

الوسيط والوساطة والمنظومة التربوية المتجددة

د. الحبيب المبروكي، أستاذ مساعد بالمعهد العالي لإطارات الطفولة قرطاج
درمش- تونس

ملخص: تعتبر الوساطة من البراديجمات التي بدأت تكتسح المجال السوسيولوجي والبيداغوجي والتربوي نظرا لاتساع دلالاتها ومجال فعلها واقتربها من عديد الحقول المعرفية، إلى جانب قدرتها على استعارة جهاز مفاهيمي ومرجعيات متعددة وثرية، وهو ما دعانا لتناولها بالدرس. تعتبر محاولة نتجها بالأساس إلى فهم أنوار هذا الوسيط بما هو فاعل اجتماعي له قدرات ومهارات ومؤثرات تسعفه على تحقيق أهدافه وتمكنه من مجال التدخل في أكثر من مجال (التربوي، البيداغوجي بالأساس، ...) وهي أيضا مقارنة اتصالية في عمقها لها جملة من المفاهيم المجاورة، أردنا أن نحدد الفواصل بينها. تتجدد أهمية هذه الدراسة في علاقتها بالعملية التعليمية والبيداغوجية، وهي تأثيث لمجال اختلفت فيه الرؤى والمقاربات من خلال جملة من المقاربات المتباعدة حيناً والمتقاطعة حيناً آخر. إن تعدد المرجعيات والمضامين تعطي لهذه الدراسة قراءة وتأويلا قد يثري مضمونها، لأن ما قدمه كل من "فيغوتسكي" و"برنر" و"فارينو" وغيرهم أرضية معرفية ثرية، مدركين بأن الوساطة لها علاقة ما بالوساطة العرفانية في بعدها النفسي أيضا، إلى جانب الخلفية الفنية والتكنولوجية والمعلوماتية، أي أنها تحولت إلى أداة وسيطة للمعرفة والتعلم والترفيه وغيره، مما حولها إلى أحد الرهانات الكبرى التي تسعى العديد من الحقول إلى توظيفها وتفعيلها وامتلاكها وتحويلها إلى مقارنة وسيورة متكاملة ومتعددة الاتجاهات. تحولت بالتالي إلى مجال إبداعى واعد خاصة في مجال الطفولة والشباب.

الكلمات المفتاحية: الوساطة، الوساطة المعاني المجاورة، الوساطة البيداغوجية، الوساطة العرفانية، الوساطة الفنية، الوساطة الأدائية، الوساطة الالكترونية، الوساطة والابداع، الوساطة والرهانات، البيداغوجيا اللعبية، هامش اللايقين...

The mediator and mediation throw the educational system innovation

Abstract: We can considered mediation as one of the best scientific paradigms, because of its wide dimension that can touching many fields as well as the sociologic, pedagogic and educative. The concept mediation can be original but also new by its different meaning that reached family, pedagogy and the school. For this reason, we try to

explore it and analysis such results realized, not as a concept but as a new field full of meaning. In any way; it's timeto considered this field as one of the best tools that can be used by the academics to go more and more in the exploration of the future knowledge's and complication way of young life's.

This work aims to provide a multidisciplinary approach - pedagogical, socio-political, sociological, and psychological - to understand the general interest of constructive conflict management, and in particular the opportunities related to the method of mediation. This approach reflects the path taken - from deconstruction to reconstruction of the subjectbeginning with a theoretical analysis (origins, specificities, differences with other methods, values and principles) and considering the individual and collective phenomena inherent to each conflict and its management (levels of conflict, management dimensions, individual psychological foundations, opportunities of integrative bargaining, but also the limits and risks associated with the method of mediation). The present work also takes into account the personal evolution of the researcher, her practice as a mediator, exchanges with other professionals on this behalf and her personal findings of feasibility (practical advice, logistical organization, concrete tools for the various phases, and the restitution of the key steps of a practical case).

Key words : Mediation, pedagogic mediation, cognitive mediation, technical mediation, tools of mediation, electronic mediation, mediation and creativity, mediation and gaming, incertitude zone

مقدمة:

إن التحديات التربوية الجديدة التي يعيشها الطفل اليوم وخاصة في مراحل العمرية الأولى تستوجب منا مزيد البحث عن أدوات تربوية وتعليمية وتنشئية جديدة ملائمة له ولعصره واحتياجاته، هذا الواقع الجديد الذي قد نتفق حوله أو نختلف يتصف بأنه غير ثابت ومأزوم لكثرة ظواهره وتعدد وسائله وتنوع مقارباته وافتقارنا للقدرة العلمية والمعرفية للتفرد بأدواتنا أو الاستجابة لطبيعة التحديات والانتظارات المرفوعة من قبل هذا الجيل الجديد من أطفال اليوم المعولم والمنمط بشكل عام وفق المنظومة الغالبة والسائدة، لهذا الاعتبار بدى لنا من الضروري أن نبحت عن أفضل السبل المتاحة للتعامل معها ومعالجة الواقع وملاءمته مع أولوياتهم. لذا نعتقد

أن من بين الآليات الجديدة المبتكرة والتي تم إعادة اكتشافها من جديد هي مؤسسة الوساطة، ويمكن أن نعتبرها موضوعا قديما ومتأصلا في المجتمعات البشرية، غير أن هذا الجهاز قد أخذ أكثر من معنى ومن مجال، وقد أعادت المجتمعات الحديثة اكتشافها من جديد نظرا لقيمتها وأثرها وقدرتها على مساعدة المجتمعات عموما والمؤسسات تحديدا على تجاوز الصعوبات وفك التصلب، إلى جانب المفعول الوقائي والعلاجي والتعلمي وفك النزاعات ومرافقة الوضعيات، كذلك نعتقد أن للطفولة المبكرة حاجة أكيدة لها نظرا لما استحدثته من طرق ووسائل وأدوات قد تتناسب مع طبيعتها وكيفية معالجة مشاكلها وكيفية تدريبها واعدادها للدخول في الحياة بشكل عام. كما أن هذا ما يدعونا إلى مزيد فهمها ودراستها وتبسيط الضوء عليها، عساها تكون الدعامة الأساسية التي يمكن أن نبني عليها مقارباتنا التربوية والبيداغوجية المستقبلية في مجال الطفولة عموما والطفولة التونسية المتمدرسة على وجه الخصوص.

الطرح الإشكالي:

من خلال جملة التحديات التي تعيشها المنظومة التربوية اليوم لعله يصبح لزاما أن نبحث عن البدائل والمحامل والرافعات الملائمة لإنقاذها، لذا نقدر أن الوساطة بشكل عام تُعد من المجالات البحثية المستحدثة التي تستوجب مزيدا من الفهم والتحليل، وهي فضاء تعليمي وتأطيري ومعرفي حديث الاكتشاف على عراقتة، غير أن جذوره قديمة ويختلف حسب الاختصاصات والمجالات والثقافات والمجتمعات ونقدر أنه وعاء ومحمل بيداغوجي مفيد، لأنه يحمل مقاربة مختلفة في تمثيلاتها وأساليبها ويعتمد على فاعلين ينظرون إلى الأشياء والمواضيع والأشخاص نظرة متفردة ومتميزة، مما يعطيهم سلطة خاصة ويسعفهم بقدرة على تحقيق نتائج مرموقة رغم غياب السلطة الفعلية التي يحضون بها أو يمتلكونها سوى سلطة الوساطة في حد ذاتها. لهذا نقترح تناول الوساطة بما هي مؤسسة اعتماد على طرح مغاير فيه البعد النفسي والبيداغوجي التعليمي وفيه اللعبي وفيه خاصة هامش الفعل والابداع واللايقين الذي سيشغل عليه الوسيط داخل الفضاء الذي سيحدده وفق رؤيته ومنهجيته الخاصة ومقاربتة اللينة والتي لا تحتل محددات صارمة وقبلية.

الإشكالية التالية: ما هي الوساطة تحديدا؟ وما هي أنواعها؟ وهل يمكن اعتبارها بديلا تربويا وآلية تستجيب لطبيعة المرحلة؟ وهل تتلاءم مع واقع المجتمع التونسي ومؤسساته لمرافقة الطفل وتربيته؟ وماهي الوسائل والمحامل الملائمة لذلك؟

1. الوساطة بما هي نموذجاً جديداً للتواصل:

لئن اعتبرنا مفهوم الوساطة من المفاهيم التي بدأت تأخذ طريقها نحو التجذر والارتباط بالحقل التربوي، غير أنها لم تتمكن من التخلص من تعدد معانيها ودلالاتها polysémique، وإذا أردنا أن نرتب الاستعمالات رهاناتها الحالية فعلينا أن نختزل أبعادها حتى نعرف كيفية التعامل معها، لأن المصطلح شديد الارتباط بمستعمله فالوساطة لا تنفصل على الوسيط، والوسيط فاعل لا يرتجل فعله ولا يتعامل مع الوضعيات بالانسياب المطلق، بل هو مدرك لطبيعة تدخلاته وإطار

الوضعيات والسياق الذي تنتزل فيه. فعملية ادراج الوساطة في المجال التربوي هذا يعني أننا أدركنا أنها آلية جديدة ووسيلة عمل مبتكرة يكون فيها دور الوسيط بما هو طرف ثالث مستقل بذاته ملم بقدراته التقنية والمعرفية، محافظ على نسيجه العلائقي الشبكي، مبتكر لها ومنتج للحلول الملائمة والمناسبة رغم تشعبها على اعتبارها وضعيات متداخلة ومتعددة، فيها ما هو إداري وبيداغوجي وآخر اجتماعي ونفسي ومعرفي ديدكتيكي تربوي وفيها أيضا ما هو قانوني قضائي، كما يمكن أن تكتسي أيضا بعدا سياسيا على اعتبارها مخرجات ونواتج تترجم اختيارات وتوجهات بعينها.

فقدم هذه الطاهرة وتعدد معانيها وتشكلاتها وقدرتها على اختراق الأزمنة والشعوب والمجتمعات، لم يمنعا من اختزال جذورها فيما رشح إلينا من الحضارات اليونانية من خلال الفلسفة التي كانت جامعة وعاكسة لكل العلوم السائدة آنذاك، إلى جانب البعد الديني الذي عبرت عنه الديانة المسيحية التي كانت تعتبر السيد المسيح وسيطا بين الله والإنسان. هذا يعني أن الوسيط هو من يحتل المكانة الوسطى والذي يتحلى بالقدرة الإدراكية للوضعيات الاختلافية وله بعد تسامحي ملؤه الإيثار والقدرة على نسج العلاقات وله أيضا معاني نكران الذات مستعد أن يضع نفسه مكان الآخرين حتى يتفهم وضعياتهم وأسباب انفعالاتهم الباطنية، وهو ما يساعد الوسيط على انجاز مهام تقريب وجهات النظر أو المصالحة وبالتالي الوصول إلى تحقيق نتائج عملية وملموسة.

1.1- الوساطة، مفهوم ومعنى:

أردنا أن نسلط الضوء على بعض المفاهيم النظرية المتعلقة بالوساطة بما تستحقه من مزيد الإلمام والمتابعة والتعميق بما هي مستحدث حضاري لا يزال ينشد تأصيلا وتوطينا للمفهوم في مجالاته المتعددة، والتعريف على مختلف تطبيقاتها الاجتماعية والثقافية والتربوية البيداغوجية. يكمن هدفنا هنا في محاولة إيجاد الإمكانات والترابطات والعلاقات الممكنة بين الوساطة وبين الإبداع. فبعد أن قدمنا الوساطة بما هي مقاربة جديدة ومستحدث واعد، يمكن الاستفادة منها في مجال تربية الناشئة ورعايتها، فإنه يمكن أن نتابع أثرها العميق في التربية وما لها من ارتدادات على الأسرة والعملية التعليمية والتربوية، وسنحاول متابعة الارتباطات الأخرى على المستوى الإبداعي في المجال التربوي.

من خلال دراسة هذا المفهوم تبين لنا أن الوساطة وساطات، أي أنها ترتبط بأكثر من مجال، على اعتبار أن السياقات التي تتعلق بها عديدة منها، القانوني والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي. إلا أن ما يهمنا في هذا المبحث تلك الوساطة التي يُمكن أن تكون محفزة للتفكير الإبداعي عند الأطفال خاصة. فقد رأى "سارساني مدنيك" (Mednick, Sarsani, 1999) وهو أحد مُطوِّري النظرية الترابطية في علم النفس، التي تؤكد على أنَّ التمشّيات التي يقوم عليها التفكير الإبداعي تتمثل في: "تشكيل عناصر مترابطة في تركيبة جديدة تلبية لمتطلبات محدّدة، أو تكون مفيدة بشكل أو بآخر، على أن يتفاعل معها المتعلم تلقائيا." (Mednick, S., 1999)

p74). *Exploring promotion of creative thinking among secondary.School students: London-England. UK*

وذكر "ميدنيك" ثلاثة طرق لتحقيق ذلك وهي: السرنديبية*¹ والتماثل والوساطة. (Mednick,S.1999 -p88) هذالعلاقة بين الوساطة وإكساب الأطفال مهارات التفكير الإبداعي تبقى في اعتقاد "مدنيك" ممكنة، وعليه نقترح تبسيطا لمفهوم الوساطة بما يقرب المعنى ويعرف به بشكل متكامل، (البيداغوجية، العرفانية والفنية). تعتبر هذه المقاربة التي تخص المفهوم الجديد للوساطة قدرتها على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيقها في علاقتها بالإبداع.

2.1- ما الوساطة تحديداً؟

يعود مفهوم الوساطة في أصله اللاتيني إلى *mediare* وتعني القسمة من الوسط، أو التواجد في الوسط بين موقعين، ومن معانيها أيضا التدخل ومنها يأتي مفهوم الوسط *Médiatrice* فموسط الزاوية، في الهندسة والرياضيات، هو نصف المستقيم الذي يقسم الزاوية إلى نصفين متقايسين، و *médiane* أي أوسط الشيء ومتوسطه ومنه متوسط الأضلع ومن ثمة مفهوم *médiate* أي بوساطة وبشكل غير مباشر وكذلك *médiastin* أي منصف الشيء، ومن ثمة جاء مفهوم *médiateur,trice, (adj)* وهو الوسيط والموفق والمصلح، والقيام بهذا يسمى وساطة وتوسط *médiation* ومنها التوسيط وتوسط ووسط *médiatisation* و *médiatiser* وهو فعل القائم بالوساطة، وهو كما نلاحظ مفهوم ثري ومتعدد الدلالات والمعاني. ومهما تعددت المفاهيم والاشتقاقات المرتبطة بالوساطة فإن فكرة التوسط تبقى محورية فيه. (ادريس سهيل، قاموس المنهل، فرنسي عربي، (1994)، دار الآداب، الطبعة الثالثة عشر، بيروت). ويعرف "ميشال قبيوم-هوفنغ" (Guillaume-Hofnung, Michèle. 2009- p45) الوساطة على أنها "طريقة بناء وتصرف في الحياة الاجتماعية بفضل ادراج طرف ثالث مستقل ليس له أي سلطة سوى سلطة الوساطة في حد ذاتها وهو اختزال لهذه السلطة الرمزية الخفية". (Guillaume-Hofnung, M. (2009- p45), *la médiation* :Paris, France, Collection : *Que sais-je ?* PUF.)

أما "ماكي، مايلز ومارش" Mackie, Miles et March فإنهم يقترحون تعريفا للوساطة الاقتصادية على أنها طريقة وتمشي لحل الاختلافات بالاعتماد على نسق منظم ومهيكل، من خلال السماح لطرف ثالث يتم اقتراحه ولا يتمتع بإصدار قرارات نافذة ومسقطه ومجبرة على الأطراف المختلفة والمتنازعة. " *une* : (GRAF, K. (2017- P48), *la médiation* :

*السرنديبية: Serendipity اكتشاف شيء في الوقت الذي نبحث فيه عن شيء آخر. مثل اكتشاف كولومبس لأمریکا بينما كان يريد الوصول إلى الهند.

approche constructive à la hauteur des conflits de notre temps :
Doctorat en Science politique. Université Panthéon-Assas.)

كما قدم المجمع الأوروبي للقضاة تعريفاً آخر للوسيط والوساطة يكمل بقية التعريفات السالفة ولا يختلف كثيراً عنها، إذ يعتبرون أن الوسيط هو "طرف ثالث محايد منصف ونزيه ومشهود له بالكفاءة وليست له سلطة أخذ القرار، غير أنه يمتلك ميزة بارزة تتمثل في حسن الانصات للأطراف المتنازعة إلى جانب القدرة على وضع الفرقاء أمام حقيقة وجهات نظرهم أثناء المقابلات مهما كانت متناقضة ومختلفة، وذلك بهدف وضعهم ومساعدتهم على قبول مبدأ التحادث والحوار ثم الجلوس وبناء جسور للتواصل، ومن ثمة دفعهم للوصول بأنفسهم لتوافقات ثنائية متبادلة وهم في حالة قبول ورضاء متبادل أي وضعية إيجابية." (Arnaud, N. et Soucat, B. (2012- p44), *Le Médiateur* : Paris. France, PUF.) وهي تدقيق لمعنى الوساطة بشكل عملي.

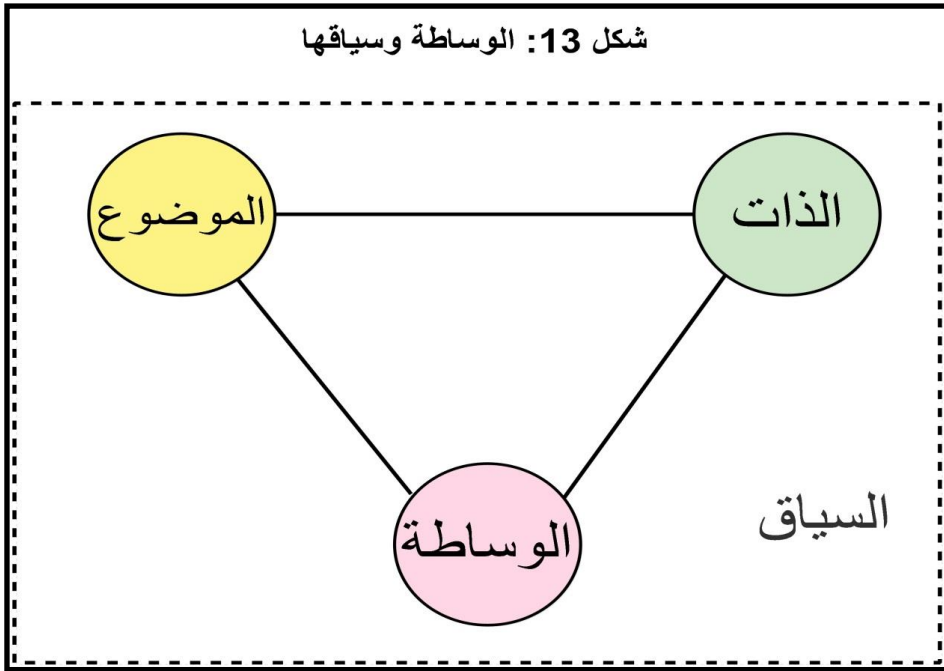
أما من الناحية الإجرائية، فالوساطة ارتبطت بالصراعات الناجمة عن تعامل الأفراد والجماعات فيما بينها، فهي تهدف إلى تقريب وجهات النظر المتباعدة، ومساعدة تلك الأطراف على حلّ الإشكاليات المترتبة عن تلك الصراعات دون عنف، وفي أحيان كثيرة دون اللجوء حتى إلى التقاضي. ومن الناحية الاجتماعية تبدو الوساطة أداة تُساعد الأفراد على تقارب تصوّراتهم المشتركة للواقع وتفهمه في نطاق الحوار، وفي مستوى موضوعيّة الواقع وذاتية التصوّر، يطرح مفهوم الوساطة سؤالاً يتعلّق بمعنى ذلك الصراع القائم بين توق الإنسان إلى الحرية وضرورة الحفاظ على الإرث الاجتماعي.

لعلّ الإجابة عن هذا السؤال يكمن في جوهر التربية في حدّ ذاتها، أليست التربية تختزل في ذلك العمل الواعي أو اللاواعي الذي يقوم به الكهول إزاء الأطفال قصد تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم المتعارف عليها والمتفق حولها وتمريها للمساعدة على للاندماج داخل المجتمع، وعلى تمكينه من ترسانة قيمية ومعيارية يمكن بمقتضاها أن يدرك معنى المقبول والمرفوض والمحبذ ما يعزز المجتمع وما ينكره، هذه القيم المعيارية والقيمية يتم استبطانها بشكل تدريجي بشكل يتوافق مع المنظومة الاجتماعية ويرسخ لديه المقبول والمكروه اجتماعياً ليتمكن بالتالي من تحقيق التوافق الاجتماعي المطلوب ويعرف معنى الانتماء إلى الجماعة والعيش في كنف منظومتها المتقاسمة والمشاركة مع الشعور بشيء من السلم والرضا الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي في المستوى الذاتي والموضوعي. فكلّ تربية هي قبل كلّ شيء عملية تمرير للمعارف والقيم والرموز من جيل الكهول إلى جيل الأطفال، بأشكال مختلفة من جيل إلى جيل ومن حضارة إلى أخرى ومن شعب إلى آخر حسب المتوارث والمتداول والمكتسب والمعلوم والممكن. انطلاقاً من هذه الوضعية التي تتطلب من الكهول تمرير المعارف والقيم والرموز إلى الأطفال، تتشكل وساطة في أوضح معانيها. فكلّ أركانها متوفرة في هذه الوضعية: الطفل كذات والمعارف والقيم والرموز كموضوع وتكمن بينهما تلك العلاقة التي ينشئها وبصوغها الكهول بهدف تمرير تلك المعارف والقيم والرموز. بهذا المعنى فالوساطة كما

يرأها " جوزيف ريزو " (Rézeau, Josef. 2012) نظام للضبط الموضوعي للعلاقة بين الذات والموضوع، بحيث تنتزّل هذه العلاقة في سياقها التاريخي والجغرافي والاجتماعي بشكل منهجي (Rézeau, J. (2001- p 225), « *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* » : Thèse de Doctorat. Université (Victor. Segalen, Bordeaux .

3.1- الوساطة ودورها في ضبط العلاقات :

(Rézeau, J. (2001- P 226).



2.1- الوساطة والمفاهيم المجاورة:

يعتبر مفهوم الوساطة غير منفصل على مفهوم التفاوض نظرا للارتباط التعاضدي بين المفهومين وبين العمليتين، غير أنهما ليستا نفسهما في المعنى ولا في المدلول الاجرائي، كما أن الوساطة ليست بصفقة تعقد ولا بعملية تجارية ربحية وليست بعملية توافقية بالمعنى المتداول. كذلك نعتبر أن الوساطة تختلف أيضا عن التحكيم، بما هو دور مقنن ومحكوم بضوابط وقوانين معينة، غير أن الوسيط قد يلعب دور التحكيم لكن بشروط وبمضمون مختلف عن ذلك، بما هو الحكم على طرفين بغرض الفصل بينهما، ويختلف الوسيط والوساطة عن المرافق والمرافقة بالمعنى المباشر للمفهوم، بل هي جزء من العملية وليست حكرًا على ذلك، أي أنها أشمل وتسمح بالتعدي لهذا

المعنى واكتماله بالإضافة الشريطية لفعل المرافقة. كما أن الوساطة تختلف أيضا عن التفقد أو الارشاد بالمعنى المتداول في منظومة التربية. لهذا الاعتبار قدرنا أن الوسيط والوساطة من أدق الاختصاصات وأكثرها حساسية وتأثرا، رغم ما يحوم حولها من إجراءات بعضها خاطئ أو بعضها ممارسة غير مهنية وغير محايدة، وقد يتحول هذا المسار الى تعميق للاختلافات والصراعات والعداوات، إذا ما خرج عن السياق الفني والبيداغوجي الذي يعكس إماما وحرفية ومعرفة واستقلالية. لهذا يعتبر هذا الأخير تخصصا مستحدثا وبالتالي فإن التعامل معها يتسم بالحرَج في مستواه الاجرائي، على اعتبار أن القاعدة الإنسانية في التعاملات تنبني أساسا على مبدأ إمكانية عدم الرضاء أو الاختلاف الحاصل في مكوناتهم ومكتسباتهم وطباعهم ومصالحهم، مما يجعل من عملية التوسط أمرا ليس باليسير، بل في حالات كثيرة قد يقارب أن يكون مستحيلا، وهو ما يجعل هذا الدور موضع تساؤل لدى بعض المجتمعات العربية، خاصة التي لم يتهيكل لديها بعد ثقافة وتراكم لهذه المنظومة الوساطية الجديدة.

3.1- الوساطة البيداغوجية

تتنزل الوساطة البيداغوجية في الإطار العام للوساطة، فهي أحد أسس تلك العلاقة التي تربط الذات المتعلمة بموضوع التعلم في سياق وضعية بيداغوجية. وتشتترط هذه الوضعية كما أسلفنا وجود العناصر التالية:

-الطفل المتعلم: الذات التي تروم اكتساب المعرفة.

-المعرفة: موضوع التعلم.

-العلاقة التي تربط الذات المتعلمة بموضوع المعرفة.

وُعرّف "أنا ماري" Anne-Marie الوساطة البيداغوجية على أنها الطريقة التي يتوخاها فرد أكثر خبرة: الكهل بالنسبة للطفل، الخبير بالنسبة للمبتدئ، المعلم بالنسبة للتلميذ، المربي بالنسبة للطفل لتهيئة بيئة الثاني، أي الفضاء المادي والذهني الذي يتشكل من الآخر ومن الأشياء الخارجية، حتى تكون هذه العناصر قابلة للفهم، بحيث ينسجم معها ويتلاءم تفكيره فيها والتفاعل معها وبناء هويته من خلالها.^{2*}

بناء على أن الوساطة في تقديرنا هي تمثّل إبداعية يتم من خلاله الانتقال من حالة أولية إلى حالة نهائية، هذه الحالة تفتح آفاقا مهمة نحو اعتبار ذلك توافق مع فهمنا للأنشطة التعليمية-التعلمية (الديداكتيك) والادراكية وكذلك للوساطة البيداغوجية، وذلك على الرغم من اختلاف المجالين. من هذا المنطلق، يرى "راينال" Raynal أن الوساطة هي مجموع المساعدات والمحامل التي يمكن

^{2*}«La médiation, c'est la manière dont un individu plus expert qu'un autre – un adulte par rapport à un enfant, un expert par rapport à un novice, un maître par rapport à un élève, organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental, ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour le lui rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité».

لشخص أن يقدّمها لشخص آخر بهدف تسهيل وصوله إلى معرفة معيّنة. وبالتالي فإنّ اللغة والمضامين الثقافية والعلاقات والمعايير الاجتماعية والخبرة الانفعالية يُمكن أن تكون وساطة. كما يُمكن اعتبار القائم بها وسيطاً، فالمعلّم والمنشّط المربي والكاتب والمخرج والفنان والإعلامي والإمام والقديس وغيرهم كلهم يلعبون دور الوسيط. (Rézeau, J. (2020-pp 35,36). « *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique* ».) ASP En ligne, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1656>.)

ويعتقد "أفانزيني" Avanzini بأنّ الوساطة، في مجال التربية، هي مهمّة الذي يعمل على تيسير وتسهيل الوصول إلى الثقافة لشخص فشل في استيعابها، في نطاق وضعيّة تهدف إلى دعم تلك المهمة الضرورية لممارسة مهمة التعليم.³ ويبدو واضحاً ممّا ذكره أفانزيني مدى أهميّة الوضعيّة في تلك الوساطة. وعلى اعتبار أن ذلك يجري في مجال التربية فإنّ تلك الوضعيّة ستكون وضعيّة بيداغوجيّة بامتياز.

3.1- الوساطة والمثلث البيداغوجي

يرمز جان هوساي (Houssaye, Jean. (1988-p23) إلى الوضعيّة البيداغوجيّة باستعمال مثلث يسمّيه المثلث البيداغوجي. وهو يتكوّن من ثلاثة عناصر: المعرفة والمتعلّم والمعلّم. وتتشكّل بذلك ثلاثة أضلاع تمثّل التمشّيات التالية:

-تمشي التعليم: الضلع معلّم-معرفة.

-تمشي التكوين: الضلع معلّم-تلميذ.

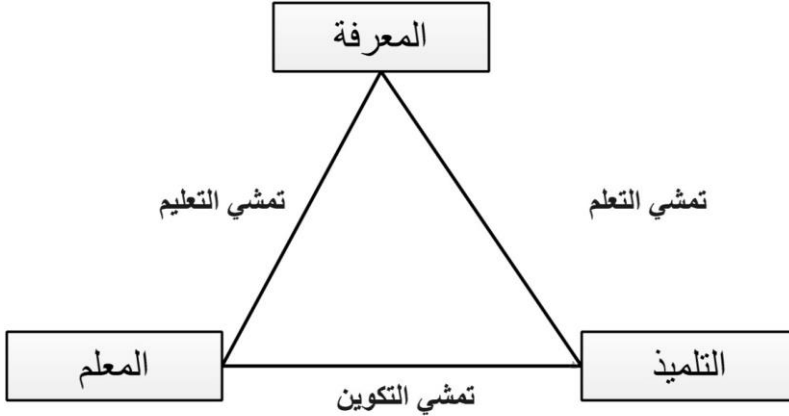
-تمشي التعلّم: الضلع تلميذ-معرفة.

ويقول هوساي (Houssaye, J. 2014-P23) في هذا الصدد: «يُمكن للوضعيّة البيداغوجيّة أن تُحدّد كمثلاث يتكوّن من ثلاثة عناصر منضدة بشكل مرتّب: المعرفة، الأستاذ والتلاميذ. بحيث يكون عنصران منها فاعلين، بينما يكتفي الثاني بلعب دور المبت، أو دور المجنون (Houssaye, J. (2014- P23), *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie* », 2eme éd. Paris, France. EST.)

4.1- مثلث الوضعيّة البيداغوجيّة (Houssaye, J. 1988- P 23.)



«Dans le registre de l'éducation, ce concept [médiation] désigne l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'alors, échoué à l'assimiler et à la situation duquel on cherche à remédier est indispensable à l'activité d'apprentissage. »



أما

شكل 14- المثلث البيداغوجي لهوساي / تعريب الباحث

بالنسبة "لهوساي" (Houssaye, J. 2014)، وانطلاقاً من اعتماد بيداغوجيا تقليدية قائمة على المحتوى، يبقى تمشي التعليم (الضلع معرفة-معلم) بعيداً عن أي نوع من الوساطة. كما يرى أن الوساطة تتحقق كلما كانت البيداغوجيا المعتمدة قائمة على الحرية واللا توجيهية. ويظهر ذلك في المثلث البيداغوجي من خلال تمشي التكوين (الضلع: معلم-تلميذ)، حيث يكون المعلم وسيطاً. والبيداغوجيا المرتبطة بضرورة التكوين تجد جذورها في تلك الحركات الفلسفية والتربوية الداعية إلى تبني تربية عصرية ومدرسة نشطة، والتي نجد صداها في أعمال كل من جون ديوي (John Dewey) وكارل روجرز C. Rogers أما البيداغوجيا التي تهتم بضرورة التعلم، (الضلع: تلميذ-معرفة)، فيلعب فيها التلميذ نفسه دور الوسيط. ويرى "ريزو" أنه يمكن وقتها الحديث عن وساطة ذاتية. (Rézeau. F., 2001- P 24)

4.1- الوساطة والعملية-التعلمية

نقصد بالعملية-التعلمية ما هو مذكور في الأدبيات التربوية والبيداغوجية على أنه الديداكتيك Didactique بما هي حسب (Joshua & Dupin, 1989) العلم الذي يهتم بدراسة ظواهر اكتساب المعرفة والشروط الضرورية لنقل الثقافة المتعلقة بها، وكذلك شروط تعلمها من طرف المتعلم بالنسبة لمادة تعليمية محددة (Robinault, B.K.(2006- P12), *Introduction à la didactique* : Université de Lyon 2, France Perrin.)

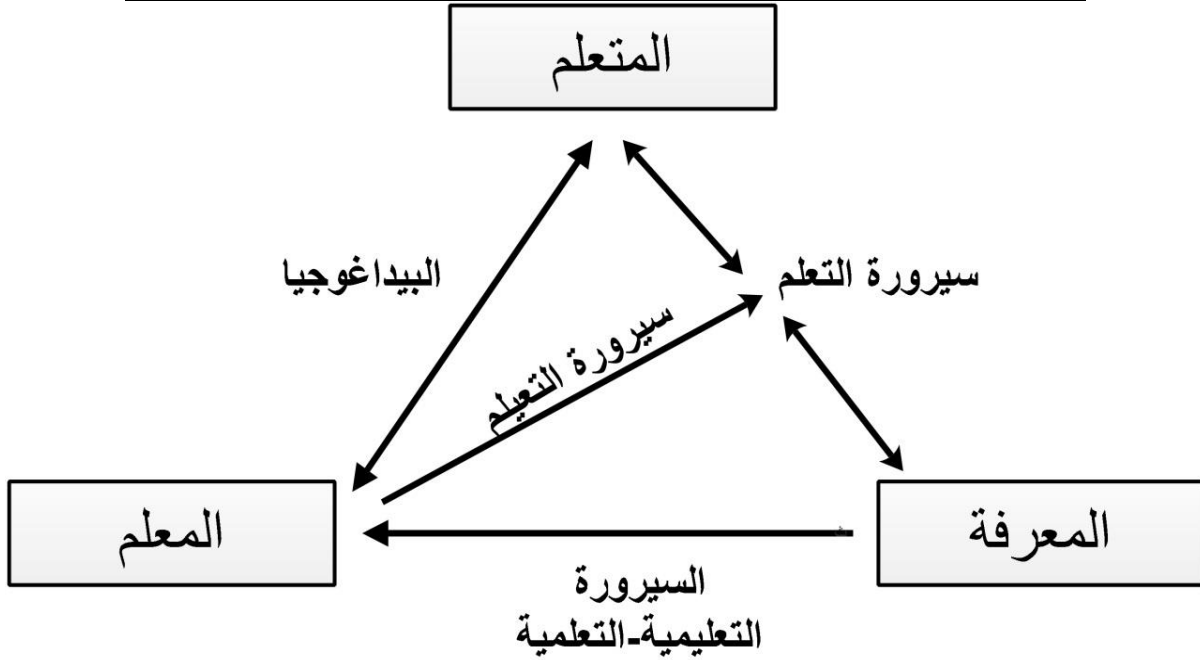
تختلف البيداغوجيا عن التعليمية في أن الأولى تهتم بالعلاقة التي تجمع المربي بالمرتبى في سياق محدد وبغض النظر عن نشاط التعلم. والبيداغوجي يهتم بما يدور في فضاء النشاط، ويسعى إلى مساعدة الطفل على تجاوز الصعوبات التي تعترضه في مدى زمني محدد ومرتببط بسياق

معروف (الآن وهنا). أمّا المشتغل بالتعليمية-التعلمية فيركّز عمله على التصرف في المعلومة عن طريق البحث والتأمل. (Rézeau. F., 2001- P 25.)

ونرى أنّ عمل المربي يستوجب الاطلاع بالدورين في نفس الوقت، دور البيداغوجي ودور الديداكتيكي. أي ما يتعلّق بالمنجز التطبيقي وما يتعلّق بالجانب التأملي والبحثي. إلا أن المثّلت البيداغوجي الذي اقترحه هوساي (شكل 15) ينفي حدوث الوساطة في نطاق سيرورة التربية في الضلع المتعلّق بالمعلّم والمعرفة. ولعلّ ذلك ما جعل "ريزو" Rézeau يقترح إدخال تعديلات على مثّلت هوساي البيداغوجي، في اتجاه إبراز مكانة سيرورة التعليم في المثّلت المذكور، باعتبارها مُحصّلة لكلّ من سيرورة التكوين وسيرورة التعلّم. وهومن شأنه أن يجعل من الوساطة كاملة في المثّلت وتامة الشروط.

نلاحظ أن سيرورة التعليم تنطلق من المعلّم للوصول إلى سيرورة التعلّم التي تربط بدورها بين المتعلّم والمعرفة. ذلك لأنّ الوضعية البيداغوجية تتطلّب إيصال شيء ما (معرفة) لشخص ما، هذه الحلقات المترابطة والمتكاملة تتأسس على أهداف محددة ننشد تحقيقها وتنجز في سياقها الزمني وعبر مراحل محددة وعبر جملة من الوسائل والأدوات والطرائق والمحامل يمكننا من إيصال هذا المضمون المعرفي في سياق الوضعية البيداغوجية المناسبة. ويمكن أن تعتبر هذه العملية إضافة نوعية تبرز أثر العملية التعليمية بما هي فعل وممارسة وتراكم وسلوك ومنظومة قيمية معرفية تربوية، تقدم في إطارها البيداغوجي وفق تمثيلات معينة ضمن سياق زمني ومكاني محدد، يخضع الى جملة من التقييمات التي تبرز أثر فعل هذا على ذلك.

5.1- أثر التعليم على مثّلت هوساي البيداغوجي:



شكل 15- المثلث البيداغوجي لهوساي باعتبار الوساطة / تعريب الباحث

(Houssaye, J. 2001- P 23).

كما نلاحظ أنّ محور سيرورة التعليم يمثل الوسط العمودي لزاوية المثلث التي يمثلها المعلم، وهو بذلك يتوسط سيرورة الديداكتيك وسيرورة البيداغوجيا، مما يجعل سيرورة التعليم تتماهى بوظيفة الوساطة. ويعتبر هذا النموذج قد تم تجاوزه خلال المقاربات الديداكتيكية الحديثة التي جعلت من المربي عنصرا من العناصر المشكلة للعملية التعليمية، ولكنه لا يمكن ان يشكل عمودها الفقري لأنها تنتج أكثر فأكثر نحو التعلم الذاتي والاعتماد على الوسيط الآلي والتعلم المتبادل أو التعلم البيئي داخل الجماعة، الى جانب التعلم الميداني والتطبيقات المرفقة بتعليمات آلية من قبل الحاسوب بشكل مباشر أو عن بعد. هذه الإضافات وضعت المقاربات القديمة أمام اختبار صعب، نعيش بعض ارهاصاته في المدرسة التونسية بشكل خاص، وتعكسه النتائج التعليمية وما تبديه من مخرجات ليست في مستوى انتظاراتنا لبناء نموذج أفضل وأنسب. ونشير هنا إلى أنّ الوساطة في الوضعية البيداغوجية، تلعب دور الموفق بالنسبة للمعلم بين دوره البيداغوجي ودوره الديداكتيكي، وتجعل منه وسيطا بين المعرفة والتلميذ. كما يُشير إلى أنّ هذا التعديل الذي طرأ على المثلث البيداغوجي بهدف إبراز دور الوساطة في الوضعية البيداغوجية،

لن يكون الأخير حسب رأينا. إن التعديل القادم سيكون عند الحديث عن الوساطة الأدائية Médiation والحوسبة الإبداعية. وهو تعديل سيغال الشكل والوظيفة.

5.1- الوساطة عند فيغوتسكي Vigotski

كثيرا ما ترتبط اسهامات فيغوتسكي في الوساطة بما يصطلح على تسميته بمنطقة النمو الوشيك ZPD* والتي هي الفرق ما بين ما يُمكن أن يتعلّمه الطفل بمفرده، وما يُمكن أن يتعلّمه بواسطة الآخر. وهذا الآخر قد يكون الولي أو المعلم أو الأقران أو وسائط أخرى. ومفهوم منطقة النمو الوشيك، يضع فرضية بياجى Piaget، القائمة على أنّ نموّ الفرد يسبق تعلّمه، في موضع التساؤل. في حين يرى فيغوتسكي العكس تماما، فالتعلّم يسبق النموّ ويجعله ممكنا في حدود تلك المنطقة، منطقة النموّ الوشيك (Doly, A. M. (1998- P14), *Métacognition et pédagogie* : Paris, France. Puf). ويُطالب بعدم اعتبار مستوى النموّ سقفا للتعلّم، بل حداً أدنى يجب تجاوزه لحصول التعلّم. وحتى يكون التعلّم ممكنا، وجب الانطلاق من القدرات المتاحة للنموّ. هذا يعني أنّ على المتعلّم توظيف معارفه لإدراك خصائص الوضعية الجديدة، وذلك بدعم من الذي يُنجز فعل الوساطة. وفي هذا الصدد تقول "دولي" (Doly, A. M. 1998) بأنه "يصبح التعلّم ممكنا عندما يتمكّن الفرد المتعلّم من نسج ارتباطات بين ما يعرفه سابقا وبين ما يجب عليه تعلّمه". (Kyung-Sook Lee, (2005- P12) *The relationship between children's computer game, usage and creativity in Korea* : Texas.)

تتشكل في منطقة النموّ الوشيك بذور الإبداع عند الطفل حسب فيغوتسكي، وذلك من خلال احتكاكه بالكبار والأقران بتوظيف الخيال للحصول على أفكار جديدة. نعتقد بالتالي أنّ الوساطة التي تحدث في منطقة النموّ الوشيك تُساهم في نموّ التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وهي بذلك يُمكن أن تكون منطلقا لتصميم برامج من شأنها أنّ تسعى إلى تحقيق ذلك الهدف، وهي بالنسبة لنا علاقة محتملة بين الوساطة والإبداع. غير أنّ "فارينو" Varinot قد نبّه إلى أنّ منطقة النموّ الوشيك تقع بين حدّين اثنين: حدّ أدنى، تحته لا يتعلّم الطفل شيئا جديدا، وحدّ أقصى لا يُمكن للطفل أن يتعلّم بعده شيئا. عندئذ يتدخل من يقوم بعملية الوساطة والدعم وهي عملية استجابة بالأحرى وليست عملية اسقاط. (Varinot, A. (2012-p12) *Education. Pédagogique au service de la métacognition* ». Retrieved from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760968>).

وهو ما يُحتم على المنشط أو المعلم الوسيط أن يلعب دورا مضاعفا يتمثل في إنجاز وساطة بيداغوجية فاعلة من شأنها الوصول بالطفل إلى استكشاف منطقة النموّ الوشيك الخاصة به، وفي ذات الوقت مساعدته على تحقيق استقلاليته في اتجاه التعلّم الذاتي. ويجري كلّ ذلك في نطاق من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمتفاعلة فيها أخذ وعطاء.

6.1- الوساطة عند برونر Bruner

*Zone Proximale de Développement. (منطقة النمو الوشيك)

اشتغل "برنر" Bruner بالتظير لما أطلق عليه تسمية التعلّم بالاكتشاف. وساهم بعد فيغوتسكي في التأسيس لمفهوم الوساطة التي كان كثيرا ما يتناولها في أعماله، تحت مفهوم الإنسان وهو ما يقابله في اللسان الفرنسي (Etayage). والإنسان كما يراه برنر يُحيل إلى الخطوات المتبعة للتقليل من درجات الحرية عند إنجاز الطفل لعمل ما، بهدف التركيز على الصعوبة المستهدفة دون غيرها (Rézeau, J. Neil. (1995- P54), *the Guided Construction of Knowledge*: London. UK. Clevedon,)

إن السعي إلى التقليل من درجات الحرية ليحولنا مباشرة على مفارقة تتمثل في ذلك العمل السلبي الذي ينطوي على الحد من تلك الحرية. ولكن الأمر حسب برنر، لا يتعلق بحرية الفرد المتعلّم، وإنما بتركيز تلك الحرية على الموضوع المستهدف بالوساطة. ويضرب على ذلك مثلا جبرية الجبس المستعملة مع كسور العظام، فهي تحدّ من حركة العضو بهدف المساعدة على الشفاء. ويتفق "برنر" مع فيغوتسكي في وجود منطقة انزياح تتمثل في الفرق بين اكتساب الطفل للمعرفة منفردا وبين اكتسابه إياها بمساعدة الغير، وهو ما يتوافق تماما مع منطقة النمو الوشيك (ZPD) التي كان فيغوتسكي قد اعتبرها خاصية ثابتة وملازمة للنموّ الذهني للطفل. على هذا الاعتبار يمكن أن نعتبر إمكانية التدخل بالنسبة للوسيط الذي يجب أن تكون داخل هذه المنطقة بالذات. (Rézeau, J. (2001-p16)

في مقابل ذلك، يعتقد برنر أنّ على الوسيط التحلّي بدور نشط يرتكز على معايير أبعاد منطقة الانزياح المذكورة في اتجاه تجويد عملية الإنسان وتعديلها. يعني التعديل في هذه الحالة، القيام بعملية الإنسان حينما تكون ضرورية والتخلي عنها كلما بدت غير ضرورية. ويعتقد "مارسر" Mercer أنّ عملية التعديل تلك هي من أهم مقومات الإنسان، وهي في ذات الوقت ما يجعل نظرية برنر في الوساطة نظرية أصيلة. إنّ برنر الذي درس أعمال فيغوتسكي ونقلها إلى اللسان الإنجليزي، يؤمن بدور التفاعل الاجتماعي في حدوث الوساطة، وخاصة عن طريق اللغة، ولكنه مع ذلك بقي وفيا لأستاذه "بياجي" الذي يرى أنّ تشكّل المفاهيم يتمّ عن طريق ترسخها وتمثلها في العقل، عن طريق التفاعل الذاتي أساسا مع موضوع المعرفة. (Saillot, E. (2008- P36), *La médiation pédagogique au service de la motivation* : Paris, France. Harmattan.)

2- الوساطة العرفانية

تندرج الوساطة العرفانية ضمن التيار العرفاني في علم النفس، وتنهل من البنائية الاجتماعية التي أسس لها فيغوتسكي، وتقوم على مسلمة مفادها أنّ الصراع الاجتماعي العرفاني sociocognitif الدائر في نطاق الوضعية البيداغوجية يحتاج إلى وساطة لتجاوزه وحله، ويكون المعلم في مثل هذه الوضعيات وسيطا يسعى إلى تنظيم الصراعات العرفانية وإدارتها، وذلك انطلاقا من تصوّره للوضعيات المشكل التي تسمح بظهور تلك الصراعات وتغذّيها. إلا أنّ تلك الوضعيات يجب أن تكون بالنسبة للطفل، في نطاق منطقة النموّ الوشيك التي أشانا إليها سابقا.

في هذا الإطار، نعتقد أنّ الوساطة العرفانية ارتبطت كذلك بتلميذ آخر من تلاميذ "بياجي" وهو "روفنيرشتاين" ReuvenFeurstein الذي انتبه في أعماله في إطار حركة بناء معرفي، إلى القدرات الكامنة وراء تطوّر البنى الإجرائية لدى المتعلّمين. (Saillot, E. (2008- P37) وذلك بعد أن قام بنفسه بتصميم مجموعة من الاختبارات التي تقيس إمكانات التعلّم قبل وبعد تمكين المتعلّمين من استراتيجيات مساعدة على حلّ المشكلات التي وُضعوا أمامها. وهي مقارنة تتبع من فكرة منطقة النموّ الوشيك، مضافا إليها الإطار النظري لمراحل النمو التي اشتغل عليها مع أستاذه "بياجي". ولعلّ أهمّ ما قدّمه "فيرشتاين" في هذا المجال يتمثّل في برنامج الإثراء الأداتي * (PEI)⁵ والذي يقوم على مبدئين اثنين أساسيين: -القوّة الكامنة وراء قابليّة التربية.

-الوساطة المهيكلّة.

وتعتمد هذه الطريقة على أربع أدوات أساسية هي: سيناريو البرنامج لكلّ حصّة، والخرائط المعرفية للمتعلّمين، وقائمة الوظائف المعرفية ومعايير الوساطة. أمّا الوسائل المستعملة فتتمثّل في سجلات مسبقّة الإعداد تحتوي على أنشطة في مختلف المجالات المرتبطة بالمعرفة وهيكلّة العمليات المنطقية الأساسية، بهدف إنماء التفكير الاستنتاجي الاستنباطي لدى المتعلّمين. كلّ ذلك في مناخ يغلب عليه توظيف بنائية بياجي.

كما تعتمد الوساطة العرفانية على مسلّمة النقل الديدانتيكي في مجال التعلّم، بالرجوع إلى نفس المرجعية البنائية البياجستية (نسبة الى بياجي)، التي تقول بأن المعرفة تُبنى باتّباع سلسلة من الأنشطة المتلاحقة المتمثّلة في التعميم والتجريد، يُنجزها الفرد انطلاقا من تجاربه الذاتية. وبالتالي فالنقل الديدانتيكي هو نتيجة لاشتغال العمليات الذهنية اشتغالا مستعرضا. إلا أنّ أغلب الدراسات التي أنجزت حول مسألة النقل الديدانتيكي، وخاصة في مجال حلّ المشكلات الرياضية لم تثبت هذا الأمر. هذا التركيز المفرط على تبني بنائية بياجية منطلقا لبرنامج الإثراء الأداتي، جعل منه نقطة ضعف حظيت بالكثير من الانتقادات. فنجد أن "ألان موال" Alain Moal يقول إن نتائج تقييم الطرق العرفانية تظهر تحسّنا محدودا في تصوّر الذات لدى المتعلّمين. أمّا فيما يخصّ نموّ الكفايات التواصلية، فالنتائج غير حاسمة، ولكنها تكون سلبية عندما يتعلّق الأمر بنقل المكتسبات إلى مضامين مثلما أشار إليه "سايلو" (Saillot)⁶.

وقد لا حظنا من خلال محاولة الاطّلاع على جملة من البحوث الخاصة بالوساطة، وتبين لدينا أن هنالك تماهوارتباط بين الوساطة العرفانية والوساطة البيداغوجية. إلا أنّ البعض من الباحثين يُشيرون بوضوح إلى أن هنالك علاقة لا انفصام لها بين الوساطة البيداغوجية والوساطة

⁵* Programme d'Enrichissement Instrumental

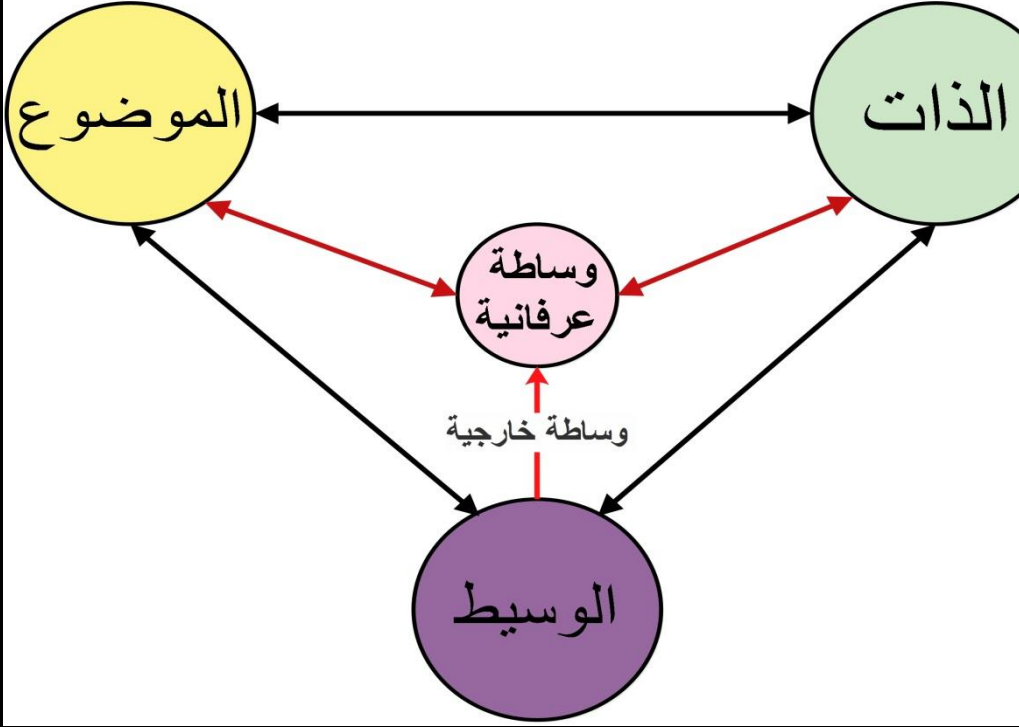
⁶ «Les résultats des évaluations des méthodes cognitives, qui montrent plus ou moins l'amélioration de l'image de soi et le développement des capacités de communication, sont plus nuancés, voire franchement négatifs, lorsqu'il s'agit d'apprécier le transfert des acquis aux contenus».

العرفانية. لعلنا نذكر من بين هؤلاء "إيف لونوار" Yves Lenoir الذي اقترح التفكير في الوساطة وفق المقاربة التي ترى أنها:
-سيرورة خاصة بالإنسان: وساطة داخلية، باطنية، عرفانية.

-سيرورة تنتج نحو الإنسان: وساطة خارجية، ظاهرة، تهدف إلى الدعم والعلاج.

سيرورة يُنجزها الإنسان (لاستبطان واستظهار الواقع): وساطة الواقع لضمان تفاعل التعديلات الاجتماعية والتربوية والذاتية (Lenoir, Y. (2003- P14), *Médiation et rapport au savoir : la médiation au cœur d'une perspective intégratrice de l'intervention* : In : Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles. Belgique : De Boeck Université.)
ويمكن إجمالاً اختزال فكرة "الونوار" Lenoir في الشكل التالي:

شكل 16: الوساطة والوساطة العرفانية



(Lenoir, Y.(2003- P 15).

1.2- الوساطة الفنية

يمكن تعريف الوساطة الفنية على أساس أنها سيرورة تهدف إلى جعل الفن في مدار الفهم الاجتماعي، وإضفاء المعنى على الممارسات الثقافية. فمفهوم هذا النوع من الوساطة قائم على وجود فجوة بين المجتمع وبين الفن. فإذا سلّمنا بوجود تلك الفجوة ذات المنشأ الاجتماعي، فإن الوسيط الفني، الذي يملك القدرات الضرورية والأدوات المناسبة، سيعمل على تضيقها إلى أقصى حدّ ممكن في اتجاه التخلّص منها. لمقاربة الوساطة الفنية، نقترح الانطلاق من اعتبارها تندرج ضمن الوساطة بشكل عام. ولأنّ الوساطة تأخذ معناها كما أسلفنا من فكرة التوسّط والتدخل لفرض الصراعات بالحسنى، والسعي إلى تقريب وجهات النظر المتباعدة لأطراف النزاع، فمن المحتمل إدراج الوساطة الفنية في هذا الباب.

كان دور الوساطة الفنية، من وجهة نظرنا، يتمثل في تسهيل عملية استيعاب الفن وتذوّقه من طرف أفراد المجتمع. فقد فهم "بيار بورديو" Bourdieu P. الأعمال الفنية على أنها رسائل تتطلب معرفة مسبقة بالشفرة التي تُساعد على حلّها أو تفسيرها بشكل واف. ذلك أنّ علماء

الاجتماع يعتقدون أن ليس للقطع الفنيّة قيمة في حدّ ذاتها، وإنّما تكتسب هذه القيمة إضافة إلى الصفة الفنيّة، من خلال التصورات التي تحصل لدى الجماعة المهتمة بالشأن الفنيّ. فالجماعات ذات الخلفيات الثقافية المختلفة، لا تتفق حول تعريف الفنّ وماهيته، أي أنّ قطعة ما قد تصنّف على أنها عمل فني متميّز من طرف جماعة معيّنة، وقد لا تكون كذلك عند جماعة أخرى، وهو ما يفسر أن الفن له بعد فردي وثقافي وحضاري وفلسفي، أي أننا لا نتمثل الفن بمختلف مكوناته بشكل متطابق، وهو ما جعل علماء الاجتماع يتحدثون على ذلك من خلال خلفيات التنشئة الثقافية وما تتركه فينا من معايير وقيم، وتمدنا باليات الفهم والتأويل، وتصبح بالتالي المرجع الذي نستند إليه في ذلك.

لذا، فالتصنيف الذي ينتج عن تعاريف ما هو فنّ وما هو عكس ذلك، هو على علاقة وطيدة بالصراعات بين الجماعات المختلفة. فكلّ جماعة ستحاول عن قصد أو دون ذلك تعريف الفن والمضامين الثقافية الأخرى بما يتلاءم مع الحدّ الأقصى من مصالحها. وبالتالي تصبح عمليّة الوساطة ضرورية لتماسك المجتمع وللحفاظ على هويّة ثقافيّة تُمثّل ذلك المجتمع. ولعلّ أحسن من عبّر عن هذه الفكرة هي الفنّانة التشكيليّة "فرانسواز جيلو" (2001) Françoise Gilot التي قالت: لا يعدو عمل الفنان إلا أن يكون نوعاً من أنواع الوساطة في أحد معانيها بين الذات من جهة وبين الطبيعة والمجتمع من جهة أخرى. (Gilot, F.(2001-p32), *Painter's Perspective in The Origins of Creativity*: London, England. UK).

ومن جهة أخرى، نتساءل عن تلك العلاقة التي تنشأ بين الأفراد أو الجماعات نتيجة للفعل التعبيري الناتج عن الممارسات الثقافيّة، وعن التّصور الفردي أو الجماعي للواقع وللمعطيات الاجتماعيّة الملتبسة به. إنّ تلك العلاقة تستمد معناها من سيرورة جمالية على علاقة بالفن، وتنتج إذا ما توفرت على فضاء معترف به، وساطة بين الذات والآخر وبين الذات والمحيط الاجتماعيّ. (Caune. J. (2005-p11.), *Pratiques culturelles, médiation artistique et lien social* : Paris, France. Harmattan.)

ولقد ارتبط تاريخ الوساطة الفنيّة بالعلاج النفسي، وخاصة بالعلاج بواسطة الفن. في هذا النوع من العلاج يعتمد المعالج على الوساطة الفنيّة التي يوفّرها الفنّ التشكيلي والرقص والمسرح لمساعدة المريض على تجاوز صعوباته النفسية وذلك بإتاحته فرصة التعبير عنها، وذلك بالبحث عن الارتباطات الممكنة بين مشاعره وأفكاره وبين ممارسته الفنيّة. وقد يحاول أثناء ذلك الوصول إلى أفاق جديدة لذاته عن طريق فهمها ومساءلتها وبالتالي المصالحة معها. وكثيراً ما تُنجز تلك الوساطة الفنيّة في شكل ورشات، وقد لا تقتصر على المرضى. لكن الهدف منها ليس المنتج الفني الذي يخرج به المشارك فيها، وإنّما أهمّ شيء فيها هو التمشي الذي أدّى إلى ذلك المنتج. وقد حاولنا الاشراف على بعض الورشات لفائدة الأطفال المشاركين في التجربة في إطار تربص لفائدة طلبة ماجستير البحث، وحاولنا الالتزام بالمحدّدات التطبيقية للورشة، والاستعانة بما جاءت به تطبيقات الوساطة الفنيّة. ونعتقد أنّ التمشيات المعتمدة لإنتاج المشاريع

الفنية بواسطة برمجية سكراتش programming scratch قد تحفز نمو مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الذين شاركوا في الورشات المذكورة.

2.2- الوساطة الأدائية

لا بد أن نُشير في هذا المستوى من التحليل أن مفهوم الوساطة على حد ذاته قد عرف ثراء على المستوى اللغوي، ففي اللغة الفرنسية نجد جملة من المشتقات التي ليس لها بالضرورة نفس المعنى، ذلك أن Médiatisation ليس لها نفس المعنى مع médiation، غير أن المفهومين يعودان إلى نفس الفعل médiatiser، وتتحد من نفس المصدر اللاتيني من الفعل mediar وهو ما يقابله في العربية بالوساطة والوسيط والواسط والتوسيط، وهي مرادفات ومشتقات لها من الثراء والشمولية ما يجعلها تشمل أكثر من مجال وأكثر من معنى، غير أنها تلقي في المعنى الاجرائي للمفهوم، وتتحد من فعل توسط وهو فعل غير متعدي بنفسه وهو فعل حركة، وفعل يوحي بمعناه من خلال ما يصل من إيقاعها التلفظي (phonétique).

أما إجرائياً، فيمكن أن نعتبر الوساطة الأدائية بأنها وساطة قائمة على استعمال أداة أو محمل، تتمثل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبالتحديد برمجية سكراتش، وهي برمجية مخصصة لإكساب الأطفال كفايات في مجال البرمجية الحاسوبية. يكون الحاسوب في هذا النوع من الوساطة طرفاً من أطرافها، وهو ما جعل الأمر يتطلب إعادة النظر في المثلث البيداغوجي وفي الوضعية التعليمية التعلمية، وهي مدخل حقيقي يمكن من خلاله أن نجد تقاطعاً بين المنظومتين التعليمية والمنظومة التنشيطية من خلال الوساطة الأدائية التي تعتمد على برمجية سكراتش كمحمل يتضمن بعداً بيداغوجياً (Rabardel, P. (2011- P 45.), *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains :*

ALSAS, France, PUF).

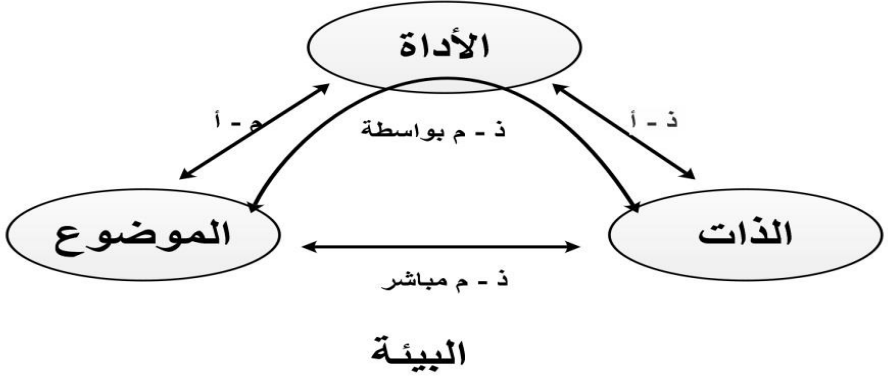
إن استعمال الأدوات لتحقيق الوساطة، لا يجعل منها حالة خاصة إلا إذا استعملنا تلك الأداة مكان الوسيط المشار إليه في الشكل (16). وهذا تماماً ما اقترحه "برارديل"، زاعماً أن ذلك سيؤدي إلى مجموعة مهمة من التفاعلات والتداخلات المتميزة، والتي لم تكن لتظهر لو اقتصر الأمر على النماذج الكلاسيكية ثنائية الأقطاب (ذات - موضوع). ويمكن اختصار تلك التفاعلات كما يلي:

- التفاعلات بين الذات والأداة.

- التفاعلات بين الأداة والموضوع بشكل يمكنها من التصرف فيه.

- التفاعلات بين الذات والموضوع بواسطة الأداة.

شكل 18 - نموذج ربرديل للوساطة الأداة



Rabardel. Pierre, (2011-P 25).

إن الا 17 سألة الأدوات لا يقتصر على الوساطة، فبالعودة الى الدراسات التي وقع تخصيصها لهذا المفهوم تؤكد جميعها على الرغبة في التعامل مع تعميم فكرة الأداة، أكثر من الإبقاء على صورة مجردة لها. وهو ما يُحيلنا إلى مفهوم آخر مستعمل في علم الأنثروبولوجيا، وهو مفهوم الظاهرة الاصطناعية. ويعتقد "ربرديل" في جدوى توسيع وجهة النظر التي ترى أن الأداة يُمكن أن تكون كيانا مختلطا بين الذات والظاهرة المصطنعة. وفي أغلب الحالات تعتبر الظاهرة المصطنعة أداة في حد ذاتها قد تكون مادية أو تكون نظاما رمزيا.

من خلال دراستنا الحالية، تتمثل الظاهرة المخلقة في برمجية حاسوبية المتمثلة في برمجية سكراتش. هذه البرمجيات حسب تعريف "ربرديل" تتوفر على كل الشروط التي تجعل منها أداة للوساطة، وذلك لعدة اعتبارات أهمها احتواؤها على نظام رمزي (البرمجة) وعلى جانب مادي (الحاسوب)، وتوفرها على شامات Schèmes تضبط طريقة استعمالها. بل أنه يرى أن البرمجيات الحاسوبية تعد أداة خاصة للوساطة ولتفاعل الذات مع ذوات أخرى، وهو ما يسمح بظهور قطب رابع يساعد على تحقيق النموذج السابق للوساطة الأداة بشكل جديا.

3-رهانات الوساطة:

لقد اشرنا في بداية الدراسة الى أن للوساطة عدة ملامح ومقاربات ليست بالضرورة متجانسة من حيث الموضوع، ولعل أهمها الوساطة التي تنجز داخل واقع وفكر يتسم بالبعد الحقوقي والقانوني وظروف العدالة، وهو ما نسميه اليوم بالطرق الموازية لتسوية الخلافات، هذه المعالجة القانونية التي تتم خارج الأطر الرسمية للعدالة والقضاء، وهي عبارة على سياق مبتكر من المعالجة اللينة متعددة الأبعاد، تتسم بالنعومة على اعتبارها تنفتح على أكثر من تخصص ولا تشتغل على الجانب

التحديدي والصارم الذي تؤمنه المؤسسة القضائية في شكلها التقليدي، فهي تستعين بنظريات الإعلام والتفاوض إلى جانب الإشعار باختصاصات أخرى مثل علوم التمكين والتدبر (Ampowerment et management) والتوافق والشفافية والتشاركية، فهي إذا فعل وممارسة وفكر ومواقف يمكن أن نختزلها في التالي:

هي شكل بناء وتصرف في الحياة الاجتماعية بفضل إدراج طرف ثالث مستقل ومحايدين بلا سلطة ما عدى سلطة التأثير الذي يُختزل في الوساطة. في حين تقدم الوساطة في تعريف آخر على أنها طريقة لحل الخلافات التي تعتمد على سياق مهيكلي تسمح بمقتضاها لطرف ثالث للوصول إلى قرارات غير ملزمة وغير مسقطه. في كلا الحالتين نلاحظ غيابا لمعنى السلطة المباشرة والمعلنة للوسيط، وهذا يعني أنه يشتغل على مستوى الاستراتيجي والهيكلية والشبكي وبهئئ الوضعية ويستجلب الظروف والعناصر التي تساعد على حل المشكل دون أن يفرض بواسطة سلطة مباشرة مهما كان نوعها.

1.3- مهمة الوساطة وتطوراتها الهيكلية:

عرفت المجتمعات البشرية على اختلافها في الزمان والمكان حضورا لمعنى الوساطة أو مؤسستها وفي أشكالها التوافقية والعفوية والبنوية، وشكل هذا الحضور تكريسا لمعنى التقارب وتصريف الأزمات وحل الخلافات والاحتكام بين المتصارعين والمتحاربين. والوسيط في هذا الإطار يمكن أن يكون شخصا أو مجموعة، فالزعيم أو المرجع أو كبير السن شيئا أو عجوزا كانت المنظومة تعطيه مشروعية الوساطة وتوفر لديه آلياتها وأدواتها وتسعفه لتتحول مكانته الاعتبارية واستبطانه للمنظومة واستحضار المصلحة العليا للمجموعة بأن يمارس سلطة رمزية واعتبارية مؤثرة للوصول إلى نتائج وتقريب وجهات النظر وحل المشاكل. كما تحولت مع الوقت إلى هيكل اجتماعي مصنف بصفته الهرمية، على أنه إطار يجمع الوجهاء والعقلاء والسادة وأصحاب المكانة وأصحاب المال والحكمة إلى هيئة كانت تسمى بالميعاد أو المجلس أو "الموقف" وغيرها، وهو عبارة على هيكل تشريعي تنفيذي واستشاري يشارك في تصريف أمور الجماعة في السلم وفي الحرب، في شؤون دنياهم ومعاشهم، المأكل والمشرب والمرعى والزواج والانفصال، الحياة والموت. هذا الهيكل يمارس وظائف الوساطة في كثير من الأحيان سواء بين الأفراد أو الجماعات القبائل أو فروعها بشكل عام.

عرفت المجتمعات الحديثة ظهورا واختراعا للوسيط وللوساطة باعتبارها مؤسسة منذ بداية القرن العشرين، نذكر منها دولة السويد تحت مسمى D'ombudsman وهو الشخص المكلف بالدفاع عن حقوق المواطنين أمام السلطة العمومية. أما الوساطة التربوية فإنها بدأت داخل المنظومة التعليمية وخاصة بين التلميذ والمعرفة وذلك لخلق وضعية وأحكام واستعدادات تسمح للتلميذ التعبير عن المشاكل والاختلافات النفس اجتماعية والمعرفية الخاصة لكل التعلّيمات حتى يقدر على تجاوزها.

أما الوظيفة الأخرى للوساطة فإنها تتأسس على إعادة الوساطة المعرفية أو العرفانية، ويتم تطبيقها أساسا في مجال التكوين الخاص بالكهول قبل الدخول في المنظومة التربوية التعليمية. وشيئا فشيئا تطورت الوساطة في هذا الإطار لتصبح موكلة إلى مدرسين وأساتذة قدامى أو إلى فرق تربوية تهتم بالحياة داخل الفصول أو خارجها، مثل العلاقة مع الأسرة أو المحيط المدرسي. في حين أن البعد الآخر لهذه المهمة في الوساطة التربوية فإنها تسند إلى فاعلين شبان يوضعوا على ذمة المؤسسات من قبل الوزارة تحت مسمى الوسطاء التربويين أو البيداغوجيون، وتكون مهامها أساسا في حل المشاكل الوقائية النوعية والتحسيس وتخفيف التوتر الذي يكون بين الشباب والتلاميذ ذوي الأصول العرقية أو الدينية أو الاجتماعية المتعددة والمختلفة، وهي مهمة سلمية وتنشئية وذلك ببعث أفضية التعبير أو للكلام (des espaces de parole). وهو فضاء تعديلي لا يمكن أن يؤثر على وضعية القسم أي أن يتحولوا إلى مصدر ثقة وأمان وائتمان لأسرارهم ومشاكلهم.

في مستوى آخر، كان لابد من تحليل وظيفة الوسيط التربوي وهو ما اصطلح على تسميته بالمرافق المدرسي، وهو عادة ما يكون موظف عرضي أو متطوع يقوم بعملية الوساطة بين المدرسة والأولياء. على هذا المعنى يمكن القول بأنه ليس فقط وسيط بل هو محطة إبدال un relais يساهم في تمرير المعلومة إلى الأولياء والعكس بالعكس، وهو دور ليس بالهين أن تقوم بالوساطة بين المؤسسة التربوية والأسرة، لأن هذه الأخيرة لطالما بحثت عن محطة إبدال أكثر منه وسيطا، لأنها تريد من الوسيط أن يلعب دورا أكبر في جانبه المعياري حتى لا يكون هذا الدور فقط يتركز حول الوساطة بين المتعلم والمعرفة، لأن فلسفة الوساطة تبدو حاملة لرؤية ذات ثنائية منفصلة على الواقع، لأن هذه الممارسة يمكن أن تطبق في المجال السياسي والاجتماعي مثلما تطبق في الحقل التربوي، فهي ليست وظائف يتم بعثها هكذا دون تبصر، بل هي إمكانية لبناء علاقات أكثر هيكلية وأقل حدة في المواجهة وأكثر تعقل وحكمة وأقل فجائية.

لذلك يمكن القول بأن الوساطة العصرية تصنف على أنها تدخل حمائي ووقائي بدل أن تكون ممارسة لحل المشاكل. لهذا الاعتبار فإننا نلاحظ أن عمل الوساطة بتراكم التجربة طور قواعد وسلوكيات، كما هذب الممارسات العفوية والفجائية وغير المعقنة، وهو الفضاء الزمني الذي تشكل فيه تمثل اجتماعي يتضمن على تحول عميق في مستوى قواعد الممارسة، ومكنها بالتالي من إعادة صياغة جوانبها الرمزية والابتعاد بها عن الاختلافات التي كانت في العادة أحد المجالات التي يفصل فيها القضاء حول الوضعيات الخلاقية بطريقة نوعية (Déjudiciarisation des conflits) واللجوء إلى فضاء موازي أكثر إنسانية وأقل تكلفة، فيتحول بمقتضاه الوسيط إلى مجمع rassembleur وموفق وعون تحالف معدل مختص في الإنصات كما يسميه "انتوان أدلين" (Adline, Antoine. 2008- P 19) بنصف الراهب ونصف المختص النفسي، وهو جنس أو نوع نادر لكن يجب أن يبنى في كل الأحوال. (Adeline, A. (2008- P 19), « La médiation un nouvel outil de

résolution de litiges dans le marché de l'assurance » : Paris, France, Harmattan.)

فالوساطة إذن، تنشأ دائما معالجة الصراعات من خلال السعي لتقريب وجهات نظر الفرقاء، أي أن تتوصل إلى مقترحات تبدو رابحة للطرفين، وهو ما يترجم اتفاق الطرفين المتخاصمين وهنا يمكن أن نفصل بين الوساطة والعدالة. هذا ما جعل الوساطة تتأسس في المجتمعات المتطورة وتأخذ بعدين أساسيين، الوسيط كفاعل تضعه المؤسسة على ذمة مستحقه، وهو وسيط لا يبدو على درجة من الحيادية أو الوسيط المستقل عن المؤسسات والذي يمثل طرفا ثالثا، وهذا التحول في مستوى الوساطة هو عبارة على تحول في عمق علاقات السلطة بين الهيئات أو الأفراد.

2.3- الوساطة كسيرورة:

قبل الشروع في عملية الوساطة لابد من احترام جملة من الشروط العامة قبل وإثناء العملية، وحتى تكون هذه السيرورة عادلة ومنصفة تفترض من القائم بالوساطة أن يضع قائمة في الشروط التي يقدرها أنها هامة، ومن بين الأدوات المقترحة هي عملية اكتشاف أفضل الحلول البديلة من قبل الوسيط بعد أن يقوموا بعملية التفسير والمشاركة لبقية الأطراف المعنية، ويتم الاتفاق على مراحل سيرها وفائدتها المشتركة للجميع.

3.3- مبدأ إدارة الصراع بشكل موازي داخل عملية الوساطة:

إن عملية إدارة الصراع بشكل موازي هي ليست مجرد نماذج ضمنية بل هي جملة مبادئ لابد من تطبيقها خلال السيرورة، لذلك يبدو استحالة بل عبثا أن نعالج الصراعات دون الأخذ بعين الاعتبار الأسس الديونتولوجية والمنهجية، وهذه القيم التي علينا اعتمادها هي الإرادة والقدرة، احترام الخصوصية الشخصية واحترام الأسرار الخاصة، العدالة والأمان والحرية، والتخلي عن هذه القيم تعرض مسار الوساطة إلى الفشل.

4.3- الإرادة وقدرة التحرك والمساواة والحرية:

هذه الشروط الأساسية التي على الأطراف المعنية أن نلتزمها حتى تشارك في تحليل وإدارة الصراعات، وهذا يعني اطلاع الفاعلين وأخذهم بعين الاعتبار ومعرفتهم سيرورة الوساطة ومعرفة كيفية اشتغالها وما هي أهدافها؟ وبالتالي تحمل مسؤولياتهم وأدوارهم. معنى ذلك أن عليهم أن يكونوا مستعدين لتبادل وجهات النظر حول جملة من الأسئلة والوضعية بينهم وبين المعنيين بسيرورة الوساطة، كما يفترض على هذه السيرورة ألا تعرض الوسطاء إلى مشتقات للمؤسسة العدلية.

5.3- احترام أسرار الآخرين إلى جانب الحياة الشخصية ومبدأ الأمان:

إن هذه المبادئ التي تتادي بها الوساطة باعتبارها أحد الشروط الأساسية التي تعتبر ملامح مرتبطة بضرورة الأطراف المتخاصمة والمتصارعة والمعنية، عليها أن تقرر بالشراكة منذ البدء ما هي الأسئلة التي سيتم معالجتها وفي أي ظروف ستتم هذه المعالجة، معنى ذلك أنها مطالبة بوضع قوانين اللعبة وان تختار الطرف المناسب، والوسيط هنا هو حكم يسعى إلى تطبيق القانون الذي تم الاتفاق عليه إلى جانب التحلي بالسلوك النزيه والعادل.

6.3- الشروط المستوجبة قبل وأثناء الوساطة:

إن سيرورة الوساطة هي حلقات متكاملة ومتراطة، لذا يمكن اعتبار مرحلة الاستعداد هي أهمها وأكثرها حساسية وهشاشة في بناء وإدارة عملية الوساطة، لأن هذه المرحلة تتضمن على تحليل الوضعية والمحددات الفردية مع الفاعلين ووضع التمشيات الخاصة بكل عملية مصالحة وما تشترطه من تسهيلات، كل هذه الاستعدادات هي من مسؤوليات الوسيط حتى يتمكن من وضع الفرقاء حول طاولة الوساطة كمرحلة أولية. غير أن عملية تحليل الصراع والاستعداد للوساطة قد لا يكفي للوصول إلى تمشيات سليمة ضمن سيرورة الوساطة، بل قد تفاجئنا أثناء ذلك إلى بروز معطيات وحشيات جديدة قد تؤثر أو تغير سير الوساطة، لأن عدم التوازن أو الانخراط في موازين القوى بين المتخاصمين يربك المسار برمته، لذلك على الوسطاء المحترفين أن ينتبهوا إلى ذلك وان يأخذوا الإجراءات المناسبة للمعالجة والتدخل للتعديل والتصويب وإرجاع التوازن والثقة بين مختلف الأطراف وإعطاء فرص متساوية أمام الجميع.

هذا يعني أن هذه المرحلة ستمكن الجميع وأساسا الوسيط من جمع المعلومات وتقاسمها وتفسير وشرح دلالاتها ومعانيها وتقديم القواعد العامة لسيرورة الوساطة، إلى جانب وضع الشبكات الاجتماعية في أماكنها حتى تساهم في توفير مجالات التواصل وإرساء مناخا للثقة بين الفاعلين والمتنازعين، وهو ما يمكن بالتالي الوسطاء من التمتع بمشروعية في أعين الأطراف المعنية وهو ما يسانداهم أيضا على اخذ قرارات تسند حياديته.

لقد تم الاتفاق أن يكون الوسيط طرفا ثالثا قادرا على فك التكلس الحاصل بين طرفين في حالة اختلاف، وذلك من خلال الابتعاد عن المشكل الذي تسبب في الاختلاف، وهو شرط أساسي لحلحلة المشكل والتقدم مع الأطراف بشكل تدريجي من خلال تهيئة الأرضية المناسبة لبناء الحوار وبداية الحديث، ومن تقنياته أيضا عزل الأسباب التي تساهم في تعميق الازمة واخذهم نحو النظر والحديث عن الامتيازات بدلا من المواقع التي يحتلها كل طرف من الأطراف المختلفة. كما يساعد الطرفين في مزيد الانتباه والوعي بأن الطريق الأنسب والأريح هو التفاوض والحوار والتوصل الى توافقات بدلا من الدخول في متاهات المحاكم والتقاضي الذي ينهك ويستهلك جهدا وطاقة ومالا ووقتا، وليس بالضرورة التوصل الى الحلول المؤلمة والمنتظرة من كلى الطرفين، وهو ما يسميه "أنطوان ادلان" (Adeline, A.(2016-p13) الذي يختزله في القاعدة الذهبية التي يمكن اختزالها كالتالي: Alternative to a Negotiated

BATNA (Best Agreement) أي أفضل بديل للوصول الى التفاوض وتحقيق التوافق بين طرفين. (Adeline, A. 2016-P 13)

7.3- الوساطة الالكترونية الموجهة للطفل:

يتم تمرير الثقافة الالكترونية الموجهة للطفل عبر عدة وسائط تتشكل من الرسوم المتحركة وافلام الكرتون والحاسوب والالعاب الفيديو والالعاب الانترنت وغير ذلك من الوسائط الجذابة. وتؤثر هذه الأفلام على وجدان الطفل بحيث يتماها مع نماذجها ويتمثل قيمها وتشرب معاييرها، فنلقي مثل هذا المنتج صورة وصوتا في مراحل متقدمة من حياة الطفل بما تتضمنه من ابعاد حسية وحركية يقوم على إثرها بتخزين تلك الصور لتصبح جزءا من رصيده الوجداني والتربوي واطارا مرجعيا يستحضره في مراحل التنشئة الاجتماعية على اختلاف مكوناتها دون أن تتكون لديه القدرة على الغلبة والتقويم.

يعتبر هذا الوسيط الجديد باعتباره محملا الكترونيا وافتراسيا قادرا أكثر من أي شيء آخر على استمالة الطفل وسحبه دون أن يشعر لدائرة الإدمان عليها، وهنالك سعي بشكل أو بآخر لمحاولة تنميط وتغليب وعي الطفل في نمط ثقافي محدد، يؤمن بقيم الصراع والربح والقوة وتغليب النزوات والدعوة إلى الفردانية كأسلوب عيش يختزل الاعتماد الكلي على الذات كغاية ومنطلقا والقطع مع كل ما يشكل مرجعية تقليدية مثل العائلة أو الجماعة أو الثقافات المحلية المخصوصة.

واعتبارا لهذا الواقع الجديد ونتاجا لهذه الثقافة الجديدة، بدأنا نلاحظ لدى الطفل التونسي دوافع نفسية متناقضة بين ما يتلقاه عبر الثقافة الالكترونية والافتراضية الرائجة وبين ما يعيشه في الواقع اليومي في البيت وفي المحيط الاجتماعي، مما يترتب عليه حالة نفسية وبنية ذهنية ممزقة تتجاذب فيها قيم متباينة ومتنافرة في غالب الأحيان، وهو ما يخل بحالة الشعور بالانسجام والتناغم بين البلاغات والمصادر المتعددة المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية في مجالاتها المتعددة، مثل فضاءات التعلم والترفيه والتنقيف، التي لا تحمل جميعها نفس الأهداف ونفس الغايات في عملية بناء شخصية الطفل.

إن هذا العصر بما يحمله من ابهار وسلب للعقول وشل للقدرات المقاومة، وبما يتضمنه من تشعب في التأثير والتتميط، إلا أنه ظل مجهولا بالنسبة لأطفالنا الذين لا يعرفون منه إلا بوابات الألعاب والشبكات الاجتماعية والتطبيقات الجاهزة، والخروج على هذا يعد حالات شاذة وليس وضعاً عاماً. لذلك وجدت الجهات المنتجة لهذه البرامج والمنظومات الترويج والتسويق لها، مما يوحي بوجود سيرورة ممنهجة لغرس ثقافة جديدة غير مهياً لها على مستوى بنية المجتمع وقيمه، مما أحدث توقعا بميلاد جيل جديد غريب عنا ولا نقدر التوقع لما يمكن أن يكون عليه في الغد القريب، يعيش ازدواجيات ومفارقات على جميع المستويات، القيمي والسلوكي والمرجعي والثقافي ونمط التفكير وسبل العيش وطبيعة العلاقات وردود الأفعال، أي أن هنالك ميلاد لثقافة

جديدة خاصة به سريعة التطور وبعيدة عن التوقع ولا نحمل حولها تمثلاً مشتركاً، ولعل المدرسة بدورها أصبحت لا تزيده إلا اغتراباً، كما أن المنظومة التربوية السائدة ماهي إلا برهنة على عدم تلاؤمها مع المعهود والموجود الى عهود قريبة داخل المجتمع التونسي، حتى أن الدراسات الجامعية المختصة وبحوث الاكاديميين أصبحت لا تقي بالغرض نظراً لسرعة التحولات والتغيرات التي تحصل على ملامحها وتداعياتها ونواتجها، أو لعلها لا تعتمد ولا تفعل لا في اطارها المعرفي ولا الاجرائي وهي جهد يضل مسجون في الرفوف المكتبية أكثر منه آلية لحل المشكلات الاجتماعية الميدانية والمؤسسية.

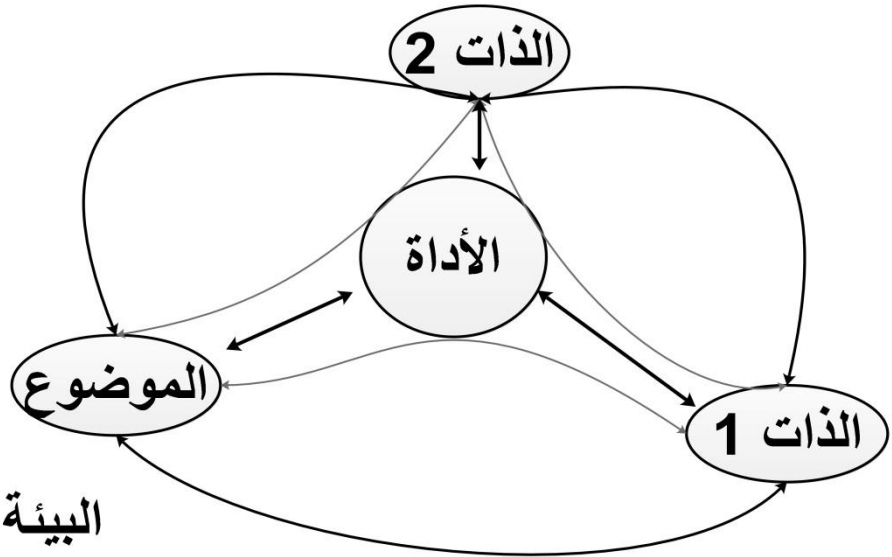
8.3- ثقافة الطفل الجديدة بين الوساطة والتسلية وسلب العقول:

تعتبر هذه الثقافة سمة العصر وأحد مظاهره فهي برامج ومضامين للتسلية بامتياز تعتمد على كل شروط التسلية بما هي اثاره وممتعة مشاركة وحركة تبدو ملائمة لمعانقة براءة الأطفال، لكن في باطنها تخفي ترسانة من القيم والسلوكيات والمعايير الجديدة والغريبة عليه، غير أنه لا يدرك من خلالها أنه يتعود ويتمثل معنى الربح ومنطق السوق، لكن دون احترام للكيف والآخر والوسيلة والطريقة والوفاء والاحترام، فهذه الأنشطة قد تخاطب الغرائز وعشق الجسد بما هو منطلق الجمال والقوة، ومن خلال ذلك تغرس لديه منظومة يستيطنها ويتمثلها على أنها جبلة لا يمكن الحياد عنها إلا بجهد كبير يأتي في مستويات عمرية متأخرة.

تظل السياسات الوطنية على اجتهاداتها ومختلف مراحلها أنها لم ترتقي الى مستوى انتاج برامج وطنية ونماذج مرجعية تشكل الوعي الجمعي لدى الأطفال، وتساهم بالتالي في خلق بدائل ورهانات تساهم في تحصين الطفل وحمائته من تأثير النماذج المسقطة والمهيمنة والمعوّمة، وهذا الفشل الاستراتيجي من لدن الحكومات الوطنية في مجال التنشئة والتربية الموجهة للأطفال. على حد قول المقولة المأثورة " تأبى المصائب أن تأتي فرادة " فإن هذا الخلل كانت له تداعيات أخرى على مستويات مختلفة مثل منظومة التربية والتعليم وقطاع الطفولة والشباب والثقافة، باعتبار أنها القطاعات الأعمدة التي بإمكانها بناء النشأ واعداد أجيال المستقبل والقدرة على حمايتها من حالة التهديد والضياع واليأس وما رافقها من مظهرات سلوكية واخلاقية وعنفية وتهديمية.

إن البرامج والبدائل الاستراتيجية المتعلقة بثقافة الطفل التونسي لا يمكن أن يكون بالتقوقع والانغلاق ورفض الآخر وفكر المؤامرة وشيطنة المختلف عنا حضاريا وثقافيا ودينيا، بل لابد أن يكون من خلال تحصينه وتدريبه ومرافقته وتعليمه وفق رؤى مدروسة وخطط مضبوطة ومناهج محددة ووسائل منسجمة مع ثقافتنا التونسية المتسامحة والمنفتحة وفق مرجعيتها المخصوصة

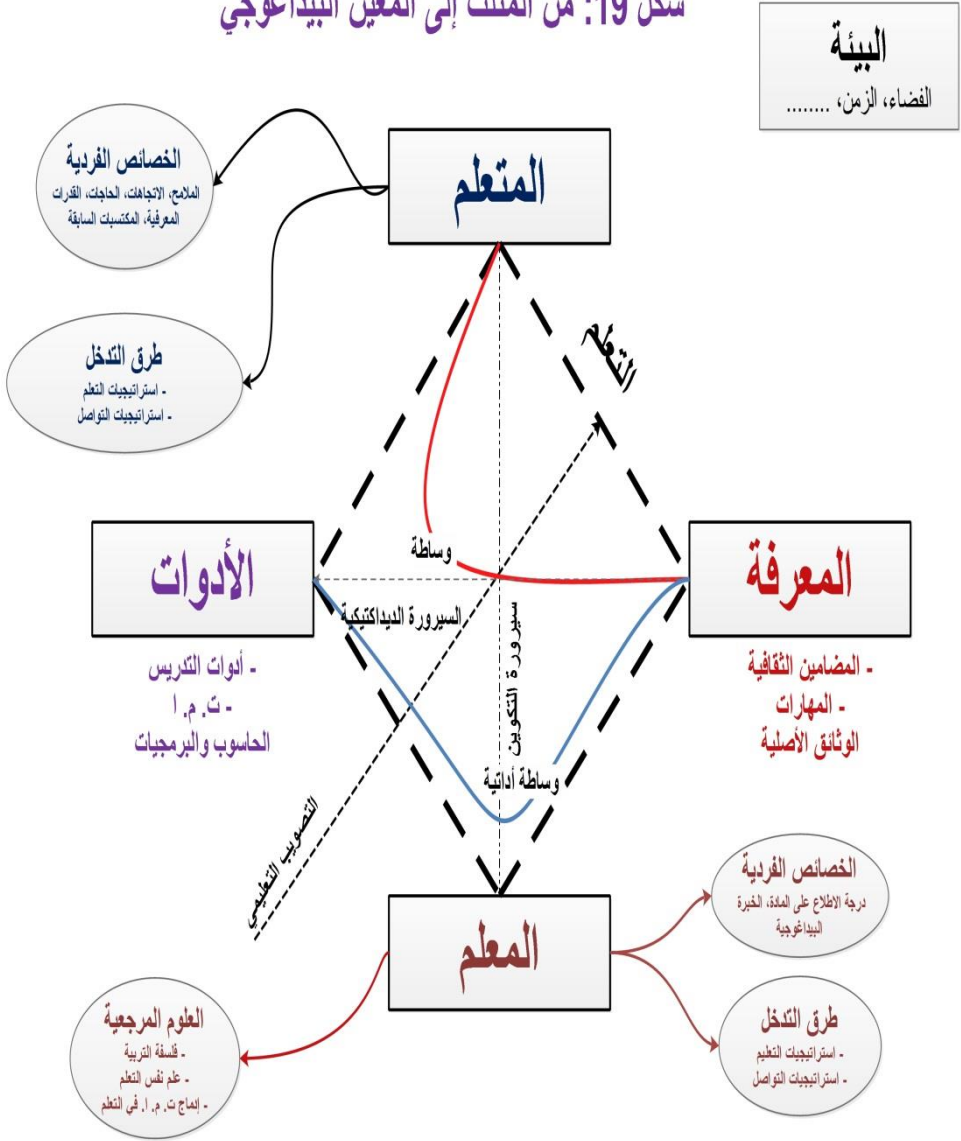
شكل 19 - نموذج ربرديل للوساطة الأدائية المحوسبة



وموروثها الضارب في القدم مع الحرص على تمكينه مزيدا من الثقة في النفس والادراك لذاته بعيدا عن مخاطر الانسياق وراء تفكيك وسلب هويته الثقافية على أن لا يبنى على معنى المنع والحرمان بل التحفيز والتوجيه والمرافقة والتعديل والتوجيه وفق آليات علمية ومنهجية وبيداغوجية ملائمة للمراحل العمرية.

ومع أننا سنعود للحديث عن الوساطة الأدائية المحوسبة، فإنّه يرى أن الوساطة الأدائية وساطة تامة الشروط تقوم على استعمال أدوات لتحقيقها، وهو من شأنه إدخال متغيرات جديدة على الوضعيّة البيداغوجيّة ذات العلاقة بالوساطة. كما تحوّل المثلث البيداغوجي إلى معيّن بيداغوجي. وهو ما يمكن توضيحه بالاعتماد على الشكل التالي:

شكل 19: من المثلث إلى المعين البيداغوجي



Rézeau, J. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » :ASP [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 21 décembre 2020.

URL :<http://journals.openedition.org/asp/1656>, DOI :<https://doi.org/10.4000/asp.1656>

4-العلاقة بين الوساطة والإبداع

قبل الحديث عن علاقة محتملة بين الوساطة والإبداع، يُشير الباحث إلى أن هذه الوساطة وبالرغم من تعدّد أشكالها: البيداغوجية والعرفانية والفنيّة، ودون الخوض في ذكر أشكال أخرى لها لا تهتمّ الدراسة الحاليّة، تبقى على ارتباط وثيق بالتربية. ولذلك كان الحديث في هذا المبحث عن وضعيّة بيداغوجية ومثلث بيداغوجي وعن الفروق بين البيداغوجيا والديداكتيك، وعن الدور التربوي للوسيط الذي يُمكن أن يكون كهلاً أو مجموعة من الأقران، أو أداة. وفي حالة كان الوسيط أداة يُمكن الحديث وقتها عن وساطة أدائيّة Médiation.

وفي صورة كانت الأداة محوسبة، أي في حالة وقع الاعتماد على أحد روافد تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق الوساطة، يُمكن الحديث وقتها عن أداة خاصة بوجهيها المادي والرمزي. بل نرى أنّ الحديث عن وسيط غائب، هو المبرمج أو مجموعة المبرمجين الذين صمّموا وأنجزوا التطبيق، يصير ممكناً. فالتفاعل الذي يحدث بين المتعلّم والبرمجية هو تفاعل حقيقي وفي الاتجاهين. فالبرمجية قادرة على التعرّف على النمط العرفاني للمتعلم، وبالتالي فهي تعدّل من المضامين المقدّمة بحيث تصير مرتبطة بالذات المتعلّمة.

وهو ما يدفعنا لاقتراح مفهوم الوساطة المؤجل، وهي وساطة يُنجزها مبرمج التطبيق الحاسوبية دون حضور المتعلّم، أثناء الاشتغال عليها. وتتضح نتائجها من خلال استغلال التطبيق. إن استعمال البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية يضعنا أمام وضعيّة خاصة يكون فيها الوسيط غائباً والوساطة مؤجلة.

أمّا العلاقة بين الوساطة والإبداع، فقد أكدها "مدنيك" على أن الوساطة واحدة من الطرق التي تساهم في تحقيق الإبداع وتساعد على تنمية التفكير الإبداعي. أمّا فيغوتسكي صاحب نظرية منطقة النموّ الوشيك فقد ذكر أن الإبداع لدى الأطفال يقوم على الخيال والألعاب الرمزية التي يقومون بها بصفة طبيعيّة. وما على المربيّ أو الوسيط إلا تهيئة الفضاء المناسب لذلك، والعمل على تقوية فرص ظهور محفّزات الخيال، وذلك ممكن حسب فيغوتسكي في حدود منطقة النموّ الوشيك، أي في الحدود التي تكون فيها الوساطة ممكنة.

ولعلّ الشيء نفسه ينطبق على منطقة الفضاء الوسيط التي تحدّث عنها "وينيكوت". فهو يرى أنّ الإبداع يبدأ منذ الولادة، ويتمظهر في إدراك الرضيع للعلاقة بين إحساسه بالجوع وظهور ثدي أمّه في المكان والتوقيت المناسبين لبروز تلك الحاجة لديه. يقول وينيكوت أن ثدي الأمّ هو إبداع الرضيع. علاقة أخرى محتملة بين الوساطة والإبداع تنطلق من فكرة الإسناد لدى "برونر"، فهو يوافق فيغوتسكي في وجود منطقة تنمّاهي وظيفيا مع منطقة النموّ الوشيك، يُسمّيها هو بمنطقة

الانزياح. وهو يرى أنّ الإسناد الذي يُنجزه الوسيط لفائدة الطفل ضروري لإكسابه معارف ومهارات جديدة، ومنها مهارات التفكير الإبداعي.

ونعتقد من خلال ما تم ذكره من وسائل وتقنيات تنمية الإبداع أنّه جميعها تقوم على الوساطة، بل أن شتيرنبرغ (2007) تحدّث عن اثني عشر مفتاحاً لتنمية الإبداع عند الأطفال وهي:

-التشجيع على توليد الأفكار.

-مسائلة وتحليل الفرضيات المقدّمة.

-تشجيع الأطفال على تحديد العراقيل وتجاوزها.

-تشجيع الأطفال على المجازرة والمغامرة المحسوبة.

-تشجيع الأطفال على التعايش مع الغموض.

-مساعدة الأطفال على التحليّ بتقدير الذات.

-مساعدة الأطفال على إنجاز ما يرغبون في إنجازه.

-تعليم الأطفال مدى أهميّة تأخير الحصول على المكافئة.

-إعداد بيئة مشجّعة على الإبداع ومحفّزة عليه.

لو ألقينا نظرة على الصيغة الصرفية للمفردات التي أستهلّت بها تلك الجمل المفاتيح لوجدناها مصادر على علاقة بالإسناد الذي تحدّث عنه برونر. وهي في ذات الوقت تنطوي على معنى الوساطة من حيث هي أعمال ينجزها فرد قادر أو جماعة لفائدة فئة من أطفال في حاجة إليها.

الخاتمة

رغم هذه المحاولة في التأسيس لمقاربة جديدة تتحدث عن الوساطة كأحد الرهانات الجديدة في مختلف أبعادها ومجالاتها، ورغم الحقيقة النسبية التي تعبر على أن الوساطة رافقت الحضارات والشعوب على اختلافها، وقدمت لها هياكل مختلفة وتحت مسميات عديدة، غير أنها تعود اليوم باعتبارها حاجة جديدة وتعبيراً على درجة الأزمة التي تمر بها المجتمعات البشرية على اختلاف درجات التحضر والتقدم والتطور الحاصلة لديها، غير أنها جميعها تقر بمبدأ الالتجاء إلى هذا الهيكل المستحدث. رغم أن الوساطة وساطات وهي عملية إبداعية ابتكارية، وقمة ما وصلت إليه الاجتهادات الإنسانية في إيجاد الحلول البديلة والموازية بعيداً عن الأطر التقليدية والرسمية المتعارف عليها.

إن الوساطة تعبر عن حالة من الموضوعية والحيادية والمهنية التي لا تشترط بالضرورة الوصول الى نتائج ملموسة والى معطيات مادية، بل تعبر على خطوة نحو الحل وأسلوبا لإعادة اكتشاف المشكل من زاوية مختلفة، والابتعاد بها على مبدأ الربح والخسارة، وعلى مبدأ المواقع والاحجام، لنكتشف زاوية أخرى جديدة للمشكل الى جانب العناصر الأخرى التي قد تكون لها علاقة بالمشكل ولكن ليست المشكل في حد ذاته. كما أنها أسلوب آخر من التعاملات واللقاءات الحوارية والتواصلية التي يبتعد فيها الأطراف المختلفة على الشروط المسبقة وعلى الحسابات القبلية، ويتم التركيز على مبدأ اكتشاف كل طرف لنفسه أولا ثم معرفة الطرف الثاني بعيدا عن الاحكام المسبقة والأفكار النمطية واعتباره آخر مختلف عنا من حيث وجهات نظره، الى جانب فرصة الامام بطبيعة المشكل بغض النظر عن النتائج الآجلة والمباشرة.

أما في المستوى التربوي والتعلمي، فأن الوساطة تعتبر آخر المكتشفات البيداغوجية والعلمية التي يمكن أن تحدث تغيرا على مستوى جل الرسومات التي تم التوصل اليها من قبل المختصين، وتدرج عنصر هام لا يقل أهمية على دور المربي، وينتقل بنا الى مقارنة تتبني على مبدأ الوسيط الآلي. هذا الأخير يمكن أن يعطينا أبعادا جديدة لطبيعة العلاقة التي كانت سائدة، ويجعلنا نتساءل أيضا عن مآلات هذه المؤسسات الراسخة في العقول، ويحيلنا الى مبدأ الطفل المتعلم ذاتيا، والاكتشاف المعرفي والمعرفة عبر الممارسة وعبر الحركة الموجهة والحرية، ويغير المجال والفضاء ويغير الأدوات والمحامل والتمشيات، ويعطي للمجموعة مكانة هامة في تمرير المعلومة بدلا من المربي، ويرتبط بالتالي الوسيط بمقاربات نظرية تستند أساسا على علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي الى جانب علوم التربية وعلم الاجتماع التربوي وغيرها فهو مجال واعد ومبشر بأبعاد تربوية وبيداغوجية ملفتة للانتباه. أي أننا نؤسس الى علم الوساطة بديلا وآلية تؤشر على ميلاد عصر الوساطة في كل المجالات.

قائمة المراجع:

1. ادريس سهيل(1994)، قاموس المنهل، فرنسي عربي، الطبعة الثالثة عشر، بيروت، دار الآداب.
2. إنجلز، ديفيد وهجسون، جون(2007)، ترجمة ليلي الموسوي، سيسيولوجيا الفن، طرق للرؤية، سلسلة عالم المعرفة، عدد 341، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
3. Adeline, A. (2008), « La médiation un nouvel outil de résolution de litiges dans le marché de l'assurance »: Paris, France, Harmattan.
4. Arnaud, N., (7 décembre 2015). Article : le médiateur et la médiation : site internet : <https://www.natalie-arnaud.médiation.fr/>.
5. Caune. J. (2005), Pratiques culturelles, médiation artistique et lien social : Paris, France. Harmattan.

6. Doly, A. M. (1998), Métacognition et pédagogie de la définition par la psychologie à la mise en œuvre à l'école : Thèse de Doctorat, Université Lumières, Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00835076>, submitted on 19 Jun 2013.
7. Groupement Européen des Magistrats pour la Médiation (GEMME), (2006-p20) « Le règlement à l'amiable (des conflits) a la priorité » : (Conseil fédéral, Message relatif au CPC Site : [https://www, Jean-Marc Dubois.comm.fr](https://www.Jean-Marc-Dubois.comm.fr)
8. Gilot, F. (2001), A Painter's Perspective in The Origins of Creativity: Edition Oxford, London. University Press. Oxford.
9. Houssaye, J. (2014), Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie » : 2eme éd. Paris, France. EST.
10. Lenoir, Yves, (2003), Médiation et rapport au savoir : la médiation au cœur d'une perspective intégratrice de l'intervention : In : Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles. Belgique : De Boeck Université Médiation et rapport au savoir : la médiation au cœur d'une perspective intégratrice de l'intervention, CRIE, Sherbrooke.
11. Guillaume-Hofnung, M. (2009), la médiation : collection que sais-je ?, Paris, France. Éd, PUF
12. Rézeau, J. (2001), Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen, Bordeaux.
13. Robinault, B. K. (2006), Introduction à la didactique : Université de Lyon 2, France. Perrin. http://icar.univlyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique
14. Rabardel, P. (2011), Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains : ALSAS, France, PUF.

15. Rézeau, J. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique ». ASP [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 21 décembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/asp/1656>; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
16. Mahender Reddy, Sarsani. (1999), these de doctoraten philosophie, Université de l'éducation de londre, Exploring the promotion of creative thinking among secondary school students in India, Institute of Education: University of, London. submitted, (January 1999).
17. Kyung-Sook Lee, (2005), the relationship between children's computer game usage and creativity in Korea: Texas.
18. Kathrin, G. (2017), la médiation : une approche constructive à la hauteur des conflits de notre temps : Doctorat en sciences politique. Université de Paris, Panthéon-Assas.
19. Varinot, A. (2012) "Education. Pédagogique au service de la métacognition" : Retrieved from, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760968>).