من الرابطة بالمعرفة الى العلاقة بالمعرفة في المقاربات النظرية النفسية

د. بن ملوكة شهيناز
جامعة عبد الحميد بن باديس _مستغانم

ملخص :

في هذ المقال سيتم عرض أهم المبادئ الأساسية التي تشمل أحد متغيرات إشكالية وهي الرابطة بالمعرفة على العموم والمعرفة المدرسية ، وذلك بهدف التعرف على الأبعاد النظرية الموجودة من الناحية اللغوية والاصطلاحية مع توضيح أهم المقاربات النظرية التي تشكلت حول مصطلح المعرفة المدرسية هذا ما يبرز السياق الرمزي والنظري الذي يوجد فيه مصطلح المعرفة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: العلاقة بالمعرفة، المقاربات النظرية

Résumé :

Dans cet article nous présenterons les principes les plus fondamentaux qui incluent l'une des variables de notre problématique, le savoir scolaireafin d'identifier les dimensions théoriques qui existent autour du concept du savoir scolaire.

تمهيد

المعرفة تتضمن معارف علمية ومعارف غير علمية وتقوم تفرقة بين نوعين على أساس قواعد المنهج وأساليب التفكير التي تتبع في تحصيل المعارف، فإذا اتبع الباحث قواعد المنهج العلمي في التعريف على الأشياء والكشف عن الظواهر فان المعرفة تصبح عندئذ معرفة علمية. هذا ما أشار إليه **م.فوكو Faucault** بقوله بان المعرفة هي " مجموعة من العناصر مشكلة بطريقة منظمة من خلال الممارسة التطبيقية الذهنية والتي هي ضرورية لتشكيل العلم وقد يعرف بالمعرفة التي نستطيع الإشارة إليها من خلال ميدان الدراسة وقد يصبح ميدان علمي (. ,**Foucault**) **M. 1975 : p.238.239**بمعني عام وأوسع أن فكرة **م .فوكو** تتمحور حول أن معرفة هي إنتاج وظيفي.

أما ج.**دولوز Deleuze**فيرى بان المعرفة هي" تنظيم وترتيب كل ما يقال من-تصريحات- ويشاهد من – بديهيات- لمرحلة تاريخية معينة"(. **Biellerot. j. .2010: p.122**.).

أما ج. **بيلرو.j.Beillerot**فتميز بين **المعارف** التي يمكن التعرف إليها من خلال طريقتين.كمعلومات يتم الحصول عليها من خلال الحدس أو تجربة الفرد.وكمسار معرفي تجريدي نتيجة نشاط فكري محدد ومصنف بشكل منظم.

أما **مورانMorin** فيرى بأن المعارف تقوم بعمل**إنتقاء** المعطيات المهمة و**إلغاء** بعضها ، بمعنى أن المعارف تفرز وتعطي مكانة للمعطيات على حسب التنظيم المسيطر وذلك من خلال عمل –التبسيط –الفصل والتفكيك.(**Biellerot, j.2010 :p.122**)بهذا فإن المصطلحين ليس مترادفين وهذا يظهر بشكل جلي في ممارستنا اليومية، قد نعرف الشخص بمعنى لدينا معلومات عنه لكننا لا نملك معرفة عنه.

1.المعرفة المدرسية في المقاربات النظرية:

– مقاربة الابستمولوجية .– مقاربة الاجتماعية.– مقاربة العلاقة بالمعرفة.

ما يهمنا من هذه المقاربات النظرية مقاربة العلاقة بالمعرفة.

2.الفاعل العارف في مصطلح العلاقة (الرابطة) بالمعرفة:

إن مصطلح العلاقة بالمعرفة هو أكثر شيوعا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ تمتد جذوره من الفلسفةفي أعمال **أفلاطون** إلى **هيجل** وصولا إلى**باشلار**.كما إستخدم هذا المصطلح من طرف **س.فرويد** و **ج.لاكان** وتلامذته في مجال التحليل النفسي.إلا أن دراسة هذا المصطلح وتشعباته بطريقة منهجية إنتظم إلى **ثلاثة فرق** بحث عملت على فهم وتحليل أشكال تجارب المدرسة لدى التلميذ.

- مجموعة تلامذة **ج.لاكان**.
- مجموعة **علماء الاجتماع ذات خلفية ماركسية**.
- مجموعة الأبحاث المستوحاة من **المقاربة الظواهرية**.(**Beillerot,j et al 1989 :p10**)

لهذا يمكن إختصار التطور التاريخي والوظيفي لهذا المصطلح في عشرين سنة من خلال هذه المسارات ثلاث على النحو التالي:

المجموعة الأولى: تتشكل من باحثين تأثروا بمقاربة **ج.لاكانlacan.j** وأولاني **Aaulagnie**

وأستعمل نفس المصطلح في مجال التحليل النفسي، ومنهم من استخدمه لوصف الظواهر التربوية ونقد سلوكيات الأشخاص ووظيفة المؤسسات مثل دراسة كل من**Cantheret, filloutetrobant** أما عن المجموعة الثانية الموجودة في المساهمة الاجتماعية الماركسية في أعمال **ب.شارلو**1997 الذي عرف الرابطة الاجتماعية بالمعرفة

على أنها :" جملة من الصور الانتظارات الأحكام حول معنى ووظيفة اجتماعية للمعرفة والمدرسة وحول مواد المدرسة ووضعية التعلم والذات أيضا".(**Charlot b.1997..p.93**)

كما يمكن تجميع هذه الأعمال إلى فرق البحث الذي حاول وضع إطار نظري لمصطلح العلاقة بالمعرفة إلى ثلاثة فرق وهي:

فريق البحث الأول: CREFمركز بحث التربية والتكوين علوم التربية لجامعة باريس-*-المرتبطة بتيار التحليل النفسي – نظرية لاكان-.

فريق البحث الثاني Escol تربية تنشئة اجتماعية وتجمعات محلية – قسم علوم التربية لجامعة باريس**8**- مرتبط بخلفية ماركسية.

فريق البحث الثالث UFMمعهد الجامعي لتكوين الأستاذة -موجود في مرسيليا**d'AixMarseille** ومرتبط بالتيار الانثروبولوجي .بالإضافة إلىفريق**Pdps** مختبر علم النفس النمو وسيرورة التنشئة الاجتماعية جامعة تولوز.لقد ظهر مصطلح الرابطة بالمعرفة في سياق أعمال علم الاجتماع التربوي وهي أعمال ركزت على دراسة الأبعاد البنيوية ولم تحاول تفسير وتحليل تجربة المدرسية عند التلاميذ.

1.2. .فريق البحثEscol :

إن أهداف فريق البحث Escol"إناهتماماتنا انتقلت في اتجاه البرامج المدرسية إلى العلاقات داخل الأقسام وإلى نوعية هذه الأخيرة من اتفاق وصراع بين التلاميذ وعن مستوى اندماج المدرسة في المحيط بمعنى اهتماماتنا بآراء ومواقف التلاميذ وليس وظائف التنظيم المدرسي فقط " (**Charlot.b.2003 .p41.42**)

يتكون فريق البحث **Escol**من شارلو**B.Charlot** –بوتي**Boutier**–روشكس**Rouchex** –

ترتكز أبحاث هذا الفريق على فكرة: «الإعاقة الثقافية" للعائلات من الأوساط الشعبية ذات الدخل الضعيف والقراءة السلبية للفشل المدرسي.حسب فريق البحث إن الأصل الاجتماعي لا ينتج الفشل المدرسي ولا يوجد فشل مدرسي في حد ذاته، وإنما هو حسب **ب.شارلو b.Charlot** هو " تعبير نوعي يشمل وضعيات مختلفة عند تلاميذ لديهم صعوبات تشكلت نتيجة تاريخ خاص بكل تلميذ(**Charlot,b.1997. p33.34**)

هذا ما يجعل لكل تلميذ حالة خاصة ومختلفة عن الحلات الأخرى، وليست محددة بضرورة تأثير المحيط العائلي والاجتماعي ." فالتلاميذ له تاريخ يمر به وتجارب كثيرة تفسر هذا التاريخ وهذه التجربة، إذ يضع معنا للمحيط

الذي يعتني فيه الآخرين بذاته ويصور بذلك الرابطة مع المعرفة التي هي فردية واجتماعية في نفس الوقت) (**Durratbellat et van zanten, 1999.p09**)

هذه النظرة الإيجابية تعتبر فقرة ابستومولوجيا ومنهجية، تجاوزت فكرة النقص عند التلاميذ وهذا باعتباره كفرد وليس كشيء غير مكتمل في المقاربات البنيوية، واعتبار أن كل فرد – تلميذ هو فاعل ومسيطر.

فتساؤلات هذه الدراسات لا ترتكز على أسباب عدم نجاح التلميذ.ولكن لماذا لا يعمل التلميذ داخل القسم؟هذا ما جعل ب.شارلو يتقدم في تعريفه لهذه الرابطة على النحو التالي :"جملة من الصور, الانتظارات والأحكام حول معنى وطبيعة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة (**charlot .b.1982 n p93**).

هذا التعريف تم تخلي عنه لأنه يلخص المعرفة في مجموعة من التراكمات للمعلومات وليس مجموعة من العلاقات مما جعل شارلو يقدم رؤية أخرى تعتبر أن "الرابطة بالمعرفة هي علاقة بالمعنى أي بقيمة المعرفة عند الفرد و السيرورات المشكلة لها"(**charlot.b1992..p.29**)

" الرابطة بالمعرفة هي رابطة بالعالم بالأخر بالذات وبفاعل يجد نفسه أمام ضرورة التعلم " (**charlot.b.1997..p93**) الفاعل في هذه المقاربة هو كائن إنساني حامل لجملة من الرغبات مرتبط بمجموعة من الأفراد، فهو كائن اجتماعي موجود في الأسرة وله مكان في الفضاء الاجتماعي، مرتبط بالعلاقات الاجتماعية.الرابطة بالمعرفة بالنسبة لهذه المقاربة تضم ثلاثة أبعاد ابستومولوجيا البعد الابستمولوجي –البعد الهوية و البعد الاجتماعي (**Bautier,e.et Rochex,j.y.1998.p34**) .

البعد الابستمولوجي والهوية يأخذنا إلى طبيعة ومعنى المعرفة والتعلم وهما بعدان مرتبطان بالبعد الاجتماعي للرابطة بالمعرفة التي تتبع كل من الفاعل والمعارف في حيز زماني ومكاني – في مجتمع مبني بشكل تراتبي وغير متساوي .هذه الأبعاد تقحم كل من الأسرة والمجتمع والمؤسسات التربوية والتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ في وسط من القوى المتعاكسة والمتنافسة.

2. 2 فريق البحث CREF من العلاقة بالموضوع إلى الرغبة بالموضوع المعرفة:

يعتبر فريق **CREF** من أهم القوى التي أسست خلفية نظرية للعلاقة بالمعرفة من منطلق منشأهذه العلاقة مع المعرفة كإنتاج فردي بعيد عن المكتسبات وهذا في أعمال كل من:

- نيكول ماسكوني **Nicole –masconi**
- جاكي بيلرو**Jackybeillerot**

- كلود بلونشارلافيل.**Claudineblanchard – la ville**

مجتمعين على فكرة أن " العلاقة بالمعرفة هي جملة من العمليات التي من خلالها الفاعل يستخدم المعارف مكتسبة لينتج معارف جديدة خاصة تسمح له بالتفكير والتحويل والشعور بالعالم الطبيعي والاجتماعي"(**Beillerot et autres, 2010 :p51**)

من منطلق أن المعرفة تعني بناء وربط بين المعارف والتجارب وليس تقريب بينهما. و لكن ما هي خصائص الفاعل عند هذا التيار ؟

الفاعل هو كائن مشكل من حياة نفسية مركبة من ثلاثة أبعاد اللاشعور الشعور قرب الشعور .كما يملك حياة هوامية خيالية مرتبطة بجملة من التمثلات والوجدان خلال ممارساته اليومية.لتظهر المعرفة كنتيجة في علاقته مع الموضوع الأول، علاقته الأولى خلال مراحله الأولى:

هذا المنطلق النظري يقدم لنا مفاتيح لدراسة نشأة هذه الرابطة مع المعرفة وكيفية تكوينها وتحولها من العلاقة بالموضوع إلى العلاقة بالمعرفة.كما سعيهم في تطوير وتوسيع مجال دراسة الفاعل في المجال أو الحيز التربوي.

و لكن لفهم أبحاث هذا الفريق (ماسكوني وبيلرو) لا بد من إلقاء الضوء على أهم إسهامات تيار التحليل النفسي الكلاسيكي والمعاصر بمعنى كل من دراسات **فرويد، لاكان، بيوو وينكوت** وصولا إلى **ما سكوني**و**بيلرو**.

لقد أشار س. فرويد **S.Freud**–إلى الرابطة بالمعرفة من منطلق فكرة العلاقة بالموضوع للدلالة على أسلوب العلاقة الذات مع عالمها هذه العلاقة نتيجة معقدة وكلية لشكل من أشكال تنظيم الشخصية.

(ج.لابلانش وج.بونتاليس.2011.ص.614)

وقد أشار فرويد على أن علاقة الطفل بالمعرفة تبدأ منذ مراحل الطفولة الأولى ذلك بشرحه لنشأة غريزة المعرفة في الطفولة الأولى " غريزة البحث " هذه الفكرة تم شرحها وتطويرها بشكل تفصيلي من طرف و.بيو**w.bion**.على النحو التالي:

يرى**و.بيو w.bion** أن الفضول المعرفي يبدأ منذ المرحلة الأولى من حياة الرضيع محاولا بذلك وضع أساسيات للنموذج الوظيفي للبنية النفسية في التعلم والتفكير، وإن حدث أي إضطراب في نمو سليم هذا الجهاز سيؤدي إلى إعاقة قدرات الطفل، خلال التعليم الابتدائي، مما يؤدي إلى ما يعرف بصعوبات وإضطاباتالتعلم.بمعنىإضطاباتعيادية مدرسية، فالمدرسة ما هيإلا أرضية تظهر فيها إضطابات العلاقات الأولى مع

الأم كموضوع حب أو كموضوع كراهية. فيكون النمو النفسي على الشكل التالي أو الصيغة التالية، فالطفل يشكل ثلاثة أنماط أنواع من أنماط من العلاقات.

1- علاقة **A** = حب

2- علاقة **H**= كراهية

3- علاقة **C** = معرفة

بالنسبة للعلاقة A هي علاقة الطفل (الرضيع) بحب جزء من موضوع (ثدي الأم) أو الموضوع (الأم).

العلاقة **H** هي علاقة كراهية الموضوع، كموضوع شيء، هذان النوعان من العلاقات شرحتها **ميلاني كلاين** في علاقة الرضيع مع الأم (ثدي الأم) كموضوع جيد محقق كل حاجياته في الوقت المناسب أو كموضوع سيء عندما يعاني من الإحباط لا يوجد توافق زمني بين حاجيات الرضيع وحضور الأم.

أما عن الارتباط الثالث C فيقصد به العلاقة بين الفاعل والمعرفة بمعنى بين الرضيع في مراحله الأولى والمعرفة كيف يحدث ذلك؟

لقد فسر **w.Bion**" أن قدرة الطفل على التعلم (تكوين معرفة) ترتكز على العمل الحقيقي لوظيفة ألفا **alpha** التي من وظائف الشخصية التي تسمح بإستيعاب وتسجيل المعطيات والمعاني ،ثم تحويلها إلى عناصر ألفا المكونة من صور بصرية ومخططات سمعية وشمية،هذه العناصر تتجمع وتتكاثر فيما بينها على حسب التجربة الانفعالية العلائقية بين الرضيع والأم.

فوظيفة ألفا ضرورية في إبعاد التفكير إلى اللاشعور، عندما يكون ضروري لتخفيف الضغط على الشعور من التفكير الذي يوجد في كل عملية تعلم. هذا ما شرحه **bion** في أن التجربة لا تصبح أساس النمو إلا إذا تحولت إلى عناصر ألفا من خلال وظيفة ألفا بمعنى تفكير مجرد ونظري ". (**j.beillerot 2010 :p27**)

فعناصر ألفا هي عناصر تجربة انفعالية والتي يتم تحويلها لتبقى في خدمة التفكير الذي يظهر في عمل الأحلام، أو عمل الوعي. لشرح أكثر هذه الفرضيات النظرية:

إن الرضيع لديه استعداد إدراكي فطري في انتظار ثدي الأم لإشباع الطبيعة الغير المكتملة للرضع هذا ما يوضح تأثير فكرة ميلاني كلاين " إن هذا الاستعداد يتحقق بتجربة الرضع ويكون مدركا نفسيا في شكل تمثل" يشرط أن هذه الإدراكات هي مرتبطة بتجارب انفعالية نتيجة الإشباع هذا في الحالة الطبيعية،لكن عندما يكون (قبل

الإدراك) يلقى إحباطا بمعنى.بمعنى غياب الإشباع النزوي للرضيع في علاقته مع الأم في هذه الحالة يتعامل الرضيع مع الإحباط على نحوين مختلفين.

الشكل الأول: إذا كان له القدرة (جهازه النفسي) على تقبل الإحباط والتعامل مع فكرة غياب الثدي (مصدر النزوة) والتعامل مع هوامات (صورة الثدي) إلى حين حضوره، فينمو جهاز التفكير في توجه إيجابي، وإن كانت آثاره تظهر مشكل متفاوت من طفل إلى آخر لكن لا تعطل قدرات التفكير لديه.

أما الشكل الثاني: في هذه الحالة الرضيع لا يستقبل الإحباط، فيدرك ثدي الأم كموضوع سيء، ويفضل الهروب في هذه الحالة تتشكل عناصر بيتا **BETA** التي هي عناصر سلبية مرتبطة بالموضوع السيئ الذي يجب التخلص منه، فيحدث ما يعرف بتضخم الجهاز النقص الإسقاطي كمخرج عرضي.

مسألة كيف يأخذ النمو هذين الاتجاهين هي مسألة يطول شرحها نظريا من ناحية وراثة جهاز التفكير وتدخل الميراث العائلي النفسي في تحديد وتشكيل شخصية الأطفال من منظور التحليلي ما يهمنا هو أن هذا العمل النفسي يرتبط بسيرورات التعلم من خلال تجربة الإشباع قبل الإحباط ورفضه.عندما لا يتقبل الرضيع غياب الموضوع–الإحباط–يؤدي به ذلك إلى استعمال مكانيزمات دفاعيةوالتي تكون كبديل للتعلم.

فوجود جهاز التفكير عند بيو **bion** يعمل على ملئ الفراغ بين معرفة النقص والأداء الذي يهدف إلى تعديل وتعويض هذا النقص، حرمان من حضور الأم = لا تتوافق وانتظارات الرضيع، هذا ما يجعل الجهاز يعمل بشكل مشابه لوظيفة آلفا التي تعمل هي الأخرى على تفريق بين معطيات ذات المعنى وإدراك الوظائف النفسية.

و دور الأم في علاقتها مع الرضيع هي علاقة بين تجربة الأم وتجربة الرضيع فإذا كانت متوافقة يؤدي هذا إلى نمو سليم لجهاز التفكير +C، أما إذا حدث تصادم بين ألفا الأم يؤدي هذا الى رابطة سلبية مع المعرفة –C هذا ما عرفه بيو **bion** بمشكل أو صعوبات في التعلم .

و تظهر هذه الأخيرة بشكل جلي على المستوى علائقي مع المعلمين والأساتذة بمعنى تكرار التجربة الأولى ولكن في صيغة أخرى وهذا نتيجة المشكل العلائقي الأول الذي أدى إلى تعطيل وظيفة ألفا **alpha** التي تعمل على إنتاج " التجربة" وعندما تحدث الكارثة النفسية البدائية، فعلى المعالج التربوي أن يلجأ ويعود إلى مرحلة العالم السفلي كما يسميها لاكتشاف آثارها وهو يحاول أن يساعد الحالة على إعادة تصليحها بتفعيل عمل الفضول الطفولي، ويخرج الحالة من الوحدة النفسية التي تعاني منها، نتيجة تعطل عمل آليات التعلم الثانوي. تبدو لي هذه الفكرة جد مهمة لدراسة علاقة التلميذ مع المعرفة من منطلق علاقته بموضوع الحب ، التي هي نتيجة التفاعلات

الدينامية بين البنية النفسية لكل من الأم والرضيع .هذا ما يقدم لنا معطيات لفهم نوعية واتجاه الرابطة بالمعرفة (+C, -C) وتأثيرها في تكوين علاقة مع المعلم أو الأستاذ. لكنه أمر يحتاج للكثير من الوقت .

أهمية هذه النظرية أبرزتها دراسة س.بومار**S. boimar**، عندما تعاملت مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، بقولها أنهم تلاميذ لديهم الرغبة في اكتساب المعرفة، لكنهم يرفضون أن يتعلموفتظهر لديهم سلوكيات مضطربة داخل المدرسة، نتيجة شعورهم بالخوف من اختلال توازنهم مرة أخرى وللحفاظ على هذا التوازن يقطعون الصلة مع كل ما هو تفكير وكل ما يذكرهم بذلك من (مدرسة، معلم، كتاب).

فيستقبل الأساتذة ،المعلمين وحتى الأولياء عناصر مشتقة **من beta** التي هي عناصرموجودة عند التلميذ لا يستطيع جهاز التفكير(المعلمين ، الأولياء) تعامل معها.

أما د. وينكوت**D.winnicote** وصف تكوين العلاقة بالموضوع أنها نتيجة التأثير الذي يمارسه المحيط(15 **Winnicote.d.w , 1971: p**)

فموضوع المعرفة يأخذ نفس منحنى الموضوع الانتقالي، فيقل نشاط اللعب عند الطفل، ويأخذ أو يحل محله اهتمامات ثقافية أخرى داخل المدرسة فيحدث ما يعرف بانتقال الطاقة **undéplacement**لاستثمارها في علاقات متعددة .

هذا الانتقال للطاقة يعتبرها**وينكوت Winnicott** أنها نتيجة نمو سليم للطفل من الناحية النفسية فالطفل يتعلق بالمعرفة مثل التعلق بموضوع انتقالي .

هذه الموضوعية تبقى نسبية حسب **ماسكوني masconi**،لأن المعرفة هي مملكة من الأوهام أساسها الحدس ،التجربة في البحث عن الحقيقة والوهم. يجد الفرد نفسه أمام تجربته أولى التي هي اللعب. .**Beillerot j**) . **2010 :p87**)

فالمعرفة تربط حاضر الفاعل بماضيه ليتوسع بربط جيل بجيل آخر سبقه، والفرد ما هو إلا وارث بمعرفة نتيجة تجارب فردية أو جماعية ناجحة أو فاشلة كانت هذه الفكرة أوضحها **carstoriadis** في شرحه لعملية انتقال الطفل من مرحلة " الأنا – الكل". «**moi–toutle**» إلى مرحلة ثلاثية " أنا، الموضوع، الآخر"

هذا ما يأخذنا إلى فكرة جاكي ماسكوني التي أوضحت تأثير المحيط العائلي ودوره الأساسي في التكوين النفسي للطفل خاصة علاقته مع المعرفة.

3.2 . مستويات العلاقات العائلية والرابطة بالمعرفة:

إن بناء وتطور الدينامي للرابطة بالمعرفة عند الأفراد يوجد على المستوى الفردي نتيجة ثلاثة مستويات من السيرورات العائلية (**j. Beillerot ;2010 :p104.**) هذا ما وضحته **بيلرو j. Beillerot** في

-المستوى بين فردي **niveauinterpersonnel-**

-المستوى الجماعي **niveaugroupal-**

-المستوى الاجتماعي الثقافي **niveausocioculturelle-**

المستوى الفردي:

تعتبر**j.beillerot**أن الرضيع يحتاج مساعدة خارجية من طرف الأم، لكي يستطيع أن يطور قدراته على التفكير، وهي فكرة ترتكز على أعمال ا.بيك**E.bick**، وقد أظهرت العلاقة الموجودة بين الرضيع والأم ترتكز على نوعية– العلاقة – الموجودة بين الزوجين، هذه العلاقة تسمح بحماية ثلاثية للأبعاد للفضاء النفسي، من خلال إدخال الأب في هذه العلاقة.

فيصبح الرضيع موضوع استثمار نرجسي، كل من الأم والأب ،مشكلا بذلك البنية الأولى للتفكير عند الرضيع . (**Beillerot, j. 2010 :p114**)

كما أن وجود الرضيع في هذا المحيط هو مصدر إحباط وألم، لأنه يجد نفسه غريب عن لغة الوالدين، فيطرح تساؤلات دون كلمات كما يحيط به من مثيرات حسب د.انزيو**D.Anzieu**

" الطفل يعيش تجربة عدم القدرة، نتيجة رغبته في فهم ما يحيط به وتولد الشعور بالألم العميق" (**Anziew d..1981 :p358**)

ففي هذه الحالة الرابطة بالمعرفة ليست مرتبطة بعلاقة الحب بين الرضيع والأم فقط وإنما في العلاقة العدوانية اتجاه الأبوين، باعتبارهم يملكون المعرفة، وشعوره باضطهاد نتيجة ممارسة هذه السلطة، سلطة معرفة كل شيء.هذه المشاعر المتضاربة، تظهر بشكل جلي في المرحلة الأودبية التي تتزامن قبل سن الدخول إلى المدرسة، ثم في مرحلة الكمون تتماشى هذه الطاقة إتجاه مواضيع تعليمية و مرحلة المراهقة، هذا ما عرفتها.ا.**فرويدA.freud**" **intellectualisme**" الذي يصبح آلية دفاعية يستعملها الأنا لسيطرة على النزوة باستخدام التفكير. (**Freud, A.1949 : p146**)

في وضع آخر يحمل المراهق هذه الأفكار التجريدية للسيطرة على نزواته ولكن في الاتجاه السلبي المعارض لرغبات الوالدين، وهذا ما يؤثر على تحصيله الدراسي، وعلى طبيعة علاقته مع الوالدين.

المستوى الجماعي:

تعتبر ج. ماسكوني أن المنظرين في التحليل النفسي هم من أسسوا الإطار النظري للعلاج الأسري التحليلي، منطلقين من فكرة النظرية النسقية التي يقصد بها أن الأسرة هي تنظيم محدد بمجموعة من العناصر كل عنصر له دور ووظيفة.هذا النسق تتكاثف فيه جملة من السيرورات الأساسية للفرد، خاصة منها الوجدانية والانفعالية خاصة، وهو حيز استثماري شعوري ولا شعوري لكل عناصر هذا التنظيم. إن الارتباط بالمعرفة لكل فرد، هو جزء من هذه السيرورات الأساسية التي يتم عملها من خلال الدينامية الأسرية، وأن التفكير يكون من تفسير لثلاثة عوالم نفسية والتي هي حسب ج.بيلو **G.Bello**.

-الفضاء اللساني .- فضاء التمثلات. -فضاء الهوامات.

تؤكد ماسكوني في هذه الفرضية بأن المحللين النفسانيين، يفترضون وجود تنظيم أسري ينتج سيرورات نفسية لا شعورية مثل الهوامات والطقوس المشتركة بين الأفراد والتي تلعب دورا أساسيا في تحديد طبيعة الرابطة بالمعرفة لدى أفراد الأسرة، وتكون على الشكل التالي:

بأن الأسرة تبدأ بالزوجين نتيجة مشروع ارتباط لحياة مشتركة هذا المشروع له أرضية نفسية لاشعورية لكل طرف (زوج) الذي يأتي برصيد من المعرفة مرتبط بتاريخ الطفولة والعائلة والذي يساهم في تكوين الأسرة (**Gibbello.b. 1984 :p 13**).

كما تعتبر ن.ماسكوني **N.masconi** أن تكوين هذه الرابطة عند الآباء تشكل في الأساس من منطلق العلاقة بالمكانة المهنية التي يستثمر فيها كل طاقات في برمجة مستقبل الأطفال كمشروع خاص.(**Masconi,2000 :p .110.111**)

كل هذه المشاريع المستقبلية من معارف ،لغة مشتركة ،رموز ،الهوامات والطقوس، تشكل عناصر الوسط الذي تتشكل فيه هذه الرابطة ليصبحموضوع المعرفة " موضوع انتقالي يحمل جملة من التمثلاتوالانفعالات الوجدانية والهوامات، التي تعمل كوسيط يضمن التواصل بين العالم الداخلي للأسرة والعالم الخارجي الاجتماعي (**Masconi, N. 2000 :p 112**).

المستوى الثقافي الاجتماعي :

في كنف الأسرة يكون الفرد علاقته بالمعرفة، فهذه الأخيرة ليست متعلقة على ذاتها أو منعزلة عن تحولات الاجتماعية، وإنما هي نسق منفتح على المحيط من الناحية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية وكل طرف في الأسرة له مكانة ودورا محددا ثقافيا فهو يتأثر بالمكانة المهنية والاجتماعية.

إذا المكانة الاجتماعية تؤثر على علاقتها بالمعرفة على حسب الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وأيضا على حسب المجال الاجتماعي.فعندما يكون أصل الطرفين الزوج الزوجة مختلفا اجتماعيا وثقافيا ومهنيا فلا تكون لهم نفس المعارف وإنما يحدث الاختلاف حتى في اتجاهاتهم نحو المعرفة.(**Masconi–2000 :p.113**)

منالعلاقة بالمعرفة إلى الرغبة بالمعرفة:

أما جاكي بيلرو**j beillerot** فعارضت فكرةد. وينيكوت.**winnicot D**و م .كلاين**M.klain**عن فضول المعرفي كأساس لصياغة علاقة واعتبرت أن الرغبة هي أكثر شمولية في تحديد مسار المعرفة مع الفرد.

المواضيع المرغوب فيها هي متعددة، ولكن الرغبة تبقى واحدة هي مصدر القوة وتأكيد الإنسان للحفاظ على وجوده وبناء طموحاته فالرغبة في المعرفة عند ج.بيلرو**j. beil** ترتكز على رغبة الإنسان في التحكم، وليس على المعرفة في حد ذاتها بمعنى الهدف كموضوع لإشباع موضوع المعرفة .

هذه الرغبة في المعرفة تتطور لمواجهة الإحباط الناتج عن الغياب الكلي والجزئي الموضوع (الأم) كتعويض للخروج من مرحلة الحداد (إدراك فقدان الأم) إذا أن هذا الفراق المؤلم له نتائج إيجابية تتميز بتحول الطاقة من الرغبة في المعرفة إلى الرغبة في التعلم؟ .(**beillerot,J. 2000 :p.155**)

خاتمة

من كل ما سبق يمكن تلخيص المعرفة على أنها جملة من المعارف والقدرات والممارسات المرتبطة بتأثير متغيرات التي يمر بها الفاعل المعرفة في حالتها المختلفة تنتظم حول ثلاث وجهات نظرية: من ناحية– المعنى.

–من ناحية الموضوع.– من ناحية الرابطة بالعالم.

قائمة المراجع

Anziew, **D**.(1981). Le corps de l'œuvre. Essaies psychanalytique sur le travail créateur. paris :.Gallimard

Bautier, **E**.**et Rochex**,**J**.**Y**.(1998). l'expérience scolaire des nouveaux lycéens démocratisation ou massification .paris.France :Armand colin.

Beillerot,**j**.,**Blancharde-laville**,**C**.,**Bouillet**,**A**.**etMasconi**,**N**. (1989). Savoir et rapport au savoir, Elaborationthéorique et clinique . Begedis :Editions universitaire.

Beillerot,**j**.**blanchar de la ville**,**l et Masconi**,**n**. (.2010). pour une clinique du rapport au savoir .savoir et formation. Paris. Ed : l'harmattan.

Charlot,**b**.(1982). je serai ouvrier comme papa,alorsa quoi ca me sert d'apprendre ? dans le .d'education nouvelle-dir-quelle pratique pour une autre ecole. paris :casterman.

Charlot,**b**.(1992). rapport au savoir et rapport a l'école dans deux collèges debanlieue.sociétécontemporaine.

Charlot,**b**.(1997). Du rapport au savoir .élément pour une théorie .paris.france.Anthropos..

Charlot,**b**. **Bautiere**.**et Rochex**,**j**,**y**.(1999) . école et savoir dans les banlieues et ailleurs .paris.France :Armaudcollin.

Charlot,**b**.(2003) . La problematique du rapport au savoir dans.s.maury e tm. caillot-dir- .rapport au savoir et didactique. .paris France.ed. :fabert.

Foucault, **M**.,(1975).l'archeologie du savoir. paris :gallimard.

Freud,**A** (1949) le moi et les macanismes de défence,paris.p.u.f

Gibbillo.(1984). l'enfant a l'intelligence troublée .. , paris :le centurion.

Rochex,**J**,**R**..,(1998). Rapport au savoir activité intellectuelle et élaboration de soi dansles lycéens décrocheurs .lyon :la bouture.

Masconi, **N**.(2000). Famille et construction du rapport au savoir dans –pour une clinique durapport au savoir.

Gibbillo.(1984). l'enfant a l'intelligence troublée .. , paris :le centurion.

Winnicot,**D**.**W**.(1971). Jeu et realité. Paris :Gallimard.