جامعة زيان عاشور– الجلفة-
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس والفلسفة

مطبوعة خاصة بمقياس:

الاتصال البيداغوجي

دروس موجهة إلى طلبة سنة أولى ماستر " علم النفس المدرسي "

السداسي: 1 الرصيد: 1 المعامل: 1 التقييم: امتحان

إعداد الأستاذ:
بورقدة صغير

السنة الجامعة : 2021/2020

قائمة المحتويات

المحاضرة الأولى والثانية

مكانة الاتصال في العلوم الاجتماعية

المحاضرة الثالثة والرابعة

مختلف أنماط الاتصال / التواصل

المحاضرة الخامسة والسادسة

التواصل البيداغوجي

المحاضرة السابعة والثامنة

الرهانات الإيطيقية في التواصل البيداغوجي

مقدمة

تحليل مفهوم الاتصال / التواصل يرتكز على استحضار علوم شتى، إذ هو علم من العلوم التي تتضح فيها، وبقوة، تعالاقات و تناظمات، لا يمكن تحاشيها؛ هذه التناظمية تطبع علم التواصل (المقياس وارد في عرض التكوين بعنوان " الاتصال البيداغوجي" ، ولكونه يتصل بتخصص " علم النفس المدرسي "، تعمدت الإشارة إلى " التواصل البيداغوجي " لمناسبته البيداغوجيا المعاصرة ، وأيضا ، مناسبته لمحاور المقياس)، برؤى معاصرة تحتمها خصائص معاصرة للفاعلين في الوسط المدرسي . هذا من جهة، ومن جهة أخرى ، واقع الدراسات البينية، تفرض بيان الروافد العلمية التي ينهض عليها علم التواصل الذي يؤدي بالمقاربات الراهنة في البيداغوجية إلى تحديث التحليل ؛ لذلك نجد اللسانيات، البيداغوجيا ، تعليميات المواد ، علم الاجتماع، الفلسفة ... وعلوما تتصل بالفعل التربوي.

فعلوم التربية فيبعدها الإنساني تحتل من المكانة ما يجعلها علما، يعد قاعدة اشتغال العلوم الاجتماعية، وهي عبر التاريخ عرفت تطورا نتيجة التفاعل الحادث بين الفرد والبيئة؛ لتعرف بذلك فلسفات وعلوما شكلت مرجعياتها وأقطابها ومفاهيمها ومصطلحاتها هذه القاعدة ؛ وعليه تعتبر العلوم المتصلة بالفعل التربوي ، والذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، وحدة أساسية لا يمكن شرذمتها ، وهي بذلك في عرضها العرضي (وهو أي الطرح العرضي، واحد من أبعاد نظام L . M. D، في الجامعة الجزائرية) تمكن دارسها من استثمار تطورها في الأداء التربوي وتوظيف مفاهيمها ومصطلحاتها في الموقف المدرسي . تدخل محاضرات مقياس "الاتصال البيداغوجي" في بيان موقعه في العلوم الاجتماعية ودور أشكال الاتصال والتواصل في علاقتها بالسياق المدرسي، عبر الفعل البيداغوجي المعاصر الذي تشكله التناظمية، ورهاناته، وسبل قياسه.

المحاضرة الأولى والثانية

مكانة الاتصال في العلوم الاجتماعية

تتعالق التربية ، في بعدها البيداغوجي والديداكتيكي، باللسانيات التطبيقية، فمريد تخطي العوائق المرتبطة بالتعلم، يجد ، من الأهمية، تناول الدرس اللغوي، ولعل أشد الأسئلة في مجال التربية والتعليم ، ماذا ندرس ؟ وكيف ؟، وهذان إجابتهما تحيل إلى الدرس اللساني التطبيقي، ميدان يستخدم فيه منهج النظريات في حقلها الشاسع و المتعالق ، لقد مرت اللسانيات التطبيقة في تطورها بمرحلتين أو جيلين ، حيث الجيل الأول اتسم بالاحتوائية لبحثه ما له علاقة بكيف ؟ و ماذا ؟ ، الأمر الذي عالق بين منهجين ، منهج اللسانيات و منهج علوم التربية ، لكن الجيل الثاني حوّل العلاقة الاحتوائية إلى علاقة تجاورية ، انحصرت فيها المادة باللسانيات تاركة منهجية التدريس لعلوم التربية تحت تواشج علوم شتى ، البيداغوجيا ، السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، التكنولوجيا...؛ تعطينا الدراسات البينية تلازم الدرس اللغوي و تعليميته بالتعليمية عامة (الديداكتيك) ، وهو ، أي علم الديداكتيك ، الدراسة العلمية لمحتويات التدريس و طرقه و تقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الفرد ، دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريات تطبيقية – معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس / حركي. (الدريج ، 2004، ص : 28) .

بعيدا عن المشاحة في الألفاظ لصحة المعاني ، فإن مصطلح التعليمية هو محاولة لترجمة كلمة " ديداكتيك " ذات الأصل الإغريقي ، و الذي يعني التدريس ، وهو بذلك لا يختلف كثيرا عن

عن مدلول البيداغوجيا لاشتراكهما في غاية واحدة ، حيث تهتم البيداغوجيا بالمتعلم ، في حين تهتم التعليمية بالمعارف (حمروش ، 1995) ؛ وفي اللغة العربية تواجه هذا المصطلح عدة مصطلحات ، فنجد ديداكتيك ، تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، تدريسية ، حيث يتصدر هذه المصطلحات استعمالا ، مصطلح " الديداكتيك " ، آتيا بعده مصطلح " التعليمية " ، والذي يعد مرادفا للمصطلح الأول (الفاربي ، وآخرون ، 1994) ؛ وإذا كان التحديد اللغوي قد عرف تباينا، فإن التحديد الاصطلاحي لم يشذ عن هذا التباين ، باعتباره رؤية تتراوح بين الاستقلالية والتبعية ، حسب تعريف الدريج .

ارتباط علوم التربية باللسانيات يظهر بقوة في تلك النظريات ذات العلاقة بالتعلم ، لذلك نجد مرتكزاته في علوم النفس ، السلوكي و المعرفي و البنائي ، لا سيما ، في التدريس ، فموجه الأهداف التربوية و مفهومها، بداياتها الأولى تعود إلى الانتقادات السلبية للتربية التقليدية (رغم قدم الحديث عن المفهوم) ، والتي تزعمها كل من تيلر(Tyler) و ديوي (Dewey) الذين بحثا القطيعة عن الممارسة المتسمة بالعمومية في مراحل العملية التعليمية و في مختلف أبعادها ، وذلك لمفاضلتها المحتويات و المعارف و المعلم ؛ إذ أعطت الاعتبار لإنجاز الدروس وطريقة التقويم، بعيدا عن الذاكرة الطاغية كعملية عقلية من خلال الحفظ و الاستظهار كهدف أساسي، أما المواد و المحتويات فهي مقياس العملية التعليمية كونها حقائق ثابتة و دائمة، أما المدرس فهو المالك الوحيد للمعرفة ، وطريقته البيداغوجية لا تخرج عن الشرح و الإلقاء ، ليبقى دور

المتعلم سلبيا ، في حين على مستوى التقويم يسيطر الامتحان الكتابي و الشفهي في معيارية المقدرة على الحفظ .

بيداغوجيا ، تتميز دعوة تيلر في إطار نظرية المناهج بصياغة الأهداف ، وباعتبار أن المنهاج نموذج للتفكير في التعلم و فهم كياناته ، كان لابد أن يركز على تحديد المرامي بشكل دقيق ، لكون الهدف عبارة تصف سلوك نتائج تعليمية تؤشر إلى سلوك المتعلم الذي يتوقع أن يتكون لديه ، أو أن يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة (**HameLine , 1982**). و إلى جانب التأثير الأساسي لأعمال تيلر ، فإن أهم التطورات التي حصلت في ميدان الأهداف التربوية هو ما قامت به لجنة الممتحنين الجامعيين ، والتي اجتمعت لأول مرة في مؤتمر الجمعية السيكولوجية الأمريكية في بوستن (1948) ، و التي كان يتزعمها بلوم (Bloom) ، حيث ظهرت تصنيفاته في مجالات الأهداف التربوية (1956) (بلوم ، **1955**) .

لكن النظرة التجزيئية التي عرفتها المناهج السلوكية في رؤيتها للمعرفة ، حالت دون إمداد المتعلم بالكفاءة ، عامة ، مما فتح الطريق أمام الفكر التوليدي التحويلي المقارب بمفهوم الكفاءات ، و التي تعطي القيمة الكبيرة للمتعلم من حيث الإنتاج و الإبداع ، باعتباره تصورا تربويا بيداغوجيا ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية / تعلمية لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة ، من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و الأهداف التعلمية و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته (عبدالله والضب، **2003**) .

هذا التحول البيداغوجي يفسح الرؤية ، بناء على استدخال علوم (البيولوجيا ، الفيزيولوجيا ، الأعصاب ....) ، فضلا عن التحليل النفسي الذي بات عبر مفاهيمه ، والتي يعتبر اللاوعي جوهرها ، قوة في ولوج التمثلات من خلال الاتصال و التواصل في المجتمع الصفي ؛ يشي هذا التفاعل المجتمعي المصغر بين جدران المدرسة بالحضور الحتمي لمفاهيم علم الاجتماع (سوسيولوجيا التربية، سوسيولوجيا المدرسة، السيكوسوسيولوجيا، البراكسيولوجيا...) ، هذا التناظم بين علم الاجتماع و علم التحليل النفسي، على وجه التحديد، يعين في تمرير الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه (الأستاذ و المتعلم)، وفي استجلاب كل العلوم التي تصب في التواصل؛ والتي أبانت عن القصورات التي عرفتها النماذج التقليدية في عملية الاتصال، نماذج كلود شانون (Claude Channon) و وارين ويفر (Warren Weaver) ، أو نموذج الخانات الست (مصدر المعلومة ، الجهاز المرسل ، الرسالة ، مصدر التشوش ، الجهاز المستقبل، هدف المعلومة) ، و التي عممت ، دون قصد ، على أشكال التواصل ، و البعد تماما عن الأصل التيلغرافي التقني الصرف ، تعميم ساهم فيه رومان جاكوبسون (Roman Jakobson) ؛ وهو عالم لغوي و ناقد أدبي روسي من رواد المدرسة الشكلية ، لمناسبته تحليل النص الأدبي .

طغى النموذج الآلي على منهجية التقارب في مجالات عديدة ، الأدب ، الفن ، المسرح ، البيداغوجيا ، الإعلام ...و لعل أقوى انتقاد عرفه هو كلمة الآلية ، بما تحمل من دلالات تنحرف عن الكينونة الإنسية الاجتماعية ، لذلك انجر عنها ، أي الآلية ، مآخذ منها :

- كينونته اللغوية ؛ بمعنى أنه بعتبر اللغة أداة وحيدة للتواصل ، مغيبا بذلك كل المكونات الأخر ، غير اللغوية ، والتي تؤثث بسكون نظام التواصل المعقد .
- يقدم التواصل على أنه فعل واع و إرادي يتوقف على رغبة الفرد في إيصال معلومات محددة إلى الآخر، المنزوي في عزلة في الاتجاه المقابل ، مع العلم أن للتواصل طابعا اجباريا ، يحمل في ثناياه البنية الذهنية اللاشعورية للفرد .
- نموذج خطي ؛ يهمل الصدى أو الارتداد (Rétroaction) ، بمعنى أنه نموذج آلي يتجاهل الطرف الآخر ، كونه يلغي رجوع المعلومة ، وهذا في السياق المدرسي يرد مقاربة التواصل إلى الاتصال في مقاربة تقليدية .
- يلغي التفاعل لافتراضه أن الحوار و الخطاب يسبق التواصل ، و أنه لا ينبع من تفاعل الأفراد، ولا من السياق المحدد .
- يمركز الرسالة من حيث الأهمية ، و يعطيها اعتبارا غائيا ، يحجب العلاقة بالمفهوم الرياضي الحديث .
- ينتج وهم الوضوح **(مستر، 2010)** .

إن ظهور الفعل التواصلي في يسره و شفافيته يخفي الصورة المعقدة التي تثوي في المرسل والمرسل إليه، وفي قناة الاتصال ، ذلك لأن للفعل الاتصالي/ التواصلي رهانات و مفارقات تجلي تعدد المعاني و الدلالات ، يشي هذا التعدد بإيجابية المتلقي التي يتجاوز فيها السلبية عبر التأويل ، فضلا عن تأثير الاتصال الحسي ؛ اتصال حسي يستجلب تخصصات ، قد

تبدو بعيدة ، تحضر هنا علوم السيميائية و التأويل و الحجاج ...، كون أن التواصل يتغي التأثير في الآخر ، و يراهن على الفهم ، مما يولج ، حتما ، المفاهيم السريرية (Clinique). يطرح عزالدين الخطابي ، في سياق الموقف التواصلي، وبمنهج فلسفي، حضور المفارقات على مستويات متباينة ومتواشجة (فكرية، لسانية، سلوكية)، ويصل إلى حقائق في إطار تشخيص الوضع التواصلي:

- تضمن الرسالة تعدد المعاني ، حيث المعلومة لها تضمين ظاهري و خفي، ويرجع هذا التضمين إلى تعدد العلامات ، مستحضرا بذلك قوة السيميائية في الفعل التواصلي (بيرس، بارث ، إيكو ...).
- يطرح تجادل الثنائيات ((الصورة، المكتوب)، (المكتوب، الشفوي)، (التقارب، التواسط))، تجادلات تمس قناة الاتصال .
- متغيرات شخصية (الثقافة ، الحمولة المعرفية ...) ، كون الثقافة مصدرا و مرجعية في الفعل التواصلي .

هذه الحقائق وقفت وراء ، حسب الباحث أليكس مكيبلي (A.Mucchielli) ، تحديد رهانات العملية التواصلية ، الرهان الإعلامي ، رهان التموقع ، رهان التأثير ، الرهان العلائقي ، و الرهان المعياري (**الخطابي ، 2010**) . وهي بذلك تبرر المرجعية الفلسفية في علم التواصل ، و تضيف مسوغات تحديثه ، في مناسبته للتغيرات التي لحقت علم البيداغوجيا ، ومقارباته الحادثة بفعل الدراسات البينية ؛ دراسات بينية تتخطى ، تحليلا ، المراهنة على أحادية التخصص ، هذه

الدراسات التي لها مبرراتها في واقع المواقف و الوضعيات التواصلية ، مفرزة ما يتفق عليه بالتناظمية (Interdisciplinarité) .

المحاضرة الثالثة والرابعة

مختلف أنماط الاتصال / التواصل

التقاسم القائم بين مصطلحي الاتصال و التواصل يردنا إلى الجذر والدلالتين اللغويتين في سياقهما الصرفي ، فوصل في اللغة العربية ، من معانيها، البلوغ (المعاني متعددة، و اختيار دلالة دون غيرها اختيار مقامي، حيث المقال بيداغوجي)؛ وواصل، بزيادة الألف تعني المشاركة، هذا الذي يعني أن العملية البيداغوجية في عصرنة فعلها ، أقصد المقاربة بالكفاءات، تقتضي التفاعل بين المرسل و المرسل إليه (الأستاذ و المتعلم) ، التفاعل الذي يحتم التشارك والتفاهم، مما يعني أن فعل البلوغ هنا، هو فعل يحققه الطرفان تحقيقا أساسه العلوم الاجتماعية، والتي تمت الإشارة إليها في المحاضرة الأولى " مكانة الاتصال في العلوم الاجتماعية " .

و إذا كان الاختلاف في الفلسفات و التصورات يفسح الرؤية في التباين الاصطلاحي ، فإنه وجب رد الدلالة الاصطلاحية إلى الدلالة اللغوية في تجلية طبيعة المضمون ، هذا الذي يعني أن عملية الاتصال و التواصل في جذرها اللغوي المشترك (بلغ) ، تفيد في السياق المدرسي البيداغوجي معاودة النظر في قراءة الاتصال و التواصل ؛ مما يعني أن العمليتين عملية واحدة لا تتجزأ في الموقف التعليمي البيداغوجي الخالص ، كون المجال هنا مجالا يتناول المرسل و المرسل إليه و الرسالة ، ووسيلة الاتصال / التواصل و الصدى و الأثر ؛في غاية مشتركة تتجلى في اتفاق و تفاهم عقلين ، فالمتصل يتصل بناء على الرهانات التي ذكرت سلفا ، هذه الرهانات التي تجعل من الطرف الثاني حاضرا حتما (رهان الإعلام ، رهان التموقع ، رهان

التأثير ...) ، من أجل ذلك ، أرى أن تناول التواصل ، باعتباره يتضمن الاتصال الحتمي ، هو الغاية ، بقطع النظر عن :

- الفرد يخاطب الفرد .
- الفرد يخاطب الجماعة .
- الجماعة تخاطب الفرد.
- الجماعة تخاطب الجماعة .

هذا التفصيل الذي يؤشر إلى خصائص العملية التواصلية ، و التي اعتبار خاصيتها الاجتماعية، لا يحصر اللغة أداة متفردة في هذه العملية ، إذ ينبغي، وبناء على الدراسات السيميائية ، تجاوزها إلى كل ما يخدم وصول الرسالة ؛ من أجل ذلك التفرقة بين اللفظي و غير اللفظي في التواصل البيداغوجي أمر في غاية القيمة .

التواصل اللفظي / اللالفظي

يعنى اللفظ بالكلمات في نقل الرسالة، بشكليها المكتوب وغير المكتوب، ويتوقف تحقق المعنى من الاتصال / التواصل على المفردات وعلى نغمة الصوت وشدته مع المواقف، ويكون الصوت مناسبا، من حيث القوة والضعف؛ فالمفردات واختيارها في الشكل المكتوب يراعي المرسل إليه، من احترام لقاموسه ومعجميته، واحترام سياق موضوع الرسالة، خاصة إذا ارتبط سياق الاتصال والتواصل بالمدرسة. فالبيداغوجيا تعتبر خصائص الطفل النمائية ركيزة متينة في بلوغ الأهداف التربوية؛ أما عن الشكل غير المكتوب في الاتصال / التواصل فيراعي عتبات الإحساس على

مستوى الطرفين ، الباعث و مراعاة المكان وخصائص الصوت، والأمر لا يختلف عند المستمع، لاسيما، وأن التواصل البيداغوجي الصفي لا يتوافر، بالضرورة ، في مواقف عناصرها متجانسة ؛ فالفروق الفردية على كل المستويات ، العضوية و غير العضوية ، تشكل فارقا في عملية الاتصال والتواصل، و إذا كانت الفروقات العضوية (بيولوجيا و فيزيولوجيا) تؤثر في هذه العملية، سواء تعلق الأمر بالمرسل أو المرسل إليه ، فإنها على مستوى التنشئة الاجتماعية تؤثر بصورة تحتم استحضار البيئات الاجتماعية و خصائصها في مقام يسمح بمبدأ التكافؤ .

في عملية التواصل البيداغوجي لا يقتصر الخطاب و ارتداداته على سطحية الوعي، فالتمثلات التي تتشكل لدى الفرد (الطفل) ، تتدخل فيها عوامل متشابكة ، تتحول عبر الزمن إلى قاعدة، يفرض مقامهافك تواشج العلوم الوالجة في بناء المعرفة (التحليل النفسي، علم النفس المعرفي ...) ، بناء يجعل من التمثلات جوهرا ؛ ويجعل من البيئة السوسيوثقافية مرجعية ، ذلك لأن التمثلات لا تخرج عن كونها تصورات سابقة تشكلت من موارد بفعل الاحتكاك البيئي.

يعني ، مما سبق ، أن الطبيعة المعقدة لفعل الاتصال و التواصل لم تعد تراهن على اللفظ وحده، لذلك ، وباستجلاب علوم أخر (السيميائية مثلا لا حصرا) ، قد تبدو للوهلة الأولى بعيدة عن الموضوع ، تتضح الضرورة إلى التواصل غير اللفظي (لغة الجسد)؛ فلغة الجسد تنقل جانبا كبيرا من الرسالة عبر الإيماءات (Gestes) ، الوضعيةPosture ( ) ، لغة الأيدي (Haptique)، لغة العيون (Optique)، القرب المكاني (Proxémique) ، لغة الشفاه (Labique)، لغة الألوان (Chromatique)؛ وبعيدا عن المشاحة في الاصطلاح،

بين اللفظي والضمني، يقدم الكاتب محمد الأمين موسى أحمد في مؤلفه " الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم " تعاريف الاتصال غير اللفظي لأعلام كـ:

- Fernando Poyatos
- Albert Mehrabian
- David Givens
- Laurel Dunn
- Ronald Adler
- George Rodman Burgoon ....

يصل من خلالها إلى أن الاتصال غير اللفظي هو إرسال الإشارات بكل أنظمة الإشارات الجسدية غير المعجمية والاصطناعية والبيئية غير المحسوسة، ضمن ثقافة ما، مع استثناء لغة الصم البكم، مشيرا إلى أن بعض الكتب ترى أن تسمية "غير اللفظي" تناسبها عبارة "الضمني"، حسب وجهة نظر البرت مهرابيان، باعتبار الخضوع للقواعد في ماهو لفظي / غير لفظي، عكس الضمني الذي يفتقر إلى مثل هذه القواعد؛ يتضمن تحليل تعاريف التواصل غير اللفظي الإرسال والاستقبال دون الكلمات، وواسطته في ذلك، التعبيرات، الإيماءات، الهيئة، نبرات الصوت، موضعة الجسد في الفضاء، تصميم المنتجات، وكل ما له علاقة بالحس (السمعية، البصرية، اللمسية، الكيمياوية). ليتبنى تعريفا موسعا: هو الرسائل التواصلية الموجودة في الكون الذي نعيشه، ونتلقاها عبر حواسنا الخمس، ويتم تداولها عبر قنوات متعددة، وتشمل كل الرسائل التواصلية حتى تلك التي تتداخل مع اللغة اللفظية والتي تعتبر من ضمن بنيتها، وتتجلى رسائل الاتصال غير اللفظي عبر سلوك العين، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركات الجسد، وهيئة

الجسد وأوضاعه، والشم، واللمس، والذوق، والمسافة، والمظهر، والمنتجات الصناعية، والصوت، والوقت ومفهوم الزمن، وترتيب البيئة الطبيعية والاضطناعية.

تقود هذه التعاريف إلى بحث النظريات التي تؤسس إلى علمية التواصل، لاسيما، وأن الدراسات المنتظمة للمعرفة و فروعها تقتضي مناهج و منطلقات لها، تتراوح نظريات التواصل غير اللفظي بين مسميات لها، ومسميات تعود لأصحابها (نظرية التوازن، نظرية مهرابيان نسبة إلى البرت مهرابيان، نموذج الانتهاكات غير اللفظية المتوقعة، نظرية التفاعلية الرمزية، نظرية الإدارة المتناسقة للمعنى ...) :

- نظرية التوازن ؛ أساسها أن التفاعل بين الأفراد قائم على تحديد لمعدل من المودة بينهم، ووسائل التعبير عنها، تستخدم فيها المسافة ونظرات العين والابتسام، والإيماءات اللفظية وغير اللفظية؛ ويؤخذ على هذه النظرية التي قدمها أركايل (Argyle) ودين (Dean) غير الدقة، مما أبان عن طرح نموذج الإثارة، حيث التغيير في سلوك طرف يؤدي إلى إثارة الطرف الثاني.
- نظرية مهربيان؛ رغم الانتقادات التي طالتها لحجج منهجية (شروط التجربة، العينة، ...)، إلا أنها تفتح زاوية بحث، أراها، تنشغل بالدراسة الإحصائية للتعبيرات الحاصلة، في ردها إلى اللفظ أو اللالفظ .
- نموذج الانتهاكات غير اللفظية المتوقعة؛ وتقوم على اقتراح مكونين لجودي بورجون (Judee Burgoon) ، مكون المسافة (الفاصلة والخاصة) والحركة (الواعية وغير الواعية)، مع اعتبار متغير الثقافة في التحليل.

- نظرية التفاعلية الرمزية؛ نظريه مددها هربرت بلومر (Herbert Blummer) من أفكار جورج هربرت ميد (George Herbert Mead)، وتمس احساس الفرد بذاته، والوصول إلى تحديد الكينونة والغير باستخدام الروابط بين المعنى واللغة والفكر.
- نظرية الإدارة المتناسقة للمعنى ، وترد التواصل غير اللفظي إلى البنية أو التركيبة الاجتماعية ، وجوهرها الحقيقة التي يشكلها كل فرد لنفسه ويديرها **(أحمد ، 2003)**.

ينطرح التساؤل في مناقشة قنوات التواصل غير اللفظي، في استحضار للغة الجسد في البيئة التي نعيشها، في تواز لا يقل أهمية عن اللسان، حيث نجد الضرورة الملحة وغير الواعية لاستعمال حركات الحواس في تبليغ الرسالة؛ البحث في هذه القنوات سبق دراسات كثيرة ، مثل دراسة تشارلس داروين (Charles Darwin) في تناول تعبيرات الوجه ، و نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) في علم الحركة، والأنتربولوجي إدوارد هول (Edward T . Hall) في اللغة الصامتة، وكيفية تأثير العوامل الثقافية في الفرد بطريقة خفية ودون أن يدري ... ومايكل أركايل الذي صنف قنوات التواصل في :

- الاحتكاك الجسدي .
- التوجه .
- هيئة الجسد.
- الإيماءات.
- حركات الرأس.

- التعبيرات الوجهية.
- حركات العين.
- المظهر.
- المظاهر غير اللسانية للكلام.

قنوات تسعف في التساير مع التواصل اللفظي في قصوراته التي ترتبط باللغة و الثقافة .

المحاضرة الخامسة والسادسة

التواصل البيداغوجي

يستجلب مفهوم التواصل الخوض في مفهوم الجماعة، في ارتباطها بالديناميكا (Dynamique)، وأعمال عالم النفس الألماني لوين كورت (Lewin Kurt)، حيث يقابلها هذا المذهب الفلسفي بالآلية ، وبربط الجماعة بالفضاء المدرسي (المجتمع المصغر) في اجتماع على غرض مشترك ، تصير فيه دينامية الجماعة متصلة بالتفاعل الاجتماعي (Interaction Sociale)؛ والحديث عن الجماعة يجر إلى خصائصها التي تطبع كيانها:

- التفاعل والتبعية المتبادلة.
- الجشطالتية.
- النسقية.
- التوازن المؤقت.

من أجل ذلك، لا يمكن تصور استخدام دينامية الجماعة في مجال دون آخر، فبناء الشخصية الذي يقوم على هذه الدينامية والبيداغوجية يمتد من حقل إلى حقل، مما يبرر مرجعيتها في علوم التربية عبر وسائلها، التي تظهر فيها المدرسة بكل خلفياتها العلمية (علم الاجتماع، علم النفس، علم النفس الاجتماعي، ...) ، أساسا في هذه الوسائل . تشكل الأبعاد السيكولوجية والسوسيولوجية القاعدة التي ترتد إليها التحليلات في العلاقات الاجتماعية والتفاعلات؛ تحضر هنا جماعة المدرسة، نموذجا، للدينامية، كون أن الميزة النظامية تضمن الوجود الإلزامي

(الراشد، الطفل ...) في مقاربات متعددة (النسقية حاضرة بقوة) يقوم عليها التواصل التربوي والتواصل التربوي مظهر من مظاهر التفاعل، والذي يحدث بين المعلم والمتعلم والمعرفة في تبادل (علم السيبرنيطيقا يشغل أهمية و منعطفا في هذا التفاعل ...)، هذا الذي يعني أن للتواصل شرطين:

- مرسل ومستقبل.
- الفهم.

يعطينا شرح شرط " الفهم " تحليلا في المعيقات (الفيزيقية، السيكولوجية، السوسيولوجية، السوسيوثقافية...)، فاستمرار فعل التواصل (بكل رهاناته التي ذكرت في الخلفية الفلسفية) مرتهن بتخط لكل هذه المعيقات؛ يتقاسم أطراف التفاعل التحدي في تجاوز كل ما يمنع من تحقيق التفاعلات داخل الصف ، ينتج غياب التواصل آثارا تحتم الدراسة السريرية في الوسط المدرسي، كونها نتائج مرضية تمس :

- الدافعية.
- الثقة.
- الخوف.
- العنف .
- الخجل.
- التسرب.

- الهدر.

وفي سياق تقاسم الأدوار ، تطرح الكاتبة المغربية "كريمة حليم" في مقال لها بمجلة علوم التربية، وسمته بـ" دينامية الجماعة و تطبيقاتها التربوية " تقاسمات على مستويات عدة (المعايير، الأدوار، العلاقة التربوية ...) :

- على مستوى المعايير؛ تشي القاعدة النظامية في المدرسة بالامتثال و الانتظام ، يستتر في الاتفاق المشترك بين أطراف الجماعة على إلزامية هذا المستوى ، يفسح هذا الاتفاق مجال التواصل، يتم عبره ولوج العلاقات البيداغوجية ، التي أختلف فيها عن الكاتبة كريمة حليم في تحديدها لهذه العلاقات ، ذلك أن هذا التحديد يزيد من المعيقات السيكوسوسيولوجية؛ مما يعني أن النظر في المعايير يستوجب المرونة.

تبقى المعايير الإطار المرجعي المشترك الذي يؤطر التواصل بين أفراد الجماعة ويمكنهم من تقييم الأنماط السلوكية، لكن لا يمكن إغفال الأبعاد المعرفية، فهي تؤطر بدورها التواصل الحاصل بين أفراد الجماعة، ذلك أن الصدى والتمثلات تعمل عملا جوهريا في هذا التأطير، وفي تحديث (Actualisation) العلاقات الاجتماعية في الصف المدرسي.

- على مستوى الأدوار ؛ في هذا المستوى يتجلى الجانب الدينامي، ليس لمكانة كل عضو داخل الجماعة، فحسب، ولكن في إلزامية تبادل الأدوار، ذلك لأن الطبيعة الاجتماعية لا تعرف الثبات، وإذا كانت التربية التقليدية قد حاصرت العقل، فإن المعرفة المعاصرة قد كسرت وتجاوزت هذا الحصار؛ وهذا التبادل تحكمه المواقف والوضعيات الفجائية، ومدعاة التربية

المعاصرة في المشروع المدرسي تجعل من هذا الأخير فرصة للتواصل بشكل عملي (التعاون، المشاركة، احترام الرأي، الموضوعية، النقد الذاتي، التعلم الذاتي ...) .

- على مستوى العلاقة التربوية ؛ لم تعد العلاقة التربوية تنحصر في المعلم والمتعلم، فأساس التواضل يقتضي أن تنضاف الوضعيات التي هي كذلك منتهى التعلمات، وفي التحليل الذي يلحق العملية التعليمية التعلمية نجد أن مجموع العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين المربي والأفراد الذين يربيهم للسعي نحو تحقيق الأهداف التربوية داخل بنية مؤسسية معينة جوهرها الخصائص المعرفية والعاطفية . ينجر من هذا التحليل بروز جملة من العلاقات :

أ- علاقة المعلم بالمتعلم.

ب- علاقة المتعلم بالمتعلم.

ت- علاقة المعلم بالوضعية.

ث- علاقة المتعلم بالوضعية.

إن تفكيك كلمة "علاقة " يحيلنا إلى مقال المؤلف " حسن مستر "، والذي وسمه بـ" نحو نظرة نسقية للتواصل " ، متبنيا التحول من الدراسة الآلية لفعل الاتصال إلى الدراسات الانتربولوجية التي قام الأب الروحي لمدرسة بالو آلطو ، جريجوري باتيسون (Gregory Bateson)، وهو عالم انتربولوجيا و اجتماع و لغة، تبنى المنهج النسقي ؛ من الدراسة التي أساسها النظام العلائقي المتسم بالقصور في التعبير عن المشاعر الشخصية ، رأى باتيسون تغييب التعبير داخل العلاقة ، يجليه نموذج الأم التي تدبر حين يقبل عليها ولدها ، و تقبل حين يدبر ، مما

يدفعه إلى الفتور العلائقي، و الذي يؤدي إلى الإجبار المزدوج (Double Contrainte) ؛ حيث النتيجة واحدة، الإحباط المؤكد ، فإما عدم الاستجابة تفاديا للإحباط أو الاستجابة التي تنتج الخيبة والإحباط كذلك.

هذا المدخل الجوهري، حسب حسن مستر، ييسر فهم الفكر النسقي الذي طورته مدرسة بالو آلطو، حيث يصير التواصل أساس أي خلل يقوم في النسق الاجتماعي (المدرسي في هذا المقام)، وهذا بعيدا عن التركيز على المنهج الفرويدي الذي يراعي الجذور التاريخية للخلل ، إذ دراسة النظام القائم تركز على النسق في حالته الحاضرة؛ تحضر هنا العلاقة العلية المتبادلة (Intercausalité)، غير النهائية، والتي يسقط فيها التصور الخطي. لا يكتفي المنهج النسقي بالإجبار المزدوج ، و يستعير من الرياضيات الحديثة مفهوم " العلاقة " ، ومن السبرنيطيقا مفهوم " الارتداد " ، ومن نظرية الدينامية الحرارية مفهوم " الاتزان " (Homéostasie) ؛ مفهوم العلاقة يختفي فيه المكان ، باعتبار أن تحليل التواصل تتجلي فيه مميزات كل فرد ، داخل العلاقة ، ولا يمكن أن تكون هذه المميزات ثابتة خارج سياقها ، فمهما كان موضوع التواصل ومحتواه فإنه تعبير عن رؤية الفرد لنفسه " هكذا أرى نفسي " ، وحين لا يحصل التوافق حول الرؤى (نظرتي لنفسي ، نظرة الآخر لي ، نظرتي إلى نظرة الآخر لي ...) يتدخل مفهوم العلاقة بناء على الحوار غير الواعي ، عموما ، في أخذ و رد ، يوصل إلى التعاقد .

التواصل الذي يربط طرفي العملية التعليمية / التعليمة (الراشد و الطفل) يجرنا إلى البيداغوجيا، و البيداغوجيا في دلالتها اللغوية الشائعة تتشكل من الطفل و التوجيه (سبقت الإشارة إلى تفكيك البيداغوجيا في مقياس مدخل إلى علوم التربية) ، و التواصل البيداغوجي هو ربط العلاقات و اختلاق تفاعلات حرة و ديمقراطية بين الأستاذ و المتعلم ، من أجل تيسير عملية التعلم و تمكين المتعلم من المشاركة الفعلية في بناء معارفه و توظيف موارده الوجدانية و المعرفية كي يتعرف على المشكلة المطروحة و يحدد أسبابها داخل الوضعية التكوينية (اجبارة ، **2009**) ؛ يشي تحليل المشاركة الفعلية بالحوار الذي يعد أساس التواصل ، وإذا كان حمد الله اجبارة قد حصر التواصل في اللغة ، فإن الرؤية المعاصرة تتجاوز اللغة اللفظية (عد إلى التواصل اللفظي و غير اللفظي) ، بمعنى أن اللغة الصامتة تعد ، كذلك ، رافدا موازيا ، للغة اللفظ ؛ وقد تكون المنفذ الأقوى في الفعل التواصلي البيداغوجي (عد إلى إداورد تي . هول ، في كتابة اللغة الصامتة ، لبيان التأثيرات الثقافية في الفرد وبطريقة خفية ، ودون وعي) ، هذا الذي جعل التحول من المعرفة إلى التواصل بالوضعيات أمرا بيداغوجيا حتميا ، ذلك أن التمثلات التي شكلها (الزمن ، الثقافة ، المكان ...) ، وليس على مستوى المتعلم فقط ، هي التحدي البيداغوجي الأكبر في بيداغوجيا التعاقد .

إن التصورات الحديثة للبيداغوجيا تجعلها منهجية للتطبيقات التربوية أو الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي و المتمثلة في الوضعية التكوينية التي تترجم أساساً في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ و المتعلم ، المتأمل في هذا التصور و المقارن له بتعريفات أخر ،

كالتعريف الوارد في مقال " مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية" للأستاذ مختار بروال ، يخلص إلى تحديث هذه العلاقة الديناميكية بالوضعية التكوينية بدل الوضعية التدريسية ، لأسباب تظهر في مكانة التواصل في العلوم الاجتماعية ، فلا يمكن فصل التعلم الذاتي في العملية التعليمية / التعلمية ، هذه التي تتطلب تجاوز اللغة اللفظية لبسط التمثلات ، من طرفي فعل التواصل (المكون / المتكون) ، على سطح هذه العملية عبرالوضعية التي يسميها حمدالله اجبارة وضعية المجابهة التكوينة (سيأتي تفصيلها عند الحديث بالوضعيات اليداكتيكية) ؛ تجاوزا للمعيقات التي قد تصادف التواصل البيداغوجي ، والتي حددها المقال السابق في :

- عوائق ذات أصل سيكو/ جينائي (Psychologique L' obsacle) .
- عوائق ذات أصل ديداكتيكي (L'obstacle didactique).
- عوائق ذات أصل ابستيمولوجي (L' obstacle épistémologique) .

يمكن اختصار هذه العوائق في شكل واحد، يتفق عليه بالمثلث البيداغوجي (Triangle pédagogique)، تتقاطع فيه العلاقات بين الأستاذ والمتعلم والوضعية (تحديثا يحل محل المعرفة)، مما يعني أن التقاطع البيداغوجي والديداكتيكي تبرره مادة الوضعية في تطورها التاريخي ومنهجية تدريسها والمرحلة العمرية للمتعلم، حيث علاقة الأستاذ بالمتعلم بيداغوجية، وعلاقة الأستاذ والمتعلم بمادة الوضعية ديداكتيكية.

يشير التواصل البيداغوجي إلى كل أشكال وسيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم ، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي ، كما يتضمن الوسائل

التواصلية و المجال و الزمان ، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات و التجارب و المواقف ، ويهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي(**الفارابي و آخرون ، 1994**) ؛ وبتحليل مفاصل التواصل البيداغوجي مع استحضار عناصر العملية الاتصالية التواصلية نصل إلى :

- المرسل و المرسل إليه ؛ وهما طرفان يمثلان في التواصل البيداغوجي المدرس و التلميذ أو التلميذ و التلميذ ، كما يمثلان المدرس و الوضعية ، وكذلك التلميذ و الوضعية ، باعتبار أن التواصل لا يربط بين شخصيتين فقط .
- الرسالة ، ولها شكل لفظي ، و شكل غير لفظي ، وهنا لا يعتمد المرسل (المدرس) اللغة المنطوقة و المكتوبة وسيلة متفردة ، وإنما يتعداها إلى اللغة غير اللفظية باستعمال التواصل الحسي .
- التغذية الراجعة ؛ و تظهر في التأثير و التبادل في الخبرات ، و هذا التأثير شأنه شأن طرفي التواصل ،حيث يتعدى العلاقة الإنسية (المدرس و التلميذ ، التلميذ و التلميذ) إلى المدرس و الوضعية ، وأيضا التلميذ و الوضعية .
- التأثير؛ و التأثير في السلوك يتجاوز المدرس في كونه سيدا في العملية التعليمية / التعلمية (العملية التواصلية) ، كون أن أقطاب المثلث البداغوجي تتأثر ببعضها البعض (الحاضرة الموالية تشرح هذا التأثير) .
- الالتباس الموجود في الوضعية يمثل عنصرالتشويش في عناصر التواصل .

يخفي بعد التواصل البيداغوجي رهانات ، تم الإشارة إليها دون تحليل ، وهي رهانات :

- الرهان الإعلامي أو رهان نقل المعلومات ؛ ويسمى أيضا بالوظيفة المرجعية عند جاكوبسون ، وهنا الإشارة إلى التلازم بين التواصل و نقل المعلومات ، مما يعني أن التشارك في الوظيفة قد ينحرف ، فالتواصل البيداغوجي يختلف عن التواصل غير البيداغوجي (الصحافة ، السياسة ...) ، وهو بذلك لا ينساق خلف الإغراء و التلاعب بأفكار الطرف الثاني في العملية .
- رهان التموقع ؛ باعتبار أن العلاقات الإنسانية هي عملية إخراج مسرحي للذات ، ويتقاطع هذا مع الرهان السابق ، ذلك أن التلاعب و الإغراء يتوسل به في الظهور بصورة الذات المتميزة ، و الانتباه هنا ينشد إلى الفعل البيداغوجي الذي قد ينحرف إلى التموقع ، أي تموقع المدرس على حساب المتعلم ، في تناف مطلق مع مفهوم وبعد التواصل البيداغوجي .
- رهان التأثير؛ وهو إقناع الآخر ، دون إغراء وتمويه ، و أساس الفعل التواصلي البيداغوجي الحجاج ، و الحجاج موجود في أغلب أشكال التواصل اللساني ، سواء بالحوار العادي ، أو بالمطارحة الفكرية ، لأن الغاية من التواصل إقناع طرف لطرف ، و التواصل البيداغوجي يقتضي الإقناع الذي يتجاوز الأشكال الأخر من التواصل ، فالحقل التربوي يتفرد عن الحقول الإعلامية والسياسية ...في كون أن البعد التربوي حجر أساس كل علاقة بيداغوجية .
- الرهان العلائقي ؛ وهو أقوى الرهانات ، نظرا للطابع الذي يميز التواصل ، من حيث التعقيد ، فهي ، أي العلاقة ، قلما تكون تلقائية و بسيطة ، فالصراع يبعد الاستقرار على مستوى السلوك و الفكر والعاطفة ، و إن كانت وضعية المجابهة تتجاوز عبارات من قبيل أرى ، ورأيك .

- الرهان المعياري؛ وهو رهان أخلاقي بحت ، يرمي إلى الاختلاف والحوار والتسامح والديمقراطية (المحاضرة الموالية تبين الرهانات الأخلاقية في التواصل البيداغوجي). (للاستزادة أكثر عد إلى مقال عزالدين الخطابي، الفلسفة والتواصل– الرهان والممكن) .

المحاضرة السابعة والثامنة

الرهانات الإيطيقية في التواصل البيداغوجي

يتخطى العلم، في إنتاج المعرفة الجديدة ، المفاهيم و التمثلات ؛ فيشكل نمط تفكير جديد، يصطلح عليه بتحديث البراديغم (Paradigme) ، و البيداغوجيا، كعلم يربط بين أفراد الوضعية التدريسية في سياق تربوي معاصر تحتضنه علوم شتى، تندرج في التخصصات الانتربواجتماعية (السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، الفلسفة ....) ، يتغي سيكولوجيا الكمال عبر تواشج علوم متكاملة (السيكولوجيا الاجتماعية ، السيكوسوسيولوجيا).

تعد هذه المقاربة قاعدة اشتغال تسمح بمراجعة العلاقات التقليدية لكينونتها التي تستهدف سلوك الفرد في خضم الجماعة على المستوى الضيق (المدرسة) وتراعي التفاعلات والتمثلات في إطار التنشئة الاجتماعية (تشكيل المجتمع)، من خلال مقاربات (ديناميكية، سوسيوتحليلية، تفاعلية رمزية ...) تسهم في عصرنة الفعل البيداغوجي متوسلة بمفاهيم متناظمة (الدلالة، الذكاء، الأخلاق) تكون رهانات الكفاءة ، تحتم البحث و التساؤل في كيفية ترابطها في الوضعيات الديداكتيكية التي تعكس العلاقة السوسيو– بيداغوجية الضامنة الصلة الطبيعية بين المدرسة و المجتمع برهانات أخلاقية .

الحوارفي الفعل الديداكتيكي

يقوم الحوار، حسب ما يشير إليه الناقد الروسي ميخائيل باختين في مؤلفه عن دوستويفكسي، على شرط استبعاد الدوغمائية[i] (Dogmatisme)، باعتبارها مذهبا يلغي الشك والنقد، أو

باعتبارها إثبات الرؤية دون مناقشة (**Didier,1964**)، ويقر هذا الاستبعاد أن للطرف المشارك في التواصل قيمة أخلاقية تتمظهر في حقه في النقاش حيث دلالتها تعطي أهمية بالغة لأخذ الرسالة موضوع الحوار بكل جدية ، هذا الذي ترجمه الفيلسوف الألماني بولنوف في عبارة تشي بأن الشرط المسبق الأول للحوار هو القدرة على الإصغاء ، و الإصغاء بهذا المدلول يعني أكثر من التقاط الإشارات الصوتية ، كذلك من فهم ما يقوله الآخر ، إنه يعني أن أدرك أن الآخر يود أن يقول لي شيئا، شيئا مهما بالنسبة إلي ، شيئا عليّ أن أفكر فيه وقد يرغمني ، إذا دعت الضرورة، على تغيير رأي (**الهاشمي ، 2004**)

تمكّن القدرة على الإصغاء ، في سياقها النفسي الإنساني ، من قيام شرط قوي في عملية الحوار يتمثل في الثقة التي من شانها أن تسمح بانكشاف المفاهيم التي يتمثلها المصغى إليه ، مما يعني أن الدوغمائية، بإلغائها النقدية ، لا تعير أهمية لملكة الشك التي يحدث خلالها تعارض الحس والعقل، فالشك (Sceptisme) هو: " ملكة أو مقدرة تعارض التمثلات[ii] الحسية والتصورات العقلية، فضلا عن جميع السلوكات الممكنة ومن أجل تحصيل هذا ، تعطينا بالتساوي قوة خاصة تجاه الأشياء الحسية أو العقلية ، وبالطبع أيضا التوازن النفسي الذي يميز تعليق الحكم ثم بعد ذلك طمأنينة النفس "(**Dument .1966 . p9**) .

إن هذا التعارض بين التمثلات الحسية والتصورات العقلية يبرر نظرية العقل الماقبلي، فالأفكار القبلية سابقة على الإحساس والتجربة، هذا التعارض الذي يعتبر في منطق التعلم حجر أساس؛ كون التمثلات تحمل أنماطا ذات خلفية مرجعية يستند عليها في تفسير وتأويل المعطيات

الخارجية ، كما أنها – أقصد التمثلات – تخفي علاقة تكوينية بين المعرفة وصيرورتها ؛ و التمثلات كمفهوم لصيق بالديداكتيك يحيل إلى المنتوج الذهني الذي يحصله الفرد طفلا أو راشدا هذا الذي جعلها نقطة ارتكاز في وضعيات ، بحيث تسمح عبر الإصغاء و الحوار بفك شفرات تلك الصيرورة المعرفية في بعدها الوسيلي والمعيق.

يفرض هذا الطرح شروطا للمعرفة التي تجعل إمكانية قيام الحوار ممكنة، وإذا كان الحوار يسهم في القطيعة الابستيمولوجية حسب ما يذهب إليه باشلار (Bachelard) ، باعتبار أن تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمـــي

فإن هذه القطيعة تستجلب طرحا فلسفيا يبرر قيمة المعرفة في الفعل الديداكتيكي، فالمزاوجة بين ما يلوح إليه باشلارو يبحثه هيجل (Hegel) في موضوع النقد القيمي للمعرفة يمنح علم الديداكتيك تأصيلا لضرورة إشراك المتعلم في تحليلها (أي المعرفة)، فضلا عن الوضعية محور النقاش التي تلعب فيها دينامية الجماعة دورا ذا تأثير ، فالجماعة التي يجمعها هدف واحد تمكن من تغيير السلوك ليتكامل مع السلوك الجمعي ، هذا من جهة أولى يحدث فيها تمرير القيم و تغيير الاتجاهات و بناء المهارات ، و من جهة أخرى تخدم بعد استقلالية الفرد في الانتماء و القدرة على التفكير بصفة شخصية تحترم مبدأ الحتمية الذي يحد من مطلقية الاستقلالية (**غريب ، 2008**).

إن قبول الرأي الآخر يوفر معرفة متناظرة ، أي معرفة الذات و معرفة الآخر بشكل تبادلي ، ليصير ، حسب ما يذهب إليه الباحث المغربي عبدالله الخياري ، مبدأ الآخروية حافزا للتفاهم ،

كونه اكتشافا لعلاقة و ليس اكتشافا لعائق ، ومن ثمة بناء جسر للتواصل (الخياري ، 2007) ، وقبول مبدأ الآخروية يحتمه الفعل الديمقراطي ، باعتبار أن جوهر الديمقراطية ينهض على احترام الأفكار التي تتعارض مع قناعاتنا . فالفكر الديمقراطي كمرجعية للتفكير في السياق المدرسي يفرض نظاما تربويا ينبني على فعل ديداكتيكي يتيح بناء نظام سياسي و اجتماعي قاعدته ثقافة أخلاقية تروم فن الحوار و الإصغاء ، من أجل هذا يتواجد مصطلح " منهاج " بدل " برنامج" لتخطي ما تقدمه المدرسة من مضامين ذات رؤية مشتركة إلى تحليل سوسيولوجي يجمع بين المعرفة و السلطة ، فالدرايات المدرسية تبنى ، كما أنها غير محايدة اجتماعيا . إنها بيداغوجيا تتموقع ضمن الحس المشترك و الحياة اليومية للمتعلم فتقام، بهذا علاقة بين المعرفة العلمية و المعرفة المتصلة بالحس المشترك حيث التعليم الديمقراطي يسمح للمتعلمين بحرية التعبير ، مما يكشف نوايا ذهنية في استراتيجيات تتسم بالتعاون والتشارك وتتسم ، أيضا، بتداخل المواد .

لم تعد حلول الصراعات في ظل العلاقات الاجتماعية بمعزل عن التدخل السيكوسوسيولوجي ، فالتدخل النفسي التربوي (السيكوعلاجية) عبر الفعل الديداكتيكي و عبر البحث و الفعل التشاركي يستحضر أشكالا ، تعيد النظر في الوضعيات التدريسية كون هذه الأخيرة باتت ، بفعل المقاربات المعاصرة ، تراعي أبعاد الحياة ، كما أن شكل البحث / الفعل هو بحث في الفعل ، وفي التحكم في نجاعة الطرائق و التقنيات فيه، فضلا عن كونه بحثا من أجل الفعل (اتخاذ القرار). إن ديناميكية البحث و الفعل في الحقل الديداكتيكي تتجاوز التربية الكلاسيكية

التي ظلت تسعى وراء التكيف مع المتواجد و إخضاع الفرد لقانون مشترك ، فهي (أقصد الديناميكية) تستهدف الوظيفة الاجتماعية في بعديها الزمني(على امتداد الحياة) و الفضائي (ليس في المدرسة فحسب) هذا الذي يمتن النظر إلى قاعة الصف على أنها فضاء مجتمع بحث يروم صناعة الهوية فيها ، حيث يتجلى الحوار ركيزة قوية تنتج مبدأ الاحترام في الفعل الديداكتيكي عبر التمثلات التي لا يمكن تغييبها.

يخفي الحوار ، في الفعل الديداكتيكي ، بعدا يتصل بالوعي بالذات ، لأن استبعاد نمو الطفل (المتعلم) خارج الكينونة الاجتماعية أمر غير طبيعي ، هذا الوعي بالذات الذي يشكله التوصل إلى رؤية الآخر لنا (التفاعلية الرمزية) من خلال دلالة التموضع مكان الغير ، حيث استدخال القيم و القواعد الأخلاقية يبقى رهين الكفاءةالديداكتيكيةللمدرس باعتبار أن الكفاءة الديداكتيكية وضعية يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنيو(**Vergnaud**) تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، وبما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق وشائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني في وعي شخصياني يتأسس على فرضية لا فرويدية.

السيكولوجية الاجتماعية في الفعل الديداكتيكي

تعول سوسيولوجيا التربية على أبعاد السيكولوجيا الاجتماعية ، و المحور الأساس الذي يراهن عليه هذا التصور السوسيولوجي هو التمثلات الاجتماعية ، بما تحمله من صور التفاعلات و الانحرافات و الظواهر الميكرو اجتماعية

و أبعادها الوجدانية ؛ فولوج الحياة المدرسة عبر النظام التربوي دفع إلى التفكير البيداغوجي الذي ينشغل باكساب المتعلم الكفاءات التي تمكن من اندماجه في المجتمع ، هذا الذي يحتم اختلاق وضعيات ديداكتيكية[iii] (تعليمية) تكون بمثابة الصورة المستنسخة التي تسمح بالتكوين داخل الصف المدرسي من خلال مجابهات تعترض الفرد في تفاعلاته مع البيئة (**غريبومفتاح ، 2007**).

يظهر تحليل هذه الدلالات الضاربة في أكثر من تخصص تواشجا يستحضر الوضعية الحياتية التي لا ينفصل فيها الفرد عن بيئته ، فالدلالة الديداكتيكية التي ترى في التمثلات ، حسب لايف (Leif) ، عملية استحضار شيء أو مصطلح عن طريق صورة أو كلام أو رمز أو علامة ، وهو الكلام أو الصور أو الشكل أو الرمز الذي يجعل الشيء ، أي المصطلح محسوسا ، وهو سيرورة سيكولوجية يتم عبرها إدراك شيء أو صورة عن طريق الحدس أو الإدراك لاستحضار التفسير) ، هي مستوحاة من الدلالة السيكولوجية ذات الأساس المعرفي الإنساني بالواقع في أبعادة النفسية و الاجتماعية ، حيث ينتقي الجهاز المعرفي و النفسي معطياته من الواقع (

الخبرات ، الحس ، العلاقات الاجتماعية) ، بمعنى أنها عملية نفسية ترتبط في إعادة تركيبها بالتفاعل بين الأفراد و المجتمع ، (**عكوش ، 2020،ص11**) .

ينفتح هذا الطرح في تيسير الفهم للصيرورة التي تصنع الهوية ، فالاستقلالية تتم في روابط اجتماعية تتجاوز القدرات النفسية من أجل الانتقال من الموجود بالقوة إلى الفعل ، هذا الذي يحتم مراجعة النظر في المتعلم عبر التفاعلات ، حيث تسهم التمثلات في تحقيق الذات . إن الحديث عن جماعة الفصل في ظل التربية المعاصرة التي آمنت بأن التربية هي الحياة فتح الطريق أمام تحاقل العلوم في الممارسة التربوية ، فإذا كانت السيكولوجيا الاجتماعية تهتم بسلوكات الفرد داخل المجتمع هذا الذي يخصنا في المدرسة كمجتمع ضيق ، فإن ولوج السيكوسوسيولوجيا المدرسة له مبرراته و مسوغاته ، كون هذا العلم الأخير يشكل الذراع المسلح للسيكولوجيا الاجتماعية ؛ وفي ربط هذا التحاقل بالفعل اليداكتيكي ، بات النظر إلى الفعل التكويني للمعلم (الأستاذ) أمرا ضروريا ، لأن مبدأ الحوار في الوضعية الديداكتيكية يراهن على الطريقة الاكلينيكية التي قوامها تكوين علاقة إصغاء ، هذه التي تستلزم عملا تحليليا ؛ فعل تكويني محدث (من التحديث) من الفعل البيداغوجي الذي لا ينشغل بمواضيع ظلت لفترات (بعيدا عن التناظم) خارج علم النفس المدرسي ، هذا الأخير الذي يدرس التقاطعات بين علم النفس التربوي و الاكلينيكي (التدخل النفسي التربوي ، الإدماج ، الوسط المدرسي ...) فيمنح ، بذلك ، تكوينا يمس دراسة الشخصية و تحليلها في علاقتها بالفعل الديداكتيكي ، حيث التجانس بين المدرسة و المجتمع .

إن التلابس في الفعلين البيداغوجي و الديداكتيكي يستدعي إعادة التفكير في الفعل الديداكتيكي، فهو لم يعد ، من وجهة نظري، مجرد تفكير في المادة الدراسية المنوي تدريسها (كل ما يتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها) في معزل عن الفرد / المتعلم الذي لا يمكن فصله عن سياقه الثقافي، فالمشاكل ذات الارتباط بالمادة التعليمية تتجذر في بيئة اجتماعية سابقة ، يشترك فيها المدرس والطفل؛ مما يعني أن التمثلات التي تعد قاعدة اشتغال ، كذلك ، تنسحب على المدرس بفعل بعد السيكولوجية الاجتماعية ، و الذي يعني ، أيضا ، أن الديداكتيك (التعليمية) علم تطبيقي يتوسل بعلوم متشابكة تبرر واقع التناظم في وضعية المجابهة التكوينية ؛ هذه العلوم (السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، الإبستيمولوجيا ...وغيرها) تسوغ لقيمة الفرد / المتعلم في بناء المعرفة و تبرر اختلاق وضعيات تكوينية تقفز على الوضعيات التعليمية تعطيه (أي المتعلم) أسبقية على المعرفة في تحليلها و منهجية عرضها في شمولية يتكامل فيها بناء الشخصية بناء فرديا اجتماعيا. يرتكز علم الديداكتيك، حسب ما يذهب إليه عبد الكريم غريب في مؤلفه "ديداكتيك الكفايات" على ركيزيتين أساسيتين:

أولا : انتربولوجيا الطفل.

ثانيا : فينومولوجيا الديداكتيك.

ترتبط الدعامة الأولى بالوعي المعاصر لخصائص الطفل، وتراعى فيها الكينونة الاجتماعية التي تسمح بتحليل تاريخه الشخصي وانعكاساته على مستوى المفاهيم والتصورات والتمثلات، لتشكل بهذا مجال البحث الديداكتيكي؛ أما الدعامة الثانية فتهتم بالظواهر ذات العلاقة بالتدريس

من خلال التفاعلات بين المدرس والمتعلم، لأنها تطبع العلمية على الفعل الديداكتيكي، ومن ثمة تحيل علم الديداكتيك إلى تحليل ينبني على معلمة، مستواها الأفقي الظاهرة التربوية كما تتضح و مستواها العمودي السياق الثقافي الذي ينعكس في سيرورة تعلماته. (غريب، 2017) .

التواصل البيداغوجي شكل اجتماعي

انشدت البيداغوجيا، على خلاف السابق، إلى تبني فلسفة التربية المعاصرة، وأظهرت النظريات التي تنادي بضرورة وصل المدرسة بالمجتمع (النظريات الاجتماعية المعرفية / النظريات الاجتماعية) مسوغات ومبررات تطعن في مخرجات المدرسة التي ظلت تفصل قضية التعلم عن الممارسات والتطبيقات الاجتماعية، فانشغل البيداغوجيون بالتفكير في وضعيات ديداكتيكية تضارع الوضعيات الحية التي تعطي دلالات بيداغوجية و ديداكتيكية في الوضعيات التعليمية / التعلمية، تتجاوز النماذج السلوكية التي اهتمت بسلوك المتعلم و الأستاذ من منظور معرفي (سلوكات معرفية)، لتطبع المدرسة بطابعها الاجتماعي الذي يضمن التربية المستدامة في اتجاه الزمن و الفضاء من خلال ممارسة الدور الاجتماعي الذي يتجاوز علم النفس البيداغوجي إلى البعد الاجتماعي والسياسي (**Morion . 1995**).

إن النظريات الاجتماعية ترهن تحقق مرادها بأسلوب الحوار في علاقة سلمية تسعى إلى تخطي اللاحوار الفارغ من الحب والنقد، فالحوار حسب (Freire) لحظة من التفكيرية في بناء الواقع، كما أنه تحد للسيطرة؛ كما يذهب لوبورت (Lobort) ، في تدعيم البعد النفسي الاجتماعي، إلى تناول موضوع السلوك انطلاقا من مفهموم الذات لروجرز(Rogers)، حيث التسيير الذاتي

الذي يربط، في رؤيته الطرح البيداغوجي، بتحليل تناقضات النظام المدرسي الاجتماعي ، تحاشيا للعلل الاجتماعية التي تولد الأمراض العقلية ،كون ما ينبغي علاجه هو المحيط حسب ما يذهب إليه جان أوري (Jean Oury).

هذه الإشارة تدفعنا إلى تأمل التطور التاريخي لمفهوم التواصل من خلال النظريات التي حاولت تفسيره ، بدءا بتلك التي قامت بإسقاطه على الإنسان في صورة سلبية ، رأت تشبيهه بالآلة او الحيوان سبيلا في الفعل التربوي ووسائله البيداغوجية والديداكتيكية وبقصورات ما قدمه وينر وشانون (Channon et Weiner) في نموذجهما الاتصالي، الذي يعتبر أشد النماذج شهرة كونه قاعدة اشتغلت عليها النماذج التي تلته ، حيث بخص هذا النموذج اللغة بالوحدانية في عملية الاتصال، إنجر عنه وتبعاته تغييب ، بفعل صورتها الكتابية ، لمكونات أخر غير لغوية ذات أثر عميق في إيصال الرسالة؛ الأمر الذي سمح ببروز مكون من مكونات مفهوم التواصل، وهو مكون الإرتداد[iv] أو التغذبة الراجعة (Retroaction) على يد شرام (Schramm)، مكون أخرج نموذجي شانون وويفر من الآلية التي ألحقت السلبية بالفرد، هذه الآلية التي تتجاهل بعد المدرسة التحليلية من خلال اللاوعي الذي يخزن مفاهيم و تمثلات بفعل البيئة الثقافية، والتي لا يمكن إلغاؤها في عملية التواصل، لاسيما، في الفعل التربوي الذي يرى في المدرسة السبيل التي تشكل المعرفة الاجتماعية، هذه المعرفة التي كشفت قصور المدرسة البنائية في عزلها الفرد عن غايته الإنسانية الاجتماعية ومن خلال الوعي بالبعد الاجتماعي في تحقيق الذات عبر بيداغوجيا تولي الأهمية للنمو الذاتي الاجتماعي حسب الاتجاه البيداغوجي الاجتماعي لنمو

الذات الذي نادى به السوسيولوجي الكيبيكي (Jacques Grand ' Maison)، و الذي يرى أنه على التربية أن تتجه نحو إعطاء تعريف جديد لماهية الإنسان ولعلاقاته الأساسية والممارسة الاجتماعية التحريرية، وهي رؤية تروم إزالة الانفصام بين مهارة الفعل و العمل الفكري، باعتبار أن العمل التقني يرتبط بالواقع (**بوعلاق ، 2007**) .

البنية الديداكايكية المعاصرة

المنظور السوسيومعاصر، والذي يأخذ على التوجهات الفردانية و البنيوية (نظرية بياجيه) تغييب المعرفة الاجتماعية (المواطنة) ، يراهن في تصوره للوضعية التدريسية على بنية المعرفة التي يتعين على المتعلم امتلاكها ليندمج ثقافيا (الإبداع و إنتاج الأدوات التقافية) فيمنح المدرسة وظيفتها البنائية . أدت هذه المقاربة إلى مراجعة الوضعية المدرسية (علم النفس السوسيومعرفي) ، حيث يتعدى الهدف منها اكتساب القدرة على تطبيق بنيات منطقية عامة في محتويات متنوعة ، إلى بناء كفاءات في مجالات خاصة ، ومن ثم إدماجها ؛ انطلاقا من بنية قبلية ، تمس المكتسبات التلقائية و الطبيعية ، تشكل المفاهيم و التصورات و التمثلات (المفهومية وضدها) ، و يشكل تجاوزها ضرورة بيداغوجية و ديداكتيكية من خلال العوائق الابستمولوجية قي وضعية مجابهة ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم ، و ذات تحديد اجتماعي و ثقافي و أخلاقي ، كون المعرفة ، في الصف المدرسي ، لها تصورات و غايات اجتماعية ، تصورات يلتقي فيها كذلك الأستاذ مع المتعلم بحكم تاريخه الشخصي (**غريب ، 2016**) .

لتتعدل، بهذا الطرح ، أقطاب البنية الديداكتيكية، إلى (مدرس / متعلم / وضعية مجابهة)، حيث تتقاطع في المتعلم عدة محددات واقعية وخيالية ، تخضع فيها وضعية المجابهة (الوضعية التعلمية / التعلمية سابقا)، بدورها ، إلى تعديلات ؛ تيسر الوضعية التدريسية ولوج التمثلات لدي المنعلم ، فسيرورة التعلم لها مرجعية ذهنية وخطوات (ميتامعرفة)، فالإصغاء يؤسس لقانون علائقي يأخذ في حسبانه خصوصية كل متعلم على مستوى التمثلات ، هذا الحسبان الذي يراهن من خلال الوضعيات االتدريسية تربية الذكاء وفق بناء خاص للمتعلم بحسن التواجد savoir être عبر الدور الذي يلعبه ضمن مجوعة البحث (مشروع جماعي)، و من جهة ثانية يوسع دور الأستاذ من خلال استبعاد صورة المعلم إلى صورة المربي ، أين يفرض تكوينه تكوينا إكلينيكا يتجاوز النتائج إلى الحاجيات و الرغبات (غريب ، 2005)

تفرض مجموعة البحث ، في خدمتها للرغبة ، التوجه نحو التكوين ؛ إذ لم يعد التكوين منحصرا في تبليغ درايات تحد من القفز على الديداكتيك و إشكاليات أخر من قبيل الابستيمولوجيا و الإيديولوجيا . لذلك يتحتم الاستنجاد ، في ظل الوضع التحولي و الانتقالي بتخصصات أخر تمليها الحياة بتشكيلها المتجدد . حيث يصير الأستاذ (المكون) ، في علاقته الجديدة بالمتعلم، مولدا للمعرفة حسب (Henri Desroches) الذي يحلو إحالته إلى فن التوليد (art d'accouchement). هذا الاتجاه الذي يراعي ، حتما ، القدرات فينتقل بها المتعلم من السلبية إلى الإيجابية ، أي من الحاجة إلى الفعل الإرادي في التنظيم و إعادة التنظيم على

طريقة إدماج بنية (Piaget) ؛ فهيمنة الحاجة لا تقصي الرغبة ، لأنها تقوم بتدجينها ، وهيمنة الرغبة لا تنفي الحاجة ، وإنما تخضعها (غريب ،2008) .

هذا الانتقال البيداغوجي يتغي هدفا مزدوجا ، وظيفيا و سلوكيا اجتماعيا ، أي علاقة بالدراية في نظام علائقي يكفل مبدأ الاستقلالية التي تتغي بدورها القدرة على الفعل أو التفكير بصفة شخصية مع ضمان تلك المرجعية المتعلقة بالهوية . هكذا تتجلى ، ضمن الدلالة الاجتماعية في البحث ، القدرة الفكرية السانحة لتطور الذكاء من خلال تجارب الفرد بمحيطه ؛ باعتبار ارتباط الاستقلالية بالكفاءة الاجتماعية و نسبيتها إلى الإطار المادي و البشري ، أين تدل على حرية الفرد في المقدرة على القراءة الشخصية لمركبات هذا المحيط ، و على إنتاجية الفكر المتميز بأصالته ، حيث التنصل من ضغط الظواهر الجارية في حياته ؛ يمس هذا التحليل استقلالية تتمظهر في حرية اختيار أخلاقي تفترض ، بشكل واع ، اعتبارات لواقع الإمكانيات التي تستبعد كل ماهو خيالي ، وتضمن ، أي الاستقلالية ، نلك الأبعاد المتصلة بالمحيط و الإنتماء و القدرة الذاتية.

الوضعية الديداكتيكية

تحتم علاقة المتعلم بالأستاذ ، في البيداغوجيا المعاصرة ، الوضعية الديداكتيكية (الصورية)، كون الإجراءات في الممارسة الاجتماعية مطلبا تعلميا ، فهي ، أي الوضعية ، تحدد أشكال تفاعل اجتماعي بين مدرس و تلاميذ حول موضوع / معرفة ، يشكل تملكه من قبل التلميذ رهان اللقاء الديداكتيكي ، بمعنى آخر انها تمثل الوسائط بين الطفل و الثقافة ، حيث تظهر دلالتها

بالنسبة للطفل دلالة موضوعية ، لذلك يحددها بروسو (Brousseau) بوصفها مجموع العلائق المؤسسة ضمنيا و / او صراحة بين تلميذ و مجموعة من التلاميذ ، بين وسط ما (يحتمل ان يتضمن وسائل وموضوعات) و بين نظام تربوي (استاذ) بهدف تمكين تلاميذه من امتلاك معرفة مكونة أو في طور التكوين . تتم اجراة اخراجها بفضل خطة منهجية يطلق عليها الديداكتيكيون اسم ايلولة (Dévolution)، هذه الأيلولة تسمح بالانتقال إلى وضعية غير ديداكتيكية (غير صورية) ، يكون فيها المدرس حاضرا لكن المتعلم يتصرف بمحض حريته ، إذ يتعين عليه أن يتصرف ، يصوغ ، يبرهن ، يبني نماذج ، مفاهيم ...، يتبادلها مع الآخرين ، وعليه يصف بروسو نماذج و أنماط الوضعيات الديداكتيكية بمثابة انعكاس لمراحل أساسية من مراحل بناء المعرفة العلمية ، حيث يتعين على الأستاذ أن يعيد خلال نشاطه إدراج المعرفة في سياقها و إعادة تشخيصها لتصبح من اختصاص المتعلم و ملكا له ، أي تصير ذات معنى ؛ و هذا من خلال تجريد الوضعية من كل عناصرها الديداكتيكية ، قدر الممكن ، من أجل معرفة شخصية و موضوعية.

ترتبط المعرفة العلمية بالوضعية التي يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنيو تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، وبما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك ، تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق وشائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني ، وضعية تنهل من حقول عدة ، هكذا يمكن أن نتصور ، على سبيل المثال ، حتمية ارتباط

ديداكتيك الرياضيات بعلوم التربية و حقل الرياضيات و بتلك المواد الأداتية التي تؤخذ من علوم متعددة مثل السيكولوجيا و السوسيولوجيا و الابستيمولوجيا و البيداغوجيا ...و بهذا التحليل تتعدد أبعاد مقاربة الفشل الدراسي(L'approche de l' échec scolaire) حسب (Bastin et Roosen)، لتشمل الوضعية بكل مرجعياتها المشكلة لها في سياق تحاقل العلوم .

يجر الحديث عن الكفاءة الديداكتيكية إلى علاقة ينبغي تمثلها ، فالوصف القبلي الخارج عن السياق ، أو ما يتفق عليه بالكفاءة الافتراضية (Compétence virtuelle) ، يشكل الموجه المفيد لتنظيم عملية التكوين على الدرايات في معالجة الوضعيات الديداكتيكية من أجل كفاءة فعلية تجعل من الذات قادرة على تجنيد الموارد المعرفية و الوجدانية و السياقية و تحويلها في معالجات أين يتحول الموجود بالقوة إلى وجود فعلي ، و الكفاءة الفعلية تقتضي معاودة النظر في ديداكتيك المادة المعزولة عن تداخل المواد بفعل طبيعة الوضعية الحقيقية ، هذا الذي يدعم، باستحضار مفهوم الذكاء الموزع ، أن المعرفة الإنسانية تتجاوز حدود العضوية ذاتها، فيكون بذلك التعلم ، كذلك خارج الذهن، ضمن محيط يضمن ظروف الجودة ؛ هذا التحويل المعالجاتي الذي يتضمن الترابط والمفصلة والاستقطاب .

إن الوضعية الديداكتيكية الصورية تفترض انتقالا من الوضعية الحية التي تجابه الفرد في يومياته، هذا الذي يعني أن التحول من التعليم المتمركز على المعرفة إلى التعليم المتمركز على المتعلم أمر حتمي حين الحديث عن المقاربة بالكفاءات و ما ينجر منها من مفاهيم تمس العمليات النفسية، في صورة السيرورة الذهنية و تلك الرغبات التي تدفع المتعلم إلى ممارسة

الفعل(Savoir faire)، يستجلب هذا الطرح الاشتغال على وضعيات مجابهة ، تصير فيها المعرفة عنصرا من عناصرها ، فضلا عن عناصر أخر ، يكتشفها المتعلم عبر فعل المعالجة ؛ تدخل، في هذه المجابهة ، المقاربة بالخطأ ، حيث تعطي الأخطاء دلالة ومعنى للتعلمات . ويتمظهر دور المدرس في بناء وضعية المجابهة التكوينية عن طريق الحوار و الإصغاء و الارتداد ، هذا الارتداد الذي ينتج عن التواصل بين المدرس و المتعلم و الوضعية مثنى مثنى ، أين لا يكفي التواصل كطريقة تدريس ، بل يصير عنصرا جوهريا يدعم الحاجات السوسيو – تربوية للمتعلم مثل :

- التعايش ونبذ العنف .
- التعلم مع الآخر .
- التعلم من اجل الآخر.
- قبول الآخر واحترامه.

يتغي التواصل البيداغوجي إيجاد قاعدة ارتكاز مشتركة ، تسهم في التفاعل و التفاهم و تجويد أداء كل طرف ، وينتهي بالفرد / المتعلم اكتشاف سيرورة التكوين الذاتي ، أين يكون ملزما باكتشاف التناسق و اللاتناسق في محيطه الفيزيقي و السوسيو_ سياسي ، حيث التوازن رهين تحدي المشكلات و إيجاد لها حلول مناسبة ؛ تسهم في بناء شخصيته و تشبع حاجاته (اجبارة ، **2009**) .

وضعية المجابهة التكوينية

ماذا تقدم وضعية المجابهة التكوينية (Situation de formative confrontation)؟ [٧]. مما جعلها تحل بدل الوضعية التعليمية – التعلمية في إطار إيطيقي ...؟. جواب قائم في عمق المقاربة بالكفاءات، فالتحول من المحددات البيئية لفعل التعلم إلى المحددات النفسية يضع المتعلم مجابها للتعلم في عملية هدم وبناء واحتواء وتجاوز، كون الكفاءة مفهوما مرتبطا بثلاثة تحولات كبرى:

- الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات إلى تعلم متمركز حول المتعلم .
- الانتقال من تعلم متمركز حول معارف و خبرات قليلة التعبئة إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة قابلة للتفعيل و الإنجاز في سياق محدد.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم كيفية الإتقان و التفكير.

تبرر وضعية المجابهة التكوينية التحولات الكبرى السالفة الذكر، لأن الانتقال من المحددات البئية التي رافع عنها علم النفس السلوكي إلى المحددات الإنسانية يعطي معنى لوجودية الفرد، فالوضعية فضاء زمني ينفتح فيه البعد الأخلاقي ، حيث الحوار و النقاش و التفاعل داخل هذه الوضعية مرتكزات تفسح الطريق للاستقلالية ، وهنا يمكن الحديث عن الهدم و البناء و الاحتواء و التجاوز ؛ يدخل هذا الحوار في أغوار، لم يكن للمقاربات التقليدية أن تلجها ، ذلك أن المدرس ليس بإمكانه التغلل في لاوعي المتعلم إلا بمنطق الحفر في التمثلات و ببانها على مستوى وعي الطرفين ، المدرس و المتعلم على حد السواء ، لأن التواصل الحقيقي يتجاوز

محتويات الرسالة إلى اللاوعي لإحداث فعل التأثير و الإقناع بسبيل يظهر فيها التعلم من أجل الذات و من أجل الآخر في قبول واحترام ، أساسه الحرية و التعبير و التبادل و الفعالية .

إن العلاقة ، داخل وضعية المجابهة التكوينية ، تستبعد النزعة القيادية و التي نقصد بها المدرس كسلطة ، كون أن خصائص القيادة لا معنى لها خارج السياق التواصلي ؛ و لأن الوضعية التكوينية هي علاقة ، بين المدرس و المتعلم من جهة و المدرس و الوضعية من جهة ثانية و المتعلم و الوضعية من جهة ثالثة ، فإن أهميتها تسمح بتجاوز الخطاب بدلالاته الظاهرة والمضمرة إلى فعل التواصل كموضوع أول و أساسي ينخرط فيه كل الأطراف ؛ ييسر هذا الانخراط رهانات المقاربة بالكفاءات ، فالمجابهة تسمح بتخطي الذاكرة إلى عمليات عقلية أشد تعقيدا ، باعتبار أن الذكاء في السياق الكفائي هو ذكاء وضعياتي (Intelligence situationnelle) يهتم بتجنيد موارد الكفاءة في ظروف تحتم التكيف ، مما يعني أن القطيعة بين النظري و العملي لا توفر فضاء مكانيا و زمنيا تتواشج فيه أشكال الذكاءات (الذكاء الأكاديمي، الذكاء العملي ، ...) ، فضلا على أن الوضعيات التي تضارع الواقعية توسم التعليميات وسما دلاليا ، يجيب على العلاقة بين المدرسة و الحياة في مفهوم يجعل من التربية، ليست إعدادا للحياة ، و إنما هي الحياة بمعناها التكيفي الذي يرتبط بمفهوم الذكاء المعاصر ، و الذي ينحصر كذلك في التكيف مع المتغيرات التي لا تعرف الثبات ؛ إن دلالة التعلمات تنعكس في الحياة النفسية للمتعلم ، فتبعد مشاعر الضيق و القلق التي يفترضها النظام المغلق ، و تسمح هذه الدلالة بتجاوز النماذج الموحدة في العلاقة بالمعرفة و العالم ككل ، مما يتيح

إمكانية التوازن بين الاستقلالية و الاندماج في المجتمع المدرسي ومن ثمة المجتمع الكبير ، حيث تتناغم الحريات الفردية و العامة .

إن الحوار الجاري بوضعية المجابهة التكوينية ، يقدم لكل طرف ما يسميه إريك فروم بالإصغاء إلى الذات ، ذلك لأن هذا الأخير هو شرط الإصغاء إلى الآخر ، ولكي نفهم العالم من حولنا ينبغي أن نفهم أنفسنا ، هذا الذي أراه في الارتداد الذي تقدمه هذه الوضعيات في علاقة انعكاسية يختفي فيها المدرس بتلك الوضعية التي تمنح المدرس ذاته ارتدادا انعكاسيا يمكنه من تعديلها ، أين نتحاشى الآثار السيكولوجية السلبية الناتجة عن سلطتي المدرس والمعرفة؛ والتي تظهر في الإحباط و عدم الثقة في النفس ، والثقة في النفس هي أول إحساس يجب أن يرسخ الكينونته الاجتماعية عبر تجاوز التمركز حول الذات (الأنوية) إلى التمركز حول الغير. ويضيف هذا الارتداد بيداغوجيا نقدية وبيداغوجيا نقدية ذاتية ، هذه التي تخدم القيم الاجتماعية في صور احترام الذات المتعكس في احترام الغير، إذ أن مراجعة الذات عبر التغذية الراجعة تسهم في صناعة ثقافة نقدية تكرس مبدأ الديمقراطية ، هذا المبدأ الذي ينتج مفهوم المواطنة في بعده الأخلاقي ، كون أن القيم تختفي ، بيداغوجيا، في الطابع الاجتماعي للمعرفة، فالمعرفة ليست شيئا موضوعيا في حد ذاته ، بل ترتبط بالفعل الاجتماعي و الثقافي للمجتمع وبالبناء السياسي و الاجتماعي لذاتية للفرد .

تراهن وضعية المجابهة التكوينية ، فضلا عن المعارف التصريحية ، على الجانب الإجرائي للمعارف ، باعتبار أن الإجرائية تحقق الاندماج في سيرورة محددة ، وهي سيرورة تقبلها العلاقة

التفاعلية باعتبارها عقلانية ؛ فالعقلانية تيسر من المرور الأنوي إلى الكينونة الاجتماعية كون الصلة بين التكوين الأنوي و الوجدانية صلة قوية ، فينجر عن هذا المرور الوعي بشكليه ، الوعي بحريتي الفردية الناتج عن فكرة الانصهار في الكل و الوعي باجتماعيتي ، حيث تواجد الغير تواجد موضوعي ، و ليس نتيجة الرؤية الوجدانية الوحيدة ؛ تخفي العلاقة الاجتماعية بحثا عن الاعتراف في الامتزاج بين الحريتين الفردية و الاجتماعية المنبثقتين من ذات الذكاء ، لأن الوعي بالحرية يمنحنا هوية التميز ، ولكن بشرط الإحالة على الآخر. **(غريب ، 2008)**.

تستحضر هذه الوضعية ، حتما ، تشكيل الأنا من خلال انطباع الغير (المدرس) ، مما يعني حضور التفاعلية الرمزية[vi] في العملية التكوينية ، فالمتعلم (طفل) تنمو كينونته الاجتماعية بالتقليد لفعل المدرس ، و إذا كانت ميد (Mead) رائدة التنظير لهذه التفاعلية ترى أن اللعب يتطور عبر التقليد اليسير باتجاه ألعاب أشد تعقيدا أين يتعلم الطفل معنى التموضع مكان شخص آخر، فإن المتعلم لا يشذ عن هذا التقليد النابع من المدرس في اتجاه اكتساب معنى الذات، إذن تستمر حالة التمركز حول الغير في هذه التفاعلية باستدخال الآخر في صورة قيم وقواعد أخلاقية .

إن العلاقة الاجتماعية، باعتبارها تمثلات مشتركة، تصير مطلبا في الوضعية التكوينية المضارعة للواقع الذي يكوّن فيه الفرد تمثلاته باستمرار، كونها الإطار المرجعي للدلالة السيكومعرفية، إذ نقف عبرها على آليات تفسير الوقائع و المعطيات و المجريات الحياتية ، هذه الدلالة السيكومعرفية التي نراهن عليها في الفعل الديداكتيكي تختفي في تواشج تلك الدلالات

السالفة الذكر، مما يبرر الحفر السيكولوجي في إطار بنائه الأول، وإعادة بنائه في إطار من ذات الجنس، مما يعني أن قاعدة الاشتغال الديداكتيكي تقفز إلى اللاوعي من خلال التمثلات التي هي وجه آخر لبنية ذهنية تصل الفرد بالعالم؛ فالذات ليست سوى حامل لمفاهيم وعادات و تقاليد وقيم و تطلعات مختصرة في تلك العلاقات الاجتماعية التي تسود المجتمع، لتغدو الذات بهذا المعنى التحليلي النفسي الصورة المرئية على مسرح الواقع. وفي ربط العلاقات الاجتماعية ينبغي تصور أن للفرد/ المتعلم خارطة عن العالم، كما يحب الكاييم تسميتها بدلا عن اللاوعي ، لتصير وضعية المجابهة من خلال أدوات التواصل (الإصغاء، الحوار، الاحترام....) قاعدة بيانات أساسية في الفعل التكويني .

علاقة التحويل بوضعية المجابهة التكوينية

لم يعد هناك من معنى لتلك القطيعة غير الطبيعية بين المدرسة والحياة، فلقد أبانت المقاربات المعاصرة عن إلزامية الوضعية الحية (Situation vivante) في الصف المدرسي، إذ باتت القدرة على تعبئة وإدماج المكتسبات التعليمة خارج المدرسة في وضعيات شتى مطلبا يفرضه الالتباس والفجائية؛ هذا الذي يعني معاودة النظر في الفعل التربوي بيداغوجيا وديداكتيكيا، حيث ملاءمة المعارف المدرسية و الوضعيات المصطنعة أفق تفعيلها يشكل رهانا لا يؤمن بغير التجنيد والإدماج الدائمين ؛ ففشل الفعل السلوكي قوى من ضرورة تفعيل القدرة والمعرفة خارج الإشراطية الإجرائية، والتي أشرنا إليها سلفا تحت مسمى المعيارية؛ لا سيما، وأن التطور

الحاصل على مستوى المجتمع والاقتصاد و تقنيات التكوين أنشأ رقابة صارمة فرضها مفهوم عصرنة المدرسة.

إن التصورات البيداغوجية التي تجعل المدرسة في محك التماشي مع المتغيرات المتسارعة، خصوصا مع التنمية الاقتصادية لم تقنع بآليات كلاسيكية لا تواكب، بيداغوجيا، الحياة كمشروع، لذلك تبع مصطلح الكفاءة مفاهيم تولج المجتمع في حيز المدرسة من خلال ترصيص الوشائج بين المواد في بيداغوجيا يتفق عليها بالمشروع ، من أجل ذلك يتموضع مفهوم التحويل محور ا في القدرة على حل المشكلات ، حيث يقودنا تحليل الكفاءة إلى الاشتغال على الوضعيات في تناظم حقولها التي تشكلها في وضعها الطبيعي ؛ هذا الطرح الذي يجلي بعد الدلالة ، في مفهمة الوضعيات ، كون المعنى متكأ يلزم الناشيء في تربية العمليات النفسية من خلال تحليل الوضعيات الديداكتيكية التي بات اختلاقها ، في مضارعة الحياة، ضامنا لآلية اشتغال العقل ، هذا الذي حمل(Perrenoud)، متحفظا، على برامج غير حاملة لكفاءات ممتدة ، تمكن من قابلية التعبئة و الإدماج في وضعيات طبيعية ، الأمر الذي يراه (Prost) في فقد المواد الدراسية ترابطها ، لأنها تعتبر كتجمع للمواد ، وكل مادة دراسية كمتوالية فصول، فيتيسر عبر بعد الكفاءات الممتدة داخل الصف المدرسي تخط لتضخمات معارفية بفعل التوازن بين الكفاءة و محتويات المواد الدراسية حيث يتضمن هذا تفاعلات ، في مجابهة الوضعيات الواقعية ، تمس شخصية المتعلم (اجتماعية ثقافية ،معرفية ، وجدانية ، حسية حركية) ، تمكن من تعلم كيفية التواجد (Savoir –être) و التشارك (Savoir – devenir)

، لذلك، أرى أن إشكالية تحويل التعلمات من مادة إلى أخرى مردودة إلى فقدان المواد الدراسية ترابطها ؛ هذا اللاترابط الناتج عن قصور ديداكتيكي يغيب البعد التواشجي في وضعيات التعلم، حيث يراهن فعل التحويل على تلك القدرة التكيفية التي تحتمها السياقات . و التحويل تحويلان ، أحدهما يرتبط بالسياق الموضوعي و الآخر يتصل بمجالين يبدوان خطأ ، غير متقاربين ؛ و عليه فإن هذه الإشكالية يستجلب تجاوزها الدلالة و المعنى . فدلالة وضعيات التعلم ترافع على أن التحويل ليس فعلا بيولوجيا بحتا ، هذا الذي يعني أنه قدرة مكتسبة . و اكتسابها يتم عبر تعلمات تضارع الوضعيات الحية التي أساسها مبدأ التناظمية .

ويرتبط التحويل ، في الحقل الدلالي المعرفي (Cognitif) ، بمفهوم التعبئة الذي بعد جوهريا في مصطلح الكفاءة لتعبيره عن قيادة مجموعة من العمليات الذهنية المعقدة التي تحول المعارف بمنطق كيميائي بدل ترحيلها بمنطق فيزيائي ، وذلك عبر ربطها بأوضاع معينة . بعبارة أخرى ، إن فعل التعبئة أوسع من التطبيق لميله إلى التكييف و الإدماج ، هذا الأخير الذي يعني – إذا اعتمدنا المنطق الكيميائي – إنتاج المعرفة ، ومن ثمة إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع الكمية كون الإنتاج يشي بتجاوز الفعل إلى معرفة كيفية معرفة الفعل في رهان ميتامعرفي. **(صغير ، 2013)**.

والتحويل في علاقته بالوضعية التكوينية ، من وجهة نظري ، هو تحويل اجتماعي ، ذلك أن الرهانات الأخلاقية التي يقوم عليها الفعل اليداغوجي _ الديداكتيكي في بعدها الاستقلالي الاندماجي، لا تنفصم عن ما يتغياه البناء الاجتماعي، حيث يستدعي هذا البناء تواصلا

مقارباتيا تلتحم فيه المقاربة السوسيولوجية بالمقاربة البيداغوجية، مما يضمن نتاغما يقلل من الهوة بين المدرسة و المجتمع ؛ لذلك يكتسي مفهوم القيم في السياسة التربوية أهمية لا يمكن إغفالها في ترصيص الفراغات التي تجعل من المدرسة تعرف تخلفا و تقصيرا في التكيف مع المتغيرات الفجائية التي لا يمكن التحكم فيها ، باعتبار كونيتها الإنسانية التي تجعل من خصائص التربية غير ثابتة عبر الفضاء الزمني و الذي ينعكس في المكان بصورة قصرية .

يتموقع التحويل ، إذن ، في وضعية المجابهة التكوينية باعتبار التكيف المتبادل ، حيث تلج الظواهر الاجتماعية البحث الديداكتيكي ؛ ولما كانت الظواهر الاجتماعية غير نهائية ، بمعنى أنها مستمرة في التغير ، تبعها التحويل المستمر ، هذا الذي يستجلب مبدأ التناظم في الفعل الديداكتيكي . فمن وجهة نظري ، ينطرح التساؤل المتعلق بصعوبة تحويل التعلمات خارج السياق المدرسي ، و هو انشغال يجعل من التعلمات غير محدثة ديداكتيكيا ، بفعل القطيعة بين الجانبين النظري و التطبيقي ، أي أنه لا يمكن أن نعتمد تكوينا على أسس نظرية بترت عن شقها التطبيقي ، ومن ثمة فإن ما يعاب على المقاربات الكلاسيكية في التربية تلك المعيارية التي تحدد الصورة الافتراضية ، وهي صورة عبر عنها عبد الكريم غريب في مؤلفه " ديداكتيك الكفايات " بترسيمة الانتقال من الافتراضي إلى الفعلي ، حيث يرى أنه لا يمكن لعمل الديداكتيكي أن يقتصر على الكفايات الافتراضية ، لأنه يختزل التعلم في نقل مضمون البرامج ، لأنه سيشتغل في فراغ وبدون مرجعيات ، وعليه ، أن يهتم بالمرور من الافتراضي إلى الفعلي، منتقلا بين هذا وذاك ، متبنيا كل واحد منهما بالتناوب. **(غريب ، 2017، ص67).**

ينبني هذا التحليل (وضعية المجابهة التكوينية ، التحويل ، الكفاءات) على إعادة النظر في فعل التكوين، لأنه على المستوى التطبيقي ، ليس من السهولة تصور اختلاق وضعيات صورية تضارع الوضعيات الطبيعية غير الثابتة ، لذلك رأيت في مقال قيد النشر ، موسوم بالتواصل المقارباتي في السياق المدرسي ، أن القطيعة بين الكفاءات االافتراضية و الكفاءات الفعلية مردها غياب مبدأ التناظمية في واقع المدرسة ، وأن هذا المبدأ الذي يتجسد فعلا في الوضعيات الطبيعية (الحية) يستلزم نقله في الإطار الديداكتيكي ، لتخطي القصور الذي عرفته المقاربات الكلاسيكية بفعل القطيعة بين المقاربات السوسيولوجية و البيداغوجية ، والتي تعد من الأسباب التي تفصل بين المدرسة و المجتمع .

- **المراجع**

- أحمد، محمد الأمين موسى (2002)، الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم، الشارقة، اصدارات دائرة الثقافة والإعلام.
- اجبارة، حمد الله، (2009)، التواصل البيداغوجي الصفي؛ ديناميته ، أسسه ومعوقاته، منشورات علوم التربية ، الدار البيضاء
- بلوم، بن يامين (1995)، صنافة الأهداف البيداغوجية (المجال العقلي)، ترجمة محمد آيت موحي ، ط 1 ، الدار البيضاء .
- بيرتنارد ,ي، (2007) ، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق، دار الأمان، الرباط.
- بيرينو، فيليب، (2004)، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، ترجمة عبد الكريم غريب منشورات عالم التربية .
- الجابري، محمد عابد (2010)، التواصل نظريات وتطبيقات. لبنان، الشركة العربية للأبحاث والنشر.
- جاك فيجالوف وتيريزنولت،(2007)، تدبير الفصل الدراسي، ترجمة تعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، الدار البيضاء.
- جونايير، فيليب، (2005)، نحو فهم عميق للكفايات، ترجمة عبد الكريم وعز الدين الحطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
- حمروش، إبراهيم، (1995)، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها، والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية.
- الخياري، عبد الله، (2007) ، المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 34، 07-26.

- الدريج، محمد (2004) ، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، العين، دار الكتاب .
- صغير، بورقدة، (2013)، بيداغوجيا الكفاءات والسوسيوبنائية، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، الجزائر، العدد 8 ، 114- 126.
- عبد الله صوالح، علي الضب (2003)، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الكتاب السنوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية .
- عكوش، العربي، (2020)، أثر أهمية التمثل في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك: دراسة تحليلية ميدانية ... إقليم مراكش، نموذجا، مجلة العلوم الإنسانية العربية، الأردن، العدد 1، 1- 24.
- غريب، عبد الكريم، (2008)، بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
- غريب، عبد الكريم، (2016)، سوسيولوجيا التربية المعاصرة، منشورات عالم التربية، مطبعة، الدار البيضاء.
- غريب، عبد الكريم، (2017)، ديداكتيك الكفايات، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء.
- فروم، اريك، فن الإصغاء، (2004)، ترجمة محمود منقذ الهاشمي منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق.

Didier, Julia, (1964). Dictionnaire de la philosophie, Librairie Larousse, Paris.

Dument. Jean – Paul. (1966). Les Sceptiques Grecs. Textes choisis. P U F, Paris.

Moriyon. Felix Garcia, (1995). L'ethique des professeurs. Revue internationale d'éducation de sèvres (En ligne).

[i] إثبات الرؤية دون مناقشة، و تشير إلى المذاهب التي تعتبر اليقين شرطا أوليا ، لتتعارض بهذا المعنى مع الفلسفة النقدية التي تبدأ بالشك في الأشياء، و الشاهد من الدوغمائية في الفعل البيداغوجي / الديداكتيكي ، النظرة الكلاسيكسية للمدرس على أنه مالك المعرفة التي تشوبها الشوائب، لا سيما وأن أنماط التفسير والتأويل مصدرها تلك مجرد تمثلات .

[ii] التمثلات : لها دلالة في علوم شتى، السوسيولوجيا ، السيكولوجيا ، البيداغوجيا ، الديداكتيك، السيكومعرفية؛ و الدلالة المقصودة في هذا السياق ، هي شبكة من المفاهيم المنتظمة على شكل نمط من أنماط التفسير و التأويل. والتمثلات في الديداكتيك قاعدة اشتغال قوية في بناء المعرفة ، حيث تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمي ، حسب القطيعة الإبستيمولوجية لباشلار.

[iii] الديداكتيك تعريب للكلمة اللاتينية" Didactique"، اسعتمدناها لشيوع استعمالها ، ولها في اللغة العربية أربعة مصطلحات، وهي: تعليمية، تعليميات ، علم التدريس ، تدريسيات؛ و إن كان ثمة تحفظ على كلمة " تعليمية" الشائعة تداولا ، باعتبار أنها صفة ، وأن الأدق " تعليميات" إسقاطا ،كما قاس عبدالرحمن الحاج صالح مصطلح اللسانيات على صيغة علم الرياضيات و البصريات .

[iv] الارتداد مفهوم سبرنطيقي ، وهو رد الاعتقاد بأن التواصل يتحقق بإرسال الخطاب إلى الطرف الآخر ، لأن المعنى المنتظر ليس سابقا لفعل التواصل ، وهو مصطلح شائع بمعنى التغذية الراجعة " Feedback" ، وفي هذا الإسقاط الديداكتيكي إشارة إلى أن الوضعيات التي يتشاركها المدرس و المتعلم من شأنها أن تتيح فرصة التصويب للطرفين ، وليس للمتعلم فقط .

[v] وضعية المجابهة التكوينية تساير منطق المقاربة بالكفاءات ، الذي يراهن على الوضعيات الصورية المستوحاة من الوضعيات الطبيعية ، إذ لم تعد المعارف لوحدها ذات جدوى بعيدا عن فعل الممارسة ، وهي تسمح للمدرس و المتعلم بإظهار التمثلات اللاواعية، مما يسمح بإمكانية الارتداد و التكوين الذاتي .

[vi] التفاعلية الرمزية هي تشكيل للأنا من خلال انطباع الغير ، و حضورها في الفعل الديداكتيكي يسهم في تحليل التمثلات ، بولوج تحاقل العلوم في تحليل الفعل البيداغوجي / الديداكتيكي (علم النفس التربوي ، علم النفس المدرسي ، علم النفس العيادي ....).