مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية
Eissn :2600-6421 Issn : 2353-0464
المجلد 12/ العـدد 01 (2024)، ص 08-38

الوساطة المدرسية بين المقاربة الوقائية والنّزعة العِلاجية

School mediation between the preventive approach and the therapeutic tendency

يوسف مقران

المركز الجامعي مرسلي عبد الله . تيبازة (الجزائر)، mokrane.youcef@cu-tipaza.dz

تاريخ الاستلام: 2024/03/07 تاريخ القبول: 2024/03/27 تاريخ النشر: 2024/04/01

ملخص:

يتمحور هذا المقال حول موضوع الوساطة المدرسية، ويناقش أطروحة مفادها أنّ هذه الوساطة حينما تتم بشكل جيد، يمكن أن يكون لها تأثير كبير على المنظومات التربوية المعتادة، والأنظمة البيداغوجية والآليات التعليمية . على وجه الخصوص، ذلك أنها عملية تطوُّعية تُسهِّل التواصل بين الأشخاص المتضررين من النزاع أو الخلاف. وبدعم من وسيط متطوع، يمكن للأطراف المعنية مناقشة الحقائق والحالات النفسية التي عاشتها والتأثيرات على حياتهم وإيجاد الحلول التي تناسب كل فردٍ تورط في لعبة الوساطة كطرف نواع. وبالنظر إلى هذه السيرورة التراتبية والتدريجية نرى في هاذ المقال أن الوساطة مزدوجة المهام، فيها ما هو ووقائي وفيها ما هو علاجي.

كلمات مفتاحية: الوساطة المدرسية، المقاربة الوقائية، النزعة العلاجية، التواصل، التفاوض.

Abstract:

This article focuses on the topic of school mediation, and discusses the thesis that this mediation, when done well, can have a significant impact on the usual educational systems, pedagogical systems and educational mechanisms - in particular, because it is a voluntary process that facilitates communication between people affected by the conflict or the disagreement. With the support of a volunteer mediator, the parties involved can discuss the facts and psychological conditions they experienced and the impacts on their lives and find solutions that suit each individual involved in the mediation game as a gender. In view of this hierarchical and gradual process, we see in

this article that mediation has dual functions, including what is preventive and what is curative.
Keywords: School mediation, Preventive approach, Therapeutic tendency, Communication, Negotiation.

المؤلف المرسل: يوسف مقران

1. مقدمة:

إن الوساطة المدرسية، التي لاشكّ هي نتيجة عواملَ عديدة، إنما يقتضيها ويستدعيها، كما يَتصوّر بيار بورديو (Pierre Bourdieu(2002 . 1930 ، الإخلالُ بالتعاقُد التّعليمي والتّربوي الذي تُسهِم فيه . أي في هذا الإخلال، أطرافٌ عديدة إسهاماً نظيرَ إسهام المندمِجين في إقامة أصل التّعاقد ضمنيا ورمزياً في المقام الأول. وهو الصّعيد الذي يحصُل فيه الخرق المقصود في هذا المقال. ومِن نافلة القول أنّ هذا التعاقد قد يتم تنصيبُه بشكلٍ صريحٍ ورسميٍّ، ضمن ما يُنسَج من أشياء التربية والتعليم بطريقة متعمَّدة؛ وهو المستوى الذي يقع فيه رتق الخرق بكثرة، مع أنّ هذا النوع من الخرق والرتق لا يهُمُّني . هنا . إلا قليلاً .

وكي لا يصبح مفهوم الوساطة المدرسية في النهاية مجرد عرض مسرحي، ولا تفاقمًا لاستعارة المسرح التي طورها إرفنج غوفمان (Erving Goffman(1982 . 1922 ، فقد كان مِن الأولى أن يُحمَل التعاقد التعليمي والتربوي على مَحمَل الجِدّ ويُسترشَد به من البداية، بل كان يجب أن يُرسَّم حفاظاً على النسق الذي يأخُذ به، واستسلاماً لمنطق التدرُّج على السلم السوسيو ثقافي؛ وأن ما يخصِّب الوساطة المدرسة هو العودة إلى هذا التعاقد التعليمي التربوي، ومحاولة نشر قواعده التي لا يمكن الإيفاء بها جميعا على شكل نصوص صريحة نظراً لمبدأ أن الكل ليس حصيلة مجموع الأجزاء كما ذكره بورديو في الحس العملي نقلاً عن أصوله.

هذا، علاوةً على أن الوساطة الإجرائية التي تجيء بطريق غير مباشر ولا مقصود، قد يعترض طريقَها هذا، إخلالٌ آخر . على إثر الإخلال الأول . أكثر تعقيدا وينذر بعواقب كارثية، وذلك أثناء تعرُّض الوساطة المستهدَفة للانحراف عن مسار متطلباتها الأولى إلى مَسارٍ مطلبيٍّ من المفترض أن تُشكِّله . رغم هذا التحوير غير البريء . أمورٌ مؤسَّسة للغاية، وقد تتطفّل عليه أمورٌ أخرى هي في النهاية مجرَّد مَزاعِم.

وهنا يمكن صياغة الإشكالية ضمن هذا التبسيط: إذا لم يكن من الممكن تمييز الوساطة المدرسية بصفات ذاتية (Intrinsèques) سوى مِن حيث صلته بما يمكن أن يُحدَّد على أنّه " تعاقد تعليمي

تربوي "، فبالتالي يَنْطرِح . ههنا . سؤالٌ أوّليٌّ مِن أجل معرفة إذا ما يمكن اعتبار الوساطة بمثابة إعادة صيّاغة، أو مجرد إعادة تشكيل ذلك التعاقد الذي ليس سوى عملية التعليم كسيرورة (Processus) وليس كنتيجة ؟ من ثم، هل يمكننا تحديد المؤشرات والمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تستدعي حالة الوساطة . إن لم نقل: حالة الطوارئ ؟

هذا هو الإشكال الحاسم الذي يشكِّل بالنسبة لبيار بورديو، مِن بين مسائل أخرى، المشكلة الرئيسية في سوسيولوجيا المعرفة التي شغلته كثيرا، خاصة في ظلِّ تحوّل المنطق العلمي والثورات المعرفية، وتحول المؤسسات نفسها. وهي الابستيمية التي تعنينا بعضَ الشيء في هذا المقال، ولا أفهم من هذا الملفوظ ما يحيل عليه قرينُه . أي (الابستمولوجيا) . الذي ليس بديلاً له ما دام قد خضع للآلة النقدية التي استعملها بورديو في حقِّ اللفظ الأخير، ولاسيما إذا عرفنا أنّ نظريته في الحقل الاجتماعي . أو المجال .كما يطلق عليها بعض المترجمين في الثقافة العربية ولغتها، تشكل تحكّما وتملّكاً أصيلاً لنظرية غاسون باشلار التي لا يفتأ بورديو يذكرها تحت مسمّى " العقلانية التطبيقية.

يستند هذا المقال إلى خلفية فكرية مستمدة من قطبين فكريين وثقافيين، هما بيار بورديو وإدغار موران؛ فإنّ على مدى السنوات القليلة الماضية، أظهرت سلسلة من الأحداث في فرنسا، تتراوح بين مسألة ارتداء الحجاب، مرورا بأعمال العنف والتخريب، دون أن ننسى تحركات طلاب المدارس الثانوية، الصعوبات التي تواجهها الهياكل المدرسية في تنظيم هذا النوع من المشاكل .(Pierre & Schmitt, 2000, p. 16). بالتوازي مع هذا الوضع المتأزم، نشهد في السنوات الأخيرة ظهور نموذج آخر لتنظيم النزاعات: الوساطة المدرسية. وإذا كانت ظاهرة الوساطة المدرسية حديثة نسبيا في فرنسا، فإنها تشهد في الولايات المتحدة نجاحا معينا نظرا لوجود أكثر من 7000 مشروع يندرج في هذا القالب الذي يعتبر فضفاضاً في حال واقع الجزائر التربوي والتعليمي والاجتماعي والثقافي والمعرفي. وهو ما يعني أيضاً إمكانية وضع الوساطة في سياق ورؤية عالمية تعطيها معنى أصيل وتفاضلي في الوقت ذاته؛ ولاسيما إذا عمدنا إلى طرح موضوع التعليم، في هذه الأرضية، على أنه قضية مشتركة بين عدة شركاء.

2. مفهوم الوساطة المدرسية

1.2 البحث التأثيلي المبسّط

مع الاستخدامات المتنوعة جدًا لمصطلح (الوساطة المدرسية)، يُطلعنا البحث التأثيلي البسيط، على أنّ كلمة (الوساطة) تعود ـ في كثير من اللغات ـ إلى صيغة أصلية (وَسط) أي المركز. فالمعنى منحوت ومقترض من الكلمة اللاتينية (mediatio) والتي تعني " الوساطة، الوسيط "، ومنها: حقيقة العمل كوسيط، للتدخل بين شخصين أو طرفين، للتوصل إلى اتفاق جامع (مؤلِّفٍ للقلوب ـ كما في الثقافة الإسلامية). وهو الجذر الذي يخزّن ويحفظ مفهومياً بالمكانة الهندسية والطوبولوجية للوسط والمركز والوسيلة والوسيط الميسِّر للمعاملات والاتفاقات الودية، وحتى لمعنى) الوسط .(Milieu /

ومن هذا المنظور، تتفق الإجابات المتعددة التي قدمها الخبراء من علماء النفس التربوي والبيداغوجيين والتعليمياتيين عن سؤال وجاهة الوساطة المدرسية وصلاحياتها بحصر المعنى الذي تستدعيه هذه الإجابات في أنها تشدد النبر على خصائص مثل التواصل والحوار والتفاوض والتعاهد والتفاهم، وما إلى ذلك. ولن أورد هنا كلّ التعريفات والقيود التي ليست إلا صيغاً متنوعة من التحديد الذي أفاده جان بيار بونافي شميت (Jean-Pierre Bonafé-Schmitt ، 1949) باعتبارها « عملية تسمح، أثناء النزاع، بتدخل أشخاص خارجيين ومدربين، للتغلب على موازين القوى وإيجاد حل دون خاسر أو رابح. ويهدف إلى استبدال العنف بالكلمات » (بورديو، 2007، صفحة 30).

إذن، والحال أن الأمر يتعلق بالفعل باستعادة التواصل حيث لم يعد يحدث التفاهم يجري في دائرته، كما يختص باستعادة الرابطة الاجتماعية حيثما كانت مهددة أو متحللة، ويقصد به أيضاً تنظيم مساحات للتعبير والتشاور وحل النزاعات؛ فإن الوساطة تتوافق بسلاسة مع النزوع الإنساني للوسيط الذي ينير الطريق المسدود .

فمن هذا الاشتقاق التأثيلي نفهم سبب اعتبار الوساطة أسلوبًا إجرائيًا لحل النزاعات يحاول من خلاله الأشخاص الذين لديهم نزاع بينهم، أو الذين يرغبون في منع نشوء نزاع، التوصل إلى حل معاملي باستخدام المساعي الحميدة لشخص يسمى " الوسيط ". لكن تظل الوساطة تعاقدية، وبالتالي لا يمكن تنفيذها إلا بموافقة الأطراف، وذلك من خلال المعرفة العملية لمبادئ اللعبة المطلوبة ضمنيًا حتى من الوافدين الجدد (وهو ما سنعالجه أدناه بقدرٍ من إسهاب معقول).

2.2 المفهوم في الأدبيات البحثية المتخصِّصة

إن لمفهوم الوساطة المدرسية . في الواقع . عدة حمولات دلالية تستبِع إسقاطات تطبيقية مختلفة؛ بحيث يمكن استخلاص من الأدبيات البحثية، ثلاثة أنواع من مفاهيم الوساطة: يرتبِط الأول بنشر المعرفة واستخدامها، ومن المفترض أن يُسهِّل الوسَط المدرسي إدارة الأنشطة التابعة لهذا المسار. وتلاحظون . أيها المستمعون، أيتها المستمعات، أني . في هذا السياق . اتعمّد اعتماد مركَّب (وسط مدرسي) بدلاً من مصطلح (مدرسة)، مع أنّ في هذا النهج يبقى الوسيط . أي المعلم . هو مدير المعرفة، لكن لا يمنع هذا الأخير أن يجند غيره لتيسير المهمة في إطار الوسط المدرسي بالطبع، وهنا يكمن دور الوساطة في أهم أبعادها البيداغوجية والإنسانية أيضاً .

تُعتبر الوساطة في إطار هذا التأويل كشكل من أشكال إدماج المتعلم في العملية التعلمية (تمكين المتعلمين مِن تحسين العلاقات، وتطوير أشكال جديدة من التضامن بينهم دون الإغفال عن ضرورات فتح أبواب التنافس في المقابل، وإنشاء علاقات أفضل وأرحب، وإتاحة الفرص للجميع، وخلق أجواء العمل خارج المقرر الدراسي، وما إلى ذلك من الممكنات التي يتيحها التعاقد التعليمي والتربوي طبعاً). ويُتوقَّع القيام . في ضوء هذا المعنى . بمبادرات لتطوير طريقة التدخل الذي يتناسب مع المستوى الذهني للمتعلمين، بحيث يتم على عدة مراحل من شأنه أن تنمّي الوعي بمفهوم النزاع والوساطة، إذ يعد الوعي مرحلة مهمة جدًا في عملية إضفاء الشرعية على وسطاء المستقبل لدى جميع التلاميذ.

هكذا في الوقت الذي يشدِّد فيه هذا المعنى على العلاقات العمودية التي يحاول . مع ذلك . يُسقِطها باتجاه الأفق المتوقَّع، على التلاميذ لتحفيزهم على الروح الجماعية واستشرافهم على تعلم كيفية إدارة النزاعات، كما يركز على العتبَة أو الواجهة التي تقوم بين منتج المعرفة وناقل هذه المعرفة: حيث يعمل الوسيط كحلقة وصل، وجسر بين الاثنين؛ يلي هذا النوع من الوساطة الابستيمية، ضربٌ آخر هو أكثر حميمية لتوافقه مع العلاقات الأفقية، وأقرب إلى روح التعاقد التعليمي التربوي، وهو الوساطة العائلية التي يختمر فيها مفهوم (التعلم).

لنعرف أنّ في أماكن التعلم، لا يوجد مجال يذكر لاحتمال أن يتم التعلم فقط من خلال طرف واحد هو طرف المتعلم، وبالإضافة إلى الأولياء يوجد الزملاء. وقد وضع بورديو الوساطة المدرسية في إطار العلاقة بين استراتيجيات العائلات والمنطق الخاص للمؤسسات التعليمية (بيير، 1998، صفحة 47). وذلك باعتبار أنّ العائلات . عنده . أجسام) أجساد اتحادية (corporate bodies تحيا بنوعٍ من إعادة الإنتاج conatus، حسب معناه لدى سبينوزا، أي بنزوع إلى استمرارية وجودها الاجتماعي، بكل سلطانه

وامتيازاته، الذي هو أساس إستراتيجيات إعادة الإنتاج، إستراتيجيات الخصوبة، إستراتيجيات زواجية، إستراتيجيات تراثية، إستراتيجيات اقتصادية، وأخيراً وبالأخص إستراتيجيات تعليمية. فكلما كان رأس المال الاقتصادي، استثمرت أكثر في التعليم المدرسي (في زمن التلقين، وبمساعدات متنوعة الأشكال، في حالات معينة، بالنقود[..])، وكلما كانت وكلما كانت الاستراتيجيات الأخرى في إعادة الإنتاج (وبالذات الإستراتيجيات الميراثية التي تستهدف النقل المباشر لرأس المال الاقتصادي) نسبيا أقل فاعلية وأقل مردودية (بيير، 1998، الصفحات 47-48).

هذا النموذج، الذي قد يبدو شديد التجريد، يسمح بفهم الأهمية المتزايدة التي تعطيها العائلات وخاصة العائلات المتميزة ومن بينها عائلات المثقفين أو المعلمين أو أصحاب المهن الحرة للتعليم في جميع البلاد الصناعية وفي اليابان بلا شك أكثر من أي مكان آخر. كما يسمح النموذج بأن نفهم أن المعاهد العليا، تلك التي تقود الأوضاع الاجتماعية إلى أعلى، تصبح أكثر فأكثر محتَكَرة بالكامل بأطفال الفئات المتميزة، ويحدث ذلك في اليابان والولايات المتحدة كما في فرنسا. وبصورة أوسع لا يسمح النموذج فقط بأن نفهم كيف تحفظ المجتمعات الصناعية استمراريتها، ولكن أيضا كيف تتغير تحت تأثير التناقضات الخاصة بنمط إعادة الإنتاج التعليمي (بيير، 1998، صفحة 48).

ثم يأتي النوع الثالث الذي اقتصر عليه معظم الخائضين في موضوع الوساطة المدرسية، وهي الوساطة الإصلاحية. وهنا لا نستغرب سبب اعتبار بورديو للوساطة إصلاحية بامتياز، وذلك ليس فقط بين أطراف النزاع، ولكنها إصلاحية للمنظومة التربوية، إذ تسهم في استكشاف عيوب هذه الأخيرة من خلال المداومة على حل المشكلات الداخلية للمؤسسات التعليمية التي تسود فيها ويلتمس من روادها يد العون. وذلك ضمن ما أسماه " تأثير القدر " الذي يمارسه النظام المدرسي على المراهقين على وجه الخصوص، بحيث « تفرض المؤسسة التعليمية، في الغالب، تقييماتها الشاملة وأحكامها التي لا تستأنف، بقسوة نفسية شديدة، أحكاماً تقوم بصف التلاميذ في تراتبية واحدة حسب درجات الجودة . يسيطر عليها اليوم مادة الرياضيات. يجد المستبعدون أنفسهم محكوماً عليهم طبقاً لمعيارٍ مقبول ومقرّ جماعياً، أي لا يناقَش ولم يناقَش نفسيا، وهو الذكاء » (بيير، 1998، الصفحات 60-61).

3.2 الوساطة والرصد البيداغوجي

مِن أجل تحديد مكان ودور الوساطة المدرسية اليوم، فإن المهمة الأساسية تكمن في إظهار كيف يمكن التعبير عن تداخلات أطراف الثالوث المشكل مِن: الممارسات والأخلاقيات والعِلميّات. وهذا يرقى إلى وصف شروط ما أسماه بورديو " الحقل التعليمي " الذي يعتبر قراءة ابستمولوجية لما اصطلحت عليه رطانة البيداغوجيين تحت مسمى (الرصد البيداغوجي) .

هكذا، فبعدما وصفنا سلسلة الاعتبارات الثلاث التي تحكم العمل الوساطي . ولأنها تحتاج إلى مزيدٍ من التحليل المنهجي، دعونا نحاول تقييم أهمية مفهوم الوساطة هذا، كعنصر من عناصر النوع الثالث (مفهوم يعتمد على التحليل العلمي للواقع)، لفهم المستوين الأوليْن اللذين يندرجان بشكل مناسب في (الممارسة البيداغوجية). يمكننا أثناء ذلك تقديم سلسلتين من الملاحظات.

1.3.2 الممارسات الوَسَطية والوسائطية

الوساطة هي الشكل الاجتماعي الأكثر دلالة على اليقظة أو ما يمكن أن يُسمى الرصد البيداغوجي (Veille pédagogique). وهناك . ولا شكَّ . آثار الممارسات البيداغوجية التي تنصب في هذا الجدول، والتي يعود تاريخُها إلى أقدم العصور، وتغطي مختلف الأقوام والإثنيات، وبدرجات متفاوتة من مجتمع إلى آخر. غير أنّ الخاصيات التي هي وقفٌ على المفهوم الراهِن المستخلَص . ميدانياً . من الممارسات الوَسَطية والوسائطية الراسِخة تقاليدُها البيداغوجية والتعليمياتية، هي التي تعنينا هنا بشكل أبيَن. علماً أن لتلك الممارسات أواصر قربى متعددة مع فروع معرفية ذات الاهتمام المشترك مع هذه التقاليد ونقصد علم النفس التربوي والبيداغوجي أساسا وكذا علم الاجتماعي التربوي، وغيرها من القطاعات ذات الصلة بالشؤون التربوية والبيداغوجية جمعاء.

يشمل هذا الرصد كل ما يمت بالصلة إلى تحقيق المعلم لأدواره التعاقدية والوسائطية، من امتثاله . في حدود نوع من الاحتياجية المعقلَنة . للمقاربات، والمقررات، الطرائق والمنهجيات، والأهداف والمقاصد والغايات، والأدوات والوسائل والسندات ..الخ. ذلك أنّ العمليات التعليمية التعليمياتية، بما أنّها تتعلّق أكثر بكيفيات التعامل بالمادة التعليمية من حيث عَتَبة التحضير الماقَبلي أي المِنهَجة المكتبية، فالتقديم الصفي أي إدارة الصف المدرسي، ومن ثم تتصل بما يُستلحق بهما في مرحلة التقويم؛ على أساس أنها تنقلب على هذه الأعقاب التي تبدو على محورها علاقةُ المعلِّم بالمادة ضافية الوجاهة (أي مفصَّلة) وصافية الوجه؛ فإن العمليات البيداغوجية التي تستوي على محور المعلم . المتعلم، هي أحوج ما تكون إلى الوساطات أو تدخُّل ما يمكن من الوسطاء.

بناءً على هذه المسوغات الرصدية، وَجِدَ هناك مَن يفضل تسمية هذا المفهوم بالوساطة البيداغوجية من حيث أن هذا المركب المصطلحي النعتي، يُعتبر عندهم أدق وأفصح وأحصف) أحصف أي Plus : pertinent). قد يصاب هذا الخيار نوعٌ من العجز، نظراً لتركيزه على العلاقات البيداغوجية، ولكني دعوني أوضح من هذه اللحظات، بأنّ هذا التركيز ليس من باب إقصاء المحاور الأخرى، ولاسيما ما يستقيم على جادة طريق علاقة المتعلم بالمادة، فهي كذلك على الرغم من كونها علاقة تعلُّمية وذلك حينما تَسِم طبيعة تعامل المتعلم بالمادة التعليمية، فهي بحاجة إلى التكريس وسائطياً، وهو ما يقوم به أولياء التلاميذ في أيامنا وتترجمها محاولاتهم الساعية إلى الاستئناس بدروس هؤلاء وفتح سبل الاسترشاد تصل ببعضهم إلى حد الاستشفاء.

لهذا وجِد هناك أيضاً من يقترح إعطاء عملية التعليم مكاناً بذاتها في المثلث التربوي، باعتبارها نتيجة لعمليتي " التدريب " و" التلقين ". ويبدو في الواقع أنه إذا كانت هناك بالفعل عملية "تدريب" تجد مكانها بشكل طبيعي على محور المعلم والمتعلم في المثلث (ندرب شخصًا ما)، فإنها تقيد نطاق عملية التدريس لوضعها على المعلم ـ محور المعرفة (كما يفعل هوساي). نحن نعلم شيئًا ما (المعرفة)، لكننا دائمًا نعلِّم هذه المعرفة لشخص ما.

وعليه، يجدر بنا تلخيص أساسيات الوساطة المدرسية التي قادتنا إلى تحديد وضعٍ مفهوميٍّ للوساطة في ضوء الممارسات التعليمياتية. وذلك دون التغمُّط في حصيلة الممارسات البيداغوجية. أولاً، سيتعلّق الأمرُ بإعادة النظر في النموذج الكلاسيكي للمثلث التعليمي، وذلك لإعادة تحديد المكانة التي تشغلها عملية ما يمكن أن يسمى مِن باب التدقيق (التوسُّط التعليمياتي البيداغوجي). وفي المرحلة الثانية، سنحاول تقديم تعريف للوساطة البيداغوجية في إطار وصف مقامها القانوني. وسنكتشف أنّ للمسألة علاقة بالبحث الذي يتم إجراؤه باستخدام تقنيات الوسائط المتعددة الجديدة سوف يستكشف بعد ذلك العلاقات بين الوساطة والوسائطية. وأخيرا، سنقترح التوفيق بين الوساطة والوسائطية التي تتطلبها النزعة التعليمية في "الوساطة التربوية الجديدة ."

إن وضح الحراك التنافسي للأفراد المتعلمين في حالة التعلُّم الموازي، ينطوي على الأخذ في الاعتبار مختلَف التفاوتات الاجتماعية التي قاربها كلٌّ من بيار بورديو وباسرون، ولاسيما ضمن مؤلَّفهما المشترك)إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسَق التعليم (La reproduction / (بورديو و كلود باسرون، 2007). فالمفاهيم التعليمياتية البيداغوجية الابستيمية الأنتروبولوجية التي يخوض فيها هذا المؤلَّف تتجاوب

بطريقة مفارقة . أي مع التعالي الذي يميز هذا الأخير . مع أخطار الرسملة الثقافية التي يقول بها. ذلك أنّ الصراع البادئ ينشب من اتخاذ المعلم موقفاً مجحفا في حق المتعلم يقوم على الاعتقاد بأنه غير قابل للتعليم والترويض وهو الإحساس المبطَّن في لاوعي الطبقة الكادحة والطبقة المتوسطة المتطلعة. لذلك، فإنّ الفلسفة التي ينبغي أن توجِّه الوساطة، هي كل فلسفة تقول بمبدأ القابلية للتربية والتعلم والتكوين، بمعنى أن ليس هناك من يستعصي على التربية. وكل من يمكن له أن يضيف لبنة في صرح التكوين يرحب به مهما يكن، وتجد هذه النزعة مسار تأصيلها فيما يدعى " بيداغوجية بيستالوزي الإنسانية (La pédagogie humaniste de Pestalozzi ".

2.3.2 المدرسة والوساطَة: نحو تأليف تفاعُلي

ولكن أحينا قد يتساءل الواحد . مثلما تساءل فيليب ميريو في كتاب له بعنوان: معالم لعالم بلا معالم (Repères pour un monde sans repères, 2002)، عن مدى تلاؤم الممارسات التربوية مع التحولات المجتمعية مع الأخذ بعين الاعتبار تلك الفُويْرَقات الاجتماعية. وهو ما يؤدي إلى التشكيك في بعض طرائق التعليم، واتهامها بأنها المسؤولة على تلك الممارسات المخلة والتي ينشأ عنها ركام من الخلافات الحادة.

في هذا السياق، وضعَت برناديت موسي Bernadette Mousssy تصوراً أصيلاً لصُنافة المنهجيات التعليمية التي تفرَّعت منها طرائق تعليم من شأنها أن تجدِّد التصور فيما يتعلّق بتشبُّعها بفلسفة المقاربة الوقائية، وذلك من قبيل الطريقة النَّشِطة، ذلك التصوُّر الذي تَدين به . على نحوٍ واسع . لكوميسيوس Jan Amos Comesius (1592 . 1670) الذي يُعتبَر الأب الرّوحي للبيداغوجية الحديثة؛ بحيث بيَّنت . على أساس خلاصة تعاليم هذا الأخير . أن هذه الطريقة وسَطية بامتياز إذ تحرص على أهمية تهيئة أجواء التعلم، وباعتبارها وسيلة للتفاوض فهي تصب في قالب المقاربة الوقائية. وهو الشيء الذي يمنح لجميع شركاء العملية التعليمية التعلمية، فرصة الإفادة من خبرات الفرادات المستوحاة من الممارسات الميدانية والتي يتمّ وضعها . بناء على طابعها العملي الوافر . في خدمة الآخر المشارك، والتحلي باليقظة والنباهة الحسية العقلية، والتمتع ببدائع اللعب، والاستسلام للتعايش وفق نظام حياة ثرية بالتجارب، وذلك عن طريق الانخراط ضمن جماعات تفاعلية، والعناية الفائقة للطفل واحترام نموه من قبل المربي (Moussy, p. 51).

وإذا ابتغينا نمط مدرسة تنتمي إلى المجتمع، يجب أن نفكر في نوع آخر من الوساطة ينعقد . هذه المرة . بين الطفل والأولياء الذين يتهربون من مسؤولياتهم أو بالعكس الذين تأخذهم العاطفة على أولادهم فيُغالون في أسلوب تربيتهم المفعم بالحماية الزائدة التي تهدد مستقبل هؤلاء، وذلك حينما تغرس في ذاتهم صفة التبعية، فتحرمهم تبعاً من التمتع بنصيبٍ من الاستقلالية الضروري. ويمهَّد عموماً لهذا الضرب من الوساطة من الناحية الوقائية باتخاذ تدابير تأتي عادةً على صورة مناهج قمينة بأن تسمح للآباء والمربين كذلك بأن يتلافوا كلَّ أشكال الصراع مع الطفل.

غير أنه في نظر فيليب ميريو (Philippe Meirieu (1949 ، إذا كانت المسلمة أو الإيمان بقدر تربية كل طفل . هي الشرط الضروري لممارسة البيداغوجيا، فإنّ الرفض الخالص والبسيط للقيود هو فخٌّ يفتح الثغرة على انحرافات فردانية، على المدرسة أن تحمي نفسَها منها. وميريو يفضِّل الحديث عن الوساطة البيداغوجية التي فُصِح عن آراء عديدة ومتنوعة في تعريفها. تراوحت تلك الآراء بين مفهوم تقني دقيق، إلى ممارسة مجموعات من الباحثين ينجم عنها قبول اتفاقي لما يؤوّل على أنه معرفة جماعية. يقسم فيليب ميريو الوساطة البيداغوجية . وهو ما يسميه أيضاً التدخل البيداغوجي . إلى ثلاثة أنواع بحسب تصوره لثلاثة أضرب من البيداغوجيات:(Meirieu, 2021, p. 22)

- البيداغوجيات العملية
- البيداغوجيات العلمية
- البيداغوجيات القَيمية (Axiologique)

وهو ويرى أن الوساطة البيداغوجية تتخطى هذه الأنواع أفقيا وعموديا، ضمن ثلاثة منازع متقاطعة معه يمكن التعبير عنها بهذا التكتّل (المقاربة الوقائية والنّزعة العِلاجية والتصوُّر الإبداعِي) الذي تستخلص منه أهم خصائص الوساطة الناجِحة . كما سيأتي شرحُه.

4.2 شَرْعَنَة التدخلات الوساطية

وفضلاً عن ذلك، ففي مجال شَرْعَنَة التدخلات الوسطية، نرى أنّ التناقضات التي يتميّز بها المحور العمودي لـ (المعلم . المتعلم)، والتي توجد وهي ممثَّلة ومصوَّرة بطريقة أكثر ملاءمة وأشد إفصاحا في الممارسات الصفية الداخلية والخارجية، القبلية (التحضير المعرفي والمنهجي)، والحِصصية (الإدارة الصفية البيداغوجية التكوينية)، والبعدية (التقويم التحصيلي)؛ هي التي يجب الاستثمار فيها من أجل إضفاء بعض الشرعية على

الممارسات الوَسَاطية. بحيث تكون لدى المعلم خصوصاً رؤية تعليمة يمكن للمتعلم أن يتواجد فيها أو يسجل حضوره في سجلها اللفظي قبل كل شيء، أي يمكن له أن يتعرف على النقاط الوظيفية والوجيهة في السديم والطيف، وهو ما يسميه بورديو (الخلفية)، وهو يسلط الضوء على أوجه القصور في "خلفية" التلميذ وكذا المساعدين التربويين (العوائق المرتبطة بمعرفة الموضوع أو عدم كفاية المتطلبات الأساسية)، مما يجعل المعاملات المطلوبة لعملية التعلم صعبة للغاية. وهنا يهم التذكير بأن المقاربة الأنتروبو . ديداكتيكية تقترح بعض الخطوط للربط بين تعليم المعرفة الاجتماعية وعلم اجتماع التصرفات التعليمية التعلمية.

وكذلك يجب أن يُستثمَر في التغيُّرات والتطورات التي أحدثتها المحاولات في أنماط الذهنيات وأنواع الطبائع الاجتماعية التي أصبحت من حيث التنوع والعمق بحيث صار بمقدورنا الآن أن نتحدّث هنا عن قالب وسطي نموذجي بالنسبة للمدرسة الرسمية الحديثة، والمستحدَثة، وذلك على خلاف النمطية التي حاولت المنظومة التربوية الجزائرية أن تتخلص منها، أو في أقل تقدير أن تكيِّفها، في ضوء المقاربة الكفاءات المزعومة وباسم الإصلاحات، والحال أن الخلفية كانت سياسية اقتصادية لمسايرة بعض الأنظمة الدولية المؤسسة على مراعاة المصالح المشتركة ولاسيما في علاقات الجزائر بفرنسا وعلاقاتها التاريخية والاستراتيجية المصيرية .

3. المقاربة الوقائية والنّزعة العِلاجية والتصوُّر الإبداعِي

1.3 نَحو تَشغِيل شَبكة وُسَطاء مَدرسِيِّين

في المستقبل، ستشهد الوساطة نزوعاً قويا نحو المأسسة، لهذا بدأنا نشهد، في حقل الوساطة . ونعتبر هنا كلمة الحقل بمفهوم بوردي لـ(Champ) ، مشاكل في السلطة بين المهنيين الاجتماعيين والقانونيين للسيطرة على هذه المهنة الجديدة من خلال محاولة تأكيد كفاءتهم الفنية (Bourdieu, La force du droit. Eléments pour une sociologie du champ juridique, 1986)، وإتقانهم لشكل من أشكال التدخل المهني المانع لتخل الآخر في حرَم المهنة الخاصة.

إنّ تضافر الجهود بين الانغماس في تطبيق ما يمكن من بنود التعاقد التعليمي وبين مقتضيات الوساطة المدرسية في أبعادها الاجتماعية الثقافية الإنسانية، يمكِّن الوساطة بالتصورات الكامنة خلف فعل مد جسور التواصل بين المدرسة والمحيط أو البيئة، وذلك انطلاقا من تجسيد الملامح الدلالية الجوهرية التي يقوم عليها مفهوم " الوساطة المدرسية " وباقتراح ثلاثة مقاربات تنويرية يمكن ربطها سببيا وزمانيا وهي الوقاية والمعالجة وإطلاق روح الإبداعية.

في مواجهة تصاعد الفظاظة والعنف، وفي سبيل تقنين العلاقات داخل المدرسة؛ أصبحت الوساطة المدرسية جزءًا لا يمكن الاستغناء عنه في قائمة الأعباء المنوطة على عواتق كل الأطراف الساهرة عليها. وقد يعتقد المرء أن المجال الرسمي للمدرسة كفيلٌ بأن ينزَع عنها صفة التبعية للجهات التي تتقدم بطواعية وتطوع من أجل القيام بمهام الوساطة والتفاني في تكريس هذه القيمة والغاية السامية وبكل أمانة، بل إن تلك الرسمية أسهمت كثيراً في إضعاف مبادرات فردية وجماعية خالصة ومخلصة في المجال.

ومع ذلك، فإنّ الوساطة تحتلّ اليوم، بما لها من وظائف وقائية وإبداعية وعلاجية، مكانة أكبر وأكثر رسمية في المجتمع وكذلك داخل المؤسسات التعليمية، لاسيما حيث تنشأ التوترات، وحيث تضعف الروابط، وحيث تصبح الهوية والاعتراف الثقافي أمرا ملحا. وعليه، ففي التصدّي لديمومة هذه الظاهرة، تتضاعف المقاربات العلمية من أجل تحليلها ووصفها وتفسيرها. وبالتالي، فمن المحتمل جداً ألا نعثر اليوم إطلاقاً على قطاعٍ مهنيٍّ واجتماعي واقتصادي دون وجود شخصيات ممثِّلة ومؤدِّية لدور الوسَطية.

يمكن تفسير هذا التطوُّر بأسباب متعدِّدة. ولكن، ربما قبل كل شيء، يجب إعادة بناء حقيقة مؤدّاها أنّ الوساطة تميل إلى تهيئة مناخ من السلام وجعل التعليم أكثر إنسانية من خلال تحفيز التواصل والعلاقات بين الأشخاص وتحسين فهم أدائها.

ولتطوير خبرات الوساطة تأطير أنماط استغلالها، يجب التأكيد هنا على فكرة إنشاء فريق من الوسطاء المتجهين إلى التدخل في المدارس على مختلف الأصعدة وفي جميع الأطوار، لتكوين أرضية مشتركة أو شبكة افتراضية يتم تفعيلها بمجرد تفكيك نصوص قانونية يتم في ضوئها تنظيم العمليات التوسطية. بحيث يقوم هذا الفريق بتطوير مهارات الناحية التواصلية (التبادلية التشاركية) باعتبار أن الوساطة تشكِّل بذاتها قناةً تسمح باستعادة الاتصال أو تحسينه أو الحفاظ عليه؛ ومناقشة الوضع بقديمه وجديده؛ وتحسين العلاقة؛ وتجنب اللجوء إلى العدالة (النسق القانوني) إن أمكن؛ وتعلم كيفية قلب الصفحة عندما يتم مواجهة موقفٍ صعبٍ؛ والتعبير عن تصورات كل طرف والاستماع إليه؛ والحد من التأثيرات السلبية للوضع على الأطراف المعنية؛ والعمل بالشراكة لإيجاد الحلول التي ترضي الجميع؛ وتعلُّم التزام التكتم.

نظراً للطابع المزاجي الذي يغلب على بعض النفسيات والطباع، ولكون الإنسان بقدر ما هو فطن وحساس، يعتبر آدميا عصبيا ومتعصِّبا (Pierre J. , L'homme neuronal, 1983) ، يُنصَح العمل في إطار ما يُدعى (خلايا الإصغاء) لمحاولة عدم حصر مساعي الوساطة بين طرفي النزاع والصراع،

والاهتداء إلى سبل إخراج الطرفين من دائرة التخاصم بالالتفات إلى خدمة الصالح العام. وبما أنّه ـ عادةً ـ يصعُب استئصال الخلاف، يوصى بالتماثل للصيغة المسماة بـ) اللدونة الدماغية (Plasticité / التي تنم عن قدرة الإنسان على التكيف، والتي قد تصل به إلى درجة خلق أواصر بين أطراف بالكاد توجد علاقة بينهما.

2.3 القَنْوَنَة / وضع جهاز وسيطي

فمثلاً في حال استهداف الوساطة لحل المشاكل المرتبطة باستهلاك المخدرات بين الشباب ومحاولة تجنب المآسي التي تسببها هذه الأخيرة، يتم الاعتماد عل الوقاية الأولية بحيث يُعتمَد التثقيف الصحي عن طريق تنظيم دورات وحملات تحسيسية. ويكون من الأفضل لو يتم استدعاء الأولياء لحضور الحصص التي يحسن إدارتها بالحوار والمناقشة وعدم الاكتفاء بالعرض وذلك بتبني أسلوب الورشات حيث يتم تنشيط الحاضرين الذي يعتبرون في الوقت ذاته أطرافاً فاعلة.

وبوصف الوساطات في المدارس بمثابة عمليات تعاونية تسعى إلى تيسير الحل اللاعنفي للصراعات، أو منعه، من خلال تجنيد طرف ثالث يسمى "الوسيط". الوسيط يساعد الوسطاء (أو الوسطاء) على التواصل والبحث عن نتيجة بناءة للقضية الخلافية، لإعادة إنشاء الرابِط التي تم قطعه بسبب الخلاف ذاته. فالأداة الوقائية تعمل أبداً على التوصيل على جعل قناة التواصل شفافة لا يعتريها غموض ولا يحول بينها وبين المتواصِلين أيُّ تشويشٍ يرجع إلى طبيعتها. فالسهر على إقامة جسور التواصل هو من جنس الوقاية أكثر مما هو أسلوبٌ علاجيٌّ بعديٌّ.

والشكل الثاني المعتمَد وقائيا، يتمثل في عملية تسخير دور التلاميذ الذين يجب وضعهم في شبكات تواصل مُقَنْوَنَة. بمعنى يجدر توظيف علاقة الزمالة، وهي ما يسمى بـ " وساطة الأقران " في المدارس تعني وجود الوسطاء من التلاميذ الذين يكونون قد تابعوا التدريب والذين يقترح عليهم إمكانية التدخل في حالة الصراعات. علماً أنّ الصراعات التي تم تناولها في هذا النوع من الوساطة يهم فقط التلاميذ فيما بينهم. وفي إطار تفعيل المقاربات الوقائية يحسُن التفكير في وضع برامج الوساطة الأولى من قبل الأقران المدرسية هدفه الأساسي هو إعطاء جميع التلاميذ فرص تطوير مهاراتهم التواصلية وممارسة في المواطنة في الوسط المدرسي، ما يهيِّئهم لقضاء حياتهم كمواطنين في دولة ديمقراطية، وفي عالم مترابط بشكل متزايد.

مِن خلال معالجة «أصول» الأفعال (أو عدم الفعل) (أي البعد اللفظي). ومن ثم فإن هذه المقاربة الوقائية تعزز فكرة وضع القوانين الداخلية التي تتم بطريقة تشاورية استشارية أي تقوم على أرضية إعلام الأولياء مسبقاً، ويتم استدعاء ودعوة خبراء للإدلاء بآرائهم حول تفاصيل البنود التي سيتشكل منها القانون الداخلي للمدرسة المعنية. وهو ما يجعل من الممكن تحديد نمط مدروس سوياً يتعلق بكيفية عمل المؤسسة والذي بدوره يمكِّننا من فهم كيفية تفكير المسؤولين في هذا المؤسسة وتصرُّفاتهم المعتدلة والمفرطة معاً. وبعيدًا عن التشكيك في قدرات هؤلاء المسؤولين في تسييرهم للمؤسسة التربوية فإن المناقشات التي ستتم في رحاب مناقشة القانون الداخلي تسمح لكافة الشركاء المشاركين في الاجتماعات المخصصة للموضوع، بالنظر في «المسؤولية الوظيفية» الموكَلَة على عاتق هؤلاء كما في شأن فهم الظواهر التي تؤثر على المدرسة إيجاباً وسلباً، وخاصة العنف المدرسي.

ولا ننسى أنّ وسائل الإعلام غالباً ما تسقط في هاوية المبالغة والتضخيم من باب الإغراء، إن لم نقل بحكم المنفعة التجارية والمصلحة الاستهلاكية، بحيث تُغذّي مجاناً مشكلة عدم الأمان، وبذلك تُسهِم في زعزعة أركان المجتمع واهتزازها.

وتسهم المقاربة الوقائية كثيراً في رفع مستوى الوعي بالصعوبات القائمة أو المصطنعة من حين لآخر. أي تلك التي لا تُعين على التفاهم والتفهّم بقدر ما تُعِيق حسن سير عمل المؤسسات التربوية التي تنظم الحياة المدرسية وتجتهد في الحفاظ على الاستقرار .

والاعتكاف على تطبيق هذه المقاربة، يؤدي بالضرورة إلى التزود من أضرب المعرفة ذات الصلة بالموضوع النزاعات وأطراف النزاع، وفي هذا السياق يجب التذكير بالمقولة التي مفادها أنه يتم التركيز في غضون الافتتان على الأشخاص الذين يخضعون للانتقاص والتجريح المتبادل جراء القدح في الذمم والرغبة في التشهير، في حين يتم التركيز في رحاب الحوار على الموضوعات أي الأفكار التي توضح على قدح الارتواء.

والاستمداد مِن الخبرة العملية في مجال السيطرة على حالات عدم الرضا التي غالبا ما تكون وراء الانتفاضات المراهِقة والمرهِقة، وكذا الاهتداء بسُبُل إشباع مطالب الفئات المعنية، وكيفية تسوية الخلافات بحسم الاختلافات الثقافية أو العداءات العنصرية التي تبدو فيها التجاوزات للعيان، وما إلى ذلك من التصرفات التي تبين منطقيا أهمية صيانة شبكات الاتصالات والتواصل الضرورية لحياة اجتماعية مدرسية سلمية ونموذجية، لا نغفل أنّ المدرسة تنزع أبداً إلى النَّمذَجة.

4. تجسير التعاقد والوساطة: تصور الأنتروبوديداكتك

علاوةً على معطياتٍ تندرج في السلوكيات والأخلاقيات هي من صميم التعاقُد التعليمي .كما رأينا، ينضاف إلى ذلك بعدٌ آخر للوساطة هو البعد الاجتماعي الانتروبولوجي الذي يورِّط المعلم في ضربٍ آخر من الوساطة تتمثل في ربط الأبعاد السابقة بالحاجة الإنسانية الآنية. بل يُرجِع بيار بورديو الإخفاقات في الوساطات إلى المفارقات في أنظمة التواصل، بحيث في الوقت الذي يخلق فيه التواصل البيداغوجي أعرافاً تواصلية مدرسية، يجد التلميذ تفاوتا صارخا بين هذا الأخير وبين التواصل الاجتماعي الذي سرعان ما يعاد رميه فيه، بدءاً من ردَّات الأفعال السلوكية اللغوية التي يكون قد تلقاها في الحاضنة الأسرية الهابتوسية، وتبدأ المشاكل في الحقيقية حينما يبدأ المتعلم في التشكيك في قدراته التواصلية والحال وكما يوضح بيار بورديو الأمر يرتبط أيضا وأكثر بما أسماه (مردود التلميذ التواصلي)، (بيار بورديو، ص.185) الذي يميل نحو التناقص بفعل الأزمات النفسية خصوصاً. وذلك في سياق حديثه عن دور المعلم، وعن المؤشرات التي يقاس بها هذا المردود. يمكن للمستمع أن يرجع إلى كتابه (إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم) ضمن فصل كامل أسماه (الرأسمال الثقافي والتواصل البيداغوجي)؛ لأنّ المعلم الذي يسعى إلى إنتاج شروط ممارسة عمل بيداغوجي، يكرس أيضاً الهابتوس الذي ينزع إلى تلقينه (ص.185). وهي مهمة تخلق في ذاته ضرباً من ازدوجية قد تصل به إلى حد الانفصام الشخصي.

في هذا السياق، تطلعنا المقاربة الأنثروبوديداكتيكية من خلال فكر إدغار موران (موران، 2012، الصفحات 268-270)، الذي ذكر بعض المزايا التي يُشكِّل مجموعها الذكاء البشري المراد تسخيره في الوساطات لأنه يعتبر الأساس الذي بني عليه التعاقد الأصلي، سنلاحظ أنها مزايا حضورية استبدالية أفقية وعمودية، تشبه تلك الانتظامات القاعدية التي تحدث عنها بورديو، مِن:

- التعلم السريع ذاتيا ومع الغير أي القدرة على التعلّم ذاتياً، مع اللجوء إلى تعلم ينهل من خبرة خارجية؛
- القدرة على تصنيف المهم والثانوي وعلى اختيار الأشياء اللافتة واستبعاد الأشياء غير الوجيهة وغير المفيدة؛
- التحليل الدائري لاستعمال الوسائل المجدية والوسائل المناسبة لبلوغ الغايات أي القدرة على تصور المفعول الرجعي الحَلَقِي للوسائل والغايات؛

- القدرة على الجمع بين تبسيط مسألة مِن المسائل (بإدراجها في مقولة جوهرية) وبين احترام تعقيدها (مع النظر في التنوعات والتداخلات واللايقينيات)؛
- القدرة على إعادة النظر في إدراكها وفي تصور الموقف؛
- القدرة على استخدام المصادفة للتوصل إلى الاكتشافات والقدرة على إثبات الحصافة في المواقف غير المتوقعة؛
- القدرة الشِّرْلُوكْ هُولِمْزِيّة على تكوين تصور عام حول حدَث أو ظاهرة انطلاقاً من بعض الآثار أو المؤشِّرات المبعثرة؛
- القدرة على تقدير المستقبل انطلاقاً من النظر في شتى الإمكانات والقدرة على وضع سيناريوات محتمَلة مع حسبان اللايقينيات وبروز الأشياء غير المتوقَّعة؛
- السرنديبية التي تجمع بين القدرة على إثبات الحصافة في المواقف غير المتوقعة والكفاءة الشِّرْلُوكْ هُولِمْزِيّة.
- القدرة على إثراء الاستراتيجيا وتطويرها وتعديلها بحسب المعلومات المحصول عليها وبحسب التجربة المكتسبة؛
- القدرة على إدراك المستجدات دون زجّها في ترسيمات الأشياء المعروفة، والقدرة على موضعة المستجدات أمام الأشياء المعروفة؛
- القدرة على مجابهة / وتخطي المواقف الجديدة والقدرة على التجديد بشكل مناسب (وظن سبنسر وهال وكلابارید أنهم يستطيعون تعريف الذكاء انطلاقاً من هذه القدرة وحدها)؛
- القدرة على الاعتراف بالمستحيل، وعلى تمييز الممكن، وعلى وضع سيناريوات تجمع بين المحتوم والمرتجى؛
- القدرة على " الحرتقة " أي: أ) تحوّل شيء أو أداة أو فكرة أو مؤسسة ..الخ، عن نسقها المرجعي وغايتها الخاصة وإدراجها في نسق جديد وإعطائها غاية جديدة؛ ب) تحويل مجموعة عناصر وإضفاء خصائص وغايات جديدة عليها؛

- أضِفْ إلى ذلك أنّ الذكاء يتضمّن الاستعمال الذكي للمصادر غير الذكية التي يحتاج إليها وهي الإعلام والذاكرة والتجربة والتخيل. وينبغي عليه أن يستعمل ذاكرته بذكاء كما يُ efذلك لاعِبو الشطرنج الكبار الذين يعرفون كيف يستذكرون وضعيات شديدة التعقيد قبل شنّ هجومهم ولا يستذكرون كميات هائلة من المعلومات أو فهرساً ضخماً من التشكيلات. كذلك يجب على الذكاء ألاّ يرسِّخ في الذاكرة ما هو مَعيش و" أن يستخلص عبر " التجربة؛ ينبغي عليه أيضاً أن يرى إن كان يجب على التجربة أن تضع نقاط استفهام على المبادئ التي تسيِّر المعرفة والتصرف، أو على النقيض من ذلك إن كان على المعطيات الجديدة أن تضع نقاط استفهام على التجربة. أخيراً نعلم أنّ الخيال لا يمكن أن يُخصِّب الذكاء إلاّ إذا التُقِط وهُضِم بذكاء في المعرفة والفعل معاً.

هكذا فالاحتكام إلى هذه المزايا، يمكن الوثوق بأنّ جدارة التدخل تقاس بالنظر إلى ما ينجم عنه معظم الخلافات الصفية أو خارج الصفية من الإقصاء وأسلوب الرّدع والإحساس بالذنب التي تتطلب مراجعة الحياة النفسية لكونها ولّدت عنفاً يشتدّ حيناً ويفتر آخر، وأحدثت تطبّعاً معيّناً يتمتّع بالديمومة وبقابلية التصريف إما بالتمرد، أو يستطيع توليد ممارسات تنطبق على تلك المبادئ التي استبطنها العمل التربوي ذاته بوصفه عملاً ترسيخياً (متواصِلاً) طويل الأجل، تلك المبادئ التي يرى بورديو أنها تمثل نموذجاً معيّناً من التعسّف التربوي (بورديو ب.، العنف الرّمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، 1994، صفحة 50) بيد أنّ السلوكات الرّاسِخة التي يتم تعديلها حتى من قبل المحدِّدات الثقافية، يمكن إعادة تشكيلها في العادة المكتسبة والأذواق والميول التي تدفع الرجل والمرأة إلى العمل المستميت والتي تقود الإنسان إلى التميُّز ورفع التحدّي (Bronislaw, 1970, p. 56) والانضمام إلى الحركات السياسة، فقط تلك التي هي أبعد ما تكون من مجرّد تسوية مؤقَّتة، بل ينبغي أن تكون على الشاكلة التي لخّصها بها مالك بن نبي (1905 . 1973) ـ كفيلة بأن « تتكفّل بالمجتمع في الوقت الذي يتكفّل المجتمع بالفرد تربويا وثقافيا » (بن نبي، 1984)، ومنضوية تحت الثقافة التي تمد بأسباب المقاومة ـ كما يراها إدوارد سعيد (1935 . 1903) الذي لم يستطع العيش خارج الالتزام (سعيد، 2006) وغير متضاربة مع التّربية كما وصفها جون ديوي (1859 . 1952) John Dewey بوصفها أحد مسالك التنمية الفردية بالفعل، وكما يرى العالم الإنثروبولوجي مالينوفسكي (1884 . 1942) Bronislaw Malinowski في الثقافة ما يحتضن جميع الظواهر الاجتماعية لأنها تمثّل ما أسماه (الوحدة العضوية) Unité organique (Bronislaw، 1970، صفحة 164)

من هنا، فلا يجب أن نغفل عن الطابع الميداني لكل من التعاقد التعليمي والوساطة المدرسية، ذلك أنه لا نتعلم لعب كرة القدم أو البيسبول أو كرة اليد أو أية رياضة أخرى من خلال الاقتصار على تذكر ما يقوله أحد المشجعين خلف التلفاز أو على مدارج الملعب، أو من خلال مُلاحِظ الإشارات التي يُنجزها المدافع الذي يلتقط الكرة أو المهاجم الذي يدفع بها نحو مرمى الفريق الخصم، أو حتى من خلال الاستماع إلى الثرثرات التي يُصدرها مدرِّبو الفريق الخصم من مَقابِعهم. فالاندماج هو الذي يكرس التعلم الحذق ويسمح باختبار القوانين في الميدان.

خاتمة

في نهاية المطاف المعرفي المنهجي، ولأني بدأت بالنتيجة والتوصية، وبما أن للوساطة مصادر وخصائص عديدة: نفسية إرادية واجتماعية وثقافية وعلمية وتقنية وحتى إيديولوجية؛ اخترت الخروج عن النص، بترديد حقيقة إناسية، بالتالي بعيد عن الإيديولوجية؛ وبتعقيب إشكالي جديد:

إن القول بأن مصطلح (الوساطة المدرسية) اليومَ في الجزائر، محلّ نقاشٍ. تسميةً ومفهوماً، أو موضوع خلافات حادة للغاية. والاختلاف من سمة المجتمعات الأنوارية؛ هو قول لا يرقى إلى الواقع. لأن ممارسات وأخلاقيات وعِلميات (الوساطة المدرسية). بكل بساطة. محتشمَة الوجود في هذا البلد الذي أخذ بعض الخبراء يشخِّصون إفلاس منظومته التعليمية التي استحالت إلى مجرد " مصنع لرَسْكَلة نفس الأذهان والأفكار "، حتى أنّ الذين يعتبرون أنفسهم من طائفة " الوسطاء الفاعلين النشطاء "، يرون في هذه الوساطة مشروعًا يصعب حتى الوقوف عنده ولو من باب التعريف به، كما في مثل هذه المناسبات. وانسياقاً وراء هذا المنطق، قد أذهب إلى حد التحفّظ في مدى وجوده، حيث أرى في استخدام هذا المصطلح كأننا بلغنا نقطة تعاصُرٍ توهمنا بأنّ التعليم قد وصل إلى مداه الكامل: فهل تُعتبَر الوساطة مفارقة تاريخية. وفق نظرية الأكوان المتعدِّدة ؟ وهل يمكن أن يكون استخدام هذا المصطلح مناسبا حقاً، ولأي واقع ؟

5 قائمة المصادر والمراجع:

Bourdieu, P. (1968). Structuralism and Theory of Sociological Knowledge . *Social Research*.

Bourdieu, P. (1986). La force du droit. Eléments pour une sociologie du champ juridique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(64).

Bourdieu, P. (2001) Langage et pouvoir symbolique, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais ».

Bronislaw, M. (1970). *Les dynamiques de l'évolution culturelle : recherche sur les relations raciales en Afrique.* Paris: l'anglais par Georgette Rintzler.

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie.* Paris: ESF éditeur.

Moussy, B. (s.d.).

Pierre, B. (1976, juin). Les modes de domination. *Act de la recherche en sciences sosiales, 2*(2-3).

Pierre, J. (1983). *L'homme neuronal.* Paris: Ed.Fayard (coll. Le temps des sciences).

Pierre, J., & Schmitt, B. (2000). *La médiation scolaire par les élèves.* Paris: éditions Social Françaises.

Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). . Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogiaue*, .

إدغار موران. (2012). *المنهَج: معرفة المعرفة (أنثروبولوجية المعرفة).* بيروت: المنظمة العربية للترجمة – مركز دراسات الوحدة العربية –.

باتريك هيلي. (2008). *صور المعرفة: مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة.* بيروت: المنظمة العربية للترجمة – مركز دراسات الوحدة العربية – .

بن نبي ,م .(1984) .*المشكلة الثقافية* .بيروت :دار الفكر المعاصر.

بورديو ,ب .(2002) .*بعبارة أخرى :محاولات باتّجاه سوسيولوجيا انعكاسية* .القاهرة :ميريت للنشر والمعلومات)سلسلة مختارات ميريت.(

بورديو بيير. (1998). *أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة.* بيروت: دار الأزمنة الحدثية.

بورديو ,ب .(2002) .*بعبارة أخرى :محاولات باتّجاه سوسيولوجيا انعكاسية* .القاهرة :ميريت للنشر والمعلومات)سلسلة مختارات ميريت.(

بيار بورديو. (1994). *العنف الرّمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي.* بيروت: المركز الثقافي العربي.

بيار بورديو، و جان كلود باسرون. (2007). *إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسَق التعليم.* بيروت: المنظمة العربية للترجمة – مركز دراسات الوحدة العربية –.

بيير بورديو. (2007). *الدرس في الدرس [Leçon sur la leçon, Minuit, 1982]*، ضمن *الرمز والسلطة*. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر (سلسلة المعرفة الاجتماعية).

بيير بورديو. (2012). *مسائل في علم الاجتماع*. أبو ظبي (الإمارات المتحدة العربية): هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (سلسلة مشروع كلمة).

سعيد ,إ .(2006) .*الثقافة والمقاومة*)حاوره ديفيد بارساميان .(بيروت :دار الآداب.