الفاعل التربوي وسؤال المعنى

محمد الحوش *1*

مقدمة

يتأسس النجاح في كل المجالات على ضرورة الوعي بالمعنى الذي نريد بنائه في قيامنا بمهمة ما، وتزداد أهمية بناء المعنى إذا تعلق الأمر بالمجال التربوي، فأي معنى للتربية بالنسبةلمختلف المتدخلين في الحقل التربوي المغربي؟ وأي دلالة لفعل التربية كما يقوم به الفاعلون المباشرون خصوصا؟

احتل مفهوم الفاعل مكانة مركزي في السوسيلوجيا المعاصرة، خصوصا مع التفاعلية الرمزية التي أعطت أهمية قصوى لرهانات الأفراد داخل الحقل الاجتماعي الذي يعيشون في إطاره. فمن أهم الخصائص التي تميز الفاعل الاجتماعي بغض النظر عن وضعه الاجتماعي كونه «يختار من بين أهداف، ويختار الوسائل لتحقيق تلك الأهداف في موقف يتكون من موضوعات مادية واجتماعية، والأخيرة تتضمن معايير اجتماعية وقيما ثقافية» (كريب، 1999، صفحة 118)، وهو نفس الأمر الذي يقوم به كل من المدرس والمتعلم داخل الحقل التربوي، فكل منهما يحدد منطلقاته ويعييها لتحقيق الرهانات التي يقصدها، إلا أن هذه الرهانات لا تتحقق إلا في إطار توجه كل منهما نحو الآخر، فالفاعلون يوجهون «أفعالهم نحو بعض لتحقيق الإشباع المتبادل، وإذا ما نجحت تلك العملية، فإن أفعالهم تصبح ثابتة وتتخذ أنماطا من أدوار المكانة، أي تشكل بنية أدوار» (كريب، 1999، صفحة 118). لذلك فلا يمكن بأي وجه من الوجوه الفصل بين الفعل الناتج عن رهانات الفاعلين، وبين البنية أو الحقل الاجتماعي الذي يتعايشون في إطاره، وهو نفس ما يقع في الوسط المدرسي كوسط للتفاعل الرمزي، حيث «العلاقة بين التلاميذ والأستاذ، هي علاقة حاسمة، لأنها تمكن من التفاوض حول الحقيقة داخل القسم، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسلاء،

1- باحث تربوي

فعلى ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاح أو فشل المنظومة التعليمية بأكملها» (مهدان، 2013، صفحة 24).

في هذا الإطار يتحدد الفاعل التربوييكونه يشير إلى مجموع المتدخلين -بطرق مباشرة أو غير مباشرة- في العملية التربوية، إلا أن الفاعل الأكثر تأثيرا هو ذاك الذي يكون في علاقة مباشرة مع المتعلم وهو المدرس. ونستخدم مفهومي المدرس والمتمدرس لتناسب حقيقة الفاعلية في البيداغوجيا المعاصرة القائمة على بيداغوجيا الكفايات، عوضا عن مفهومي التلميذ والأستاذ في بيداغوجيا الأهداف، بكونها تربط الفاعلية بالأستاذ لأنه مالكا للمعرفة، والتلميذ يعتبر متلقيا سلبيا لا يتميز بالفاعلية في العملية التعلمية، ولكن بالانفعال معها. ويمكن أن نوجز أهم المحددات (كريب، 1999، صفحة 119) التي يتصرف بناء عليها هؤلاء انطلاقا من القول:

- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم.
- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.
- وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

أما المعنى، وإن كان تحديده يكتنفه الكثير من التأويل والتداخل؛ حيث سبق ل «ريتشارد وأودجين» في كتابهما «معنى المعنى» أن وضعا حوالي ستة عشر تعريفا للمعنى ذكرا أنها تمثل فقط أشهر التعريفات» «(سيد يوسف، 1990، صفحة 107)،فيمكن ربطه بالقصد الوجودي الذي نقرنه بفعل حياتي ما، وبعبارة أخرى، هل نقوم بذلك الفعل لأنه مطلوب منا القيام به وفقط، أم لأنه يوافق إراداتنا بكونه اختيارا شخصيا ذو بعد مبدئي؟ والحال أن الفاعلين الأساسيين هنا إما يربطان فعلهما -التعلمي بالنسبة للمتعلم، والتعليمي بالنسبة للمدرس- بلزوم القيام بأدوار اجتماعية وحياتية لا قصد من ورائها. لذك فهي أفعال روتينية تتطابق مع ضرورة القيام بالدور الاجتماعي. وإما أن إن هذين الفاعلين يدركان ما يقومان به من خلال كون فعلهما يعطي معنى للوجود، إنه ليس تصرفا عفويا قائما على مصادفة وجود الذات في ذلك الموقف التربوي، بل إنه اختيار قصدي وواع.

إذا كان الأمر كذلكفإن التمثل النظري والفعل العملي لهذين الفاعلين يلزم أن يكون متطابقا مع ما يقومان به، وما يفعلانه على مستوى الممارسة بغاية التأسيس للمعنى المنشود، ولا يمكن

لهذا المعطى أن يتحقق بدون وضوح معايير التمثل الذاتي الذي يتأسس عليه الفعل سواء بالنسبة للمدرس أو المتمدرس. خصوصا وأن المدرس يجد نفسه أمام تمثلات وصور مختلفة بحسب العلاقات التي يبنيها مع باقي الفاعلين، حيث»أصبحت المدرسة التي كانت من قبل مكانا محترما للتعلم، فضاء للاحتجاج لم يعد فيه المدرس هو المعلم (كما كان سقراط في نظر سوفوكليس) بل غدا شخصا ينبغي محاربته. فهو من جهة، يجسد الراشد الذي تم احتواؤه، والذي يمرر أيديولوجية متحجرة وغير مرضية للطفل وللمراهق بالخصوص (حيث اعتبر خائنا وعميلا لايديولوجيا السلطة)، وهو من جهة أخرى، يجسد المربي «غير الناضج» الذي يهمل ولا يهتم بشخصية الطفل (في نظر الإباء خصوصا)» (إمييل و أخرون، 2013، صفحة 60). لذلك فغايتنا هنا، توضيح مختلف هذه الأبعاد بكل ما ينتج عنها من أوضاع نفسية وتربوية بالنسبة للفاعلين معا.

1. التلميذ- المتعلم: ثنائية المعرفة والوجدان

تشير مختلف التحديدات اللغوية إلى اعتبار التلميذ «شخص تابع لمن يفوقه مرتبة، وأن هذا الدور التابع غالبا ما يطبع بالسلبية التي تميز الطفل عامة في المنظومة التربوية التقليدية. لذلك سنرى المنظومة الجديدة تعوض عبارة التلميذ بعبارة المتعلم وذلك للتأكيد على الدور الفاعل الذي ننتظر أن يقوم به هذا الأخير داخل الوضعية التربوية» (أوزي، 2006، صفحة 112). لكننا هنا، سنعمد إلى تحديد التلميذ انطلاقا من طبيعة السلوك الذي يقوم به داخل الفصل الدراسي أو المؤسسة عموما، فإذا ما تم العمل على تعريف التلميذ داخل الفصل الدراسي فقط، فإننا سنجد أنفسنا أمام شخصية أو فاعل يتميز بخصائص تختلف عن تلك التي تميزه داخل حقول أخرى، فنفس التلميذ لا يمكن أن يكون متطابقا لأنه يتغير بحسب تغير المواد والمدرسين، وتبعا لتأثير تلك الأوضاع على بناه الوجدانية والفكرية، إذ قد تجدك أمام تلميذ طيع في مجال ما إلا أنك تصطدم بصورة مغايرة لنفس التلميذ داخل حقل آخر. وهو ما يعني إضفاء هالة من الارتباك على شخصيته وعلى التعامل الصحيح معه، لذلك فإن أي انزلاق في تحديد طبيعة التلميذ الذي نتعامل معه، والمعنى الذي نعطيه لتعاملنا معه قد يؤدي إلى العشوائية أو إلى التدبير العامي للعلاقة التربوية، وهو ما يؤثر سلبا في جودة تحقيق الغايات المحددة سلفا.

إن ما يلزمنا التركيز عليه هو أن سلوك التلميذ مجرد تمظهر لتفاعل عوامل معرفية ووجدانية خاصة به، وأيضا عوامل اجتماعية (جماعة الفصل) وأخرى تربوية. لذلك فالحكم المباشر على

ذلك السلوك دون الانتباه إلى تفاعل تلك العوامل سيؤدي لا محالة إلى تعامل ارتجالي يهدف إلى تدبير اللحظة، وليس إلى الالتزام بالمعنى الذي نعطيه لفعل التربية.

من هذا المنطلق نقترح مدخلا سيكوتربويا لتقييم المدرس لتلاميذه داخل جماعة الفصل، وأيضا لإمداد التلاميذ بمعايير لفهم ذواتهم، وبالتالي مساعدتهم على الممارسة الواعية لفعل التمدرس، أو أيضا الممارسة الواعية لرفض هذا الفعل. لكن، ولأن كل عملية تصنيف للذات الإنسانية تعترضها جملة من الصعوبات خصوصا فيما يرتبط بمدى موضوعية التصنيف، فإننا نؤكد على أن هذا التصنيف إنما هو تصنيف تقريبي يدمج أفراد المجموعة المتشابهة في زمر،ما يمكن من تبسيط الفهم وبالتالي تبسيط العمل والتدبير.

يرتكز هذا التصنيف على خاصيتين مركزيتين في الشخصية، وهما الخصائص العقلية (المعرفية) والخصائص العاطفية الوجدانية (الاستعداد والدافعية) في علاقتهما بفعل المعرفة. وهذا لا يعني الفصل بينهما، وذلك استنادا على مرجعية سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، فإن كانت هذه السيكولوجيا تميز بين مستويين: احدهما إدراكي- معرفي والآخر نفسي-اجتماعي، فهي «تقول بالتفاعل والتكامل الديناميين بين هذه الأبعاد كلها وتقر بأهمية وصل الجوانب المعرفية بالجوانب الوجدانية»(أحرشاو، 2009، صفحة 50). لذلك فالتمييز بينهما يكتسي طبيعة منهجية، إذ كل خاصية من هذه الخصائص تتميز إما بالسلب أو الإيجاب، والعلاقة بينهما تؤدي إلى تشكيل أربع مجموعات من التلاميذ متشابهة في خصائصها ومميزاتها، لذلك يجب مراعاة آليات التعامل المناسبة معها.

1.1. إيجابية المعرفة وإيجابية الوجدان

يمكن توصيف الفئة التي تتميز بهذه الخصائص بالنخبة «التلمذية»، ذلك أنها تتوفر على قدرات معرفية متوسطة أو تفوق المتوسط ما يمكنها من مجاراة مضامين المعرفية المدرسية، بل واستباقها في بعض الحالات، كما أن التوازن العاطفي والوجداني لهذه الفئة يجعلها على استعداد دائم ودافعية مرتفعة لتطوير الذات سواء فيما يرتبط بما هو معرفي أو وجداني أو تفاعلي، الشيء الذي يمكن المدرس من أن يكون حقا مجرد منشط للفصل الدراسي، بل قد يتحول إلى متعلم بالنظر إلى الديناميكية التي تضفيها هذه الجماعة على العملية التعليمية، والتي تتجاوز مقتضيات المعرفة الرسمية إلى آفاق أخرى للفهم العميق.

1.1. إيجابية المعرفة وسلبية الوجدان

يتميز التلاميذ الذين ينتمون إلى هذه الزمرة بقدرات معرفية متوسطة أو فوق متوسطة، مما يجعلهم محط تقدير واحترام لدى المدرسين، لكن المشكل لديهم يكمن في عدم وصولهم لمرحلة النضج العاطفي التي تمكنهم من الدفع بقدراتهم المعرفية إلى أقصاها من خلال تطويرها، وهو ما يؤدي إلى ضعف الاستعداد والدافعية لديهم، لذلك يكون من غير المعقول الإشادة بقدراتهم المعرفية تلك، لأن هذا النوع من التعامل يفهم بشكل سلبي من طرف التلميذ، وكأنه امتلك كل المقومات التي تجعل منه إنسانا ناضجا. إن المطلوب هنا هو الاشتغال على الجوانب العاطفية والوجدانية مع الفئة المستهدفة، بتنبيهها إلى أنها ما زالت في المراحل الأولى للتكوين النفسي، وإن عدم الانتباه إلى هذا المعطى قد يؤدي إلى انحرافات تكون عائقا أمام الاستمرار في التعلم.

2.1. سلبية المعرفة وإيجابية الوجدان

على العكس من الحالة السابقة فإن هذه الفئة من التلاميذ يكون مستواها المعرفي أقل من المتوسط، بحكم أنها لم تتملك المقومات المعرفية التي تمكنها من متابعة الدراسة في الفصل الذي توجد به، وذلك لسبب من الأسباب؟ لكن في نفس الوقت فإنها تمتلك دافعية واستعدادا للتعلم، الشيء الذي يجعل مهمة المدرس اقل تعقيدا لأن المطلوب منه يرتبط ببذل مجهود على مستوى تنويع آليات الشرح والتفاعل بغاية التعرف على الآلية الأكثر فاعلية ومطابقة لاستراتيجيات التلميذ في الفهم، إن ما يسهل هذه المهمة أكثر هو استعداد التلميذ للتفاعل مع مجهود المدرس.

3.1. سلبية المعرفة وسلبية الوجدان

يمكن الاختصار في توصيف هذه الفئة بالقول إنها فئة من التلاميذ لا تستطيع أن تفهم ولا ترغب في أن تفهم، ذلك أن مفهومها للمدرسة يكون مشوشا أو غير محدد على الإطلاق، وهو ما يجعلها فاقدة للاهتمام بالذات وبالمحيط. السؤال المطروح هنا، كيف التعامل مع هؤلاء؟

إن الإجابة لا يمكن أن تكون سوى بالتأكيد على أن معالجة هذا المشكل يلزم أن يتم عبر معالجة كلية تأخذ بعين الاعتبار مختلف الجوانب، ذلك أن مشكل هذه الفئة مع المدرسة ليس مشكلا نابعا من العلاقة مع المدرسة، ولكنه تعبير عن امتداد لمشاكل حياتية أكثر تعقيدا، يتداخل فيها ما هو نفسي مع ما هو قيمي بكون المدرسة مجال لصراع القيم

(أحرشاو، 2009، الصفحات 118-91) لأن هذه الفئة لا تواجه التعلم مثلا بالشغب كما قد تفعل فئة إيجابيي المعرفة وسلبيي الوجدان. بل إنها تواجه الأمر باللامبالاة - لامبالاة بالجد كما بالهزل- وهو ما يقتضي إخراجها من هذا الوضع في مرحلة أولى، وتحديد آلية التعامل في مرحلة ثانية.

2. الأستاذ- المدرس: بين عقلنة وشخصنة التدبير

إذا كنا في المحور السابق تحدثنا عن التلميذ، فإننا هنا نتحدث عن المدرس باعتباره أهم أعمدة المثلث البيداغوجيالذي يحدد مسار نجاح أو فشل العملية التعليمية، وذلك انطلاقا من طبيعة اختيار ممارسته التدريسية. هل هي ممارسة مهنية واعية، أم ممارسة تعاطفية دعوية؟ فما بين الاختيارين يتجسد أفق النجاح والفشل بالنسبة له وأيضا بالنسبة لتلاميذه. إذ يكون من اللازم على المدرس إتقان دوره عبر الجمع بين المتناقضين في العملية التعليمية، «العقل والقلب، والصرامة والحرارة الإنسانية. بعبارة أخرى. عليه أن يجمع بين القيادة التي يفرضها التعليم والإغراء الذي تقتضيه التربية، خصوصا أن التلميذ ينتظر من المدرس التحلي باللطف لا الكفاءة. فنجاح العملية التعليمية مشروط بالجمع بين العقلانية هدفا، والعاطفة وسيلة، وهو ما يتطلب من المدرس كفاءة عالية لإخفاء مرارة الدواء الحقيقية، وراء حلاوته الصناعية» (باعكريم، 2013، صفحة 47). هكذا يفرض على المدرس أن يكون متمثلا للصورة الكلية لطبيعة تعامله مع تلاميذه في مختلف الفضاءات التي يجد فيها نفسه، «فالأستاذ لا يقوم فقط من خلال عطائه الفصلي، وإنما كذلك من خلال انتمائه الاجتماعي والثقافي، ومظهره الخارجي، وجنسه، وقوامه الجسدي، وعبر سلوكه في الشارع، وفي ساحة المدرسة، ونشاطه في الفصل، وغالبا ما يخاطب المدرس التلاميذ المتفوقين، أو الذين يشاركون ويتكلمون» (باعكريم، 2013، صفحة 48). وينتج عن هذه الرؤية العامة التي يختارها المدرس في ممارسته التربوية أنماطا مختلفة من التعامل قائمة على التحديدات السابقة في إطار مفارقة العلاقة بين العاطفي والعقلي، وأيضا في إطار اتجاه هذه العلاقة. فهل تكون غايتها خدمة الذات (ممارسة لاواعية) أم خدمة المتعلم (ممارسة واعية)؟

0.2. العقلنة والالتزام النقدي للممارسة

تستند هذه الفئة من المدرسين إلى ممارسة واعية تقوم على مركزية التعامل مع التلميذ كشخصية متكاملة تحتاج إلى التوجيه والإعداد العاطفي والمعرفي، بما يؤهلها للتعامل مع

مختلف الوضعيات الحياتية المستجدة. كما تتعامل مع الذات من منطلق الفصل بين الشخصاني مهما تعددت مرجعياته (نفسية، اجتماعية، سياسية...) والمهني الذي يتطلب الوقوف على مسافة واحدة من جماعة الفصل، رغم صعوبة القيام بذلك لأن»الأستاذ لا يقوم فقط من خلال عطائه الفصلي، وإنما كذلك من خلال انتمائه الاجتماعي والثقافي، ومظهره الخارجي، وجنسه، وقوامه الجسدي، وعبر سلوكه في الشارع، وفي ساحة المدرسة، ونشاطه في الفصل « (باعكريم، 2013، صفحة 48). إضافة إلى الاحتياط من مخاطر السقوط في الممارسة التبريرية التي تدمج المشاكل التي تعانيها المنظومة التعليمية والمدرسين أساسا من قبيل الاكتظاظ والارتجال في التدبير واحتقان مناخ العمل، في العلاقة التربوية مع التلميذ، لأنه في جميع الأحوال لا يعتبر التلميذ مسؤولا عن الوضع الذي يوجد فيه، بل إنه يعتبر متضررا بنفس الدرجة أو أكثر. وهو ما يؤدي إلى غلبة «الدوافع الشعورية واللاشعورية، الماثلة وراء اختياره مهنة التعليم. وهنا نصادف جملة من الأوهام، أوهام الدوافع الشعورية ذات البعد الأخلاقي، من قبيل الغيرية، ونكران الذات وحب العطاء والتضحية، ورسالة التعليم. (...) والحقيقة أن الكثير من المدرسين اختاروا مهنة التدريس بحثا عن عمل قار ودخل ثابت...» (باعكريم، 2013، صفحة 48).

1.2. النضج العاطفي، وحياد الممارسة

يرتبط النضج العاطفي بالقدرة على جعل الذات في وضعية حياد من الممارسات ذات الطبيعة العاطفية التي تعتمل في الفضاء التربوي، والتي قد يكون لها تأثير سلبي على العلاقة التربوية، خصوصا من حيث لزوم التحكم في المسافة التربوية التي يجب اتخاذها اتجاه جميع المتعلمين بشكل متساو، لأن كل تقصير من طرف المدرس قد يؤدي به إلى وضعية نكوص يرى فيها الأستاذ «التلميذ ذاك الطفل الذي كان، والذي يعمل على كبته الآن، غير أن صورته ما تفتأ أن تعاود الظهور في صورة التلميذ، لذلك يجد نفسه مطاردا من قبل طفلين، طفل بداخله يريد كبته، وطفل أمامه يتعين عليه تربيته. من هنا تزيد الوضعية السيكولوجية تعقيدا، والوضعية البيداغوجية لبسا، إذ نصبح أمام علاقة ثلاثية الأبعاد، بعد أن كانت ثنائية، الأستاذ ووالده والطفل الذي يريد قتله لكي يصير راشدا» (باعكريم، 2013، صفحة 47). إن الوضعية العاطفية اللاواعية تؤدي بالمدرس إلى إعادة علاقات طفلية مع بعض تلاميذه المحبوبين في مقابل عدم توازن في معاملة التلاميذ «المنبوذين»، وتظهر حدة هذه الممارسة على مستوى التقويم التربوي الذي يميل نحو التقويم العاطفي بدل التقويم المعرفي للقدرات. لذلك فالحل الذي يكون لزاما على المدرس تبنيه هو «كبت الطفل الذي بداخله حتى يرى في التلميذ طفلا آخر. على المدرس كذلك كبح جموح رغباته الجنسية، بتحويلها إلى الرغبة في أن يصبح محبوبا

لدى التلميذ، ومن ثمة، عليه تجاهل نصفه الجسدي، ليبقي على النصف الفكري، ما دام يمثل المؤسسة» (باعكريم، 2013، صفحة 47)، وهكذا يستطيع التأكيد على نضجه العاطفي وعلى قدرته في التحكم الواعي في شخصيته، ومن ثم يكون تأثير ذلك قائما على مستوى ممارسته الفصلية القائمة على الحياد.

2.2. القصور العاطفي، والنكوص نحو التلمذة

قبل التحديد المهني والسيكولوجي لمفهوم المدرس، فإن تحديده العام يتجلى في كونه إنسانا، أو شخصية دينامية لها تاريخها النفسي والاجتماعي والثقافي الخاص، كما لها وضعها الاقتصادي المتعين. من هنا ضرورة مسرحة العملية التعليمية، ذلك أن «المسرحية التي يلعبها المدرس هي مسرحية مقنعة، ولا تريد قول اسمها (...) إن المدرس الناجح هو ذلك الممثل الذي يتوفق في إخفاء شخصيته الحقيقية، بكل ما تحمله من انتماء ثقافي وعرقي، وكل ما تعيشه من صراع نفسي وطبقي، وما تؤمن به من قناعات سياسية. قدر المدرس أن يتوارى خلف الأنظار لتظهر المؤسسة» (باعكريم، 2013، صفحة 46)، وتؤدي عدم قدرة المدرس على الفصل بين شخصيته الحياتية كما يعيشها في الواقع، وشخصيته المهنية كما يلزم أن يتحلى بها داخل الفضاء المدرسي إلى معالجة الظواهر التربوية معالجة عامية قائمة على الارتجال، نتيجة للقصور العاطفي الذي يعانيه. بحيث يقوم بإعادة إنتاج شخصيته الحياتية داخل الفصل بدل تطوير شخصيته المهنية التي تحدد علاقته مع الفاعلين، وتجعله متفوقا على التلميذ، في حين أن القيام بعكس ذلك يعني نكوصا نحو التلمذة. ورغم أن هذه الطريقة قد يستعذبها التلاميذ، إلا أنها تبقيهم في مرحلة الجمود العاطفي والمعرفي الذي يلزمهم تجاوزه.

3.2. القصور المعرفي والانزلاق نحو التدبير العامي للفصل

إن أكبر عائق يقف أمام المهننة في التدريس على عكس المهن الأخرى هو أن المدرس لا يتعامل مع موضوعات أو أشياء، إنه يتعامل مع ذوات لها تاريخها الخاص والمميز، ومعنى ذلك أن استجابتها وتفاعلها مع العملية التعليمية يختلف بين الفاعلين، هذا الاختلاف يتراوح بين التطابق والتناقض. وهو ما يعني ضرورة تمكن المدرس من استراتيجيات متعددة بغاية التبليغ البيداغوجي للمعرفة، وإلا اختص بنوع من القصور المعرفي، وهذا لا يعني اتهامه بعدم فهمه لما يدرسه، ولكن قصوره في عدم قدرته على فهم آليات إفهام تلاميذه، ذلك أن رأي «انشتاين» هنا أن كل من لم يستطع أن يفهم طفلا فكرة ما، فمعنى ذلك أنه هو نفسهلم يفهمها.

إن السقوط في وضعية القصور العاطفي المنهجي وليس المضموني، يعني اللجوء للتدبير العامي للفصل الذي يقوم على السيطرة والتسلط، بكل ما ينتج عنهما من قتل للحس الإبداعي الطبيعي في التلميذ.

خاتمة

يمكن القول أن نجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح الممارسة التربوية، وبطبيعة الآليات التدبيرية التي يعتمدها كل مدرس في فصله. وذلك من خلال الوعي باستراتيجيته التدريسية اتجاه التلاميذ، بكونهم ذوات في طور النمو تحتاج إلى المساعدة والإرشاد بالطرق المناسبة لبنيتها وتكوينها النفسي، ولا يمكن أن يتحقق النجاح إلا بالوعي بطبيعة اشتغال تلك البنيات من خلال التفاعلات القائمة بين مكوناتها المختلفة، خصوصا منها المعرفية والوجدانية كما اشرنا إلى أهمها بالتحليل في السابق. ذلك أن تحقيق النجاح في هذا المستوى يعني المساهمة الفاعلة في رقي التلميذ معرفيا ونضجه عاطفيا.

أما المسألة الثانية التي يلزم إدراكها والتحكم فيها هي ضرورة الوعي بطبيعة البنية الخاصة للمدرس نفسه، وذلك من أجل منع أي انزلاق محتمل سواء كان ذو طبيعة معرفية أو عاطفية. فالمعرفي قد يتم تجاوزه عن طريق التكوين الذاتي المستمر وتراكم التجارب والخبرات. لكن المستوى العاطفي يبقى مسألة محرجة في مختلف المستويات العمرية للممارسة التربوية، خصوصا وأن المدرس تكون له سلطة استغلال البنيات النفسية الصغيرة التي ما تزال في طور التكوين لإعادة إنتاج أوضاع نفسية لاواعية قد يكون محروما منها.

ببليوغرافيا

- أحمد أوزي. (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدارالبيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشاو. (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة. الرباط: منشورات علوم التربية 19.
- امحمد مهدان. (2013). نظريات سوسيولوجية معاصرة- كراسة جامعية. أكادير: طباعة ونشر سوس.
- إيان كريب. (1999). النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس. (محمد حسين غلوم، المترجمون) الكويت.

- جمعة سيد يوسف. (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي (المجلد 145). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- روجي إمييل، و أخرون. (يناير, 2013). صحة المدرسين العقلية. (عزالدين الخطابي، المحرر) دفاتر التربية والتكوين(9-8)، الصفحات 67-60.
- عبدالمجيد باعكريم. (يناير, 2013). قراءة في كتاب: «مفارقة حول المدرس» لمؤلفه هيبير هانون. دفاتر التربية والتكوين، الصفحات 53-46.