القيادة وأساليب ممارسة السلطة*

مونيكا غاتر تورلر

تقديم

لا تتطور عمليات التغيير الكبيرة في المؤسسات من تلقاء ذاتها، فهي تستوجب تنسيقاً نشيطاً وتدخلاً إرادياً لعدد من الفاعلين الذين يشتغلون من أجل توجيه الأشياء وجهة محددة. وبطبيعة الحال، فإن التغير يصطدم بأفعال مقصودة هي الأخرى، بغرض محاصرته وتأجيله أو إضعافه. ولا تنبثق هذه التأثيرات فقط من الأشخاص المتوفرين على سلطة نظامية، بل قد يحدث ألا يمارس هؤلاء سوى تأثير ضئيل، لذلك فإن التأثير والسلطة النظامية لا يتوافقان. هكذا، فإن مفهومي القائد (Leader) والقيادة (Leadership) يحيلان على تأثير واقعي في الأشياء، أكثر من إحالتهما على وضع أولئك الذين يمارسونه بشكل مضبوط أو منتظم [بنيس ونانو (Bennis et Nanus)]. [1]

فكل عضو داخل الجماعة، يمارس من حين لآخر تأثيراً ما، لكن بعض الأفراد يغيرون مجرى الأشياء أكثر من غيرهم. وبهذا المعنى نتحدث فوراً عن القيادة كتأثير منتظم يمارسه شخص [أو مجموعة محدودة العدد]، على قرارات وأعمال مجموعة أكثر عدداً، وأحياناً على مجموعة أوسع، مثل منظمة أو حزب أو نقابة أو حركة جماهيرية أو وطن. ومن الممكن أن يتحالف قادة عدة أو يتصارعوا أو يقتسموا فيما بينهم مناطق للتأثير، داخل الجماعة أو المؤسسة، إلى درجة أن معرفة ظواهر القيادة لا تتلخص في مجرد اكتشاف القادة الرسميين. زيادة على ذلك، فإن هذا الاكتشاف ليس بسيطاً كما قد يبدو، لأن بعض الأشخاص يعملون في الظل، في حين يعمل آخرون جهاراً.

ويسمح مفهوم القيادة كتأثير منتظم، بوضع تعريف مضبوط للقائد، بوصفه ذلك الشخص الذي يمارس القيادة في سياق معين. والشيء المثير هو أن اللغة الإنجليزية تجمع بين مفهومي القائد والقيادة (Leader /Leadership)، وهو ما ينطبق على اللغة الألمانية بخصوص مفهومي (Fuhrer /Fuhrung)، [2] في حين أن الفرنسية لا تجمع بينهما، اللهم إلا في المجال العسكري ضمن لفظتي (Commandant /Commandement) أو البيروقراطي [مدير/ إدارة (Directeur /Direction)]. وفي الحالتين معاً، فإن تسميات مثل «مدير»، «رئيس» وحتى «مسؤول»، تتضمن إيحاءات تنظيمية وتراتبية، لا تحملها اللفظة الإنجليزية (Leader). لذلك، تبنت الفرنسية، سواء في اللغة المتداولة أو في لغة العلوم الاجتماعية، مفهومي (Leader) و(Leadership)، معتبرة بأن المديرين والرؤساء والإداريين، لا يمكنهم أن يستنفذوا تنوع القادة وأشكال القيادة، كما لا يمكنهم أن يمارسوا، بفعل وضعهم؛ تأثيراً واقعياً على الدوام. فدراسة القيادة والقادة، تتجاوز مسألة التجديد (Innovation)، ويمكنها أن تشمل كل أصناف الجماعات والتنظيمات والمجتمعات. وهنا نصطدم حتماً بمسألة التغير، ما دامت القرارات التي باستطاعتها تعديل الوضع القائم (Statu quo)، هي رهانات كبرى بالنسبة للجماعات، وبالتالي فهي مجالات مفضلة لتدخل القادة. فالقائد هو بالخصوص، الشخص الذي يحدد متى يستحب القيام بالتغيير ومتى يفضل الإبقاء على الأوضاع كما هي. وسيتم في الدراسات حول التغير، تفضيل دور القائد والقيادة في عمليات التجديد، كما سيكون هناك ميل لإعطاء تعريفات مثالية

للقيادة التي تشبه بالقدرة على دفع الغير على الانخراط بنشاط وبشكل إراديْن بغرض تحقيق أهداف جماعية.

وبإمكان القائد التأثير في عملية التجديد بطرق مختلفة وفي مراحل متنوعة من حياة المشروع. فباستطاعته أصلاً، الدفع بمجموعة من الفاعلين إلى التوجه جماعياً نحو المستقبل وتصور وبناء صيرورتهم بنشاط. وهو يؤثر على توجه المشروع وصياغة الأهداف وتحقيق التوازن بين اليوتوبيا والواقعية. كما يمارس تأثيره أثناء الاشتغال على المشروع الجماعي، وخصوصاً عندما يصطدم بعائق أو مأزق أو مشكل تكتيكي أو إستراتيجية. ونحن نعتبر، من المنظور الجماعي لسرجيو فاني (Sergio Vanni)، أن من المفيد التأكيد على أهمية القيادة كمبدأ وبوصفها دينامية «تستجيب لحاجتنا إلى معرفة ما هو مهم، حيث تتموضع الأولويات. فمن خلال تحديد هذه الأخيرة، من الممكن إيقاظ وبناء وتنمية المعنى وتفسير الجوانب الثقافية الرئيسية التي تجعل الاستثمار مشوقاً ودالاً».[3] وقد أنجزت أعمال عديدة لمعالجة إشكالية القيادة بالمؤسسات. فعلى جدران هذه الأخيرة أو أبعد من هذه الجدران، يوجد دوماً رئيس أو مسؤول مكلف بالمؤسسة أو بمنطقة إدارية تشملها. وبما أن هذه الأعمال تحيل على سياقات سوسيو-ثقافية وبنيوية مختلفة جداً، فإن الأوضاع والتسميات ستكون متنوعة. فأحياناً يزاول المفتشون مهام سلطوية، وفي أنظمة أخرى يكتفون بتنقيط عمل المدرسين أو بمراقبة مسارهم المهني. لذلك، فإن اختلاف الأوضاع والأدوار وتسمية رؤساء المؤسسات هي موضوع نقاشات لا تنضب، في المؤتمرات الدولية. فبعض الوظائف [مثل مدير أعلى (Super Intendant) وكبير الأساتذة (Head Teacher) ومدير مدرسة (Schul leiter) وعميد (Doyen) ومدير ديداكتيكي، ومدير الدراسات، ومعلم رئيسي، ومنسق (Coodinateur)، وضامن (Répondant) . . . الخ] لا توجد في كل المؤسسات والدول والأنظمة التعليمية. ويجب مواجهة هذا التنوع أثناء كل تحليل مقارن للمؤسسات ولوظائف التأطير، علماً أننا سنخضع لهذا التنوع عند اهتمامنا بالقيادة. «فالأطر» هم القادة المحتملون على الورق، وذلك بالقدر الذي تكون فيه السلطة النظامية شكلاً مغايراً ومؤسساً للقيادة.[4] أما في الميدان، فإن هؤلاء الأطر لا يلعبون دوماً، دوراً حاسماً في عمليات التجديد، بل يشكلون جزءاً من تشكيلة القيادة النظامية واللانظامية في كل مؤسسة. فالحديث عن القيادة هو إذن حديث عن الأطر، مع عدم الاقتصار على هذه الفئة من الفاعلين.

ومن خلال مراجعتنا للأعمال حول المدارس الفعالة والمجددة، نستنتج أنه لا يمكن لأي تغير مهم أن يتحقق دون تدخل «قادة» مضمونين ومعترف بهم. وتجد هذه الأمور من يهتم بها طبعاً، فهناك مكان يجب بلوغه، وميدان يجب ولوجه، ودور يتعين منحه.

وسيعتبر كل من رؤساء المؤسسات والإداريين والخبراء والوسطاء والمفتشين والمكونين والمستشارين والنقابيين والمناضلين في مجال البيداغوجيات الجديدة والفاعلين الآخرين في مجال التغيير، أنهم أو أن بإمكانهم أن يكونوا هم القادة المتحدث عنهم. فهم يعتبرون، على اختلافهم، أنهم يشغلون وضعاً مركزياً، ما يدفعهم إلى الاعتقاد أن مجرد اعتراض أو لامبالاة من طرفهم، يمكن أن يؤدي إلى فشل التغيير على المدى القصير أو المتوسط. وفيما وراء هذا الدور المانع، فإن العديد من الأطر يظنون أن حجم التغير يتعلق بشكل كبير، بالنشاط الذي يمارسونه وبالطريقة التي يتماهون فيها مع المشروع، وبالكفاية التي يوجهون بواسطتها عملية إنجازه، ويتفاوضون حول هامش العمل، ويعبئون الموارد، ويضمنون شرعية المشروع لدى مختلف الشركاء.

ويرغب العديد من الأطر -وبخاصة رؤساء المؤسسات- الباحثين عن هوية جديدة، في أن يروا أنفسهم كقادة بارزين وشرعيين، ضمن عمليات التجديد. ويدعون امتلاك أو ترسيخ المعرفة العملية الضرورية لممارسة هذه الوظيفة.

طبعاً، فإن أدبيات مهمة ومؤتمرات وتكوينات عديدة، تعزز هذه التمثلات المعقولة على حد ما، إلا أنها تظل موضوع نقاش. ويبقى السؤال مفتوحاً حول معرفة ما إذا كان الرؤساء النظاميون هم القادة الأكثر إقناعاً. وكيفما كان الحال، فإن وجودهم ضروري، على الأقل كقوة محتملة لتجميد كل مبادرة أو كحلفاء محتملين. ولهذا يتعين علينا أن نتساءل حول العلاقة بين السلطة والقيادة.[5] ويثير «طموح» الأطر في أن يصبحوا قادة، ردود أفعال متناقضة لدى المدرسين. فالبعض منهم يرتاحون لذلك، من منطلق أن ربط القيادة بوظيفة ومسؤوليات السلطة النظامية، يجنبهم إثارة الأسئلة الكثيرة حول الموضوع ويسمح لهم بالاهتمام بنشاطهم التعليمي. فهم يعلمون بشيء من الحكمة، أن التأثير يمنح المسؤوليات والعمل. وليس هذا هو هدفهم، فهم يتركون لغيرهم هذه المكانة التي غالباً ما تبدو مصدراً للملل. وهناك آخرون يرفضون الحديث عن القادة ويعارضون فكرة تحكم بعض الأفراد الموهوبين والملهمين إلى حد ما، في كل شيء. وبغض النظر عن الحساسيات الأيديولوجية تجاه أي شكل من أشكال السلطة، فإن القيادة تواجه اعتراضات من طرف أولئك الذين يرون فيها صيغة لنزع الملكية والعودة إلى التبعية. ففي نظر المدرسين الذين يريدون أن تكون مهنتهم مستقلة تماماً، أو يدعون ذلك، فإن القادة لا مكان لهم بينهم، اللهم إذا ما كانوا منتمين إلى جمعيات أو حركات مهنية. ففكرة المرشدين والزعماء الروحيين (Gourous) وقادة الرأي، تبدو مستفزة حتى ولو كان هؤلاء لا يتوفرون على سلطة نظامية، لأنها توحي بالفكر الوحيد وبالكليانية (Totalitarisme) وبكل الانحرافات الشيطانية.

ومن الممكن أن تخف حدة الرفض، لأن الأجيال الجديدة من المدرسين لم تولد سنة 1968 [سنة الثورة الطلابية]، ولأن الأفكار حول التدبير أخذت طريقها، ولأن الأفراد انخرطوا في تجربة التدبير الذاتي وحدوده. ولربما أصبح الفاعلون أكثر واقعية، بمعنى أنهم يدركون أو يقبلون التباسات ألعاب السلطة والمخاطر التي تتعرض لها المجموعات الرافضة لكل قيادة، وبخاصة عندما يتطلب الأمر في لحظة الأزمة، التحكم في تعقد عمليات التغير. فمبدأ القبول بالقيادة، يسمح ببعض التدقيقات من أجل رفض البيروقراطية و«الرؤساء الصغار» ومن أجل إقرار التمايزات، بحسب مصادر الشرعية وأنماط الممارسة ودرجة المراقبة الديمقراطية وخاصية القيادة

القابلة للمراجعة.

السلطة، والتأثير، والنفوذ

ينبثق مفهوما القائد والقيادة من الحس المشترك وأيضاً من العلوم الاجتماعية، كما أن تعريفهما و«النظرية» المقترحة بصددهما، يشكلان رهانات أيديولوجية كبرى: فالأمر يتعلق بالسلطة أساساً. وقد كتب وارن بنيس (Warren G. Bennis) سنة 1959 بمجلة العلوم الإدارية (Administrative Science Quarterly) ما يلي: «إذا كان من الضروري إقامة مسابقة تهم المجالات المبهمة والملتبسة للسيكولوجيا الاجتماعية، فإن النظريات المتعلقة بالقيادة ستحظى بالجائزة الأولى دون شك. ومن المحتمل أن يكون هذا الموضوع من أكثر المواضيع المدروسة ومن أقلها فهماً من طرف العلوم الإنسانية».[6]

بعد أربعين سنة من هذا القول، ظلت القيادة واقعاً مبهماً وملتبساً ورهاناً أيديولوجياً؛ وظلت أعمال السيكولوجيين والسوسيولوجيين وعلماء السياسة والمحللين النفسانيين والأنثروبولوجيين وحتى علماء الاقتصاد واللسانيات، تغني وتشوش في الوقت نفسه على تصوراتنا. ونحن لن ندعي الإحاطة هنا بالموضوع من كل جوانبه، كل ما هنالك أننا سنتبنى منظوراً نسقياً وبنائياً (Constructiviste)، متبعين في ذلك مساعي باحثين مثل ألتر (Alter)،[7] وبرجر ولوكمان (Berger et Luckman)،[8] وموران (Morin)،[9] أو سنج (Senge)،[10] حيث سنحاول التمييز بين التحليل الإمبريقي لظواهر القيادة والتمثلات الاجتماعية المرتبطة بتأثيرات أنماط وإستراتيجيات المجموعات المهنية المعنية.

ومع ذلك، فإن المهمة ليست سهلة، لأن الظواهر «الموضوعية» للقيادة خاضعة بشكل كبير لتأثير تمثلات وسوسيولوجيا الفاعلية التلقائية. وقد تحررت هذه التمثلات تدريجياً من سذاجتها، لكونها اغتنت جزئياً بمفاهيم العلوم الاجتماعية. ففي المجال المدرسي كما في غيره من المجالات، أصبحت تمثلات السلطة والتأثير والنفوذ وبالتالي القيادة حاضرة تماماً، بحيث أن المؤسسات المنخرطة في عملية التغيير أضحت مشاركة في هذه التمثلات. هكذا، ستؤدي بها التجربة إلى القيام بفحص معمق لمعتقداتها ولقيمها. فالانخراط في عملية التجديد يستدعي الوعي بمختلف مصادر وأشكال القيادة وتقييمها وترتيبها وتشغيلها وتحديد الثمن الذي يتعين على كل واحد، بما في ذلك القائد نفسه،[11] أن يدفعه لممارسة التأثير أو الخضوع له.

إن الإحالة على «السلطة» في المدرسة مشوشة، فهي ترجعنا بشكل وهمي إلى فكرة القوة المطلقة والعنف، وبالتالي إلى العصبيات والصراع والألم والاستنزاف العاطفي والذهني [ديجور (Desjours)].[12] فإذا ما كان للسلطات المدرسية نفوذ، فذلك لأنها تمتلك كما يقول ماكس فيبر (Max Weber)» احتكار العنف المشروع». فهي قادرة على فرض القواعد المؤسساتية. وبإمكان الدولة أن تفرض الإجراءات التي يتعين على المدرسين بمقتضاها، القيام بمهمتهم، وأن تضع صيغ المراقبة وتقرر العقوبات، على الرغم من أنها تتحكم بالكاد في تمثلات هؤلاء وأولئك وممارساتهم.

من مساق الفنون والعلوم في التعليم، الذي نظمه المركز بإشراف الخبير البريطاني روس جورجسون.

وغالباً ما يدفع هذا الواقع المدرسين والمسؤولين على المدارس إلى رفض وإخفاء، بل والسخرية من فكرة وكلمة «سلطة». ومع ذلك، فإن هذه الأخيرة حاضرة في المدرسة، وهي تنتج نصيبها من الهيمنة والصراعات والعنف الأصم أو الخفي. وتتأسس السلطة أيضاً على الرغبة في الاعتراف وفي تقدير الذات، التي يعلن عنها المدرسون صراحة تقريباً، وعلى حاجتهم إلى التماثل مع كيان أوسع يعترف بكفاءتهم وهويتهم. وفي هذا السياق، يقدم التجديد الذي يتم تصوره من طرف السلطات المدرسية في الغالب، المبرر المنتظر الذي يتشبثون به. ولا يمكن للسلطات المدرسية أن تمارس نفوذها على المدرسين، دون رغبة هؤلاء وحاجتهم إلى الاطمئنان والوجود من خلال نظرة الغير. وهناك طبعاً رغبات أخرى، تعيد النظر في العمل المتناغم الذي يصبو إليه النظام، مثل الرغبة في الاندماج داخل الجماعة التي يتعرف المدرسون من خلالها على أنفسهم [مدرسة، أساتذة من المادة نفسها، زملاء في العمل، نقابة] والرغبة في التضامن والأخوة وأحياناً في التدمير [بالنسبة للأساتذة المحبطين والمتذمرين]. وهناك رغبات «محمودة» تماماً، مثل الرغبة في نجاح التلاميذ، وفي الانخراط مع الزملاء في إطار معرفة أفضل بالذات وبالغير، والرغبة في التحليل الفردي أو الجماعي للممارسات [سيفالي (Cifali)]، [13] وأيضاً في الشفافية والنقاش الصريح. وتساهم هذه الرغبات، دون شك، في تطوير المدرسة لتصبح فضاء للثقافة والإبداع الاجتماعي.

وفي انتظار ذلك، لا يمكن لأي تنظيم تراتبي إلا أن يحذر من كل ما له علاقة بالاستقلالية والمسؤولية، فبالأحرى بالصراع. لذلك، فهو يضع آليات دفاعية لتوجيه بعض الرغبات وتحويلها لصالحه وإبعاد وقمع تلك التي يعتبرها مؤدية إلى الفوضى وقادرة على إعادة النظر في علاقات السلطة القائمة.

من يهتم بالقيادة؟

عندما يسعى الهدف إلى ضمان تطور مجموع الفاعلين، فإنه يصبح من المستعجل القطع مع الفكرة التي مفادها أن البعض يعرف والبعض الآخر لا يعرف، وبأن بعض الأفراد مهيؤون للتفكير بفعل وضعيتهم، في حين أن الآخرين الذين يشغلون وضعيات تابعة، لا كفاءة لديهم في التحليل الواضح للوضعية ولا في تحمل المسؤوليات.

وبشكل عام، فإن عمليات التغيير تحول الواقع وتؤدي إلى إعادة توزيع الأوراق، لأنها تخلق ديناميات متفتحة أكثر، أي غير مؤكدة أكثر. ويعتبر التغير على الدوام رهاناً على الإمكانيات الخفية وغير المستثمرة، سواء من طرف المستولين على السلطة أو من طرف الخاضعين لها. وهو يسمح من الناحية المثالية (Idéalement)، بانبثاق علاقات قوى جديدة وأنماط جديدة للقيادة، ويمنع الفاعلين من التقوقع داخل رتابتهم وأدوارهم، ويسمح بفتح نقاش حقيقي حول الأهداف المشتركة والكفايات المهنية الواقعية لهؤلاء وأولئك، علما أن هذه الأمور ترتبط عموماً بما لم يقل (Non –dit)، بل وبالاستيهام. [14]

والحال، أن هذه العملية تحيل الفاعلين على غموضهم الخاص بهم، فكل واحد يرغب في القضاء على الخلل، لكنه يرفض أن يكون جزءاً من المشكلة. ومن الصعب قبول فكرة التفاوض وإعادة التفاوض حول علاقات النفوذ، بالرجوع إلى الأهداف المشتركة والكفايات المهنية، أكثر من الرجوع إلى التراتبية النظامية. وعندما يدفع تطور العلاقات المهنية والثقافة أو المشروع، فريقاً تربوياً إلى الحديث صراحة عن مشاكله وإلى العمل على حلها بحسب أولويات المرحلة، فإنه يصبح من الممكن إقامة علاقات عمل أكثر فعالية ومساواة ومهنية.

هكذا تبدو الروابط بين القادة ووظيفة النفوذ من منظور التغير، بوجه جديد؛ ومن هنا اقترحنا ضرورة إدماج الجوانب السياسية والثقافية ضمن رؤية أكثر دينامية وتعقيداً. ويتعين التمييز في هذه الرؤية، بين مستويين للقيادة في مجال التجديد. فعلى مستوى مجرد وذهني، تتمثل القيادة في اقتراح رؤى تعبوية وتحديد محاور للتطور وتصور إستراتيجيات للتغير والاهتمام بما نسميه بالرهانات التي تتداخل فيها القيم بالمعتقدات، ووضع الشروط الضرورية لبناء معنى التغير جماعياً وتفاعلياً. في حين أن التدبير المعتمد من طرف السلطة النظامية، يتمثل في الانشغال بالمهام المبتذلة –والضرورية مع ذلك– «لتحريك» المؤسسة المدرسية.

ويبقى أن جودة ودرجة إنجاز المشروع، يتوقفان على الطريقة التي يتموضع الآخرون من خلالها، هذا إذا لم يكن هؤلاء يمارسون بأنفسهم القيادة الفكرية. وبإمكان الحاصلين على السلطة النظامية تعبئة وتوجيه انخراط الجميع في التغيير، كما أن باستطاعتهم أن يشكلوا عائقاً، بل خصوماً صريحين للمشروع.

فليست هناك إذن فائدة ترجى من تعميق التمييز بين القيادة الفكرية والسلطة النظامية، لأنه يحمل معه الصراعات ويضع العقبات أكثر ربما، أمام الطاقات المتحمسة للتغيير. صحيح أن هناك رؤساء مؤسسات يشعرون بالارتياح بصفتهم مدبرين (Gestionnaires)، بحيث يساعدون على ظهور قائد «أيديولوجي» بجوارهم، دون أن ينال ذلك من وضعهم. وبالنظر إلى هذه الحالات المشجعة، من منا لم يشهد على صراعات السلطة بين الرؤساء المؤسساتيين والقادة اللانظاميين؟ يبدو إذن من المناسب أن نتساءل: هل هناك تلاؤم بين هذين الدورين، أم أن بإمكان الأطر، ومن واجبهم، الجمع بينهما؟ وإلى أي حد يتوافق القائد الفكري الذي يروم التجديد، مع وضعية رئيس المؤسسة؟

بإمكاننا دعم صورة القائد المجدد الذي يطور رؤى من أجل وظائف بديلة ويحولها إلى مشاريع تعبوية ويقدم الأهداف بطريقة تسمح بالتزام الأغلبية، ويخلق مناخ البحث الجماعي وحل المشكلات والتعلم المستمر، وهي صورة المدبر الجيد الذي يحدد الأهداف، ويطور برامج العمل الواضحة، ويسهل تفعيلها ويقدم تغذية راجعة (Feed Back)، ويدرج تنظيمات ضرورية.

ويتطلب ذلك من الأطر، التوفر ليس على شعور قوي بمهمتهم وعلى إمكانية صياغة وجهة نظرهم والدفاع عنها فحسب، بل أيضاً تمكنهم من إشراك الفاعلين الآخرين المعنيين مثلهم. ولتحقيق ذلك، يجب عليهم إيجاد حلفاء (Alliés) [سواء داخل هيئة التدريس أو وسط

الآباء والسلطات المدرسية] يشاركونهم المعتقدات والقيم التي أسسوا عليها اختياراتهم. وبصيغة أخرى، يجب عليهما أن يكونوا متأكدين من فلسفتهم التربوية وماهرين في التفاوض من أجل الحصول على انخراط الأغلبية.

ونقترح إضافة جانب ثالث للقيادة، وهو التناسق الذي تمكن الأطر من خلاله، من تفعيل الأفكار التي يدافعون عنها في مختلف دوائر التأثير. فكل شيء يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار: الطريقة المستخدمة للاهتمام بآراء الآخرين والإنصات إليهم ودعمهم والقدرة على تحريك عمليات اتخاذ القرار والرغبة ليس فقط في تقسيم العمل، بل أيضاً في تقسيم السلطة أو الوضعية [خضوع، حوار، رفض] التي يتخذونها أمام رؤسائهم. وتشكل هذه الأمور جميعها، موضوعاً للملاحظة الدقيقة التي تقوم بها جماعات الفاعلين المعنيين، ما سيدعم مصداقيتهم ومشروعيتهم من الداخل. وعنده تلتزم بمسعى المشروع، فإن الجماعات الخاضعة لقائد مسؤول، تجد نفسها عاجلاً أم آجلاً، في مواجهة مسألة ما إذا كان شخص واحد، قادراً على تحمل مسؤولية القيادة الضرورية برمتها، وما إذا لم يكن من الأفضل توزيع المسؤوليات، أخذاً بعين الاعتبار، كلاً من الهويات والمشاريع الشخصية وكفايات هؤلاء وأولئك.

وفضلاً عن تقسيم العمل، فإن القيادة المشتركة -التي سندعوها لاحقاً بالقيادة التعاونية- تجد ما يبررها في سبب آخر، إستراتيجي بشكل أكبر. فهي تتأسس على القناعة التي مفادها أنه من الصعب مطالبة أعضاء هيئة التدريس بالالتزام بمسعى جماعي ومشارك، دون التخلي لهم عن جزء من السلطة. وسيكون تصور مشروع يهدف إلى انخراط أكبر عدد من الفاعلين داخل عملية المهننة (professionnalisation) التفاعلية ويعترف أيضاً بحق أكثر من شخص في ممارسة تأثيره، أكثر معقولية وعدلاً. ونحن نعلم أن بإمكان هذه التعددية أن تؤدي إلى أزمات الهوية وصراعات السلطة التي قد تشغل طاقة الفاعلين المعنيين كلية.

القيادة وهوية الأطر

سيعطى إطار ما الأولوية، في سياق المنطق البيروقراطي، للحفاظ على طبيعة العمل واحترام قواعد اللعبة وتقليص الانحراف والتدبير الأفضل للموارد، وبالتالي للحفاظ على الوضع القائم بمعنى ما. كما سيولي اهتمامه قبل كل شيء نحو التدبير، مع إدخال تجديدات طفيفة يستدعيها حل جانب من الأزمات الصغيرة في الحياة اليومية. هكذا، سيسهر على الظهور المعمم لبعض الممارسات [مثل إدراج وسائل تعليمية جديدة في هذه المادة أو تلك] وسيتخذ بعض الإجراءات الاستعجالية [مثل وضع أقسام جديدة لمواجهة التوافد المكثف لأبناء الأشخاص الطالبين اللجوء]. ففي تاريخ المؤسسة المدرسية، لا يعتبر الإطار مجدداً بل مدبر. ومع ذلك، أصبحنا نعاين في السنوات الأخيرة، في ظل إعادة هيكلة الأنظمة المدرسية والتحديات الجديدة التي تواجهها، إعادة تقييم مهمة لدور رؤساء المؤسسات ووظائف التسيير الأخرى داخل هذه المؤسسات [برسار وليسار (Brassard et Lessard)، [15] غارنت (Garant)، [16] غاتر تورلر (G. Thurler)، [17] غريليي (Grellier)، [18] هارغريفز وآخرون (Hargreaves et al)، [19] بيلوتيي (Pelletier)، [20] بيلوتيي وشارون (Pelletier et Charron)، [21] بيرنو (Perrenoud)][22] وتسعى هذه الحركة بالخصوص، إلى إدراج مفهوم التدبير المستمد من عالم المقاولة، داخل الإدارات العمومية، حيث يقترن في الغالب، بالتغير المخطط له وبالمرونة اللازمة لمواجهة تحولات السوق والتكنولوجيات والكفايات.

ويروم هذا المسعى توسيع دور الأطر وبخاصة رؤساء المؤسسات، في اتجاه قيادة متزايدة على مستوى التجديد. فالمطلوب منهم، فضلاً عن مهامهم الكلاسيكية، التفكير في التغيير واقتراح أولويات وإستراتيجيات، والحرص على تفعيل المشاريع لهذه الغاية والتنسيق وبناء فريق بيداغوجي والعمل «كمولدين (accoucheurs) للأشخاص» وكأصحاب رؤى، حاملين معارف عملية وتجديدية. وهنا يبرز موضوع جديد للتحليل، فكيف يمكن لرؤساء المؤسسات الذين يتعرفون على أنفسهم وينتشرون داخل هذه الصورة الجديدة للسلطة، أن يتعاملوا مع مهمتهم المزدوجة، المتمثلة في ضمان استمرارية العمل وقيادة التغيير؟ يبدو هذا الأمر سهلاً على الورق، فأغلب دفاتر التحملات وملفات التباري، تضع هاتين المهمتين على قدم المساواة. هكذا، يتم التأكيد على أن وظيفة الإطار تتمثل أولاً في توجيه التطور و«أخذ المبادرة من أجل التغيير»، و«إثارة التفكير في الممارسات وتحليلها»، و«خلق شروط مواجهة بناءة بين الأفكار»، و«تطوير ثقافة مشتركة»، و«ترؤس الحركة». وتنطلق هذه التعليمات، وبشكل متفائل نوعاً ما، من الفكرة التي مفادها أن المديرين مقتنعون بأن تفضيل التغير، هو أحد الجوانب النبيلة لمهنتهم وبأنهم يتوفرون على الوسائل لتحقيقه، كما أن المدرسين يعتبرون هذا الدور مشروعاً. فهل هذا صحيح؟

للتخفيف من بساطة هذه الصورة، علينا أن نرى كيف يقضي رؤساء المؤسسات وقتهم في الواقع. وسنفهم عندئذ الدور المفروض عليهم، وأيضاً الدور الذي يمنحونه لأنفسهم. وقد تابع العديد من الباحثين، مثل غارنت[23] وليتوود (Leithwood et al) [24] وآخرين خطوات مديري المدارس وخرجوا بالملاحظات التالية:

» من الناحية العملية، يستغرق كل الوقت في الاستقبالات واللقاءات والمكالمات الهاتفية بالإضافة إلى المراسلة بالفاكس وعن طريق البريد الإلكتروني والتواصل بواسطة الفيديو.
» يعتبر نشاط رؤساء المؤسسات متقطعاً لكنه مضبوط، متنوعاً لكنه مجزّأ، فهم ينجزون في المتوسط مائة وخمسين (150) مهمة في اليوم، يحصل الانقطاع في أكثر من 60% منها، في حين لا تتعدى مدة 84% منها، أربع دقائق.
» يوجد ميل كبير لانخراطهم في الوضعيات المألوفة والاستعجالية، ولا يستثمر إلا القليل من الوقت في التخطيط المتروي.
» يخصص وقت طويل للأنشطة الإدارية وللمحافظة على النظام. وبالفعل، فإن العديد من المديرين يعتقدون أنهم مطالبون بالسهر على مصلحة الجميع، بحيث يصبح هذا الأمر هو معيارهم الرئيسي للعمل الجيد المرتبط بالقاعدة المعروفة وهي: «لا جديد، الأخبار جيدة (bonnes nouvelles ، pas de nouvelles)،

فما دام كل شيء هادئاً، فإن الأمور «على ما يرام».

» لإرضاء الجميع، يظل هؤلاء المديرون مستعدين للإنصات ولأخذ كل مشكلة مطروحة بعين الاعتبار. وتتمثل الأولوية في تفادي تحول المشاكل الصغيرة إلى كبيرة. هكذا، يتم دائماً تدبير الأزمة أو تلافيها ويكون هناك «حضور» مستمر أمام الحالات المستعجلة.

» بموازاة مع تزايد الملتمسات القادمة من الخارج [سلطات، آباء، جمعيات، تلاميذ . . . الخ]، فإن الفعالية تتناقص مع فقدان التأثير على مستوى المشاكل الجوهرية. وفي هذا السياق، لا يتم تعبئة الأطر لكونهم منشغلين بما هو استعجالي.

» لا يتكيف رؤساء المؤسسات مع الضغوطات والتشتت، فهم يعبرون بشكل تدريجي عن إحباطهم وتخليهم عن المهنة، حيث يلاحظ لديهم شعور بعدم القيام بالمطلوب، والتضحية بالحياة الخاصة، وضعف فرص التطور الشخصي، وغياب اعتراف ودعم السلطات والمسؤوليات المحدودة جداً والعلاقات الصعبة مع المدرسين.

وباختصار، يلاحظ أن صعوبة المهمة كبيرة بسبب:

- التحدي المستمر بضرورة القيام بمئات الأشياء في الوقت نفسه.
- الخاصية التكرارية والمملة لأغلب المهام.
- المستوى السطحي والضعيف للتفاعلات.
- الحاجة المستمرة إلى التلاعب بالرهانات المتنوعة.
- ضرورة مواجهة المآزق المؤسساتية التي لا حل لها.
- اللاتوازن الحاصل بين مهام التدبير ووظيفة القيادة.
- التعب والإرهاق.
- الوعي بالحدود الشخصية.
- الإمكانيات المحدودة لإعادة التوجيه على مستوى المستقبل المهني.
- صدمة الواقع [حيث يتم اعتبار المدرسين الذين أصبحوا رؤساء مؤسسات، أشخاصاً «أسقطوا بالمظلات»].
- الاستقلالية الفعلية المحدودة، الممنوحة من طرف الرؤساء الإداريين وغياب الدعم من جانب الأساتذة [شعور بالعيش بين المطرقة والسندان].

ويمكننا أن نضيف إلى هذه اللائحة الهائلة، سلسلة من المآزق التي يواجهها الأطر، عندما يتعين عليهم الاختيار بين التغيير والاستمرارية، بين تعددية الممارسات وتناسق النظام، بين المشاريع الطموحة والتدبير الواقعي، بين الانفتاح والتقوقع، وبين الإخلاص للمنصب والمستقبل المهني. ويسمح استعمال الزمن الواقعي والتناقضات المرتبطة بالواقع اليومي للعمل، بإثارة السؤال حول معرفة ما إذا كانت وظيفة الإطار، كما هي محددة من طرف الإدارات المدرسية الحالية، ستمكن فعلاً من ممارسة قيادة مجددة، وبخاصة أن هذه الوظيفة لا تتطابق مع الطموح الكبير للمعنيين بالأمر. طبعاً، فإن هذا الطموح يختلف بحسب مسارهم المهني واختياراتهم الأيديولوجية أو مرحلتهم العمرية، لكن يبدو أن هناك تفاوتاً بين خطاب الجمعيات أو الباحثين، حول الدور الجديد للأطر والواقع الفعلي في الميدان. فالصورة القائمة هي صورة رؤساء المؤسسات المركزين أساساً على المهام التدبيرية. ويأمل القليل منهم، في ممارسة أشكال أخرى للقيادة، تركز بشكل خاص على عمليات التغيير، لكونهم واعين بضرورتها ومهتمين بتحقيقها. فلماذا نجد هذا التفاوت؟

إن أغلب الخطابات المدافعة عن تعزيز دور القيادة لدى الأطر، تنسى في جزء كبير منها، أن مواقف المسؤولين وممارساتهم، تشكل في آخر المطاف جزءاً من النظام نفسه، ومن ثقافته وتصوره للسلطة البيروقراطية. فتغير تمثلات الأطر هو دعوة لتغيير منطق النظام، في حين أن الوضع القائم يلائم المعنيين وعدداً من رؤسائهم وأيضاً أغلب المدرسين على الرغم من تطوره التدريجي. وبصيغة أخرى، لا يكفي الدعوة بشكل إرادوي (Volontariste) إلى تحويل جذري لهوية الأفراد وإتقانهم وطموحاتهم، الذين نعتبرهم أطراً، لأنهم إذا ما ساروا في هذا الاتجاه، فسيصطدمون بمقاومات مختلفة، صادرة عن رؤسائهم ونظرائهم (Pairs) وعن هيئة المدرسين.

«إنني رئيسهم، لذلك فأنا أتبعهم (Je Suis Leur Chef، Donc Je Les Suis)». وهذه دعابة (Boutade) تتضمن جزءاً من الحقيقة. فلا يمكن لأي فاعل، مهما كانت درجة استقلاليته، أن ينفلت من ثقافة المؤسسة التي ينتمي إليها، ولا أن يغيرها من جانب واحد. وبهذا المعنى عرف هايدر (Heider)25 القيادة بوصفها «فعل تسيير وتربية الآخرين بتوافق مع الاشتغال الطبيعي».

من مساق الفنون والعلوم في التعليم.

القيادة وهوية المدرسين

ما زال تنظيم العمل في المؤسسات المدرسية، يخضع بشكل كبير لمبادئ المنطق البيروقراطي. وقد سبق أن بيّنا كيف يجعل هذا الأخير المسؤولية الفردية للمدرسين، محدودة بين الجدران الأربعة لقاعة الدرس، وفي بعض المهام التدبيرية [مثل المراقبة خلال الاستراحة، مجالس المعلمين المتعلقة بنجاح التلاميذ، إخبار الآباء بانتظام، المشاركة في لقاءات إدارية].

وتتمثل القيادة المجددة التي تركز على عملية التغيير، في تطوير المشاريع والإشراف على بعض المجموعات المكلفة بالمهمات والتدخل بفعالية في النقاش وفي عمليات اتخاذ القرار. فهي لا تشكل جزءاً من الهوية الأساسية للمدرس الذي لم يهيأ ولم يتم تكوينه لذلك الغرض، لأن هذا الشكل من القيادة يحتل مكاناً محدوداً داخل تقسيم العمل التقليدي، كما يكتسي بشكل مفارق، أهمية محدودة داخل المقاربات «الحديثة» للتدبير. هكذا، يفوض الشكل المذكور لرؤساء المؤسسات وللمفتشين وأحياناً للمكلفين بمهمة أو لرؤساء المشاريع، القيام بهذه الوظيفة لمدة محددة، وأحياناً أخرى للمكونين والباحثين والمستشارين والمتدخلين الآخرين من الخارج.

وباختصار، لا يبدو أن المدرسين مرشحون لكي يصبحوا قادة مجددين، اللهم إلا في حالات استثنائية. وحينما يحدث ذلك، يعينون كرؤساء مؤسسات ومفتشين ومكونين أو يتم انتخابهم لتحمل مسؤوليات نقابية، وهو ما يبين كيف أن ممارسة القيادة من طرف المدرس تعتبر حالة غير مستقرة، وتهيئ للعب دور آخر.

وفي الواقع، فإن الأمور أعقد من ذلك، فبعض المدرسين يلعبون دوراً مؤثراً جداً داخل المؤسسة، لكن بشكل غير نظامي، بل وسري أحياناً. وهم لا يرغبون في أن يظهر ذلك علناً، لأنه سيتم مواجهته وإضعافه. وتبدو البنية الواقعية للسلطة بعيدة جداً عن المبيان الإداري؛ كما أن كل رئيس مؤسسة يعلم أن عليه الاعتماد على بعض القادة الذين سيقود جزء منهم المعارضة، في حين سيوجه آخرون الرأي العام بالمؤسسة، من وراء الكواليس. ومن الممكن أن يساهم هذا الشكل من القيادة في حصول التغير، كما يمكن أن يمنعه. فكل شيء رهين بالتوجهات الأيديولوجية للقادة غير النظاميين وأيضاً بالألعاب الدقيقة للسلطة. ويحقق القادة في بعض المؤسسات رغبتهم ومشروعيتهم المتمثلة في ممارسة سلطة مضادة (Contre – Pouvoir). هكذا، يدافعون عن الوضع القائم إذا كان رئيس المؤسسة مجدداً، وعن التغير إذا كان محافظاً.

فهل يمكننا أن نتصور أن المدرسين يلعبون دور القادة المجددين بشفافية، وذلك باتفاق مع زملائهم وأيضاً مع الفريق الإداري؟ في الحقيقة، إن انبثاق أشكال متعددة لمنطق الاشتغال، أكثر مرونة وملاءمة ومسايرة لتعدد مشاريع المؤسسة، يجعل المسألة ممكنة إلى حد ما. ذلك أن هذه الميولات تدفع المدرسين إلى الانخراط بشكل أكبر، ليس فقط أثناء فترة تصور عملية التغيير والإعلان عنها، بل أيضاً خلال متابعة إنجازها. وهذه بالنسبة للبعض، مناسبة لضرب عصفورين بحجر واحد؛ أي مواجهة الاستنزاف والرتابة، عبر تحمل مسؤوليات منسجمة مع تصورهم للمهمة. ولا يخفي ذلك بالضرورة، مشروع الارتقاء إلى وضعية أخرى، على الرغم من أن

من مساق الفنون والعلوم في التعليم.

الفرضية ستنجلي عاجلاً أم آجلاً.

إن تطور هذه الحساسيات والهويات وهذه العملية المتقدمة في ممارسة السلطة (Empowerment)، يتناسب مع الثقة الكبيرة التي يبديها الفاعلون المعنيون حول أنفسهم [غري (Gri)]. [26] ومن الممكن أن يشجع المؤسسات على تصور أنماط جديدة لتنظيم العمل، وبالتالي على تصور أشكال جديدة لتقسيم المهام داخل الفرق، بحيث تتسم بمرونة وبتساوٍ أكبر. وهنا تنبثق تراتبية جديدة، قارة ولا نظامية إلى حد ما، ومكونة من مزيج دقيق لمختلف مصادر القيادة وصيغها. ويسمح هذا المسعى بتوزيع أكثر عدلاً للقيادة، وأيضاً لمجالات الكفايات المقابلة لها، كما يرضى بشكل كبير، كل أولئك الذين يبحثون داخل الإدارات أو الجمعيات المهنية، على تأسيس علاقات سلطوية جديدة وعلى اقتسام القيادة. وسيكون مثل هذا التطور بطيئاً، في حالة ما إذا تحقق، لكنه لن يكون واقياً من كل أشكال القيادة الخفية.

وبالفعل، فإن الواقع يبين لنا بأنه يوجد وسيوجد دوماً، تفاوت معين بين النوايا الحسنة والبنيات والإستراتيجيات الفعلية للفاعلين. فلكي يحقق هؤلاء توزيعاً عادلاً للمسؤوليات، يكون قابلاً للتطبيق، يجب عليهم إجراء تحليل معمق للكفايات الضرورية وإرجاعها إلى الكفايات الموجودة وإثارة السؤال صراحة حول الوظيفة القائمة وحول اتخاذ القرار والسلطة. والملاحظ أن هناك مجموعات وتنظيمات قليلة مستعدة وقادرة على هذه المهمة [كاتزنباخ وسميث (Katzenbach et Smith)، [27] إنريكز (Enriquez)، [28] بيرنو (Perrenoud)، [29] ستريتماتر (Strittmatter)]. [30]

ومن بين النتائج السلبية التي سيؤدي إليها هذا الأمر، «إدعاء» بعض المدرسين أنهم قادة مجددون، بحيث لا يجرؤ أي أحد على مواجهتهم، مع العلم أن هناك موارد «نائمة» داخل المؤسسة. والحال، أنه ما دام القادة الذين انبثقوا عن هيئة التدريس قد اختيروا من طرف الإدارة، أو بفعل آليات غامضة للتسمية (Cooptation) في المهمة، فلن تكون هناك أية ضمانة بخصوص الاستعمال الجيد للموارد البشرية. فالآليات الانتقائية تسمح لمجموع المدرسين بأن يساهموا في اتخاذ القرار، شريطة عدم إفسادهم برهانات مالية أو نمنح وظائف لأشخاص راسخين بكراسيهم، لأن تعويضهم يمكن أن يؤدي إلى وقوع صراعات لا يستهان بها.

القيادة والتغيير

إذا ما اعتبرنا أن التغيير لا يتم دون قيادة، فإن هناك نتيجة منطقية ستتبع ذلك، وهي أن القيادة ليست بالضرورة شيئاً جامداً أو مرتبطاً بوضع ما، بل تتعلق بمصادر عديدة خارجية وداخلية، ففي صلب عملية التغيير، تتخذ القيادة أشكالاً متنوعة، وتمارس بصيغ مختلفة، وتنهل من مصادر عدة ممكنة.

المصادر النظامية وغير النظامية للقيادة

إذا ما سلمنا على الفور بأن بإمكان القيادة أن تمارس من طرف فاعلين داخل المؤسسة المدرسية، فإننا سنتوصل إلى التمييز بين ستة مصادر رئيسية للقيادة في المؤسسة، وهي:

» وضعية النفوذ: وهنا ستتحدد القيادة في وظيفة رئيس المؤسسة أو أحد مساعديه. فهم معينون من طرف السلطة الممثلة بالجماعة المحلية أو الدولة داخل المدرسة العمومية. وهم المسؤولون عن تحديد الأولويات ونقل المعلومات والتوجيهات الصادرة عن السلطة المنظمة وضمان سير الجميع «في الاتجاه نفسه».
» الوضعية الانتقائية: تشتغل القيادة على أساس تفويض للسلطة -يكون محدوداً زمنياً في الغالب- من طرف هيئة التدريس. وتلك هي حالة المعلمين الرئيسيين ورؤساء المشاريع والمنسقين المنتخبين أو المعينين من طرف نظرائهم.
» الخبرة المهنية: تشتغل القيادة على أساس الاعتراف بالكفايات التي تطورت في هذا المجال المهني أو ذاك، كما هو الشأن مثلاً في التكنولوجيات الجديدة وديداكتيك المواد، أو في مساعدة التلاميذ في وضعية صعبة. فالمدرسون يتموقعون بسهولة أكبر، بوصفهم طالبين للمساعدة، كلما تأسست العلاقة على هدف مشترك وتركت الأوامر مكانها للحوار وللبحث الجماعي وأصبحت المراقبة ثانوية، إن لم نقل متجاوزة.
» الشخصية الكاريزمية: ترتبط القيادة هنا بقدرة بعض الأشخاص على تعبئة الآخرين ودفعهم إلى تبني هدف مشترك وإعطاء معنى للمشروع وللمسعى الجماعي وبث روح الأمل والثقة والإيمان والحماس. ويتطابق هذا النوع من القيادة مع الصورة الشائعة للقائد والمتمثلة في شخص يمتلك إشعاعاً وقوة في إقناع الحشود والتأثير عليها، شخص يجذب ويغري ويقنع، وفي الوقت نفسه، يخيف كل أولئك الذين يخشون من أن يتجاوز الحماس والديماغوجية، التفكير وحرية الرأي.
» حس التنظيم: هكذا ستكون القيادة شكلاً للخبرة، لكنها تهتم أساساً بدينامية التغيير وبتطوره التنظيمي، أكثر من مضمونه. ويعتبر القائد هنا مورداً لا يعوض عندما يتعلق الأمر بخلق طاقات وتنظيم العمل وتقسيمه واقتراح المشروع كتابة والتفاوض بشأن المراحل الصعبة والاشتغال كوسيط وتنشيط الشبكات.
» الموقع داخل النظام الاجتماعي: يستمد القائد تأثيره في هذه الحالة، من اندماجه داخل الشبكات التي تتجاوز المؤسسة، والتي يقيم بفضلها روابط مع مؤسسات أخرى أو مع أشخاص موارد (Personnes – Ressources) ومع المحتضنين (Sponsors) أصحاب المساعدة المادية. وهذا النوع من القيادة ضروري لبعض المشاريع، لأنه أقل تمركزاً من غيره.

يتعلق الأمر في الحالتين، الأولى والثانية، بالقيادة النظامية. فالشخص الذي يمارسها، سواء أكان معيناً أم منتخباً، مطالب بلعب دور طليعي. أما المصادر الأخرى للسلطة وللشرعية فتفضل قيادة لانظامية بشكل أكبر، تتم أحياناً في الظل ويمكنها أن تنافس أو تقاوم القيادة النظامية. وتنبثق مصادر القيادة هذه من الرأسمال الاجتماعي والثقافي وحتى الاقتصادي للأشخاص. فبإمكانها أن تتراكم، كما يمكن أن يتعايش في إطارها، بنوع من التكامل، الفاعلون الذين يوفقون بين تأثيراتهم، من أجل تعبئة مجموع القوى الموجودة داخل المؤسسة المدرسية. وتقدم لنا الدراسات حول المدارس الفعالة،

عدداً من الأمثلة حول هذه الممارسات التي تحقق نتائج مفيدة بفضل التركيب المنهجي للقوى وللمجهودات المبذولة من طرف مختلف الفاعلين. كما تقدم لنا جرداً لأشكال الكفايات والخصائص التي يتعين على «القادة النشيطين» امتلاكها أو تنميتها. وفي نظرنا، فإنه من المهم بالخصوص، وارتباطاً مع موضوعة التغير التي تشغلنا، التعرف على مختلف طرائق الممارسة التي يمكن للقيادة بمقتضاها، أن تمارس في علاقة مع بعض الأهداف والسياقات التنظيمية.

طرائق ممارسة القيادة

ترتبط هذه الطرائق بالمصادر، ويمكننا اقتراح تصنيف متميز في هذا الإطار؛ ذلك أن مصادر القيادة تتآلف مع طرائق الممارسة هذه، بشكل متنوع وحسب المنطق التنظيمي وتاريخ وثقافة المكان والرهانات المرتبطة بعملية التغيير. وسنميز هنا بين طرائق القيادة المتجهة صوب التكوين والسياق والثقافة والمعاملات أو التحويل.

طبعاً، سنشدد في ارتباط بالموضوع، على القيادة التحويلية وسنحلل بعد ذلك، مدى مساهمة مختلف الطرائق في تشجيع أو منع التعاون المهني.

القيادة المتجهة صوب التكوين أو المسايرة

تتفق دراسات عدة حول المدارس الفعالة، على الإشارة إلى هذا النوع من القيادة الذي يدعوه الأنجلو ساكسون (peer-coaching)، بوصفه عاملاً أساسياً من عوامل التغيير داخل المؤسسات المدرسية. وتمارس هذه القيادة عموماً من طرف أشخاص تم تكوينهم في مجال خاص ويضعون أنفسهم رهن إشارة زملائهم الراغبين في الاستئناس بممارسات جديدة، لكن دون أن يمارسوا عليهم أية رقابة كيفما كان نوعها. ويركز مثل هؤلاء القادة أساساً على العمل داخل القسم وعلى تقدم التلاميذ. فهم يسدون النصائح باستمرار ويقدمون حلولاً للمشاكل التي يواجهها زملاؤهم ويحسنون التواصل ويكون حضورهم بارزاً ومستمراً بالمؤسسة المدرسية. ومن الممكن أن تعتبر الخبرة المهنية مصدراً للمشروعية. وحسب ساوت وورث (South Worth)، [31] فإن هذا الصنف من القيادة يتألف من بعدين: فمن جهة، هناك الرغبة في دفع الجماعة دوماً إلى التمركز حول الأهداف المؤسساتية، ومن جهة أخرى، هناك رغبة في أخذ حاجيات الزملاء وأولوياتهم وراحتهم بعين الاعتبار. وقد بين المؤلف المذكور، أهمية التوازن بين هذين الجانبين. ذلك أن التمركز حول المهمة، يتطابق عموماً مع تجليات السلطوية ووضع آليات المراقبة التي تنتج شعوراً لدى هذه الجماعة بغياب الحرية وتؤدي إلى عدم انخراط شمولي. وفضلاً عن ذلك، فإن القيادة التي تظل متمركزة حول خير المجتمع، تنتج مناخاً للجماعة، يضعف جودة العمل على المدى المتوسط، لأنه لا يقدر بشكل كاف التمركز حول المهمة ولا التوجيه نحو النتائج. فالمبالغة في الصرامة أو المرونة، لا جدوى منها.

القيادة المتجهة صوب الثقافة

انبثق هذا الشكل من القيادة منذ حوالي خمس عشرة سنة، مع تبني نظرية تدبير الأنظمة تدريجياً للمنظور الثقافي، وبالتالي أكد على أهمية أن يشترك أعضاء التنظيم نفسه -ويتعلق الأمر هنا بالمؤسسة المدرسية- في القيم والمعتقدات نفسها. وهذا يعني أن القادة الذين يشتغلون في هذا الأفق، بوصفهم نماذج، يوجهون طريقة عمل المدرسين يومياً، في تناغم مع قيمهم ومعتقداتهم وطريقة الكلام والتفاعل والتقييم والتنظيم وحل الصراعات والعقاب والتقدير. وحسب شاين (Schein)، [32] فإن الثقافات التنظيمية وجدت من أجل هذا الصنف من القادة، ذلك أن الوظائف الثلاث الأساسية للقيادة الثقافية، هي الإبداع والحفاظ وتفكيك (déconstruction) [أو هدم (destruction)] الثقافة. فالأمر يتعلق بقيادة دقيقة جداً، مباشرة وغير مباشرة، نظامية وغير نظامية، تشتغل بشكل منفتح ومنغلق في الآن نفسه. إنها تحدد الأسلوب الذي يتم بواسطته حل المشكلات، كما تحدد أسلوب التفاعلات المهنية ونوعيتها، وتجعل من الممكن أو من المستحيل، انبثاق قيادة تعاونية.

القيادة المتجهة صوب التعاملات

يحدد هذا الصنف من القيادة، طرائق تبادل الخدمات أو الكفايات بين المدرسين داخل المؤسسة. ذلك أن رئيس المؤسسة لا يتدخل كثيراً في الممارسات القائمة داخل القيم، وبالمقابل فإن المدرسين يعبرون عن ولائهم لقراراته. فالأمر يتعلق نوعاً ما، بنهاية المساومة الضمنية في الغالب التي حدد تقسيم العمل بعدها صراحة، بحيث مكّن من الفصل بين التعليم والتدبير الفعال للشأن اليومي.

ويتعرف العديد من رؤساء المؤسسات على أنفسهم من خلال هذا الصنف من القيادة، لأنه يتطابق بشكل أفضل مع الأفكار والمناهج الحديثة لتدبير الأنظمة التي تلقوا تكويناً بشأنها. ويتمثل هذا الصنف من المسعى أساساً، في ضمان التناسق بين خطوات المشروع وغايات النظام وتسهيل عمل المشروع المشترك وتنظيم سيل المعلومات وتنسيق التعاون داخل المجموعات الفرعية.

وتبدو فعالية هذا الشكل من القيادة التدبيرية، كلما كانت أهداف التعبير محددة بوضوح، مثلاً عندما يتعلق الأمر بإدراج طرائق جديدة لتجميع التلاميذ وتنشيط جلسات العمل المشتركة وإدخال وسائل جديدة للتعليم. ومن الضروري أن تستثمر كل الطاقات في المهام الإدارية، على الرغم مما تتضمنه من مجازفات، وذلك بغرض إصلاح الوضع القائم -كعملية ممكنة- بحيث لن يبقى هناك وقت ولا قوة لتصور صيغ أخرى للعمل وللتفكير.

القيادة المتجهة صوب التحويل

يهدف هذا الصنف من القيادة إلى تعديل الكفايات الفردية والجماعية داخل المؤسسة، بغرض تغيير الممارسات. فالقائد يحول المؤسسة عبر مساعدة الجماعة على إقامة وإقرار تغيير دائم لطريقتها في التفكير والفعل. وحسب بنيس ونانو (Bennis et Nanus)، [33] فإن هذه القيادة لا تتمكن من التفسير فحسب بل أيضاً من تطوير و«رفع» أسباب وأهداف أولئك الذين تمارس عليهم، لأن هذا الصنف من القادة يبرز مستوى من التحكم في التدخلات ويعرف كيف يحمي نفسه من الميل إلى «دفع كل الأرانب للجري».

ومن هذا المنظور، فإن القيادة التحويلية تؤثر أساساً في الثقافة القائمة

وفي تمثلات مختلف الفاعلين وانفعالاتهم ومواقفهم ومعتقداتهم، وبالتالي في تحقيق أهدافهم الفردية والجماعية. وتهدف مثل هذه القيادة بالضرورة، إلى إقامة تعاون مهني والحفاظ عليه، عبر إقرار دينامية علائقية خاصة ورمزية بين مختلف الشركاء.

هكذا تمثل القيادة التحويلية تدخلاً في الثقافة التنظيمية برمتها. لذلك، يصف العديد من المؤلفين القادة التحويليين بوصفهم أشخاصاً أصحاب رؤى، وهم منخرطون بشكل صريح جداً في عملية التغيير، ويتمكنون من دفع أغلب نظرائهم إلى بناء تمثلات مشتركة يتقاسمونها فيما بينهم ويحولون الثقافة التنظيمية من خلال التناسق والتساوي اللذين يتدبرهما المشروع الجماعي يوماً بعد يوم. وهم يتمكنون قبل كل شيء، من عدم الخلط بين الوضعية المجددة وفكرة الموضوع النهائي للتجديد، المحدد والمقرر مسبقاً. وبالنسبة لبيلوتيي (Pelletier)، فإن ذلك لا يعني «ضرورة الانتظار السلبي لروح قدس (Saint Esprit) أو لوحي ما. فالتموقع التجديدي يعني القيام داخل الفريق بقفزة إلى الأمام وقذف صورة قادرة على تجميع الطاقات وتسجيل رؤية مستقبلية داخل الصورة الجماعية. وتساعد هذه الرؤية هؤلاء وأولئك، على القيام ببناء تمثل جديد للواقع، يجعل فكرة التجديد ذاتها ممكنة ومأمولة [. . .] فقيادة التجديد هي الإبحار في عالم التعقيد والقيام بمغامرة لا تدرك عواقبها. وفي ظل هذا السياق، لن يكون القائد [أو لم يعد] مجرد «مقترح للتجديد». فلتحقيق هذه العملية، يجب عليه أن يترجمها باستمرار، وأن يعيد تأويلها من أجل تحقيق نقلة ضرورية، حاملة للمعنى وللغاية». [34]

وما لا شك فيه، أن القيادة التحويلية تمثل بديلاً مهماً وتقدم -نظريا على الأقل- تركيباً جيداً للتيارات الحالية. وعلى الرغم من وعيها بتعقد هذه الأخيرة، فإنها تدعو إلى اعتبارها جانباً متضمناً في كل تنظيم إنساني، وإلى ضبط تدريجي للغتها اليومية ولعاداتها وبنياتها وتنظيماتها ولممارساتها البيداغوجية [إنشوسبي (inchauspe)]. [35]

القيادة وممارسة السلطة (empowerment)

يتعاون القائد في المنظور التحويلي، مع آخرين لتغيير بعض جوانب ثقافة المؤسسة وبعض الممارسات البيداغوجية. ويتعلق الأمر بتغييرات على مستوى العلاقات الاجتماعية وعلاقات السلطة داخل المؤسسة، سواء تم التفكير في طريقة تدبير الجلسات، أو إدراج تقييم للتلاميذ مرتبط بتدبير مختلف لمسارهم، أو إقرار هدف يتمثل في تجريب تقسيم جديد للعمل أو تغيير البنيات أو المقاربات الديداكتيكية. ولا تحدث هذه التغييرات بفعل التدخل الكارزماتي أو السلطوي لرئيس المؤسسة، بل تبنى تدريجياً في إطار عملية جماعية، لإعادة النظر ولبلورة صيغ جديدة للتفكير والفعل، بما في ذلك تفويض أو اقتسام السلطة. فالقائد التحويلي لا يكتفي بدفع مختلف الفاعلين، في إطار منظور أكثر طموحاً إلى تفعيل رؤاه، وإلا ظلوا مجرد منفذين. فهو يهدف على العكس من ذلك، إلى جعلهم مالكين لثقافة جديدة، تعيد تنظيم علاقات السلطة بين القمة والقاعدة، بمعنى ممارسة السلطة والتعلم بالنسبة لكل الفاعلين المعنيين.

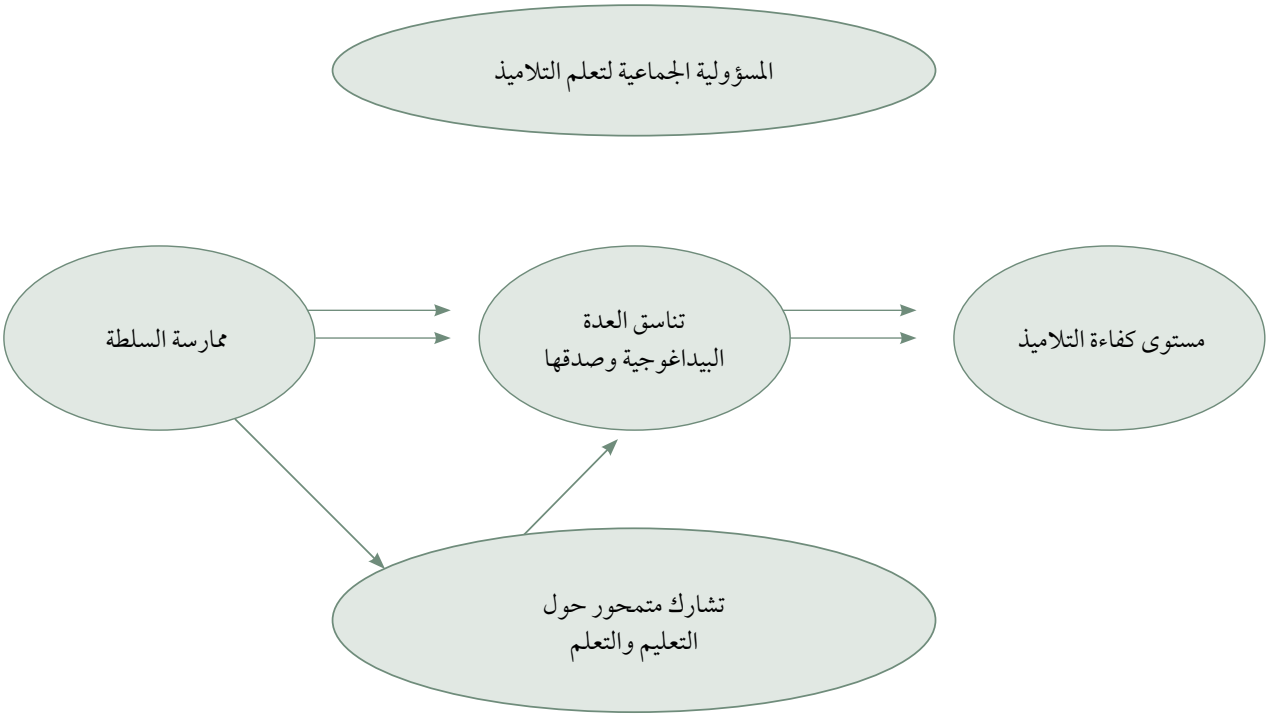
من مساق الفنون والعلوم في التعليم.

ونحن نستعمل هنا لفظة (empowerment) التي يصعب أن نجد مقابلاً لها في اللغة الفرنسية. فهذا المفهوم الأنجلو-ساكسوني أصبح مرجعاً أساساً في الأدبيات المتعلقة بالتغير. وهو يصف العملية التي يمكن لجزء من سلطة القرار والفعل، أن ينتقل فيها مباشرة إلى الفاعلين المعنيين. وبصيغة أخرى، ما دامت مهمة المدرسين هي التعليم والتعلم، وما دام بإمكانهم إدراج التغيرات الضرورية لإصلاح عمليات التعليم والتعلم، فإنه يبدو من المشروع، الاعتراف لهم بالكفاءة المهنية ومنحهم الاستقلالية اللازمة للقيام بعملهم والتفكير فيه. وبمعنى ما، فإن مسلمة ممارسة السلطة تمثل الأطروحة المضادة للبيروقراطية وللرؤية التراتبية المذهبية والأحادية الجانب. فهي تدافع عن قيمة التشاور والمشاركة والانفتاح والمرونة، وتشدد على الاستدماج والامتلاك الفعالين لعملية التغيير، من طرف الفاعلين الرئيسيين المعنيين، وهم المدرسون، وذلك من منظور المهننة التفاعلية (professionnalisation interactive). وبعابرة أخرى، لكي يصبح النظام المدرسي فعالاً أكثر، لا يكفي تحرك بعض المدرسين المناضلين ومدرسة أو مدرستين طليعيتين ومجموعة مكلفة بمهام، تم تعيينها من طرف النظام المدرسي. ولا يكفي أن تتصور القمة (Sommet) التغير وتطور إستراتيجيات عدة، لضمان جودته أو تؤسس أنظمة مصطنعة للتقييم، فالقيادة التحويلية لا يمكنها أن تحول النظام رغماً عنه.

فلكي يحصل التغيير، يجب تحفيز المدرسين وإثارة اهتمامهم. كما يجب أن تتوفر لديهم إرادة كافية للمساهمة في إنجاحه وللانخراط من أجل «خلق وضع مختلف». ولن تنبثق هذه الإرادة إلا على شرط الزيادة في سلطتهم التي يرغبون في ممارستها. وحسب روزنهولتز (Rosenholtz)، [36] فإن تفاؤل وآمال والتزام المدرسين ترتبط بخصائص مكان العمل الذي يولد لديهم الانطباع بأنهم «يتوفرون مهنياً على السلطة»، أي أن كفاية قرارهم معترف بها جماعياً.

وقد بين لوي وآخرون (Louis et al)، [37] في إطار بحث مهم أجري على حوالي ستين (60) مؤسسة أمريكية شمالية مجددة، بأن هناك رابطة وثيقة بين ممارسة السلطة من طرف المدرسين ومستوى الكفاءة الذي بلغه التلاميذ.

ممارسة السلطة من طرف المدرسين وتأثيراتها على تعلم التلاميذ



اقتبسته غاتر تورلر من المرجع السابق ذكره.

وبالنسبة لهؤلاء الباحثين، فإن معطيات البحث تؤكد على ضرورة منح المدرسين المعنيين تأثيراً فعلياً على العمليات الجارية –بما في ذلك، على أولويات وطرائق اشتغال التغيير– لكي يلتزموا تدريجياً بالتحمل الجماعي لمسؤولية جودة تعلم تلامذتهم، ولكي يصبحوا جاهزين للتعاون والعمل من أجل تناسق وصدق العدة البيداغوجية.

وتحذرنا هذه المعطيات أيضاً، من استعمال ممارسة السلطة كمتغير مستقل. فهي تشير إلى أن هذه الممارسة تشكل جزءاً من مجال القوى، بنفس الحجم الذي تكتسيه متغيرات أخرى [مثل المسؤولية الجماعية والتعاون المنهج في تدبير العدد البيداغوجية والتناسق والصدق بين البنيات والتنظيمات والممارسات البيداغوجية]، تتآلف فيما بينها، ضمن مجهود جماعي ونسقي من أجل تحسين تدبير تقدم التلاميذ.

من تفويض السلطة إلى ممارستها

يرى برسار ولسار (Brassard et Lessard) أن لفظة (empowerment) لا تطابق لفظة تحميل المسؤولية (responsabilisation) التي يمكنها أن تخفي الدلالة الحقيقية للفظة الأولى: «فهي تشير إلى منح تام للسلطة والمسؤوليات لفاعلين يتحكمون تماماً وبشكل شامل في أنشطتهم، ما يؤدي إلى خلق كيانات مستقلة قانونياً وقادرة على تنظيم عملها [. . .] هكذا، ترتكز فكرة (empowerment) على الاقتناع بأن الفعالية تتمثل في منح الوحدات التنظيمية والجماعات والأفراد، استقلالية أكبر، ما يمكن من مواجهة وضعية حاملة للتنوع والتعقد والتغير المستمر، والعمل على حلها بشكل أفضل. وقد يصل الأمر إلى قطع الرابطة السلطوية التقليدية التي تجمع بين المؤسسات والمقاطعة المدرسية (district scolaire)، بحيث تصبح العلاقة بينهما قائمة على أساس التشارك والتكليف بأعمال (sous–traitence)»[38] وعلى الرغم من كون منح السلط والمسؤوليات يمثل أحد الجوانب المهمة للقيادة التحويلية، فإن الأمر يتعلق في نظرنا، بوضعية شاملة للمسؤولية المشتركة والجماعية أولاً وقبل كل شيء، وهي المسؤولية التي يقتنع أعضاء الجماعة بمقتضاها، بإمكانية ممارسة السلطة ضمن شروط عملهم، عبر الربط بين كفاياتهم والتشارك إرادياً، وذلك بغرض التأثير في تقدم تلامذتهم. وعندما تنخرط الجماعة برمتها في هذا المسعى، يصبح هناك تقاسم حقيقي للقيادة. هكذا، تشرع الجماعة في امتلاك السلطة أثناء الاشتغال البيداغوجي، عندما تشرع في تقييم عملها بشكل جماعي،[39] وتحدد الأهداف المشتركة والمؤشرات التي تسمح لها بتقييم نتائج الأعمال المنجزة. وتعمل بعد ذلك، على تحديد المهام والكفايات الضرورية لتحقيقها وتقرر أخيراً، من سيقوم بهذه المهام. [غاتر تورلر[40] كرانز دور (Krainz–Dûrr) وآخرون،[41] فولستيتر (Wohlstetter) وآخرون].[42]

وفضلاً عن ذلك، تعني (empowerment)، قبول المدرسين بأن يمارس زملاؤهم يومياً السلطة في هذا المجال أو ذاك، وبألا يشككوا في كفاءتهم، وأن يكونوا رهن إشارة مقترحاتهم. ويعني ذلك، تحمل جميع الأفراد المسؤولية بالتناوب وقبول إنجاز المهمة وإدماج مقترحات نظرائهم. كما يعني ثقة القادة الرسميين –الذين تم إخبارهم بأنشطة أفراد الجماعة– بكل الذين لعبوا دور القيادة، وتفادي لعب دور «القائد الأمني المشارك». ويعني أخيراً أن مجموع المدرسين يعترفون ويشاركون في عملية منح السلطة، المتمثلة في إقرار دينامية مرنة جداً، بحيث يعمل كل فرد بداخلها وبالتناوب، على توجيه أو اتباع مقترحات زميله. ومن هذا المنظور، فإن ممارسة السلطة تجبر الفاعلين، ليس على مناقشة مسألة القيادة فحسب، ولكن أيضاً على مناقشة ما يدعوه الأنجلوساكسونيون بالقدرة على اتباع قرارات الغير (follower ship) دون السقوط في التبعية غير النقدية.

هكذا لن تكون القيادة التحويلية شأن فرد واحد، بل شأن الفريق. فهي حسب استعارة ساوت وورث (South Worth)، [43] عبارة عن دينامية تساهم: «في ازدياد الشحنة الكهربائية لكل واحد»، وذلك بالمعنى الذي تحول فيه المحولات الكهربائية الطاقة «فالمحولات الكهربائية تزيد من الشحنة عندما تمر الطاقة عبرها [ويمكنها أيضاً تقليص الشحنة؛ لكننا نفضل التغاضي عن هذه الظاهرة]. وتهدف القيادة التحويلية إلى زيادة شحنة الفريق بأكمله. فهي تساعد على الزيادة في قدرته على تغيير ما سيجري بداخل المؤسسة والأقسام. وتتمثل فكرة الزيادة في الشحنة في اعتبار السلطة بدون حد، في حين يميل بعض رؤساء المؤسسات وأعضاء الفريق الإداري وبعض المدرسين، إلى الاعتقاد أن السلطة محدودة. فهم يتصورون أن تفويض جزء من سلطتهم للغير، سينزع عنهم سلطتهم. والحال، أن التفكير في السلطة بهذا الشكل، هو عبارة عن رؤية بدائية جداً ومتمركزة حول الذات (egocentrique). فإذا كان هناك تقاسم للسلطة، وكانت سلطة كل واحد مدعمة، فإننا سنمتلك جميعاً مزيداً من السلطات».[44]

ويبين تحليل المؤسسات الفعالة، كيف أن قدرتها على التغيير تتأسس على الضرورة وعلى الإرادة الجماعية في بلورة حلول جديدة. ومن هذا المنظور، فإن بإمكان تطور وتحول الممارسات، أن يحددا بوصفهما عمليتين متناسبتين مع (l'empowerment)، على شكل «ممارسة السلطة في العمل» أو إذا ما استعملنا إيحاءات سياسية، على شكل تدبير متناسب، وفق ما دعاه فولستيتر وآخرون بالنموذج العالي للانخراط (High involvement model).[45]

تلخيصاً لما سبق، نقول إن ممارسة السلطة توجد عندما يكون التغير:

» محولاً من طرف فاعل جماعي أو فريق بيداغوجي أو مجموعة مجددة أو هيئة التدريس بالمؤسسة.
» محدداً من خلال تقييم جدي للوظائف وللخلل الذي يشوبها وللحاجيات ومسالك التطور ذات الأولوية، سواء داخل المؤسسة أو على مستوى النظام المدرسي برمته.
» متفاوضاً بشأنه بطريقة ديمقراطية داخل المجموعة التي تراقب قادتها.
» مبنياً انطلاقاً من كفاءات داخلية، مع الانفتاح طبعاً على إمكانية مساهمة خبراء من الخارج.

ويتوافق هذا التصور للفاعل الجماعي الحامل للتغير، مع مختلف

أشكال القيادة. فهو يسمح بانبثاق منظور جديد، يوتوبي بعض الشيء في صيغته الخالصة، لكن بإمكانه مع ذلك، أن يظهر في مختلف عمليات التغيير.

هل القيادة التعاونية هي قيادة بدون قادة؟

تشير القيادة التعاونية، وهي ترجمة حرفية للصيغة الإنجليزية (coopérative leadership)، إلى شكل من القيادة الديمقراطية، القريبة من القاعدة، إن لم نقل قيادة رخوة، ما دامت مطالبة بأن تأخذ حساسيات الجميع بعين الاعتبار. في حين يشير معناها بالإنجليزية، إلى قيادة تمارس بشكلٍ تعاوني من طرف مجموعة من الفاعلين، لا واحد منهم يعتبر قائداً نظامياً ولا حتى غير نظامي، بشكل دائم، بل يتجه بشكل منفتح نحو العمل المشترك. ويمكننا الحديث في هذه الحالة، عن قيادة متعددة الأقطاب (multipolaire)، مقسمة وموزعة أو جماعية، بالمعنى الذي نتحدث فيه عن الذكاء الموزع أو الجمعي. لنحتفظ بالعبارة إذن، مع التأكيد على أنها لا تشير إلى الطريقة التعاونية التي يتبعها القائد لتربية جماعته، بل إلى الطريقة التعاونية التي تقاوم الجماعة من خلالها الميل إلى تفويض أو ترك السلطة لشخص واحد، حيث تسهر على العكس من ذلك، على توزيع المسؤوليات باستمرار على فاعلين عدة.

وتثير القيادة التعاونية مسألة معرفة ما إذا لم يكن هذا الصنف من الاشتغال، يتماثل منطقياً مع إلغاء كل سلطة نظامية. وبصيغة أخرى، معرفة ما إذا لم يكن يعني نهاية وظيفة رئيس المؤسسة، بل وظائف سلطوية أخرى مماثلة.

وقد تبدو هذه المساءلة سخيفة (saugrenue)؛ وبخاصة إذا ما علمنا أن أغلب الأنظمة المدرسية تتجه صوب سياسة، تؤكد على الرغم من منحها المؤسسة المدرسية سلطة أكبر للتدبير الذاتي، على ضرورة وجود وظيفة ضامنة للتربية الإدارية، محددة بشكل واضح.

ومما لا شك فيه، أن القيادة التعاونية قطعت الصلة مع التنظيم الكلاسيكي للعمل داخل المؤسسة، سواء أكان نظامياً أم غير نظامي. ويتحمل أعضاء الجماعة، حسب الكفاءة المعترف بها لهم وحسب استعدادهم، مسؤولية المهام أو الوظائف دون احتكارها على الدوام، ودون التخصص فيها وأيضاً دون الجمع بين الدور والوضعية. ومن المنطقي، في ضوء هذا المنظور، ألا تعرف القيادة التعاونية التراتبيات القارة ولا القائد الدائم. فالقيادة تخضع، مثل باقي المهام، للتأسيس ثم توزع بحسب الحاجيات. وهذا يعني بشكل ملموس، أن الجماعة تعمل بانتظام على تقييم عملها وتحدد وفق هذا التقييم، المهام والوظائف الخاصة والكفايات المطلوبة وأخيراً الأشخاص الذين سيكلفون بهذه المهام والوظائف. وتمنح دورة المهام لكل واحد، إمكانية توسيع مجال كفاياته وتجريب إكراهات الوظيفة، ما سيساهم

من مساق الفنون والعلوم في التعليم.

في ظهور موقف أكثر تفهماً للزملاء الذين يتعين عليهم بدورهم، تحمل مسؤوليات التنسيق والتنشيط والتقييم.

وإذا ما أخذنا القيادة التعاونية في معناها المطلق، فإنها ستكون قريبة من المشاعية البدائية (communisme primitif) والمساواة الكاملة التي دعت إليها اليوتوبيات المثالية. لكن، إذا ما استوحيناها بشكل براجماتي أكثر، يمكننا حينها، ترسيخ أشكال للسلطة متميزة بوضوح عن الأشكال المعروفة. ولا يتعلق الأمر بمجرد وصفة تسهل التفاعل بين الزملاء، بل بإطار مرجعي، يتموقع داخل سياق النظريات الحالية حول ثقافات التعاون. فالقيادة التعاونية تمتد بوصفها قوة تحويل ثقافي وتطوير لدينامية الفريق التربوي. ولتحقيق هذه الغاية يجب:

» اتخاذ مبادرات مقررة لدفع المدرسين إلى اكتشاف واستثمار فضاء استقلاليتهم الفردية والجماعية.
» اتخاذ قرارات ضرورية لتشجيع التنظيم الداخلي للمدرسة والتطور المهني المدرسي.

وبالتالي، سيكون من الصعب ملاءمة وظيفة رئيس المؤسسة مع إرادة جماعة الفاعلين في تحمل المسؤولية الجماعية من أجل تقدم التلاميذ، وأيضاً بغرض تحويل ثقافتهم المهنية. وبالعودة إلى الوراء، سنلاحظ أن القيادة التعاونية لا تلغي وظيفة رئيس المؤسسة، بل تعيد تحديدها ضمن منظور شمولي لتوزيع المهام واستخدام الموارد البشرية. ففي إطار ثقافة التعاون المهني، سيتمثل دور رئيس المؤسسة بالخصوص، في تشجيع القيادة التعاونية، بحيث سيصبح هو –أو هي – من يساهم في انبثاق الكفاءات ويسهل تصور وتفعيل طرائق تنظيمية جديدة، وينصت للأفكار الجديدة وينتقدها بشكل بناء، ويتأكد من أن كل عضو داخل الفريق يحظى بالقيادة بمعنى ما. ويمكننا أن نستخلص أن هذه القيادة تنظم العمل الجماعي، من أجل تحويل فعال وممكن للممارسات.

إن ممارسة السلطة لا تعني بتاتاً السقوط من جديد في الفردانية الخالصة. ومن هنا تبدو أهمية إقرار رئيس المؤسسة لمشروع ولبنيات ملائمة تسمح بإنتاج طاقات متفاعلة بشكل ضروري. فدوره الرئيسي يتمثل في السهر باستمرار على بلورة وصياغة وتطوير تعاقد اجتماعي ضمن تناسق العمل الجماعي ودقته وجودته.

القيادة التعاونية والتعاقد الاجتماعي

يربط التعاقد الاجتماعي بين الفاعلين ضمن مسؤولية جماعية وفي إطار مسعى يهدف إلى:

» استثمار أفضل لاستقلالية الفعل التي يتوفرون عليها.
» إيجاد تنظيم داخلي يسمح بتدبير أفضل لمسارات التلاميذ وبأقصى تطوير لكفايات المدرسين.
» الحصول على انخراط هيئة التدريس والتزامها داخل المشروع.
» تشجيع استعداد المدرسين للعمل داخل فريق.
» تفضيل حل المشكلات عبر اصطناع التعارض واتخاذ القرارات الجماعية.
» تحسيس هيئة التدريس بالمسعى التشاركي للتقييم المشترك وبالتخطيط المتطور.

ولا يلغي هذا التدبير الجماعي، التكليف بمهمات خاصة، ولا دور رئيس المؤسسة أو أي شكل من أشكال القيادة النظامية والقارة. على العكس من ذلك، فإن التعاقد الاجتماعي وقواعد التبادل، يمنحان الحقوق ويحددان جملة من الوظائف، لا تبلغها الأشكال الأخرى للقيادة إلا في حالات نادرة.

التنسيق

تنتج القيادة التعاونية التي تروم التغيير كهدف رئيسي، عملاً إضافياً بالنسبة لكل واحد، يتطلب طاقة أعلى من تلك التي تتم تعبئتها في الظروف العادية من أجل «الحفاظ على بقاء السفينة بالبحر». ينضاف إلى ذلك واقع كون كل عملية تغيير، تعلن عن انطلاق النقاشات والمفارقات الدائمة والمبادرات المتعددة؛ وهذه معطيات غنية يتعين توجيهها، لكي يظل الهدف المشترك حاضراً. ومن هنا تبرز الحاجة إلى وضع هيئة للتنسيق، توكل إليها مسؤولية المهام التالية:

» متابعة المجهودات المبذولة في عملية الإنجاز.
» إخبار الأطراف المعنية، بخصوص تقدم العملية الجارية.
» التقريب والربط بين مختلف فرق العمل.
» تنظيم وتنشيط الجلسات المشتركة.
» إيجاد هيئات إعلامية تسمح باتخاذ مسافة إزاء ما هو معيش.
» خلق أماكن اتخاذ القرار والتنظيم، في حالة نشوب صراع يهم حياة الفريق.
» تسهيل الروابط بين مصادر الخبرة الموجودة خارج المؤسسة من أجل تلافي المجاملة والتكرار.

الخبرة في مجال حل المشكلات

في إطار البحث عن الفعالية والتوجه صوب التطوير، يجب ألا ننسى أن بإمكان المدرسين مواجهة مشاكل جدية، أمام صعوبات التعلم الراسخة لدى تلاميذهم، وأمام عدم التلاؤم الحاصل داخل الفريق والإيقاع المطلوب للعمل. ويجب ألا نبخس هذه المشاكل حقها، بل يتعين أخذها بجدية ومواجهتها بطريقة ملائمة، دون اللجوء إلى تنظيم عروض علاجية شخصية (psychodrames). ذلك أن القيادة التعاونية لا تسعى إلى تجنب المشكلات، بل تعتبرها بمثابة معطيات عادية داخل كل عملية. ويجب أن تواجه بمحاولات متروية، هي عبارة عن «ممارسة تأملية» حسب شون (Schön)، [46] أو «اكتشاف تعاوني» مستمر حسب ألتريختر وبوش (Altrichter et Posch)، [47] أو «بحث مشترك» (Collaborative inquiry) حسب هولي (Holly) [48] وغليزن (Gleeson)، [49] ما يسمح بتنمية كفايات وإجراءات جديدة لتحليل المشكلة واتخاذ القرار. وسيمكن ذلك، على المدى المتوسط والطويل، من توسيع قائمة الحلول الممكنة ومواجهة تردد وتعقد الممارسة بشكل أفضل [سيفالي (Cifali)]، [50] وتجاوز «النرجسية التعاونية»، وتحقيق التوازن الضروري بين التماسك الداخلي وهامش الحرية المتروك للأفراد.

ثمن ذلك

من الأمور المفارقة، أن القيادة التعاونية لا يمكنها أن تتحقق، إلا إذا ما ارتكزت على الحق في الاختلاف. فضرورة التفاوض وإعادة التقييم المنتظمة للأدوار، تستوجب أخذ الاختلافات بعين الاعتبار، على مستوى الجنس والمسار والسن ودورة الحياة والمصالح والمشاريع والكفايات والطاقة والرأسمال الثقافي والشخصية. ويجب أن تحيل مبادئ العدالة [ديروي (Derouet)] [51] على مجموع هذه المتغيرات المستقلة، وهو ما تدعي البيروقراطية تلافيه.

ولما كانت المؤسسات المنخرطة في عملية التغيير، تمنح إمكانية أكبر لتحمل جزء من القيادة، فإن العلاقة بالمهنة ستتغير بدورها. ذلك أن المدرسين لن يقبلوا بمزاولة التدريس فقط، خلال مسارهم المهني كله. فهم سيعلنون عن حقهم في التحرر من الرتابة والتعرف على كفايات أخرى، والقيام بتجارب جديدة، ومحاربة عدم الإنتاجية. غير أن بلوغ هذا المستوى من الحركية ليس أمراً سهلاً، لأن بإمكانه أن يولد بدوره تراتبيات جديدة وصراعات داخلية ومنافسات. وخارج الصراع المشترك المتمثل في ضمان نجاح المشروع، فإن مختلف الفاعلين يستمرون في التصرف كـ «إستراتيجيين» على مستويات عدة.

ولا تبدو هذه الوضعية، المفارقة بالنسبة لأسطورة الجماعة المتراصة والمتساوية، غريبة بشكل أساسي عما يمكن ملاحظته داخل المؤسسات التي تفتقد إلى مشروع، أو الخاضعة لأشكال للقيادة أكثر كلاسيكية. ومع ذلك، فهي تختلف معها في نقطة أساسية، وهي أن هذه الإستراتيجيات، لا تعرقل القدرة على التعاون من أجل إنجاح المشروع وبناء معنى التغير، وبخاصة إذا ما كان الفريق قوياً بما فيه الكفاية، وحيوياً بحيث لا يحتاج لأن يكون كل أعضائه نموذجيين. إن القيادة تقتضي عملية قارة لبناء وإعادة بناء المعنى، حيث يكون القادة منشغلين دوماً بتحليل أعمالهم، وأيضاً أعمال الفاعلين الآخرين، من أجل فهم العملية الجارية ودلالاتها بالنسبة لمجموع الفاعلين المعنيين بشكل أفضل. وإذا ما نظرنا إليها من هذه الزاوية، فإن القيادة تبدو أولاً وقبل كل شيء، كنشاط ذهني، يبقي الفريق في «حالة تأهب دائمة». وإذا ما كانت هذه الملاحظة تنطبق بشكل عام، على كل قيادة في الفترات «العادية»، فإنها تصبح وجيهة في مرحلة التغيير. فدور القادة يدفعهم إلى التحقق باستمرار فيما إذا كان أعضاء الفريق قد تمكنوا من الانخراط في الأهداف المنتظرة وفيما إذا كانوا مقتنعين بجدوى الرهانات، وهل سيربحون أكثر مما يخسرون، أثناء عملية الانخراط هذه.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

الهوامش:

* اقتطف هذا النص من مؤلف:
Monica Gather Thurler, Innover ou cœur de l'établissement scolaire, Paris, ESF éditeur, 2000, pp. 151/177.
Bennis W. et Nanus B., Leaders, New York, Harper et Row, 1985.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية**.

[2] تم تجنب هذا اللفظ، تفادياً للخلط مع شخصيات تاريخية ولكل إيحاء بنوايا فاشستية.

[3] Sergiovanni T.J. The principal ship : A reflective practice perspective, Newton, MA, Ally and Bacon, 1987, p. 121.

[4] نستعمل هنا لفظة «إطار» للإشارة إلى وظائف وأدوار القيادة مع الإقرار بوجود تمايز بين الوظائف والأدوار التي تمنحها مختلف جماعات الفاعلين للقيادة، وذلك بحسب الثقافة التي تنتمي إليها هذه الجماعات.

[5] يتحدث الأنجلوساكسون عن عملاء التغيير (Change facilitators) الذين يدعمون الدينامية القائمة، بفضل كفاءتهم في التحليل والتوسط والتعبئة وتحفيز الموارد [المادية والبشرية] الموجودة، . . . الخ.

[6] Bennis W. G., «Leader ship theory and administrative behaviour : The problem of authority», admlinistrative Science Quarterley, 4, 1959, p. 259.

[7] Alter N, Sociologie de l'entreprise et de l'innovation, Paris, PUF, Coll. «Premier Cycle», 1996.

[8] Berger P.L. et Luck mann Th., The social construction of reality, London, Penguin Press, 1969.

[9] Morin E, "Vers un nouveau paradigme", sciences humaines, n° 47,. 1995.

[10] Senge P.M., La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent, Paris, First, 1991.

[11] أمام التغير ومقاومة المدرسين، يطرح السؤال مثلاً حول معرفة الحد الذي يمكن للقائد أن يتموقع فيه باعتباره «مجدداً» أو «تابعاً» follower لرأي الأغلبية. وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال بحثاً مستقلاً يتجاوز إطار تحليلنا الحالي.

[12] Desjours C., Travail : Usure mentale, Paris, Bayard éditions, 1993 b.

[13] Cifali M., Silences et rumeurs dans les établissements scolaires, problèmes de communication? Apports psychanalytiques, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.

[14] إن نوع الاستيهامات وما لم يقل، يندرجان ضمن ما سميناه في موضع آخر، بطبقات الثقافة المدرسية.

[15] Brassard A. et Lessard C. ، «L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard»، in

G. Pelletier et R. Charron، Diriger en période de transformation، Québec، Editions، Afides، 1998، p. 65102–.

[16] Garant M. «Modèles des gestions des établissements scolaires et innovation»، in M. Borani et M. Garant (dir.)، systèmes scolaires et pilotage de l'innovation، Bruxelles، De Boeck، 1998، p. 7199–.

[17] Gather Thurler M.، «Savoirs d'action، savoirs d'innovation»، in G. Pelletier (dir.)، Former des dirigeants de l'éducation، Apprentissage dans l'action، Bruxelles، De Boeck، 1998 a، p، 101131–.

[18] Grellier Y.، Profession، chef d'établissement، Paris، ESF éditeur، 1998.

[19] Hargreaves A. et al. (dir). International Handbook of Educational change (4 Vol.)، Dordrecht Netherlands، Kluwer Academic Press، 1998.

[20] Pelletier، G. (dir)، Former des dirigeants de l'éducation، Apprentissage dans l'action، Bruxelles، De Boeck، 1998.

[21] Pelletier G. et Charron R. (dir.)، Diriger en periode de transformation، Montréal، Editions Afides، 1998.

[22] Perrenoud Ph.، «Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif»، La revue des échanges، Afides، Vol. 11، n° 4، décembre 1994، p. 37/.

[23] Garant M.، «Actions et savoirs chez des chefs d'établissement»، in G. Pelletier (dir.), Former des dirigeants de l'éducation, Apprentissage dans l'actions, Bruxelles, De Boeck, 1998, p. 71-99.

[24] Leithwood K., Befley P.T.. et Cousins J.B. Developing expert leadership for future schools, London et Washington, The Falmer Press, 1994.

[25] Heider J., The Tao of leadership, Atlanta, Humanics limited, 1985.

[26] GRi (Groupe de recherche et d'innovation), Les écoles en innovation, Lorsque la méthode s'installe, Genève, Enseignement primaire, Département de l'instruction publique, 1998.

[27] KatzenBach J.R et Smith D.K., The Wisdom of teams, Havard Business School Press, 1993.

[28] Enriquez E., Jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise, Paris, Desclée de Brouwer, 1997.

[29] Perrenoud Ph., «Réflèchir et agir ensemble», Educateur, n 12, 17 octobre 1997 b, p. 8-11.

[30] Stritmatter A. «L'auto-évaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires », in L. Demailly (dir.), Evaluer les politiques éducatives, Bruxelles, De Boeck, 2000.

[31] South Worth G., Leading improving Primary Schools, London, Falmer Press, 1998.

[32] Schein E. H., Organizational culture and leadership, a dynamic view, san Francisco, Jossey-Bass, 1990.

[33] Bennis et Nanus, op. cit., p. 217.

[34] Pelletier G., Former les dirigeants de l'éducation، op. cit.، p. 221 / 223.

[35] Inchauspé P.، «Transformer l'école، nouvelle responsabilité des directions d'établissement»، in G. Pelletier et R. Charron، op. cit.، p. 4762/.

[36] Rosenholtz S.J.، Teachers work place : The social organization of schools، white plains، N. Y، longmass inc.، 1989 a.

[37] Louis K. S. et al.، "Rethinking how schools improve، School effectiveness and improvement، 5 (1)، 1994، p. 224–.

[38] Brassard et Lessard، op. cit.، p. 78.

[39] حسب براسار وليسار [مرجع مذكور]، فإن ضرورة تقديم الحساب (imputabilité) [وهي الترجمة الحرفية للفظة الأنجلوساكسونية (accountability)] هي المثيل الذي لا ينفصل عن لفظة (empowerment) (ممارسة السلطة). فاللفظتان معاً مستمدتان من عالم التدبير والمقاولة الخاصة، ويتعلق الأمر بالتزام الفاعلين [المدرسين] إزاء المستفيدين من أنشطتهم [أي النظام والسلطات]، وبالتالي بضرورة تحمل نتائج أحكامهم.

[40] Gather Thurler M.، «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires ; au-delà de l'individualisme, Revue française de pédagogie n 109, 1994 b, p. 19-39.

[41] Krainz Dûrr M., Krall H., Schratz M. et Steiner Loffler u., Was schulen bewegt, Sieben Blicke insinnere der schulentwicklung, weinheim, Beltz Verlag, 1997.

[42] Wohlstetter P. et al., «New boundaries for school based management : the high involvement model", Educational evaluation and policy analysis، 16 (3)، 1994، p. 268286–.

[43] South worth, op. cit., p. 48.

[44] Wohl Stetter et al., op. cit.

[45] Schön D., The reflective practitioner. How professionals think in action, London، Temple Smith، 1983.
[46] Altrichter H. et Posch. P.، Lehrer erforschen ihrern unterrich. Eine Einfûhrung in die Methoden der Aktion forschung. Bad Heibronn, Julius Kinkhardt, 1990.
[47] Holly P. H., "Striving for Congurence. The Properties of Learning Duality Schools, London, Washington D. C., The Falmer Press, 1994, p. 125-140.
[48] Gleeson D. et al., "Undertaking collaborative inquiry: Evaluation for a change, inside a Development Programme", in C. Bayne Jardine et P. Holly (dir.), op. cit., p. 49-72.
[49] Cifali M., "Territoires : Où il pourrait bien s'agir de frontières et d'antagonisme, mais également d'articulation et de dialectique", Pratique des mots, n 77, 1991, p. 19-24.
[50] Derouet J-L., «Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite». Cohérence et dynamique des établissements scolaires، études sociologiques، Actes du colloque de Tours، 2526- avril، 1989.
[51] Ecole et Justice, Paris, Métailié, 1992.

من مساق الفنون والعلوم في التعليم.