البعد الوجداني في العملية التعليمية التعلّمية

The emotional dimension teaching -learning process

د. حليمة شريفي[1] Dr. charifi Halima
جامعة محمد بوضياف. المسيلة
lahcenenani@gmail.com

د. لبنى زعرور [2] Dr. Zaarour loubna
جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر2.
loubnazn@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:2018/04/20 تاريخ القبول:2019/02/24

الملخص:

إن الناظر للوهلة الأولى لمعنى العملية التعليمية التعلمية، يعتقد أنها تحكمها مدخلات ومخرجات من عملية التعلم، لكن إذا تمعّنا جيّدا فيها، نجد أن هذه المدخلات والمخرجات تحدث ضمن علاقة بيداغوجية ذات أبعاد عديدة، البعد العقلي المعرفي والبعد المهاري أو الأدائي، والأهم من ذلك على الإطلاق - على حدّ تعبير Norbert Sillamy -، البعد الوجداني.

وهو موضوع هذا البحث، إذ يركّز أساسا على البعد الوجداني للعملية التعليمية التعلمية، من خلال مجموعة من المحاور الأساسية، أردنا أن تكون بدايتها بتوضيح المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الوجدان، مثل الانفعالات والوجدانية، ثمّ بيّنا أهمية الوجدان في عملية التربية، بالخصوص في المدرسة، مظاهر العمليات الوجدانية في العلاقة التربوية من خلال التطرّق لتصور الطرف للطرف المقابل، وفي الأخير رأينا أنه لابدّ من التعريج على موضوع اللاشعور في العملية التعليمية التعلمية. النتيجة التي توصّلنا إليها هي: على المعلّم أن يتعامل مع التلميذ كإنسان يحس ويشعر قبل أن ينظر إليه على أنه يفكّر ويدرك.

الكلمات المفتاحية: البعد الوجداني ؛العملية التعليمية التعلمية؛ المعلم؛ المتعلم.

Abstract:

When we look the teaching-learning process, we thought that it is taken by inputs and outputs of learning. But when one studies it very well, one finds that these last ones appear in a multidimensional pedagogical relation; cognitive, performative, and affective.

This is the object of our study, we have worked on the affective dimension in the teaching - learning process, according to important axes; we wanted to start by determining the concepts confused with the concept of affection such as emotions and affectivity. The importance of affection has been shown to education, more specifically in school, the manifestation of affective processes in the educational relationship showing the different representations within a class. At the end, we talked about the unconscious in the teaching-learning process.

Key words: the affective dimension; the teaching - learning process; teacher; learner.

مقدمة:

يلقى موضوع الشعور واللاشعور في العملية التربوية، وبالضبط في العملية التعليمية التعلمية داخل القسم اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والعلماء، إذ يرى العديد منهم وعلى رأسهم علماء التحليل النفسي أنه ما دامت عملية التعليم والتعلم تحدث بين زوج هو المعلّم والمتعلّم، فإنه لابدّ وأن تحدث بينهما تفاعلات ظاهرية وأخرى ضمنية.

تُعرّف العملية التعليمية التعلمية، - حسب التعريف الذي ذكره معجم علم النفس وعلوم التربية لعبد القادر لورسي (2015) -، على أنها مجموع نشاطات التعليم المعيشة في الوسط المدرسي، التي تفرض تفاعلا ديناميكيا بين نتائج التعلم التي يسعى إليها المتدخّلون المدرسيون ونشاطات التعلم التي تسمح بتحقيق هذه النتائج وكيفيات التغذية الراجعة والقياس المستخدمة في تقييم إنجاز هذه النتائج.

في موقع آخر يعرّفها محمد الدريج (2003) في كتابه تحليل العملية التعليمية التعلمية، أنها تلك العملية التي تتفاعل فيها ومن خلالها المدخلات المختلفة بنسب وبمواصفات معيارية محددة مع المتعلم بشخصيته، اتجاهاته ودوافعه، الهدف منها هو إعداد المتعلم إعدادا شاملا متكاملا، وهي الإجراءات والنشاطات والتفاعلات والحوارات

التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية، مهارات عملية أو اتجاهات إيجابية.

إن الناظر للوهلة الأولى لمعنى العملية التعليمية التعلمية، يعتقد أنها تحكمها مدخلات ومخرجات من عملية التعلم، لكن إذا تمعّنا جيّدا فيها، نجد أن هذه المدخلات والمخرجات تحدث ضمن علاقة بيداغوجية ذات أبعاد عديدة، البعد العقلي المعرفي المتمثّل في مختلف الميكانيزمات والعمليات التي تحدث على مستوى العقل حتى يتمّ تعديل السلوك بواسطة التعلم، والبعد المهاري أو الأدائي وهو ما يستطيع الفرد أن يقوم به من أداءات ونشاطات ظاهرة حتى يتعلّم أو حتى يصل إلى نواتج التعلم كما يمكن أن نعتبرها هي نواتج التعلم، والأهم من ذلك على الإطلاق على حدّ تعبير Norbert Sillamy، البعد الوجداني، بمعنى أن الطفل (التلميذ)، أثناء عملية التعلم يفرز مجموعة من ردود الأفعال على المستويين الشعوري واللاشعوري، وبالمقابل كذلك المعلّم (المربي)، يؤثّر بانفعالاته وعواطفه في العملية التعليمية التعلمية.

أولا: توضيح لبعض المفاهيم ومحاولة الربط بينها:

قبل البدء في خوض موضوع مهمّ كهذا رأينا أنه من الضروري توضيح بعض المفاهيم والربط بينها، ثم بعد ذلك توضيح البعد الوجداني للعملية التعليمية التعلمية، لهذا فقد تصفّحنا العديد من الكتب في علم النفس وفي علوم التربية، بالإضافة إلى المعاجم في التخصصين، حتى استطعنا أن نصل إلى نوع من التوضيح الاصطلاحي، خاصة وأننا لاحظنا أنه هناك استعمال لكل من الانفعال والوجدان والعاطفة في نفس المواقع، وإعطائها نفس المعنى في الكثير من المراجع.

من هنا زاد إصرارنا على توضيح المفاهيم، وما هو موقعها في هذا الطرح، الذي نعتبره مهما جدا، لهذا سوف نعرض مجموعة من التعريفات، وسنحاول الربط بينها

1. حدّد نوربار سيلامي **Norbert Sillamy** في معجم علم النفس dictionnaire de psychologie المؤلّف من طرفه، مفهوم **الوجدانية affectivité**، فقال: "هي مجموع الحالات الوجدانية للشخص من مشاعر وانفعالات وعواطف، إذ يمكن أن نفرّق في العادة بين ثلاث مجالات في حياة الفرد: النشاط، الذكاء والوجدان، رغم أن هذا التفريق اعتباطي، لأنه لا يمكن أن نفصل هذه الجوانب عن بعضها البعض، إلا أنه ضروري، حتى نفهم أن شخصية الفرد تحكمها جوانب ثلاثة تكمّل بعضها البعض، ويكون الوجدان أكثرها حساسية لأنه يشكل الجزء الأساسي في الحياة العقلية للفرد. (Sillamy :2003,9)

من خلال هذا العرض لعالم وباحث غني عن التعريف في مجالي علم النفس والتحليل النفسي مثل Sillamy، والذي نتّخذه في الكثير من الأحيان كمرجع في علم النفس، نستنتج أنه جمع بين ثلاث مصطلحات لتعريف الوجدانية، وهي المشاعر، الانفعالات والعواطف، بمعنى أنها إذا اجتمعت كلّها عبّرت عما يسمى بالوجدانية، كما أوضح أيضا أنها جزء لا يتجزّأ من شخصية الفرد، وتتحكّم فيها بصورة واضحة، إضافة إلى كلّ من الذكاء والأداء.

2. **حسب معجم علم النفس** والتربية، عرّف **الوجدان** وعبّر عنه باللغة الانجليزية (affection)، على أنه اسم عام يشير إلى الوجدان والانفعال على اعتبار أنهما ظاهرتان مختلفتان عن الإدراك وعن النزوع. (أبو حطب:2003، 10)

نلاحظ من هذا التعريف أنه اعتبر الوجدان مرادفا للانفعال ولم يفصله عنه بل فصله عن ظاهرتين هما الإدراك والنزوع.

3. عرّف **ابراهيم عصمت مطاوع (1981) الانفعالات** قائلا: "الانفعال حالة توتّر في الكائن الحي تصحبها تغيّرات فيزيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية، وتنشأ هذه

الحالة من التوتّر عن مصدر نفسي كأن ندرك شيئا مثلا يخيفنا أو يغضبنا. (مطاوع: 1981، 32)

تمّ في هذا التعريف ربط الانفعال بالتوتّر، ولم يبيّن سوى المظاهر السلبية في الانفعال (الخوف والغضب)، إذ اعتبر أن هذه الحالة ماهي إلا استجابة لمثيرات داخلية أو خارجية، لكنّ مصدرها الأساسي نفسي.

4. قام **مصطفى عشوي (2003)** بتوضيح معنى **الانفعال** بصورة أكثر توسّعا، قائلا: "الانفعال هو تعبير جسمي ونفسي (سلوكي) عن حالة وجدانية قوية تتّسم عادة باختلال السلوك. ويرتبط الانفعال بمبدئي اللذة والألم إلّا أن التعبير عن الانفعال تتحكّم فيه عدّة عوامل نفسية – تربوية وفسيولوجية رغم تشابه المواقف التي تثير انفعالات ما عند الفرد". (عشوي: 2003، 147)

في هذا التعريف لم يربط الانفعال بمظاهره السلبية فقط إذ اعتبره حالة من الاختلال في السلوك مرتبط بكلّ من اللذة والألم، بمعنى أن مظاهره إيجابية وسلبية في الوقت نفسه، لكن استجابات الأفراد تختلف حتى ولو تشابهت المثيرات بسبب اختلاف العوامل النفسية الداخلية، العوامل المتعلّقة بأساليب التربية المعتمدة خاصة من طرف الأسرة والمدرسة، والعوامل الفيسيولوجية لأنّها تتأثّر بالإفرازات الغدية مثلا وتؤثّر فيها.

5. يقول **كامل عويضة (1996)** معرّفا **الانفعال:** "الانفعال هو وجدان ثائر يشمل النفس والجسم، بالتغيّر والاضطراب ويتسبب عن إدراك طارئ ملائم أو غير ملائم، ولما كانت طبيعته على هذا النحو من الثورة والاضطراب، فالأصلح أن نتعوّد السيطرة عليه حتى لا يضيع علينا الكثير من فرص النجاح. تمثّل الانفعالات ناحيتي اللذة والألم في حياتنا بما فيها من ارتياح وسرور أو قلق وحزن". (عويضة: 1996، 134)

في هذا العرض نلاحظ أن الباحثين قد اعتبروا الوجدان كمظهر من مظاهر الانفعال، إذ اعتبروه هو رد الفعل عن مختلف المدركات الطارئة التي نعايشها في حياتنا، وأشار أيضا إلى أن درجة ردّ الفعل هذه تكون عنيفة ولابدّ لنا من التحكّم فيها وتوجيهها بالطريقة السليمة التي تضمن لنا النجاح والتفوّق الاجتماعي.

6. يقول كلّ من جابر عبد الحميد و علاء الدين كفافي (1990): **الانفعالات** هي نمط استجابي معقّد من التغيرات في الأنسجة العصبية الحشوية وأنسجة الهيكل العظمي كاستجابة لمثير، ويتناسب نمط وشدّة رد الفعل والاستجابة مع المثير والذي ربّما كان سارّا أو مهددا، أو من طبيعة أخرة. كمشاعر قويّة فإن الانفعال عادة ما يُوجّه نحو شخص أو حادث معين، ويتضمّن تغيرات فسيولوجية منتشرة مثل زيادة ضربات القلب وكفّ حركات الأمعاء. في التحليل النفسي تكون الانفعالات حالات من التوتّر ترتبط بالدوافع الغريزية مثل الجنس والعدوان. (كفافي:1990، 115-116)

ما يمكن ملاحظته في هذا الطرح لكلّ من جابر وعلاء الدين، أنّهما أعطونا تفسيرا عضويا فسيولوجيا للانفعالات، وهذا مهم جدّا من أجل التعرّف أكثر على خفايا الانفعالات، لأنه فعلا كلّ حالة انفعالية يتعرّض لها الشخص تكون مصحوبة بمجموعة من الغييرات العضوية وخاصة الفسيولوجية، كاحمرار الوجه مثلا أو ارتفاع ضغط الدم. ما وضّحه أيضا الباحثان، هو تفسير المدرسة التحليلية للانفعالات، إذ يربط التحليليون الانفعالات بالدوافع الغريزية، وكأن الغرائز وحدها هي التي تتحكّم في انفعالاتنا.

7. تعتبر ليندا دافيدوف Linda Davidov (2000) **الانفعالات** على أنها حالات داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وتنشا فجأة في أثناء تفاعل الأفراد مع الخبرات التي يتعرّضون لها، وتتصف تلك المشاعر بعدم القدرة على التّحكم فيها، حيث لا يمكن

بسهولة إصدارها أو كفّها، ويستجيب الأفراد دائما لتلك المشاعر والأفكار أو الكلمات والأفعال التي تبدو غير مناسبة أو مضطربة، أو لاعقلانية أو غير منظمة، ويتأثّر السلوك الذي يصدر كردّ فعل بكلّ من التعلم والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه. (دافيدوف:2000، 78)

نلاحظ هنا أن ليندا دافيدوف قد جمعت بين مفهومي الانفعالات والمشاعر وجعلتهما مترادفين، بل وجمعت بينها وبين الأفكار والكلمات والأفعال، إذ اعتبرتها مظاهر انفعالية من الصعب فهمها وقياسها والتحكّم فيها، كما أنها نبّهت لشيء مهمّ جدا لم يظهر في التعريفات السابقة، إذ قالت بأن الانفعال ما هو إلا ردّ فعل لمجموع التفاعلات التي يعيشها الانسان في حياته، والتي يكتسب منها خبرات تؤثّر في انفعالاته. لا يمكن أن نتغاضى كذلك عن مفهومي التعلم والسياق الاجتماعي، إذ نستنتج أن انفعالاتنا يحكمها كل من التعلم والسياق الاجتماعي، مما يؤدي إلى أن انفعالات الأفراد تختلف حسب اختلاف أساليب التعلم التي يتلقّوها وحسب السياق الاجتماعي الذي ينتمون إليه، كأن تكون انفعالات الفرد الجزائري غير انفعالات الفرد الألماني، ونقصد بها هنا مثلا مظاهر الانفعال، كأن يحمرّ وجه الجزائري من سماع كلمة معينة علنا، ولا يكون نفس المظهر لدى الألماني عند سماع نفس الكلمة.

8. من جهتها ميّزت **ي.إ. كولتشيتسكايا** في كتابها "تربية مشاعر الأطفال" الذي ترجمه إلى العربية **عبد اللطيف أبو سيف (1997)**، بين ثلاث مفاهيم اعتبرتها مهمّة لتعريف **الانفعال** وهي، **الحالة الانفعالية، اللهجة الانفعالية والانفعال**، إذ اعتبرت أننا نستخدم في حياتنا اليومية وأثناء معاشرتنا للآخرين، مصطلحا وحيدا للتعبير عن **حالة الفرد الانفعالية**، وهي كلمة **الشعور**، إلا أن مجال الانفعالات الانسانية في الحقيقة أوسع بكثير ويمكن أن يُصاغ من خلال جملة مفاهيم كالانفعالات، المشاعر، الصور

الانفعالية للإحساس والحالات الانفعالية. **أما اللهجة الانفعالية** فهي بمثابة التلوين الانفعالي لأحاسيسنا ومشاعرنا، وقصدت بها خصائص الأحاسيس والانطباعات ذات الأهمية البالغة لكلّ فرد في مجال نشاطه الإنتاجي وخلال اختلاطه بالآخرين.

أما **الانفعال** بعكس اللهجة الانفعالية، هو ظاهرة نفسية أكثر تعقيدا، لأنه يتولّد في حالة محددة، ويملك مضمونا مميزا ويترافق بردّ فعل بردود فعل تعبيرية موافقة ... الانفعال يتولّد دائما في حالة معيّنة، ويظهر بصورة مفاجئة وسريعة، ويتّصف بصعود حاد في بدايته ليأخذ فيما بعد بالتخامد. (أبو سيف: 1997، 8-10)

يتّضح لنا من خلال هذا الطرح الدليل على أهمية تحديد المفاهيم وعدم الخلط بينها، إذ أنه كلما كان تحديدنا صحيحا، كلما كانت النتائج المتوصل إليها صحيحة وذات فائدة وأهمية. أشارت الباحثة **كولتشيتسكايا**، إلى أن الانفعال أوسع من المشاعر، وما هذه الأخيرة سوى جزء أو جانب منه إن لم نقل مظهرا من مظاهره، كما أشارت إلى أن الانفعال يأتي بصورة مفاجئة وسريعة، أي بطريقة لاإرادية، لا يستطيع الانسان التحكم فيها، وهو ردّ فعل يختلف من إنسان إلى آخر، ويختلف من وموقف إلى آخر، يظهر شديدا في البداية ثم يبدأ بالتناقص كلّما تعوّد الفرد على الموقف (المثير).

في الأخير، سنحاول أن نعطي مفهوما **للوجدان**، حسب متطلباتنا البحثية، محاولين الإلمام بجميع ما أدلى به الباحثون سابقو الذكر في هذا المجال:

نعني بالوجدان في هذه الدراسة، أنه قسم من أقسام الشخصية إلى جانب كلّ من المعرفة والسلوك، ولا يقلّ أهمية عنهما. رغم أن الجانب المعرفي أخذ القسط الأوفر من الاهتمام والدراسة، بل يذهب العلماء إلى أبعد من ذلك باعتباره المحرّك الأساسي للوجدان والسلوك، وهناك حتى من يلغي الوجدانات ويعتبرها نقاط ضعف بالنسبة للإنسان. لكن في دراستنا هذه سنحاول أن نوضّح أهميتها وضرورة احترامها ومنذ

السنوات الأولى من حياتنا، خاصة وأنها تعتبر المحرّك الأساسي لسلوكاتنا، لأن كل انفعال يتضمّن نزوعا إلى القيام بفعل ما.

يقول دانييل جولمان في هذا الصدد: "هذه الانفعالات التي تقود إلى الأفعال، نراها بوضوح أكثر عندما نشاهد الحيوانات أو الأطفال، وغالبا ما نجد خروجا عن المألوف في الأفعال لمن بلغوا سن النضج (أو التحضّر) في المملكة الحيوانية، عندما تنفصل العواطف عن رد الفعل الظاهري". (جولمان: 2000، 21)

إن الوجدان –حسب ما نريد دراسته- هو مجموع الانفعالات، العواطف، المشاعر والأحاسيس التي يمكن أن تصدر عن الفرد في موقف أو وضعية ما، نقصد بها هنا الوضعية التربوية والتعليمية. بمعنى كيف تكون ردود أفعال أطراف هذه العملية أثناء حدوثها، وكنتيجة لمجموع التفاعلات التي تجري بينهم؟ بداية من الأسرة كأول جماعة تربوية ينتمي إليها الفرد ويتلقّى فيها جميع أساليب التربية الضرورية إلى أن ينتقل إلى المدرسة ليجد مجموعة تربوية أخرى ومكمّلة لما تقوم به الأسرة.

ثانيا: أهمية الوجدان في عملية التربية:

إذا أردنا الحصول على شخص متوازن وذي شخصية متكاملة لابدّ أن لا نهمل جانبا في الشخصية عن الآخر، فكلّ الجوانب مهمّة، العقلية، المهارية والوجدانية. كلّ علماء التربية وعمل النفس يؤكّدون على ذلك، وقبلهم الفلاسفة، أمثال أفلاطون الذي اعتبر أن هدف التربية هو إعطاء النفس والجسم أقصى ما يمكن لهما ان يصلا إليه من الجمال والكمال، وكلّ من كانط Kant وماريون Mrion الذين تحدّثا عن الكمال، إذ اعتبر الأوّل أن التربية تصبو إلى تطوير ما في طبيعة الانسان من كمال، أما الثاني فقد اعتبر أن التربية تتمثّل في مجموع الأعمال الهادفة التي يحاول بها الإنسان الارتقاء بأخيه الإنسان نحو الكمال. (شبشوب: 1991، 22)

إذن التربية ليست أن نهتم بالناحية الجسمية للفرد فقط كأن نغذيه تغذية سليمة أو نمرّنه بدنيا فقط، بل يتعدّاها إلى الاهتمام بالنفس على حدّ تعبير أفلاطون، أي أن نهتمّ بعقله ووجدانه، فمفهوم الكمال الذي تحدّث عنه كل من كانط وماريون يعني أن شخصية الإنسان متكاملة لا يمكن أن نجزّأها أو أن نفضّل جانبا عن آخر.

ثم جاء دوركايم Durkheim، الذي أعطى تعريفا للتربية يعتبره الكثيرون منّا شاملا لمعنى التربية إذ يقول: "التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الراشدة على التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وتهدف أساسا إلى تطوير عدد من الملكات الجسدية والفكرية والروحانية والاخلاقية لدى الطفل ..." (لورسي وزوقاي: 2015، 63) من هنا يتأكّد لنا أن الإنسان كلّ متكامل، وحتى يتطوّر وينمو بصورة سليمة لابدّ من الاهتمام بجميع ملكاته المعرفية، الجسمية والوجدانية.

تبدأ عملية التربية في خطواتها الأولى في كنف الأسرة، قبل أن يأتي دور المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وما دور هذه الأخيرة سوى عمل تكميلي لما قامت وتقوم به الأسرة، كما يؤكّد ذلك جان لوك أوبير Jean-Luc Aubert (2009) في كتابه (الركائز السبعة للتربية)، إذ يقول: "الطفل يتكوّن أساسا بواسطة التفاعلات والتبادلات التي يجريها مع والديه، الذين سوف يرافقانه مستقبلا في اكتشافه للعالم بكلّ قواهم". (Aubert : 2009, 11) مما يدل على أن البذور الأولى للشخصية تُزرع في الأسرة، لتنمو وتتطور فيما بعد، فإذا كانت البذور صالحة ومتكاملة منذ البداية، كانت ثمارها وفيرة وذات نوعية جيّدة.

لأنه ومنذ اللحظة الأولى التي يأتي فيها الطفل إلى الحياة، إن لم نقل قبل ذلك لأن المرحلة الجنينية كذلك مهمة ومؤثّرة في شخصيته، مثلما أثبته العديد من علماء النفس وعلماء النفس التحليلي، لابدّ أن يجد جوّا ملائما ومهيأً لتربية سليمة.

حتى تكون تلك التربية سليمة لابدّ أن نركّز على الجانب الوجداني لديه، مثلما أشار جان لوك أوبير Jean-Luc Aubert (2009) في نفس الكتاب المذكور أعلاه، أن الجانب الوجداني ركيزة مهمة جدا من ركائز التربية، إذ وضعه في المرتبة الأولى، بعد كلّ من ركيزة الهوية، ركيزة الانتماء، الركيزة الثقافية، الركيزة الاجتماعية، الركيزة التربوية والركيزة التلذذية. يقول في هذا الصدد: "كلّ هذه الركائز مهمة وضرورية في حياة الطفل، لكن هناك ركيزة لا غنى عنها، وتعتبر حيوية بالنسبة له وبدونها لا يمكن تحقيق الركائز الأخرى، إنها الركيزة الأساسية، وهي الركيزة الوجدانية".

يقصد الباحث هنا بالركيزة الوجدانية، أن نحيط الطفل بجميع العواطف والمشاعر السليمة، حتى يثق في نفسه وفي من حوله، ويستطيع التّكيف اجتماعيا. إنه يقول: "الركيزة العاطفية تطمئن الطفل وترافقه حتى لا يتطوّر لديه قلق كبير، تساعده في نموه النفسي عموما حتى يكوّن علاقات مع الآخرين، وينجح مدرسيا ومهنيا فيما بعد".

بعد بضع سنوات، وحسب النظام الاجتماعي والتربوي الذي ينتمي إليه الطفل، ينتقل هذا الأخير من رحم الأسرة إلى رحم جماعة نظامية أخرى، هي المدرسة، وهناك يلتقي بأفراد غير أبويه وإخوته، إنهم المعلّم وزملاؤه التلاميذ، يجمعهم هدف واحد مهما اختلفت فئاتهم ومستوياتهم، هو تحقيق النجاح والتكيف المدرسي، ضمن سيرورة خاصة تتشابك فيما بينهم لتخلق نوعا من التفاعلات الاجتماعية، التربوية والشخصية.

هنا يجد الطفل نفسه أمام وضعية لابدّ أن يعيشها، تجمعه بمعلّمه خاصة، بجميع أبعادها الوجدانية (الظاهرة)، أو اللاشعورية (الباطنة)، فتتشكّل مجموعة من الصلات خارج الإطار الديداكتيكي المعرفي والنظامي.

ثالثا: الوجدان داخل المدرسة:

يقول عبد الرحمان سي موسي: "إن المدرسة العالمية تتحوّل أكثر فأكثر إلى مكان للحياة، وأقل فأقل إلى مكان للمعرفة، لأن التلميذ أصبح يتعلّم بطرق أخرى غير المدرسة، مثل الوسائل التكنولوجية ...". (Si Moussi : 2003, 11)

نفهم من هذه الفكرة أن المدرسة أصبحت تعلّم الحياة أكثر من المعارف، مما يدلّ على أن أهداف المدرسة العالمية أكبر بكثير من التركيز على المعرفة فقط، لأن التطور التكنولوجي الذي وصل إلى العالم اليوم، سهّل على التلميذ الحصول على المعرفة بكبسة زرّ، ما عليه سوى أن يحسن استخدام الوسيلة.

لكن الآلة لا يمكنها أن تنمي وجدان الطفل، ولا يمكن أن تخلق علاقة وجدانية بين التلميذ والآلة، وهنا يأتي دور المدرسة، أو بالأحرى دور المعلّم (المدرّس)، الذي تكلّمت عنه Margueritte Altet (1994)، نقلا عن G. Ferry (1974)، الذي اعتبر مهنة المدرّس هي "ممارسة علائقية، فنقل المعرفة يتمّ من خلال العلاقة التي تبنى بين التلميذ والمعلم". (Altet : 1994, 5)

هذه العلاقة التي تحدث بين إنسان وإنسان لا يمكن أن تتكوّن بين الإنسان والآلة، وهي ما يطلق عليها باسم العلاقة التربوية، وهي مثلما عرّفها المربي الفرنسي Marcelle Postic: "مجموع الصلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ قصد التوجّه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة" (شبشوب: 1991، 307)

إنه لدليل واضح على أن دور المدرسة الممثّل في شخص المعلم، هو تربية الطفل على خوض الحياة، أكثر من تعليمه أساسيات الكتابة والقراءة والحساب، لكنّ السؤال المطروح، هل فعلا تقوم المدرسة بذلك الدور الموكل إليها؟ هل يراعي المعلّم (المدرس)، أن الطفل ليس وعاءً يُملَأ؟

حتى تتحقق تلك الأهداف للمدرسة لابدّ للمعلّم أن يكون على دراية واسعة ومعرفة جيّدة للتلميذ، إذ يقول غاستون ميالاري Gaston Mialaret في هذا الصدد: "يمثل الطفل والمدرس القطبين الرئيسيين للوضعية التربوية، فمعرفة الأول ضرورة للثاني، إن أراد هذا الأخير أن يكون عمله فاعلا، لذلك لا يمكن أن نتصوّر مربيا جاهلا للمبادئ الأساسية للبيولوجيا وعلم النفس النشوئي". (شبشوب: 1991، 166)

أي لا يمكن أن يؤدي المعلم أدواره دون تكوين وتدريب في مجال خصائص نمو الطفل المعرفي، الانفعالي، الاجتماعي والحس حركي.

إن هذه المعرفة ضرورية جدّا من أجل التحكم في العملية التربوية، أي تحقيق أهدافها بل تحقيق غاياتها البعيدة، وهي خلق مواطنين صالحين خادمين للمجتمع، والصلاح هنا وثيق الارتباط بالسلامة والصحة النفسية، لأن المدرسة من المفروض دورها هو تحقيق الصحة النفسية للتلميذ، وذلك من خلال السيطرة على البعد الوجداني لشخصية هذا الأخير وشخصية المدرّس كذلك.

في دراسة أجراها سي موسي مع مجموعة من الباحثين بعنوان "الطفل مقابل التلميذ في نظرة نفسو مرضية على المدرسة"، هدف من خلالها إلى فهم الميكانيزمات النفسية التي تحدد نوع التّكيف مع مطالب العمل المدرسي، انطلاقا من إطار نظري سيكوديناميي مُلهِم من التحليل النفسي، وكيف يمكن لبناءات الشخصية أن تميّز كل شخص عن الآخر، وأن تؤثّر بصورة كبيرة على قدرات التلميذ للتعلّم، وأن تحدد كذلك فرصه للنجاح، بمعنى أن تحدد نوع تكيّفه مع المدرسة.

يقول الباحث في مقدمة الكتاب: "كم هي كثيرة مطالب مجتمعنا ونظامنا التربوي اتجاه التلميذ بتكليفه بواجبات وفرض عليه سلوكات معينة، دون أن نهتم بحقوقه كطفل وخاصة بحياته الوجدانية ... تربيتنا للطفل تعتمد على الإملاء عليه وتعريفه بما

يجب وما لا يجب أن يفعل، وقلّما نهتم برغباته، حرياته والأمان الذي يمكن أن نوفّره له نحن كراشدين ". (Si Moussi : 2003,13)

يعتقد الباحث أن تلك العقبات الخارجية التي نضعها في طريقه باسم التربية، دون الاهتمام بأمانه الداخلي وصراعاته، ستؤدي به حتما إلى الفشل الشخصي والذي بدوره يؤدي إلى الفشل المدرسي، إذا ركّزنا على سلوكات الطفل بمعناها الأخلاقي والقمعي، يمكن أن نخاطر بالمساس بحياته.

من أجل ذلك أشار سي موسي إلى أمر مهمّ جدا، وهو إعادة النظر في نظامنا التربوي، وفتحه على جميع الأنظمة والقطاعات الأخرى، خاصة منها الأخصائي النفسي، لأنه طرف مهم وضروري في المدرسة، فهو الوحيد القادر على فهم التلميذ والمعلم على السواء، وهو من يستطيع مساعدة المعلّم على فهم الطرف المقابل له، وتفكيك جميع الحواجز التي يمكن أن تخلقها الوضعية التربوية في إطارها المؤسساتي.

فالتلميذ قبل كلّ شيء هو طفل قد انفصل عن أمّه، وهذا الانفصال يشكّل له ردود أفعال ستظهر عليه في المدرسة، لهذا يوصي الأخصائيون النفسانيون بضرورة احترام ذلك.

من جهة أخرى أشار فيليب ميريو Philippe Meirieu إلى أن الطفل يأتي إلى عالم هو موجود من قبل، ودور الراشد أن يعرّفهما على بعضهما، إذ عليه أن يرافق هذا القادم الجديد في عالم قديم موجود من قبل بقواعده، أعرافه وتجاربه السابقة، وعليه يكون دورنا نحن الراشدون هو إدماج هذا الطفل أولا في البيت ثم المدرسة، ثم المجتمع الواسع... يجب أن يخضع الطفل إلى قواعد أولئك الذين يستقبلونه، يحترم الطقوس والتوقيت، يكتسب الشيفرات ويتعلّم اللغة ... (Meirieu : 2009, 27)

هذا هو معنى الترويض الذي يتحدّث عنه Philippe Meirieu، إذ بهذه الصورة نحن نروّض ولا نربي، لأن التربية أشمل من ذلك بكثير، لأنها قائمة على التفاعلات والتبادلات بين إنسان لم ينضج بعد للحياة الاجتماعية وبين راشد كان موجودا من قبل ومن المفروض أنه ناضج اجتماعيا.

يواصل Philippe Meirieu فكرته قائلا: "... لكن يمكن أن نعلّمه كيف يدخل في المجموعة إذا احترم قواعدها، إنه شرط أساسي، وعليه أن يفهم أن هذا الاحترام قائم على التبادل، بمعنى أنه هو أيضا مستفيد منه ..." (Meirieu : 2009,28)

نفهم مما سبق أن القواعد المفروضة على الطفل ما هي إلا وسيلة تساعده على إيجاد مكانه في المجموعة، مهما كانت (البيت، المدرسة ...)، وعلى التعبير عن نفسه أمام الآخرين، فالممنوعات تفرض والقانون يحمي، وهذا ما يجب أن يقوم به المربي، إذا أراد أن يخرج من إطار الترويض.

من هذه المواجهات الناتجة عن عملية التعليم، تنشأ العلاقات الوجدانية بين التلميذ والمعلّم، لأن كلّ سلوك يقوم به المعلّم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، تقابله ردود أفعال من طرف التلميذ، وكثيرا ما تكون ردود الأفعال تلك وجدانية انفعالية، كدخول وخروج التلاميذ من القسم أثناء الدراسة، خبط الأبواب أو تكسير الأقفال، كتعبير عن عدم الرضى عن الوضعية التي يعيشونها...

تنقل لنا الباحثة Cristine Chessex-viguet ما قاله روسو Rousseau في كتابه (إيميل): "إن الطفل المراد تعليمه سيكون على الأغلب غرابة étrangeté مطلوب التحكّم فيها" وتواصل قائلة: " الانفعالات والعواطف هنا تنشأ لا محالة، لأن التعليم هو بالضرورة أن نجبر ونربي، نثبّط ونكبت، لأنه ومنذ الأمد البعيد، مشروع الراشدين في تعليم الأطفال قائم على إخضاع هؤلاء لقوانين التعلم، وعليه فإن كل طاقة ينتجها الراشد من أجل

ترسيخ، مراقبة ومعاقبة الطفل (أثناء التربية)، سيقابلها هذا الأخير بسلوكات مضادة، وبنفس الطريقة، بحثا عن حريته من القيود". (Viguet : 1999,193)

في الأخير يمكن أن نقول أن المدرسة هي مجال خصب لتوليد ردود أفعال سواء من جانب التلميذ أو من جانب المعلّم، تكون وجدانية أكثر منها معرفية، يعبّر بها كلّ كرف من أطراف العلاقة التربوية بطريقته الخاصة. يقول غاستون ميالاري Gaston Mialaret في هذا الصدد: "إن دخول الطفل في محيط جديد ومختلف على المحيط العائلي، وتدَرُّبِه على معارف جديدة بالمدرسة، من شأنهما أن يفرزا ردود أفعال نفسية (لدى المتعلم)" (شبشوب: 1991، 233). ويقول كذلك **بيرنو** Perrnoud (1994) كذلك: "الدخول إلى المدرسة هو دون شكّ تلقيّ معارف جديدة، وهو أيضا التموضّع في ظروف جديدة وفي دور جديد هو دور التلميذ"،(Passerieux : 2009, 56) ، مما يدلّ على أن الطفل بانتقاله من الأسرة إلى المدرسة، سيتعرّض لمواقف ووضعيات جديدة، غير التي اعتادها، فينتقل دوره من مجرّد فرد في أسرة إلى فرد في المدرسة نسمّيه التلميذ، وهو دور لابدّ من أن يتقمّصه الطفل، وكلَّما كان ذلك مبكّرا، كلّما كان ذلك مفيدا ومُهِمًّا له في السنوات المقبلة.

رابعا: مظاهر العمليات الوجدانية في العلاقة التربوية:

كنّا قد ناقشنا في العنصر السابق كيف يمكن أن تكون المدرسة مسرحا لإفرازات وجدانية لكلّ من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية، وبيّنا كذلك أن هذه الوضعية ذات أبعاد وجدانية أكثر منها معرفية، وما البعد المعرفي سوى صورة ظاهرة لتلك العلاقة التي تجمع طرفيها، سنحاول في هذا العنصر أن نبيّن ما مظاهر البعد الوجداني في العلاقة التربوية؟:

1. التصورات التي يمكن أن يبنيها أطراف العلاقة التربوية (تلميذ – معلم):

1.1. المعلم في عين التلميذ:

يقول Ardoino: "توجد قرابة عميقة بين الهيكل العائلي والهيكل المدرسي والهيكل المهني والهياكل الاجتماعية الأخرى، ويقضي هذا الهيكل الموحد بأن تكون العلاقة بين السيّد والمسود، كما بين الأب والطفل أو المربي والمتربي، علاقة تبعية مبنية على فكرة تصوّر الطرف الثاني من المعادلة". (شبشوب: 1991، 308)

من هنا نفهم أن علاقاتنا الاجتماعية مبنية على التصورات التي نكوّنها اتجاه بعضنا البعض، والشيء نفسه ينطبق على أهم أطراف العلاقة التربوية، المعلم والتلميذ، إذ أن العلاقة بينهما تتعدى إطارها المعرفي إلى إطار أكثر اتّساعا وأكثر تعقيدا في نفس الوقت. إن التقابل المباشر بين التلميذ والمعلّم، يجعل كلّ واحد منهما يبني تصوّرات حول الآخر حسب الوضعية التي يتواجد فيها، وحسب الظروف التي تجمعهما أيضا، يقول أحمد شبشوب في هذا الصدد نقلا عن بوستيك Postic: "إن علم النفس الاجتماعي يؤكّد اليوم على أن كل طرف من أطراف الوضعية التربوية **يدرك** الطرف المقابل من خلال **مرشح** (un filtre) ينكسر عليه الواقع الموضوعي الذي يسود ساحة الفصل".

نفس الفكرة تكلّمت عنها كريستيان شيساكس-فيغي Cristiane Chessex-Viguet في مقال شاركت به ضمن فعاليات مؤتمر دولي حول البعد الوجداني في التعلم والتكوين، قائلة: "إن تصورات التلاميذ التي ينسجونها حول أساتذتهم تختلف حسب اختلاف شخصية الأستاذ وطريقة تعامله داخل القسم". (Viguet : 1999,191 -192) استشهدت في ذلك بتصريحات بعض التلاميذ حول أساتذتهم، إنهم يقولون: "... أستاذ التاريخ دائما عصبي، إنه أحمر، أحمر جدّا، نحاول تهدئته، إنه يقارب على الانفجار، نحن نحاول أن نكلّمه، ان نهتمّ بدرسه، لكنه دائما عصبي ... وهذه الأستاذة حيوية... كلّمتنا عن العديد

من المواضيع المعاصرة مثل الحب، علم الخيال ... شيء شيّق، إنها تجعل حصتنا حيوية وشيقة... إنها أستاذة الانجليزية".

إنه دليل واضح على أن التلميذ لا يدرك أستاذه بصفة موضوعية، بل عن طريق **مراشح**، نذكر على سبيل المثال:

- نوعية المادة التي يدرّسها الأستاذ (مثال أستاذ التاريخ وأستاذة الاجليزية).
- طريقة تعامل الأستاذ (هذا عصبي وهذه حيوية).
- الجانب الشكلي للأستاذ (هندامه ومظهره الخارجي)، فكثيرا ما يؤثّر الأستاذ على تلاميذه بمنظره الخارجي وهندامه.
- الفكرة المسبقة التي تتكوّن لدى التلميذ عن أستاذه، من خلال الأفكار التي يدلي بها تلاميذ سبقوه في التعامل مع ذلك الأستاذ، إذ يمكن أن يكوّن التلميذ فكرة على أستاذه متأثّرا بمدركات الآخرين عنه.

أوضح من جهته M. Lecacheur (1981)، أن هناك مجموعة من العوامل تتحكّم في إدراك التلميذ للأستاذ، وأعطى مثالا عن التلاميذ في عمر المرحلة الثانوية، تتمثل هذه العوامل في: التعاطف في العلاقات مع التلاميذ، طريقة تنظيم التعليم ونوعية الشرح (يقصد بها الجانب الإبداعي لدى الأستاذ)، لكنّه أشار إلى أن البعد الذي يؤثّر في مدركات التلاميذ في أي سنّ وفي أي مرحلة دراسية، هو البعد العاطفي.(Gilly :1990, 483)

هذا ما يؤكّد أن التلميذ في تصوّره لأستاذه يبتعد كلّ البعد عن الجانب المعرفي ويدركه من البعد الوجداني، فكلّما كان هذا الأخير (الأستاذ)، مهتمّا، حاضرا نفسيا وجسديا، وعطوفا، كلّما استطاع كسب عاطفة التلميذ، بل ربما سيذهب أبعد من ذلك ويحقق النجاح المدرسي، وبالتالي تحقيق أهدافة المسطّرة.

من هنا نستنتج أن العلاقة التربوية والعملية التعليمية التعلمية تحكمها العلاقات الوجدانية التي يسعى التلميذ إلى معايشتها داخل القسم، إنه لا يهتمّ كثيرا بحجم المعرفة ونوعها التي يقدّمها له المعلم، بقدر اهتمامه بنوع وحجم العاطفة التي يحيطه بها.

1.2. التلميذ في عين المعلم:

تقول كريستيان شيساكس-فيغي Cristiane Chessex-Viguet: "يحلم كلّ معلّم أن يتّخذ المتعلّم شخصية المنصاع، والعقلاني، والحساس اتجاه المجهودات التي يقوم بها معلّمه والإرادة التي يتمتّع بها، وأن يكون جاهزا لتقديم التضحيات اللازمة لتلقي بعض المعارف...". (Viguet : 1999,191)

يؤكّد هذا على ما ذكرنا سابقا، أنه مثلما يدرك التلميذ معلّمه من خلال مراشح، كذلك المعلّم يتأثر بتلك المراشح. إذ نلاحظ من خلال طرح كريستيان أن البعد الوجداني حاضر إجباريا في الفصل الدراسي، إذ لا يمكن للمعلّم أن يتصوّر قسمه دون إخضاع تلاميذه لنظام معيّن، وينتظر منهم دائما الإيجابية والاعتراف بالمجهودات التي يقوم بها اتجاههم، ويبقى دائما هدفه الأسمى من وراء ذلك هو تحقيق النجاح المدرسي. **(إلى حدّ ما، لأنه ليس هذا هو نفس رأي رواد التحليل النفسي، الذي سنتطرّق له لاحقا).**

نفس الفكرة ناقشها جيلي Michel Gilly قائلا: " هناك انطباع عام يسيطر على تصوّر المعلم اتجاه تلميذه، إذ يفضّل لديه صفات الدافعية، درجة المشاركة ونوعية التعبئة (la qualité de la mobilisation)، لكن يأتي ذلك بعد نوعية النظام المعرفي، فالخصائص الاستيعابية لها الأسبقية على تلك الإبداعية". .(Gilly :1990, 482)

نستنتج مما سبق، أن تصوّر المعلّم يختلف عن تصور التلميذ، فالمعلم يبني تصوراته في إطار نظام مؤسساتي لابدّ من تطبيقه، فدور المهني يحتّم عليه تسطيع

أهداف معرفية بحتة تخدم المنظومة التعليمية التي ينتمي إليها، متناسيا بذلك الجانب الوجداني للتلميذ.

2. الإفرازات الوجدانية (الشعورية) الناتجة عن المواقف التي يمكن أن يتخذها الزوج التربوي:

في كتابه (الصحة العاطفية للمربي)، ذكر ماكس مارشان Max Marchand التجربة التي أجراها باستعمال الاستجواب الفردي (مع التلاميذ وأساتذتهم)، استطاع أن يحدّد ثلاث أنواع من الوضعيات التي يمكن أن يتّخذها الزوج التربوي (تلميذ – معلم): (Demoulin et Deldime : S.A, 288 – 289)

1.2. الزوج التربوي المتميّز بأنانية المعلّم ولامبالاة الطفل:

في هذه الوضعية يقوم المعلّم بتجاهل الحياة الخاصة للتلميذ، ويعتبر وجوده لخدمته هو فقط. يستعمل القسم لتحقيق أهدافه الشخصية كالشهرة وتحقيق بعض الطموحات. يمكن أن نميّز ثلاثة أنواع من المعلّمين في هذا الموقف:

- المحبون لحياة الرفاهية.
- المحبون للبريستيج المهني.
- المحبون للعمل السهل.

في هذه الوضعية التي يتجاهل فيها المعلّم الحياة الشخصية للتلميذ، ينتج عنها ردود أفعال معرفية ودراسية أكثر منها وجدانية.

2.2. الزوج التربوي المتميّز باستبداد المعلّم:

في هذه الوضعية يهتم المعلم بالحياة الخاصة للتلميذ لكنّه يسخّرها لمطالبة الذاتية، فيتحوّل الطفل إلى شيء يمكن السيطرة عليه. ينتج عن هذه الوضعية نوعين من المعلّمين:

- المعلمون الطامعون في العاطفة والإعجاب.
- المعلّمون المسيطرون.

رغبة منهم في السيطرة على الموقف، يتحوّل هؤلاء المعلمون إلى طغاة، فيعملون دون أن يهتموا بالمصلحة العامة للزوج التربوي، فتكون نتيجة ذلك أن يستقرّ صراع بين الطرفين.

3.2. الزوج التربوي المتميّز بالتبادل والتخلي:

في هذه الوضعية يحاول المعلّم التعرّف على حياة التلميذ الخاصة بهدف احترامها وإثرائها، باستخدام تبادلات عاطفية ومعرفية، أو من أجل إثارة عطاء شخصي نزيه. يمكن أن نميّز نوعين من المعلمين:

- معلمون زملاء.
- معلمون نزيهون.

ما يميّز هذه الوضعية أن التبادلات القائمة فيها تأتي دائما "من الأعلى نحو الأسفل"، فالسلطة العاطفية للمربي لا تكون بهدف السيطرة على التلميذ وإنما لاستخدامها في التحوّل إلى "سيّد نيّر un souverain éclairé" همّه الوحيد هو تعليم أعضاء الفوج كيفية التصرّف بمسؤولية واستقلالية. ومنه فإن نوع العلاقة التي تتشكّل بين "سيّد نيّر" و "شخص متحرر" تفرز مشكلة أخرى هي مشكلة الزمالة. وبالفعل فإن هذا النوع من التصرف (أين يتخلى المعلم عن ترفّعه) يتنافى مع تعليم موجّه وصارم. وأيضا وضعية التلميذ تتحول من مجرّد الانصياع والطاعة إلى التعاطف مع الاحترام والإعجاب.

بعد هذا العرض للنتائج التي توصّل لها مارشان Marchand، نستنتج أن أحسن فضاء تتبلور فيه العواطف والانفعالات هو الوضعية التربوية، إذ تُنسج علاقة بين

أطراف الزوج التربوي، ينتج عنها مظاهر وجدانية مختلفة، تتأثّر تلك المظاهر بسلوك طرف اتجاه الطرف المقابل، إذ لاحظنا مما سبق أن الوضعية التي يتّخذها المعلم داخل الفوج التربوي هي التي تتحكّم في ردود الأفعال التي يتبنّاها التلاميذ.

إذا كان المعلّم أنانيا ولا يستخدم الفوج إلا لتحقيق نوع من التفوق المهني من أجل التباهي به أمام الآخرين، يكون التلاميذ غير مبالين ولا يبادلونه أي نوع من العاطفة، فيسيطر البعد الفكري المعرفي على علاقتهما.

أما إذا كان المعلم متسلّطا (مستبدّا على حدّ تعبير Marchand)، فإن التلاميذ سيقابلون ذلك بنوع من الصلابة، فيحدث الصراع بينهما، مثلما أكّدت ستيفان زويغ Stefane Zweig سنة 1962 قائلة: "عندما يتعلّق الأمر بالتعلّم ينتج نوع من التنافر بين الراشد والطفل". (Viguet : 1999,193)

أما في حالة ما إذا كان المعلم ديموقراطيا، متبادلا، متخلّيا عن الاستبداد والتّسلط، وعن تسخير التلاميذ لخدمته، فإن هؤلاء سيقابلون ذلك التصرّف بنوع من القبول والعاطفة.

خامسا: من الوجدان (الشعور) إلى اللاشعور:

تجري العلاقة التربوية في مستويين متكاملين: مستوى العلاقات النفسية الاجتماعية – الواعية وهو ما أشرنا إليه سابقا- ومستوى العلاقات اللاشعورية. يقول Postic في ذلك: "إن وضعية الفصل مجال لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعاضد". (شبشوب: 1991، 310) فالعلاقة التربوية لا تتجسّم في مستوى الاتصال الواضح بين الأشخاص فحسب، بل تجري أيضا في مستوى اللاشعور كذلك. فإذا كان

التواصل يقدّم محتوى جليا يمكن ملاحظته فإن له كذلك محتوى خفيا يكتشف احيانا بطريقة عارضة.

أشار دومينيك جيني Dominique Ginet (1999)، في مداخلة له ضمن فعاليات المؤتمر العالمي حول "البعد الوجداني في التعلّم والتكوين"، أن الجهاز النفسي للمعلّم هو نفسه الجهاز النفسي الذي يملكه أي شخص، هذا الجهاز الذي تكلّم عنه فرويد Freud، إذ اعتبر هذا الأخير أن عقلانية الأشخاص تتأثّر بالأنا الأعلى لديهم أو بنزعات وغرائز الهو، وذلك حسب البنية المسيطرة لديهم".(Ginet : 1999,24)

إذا طبّقنا ذلك على شخص المدرّس، يمكن أن نفترض أن عقلانيّته في اتخاذ القرار داخل القسم تتأثّر باللاشعور لديه، "فيكون القرار الذي يتّخذه هو نتاج حوار نفسو داخلي ينتهي بالخروج من الصراع الذي يحدث بين مكوّنات الجهاز النفسي". (Blanchard-laville : 2014, 130)

تتكامل هذه الفكرة مع ما قاله الفيزيولوجي ألان بيرتوز Alain Berthoz (2003) في كتابه بعنوان (القرار): "إن النظرية البيولوجية للقرار (la décision) تقترح أن قراراتنا ليست نتيجة تفكير قائم على مفاهيم واضحة المعنى من الدماغ لأيسر فقط، بل غالبا ما تكون ميزاتها الإلهامية ناتجة عن عمل الدماغ الأيمن، وعليه فإننا إذا اتخذنا قرارا دون أن نعرف لماذا، أي أننا لا نعرف سبب اتخاذنا قرار ما، فإن سبب ذلك يرجع إلى حوار داخلي، حوار بين الصمّ، بين الدماغين الأيسر والأيمن الذين غالبا ما يكونان غير متّفقين" (Blanchard-laville : 2014, 130)

وعليه يمكن أن نقول أن ما يتّخذه المدرس من قرارات داخل القسم وأثناء العملية التعليمية التعلمية، والتي ينتج عنها سلوكات معيّنة، ما هي إلاّ عمل مزدوج للقوى النفسية لديه، من جهة (الهو) مركز النزوعات والغرائز، ومن جهة (الأنا الأعلى) المبني

على القيم والمعايير المؤسساتية وعلى المعارف، وعلى التوجهات الإيديولوجية والبيداغوجية، ليأتي (الانا) ليعمل كمخفض للضغوطات والتوترات الناتجة عن عمل كلّ من الهو والانا الأعلى، فينتج تراضٍ لاشعوري مقبول بينهما.

أشارت من جهتها Cristine Chessex-viguet أن "العديد من الكتابات المستوحاة من التحليل النفسي أن التعليم والتعلّم يستدعي استحضار كلّ من الشعور واللاشعور معا، لأنه ومثل الطفل، الراشد أيضا مأخوذ باللاشعور، لأنه لديه انشقاقات سرّية في تاريخه الشخصي، الذي غالبا ما يكون مخزيا أو مخيفا".(viguet : 1999, 202) إذن فإن العملية البيداغوجية تتأثر إلى حدّ بعيد بالبناءات النفسية الداخلية لكلّ من التلميذ الطفل والمعلم الراشد، مثلما يقول B. Bettelheim (1999): "يكون العقل غير قادر على العمل إذا سيطر عليه القلق"، وأيضا: "لابدّ أن يرتكز التعليم على الأمان الوجداني la sécurité affective. (viguet : 1999, 202)

في فكرة أخرى تحدّث عنها سي موسي مبيّنا هو أيضا دور الصراعات الداخلية في التحكم في العملية التعليمية التعلمية، لكن هذه المرة من جانب التلميذ، إذ أشار إلى ضرورة الفهم الصحيح لمفهوم النجاح المدرسي أو (قلق الفشل) ولمفهوم اللاتكيّف المدرسي. إنه يقول في ذلك: "ليس هناك فصل بين الوظيفة العقلية التي تتضمن البعد الوجداني والبعد اللاشعوري للفرد ونوعية نظامه المعرفي الضروري لتحقيق التكيّف المدرسي". (Si Moussi :2002, 20) لأنه وحسبه من الخطأ بمكان أن نعتقد بتلك العلاقة بين الذكاء والنجاح المدرسي، الذي يمكن أن تتدخّل فيه عوامل عديدة أخرى مثل التكيف المدرسي، إذا اعتبرنا أن تكيّف التلميذ في المدرسة شرط ضروري لنجاحه، خاصة وأن من يأتي إلى المدرسة لأوّل مرّة هو طفل انفصل عن أمه، فيُشكِّل له ذلك صراعات داخلية بين تعدّي عقدة أوديب وتقبّل المدرسة. يقول سي موسي في ذلك: "إنّ

فرص وإمكانيات التعلم والتكيف المدرسي مشروطة ببعض الجوانب لدى الطفل، وأهمها على الإطلاق تلك المتعلّقة بقدرته على التّغلب على القلق الناتج عن دخول المدرسة، القلق الذي يعيد إحياء إشكالية الاعتمادية/ الانفضال عن الأم والصراع الأوديبي على العموم". (Si Moussi :2002, 21)

نفهم من ذلك أن الطفل بدخوله إلى المدرسة يعيش صراعا داخليا يشكّل له نوعا من القلق قد يكون سببا في فشله المدرسي أو عدم تكيّفه مع الوضعية الجديدة التي تقابله، وهذا ما يجب أن ينتبه له المربون والأولياء، لأن ذلك القلق والصراع الداخلي يمكن أن ينتج عنهما إفرازات وردود أفعال تؤثّر على السلوك التعليمي، وتؤثّر على سير العلاقة التربوية.

نبّهنا سي موسي أيضا إلى أنه لابدّ ألاّ نغفل عن ردود أفعال ذلك الطفل الذي لا يعبّر عن خوفه من المدرسة بالدموع او بمحاولة الإعراض أو الإحجام للدخول، أكثر من ذلك الذي يبكي ويسقط دموعا أثناء الدخول المدرسي.

في الأخير نشير إلى ما كان يعتقده أب التحليل النفسي والعديد من التحليليين الأولين، أن التربية هي وسيلتهم في التّغلّب على الأمراض العصابية، وعلّقوا عليها آمالا زائفة عديدة، إلى أن اكتشفوا أن التربية هي من تحتاج إلى التحليل النفسي. (viguet : 1999, 201 - 202)

خاتمة:

كان الغرض من هذه الدراسة التحليلية هو كشف الغموض لبعض الأفكار المتداولة عن أن عمليتي التعليم والتعلّم، تعتمدان على ذكاء للتلميذ، وعلى إمكانياته الأدائية بممارسات ونشاطات تترجم مدى اكتسابه للمادة التعليمية، كما تعتمدان على

خبرات المعلّم إمكانياته المعرفية والعلمية ذات الصلة بالمادة التعليمية، وطرق تقديمها للتلميذ من أجل الوصل إلى أهداف مسطرة أساسها تحقيق النجاح والتّكيف الدراسي.

لكن الحقيقة والواقع يقولان غير ذلك، إذ وكما يؤكّد دانييل جولمان (2000)، أننا (بما فينا المعلم والتلميذ) نملك عقلين، عقل يفكّر وعقل يشعر، وهما طريقتان مختلفتان اختلافا جوهريا للمعرفة، لكنهما يتفاعلان لبناء حياتنا العقلية، طريقة العقل المنطقي، أي فهم ما ندركه تمام الإدراك الواضح وضوحا كاملا في وعينا، وما يحتاج منا إلى التفكير فيه بعمق وتأمله، وهناك نظام أخر للمعرفة، قوي ومندفع وأحيانا غير منطقي، هذا النظام هو العقل الوجداني. يعمل هذان العقلان بصورة طردية، فكلّما كانت المشاعر أكثر حدّة، زادت أهمية العقل الوجداني، وأصبح العقل المنطقي أقل فاعلية، لكن هذا لا يمنع أنهما متوازنان فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر.

إذن لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار ذلك، والتعامل مع الوضعية في جميع أبعادها، وألا نهمل بعدا عن الآخر. على المعلّم أن يتعامل مع التلميذ كإنسان يحس ويشعر قبل أن ينظر إليه على أنه يفكّر ويدرك بعقله، ونفس الشيء بالنسبة للقائمين على العملية التربوية، أن لا يجبروا المعلّم على تطبيق النظام والقوانين داخل القسم بصورة جافة وصلبة، فلا يستطيع أن يكون مرنا في تعامله مع تلاميذه، أو أن يُغرقوه بكثافة المناهج والمواد التعليمية، فلا يجد الوقت لمعرفة الطفل والبحث في مجال سيكلوجية الطفل ليتعرّف عليه أكثر.

قائمة المراجع:

1. أبو حطب، فؤاد وآخرون (2003): معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.

2. جولمان، دانييل (2000): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، عالم المعرفة، الكويت.

3. دافيدوف، ليندا (2000): الشخصية، الدافعية والانفعالات، موسوعة علم النفس (5)، ترجمة سيّد الطواب ومحمود عمر، مراجعة فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.

4. شبشوب، أحمد (1991): علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

5. عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين (1990): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثالث، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

6. عشوي، مصطفى (2003): مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

7. عصمت، ابراهيم مطاوع (1981): علم النفس وأهميته في حياتنا، دار المعارف، مصر.

8. كولتشيتسكايا، ي.إ (1997): تربية مشاعر الأطفال في الأسرة، ط1، ترجمة عبد اللطيف أبو سيف، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا,

9. لورسي، عبد القادر وزوقاي، محمد (2015): المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

10. محمد، كامل عويضة (1996): علم نفس الشخصية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

11. ALTET, M (1994) : la formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques et situations pédagogiques, PUF, Paris.

12. AUBERT, J ,L (2009) : les sept piliers de l'éducation, quels repères donner à nos enfants, édition Albin Michel, Paris, France.

13. BLANCHARD-LAVILLE, C (2014) : psychanalyse et enseignement, in traité des science et de pratiques de l'éducation, sous la direction de Jacky Beillrot et Nicole Mosconi, édition DUNOD.
14. CHESSEX-VIGUET, C (1995) : la dimension affective dans les pratiques d'apprentissage, in la dimension affective dans l'apprentissage et la formation, sous la direction de George Chappaz, édition Université de Province et CNPD, Marseille, France.
15. DEMOULIN, R et DELDIME, D (sans année) : introduction à la psychopédagogie, Office des Publications Universitaire, Alger, Algérie.
16. GILLY, M (1990) : psychosociologie de l'éducation, in psychologie sociale, sous le direction de Serge Moscovici, PUF, France.
17. GINET, D (1999) : pour mettre enfin l'affect à sa place, in la dimension affective dans l'apprentissage et la formation, sous la direction de George Chappaz, édition Université de Province et CNPD, Marseille, France.
18. MEIRIEU, PH (2009) : lettre eux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'huit, Rue Du Monde, France .
19. PASSERIEUX, C (2009) : l'entrée dans l'école, rapport au savoir et premiers apprentissage, édition Cronique Sociale, France.
20. SI MOUSSI, A et all (2002) : élève contre enfant, regard psychologique sur l'école, coédition ENAD/ INRE.
21. SILLAMY, N (2003) : dictionnaire de psychologie, édition Larousse-VUEF, France.