International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255

الأداء الجسدي للمدرس وأقنعة المقاومة: مقاربة إثنوغرافية للتجربة الفصلية

عبد الله المطيع

أستاذ التربية الفنية كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس الرباط

a.elmotia@um5r.ac.ma

تاريخ استلام البحث: 2023/6/1 **تاريخ نشر البحث: 2023/7/2**

الملخص:

يرتبط أداء المدرس، من الناحية البيداغوجية، بمهام تربوية يقوم بها داخل جماعة فصل، وتحددها تعاقدات قبلية مبنية على استراتيجيات مؤسسة الدولة، وتصورها لمفهومي المدرس والمتعلم؛ لكن صيرورة التجربة الفصلية لا تجري بشكل آلي، وإنما تحددها علاقات تفاعل عاطفي وجسدي تتأرجح ما بين الإعجاب والعنف، وما بين القرب والمسافة، وما بين الكوميك والفعل التراجيدي. تقودنا هذه المفارقة إلى البحث في أداء جسد المدرس، وفي أقنعته باعتبارها شكلا من المقاومة داخل التجربة التربوية، إذ يعبر المدرس بجسده عن وعي أو عن غير وعي في فعل الصمت والكلام، والحركة والسكون، ويتوسل أقنعة متعددة في مختلف الوضعيات والأدوار التي يتقمصها، أو يحاول ذلك على الأقل؛ كما يعتبر المدرس موضوع فرجة بالنسبة إلى المتعلمين، ويتحدد أداؤه وفق تفاعله معهم.

نتوسل في ذلك، مقاربة اثنوغرافية تستخلص مقولات جسد المدرس داخل التجربة التربوية بالتعليم الثانوي في المدرسة المغربية، وذلك في ضوء حساسية نظرية مستمدة من دراسات اهتمت بالسلوك الجسدي للمدرس انطلاقا من مفهومي التمسرح والأدائية. وتبئر الدراسة تمسرح الجسد بالنسبة إلى العينة المبحوثة من المدرسين، وأدائيته بالنسبة إلى المتعلمين، بناء على ثلاثة نماذج معيارية idéaltypes: جسد سلطوي يروم تكريس السلطة الصورية للأستاذ على الفصل، وجسد عاطفي يعكس ذاتية المدرس واندماجه العاطفي داخل التجربة، ثم جسد جمالي يدبر من خلاله المدرس الممثل أقنعته السلطوية والعاطفية

الكلمات المفتاحية: أداء المدرس، جسد المدرس، مقاربة اثنوغرافية، نماذج معيارية، تمسرح وأدائية الجسد، أقنعة المقاومة.

المقدمة

يتخذ جسد المدرس وضعا اعتباريا خاصا ومفارقا عن الاعتيادي، مثلما يشكل جسد الممثل آلته داخل الخشبة، إذ يصير جسد المدرس موضوعا لمشاهدة وتأويل المتعلم، فيؤثر في أدائه ويتأثر به، سواء كان ذلك عن وعي أم عن غير وعي. وعدم الوعي بإمكانيات الجسد وقدراته، قد يحنط أداء المدرس ويحوله إلى مجرد آلة مطواعة للكلام، أو يفتح المجال إلى عفوية غير مرغوب فيها داخل الممارسة الفصلية.

وإذ تتعذر موضعة جسد المدرس والمتعلم وفق مقولات كمية، فإنه كان لزام علينا اعتماد بحث كيفي يستند إلى مقاربة اثنوغرافية في فهم أداء جسد المدرس في سياق التجربة المعيشة، وفي علاقته التفاعلية مع المتعلمين، في فضاء الفصل، وباحة الاستراحة، وقاعة الأساتذة، مستندين إلى مفاهيم نظرية مستلهمة من دراسات علمية اهتمت بسيكولوجية جسد المدرس وتفاعلاته مع فضاء الفصل، ومحاولين تحليل مقولات الجسد وفق نماذج معياريةIdéaltypes تضفي المعنى على لعبة الإخفاء والكشف التي ينهجها المدرس، بما يشبه لعبة الممثل فور انتقاله من الكواليس إلى الخشبة وتقمصه القناع، ولو أن هناك اختلافا في المهام والحالة النفسية لكل منهما، لكن "مادام هناك دور، فهناك تمسرح" (Hannoun,1989, p.11).
فكيف يتمسرح جسد المدرس في فضاء المؤسسة؟ وكيف تتفاعل معه جماعة المتعلمين داخل التجربة التربوية؟

السياق الابستيمولوجي

تستمد الدراسة مشروعيتها العلمية من سياق ابستمولوجي معاصر أعاد النظر، من حيث الموضوع، في السرديات الكبرى les métarécits[1] التي تنظم الفكر التربوي، وتحدد القيم الاجتماعية بشكل عام، إذ صارت فلسفة التربية أكثر اهتماما بفاعلية التجربة، وبإعادة الاعتبار للجسد والعاطفة داخل الوعي التربوي؛ كما أصبحت العلوم الاجتماعية من حيث المنهج، أكثر اهتماما بقضايا الهامش، وبفاعلية المقاومة في اليومي[2] والمسكوت عنه.
تستجيب دراسات الفرجة التربوية لهذا السياق، من حيث إنها تهتم بفاعلية الجسد والضحك والجنسانية واللعب، وهي مفاهيم كانت تعتبر نشازا على الفعل التربوي في إطار البراديغم الوضعي[3]. استلهمت دراسات الفرجة مفاهيمها من الفن والجماليات، ومقارباتها المنهجية من العلوم الاجتماعية في سبيل مواكبة تسارع التجربة التربوية المعاصرة.

1. التجربة التربوية ما بين الفعل والمقاومة

تقوم التجربة التربوية على ازدواجية متوازنة بين الفعل والانفعال، وبين العمل والمقاومة؛ ولا يتخذ الانفعال طابعا حيويا إلا إذا استطاع الإنسان، عبر فاعليته تلك، استيعاب الطاقة الواردة من وسطه البيئي واستدماجها وملاءمتها مع الطاقة الصادرة عن الذات، عبر تدفق الإحساس والجسد والأفكار، وصولا إلى تحقيق الوحدة المنشودة بين الذات المنفعلة وموضوعها، وهي عملية تستمر وتتواصل إلى أنْ "يتولد عنها تكيُّفٌ متبادل بين الذات والموضوعات، إذّاك فقط ما تحقق هذه الخبرة الخاصة غايتها" (ديوي، 2011، 78). وهكذا، تنشأ التجربة نتيجة توازن طاقي بين الذات والبيئة، وبين الفعل والمقاومة داخل الزمان والمكان الوسيطين والمنظمين للخبرة العادية ولفاعلية الإنسان الفاعلة والمنفعلة خلال صيرورة التغير والنمو.
فإذا ما تولدت المقاومة ظهر العائق، ونتج عن ذلك تحوّل الفعل التلقائي إلى "ضربٍ من الانعكاس الذي يصيب الفكر، ويدفع الذات إلى أن ترجع إلى الظروف المعوّقة لكي تتبين ما تملكه من رأسمال فعّال، وما حصّلته من خبرات سابقة" (ديوي، 2011، 104). وفي المقابل، إذا انعدمت هذه المقاومة، تكرّست الرتابة، وضاع الترقي السوي وحال دون اكتمال التجربة. فهذه المقاومة هي ما يستفز التفكير، ويحفزه على رفع التحدي من أجل تطوير الفعل والأداء، شريطة أن تكون ظروف هذه المقاومة من صميم التجربة نفسها.

---

[1]. عبر السرديات الكبرى عن الإبدالات التي تحدد الممارسة وفق خطاب ناظم كالبراديغم الوضعي مثلا، وتتميز المرحلة المعاصرة حسب الفيلسوف جان فرانسوا ليوتار بأفول "السرديات الكبرى" les grands récits التي كانت تفسر الوجود البشري وفق خطاب نسقي.

[2]. يوظف ميشيل دوسرتو Michel de Certeau مفهومي التكتيك والاستراتيجية في دراسته لفاعلية المقاومة في اليومي من خلال كتابه "ابتكار اليومي"، ويعبر مفهوم استراتيجية عن عقلانية سياسية أو اقتصادية أو علمية محددة بشكل مسبق؛ بينما يمثل مفهوم التكتيك تلك المهارة في الفعل التي تشتغل على ثغرات النظام، وتبتكر هوامش للمقاومة تسمح بالتحرر من الحدود المفروضة داخل التجربة اليومية. أنظر:
(De Certeau , 2002)
يوظف السوسيولوجي الأمريكي جيمس سكوت مفهوم المقاومة بالحيلة في سياق دراسة الخطاب المستتر الذي يروجه مجتمع الفلاحين لمقاومة السلطة الشمولية.
أنظر: (جيمس سكوت، 1995)

[3]. هو براديغم يأسس الغايات التربوية على العلم والعمل، ويغيب الجسد والعاطفة واللعب أثناء فعل التعلم، ويستمد أسسه النظرية من الفكر التربوي الوضعي عند أوغست كونت وإيميل دوركايم. أنظر: (kerlan, 1998).

وترجع أسباب التعارض بين التجربة الجمالية وتجربة الإنسان المعاصر إلى تعقد شروط ومظاهر الحياة واستسلامه لها بشكل آلي خوفا مما قد تجلبه له الحياة من إكراهات يعجز عن مواجهتها بفعل استسلامه لرتابة الآلة البيروقراطية، فعندما تمنع الظروف الاجتماعية فعلَ الإنتاج من أنْ يكون خبرة جمالية يحياها المبدع، ويمتلك فيها حياته من خلال المتعة نفسها، فإن "ثمرة هذا الإنتاج لابد أن تجيء مفتقرة إلى الطابع الجمالي" (ديوي، 2011، 48).

ينتج عن الصورة المشوهة التي تكونها الذات عن تجربتها العادية إلى فصل انفعالات الذات عما هو عقلي وعملي، والحال أن التجربة الجمالية هي، في أساسها، استعادة للحياة في غناها وشغفها ومتعة الصراع من أجل بلوغ التناغم مع البيئة. وليس التمييز الجذري بين مجال العلم والأخلاق وانفعالات الجسد إلا تجسيدا لحالة مرضية يعيشها الإنسان في علاقته مع بيئته.

إن ما يجسد هذه الحالة المرضية، حسب ديوي، هو الرتابة والابتذال: " فليس العملي أو العقلي عدوين للجماليّ، بل إن العدو الحقيقي للجماليّ هو الشيء الرتيب والمبتذل" (ديوي، 2011، 73)، علما أن الرتابة نتاج لعلاقة ميكانيكية مع الوجود.

لا يحقق النشاط المتصنع للإنسان اكتمال التجربة الشخصية بسبب التغييب الذي يطال انفعالات الجسد والوجدان أثناء العمل، كما أن التردد الطائش لا يولد إلاّ الخوف لينتهي بحجز الفكر والجسد في الزمان والمكان، وينزل الماضي بثقله على كاهل الفرد مرسخا التقليد وقابرا كل محاولة للإبداع، فتنشأ المقاومة، نتيجة الاستسلام والتراخي، وغياب الشغف والتشويق الكفيلين بتحويل صراع الحياة إلى تجربة جمالية خلاقة.

وبناء على ذلك، فإن غياب المقاومة تحول المدرس إلى كائنٍ آليٍ، تستلبه بيئته المستعجلة، ويصبح الواجب الدخيل هو المحدد لأدائه، فتؤول تجربته إلى السطحية والآلية لغياب شغف يُحركها. وبالمثل، فإن المقاومة المفرطة تنتهي بأن تُحوّلَ البيئةَ إلى صدامية، وتتحول معها تجربة المدرس وتجربة المتعلم إلى صراع ندّي يعيق تفكيرهما وفعلهما، فيلتمسان، بدافع انفعالي، سبلاً مختصرةً لا يبررها سوى الخوف من التكيف.

وأخيرا، تؤول التجربة التربوية إلى تجربة جمالية عندما يبلغ المدرس حالة من التوازن الحركي بين الفعل والمقاومة، وبين طاقته الجسدية وطاقة بيئة الحياة الفصلية؛ أي أن مقاومته تنشأ نتيجة تفاعله مع التجربة وتتحول إلى فعل خلاق.

2. تمسرح وأدائية جسد المدرس

يدخل المدرس التجربة التربوية محملا بخبرات ومعارف ومهارات تشكل إمكاناته الذاتية، وتمثل التجربة اختبارا لهذه الإمكانات، ولقدرته على التكيف مع بيئة التعليم والتعلم ذهنيا وجسديا؛ وقد بئرت عدد من الدراسات حضوره الجسدي في ضوء تمثلاته عن ذاته وتمثلات المتعلمين عنه، من بينها، دراستين لبيجاد رونو Pujade-Renaud "جسد المدرس في القسم" و"جسد المتعلم في القسم"، ودراسة لنفس الباحث رفقة الباحث زيمرمان Zimmerman حول "التواصل غير اللفظي في الفصل"، بالإضافة إلى دراسة لهيبرت حانون بعنوان "مفارقة حول المدرس" كناية على مؤلف ديدرو " مفارقة حول الممثل"، ووظف فيها حانون استعارة التمسرح لدراسة فاعلية المدرس في ضوء الدراسات السابقة، وميز فيها بين المدرس الدمية الذي يعبر عن المعنى السلبي لأدائية المدرس سواء في بعدها السلطوي أو العاطفي، والمدرس الممثل الذي يوظف قدراته الجسدية وحضوره الذهني لتكييف أدائه مع متغيرات التجربة التربوية.

يعبر مفهوما التمسرح والأدائية عن فاعلية حضور المدرس ومدى وعيه بأقنعته ووضعه الاعتباري داخل المعيش اليومي، ويبئران المسكوت عنه في دور المدرس والمتعلم، والأقنعة المعبرة عن رغبته وامتعاضه، وسلطويته وإذعانه. كل هذا يجعل من التمسرح أمرا حتميا ينبغي الكشف عن حضوره الواعي وغير الواعي، ويجعل أدائية الجسد رهينة بعلاقته التفاعلية مع المؤسسة، ومع جماعة المتعلمين.

تكشف دراسات الفرجة التربوية عن أوجه متعددة من فرجوية جسد المدرس في كلامه وفي صمته وفي حركته وسكونه، وأسلوب توضيبه للفضاء، كما تبين تصور الآخر المتعلم لجسده وأدائه بشكل عام، وعلى هذا الأساس يمكننا استعانة بهذه الدراسات، وبمفهوم النماذج المعيارية لماكس فيبر، من أجل تحديد ثلاثة فرضيات موجهة لفهم تمسرح وأدائية جسد المدرس داخل التجربة التربوية.

3. ثلاثة نماذج معيارية

استعمل ماكس فيبر النماذج المعيارية من أجل تنظيم الواقع وفهمه، من خلال تحديد وسائل للتمييز الكيفي بين الممارسات، إذ "تُعتمد النماذج المعيارية من أجل بناء أحكام موجهة: ليس بوصفها فرضية في ذاتها، بل باعتبارها موجهة لبناء الفرضيات؛ ومن جهة أخرى، ليست عرضا للواقع، لكنها تقترح تقديمه وفق وسائل تعبير ذات معنى محدد." (Weber ,2004, p.141)، وقد اعتمد فيبر النموذج المعياري أساسا في علم الاجتماع لتوضيح وظائف وطبيعة الوقائع الاجتماعية المركبة، من أجل حل مشكل منهجي يتعلق بالفارق بين النظرية الاجتماعية وواقع الممارسة.

إن ما يهمنا منهجيا من اعتماد النماذج المعيارية هو قدرتها على تمييز ثلاثة أنماط من تمسرح جسد المدرس داخل الممارسة الفصلية، وعزل الممارسات النوعية في مفاهيم معيارية حسب كل نمط، حتى وإن لم يكن الفصل واضحا داخل الممارسة الفصلية.

يتعلق النموذج الأول بالجسد الآلي، ويعكس خضوع جسد المدرس لمقتضيات السلطة البيروقراطية للمؤسسة دون تكييفها مع سياق وواقع التجربة التربوية المتعددة، ويرتبط أداؤه بتصور مسبق للوظائف المنوطة به؛ إذ يولّد همُّ الأداء، بمعناه المؤسسي، إحساسا لدى المدرس بالخطر من أي محاولة لتكييف شروط التعلم وفق التجربة التعليمية التعلمية نفسها ليبقى حبيس البرنامج، في "وضع آمن" من طرف المؤسسة، وهمه الأوحد هو تطبيق المساطر واحترام الأزمنة دون أن يمتلك أسلوبا خاصا في التدريس. "يميل الدرس إلى نوع من السلوك الآلي، وإلى بناء علاقات تربوية "آمنة "، واعتماد حركات وأجوبة ثابتة ومتوقعة" (Hannoun, p.157)، تفقده الشعور بإنسانيته، ويتحول دوره إلى رتابة وملل بيروقراطيين.

يسلط كلود بيجاد رونوClaude Pujade-Renaud ، في كتابه "جسد المتعلم داخل القسم"، الضوء على استعارة المدرس الآلة L'enseignant machine، ذلك الكائن الغريب عن ذاته والفاقدِ لكل بعد إنساني يمكنه من بناء علاقة مع الآخرين، لأنه في نظر المتعلمين مجرد جسد آلة. "يدخل المدرس القسم ويقوم بدوره ويغادر"(Pujade-Renaud, 1983 a, p.27) ، دون أدنى محاولة لبناء علاقة إنسانية معه.

وأما النموذج الثاني فهو جسد عاطفي يرفض السلطة وينتصر للتعدد والعاطفة والحرية الاعتباطية دون ضمانات لتحقيق النظام التربوي؛ إذ يلجأ المدرس إلى تقمص العفوية، نظرا لعجزه عن بناء رغبة داخلية من التجربة، وبدل أن يشكل المدرس جسده ويشتغل عليه، يقاوم باستمرار التجربة التربوية بتبني ايديولوجيا معاكسة، وهي "إيديولوجية الجسد العفوي المتحرر الراغب في لقاء الآخر. (Pujade-Renaud, 1983 b, p.105)

ينظر إلى التمسرح هنا بمعناه السلبي الذي يبعض ويسطح صورة المدرس، ويحوله إلى ممثل مفرط في تمثيله، ليجعل من نفسه أضحوكة باسم التنشيط والتحفيز، وهو لا ينقل إلا نسخة مشوهة عن السلطة التربوية التي يتخلى عنها ظاهريا لإلهاء المتعلم حتى يتخلص من عبء حركته داخل الحصة، ومن عجزه عن إيجاد بدائل، فيدعي عفويته الجسدية لمقاومة الضغط المؤسسي، ويريد نسيان أو إخفاء قناع انتمائه إلى مؤسسة السلطة، رغم أنه يمثل علامتها بالنسبة إلى المتعلمين.

أما النموذج الثالث فهو جسد جمالي، ويتحقق عندما يدرك المدرس إمكاناته الجسدية، وتعدد أقنعته ويتصالح مع انتظارات المتعلمين، وما تمليه التجربة، ويتخلى جزئيا عن قناعه المؤسسي، ويجعل نوعا من المسافة تجاه انفعالاته، ويعد " التكييف، بهذا المعنى، وسيلة للإستيعاب، ويا لها مراوغة بيداغوجية"، إذ يتمضن تكييفا لفعالاته ولسلطته، ولفضاء اللعب، بما يجعله صانع الفرجة التربوية.

تمثل لعبة أقنعة الجسد نوعا من المقاومة باللعب، وتقتضي اللعبة وعي المدرس بتعدد إمكاناته الجسدية وظرفية استعمالها، وتدبيرها هو تدبير "للعيش مع، والفعل مع، وتكييف وتطوير أساليب الدفاع والحماية، أحيانا بإبداء الاستياء وأخرى بالتفهم" (Pujade-Renaud, 1983 a , p.105)، تبعا لطبيعة الوضعية التواصلية، يتغاضب دون أن يغضب، يلوم ويتفهم.

يشكل هذا الوعي المسرحي بتعدد أقنعة جسد المدرس أساس النموذج المعياري الذي نحن بحاجة إليه حتى يصير مدرسا ممثلا بالمعنى الديونيزوسي للكلمة، يتقن لعبة الإظهار والإخفاء في كل تجلياته الأدائية بما هو مدرس ممثل.

4. المقاربة الإثنوغرافية لمقولات جسد المدرس

يتطلب فهم مقولات جسد المدرس الاستناد إلى واقع التجربة المعيشة، وولوجها بحساسية نظرية مستمدة من دراسات الفرجة، وفق الفرضيات المعيارية التي توجه فهمنا لهذه المقولات، ودراسة تأثير نماذج الوعي الجسدي سواء الآلي أو العاطفي أو الجمالي على فرجوية الجسد.

اعتمدنا انسجاما مع هذا السياق الإبستيمولوجي مقاربة إثنوغرافية مستلهمة من مجال العلوم الاجتماعية المعاصرة، وهي مقاربة كيفية "تمكن الباحث من دراسة الأحداث وسلوكات الأشخاص داخل سياقها الاجتماعي من أجل وصف هذا السياق، وتأويله قدر الإمكان" (Poisson, 1992, p.25)؛ وتتطلب المقاربة الإثنوغرافية، حسب الباحثة إيف بواسون Yves Poisson، "توضيح العلاقة بين الباحث وموضوع البحث، ثم التقنيات والأدوات المستعملة، ودور الباحث"(Poisson, 1992, p.19).

وتتحدد العلاقة بين الباحث وموضوع البحث بناء على الوضعية الإثنوغرافية التي يتخذها الباحث في المجال الاجتماعي المدروس، وترتكز تقنياته على دراسة معاني الأفعال القصدية واللاشعورية للفاعلين التربويين، على اعتبار أن الأشخاص الفاعلين داخل الوضعية الاجتماعية هم الذين يشكلون دلالات ومعاني ممارساتها.

تبنع معطيات البحث من دراسة اثنوغرافية أجريتها خلال سنة 2019 بالمديرية الإقليمية سيدي سليمان التي كنت أزاول فيها مهمة التنشيط المسرحي بالمديرية، وتحددت الوضعيات الإثنوغرافية للبحث وفق ثلاثة تقنيات:
بحث استكشافي يستند إلى تقنية الملاحظة المشاركة l'observation participante "، وهي وسيلة منهجية "تسمح بعيش واقع الذوات الملاحظة، وتمكن من فهم بعض الميكانيزمات التي يصعب تشفيرها بالنسبة إلى من يعالج الظاهرة من الخارج" . (Soulé, 2007) وتتجلى أهميتها في طول مدة الملاحظة ومناخها الطبيعي والتلقائي الذي يكشف عن مؤثرات الوضع المعيش، ويتجنب الوعي الشقي للمبحوثين أثناء الدراسة. لذلك، كان للبحث الاستكشافي طابعا اثنوغرافيا انتقائيا يبئر تمسرح وأدائية الممارسة التربوية، ويعتمد على تقنية إمساك الأحداث والوضعيات فور وقوعها، كالكلمات والمواقف والسلوكات، وترتيبها حسب أهميتها وتكرارها أثناء الممارسة، في دفتر للبحث الميداني، قبل معالجتها فيما بعد.
اعتمدت تقنية المجموعات البؤرية أرضية لفهم بعض سلوكات المدرسين ومواقف المتعلمين تجاه هذه السلوكات، وعيا منا بأن المبحوثين ليسوا مواضيع بحثية سلبية، بل "هم فاعلون نشيطون فيها، إذ تشكل تفسيراتهم للواقع جزءا أساسيا من المعرفة العلمية" (أحجيج، فزة، 2018، ص166). اعتمدت استنادا إلى هذا الهدف ورشة المسرح والسلوك المدني إطارا قانونيا وأخلاقيا لعقد لقاءات مع أربعة مجموعات بؤرية: تتكون من مجموعة أستاذة التعليم الثانوي عمومي (20 أستاذا وأستاذة)، ومجموعة من أساتذة التعليم الخصوصي (15 أستاذا وأستاذة)، ومجموعتين من المتعلمين: الأولى في التعليم العمومي (30 تلميذا وتلميذة)، والثانية في التعليم الخصوصي (20 تلميذا وتلميذة).
أطلعتُ المجموعات على موضوع البحث، وأن الأمر يتعلق بتجربة سوسيو- دراما تتسم بالعلمية والسرية، وتهدف إلى دراسة مخاوفهم وآرائهم حول المدرسة والممارسة الفصلية بشكل عام باعتبارها مسرح تفاعلات نفسية وجسدية واعية وغير واعية. ولم تقتصر المعطيات المستخرجة من هذه اللقاءات والأنشطة على تصريحاتهم، بل ارتكزت أيضا على ردود أفعالهم وتجلياتها في كلامهم وصمتهم، وحركتهم وسكونهم، وفي تمثلهم للفضاء، وعلاقتهم بالمناخ المدرسي بشكل عام.
قدمت المعطيات المستخرجة بواسطة هذين التقنيتين، (الملاحظة بالمشاركة والمجموعات البؤرية)، مادةً لتحليل تمسرح وأدائية الجسد وفق النماذج المعيارية، وأفرزت مقولات اثنوغرافية، ستكون بين مزدوجتين مرقونة بخط غامق، وتعلق أساسا باداء جسد المدرس في فضاءات المدرسة، وأشكال التفاعل غير اللفظي بين جسد المدرس وأجساد المتعلمين، وتمظهرات السلطة، وأقنعة المقاومة العاطفية والجمالية داخل التجربة التربوية.

جسد المدرس في التعليم الثانوي ما بين استراتيجيات السلطة وتكتيك المقاومة

1. الجسد الآلي والمسافة البيروقراطية

يلجأ المدرس إلى اعتماد القناع البيروقراطي استراتيجية سلطة تجاه أي تفاعل عاطفي غير مرغوب فيه داخل التجربة التربوية، مما يضفي على الجسد صفة الوظيفة، ويجرده من أي حمولة عاطفية قد تؤدي به إلى التعامل بذاتية مع جماعة اليافعين؛ وينعكس هذا الاختيار الاستراتيجي على تمثل المدرس لذاته ولأجساد المتعلمين، وتمسرح الجسد في الفضاء، وتفاعل المتعلمين معه.

"المراقبة والضبط"

يعتمد المدرس القناع البيروقراطي آلية للمراقبة والضبط، إذ توحي استعارة **"الضبط والانضباط"** و"التحكم بزمام الفصل " tenir en main، وهي استعارة رائجة عند مجموعة المدرسين من التعليم العمومي، برغبة لاشعورية في احتواء جسد الفصل وكأنه جسد واحد، تواريها عند أساتذة التعليم الخصوصي عبارات منمقة عن **الاحتضان** كونه "أبًا" أو "أمًّا" للمتعلمين تحتضنهم، ويستوجب عليهم بالمقابل طاعة سلطة التحكم.
يوظف المدرس فضاء الفصل خدمة لقناعه البيروقراطي، إذ يراقب دخولهم وخروجهم بإذن منه، ويستعمل نظرته الماسحة للإبقاء على الفصل وكأنه جسد هلامي برؤوس متعددة، مما يبعث على اغتراب مضاعف وعدم الشعور بالراحة من طرف المتعلم؛ إذ "يريد المدرس امتلاك الفصل، وكأن حضوره الجسدي يعلن عن تملكه للمكان" Pujade-Renaud,1983a,) (p.54 ، فلا عجب أن نجد بعض المدرسين يلجؤون إلى عقاب المتعلم إذا ما حاول تفكيك هذه الوحدة بتغيير مكانه، أو طرده من الحصة.

يشكل موقع الأستاذ داخل الفضاء وضعه المؤسسي، وتعبر الدلالة الرمزية لاعتلائه المنصة عن استعارة النظام المؤسسي، "فالمنصة l'estrade مكان مجازي، أو مكان لمسرحة السلطة"(Pujade-Renaud, 1983b, 42). وتتجلى مسرحة السلطة الجسدية من خلال تراتبية "أعلى-أسفل"، المتكلم (المدرس) والصامت (المتعلم)، ويعلل المدرسون رفضهم لحركة الجسد وحميميته، وكل تغيير في تحديث الاستراتيجية الضبطية، بذريعة الاكتظاظ وعدم ملاءمة فضاء الفصل، وعدم ألفة المتعلمين أي تغيير فجائي قد يحول الحركة والحوار إلى فوضى، لذلك يعتبرونه إجراء مؤسسيا لا مناص منه، وأدنى تغيير قد يفقد بموجبه السيطرة على هذا التقليد المعتاد.

تكررت العبارة "يبقى التلميذ تلميذا" حتى تحولت إلى رمز يدل على أن للتلميذ مكانة "دونية" ومحددة بشكل مسبق، وعلى المدرس أن يحافظ عليها قبل أن يسقط في مأزق مع المتعلم. يقول أحد المدرسين: "لقد صاروا أندادنا، يجب عليهم أن يعوا مكانتهم".

يضع المدرس الآلي دوما نفسه في علاقة ندية مع المتعلمين الذين لم يستجيبوا لقواعد اللعبة كما خطط لها، حتى وإن لم تكن تستجيب إلى انتظاراتهم، أو تتناسب مع مستواهم، ويربط كل خلل في الفصل وتدبيره بتطاول المتعلمين على المكانة الاعتبارية للمدرس. ويعتبر أن الطريق الأمثل لضبط القسم، هو الحسم منذ البداية، "في اليوم الاول يحسم كل شيء"؛ أي أن الأدوار ينبغي أن تحدد منذ البداية، ولا تنازل بعدها، وإلا فسينفلت زمام القسم منه.

"تكتيك المتعلم"

يدرك المتعلم جيدا بأن احتلال المدرس للمنصة لا يتعلق فقط بوظيفته البيداغوجية (الكتابة في السبورة أو إلقاء الدرس)، بل أيضا تمثيلا للسلطة، وأن هذا المكان مخصص للأستاذ وسلطته الاعتبارية عليهم، وأنه بتحركاته يحاول أن يغلق عليه أي أفق للحرية أو استراحة من نظرته الضبطية. لذلك، يكتفي بعض المتعلمين بموقع المتفرج الصامت ما داموا محميين من خجل اعتلاء المنصة، بينما يوجهون كل طاقتهم الجسدية والذهنية لصناعة فضاءهم الحميمي باختيار الطاولات الخلفية، وتكييف تحركاتهم بطريقة تجعلهم يفلتون من مراقبة المدرس وسلطته الضبطية، ويستغلون أدنى فرصة لإسقاط قناع السلطة، أو الخروج عن سياق المراقبة.

يراهن التلاميذ على كشف حيلة صمود الجسد البيروقراطي، وإسقاط قناعه المزعوم على نحو هزلي، ويصير المتعلم القادر على اسقاط هذا القناع وإثارة غضب المدرس "بطلا" في أعين الأقران، بينما يعاني المدرس من تراجيديا النظرة، فيتحول سلوكه إلى دفاعي يحمي قناعه، "ويتولد لدى المدرس إحساس بأن لا شيء يغيب عن المتعلمين، وبخاصة ما يغيب عنه ويرونه" (Hannoun, 1989, p.27). يتملكه قلق وجودي بوضعه المعروض، وبخاصة في بداية السنة أو الحصة، أي بداية معركة الندّية "أنا" مقابل "هم"، بدل عيش مشترك، "أنا" من "أجلهم".

يدرك المتعلم جيدا حدود قدراته الجسدية داخل "القفص"، فيحول تكتيكه إلى استراتيجية حمائية يعمل بموجبها على تعليق كل الأنشطة التعليمية وكل مبادرة للتعلم أو تنشيط الحصة، فيروم التزام الصمت بوصفه شكلا احتجاجيا يشعر المدرس بأنه يغرد خارج السرب. فيتولد لدى المدرس يأس بالاستجابة إلى فعل التعليم؛ فيختار السكون، بوصفه أخف الضررين، بدل عفوية خارج السيطرة، رغم أنه يعي جيدا أن تنشيط الفصل نقيض السكون.

يؤكد بيجاد رونو أن "الشكل التقليدي لثبات التنظيم الفضائي وانكماش الأجساد، وغياب الكلام وتراجع النظرة، يجعل المتعلم ينطوي على جسده، لتفادي أي تقاطع مع نظرة المدرس"(Pujade-Renaud, 1983b, p.42). مما يجعل المدرس يشجب هذا الخواء ويمتعض من نظرة المتعلم، وكأنه ممثل يقدم أداءه في مسرح خال من الجمهور، وكأنه يتكلم مع تماثيل ميتة تستعيد حيويتها وحضورها الفعلي بمجرد مغادرتها قاعة الفصل.

"السلوك الآلي والجسد المحرم"

يغلب السلوك الآلي على حركة بعض المدرسين داخل الساحة في الطريق من وإلى قاعة الأساتذة، إذ يحدد المدرس- بعد أن يغلق باب القسم- مساره بين حشود التلاميذ، ويختار الطريق "الأسلم" للمرور إلى القاعة دون لقائهم. يتحرك جسده الآلي بنظرة ثابتة إلى الأمام يصطنع بها غيابه عما يجري، لكنه في الآن ذاته يحاول التقاط الكلام عنه أو عن المادة التي يدرس. تمثل الساحة بالنسبة إليه قسما مكبرا، لا يملك فيه أفضلية المراقبة أو العقاب، لذلك يفضل الحفاظ على مسافة محرمة داخل طقس الخروج والدخول إلى القسم.

يرفض هذا النموذج أي متعلم يسأله أو يقترب منه إلى حين بلوغ قاعة الفصل، لأنه يشعر بأنه في فضاء غير محمي، بل إنه قد يتحول في بعض الحالات إلى عدواني إذا ما ألح أحد التلاميذ على استفساره أو اعتراض سبيله.
يؤول الأساتذة سلوك التلاميذ داخل الساحة، إما باعتباره نكرانا للجميل أو انحدارا أخلاقيا يجب العقاب عليه، لكن السبب فيما يبدو لي راجع إلى مشكل جمالي: فكلما كانت حساسية المدرس من نظرة وسلوك المتعلم خارج الساحة أكبر، كلما كان متصلبا في جسده وحركته، وصار موضوع كوميك من طرف التلاميذ، فحاولوا كسر جموده واستثارة غضبه بحيل تستفز ثباته واستقراره وتسقط قناعه، لاسيما إن لم ينجح في صناعة نفس الدور داخل الفصل؛ وكلما كان أكثر ارتياحا في حركته، كان أقل جذبا لانتباه التلاميذ.
لا يزال الجسد والعاطفة يعتبران أمرين محرمين في التعليم العمومي، فالسلام بالأيدي أو القبل بين الأستاذ والتلميذ يعتبر جرأة زائدة من التلميذ وتهورا من الأستاذ يجب أن يتحمل مسؤوليته تجاهه.

"غرفة الكواليس"

تشكل قاعة الأساتذة فضاء حميميا بالنسبة إلى المدرسين والمدرسات، وغالبا ما تختار الأستاذات الجلوس إلى بعضهن البعض، بينما يجلس المدرسون في زاوية أخرى لتبادل الحوارات بشكل غير نظامي، في وضعية أكثر أريحية من الخارج.
ما إن يدخل الأستاذ الآلي إلى قاعة الأساتذة حتى يتحول جسده المتقلص إلى جسد مفعم بالحياة، يسترخي وكأنه يحمل عبء قناع كان يؤرقه. يعتبر قاعة الأساتذة بيته الثاني، الذي يتخلص فيه من كل المحرمات التي ألزم بها نفسه، إذ يجلس بأريحية ويتكلم بصوت مرتفع ويتحدث في كل شيء وبشكل غير منظم محاولا التخلص من الضغط الذي كان يعيشه طيلة ساعتين، وتلك الرقابة الذاتية التي مارسها على جسده وصوته ونظراته. كما أنه يرفض بشكل قطعي أن يقتحم هذا الفضاء أي متعلم مهما كان عذره.
أثناء الخروج من القاعة، يقف أمامها مستطلعا الميدان، ويعد نفسه للمرور مجددا أمام التلاميذ، فيختار الطريق الأنسب للمرور إلى قاعة الفصل، وغالبا ما ينتظر أحد زملائه كنوع من الحماية التي يطلبها في الطريق إلى الفصل، حتى لا يصادفه تلميذ أو يقتحم مجاله.

2. كوميديا الجسد الغاوي

يتوسل المدرس "تكتيك الإغراء" لإنهاء تراجيديا الصراع القائم داخل العلاقة التربوية، لاعبا " كوميديا لست أنا الفاعل بل هي [أي المؤسسة]" (Hannoun, 1989, p.23) ، ويراهن على حيلة استمالة حب المتعلمين واعجابهم به حتى وإن كان على حساب مهمته البيداغوجية، بأن يلبس قناع "الأستاذ المحب" أو "الصديق" أو قناع الأستاذ "الملتزم"، محاولا أن يصنع لنفسه مكانة خاصة داخل جماعة الفصل.
يدعي المدرس الغاوي المصداقية والحرية، ويعبر بأريحية عن انفعالاته الجسدية ودوافعه الجنسية، ودون أي تحفظ. يعتبر أن العفوية أولوية ينبغي تحقيقها لاكتساب ود المتعلمين، بغض النظر عن آثار وعواقب هذه العفوية، وكأنها جزء لا يتجزأ من دوره ومهامه كمدرس. يجعل علاقته مع المتعلم قائمة على هذا الأساس، دون وعي أو تخطيط، بل بشكل حدسي مطلق.

"الحساسية المفرطة"

إن حساسية المدرس المفرطة بدون تفكير أو تدبير قد تجعل الجسد ضعيفا سريع الغضب، يحب ويكره دون تحفظ: "فقد يبكي، وقد يطلب النجدة أو يهرب أو يصرخ، ويبالغ في انفعاله ويكتئب."(Hannoun,1989, p. 152) وليس لدى المدرس فكرة عما يقع في الفصل، لأنه تماهى بشكل كلي مع شخصيته دون أن تكون لديه معايير واصفة للفعل؛ هكذا يتخلى عن دوره كمسير للعبة التعلم فيصير جزءا من هذه اللعبة.
تقول إحدى المدرسات "أشعر وكأننا أسرة واحدة، وجسد متلاحم، وحتى الأصابع تتخاصم مع بعضها البعض"، ويخفي هذا الإحساس تراجيديا الرغبة في الانتماء إلى فريق حكمت عليه المؤسسة وطبيعة المهمة بأن يخلق نوعا من المسافة تجاهه، مما يجعله فاقدا لمصداقيته كمدرس، ومستلبا من طرف المؤسسة والمتعلمين على حد سواء.
لا تعبر عبارة "لا أريد أن أفرض نفسي "عن مصداقية المدرس، بقدر ما تعكس رفضه للعملية التربوية نفسها، وإعلانه بشكل ضمني عن عدم قدرته على استيعاب طابعها المركب. فتجده يعرض الحب مقابل السلم، والجسد الحميمي مقابل القناع السلطوي،

وهنا يتفق التلاميذ على عبارة " كَيتْعامل معنا"[1]، التي تضمر مرونة غير مشروعة يتيحها هذا النمط من المدرسين للتلاميذ، ولكنهم يصبون كل المسؤولية عليه أثناء الامتحانات الإشهادية. فينقلب الحب إلى لوم لمردوديته ولأسلوبه المتساهل.
لا يرغب التلاميذ في مدرس يقدم حبا مجانيا، بل في مدرس يرتقي بمجهودهم ويؤهلهم لاجتياز تحدي التعلم، وحتى إن قبلوا هذا الأسلوب في البداية، فإنهم يتحولون إلى عدوانين كلما حاول المدرس التخلي عن الامتيازات غير المشروعة التي يقدمها لهم.
يعمل المدرس على شد الانتباه بتحويل سلوكه الجسدي إلى سلوك مؤسسي عدائي لاستعادة سلطته على الفصل، غير "أن تصنعه الزائف يسقط سلوكه في نوع من البهلوانية La clownerie، أو ما يمكن أن نسميه ببهرجة المدرس."(Pujade-Renaud,1983 b, p.77) ويرجع فقدان المدرس للسيطرة على ذاته، في الغالب، إلى نشاز بين قناعه الجسدي وغاياته المؤسسية، مما يكشف حيلته ويسقط قناعه مثل ممثل رديء الأداء. يفقد المدرس مكانته كموجه للفريق، ليترك للتلاميذ فرصة إثبات الزعامة. وهذا حال مجموعة من المدرسين الذين فقدوا سلطتهم على القسم، وأصبح الصراع والعنف المتبادل سمة غالبة على حصصهم.

"القناع الكاريزمي"

يلعب الجسد، بالنسبة إلى المدرس أيضا دور الإغراء الكاريزمي، من حيث إنه وسيلة لإثارة إعجاب الآخرين أو التعبير عن الميول الإديولوجي لتجسيد فئة "المثقف العضوي" بلغة غرامشي؛ إذ يرتدي بعض المدرسين ملابس وأكسسوار يوحي بانتمائهم الإديولوجي، وتغذي اعتقادهم بأنها ستمنحهم صورة متميزة بين زملائهم وداخل الفصل، فمنهم من يرتدي نظارات كلاسيكية أو قبعة مستلهمة من "الزمن الجميل" ، حيث " يحافظ لباس المدرس على لذته النرجسية في مظهره داخل الفصل وأمام زملائه، ويستدل به على قدرته الإغرائية." (Pujade-Renaud,1983b, p. 84) . ولكنه في واقع الأمر يوسع الهوة بينه وبين المتعلمين، وكأنه يتكلم معهم من جيل آخر وزمن آخر غير الذي هم فيه تحققها. يعتقد أنه يضفي نوعا من السحر على شخصيته ويعطي هيبة وثقلا لفعله البيداغوجي، بأنه الأستاذ الملتزم زمن الشدة، لكن هذا السلوك قد يتحول إلى توصيف كاريكاتوري من طرف متعلم متهكم لا يستصيغ حيلته، لا سيما أن أغلب لمتعلمين يصفون مدرسهم بمادته **"مول المادة"**[2]، وليس بخاصيته الجسدية.
وعندما يرتدي المدرس كالمتعلمين من أجل إشباع رغبته في الحفاظ على شبابه وإثارة إعجاب المتعلمين، يخرج اللباس عن السيطرة، لأن حساسية المتعلمين تشتد تجاه كل ديماغوجية أو إثبات واضح للإثارة؛ إذ يقزمون من كل محاولات المدرس لتقمص هوية المدرس الشاب المثير، "لأن المتعلم يريد أن يعجب بالمدرس دون أن تكون لديه نية مبيّتة لإثارة إعجابهم،" (Pujade-Renaud, 1983b, p.97) ولأنهم يعلمون أنه بهذا السلوك المصطنع يريد اقتحام مجالهم الخاص، ويكسب مكانة القيادة داخل فريق غريب عنه من الناحية العمرية والميولات الخاصة. يرغب المتعلم، من جهته، أن يلزم كلّ مكانته الخاصة، ويقوم بدوره الخاص، لأن المدرس يبقى مدرسا، أي وضعا مفارقا بين البالغ والطفل.

"الجسد الودود والمتعلم الزبون"

يختلف الأمر جذريا في التعليم الخصوصي، إذ اعتاد التلاميذ السلام على الأساتذة بطريقة ودودة، ودون أن يثير المدرسون أي تحفظ، حتى بالنسبة إلى الأساتذة الذين يزاوجون بين التعليم العمومي والخصوصي. وبالتالي، فإن سلوك الأساتذة مرتبط بالسياق أكثر من ارتباطه بشخصيتهم.
يتم اختيار أساتذة التعليم الخصوصي، بناء على رغبة الآباء وأولياء التلاميذ، كما يتم تقويم أدائهم بناء على رضاهم من عدمه. ويعلم المدرس من جانبه أنه موجود من أجل إرضاء "زبائنه" وأولياء أمورهم، لذلك تتكرر عبارات الإرضاء والمودة المغلفة بنوع من التجارة، كقول إحدى المدرسات تدليلا على نجاحها "يحبني التلاميذ... نحن أسرة واحدة... أنا في مرتبة أمهم أو صديقتهم". يتعامل المدرس بمنطق ربحي، ويخضع معارفه ومهاراته لمبدأ الطلب، وليس العرض، كما هو الحال في التعليم العمومي.

---

[1]. عبارة بالعامية تدل على مرونة في التعامل مع الغياب وتساهل في النقط...إلخ.
[2]. يقصد بهذه العبارة مدرس المادة باللهجة العامية

تختلط مشاعر بعض المدرّسين الخصوصين بأهدافهم، بين تحقيق الشروط التربوية للتعلم، وبين مجاراة التلاميذ في نزوعاتهم، إلا أنهم يميلون أكثر إلى الاستجابة لعاطفة المتعلم حتى ولو كان الأمر على حساب المضامين المدرسة **"الأسرة"**، لأنهم يعلم جيدا أن جهدهم ينبغي أن يوجه إلى إرضائهم قبل تعليمهم، فإن تعددت شكاية المتعلم، فهي بمثابة شكاية زبون من جودة الخدمة.
يستجيب جسد المدرس إلى مسعاه إذ نجده ودودا في الأروقة، يوزع الابتسامات في طريقه إلى قاعة الفصل، كأنه موظف استقبال. يحيي الجميع أساتذة وتلاميذ، ويتوقف كلما استفسره أحد التلاميذ، أو طلب منه خدمة معينة، ويعطي انطباعا بأنه رهن إشارتهم.

"الانجراف العاطفي"

تمثل الطاقة العاطفية دافعا بالنسبة إلى المدرس ومحددا لعلاقته البيداغوجية مع المتعلم، لكنه ينقلها إلى المتعلم حتى إن كانت سلبية، وهنا تتحول إلى عائق أمام التربية، ويصير المدرس العاطفي شخصا لا يطاق بالنسبة إلى المتعلمين، لأنه دائم الغضب والتذمر.
يصنف بعض الأساتذة حبهم لبعض التلاميذ أو كرهم وامتعاضهم من بالبعض الآخر، بناء على مجهودهم داخل الفصل، فتتحول العلاقة البيداغوجية إلى علاقة شخصية:

"تعجبني هذه التلميذة لأنها تحاول... وأكره هذا التلميذ لأنه متكاسل..."

يشعر المدرس العاطفي بالفخر إذا قوبل بنفس العاطفة، لكنه يتذمر أكثر إن لم تأتي مجهوداته أكلها في نهاية السنة الدراسية، وقد يدفعه تدمره إلى تغيير المؤسسة أو الأقسام لرغبته في عدم تكرار نفس المأساة.
يحول الانخراط العاطفي المدرس إلى كائن هش عاطفيا، وسهل التأثر بأي مشكل قد يتعرض له أثناء ممارسته البيداغوجية لأنها تتحول بالنسبة إليه إلى رهان شخصي، بينما يظل بالنسبة إلى التلميذ مدرسا يدافع عن مادته، وقد يستغل التلاميذ عاطفته لأجل تحسين نقطته النهائية أو إعادة الفرض، إذ يبدعون في اختلاق أعذار لتبرير تدني مستواهم وعدم انضباطهم، كادعاء مشاكل عائلية أو مادية أو ظروف التنقل، وإقحام المدرس فيها من أجل تبرير فشلهم الدراسي، وهنا تظهر خطورة الانجراف العاطفي للمدرس.

3. التدبير الجمالي لجسد المدرس

يقوم فعل التدريس على مفارقة تنشيط القسم وضبطه، فمن "الضروري، بالنسبة إلى، المدرس التحكم في الجسد وضبطه في الحدود الآمنة، لكنه أيضا مطالب بتنشيطه بالمعنى الذي يبعث الحياة في الفصل" (Pujade-Renaud, 1983b, p.91).
وتستدعي هذه المفارقة تعدد أقنعة جسد المدرس كأنه جسد ممثل ديونيزوسي متعدد الأدوار، كما تتضمن تكييفا لهذه الأدوار حسب مناخ الفصل وإيقاعاته المتعددة، وحسب جرعة المسافة التي يتطلبها العيش مع ولأجل المتعلم.

"جسد المدرس الممثل"

يمتلك المدرس الممثل قناع الجسد عندما يعي المؤثرات والدلالات المرتبطة بأفعاله وعاداته، و"يعدل أوضاعه وتحركاته بربطها بتاريخه الشخصي ونموذجه المؤسسي." (Pujade-Renaud, 1983b, p.147) ويتضمن قناع الممثل حساسيته، وإمكاناته الجسدية، وقدرته على تلقي الانفعالات الجسدية للمتعلمين، والوعي بحاجياتهم ووضعهم غير المريح ومقاومتهم له ولفضاء التعلم.
يعبر المدرسون عن صعوبة هذه المعادلة خاصة في الأوقات التي يتملكهم فيها التعب والإرهاق خلال السنة الدراسية، لكن وعيهم بها يجعلهم يرتبون أولوياتهم حسب الزمن المدرسي وحسب طبيعة الفصول، فمنهم من يجعل الأمن الجسدي أولوية للعطاء، ومنهم من يعتبر أنها مهنة المتاعب، وأن انخراطهم فيها بدافع الشغف يجعلهم أكثر استعدادا للتعامل مع المفاجئ والعرضي داخل التجربة التربوية، لكنهم يجمعون على ضرورة تكييف قدراتهم الجسدية حسب السن، ومجهودهم حسب لحظات النشاط والارتخاء، وحافزية المتعلمين أو تهاونهم، ويعملون على تنويع وضعيات التعلم كما دعت الضرورة إلى ذلك.

تحدد هذه الضرورة البيداغوجية جرعة المسافة اللازمة في كل تجربة وتستدعي الملائمة ما بين القناع البيروقراطي والقناع العاطفي حسب ما تستدعيه الوضعية، ما يضفي نوعا من الغموض الجمالي على جسد المدرس.

"صارم عندما يتعلق الأمر بالدراسة، لكنه يحبنا ويحفزنا، ويعرف مصلحتنا أكثر منا"

يمثل المدرس الذي يوجه حبه لخدمة أهدافه البيداغوجية، أكثر المدرسين شعبية لدى المتعلمين، لأنهم يعون أنها عاطفة بيداغوجية تحفظ شروط التعلم، وفي نفس الوقت تحفز المتعلم على بدل مجهود أكبر عبر الدعم النفسي والاجتماعي.
تقول أستاذة مادة الإنجليزية، عندما استفسرتها حول ما يدور بينها وبين التلميذات خلال فترة الاستراحة، برد فيه نوع من العفوية الممزوجة بالسخرية:

"أنا ولدتهم ونسيتهم ...(تضحك اعتزازا) أعرفهم واحدا واحدا... أسرارهم ومشاكلهم وحماقاتهم كلها أعرفها.. وأعرف متى أعاتب ومتى أتجاوز ".

لعل الأستاذة تفسح مكانة خطرة، من اللقاء العاطفي بينها وبين المراهقات والمراهقين، لكنها كانت تعلم جيدا كيف توظف قدراتها للتوفيق بين الشخصي الاجتماعي والفعل التربوي، فالمزج بين البعدين إن لم يكن عن وعي، فإنه قد يسقط المدرس في مشاكل مع التلاميذ أو مع الأساتذة.
يعتبر المدرس الممثل أن المتعلم من أولوياته، ويصوب مجهوده ووقته للمتعلم، منتظرا منه تطوير قدراته لقاء هذه العاطفة، ويلجأ إلى السلوك البيروقراطي عقابا للمتعلم في حالة عدم بدل مجهود كاف أثناء الدرس، لكنه يعتبره حالة شاذة وليس قاعدة محددة للفعل التربوي، مما يتطلب منه مجهودا ذهنيا وعاطفيا أكبر أثناء الفصل.

"الفضاء الحيوي وجرعة المسافة العاطفية"

إن موقع المدرس وتدبيره للفضاء ومكان جلوس المتعلم هو ما يجعل من فضاء الفصل حميميا وحرا، أو يغلق الأفق ويحوله إلى سجن أو فضاء للمراقبة والعقاب، فالمدرس المؤدي هو الذي يستثمر الفضاء بحضوره وتوجيهه ويضفي الأسلوب المناسب عليه، لذلك فهو مدعو إلى "خلق وإعادة خلق علاقات بينذاتية intersubjective، إنسانية أكثر منها هندسية، فينسج شبكة تواصلية بينه وبين المتعلمين، وينتج فضاء الفريق."(Pujade-Renaud ,1983a, p. 43). وهكذا يتحول الفضاء المؤسسي إلى فضاء جسدي موظب بشكل قصدي تعبر عنه تحركات مدرس يعي الدلالات الجسدية التي يوظفها المتعلم لإبداء اعتراضه أو اندماجه في الفعل التربوي.
تقول الأستاذة (ف. ي) " أصرخ في وجههم، وأسير بين الصفوف، أنبه هذا، وأسأل عن أحوال هذه أو ذاك، وأحرص على إبقاء الجميع داخل المجموعة، حتى وإن كانوا فاقدين للأمل..." لكن عندما لا يتم تقدير المجهود بالعمل والمثابرة، وعندما لا يجد المدرس العاطفي تجاوبا من المتعلمين يلجأ إلى السلوك البيروقراطي عقابا.
تتعلق الجرعة المثالية للحضور والحركية بالعلاقات البينذاتية والمسافة الوجدانية أكثر منها المكانية؛ فالحميمية أو المسافة، إن لم يكونا مدروسين، أوّلَهما المتعلم بوصفهما تجاوزا لمسافة الأمان خاصته. لذلك، على المدرس الممثل أن يستعمل التعاقب بين الاتصال والمسافة من أجل أغراض بيداغوجية تخدم علاقته مع المتعلم، دون أن تلغي وجوده الخاص، لأن "مهمة المدرس تتضمن فضلا عن صعوبة بناء المعرفة، مخاطر تتعلق بالعنف والجنسانية" (Pujade- Renaud , 1983b, p.125)، وفن التدريس هو فن تعلم الحماية وضبط مسافة الأمان اللازمة حتى لا يفقد توازنه العاطفي والجسدي اللازم، ويتعلم حدود انخراطه العاطفي حتى لا يفقد وجوده الجسدي والوجداني كمدرس.
يشكل تنويع الوضعيات تجديدا لنفَس الفضاء، ولحركة المدرس وأوضاعه الجسدية، إذ يستريح المدرس من النظرة الضبطية أثناء العمل بالمجموعات والأنشطة التطبيقية والدرامية، ويجد فيها فرصة لأخذ أنفاسه في الحصة، ولتوكيل مهام بيداغوجية متنوعة للمتعلم بدل تعطيل جسده والاقتصار على الكتابة والإنصات، ولكن هذه الوضعيات تستدعي إعدادا قبليا وتكييفا للفضاء والوسائل البيداغوجية حسب مستويات المتعلمين وأعمارهم وإمكاناتهم الفارقية.

خاتمة

يمكننا أن نتساءل الآن ما إذا كان الجمود النسبي للمتعلمين هو ما يسبب الجمود العقلي، وأن نغير منظورنا إلى الحركة، بوصفها دليلا على الاهتمام والفضول المعرفي. فإذا كان المدرس يعلم جيدا أن المتعلم بحاجة إلى الحركة، فإن عليه أن يشتغل على هذا المعطى في توجيه حركته نحو فعل التعلم.

لا يمكننا تغيير منظورنا إلى التربية ما لم نغير منظورنا إلى الجسد، بإدراك معانيه وإيحاءاته من أجل تمسرح كفيل بتغيير منظورنا لأجسادنا كمدرسين ولجسد المتعلمين داخل الفعل التربوي، والانتقال من مدرس يعيد إنتاج تصوره الفردي أوتصور المؤسسة إلى مدرس يحرر المتعلم ويكشف عن قدراته، هكذا يتحول الوعي بالجسد إلى "أداة لتحليل وضعيات الجسد وإمكانيات الانفتاح على حساسياته" (Pujade- Renaud, 1983b, p.147).

يمكن في هذا الصدد الاستناد إلى التقنيات التي يعتمدها الممثل والمغني في تطوير القدرات الأدائية للمدرس، إذ تساعده هذه التقنيات على " الوعي بموقع جسده داخل الفضاء ووقعه على المتعلمين، والتعديلات الصوتية تجاه هذا المتعلم أو هذا الفصل" (Pujade- Renaud, 1983b, p.148)، وتطوير منظوره للتربية والتعلم، وليس فقط تقنياته للسيطرة على الحشد.

يحدد المدرس الممثل موقعه في الفضاء، وحالته النفسية والمتغيرات المرتبطة بتصوره للتعلم، ويعي بأنه ليس الممثل الوحيد الذي يحتل الفضاء، وأن قلق المتعلم أو نظرته لمتعلم آخر أو حنينه إلى الخارج نابعٌ من استبداده بالكلام أو تجاوزه لمسافة الأمان، وأن عليه أن يفسح المجال للكلام والحركة داخل وضعيات تربوية نشيطة من قبيل الأنشطة الدرامية والتطبيقية حتى يسترجع حضوره داخل الفصل.

يمكن لهذا الوعي الجسدي أن يجيب عن أسئلة المدرسين ويحفزهم على التغيير، وتجنب السقوط في إلقاء اللوم على المؤسسة أو المتعلم، كما يقدم آلية لتحليل الأهداف والمناهج من خلال تمسرح جسده وجسد المتعلم، وتأويل فاعلية سكونه وحركته.

المراجع والتوثيقات

1. أحجيج حسن ، فزة جمال. (2019). "البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية: نظريات وتطبيقات"، فضاء آدام للنشر والتوزيع، مراكش، الطبعة الأولى.
2. ديوي جون. (1954). "الديموقراطية والتربية"، ترجمة متى عقراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية..
3. ديوي جون. (2011). "الفن خبرة"، ترجمة زكرياء إبراهيم، تقديم ومراجعة زكرياء نجيب محمود، المركز القومي للترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى.
4. سكوت جيمس. (1995) ، "المقاومة بالحيلة: كيف يهمس المحكوم من واراء ظهر الحاكم"، ترجمة إبراهيم العريس وميخائيل خوري، دار الساقي للطباعة النشر، بيروت، 1995.

International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255

The Physical Performance of the Teacher and the Masks of Resistance: An Ethnographic Approach to the Classroom Experience

Abdellah EL MOTIA

Professor of Art Education

Faculty of Education Sciences - Mohammed V University, Raba

a.elmotia@um5r.ac.ma

Submission date:1/6/2023 **Accepted date: 2/7/2023**

Abstract:

The teacher's performance, from a pedagogical perspective, is linked to educational tasks carried out within the classroom community. These tasks are defined by pre-established contracts based on the state's institutional strategies and its perception of the concepts of the teacher and the learner. However, the process of the classroom experience does not unfold automatically; instead, it is shaped by emotional and physical interactions that oscillate between admiration and violence, proximity and distance, and comedy and tragic acts. This paradox leads us to explore the performances of the teacher's body, and its masks as forms of resistance within the educational experience. The teacher expresses awareness or lack thereof through actions of silence and speech, movement and stillness, and employs multiple masks in various situations and roles they embody or attempt to embody. Additionally, the teacher becomes the subject of observation for the learners, and their performance is determined by their interaction with them.

In this context, an ethnographic approach is employed to extract the statements of the teacher's body within the secondary education experience in Moroccan schools. This is done in light of a theoretical sensitivity derived from studies on educational observation, encompassing the concepts of theatricality and performativity. It sheds light on the theatricality of the body in relation to the researched sample of teachers and their performance in relation to the learners, based on three ideal-type models : the authoritarian body that seeks to establish the formal authority of the teacher in the classroom, the emotional body that reflects the teacher's self and emotional integration within the experience, and the aesthetic body through which the teacher orchestrates their authoritative and emotional masks

Keywords: Teacher's Performance; Theacher's Body, Ethnographic Approach, Ideal-Types; Theatricality of the Body; Performativity of the Body; Masks of Resistance.

References

[1] De Certeau Michel. (2002). *L'invention du quotidien*, V1, Arts de faire, 1e partie, Paris : Gallimard/ Folio Essais n° 146.

[2] Hannoun Hubert. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant.* Paris: éditions ESF.

[3] Kerlan, Alain. (1998). *la science n'éduquera pas.* Paris: éditions scientifiques européennes.

[4] Poisson Yves. (1992). *La recherche qualitative en éducation.* Quebec: Press universitaire du Quebec.

[5] Pujade-Renaud, Claude. (1983a) *Le corps de l'élève dans la classe.* Paris : LES EDITIONS ESF, 1983.

[6] Pujade-Renaud, Claude. (1983b). *Le corps de l'enseignant dans la classe.* Paris : ESF, 1983.

[7] Pujade-Renaud, Claude ; Zimmermann, Daniel. (1979). *Voies Non-verbales de la relation pédagogique.* Paris : ESF.

[8] Runz-Christan, Edmée. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.

[9] Soulé, Bastien (2007). *« Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». In Recherches qualitatives*, Janvier 2007. pp. 127-140. https://doi.org/10.7202/1085359ar.

[10] Weber, Max. (2004). *Essais sur la théorie de la science*, Premier essai : L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. Trad. Julien Freund. Québec : Édition électronique Macintosh.