

جودة التواصل البيداغوجي بحث في الأسس والمرتكزات

د. مختار بروال جامعة باتنة 1 - الجزائر

البريد الإلكتروني: mokhber75@gmail.com

ملخص:

نأمل من خلال هذه الدراسة محاولة بحث الأسس أو المنطلقات التي تميز كل نموذج تواصل بيديغوجي من منظور نظرية العقد البيديغوجي، باعتبارها منطلقات مؤسسة أيضا لجودة فعل التواصل البيديغوجي عند كل نموذج؛ النموذج المتمركز حول الأستاذ والنموذج المتمركز حول الطالب، وقد تحددت هذه المنطلقات في منطلقات إبستمولوجية ومنطلقات سوسولوجية ومنطلقات سيكولوجية وأخرى بيديغوجية. الكلمات المفتاحية: التواصل البيديغوجي، الجودة، المرتكزات.

Quality pedagogical communication; search the foundations and pillars

Abstract :

We hope through this study attempt to search the grounds or premises that characterize each model of communicative pedagogical from the perspective of the pedagogical theory of contract, as the premises are also Foundation for Quality did pedagogical communicate at each model;-centered teacher and model model student-centered, and these starting points defined in the premises epistemological The premises sociological and psychological perspectives and other pedagogical

Keywords: Pedagogical communication, quality, foundations.

مقدمة:

التربية وقضاياها عبر التاريخ وتتالي الفترات ما انفكت أن تكون مجال للنقد والتساؤل، شأنها في ذلك شأن القضايا الفلسفية الكبرى، لذا يقوم هدفنا هنا على عرض تلك الأسس والمنطلقات التي قام عليها كل نموذج تواصل، كما تقررها نظرية العقد البيداغوجي، إذ أن هناك نموذجين في منظور نظرية العقد البيداغوجي، أحدهما كلاسيكي متمركز حول الأستاذ **يندرج ضمن النموذج التربوي التقليدي**، يتأسس كما يشير إلى ذلك عبد الحق منصف على عدم تكافؤ أو توازن اصلي بين الأستاذ والطالب، فالأستاذ يتموقع فيه كسلطة مهيمنة وكمالك للمعرفة وسيد يتحكم في الوضعية البيداغوجية إذ أنه يعلم مسبقا الأهداف التعليمية والعامّة والمرحلية، وهو يتحكم في المعارف المدرسة باعتباره مصدرا لها، وفي أساليب التقويم، ويقود لعبة التعلم وينظمها أو يضبطها.. أما الطالب فيتموقع كمتلقي سلبي تابع للأستاذ يأخذ منه معارفه وينهل من خبراته. ونموذج آخر **يندرج ضمن النموذج التربوي الحديث**، يبنّي على إعادة التكافؤ والتوازن، وتضييق المسافة الفاصلة بين الأستاذ والطالب، بجعل قواعده وبنوده أكثر وضوحا ومصرح بها في صيغة مراسيم ومساطر ومذكرات ونصوص، متمركزة حول الطالب واهتماماته، وتؤسس لمحوريته في النشاط البيداغوجي، وهامشية الأستاذ واكتفائه بدور التوجيه وتيسير التعلم .

وفي الحقيقة هذا التصنيف لصيغ التواصل البيداغوجي الذي اخترناه أرضية للتحليل من الناحية التقييمية- يبدو أكثر شمولاً وانسجاماً مع دلالات مفهوم العقد البيداغوجي وأطرافه الثلاثة المتفاعلة (الأستاذ - الطالب - المعرفة)، باعتبارها مشكلة ومكونة لما يطلق عليه في الأدب التربوي بالمثلث البيداغوجي أو الديداكتيكي الذي أشار إليه فليب ميريو PH. Meirieu ، حيث ينتج عن تحليل تفاعل هذه الأطراف الثلاثة بما هي أقطاب للمثلث المشار إليه، في وضعية تعليمية-تعليمية ثلاث صيرورات أو أشكال من العقد- يمكن أن نرتكز عليها في تحليل مفهوم وأبعاد التواصل البيداغوجي والأسس التي ارتكز عليها- عندما يكون فيها أحد العناصر مقصيا من التفاعل أو مقلصا ليلعب في الأغلب دور الضمير المستتر، هي (1):

- الصيرورة الأولى: يكون فيها التفاعل مثيرا بين الأستاذ والمعرفة، بينما يكون الطالب هو الثالث المرفوع، ولا يعني ذلك إقصاء وجودي له، وإنما يدل على سلبيته في التلقي وفي اختيار المضامين والأهداف التعليمية.

و ينتج عن هذه الصيرورة ما يمكن أن نطلق عليه العقد المتمركز حول الأستاذ المتأسس مثلما أشرنا إليه ضمن النموذج التربوي التقليدي.

- الصيرورة الثانية : يكون فيها التناغم بين الأستاذ والطالب المتعلم لافتا بينما المعرفة في الظل، ويتجلى هذا التناغم في طبيعة الدور الذي يقوم به الأستاذ ، المتمثل في دور الوسيط بين المعرفة والطالب، حيث يراعى فيه الأستاذ خصوصيات الطالب، فيعمل على إيجاد "منطقة مجاورة للنمو" مع المتعلم قصد مساعدته على بناء معارفه (2).

- الصيرورة الثالثة : يلغى فيها دور الأستاذ ليدخل الطالب المتعلم في علاقة مواجهة مباشرة مع المعرفة ، أو عبر وساطة محدودة للأستاذ الذي يمكن اعتباره ههنا مسهلا.

وفي كلتا الصيرورتين الثانية والثالثة ينتج عندنا العقد المتمركز حول الطالب مثلما أشرنا إليه ضمن النموذج التربوي الحديث.

و في هذا الإطار يأتي هذا البحث لغرض الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: من بين صيغ "نماذج" التواصل البيداغوجي بين الطالب والأستاذ، كما تقررها نظرية العقد البيداغوجي: ما هي أفضل هذه الصيغ في ضوء معايير الجودة العالمية؟

ولأن الإجابة العميقة عن هذا السؤال بعيدا عن الاختبار الأمبريقي الذي عادة ما تحكمه انطباعات العينة المختارة فضلا عن محدوديتها؛ إنما تكون ببحث الأسس والمرتكزات الابستمولوجية والسيكولوجية والسوسولوجية وكذا البيداغوجية التي ينطلق ويتأسس عليها كل نموذج، فقد حاولنا بحث ذلك في التراث التربوي لكل نموذج وهذا على النحو الذي يأتي عرضه عبر هذه النقاط:

أولا: المرتكزات الإبستمولوجية:

ويراد بالمرتكزات الإبستمولوجية هنا مجموع المنطلقات والأسس التي يستند إليها النموذج التواصلية والمتعلقة بمصدر وطبيعة فعل المعرفة وكيفيات تحويله في المدرسة أو في الموقف التعليمي التواصلية إلى إنتاج واكتساب⁽³⁾، والأبستمولوجيا كما هو معلوم مبحث نقدي يهتم بفحص أدوات المعرفة و الشروط السوسيو ثقافية و العصبية الدماغية لإنتاجها.

أفي النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ:

تأثر أصحاب التواصل الأحادي، المتمركز حول شخص الأستاذ بمنظري الإعلام و ببعض النماذج التربوية وتصوراتهم النظرية لفعل المعرفة وطبيعته، والتي تنطلق من مجموعة من المسلمات، تفضي بالفعل التربوي التواصلية من الناحية المعرفية البنائية إلى الدوغماتية وتفضي به من الناحية الوجدانية العلائقية إلى السلطوية⁽⁴⁾ ومنطوق هذه المسلمات في جانبها المعرفي البنائي، يتجلى فيما يعتقد هذا الاتجاه من أن المعرفة ذات وجود قبلي في الواقع الموضوعي كعالم معطى منفصل عن الذات المتعلمة ومستقل عنها، وهي معرفة أولية كونية⁽⁵⁾، صحيحة مطلقة تعادل الحقيقة، أين يترتب عن هذا الوجود المنفصل للمعرفة انفصال أيضا للوسيلة وللأليات والاستراتيجيات التعليمية عن الذات المتعلمة، تؤدي إلى الدغماتية التي ذكرناها وينجر عنه في الجانب العلائقي الوجداني ممارسات قمعية وأساليب زجرية⁽⁶⁾ مفروضة من خارج الذات، تطبع الفعل التواصلية التربوي بطابع القسرية، تستهدف إخضاع الطالب المتعلم وتشكيله وفقا للقيم الثقافية والقوالب الاجتماعية وإرغامه على الامتثال الأعمى لسلطة الأستاذ كمصدر للمعرفة بما هي أداة للقوة وفرض السيطرة⁽⁷⁾ دون مراعاة لخصوصيات المتعلم النمائية انطلاقا من منظومة من التصورات الاختزالية السلبية يفترضها و يقيمها هذا النموذج على شخص المتعلم وعقله منها:

- تصور الطالب المتعلم كائن سلبي منفعل لا فاعل، ومستهلك جاهل ناقص ينزع إلى الشر ومخلوق - كما هو في التصور المسيحي- مدنس بالخطيئة ودور التربية اصلاح هذه النوازع الشريرة وتخليصه كراشد من روايب الطفولة، بتوجيهه نحو الفضيلة والخلاص، وحشو ذهنه بالمعلومات كفيل لنقله من وضعية الجاهل إلى العارف، وهذا ما حدى "بماري جوزي شومبار دولولو ونيلي فويرهان" بأن ينعتها بانها منظومة تعارضية تعارض الطفل ذا الطبيعة الشريرة بالرجل العاقل المتحضر بوصفه النموذج الذي ينبغي الوصول إليه⁽⁸⁾

- ومنها أيضا التصور الإبستمولوجي لعقل الطالب المتعلم بأنه وعاء فارغ⁽⁹⁾ أو صفحة بيضاء تتطبع بالإحساس والتجربة، والذي نجد مرجعيته في الفلسفة الحسية التي ارتبطت بالفيلسوف اليوناني أرسطو في القرن الثالث قبل الميلاد، وفرنسيس بيكون وتصوره الوضعي الذي يفترض أن هناك عقبات أو أوهام تحول بين العقل والمعرفة⁽¹⁰⁾ والفيلسوف والمربي الإنجليزي جون لوك John Locke. هذه الفلسفة التي تعتبر المعرفة كيان مستقل، والتجربة أساس معارفنا من خلال أعمال الحواس باعتبارها المدخل الأساس لتأسيس كل مفهوم ومعرفة، ومن ثمة فالأفكار والمعاني - وبصورة أخص عند أول الأمر - ثمرة الإدراكات الناتجة عن عمل مختلف الحواس؛ في علاقاتها مع الأشياء، ثم يتسع حقل التجربة بعدئذ من خلال الترابطات والتداعيات، ليشمل كل الصور والأشياء⁽¹¹⁾.

ويتبين من هذا أن موقف هذا التيار موقف فلسفي خبري تجريبي، يعتبر المعرفة مستقلة عن الذات، والمحيط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين هذه المعرفة⁽¹²⁾ كما يفترض أن ذهن الطالب المتعلم غير قادر على استيعاب المعارف والمفاهيم المجردة دفعة واحدة، لذا معايير الجودة بحسبه توجب مخاطبته برسائل تواصلية تتضمن معاني ومعلومات بسيطة أول الأمر، ثم الارتقاء به تدريجيا إلى المعلومات والمعارف الأكثر تعقيدا، من خلال تقطيعها وتجزئتها إلى وحدات تيسر له من جهة ثانية، حفظها وتخزينها لاسترجاعها وقت الطلب بصورة مطابقة للعناصر المعرفية المتضمنة في الرسالة التواصلية الأصلية شكلا ومضمونا، ولن يتأتى كل ذلك إلا من خلال فرض النظام في الموقف التعليمي، الذي هو الآخر معطى خارجي يتم تطبيقه من خلال إشارات السلوك بالمشيرات والحوافز والتعزيزات المناسبة⁽¹³⁾. ومن أهم ممثلي هذه الفلسفة التربوية الخبرية في القرن 19 في أوربا Condillac في فرنسا، Herbart في ألمانيا وعلى العموم يمكننا أن نقف على أهم هذه الأطر النظرية المتعددة لهذا التوجه وفقا لما جاء في التصنيف الذي تبناه فرحاتي⁽¹⁴⁾ على النحو الموجز أدناه:

- للمعرفة عند أفلاطون قيمة ووجود مستقل، وهي ادراك للكليات الثابتة، وهدف الفعل التربوي التواصلية إخضاع الفرد المتعلم لكل الثابت، المتمثل في قوانين ومؤسسات الدولة والطبقة الاجتماعية التي تمثله، كما يتجلى هدف التربية أيضا في عمليات الفرز التي تطال الأفراد وفقا لقدراتهم. ويترتب عن هذا إلغاء للطاقة الحيوية للفرد وإخضاعه للكلية وللتتميط الاجتماعي.

- بالنسبة للإطار الإبستمولوجي الذي يقدمه فروبل وهيكل يتجلى في مفهومهما للتربية بانها عملية تكشف أو استكشاف، يتم من خلالها اكتشاف القوى الكامنة في الفرد، عن طريق الأسئلة الإبحائية سواء من خلال الترميز لاستخراج القوة الدافعة مثلما هي عند فروبل، أو من خلال التنشئة كما يطرحها هيكل لإذعان الفرد لتمثل المؤسسات القائمة، وفي كلتا صورتين الفعل التربوي، فعل خارجي قسري

- أما نظرية الانضباط الشكلي التي تؤمن أن الفرد يولد بملكات غير مدربة، ووظيفة الفعل التربوي هو تحويل هذه الملكات إلى عادات وممارسات من خلال التدريب والتمرين والترويض وتقديم المعلومات الجاهزة بما يتلاءم مع الملكة المراد ترميمها، وحسب ديوي فإن هذا النوع من المضامين والمعارف بعيدة عن اهتمامات الفرد وذات وجود خارجي وبعيدة عن فعل المبادأة والابتكار

- في مقابل هذه النظرية يطرح توجهها آخر، مفاده أن العقل ليس ملكات جاهزة وإنما هو

قدرة على إنتاج التمثلات، ودور الفعل التربوي هو تشكيل العقل من خلال امتثال المواد التربوية الملائمة، ويعتمد بحسب هربارت سبنسر على مجموعة مراحل أو خطوات تبدأ بالتحضير والهدف منها استخراج التصورات القديمة التي منها تنتج التصورات أو التمثلات الجديدة، ويتفاعلها في مرحلة التطبيق يتم تشكيل العقل من هذا المحتوى، ولأستاذ في منظور هذا التصور المركزي والمحوري من انتقاء المحتوى وعرضه، ولا شك أن في هذ كما أشار ديوي تهميش كلي للطاقة الحيوية للطالب المتعلم.

ويستفاد من كل هذا الذي عرضناه -كخلاصة للمركزات الإيستمولوجية التي تأسس عليها جودة النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ - أن الحقيقة معلومة مسبقا، وذات وجود قبلي وموضوعي في الواقع وفي الكتب والمراجع، ومن يمكن أن يمتلكها كالأستاذة، كما أن وسائل وأدوات توصيل هذه المعارف النهائية، موجودة خارج ذات الطالب المتعلم، وفي يد من يمتلكها، وأي معرفة خارج المعرفة المسطرة والمقررة تعد خطأ ينبغي رفضها واستبعادها، بل والمعاقبة عليها. وعلى سعيد الطالب المتعلم فثمة افتراضات أساسية يبنى عليها هذا النموذج تتحدد في جملة التصورات السلبية المقامة حوله تنطلق من اعتباره كائن جاهل وضعيف ولا يستطيع قيادة ذاته واتخاذ قرارات توجه حياته ولذا فهو في حاجة إلى من يقوم مقامه في هذه المهام.

وكل هذه الافتراضات هي التي أثرت بشكل مركزي وأساسي في أن يأخذ التواصل صيغة التتميط وتشكيل سلوك الفرد المتعلم وفق أهداف هي خارج ذات المتعلم ويعبده عن اهتماماته..

ب-في النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب:

أما أصحاب التواصل التشاركي، المتمركز حول الطالب، فإنهم يستندون، على عكس ما ذكر في النموذج السابق، إلى الإيستمولوجية العقلانية⁽¹⁵⁾ ونظرية العقل الماقبلي؛ التي تقضي بأن عقل الطالب يتوفر على أفكار قبلية سابقة على الإحساس والتجربة⁽¹⁶⁾ وللمعرفة وجود يرتبط بالوجود الإنساني للطالب المتعلم، الذي هو وجود موضوعي مستقل عن المحيط، ويتمتع بإمكانات معرفية وقدرات ذكائية وخصائص سيكولوجية نمائية، تؤهله للنمو والتطور وتمكنه من المشاركة في عمليات الاكتساب والإنتاج المعرفي⁽¹⁷⁾ وتستوجب -ابتداء من القرن 18- الإقرار بتمايزه والاعتراف باختلافه واعتبار خصوصياته في الاختيارات البيداغوجية، باختيار الملائم من المواد والتماشي مع فضوله، المستجيب لتساؤلاته التلقائية، بما يعوده على التفكير النقدي المستقل⁽¹⁸⁾

وبناء -وليس إلقاء- المعرفة في هذا النموذج باعتبارها غير مستقلة عن الذات، مسار ذهني إيجابي يتم من قبل الذات المتعلمة بصورة متدرجة كما بين بياجيه⁽¹⁹⁾ بفضل التفاعلات التي تجري في الموقف التواصلية والوضعية التعليمية التكوينية، وما تتطوي عليه من تبادل للآراء والمقارنات تقضي بالمتعلم إلى حالة من اللاتوازن والشك المعرفي⁽²⁰⁾ تدفعه إلى بذل الجهد لا عادة هذا التوازن المفقود، لما تعرض له الطالب المتعلم من مواجهه مباشرة مع تجارب جديدة⁽²¹⁾، استقرت مكوناته المعرفية والوجدانية، لما تحمله هذه الوضعيات من تحديات ومشكلات، حدث ببعض الباحثين أن يسميها بـ "وضعيات تنازع".

ومقتضى هذا أن المعرفة غير ثابتة ونسبية تقريبية، لم تعد حكرا أو وفقا على الأستاذ، فالتعليم لم يعد يفرضي بصورة طبيعية -كما هو سائد من قبل- إلى التعلم بمجرد تحقق الأستاذ بالنجاعة والتمكن من المادة المتعلمة، التي سرعان ما تصير متجاوزة، فاقدة لقيمتها ما لم يجددها، بحكم التطور المتسارع. إذ

أضحى غاية دوره إتاحة شروط سيكولوجية وعلائقية ومادية تسهم في تحريك النشاط البيداغوجي، وتمكن المتعلمين من أليات اكتساب المعرفة وإنتاجها، وهو في كل ذلك لا يرتكز على سلطته، بل على علاقته بطلبته كمساعد ووسيط، بوصفه أحد عناصر أو مكونات المحيط الذي يحيط بالمتعلم⁽²²⁾ يتوجب عليه اعتبار المنظومة المعرفية، التي عليها الطالب المتعلم، وعلى وجه الخصوص تمثلاته الراسخة والسابقة للموارد المعرفية⁽²³⁾ أو حول الدراية التي يراد من الطالب المتعلم اكتشافها وبنائها وما يفرضه هذا على الأستاذ من ضرورة أن يعيش في وضعية قطيعة أستمولوجيا مع الدراية المرجعية ومع معارفه الخاصة حول هذه الدراية⁽²⁴⁾ حتى يتجنب بذلك التدخل غير المرغوب فيه، في سيروية بناء المتعلم لمعارفه من وجهة نظر هذا التصور الأستمولوجي.

ومنطلق ذلك كما أكدت الدراسات الحديثة في مباحث التعليمية أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة وعقله كصفحة بيضاء بل محملا بعدة تصورات⁽²⁵⁾ ومعارف قبلية لها أهميتها في سيروية التعلم والاكتشاف والبحث (حمداوي، 2010، ص14) وهو ما ألمح إليه باشلار حين اعتبر الخطأ ظاهرة بيداغوجية ونقطة الانطلاق-وليس تعثر في الطريق- في بناء المعرفة، وأن المعرفة لا تبدأ من الصفر وإنما تصطدم بمعرفة سابقة مستعملة وموجودة من قبل⁽²⁶⁾ وبهذا الأخطاء عنده، لحظات خاصة ضمن عمليات بناء المعرفة⁽²⁷⁾ وظاهرة صحية دالة على دينامية التعلم، فهي كواشف تمكن من معرفة تمثلات المتعلم ونظرياته المترسخة، ودليل على حضور الذات وجهلها في آن واحد. وبناء عليه فإن الخطأ جائز والعقاب عليه لاغي. لأنه جزء من سيروية الاكتشاف، يولد في صميم المعرفة، ويوجد داخل سيروية المعرفة⁽²⁸⁾ أو التعلم.

وقد فرضت هذه المنطلقات الإستمولوجية طابعا خاصا على صورة الفعل التواصلية البيداغوجية ذا الجودة العالية، جعلت منه يبدو كأنه حوار أفقي دائري يشارك فيه كل الأطراف الفاعلة، بما يشبه حلقة بيداغوجية⁽²⁹⁾ لا يرتكز كما في النموذج الأحادي على الحوافز الخارجية كالتقريب والعقاب، وإنما يرتكز على حوافز داخلية، تعتبر رغبات وميول وفضول المتعلم وحاجاته

ثانيا: المرتكزات (المنطلقات) السوسولوجية:

ونعني بالمرتكزات السوسولوجية مجموعة الأسس الاجتماعية - كخلفيات نظرية- الداعمة لهذا النموذج التواصلية أو ذلك، باعتبار أن الغايات التربوية في مختلف النظم التربوية كما يشير ج. دولاندشير تستمد من منظومات القيم الاجتماعية. وفهم السياسات التربوية بحسب ل. دينو يستوجب منا بالدرجة الأولى استدعاء منظومات القيم التي توجهها سواء كانت مصرح بها أو غير مصرح بها أو هي مجموع العوامل الشارحة التي تشرط العلاقة التربوية وتتحكم بحسب بوستيك⁽³⁰⁾ في السلوكات التربوية وتحدد مصدرها ومنشأها الاجتماعي.

أفي النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ :

تعتبر المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعة وسيلة أو أداة لتحقيق غايات اقتصادية كخدمة سوق الشغل والإنتاج، أو غايات اجتماعية باعتبار أن لكل مجتمع ضروراته ومتطلباته وحاجاته من الكفاءات المختلفة، لا يمكن له التخلي عنها وتحدد وظيفة التنظيم التربوي من خلال الممارسة التربوية في إعادة إنتاج القيم الاجتماعية والمعايير القيمية الثقافية السائدة مثل المسايرة والامتثال والنظام والضبط الذاتي⁽³¹⁾ باعتبار التربية سيروية تيسر للأفراد اندماجهم في مجتمعاتهم، وتعلمهم كما يشير هوسي جان من خلال المؤسسة التربوية وبالتكوين المعرفي الخالص يترتب عنه تهميش للثقافة المهنية؛ كيف يكونون

نموذجاً للسلوك الجيد، لا أعضاء فاعلين في المجموعة، رافضة للسلوكات التي تتسم بالتعاون وروح المبادرة وتحمل المسؤولية والديمقراطية التي تعتبرها معكرة لسكون وهذوء العملية التعليمية، ومعيقة للدور المركزي للأستاذ المالك الوحيد لنسق المعارف المدرسة، وناقلاً الأساسي للأجيال⁽³²⁾ كما سيأتي بيانه بشكل تفصيلي أكثر في المرتكزات البيداغوجية.

هكذا في ضوء هذه المعاني والتصورات، يمكننا فهم وتفسير طبيعة معايير جودة النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ، من خلال ادراك الوظائف المحددة للتعليم والتربية في ظل هذا النموذج، والتي يحددها "ماري كلود باييطو" في الحفاظ على الثقافة والإيديولوجيا السائدتين، ضماناً لاستمرار المجتمع، وهيمنة جيل على جيل بهيمنة خطابه الإيديولوجي المتحقق في عملية نقل المعارف وتبليغها التي تطبع العملية التواصلية البيداغوجية في هذا النموذج بما هي مظهر خارجي لهذه الوظيفة الاجتماعية، والوظيفة الأخرى هي تلك التي تجسدها الوضعية البيداغوجية في سلطة الأستاذ كسجين شريك البرامج والمقررات والأهداف، التي هي في الحقيقة مظهر لسلط أكبر هي سلطة المؤسسة التربوية وسلطة الإيديولوجيا الاجتماعية الداعمة⁽³³⁾ باعتبارها-أي سلطة الأستاذ - سبيل لتعلم الواجب والطاعة، ووسيلة المجتمع لترسيخ المسايرة والامتثال في نفوس الأجيال⁽³⁴⁾ ولذلك كله تركز الاهتمام في هذا النموذج بأهداف التربية بما هي نقل للقيم الثقافية والاجتماعية من جيل لآخر أكثر من الاهتمام بتقنياتها، أي الاهتمام بمتطلبات المجتمع بغض النظر عن اهتمامات وحاجات المتعلم وقوانين نموه وعوامل نضجه، من خلال -كما حدث مع التربية المسيحية - إرغامه بالامتثال الأعمى لسلطة الأستاذ⁽³⁵⁾ باعتباره تمثيل وتجسيد واقعي لسلطة المؤسسة أو النظام، الذي يشرعن للأستاذ النظر للجماعة البيداغوجية، نظرة متعالية، في حاجة ماسة لمعارفه، فلا يسمح له الدخول في علاقات شخصية إنسانية مع هذه الجماعة الدونية، مخافة فقدان سلطته ومهابته، مما قد يعرضه لنقد المجتمع وسخرية طلبته منه⁽³⁶⁾

وهو ما ذهب إليه دوركايم حين أوضح أن المؤسسة التربوية في هذا النموذج ذات طابع دمجي، هدف التربية فيها هو تكييف الجيل الناشئ مع حياة الجماعة، وبذلك فإن نظام التربية هو وسيلة المجتمع لإدماج الفرد في بنياته، ووسيلته في نقل الإرث الثقافي المعرفي القيمي كغاية سامية، باعتبار أن الثقافة مادة وروح الهوية، وهي التي توجه حركة المجتمع وتفاعلاته، ليتمثل قيمه الرمزية، في حياته الواقعية الاجتماعية المشتركة⁽³⁷⁾

وفي دراسات سوسيولوجيا التربية كما هي عند **لوي التوسير** المؤسسة التربوية ومنها الجامعة مؤسسة أو أداة إيديولوجية للدولة أو للطبقات السائدة تقف عائفاً أمام كل تطور اجتماعي، رغم إسهامها في التطور الاقتصادي والتقني، وظيفتها الأساسية المحافظة على بنية المجتمع القائم، وتزويده بأليات استمراره⁽³⁸⁾ من خلال نقل المعارف والإرث الثقافي، تعيد بها إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي عادة ما تكون قائمة على الاستغلال الطبقي، إذ أنها-أي المؤسسة- لا تعكس الفوارق الاجتماعية فحسب بل تنتجها بما تمارسه من عمليات الانتقاء والاصطفاء، ويتجلى هذا بحسب **روجي ايسطابيلي** و**كرستان بودلو** حتى على مستوى الوسائل الديدانكتيكية، في لغة التدريس التي تخاطب فئة معينة، عادة ما تكون أبناء الطبقة البرجوازية، أو الطبقة البرجوازية الصغرى، يترتب عنه بطبيعة الحال فشل وعجز أبناء الطبقة العمالية وهذا ما يتناقض بحسب هذه الدراسات مع مبدأ تساوي الحظوظ وتكافؤ الفرص في الارتقاء الاجتماعي، بل تزداد الهوة عمفاً بين توزع الطبقات الاجتماعية في المراحل التعليمية المتقدمة وبالأخص التعليم الجامعي، يترتب

عنه بالتأكيد تباين في حظوظ الانتساب إلى المهن والوظائف العليا لأنها تتطلب تأهيلاً أعلى لا يصل إليه إلا أبناء الطبقات البرجوازية⁽³⁹⁾

ونفس الموقف نسجله مع دراسات بورديو وپاسرون التي أنجزت حول التعليم الجامعي وعلاقته بالتوزيع الطبقي للمجتمع توصلت من خلالها إلى أن المدرسة والجامعة آلة للمحافظة على نفس البنيات الاجتماعية، وإعادة إنتاج المجتمع الطبقي (العبادي، 2008، ص4) وتبرير علاقته، بإعادة إنتاج نفس علاقات الإنتاج، ونفس النمط الاجتماعي، من خلال الإرث المعرفي والثقافي الذي يمرره النظام التربوي، لتكوين شخصيات أفراد وفق قوالب اجتماعية جاهزة، هذا النظام الذي يتطابق مع المجتمع الطبقي هو من صنع طبقة متميزة تمسك بمقالييد الثقافة وأدواتها الأساسية وبالأخص المعرفة واللغة، يحافظ على النفوذ الثقافي لهذه الطبقة التي صنعتها ويؤدي وظيفته الاجتماعية الدمجية من خلال إضفاء الشرعية على الثقافة المسيطرة باعتبارها هي الرأسمال الرمزي الذي يضمن لها استمرار السيادة الاجتماعية⁽⁴⁰⁾

وقد أكد الانتربولوجيون على هذه الوظيفة الحفظية للتربية والتعليم عبر التاريخ الطويل للبشرية، ففي دراسات الأنثروبولوجيا الثقافية خلاصتها أن الفرد يستبطن ثقافة مجتمعه ويستلهمها في مواقفه وتمثلاته، وتشكل عنده ما يسميها رالف لينتون بالشخصية الأساسية التي توجه سلوكياته وتتحكم في استجاباته⁽⁴¹⁾ لوظيفتي التعليم والتنشئة الاجتماعية ومؤسساتها دور حاسم في تكوين هذه الشخصية الأساسية وهذا التملك. مثلما أشار إلى ذلك جون دوي في نقده لوظيفة التربية التقليدية، بأنها-أي المدارس والجامعات- نموذج للبنيات تقام للتأثير على استعدادات الأفراد الذهنية والأخلاقية⁽⁴²⁾ الاجتماعية، فهي أداة رئيسة تؤمن للمجتمع الذي أنتجها استمراره بما تشربه أفراد من قيم ومعايير؛ صريحة أو ضمنية مستترة، من وضع المؤسسة الاجتماعية، سابقة على وجودهم ووجود الجماعة البيداغوجية التي ينتمون إليها، وذات طابع قسري-لا دور لهم وحرية في اختيارها ولا يقبل بتغييرها-يؤدي الخروج عنها إلى عواقب وخيمة تطل صاحبها في شكل عقوبات مادية ومعنوية⁽⁴³⁾

ب. في النموذج التواصلي المتمركز حول الطالب:

تفسر وتقيم معايير جودة العلاقات التواصلية البيداغوجية المحددة في هذا النموذج، في ضوء مفاهيم النفس الاجتماعية كالتعاون والتبادل والتفاعل،... التي تعتبر إمكانيات المتعلم وقدراته وفرديته كما تعتبر تأثير محيط التعلم ودوره في اندماج الفرد في المجتمع⁽⁴⁴⁾ ووظيفة التربية أو الجامعة وغاياتها في هذا النسق؛ باعتبار أن المتعلم كائن اجتماعي بطبعه، له بنيات حركية ووجدانية وذهنية، تقتضي ضرورات النمو مساعدة شخصيته على التعلم والتفتح والاكتمال، هي غايات ثقافية أو إنسانية خالصة، تستجيب لانتظارات وتمثلات الطلبة المتعلمون وانشغالهم التي من بينها التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية المعاصرة كمتطلبات الحداثة⁽⁴⁵⁾ ومتطلبات مجتمع الديمقراطية، وحاجات العدالة الاجتماعية، بما يحقق التوازن بين المتطلبات الفردية والاجتماعية معاً. وبهذا فالمدرسة والجامعة كما يؤكد جون ديوي ليست مؤسسة محافظة، بقدر ما هي أداة للتقدم الاجتماعي غاياتها القصوى المساهمة الفعلية في اندماج الفرد وخريجها في المحيط الاجتماعي، لا من خلال تنشئتهم اجتماعياً فحسب ولكن أيضاً من خلال إشراكهم في الحركية الاجتماعية بدمقرطة التعليم وإتاحة الفرص أمام الجميع للارتقاء في الهرم الاجتماعي، وتغيير وضعهم السوسيو الاقتصادي بحسب إمكانياتهم وقدراتهم، باعتبار أن التكوين والشهادة أساس الحياة المهنية والمناصب الإدارية والاجتماعية⁽⁴⁶⁾ وليس الوضع الطبقي من يحدد ذلك، كما هو في التربية الكلاسيكية.

والحقيقة أن ثنائية المحافظة والتطوير أو التقليد والتحديث في علاقة التربية بالمجتمع عبر تاريخ الفكر التربوي الطويل، لم يكن ينظر إليها دائما على أنها ثنائية متوازنة ومتلازمة لأنها علاقة جدلية فصحيح أن التربية أداة المجتمع ووسيلته في الاستمرارية والتجدد، لكنها في ذات الوقت وسيلته في التطوير وتحقيق التوازن في المجتمع برفع الفوارق بين الطبقات الاجتماعية⁽⁴⁷⁾ وعيب النموذج التربوي التقليدي كما يشير هلفسيوس أن الدول الكبرى قلما تهتم بالتربية العمومية من خلال تكوين العقول المبدعة والعبقرية خدمة لأهداف المواطنة والوجود الاجتماعي للأفراد، بقدر ما كان تركيزها على هيمنة المصالح الخاصة بالقوة المادية والعسكرية⁽⁴⁸⁾.

بينما في هذا النموذج الحديث، التضاد والتناقض بين الفردية والنزعات الاجتماعية، ما هو إلا تناقض مزعوم، ظاهري لا وجود حقيقي له، والنمو الاجتماعي في الشخصية الإنسانية لا يصنع بالإكراه الخارجي كما تدعي التربية التقليدية، فهو فطري طبيعي في ذاتية الإنسان، والتربية الحديثة تدرجه كأحد أهم مصادر المحتوى التربوي، ولكن بأساليب تربوية قائمة كما هي في دراسات جون ديوي وبياجيه على الانضباط الذاتي من خلال الألعاب الجماعية باعتبارها الشكل الطبيعي الذي تنمو فيه النزعة الاجتماعية في ضوء الحرية الفردية، بدل أساليب الإكراه الخارجي التي تعزز مركزية الأنا، فضلا على أنها احترام وتقبل غير واع للقواعد الأخلاقية، يترتب عنه في المستقبل انحرافات في السلوك الاجتماعي واختلال في توازن الشخصية⁽⁴⁹⁾.

والجامعة أو بالتحديد الجماعة البيداغوجية في الفصل أو القاعة في ضوء هذا التصور ليست مجالاً معرفياً فحسب كما تصوره البيداغوجيا الكلاسيكية، وإنما هي مجال نفسي اجتماعي؛ يتميز بكل الخصائص التي تميز المجموعة من تحديد للمواقع والوظائف، وتقسيم للأدوار، وما يصاحبها من تفاعلات نفسية اجتماعية يوجب عليها تنظيم ذاتها لغايات -هي أكبر من التكوين المعرفي الخالص القائم على تقديم مضامين جاهزة- دون أن تدعم بها وعي الطالب بما يدور حوله، وتكسيه أدوات مفاهيمية، تضمن له ممارسة التفكير، وتتيح له فهم الواقع، وتدرجه على تعلم التعلم⁽⁵⁰⁾ بعيدا عن الحاجة الدائمة إلى وساطة الأستاذ المباشرة

وقد ساهم في هذا التحول الكوبرنيكي في التصورات الاجتماعية للفعل التربوي عدة عوامل منها بروز المجتمع الصناعي الحديث وبروز الدولة ككيان كلي يتحكم ويرسم مصائر الأفراد وينظم كتلتهم الاجتماعية⁽⁵¹⁾ وانتقال المجتمعات الأوروبية من الأنظمة الاستبدادية الملكية إلى الأنظمة الديمقراطية، ونشوء النظام الرأسمالي على يد الطبقة البرجوازية، وما حققته من انتصارات في شتى الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية⁽⁵²⁾ إلا أن أبرز هذه العوامل هو ما صاحب هذه التحولات السياسية والاجتماعية من تغيير في النظرة للإنسان وتحديدًا للطفولة، ترتب عنها المناداة بحقوق الإنسان الفرد المهضومة من آلة المجتمع باسم الحفاظ على هويته والاندماج فيه، أثمرت مكاسب عدة، منها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948م، والإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959 الذي تبنته عصبة الأمم. وأصبح ينظر للفرد بأنه ثروة الأمم ومستقبل المجتمع، ونقطة الانطلاق لأسطورة عصرية كما سماه شوومبار دولاو وفويرهاهن⁽⁵³⁾ ينبغي احترام فردانيته وتفردته، فهو كما يذهب جون ديوي المنطلق والمحور والغاية وهو الهادي والمرشد، وقيمة القيم، والرأسمال الأكبر في عملية التنمية⁽⁵⁴⁾ أو كما يذهب كانط في وصفه للتربية

الحديثة بأنها حاجة إنسانية خالصة، جعلت الذات الإنسانية وحاجاتها هي مصدر كل غايات التربية وأفعالها(55)

ثالثاً: المرتكزات (المنطلقات) السيكولوجية:

أ- في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ:

تأثر النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ في بعده السيكولوجي بمعطيات السيكولوجية الكلاسيكية، وإن كان بعض الباحثين كما هو الشأن عند **بالماد** يؤكد بأنه لا توجد سيكولوجية محددة ومتسقة وواضحة وواعية بذات المتعلم توظف أو يستند إليها هذا النموذج، خاصة وأن المجال التربوي كما هو معلوم خضع لسيطرة التفكير الفلسفي، ردها من الزمن، ولم يتخلص منه إلا مؤخراً، وبذلك فالفعل التواصلية البيداغوجي تأطر في أحسن أحواله بمفاهيم المعرفة العامة، المرتكزة على تصورات غير علمية، لطبيعة الإنسان، وقدراته العقلية، وقابلياته النفسية، التي يغلب عليها الطابع الميتافيزيقي الأخلاقي، البعيد عن الأسس العلمية والموضوعية

وبهذا تأسست معايير جودة هذا النموذج التواصلية المتمركز حول وساطة الأستاذ الفكرية بدل الوساطة الوجدانية كما في النموذج الحديث⁽⁵⁶⁾، على مبادئ نفسية ضمنية، تستمد مضامينها وإلياتها، من علم النفس الإجرائي، وعلم النفس القدرات وعلم النفس الامبريقي، ومن تمثلات علم النفس الترابطي، القائمة على الترابط الموجود بين الأفكار كما دعا إليها أرسطو، حيث تتم عملية الترابط بواسطة التشابه والتقابل والتجاور الزماني والمكاني⁽⁵⁷⁾، ومن منظور السيكولوجية السلوكية التي انصب اهتمامها على السلوكيات الخارجية القابلة للملاحظة والتكميم والقياس، وعلى دور العوامل الخارجية المحيطة، التي تُرجع إليها أسباب الفشل الدراسي⁽⁵⁸⁾ وعلى ترسيخ المحتوى وغرس المعلومات عن طريق التكرار والتدعيم الإيجابي أو السلبي، وان لم تشكل هذه المعلومات وهذا المحتوى هما معرفياً للطالب المتعلم، الذي لا يُهتم به، ولا يُلتفت إلى حاجاته، فالأستاذ هو الذي يختار المثيرات كما اختارها السلوكيون لحيواناتهم في تجاربهم. وهي تمثلات كلاسيكية، نظرت كلها كما يصفها بياجيه إلى الذكاء -باعتباره ملكة قادرة على معرفة الواقع- كنسق من الترابطات الميكانيكية ومسللاً من التداعيات وردود الأفعال، ومن ثمة فالتعلم يحدث من خلال تجزئ موضوع المعرفة إلى عناصر متدرجة، يكفي تعلم بعضها ليتم التعرف على البقية، عن طريق التداعي والترابط⁽⁵⁹⁾ والإرغام ومختلف أساليب التعزيز والتعزيز. خاصة أن العلاقة التواصلية التربوية في ظل هذا النموذج كما يشير إليها بياجيه قائمة على عاملي؛ الضغط من جهة والتلقي من جهة أخرى⁽⁶⁰⁾

ويمكن أن نفهم أكثر هذا النموذج التواصلية في ضوء معطيات السيكولوجيا الفردية التي تفسره في إطار علاقة الأستاذ القوي بالطالب الضعيف، وما يترتب عنها من فرض القوي لأفكاره ويسط سلطته وهيمنته على الطالب الضعيف، بوصفه في حاجة إلى معارفه، مما يشرعن له التدخل وهو ما نلمسه أكثر عند اتباع أدلر الذين يفسرون هذا النموذج في ضوء ما يستمتع به الكبار (الأساتذة) من شعور بالقوة، في علاقتهم بالصغار (الطلبة) باعتبارهم متاع لهم وميدان لإشباع رغباتهم في الطموح ومبولهم في التقوق والتمام، ونجاح الطالب بالنسبة لهم، وسيلة تحقق لهم الأمان، وتشكل لهم تغطية، وتعزز سلطتهم، وترفع مكانتهم بين قومهم، لذا ينبغي التعامل معهم -أي الطلبة- بما يتعامل به الأب مع أبنائه العصاة، من منطلق طبيعتهم الميالة إلى الشر بالفطرة⁽⁶¹⁾، المنساقاة إلى المبول الفاسدة كالكسل واللهو، تصرفهم عن الإقبال التلقائي على التعلم والاكساب المعرفي على وجه التحديد، يتوجب لتقويم سلوكهم هذا، وتصرفاتهم هذه،

منعهم من التواصل مع العالم الخارجي ومعاملتهم بالانعكاس الشرطي الذي يربط بين الطاعة واللذة من جهة وبين العصيان والألم من جهة ثانية من خلال إثابتهم كلما أطاعوا، أو معاقبتهم كلما عصوا، فيترسخ عندهم هذا الإشراف التلازمي بين الطاعة واللذة، وبين المعصية والألم؛ فيندفعوا إلى الطاعة لشوقهم إلى الثواب وتطلعهم إلى اللذة، ويحجمهم عن العصيان خشيتهم من الألم الذي قد يلحق بهم إن فعلوا ذلك⁽⁶²⁾.

ومن منظور السيكولوجيا التحليلية كما هي عند فرويد، يدرك هذا النموذج في سياق ودلالات مفهوم التقمص، باعتبار أن الترابط بين الجماعة يتم بواسطة لبيدية، وهذه الروابط بما هي تقمص تدفع الفرد لكي يكون شبيها بالغير، أو يشبهه الغير، والجماعة البيداغوجية بأطرافها ومكوناتها تخضع لهذا؛ فالأستاذ تعويض لما يسميه فرويد للنا المثالي من خلال علاقته بالطلبة، التي هي تكرر للعلاقة الأبوية بالتقمص التحويلي⁽⁶³⁾، والطالب في هذا يتقمص المواقف والأوامر، ليُنَبِّت شخصية الأستاذ، يتولد عنه تهميش لطاقته، واغتراب في الذات، وإرادة مسلوقة جراء تلقية الخارجي المفروض عليه كما يذكر بياجيه.

وعند باولو فرايري يفهم ويدرك هذا النموذج من خلال ما يوضحه من أن الأساتذة مخلوقات أو كائنات سهلة الانقياد، والتأقلم، والطلبة مخازن للمعلومات، ولأن للقاهرين مصلحة في حجب الحقيقة ورغبة في الحفاظ على الجيل المتأقلم مع ظروف القهر، تعزيزا لسلطتهم الأبوية، فإنه يناسبهم الإبقاء على الوضع كما هو وتكريس إعادة إنتاجه من خلال التقليل أو إلغاء القدرة الإبداعية عند الطلبة المتعلمين⁽⁶⁴⁾، خاصة وأن الأساتذة كائنات خاضعة ووصفهم كما وأن سبق بيانه.

ومن منظور علم نفس الملكات أو القدرات؛ الإنسان يولد وهو مزود بملكات، يمكن صقلها وتنميتها من خلال مزيد من الجهد ومضاعفة التدريب وتركيز الانتباه وبالضغط الخارجي، واللجوء إلى أساليب الانتقاء والفرز (علي وقاسم، 2012، ص84) وهذا الذي يتيح لنا فهم الطابع التسلطي في العلاقة التواصلية البيداغوجية بين الأستاذ وطلبة

أما عند أقطاب الجشطالتيّة ككوهلر يفهم هذا النموذج في ضوء تصوريهم لآلية التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار، التي هي عملية عقلية داخلية، غير محددة، تتيح للفرد التعلم بشكل تدريجي ومفاجئ، وهو ما يوحي نوعا ما بحرية التعلم للطلاب، الأمر الذي جعل البعض ينظرون إلى هذا الاتجاه بأنه يفسر النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب. وما هو بذلك، لأن انطلاقه من اطار كلي شمولي لا تجزيئي كما هو عند السلوكيين، يستوجب تدخل الأستاذ⁽⁶⁵⁾ في تحديد المضامين وسير العمل التربوي ووجهته.

ومن منظور السيبرنتيقا يدرك أيضا هذا النموذج، من خلال تصويرها للعملية التعليمية بانها تتم عن طريق الضبط الذاتي الذي ينطلق من مجهود ذاتي يبذله المتعلم لتصحيح الفارق بين ما ينجزه وبين الهدف المراد بلوغه، ويتغذية راجعة من الأستاذ؛ هذا المجهود الذاتي، قد يكون بحرية ومبادرة ذاتية لتصحيح المسار وبلوغ هدف في ذات المتعلم من خلال التفاعل مع المحيط، وعندها يدرج هذا الاتجاه كما هو عند الكثير من الدارسين ضمن الاتجاهات المفسرة لنموذج التواصلية الحديث. كما قد يكون هذا الضبط الذاتي والمجهود المصاحب له من توجيه خارجي هدفه إرضاء الأستاذ والتخلص من وضعية مجبر ومكره عليها، مما يفسر هذا النموذج الذي نحن بصدد.

وترتب -تقييما- عن كل هذه التمثلات السيكولوجية للفعل التواصلية البيداغوجية عدة تبعات، يصفها اغلب عمالقة الفكر التربوي بانها سلبية، معيقة لنمو العمليات الذهنية، تسهم في استمرار تمركز الأنا حول الذات، وتكرس السيطرة والتبعية والعجز على الإنتاج، والسلبية والتعود على الاستهلاك والأخذ، تماما كما

تعود في تعلمه الاجترار سواء بطريقة الاستبصار أو الفيدباك، فضلا عن التعلم المؤقت إرضاء للأبناء والأساتذة بسبب الفرض والإلزام⁽⁶⁶⁾. وفي كل ذلك لا شك إلغاء للذات وتهميش لإمكاناتها، وتعطيما للأستاذ وللعلاقة معه التي غالبا ما يغيب فيها البعد الإنساني ويتوارى، إذ أن التركيز منصب حول المحتوى وأهداف التربية، وحول تعليمه أشياء لم يسمح له حتى أن يفكر فيها بمحض إرادته واختياره، يترتب عنه في نهاية المطاف كما يذهب بياجيه تشبع المتعلم بأخلاق الطاعة والخنوع بدل الإرادة الذاتية الحرة. أو كما يذهب جون ديوي إلى أن الطاعة والهدوء المفروضان قسرا في العادة ما تحول بين المتعلم والتعبير الحقيقي عن سجاياه ودواخله، وتعزز عنده الاهتمام بالمظهر بدل المخبر والتركيز على المواقف المصطنعة⁽⁶⁷⁾ دون الحقيقية. ومثله ما ذهب إليه فرويد في تحليله لأثر الإحباطات الاجتماعية التي تجسد في الأوامر والنواهي على عرقله التطور الطبيعي الانفعالي الذي هو في رأيه تطور في الطاقة الليبيدية، فيتوقف النمو عند مرحلة من المراحل، وعندها بالتقص أو بالتثبيت مثلا يسلك ويفكر الفرد بالمعطيات النفسية لتلك المرحلة، والذات الخاضعة لهذا المنع والإحباط المستمر للرغبات الطبيعية والميولات الفطرية يتحول عندها هذا القمع إلى منطقة اللاشعور لتيسير التكيف بينها وبين ضغط القمع الاجتماعي، دون أن تموت هذه الخبرات اللاشعورية، حيث تبقى متخفية، مترقبة، تحتج وتهاجم عند كل فرصة متاحة للتعبير عن حرمانها من خلال النسيان أو زلات اللسان⁽⁶⁸⁾...

ب- في النموذج التواصل المتماثل حول الطالب:

ينطلق هذا النموذج التواصل في تصوره من مجموعة مفاهيم وتصورات يستمدتها من معطيات وحقائق السيكولوجيا الحديثة، التي تقر بقابلية الشخصية الإنسانية للتربية والاكتمال من منطلق طبيعته البيولوجية التي تستهدف الاستقلال، تجربته بالنظر لبنيته البيولوجية أن يكون تحت الرعاية التربوية من دون الكائنات الأخرى لفترات طويلة⁽⁶⁹⁾، ومن منطلق أن الشخصية كوحدة سيكولوجية بيولوجية هي المحصلة النهائية للنمو كسلسلة من التغيرات، والفرد كائن متكيف مع ظروفه الخاصة كما يذهب كلاباريد، مما يتوجب أن يتأسس العمل التربوي على معرفة حقيقية؛ بيولوجية وسيكولوجية، موضوعية وعلمية، للذات البشرية، وما يستتبعه ذلك من ضرورة احترام حريته، وفردانية خصائصه السيكولوجية⁽⁷⁰⁾ ومجازة ميوله الطبيعية، والإقرار بالفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم التعامل معهم ككتلة واحدة غير متميزة، فالاختلاف والتنوع في هذا المنظور هو القانون الذي يحكم نمو الكائن الإنساني الذي ينبغي احترام شخصيته النامية، من خلال الاعتراف بنضجها البنوي، واعتبار أطوار نموها (بياجيه، 2012، ص 130) حيث لكل مرحلة نمائية بواعثها وخصائصها وحاجاتها، تستوجب الإشباع، انطلاقا من النشاط الذاتي للفرد المتعلم، كعامل جوهري في نمو شخصيته كما يؤكد ذلك أغلب علماء النفس، ونمو تفكيره المنطقي كما هو في منطق بياجيه. فحياة الذهن كما تشير أغلب أعمال وليام جيمس، وبرغسون، وجون ديوي، وكلاباريد، حقيقة دينامية ونشاط فعلي، وبناء غير قابل للاختزال⁽⁷¹⁾ بفعل القسر الخارجي.

وفي هذا ذهب الاتجاه التحليلي النفسي أن الوضع الطبيعي للنمو السليم هو تلبية الحاجات الأساسية والطبيعية الفطرية للذات المتعلمة، و ليس منع الميول الفطرية وقمعها كما في الطرائق والأساليب التربوية التقليدية التي يترتب عنها كما سبق وأن أشرنا، تعطيل للطاقة الليبيدية، والكبت وقمع لحرية الفرد المتعلم كامتداد للقمع الاجتماعي، جراء ترسانة الأوامر والنواهي التي يتعرض إليها المتعلم في حياته المدرسية والجامعية.

أما عند بياجيه وعلم النفس التكويني فالإنسان ليس صفحة بيضاء كما هي عند جون لوك ومن معه، بل يولد وهو مزود بإمكانات فطرية، وبنيات ذهنية متميزة عن الراشد ليس في الدرجة فحسب وإنما في النوع أيضاً، يتجلى ذلك في التعارض الموجود بين التمرکز الذاتي الذي يطبع لغة الطفل الوليد واستدلالاته، والطابع الاجتماعي الذي يميز فكر الراشد، وبهذا يدرك هذا النموذج ويفسر في ضوء ما يقره بياجيه من أن الحياة العضوية والعقلية للذات الإنسانية كانباء يطبعها التطور والدينامية المستمرين⁽⁷²⁾، ومفهومه للتكيف النفسي الفكري المماثل للتكيف البيولوجي، وهو وضع تفاعلي بين الذات والموضوع، يتوج باحتواء وإدماج الذات للموضوع، ويقع بسعي الفرد المستمر لتحقيق التوازن والتخلص من حالة اللاتمايز كما يدعوها بياجيه التي تحدث عند مواجهة مشكلة أو وضعية حقيقية ويتحقق هذا التوازن، الذي يتميز بكونه فعلا نشطا ودينامي تحركه الحاجة، عبر أليتين متفاعلتين ومتلازمتين، هما؛ الاستيعاب كألية سيكولوجية يوظفها الفرد المتعلم من تلقاء ذاته لاستدخال معطيات المحيط الخارجي الموضوعي في البنية الذهنية لذاته، والتلاؤم ميكانيزم تتفتح من خلاله الذات المتعلمة على ما يجري في المحيط الخارجي⁽⁷³⁾ لتلائم معه. ويترتب على مستوى الممارسة التربوية عن هذه النظرة التحليلية لبياجيه، الانطلاق من معجمها ومفاهيمها، ومن المجال النفسي للمتعلم وواقعه من خلال المعرفة الدقيقة بنفسيته، وقوانين تطور بنياته الذهنية، وما يستدعيه من احترام لاختلافه وتمايزه، وإتاحة الحرية أمامه لضمان بناء معارفه بنفسه، بعيدا عن كل أساليب الإكراه، التي تعيق بحسب بياجيه، استيعاب الواقع الموضوعي في الذات، واكتساب النزعات الاجتماعية، وتطيل من أمد التخلص من مركزية الأنا⁽⁷⁴⁾

وخالصة التجديد الذي جاءت به أطروحات علم النفس التكويني أو علم النفس الإنسي كما يدعوها بوسيتيك كرد فعل على أطروحات السلوكية، خاصة منها السلوكية الإجرائية، أن وساطة الأستاذ ذات الطبيعة الفكرية بما هي نقل للمعرفة وتنمية للجانب العقلي، لم تعد ذات أهمية مركزية في الممارسة التربوية، وأضحت وساطته الوجدانية العلائقية، التي بها يحصل التأثير في شخصية الطالب المتعلم هي محور الارتكاز في أي علاقة تربوية⁽⁷⁵⁾.

رابعا: المرتكزات (المنطلقات) البيداغوجية:

يراد بالمرتكزات البيداغوجية في هذا المقام استراتيجيات التطبيق التربوي المنبئة في الممارسة التربوية وطبيعة الطرق البيداغوجية وخصائصها البيداغوجية المميزة، وشكل التنظيم البيداغوجي لشبكة العلاقات داخل جماعة القسم أو الصف، وتوزع الأدوار بين الأطراف الفاعلة، وطبيعة وغاية التعامل التربوي القائم بينهم، مما يتيح لنا فهم أوضح لملامح جودة العلاقة التواصلية التربوية وإدراك صورة عامة عنها في كل نموذج.

أ- في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ :

يمكننا الوقوف على المرتكزات والمنطلقات البيداغوجية التي تأسس عليها النموذج التواصلية المتمركز حول سلطة الأستاذ، من خلال ما يطلق عليه في الأدب التربوي، بالبيداغوجيا التوجيهية القائمة على تقسيم الأدوار وتوزعها على عناصر الفعل التربوي على أساس تمثل يفترض أن الطالب المتلقي جاهل⁽⁷⁶⁾، عاجز عن تكوين نفسه بنفسه، ولا يقبل على التعلم واكتساب المعرفة وينفر منها، كضحية لميول فاسدة جراء الكسل واللعب، مما يشرع للتدخل البيداغوجي ويوجب الوصاية عليه⁽⁷⁷⁾ لتقويم ميوله الفاسدة من خلال إجباره وإرغامه على تلقي برامج واستهلاك معارف معدة سلفا وجاهزة مسبقا، تماثله بالأستاذ باعتباره

النموذج المحتذى به، كل ما يفرق بينهما هو قلة المعلومات والتجربة، متكررة بذلك لدور النضج، وللصيرورة النمائية للمتعلم، فلا تستجيب لحاجاته واهتماماته ولا تحترم قوانين نموها⁽⁷⁸⁾ كذلك البرامج أو المعارف التي تحويها الكتب المدرسية، التي يصفها أحد الباحثين بأنها مقطوعة الأوصال والروابط، ومفصولة عن سياقها الاجتماعي والتاريخي والمعرفي العلمي⁽⁷⁹⁾

ويمكننا أن نرصد هذه المنطلقات من خلال تلك المبادئ التي تتأسس عليها هذه العلاقات التلقينية الأحادية الاتجاه والتأثير، يصفها بياجيه بأنها قائمة على الضغط والإكراه، يتشبع فيها الطالب المتعلم بأخلاقيات الطاعة والخضوع، أكثر مما يتعلم فيها كيف يبني إرادته الذاتية، حيث يترتب عن أي عجز يديه الطالب، المزيد من الضغط باستخدام آلية المنافسة وتوظيف محكم للسلطة إلى أن يمتنع بسببها الطالب عن إبداء رأيه، خشية قمع الأستاذ لمبادراته، ويكف عن التواصل بينه وبين زملائه، لأن التبادل بينهم مراقب⁽⁸⁰⁾.

وبهذا يقوم الاتصال بيداغوجيا في مثل هذا النمط من العلاقة على اهتمام الأستاذ بأهداف التربية دون تقنياتها ويترجم ذلك على مستوى الناحية الأخلاقية الانضباطية داخل الفصل الدراسي الذي ينظر إليه في مثل هكذا ممارسات كثلة واحدة منسجمة مترابطة⁽⁸¹⁾، تديرها سلطة خارجية تربط أجزائها بهيمنتها وبأهدافها وتخضعها لقوانينها، لا يتعدى فيها الفعل التواصل في حدود الصدى في اعتماده على الأساليب الزجرية والقمعية التي تستهدف الامتثال الأعمى، وتستدعي عقوبات مادية ومعنوية⁽⁸²⁾ لكل من أراد الانفلات من هذا الامتثال، الذي سرعان ما تلاحقه الأحكام القيمية والمعارية التصنيفية، وتركيز تقويم أداءاته بلغة التقطير⁽⁸³⁾.

وتتجلى هذه التمثلات البيداغوجية وتنظم هذه العلاقات التربوية ضمن تلك الطرق البيداغوجية المسماة بالتقليدية أو الكلاسيكية، التي عادة ما تتمظهر في الإلقائية أو الحوارية، اللتان تستندان إلى الدور المركزي للأستاذ في فعلي التعليم والتعلم، وان كانت الطريقة الحوارية تتبنى بعض الممارسات البيداغوجية كالسؤال والجواب التي تستثير اهتمام الطلبة، كما هو في الحوار السقراطي، إلا انهما لا تختلفان كثيرا من حيث أساليب التسيير والضبط والتنظيم، فالطريقة الحوارية ما هي إلا تطوير للإلقائية، لأنها لا تقيم قطعة مع التصورات التي قامت عليها الإلقائية حول الإنسان وطريقة اكتسابه للمعرفة، وإشراكها للتلاميذ كان ضمن سلسلة أسئلة وأجوبة مهياة قبلا⁽⁸⁴⁾.

فعلى سبيل التمثيل عن الإلقائية نجد نمطية أفلاطون-كما يدعوها فرحاتي- التي اقتصر فيها التعامل التربوي للأستاذ في علاقته غير المتكافئة مع طلبته، باعتباره مصدر المعرفة، ومقياس صحتها، ومركز الاهتمام والفاعلية، وعلى تنمية قدرة الطالب المتعلم على تحصيل وتخزين المعرفة دون اعتبار للقدرة العقلية الأخرى، من خلال اعتماد طرق تلقينية إلقائية تقريرية، وسيلة لتبليغ المعرفة، ارتكزت أساسا على أساليب دوغماطية تمحورت حول التكرار، والتدريب، والحفظ واستدعاء الذاكرة. وفي كل ذلك بدون شك تهميش لذكاء الطالب وحد من إمكاناته الذاتية والإبداعية⁽⁸⁵⁾.

وللتمثيل عن الطرق الحوارية يتبدى لنا بارزا، النموذج السقراطي، المسمى بالحوار التوليدي الذي يفترض قراءات متعددة، ولكن انطلاقا من موقفه الإبيستمولوجي الراض لنسبية المعرفة كما تطرحها الوجهة السفسطائية، توجد قراءة أكثر واقعية تؤسس لإدراج تعليميه وطريقته التربوية ضمن هذا النموذج المتمركز حول الأستاذ، بناء على أن الأستاذ أو المدرس الذي لا يعرف أكثر من طالبه ومريده كما يقرر ذلك في

شعاره " إني اعرف شيئاً واحداً، هو أنني لا اعرف شيئاً"، هو أستاذ افتراضي، أكثر من أن يكون أستاذ واقعي، وتواضع منه ليدفع الطالب المتعلم إلى وضعية المعرفة والبحث والتساؤل، لتوليد المعرفة، من خلال أسلوبه التهكمي أو الإيقاضي كما يصطلح عليه فرنسوا شاتلي من خلال تقنية السؤال، يستهدف بها الكشف عن زيف معتقدات المحاور وأشباه الحقائق التي يحملها، بصورة تقريرية نهائية، تحبط زعماً معرفة كل شيء، رغم طابعها الوهمي. ومع هذه الحرية أو المجال الذي يتركه للطالب المتعلم ليكتشف أخطائه ويكتشف نفسه بنفسه، انطلاقاً من اعتباره أن المعرفة كامنة في ذات الإنسان، إلا أن هذا التعلم والاكتساب يتم تحت مراقبة وتوجيه الأستاذ وسيطرته، وترتكز على دوره المركزي والرئيسي، إذ أنه هو من يمتلك زمام المبادرة والمسؤولية في تصحيح معتقدات المتعلمين وهو من يحكم على إجاباتهم بالصحة أو الخطأ، وهو الذي يعرف مسبقاً ماذا يريد ويمتلك الحقيقة أو الإجابة الصحيحة بما أنه هياها عنده ابتداءً⁽⁸⁶⁾

ودون التفصيل أكثر في المرتكزات البيداغوجية التي أسست لمختلف الطرق الأخرى التي تنتمي إلى هذا النسق التربوي التقليدي، فإن يبدو جلياً كيف كانت هذه الأسس البيداغوجية عاملاً رئيساً هو الآخر تأطر في ضوئه فعل التواصل البيداغوجي ضمن النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ، وصبغته على صورته العمودية الأحادية الاتجاه وفق قاعدة المثبر والاستجابة⁽⁸⁷⁾

ب- في النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب:

في هذا النموذج تتحدد مرتكزاته البيداغوجية، في جملة من المبادئ والمفاهيم، التي هي بحسب بياجيه أنتجت من الروح العامة للأبحاث السيكولوجية تلتقي حولها جميع النظريات التربوية والصيغ البيداغوجية التي تأسست في هذا السياق وتتنظم في ضوئها عناصر الفعل البيداغوجي. والتي تنطلق من ضرورة اعتبار الطالب المتعلم مركزاً للفعل البيداغوجي باعتباره كأننا له طرق خاصة في التفكير والشعور والعمل، تستوجب مراعاة خصائصه النفسية، وإمكاناته العلمية والمعرفية، والتعامل معه بالفنية العالية، التي يقتضيها التعليم كفن له شروط وقواعد خاصة، تتبني على احترام شخصية الطالب المتعلم بإعطائه مكانة خاصة، بناء على اعتباره ذات فاعلة في العمل التربوي تستوجب اعتبار تلقائيتها في النشاط الذاتي، التي تعد في نظر "ماريتو" الخاصة المهيمنة في الإنسان، يجب تحريرها والتعبير عنها في أدوار ومواقف مرغوب فيها⁽⁸⁸⁾ حتى تتبع كما يشير "فريدريك فروبل" من دوافع داخلية، لا من تحفيز بدوافع خارجية عن طريق الثواب والعقاب، ولهذا فهو يميز من هذه الناحية- في حدائقه التي أسسها للأطفال، الأولوية فيها للعب والعفوية- بين اللعب الذي يجسد التحفيز الداخلي وبين العمل الذي يعتبره محفز خارجي.

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات يُفسح المجال للطالب المتعلم -كمبدأ هو الآخر أساسي في هذه الممارسات البيداغوجية- لممارسة حريته والإحساس بها باعتبارها كما يؤكد ذلك كارل روجرز شرط أساسي لكل تعلم⁽⁸⁹⁾ من خلال التعامل المباشر مع الطبيعة باعتبارها المصدر الحقيقي للتربية ومن خلال ممارسة الشك والتساؤل والنقد، التجريب والبحث كأدوات مفاهيمية تضمن له هذه الحرية⁽⁹⁰⁾، ولا يعني في منظور كثير من مؤسسي هذا الاتجاه أنه بإفساح مجال الحرية يغيب الانضباط والنظام، فالحرية والنظام كما هو عند ماريا منتسوري مبدئين تربويين، غير متناقضين، ولا يمكن الفصل بينهما، بل بهما تتحقق المبادرة المستقلة الحرة دون أي إشراف، باعتبار أن النظام والانضباط سلوك حر يرضي رغبات وحاجات المتعلم⁽⁹¹⁾، نابع من ذاته من خلال احتكاكه المباشر بالمحيط والواقع الطبيعي وما يقتضيه ذلك من مواجهة للصعوبات، وليس معطى خارجي، فرضته سلطة الأستاذ، كسلطة خارجية، غريبة عن الطالب المتعلم،

عن طريق إشراف لسلوكه من خلال سلسلة من المثيرات والتعزيزات والحوافز⁽⁹²⁾. ومقتضى هذا الأمر أن البيداغوجيا المعاصرة لم تتخلى باسم إتاحة الحرية للطالب المتعلم - كما يخيل عند البعض - عن مقولة السلطة الديداكتيكية للأستاذ ، بل احتفظت له بسلطة وظيفية خاصة تجد مشروعيتها في حاجات المتعلمين ومطالبهم، وهي التي يسميها أوليفي رويول سلطة الأستاذ الخبير⁽⁹³⁾، بما يقدمه لهم من شروط وتوضيحات وتفسيرات يطلبونها انطلاقاً من حاجاتهم تلك، والدعوة إلى الحرية هنا إنما هي دعوة لممارسة التعلم الذاتي ليس إلا.

وتولد تطبيقاً لهذه المبادئ والمعطيات والأسس، بيداغوجيا علمية أثمرت أنساق ونظريات تربوية وصيغ بيداغوجية متعددة، يطلق عليها عادة في التراث التربوي باسم الطرق الفعالة، روادها الأوائل:

- جون ديوي الذي اعتبر الركن الأساس في الطريقة التربوية الناجحة اعتبار الفعاليات التلقائية للمتعلم، وجعل هدف التربية توجيه هذه الفعاليات، لأن الفكر أداة لحل المشكلات التي تواجه الفرد، ونشاط المتعلم يتحفز أكثر كلما كانت هذه المشكلات قريبة منه، وذات معنى بالنسبة إليه⁽⁹⁴⁾

- وأوفين دوكرولي الذي انطلق من حاجات المتعلم التي يعتقد أنها تظهر في شروط نموه النفسي والبيولوجي، وفي علاقته بالمحيط المباشر سواء الطبيعي الحي منه وغير الحي، أو المحيط العائلي والاجتماعي، والتي تظهر أكثر وتنبئ في اضطراب المتعلم إلى التغذية والطعام أو إلى المحافظة على الذات والدفاع على النفس، أو عند العمل والتسلية. وأن إواليات الفكر لا تشتغل بشكل معزول، بل تتحرك وفق دينامية تبادلية وتتابع متلاحق، بحيث تشتغل إواليات الإحساس والإدراك بعد إواليات الحركة، واقترح أن يكون مركز الاهتمام في الأنشطة موجهاً إلى فكرة أساسية أو إلى موضوع واحد، رافضاً التقسيم التقليدي للمعرفة إلى مواد واختصاصات معتبرا إياه تقليد فاسد، مؤسس عن جهل بالسيكولوجيا، واقترح وفقاً لذلك تقسيماً آخر يعتقد أنه أكثر ارتباطاً بالوظائف النفسية، المتمثلة في الملاحظة والترابط والتعبير، تجمع معارفه ومواده في ما سماه بكتاب الحياة⁽⁹⁵⁾.

- وماريا منتسوري في بيداغوجيتها المؤسسة على تخطيط وضعيات تربوية تشجع على الاختيار الحر للأنشطة وتتيح للمتعلم حرية الاكتشاف من خلال تبني وسائل حقيقية حافزة وليست مساعدة، مستقلة عن الاتصالات اللفظية، وتشغل مكان الأستاذ ودوره، تجنباً للاتصالات اللفظية التي تعبر في أكثر أوجهها عن مركزية الأستاذ لا الطالب، إضافة إلى أن لهذه الوسائل ميزة تتمثل في كونها تخاطب الحواس، كما تخاطب القدرات الذهنية للمتعلم⁽⁹⁶⁾.

- وكلاباريد وقانون التكييف الوظيفي في بيداغوجيته الوظيفية الذي ميز فيها بين المعارف الميتة التي عادة ما تحشو بها التربية التقليدية ذهن الطالب وبين المعارف الحية الوظيفية⁽⁹⁷⁾ التي تنطلق من نشاط الذات المتعلمة وتفاعلها مع المحيط...

إلا أن كل هؤلاء الرواد يتصدرهم في الحقيقة من الناحية التاريخية كمبادرة فردية (عام 1859)، الروسي تولستوي، المؤسس الأول للفعل البيداغوجي الإجرائي، داخل القسم، يركز فيه على الاعتراف بحرية ونمو تطور الطفل (موجي، 1991، ص 46) تلتها ممارسات وتجارب بيداغوجية عديدة، كالبيداغوجيا المسماة بالتحريرية أو اللاتوجيهية التي طبقت بمدينة مريو همبورغ، وأطلقت صيحة تدعو فيها للتحريير من كل السلطات التي يمارسها الأستاذ على الطلبة المتعلمين وإعطاءهم كل الحرية في المبادرة والتجربة الذاتية والوعي والإنتاج الذاتي أو كالبيداغوجيا العلاجية في صيغة روجرز (1902) التي تعد خير نموذج يعبر

على تجسيد مبادئ التربية الحديثة (موجي، 1991، ص68) والتي تركز على قدرة الطالب على التعلم الذاتي، وترفض السلوك السلطوي للأستاذ، وتتقبل المواقف المشجعة لمبادرات المتعلم. كما يتضح ذلك من اعترافات كارل روجرز نفسه "لقد ترسخ لدي انطباع يقضي بأن التعلم الوحيد الذي يؤثر فعلا على سلوك الفرد هو الذي يكتشفه هذا الفرد بذاته عبر خبراته الشخصية، وادركت نتيجة لذلك أنني لا أجد أي فائدة في أن أكون مدرسا، لذلك كان البديل الذي اقتنعت به هو : أن افضل طريقة يمكنني التعلم بواسطتها هي أن أتخلى عن موقفي الدفاعي ولو مؤقتا، لكي أحاول فهم الكيفية التي يتصور بها الغير تجربته الخاصة ويعيشها" (منصف، 2007، ص171). ومنها أيضا البيداغوجية التجريبية مع الفرد بينيه وروائز الذكاء والبيداغوجيا التعاونية التي تأسست على اعتبار أن التعليم التعاوني أساس النجاح في أي علاقة بيداغوجية⁽⁹⁸⁾ كخطة دالتون، وتعاونية فرينيه، واجتماعية ديوي، وتفاعلية بياجيه كما يشير الى ذلك فرحاتي..الخ

وهكذا في كل تلك النماذج التي أردناها، ولا يتسع المقام لغيرها كثير - تتنوع وتتوزع الطرق البيداغوجية الموظفة بالنظر إلى مساحة تدخل الأستاذ ما بين الإباحية المطلقة كما هي عند دعاة موت المدرسة والمدرس وعلى رأسهم ايليتش، إلى عزل الأستاذ وحجب الطالب عنه كما في التربية السلبيه عند جان جاك روسو، تتوسطهم تلك الدعوات التي تتخذ من التعاون بين الأستاذ والطلبة مسلكا كما عند ديوي وبياجيه وفرينيه وغيرهم، وفي كل ذلك تتوزع الأدوار الوظيفية للفعل البيداغوجي التواصلي، بصورة تفاعلية، يتحدد فيها دور الأستاذ بحسب Hetman في الجانب المعرفي بكونه منشطا لا مبلغا ومحتكر للإنتاج المعرفي، وفي الجانب العملي الواقعي مساعدا لا موجها، وفي المجال الوجداني الاجتماعي متقبلا ومتقهما لا سلطويا ومحتكرا للتنشيط والتسيير البيداغوجي⁽⁹⁹⁾، ويتحدد دور الطالب في فاعليته في التعلم الذاتي وإيجابيته التفاعلية وإنتاجيته العالية، وقدرته على الاكتشاف المستمر. كما قد تبين من خلال ما سبق طرحه. وهذا ما يضيف على الفعل التواصلي البيداغوجي ذلك الطابع التشاركي الأفقي، ثنائي الاتجاه أو متعدد الاتجاهات. لتتكسر بذلك العلاقة البيداغوجية القطبية التي تفترضها التربية التقليدية وتفتحها على جميع المتواصلين في الموقف التعليمي التعلم

الهوامش:

- (1) - بياض، فريد. (2010). البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية التربوية. مجلة علوم التربية، 44، 37-49.
- (2) - بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص39
- (3) - فرحاتي، العربي. (2010). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص42
- (4) - موجي، ايت محمد، والغرضاف، عبد العزيز، والفاربي، عبد اللطيف، وغريب، عبد الكريم، وأسريري جمال الدين. (1991). المدرس والتلاميذ: أية علاقة؟. الجديدة، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر، ص44
- (5) - غريب، عبد الكريم. (2013). فلسفة التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص117
- (6) - مومن، محمد. (2011). العلاقة التربوية: دراسة نفسية بيداغوجية لتمثلات المربيات لأطفال مؤسسات التربية ما قبل مدرسية وعلاقتهن التربوية معهن (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم علم النفس التربوي كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس السنوسي، الرباط
- (7) - موجي واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص114
- (8) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص25
- (9) - التوسي، عزوز. (2009). دور المدرس بين بيداغوجيا اكتساب المعارف واتساع المهام. مجلة علوم التربية، (04)، 17-29. ص22
- (10) - البقالي، عبد العالي. (2011). التواصل واستعمال التقنيات الحديثة في التدريس الجامعي: مقارنة معرفية. في مصطفى بوعناني، وبنعيس زغبوش (محرران). التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية، فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية. ص202
- (11) - حبيبي، ميلود. (1993). الاتصال التربوي وتدريس الأدب. بيروت: المركز الثقافي العربي. ص83
- (12) - اسليماني، العربي. (2013). المعين في التربية (ط6). مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، ص5
- (13) - حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص93
- (14) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص42-44
- (15) - البقالي، عبد العالي. (2011). مرجع سبق ذكره، ص203
- (16) - اليعكوبي، البشير. (1996). دينامية الخطأ. مجلة اهتمامات تربوية، (01)، 21-34، ص14
- (17) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص47
- (18) - موجي واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص32
- (19) - بوشحيمة، أحمد، و المنصف، محمد. (2011). البيداغوجيا الفارقية. متاحة على: <http://hassane.mountada.net/t3-topic> . ص8
- (20) - اجبارة، حمد الله. (2009). التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته. الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص28
- (21) - البقالي، عبد العالي. (2011). مرجع سبق ذكره، ص78
- (22) - موجي واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص ص 39-142

- (23) - حميزي، وهيبية .(2011). الفروق في الاتصال البيداغوجي باستخدام البريد الإلكتروني بين الطلاب والأساتذة في الجامعة وفقا لمتغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-الكلية): دراسة ميدانية بجامعة باتنة(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية جامعة الحاج لخضر، باتنة.ص72
- (24) - جوناير، ف، وبرخت، س. (2011). التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم(عزالدين الخطابي وعبد الكريم غريب، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص121
- (25) - بوشحيمة، أحمد، و المنصف، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص12
- (26) - اجبارة، حمد الله. (2009). مرجع سبق ذكره، ص28
- (27) - جوناير، ف، وبرخت، س. (2011). مرجع سبق ذكره، ص120
- (28) - موحى واخرون .(1991). مرجع سبق ذكره، ص141
- (29) - اسليماني، العربي. (2013). مرجع سبق ذكره، ص104
- (30) -بوستيك، م. (1986). العلاقة التربوية(محمد بشير النحاس، المترجم). تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص99
- (31)-موحي، ايت، والفاربي، عبد اللطيف. (1992). القيم والمواقف : بيداغوجيا المجال الوجداني، ع08. الرباط: سلسلة علوم التربية،الشركة المغربية للطباعة والنشر. ص69،70
- (32)- منصف، عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء، المغرب: منشورات إفريقيا الشرق. ص40
- (33) -- منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص40
- (34) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص44
- (35) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص42،113،25
- (36) - موحى واخرون .(1991). مرجع سبق ذكره، ص127
- (37) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص44
- (38) - المزكلاوي، عبد الواحد. (1995). المدرسة والمجتمع: أية علاقة. مجلة اهتمامات تربوية، 03، 08-24. ص15
- (39) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص26، 27
- (40) - المزكلاوي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص13، 15
- (41) - المزكلاوي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص12
- (42) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص25
- (43) - موحى واخرون .(1991). مرجع سبق ذكره، ص129
- (44) - موحى واخرون .(1991). مرجع سبق ذكره، ص52
- (45) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص24-30
- (46) - المزكلاوي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص16، 20، 91
- (47) - المزكلاوي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص41
- (48) - فاوبار، محمد. (2003). التقليد والتحديث وتحولات النخبة التقليدية العالمية بالمغرب مجلة عالم التربية، (13)، 73-82. ص73

- (49) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص49
- (50) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص30
- (51) - العقاد، ليلي. (2003). الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص2
- (52) - المزكدي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص41
- (53) - موحى، ايت، والفاربي، عبد اللطيف. (1992). مرجع سبق ذكره، ص67
- (54) - المزكدي، عبد الواحد. (1995). مرجع سبق ذكره، ص23
- (55) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص30
- (56) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص118
- (57) اسليماني، العربي. (2013). مرجع سبق ذكره، ص6
- (58) - يوشحيمة، أحمد، و المنصف، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص12
- (59) -حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص83
- (60) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص113
- (61) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص32
- (62) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص44
- (63) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص99
- (64) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص44
- (65) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص102
- (66) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص98-99
- (67) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص126
- (68) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص104
- (69) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص129
- (70) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص74
- (71) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص116
- (72) - ادريسي، عبد الرحمن علمي. (2008). نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجيه. فاس: مطبعة انفور- برانت. ص13
- (73) - ادريسي، عبد الرحمن علمي. (2008). مرجع سبق ذكره، ص30،31
- (74) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص74
- (75) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص118
- (76) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص45
- 14-بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص70
- (78) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص24
- (79) - بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص69
- (80) - اجبارة، حمد الله. (2009). مرجع سبق ذكره، ص66
- (81) - بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص70
- (82) - مومن، محمد. (2011). مرجع سبق ذكره، ص114

- (83) - بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص 72
- (84) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص 139
- (85) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص 23
- (86) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص 26
- (87) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص 45
- (88) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص 46
- (89) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص 32
- (90) - بياض، فريد. (2010). مرجع سبق ذكره، ص 70
- (91) - حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص 90
- (92) - حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص 90
- (93) - روبول، أ. (2002). لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي (عمر اوكان، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق. ص 70
- (94) - موحى واخرون. (1991). مرجع سبق ذكره، ص 112
- (95) - حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص 90
- (96) - حبيبي، ميلود. (1993). مرجع سبق ذكره، ص 90
- (97) - منصف، عبد الحق. (2007). مرجع سبق ذكره، ص 72
- (98) - بلحسن، مخلوف. (2007م). العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي (أطروحة الدكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر. ص 17
- (99) - فرحاتي، العربي. (2010). مرجع سبق ذكره، ص 50