ضوابط الفعل التواصلي التربوي

في السياق المغربي

عبد الجليل أميم

كلية الآداب مراكش

ستلاحظ أيها القارئ الكريم أنني اعتمدت منهجا مغايرا في التعامل مع فعل التواصل. فلم أشأ أن أعيد على مسامعك السائد من الأقوال حول التواصل، كما أنني لم أستعمل القاموس اللغوي الذي بدأ يسود في هذا المجال إلا تجاوزا، لأنني أعتقد بضرورة الخروج من ضيق الاتباع إلى سعة الإبداع، ولو في أبسط تجلياته. وهذا لا يعني أنني أبدعت، ولكني على الأقل خالفت السائد قصدا، وأطلب منك التجاوز عن الخطأ والقصور، فالتربية المعاصرة – والتواصل التربوي جزء منها- تنهض بالأساس على نظريات متنوعة لا نشترك مع أصحابها بأي نصيب يذكر، اللهم إلا نصيب النقل والترجمة اللذان قد لا يسلمان أصلا من آفات علمية ونقائص منهجية. ولكن رغم ذلك يحاول كثير من الباحثين التخلص من عبئها والبحث في أصول ثقافتهم علهم يجدوا دوائر يستقر فيها وجودهم النفسي والعقلي.

وسأبدأ وأقول:

بما أن المربي يمارس فعلا معقدا من جهة، والأصل فيه أن يكون علميا ومتخلقا وهادفا من جهة ثانية، فإن كل فاعل تربوي مطالب بأن يبذل أقصى الجهد في الإتيان بأفضل سلوك تواصلي في التعامل مع المتعلمين، كما أنه مطالب بإخراج فعله من دائرة العبث إلى دائرة التنظيم والترتيب، وأن ينتقل بسلوكه من حيز العادة واللاوعي إلا حيز الوعي والقصد، وأن يسلم بأن ممارسته التواصلية يجب أن تبقى حية وقابلة للارتقاء، ذلك أن العمل الحي أدوم وأصلح وأبقى، وهو الذي يجيب على أسئلة زمانه، وزمانه هو زمان المتعلمين لا زمان المدرسين، فالفعل التربوي متوجه بالأساس للبناء المسقبلي لا الماضوي، لذلك وجب على المشتغل به الاعتماد وكذا التوسل بأدوات تساعده على بلوغ هذا المراد. وخطته في ذلك هي التسلح بكل وسائل النظر التي توفرها النظريات التربوية والمناهج البداغوجية

المختلفة. والفعل التواصلي الناجح هو ذاك الذي يستجيب للمستهدفين به، ولن يكون كذلك إلا إذا وصله صاحبه بظروفهم، وبيئتهم، وزمانهم، ومكانهم، وثقافتهم.

إن التواصل التربوي هو علاقة قصدية ومقاصدية بين إنسانين أو أكثر. قصدية لأن الفاعل التربوي يتوجه بفعله للمتعلم بهدف التأثير عليه معرفيا ووجدانيا وكذا حسحركيا. ففعله مدروس ومقصود، ويتم بموافقة الطرفين والدولة والمجتمع. ومقاصدي لأنه يرتبط بأهداف سطرت من أعلى، ويجب بلوغها سواء على مستوى الفرد أو المجتمع. والتواصل في بعده الواقعي الفعلي اشتراك في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال(1). وبما أنه لا يمكن للإنسان أن لا يتواصل نزولا عند مسلمة Paul Watzlawick، فإن الامر بالنسبة للمربي أدق وأعمق وأولى أن يعمل فيه بهذه المسلمة الذهبية. إن كل قول أو فعل من طرف المربي يتضمن رسالة مقصودة تحمل خصائص الفعل التواصلي الخمسة حسب Klaus Merten أي القصد، اللغة، التأثير، الإنعكاس والحضور(2).

وما يقودنا في هذه المحاولة هو تركيزنا على الجانب العملي فيها، وابتعادنا عن التنظير ونقل الأقوال، إذ الهدف هو بلوغ فعل تواصلي تربوي منضبط بقواعد، مرتبط بسياقه التداولي الثقافي المغربي، ومن ثم أقول:

عندما نتحدث عن ضوابط الفعل التواصلي التربوي فإننا نقصد مدى إلمام الفاعل التربوي بالقواعد اللازمة له من أجل إنجاح الفعل التواصلي مع المتعلمين، وهي قواعد تلامس على الأقل المجالات الأساسية المؤثرة في سيرورة ونجاح الفعل التواصلي البيداغوجي، ويتساوى فيها المدرس والمتعلم على السواء، ولبلوغ ذلك وجب الإلمام والانضباط لمجموعة من الضوابط التواصلية التربوية الأساسية، وهي ضوابط تلامس المجالات المركزية للشخصية الإنسانية. وسنتناول فيها الضوابط التالية:

- الضابط النفسي للمتعلم والمدرس
- الضابط اللغوي للمتعلم والمدرس
- الضابط الثقافي الاجتماعي للمتعلم والمدرس
- الضابط الزماني والمكاني للمتعلم والمدرس

قلنا بأن هذه الضوابط تدور حول مدى امتلاك المدرس أو المربي لمعرفة تؤهله لفهم المتعلم، وتشكل مدخلا لا محيد عنه لإنجاح الفعل التواصلي معه. فلنبدأ ببسط القول في هذه الأبعاد.

1. الضابط النفسي: يعتبر من المسلم به عند الباحثين التربويين أن العملية التربوية عملية تواصلية بامتياز، وأنها تتجه بالأساس إلى نفسية المتعلم بكل مكوناتها العقلية والوجدانية والحسحركية قصد الـــتأثير فيها، وإحداث التطور والتغير اللذان تحتاجهما شخصية المتعلم للنجاح في الحياة. إن سلوك المتعلم ونفسيته ومكوناتها وما يعتمل فيها أو بداخلها كل ذلك يكون مستهدفا من طرف الفاعل التربوي. وهذا البعد يشمل عندنا عنصري الفعل التواصلي الأساسيين:

أي نفسية المخاطب (بكسر الطاء) ونفسية المخاطب(بفتح الطاء).، إذ الضوابط التي تمكن من إنجاح الفعل التواصلي عند الدخول فيه متعلقة بشخصية وسلوك المتعلم، وكذا بشخصية وسلوك المدرس. ونصوغها على شكل قواعد كالتالي:

الضوابط المرتبطة بشخصية المدرس: ***مدار الضابط الأول حول مسلمة عامة نصوغها كالتالي:***

– بنو البشر ليسوا مخلوقات عبثية بل مخلوقات اعتقادية أي أن خلف كل سلوك يسلكونه مع غيرهم فكرة أو قناعة أو معتقد معين.

وأنت واحد منهم، لذلك فخلف كل سلوك تسلكه اتجاه المتعلمين تقبع قناعات معينة قد تكون واعيا بها أو جاهلا لها. إلا أنها في كلتا الحالتين تتحكم في سلوكك. فأنت مثلا حينما تتعامل مع المتعلم بالشدة فلأنك قد استدخلت قناعة مفادها : أن الغلظة مع المتعلم نافعة له. لذلك فتش في أفكارك ومعتقداتك وقيمك القبلية التي توجه سلوكك اتجاه المتعلمين، وقم بتعديل سلوكك السلبي المبني على فكرة أو معتقد فاسد. والتعديل يكون بداية وأساسا بوضع هذه القناعات محل الشك، ثم تغييرها واستبدالها بقناعة أقدر على إنتاج السلوك التواصلي الإيجابي. إن الأسئلة التي تطرحها على نفسك هي نفسها الأجوبة التي تحتاجها. فخلف كل ما نفكر فيه وما نعمله يكمن كل ما نؤمن به.

– انتبه لطبعك إذ له دور في تحديد سلوكك : فتساءل عن مزاجك وطبعك: قد تستفيد هنا من فرويد ، أدلر ويونغ أو غيرهم. من أكون أنا؟ ماهو طبعي الغالب؟ ألست غضوبا أو حسودا أو عاطفيا أو ....؟ ما تأثير ذلك على سلوكي التواصلي مع المتعلمين؟

–إن بعض الظن إثم : تذكر دائما أن السلوك التواصلي الناجح مبني بالأساس على مدى تفاعلك وفهمك للمتواصل معه، ولذلك احترز من الموقف السلبي المسبق من المتعلم، فالإنسان عموما ميال إلى الاقتصاد في التفكير وبذل الجهد، ومن تم يلجأ إلى الاعتماد على الأفكار المسبقة في تعاملاته اليومية لأنها تسهل عليه اتخاذ القرار بدون تدبر، وهي آفة خطيرة قد تدمر كل سيرورة تواصلية.

– ***ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك:*** احترز من التعامل الفظ مع المتعلم، وإن وقع فقم بإصلاح الوضع وبرره بما يوافق الشخص والزمان والمكان والحال. ففعلك التواصلي يجب أن يأتي على الوجه الذي تصون به شخصية المتعلم من أي عنف مادي أو معنوي. ذلك أنك بفظاظتك تجمع على المتعلمين مشقتين اثنتين، مشقة الفهم من جهة ومشقة تحمل سلوكك من جهة ثانية، والثانية تعيق تغلب المتعلمين على الأولى.

هناك مبدأ بيداغوجيا أساسيا يمكن التأصيل له من خاصية الضعف التي تعتبر أصلا من أصول أنتروبولوجية الطفل في الإسلام وكذا في فلسفة التربية ، وهو السير بخطى أضعف الأطفال، وعدم إثقال كاهلهم بالمعلومات والسلوكات والأوامر، لأن الضعف يجب أن يرافقه على مستوى التعامل البيداغوجي تجنب **مقصود** للفظاظة والخشونة وسوء الخلق والكلام والتشنيع والتجاوز في التوبيخ، ***ذلك أن الضعيف لا يتحمل هذه الأشكال من التعامل ويوشك أن يؤدي ذلك إلى انعكاسات على جميع مستويات النمو معرفية وجدانية أو اجتماعية كانت.***

– ***تذكر أن مدار الفعل التربوي على العموم حول المتعلم:*** ومعنى ذلك أن تجعل المتعلم مركز اهتمامك، فأنت وعلمك وقسمك ومدرستك ونيابتك ووزارتك في خدمته. ولولاه ما تم اسقدامك ولا استعمالك. واعلم أنك عندما توليه الاهتمام المطلوب يحس بك وينفتح عليك، ومن تم يتواصل معك. وأهم فعل يساعدك على ذلك هو فعل الاستماع الفعال. وعندما يتحدث عن الاستماع في العملية التواصلية فيقصد به ردة الفعل عن الكلام المنطوق التي يلقاها المرسل من المرسل إليه، وعندما يشار إلى الاستماع الفعال فالمقصود به الإصغاء المرفق بالتفاعل الكلي مع المتكلم.

إنك مع فعل الاستماع في أية وضعية تواصلية على حالة من الحالات التالية:

-فإما أنك مستمع جيد ولكنك لا تريد الاستماع: وهنا أنت واقع في التمركز حول الذات، مستصغر للآخر خلقا وخلقا (بضم الحاء واللام)، لم تحترم ضوابط مبدأ التواجه ولا التصديق على رأي طه عبد الرحمان أو مبدأ التأدب على رأي Brown et Le Vinson (3).

-أو أنك لا تجيد الاستماع ولم تكتسب كفايته ولكنك تريده وتسعى إليه: وهنا أنت على درب استدخال هذه الكفاية؛

-أو أنك متقن لكفاية الاستماع وتريد توظيفها ولكنك لا تستطيع نظرا لعوامل خارجة عن طاقتك، وهنا انت على حالتين: أما الأولى فهي الدفع باتجاه إزالة المعيقات، وأما الثانية فهي تأجيل الفعل التواصلي إلى حين توفر الظرف الأنسب؛

-أو أنك مستمع جيد ولكنك في الوضعية التواصلية تتظاهر بذلك، أي تتظاهر بالاستماع وحقيقة الأمر غير ذلك، و هنا أنت مخادع بالأساس. فاستماعك بالظاهر واستبعادك للباطن يجعل فعلك منقطعا عن الوعي، غير موصول بالقلب مما يسم فعلك بالعبث؛

-أو أنك مستمع جيد وموظف لهذه الكفاية بشكل جيد، اتحد عندك فعل الاستماع ظاهرا وباطنا، فأنت مستمع واع ومتواصل؛

-أو أنك لم تكتسب كفاية الاستماع، ولا تسعى لها، ولا تريد اكتسابها، وهنا أنت على حالتين: إما أنك لست واع بأهميتها وهذا جهل يمكن جبره، وإما أنك واع بأهميتها ولا تريد اكتسابها فأنت مريض تحتاج للعلاج، فزر أقرب عيادة نفسية رعاك الله.

- اعلم أن إظهار الحب والود للمتعلم وسيلتك المثلى لفهمه: لا مدخل لإنجاح الفعل التواصلي التربوي إلا بتبادل مشاعر الحب والود مع المتعلمين، فالمدخل الطبيعي لأعلى درجات التفاهم هو إحساس الآخر بالمودة اتجاهك، والعكس صحيح. وفي علاقتك بالمتعلمين يجب أن تعبر عن حبك لهم قولا وفعلا. فقاموسك، أي الكلمات التي تستعملها للتعبير عن عواطفك اتجاههم يجب أن تكون إيجابية، وسيساعدك استعمالها على تغيير شخصيتك. إن لكلماتك قوة تواصلية في غاية الأهمية، فقد تؤذي أو تنفع بها. فهي إما خزان يفور بالحب أو أنها بركة نتنة. فحسن التصرف مع الآخر، وإتقان التواصل معه وخفض الجناح له، دليل على تغلغل الفضيلة في الفاعل التربوي إذ انعكست على فعله فكان راشدا.

الضوابط المرتبطة بشخصية المتعلم *:تعتبر الضوابط أدناه هي نفسها التي تناولناها سابقا، إلا أن محورها هو شخصية المتعلم لا المدرس. ويقع فعل الكشف عنها واستثمارها على المربي. ولن أعيد ما ذكرته سابقا. بل سأكتفي بسردها حسب الترتيب التالي.*

- إن خلف كل سلوك يسلكه المتعلم اتجاه المدرس فكرة أو قناعة أو معتقدا معينا.

لذلك فتش في أفكار ومعتقدات المتعلم والتي توجه سلوكه اتجاه المدرس، وحاول توجيهها والتأثير عليها لا بالقول بل بالسلوك التربوي الرشيد قصد بناء مواقف إيجابية عند المتعلم اتجاه المدرس:

– تساءل عن أمزجة وطبائع المتعلمين –لا تعتقد أن التلميذ له موقف سلبي منك، –انظر هل التلميذ يخاف منك –انظر هل يشعر المتعلم باهتمامك به –انظر هل المتعلم يكرهك أو يحبك.

2. الضابط اللغوي

مناط هذا البعد يتجلى في مدى تمكن المربي من قواعد التخاطب المنجحة لفعل التواصل البيداغوجي. ولقد سبق و أن تحدثنا عن أهمية قاموسك اللغوي واعتبرناه مرآة تعكس شخصيتك. ومخاطبة المتعلم فعل تأثيري بالأساس، لذا وجب أن ينضبط بقواعد التخاطب العامة والتي تتفرع عن مبدأ التعاون الذي ورد في اللسانيات الحديثة مع Paul Grise . وسأعتمد على ترجمة طه عبد الرحمان وأدرجها مع بعض التعديلات التي رأيت أنها ضرورية وترتبط بسياقنا التداولي التربوي التواصلي(4).

المبدأ العام : ليكن انتهاضك للتواصل مع المتعلمين على الوجه الذي يقتضيه الهدف الذي سطرته له. هذا المبدأ العام تتفرع عنه أربعة قواعد تحفظه وتساعد على بلوغه وهي: قاعدة الكم، قاعدة الكيف، قاعدة الإضافة وقاعدة الجهة. فأما قاعدة الكم فتتجه إلى ضبط كم خطابك أو رسالتك التواصلية داخل القسم، وتفرض عليك الالتزام بما يلي: – لتكن إفادتك للمتعلم على قدر حاجته – لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

مدار هذين القاعدتين حول مقدار الكلام داخل القسم. فأنت في القسم أمام متعلمين في سن معين، ذاكرتهم ورصيدهم اللغوي يحتمان عليك التدرج من جهة، واجتناب الإطناب من جهة ثانية. ذلك أن كثرة الكلام تنسي بعضه بعضا، ويمكن اعتبارها معيقا من معيقات التواصل لهدمها لقاعدة الاستماع من جهة، وثقلها على نفسية المتعلم من جهة أخرى.

كما أن المبدأ العام بقاعدتيه يشير ضمنيا إلى مسلمة الفروق الفردية. فإفادتك يجب أن تتغير بتغير المخاطب (بفتح الطاء) وقدرها كذلك. فالتربية والتعليم يأبيان التكلف والتشدق والتطويل. ووسيلتهما لبلوغ الهدف هي البساطة والوضوح والإيجاز الغير المخل.

القاعدة الثانية أي قاعدة الكيف فتتمحور حول كيف الكلام. ويمكن إجمالها في القاعدتين التاليتين:

–لا تقل ما تعلم كذبه،

–لا تقل ما ليس لك عليه بينة،

من القواعد الذهبية للقول التواصلي التربوي تلبسه بالصدق، وارتباطه الوثيق بالدليل. فلا تعليم ولا تربية بدون بيان ووضوح للمقصود، سواء كان معرفة أو سلوكا. ولا مجال في هذه الوظيفة للتلبس بالغموض، والإدعاء بدون دليل. فلا تلجأ لسلطة النقطة لتمرير الجهل أو فرض الاحترام. واعلم أن المتعلم واقف لا محالة إن عاجلا أو آجلا على مواطن كذبك، فلا تستبلده، واعلم أنه أوتي من الملكات ما يمكنه من فضح عورتك، وبيان مواطن جهلك. فكن صادقا في القول مخلصا في الفعل تنل احترام المتعلم، وبذلك تساعده على استدخال أخلاق القوة المبنية على الوضوح، فقول -لا أعلم- علم في حد ذاته، وربط القول بالحجة ممارسة علمية مطورة للبنيات المعرفية والمنطقية عند المتعلم ، كالفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقييم، وكلها كفايات يحتاجها المتعلم لإنجاح تواصله معك ومع غيرك. وبدون التزام الصدق في القول، والبينة في الإقناع يطور المتعلمون سلوكا تواصليا اتجاه مدرسهم، أسميه ***بالتواصل النفاقي***. فتحت ضغط السلطة يظهرون لمدرسهم اهتمامهم بموضوعه، وفهمهم لقوله بغية تجنب أذاه المادي أو المعنوي. فلا يصبح محل ثقتهم ولا موطن حبهم، فتعلن العملية التعليمية التعلمية في بعدها التواصلي عن موتها ونهايتها ما لم يستدرك الأمر بفعل تواصلي يراعي القواعد أعلاه.

قاعدة الإضافة أو علاقة الخبر بمقتضى الحال، وهي كالتالي:

ليناسب مقالك مقامك : على المدرس أن يختار الكلمات التي تناسب مقام الأستاذية. فلغته تعبر عن شخصيته، ومن تم فإن اختيار القول المناسب معناه اختيار الشخصية التي يريد الأستاذ أن يظهر بها أمام مخاطبيه. ومناسبة المقال للمقام تعني كذلك احترام الوضعيات التربوية المختلفة التي تمر منها وفيها العملية التعليمية التعلمية، فالنوازل التربوية تختلف باختلاف الأشخاص والزمان والمكان والموضوع. ولكل واحدة منها استراتيجية تواصلية معينة إذ القول أقوال والفعل أفعال.

أما في ما يخص قواعد جهة الخبر فهي كالتالي :

1-الاحتراز من الالتباس، 2-الاحتراز من الاجمال، 3-التكلم بإيجاز ، 4-ترتيب الكلام.

بالنسبة للقاعدة الأولى أي الاحتراز من الالتباس، فإن لها على الأقل بعدين اثنين في العملية التواصلية التربوية وهما : الالتباس في استعمال اللغة، والالتباس في ضبط المعلومات.

فإذا كانت الغاية من التربية هي تكوين الفرد تكوينا متينا، فإن المدرس يعتبر الفاعل الأساسي في هذه العملية، ومن تم فإن تجنبه لآفة الالتباس اللغوي، والتباس المعاني أثناء فعله التربوي هي أولى أولوياته، لأن هذه الآفة ببعديها تعتبر من أهم معيقات التواصل البيداغوجي، ذلك أن سلامة اللغة، وكذا وضوح المعاني والمعلومات المراد توصيلها مركزي في الفعل التعليمي، إذ بها يكون أولا يكون.

والوضوح اللغوي معناه استعمال اللغة القريبة من المتعلم من جهة، غير البعيدة عن فهمه من جهة ثانية والقادر هو عن التعبير بها من جهة ثالثة. فاللغة عبارة عن نظام من الرموز والعلامات التي نهدف من خلاله تحقيق أعلى درجات التواصل، وتجنب كل أشكال الغموض والوهم والإخفاء، فالفعل التربوي فعل وضوح بامتياز، لذا لا مجال فيه لاستعمال الشفرات اللغوية التي لا يستطيع المتعلم فكها، لأن ذلك يؤدي حتما إلى خلل في سيرورة الفعل التواصلي التربوي. هذا الأمر يشمل كل مراحل التعليم وأشكاله بدون استثناء، كما يتعلق بكل أشكال التواصل مكتوبا أو منطوقا أو إشاريا.

أما في ما يخص وضوح المعاني فإن مدار الكلام فيه أن يوضح المدرس ما يقصده بالشيء أو القول أو الفعل، فالمدرس مطالب بالسعي إلى إزالة كل غموض قد يعتري ما يستثمره بين المتعلمين من معاني ورموز وإشارات لكي يستدخلوا الصورة الذهنية الحقيقية لها. وكل تجاوز من طرف المدرس في هذا المجال يزيد من صعوبة استلهام المتعلمين للمعاني، ومن ثم يحكم على السيرورة التواصلية التربوية بالتعقد إن لم يكن بالفشل نتيجة تلبسها بالغموض مع العلم أن هدف الفعل التربوي التعليمي هو الوضوح والوضوح وكفى.

أما بالنسبة للقاعدة الثانية أي الاحتراز من الإجمال فإن الأمر يتعلق فيها بضرورة تجنب تضيق ما هو في الأصل واسع بشكل يخل بأساسياته. فما يحتاج إلى إسهاب وجب فيه التطويل، وخصوصا في العملية التواصلية التربوية التي تنبني بالأساس على الفهم. ولا فهم بدون التطرق للعناصر الأساسية لموضوع الحوار.

أما القاعدة الثالثة فتدور حول الاحتراز من التطويل الزائد عن الحاجة، إذ المقصود هو عدم تجاوز الحد في الكلام لكي لا يمل المتعلم، وكذا لأن المرء إذا كثر كلامه كثر سقطه، وثقل على المتعلمين الاستماع إليه. ولا تناقض بين هذه القاعدة وسابقتها، إذ الغرض هو بلوغ الحد الوسط بين طرفي التطويل والاختزال.

أما القاعدة الرابعة أي ترتيب الكلام، فيقصد بها أن يعرف (بضم الياء وفتح الراء) لكلامك أول وآخر، أي أن ينتظم في حلقات منهجية تؤدي إلى الغاية منها، وهي الاستيعاب و الفهم. ومن تم فإن لهذه القاعدة على الأقل بعدين ديداكتكين اثنين: التنظيم و الترتيب.

فأما الأول أي التنظيم فإن إلقاء الكلام حسب منهج معين يساعد المتعلم على استيعاب المضامين وفهم رسائل المدرس لأن بنيتها المنهجية بنائية. وكل كلام لا يعرف له تنظيم يمكن إدخاله في دائرة اللغو.

أما في ما يخص البعد الثاني أي الترتيب فإنه يساعد المتعلم على فك التعقيد الكامن أساسا في طبيعة المادة المعرفية، فترتيب الرسائل فيه مراعاة لطبيعة المعرفة باعتبارها تحتاج إلى تفكيك، ونعمل من خلاله على تقسيم المحتويات إلى وحدات تعليمية تواصلية نوعية ، كما يسهل على المدرس هيكلة الفعل التواصلي، و أخيرا فالترتيب يعني ضمنيا التدرج من السهل إلى الصعب.

3. *الضابط الثقافي الاجتماعي*

التواصل التربوي تواصل ثقافي اجتماعي بامتياز، فإذا ما انطلقنا من كون الفعل التربوي والتنشئة الاجتماعية على العموم لا يكونان إلا في كل ثقافي معين، وإذا ما اعتبرنا أن التواصل ليس إلا فعلا أو لنقول ليس إلا توظيفا للثقافة وتنشيطا لها(5)، جاز لنا الإدعاء بأن التواصل التربوي لا يشكل استثناء في هذا الأمر، بل لربما هو المجال الذي يتجلى فيه هذا التوظيف وذلك التنشيط في أعلى مستوياتهما، باعتباره تواصلا مقصودا ومبرمجا.

وله كذلك جانبان: جانب المدرس وجانب المتعلم.

ولو بدأنا بتعريف الثقافة لقلنا: إن الثقافة تضم كل الأشكال والأشياء التي عن طريق استعمالها ومعايشتها يحقق الإنسان حياته. فاللغة بمصطلحاتها ومعانيها والتي عن طريقها يفهم الإنسان ذاته وعالمه الذي يعيش فيه، وبواسطتها يتواصل ويستوعب ويفكر جزء من الثقافة، والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي تنظم العلاقات بين الأفراد، وأشكال التعبير الوجدانية التي يعيشها ويتحرك بفعلها ويكابدها كل إنسان جزء من الثقافة أيضا. إن الثقافة تضم المرئي والمحسوس، والغامض من التجليات وأشكال التعبير، إنها تضم كل منتجات الإنسان التي له معها نوع من العلاقة، فهي تضم الهيئات والمنظمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتحوي الأدوار الاجتماعية للأفراد داخل المجتمع، إنها تضم المؤسسات القانونية وعلاقات وأشكال العمل والاقتصاد، إنها تضم الآلات وأدوات الإنتاج وأشكاله، إنها تضم أشكال التسيير والتدبير ، إنها بمعنى أوسع: الفنون والعلوم والقيم والأخلاق والأهداف والمتمنيات ما تحقق منها وما بقي في إطار الأحلام، إنها تحوي طرق العبادة والتأليه والتقديس التي يرتقي بها الإنسان عن عالم الأشياء ويدخل في إطار عالم الروح والأفكار والنظر باحثا من خلالها عن قوة إلهية يسعد بها. إن كل هذا النسق من الرموز والمعاني وأشكال التعبير والمؤسسات والأشياء والأفعال وطرق الإنتاج وأشكال الحركة والفعل والتقنية السائدة ومنهج العمل والتنظيم والعادات والتقاليد والأزياء وطرق العيش والأهداف والوسائل ومتمنيات الأفراد يحدد المعنى العام للثقافة الذي نقصده في

هذه الدراسة، والفعل التربوي ينشط كل ذلك ويوظفه بامتياز(6). ولذلك فإن الفعل التواصلي التربوي يستوجب استحضار ما يلي:

أولا: لا مكان في هذا المجال لمن لا يفرق بين المركزي والثانوي في البناء الثقافي العام، ولا يدرك أنه بدون فهم الميكانزمات المتحكمة في المجال الذي يعمل فيه (وهو مجال ثقافي حضاري بداية) لا يمكنه إلا أن يلجأ لطرق في الحوار والتواصل لن تجد تفاعلا من طرف المتعلمين فيصاب فعله التواصلي بآفة البرود.

وإنه ثانيا: لا مكان في هذا المجال لمن يعمد للانقطاع عن الكل الثقافي العام، ويغرق في النسخ الممسوخ للطرق و التقنيات التواصلية ذات المنشإ الغربي غافلا أو متغافلا حقيقة أساسية مؤداها أن كل منقطع عن الأصول منته لا محالة إلى اتباع أصل ثقافي آخر، فيكون قد وقع في الإتباع من حيث أراد الإبداع. وهي آفة أخرى نطلق عليها اسم آفة الانقطاع(7). أما على المستوى التواصلي فإنه واقع لا محالة في آفة مظهرها هو ضعف فعالية طرقه التواصلية المنقطعة عن الرموز الثقافية الاجتماعية للمتعلم.

وعمليا تزداد أهمية البعد الثقافي الاجتماعي عندما يجد المدرس نفسه أمام طيف من الثقافات الفرعية داخل الفصل، سواء تعلق الأمر بالدرس الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي وكذا الجامعي. فالبيئة المتنوعة التي يمارس فيها الفعل التواصلي التربوي تجعل من القسم مجالا للاختلاف والمراجعة والحوار والاصطدام والإقصاء والتودد ...إلخ.، وكل أشكال العلاقات الاجتماعية التي يمكن تصورها. وهنا بالضبط تظهر كفاية المدرس التواصلية، إذ عليه أن يبدأ بطرح تساؤلات مختلفة لفك رموز التعدد للجميع، قصد إنجاح السيرورة التواصلية بين المتعلمين من جهة، وبينه وبينهم من جهة ثانية ، ومن أمثلة هذه التساؤلات مايلي: ما هي الثقافات الممثلة داخل الفصل؟ وما أشكال التواصل المفضلة في كل ثقافة؟ وما هي المعيقات المعتبرة لدى كل ثقافة؟ وما الوضعية التربوية الأمثل لإنجاح التواصل ضمن هذا التعدد؟ وكيف تتم عملية الانتقاء لدى كل فئة من التلاميذ؟ بمعنى ما العناصر الموجهة والأساسية عند كل فئة؟

بخصوص التساؤل الأخير فإنه مما لا شك فيه أن طرق انتقاء المضامين وفك الرموز تؤثر فيها بيئة المتعلم وتنشئته وأسرته. فمعلوم أن المتلقي لا يستوعب الرسالة بشكل آلي، أو لنقل أنه لا يقف سالبا بل فاعلا اتجاه الرسالة، إنه يقوم برد فعل اتجاه مدلولها انطلاقا من اهتماماته ونسقه المرجعي، فإذا انتقى واحتفظ بجزئيات معينة دون غيرها، فلأنها تكون في الأغلب الأكثر توافقا مع وجهة نظره المبنية أصلا على أصول ثقافية نافذة في شخصيته. وقد لا يستوعب ما يعتبره غيره مهما ولو كان أستاذه،

ذلك أن الثقافة هي التي تقبل أو ترفض. لذلك فإن التوجه للثقافات السائدة في القسم بالفهم والتعديل مطلوب في أية عملية تواصلية تربوية. وهذه عملية في غاية الدقة والحساسية، فقد تؤدي إلى تلاشي المعيقات التواصلية أو تزيد من الهوة بين الفاعل التربوي والمتعلمين، خصوصا إذا ما نهج المدرس في تناوله للثقافات منهج أحكام القيمة بتفضيل بعضها على بعض ، وألغى الرأي الآخر المخالف. وفي الجانب الآخر وجب على المدرس أن يطرح على نفسه الأسئلة أعلاه لكي ينطلق من فهم واضح لنفسه بغية فهم الآخرين. والتغيير قد يطاله هو أيضا بتغيير بعض قناعاته.

وبما أننا في المغرب نعاني بالفعل مشكلا تواصلا حقيقيا، وجب التنبيه إلى ما يلي:

تأكد أيها الفاعل التربوي من أن مكونات الثقافة المغربية المعاصرة على الأقل خمس: المكون العربي الإسلامي، المكون الأمازيغي الإسلامي، المكون العربي الحداثي، المكون الأمازيغي الحداثي، المكون الفرنكفوني الغربي. وهناك مكون أو مكونات قد تجتمع فيها خصائص مكونين أو أكثر من المكونات أعلاه، ويمكن اعتبارها فرعية بالمقارنة مع هذه المكونات الأم.

كما أنه يمكن الحديث عن المكون الغربي الجديد الذي أصبح يستقر باضطراد في المغرب. السؤال المركزي هنا هو كالتالي: على ماذا يحيل هذا كله؟ ذلك أن الجواب عن هذا السؤال مؤصل لما سيتبعه. وأزعم أن هذا التنوع في المكونات الثفافية في المغرب طرح إشكالا معقدا أيما تعقيد على الفاعلين التربويين وغيرهم. وأفصل وأقول:

إن تعدد المكونات يحيلنا على أن المجتمع المغربي أصبح مجتمعا غير متجانس، وعلى درجة عالية من التعقيد. فكل مكون من المكونات السابقة يرتبط مرجعيا بمنظومة معينة من القيم والعادات التي توجه سلوكه وتحدد مواقفه. ويعمل جاهدا على نشرها أو على الأقل الدفاع عنها. كما أن العلاقة بين هذه المكونات هي على درجة عالية من التوتر. ويتمظهر ذلك في السياسة والاقتصاد، والتربية ...إلخ فكل مكون له تصور معين على ما يجب أن يكون عليه الأمر في قطاعات المجتمع المختلفة. وإذا كان التواصل كفعل إنساني يعتبر أصلا معقدا في المجتمعات الأكثر انسجاما لغويا وثقافيا، فإنه داخل المجتمع غير المتجانس كالمغرب يتسم لا محالة بتعقيد مضاعف ومركب. والتواصل التربوي أول المصابين بآفة التعقيد هذه.

فكل مكون من المكونات المختلفة يحمل تصورا معينا حول العلم والتعلم، والطفل، والذكر والأنثى، والكبير، والصغير، وما ينبغي أن يكون عليه التعليم إن سلوكا أو منهاجا.

هذه الوضعية أزعم أنها دفعت الإنسان المغربي إلى تطوير استراتيجيات متنوعة للتعامل مع الوضعيات التواصلية اليومية في هذا الكل الغير المتجانس. فتناقض المكونات جعل التواصل بينها يتسم بأربعة خصائص، اجتبيناها من بين عدد كبير من العادات واعتبرناها جامعة لها. وهي: ***العاطفية والعشوائية والغموض والتراخي***. وإن شئنا جمعناها كلها في مقولتين اثنتين هما: التحايل والعشوائية، إذ الغموض والتراخي والعاطفة ليست إلا أدوات يوظفها المغربي ليتحايل على مخاطبه، أما العشوائية فخارجة عن مجال تحكمه، فهي فعل ترسخ في شخصيته لتلبس المجتمع وكل مؤسساته بها، إنها من تجليات التخلف ومن تركة عصور الانحطاط، فلا تكاد تجد قطاعا أو فعلا منظما إلا استثناء. وأظن أن هذا لا يحتاج لأية قرينة للاستدلال عليه، بل إن البلد كله عينة دالة عليه إلا ما نذر، والاستثناء لا يلغي القاعدة عندي.

هذه السمات لن أفصل فيها في هذه المحاولة، بل سأتركها إلى حين اكتمال عناصرها لدي.

ولقد كانت هذه الاستنتاجات نابعة من التجربة اليومية من جهة، وكذا لتدريسي لمادة التواصل من جهة ثانية، ومشاركتي المكثفة في العمل الجمعوي من جهة ثالثة، إذ أصبحت بالنسبة إلي في حكم المسلمات.

ويمكن أن ألخصها على شكل دعاوى أو فرضيات تحتاج إلى بحوث ميدانية للتأكد منها عند من يؤمن بالبحث التجريبي والصرامة المنهجية المرتبطة به:

-أدعي أن الإنسان المغربي ميال إلى المجاملة بدل الوضوح. فلإنجاح التواصل مرحليا يلجأ المغربي إلى إضمار الاختلاف وإظهار الائتلاف، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى التدابر عوض التواصل؛

-أعتقد أن الإنسان المغربي مولع بقطع المراحل أثناء فعله التواصلي، خصوصا إذا كان هو المستفيد، فلا يحافظ على مسافة بينه وبين المتواصل معه، إذ يسعى إلى الاتفاق السريع الذي سرعان ما ينهار كذلك بشكل سريع وبديع؛

-أعتقد أن الانتقال من موضوع إلى آخر بدون إتمام الحديث في أي واحد، ثابث أساسي في العادات التواصلية المغربية، فتواصلنا تغلب عليه العشوائية؛

-أدعي أن المغربي يعتقد بسرعة بديهته وذكائه، فهو يفهمك قبل أن تتكلم، ويجيبك قبل أن تسأل، وتلك آفة لها تأثير سلبي على سيرورة أي فعل تواصلي؛

-أزعم أن الفهم القبلي والمواقف المسبقة متحكمة في الفعل التواصلي لأغلب المغاربة، ومصدرها غالبا لا ينبني على علم يقين أوتجربة معاشة بل تستند إلى السمع، أي ما وصل إلى الأذن بدون تبين؛

-أزعم أن التواصل في المجتمع المغربي مبني على مبدإ التراخي خصوصا إذا كان الأمر يهم المتواصل معه. إذ لن يعطيه محاوره قولا فاصلا إلا بعد حين؛

-أزعم أن من عادات المغربي أن يتكلم مع أكثر من شخص مرة واحدة أي دفعة واحدة مع ادعائه فهم واستيعاب الرسائل مجتمعة؛

-أدعي أن من عادات المغربي أنه كلما رآك تحدث معك في نفس الموضوع الذي اعتاد الحديث معك فيه لغلبة المجاملة، فلكي لا يتهم بالإدبار عنك – ولو فعل ذلك لكان أفضل له ولك- يكرر على أذنيك نفس الموضوع الذي ربطك به عصبيا. وهذه الوضعية التواصلية يجبر نفسه ومخاطبه عليها.

-لا تبدأ تواصلك بشكل عقلاني وأسلوب دقيق بل بعاطفة غزيرة فذلك مدخل لاستمالة الإنسان المغربي، إذ يميل إلى مخاطبة الوجدان أكثر من العقل؛

-لا تنتقد ولو بأدب بل نافق، إذ الانتقاد يعتبر تجريحا ومعيقا للتواصل مع الإنسان المغربي، فهو ميال لمن يوافقه ولو ظاهريا؛

-أزعم أن الإنسان المغربي ميال إلى موافقة كل الناس على آرائهم، فيعطيهم الانطباع بأنه يتطابق مع وجهات نظرهم ولو كانت متناقضة، فغرضه ربح كل الناس ظاهرا وبعض الناس واقعيا.

لا يمكن من طبيعة الحال تعميم هذه العادات على مجموع المغاربة، ولكن يمكن إلصاقها بأغلبهم. ومن شاء أن ينظر لهذه العادات التواصلية على أنها إيجابية أو على الأقل أن بعضها يمكن إدخاله في خانة التسامح والميل إلى السلم الاجتماعي.

بالنسبة للفاعل التربوي تشكل هذه العادات تحديا وجب أن يأخذه بعين الاعتبار. فالمتعلمون أمامه قد استدخلوا جزءا من هذه العادات التواصلية أو كلها ويحتاج الفاعل التربوي إلى استحضارها و التنبيه عليها والدفع بالثورة عليها، ليكون تواصل المتعلمين موصولا بالواقع من جهة، ومغيرا له من جهة ثانية لبناء شخصيات أكثر وضوحا وإخلاصا وصدقا.

4. الضابط الزماني والمكاني

كل فعل تواصلي إلا ويرتبط بزمان معين ومكان محدد. ولأن الزمن أزمان متعددة، والمكان أماكن متباينة، فإن الفعل التواصلي التربوي متأثر لا محالة بذلك كله. ولإنجاح الفعل التواصلي التربوي وجب التفريق بين الأزمنة ومراعاتها. فحصص الصباح ليست هي حصص العشية. والساعة الأولى من الصباح ليست هي الساعة الأخيرة، ونفس الشيء بالنسبة للعشية. والجو الحار ليس هو الجو البارد ولا

المعتدل، وأول السنة ليس هو وسطها ولا آخرها. ذلك أن درجة التركيز والعطاء تتغير بتغير الزمان ومدى ملاءمته للتواصل. أما المكان فيجب مراعاة فيه ما يلي: كبر الفصل أو صغره، هيئته، مكان وجوده إن في البادية أو المدينة، حي راقي أو حي مهمش، قسم عادي أو مختلط. إن كل ذلك مؤثر في الفعل التواصلي التربوي، والمدرس الذي لا يولي اهتماما لهذه العوامل ويتبنى استراتيجية واحدة ووحيدة للتعامل مع الوضعيات التواصلية التربوية المختلفة واقع لا محالة في الارتجال وسوء التدبير والتسيير والتواصل. إن الفعل التربوي على درجة عالية من التعقيد والعلوم التي تؤطره متنوعة بتنوع علوم التربية، لذلك فكل تبسيط يؤدي إلى آفات تربوية لها عواقب على نجاح العملية التعليمية التعلمية.

وختاما أجمل القول في أن الفعل التواصلي دقيق، وفي التربية يجب أن يكون أدق، وهو في الأصل معقد، وفي المغرب موسوم بالتعقيد المركب، نظرا لعدم تجانس المكونات الثقافية في مغرب اليوم. ويقع على التربويين عبئ إيجاد الحلول اللازمة، وتطوير الإستراتجيات الملائمة. وأي فاعل تربوي اقتدر على إبداع ما لم يأت به سابقوه ولو كانوا أساتذته فلا يتراجع على نشره والإخبار به، فالفعل التربوي على العموم يحتاج في المغرب إلى تطوير مسارات تجريبية ونظرية متنوعة لمواجهة إشكالاته، وأهم إشكال بالنسبة لي هو الفعل التواصلي التربوي. ذلك أن المضامين التربوية لا قيمة لها إذا كان الفاعلون التربويون يورثون النفاق في القول والفعل، والعنف المادي والمعنوي في الممارسة التربوية، وتقديس المعلومة واحتقار الإنسان.

إن الإنسان المربي عليه أن يعلم (بضم الياء والتشديد على اللام وكسرها) المعلومة بالتي هي أحسن بدون تقديس لها في ذاتها، وأن يطبقها في الواقع لأنه لا قيمة لعلم لا ينفع، مراعيا في ذلك نفسية المتعلم لأن في هذه المراعاة دفع بنفس المتعلم إلى أن يتعلم ولا ينسى، ويتكلم فلا يخاف، فتمتزج عنده المعلومات بالأفعال، ويتحول فعله من فعل عادي ارتجالي إلى فعل امتزج بالأفكار واطمأنت له النفس، فسخرت له الإمكانات الذاتية، واستغلت لتطبيقه الإمكانات الطبيعية واستنارت في كل ذلك بالإمكانات المافوق طبيعية، فتصبح أية حركة يقوم بها المتعلم حركة هادفة، معقولة ومأجورة، إنها في الأخير حركة مركبة لأنها انبنت على فعل تربوي مركب مدروس راع النفس الإنسانية المركبة.

هوامش

1–طه، عبد الرحمان.: اللسان والميزان. ط 1. الدار البصاء 1998. ص 237. يري هذا الباحث أن كل فعل تواصلي يحمل الخصائص أعلاه. فكل حركة تواصلية لها هدف معين، وتتم بلغة معينة سواء منطوقة أو مضمرة وتبغي التأثير على الآخر، وتشهد 2–حضور طرفي التواصل حضورا لا يشترط فيه المثول في نفس الزمان ونفس المكان، كما أن لكل فعل تواصلي انعكاس على طرفيه.

3–انظر طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 243.

انظر طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. ص 238

4–الدغمومي، محمد.: المفهوم والتواصل. مفهوم الثقافة نموذجا. في: سلسلة :ندوات ومناظرات رقم 92. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. ص 98. الدار البيضاء 2001.

5–لقد استعنا في تحديد مفهوم الثقافة بتعريف

6– Werner Loch. In : Weber, E.: Der Erziehungs und Bildungsbegriff Im 20.Jh 122.140. Bad Heilbruun. 1969.

7– نشير هنا إلى أننا استفدنا كثيرا من كتابات الدكتور طه عبد الرحمان الخاصة بمشروعه (فقه الفلسفة) خصوصا من توليداته اللغوية القيمة.