وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

BADJI MOKHTAR – ANNABA – UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR – ANNABA

السنة: 2012

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم الإعلام والاتصال

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

بعنــوان

تأنيث السلوكات الجامعية لدى طالبات العلوم الاجتماعية: استراتيجية ترقوية واتصالية لدى المرأة الجزائرية.

دراسة حالة طالبات العلوم الاجتماعية

(جامعة باجي مختار – عنابة)

شعبة: علوم اتصال

للطالب: مصطفى فضله

مدير الأطروحة:	الرتبة:	المؤسسة:
الأستاذ الدكتور فؤاد بوقطة	أستاذ التعليم العالي	كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة باجي مختار – عنابة

أمام اللجنة

الرئيس: أ.د. عبد الرزاق جلالي	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	المؤسسة: جامعة باجي مختار–عنابة
الفاحصون:		
أ.د. عــمــر عسوس	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	المؤسسة: جامعة 8 ماي 1945–قالمة
أ.د. إدريس بولكعيبات	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	المؤسسة: جامعة منتوري– قسنطينة
أ.د. الطاهــر آجغيـم	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	المؤسسة: جامعة منتوري– قسنطينة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

BADJI MOKHTAR – ANNABA – UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR – ANNABA
Année : 2012

جامعة باجي مختار عنابة

Faculté des lettres, sciences humaines et sociales
Département des sciences de l'information et de la communication
Thèse pour l'obtention du Doctorat sciences

Intitulée :

La féminisation des conduites universitaires chez les étudiantes des sciences sociales : Stratégies promotionnelle et communicationnelle chez la femme algérienne

Etude de cas des étudiantes des sciences sociales (Université Badji Mokhtar – Annaba)

Option : Science de la communication

Etudiant : Mostefa Fadla

Directeur de thèse :	Grade :	L'établissement :
Pr. Fouad Bouguetta	Professeur	Faculté des lettres, sciences humaines et sociales - Université Badji Mokhtar - Annaba

Jury :

Président: Abderezak Djellali — Grade : Professeur — Etablissement : Université Badji Mokhtar-Annaba

Examinateur:

Omar Assous	Grade: Professeur	Etablissement : Université 8 Mai 1945 - Guelma
Idriss Belakaïbet	Grade: Professeur	Etablissement : Université Mentouri Constantine
Tahar Adghim	Grade: Professeur	Etablissement : Université Mentouri Constantine

إهداء

إلى روحي الفقيدتين:

الأم الغالية "الزهرة"

الخالة "يمينة"

رحمهما الله

وإلى روح الفقيد:

الأب بشير رحمه الله

وإلى روح الأستاذ العزيز "بزاز عبد الكريم"

إهداء

شكري وامتناني إلى الزوجة

لما قدّمته من دعم معنوي

وإلى أبنائي:

"مريم"

"محمّد شوقي"

"نورهان"

شكر

يتقدم الباحث بالشكر والامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور عميد الكلية ومدير الأطروحة لما قدمه من نصائح ودعم معنوي أسهم في تمكين الباحث من إنجاز البحث هذا العمل المتواضع.

شكري الجزيل إلى الدكتورة الأخت "وحيدة سعدي" والأخ الدكتور "رحال سليمان"

كما أتوجه بامتناني إلى الأستاذ الدكتور "العلمي بوضرسة" لما قدمه من توجيهات حول المقاربة التوافقية.

شكري اللامتناهي إلى كافة أساتذة وطلبة قسم علوم الاتصال، علم الاجتماع وعلم النفس.

ملخص:

إن الجامعة نسق من أنساق المجتمع يتأثر ويؤثر بطريقة تفاعلية نسقية، ولعل ما يبرز هذه السمة هو انطلاقنا من اعتبار الجامعة بيئة اتصالية لفاعلين يتبادلون الرسائل ويفكون رموزها انطلاقا من مخزون رمزي اتصالي نسجته تجارب وقيم وتصورات وتوقعات انبثقت من أنساق اجتماعية ثقافية أثناء التفاعل المكون للتنشئة الاجتماعية. هذا ما يتجلى من خلال ما تحمله الطالبات الجامعيات في الجزائر من معان وتأويلات عندما يتعلق الأمر باختبار التخصصات في مجال التكوين الجامعي أو المهن المستقبلية لأنه من خلال التحليل التبادلي لهذه السلوكيات تبين لنا أن الطالبة الجامعية في الجزائر تتوجه نحو تخصيص دون آخر ليس بطريقة ارتجالية وإنما نتيجة اتصال تبادلي بين ما تحملته صغيرة وما تلقته في أسرتها من مبادئ تربوية ورؤيا ثقافية واختياراتها هي كراشدة، فهي لم تتمكن من الإفلات من هذا الإطار المرجعي الثقافي الذي ينازع استراتيجية الجامعة كمؤسسة علمية.

Résumé :

La féminisation des conduites universitaires chez les étudiantes des sciences sociales :

Comme sous-système social, l'université est en interaction avec les autres sous-systèmes avec lesquels elle entretient des rapports très étroits. Dans cet ordre d'idée le public universitaire (les étudiants) préalablement socialisé (porteur de normes sociales) ne cesse de nous interpeller, à son tour, quant à ses interactions entre une institution scientifique parée, d'objectivité, d'impartialité, que commanderait la démarche scientifique et une incursion subjective, apparente notamment dans les sciences sociales, des conduites universitaires. Sans se départir des modèles socio-familiaux acquis par l'entremise de la socialisation familiale, l'étudiante semblerait opérer un transfert de ces modèles pour les soumettre, voire les imposer dans son milieu d'études qu'est l'université. Ce qui incline à penser que cette étudiante est en phase de communication avec son groupe social d'appartenance que seule une analyse transactionnelle pourrait éclairer.

مقدمة عامة: إبراز أهمية الموضوع:

1- الجامعة بوصفها نسقًا فرعيًا للنسق الاجتماعي:

من المسلّم به أن الجامعة تنشط ضمن نظام اجتماعي وتدمج، في علاقة جدلية، أبعادها السوسيو- ثقافية، السوسيو- اقتصادية، والسوسيو- سياسية، لذلك تبدو الجامعة بوصفها مصدرا لنشر المعرفة في الميادين السياسية، الثقافية والاقتصادية ضمانة للتقدم الاجتماعي إذ لا يمكن لأي نظام اجتماعي الاستغناء عنها[1]. فليست الجامعة البتة هوية اجتماعية نشطة في معزل عن النظام الاجتماعي الذي تظل مهيأة للاندماج فيه.

وما يؤكد هذا الأمر هو الأهمية التي اكتسبتها هذه الهيئة إلى درجة أنها، منذ عدة قرون وإلى أيامنا هذه، تلقى اهتمامًا خاصًا من طرف السلطات العمومية بوصفها مكرسة للبحث بالإضافة إلى نشر العلوم والمعارف.

كما أن الاندفاع الذي يتملك أيضا الفئات الاجتماعية، بحسب رغبة البعض في تحصيل العلم والبعض الآخر في ترقية أوضاعه الاجتماعية، دليل على المكانة التي حققتها هذه الهيئة على مقربة من قرن يوصف بقرن المعرفة والتكنولوجيا[2]. ويكتسي تأثير الجامعة أهمية قصوى لدى المجتمعات، حيث أن الكفاءات العقلية المكتسبة معيارا لتقييم القفزات النوعية المحققة من طرف هذه الأخيرة داخل أنساقها (هيئات الجامعة).

وعليه؛ لم تعد هناك حاجة لإثبات أهمية نظام التعليم ومكانته في النظام الاجتماعي فهو مسلمة اجتماعية، حيث سبق أن ناقشت عدة دراسات هذا الميدان. ومثلا يورد بيتر دريكار (Peter Drucker) توضيحا لهذا الوضع مؤكدا: "لم يعد في مقدور البلدان النامية أن تأمل في بناء تنمية أساسها التمييز بيد عاملة كلفتها عالية وإنما تكمن الآن الأفضلية التنافسية في الانتفاع العملي بالمعارف..."، فلا يمكن اكتساب الكفاءة الفكرية التي يتطلبها العمل المبْني على المعرفة إلا في إطار التعليم، وعليه، فإن أولى النتائج هي أن الدراسات في تصميم مجتمع المعرفة، وأن التعليم هو الهيئة الأكثر أهمية

---

[1]- هذا حسب التعريفات المقدمة من طرف دليو فضيل، سيفاري ميلود، ولوكيا هاشمي في : المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية – قسنطينة 2006- ص5.

[2]- دليو، سيفاري، لوكيا: المرجع السابق ص5.

بحسب (Drucker Peter، Structures et changements 1982، ص187–230) يبدو هذا الاستنتاج الذي توصل إليه بيتر دريكار بمثابة إنذار. فلا أهمية تضاهي أهمية النظام التعليمي وقدرته على قيادة وتوجيه التنمية الاجتماعية المرجوة بقوة، أي قدرته على مواكبة المجتمعات في مسارها المتعلق بتحقيق التغيير الاجتماعي النوعي والمؤهل بما يكفي ليرشح بصفة دائمة نظاما اجتماعيا كفيلا بأن ينتج العصرنة والتقدم الاجتماعي المرجوين.

إن اللجوء إلى مثل هذا النظام دليل على تطور عقلية وتصور تجديديين مكلفين بإيجاد الشروط الضرورية لإحداث تهيئة بنيوية ومؤسساتية وتنظيمية متوجهة بعزم نحو تحديد صنف جديد من الوضعيات والأدوار الاجتماعية الملائمة والمهيأة بنيويا. لتكون في خدمة المهام الموكلة للهيئة العلمية، أي الجامعة. إن النظام التربوي الذي هو في تفاعل مع سياسة التنمية هو نظام تعليمي وتكويني وتمهيني يضمن الاستمرارية ويكمل مجمل الأفكار والتطورات التي تبنى عليها سيرورة التطور والتغيير الاجتماعي.

إن تحقيق هذا الهدف يتمثل في الوعي بأن يدمج في نظام التعليم عقلانية مواكبة لمشروع العصرنة، إذ تعد هذه الخاصية المبشرة بالعصرنة الأساس الذي يبنى عليه كل نظام جامعي يشبه جان كلود لوغوان (Lugan J. C. 1988) بـ ذلك "مسار تجسيد أهداف التكوين المهني بالنسبة لاحتياجات النظام المجتمعي، لضرورات الارتقاء وللوضعيات الاجتماعية".[1]

من جهته، يعرف ألان فريشكوف (Frischkopf A. 1974) هذه العقلانية بالدور الذي تلعبه الجامعة بوصفها صانعة للإطارات والموظفين لصالح النظام الاقتصادي الفرعي الذي توليه انتباهها المتواصل[2]، ويضيف بأن هذه العقلانية تبلغ أوجها حين تتميز الجامعة بعلاقات موسومة بالوضعية أي موجهة نحو أهداف علمية أساسا تظل الغاية التي من أجلها يوجد نظام يختص في نمط أدائه، بالمميزات المرتبطة بالإدارات العمومية (إضفاء الطابع الرسمي وتوحيد النشاطات التي تتيح أداء، مسيرا بواسطة القواعد

[1]- Lugan (Jean Claude) : Essai d'application d'un modèle systémique critique à l'université, Cahier N°13 juin 1988.Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle. Université de Toulouse, p 1 et 2.
[2]- Frischkopf (Alain) : L'université une organisation sui generis cahiers internationaux de sociologie vol L VII, 1974, p 348-349.

الأكثر موضوعية). حيث يرى ث. برسونس (Parsons T.) أن هذا النمط من التنظيم خاضعا لإضفاء الطابع الرسمي وعدم التحيّز[1] وهي معايير وخاصيات البيروقراطية بالمفهوم الفيبري، والتي تتلخص في نظام قانوني ملزم التطبيق على كل الفاعلين (طلبة وموظفين) يتحكم فيه إجراء مكتوب، وكذا وجود قواعد موضوعية تحدد مجالات الاختصاص، وحقوق وواجبات كل فرد، عن طريق تسلسل هيكلي للوظائف التي توجد عن طريقها روابط واضحة للتبعية، بحيث لا يكون تولّي مختلف المناصب مبنيا سوى على الكفاءة المعترف بها بصفة عمومية (الامتحانات والمسابقات)، وأخيرا، عن طريق الفصل بين الوظائف[2]، والتي يؤدي تمفصلها مع الهياكل السوسيو – اقتصادية إلى ظهورها مختلفة ومهيكلة تسلسليا في شعب دراسية قصد تلبية مقتضيات التقسيم الاجتماعي والتقني للعمل. ويمس هذا التفاعل أيضا أنظمة فرعية أخرى والتي كانت محل دراسة من طرف عدة علماء اجتماع، وهو يثمن بدوره الشكلانية والموضوعية اللتين يتصف بهما كل تنظيم، أبرز فيهما ر.ك. ميرتون (Merton R. K. 1957) مسارات تتدخل فيهما نماذج سوسيو– ثقافية غالبا ما تكون في معزل عن الأهداف والغايات المحددة.[3]

لقد أثار ميشال كروزيي (Crozier M. 1974)[4] ظاهرة الانزلاقات العرضية في مسار اشتغال هذه التنظيمات، ألحّ على أهمية تداخل وتمفصل النظامين الجامعي والاجتماعي. فلا يمكن أن توجد جامعة منفصلة عن محيطها. لكن قد توجد جامعة منتمية لنظام اجتماعي ما، حسب ما تؤكده بصواب (المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة).[5] لا يمكننا ختم هذا المسح المتعلق بالحالات الرئيسية للتفاعل بين الجامعة والمجتمع دون ذكر تلك التي تركز على المؤسسات الجامعية والنظام السياسي الفرعي. وهي دراسة تتعلق بتاريخ الجامعة (الفرنسية) مكنت كروزيي ميشال (Crozier M.) من أن يثبت العلاقة الوطيدة وثقل النظام السياسي الفرنسي في بلوغ الجامعة الفرنسية شكلها

1- Birnbaum (Pierre) Chazel (François) : Esquisse du système social, Paris, PUF, 1975.
2- Boudon (Raymond), Besnard (Philippe), Cherkaoui (Mohamed), Lecuyer (Bernard-Pierre) : Dictionnaire de sociologie Ed inextenso, 2005, Paris, p 39.
3- Merton (Robert-K.) : Social theory and social structure ,1957, Glencoe, the free-press.
4- Crozier (Michel) : Le phénomène bureaucratique, 1977, Paris, Ed. Le Seuil.
5 – ديليون، سيفاري ولوكيا: مرجع سابق، ص78.

الحالي، ويصف النظام الجامعي الفرنسي بالبيروقراطية بسبب العلاقة الوطيدة بين هذا الأخير ونظام فرنسا الخاضع للبيروقراطية. ويرجع "الإفراط في مركزية هذا التنظيم السياسي–الاجتماعي إلى المركزية النابليونية ذات الطابع الدستوري".[1]

وعليه، يعترف كروزيي (Crozier M. 1984) بأن الجامعة الفرنسية ذات روح نابليونية، تبدو لذلك المبالغة الحالية في تسييسها حتمية مؤثرة على نمط اشتغالها وعلى نمط التوظيف بها وعلى مختلف السلوكات الجامعية (التصفية عند القبول، العلاقة بين الأساتذة والطلبة، نمط التسيير، حصانة الجامعة، المحاضرات الإجبارية، الطابع التجريدي والاستنتاجي لنمط الاشتغال، المسافة الفاصلة بين الأستاذ والطالب، تسيير تدفق الطلبة في ظل روح التنافس، حيث تتفوق مكانة الجهد الفكري على تمييز على أساس الجنس (الإناث والذكور).[2]

على كل حال، فإن تبنّي مثل هذا المفهوم – النظام الاجتماعي – قد يكون مفيدا ويبدو لنا في محله لأكثر من سبب. أولا لكونه وسيلة يمكن بواسطتها أن نثبت أن النظام الجامعي لا يشتغل بمفرده، بل إنه في تفاعل مع الأنظمة الثقافية والسياسية. وثانيا أن مثل هذا المفهوم (النظام) يتمتع بالسلطة الكفيلة التي تؤدي إلى إدراك التوازنات التي تنجم لاحقا عن التفاعل بين الجامعة والأنظمة الاجتماعية الفرعية. ويبرز اختياره بعد تبني جان كلود لوغوان (Lugan J.C. 1988) إياه لغايات تتعلق بحث موجه نحو الجامعة.

إنه "نظام بالغ التعقيد" بسبب تقاطعه مع محيطه المباشر: النظام الاجتماعي، كما أن هذه التفاعلات في أعلى الهرم تهم "زبائنه" الأكثر قربا : الطلبة والأساتذة بغرض تجسيد أهداف بيداغوجية.

يتحقق التشبع، حسب ج.ك.لوغوان (Lugan J.C. 1988) بتجسيد الأهداف المحددة، في ظل روح التوازن والتكاثف بين الجوانب البيداغوجية المحددة بصفة صريحة والجوانب التابعة للنظام السوسيو– ثقافي العائلي. وبتعبير آخر، فإن بلوغ هذا التكاثف، بوصفه تعبيرا عن نجاعة الجامعة يحدث بملائمة فعل المثاقفة لديها، أي عن طريق سلطتها المعبر عنها بواسطة قدرتها على اكتساب تصرفات تبعا لمسار استيعاب – القيم الجديدة،

1- Crozier (Michel) : Autopsie d'une organisation, revue la société française, 1984 mai-juin, p 145-146.
2- Crozier (Michel) : Op.cit., p 146.

التي تمفصل احتياجات المحيط السوسيو– اقتصادي.[1] إن تجسيد هذه الأهداف متوقف، حسب ج.كـ.لوغوان، على بعض الشروط المواكبة والفاعلة معا، والتي يجب على كل نظام أن يحترمها :

- تحديد الأهداف الواجب تحقيقها؛
- ضرورة تعيين وتقييم الموارد الضرورية لمتابعة هذه الأهداف؛
- تحديد المناهج البيداغوجية الملائمة؛
- التقاطع بين الموارد والمواد والمناهج أو مسارات تحصيل المعارف؛
- تقييم المعارف والمهارات في كل مرحلة من المسار الجامعي ووضع الإجراءات التصحيحية؛
- منح شهادات نهاية الدراسة والعلاقات بين النظام الاجتماعي والفاعلين السوسيو – إقتصاديين.

تلك هي الملامح المهيمنة والبارزة للبناء الوظيفي للمؤسسة الجامعية. سيتم تجنيدها لتنفيذ المهام البيداغوجية التي تهم الطلبة أولا، أي المتعلمين. والتكوين الجامعي خصوصا، يرتئيان في وظيفتهما النوعية أن يجعلا من الطلبة منتجين وأشخاصا خاضعين لأحكام القانون[2]، فمن الضروري التذكير بأن هذه الوظيفة تمارس على أفراد (الطلبة) سبق وأن تم تكييفهم مع الحياة الاجتماعية، أي أنهم يحملون قيمًا ومرجعيات إجتماعية غالبا ما يكون من شأنها أن تبطل وتقلب النظام القائم والتوقعات المرتبة، يجد الطالب نفسه مركزا لتأثير عاملين للتنشئة الاجتماعية – عامل التنشئة الاجتماعية الأولية والتنشئة الاجتماعية الثانوية [3].(Berger P.- Luckmann T. 1966)

2- بعض الدراسات السابقة:

لقد شغل هذا الأمر، الذي هو أشبه ما يكون بالمراهنة، بال كثير من علماء الاجتماع كما خصصت له مؤلفات كثيرة. بدأت بوصفه موضوعا تكلفت به تحاليل علم الاجتماع الكلية في الستينات والسبعينات من القرن الماضي والمركز على إعادة إنتاج

1- Boudon, Cherkaoui, Besnard et Lecuyer : Op.cit., p 76.
2- Touraine (Alain) : Pour la sociologie, Paris, 1974, Ed. Le seuil, p 234.
3- Berger (Peter) et Lückmann (Thomas) 1966 : La construction sociale de la réalité, trad. Paris, Klinsksieck, 1986.

التفاوت الاجتماعي.[1] كما ركزت بحوث أخرى على معيش واختيارات الفاعلين، على التفاعلات المتقابلة أو على التسويات التنظيمية لتلبية المؤسسات.[2]

لقد أثري إدراك التفاوتات المسجلة في التربية المدرسية والجامعية عن طريق التكفل، على مستوى الفردي، بالانتماء إلى جنس ما وبالأثر الناجم عن سياق التمدرس: الشبكات، الشعب، المؤسسات، الأقسام.[3]

وأخيرا، توجه الدراسات، حاليا، إلى العلاقات بين الأسرة والجامعة مع تضمين الدراسة المنصبة على جهود التنظيم العائلي وعلى الأشكال المختلفة التي يتخذها التجنيد المدرسي للأولياء، لاسيما ما يتعلق بمشكل نقل وتقييم المعارف المتواجدة في لب التحاليل تبعا للمشاكل المستجدة الناجمة عن تحول نظام التعليم إلى ظاهرة اجتماعية.

لا يمكننا أن نختم هذا المسح المحوصل للتطورات[4] التي ميزت المسار التاريخي لإشكاليات التعليم وعلاقتها بالنظام الاجتماعي دون ذكر النماذج التفسيرية المطبقة حديثا على هذا الحقل من الدراسة.

لقد ظهرت، بالفعل، مؤخرا، نماذج مستوحاة من الاقتصاد ونقلت إلى "الحقل الدراسي" بسبب تصور جديد ينظر إلى الأفراد بوصفهم فاعلين يسعون إلى أن يحققوا أقصى ما يمكن من نفع من "استثمارهم" الدراسي. إذ ينظر إلى التعليم من الآن فصاعدا، بوصفة رهانا وموضوع استراتيجيات فردية.

في هذا الصدد تصب أفكار أحد رواد هذا التيار الفكري ريمون بودون (Boudon R.) حيث يعتبر أن "الأفعال المدرسية" الملاحظة ناجمة عن عدة قرارات فردية ضمن الفضاء الاجتماعي المحدد من طرف النظام المدرسي.[5]

ومجمل القول أن الجانب التنظيمي الإجرائي، المتكفل به في عدة دراسات، يكتسي، إضافة إلى هذا أو إلى غاية الآن[1] أهمية جلية، غير أن الإشكالية المتعلقة بفئة

1- Baudelot (Christian) et Establet (Roger), 1971 : L'école capitaliste en France, Paris, Maspero et Bourdieu (Pierre) -Passeron (Jean Claude), 1970, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Ed de minuit, 1982.

2- Friedberg (Erhard), Girod (Roger) de l'Ain, Hardy (Christian), Musselin (Claude), Padioleau (Jean-G.), Trow (Madelin): universités et pouvoirs in sociologie du travail C.N.R.S, Paris T.XXXI avril 1989.

3- Duru Bellat et Mingat Alain : Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, PUF, 1993.

4- Charlot (Bernard), Bautier (Elisabeth) et Rochex (Jean Yves), 1992 : Ecole, et savoir dans les banlieues… et ailleurs, Paris, Armand, colin et Dubet (François) - Martucelli (Danilo), L'école, sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Ed le seuil, 1996.

5- Boudon (Raymond) : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, hachette, 1985 et le changement du système éducatif en France, (Paris colin 1987).

الجمهور الطلابي لا تقل أهمية. لذا يجب اعتبار هذه الاستراتيجيات وهي في حالة اشتغال، وهي تبعد المسار الجامعي للطلبة، بوصفها لحظات مصيرية، بحيث تترجم إلى مواقف وسلوك يصدران عنها وهي واعية بالرهان الذي تمثله الدراسات العليا.[2]

3- أهداف الدراسة:

إن هذه اللحظات التي تطبع المسار الجامعي هي : الولوج في نظام يكرس خيار الانضباط، العلاقة مع الدراسات وأخيرا "الخروج" من النظام حيث تستشف وتوضح المشاريع السوسيو- مهنية، تلك التي تمنح تجسيدا مسبقا للدخول الافتراضي إلى الحياة العملية.

يلبي الإلحاح، عموما، على التركيز على فئة "الطالب" ثلاثة انشغالات:

أولا: إن هذا البحث امتداد لما أنجز سابقا في إطار مذكرتنا لنيل شهادة الماجستير الموسومة: "تأنيث علم الاجتماع" (جويلية 1996).

ثانيا: لم يكن ممكنا أن نظل غير مبالين كنشاطين في التعليم، بهذا الموضوع الذي لفت انتباهنا من خلال العلاقات المتاحة لنا والتي توفر لنا حقلا للملاحظة، حيث بنمو عدد لا باس به من "السلوكات" و"الاستراتيجيات" وأثرها في التنظيم الجامعي من جهة أخرى.

لتقيم أهمية هذه السلوكات، رأينا من الضروري اللجوء إلى تحقيق أولي لدى حوالي مائة (100) طالبة قصد الوقوف على ما يفضلنه من الموضوعات المدروسة والتي يتمنين معالجتها في إطار ما يقمن به من أعمال بحث.

جدول رقم 01: نتائج البحث الأولي والذي مسّ 100 طالبة من العلوم الاجتماعية حول الموضوعات المفضلة المتناولة والتي يتوقع تناولها في إطار الأعمال المختلفة (عروض ومذكرات تخرج).

تاريخ البحث شهر فيفري 2012

[1]- على سبيل المثال، يمكننا أن نذكر من المنشورات الوطنية دراسة ديليو (ف)، سفاري (م) ولوكيا (ه)، مرجع سابق، إضافة إلى غلام الله (م)، "الأساتذة الجامعيون الجزائريون، الظروف، الاتجاهات والممارسات المهنية" في دفاتر مخبر البحوث الاقتصادية التطبيقية والتنمية (CREAD)، رقم 23/62، الثلاثي 4، 2002، والثلاثي 1، 2003.(CREAD Alger)

[2]- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude): Les étudiants et leurs études, Paris, 1964, Editions Mouton.

الشعبة	علم الاجتماع (30 طالبة)				علم النفس (30 طالبة)			علوم الإعلام والاتصال			
الاختصاصات / الموضوعات المفضلة	جذع مشترك	الانحراف	الجرمية	الصحة	جذع مشترك	طبي	عمل	جذع مشترك	اتصال في التنظيمات	سمعي بصري	صحافة مكتوبة
موضوعات حول الطفولة (مشكل التكيف، التهميش والسلوك المعياري)	%15	%50	%20	%25	%30	%45	%35	%25	%35	%30	غ . م
التسرب المدرسي والعائلة	%30	%47	%35	%35	%32	%40	%33	%45	%38	%32	غ . م
موضوعات أخرى	%25	%2	%30	%25	%15	%10	%22	%25	%18	%24	غ . م
غ . م	%30	%1	%14	%15	%23	%5	%10	%5	%9	%14	غ . م
المجموع	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

جدول رقم 02: نتائج البحث الأولي والذي مسّ 57 طالبة من العلوم الاجتماعية حول الشركاء (ذكور وإناث) في مختلف البحوث العلمية (عروض- مذكرات- تربصات...).

تاريخ البحث شهر فيفري 2012

شركاء البحوث العلمية	السنة الثانية (علم الاجتماع، لاتصال وعلم النفس)	السنة الثالثة (علوم الاتصال والإعلام)	السنة الثالثة (علم الاجتماع)	السنة الثالثة (علم النفس)
شركاء (طلبة ذكور)	4 أي 25% يفضلن الذكور	3 أي 20% يفضلن العمل مع الذكور	6 أي 40% يفضلن العمل مع الذكور	5 أي 33% يفضلن شريك ذكر
شركاء (طالبات إناث)	8 أي 75% يفضلن الإناث	12 أي 80% يفضلن العمل مع الإناث	9 أي 60% يفضلن العمل مع الإناث	10 أي 67% يفضل العمل مع الإناث
المجموع	12 طالبة أي 100%	15 طالبة أي 100%	15 طالبة أي 100%	15 أي 100%

يجب أن يفهم بـ"سلوكات" تللك التصرفات الجماعية الخاصة بالطالبة والتي يتم تبنيها بصفة يتحقق فيها "الإجماع" عند الدخول في النظام الجماعي (اختيار شعبة الدراسة ثم الاختصاص بعد ذلك)، خلال الدراسة (العلاقة مع الدراسات المختارة التي تعبر عنها بالطريقة المتبعة وما يتم تفضيله من مواضيع للمعالجة، اختيار الشركاء في البحث، وكذا المشرفين)، وأخيرا، تكون هذه السلوكات جلية عند الخروج من النظام الجامعي ويتم التعبير عنها من خلال تصميم المشاريع المهنية.

لقد استجوبنا، في إطار هذا التحقيق الأولي، الطلبات حول من يخترن من شركاء لإنجاز أعمال البحث وتوصلنا إلى أنهن يفضلن شركاء من ذات الجنس (الفتيات) عن الفتيان.

على كل حال، فإن هذا التحقيق الأولي الذي يمثل "مرحلة تمهيدية" قد ساقنا، من أول وهلة، إلى تحديد مشكلة : وهي تأنيت "السلوكات الجامعية".

وبتعبير آخر، لا يتعلق الأمر بمجرد تفوق عددي، فقد يكون هذا التأنيث في السلوكات الجامعية إيحاء يؤسس عليه كل المسار التواصلي الإنساني مع الفئة البشرية التي تنتمي إليها، كما قد لا تقوم بهذا التصرف بصفة استثنائية مع مؤسسة وجدت

بوصفها هيئة للتحرر والترقية، إن ما قد يدعم هذا البعد التفاعلي هو أن هذه السلوكات المؤنثة تتجانس مع تلك التي تحدث داخل الأسرة والتي تنتمي إلى "المعياري" (غلبة معيار "الجنس") بوصفها مبدأ لهيكلة بناء الفضاء الاجتماعي.

ثالثا: أخيرا، نسعى لإخضاع عملنا البحثي إلى شبكة قراءة جديدة وغير مسبوقة ونعني بها المقاربة الاتصالية، وهذا بعد أن تم بواسطة تحليل يعتمد على الاتجاه الكلياني ويقوم على مبدأ الحتمية. يلبي هذا الانشغال ضرورة أساسية، إنها ضرورة محاولة تفسير الأسس والدوافع الجوهرية لهذه "السلوكات" والاستراتيجيات" لدى الطالبات.

لقد ثبت أن هذه الرؤية المركزة على "الطالبة" مهمة، إذ قد يبدو لنا، بادئ الأمر، أن النموذج الجاهز ملائم لمقاربة تنظيم اجتماعي (الجامعة) خاضع لفئة طلابية تحذوها غاية استراتيجية، أي غاية طالبة "فعّالة" وفي تفاعل، إذ أنها في وضعية مفصلية بين نظامين للتنشئة الاجتماعية –الأسري والجامعي– نظامين دافعين يشتغلان معا أو في تنافر.

إن الإلحاح على التكفل بالمشكلة التي تسترعي اهتمامنا بواسطة فئة "الفرد" بوصفه فاعلا متمتعا بالكفاءة والعقلانية يستوقفنا لكونه يستحق منهج مقاربة في معزل عن البنيوية "الكلية" ويحظى بقدر لا بأس به من الاعتبار.

إن مبدأه القاعدي، الذي يصنع الحدث حاليا تحت شعار "الفردانية المنهجية" لرمون بودون[1] والذي يرجع أصله إلى الفلسفة النفعية للقرن الثامن عشر، يميل إلى تصور الفرد بوصفه "ذرة منطقية" (حسب ريمون بودون)[2]، إذ يستحسن أن يكون عقلانيا وقادرا على تنفيذ استراتيجيات كفيلة بتوسيع وتحقيق أقصى ما يمكن من مصالحه. وعليه فقد بدا لنا من المجازفة التركيز على طالب خاضع لبنيوية سوسيولوجية "شمولية" كما كانت الحال في رسالتنا لنيل الماجستير، إذ قليلا ما يتم التركيز على التفاعلات التي ما يفتأ يقوم بها ضمن فضائي الاتصال هذين: الأسرة والجامعة.

1- Paradeise (Catherine): Les théories de l'acteur : principes et méthodes cahiers français la documentation française n°24, p 27-41, juillet - septembre 1990.
2- Paradeise (Catherine): Op.cit., p38.

وعليه، لا يمكننا التغاضي عن طالب "فاعل"، وهو يواجه ضمن استراتيجياته داخل نظام تفاعلات ذات وزن. تخص حزمة التفاعلات هذه، أولا، المحيط الأصلي الذي ولد فيه وحيث ما يزال ينمو ويتلقى مبادئ سلوك اجتماعي محل تقدير إنه محيط اجتماعي تتجلى فيه التنشئة الاجتماعية الأولية (التنشئة العائلية)[1] التي تميل إلى هيكلة شخصية الفرد، لكن قد تتيح، إقامة تفاعلات في ديناميكية التغير الاجتماعي التي تميز المجتمع الجزائري، فإن استمرارية هذه العناصر البنيوية قد تبدو ثابتة مقاومة لكل أمر مبرمج، حسب ما يقره عالم الاجتماع الجزائري ر.حمادوش. يذكر هذا الأخير العناصر الثقافية التي لم تخفف من تأثيرها ديناميكية التقلبات الاجتماعية[2] يبدو أن لهذه القيم السوسيو عائلية المتواترة والمكتسبة دوما أثرا ورسوخا حتى في الفضاءات الاجتماعية غير تلك التي تتيحها الأسرة.

إن القطب الثاني حيث تتجسد هذه التفاعلات التي تهم بصفة بالغة جمهورنا الطلابي هو الجامعة، ينحو هذا الصرح المكرس للتكوين بامتياز إلى أن يقدم في الخطابات السياسية، عمومية كانت أو خاصة، بمثابة ضمانة لا تقبلُ الجدل لتحقيق الرقيّ الاقتصادي والتحرر الشخصي والاجتماعي. لقد خصَّتها النصوص الرسمية والخطابات السياسية باهتمام مستمر، سواء من منظور إدماجي أو من منظور التنمية الوطنية.[3]

4-الجامعة في استراتيجية التنمية: عامل للتحرر والترقية.

لا عجب في هذا الصدد، أن نشهد إقبالا مكثفا لجماهير مفعمة بالأماني والحماس لاكتساب المعارف ونيل الشهادات الكفيلة بفسح آفاق سوسيو – مهنية وتحقيق طموحات شرعية في حاصل الكلام.

[1]- Le concept étant usité par Percheron (Annick) in la socialisation politique.1993, Paris, Armand Colin, p 16.

[2]- Hammadouche (Rédha) : « La modernité n'affaiblit pas le communautarisme » interview in le soir d'Algérie mercredi 25 février 2009, p 9, à la suite du 6ème, colloque national de sociologie, Alger, 24 février 2009.

[3]- أنظر الخطاب الافتتاحي للمرحوم م.ص. بن يحي، وزير التعليم العالي، في وقائع المؤتمر الدولي لعلم الاجتماع، ج01-ص25-30- مارس 1974، المرجع السابق (خطاب متمحور حول الجامعة في استراتيجية التنمية).

في الجزائر، وإن شهدت الجامعة تزامن ميلادها مع الاستعمار، فإن تكريسها قد تحقق مع استراتيجية التنمية المتبعة منذ سبعينات القرن الماضي، لقد أرست هذه الاستراتيجية، بصفة دائمة مسارا للتهيئة وإعادة التهيئة المؤسساتية، حيث ذهبت إلى غاية تخصيص الهياكل الاجتماعية والزراعية إضافة إلى طرق التفكير التابعة لها. لقد كان يفترض أن تؤدي كل هذه الإجراءات الساعية إلى التغيير الاجتماعي إلى ظهور إنسان جديد، تماشيا مع التوجهات السياسية لفترة ما والتي تمفصل معها إصلاح التعليم العالي لسنة 1971.

كادت التقلبات الاجتماعية التي أعقبتها أن تقضي على العلاقات القديمة التي كانت تتحكم في سلوكات الأفراد إذ برزت احتياجات اجتماعية جديدة على الساحة الاجتماعية وكان الوضع الاجتماعي للأشخاص سيعرف تقلبات جديدة رغم ما اتصف به من الاستبطاءات الاجتماعية.

إن المرأة التي كانت بالأمس حارسة التقاليد وسجينة الأعمال المنزلية داخل الأسرة، وجدت نفسها، من الآن فصاعدا، مدفوعة إلى مصف الأجيرة[1]. كما وجدت نفسها وقد منحت الحق في التعلم ومزاولة الدراسة. رغم أن هذا الحق، المنتزع بعد كفاح مرير قد منح باحتشام، إلا أنه من المهم التأكيد عليه، إن ظهور "الرجل الجديد" من جهة، والذي طالب به أصحاب القرار السياسي، حتى يكون قطعة رئيسية في رقعة استراتيجية التنمية (علاوة على المراهنة على خيار الصناعات)، واقتحام المرأة، من جهة أخرى، قطاعات النشاط السوسيو–مهني، قد شكلا حدثا عظيما، يدل على تصميم الدولة وعلى اندماج اجتماعي في التطورات السوسيو–اقتصادية والسوسيو–ثقافية انطلاقا من هذه المقدمات ومن سياق التغيير الاجتماعي. في منظورنا، تظل الفائدة من إثارة إشكالية "دور" و"مكانة الفرد" ذات أهمية مؤكدة. وهكذا، تنجم أهمية التساؤل عن مكانة هذه

[1]– أنظر في هذا الموضوع: "دور العمل المأجور في تحرير المرأة " في:

أ– علاقات النساء بالعمل المأجور، حالة عاملات شركة SONELEC (Sidi Belabbes) شريفة ميرابطين (مجلة وحدة البحث الانثربولوجي الاجتماعي والثقافي، وهران –1988)

ب– مقاربة النساء في الاقتصاد الجزائري: بعض النتائج لفتيحة حقيقي في مجلة وحدة البحث الانثروبولوجي الاجتماعي والثقافي (URASC)، وهران 1988.

الأخيرة ضمن مؤسسة قامت من أجل قيادة تنمية المجتمع الجزائري. أخيرا سيكون ضرورة قصوى القيام بوقفة لمعاينة تفاعلات واستراتيجيات هذا الفاعل، لتقييم هذا الأخير ومتابعته وهو يتطور عند تواصل نظامين للتنشئة الاجتماعية، يشتغلان حسب الاقتضاء، في اتفاق أو في تنافر.

4-1- وضعية خاصة ممّهدة إلى مشكلة البحث:

وحدها الهوية و"مسار تحقيقها" الذي يتبناه هذا الفاعل قادران على أن يكشفا بصفة مباشرة الدوافع الجوهرية المؤدية إلى هذا الوضع "الخاص" شيئا ما.

ويعني التركيز على مثل هذا المفهوم (الهوية) معاينة فعل الموضوعية الصادر عن هذا الفاعل المنبعث من مسار اجتماعي- تفاعلي. ويتعلق الأمر في الوقت ذاته بالمقاربة "الجوهرية Essentialisme" المتبناة (إ. كانط) الذي يتصورها بوصفها "تعاليا" لا بوصفها مسارا (إذ تبنى هيجل (Hegel) هذه الأخيرة).

قد يفرض الاهتمام بمفهوم الهوية نفسه بوصفه ضرورة بالنظر للوضعية الخاصة للطالبة عند تقاطع مسارين للتنشئة الاجتماعية منفصلين تماما عن بعضهما البعض. كما قد تبدو حجة في مجال التربية هذا المفهوم الكثير التداول في أدبيات علم الاجتماع، الحياة المهنية والحياة الخاصة. ولا يضاهي هذه الأهمية المسندة للهوية إلا هذا الحكم الصادر عن كلود ديبار: "يوّلد الجرح الذي يصيب الهوية اختلالا في التنظيم الاجتماعي".[1]

إذا ما شاطرنا هذا الإدراك، ينبغي التساؤل عما يصدر عن طالبة تعيش في الوقت ذاته ضمن مسارين للمثاقفة (مسار العائلة ومسار الجامعة)، أية بصمة أن تترك هوية عاجزة أو بعيدة عن أهداف تنظيم جامعي يراد له أن يكون عقلانيا (إذ هي، كما شاهدنا (تفاعل) مع النظام السوسيو-اقتصادي الفرعي) والذي يميل نمط تنظيمه المتبنى إلى الصورية واللاشخصية (حتى نعيد توظيف الصفات التي وظفها ت.بارزونز (Parsons T.) وأعاد توظيفها، بعد ذلك بكثير من الدقة م. كروزيي، وأ.فريدبارغ (Crozier M. et Friedberg E.).

[1]- Dubar (Claude): La socialisation, Paris, 2002, 3ème édition Armand Colin, p 12.

تلك هي نقاط القوة التي ستميز هذا البحث المتواضع الذي سيهدف إلى فك أسرار مظاهر التأنيث والسلوكات الجامعية التي أثارت انتباه الكثير. نظرًا لمقتضيات هذا البحث الموجه نحو بناء موضوع دراستنا، قسمنا عملنا إلى أربع(4) فصول:

لنكتف حاليا وعلى سبيل الإشارة، بعرض الخطوط العريضة حيث تناولنا في **الفصل الأول بناء موضوع الدراسة (السلوكات الجامعية ظاهرة اتصالية) من الكلانية إلى الجزئية**، وذلك بتقديم صورة تتضمن بناء موضوع الدراسة (السلوكات الجامعية كظاهرة اتصالية). وستشمل هذه المحاولة تحت عنوان من المشكل إلى الإشكالية عرض مكونات الظاهرة انطلاقا من التصوّر الجزئي. وفي ذات الإطار نسعى إلى تقديم عرضا حول المقاربات السوسيولوجية (علم الاجتماع الكلاني Holisme) مع ما يميزها من نقائص منهجية. كما سنحاول استعراض النظريات الاتصالية مستعملين أدوات معرفية من مدرسة بالو–التو ودور السياقات السوسيو –ثقافية ثم التفاعلية الرمزية والمكانة المخصصة لثقافة الأدوار في كل اتصال إنساني وأخيرًا نظرية التحليل التوافقي ودور التنشئة الاجتماعية في مسار للتبادل أو التعامل. بعد الإشكالية بتقديم أهم التساؤلات العامة والفرعية منها. كما نسعى ضمن هذا الفصل وعلى ضوء المقاربة التبادلية إلى إسقاط أهم ما تتضمنه على السلوكات الجامعية (من الدخول إلى تحديد المشاريع السوسيو مهنية) لنصل بذلك إلى صياغة الفرضيات في ضوء الأهداف. ويُتبع عرض الفرضيات بتقديم فصل فرعي تحت عنوان تموقع الدراسة وضرورة تجاوز الحتمية. وفي هذا السياق سنحاول تقديم نقد للدراسات السابقة لنصل بعد ذلك إلى صلابة الإطار المعرفي حيث نسعى إلى تحديد مرتكزات وأبعاد الظاهرة أي المجال المفهمي.

أما **الفصل الثاني** فسيتناول **التنشئة الاجتماعية وفق مقارنة تفسيرية تبرز دور الفاعل** وما يتعلق بها من نظريات رئيسية إذ تتمثل أهمية هذا الفصل في محاولة إبراز القواعد النظرية ما قد يبدو أكثرها ملائمة، لاسيما عند مرور الفرد عبر عدة مراحل وادوار تربوية أي تلك التي تطبع التنشئة الاجتماعية الأسرية والتنشئة الاجتماعية الجامعية. علينا التوقف عند نظرية بياجيه (Piaget) لقناعتنا بأنها كفيلة بإبراز قدرة الفرد على التخلص من الخضوع لما تمليه السلطة الأبوية لكن (دليل على استراتيجية معرفية) عن

طريق المرور بالجامعة حيث يكون قادرا على التأقلم والتفاعل مع الغير (نعني بهذا الجامعة وفئة الانتماء السوسيو–عائلي). قد تساعدنا هذه النظرية على أن نثبت أن مسار التنشئة الاجتماعية ليس مرادفا لخضوع أعمى، لكنه ثمرة تفاعل. بهذا المعنى، نسعى إلى أن نستعرض فردا (الطالبة) قد تفسر سلوكاته، داخل الجامعة، بواسطة فرضية ذات دلالة اتصالية واستراتيجية، الأمر الذي قد يبرر اللجوء إلى مقاربة نظرية تفاعلية. وعليه، تبدو لنا نظرية بياجيه (Piaget) الأكثر ملائمة. أخيرا، لن يكتمل هذا الفصل دون التطرق بالمناسبة إلى المسار التربوي للطفل الجزائري. مسار تتم خلاله حقيقة اختزان النماذج السوسيو–ثقافية والتي بواسطتها تتم التبادلات بينه (الطالب) وبين العائلة.

في حين خصص **الفصل الثالث** بعد التنشئة الاجتماعية الأولية (العائلية)، للجانب الثاني المتعلق بالتنشئة الاجتماعية الثانوية (الجامعية) باعتبارها فضاء للتعليم والترقية الاجتماعية، إذ رأينا أنه من المفيد في هذا الإطار تناول دور وأهداف الجامعة إضافة إلى الوسائل والموارد المجندة لتحقيقها. هذه الأهداف التي تكون في تفاعل مع الاستراتيجية التنموية بصفة عامة والمحيط السوسيو–اقتصادي على الخصوص، لتخصيص حيز للأدوار الموكلة للعلوم الاجتماعية، بصفة عامة ويتعلق الجانب الثاني بموضوع الجامعة، التغيير الاجتماعي وعملية تأنيث الجامعة (تطور التعداد الأنثوي في الجامعة).

وأخيرا، تضمن **الفصل الرابع ملامح تبلور تأنيث السلوكات كاستراتيجية اتصالية** لاختبار فرضياتنا الموجهة إلى البعد الاتصالي والترقوي ومنه سيكون من الأجدر بنا أن نقدم، في هذا الإطار، لمحة عن الوسائل العلمية الموظفة، أي المنهجية التي تبدو لنا الأكثر ملائمة إضافة إلى الأدوات المتعلقة بها ثم تصميم شبكة التحليل فعرض النتائج للدراسة الميدانية.

وفي الختام جاءت الخلاصة العامة باستعراض أهم الاستنتاجات التي يكون بحثنا قد توصل إليها مبرزين أهيمتها وقيمتها العلمية، النظرية والمنهجية وحدودها التي قد تفتح آفاقا مستقبلية لتطويرها.

الفصل الأول: بناء موضوع الدراسة (السلوكات الجامعية ظاهرة اتصالية) من الكلانية إلى الجزئية.

إن إشكالية التربية في صميم كل استراتيجية تنموية إذ يقتضي تنفيذ سياسة تربوية ما إقامة نظام تربوي يكون في تفاعل مع النظام الذي عليه قيادة التنمية التي انطلق تطبيقها. وعليه؛ تمكننا دراسة تفاعل الأنظمة التربوية والتنمية من اكتشاف ما بين الطرفين من ترابط وانسجام بغرض تحقيق هدف مشترك: التغيير الاجتماعي.

تستدعي كل سياسة تنموية تجنيد عدد من الشروط الاقتصادية قصد تحقيق تغير اجتماعي بوصفه إرادة للتغيير تمس بصفة دائمة اشتغال التنظيم الاجتماعي وتعدل مسار وجوده. إن قيادتها خاضعة لنظام تكوين يفترض أن يوجهها إلى هدف مبرمج مسبقا، أي تحقيق المرور من وضع اجتماعي معين إلى وضع اجتماعي أخر يكون أكثر رقيا نوعيا وعلى استعداد كاف لكي يرسي بصفة دائمة نظاماً اجتماعيا ينحو تجاه العصرنة والتقدم الاجتماعي.

يتمثل تحقيق هذا الهدف في الوعي بضرورة أن تدمج في نظام التعليم عقلانية متضمنة في مشروع العصرنة. بالفعل، وعن طريق برامج بيداغوجية، وأنظمة للتقييم موضوعة بإتقان، يؤكد القائمون على استراتيجية التنمية إرادتهم في ترسيخ نظام جديد للتنشئة الاجتماعية يختلف عن ذلك الذي يحدث ضمن النظام العائلي والذي يشكل الوجه الآخر للنظام التربوي.

قد يفهم من "التنشئة الاجتماعية"، تبعا لتعريف كلود ديبار "تعلم ثقافة جماعة ما"[1] ويبرز بوضوح تالكوث بارسونس ضرورتها لضمان استمرارية وجود الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها كل فرد: "لكي تستمر في الوجود، على المجتمعات مهما كانت أن تعيد في ذات الآوان إنتاج ثقافتها وبنيتها الاجتماعية، لا يمكن أن تقوم بهذا إلا بضمان اكتساب الأطفال الوظائف الاجتماعية على طول مسار تنشئتهم الاجتماعية، في العائلة أولا، ثم في المدرسة، وأخيرا في سوق العمل"[2]. يتشابه هذا المسار إجمالا مع

1- Linton (Ralph), Benedict (Ruth), Mead (Margaret): « Evoquée in: La socialisation », Op.cit., p 8.
2- Dubar (Claude): Op.cit., p 8.

سير حياة البشر بوصفهم كائنات اجتماعية، منذ ميلادهم إلى سن الرشد، على حد قول كلود ديبار.[1] مع ذلك، يشكل نظام التعليم في هذا المسار البيوغرافي نظاما مرجعيا في ديناميكية التنمية التي تميز كل مجتمع.

قد يصبح هذا المسار المتدرج إشكاليا، أحيانا، نظرا لضرورات اللحظة والفرص المحددة، إن ظهور حالات من القطيعة التي غالبا ما تحدث بسبب الصدمات الناتجة عن الازدواجية بين أنظمة التنشئة الاجتماعية التي تحمل غايات غالبا ما تكون متباينة، تشكل حجر عثرة توليه السلطات العمومية والتفكير العلمي اهتماما متواصلا.

إن الازدواجية التي تميز أحيانا كل مسار للتنشئة الاجتماعية، قد أثارت فضول الباحثين. لقد استطاع ماكس فيبر(.Weber M)، في البدء، وهو يستلهم أطروحات فريدنان تونيز (.Tonnies F) المتمحورة حول المقابلة الشهيرة "الطائفة – المجتمع"، أن تحوصل بصفة مثالية ونموذجية هذا التميز بين الشكلين الثنائيين للتنشئة الاجتماعية.

والجدول التالي يلخص هذا التمييز بشكل مقتصر:

الجدول رقم 03: يلخص أصناف التنشئة الاجتماعية لدى ماكس فيبر في "الاقتصاد والمجتمع" « économie et société »، بلون Plon، ترجمة جزئية، ذكرها ديبار (ك).

التنشئة الاجتماعية "الفئوية"	التنشئة الاجتماعية "المجتمعية"
صنف الأفعال : تقليدية / انفعالية	عقلانية القيم / عقلانية في الأهداف
علاقة اجتماعية مهنية / تضامن موروث	توافق عن طريق الالتزام المتبادل والإداري
تأسيس الانتظام / العادة	مصالح خصوصية
نظام شرعي : عقيدة دينية، إتباع القائد	الإيمان بالقيم / التعاقد مع الحق
تأسيس الشرعية : تقليدية / كاريزماتية	قانونية – عقلانية
الشكل المهيمن : الشعور بالانتماء المشترك	تسوية أو تنسيق المصالح المحفزة بعقلانية
أصناف التجمعات : العائلة / غيرها من الفئات الانفعالية	مؤسسات – جمعيات – مؤسسات تعليمية

مرجع سابق، ص 91.

[1]- Dubar (Claude) : Op.cit., p 8.

أول ما يجب الاحتفاظ به: تركيز هذا الجدول على ازدواجية التنشئات الاجتماعية العائلية والمؤسساتية، لذلك يجب التأكد بان هذه الأشكال الرئيسية للتنشئة متلازمة مع نموذجية للأفعال الاجتماعية أولاها ماكس فيبر اهتماما خاصا.

بالنسبة لماكس فيبر، لا يمكن إذن عزل التنشئة الاجتماعية عن تلك المتعلقة بأشكال النشاط، ولاسيما أنماط توجه سلوك شخص ما بالنسبة لسلوكات غيره.

وبتعبير آخر، رغم اختلافهما، يظل هذان الصنفان من التنشئة مرادفين للفكرة التي مفادها أنهما طرائق أساسية للتوافق مع سلوك الغير والامتثال له.[1] إن هذه الفكرة قريبة من تلك التي تصف التنشئة الاجتماعية بأنها بناء اجتماعي وأساسها العلائقي ويدل على هذا ما ينجم عنهما من أشكال التضامن، هذه الفكرة التي لا تلغي بالمرة المستوى التواصلي إذا ما أيّدنا أيضا طرح (ميشال لوي روكات .Rouquette M. L) الذي يؤكد فيه أن الاتصال الموجود طي العلاقات الاجتماعية انعكاس لها".[2] قد يساعدنا طرح ماكس فيبر في أن نسلط شيئا من الضوء على الإشكالية التي تشغل بالنا، أي "تأنيث السلوكات الجامعية". بإبرازه الشبه بين السلوكات الاجتماعية ومسار التنشئة الاجتماعية، يبدو أن رائد علم الاجتماع ألفهمي، قد مهّد الطريق إلى إدراكها.

يؤكد علماء اجتماع آخرون ينتمون إلى التيار الفعلي نفسه أن مسار التنشئة الاجتماعية هو الرحم الذي تتوالد فيه السلوكات والتصرفات طبقا لتطلعات الغير، إذ تلقن لنا خلال مسار حياتنا "قد تساعدنا، بعد تقاسمها، على الاندماج مع المجتمع"[3].

تشكل السلوكات بوصفها مرادفات للتصرفات، أجوبة لوضعيات يومية قد تواجه أفراد مجتمع ما[4] تبعا لتقاسم الأدوار الاجتماعية الملقنة بواسطة مسار التنشئة الاجتماعية.

فيما يتعلق دائما بإشكالية تعايش أشكال التنشئة الاجتماعية والسلوكات الاجتماعية الملازمة لها، يبين الباحث روسال (Roussel)، في دراسة حول العلاقة الموجودة بين

1- Dubar (Claude): op. cit., p 90.

2- Rouquette (Michel-Louis) : La communication sociale Paris, Ed Dunod- les aopas, P 76, (sans date)

3– تعد هذه الفكرة أساس تعريف مفهوم التنشئة الاجتماعية للذي أطلقته أماني الحسين في الدراما التلفزيونية وأثرها في حياة أطفالنا، عالم الكتب ط1 -2005، القاهرة، ص101.

4- Linton (Ralph) : Fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1960, p 37.

التنشئة الاجتماعية العائلية والتنشئة الاجتماعية المدرسية، خشية وتخوف الآباء من آراء أبنائهم وقد أصبحوا لا يشبهونهم. يبرز روسال "أن كل الأمر يتم وكأنه، من خلال تنشئة اجتماعية ثانوية، خائضة تنافسا مع التنشئة الاجتماعية الأولية، كان الآباء يتخوفون من أن يظهر الدليل على أنهم لم يتمكنوا من أن يجعلوا أبناءهم على شاكلتهم، مما يدل على أن نظام القيم التي تضمن انسجام وديمومة العائلة غير مصاب بضرر البتة لكونه محل هوية والدته، يتعين على الطفل المتمدرس أن يطمئنها بأن يعكس لهما القيم التي نقلاها إليه، يجب أن يكون الوريث الوفي لموروثهم المعنوي.[1]

الهوية، تلك هي نقطة التقاطع، ذلك هو الهدف ورهان مسارات المثاقفة التي تتم بدافع من التنشئة الاجتماعية الأولية والتنشئة الاجتماعية الثانوية، يجب أن يفهم من الهوية ما يعتبر في الوقت ذاته خاصا بالفرد ومميزا له.

إن هذا المفهوم يدل في الوقت نفسه على الذات وعلى الآخر.[2] وهو ما يتبيّن من خلال مصطلحات مرادفة لما هو "ذاتي" و"متميز" يدرك أدموند مارك ليبيانكسي (Lipiansky E.M.) الهوية بوصفها تعبيرا عن "التشابه" و"الغيرية".[3]

ويوظف بورديو (بيار) مصطلح "تناظر Homologie" البني الاجتماعي المجسدة والتي تقولب الأفراد المنتمين إلى طبقة اجتماعية ما في الصف نفسه.[4] في محاولة لتعريف هذا المفهوم، مثله يورغن هابارمارس (Habermas J.) بـ "التشابه" وبـ "التناظر".[5] في حين إيرفن غوفمان (Goffman E.)، أحد المنشطين الرئيسيين للتفاعلية الرمزية والتيار الإثنو ميثودولوجي، الهوية بأنها المفصل الواصل بين "هوية" للذات "والهوية" الافتراضية.

حسب غوفمان، يجمع أول شكل للهوية الملامح التي تعتبر العناصر المشكلة للشخصية ذاتها (شخصية الفرد)، في حين يميز الثاني نظرة الآخر إلى الأنا.[6] تؤكد هذه الميزة الأساسية (لذاتي/للآخر) حقيقة أن الهوية ليست مغلقة على ذاتها، بل هي نتيجة

---

[1]- دراسة منجزة من طرف Roussel في (ديبار ك.)، مرجع سابق ص 26.

[2]– تشكل هذه الأفكار المتينة لمن يعرفون مفهوم الهوية بحسب ما يؤكده قاموس علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 117.

[3]- Lipiansky (Edmond-Marc) : « Identité et communication », 1992, P.U.F, p 20-21.

[4]- Bourdieu (Pierre) : La distinction : critique sociale du jugement.Ed.de minuit, Paris, 1982, p 547.

[5]– فيما يتعلق بموقف (Habermas Jürgen) أنظر: « Agir instrumental et Agir communicationnel » ف (ك) ديبار مرجع سابق ص 8.

[6]- Lecuyer, Cherkaoui, Besnard, Boudon : Op.cit., p 117.

تفاعلات دينامية تتدخل منذ الطفولة، وهي قابلة لأن تتحول لاحقا في بيئات اجتماعية أكثر رحابة.

مهما يكن المنظور المعتمد، تبنى الهوية بفضل مرجعيات مكتسبة ينتج استراتيجيات حامل الهوية، بناء عليها يجند كل فرد ما بحوزته من موارد ضمن البيئات العائلية (في الحالة التي تهمنا، تحيل هذه المراجع إلى نظام القيم الاجتماعي، إلى المعايير الاجتماعية الملقنة منذ الطفولة الأولى والتي قد تتمثلها الطالبة في الجامعة). من هذه الزاوية تعد الهوية تعبيرا عن مسارات التنشئة الاجتماعية وهي تمفصل مسارا ديناميا تفاعليا، مسارا يعتبر مبدأ أساسيا في كل فعل اتصالي. يتمتع المرء بهوية بالنسبة لشخص، لجماعة أو بالنسبة إلى مرجع دلالي (نظام القيم الاجتماعية...). فالهوية إذن بناء اجتماعي وفردي في هذا السياق، وعلى قول ج. هبرماس (Habermas J.)، يطلق بناء " الأنا " مسارا تفاعليا قد يتمثل فيه الفاعل سواء بمحاولة الانسجام مع جماعته المرجعية (مبدأ الكونية) أو بالاختلاف عن هذه الأخيرة لكي يثبت تميزه (مبدأ التميز).

*** "وضعية خاصة": مشكل البحث:**

تصبح السلوكات التي تمفصل مسار الهوية بدورها مشكلاً لكونها في تقاطع صنفين من التنشئة الاجتماعية الأولية والثانوية.

لنذكر أن الأولى (وهي مجال الملقن)، هي التكوين عن طريق نظم للقيم يتم اكتسابها ضمنيا منذ الطفولة الأولى.

حسب بيار بورديو (Bourdieu P.) يكمن دورها في مساعدة كل فرد على أن يتعود موقعه في البيئة الاجتماعية في أن تمنح لكل فرد الإحساس "المتقبل بحرية" بكفاءته أو بانعدام الكفاءة لديه.[1]

تعتمد الثانية (وهي ميدان المعلم) أساسا على التكوين المدرسي. يتمثل دورها في تأكيد الكفاءة الاجتماعية، في فتح المعابر إلى التكوين، وأخيرا في تزويد الفرد بالأدوات

[1]- فيما يتعلق Bourdieu P. أنظر, Percheron (A) في « La socialisation politique » 1993، أرمون كولين، ص27.

التصورية والمعارف الضرورية للتكوين و"التحكم الرمزي" في الممارسات: إنها إسهامات بورديو في عالم الرمز الإجتماعي.

بناء على هذا، وبعد هذه التمهيدات النظرية، انصب اهتمامنا على جمهور طلابي (الفتيات)، إذ أن هذا الجمهور وبعد أن زود بمرجعيات سوسيو ثقافية تبعا للتنشئة الاجتماعية العائلية، شرع في اقتحام فضاء جديد للتنشئة الاجتماعية (الجامعة)، حيث تمثل الصورية والعقلانية والموضوعية المبادئ الأساسية التي يتعين عليها بدورها أن تتجسد وتفرز سلوكات في انسجام وتطابق مع الأهداف المسطرة من طرف الجامعة.

إنها سلوكات وتصرفات متميزة بطابع الصرامة والوضعية، كما أشار آلان توران (Touraine A. 1974).[1] قد يكون هذا كافيا برأينا، لوصف الوضع الذي تواجهه الطالبة، بأنه وضع خاص.

إنه وضع خاص وإشكالي، على المستوى الشخصي أولا، إذ قد تكون الطالبة، وهي تعايش تداخلاً بين صنفين مختلفين تماما من التنشئة الاجتماعية، خاضعة لوضعية يمكن أن تتجسد بازدواجية على مستوى السلوكات، إذ أن "التصرفات الاجتماعية" شبيهة بسلوك جماعي ناجم عن تأثير عقيدة مشتركة.[2] ثم على مستوى التنظيم الذي قد يهم الجامعة، حيث يسجل إقحام الذاتية التي تنتمي إلى نظام سوسيو اجتماعي بعيد عن أهداف وأولويات الجامعة والتي من شأنها أن تشكل مصدرا لـ "التشويش"، مصدرا للاختلال والاضطراب اللذين على الجامعة أن توليهما كل انتباهها. مع ذلك، كان هذا النوع من المشاكل الناجمة عن الديناميكية التنظيمية (إذا سمحنا لأنفسنا بهذا الاستطراد)، محل تكفل نبيه في سياق تصوري ونظري خاص بـ "التنظيمات الصورية وبموضوع التنظيم".[3]

لقد درسنا في هذا الإطار "الواقع البيروقراطي الملموس مع إبراز الإختلالات التي تصيب هذا النظام الذي هو نتاج عقلنة العالم الغربي" حسب تأكيد (ج.ف. شانلاط Chanlat J. F. 1981).

1- Touraine (Alain): Op.cit., p 236.
2- Boudon, Besnard, Cherkaoui, Lecuyer : op.cit., p 39.
3- Chanlat (Jean-François): Sociologie du travail N° 3/89 p 381 à 397.

إن هذا الصنف من الدراسات المخصصة لمسألة العلاقة بين "التنظيم والسلوكات الاجتماعية"، يؤدي لاحقا، إلى نقاش مكثف حول إشكالية السلوكات الناجمة عن العوامل السوسيو – ثقافية.[1] لقد أدى هذا الاهتمام بالموضوع المبَّجل لدى علماء مدرسة علم الاجتماع الثقافي الأمريكيين، والمتمحور حول مفهوم "ثقافة المؤسسة، المتناول باختصار في إطار الاتصال في التنظيمات".

تبدو لنا وضعية الطالبات وتأنيث السلوكات الجامعية المقارنة التي تثير اهتمامها، إشكالية، حيث تظهر وتكشف تشابها.[2] مع ما قد تميّزه وضعية المرأة ضمن البنية العائلية. وهي الوضعية التي أبرزها كثير من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا.[3] وهذا وفق مبدأ ومنطق تقسيم الفضاء السوسيو –عائلي على أساس جنسي. في إستراتيجيتها الرامية إلى اكتساب وضع اجتماعي جديد (الانتقال من الوضع المحدد والمقرر مسبقا إلى الوضع المكتسب عن جدارة)، والذي على أساسه ينطلق مسار الترقية الاجتماعية. وهنا نجد ان الجمهور الطلابي ينحو للتفاعل مع العائلة عوض أن يخوض هذا المسار مع الجامعة بصفة استثنائية.

بعد هذه المقدمات النظرية، يمكننا أن نستنتج بأن التفاعل مع أحد قطبي التنشئة الاجتماعية لا يتم في معزل عن التفاعل مع القطب الآخر. إن الجمهور الطلابي (الفتيات) في مرحلة تفاعل متزامن مع القطبين: العائلة (الفضاء الذي تتم فيه التنشئة الاجتماعية الأولية) حيث يفترض أن ينطلق مسار الترقية الاجتماعية حسب الفرضية النظرية لرأس المال البشري التي وضعها بيكار.ب (Becker G.)[4]. قد يكون التناظر المعمول به مع فئة المنشأ الاجتماعي (يوظف بورديو مفهوم Homologie تناظر البنى

---

[1]- Loureau (René) : « Analyse institutionnelle et pédagogie » EPI, Paris, 1971, p 67.

[2]- يشكل التناظر مع الغيرية أسس مسار الهوية حسب .Habermas J، مرجع سابق، ص84.

[3]- على سبيل المثال : يمكننا أن نذكر أعمال :

a- Boutefnouchet (Mostefa): La famille algérienne, Alger, SNED, 1980
b- Descloitres (Robert) et Debzi (Lakhdar): Système de parenté et structures familiales en Algérie annuaire de Afrique du nord.1963
c- Lacoste Dujardin (Camille): Des mères contre des femmes, Alger, Bouchène, 1991.

[4]- عن الدور الترقوي للجامعة الذي ذكره (Becker Garry) أنظر مقال فريدة بوزغندة : النساء حاملات الشهادات والسقف الزجاجي (Le glass ceiling): مسارات مهنية والتمكن من مناصب أتخاذ القرار. في دفاتر مركز البحوث في الاقتصاد التطبيقي والتنمية، رقم 1،74، الجزائر، ص5–36.

الاجتماعية)[1] أساسا لأي مسار اتصالي. إن التناظر المتضمن في تأنيث السلوكات الجامعية، المتقاطع عاديا وطبيعيا مع مسار توزيع الأدوار الاجتماعية الخاضع للانتماء لجنس ما، يدل على موقف (بحثا عن الهوية) ينحو إلى التقرب إلى العائلة وإلى التماثل أيضا. وعليه، فإن هذا التناظر المستنتج من هذا الموقف الاندماجي مع الأسرة قد يدل على مسار لتحقيق الهوية (بناء الأنا). في المنظور ذاته، يجدر التذكير بأن "التناظر" الذي يصدر سلوكا اجتماعيا ما قد يدل استراتيجية تفاعلية تعتبر فعلا بوصفها أساسا لمسار هو في الوقت ذاته علاقة بالهوية والاتصال، وذلك طبقا لتعريف كلود ديبار الذي يؤكد بأن "مسار تحقيق الهوية غير متوقف على موضوع مستقل، لكن يظل مندمجا بعمق في إطار ثنائية ذاتية، في إطار تبادل وعرفان متبادل ينخرط فيه أفراد يكونون في علاقة ثنائية".[2]

إن تبني مثل هذا الموقف دليل على استراتيجية متتالية في التعاطي مع الفئة الاجتماعية العائلية التي ينتمي إليها الفرد. يدل هذا، في ذات الوقت، على الشروع في عملية اتصالية لا يمكن أن تتم إلا بحدوث "التقاسم والتسوية، اللذين يقوم بهما مرسل ومستقبل بعد الاتفاق على مضمون رسالة ما، فكرة ما، أو موقف ما ويظل هذا الأمر متوقفا على استعمال رمز مشترك متقاسم بصفة ذات دلالة".[3]

يبدو من الوهلة الأولى أن بناء هوية يعني الالتزام وأن يكون المرء في مرحلة تفاعل مع شخص أو جماعة. إنه تفاعل معلن عنه عن طريق مرجع متفق عليه (نظام القيم الذي ينخرط فيه كل أطراف المسار الاتصالي). من هذا المنظور، لا يبدو قبول مفهومي "الاتصال" و"الهوية" ذا طابع متناقض، بل يبدوان قابلين لتبادل الأدوار. إن مسار التسوية والتعديل المطبق حول هذا المرجع الذي يمفصل المسار التفاعلي والاتصالي، هو أساس مسار توافقي موضوعي.[4]

1- Bourdieu (Pierre) : Op.cit., p 547.

2- ديبار (ك): مرجع سابق، ص15.

3- هذا التعريف لمفهوم الاتصال مستوحى من : حسين عماد مكاوي ومحمود سليمان علم الدين في : تكنولوجيا المعلومات والاتصال – القاهرة. مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح عام 2000، ص 09.

4- C.F Dictionnaire encyclopédique le Quillet 1986, p 6977.

وبتعبير آخر، يتم التوافق حول موضوع ما، أي حول مرجعية أو نظام قيم بالنسبة للحالة التي نحن بصدد دراستها، ويشكل المسار التوافقي الموضوعي مع المسار التوافقي الذاتي مظهري مفهوم الهوية حسب ديبار (كلود). [1]

لقد تخلينا عن الشكل الثاني لصالح الشكل الأول لأننا اعتمدنا فرضية كون الجمهور الجامعي في اتصال أكثر قوة مع فئة المنشأ الاجتماعي (الأسرة) منه مع الجامعة بصفة استثنائية. يمس الاتصال بالتناوب العائلة والجامعة، يمارس في تزامن، ويتعلق الأمر هنا بالجمهور الطلابي للعلوم الاجتماعية. تشكل هذه الشعب لبحثنا حقلا مهما للملاحظة. فهي تتيح، من جهة، قابلية نقل المرجعيات السوسيو– ثقافية، حسب رابح سبع (Sebâa R.).[2] وتسمح بإدراكها تقييم ما يحتمل من توافقات، كما قد يكون مشكل التمييز بين الباحث والموضوع الذي يميز هذه الشعب والذي أثاره في موقع آخر بيار بورديو (Bourdieu P.)،[3] وجان كلود شانبيرودون (Chamberedon J.C. 1968)، عرضيا وقد يدلنا على انزلاق "السلوكات الذاتية" حتى ضمن المؤسسات المتصفة بالصورية، الموضوعية، واللاذاتية، حسب ميشال كروزيي وكثير من علماء الاجتماع الآخرين.

[1]– تتشكل الهوية حسب ديبار من مسارين للهوية : " الهوية من أجل الغير "، حيث يكون أساسها توافقيا لأنه موضوعي، و"الهوية من أجل الذات " يكون أساسها توافقيا لكونه ذاتيا، ديبار (ك)، مرجع سابق، ص 18.

[2]- رابح سبع: التعريب وتعليم العلوم الاجتماعية. من الكلمة إلى المفهوم. كيف تكون العلوم الاجتماعية ممكنة؟ من أجل مثالية حتمية. وحدة البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، جامعة وهران، ص3، ماي 1988.

[3]- Bourdieu (Pierre) et Chamberedon (Jean-Claude): Le métier de sociologue, 1968, Paris, Ed. Mouton.

مدخل:

يتعين علينا أن نستعرض النظريات الرئيسية التفسيرية التي سلطت الضوء على السلوكات (المشكل الذي يهمنا بصفة بالغة) والمفاهيم الأساسية التي تمفصلها (نعني بالمفاهيم المعايير الاجتماعية، النماذج الثقافية المكتسبة، الأدوار والمركز الاجتماعي). قد تسعدنا أهمية مثل هذا الجرد على اكتشاف نقاط قوتها، وفي بعض المواقع، نقاط ضعفها، وهذا لكي نخلص إلى المقاربة الاتصالية بوصفها تجاوزا للمقاربات حيث كانت الغلبة فيها للتفسير السوسيولوجي البحت.

1-المقاربات التأويلية الكلانية:

1-1- بوصفها سلوكا اجتماعيا كلانيا:

1-1-1- المقاربة السوسيولوجية: السلوكات الاجتماعية وإسهامات أ. دوركايم (Durkheim E.).

يشبه رائد علم الاجتماع (دوركايم) السلوكات الاجتماعية بالسلوك الاجتماعي ذي الطابع الجماعي. إذ ليست طرق التصرف في المجتمع في معزل البتّة عن كل إرادة، خاصة حين يُنظر إليها على سبيل الاشتراك. لم ينفكّ إيميل دوركايْم، خلال سنوات 1893، 1895 و1897، يذكر بأن ذلك السلوك الاجتماعي المتّصف بخاصيلة العمومية ذو طابع جماعي.[1]

وفي هذا السياق التاريخي، لم ينفكّ عالم الاجتماع المذكور يُدمج هذا السلوك في إطار اجتماعي شامل، حيث يتمّ التعبير عن علاقة تربط بين هذا الأخير والمعتقدات الجماعية. تحيل ديناميكية السلوك الجماعي إلى إدراكات، محفزات وتوقعات الفاعلين، حسب ما ذهب إليه منتقدو دوركايم.[2] لكونها ذات قدرة على أن ترمم معرفيا الوضعيات الأكثر ريبة، وعلى سبيل التوسع في السلوكات الاجتماعية، فإنه من شأن العقائد المشتركة أن تقوم بدور حاسم، حسب ما يؤكده بقوة إ. دوركايم. تتمثل إضافة دوركايم في مساهمته في إجراء تقارب وإقامة علاقة بين السلوك الاجتماعي والبُعد المعرفي والإدراكي.

1- Boudon (Raymond), Besnard, Cherkaoui et Lecuyer : Op.cit., p 39.
2- Boudon et collectif : Op.cit., p 41

1-1-2- السلوكات الاجتماعية حسب مارسال موس وبولْ فوكيني (Mauss M. et Fauconnet P.)

يرى مارسال موس وبول فوكوني[1] أن السلوكات الاجتماعية مؤسسة تتصف بالخصائص التالية: [2]

- هي سلوكات وأنماط للتفكير؛
- ليست هذه السلوكات شخصية بل جماعية؛
- تشكل هذه السلوكات وأنماط التفكير إرث الماضي "سلطة الموتى على الأحياء"؛
- إذا لم يكن إرث النماذج الثقافية هذا موضوع التربية، فإنهُ على الأقل أحد آثارها.

*** نقد:**

تظل النقطة المشتركة في طروحات دوركايم، حول السلوكات الاجتماعية، وكذا طروحات (موس وفوكوني)، العلاقة الوطيدة بين هذه الأخيرة والمستوى الإدراكي إضافة إلى أنها نابعة من المسار التربوي.

1-1-3- الوظائفية وإسهام ر.ك. ميرتون (Merton R. K.)

في البدء، تجدر الإشارة إلى أن ميرتون من مؤيدي وضع نظريات وسيطة متمفْصلة مع البحوث الميدانية. تجسّد تصوره حول "السلوك – الاجتماعية" في بحثه المشهور المعنْون « The american soldier ». يتم الانطلاق من رؤية وظائفية لبلوغ محاولة الإجابة عن السؤال التالي: لماذا يُبدي بعض الأشخاص في بعض الوضعيات مواقف إيجابية تجاه فئة اجتماعية لا ينتمون إليها؟

قد تكون الإجابة، حسب ميرتون، أن الأعضاء التابعين لفئة ما أو أولئك الذين لم يندمجوا بعدُ، يميلون إلى تقاسم الأحاسيس والامتثال لقيم المحور الأكثر هيْبة والأكثر أهلاً للاحترام في الجماعة.

وفق المفهوم الميرتوني، تفهم السلوكات الاجتماعية انطلاقا من مفْصلة ودمج المفاهيم المجسّدة من طرف "القيم الاجتماعية"، "التماهي"، القيم الاجتماعية السائدة في الفئة الاجتماعية المرجعية وفئة الانتماء الاجتماعي. علما بأن كل هذه العناصر تشتغل

[1]- Fauconnet (Paul) et Mauss (Marcel): 1901, Sociologie Œuvres, T III, Paris Editions de Minuit, 1969.
[2]- Loureau (René) : Analyse institutionnelle et pédagogie, EPI, Paris, 1971, p 164.

دون مفهوم مركزي: التنشئة الاجتماعية المبكرة،[1] هذه التي تدلّ على المسار الذي يكتسب الفرد عن طريقه قيم الفئة المرجعية التي يَرْغب في الانتماء إليها. يعني أن نتعلم مسبقا معايير، قيم ونماذج الفئة التي لا ننتمي إليها.

في هذا السياق، تعتبر السلوكات الاجتماعية مرادفا لسلوك التماهي، ليس ذلك المتعلق بفئة المنشأ لكن بالفئة الاجتماعية المرجعية. وهذا بعد اكتساب القيم الاجتماعية الخاصة بهذه الأخيرة قبل بلوغ مسار "التشابه" وهو مسار يجعل الفرد ينْحو إلى الحصول على "اعتراف" بأنه "عضْو" في الفئة المذكورة.

*** ملاحظة:**

على كل حال، تظل السلوكات الاجتماعية، هذا المفهوم الأكثر شساعة من ذلك الذي يحيل إلى السلوكات الجامعية، لكنهُ يشملها، تظل محددة عن طريق الأدوار الاجتماعية، المعايير الاجتماعية والقيم الاجتماعية المكتسبة بواسطة التنشئة الاجتماعية العائلية.

"يفترض أن تمنحها دلالتها التفاعلية بعدا توقعيا كفيلا بإطلاق مسار التواصل بين الأفراد في إطار النظام السوسيو–ثقافي".[2] إن الطابع التفاعلي في جوهره يدفع السلوكات الاجتماعية إلى الانخراط في ديناميكية من السلوك الجماعي مرتبطة بإدراكات الفاعلين، طموحاتهم وتطلّعاتهم، حسب اعترافات بعض الدراسات المستلْهمة من الفكر الدوركايمي.[3]

1-1-4- السلوكات الاجتماعية حسب (ج.) ميزوناف (Maisonneuve J.):

وهو يتبنّى وجهة نظر مماثلة لوجهة نظر دوركايم، يدرس ميزوناف السلوكات الاجتماعية من زاوية فينيمونولوجية (ظاهراتية) ويتوصل إلى تعريفها بوصفها بلورة للقابلية المجتمعية.[4] يتعلق الأمر، حسب عالم النفس هذا، بمسار شخصية يؤدي بالمعني إلى أن ينصهر في شخصية ما، بوصفه مشاركا في ثقافة ما وعضوا في فئة تعرّضت لتأثير

---

[1]- Dubar (Claude) : Op.cit., p 61.

[2]– أنظر السيد الحسين: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، ط1، مصر، دار المعرفة 1975، ص 83.

[3]– السيد الحسين: مرجع سابق، ص 84.

[4]- Maisonneuve (Jean) : La Psychosociologie sociale, Paris, 1974, P.U.F, p 38.

نماذج جماعية ومعايير صريحة أو ضمنية. إن مؤيدي مفاهيم دوركايم والمولعين بها باسم "إضفاء الصبغة الاجتماعية على كل أمر (الكلية أو Holisme). وهم يلقون بثقلهم على السلوكات الواجب اتباعها، يؤكدون أن على الفرد حين يواجهُ غيره أن ينتج صورة ما عن ذاته تكون مطابقة لما يتوقع الآخر منهُ. يتعلق الأمر إذن، في هذا المنظور، بنوع من التبنّي لشخصية نموذجية متمفْصلة حول دور اجتماعي ما. إنه دور مفروض أكثر منه مختار، حسب هذا التيار الفكري. "إننا نرى أنفسنا، بدءًا، بحسب ما يرانا الآخرون، وكما يريدون أن نكون"، حسب ما يؤكد مؤيد آخر لأطروحات المعهد الدوركايمية.[1]

يتعلق الأمر إجمالا بقولبة السلوك الذي يستدعي الضغط الاجتماعي. غالبا ما تتجاوز السلوك الواجب اتباعه أخذا بعين الاعتبار الدور الاجتماعي المحدد حتى تتحقق أيضا التوقعات والخيارات في وضعيات محددة.[2]

ليست السلوكات الاجتماعية، في هذا السياق من الأفكار، ما يجب أن يكون المرءُ أو ما يجب أن يبدو عليه، اجتماعيا فحسب، بل كذلك ما يرغب أن يكون (ما يرغب أن يكون، أي الشخص بوصفه مثالا) حسب ميزوناف جان.[3]

*** نقد:**

ما يميّز تصور دوركايم وأتباعه هو أنه تصوّر مهمّش لدور الفاعل حتى ولو كان هذا الأخير قد تلقى ثقافة جماعة المنشأ.

2- بوصفها سلوكات فرديا جزئيا (المقاربات الاتصالية):

2-1- السلوكات الاجتماعية بوصفها تعبير عن ثقافة الأدوار: ميد (Mead M.) والتفاعلية الرمزية:

لم تفهم السلوكات الاجتماعية من طرف علماء الاجتماع فحسب بل لقيت أيضا مزيدا من الاهتمام باللجوء إلى المقاربة الاتصالية، وهذا بشيء من الاحتراف. ورغم ما تمّ من اقْتباسات من المقاربتين الاجتماعية والاتصالية فإن أقرب الطروحات إلى المقاربة الثانية هي التفاعلية الرمزية لأنها أكثر حداثة من المقاربة الأولى (الاجتماعية) والتي

1- Gusdorf (Georges): La découverte de soi, Paris, 1973, p 87.
2- Maisonneuve (Jean) : Op.cit., p 39.
3- Maisonneuve (Jean) : Op.cit., p 39.

يرجع أصلها إلى الدراسات الأنثروبولوجية، والتي اعتمدها تحت هذه التسمية بلومر سنة 1969. وهم حريصون، بدورهم، على مقاربة السلوكات الاجتماعية، ينظر و.جيمس (James W.)، ك.س. بيرس (Peirce C. S.) وج. ديواي(Dewey J.) إلى هذه الأخيرة بوصفها تصرفا أو بناءً لما يطلق عليه بالإنجليزية « Self » (الذات الفردية بواسطة الحكم الصادر عن الغير). نشهد، في هذا السياق، إدراك ما يصدر عن البشر من فعل نظير والرموز الأكثر دلالة الكفيلة بأن تجعله باديا للعيان وقابلا لأن يؤوّل بوصفه الظاهرة الاجتماعية الأعظم.

بالنسبة لأنصار التفاعلية الرمزية، ليست السلوكات الاجتماعية التي تغذي السلوكات المدرسية، الجامعية وغيرها، مجرد ردّ فعل للمحيط، لكنها مسار تفاعلي لبناء هذا المحيط. (1)

إن المسار في غاية التفاعلية لأن السلوكات التي يتعلق الأمر بها، بوصفها نشاطا فرديا، ليست ممكنة سوى عن طريق الانتماء إلى جماعة دلالية. "بما أنهُ بإمكاننا أن نعطي الدلالة نفسها للرموز ذاتها، يمكننا فهم نشاط الغير، أي تبني وجهة نظر الآخر حول ما يحدث، توقع نشاطاته المستقبلية وتغيير سلوكنا الشخصي بحسب ما يقتضيه سلوك الغير" حسب ما يؤكد و.إ. توماس ورفاقُهُ (Thommas W. I.). (2)

في ذات السياق، يؤكد هؤلاء المؤلفون أن: "وعي الذات والعالم الاجتماعي (الذي يصبح ممكنا بواسطة السلوكات الاجتماعية) متوقف جدا على المشاركة في النشاطات الثقافية المشتركة إضافة إلى الرموز البادية للعيان التي لا غنىً عنها لتصبح النشاطات مفهومة بصفة متبادلة.

لا يصبح الفهم المتبادل المنبثق عن هذه النشاطات المقبولة ثقافيا، ممكنا إلا بتقاسم واكتساب القيم الاجتماعية والنماذج الثقافية ولاسيما الأدوار والتوقعات الاجتماعية ذات الصلة. وعليه، فإن أصحاب مقاربة ثقافة الأدوار يُبرزون بصفة خاصة دور التنشئة الاجتماعية.

1- Boudon et Collectif : Op.cit., p 128.
2- Boudon et Collectif : Op.cit., p 129.

يوظف هذا التيار الفكري جملة من المفاهيم التي يقل بعضها أهمية عن البعض الآخر، وحيث تتصدرها التفاعلية التي يرجع أصلها إلى علم الاجتماع. لا يشتغل هذا المفهوم الأخير بصفة فعالة إلا في شكل رموز بواسطة تتابع قواعد متقاسمة دلاليا عن طريق تدخل مسار التنشئة الاجتماعية. لا يخضع بناء "الأنا الفردي" البتّة لـ "رؤية طبيعية" تُسند للفرد (بوصفه "جوهرا فردا") المبادرة بالفعل دون أن يأخذ "الآخر" بعين الاعتبار.

*** نقد:**

من هذا المنظور، تُظهر التفاعلية الرمزية كل ما تتمتع به من دقة بتصورها الهويات الاجتماعية وما يرتبط بها من سلوكات بوصفها هويات لا تتمتع بحقيقة مستقلة عن التفاعلات الاجتماعية.

يوضح ميد (Mead) مؤيد للتفاعلية الرمزية وأحد روّادها، أن "السلوكات الاجتماعية، وبعيدا عن أن تكون محددة عن طريق بُنى وأنظمة، تجدُ مبدأ لها في سيرورتها الزمانية ذاتها" ويواصل بالقول "إن السلوكات الاجتماعية بوصفها تصرّفا اجتماعيا، منخرطة في مسار تفاعلي، ولا تصبح مسارا تفاعليا ممكنا سوى بالانتماء إلى جماعة ذات دلالة".[1]

2-1-1- غوفمان والتفاعلية الرمزية (Goffman E.) :

بوصفه أحد رواد التيار التفاعلي ومؤسس الإيثنوميتودولوجيا، دشن إرفين غوفمان هذا التيار الفكري تحت تسمية "قواعد الحياة اليومية". وهذا للاهتمام الممنوح للفضاء غير الرسمي الذي ترسم حدوده الحياة اليومية والذي يتحقق في استيفاء القواعد الثقافية المسيّرة لمجتمعنا. كما أنه أحد مؤسسي مدرسة "Le collège invisible"، التي اتبعت في هذا الإطار نظاما اتصاليا أكثر شساعة: الثقافة كلها. يقترح لهذا الغرض، رؤية للثقافة بوصفها نظاماً اتصاليا، أي باعتبارها جملة من الرموز القابلة للتفكيك والتحليل، بحثا، في هذا المنظور، عن التركيز على أولوية المعايير الاجتماعية في الحياة اليومية حتى يتمّ استنباط القواعد المشكلة للتفاعل الاجتماعي "الملائم"، حسب اعتراف بعض نقّاد هذا

[1]- Boudon et Collectif : Op.cit., p 130.

المؤلف.[1] لا يمكن أن نعزل ما يوليه من اهتمام بالسلوكات الاجتماعية عن علم اجتماع جزئي يمنحُ الأولوية لنظرية الاتصال الواجهي القائمة على دراسة حياة الناس اليومية، والساعية إلى استنباط القواعد الثقافية المسيّرة لتفاعُليتها انطلاقا من الأفعال الأكثر تفاهة. لقد صرح بوضوح "أن الناس يتبادلون الرهانات الاجتماعية الأكثر ثراءً في اللقاءات اليومية العادية".[2] بدمجه الاتصال في نظرية عامة للرمز، وسّع هذه الأخيرة إلى احتواء كل حركة، كل نظرة، كلّ صمت. وعليه، يُنظر إلى التصرف والسلوكات بوصفها نظاما عامًا للاتصال.[3]

بناءً عليه، سيكشف الغطاء عن السلوكات الاجتماعية وتُفكّ رموزها بوصفها تصرفًا اجتماعيا شبيها بذلك الذي يؤديه ممثل على خشبة المسرح. كما ستشبّه بذوات من الحياة الاجتماعية تتولد كلما كان الأفراد في مواجهة مباشرة مع بعضهم البعض، إن الإجراء المتبع، المميز لمدرسة "شيكاغو"، يقوم على ترسانة مفهوماتية تمفصل: التفاعل الاجتماعي، المعايير الاجتماعية، الإستراتيجية، "الإخراج"، "الهوية من أجل الذات" أو "الفعلية" و"الهوية من أجل الغير" أو "الافتراضية". ستدمج السلوكات الاجتماعية، حسب غوفمان، في الهوية من أجل الغير، هذا المفهوم الذي يطبع نظرة الغير إلى الذات. تشبّه السلوكات الاجتماعية أخيرا، بفعل الإخراج الدرامي حيث تكون الأولوية للبعد الاتصالي لاعتبار التفاعلات ذرات المجتمع.[4]

2-2- السلوكات الاجتماعية بوصفها تعبيرا اجتماعيا أنثروبولوجيا: مساهمة مدرسة بالو - ألتو (Palo Alto):

يُعتبر هذا التيار الفكري تصورًا جديدًا يغلب عليه الحرص على تشريح الظاهرة الاتصالية رغبةَ منه في أن يكون حلقة إضافية في صرح نظرية الاتصال، عكف هذا التيار الفكري على التأكيد على الاتصال الشخصي وإعطائه مزيدا من الاهتمام وهذا

---

[1]- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Sigman, Watzlawick: La Nouvelle Communication. Editions du Seuil, Paris, 1981, p 91.

[2]- في باتسون وجماعته: مرجع سابق، ص 94.

[3]- في باتسون وجماعته: مرجع سابق، ص 101.

[4]- أنظر بودون، شرقاوي، لوكويي، بسنار: مرجع سابق، ص 31.

بفضل المساهمة الثمينة لغريغوري باتسون وراي بيرد فيستال وأ.ت. هال وجاكسون وشيفلن وسيغمان وغوفمان وفاتسلافيك(Watzlawick) . [1]

بالنسبة لهؤلاء المؤلفين، يوحي الاتصال بعلاقة ديناميكية ويحيل إلى مسار اجتماعي دائم تندمج فيه عدة أنماط من السلوك: الكلام، الحركة، النظرة، الإيماء، الفضاء البيْن شخصي... [2] لهذا يتجاوز هذا التعريف ما اصطلح على تسميته الاتصال اللفظي ليصبح من الآن فصاعدا مسارا أكثر تعقيدا بكثير، حيث يلعب التصرف الجسدي، كل إشارات اليدين، كل حركات الجسم الإرادية واللاإرادية، دورا خصوصيا في الإطار التفاعلي فالفعل الاتصالي يشمل الشفوي، الحركة (إشارات الجسد) واللّمسي والفضاء و انبعاث الرائحة، الهنْدام، التجْميلي والتزين، و...إلخ [3]. في سياق هذا التفصيل المتعلق بمفهوم الاتصال، يقدّم مؤلفو مدرسة بالو – ألتو شرط وجود قواعد سلوكية خاصة بكل ثقافة، ما يسمّيه بيرد ويسْتل (Birdwhistell) بالسياق الذي، يكْتسي لديهم أهمية خاصة، إذْ يتعلق الأمر بتحليل الاتصال البشري.[4] فمن منظور أتباع "Le Collège invisible" (تسمية أخرى لمدرسة بالو–ألتو)، لا يُظهر معنى السلوك الاتصالي الدقيق إلا في إطاره التفاعلي. هذا التفاعل الذي يمنح للمسار الاتصالي كل معناه ويُعطيه ديناميكية، إلى غاية أنه، حسب مفكري مدرسة بالو–ألتو، قد يكون من الصعب التوقع من أين يبدأ الاتصال وأين ينتهي. ويُنسب وتسلافيك (...)، هلميك بيفن (ج) ودون د. جاكسون هذا التفاعل إلى تبعية الفرد لمحيطه مما يشكل إطاره المرجعي، الضروري لكل مسار للاتصال البشري.[5]

يشكل هذا الإطار المرجعي، في نظر أتباع مدرسة بالو–ألتو، منطقة للتبادل، وللاتفاق وللتفاهم، وهو أساس كل اتصال يشارك فيه عدة أشخاص. فعندما يمتثل هؤلاء

---

[1]– يتجسّد ها التيار العلمي في المؤلف الجماعي المعنون:La Nouvelle Communication، نصوص مختارة ومقدمة من طرف:.Winkin Y., Esad E., Cardon A., Chiarieri, Simon, Ed du Seuil, Paris, 1981

[2]– باتسون، بيرد فيستل، غوفمان، هال، جاكسون، شيفلين، سيغمن، فاتسلافيك، مرجع سابق، ص 14.

[3]– باتسون، بيرد فيستال، غوفمان، مرجع سابق، ص 145 إلى 147.

[4]– باتسون، بيروفيشال، غوفمان، هال، جاكسون، شيفلن، سيغمان، فاتسلافيك، مرجع سابق، ص 160.

[5]- Watzalwick (P.), Beavin (H.), Jackson (Don D.): Une logique de la Communication, Paris, 1979 Editions du Seuil, p 23.

للإطار المرجعي، يصبح الاتصال والسلوك مترادفين فعلا. قد يصبحان حتى قابلين للتبادل.[1] إنه، على كل حال، أحد الشروط التي يمكن بواسطتها استعراض بُنية السلوك خلال حدوث التفاعل. يعني هذا الشرط أنه على الفاعل المتّصل أن يكون مزودا بمرجعية ثقافية (دور التنشئة الاجتماعية). فحسب ألبير. أ. شيفلن، يمثل هذا الإطار المرجعي الطريقة التي تعلم بها أطراف العملية الاتصالية كيفية إجراء التفاعل.[2] ففعلا، لا يكون الاتفاق المتبادل، في الإطار التفاعلي، شأنا استعلائيا البتة. فهُو على الأرجح اجتماعي لتنظيمه أنماط خاصة في تطبيق التفاعلات بتعديلها بحسب السياقات. إنهُ يجسّد الملقّن وينتمي إليه. يتفق مفكرو مدرسة بالو–ألتو، ويتعلق الأمر هنا بـ: بيفن، وتسلافيك وجاكسون في هذا الشأن، على أن قواعد الاتصال تُكتسب منذ ميلاد الكائن البشري. تركز هذه القواعد على الإطار المرجعي الذي يمتثل له أطراف كل عملية اتصالية والذي عن طريقه يتحقق الفهم، كما تعدل وتضبط، الرسائل بناء عليه. فالاتصال يشمل جانبين ظاهر وضمني يوجهان السلوكات ويشكلان رهاناتها. يترجم هذا الأمر، حسب تصوّر مدرسة بالو–ألتو، فكرة أن كل فرد منخرط في عملية اتصالية واع بقواعد الاتصال التي تعلّمها بفضل التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة الأولى. مستفيدا من هذه القواعد المتعلمة، وحين يجد نفسه في سياقات خاصة، سيعرف الفرد كيف يتصرف من خلال استدعاء مخزونه الرمزي وذلك في إطار تفاعلي.

إجمالاً، سيحدّد الفرد ذاته عن طريق هذه الأطر التفاعلية بوصفه "انتماءً" إلى ذات اجتماعية ما (أسرة أو فئة اجتماعية ثانوية). فلكون التفاعل ذا طابع اجتماعي، ويكون لهذا، مؤهلا، ليتم تعلمه، فإنه يزود الفرد بقدرة على الفعل آخذا بعين الاعتبار السياقات وما يواجه من وضعيات. يشبه أصحاب مدرسة بالو–ألتو هذا الخيار في الفعل وتعديل التفاعلات بحسب السياقات بنوع من تقدير براغماتية الاتصال البشري.[3] حسب هؤلاء المؤلفين دوما، يحدد تقدير براغماتية الاتصال وقواعد الاتصال. بتعبير آخر، الطريقة التي يتعاطى بها الفرد مع غيره آخذا بعين الاعتبار الإطار المرجعي الذي يعيه كل فرد

---

[1]- Watzlawick, Helmick, Beavin, Jackson: Op. cit., p 16.

[2]- Scheflen Albert. E., Op. cit., p 145.

[3]– فاتسلافيك (ب)، هلميك بيفن، دون د. جاكسون، مرجع سابق، ص 23.

لكونه قد اكتسبه منذُ طفولته. نشهد مع هذا التيار الانثروبولوجي غلبة البُعد السوسيو-ثقافي بوصفه عاملا حاسما ومحددا في إدراك المسار الاتصالي البشري. إن الأطراف الواعية بهذه القواعد، لكونها قد استوعبتها، يتم إدراكها بدورها بوصفها فاعلين قد لجأوا إلى التقدير وإلى اعتماد إستراتيجية ما في تفاعلاتهم مع الغير.[1]

من جهته، يحدّد مؤيد آخر لمدرسة بالو-ألتو، ألبير شيفلن (Scheflen A.)، قواعد الاتصال بوصفها قواعد للسلوك، والتي تظل في جانب كبير منها تعبيرا اتصاليا في وضعيات خاصة. سيعطي التفاعل بتدخل التصرفات والسلوكات دلالة ودقة لتمتّع هذا الصنف من التفاعل بنظام عمل، مخطط تنظيمي أو برنامج ثقافي مكتسب والذي يحدّد الطريقة التي يُحتمل أن يكون الفاعلون أو المشاركون قد اكتسبوا بها كيفية تنفيذ هذا التفاعل.[2] منذْ ذاك، يصبح السلوك شبيها بوعاء للعوامل السوسيو-ثقافية التي لا تكْتسي معنى في تفاعلها، بالنسبة للمشاركين، إلا إذا كانت هذه الأخيرة ناجمة عن الأُطر المرجعية الخاصة. تحدّد هذه الأخيرة أطر تفاعلية يقع الاتصال بواسطتها. إنها على كل حال، شرط كافٍ في كل عملية اتصالية. يولي اهتمام قوي للإطار المرجعي الذي دونه تكون دراسة الظواهر المتعلقة بالسلوك البشري في جانبه الاتصالي، في غاية الصعوبة. إن الوضع، الذي تبدو فيه أهمية هذا الإطار المرجعي والفائدة المرجوة منه، هو ضمانة كل المسار الاتصالي. يقصد باحثو مدرسة بالو-ألتو بالمسار التفاعلي "الترابط بين الفرد ومحيطه، هذا الترابط الذي يضمن تبادل المعلومة، وبتعبير آخر؛ يضمن الاتصال".[3] وعليه، ولكون الأفراد قد خضعوا لتعلم قواعد الاتصال منذ نعومة أظفارهم، فإن المزودين منهم بها يستطيعون التفاعل والاتصال. لهذا، فإن الاتصال الذي يتم ضمن ظواهر السلوك البشري، عاديا كان أو مرضيا، سيكون ممكنا كما تكون التفاعلات خفية قابلة للفهم، إذ أن الأفراد يتقاسمون القواعد الاتصالية ذاتها المكتسبة منذ ولادتهم.[4] لا تُكتسب السلوكات التي تتم في إطار تفاعلي ذي معنى (أي معنى تواصلياً) إلا باعتبارها حاملة

---

[1]- فاتسلافيك، هيلميك بيفن، دون د. داكسون، مرجع سابق، ص 23.

[2]- ألبير أ. شيفلن: الاتصال الجديد، مرجع سابق، ص 146.

[3]- فاتسلافيك، بيفن، دون د. جاكستون: مرجع سابق، ص 23.

[4]- فاتسلافيك، بيفن، دون د. جاكستون: مرجع سابق، ص 07.

نظام ثقافي مكتسب بطريقة أو بأخرى من طرف كل مشارك في مسار اتصالي أو تفاعلي ما (إطار مرجعي).[1]

إنّ "الإجمال"، "التقاسم" و"التوافق" التي يوليها أنصار مدرسة بالو–ألتو اهتماما خاصا، تعدُّ، حينئذ، مبدأ في كل فعل اتصالي وأساس كل مسار تفاعلي. هذا المسار الذي يوجّه إلى إقامة "دلالة مشتركة" وإلى جعلها قابلة لتكون محلّ توقع. يسلّم هؤلاء (أنصار مدرسة بالو–ألتو)، في هذا السياق، أن أية مقاربة تسْعى إلى عزل متغيرات وصفات الإطار المرجعي لشخص ما، وهو في حالة اتصال، مقاربة مبتورة، إذْ أنها تخلو من رؤية يكون فيها إدراك الفعل الاتصالي خاضعا لأن تؤخذ بعين الاعتبار العلاقة القائمة بين الشخص الذي لا يمكن أن يعيش بمفرده ومختلف أجزاء نظام أكثر سعة، يحيل إلى السياق السوسيو–ثقافي الذي يتمُّ ضمنه كل فعل اتصالي.[2] وبناء عليه، فإن ظاهرة اتصالية ما خاضعة عن طريق إدراكها، للبرامج الثقافية الواجب اتباعها، تعدُّ ظاهرة تفْسح المجال لإجراء تحليل ذي بعد علمي. في آخر المطاف، تصف مدرسة بالو–ألتو الدلالة المحلية إلى السياقات بالانبثاقات لا بالمعطيات. إن هذه الدلالة المنبثقة متغيرة بحسب السياقات التي يتم فيها فعل الاتصال. بمعنى آخر، يكتسب الفعل الاتصالي معناه من سياق ما لا يختزل على مستوى الفرد، بل يجب توسيعه إلى سياق أكثر اتساعا يشمل عدة متغيرات اجتماعية وثقافية كانت أثرت في فاعلين في مجال الاتصال. يبلغ عدد هذه السياقات التي تظل الدلالات المنبثقة خاضعة لها سبعة.[3]

1. السياق المكاني: يكتسب ما يقال معناه من الفضاء المادي الذي يتم فيه الاتصال الشفاهي.

2. يكتسب ما يقال معناه من السياق المادي والحواسي (البصر، السمع، الشمّ، اللمس، الذوق).

---

[1]– أ. شيفلن: الاتصال الجديد، مرجع سابق، ص 147.

[2]– توصف هذه الرؤية بـ "الطبيعة" إذ أنها تمنح طبيعة الفرد السوسيو–ثقافية الأولوية عوضا عن تصور ينحو إلى عزله عن إطاره المرجعي. ارجع في هذا الموضوع إلى: فاتسلافيك بيفن، جاكسون، مرجع سابق، ص 15.

[3]– ب. فاتسلافيك، ج. هـ، بيفن، د. جاكسون، مرجع سابق، ص 27.

3. يكتسب ما يقال معناه من السياق الزماني (بتعبير آخر، يظل المعنى مرتبطا بما قيل سابقا).

4. تخضع دلالة الاتصال جزئيا لسياق الوضعيات الذي عن طريقه يتميز أطراف فعل اتصالي ما.

5. يتوقف المعنى المنبثق للاتصال الشفاهي على السياق العلائقي والاجتماعي المباشر (سياق النظام التفاعلي الذي يربط المرسل بالمستقبل).

6. يكتسب ما يقال معناهُ من السياق الثقافي المرجعي للمعايير.

7. تتوقف الدلالة المنبثقة لاتصال شفاهي ما على السياق التعبيري لهويات الفاعلين.

من الوهلة الأولى، وبالنظر إلى مختلف هذه السياقات، تجدر الملاحظة التالية:

تواكب هذه السياقات، بصفة متنوعة، الفعل الاتصالي بالاعتماد على التفاعلات التي تتم بواسطة الكلام، أي حين يكون المرسل والمستقبل في وضعية "وجها لوجه" مباشرة وحيث تتوفر إمكانية التعرف على كل مواصفات السياق الذي يحدث فيه الاتصال بغرض تحقيق تفاعل ذي فعالية.

حاول ألبير شيفلن (Scheflen A.) بدوره أن يستوحي مبادئ ورؤية التيار المذكور، وهو أن يثمّن السلوك ومجمل المواقف التي تبرز خلال تفاعل متمحور حول الاتصال اللفظي. بالنسبة لهذا العالم، يدل السلوك على ما طرأ من تغيرات على التفاعلات الفردية. يؤكد هذا الأخير على وجود "عدة طرق لتسجيل وإعادة بناء هيكلة السلوك خلال تفاعل ما". يواصل شيفلن "أن إحدى هذه الطرق تتمثل في افتراض أن لكل تفاعل جدول عمل، مخطط تنظيمي وبرنامج ثقافي "مكتسب" بطريقة أو بأخرى عن طريق كل مشارك... يمثل هذا المخطط الطريقة التي يُحتمل أن يكون المشاركون قد تعلموا بها كيفية تنفيذ هذا التفاعل".[1] يتمثل التجديد في مقاربة شيفلن في أنه على التفاعل الخضوع لجدول أعمال وبرنامج ثقافي تمّ اكتسابهما خلال مسارات التنشئة الاجتماعية. إذ يُفترض أن تؤدي هذه المكتسبات خلال اللقاءات الجامعة بين الأفراد إلى أطر تفاعلية، تُعتبر من الآن فصاعدا أطرًا مقبولة ثقافيا ومتمتعة بالميزات التالية:

[1]– شيفلن ألبار أ.: الاتصال الجديد، مرجع سابق، ص 145–146.

أ) تنمو هذه اللأطر وتُتوارث ثقافيا، لتؤدي دور أنماط خاصة لتنفيذ مهام المجتمع، مثل: الاستحمام، الأكل، الشجار، المعازلة، إلخ... تنقل هذه البرامج من جيل إلى آخر بواسطة مسار تلقيني يظل لا شعوريا في جانب كبير منه.

ب) تتمُّ البرامج في سياقات خصوصية.

ج) تحدّد هذه الأطر شكل كل السلوكات. ولا يتعلق الأمر بالكلام فقط: كل التصرفات الاتصالية بصفة عامة، يمكننا ترتيبها وفق جدول للسلوكات الاتصالية يتضمن:

- السلوك الشفاهي،
- السلوك الحركي،
- السلوك اللمسي،
- السلوك المكاني أو الجواري،
- انبعاث الرائحة،
- السلوك الثيابي (الهندامي)، التجميلي، التنميقي... إلخ.

في آخر المطاف، يمس الاتصال كل النشاطات البشرية التي يتعين عليها أن تؤدي، لاحقا، إلى المقولة الشهيرة التي قد تلخص الموقف النظري لمؤيدي تيار بالو–ألتو والمتجسدة في الشعار: "لا يمكننا أن لا نتصل".

موظفا أساس المقاربة الانثروبولوجية، عَمَدَ (إيريك بارن) إلى تأسيس تيار فكري متمحور، هو أيضا، حول تحليل نظم السلوكات، لكن باللجوء إلى جملة من المفاهيم التي توضح قابلية السلوكات للتنوع وتغيرها بفعل السياقات والوضعيات التي يواجهها فردٌ ما خلال تفاعلاته.

يتميز هذا التيار الفكري، التحليل التفاعلي، بوضعه أسس مقاربة معتمدة على تغيرات "أنا" وهويات الفاعلين وأطراف العملية الاتصالية بحسب الوضعيات.

2-3- السلوكات الاجتماعية حسب المقاربة التبادلية (L'approche transactionnelle): بديل للمقاربات الاتصالية الكلاسيكية.

يعرف القاموس الموسوعي[1] التبادل "Transaction" بوصفه فعل "التوافق" "Transiger" حسب القاموس هو "التبادل"، "التفاهم"، "التفاوض"، إقامة روابط من شأنها أن تؤدي إلى "توافق"، "اتفاق" وإلى جوٍّ من الانسجام بين الأطراف. في هذا الشأن، وبعد التقاطع، تلتقي المقاربة التوافقية بالمقاربة الاتصالية. يتعلق الأمر أيضا بتبادل بين شخصين أو عدة أشخاص (طبيعيين أو معنويين)، وأن يتمثل هذا التبادل في أحاديث، خطابات، إشارات بالأيدي، نظرات، ملامسات جسدية،[2] إلخ... لِنَرَ الآن أو على ما يعتمد تميز هذه المقاربة:

2-3-1- أساس التحليل التوافقي:

وضع إيريك بارن (و. م. أ.) (Berne E.) ومجموعة صغيرة من علماء النفس ومختصون في علم النفس العلاجي نظرية متكاملة في الشخصية (سنوات 1950). وُضعت معالم هذه النظرية أساسا، انطلاقا من السلوكات البشرية القابلة للملاحظة (الأفعال، الأقوال، التعبير الجسدي، إلخ...).[3] منذ بدايتها، تأسست هذه الأخيرة بوصفها نظرية تكميلية للمقاربات النفسانية الأكثر تقليدية. لقد رغب رواد هذه النظرية الجديدة في أن تكون موجهة إلى تحليل سلوكاتنا، مواقفنا، أقوالنا وردود أفعالنا الجسدية والانفعالية. وهذا باللجوء إلى جملة من المفاهيم لا يقل بعضها أهمية عن البعض الآخر (حالات الأنا، الوضعية المعيشة، أدوار ترفيهية، التعايش، إلخ...) حسب اعترافات بعض نقّاد النظرية المذكورة.[4]

اضطرت هذه الجماعة، في بداياتها، إلى توظيف مصطلح "سيناريو" لتعيين هذا المكسب الجديد وهذه المقاربة البسيكولوجية التي تمّ نقلها لاحقا إلى حقل الاتصال الشخصي. لقد تمّ بواسطة هذه التسمية "السيناريو" تقديم الدليل المتعلق باختيارات سلوكاتنا

1- Dictionnaire encyclopédique le Quillet, Paris, 1986, p 6977.

2- Cardon (Alain), Lenhardt (Vincent), Nicolas (Pierre) : L'analyse transactionnelle, Paris, 1981, Les Editions d'organisation, p 43.

3- Cardon (A.), Lenhardt (V.), Nicolas (P.): Op. cit., p 11.

4 – نجد تجسيدا في التأليف الجماعي لـ: أ. كاردون، ف. لينهارت، ب. نيكولا، مرجع سابق، ص 11.

في وضعيات مختلفة، وتم تحليل النتائج. خلص النقاد، بعد هذا، إلى أن هذا الاكتشاف الأول للشخص في محيطه" مهم بالقدر الذي هو دقيق وبسيط في الوقت ذاته. منطلقا من الوضعيات التي يعيشها فردٌ ما، وبغرض تحليل سلوكه، صُمّم التحليل التوافقي ويزال، ليعطي إجابات إيحائية.

يذكر أ. كاردون، ف. لينهارت وب. نيكولا أن نقطة قوتها[1] تتمثل في كونها، أولا، موجهة للتحليل.

فيما يتعلق بالعملية الاتصالية (البيْن شخصية)، فإنه لا يقتصر على اقتراح أسلوب اتصالي واحد، بل يقترح عدة خيارات، حسب ما خلصت إليه مجموعة المؤلفين المذكورين آنفا.

يعتقد أنصار التحليل التوافقي أن الشخص محل الملاحظة يتميز بسلوكات غالبا ما تكون متناقضة. "فبالفعل، نُغيّر، أحيانا، سلوكنا، تعبيرنا، نبْرتنا، بدرجة من السرعة بحيث قد يتساءل الملاحظ غير المحنّك إن كان الأمر يتعلق بالشخص ذاته".[2]

أمام هذه السلوكات التي غالبا ما تكون متناقضة والمثيرة للتساؤلات، اضطر مؤيّدو التحليل التوافقي إلى توظيف مفهوم "حالات الأنا" لتفسير هذه القدرة البشرية على تغيير الشخصية بهذه السهولة. تعبِّر "حالات الأنا" عن الفكرة التي مفادها أن شخصية الفرد لا تحدّد البتّة بصرامة، بل إنها نامية ومتغيرة. لهذا، يخضع الاتصال النابع منها، لدى أنصار التحليل التوافقي، لجملة من المبادئ الدّالة على أصالة هذه المقاربة.[3]

يطرح المبدأ الأول الفكرة التي مفادها أن كلّ الأفعال تتضمن قيمة اتصالية وأننا نتصل بغيرنا دائما، سواء تكلمنا أو كنا صامتين، عن طريق الحركة أو السكون، بطريقة أو بأخرى، ولا يجد الآخرون بُدًا من أن يردّوا على أفعالنا وسلوكاتنا. بتعبير آخر، يعرض هذا المبدأ الأول، لدى أنصار التحليل التوافقي، فكرة مفادها أن البشر مضطرون إلى الاتصال كثيرا، حتى حين لا تكون لديهم نيّة صريحة في الاتصال. وحتى حين لا

1- Cardon (A.), Lenhardt, Nicolas (P.): Op. cit., p.12.

2- Dusay (John) et Steiner (Claude) : L'analyse Transactionnelle en thérapie de groupe, Paris, Ed. Universitaires J.P Delarge, 1976, p.246.

3 – أنظر جملة المبادئ التوافقية لدى إيريك بارن(Berne Eric) في:

« Un ensemble de principes transactionnels » Analyse transactionnelle et psychothérapie, Paris, Payot, 1971, p96.

يكونون على وعي تام بدوافعهم وأفعالهم، فإنهم يبعثون رسائل إلى الغير. وعليه، فـ"كل السلوكات جزءٌ من عاداتنا لأنها قد نقلت إلينا وتعلمناها من خلال نظام للاتصال يسمى "تربية الطفل"[1] لـ إيريك بارن).

ويعبّر المبدأ الثاني عن فكرة توقعية الاتصال؛ إذ أنه كلما تحدثنا أكثر إلى الناس، كلما عرفنا بأكثر سهولة كيف ستكون سلوكاتهم وأنه بعد كل لقاء مع شخص ما أو شيء ما، نصبح مؤهلين أكثر من ذي قبل للتوافق في المواقف المماثلة، ويتبنى سلوكنا، حينئذ بعض التصرفات. وانطلاقا من التقييم الذي نجريه، نعدل سلوكاتنا واتصلاتنا (اكتساب المهارات الاتصالية بنجاعة حسب السياقات، مختلف الوضعيات التي تعترض سبيلنا وحسب الخبرات السابقة). وعليه، فإن الاتصال الشخصي تعلم، وتُفسّر نجاعته بالتعرض على السياقات الاجتماعية التي تتم فيها هذه الأخيرة إضافة إلى معرفة السياقات الاتصالية المثبتة سابقا. تُعبّر هذه المعرفة بالسياقات الاتصالية عن الفكرة السائدة لدى أتباع التحليل التوافقي، والمتعلقة باكتساب المهارات الاتصالية التي هي أساسا اجتماعية؛ إذ يولي التحليل التوافقي اهتماما من الدرجة الأولى لاكتساب المهارات الاتصالية نتيجة لقدرة فاعل ما على أن يؤقلم استراتيجيات اتصالية ما وفق مختلف المواقف التي تعترضهُ.

إن المبدأ الثالث، بوصفه نتيجة للثاني، يستخدم فكرة كشف بدء الاتصال لأن هذا الأخير "يأتي من لحظة من ماضينا" (بارن).[2] وعيا منا بخصوصية الوضعيات وتميّزها، نلجأُ إلى كل ما نتمتع به من مهارة اتصالية مكتسبة للتوافق مع الغير. تجسّد هذه الفكرة وتبرز البعد المعرفي الذي نجدُهُ لدى الطالبة ولدى كل فاعل ينخرط في توافقات وفي كل أنواع الاتصال. ينقل ما يسميه التحليل التوافقي "عين المشاهد" فكرة مفادها أن الاتصال يتم داخلنا. وبتعبير آخر، فإن الاتصال ضمني، يعني هذا أنها تحيل إلى المسارات التي تتم داخل ذاتنا. لذا، فإن البعد المعرفي مرادف لإدراك العالم ولاكتساب المعلومة الشفوية بواسطة السياق الاجتماعي – الثقافي. ما يجرنا إلى القول اتّباعا لأصحاب التحليل التوافقي بأن الاتصال ذو طابع توافقي، وبأنه من الصعب الفصل بين ما ينتمي إليه داخل الفرد وما ينتمي إلى المحيط. تجد الطالبة نفسها في وضعية متصفة بالبعد عن

1 - Berne (Eric): Analyse transactionnelle et psychothérapie, Payot, 1971, p 37.
2 - Berne (E.): Op. cit., p 37.

محيطها العائلي لكونها متمدرسة، إضافة إلى تواجدها في طور لا يقلّ قطيعة مع محيطها العائلي الأصلي (انعدام القابلية للاتصال). إنها تعيش توافقا، وقبل أن يتطور هذا التوافق بوصفه إستراتيجية، ينشأ معرفيا قبل أن يعبّر عنه في شكل تأقلم وضبط بعد اللجوء إلى المؤهلات الاتصالية الملائمة، المتعلمة والمكتسبة، مع ذلك، بواسطة التنشئة العائلية (غلبة الملقّن).

ينقل المبدأ الرابع فكرة مفادها أن الاتصال التوافقي يفرض مستوى علائقيا يمكن أن يُعبر عنه بشكل غير شفوي عن طريق مؤشرات سياقية تحيل إلى الروابط العائلية الراسخة التي تدلّ على تضامن فئة المنشأ الاجتماعي.

وعليه، يمكن تأويل تأنيث السلوكات الجامعية بوصفه رسالة تحدّد، من هنا وبطرق غير شفوية، أن الأمر يتعلق بتبادل اندماجي مع فئتها الاجتماعية الأصلية (المجموعة الأولية).

يعرّف مبدأ توافقي آخر الاتصال بكونه "يتم بصفة متكافئة أو عموديا".

إجمالاً، يُثير هذا المبدأ فكرة ضرورة أن تكون العلاقات تكاملية حيث يلبي الشخص احتياجات الآخر. ترجعنا هذه العلاقات التكاملية إلى التوافقات الحاصلة بين أشخاص متساوين. إنها تستدعي في طريقها فكرة التشابه بين الطالبة، التي اكتسبت معايير ونماذج ثقافية، وتطلع فئة المنشأ الاجتماعي الأصلية (ينجم عن هذا احترام متبادل وشعور بالتعاون). بتفصيلها، تثير فكرة التشابه فكرة التماهي التي تتضمن بدورها فكرة التوافق حسب ليبيانسكي مارك.[1] وعليه، فإن فكرة التشابه تحيل إلى فكرة مسار تقليص الفوارق والاختلافات المسجلة على مستوى أفعال الطالبات (اللاّتي يتصرفن بدافع من النماذج الثقافية والمعايير الاجتماعية الملقنة) والتي تحدث في الوسط العائلي. لكي نوظف استعارة ذات أهمية عند مؤسّسي مدرسة بالو–ألتو: "بما أن الاتصال مصمّم بوصفه نظاما ذا قنوات متعددة يشارك فيه الفاعل في كل حين، شاء ذلك أم أبى بحركاته، بنظرته، بصمته، أو بغيابه... لكونه عضوا في ثقافة ما، فإنه يمثل جزءًا من الاتصال، تماما كما يُعتبر الموسيقى جزءا من الأركيسترا... يؤدّي كل موسيقي القطعة في انسجام

[1]- Lipiansky (E. M.): Op. cit., p 53.

مع الآخر.[1] يتلازم هذا التناظر المبني على المعيار الأركسترالي مع تعريف مفهوم الاتصال الوثيق الصلة مفهوم "التقاسم"، "التشابه" و"الاشتراك".[2] من أهدافهم، يريد أنصار التحليل التوافقي توضيح العلاقة المتبادلة بين الفاعلين في الاتصال، بالأخذ بعين الاعتبار والتأكيد على تطلعات الآخرين؛ أي الطريقة التي يودّ كل شخص أن يُعامل بها والطريقة التي نودّ أن نعامل بها الغير. في الحالة التي تهمُّنا، يتعلق الأمر بالأسرة وبالطالبة وبما يتوقّع كل طرف من الآخر. إذ أن تصرّف كل واحد من الأعضاء مرتبط، بصفة شاملة، بسلوك كل الأعضاء الآخرين وهو متوقف عليه. إنه ما يشكل أساس ما يسمّيه دون د. جاكسون التوازن العائلي.[3] (مبدأ مؤسس للتوافق العائلي وهو في صميم العلاقة المتبادلة التي اكتسبوها وعن طريق تدخلها يتم جزئيا، التوافق).

من هذا المنطلق، فإن آخر مبادئ الاتصال التوافقي يتمحور حول فكرة قائمة على تعريف مفهوم الاتصال ذاته والمعبّر عنهُ بالصيغة التالية: "الاتصال تقاسم للدلالة". تعبّر هذه الصيغة الكثيرة الاستعمال عن كون الاتصال فعلا إبداعيا يحاول عبره الناس أن ينظموا مؤشرات محيطهم حتى يوجهّوا أنفهسم ويشبعوا حاجياتهم (مسار تحويل المعطيات الخام ذات العلاقة مع المحيط – الجامعة – إلى معلومة متقاسمة دلاليا). ما يعني أن الاتصال محاولة لأن نجد في ذواتنا دلالة (الجهد المبذول لتجنيد الموارد المعرفية لتبليغ المعنى إلى الغير).

في آخر هذه المبادئ المتعلقة بالمسار التوافقي، اقترح مؤيدو التحليل المتعلق بها، منذ البدء، مقاربة لاختياراتنا السلوكية في وضعيات وسياقات مختلفة، محاولين تحليل نتائجها. يشكل التركيز على "الأنا" و"مختلف حالاته" (المفاهيم الأساسية)، في منظور أنصار التحليل التوافقي، فرصة واختيارا للأداة المفهوماتية الملائمة.

إذْ لكون هذه السلوكات متغيرة بحسب الوضعيات إلى درجة أنها تبدو متناقضة، فإن إيريك بارن (Berne E.) يتصوّر الشخصية بوصفها مقسمة إلى ثلاثة أجزاء: [4] حالة الأنا الأبوي، حالة الأنا الراشد وحالة الأنا الطفل (Le moi parental, Le moi adulte, le moi enfant).

1- Bateson, Birdwhistell, Goffman Hall, Jackson, Scheflen, Sigman, Watzlawick: « La nouvelle communication », Op.cit., p 7 et 8.

2 - Bateson et collectif : Op.cit., p 14 et 15.

3 - Don D. Jackson : Op.cit., p 135.

4 - En ce qui concerne Berne (Eric) CF : CF Cardon (Alain), Lenhardt (Vincent) et Nicolas (Pierre), p 18.

يعرّف إيريك بارن الذي كان مؤسس التحليل التوافقي، حالات الأنا بوصفها أنظمة للتفكير، للعواطف والسلوكات المرتبطة بمختلف أطوار نمو الفرد. ترافق الفرد وتظهر حسب الوضعيات التي تعترض كل فرد. بدورهم، يعرفها (ألان كاردون (.A) Cardon ، فانسان لينهارت (.V) Lenhardt وبيار نيكولا (.P) Nicolas) بأنها أنظمة مواقف وسلوكات مرتبطة بمختلف أطوار نمو فرد ما وحتى جماعة ما، مثل عائلة ما، عشيرة ما، مصلحة في شركة أو الشركة في حدّ ذاتها.[1]

على سبيل المثال، يعرض كاردون وجماعته مثالا يتعلق برئيس المصلحة الذي يُحتمل أن يكون ردّ فعله تجاه مسؤوله في العمل بأن يضع نفسه "في" حالة الراشد و"في" حالة الطفل، حيث يجعل نفسه "في" وضعية أبيه حين يتعلق الأمر بالتعامل مع مرؤوسيه، ويجعل نفسه "في" وضعية طفله بالنسبة لسكريتيرته. يتصرف الفرد ويقوم بمبادرات بأن يلجأ، عن وعي أو لا وعي، إلى مخزونات أو عادات تمفصل نماذج مكتسبة ومستعارة، والتي من المهم جعلها متأقلمة مع مختلف الوضعيات. بالنسبة لرواد التحليل التوافقي، فإن طرقنا في الاتصال ثمرة تعلّم غالبا ما يكون غير رسمي.

لقد كانت لنا نماذج وقلّدنا الغير قبل أن نتبنى سلوكنا الخاص وأن نجعله متأقلما مع مختلف الوضعيات. يفسّر وضعنا في زمن ما من حياتنا بناء على خبرات سبق أن عشناها في ماضينا. هكذا يكون التعلم الاجتماعي قد ساعدنا على تطوير نظام للملاءمة من شأنه أن يمنح معنى لكل ما نتلقّى من إشارات بصفة متواصلة.

2-3-1-1- الاختلافات بين حالات الأنا:[2]

تتضمن المواقف والسلوكات التي تعلمها الفرد من مصادر خارجية ومن أبويه أساسا. إنه إذن مجال الملقّن، يتضمن الأفكار، العواطف والسلوكات التي تُلقنها للفرد الشخصيات السلطوية ولا سيّما والديه. يتم استبطان ما يُتعلم عن الأبوينِ في الطفولة، غير أنه يستمر طيلة الحياة في مسار الاستبطانات الأولى. غير أن إعادة النظر ممكنة تحت ضغط الراشد والطفل، يتم الحديث حينئذ عن تعديل. حين يكون شخص ما "تحت"

[1] - Berne (Eric): Analyse transactionnelle et psychothérapie, Paris, Payot, 1971, p 86.

[2]– CF Cardon (A.), Lenhardt (V.), Nicolas (P.): Op.cit., p 18.

تأثير الأبوي، فإنه يعيد إنتاج السلوكات التي سبق وأن استعارها من الشخصيات الأبوية التي أثرت فيه. يتعلق الأمر إذن بالطريقة التي سجل بها فرد ما (أو شخص معنوي ما) أقوال وسلوكات لشخصيات هامة ومعروفة في طفولته (أو في فترة تنشئته)، أي والديه (أو من ساهم في تأسيس شخصيته) والأشخاص (أو التنظيمات) الذين (أو التي) اتخذهم (أو اتخذها) مثالا يُتّبع.

هنا، تجدر ملاحظة ما يلي: يحتلّ التلقين مكانة مرموقة والأمر نفسه بالنسبة لمفهوم التنشئة الاجتماعية اللذين خلالهما يتم استبطان كل ما هو أبوي في الطفولة. سواء تعلق الأمر بوالدي الطفل أو بالتنظيم الذي ينتمي إليه والذي استعار منه الشخصيات التي أثرت فيه، فإن التنشئة الاجتماعية تتم بتلقين السلوكات إضافة إلى توظيف الكلام. إن منفعة وأهميّة هذا الأخير غنيان عن كل تعليق.

تعرّفهُ منال عبد المنعم جاد الله[1] بوصفه الفضاء الذي تُختزن فيه كل النماذج الثقافية، المعايير الاجتماعية، وهو ما يرسّخ رأس المال الثقافي الذي من شأنه أن يتم تبنيه في شكل سلوك. تشكل حالة الأنا الأبوي عمقا يغْترف منه الفرد أوجه السلطة المتعلقة بوالديه، هذه الأخيرة التي تظل، مع ذلك، كامنة خلال الطفولة، تعاود البروز إلى السطح، حيث غالبا ما يعاد فيها النظر تحت تأثير الراشد والطفل. لكونها معادة الإنتاج في شكل تقليد من طرف الشخص المنتفع من الأنا الأبوي، فإنها تعني أن هذا الفرد يتميز بسلوك يجمع بين المعايير الاجتماعية والنماذج الثقافية الملقنة في الطفولة الأولى.

يجدر التأكيد، في هذا المنظور، أن حالات الأنا المذكور مسبقا تتضمن فروع تنشيط بحسب ما تؤدي من وظائف سلوكية، آخذة بعين الاعتبار ما يواجهُ كل فرد أو كل تنظيم من وضعيات. هكذا إذن، وحسب مؤيدي[2] التحليل التوافقي يتفرع مجال الأنا الأبوي إلى:

---

[1]– منال منعم جاد الله: الاتصال الثقافي، دراسة أنثربولوجية في مصر والمغرب. أثر الظواهر الإيكولوجية والثقافية في اللهجة المغربية. دار المعارف الإسكندرية. مصر 1997 ص37.

[2]– كاردون، لينهارت، نيكولا: مرجع سابق، ص 25.

2-3-1-2- الأبوي المعياري والانتقادي:

نتساءل: "ما العمل؟" عن طريق "يجب أن..."، "عليك أن..." إذ أن مضمونه متكون من أحكام معيارية، من معايير، من قواعد، من مبادئ، من حدود. يمتاز الأنا الأبوي المعياري بتيسير اندماج الفرد وتحقيق انتمائه الاجتماعي. فغالبا ما تكون أجوبته المكتملة، الجاهزة للاستعمال، مقبولة وباعثة على الشعور بالأمان. إنه يحمي من الخطر بوضع الحدود التي لا يجب تجاوزها. لدى كاردون وجماعته، يُسمى الأبوي المعياري الأبوي الانتقادي. يتضمن هذا الأخير مجمل الأحكام المعيارية (الإيجابية والسلبية) وكذا معايير السلوك. إنه يجيب عن السؤال "ما العمل؟" بـ "يجب أن، يجب الامتناع عن، عليك أن...". يقول الأبوي الانتقادي للطفل ما يجب أن يفعل. إنه محدد بسيناريوهات ثقافية واجتماعية (سلم القيم ومخططات السلوك). إنه يسهل تنفيذ المهام المتكررة محررا الراشد للتفرغ لمهام أكثر تعقيدا.

بنقله إلى الموضوع محلّ دراستنا، يتضمن الأبوي الانتقادي أوامر، تعليمات ونصائح مستمدة من المحيط العائلي الأصلي للطالبة. يتشكل من وصفات ومعايير مقبولة وملقنة منذ الطفولة الأولى. بما أنه ينتقل عن طريق اللغة (يتمظهر أيضا بواسطة جملة من السلوكات)، يمكن للأبوي الانتقادي أن يتمظهر كذلك عن طريق أوامر وإملاءات. في هذا الطور، يمكن تشبيه الكلام أو التعبير من حيث وظيفته بالوظيفة الأمرية لدى رومان جاكبسون.[1]

يدخل الأبوي الانتقادي أو المعياري ضمن ميدان الملقن ويتضمن:

- ما استنسخ الشخص من أقوال وأفعال عن والديه والشخصيات السلطوية الأخرى. إن هذه التسجيلات ضرورية كلما قلّ الوقت أو المعلومات الضرورية لتقديم إجابة جديرة بأن تصدر عن شخص راشد، أي معتمدة عن العقل.
- المعطيات الاجتماعية والثقافية (القيم والتقاليد) التي سجلها الشخص في محيطه.
- العِبر التي استخلصها الشخص من تجربته (المبادئ) والتي "تمّ اختزانها نهائيا".

[1]- أنظر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الطاهر بومزبر، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، 2007، ص 35.

في مؤسسة أو تنظيم ما (الجامعة) يكون الأبوي الانتقادي لهذه الأخيرة هو أبوي أعضائها عن طريق مجمل التقاليد، المعايير وأصناف الاستراتيجيات (روح الجماعة) التي تنقلها، وعن طريق هياكل خصوصية مكلفة بالمراقبة والحراسة على مستويات الهيكل الهرمي التسلسلي. حين يُعيد الفرد إنتاج السلوك الأبوي، يقال إنه يتصرف بصفة "المرآة".[1]

يتميز الأبوي المعياري أو الانتقادي لدى أصحاب التحليل التوافقي بطرق مختلفة تعرف بالتفاصيل التالية:[2]

السلوك العام: متسلط وتهذيبي مستعار من الوالدين والثقافة.

الوضعيات الجسدية: متقاطع الذراعين، مرتفع الذقن، الظهر مستقيم ومتصلب، الحاجبات مُغَضَّنان، الأصبع ممددة في إشارة اتهامية، نظرات حيرة، وضعية من ينوي محاكمة الغير، ارتكاز الرأس على اليد مع وضع إصبع على الفم ورفع اصبع آخر على طول الخد. يجب من عل، بارد، محتقر لغيره، مهين.

الصوت: استبدادي، حاسم، انتقادي، ناقم، قاطع، مشمئز، مهدّد، انفعالي، غاضب.

الألفاظ: جيد، سيء، انضباط، أخلاقي، غير أخلاقي، القيم، أبله، تافه، مفسد، عادي، غير عادي، عادة سيئة، حرام، عيوب، مزايا، غير مهذب، مسؤول، غير مسؤول، عادل–غير عادل، صحيح–خطأ، يجب عليك كذا، كان عليك كذا، يجب، كان، يجب...

التعبيرات الشفوية: الأمثال، الجمل الحكمية، الشعارات، الأقوال الأخلاقية: "كم مرة يجب علي، يتم الأمر هكذا وليس بشكل آخر، الهدوء قبل كل شيء، تصرف، لا أريد أن أعلم شيئا، الحذر واجب".

المضمون: الأحكام القيمية، المعايير الاجتماعية، الأخلاقية، قواعد السلوك، المبادئ.

الأصل: اجتماعي وثقافي.

المواقف تجاه أحداث ما وأشخاص ما: القبول، إعادة تأكيد ما يجب أن نكون، الكيفية التي يجب أو كان يجب التصرف بها.

---

[1]– إنه المبدأ الخامس المعلن من طرف أنصار التحليل التوافقي والذي يعدُّ مبدأ أساسيا في المسار التوافقي. أنظر "جملة من المبادئ التوافقية" في إيريك بارن (Berne E.):

Analyse transactionnelle et psychothérapie, Payot, 1971, p 96.

[2]- Dusay (John) et Steiner (Claude) : Op. cit., p 28.

مونولوجيا داخلية (إيجابيا): أحب أن تكون الأمور مرتبة، أن تصنع كما ينبغي، أن يتصرف الناس كما يجب، يجب على الرجل (المرأة) تكون مستقيمة في جلسته (في جلستها)، أحب أن أكون مستقيما وينجم لديّ من هذا شعور بالشرف والفخر.

(سلبيا): يعتبرني الناس مضطهدا وأظن أنني كذلك فعلا. يقال لي بأني مستبد، كثير الانتقاد وأنني أبدو دوما في حالة غضب. إني أتصرف مثل والدي (والدتي) حين يكون (تكون) في حالة غضب، أو يخيب ظنه (ظنها) في شخص ما. أنا لا أتساهل مع الغير، لكن حتى مع نفسي. أحيانا أشعر بأني وحدي العزيز بين الناس وأحدث نفسي: "ما الفائدة من هذا؟"، ثم أحدث نفسي بعدم التمادي في هذا الإحساس، وأرتدع.

المزايا: المزايا الأكثر دلالة مما توصل إليه مؤيدو التحليل التوافقي هي:

– ينتقل الأبوي الانتقادي كل ما يهيكل البناء الاجتماعي وييسر إذن اندماج الفرد، بل حتى بقاءه على قيد الحياة أحيانا. تمتاز "الأجوبة" بكونها جاهزة ومقبولة عموما. يمكن أن تهدي السبيل أثناء ممارسة الفعل الاجتماعي.

العيوب: إذا كان الأبوي الانتقادي بالغ التشدد، يمكن أن يقمع كل تعبير فردي (المبادرة الشخصية)، يلغيها، يجرّدها من كل إحساس، يمنع كل روح إبداعية.

بما أنه محافظ أساسا، قد يكون غير متأقلم تماما، وقليل الميل إلى الاندماج في محيط يغلب عليه التغيير الاجتماعي وهذا لاحتمال كونه ذا نزعة قمعية.

الأبوي الحنون أو "الكريم": عن السؤال "كيف؟" يقدم وصفات أو كيفيات للتصرف، يقدم علاجات وحنانا، يتضمن الأبوي الحنون مجمل كيفيات التصرف، "وصفات" استنسخها الشخص عن محيطه. يسمح إذن بالإجابة عن سلسلة كاملة من الأسئلة ابتداءً من "ما العمل؟"، "ما العمل للتكفل بأمر ما، ليكون مسؤولا، ليظل على قيد الحياة، ليمارس عمله، ليلهو، ليعبر عن غضبه، ليعتني بأطفاله... يقول الأبوي الحنون للطفل كيف يتصرف، ما يجب أن يفعل ويشجعه على ذلك.

يتجسّد هذا في المسألة التي تشغلنا في وصفات تبدو في شكل اعتناءات مفعمة بالحنان تجاه الجامعة والدراسات الجامعية.

الحنون يحمي الطفل ويمنحهُ الدفء وما يلزمه من عناية للعيش، إضافة إلى الإذن بالعيش والنّمو.

السمات المميزة التي يمكن كشفها لدى الأبوي الحنون هي:

السلوك العام: يفرط الحماية، يستعير من الوالدين أو شخصيات أبوية.

الوضعيات الجسدية: يربّت على الكتف، ذراعان مفتوحان، الابتسامة، يطلق علامات تشجيع، يشاهد شخصا وهو يعمل بالوقوف من خلفه، الميل نحو الأمام، موقف احتوائي.

التعبيرات الشفوية: تذكر دوما، يا صغيري... دعني أساعدك، كن واثقا، لا عليك، احذر، أين تشعر بالألم، تستحق ما يحدث لك، كن حذرا، ليس الأمر خطيرا، سأقوم بهذا عوضا عنك، هكذا يجب أن تفعل، سأكون دوما هنا إلى جانبك، جيد جدا، هذا في صالحك.

الألفاظ: أمن، خطر–حماية، نصيحة، مساعدة، هكذا، مثال، هيا انطلق، رائع، جيد جدا.

المضمون: وصفات أو كيفيات التصرف، عادات، تقاليد.

الأصل: اجتماعي وثقافي.

المواقف تجاه أحداث ما أو أشخاص ما: يرى فيها علامات تشجيع أو إحباط، حُظوظ أو أخطار، أفراح أو معاناة محتملة.

مونولوجات داخلية: (إيجابيا): أحب الاعتناء بالغير، أعلم أنني أتقن هذا الأمر، كثيرون من هم في حاجة إليّ!

أشعر بأنني مفيد للغير، أحب الخير لمن يحيطون بي، هذه من أكثر الأمور مدعاة للفرح في الحياة.

(سلبيا): يعاملني الناس كما لو كنت منقذا، لكوني محترفا، في العمل، في المنزل، أهتم بالآخرين، أتكفّل بهم، أعلم أنهم في حاجة إلي، ليس هذا خطأهم، لكنهم يزودونني بكل طاقتي وأشعر في آخر الأمر أنني أؤذيهم أكثر مما أنفعهم. بعد كل ما أفعل لهم! لكني لا أريد التخلي عنهم، آخر المطاف هم أكثر مني مدعاة للشفقة.

المزايا: يسمح بالعيش والنمو، يحمي من الأخطار ويوفر الشروط الضرورية لازدهار الطفل، له، ما يمثل أحد الشروط الهامة لبروز راشد حقيقي.

العيوب: غالبا ما يُعاب عليه أنه يبالغ في الحماية، الأمر الذي يؤدي إلى الاختناق، لاسيما وأنها حماية مفروضة، هناك أيضا عيب الاحتضان والقيام بالأمور عوضا عن الغير، يتم الحديث حينئذ عن "كرم بلا شفقة"، صادر عن الأم("الأم المفرطة العناية بأولادها"). لكونه منقذا محتملا، يمكن للأبوي الحنون، أن يزيد من يريد مساعدتهم تورطا (الإفراط في الحماية) عوض أن يحميهم.

2-3-1-3- حالة الأنا الراشد: ليس لهذا أية علاقة بسن الفرد، إن الراشد مجال المفكر فيه. إنه محايد تجاه الوالد والطفل. يأخذ بعين الاعتبار الزمن الحاضر والحقيقة الموضوعية. يوظف المنطق وهو قادر على التجريد، يجمع، يسجّل ويستعمل المعلومات من المصادر جميعها، سواء كانت خارجية (من المحيط) أو داخلية (من الأب أو الطفل). يتميّز الراشد بالتفكير المستقل، "الشخصي"، المحايد والموضوعي. حسب أ. بارن، الذي اقتبس عنه كاردون، لينهارت ونيكولا،[1] فإن هذا التفكير لا يتأكد إلا بعد الثانية عشرة من العمر ويمكن أن يتطور على مدى الحياة مع كونه قد بُلور أصلا في إطار تسجيلات الأب والطفل.

مع الأخذ بعين الاعتبار المشاعر والاحتياجات، فإنه أقل ارتباطا بالأحاسيس المباشرة. تظل وظيفته المباشرة حل المشاكل (الكامنة في ذات الشخص أو تلك التي تحدث مع محيطه). فالراشد إذن هو العامل الفعلي للتغيير. يحسن إطلاق الفرضيات، تقييم الحلول (تقدير الإيجابيات والسلبيات) دون إطلاق أحكام قيمية ودون انفعالات، كما يحسن عدم الإفراط في تقييم الأشخاص، ويقرر متى يكون هذا ضروريا. إنه حسب التحليل التوافقي،[2] نظير حاسوب، أي أن اشتغاله نسقي إذ أنه متوقف على نوعية ما يتوفر لديه من معلومات وبرامج. إلا أن إدراكه للعالم مهيكل عن طريق الكلام؛ إنه إذن متوقف على السياق الثقافي ويحيل من وجهة النظر هذه إلى تشابه مع الوظيفة الإعلامية وما وراء الكلام الوارد في نموذج رومان جاكبسون.

داخل هذا "القالب" السياق الثقافي الذي يتوقف عليه)، يعتبر الراشد موضوعيا، على كل حال، يمتاز الأنا الراشد بكونه العامل الفعلي لتحول الأنا.

1- Cardon (A.), Lenhardt (V.), Nicolas (P.) : Op.cit., p.20.
2- Jaoui (Gysa): Le triple Moi. Robert Laffont, Paris, 1979, p 30.

يمكِّن الشخص من النمو، الانزياح عن المركز، تجاوز الذات والسيطرة على النفس. لديه القدرة على تسيير، توجيه ودمج الطاقة الكامنة في حالات الأنا الأخرى، هكذا غالبا ما يكون الراشد مضطرا بفعل الاستعجال إلى اللجوء إلى الحلول الجاهزة التي تقترحها عليه الحالات الأخرى للأنا: مبادئ الأبوي المستبد، وصفات الأبوي الحنون. كما يجمع المعلومات الضرورية، داخلية كانت أو خارجية، يحللها ويستخلص العبر المنطقية أو يحدد ما ينجرّ عنها ويستخلص العبر المنطقية أو يحدد ما ينجر عنها من احتمالات. بانزياحه عن المركز، يدرك الراشد الحقيقة دون أي انفعال (الطفل) ودون أي حكم قيمي أو تكفل (الوالد)، إنه منطقي أيضا، أي أنه يعتمد على الكلام ويكون أكثر استقلالية عن المشاعر المباشرة.

بانتظام، يقترح المؤلفون، الذين تبنوا المبادئ التوجيهية للتحليل التوافقي، تصنيفا نموذجيا من المميزات التي تسمح بتحديد الراشد، يتضمن هذا التصنيف النموذجي أو هذه الشبكة التحليلية[1] المؤشرات التالية:

السلوك العام: شبيه بالذي يتمتع به "شخص كبير" موضوعي وذكي، يُضفي، يعيد التشكيل، يبحث عن كل المعلومات.

الوضعيات الجسدية: مستقيم الجسد ومرتخ، متفتح ومحايد، منتبه، كثير النظر إلى من يحاوره، نظره مباشر ومحايد.

الصوت: سوي، مرتخ، محايد، إثبات، نفي، واضح، دون انفعال، مفرط، يبعث على الثقة.

التعبيرات الشفوية: أدرك ما يريد قوله، إذا فهمتك جيدا، يُحتمل أن، هناك حالتان، طرحان، خلاصة القول؛ تكون جمل الراشد واضحة ومختصرة، تقنية، إخبارية، منطقية، ذات مضمون دقيق (نظير للوظيفة الموضوعية للكلام لدى رومان جاكبسون).

الألفاظ: ماذا، متى، أن، لماذا، من، كيف، كم، نعم، لا، بديل، إمكانية، احتمالا، نسبيا، أظن، وقائع، نتائج، أهداف، وسائل، منهجية، دقيقة، غير دقيقة، طروحات.

المضمون: أحداث، أفكار، احتمالات، معلومات عن الشخص ذاته وعن محيطه، طرق التحليل والتفكير.

[1]– أنظر التحليل التوافقي: مرجع سابق، ص 34 و35.

الأصل: منطقي وثقافي.

المواقف من الأحداث والأشخاص: العلم والجهل، التسجيل أو عدم التسجيل.

مونولوجات: (إيجابيا): أنا واثق في نفسي حين أتكفل بمشكلة ما، أستطيع إذا قررت ذلك وإذا توفر الوقت الكافي والوسائل المطلوبة. حين ننظر بعمق، ليس هناك أية ألغاز يدهشني أن أرى الأمور شديدة الاختلاف عما كنت أتصوره حين كنت طفلا، أو كما كان والداي يريانها. لقد تغيرت فعلا، أنا بذاتي.

(سلبياً): تفكير يتحرك في دائرة مفرغة، إنه عقيم مهما يكن، فإني أساسا غير مُبال. فعلا، أنا لا أؤمن بأي شيء ولم أعد أعرف كيف أسلي نفسي. أختزن كثيرا من المعلومات التي لا تفيدني في شيء وإني أشتغل مثل آلة. آخر المطاف، ليس لكل هذا معنى وأتساءل لماذا أستمرُّ. المؤكد أن هذا راجع لكوني لا أتقن فعل أمر آخر.

الامتيازات: إنه العامل الفعلي للتحول، أي لتغيير التغيير، إذ يتوقف على حالات الأنا الأخرى بالقدرة على أن يغير ذاته نفسها أيضا.

العيوب: قد يبدو فظا، مجردا من القيم والمشاعر العميقة. نمو بطيء ويلزمه كثير من الوقت ليكون قادرا فعلا على توجيه الشخص الذي يتعامل معه. من أجل تحقيق نمو جيد ونجاعة حقيقية، يتوقف الأنا الراشد على طاقة الأب والطفل، يجب أن يكون على اتفاق معهما ليشتغل جيدا، وحتى يؤدي أكثر فأكثر دور القيادي.

2-3-1-4- حالة الأنا الطفل:

الطفل مجال المحسوس يتضمن:

- المشاعر والانفعالات الطبيعية كما تبدو في كل لحظة (البرمجة البيولوجية الداخلية).
- تسجيلات المشاعر والانفعالات الماضية، ولاسيما تسجيلات الانفعالات الهامة (الانفعالات الضاربة في القدم).

على المستوى الكرونولوجي، الطفل هو أولى حالات الأنا ظهورا. يعبّر في شكل مشاعر خارجية وداخلية عن كل الاحتياجات والرغبات التي يعبر عنها بصفة عادية شخص ما ويعبر عنها في شكل حركات جسدية بسيطة وانفعالات.

يتضمن من جهة أخرى، تسجيلات المشاعر والانفعالات.

الإحساس بها في الطفولة وهذا ما يفسر التكيّف، أي ما يجعل شخصا ما، ودون أن يشترط أن يكون على وعي، ينحو إلى كل ما يقوده إلى أسباب المتعة لديه ويُبعده عن تلك التي تؤدي له المعاناة، وهذا سواء وجد أو لم يوجد ما يساير الموقف من إحساس وإثارة. تحيل هذه المشاعر المعبّر عنها في شكل لغوي إلى التفكير في الوظيفة الانفعالية للغة التي أثارها فضلا عن هذا، رومان جاكبسون.

حين يكون شخص ما "تحت تأثير الطفل الذي كان"، يمكن أن يعيش إما مشاعره وانفعالاته الحالية، أو مشاعر وانفعالات قادمة من ماضيه.[1] هكذا يكون الأمر لدى طالبة العلوم الاجتماعية التي تبدي كثيرا من السلوكات المدرسة التي قد تحيل أحيانا إلى ماضيها وانفعاليتها النابعة من طفولتها. يؤدي انصهار هذه الحالات، ضمن تنظيم ما، مثل الجامعة مثلا، إلى وجود جو وظرف خصوصي شيئا ما. الا يقال جوّ مفعم "بمرح الطفولة" للتعبير عن نوع من التآلف الاجتماعي.

ينقسم الأنا الطفل إلى:[2]

2-3-1-4-1- الطفل التلقائي:

يقول الطفل التلقائي ما يريد قوله ومتى يريده عبر الحركات الجسدية والانفعالات عن احتياجاته الأكثر إلحاحا، وهذا في ردّ فعل مباشر للرغبة والمعاناة.

يتمثل دوره الأساسي في ضمان الضبط البيولوجي للجسد، وفي أن يزود حالات الأنا الأكثر تطورا بالمعلومات الضرورية لكي يحافظ على المدى البعيد على شروط مثل هذا التوازن. حالات الأنا هذه التي تتطور في الوقت ذاته لصالحه وعلى حسابه.

يتشكل الطفل التلقائي إذا من الاحتياجات البيولوجية والفيزيولوجية القاعدية (الرغبات والمعاناة). إن سلوك الطفل التلقائي حر، تلقائي، طبيعي وقليلا ما يلقي بالا لمعيقات المحيط في تجاوز للحاجيات الجسدية وللأحاسيس (الرغبة والمعاناة)، يتحكم في

[1]- أنظر أ. كاردون، ف. لينهارت، ب. نيكولا: مرجع سابق، ص 20-21.

[2]- Jaoui (Gysa) : Op. cit., p 35 et 36.

سلوك الطفل التلقائي الانفعالات الست الأساسية (الخوف، الحزن، الغضب، الرغبة، الارتباط العاطفي، الفرح).

يمتاز الأنا التلقائي بكونه مصدر الطاقة والرغبة. إنه القاعدة البيولوجية للشخصية. إن إشباعه أساسي ويعتبر مصدر كل ديناميكية. من عيوبه أنه بإمكانه أن يصبح "طفلا متوحشا" بمبالغته في إعطاء الأولية لتثمين الجسد والعواطف.

2-3-1-4-2- الطفل المتكيف:

إن الطفل المتكيف، الذي يكون مباشرة تحت تأثير الأب (تأثير والده أو شخص آخر)، يعبر كلما قمنا بتصرف بغرض أن نحصل مع "الأشخاص الكبار" المنتمين إلى محيطنا على تصرف معين، سواء كانوا فعليين أو خياليين.

1) يتعلق الأمر بالطفل المتكيف الخاضع إذا كان الهدف العيش في انسجام مع "الأشخاص الكبار" فعليين كانوا أو خياليين، أو إذا تعلق الأمر بالحصول على مباركتهم؛ أو بالحاجة إلى الخضوع للقواعد والمعايير التي تفرضها الشخصيات السلطوية المتواجدة في محيطه.

بوصفه محترما للعادات وللمعايير إذا، فإنه يريح الآخرين ويأخذ بعين الاعتبار محيطه. سيتعلق الأمر بالطفل المتكيف المتمرد إذا تصرف الشخص ضد التعليمات الأبوية بهدف جلب الانتباه لشعوره بنقص الحنان والاستحسان والتفهم. وعليه، فإن الطفل المتكيف المتمرد بتصرف في رد فعل الأب الطاغي، إنه يراعي الآخرين حين يثور. قد يبلغ به الأمر بتبني سلوك عنيف. عند الاقتضاء، قد يسمح هذا للحظات بتسكين طفل تلقائي كان ضحية قمع لمدة طويلة. أخيرا، من الطبيعي إذن أن يمنح الطفل المتكيف للشخص الأمن والاندماج الضروريين ضمن الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

تتجسد عيوبه في المبالغة في التمرد الذي قد يجره إلى العنف، هذا الأخير الذي قد ينقلب ضده. في آخر المطاف، يواجه الطفل المتكيف المشاكل بالتطابق مع نماذج قائمة مسبقا والتي لا ترقى نجاعتها إلى مستوى علاقتها بالسلطة (الخضوع أو التمرد). بالنسبة للطفل

المتكيف تفوق أهمية الأب الداخلي أهمية الأب الخارجي، وهو يسعى دوما إلى إرضاء الأول بتبني موقف الخضوع أو التمرد، بل حتى بالسعي إلى النجاح أو الإخفاق، فعلى مستوى الطفل المتمرد إذن تنفذ التصرفات المؤدية إلى الإخفاق أو التخريب (أو استراتيجيات هادفة إلى بلوغ هذه الأخيرة).

2-3-1-4-3- الطفل المبدع:

الطفل المبدع، مصدر الإبداع والابتكار. إنه مفعم بالمبادرة، "بالأفكار السحرية"، بمهارة في حث الغير على الحركة. بفضل أفكاره السحرية ومهارته، يستطيع الطفل المبدع أن يمنح نفسه الحق في حل مشاكل ما بضمان هذا الأمر نهائيا تقريبا قبل ظهور الراشد. غالبا ما تُتيح له طبيعة ملاحظاته فيما يتعلق بالعلاقات البشرية (العلاقات داخل المنزل العائلي) بأن "يخترع" في هذا المجال الحل الأكثر أناقة وسرعة. غير أن تفكيره المنطقي غير متطور، إذ أن فكره هنا حدسي ويكون قليل التعبير. غير أن فكره هذا يتميز عن الفكر المنطقي، ويمكن أن يخضع لرقابة الأب الانتقادي أو لتعديل من الأب المانح. يعتمد هذا الفكر على إدراكات قليلة الدقة، لكنها تامة، ليس لها منهج، ولا عادة تتناول كل أمر بـ "نظرة جديدة". في هذه الحال، يلعب الطفل المبدع الدور المفيد الذي يؤديه "رأس الحربة" أو الرأس المدبر. لكونه إيجابيا، لا ينزعج الطفل المبدع من التفكير الطويل، يُمكن للراشد أن يوظف أجوبته "التلقائية" (الفكرة اللماعة) لتوجيه بحوثه (عن المعلومة، عن الحل...). أخيرا، لكونه قد تمرّس في العلاقات العائلية المتميزة بكثافتها، يتمتع الطفل المبدع بمعرفة وإدراك حادين للعلاقات المواجهية.

هكذا، يمتاز الطفل المبدع باستطاعته أن يكون للراشد دليلا دقيقا في مجال العلاقات البشرية خصوصا. غير أن "الأستاذ الصغير" قد يكون مجرد شخص سطحي، ثم إن التعامل مع أفكار سحرية ومع الخرافات والأحلام، قد يؤدي إلى انحراف كل نشاط الشخص، طالما لم يتكفل به الراشد.

خلاصة القول، تمكن أنصار نظرية التحليل التوافقي وبعد عمل وتفكير مثمرين من إبراز السّمات التالية قصد وضع جدول لخصائص الأنا الطفل:

الطفل التلقائي:[1]

السلوك العام: طفولي، طبيعي، شبيه بسلوك الطفولة الأولى.

المواقف الجسدية: يحب المرح، يتحرك في كل الاتجاهات، لا يثبت في مكان أو ينام، لا يطيل أبدا في فعل الأمر نفسه، مجرد من الحياء الجسدي، ساقاه منفرجتان، يقفز، يشجع، يتململ، نظره مباشر، معبر جدًا، يعيش مشاعره، يتثاءب، يتمطّى، يركض.

الصوت: عال، مطلق، قوي، تلقائي، متذبذب، جهوري، يتحدث بسرعة، متوتر، يطلق صيحات، يبكي، يهمهم.

التعبيرات الشفوية: لغة بسيطة، تقليد الأصوات، تأتأة، تكرار، يحدث نفسه، تعجبات، أريد، لا أريد، أرغب في كذا...

الألفاظ: روعة، نعم، تبا، ها، هاي، آه، جيد، سيء، آي، هوب.

المضمون: احتياجات جسدية، مشاعر (رغبة ومعاناة) ومشاعر إيجابية: رغبات، تعلق، فرح؛ سلبية: خوف، غضب، حزن.

الأصل: بيولوجي.

المواقف من الأحداث والأشخاص:

يرى فيها أو فيهم مصدر لذة أو معاناة، ما يثير فيه انفعالات، مونولوجات (إيجابية): لا وجود للمونولوج الداخلي، لذة، فرح، رغبة، سعادة، نشوة.

مونولوجات (سلبية): لا وجود للمونولوج الداخلي، معاناة، حزن، خوف، غضب، رعب، احتقار.

المزايا: مصدر كل طاقة وكل لذة، الطفل التلقائي هو الأساس الذي تبنى عليه الشخصية. إنه أساسي ومصدر ديناميكية في الوقت ذاته.

العيوب: الطفل التلقائي طفل "متوحش"، يمكن التفكير في فتن الطبيعة، غير أنه غالبا ما يحسن إعادة الاعتبار للجسد والانفعالات؛ شريطة أن ندرك بأن نوعا من تحكم الطفل المتكيف في الطفل ضروري لتحقيق تكيف اجتماعي ناجح.

الطفل المتكيف:

[1]– أنظر التحليل التوافقي: مرجع سابق، ص 31، 32 و33.

السلوك العام: يعلّم في الطفولة، إنه في ذات الوقت مقبول اجتماعيا وقمعي للفرد.

المواقف الجسدية: خاضع أو متمرد، يأخذ الغير بعين الاعتبار، مثلا في ملبسه، يرفع أصبعه ليتكلم، ذو حياء، متظاهر بالبراءة، يتهرب من النظرات المباشرة أو ينظر إلى الغير بخضوع، ينظر من أسفل، نظره متجه إلى أعلى، نظرته فارغة، مطأطأ الرأس في إيحاء بالسكينة، ذو نزعة انطوائية.

الصوت: تبدو به شكوى، خجول، متصنع، صوت خافت يبعث على الاحترام، متأثر، محتشم، متزن.

التعابير الشفوية: من فضلك، هل بإمكانك التفضل بـ...، لا يمكنك إجباري، لا يحق لك، أرغب في...، جمل مبنية للمجهول، فعلت كل ما بوسعي، إنه خطأه.

الألفاظ: مدان، خجل، فخر، ذو حياء، انزعاج، الجرأة، المحاولة، نعم لكن، لو أنه كذا.

المضمون: ردود الفعل الشرطية (نظافة، لياقة...) ومشاعر (حب، حقد، افتخار، خجل، خضوع، تمرد...).

الأصل: اجتماعي وثقافي.

المواقف تجاه الحوادث والأشخاص: يرى فيها وفيهم ما يضيف أو يسلب في علاقته بالوجوه الأبوية من أمن أو لا أمن.

المونولوجيا الإيجابية: قد يكون والداي فخورين بي إذا رأيا صنيعي. أشكر لهما تربيتهما لي، إذ أن هذه العادات والتناغم في آخر المطاف غير مزعجة وغالبا ما تكون مفيدة. يضمن لي احترامها الأمن الضروري، وغالبا ما تتيح لي بلوغ أهدافي رغم كل شيء.

المونولوجيات السلبية: سواء كنت خاضعا أو متمردا، فأنا ضحية. فمهما أفعل، فإن الأمر سيء. وحسن أحسن صنيعا، يبدو لي أنني أعيش في عالم غير واقعي تماما، خاطئ تماما. لا أدري ماذا أكون فعلا، ولا ما أريد. آخر المطاف، لقد ضحيت بكل شيء لكي أحظى برضا والدي، ضحيت حتى بنفسي ذاتها، لا أدري من أكون وماذا سأصنع.

المزايا: حين يشتغل بصفة صحيحة، يزود الطفل المتكيف الشخصي بمصدر منتظم ومضمون من التحفيزات والعلاقات التي يمكن استغلالها على المستوى الشخصي أو المهني.

العيوب: إن الإفراط في الخضوع، مثله مثل الإفراط في التمرد مضر بالشخص، يؤدي أحدهما إلى التردد في اتخاذ القرارات، يؤدي إلى الغموض (الاضطراب)، في حين يؤدي الآخر إلى عنف يعود سلبا على الشخص. يتعلق الأمر بشكلين من السلبية تجعلان الطفل المتكيف ضحية جاهزة.

*** الطفل المبدع:**

السلوك العام: مزاج طفل غريب الأطوار، غارق في أحلامه أو ردود فعله أو هو ملاحظ حدسي.

المواقف الجسدية: لماع، نظر خاطف، فيه بريق المكر، بريق الحياة، الذكاء، مضطرب، فعال، يهدم ليفهم، منهمك تماما في، يفعل، يطرح أسئلة، يحبس نفسه.

الصوت: مغر، فاتن، يرتفع وينخفض، عسير النطق، فضولي، متقص، صاحب، مهيمن.

التعبيرات الشفوية: ماذا إذا؟ لماذا؟ يطرح أسئلة "كبيرة" عن المسلمات والطابوهات، أرني، قل لي، الانطباعان الأول والثاني، أتحمل، لدي فكرة، انطباعات جدالية، جديدة، ها نعم، أرى أن الأمر يتعلق بـ، يلعب بالألفاظ.

الألفاظ: حدس، تسوية، ربّما.

المضمون: أفكار حدسية، أفكار سحرية، كيف تحرك الناس.

الأصل: قبل منطقي، جزئي وغير مكتمل.

المواقف من الأحداث والأشخاص: الاهتمام أو الملل، تسلية أو لا مبالاة.

المونولوجات الإيجابية: أحب أن يكون فهمي محدودا، أن أفهم ما أريد، يتعلق الأمر قبل كل شيء بشخص جديد، بعمل جديد، بمشكل جديد وباكتشاف ما يخفي من أسرار، أحب مواجهة مشكل غير قابل للحل؛ أجد دائما حيلة لتجنب الصعوبة.

المونولوجات السلبية: أشعر بأمور غامضة، بقوى خفية، تحوم حولي، بأناس يحاولون أن يحملوني على أمور لا أرغب فيها، كذا، أحاول التصالح مع هذه القوى وهؤلاء الأشخاص، لكن الأمور لا تسير أبدا كما ينبغي، أتساءل لماذا، قد يكون السبب...، أعتقد أنه سيأتي يوما ما سيحسن شخص حبه لي وإعجابه بي، أحاول التفكير فيه كثيرا لكي أستعجل قدومه.

المزايا: لكي يشكل الراشد خصوصا دليلا ثمينا في مجال العلاقات الإنسانية، يحفز النشاط الإبداعي والفني.

العيوب: غالبا ما يكون سطحيا ويساعد على الاحتفاظ بأفكار سحرية، خرافات، أحلام سرية والتي تضر بكل نشاط الشخص.

في ختام هذا العرض النظري، يمكننا الانخراط في الفكرة التي سبق لأنصار التحليل التوافقي تأكيدها والتي مفادها أن نظريتهم وما يتعلق بها من مقاربة يعدان بمثابة شبكة للقراءة والتحليل وقد تسمح، بحسب الوضعيات التي يتحرك فيها الأفراد، بتكوين فكرة، بل حتى مقاربة، عن الشخصية الفاعلة في هذه الأخيرة. ولكونها نظرية مكملة للمقاربات البسيكولوجية التقليدية، حسب ألان كاردون، ف. لينهارت وب. نيكولا،[1] فإن التحليل التوافقي يتيح، بالنسبة لموضوعنا، في ذات الوقت، شبكة للتحليل، على غرار من قام بهذا قبلنا، وفرصة لتوضيح مثمر لهذه التصرفات والسلوكات الجامعية التي غدت إشكالية لافتة للانتباه.

انطلاقا من هذه المقدمات النظرية، قدرنا أنه من المفيد اختبار ما رأينا أنه إشكالي، بأن نحاول قدر الإمكان التركيز على ما يبدو أنه نقاط قوة التحليل التوافقي، أي الجوانب الإيجابية والسلبية التي توصل إليها رواد توظيف هذه المقاربة بتثمينهم فكرة كون شخصية الفرد شبيهة بسجل تتخمر فيه اختيارانا المتعلقة بالسلوكات في مختلف الوضعيات. توصل مستعملو هذه المقاربة في ختام تحليلهم إلى أن يقيموا ويضبطوا، بفضل تعاقب مفهوم ما –حالات الأنا– الجوانب الإيجابية والسلبية لهذا الأنا الفاعل بحسب مختلف السياقات.

يمكن ضبط هذه الجوانب الإيجابية والسلبية التي توصل إليها التحليل التوافقي والتي تهمّ في المقام الأول كل حالة من حالات الأنا، كما يلي:[2]

– لتضمنه وصفات وطرق التكفل بالمسؤوليات وضمانها، فإن الأب الحنون يمتاز بالمواصفات الإيجابية التالية: إنه ينصح، يحمي، يوجه بتثمينه سلوكا معياريا ما. يراهن

[1]– أنظر أ. كاردون، ف. لينهارت وب. نيكولا: مرجع سابق، ص 11.

[2]- Hawkes (Laurie) : Introduction à l'analyse transactionnelle. I.F.A.T, Paris, 1976, p 65.

على وصفات ومعايير مستمدة من الثقافة الأبوية والمكتسبة عن طريق التنشئة الاجتماعية العائلية. قد نعثر على جوانبها السلبية بواسطة الميل إلى الإفراط في الحماية وفي القيام بالأمور عوضا عن الغير وكبحهم.

يبين الأب الانتقادي الحقوق والواجبات ويقر تطبيقها بالاعتماد على أحكام قيمية ومعايير اجتماعية. إذ أن الأب الحنون والأب الانتقادي هما مجالا الملقن. غير أنه يحط من شأن الفعل ويجعله عقيما (الجوانب السلبية).

إن الراشد الذي يرى ذاته بوصفه "سلطة" مخولة بمعالجة معلومات ما، أحداث ما، أفكار ما، ببرودة وموضوعية، وهذا بتثمين الجانب المفهوماتي والمُفكر فيه يتميز ببحثه عن المعلومات لكي يقيم ويعالج بحسب الوضعيات والفرص. غالبا ما يميل إلى الإفراط في البحث عن المعلومات.

– يتضمن الطفل المتكيف – الخضوع، التمرد– ردود فعل شرطية، يحمي نفسه ويتعرف على الأعداء ويتجنبهم ولكثرة الإفراط في تثمين كل ما هو محسوس وانفعالي، فإنه يحطم ذاته ويحط من شأنه.

– يتميز الطفل المبدع بالحدس "بالأفكار السحرية" ويميل إلى اختراع حلول جديدة ويبتكر طريقا مختصرة أو حلولا بديلة أو تعويضية. غالبا ما يفرط في العيش في عالم سحري وعالم الأحلام.

– أخيراً إن الطفل التلقائي، المتضمن أحاسيس وانفعالات، حيٌ، حر وطبيعي. إنه، حينئذ، بعيد عن الواقع، يمكن أن يجرح غيره، أن يعتدي عليهم، إنه يهينهم بمزاجه المفرط في التحرر.

*** استنتاج أولي: تصنيف أنواع التوافقات.**

في آخر هذا التحليل المتمحور حول الشخصية التوافقية، توصل مؤيدو النظرية المذكورة إلى تصنيف لأنواع التوافقات الممكنة بين الأشخاص، أو بالأحرى بين حالات "الأنا" لدى المتحاورين. وقد وضع هذا التصنيف كما يلي:[1]

[1]– أنظر: أ. كاردون، ف. لينهارت وب. نيكولا: مرجع سابق، ص 32.

1- التوافقات المتوازية: يكون توافق ما متوازيا أو تكميليا حين تلبي حالة الأنا المطلوب رغبة من سعى إليه. هذا الصنف من التبادل متوازن على مستوى المسار. يجيب كل طرف على الآخر بحسب ما يتوقع منه.

2- التوافقات المتقاطعة: يكون توافق ما متقاطعا حين يتعلق الأمر بحالة أخرى للأنا المطلوب موافقة للحالة المرغوب فيها. قد يؤدي هذا النوع من الوضعيات إلى نشوب نزاع في العلاقة أو إلى تجديد منقذ.

3- الموافقات الخفية أو ذات العمق المضاعف: يؤدي الغموض الطبيعي للكائن البشري إلى أن تحدث التوافقات على مستويين: المستوى المرئي (ما هو بادٍ للعيان) والمستوى الخفي (ما هو ضمني).

يخفي التقاطع المرئي تقاطعا مختلفا أو حتى مُتناقضا، إذ أن النوايا لا توافق الأفعال.

إن المستوى الخفي، حتى حين يكون واعيا، "محسوسا" و"مفهوما" من طرف الآخر الذي غالبا ما يُلبي في المستوى ذاته (المستوى الخفي).

4- التفاعلات الأساسية: تستهدف عن وعي مستويين. يسير الراشد الوضع ليوجه الأمور بصفة إرادية. يكون توافق ما توجيها حين يجهل أحد الطرفين الأهداف المبتغاة في الاتصال، يتمثل تحسن فهم الذات والغير في سيطرة الشخص على راشده، حسب أصحاب التحليل التوافقي.

في نهاية هذا الاستعراض النظري، وبالاحتفاظ بما يبدو ملائما في المقاربة التوافقية، من الضروري القيام بولوج تحقيق في السلوكات الجامعية المتأنثة التي ما تفتأ تسترعي انتباهنا للوقوف على اشتغال الاستراتيجيات الترقوية متزاوجة مع الاستراتيجيات الاتصالية.

3- الإشكالية:

من هذا المنطلق، سيكون من المفيد أن نتساءل عن هذا الفاعل، الذي هو هنا طالبات العلوم الاجتماعية. تقودنا انشغالاتها وفضولها إلى طرح الأسئلة التالية:

– من هو هذا الفاعل المرشح للبروز؟ بتعبير آخر، ما هويته؟ لكونه في تقاطع نظامين للتنشئة الاجتماعية: الجامعة (أو التنشئة الاجتماعية الثانية) فئة المنشأ الاجتماعي، أي العائلة (أو التنشئة الاجتماعية الأولية)، مع أي نظام يتماهى في ظرف التغير الاجتماعي؟

بدوره، يحثنا اللجوء إلى المقاربة التوافقية إلى أن نتساءل عن "الأنا" الذي يرتسم تحت هذه السلوكات الجامعية التي تميز المسار الجامعي للطالبة الجزائرية وهذا منذ دخولها إلى غاية خروجها المختتم بالحصول على شهادة.

يتعلق الأمر بـ "الأنا" الذي يرافق الطالبة في مسارها الجامعي، يجب أن تُسْتشف خلال دخولها (اختيار شعبة الدراسة)، خلال علاقتها بالدراسات (العلوم الاجتماعية)، وأخيرا، خلال تخرجها (المشروع السوسيو–مهني الافتراضي وما يتعلق به من طموحات).

تستحق المسألة أن نطيل النظر فيها لكي نُعاين "الأنا" البارز والمهيمن وهو في حالة اشتغال خلال هذا المسار. هل يتعلق الأمر بـ "الأنا الأبوي"؟ "الأنا الراشد"؟ أو "الأنا الطفل"؟

أخيراً، لكوننا مطالبين بتشخيص وضع العلوم الاجتماعية، آلينا على أنفسنا أن نتساءل عن غاية الجامعة، بصفة عامة والشعبة المدّرسة (علوم الإعلام والإتصال)، بصفة خاصة، لكونها الفضاء الذي يتم فيه اكتساب العلم وحيث توضع المشاريع السوسيو–مهنية، تظل الجامعة نظاما فرعيا حيث تتجلى وتبرز هوية الطالب.[1]

في هذا السياق نستطيع انطلاقا من التحليل التوافقي، أن نضع أولا، الفرضية التي مفادها أنه بإمكاننا في أية لحظة أن نترقب بروز أحد "الأنوات" الثلاثة ("الأنا، الأب"، "الأنا الراشد"، أو "الأنا الطفل") خلال المسار الجامعي، أي عند دخول النظام الجامعي (اختيار شعبة الدراسة)، خلال الدراسات (العلاقات التي يقيمها الطالب مع شعبة الدراسة

[1]– إذ أن الجامعة، ولكونها الفضاء حيث تتم أيضا التنشئة الاجتماعية، فهي منتجة للهويات. ما فتئ يعلن هذا الرأي إيميل دوركايم في « Education et Sociologie »، باريس، المطبوعات الجامعية لفرنسا، ص 166، (P.U.F)، 1966، وكلود ديبار في « La socialisation »، باريس، أرمون كولين، 2002، ص 110.

المختارة)، وأخيرا، عند مغادرة النظام الجامعي (اللحظة التي تتشكل فيها، افتراضيا، الطموحات والمشاريع السوسيو-مهنية).

3-1- (الأب، الراشد، الطفل) أ. ر. ط. قراءة تأويلية للتحليل التوافقي المطبق على الجامعة تمهيدًا لتصميم الفرضيات:

3-1-1- الأنا الأبوي وإسقاطه على الدخول:

طبقا لما تم ذكره آنفا، إن "الأنا الأب" تجسيد لغلبة الملقن، أي ما استبطن الفرد، قبل أن يصبح طالبا جامعيا، بفضل الذي قام به والداه. عند دخول الجامعة، يتجسد "الأنا الأب" عن طريق استعراض المعايير الأبوية المكتسبة سابقا والتي يمكنها، من ثم، أن ينتج استراتيجيات متمفصلة حول هذه الأخيرة (هذه المعايير الأبوية).

إن السمة المهيمنة هي إعادة إنتاج الاتجاهات والسلوكات الأبوية تحت تأثير "معيار ما" والذي يمفصل المركز الاجتماعي المحدد مسبقا لهذا الفرد. كل شيء يدفع إلى الاعتقاد أن استراتيجية شكلنة هذه المعايير الأبوية ونقلها إلى الجامعة تظل مرتكزة على استراتيجية معرفية تبعا لتلقي المعايير الاجتماعية ثم شكلنتها وبلورتها بوصفها "ذكريات" متجسدة في الاتجاهات والسلوكات في الجامعة ذاتها. في هذا المنظور، أشار فيكتوروف (د)، وهو يؤكد البعد المعرفي للاتجاهات والسلوكات إلى جانب مختلف التركيبات العقلية، إلى أن لا وعي الفرد يختزن منذ ألعاب الطفولة جملة من الأدوار الاجتماعية المستنبطة التي قد تميل إلى أن تتجسد في شكل انبعاثات في وضعيات التفاعل الاجتماعي.[1] لذا يتعين على "الأنا الأب، بوصفه فعلا للاستذكار بصفة واضحة، أن يشكل أساسا، بواسطة مسار التناظر هذا، لاتجاهات وسلوكات الطلبة وآباءهم لإيجاد جوّ من التطابق يتعاضد مع ما يسميه غي باجْوا (Bajoit G.) "التضامن الاندماجي" ويوحي به. [2] هذا التضامن الذي قد يكون مرادفا للمشاركة في ثقافة فئة المنشأ وفي نشاطها" (التي أكد عليها باجْو غي). بوصفه تماثلا ثقافيا، قد يتوازى الأنا الأب مع التمثلات الاجتماعية والمعرفة

[1]- Victoroff (Daniel) : « L'applaudissement une conduite sociale ». In Année sociologique 1955-1956.

[2]- Bajoit (Guy) : Pour une sociologie relationnelle, Paris, P.U.F, 1993, p 92.

كمرجعيات ثقافية.[1] وأخيرا، بوصفها "إطارا مرجعيا سوسيو-ثقافيا" محددا، فضلا عن هذا، من طرف دافيد بيرلو (Berlo D.).[2]

3-2- استطرادات حول الفضاء التوافقي: الأب، الراشد، الطفل لدى طالبات علوم الاجتماع:

3-2-1- الأنا الأب:

3-2-1-1- الأنا الأب خلال الدخول (اختيار شعبة الدراسة):

منذ الشروع في الدراسات الجامعية وعند اختيار شعبة الدراسة، تسقط الطالبة "أناها-الأب" وتعيد تنظيمه ملحقة به عددا من المرجعيات المستقاة من "الذاكرة الجماعية" ثم تدفع بها إلى الواجهة منذ الخطوات الأولى في الجامعة.

قد يتجسد "الأنا-الأب" بدءا في إيمان وثقة منغرستين في الجهد المدرسي والمدرسة بوصفهما ضمانا لمستقبل مشرق، دون أن تتخلى مع ذلك عن التوجيهات الصادرة عن الأب أولا والأم، والتي تميل إلى أن تتجسد في شكل سلوكات تحترم التقاليد وتكون متماشية مع ثقافة وانسجام الفئة الاجتماعية.

نتيجة لهذا، يمكن أن نتوقع مواجهة "الأنا- الأب" الذي يكون في الطالب محل الدراسة راغبا في دخول الجامعة مع الحرص على أن يكون ذلك في أقرب مؤسسة[3] إلى مقر السكن الأبوي قدر الإمكان (تجاور فضائي مفروض) كقانون يوجه خصوصا إلى الفتاة ويوحي باستمرار رابطة اجتماعية و"وحدة انفعالية"[4]، لا يمكن لأي شيء أن يُتلفها.

في تلازم، يمكن أن يبدو تأثير "الأنا- الأب" عند دخول النظام الجامعي عن طريق اختيار شعبة الدراسة التي قد تلائم قدر الإمكان "ذوق" الأبوين (الأمر الذي قد لا

1- Seca (Jean Marie) : Les représentations sociales, Armand Colin, Paris, 1982. p.13.

2- Communication and Human behavior de: Brent D. Ruben Mac Millan.

ترجمة عمر اسماعيل الخطيب، جامعة الملك سعود معهد الإدارة العامة 1991 ص 87، لندن 1984.

3- يصنف الجوار الفضائي، بوصفه فضاءً واجهياً، إلى جانب الحسية التجاوري. يُظهر درجة كثافة الإتصال الواجهي، حسب هال، بيردفيستال في باستور، بيردفستال، غوفمان، جاكسون، شيلقون، سيغمان، فاتسلافيك، مرجع سابق ص 20.

4- هذا المفهوم لماكس فيبر، وقد يشار به إلى الارتباط العاطفي: في "Economie et Société, ed. Plon"، ص475.

يوافق نتائج البكالوريا التي من شأنها أن تفتح أمام الطالب آفاقا أكثر سعة وأن تساهم في تنويع الاختيارات).

قد يكون "الأنا- الأب" كثير التدخل و"حريصا" على المسألة المتعلقة بالمدة المخصصة لتحضير الشهادة الجامعية.

هذه الأخيرة (مدة الدراسة) التي يجب ألا تكون مفرطة في الطول خوفا من أن تعيق مستقبل الطالبة التي ستواجه استحقاقات "ما بعد الدراسات". هذه الاستحقاقات التي غالبا ما تكون حيوية للطالبة ولفئة المنشأ الاجتماعي. أخيرا، قد تكتسي أوامر "الأنا- الأب" شكل تبني تجربة "شخص- نموذج" يكون إما قد عاش التجربة الجامعية، أو يكون متمتعا بمركز سوسيو- مهني مرغوب فيه من طرف الأبوين (ليكون مصير ابنتهما). هذا المركز الذي يحث الغير على الاقتداء بصاحبته بأمر من الأبوين. والحاصل أن "الأنا- الأب" قد يوافق، عند دخول النظام الجامعي، حدود الاتجاهات المنسقة إلى أقصى مدى والمطابقة للنصائح، الأوامر، التوجيهات والتعليمات المسداة منذ نُعومة أظافر الطالبة إلى غاية قدوم التجربة الجامعية إلى حياة جديدة عليها والتي تجد نفسها مضطرة، زيادة على ذلك إلى أن تغادر، لزمن ما، المنزل الأبوي للحصول على شهادات ومراتب واعدة، كما تكون ملزمة، موازاة مع هذا بمواجهة كل الصعوبات المحتملة وهي تراعي توقعات أبويها. هذه التوقعات التي تظل، مع ذلك، في تناسق مع الأدوار الاجتماعية المحددة جنسيا والملقنة منذ بداية الطفولة.

على كل حال، تؤثر النصائح والتوجيهات المسداة في إطار التنشئة الاجتماعية الابتدائية (العائلية) على الجانب – بيداغوجي (الطور الأول) اختيار التخصص (الاتصال في المنظمات، السمعي البصري، الصحافة المكتوبة...)

يمكن لـ "الأنا- الأب" أيضا، في منظور ما يتم إعلانه من تفضيل اختيار شعبة الدراسة التي تظل قابلة للتعديل، أن يتجسد عن طريق الميل إلى اختيار هذه الشعبة المفضلة وفق "معرفة" أو وسيط محتمل حقق الاجماع، مستفيدة من الاعتبار الذي يمنحه لها الأبوان إذ يمكن أن تعد مزاولتها الدراسة "داخل المدينة" بمثابة واسطة بين الطالبة المبتدئة وأبويها. قد تميل الفتاة المقّيدة بـ"الأنا- الأب" إلى اختيار شعبة الدراسة المرغوب

فيها بالاعتماد على هذا المبرر (وجود هذه الواسطة "الإخبارية" المتبناة والمستفيدة من مباركة الأبوين لهذه الطالبة) بدلا عن شعبة أخرى حيث لا تتوفر هذه الشروط.

3-2-1-2- الأنا – الأب "خلال الدراسات:

قد يكون "الأنا- الأب" لدى طالبات العلوم الاجتماعية بالمقارنة مع ذلك المتحكم في الفتيان، خلال الدراسات، أكثر حضورا بسبب تزويدهن المتواصل بالإيمان وثقة الأبوين للمضي في سبيل الاستثمار المدرسي، ومنه الجامعي. قد تكون الطالبة منتفعة من النظام المعياري السوسيو- عائلي الذي يتعين أن يرافقها عند الشروع في الدراسات وحتى خلالها، من خلال " أناها الأب"، أكثر "انضباطا" في ما يتعلق بالمواقيت المحددة للحصص التعليمية. قد تكون الحالة أكثر جلاءً بالنسبة للطالبات غير المقيمات في الأحياء الجامعية ويتعلق الأمر أكثر بالفتيات اللاتي يعتبر مقر سكن آبائهن بعيدا أو نائيا عن موقع الدراسات. يبرز المعيار العائلي (التعلق بالأبوين والتحفظ أو رفض كل ما من شأنه أن يثير شكوكهما أو مخاوفهما وما من شأنه، بالنتيجة، أن يكون كفيلا بأن يضر بسمعة فئة المنشأ الاجتماعي) حين يسود الاعتقاد بأن توقيتا ما غير مناسب لكونه يعيق الطالبة ويحول دون تحقيق العديد من رغباتها.

لهذا، من المسلم به أن يسجل ميل أكثر حدة إلى المقاييس المدرسة في مواقيت "ملائمة" من طرف الطالبات ذوات "الأنا-الأب" المعياري والمزود بنظام ثقافي عائلي قد يكون ميالا إلى "حماية" المرأة عموما، والفتاة المتمدرسة بصفة خاصة. ضف إلى هذا أن "الأنا-الأب" الموصوم بالتقسيم الجنسي للفضاء الاجتماعي العائلي (توزيع المهام وتقسيم الأدوار الاجتماعية داخل الفضاء الموضوع حسب الانتماء الجنسي) قد يكون "أنا" ميالا إلى تفضيل الأساتذة (رجال أو نساء) الذين يستشعر فيهم وتبدو عليهم سمات سلوكية مميزة قد تحيل إلى سمات الأبوية (معاملات مفعمة بالرقة، التفهم، التسامح وتلبية انشغالات غالبا ما تكون غير بيداغوجية...). من المنطقي أن يميل "الأنا – الأب" ذو المفهوم الجنسي إلى التأثير أيضا على اختيار الرفيق في المدرجات، لمعاشرته أو عند توزيع الأعمال التطبيقية.

فيما يتعلق بموضوعات هذه الأعمال البحثية قد تميل الطالبات إلى الموضوعات التي تتناول الحياة اليومية العائلية (الاهتمام بالعائلة، التضامن معها، تربية الأطفال، الاتصال داخل وخارج الأسرة...). في ذات المنظور، نتوقع أن تفضل الفتيات أن تتم هذه الأعمال في أقرب مكان ممكن من مقر السكن العائلي منه من الجامعة.

3-2-1-3- "الأنا – الأب" عند المغادرة (الطموحات السوسيو-مهنية):

يرمز الخروج من النظام الجامعي نهاية مرحلة: مرحلة التعلم مع ما ينجر عنه من خصوصيات وبداية حياة جديدة أو آخر المطاف: حياة الآفاق المستقبلية والمشاريع السوسيو-مهنية المتصورة افتراضيا، غير أنها تعبر عن طموحات مشروعة في مجملها بعد كل العمل المضني والجهود المبذولة طيلة سنوات، وعند اقتراب نهاية الدراسات المتوجة بالحصول على الشهادة المتوخاة، يتم تصور المستقبل ويتم الشروع في تنفيذ الطموحات السوسيو-مهنية. إذن يتعلق الأمر، بمرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الدراسات، مرحلة تبدأ هكذا بـ "تحديد الآفاق المستقبلية المتعلقة بالحصول إفتراضيا، على منصب عمل".

لا تقل مرافقة "الأنا-الأب" للطالب عند الخروج من النظام الجامعي. فقد سبق أن كان كثيف الحضور بوضوح عند اختتام المسار الجامعي. ألا يحضر الآباء، بإيعاز من الطلبة، مناقشات مذكرة نهاية سنة الليسانس المنظمة باشتراك الطرفين وفي جو حميمي يذكر، في كثير من جوانبه يتوج بالحفلات العائلية. فـ"الأنا الأبوي" حاضر حتى قبل مغادرة المؤسسة الجامعية، يرمز إلى استمرارية الروابط الاجتماعية، وربما يذكر أفراد العائلة الحاضرين بداية "العودة المظفرة" للشاب حامل الشهادة. تماما كالأزمة، يعود "الأنا-الأب" بصفة متواترة. ولا تتخلى عنه الطالبة عند خروجها من الجامعة. إنها إشارة ترسلها إلى ذويها وأعضاء العائلة الجامعية من ذروة مسار واعد. وهي تلج افتراضيا مرحلة المستقبل السوسيو-مهني، قد تسقط الطالبة "أناها الأبوي" خلال الطموحات الترقوية.

باستعراضها طموحاتها السوسيو–مهنية عند الخروج من المسار الجامعي، تتباهى طالبة العلوم الاجتماعية "بالأنا الأبوي" لكي تعبر، حسب ما يبدو، عن تضامنها وعرفانها الراسخين تجاه فئة المنشأ الاجتماعية.

لكن قبل الخوض في الحديث عن "المكافأة" (وإن كانت رمزية) وعلى سبيل العرفان (فضيلة أساسية ومقدسة لدى العائلة الجزائرية)، من المسلّم به أن تكون الطالبة من قبل راغبة في حضور الوالدين بإشراكهما في كل مشروع متعلق بمستقبلها السوسيو–مهني. قد يلزم هذا اللجوء إلى الحضور الأبوي الذي يشتغل الأنا عن طريق تدخله، في حين تكون الطالبة قد تصورت مشاريعها التي ستقودها إلى منصب العمل المرغوب فيه، قبل تنفيذه. بناءً عليه، وطبقا لتجذر النماذج الثقافية المعيارية الملقنة في الوسط العائلي، يكون "الأنا الأبوي" المنفعل عند مغادرة الجامعة "أنا" مميزا حضور الأبوية المتعدد – حتى بصفة غير مباشرة – في تحديد وضبط الاختيارات السوسيو–مهنية. ولهذا، لا يمكن لمنصب العمل المرجو أن يخرق المعيار العائلي ولا أن يناقضه. لا يؤدي أي تضاد في هذا المستوى سوى إلى الإخلال بالانسجام الاجتماعي. وقصد ترسيخ وتأكيد هذا التضامن العائلي، ستحرص المرشحة لمنصب العمل، من خلال "أناها الأبوي"، على أن تسقط عليه الانشغال الأبوي بأن يتم التعامل بصرامة مع مسألة منصب العمل المرجو، لاسيما وأن الأمر يتعلق بالفتاة المدعوة، فعلا، إلى أن تنشط في محيط سوسيو–مهني جرت العادة أن يكون "مخصصا للرجال".

تولي أهمية بالغة لاختلاط الجنسين في مواقع العمل حيث تسود ثقافة غلبة الرجال، والتي قد تكون مصدر مفاجآت قد يؤدي حتى على المس بسمعة، بل حتى بشرف، العائلة، يعد هذا بمثابة خط أحمر لا يمكن السماح بتجاوزه. ويقفز من الذاكرة الطفولية ما تم اختزانه ليبرز في الوقت المناسب: عند اقتراب ساعة الحسم: ساعة تجسيد المشاريع السوسيو–مهنية. يتعين أن يتجسد هذا الأمر على مستوى "الأنا الأبوي" شموليا معياريا، عن طريق توخي الحذر تجاه هذا الوسط المهني، لكنه حذر قابل للتجاوز على كل حال ويكفي أن تكون الفتاة ثاقبة النظر وأن تتقن تعديل خياراتها وما تفضله فيما يتعلق بمنصب ملائم ومطابق لتطلعات العائلة.

قد يكون هامش المناورة ضيقا لكنه قابل للتجاوز. لهذا، فإن أحد العوائق التي على المرشحة لمنصب العمل الانتباه لها وتجاوزها هي الأحكام الاجتماعية المسبقة والصور النمطية المتواضع عليها سوسيو–ثقافيا والمعتبرة قوانين ذكورية تَنِمُّ عن تفوق الرجال والنشطة في ظل التعبير الملقن منذ نعوم الأظفار: "الجنس اللطيف" ويُراد به "الجنس الضعيف": إن هذا التعبير اللغوي المكرس للتفوق الذكوري والمستبطن منذ الطفولة الأولى (حتى خلال ألعاب الأطفال، يتعين على الأطفال اللعب كل حسب انتمائه الجنسي، يتعين ممارسة الدور الملائم حتى لا يكون الفتى أو الفتاة عرضة لسخرية الجميع) يشتغل بلا ريب، بوصفه "واصما".[1]

إن هذه الصور النمطية والأفكار الاجتماعية المسبقة المكتسبة والمخزنة منذ الطفولة الأولى تعاود الظهور حيث يكون لها مفعول تمييزي فيما يتعلق بمواقف الاختيارات والتفضيلات المهنية. في هذا المجال، وهي بصدد وضع المشاريع السوسيو–مهنية. تحرص الطالبة على أن تقوم بهذا دون التنصل من تمييزاتها الاجتماعية خشية أن تتعت بصفات محقرة. نتيجة لهذا وبمقتضاه، قد نشهد حدوث ظواهر التراجع بكل رضا عن الاندفاع السوسيو–مهني المتحمس والمندفع، ظواهر الانسحاب، التخلي، التأجيل و"إخماد الطموحات". وكأنها سجينة الحتمية، تنطلق الطالبة نحو مستقبلها السوسيو–مهني المباشر لكن مع توخي الحذر في ذلك وتتصرف وفق "استراتيجية". إذ يكون اشتغال نظام المراقبة الاجتماعية تاما. قد يخفت الحماس الترقوي، بل قد يؤجل إلى زمن غير مسمى. تذكر هذه الظاهرة، في بعض المواضع، تلك التي وصفها بيار بورديو (Bourdieu P.) بتوظيفه مفهوم "الإقصاء الذاتي" (Auto élimination).[2]

---

[1]– تقترن الاستعارة الموظفة بتعريف "الحكم المسبق" الذي أطلقه غ. و. ألبورت (Allport Gordon W.) لـ 1954، هذا التعريف الذي يغطي مسارا اجتماعيا يتمثل في "حكم" مطلق على فئة ما بصفة بسيطة جدا، فعن طريق هذا الحكم المسبق إذن، يحدث "تصنيف اجتماعي" يشتغل وفق مبدأ تعميم العلامات المنمّطة التي تقيم هكذا "تميزا في الهوية يبصم، بالتالي، شخصية فرد ما أو فئة اجتماعية ما". في ريمون بودون، بيسنار، شرقاوي، ب. ب. لوكويي، مرجع سابق، ص184.

[2]- Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) 1970: La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, 1970, Editions de Minuit.

إذن، تحت ثقل وساطة هذه المعوقات الثقافية، تتصرف الطالبة بحذر. ونتيجة لهذا، لا يتم الحصول على منصب العمل المرغوب فيه إلا إذا توفر عدد من الشروط، أي الشروط الثقافية. قد لا يكون منصب العمل هذا المرغوب فيه والموجود في متناول الطالبة، قد لا يكون "الأفضل" بالنسبة للعائلة، إن "الأنا الأبوي" الذي يرمز إلى هيمنة العائلة يُملي الشروط الواجب تلبيتها قبل الالتحاق بالمنصب المرجو (أي في زمن يسبق بكثير المسار المؤدي إلى شغل المنصب). إذ أن المرشحة الافتراضية لمنصب العمل لا تتحرك في ميدان مكتسب، بل عليها أن تعدل تحركها هذا وتجعله عند الضرورة وفق ما يتماشى مع المعايير العائلية المعمول بها في هذا المقام، قد يتجسد دور "الأنا الأبوي" في اختيار منصب عمل قد يكون أكثر إرضاءً للوسط العائلي الذي تنتمي إليه المعنية حتى وإن كان أقل شأنا من قيمة الشهادة الجامعية المتحصل عليه. في ذات السياق وقد تفضل الفتاة المتشبعة بالمعايير العائلية التي تملي السلوكات الواجب توخيها منصب عمل ما بمجرد كونه قريبا من مقر السكن العائلي. ليس مبعث هذا الخيار الخوف مما ينجر عن بعد مقر العمل من مصاريف النقل، لكنه الحرص على استمرار الروابط الاجتماعية وجعلها أكثر احتراما. إن المعيار العائلي المنقول نحو "الأنا الأبوي" والذي تتصرف وفقه الطالبة الراغبة في منصب العمل يدفعها إلى اختيار وسط سوسو–مهني مؤنث مسبقا. وأخيرا، يوجّه هذا "الأنا الأبوي"، المتحول إلى معيار، المعنية خلال المسار المهني إلى اختيار منصب العمل الذي لا يتطلب حضورا مطولا ومكرها لـ "الموظفة" وعائلتها أيضا (الأمر الذي قد يعرقل أداءها الأدوار الاجتماعية التي يتعين عليها القيام بها موازاة مع عملها في ذات الوقت).

آخر الأمر، فإن الفتاة المرشحة لمنصب العمل، ومهما تكن درجة طموحها، تجد نفسها مضطرة، تحت ضغط المعيار العائلي الملقن مسبقا بواسطة التنشئة الاجتماعية، إلى تقديم تضحيات ولو على حساب شهاداتها (اختيار عمل قد لا يكون ملائما للشهادة المتحصل عليها)، ولو بالاقتناع بالأجرة المترتبة عنه (راتب قد يكون زهيدا بالنسبة للمهام المؤداة). على كل حال، قد يجرها كل هذا إلى أن تراجع خياراتها، طموحاتها وحظوظها الترقوية. لقد تم، فضلا عن هذا، تشريح الظاهرة تحت مفهوم "Glass-Ceiling" أو

"Plafond de verre" "السقف الزجاجي".[1] بمفهومه الأصلي (الأمريكي) يحيل مصطلح "Glass-Ceiling"، حسب سوفر (Sofer)[2] إلى "ظاهر تمييز وتفرقة فئة اجتماعية ما مع معاملتها بصفة أكثر سوءا". حسب هذا المؤلف، قد توجد عدة أشكال للتمييز يمكن أن تمارس على بعض الأفراد، لاسيما التمييز في الراتب، في الحصول على العمل، في توزيع الأدوار الاجتماعية (ذكرته كريمة بوزغندة (Bouzguenda K.)). تستطرد هذه الأخيرة في ذات المنظور موضحة بأن هذه الظاهرة تقوم على مبدأ وجود جوا. قد تحول دون ترقية بعض الإطارات المؤهلين بسبب انتمائهم إلى فئة اجتماعية مختلفة على أساس العرق، الدين، الإثنين أو الجنس (صفحة 17).

إن "الأنا الأبوي" المواكب للخيارات السوسيو–مهنية، والمستبطن، موازاة مع ذلك لهذه الصور النمطية والأحكام الاجتماعية المسبقة المتبناة، مباشرة أو بصفة غير مباشرة، "أنا أبويٌ" يثمن الاتجاهات التصالحية، يساير المعيار العائلي ذا الأثر التمييزي ويندمج فيه. وعليه، تكون الطالبة المتواجدة في المرحلة النهائية من دراساتها والتي هي بصدد تصور وضبط مشاريعها المهنية، طالبة مشاركة في هذا المسار (ذي الطابع السوسيو–ثقافي) المتميز بالإقصاء الذاتي من الفوائد الناجمة عن استثمارها الجامعي.

3–2–2– الأنا الراشد:

3–2–2–1– "الأنا الراشد" خلال دخول الجامعة، محل التنشئة الاجتماعية الثانوية و"المعلم":

نحرص قبل كل شيء على أن نذكر، تبعا لأصحاب التحليل التوافقي، بأن "الأنا الراشد"، وهو المظهر الثاني لشخصية الفرد بعد مظهر "الأنا–الأب"، يتميز بالحياد تجاه "الأب" و"الطفل". يعني هذا أن الطالبة، وهي بصدد دخول الجامعة، متميزة تماما عن تلك الواقعة تحت وطأة "الأنا الأبوي" لحظة التسجيل. إن "الأنا الراشد" الذي يواكب الطالبة (في علوم الإعلام والاتصال)، وهي في بداية دراستها الجامعية، "أنا" تتصرف الطالبة وفقه وهي حريصة على الاستعانة بطاقاتها العقلية لكي تقيم باستقلالية وموضوعية

[1]- Bouzguenda (Karima) : Femmes diplômées et ″Glass-Ceiling″, trajectoires professionnelles et accès au poste de prise de décision, in les cahiers du Cread N°74-2005 p 19 à 41.

[2] – عن بوزغندة (كريمة): مرجع سابق، ص 19.

حظوظها فيما يتعلق باختيار شعبة الدراسة المفضلة. تقوم بهذا مع الحرص على أن يكون فعلها هذا بعيدا عن أي اعتبار خارج عن النطاق البيداغوجي. هذا يعني أن اختيارها خاضع لاعتبارات واقعية وعقلانية أولا وقبل كل شيء. قد يكون اللجوء إلى معلومات أبوية هاما، ولكن بعد "تقييمها" و"النظر فيها" و"الحكم عليها على ضوء تلك التي تكون "فاصلة" والمعتبرة قانونيا "معايير إدارية" متعلقة بالتسجيل، غير قابلة لتكون موضوع إعادة للنظر أو التعطيل. يتميز سلوكها عند دخول الجامعة بتوجه مُتّصف بالصرامة، بالتحفز وبالاستعداد الدائم لمواجهة كل الاحتمالات. بعيدا عن كل تدخل سوسيو–ثقافي صادر عن الأبوين، تؤسس الطالبة ذات "الأنا الراشد" خيارها للشعبة المنتقاة دون أي حكم قيمي (دون انحياز) ودون عواطف.

يتم تقييم حظوظها فيما يخص التسجيل وفق المعدل المتحصل عليه في البكالوريا والذي تم تبليغه إداريا. في المنظور ذاته، تتصرف الطالبة بالحرص على تجنيد مواردها العقلية لكي تقيّم الآفاق المستقبلية التي قد يفتحها أمامها التخصص المختار.

لا يخضع سلوكها عند تسجيلها، إذن، لأوامر متأتية من الخارج، أي الأبوين حتى وإن التمست الطالبة وهي في الجامعة تدخل شخص أجنبي عن العائلة، فإنها قد تقوم بذلك (لكي تطلب نصيحة أو معلومة مثلا) بعد أن تفكر مليا، بتعبير آخر دون تدخل أبوي مباشر أو غير مباشر.

تماما مثل "الحاسوب" (على حد قول أصحاب التحليل التوافقي تخزن الطالبة تماما معلومات وبرامج تم اكتسابها من تجاربها المعاشة سابقا، ستوظف هذه الأخيرة بصفة عقلانية ومنطقية وفي الوقت المناسب بغرض تحقيق أهداف تكون قد قدرت ضرورة بلوغها. تتقمص الطالبة ذات "الأنا الراشد" دور عون مستعد للتغيير الاجتماعي، قد تكون حتى هي الفاعلة فيه عند توفرها على كل هذه الصفات.

3-2-2-2- "الأنا الراشد" خلال الدراسات:

بعد الخطوات الأولى في الجامعة واختيار شعبة الدراسة تحت رعاية "الأنا الراشد"، وبعد تميز كل هذا بالانزياح عن الأبوين (تجاه "الأنا الأبوي"). الأمر الذي لا ينبغي تأويله بوصفه تنكرا لهما، حيث عليها من الآن فصاعدا استخدام "أناها الراشد" بالاعتماد

على أسس وقيم ذاتية، حيث تكون الطالبة في استحقاق لا يقل أهمية عن سابقه، أي علاقتها بالدراسات. بموجب "أناها الراشد" ستكون الطالبة من الآن فصاعدا مطالبة بالالتزام بتصرف يخلو من الارتجال واللامبالات. يتعين أن يتم بذلك الجهد العلمي وفق شروط نابعة عن صرامة المؤسسة الجامعية. وعليه، يكون كل انحراف وكل خرق للقواعد مرفقا، مباشرة، بإجراءات عقابية (منح نقاط رديئة في الامتحان، الإقصاء من المقاييس، المثول أمام لجنة الانضباط، إعادة التوجيه نحو اختصاص آخر) أو باللجوء إلى عقوبات ذات طابع رمزي (ملاحظات سيئة مسجلة على شهادة النجاح، ملاحظات تصل إلى "توجيه إنذارات شفوية خلال الحصص البيداغوجية...). فالأمر، المعترف به قانونا هو ذلك الذي تقوم به مؤسسة مطالبة بالسهر على حسن سير النظام وفرضه، نظام يتم فيه تجنب حُدوث أي خرق إن لم يتم إدانته بصرامة وبوصفها طالبة "متحولة إلى راشدة"، تثبت نضجها قدر الإمكان بتجنب كل ما من شأنه أن يُثير غضب المؤسسة الجامعية ونتيجة لهذا، فإنها تفضل التحلي بـ"سلوك مسؤول" بالابتعاد عن كل ما من شأنه أن يعرّضها للعقوبة أو لأي أخطار مؤسساتية مهما يكن طابعها. فليس التزامها بالمواظبة على حضور المحاضرات وحصص الأعمال الموجهة مجرد صفة ولا نتيجة ردعية لإدارة تسهر على كل كبيرة وصغيرة. بل إنه علامة سلوك مسؤول تم تبنيه عن تفكير ناضج قصد الاستفادة من أقصى ما يمكن من "المعارف" و"التحصيلات العلمية". إذ يتطلب الجهد العقلي المكثف مزيدا من التفرغ، من الاتزان والمثابرة. وإن الطالبة "الراشدة" واعية بهذا الأمر. فلا مجال، إذن، للارتجال. فما تظهره من نضج مرشح للاستمرار، فهي تتجاوز كل ذاتية على صلة بإيديولوجية الأستاذ وكذا "انتمائه الجنسي" أو الجهوي لكي توجه كل اهتمامها إلى ما هو "علمي بحث"، بعيدا عن كل حكم قيمي ذي أصل سوسيو-عائلي (إذ يجب أن نذكر بإمكانية حدوث مثل هذا الاجتياح في ميدان العلوم الاجتماعية).

لن يخضع ما يتشكل لديها من انطباع عن الأساتذة لاعتبارات خارجة عن المجال العلمي والمجال البيداغوجي، بل بالأحرى لاعتبارات موضوعية ولن تعير انتباها سوى للدروس المقدمة وما يتعلق بهما من نشاط بيداغوجي.

بانزياحها من شخص الأستاذ إلى ما يقدم من تعليم، فإن الطالبة، في ظل "أنا ها الراشد" تتصرف عن بصيرة، ودون انحياز وطبقا لما يمليه، عاديا، المنهج العلمي، أي بتبنّيها ما تتطلبه معرفة قائمة على الموضوعية، الحياد والصرامة، لاسيما في توظيف المفاهيم المنتمية لمجال الدراسة. قد يفتح "الأنا الراشد" المتظافر مع السيرورة الجامعية الطريق نحو تبني اتجاه قد يحول دون التعرض لأية عدوى صادرة عن النظام الاجتماعي الذي ينتمي، عاديا، إلى "المعياري" وإلى "الحكم السلطوي". كما يكون هذا الحرص المقدم خلال المسار الجامعي ملحوظا وموظفا في اتجاهات اختيار موضوعات البحث (البحوث، مذكرة نهاية الدراسات للحصول على الشهادة...)، اختيار الشركاء الذين سيرافقون الطالبة في إنجاز هذه الأعمال (طالب أو طالبة)، اختيار الموقع الذي سيتم ويُنجز فيه هذا العمل (الإقامة الجامعية، المكتبة، الإقامة العائلية، الشركة، المؤسسة...).

يمكن أيضا إدراك هذا "الأنا الراشد" انطلاقا من طبيعة الوسائل الذهنية المجنّدة والأشخاص الذين يتم اللجوء إليهم على أساس ما قد يساهمون به ماديا وفكريا ومعنويا. قد يكون مآل هذه الأعمال البحثية طريقا لكشف ثقل هذا "الأنا الراشد" (قصدية المؤسسة الجامعية، من أجل الرفاه الاجتماعي أو من أجل فئة المنشأ الاجتماعي الضيقة التي تنتمي إليها الطالبة). أخيراً، نستطيع (بشيء من المجازفة) أن نفترض أن "الأنا الراشد" قد يكون "أنا" متضامنا مع المؤسسة الجامعية التي تدرس بها الطالبة (تتصف هذه الأخيرة بالحياد، بالموضوعية والصورية). ونتيجة لهذا، فإن هذا "الأنا الراشد" يحول دون حدوث كل نية في "الاسترجاع الاجتماعي"، أي التقاطع مع فئة المنشأ الاجتماعي الابتدائي وثقافتها المكتسبة أصلا.

3-2-2-3- "الأنا الراشد" عند مغادرة الجامعة وتصميم المشاريع السوسيو-مهنية:

بعد مسار مُفعمٍ بالاجتهاد، ها هي الطالبة وقد بلغت استحقاقا جديدا، وهي في النتيجة، أمام فرصة جديدة حيث تكون على المحك، مجددا، قدرتها وموهبتها في أن تستكشف، أخيرا، المستقبل السوسيو-المهني.

بالفعل، عند مغادرة الجامعة، يبدأ الحلم المشروع في تمكن الطالبة من أن تشغل منصب عمل بعد حصولها على الشهادة. إنها في مواجهة اختبار جديد حيث يتعين عليها التحلي بكثير من الفطنة والمهارة.

باختصار، عليها، بعد طول تفكير، أن تقيم، أن تقدر فرص النجاح والإخفاق قبل الالتزام، نهائيا، باختيار منصب العمل المرجو والذي يلبي في الوقت ذاته طموحاتها الشخصية وتلك التي يحق لعائلتها إبداؤها. يتعين على الطالبة، وهي تغادر مسارا جامعيا طويلا أن تواجه صعوبة الاختيار وأن تتحمل مسؤوليته وأن تسيره، وأخيرا، بتوظيف قدراتها الذهنية المكتسبة. وهي في تجاذب بين سعيها إلى الحصول على منصب العمل الأكثر ملائمة للشهادة التي تحصلت عليها والتطلعات العائلية، يتعين على المرشحة للعمل، بوصفها "راشدة"، أن "توفق" أن "ترتب" وأن "تعدّل"، إن اقتضى الأمر، لكي ترضي الطرفين.

تتقدم بحذر لعلمها أن الترقية، التي طالما حلمت بها، قابلة لتكون محل مراجعة بين الفيْنة والأخرى.

إن التضامن الاجتماعي لا يستهان به فإن له من الأهمية ما يجعله أساس التآلف الاجتماعي والرغبة في العيش معا والذي لا ترغب الطالبة الساعية إلى منصب العمل التغاضي عنه.[1] إن هذا التضامن الثابت، المقاوم، مع ذلك، لغزو العصرنة، والذي تبدو الطالبة مقتنعة به (علامة التنشئة الاجتماعية الراسخة)، مكرس بوصفه حجة غير قابلة للتفاوض. نتيجة لهذا، فإن الطالبة النبيهة، بالاستئناس بـ"أنا ها الراشد"، ستدرك، بمقتضى متانة الروابط الاجتماعية الناجمة عن انتمائها للفئة العائلية، بأنها تتعامل مع مبدأ اجتماعي يكاد يكون "مقدسا، أي أنه من غير الوارد، إذن، أن يتم التراجع عنه.[2] ولكونه ذا غاية اندماجية، فإن هذا التضامن الذي تبدي تجاهه المرشحة للعمل كل الاحترام

[1]– بالنسبة لهذا التضامن الذي لم تضعف من أهميته التغيرات المنجزة عن العصرنة، أنظر:
Tacussel (Patrick) : L'attraction sociale, Paris-Lib-Meridiens, 1984.

[2]– فيما يتعلق بالأساس "القدسي" للتضامن العشائري، أنظر:
Daumas (Emile) : "La vie arabe et la société musulmane", Slatkine, Reprints, 1983.

والإجلال، يعبر عن ارتباط بفئة المنشأ الاجتماعية، وهو الارتباط الذي تجسد بواسطته الطالبة "حقها" في التماهي مع وسطها العائلي.

على المستوى النظري، يحيل مفهوم التضامن النابع من التقليد الدوركايمي، من حيث روحه، إلى مسار متضمن في الاندماج الاجتماعي. بل قد يكون حتى مرادفا، لدى عالم الاجتماعي هذا، لـ "الرابط الاجتماعي المتساوق مع تنفيذ مسار للتماهي مع فئة المنشأ الاجتماعي".[1] يتم إذن التعرف على هذا المفهوم، أي مفهوم "التضامن الاندماجي"، الذي قد تظهر الطالبة انخراطها فيه، وإلا فهو لصيق بمسارات "التماهي" و"الرقابة الاجتماعية". على كل حال، وفي ختام هذا الاستطراد، فإن الأنا الراشد" المرافق للمشروع السوسيو– مهني– المصمم مسبقا، "أنا" مهيّأُ ليكون ملائما لمسار تضامني معظم، وهو، آخر المطاف، في خدمة مشروع لتحقيق الهوية والانتماء الاجتماعي.

لكونه مقدسا وخاضعا لجملة من الطقوس الأكثر تنوعا، يتوارث التضامن من جيل إلى آخر بوصفه عامل تواتر للرابط الاجتماعي. لأنه أساس الرابط الاجتماعي، فإنه يحتل مكانة مفضلة في مسار التنشئة الاجتماعية. يعبر عنه بوضوح في الهبات والمساعدة الكثيرة التنوع. يعترف جاك بارك في هذا الموضوع أن "الهبة دين يحكم اللحمة بين النساء، في حين تكون كل مخالفة لها فعلا مضرا بالمجتمع إذ أنه يؤدي إلى انفصام الرابط.[2] وبالفعل، يؤكد عالم اجتماع انثروبولوجي آخر باتريك تاكوسال (Tacussel P.)،[3] لكونه موضوعا للتنشئة الاجتماعية، يتم توارث التضامن، قبل كل شيء، في شكله المرتبط بـ "الحميمية"، بـ"التبادل" وأخيرا بـ "قوة الحيوية الاجتماعية "باللجوء إلى استعارة معجمية بارعة مشقة من اللغة العربية الشعبية استدلاليا أو غير استدلالي (حيث يكون هذا الأخير أكثر فأكثر بمثابة أسطورة حسب باتريك تاكوسال).

---

[1]– بتصنيفه مختلف أشكال التضامن الموجودة، تمكن هذا المؤلف (Bajoit (Guy من تحديد أربعة أنماط، وهذا باللجوء إلى أربعة نماذج سوسيولوجية: نموذج التضامن الذي يتضمن "التضامن الاندماجي" الذي يهم دراستنا هذه، تضامن المنافسة" المتعلق بـ "التضامن التنافسي"، نموذج الاغتراب الذي ينشأ ضمنه "تضامن الاغتراب"، وأخيرا، نموذج الصراع الذي يتضمن "التضامن الصراعي"، في مرجع سابق، ص 88–100.

[2] – باتريك تاكوسال: أنظر Berque (Jacques) in : « Le Maghreb entre deux guerres », Paris, 1962, Ed. Seuil

[3] – باتريك تاكوسال: مرجع سابق، ص 56.

يـرى هـذا العـالم الانثروبولـوجي[1] أن توظيـف مفهـوم "الأنـس" بوصـفه قـراة للانسـجام الاجتماعي وبوصفه أيضا شكلا مكتملا لتضامن راسخ، قد يصبح، إذن، ملجأ لابدّ منه مع مفهوم "الألف".

في تجاوز لهذا الاستطراد اللغوي، ينبغي التأكيد على أن التضامن بوصفه فعلا مقدسا من طقس الفئة السوسيو–عائلية، يقوم حول مبادئ "المساعدة المتبادلة" و"العون". فـي أيامنـا هـذه، تكتسـي "المسـاعدة المتبادلـة" أشـكال "التبـادلات وتقاسـم الخـدمات"، تخصيص الخدمات المتنوعة"، "قواعد المعاملة بالمثل" بوصفها أساس ممارسة "الهبة" و"الامتناع عن الهبة" "مقابل الهبة" حسب مارسال موس.[2] ويحصي أتياس، دون فورو رونو (Attias Donfut Renault)،[3] من جهتهم، أشكالا أخرى غير مضادة للأشكال المتواجدة الأخرى مثل: العلاقات العاطفية، التضامن الاقتصادي والمساعدة المتبادلة عند مواجهة الصعوبات. دليل على انسجام فئة المنشأ الاجتماعية والتضامن بوصفه فعل عرفان تجاهها، وبوصفها أيضا علامة على التماهي معها. ولا تشذ الطالبة عن القاعدة، عند مغادرة الجامعة، ولا تنفك تعيد الحيوية إلى مبادئ ارتباطها بالعائلة.[4] إذ أن كل تقصير في تجديد التبادل معها قد يعني القطيعة. وبوصفها "راشدة" ونبيهة، تحاول الطالبة تبني مبادئ الارتباط هذه لكي تعاود استثمارها في مشاريعها السوسيو–مهنية.

يبدو لنا تبني مثل هذا السلوك إشعارا بوجود نية راسخة في عدم التخلي عن فئة الانتماء الاجتماعية؛ وهي بالنتيجة، تتخذ من هذه الفئة شاهدا على "اعترافها لها بالجميل". يتعلق الأمر، أخيرا، بالحرص على التوافق والتبادل مع فئة المنشأ الاجتماعية غير المحققين بعد في انسجامها. لبلوغ هذا الوضع، سيتعين على الطالبة اللجوء إلى "أنا" مادته التبصر، الفطنة والحكمة، التي قد تصطدم، في اندفاعها الترقوي، بما يشكل قوة

---

[1] – باتريك تاكوسال: مرجع سابق، ص 57.

[2]- Mauss (Marcel): Sociologie et anthropologie. Essai sur le don. P.U.F, 1973 p 212

[3]- Attias Donfut Renault: Les solidarités entre générations : vieillesse, famille, Etat, Paris, Nathan, 1995, p19.

[4]– لقد تناول مصطفى بوتفنوشات (Boutefnouchet Mostefa) مفهوم التضامن المتعلق بالعائلة بوصفه مبدأ حميما: "تواصل الخلية العائلية الجديدة التفاعل بناء على مبدأ روح الانتماء للجماعة، أو التضامن المبني على النسب، في مواجهة كل خطر مهدد لأحد أعضاء الجماعة السوسيو–نسبية النابعة عن جدّ مشترك" في « La famille algérienne » .Alger. SNED, 1980, p 239

العائلة. قد يشبه مثل هذا التصرف مغامرة لا يمكن تجاوزها إلا باللجوء إلى التوافق وحسن التدبير وعلى العائلة بعد ذلك أن تسجل وتتلقى "إعلان حسن النية" هذا، على كل حال، من الضروري التحلي بروح التضامن لكسب الرهان. قد يتجسد هذا بتخفيض الطالبة طموحاتها المتعلقة باختيار منصب العمل. إذ يحسن بها توجيه خياراتها المفضلة نحو مناصب عمل سبق وأن عرفت بصبغتها "المؤنثة"، غير البعيدة من حيث الموقع عن المسكن الأبوي ومقر سكن الزوج عند الارتباط. قد يساعدها مثل هذا المقر بأن توفي بالخدمات المقترح تقديمها للأبوين والأشغال المنزلية التي ستكون لاحقا، ملزمة بأدائها خدمة لزوجها ولأطفالها.

3-2-3- الأنا الطفل:

3-2-3-1- خلال الدخول:

يتعين في البدء التذكير بأن "الأنا الطفل" بوصفه الوجه الثالث للشخصية، يتميز: بنزعة طبيعية، غالبا ما تكون سيئة، إذ تستجيب، حقا، لغرائز مبرمجة بيولوجيا. في هذا الوضع، تبدو الشخصية وكأنها تفتح المجال لظهور المشاعر المسجلة باكرا في حياة الفرد، في موازاة يبرز للوجود خلال وضعيات الاستياء.

فالشخصية المتصفة بكل هذه الجوانب والمتواجدة في مؤسسة مزودة عن استحقاق بمعايير إدارية من الواجب ان تكون محل احترام دائم لذلك تكون الشخصية المتميزة بسلوكات غير ملائمة للقيم (المكتسبة والمتعلمة) شخصية "خارجة عن الزمن"، أقرب ما تكون، بسبب هذه الجوانب، إلى سلوك منحرف أنومي بالمفهوم الدوركايمي للمصطلح.[1] يتم طمس مرجعية المعايير الأبوية والمؤسساتية، نتيجة ذلك لفسح المجال لحياة "طليقة" و"حرة".

لا تكون الطالبة المتميزة بعلامات هذا "الأنا" ميالة إلى احترام المعايير مهما يكن مصدرها. في هذا الصدد، يرجع الاعتقاد بنوع من "الطيش" عند اختيار شعبة الدراسة. إذا

[1] – دوركايم (إيميل): "الأنوميا، حسب دور كايم شكل مرضي وتقصير في تنظيم اجتماعي ما. أصلها نقص العلاقات بين الأدوار الاجتماعية. إنها مميزة لنظام قيم، غير متكيف، في المجتمعات المعاصرة، في: « Division du travail social 1893 » و « Le suicide » (1897). المذكور في: Dictionnaire de la sociologie، مرجع سابق، ص 09.

لم يتبع هذا الاختيار بإجراء إعادة التوجيه، فقد يكون نتيجة قرار "متسرع" غير متزن، أي ليس مبنيا على مبررات صحيحة، لا اجتماعيا، ولا إداريا (بالنظر إلى معايير التسجيل السارية المفعول). خلاصة القول، يتعلق الأمر بسلوك بالغ الانحراف، مجرد من أي رسوخ اجتماعي ومؤسساتي، بحيث تكون عواقبه مصيرية على بقية المسار الجامعي.

3-2-3-2- "الأنا الطفل" خلال الدراسات وعند المغادرة:

سيكون الإحساس مبكرا بالانعكاسات على المستوى الدراسي. قد يولد "الأنا الطفل" عند الدخول، سلوكا تُنافس فيه اللامبالاة فقدان الدافع تماما.

نميل إلى الاعتقاد أن هذا سيؤثر حتما على المواظبة (يجب توقع نسبة غياب عالية ومتكررة)، على الجهد الذهني الذي يتعين أن يُبذل خلال الحصص البيداغوجية (المحاضرات والأعمال الموجهة). في هذا المنظور، نتوقع أن تبدي الطالبة لامبالاة بمواضيع البحث المختارة وبالانتظام والمثابرة في إنجاز هذه الأعمال بالاستخفاف باختيار الوسائل الكفيلة بإتمام هذه الأعمال في الآجال المحددة (يميل الاعتقاد إلى أن هذا الصنف من الطلاب قليل الاهتمام بآجال إنجاز أعماله وكذا إتمام مساره الدراسي (غير مضبوط باستحقاقات). وهو غير مستعجل في إنهاء دراسته لأنه غير ملزم بأي استحقاق في حياته (إذ لديه "أنا طفل" يتصرف بكل "حرية"). لا يدرك هذا الصنف من الطلبة شيئا عن المستقبل وقد يطول حضوره في الجامعة[1] دون أن يحدث لديه هذا الأمر أدنى إزعاج. قد يضر هذا السلوك السلبي بمشاريعه السوسيو-مهنية، إذ من المنطقي أن ينعكس نقص الحماس وقلة الدقة على منصب العمل المرجو.

3-3- الفرضية النظرية والفرضيات الإجرائية:

3-3-1- الفرضية النظرية:

ليْست السلوكات الجامعية ظاهرة قد تكون ناجمة عن الصدفة، بل إنها، ومنذ دخول النظام الجامعي إلى الخروج منهُ، تعكس وتعبّر عن سلوكات تواصلية وتوافقية ضمن مؤسسة متصفة بالموضوعية والحياد.

[1] – يسمى هذا الصنف من الطلبة "الطالب الشبح" أو "الطالب الخالد" حسب:
Cuckrowick (Hubert) : « L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain. « Institut de sociologie de Lille I, 1974, p 87.

ونريد اختبار هذا التأكيد باللجوء إلى فرضيات تطبيقية يمكن معاينتها من خلال اختيار شعبة الدراسة ونظام التصوّر المتعلّق به، وهذا انطلاقًا من ثلاث لحظات أساسية: دخول النظام الجامعي، علاقة الطالب بالدراسات والخروج من النظام الذي يجسّد مسْبقًا وافتراضيًا، ما يطمح إليه الطالب من مشاريع سوسيو – مهنية.

3-3-2- الفرضيات الإجرائية: الأنا الراشد مرفق بالأنا الأبوي.

3-3-2-1- الفرضية الأولى: دخول النظام الجامعي وإقبال كثيف على علوم الاجتماع.

إن دخول النظام الجامعي، الذي تتمّ فيه السلوكات الجماعية الموجّهة نحو الخيار المكثف لشعبة الدراسة، يُعتبر حاسمًا في حياة الطالبة. فلا يتعلق الأمر بمجرّد ما خلُصت إليه نتائج معبرة عن استعدادات مدرسية في تطابق مع جملة منْ المعايير المحدّدة إداريًا من طرف المؤسسة العلمية، بل يبدو أن اختيار شعبة الدراسة – علوم الاجتماع – معبّر عن توافق يتضمّن القيم الاجتماعية المرتبطة بمركز ودور المرأة المكْتسبيْن خلال تلْقين سوسيو – عائلي. وبتعبير آخر، فإن اختيار شعبة الدراسة يفْسح المجال لسلوكات اجتماعية معيارية (هيْمنة المعياري على حساب الإرادي).

نتيجةً لهذا، يمكن أن نتوقّع، الاستفادة من الأسس النظرية والتصورية المعلنة لاحقا، وجود "أنا راشد" مصاب بعدوى "الأنا الأبوي". في آخر المطاف، مع توفّر المساواة في الكفاءات المدرسية، في اختيار شعبة الدراسة – العلوم الاجتماعيّة، قد يتم إقحام "أنا راشد" مرفقٍ بـ "أنا أبوي" أكثر حدة لدى الفتيات منهُ لدى الفتيان. وبتعبير آخر، فإن ظل التوجيه الجامعي خاضعًا لإجراء إداري، فإن هذا الأخير، وفي بُعده الاجتماعي، قد يُطلقُ، في الوقت ذاته، سيرورة تواصلية (توافقية).

*** شرح هذه الفرضية:**

بوصفها "راشدًا" نبيهًا، يفترض أن تكون الطالبة، التي بلغتْ هذه المرتبة في دراساتها، طالبةً "كُفأة" ثقافيًا وعلميًا لكي تتحكم في مصائرها، وأن تكون أيضًا مؤهلةً لأن تتكفّل بنفسها، لاسيّما في ما يتعلّق باختيار شعبة الدراسة مع كونها واعيةً بما ستفتحهُ أمامها من آفاق سوسْيو – مهنية. حينئذ، وهي مزوّدة باتجاه أكثر لباقة وأكثر توافقية (أكثر تساهلاً)، تفضّل هذه الطالبة النموذج المعياري المكْتسب بواسطة التنشئة

الاجتماعية العائلية (الملقّن) في علاقة مع الجماعة الأولية (العائلة) وهو ما يكون أكثر ترسّخًا لديهن منه لدى الفتيان. وعليه، وخلال اختيار شعبة الدراسة فإننا نشهد سلوكات اجتماعية أكثر "رشْدًا" وأكثر "إصابة" بعدوى "الأنا الأبوي" لدى الفتيات مقارنةً بالفتيان. يمكننا أن نسْتنتج، في هذا المستوى من الشرح، بأن الفتاة ذات "الأنا الراشد" تتبادل أكثر ما تتبادل من خلال "أناها الأبوي" مقارنة بالفتى. بوصفها "حارسة" التقاليد، تبدو الطالبة ذات اتجاهات أكثر توافقاً وتأقْلمًا بين ما هو عصري وتقليدي مقارنة بالفتى. في مستوى سوسيولوجي، فإن الإصابة بالعدوى (وهو اتجاه توافقي) تُحيل إلى الإشكالية، التي ما تزال حديث الساعة، والمتعلقة بالعلاقة بين العصرنة والتقليد التي يعيشها المجتمع الجزائري (رجالاً ونساءً). في هذا الشأن، يعترف مصطفى بوتفنوشات بأن "السلوكات المعاصرة لا تغذّي العصرنة، إنها تسعى لكي تنْشر التقاليد وتوسع رسوخها... يحوّل الفاعلون نتائج العصرنة نحو البنْية الاجتماعية التاريخية والدائمة (التقاليد).[1] والتشخيص ذاتهُ قام به عالم الاجتماع حمدوش خلال الملتقى الدولي المنظّم في الجزائر حول "ديمومة الروابط الجماعية".[2]

في الختام، يعبّر السلوك الجامعي عنْد دخول النظام الجامعي (اختيار الشعبة) عن ترسخ معياري، مسْتمدّ من الذاكرة الجماعية، مع كونه أكثر أهميةً ووضوحًا لدى الفتاة منها لدى الفتى. نتيجة لهذا، ليست النتائج المدرسية ما قد يشجع على توخّي سلوكات اجتماعية ذات طابع نسْوي (التي يُثيرها اختيار شعبة الدراسة)، بقدر ما يعودُ هذا، بدْءًام وقبل كل شيء، إلى كون الأمر يتعلّق بفتيات يسعيْن إلى التوفيق بين طُموحاتهن المدرسية والنموذج السوسيو – ثقافي المرتبط بمركز المرأة المكْتسب بواسطة التنْشئة الاجتماعية العائلية (الملقّن).

تتجسد هذه الاتجاهات التوافقية (هذه التوافقات) عن طريق:

[1] - Boutefnouchet (Mostefa) : La société algérienne en transition, OPU, Alger, 2004, p 45.

[2] – مرجع سابق.

- إيمان وثقة تجاه الجهد المدرسي بوصفه ضمانة مستقبل مستقر وواعد بدعم وموافقة الوالدين شريطة أن لا يأثر هذا على انسجام الجماعة السوسيو – عائلية (قد يمثل هذا مبدأ من مبادئ التضامن العائلي)؛
- قد يتجسّد هذا الأمر كذلك في التسْجيل في أقرب جامعة من المسكن العائلي؛
- عن طريق اختيار شعبة دراسة توافق أيضا ذوق الوالدين؛
- يظل هذا الاختيار قائما طيلة مدة الدراسات، التي ستُختم، فعلاً، بمحطات حيوية للجماعة السوسيو – اجتماعية (تطلّعات الجماعة العائلية في ما يتعلّق بالأدوار التي يتعيّن على المرأة التقيّد بها: الزواج لإعادة إنتاج "العائلة"...).

3-3-2-2- الفرضية الثانية: العلاقة مع الدراسات.

إنّ السلوكات الجامعية الواجب التقيّد بها خلال الدراسات جانب من تماهي جمهور علوم الاجتماع. فإن ظلّت السلوكات الجامعية، من خلال اختيار شعبة الدراسة، في إصغاء دائم للسجل المعياري (إصابة "الأنا الراشد" بعدوي "الأنا الأبوي"، يجب أن نسْتنْتج بأن هذه الأخيرة (السلوكات الجامعية) تطبيق لسلوكات خاضعة اجتماعيا لمبادئ موافق محدّدة (تحيل إلى المركز المحدّد وما يتعلق به من معايير اجتماعية). وعليه، بالإمكان أن نقترح بأنهُ إن ظلّ اختيار الشعبة مصابًا بالعدوى اجتماعيًا أو "أبويًا"، يمكن أن نتوقّع، في تبعات هذا الاختيار، سلوكات مدرسية (العلاقة مع الدراسات) موجّهة اجتماعيًا. قد نسْتنتج في هذا الشأن انخراطا أكثر وضوحا لدى الفتيات دون خرق "المعايير الأبوية" والإضرار بها.

*** شرح هذه الفرضية:**

على غرار تشْخيص الجمهور الجامعي، عند الدخول الجامعي، فإن السلوكات الجامعية التي تتبع اختيار شعبة الدراسة، تعتبر أيضًا ظاهرةً اجتماعية قابلة للتحديد بإقامة العلاقة بيْن هذا الجمهور وشعبة الدراسة هذه (علوم الاجتماع). تنْحو هذه الفرضية إلى أن تثبت أن الفتيات، وهنّ موضوع تضييف في إطار توزيع الأدوار الاجتماعية المتناقلة ضمن العائلة، يصبحن بدورهنّ فاعلاً مُضيّفًا لمراكز الاهتمام في دراساتهن.

هكذا إذن، فإن الطموحات المعلنة في الدراسات، لاسيّما من خلال تفْضيل بعض المقاييس على أخرى، المواظبة عليها، السلوكات تجاه بعض الأساتذة الذين قد يذكرّون بصورة الأبويْن (معاملات حنونة، نصائح شبيهة بتلك التي يسْديها الوالدان...)، اختيار شريك من ذات الجنس، اختيار مواضيع البحث التي تكون على علاقة بـ "التضامن العائلي"، اختيار ميدان البحث (الأكثر قربًا من المنزل الأبوي أو الإقامة الجامعية حين قد تحيل هذه الأخيرة على "الدفء العائلي"، كل هذا يشكّل مؤشرات نظام إدراكي راسخ في السجلّ "المعياري الأبوي" الملقّن منْذُ الطفولة الأولى والذي قد يوجّه السلوكات تجاه شعبة الدراسة. وبناء عليه، قد نتّجهُ إلى أن نرى في هذه الظاهرة انخراطا واهتماماً أكثر وضوحًا بشعبة الدراسة شريطة تبنّي الطالبة سلوك معياري تجاه هذه الأخيرة.

3-3-2-3- الفرضية الثالثة: الخروج من النظام الجامعي.

إن المبادئ المكتسبة بواسطة التنشئة الاجتماعية العائلية، والتي تُعتبر أساس مبدأ ضبط الأدوار والتطلّعات الاجتماعية، تحدّد لاحقا، الآفاق السوسيو – مهنية في نهاية المسار الدراسي.

*** شرح الفرضية الثالثة:**

تجسد الشهادة المتحصّل عليها النتيجة التي تمخّض عنها اختتام مسار التكوين. يفترض أن تساهم في الاندماج المهني للمرأة مع حرصها على عدم قلْب مبدأ توزيع الأدوار الموجودة مسبقا والإخلال به، ورغم كون التكوين في علوم الاجتماع شرطا لا يمكن نفْيُهُ لتحقيق التقدم والرقية الاجتماعية، إلاّ أنه يظل، عند نهاية الدراسات، مرتبطًا بالأوامر المعيارية الصادرة عن جهة أخرى (العائلة). بهذا المعنى، لا يكون لهذا التكوين أي أثر إلاّ بعد مفاوضات (مرادف آخر للتوافق) التي يَتأكّد خلالها، في تلازم، تفوّق أدوار العناية، إعادة الإنتاج الاجتماعي، وأخيرا، التضامن تجاه الجماعة الأولية "العائلة". قد نتوقّع طموحات سوسيو – مهنية لكن دون التخلّي عن "الروابط الأبوية" الضاربة في القدم والمرسّخة بواسطة التنْشئة الاجتماعية – العائلية. قد يتجسّد هذا التضامن تجاه العائلة، والذي قد تخضع له الطالبة، بواسطة كلّ مشروع سوسيو – مهني سبق أن كان محلّ توافق أبوي باختيار منصب عمل قد صبغ بطابع الأنوثة، بواسطة عمل لا تفرض

مواقع ممارسته كثيرًا من الإكراهات الاجتماعية [البعد عن مقر سكن الوالدين، توقيت قد يعيق أداء الأدوار الاجتماعية، الملقّنة سابقا، والتي قد تتوقعها العائلة من المرْأة] إذْ أن هذا التوقيت بالذّات قد يضرّ بمهمّتها المتمثّلة في إعادة إنتاج الفئة الاجتماعية، والتي تظل حريصة على منْحها الأولوية (بحكم التضامن العائلي).

3-4- صلابة الإطار المعرفي، مرتكزات وأبعاد الظاهرة: المجال المفهمي:

*** المفاهيم الرئيسية: "الأنا الأب" ومرتكزاته السوسيو-ثقافية:**

3-4-1- العائلة بوصفها "إطارا مرجعيا" وميدان الملقّن" (L'APPRIS):

من المجازفة المبالغ فيها ومن العبث مقاربة "الأنا-الأب" دون دمجه في الإطار الطبيعي الذي يكون قد ولده ومتّنهُ (الأمر الذي يحمل في ذاته بذور انحراف منهجي). لقد سبق وأن حذر فاتسلافيك وبيفن وجاكسون من أن "ظاهرة ما تظل غير مفهومة طالما كان مجال الرؤية غير فسيح بما يكفي حتى يتم إدماجها في السياق الذي أنتجت فيه هذه الظاهرة (ضرورة الوقوف على تعقّد العلاقات الرابطة بين ظاهرة ما والإطار الذي تدمج فيه) (ص15)، لهذا، يظل "الأنا الأب" المعرّف سابقا خاضعا[1] من حيث شكله، مثلما هو شأن مضمونه، للفئة الأسرية المسماة، وراثيا، "العائلة".

لهذا المفهوم حضور في كل نظريات الحس المشترك. إذ لا تكتفي العائلة بضبط إيقاع الحياة اليومية بل إنها موجودة في قلب رهانات المجتمع الأكثر إثارة للنقاش. يُسندُ لها دور أساسي ضمن إشكاليات في غاية التنوع مثل الانسجام الاجتماعي، أزمة القيم، مستقبل الشباب، العنف، المسار المدرسي والنجاح السوسيو-مهني. كما تسترعي العائلة والوسط العائلي اهتمام مختلف الاختصاصات المشكلة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

بالفعل، إن العائلة موقع نمو يحدد مستقبل المجتمعات، وبوصفها كذلك، فإنها تساهم في إرساء أفق جديد، لكونها متعددة الحضور في الاختصاصات العلمية الأكثر تنوعا، فإن العائلة من خلال هياكلها المعيارية تكون "معادة الإنتاج في كل المواقع: المصنع، النقابة، المدرسة، الجامعة، الحزب، الجيش، المستشفي... كما تواصل هذه

[1] – كان (Cooper David) يشبه العائلة بجهاز للتكييف الإيديولوجي في Mort de la famille" Edition Le Seuil 1971 p 5." باريس، 1971، مترجم إلى الفرنسية في 1972.

الهياكل بدورها إنجاز العائلة التي، يفرز، من خلال التنشئة الاجتماعية الأصلية، "المعيارية" وقواعد الامتثالية. من هذا المنظور، قد تكون العائلة نموذجا متواترا للعيش المشترك[1] بالنسبة لكل قطاعات الحياة الاجتماعية.

لنستعرض الآن التعريفات الرئيسية لهذا المفهوم، الذي يمكن، في هذا السياق، أن يوضح معنى "الأنا الأب" لدى الطالبة.

3-4-1-1- التعريف الشائع:

"العائلة" مصطلح متعدد المعاني؛ يشير إلى أشخاص تجمعهم رابطة الدم تماما مثل المؤسسة التي تدير هذه الرابطة. إنه أيضا مجموعة أشخاص تجمعهم روابط الزواج والنّسب والذين يشغلون الفضاء السكني ذاته.[2]

3-4-1-2- تعريف شارل هـ. كولاي (1902):

وهو يعيد أيضا سرد ما يميز العائلة، أي روابط الدم والتعاون، يعرف شارل هـ. كولاي، بدوره، الأسرة بوصفها جمعية مستمرة نسبيا وغير متخصصة ذات عدد محدود من الأشخاص توحّدهم علاقات مباشرة ("وجها لوجه")، تتميز بالتعاون بإجرائه مقارنة مع نظرية فرديناند توني (F. Tönnies) الموضوعة سنة 1887 (التمييز بين "العشيرة" و"المجتمع")("Communauté et Société "). والذي بفضل علاقات مباشرة مميزة لـ "العشيرة"، قد توصل إلى تشبيه الأسرة بهذه الأخيرة، لهذا وانطلاقا من هذه المقارنة المناسبة يعتبر كولاي العائلة، على غرار "العشيرة"، بنية اجتماعية حيث تكون العلاقات مباشرة و"شخصية" (إذ أن علاقات "المجتمع" لا شخصية). هذه الفرادة التي كنا وصفناها بـ "المناسبة" والتي تبدو لنا بالغة الاعتبار والملاءمة؛ على اعتبار أن هذا ما يمنح العائلة دورها الذي يجعلها "موضع" التوافقات الاجتماعية المباشرة، حيث سيتعلم الفرد، وهو منكب عليها، أساسيات الحياة الجماعية، وتنتهي، بالنتيجة، باكتساب الفرد طرقا في الاتصال.

1- Cooper (David): Op. cit., صفحة غير مرقمة

2 - Dictionnaire de Sociologie, p 98.

وهذا، من وجهة نظرنا، ما سيحدد لدى جمهورنا الطلابي (الفتيات) قدرات على "الحسم"، على "التبادل" وهذا حتى حين يكن في وضعيات خاصة"، وقد يكون "الأنا الأب" في هذه الحال تعبيرا لها.

3-4-1-3- تعريف ميردوك (Murdock)(1942):

إنها من أكثر التعريفات تناولا والتي تشبه الأسرة لفئة تتميز بإقامة مشتركة وبتعاون الراشدين من الجنسين بمن فيهم الأبناء.

3-4-1-4- تعريف أندري ميشال (Michel A.) (1972):

يعتبر أندري ميشال العائلة بوصفها "العنصر الأساسي، الذي يمكّن الطفل، عن طريق توارث المعايير الاجتماعية والقيم إضافة إلى تقاسم الأدوار الاجتماعية، من الاندماج في المجتمع".[1]

3-4-1-5- تعريف روجي موكييلي (Roger Mucchieli) (1999):

بالنسبة لموكييلي روجي فإن "العائلة جماعة أولية ناجمة عن اندماج حميمي وعن نوع من انصهار فرديات في كل مشترك، بحيث تكون الحقيقة المباشرة، بالنسبة لكل شخص هي حياة مشتركة وأهداف الجماعة. بتعبير أكثر بساطة، يتعلق الأمر بهوية اسمها "نحن"، تتضمن هذا النوع من الودّ والتّماهي المتبادل الذي يكون الـ "نحن" بالنسبة لهُ تعبيراً طبيعياً[2]. من خلال هذا المفهوم ترتسم أيضا فكرة التفاعل بين الأفراد المنتمين إلى الفئة الاجتماعية التي هي العائلة، كما توجد مندمجة ضمنها مسارات للتماهي. وبما أن هذه الأخيرة خاضعة للممارسة اليومية، فإن مصيرها أن تصبح ملقنة وتصبح بمثابة المحور الذي تدور حوله الحياة الاجتماعية ضمن هذه الجماعة. هذا المحور المجسّد التفاعلان والتماهي يحدد كون كل فرد من الفئة يقوم بالفعل ويردّ الفعل تجاه فردٍ ما أو فئة ما، بصفة مباشرة ودون وساطة.

في هذا الشأن، يؤكد مكيلي أن التفاعل "يفترض أن لا تكون السلوكات والمواقف المتبناة تعبيرات شخصية في "ذاتها" بل يُحدّدها أفعال واقوال الغير، كما يُحددها الإدراك

1- Andre (Michel) : « Sociologie de la famille et du mariage », Paris, PUF, 1972, p 86
2- Mucchielli (Roger): La dynamique des groupes, PARIS, 1999, entreprise moderne d'édition et librairies techniques p.20.

الغامض للوضعية التي توجد فيها الجماعة بوصفها كذلك، حين يكون معلنا عنه من طرف المعايير الاجتماعية.[1]

بدورها، ترتكز التفاعلات على هذه المعايير الاجتماعية التي كان دوركايم، مسبقا، يشبّهها بأصناف ثقافية وأخلاقية، بمعتقدات وممارسات دينية. (كان دوركايم يشبّهُ العائلة بالضمير الجمعي).[2]

قد يبدو لنا مهما التأكيد أن "الأنا لأب" لجمهورنا الطلابي يسْتمدُّ عناصره الرئيسية من هذا الوعاء الذي تُختزن فيه الذاكرة الجماعية.

3-4-1-6- مساهمة التيار البنيوي-الوظيفي الأمريكي: بارسونز(ت) وميرتون(ر.ك) (1955 و1957):

بدورهما عرفا تالكوت بارسونز[3] وميرتون روبير.ك[4] العائلة بوصفها نسقا للمواقف الاجتماعية والأدوار المرتبطة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى عن طريق مسارات وظفية، إنطلاقا من الموقف النظري أضاف ميرتون أنهُ لا يمكن فهم السلوكات الاجتماعية المميزة للعائلة والتكفل بها إلاّ عن طريق أدوار اجتماعية محدّدة ضمنها وعن طريق معايير اجتماعية ونماذج ثقافية كما أكد ميرتون أيضا أن العائلة هي الفضاء الذي تحدث فيه التفاعلات الاجتماعية بكل وضوح.

إن التخلّي عن هذه المفاهيم المتعلقة بالمعايير والأدوار والسلوكات الاجتماعية، يعني، في الوقت ذاته، إفراغ "الأنا-الأب" من عناصره الديناميكية، التي من دونها لا يكون هذا الأخير سوى شكل دون أي مضمون. ولكونها قد شهدت ميلادها في المحيط الريفي الجزائري قبل أن تواجه التطورات الناجمة عن التصنيع الإجباري والهجرة الريفية المكثفة، كانت العائلة الجزائرية إلى أيامنا هذه متمتعة بتنظيم اجتماعي يسمح للفئة بالاشتغال وفق الضرورات المتواصلة وفي انسجام مع تنظيمها الاقتصادي.

---

[1] – موكيلي، مرجع سابق، ص 20.

[2] – دوركايم (إيميل): دروس في علم اجتماعي الأسرة مقدمة في جامعة بوردو سنة 1888، جمعت وعنونت بـ "مدخل إلى علم الاجتماع الأسرة"، 1888، ص 15، ذكره فريتش فيليب وجوزيف إسحق في "Recherches" رقم 28، 1977.

[3] - Parsons (Talcott) et Bales (R. Francis.) : The family Socialization and interaction process, 1955, Glencoe, The Free Press.

[4] - Merton (R. K) : Social theory and social structure, 1957, Glencoe, The Free Press.

بالفعل، فإن الاشتراك في الملكية غيْر القابلة للتقسيم التي تستْتمدّ أصلها من العمل في الأرض البالغ التمْجيد، والدّور الخصوصي الذي يلعبه الأب، يعدّان الركائز التي يعتمد عليها الصرح العائلي كلّه.

قد يبدو لنا مفهوم "الأنا الأبوي" عديم المعنى دون الكشف عما تختزنه العائلة من عناصر سوسيولوجية بصفة عامة، فمع هذه الأخيرة يتم التوافق بوصفه مسارا للتبادل والاتصال. إذا حدث التوافق، فإنهُ يتم عبْر البعد السوسيو–ثقافي لهذه الجماعة الأوّلية، بحيث أن العائلة بصفتها مؤسسة موصوفة بـ"ألفا" و"أوميغا" (''Alpha et Oméga'')[1] لكل النظام الاجتماعي الجزائري، تظل مؤسسة لا غنى عنها لفهم هذا "الأنا الأبوي". لكونها موضع التنشئة الأولية حيث تُكتسبُ أساسيات الحياة الاجتماعية، فإن العائلة تتمتع بتنظيم داخلي مهيكل بعمق، قادر على أن يمنح كل فرد مركزا خصوصيا وأن يحدّد علاقاته مع الجماعة التي ينتمي إليها، والذي على أساسه تكتسي القرابة أهمية قصوى، لأنها تمثل أساس الصرح العائلي، الاعتراف بـ "قرابة مباشرة أو الاستناد إلى أصل مشترك"[2]. هل يمكن تصوّر حدوث توافقات دون معرفة الروابط الاجتماعية المؤسسة للعلاقات بين أعضاء العائلة ذاتها؟

*** العائلة، الروابط الاجتماعية والتغيير الاجتماعي "الأنا الأب" بين التقليد والعصرنة:**

في الجزائر، لا يتمتع بالحق في الادعاء بأنه ابن أو بنت فلان أو فلانة سوى الأشخاص المتمتعين بالنسب البيولوجي الشرعي، أصل ناجم عن نسب معترف به من طرف أبوين اللذين بنفسيهما ينحدران من جدٍ أول ذكر). هذه قاعدة أساسية في الإسلام. إن هذا الأساس القانوني هو الذي سيُسيّر العلاقات بين الفئة الاجتماعية وسيطبع، بالتالي عن طريق قيمه السوسيو–ثقافية، التوافقات الاجتماعية والمسارات الاتصالية الداخلية والخارجية بالنتيجة.

يستمدّ "الأنا الأب" إذن عناصره التوافقية (التي يتوافق بواسطتها الفرد داخل وخارج العائلة) من النظام العائلي الذي ينتمي إليه. لهذا تعرف العائلة، حسب دون د. جاكسون

[1]- Bourdieu (Pierre): Sociologie de l'Algérie, Que sais-je, PUF. P.13

[2]- Debzi (L.) Descloitres (R.) : « Système de parenté et structures familiales en Algérie » annuaire de l'Afrique du nord, 1963, p.62.

بوصفها نظاما اجتماعيا توافقيا مبنيا على روابط الدم، العمل والملكية والسلطة، هادفة لأن تمنح هذا الأخير طابع فضاء للاتصال.[1] هذا يعني، في الجزائر، أن العائلة وهي تحاول المحافظة على انسجامها وتوازنها الاجتماعي تعطي الأولوية لقيم ثقافية مثل "الشرف" و"السمعة". بل إنها تلقّنُ منذ الطفولة الأولى للفرد، هذا الذي يكون سجين العائلة إلى درجة أنه غير قادر على التصرف بمفرده دون الإضرار بروح الجماعة. "يبدو أن المبادئ (التوافقية أصلا) المتعلقة بالمطابقة والتعاقد في الحياة (الاجتماعية تخنق الحياة الفردية)، حسب مصطفى بوتفنوشات.[2]

إذن، فداخل هذا الفضاء الرحب المخصص للاتصال والتنشئة الاجتماعية الأوليتين تتم تحركات وتوافقات الفرد، التي قد يكون لها، فضلا عن ذلك، تأثير على الأنا–الأب"[3]. بل قد يكون هذا عالمُها الثقافي. لذا، وطبقا لمنطق الجماعة، فإن الفرد مدمج على نحو مبسّط، في شبكة التدخلات و"الدوائر" التي يظل نواتها الأب عن طريق القيمة الاجتماعية والأم عن طريق قرابة الدم فقط".[4]

حاليا، ورغم التغيّرات الاجتماعية المعتبرة، الناجمة عن مخططات التنمية المتتالية (إرهاص باستقلالية الفرد)، مازالت العادات والتقاليد تشكل الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الفردية، لا سيما حين يتعلق الأمر بمسائل تتعلق بـ"السلطة" (مبدأ لا نقاش فيه)، بـ"المركز الاجتماعي" وبـ"الدور الاجتماعي". إذن، ستكون مفاهيم "المركز الاجتماعي" و"الدور الاجتماعي" المحاور التي سَتُحدد بشكل واسع العلاقات بين الأفراد، وتحدد، بالتالي، المسارات الاتصالية التي ينبغي لاحقا رسم ملامحها الكبرى.

من المهم، بدءا، أن نتناول بمزيد من التفصيل السياق السوسيو–عائلي والنظام التوافقي المترتبة عنها.

قبل تسليط بعض الضوء على نمط الاتصال الجاري فيها، لقد أظهرت الدراسات المفصلة جدا عن الأسرة والتي ألهمتنا بريادة مصطفى بوتفنوشات ومن تبعه من علماء

---

[1]- Aurèle (Saint-Yves) : La famille : sa réalité psychologique, Canada, Ottawa, éditions de la liberté : 1983, p 13-14.

[2]– مصطفى بوتفنوشات، مرجع سابق، ص 52.

[3] – تحيل ديمومتها على "الوضع القائم" (Pré-établi). حسب م/موس (Mauss M.)، مرجع سابق.

[4]- Descloitres et Debzi : Op.cit., p.57.

الاجتماع والأنتربولوجيا، أن العائلة الجزائرية، مازالت تمارس النزعة العشائرية المعمول بها قديما برغم التغيرات الناجمة عن مختلف مخططات التنمية والتوازن الجهوي لفترة ما بعد الاستقلال. يجب التذكير تبعا لمحفوظ بوسبسي بدوام بنية اجتماعية غير قابلة للفصل عن تنظيم عشائري ذي وزن مهيمن وبارز.

كما يظل نموذج التنظيم العائلي متميزا بمثانة الروابط العشائرية ما بين الأفراد والتي تدل على رسوخ "الأنا الجمعي"، مكانة ومركز المرأة ضمن الجماعة، وكذا نمط التربية والنموذج التربوي للطفل.[1] كما يذكر محفوظ بوسبسي أن "هيمنة الجماعة مصدر وأساس كل تعريف بالفرد، تجعل حياته ونموه متأثرين بالمكانة الممنوحة كل حين للرسالة العريقة والمترجمة في شكل تأويل ديني دوغماتي متزمت إلى حد ما. لكنه صارم، قاس وحتى صلب إن لم يكن مهيمنا".

تتجسد ديمومة وتأثير روابط الانتماء للعشيرة التي تتحكم، حاليا، في العائلة الجزائرية والفرد عن طريق نقلها (أحد متغيرات التوافق السوسيولوجي المؤثر على مجال الجماليات والفن) في الحياة اليومية على مستوى مظاهرها الثقافية (الرقصات، الأغاني، الصناعات التقليدية، الخزف، رسوم الزرابي) مع تأكيد مكانة الرسالة الموروثة عن الاجداد والحضور الرمزي الدائم للجماعة وتاريخها. هذه الكثافة التي تميز الحياة الجماعية والتي غالبا ما يؤوّلها الملاحظ الأجنبي بطابع الرتابة، الصلابة والقولبة، تبدو غنية لا سيما على المستوى الجماعي وفي تعبيراته الثقافية المتعددة.[2] حسب ما يؤكد محفوظ بوسبسي.

في ذات المنظور المتعلق بديمومة الروابط الجماعية التي لم تقض عليها تماما الأوساط التي غزتها الحياة الحضرية، يؤكد مصطفى بوتفنوشات أن "البنية العائلية الاقتصادية الجزائرية الحالية تتميز بعلاقات القرابة الجديدة وبالاختلاف الملموس عن العلاقات السائدة في البنية التقليدية، بحيث تصبح دائرة القرابة من جهة أكثر انحصارا، بعدما كانت متسعة جدا ومن جهة أخرى لا تبعد تماما عن فضاءات التأثيرات العائلية الممتدة سابقا فالقطيعة الاجتماعية الصارمة بين عالم الرجال وعالم النساء في البنية

[1]- Boucebci (Mahfoud): Psychiatrie , Société et développement en Algérie, Alger, 1979, SNED p 25-24
[2]- Boucebci (Mahfoud) : Op.cit., p 24.

التقليدية تميل إلى أن تكون أكثر غموضا في البنية المعاصرة، إذْ يصبح الفارق الاجتماعي بين الطرفين جسرا متشكلا من الحقوق والواجبات الجديدة. أخيراً، تعرف التربية في المحيط العائلي والسوسيو–تربوي الحالي ثورة شاملة بالنسبة للتربية في المحيط التقليدي.

يتّجهُ تشابه العلاقات العائلية بين الطبقات العمرية ضمن الجماعة المنزلية–الاقتصادية ذاتها نحو اختلاف المراكز، الأدوار والاستراتيجيات المفضلة بين الأقارب المقرّبين والأقل قرباً".[1]

تبدو لنا فكرة التركيز على مسألة توزيع الأدوار الجديدة والمراكز الاجتماعية عديمة الجدوى نظرا للهدف المحدّد منذ البدْء، أي ما يتضمن "الأنا الأبوي" من جوهر ثقافي. فليس همُّنا، إذن، هذه المفاهيم المتعلقة بالروابط الاجتماعية وما ينْجرُّ عنها من أدوار ومراكز اجتماعية فحسب، بل الإرهاصات الثقافية المتضمنّة فيها والتي تحيط بهذه الأخيرة، والتي تشكّل إلى حدٍ كبير أساساً ثقافيا، بل حتى بيئة سوسيو–ثقافية يربّى الطفل وينمو فيها. ثانياً، وبعيداً عن الخوض في نقاش نعلم، مسبقا، بأنهُ عقيم، حول تأثير الرسوخ الأحادي الجانب والوزن المفرط للتقاليد على الروابط الاجتماعية المميزة للعائلة الجزائرية. فحسب كل من مصطفى بوتفنوشات ومحفوظ بوسبسي، لكون العائلة "الخلية الأساسية" للمجتمع الجزائري، فإنها لا تكون في معزل عن التأثّر كلما شهد هذا الأخير تطورات ومظاهر للتقدم متعددة التنوع. يصرّ عالم الاجتماع م. بوتفنوشات على الاعتراف بأنّ ما يُعتبر نزعة عامة لدى المجتمع الريفي والمجتمع الحَضري هو مسْبقا وضعية قائمة وملحوظة في الوسط الحضري وفي ثلاث من أكبر المدن الجزائرية: عنابة، الجزائر ووهران.

تتطوّر البنية العائلية–الاقتصادية وفق بعض الثوابت التي تبدو أهمها:

- بروز المرأة في الحياة العمومية؛
- بروز الشباب نظرا للنمو الديمغرافي السريع؛
- توسّع دائرة التربية والتكوين المهني وانحسار الأمية لدى الشباب؛

[1] – مصطفى بوتفنوشات: مرجع سابق، ص 221.

- التطوّر التكنولوجي والصّناعي بوصْفه نظام إنتاج ومثاقفة.[1]

يلي هذا سلسلة من العواقب التي قد يبدو أثرها بديهيا على المستوى السوسيو-ثقافي الذي قد يتجسّد عن طريق مسار التنشئة الاجتماعية متمثلا في عناصر كفيلة بزعزعة العلاقات بين الأفراد في العائلة وقد يكون لها بدورها تأثير على "الأنا الأب" الذي تتباهي به الطالبة.

"تساهم العناصر القائمة في المجتمع الحضري المعاصر في الجزائر في إضعاف سلطة الأب، تاركة مزيدا من المكانة للعائلة الأمسية وتدخل المداخيل والموارد الفردية التي يُتيحُها نظام الأجور"، حسب اعتراف بوتفنوشات.[2]

قد يتعلق الأمر إجمالا بمعطى سوسيولوجي جديد، امتدّت آثاره إلى المسار الاجتماعي الخاص بتوزيع أدوار الأشخاص ومراكزهم الاجتماعية. هذا المسار الذي تجد فيه التفاعلات الاجتماعية كل معناها. في هذا السياق، وحتى وإنْ أعيب علينا السقوط في التكرار، يرى لوي روكات أن الاتّصال متضمّن في العلاقات الاجتماعية،[3] وعلى أثره، يرى أنصار مدرسة بالو-ألْتو (Palo Alto) من جهتهم، أن كل سلوك اتصالي لا يكون ذا معنى إلا انطلاقا من قراءة تأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي والسياق المكاني والزّماني اللذين يتم فيهما. "ليست الدلالات معطيات بل هي انبثاقات" حسب ما يؤكد أنصار مدرسة بالو-ألتو في هذا السياق.[4] انطلاقا من هذا يبدو لنا أن الإحالة على النظام الثقافي السوسيو-عائلي، في خضمّ صعوبات التحوّل الاجتماعي، ضرورية في محاولتنا فهم "الأنا الأبوي" الذي قدْ يرافق الطالبة في مسارها الجامعي. ترجع ملاءمتها إلى أن هذا "الأنا-الأب" قد يكون بعضا من بينة اجتماعية، تضمن في ديناميكيتها تناوب "التقليد" و"العصرنة".[5]

---

[1] – م. بوتفنوشات: مرجع سابق، ص 220.

[2] – م. بوتفنوشات: مرجع سابق، ص 220.

[3] - Rouquette (Michel Louis) : La communication sociale, Op.cit., p 76.

[4] - Watzlawick (Paul) : Une logique de la communication », Paris, Le seuil, 1972, p 05.

[5] – إرجع إلى كل من: جورج بالاندي وكلود ريفيار (Balandier Georges) (Rivière Claude) اللذان يرى كلاهما أن "أي بنية اجتماعية لا تتحول بوصفها كتلة واحدة وأن عناصرها تتعرض لتأثير حركات تباينية".

In « L'analyse dynamique en sociologie » de Rivière C., Paris, PUF, 1982, et Balandier G. in « Sociologie des mutations, Paris, Edition Anthropos, 1970, p 78.

قد تشكل العائلة، بوصفها نظام قرابة وروابط اجتماعية نوعا من "الهالة" لـ "الأنا الأب"، بل قد تكون حتى "البيئة المنتجة" لهذا الأخير و"المؤخرة" نتيجة لما قد يُبْديه من حرص متواصل للحفاظ على انسجام الفئة الاجتماعية الابتدائية،[1] بحيث يكون "الطفل مبكرا غارقا في جو علائقي ولغوي يكون فيه حضور الآخر متعدّدا وحيث يتأكد، على المستوى اللغوي على الأقل، ثبات حضور الأب (حسب م. بوسبسي).

ستكون العائلة، حسب (م. بوسبسي) وكذا (م. بوتفنوشات)، فضاء التربية والتلقين، لكنها أيضا فضاء "السلطة" التي تمتحن الأعضاء المنتسبين من خلال الحياة اليومية التي غالبا ما تكون مفعمة بالأخطار المحْتملة. في هذا الشأن، يذكر محفوظ بوسبسي النموذج الديناميكي الإيحائي المتعلق باشتراك مهم من الجماعة كلها.[2]

– يُعتبر النموذج الديناميكي المذكور من طرف علماء الاجتماع وأطباء الأمراض العقلية الجزائريين بمثابة "ذاكرة جماعية". قد يشكّل هذا النموذج القاعدة الثقافية المجسدة في الممارسات التي تمسّ "المدنّس" و"المقدس" والتي تحتلّ الصدارة في العائلة بوصفها بنية اجتماعية. من أجل ضمان ديمومتها، ستكون "مقدسة"، "معظمة"، لكي تكون، أخيراً، محل نقل اجتماعي وعبر الأجيال، نقل يمسّ الفرد في "أناه"، ليتمّ بهذا اختزانها لتوظيفها عند الحاجة، قد يكون "الأنا" متبوعا بصفة "الأب" الفضاء السوسيو–ثقافي المنقول بفضل الوظيفة السوسيو–تربوية المنوطة بالعائلة والتي تعاود الظهور في وضعيات خاصة. بالفعل، وفي إطار وظيفتها السوسيو–تربوية، إلى جانب الوظائف الأخرى التي لا تقل حيوية عن بعضها البعض، ستجتهد العائلة، على امتداد الزمن، في حفظ قيمتها السوسيو–عائلية. إنه المبدأ الذي دونه قد تضيع صلة الربط التي تضمن استمرار الانسجام الاجتماعي. (مبدأ مكرر في "قانون الأسرة" المعدل والمتمّم بالأمر رقم 04 المؤرخ في 27 فيفري 2005 والذي علق عليه فؤاد سوفي في مجلة "إنسانيات"، وهران، رقم 04، 1998، ص 109).

[1] – ذكرها محفوظ بوسبسي، مرجع سابق، ص 26.

[2] – م. بوسبسي: مرجع سابق، ص 28.

3-4-2- مفهوم التنشئة الاجتماعية:

نظراً للمراجع المطلع عليها، يبدو لنا مستحيلا أن نحصرها تاريخيا أو أن نحدد بداية ظهورها. قد تكون التنشئة الاجتماعية مرتبطة عضويا مع كل مجتمع إنساني، وقد تشكل، والحال هذه، ضمان بقائه واستمراريته. هذا القرآن الكريم، ومنذ أربعة عشر قرنا خلت كرّسها "قاعدة للتعلم" ودليلا لكل وجود "أرضي" و"سماوي" من خلال الآية الأولى من سورة "العلق" (اقرأ باسم ربك الذي خلق).

على غرار الحضارة العربية الإسلامية تبنّتها حضارة سابقة للإسلام لكي توكل لها مهام تلقينية شتى (ثقافية، تقنية وأخرى). في هذا الشأن، ذكر أفلاطون مكانة ودور هذا المفهوم في مؤلفاته. بالنسبة لهذا الفيلسوف الهيليني، تعني التنشئة الاجتماعية "فعل التغيير، التربية والتحضير لتولي مهام عن طريق تلقين مؤهلات تقنية واجتماعية وثقافية".

ويظل في أيامنا هذه مفهوم التنشئة الاجتماعية مرادفا[1] للتلقين، لكنه عرف، خلال تطوره تحولات جعلته مفهومًا متباين المعنى بتحريفه حينا، وبإغنائه أحيانا أخرى عن طريق إثراءات نظرية جديدة.

3-4-2-1- المعنى الأصلي والإيثيمولوجي:

قد تعني التنشئة الاجتماعية بالمفهوم الإيثيمولوجي مسارا اجتماعيا لتلقين عناصر سوسيو-ثقافية قد تتظافر مع الشخصية القاعدية لفردٍ ما لتجعل منهُ فردا مندمجا، أي معترفا به من طرف ذويه.

فيما يتعلق بعملنا هذا، فإن التنشئة الاجتماعية وسيلة للكشف كفيلة بإنارة بحثنا فيما يخصّ "الأنا الأب" للطالبة ولكونها مفهوما مفتاحا في التحليل التوافقي، تُعرّف التنشئة الاجتماعية بوصفها المسار الذي يقوم الشخص البشري عن طريقه، طيلة حياته، بتعلم واكتساب عناصر محيطه السوسيو-ثقافي. يدمجها في بنية شخصيته بتأثير من خبرات وعناصر اجتماعية ذات دلالة، ثم يتأقلم، من هنا، مع المحيط الاجتماعي حيث يتعين عليه أن يعيش.[2]

---

[1]- أفلاطون: "مذكور في مصدر أنترنيت موقع:
http//www.mutageness.com/2008/09 « La république ».Socialité-violence-Intelligence.html

[2]- Rocher (Guy) : L'action sociale, Edition H.M.H, Collection Points, Paris, 1970, p 132.

لقد نسب لها عدة مؤلفين منتمين إلى التيار السوسيولوجي معان مختلفة.

هكذا فإن إيميل دوركايم (1922)،[1] وانطلاقا من تصنيفه للمجتمعات بناء على ما يميزها من مظاهر التضامن العضوي والتضامن الآلي، لم ير فيها تآلفا اجتماعيا واحدا بل شكلين قد يكونان خاضعين لهذه الأخيرة (مظاهر التضامن). وعلى غرار أ. دوركايم، أدمجها فرديناد توني[2] ضمن نظرية سوسيولوجية تقسّم المجتمعات إلى "عشيرة ومجتمع"، سنة 1917 وشبّه جورج زيمل (G. Simmel)[3] التآلف الاجتماعي انطلاقا من الثقافة الذاتية والثقافة الموضوعية التي تكون أعماله قد وصلت إليها، شبهها بشكلين من التآلف الاجتماعي باعتباره منتميا للتيار الكلاسيكي لعلم الاجتماع ويكون ماكس فيبر قد عرفها بوصفها فعلا منسّقا بنيويا ليكون فعلا تقليديا/مؤثرا وفعلا عقلانيا بناء على قيم.

على كل حال، فإن الفكرة المستخلصة من هذه التصنيفات هي أن التآلف الاجتماعي ظاهرة اجتماعية وثيقة الارتباط بتطور المجتمعات. لهذا، فإن التقسيمات الملاحظة والمسماة بطرق مختلفة من طرف قدماء علم الاجتماع أبرزت فكرة وجود نظامين أو مستويين للممارسات البشرية أو تآلفين اجتماعيين، سمّاهما، على أيامنا، علماء الاجتماع المعاصرون "التآلف الاجتماعي الأولي"، و"التآلف الاجتماعي الثانوي". بناء عليه، فإن "التآلف الاجتماعي، الذي كان في بداياته غير مقسّم، عرف علامات وأوصاف جديدة (مؤشّر على تعقّد المجتمعات وتطورها). لا يشهد المفهوم بالمرة تحريفات، بل ما ينفكّ يعرف إضافات تعكس من هذا الباب "تأقلمات مع الضرورات الاجتماعية"،[4] بتبنيه الطرح الذي يقسّم "التآلف الاجتماعي".

---

[1]- Durkheim (Emile) : Education et sociologie, Paris, Presses universitaires de France, 1966, p 167.

[2]- Tönnies (Ferdinand):« Communauté et société : Catégories fondamentales de la sociologie pure », traduit au français, Paris, Retz, CEPC, 1977.

[3]- Simmel (Georges) 1918 : « La sociabilité », Paris, Presses universitaires de France, 1981.

[4]– يذكّر كلود ديبار، بهذا المعنى، بأن التمييز المدمج في الحقل المفهوماتي للتنشئة الاجتماعية سيُتيح لهذا المفهوم التحرّر من الحقل المدرسي ومن الطفولة لكي يُطبّق في الحقل المهني، ولكي يكون، خصوصا، على اتصال بإشكاليات التغيير الاجتماعي" في كلودْ ديبار. مرجع سابق، ص 9.

يرى فْريديرك فان هايك (F. Von Hayek) أن هذا الأخير (التآلف الاجتماعي) إجابة على "العالم الأصغر" و"العالم الأكبر"،[1] يحيل الأول إلى الجماعات الصغرى مثل العائلة، في حين يحيل الثاني إلى تجمعات بشرية مثل المجتمع والأمة...إلخ

بعد هذا العرض السريع لأهم تحولات مفهوم التنشئة الاجتماعية، لابد من وقفة للاطلاع على ما يتضمن هذا المفهوم. يعرف تالكوت بارسونس التنشئة الاجتماعية بوصفها ضرورة حيوية للمجتمعات. ويوضّح جلياً أنه: "يتعين على المجتمعات، مهما تكن، لكي تستمرّ في الحياة، أن تعيد في ذات الوقت إنتاج ثقافتها وبنيتها الاجتماعية. لا يمكنها أن تقوم بهذا سوى بضمان اكتساب وظائف اجتماعية من طرف أطفالها طيلة عملية تنشئتهم الاجتماعية ضمن الأسرة أولا، ثم في المدرسة، وفي سوق العمل أخيرًا[2]، تبدو التعريفات المقدمة إلى الآن وكأنها تُبرز العناصر الكفيلة بتحديد معالم "الأنا الأبوي". قد يكون "الواصل" الذي عن طريقه يتم بلوغ الفرد من طرف العائلة بدءًا، ثم من طرف المدرسة. لنرَ، الآن، مضمون هذا المسار الاجتماعي.

قبل كل شيء، إن التنشئة الاجتماعية مسار اكتساب المعارف والنماذج والقيم والرموز وهي باختصار "كيفيات التصرف، التفكير والإحساس" الخاصة بالجماعات الاجتماعية حيث يتعين على الشخص أن يعيش. يبدأ هذا المسار منذ الميلاد، يستمرّ طيلة الحياة ولا تكون نهايته إلا بالممات.

مؤكّدٌ أن الطفولة الأولى هي مرحلة التنشئة الاجتماعية الأكثر كثافة؛ فهي ليست فقط المرحلة التي يكون الكائن البشري مجبرا على أن يتعلم أكثر ما يمكن من الأشياء (النظافة، اذواق الطعام، اللغة، الأدوار، إلخ، لكنها الفترة التي يكون فيها أكثر استعدادا للتعلم، إذْ يقدم بهذا الأمر حينئذ وفق سهولة وسرعة لا يمكن أن تتوفر لديه فيما تبقّى من حياته يميل المجتمع المعاصر، حينئذ إلى أن يطيل دوما قبل المراهقة هذه المرحلة المتميزة بالتنشئة الاجتماعية الكثيفة وهنا تكمن إحدى عواقب التمدرس الذي يعرف انتشارا متزايدا. فحين ينظر إليه من هذه الزاوية النظرية قد يكون "الأنا الأب" وهو على ارتباط

[1]- Von-Hayek (Friderich): Droit, législation et liberté, 1973, Paris, PUF, Traduit au français, 1980.

[2]– تعريف ذكره كلوديبار، مرجع سابق، ص 8.

بـ"الأنا الراشد" تجسيدا لهذا المسار الذي تكون الطالبة قد تبنته خلال فترة ما من حياتها والتي تبدأ من العائلة (خلال طفولتها) إلى غاية الجامعة (خلال مراهقتها).

بمجرد تجاوز هذه الفترة المتميزة بالتنشئة الاجتماعية المكثفة المتمثلة في الطفولة والشباب، يواصل الراشد تنشئته الاجتماعية طيلة ما تبقى من حياته. هناك بعض فترات من حياته حيث يشهد تنشئة اجتماعية أشد كثافة. يتبادر إلى الذهن، مثلا، كل ما يقتضيه من تأقلم مع المهنة الأولى في الحياة المعاصرة: اكتساب المعارف التقنية الجديدة، فهم النظام الرسمي وغير الرسمي أو النظام المخفي للأدوار، التفاعلات، الاتصالات، العقوبات، التدرب على طرق جديدة ونمط جديد في العمل، على ظروف معيشية جديدة، إلخ.

كما تدشن كل ترقية، كل تغيير في العمل مرحلة جديدة للتنشئة الاجتماعية الموجهة للقيام بدور جديد، دور يُمليه المجتمع على الأشخاص.

أخيرا، وعبر هذه المراحل فإنه ما من يوم يمرّ إلا ويحمل معه ما يقتضيه من تأقلم مع الوضعيات الجدية، ما يفرض اكتساب عوامل جديدة مستقاة من القانون الاجتماعي الرحب الذي يشرع حياة كل واحد من البشر ويرشدها.

يوضح تعريفنا، في المرتبة الثانية، أن عناصر من المجتمع والثقافة تصبح على إثر التنشئة الاجتماعية جزءا لا يتجزأ من البنية القاعدية للشخصية، بحيث تصبح موادا وجزءا من مضمون هذه البنية. كما يمكن أن نؤكد، من جهة أخرى، أن الثقافة والنظام الاجتماعي، وبمجرد اندماجهما في الشخصية، يصبحان الواجب الأخلاقي وقاعدة الضمير (بالمفهوم الدوركايمي للمصطلح) تماما مثل الطريقة التي تبدو "طبيعية" و"عادية" في الفعل، التفكير والإحساس.

أخيرا، إن المظهر الثالث للتنشئة الاجتماعية الذي يثيره تعريفنا هو تأقلم الشخص مع محيطه الاجتماعي، إن الشخص المنشأ اجتماعيا جزء من "المحيط"، "ينتمي" إلى العائلة، إلى الجماعة، إلى الجامعة، إلى المؤسسة، بمعنى أنه جزء منها، وأن له مكانة فيها. ويكون الأمر هكذا لأنه يتمتع بقدر كاف من الأمور المشتركة مع الأعضاء الآخرين التابعين لهذه المؤسسات حتى يتمكن من أن يتواصل معهم، من أن يشاركهم

بعض المشاعر، يقاسمهم الآمال والتطلعات، الأذواق والنشاطات، يشبههم باختصار، لا جسديا، بل عقليا ونفسيا خصوصا (مواد مهدّدة للتوافق)، إذ أن الانتماء إلى مجموعة ما هو أن يتقاسم المرء مع الأعضاء الآخرين كثيرا من الأفكار والسمات المشتركة لكي يجد ذاته في "نحن" الذي تشكله الجماعة "نحن" المتعلق بالجامعة بالنسبة لبحثنا هذا)؛ وهو التماهي بما يكفي مع "نحن" لكي يستقي المرء هويته النفسية والاجتماعية.

يعني هذا التأقلم الشخصية بعمق، إذ أنه يتم، في ذات الوقت، على مستوى ثلاثي الأقطاب: بيولوجي، عاطفي وعقلي، على رأي علماء النفس الاجتماعيين، وعلماء النفس، حسب كلود ديبار، في هذا المستوى، يُكون الشخص الخاضع للتنشئة الاجتماعية في ثقافة ومجتمع ما قد طور احتياجات فيزيولوجية هيئات جسدية، تصرفات وسلوكات اجتماعية متنوعة بحسب السياقات والظروف. وهذا شأن كل فرد يتعود على إيماءة ما، طريقة ما في المشي تميزه ويُعرف بها. يتعين أن يخضع الجسد والحركات، في هذا الصدد، لتنشئة اجتماعية تهدف إلى التأقلم مع محيط سوسيو اجتماعي معيّن.

على المستوى العاطفي، ليس إبداء المشاعر مقنّنا عن طريق الكيفيات والتضييفات وعقوبات الثقافة السائدة فحسب، بل قد تخنق الأحاسيس وتكبت، وقد تُنفى بقوة ثقافة ما أو مجتمع ما. لقد أظهرت دراسات إثنولوجية وأنثروبولوجية بما فيه الكفاية بأن بعض المجتمعات تسمح أكثر من غيرها بتطور بعض الميول والتعبير عنها. مرددا أفكار مالينوفسكي، يؤكد جاك لومبار أنه "عن طريق العائلة تنقل كل الثقافة، عن طريقتها تتم التربية، التي تحث على مشاعره إجلال الأمم، التعلق والارتباط بها".[1]

أخيرا، توفر التنشئة الاجتماعية على مستوى الفكر، تصنيفات عقلية، أحكاما مسبقة، تمثلات، نماذج جاهزة، باختصار "طرقا للتفكير"، لا يمكن دونها للذكاء وللخيال أن يزدهرا وأن ينموا وأن يُنتجا. فباكتساب عناصر الثقافة تنمو القدرات الذهنية وتستطيع إبداع عناصر ثقافية جديدة.

إن النتيجة العادية، بعد استعراض هذا المسار، المتعلقة بالعناصر الأساسية للتنشئة الاجتماعية، هي إنتاج تطابق كاف لـ "كيفيات التصرف، التفكير، والإحساس" لدى

[1] - Lombard (Jacques) : L'anthropologie britannique contemporaine, PUF, Paris, 1972, p 76 et 77.

شخص من أفراد الجماعة لكي يتمكن كل شخص من أن يتأقلم ويندمج مع هذه المجموعة من جهة، وحتى تستطيع هذه الأخيرة، من جهة أخرى، أن تحافظ على ذاتها وأن تستمرّ. وهذا ما درسه علماء النفس والاجتماع لكي يستقوا ويناقشوا شروط تطابق الفعل الاجتماعي مع السلوكات الاجتماعية المتعلقة به والتي تتلخص في الدور الذي تلعبه في هذا الشأن المعايير الاجتماعية والقيم والرموز إلخ... هذه العناصر التي يمكن وصفها بالسوسيو–ثقافية. لقد تم الاتفاق، حسب علماء الانثروبولوجيا الأمريكيين[1] على أن التنشئة الاجتماعية هي ثقافة جماعة الانتماء، تدوم باستمرار على طول مسار التنشئة الاجتماعية الأولية (العائلية) والتنشئة الاجتماعية الثانوية (الجامعية)، بحيث يكون "الأنا الأبوي" مشكلا ومتلقيا لها. ينتمي جوهر هذه العناصر للمعايير الاجتماعية وللقيم وللرموز التي بمقدورها بناء كل من شخصية الفرد وسلوكاته التي تخضع لها، بالتالي، هويته.

3–4–3– مفهوم السلوكات الاجتماعية:

يقصد بالسلوك الاجتماعي ما يقوم به فرد ما من تصرف في وضعيات معينة. تشير هذا الأخير بالدور الذي يمكن أن تؤديه ثقافة ما، ويتعلق الأمر هنا بثقافة فئة المنشأ الاجتماعي وثقافة –المؤسسة– في توجيه السلوكات. وفق هذا المعنى، يعتبر ريمون بودون، شرقاوي، بيسنار ولوكيي السلوك، في حيزه السوسيولوجي، "نوعا من السلوك الخاص بفاعلين يتصرفون أحيانا بطريقة "متفق عليها" تحت تأثير اعتقاد مشترك.[2] في البحث الذي يهمنا، تحيل "السلوكات الاجتماعية المؤسسة، في إطارها الطبيعي، (العائلة والجامعة) إلى الممارسات الاجتماعية وكيفيات التصرف في المجتمع المتبعة من طرف الأفراد. إن "الأنا الأبوي" المفعل الذي قد يهم موضوع بحثنا، مدين لمفهوم "السلوكات الاجتماعية" التي قد تمفصل السلوك الجماعي والسلوك المتفق عليه الذي يستدعي نماذج اجتماعية مهيكلة بصفة ثابتة لا تبدو هذه "الطرق في التصرف في شكل إطار مؤسس من الإكراهات والعقوبات فقط، بل خصوصا من خلال نظام دلالي ومعايير وقواعد تربوية يتم تعلمها واكتسابها تدريجيا، من طرف الأفراد.[3]

---

[1]– بنيدكت (ر)، لينتون (ر)، ميد (م) ذكرهم كلود ديبار، مرجع سابق، ص 08.

[2]– بودون وجماعته: مرجع سابق، ص39.

[3] - Maisonneuve (Jean) : La psychologie sociale, Paris, 1974, P.U.F, 11ème édition, p 50.

فهل يمكن عن صواب الحديث عن أفعال متفق عليها، مزكاة اجتماعيا، والتي تكون محل تعلم قصد ضمان استمراريتها دون أن يتم ملازمة لها، التطرق إلى مكانة المعايير الاجتماعية والنماذج الثقافية التي يتم التعبير عنها بدافع منها، والشأن ذاته فيما يتعلق بها من أدوار اجتماعية ومركز اجتماعي؟

إن "كل تعلم اجتماعي وكل جملة علاقات يرجعان بدءا، إلى نظام للمراكز والأدوار متعلق بالسن، الجنس وفئات المنشأ الاجتماعي"،[1] والذي سنحتاجه فيما تبقى من بحثنا (في تعريف الأنا الأبوي للطالبة). لنعرّف، الآن، هذه المفاهيم الأساسية لكي نلقي شيئا من الضوء على كل ما يتعلق بـ "الأنا الأبوي" مصدر "الملقّن".

3-4-4- المعايير الاجتماعية ونماذج السلوك:

إن هذه المفاهيم التي نحن بصدد الحديث عنها غير قابلة للفصل عن نظام للقيم يوجه في كل مجتمع سلوكات الفاعلين والمجموعات. في هذا الصدد، تُعرف المعايير الاجتماعية بوصفها "قواعد تسيّر السلوكات الفردية والجماعية"[2] يرى فيها دوركايم "نسقا منظما، مرادفا لنمط الضبط الاجتماعي.[3] يتم اكتساب هذه المعايير المشفّرة خلال التنشئة الاجتماعية. يمكن حينئذ الحديث عن "قوانين أخلاقية مؤثرة" والتي عن طريقها ستقدر الممارسات الخصوصية. نتيجة لهذا، فإن الفارق الملاحظ بين ما تمليه القوانين والممارسة الفعلية يؤدي إلى وصف السلوكات الاجتماعية بـ "المطابقة" أو "المنحرفة" أو بتعبير آخر، بـ"العادية" أو "غير العادية".

يصفها عالم النفس الاجتماعي جون ميزوناف (Maisonneuve Jean)، وهو يقارب بين معايير ونماذج السلوك، بأنها "صنف من السلوك الواسع الاتباع في جماعة ما وحيث يكون عدم الالتزام بها مرفقا بعقوبات جلية أو مستترة، والتي يعطيها أعضاء هذه الجماعة قبولا جليا وكاملا إلى حدٍ ما.[4]

---

[1]- ميزوناف (جون) (Jean Maisonneuve): مرجع سابق، ص 51.

[2]- ميزوناف (جون): مرجع سابق، ص 51.

[3]- ذكرها بودون، شرقاوي، بيسنار: مرجع سابق، ص 163.

[4]- جون ميزوناف: مرجع سابق، ص 52، 53.

في هذا المنظور، ينير هذان المفهومان بعضهما البعض ولا يكونان متناقضين أبدا، إلى درجة أنه لا يمكن الحديث عن أحدهما دون الرجوع إلى الآخر. إن نموذج السلوك ينم عن ملمح تعلمه، بحيث يمكننا القول بأن نموذج المعيار ينم عن "ملمح الوجوب، الانتظام والدوام".

يمكن للأفراد الذين تتحكم المعايير في سلوكهم أن ينتفعوا من توجيه معياري. بتعبير آخر، يكون الفعل موجها وفق المعايير والقواعد المعيارية التي تهيكله. عن طريق التوجيه المعياري الراسخ سيكتسي الفعل مراجع ورموزا للتماهي سيكون دونها محل إنكار. فتحت مفهوم "الإطار المرجعي" وصف عدد من علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعيين هذه الأفعال المعيارية. بإسقاطه على ميدان الاتصال الاجتماعي عن طريق بعض رواد هذا التخصص، كان المفهوم ذا ملاءمة لا يستهان بها لاسيما فيما يتعلق بفك أسرار التفاعلات الاجتماعية وتأثيرها على حياة الجماعات. إن جورج هربرت ميد (H. Mead) وجون ديواي (Dewey) وهورتون كولي (H. Cooley)، كل بدوره، وهم من أتباع التيار التفاعلي الرمزي، قد رأوا فيه ضرورة لتؤخذ بعين الاعتبار هذه "المرجعيات المعيارية" عند دراسة التفاعلات الواجهية. كما تبع هذا التوجه عالم النفس كارل هوفلند (H. Hovland) في بحوثه المتعلقة بالسلوك البشري في التنظيمات، وأخيرا دفيد بيرلو (David Berlo) في دراساته ذات الطابع البسيكولوجي الموجهة إلى مسارات "التوافق الاتصالي" والضرورة الملحة بأن يؤخذ بعين الاعتبار الإطار المرجعي السوسيو–ثقافي لدى الأفراد حين يكونون في وضعية تفاعل. يريد هذا المفكر بالإطار المرجعي السوسيو–ثقافي النظام المعياري والانتماء السوسيو–ثقافي الذي يتوخاه الأفراد حين يكونون بصدد التفاعل خلال لقاءاتهم.[1]

في هذه المرحلة، يكون الفعل المعياري الناجم عن هذه اللقاءات تنفيذا لارتباط قد يقحم جملة من الأفراد في إطار نظام للقيم بغرض تحقيق غاية مشتركة.

[1]– أنظر: شارون دانيال: Une introduction à la communication, Canada, Presse de l'université de Québec, Télé-université collection, communication et santé, 1991, p 87.

في بحثنا هذا، المعايير التي توجه فعل الأفراد والتي قد تكون كفيلة بالتأثير على "أناهم الأبوي" (أنا الطالبات) هي تلك التي تنبع من نظام للقيم محدد، مسبقا، في إطار النظام السوسيو–عائلي. يُقحم التوجيه المعياري ترابط أعضاء هذا النظام السوسيو–عائلي الذين ترسخت لديهم أصلا النماذج الثقافية المكتسبة خلال التنشئة الاجتماعية. يجب التذكير بأن معرفة مداه، عمقه ورسوخه يعني القيام بقراءة الدوافع التي تحرك العائلة الجزائرية وتفاعلات أفرادها. كما يجب التذكير بأن النظام السوسيو–عائلي الجزائري ما يزال على أيامنا، حسب مصطفى بوتفنوشات، يحيل على العائلة الكبيرة بواسطة شعور مشترك بالانتماء ما يزال حيا إلا أنه يساهم في انسجام الجماعة العائلية رغم ما يصدر عن بُنَى الدولة (النظامين المدرسي والإعلامي). يؤكد عالم الاجتماع بوتفنوشات في هذا السياق "أن تنوع البُنى الاجتماعية للعائلة التقليدية لا يبدو مؤثرا على التضامن الاجتماعي ويضيف "رغم أن الشاب الجزائري حرٌ في تصرفاته، نظريا، بمجرد بلوغه سن الرشد، فهو عند التطبيق مرتبط ببنيته السوسيو–عائلية عن طريق تأكيد ماضيه المشترك".[1]

معترفة هي أيضا بديمومة هذا الشعور بالانتماء الجماعي وما ينجرّ عنه من نظام الالتزامات المتبادلة، تعترف كامي–لاكوست دي جاردان (Camille Lacoste Dujardin) "أنه بإمكان الأشخاص المنفردين أيضا مواصلة تبني نماذج جماعية جديدة مثل الحياة القروية المشتركة، أو المشاركة في التجمعات الإدارية البلدية على سبيل المثال. لا يرجع هذا فقط إلى استمرارية التمثلات، إلى قوة الهابيتوس Habitus، التي ما يزال الجميع يسعى إلى دعمها في الحياة اليومية، بل يبدو أن هذا عائد كذلك، وحتى ربما أساسا، إلى رسوخ الإيديولوجيا الدينية التي يجد فيها النموذج دوما داعما فائقا وفعالا. إن الشريعة الإسلامية في خدمة الأمة وظائف المؤمنين أمر في غاية الانسجام مع الإيديولوجيا الأبوية.[2]

يقر هذا الأمر قانون الأسرة الصادر في جوان 1984 المعدل والمتمم بالأمر رقم 0502 المؤرخ في 27 فيفري 2005 ويتضمنه أيضا في إحدى مواده، "يتعين على

[1] - Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 237.
[2] - Lacoste Dujardin Camille: Des mères contre les femmes, Alger, Bouchène, 1991, p 89.

الزوجين الحفاظ على روابط القرابة وعلى العلاقات الطيبة مع الأهل والأقارب" (المادة 36).

لم تتمكن الانقلابات العميقة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية الواقعة غداة الاستقلال، من القضاء نهائيا على البنى العائلية التقليدية ولا حتى التغلب عليها.

الحقيقة أن الدولة المعاصرة والساعية إلى العصرنة قد سرّعت وتيرة عمليات التنمية، بل إنها مارست تأثيرا أفقد الروابط الاجتماعية الضاربة في القدم توازنها (حيث أنتجت نزوعا إلى الفردانية). في حين أن الأطر الدلالية التي يتيحها الدين والمبادئ المتماشية مع مسعى استمرارية التضامن الجماعي (بوصفها "ضرورة للتآلف الاجتماعي حسب م. بوتفنوشات) قد كانت ذات فعالية أكثر تأثيرا من السياسة المنتهجة من طرف الدولة.

لهذا تبدو لنا المعايير الاجتماعية قواعد للسوك يتم عن طريقها مسار إضفاء صبغة الشرعية وتبني المركز الذي يتنبؤوه الأشخاص في إطار العائلة، يعني خرق قانون التراتبية ونظام القيم الذي ينعته وقاحة وسلوكًا ينمّ عن إهانة النظام الاجتماعي المتبع. قد يكون السلوك الأكثر قبولا هو ذاك الذي يحترم ما تُمليه الأخلاق والممارسات التي تحظى بأكثر ما يمكن من إجماع ضمن العائلة. لكونها مستلهمة من القانون العرفي، فإنها "متراتبة، متسلطة، غير عادلة، ومتميزة بالطابع الأبوسي"، حسب اعتراف هيلان فان ديفيلد (H. Vandevelde).[1] تستقى المعايير التي تُلهم المرأة سلوكاتها أساس ديناميكيتها من روح هذا النموذج. يعني هذا حسب قول سائر: "الفتاة الخاضعة لأبيها، زوجة مطيعة لزوجها، أم محافظة على أسرتها".[2]

إن تراتبيّة العلاقات مرسخة وتميل القيم المتفرعة عنها إلى توطيدها. إن السلطة المفرطة المخولة للرجل والاستبداد الذي يجب أن يوظف عند حدوث ما يمكن أن يضعفها، تعد خطا أحمر لا يمكن تجاوزه. إن النموذج ملقن ومكتسب منذ الطفولة الأولى إلى درجة أن العائلة "تصبح محل ثقافة الشاب".[3]

1 - Chaulet (Claudine): Stratégies familiales et rôles des femmes, Revue URASC, Oran, 1988, p 105
2 - Lacoste Dujardin (C.): Op.cit., p 107.
3 - Chaulet (C.): Op.cit., p 104.

تحتل الفتاة في هذا مكانة هامة. يُعتبر عزل المرأة عن "عالم الذكور" فضيلة أساسية في الاستراتيجيات العائلية. يتعين على الفتيات الانتباه إلى المعايير التالية: "إدانة العزوبية، السلطة الممارسة خارج الفضاء المنزلي، الفصل الصارم بين الفضاءات والأدوار الذكورية والأنثوية والإنجاب وسن الزواج".[1] إن هذه الأطر الدلالية المنبثقة عن النموذج العائلي غير قابلة للنقاش ولا يمكن بأي حال للتنازلات التي غالبا ما تتم باسم تسامح ما أن تجعلها محل مراجعة بصفة نهائية.

لم تخفّ حدة القيم التي كانت تُبنى عليها العشيرة التقليدية رغم تفكيك البُنى الزراعية، بنزوح العائلات نحو المدن، فقدان الصلاحيات السلطوية وولوج عالم الشغل والثقافات الجديدة التي كانت سابقا حكرا على العائلة الكبيرة.

وهي تواصل تحليلها، تؤكد كامي لاكوست دي جاردان (Lacoste Dujardin C.) تراخي سيطرة العشائر الأبسية دون الاستسلام تمام للديناميكية الناجمة عن إعادة الدولة تحديد الروابط الاجتماعية. تعترف بأن "العائلات الجديدة المنشطرة عن أنساب مجردة من صلاحياتها، ما تزال تحافظ على ضمير الشرف العائلي بعناية قصوى إلى حد ما، وبحسب أقدمية التفكيك وبناء على ما تبقى من روابط مع قرابة النسب، كما تتبنّى دوما الإيديولوجيا الأبسية، التي تجدُ في الدين داعمًا لها، وتشكل ضمن كل التغيرات الاقتصادية والسياسية القيمة الدائمة الوحيدة".[2]

إن هذه الديمومة للنظام المعياري في سياق اجتماعي متشكّل من تغيّرات اجتماعية متعددة التنوع من الأهمية بمكان، لاسيما وأن الأمر يتعلق بفتيات صغيرات السن ونساء يتعينُ تلقينُهُنّ الأهمية الحيوية للحفاظ على الوضع القائم والسهر على انسجام العائلة-الاجتماعي. يتمثل ضمان ديمومة هذا الوضع في تمتين العلاقات الاجتماعية ضمن الجماعة العائلية، في "روح تضامنية" تجاهها ودعم الشعور بالانتماء. في هذا السياق، يجدر تماما تكرار الفكرة التي مفادها أن أساس النظام السوسيو-عائلي كونه نظام تفاعلات يشارك فيه الأفراد الذين يشكلونه.[3]

1 - Chaulet (C.): Op.cit., p 109.
2 - Lacoste Dujardin (C.): Op.cit., p 105.
3 - Aurèle (S. Y.) : La famille, sa réalité psychologique, Op.cit., p 13, 14.

يقتضي تبني مثل وجهة النظر التفاعلية هذه بالضرورة التساؤل عن ملاءمة، مكانة، ومعنى مفاهيم المعايير الاجتماعية (المعرفة لاحقا)، وكذا "الأدوار الاجتماعية" إضافة إلى "المركز الاجتماعي" وأخيرا مفهوم "التضامن العائلي". إن هذه المفاهيم التي يمكن أن تبدو لنا شديدة الملاءمة لما تبقى من بحثنا، قد تكون أساس "الأنا الأبوي" الذي، وهو متضمن في "الأنا الراشد" للطالبة، قد يبدو لنا موجها للسلوكات الجامعية (أنظر فرضية بحثنا).

3-4-5- مفهوم الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي:

من المؤكد أنه من الصعب، بل من الخطإ، تعريف الدور الاجتماعي دون الرجوع إلى تعريف المركز الاجتماعي لكنوهما شديدي التمازج وذوي علاقات متبادلة شديدة الوثوق. عن صواب، يعترف بهذا رالف لينتون (Linton R.) ويؤكد بـ "أن مقاسمة ومشاركة الفرد الثقافة العائلية في مختلف مراحل حياته متوقفتان فعلا على الموضع الذي يحتله في البنية العائلية.[1] مركزه الاجتماعي بتعبير آخر، يعني المؤلف المذكور بالمركز الاجتماعي، الوضع والمكانة الاجتماعية التي يحتلّها شخص ما في أي قطاع ضمن البنية الاجتماعية. يتمظهر المركز في السلوك عن طريق الدور الذي يحيل إلى ويعيّن جملة من النماذج الثقافية المرتبطة بمركز اجتماعي ما؛ وبتعبير آخر جملة من السلوكات المضبوطة (الممفصلة للمعايير الاجتماعية الخاصة لجماعة المنشأ الاجتماعي) والمرتقبة اجتماعيا. وهذا منشأ مفهوم الانتظارات الاجتماعية (بوصفها شرطا لتفاعل محتمل) التي تظل الجانب الذي دونه قد لا يتمكن الدور، ولا حتى المركز الاجتماعي من التجسد. هكذا يبدو الدور بوصفه المظهر الديناميكي والتفاعلي للمركز، أي ما يجب أن يفعل شخص ما لكي يحقق المصادقة على التمتع بهكذا مركز اجتماعي وأن يحقق نتيجة لهذا، تبنّيه اجتماعيا لصالح اندماج اجتماعي (ويتعلق الأمر في الحالة التي تهمنا بالاندماج العائلي).

قد يتعلق الأمر في بحثنا هذا، بالنظر إلى هذه المفاهيم الأولى (الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي) بوسيلة لإدراك الوظائف المضطلع بها أو التي يفترض أن تكون

[1] - Linton (Ralph): Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1960, p 66.

كذلك نظيرا للمركز الاجتماعي المتبوأ في التسلسل الهرمي العائلي). وهي وظائف اجتماعية يتم تعلمها منذ الطفولة الأولى بواسطة التنشئة العائلية، بحيث لا تكون السلوكات الاجتماعية المتعلقة بها، في آخر المطاف إلاّ تجسيدًا لها.

3-4-5-1- الدور الاجتماعي حسب روشي غي (.Rocher G):

حسب عالم الاجتماع (.Rocher G)، "يتشكل الدور الاجتماعي من معايير اجتماعية يخضع لها السلوك الاجتماعي والفعل الصادر عن الأشخاص الذين يشغلون مركزا ووظيفة خاصة في جماعة ما".[1] يمكن القول أن لهذه الوظيفة ما يقابلها من سلوكات خاصة ومن كيفيات للتصرف يتعين أن تكون ملائمة لبعض الوظائف الاجتماعية الخصوصية.

3-4-5-2- الدور الاجتماعي حسب إرفينج جوفمان (.Goffman E):

من جهته، يؤكد إرفينج جوفمان، رائد التيار الإيثنولوجي والتفاعلية الرمزية، على تنوع الوضعيات التي تؤدّى فيها الأدوار بصفة مختلفة. متجنبا وجهات النظر الواسعة المدى والتحليلات السوسيولوجية الكلية يميل إلى التركيز بواسطة الملاحظة الإيثنولوجية على وضعيات في المستوى السوسيولوجي الجزئي، مع الحرص على "إبراز الشروط الملائمة للحياة في المجتمع، هذه الشروط الخاصة بالمجتمع الغربي".[2] مستفيدا من وجهة نظر تفاعلية، يعرف غوفمان الدور الاجتماعي بوصفه ذات اجتماعية ناجمة عن الثنائية الذاتية لدى الأفراد.[3] الأمر يتعلق إذن بإبداع ملازم لنظام معياري "منتج" من طرف الأعضاء والأفراد أنفسهم. لكي نلخّص هذا، نقول إنه تبعا لغوفمان، إذا وُجد الدور، لكونه منتج بناء ثنائي الذاتية (يبدو واضحا تأثير بنائية وفينومينولوجية شوتز) (Schutz).

من هذا المنطلق، يشبه أ.غوفمان أداء دور ما بمظهر ورابط حيث ترتسم مسافة بين "الدور المؤدى" و"الهوية الحقيقية". قد يقترن إذن بنوع من "الهوية المفترضة" التي قد يشغّلها الفرد خلال لقاءاته اليومية، والتي ينتهي بها الأمر إلى أن تكون "مقبولة وفق هذه الصفة.

---

[1] - Rocher Guy: L'action sociale, Livre I, Paris, Editions points, 1970, p 45.

[2] - على حدّ قول بودون (ر) وجماعته (Boudon (R.) et collectif): مرجع سابق، ص 107.

[3] - أنظر بودون وجماعته (Boudon R. et collectif)، ص 108.

نتيجة لهذا، يبدو لنا هذا التعريف قاصرا لكونه ميالا إلى أن ينظر إلى الظواهر الاجتماعية والمؤسسات بوصفها مشاهد تلقائية مركبة رغم كونها ذات طابع اجتماعي. يبدو أن "الهوية المفترضة" بحسب ما يعرضها أ. غوفمان وكأنها مدمجة ضمن رؤية "صوراتية" صارمة كما أنها بهذا تفرغ هذه الأدوار الاجتماعية (المعايير الاجتماعية) من مضمونها والتي دونها قد لا تتمكن الهوية الحقيقية لجمهورنا من أن تتجسد ولا أن تكون محل مقاربة.

3-4-5-3- الدور الاجتماعي حسب بارسونز تالكوت وميرتون روبير.ك. (Parsons T. et Merton R. K.):

- **لدى بارسونز** (Parsons):

يحرص بارسونز على تأكيد "شروط التغيير" الخاصة بالعوائق المعيارية الملازمة للأدوار. يحاول التصنيف المنجز إبراز "شروط التغيير" هذه بالتأكيد على السياق العام لمجتمع ما. هكذا، وبمقارنة "المجتمعات التقليدية" بـ "المجتمعات الصناعية"، توصل بارسونز إلى وجود تصنيفين متناقضين: تميز الأولى المجتمعات التقليدية على أساس التوزيع البسيط للعمل. تميل الأدوار في هذا السياق إلى أن تكون "ذاتوية – عامة – غير محايدة فعلا ومفروضة".

إن الصنف الثاني لمجتمع يكون فيه تقسيم العمل أكثر تعقيدا، شاهد على أدوار تميل إلى أن تكون من الصنف "العمومي – الخصوصي – محايدة فعلا وموجهة نحو الإنجاز وهي سمة مهيمنة في هذا التعريف السوسيولوجي. إنه أيضا مصدر للتفردية حيث يكون الاعتبار للشخص مبجّلا باسم "عقيدة الاستحقاق" والإيديولوجية التي تحث على "روح المنافسة الاجتماعية"، وهي السمة الغالبة على المجتمع الغربي المعقد والرأس مالي في جوهره.[1] فيما يخص النموذج الثقافي والمعياري الذي يهمنا، فإنه يتفرع من الممارسات السوسيو-عائلية التي تُكرس فيها الأدوار والتفاعلات الاجتماعية المتعلقة بها. عن طريق خصائصها "الإلزامية" فإن الأدوار الاجتماعية المتفرعة عنها تنحو إلى إقحام الجماعة السوسيو-عائلية التي تهمنا، والتي حسب فرضيتنا، قد تكون مصدر "الأنا

[1] - Parsons (Talcott) : Pour une lecture de la sociologie de Parsons T. CF : « Eléments pour une sociologie de l'action ». Trad. Fr. Paris, Plon, 1972, p 197 à 238.

الأبوي" المعدي، إلى إقحامها في إطار ذات اجتماعية قد تُشبهُ ما كان بارسونز يذكره فيما يخص المجتمعات التقليدية القائمة على التقسيم البسيط للعمل. لهذا الغرض، فإن النظام المعياري المحدد لكيفيات أداء الأدوار وفق التوقعات الاجتماعية، قد يفرض على المرأة في الجماعة السوسيو–عائلية المذكورة (العائلة) وظيفة مهندس "التضامن العائلي". قد يكون هذا الدور ناجما عن ممارسات سوسيو–ثقافية منبثقة عن العائلة الكبيرة وعن مبدأ السلطة الأبوية (المذكور سابقا). إن منطق العائلة الذي يريد أن تظل المرأة في خدمة هذه السلطة أمر مفروض بوصفه قانونا وهو ملقن بواسطة التنشئة الاجتماعية العائلية، قد يميل (أي هذا المنطق) إلى جعل المرأة تسلم بتبني فكرة الالتزام بتضامن تام تجاه العائلة. نتيجة لهذا، فإن إبداء عزوف تام عن هذه المهمة وتكريس الذات لدور قد يضر بانسجام العائلة، يعتبر تخليا عن التضامن مع جماعتها الاجتماعية الأصلية وتكون بهذا في تنافر مع نظام الانتظار الذي تُنسج بفضله الروابط العائلية. قد تكون وظيفتها (وتعني الاجتماعية) المساهمة في استقرار وديمومة الجماعة العائلية.

- **لدى ميرتون** (Merton):

يتشكل الدور الاجتماعي من معايير اجتماعية تخضع لها الأفعال والوظائف المتبوأة من طرف فرد ما ضمن جماعة اجتماعية ما أو مجموعة ما، خلافا لبارسنز، تُدرك هذه الأخيرة في إطار سوسيولوجي بوصفها جملة من الوظائف المتباينة والمتبوأة سواء من طرف أشخاص أو بين الجماعات الاجتماعية ضمن بنى منظمة هيكليا. في هذا المستوى، سمحت لميرتون دراسات متقدمة جدا وذات طابع مونوغرافي من أن يؤكد تحليلها ومن أن يمضي بها بعيدا، لاسيما بتركيزها على العائلة الزوجية (أدوار الآباء، الأجداد).[1] في هذا المستوى من التحليل اكتشف ميرتون أن كل وظيفة يتم معاينتها قد توافق سلوكات خاصة وطريقة في التصرف قد تلائم بعض التوقعات الاجتماعية. تتمثل مساهمة ميرتون في إقامة توازن بين الدور والوظيفة والمركز الاجتماعي الذي قد يحتله شخص ما في تسلسل هرمي اجتماعي ما. بهذه السلسلة من المفاهيم، التي هي في الحاصل مرادفات، ارتأى ميرتون أن يُلحق مفهوما لا يقل أهمية عن المفاهيم الأخرى:

[1] - Merton (Robert-K.) : Eléments de théorie et de méthode sociologique, trad. Fr. Paris, Plon, 1965.

ويتعلق الأمر بمفهوم التوقعات الاجتماعية. في هذه الحال، يتم تناول الدور بالمعنى المؤسساتي للمصطلح ويتمظهر عن طريق إجماع أفراد الجماعة الاجتماعية الذين قد يؤسسون انتظارات متبادلة. إن الانتظارات المرتبطة بدورها أفعالٌ منتظرة من فرد ما تبعا لوضع اجتماعي ما بعد أن يكون قد تم تكييفه وجعله في تأقلم مع نظام هذه الانتظارات الاجتماعية (ميرتون 1949). من هذا المنظور، يحدد الدور الاجتماعي إذن، النماذج التي، وهي تسمو على التباينات وكل التأقلمات الفردية تتيح توجيه أفعال الأفراد الذين يحتلون مركزا اجتماعيا ما.

فعلى مستوى مفهوم "النماذج"، الذي يبوئه ميرتون مكانة مرموقة، يتعين التوقف لمعاينة أثره على "الأنا الأبوي" للطالبة ولتقييمه في بُعده السوسو–ثقافي.

3-4-5-4- ثقافة "الأدوار" والتفاعلية الرمزية لدى ميدوكولي:

لدى هربيرت ميدوشارل هورتون كولاي، وهما المنشطان الرئيسيان للتفاعلية الرمزية، فإن الفرد وهو يكتسب أدوار الغير يصبح "الآخر معمِّما". قد يكون هذا الأخير (الفرد) في هذا المنظور ذاتا تكتسب أدوار الغير (أدوار العائلة وفئة المنشأ الاجتماعي كلها).

إن هذا الاكتساب للأدوار الاجتماعية، الذي ينحو إلى إيجاد "الآخر المعمِّم، من شأنه أن يسهل التفاعلات الاجتماعية. سيتم تعريفها بوصفها نظام اتجاهات قد يكون أثره الحد من الشك بفضل نظام للانتظارات يتعين على الفاعلين الاجتماعيين إدماجه خلال تفاعل ما. إن غاية أصحاب التفاعلية الرمزية هي أن يعاينوا ويقيّموا هذه التفاعلات بوصفها نظاما للاتجاهات والانتظارات المشتركة. في هذا السياق توصل منشطو هذا التيار إلى أن يستنتجوا بأن الفاعل "أ" يدخل في تفاعل مع الفاعل "ب" حين يترقب كلاهما أن يتصرف الآخر في الإطار المعياري الذي يخوله له دوره.[1]

[1]– من أجل قراءة نقدية للتيار التفاعلي الرمزي، أنظر (Boudon, Besnard, Lécuyer, Cherkaoui,)، مرجع سابق، ص128.

نتيجة لهذا، فإن هذا الإطار المعياري المنسجم مع الأدوار الاجتماعية والكفيل بأن يضبط التفاعلات، هو الذي قد يهمنا من حيث أثره على تعريف "الأنا الأبوي" وكذا في ملاءمته لتوضيح البعد التفاعلي للسلوكات الاجتماعية لدى جمهورنا.

3-4-6- مفهوم "التضامن":

يفترض أن تؤدي المفاهيم المعرّفة إلى حد الآن إلى إلقاء الضوء على تجسيدها في "الأنا الأبوي" الكفيل بمرافقة الطالبة في مسارها الجامعي الواعد. فليس لملاءمتها مثيل، رغم خصوصيتها المتعلقة بكل شخص، إلا المكانة التي تحتلها في البنية السوسيو-عائلية ونزوعها إلى توثيق انسجام فئة المنشأ الاجتماعي. إن ذكر هذه الغاية الهادفة إلى تحقيق الانسجام الاجتماعي هي بالضرورة الإحالة إلى مفهوم لا يقل أهمية: "التضامن".

يجدر الذكر بدءا أن مفهوم "التضامن" ليس جديدا في الإنتاج العلمي السوسيولوجي، إلى درجة أن هذا الأخير عن طريق خصائصه المرجعية التي تحيل إلى العلاقات والروابط الاجتماعية، قد كان في بداياته أحد أولى المفاهيم التي تمكنت السوسيولوجيا بواسطتها من أن تحدد موضوع دراستها وأن تضفي على نشاطها، انطلاقا من هذا، طابع الآلية.

رغم المجادلات المحيطة بهذا المفهوم، أجمع المؤلفون السوسيولوجيون على تأكيد ديمومته بشكل أو بآخر، في كل المجتمعات. فبوصفه مفهوما أساسيا ومؤسسا للعلاقات الاجتماعية، فإن التضامن الاجتماعي قد لقي الاهتمام من طرف أكثر من اختصاص. هكذا إذن، حاول عدد لا بأس به من علماء الاجتماع، علماء الاثنولوجيا والانثروبولوجيا إجراء قراءات في النظام الاجتماعي عن طريق توضيح أعمق للميكانيزمات المتحكمة في الفاعلين الذين ينشطونه وما يميزهم من رهانات. لقد حاول آخرون وضع تصنيفات للمجتمعات بناء على طبيعة التضامنات الاجتماعية. أما نحن، فبإمكاننا، تبعا لهؤلاء، المؤلفين، أن نعتبر التضامن الاجتماعي إحدى الصفات الأكثر وثوقا والأكثر أهمية من حيث قدرتها على إلقاء الضوء على انسجام المجتمع والروابط الاجتماعية القابلة للمعاينة على مستويات مختلفة. فسواءً كان ذلك في علاقات العمل أو في العلاقات العائلية أو في

علاقات الجيرة أو غيرها، فإن التضامن هو أساس ترابط الأفراد الذين ينشّطون الحياة في ذات اجتماعية ما.[1]

3-4-6-1- "التضامن" بوصفه "رابطا للهوية":

في مؤلفه "Pour une sociologie relationnelle"،[2] يقدم غي باجوا (Bajoit Guy) جملة من المعايير الملائمة التي تلخّص مفهوم العلاقة الاجتماعية. من المهم، في نظرنا، الانطلاق من مفهوم "العلاقة الاجتماعية" هذا الذي يبدو أنه يشكل العنصر المولّد والمستوى الذي قد يُولد فيه التضامن بوصفه ظاهرة اجتماعية كبرى سواء في المجتمعات القديمة أو المجتمعات المعاصرة.

في جملة واحدة، يعرف مؤلف "Pour une sociologie relationnelle" سلوكات الأفراد بوصفها اجتماعية لاتسامها بالروابط التي يتعين خلالها على كل منّا وهو يتصرف أن يراعي الآخرين. وانطلاقا من هذا التشخيص، يبرز المؤلف بعدين أساسيين مؤسسين للرابط الاجتماعي: رابط الهوية ورابط الغيرية. "إن الرابط الاجتماعي هو في ذات الوقت رابط للهوية ورابط للغيرية"،[3] حسب ما يؤكد هذا المؤلف. بإقامة علاقة مع شخص آخر، يبحث كل فرد عن اكتشاف هوية ما أو غيرية ما. تكون العلاقات بهذا مصدرا لاكتساب الهوية (التشابه) والغيرية (التفرد). حسب الكاتب، فإن التبادل يميز الغيرية، في حين يميز التضامن رابطة الهوية.

بشرح أفكار هذا المؤلف، يمكننا وضع المعالم الأولى لنظرية في التضامن وأن نلج هكذا، رأسا، بحث عناصرها الأكثر ملاءمة. في هذا السياق، قد يكون التضامن رابطا اجتماعيا مبنيا على تنفيذ مسار للهوية أو تشابه مع فئة المنشأ الاجتماعي. يمكن معاينة مسار الهوية هذا، الذي هو مصدر للتضامن، في التقليد النظري الذي قد يستعرض الشكل المتخذ من طرف هذا المسار والمبادئ الأساسية، التي يسهل التعرف عليها عن طريق غاية التماهي ونمط الرقابة الاجتماعية، إذ تشكل هذه الأخيرة المعايير الأكثر أهمية.

---

1 - Durkheim (Emile) : De la division du travail social, Paris, PUF, 1978, p 167.
2 - Bajoit (Guy): Pour une sociologie relationnelle, Paris, PUF, 1993.
3 - Bajoit (G.) : Op.cit., p 88.

سنحاول، بتبني عناصر التحليل التي طورها باجوا (Bajoit)، أن نستعرض النماذج الأساسية الأربعة لعلم الاجتماع لنرى كيفية تجسد التضامن وخصوصية أشكاله. قد يكون مثل هذا التقسيم في محله فيما يتعلق بتعريف "التضامن العائلي" بوصفه "قيمة اجتماعية متعلمة" ضمن العائلة، والتي بإمكانها أن تصيب الطالبة، بالتالي، في "أناها الأبوي". قد يفيدنا مثل هذا الاستعراض النظري في استكشاف ومقاربة النظرية التي قد تبدو مؤهلة أكثر من غيرها لإعطاء معنى لمفهوم "التضامن العائلي" بواسطة مختلف النظريات.

إن النماذج الأربعة المعروفة في التقليد السوسيولوجي حسب باجوا هي:

- نموذج الاندماج
- نموذج التنافس
- نموذج الاستلاب
- نموذج الصراع

1/- يتيح نموذج الاندماج تدخّل علاقات اجتماعية مؤسسة على التبادلات التكاملية بين الأفراد أو الشركاء الاجتماعيين المميزين. يُسمّى صنف التضامن السائد هنا وظيفيا لتضمنه الرقابة المعيارية. لقد كان مثل هذا التصور المتعلق بهذا الصنف من التضامن ميزة لإيميل دوركايم (في "De la division du travail social").

إن المفهوم في سياقه النظري معالج من زاوية فكرة الرابط الاجتماعي، الذي يعبر عن الانسجام الاجتماعي السائد بين أفراد العائلة ذاتها المترابطين في ما بينهم. باعتباره شديد القرب من طروحات إيميل دوركايم، يشبه جون ديفينيون (Duvignaud Jean)[1] "التضامن" بمسار اجتماعي للتنظيم متمحور حول طوطم، كما يشبهه بنظام للالتزامات الاجتماعية يتعين التماهي معها والرجوع إليها. إن تصور جون ديفينيون الشبيه في كل جوانبه بتصور دوركايم، والواقع ضمن الفلسفة الطهرية الكانطية، متّسمٌ "بطبيعة الرابط الذي يوحّد الرجال والنساء".

لدى كليهما، يؤكد هذا التصور تشابها للقيم الاجتماعية الإلزامية التي يتعين عليها توليد أفعال جماعية توافقية.

[1] - Duvignaud (Jean) : Solidarités, 1987, Paris, Presses universitaires, France (P.U.F).

من هذا التعريف ذي الصبغة الطهرية، تنبثق أولى العواقب: يبدو التضامن ضمان ضمير جمعي أكثر قوة وضمان حياة جماعية لا عيب فيها. أوليا، يقاوم هذا التعريف كل مسار للاختلال الاجتماعي، لصراع الأجيال، صراع الأجناس والفئات الاجتماعية. أخيرا، ولكونه مرادفا للانسجام الاجتماعي، يحيل التضامن إلى ضمير جماعي "منقول" عبر الأجيال و"متعلم"، يحاكي هبة لتعبئة الرجال والنساء لاستحضار ما قد يكونون تعلموا ضرورة احترامه.

2/- يؤسس نموذج التنافس التبادلات الواقعة بين الأفراد الذين يخوضون منافسة ما. إن التضامن المجسد في هذه الحال يسمى تضامنا تعاقديا، فالعقد الذي تتم بموجبه العلاقات الاجتماعية هو المعطى الأهم الذي ينظم علاقة الأفراد الذين تحذوهم روح التنافس قصد تحقيق مصالحهم. إن اشتغال مثل هذا التضامن مسير من طرف قواعد مؤسسة. يعتبر ف. توني (Tönnies F.) أحد رواد هذا التيار.

3/ يميز نموذج الاستلاب (Aliénation) العلاقات الاجتماعية المتناقضة، في هذا الإطار، تحذو الأفراد إرادة متبادلة بأن يقضي كل طرف على الآخر. يظل التضامن الجامع بين هذا الطرف وذاك خاضعا لضمير يهيمن على الجميع لكونه نابعا من الدولة أو حزب قد يزجان بهم في صراع سياسي.

4/ أمّا نموذج الصراع، فيتصوّر المبادلات الاجتماعية في منظور صراعي، يُعتبر التضامن الذي يحرّكه انصهاريًّا كونه يتأتى عن حركة ذاتية التمركز، والتي تنحو إلى توحيد الأفراد بعد تحقيقهم الوعي المتكون في الكفاح والصراع اللذين يخوضونهما.

إن الانطلاق من مختلف الروابط الاجتماعية هذه، التي تضمن حزمة من الأفعال الاجتماعية (إذ كان غي باجوا من أنصار علم الاجتماع الفعلي تماما مثل ألان توران(Touraine A.))، هو، فيما يخص مفهوم التضامن، طريقة لتحديد موضعه نظريا قبل تحديد المعايير ذات المعنى الكفيلة بتعريفه. لكن، لنر، قبلا، غاية التماهي الذي يُخَوِّله التضامن ونمط الرقابة الاجتماعية التي تميز كل واحد من الروابط الاجتماعية المذكورة سابقا في كل واحد من هذه النماذج.

3-4-6-2- التماهي والرقابة الاجتماعية بوصفهما معايير لأشكال التضامن:

وهو يذكر الأسس البسيكولوجية للانتقاءات الاجتماعية، يجري فرديناد تـوني (1887) (F. Tönnies) تمييزا بين الروابط العشائرية والروابط الاجتماعية.[1] يتميز الشكل الأول بأن أعضاء الجماعة ذاتها يبنون علاقات على أساس هوية الدم (رابطة الدم، Identité de sang)، الفكر أو الروابط. أما الروابط الاجتماعية فإن نظامها ناجم عن كون أعضائها في حاجة إلى أن يتعارفوا وأن يؤكدوا تكامل مصالحهم المتباينة، وهذا بإبرام عقد للتعاون.

يطلق على التضامن الناجم عنه رسم التضامن التعاقدي؛ يبدو جليا التطابق مع تحليل دوركايم. يميز هذا الأخير بين المجتمعات ذات التضامن الميكانيكي وتلك التي تعتمد التضامن العضوي. يقوم المجتمع ذو التضامن الميكانيكي على وعي أعضاء المجتمع ذاته بكونهم نظراء وأنهم يشبهون بعضهم بعضا. فبفضل معيار التشابه والتماهي يُنظّم هذا الصنف من التضامن. يتميز أعضاء نفس العائلة أو العائلات في قبيلة ما بالتضامن الميكانيكي.

يضفي التضامن العضوي طابع الامتياز على تباين الأفراد وأدوارهم الاجتماعية الملازمة المتعلقة بتقسيم العمل الاجتماعي. إنه عضوي لقدرته على دمج الأفراد في سياق اجتماعي ما، منظّم وظيفيا من أجل تحقيق غاية التقسيم الاجتماعي للعمل. كما يسمى هذا الصنف من التضامن وظيفيا تحذو الأعضاء فيه إرادة التماهي مع بعضهم بعض. إنهم أعضاء يسعون إلى تحقيق غايات قصد ترسيخ انتماء اجتماعي أو فئوي ما. يولد التماهي مع فئة المنشأ الاجتماعي الشعور بالحاجة إلى "اكتساب المؤهلات السوسيو-ثقافية الضرورية لأداء الأدوار الاجتماعية المنتظرة من الفرد لكي يستفيد من تبوء المركز الاجتماعي الكفيل بتسيير اندماجه في المجتمع.[2] تعبّر مثل هذه الخصوصية عن الغاية من التضامن الوظيفي والتضامن التعاقدي. غير أنهما مختلفان عن بعضهما البعض عن طريق نمط الرقابة الاجتماعية.

---

[1] - Tönnies (Ferdinand) : Communauté et société : Catégories fondamentales de la sociologie pures, trad. Fr, Op.cit., Paris, RETZ. CEPL 1971, p.157.

[2] - Bajoit (G.) : Op.cit., p 89.

إن التضامن الوظيفي، الذي يضمن للأفراد اندماجهم الاجتماعي، يمارس عن طريق الرقابة المعيارية المنفّذة على أعضاء جماعة المنشأ الاجتماعي. تؤكد هذه الرقابة، وعن طريق التلقين، اكتساب المعايير الاجتماعية المسيرة للجماعة المذكورة، إضافة إلى الأدوار الاجتماعية المنوطة بها. غالبا ما يُرفق الانحراف عن مثل هذه المرجعيات الاجتماعية بعقوبات. أما التضامن التعاقدي، فهو مضمون عن طريق رقابة مؤسسة. فهذه الأخيرة منبثقة عن قصدية وعقلانية هادفة إلى أن يحدّ الفرد، من تلقاء نفسه، من الرغبة في تحقيق مصالحه بصفة لا حدود لها، وهذا بإرساء توافق يعمل على بعث حياة مشتركة ومنسجمة.

يختلف التضامن التعاقدي عن التضامن الوظيفي بالنظر إلى الشرعية المعترف بها من طرف الأفراد في استثمار مصالحهم وفق روح توافقية، بعيدا عن كل قهر متأتٍ من الخارج، من جهة أخرى، فإن التضامن الذي يتجسد عن طريق خضوع الأعضاء لسلطة ما (دولة، حزب) يُسمّى مسلسلا نظرا لتجاوُر الأعضاء ضمن مجموعة ما أو جمع ما ينظر إليهما بوصفهما خاضعين لسلطة سياسية فسلسلة الأعضاء "لا يمكن أن تكون موحدة إلا من الخارج، بتدخل طرف ثالث لا يمكن تخطّيه، وهو القائد".[1] بالنتيجة، يضع كل عضو نفسه تحت حماية شخصية كاريزماتية، متمتعة بسلطة التحكم في مقادير الأشخاص مقابل ضمان الأمن لكل واحد منهم. وتكون درجة التبعية بالغة الأهمية بحيث تتم الاستعاضة بالامتثالية عن حضور القائد الذي يُملي الأوامر والسلوكات الواجب التقيّد بها.

يؤسّس النمط الرابع للاندماج في الجماعة التضامن الانصهاري. إن الغاية المرجوة هي بناء تضامن جماعي قصد تحقيق مشروع مجمّع. إن المشاركة في هذا الإنجاز وهذا الفعل المشترك هي الوسيلة التي عن طريقها تدمج الجماعة أعضاءها وتجمعهم. إذن ففي صميم الفعل أو التطبيق العملي تكافئ الجماعة أعضاءها أو تعاقبهم. فأولئك الذين لا يشاركون أو يبطلون العمل بما يجب عليهم، يتم إقصاؤهم أو تهميشهم. ويتم إعلان إبعاد أحد الأعضاء الرافضين للهبّة التلاحمية من طرف الجماعة نفسها. "لا يُبرّر الإبعاد

[1] - Bajoit (G.) : Op.cit., p 90.

بخرق معيار أو قاعدة ما، ولا برفض الاستجابة لأمر ما، بل بعدم المشاركة في ثقافة الجماعة وفعلها".[1]

إثر استعراض الطروحات الرئيسية المتعلقة بمفهوم التضامن والنقاش الذي أولاه الباحثون لكل من النماذج المعروفة إلى يومنا هذا في التراث السوسيولوجي، نرى من واجبنا أن نستقي المعايير التي تبدو لنا الأكثر تعبيرا لتعريف التضامن العائلي "حسب ما تم تصوّره في إشكالية الأنا الأبوي". نودّ في هذا الشأن، مع شيء من المجازفة، أن ندمج هذا في سياق نظري باستلهام أحد النماذج المذكورة سابقا، حتى نحدد بصفة أفضل صنف التضامُن "الملقّن" منذ الطفولة الأولى والذي يتعين عليه، احتمالا، أن يرافق الفرد في مساره البيوغرافي، ولاسيّما في الجامعة (وهي الحالة التي تهمنا).

نعتقد أننا وجدنا في نموذج الاندماج مثالا توضيحيا وتأمليا كفيلا بإنارة السبيل الواجب اتباعها لبلوغ المعنى الواجب إعطاؤُهُ لهذا المفهوم. إن التضامن حسب ما نستشفه قد يشبه أكثر ما يشبه التضامن الوظيفي الدوركايمي في نسخته المخصصة للمجتمعات ذات التضامن الميكانيكي وتلك المحلية إلى الروابط العشائرية المطورة من طرف ف. توني.[2] إنه مدرك، في هذا المستوى، بوصفه رابطا اجتماعيا مرادفا لذلك المتعلق بالترابط ذي المرجعية المحلية إلى النظام الاجتماعي في شموليته والمترادف، أيضا، مع ذلك المتعلق بالتناظر والتبادل[3]، في صميم نظرية "الهبة" و"مضاد الهبة" التي دشنها مارسال موس(M. Mauss) على اعتبار أنه رابط عشائري مذكّر بنظرية فردیناد توني، فالتضامن بوصفه كذلك قد يكون مرادفا للتماسك العائلي. فالمصطلح، وهو يكتسي مثل هذا المعنى، شديد القرب من ذاك الذي تبناه مصطفى بوتفنوشات. بتعبير شديد الوضوح، يتحدث عالم الاجتماع هذا عن أن "التماسك العائلي يواصل، حاليا في الجزائر، لعب دور أساسي في الأوساط العائلية والاجتماعية، في تعارض مع الشيوع الذي اختفى بوصفه

---

1 - Bajoit (G.) : Op.cit., p 92.

2 - Bajoit (G.) : Op.cit., p 100.

3 – بوصفه ترابطا، فإن التضامن بهذا المعنى شبيه في كل جوانبه بالمفهوم الذي طوره بيسنار، برلودي وفوت، مذكور في:

« Les solidarités entre générations, vieillesse, famille, Etat, sous la direction de Attias Donfut (Claudine), Paris, Nathan, 1995, p 62.

بنية، لكنه يظل حاضرا كروح، روحٍ للشيوع تتجسد بالملموس يوميا في جو تماسك عائلي منبثق مباشرة وتماما من روح العشيرة والتقليد".[1] يواصل عالم الاجتماع الجزائري أن هذا التماسك العائلي يتخذ أشكالا مختلفة: مساعدة مالية في حال المرور بصعوبات، إيواء اليتامى، الأرامل، المرضى المقعدين أو الفقراء من أعضاء العائلة. بوصفها بوتقة لأشكال التضامن الاجتماعي، تواصل المؤسسة العائلية تلبية أهداف عشائرية، في حين أن قاعدتها الاستهلاكية متعلقة ماديا بالعصرنة، حسب تأكيد مصطفى بوتفنوشات. [2] هذه إجمالا الخطوط العريضة للسياق السوسيو-عائلي والنظام الرمزي (التضامن) الذي يحدث فيه هذا الأخير وهو يُبسط رسوخه، هو في الوقت ذاته نموذج مصمم ليتم تعلّمه واكتسابه. في مستوى ثان، فإن التضامن بوصفه نظاما رمزيا ورابطا اجتماعيا، يهمّ العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة ضمن العائلة ذاتها. في هذا الوضع، ولكون التضامن العائلي محفّزا على التعاضد العائلي، فإنه يُنظر، في بحثنا هذا، إلى التضامن بوصفه ميدانا مخصصا للمرأة. من المهم، بدءا، التأكيد على أن التضامن العائلي يمارس في إطار التقسيم الجنسي للعمل، الذي هو حكرٌ على المؤسسة الأسرية (العائلة). وضمنها يسند للمرأة الدور الذي يقتضيه هذا المفهوم.

إن السلوكات التي تحدث فيه، وعلى الرغم "من عصرنة مدمجة فيه، تنتشر هنا للحفاظ على التقاليد والتمكين لها بصفة أكثر اتساعا" حسب اعتراف مصطفى بوتفنوشات. يسعى الفاعل إلى تدعيم بنية لا مناص له عن الانتماء إليها ولا سبيل له إلى التملص منها: بنْيَة عائلية، نظام ثقافي، سلم قيم فردية ترجع كلها تقريبا إلى القيم التقليدية، فبهذا المعنى، تواصل التضامن العائلي بوصفه قيمة ثابتة، تجسيد ثقله الذي لم تقض عليه العلاقات البين فردية، بوصفه قيمة اجتماعية أساسية في صرح العائلة، يكلّف التضامن العائلي المرأة بأداء مهمة الحفاظ على العائلة.[3]

يوجه التلقين السوسيو-عائلي الفتاة، وهي بعد صغيرة السن، نحو فكرة اكتساب المعيار الاجتماعي الذي يعبر عنه هذا التضامن العائلي. قد تعني الجماعة العائلية،

1- Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 108.
2- Boutefnouchet (Mostefa) : « La société Algérienne en transition », Op.cit., p 24.
3- Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 45.

بالنسبة للمرأة، أداء أدوار اجتماعية يتم نقلها دون تكلّفٍ. في المقابل، تستفيد المرأة من مركز اجتماعي سيتحقق بواسطته التماهي مع فئة المنشأ السوسيو–عائلي. يشكل هذا تعليمة تدعو إلى الاحترام وتكون ذات أهمية في نظام عائلي، أقل ما يمكن أن يُقال عنه أنه ينظر إليه بوصفه عشيرة ضيقة إلى حد ما، متكونة من أشخاص غالبا ما تجمعهم رابطة الزواج، الدم أو التبني. إذ تشكل روابط القرابة وسيلة أساسية للضبط الاجتماعي. فضمن مثل هذا النظام، يبلغ معنى التضامن العائلي منتهاه. في هذا الشأن، قد يعني هذا الأخير، فضلا عما سبق، الخضوع للروابط العشائرية المفروض بحكم الأدوار الاجتماعية المسندة والمعلن مبدأ اجتماعيا والجدير بأن يتم تعلّمُهُ واكتسابُهُ منذ الطفولة الأولى.

تنظر العائلة إلى خرق المعايير المكتسبة خلال مسار الاكتساب، عدم احترام أداء الأدوار المفروضة الكفيلة بشحن وحفظ التضامن العائلي، على أنها إساءة لانسجام الجماعة. قد تعني الوقاية من هذا الخطر، بالنسبة لهذه الأخيرة، ألا يتم الاعتراف بهوية الجماعة وتزكيتها سوى للذين واللاتي تتبع سلوكاتهم من المعايير المقررة سلفا. في هذا الشأن، يشكل الخضوع للمعيار الاجتماعي –التضامن العائلي– نمط الرقابة الاجتماعية.

فالتضامن الاجتماعي هو وسيلة المرأة لكي تحصل على أن يتم الاعتراف بها عضوا كامل الحقوق في فئة المنشأ الاجتماعي، حتى نفسر المبدأ العام لنموذج الاندماج.

لا يعني أداؤه في أي حال رفض أدوار أخرى شريطة ألا تكون هذه الأخيرة إقصائية ولا متناقضة.

3-4-7- الاتصال:

3-4-7-1- بوصفه علما:

يجب، بدءًا التأكيد بأنهُ لا يوجد مصطلحٌ في أدبيات العلوم الاجتماعية يضاهي مصطلح الاتصال[1] من حيث تكرار ذكره، إذ أنه يغزو كل مجالات النشاط: في المؤسسة (قطاع العلاقات الإنسانية) والتسْويق المتّجه نحو صورة وسمعة الشركة) لكي يهمّ، في آخر المطاف، الصحافة بمختلف أشكالها (المكتوبة والسمعية – البصرية...).[2]

[1]– أنظر في هذا الموضوع:

Sfez (Lucien) : Critique de la communication, Paris, Le seuil, 2ème édition, très augmentée et refondue, 1988.

[2] - Lazar (Judith) : Introduction à la communication, Paris, 1992, Que sais-je ? 2ème édition, p 3.

لقد أدّى خصب عديد العلماء الذين اهتموا بهذه الشعبة الدراسية، وهي الاتصال، إلى أن يكون للمفهوم المرافق لها، على أيامنا، طابع متعدد المعاني. إذْ أنهُ يحيل، حينًا، إلى الإقناع، وحينًا آخر، إلى صورة المؤسسة والتسويق في مختلف أشكاله. يهمّ استعماله عدة مستويات تبعًا للتنظيم الاجتماعي لشركة ما، حسب ماك كيل (Mac Quail).[1]

في هذا الصدد، فإن مسار الاتصال في المجتمع بوصفه موضوع علم الاتصال، ولكي يحقق الانتفاع، يرقى من المستوى الفردي إلى مستوى الاتصال الجماهيري مرورًا بالمستوى الواجهي، مستوى ما بيْن الجماعات والمستوى التنْظيمي.[2]

3-4-7-2- بوصفه مفهُومًا:

على المستوى الفردي الذي يهمّنا كثيرا، فإن مفهوم الاتصال (Communication) يحيل في معناه الأصلي إلى الجدل اللّغوي "Communicare" الذي يعني في اللاتينية "جعل أمر ما مشتركا"، "التقاسم"، "الوصول إلى توافق" حول موضع ما... قد يكون إذن نشاطًا اجتماعيًا قادرًا على تعديل رسالة ما لكي يجعل مستويات المعرفة متجانسة بيْن المرسلين والمتلقّين.[3] قد يتعلق الأمر إذن بمسار اجتماعي في معزل عن كل محاولة للهيمنة على مضْمون رسالة ما. إن مضمون الرسالة هذا، حسب عماد مكاوي ومحمود سليمان علم الدين، في صميم اهتمام العلوم والمعارف الخصوصية.[4] قد يتعلق الأمر، أخيرًا، بتوافقات اجتماعية موضُوعة حسب ما تقتضيه الأصول ويُنظر إليها بوصفها ضرورات حيوية اجتماعيًا لا يمكن التخلّي عنها. في أساس هذا المسار التوافقي، يوجد مبدأ أساسي: إنهُ مبدأ "الاستدارة"[5] "الدوران" (Circularité) المستمد، في الحقيقة من مبدأ رجْع الصَّدى "Feed back" المتعلق بما تقوم به الأطراف المتحكّمة في التبادل من أفعال.

---

[1]- أنظر في هذا الموضوع: Lazar (J.) : Op.cit., p 28

[2]- مستويات ذكرتها لازار (جيديث)، مرجع سابق، ص 5.

[3]- انظر في هذا الشأن: حسن عماد مكاوي ومحمود سليمان علم الدين: "تكنولوجيا المعلومات والاتصال"، القاهرة، جامعة القاهرة، 2000، ص 9.

[4]- عماد مكاوي ومحمود سليمان علم الدين: نفس المرجع، ص 20.

[5]- حول الاستدارة المتزامة مع التوافق، انظر جوديث لازار، ص 55.

إن الأدبيات التي تناولتْ الموضوع الذي يعالج هذا المسار التفاعلي غزيرة بصفة خاصة. قد تكفي وقفة لكي نعاين وهو في حال اشتغال ما قد يبْدو لنا الأكثر ملاءمةً، أي ما يوضّح هذا المفهوم، ويكونُ على علاقة مع موضوع البحث.

3-4-7-2-1- مساهمة بيرْلو- د. (Berlo D.) (1960):

يتعيّن، بدءًا، ذكر مساهمة دفيد بيرلو لكوْنه قد أكّد الشروط الأساسية لجعل تبادل المعارف هذا فعليًا بيْن فاعليْن اثنيْن أو عدة فاعلين. بنظر هذا المؤلّف، تتعلق الظاهرة بضرورة أن يؤخذ بعين الاعتبار "الإطار المرجعي السوسيو – ثقافي" للأطراف وهي في وضْعية اتصال، أي أنها في مرحلة "مجانسة" و"تعديل" مستوى معلوماتها حول رسالة ما.[1] يقصد بيرلو بالمرجعية السوسيو – ثقافية مجمل المعايير والقيم الاجتماعية التي تزوّد شخصية ما بخاصّيات ومميزات ذات خصوصية. ستكون هذه الأخيرة تعبيرًا عن مبادئ عامة، عن توجّهات أساسية، عن معتقدات، تنْتظم حولها رؤية للعالم. هذه الأخيرة، التي يدور حوْلها كل مسار اتصالي بيْن فردي، تتطلّب أن تؤخذ بعيْن الاعتبار لكي يُتاح كل تبادل للمعلومات، الذي يُعتبرُ قاعدة كل توافق اجتماعي.[2]

بعد هذا، قد يكون من اللاّئق أن يوظف أطراف كل اتصال الخيال لضبْط مهاراتها الاتصالية (الكلامية، الرمزية، المكتوبة وغيرها...). كما قد يتعيّن أن تعدّل إطارها المرجعي السوسيو – ثقافي.

3-4-7-2-2- مساهمة نيوكامب (Newcomb) (1961) دور الانسجام المعرفي:

سنة 1961، قدم عالم النفس تيودور نيوكامب مساهمتهُ الشخصية في ما يتعلق بالمعْنى الواجب إعطاؤه لمفهوم الاتصال البين فردي. معتمدًا على المساهمة النظرية لهايدر – فيستينغر (Heider et Festinger) ودور الانسجام المعرفي، أعاد نيوكامب طرح هذا المبدأ الأساسي في التقارب المتبادل بين الأفراد وحدّد الاتصال بكونهِ ضرورة يحسّ ويشعر بها الإنسان تجاه إقامة توافق حول موضوع ما شريطة أن تكون المعارف والأفكار

[1]-حول دفيد برْلو، أنظر: برانت. د. روبين (Brent. D. Robben) "La communication et le comportement humain" ترجمة عمر إسماعيل خطيب، قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود (المملكة العربية السعودية)، 1991، ص 86.

[2]- دفيد بيرلو: مرجع سابق، ص 87.

التي يتضمّنها هذا الأخير متشابهة لدى طرفي المسار الاتصالي. وعليْه، لكي يتحقق فعل الاتصال، يتعيّن جعل مستويات المعارف حول الموضوع المطلوب تبادله متجانسة. في هذا الإطار، يظل الاتصال، بوصفه مفهومًا، محصورًا في حدود محاولة تقريب الأفراد حول موضُوع خاضع لفعل التبادل. يبحث الأفراد عن ضرورة تجنّب كل ما من شأنه أن يُحدث التنافر المعرفي مصدر كل انعدام لقابلية الاتصال، كما يحسّون بهذه الضّرورة.[1]

قد يشكل هذ التشابه المعرفي أساس التوافق بين الفاعلين الاتصاليين. ففي بحثنا على سبيل المثال قد يتم جم هذا بكل المعارف (معايير إجتماعية، قيم وأحكام...) الصادرة عن التنشئة السوسيو – عائلية شرطا للعملية التوافقية التي قد تكون الطالبة الجامعية باشرت بها.

وفي نفس الوقت قد ترادف هذه الفكرة تصوّر بياجي ج (Piaget. J) للتنشئة الإجتماعية المتمحورة حول مرحلتي الاستيعاب فالتوافق والشروع في التفاعل مع الغير.

3-4-7-2-3- مساهمة الانثروبولوجيا الثقافية: باتسون، بيرد وستل، هال (1970):

معتمدين على المساهمات النظرية لبيرلو ونيوكامب، يقدّم، بدورهم، باتسون (ح)، بيرد وستل (ر) وإدوارد ت. هال إضاءة جديدة لمفهوم الاتصال (بمعناه البشري). وهم يحاولون التميّز عن نظرية شانون الذي ما يزال محلّ إعجاب المؤلفين المذكورين، الذين يعتبرون أنفسهم منتمين إلى تيار الأنثروبولوجيا الثقافية، أدخل هؤلاء فكرة التفاعل الاجتماعي الذي يتطلّبه كل فعل اتصال ما بيْن فردي. إنهم يعتمدون على موقف "طبيعي" ويقرّون بأن "الاتصال بين طرفي حديث لا يتوقّف عند الاتصال الشفوي، بل يتعلّق الأمر خصوصًا بمسار أكثر تعقيدًا حيث يلعب السلوك الجسماني، كل الإيماءات، كل الحركات الإرادية وغير الإرادية، دورًا خصوصيًا. يعلنون وجود شفرة للسلوك خاصة بكل ثقافة". إن تعريف المفهوم الذي يشتقّ عن هذا هو أن الاتصال يظلّ ضمن حدود محاول أقلمة شفرات سلوكية محدّدة ثقافيًا والخاصة بكل ثقافة والتي يتسلّح بها كل فرد حين يكون في حالة اتصال (ما بين فردي).[2] وهو متضمّن في مجموع وفي كل مقبول

[1]– في ما يخصّ ت. نيوكامب، انظر برانت و. د. روبن: مرجع سابق، ص 88.

[2] - Lazar (J.): Op. cit., p 37 - 38.

سوسيو – ثقافياً، قد يكون الاتصال، في هذا الصّدد، كلاً مندمجا، مسارًا اجتماعيًا متواصلاً يتضمّن مختلف أنماط السلوك: القول، الحركة، الإيماء، الفضاء الفردي". تتعلق مقاربتهُ، إلى أقصى حدٍ، بتحْليل السياق الشامل الذي يتمّ فيه هذا الأخير (الاتصال).[1]

3-4-7-2-4- مساهمة طب الأمراض العقلية: إيريك بارن (BERNE Eric) (1965):

بدءًا، لم يبق مفهوم الاتصال محدودًا في النظريات ذات الدلالة النفْسانية. لقد رغب طبيب الأمراض العقلية إيريك بارن رفقة جماعة من المختصين في طب الأمراض العقلية ومعالجيها في أن يتجاوز إطار التحليل الذي يعطي معنى للمفهوم المذكور في المقاربات النفسانية التقليدية.

يعْتبر التمشّي المعتمد من طرف إيريك بارن بمثابة بديل للتمشيات السابقة ويمفْصل مفهوم الشخصية مندمجةً في وضعيات مختلفة يسمّيها طب الأمراض العقلية "حالات الأنا". حيث أنّ الشخصية وحالات الأنا المتفرعة تعتبر أنظمة مواقف وسلوكات مرتبطة بمختلف مراحل نموّ شخص ما، جماعة ما.[2] على خطى أطباء الأمراض العقلية التقليديين، وفي محاولتهِ تحديد مفهوم الاتصال، يشبّه إيريك بارن هذا الأخير بالسلوكات المكْتسبة وبالنماذج الملقّنة المُؤقْلمة مع مختلف الوضْعيات.

يُنظر إلى الاتصال بوصفه جملة من الإشارات التي لا تفهم إلاّ إذا كانت محلّ تلقين سابق. إن اكتساب هذه التلقينات، التي تعاود الظهور بعد جعلها ملائمة لوضعيات خصوصية، هو ما يشكّل أساس كل اتصال. وهي تبدو، حينًا، تحت تسْمية الراشد، وهي تحيل، حينًا، آخر، إلى الطفل، وأخيرًا، إلى الأنا – الأب، ستكون حالات الأنا هذه بمثابة إجابات لوضْعيات خصوصية ولن يكون لها معنى إلاّ إذا أخذت بعين الاعتبار تجاربنا الماضية.

1 - Lazar (J.): Op. cit., p 37.
2 - C.F. Cardon (Alain), Lenhardt (Vincent), Nicolas (Pierre) : L'analyse transactionnelle, Paris, Editions organisation, 1981, p 18.

في هذا المنظور، قد يتعلّق الأمر بكيفيات إعادة إنتاج سلوكات ملقّنة، من جهة أخرى، خلال مختلف فترات حياتنا التي تحيل إلى الأفعال المتعلقة بالتنْشئة الاجتماعية الممارسة في ظل سلطة الفئة السوسيو–عائلية.

إنّ مختلف حالات الأنا هذه (الراشد، الأب، الطفل)، بوصفها تعبيرًا عن مسار تواصلي، تظهر، في ذات الوقت، إعادة إنتاج تجربة مكْتسبة، جهدًا للتأقلم وفعل "تبادل"، أخذًا بعين الاعتبار الفئة السوسيو–عائلية، منْبع كل تلقين أولي.

إنّ حقيقة الأنا هذه التي يواجهها كل فرد بالاعتداد بها في كل تصرف وفي كل سلوك يتعين عليه القيام به بمجرّد كونه في "وضعية خصوصيّة"، يملي عليه استراتيجية يجب اتباعها بتجنيد موارده المعرفية، التي يعود أصلها إلى التنشئة الأولية، وكذلك إلى التجارب المكتسبة من الجماعة الأولية المتمثّلة في العائلة. نقصد بالاستراتيجية السلوك والأفعال التي على الطالبة القيام بها في الجامعة ذاتها (الانضباط في الدراسة)، وتصبح هذه الأفعال والسلوكات الواجب الالتزام بها ضرورة قد تسْتدعي اللجوء إلى الموارد المعرفية حتى تتماهى الطالبة (تجد نفسها عضوًا في فئة اجتماعية ما) سواء مع الجامعة أو مع العائلة. باستدْعاء برنامجها الثقافي المكتسب بواسطة التنْشئة الاجتماعية العائلية، يتعيّن على الطالبة، في رحلة البحث عن هويتها، أن تقوم باختيار، علمًا بأنها متواجدة في نقطة تقاطع بيْن الجامعة والعائلة.

بالنّظر إلى طبيعة فرضيّتنا، قد نتصوّر طالبةً قد تسعى إلى أن تكون راشدة مع الحرص على الالتزام بالسجل المعياري العائلي المتوارث ضمن مؤسسة ثقافية علمية. من هذه الزاوية، قد تذكّر "طالبتنا" بفرْد قادرٍ، أو متمتع بقدرات كفيلة بجعله فاعلاً، على أن يختار، أخيرًا الاتصال. قدْ يحيل هذا الأمر على مفهوم "الفاعل" كما وضعه كروزيي (Crozier) وفريدبارغ (Friedberg).[1]

[1] - C.F. Crozier (Michel), Friedberg (Erhard) : 1977, L'acteur et le système, Paris, Le seuil.

3-4-7-3- مفهوم الترقية الاجتماعية: كلود ريفْيار، جورج بالنديي (Claude Rivière, Georges Balandier):

تندرج فكرة الترقية الاجتماعية في إطار تحليل ديناميكي خاص بالتغيير الاجتماعي. يجب التذكير، تبعًا لكلود ريفيار وجورج بالنديي، بأن فكرة الترقية الاجتماعية تظل مرتبطة بالمجتمعات التي تعيش حالة تحوّل.[1] والفكرة البارزة هي تلك التي تذهب إلى أن التغيير الاجتماعي قد يكون مرادفا للحركة، للتحوّل وللتعديل الذي يمسّ مجْرى تاريخ فئة اجتماعية ما، مجتمع ما كليًا أو جزئيا.

بتحْفيزٍ من هذا الإطار التحليلي، قد نتصوّر مفهوم الترقية الاجتماعية بوصفه قرارًا قد يدفع فردًا ما أو فئة اجتماعية ما إلى تبنّي فكرة تغْيير وتحويل مجرى وجوده (ها). في عملنا هذا، يكتسي هذا المفهوم أهمية قصوى نظرًا للرهان الذي تمثّلهُ الدراسات الجامعية بوصفها واسطة للترقية الاجتماعية.

إن مسار اتخاذ القرار، الذي يُعتبر أساس هذا التغيير المعتمد، يخصّ، أولاً، المرور من المركز المحدّد (Prescrit) (موروث إذا لم يكن مفروضًا بفعل الواقع بسبب أثر وزْن التقاليد العريقة) إلى المركز المكْتسب (Acquis) (المنْتزع عن طريق الجدارة والجهد بواسطة الدراسات الجامعية). إنّ مسار اتخاذ القرار هذا الذي يخصّ بشدة "فاعلنا" (الطالب)، يوافق، وهو يتقيّدُ به، إشْكالية ثنائية "التقْليد"/"العصرنة" ونصيب "فاعل" اجتماعي ما من عزْمهِ. ومنهُ، اللجوء إلى مفهوم الاستراتيجية.

3-5- تموقع الدراسة وضرورة تجاوز الحتمية: الدراسات السابقة، مقاربات ودراسات نقدية حول التربية والجامعة:

*** دراسات ومقاربات عامة:**

3-5-1- الدراسات السوسيولوجية الكلانية:

لقد كان نظام التعليم بصفة عامة والجامعة على الخصوص ميدانا خصبا للتفكير. إن هذا التفكير، الذي غالبا ما يكون مدمجا ضمن إشكالية "الشأن التربوي"، يحاول أن يوضح مكانة ودور هذه الأنظمة باللجوء إلى مختلف المقاربات الكفيلة بالاستجابة لما

[1] - a) Rivière (Claude): L'analyse dynamique en sociologie, Paris, P.U.F, 1982.
b) Balandier (Georges) : Sociologie des mutations, Paris, Editions Anthropos, 1970, p 299.

يشكّل أساس هذا القرن الموسوم بقرن المعرفة على حدّ قول بيتار دريكار (Peter Drucker). يكفي إلقاء نظرة خاطفة على الأبحاث المنجزة للوقوف على مدى وفرة التساؤلات وتنوّع النظريات المكرسة لها، سواء تعلقت بـ "الشأن التربوي" أو بأنظمة التعليم المتداخلة مع الفضاءات الاجتماعية (السوسيو–ثقافية، السوسيو–سياسية والسوسيو–اقتصادية). أقل ما يمكن أن يُقال هو أن رسوخها في المجتمع أثمر خصوبة عالية إلى حد أن هذا النشاط الاجتماعي قد استدعى، لدراسته، مقاربات متعددة ومتنوعة بحسب طبيعة التساؤلات المطروحة وإجراءات البحث الواجب اتباعها.

رغم وفرة هذه الدراسات، قلة تلك التي حاولت الإجابة باللجوء إلى المقاربة الاتصالية. لهذا، بدا لنا من الملائم جمع الدراسات الأكثر دلالة حسب المقاربة المميزة لها والدعائم النظرية التي تعبر عنها. نظرا لاعتمادها على منهجيات مختلفة، فقد أجابت هذه الدراسات عن التساؤلات المتعلقة بالمسارات التربوية والممارسات المدرسية، كلا فيما يخصُّهُ، باعتماد مقاربات عليمة كانت مساهمة لا يمكن إنكارها بالنسبة لهذه الإشكاليات.

إن مساهمتها، التي من الواضح أنها ما تزال متماشية مع واقع الحال، تتوضح بخصوص الممارسات المدرسية التي ثبت مدى ملاءمتها باللجوء إلى مفاهيم الانتقاء والإقصاء الذاتي والانتقاء المفرط (Sursélection).

لشدة ملاءمة هذه الآلة التصورية، فإنها متعددة أوجه الحضور في ظواهر مدرسية هامة مثل اختيار اختصاص الدراسة عند دخول النظام المدرسي والعلاقة بالدراسات إضافة إلى المشاريع السوسيو–مهنية. خارج دائرة هذه الملاءمة، من شأن اختيار هذه المساهمات أن يساهم، بدوره، في إلقاء الضوء على إنتاج علمي قادر على منحنا معرفة عن طريق تدخّل هذا المفهوم (الانتقاء)، الذي يظل، مع ذلك، متكفلا به بصفة مختلفة حسب المقاربات المتوخاة.

قصد التسهيل، استعرضنا الدراسات الرئيسية المنجزة سابقا لكي نعاين كيفية التكفل علميًا بالممارسات المدرسية عند تطبيقها في الميدان. أما المقاربة الاتصالية المعتمدة في بحثنا، فستتكفل، لاحقا، بتقديم توضيح جديد في هذا الشأن.

3-5-1-1- مساهمة دوركايم (إيميل) ((Durkheim (E)):

لا يمكن عزل التصور الدوركايمي للتربية عن منظوره السوسيولوجي ومبادئه الأساسية التفسيرية للنظام الاجتماعي الذي تقوم عليه المجتمعات الصناعية. في تصوّر دوركايم، يبدو المجتمع بوصفه "نظام وظائف مختلفة وخاصة توحدها علاقات محددة".[1] لا يشكل تقسيم العمل مصدرا للتناقضات الاجتماعية، بل إنه ضرورة وظيفية للمجتمع الصناعي، قد يبدو بوصفه جملة من الوظائف الاجتماعية الموزّعة بانسجام بحيث أنها تسعى إلى ضمان توفر شروط المنافسة بين الأفراد في ظل روح التضامن والمساواة في الفرص. أما الأنوميا، فهي دلالة على قصور في "تنظيم وانسجام هذه الوظائف الاجتماعية"،[2] التي يتعين إعادة إرسائها عن طريق تنظيم "علاقات رأس المال والعمل"، "المساواة في الفرص وإلغاء الميراث مصدر تفاوت الثروات".[3]

إن التربية والأنظمة التعليمية (المدرسة، الجامعة...) مكلفة، في هذا السياق، بممارسة فعلها السوسيو-بيداغوجي لكي ترسخ في الأفراد العناصر الأخلاقية والذهنية المنسجمة مع البنية الاجتماعية. حسب دوركايم، يتضمن هذا الفعل جانبين متباينين: الاندماج في المجتمع عن طريق تلقين القيم الاجتماعية، المشاعر والممارسات لكل الأشخاص دون أي تمييز و"الاندماج في الأوساط الخاصة المهنية".[4]

إن الجانب الأول، في فكر دوركايم، نوع من "الأرضية المشتركة" قائمة على عاتق تربية أخلاقية يتعين عليها أن تطبع كل الأفراد بروح الانضباط، روح الارتباط بالفئات الاجتماعية، روح استقلالية الإدارة. من الواضح أن الطابع الانتقائي لمثل هذه القيم يعكس انحيازا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية. وليس انخراط دوركايم شخصيا في انتقاء هذه القيم في معزل عن تعريف المجتمع ذاته. إذ أن هذا الأخير هوية تتجاوز التقسيمات الاجتماعية وتفرض نفسها على الأفراد خارجيا.[5] يجرنا هذا الأمر إلى الفكرة التي مفادها

---

[1] - Durkheim (E.) : De la division du travail social, Paris, PUF, p 138.
[2]- Durkheim (E.) : Op.cit., p 147.
[3]- Petitat (André) : Production de l'école, production de la société, Genève, librairie Droz, 1982, p 22.
[4]- Durkheim (E.) : Op.cit., p 163.
[5]- Durkheim (E.) : Education et sociologie, Paris, PUF, 1966, et du même auteur : l'éducation morale, Paris, PUF, 1968.

أن أسس الأخلاق لا تخضع للفئات الاجتماعية أو تقسيم اجتماعي ما (اقتصاديا كان أو جنسيا)؛ وأن انتقاءها يستجيب، بالنتيجة، لنظام اجتماعي استعلائي.

أما الجانب الثاني، فهو ذاك الذي حسبه تمارس التربية وأنظمة التعليم التابعة لها تصنيفا للأفراد على أساس الوظائف الاجتماعية الوجودية (تلك المرتبطة بتقسيم العمل الاجتماعي). في هذا السياق، يجدر، في منهج دوركايم، التشديد على طريقته في تصور انتقاء مضامين تربوية وأفراد يُعتقد أنهم "مؤهلون" وهذا بوصفها "تأقلما وظيفيا مع ضرورات تقسيم العمل".[1]

إن الميكانيزمات الاجتماعية الممتازة المعتمدة من طرف هؤلاء الأشخاص والمعتبرة لائقة، والتي قد تجسّد دخول نظامي التربية والتكوين، قد تعّبر، لدى دوركايم، عن علاقات طبيعة المهام الواجب القيام بها بالنظر إلى المتطلبات، المؤهلات الخصوصية والمعارف الخاصة التي تقتضيها هذه الميكانيزمات. إن التعليم، في هذا القصد، سواء من حيث مضمونه أو من حيث اختيار جمهوره، مجرد وظيفة ينبغي أن تؤدي إلى مسار تأقلم مع الوظائف الاجتماعية. من هذا المنطلق، يقرُّ دوركايم وجود افتراضيات وأحكام مبهمة وفطرية غير كافية لتلبي مقتضيات أية وظيفة اجتماعية.

إن إلزامية وجود الكائن الاجتماعي لينوب عن الكائن البيولوجي طريقة لتحقيق الانسجام مع الوظائف الاجتماعية والتي وحدها أنظمة التعليم قادرة على تحقيقها. في مثل هذه الحال، يصبح اللجوء إلى "الإرغام العنيف إلى حد ما" ضرورة ملحّة للوقاية من أي انعدام للانسجام.[2]

إن تحقيق الكائن الاجتماعي بوصفه حوصلة للمسارات التربوية هو، قبل كل شيء، عملية ضبط ممارسة من طرف كل من العائلة والأنظمة المدرسية على الطاقات الفردية بما يلائم فروع تقسيم العمل البالغة التعقيد.

في هذين الجانبين – العائلي والمدرسي – يرى دوركايم أن التربية تساهم في توحيد الأفراد حول قيم مركزية ثم تقوم بعد ذلك بانتقائهم آخذة بعين الاعتبار المعارف والمهارة وأنماط التفكير المرتبطة بمختلف الوظائف الاجتماعية. من هذا المنظور، لا تقصي

1 - Durkheim (E.) : Op.cit., p 421.
2 - Durkheim (E.) : Op.cit., p 437.

التربية السوسيو–عائلية والتربية المدرسية إحداهما الأخرى، بل إنهما متكاملتان، وتكونان متكافلتين عند الحاجة.

إن الانتقاء والانسجام في تصور دوركايم صفات طبيعية للنظام الاجتماعي في خدمة التوافق الاجتماعي، الانضباط والنظام.

*** نقد:**

من هذا المنظور، ينظر إلى هذه الصفات على أنها احتمال واقع خارج الفئات الاجتماعية، وأنه لا يتم اعتبار العوامل السوسيو–اقتصادية والثقافية، ولا حتى التصنيف على أساس الجنس بوصفها أبعادا أساسية قادرة، بدورها، على أن تكون ذات تأثير على ما ينتمي إلى الحقل السوسيو–تربوي.

3–5–1–2– مساهمة تالكوت بارسونز (Parsons (T)):

لقد ساق الاهتمام بالنظريات البيولوجية والحماس المعبّر عنه تجاه الأنظمة الحية بارسونس إلى تعريف المجتمع بوصفه جهازا حيا. إن هذا التناظر وخصوصية كونه نظاما مندمجا، يستقي من موارده الذاتية ميزات تجانس الثبات الذاتي، التي قد تحافظ على التوازن والاستمرارية، هما ما يميز جليا وبصفة أفضل تصور بارسونز. عوض أن تفضّل المقاربة الديناميكية التي تصف مسارات التغيير الراديكالية التي تصيب البُنى الاجتماعية، فإن البنيوية – الوظائفية تجعل في الصدارة إعادة الإنتاج الاجتماعي بواسطة مسارات اجتماعية موجهة نحو الضبط الذاتي والتوازن الذاتي لإعادة الإنتاج الاجتماعي. إن المقاربة السينكرونية المعتمدة من طرف بارسونز بوصفها فعل إدراك وتفكير في التغيرات الاجتماعية، تصف هذه الأخيرة بالتحولات التطورية التي لا يمكن تشبيهها بحالات القطيعة المؤدية إلى الإخلال بالنظام الاجتماعي القائم.

إجمالا، تعتبر البنيوية الوظيفية استمرارا وتكملة للتقليد الدوركامي الذي أكثر ما يؤسس له: الحفاظ على الوضع القائم في المجتمع الصناعي. إن الالتزام بالقضاء على كل ما من شأن طابعه النزاعي قلب "النظام العادي للأشياء" ينمّ في حدّ ذاته عن انحياز يعبّر عنه بـ:

أولا: يُنظر إلى النظام الاجتماعي باعتباره جملة من الأفعال الاجتماعية المرتبطة وظيفيا بأربعة أنظمة فرعية: النظام الفرعي المتعلق بـ "الاندماج"، النظام الفرعي الخاص بالحفاظ على "النماذج الثقافية"، النظام الفرعي المتعلق بـ "تحقيق الغايات الجماعية" والنظام الفرعي الخاص بـ "التأقلم".

ثانيا: قبول مبدأ الاندماج في مجمل الوظائف الاجتماعية ضمن العشيرة الاجتماعية وخضوعها لمقتضيات المجموعة في مجملها.

ثالثا: خفوت وطأة القواعد الداعمة للمجتمعات التقليدية بل حتى تفتّتها وبروز قيم جديدة مثل: دور المواطنة في العشيرة الاجتماعتية، التوافق، الذي بات ممكنا، حول التّصالح بين التسلسلات الهرمية الاجتماعية المتفرعة على طبقات، تبني "سلم الخطوة" بوصفه مبدأ مهيمنا على هذه التفريعات الطبقية، التي صارت ذات شرعية معترف بها.

إن الوظائف الرئيسية لنظام التعليم، من دخوله إلى الخروج منه، دمج هذه النماذج الثقافية والحفاظ عليها. يرى بارسونز أن النظام الفرعي المتعلق بالاندماج "هو تحديد التزامات الولاء تجاه المجموعة الاجتماعوية Sociétale. ويتعلق الأمر بتلك المنبثقة عن الانتماء الاجتماعي أو تلك التي تخص مختلف أصناف المراكز والأدوار المميزة ضمن المجتمع.

الولاء هو المسارعة إلى تلبية النداءات المبّررة بشكل صحيح[1] باسم مصلحة أو حاجة جماعية أو عمومية. قد يتمثل المشكل المعياري في تحديد الحالات التي تشكل فيها مثل هذه الاستجابة واجبا. عموما، تكون أجهزة الحكومة هي "الجهات التي تدعو إلى الولاء الاجتماعيوي إضافة إلى كونها في الوقت ذاته مطالبة بتطبيق المعايير المرتبطة بها".[2] تظهر وجهة النظر المتعلقة بالنظام الفرعي الخاص بالاندماج ميلا إلى مصالحة بين الجماعات الفرعية وتؤكد اهتماما بالغا بالقيم والمعايير المهيمنة باسم المقتضيات العمومية. يتمثل النظام الفرعي المتعلق بـ"الحفاظ على القيم الاجتماعية" في أن يُتيح لنظام التعليم جعل مبادئ إضفاء الشرعية الثقافية والقيم مقبولة. يعبر هذا الصنف الثاني من الأفعال عن انحياز إلى النموذج الثقافي المشترك الخاص بالعشيرة الاجتماعوية والذي

1 - Parsons (Talcott) : Le système des sociétés modernes, Paris, Dunod, 1973, p 5.
2 - Petitat (A.) : Op.cit., p 30.

قد يكون ميّالا إلى تكريس مبادئ التنافس والتسلسل الهرمي بوصفها أساس الفردانية المؤسساتية.

في هذا السياق، كثرة الطلبة "تؤدي إلى أشكال التضامن ذات المصادر الخصوصية كالدين، الأثنية، الولاء والطبقة"[1] وتعويضها بمبادئ المواطنة والإيمان بالعشيرة الاجتماعوية المنظمة بشكل تسلسلي هرمي والتي ترعى مبدأ التميز الاجتماعي.

وعليه فإن نظام التعليم يرسم معالم المجتمع المعاصر بمساهمته، من جهة، في تطوير التضامن العضوي باللجوء إلى وظيفة الاندماج لصالح مجتمع معاصر ومميز، ومن جهة أخرى، عن طريق تبني مبادئ الأداءات والمكافآت التمييزية بحسب مختلف مستويات الاداء. لأسباب عدة، يكرر دور الأنظمة المدرسية في اكتساب التسلسل الهرمي قاعدة التسلسل الهرمي الاجتماعي، كما يظل، في مساهمة بارسونز، إحدى السمات الأكثر تميزا. إن التوحّد والتقسيم هما الجانبان الرئيسيان اللذان يسيران دخول أنظمة التعليم. سواء تعلق الأمر بانتقاء القيم والمعارف أو انتقاء تلك التي قد تهمّ الطلبة وتوجيههم، فإنه يتم فرض شرط مسبق: الإيمان بنظام للقيم يكون أساس التضامن والاندماج الدائمين في المجتمع. إذا كان يُنظر عادة إلى النزاعات الاجتماعية على مستوى المعارف وتقسيم الطلبة بوصفها تعبيرا عن علاقة اجتماعية متناقضة، فإن بارسونز يرى أنها خلل وظيفي ناجم عن عيوب نظام الاندماج، والمعبر عن مقاومة "الثقافات الفرعية" القادرة على عرقلة تحقيق انسجام في نظام التعليم، لا سيما من خلال المسار الاجتماعي المتعلق بتكريس مبدأ تساوي الحظوظ.

يبدو، بالنسبة لبارسونز، أن كل الأمور نابعة من تصوّر مثالي ديمقراطي ملازم للمجتمعات الصناعية، و لا يكون التضامن وقد تم العلوّ به إلى مرتبة القيمة الأسمى، فئويا و لا عائليا، يكون على غرار دوركايم، قائما خارج الأفراد، مهملا كل تقسيم فرعي للمجتمع.

إن الإصرار عل إقامة النموذج الثقافي للمجتمعات المعاصرة بوصفه نظاما تفسيريا يمجّد قيم التنافس والتفاوت الاجتماعي التي تعتبر كلها وظيفيه، نابع من الحرص على

[1]- Petitat (A.) : Op.cit., p 32.

إعلان إلغاء دور العائلة في المسار التربوي المعاصر كله، وكذا في قدرتها على "ضبط وتوجيه اختيارات الجماهير المدرسية.

يعترف بارسونز، فعلا بان الثورة الصناعية وهي "ترتكز على الفرد ذي الطاقات الفردنية الغريزية وعلى تقاطعه مع السوق التنافسية، قد سرّعت وتيرة اهتراء العناصر الممنوحة" المجسدة على الخصوص في النماذج الثقافية العائلية. تخضع مسارات توجيه الطلبة وتلك التي تقوم عليها اختيارات المعارف البيداغوجة لـ "تصور مثالي" يختصر الشروط الملموسة السائدة عند المنطلق والتي تمثل فيها الأسرة، بوصفها جماعة أولية عنصرا لا يمكن إنكاره. إن تطوّر البنية الاجتماعية وما ينجر عنه متمثلا في انفصال الفضاءات العائلية، الاقتصادية والسياسية عن بعضها البعض، لا يمكن أن يؤدي إلى إنكار دور العائلة الذي يكون حاسما أحيانا.

*** نقد:**

في هذا الاتجاه، يبالغ بارسوز في تقدير الدور الإدماجي الموكل للأنظمة المدرسية والجامعية باسم المعايير، باسم القيم والمعارف المعترف بها بوصفها قيمًا أساسية للمجتمع الصناعي المعاصر، في حين يتحاشى ذكر أشكال المقاومة المتأتية من الثقافة العائلية والمعتبرة، حسب بارسونز، مصدرا للاختلال الوظيفي.

3-5-1-3- مساهمة الدراسات الماركسية:

يتميّز التيار الماركسي بطريقته في دراسة شمولية الظاهرة الاجتماعية بوصفها وحدة من العناصر المتناقضة يعتمد توازنها وبقائها على علاقات الهيمنة.

إن هذا المبدأ الأساسي في تأويل النظام الاجتماعي والموضوع انطلاقا من عداء بين الطبقتين الاجتماعيتين الأساسيتين- الطبقة البرجوازية - الطبقة العمالية، قد أعيد استثماره في تأويل وتحليل الأنظمة التربوية وأنظمة التعليم الرأسمالية.

يجعل التحليل الماركسي من صراع الطبقات، من راس المال والعمل المأجور عنصرا مركزيا للتحليل يتم عن طريقه إزالة الوهم السائد حول وحدتها المتناقضة، هذه الوحدة المحكوم عليها. بأن يتمّ تجاوزها لتترك موقعها لصنف جديد من نمط الإنتاج، أي لمجتمع جديد إذن.

في هذا السياق، يبدو نظام التعليم المدرسي والجامعي ضمن الوسائل الرئيسية بل حتى ضمن أجهزة بث الإيديولوجيا البرجوازية، كما يبدو من هذا المنطلق، وسيلة وجهاز رئيسيا، لإرساء هيمنتها الاقتصادية، فهو ليس "البتة تعبيرا عن المجتمع–بوصفه كلا منسجما– بل إنه وسيلة مؤسسة، للحفاظ على الهيمنة الطبقية المتحكم فيها من طرف البرجوازية".[1]

يصدر أحد التأويلات الأكثر منهجة، لأنظمة التعليم عن كريستيان بوديلوو (C. Baudelot) روجي إيستانلي (R. Establet) بإدماجمهما المبادئ القاعدية لعلم الاجتماعي الماركسي، فإن التحليل المتّبع من طرف هذين المؤلفين يجعل نظام التعليم متميّزا بكونه منظما في شبكتين منفصلتين عن بعضهما البعض. ذهنية/يدوية، بوصفهما أثرا وانعكاسا للمجتمع الرأسمالي المستخدم لتلبية احتياجات إعادة إنتاج هذا الأخير.

بالنتيجة، إن النتائج المتفاوتة لأداءات الجماهير المدرسية مثلها مثل "التوجيه إلى هذه الشبكة أو تلك ظواهر بنوية"[2] صادرة عن تناقض اجتماعي. يتعين أن يكون محل إعادة إنتاج وتجديد. يعترف الكاتبان للنظام المدرسي كونه طرفا فاعلا في مسار لانتقاء. "فالمدرسة ونظام التعليم هما ما يضمن، في منأى عن الوحدة والديمقراطية، تفكيك جيل متمدرس"[3] قد تتمثل وظيفته ودوره الإيديولوجي، بواسطة تليقن جملة من التمثلات في العمل على قبول مبادئ الانتقاء وتقسيم العمل.

قد تكون الميكانيزمات الاجتماعية المتعلقة بالانتقاء والتوجيه المدرسي متأتية عن إرادة ترمي بواسطة وهم التفاوتات الاجتماعية –رحم التفاوتات في نتائج الأداءات المدرسية– إلى طرح هذه الأخيرة بوصفها يسيرة الحدوث "طبيعية"، مجسدة إديولوجيا "الهبة" و "المؤهلات". إن الطالب، وقد ترسّخت لديه المكتسبات وتمت تهيئته للانتماء إلى الشبكة الاجتماعية التي هو "مؤهل" لها، يُنظر إليه من طرف بوديلو وإيستابلي (Baudelot et Establet) بوصفه وعيا زائفا بسبب سلبيته في مسار إعادة إنتاج طبقية الاجتماعية أكثر قربا زمانيا، وهما يؤيدان هيمنة الأصل الاجتماعي بوصفه عاملا

1- Markiewicz (Lagneau): Education, Egalité et socialisme, Paris. Anthropos. 1969, p 67.
2- Petitat (A.) : Op.cit., p 38.
3- Baudelot (Christian) Establet (Roger) : L'Ecole primaire divise, Paris, Ed Maspero, 1975,p.63

تفسيريا، توصّل بوديليو وإيستابلي إلى أدوار التمثلات والصور النمطية التقليدية باعتبارها ميكانيزمات اجتماعية للتوجيه في أنظمة التعليم (اختيار شعب الدراسة والمستقبل المهني). لمقاربة هذه الآليات السوسيو–ثقافية، والتوجيه المدرسي، لجأ هذان المؤلفان إلى "الصورة النمطية الجنسية" التي تحيل إلى مسار لبناء الهوية الشخصية، هذه الهوية التي تحيل بدورها إلى نظام من التطلّعات الاجتماعية مرتبط تقليدا بالانتماء إلى الجنس.[1] يلعب نظام العوائق دوره كاملا حيث تكون الطالبة، باعتبارها دوما وعيًا زائفًا، موجهة بإفراط من طرف النظام المدرسي.

لهذا، ينبثق التوجيه المدرسي الذي تحدده هيكلة تفضيلات واختيارات شعب الدراسة من تلقين عائلي يتم خلاله اكتساب هذه الصورة النمطية الجنسية" التي تتوقف عليها المشاريع المدرسية والمهنية.

لا يؤدي نظام التعليم المدرسي وإديولوجية "تساوي الفرص" إلا إلى إعادة إنتاج نموذج التفاوت الاجتماعي. فبالنسبة لبوديلو وإيستابلي، يتم اختيار شعب الدراسة والمهن المأمولة وفق تصورين تراكمين: يتعلق الأول بحتمية الأصل الاجتماعي. من هذه الزاوية "تتم دوما اللاّمساواة في بلوغ الفتيات مستوى معين في ظل احترام التفاوتات الاجتماعية القائمة".[2]

كما أن الفوارق بين الفتيات والفتيان تتناقص كلما ارتفع الأصل الاجتماعي في مجتمع ما فالأصل الاجتماعي في هذا الشأن، ذو وزن حاسم في المسارات المدرسية.

أما التصور الثاني الذي يتثمّن الجانب السوسيو– ثقافي، فإنه يحيل إلى الانتماء الجنسي، الذي يُعتبر البعد الثاني لهيكلة النظام المدرسي، ويظل دون شك، منخرطا ضمن إشكالية الحتمية (Determinance)، السوسيو–اقتصادية (تثمين نظام التناقضات الاجتماعية).

متبنين الطروحات الماركسية المتعلقة بإعادة إنتاج علاقات الهيمنة، ساهم س.بولزوه (Bowles) وغينتس (Gintis) من جهتهما، في دعم تحليل الدور الإيديولوجي لـ"Schooling Capitalist America" تتمثل غاية نظام التعليم "المدرسي والجامعي" في

1- Baudelot (Christian) Establet (Roger) : "Allez les files" PARIS, Le seuil, 1992, p.23.
2- Baudelot (C.) et Establet (R.) : Op.cit., p 72.

إفشاء خطاب إيديولوجي قصد إعادة إنتاج علاقات الهيمنة السائدة في الفضاء الاقتصادي، والتي لها تأثير على ما تبقى من مجالات النشاط الاجتماعي.

إن هذه الإيديولوجيا مدعوة إلى تمويه التناقضات الاجتماعية المنبثقة عن الفضاء الاقتصادي وإضفاء الشرعية عليها.

ولكي تشتغل، تتخذ التسمية الإيديولوجية "أهلوقراطية-تكنوقراطية" « Méritocratique technocratique ». قد تكون غايتها تبرير العمل المُستلب والتمايز الاجتماعي (التفاوت الاجتماعي) على اعتبار أنهما مواصفات للمجتمع الرأسمالي. يبث نظام التعليم ويدعم، في مختلف أطواره، الفكرة التي مفادها أن التقسيم التراتبي للعمل ضروري تقنيا، إذا لم يكن حتميا، ويخلص إلى تبرير "كون منح مناصب العمل تعينيا وإجراء موضوعيين، فعالين، عادلين ومنصفين"[1] يعتبر الموقع التراتبي للفرد وحركيته حسب هذه الإيديولوجيا، المحصلة والنتيجة الطبيعيتين لـ"العلم والعقل" حين يكونان خارج السياق. إذ يبدو نظام التعليم بوصفه رابطا وهيئة لتوزيع المعارف بانتقائه على الأشخاص الذين تتوفر فيهم معايير موضوعة بعقلانية.

في هذا الشأن، تقدم إيديولوجيا الهبة مساعدتها لـ "حياد نظام التعليم" وهما يعرضان بحرص هذا الوهم يقران تفوق المتغير السوسيو-اقتصادي طيلة تحليلهما المتعلق بالمسارات المدرسية، "يعترفان بأن الجوانب المعرفية للشخصية تلعب دورا هيّنا مقارنة بالمتغيرات الاجتماعية".[2]

تعكس هذه الأخيرة المستويات التراتبية للمؤسسة باعتبارها مبادئ تهيكل الأنظمة المدرسية الرأسمالية تشتغل بحسب منطق للتوافق مع عالم الشغل.

تظل هيكلة الشبكات المدرسية مرتبطة من حيث النشأة بمراكز ومناصب العمل الموزعة ضمن المؤسسة السوسيو- اقتصادية.

إن المؤسسات التي تستقطب جماهير طلابية قادمة من أوساط فقيرة هي تلك التي توافق المستويات التراتبية الدُّنيا في المؤسسة الصناعية الرأسمالية.

1 - Bowles et Gintis : Op.cit., p 46.
2 - Bowles et Gintis : Op.cit., p 105.

حسب بوولز وغينتز (Bowles-Gintis) "يستحيل عزل الفضاء الإنتاجي مع أنظمة السلطوية عن فضاءات النشاطات الاجتماعية الأخرى: المدرسة، العائلة، التسلية...إلخ.[1]

في ذات المنظور، تعكس العائلة أيضا نظام القيم المهيمن على الفضاء الإنتاجي. وعليه، وحسب هذين المؤلفين تعرّف التربية السوسيو- عائلية بوصفها مسارا لاكتساب المعايير والتصرفات السائدة في الأوساط السوسيو- مهنية، ثم يُسقط، بعد تبنّيه على الجماعية الأولية التي هي العائلة. الأمر الذي يتعين أن يساهم، حسب التصور الاقتصادي هذا، في إعداد الأطفال وتهيئتهم لاحتلال موقع طبقي شبيه بذلك الذي يشغله آباؤهم. وما مواصلة العمل بتقسيم العمل على أساس جنسي المطبق بواسطة التربية العائلية إلا إعادة إنتاج لهذا الأخير والمكرس، مسبقا ضمن الفضاء الإنتاجي. ومنه الخلاصة التي تفيد بأن التفاوت الاجتماعي، هو أساسا ضمن علاقات الإنتاج، وأن الأسرة ما هي إلا ميكانيزم، مثلها مثل المدرسة، ليدوم هذا التفاوت.

في حذو للتحليل الماركسي، ترافع نوال بيسيري (Bisseret Noëlle) وهيبار كيكروفيك (Cukrowick Hubert) فعلا حول الدور الإيهامي الذي تلعبه المدرسة والجامعة[2] الرأسماليتان. في حين تقدم هاتان المؤسستان-المدرسة والجامعة- وفق إيديولوجيا "المؤهلات الفطرية" بوصفهما نظاما منفصلا ومستقلا عن النظام الاقتصادي، فإنهما تحللان على اعتبار أنهما تمفصل للمنسأة القاعدية السوسيو-اقتصادية و انعكاسا لعلاقة اجتماعية متناقضة.

إن التوجيه والانتقاء واختيار الدراسات الجامعية المبررة باسم "المؤهلات الطبيعية محددة، على كل حال، من طرف العلاقات الاجتماعية التي يشكلها النظام التراتبي البرجوازي. يشكل التساوي في الفرص إيديولوجيا تحاول تبرير وشرعنة توجيه الطلبة باستدعاء "الذوق" و"الميل" و"الحافز" مجردة من سياقها الاقتصادي".[3]

---

1 - Bowles et Gintis : Op.cit., p 105.

2 - Bisseret (Noëlle) : « La sélection, la sur-sélection et l'auto-sélection », Paris, Puf – 1974
Cukrowick (Hubert) : « L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain » institut de sociologie de Lille I- 1974, « l'université et l'emploi » de université de Lille I, 1974.

3 - Bisseret (N.) : Op.cit., p 74.

على مستوى التعليم العالي، يتجسد الانتقاء في التمييز بين النجاحات المدرسية التي تتأتى عن التفاوتات السوسيو– اقتصادية. وهي تدرك بهذه الصفة، فإن الممارسات الجامعية المتعلقة باختيارت الدراسات والمواظبة المتطلبة، قد تكون بمثابة مسار للإقصاء المباشر ناجم عن صعوبات مالية تواجه طلبة الطبقة العمالية، إذ يتعين على هؤلاء التوجه مبكرا إلى الحياة العملية البالغة الصعوبة، بحيث أنهم ورغم بلغوهم الدراسات العليا، ولعجزهم عن التوفيق بين الدراسات والعمل المهني المبكر، فإنهم يُقصوْن من النظام الجامعي لضعف النتائج.

الأمر الذي يدفع بيسيري (Bisseret (N)) إلى القول بأن "الوضعية المشغولة في النظام المدرسي والحظوظ المتوفرة لنيل الشهادة النهائية مؤشران على موقع الانطلاق ضمن النظام التراتبي".[1]

تماما مثل الانتقاء، فإن نتائج الأداءات المدرسية ترجمة للتفاوت الاجتماعي المتجذّر في الفضاء السوسيو– اقتصادي، غير العادل أصلا. إن الجانب البيداغوجي الجامعي مع كل ما يفرض على الطلبة من التماسات ومتطلبات قد يؤدي إلى أداءات غير متساوية غالبا ما تجرّ إلى مسار إقصائي للطلبة المتخلَّى عنهم.

هكذا إذن، وعكس إيديولوجيا "الهبة" و"تساوي الفرص" المعتمدة من طرف نظام التعليم الرأسمالي، تصر المقاربة الماركسية على المضمون الاجتماعي للممارسات المدرسية والجامعية، كما سيمنح اهتمام خاص للوضعيات الموضوعية التي يعيشها الطلبة موضوعيا، يرفض الانتقاء الذي قد ينجم عن "الهبات" و"المؤهلات التفاضلية لصالح تحليل يعطي الأولوية لدور العلاقات الاجتماعية الرأسمالية مُسقطةً على النظام الجامعي" حسب ما يؤكد كيكروفيك على سبيل التمهيد.[2]

كذلك، وبعد المؤاخذة على إهمال العوامل السوسيو– ثقافية وأثرها، شهدت المقاربة الماركسية تعديلا لدمج هذه الأخيرة لكن بطريقة غير مباشرة. فقد تمت دراسة الممارسات الجامعية على ضوء تمثلات وعناصر رمزية غير أنها منبثقة عن الوضع الموضوعي للطالب (الوضع السوسيو–اقتصادي للطبقة)، هذه التمثلات والعناصر التي قد يكون لها

[1] - Bisseret (Noëlle) : Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, PUF, 1974. p 464.
[2] - Cuckrowick (H.) : L'université et l'emploi, Op.cit., p 4.

بدورها أثر أكيد على خَطوَطه في ما يرتقب من مستقبله الجامعي ومشروعه السوسيو– مهني[1]، يمثل أخذ هذه العناصر الرمزية المرتبطة من حيث المنشأ بالظروف السوسيو اقتصادية الطبقة بعين الاعتبار دليل على تطور المقاربة الماركسية التي كانت توصف حينئذ بالإفراط في الميكانيكية أما وقد أَخذت العناصر الرمزية بعين الاعتبار، فإنها تحيل إلى أدوار التمثلات ذات الطابع السوسيو– ثقافي، إلى القيم الخاصة بها، غير أن الكلّ يقدم بوصفه انعكاسا لوضعية الطلبة موضّعة، غير مفصولة عن الوضعية الاجتماعية للطبقة.

تتجسد أدوارها في تأثيرها على تقييم فرص شغل هذا المنصب أو ذاك، وبأداء هذه الوظيفة أو تلك في المنصب المذكور، أخذًا بعين الاعتبار الدراسات المنجزة صنف الأصل الاجتماعي والجنس.

ما يعني أن الطلبة يأخذون بعين الاعتبار في طموحاتهم المدرسية والمهنية العوائق الذاتية التي يقاس وزنها بأثر تمثلاتهم الاجتماعية على تقييمهم لفرص النجاح بالعوائق الذاتية، يعني أصحاب المقاربة الماركسية، من جهة، تلك الحواجز المتبناة من طرف النظام المدرسي، ومن جهة أخرى، تلك المتعلقة بالوضع الاجتماعية الموضوعي عند الانطلاق والمترسّخة بصفة بليغة، في نظام التمثلات الاجتماعية. يعتبر الماركسيون الممارسات المدرسية (اختيار الشعبة والمشاريع السوسيو–مهنية) نتيجة للعوائق الاجتماعية المشتغلة عن طريق تدخّل المناهج البيداغوجية والبرامج المدرسية التي يتم على مستواها تلقين هذه الأخيرة (العوائق الاجتماعية)، إن هذه العوائق الاجتماعية منتمية، أصلا، إلى الطبقة البرجوازية.

وهي مفروضة بشكل بليغ، لوصفها قيما وتمثلات اجتماعية تهيكل محتويات البرنامج البيداغوجي مناهج التعليم والتقييم، والتي تشتغل بوصفها آلية الإقصاء طلبة نابعين من طبقات شعبية قد تفتقر إليها. في المنظور الماركسي، ليست مقاربة للنظام التعليمي والجامعي، تفكيرا تجريديا. قد تعود فاعليتها في مسارات الممارسات المدرسية إلى مضمونها الاجتماعي المندمج ووظيفتها المتمثلة في رفض كل سلوك مدرسي قد

[1] - Cuckrowick (H.): Op.cit., p 27.

يستلهم طبيعته من نموج غير ذلك السائد في النظام المدرسي. لا يحيل إقصاء طلبة الطبقات الشعبية إلى "مستوى التأقلم" وإلى "المؤهلات العقلية" حسب منظورهم هم أنفسهم، و لا إلى "مستويات الحظوظ" التي تتجاوز النظام الاجتماعي، يَنِمُّ تفسيرها عن بلورة معايير وقيم برجوازية في محتويات التعليم، عن بروزها بوصفها نموذجا مكرسا للحكم وللتقييم ولطابعها المعيق لطلبة الطبقة الشعبية ذوي تمثلات اجتماعية أخرى.

هكذا إذن، يعيش الفتيات والفتيان البرجوازيون ممارساتهم الجامعية (اختياراتهم المدرسية ومشاريعهم السوسيو–مهنية) على اعتبار أنهم أحرار، حيث توافق هذه الأخيرة تمام التوافق معيار الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها حيث تمثل الشعبة لديهم المعيار. وقد يبدو اختيارها، تحصيل الحاصل" وغير محددة. في المقابل، يرى الطلبة (فتيان وفتيات) القادمين من الطبقات الشعبية، وكلهم وعي بالقيم البرجوازية في المحتويات البيداغوجية، أنهم أقل قدرة ويعترفون بأنه من "غير العادي" أن ينتموا إلى هذه الشعبة أو تلك. فيما أن الاختيار لا يتم بناء على قيّمهم الطبقية، فقد ينجم عن هذا الوضع مستويات و"استعداد" أدنى غالبا ما يرافقها نظام تقييم قد يتحالف مع النظام المعياري البرجوازي، قد يشكل الإقصاء الذي يطال طلبة الطبقة الشعبية آخر أطوار مسار الانتقاء. غالبا ما يعجّل الإقصاء النتيجة المبتغاة من نظام التعليم. وعيا منهم بالعوائق المرتبطة بالوضعية الاجتماعية وبوزن المعايير البرجوازية ضمن المحتويات التعليمية، يدخل الطلبة في مسار "عقلنة" الممارسات المدرسية (اختيار شعبة الدراسة والمشروع المهني) بعد أن يكونوا قيّموا حظوظهم في أن ينالوا فرصة الانتماء إلى هذه الشعبة أو تلك وفي حيازة موقع ما في التراتبية الاجتماعية عند نهاية الدراسة آخذين بعين الاعتبار المعايير الاجتماعية المعيقة المتضمنة في البرامج المدرسية، قد يُبدي هؤلاء الطلبة عزوفا عن دراساتهم الجامعية وقد يخفّضون مستوى طموحاتهم السوسيو– مهنية. إن صنفا مثلا هذا الانتقاء أشبه ما يكون بمسار للإقصاء الذاتي، معبّر عنه عن طريق قرار شخصي واع بوزن المعيقات المحددة اجتماعيا، حسب ما خلص إليه هيبار كيكروفيك (Cuckrowick (H)).[1]

[1] - Cukrowick (H) : Op.cit., p 29.

في المحصّلة يمكن أن نستنتج أن كل التحاليل الماركسية حول المسألة المدرسية والجامعية ترتكز على "إعادة الإنتاج الاجتماعي" وتستدعي بالنتيجة مبدأ معقولاتيا وإدراكيا عاما: لا يمكن إدراك الظواهر التربوية وأنظمة التعليم سوى في علاقاتها مع المجتمع الذي يشكل قاعدتها في هذا السياق النظري تستدعي "إعادة إنتاج" الفئات الاجتماعية مسألة العلاقات الاجتماعية غير العادلة والاستراتيجيات المعتمدة لإعادة إنتاجها بواسطة نظام التعليم المذكور.

تتم مقاربة هذا الأخير بوصفه وسيلة مؤسسة للحفاظ على هيمنة البرجوازية. لا يمكن تحقيق مثل هذه الغاية إلا عن طريق دورها المعترف به في نشر الإيديولوجيا البرجوازية وإضفاء الشرعية على وضعيات التناقض السائد بين الطبقات الموجودة.

تهدف المقاربة الماركسية المتعلقة بإعادة الإنتاج إلى إعادة المعنى للنزاعات الاجتماعية الدائمة وكذا المسائل التي تثير إشكالية الاختيارات المدرسية ومناهج التعليم والتقييم، وهيمنة الثقافة البرجوازية في النهاية.

يتم وضع كل هذا في شكل شبكة قراءة تحوّل النظام المدرسي إلى نظام اجتماعي ذي طابع نزاعي مستمر. وما التعليم المدرسي والجامعي إلا انعكاس للعناصر المهيكلة للمجتمع الرأسمالي، التي تتبنّى مبدأ التعارض: برجوازية/بروليتاريا يدوي/عقلي، مذكر/مؤنث.

*** نقد:**

إن البرهنة التي تفضّلها المقاربة المارسكية تبني نظامها التفسيري على مبدأ "الحتمية" الذي تهيمن عليه رؤية حتمية واختزالية بسبب الأولوية الممنوحة للهيئة الاقتصادية. رغم أهمية أخذ الوضعيات الملموسة بعين الاعتبار والتفكير فيها على أساس الصراعات الاجتماعية، وحتى وإن كانت الطروحات الماركسية ملائمة في التحليل، فإنها لا تخلو من عيوب بالوقوف في الواقع على ميكانيزمات اجتماعية مختلفة، إذ أن الميل إلى حبس ديناميكية الأنظمة التعليمية في تعارض ثنائي يبعد إمكانية الوقوف على التفاوتات والاستقلالية النسبية لفضاءات النشاطات الاجتماعية التي يتعذر على كل تصور اقتصادي تبسيطها.

إن الاندفاع إلى تناول إشكالية إعادة الإنتاج الاجتماعي بوصفه مواصلة لهيمنة طبقة مسيطرة غالبا ما يحجب حدوث إعادة إنتاج فئة اجتماعية ما في ظل روح التشاور والتعاون والمشاركة والتضامن.

3-5-1-4- دراسات بيار بورديو وجون كلود باسرون (Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean Claude)):

إن محاولة مقاربة مشكلة السلوكات المدرسية والجامعية دون دمجها في إطار المفهوماتي الأصلي الذي يحيل إلى "إعادة الإنتاج الاجتماعي" يعني بتر مساهمة بودرديو (Bourdieu)- باسرون (Passeron) من أحد أهم الأسس الاستكشافية التي يمكن عن طريقها أن تتضح الاستراتيجيات المدرسية واستراتيجيات التمييز الفاعلة في الفئات الاجتماعية.

تتمثل أصالة مساهمة بورديو في وضع أسس علم اجتماع همه الأعظم التساؤل عن علاقات الهيمنة الجارية في مجتمع ما. وهذا، بالتنبّه إلى أن يتم في الوقت ذاته، دراسة العلاقات الاقتصادية والممارسات الثقافية التي يفترض أن تكون بالغة الترابط. عكس المقاربة المارسكية التي تعلي من شأن البعد الاقتصادي في دراسة العلاقات الاجتماعية الصراعية، فإن جهد بورديو – باسرون يتميز بالأهمية المعطاة "لعلاقات المعاني ولأشكال الهيمنة الرمزية بين الطبقات الاجتماعية"[1]

يدعم مثل هذا التصور المقاربة التي تغير اهتماما للحتميات الاقتصادية والرمزية بصفة متلازمة في أنظمة الموقع وكذا التعريف المتعلق بـ "التكوين الاجتماعي" الشديد الرسوخ في جهد بورديو ويقدم الإرهاصات "إن كل تشكيل نظام لعلاقات القوة والمعاني بين الجماعات والطبقات"[2]. دون ادعاء الرغبة في دمج مفهوم الطبقات الاجتماعية في إطار علاقة الهيمنة الاقتصادية (وهي حالة كـ.ماركس)، فإن التعريف الذي يقدمه بورديو سيحاول، على خطى ماكس فيبر، تثمين العلاقات الرمزية للهيمنة"[3] وهو قوي بهذا الدعم النظري، سيحاول بيار بورديو أخيرا، تسليط الضوء على بعض الممارسات الرمزية

1 - Ansart (Pierre): Sociologies contemporaines Paris, seuil, 1990, P31.
2- Bourdieu (P.), Passeron (J. C.) : La reproduction Paris Edition minuit 1970 P 20.
3- Ansart (P.): Op. cit., p 32.

مثل زيارة المتاحف، لكن كذلك بعض السلوكات الجامعية مثل المعارف الثقافية للطلبة والتحاقهم بالمدارس الكبرى وأنماط العيش وطرق اقتناء الأعمال الفنية ومتعة المطالعة والتميّز...[1] في تجاوز للاعتبارات النظرية فإن ما قد يميّز علم اجتماع الممارسات المدرسية لدى هذا العالم عموما هو أن هذه الأخيرة تظل منظمة حول مفهومين أساسيين آخرين تابعين لمفهوم "إعادة الإنتاج الاجتماعي" قد يتعلق الأمر بمفاهيم نظام الموقع وبالهابيتوس (Habitus).[2]

يقصد بنظام الموقع كشف نظام كفيل بإثبات وجود نظامين للموقع متداخلين مع الجامعة.[3]

– نظام أول، ملازم للجامعة، متميز بتوزيع مواقع السلطات منطلقة من المواقع المهيمنة موضوعيا قائمة على هيئات اتخاذ القرارات والخطوة، وصولا إلى المواقع التابعة والمهين عليها والتي لا تتمتع بامتيازات وسلطات سابقتها.

– نظام ثان خاضع لتوزيع المواقع بحسب السلطات والخطوة المكتسبة خارج النظام الجامعي.

أما الهابيتوس (Habitus) فيرد بها مجمل الأحكام المكتسبة، التصورات الإدراكية، التقييمية والأفعال الملقنة من طرف النظام الاجتماعي. هكذا إذن، فإن الهابيتوس الخاصة بالطبقة والمكتسبة من خلال نظام تربوي، والتي تشارك فيها الأسرة، المدرسة، والسياق الاجتماعي في مجمله، تجعل ممكنا سلوكا ما قد يديم العلاقات الموضوعية لطبقة المذكورة.

تهدف إعادة الإنتاج الاجتماعي إلى إعادة إنتاج نظام هذه العلاقات ما بين الطبقات باللجوء إلى العنف الرمزي. ينظر إلى هذه الأخيرة بوصفها تعبيرا عن ثقافة مهيمنة قائمة باعتبارها ثقافة شرعية ومفروضة. المفهوم الآخر الذي يلجأ إليه بورديو في إعادة الإنتاج الاجتماعي هو ذلك المتعلق برأسمال الثقافي الأكثر قربا من الثقافة المدرسية مقارنة بتلك ذات الأصل الشعبي. ينجّر عن انسجام هذه المفاهيم الأساسية

1 - Bourdieu (P.) : La distinction. Critique sociale du jugement, Paris ; 1982 Editions de minuit.
2 - Ansart (P.) : Op.cit., p 33.
3 - Bourdieu (P.) : Homo Académicus, Paris, Editions de minuit 1984 P74.

الثلاثة نظام تفسيري لدور ومكانة التعليم المدرسي والجامعي، مركزّا خصوصا على: توافق هذا ألخير مع بنية علاقات الطبقات وقدرته على تجديدها.

– يمارس النظام المدرسي والجامعي هيمنة رمزية عن طريق تلقين ثقافة الطبقات المهيمنة. لا يكون تفوق مثل هذه المعرفة المكرّسة من طرف النظام المدرسي في معزل عن تحقير معرفة ومهارة الطبقات المهيمن عليها. تُعتبر المعرفة المدرسية استمرارا وتكملة لرأس المال الثقافي المكتسب بفضل التربية العائلية وكذا الظروف الموضوعية التي تتم فيها هذه الأخيرة: مثل ممارسات التسلية، استراتيجيات التميز، والتكيّف...

– يساهم النظام المدرسي في تجديد رأس المال الثقافي بدعم التوزيع غير العادل للعلم، وبالنتيجة، في إضفاء الشرعية على أشكال الإقصاء الذي يطال أساسا الطلبة ذوي الثقافات الشعبية.

– أخيرا، يُعيد النظامان المدرسي والجامعي إنتاج النظام الاجتماعي بواسطة إخفاء العنف الرمزي الممارس. وبإضفاء الشرعية على أشكال الإقصاء التي قد تحدث خلال مسارات الدراسات.

عن مجمل هذه الاعتبارات قد تنتج ممارسات مدرسية يتحدد على أساسها الانتقاء الإيجابي والانتقاء السلبي.

يعبر الانتقاء الإيجابي عن إعادة إنتاج فئة اجتماعية ما أو طبقة ما مزوّدة مسبقا بالوسائل اللسانية والرأسمال الثقافي المكتسبين في الوسط العائلي الأصلي واللذين قد يجعلانهما مستعدين للتميّز المدرسي. يعكس هذا الانتقاء الإيجابي، حسب بورديو "هابيتوس" يجعل ممكنا جملة من السلوكات والاتجاهات المطابقة للتلقينات والانتظامات الموضوعية"[1].

يمس الإقصاء السلبي الطلبة الذين يكون رأسمالهم الثقافي غير مطابق للثقافة المدرسية. قد يوجد في هذه الحال تفاوت بين "هابيتوس" طبقة ما ومجمل المعارف والعلم المفروضين برقّة واللذين قد يؤدي عدم اكتسابهما بواسطة التنشئة الاجتماعية الأولية العائلية إلى إقصاء الطلبة المعوزين بصفة "شرعية" في الحاصل.

[1] - Bourdieu (P.), Passeron (J. C.) : Op.cit., p 27.

سواء تعلق الأمر بالشكل الأول للإقصاء أو الثاني، فإن بورديو يبرز نقطة مشتركة بالغة الوضوح "التحديد اللاّواعي للسلوكات والتعبيرات"[1] في ما يخص الفعل التربوي.

يؤكد هذا الأمر، بالفعل قوى العنف الرمزي" التي تعتمل في أعماق كل فرد خاضع للتلقين العائلي ثم للتلقين المدرسي، لاحقا. بالنسبة لمؤلفي "إعادة الإنتاج" " La reproduction" لا وجود لأي شكل من أشكال القطيعة والاختلاف بين رأس المال الثقافي العائلي والمضمون المدرسي، إذ ليس هذا الأخير سوى هيئة تجتهد عبرها الجماعة المهيمنة في فرض دلالات بوصفها شرعية بمحاولة إخفاء علاقات القوة التي هي أساس توفقها الاجتماعي. بهذا يشارك النظام[2] الجامعي في تلقين "وعي كاذب" وحتى أن الانتقاء، بوصفه نتيجة لعنف رمزي، قد لا يكون محل احتجاج، بل يكون مقبولا ومتقبلا، بفضل ميكانيزمات الإكراه الرمزي، متفاعلا من هذا المنطلق مع المبدأ الذي مفاده أن البنى الاجتماعية ضمن "مبدأ" الإدراكات، الأحكام والتصرفات.

*** نقد:**

يتميز تصور بورديو بكونه فكّر في النظام الاجتماعي باعتباره كلاً ذا اندماج تام. تعيد المدرسة والجامعة إنتاج نظام اجتماعي سابق منتج لانخراط عميق. وهذا ما يدفع، إجمالا، إلى تشبيه هذا التصور بشكل من إشكال "البنوية الجينية" (Structuralisme génétique).[3]

توضح لنا مثل هذه الخصوصية المهيمنة على تحاليل بورديو مسألة السلوكات الجامعية. يمكن تقديم هذه الأخيرة:

- بوصفها تعبيرا عن سلطة (اجتماعية) قائمة؛
- لا يمكن فهمها إلا بحسب بنية العلاقات بين الطبقات في مجتمع ما؛

[1] – يميز بورديو وباسرون صنفين من الأفعال البيداغوجية الفعل الأولي الذي يتم في العائلة والفعل البيداغوجي الذي ينجز في إطار نظام التعليم في "La reproduction" مرجع سابق ص 74.

[2] – نظرا للأولوية الممنوحة لوزن الهياكل الاجتماعية حسب بيار بورديو، يوضح النظام الكلي معنى الجماعة بوضعها جزءا ويفسرها أنسارت (بيار) ((Ansart (P.)) مرجع سابق ص 37.

[3] - Ansart (P.) : Op.cit., p 39.

- إنها في الوقت ذاته اعتباطية وشرعية في الاختيارات المدرسية والمتمدرسين؛
- إنها منتجة لـ" هابيتوس" هو أساس ممارسات لا يكون فاعلها أبدا واعيا إيّاها؛
- لكونه مكتسبا عن طريق الممارسات التربوية التي شُرع فيها منذ التنشئة العائلية.

فإن "الهابيتوس" في صميم الأحكام السلبية التي تدفع أحيانا بعض الأفراد إلى الإقصاء الذاتي وإلى الاستهانة بالذات. هذا الاقصاء الذاتي الذي يتجسد عن طريق "احتقار للذات يفهم الخضوع والإقصاء بوصفهما تسبيقا لا شعوريا لنتائج التي تخصّصها الجامعة موضوعيا للطبقات الخاضعة للهيمنة.[1]

- غير أنه تجدر الإشارة إلى أن ما يُعاب على هذه النظرية في نظرتها الشمولية والاختزالية قدرة تكاد سحرية ممنوحة للهابيتوس الذي يُديمه[2] الفعل المدرسي كفعل الساحر.

فهي لا تصف البتّة الوضعية حيث تتجسد أحيانا انبتارات وظواهر تقطّعُ تبعث على الإحساس برسوخ الثقافة العائلية، روابط التضامن الحادثة في الأثناء، أكثر مما تبعث على الإحساس بالفعل المتأتي عن النظامين المدرسي والجامعي.

هكذا، قد يشكّل التضامن العائلي حالة حيث قد تكون أولوية الثقافة العائلية، التي لم يُقض عليها بعدُ، بصدد مقاومة أهداف الهيمنة المميزة للنظامين المدرسي والجامعي.

3-5-1-5- ألان كولـــون (Alain Coulon) والمقاربـــة الإثنوميتودولوجيـــة (L'ethnométhodologie):

إن إشكالية إنتاج وإعادة إنتاج السلوكات المدرسية والجامعية (اللامساواة المدرسية، الاختيارات المدرسية) في صميم نقاش مكثف يحاول التيار الإثنوميثودولوجي بدوره إلقاء الضوء عليه بإتباعه منهجا هو في الوقت ذاته مثمر وذو أصالة خصوصية من كل زوايا النظر مقارنة بالمقاربات المذكورة سابقا. بانتقادهم إديولوجيا "الهبة" و"الاستعداد الطبيعي التي بنى عليها علماء اجتماع آخرون نظريتهم، فإن أصحاب المقاربة الإثنوميتودولوجية،

---

[1]- Bourdieu (P.) : homo academicus, Op.cit., p 87.

[2] – إن هذه الديمومة حكر على الرأسمال الثقافي" الموظف من طرف بورديو، والمعرف في شكليه الخصوصيين: "رأس المال المدرسي" (المحدد عن طريق الشهادة وسنوات الدراسة) و "رأس المال الثقافي في الموروث" المتوارث عن طريق العائلة في: ((Ansart (P.)، مرجع سابق ص 98.

وبعيدا عن تبنّي الطروحات المتضمنة المنافسة المفتوحة والنزيهة لنظام التعليم الأمريكي، يحرصون على دمج الظواهر التربوية عموما، والسلوكات المدرسية، خصوصا، في سياق تفاعلي أطرافه الفاعلة هي: مستخدمو المؤسسات المدرسية وجمهور المتمدرسين. ويؤكدون أنه "يتعين، في هذا المسار منح أكثر اهتمام لكيفيات تصرف مستخدمي التربية مقارنة بالاهتمام الممنوح للأداءات الأكاديمية للتلاميذ. إن المسار التفاعلي بتعبير آخر يشبه إخراجا يتم فيه إبراز أداء الأدوار والأحكام والأفعال الصادرة عن مؤسسات التعليم تجاه مسار حياة الطلبة بصفة أكثر أهمية مما لو كان اهتمامنا منصبا على قدرات ونتائج أداءاتهم".[1]

بهذا المعنى لا يهتم التصور الإثنوميتودولوجي بالموضوعية قدر اهتمامه بالثنائية الذاتية وباللغة التي توضح معنى السلوكات (المدرسية) حسب ما تؤكده دراسة نقدية أجراها ريمون بودون (Boudon R.).[2]

إن النظام المدرسي، حسب مقاربة الإثنوميتودولوجيين، إبداع متفق عليه ومحافظ عليه باستمرار من طرف "أعضاء" قد يتولون بأنفسهم وضع النظام المعياري. فلا أهمية البتّة للمعايير الاجتماعية التي أولاها علم الاجتماع العادي والكلاسيكي اهتماما قد يهتم منشطو هذا التيار الفكري، بوصفهم من أنصار السوسيولوجيا العادية، بالتفاهم المتبادل الآني الذي يسود بين أعضاء جماعة ما.

حسب المنهج الإثنوميثودولوجي، يتم توظيف هذه الخصوصية انطلاقا من تفاعلات تحدث خلالها مفاوضات وتجاذبات يقودها المستخدمون التربويون بناء على نظام تعليمي مؤسس. في هذا السباق من الأفكار، يعار اهتمام للمؤسسة المدرسية– ميدان التفاوض والتجاذب– بوصفها آلية للمفاضلة الاجتماعية ولإعادة إنتاج الفئات الاجتماعية أكثر مما يعارُ للتأثير المشترك والحصري للوسط العائلي.

بناء على نظام مؤسس، تفعل المدرسة فعلها بوصفها "واصما مدرسيا" نافذا يتوّج مبادلات ثم التفاوض عليها مسبقا بين المستخدمين المدرسيين والجمهوري المتمدرس. إن

[1] - Coulon (Alain) : L'ethnométhodologie en éducation, Paris, Puf 1993, p 175.

[2] – ريمون بودون، محمد شرقاوي: مرجع سابق، ص 93.

التفاعلات قاعدة مسار للتماهي، للاستطلاع وللترتيب، يختتم بالتنظيم المدرسي للقسم. إن السلوكات المدرسية المتعلقة بهذا الأمر، حين تدرك بهذه الصفة، تكون مسيّرة وفق تفاعلية تقدم الجانب الشكلي للمفاوضات وتمنح الأولوية لاكتشاف دلالات قواعد ضمنية تتحكم في المبادلات.

في النتيجة، يكون تدخّل هذه السلوكات المدرسية، التي تحدث على مستواها مسارات الاختيارات المدرسية والمؤهلات المدرسية، بوصفها "الخاتمة" المتوصّل إليها بدافع من "واصم مدرسي" نافذ. يتعلق الأمر إذن بمسار وصم أطلق بناء على نظام مدرسي مؤسس والذي ينبع من تبادل بين مستخدمي التعليم، المستشارين البيداغوجيين، من جهة، والجمهور المتمدرس، من جهة أخرى.

يتم الاضطلاع بالفعل الحاسم والقبول به، في إطار مؤسسي من طرف عناصر تحمل نظاما مؤسسا وهي مطالبة بالتفاوض حول اكتشاف دلالة واشتغال قواعد القسم، التي تظل خاضعة لبعد ضمني.

يقصد الإثنوميثودولوجيون بالقواعد الضمنية "اللحظة المناسبة" "طريقة الحديث" و"الفعل" وكذا "الاختيار المناسب" للشخص المعترف بكونه الأكثر أهلية في مبادلات ما. قد يتعلق الأمر، إجمالا، بنوع من "قواعد" للحياة اليومية مخوّل لها تسيير التفاعلات واللقاءات الاجتماعية. إن الممارسات المدرسية والسلوكات التي تحدث خلالها تعبير ضمني عن التنظيم المدرسي لقسم ما. يرى الإثنوميثودولوجيون أن هذا الأخير يتحدّد بوصفه الأثر البارز للبعد الاتصالي "وهو يعتمد" في الفئات الاجتماعية. تتمثل مساهمة هذا التيار، إجمالا، في كونه قد أولى أهمية خاصة للأشكال الاجتماعية الناجمة عن مسار تفاعلي ما.

إذ أن القدرة على أن يتحدّد الفرد بوصفه عضوا في قسم مدرسي ما مضبوطة بنزوع إلى كشف الخلفية الاجتماعية الضمنية التي قد تحدّد جانبا كبيرًا من الحدود القائمة أمام تنظيم القسم. وبالنتيجة، فإن النجاح والإخفاق موضوعين قائمين ثقافيا على قواعد المدرسة وعلى قوانينها وممارساتها التربوية اليومية المقامة.

في هذا المنظور، ليس للجمهور المتمدرس من هوية سوى تلك التي بنتها الممارسات المؤسسة الصادرة عن مؤسسات التعليم والمترتّبة عن مفاوضات جرت بين المستخدمين البيداغوجيين والطالب.

بالفعل، يعترف ألان كولون (Coulon Alain) في حوار أجري مع المستشار البيداغوجي "أن التلميذ يطلق إشارات معتبرة موافقات وتسويات (موافقة جسدية، التنفس وفق الوتيرة ذاتها، أصوات ناعمة ومتناغمة وحركات متزامنة) يتعيّن أن تكون موافقة لتلك التي يتبنّاها المستشار".[1]

إذن، ليست السلوكات المدرسية، التي يشكل اختيار الشعبة أحد جوانبها، أمرا إراديا. بل إنها شبيهة بآلية مؤسساتية كفيلة بقراءة وحل شفرة وإدراك التفاصيل الدقيقة المتعلقة بهوّية الطالب وكذا الطبقة التي ينتمي إليها.

يتم إجمالا، تصور هذه السلوكات، ليس بوصفها خاضعة من حيث منشأها، لنظام اجتماعي خارجي عن الأفراد مخوّل عن طريق وزن وأثر المعايير الاجتماعية وكذا النماذج الثقافية بل باعتبارها بنود تبادل يطلق خلاله مسار لاستطلاع أوجه التشابه، النقاط المشتركة والصفات الاجتماعية المتقاسمة بانسجام بين الشركاء المنضمّين إلى لقاء أو تفاعل اجتماعي ما. قد يتعلق الأمر، والحال هذه، بمسار "وليد اللحظة والساعة" دون أن يكون مبرمجا مسبقا، مسار يدفع على التواطؤ، إلى التعرف على الذات ومن هذا المنطلق، إلى إعادة إنتاج الذات بالحرص على تجاهل الفعل الذي يقيم البنى والقوى الاجتماعية (التي تُنسب إلى الفئات الاجتماعية) القادرة على تنشيطها.

*** نقد:**

في ختام هذا الاستعراض الموجز، بإمكاننا نحن بدورنا أن نخلص إلى أن المقاربة الإثنوميثودولوجية. وبالرغم من كونها تتيح قدرا ما من الملاءمة في فهم السلوكات المدرسية والجامعية كذلك، وهذا بواسطة مفاهيم التفاعل الاجتماعي والهوية المتجذرة كلها في نوع من "القاعدة المتحكمة في اللحظة" غير أنها تظل مجانبة للصواب حين يتعلق الأمر بالفعل المهيكل للمؤسسة الاجتماعية وأثره على مسار حياة الأفراد (الطلبة). قد

[1] - Coulon (Alain) : Op.cit., p 175.

يبدو الفرد، في هذا الإطار التحليلي، وكأنه يستجيب لضرورات اللحظة والحياة اليومية، وكأنه قد تطهّر من ماضيه، من تنشئته الاجتماعية، والكفيلة وحدها بأن تجعل هذه التفاعلات الاجتماعية ممكنة.

إن تجريد هذه الأخيرة من مضمونها الاجتماعي بالامتناع عن دمج مسار اتصالي ما في سياقه الاجتماعي هو اعتبار فاعلي المسار المذكور "جوهر فردا" يتصرّف بحسب مقتضيات اللحظة، بحيث قد تشكل لا توقعيّته (إذ أن التوقعية معطى أساسي في كل تفاعل اجتماعي وكل اتصال بين أفراد) عقبة ومصدر للانحراف الميتدولوجي.

وفي هذا الصدد، فإن المنهج الذي قد يأخذ بعين الاعتبار فئة المنشأ الاجتماعي (العائلة) وأثرها المعياري السوسيو–ثقافي على مسار حياة الأفراد (التنشئة الاجتماعية) هو المنهج الأكثر ملاءمة لفك شفرة هذه "السلوكات الاجتماعية المؤنثة". إنه شرط ضروري تمنّى توفره دفيد بارلو، فاتسلافيك، بيفين، هال، شيفلين، باتسون، غوفمان، سيغمان وجاكسون.[1]

3-5-2- سوسيولوجيا الآثار غير المتوقعة (Effets pervers) لريمون بودون (Boudon R.) والجامعة (إسهامات الفردانية المنهجية):

في دراسة شهيرة تحت عنوان "المؤسسات المدرسية والآثار غير المتوقعة" يحاول ريمون بودون حصر أسباب إخفاق التعليم قصير المدى المعمول به في فرنسا وفي البلدان الأوروبية في سبعينيات القرن العشرين، إذ من خلال استهدافهم من مقاربة لم تنشر بعد، آنذاك قام ريمون بودون (Boudon Raymond) رفقة جانينا لانيو (Lagneau Janina) وفيليب سيبوا (Cibois Philippe)[2] بتفكيك أصل تجربة جامعية تكون قد أثبتت محدوديتها.

بالفعل وبواسطة منهج تحليلي، مضاد لذلك المتبع من طرف أتباع دوركايم، أجرى هؤلاء السوسيولوجيون تشخيصا لهذه المؤسسات الجديدة (UIT) بالاعتماد على تحليل

1 - Watslawick et collectif : Op.cit., p 5.
2 -Boudon (Raymond), Lagneau (Janina), Cibois (Philippe) : L'enseignement supérieur court et les pièges de l'action collective, revue française de sociologie XVI, 1975 -1988, p 159 – 188.

يوضّح "بنية ترابط الأشخاص الذين تحذوهم استراتيجيات مختلفة عن تلك الناجمة عادة عن الأفعال ذات الطابع الجماعي".

إن الإخفاق الناجم عن هذا الوضع، حسب هؤلاء السوسيولوجيين نتيجة لأفعال فردية منظمة بصفة عقلانية، لكنها أفرزت دلالة على الأثر غير المتوقع، نتائج غير مرغوب فيها، الأمر الذي يعزّز الرؤية السوسيولوجية لفيلفريدو باريتو (Pareto V.) (الأثر البارز غير المتوقع للأفعال الفردية) ويمهّد الطريق لمقاربة الفردانية الميتودولوجية[1] هذه المقاربة التي تضفي على هذه الدراسة أصالة بالغة الخصوصية يتعين تأكيد تميّزها ببعدها عن كل "حتمية اجتماعية" قد طبعت المنهج المتتبع في سوسيولوجيا دوركيام.

*** الدراسات السابقة حول الجامعة الجزائرية:**

3-6-1- الدراسات المتعلقة بالجامعة والجامعيين خلال الفترة الاستعمارية:

هناك أمر يجمع عليه كثير من المؤرخين: وهو أن التعليم الجامعي وأدخل إلى الجزائر من طرف الاستعمار الفرنسي. ويتفق مؤرخو المسألة الجزائرية على أن الاستعمار لم يكتف بسلب السكان الأصليين ممتلكاتهم باللجوء إلى أساليب مختلفة وخدع قانونية، بل انه سعى أيضا إلى غزو العقول قصد محو الهوية الجزائرية في بعدها الإنساني الثقافي والسياسي. تلك على كل حال، النتيجة التي توصلت إليها إيفون تورانت (Turin Y.) [2] لكونها ذات روح كولونيالية، كان همّ جامعة ومدارس هذه الفترة التاريخية وضع برنامج تعليمي ذي "طابع استعماري" مع الحرص، أيضا، على أن يكون جمهور المتمدرسين فيها من الأوساط الاجتماعية ذات الخطوة لدى الإدارة الكولونيالية (الأوروبيون وأبناء الأعيان من أصول جزائرية).[3] حاذيا حذو لوكا فيليب (Lucas Philippe) وجان كلود فاتان ((J. C. Vatin)، يذكر جهد فاردينبورغ (WAANDENBURG) جان جاك بالتقلبات التاريخية التي شهدتها الجامعات في العالم العربي. في هذا الإطار يروي الكاتب شح الأماكن المخصصة لبعض ذوي الحظوظ من

1 - Birnbaun (Pierre), Luca (Jean) : Sur l'individualisme, Paris 1986, Presse de la fondation nationale des sciences politiques.

2 - Turin (Yvonne) : Affrontements culturels dans L'Algérie coloniale Ecole, Médecine, Religion, 1830-1880 2ème Edition, Alger, ENAL 1983.

3 - Luca (Philippe), Vatin (Jean Claude) : L'Algérie des authropologues, Paris, maspero, 1975. p 13.

الجزائريين الذين تمكنوا من متابعة دراساتهم الجامعية في مؤسسات تعليمية معتمدة سياسية اِنتقائية بالغة الصرامة.[1]

لقد نجم عن هذه السياسة التعليمية إجبار القلة من الجزائريين الراغبين في متابعة دراسات جامعية على اللجوء إلى جامعات خارج بلادهم (دمشق في سوريا والأزهر بمصر والزيتونة بتونس).[2]

3-6-2- دراسات ما بعد الفترة الاستعمارية:

بدءًا يتيح إلقاء نظرة على آخر ومختلف مساهمات فترة ما بعد الاستعمار القول إنها تُفضي إلى المعاينة ذاتها: الجامعة الجزائرية منخورة بالاختلالات الوظيفية والتبذير المفرط للموارد لأسباب مختلفة: إذ صنّفنا عينة من الدراسات الأكثر دلالة، مع الحرص على دمجها في سياقها التاريخي، يمكننا، مع شيء من الصدفة، التّكهن بقابلية هذه الدراسات لكي تقسم إلى صنفين يستجيب كل منهما لضرورات اللحظة:

أ- دراسات حيث يهيمن الحرص على وصف دواليب النظام الجامعي وفق روح وظيفية، هي إجمالا تقييم لحالة مؤسسة علمية يتعيّن إصلاحها بصفة شاملة. تتعلق المواضيع المتناولة بالتغييرات العميقة التي شرع فيها منذ ستينيات القرن الماضي في ذات الوقت مع تلك المرتبطة بالإصلاحات الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية. تميزت هذه الأفكار بإثبات ضرورة إحداث القطيعة مع النظام الجامعي الانتقائي الكولونيالي وكانت تستجيب لمتطلب وطني: وهو ربط هذه المؤسسة العلمية بالضرورات السوسيو-اقتصادية الآنية التي حددتها الدولة الجزائرية.

---

1 - Waardenburg (Jean-Jacques) : Les universités dans le monde arabe actuel, Paris, Mouton, Lahaye, 1966, p 123-139.

2 - Hellal (Amar) : Les étudiants Algériens à l'université d'EL-Azhar en 1916 in culture Algérie, N°79 Février 1984.

Voir aussi : Bouguessa (Kamel) : Contributions à l'étude de l'élite Algérienne : les intellectuels Algériens en Métropole durant la période coloniale in Revue Algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques N°01 Mars 1987.

- Djeghloul (Abdelkader) : La formation des intellectuels Algériens modernes in revue des sciences juridiques, économiques et politiques N°04 Décembre 1985.

- Mérad (Ali) : Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940 Editions Mouton, Paris Lahaye, 1967.

- Laabidi (Djamel) : Sciences et pouvoir en Algérie de l'indépendance au 1er Plan de la recherche scientifique 1962 à 1974 Alger, 1992, OPU.

من بين هذه المساهمات، تبرز تلك التي طرحها وزير الثقافة السابق تحت عنوان "De la Décolonisation à la Révolution Culturelle".[1]

كانت هذه المساهمة المندمجة بعمق في رؤية سوسيو– سياسية تلبي غاية "تكوين إنسان جديد" يتعين عليه أن يكون في خدمة إستراتيجية تنمية وطنية مندمجة تماما في ديناميكية التغيير الوطني وفي قطيعة مع الطروحات الاستعمارية الرثة. حين استطرد المؤلف في الحديث عن دور الجامعة، أوضح انه يتمثل في أن تكون الجامعة "رأس حربة" مجتمع يطمح إلى التغيير والتجديد.

في ذات السياق يمكن ذكر مجموعة محاضرات عبد القادر جغلول (Djeghloul Abdelkader) المركزة على حماس وتطلع الطبقات الشعبية الراغبة في الوصول إلى مقاعد الجامعة قصد تحقيق ترقية اجتماعية في غاية المشروعية. إن اهم ما ورد في هذا الكتيّب هو ذكر التغيير اللافت للنظر والنوعي الذي طرأ على عقلية لطالما كانت مضطهدة وهي، من الآن فصاعدا، متطلعة إلى تحسين الوضع الاجتماعي، وبوصفها كذلك، شرطا لا نقاش فيه لتحقيق التنمية السوسيو– اقتصادية.

ب– الصنف الثاني من الدراسات التي واكبت الفترة ما بعد الاستعمارية هي تلك التي رافقت مختلف مخططات التنمية الوطنية التي أطلقتها الدولة الجزائرية منذ سبعينيات القرن العشرين. وليس من باب الصدفة إطلاق إصلاح التعليم الجامعي سنة 1971.

لقد كان ميلاد هذا الجيل الثاني (بعد ذلك الذي يوافق الفترة التاريخية المسماة "التأميم الاجتماعي" (ذكرها عدي الهواري) بعد حملة العلاقات العامة التي قادها بحماس وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق المرحوم محمد الصديق بن يحيى.[2]

مذ ذاك، حدث أمر مستجد: صارت الدراسات تكتسي طابعا "مجهريا" ستصبح مركزة على دراسة الحالات المتعلقة بموجات تدفق الطلبة في منظور سياق سياسي وفي ظل ديمقراطية التعليم العالي التي أرساها إصلاح التعليم العالي سنة 1971. ففي هذا السياق الغني بالحماس الشعبي والواعد وردت مساهمة دومينيك غلاسمان (Dominique

[1] - Taleb Ibrahimi (Ahmed) : « De la colonisation à la révolution culturelle », Alger SNED 1973.

[2] – أنظر، الخطاب الافتتاحي لصديق بن يحيى في أشغال المؤتمر الدولي الرابع والعشرين لعلم الاجتماع، الجزائر، 25–30 مارس 1974 مجلد 1– الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

Glasman) وجان كرامار (Jean Kremer). [1] لقد حاول الأستاذان اللذان درسا لمدة طويلة بالجزائر فهم إشكالية الأصل الاجتماعي للطلبة، مميزاتهم الطبقية ومسارهم السوسيو– مهني، في سياق التحولات الاجتماعية المدفوعة بزخم "الثورات الصناعية، الزراعية والثقافية". متبنين مقاربة ماركسية. انكبّ المؤلفان المذكوران، طيلة بحثهما على إشكالية ميلاد طبقة اجتماعية جديدة تبعا لإستراتيجية تنموية منحت الأولوية للصناعات. لقد أدى هذا الاختيار السياسي، حسب العالمين، إلى وجود تعليم جامعي حيث كانت الأولوية لوظيفة "التسيير" على حساب أي اعتبار آخر، و لا سيما تلك المتعلقة بتنمية متمركزة حول الذات وفي قطيعة مع مناهضة الامبريالية الغربية.

دوما وفي ذات السياق التاريخي المفعم بالتطلعات وبالأمل، لكن أيضا بإعادة النظر في موروث كولونيالي ضار، كانت الإضافة المتمثلة في مساهمة مراد بن أشنهو ((Benachenhou (Mourad)[2] الذي كتب عليه عرض أكبر المستجدات التي أتى بها إصلاح التعليم العالي لسنة 1971، وعمودها الفقري "ديمقرطة الجامعة" وهذا في برامجها البيداغوجية، في تأطيرها الوطني، وخاصة في الاستقطاب المكثف لطلبة دون أي تمييز. أما مساهمة معروف نذير ((Marouf (Nadir)، فقد تمحورت حول جانب تاريخي متعلق بالجامعة : الموروث الاستعماري للجامعة الذي كان له تأثير ما، لا سيما في هياكلها البالغة التخصص، في توطين بعض المراكز الحضرية، خاصة الجزائر العاصمة، وفي استقطابها المفتوح، خلال الفترة الاستعمارية لأبناء المعمرين والأعيان الجزائريين الحضريين[3].

مركزا على مسالة البحث العلمي، وبشكل عرضي لكنه لا يخلو من أهمية، كرّس لعبيدي جمال (Laabidi Djamel) بعض فصول مؤلفه للجوانب التاريخية للجامعة الجزائرية. على غرار سابقيه ذكر الموروث الثقافي الكولونيالي[4] واستعرض أهداف وواقع إصلاح التعليم العالي[5].

---

1 - Glasman (Dominique) et Kremer (Jean) : Essai sur l'université et les cadres en Algérie, CNRS, Les cahiers du CRESM, Marseille, 1978.
2 - Benachenhou (Mourad) : Réflexion sur une stratégie universitaire, Alger, OPU, 1980.
3 - Marouf (Nadir) : Où va l'université algérienne ? Revue de l'URASC Oran 1989, p 125.
4 - Laabidi (D.) : Op.cit., p 29.
5 - Laabidi (D.) : Op.cit., p 81 - 123.

فخلال هذه الفترة (1980–1990) ظهر صنف جديد من المساهمات التي تنحو تجاه مقاربة "مجهرية". وتطرح إشكالية الجمهور الجامعي إثر تلك الفترة المكرسة للهياكل الناجمة عن إصلاح التعليم العالي لسنة 1971. نكتفي على سبيل المثال بذكر تلك التي تمت عن طريقها محاولة التعرّف على حاملي شهادات العلوم الإنسانية[1].

إن الخلاصة التي توصلت إليها هذه المساهمة، إجمالا هي أن طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية منحدرون من الطبقات الشعبية المعوزة سوسيو– اقتصاديا (بطالون، متقاعدون، وعمال المؤسسات...) وعليه، قد توجد علاقة وثيقة بين تراتبية الشعب الجامعية، تقييمها الذي قد يكون منشأه ترتيب اجتماعي طبقي والتراتبية الاجتماعية تبعا للتحولات الاجتماعية التي يعرفها المجتمع الجزائري.

أخيرا لا يمكننا أن نختتم هذا الاستعراض "المتعلق بأهم الدراسات حول الجامعة الجزائرية دون الإشارة إلى أحدث ما ظهر من دراسات إثر المناقشات والتململات التي عرفتها المؤسسة الجامعية.

فعلا، لقد أدت الديناميكية التي عرفتها الجامعة مؤخرا إلى سلسلة من التغييرات الهيكلية التي أثارت اهتمام الجميع.

إن تعاقب الإصلاحات الصادرة وما تبعها من نقاشات ساخنة عموما قد وجهت التحاليل القليلة والبحوث الجامعية إلى الاهتمام بالاختلالات الوظيفية، المردود الضعيف وإهدار موارد النظام الجامعي.[2] تجد هذه المساهمة الأخيرة للجامعي غلام الله محمد ((Ghoulamallah (Mohamed) تكملة لها بأخرى للمؤلف نفسه، لكنها مكرسة لتقديم الجامعة بوصفها مؤسسة "حبيسة" هيكلة تنظيمية هرمية تجعل وظيفتي التعليم والبحث خاضعتين للوظيفة السياسية– الإدارية.

إجمالا، وباستحضار مسألة دور الجامعة الذي ما يزال غامضا إلى حد الساعة، تمكّن هذا الباحث من القيام بمرافعة غاية في الصرامة يتعلق الأمر بالتداخل البالغ

[1] - Benghabrit - Remaoun, Derras : « Qui sont les diplômés en sciences humaines ? » In actes du colloque sur les sciences sociales aujourd'hui Mai 1984, p.129.

[2] - Ghoulamallah (Mohamed) : « L'université algérienne : genèse des contraintes structurelles, conditions pour une mise à niveau », Cahiers du CREAD N°77/2006

الضّرر بين الوظيفة العلمية التي يتعين أن تكون وظيفة المؤسسة الجامعية والوظيفة السياسية – الإدارية. ما يشكل في حد ذاته انحرافا خطيرا.

من جهته، يحاول درقيني أرزقي (Derguini Arezki) إثارة إشكالية الجامعة الجزائرية وهذا باللجوء إلى مقاربة تاريخية– اجتماعية. بالنسبة لهذا الباحث، فإن المؤسسة الجامعية التي ما تنفك تتخبط في أزمة مزمنة قد تكون مؤسسة منفصلة عن المجتمع، تعيش لذاتها، منطوية دون أية رابطة واضحة مع هذا الأخير وهذا منذ أن وضع الاستعمار الفرنسي لبناتها الأولى. يبدو أن ميل الجامعة الاستعمارية إلى الوظيفة الإدارية على حساب كل اعتبار آخر قد كان ذا أثر دائم على الجامعة وحرم التعليم الجامعي من أن يؤدي وظيفته على أكمل وجه.[1]

تحاول مساهمة بكوش (Baccouche Saddek).[2] تقييم نتائج أداءات الجامعة والوقوف على مدى النزيف والتبذير اللذين أصابا الموارد على إثر الاختلالات الوظيفية للمؤسسة وغياب العقلانية في التسيير.

رغبة منها في أن تكون أكثر دقة إذ أن اهتمامها انصب على مناهج التعليم، خلصت ملكية تفاني (Tifani Malika)، تبعا لدراسة تشخيصية، إلى معاينة تغيير عميق في العلاقات التقليدية للجامعة وفي السلوكات البيداغوجية للأساتذة بعد إدخال وسيلة الإعلام الآلي بوصفها داعما بيداغوجيا.[3]

كان متعذرا علينا اختتام هذا "الجرد" البيبليوغرافي دون الحديث عن البحوث المنجزة من طرف بهجة عمروني (Amrouni Behja) وكريم خالد (Karim Khaled)، اللذين حاولا تسليط الضوء على جانب من أزمة إعادة الإنتاج الذي أصابت الهيئة الأكاديمية الجامعية الجزائرية من خلال حالة دائرتي علم الاجتماع وعلم النفس بالجزائر العاصمة.

---

[1]- Derguini (Arezki) : « Vers quelle cohérence et quelle différenciation du système de l'enseignement supérieur ? », Les cahiers de CREAD N°77/2006, p 31 – 53.

[2]- Baccouche (Saddek) : « Efficacité et efficience de l'enseignement supérieur en Algérie », Op.cit., p 79-92.

[3]- Tifani (Malika) : « La pratique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur – in les cahiers du CREAD, p 80 – 97.

لقد حاولت دراستهما المركّزة على مجموعات عدة من طلبة الماجستير أن تُبرز وجود اختلال كبير بين تأطير الطلبة الذين يحضرون بحوث التخرج والمردود الهزيل المسجل. تماما مثلما تختتم بالتمثلات الاجتماعية للطلبة والتي تسعى إلى أن تثبت التكوين في الماجستير لا يُيسّر تنشئة الطلبة علميا، و لا يساهم في بناء هويتهم بوصفهم أساتذة باحثين متربصين.[1]

*** نقد:**

ما يميّز هذه الدراسات الأخيرة هو أنّها رغم إلقائها الضوء على مؤسسة علمية، موضوع نقاشات لاذعة وصاخبة في جميع مستويات المجتمع (المستوى السياسي، البرلماني، المجتمع المدني...)، فإنّها تظلّ خاضعة لحرصها على احترام الإجراءات والتنظيمات. يتمّ إبْعاد الجانب الذي يهمّ البعد التفاعلي (الطالب من جهة) الجامعة ومن جهة أخرى الجامعة (المجتمع) والذي يعدّ أساس كل "نظام"، أو يطْمس لصالح تعريف يعطي لهذه الدراسات طابعا مونوغرافيا. يتم إهمال عالم الجماهير الطلاّبية التوافقي ما قد يشكل، بالنسْبة للحالة التي تهمّنا، عائقًا أمام فهم "ديناميكية" العلاقة بين الطالب والعائلة ضمن مؤسسة علمية وثقافية.

3-7-1- بعض الدراسات السابقة (ذات المعنى التوافقي)

3-7-1-1- دراسات كورين موال زوقار (Moal Zouggar Corinne):

في أفق توافقي، تساءلت الباحثة كورين موال زوقار عنْ الأثر الذي ما تنْفكّ تمارسهُ التنْشئة الاجتماعية العائلية على التكوين المهني المقدّم للممرضات ضمن الجامعة. لقد توصّلت إلى أنها لاحظت أن التنشئة الاجتماعية الأولية وما تَنْقلُهُ من مواقف مفْعمة بحنان وعطف الوالدين تنعكس على هوية الطالبات وتعاود الظهور على المستوى الهوياتي، بحيث ترافِقُهن في ممارسة مهنتهنّ في المستشفيات التي تشتهر، أحيانًا، بكونها مجرّدة من "روح الإنسانية".

اِمتدادًا لهذه الدراسة الولى، تضع الباحثة الجامعية نفسها في دراسة تاريخية حصيلة تأثير التنشئة الاجتماعية الأولية على هوية الممرضات، وعلى سبيل التوسّع،

[1] - Khaled (Krim) et Amrouni (Bahdja) : « Attitudes et représentations des étudiants en magister », In cahiers du CREAD, L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement, Op.cit., p 130-145.

تأثير هذه الأخيرة على سلوكاتهنّ تجاه المرضى.[1] تذهب في الخلاصة إلى أن ما يتاح من تنشئة اجتماعية أوّلية يمثّل مكمّلاً في التكوينات الجامعية المقترحة.

3-7-1-2- دراسات نادية رزوق – محرور:

في إحدى الدراسات، لجأت الباحثة الجامعية الجزائرية إلى المقاربات البسيكو – سوسيولوجية التي تمّ تبنّيها في مؤلفات أدبية لإخراج الشخوص الأنثوية في عوالمها التوافقية.

بالفعل، وفي مؤلف "La prostituée d'oculi : une voix venue d'enfer" كانت الجامعية رزوق محرور تقف على العواقب السلبيّة التي تكابدها الشابة الإفريقية المثقفة جراء عيْشها في محيط معاد لها (المدنية بوصفها مكانًا مختارًا للعصرنة).

بتحليل الأعمال الأدبية التي عالجت الموضوع، خلصتْ الباحثة إلى أن المثقفة الإفريقية قد تصبح فريسة سهلة لآثار العصرنة. بتعْبير آخر، فإن المثقفة المجرّدة من معَاييرها الاجتماعية المكتسبة في موطنها الأصلي، والتي ترفض إجراء أي توافق مع وسطها الاجتماعي الأصلي، قد تصبح "منحرفة" اجتماعيا. إن هشاشتها في كون المثقفة الإفريقية لم تحصّن ذاتها بالحرْص على أنْ يصحبها في المدينة (موقع العصرنة) "أناها الأبوي" الذي قد يرْمز إليه وزن التقاليد والمعايير العريقة.[2]

3-7-1-3- دراسة شريفة بوعطة:

في دراسة تحت عنوان "المواقف والتمثّلات الاجتماعية للنساء تجاه مراكزهن وأدوارهن"، تحاول شريفة بوعطة تقدير أثر تقاضي الأجرة على التمثّلات الاجتماعية الأنثوية. إجمالاً، وهي تحدّد موضوع دراستها، كانت المختصة في البسيكو – سوسيو لوجيا تحاول أن تعرف أي نوع من التمثلات الاجتماعية تشكّلهُ النساء وفق هذا المعطى الجديد (العمل المأجور). في ختام تحليلها، تمكّنت الباحثة الجامعية من وضع تصْنيفية للتمثلات الاجتماعية الصادرة، خصوصاً، عن نساء ماكثات في البيت، وعنْ نساء

[1]- C. F : Moal Zouggar (Corinne) : a) Identité infirmière multiple ou multipolaire : Quelle conception par l'étudiant en soins infirmiers ? suivie de : b) Les infirmières : identité, spécificité et soins infirmiers, le bilan d'un siècle, Paris, 2001, Editions Masson.

[2] - C. F : Rezzouk – Mahrour (Nadia) :

a) La prostituée d'oculi : une voix venue d'enfer, p 50 – 83.

b) Une intellectuelle déroutante p 151 – 168.

In l'image de la femme africaine à travers la littérature est-africaine, Alger, mars 1991, O.P.U.

معروفات بكونهن ذوات مستوى ثقافي عالٍ، واللاّتي هنّ قادرات، إذن، على إبْداء طموحات سوسيو – مهنية خارج الحياة الزوجية. تُطْنب في هذا الموضوع بعد أن بلغت في بحثها مصدر كل سلوك اجتماعي، أي التنشئة السوسيو–عائلية.

الفصل الثاني: المقاربات التفسيرية للتنشئة وبروز الفاعل:

*** مقدمـة:**

يجب التذكير بأنّ المشكل الذي يواجهنا يتعلق بالجامعيات اللواتي يشكّل وجودهن داخل مؤسسة علمية إشكالية ذات عدّة أبعاد. وقد حاولنا، من أجل بلوغ ذلك، إعطاء تفسير محتمل باعتمادنا على فرضية مفادُها أن الطالبة تسعى إلى التوفيق بين وسطها الاجتماعي (العائلة) والوسط الجامعي.

ولننظر الآن إلى الإطار النّظري القادر على دعم ما ذهبنا إليه. إنّ إثارة المشكل المذكور سابقا، يتطلّب منّا موقفا خاصا وعويصا لتركيبة تَقَعُ بين نمطي تنشئة اجتماعية: تنشئة أولية تتمثّل في العائلة، وتنشئة ثانوية تتمثّل في الجامعة.

إنّ هذا الموضع أثار نقاشا حادا وقد أصبح موضوع الساعة، وبعرضنا اختلف المقاربات التي غدت هذا النقاش، فإننا نرمي إلى إلقاء الضّوء على المقاربة التي تبدو لنا الأكثر قربا لتعريف هذه الشريحة كشريحة تفاعلية لا سلبية. ومن وجهة النظر هذه، يبدو ضروريا عرض المقاربات الرئيسية التي رافقت مختلف مراحل مفهوم التنشئة الاجتماعية.

"هل يمكن من خلال هذا المنظور اعتبار العائلة حسب "ريمون بودون" "Raymond Boudon" وأتباعه، أول منظومة تفاعلية تنبثق عنها مجموعة الاتصالات؟[1]

إن العائلة كمجموعة اجتماعية أولية تشكل أرضية التلقين والتنشئة الاجتماعية بالنسبة للأفراد. ومنذ ظهوره، بدا هذا المفهوم للتنشئة الاجتماعية شديد الارتباط بالعائلة إلى درجة يصعب معه ذكر أحدهما دون الإشارة إلى الآخر.

لنر قبل كل شيء، وللمرة الثانية، ما الذي يشمله مفهوم التّنشئة الاجتماعية، "التنشئة الاجتماعية هي تحويل فرد من كائن لا اجتماعي إلى كائن اجتماعي وذلك بتلقينه طرق تفكير، إحساس، وتصرّف. من نتائج التنشئة الاجتماعية أن تصبح القواعد الاجتماعية تبعا لها، وكذلك جعل ترتيبات السّلوك مستقرة.

إنّ اكتساب المعايير والقيم يرمي أيضا إلى زيادة التّضامن بين أعضاء المجموعة.

---

[1] - Boudon (R) et collectif: dictionnaire de sociologie, p 217.

إنّ العملية الاجتماعية للتعليم هي التي تفسّر فرضيتنا النظرية (الأنا الراشد متأثّرا بالأنا الأبوي) الذي يطلب منه، بدوره، تبيين تأنيث السلوكات الجامعية، ممّا يجعلنا نتوقف لمراجعة أسسها النظرية.

1- المقاربات:

1-1- المقاربة الكلانية وأزمة تهميش الفرد:

1-1-1- دوركايم إميل (1859-1917)[1] ودور الضغط الخارجي:

كل شيء يدل، عند دوركهايم إميل، بأن التعليم كمرادف للتنشئة الاجتماعية هو نقل نماذج ثقافية أنجزها الجيل السابق باتجاه الجيل الجديد. إن العملية الاجتماعية للنّقل تتمّ، عند دوركهايم عن طريق ضغط روح الانضباط، وهي متمّمة عن طريق الارتباط بالمجموعات الاجتماعية. إنّ دور الضّغط الخارجي ميزة في حدّ ذاتهِ، كما هو أساسي، وهذا ما يؤكّد المفهوم الدُورْكْهايْمي.

وعلى هذا، فإنّ التّنشئة الاجتماعية، في نظر عالم الاجتماع هذا، هي ذات بعد قمعي، أي أنّ الذين ينتهكون جهرة القواعد المتعارف عليها، يجب أن يعاقبوا، وأنّه – كما يرى – من الضّروري أن تكون العقوبات المسلّطة متماشية مع خطورة الجرائم المرتكبة. إنّ أساس نظرة دوركهايم مَبْنِيٌّ على أنّ التّعليم ظاهرة اجتماعية ضرورية، وأنّ الوسط الاجتماعي يرمي إلى تشكيل الطّفل على صورته. ومن هذا المنطلق، فإنّ دوركهايم – وهو يثير مسألة النّظام الاجتماعي – يقدّم نظرية مبينة على المعيار والعقوبة كشروط أولية لكلّ تعايش مع المجتمع.

فهذه المعايير الاجتماعية والقواعد (العقاد والقيم) التي تميّز المجتمعات وعمليات تنشئتها الاجتماعية هي عبارة عن تجلّي ضمير جمعي مفروض من الخارج ويؤكّد أحد نقّاد دوركهايم، وهو "نيزبت روبرت" ((Nisbet (Robert) أنّهُ حتّى ولو اعترف هذا الأخير بالنّزعة الفردية المتنامية للحياة الاجتماعية تماشيا مع تطوّر وتعقّد التبادلات عن طريق انتقال المجتمعات التي تُسمّى المجتمعات "البدائية" ذات التضامن الآلي" إلى المجتمعات الصناعية ذات "التضامن العضوي"، هذا التّعقيد يفترض، بالرغم من كلّ شيء، الوجود

[1]- Durkheim (E.) : Education et sociologie, Paris, P.U.F, le sociologue, 1966, p 92.

المسبق لحياة اجتماعية ترتكز على مجموعة من المعتقدات والأحاسيس المبطنة، وذلك باللجوء إلى معارضة خارجية[1].

وفي نفس المنظور، نجد أنّ "فردريخ فون هايك" Von Hayek (F.) [2] يؤكد، وهو ينتقد دوركهايم، فكرة استمرارية الجماعة الاجتماعية الأولية واجتماعيتها في تعاقبها، وهو ما يصادف كل فرد في حياته.

وأخيراً، نجد أنّ "غوي روشي" Rocher (Guy) [3] كناقد، يعتبر أنّه، وحسب دوركهايم، فإنّ التنشئة الاجتماعية ارتكزت أولا من الناحية التاريخية على الاعتراض الخارجي، وأنه تبعًا للاستبطان لهذه النّماذج، فإنّ هذا الاعتراض لم يعد الناس يحسّون به، إذ أصبح شيئا طبيعيا تقريبا.

وعلى كل حال، فإنّ هذا المفهوم الدوركايمي للتنشئة الاجتماعية التي ترمي إلى تشكيل الفرد تشكيلاً اجتماعياً كليا، يبقى سجين النّظرة المثالية، التي تعتبر المجتمع كلاً وهيئة إدماجيّة.

هذا، وقد اعترف "دوركهايم" في آخر حياته أنّ للعائلة دورا مسيطراً في الاندماج الاجتماعي، وخاصة كداعم للتضامن الاجتماعي والأمن الجماعي المولّد، كما أشار إلى ذلك عالم الاجتماعي "مصطفى بوتفنوشات"[4].

إنّ التّنشئة الاجتماعية قوّة تنطوي على نزعة جماعية محافظة كضمان للاستقرار داخل المجتمع. ويؤكّد "بوتفنوشات" بهذا الصّدد بأنّ مطلب النزعة المحافظة الجماعية هو، بالنسبة لدوركهايم، وسيلة للحفاظ على استقرار المجتمع، تفادي تَفَتُّتِه، وإبعاد ظاهرة الفوضى (الأنومية) عنه.

1-1-2- النظرية العليا البرسونزية للتنشئة الاجتماعية والبنيوية الوظيفية:

في أحد تعليقاته التي خصّ بها "تالكوت برسونس (1902-1979) يقول "فرانسوا دوبيه" (François Dubet) أن هذا الأخير يزعم إيجاد توافق بين مؤلفات "إميل دوركهايم"، "فلفريد وباريتو" (Vilfredo Pareto) و"ماكس فيبر" (Max Weber).

1 - Nisbet (Robert) : 1966, La tradition sociologique, trad. Fr. Paris, P.U.F, 1984, p 114.
2 - Von Hayek (Friedrich) : Op. cité, p 2 et 3.
3 - Rocher (Guy) : Introduction à la sociologie générale, L'action sociale, 1928, Paris, H.M.H, Points, p 56.
4 - Boutefnouchet (Mostefa) : Introduction à la sociologie, les fondements, Alger, 2003, OPU, p 99.

وهذا ما يبيّن فضل الإدخال في مجال فكر علم الاجتماعي الأميريكي لمفاهيم مثل الفعل والفهم، وكذلك لفت الأنظار نحو أهمية نظم القيم والمعايير الاجتماعية.

ولقد نشر "تالكوت برسونز" عام 1951 "النظام الاجتماعي" الذي تظهر فيه نظرته البنيوية – الوظيفية التي تحمل نظرية الفاعل، بالإضافة إلى نظرية النّظم الاجتماعية.

بعد ذلك (1960)، تميّز "ت. برسونز" بميله إلى الأخذ في عين الاعتبار، في تفكيره، مجموعة معيّنة من العوامل البيولوجية (مثل الجنس، السّنّ،...).

كما حاول فهم كيف أنّ معطيات الوضعية الإنسانية هذه تترجم في دلالات رمزيّة مُؤْسِسَتْ في النظام الاجتماعي وفي النظام الثقافي كما استنتج ذلك "فرانسوا دوبيه"[1] (Dubet (F.)).

هذا ولقد تطرق "تالكوت برسونز" باسم مقاربته البنيوية – الوظيفية إلى التنشئة الاجتماعية. قبل كل شيء، فإن المحاولة الوظيفية لبناء نظرية شمولية للتنشئة الاجتماعية متضمنة في نظرية عامة للمجتمع وذلك باستخدام عناصر لكتَّاب كثيرين مثل: فرويد قبل كلّ شيء، ولكن أيضا دوركهايم، فيبر، باريتو (Freud, Durkheim, Weber, Pareto...).

إنّ نظرية التنشئة الاجتماعية عند "برسونز" تدخل في إطار امتداد علم الاجتماع الفهم لماكس فيير التي تعمل من الفعل الاجتماعي موضوع دراسة في المقام الأول. وعلى هذا، فإنّ المفهوم سرعان ما يضاف إلى مفهوم السّلوك "الذي يعدُّ، ذا دلالة ذاتية"، أي موجّهة، جزئيا على الأقلّ، وذلك بسلوك الآخرين. ويعتبر هذا بداية مبكرة للأخذ في الاعتبار البعد التّفاعلي المعلن عنه. وفعلا، فإنّ "برسونز" وهو ينطلق من الفعل الفردي الذي هو أساس عملية التّنشئة الاجتماعيّة، يصطدم قبل كل شيء بالتفاعل، لأنّه – وحسب عالم الاجتماع هذا – فإنّ كلّ فعل يقود إلى هذا المفهوم الأخير يفترض، على أي حال، علاقة مع الآخر.

إلا أنّ التفاعل، حسب برسونز، لا يمكن أن يكون إلا إذا فرض معيار مشترك على الفاعلين في نفس الوقت، وهذا المعيار المشترك لا يمكن أن يصدر إلا عن ثقافة مشتركة تستوجب نظام قيم، وذلك ما يجعل نظريته حول التّنشئة الاجتماعية تندرج في إطار شبكة مفاهيم واسعة.

---

[1] - Boutefnouchet (M) : Op.cité, p 91 et 92.

وقد عمد "برسونز" إلى إدخال مفاهيم الأهداف والتّحفيزات لدعم تحليله. وبهذا المعنى، نفهم أنّ الفعل الفردي المتبوع بالأهداف، وأنّ هذه تستدعي، تحفيزات تدفع إلى حاجيات الجسد، كما علّق على ذلك "كلود ديبار"[1].

وهو يفسّر نظرية "برسونز"، توصّل "غي روشي" (Guy Rocher) إلى استخراج أربعة أنظمة ثانوية من مفهوم التنشئة الاجتماعية، وهي مرتبطة فيما بينها ارتباطا وظيفيا.

- النظام الثانوي البيولوجي المحدّد بالحاجيات والتّابع لقوة الفعل.
- النظام الثانوي النّفسي المتعلّق بالشخصية، والمحدّد بحوافزه التي تأخذ في الاعتبار أهداف الفعل.
- النظام الثانوي الثقافي، المتعلّق بالنظم الرمزيّة، ذات الصّلة بالقيم (وأيضا المعارف والإيديولوجيات) والذي يمنح المعلومة الضروريّة للفعل.
- وهكذا توصّل "برسونز" في بداية المرحلة إلى تعريف الفعل (الخاص بالتنشئة الاجتماعية) كبنية ترابط يرتكز على ترتيب آليات مراقبة الفعل. إنّ مفهوم المراقبة المستند من نموذج السبرنيتيقي (Cybernétique) يعود بنا إلى التعديل والعمليات التصحيحية، ويحتل مكانة هامة في نظرية "برسونز". وأخيرا، فإن "برسونز" نظامه من النموذج السبرنيتيقي في العمل في شكل إدماج هذه الأنظمة الثانوية، الأربعة، ويشمل كل واحد منها آليات تعديل (مراقبة). وهكذا، فإنّ الثقافة تراقب النظام الاجتماعي الذي يُراقب الشخصية التي بدورها تراقب العضو[2].

وفي مرحلة ثانية (الستينات) أنشأ "برسونز" بمساعدة "باليس" (R.F. Bales) نظرية ترتكز على مفهوم وظيفي للنظام الاجتماعي يدعى نظام ليغا (LIGA) وهذا الأخير مبني على أربعة عناصر وظيفية، كالتالي:

- وظيفة الاستقرار المعياري معيّنة بالحرف (ل)، وهي تعني أن النظام الاجتماعي يجب أن يضمن الثبات والاستقرار للقيم والمعايير.
- وظيفة الاندماج وهي معينة بالحرف (ي)، وهو ما يعني أن النظام الاجتماعي يجب أن يضمن التنسيق الضروري بين الفاعلين داخل النظام.

1 - Dubar (C.) : op. cit., p 52.
2 - Rocher (G.) : op. cit., p 210.

- وظيفة متابعة الأهداف المعينة بحرف (غ) وهو ما يعني أن النظام الاجتماعي يجب أن يقوم بتحديد وتطبيق أهداف الفعل.
- وأخيرا وظيفة التكيف المعينة بحرف (ا) وهي ترمي إلى ضمان ملاءمة الوسائل للأهداف المتّبعة، وبالتالي تكيّف جيّد مع الوسط البيئي.

وفي نهاية الأمر، فإنّ نظريّة "برسونز" بنظامها التحليل المرتكز على التلاؤم بين هذه الوظائف الأربع للنظام الاجتماعي، تتمكّن من إقامة العلاقات الآتي ذكرُها، والتي هي أساس التّنشئة الاجتماعية (أي غايتها الوحيدة):

– الاستقرار المعياري يضمن ارتباط النظام الاجتماعي مع النّظام الثقافي بضمان بين القيم الثقافية والمعايير المعدّلة للفصل.

– الاندماج يضمن الانسجام الداخلي للنظام الاجتماعي، وذلك بضمان النّجاعة الجماعية للمعايير نفسها.

– متابعة الأهداف تضمن تفاعل النظام الاجتماعي مع نظام الشخصيات بضمان التّطابق بين أهداف العمل والمعايير والقيم الشرعية للمجتمع.

– التكييف يضمن تفاعل النظام الاجتماعي مع الهيكل برقابة تطابق الوسائل مع أهداف الفصل.

ومن هذا نشأ مفهوم "بارزونز" حول التنشئة الاجتماعية. وهو مفهوم شبيه بعملية – من خلالها – يصبح كلّ فرد حاملا لنظامه الاجتماعي. إنّ نظام "ليغا" الذي وضعه "بارسونز" يوضّح، حسب المفهوم البرسوني، اكتساب الشخصية لهذه الشروط الوظيفية الأربعة المدمجة.

ذلك أنّ نظام تفكيره المتعلّق بالتنشئة الاجتماعية ينتظم حول مراحل التنمية الأساسيّة للشّخصية، ولكنّها مدمجة ي عملية اكْتساب أشياء من خلال التّفاعلات المكوّنة لنظام علاقات اجتماعية تضمن إنشاء رقابة اجتماعية للتعليم.

بخصوص المرحلة الأولى، فإنّها تنتظم محاولة بناء حموية أولية. وعلى هذا المستوى، يؤكد "بارسونز" على نفوذ الأم كأوّل عامل في التنشئة الاجتماعية، فهي التي تسمح بانطلاق الوظيفة الأولى العملية التنشئة الاجتماعية.

إنّ بناء الهوية الأولية ملازم لمرحلة مدخلها تنطلق المعرفة الأولى للمعايير والقيم. إنّ الأم ثم الأب والأقارب الآخرين يسمحون، من خلال سلوكاتهم، للصغير من التعرف لأول مرة على معايير الفعل، وذلك بالتعبير له يسمحون به وما يرفضونه تماشيا مع الأنا الأعلى الخاص بهم، والذي ليس هو سوى استبطان المعايير والقيم ذات العلاقة بثقافتهم، كما يعلق على ذلك "كلود روبار". وهكذا تم إذن عملية الوظيفة الأولى للتنشئة الاجتماعية: الاستقرار المعياري عن طريق تشكل مواقف ناتجة عن عقوبات بواسطتها تستجيب فعاليات التنشئة الابتدائية لمحاولات الطفل.

إن النظام التفاعلي، الذي تدور حوله نظرية "بارسونز"، يوضح استعداد الفرد، وهو طفل، لكي يكتسب داخل وسطه العائلي مجموعة من القيم الأساسية لثقافة جماعته الاجتماعية، وبالتالي اكتساب ما هو مسموح به وما هو ممنوع، أي اكتساب "نحن العائلي" الذي يعتبر في نظرية "بارسونز" أول موضوع جماعي يكون واعيا بالوسط العائلي كمصدر للتطابق.

إن هذا الاستبطان الذي يشكل حجر الزاوية في تصور "برسونز" (استبطان الجماعة العائلية وهو المصطلح الذي رخصه هذا العالم الاجتماعي) والذي يعتبره بالغ الأهمية. إن التنشئة الاجتماعية تعتبر كعملية تشبّه جماعي يسمح بتحقيق وظيفة الإدماج الاجتماعي على أساس تقاسم المعايير والقيم المشتركة. وعندما يتعلق الأمر بهذه المعايير والقيم المشتركة المضافة للمتغير "انتماء جنسي"، فإن "بارسونز" يقول بأن التعرف على دور الجنس المرافق لاستبطان الجماعة العائلية يشكل آلية أساسية تضمن في نفس الوقت اندماج فرد في النظام الاجتماعي وتكيفه المسبق مع فرعه الشقي للأدوار الاجتماعية.[1]

يؤكد "فرنسوا بوريكو" ((Bourricaud (François) في تقديمه لكتاب "برونز" أن الطفل، أثناء تنشئته في الأسرة أو في الجماعة الأولية، يتم تعريفه ككائن شقي مجبر على اتباع معايير خاصة.

فيما بعد، يعترف "برسونز" أن الفرد سيعيش تجربة مغادرة الوسط الداخلي العائلي لتجريب أول نظام اجتماعي شمولي متكون من الأسرة، المدرسة، ومجموعة الأزواج) مما يخلق الانتقال من الفئات الخاصة (الأدوار الاجتماعية) إلى "تصنيف كلي" يسمح

[1]- Bourricaud (François) : Eléments pour une sociologie de l'action, Trad, Paris, Plon, p 1 à 104.

بالانضمام إلى قواعد عامة، وكذلك اكتساب أدوار جديدة تسمح بالاندماج في النظام الاجتماعي (المعبر عنه بالحرب "ي" في نظام "ليڤا" لبرسونز").

إن التجربة التي سيعيشها الفرد عند خروجه من عائلة التوجه يجب، حسب "برسونز"، أن تصل به إلى أن يتعرف عليه كعضو راشد الانتماء من النمط العمومي لا من النمط الذاتي كما كانت عليه الأسرة الأصل. أي أن الأمر يتعلق بدخول الشاب إلى مجالات تفاعلية جديدة (زواج، حياة مهنية) بتعلم أدوار جديدة تستدعي الاعتراف به إجتماعيا.

وهذا يستدعي علاقة جديدة مع القواعد الاجتماعية التي تسمح بالتحكم في العقوبات، كما اعترف بذلك "كلود دوبار" فيما يخص "برسونز".[1]

بعبارة أخرى، الأمر يتعلق من خلال التجربة الجديدة هذه، بتكييف قدرته مع عالم مؤسساتي جديد، وفي نفس الوقت تكييف قواعده مع حوافزه، التي صارت واعية وتم الاعتبار بشرعيتها. الأمر يتعلق، نوعا ما، بإعادة بناء تكيف إرادي بفضل المكاسب المستبطنة للتنشئات الاجتماعية السابقة. ومن هذا التكيف سيكون التكيف الاجتماعي لسن الرشد.[2]

وعلى هذا، نرى أن نظرية "برسونز" تربط بين المراحل الأربعة للتنشئة الاجتماعية للأفراد مع الوظائف البنيوية الأربعة للتنشئة الاجتماعية التي ينظر لها كعملية اجتماعية.

باختصار، فإن ما يمز البنية العامة للنظرية البرسونية أنها ترتكز بينهم باختصار، فإن الوظائف الأكثر أهمية للتنشئة الاجتماعية (استبطان المعايير والقيم للاندماج الاجتماعي أهي التي أنجزت مبكر أو أن الشخصية الاجتماعية قد تم تشكلها في فترة الطفولة الأولى باستيعاب طرق التوجيه الكبرى للمنشأ العائلي على فكرة مفادها أن عملية التنشئة الاجتماعية يجب أن تؤدي إلى تكيف الشخصيات الفردية مع النظام الاجتماعي كما هو في هياكله الأشد عمقا.

ونتيجة لذلك، فإن الازدواجية والانحراف اللذين يضران بالنظام الاجتماعي ينظر إليهما في نظرية "برسونز" كاختلالات بسيطة للتفاعل ومصادر للتغيير الاجتماعي.[3]

---

1 - Dubar (C.) : Op.cit., p. 56.
2 - Dubar (C.): Op.cit., p. 57.
3- Bourricaud (F) : Op.cit., p 106.

أخيرا، فإن الفعل المميز للبنية العامة للنظرية البرسونية المتصفة بكونها "النظرية الأسمى"، وأن هذه الأخيرة ترتكز على فكرة مفادها أن عملية التنشئة الاجتماعية، من المفروض أن تؤدي إلى تكيف الشخصيات الفردية مع النظام الاجتماعي، كما يشتغل في بناه الأشد عمقا، إن النتيجة المترتبة عن المنطق البرسوني هي عبارة عن ملاءمة مبكرة للأفراد مع المعايير والقيم التي يضطلع بها من يقومون بعملية التنشئة الاجتماعية الذين هم بدورهم وقعت عليهم عملية التنشئة الاجتماعية في هذا النظام والذين تم تعيينهم لأداء دورهم في هذه التنشئة، وهذه الملاءمة المبكرة التي يؤكد عليها "برسونز" والتي يجب أن تتدخل مبكرا في وجود الأفراد، هي التي من المفروض أن تؤدي إلى تكيف ناجح (إذا أخذنا في الاعتبار نظرة "برسونز" التي تعتبر التنشئة الاجتماعية كعملية تكيف اجتماعي) هذه الميزة البارزة هي عبارة عن نوع من التكرار للمنهج الكلي والحتمي الدوركايم. وأكثر من ذلك، فهي تدفع "تالكوت برسونز" إلى اعتبار نظريته كنظرية قابلة للتعميم على مستوى مجتمعات ذات الثقافة التقليدية والتي تحكمها بنى قرابة مختلفة عن تلك التي توجد في المجتمعات الصناعية.

وعلى هذا، فهو يعتبر صلاحية أطروحته المتعلقة بعمومية الوظائف الأربعة وكذلك الأدوار الأربعة الأساسية في الجماعة الأولية (أدوار الأب، الأم، الابن والبنت) باعتبار ذلك المرادف الوظيفي لمختلف الأشكال والتركيبات التي تتخذها هذه الأدوار في شتى الثقافات. وبهذا، فإنه يؤكد تعميم نموذجه التحليلي.[1]

*** نقد:**

عملا بهذا المفهوم المقلل والمعمم، فإن الفرد الذي تمت تنشئته اجتماعيا يبقى خاضعا لتعميم تحليلي جاهز يؤدي به إلى أن يصبح ذا تنشئة اجتماعية مفرطة على شاكلة الذي تم تحليله من قبل "إميل دوركهايم".[2]

[1] - Bales (R. Francis) et Parsons (Talcott): 1955, Family, Socialization and interaction Process, Glencoe, The Free Press, p107.

[2]- Chazel (François) : 1972, La théorie analytique de la société dans l'œuvre de T. Parsons, Paris, Mouton.

2- مرتون (ر.ك) ودور النظريات الوسيطة (1965):

على عكس "برسونز"، فإن "مرتون" يرفض الانغلاق في نظرية عامة. فهو يدعو إلى إنشاء نظريات وسيطة، شديدة الارتباط بالأبحاث التجريبية، وقابلة إذن للإثراء. وبصفته وظيفيا من خلال دفاعه عن التحليل الوظيفي الذي يبحث العلاقات بين بنى جماعة اجتماعية والوظائف التي يقوم بها، فإنه ينتقد النظريات الوظيفية العامة على شاكلة تلك التي يقول بها "برسونز" والتي ترتكز على مسملات عامة تطغى عليها الصبغة الإيديولوجية.

وفي إطار نظري مجدد، يتساءل "مرتون" حول الظاهرة التالية: لماذا نجد في بعض الوضعيات، أفرادا معينين يعلنون عن انتمائهم إلى مجموعة اجتماعية غير المجموعة التي ينتمون إليها في الواقع؟

كذلك، وكونه رجل ميدان، فإن "مرتون" يستلهم أمثلة مأخوذة ومشاهدة في الحياة اليومية، مثل أطفال المهاجرين الذين يرفضون تقاليدهم. ويبدو أنه غاص في النظرية المألوفة للتنشئة الاجتماعية بغية أن يدخل في هذا المجال العلمي تفرقة بين الجماعة المرجعية وجماعة الانتماء كما عودنا على ذلك علم الاجتماع التقليدي. وقد يتساءل "مرتون" على الأخذ في الاعتبار للجماعة المرجعية في تعريف مركز شخصي ما، إذ أن هذا الأخير لم يعد ذا علاقة بجماعة الانتماء (العائلة).

إنّ دور وتأثير الجماعة المرجعية تابع للتجارب التي عاشها الأفراد، الذين في علاقاتهم، يسلكون سلوكا مخالفا في الغالب لمسلك الجماعة التي ينتمون إليها.

وهو يعتمد على مفاهيم مثل "الإحباط النسبي" و"الحركية الاجتماعية"، لاحظ "مرتون" أن للأفراد ميلا نحو التشبث أكثر بالجماعة المرجعية أكثر منها بجماعة الانتماء، وهو الأمر الذي تتهاوى معه التنشئة الاجتماعية الأولية ودور الأسرة في التزويج لهذه الأخيرة التي تعتبر ركيزة فكر "دوركهايم" و"برزونز".

وهو يعرض هذه الفكرة التجديدية، يقدم "مرتون" الفرضية التي يعتبرها مقنعة: "إن الأعضاء التابعين، أو الذين لم يندمجوا بعد في مجموعة، يسعون دوما إلى تقاسم الشعور، والامتثال لقيم النواة الأكثر شهرة واحتراما للمجموعة".[1]

[1]- Mendras (Henry) : Eléments de théorie et de méthode sociologique, Paris Plon, 1965, p 202 à 236.

وبتطبيقه هذه الفرضية العامة، يثير "مرتون" مسألة آليات إدراك القيم، وذلك بالتركيز على شروط التغيير لهذه الأخيرة، وكذلك المعايير التي تحيط بأعضاء مجموعة ما، والتي تجعل من هؤلاء يربطون مصيرهم بمصير مجموعة أخرى، ولم يعودوا يثقون في مصالحهم وقيمهم الأصلية (المقصود، قيمهم المستمدة من التنشئة الاجتماعية الأولية أو العائلية) كما علق على ذلك "هنري مندراس".[1]

هناك طريق تم فتحه مع مفهوم التنشئة الاجتماعية التسبيقية. وبواسطة هذه الأخيرة، فإن "مرتون" يشير إلى العملية التي بواسطتها يقوم فرد ما بتعلم واستبطان قيم مجموعة (مرجعية) التي يرغب في الانتساب إليها. هذه التنشئة الاجتماعية تساعده على التموقع في هذه المجموعة ومن المفروض أن تسهل تكيفه ضمن المجموعة.[2]

هذا التكيف، اعتبره "مرتون" مجازيا بالتبعية للمجموعة المرجعية، وفي نفس الوقت بالتنكر لمجموعة الانتماء بتبني قيم المجموعة المرجعية.

إن التنشئة الاجتماعية التسبيقية، التي هي المفهوم المركزي في النظرية الوسطى لمرتون تشكل فعالية ما في مؤسسة توجد فيها بالفعل فرص تحرك نافذ، وفي هذا الإطار، فإن الإحباط ورغبة الصعود الاجتماعية يؤديان إلى تراجع انسجام المجموعة ليترك المجال لتنافس أعضائها، إذ ينتهي الأمر بجميعهم إلى اقتسام معايير وقيم المجموعة المسيطرة أو السقوط في الأنوميا، كما جاء في ختام تحليل "مرتون".[3]

إن التنشئة العائلية التي تمتاز بالسيطرة عند "دوركهايم" و"برسونز" تبدو واهية عندما تصطدم بوضعية حركية اجتماعية تصاعدية لتفسح المجال لتنشئة اجتماعية تسبيقية للجماعة المرجعية.

قد يكون عمل "مرتون" هذا غير مسبوق، ولكنه يتماشى مع تصور تطغى عليه المبالغة في تقدير إعادة إنتاج النمط العائلي.

وفي الختام، نستنتج أن هذه المقاربة النظرية الجديدة المدعمة بمفهوم التنشئة الاجتماعية التسبيقية، قد ولدت في مرحلة عرفت بارتباطها بفترة استثنائية من التاريخ

---

[1] -Mendras (H.) : Op.cit., p 217.
[2]- Merton (R. K.), 1950: Contribution to the theory of reference group behavior « trad. Par H. Mendras en 1965, p 227.
[3]- Merton (R. K.) : Op.cit.,. P 263.

الأمريكي (رئاسة إيزنهاور وكيندي، فترة الرخاء والسلم المدني). ذلك أن ظواهر التنشئة الاجتماعية، كان ينظر إليها آنذاك، في إطار مجتمع كلي متوافق.[1]

إن الأنومية (Anomie) تنتج – إن صح الأمر – من الصدام بين نمطي تنشئة اجتماعية، يشكلان مصادر نشر معايير موجودة في البنية الاجتماعية. فمن التنشئة الاجتماعية الأولية ينبثق المعيار المؤسساتي، أي المعيار الذي يتم تدريسه من طرف المؤسسات التربوية، أما التنشئة الاجتماعية الثانية فهي مكلفة بنشر المعيار الثقافي، ويقوم بذلك الوسط الاجتماعي. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية الأولية تقوم بتعليم القيم "النبيلة"، فإن الثانية تقوم بتعليم القيم المعترف بها في الواقع من قبل الوسط الذي يضمن النجاحات المادية من المرتبة العليا.[2]

*** نقد:**

يبدو أن كل شيء يبين – عند مرتون – قدرة الفرد على التصرف كإنسان استراتيجي. فإذا كان الفرد عاجزا على التكيف مع المعيار، فإنه يغير سياقه المعياري ويتجه نحو إطار معياري آخر، كما يبين ذلك "مصطفى بوتفنوشات"[3] من خلال تعليقه. إن هذا الموقف النظري لمرتون قد يكون تمهيدا لنزعة فردية مناقضة لنظرية "دوركهيام" و"برسونز" في التنشئة الاجتماعية المفرطة.

ففي البنية الاجتماعية، كما يذهب إلى ذلك ر.ك. مرتون، فإن الفرد يجد دوما الوسائل لتحقيق أهدافه أو للدفاع عن حقه في الوصول إلى ذلك عندما لا يتمكن من تحقيقها بطريقة عادية؛ فالطرق الملتوية تتجلى عندما لا تسمح السبل المعيارية من تحقيق الأهداف؛ وعندما تصير السبل الملتوية نفسها غير مجدية، فإن الأفراد عندئذ يرفضون النظام برمته وذلك عن طريق التمرد. فالبنية ليست لا هذا الاندماج الاجتماعي، كما يراها البعض، ولا هي هذا التوازن الاجتماعي الذي يذهب إليه آخرون، وإنما هو إطار نزاعات وتناقضات، هذا الطرح يبين بوضوح مكانة ودور الفرد الذي لم يندمج كلية عن طريق عمليات التنشئة الاجتماعية العائلية.

1- Percheron (Annik) : la socialisation politique, Paris, Armand Colin, p 26.
2- Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p.196.
3- Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 196 et 197.

3- التنشئة الاجتماعية كإدماج هابيتوس (Habitus) حسب "بيير بورديو" Bourdieu (Pierre):

مفهوم الهابيتوس (Habitus) كمحور مركزي في التنشئة الاجتماعية، هل يمكن اعتبار في مفهومه الأصلي على أنه مجموع "ترتيبات اكتسبها الجسم والروح"[1] الهابيتوس (Habitus).

إن هذه اللفظة التي استعملت في البدء في الرواية المدرسية، استعملها فيما بعد "دوركهايم" في محاضرته المعنونة "التطور البيداغوجي في فرنسا (1904-1905). وفي هذا السياق، يشبه "دوركهايم" الهابيتوس (Habitus) بحالة عميقة داخل كل فرد حيث تتفرع الحالات الأخرى وتجد وحدتها... وعليه يستوجب على المربي القيام بفعل مستديم... وهذا يشكل ترتيبا عاما للعقل والإرادة.[2] إن الفكرة تعيد مفهوم التربية الذي يعني – عند دوركهايم – تكوين حالة داخلية وعميقة توجه الفرد في اتجاه معين مدى حياته.

هذه الفكرة التي تناولها فيما بعد "بيار بورديو" (Bourdieu Pierre)، تفيد أن الهابيتوس (Habitus) هو عبارة عن "مجموعة ترتيبات مستديمة وممكنة التغيير، بنى مهيكلة قابلة للاشتغال كبنى مهيكلة، أي كمبادئ مولدة ومنظمة للممارسات والتمثيلات.[3]

وهكذا نرى أن الفكرة مرتبطة بالماضي الذي أوجدها، والتي تصبح بدورها بنية مولدة لممارسات متماشية مع منطقها كلية.

وحسب هذا التسلسل الفكري، فإن الهابيتوس (Habitus) يكتسي صفة المعدل الأساسي يدعى "عملية اجتماعية خالصة وسحرية للتنشئة الاجتماعية والتي تستوجب الارتباط الذاتي والمساهمة الفعالة للعوامل لإعادة خلق وضعيتها الاجتماعية، وفي نفس الوقت "تلقين معاني عامة يشترك فيها موضوعيا الإجماع".[4]

---

[1] – مصدر مفهوم الهابيتوس(Habitus) تم استعماله من طرف أرسطو، انظر: Dubar (C)، نفس المصدر المذكور، ص 69.

[2]- Dubar (C.) : Op.cit., p 69.

[3] - Bourdieu (Pierre): Le sens pratique, éditions Minuit, Paris, 1980, P.88.

[4] - Bourdieu (P.) : Op.cit., p 97.

وبهذا التعريف، فإن الهابيتوس (Habitus) يبدو وأنه يستبعد أية إمكانية في الانحراف، التغيير الاجتماعي. وهذا قد يكون نوعا من التكييف المزود بنوع من التوافق له القدرة على توجيه وهيكلة سلوكات ومعارف الفرد منذ نعومة أظفاره، في وضعياته الجسدية وكذلك في معتقداته الباطنية. (إن مؤثرات الهابيتوس تقيد مطولا في الجسم والمعتقدات).[1] وباختصار، فإن الفرد يميل إلى عدم إدراك، وعدم ابتغاء وفعل إلا ما يتماشى كلية مع ظروفه الاجتماعية السالفة.

هناك نقد لكلود دوبارينزع إلى تفسير الظروف الاجتماعية السالفة كشكل خارجي لوضعيات اجتماعية موضوعية ومهيكلة مرت بها مرحلة طفولة فرد ما. وعلى هذا، فالأمر يتعلق بالعلاقات الموجودة بين هذا الشكل الأصلي والعلاقات الاجتماعية خلال مرحلة الكبر. ثم يواصل "دوبار" تعليقه بذكر مثال عن ابن عامل صار هو الآخر عاملا (كما تزوج اِبنة عامل)، يجد نفسه وجها لوجه مع وضعيات مشابهة لتلك التي أنتجت "هابيتوسه العمالي"، يستجيب كما تعلم ذلك في صغره، وهو يساهم بذلك في إعادة إنتاج لمجموعة العمالية بكاملها. في هذا التفسير، نجد أن الشكل ليس سوى ثقافة المجموعة الأصلية مدمجة في الشخصية، وبذلك يسحب كل مظاهره على الوضعيات اللاحقة وموجدا اختلالات في كل مرة تبتعد هذه الوضعيات عن وضعيات الطفولة، كما جاء في تعليق "دوبار".[2]

إن الهابيتوس منذ الطفولة الأولى والمدمج دوما في الجسد والمعتقدات، يرمي إلى توليد تصورات بإمكانها التأثير على السلوك المستقبلي هذا، ونرى جليا أن تفسير الهابيتوس يجعل التنشئة الاجتماعية، حسب نظرية "بورديو"، عملية اندماج مستديمة لكيفيات الإحساس، التفكير، والاستجابة للمجموعة الأصلية. وبهذا المفهوم، فإن الهابيتوس الذي هو أساس التنشئة الاجتماعية، يعتبر كنتاج للظروف الموضوعية، وكذلك يقدم كتلقين سلوكات ذاتية مستمدة من الوسط العائلي. إن هذه التصورات تحيلنا إلى قدرات إدراك تقييم مكتسبة من الاجتماعية الأصلية.

[1] - Bourdieu (P.) : Op.cit., p 96.
[2]- Dubar (C.) : Op. cité, p 71.

في كل الحالات، تبقى التنشئة الاجتماعية خاضعة لمفهوم الهابيتوس، الذي، حسب "بيير بورديو"، يبقى مرتبطا بفكرة "نزعة مجموعة للبقاء في كيانه".[1]

إنّ هذه النزعة الرامية إلى الحفاظ على كيان المجموعة التي تدعى "إعادة إنتاج" تابعة للتنشئة الاجتماعية، وتكتسي بُعدين: بعدا موضوعيا يسمح بتركيب، وبطريقة موضوعية، وضعيات اكتشفت في سن الرشد مع وضعيات مرت بها الطفولة. أما البعد الثاني أو الوضعية "الموضوعية" فهي متعلقة بـ "إدراكات تقييم وفعل".

وفي الختام، يؤكد "بورديو" أن الهابيتوس" يتولد عنه الممارسات و"استراتيجيات الموضوعية" للأفراد وتقوم دوما بوظائف إعادة إنتاج إجتماعي، هذه الأخيرة يتم توجيهها نحو المحافظة أو الزيادة في الشيء الموروث، وكذلك نحو الحفاظ على موقف المجموعة أو تحسينه.[2]

يبدو موقف "بورديو" إزاء إشكالية التنشئة الاجتماعية عبارة عن نوع من الميكانيكا (إذا استعملنا التعبير المجازي). وعلى هذا، فإن وصفه يفترض أن الهابيتوس كنتاج للتنشئة الاجتماعية للأفراد، يعبر في آن واحد عن موقف جماعي يترجمان برؤية واحدة للواقع الاقتصادي والاجتماعي، والذي يطلق عليه "بورديو" "الهوية الطبقية " état de classe"، وهذا الأخير يتأكد في الحياة اليومية، وهو مدمج مبكر أو يعتبر ترتيبا للعقل متميزا بالانتماء الطبقي. هذا وقد يغيب عن الضمير ليترك للأفراد المجال للاختيار، في حين أنهم لا يقومون إلا بتحريك الهابيتوس الذي يشكلهم.[3] في الأخيرة، نقول بأن وجهة النظر هذه تدفعنا لأن نفهم، بأن التنشئة الاجتماعية، حسب بورديو، وهي تضمن إدماج الهابيتوس الطبقي، تقوم بخلق انتماء طبقي للأفراد وفي نفس الوقت تعيد إنتاج الطبقة كمجموعة تشترك في نفس الهابيتوس.

إن الهابيتوس (Habitus) الذي هو مبدأ التنشئة الاجتماعية يشتغل حسب منطق "المؤثر الاجتماعي، المتأثر، والذي يصير بدوره مؤثرا، وهكذا يساهم في إعادة إنتاج الموقع الاجتماعي للأفراد والجماعات الأصلية. وأما أهميته، فتكمن في كونه قادرا على

1- Bourdieu (Pierre) : 1974, « Avenir de classe et causalité du probable ». Revue française de sociologie XV, p 3 à 42.
2- Bourdieu (P.) : Op. cité, p 3 à 42.
3- Dubar (Claude) : Op. Cité, p 72.

بناء تمثيلات وخلق ممارسات، هذا المنطق – حسب مبدأ استبطان الظروف الموضوعية وميكانيزم التعبير عن الاستعدادات الذاتية، يتم القيام بها بفضل التخفيض وتوافق بين البنى الموضوعية والبنى الذاتية التي يقوم بها الفرد (العملية هذه، يطلق عليها "بورديون" "العنف الرمزي". ونتيجة هذا المنطق البنيوي، فإن الهابيتوس كهوية مولدة ينتج عنه الرمزي". ونتيجة هذا المنطق البنيوي، فإن الهابيتوس كهوية مولدة ينتج عنه الاستمرارية المنشئ الاجتماعي التي يصدر عنها، كما يقوم بإنتاج هويته وتماثلية في مستوى هذه المجموعة.

إن هذا الموقف النظري الذي يسطر على الفكر السوسيولوجي المعاصر، واجه جملة من الانتقادات تندد بهذه البنيوية التي وضعت بكونها وراثية.[1]

إن إسماع "بورديو" فيما يخص إشكالية التنشئة الاجتماعية، لا يمكن فهمه إلا بمحاولة فهم عملية تكون الهابيتوس الذي هو أساس هذه الأخيرة.

إلا أنه وقبل هذا، فإن هناك هابيتوس يجعل نظرية "بورديو" متميزة، فأصالة البحث عن النزاعات الاجتماعية، علاقات السيطرة المتواصلة في مجتمع ما، وهذا بدراسة في نفس الوقت للعلاقات الاقتصادية والممارسات الثقافية التي ينظر إليها على أنها شديدة الارتباط.

إن عمل بورديو يمتاز بالأهمية التي يوليها لـ "علاقات الإدراك والهيمنة الرمزية بين الطبقات الاجتماعية".[2] إن هذا التصور يتماشى مع حتميات الأوضاع الاقتصادية والرمزية في دراسة نظم إنتاج التموقع.

إن التنشئة الاجتماعية بصفتها عملية إعادة إنتاج لهذا النظام، ينظر إليها من خلال هذا الأخير كفعل مفروض آليا السلوك المعياري المفروض على الأفراد وهؤلاء لا يقومون إلا بإعادة إنتاجه.

حينئذ، ما يجب الإشارة إليه هو رفض "بورديو" لاستمرارية بنيوية "دي سوسير" وكذلك بنيوية "كلود ليفي ستراوس" والتأكيد على سرعة التركيز على البنى الحتمية بالرهان على مبدأ "اللاوعي" للأفراد الخاضعين للتنشئة الاجتماعية كمدأ علمي يشبه نوعا من

1- Ansart (Pierre) :1990, Sociologies contemporaines, Paris, Le seuil, p 29 à 46.
2- Ansart (P.) : Op. Cité, p 31.

الحتمية المنهجية، تختلف كلية عن الفردية المنهجية ومتطابق مع النموذج الكلي الدوركهايمي.

إن المسألة التي شغلت بال "بورديو" تكمن في محاولة تفسير كيف أن طرق التعليم الاجتماعي (رسمية وغير رسمية، صرح بها أم لم يصرح بها) التي تشارك فيها العائلات والنظم التربوية، وكذلك الخبرة الاجتماعية، تشكل وتلقن طرق إدراك وسلوك طرق التعليم الاجتماعي المختلفة هذه، تكون حسب العبارة المعمول بها، "استبطان الخارجانية".

وعلى هذا، فإن أفرادا موجودين في وضعيات اجتماعية مختلفة، سيكسبون استعدادات مختلفة بحسب مرحلتهم التاريخية ومكانتهم في نظام اجتماعي ما. إن الاستعدادات والسلوكات تضبط لعبارات تكوين مولد"[1] ومثل التأثيرات الموضوعية التي تترجم إعادة تشكيل مجموعة الانتماء وبالتالي البنية الاجتماعية، وفي نفس الوقت المحافظة على استمرارية الهابيتوس الفردي.

إن الهابيتوس كما يعرفه "بورديو" هو عبارة عن شيء ناتج من موقف اجتماعي يعود بنا إلى بنية اجتماعية لمجموعة انتماء، وهو بذلك مرتبط وراثيا وكذلك بنيويا بموقف. وعلى هذا نجد أن الهابيتوس الذي هو أساس نظرية التنشئة الاجتماعية، يرتبط وراثيا بهوية اجتماعية تحدد تطابق لموقف دائم واستعدادات مدمجة فيه. [2]

من المؤكّد أنّ هذه النظرية تعاني في رؤيتها الشّموليّة وفي القدرة السّحريّة للهابيتوس، ما يمنح الاستمراريّة لفعل البُنى الاجتماعية التّربوية (العائلة، المدرسة، الجامعة). وهي لا ترسم بتاتاً الوضعيّة أين تظهر في بعض الأحيان قطائع وظواهر انْقطاع تدفع إلى الإحساس برسوخ ثقافة العائلة.

كذلك، فهي تنكر على الأفعال الاجتماعية كلّ إمكانيّة في التّباعد، كلّ ذلك باسم النّزعة البنيويّة الوراثيّة.

[1] – البنيوية الوراثية (Structuralisme génétique) ، ص 41-26.

[2]- Dubar (C.) : Op.cit., p 78.

نفس الأمر يقال بالرّغم من نفي كلّ غائيّة اجتماعيّة، ومَيْلها نحو مقاربة سببيّة. ونظرا لنظرتها الإجمالية [1]، فإنّ نظرية "بوريو" تدعو إلى تبسيط مبالغ فيه تبعًا للوزن الذي تقدّمه البُنى الاجتماعيّة على حساب الفرد التّفاعلي.

باختصار، وباتّجاهها نحو رؤية ميكانيكيّة (ذكرها بيير أنسارت) ((Ansart (Pierre) فهل تبقى التّنشئة الاجتماعية عند "بيير بورديو" صامتة حول ظواهر الخلق، التجديدات، وظواهر التّنافس (استشهد بها أنسارت بيير ((Ansart (Pierre))؟

كما أنّها تفضّل الاستمراريّة بالنّسبة للقطائع، التّطابق بالنّسبة للتّنَاقُضَات. أخيرا، نقول بأنها تسمح بتفسير إعادة إنتاج النّظام الاجتماعي، غير أنّها لا تتناول جيّدا إنتاج تغييرات حقيقيّة، كما استنتج ذلك "كلود دوبار" (Dubar Claude). [2]

*** نقـد:**

كاستنتاج مؤقّت وتقريبي، يمكننا القول إنّ هذه المقاربات الوظيفيّة والبنيويّة التي تمّ عرضها إلى حدّ الآن والتي تبرز إشكاليّة التّنشئة الاجتماعية المركّزة على خاصيّة هامة لتكوين الأفراد: فإنّا (التّنشئة الاجتماعيّة) تشكّل اندماج كيفيّات وجود، إحساس، تفكير وتصرّف للمجموعة، رؤيتها وعلاقتها بالمستقبل، هيآتها الجسديّة وكذلك معتقداتها الباطنيّة.

سواء تعلّق الأمر بمجموعته الأصليّة حيث قضى طفولته والتي ينتمي إليها "موضوعيًّا"، أو مجموعة خارجيّة يريد الاندماج فيها والتي يرجع إليها "ذاتيًّا"، فإنّ الفرد ينشأ اجتماعيًّا، حسب هذه المقاربات، وذلك باكتساب قيم، معايير، واستعدادات تصنع منه فردا معروفا اجتماعيًّا.

إلاَّ أنّ هذه المقاربات تعاني من نفس الفرضيّة التي تؤدّي بها إلى تقليص التَّنْشِئة الاجتماعيّة إلى شكل أو آخر من الاندماج الاجتماعي أو الثّقافي الموحّد يرتكز بصورة كبيرة على تكييف غير واعٍ. هذه الفرضيّة ترتكز على وحدة العالم الاجتماعي حول ثقافة مجتمع وتأثيراتها التي تمسّ كلّ الأفراد بنفس الكيفيّة والقوّة، وهذا بالرّغم من انتمائهم الاجتماعي والجنسي. مثل وجهة النّظر هذه أو مثل هذه الفرضيّة تبدو لنا جديرة بالاحترام

[1] – الجرد النّقدي من تقديم وتعليق (Dubar (C.، المرجع السّابق، ص 79.

[2] - Dubar (C.) : Op.cit., p 80.

بسبب المشكل الذي يشغلنا والذي تتحرّك فيه "طالبة تفاعليّة"، والتي يضع في طموحاتها الترقويّة منطق فعل هو في نفس الوقت ثقافي وإعلاماوي (حسب فرضيتنا). فالمقاربة التي تخدم هذا النّوع من الأفراد تبدو لنا مبرّرة.

4- التنشئة الاجتماعية كبناء اجتماعي للواقع (Le constructivisme):

4-1- قراءة لماكس فيبر (Max Weber)

إنّ الأهمية التي أُعطيت للتفاعلية في المفهوم الاجتماعي، ورفض اعتبار "المجتمع" ككلّ موحّد ووظيفي، كلّ ذلك يميّز تقليدا سوسيولوجيا يمثّل فيه "ماكس فيبر" المنظر الأقوى، والذي يرجع إليه الكثير من علماء الاجتماع اليوم.

حينئذ، فإنّ قراءتنا هنا تؤكّد على ثنائية التّنشئة الاجتماعية حسب مفهوم "ماكس فيبر" كبناء أشكال اجتماعيّة ذات مدلولات ولكنّها متباينة، على عكس للرّؤية التي رافقت المساعي الحتميّة التي عرفت إلى حدّ الآن.

قبل كلّ شيء، يجب أن نذكّر بموقف "ماكس فيبر" المتعلّق بتعريف الاجتماعي كنشاط إنساني مزوّد بمعنى ذاتي و"الذي يتعلّق بسلوك الآخرين بالنّسبة للذي توجّه (النّشاط) حركيّته".[1]

على عكس الفكر البنيوي، نجد أنّ "ماكس فيبر" لا يفصل بين البُنى الاجتماعيّة لنُظم الأفعال التي أوجدتها والتي تبقى على نشاطها: "إنّ البُنى ما هي إلا تطوّرات ونتائج أفعال خاصة لأشخاص عاديّين، يمثّلون عناصر مفهومة لنشاط موجّه بطريقة مفهومة".[2]

وهكذا، فإنّ المسألة العامة للتنشئة الاجتماعيّة ليست قابلة للفصل، بالنّسبة لماكس فيبر، عن أشكال النّشاط الإنساني، وخاصة عن طرق توجيه سلوك فردي بالنّسبة لسلوك أفراد آخرين.

وحينئذٍ، إذا كان "ماكس فيبر" يلاحظ أربعة نماذج من الفعل الإنساني (الموجودة في الجدول المذكور لاحقا)، فإنّه لا يقابل إلا بين شكلين عامليْن لتوجيه سلوك فرد ما إزاء

---

[1] – فيما يخصّ Weber Max، راجع (Aron (Raymond)):
La sociologie allemande contemporaine, 1981, Paris, Quadrige, P.U.F, p 81 à 125.

[2] - Max Weber : Op.cit., p 12.

سلوكات غيره: وهو الذي يدعوه "الفعل الجمعوي" الذي يترجم التنشئة الاجتماعية الجمعوية"، وكذلك التي يدعوه "الفعل الشّريك" الذي يترجم، حسبه، "التنشئة الاجتماعية المجتمعاتية" (Socialisation sociétaire). [1]

وحسب "فيبر"، فإنّ الفرد الأساسي بين هاتين الكيفيّتين الرئيسيتين في العلاقة مع سلوك الآخر" هو أنّ هذا الأخير يرتكز على قواعد تمّ اعتمادُها "بطريقة عقلانية بحتة وغائيّة" والتي ترتكز على ملاءمات ذاتية إراديّة لهذه القواعد التي تعتبر "تعابير مصالح مشتركة، لكن محدودة"، في حين ترتكز الأول على توقّعات سلوك مبنيّة على حظوظ ذاتيّة للنّجاح يعبّر عنها شكل "أحكام موضوعيّة لإمكانيّات"، مستمدّة (هذه الأحكام) من المادة واحترام القيم المشتركة. وبعبارة أخرى، ففي حين تفترض التّنشئة الاجتماعيّة "الجمعويّة (La socialisation communautaire)، جماعة انتماء وبالخصوص "جماعة لغوية"، فإنّ التنشئة الاجتماعيّة الجمعويّة هي عبارة عن عدد هائل من المصالح المتنوّعة"، كما جاء في تعليق "كلود دوبار"[2] في التصميم التحليلي لفيبر، فإن التنشئة الاجتماعية الجمعويّة ليست تكيّفا سلبيّا للانتماء إلى مجتمع تمّ اعتماده، لكن كيفيّة دخول إراديّة في علاقات من "النّمط الجمعوي"، ترتكز على قواعد مشتركة، تماشيا مع مصالح منسّقة ومحفزّة "عقلانيًّا".

في الأخير، هناك سمة تفرّق بين "التّنشئة الاجتماعية الجمعويّة" و"التّنشئة الاجتماعية المجتمعاتيّة" (La socialisation sociétaire et la socialisation communautaire)، وهي أنّه على عكس "التّنشئة الاجتماعية الجمعوية" التي تأخذ أشكالاً موحَّدة والتي ترتكز على دمج الانتماءات (العائلة، العشيرة، العِرق)، فإنّ "التّنشئة الاجتماعية المجتمعاتية" مفادها التّفريق والاستقلالية المتزايدة لمجالات النّشاط الاجتماعي حيث يرتبط الشّكل فيها بالعلاقات بين مصالح الفاعلين المعنيّين. هذه التّجزية للمجال الاجتماعي (التي يطلق عليها أيضا "التقسيم الاجتماعي للعمل عند دوركهايم" ملازمة لتكريس بيروقراطيّة المؤسّسات، المهيكلة في شكل عدد هائل من الإدارات المختصّة واللاّشخصيّة المكلّفة بتطبيق وإعداد قوانين أكثر تنوّعا مظهرة الأولوية المتزايدة للقاعدة،

1 - Max Weber : Op.cit., p 91.
2 - Dubar (C.) : Op.cit., p 91.

لتصبح النّاتج النموذجي للتنشئة الاجتماعية المجتمعاتية. هذه الأخيرة، وفي الإطار المجتمعاتي، اعتبرت ميكانيزما أساسيا للعقلانية الاجتماعية،[1] وميزة أساسيّة للمجتمعات المعاصرة.

إنّ النّزعة العقلانيّة، التي تُعدُّ السّمة الأساسيّة للنّظرية السوسيولوجيّة الفيبريّة، تقدّم في هذه الأخيرة كعمليّة نزّاعة، كونها مدينة منهجيًّا لمفهوم "مثالي – نموذج" تتخلّلُه أزمات متتالية، وليس كحركة خطّيّة (خطّيّة المفاهيم الوظائفيّة وبنيويّة – وظائفيّة).

إنّ العقلانيّة في أساس المجتمع المعاصر، حسب "فيبر"، لا تلغي كما لا تؤثّر في استمراريّة التّنشئة الاجتماعيّة "الجمعويّة". وهو يؤكّد بهذا الصّدد "التّنشئة الاجتماعيّة المجتمعاتية" (بالمعنى الفيبري للكلمة)، لا يُلغي "جوليان فراند"[2] وجود التّنشئة الاجتماعيّة "الجمعوية"، كذلك العقلانيّة المتزايدة يرافقها تحكّم في التّوتّرات بين العقلانية كفائيّة والعقلاينة حسب القيم، بين السّلطة الشّرعية العقلانيّة وأشكال السّلطة الأخرى، وخاصة الكارزمية. هذا الحكم يفترضُ، عند "فيبر"، أن عمليّة العقلانيّة الاجتماعيّة تصطدم دوماً بمنطق خاص بكلّ مجالات النّشاط الاجتماعي الملازمة للمجتمعات الجمعويّة. وهكذا، وحسب عالم الاجتماع هذا، فإنّ الطّبقات الاجتماعيّة المعرّفة بعبارة "مجتمعاتيّة" خالصة لا تلغي الجماعات من حالات معرّفة بعبارة "جمعويّة". هذا الحكم يقول به أيضا (فريدريك فون هايك) (Von Hayek Frederich).[3]

نفس الشّيء، كما أشار إلى ذلك "كلود دوبار" فيما يَخُصُّ تعايش نوعين من التّنشئة الاجتماعية "التنشئة الاجتماعية الطّبقية (المجتمعيّة) التي تعدّ، في نظر "ماكس فيبر"، عمليّة إراديّة تستدعي الدّخول ضمن التّفاعل في دائرة الشّغل للدفاع عن المصالح الاقتصادية ولا يلغي التنشئة الاجتماعية "القانونية" التي تظلّ مفروضة بقوّة على الأفراد عن طريق وسطهم وتتحرّك نحو الدّائرة الثقافية.[4]

1 - Dubar (C.) : Op.cit., p 93.
2 - Freund (Julien) : 1966, Sociologie de Max Weber, Paris, P.U.F, p 96.
3 - Von Hayek (F.) : Une nouvelle formalisation des principes libéraux de justice et d'économie politique, tra, fr, Paris, P.U.F, 1980-1983.
4 - Dubar (C.) : Op.cit., p 94.

4-2- التّنشئة الاجتماعيّة والبعد التفاعلي كبديل للكلانية:

4-2-1- جورج هربرت ميد ((Mead (G. H.)):

في مؤلّفه "Self, Mind and Society"[1] (1934) ق.م "جورج هربرت ميد" بوصف التّنشئة الاجتماعيّة كبناء هويّة اجتماعيّة (Self) وبواسطة التّفاعل أو الاتصال مع الآخرين، هذا التّنظير، يرجع إليه الفضل في وضع "الفعل الاتّصالي" (وهو ما يتماشى مع خيارنا) في مركز عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة، وجعل غاية التّنشئة الاجتماعية كونها ذات علاقة بأشكال مؤسّساتية لبناء الذّات بالتّأكيد على العلاقات مع الجماعات الأوّليّة للانتماء التي تقام بين القائمين على التنشئة الاجتماعية والذي تقع عليه هذه الأخيرة.

هذا ويعتبر "ميد" أنّ "الفعل الأول هو الفعل الاجتماعي الذي يؤدّي إلى تفاعل مختلف المؤسّسات، أي التّكيّف المتبادل لسلوكاتهم في إعداد العمليّة الاجتماعيّة.[2]

وعلى سبيل التّوضيح، يذكر "ميد" حالة "إنسان صافحكم، فصافحتموه، أمّا إن رفع يده في وجهكم، فإنّكم ستتراجعون إلى الخلف: فهذه حركات رمزيّة، رموز ذات معنى محدّد".[3]

في هذا السّياق، فإنّ "ميد" يسمّي هذه الرّموز "كلام" ويعرّفها انطلاقًا من كونها "تخلق عند الذي يقوم بها نفس ردّ الفعل التي تخلقها عند الذين من يُتوجّه بها نحوهم".

ردّ الفعل هذا الذي يحمل معنى ورمزا، الذي له نفس المعنى عند كلّ الأفراد لمجتمع ما أو مجموعة اجتماعيّة، يتولّد عنه نفس السّلوك عند الذي يقومون به وعند الذين يستجيبون له ويشكّل، عند "ميد"، أصل الضّمير أو ما يسمّيه "الفكر" والذي يعرّفه على أنّه "فعل تكييف سلوك الآخر تجاه الذّات، أو تجاه السلوك الذاتي".[4]

إن الحديث عن طريق الحركات هو، حسب "ميد"، أصل كلّ كلام، نموذج لكلّ اتّصال و"كنه المدلول" في حدود ما تحمل مظهري كلّ عمليّة اجتماعيّة، الاستجابة التّكييفيّة للآخر وتسبيق نتيجة الفعل" كما علّق على ذلك بدوره "كلود دوبار".[5]

---

[1] – Mead G.H.: 1993، "Mind Self and Society"، ترجمة العقل، الذات، والمجتمع، باريس، المطبوعات الجامعية الفرنسية، 1963.

[2]- Mead (G.H.) : Op.cit., p 39.
[3]- Mead (G. H.) : Op.cit., p 40.
[4]- Mead (G. H.) : Op.cit., p 41.
[5]- Dubar (C.) : Op.cit., p 96.

جديد هذه النّظريّة التي تقوم بوضع التّصميم البسيكو – سوسيولوجي، تقدّم لنا بعض المفاهيم وبعض العمليّات البسيكو – سوسيولوجيّة، الأساسيّة. وحسب "ميد"، فإنّ "الأنا" الإنساني ينمو بفضل قدرة الأخذ والفهم لعدد متنوّع من السّلوكات: "فهو يتحوّل إلى شيء له، وشخص، فقط، بتقمُّصِه سلوكات الآخرين نحوه في سياق اجتماعي محدّد". [1]

على المستوى التّفاعلي، فإنّ الحركات والأقوال، تأخذ مدلولا يسمح تعدّد التّبادلات مع الآخرين: أن نتكلّم، لا يعني ذلك التّعبير عن الذّات فحسب، بل أن نكون قادرين على توقّع بعض الأجوبة الممكنة للآخرين، وأن نَضَعَ أنفسنا جزئيًّا مكانهم... في حدود ما يضاعف محاوريه، فإنّ الفرد يصون شخصيته ويرمي إلى الظهور أمام ذاته، وهذا حسب عبارة "ميد"، في رؤية "الآخر المُعَمَّم"، الذي من خلاله يتعرّف على ذاته، كما أقرّ ذلك البسيكو سوسيولوجي "ميزوناف" [2] قدرة التّفاعل هذه أصبحت ممكنة بسبب تفرقة "ميد" في الشّخصيّة "الأنا" كنظام مواقف مشتركة ومستبطنة، أجوبة مطابقة للوضعيّات الاجتماعيّة، و"الأنا" الذي هو مبدأ عفوي وأصيل. إنّ تكوّن "الأنا الاجتماعي" يتمّ أولا في اللعبة، بفضل مرونة المواقف وتداول الأدوار التي يدعو لها. إنّ أخذ الدّور ووعي الدّور هما دليل الاستمداد الاجتماعي. "في هذه العملية التفاعلية تتدخل الإطارات الاجتماعية: القواعد، النّماذج، الطّموحات. إنّ أهمّ شيء في هذه النّظريّة، لا يتعلّق من عوائق بحتة (كما عند دوركهايم). فقد تمّ تشبيهها بالاستعداد الاجتماعي للعب أدوار (ممّا يحيلنا إلى تسمية ذلك بـ "ثقافة الأدوار" وهي خاصة بهذه النّظريّة لميد (ج.هـ)). [3]

هذا ونجد في أصل هذه النّظرية: "الدّور المعروف"، هذا المفهوم للدّور يتماشى مع "التّنشئة الاجتماعيّة"، ومن شأنه المساعدة على الفهم، أي التّنبُّؤُ سلوك الفرد. كما أنّ الانتماء إلى جماعات عديدة والدّور الذي يلعبه فيها الفرد، يحدّدان عمليًّا نموّ شخصيته.

يؤكّد "ميد" (ج.هـ) على أنّ الفرد بإمكانه استبطان أدوار غيره، وأن يعتبر نفسه على هذا من وجهة نظر غيره، أي أن يصبح شيئا لنفسه، وبعبارة أخرى "الآخر المعمّم" الذي يتماشى مع مجموع المستبطن لأدوار الغير وإلى حضور المجتمع في الفرد.

1- Mead (G. H .) : Op.cit., p 54.
2- Maisonneuve (Jean) : Psychologie, Paris, 1974, P.U.F, p 25.
3- Basagana : Eléments de psychologie sociale, Alger, Office presses universitaires, p 157.

نتيجة لذلك، فإنّ نظرية التّنشئة الاجتماعيّة تبقى غير قابلة للفهم دون الآخر في الاعتبار لمفهوم الدّور. هذا الأخير يشمل المواقف، القيم والسّلوكات التي يفرضها المجتمع على فرد ما (اعتبارًا لوضعه القانوني) والتي ينتظر تماشيه معها. إنّ مساهمة الفرد في الثقافة (كفعل تنشئة اجتماعية) تتمُّ من خلال القوانين والأدوار التي يقوم بها باستمرار.

إذن، يتعيّن على الفرد تقمّص، حتى يكون مدمجا اجتماعيا، عددا كبيرا من الأدوار الواسعة جدا، إنّها هي التي تشكّل، ما يسمّيه "جورج هربرت ميد" الشّخصية الواعية أو الشّخصية الاجتماعية.

إنّ تكوينا الشّخص (الشّغل الشّاغل لميد) يمرّ فعلاً عن طريق استبطان السّلوكات الملاحظة، وبعبارة أخرى، بواسطة اندماج الأدوار التي يدركها الفرد في محيطه.

إنّ التّحليل الأساسي لميد يرمي إلى أن يكون امتدادا لسوسيولوجيّة "فيبر" وكذلك لعلم النّفس السّلوكي (البيهفيوريّة) بمعنى السّلوك الاجتماعي. هذا الأخير تمّ تعريفه على أساس أنّه استجابة ذات معنى لتحرّك الآخر، وهو ما يؤشر إلى قدرة الفرد على الاستجابة الداخلية، أو باختصار، أن يكون سلوكه متماشيا مع الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وجهة النّظر هذه تسمح لميد من إعداد تحليل دقيق للتّنشئة الاجتماعيّة كـ"بناء تدريجي لاتّصال الأنا كعضو ضمن مجتمع يساهم مساهمة فعالة في وجوده، وبالتالي تغييره" من وجهة نظر إحدى الانتقادات.

إنّ المرحلة الأولى التي تنتهجها هذه البنائيّة هي تكفّل الفرد (وهو لا يزال طفلاً) بأدوار أدّاها أقاربُه، الذين يطلق عليهم "ميد" "الآخرون المعنويّون". هذه الأدوار التي تشكّل مجموع الحركات والتي تشتغل كرموز، هي التي تسمح للفرد بالتّعرّف على نفسه كعضو وشخصيّة معروفة من النّاحية الاجتماعيّة. وعلى هذا المستوى، فإنّ التّنشئة الاجتماعيّة تستدعي، ليس تقليدا سلبيا، ولكن مبادرة تتمثّل في إعادة تكوين، عن طريق حركات منظّمة، دور الوسط الاجتماعي (رفاق غير مرئيّين حسب تعبير "ميد" صفحة 127).

المرحلة الثانية من التّنشئة الاجتماعية، حسب ميد، يتمّ تركها عندما ينتقل الطّفل من الإدراك للأدوار التي لعبها الوسط الاجتماعي نحو استبطان قواعد السّلوكات

الاجتماعيّة، وباختصار، الفهم تدريجيّا بأنّ لكلّ عضو اجتماعي "دور منظّم"، ثمّ فهم أنّ موقف أحد الأفراد يستدعي موقف الآخر الخاص به.

إنّها المرحلة التي توصلنا، عن طريق فهم هذا "الآخر"، إلى "الوعي" بوجود شريك متورّط في نفس العمليّة الاجتماعيّة بحيث أنّ تنظيم المواقف، في إطار نفس هذه العملية الاجتماعية، تمنح للفرد أحادية الذّات، هذا المفهوم يدعو "ميد" "الآخر المعمّم" والذي يحيلنا إلى عمليّة التّعرّف عليه.

هذه السّمة الأخير (التعرّف على "الآخر المعمّم") تشكّل الميكانيزم المركزي للتنشئة الاجتماعيّة التي يتمّ تعرفها في الأخير كبناء الذّات. هذا التّعرّف على الذّات، كمرحلة أخيرة للتّنشئة الاجتماعية حسب "ميد"، تستدعي أنّ الفرد لا يكون فقط عضو سلبيا للجماعة التي استبطن "قيمها العامة" (على شاكلة العلماء الوظيفيّين والبنيويّين) ولكن أن يكون فاعلا يؤدّي "دورا نفعيا ومعترفا به" مندمجا اجتماعيا عن طريق الـ "أنا" أين يتّخِذُ دورا إيجابيا وخاصا وسط الجماعة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها.

على كلّ حال، فإنّ نظريّة "ميد" تمثّل نهجا يترك مجالا للفعل الفردي في وسط اجتماعي مدني لافتراضات إعادة إنتاج.

وبهذا الصّدد، وعلى ضوء هذه النّظرية المتميزّة، نقف على نوع من التنشئة الاجتماعية حيث أن النّزعة الفرديّة (المرادفة للمبادرة الشخصيّة المعترف بها) المستمدة من نظرية "فيبر"، هي عبارة عن نوع من الامتثالية الاجتماعية متماشية مع المشروع المولّد للنّظام الاجتماعي، هذا ويعترف "ميد" بأنّ "الذّات في طور البناء، قد تتشتّت بين الهويّة الجماعيّة التي هي مرادفة الانضباط، الامتثاليّة والسّلبيّة، والهويّة الفرديّة التي هي مرادفة للتّميّز، والخلق، ولكن أيضا للخطورة واللاأمن.[1]

4-2-2- نظريّة بيتر برجروتوماس لوكمان (1966) (Berger (P.) et Lückman (T.)

بادئ ذي بدء؛ يجب التّأكيد على توافق وجهات النّظر بين، من جهة، "بيتر برجر" و"توماس لوكمان"، ومن جهة أخرى، "ج. هـ. ميد".

1- Mead (G.H) : Op.cit., p 122.

وفعلا، فإنّ الأوّلين في مؤلّفها المشترك،[1] يبدو وأنّهما قاما بإعادة طرح تحاليل "ميد" وتطويرها. حينئذٍ، يبدو وأنّهما أدخلا تمييزًا هاماً بين مفاهيم التّنشئة الاجتماعيّة الأوّلية والتّنشئة الاجتماعية الثانويّة.

وفي تحليلهما للتّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة، قاما بإدخال في مفهوم "ج. هـ ميد"، إشكاليّة المعارف المنجزة يوميًّا، وبذلك يقومان بالولوج في الواقع الاجتماعي نطلاقا من البنية. إنّ تأثير البنية على الواقع هو الذي يميّز مقاربة الواقع الاجتماعي، كما يؤكّد ذلك "مصطفى بوتفنوشات"[2]. إن أصالة مسعاهما تدعو إلى العودة إلى الفرد "الذاتي".

إنّ التّنشئة الاجتماعية الأوّليّة المنجزة انطلاقا من المعارف المتماشية مع الواقع، توضّح انغماس الأفراد فيما يسمّيه "ب. برجي" و"ت. لوكمان" "عالم معيش" الذي هو "عالم رمزي وثقافي" و"معرفة حول هذا العالم".

هذا العالم الذي يعيش فيه الطّفل هو عالم يتهيّأ لإدراكه انطلاقًا من معرفة أساسيّة ما قبل الارتكاس والمبكّرة، والتي تتحرّك كبديهيّة والتي بواسطتها هذا الأخير (الطّفل):

- يبرمج تصميمات بواسطتها يدرك الفرد العالم الموضوعي.
- يموضع العالم الخارجي داخل كلام وجهاز إدراكي مبني عليه.
- يأمر من داخل الكلام بأشياء تدرك على أساس أنّها حقائق.

حينئذٍ، فإنّ تعلّم هذه "المعرفة الأساسيّة" في ومع التّعليم "الأوّلي" للكلام هو ما يشكّل العملية الرئيسيّة للتّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة.

إنّ هذه "المعرفة الرئيسيّة "المدمجة هي التي تحقّق "الامتلاك الذّاتي" لأنا ولعالم" وبالتّالي بناء السّلوكات الموضوعيّة اجتماعيًّا، والتي ستسترجع الأدوار الاجتماعيّة المقسّمة وذات المدلول. إنّ "المعرفة الأساسيّة "لأساس التّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة، تمّ تعريفها من طرف "ب. برجي" و"ت. لوكمان" كمجال لتعلّم اللّغة (الكلام، ثمّ القراءة والكتابة) وكذلك "برامج مدخل مستنبطة" تسمح بتجسيد وتسبيق السّلوكات الاجتماعية التّفاعلية[3] كقاعدة للتّنشئة الاجتماعية، فهذه المعارف الأساسية تتعلّق أساسا بالعلاقات

[1]- Berger (P.) et Lükmann (T.) :1966, La construction sociale de la réalité trad. Fr., Paris, Méridiens Klinksiek, 1986.
[2] - Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 259.
[3] - Berger et Lückmann : Op.cit., p 94.

التي تقام بين "العالم الاجتماعي، للعائلة والعالم المؤسّساتي للمدرسة (ب. برجي وت. لوكمان ص 99)، فالمدرسة، حسب "برجي" و"لوكمان"، تحقّق شرعيّة بعض المعارف الاجتماعيّة على حساب أخرى، وبالتالي تلعب دوراً تقريريًّا في التّوزيع الاجتماعي للمعارف.

يبدو واضحًا، كما يؤكّد ذلك الكاتبان، أنّ المعارف الأساسيّة المدمجة من طرف الأطفال تتعلّق، ليس فقط من العلاقات بين عائلاتهم والوسط المدرسي، ولكن من علاقاتهم بالذّات مع الكبار المكلّفين بتنشئتهم الاجتماعية (برجي ولوكمان ص 99).

إنّ توضيح مختلف المعارف المكتسبة من قبل مختلف الكبار المكلّفين بالتّنشئة الاجتماعيّة وعلاقاتهم مع مختلف الذين تمّت تنشئتهم اجتماعيا تكوّن مدخلا أساسيًّا لتفهّم ميكانيزمات التّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة.

كذلك، فإنّ الاهتمام المنصبّ على التّنشئة الاجتماعيّة الثّانوية، أدّت بكلّ من "برجي" و"لوكمان" إلى إقامة تشابه بين هذه الأخيرة والتّنشئة الاجتماعيّة الأولية (ص 180). كذلك فإنهما يتوقّعان تنشئة اجتماعيّة محدودة النّجاح (ص 188)، حيث يعطيان مكانة هامة للتّنشئة الاجتماعية الثانويّة معرّفة على أنها "استبطان لعوالم مصفّرة مؤسّساتية مختصّة" و"اكتساب معارف خاصة وأدوار متجذّرة في تقسيم العمل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (ص 189).

إنّ "برجي" و"لوكمان" عن طريق التّنشئة الاجتماعية، يهدفان إلى إدماج المعارف المختصّة، التي تدعى المعارف الاحترافيّة، والتي تشكّل معارف من نوع جديد.

هذه المعارف المختصّة، على عكس المعارف الأساسيّة للتّنشئة الاجتماعية الأوّليّة، محدّدة ومبنيّة اعتمادا على مجال نشاطات مختصّة (ص 191).

اكتساب هذه المعارف تفترض التّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة السّابقة، وتطرح حينئذٍ "مشكل علاقة بين الاستبطانات السّابقة والجديدة". هذا، وقد توقّع "ب. برجي" و"ت. لوكمان" عدّة حالات:

- إمّا الامتداد البسيط للتّنشئة الاجتماعيّة الأولية نحو تنشئة اجتماعيّة ثانويّة تكونُ محتوياتها متماشيةً مع "العالم المعيش" بواسطة أعضاء العائلة الأصليّة وبالتالي مع المعارف المبنية سابقا.

– وإما التغيّر الراديكالي للواقع الذّاتي المبني خلال التّنشئة الاجتماعيّة الأوليّة.

في هذه الحالة الأخيرة، يفترض أنّ التّنشئة الاجتماعيّة الثانويّة يمكنها إحداث قطيعة مع التّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة. وقد ذكر الكاتبان "الصِّدامات البيوغرافيّة" (ص. 195) من شأنها تشتيت الواقع الكلّي المستبطن خلال الطّفولة الأولى.

وحسب "برجي" و"لوكمان"، فإنّ هذه "الصِّدامات البيوغرافيّة" يجب أن ترافق عملية ثنائيّة لـ "تغيير العالم" و"تفكيك/ إعادة بناء الهويّة"، كما تفترض حتّى تنجح الشّروط التالية: [1]

– تباعد الأدوار بإدخال فصل بين "الهويّة الحقيقيّة" (الأصليّة) و"الهويّة الافتراضية" (المرجوّة).

– التزام شخصي قوي يضمن تطابقا شديدا مع الدور المقبل.

– عمليّة مؤسّساتية تسمح بتغيير لوائح تنشئة اجتماعيّة نحو أخرى.

– وجود جهاز يسمح البقاء، التحويل أو إعادة بناء الواقع الذّاتي بإدماج "تعريف مضد للواقع".

– وأخيراً، وجود مؤسّسة وسيطة تسمح بالحفاظ على جزء من الهوية القديمة تماشيا مع التطابق والآخرين المعنويّن الجدد الذين يعتبرون شرعيّين.

إنّ الذي يجب ملاحظته في أطروحات "برجي" و"لوكمان" (Berger et Lückmann) هذه، هو أنّ الكاتبين، بغض النّظر عن تبنيها لمفاهيم جديدة تتمحور حول مفهومين (التّنشئة الاجتماعية الأوليّة والثّانويّة)، نسيا ذكر علاقتهما في الاستمراريّة، وتداخلهما في طرح توافقي، إنّ الكاتبين، بالرّغم من معارفتهما للمفاهيم البنيويّة، يبدو وأنّهما من دعاة الفعل الذي تمارسه التّنشئة الاجتماعيّة الثّانويّة على التّنشئة الاجتماعية الأوليّة (العائليّة). إنّ الكاتبين يبدو وأنّهما اتجها مقاربة تجعل من التّنشئة الاجتماعيّة "الثّانوية" تحوّلاً للهويّة، وبالتّالي تؤدّي إلى قطيعة نسقيّة مع التّنشئة الاجتماعيّة الأوليّة (العائليّة).

إنّ اعتماد تنشئة اجتماعيّة ثانويّة، كما يراها "برجي" و"لوكمان"، حتّى نكون على قطيعة مع التّنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة، يتم ربطها، من طرف هذين الكاتبين بنوعين من

[1] – هذه الشروط ذكرها وعلّق عليها ك. دوبار (Dubar) ، نفس المصدر السابق، ص 100.

الوضعيّات. الأولى هي التي تكون فيها التّنشئة الاجتماعيّة قد فشلت لعدّة أسباب؛ ممّا يدعونا إلى اللّجوء إلى التّنشئة الاجتماعيّة الثّانوية من أجل بناء هويّة أكثر قابلية ومتانة. الظرف الثّاني المرافق لهذه القطيعة هي التي تصبح فيها الهويات السابقة إشكالية أي أنّ التّطابقات مع الآخرين تصير ضعيفة وغير موجودة.

*** نقد**

إنّ الشّروط المذكورة لقطيعة بين التّنشئة الاجتماعية الأولية والتّنشئة الاجتماعيّة الثانوية تدعونا إلى الاعتقاد بأنّ وجهة نظر البنيويّين "برجي" و"لوكمان" تهمل "التّضامنات" و"الصّفقات" التي قد تظهر في وسط فضاءات تنشئة اجتماعيّة ثانويّة والتي بإمكانا إخطارنا بالعلاقات الوطنية التي تُقام بين الأفراد والجماعة التي يَنْتَمُونَ إليها، وفي نفس الوقت يتحرّكون في جماعات ثانوّية (نظام مدرسي، جامعي، جمعيّة، أحزاب سياسيّة، نقابات...).

وعلى هذا، يعترف دوبار في نقده، بأنّ "التّنشئة الاجتماعيّة الثّانويّة لا يمكنها أبدا أن تمْحُوَ كُلِّيَّةً الهويّة "العامة" المبنيّة انطلاقا من التّنشئة الاجتماعية الأوليّة (ص 101).

5- جان بياجي ((Piaget (Jean)) ومقاربة التنشئة الاجتماعية (1932):

5-1- مساهمة المقاربة النفسية في بلورة الفاعل:

لقد استعرضنا إلى حد الآن جملة من النظريات التي، رغم تنوعها، تتفق على ميكانيزم اجتماعي يحدّد مصير الفرد أو، لنوظف مصطلحا شائع الاستعمال، مساره البيوغرافي. إن هذا الميكانيزم الاجتماعي الذي يبدو أنه و حظوة لدى أصحاب هذا التيار، يفترض هيْمنة المجتمع على الفرد إضافة إلى ممارسة نوع من الإكراه عليه بواسطة سلطة تُعتبر شرعيّة مستمدّة من البُنى الموازية أو المتظافرة مع المجتمع. كما يعتمد، بالإضافة إلى ذلك، على نظرية بدائية في التلقين بوصفه تكييفا، مطمسا، بهذا، استقلالية الفرد النسْبية وقدرته على ملاءمة الأحكام المكتسبة مع الوضْعيات المعاشة.

في اتجاه معاكس لهذه النظريات، جاءت مقاربة جان بياجي، منذ ثلاثينيات القرن الماضي، لكي تسلّط ضوءًا جديدا على سيْرورات التنْشئة الاجتماعية. يجدر التأكيد، بدءا، أن بياجي، وهو يتناول نمو الفكر والذكاء لدى الطفل، اعتبر هذا النموّ دومًا بوصفه

سيرورة اجتماعية بمقدار اعتباره سيرورة نفسيّة.[1] وهو يشرع في تحليله بما يسمّيه "مركزية الذات" لدى الطفل، يتوصّل بياجي إلى تفسير مفاده أن ذهن هذا الأخير يَشرع، بدءًا، في التماهي مع الكون، قبل أن تفصل عنه كل ما يخضع للقوانين الموضوعية. بتعبير آخر، يبدأ ذهن الطفل في فهم كل شيء والشعور بكل شيء من خلاله هو ذاته، قبل أن يميّز ما ينتمي إلى عالم الأشياء أو إلى الأشخاص الآخرين وبين ما هو ناجم عن منظورِهِ العقلي والانفعالي الخاص. مُذّ ذاك، لا يكون الفرد واعيا بفكره هو، إذْ أن وعي الذات يقتضي مواجهة دائمة بين الأنا والآخر. هكذا، بالاحتكاك بأحكام وتقييمات الآخرين فقط، تتخلّى "مركزية الذات" هذه تدريجيا عن فضاء نفوذها.[(2)]

تبدو هنا تفاعلية شديدة القرب من تلك التي تبنّاها، إضافة إلى هذا، ج. هـ. ميد (G.H.Mead) والمذكورة لاحقا. فعلا، باعتراف ميزوناف Maisonneuve "لا شك أن ج. هـ. ميد وج. بياجي هما أفْضل من أبرز أهمية توليّ هذه الأدوار في اكتساب القواعد وتشكّل الشخصية الاجتماعية" [(3)]. إن هذه التفاعلية التي تُبنى حولها نظرية بياجي مدعّمة انطلاقا من الوظيفة التكوينية للعب في اكتساب القواعد الاجتماعية، لاسيما في إطار الألعاب التي تقتضي تداول وتكامل الأدوار[(4)].إن السّمة المميزة لمساهمة جان بياجي هي البعد التفاعلي، حيث أن سلوك الطفل، الذي بلغ المراهقة، لا تتم مقاربتهُ من زاوية المحاكاة وتلقين سلبي ورتيب يتمثّل في إعادة إنتاج نموذج ما، لكنهُ وضعية تفاعلية مع الغير – أوْ مع الذات في بعض الألعاب المنعزلة أو الخيالية – والذي يُفضي إلى تعلّم العلاقات والمعايير الاجتماعية. تتمّ إذن مقاربة الطفولة وفق مراحل وأطوار النمو الطبيعي. لكون المراهقة هي أفضل الأطوار لاحتمال بروز هذا الاستعداد، فلا ينبغي لعب أدوار سلبياً، لكن على المراهق المرور إلى عالم الأشخاص الذين قد يتفاعل معهم.

---

[1] – فيما يخص جان بياجي (Piaget (Jean))، انظر غي روشي (Rocher (G.)): L'action sociale, Paris, 1970, Collection Points ص من 144 إلى 146.

[2] - Piaget (Jean) : Le jugement moral chez l'enfant, Paris, 1932, Librairie Felix Lacan, p 465-466.

[3] - Maisonneuve (Jean) : Op. Cité, p25.

[4] – تم التأكيد على هذا المبدأ بصفة أساسية في مؤلف بياجي(Piaget (Jean الذي بات كلاسيكيا:

« Le jugement moral chez l'enfant », Op.cité..

و"لا يظهر مثل هذا العالم إلاّ مع المراهقة، التي يشرع معها المراهق في اكتشاف الكائنات البشرية في عمقها وتفرّدها".[1]

أخيرا، يوافق المرور إلى النضج تحدّد معالم الشخصية من خلال إرادة اختيار نمط للحياة. إذْ يكون هذا الأخير معبرا عن تحوّل المتطلبات المتفشية الخاصة بالمراهقة إلى رغبات أكثر دقة، وغالبا ما يكون موافقا للإطار الاجتماعي الذي يُعتبر، من الآن فصاعدا، نقطة استدلالية لتهيئة شخصية هذا الفرد الناضجة. مُذّاك، يكون حاسمًا اختيار "وضع ما"، مهنة ما. تمامًا مثل تأسيس بيت عائلي، يُلعب الدور ذاته، على المستوى الانفعالي، في المهنة في ميدان النشاط. في هذا المستوى، لا يملك الرجل ذاتهُ، إنهُ الزوج والأب. طوعا أو كرها، من خلال هذه الشخصيات، يحسّ، يفكّر، يفعل، على حسب ما خلص إليه جان ميزوناف فيما يتعلق بموقف جان بياجي من سيرورة التنْشئة الاجتماعية.[2]

5-1-1- تمفْصل العناصر والمفاهيم القاعدية لنظرية بياجي (ج) ((Piaget (J)):

إجمالاً، تهتمّ نظرية جان بياجي، قبل كل شيء، بالنمو الذهني للفرد منذ الطفولة الأولى. يعرّفهُ بوصفه بناءً متواصلا لكنه غير خطي.

إن النمو الذهني الذي يهتمّ به جان بياجي محلّل وفق أطوار متتالية ويشكّل ما يُسمّيه هذا المنظّر سيرورة إيجاد التوازن، أي "المرور المسْتمر من وضع قليل التوازن إلى وضْع توازن أسمى". [3]

تُشرك هذه السيرورة عناصر متباينة: بُنى متنوعة معرّفة بوصفها "أشكال تنظيم للنشاط الذهني" ضمن جانب المزدوج المعرفي والانفعالي، وهو اشتغال منتظم يحدث النقلة من شكل إلى آخر عن طريق حركة لا توازن متبوعة باستعادة التوازن بالمرور إلى شكل جديد. لهذا النمو الذهني، الذي يهتم به بياجي، دوما بعدٌ شخصي واجتماعي: إن البُنى التي يمرّ عبْرها كل الأطفال هي دائما في الوقت ذاته "معْرفية"، أي داخلية بالنسبة للجسم الكائن، و"انْفعالية"، أي علائقية وموجهة نحو الخارج. تسعى نظرية بياجي إلى أن تكون مساهمة بعيدة عن تلك المندرجة في منظور تكييف السلوكات والمتضمنة في

[1] – عن جان بياجي إقرأ جان ميزوناف ((Maisonneuve (Jean)): مرجع سابق، ص 26.
[2] - Maisonneuve (Jean) : Op.cit., p 28.
[3] - Piaget (J) : Op.cit., p 10.

التصوّر البافلوفي (المحفّز ← الاستجابة). بالفعل، إنّ البُنى التطوّرية التي يتمتّع بها كل طفل عادي، تسْمح، حسب بياجي، بتحديد أطوار نمو الطفل وهي غيْر قابلة للفصل عن السلوكات المعتبرة تلبيّة لحاجيات وليدة التفاعل بين الجسد وبيئته المادية والاجتماعية.

إن النموذج البياجي، الذي هو في جوهره متجانس التوازن (إعادة التوازن مع البيئة المادية والاجتماعية) قد دفع مؤلفه إلى تصوّر نمو الطفل وتنشئتهِ الاجتماعية، بالتالي، بوصفه "سيْرورة إيجابية للتكيّف المتقطّع مع أشكال ذهنية واجتماعية تزداد تعقّدا دوما" على حد تعليق كلود ديبار.[1]

تمثّل سيرورة التكيّف المحور المركزي في نظرية بياجي. لا تنتمي أبدا إلى نظام اجتماعي قد يُلقي بثقلهِ الاخْتزالي مُبطلا كل مبادرة متأتية من الفرد. بالعكس من هذا، يعتبرُ هذا الأخير بوصفه ذاتا فعّالةً. إنّهُ قائم بوصفه ذاتًا متحكّمة في قيادة هذه السيرورة التكيّفية.

يصف بياجي هذا التكيف في كل طوْر من نم الفرد بوصفه محصلة وتمفْصل حركتيْن متكاملتين:

أ) الاستيعاب (Assimilation): يتمثّل في "حيازة" الأشياء والأشخاص المنتمين للفضاء الخارجي لضمّهم إلى البنى التي سبق أن أقيمتْ. إنها سيرورة تتمثل في العمل بسلوكات تخصّ كلّ واحد من أطوار نمو الطفل. تشكّل هذه الأخيرة (السلوكات) إجراء علائقيا يخصّ العالم المكيّف مع وضْعية النضج البيولوجي للطفل. حين ينمو هذا الأخير، فإن أشكالا جديدة من التمثّل تصبح، في ذات الوقت، ضرورية وممكنة؛

ب) التوافق (Accommodation): يتمثل في "ضبط البُنى وفق التغيّرات الخارجية". هكذا تكون التغيرات الحاصلة في المحيط مصادر مستمرة لعمليات ضبط وتساهم في بناء الفضاء والزمن، والأمر ذاته في ما بينها فيما يتعلق بتشكّل البنى الذهنية المميزة لكل طوْر من الأطوار ذات الدلالة في نمو الطفل. إن كل طوْر من الأطوار التي أبرزها بياجي توافقهُ أشكال نموذجية للتنشئة الاجتماعية، والتي تشكّل إجراءات علائقية بين الطفل وغيْره من الكائنات البشرية.

---

1 - Dubar (C.) : Op.cit., p 20.

هكذا، يكون بياجي قد اهْتدى إلى وسيلة تجاوز عائق التكيّف الذي ميّز سابقا، وبشكل خاص، نظريات التنشئة الاجتماعية، والتي مالت إلى "تصغير" الطفل.

بالفعل، بفضل هذه البُنى الذهنية غيْر القابلة للفصل عن الأشكال العقلانية والتي بواسطتها تتم التفاعلات مع الغيْر، يكون الطفل، حسب المؤلف، قد اكْتسب إجراءات ووسائل الانتقال من مركزية الذات الأصلية إلى الاندماج النهائي للمراهق المتمدرس في العالم المهني وحياة الراشد الاجتماعية. "يكون الطفل، بهذا، قد تعلّم، بدءًا، كيفية التعبير عن أحاسيس يفاضل بيْنها بفضْل بنية الإدراكات المنظمة ثم بفضل تقليد أهله بإجراء مفاضلة واضحة بين القطب الداخلي (الأنا) والقطب الخارجي (الموضوع)، ثمّ بممارسته، عن طريق الكلام، المبادلات البين فردية مع اكتشاف واحترام علاقات الإكراهات الممارسة من طرف الراشدين، وأخيراً، بتجاوز الإكراه إلى التعاون بفضل التحكّم المشترك في "التفكير بوصفه نقاشا داخليا مع الذات" والنقاش بوصفه "تفكيرا ذا طابع اجتماعي مع الغير"، ما يسمح له، في الوقت ذاته، باكتساب حس التبْرير المنطقي والاستقلالية الأدبية".[1] لنلاحظ، أخيرا، أن العبور من الإكراه إلى التعاون، أي من الخضوع إلى النظام الاجتماعي (الأبوي والمدرسي)، إلى الاستقلالية الشخصية في التعاون الإرادي (مع الراشدين خصوصا) يشكّل نقطة أساسية في تحليل بياجي للتنشئة الاجتماعية. هكذا إذن، قد يكون التعاون بوصفه مُنتهى سيرورة التنشئة الاجتماعية ملازما لفكرة رعية لم يعد خاضعا لحكم "الكلّ اجتماعي" (حالة دوركايم) بل فرد قد اكْتسب قدرات ووسائل كفيلة بفتح آفاق للتفاعل مع "الآخر". ترتكز هذه التفاعلات مع المجتمع على المعايير المكتسبة والملقنة وهذا، بالمرور عبْر أربعة أطوار أساسية،[2] حسب جان بياجي ومن المهم تلخيصها بإيجاز:

– الطور "الحركي والفردي" (عامان)، لا يمكن فعلا الحديث عن معيار خارج "القواعد الحركية"؛

– طور "مركزية الذات" (2 إلى 5 سنوات) الذي يبدأ مع استقبال مجمل القواعد المشفّرة القادمة من الخارج. حسب بياجي، لا يشكّل تداخل الأنا مع العالم الخارجي

[1] - Piaget (Jean) : Etudes sociologiques, Paris, Genève, Droz, 1965

[2] – سيذكرها ويعلق عليها لاحقا. Dubar (C) : Op.cit., p 22 et 23.

وغياب التعاون سوى الظاهرة الوحيدة ذاتها: مركزية الذات التي لا يمكن الحدّ منها سوى بالإكراه؛

– طور التعاون الوليد (سبعة إلى اثني عشر عاما) يتجسّد في ظهور الانشغال بالضبط المتبادل؛

– طور تقْنين القواعد (بعد الثانية عشرة سنة): الوعي بوجود وضرورة القواعد التي يتحقّق الناس من انْسجامها في الميدان الذهني والتي يناقشون تبريرها في الميدان الأخلاقي.

إن هذه الأطوار المذكورة توحي بتحوّلات عميقة عايشها الطفل، والتي، هي بدورها، أربعة:

– الانتقال من الاحترام المطلق (للوالدين) إلى الاحترام المتبادل (الأطفال/الراشدون والأطفال فيما بينهم)؛

– الانتقال من الطاعة المشخْصنة إلى الإحساس بالقاعدة: تصبح هذه الأخيرة تعبيرا عن اتفاق مشترك، عن "عقد حقيقي"؛

– الانتقال من التبعية الشاملة إلى الاستقلالية المتبادلة التي تقتضي تثْبيت أحاسيس جديدة مثل الأمانة، الرفقة، العدل...)؛

– الانتقال من الطاقة إلى الإرادة التي تفترض تراتبا بين الواجب والمتعة خصوصا.

نسْتخلص من هذه العناصر النظرية التي نلتزم بها بأن الأشخاص المهتمين بسيرورات التنشئة الاجتماعية متمتعون، كل التمتع، بضمير، بإرادة وخصوصا باستقلالية. هذه العناصر التي، حسب بياجي، تشكل الموارد الضرورية التي يمكن لهؤلاء بواسطتها التحرّك، التفاعل ومواجهة مصيرهم.

في هذا السياق، و "عن طريق التعاون والنقاش، فإن الأفكار والتصْنيفات، التي كانت إلى حدّ الآن مقبولة، تغدو تدريجيا محل غربلة، تتمّ تصفية يصبح بفضلها ما يبقى من هذه الأفكار والتصْنيفات ذا طابع شخصي أكثر؛ من وجهة النظر الأخلاقية، فإن القواعد والمبادئ التي كان الطفل يخضع لها عن إذعان وسلبيّة تصبح، بتأثير من التفكير والنقد اللذين يَقْتضيهما التعاون، معتقدات، أي أحكاما أخلاقية شخصية. هكذا، فإنّ المعارف، المعايير وقيم المحيط، وبعدما كانت مفروضة من الخارج، أصبحتْ تدريجياً مُكتسبةً، لتغْدو عقل وضمير كلّ شخص" على حدّ اعتراف غي روشي في حديثه عن

هذا الفرد، "الواعي"، "المسْتقل" و"المتفاعل" عن قابلية فيه.[1] كما يعْترف بدوره، كلود ديبار بأن "سيرورة التنشئة الاجتماعية لدى بياجي متقطّعة، تشتغل وفق اختلالات في التوازن وحالات استعادة للتوازن، مقتضية حركة مزدوجة من التوافق والاستيعاب (في تضادٍ مع المقاربة الدوركايمية). وعليه، يتعيّن أن يكون تصوّر هذه المقاربة ببساطة بوصفها دائمة وأكثر تعقيدا: دائمة لأن التنشئة الاجتماعية لم تعدْ تنتهي بدخول سوق العمل (اكتمال "الراشد المتوسط" حسب بياجي) لكنها تتواصل طيلة الحياة".[2]

6- المسار التربوي للطفل الجزائري: عن بعض المعايير العائلية الملقنة والمستوعبة

6-1- عن بعض خصائص ووظائف العائلة الجزائرية (موقع الملقن والاستيعاب):

يبدو لنا التساؤل عن المسار السوسيو – تربوي للطفل الجزائري ضروريا نظرا للفرضية التي طرحناها عند انطلاق بحثنا والتي ستظل حاضرة خلال سعينا إلى كشف الآليات المتحكمة في السلوكات الاجتماعية وتأنيثها.

يقودنا التوافق المستنتج، في هذا الشأن، إلى إلقاء بعض الضوء على المبادئ والمعايير الاجتماعية "الملقّنة" بواسطة التنْشئة الاجتماعية العائلية. ولهذا الغرض، يبدو لنا واجبا ذكر بعض التفاصيل عن العائلة الجزائرية، التي تعتبر، بامتياز، الموقع "الطبيعي" حيث يولد ويترعرع الطفل الجزائري.

لهذا، يبدو لنا مفيدا ذكر بعض الخصائص البنيوية التي توصّلت إليها الدراسات الأكثر دلالة.

بدءًا، "تبدو العائلة الجزائرية بوصفها مجموعة عضوية مركز ثقلها الزواج، يمثل هذا الأخير، فعلا، عاملا هاما للاندماج الاجتماعي".[3]

إضافة إلى هذا، تفرّق الأسرة الجزائرية بين أدوار الجنسين والأجيال. من جهة أخرى، يبدو البيت ذا أهمية كبرى بالنسبة للعائلة الجزائرية؛ إذْ يشكل بتعبير آخر،

---

[1] - Rocher (Guy) : Op.cit., p 146.

[2] - Dubar (C.) : Op.cit., p 36

[3] – انظر: السعيد عواشرية: "الأسرة الجزائرية... إلى أين؟" مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 12، جوان 2005، ص 113.

"داخلها" أي فضاءها الحميمي، المخصص أولا للنساء، في مقابل "الخارج" الذي يشير إلى الموقع المخصص للرجال. [1]

إضافة إلى هذا، يتحكم الأب في زمام الأمور ويتكفّل بتلبية احتياجات العائلة.

أخيراً، ينتج عن هذا أن التضامن العائلي القائم على روابط القرابة، يظل الدعم الأكثر قبولاً.

لندرس، الآن، باختصار شديد، نظام القرابة، حجر أساس العائلة الجزائرية. يظل الزواج العنصر الرئيسي في علاقات القرابة المميزة لهذا الأخير (نظام القرابة). ويُستحسن أن يتمّ بين الأقارب في الدم، وهذا أحد أسباب انصياع الفتاة لهذا الصنف من الزيجات حتى تظل منتمية إلى جماعتها العائلية والأبوية. لكونه قد نشأ في ظروف هيْمنة العلاقات الاجتماعية الفلاحية، يتميّز نظام القرابة بهيمنة القرابة من جهة الأب، وبتعبير آخر، يكون النّسب الذكوري أحادياً.

فيما يخصّ وظائف العائلة، فإن الأكثر تداولا هي التناسل، أي التكاثر، بتعبير آخر. وعليه، فإن الوظيفة الأساسية للعائلة، وليست الوحيدة، هي ضمان التنْشئة الاجتماعية، حيث أن هذه الوظيفة الممارسة عن طريق الأبوين تساهم في أن تنقل للطفل الأفكار والقيم الضرورية لتحقيق تآلفه الاجتماعي. [2]

بتعبير آخر، عن طريق وظائفها الوجدانية والنفسية، تنشئ العائلة الطفل اجتماعيا بتلقينيه القيم والاتجاهات المحترمة اجتماعيا. أليْس هذا ما يذهب إليه فيليب ميار Philippe Meyer في تعريفه التنشئة الاجتماعية بوصفها "مسار اكتساب الاتجاهات والأهليّة الضرورية لأداء دور اجتماعي محدّد"؟ [3]

في السياق ذاته، يذكر بارسونس بدوره دوريْن أساسيّيْن للعائلة في المجتمع الرأسمالي: في البدء، التنشئة الأولية للأطفال حتى يسْتطيعوا أن يكونوا يوما ما أعضاء في المجتمع الذي وُلدوا فيه، أي تلقينهم المبادئ، الاتجاهات والأدوار، ثم تثبيت

[1] – فيما يتعلق بالفصل بين الفضاءات الاجتماعية ضمن العائلة، انظر:

Boutefnouchet (Mostefa) : « Activité professionnelle et type d'habitation comme caractéristiques récentes de la famille algérienne », Op.cit., p 97.

[2] – فيما يتعلق بوظائف وأدوار العائلة الجزائرية، أنظر السعيد عواشرية، مرجع سابق، ص 115.

[3] - Meyer (Philippe) : « L'enfant et la raison d'Etat », Paris, Editions du Seuil, 1977, p 86.

الشخصيات الراشدة، يعني أن يتم، بالنسْبة للزواج، تحقيق التوازن النفسي والانفعالي للأزواج. إذْ أن الوظيفتين، إضافة إلى هذا، بالغتا الارتباط ببعضهما البعض.

تبقّى لنا الآن التطرق سريعا إلى أدوار العائلة. يمكننا، في هذا الشأن، ذكر دوريْن أساسيين: يتعلق الأمر، بدءًا، بدور البيت وعامل الاندماج في المجتمع، الأمر الذي يفسّر كون العائلة تيسِّر اكتساب القيم الاجتماعية كما تحدّد الانتماء إلى هذا الوسط الاجتماعي أو ذاك؛ ثم دور أخلاقي يضمن التربية الأخلاقية للطفل. علمًا بأن هذا الدور الأخلاقي، في حالة العائلة الجزائرية، متقاسم الدور الأخلاقي، في حالة العائلة الجزائرية، متقاسم مع الدّين بوصفه مؤسسة. أي أن الطفل سيعْتنق ديانة والديه.

أخيراً، قد يكون مفيدًا ذكر الغزالي الذي يعتقد أن العائلة تلعب دورا مهيْمناً بتكوين الطفل، هذا الكائن الذي "يولد بروح صافية وبريئة مستعدة لتلقي بصمات التربية. إن ما يلاحظ منْ مثل، اكتساب العادات والممارسة المتكررة كلّها وسائل أساسية لتربيته. إنه يرضخ لما يتلقى منذ نعومة أظافره من توجيه حسنا كان أو سيّئا.[1]

يمكن أن نتساءل إذن عن الدور الذي يلعبهُ الأبوان في العائلة الجزائرية؟ نلاحظ، بدءًا، أن الأب يلعب دور رب الأسرة من جهة، ودور الحامي ومُلبّي احتياجاتها من جهة أخرى. إنهُ يتولى دورا اقتصادياً ذا امتياز. في سياق نظري أكثر عمومية، يسرى تالكوت بارسونس أن إلى الأب يؤول الدور الوظيفي المتعلق بربط الصلة مع المجتمع وبتوفير الاحتياجات المادية التي تتطلبها العائلة في المقام الأول. يتشكّل الدور الوظفي، قبل كل شيء، من ممارسة وظيفة (مهنة) تمثل المعيار الأكثر أهمية، كونه "معيل" العائلة، ذاك هو الدور الجوهري للأب.

سنلاحظ بعد ذلك أن دور الأم يعبّر بامتياز عن الحياة العاطفية للعائلة. أخيرا، جاء في أحد مؤلفات ت. بارسونْس: "أن الدور الأنثوي لم ينفكّ يكون متجذرا، أوّليا، في الشؤون الداخلية للعائلة على اعْتبار المرأة زوجةً، أُمًّا أوْ ربّة بيت".[2] بالنسبة لهذا الأخير، للأم يؤول الدور الجلي ضمن الأسرة. لهذا، تؤدي دورا أساسيا في تربية الطفل.

---

[1] - El Ghazali (Mohamed): « Vivification des sciences de la foi, Analyse et index par G.H Bousquet, Paris, Ray Besson, 1955, p 27.

[2] – بارسونس (تالكوت) ((Parsons (Talcott)): ذكره أندري ميشال (Michel André) في:
« Sociologie de la famille et du mariage », Paris, PUF, 1977, p 23.

6-1-1- التقلّبات التاريخية والتغيّر الاجتماعي في العائلة الجزائرية:

توخيًا لمزيد من الاختصار، لنقلْ أوّلاً أن العائلة الجزائرية قد عرفت تقلبات مختلفة على امتداد تاريخها السوسيولوجي الطويل. لنعترف، بدْءًا، أنها، تقليدياً، ذات أصل ريفي، حيث كانت قاعدتها الاقتصادية، إلى عهد قريب، العمل الفلاحي في أرض ذات ملكية مشتركة. لقد خصّصت لها تصنيفات مختلفة وغنيّة بالتسميات. لدى البعض، يتعلق الأمر بـ "العائلة التقليدية"، وبالنسبة لآخرين، بـ"العائلة الأبوسية"، وأخيراً، يتعلق الأمر، بالنسْبة لعلماء الاجتماع في الفترة ما بعد الاستعمار، بـ "العائلة الممتدة".[1] للتذكير، تبدو العائلة الممتدة، في الجزائر، بوتقة حياة مشتركة حيث يخضع كل الأطفال معًا للتربية ويتعيّن عليهم جميعًا احترام الراشدين، وحيث يُصهر الوعي القاضي بأداء الواجب والتقيّد بالسلوكات السويّة.

بالإضافة إلى هذا، يجدر التذكير بأن في هذه العائلة القائمة على قرابة الدم والذكورة، يلعب "المسنّ" دورًا أساسيًا في توزيع الصلاحيات والسلطة.

أخيرًا، ولكونها مؤسسة على السلطة والاحترام، تقوم هذه العائلة على أساس اقتصادي واجتماعي، أي الملكية العقارية. خلال الاستعمار، عاش الريف الجزائري أحلك وأفظع سنواته. تحت وقع تسارع مظاهر التعسّف الاستعماري، شهدت الأسر الجزائرية عدة تغيّرات. نظرًا لطردها من أراضيها، فقد كانت ضحية سلب اقتصادي وسوسيو – ثقافي أدّى إلى تفكّك بنيتها. حينئذ، كانت أكثر التقلبات حدة تلك الناجمة عن سياسة حشد السكان بين 1955 و1962. كانت هذه السياسة تهدف إلى إفراغ الأرياف من سكّانها قصد حرمان المجاهدين من كل دعم وكل مساعدة من طرف الفلاحين. "سنة 1960، كان عدد الجزائريين الذين تم حشدهم قد بلغ 2.157.000، أي ربع إجمالي السكان. فإذا أخذنا بعين الاعتبار الهجرة إلى المدن، إضافةً إلى المحتشدات، يمكن أن يقدر بما لا يقل عن ثلاثة ملايين، أي نصف سكان الريف، عدد الأشخاص الذين كانوا متواجدين، سنة 1960، خارج مقر سكناهم المعتاد. يُعدُّ ترحيل السكان هذا من أكثر ما عُرف التاريخ عنفًا[(2)].

---

[1] – انظر في هذا الموضوع:

Boutefnouchet Mostafa : « La famille algérienne, évolution et caractéristiques récentes, SNED, 1980, Alger.

[2] - Bourdieu (Pierre) et Sayad (Abdelmalek) : "Le déracinement, Paris, Editions minuit, 1964, p67.

هكذا إذن، فجرّ الاستعمار العائلة الجزائرية وحطّم امتدادها بضرب قاعدتها الاقتصادية، الملكية العائلية المشتركة. وبنقْله العائلات من الأرياف إلى ضواحي المدن لإحكام حراستها، وباتباعه سياسة المحتشدات، سهّل المسْتعمر إبادة العائلة الجزائرية الممتدة. فقد باتت هذه الاخيرة مهجورة. وما يزيد هذا الطرح صحةً أن السياسة الاستعمارية كانت تهدف قبل كل شيء إلى تفكيك بنية المجتمع الجزائري في مجمله من خلال ضرب الأسرة. مذّاك، أدّى التوزيع الجديد للسكان غلى انتشار وانفصال أعضاء العائلة الواحدة، ما نجم عنهُ الانتقال من العائلة الممتدة إلى العائلة المحدّدة في الزوجين، هذا الانتقال الذي واكبهُ عدة تحولات اقتصادية وبسيكولوجية. كان فرانز فانون محقًا حين قال: "يبدو لنا ان أهم ما في هذا التغْيير تحطم العائلة المتجانسة والمتراصة. فكل عنصر من هذه العائلة يكْسب على مستوى الشخصية ما يخسره بالانتماء إلى عالم القيم الغامضة إلى حدٍ ما. [1]

منذ الاستقلال، ازدادت الضغوط على العائلة الجزائرية حدّة.

من المسلّم به أن الهجرة الريفية والانجذاب نحو المدينة يضعفان انسجام الجماعة الأسرية بسبب التباعد، ضيْق مساحة السكنات والقطيعة بين الحياة العائلية والحياة المهنية.

لكونها قد تعرّضت لزعزعة شديدة، فإن الأساس الاقتصادي للعائلة يجرّد التراتبيات الأسرية القائمة على السنّ والجنس من صلاحياتها ومن وسائل الضغط على أعضاء العائلة. لهذا السبب، فإن الأدوار التي كانت، قديمًا، حكرًا على الجماعة العائلية، قد أعيد توزيعُها عقب ظهور سلوكات وعادات جديدة.

إنْ كان العمل لدى الغير، لدى عائلة أخرى، مسًا بالشرف في العائلة التقليدية، فقد بات العمل العائلي في تناقص متواصل. وعليه، يزداد تحمل الفرد المسؤولية كما تضطر تفردية الإنسان بفعل تمتعه بمهنة مأجورة خارج إطار الأسرة.

هكذا ينزع الإنسان إلى الفردانية عن طريق ما يتولّى من أدوار ومسؤوليات ضمن الجماعة الجديدة التابعة للدولة (الهيئات الجديدة والمؤسسات السوسيو –اقتصادية للجزائر المستقلة)، حيث لا يطالهُ، والحال هذه، نظام "العائلة التقليدية".

[1] - Fanon (Frantz) : "Sociologie d'une révolution", Paris, Maspèro petite collection, 1972, p27.

كلّ هذه التحولات أدّت إلى حدوث انفتاح طفيف في العائلة الجزائرية نحو الخارج. كان هذا بدءًا، لأن جوهر العمل بات اليوم يحدث خارج العائلة ثم إن قيمة الفرد لم تعدْ ناجمة عن الإنتماء إلى هذه العائلة أو تلك، بل عن دورا اقتصادي ما، إضافة إلى أنهُ قد صار واقعًا ملموسًا ولوج المرأة، التي تعتبر تجسيدًا للداخل، ولوجها العالم الخارجي، بفضل العمل، حتى وإن كان الأمر لا يتعلق سوى بأقلية، وأخيرًا لأن تبنّي الراديو والتلفزيون خصوصًا قد أتاح لها الانفتاح على الخارج.

هل يمكن، من هذا المنطلق القول بأنّ العائلة الممتدة لم تعد موجودة في الجزائر وقد بات شاملاً تعميم العائلة المتكونة من الزوجين فقط؟

يبدو لنا غير قابل للإنكار التغيّرات والتحوّلات التي لحقت بالعائلة الجزائرية خلال وبعد الاستعمار.

يتعلق الأمر، خلال الاستعمار، بسياسة التصنيع واضفاء الطابع الحضري على حياة الجزائريين، ما أدّى إلى ظهور انجذاب نحو المدن وما انجرّ عنه من نزوح ريفي.

لنَرَ، الآن، في إطار التقلبات التي مرّت بها العائلة الجزائرية، أية سياسة تنوي الدولة أن تتبنى في المجال العائلي؟

6-1-2- نبذة عن سياسة الدولة تجاه العائلة:

رأينا منذ قليل كيف أنهُ بفعل سياسة التصْنيع ونقل مركز الثقل من الأرياف إلى المدن، سَاهم التحول المفاجئ إلى الحياة الحضرية في تفكك العائلة الممتدة في الأرياف. لكن يظلّ أهم ما حدث طبْعًا، اقتحام الدولة حيّز العائلة بواسطة المدرسة ووسائل الإعلام الجماهرية مدخلةً، والحال هذه، أصنافًا سلوكية جديدة. بالنسبة للدولة الجزائرية، يهمّها خصوصًا بناء مجتمع جديد، ولهذا كان لزامًا عليها القيام بإعادة الهيْكلة غيْر أن العائلة هي، مبدئيًا، الموقع الأكثر مقاومةً للتغيير. لكن "حسب مدى التمدْرس ونمو المُنظّمات شبه المدرسية، سيمسّ التغيير إلى حدٍ ما من العمق الشخصية القاعدية للجزائري. يشكل التعلم في حد ذاته عاملاً للتغير الاجتماعي معترفًا به بحيثُ لا يقْتضي الأمر الوقوف عنده، لكن المدرسة الجزائرية لن تكتفي بكونها مجرّد مؤسسة لتوفير معرفة "محايدة"،

فرغبةً منها في تكوين "مواطنين"، من الطبيعي أن الدولة قد وظفت وستوظف اكثر هذه الوسيلة لكي تلقّن الشباب مبادئ الحس المدني التي يجب انْ تحكم حياتهم." [1]

بالنسبة للدولة، يتعيّن أن ترفق أية تحولات اقتصادية السياسة التي تتبعها الدولة في ما يتعلق بالتصنيع والتعمير، هذه السياسة التي أحدثت تقلبات سواء في ميدان التربية او العلاقات بين الآباء والأبناء.

ببلوغنا نهاية هذا العرض المتعلق بالعائلة الجزائرية، بقي أن نقف، في ذات السياق، على مدى مساهمة الدولة في هذا المجال.

من جهة، تتكفّل الدولة بتمدرس الأطفال وببعض من تغذيتهم عن طريق المطاعم المدرسية، كما تضع تحت تصرف العائلات مجموعات شبه مدرسية (الحضائن والأقسام التحضيرية منذ 2006) والمخيّمات الصيفية لأطفال العمال، وهذا عن طريق المؤسسات العمومية.

من جهة أخرى، تغطي الدولة جزءًا من احتياجات العائلات الصحية بواسطة هياكل الصحة العمومية.

أخيرًا، تساهم الدولة في سدّ احتياجات العائلات بإرساء نظام الضمان الاجتماعي، المنح العائلية ومنح الشيخوخة.

قصد دعم ما ذهبنا إليه، يبدو لنا ضروريًا تصفح الميثاق الوطني الذي ورد فيه.

هكذا تجد العائلة أن الدولة تقاسمها أدوارها المتعلقة بالإطعام والعلاج. فهذه الأخيرة، وبإقامة مؤسسات اجتماعية منافسة وبالحديث عن امكانية إجراء إصلاح اجتماعي عميق، تسْعى في حقيقة الأمر إلى تغيير العائلة الجزائرية والمجتمع كلّه. يتحدث عدّي الهواري حينئذ عن "تأميم الهيئة الاجتماعية"[2].

يجد الطفل نفسه، والحال هذه، في تقاطع مشروعين للتنشئة الاجتماعية. أحدهما أطلقتهُ الدولة ويهدف إلى دمج الطفل في مشروع يسعى إلى العصرنة، والآخر الذي تتبنّاه العائلة والرامي إلى دمج الطفل ضمن البُنية الأسرية، التي ما تزال، إلى أيامنا هذه، خاضعة لرؤية تكون الأولوية فيها لتصور مركّب (مزيج بين التقاليد والدّين). يهدف

[1]- Décloitres et Debzi : "Système de parenté et structures familiales en Algérie" Annuaire d'Afrique du nord, 1963, Editions du CNRS, p197.
[2] - Addi (Lahouari) : « L'impasse du populisme » Alger. 1990. ENAL. p 130.

مشروع الدولة إلى تحقيق "تصور للمواطنة" ترمي إلى تكوين "أفراد مواطنين" يتبنّون منظور الدولة والشأن العمومي. تسعى التنشئة العائلية إلى إبقاء الفرد في خدمة العائلة. ورد في أحد مؤلفات هيجل عن تكوين المواطنة لدى الفرد: "إن العائلة، بدءًا، بوصفها كلاً جوهريًا، هي المعنية بأن تحتاط للفرد في هذا الجانب الخصوصي، وأن توفّر الوسائل والمؤهلات الضرورية لكي ينال نصيبهُ من الثروة الجماعية، وان يتمّ ضمان قوته والاعتناء به في حال إصابته بالعجز. لكن المجتمع المدني يبْتر هذه الرابطة، يجعل أعضاء العائلة ينْفُرُ بعضهم من بعض، ويتعامل معهم بوصفهم أشخاصًا مستقليّن. فعوض الصبغة العضوية والمزدرع الأبوي حيث كان يضمن الفرد قوتهُ، فإن المجتمع المدني يحدّد له حيّزه الخاص من الأرض ويجعل قوت العائلة كلّها وفقًا على نصيب الفرد.

هكذا، أصبح الفرد ابن المجتمع المدني".[1]

6-2- التنشئة الاجتماعية العائلية للطفل الجزائري:

تشكل التربية التي تمنحها العائلة لأبنائها، بلا ريب، عنصرًا أساسيًا في شخصية الطفل القاعدية ووسيلة جوهرية يتعين أن تضمن وجود هويته الشخصية وهويته الاجتماعية.

إذا كان حقيقيًا أن المجتمع الجزائري يمنح أهمية خاصة للذكر، وغالبًا ما يكون ذلك على حساب الجنس الآخر، فليس أقل حقيقة أن الفصل بين الجنسين يتم منذ الولادة.

يفسّر هذا الأمر بطريقة ما وجود صنْفين من التربية، تربية مخصصة للصبي وأخرى للفتاة.

6-2-1- تربية الفتى:[2]

بإيلائها اهتمام خاص لتربية الفتى، تفكر العائلة الجزائرية قبل أي أمر آخر، في سمعة العائلة في مظهرها وباختصار، في واجهتها التي تبدو للنّاس. إذْ لا يكفي أن يتمتع بداخل جدير بالاحترام، يجب أن يتوفّر لديْها أيضًا مظهر خارجي بذات الصفة.

[1] - Hegel : « Principes de la philosophie du droit", Paris, Editions Gallimard, 1940, p76.
[2]- Boutefnouchet (M.): La femme et l'enfant dans la société algérienne in Algérie actualité N°520 du 05 au 11 Novembre 1975.

تتصوّر العائلة الجزائرية هذا الخارج باعتباره العالم الذكوري فهو إذن ميدان الفتى المستقبلي.

هكذا ستتّجه كل جهودها التربوية نحو الشخص الذي سيضمن، في المستقبل، ديمومة العائلة ولقبها.

إن الأم، بسبب خبرتها، حياتها الأنثوية، بسبب التربية التي تلقّتها، تدرك بأن عليْها هي، بوصفها امرأة، أن تَبُثَّ في الفتى الشعور بالتفوق على الفتاة، وأن تجعله منجذبًا ومُولعا بـ"الخارج". يجب كذلك أن تُفهِمَهُ أن الفتاة قد خلقت لتعيش في "الداخل"، أما الفتى، فإن "الخارج" هو حقل حياته ونشاطه.

إن هذا التقْسيم أو هذا التمييز بين العالم الأنثوي والعالم الذكوري يتم العمل به بصفة بالغة التعمّد منذ ميلاد الطفل.

بالفعل، وإلى غاية ما بين عشر سنوات واثني عشرة سنة من العمر، وأكثر أحيانا، تحْتكر الأم تربية الأطفال من الجنسين. بعد هذه السن، تواصل الاهتمام بتربية الفتاة هذه المهمة التي تؤول إليها بصفة كاملة. إن الأب هو الذي يواصل المهمة في ما يخص الفتى. فالأب، فعلا، مكلّف بتربية الفتى، يعلمهُ المبادئ البسيطة للدين، إضافة إلى كل ما يتعلق من قرب بدنْيا الذكور.

غيْر أنهُ من الخطإ الاعتقاد بأن مشاركة الأم في تربية الطفل ستنتهي بدخول الأب المعترك. في حين غالبا ما يكون الأب، غائبا عن البيت، بسبب التزاماته المهنية، أو لكونه، بكل بساطة في المقهى أو رفقة زملائه، تمضي الأم كل يومها في البيت. يكفي هذا الأمر كثيرا لكي تكون لها اتصالات أكثر وعلاقات متميزة مع الفتى. زدْ على ذلك أن الأم هي مستودع أسرار الفتى وهي من يسهّل تلْبية رغباته. تكون له، أحيانا، بمثابة الوسيط أو "المحامي – المدافع" عنه. بالمقابل يتعين على الفتى أن يُبْدي تجاهها احتراما خالصا وعظيما.

رغم أن للفتى علاقات خاصة مع أمه، فمن البديهي أن هذا الأمر لن يمنعهُ من الاندماج في جماعة الذكور، سواء كان ذلك في العائلة أو في المجتمع.

ستؤثر التربية التي يتلقاها على شخصية الطفل لديه. سيضطلع بدوره بوصفه "رجلا" منذ نعومة أظفاره وستكون كل شخصيته وقفا على هذا الدور. إضافة إلى أنهُ

سيتماهى، مبكّرا، مع الدور الذي يؤدّيه في "البيت" الراشد من ذات الجنس، أي والده. وكلّما تقدّم عمره، كلّما ازداد وعيُه بالقيمة التي يمْنحه إيّاها كونه فتًى. وانتسابه إلى عالم الذكور.

بمجرد ولوجه هذا العالم الذكوري، سيكتشف بأنه متفوق دوما على الفتاة، وبأنه يتمتع بقدر أكثر من الحرية مقارنة بها، كما سيشعر، من خلال أشكال التمييز الحاصل بينه والفتاة، بنوع من التفوّق.

من أجل هذا، عليه السهر على حماية "شرف" العائلة بمراقبة سلوك الفتيات خارج البيت، أي في الخارج يمكن تربية الطفل تشمل أيضا إعداد الطفل البكرْ للدور الذي يتعيّن عليه أداؤه في العائلة. ولذا، قد يكون مفيدا أن نرى في بضعة أسطر كيف يدرك هذا الدور.

6-2-1-1- البكر:

يحتل مكانة متميزة جدا في العائلة الجزائرية. يتابع الأب دوما بصرامة تربية ابنه البكر باهتمام يفوق ذاك الذي يوليه لتربية غيره من الأبناء. إذ يعتبر ابنه البكر خليفته الشرعي؛ فمن واجبه إذن إحاطتهُ علما بما يتّخذه من قرارات واطلاعه على ما يضطلع به من مسؤوليات.

كما سيتمتع البكر باحترام كل أعضاء العائلة. إنه، هكذا، يقاسم الوالد ما يتمتع به من حظوة، ما يخوله حقوقا وسلطات قريبة من تلك الخاصة برب الأسرة.

كما أن تحضير البكر لكي يؤدي حصريا دور حامي العائلة ومتعهدها المتوقّع يمنحهُ أهمية معتبرة لدى أخوته الأصغر سنا منهُ.

أخيرا، وفي غياب الأب، يتعين على الابن البكر أن ينوبهُ في مهامه. عليه حماية أمه والاعتناء بتربية إخوانه وأخواته. يجب على هؤلاء، وهم في مركز أقل شأنا من مركز البكر، أن يخضعوا له. في أحسن الحالات، فإن السن من 7 إلى 8 سنوات هو العمر الذي، يجوز فيه للأب، ومن خلاله المجتمع كله، بأن يقْتحموا عالم الطفل، الذي، وانطلاقا من هذه اللحظة، يشرع في أن يكون محل تحضير لتحمّل مسؤوليات الراشد.

6-2-1-2- الختـان:

يتمثل الختان في بتْر جزء من القلفة، وهو، بتعبير آخر، أ، يتم بخفّة دفع الانثناء الغشائي المحيط برأس العضو التناسلي وقصّ الجلد الزائد.

للختان قيمة رَمزية وهو لدى البعض ذو طابع صحّي وقائي؛ ومن هنا تسميته بالعربية الدارجة "الطهارة" ما يعني النّقاء والنظافة.

بالنسبة لآخرين، سيكرّس هذا الطقس دينيا عن طريق الإسلام، هذه الديانة البالغة البراغماتية والتي اهتمت دوما برفاهية الفرد، ومنها فكرة التطهير.

مادام الطفل لم يختن بعدُ، فهو لا يتمتع بكامل الحق في الانتماء إلى الدين الإسلامي.

تتم "الطهارة" بين سن الثالثة والعاشرة. يقام بمناسبتها حفل عائلي هام وبهيج. تنظر العائلة الجزائرية إلى هذه المناسبة بوصفها فرضا دينيا يسجل شهادة انضمام الطفل إلى جماعة المسلمين.

مع ذلك، وتجاوزا لكل مظهر، يخفي الختان ممارسة ذات بُعد بسيكو-اجتماعي أكثر منهُ ديني.

فعلاً، "يشكّل في حياة الطفل مرحلة هامة مقرونةً بالمرور من فئة اجتماعية إلى أخرى"،[1] وبتعبير آخر، يعلن الختان مرور الفتى إلى جانب "الرجال".

6-2-2- تربية الفتـاة:

في العائلة الجزائرية، تختلف تربية الفتاة كثيرا عن تربية الفتى، أي أن طفولتها تكون جد متميزة وفي معزل عنه.

تضمن الأم تربية الفتاة كلّها إلى غاية الزواج. فعن طريق الأم، إذن، ستعرف الفتاة عزلة المرأة وستفهم، أخيرا، أنها، لكونها من الجنسي الأنثوي، فهي تنْتمي حصريا لجماعة النساء. يتم هذا في سياق تفاعلي إذْ لكونها عضوا من العائلة، فإنها تشهد وتلاحظ مصير الفتى والعلاقات التي تربطها بإخوتها الذكور.

[1] - Zerdoumi (Nafissa) : « Enfants d'hier », Paris, Maspero, 1979, p 27.

ستتعلّم خصوصا أنّ الفتاة كائن حدّد مصيره مسبقا، إذا صحّ القول، من طرف العائلة حسيا ومن طرف المجتمع تجريديا. فعليا، تثبّت العلاقة مع المجتمع ككل الفتاة وتهيكل وتقوي وضعيتها كامرأة.

إذا كان المصير الوحيد المقترح لمعظم الفتيات هو الزواج، فلأنه يعتبر، في الحقيقة، عاملا مهما للاندماج الاجتماعي. إذن، سيدمج الزواج الفتاة في المجتمع. هكذا، ستكون كل تربيتها قائمة على الإعداد للزواج والاعتناء بالعائلة، إذْ يعتبر هذان الأمران قدرها الذي وجدت من أجله وعالمها الأصلي.

إن الزواج من الأهمية بحيث ينمو لدى الفتاة موقف من الزوج غامض إلى حدٍ ما. وهذا ما سيكون السبب والذي من أجله تكتسب حياتها معنى اجتماعيا بأن يُتيح لها الحصول على مركزي الزوجة والأم اللذين دونهما قد تكون فاقدة للاعتبار.

علاوة على الزواج والأسرة، يتعيّن على الفتاة أن تسْتوعب ما يعتبر لديْها جوهرياً، أي وجود عالمين منفصلين عن بعضهما البعض: "العالم الخارجي" و"العالم الدّاخلي". إذْ مثلما يؤكده عن صواب مصطفى بوتفنوشات: "يبدو أنّهُ يوجد مجتمعان في الجزائر: مجتمع النساء ومجتمع الرجال في فضائيْن يتم الفصل بيْنهما هنا بالمصطلحيْن عالم النساء وعالم الرجال. يبدو المجتمعان الذكوري والأنثوي منْفصليْن، مقسميْن عن طريق حدود مرْئية: جدران الدار الكبيرة، يهيكل أحدهما حياتها خارج هذه الجدران والآخر داخل هذه الجدران".[1]

بتعبير آخر، العالم الخارجي هو عالم الفتى، أي "العمومي". هذا العالم لا يعني الفتاة في شيء، أو نادراً وبالمصادفة.

العالم الآخر هو عالم الفتاة، أي "الداخلي" أو "الخالص". هذا العالم المحكم الإغلاق موعود به لها ومقترح عليها نهائيا دون أي نقاش.

ترتكز تربية الفتاة، إجمالا، على ثلاثة توجيهات وأوامر جوهرية: تدريبها على التكفل البيْت، التربية المنزلية والمحافظة على العذرية. إن هذه التربية تلقين للتفوّق الذكوري وأنه ومن الضروري عليها طيلة حياتها تتحمل الإكراهات القاسية التي فرضتها عليها.

[1]- Boutefnouchet (M.): Op. Cité.

6-2-2-1- إعداد الفتاة لحياة ربة البيت:

في تربية الفتاة، التي توجّه أساسا نحو الزواج، كما سبق أن رأينا، يخصّص نصيب كبير لإعدادها لحياة ربة البيت.

ستتْبع، في الحقيقة، خطى أمّها التي تتماهى معها كل التماهي، دون أي تحفّظ، ومنها ستتعلم دروس الحياة اليومية. أليست الغاية المثلى للأم أن تجعل من ابْنتها ربقة بيت صالحة؟

تتعلّم الفتاة، باكرا، المهام الأنثوية. عليها أن تتماهى مع البيت وأن تؤدي رفقة أمّها دورًا ذا طابع الأولوية في الشون الداخلية العائلية ذات المغزى. فبهذا المعنى، يكون الدور الأنثوي بالغ التجذّر في العائلة بوصف المرأة زوجة، أمًّا وربّة بيت.

يتمثل مظهر آخر لإعداد الفتاة لحياة ربة البيت في تلقينها الطاعة والخضوع؛ من المؤكد أن الأم لن تنسى أن تلقّن ابنتها بأن عليها، قبل كل أمر، الطاعة والصمت، إذ أن الطاعة للمرأة فضيلة والصمت وقاية.

6-2-2-2- التربية المنزلية:

"منذ سن السادسة، تدخل الفتاة الجزائرية الصغيرة عالم المطبخ والمكنسة".[1] إن هذا التلقين المبكرّ مهمة الأم طبعا التي ستنقل إلى ابنتها ما اكتسبتهُ عن أمها منذ نعومة أظافرها.

بما أن الأم لا تتمتّع سوى بمفاهيم بسيطة عن الاقتصاد المنزلي (الطبخ، تنظيف المنزل وغسل الأواني) فلن تنقل إلى ابنتها سوى بعض المعارف المنزلية العامة.

ما يهمها هو إعداداها باكرًا للقيام بالأشغال المنزلية وتلقينها كيفية أداء أدوارها المستقبلية كزوجة وربة بيت.

من المهم أن نلاحظ أن التربية المنزلية في العائلة لا تخصّ الصبيّ في أية حال، إذْ أنها تنتمي، بلا ريْب، إلى عالم المرأة، "الداخل" إذن. إن التربية المنزلية خصوصا نتيجة توزيع غير عادل للمهام المنزلية.

6-2-2-3- المحافظة على العذرية:

إلى غاية سن العاشرة، يلعب الفتيان والفتيات معا.

1- Zerdoumi (N.) : Op.cit., p 76.

إذ ما يزالون يعتبرون أطفالاً مجردين من كل خلفية. عندما تبلغ الفتاة العاشرة يمكنها أن تغادر البيت بمفردها، لكن يمنع عليها اللعب مع الفتْيان.

في بعض العائلات، تُمنَع الفتاة من الاختلاط بأترابها من الذكور ابتداء من السابعة.

تشرع الفتاة ابتداء من سن العاشرة في التقيّد بمنعها صراحة من اللعب مع الفتيان وتتعلم، والحال هذه، تجنّبهم. هكذا، ستكون بعيدةً عن كل تأثير ذكوري.

غير أنهُ من المهم ان نلاحظ درجة صرامة الفصل بين الطرفين في هذه السن. إنها بداية قطيعة أساسية تُساهم في تشكّل ما اتُفق على تسميته بـ"العالم الداخلي" و"العالم الخارجي".

منذ العاشرة، تضع الأم ابنتها تحت المراقبة: "عليك الآن أن تنتبهي، لقد كبرت وستكونين محط أنظار الفتيان. "سيكبر ثدياك شيئًا ما" وهذا يكفي، إن المغامرة مع الفتيان ستذهب الحياء من وجهك. سيسيل الدم على فخديْك. من المفْزغ ألاّ تكوني عذراء، لن تستطيعي الزواج [....] وسيلطّخ شرف العائلة إلى الأبد". ترهب الأم ابنتها إلى درجة أن حدوث أول دورة للعادة الشهرية يصيبها بصدمة عنيفة. ستتذكرها طويلا. تبكي أحيانًا اعتقادا منها بأنها قد أضاعت عذريتها أثناء نومها بفعل الشيطان أو الجنّ. تقص غمّها لصديقة تفوقها سنًا، والتي تفسّر لها ما حدث.[1]

طبعا، مؤكّد أن الأم تسعى إلى تلقين ابنتها تقديس العذرية. هذه التي ستخضع للاختبار ليلة زفاف البنت، حيث يتظافر البذح والاستعراض لصناعة الحدث الذي سيتم فيه الحكم على العريسيْن وتكريس تربيتهما.[2]

زدْ على ذلك، أن الأم، وإضافةً إلى تكرارها قدسية سيّدة البيت، ستستميت في الدفاع عن عذرية وسمعة ابنتها، لأن هيبتها وشرفه وثيقا الارتباط بهما.

إنّ الشرف، وهو أثقل المسؤوليات الجوهرية التي تحرص عليها العائلة، ملقىً، في تناقض صارخٍ، على كاهل الفتاة، وهي الكائن الأكثر افتقارًا وإلى مقوّمات القوة.

مع أنه يتعين أن ندرك أن عذرية الفتاة مسألة شرف بالنسبة للعائلة. إنّ هذا الشرف الذي يرمز إليه بواسطة المحافظة على العذرية الأنثوية، يشكل الداعم الأساسي لشرف العائلة.[1]

---

[1]- Zerdoumi (N.) : Op.cit., p 81.

[2] - Adel (Faouzi) : « La nuit de noces », Revue Insaniyat N°4, Janv-Avril 1998, Crasc, Oran, p 3 à 25.

* تعدُّ إقامة الفتاة علاقة جنسية غير شرعية خرقًا لمبدأ العائلة المقدّس، يدّل هذا الأمر على هوس متجذّر بالعذرية.

مثلما أتيح لنا ان نلاحظ، فإن المحافظة على العذرية الأنثوية، الممجّدة في ليلة الزفاف، مرتبطة بحميمية العائلة وبشرفها خصوصًا. إن هذا الاتجاه محدّد بشكل رئيسي عن طريق نموذج سوسيو–ثقافي قائم على العادات والتقاليد المتوارثة عن الأجيال السابقة.

إن هذا الأمر، كما سبق أن أكّدنا، يشكل، اختبارًا للعروس التي ستصبح زوجة.

إن ما يتعّين علينا الاحتفاظ به في ما سبق هوان التربية الأنثوية في العائلة الجزائرية ميدان حكر على الأم وحدها.

تكتفي هذه الأخيرة، عمومًا، بأن تنقل إلى ابنتها معرفة بسيطة ورثتها هي ذاتها عن أمها منذ صغرها.

غير أن هذه المعرفة البسيطة ضرورية لأنها تشكل النواة الأولوية التي يتم حولها تلقين المرأة كيف تكون سيدة بيت. ومثلما هي ضرورية فإنها الضمانة ذاتها لنقل التربية الأنثوية المألوفة من جيل إلى آخر، وفي الوقت ذاته التقاليد المنزلية للأسرة الجزائرية، لكونها حبيسة هذه الشبكة الواسعة من التقاليد المنزلية، فإن الفتاة تقتصر على تكرار ما لُقّن لها وضمان ديمومته. لن يُتيح لها هذا الأمر، طبعًا، فرصة تطوير شخصيتها الذاتية.

بقي أن نذكر أن الفتاة الجزائرية، وبسبب التربية التي تخضع لها، لن تعرف في حياتها سوى مرحلتين مؤثرتيْن:

"الطفولة– البلوغ" والزواج، إذا جاز لنا التبسيط، سنقول إنها تولد امرأة، على حد قول لاكوست ديجاردان.[2]

إن تربيتها مصمّمة بحيث لا يمكن أن تكون حياتها إلاّ افتراضية، ليس للفتاة الجزائرية حاضر، يجب أن تكرس كل أمورها للمستقبل، إذْ أن مستقبلها هو حاضرها الفعْلي.

[1] - Bouhdiba (A.) : L'enfant et la mère dans la société arabo-musulmane- Revue Culture et Société. Faculté des lettres et sciences humaines de Tunis. Volume XII, 1978 p 53-72.

[2] - Lacoste Du Jardin (C.): Des mères contre les femmes Maternité et Patriarcat au Maghreb, Alger-1990. Editions Bouchene, p 27.

من المتفق عليه أن هذا المستقبل هو الزواج. فمن أجل الزواج تُوارى الطفولة ويتم دمجها في المراهقة. وبسبب الزواج تُلزم الفتاة بالعيش في معْزل عن الفتى، وبأن تكون أبعد ما يمكن عن التأثير الذكوري.

فمن أجل الزواج وأخيرًا لتكون زوجة في المستقبل، مسؤولة عن بيت، وعليها أن تتعلم الطاعة، السكوت، الخضوع وأن تظلّ، خصوصا عذراء. من اللائق أن نضيف أن البعض يعتقد ان الفتاة العذراء بمثابة ضمان للوفاء، ولهذا، يُقبل أبناء العائلات ذات السمعة الطيبة على الزواج منها. تعطي طفولتها صورة لما ستكون مسْتقبلا بوصفها أمًا وزوجة.

وبهذا يتحدد معنى مفهوم "التضامن العائلي".

6-3- أنساق التربية العائلية:

لكي نحقق مزيدا من فهم التربية العائلية التي يخضع لها الطفل الجزائري، يجب أن ندرك أنها تقوم بصفة ملموسة على ثلاثة أنساق: سلطة أبوية، انضباط ذهني، أخلاقي وجسدي وتقنيات تربوية.

6-3-1- سلطة الأبوين

مثلما هي الحال في أي مكان آخر، يتلقى الطفل الجزائري تربيتهُ الأولى في العائلة. يحتكر أبواه، والده وأمه أساسا، الاعتناء به، حمايتهُ وتربيتهُ طبعا. غيرْ أنّ السلوكات والتصوّرات التربوية ما تزال محلّ هيمنة أولوية الأب وسلطته التي تفرض على الأبناء الاحترام والطاعة.

6-3-1-1- السلطة الأبوية:

يحوز الأب احتكار النفوذ الأبوي تجاه الطفل الذي يتعيّن عليه أن يبدي له الاحترام والطاعة. لا يعتبر هذا الاقتدار المصادر من قبل الأب صفةً شخصيةً فحسب، بل يعدّ أيضًا ملكية وثيقة الصلة بالمركز الذكوري.

بالنسبة للطفل الجزائري، يبدو الأب قادرًا على كل شيء، عالمًا بكل شيء. لا يشوّش أي طرف أنثوي على سلطته المطلقة وغيرْ قابل للنقاش ولا يتدخّل فيها البتة.

إجمالا، إن أعلى درجات خصوصيات الأب هي، دون أي ريْب، السلطة، الصلاحيات الواسعة، الاحترام والهيبة.

لكونه المتمتع الرئيسي بسلطة فعلية، فهو السيّد المطلق، المتحكم، الآمر الذي يتعين على الجميع طاعتهُ دون أدنى نقاش.

إنهُ "رب البيت"[1] كما اعتاد الناس أن يقولوا. إنه بهذا "السلطة الإلاهية في قبضة كائن بشري".[2]

إن هذه الصورة المنسوبة إلى الأب نوع من الإسقاط المفهوماتي لفكرة الإله مطلق الإرادة. "إن ما يجب نحوه من الطاعة مسْتمد من طاعة الله." [3]

لذا، يسعى الأبناء إلى أن ينالوا مباركة الأب في حين يخافون لعنتهُ.

إضافة إلى هذا، يوجد جانب قد يبدو متناقضًا مع دور الأب التربوي، إنهُ بلا شك المسافة مع دور الأب التربوي، إنه بلا شك المسافة التي يظل حريصا على المحافظة عليها تجاه أبنائه.

الأمر الذي يجعلهم محرومين من إضافة تربوية أكيدة، ويتعلق الأمر بمناقشة الأب.

لكون فرص التعبير المتاحة لهم أمام أبيهم نادرة، يتجه الأطفال نحو الأم، إن هذه الهيبة التي يحافظ الأب عليها تكتسي طابعا بسيكولوجيا هاما. وإذْ يُفترض أنها ضرورية للحفاظ على الاحترام، فإنها ترمز، لدى الطفل، للخشْية، النفوذ والسلطة.

ماذا تضفي الشرعية على سلطة الأب؟

قد تبرّر ثلاثة معايير جوهرية سلُوك وسلطة الأب: الانتماء إلى الجنس الذكوري، دوره الاقتصادي ضمن العائلة والمفهوم الذي يضْفيه الدين على هذه السلطة.

بانتمائه غلى جنس الذكور، يحوز الأب موقعهُ ضمن الجماعة الذكورية للعائلة، وفي عالم الذكور على سبيل التوسع، علما بأن المقصود بهذا "العالم الخارجي". إنه "نظر العائلة متجهًا نحو الخارج". من أجل هذا يسيطر ويتحكم دون أن يقاسمهُ أحد سلطته تقريبًا. من جهة اخرى، إن تدخلاته عرضية ومتقطعة. كما أن كل القرارات الهامة المتعلقة بالطفل متوقفة أساسا على موافقته.

1- Zerdoumi (N.) : "Enfants d'hier", Paris. Maspero, p110.
2- Zerdoumi (N.) : Op.cit., p 108.
3- Zerdoumi (N.) : Op.cit., p 109.

فالحقيقة أن الأب، وبموجب التزاماته السوسيو–مهنية، غاليا ما يكون غائبًا عن البيت، الأمر الذي يجبرهُ على كل حال، على أن يفوض زوجته تولي شؤون تربية الطفل وأن يكون تدخله أحيانًا.

غير أنهُ من الخطأ الاعتقاد بأن هذا التصور للسلطة الأبوية حكرٌ على هذه "الطبقة الاجتماعية" أو تلك، فمهما تكن العائلة، فقيرة او غنية، يتحكّم الأب في كل شؤون البيت ويجب أن يُطاع.

في الحقيقة، يكتسي مفهوم السلطة الأبوية في العائلة الجزائرية طابعا ذا خصوصية روحانية، كما يستقي تصوّر الابوين للسلطة تبريره، في آخر المطاف، من عامل فاصل: الجنْس.

لقد كانت نفيسة زردومي على صواب حين ادّعت أن "لدى كل جزائري حسًا وراثيًا لممارسة السلطة: إن هذا يجري في عروقه. فالأب الذي لا يجيد التحكم لا يعدّ رجلاً."[1]

تؤكد هذه العالمة السوسيولوجية، أنه مهما يكن، فإن "التقاليد" هي التي تفرض أن يكون الرجل مخولاً لوحده باتخاذ القرارات ضمن الأسرة. فبفرضه الطاعة، يثبت الأب نفوذه.

تضفي هذه "التقاليد" طابع الشرعية على سلطة الرجل عن طريق "ضعف" المرأة.

لكوْنها سهلة "التأثر" ليس بوسع المرأة أن تحكم لأن لديها استعدادًا ولأنها خلقت قبل كل شيء لتتولى شؤون بيتها ولكي تخدم الرجل. إن الوفاء لهذا "التقليد" الذي ينظم الفصول الأساسية للحياة العائلية، يثبت مدى استعداد العائلة الجزائرية حتى وإن كانت في محيط حضري، للاستجابة لرسالة "القدامى". وهذا ما يؤكده بقوة مصطفى بوتفنوشات.[2]

يمثل دور الأب الاقتصادي ضمن العائلة المعيار الثاني الذي يحذو تصرفه ويؤسس لنفوذه.

قويا بكونه قائد الأسرة ومحتكرًا للسلطات الاقتصادية، وحدَهُ الأب يحدّد الاحتياجات المنزلية. إنه المسؤول على المعاش. الأمر الذي يولدّ لدى أعضاء الأسرة شعورًا بالتبعية تجاههُ.

إن رفاهية كل العائلة، إذن، متوقفة على ذكائه وقدراته على التسيير والقيادة.

1- Zerdoumi (N.) : Op.cit., p 111.
2- Boutefnouchet (M.) : Op.cit., p 47.

أخيرًا، ما من شك في أن الدور الاقتصادي ذا الخطوة الذي يؤديه الأب يضاعف سلطته ويُعمّق في الوقت ذاته مركز الدولية والتبعية الذي تحتله الأم.

أما المعيار الثالث، فهو التصور الدّيني للسلطة. يتعين على الرجل أن يقود لا أن ينْقاد. قال الله تعالى:"**الرجال قوامون على النساء**".[1] يؤكد الغزالي في هذا الشأن أن "على الرجل ألاّ يبدي الابتهاج، طيّب الطبع وروح التساهل وهو يعاشر زوجته إلى غاية إفساد طبعها وجهلها تفقد كل ما عليها من احترام تجاهه، بل الاعتدال في هذا الشأن. عليه الالتزام بكل ما يجْلب له الاحترام وإبداء امتعاضه كلّما وجد (لديها) ما يستوجب التوبيخ."[2]

أخيرا، هناك آية قرآنية (سورة ؟ آية 38)، تؤكد أن "الرجال قوّامون على النساء" فيحق للزوج تأديب زوجته وردّها بالقوة إلى طريق الصواب.

6-3-1-2- السلطة الأمومية:

تتولى الأم حصريًا تربية الطفل الأولية. بفعل دورها الموحي بالأمان، حنانها الاستعراضي وقربها الجسدي، نادرًا ما تتخلى أم عن فلذة كبدها.

لكونها محتكرة تربية الطفل حتى الثانية عشرة من عمره، ولإمضائها كل اليوم في البيت، فالأم، عكس الأب، الذي غالبا ما يكون غائبا، تسْتغلّ هذا الوضعْ لكي تقيم علاقات بالغة المثانة مع الطفل ولكي يكون لها معه اتصالات أكثر كثافة. فهي مستودع سرّه وملبّي رغباته. إنها بالنسبة إليه كائن لا يمكن تعويضُهُ وإليها يلجأ هربًا من التعرض لعقوبة ما. لذا، من المهم ذكر هذه المقولة المنسوبة للبخاري، الذي، كما يبدو لنا، يترجم كأفضل ما يكون هذه العلاقة المتميزة بالعاطفية المفرطة الجامعة بين الأم وابنها: يقول:" إن الطفل بعضُ من الأم، حملته في بطنها تسعة أشهر وغذّتهُ من دمها حولين كاملين".[3]

من جهة اخرى، اقتبسْنا، عن دراية، المقولة الشعبية التي ذكرتها في مؤلفها "Enfants d'hiver".

[1]- Ghazali (Mohamed) : Le livre des bons usages en matière de mariage, Paris, Maison neuve, 1953.
[2]- Ghazali (M.): Op.cit., p 55.
[3]- Zerdoumi (N.): Op.cit., p 109.

ما يعني ببساطة أن يتيم الأم أكثر مدعاةً للشفقة من يتيم الأب. يدل هذا أيضًا على الأهمية التي توليها المقولات الشعبية للعلاقة بين الأم وابْنها، وهي علاقة قرب وخرارة عاطفية، عكس العلاقة بين الأب وابنه التي تهيمن عليها الهيبة والخشْية.

حينئذٍ، وقد تمّ رفعها إلى مصف مربي رئيسي، تلقّن الأم الاطفال الحياة وهي تكرّر على مسامعهم المقولات، الأقاصيص والأمثال. تلقّنهم أيضًا العبارات الشعائرية المستعملة عند الشروع في أمر ما وعند الفراغ منهُ: "باسم الله"، "الحمد لله" وترسّخ هذا الأمر فيهم إلى الأبد.

يحدث هذا رغم كون الأم محرومة من القوة الأبوية. تبدو بالنسبة للأب في وضع تبعية، وتتحمل هكذا ردود فعله التسلّطية.

وعليه، فهي مدينة تمامًا وبالضرورة للأب الذي يتعيّن عليها ان تحبّه لأنهُ يضمن معاشها ويلبي احتياجات العائلة. هذه تعليمة طالما تلقتها دومًا منذ طفولتها وستنقلها احتمالا إلى بناتها.

إجمالاً، لا تتمتّع الأم بأية سلطة، بأية سلطة فعلية، في البيت. وسبب هذا، بلا ريب، انتماؤها إلى الجنس المسمى "ضعيفا".

هناك فرضية أخرى تبدو لنا، آخر المطاف، أكثر اسْتساغة، ويمكن طرحها: عكس الأب، الأم، التي غالبا ما تكون في البيت لا تمارس أية وظيفة غير الأشغال المنزلية، الأمر الذي يزيد، بالنتيجة، تبعيتها للزوج.

6-3-1-3- سلطة الأجداد:

إن صورة الأجداد لدى الطفل الجزائري مؤثرة بصفة بالغة. إنهم مدعاة للأمان، كلّهم لهو، فرح، حماية، ويكونون أحيانًا مستودع السرّ.

يشارك الأجداد بطريقتهم في تربية الطفل بمساندته في اللحظات الصّعبة.

لا يتمتع الاجداد تقريبًا بأيّ نفوذ ولا بأية سلطة في العائلة. ولم تكن هذه حال العائلة الممتّدة حيث كان كبير العائلة يحكم كالملك. غيرْ أنهم ما يزالون يُسْتشارون في الوضعيات العسيرة.

6-4- الانضباط الذهْني، الأخلاقي والجسدي:

عند تناول هذه النقطة المتعلقة بانضباط الطفل، رأينا ضروريا، هنا، وضع ترتيب: التربية الذهْنية، التربية الاخلاقية والتربية البدنية أو الجسدية.

بدءًا، التربية الذهنية هي وسيلة الطفل لاكتساب المعرفة وتعلم اللغة، إذْ حسب دوركايم "بتعلم لغة ما، نتعلّم نظام أفكار قائما بذاته، أفكار مميّزة ومصنّفة، ونرث كل العمل الذي انبثقت عنهُ هذه التصنيفات التي تلخّص قرونًا من الخبرات"[1]

إن اللغة، التي هي نظام تعبير عن الفكر وللاتصال المشترك في فئة اجتماعية ما، قد تكون حسب دي سوسير "جملة الصور الشفوية المختزنة لدى كل الأفراد". إنها أخيرًا علامة التعوّد على طريقة ما في العيش.

يتعين على التربية الأخلاقية، حسب دوركايم دائمًا، أن تعدّ الطفل لأداء مختلف الواجبات: توقظ فيه فضائل ذات خصوصية، يجب كذلك أن تنمّي فيه الاستعداد العام لتوخي السلوك الأخلاقي، الالتزام بالأحكام الأساسية التي تعدّ ركيزة الحياة الأخلاقية وأخيرا، أن تنشئ لديه العامل الأخلاقي، المسْتعدّ للمبادرات التي هي أساس التطوّر"[2].

نوضح، من جهة أخرى، أن التربيتيْن الذّهنيّة والأخلاقية غالبا ما تكونان على علاقة ببعضهما البعض وتساهمان إلى حدٍ بعيد في تشكّل الإرادة.

أخيرا، تهمّ التربية البدنية مجمل التمارين المتعلقة بنمو الجسد بصفة متناسقة. إذْ يُعتبرُ هذا الأخير في الدين الإسلامي دعامةً لحسن الأخلاق. ألا يقال: "العقل السليم في الجسم السليم"؟.

عندما يبلغ الطفل المدرسة، يكون قد عاش ست سنوات في حضن العائلة. خلال كل هذه الأعوام وحتى بعدها، يتلقى الطفل بعض المبادئ البسيطة عن الدين وبعض المفاهيم الأخلاقية الأساسية. وقد بات عاديًا التذكير بأن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بلغة، بأفكار ومعتقدات.

فلا غرابة إذن إن كان لديه تصورُ ما للعالم ومعتقدات أخلاقية لُقنتْ له من طرف العائلة.

1- Durkheim (E.): "Education et sociologie" Paris. Puf. 1966. p

2- Durkheim (E.): Op.cit., p 97.

وعليه، من البديهي أن يكون للتأثير العائلي وللتشبّع بالمبادئ الدّينية مساهمة واسعة في تحديد الجوانب الرئيسية لفكر الطفل. فمنذ طفولته الأولى، يشهد الطفل ويشارك في طقوس منزلية، يتعلم الحركات الواجب القيام بها أو العبارات التي يتعين النطق بها.

هكذا، يكون الطفل مطالبًا باكتساب بعض العادات الجسدية والفكرية، مثل النظافة، الأدب، اللباقة، كما أنه مطالب باكتساب بعض التصرفات الواجبة تجاه الأشخاص الذين لهم فضل عليه وكذا احترام الوالدين والغير (من أعضاء العائلة)، وأن يتحلى بالرصانة والتواضع مع الأجانب وأن يحترم الأماكن المقدّسة أو الدينية، إلخ... فالخلق الاسلامي يحث بشدّة على الصبْر، الليّن، التواضع في القول، الحِلم، إضافة إلى الصراحة، التذلل أمام كبار السن والأساتذة واحترامهم. إضافةً إلى ذلك، الطفل مطالب بتعلم قواعد الكياسة، وبأكثر دقة، عليه تعلم العبارات التي يجب ان ينطق بها في كل ظرف (داخل العائلة وخارجها) إذ عليه أن يزن ويراقب ما يصدر عنهُ من قول وأن تكون ملفوظاته الشفوية في حدود.

تتظافر كل هذه العوامل لكي يتكوّن جسد وروح الطفل ضمنيًا ودون شعور منهُ على شاكلة عقلية الوالدين التي ينطلقان منها في ردود أفعالهما.

يجدر أن ندمج في هذا الشأن قوله نفيسة زردومي التي ترى أن "التربية العائلية لم تعد غالبًا سوى تلقين طقوس تجمع بصلة بالغة الوثوق بين الأخلاق، الروحانية وتقنية ما لكن لا تفصل ما هو روحاني بحت عن ما هم مجرد ممارسة اعتيادية أو تصرف بعيد عن كل طابع أخلاقي. [1]

بالفعل، تضع هذه التربية العائلية الفرائض الجوهرية للدين والفضيلة في ذات الدرجة مع أكثر التزامات الحياة اليومية بساطة، مخلطةً هكذا بين الخطاب العقائدي الإسلامي وما يشوّهه من زوائد وخرافات.

لكي يتم إخضاع جسد وروح الطفل للانضباط، وبتعبير آخر، لضمان تربيته الذهنية، الأخلاقية والبدنية، يوظف الآباء قبل كل شيء تجربتهم الخاصة المكتسبة منذ صغرهم، ما يعني أن فن التربية الذي يعتمدونه والمبني على الخبرة "تقليدي" خالص.

[1] - Zerdoumi (N.): Op.cit., p 89.

لا تترك طريقتهم في التربية وتلقينهم أيّة فسحة للمبادرة الفردية، فالممنوعات أكثر عددًا من الاوامر الإيجابية، يتم التركيز على "الممنوع" أكثر من "المباح".

وعلى حدّ قول نوربارت وينرْ فإن "أخلاقنا كلّها لا تتشكل سوى من الطابوهات"[1]

من جهة أخرى، إن أغلب التعبيرات التي يعلمها الآباء أبناءهم جهر بالعقيدة، الأمر الذي يؤكد تمامًا أهمية الدين، والحال هذه، فإن المعرفة أو، لنكون أكثر دقةً، الميراث الذهني والأخلاقي الذي ينقلهُ الآباء للطفل يعبّر، تقريبًا عن انعكاسية الانضباط والنفوذ.

أخيرًا، لا يخطر على بال الآباء تغيير ولا تعديل المعرفة التي اكتسبوها والتي يعتبرونها ناجعة ولا عيْب فيها.

بتعبير آخر، يرث الجيل الجديد عن القديم ظروف الحياة. لهذا، يبدو أن هناك قبولاً تامًا ودون أي نقاش للموروث، هناك رضا متقاسما باتفاق الطرفين سواء تعلق الأمر بالمربين (الآباء) أو المتلقي التربية (الأبناء).

نتيجة لهذا، يمكن الاعتقاد بأن مهارة المربي، أي شكل التربية، ليست سوى المعرفة الواجب تلقينها لمتلقي التربية، الذي يمثّل بتعبير آخر ديمومة التربية.

سنحتفظ من هذا الفصل، من جهة، بالوجود الفعلي لتربيتين: تربية الفتى وتربية الفتاة. وتشكل التربيتان بلا ريب جوهر ومنطلق انقسام المجتمع الجزائري إلى عالميْن: عالم الرجال وعالم النساء. ويرمز إلى هذا الانقسام بوضوح عن طريق البيت بتخصيص "الداخل" للنساء و"الخارج" للرجال.

كما نحتفظ، من جهة أخرى، بنقل هذا الواقع القائم من جيل إلى آخر من خلال مضمون وشكل التربية، أي المعرفة وحسن التصرف الملقّنيْن للطفل.

يبقى أن نشير إلى أنهُ في ختام هذه النقطة المتعلقة بتكوين جَسَدِ وروح الطفل، فإن الآباء وهم يحاولون قدر المستطاع أن يمنحوا للطفل التربية التي يرونها ملائمةً ومنسجمةً رغْم أنها "قديمة" وقد تجاوزها الزمن، فإن التقنيات التي يستعملونها بسيطة فعلاً و"تقليدية" لكونها معتمدة على "التدين المفرط الأصيل والطقوسي".

هل يُمكن القول بأن العائلة، وهي تلعب دور الوسيط في تربية الطفل، تحْبس نفسها في التقنيات والمضامين التي ورثتها عن الأجداد؟.

[1] - Wiener (Norbert): "Cybernétique et Société" Paris, Deux Rives, 1952 p38.

6-5- فعل الآباء التربوي:

إن البحث في التنشئة الاجتماعية هو كذلك أن نطرح سؤالا مزْدوجًا مسبقًا، أي: ما التربية؟ ماذا نربي؟

ألا يبدو مهمًا، في هذه الحالة، التعرف على الفعل التربوي الذي يقوم به الآباء والذي يتمثل هدفهُ الرئيسي في تكوين الطفل سواء على المستوى الجسدي أو الأخلاقي أو الذهني. هذه المستويات التي قد يكون لها تأثير على السلوكات الفردية والاجتماعية، بالرجوع إلى طرح إحدى الفرضيات التي تهم بحثنا هذا.

للإجابة عن السؤال الأول، هناك تعريف أو صياغة واضحة بما يكفي للمعنى الذي يُعطى لمصطلح التربية. هذا التعريف الذي يبدو جد ملائم. ويتعلق الأمر بذلك المقترح من قبل إيميل دوركايم، وهو كما يلي:

"إن التربية فعل ممارس من طرف الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعدُ لخوض الحياة الاجتماعية هدفها أن تحفّز وتنمّي لدى الطفل جملة من الحالات البدنية، الذهنية والأخلاقية الواجبة عليه وعلى المجتمع السياسي في مجمله[1] والوسط الخاص الذي يتعين أن يعيش فيه على وجه الخصوص.

يقودنا هذا التعريف إلى طرح السؤال التالي: كيف ينوي الآباء ممارسة فعل ما على أبنائهم؟

وإذا طرحنا السؤال بشكل آخر: أية استراتيجية، أو لنكون أكثر دقة، أية بيداغوجية يوظفها الآباء لتربية أبنائهم؟ إن الإجابة على هذا السؤال تعني الإجابة عن سؤال يتضمّن رهانًا مزدوجًا: رهان داخلي، أي كيف نعيد انتاج تصوّر ما للإنسان، ورهان خارجي، كيف نعيد انتاج تربية ما.

ما هو إذن هذا الرهان الداخلي؟

يندرج في علاقة تربوية ما بين المربي (الأبوان) والواقع عليه فعل التربية (الطفل)، هذه العلاقة التي ليس لها معنى إلاّ في سياقها، الذي هو طبعًا "المحيط الخاص" على حدّ قول دوركايم. كما توظف هذه العلاقة أيضًا من طرف أصحاب المقاربة الاتصالية، الذين يتصوّرون الأفعال الناجمة عنها بوصفها انبثاقات صادرة عن سياق اتصالي ما.

[1]- Durkheim (E.) : "Education et sociologie", Paris PUF, 1966, p99.

يولد الطفل الجزائري، ينمو ويعيش في "وسط خاص" راسخ البنية وبارز. يسعى هذا "المحيط الخاص"، أي العائلة، إلى إعادة انتاج تصوّره الخاص للإنسان. لهذا، تفترض العائلة ضمنيًا جملة من المعارف، من المهارات، ولا سيّما جملة من سلوكات "حسن التصرف". بالفعل، على الطفل استيعاب قواعد الأخلاق وحسن السلوك أي اللباقة بتعبير آخر.

عليه أيضًا احترام الممنوعات والطقوس التي تعتبر ضامن الأمن الداخلي والخارجي للفرد. والحال هذه، يبدو تأثير الأبوين على الطفل بوصفه ترسيخا مُطْنبًا ومتواصلاً يحسبهُ مبكرّا في شبكة واجبات وتقاليد لا خلاص له منها دون أن يكون عرضة للاستهجان بإجماع كل أفراد الأسرة.

إن السيرورة الاتصالية التي يقوم عليها هذا الفعل سيرورة تتم بواسطة اللغة كما تكون غالبًا عن طريق ما فوق اللغة. تلجأ العائلة إلى الاتصال التسلّطي والوحيد الاتجاه.

إن هذا التصور للإنسان الذي ينوي الوالدان إعادة انتاجه في هذا السياق، تصور موروث، بلا ريب، عن الأجداد. علمًا بأن العائلة الجزائرية التي يظل موقع النفوذ الملائم (للدين والمحافظة على التقاليد)، لا تتخلص سوى بعسرٍ من الموروث الثقافي الذي تركه لها الأجداد: "احفظ عادة بوك، ما يغلبوكْ". تعبّر هذه المقولة الشعبية بصفة ذات دلالة عن إرادة الآباء في المحافظة على رسالة الأجداد التي تلقوها عمّن سبقوهم.

وتتوقّع من الطفل أن يستوحي منه سلوكاته الحاضرة والمستقبلية.

في الواقع، إنّ العائلة وهي تحدّد التصوّر الذي تراه، كما يجب أن يكون الإنسان، فإنها ستاهم في ذات الوقت في بروز نمط اتصالي (لغوي أو ما فوق لغوي)، حيث يتعيّن على الطفل أن يلتزم ويخضع لأن يفاوض ويحيد عن القاعدة. إنّ التصور التربوي الذي يتبنّاه الأبوان في أساس هذا النظام التواصلي يبدو شبيها ب "عادة" على حد قول جان جاك روسو، يبدو في هذه الحالة بالذات قناة لنقل أفكار، ممارسات ومشاعر العائلة.

وعليه، فإن مهارة الوالدين، فن قيادة الأبناء بتعبير آخر، تقترب أكثر فأكثر من أن تكون نوعًا من "الترويض".

إن البنية العائلية ونظام الموقع الاجتماعي للأفراد بشكل تراتبي حسب التصوّر الهرمي يؤديان إلى أن يكون الاتصال، في الطفولة الأولى، غيرْ متكافئ. إن الأبوين ملتزمان

بواجب: تلقين الطفل ممارسات، بترويضه بطريقة ما على أن يتماهى بشدة مع أسريه وأن يكتسب خصوصًا معاييرها المستقاة، من الدين الاسلامي والتقاليد.

فضمن هذا الحقل (العائلي) الواسع تندرج "حركات" الفرد. لا تعاش هذه العلاقات الاجتماعية وما ينجم عنها من نظام اتصال بالطريقة نفسها ولا بالكثافة ذاتها.

فكلما زاد الابتعاد عن النّواة كلّما فترت هذه العلاقات ومال الاتصال إلى أن يكون أقلّ وطأة.

عن الأبويْن هما أوّل من يتحمّل مسؤولية أداء مهمة تربية وتهذيب الطفل. يندرج فعلهما هذا في إطار محدد جيدا، وهو أن يكون الطفل ملك العائلة.

لقد حقّ لإيميل دوركايم قوله:" إن الطفل بدءًا ملك والديْه. فلهما إذن أن يوجّها، كما يريدان، نموّه الذهني والأخلاقي. إن التربية حينئذ، وفق هذا التصور، قضية خاصة ومنزلية في جوهرها." [1]

آخر المطاف، أليست إحدى الغايات الرئيسية للتربية بالنسبة للآباء و"ترويض" الطفل ليتحمّل مسؤوليات الغد؟ هل يمكن التفكير في التصور، الذي يعتزم الآباء إعادة انتاجه، خارج علاقة تربوية قائمة على الاتصال في الاتجاهين المربي (المرسل) والواقع عليه فعل التربية (المتلقي)؟

إن كل عائلة، وهي بصدد الانتاج، فإنها تعيد إنتاج مسارها في إعادة الانتاج. في هذه الحالة، إنها تعيد إنتاج المسار التربوي. ذاك هو الرهان الخارجي. والحال هذه، إلى أي مدى يمكن أن يساهم الفعل التربوي الصادر عن الآباء في إعادة انتاج المسار التربوي؟

إننا إذن أمام تنشئة اجتماعية موجّهة للجيل الشاب من طرف الجيل الرّاشد، وبتعبير آخر، نحن أمام جيليْن، أحدهما "قديم" والآخر "جديد".

بصفة ملموسة، يميل الآباء إلى تشكيل أبنائهم طبقًا للتقنيات العتيقة، أي وفق التقاليد، القواعد والعادات القديمة التي خلّفها لهم أجدادهم.

فهناك توصية غالبا ما ينطق بها الآباء: "لا تتخلى أبدًا عن عادة أبيك وجدّك". إنها الرسالة التي تلقوها من آبائهم ويحرصون على نقلها إلى أبنائهم.

---

[1]- Durkheim (E.) : Op.cit., p 101.

من الواضح إذن أن الآباء حريصون على تكوين أبنائهم بالشاكلة التي تكوّنوا هم بها. إن الأمر يتعلق إلى حد ما بإعادة "المُطابق"، بل حتى "محافظة" أو "متابعة نفس الأمر" بحيث قد تكون النتيجة هوية في انسجام مع هوية العائلة و"صورتها" المقدسة كأبْلغ ما يكون التقديس من طرف اسم العائلة الذي يراد تكريسه.

غير أن فن المربي (الآباء أو "المرسلين") الذي يجمع بين مضمون وشكل التربية "الرسالة)، وبتعبير آخر المعرفة والمهارة المراد تلقينهما لمن يمارس عليه فعل التربية (الطفل أو "المتلقي") يبدو، كما سبق أن أكّدنا، قائما على الموروث وعلى الخبرة خصوصًا.

وبالنتيجة، ينجم عن هذا أن الآباء، ولكي يضبطوا جسد وروح الطفل ولضمان تربيته سواء البدنية، الذهنية أو الأخلاقية، فإنهم يوظفون، قبل كل شيء، خبرتهم، هي ذاتها، المكتسبة منذ صغرهم.

إنّ المثال الأكثر بلاغةً هو إعادة إنتاج العلاقة التسلطية. فالأب، وهو رمز الرجل في صورة نفوذ التي تجد أساسًا لها وضرورتها في وظيفته الأبوية، يعيد إنتاج معرفة تتمّ، إلى حدً ما، عن انعكاسية الانضباط والسلطة وتعيد، خصوصًا، إنتاج ذات علاقات الهيْمنة الأحادية الجانب المرتبطة بالجيل القديم عن طريق "تسلطيته" بدءًا، ثم بواسطة الهيبة التي يَشْعُر بها الطفل تجاهه.

أخيرا، نحرص على أن نسْتحضر دومًا، أن الآباء يريدون، علانية، عن طريق فعلهم التربوي إعادة إنتاج "أمر طبيعي" مُتأصل في النظام العائلي السائد والذي قد يتضمن إدارة الحفاظ على سمعتهم هم وسمعة أجدادهم.

قبل اختتام هذا الفصل، من المهم تأكيد مكانة تربية الجسد، إذْ من المتفق عليه بأنها لا تكتفي بكونها ذات تأثير على انضباط الروح فقط، بل غنها موجهة إلى الوقاية من كل "دنس" قد يصيبُ جسد الطفل وخُصوصًا الفتاة والتي قد تكون لإصابتها عواقب وخيمة جدًا وغير قابلة للزوال على مشاريع الزواج وعلى سمعة العائلة.

6-6- الممارسات الاجتماعية ومكانة الرمزية خلال الطفولة:

في المجتمعات التقليدية، يدرك الأفراد ذواتهم خصوصًا بوصفهم أشخاصًا حبيسي أدوارهم وملزمين بأدائها، في حين أن أجسادهم تعتبر أولى وسائل العمل. هكذا إذن تعبّر

المقولات الشعبية عن ارتيابها تجاه النساء الهزيلات.[1] يجدر التذكير، بدءًا بأن الجسد يعتبر دائما أساسيًا في هذه الممارسات، إذْ أنه المكان الذي تتجسّد فيه رمزية اجتماعية. فحسب الأخلاقيات الإسلامية، وهي إيديولوجية العائلة الجزائرية ومصدر إلهامها، يمثل الجسد منبع الأفعال الواجب القيام بها لصالح المؤمن وجماعة المسلمين[2] في هذه الأخيرة وضمن العائلة "تعطي للفرد وللمرأة دلالةُ خاصة بها ويُؤسس نوع من "مركز" الجسد طبقًا للاستراتيجيات الاجتماعية التي يتوخيانها، حسب ما تشير مرة أخرى عباسي الزهرة. في هذا الإطار، لا تكون الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الفرد إلاّ في ارتباط مع أهداف الجماعة المشكّلة من العائلة الكبيرة. في انسجام مع هذا الرأي، تؤكد عالمة البسيكو–سوسيولوجيا أن مفهوم الفرد في الجزائر يظل إلى حد بعيد خاضعًا لمبادئ تقليدية. منذ ميلاده، يسْبحُ الطفل في العالم السحري والعجيب، يُساهم مثل هذا العالم في أن يكوّن لديه بعدًا روحانيًا.

6-6-1- الجسد بوصفه رمزًا:

يرد في الممارسات الاجتماعية المنتشرة في العائلة أن جسد الفرد وجسد المرأة خُصوصًا "يمثّل عدة أوجه: الجسد المعاش، الجسد المستعرض، الجسد الذي تبنيه الثقافة"[3] على حد قول عباسي الزهرة. بصفة متنوّعة، كان العديد من علماء الاجتماع، الإثنولوجيا والأنتروبولوجيا قد درسوا وحلّلوا مكانة ودور الجسد في المجتمع. أمّا نحن، فسنُحاول مقاربة هذا الجسد في المجتمع. أمّا نحن، فسنُحاول مقاربة هذا الجسد بوصفه هويةً ذات قيمة "الرمز" و"الأسطورة" ضمْن العائلة: في الطفولة الأولى، تتلقّى هذه الأخيرة رسائل يتمحْور مضْمونها حول الجسد المفعم بمختلف المفاهيم الاجتماعية المرافقة.

بعد اكتسابها، يكون لها، آخر المطاف، آثار معْتبرة، بحيث تساهم هذه التداعيات في أن يتشكّل لديْه بعدٌ روحاني. مل تزال هذه الظاهرة الاجتماعية للغاية، تصنع الحدث، إلى أيامنا هذه. [4] تؤكد عباسي الزهرة استمرار هذه الظاهرة الاجتماعية في المجتمع المعاصر. تورد في هذا المعنى اعتقادات وممارسات "تقليدية ما تزال موجودة في الجزائر

[1] - Abassi (Zohra) : Notion d'individu et conditionnement social du corps : Psychosociologie de l'Algérie contemporaine. OPU. Alger. 2006

[2] - Lacombe (Bernard): Corps, culture et techniques : entre tradition et modernité in revue pluridisciplinaire des sciences humaines. Histoire et anthropologie N°23/2001, Paris, p28.

[3]- Abassi (Z.) : Op.cit., p 85.

[4]- Abassi (Z.) : Op.cit., p 83.

إلى اليوم".[1] في ما يخصّ المرأة التي ينظر إلى جسدها بصفة مختلفة عن جسد الرجل، فهو موضوع اهتمام خاص، إنه المؤشّر الذي يوفرّ معلومات عن المرأة، لا سيّما في ليلة زفافها. يحظى الجسد الذي "يرمز إلى الطهر" بأكثر تقدير من الجسد المدنّس، إذْ أن هذا الأخير كان عرضة لرغبة الجنسية. وعليه فإنهُ يُثير شكوكًا تؤدي أحيانًا إلى أن يتم ليلة الزفاف رفض المرأة العروس. إن هذه الأخيرة، وقد سُلّطت عليها اللعنة، تصبح فاقدة الاعتبار اجتماعيًا.

إن العذْرية، بهذا المعنى، هي الأمر الذي يرتكز عليه المجتمع للحكم على المرأة وعلى ما تكون قد تلقّتهُ من تربية عائلية. ينجم عن هذه الأهمية الممنوحة لجسد المرأة العديد من الممارسات الاجتماعية قصْد الحفاظ عليه وصونه من كل سوء ودنس إلى غاية ليلة الزفاف. إن الجسد بوصفه الرّمز الذي عن طريقه يتفاعل الفرد مع المجتمع يتم التعامل معه، حينئذٍ، باعتباره تاريخًا فرديًا كفيلاً بتوفير معلومات وبكشف سوابق المرأة، حينئذ، يُعايش الجسد ويُقدّر باعتباره رمزًا تتمّ بواسطته التفاعلات الاجتماعية التي تؤدّي أحيانًا وحتما إلى أحد موقفين: القبول أو الإدانة، التي تُعتبر حكمًا، اجتماعيًا يتم النُطق به قبل إقامة رابطة الزواج. إن المرأة المتهمة ملعونة ويتم، إذن تجريدها من وظيفة الخصوبة والتكاثر.

مُشبعةً بهذا الممنوع المشرع في وجهها، تكون المرأة مهيأة للامتثال. تتصرّف منذ ذلك الحين بناءً على تصوّر مفاده أنها ما وجدت في هذه الدنيا إلاّ لتحقيق أهداف محدودة مسبقًا. إن السيرورة الخفية المتضمنة في هذا النظام تفاعلية للغاية. إن الفتاة، وهي تخوض غمار حقل العلاقات الاجتماعية الواقعة، ملزمة بأن تقلّد، بأن تبني هويتها بالرضُوخ لتطلعات العائلة، حسب صيغة مستوحاة من ج. كـ. رينهارت Reinhardt (J.C)[2].

"إن الأمر المهم الواجب تأكيده والاحتفاظ به هو أن التصوّر الجسدي ليس معطى فطريًا بل إنه مكتسب عن طريق مختلف الإضافات التفاعلية مع المحيط" على حد قول عباسي الزهرة.[3]

1- Abassi (Z.) : Op.cit., p 15.
2 - Reinhardt (Jean-Claude) : "La genèse de la conscience du corps chez l'enfant", Paris. PUF. 1990. P42.
3- Abassi (Z.) : Op.cit., p 89.

بهذا المعنى، لا يمكن تقدير التصور الجسدي ولا الحكم عليه دون إتاحة الفرصة لتدخّل موقع هذا الأخير في الفضاء الذي يتحرك فيه: العائلة. تفرض هذه الأخيرة، فعلاً، نوعًا من "الانضباط" الجسدي، وهذا في تطابق مع المقتضيات الاجتماعية السارية. يلعب المجتمع دورًا هامًا في تشكّل الجسد، وعلى المرأة إذن أن تلتزم بما يفرضهُ المجتمع عمومًا والأسرة خصوصًا كثمنٍ واجب التسديد من أجل أن تحقق اندماجها الاجتماعي. إن ما يهمّ تأكيده هو أن تلقّن المرأة قواعد التحكمّ في جسدها، إضافة إلى إطار السلوك البارز، باختصار، كيف تكون "امرأة كاملة". في هذا الشأن، تبرز كامي لاكوست ديجاردان دور التربية في تشكلّ الجسد والتحكمّ فيه بالنسبة لعالمة الاثنولوجيا والأنتربولوجيا هذه "فإن التربية الموجّهة للفتاة تتضمّن قبل كل شيء إكراها للجسد في حدّ ذاته. على الفتيات التحلي بسلوك متحفّظ ومحتشم في مشيتهن، يجب عليهن السير دون الجري، وألاّ يبالغن في البطء"[1].

نشهد إجمالاً نوعًا من "الترويض". هكذا إذن، سيقبل عليها الخطّاب، وعليها أن تخضع للأوامر بدءًا من الأشغال المنزلية التي قد تكون ضمان عملها لاحقًا. تعترف كامي لاكوست ديجاردان أن في "بلدان المغرب العربي وفي تونس خصوصًا شارك 84% من النساء بانتظام، ومنذ صغر سنّهن، في الأعمال المنزلية"[2]. عليها منذ سنوات الطفولة أن تخضع لتعلم حرفتها. إنه تعليم تقني، معدّ مسبقًا ومُوَجّه أساسًا لكي تتحكمّ في جسدها، تسيره وتجعله مفيدًا، توظفه بصفة مناسبة، وفي الوضعية التي تعدُّ مناسبة اجتماعيًا.

إنها أفضل الطرق لجعل الفتاة محل إقبالٍ بمجرّد بلوغها سنّ الزواج.

يبدو أن كل الأمور تحدث تحضيرًا للزواج وما يتعلق به من امومة التي بفضلها تستطيع المرأة أو تحسِّن حظوظها[3]. وهذا سبب ظهور المرأة وكأنها قد حققت مباركة الله، وتحصلت، بالتالي، على حقوقها من محيطها، على حد اعتراف لاكوست ديجاردان. إذا سمح لها بذلك جسدها، بفضْل الأمومة، تجد المرأة نفسها متمتعة بمركز المحظيّة.

1- Lacoste du Jardin (Camille) : Op.cit., p 63.
2- Lacoste du Jardin (Camille) : Op.cit., p 63.
3- Lacoste du Jardin (Camille) : Op.cit., p 64.

"بمجرد أن يتيح لها ذلك جسدها، تبدو الأم المستقبلية في قمة السعادة، حيث تصبح، في ذات الوقت، محلّ عناية من طرف محيطها" [1].

من هذه الزاوية، تبدو المرأة، بلا ريْب، في خدمة العائلة وإعادة إنتاج النظام الاجتماعي السائد.

يؤكد هذه الفكرة أ. بوهديبة.[2] بالفعل، وفي ما يتعلق بالتحوّلات التي شهدتها بلدان المغرب العربي واستمراريّة النماذج الثقافية القديمة، يعترف عالم الاجتماع هذا بأن "التحوّلات التي تمرُّ بها بلدان المغرب العربي تواكبها استمرارية القيم الجوهرية للنموذج القديم". ويضيف أن قوانين الأسرة تعلن أن الزواج يؤسّس عائلة، أن غايته ممارسة الجنس بصفة شرعية، حماية الأسرة وتكاثر أعضاء المجتمع خُصوصًا. هكذا تبدو المرأة بوصفها عضوًا في خدمة التناسل. يؤكد هذا السوسيولوجي أن العائلات الجديدة قد تبدو مختلفة ومتحرّرة من قيود البنى التقليدية، لكن ضمْنها ما تزال الأدوار والوظائف المرتبطة باختلاف الجنسيْن موروثةً عن العائلة التقليدية وخاضعة لذات نظام القيم. فهذا الأخير يُوجّه جسد المرأة ويمنحه معنى.

خلاصة القول، نذكّر أن جمهور بحثنا (طالبات العلوم الاجتماعية) يتشكّل في غالبيته من فتيات من أصول ريفية. قدْ تفسّر هذه النقطة الأخيرة غلبة صنف معيّن من العائلات الذي سميناه، صوابًا، "العائلة الريفية –الحضرية". ينحو الأصل الريفي لهذه الأسرة، إذا صحّ القول، إلى تبرير المحافظة على بعض العادات التقليدية، لا سيّما نحو المرأة وكذا التصوّر "القديم" للأدوار التي تؤديها العائلة تجاه الذكر.

وعليه، فإن "العائلة الريفية – الحضرية" محكوم عليها بكل بساطة بأن تعيش في محيط حضري مولّدٍ لاحتياجات جديدة مع كونه مسرحًا للتغيّرات الاجتماعية.

*** استنتاج أولي:**

إن التنشئة هذه وظيفة أنثوية بصفة طبيعية، إنها، بتعبير آخر، من اختصاص الأم ويتم التمييز فيها بحسب جنْس الطفل: يجب على تربية الفتى أن تواصل إرساء شخصية رُجولية: القوة، الشجاعة، وهذا سبب تطلّبها، أكثر من تربية الفتاة، استلهام

[1]- Lacoste du Jardin (Camille) : Op.cit., p 84.

[2]- Bouhdiba (A.) : Point de vue sur la famille tunisienne actuelle, revue tunisienne des sciences sociales, octobre 1967. N°11.

النّموذج الأبوي. في ما يخصّ الفتاة، فإن وجود هذا النموذج يكون لِغرض فرض الممنوع. عليها أن تكتسب فن العيش (الحياء) والمهارة (المهام المنزلية). يشتغل الضبط الاجتماعي الذي تمارسهُ الأم تجاه البنت بكامل قوته حتى تتجنب هذه الأخيرة بأفضل ما يكون انتهاك بعض الممنوعات (عدم احترام التفرقة الجنسية العلائقية والفضائية)، الأمر الذي قدْ يلطّخُ الشرف العائلي.[1] فمزوّدةً بكل هذه العناصر السوسيولوجية، تتمكن عالمة النفس من وضع تصنيف تمثيلي لتمثلات النساء الاجتماعية. بالنسبة للنساء الأجيرات ذوات المستوى التعليمي العالي، تعتبر تمثلاتُهن الاجتماعية تجاه المستقبل الأنثوي أساس مواصفات التغيير الاجتماعي والعصْرنة. وعليه، تستنتج عالمة البْسيكو–سوسيولوجيا، لا يتم قبول مصطلحيْ الأجرة والدراسات (المذكورين من قبل فئة من النساء الأجيرات وحاملات الشهادات) إلاّ من باب إلْحاقهما بالمنْحى القاعدي (التنشئة الاجتماعية العائلية القاعدية). الأمر الذي قد يشكّل إشارة إلى تماهٍ مع فئتهن الاجتماعية (وإشارة أيضًا إلى حدوث توافق اجتماعي).

[1]– شريفة بوعطة: مرجع سابق، ص 94.

الفصل الثالث: الجامعة الجزائرية فضاء للتعليم والترقية الاجتماعية

1- الجامعة بوصفها ظاهرة كولونيالية

هناك ظاهرة أجمع عليها الكثير من المؤرخين والسوسيولوجيين. وهي أن الاستعمار الفرنسي هو الذي أدخل الجامعة إلى الجزائر.[1] فالجامعة في الجزائر تُعتبر من بين أقدم المؤسسات التعليمية في العالم العربي. عِنْد تأسيسها سنة 1877 من قبل الاستعمار الفرنسي، كانت الجامعة، أو ما كان يعتبر بمثابة الجامعة، مشكلة" من أربع كليات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق وعلوم الإدارة، كلية العلوم الفيزيائية وأخيرا كلية الطب والصيْدلة.

يتفق مؤرخو المسألة الجزائرية على أن الاستعمار، عموماً، لم يقم فقط بسلب السكان الأصليين ممتلكاتهم باللجوء إلى عدة إجراءات، بل إنهُ سعى أيضاً إلى غزو العقول قصد إزالة الهوية الثقافية الجزائرية في بعدها الإنساني والسياسي. لهذا الغرض، كان يتعين على المؤسسة الجامعية، بوصفها نظام تعليم معاصر، أن تسْتجيب، عن طريق "هياكلها، منطقها الداخلي وأهدافها، للتطلعات الجديدة" التي وضعها النظام الكولونيالي. إن المؤسسة،[2] في هذا المنظور، ذات أهمية قصوى. وكانت حالة الاستعجال قد اقتضتْ فتح مدارس عليا تهدف كلّها إلى أن تتميّز عن المؤسسات الثقافية والمدرسية التقليدية السائدة لصالح أهداف تجارية جشعة وتفكّك بُنى الشخصية الجزائرية. هكذا، وحتّى قبْل ظهور النظام الجامعي الكولونيالي، دُشّنت سلسلة من المدارس الكفيلة بتلبية احتياجات النظام الكولونيالي الذي أنتجها. وعليه، كانت أول مدرسة سمح لها بتقديم تعليم عالٍ هي مدرسة الجزائر سنة 1832.

كانت مطالبة بتكوين أطباء عسكريين ليدعموا الجهد الحربي في مواجهة المقاومة الجزائرية. كانت هيئتها التعليمية، سنة 1835، تتشكّل من ثلاثة أطباء، أربعة جراحين، وثلاثة صيادلة فقط، تكشف محدودية هذه الهيئة من حيث عدد الأساتذة الاتجاه إلى تعليم بالغ الانتقاء. كان الطلبة الذين يُسمح لهم بالتسْجيل فيها من الطبقات الأوربية، وبشح

[1] – ذكرها ف. ديليو، ح. لوكياو م. سفاري: مرجع سابق، ص 154.

[2]- Necib (Redjem): Industrialisation et système éducatif algérien, OPU, 1987, p 73.

شديد، من "الأتراك، العرب والإسرائيليين"،[1] لاسيّما أولئك الذين أيدوا الأفكار الكولونيالية. باعتبارها، تارةً، سلاحا في يد المستعمرين، وتارة، قطعة أساسية في استراتيجية الفرْنسة، تظل الجامعة، في لحظاتها الأولى، "جسمًا غريبًا عن المجتمع العربي".[2] سواء في محيطها الاجتماعي المتأثر بشدة بالتغرب، أو في برامجها البيداغوجية، فإن الجامعة في السياق السوسيو – سياسي للفترة، مطالبة بإحداث ديناميكية أكثر "ارتباطاً بالثقافة الغربية الكلاسيكية ولاسيما تلقين العلوم الدقيقة قصد تلْبية الاحتياجات الاستعجالية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية"[3] للمعمّرين والبلد الأصلي. بدافع من النُّمو الديمغرافي للأوربيين وطلب صادر عن دائرة ضيّقة، شهدت الجزائر ميلاد أول أكاديمية سنة 1848. لكونها تابعة تمامًا للأكاديميات الفرنسية، فإن هذه الأخيرة، الناشئة بصفة تامة في محيط سيوسيو–ثقافي منهار، حدّدت لنفْسها مهمةً تتمثّل في وضع اللّبنات الأولى لتعليم عال يلبّي طلبًا داخليًا ما ينفكّ يزداد تطلّبًا. هكذا إذن سمح مرسوم موقّع في 04 أوت 1857 بإنشاء المدرسة التحضيرية للطب والهندسة بالجزائر تحت رعاية كلية والمدرسة العليا للصيدلة بمونْبوليي.

مجْمل القول أنّ ما كان يعتبر جامعة كان، بلا شك، "فرعاً" من الجامعة الفرنسية، وهي قبل كل شيء في خدمة أبناء المسْتعمرين الفرنسيين المقيمين في الجزائر.[4] سنة 1859، كان مسجّلاً بها واحد وعشرون طالبًا أوربيًا. غيْر أن هذا الرقم تزايد ليقارب السبْعين طالباً بمنْ فيهم أول فتاة من جنسية فرنسية.[5]

لم يكن هذا التضْييق الملاحظ عند دخول الجامعة في صالح المرشحين العرب.[6] كانت هذه الإجراءات والآليات الإقصائية تتمّ بفرض سياسة مالية صارمة على التعليم الجامعي

---

[1] – فاردنبورغ (جان جاك):
Wardenburg (J. J.) : Les universités dans le monde arabe actuel, Paris, Mouton Laheye, 1966, p36.

[2] – فاردبلورغ (جان جاك): مرجع سابق، ص 123.

[3] – فاردبلورغ (جان جاك): مرجع سابق، ص 124.

[4] – انظر رابح تركي: "أصول التربية والتعليم في الجزائر، الجزائر، 1982، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 146–162.

[5] – أرقام ذكرها Wardenburg (J. J.) ، مرجع سابق، ص 139.

[6] – على سبيل المثال حول انتقائية النظام الجامعي الكولونيالي: كان أول جزائري متحصّل على شهادة محاميًا سنة 1920، عن ديليون (Déliou) والمجموعة، ص 163.

وكانت المنح تسْدى بناء على معايير تمييزية. تحت ضغط هكذا نظام معادٍ، كان الطلبة الجزائريون المتعطشون إلى المعْرفة والعلم مجْبرين على اختيار طريق الهجرة. يؤكّد هذه الظاهرة بقوة عمار هلال،[1] الذي يذكر في إحدى دراساته التوجّه المكثّف للطلبة الجزائريين الأول إلى الخارج وخاصة مصر سنة 1907 حيث كان عددهم 1744 طالبا مسجلاً. سنة 1879، وسّعت أكاديمية الجزائر منْشآتها وأضافت ثلاث مدارس عليا جديدة: الحقوق، العلوم والآداب. لم تكن هذه الجامعة الناشئة والمقرّبة من الجامعات الفرنسية تتمتع لا باستقلالية اتخاذ القرار ولا بالاستقلالية المالية، بحيث يتاح لها هامش للمناورة. الأمر الذي كان سيُساهم في المحافظة على استقلالية جامعة الجزائر، هذه الاستقلالية التي لم ينفك المعمرون يطالبون بها. إن إلقاء نظرة بسيطة على الجدول التالي[2] يعطي فكرة مثالية عن الانتقائية المفرطة الممارسة من طرف نظام التعليم الكولونيالي.

الجدول رقم 4: عدد الطلبة الجزائريين المسجلين بالجامعات أثناء المرحلة الاستعمارية:

السنوات	عدد الطلبة الجزائريين المسجلين
1900	826
1909	1605
1926	1500

المصدر: هلال عمار: الطلبة الجزائريين بجامعة الأزهر عام 1916 في مجلة culture algerienne N°79 فيفري 1984.

يدلّ هذا الأمر على سياسة مقصودة تهدف إلى جعل أطوار التعليم الأولى أداة لسدّ الفجْوة بين الجزائر وفرنسا المتحضّرة ثم وضع حواجز أمام الطامحين إلى دخول الجامعة. حيث أن المستعمرين كانوا حريصين على وضع نظام تعليمي موازٍ مهني بحت يتعيّن أولويًا أن توجه إليه مجموعات الطلبة المنتمين للطبقات الجزائرية.

إجمالا، يؤكد المؤرخون المختصون في المسألة المدرسية للجزائر الكولونيالية أن ما كان سائدا في فكر واضعي نظام جيل فيري التعليمي هو التمكّن من حصر وظيفة التعليم الاجتماعية في مجرّد مسار للمثاقفة بواسطة إجراء إقشائي واستعاري كان يتعيّن أن ينبثق عن الحضارة الغربية. يتعيّن أخيراً، في محصلة مهمة موكلة للتعليم المدرسي الكولونيالي،

[1]- Hellal (Amar) : Les étudiants algériens à l'université de El Azhar en 1916, In culture Algérie, N° 79, février 1984.
[2]- Wardenburg (J. J.) : Op.cit., p 140.

التمكّن من إنتاج "نخْبة متوسطة" كان يتعيّن عليها قبل كل شيء أن تلعب "دورًا تقنيًا تأطيريًا وإداريًا، والذي سيكوّن، آخر المطاف، الوسطاء الضروريين بين المعمّرين والسكان الأصليين".[1]

لم يحن بعدُ التفكير في تعليم جامعي متحرّر من هذه الرؤية العنصرية. غير أنه تحتّم على النظام الكولونيالي، حينئذ، أن يبدي بعض التساهل تحت وطأة المطالب المدعومة من طرف قطاع من السكان الجزائريين ممثلا من طرف حزب الشبان الجزائريين.

إن نزاع الحرب العالمية الأولى والاحتياجات الرامية إلى تأطير كتائب القناصة قد ساهمت شيئا ما في رفع الحواجز الانتقائية ليتمكن أبناء الآغوات والقواد من متابعة الدراسات ما بعد الثانوية. إن الأمير خالد أحد هؤلاء. كما انخرطت حركة العلماء الإصلاحية في التعليم الجامعي وفق رؤية الفرنسيين، في مؤلفه "الإصلاح الإسلامي في الجزائر من 1925 إلى 1940"، يذكر علي مرّاد شغف وتحمّس الإصلاحيين لإدخال أبنائهم المدارس الفرنسية ثم الجامعة. الأمر الذي يثبت أن الطرح القائل بأن الجزائريين كانوا معادين للتعليم المدرسي ومتحفظين عليه مسألة فيها نظر. فعلى مقربة من القرن العشرين كانت الطبقات الشعبية الجزائرية الطامحة إلى الرُقي الاجتماعي، وهو طموح شرعي، تحلم بأن يلتحق أبناؤها بمقاعد المدارس والجامعات. فالتناقض في صميم نظام تعليمي في غاية التمييز يشتغل "مرحلة بمرحلة"، حيث يسمح، في الأطوار الأولى، بتمدرس متظافر مع السعي إلى مسخ الثقافة الجزائرية، ثم يصبح بالغ التمييز حين يتعلق الأمر بالتعليم الجامعي. لقد ظل هذا الأخير موصدا في وجه السكان الأصليين رغم تعديل مؤسساتي أجري بعد الحرب العالمية الأولى واستحداث شعب جديدة قصد تلبية طلب داخلي متزايد في تكوين الإطارات. هكذا، وسنة 1910، أصبح جامعة ما كان أصلا مدارس عليا. وهو شأن المدرسة العليا للحقوق التي أصبحت كلية الحقوق، ثم أحدثت تحوّلا تجديدا، ابتداءً من 1957، لكي تغدو كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية. وعلى سبيل التوسّع، ألحق بهذه الأخيرة معهد العلوم السياسية والمعهد التحضيري

[1] - Mariet (François) : Idéologie scolaire et culture en Algérie in revue française de sociologie XIX, 1978, p429.

للأعمال، إضافة إلى معاهد الدراسات القانونية لوهران وقسنطينة اللذين أُنشئا سنة 1956.

لا شكّ، حسب ما يؤكد بقوة معروف نذير،[1] أن "النزعة التجارية الاستعمارية" والميل إلى الوظائف الإدارية قد ساهما في هذه السياسة. لقد قفز عدد الطلبة من 435 من بينهم سبعة جزائريين في 1913-1914 إلى 1658 طالبا من بينهم 235 جزائريا فقط في 1958-1959 (حسب تأكيد فاردنبورغ). من جهتها، أصبحت المدرسة العليا للعلوم تتمتع بالوضع القانوني لكلية العلوم منذ 1909. بدورها، فإن المدرسة العليا للآداب، الموجهة أصلا إلى دراسة تاريخ السكان العرب والبربر وكذا لغات ولهجات البلد والأركيولوجيا الرومانية والعربية، قد صارت كلية الآداب في نفس سنة إنشاء كلية العلوم. لقد وقع الجمع بين الفلسفة، التاريخ والجغرافيا.

فضلا عن ذلك، فقد تأثر السياق الاجتماعي بشدة. إن التقلبات الاجتماعية الناجمة عن تفكيك النظام القانوني المسيّر للعقار التقليدي الجزائري قد حطم البنية الاجتماعية إلى حد أن العلاقات الاجتماعية المتّسمة بشتى أشكال التضامن أصبحت مشتتةً وحيث أصبح الضبط الاجتماعي ضعيفا لا تقوم له قائمة فاسحًا المجال لفردانية مطلقة العنان غدت مصدر الانحرافات الاجتماعية. على مقربة من الحرب العالمية الأولى، هجر سكان الريف الجوعى (نتيجة قانون فارنيي وقانون مجلس الشيوخ) البادية نحو المدن بحثا عن العمل الذي أصبح إشكالية في أرضهم الزراعية المصادرة. ولأنها غالبا ما كانت مشكلة من شبان عاطلين عن العمل يواجهون صعوبات في الحصول على مناصب شغل، كانت هذه الفئة الاجتماعية موضوع نقاشات حادة لدى الطبقة السياسية الكولونيالية. لقد أشارت تقارير واردة، في الغالب، عن المحافظين إلى خطر الانحراف الذي يهدد جموع الشبان الريفيين العاطلين عن العمل كما اتخذت إجراءات كفيلة بالحد من هذا الوباء المستعصي. حينئذ فقط، أُقرّ التعليم المجاني في كل البلاد دون تمييز بين الجنسين قصد جعل المعتدى عليهم "ميّالين إلى السلم والتحضّر".

[1]- Marouf (Nadir): Pour une sociologie culturelle in revue de l'URASC - Oran - 1988.

لقد مست حملة تحسيسية تقودها السيدة أليكس المدن الكبرى التي تفشت فيها بقوة ظاهرة التخلّي الأسري.[1] في ذات السياق، مثلت فائدة وجدوى التمدرس الموضوع الأساسي الكفيل بإنقاذ عدد من الفتيات اللواتي ما يزلن مترددات من مخالب الانحراف والفراغ. هكذا إذن كانت الإدارة الكولونيالية قدْ خطت خطوة ثانية بعد تلك الهادفة إلى تمجيد تفوق الحضارة الغربية.[2] إثر بعض الامتيازات الممنوحة، حقا، وبشح، لبعض أبناء "الأعيان"، جاء دور تعميم الممارسات المدرسية على الفتيات والفتيان الريفيين والحضريين. حدث هذا تزامنا مع إعادة تنظيم نظام التعليم العالي الذي ما يزال متميزا بطابعه المفرط في الانتقائية، والذي يزاوله خصوصا المعمرون وعرضيا "الارسطقراطية" الحضرية المحلية.[3] رغم فتح عدد كبير من المعاهد الجديدة، ظل دخولها شديد الصعوبة على الجزائريين. يشهد على هذا الأمر الازدهار العددي والنوعي من حيث المنشآت بين الحربين العالميتين:

-إنشاء معهد متعدد التقنيات في الجزائر العاصمة؛

-فتح معهد البيوكيمياء العامة وبيوكيمياء التغذية؛

-إنشاء معهد التربية البدنية سنة 1944؛

-ميلاد معهد الطاقة الشمسية؛

-إنشاء معهد الدراسات الإسلامية العليا في 1946؛

-كان تأسيس معهد الوقاية الصحية سنة 1947؛

-معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الكرة الأرضية بالجزائر سنة 1931،

-المعهد التحضيري للأعمال أُنشئ في 5 أوت 1957؛

-معهد القياس النفسي وقياس الحياة أنشئ في 1945؛

-إنشاء معهد البحوث الصحراوية سنة 1937؛

-معهد العمران أنشئ سنة 1942 وفتح في 1946؛

-فتح معهد الإثنولوجيا للدراسات الشرقية؛ الدراسات الفلسفية وعلم الاجتماع سنة 1952.

---

[1] – انظر في هذا الشأن رسائل محافظ بون Bone (عنابة حاليا) والتي ذكرتها إيفون تيران Turin (Y.) في:
Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale », Alger, 1983, p 106.

[2] – إيفون تيران Turin (Y.) : مرجع سابق، ص 174.

[3]- Marouf (N.) : Où va l'université algérienne ? In Revue de l'URASC, Oran, 1989, p 125.

لـم يُتبـع الحمـاس الـذي ميّـز هـذه العمليـة الواسـعة لإنشـاء المؤسسـات الجامعيـة بسياسـة اسـتقدام عادلـة ومجرّدة مـن التمييـز تجـاه الجزائـريين. تظهـر دراسـة أجريـت مـن طرف تياد[1] 16 سنة 1955 تعدادا يقارب 5000 طالب من بينهم 300 جزائري فقط.

إضافة إلى الطابع التمييزي لنظام التعليم، يكمن التفسير في صنف من التنظيم مفرط في المركزيـة مـن حيـث جـوهره. فعـلا، لقد أحصـى المختصـون فـي المسـألة تمركـز الأغلبيـة الساحقة من الكليات والمعاهد في مدينة الجزائر. في حين لم تحظ وهران غربا وقسنطينة شـرقا يمثـل هـذه المؤسسـات. عنـد الاسـتقلال كـان تعـداد الجـامعيين 6803 طلبـة و513 أستاذا. كان مدينة الجزائر لوحدها تضمّ 5400 طالب و440 أستاذا.[2]

الأمر الذي يدلّ علـى قلـة الأهميـة المولاة لداخل البلد. يبدو المنطـق المتحكم فـي موقـع إنشـاء المعاهـد والكليـات مشـابها لـذاك المنبثـق عـن النظـام الاقتصـادي المتبنّـى والموجـه أساسا إلى منطق الانفتاح على الخارج.

تسْتجيب هيكلة التعداد الجامعي لضرورات كولونيالية تطغى عليها اعتبارات سلب وتحويل الثروات الوطنية لصـالح المعمرين وبلدهم الأصـلي. تقدم المعاهد الناشئة شيئا من الدعم للنظام الكولونيالي. تبقّى على المعمرين استكشاف البلد. وكانت المعاهد المبرمج إنشاؤها أو تلك التي سبق فتحها موجهة إلى استكشاف ما تختزن أرض الجزائر من ثروات. كانت الأهداف الكولونيالية تستقطب اهتمام واضعي هذا البرنامج وكان كل الإنتاج العلمي يبدو موجها نحو البحث عن الربح الكولونيالي الفوري.

إنّ العلوم الإنسانية أو ما شابهها، سواء من حيث مضمون تعليمها أو الجانب التنظيمي، قد ظلت مرتبطة بأهداف غالبا ما تكون متوجهة نحو الضرورات السياسية – الإيديولوجية التي تشتغل باتجاه مشروع كولونيالي يُغذّي النزعة التجارية والمركانتيلية.

[1]– ذكرها فاردينبارغ (ج. ج) Wardenburg (J. J.): مرجع سابق، ص 143.

[2]- Bouguessa (Kamel) : « Contribution à l'étude de l'élite algérienne : les intellectuels algériens en métropole durant la période coloniale, in revue des sciences juridiques, économiques et politiques N° 1, Mars 1987.

1-1- العلوم الاجتماعية ضمن النظام الجامعي الكولونيالي:

يجب أن نؤكد، بدءًا، بأن العلوم الإنسانية، وقبل أن تكون تعليما راسخا في النظام الجامعي الكولونيالي، قد كانت ممارسة طويلة الأمد على أيدي بعض الضُبّاط، المعلمين المشبعين بنزعة إنسانية توفيقية وتمجيدية أورو-وسطية.[1]

يستمدّ جهدهم هذا قوتهُ من مشاعر الحرص على تقريب الثقافات المختلفة، كما يسعون، في إطار مقاربة أولى مع السكان الأصليين، إلى تقليص الفارق الاجتماعي بالاعتماد على مسعى دمج الطبقات الاجتماعية الأهلية الأقل رفضا للنظام الكولونيالي، والتي تعدّ، في تناقض صارخ، الأكثر انبهاراً بالنماذج الثقافية الأوربية ومرتكزها المتمثل في الفركوفونية. كان التقرّب من هذه الطبقات الاجتماعية يحدث خصوصا في الأرسطقراطية الحضرية. إن هذا العمل الذي يستعير من الاثنوغرافيا مسعاها مفعم بدفاتر السفر التي تظهر تأثر العسكريين بما اكتشفوه من مناظر طبيعية ومناخ. إنّ "تمجيد الاندفاع الفرنسي" وإضفاء مسحة فولكلورية على محيط السكان الأصليين الذي يقلّص إلى مجرّد ديكور يمثلان السمات المهيمنة لإثنوغرافيا اختزالية، صارت، والحال هذه، تتبنى أسلوبا غنائيا – غرائبيا، غالبا ما يتناسى مقتضيات الصرامة العلمية. إن الاهتمام الذي أظهره، لاحقا، الضباط الذين أصبحوا إداريين بمقتضى الضرورة، لكي يدرسوا حياة سكان الريف الذين صاروا حضريين، الرحّل، المدن الداخلية، الدواوير، وكذا أنماط عيش السكان، يمثل مغامرة جديدة للاثنوغرافيا العسكرية، ما يُشير، في ذات السياق، إلى استراتيجية هادفة إلى القضاء على سكان يرفضون الاستسلام رغم شراسة الغزو الفرنسي وأهمية الوسائل الموظفة. قصد كشف سرّ المقاومة، اضطر الفرنسيون إلى التعرّف على الأنظمة التي تقوم عليها الطرق الدينية وكذا فهم نظام الأنْساب والقرابة؛ أي أن يفقهوا، باختصار، أعماق مجتمع السكان الأصليين، وهذا، عن طريق إقامة محطات خاضعة. وإن اقتضت الضرورة، فإنهُ يتم السعي إلى سياسة "فرِّق تسُدْ" بين الأعراش والقبائل لإذكاء الكراهية، التي غالبا ما تُضخّم لإيقاظ الفتن النائمة المتمثلة في الصراعات بين الإخوة والميول العدوانية.

---

[1]- فاردينبارغ (Wardenberg (J. J.: مرجع سابق، ص 147.

لقد اقْتضَى توظيف الاثنوغرافيا للاغتصاب والسلب اللجوء إلى إجراءات متعصبة وإلى صور نمطية تعطي فكرة عن انحرافات اختصاص يعد أصل العلوم السياسية في الجزائر.[1] إنه ميراث ثقيل، وبدورها، فإن الاثنولوجيا التي خلفت الإثنوغرافيا سقطت، بدورها، في فخ استراتيجية تخدم مصلحة النزوع إلى التخريب والسلب.

تتزامنُ ذروة هذه الممارسات أساسا مع سياسات المعسكرات وخوصصة النظام العقاري التقليدي. كما استفاد تفكيك البُنى الزراعية الذي دشّنهُ قانون فارنيي وقانون مجلس الشيوخ (Senatus consult) من خدمات الإثنولوجيا الكولونيالية التي دونها لم يكن في الوسع تنفيذ التشريع الجديد. لقد جنّدت مشاكل الأرض وما يتعلق بها من روابط اجتماعية وسائل معتبرة، وقد لعبت الإثنولوجيا، في هذا المنظور، دورا بالغ الأهمية.

بوصفهما اختصاصين جامعيين، فقد عرفت الاثنولوجيا والانثروبولوجيا من بعدها انتعاشا في النشاط وديناميكية، لاسيما مع ماسكيراي، الأستاذ بالمدرسة العليا للآداب في الجزائر 1877–1976. بعدم تخليهم عن الأحكام العنصرية المسبقة والافتراضات التي تقف وراء إيديولوجيا تعظيمية تمدح عظمة الحضارة الأوروبية، اجتهد الانثروبولوجيون والاثنولوجيون الجامعيون في التمجيد التحضري تجاه مجتمع يعتبرونه متخلفا. مذاّك، أنيطت بالتعليم مهمة التمثل والمثاقفة، اللذين، قد ينحوان، حسب منظور المولعين بالنظام الكولونيالي، إلى دمج الجزائر في مجموع يقدم على أنه "كلية": الاتحاد الفرنسي. بين 1930 و1950 نالت العلوم الاجتماعية لتلك الفترة مزيدا من الأهمية (التأثير) بافتتاح معهد مستقل تابع للمدرسة العليا للآداب بمدينة الجزائر صنف علم الاجتماع، ابتداء من 1952، في نفس الخانة مع العلم الكولونيالي وأدمج معه لكي يصبح أداة في خدمة الفرنسيين على غرار الأنتروبولوجيا والإثنولوجيا.

لقد بدأ عهد جديد مع تأسيس علم الاجتماع. فهل يجب، لهذا، التحدث عن رؤى جديدة متخلصة من التصورات الاختزالية؟ لا يمكن أن تخطر هذه الفكرة على بالنا. لقد حرضت حرب الجزائر وما أدى إليها من مشاكل حادة المتحمسين للنظام الكولونيالي. كانت

[1]– يمثل هذا التيار الفكري بعض أعمال:

* Doute : Magie et religion dans l'Afrique du nord (Alger 1909) ;
* Goichon : La femme chaouia de l'Aurès (Paris, 1929) ;
* Desparmet : Coutumes, institutions, croyances des musulmans d'Algérie (Alger, 1948).

المأساة الجزائرية قد بدأت تجد لها مكانا في الحقل السوسيولوجي. في بداياته، كان يهيمن على هذا الأخير طلائع علم الاجتماع الفرنسي. ما يجدر بالتأكيد هو أن هذا المسعى المتبع قد أدخل المعيار الكولونيالي. لقد استقطبت المأساة الجزائرية الاهتمام ثم إن إشكالية هذه الأخيرة، بوصفها ظاهرة سوسيولوجية في ظل ترسانة مفهوماتية منفصلة عن النظام الكولونيالي، قد أخفت بحذق جوره باللجوء إلى مفهوم "التخلف" الذي ينظر إليه، للأسف، من زاوية معيارية شديدة الشمولية. إن تواتر المعارف المتراكمة في مراحل الاستكشاف التي تلت ظهور العلوم الاجتماعية قد حصرت هذه الأخيرة في دور "عون" مكلف بكشف "اختلالات" "مجتمع متخلف". إن المجتمع الجزائري، بوصفه موضوعا تاريخيا في كفاح من أجل استقلاله، يتم إبعاده، عمدا، عن إنتاج هذه العلوم الاجتماعية، تدرك الذات الجزائرية وتحلل من خلال منظور مشوّه يحيل إلى الممارسات الاثنوغرافية العسكرية. يجب التأكيد على أن علم الاجتماع اختصاص غير منفصل عن هذه الأخيرة ولا عن الهوية الثقافية السائدة التي كانت مهيمنة على المجتمع الأوروبي. ما يدل على الاهتمام المعلن بالتداخل مع نظام قائم مسبقا تشكل أدبيات العلم الكولونيالي قاعدة له.

في هذا الصدد، ماذا يمثل التعليم العالي وتعليم العلوم الاجتماعية في السياق الاقتصادي الكولونيالي الأوروبي؟ إنهُ سؤال جدير بالطرح لأكثر من سبب. سيسمح هذا السؤال، بدءًا، بأن تدرك، انطلاقا من الغاية السوسيو–اقتصادية، فائدة ومكانة حاملي الشهادات الجامعيين واندماجهم في قطاعات النشاط السائدة وبأن يتم، استطرادا، ضبط فرص ضمّ المؤسسة الجامعية لعالم الشغل وترسيخها فيه وكذا ما يتاح من فرص مهنية وترقوية.

1–2– النظام الجامعي ومسألة الشغل:

يبدو أن كل الأمور تشير إلى جامعة ذات جوهر كولونيالي: اختصاصات دراسية موجهة نحو أهداف ربحية ونزعة مركانتيلية جلية في أوج الحضارة الأوروبية، مضمون تعليمي للعلوم الاجتماعية ذو نبرة داعية إلى الكولونيالية، تعليم يضيق على الاختصاصات المحلية، إذا لم يكن يعمل على بث إيديولوجيا تمجد التفوق الأوروبي، مجبرا، السكان الأصليين، بالنتيجة، على أن يسلكوا مسارا مسطرا مسبقا في ظل روح استعمارية ذات نزعة ترمي إلى تخريب ومسخ شخصية اجتماعية عريقة.

لم يكن بوسع تنظيم أطوار التعليم، سواء من حيث شعب الدراسة أو ما تستقطب من جمهور، أن يخرج عن هذا الإطار. يتم، من جهة، دفع الأوروبيين المتعطشين للاتجار إلى الشعب ذات الطابع الربحي (حقوق، طب...)، من جهة أخرى، يسمح لبعض أبناء الوجهاء الجزائريين، بشيء من الصعوبة، بأن يحتلوا بعض المقاعد في شعب الآداب الفرنسية خصوصا. صحيح أن الرغبة الشديدة في التعرف على لغة المستعمر الفرنسي والانبهار بأفكار الإنسانيين الأوروبيين قد ساهما، بصفة أكيدة، في أن يختارها أبناء الأرسطقراطية الحضرية الجزائرية. للبعض منهم، كان يفترض أن يفتح لهم هذا الأمر السبيل إلى ممارسة مهنة التعليم، وإلا، الحصول على وظائف في إدارة وتسيير المدارس والثانويات. بالنسبة للآخرين، الذين ما يزالون في حالة كبت، فإن اللغة الفرنسية سلاح بلاغي، قد يمكن استعماله ضمن الخطب في الهيئات السياسية.[1] لم يكن الطلبة الجزائريون ميالين إلى علم الاجتماع، الفلسفة أو علم النفس. بدأ انخراطهم في هذه الشعب مع الاستقلال. على كل حال، فإن الجامعة، في الجزائر المستعمرة، والتي لا تتيح للمجتمع الجزائري سوى القليل من فرص بلوغها، وتتمتع بالوضع القانوني الرسمي بوصفها جامعة فرنسية، والتي لها نفس برامج التعليم مثل تلك المقدمة في المؤسسات التعليمية العليا بالبلد الأصلي، كانت شبيهة بجسم "غريب" في قلب المجتمع العربي. كم عدد حاملي الشهادات الذين أدمجوا في القطاعات السوسيو – اقتصادية ؟ كم عدد أولئك الذين أجبروا على المنفى أملا في الحصول على وظائف في مستوى مؤهلاتهم وشهاداتهم؟ من النادر الحصول على وثائق تتضمن معلومات بهذه الأهمية. غير أنه بإمكاننا، على سبيل المثال، ذكر دراسة للطيب شنتوف[2] يمكن أن تلقي الضوء على تشغيل الإطارات الجزائريين وعلى توظيف تمييزي بعمق. في هذه الوثيقة، يكشف الكاتب الطابع المتخلف والمفكك للاقتصاد الجزائري. لم تؤد بعض محاولات التصنيع بين الحربين العالميتين ودخول مشروع قسنطينة حيز التنفيذ سنة 1956، سوى إلى بعض التغيرات في ما يتعلق بامتصاص اليد العاملة المؤهلة والإطارات الجامعيين. كان تفسير هذا الأمر يكمن في تميز الاقتصاد الجزائري بالطابع الكولونيالي المنفتح على الخارج

[1]- Lucas (Philippe), Vatin (Jean-Claude) : L'Algérie des anthropologues, Paris, Maspero, 1975, p 13.
[2]- Chentouf (Tayeb): Cultures techniques et sociétés en Algérie. In revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques, N° 1, mars 1980, p 16.

والذي يعطي أهمية متزايدة للقطاع الثالث والإدارة على حساب صناعة تحويل موارد البلد المنجمية والزراعية. إلى جانب بطالة مستعصية تمس الجزائريين أساسا، فإن بنية الشغل تظهر مهنا ثانوية وهشة تؤديها جماهير الجزائريين. أما الأوروبيون، فإنهم يشكلون نوعا من الأرسطقراطية المؤهلة للتأطير، للتسيير والتصور. هكذا إذن، لا يشكل الجزائريون سوى 5,2% من إطارات الصنف "أ" بالإدارة. وهم 11,81 في الصنف "ب"، في حين يشكلون 10,4% في الصنف "ج" وترتفع نسبتهم في الصنف "د" إلى 53,77%.[1]

أما التشغيل، الذي يمسّ الجزائريات، فيكاد يكون منعدما. وإن وُجد، فهو في شكل مهام الخدمة المنزلية حيث يضاف إلى هشاشة طابعه المنهك والممل تحت نعوت مهينة تطلق عن سوء نية.

ولا وجود لحملة شهادات في العلوم الاجتماعية، وهذا في كل قطاعات النشاط. إن القلة القليلة من الذين حاولوا فهم المجتمع الجزائري وفق منظور مختلف عما سبق إليه العلم الكولونيالي كانت منبثقة من فئات المعلمين، الكتاب، الأطباء، ولاسيما المؤرخين الرافضين للتأريخ الكولونيالي (الشيخ مبارك الميلي، توفيق المدني، محمد الجيلالي، الشريف ساحلي ومصطفى لشرف). كانوا يؤدون هذا الجهد بوصفهم حاملي شهادات في العلوم الاجتماعية وباستقلالية.

لكونها في محيط كهذا، كان حتما على الجامعة الكولونيالية والعلوم الاجتماعية أن تكون متخلفة، بالية من حيث محتوى تعليمها وتمييزية في نظامها التوظيفي. وبتعبير آخر، لم تتمكن الجامعة الكولونيالية، ولا العلوم الاجتماعية، في جوانبها الانتقائية، من أن تبتّ في هدف إدماج حاملي الشهادات المتخرجين منها (لاسيما الجزائريين منهم). بالعكس من ذلك، فإن سياسة التوظيف المرصعة بفضائل وهمية قد حالت دون تحقيق أية ترقية وأجبرت معظم الجزائريين والجزائريات على أن يكونوا مجرد متفرجين على عالم يصنع دون مشاركتهم في جوانبها البرامجية ومضمون تعليمها، كانت الجامعة الكولونيالية والعلوم الاجتماعية غير منسجمة مع تطلعات المجتمع الجزائري. لقد كانت بالأحرى، ميالة إلى نظام اجتماعي مرتبط عضويا بالبلد الأصلي.

[1] – الطيب شنتوف: مرجع سابق، ص 17.

حين ينظر إليه من خلال البعد السوسيو–مهني، فإن التعليم الجامعي، المقام في الجزائر يتميز باختلاله الوظيفي، ويتميز، خصوصا، بعجزه عن تلبية التطلعات السوسيو–اقتصادية لهذا البلد. هذه التطلعات التي كانت، مع ذلك، موجهة نحو البلد الأصلي، وكانت، بالنتيجة، "قليلة الاهتمام" بالجامعيين المحليين. فللحيلولة دون هذه الوضعيات، ظهرت الجامعة الجزائرية. المنفصلة، أخيرا، عن الوصاية القديمة ومغالطاتها.

2– التكفل بالميراث الجامعي الكولونيالي:[1]

لقد كان الاستقلال بفضل تضحيات جسيمة قدمها شعب برمته، أمة مكلومة في ذاتها وفي بُناها السوسيو–اقتصادية. كان على الجزائر أن تواجه الأمور الأكثر استعجالا حتى تحافظ على حالة اشتغالها وحتى تعيد الحيوية لما كان يشكل قطاعات نشاطاتها، بل إصلاحها أيضا. كما كانت مغادرة المعمرين بكثافة وشغور المناصب عائقا كبيرا وشللا وضربة قاضية لبلد منزوف. لقد تمثل إجراء إنقاذي، خلال الظروف السائدة آنذاك، في "ترقية شريحة واسعة من الجزائريين لكي يشغلوا مناصب كانت إلى حد الساعة حكرا على غيرهم".[2] هكذا، مع الاستقلال، تمّ تعيين المستفيدين من التعليم الكولونيالي، الذين كانوا مرؤوسين، في مناصب عليا لسد النقص المسجل من حيث الإطارات والمسيرين. حسب بعض المحللين، كان هذا الأمر يفترض "أن فرصة قد أتيحت لسامي الموظفين والقادة الجزائريين في تلك الفترة، والمزودين بثقافة فرنسية واسعة، لكي يُبْقوا على ثقافة نشرتها المدرسة الكولونيالية، بل حتى يُعيدون إنتاجها، ولكي يحافظوا على نظام التعليم المتضمن فيها".[3]

في هذا المنظور، يندرج تجسيد بعض مبادئ اتفاقيات إيفيان والتي كان هدفها يدخل ضمن استراتيجية للمحافظة على اشتغال الثقافة الفرنسية وجعل التعاون الجزائري – الفرنسي أكثر إفادة لفرنسا. هكذا، وابتداءً من 1962 أُبرم بروتوكول اتفاق قصد السماح

[1]– "يسود الاعتقاد بأن الجامعة الجزائرية، غداة الاستقلال، كانت استمرارا لنظام التعليم العالي الكولونيالي في هياكله. غير أنه قد كانت محاولات لإعادة النظر في فلسفتها، التي باتت متمحورة حول مزيد من العدالة الاجتماعية". عن ديليون وجماعته، مرجع سابق، ص 165.

[2]– الطيب شنتوف: مرجع سابق، ص 18.

[3]- Bruno (Etienne) : Algérie, Cultures et révolution, Paris, Seuil, 1977, p 122.

للجزائر بالاستفادة من رعاية تقنية فرنسية في مجال البحث العلمي والتعليم العالي. بناء على هذا الاتفاق، كان يتعين على القوة الاستعمارية السابقة أن تضع تحت تصرف الجزائر تقنيين وأساتذة كانت قد أوكلت لهم مهمة ضمان استمرارية التأطير التقني والإداري. يلحّ الجانب التكويني للإطارات الجزائريين، سواء في الجزائر، أو في فرنسا، على فرصة دمجهم قصد تنفيذ سياسة تكوين وبحث علمي في الجزائر. لقد تم إقامة هياكل قصد ترقية وإتمام ما اتفق على تسميته التعاون الجزائري الفرنسي. وهذا شأن مجلس البحث العلمي المكلف بتسيير بعض المعاهد وبضمان ديمومة التعاون بين فرنسا والجزائر. كانت هيئة التعاون العلمي المكلفة بتنفيذ المهمة التي بدأها مجلس البحث العلمي تُبدي رأيها في برامج البحث العلمي التي يتقدم بها عُمداء الكليات، مدراء المدارس الكبرى والمعاهد الجامعية. بدلا من الحديث عن قطيعة وتميز في جوانبها النوعية، ظلت الجامعة في العشرية الأولى بعد الاستقلال تحمل طابع النظام الذي وضعهُ الأوروبيون. لم تكن بعض التعديلات التي أُجريتْ مباشرة بعد الاستقلال إلا شكلية.

هكذا، ومنذ 5 جويلية 1962، تم تعميم النظام الفرنسي المسيّر لجامعة الجزائر على كل الجامعة الجزائرية. رغم الأهداف المتمثلة في إضفاء طابع جزائري على التعليم الجزائري بحيث يكون في انسجام مع الواقع السوسيولوجي الجزائري المتشكّل من أصالة التنوّع، غنى الثقافة واللغة العربية، فإن جامعة بُعيْد الاستقلال، لم تكن تختلف البتة، من حيث أسسها البنيوية والتنظيمية، عن الجامعة الفرنسية الكولونيالية.

كما تجدر ملاحظة أهمية أعداد الطلبة التي شرعت تسجل منذ 1962 تطورا هاما تبعا للاحتياجات المعبّر عنها في المخطط السوسيو–اقتصادي،[1] السوسيو–ثقافي وعن طريق "الإدارة السياسية الرامية إلى تلبية الرغبة في تحصيل العلم"[2] التي صارت هاجس طبقات واسعة من المجتمع الجزائري. هكذا، ومن 3000 طالب، يشكل الجزائريون ألفا منهم تقريبا، غداة الاستقلال، قفز عدد الطلبة، سنة 1966 إلى 6500 جزائري. أما الأساتذة، فمن 298 سنة 1962، من بينهم 82 جزائريا فقط، بلغ عددهم، سنة 1968،

[1] – وهو ما يكشف عليه مؤلف لعبيدي جمال Labidi (Djamel) الضخم:
Science et pouvoir en Algérie : De l'indépendance au 1er plan de la recherche scientifique 1962-1974, Alger, OPU, 1992.

[2]- Djeghloul (Abdelkader) : L'Université algérienne : entre le dionysiaque et l'apollinien, Recueil de conférences, centre culturel, Paris, 1987.

380 جزائريا على تعداد مجمله 724 أستاذا.[1] يدل هذا التطور الرائع، في ظرف زماني وجيز، على تعطش مجتمع طالما أجبر على أن يكون في غاية الجهل، كما يعكس تطلعات، طالما كانت مكبوتة، إلى تحصيل العلم والمعرفة الكونية. لقد كانت الطموحات الوليدة بعيد الاستقلال عظيمة، توثق هذا النصوص الرسمية الصادرة عن الدولة الجزائرية الوليدة. انطلاقا من برنامج طرابلس، وصولا إلى الميثاق الوطني، مرورا بميثاق الجزائر، تؤكد كلها ضرورة تحقيق استقلال سياسي، اقتصادي وثقافي تكون دونها برامج التنمية مجرد خديعة. هل في استطاعة الجامعة بهياكلها الموروثة عن الاستعمار أن تشكل، في ما وراء تشكيلتها البشرية، ركيزة موثوق في قدرتها على أن تحرك ديناميكية في مستوى الطموحات المشروعة لأمة يافعة؟ يظهر تقييم نقدي للتعاون العلمي – الثقافي طبقا للمبادئ المنصوص عليها في اتفاقيات إيفيان بأن الأمر يتعلق بمساعدة موجهة للمحافظة على مصالح المستعمر السابق أكثر مما يتعلق بتعاون في صالح الطرفين.[2] بحيث أن "هذه المساعدة لم تكن عند الممارسة في منأى عن التدجيل والارتجالية اللتين كانتا تميزان العلاقات الفرنسية – الجزائرية.[3] في 11 جوان 1971، وبالنظر إلى هذه الحصيلة السلبية شكلا ومضمونا، قررت الحكومة الجزائرية وضع حد لهذه المساعدة والقيام بتفكير معمق حول إعادة تحديد هياكل التعليم العالي والبحث بالنظر إلى مخطط التعمير الواسع المزمع تطبيقه وإلى ما قد ينجر عنه من تحديات تكنولوجية. رغم أن عدد حاملي الشهادات المتخرجين سنة 1969 قد عرف تطورا (817 حامل شهادة) بالنسبة لسنة 1963 (93 حامل شهادة)[4]، فلم يكن هذا كافيا لإطلاق مخطط التنمية الذي كان يهدف إلى إرساء العدالة الاجتماعية والتوازن الجهوي اللذين طالما طالبت بهما عديد النصوص الرسمية والبرامج الوطنية.

[1] – جغلول عبد القادر: مرجع سابق، ص 180.

[2] – في ما يتعلق بالتقييم النقدي لهذا التعاون العلمي والجامعي، أنظر: ديليون والجماعة. مرجع سابق، ص 165.

[3]- Taleb Ibrahimi (Ahmed) : De la décolonisation à la révolution culturelle, Alger, SNED, 1973, p 77.

[4] – عبد القادر جغلول: مرجع سابق ص 97.

3- ميلاد الجامعة الجزائرية:

فمشروع إقامة جامعة تكون بمثابة "رأس الحربة" بالنسبة لمجتمع عانى ويلات النظام الكولونيالي ليس وليد الاستقلال. فحتى قبل اندلاع ثورة نوفمبر 1954، كانت مختلف الأحزاب والتيارات السياسية المنبثقة عن الحركة الوطنية الجزائرية قد أبدت أملها في أن تشهد، يوما ما في المجتمع الجزائري، قيام نظام مدرسي وجامعي يتعين عليه نشر تكوين تقني وعلمي وإقامة مجتمع مزدهر، متخلص من مخلفات الاستعمار الفرنسي. منذ زمن بعيد، كان نظام التكوين والجامعة خصوصا مُرْتبطين، في منظور الحركة الوطنية الجزائرية، بمهمة التحرير الوطني، وأخيرا، بمسار بناء اقتصاد مستقل ومتوجه نحو تلبية الاحتياجات الأساسية للمجتمع الجزائري. كما أن هذه الرؤية مرتبطة أيضا بإطلاق ثورة ثقافية. قد تنحو إلى "تكوين إنسان جديد".[1]

إجمالا، شكلت التوجهات المنصوص عليها في النصوص الأساسية للأمة، في ما يخص نظام التكوين، نقاط ترسّخ، دونها، تكون استراتيجية التنمية خلال سبعينيات القرن الماضي مجردة من كل معنى. وعليه، فإن مشروع إعادة بناء النظام الجامعي يندرج، بعد إدانة الموروث الكولونيالي والنقائص الملاحظة، ضمن مشروع مجتمع يتعين إقامتهُ، بحيث يتمحور الكل في استراتيجية تنموية شُرع فيها مباشرة بعد فسخ اتفاق التعاون في 11 جوان 1971.

3-1- عزم الدولة وبوادر جامعة وطنية:

بدا إصلاح التعليم العالي، منذ بداية سبعينيات القرن الماضي، ضرورة ملحة، وأنه يشكل، بوصفه أحد أسس استراتيجية التنمية الوطنية، منظومة علمية – تقنية كفيلة، في جوانبها التعليمية والبحثية، بأن تنتج إطارات ذوي كفاءات معترف بها. هؤلاء الذين سيكون عليهم، أخيرا، الانخراط "في مسار استهلاك التكنولوجيات الحديثة المتعدد الأشكال".[2] بالفعل، وبعد استرجاع التراب الوطني والسيادة، عكفت الدولة الجزائرية على مهمة التنمية السوسيو – اقتصادية المتمحورة أساسا حول بناء اقتصاد "متمركز على ذاته ومتكفل

[1]- أحمد طالب الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 56.

[2]- نسيب رجم: مرجع سابق، ص 74.

بذاته".[1] كان القول السائد، آنذاك، أن الاستقلال السياسي يظل غير مكتمل إذا لم يرفق باستقلال اقتصادي. لهذا الغرض، وُضعتْ مخططات خُماسية تهدف إلى تزويد البلد بصناعة عصرية، والتي تتطلب، بدورها، وثبة علمية وتقنية للمحيط الاجتماعي. كان يتعين، حينئذ، دمج الجامعة في مشروع شامل لتلبية التطلعات السوسيو-سياسية والسوسيو-اقتصادية الجدية المنقذة والكفيلة برفع المجتمع الجزائري إلى مصف المجتمعات العصرية.

أن يتم، إجمالاً، إحداث تحول عميق في أنماط العيْش والتصرف في الجزائر. كانت سياسية تلك الفترة تطمح إلى تحويل الجزائر إلى "يابان إفريقيا".

3-1-1- إصلاح التعليم العالي لسنة 1971:

3-1-1-1- فكرة وظائفية جديدة:

انطلاقا من هذا التاريخ الحاسم، شهدت الجامعة إدخال تغييرات هامة تجسّدت خصوصا بالإلغاء المنْتظم لنظام الكليات الموروث وتعويضه بالنظام الجامعي الذي بات يُنظر إليه بوصفه محرك التنمية السوسيو-اقتصادية، على غرار الأنظمة الجامعية في البلدان الاشتراكية في تلك الحقبة".[2] بالفعل، ولكونه يتدخَّل في سياق من التقلبات السوسيو-اقتصادية والسوسيو-ثقافية، كان الإصلاح القائم يهدف إلى بعث جامعة جديدة بإقامة هياكل بيداغوجية جديدة "تستمد مضمونها من المجتمع الجزائري وتكون في خدمة الجماهير الشعبية".[3] إن المبادئ التوجيهية التي يتعين على الجامعة الحرص عليها هي:

1) تسْريع وتيرة ديمقراطية التعليم العالي بتيْسير دخول الجامعة لعدد متزايد من جماعات التلاميذ الذين أتمّوا بنجاح الطور الثانوي؛[4]

2) تسريع إنتاج الإطارات بإسقاط الحواجز النخبوية، التي كانت تتحكم في المسار الجامعي الكلاسيكي؛

---

[1]- شنتوف الطيب: مرجع سابق، ص 17.

[2]- ديليو (ف)، لوكيا (ج) سفاري (م): مرجع سابق، ص 164 و165.

[3]- جغلول عبد القادر: مرجع سابق، ص 181.

[4]- عن ديمقراطية الجامعية، انظر تعليقات:

أ) ديليون، لوكيا وسيفاري: مرجع سابق، ص 155.

ب) رامون ماسيا مانسون: Ramon Macia Manson : Universidad y démocratia ; Madrid, CUPSA, 1978, p 41

3) أخيراً، إقامة علاقة جديدة بيْن المجتمع والمعرفة.

يهدف إصلاح التعليم العالي إلى تأسيس جامعة جزائرية أصيلة، تختلف جذريا عن الجامعة الكولونيالية وتكون في انسجام مع التطلعات السوسيو–اقتصادية لأمة طموحة.[1] في خليفة هذه الجوانب البنيوية، تحرّكُ هذا الإصلاح أربعة خيارات كبرى. بفضل مساهمة الجامعة، يتعلق الأمر بتجسيد ديمقراطية التعليم، جزأرة هيئة التعليم بها، تعريبه وجعل الخيار العلمي والتقني أمرا لا رجعة فيه بحيث يكون كفيلاً بأن يشكل لحمة مع النظام الاقتصادي القائم على تفضيل التكنولوجيات المستوردة.

إن الاسترجاع الواسع للثروات الطبيعية وتأميمها، استخدام تجهيزات صناعية ذات قيمة تكنولوجية عالية، والثورة الزراعية قد "زادت اسْتشْعار مقتضيات التنْمية العلمية والتقنية"[2] وأدت إلى الإسراع بالإصلاحات المؤسساتية والإدارية. كما وضعت رؤية جديدة لتهيئة الإقليم بغرض إطلاق ديناميكية تنمية مناطق الهضاب العليا وفكّ العزلة عنها، وهذا عن طريق تنفيذ مخططات خاصة. قصْد احتواء الهجرة المكثفة لسكان الريف عن طريق تلبية احتياجاتهم تماما مثل كل جزائري المدن الكبرى، كان مُهمًا إنشاء تجهيزات سوسيو–طبية، مدرسية وغيرها في المناطق الريفية. كان خطابُ السلطات السياسية ينمُّ عن إرادة في تحقيق التوازن الجهوي والعدالة الاجتماعية في توزيع الثروات الوطنية. أحدث المسعى السياسي – الاجتماعي الجديد قطيعة مع سياسة النظام الكولونيالي، حيث يتجه إلى أن يكون أكثر جُرأة في ما يتعلق بالموارد المالية المجندة والطاقات المعبأة التي يُعتقد، بلا شك، أنها كفيلة بتوجيه التنمية نحو المناطق الأكثر فقرا. إن "الصناعات المصنعة التي قد تتمتع، في ذاتها، بفضائل التنمية المنعكسة على باقي قطاعات الاقتصاد"[3] وعن طريق نزوعها إلى ابتكار فروع صناعية أخرى، تُعتبرُ، في حاصل الكلام، بمثابة ترياق لمشكل تخلّف البلد. إن التشكيل المؤسساتي الجديد مكلف بمهام جديدة في إطار استراتيجية التنمية هذه. في هذا السياق، إن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المنشأة

[1]– في مطبوعة نشرتها وزارة التعليم العالي يؤيد المرحوم محمد الصديق بن يحيى بحماس كون "هدف الجامعة تكوين الإطارات، كل الإطارات الذين تحتاجهم الأمة". في وثيقة، المطبعة الرسمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 23 جويلية 1971، ص من 11 إلى 39.

[2]– لعبيدي جمال: مرجع سابق، ص 81 إلى 123.

[3]- Balta (Paul) et Rulleau (Claudine) : L'Algérie des Algériens 20 ans après, Editions ouvrières, 1981, p 106.

في 21 جويلية 1970، مكلفة بإجراء تفكير عميق من أجل تطبيق إصلاح للتعليم العالي. في أساسها السياسي المتماهي مع المشروع التنموي، تظلّ الدولة الجزائرية، عن طريق الجامعة، معتقدة بأن عليها، في ظرف وجيز، "الإمساك" بالعصرنة الغربية وبثّها في المجتمع حتى تتمكن من وضع أسس الاستقلال الوطني مع تشجيع مشاركة كل الفاعلين الاجتماعيين في هذا المسعى ودعم "الأصالة الثقافية" للمجتمع.[1] لا شك أن هذه الأولوية الممنوعة للعلم والمعرفة العلمية والتقنية قريبة من الطروحات التي ظهرت خصوصا بعد الحرب العالمية الثانية والتي تعرّف العلم بوصفه قوة إنتاجية قادرة، إنْ كانت مهيكلة ومبثوثة كما ينبغي في إطار بيداغوجي ملائم، على أن تدخل التغيرات الضرورية وأن تكون، هكذا، عامل تطورا اجتماعي.[2] إن الجامعة بهذا التعريف تمثل، في منظور الدولة الجزائرية، الطريق الأكيد نحو العصرنة، مثلما كانت حال المجتمعات الغربية. تجسّدُ غايتها ضمانات تحقيق تنمية متعدّدة القطاعات كفيلة بإدخال الجزائر عصر الرقي والرفاه الاجتماعي. كان يتعين على كل الوسائل الموضوعة تحت التصرف من طرف إصلاح التعليم العالي أن ترمي إلى تكوين إطارات أكفاء تقنيا. نعْني بهذا الأمر المعارف التي يتطلّبها النظام الاقتصادي القائم، إضافة إلى مجمل الأدوات الفكرية المجسدة في برامج التكوين. مذْ ذاك، يبدو ضروريا، لإطار المستقبل، أن يكون ذا شخصية متمتعة بالعناصر المؤسسة لمواصفات النجاعة التقنية.

هذه الأخيرة، التي حين تُستوعب بطريقة صحيحة، يفترض أن تتيح زيادة وتحسين الإنتاج. تلازما مع هذا الجانب، فإن التكوين الجامعي مطالب بحماية إطار المستقبل من كل خطر لتفسّخ الشخصية. وهذا، عن طريق تلْقينه القيم الاجتماعية والثقافية الخاصة بالمجتمع الجزائري. فالإصلاح الجامعي يدعو، إذن، إلى نوع من الخليط بيْن "العصرنة والتقليد". غيْر أن الواقع سيكشف صعوبات، وحتى اسْتثْقالات ستضعف هذا الانسجام وتجعلهُ مستحيلاً.

على كل حالٍ، تطمح الجامعة الجزائرية، حسب ما يتصوّرها الإصلاح، إلى أن تكون حقلا واسعا يتم فيه مسارا اندماجيا من خلال:

---

[1]– جغلول عبد القادر: مرجع سابق، ص 181.

[2]- Richta (Rodovan) : La civilisation au carrefour, Paris, 1974, Edition le Seuil, p 187.

- اندماج برامج التكوين؛
- اندماج الهياكل؛
- الاندماج في الأمة.

3-1-1-2- اندماج برامج التكوين:

إن هدف التكوين المقدم تحضير الطالب ليتبوّأ منصب عمل معينًا في قطاع اقتصادي ما.[1]

حيث أن منصب العمل الذي يهدف إليه كل تكوين محدد ومحلل بيداغوجيا. نشهد، إذن، تفكيك منصب العمل إلى جملة من المعارف العلمية التي تشكل المادة النظرية للمقياس والتي تكون ذات علاقة مباشرة معه.

3-1-1-3- اندماج الهياكل:

إن هذا الاندماج[2] نابع من رؤية تهدف إلى إعادة تهيئة هياكل الجامعة. فقد عوّض الفصل بين الوحدات البيداغوجية المميّز لنظام الكليات بمقاربة جديدة تنظم وتهيكل التغييرات الطارئة على المعارف وإعادة تحديد مضامين التكوين وفق احتياجات المجتمع يتمثل المظهر الآخر لاندماج الهياكل في تخصص الوحدات تحت تسمية معهد. لقدْ أعقب الهياكل البيداغوجية المفككة، التي كانت تشكل النظام الجامعي الكولونيالي، مركزيةٌ كان يُفترض أن تضمن نجاعتها استعمالا أكثر عقلانية للوسائل البيداغوجية، إضافة إلى الأساتذة، المنشآت، وأخيرا، تجهيزات البحث.

3-1-1-4- الاندماج في الأمة:

لقد كان يُنتظر من هذا الشكل الأخير مزيد من التجنيد لمواجهة مشاكل المجتمع الجزائري ومزيدٌ من تأقلم التكوين الجامعي مع احتياجات وتطور البلد، "فالجامعة، والحال هذه، مدعوة لكي تظهر ديناميكية ما تنفكّ تتجدّد ولأن تكون دوما مصغية لانشغالات مجتمع يعيش تحولات عميقة يتعين إيجاد حلول لها".[3]

---

[1]- Benachenhou (Mourad) : Réflexion sur une stratégie universitaire, Alger, OPU, 1980, p 04.

[2] – يؤكد مفهوم الاندماج، بوصفه فكرة قوية، وزير التعليم العالي المرحوم محمد الصديق بن يحيى خلال ندوة صحفية في جويلية 1971.

[3] – بن أشنهو مراد: مرجع سابق، ص 29.

هكذا تسْتعرض الأهداف المنوطة بالجامعة الجزائرية بعيْد الاستقلال الوطني وعشيّة إطلاق برامج تنموية وطنية طموحة. تؤكد هذه الأهداف، من الآن فصاعدا، فكرة التميّز عن تعليم كولونيالي معيق لأسباب كثيرة. إن هذا الأخير ضحْل من حيث مضمونه يعاب عليه أكاديميتهُ المفرطة. لقد كان عدد الاختصاصات المدرسة دون طموحات مخطط تنموي يطمح إلى أن يكون متعدّد الأشكال. يتعين، إذن، التذكير بأن التعليم الكولونيالي مصمم لكي يستجيب لتطلعات بلد المستعمرين الأصلي، إنه قليل الاندماج في صميم المجتمع الجزائري.

لقد تمّ استبعاد وظيفته الأصلية، المساهمة في إرادة الهيمنة والاستيلاب الثقافي، لصالح إرادة تزويد المجتمع الجزائري بالمعارف وضعه في ركب المكتسبات العلمية والتقنية المميزة للعصرنة.

من أجل ذلك، يتعين تجاوز الإطار الضيق لتعليم باطل من حيث تصوره وهياكلهُ وكذا من حيث مضمونه الاستعماري والتعصبي المفرط، للمرور إلى تعليم يُدمج، في الوقت ذاته، في القيم الكونية دون الابتعاد عن مكونات الشخصية الجزائرية.

يمكننا، بحق، التحدث عن استراتيجية جامعية جديدة قائمة حسب مشروع تكون الأولوية فيه لمبدأ الغاية الإدماجية. لهذا الغرض، يتعيّن على التصوّر العام للتعليم أن يُدمج أربعة خيارات: الدمقرطة، الخيار التقني والعلمي، الجزْأرة والتعريب. هذه الخيارات، التي يُفترض، حسب نظام وظيفي، أن تساهم في تحقيق الغايات الإدماجية المجسدة افتراضيا في هياكل التعليم، الهياكل البيداغوجية وفي رمزية مفعمة بالقيم المحفّزة على التحلي بالحس الوطني. من هذا المنظور، تكلّف هياكل التعليم، من خلال الخيار التقني والعلمي، بتزويد التشكيلات المزمع تكوينها بغاية احترافية. فقد تمّ، من الآن فصاعدا، التخلّي عن النزعتين الأكاديمية التقليدية والتجريدية ا للتين كانتا سائدتين في الماضي لصالح وظيفيّة احترافية جديدة. فبفضل المرونة في التسْيير، وتفويض اتخذا القرار، إضافة إلى تهيئة نص قانوني كفيل بتسيير التقييم والعلاقات البيداغوجية بين الطلبة والأساتذة، تكون الهياكل البيداغوجية في صميم غاية مرتبطة بالتطلعات الرامية إلى دمقرطة الالتحاق بالجامعة يؤدي إلى استفادة الطبقات الشعبية من خدمات التعليم مجانا.

ترمي فكرة جعل التعليم العالي في متناول الجماهير إلى تصوّر هياكل بيداغوجية كفيلة بجعل الدّعائم البيداغوجية في متناول أكبر عدد ممكن من الطلبة ووضع نظام تقييمي يفترض أن يسمح بتجنب ظاهرة التسرّب المدرسي والتمكن، هكذا، من أن يدمج في الجامعة أكبر عدد ممكن من الطلبة.

وسرعان ما أعطت هذه السياسة ثمارها. فمن بضعة آلاف من حاملي شهادات الكولونيالية، منهم 354 محاميا، 165 طبيبا، صيدليا وطبيب أسنان، 350 موظفا (من بينهم 185 أستاذا بالتعليم الثانوي)، حوالي مائة ضابط في الجيش الفرنسي وما لا يتجاوز 30 مهندسا، قبل اندلاع ثورة التحرير الوطني، قفز عدد المتمدرسين، بعد عشرين سنة، إلى ستة ملايين طفل مسجل في المدارس، حوالي 200 ألف طالب جامعي، حوالي 10 آلاف أستاذ جامعي، 200 ألف أستاذ في الأطوار الأخرى، فـ15 ألف مهندس. يعترف علي الكنز[1] أنه قد نجم عن هذه السياسة اتجاه إلى تجاوز سريع للتخلف الثقافي الذي مارسه الاستعمار الفرنسي حتى وإن بقيتْ النسبة العامة للأمية تراوح 50%.

إن الغاية الأخيرة، وهي الاندماج في الأمة، ترمي عن طريق تعريف التعليم وجزْأرة هيئتهِ، إلى تصوّر هياكل بيداغوجية تسْتجيب لمعايير ورَمزية المجتمع الجزائري. في إطار الاستراتيجية الجامعية، كانت النيّة تتجهُ إلى إخضاع التعليم الجامعي لنظام قيم يُفترض أن يقوم على عاتق لغة التعليم، أي العربية، وهيئة التعليم الجزائرية. ثم إن المهمة الموكلة إلى بعض الأستاذة أكثر من غيرهم (لاسيما أولئك الملتزمين إيديولوجيا) من قبيل الدعوة إلى القيام بوظيفة اندماجية ضمن الجماعة الوطنية العربية – الإسلامية. هكذا يتم تجنّب الانحراف عن مسار المجتمع. تتجسّد فكرة الوظيفة الجديدة من خلال هياكل تامة الاندماج في استراتيجية التنْمية. إن هذه الأخيرة، موجّهة، بدورها، نحو عدد من الأهداف تلخّصها سياسة تصْنيع متمحْورة حول نقل التكنولوجيا "المتقدمة"، توازن جهوي وإعادة نشر النشاطات الناجمة عنها، تلك التي تتيحُ إحداث مناصب عمل عليا، الأمر الذي يتطلب، إذن، تزويداً مُعتبراً بالإطارات "التقنية" والجامعية. وسرعان ما أثّرت تطلّعات النظام السوسيو – اقتصادي مباشرة على نظام التكوين (المدارس، الجامعات ومؤسسات التكوين المهني). وهو يقيّم التكوين الذي رافق إطلاق المخططات الخماسية المتتالية

[1]- El Kenz (Ali): Au fil de la crise, Alger, Editions Bouchène, ENAL, 1989, p 21.

خلال السبعينيات والستينيات، يقرّ علي الكنز بأن "النمو البالغ السرعة لعدد المتمدْرسين قد أثر، أكيدا، بصفة مباشرة على نشر المعرفة ورفع المستوى الثقافي العام في المجتمع".[1]

إجمالا، يتعيّن تفْسير الديناميكية الجامعية في إطار تناسقها الوظيفي وتمفصلها مع نظام سوسيو–اقتصادي يتضمّن سياسة تنمية وطنية. علما بأن الاستقطاب المكثّف للطلبة يبرّر كل التبرير توظيف المبدأ السياسي: "مقعد بيداغوجي لكل متحصل على البكالوريا".[2]

في ختام هذا الفصل المتعلق بالجامعة الجزائرية بوصفها واسطة للترقية الاجتماعية، نستنتج، بصفة مؤقتة، أن النظام الجامعي الجزائري يتميّز في سيرورته الزمنية بخمْس محطات تاريخية:[3]

– المحطة السياسية المتميزة بدور بالغ النشاط للجامعة في النضالات السياسية التي واكبت استقلال البلد والتي تواصلت إلى غاية سبعينيات القرن الماضي. لكونها متمتعة بنقابة مستقلة تربطها علاقات وثيقة بالقاعدة الطلابية لكن بنقابات العمال والفلاحين أيضا، ساهمت الجامعة الجزائرية إلى جانب هذه الأخيرة في نضالاتها من أجل التسْيير الذاتي، الحرية النقابية كما مارست، في الوقت ذاته، كفاحاتها الذاتية من أجل الحريات الجامعية.

– المحطة الاقتصادية المتميّزة هنا أيضا بالتزام بالغ النشاط من قبل الجامعة، لكنهُ موجّهٌ، هذه المرة، نحو المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن الثورة الزراعية والتسيير الاشتراكي للمؤسسات. من المؤكد أنّها قدْ أضاعت نقابتها، الاتحاد الوطني للطلبة الجزائريين (UNEA)، غير أن الاتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية (UNJA)، قد أتاح لها أن تنشط في المدن كما في الأرياف، لكن في مجالها ذاته كذلك عن طريق تنصيب اللجان البيداغوجية وتنظيم الندوات الوطنية.

---

[1] – علي الكنز: مرجع سابق، ص 21.

[2] – عن جماهيرية الجامعة الجزائرية، أنظر: ف. ديليون، وجماعته، مرجع سابق، ص 157.

[3] – وهو ما يرْشح من دراسة أجراها علي الكنز، مرجع سابق، ص 27.

– المحطة الثقافية: بدأت مطلع الثمانينيات وتجسّدت عن طريق الصراعات الداخلية والعنيفة التي دارت بين الطلبة ذوي الانتماءات السياسية المتناقضة.

– محطة السلبية الصّرفة (حسب علي الكنز):

تنكّرت الجامعة لدورها بوصفها وسيلة نشطة في يد الانتلجنسيا في شكلها السياسي، الاقتصادي أو الثقافي لكي "تنظمّ إلى الصفوف" وتواجه مثلها مثل المؤسسات الأخرى المشاكل الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والثقافية المميزة للمجتمع الجزائري برُمّتِهِ.

– يمكن وصف المحطة الأخيرة بأنها متميزة بكونها أعقبت إخفاق استراتيجية التنمية وإعادة تجديد تحديد المؤسسات. تتضمن هذه المحطة الأخيرة مرحلتين، غالبا ما تكونان مُتداخلتين، واللتين أنتجتا وبعثتا ديناميكية جامعية جديدة بعد الركود الملاحظ خلال فترة السلبية المحضة.

3-1-2- المرحلة الأولى: إعادة التهيئة السوسو-اقتصادية والخارطة الجامعية:

3-1-2-1- الظروف السوسيو-اقتصادية الجديدة:

من المتعارف عليه أن مصدر تمويل كل استراتيجية التنمية خلال سبعينيات القرن الماضي كان مداخيل البترول. لاشك أن الجزائر، بشروعها في تنفيذ برامج تنموية واسعة لا يقل بعضها طموحا عن البعض الآخر، قد اعتمدت على مبيعات بترولها، ولطالما أشاد كبار المسؤولين السياسيين بالطابع الاستراتيجي لهذه المادة الأولية. كم من مرّة قال هؤلاء: "نبيع البترول لنبذر التنمية". وعيا منها بالدور الذي كان يمكن للمحروقات أن تلعبهُ، ناضلت الجزائر حثيثا في المنظمات البترولية من أجل تحسين مبيعات بترولها، أي مقابل السّعر الذي يُوفّر لها ما يكفي من العُملة الصعبة لشراء التجهيزات الصناعية وغيرها. إن هذه الملاحظة تفرض نفسها لأن الريْع البترولي أساس النظام السوسيو-اقتصادي والسياسي للبلد. لقد أدّى تراجعُهُ، خلال الثمانينيات، إلى انحرافات سواءً على المستوى السوسيو-اقتصادي أو على المستوى السوسيو-تربوي. في ذات السياق، شرعت خيبة الأمل تلوح في العالم لإعلان نهاية عهد التصنيع".[1] وسُرْعانَ ما أدى تظافر هذه العوامل إلى تسريع سيرورة المراجعة، وتمّ، بالتأكيد، شروع الجزائر في إجراءات أطلق

[1] - Kadri (Aïssa) : Les réformes dans les réformes : l'enseignement supérieur dans les années 80, Revue Nagd, N° 5, Avril-Août, 1983, p 75.

عليها تسميات مثل إعادة الهيكلة وإعادة التنظيم ممّا أدخل البلد في مرحَلة ثانية من التنمية السوسيو–اقتصادية. وخَفَتَ شيئًا فشيئًا حماس السبعينيات تاركا المجال لبلبلة تعبّر، من هذا المنطلق، عن انْبعاث التجاذباتِ الاجتماعية في فلك السلطة السياسية وما جاورها.

إن مسار "إعادة النظر" هذا، الذي يصفُهُ البعض بـ "الوطنية الاقتصادية المحطّمة"،[1] يتلخّص في مسعى مناقض لذاك الذي ميّز المرحلة الأولى للتنمية. عند انطلاقه، كان مؤثره تباطؤ النمو الجامح للقوى المنتجة، وأخيراً، توجها أعيدت إليه الروح يستميله ازدهار نشاطات المضاربة على حساب العمل المنتج. إنها بداية تفكيك القطاع العمومي تحت شعار ثورية "استقلالية المؤسسات" التي تُنبئ بتراجع الدولة عن التزامها وتفتح الآفاق أمام مسار خوصصة متوحشة في القطاع السوسيو–اقتصادي والسوسيو–ثقافي.

وهو كذلك عهد اضطراب حلّلهُ بكثير من الدقّة عالم الاجتماع عيسى قادري. من الواضح أنّ المُعطى السوسيو–اقتصادي الجديد قد أوْجدَ تمثّلات جديدة وما أدّى تزايد عدد البطالين بين حاملي الشهادات الجامعية إلاّ إلى الحد من الجاذبية التي كانت للجامعة على المجتمع. فالانحراف الموجود أصلا والمتمثّل في جماهيرية الجامعة مع كل ما انجرّ عنها من عواقب على ظروف حياة الطلبة ودراستهم، كان في صميم مؤسسة جامعية مرهقة، والتي ظلت، رغم هذا، موضوع نقاشات عنيفة وإعادة نظر.

3-1-2-2- الخارطة الجامعية:

فيما وراء إرادة معلنةٍ قد ترْمي إلى تقديم تصويبات مقنّعة، فعلا، في خطاب ذي مسحة تقنية، وحتى وإن كانت "الخارطة الجامعية، مسكّنا، فقد بدت منذ 1985 استراتيجية جديدة تتمتّع بسلطة وصلاحيات:

- إعادة نشر الشعب المدرسة أصلا في المدن الجامعية الكبرى (الجزائر، وهران، قسنطينة وعنابة). وهذا باللجوء إلى إنشاء وإعادة نشر مراكز جامعية جديدة، لاسيما

[1] - Ibrahimi (Mohamed) : Les évènements d'Octobre 1988, « La manifestation violente de la crise d'une idéologie en cessation de paiement », Revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques, N° 5, déc. 1990, p687.

داخل البلاد مع إيلاء اهتمام خاص للمدن الواقعة في الهضاب العليا (سطيف، باتنة، سعيدة، تيارت، الجلفة، أم البواقي، تبسة...)؛

- إعادة تنظيم إدارة النظام الجامعي؛
- إطلاق وتطوير برامج تكوينية قصيرة المدى؛
- وضع نظام توجيهي "مالتوسي"، أي باستطاعته ضبط تدفق الطلبة وإدخال شيء من العقلانية على عدد الطلبة حين يعتبرُ مُبالغًا فيه بتركيزهم على بعض الاختصاصات على حساب أخرى (الطب، الحقوق، الآداب على حساب شعب أخرى، علمية وتقنية التي ينظر إليها بوصفها الشعب الأقل شأنا في التعليم الجامعي).

في أهدافها الأكثر بروزا، فإن "الخارطة الجامعية" جهاز لضبط تدفق أعداد الطلبة والتخطيط له، وهذا في إطار مسعاها الأكثر عمقا. يتعلق الأمر، بالأحرى، بسياسة مناقضة للاستراتيجية الجامعية التي أُرْسيت في السبعينيات والتي شهدت إقبال حشود الطلبة طلبًا للتكوين العالي. لقدْ بُذل جهد لفرض نوع من "العدد المحدود" على بعض الشعب عن طريق "التضييق على الدخول إليها"[1] وبتوجيه تدفقات الطلبة وتثْبيتهم في المقاطعات الجغرافية حيث توجد مقار سكْناهم.

لقد وُجد، في حاصل الكلام، حل لازدحام المدن الكبرى. إن ابتكار سياسة تهيئة الإقليم في تظافر مع إرادة توظيف واستغلال القدرات السوسيو-اقتصادية الجهوية التي ثبتت أهميتها، يشكلان أساس السياسة الجديدة القائمة على نظام المعاهد، المراكز الجامعية المعاد نشرها والمتواجدة خارج محيط المدن الجامعية التقليدية. على حد قول السوسيولوجي عيسى قادري، غالبا ما تمّ إنشاء هذه المراكز بناء على شيء من المحاباة. وعليه، فإنها قليلا ما تخضعُ للمبرّر المعلن، أي اللامركزية وتهيئة الإقليم. فيتم التخلّي عن الغاية الاقتصادية لصالح الانشغال بالإبقاء على الطلبة في محيطهم الجغرافي المحلي وفي بعض الاختصاصات الدراسية غير الخاضعة بعدُ لنظام "العدد المحدود". بل يجب التنويهُ إلى أن هذه السياسة الجهوية، وعوض أن تسْتجيب للتطلعات إلى تحقيق انْسجام أفضل في النظام الجامعي، لم تؤد إلا إلى اختلال على مستوى الهياكل وكذا هيئة

[1] – قادري عيسى: مرجع سابق، ص 76.

التدريس المتمركز أغلبها في المدن الكبرى، والتي ما تزال عازفة عن تقديم دروس بعيدا عنها.

وهو ما أدّى إلى وجود نظام جامعي بوتيرتيْن يشتغل تحت طائلة ما نجم عن هذه السياسة من اختلالات. ما يؤثر سلبا، بالنتيجة، على كل فكرة رامية إلى الإدماج. بل يمكننا حتّى استنتاج نشأة شبكتين جامعيتين:

- إحداهما تميّز جامعات المراكز وجامعات الضواحي مع كل التناقضات المتعلقة بنظام متنافر؛

- والأخرى، المميزة لتراتبية اخْتصاصات الدراسة القائمة على منح الأولوية لبعضها والتي يخضع دخولها لانتقاء صارم، في حين يوجّه ضحايا الانتقاء إلى اختصاصات أخرى.

على هذا الأساس، وفي ما يتعلق باختصاصات مثل "البيو–طبي" و"التكنولوجيا"، فإن الخارطة الجامعية التي باتتْ بمثابة وسيلة للتخْطيط وضعتْ شروطا قد يكون الدخول إليها دون اسْتيفائها مسْتحيلا. يتعلق الأمر خصوصا بالعشب المرتبطة بالقطاعات السوسيو–اقتصادية الموظفة والتي تكون الاحتياجات المقدرة قد شكّلت قاعدة لها للقيام بإجراء تعميمي، كان يؤمل من هذه الخارطة الجامعية تحقيق 45% من حاملي الشهادات سنويات والمكوّنين في "التكنولوجيا".[1] نتيجة لذلك، فإن التركيز على هذه الاختصاصات المحاطة بكل الحظوة التي يتمتع بها كل اختصاص مبالغ في تقديره، قد أدّى، حتمًا، إلى وجود تراتبية في الحقل الجامعي، هذه التراتبية التي يتم قياسها وفق المنفعة الاقتصادية.

أما الاختصاصات ذات طبيعة أخرى أو ذات توجّه آخر، فإنها لا تؤخذ البتّة بعين الاعتبار في التخطيط المتعلق بتوجيه جماهير الطلبة. بل ستكون الوعاء الذي تصبّ فيه مخلّفات الانتقاء. وعليه، ستكون فاقدة القيمة بشدة. فيتمّ، هكذا، إقصاء طلبة ممتازين ولكنهم لم يلبّوا مقتضيات المعايير المحدّدة. ومن بيْن هذه الاختصاصات العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع وعلم النفس). لكونها ضحية الحطّ المبالغ فيه من شأنها من

[1] - Ghlamallah (Mohamed) : De l'université classique de culture technicienne, La carte universitaire à l'horizon 2000, présentation critique, Alger, OPU, 1987, p 93.

قبل الخارطة الجامعية، ستكون العلوم الاجتماعية بمثابة مفرغة لحاملي الباكلوريا دون تقدير وضحايا نظام "العدد المحدود" الموضوع من أجل الاختصاصات "النّبيلة".

على كل حال، فإن التساهل الذي أتيح للعلوم الاجتماعية حتى تقبل كل أصناف البكالوريا، دون التقيّد، على غرار الاختصاصات الأخرى، بمعايير صارمة عند التسجيل، قد أدّى بها (العلوم الاجتماعية) إلى بلوغ الحضيض. وهو وضع، ناجم، حقا، عن مسار لتنزيل الرتبة تمّ إطلاقهُ بخصوص سياسة جماهرية الجامعة والتي ظلت السلطات العمومية عاجزة حيالها.[1]

يلجأ النظام المعمول به إلى إجراء تمييزي، منمّق، فعلاً، بمظاهر "قانونية" وشرعية يسمح بها إجراء إداري. بحجّة السوابق المدرسية، بوصفها مكْتسبات قبلية ضرورية للاختيارات الجامعية، تتم بكل "شرعية تهيئة مسالك لإيجاد موقع" في المشهد الجامعي الجزائري الجديد. في هذا الصدد، وحسب تحليل عيسى قادري، فإن العلوم الاجتماعية، التي كانت، في الماضي، ذات خواص اندماجية ويطغى عليها الجانب التقني"، صارت اختصاصات قليلة الأهمية، بل تبدو حتى مهمّشة مقارنة بالأخرى.

يتجسد هذا التهميش بكل وضوح في جمهور جامعي عليه آثار التمييز الإداري الممارس بإيعاز من معايير مدرسية قائمة قانونا. لقد ضاع ما كان للعلوم الاجتماعية من وظيفة اندماجية بسبب جمهور هو ضحية نظام انتقائي يشتغل بناء على نصوص ذات أثر شرعوي. في الأثناء تقدم العلوم الاجتماعية في عهد جديد، بوصفها شُعبًا مفككة المفاصل تستجيب لمتطلبات الحاضر في انتظار مستقبل أفضل. إن النصوص القانونية، التي تقفُ سدا أمام تدفق الطلبة بكثافة، قد فتحت الباب لتصفية الشعب الجامعية، وساهمت في ذات الوقت، في ظهور استراتيجيات فردية وعائلية غالبا قصد التحايل على صرامة الاختبارات المفروضة.

3-1-2-3- وهن الاستراتيجية ذات النزعة التنموية وتآكل الوظيفة التقنوية:

في ما وراء الجوانب التقنية الرامية إلى تنظيم ما يسميه واضعوا هذه الاستراتيجية "ضبط تعداد الطلبة وآثاره المباشرة على تراتبية شعب الدراسة"، تجتهد الخارطة الجامعية

[1] – قدّم المرافعة ذاتها عيسى قادري في حوار ليومية "الوطن" عدد 30 جوان 2009.

في "تحقيق انفتاح نظري بحت وطويل المدى عن طريق تحديد توقعي للقدرات الإنتاجية للمؤسسة"[1] بالنظر للاجتياجات المنظورة في القطاعات السوسيو–اقتصادية.

كان ضمن مشروع الخارطة الجامعية أن يتم، في آفاق سنة 2000، تكوين حوالي 500 ألف إطار لتلبية احتياجات كل قطاعات النشاط. من بين هذا التعداد المراد بلوغه، ستبلغ نسبة المهندسين 45%. قد يبدو الرهان، بادئ الأمر، سهلا نظرا لما تتوفر عليه الورشات الاقتصادية القائمة من طاقات استيعاب. كان السيناريو الموضوع يعتمد على نسبة نمو تبلغ 3% ، وبمساعدة من الديناميكية الاقتصادية كان يتوقع انخفاض في نسبة البطالة من 17% سنة 1980 إلى 2% سنة 1990.[2] في هذه الظروف، كان يبدو تكوين الإطارات بالعدد الكافي، ومن كل الأوجه، أمرا واقعيا وقابلا للتحقيق. غير أن تطورات لم تكن في الحسبان قد عطّلت، إلى غاية بداية التسعينات، تحقيق الأهداف المحددة. من بين العوائق التي شكلت مشاكل عويصة، يتعين قبل كل شيء ذكر نقص هياكل الاستقبال. وحتى وغن وجدت، فغالبا ما كان يعيقها نقص التجهيزات التعليمية الملائمة. ورغبة في "تثبيت" جماهير الطلبة في محيطهم الجغرافي الأصلي (مكان إقامتهم)، أنشئت معاهد أريد لها أن تكون على علاقة مع الطابع السوسيو–اقتصادي للمنطقة (فلاحي، فلاحي–رعوي)، لكنها كانت تعاني عجزا في التأطير وفي الأساتذة الجدد وعديمي الخبرة، والذين غالبا ما كانوا من ذوي الترب الدنيا.[3]

الأمر الذي زاد الفوارق حدة على حدتها بين جامعات المركز (القديمة) وجامعات الضواحي (المنشاة حديثا والمسمات – مراكز جامعية–). في حين أنه يتعين على جامعة أو معهد مبرمجين لتلبية احتياجات القطاع الاقتصادي أن يلقيا كل الرعاية الضرورية وان يحاط بكل الشروط الكفيلة بضمان تكوين مناسب وهذا في الآجال المحددة بصفة عقلانية. من جهة أخرى، فإن موقع مجاور للمناطق المحرومة من نشاط اقتصادي كثيف قد جعل الانسجام مع المحيط السوسيو–اقتصادي غير محقق ومفكك المفاصل. ما أدى إلى زيادة حدة مشكلة بطالة حاملي الشهادات الجامعية وإلى فسح الطريق أمام سيرورة

[1] - Ghlamallah (Mohamed) : La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie, revue du Crape Elinsan, Alger 1983, N°1

[2] – قادري عيسى: مرجع سابق. ص 77.

[3] – قادري عيسى: مرجع سابق. ص 78.

فقدان قيمة الشهادات المتحصل عليها. إن هذه التفاوتات بين هدف توقعي في ما يتعلق بالإطارات ورؤية مستقبلية تتمثل في احتياجات سوسيو–اقتصادية، تقوم على جملة من الفرضيات المرتكزة على ريع بترولي معتبر، غير أنه متوفر في ظروف دولية غالبا ما تكون غير ملائمة وإشكالية. في الواقع، لم يكن في الحسبان الأزمة البترولية لسنة 1986 والانخفاض الصارم للمداخيل، الذي أدى، بدوره، إلى تخفيض نسب توقعات التوظيف الموضوعة سابقا (أمر فرضه وقف الاستثمار). لقد أدى عهد التقشف المالي وتقلص الريع البترولي إلى توجيه ضربة قاضية إلى استراتيجية التنمية التي كانت، من جهة أخرى، محل مراجعة ونقد، مطلع الثمانينيات، خلال المؤتمرات الاستثنائية للحزب الواحد الحاكم في ذاك العهد، حزب جبهة التحرير الوطني.

لقد تزعزعت بجد نزعتا التصنيع والتنمية وبات الشك يخيم على التكوين الجامعي الذي كان موضوعها، والذي كان موجها إلى تلبية الاحتياجات السوسيو–اقتصادية. إنها شكوك حول فرص العمل واللاملائمة بين التكوين المقترح والمناصب بالنسبة لمن يساعدهم الحظ بالظفر بها. فبعد مرحلة توفر العمل، جاءت، منذ 1987، مرحلة أخرى حيث بدأ النظام الجامعي يرسل مؤشرات تململ بديهي، بل حتى الاعتراف بوجود "مشكل حقيقي يتمثل في بطالة حاملي الشهادات".[1] إلى حد أن الجامعة كانت تفقد بريقها السابق وجاذبيتها القائمة على الاعتقاد بانها طريق إلى الرقي الاجتماعي.

لقد مس الانحراف كل شعب التكوين وكان حاملو الشهادات يتزاحمون على أبواب مصالح التوظيف. لم ترحم البطالة أيا من حاملي الشهادات، من الطبيب إلى الإعلامي، ومن القانوني إلى المختص في علم الاجتماع. على غرار وكل التخصصات الأخرى، لم تسلم العلوم الاجتماعية، بما فيها علم الاجتماع وعلم النفس، من الانزعاجات الناجمة عن البطالة. فقد ظلت الخارطة الجامعية، نظريا، "صامتة"، عن الوضع المهني لهذه الاختصاصات. فإذا كان يتم التخطيط لتكوين عدد ما من المهندسين في قطاع النشاط هذا أو ذاك، فإن التهرب كان سيد الموقف حين يتعلق الأمر بتحديد الملمح المهني لطبلة العلوم الاجتماعية، وكذا مجالات التدخل، حيث يمكنهم استثمار مهاراتهم المهنية.

[1] - Henni (Mohamed) : La mise en œuvre de l'option scientifique et technique en Algérie, le système d'enseignement et de formation. Revue du CREAD, Alger, Juin 1987.

كان يتم الاكتفاء، حينئذ، بأن يطلق على هذه الشعب تسميات بالغة الغموض وهذا بالعدول عن مسألة الملمح المهني الواجب منحها إياه. لقد تراجع إدماج التكوين في العلوم الاجتماعية، الذي كان، سابقا، هدف إصلاح التعليم العالي لسنة 1971، امام تخلي السلطة العمومية عن التزامها، إذ بات خطها السياسي متفقا مع ما يقتضيه الكف عن الاستثمار تبعا لسياسة الردة تجاه "الصناعات المصنعة". لقد أجادت كلودين شولي الملاحظة حين قامت بدراسة عن تطور غايات الممارسات السوسيولوجية والجدوى المهنية للعلوم الاجتماعية. لاحظت أن هناك فترة " الثورة الزراعية" حيث كان يتم اللجوء إلى "الأشخاص" القادمين من هذه التخصصات حتى يواصلوا عمل السلطة لا سيما في حملات الشرح والتوعية المتعلقة بصحة الإجراءات السياسة المعتمدة.[1] كما كان السوسيولوجيون في مسار التفكير في مشروع "القرى الاشتراكية"[(2)] وإطلاقه. ثم كانت مرحلة " الثورة الصناعية"، والتي كانت للعلوم الاجتماعية فيها كامل حرية التصرف في إطار النقاشات حول مسألة نقل التكنولوجيا وكذا بوصفها أداة لتسيير الموارد البشرية في المؤسسات الصناعية.

كان الإطارات المتكونون في العلوم الاجتماعية يقتحمون الحقل التطبيقي الذي أتيح لهم وكانوا يساهمون سواء عن طريق المشاركة بالتفكير أو بمشاركة فعلية، حتى وإن كان هذا يتم رفي حضن السلطة، وحسب اعتراف معروف نذير،[(3)] كانت السلطة السياسية، بالمقابل، تضمن شرعية الوجود، ولم تكن الحساسية تجاه العلوم الاجتماعية وخنق الحس النقدي يغنيان البتة التخلي عن هذه الاختصاصات أو تهميشها. أما المرحلة الثالثة والرابعة المتزامنتان مع وهن هذه الاستراتيجية التنموية ودخول الخارطة الجامعية حيز التطبيق، فتميزان بتحول الإشكاليات نحو " مشكلة الثقافة" و" المشاكل الاجتماعية". بدوره، يستنتج مصطفى بوتفنوشات،[(4)] في ختام دراسة أجراها، أن بعد هيمنة شبه تامة لعلم اجتماع العمل، علم نفس العمل، المركزين على المشاركة العمالية، التغيب، الحركية السوسيو–مهنية وحوادث العمل، برز موضوع " الأسرة" الذي يدخل ضمن " مشكل

[1] - Chaulet (Claudine) : « A la recherche d'une autre pratique ». Alger, OPU.1987.

[2]– عن الخيار " الاشتراكي" للجامعة الجزائرية، إقرأ ديليون وجماعته، ص 164.

[3]– معروف نذير: مرجع سابق، ص 128.

[4]– بوتفنوشات مصطفى: مرجع سابق، ص 39.

العمل"، وهذا ابتداء من 1983 حيث شرع ينافس بجد الموضوع المتعلق بمشكل العمل منذ 1986. لقد بات الاهتمام مركزا على ضبط الولادات، التربية والأسرة، وكذا التحولات الاجتماعية الملاحظة ضمنها. إجمالا، إن التوقف المقرر، مطلع الثمانينيات، في الاستثمار الصناعي، مع مسار تراجع الدولة عن دورها في بعض القطاعات السوسيو-اقتصادية (السكن، الفلاحة، استقلالية المؤسسات ومحاولة إجهاض استقلالية الجامعات) قد ساهمت في إخماد القوى التي وضعت معالم حقل العلوم الاجتماعية وجمهورها الطلابي. ونتيجة لهذا، ساعدت هذه الظروف السوسيو-اقتصادية والسوسيو-سياسية على ابتعاث البعدين السوسيو-ثقافي والسوسيو-عائلي لكي ينشطا في آخر المطاف، آفاقا سوسيو-مهنية جديدة.

3-1-3- المرحلة الثانية: نهاية نظام الحزب الواحد وزوال الأحادية:

يبدو جليا أن هيمنة الحزب الواحد العتيد المطلقة، طيلة عشريتين، قد أدت إلى كتم أصوات كل التيارات الفكرية الشديدة الاختلاف عن الخط السياسي، الاقتصادي، السوسيو-ثقافية والسوسيو-تربوية بالغ الحسم في ما يتعلق بالخيارات وبالرجال المعينين لتنفيذها في ظل الاحترام الصارم للتوجيهات المرسومة. كانت كل الأمور يتخذ قرار بشأنها في الأروقة الخفية للحزب، إلى درجة أنه لم يكن هناك أية فسحة لمزج أو توزيع المسؤوليات، كان الأمر، بالأحرى، ممارسة للهيمنة و"لاحتكار القرار السياسي".[1] وجاء أكتوبر 1988 لكي يعاد النظر في نمط التسيير هذا، وفي خضم الأحداث الأليمة، أعلنت مراجعة الدستور. مذاك، أخذت الجزائر تتوجه نحو تيار فكري جديد مصدره " العالم الحر"،[2] وتماما كتذبذب الموجة، تمكن هذا الأخير من أن يجر إليه بقية العالم. لقد بات تجسيد الديمقراطية والتعددية السياسية حقيقة من آلمهم دمجها في عادات الشعوب التي طالما عانت الاعتباطية وخنق المبادرات الأخرى.

لقد صار الدستور مكسبا بعد أن طهر من نقائصه وشوائبه، وعليه، تم إلغاء الاختيار الاشتراكي والثوري، إلغاء كل إحالة إلى الميثاق الوطني وإلى اقتفاء الحزب

[1] - Yousfi (Mohamed) : Les récentes réformes constitutionnelles en Algérie conduiront-elles à une démocratisation de la vie politique ? Revue des sciences Juridiques, Economiques et Politiques. N°1, Mars 1990, p 113.

[2] - Vandevelde (Hélène): La signification des réformes politiques et constitutionnelles au point de vue de la science politique. Revue des sciences Juridiques, Economiques et Politiques. N°3, Septembre 1990, p 506.

الواحد جبهة التحرير الوطني. يكرس المشهد السياسي الجديد الحق في الإضراب ويمنح المواطنين إمكانية ابتكار وإنشاء جمعيات لترقية حقوق الإنسان والدفاع عنها، وأن يؤسسوا، في ذات السياق جمعيات ذات طابع سياسي. لقد زالت الأحادية التي أوجدها الحزب ال واحد وصار التنوع السياسي وكذا الثقافي مباحا بوصفه ظاهرة وتعبيرا اجتماعيين في غاية الاندماج مع النظام الاجتماعي. إن الحدث تاريخي من حيث أثره على انماط التفكير وعلى التعبير التعددي، الحر من كل عائق؛ إنه يشكل قطيعة هامة مع مرحلة الاحتكار التام وفرصة لبروز قدرات جديدة. في مثل هذا الظرف، كان لابد من ملاحظة تراجع هيمنة الحزب القديم وتآكل قدرته التنظيمية. على هذا الأساس، صارت "لاغية ودون أي أثر" تبعية العلوم الاجتماعية للحزب. بتجريدها من فعاليتها السياسية التي طالما قيدت التفكير الحر، صارت التبعية داعما قويا في حقل الاختصاصات الجامعية. فعلا، وبعد أن ظلت تعتبر، طويلا، بديلا وداعما كفيلا بحماية الشخصية العربية–الإسلامية، فتحت أمام العلوم الاجتماعية آفاق جديدة، لاسيما (بالنسبة لحالة علم الاجتماع) إثر سحب مقياس "التكوين السياسي والإيديولوجي" وإلغاء العمل بتنظيم مرتبط هيكليا بالحزب الواحد، ويتعلق الأمر هنا باتحاد السوسيولوجيين والاقتصاديين الجزائريين (USEA).

بعد هذا الاستعراض السريع لأهم المحطات التي أرخت لمؤسسة جامعية ما تزال في مقتبل العمر، بقي أن نخلص إلى أن:

– الجامعة والعلوم الاجتماعية تتداخل مع نظام اجتماعي واقتصادي ما؛

لذا، فإن ما يمنح لها من مكانة ودور متوقفان على حقبات تاريخية تتجسد فيها سلطة مهيكلة. سلطة مهيكلة حسب الأوضاع الاقتصادية–السياسية التي يحدثها مختلف الفاعلين اجتماعيين (الدولة، الأسرة،...).

– في تاريخها القصير، كانت العلوم الاجتماعية مدمجة تماما في مسارات التنمية التقنو–صناعية.

إن الطلب القوي الذي أبدته الدولة والتشغيل المكثف الذي تلا مخططا استثماريا واسعا، قد دعمها في شكلها البشري، بجمهور ذي اغلبية أنثوية وبمضمون تربوي على علاقة بخطاب تكنوقراطي سائد.

– أخيرا، لم يضر بالقيمة الممنوحة للفضائل التكنولوجية للجامعة، ولاسيما العلوم الاجتماعية، تخلي الدولة وتوقف ديناميكية التنمية.

غير أنه يبدو ان نهاية الاحتكار السياسي والإيديولوجي قد ساهمت في أن تبرز على الساحة قيم مهيكلة جديدة مواكبة، حقا، لتحولات تم اتخاذها بشأن النظام الجامعي في "أعلى هرم السلطة" لقد جعل التراجع المقرر على المستوى الاقتصادي والسياسي العلوم الاجتماعية في تصادم مع نظام قيم راسخ في النظام السوسيو–عائلي الجزائري.

3–1–3–1– انبعاث الانصهار بين "الجامعة وعالم الإنتاج"، وتكرار إعادة التهيئة المؤسساتية بوصفها شرطا للتحرر:

3–1–3–1–1– العلوم الاجتماعية في إصلاح التعليم العالي:

تتجسد فكرة الوظيفة الجديدة –المذكورة سابقا– من خلال هياكل تامة الاندماج في استراتيجية تنموية منصهرة مع فكرة تنمية سوسيو–اقتصادية.

بدورها، تحمل هذه الأخيرة في طياتها عددا من الأهداف يجسدها تصنيع متمحور حول نقل أحدث أصناف التكنولوجيا عن طريق تحقيق توازن جهوي وإعادة نشر نشاطات مبتكرة ومحدثة لمناصب العمل، والتي تتطلب، بالتالي، تزويدا معتبرا بالإطارات التقنية والجامعية.

إجمالا، يتعين فك شفرة الديناميكية الجامعية في تنسق هذه الأخيرة وظيفيا مع نظام سوسيو–اقتصادي وكذا سياسة تنمية وطنية، تمنح، بهذا، كل معناه لنوع من دمقرطة الجامعة. في هذا الصدد، فإن الجامعة، التي حدد مجال نشاطها وفق أولويات سوسيو–اقتصادية وسوسيو ثقافية، كان يتعين أن تشكل قاعدة لتكوين الإطارات كما كان يتعين، عن طريق تدخل تعليم يمنح لضمان ظهور " إنسان جديد" مزود بصفات العصرنة وعلى استعداد لاستيعاب مكتسبات المعرفة الكونية.

نتيجة لهذا، لم يكن في استطاعة شعب الدراسة عموما، والعلوم الاجتماعية خصوصا، أن تكون في معزل عن التوجيهات الجديدة (التنسيق بين الجهاز السوسيو–اقتصادي والعالم الصناعي). لقد كان ينظر إلى وجودها وصفه ضرورة لمشروع تنموي وقد يعتبر أي تقصير في هذه الرؤية نوعا من الانحراف عن نظام من المهم إقامته. ففي

هذه الأجواء، عاد الاهتمام بالعلوم الاجتماعية[1](علم الاجتماع وعلم النفس). الأمر الذي كان دافعا لها بوصفها شعبا متمتعة بشيء من السلطات والصلاحيات وأخيرا، بشيء من الميل إلى أن تكون تعليما ذا وجود رسمي مستفيدا من مركز ووظيفة محددة.

وكانت مرحلة اولى قد سبقت الاعتراف الرسمي بهذه الشعب: غنها تلك المتمثلة في إدانة ما ارتكبته هذه العلوم من ذنوب خلال الفترة الكولونيالية. من أجل ذلك، كان يجب إعادة النظر في بعض الشعب (الإثنولوجية والأنثروبولوجيا)، تطهيرها، ثم، أخيرا، تجديد برامج كفيلة بدمج هذه الاختصاصات "المطهرة" في الاستراتيجية الجديدة. يمكن اعتبار ما انجز، حينئذ، نوعا من "تصفية الاستعمار" في العلوم الاجتماعية التي تم الإعلان عنها في المؤتمر الدولي الرابع والعشرون لعلم الاجتماع المنعقد بالجزائر العاصمة سنة 1974.

كانت تصفية الاستعمار في العلوم الاجتماعية تعني، حينئذ، "جهود فضح أوهام العلم الكولونيالي، إماطة اللّثام عن الظاهرة الكولونيالية وما تتضمنه من ميكانيزمات". إن تجاوز الانحياز الكولونيالي يقتضي جهدا تجديديا، هذا الذي يتعين عليه أن ينحو تجاه "تحرير سياسي، ب ناء مادي وإعادة إدماج جماعي".[2] إن الرهان عظيم، ولم يكن غي استطاعة علم الاجتماع، تماما كما هو شأن علم النفس، الإفلات، في هذه الظروف، من يقظة السلطات السياسية.

3-1-3-1-2- العلوم الاجتماعية والقصدية السوسيو-مهنية:

إن القصدية المحددة لتعليم العلوم الاجتماعية تشبه بل حتى توافق تلك الموكلة للجامعة في مجملها. في حالة العلوم الاجتماعية مثلما في حال الجامعة عموما، فإن المسألة المركزية المطروحة بإلحاح وحدة هي تلك التي تحيل إلى إضفاء الانسجام بين مؤسسات التعليم العالي هذه ونموذج التنمية المعتمدة. مذ داك، وضعت الاستراتيجية التي

[1]- عن هذا التداخل القوي بين العلوم الاجتماعية والعالم الصناعي، يصف (Kadri Aïssa) عيسى قادري هذا التوجه بـ"إرادة السلطة السياسية في "إضفاء الطابع التقني" على هذه الأخيرة". أنظر في هذا الموضوع حوارا مع الأستاذ عيسى قادري في يومية "الوطن" عدد الثلاثاء 30 جوان 2009.

[2]- أنظر مداخلة جاك بارك (Berque Jacques) في أشغال المؤتمر الدولي الرابع والعشرون لعلم الاجتماع، الجزائر، ماي 1974، ص 1287.

يتعين عليها إطلاق مسار تقاطع بين التكوين الجامعي والنظام السوسيو–اقتصادي المعتمد. يجب، قبلا، التأكيد أن نموذج التنمية القائم يدخل ضمن "خوض مسار حيازة التكنولوجيا الغربية من باب التقليد"[1] مسار يراد للمجتمع الجزائري أن ينخرط لافيه بهدف تلقينه نموذج عصرني يبدو، لافي تصور النخبة الحاكمة، "بوصفه معبرا إجباريا، النموذج الاستثنائي والمثال الجديد"[2]. تسعى ديناميكية التنمية المعتمدة إلى أن تكون تحولا عميقا وجذريا في بنى المجتمع الجزائري من خلال النتائج التي تنوي بلوغها. فقد تم هذا إذن، طبقا لتوجه راسخ، حركية واسعة في التصنيع، التعمير وفلي تغيير أنظمة القيم الموروثة عن الفترة الكولونيالية. هذا النظام الذي جاء، حسب واضعي استراتيجية التنمية الرامية إلى العصرنة، لإبعاد نظام قيم (كولونيالي) بالٍ لم يعد يلبي مقتضيات الساعة. في هذا الصدد، وبعد تعرض العلوم الاجتماعية لانتقاد بالغ الشدة بسبب انحيازها خلال فترة التمزق الكولونيالي (حيث كان تعليمها، خلال هذه الفترة الأليمة، يعتبر مجردا بشكل مبالغ فيه ومقلصا في غالب الحالات إلى نقاشات عديمة الفائدة حول بعض المفاهيم)، ها هي مطالبة، الآن، بالمشاركة في مسار التغيير الاجتماعي الذي أطلقتهُ السلطة. غالبا ما يؤدي الحكم المبالغ في الصّرامة في بعض المواضع إلى ممارسات أشبه ما تكون بالتحقيقيات الجنائية تجاه نزعة علمية تدعو إلى التأمّل على حساب النزعة العملياتية.[3] فغالبا ما كان يطلق على هذا السوسيولوجي أو ذاك لقب "البرجوازي الصغير" لتبنّيه السبيل غير المعنية وذات الصبغة الأكاديمية المبالغ فيها.

العملياتية،[4] الوسائلية والنفعية تلك هي الأسس التي باتت تميز رؤية الدولة الجزائرية تجاه العلوم الاجتماعية والسوسيولوجيا. يبدو أن التركيز على إشكالية التنمية الوطنية وأساسها الإيديولوجي التقنوقراطي قد حدد مصير هذه الشعب الجامعية. نتيجة لهذا، تمت

[1]- Bellil (Rachid) : La domestication du savoir sur la société : remarques sur la sociologie en Algérie. In Annuaire de l'Afrique du Nord. 1986, p 506.

[2]– بليل رشيد: مرجع سابق، ص 507.

[3]– عن الرؤية النقدية تجاه العلوم الاجتماعية عموما، وعلم الاجتماع خصوصا، انظر، الخطاب الافتتاحي لوزير التعليم العالي والبحث العلمي المرحوم م. ص. بن يحيى في أشغال المؤتمر الدولي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص 35–41.

[4]– غالبا ما يؤدي الحكم، المبالغ في الصرامة في بعض المواضع، إلى ممارسات أشبه ما تكون بالتحقيقات الجنائية تجاه نزعة علمية تدعو إلى التأمل على حسب النزعة العملياتية.

إعادة النظر في كل لاستقلالية للحقل العلمي لهذه الأخيرة تجاه الحقل السياسي، ولكونه يقظا، يحرص هذا الأخير على ضبط إنتاج المعرفة وأثرها على المجتمع لاسيما عن طريق:[1]

1- تحديد ما يجب بناؤه وتحليله؛

2- التسيير الإداري للمعاهد والتي يميز اشتغاله طابع بيروقراطي قوي؛

3- وأخيرا، بواسطة هيئات للطباعة والنشر.

هكذا إذن، لا مجال لأية علوم اجتماعية غير تلك التي قد تنجم عن إرادة سياسية ملتزمة في معركة "التنمية الاقتصادية والرقي الاجتماعي". يتعلق الأمر بممارسة تؤدي فيها الدولة لدور التاريخي وحيث تكون محرك العصرنة.

ينظر إلى المجتمع الجزائري بوصفه موضوعا للدراسة ب اعتباره ذاتا قد تكون محل تأثر بشيء من التنمية التي اتخذ قرار بشأنها في "أعلى هرم السلطة". يتم إذن إحصاء الاحتياجات الناجمة عن برامج التنمية والتي قد يكون المجتمع في حاجة إليها حتى يجسدها بعد ذلك في شكل مناصب شغل. ففي هذا الإطار يتم تصور التكوين في العلوم الاجتماعية وهذه هي الغاية التي يفترض أن تبلغها.

لنحاول استعراض هذين الجانبين واحدًا بواحد: بالاكتفاء بحالة السوسيولوجيا التي ما انْفكّ تعداد الطلبة الملتحقين بها يزداد سنة بعد أخرى، نلاحظ أن التكوين المقدّم يتمثّل في مسار يهدف إلى "جعل الطالب يسْتوعب حجمًا معينًا من المعارف الكفيلة بأن يكون قادرًا نسْبيًا على التمكّن من قطاع علمي وتقني محدّد".[2] يختتم كسب هذه المعارف كما تم وصفُهُ بنيل شهادة ذات غاية وظيفية، أي أنها مرتبطة بمنصب العمل المراد شغله.

كما يجب الإشارة إلى أن مدة التكوين غير محددة بالمصادفة. قد يتطلّب وضْعها: تحليل منصب العمل، مقتضياته العلمية والتقنية حتى يتم بعْد ذلك التدرج إلى تحديد مدة الدراسة".[3] وعليه، يضيف بن أشنهو مراد (الكاتب العام لوزارة التعليم العالي)، تشكل مدة التكوين نتيجة توفيق بين الضرورات العلمية ومقتضيات التنمية. على كل حال، يظل

[1]- بليل رشيد: مرجع سابق، ص 508.

[2] - بن أشنهو مراد: مرجع سابق، ص 06.

[3] - بن أشنهو مراد: مرجع سابق، ص 08.

التكوين، من حيث مضمونه ومن حيث مدته أيضا، مطبوعا بالبصمة الإيديولوجية ذات النزعة التنموية. يصبح ترسخ نموذج التّنْمية ضرورة لا مناص منها، بلْ قد يُصيرُ قاعدة يَنطلق منها كل تفكير يتعلّق بالتكوين المدرسي والجامعي.

إنّ إقحام رؤية ما يصفها نورالدين عبدي[1] بالرؤية "التقنو–بيروقراطية" يميل إلى هيكلة تعليم علم الاجتماع وحصره في تجريبية براغماتية. في مقال له، يستعرض رشيد سيدي بومدين[2] جوانب توجه ترسخ إرادي في تعليم العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع. في بحثه، حاول هذا الأخير أن يميط بعضا من اللثام الذل يلف التعليمات التي بموجبها كان الحثّ على تدريس هذه التخصصات وكيف أن هذه الأخيرة تهيْكل محاولات التخْطيط والإنتاج السوسيولوجي. يشير المؤلف إلى أن الحقل السوسيولوجي مطابق للحقل السياسي. يتْبع هذا في التنشئة الاجتماعية والإنتاج العلمي بتوظيف مفاهيم وأصناف مقتبسة من المعجم اللغوي المرتبط بالخطاب الإيديولوجي والسياسي.

يجب التذكير بأن هذه الظاهرة قد أكدها أيضا حسان رماون.[3] يتموْقع الخطاب السوسيولوجي في خلفية الخطابيْن الرسميْن الإيديولوجي والسياسي. ولكي يمنح مساحة وشرعية، فإنه يشتغل في لإطار معياري وتسلسلي (المرحلة التاريخية، البرنامج، المخطط، إلخ).

إن مثل هذا التوجه المؤكد في حد ذاته يحمل في طياته تباشير نوع من المسعى الذي قد ينزع إلى أن يهيكل، بعد ذلك، الآفاق السوسيو مهنية وأن يستكشف، افتراضيا، مسألة توفر الوظائف ومجالات تدخل طلبة العلوم الاجتماعية. إثر تكوينهم، يتعين على هؤلاء أن يفرضوا أنفسهم "عن طريق مهنيتهم وتقنوقراطيتهم". يفترض ان يكونوا ملتزمين بإقامة نموذج للتنمية، ومنه، المشاركة في سيرورة العصرنة الاجتماعية. تبعا لتصويب اتجاه العلوم الاجتماعية وجعلها تابعة للسلطة السياسية، فإن كل شيء يشير إلى أن الوظيفة الموكلة إلى جمهوريها (الطلبة) هي أن يكون عونا تابعا للدولة.

[1]- Abdi (Noureddine) : La sociologie en Algérie, Bilan et perspective. Séminaire international de sociologie, Rôle de la sociologie dans l'évolution d'une société en développement, revue de sociologie, Institut de sociologie. Annaba 1987.

[2]- Sidi Boumediene (Rachid) : Catégories opératoires - catégories sociologiques : Réflexions premières. Colloques sue les sciences sociales, Alger Mai 1984, Alger, OPU, 1986.

[3]- Remaoun (Hacène): Du mouvement national à l'Etat national : le devenir des sciences sociales en Algérie et dans le monde arabe. Revue Credo, Oran, OPU, 1986, P 321-336.

يقارب نورالدين عبدي هذا الالتزام انطلاقا من مستويين للتدخل: في ترقية تسيير الدولة وفي تدخله بوصفه تقنياً متخصصاً في فرع ما ضمن مؤسسة ما.

وفي حذوه، حاولت دراسة انجزها مصطفى بوتفنوشات (الإنتاج السوسيولوجي الجامعي)[1] أن تفسّر، من جانبها، الإنتاج السوسيولوجي المنتج ضمن فرق البحث خلال أكثر من عشرية. لقد تركز، بحث عالم الاجتماع هذا تعلى مجالات السوسيولوجيين الجزائريين لفترة ممتدة على عشرة سنوات. تبرز النتائج اهتماما ملحوظا بإشكالية مسألة "العمل الصناعي". بالمقارنة مع الموضوعات المتعلقة بـ"الشأن الريفي"، "التربية والثقافة"، يمثل "العمل الصناعي"، حسب هذا السوسيولوجي، 42,5% من الإنتاج السوسيولوجي. تنبثق عن هذا الإنتاج السوسيولوجي المسألة المرتبطة بالمسالك والإجراءات المستكشفة بغرض تجاوز العوائق التي تتم مصادفتها في محيط العمل، وأخيرا، البحث عن الظروف السوسيو–مهنية الأكثر ملاءمة والكفيلة بتحقيق أفضل اندماج عمالي في نظام سوسيو–اقتصادي ما وفي مؤسسة صناعية ما. يدل على مدى قدرة التجنيد المتوفرة لدى الممارسة السوسيولوجية لكي تكون على استعداد للانخراط في كل ما تنجزه الدولة، ولتكون خصوصا، مساهمة فعّالة في سيرورة التنمية الصناعية التي تم إطلاقها.

3–1–3–1–3– العلوم الاجتماعية والمقصدية ذات النزعة الوطنية:

حسب استعارة لبن عمار مدين فإن الركيزتين الكبيرتين لخلاصة السياسية–الإيديولوجية الجزائرية هما النزعة التنموية والنزعة الوطنية.[2]ستشكل الركيزة الثانية (الوطنية) تماما مثل الأولى مقصدية أخرى يتعين على العلوم الاجتماعية دمجها على امتداد سيرورة حتى يتعين على العلوم الاجتماعية دمجها على امتداد سيرورة حتى يتم بد ذلك نقلها بواسطة تعليم موحد ومضبوط على هذه الخيارات، والتي تظل في الحاصل، ثقافية وإيديولوجية.[3] لنحاول أن نكتشف ما يتضمنه مفهوم "المقصدية ذات النزعة الوطنية" هذا، وبتعبير آخر، أساسه ومتعلقاته العميقة التي تفسر طبيعته.

[1] - Boutefnouchet (Mostefa) : La production sociologique. Actes du séminaire international de sociologie autour du thème : le rôle de la sociologie dans l'évolution d'une société en développement. In revue des sciences sociales de l'institut de sociologie, numéro spécial, Annaba 1987.

[2]- Benamar (Mediene) : Entre nationalisme et développement : L'ambigüité des sciences sociales en Algérie. Colloque sur les sciences sociales aujourd'hui. Mai 1984, Alger, OPU 1986.

[3]– عن هذا النقل الإيديولوجي، أنظر كذلك ف. ديليون، سيفاري ولوكيا، مرجع سابق، ص 164.

تناقض الإيديولوجيا ذات النزعة الوطنية الإيديولوجيا الكولونيالية التي فرقت الجزائريين قبائل متناحرة ومتعادية وقد ساهمت في هذا الأمر حثيثا العلوم الاجتماعية،[1] ولا سيما الاثنولوجيا والانثروبولوجيا.[2] فبواسطة الإيديولوجيا ذات النزعة الوطنية يتمّ السعي إلى تطوير خطاب جامع.

يتعلق الأمر، إذن، بجهد متواصل قد يميل إلى أن يؤدي إلى وجود إجماع فعّال وشمولية مستعدة لإبطال "كل فكرة تحيل إلى النزاعات، المصالح المختلفة أو المتناقضة".[3]

في هذا المنظور، فإن الدولة المتمتّعة باحتكار السلطة التي تهيْكل مصير المجتمع ستحْرص على بثّ هذه الخطابات الجامعة. ثم إن العلوم الاجتماعية، "وبعد أن وُظفت بطريقة عملياتية للاستعباد، للاستلاب وللمسخ،[4] وبعد التخلّص من نزاع الماضي الكولونيالي، مطالبةٌ، باسم الايديولوجيا ذات النزعة الوطنية، بأن تكون مطيّة قد توظفها الدولة الجزائرية الفتيّة لترسيخ التضامن الوطني.

إن المجتمع المتصوّر على هذه الشاكلة والمتكفّل به في خطابات العلوم الاجتماعية يندمج في رؤية يتواصل العمل بها، بحذْق، ضمن الهياكل الجامعية الجديدة. إن المجتمع الذي يمفْصل هذه الأخيرة (العلوم الاجتماعية) يجد نفسهُ شبيها بجماعة بالغة الانسجام الذي تضمنُ ديمومتهُ سلطة الدولة. تشكل مساهمتها أساس مسار بناء الدولة الجزائرية الفتيّة المعاصرة التي تتخلّى عن الممارسات الكولونيالية التي كانت تشتّت التضامن. ستتمّ الممارسة على أساس المقصدية ذات النزعة الوطنية الموكلة للعلوم الاجتماعية باسم منطق الجماعة وستتجسّد أيضاً عن طريق تنْشئة اجتماعية بالمشاركة في ما يتعلق بإعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم على القيم المطلقة للنزوع إلى المساواة والتضامن الوطني. إنّ العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع خصوصاً، في إطار بعض المهام، كانت بالغة المنفعة حين وضعت في مقدّمة هذا النظام الاجتماعي وقد تخلّص من إيديولوجيا كولونيالية بالية. لا يتعلّق الأمر أبدًا بوظيفة عاطلة ويتعيّن على جمهور هذه الشعب

[1]– بليل رشيد، مرجع سابق، ص 510.

[2]– والدليل على ذلك انه يكفي ذكر المؤلفات الاثنولوجية لحاكم الجزائر جاك سوسْتال (Soustelle (Jacques) 1956).

[3] – بليل رشيد: مرجع سابق، ص 511.

[4]- Lucas (Philippe) et Vatin (Jean-Claude) : L'Algérie des anthropologues, Paris, 1979, Editions François Maspero, p 278.

الجامعية، الباحث عن نوع من الشرعية، أن يؤدي هذا الدور بـ "الانْصهار في هذه الجماعة الكبرى أي المجتمع القائم تحت غطاء الدولة – الأمة المعاصرة".[1]

في هذا الصدد، يتعين الإشارة إلى أنهُ، وإضافةً إلى الوظائف السوسيو–اقتصادية المنوطة بها، ستكون العلوم الاجتماعية أيضًا همزة وصلٍ ووسيلة مؤهلة لتعويض الحزب الحاكم في بث إيديولوجيتهِ. ألمْ تُدمجْ في تعليم هذه الشعب مقاييس "التكوين السياسي والإيديولوجي"؟. ليس اللجوء إلى هذا الإجراء، آخر المطاف، إلاّ حيلة لا تخفي كما ينبغي نيّة سياسية في "مصادرة" اختصاص دراسي علمي وإخضاعه لممارسة تدْخل، عادةً، ضمْن صلاحيات الحزب الحاكم. يدلّ التحمّس إلى تمجيد القيم الوطنية والاندماجية في دولة عصرية على إرادة حازمة لـِ "ترسيخ العلوم الاجتماعية في واقع المجتمع الجزائري".[2] نتيجة لذلك، فإن التفكير التصوّري، الذي يتموقع أحيانًا عكس اتجاه التوجه الإيديولوجي، يُلغى لكي يفسح المجال لخطاب موجّه نحو تمجيد "النزعة الوطنية الجزائرية" و" النزعة الوطنية – العربية – الإسلامية". ستكون جزأرة هيئة التدريس ثم، بعد ذلك، تعريب العلوم الاجتماعية تعبيرا عن هذه الإيديولوجيا واللمسة الأخيرة لسيرورة سوسيو–سياسية تسعى إلى استرجاع وإعادة بناء ما فككّهُ الاستعمار الفرنْسي بشراسة وعنف. وعليه، فإن العلوم الاجتماعية بوصفها موضوعا للتكوين تكون قد أدمجتْ في الركيزة الثانية المكوّنة للإيديولوجيا ذات النزعة الوطنية، هذه الأخيرة وهي مزوّدة بوظيفة تطبيقية–اجتماعية، مطالبة بتمْتين التضامن الوطني.

خلاصة القول، أن العلوم الاجتماعية، في دورها وفي مساهمتها في المخططات السوسيو–اقتصادية، تبدو مندمجة في رؤية شاملة للمجتمع الجزائري ومشاركة، والحال هذه، في مسار للعصرنة والتحرير أطلقتهُ النخْبة الحاكمة. يؤكد الربط بين المؤسسة الجامعية والاستراتيجية السوسيو–اقتصادية، عن صواب، إخضاع الجامعة لمنهج معين، وهو ما ذُكر سابقًا في هذا البحث وتناولهُ عديد السوسيولوجيين. لقد أصبحت مساهمة العلوم الاجتماعية، وإن كان مبالغًا في محدوديتها، فعليّةً، من جهة، بفضل الاستثمارات الضخمة المنجزة في الميدان الصناعي والاحتياجات المتزايدة وللإطارات المسْتقطبين،

[1] – بليل رشيد: مرجع سابق، ص 527.

[2] – بليل رشيد: مرجع سابق، ص 529.

وترجع، من جهة أخرى، إلى الإفراط في الخطابات الإيديولوجية الممجّدة لفضائل الخيارات السياسية–الاقتصادية المتبعة والتي تكون شروط الانخراط فيها قد حددت ملامح الإطار السياسي الذي يعتبر ضرورة منفعية للحزب.

يكون الإفراط في أوج الاستراتيجيات المسرفة الملازمة لديناميكية اقتصادية ورهان "حاد" لإنجاز برامج الاستثمار المرتبطة موضوعيا بريع بترولي ما يزال غزيرا. من المنطقي أن يؤدي تضاؤله إلى مراجعات مؤسساتية عديدة ومنها تلك المتعلقة بالجامعة.

3-1-3-2- سياسة لاستقطاب الطلبة أو خيار "الديمقراطية":

من الواضح، في تاريخ الجامعة الجزائرية الفتية، أن الحماس المعلن تجاه العلوم الاجتماعية والاهتمام بولوج حقلها دليل على إرادة لدمج هذه الاختصاصات على غرار كل أصناف التكوين الجامعي الخرى. كما يؤكد الالتزام بتزويد هذه الشعب بكل الصلاحيات والدعائم المؤسساتية، الكفيلة، آخر المطاف، بتكريس مسار لإضفاء الشرعية والاعتراف الرسمي المحض. تمت قطيعة أولى مع تعليم العلوم الاجتماعية الكولونيالية بفضل قدوم جمهور طلابي جديد كان تفضيله هذه الشعب فعليا منذ دخول إصلاح التعليم العالي حيز التنفيذ.

بعدما كانت، طويلا، "ميدانيا حكرا على الفئة المثقفة ونخبة محلية ذات انتماء ارسطوقراطي،[1] باتت العلوم الاجتماعية، بناء على مبدأ الدمقرطة، مفتوحة لجمهور جامعي القادمون إليه من الطبقات الشعبية في تزايد. لقد خلصت دراسة أجراها معهد علم الاجتماع بوهران حول الملمح السوسيولوجي لطلبته (من 1974 إلى 1984) إلى أن الجمهور الذي يتابع هذا الصنف من التكوين مشكل من 40,5 % من الطلبة المنحدرين من أصناف غير النشطين والبطالين، الموتى، المتقاعدين والشهداء.

يجب أن يستشف من هذا الأمر[2] تطور جاد مسجل في الاختصاصات الجامعية المستحدثة وحتى وإن كان هذا يشكل، عموما، نتيجة لميكانيزمات التصريف تبعا للإفراط في تقييم بعض الاختصاصات، فإنه يحثنا، رغم ذلك، على الاعتراف بتطلع ش ريحة

[1]– معروف نذير: مرجع سابق، ص 125.

[2]- Benghabrit - Remaoun, Derras : Qui sont les diplômés en sciences humaines ? Revue CREDO, Mai 1984, OPU 1986, p 129.

معتبرة من الطبقات الاجتماعية إلى متابعة دراسات قد تساعدها في أن تختص "رأسا" في تحليل مجتمعها الذي يعيش تحولات عميقة. عن طريق مبدئه القاضي برفع كل الحواجز التي كانت قائمة سابقا، فإن خيار "دمقرطة التعليم العالي" قد أطلق ميكانيزمات جديدة التي كان أثرها المباشر تحويل ملمح جمهور الطلبة. لقد كان إصلاح 1971 متزامنا مع التسيير الاشتراكي للمؤسسات، الثورة الزراعية، وأخيرا، الثورة الثقافية، هذه الثورات التي كانت كلها تشكل أنماطا تسييرية وإنتاجية جديدة في المجتمع الجزائري. لقد كان تيسير دخول الجامعة لعدد متزايد من الطلبة المنحدرين من أوساط اجتماعية معوزة يشكل في تصورهم فرصة لكي يتمكنوا، أخيرا، من إدراك الديناميكية الت ي تحدث في مجتمعهم وأن يشاركوا فيها عند استكمال دراساتهم. إن الإقبال معتبر طالما أن إرادة جعل الجامعة في متناول الشعب قد تم تأكيدها بوضوح في عدة مناسبات.

لقد حدد اتخاذ هذه الخيرة وسيلة والمسعى الجديد القاضي بإضفاء الطابع الاشتراكي أهدافا غالبا ما تم التعبير عنها كميا. كان يتم، بكل ما تسنى من قوة، استقطاب الطلبة بين المتحصلين على البكالوريا وغير المتحصلين عليها، ولم تكن العلوم الاجتماعية في منأى عن هذا الاتجاه الرامي إلى انخراط عدد كبير من الطلبة. ولم يكن السن، ولا الأصل الاجتماعي ولا الشهادة المتحصل عليها قبل الجامعة لتشكل حاجزا أمام التسجيل. وهو ما يدل على سهولة الالتحاق بشعب يعرف عنها أنها الأقل صرامة فيما يخص الشروط ولاتي يبدو واضحا لدى الطلبة تحمسهم لها. يوضح الجدول التالي جيدا، بالنسب المئوية، تمثيلية طلبة العلوم الاجتماعية مقارنة مع الشعب الأخرى، ويعطى، والحال هذه، فكرة عن شيء من الهوس بالعلوم الاجتماعية خلال عدة عشريات.

جدول رقم 05 : نمو تعداد الطلبة (%)

الشعب	1990	1989	1988	1987	1986	1985	1984	1983	1982	1981	1980	1979	1978
العلوم الدقيقة	4,5	4,5	5,4	5,5	10,1	9,5	8,0	7,1	7,7	9,8	6,9	6,0	8,4
التكنولوجيا	8,3	8,5	9,3	10,5	18,8	17,2	15,9	19,2	16,2	9,9	13,0	12,4	9,7
جذع مشترك/بيولوجيا	23,4	19,0	18,3	16,2	11,3	8,6	10,2	10,4	8,4	9,0	9,9	8,4	7,9
علوم طبية	23,0	26,0	22,4	22,0	15,3	16,2	13,2	13,8	16,4	16,4	17,7	18,8	17,5
علوم بيطرية	4,3	4,0	3,9	4,5	5,6	6,7	6,6	4,5	3,9	3,0	2,5	1,9	1,3
علوم اقتصادية	3,6	5,0	6,9	7,5	8,2	9,8	8,1	6,9	7,9	9,6	9,8	10,2	10,4
علوم سياسية	10,5	10,6	11,9	21,4	13,2	14,5	18,1	22,1	23,1	24,4	24,2	21,3	17,8
علوم انسانية واجتماعية	22,3	22,4	21,9	22,4	17,5	18,2	19,9	16,8	16,4	17,9	17,4	21,4	27,0
المجموع	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

المصدر: إحصاء وزارة التعليم العالي 1990. الجزائر نشرية

تبرز معاينة أولى لتطور الشعب الجامعية، أن الاختصاصات، التي كانت تقليديا تبدي نوعا من الهيمنة في النظام الكولونيالي، هي التي تتمتع دوما بالحظوة بالنسبة للشعب الخرى (العلوم الطبية خصوصا والعلوم السياسية).

غير ان ما يتعين تأكيده هو ان توزيع الجمهور الجامعي يتم على مجمل التعليم العالي، توزيع وتنوع تيسرهما، حقا، سياسة استقطاب جد مرنة بل إنها، أحيانا متساهلة. كما يرجع هذا الأمر أيضا إلى إحاطة شعب العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع خصوا، عشية إصلاح التعليم العالي، بحملة تحسيسية واسعة مدعمة بتنظيم مؤتمر دولي حيث قام باحثون وأساتذة أجلاء عبر مقاطع مطولة من مداخلاتهم باستعراض جدوى ومنفعة علم الاجتماع في الكفاح من أجل التنمية الاقتصادية وعصرنة مجتمعات العالم الثالث.[1]

إن مؤشرا آخرا ومؤيدا فكرة تأثير إصلاح التعليم العالي وتوسع جمهور طلبة العلوم الاجتماعية يتمثل في مستوى تمثيل الفتيات في اختصاص كان مشتهرا بكونه ميدانا حكرا على الفتيان.

تفرض الملاحظة نفسها لأكثر من سبب: يكشف هذا الأمر انطلاق مسار إضفاء الشرعية على الترقية الاجتماعية (ترقية المرأة) وبداية تآكل بعض الطابوهات وبعض المعيقات الاجتماعية التي طالما كانت حاجزا في وجه تطلع النساء إلى مركز اجتماعي أكثر سموا من الجانب النوعي. إن التحولات السوسيو–اقتصادية الناجمة عن المخططات الوطنية للتنمية والتطلع إلى التمكن من المساهمة في مسار للتحول الاجتماعي، قد فتحت الباب واسعا أمام الإمكانات الكفيلة بتعبيد سبل تحقيق التطلعات الجديدة. إن التمدرس والميل إلى الاعتراف بالشهادات الجامعية بوصفها وسائل لابد منها للترقية الاجتماعية، من جهة، وإطلاق سياسة للتوظيف تساوي بين الفتيان والفتيات، من جهة أخرى، قد تمكن من القضاء على أشكال المقاومة التي كانت تؤيد فكرة أن تخص المرأة بمركز اجتماعي لا يتجاوز حدود البيت العائلي. ثم كان تدفق كثيف للفتيات نحو شعب جامعية بعينها مع

[1]– عن أثر العلوم الاجتماعية الذي بات في علاقة مباشرة مع سياسة التحرير والتنمية الوطنية، انظر مقال كلودين شولي(.Chaulet C) (La sociologie et ses utilisateurs) في ملتقى حول العلوم الاجتماعية اليوم، ماي 1984، CREDO، وهران، د.م.ج، 1986، ص 218–222.

حضور في تزايد مستمر ضمن العلوم الاجتماعية والآداب. يجسد الجدول التالي هذه الظاهرة.

جدول رقم 06: يظهر تطور تعداد الطلبة حسب الجنس والشهادة (%)

السنوات / الشعب	91/90	90/89	89/88	88/87	87/86	86/85	85/84	84/83	83/82	82/81	81/80
	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F	M/F
العلوم الدقيقة	57/43	60/40	65/35	67/33	75/25	80/20	81/19	85/15	88/12	89/11	89/11
التكنولوجيا	76/24	78/22	70/21	79/21	73/27	85/15	85/15	85/15	88/12	80/20	74/26
جذع مشترك/بيولوجيا	/	/	/	/	/	43/57	57/43	60/40/	/	/	/
علوم الطبيعة	37/63	30/70	34/66	37/63	45/55	56/44	/	/	/	/	/
العلوم الطبية	56/44	56/44	56/44	57/43	55/45	57/43	58/42	59/41	64/36	66/34	70/30
علوم بيطرية	/	/	51/49	58/42	66/34	72/28	75/25	73/27	84/16	88/12	93/07
علوم تقنية	70/30	71/29	73/27	76/24	74/26	73/27	75/25	75/25	84/16	85/15	86/14
علوم سياسية	67/33	71/29	69/32	68/32	70/30	70/30	70/30	72/28	85/15	83/17	67/33
علوم اجتماعية	42/58	44/56	43/57	50/50	49/51	51/49	56/44	62/38	74/26	67/33	62/38

(المصدر: حولية الإحصائيات: 1990/1991)، وزارة التخطيط وتهيئة الإقليم.**(M.P.A.T)**

يشبه خيار "دمقرطة" التعليم العالي عملية تحويل الجامعة إلى ظاهرة جماهيرية تتضمن إرادة سياسية تهدف إلى تجنيد "الهيئة الاجتماعية الجزائرية" حتى تكون قادرة على تقلد تنشئة اجتماعية جديدة. وقد كان عدي الهواري[1] محقا، حين أكد بقوة المسار وهو يتحدث عن "تأميم" الهيئة الاجتماعية الجزائرية.

وصدر التأكيد ذاته عن معروف نذير حين قارن هذا الأخير من حيث الشبه بإجراءات "التأميم الصناعية والعقارية حيث تتأكد أولوية تقوية الدولة".[2] بعد التف كير الملي، كان لزاما على الدولة، عن طريق التزامها بإضفاء الشرعية على وجودها بواسطة بث إيديولوجي قائمة على النزعة الوطنية، أن تجعل المجتمع الجزائري "تابعا" لها بالحرص على أن يستفيد من ريعها أكبر عدد ممكن من الأفراد. إن العلوم الاجتماعية، وفي مقدمتها علم الاجتماع، بوصفها اختصاصات جامعية وناقلة لهذه الإيديولوجيات الآنفة الذكر، ملائمة، دون أدنى شك.[3] مقابل هذا الالتزام الموجه نحو التنشئة الاجتماعية

[1] – عدي الهواري (Addi (Lahouari: مرجع سابق.

[2] – معروف نذير: مرجع سابق.

[3] – آثار هذه الفكرة عيسى قادري في حوار يومية "الوطن"، مرجع سابق.

الجماهيرية، فإن استعجال إحداث هياكل بيداغوجية مناسبة بات أمرا وشيكا. لهذا الغرض، زودت الدولة الجامعة "بنسق تنظيمي حيث أن كل واحدة تتكفل بسلسلة من مقاييس التعليم في اختصاص علمي محدد، وتتدخل في كل الشعب حيث تكون مدمجة المقاييس الخاضعة لضبطها".[1] كان السعي إلى تجنب الفصل الذي كان سائدا في السابق والذي أدى إلى تشتت المعارف لصالح اندماج يفترض أن يستلهم روحه من بنية بيداغوجية-إدارية تسمى المعهد. يختلف هذا الأخير عن نظام الكليات الكولونيالي القائم على وحدات مستقلة ومعزولة. الأمر الذي يتيح اندماجا أفضل لمختلف أصناف التكوين وضبطا بيداغوجيا-إداريا أكثر نجاعة.

3-1-4- في صميم التغيرات الاجتماعية المجراة:

التأسيس لنظام "ليسانس-مستر-دكتوراه (LMD).

3-1-4-1- على أبواب الجامعة: نوع من إرادية الدولة من أجل ترقية اقتصادية واجتماعية:

في ديناميكية التغيرات المجراة، شكلت مختلف البرامج السوسيو-اقتصادية عوامل حاسمة في التغيرات الاجتماعية، محدثة في طريقها انقلابا في بنية اجتماعية وصفها بعضهم بـ "عنق الزجاجة" حيث يمكن أن نخفق سياسة الإرادية الجزائرية الفتية. فالنظام المدرسي بكل أطواره كان مدعوا، بدءا، من قبل السلطات العمومية إلى أن يعوض، بالمستخدمين المؤهلين والإطارات، الرحيل المكثف للأوروبيين، ثم لكي يلبي احتياجات التنمية الوطنية. لقد فتح هذا الظرف السوسيو-تاريخي أمام الجزائريين من الجنسين باب التمدرس الجماهيري على مصراعيه.

تجدر الإشارة إلى ان المؤسسة المدرسية في مختلف أشكالها ظلت مقرونة، في تمثلاتها الأكثر شيوعا، بالرقي الاقتصادي والاجتماعي. وهي على هذا النحو خصوصا لنها تظل قائمة على أسطورة "المدرسة الحرة"، ذات الأصل الأوروبي، والتي تتباهى بها بقوة مختلف الفئات الاجتماعية وأجهزة الدولة (وسائل الإعلام والحزب السياسي الحاكم). لقد صار إصدار قانون 16 أفريل 1976 القاضي بإلزامية ومجانية تمدرس الأطفال دون

[1]- بن أشنهوا مراد: مرجع سابق، ص 31.

تمييز قائم بين الجنس، ملجأً قانونياً ورادعاً تجاه بعض العائلات المتحفضة على فكرة تمدرس أبنائها أو الرافضة تماما. كما تم العمل بسياسة مرافقة وترغيب. لهذا الغرض، تحرص الدولة الجزائرية على أن تضمن النقل للأطفال حين تكون المؤسسات المدرسية بعيدة.

كما منحت الإطعام الماني للأطفال المعوزين وسهلت شراء الكتب المدرسية، وهذا بسَن سياسة دعم الأسعار في إطار عمليات اقتنائها.

إن هذه السياسات المختلفة، المتسمة بشيء من الإرادية والرامية إلى الترغيب في التمدرس والمتظافرة مع مختلف التسهيلات التي منحتها الدولة قد أثرت بالغ التأثير على المجتمع الجزائري.

3-1-4-2- الأثر على توزيع رأس المال الثقافي:

في البداية كانت المؤسسة المدرسية أقل انتشارا في الأرياف منها في المدن، ولدى الراشدين منهم لدى الشبان. والأمر نفسه بين الجنسين: إن النسبة المائوية الوطنية للفتيات المتمدرسات ولنساء اللاتي يحسن القراءة والكتابة أقل مقارنة بالنسب الذكورية. على سبيل المثال، فإن نسبة الفتيات المتمدرسات تبلغ 45,6% في التعليم المتوسط حين تبلغ 52,4% في الثانوي.[1] في ذات المنظور، وحسب تحقيق أجرته أسبوعية « Algérie Actualité » لدى 66 عائلة، فإن 20% من الأزواج اعتبروا "متعلمين" مقابل 9% فقط من النساء البالغات من العمر بين 20 و27 سنة.[2] يجب ان نذهب إلى أبعد من هذا لكي نقف على فداحة هذا الداء الذي يضرب النساء أساسا. فحتى عند الاستقلال، 10/9 من السكان الجزائريين (كان عددهم 10 ملايين نسمة سنة 1962) كانوا أميين. كانت النسبة لدى النساء أعلى قليلا منها لدى الرجال، ولم يكن عدد الإطارات السامين أو المنتمين إلى المهن الحرة يتجاوز بضعة آلاف، رغم حركة التكوين التي أطلقت ابتداءا من خمسينيات القرن الماضي. لقد شغلت كثرة انتشار هذه ا لظاهرة كل الناس.

يجب الاعتراف بأن برنامج طرابلس غداة الاستقلال، جعل القضاء على الأمية في صف الإجراءات ذات الأولوية الواجب القيام بها من قلا كل المنظمات الوطنية لكي "يتم

[1]- Aouachria (Said) : Où va la famille Algérienne ? Revue des sciences sociales et humaines. Université de Batna N°12, Juin 2005, P 118.

[2]- Algérie Actualité: الأسبوع من 17 إلى 24 جوان 1972.

تلقين كل المواطنين القراءة والكتابة في أقرب الآجال". لقد كان المشاركون في اجتماع طرابلس واعين جدا بأنه دون التمدرس المكثف والجماهيري ودون تكوين الإطارات في كل المستويات، سيكون من الصعب التحكم في تسيير الاقتصاد الوطني.

إذن ستركز جهود ذات الأولوية على التمدرس وحو المية لدى الراشدين؛ غير أن النجاحات المسجلة في البدء ستكون بالغة البطء: يظهر إحصاء 1966 أنه على 12 مليون ساكن، 6 ملايين لا يعرفون القراءة في أي لغة و700 ألف يجهلون تمام اللغة الوطنية. في المجموع، ما يزال هناك 63% من الرجال الميين مقابل 99% من النساء.[1]

بعد ذلك، سيعطي الجهد المبذول ثماره لدى الأجيال الشابة وستنحسر نسبة الأمية بشكل محسوس، لاسيما في التجمعات الحضرية الكبرى، كما ارتفعت نسبة تكوين الإطارات المتوسطية والسامين. لقد كان هذا الجهد المضطرد، الذي تحفزه سياسة مطلقة العنان موجهة عمدا نحو تحرير المجتمع الجزائري الذي ما يزال يحمل آثار الأثقال السوسيولوجية والديمغرافية.

4- المرأة والتمدرس:

4-1- سياسة سوسيو-ديمغرافية بوصفها "مسكنا" للمرأة:

سنة 1968، أجازت فتوى صادرة عن المجلس الإسلامي الأعلى ضبط الولادات (حيث، اعتبر مداها وعبؤها عائقين للمرأة وللمجتمع) على المستوى الفردي على شرط أن تقرر اتباع هذا الإجراء المعنيات أنفسهنّ ودون أي إجبار. لقد تم إصدار هذا الإجراء الرامي إلى تنظيم الولادات بعد أن أثبت المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي تقاطعات بين خطر الانفجار الديمغرافي وانعكاساته الوخيمة على التنمية الاقتصادية المتبعة. لقد أقر هذا المجلس، سنة 1972، ضرورة اتباع سياسة الحد من الولادات أو تباعدها. فأوصى إذن بالتفكير في الوسائل الكفيلة بالتوفيق بين التنمية الاقتصادية والنمو الطبيعي للسكان.

[1]- Torki (Rabeh) : la situation des Algériennes dans l'enseignement durant la colonisation et à l'indépendance. Revue de la culture et du tourisme, Alger 1984, N°84. p 182.

بعد ذلك، تولى الميثاق الوطني (1976) المشكلة المتعلقة بتسارع وتيرة النمو الديمغرافي وأوصى بدوره بسياسة ولادات "مطهرة" بحيث " لا ينْسف النمو الديمغرافي جهود النمو الاقتصادي، وحتى لا يغطي السباق الذي يبدو قائما بين النسبتين (الديمغرافية والاقتصادية) إلى ركود أو تأخر مسيرة التقدم وكل ما يتعلق بتحسين ظروف معيشة الجماهير".

لقد أظهر إنشاء العيادات المتعددة[1] الاختصاصات وعيادات الأمومة والطفولة في المدن الكبرى وفي الأرياف ميلا إلى التجاوب إيجابيا مع هذه السياسة الرامية إلى تحديد الولادات. على كل حال، إن الإجراء الجديد المتعلق بسياسة تباعد الولادات بالإنجاب المعيق للمرأة كثيرا، متظافرا مع تمجيد القادة السياسيين لما بذلته المرأة من جهود خلال حرب التحرير الوطني، أمور أحدثت تحولا في العقليات رغم استمرار بعض المعتقدات الاجتماعية التي ما تزال تمجد العادات والتقاليد المستوحات من النموذج السوسيو–عائلي القديم. حيث سجل انخفاض فروق التمدرس بين الفتيات والفتيان.

في ذات المنظور، واعترافا بفضائل الشهادات المدرسية بوصفها أوسع الطرق إلى تحقيق الرقي الاجتماعي (حيث قد يجسد هذا الأخير مسارًا للنجاح الاجتماعي عن طريق المرور من المركز الاجتماعي القائم المتمفصل مع مبدأ تقسيم المهام السوسيو–عائلية على أساس الجنس، إلى مركز اجتماعي مكتسب عن طريق الشهادات المدرسية الكفيلة بفتح آفاق سوسيو–مهنية). خفّفت العائلة الجزائرية من غلوّها وشجعت الفتاة على التمدرس.[(2)] ونتيجة لهذا، فإن النساء المستفيدات من تكوين، وجدن السبيل، أخيرا، مفتوحة لكي يُمارسْن مهنًا ظلت، إلى هذه الفترة، موصدة في وجوههن بإحكام. لقد أصبحن، من الآن فصاعدا، معلمات، طبيبات، ممرضات، وإجمالا كلّ المهن التي يسْهُل نسْبيًا أن يوافق عليها الآباء الذين ما يزالون متحفظين على العمل الممارس خارج حضن العائلة. تجسّد طموحات هؤلاء، وتطلعات أولئك، إجمالا، انشغالات مجتمع بأكْمله وهو في طور التحوّل. سيحملها جيل "جديد" بأكمله، جيل له تصوّرات جديدة للحياة. في هذا المنظور، يرى عدد من النساء أن التحرّر من قيود الأخلاق ليْس الهدف الرئيس: إنهن

[1]- La charte nationale 1976 : titre sixième portant : orientations principales de la politique de développement. Titre : les moyens d'un développement indépendant.

[2] – عواشرية السعيد: مرجع سابق. ص117.

يعتقدْن، بالأحرى، أن التمكن من الاستفادة من تكوين، أولاً، واختيار مهنة، أخيراً، تمكنهُنّ من تحقيق الحد الأدنى من الاستقلالية الفكرية، الاقتصادية والمالية، أكثر أهمية من غيره من الأمور".[1]

إن الاستقلالية في كل هذه الأشكال المذكورة لا تعني القطيعة مع الروابط الاجتماعية ولا تعني أيضا استبْعاد المركز والأدوار الاجتماعية الملقّنة في الطفولة الأولى. إذْ، ومن عدة نواح، وإنْ كان تقاضي الأجرة مقبولاً من قبل كل النساء، فإنه لا يمكن أن يفرض نفسهُ على حساب دور الأمّ وحتى النشاطات المنزلية بما فيها تربية الأطفال، التي تظل، بصفة طبيعية، وظيفةً أنثوية. [2]

4-2- ارتقاء أنثوي مذهل في بُنية جامعة جديدة، نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (L.M.D):

4-2-1- نظام L.M.D والجامعة الجزائرية:

4-2-1-1- مبادئه العامة:

لم تخْفتْ التقلبات التطورية التي عاشتها الجامعة الجزائرية مع تعَاقب الإصلاحات عليها (لاسيما تلك الأكثر دلالة: إصلاح التعليم العالي، الخارطة الجامعية...). لقد تقرّر منذ 2002 العمل بنظام جديد، والحال هذه، نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (L.M.D)، مسْتند إلى سياق سوسيو – اقتصادي متّسم، للأسف، بشمولية وعولمة اقتصاد السوق.[3]

في هذا السياق السوسيو – اقتصادي والمعْطى الجيو – سياسي الجديد المنجرّ عنهُ، فإن النظام الجامعي الجديد، الذي يشيد بهذا "الوسْم" الجديد (L.M.D) يظل، في جوهره، منشغلا بالالتفات إلى فضاءات الامتياز على غرار ما يعمل به في الولايات المتحدة الأمريكية.[4]

---

[1] – أنها إحدى نتائج الأيام الدراسية المنظمة في 2، 3 و4 جوان 1987 من قبل مخْبر الممارسة الجزائرية للحق تحت عنوان: "المرأة، العائلة والمجتمع في الجزائر" وحدة البحث في الانثروبولوجية، الاجتماعية والثقافية (URASC) وهران، في مجلة URASC، الطبعة الأولى، 1988.

[2]- Bouatta (Chérifa): « Attitudes et représentations sociales, des femmes envers leurs statuts et rôles », revue URASC, Oran 1ère édition, 1988, p 87.

[3]- Deliou (F.) et col. : Op.cit., p 166. Et Harzallah (Abdelkrim) et Baddari (Kamel) in « comprendre et pratiquer le L.M.D., « Alger, 2007, OPU, 2ème édition, p 9.

[4]- Harzallah (A.) et Baddari (K.) : Op.cit., p 9.

إن بلدان أوربا، لاسيما وهي حريصة على أن تجد مكانًا لها على رقعة هذا العالم المطبوع بالشمولية بفعل تدخّل نمو اقتصادي مدعوم، وجدت نفسها مجبرةً على وضع نظام جامعي جديد كان عليه أن يتوخى مزيدًا من الصرامة في التسيير البيداغوجي، مزيدًا من العقلانية في التكوين القائم ومزيدًا من الجدَارة في الشهادات الممنوحة زيادة على جاذبية دولية أفضل لمؤسسات التعليم العالي الأوروبية.

يجب، في آخر المطاف، أن نذكّر بأن هذا النظام التكويني، غير المسبوق بعْدُ، يظلّ، هيكليا، مندرجا في إطار البرنامج المعروف عادةً بـ "نظام Erasmus Mundus" الذي ظهر سنة1987.[1] قصد إعدادها للتنافسية، يسْعى مطلقو هذا النظام الجديد إلى أن يزوّدوا مجتمعاتهم بوسيلة للتعليم والمقارنة. فعلا، يميل هؤلاء إلى الاعتراف بأن "الحركية البشرية التي تُظهرها الحركة الأرتقائية والترْقوية سواء بالنسبة للطالب أو للأستاذ (في صميم المؤسسة الجامعية) لا يمكن أن تتحقّق إلاّ إذا توفّرت للمعني أدوات كفيلة بتقييم ومقارنة المؤسسات سواء تعلق الأمر بالجودة الأكاديمية أو بالخدمات".[2] يمنح تقدير خاص للشهادة التي، عند الحاجة، ستحْمي حاملها (الطالب) من كل المخاطر والمفاجآت السيئة. علمًا بأن النظام الجديد، سيجعل، في بنْيته، الاعتراف بشهادات نهاية الدراسة مبدأ راسخًا. كما يسْعى إلى جعل هذه الشهادات أكثر ما يمكن جدارةً بالنسبة للمستخدمين المهتمين بها في سوق الشغل.[3] في أساس البنْية الجديدة، ترسّخ، إذن، بين السطور، مسارات للاعتراف والمقارنة بين الشهادات الجامعية يتعيّن عليها أن تغذي وتقود ما هو أساسي لكل أمر، أي روح المنافسة والتنافسية اللّتيْن تُعَدّان حجر الزاوية بالنسبة لمجتمعات اقتصاد السوق. هذا المسار الذي على أساسه يحوز الاعتراف بالشهادات وجدارتها مكانة أولية، كان قد أطلق في 25 ماي 1998 تحت تسْمية مسار بولوني (Processus de Boulogne).[4] لقد اعتُمد نظام ليسانس – ماستر – دكتوراه بعد تفكير حول نقاط قوة ونقاط ضعف نظام التعليم العالي. لم تكن مأسستُهُ مجرد صدفة، حسب اعتراف حرز الله وبداري، لكنها "ناجمة عن استراتيجية ضرورية لتحصيل العلم والتحكّم

1 - Harzallah et Baddari, Op.cit., introduction.
2 - Idem : Op.cit., p 11.
3 - Idem : Op.cit., p 10.
4 - Harzallah et Baddari, Op.cit., p 10.

في التكنولوجيا لجعْل الجامعة الجزائرية في وضع يسمح لها بالتفوّق في الأداء في سياق عالم يهيْمن عليه الابتكار، الإيداع والتنافسية".[1]

لقد عرف النظام الجامعي في الجزائر، بالفعْل، مراحل مختلفة مصحوبة بجُملة من الإصلاحات التي حاولت، كلّ مرة، جعلها متأقلمةً مع احتياجات البلد السوسيو – اقتصادية إضافة إلى التطوّرات العلمية والتكنولوجية المتواصلة.[2]

هكذا، وفي ختام تشخيص قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التربية (C.N.R.S.E)، اضطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى وضع استراتيجية عُشارية لتنمية القطاع خلال الفترة الممتدة من 2004 إلى 2013، وهذا بعْدَ أن كانت هذه الاستراتيجية قد اعتمدتْ في مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002. كان يتعيّن على هذا الإصلاح، في منظور باعثيه، أن يمسّ في موسم 2007/2006 ما لا يقلّ عن 60 مؤسسة للتعليم العالي، منها 27 جامعة على المستوى الوطني، 950.000 طالب، 35.000 طالب في الدكتوراه والماجستير، 27.000 أستاذ 15% منهم في صفّ الأستاذية.

4-2-1-2- أهداف الإصلاح الجديد L.M.D:

كان يتعيّن على هذا الإصلاح الجديد أن يعيد تأكيد المبادئ الأساسية المتضمّنة في منظور المهام الموكلة للجامعة الجزائرية، أي:

- ضمان تكوين ذي جودة عن طريق التكفّل بتلْبية الطلب الاجتماعي المشروع في ما يتعلق بدخول الجامعة؛
- تحقيق تأثير متبادل حقيقي مع المحيط السوسيو – اقتصادي بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها؛
- تطوير ميكانيزمات التأقْلم المتواصل مع تطوّرات المهن؛
- أن تكون الجامعة أكثر انْفتاحًا على التطوّر العالمي، لاسيّما في مجال العلوم والتكنولوجيات؛

[1] - Idem : Op.cit., p 12.

[2] – وهو ما ورد في مذكرة معنْونة: "إصلاح الـ L.M.D في الجزائر، الأوضاع الحالية والآفاق"، مقدمة من قبل الأستاذ عبد الحميد جكون عميد جامعة قسنطينة، المصدر:

- Djekoun (Abdelhamid) : Système L.M.D en Algérie, htm :file://F, p 1.

- تشجيع وتنويع التعاون الدولي حسب الأشكال الأكْثر ملاءمةً؛
- وضع أسس حكم راشد قائم على المشاركة والتشاور.[1]

إجمالاً، كان يتعيّن على هذه الأهداف المبيّنة أن تطْلق مسارًا يهدف إلى ترقية طاقات المؤسسات في أقْلمة وتجديد عروضها التكوينية مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات العلمية والتكنولوجية، من جهة، وسوق العمل، من جهة أخرى. في هذا المسعى، يُسْتحْسن منح الطالب مزيد من الحرية لكي يبْني مسارهُ الجامعة بهدف اندماجه في الحياة العملية. على غرار جامعات أخرى في العالم، بدورها، تبنت الجامعة الجزائرية هذا الإصلاح المسمى "الإصلاح L.M.D" موسم 2004/2003 لكي تجعل نظامها التكويني العالي منْسجمًا مع بقية العالم ولكي تضمن له فرصة لعب دوْر الرّكيزة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية القائمة على البحث والابتكار، ولكي تجْعله، باختصار، قادرًا على المساهمة في رفع تحديات مجتمع المعرفة.[2] سيكون هذا الأمر أيضا فرصة سامحة، مع تطبيق هذا الإصلاح، لتصحيح الاخْتلالات الوظيفية الناجمة عن مختلف الإصلاحات السابقة لنظام L.M.D.

في هذا الشأن، يبْرز مشكل الاكْتظاظ الناجم عن جماهرية التعليم العالي تحت شعار "دمقْرطة التعليم الجامعي". من الآن فصاعدًا، يتمّ دخول الجامعة عبر شعب كبرى، ثم يتمّ تدريجيًا توجيه الطالب نحو التخصّصات مع الأخذ بعيْن الاعتبار خياراته وكفاءاته. لذا، وضع ترتيب للمرافقة والوصاية لمساعدة الطالب على تحديد وتحقيق مساره، الذي يمكن أن يكون، وفق هذه الروح، ذا مقْصد أكاديمي أو مقْصد مهني.

إجْمالاً، وبالاستعانة بنظام L.M.D وبما يتيحهُ من دروس، كان المراد تمكين الطالب من توجيه تدريجي نحو الاختصاص بناءً على منطق المسارات المهنية. ويتعين على هذه المسارات المسماة "المسارات – النماذج" أن تؤدي إلى اختصاصات ذات خيارات خصوصية.

يعرف "المسار – النموذج" بوصفه "نظاماً منسجمًا لوحدات التعليم المتمفْصلة في ما بيْنَها قصد تحصيل كفاءات محددة والتي تسْمح بتوجيه الطالب تدريجياً بحسب مشروعه

[1]- Djekoun (A.) : Op.cit., p 2.
[2]- Djekoun (A.) : Op.cit., p 1.

التكويني.[1] على هذا الأساس، يمكن أن نسْتنتج، في هذا المستوى من التفكير، بأن الأمر قد يتعلق بتكوين مشخْصن ومعتمد مسْبقًا من قبل الطالب. ما قد يعْني، بالنسبة لبحْثنا، وجود طالب قادر على التعبير الحرّ عمّا يفضّل في ما يخصّ دراساته وطموحاته السوسيو – مهنية. علمًا بأنهُ من شأن هذه الأخيرة أن تشكّل مسالك كفيلة بأن توجّه إلى التحويلات الثقافية والتعاملات الممكنة مع المحيط السوسيو – عائلي ضمن تنظيم سوسيو –علمي متّسم في مسْعاهُ بالموضوعية والحياد.

على سبيل الخلاصة الأولى، يمكن القول إن الإصلاح الذي أطلق في إطار نظام L.M.D والمطبق حاليا يعدّ في صَميم تنمية وتطوّر نظام التعليم العالي الجزائري. في هذا المستوى من التفكير، يمكننا أن نسْتنتج بأن التوجه التنْموي الذي اتّسمتْ به الاصلاحات المتتالية السابقة يظل الهدف النهائي المراد بلوغهُ. يَعْني هذا:[2]

- جامعة ذات أداء إيجابي، تجمع بين الجودة والتنافسية؛
- جامعة تضمن المساواة في الحظوظ؛
- جامعة متمتعة بسلطة تطوير أشكال من التعاون شمال – جنوب وجنوب – جنوب.
- جامعة قادرة على توجيه تطوير البحث العلمي والتكنولوجي نحو مزيد من التجديد والابتكار، ممّا يولّد المعرفة ويساهم في تزويد البلد بمنتوجات جديدة ذات قيمة مضافة بتطوير مزيد من العلاقات بيْن الجامعة والمؤسسة.
- جامعة تبعث ديناميكية تكوين المكوّنين والباحثين ذوي التأهيل العالي قصْد تلبية الاحتياجات الهامة في ما يتعلق بتأطير التكوين والبحث؛

أخيرا، يعتبر الإصلاح المعمول به في إطار نظام LMD بمثابة "ورقة طريق" تهدف إلى رفع تحديات العشرية الجامعية المقبلة، كما تظل أيضا مصغية للراهن مع الحرص على إيجاد ديناميكية وتظافر مع عالم الإنتاج[3].

---

[1]- Djekoun (A) : Op.cit., p 3.

[2]- Djekoun (A.) : Op.cit., p 6.

[3] – يدل على هذا عدد التظاهرات الرامية إلى تطوير هذه العلاقة الوطيدة جدا بين الجامعة والمؤسسة: أنظر الملتقى الدولي حول الجامعة والمقاولاتية المنظم في كلية البوني في 21، 22 و23 نوفمبر 2011 (ورد الحديث عنهُ في يومية

4-2-2- ترقية اجتماعية ضمن نظام جديد L.M.D:

4-2-2-1- التفوق في البكالوريا:

يجب، بدءًا، لفت النظر إلى انْعدام العلاقة بين نظام L.M.D الداخل حيّز التنفيذ حديثا في غياب دراسات تتكفّل بهذه المشكلة.

لكن علينا، على سبيل الذكر، التنويهُ بأن الترقية الاجتماعية التي يعبّر عنها الحضور المتزايد للفتيات تحدث في ظرف متميّز بجدلٍ ساخن حول إشكالية وضع التعليم العالي في الجزائر وحول مسألة الكم على حساب الجودة التي تميّز الجامعة الجزائرية.[1] كما يتعيّن علينا أن نشير إلى أن تزايد الحضور الأنثوي في الجامعة ليس إلاَّ تأكيدًا على توجّه وُجد مسبقًا في النظام ما قبل الجامعي. إن النجاح في البكالوريا، بوصْفه شرطاً ضروريا لدخول الجامعة، يؤكد، على سبيل الاستدلال، النجاح الواضح للفتيات وطموحاتهن الجامعية. هكذا، سنة 2007، تظهر نسبة النجاح في البكالوريا تفوقًا أنثويًا واضحًا مقارنة بالذكور. يوضح الجدول التالي هذه الظاهرة الكبرى التي عرفتها الجزائر ابتداءً من 1994.[2]

جدول رقم 07: نسبة النجاح حسب الجنْس في بكالوريا سنة 2007

الشعبة	الفتيان%	الفتيات%
الأدب	6,65	9,79
لغات أجنبية	12,98	21,27
علوم دقيقة	22,14	21,10
علوم الطبيعة والحياة	14,12	18,04
تكنولوجيا	3,63	4,00
بيوكيمياء	17,96	21,29
كيمياء صناعية	17,16	22,40
إلكترونيك	41,17	52,00

Seybouse Times بتاريخ 2011/11/23) وكذلك حوار تحت عنوان: "تطوير الكفاءات بالتعاون مع عالم الإنتاج"، حوار مع عميد جامعة بجاية في يومية El Watan عدد 03 جويلية 2007.

[1]- Rouadjia (Ahmed) : « L'état de l'enseignement supérieur en Algérie ». Le quotidien d'Oran du lundi 20 octobre 2008, p 07.

[2] – تناولت الظاهرة يومية El Watan في عدد 03 جويلية 2007، تحت عنوان: " Les filles battent les garçons à Plate couture »"، ص 04.

صناعة ميكانيكية	36,79	46,37
بناء وأشغال عمومية	32,40	36,04
المجمـوع	**11,44**	**15,66**

المصدر: يومية El Watan، عدد 03 جويلية 2007.

لقد تكرّر هذا المنحى التصاعدي سنة 2010 وتطرقت إليه يومية "النّهار" حيث سجل هذه السنة (2010) نسبة نجاح لدى الفتيات تقدر بـ 64,73% مقابل 35% لدى الفتيان.[1]

شهدت نسْبة نجاح الفتيات هذه انخفاضًا طفيفًا سنة 2010، لكن دون حُدوث نوع من التفوّق الذكوري.

جدول رقم 08: نسبة النجاح في بكالوريا 2011 حسب الجنس.

الشعبة	الفتيان	الفتيات
لغات	%26	%73,78
تسْيير	%26	%73,21
رياضيات	%27	%72,34
علوم تجريبية	%32	%67,04
آداب وفلسفة	%50	%49,96
المجموع	**%37,50**	**%62,45**

المصدر: يومية El Watan عدد 07 جويلية 2011، ص 4.

4-2-2-2- مسار تأنيث الدراسات الجامعية:

يجب أن نذكّر بأن هذه الظاهرة ناجمة عن التمدرس المكثف (أساسي وثانوي) للأطفال ولاسيما الفتيات. فبالفعل، وحسب الديوان الوطني للإحصائيات، فإن تمدرسهن كان كما يلي:

جدول رقم 09: نسبة تمدرس الفتيات في التعليم الأساسي

2001-2000	2002-2001	2003-2002	2004-2003	2005-2004

[1] – الفتيات يحطمن الرقم القياسي في النجاح في باك 2010 بنسْبة 64,73%، النهار، عدد 06 جويلية 2010، ص4.

%47,69	%47,59	%47,42	%47,31	%47,19

المصدر: نشرية الإحصائيات (الديوان الوطني للإحصائيات 2005)

يُظهر هذا التطوّر، من عدة نواح، تطلّعات المرأة الجزائرية وإرادة المشاركة في حياة البلد الاقتصادية والاجتماعية. يبدو هذا الأمر تحدّيا في مجتمع حيث تظل العلاقات الاجتماعية إلى أيامنا هذه، متّسمة بنظام معياري خاضع للتقاليد.[1]

يعترف العديد من علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي أن التمدرس الجماهيري للفتيات من العناصر المميّزة لتطوّر النظام التربوي. إنهُ أحد الملامح الطاغية التي تميّزُ تحوّل علاقة المجتمع الجزائري بالمعرفة.[2] يشهد الجدول التالي على إقبال الفتيات المكثف على التعليم الثانوي وما قبل الجامعي.

جدول رقم 10: نسْبة تمدرس الفتيات في التعليم الثانوي

2005-2004	2004-2003	2003-2002	2002-2001	2001-2000
%57,73	%57,54	%56,73	%56,24	%56,15

المصدر: نشْرية الإحصائيات (الديوان الوطني للإحصائيات 2005).

يعبّر هذا المنْحى الواضح عنْ انقلاب في الوضْع الذي حدث في سبْعينيات القرن الماضي وثمانينياتهِ وعلى مقْربة من التسْعينيات، في صالح الفتْيان. وستكون التسعينيات وآخر عشريات القرن الماضي، بصفة بالغة، انطلاقة مسار متميّز. بالإقبال المكثّف للفتيات على الشّعب الجامعية.

يعْطي الجدول التالي فكرة عن ظاهرة اجتماعية غيْر مَسبوقة، خلال الفترة التي تلتْ مباشرة حقبة ما بعد الاستقلال.

جدول رقم 11: نسبة التعداد الطلاّبي حسب الجنس وشعبة الدراسة

السنوات	76-75		77-76		78-77		82-81		83-82		84-83		85-84		86-85		87-86		88-87		89-88		90-89	
الجنس / شعب الدراسة	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ
علوم دقيقة	%89	%11	%89	%11	%88	%12	%85	%15	%85	%15	%85	%15	%73	%27	%79	%21	%79	%21	%78	%22	%76	%24	%75	%25

[1] – تم الحديث عنه والتعليق عليه في: نشْرية الإحصائيات الصادرة عن الديوان الوطني للإحصائيات 2005، ص1.

[2] - Boutefnouchet (M.) : « La société algérienne en transition, Op.cit., p 85, et « La famille algérienne », Op.cit., p 242. C.F également : El Kenz (Ali) : Au fil de la crise, Op.cit., p 20 à 29.

تكنولوجيا	%74	%26	%80	%20	%88	%12	%85	%15	%85	%15	%85	%15	%85	%15	%73	%27	%79	%21	%79	%21	%78	%22	%76	%24	%74	%26
جذع مشترك بيولوجيا	-	-	-	-	-	-	%60	%40	%57	%43	%43	%57	%43	%57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	%42	%58
علوم الطبيعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	%56	%44	%45	%55	%37	%63	%34	%66	%30	%70	%37	%63	%35	%63	%35	%65
علوم طبية	%70	%30	%66	%34	%64	%36	%59	%41	%58	%42	%57	%43	%55	%45	%57	%43	%56	%44	%56	%44	%56	%44	%40	%44	%40	%60
بيطرة	%93	%07	%88	%12	%84	%16	%73	%27	%75	%25	%72	%28	%66	%34	%58	%42	%51	%49	-	-	-	-	-	-	%41	%49
علوم اقتصادية	%86	%14	%85	%15	%84	%16	%75	%25	%75	%25	%73	%27	%74	%26	%76	%24	%73	%27	%71	%29	%70	%30	%60	%30	%60	%40
علوم سياسية	%67	%33	%83	%17	%85	%15	%72	%28	%70	%30	%70	%30	%70	%30	%70	%30	%68	%32	%71	%29	%67	%33	%63	%33	%63	%37
علوم اجتماعية	%62	%38	%67	%33	%74	%26	%62	%38	%56	%44	%51	%49	%49	%51	%43	%57	%44	%56	%42	%58	%42	%58	%42	%58	%41	%59

المصدر: حولية الإحصائيات 1987-1990، وزارة تهيئة الإقليم والتخطيط، سنة 1990 **(M.P.A.T)**.

لقد كان الاستقلال بابا لكثير من الآمال. وهذا لأكثر من سبب. على المستوى الدراسي، الذي يهم الاتجاه إلى تأنيث الجامعة، كان الاستقلال منطلقا لتحوّل اجتماعي عكس بداية تجاوز ورفْع ظلم اجتماعي شهد ظهور تمدرس للفتيات متأخر عن تمدْرس الفتيان. يرجع هذا التأخر إلى التوزيع غيْر العادل للموارد الاقتصادية والثقافية بين مناطق ونواحي البلد. لقد بات الاستقلال المنْتزع انطلاقة جديدة للفتيات الراغبات في التعلّم. وبالفعل، كان إطلاق مخططات التنمية الجهوية محفّزًا لتمدرس الفتيات بشكل مكثّف. ستوصف هذه الحركة الكمية والنوعية بكونها عنصرًا فارقًا في تطوّر النظام التربوي الجزائري. سيتعلّق الأمر بظاهرة جديدة العهد مع اختلاف درجاتها على مستوى البلد. حينئذ، في الجزائر، "يجد تطوير مستوى التعليم والتمدرس المكثف للفتيات تفْسيرًا لهما في تطلّعات المرأة الجزائرية وفي إرادة المشاركة في حياة البلد الاقتصادية والاجتماعية الجديدة".[1]

[1]- Oufriha (Fatma Zohra) : Femmes algériennes : La révolution silencieuse, Annuaire Narges, ANEP, Alger 1998, p19 à 38.

4-2-2-3- حضور أنثوي مكثّف في كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار – عنابة:

حتى وإن وقعنا في التكرار، فإن ظاهرة الإقبال الهام للطالبات لم تحدث في منطقة من البلاد على حساب مناطق أخرى. إن الأهمية العددية، بعد تلك المسجّلة في البكلوريا (أنظر الجدولين 1 و2)، المعبرة عن الصعود المذهل في الجامعة، كانت وما تزال دليلا على ظاهرة وطنية تمسّ كل النواحي. وليست جامعة باجي مختار في معزل عنها.

بالفعل، وعلى غرار المدن الجامعية الكبرى في البلد، شهدت عنابة مدى واسعا لتأنيث الدراسات الجامعية، عبر التحاق موجة عارمة من الفتيات منذ عشرية.

في هذا المستوى، يجب التأكيد أن الظاهرة قدْ مسّتْ الأغلبية الساحقة من كليات جامعة باجي مختار. في هذا الشأن، يجب أن نذكر أن حتى بعض الشعب، التي كانت حكْرًا على الفتيان، شهدت اقتحاما مكثّفاً من قبل الفتيات، الأمر الذي أعطى وجْهًا جديداً لهذه الكليات.

على سبيل المثال، يُعطي الجدول التالي فكرة عنْ هذه الظاهرة.

جدول رقم 12: نسبة الطلبة حسب الجنس في بعض الشعب الجامعية بجامعة عنابة

السنوات	2006-2005		2007-2006		2008-2007		2009-2008		2010-2009	
الجنس / شعب الدراسة	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
علوم المهندس	%52	%48	%53	%47	%52,5	%47,5	%60	%40	%51	%49
علوم طبية	%39	%61	%35	%65	%39	%61	%20	%80	%25	%75
علوم إنسانية واجتماعية	%33	%67	%40	%60	%25	%75	%20	%80	%25	%75
علوم اقتصادية وتسيير	%45	%55	/	/	%40	%60	%30	%70	%39	%61

المصدر: نشريات الإحصائيات الصادرة عن نيابة العمادة للتخطيط، جامعة باجي مختار

بالنظر إلى هذا الجدول، فإن الظاهرة الأكثر بروزًا هي الارتفاع المذهل لعدد الطالبات. إن هذا التطوّر في تعداد الفتيات، بصفة عامة، في تصاعد منتظم دون أدنى تراجع. ثمّ إن التطوّر المنتظم عدد للفتيات يمسّ حتى شعب الدراسات التي كانت، إلى عهد قريب، مخصصة للفتيان وحكرًا عليهم (أنظره علوم المهندس). تمامًا مثل العلوم الطبية، فإن العلوم الاجتماعية (موضوع دراستنا) تعرف، بدورها، إقبالاً كبيرًا في تزايد

متواصل خلال السنوات الأخيرة، إن هذه الظاهرة الملاحظة، والتي باتتت تمسّ مجمل الجامعة، تدْعم مرة أخرى تطلّعات المرأة الجزائرية في ما يتعلق بالدراسات، لاسيّما الجامعية، الكفيلة بفسْح آفاق ترقوية واسعة أمامها. في دراسة سوسيولوجية أنجزتْ لصالح مجلس تنمية البحث في العلوم الاجتماعية في إفريقيا، تعترف الجامعية حورية حدّو بأنّ "النجاح في الدراسات يشكل بالنسبة للفتيات أداة تمكّنهنّ من ولوج عالم الشغل".[1]

لنكْتفِ الآن بتفْصيل ما تتضمّنهُ شعبة الدراسة "العلوم الاجتماعية" لكي نقف على كيفية اشْتغال مسار التأنيث هذا داخل شعب دراسية تابعة لجامعة باجي مختار (كلية العلوم الاجتماعية – عنابة).

قد يساعدنا الجدول التالي على تقْدير المستوى الذي بلغتْهُ ظاهرة تأنيث تعْداد طلبة علم الاجتماع، علم النفس، وأخيرا، علوم الإعلام والاتصال.

جدول رقم 13: تطوّر تعداد الطلبة (%) حسب الجنْس والتخصص في شعبة العلوم الاجتماعية بجامعة عنابة

السنوات	2005-2004		2006-2005		2007-2006		2008-2007		2009-2008		2010-2009		2011-2010	
الجنس / شعب الدراسة	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
علم الاجتماع	36	262	/	/	193	585	159	510	/	/	/	/	/	/
	%12	%88	/	/	%11	%89	%9	%91	/	/	/	/	/	/
علم النفس	36	280	/	/	132	611	122	608	/	/	/	/	/	/
	%12	%88	/	/	%9	%91	%7	%93	/	/	/	/	/	/
الإعلام والاتصال	73	137	/	/	445	784	506	859	/	/	/	/	/	/
	%35	%65	/	/	%28	%72	%27	%73	/	/	/	/	/	/

المصدر: نشْريات إحصائيات نيابة عمادة الجامعة للتخطيط والاسْتشراف (2010)

ملاحظة:

لقد شكّل تباين العناصر، التي كانت منطلقا لوضع هذه الإحصائيات، مشكلا جادا لعملنا هذا. هكذا، وعوض تطبيق العناصر نفسها، التزمتْ مصالح الإحصاءات، بالنسْبة للسنوات 2008-2009 و2009-2010، بتجميع تعْداد الطلبة المذكور تحت عنوان

[1] – نقلاً عن يومية El Watan، عدد 03 جويلية 2007.

"شعب الدراسة". الأمر الذي أدى إلى صعوبة هامة في إجراء تقْييم صحيح لتعداد طلبة علم الاجتماع، علم النفس والإعلام والاتصال بحسب الانتماء إلى الجنْس. ونتيجة لهذا، ولـ 2008 – 2009 و2009 – 2010 قدّر تعداد طلبة العلوم الاجتماعية كما يلي:

2008 – 2009: 1790 منهم 1382 فتاة و398 فتى ما يفترض أن يمثّل، بالقيمة النسْبية، 80% لبنات و20% للبنين. 2009 – 2010: كان هذا التعداد 75% للفتيات و25% للفتْيان. وبغض النظر عن هذه الملاحظة وهذا الإيضاح في ما يخص استعمال الفئات الإحصائية، يتعيّن مع هذا أن نبيّن ميلاً واضحًا (بالمفهوم العددي) لتدفق الطّالبات على الشعب التابعة للعلوم الاجتماعية.

في هذا الشأن، بتجميع هذه الشعب (السوسيولوجيا، علم النفس، علوم الإعلام والاتصال)، وعلى غرار مصالح الإحصائيات التابعة لنيابة العمادة المكلفة بالتخطيط والإستشراف، يمكننا تقدير حركة التأنيث التصاعدية هذه وهي في تنامٍ من عام إلى آخر:

بالنسبة لعلم الاجتماع، علم النفس والإعلام والاتصال، كانت النسبة في 2004 – 2005، 80%، وفي 2006 – 2007، 84%، وكانت أخيراً في 2007 – 2008 تقدر بـ 86%. ليس أوضح من هذا تجسيداً من اقتحام فئة "المرأة" عالم المعرفة العلمية يعينها في هذا عدّة عوامل لا يقلّ بعضها أهميّة عن البعض الآخر. لكن مع هذا، يضلّ من الضّروري إبراز الاهتمام الخاص الذي أولاهُ أصحاب القرار في أعلى الدّوائر السياسية لهذا الأمر رغم التململات والمواقف المتحفّظة، أحيانًا، الصّادرة عن بعض الأوساط التي ما تزال تنوي عرقلة مسار يُفترض أن يؤدّي إلى جعل نصيب المرأة في مناصب اتخاذ القرار أكثر أهمّية بعد إنهائها الدراسات الجامعية.

ستظل الجامعة رهاناً اجتماعياً هاماً. إنّها، في ذات الوقت، فرصة للرّضا الشّخصي، لكنها، خصوصاً، واسطة كفيلة بفتح آفاق سوسيو– مهنية واسعة.

4–3– حضور أنثوي في مناصب الشغل مقرن بـ "تضامن عائلي دائم":

تكرار التآلف الاجتماعي:

إنّ إثارة مسألة الاتجاه إلى ترقية المرأة الذي تمّ إطلاقُهُ، هو، في ذات الوقت، معاينة كيف يتمّ في الميدان المسار الاجتماعي لما بعد الجامعة الذي اختتم بالحصول على الشهادات والمؤهلات الكفيلة بالسماح بتجسيد الطموحات المشروعة.

إنـهُ، علـى كـل حـال، مسـار اجتمـاعي يواكـب تحـوّل المـرأة (الطالبـة) مـن مركـز اجتماعي محدّد إلى مركز اجتماعي مكتسب بطريقة شرعية.

4-3-1- المرأة، التحول الاجتماعي والأدوار الاجتماعية الجديدة، جدل غيْر مكْتمل:

تـدرج الأدوار الجديـدة التـي اكتسـبتْها المـرأة فـي إطـار تحـوّل النظـام الاجتمـاعي الجزائري الذي تمّ إطلاقهُ مطلع الاستقلال الوطني. ولا يمكن إنكار دور الدولة الجزائرية في هذا الأمر. يجب للدلالة على هذا أن نذكّر، بكل بساطة، بالسياسة الشجاعة القاضية بالتمدرس الجماهيري المكثّف الذي نوقشت وجاهتهُ خلال مؤتمر طرابلس. إنها السبيل (سبيل التعليم) والتـي قد تتيح، بدءًا، ملء الفراغ الذي سيُحدثُهُ مغادرة الكولون بصفة مكثفة، لكنها أيضا الوسيلة التي كانت النية متجهة إلى توفيرها لنظام سوسيو – اقتصادي طموح إلى وجود إطارات يتم تكوينهم في مؤسسات تعليمية أُنشئتْ لهذه الغاية. قبل كل شيء، ليْست مسألة أهمية الأدوار الاجتماعية الجديدة التي يحق للمرأة أن تطمح إليها، تمامًا كالرجل، في معزل عنْ مستوى التعليم وما يجب الحصول عليه من شهادات. تبدو هذه الإشكالية وليدة الساعة رغم قدمها. إن تقاضي الأجرة، الذي تواصل العمل به في المشـهد السوسـيو – اقتصـادي الجديـد، يعْتبـر مُعْطـى بنيويًـا، أثّـر، حتـى منـذ الفتـرة الاستعمارية، على العلاقات الاجتماعية التي ينفرد بها المجتمع الجزائري.

من جهة أخرى، فإنْ ظلّ التعليم مطمح الأغلبية الساحقة من المجتمع، فإن درجته تزداد حدة لدى المرأة التي يظل حلمها الحصول على عمل مأجور.[1] وبالفعل، كلّما كانت المرأة متعلمة كلّما كان بلوغُها المعلومة أفضل وكلّما كانت حظوظها أوْفر للاندماج فـي عـالم الشـغل، حسـب مـا يؤكـده التحقيـق المـذكور.[2] فـإذا كانـت أغلبيـة النسـاء المستجوبات تختار مواصلة الدراسة (94%)، فإن حوالي 51% منهن يقمْن بهذا بغرض الحصول على عمل مأجور[3] على كلّ حال، يخْلص هذا التحقيق إلى أنه بالنظر إلى

[1] – إنهـا إحـدى نتـائج تحقيـق سوسـيو – اقتصـادي أنجـز مركـز الدراسـات الانثروبولوجيـة والثقافيـة بجامعـة وهـران، تحتإشراف عالمة الاجتماع رماون، ورد ذكره في يومية El Watan، عدد 26 ديسمبر 2006.

[2] – السيدة رماون: مرجع سابق El Watan، 2006/11/26.

[3] – نتائج دراسة مركز الدراسات الانثروبولوجية والثقافية، جامعة واهران)، مرجع سابق، El Watan، 2006/12/26.

وضعية عمل النساء، فإن تقدّما عظيما قد تحقق، وإن التمدرس والتكوين عاملان تسهّلا تطوّرهن.[1]

بقي أن نوضّح أن بلوغ التعلّم، ولاسيما في المستويات الأكثر علوًا (الجامعة)، قدْ ساهم في إعطاء مضمُون جديد لدوْر المرأة الاجتماعي وفي إعادة تحديد العلاقات الاجتماعية بيْن الجنسيْن.

4-3-1-1- تأنيث بعض المهن: تمهيد لأدوار اجتماعية جديدة:

لقد بات التعليم العصري (الجامعي والعالي) عاملاً للتقدم الاجتماعي، لاسيّما حين يتعلق الأمر بالفتيات اللاتي طالما خضعن لرقابة اجتماعية (عائلية) ما تنفكّ تتجدَّد. سيكون اقتحام النساء عالم الشغل عند نهاية دراساتهن العليا فرصة لهن ليشهدْن تحوّلات تدريجية بإمكانها أن تؤدي إلى تغيير شامل. تعترف عالمة الاقتصاد الجزائرية[2] أن المرأة، وبفضل التعليم المعاصر واكْتساب – تكوين عال، صارت، بحكم الواقع، فاعلاً وصانعًا، تحْذوها الرغبة في تغيير حياتها الخاصة، وأن تحقّق، أخيرا، هوية مهنية.

إجمالاً، نشهد، من خلال هذه الهوية المهنية التي تظل المرأة ملتزمة بها، مسار تشكل منطق الفاعل في أبعادها المتعلقة بالاعتراف الاجتماعي، الاعتراف بالذات في العمل وتلك المتعلقة بمراجعة الهويات الفردية بفعْل الإكراهات الاجتماعية.

4-3-1-2- زيادة الجمهور النسوي العامل ووزن الجامعات:

لكي لا نطيل الحديث عن الجمهور النسْوي العامل، عمومًا، ما قد يشكّل خلطًا كفيلاً بإبعادنا عن النساء العاملات المستفيدَات من تكوين جامعي – لنقلْ باختصار بأن تعداد الجمهور النسْوي العامل قفز من 492.442 سنة 1987 إلى 1.406.005 سنة 1998، ما يعادل وتيرة نمو تفوق ثلاث مرات وتيرة نمو الجمهور العمالي الذكوري (إذْ أن وتيرة نمو هذا الأخير تبلغ 3,07% في حين تقدّر وتيرة النساء بـ 10% سنويا).[3]

في ما يخصّ النساء المسْتفيدات من تكوين جامعي، فإن شغلهن مناصب مسؤولية في كل قطاعات النشاط الإداري العمومي الجزائري في تزايد، غيْر أنهن ما يزلن "غائبات

[1] – نتيجة دراسة تحت عنوان: Femme travail : un ménage difficile، نشر في يومية L'Est بتاريخ 12 ماي 2010.

[2] – أوفريحة فاطمة الزهراء، مرجع سابق، ص 19-38.

[3] – المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي (CNES): تقرير التنمية البشرية 2000، الجزائر، 2000.

تماما" في مناصب اتخاذ القرار (الأمر الذي يغرس إلى شكل من أشكال "السّقف الزجاجي" "Glass-ceiling")، حسب ما تؤكده رئيس جمعية النساء الإطارات الجزائريات من أجل توسيع التأطير الأنثوي (AFCARE).[1] سيزداد عدد النساء اللائي سيواجهن مصاعب عديدة في الجانب الاجتماعي (تمييز) والجانب المهني (نقص التقدم والارتقاء في المناصب).[2] رغم هذه المعوقات التي لا يجب الاستهانة بآثارها السلبية على طموحات أولئك وهؤلاء، فإن ملاحظة الحصائل المدعمة بالأرقام والمتعلقة بثقل منحى الجمهور الأنثوي المنخرط في سوق الشغل، برزُ تقدّم النّساء المنتظم – لاسيّما الجامعيات – في القطاع الرسمي. يذهب الديوان الوطني للإحصائيات، في إحدى الدراسات، إلى أن هذا القطاع (الرسمي)، المتميّز عموما بالعمل المأجور في القطاع العمومي والمتمرْكز في المحيط الحضري (الإدارة والخدمات الجماعية لاسيّما الصحة والتربية)، قد شهد ارتفاعاً مذهلاً في التعداد الأنثوي. في هذا الشأن، تكشف هذه الدراسة أن النساء كنّ يشغلن 84% من مناصب العمل في القطاع العمومي سنة 1992 مقابل 52,3% بالنسبة لزملائهنّ الرجال. هذا، وتظل الإدارة التابعة للتربية والصحة أكبر مستخدمي الإناث بـ 61,3% قبل الخدمات بـ 23%، الصناعة بـ 7,3% والتجارة بـ 4,5%.[3]

في قطاع التربية الوطنية، يمثل المستخدمون الإناث ما يعادل 46,38% من تعداد المعلمين. تبلغ هذه النسْبة 49,6% في الطور الابتدائي وهي حوالي 43% في التعليم الثانوي.[4] وبالنظر إلى تفْضيل بعض الأصناف من الوظائف على أخرى، يجدر التساؤل عن ملاءمة بعض الخيارات المؤكدة تجاه بعض الوظائف عوضًا عن أخرى. وهو، على كل حال، مجال بحث جدير بالانتباه. ويبدو لنا التوسّع في هذا الباب، حاليا، مجازفةً قد تُبعدنا عنْ فرضيتنا الرئيسية المتمحْورة حول التوافقات القائمة بين الفتيات – الجامعيات ومحيطهنّ السوسيو – عائلي. وبتعبير آخر، قد تكون الآفاق السوسيو – مهنية (ما يبْدر

[1] – عن وكالة الأنباء الجزائرية، في El Watan عدد 2007/02/22.

[2] – عن يومية L'Est، عدد 12 ماي 2010 بعد سبر للآراء أنجزتهُ مؤسسة Emploitec.com

[3] – أرقام الديوان الوطني للإحصائيات 2000، ذكرتها بوعلالي عائشة، جامعة تلمسان، كلية العلوم الاقتصادية، خلال ملتقى دولي حول "سوق الشغل وأصْنافهُ في بلدان المغرب العربي"، الرباط، أفريل 2003.

[4] – معطيات وزارة التربية الوطنية، وردت في تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي حول التنمية البشرية 2000 وذكرتها بوعلالي ع.، مرجع سابق، ص 10.

عنهنّ من خيارات) خاضعةً لتأْثير المعايير الاجتماعية المكتسبة بواسطة التنشئة الاجتماعية العائلية. قد تكون هذه فرصة لمعاينة اشتغال مسار التوافق بعد أن يكون هذا الأخير قد خضع للاختبار عِنْد دخول الجامعة وخلال الدراسة الجامعية.

4-3-2- مراكز سوسيو – مهنية جديدة، أدوار جديدة ونماذج سوسيو – ثقافية عائلية: التوفيق بين نموذجين سوسيو ثقافية بوصفهِ مخرجا لأزمة اجتماعية:

قبل الحديث عن هذا المسار التوفيقي بين نموذجين سوسيو – ثقافيين تبعا لوضعها ذي "الخصوصية" التامة – في تداخل نوعين من التنشئة الاجتماعية منفصلين تمامًا عن بعضهما. ويجب أن نذكّر بالفراق الذي يتعين على العائلة، قبل حياتها السوسيو – مهنيّة، أن تكابده بسبب تمدرس أبنائها. بالفعل، وبعد أن تعوّد على العيش في حضن العائلة، وبمجرّد انطلاق تمدْرس الطفل، تشهد العائلة أحاثا غيْر مسبوقة دون أن تكون قادرة على أن تغيّر من الأمر شيئًا. فالروابط تتفكّك وتتحلّ لصالح فاعلين آخرين: زملاء الدراسة والمعلمين. لقد بات الطفل، في هذا الصدد، "نواة المثاقفة".[1] بعد ذلك، سيفتح بلوغ المستويين الثانوي والجامعي آفاقًا جديدة أمام الطفل المتمدرس. وعليه، فإن ما كان غيْر معقول وما كان يعتبر غيْر مقبول، بات ممكنا. ستشهد العائلة، سواء كانت موافقة أو غير موافقة مفارقة ابنها لها (فتاةً وفتى) والذي يتعيّن عليه مغادرة المسكن العائلي الأبوي لكي يواصل دراساته بعيدًا عنهُ. تروي Lacoste Du Jardin بنبْرة حزينة هذه التجربة الصعبة بوصفها "خضوع حقيقي يكابده أمهات صرْن محرومات من أبنائهن الذين بلغوا سن الرشد".[2] ولا يضاهي هذا التوتّر في النسيج السوسيو – عائلي إلاّ أهمية الآفاق التي تمْنَحها ترقية اجتماعية يعترف بها الجميع دون أدنى شك. غيْر أن الطريق المؤدية إلى تحقيق الطموحات الجديدة لا تخلو من عوائق. تتجاذب الطفل المحافظة على تقاليد النموذج العائلي القديم وحمياتها، ومشروعه الطموح الشخصي الرامي إلى بلوغ آفاق جديدة. إن التعارض – ولنقل الاضطراب الاجتماعي – الذي ينحو إلى إظهار الطفل حريصًا، حينيًا، على أن يحافظ على علاقته الوطيدة مع العائلة، وأنْ يُبْدي، حينًا آخر،

[1] - Boucebci (M.) : Psychiatrie, société et développement, Alger, SNED, Médecine, 1982, 2ème édition, p59.

[2] – كماي لاكوست دي جاردان: مرجع سابق، ص 242.

جرأةً على الانْفكاك منها، قد تناوله على نحْوٍ لافتٍ عديد الباحثين في بلدان المغرب العربي.[1]

ويبدو هذا بصفة خاصة لدى لاكوست دي جاردان التي تتحدّث عن "أمهات غالباً ما يكنّ متجاوزات من قبل بناتهن المتعلّمات واللاتي لم يعد في متناول الأمهات السيطرة على تطلعاتهن".[2] الحالة ذاتها تمّ تناولها لدى النّساء التونسيات. بالفعل، تعترف عالمة الاجتماع التونسية: "أصبحت الأمهات أكثر تلاحمًا مع بناتهن ويبديْن انخراطًا لائقًا في ما يتعلق بتكوين الفتيات مهنيًا عمومًا وتكوين بناتهن أيضا... تبدو الصورة التقليدية للمرأة وقد تزعزعت بقوة".[3] وعليه، يبْدو التمدرس، على سبيل الضغط، عامل هدم، أدّى، عن طريق التطلعات الترقوية التي قد يدفع نحوها، إلى إحداث تغييرات عميقة في العائلات، وبلغ عند النهاية، إعادة النظر في الأدوار الأنثوية. هل يمكننا أن نسْتنْتج بأن حلم الترقية الاجتماعية يعتبر حدثًا اسْتثنائيًا ومناقضًا للمراكز والأدوار الاجتماعية المعترف بها والقائمة إلى حدّ الآن؟

من الصّعب الفصل في هذا الأمر. بمجرد الاقتراب منهُ، يبدو الميدان ذا مخاطر. بدءًا، بسبب طبيعة المشكل الذي يحيل إليه: يتعلق الأمر بعائلة متوسطية بالغة الحرص على روابطها العريقة لكنها تبدو، في ديناميكيتها، راغبة في أن تحلم، في أن تطمح، وأخيرًا، في الميل إلى آفاق جديدة. لقد تحمّل مسؤولية هذه المجازفة عالما الاجتماع الجزائريان اللذان يعتدُّ بدراساتهما أكثر من غيْرهما في مجال التغيير الاجتماعي الذي تواجهُه العائلة الجزائرية. وهذا بأن ذهبا إلى أن هذه الأخيرة – العائلة الجزائرية – أبدت، مطلع الاستقلال الوطني، شيئًا من المرونة الكفيلة بالسماح باستيعاب التغيرات الاجتماعية الناجمة عن سياسات التنمية التي أطلقتها الدولة. فبِحذرٍ، تطرح كامي لاكوست ديجاردان، أولا، ومن بعْدِها مصطفى بوتفنوشات، نزوع المجتمع الجزائري، عمومًا، والعائلة، خصوصًا، إلى احتمال الاستعداد لقبول التغيير الاجتماعي المرغّب فيه افتراضيا عن طريق الخيار السوسيو – ثقافي والسوسيو – اقتصادي القائم. لا تبدو العوامل الفعّالة ذات طابع كفيل بالإخلال بالبنية السوسيو – عائلية. في هذا الموضع، تذهب لاكوست

[1]- Zemiti Harchani (Malika) : « Les tunisiennes, leurs droits et l'idée qu'on s'en fait », Revue peuples méditérranéens N°07 octobre 2006.

[2]– كامي لاكوست دي جاردان، مرجع سابق، ص 244.

[3]– مليكة زميتي – حرشاني: مرجع سابق، ص 186.

ديجاردان إلى أن "تطوّر التمدْرس يؤدي إلى تغْييريْن في الأدوار الأنثوية: لم يعدْ الأمهات ينْفردن بمسؤولية التربية وصارت المدرسَة تزوّد أمهات المستقبل بتعليم يؤدي إلى القيام بنشاطات جديدة متّصلة بتلك التي كانت خاضعة لها إلى ذاك الحين".[1] في ذات السياق، تبدو المرأة معزّزة المركز في أدوارها الجديدة لا يظهر أي تنافر يُعرْقل أداء هذين النوعين من الأدوار (أمومة متلاحمة مع الأدوار السوسيو – مهنية الخارجة عن إطار الحياة الزوجية). تسْرد عالمة الإثنولوجيا صورًا رمزية تشيد بجدارة نساء يتعاطين هذين النوعين من النشاط اللذين يؤدّيْنهما في جو من التكامل وبطريقة متناسقة.

في هذا الشأن، تلجأ إلى أمثال شعبية تصف عمل الفلاّحات القبائليات كما يلي: "يوميان للحقل، يوم للبيْت"،[2] "على الرجل والمرأة أن يتحدى لخدمة الحقول". مُبْدية استراتيجية رامية إلى التوفيق بيْن قديم أدوارها وجديدها، لا يمكن للمرأة أيضا إلاّ التمسّك بدور الأم الذي صنع مجْدها، سلطتها ويظل دومًا الدور الوحيد ذا قيمة ضمن العائلة، ما يجلب لها التقدير، السلطة وسطوة متزايدة على أبنائها في سياق البلوغ، على حدّ اعتراف عالمة الاثنولوجيا. "فهنّ غيْر مستعدّات للتنازل عن هذا المكْسب ولو جزْئيًا، طالما لا يمكن لأي نشاط آخر أو وظيفة أخرى مدعاة للإكرام أن يعوّضهُ" تواصل كامي لاكوست دي جاردان. (ص 248)

*** على سبيل الخلاصة الجزئية:**

إن الميْل إلى التغيير الاجتماعي إذا كان يمكن أن يبدو ظاهرة اجتماعية لا ريب فيها، ووزْنهُ ثم أثره اللذين تضطلع بهما العائلة الجزائرية نسْبيًا، كلّها أمور تدلّ على قدرة على استيعاب، بل حتى على تمثّل التغيير، دون أيّة مُعارضةٍ خصوصية. في هذا المستوى، لا يدلّ الانخراط على تنازلات قادرة على تشْويه النّسيج السوسيو – عائلي المتميّز خصوصًا بالانسجام. في أساسها السوسيو – ثقافي، تبدو البنْية العائلية وهي ترسل علامات مقاومة تجاه كل ما من شأنه أن يخلَّ بالنظام الاجتماعي الجاري به العمل إلى حدّ الآن في الجماعة الأولية. إن رسوخ هذه الأخيرة غيْر قابل للنقاش ويمكنهُ، في منظور البعض، أن يتعلّق بظاهرة بنيويّة ملازمة، عمومًا، للعائلة المتوسطية، وللعائلة

[1] – لاكوست دي جاردان، مرجع سابق، ص 246.

[2] – كامي لاكوست ديجاردان: مرجع سابق، ص 246.

الجزائرية، خصوصًا.[1] وعليه، فإنّ اكتساب المرأة أدوار جديدة بجوار المهام المنزلية قد لا يكون، في أية حال، مرادفاً لإعادة النظر في التراتبية الاجتماعية السارية ضمن العائلة. فمازالتْ تبعيّة هذه الأخيرة (المرأة) سارية دوماً. هذه التبعية المدعّمة، في الحقيقة، عن طريق الإلزام المتضمّن في الكفالة التي ينْفرد بها الزوج حسب الشريعة الإسلامية. ولكون توفير الموارد العائلية مهمة يضطلع بها الرجال بصفة استثنائية، يجد النساء أنفسهن، دوما، في تبعية متزايدة. يجب التذكير بأن هذا الأمر يشكّل مُعطى بنْيويًا لا يمكن لأي عارض أو حدث أن يخلّ به. يجب أن يبرز هذا التشدّد الذي تتّصف به السلوكات الاجتماعية التراتبية، مدعّما بالظروف السوسيو – اقتصادية الجديدة (أزمة السكن، النموذج الاستهلاكي التفاخري الجديد الذي غالبا ما تبثّهُ وسائل الإعلام). أخيرًا، يبدو أن هذه المعطيات السوسيولوجية والسوسيو – اقتصادية تشكّل "فرصةً لتقوية أدوار موزّعة هيْكليًا في الإطار السوسيو – عائلي، لكن دون أن تكون في معزلٍ عن الخضوع لاختبار العصْرنة وما تسوّقهُ من تغَيّرات اجتماعية.

في هذا الظروف السوسيو – اقتصادي، المتّسم باضطرابات مختلفة، يبدو الظفر بمنصب عمل يضاف إلى المهام المنزلية ذات الأهيمة الحيوية للجماعة السوسيو – عائلية، أمرًا صعب التحقيق لكن ليس مسْتحيلا. يتعيّن تجاوز هذا الاختبار مع الحرص على الانتباه إلى كل ما من شأنه أن يمسّ العائلة. بهذا المعنى، يظهر تحقيق أُجري لدى ألف امرأة من أعضاء موقع "Emploitic"[2] صعوبة التوفيق بين ثنائية المرأة والعمل، عند استجوابهن حول ما لقيْن من صعوبات، يعترف 71% منهنّ بأنّها (الصعوبات) تتمحور حول التوفيق بين الحياة العائلية، الأمومة والمجتمع.

وهذا دليل على الأهمية الممنوحة، على أيامنا، للفئة السوسيو – عائلية، ("العائلة"). يُعزّز هذه الظاهرة المشاكل التي تواجهُ النّساء المتزوّجات وفق تدرج تناقصي. وعليه، لا يتردّد الناس في إبداء الانشغال تجاه كل صعوبة قد تمسّ بالعائلة. فحوالي 50% يرون أن النقل (13,2%)، الجو العائلي (13,5%)، الأجرة (10%)، مشكلة الحضائن (6,5%)، مشكلة مواقيت العمل (4,1%) أمور تطرح صعوبات فعليّة أمام المرأة العاملة وعلى عائلتها بطريقة غير مباشرة.

[1]– حلّل الظاهرة كل من ديكلْواتر ودبزي، وحديثا، أيضا، مصطفى بوتفنوشات (في مؤلفات سابقة).

[2]– سبر للآراء لدى 1000 امرأة أعضاء في موقع "Emploitic.com" عن يومية L'Est، عدد 12 ماي 2010.

الفصل الرابع: نتائج التحقيق الميداني والتعليقات

1- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1-1- انتقاء الجمهور موضوع الدراسة

إن انشغالاتنا، من خلال هذا البحث، مزدوجة:

أ- نودّ معرفة الآليات الاجتماعية المتضمنة في المسار التوافقي خلال اختيار شعبة الدراسة.

ب- في ذات الأفق، نسعى إلى وصف وتحليل مسار مجانسة السلوكات المدرسية المهنية في شعبة الدراسة المذكورة و"الأنا الراشد" المصاب بالعدوى "الأنا الأبوي" بحسب فرضياتنا.

لا يقصي أحد الانشغالين الآخر. إنهما، بالعكس، متكاملان في روح فرضياتنا وكذا في الميكانيزمات الاجتماعية والتوافقية التي تضمهما. إن أحسن طريقة لإنتاج معارف إيجابية في هذين الاتجاهين تتمثل في شرح مشكلة دخول الجامعة ومشكلة نظام السلوك السائد.

فيما يخص مشكلة دخول الجامعة، فإن الطلبة المسجلين في العلوم الاجتماعية هم:

- المسجلون من تلقاء أنفسهم أو أولئك الذين فضلوا شعبة الدراسة "المرتبة اختيرا أول"؛
- الذين أعيد توجيههم من شعب أخرى بعد أن أخفقوا عدة مرات؛
- المحولون، أي الذين فضلوا العلوم الاجتماعية بعد أن تنازلوا عن شعبة كانوا اختاروها؛
- الذين رفضوا متابعة دراساتهم المفضلة بسبب بعد مكان الدراسة عن مقر سكناهم الأبوي؛

إذ يحدد مجمل هذه الحالات جمهور دراستنا. إنه مشكِّل من طلبة (فتيات وفتيان) طور "الليسانس" في العلوم الاجتماعية كلها بجامعة عنابة. لقد تقرر عدم دمج الطلبة

الذين تخلوا عن دراساتهم لأسباب نجهلها، وكذا الطلبة الأجانب ذوي أصول اجتماعية ومستقبل سوسيو–مهني يفترض أنهما غير قابلين للمقارنة مع أصول ومستقبل الطلبة الجزائريين.

لقد تم انتقاء جمهور دراستنا بواسطة قوائم التسجيل النهائي التي قدمتها لنا مصالح التمدرس في علم الاجتماعي، علم النفس والاتصال، أي قوائم الطلبة الموجودين فعلا في وضعية تمدرس.

1-1-1- المتغيرات المستخدمة وطرق التحليل:

إن هذا البحث مكرِّس لدراسة تأنيث السلوكات الجامعية لدى طالبات العلوم الاجتماعية. لهذا، اقترحنا إبراز الميكانيزمات التوافقية مع التركيز، حسب ضرورات فرضياتنا، على "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي". وعليه، لجأنا إلى جملة من المتغيرات التي جمعناها في متغيرات ذات صلة بالحالة المدنية والاجتماعية ومتغيرات معرفية، نعني بالمتغيرات الأولى جملة الصفات التي تحدد فرديا واجتماعيا كل طالب.

إنها خصوصا: السن، الجنس، الفئة السوسيو–مهنية للأب، مستوى الوالدين التعليمي ومكان سكناهما. نعني بالمتغيرات المعرفية، المتغيرات المؤشرة على النجاح المدرسي السابق، إنها، خصوصا، البكالوريا، التقدير وشعبة البكالوريا.

ولكون موضوع الدراسة تأنيث العلوم الاجتماعية، سنرى، إذن كيف يفرِّع متغير الجنس مجموعات الطلبة إلى فئات لكي نكتشف، احتمالا، الاستراتيجيات التوافقية الواقعة في هذه الشعبة الدراسية.

للقيام بهذا، اخضعنا ما جمعنا من معطيات للمعالجة باتباع طريقة التحليل المتعدد التنوع (Analyse multivariée).

تتمثل جدوى هذه الطريقة في أنه بمراقبة متغير الجنس وبتنوع كل المتغيرات الأخرى، نريد بلوغ إثبات وزن هذا الأخير (الجنس) في تحديد الجمهور الطلابي، وتوسعا، في التعريف بالأسس التوافقية المتعلقة بالسلوكات المدرسية الملاحظة في الشعبة الدراسية: العلوم الاجتماعية.

قبل طي هذه النقطة المتعلقة بالمتغيرات المستعملة، علينا تبرير التوزيع الخصوصي للفئات السوسيو–مهنية والأجزاء الكبرى المتعلقة بمستويات تعليم الوالدين. لقد

قسمنا الفئات السوسيو–مهنية مع توفيرنا إمكانية التدخل حسب الظروف البادية من الإجابات المقدمة حول السؤال المتعلق بالمهنة التي يمارسها الأب. لم نأت بجديد، فكل الإجابات التي تدور حول هذا السؤال تمت مراجعتها ثم أدمجت طبقا لفئات النشاط المستعملة عادة من قبل الديوان الوطني للإحصائيات. أما مستويات التعليم، فهي كذلك تلك التي حددها الديوان المذكور في نشريته "Statistiques" والموافقة لأطوار التعليم المعتمَدة في الجزائر.

1-2-1- العينة وتقنيات اختيار العينة:

إن عملنا موجه نحو توضيح وشرح السلوكات الجامعية المؤنثة لدى طالبات العلوم الاجتماعية. يجب، بدءًا، الإشارة إلى أن العلوم الاجتماعية ليست مؤنثة تماما (إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الجانب الكمي)، لكنها تظل رغم هذا قبلة الفتيات بأعداد تفوق أعداد الفتيان عند المقارنة. هكذا، سنقوم، انطلاقا من جمهور مشكّل من فتيات وفتيان، بوضع عينة تمثل الجنسين. يجمع بين هذا الجمهور رابط: أقسام علم الاجتماع، علم النفس والإعلام والاتصال، هذه الأقسام التي تمثل شعبة "العلوم الاجتماعية".

تجدر الإشارة أيضا إلى أن هذه الأقسام مزودة بهياكل بيداغوجية (السنة الثانية والسنة الثالثة مع تخصصاتها) فخلال عملية وضع العينة، بدا لنا من المهم احترام نسبة الفتيات والفتيان موزعين حسب سنة الدراسة والاختصاصات المدرسة. إن ميدان دراستنا مقسم إلى طبقات متجانسة، مهيكلة حسب السنة (السنة الثانية) وحسب الاختصاصات في السنة الثالثة. لهذا الغرض، كانت القوائم الإسمية الطلبة، التي وافتنا بها مصالح التمدرس بالأقسام الثلاثة، ذات منفعة كبرى. لقد عمدنا، منذ تسلم القوائم، إلى نقل أسماء الفتيان والفتيات على قوائم جديدة من وضعنا نحن، وهذا حسب الترتيب الألف بائي لألقابهم، سنة الدراسة والاختصاص. بعد تشكل قاعدة سبرنا، قمنا بعملية سحب عشوائي بواسطة طريقة السبر العشوائي المقسم إلى طبقات. إن هذه الطريقة التي تجمع بين ميزات السحب العشوائي والسبر بالكوطة باتت ضرورية بسبب طبيعة ميداننا وخصائص "جمهورنا الأم". لقد أجرينا، بعد ذلك، سحبا منتظما انطلاقا من القوائم المعدة لحاجيات الدراسة، وهذا باللجوء إلى نسبة سبر تقدر بـ 10/1 مطبقة على قاعدة سبر مقدرة بـ 1188 طالبا (851 فتاة و337 فتى) موزعين كما يلي:

1- علـــم الاجتمـــاع: التعـــداد الإجمـــالي: 151 طالبـــا (81 فتـــاة و70 فتـــى، أي ≈ 54% فتيات و≈ 46% فتيان).

منهم:

السنة الثانية: 111 طالبا (61 فتاة و50 فتى، أي 54,95% فتيات و45,04% فتيان).

السنة الثالثة كل الاختصاصات: 40 طالبا (20 فتاة و20 فتى، أي 50% فتيات و50% فتيان)، موزعين كما يلي:

السنة الثالثة علم اجتماع المدينة والبيئة: 12 طالبا (6 فتيات و6 فتيان) أي 50% فتيات و50% فتيان.

السنة الثالثة علم اجتماع الانحراف وعلم الإجرام: 17 طالبا (8 فتيات و9 فتيان) أي 47,05% فتيات و52,94% فتيان.

السنة الثالثة علم اجتماع الصحة: 11 طالبا (6 فتيات و5 فتيان) أي 54,54% فتيات و45,45% فتيان.

2/ الاتصـــال والإعـــلام: التعـــداد الإجمـــالي 627 طالبـــا (421 فتـــاة و206 فتيـــان) أي ≈ 67% فتيات و≈ 33% فتيان.

منهم: السنة الثانية 348 طالبا (250 فتاة و98 فتى) أي 72% فتيات و28% فتيان.

السنة الثالثة 278 طالبا (170 فتاة و108 فتيان) أي 61% فتيات 39% فتيان.

هؤلاء الطلبة البالغ عددهم 278 مقسمون كما يلي:

- 57 طالبا في السمعي-البصري منهم 36 فتاة (63%) و21 فتى (37%).
- الاتصال في التنظيمات: 221 طالبا، منهم 134 فتاة و87 فتى، أي 61% فتيات و39% فتيان.
- صحافة مكتوبة: موقفة مؤقتا.

3/ علـم الـنفس: التعداد الإجمالي 410 طالبا (349 فتاة و61 فتى) أي 85% فتيات و15% فتيان.

موزعين كما يلي:

السنة الثانية: 272 طالبا، منهم 231 فتاة (85%) و41 فتى (15%).

السنة الثالثة طبي: 55 طالبا، منهم 45 فتاة أي 81,80% و10 فتيان أي 18,10%.

التسيير والموارد البشرية: 44 طالبا، منهم 41فتاة (93%) و3 فتيان (7%).
أورتوفونيا: 25 طالبا، منهم 20 فتاة (80%) و5 فتيان (20%).
التوجيه والبيداغوجيا: 14 طالبا، منهم 12 فتاة (86%) وفتيان إثنان (14%).
بعد استخدام طريقة الكوطات بالاشتراك مع السحب العشوائي تحصلنا على عينة (طبقية نسبية) منظمة كما يلي:
علم الاجتماع: 15 طالبا، منهم 11 طالبا في السنة الثانية مقسمين كما يلي: (6 فتيات و5 فتيان)، و4 طلبة في السنة الثالثة منهم (فتاة واحدة وفتى واحد "انحراف" و"علم الإجرام" أي 50% فتاة و50% فتى، فتاة واحدة "صحة" وصفر فتى أي 100% فتاة، فتى واحد علم اجتماع المدينة وصفر فتاة أي 100% فتى).
الاتصال: 63 طالبا، منهم 35 في السنة الثانية (25 فتاة و10 فتيان، أي 71% فتيات و29% فتيان) و28 في السنة الثالثة، منهم 6 في السمعي البصري (4 فتيات أي 67%) وفتيان اثنان (33%) و22 طالبا في الاتصال في التنظيمات (13 فتاة أي 59% و9 فتيان أي 41%).
علم النفس: 41 طالبا، منهم 27 في السنة الثانية (23 فتاة و4 فتيان، أي 85% فتيات أي 15% فتى) و14 في السنة الثالثة موزعين إلى:

- 6 طلبة في علم النفس الطبي (6 فتيات و0 فتيان).
- 4 طلبة في تسيير الموارد البشرية (4 فتيات و0 فتيان).
- 3 طلبة في الأورتوفونيا (فتاتان وفتى واحد).
- طالب واحد في التوجيه والبيداغوجيا (فتاة واحدة).

في الأخير، وعلى تعداد إجمالي يقدر بـ 1188 طالبا وبعد استعمال الطريقة المذكورة أعلاه، تحصلنا على عينة مستقاة من 119 طالبا 53% منهم فتيات و47% منهم فتيان موزعين كما يلي:
علم الاجتماع: 15 طالبا (8 فتيات و7 فتيان).
الاتصال: 63 طالبا (42 فتاة و21 فتى).
علم النفس: 41 طالبا (36 فتاة و5 فتيان).
المجموع: 119 طالبا، 86 فتاة و33 فتى.

في آخر المطاف، أدرج هؤلاء الطلبة المائة والتسع عشر في قوائم إسمية حسب الهيكل البيداغوجي الذي ينتمون إليه. لكن، وفاء لمبدأ التستر على الهوية الكفيل إذا لم يحترم بأن يؤدي إلى موقف رفض وارتياب تجاه استمارتنا، قمنا بترميز كل طالب. هكذا، لم يعد الأمر يتعلق بطالب ما، حسب لقبه العائلي، بهيئة بيداغوجية ما، بل رقم رمز مسند إلى طالب ما موجود ضمن قوائمنا، متبوعا بحرف "إ" و"ج" ("انحراف" و"إجرام")، ص ("صحة")، "م" ("مدينة") بالنسبة لحالة علم الاجتماع. بالنسبة للاتصال، يشير الحرفان "س.ب" إلى ("السمعي–البصري") وإ.ت إلى الاتصال والتنظيمات. بالنسبة لعلم النفس، يشير الحرف "ط" إلى ("طبي") و"م.ب" إلى (الموارد البشرية) و"أ" إلى ("أورتوفونيا") "ت.ب" إلى ("التوجيه والبيداغوجيا").

عوض ألقاب وأسماء الطلبة، حرصنا على وضع مجمل الرموز المذكورة أعلى استماراتنا قبل توزيعها على المعنيين بملئها. هكذا، تكون القوائم التي أعددناها وفي "سرية" قد استعملت بعد ذلك في فك ترميز هذه الاستمارات للتأكد من صدقية عينتنا الموضوعة في قائمة إسمية.

1–2– إجراء البحث:

نعني بإجراء البحث مختلف المراحل التي ميزت مجريات تحقيقنا. إن هذا الأخير هو الوسيلة الأساسية التي استكشفنا بفضلها ميدان بحثنا بأن أدمجنا في كل مرحلة من المراحل التي تميزه طريقة ملائمة، قبل مرحلة التطبيق، سبقت تحقيقنا مرحلة تحضيرية وسبقه تحقيق أولي.

1–2–1– المرحلة التحضرية:

قبل إجراء أي اتصال بالميدان، كان يهمنا تحديد إطار بحثنا باللجوء إلى مراجع بيبلوغرافية تتعلق بدخول الجامعة، مشكلة التكوين الجامعي والشغل إضافة إلى الممارسات التي يحفز عليها الالتحاق بالجامعة (العلوم الاجتماعية). دراسات مثل:

- L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain.[1]
- La sélection, la sur-sélection et l'auto-sélection.[2]

[1]- Cukrowick (Hubert) : L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain, Institut de sociologie de Lille I, 1974.
[2]- Bisseret (N.) : La sélection, la sur-sélection et l'auto-sélection, P.U.F., 1974.

- L'université et l'emploi.[1]
- L'analyse transactionnelle.[2]

كما كان للمؤلفين " L'identité et le devenir des étudiants des sciences sociales"،[3] من جامعة وهران، التمثلات الاجتماعية للفتيات من خلال دراسة تحت عنوان "Allez les filles"[4] مساهمة أكيدة في تحديد إشكالية بحثنا.

إن نشريات الإحصائيات التي تنشرها سنويا جامعة عنابة وملفات طلبة العلوم الاجتماعية الإدارية والمدرسية التي تمكنا من الاطلاع عليها، قد سهلت تحديد الإطار الاجتماعي الذي كان يتعين أن يتم فيه التحقيق.

1-2-2- التحقيق الأولي:

لم تكن الظواهر المشاهدة خلال الاتصالات الأولى كافية لتقديم تفسيرات صائبة. الأمر الذي حتم علينا إجراء تحقيق أولي بوصفه مرحلة ربط بين إطارنا النظري والتصوري، من جهة، والظواهر الملاحظة، من جهة أخرى.

أي مرحلة حيث كان يتعين علينا تطبيق البحث النظري، بتعبير آخر، السعي، بواسطة مقاربة أولية لميدان بحثنا، إلى استكشاف جملة من المؤشرات الكفيلة بأن تعبر عن جهازنا المفهمي. إن الاستمارة هي إحدى الوسائل التي بدت لنا أكثر ملاءمة لموضوع بحثنا. تكمن أهميتها في كونها قد تلائم لملاحظة السلوكات الشفوية المثارة. بتعبير آخر، يتعين على الاستمارة، بوصفها تقنية، أن تحفّز سلوكا شفويا قادرا على ان يسلط الضوء على صلاحية المؤشرات المعتمدة. لقد تطلب وضعها قبلا، جملة من المقابلات تركزت، خصوصا، على اختيار شعبة الدراسة، علاقة الطلبة بالدراسة، طموحاتهم، إضافة إلى مشاريعهم السوسيو-مهنية، كان يجب علينا، بواسطة هذه المقابلات، أن نطلع على، وإلاّ أن نقارب، "خطوة بخطوة" "الأناوات" التوافقية التي تبدو لنا ملامحها من خلالها.

1- Cukrowick (H.) : L'université et l'emploi-université de Lille I, 1974.
2- Cardon (A.), Lenhardt (V.), Nicolas (P.) : L'analyse transactionnelle, Editions organisation, 1981.
3- Benghabrit, Remaoun (Nouria), Souleymane (Bachir), Derras (Omar) : « L'identité et le devenir des étudiants des sciences sociales in revue Credo « sur les sciences sociales aujourd'hui », O.P.U., 1984.
4- Baudelot (C.) et Establet (R.) : « Allez les filles », Le seuil, 1992.

لقد أعطتنا نتيجة أولى آراء بالغة التناقض، من طلبة شديدي الارتباط بالشعبة المختارة، متحمسين لكونهم سيكتسبون، أخيرا، المعارف الكفيلة بجعلهم يفهمون مجتمعهم ويساهمون بفعالية في التغيرات الحاصلة فيه، إلى طلبة ساخطين على حرمانهم من الدراسة في شعب دراسية أخرى (هم على هذه الحال لأسباب غير مدرسية) يبدو الأمر وكأن البعض كانوا يتمتعون باستعداد قد "يؤهلهم" لهذه الشعبة في حين أن غياب هذا الاستعداد كان نتيجته اللامبالاة لدى آخرين.

لم يفت مثل هذه النتائج الأولية أن يثير لدينا تساؤلات حول الأبعاد التي تهم موضوع دراستنا. اعتمادا على هذه "المواد" الأولية المتحصل عليها، وضعنا استمارة أولية حتى تسدّ نقائص أسئلتنا التي ما تزال غير دقيقة عند بدايتها، نعيد النظر في تسلسلها ونقف على ما قد تثيره من رد فعل. لقد كان ترددنا من الأهمية بحيث كان يجب علينا مقاربة ميدان دراستنا منهجيا، بالانطلاق من وسائلنا المعتمدة في الملاحظة إلى ميدان مستكشف، لكنه غير معروف كما ينبغي بعد. إن الفائدة من هذا المسعى مزدوجة: أن نختبر استمارتنا قبل الوصول إلى نسختها الأخيرة وأن نعدل عند الحاجة فرضيات عملنا التي ما تزال غامضة وغير واضحة وهي حالتها الأصلية.

1-3- التحقيق:

يهدف تحقيقنا إلى أن نبلغ عن طريق الاستمارة هدفا رئيسا بالنسبة لدراستنا: جمع المعطيات. نعني بالمعطيات مجمل المعلومات التي تدخل في سياق بحثنا المحدد مسبقا والمتعلقة بجمهور (الطلبة) ثم ضبطه بواسطة وضع العينة.

1-3-1- جمع البيانات:

إن البيانات التي نأمل في الوصول إليها عن طريق استمارتنا هي تلك التي سيتعين أن تحدد وسيلتنا المفهمية وفرضيات عملنا. فكيف يمكن أن نضع مفاهيمنا ونتأكد من صحتها دون الحرص على جانبها الإجرائي الذي يحدد فعاليتها؟ إن تحويلها إلى مؤشرات، والتي سيتم تناولها لاحقا، قد أتاح تشكيل عدد من الأسئلة المكتوبة يمكن بواسطتها أن نراقب فرضياتنا ومدى ملاءمة ما تتضمنه من مفاهيم. لهذه المؤشرات ثلاثة جوانب: حدثية (متعلق بالحدث والظاهرة)، شكلية وذاتية. نعني بالجوانب الحدثية مجمل الممارسات المندرجة ضمن السياق البيداغوجي الذي انخرط فيه الطالب بوصفها مواضيع

دراسية مفضلة، تفضيل بعض المقاييس على حساب أخرى، المواظبة، التربصات التطبيقية، موضوعاتها ومكان إجرائها؛

يتعلق الجانب الشكلي بالمركز السوسيو–مهني الذي ينتمي إليه الطالب، مكان الإقامة، مستويات تعليم الأبوين، السوابق المدرسية، السن، الجنس،.....؛

أخيرًا، إن المؤشرات الذاتية هي تلك المتعلقة بالتطلّعات، التمثّلات الاجتماعية، الآراء المبْداة والمقترحات المسجلة. من البديهي أن تتكرّر، في هذا المستوى، التوافقات المقصودة، وهذا طبقًا لروح فرضيّاتنا.

يتطلّب بلوغ هذه المعلومات اللجوء إلى أسئلة حول الأفعال والآراء في أشكالها الأكثر ما يُمكن تنوعًا (أسئلة "مغلقة"، أسئلة "مفتوحة" وأسئلة "واسعة المجال"). إذْ أننا نطمح إلى الحصول على أجوبة ممكنة صادرة عن أفراد متحفظين. لهذا، تجنّبْنا، قدْر الإمكان، فرض صنْف معيّن من الأسئلة على حساب أخرى.

كما حاولنا، عند وضع استماراتنا، أن نأخذ بعين لاعتبار هيْكلة الأسئلة وتسلسلها المنطقي. في هذا السياق، يسْتوحي مسعانا مسار تشكّل النظام الجامعي ذاته. من البديهي الالتزام بجانبه الكرونولوجي، وأن ندمج، بناءً عليه، فكرة الترتيب التي يحيل إليها هذا الأخير (الجانب الكرونولوجي للنظام الجامعي) في استماراتنا. إن الفائدة المحقّقة من هذا هي أن جمهور دراستنا، ومن خلال تسلسل أسئلتنا، يمكن أن يجد إطارًا للتعبير حيث يكون أكثر استعدادًا لتقديم معلومات مفيدة. قد يكون من غير اللائق، مثلا، أن نسأله عن "المهنة التي يطمح إليها" قبل أن نسبق هذا بالسؤال المتعلق باختيار شعبة الدراسة والعلاقة معها. من جهة اخرى، فإن سرية بعض الأسئلة مثل تلك المتعلقة بمهنة الأب، مستوى الوالدين الدراسي، أملتْ علينا ضرورة البدء بأسئلة غير مهمة لكنها مع هذا ضرورية من حيث قدرتها على زرع الثقة في نفوس المستجوبين، حتى تدفعهم، في نهاية المطاف إلى الإجابة عن أسئلة حميمية (تمسّ الوسط الاصلي للطلبة).

هل يتعيّن علينا أن نسْتنتج أن الأسئلة المذكورة ستولّد، عند نهاية تحقيقنا أجوبة متّسمة بأقصى حدٍ من الحياد؟ قد لا يخطر هذا الأمر على بالنا لجهلنا بالظروف التي تمّ فيها ملء هذه الاستمارات. هل ملئتْ فرديًا أم جماعيا؟ هل خضعت الإجابات المقدمة لشروط الموضوعية والصراحة؟ ألم تحدث تداخلات ذات طابع إيديولوجي أو ناجمة،

غالبًا، عن مواقف عدائية تجاه بعض أسئلتنا التي تكون قد أدّت إلى انحراف ما كنّا نتوقعُهُ من أجوبة؟ لقد كنا نتوقّع مثل هذا الأمر. وعليه، جعلنا الاستمارة متأقلمة بحيث أصبحت أداة عمل. بالرغم من كل حدودها (حدود الاستمارة) وكل المخاوف، بل حتى التحفظات، التي يمكن أن تُثار تجاهها، بدا لنا أنها الأكثر ملاءمةً للتحقيقات الكمية، وفي الوقت ذاته، الأكثر بساطة من حيث تسليمها واستلامها، ومن حيث تفريغها، في آخر المطاف.

بالنظر إلى التحفّظات المثارة، يتعيّنُ، حينئذٍ، أن تُضفي طابع النسْبية على المعلومات المتحصّل عليها والتفكير في اللجوء إلى تقنيات أخرى للملاحظة، التي يفترض أنْ تؤدي، حسب رأينا، إلى تقليص الفوارق بين مقصد الأسئلة المطروحة وقدرات المستجوبين على الفهم والإصغاء. في هذا الشأن، كانت المقابلة الحرّة وسيلة إضافية لجأ إليها تحقيقنا. بوصفها طريقة في الملاحظة تتمّمُ نقائص الاستمارة، من محاسن المقابلة الحرّة أنها تقوم باسْتكشاف جمهورنا المستجْوب (لاسيّما الفتيات لكي نلاحظ اشتغال البعْد المعياري لسلوكاتهن المدرسية) دون أن نكون مجبرين على توجيهه بواسطة أسئلة غالبا ما تكون متعلقة بالحياة الخاصة.

إن دور المقابلة الحرة، التي تبنّيْناها، دور تيسير ودعم، يساهم خلال المواجهة التي تقتضيها هذه الأخيرة (المقابلة الحرة) في الوقوف على انظمة القيم، المعايير، التمثّلات الاجتماعية والرموز الخاصة بثقافة ما أو بثقافة فرعية ما.

تتميّز المقابلة الحرة أيضًا بالسماح بتدارك النقائص ورداءة الصيغ المسجلة في بعض الأسئلة التي ما تزال غير دقيقة في استماراتنا. إجمالاً، وبتبنّي المقابلة الحرّة، كنّا نسعى إلى إحداث ردود فعل شفويّة لدى الأشخاص المتشرّبين بنماذج ثقافية والقادرة، بدورها على أن تؤثر على "أناهُم التوافقي"، طبقًا لفرضياتنا. قدْ تحثّ المقابلة الحرّة على استكشاف معلومات، غالبًا ما تكشف أعمق مستويات شخصياتهم.[1]

ألا يكمن هدف بحثنا في هذا الأمر؟ بلوغ الأسس التوافقية (التي قد تتعلّق بالنظام السوسيو– ثقافي والمعياري من حيث قد تنبثق مسارات اتصالية)، وهذا من خلال

[1] – عن المقابلة الحرة أنظر:

Michelat (Guy), 1975, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », Revue Française de Sociologie, XVI, 2, p.229 à 247.

السلوكات الجامعية مجسّدةً عن طريق اختيار شعبة الدراسة، وكذا في العلاقات القائمة مع هذه الأخيرة وفي المشاريع السوسيو– مهنية، التي تُعتبر، على كل حال، الأهداف التي حدّدتها دراستنا.

ستُجْرى ثلاث مقابلات (مع 3 طالبات من قسم علم الاجتماع، علوم الاتصال وعلم النفس) مع طلبة تم تعيينهم، عشوائيًا، انطلاقًا من عيّنتنا. لقد حرصْنا على ان تركز مُقابلاتنا خصوصًا على المواضيع التي تهمّ اختيار شعبة الدراسة، ما يفضلّهُ الطلبة في ما يتعلّق بالمواضيع خلال الدراسات، التربصات، مواضيعها، إضافة إلى مكان إجرائها، وأخيرًا، المسْتقبل المهني.

لقد مُنحت الحرية التامة للأشخاص المعنييّن بهذه المقابلات لكي تتاح لهم فرصة "الكشف عمّا يخْفون من أسرار" بوصفها اكْتسابًا لتنشئة سوسيو– عائلية ما تزال لها "آثار" وما تزال تصْبغُ المسعى (التوافقي) للطلبة ضمن النظام لجامعي. غيرْ أننّا كنّا متخوّفين، باللجوء إلى هذه المقابلات الحرة، من أن نثير لدى الطلبة مواقف رافضة لبعض الأسئلة التي قد تتعلق بحياتهم الحميمية. قد تصْدر هذه المخاوف، خُصوصًا، عن الفتيات اللاّتي غالبًا ما يكن بخيلات بتقديم المعلومات وصعبات المراس عنْد محاولة الاقتراب منهن. وهذا أحد الأسباب التي دفعتْنا إلى تكليف بعض طلبة الماستير بهذه المقابلات، على غرار المرحوم فوزي عادل عالم الأنتربولوجيا الذي أقحم هذه الأخيرة، في إحدى الدراسات، لإجراءات مقابلات مع الطالبات المعنيات بالتحقيق[1].

[1]- Adel (Faouzi) : La nuit des noces ou la virilité piégée. Revue Insaniyat. Revue algérienne d'anthropologie et des sciences sociales. CRASC. Oran. N°4. Janvier- Avril, 1998 (Vol II, 1), p 05.

2- النتائج والتعليقات:

2-1- الفرضية الأولى: "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" عند دخول النظام الجامعي (اختيار شعبة الدراسة).

ليس التقدم الأنثوي في العلوم الاجتماعية مجرد محصلة نتائج معبرة عن استعدادات مدر سية مطابقة لجملة من المعايير المحددة من قبل النظام الجامعي، بل قد ينظر إليه بوصفه مسار اختيار منفّذ بفعل قرار شخصي متظافر مع فعل قيم اجتماعية مكتسبة، وفق الأصول، خلال تلقين سوسيو-عائلي. قد يقتضي هذا الأخير فرض المعايير الاجتماعية ذات العلاقة مع المركز الاجتماعي المحددة والمكانة ضمن التراتبية العائلية. بتعبير آخر، في ظل المساواة في القدرات المدرسية وفي الظروف الاجتماعية، تكون الفتيات أكثر ميلا بصفة طبيعية إلى اختيار العلوم الاجتماعية مقارنة بالذكور، كما يكنّ أكثر منهم عددا في هذه الشعبة الدراسية.

ننوي التحقق من هذه الفرضية بحصرها في زمن معين: عند دخول النظام الجامعي. لهذا يبدو لنا اللجوء إلى المتغيرات المتعلقة بالسوابق المدرسية جديرا بالاهتمام بحيث قد يُتيح الوقوف على تأثيرها على اختيار شعبة الدراسة (نريد بالسوابق المدرسية صنف البكالوريا وصفه معيارا أساسيا محدد من قبل النصوص التوجيهية الرسمية، التقدير، السن الدراسية).

كما كنا، انطلاقا من هذه المتغيرات أيضا، قد ألّفنا متغيرات جديدة وجعلناها تتفاعل مع عدة تصنيفات مع محاولة ضبط متغير الجنس. ثم أقحمنا صنفا آخر من المتغيرات والذي يمثل الأصل الاجتماعي والأصل الجغرافي ثم جعلناه يتفاعل، بدوره، مع المتغير التفسيري: الجنس. نريد بالفئة الاجتماعية المهنية تلك التي ينتمي إليها الأب (لقد فضلنا الاكتفاء بالأب إذ لاحظنا، حين كنا بصدد وضع استمارتنا، أن عدد الأمهات اللاتي يمارسن نشاطا مهنيا ضئيل جدا).

نعني بالأصل الجغرافي مكان الإقامة الأصلي للطلبة. لقد ألفنا، انطلاقا من هذا المتغير، متغيرا جديدا ذا علاقة بدرجة مجاورة المؤسسة الجامعية. وعليه، قسمنا هذا الأخير إلى :"إقامة مجاورة لعنّابة"، "إقامة بعيدة عن عنابة"، المدينة التي توجد بها الجامعة.

يسمح لنا إلقاء نظرة على الجدول رقم 14 بكشف السمة الأولى لجمهورنا الطلابي عند أول تسجيل في العلوم الاجتماعية.

جدول رقم 14: تدفقات الطلبة عند أول تسجيل بحسب السن المدرسية.

الأعمار	18 سنة	18–20 سنة	20–22 سنة	22 سنة فما أكثر	المجموع
التعداد	17	47	40	15	119
%	7	39	34	20	100

يتميز طلبة العلوم الاجتماعية بتوزّعهم المتوازن بين الذين توافق أعمارهم السن النظرية المحددة (18–20 سنة) والذين تأخروا مدرسيا، أي أولئك الذين شرعوا في دراساتهم العليا في سن متقدمة، بإدماج الطلبة المنتمين إلى الشريحة العمرية للبالغين 18 سنة وأولئك المتواجدين ضمن شريحة 18–20 سنة، سنتحصل على تعداد يبلغ نسبة 46% من التعداد الإجمالي. يمكن للتعداد المتبقي (54%)، ما يفوق السن النظرية، أن يتميز بسن متأخرة نسبيا والتي قد تفسر، احتمالا، بالتأخرات المدرسية المسجلة سواء قبل الجامعة، أو خلال الدراسات الجامعية. قد نواجه في هذه الحالة الأخيرة طلبة أعيد توجيههم بعد عدة اخفاقات في شعبة دراسية اختاروها عند دخولهم الجامعة. على كل حال، قد يمكننا أن نحكم مسبقا بان الأمر يتعلق بجمهور طلابي "عادي" نسبيا.

إن الجدول التالي، الذي يعبر إعادة للجدول السابق، معبرا عنه بواسطة متغيرات مؤلفة، قد يساعد على إدراك جمهورنا الطلابي وتحديده حسب عمره الدراسي.

جدول رقم 15: تعداد الطلبة حسب السن المدرسية: "سابقة لأوانها"، "في أوانها"، و"متأخرة"

الأعمار المدرسية	سابقة لأوانها	في أوانها	متأخرة	المجموع
التعداد	60	54	5	119
%	50,42	45,40	4	100

بتعداد مشكل من طلبة أكثر من 90% منهم "سباقين" أو في "الأوان"، تبدو العلوم الاجتماعية مطابقة للمعايير الإدارية للتسجيل.

بالنظر إلى مظهرها الجنسي، فإن تدفقات الدخول الجامعي توحي بغلبة الفتيات اللواتي تقل أعمارهن عن العشرين.

يعطي الجدول التالي فكرة عن شباب التعداد الأنثوي.

جدول رقم 16: تعداد الطلبة حسب السن والجنس.

الأعمار	18 سنة	%	20-18 سنة	%	22-20 سنة	%	22 سنة فأكثر	%	المجموع	%
الفتيات	47	55	27	31,40	12	14	-	-	86	100
الفتيان	13	39	07	21	10	30	03	09	33	100
المجموع	60	50,40	34	29	22	18,50	03	2,52	119	100

فبالفعل، تبلغ نسبة إجمالي اللواتي لا تتجاوز أعمارهن 20 سنة 86% من التعداد، مقابل 60 % لدى الفتيان. في شريحة المتأخرين (20-22 سنة) و(22 فأكثر) يكون الفتيان هم الأغلبية. باعتبارها مؤشرا لِتمشٍ مدرسي ما، فإن السن المدرسية تسمح بالإقرار بان الفتيات اللاتي يسجلن أنفسهن في العلوم الاجتماعية يحققن، قبل اختيار هذه الشعبة الدراسية، نتيجة مدرسية أفضل من نتيجة الفتيان بصفة واضحة. ينلن شهادة البكالوريا قبل الفتيان ونسبة الإخفاق لديهن أقل في شعبة الدراسة المختارة أصلا. إن نجاحهن في البكالوريا مدعم بالنتائج المسجلة منذ عشرية، وتداولته الصحافة الوطنية.[1]

يعطي الجدول التالي فكرة واضحة على "شباب" الفتيات و"تقدّم" الفتيان نسبيا في السن.

الجدول رقم 17: تعداد الطلبة حسب السن المدرسية وحسب الجنس

الأعمار المدرسية / الجنس	السابق لأوانه	%	في أوانه	%	المتأخر	%	المجموع	%
الفتيات	47	55	27	31,40	12	14	86	100
الفتيان	13	39	07	21	13	39,40	33	100
المجموع	60	50,42	34	29	25	21	119	100

إن الفتيات أكثر "سبقا" من حيث السن، أكثر كونهن "في الأوان" وأقل ما يكن "تأخرا" مقارنة بالفتيان. لا يبدو الإقبال المكثف للفتيات على العلوم الاجتماعية ناجما عن مسار لصرف أسوأ الطالبات نحو شعبة دراسية معروف عنها، في التعبير المتداول، كونها طريقا للركن لا أكثر وملجأ للطلبة الذين لم تلب اختياراتهم، فهم غير راضين.

[1] – أنظر الشروق والوطن، مرجع سابق.

بل قد يكون هذا البلوغ المكثف، بالأحرى، ختام مسار اجتماعي خارج عن إطار المدرسة. من المبكر الآن الجزم في هذا الأمر. لنستعرض، في طريقنا من خلال تقدير البكالوريا وشعبتها سوابق الفتيات المدرسية مقارنة بسوابق الفتيان.

فإذا كانت العلوم الاجتماعية تستقبل، خصوصا، الطلبة الذين يستجيبون لـ"معيار السن" المطلوب، فإن هذه الشعبة تبدو وكأنها ملجأ لحاملي البكالوريا الأقل تمتعا بالتقدير. وفعلا، فإن تقدير "متوسط" الذي يمنح لحملة البكالوريا الأقل امتيازا، هو الأكثر هيمنة. لا يبدو الطلبة المتحصلون على تقديري "جيد" و"قريب من الجيد" ميّالين للعلوم الاجتماعية.

الجدول رقم 18: تعداد الطلبة حسب التقدير والجنس.

التقديرات / التعداد حسب الجنس	جيد	قريب من الجيد	%	مقبول	%	المجموع	%
الفتيات	/	11	12,79	75	87,20	86	100
الفتيان	/	09	36	24	73	33	100
المجموع	/	20	17	99	83	119	100

إن تقدير "مقبول" المهيمن لدى الفتيات تماما كما لدى الفتيان لا يبدو بتاتا ذا تأثير ذي معنى على دخول واختيار شعبة العلوم الاجتماعية (إذ أن الشعبة المذكورة غير قادرة على إحداث تمييز في تدفقات الطلبة بغية دخول الجامعة)

غير أنه من الواجب التأكيد بأن الفتيات تماما مثل الفتيان يندرجن ضمن النسب التفاضلية الأقل حصولا على التقديرات. وبتعبير آخر، فإن تقدير "مقبول" قريب جدا لدى الفتيات مثلما هي الحال لدى الفتيان (87% لدى الفتيات مقابل 73% لدى الفتيان). تظهر هيمنة هذا المتغير لدى فئتي الطلبة بأن هذا الأخير (متغير التقدير "مقبول") لا يشكل، لوحده، عاملا يفسر ارتفاع نسبة الفتيات المقبلات على العلوم الاجتماعية (تُلغي فعالية هذا المتغير لصالح عوامل أخرى ذات طبيعة مختلفة).

في الأفق ذاته، فإن دراسة شعبة البكالوريا، التي تعتبر أيضا معيارا أساسيا، مع المذكورة سابقا، تظهر تدفقا لحاملي شهادة البكالوريا في شعبتي الآداب و"العلوم".

فالعلوم الاجتماعية حسب ما تتضمنه النصوص المتعلقة بتوجيه حملة شهادة البكالوريا، تظل شعبة مفتوحة، أولويا، لحاملي شهادة البكالوريا "آداب"، ثم تأتي الأصناف

الأخرى من حاملي شهادة البكالوريا الذين يشترط عليهم نيل نقاط مرتفعة في بعض المواد (الفلسفة، الآداب، اللغات). إن الجدول التالي الذي يحاول أن يظهر هذا الأمر، يبرز الامتياز الممنوح لشهادات البكالوريا "آداب" ثم "العلوم" على حساب كل الشعب الأخرى. فالظاهرة تخص على السواء الفتيات والفتيان المسجلين في العلوم الاجتماعية.

جدول رقم 19: تعداد الطلبة حسب الشعبة والجنس.

شعبة البكالوريا	أدب	%	علوم الطبيعة والحياة	%	علوم دقيقة	%	علوم إسلامية	%	معادل	المجموع	%
فتيات	42	49	38	44	4	4,7	2	2,3	00	86	100
فتيان	15	45	12	36	3	9,1	3	9	00	33	100
المجموع	57	48	50	42	07	5,9	5	4,2	00	119	100

إن العناصر المتضمنة في هذا الجدول (رقم 19) تؤكد الفكرة التي مفادها أن العلوم الاجتماعية لا تمارس جاذبية هامة على حملة البكالوريا في شعبتي "العلوم الدقيقة" و"العلوم الإسلامية".

من جهة أخرى، يبقى تأكيد ظاهرة كون الفتيات والفتيان يقبلون على العلوم الاجتماعية بسبب شعبة البكالوريا المتحصل عليها "آداب" والتي تحقق مجموع 48% لدى حاملي الشهادة ثم بسبب بكالوريا شعبة "علوم الطبيعة والحياة" (42%). تشكل هاتان الشعبتان لوحدهما 90% من شعب البكالوريا المسجلة عند دخول النظام الجامعي. إن الشعبتين ("أدب" و"علوم الطبيعة")، بنسب جد متقاربة (49% بكالوريا "أدب" لدى الفتيات مقابل 45% لدى الفتيان و44% "علوم الطبيعة" لدى الفتيات مقابل 36% لدى الفتيان، قد لا تكونان ذاتي تأثير هام في ما يتعلق بتقدم الفتيات في العلوم الاجتماعية.

بتعبير آخر، تكون النسب بالغة التقارب في الشعبتين المذكورتين، فإنها لا تبدو كفيلة بان تكون عامل تمييز ينعكس على تعداد الفتيات والفتيان.

من شان جدول آخر يمثل نوع "التعاون" أو الكيفية التي تم اللجوء إليها عند ملء استمارة التسجيل الجامعي أن يفيدنا بمعلومات حول الموقف المتبنى في ما يخص اختيار شعبة الدراسة (العلوم الاجتماعية).

مزودة بالبكالوريا (حسب الشعبة المذكورة أعلاه: جدول رقم 19) يختار الجمهور الجامعي فرع الدراسة. الأمر الذي دفعنا إلى طرح سؤالان حول كيفية ملء استمارة التسجيل وسؤال ثاني حول إن كان هذا الاختيار تلقائي أم قد يحدث موقف تردد تجاه العلوم الاجتماعية؟

جدول رقم 20: كيفيات المساعدة في ملء استمارة التسجيل حسب الجنس.

كيفية المساعدة	على انفراد	%	بعد نصيحة من الأبوين	%	مع صديق أو صديقة	%	غير مصرح	%	المجموع ما عدا غير المصرحين	%
الفتيات (1)	46	53,5	32	37	–	–	8	9	78	91
الفتيان (2)	09	27	06	18	8	24	10	30	23	70
المجموع (1)+(2)	55	46	38	32	8	7	18	15	101	85

يبرز الجدول السابق ظاهرة اجتماعية هامة: إن الفتيات والفتيان بنسب متباينة، قد ملأوا استمارات التسجيل (اختيار شعبة الدراس) لوحدهم (46%)، تم اللجوء إلى مساعدة أحد الوالدين بنسبة 32%، يعني هذا أنه على 85% من تعداد الذين تفضلوا بالإجابة على السؤال المتعلق بكيفيات ملء الاستمارة المذكورة، فإن أكثر من نصف (46%) تعداد الفتيات والفتيان معا قاموا بذلك دون مساعدة من شخص آخر.

بالحرص على إجراء ملاحظة داخل فئتي الفتيات والفتيان، بدا لنا بأنهن يلقين نظرة على كيفية ملء الاستمارة "بمفردهن" (53,5%) مقابل 27% للفتيان.

الأمر الذي يدفع إلى التفكير بأن الفتيات أكثر توازنا من الفتيان. بوصفها "راشدة"، تقوم الفتاة باختيارها لشعبة الدراسة بكل استقلالية. ثم تلجأ إلى احد الوالدين بنسبة 37%. على كل حال، مهما تكن كيفية الملء قصد اختيار شعبة الدراسة، من الواضح أن الفتيات أكثرعددا من حيث إبداء نوع من الاستقلالية وكذا من حيث اللجوء إلى أحد الأبوين مقارنة بالفتيان.

إن الجدول رقم 21 التالي كفيل بتسليط بعض الضوء على تلقائية الاختيار.

جدول رقم 21: التلقائية في اختيار فرع الدراسة حسب الانتماء الجنسي للطلبة

التعداد حسب الجنس	اختيار تلقائي	%	تردد	%	المجموع	%
فتيات	47	55	39	45	86	100
فتيان	26	78,80	07	21,20	33	100
المجموع	73	61,30	46	38,70	119	100

إذا كان الطلبة الذين اختاروا "تلقائيا" العلوم الاجتماعية يمثلون 61,30% من الجمهور الطلابي، فإن أولئك الذين أظهروا ترددا ما تجاه فرع الدراسة هذه تبلغ نسبتهم 38,70% من إجمالي التعداد. الأمر الذي يدفعنا إلى اللجوء إلى جدول آخر لكي نقف على ما يتضمنه هذا التردد وهذه التلقائية عند الاختيار المنجز.

جدول رقم 22: التبريرات للطلبة المتعلقة بالعلوم الاجتماعية حسب الانتماء الجنسي.

التبريرات / التعداد حسب الجنس	بسبب الشروط الإدارية الموضوعة	بسبب قرب المسكن الأبوي	بعد عدم تلبية اختيار شعبة أخرى	المجموع	%
فتيات	33 %38,4	32 %37,20	21 %24,4	86	100
فتيان	24 %72,7	02 %6	07 %21,21	33	100
المجموع	57 %47,9	34 %28,60	28 %23,52	119	100

بولوج هذا الجدول، نلاحظ أن العلوم الاجتماعية تستقطب الطلبة (فتيان + فتيات) بعد أن يكونوا قد امتثلوا لمعايير التسجيل الإداري الموضوعة. بالفعل، يبرر الطلبة (الطلبة 72% أكثر من الطالبات 38%) اختيارهم للشعبة المذكورة باعتبارات تنظيمية صرفة. إن ما يدفع إلى تأكيد هذه الظاهرة هو أن هؤلاء الطلبة قد يكونون حاولوا دون جدوى اختيار شعبة أخرى. حين ينظر إليها من هذه الزاوية، قد تبدو شعبة الدراسة "ملجأ" "غير الراضين". في نسب جد مختلفة، فإن عدم الرضا هذا يبلغ 23,52%، منها (ذكور وإناث معا) أكثر من 24% لدى الفتيات مقابل أكثر من 21% لدى الفتيان.

بعد القيام بالاختيار ، أي شعور يكون قد أثار لدى الطلبة (فتيات وفتيان)؟ إن الجدول التالي، الموضوع لهذا الغرض، يحاول إمدادنا ببعض التفاصيل لكي تتشكل لدينا فكرة عن العقلية السائدة لدى الطلبة.

جدول رقم 23: الإحساس الذي يلي اختيار الشعبة الدراسية حسب الانتماء الجنسي للطلبة.

المشاعر المحسوس بها / التعداد حسب الجنس	الاحساس بالندم	%	الاحساس بالرضا	%	المجموع	%
فتيات	22	25	64	75	86	100
فتيان	07	21,20	26	78,80	33	100
المجموع	29	24,36	90	75,63	119	100

إن الظاهرة الواجب تثمينها هي أن الاحساس بالرضا في ما يخص اختيار شعبة الدراسة (العلوم الاجتماعية) يتم الشعور به بصفة متقاربة حين يتعلق الأمر بالفتيات أو بالفتيان. لدى الفتيات، تبلغ نسبته 75% من الجمهور الأنثوي. وهي 79% لدى الفتيان. يبدو، حسب كل احتمال، أن هذه الفوارق الطفيفة راجعة إلى تلك المسجلة في عدم تلبية اختيار معبر عنه غير ذلك المتعلق بالعلوم الاجتماعية. في هذا الصدد، تبلغ نسبة عدم تلبية الاختيار الأول لدى الفتيات 25% من الطالبات، وهي أقل لدى الفتيان (21,21%).

ما يدفع للقول بأن العلوم الاجتماعية تستقطب الفتيات "المصرفات" من شعبة أخرى ثم اختيارها أصلا. إن الظاهرة الكبرى الأخرى الواجب تأكيدها هي أن هذه الفوارق الراجعة إلى عدم تلبية الاختيار الأول، والتي قد تضر كثيرا بالفتيات، تخفّ وطأتُها بالتبرير المتعلق بـ"قرب المسكن الأبوي" من موقع التكوين؛ هذا التجاور الذي تلجأ إليه الفتاة أكثر مما يلجأ إليه الفتى (37,20% للفتيات مقابل 6% للفتيان انظر الجدول رقم 22).

تبدو أهمية المتغيرين "المحفزات المدرسية" و"غير المدرسية" المتضمنين في الجدول التالي والجدولان (رقم 24 و25)، في أنهما يظهران بدورهما، وزن ما يدخل ضمن "المدرسي" بالنسبة لـ"غير المدرسي" في مسار اختيار شعبة الدراسة الذي يقوم به الجمهور الطلابي للعلوم الاجتماعية (فتيات وفتيان).

نقصد بـ"المحفزات المدرسية" كل ما يتعلق بالسوابق المدرسية الواقعة قبل الدراسات الجامعية. قد يتعلق الأمر، والحالة هذه، بشعبة البكالوريا وبالمعدل المتحصل عليه عند نيلها، يجب التأكيد بأن هذه السوابق المدرسية تعتبر في النصوص القانونية التي تنظم توجيه المسجلين الجدد بمثابة معايير إدارية كفيلة بتحفيز المترشحين للحصول على منصب جامعي.

بالموازاة مع هذا، نقصد بـ "المحفزات عير المدرسية" محفزات قد تتعلق، إما بـ"رغبة أبوية" أو "من أقارب".

وإما برغبة ناجمة عن "قرب السكن الأبوي" من المؤسسة الجامعية. يسمى هذا الصنف، الثاني من المحفزات بـ"عير المدروسة" لخضوعه لمنطق "اجتماعي أكثر منه بيداغوجي أو مدرسي".

جدول رقم 24: المحفزات المدرسية للفتيات والفتيان في اختيار العلوم الاجتماعية.

المحفزات المدرسية / التعداد حسب الجنس	شعبة البكالوريا	%	معدل البكالوريا	%	المجموع	%
فتيات	24	28	09	10,5	33	38,4
فتيان	09	27	15	45	24	73
المجموع	33	28	24	20	57	48

إن الظاهرة البارزة الموضحة في هذا الجدول هي أنه يبدو أن الطلبة (فتيات وفتيان) قد عبروا عن تفضيلهم العلوم الاجتماعية لأسباب مدرسية بنسبة 48%. بحسب انتمائهم الجنسي، يبرر الفتيان اختيارهم بنسبة 73%، وبالمقابل، يقوم الفتيات بهذا بنسبة 38%. ما يدفعنا إلى اللجوء إلى متغير آخر لا يقل أهمية عن الأول لكي نقف على اشتغال عامل ذي طبيعة أخرى، ويتعلق الأمر، والحال هذه، بـ"العوامل غير المدرسية".

قد يكون الجدول التالي معبرا عن هذا المتغير، الذي يهمل كل ما هو "مدرسي"، غير أنه قد يفيد بمعلومات تتعلق بمسار توجيه الفتيات إضافة إلى المحفزات التي يحثهن على اختيار العلوم الاجتماعية.

جدول رقم 25: المحفزات غير المدرسية للفتيات والفتيان في اختيار العلوم الاجتماعية.

محفزات غير المدرسية / التعداد حسب الجنس	رغبة أبوية أو من الأقارب	%	قرب المسكن الأبوي	%	المجموع	%
فتيات	21	24,40	32	37,20	53	61,60
فتيان	07	21,20	02	6,06	09	27,00
المجموع	28	23,50	34	28,60	62	52

إن الظاهرة البارزة التي يجب التنويه بها أن المحفزات "غير المدرسية" مقارنة مع "المحفزات المدرسية" تمثل 52% (مقابل 48% للمدرسية). لقد تم حوصلة هذه "المحفزات غير المدرسية" التي تحصلنا عليها، لمتطلبات بحثنا، انطلاقا من "رغبة أبوية" أو "من أقارب"، كما تحيل هذه المحفزات إلى "قرب" مؤسسة التعليم من المسكن الأبوي. إذا أجرينا مقارنة ضمن الفئات، قد يمكننا القول أنه مهما تكن طبيعة "المحفزات غير المدرسية"، فإن الفتيات يتفوقن على الفتيات في تبرير اختيارهن العلوم الاجتماعية.

بالفعل، بالتفصيل في "المحفزات غير المدرسية"، سنلاحظ أن نسبة الفتيات اللاتي يبررن اختيارهن باللجوء إلى "رغبة أبوية" تقدر بأكثر من 24% مقابل 21% لدى الفتيان. أما التبرير المعتمد على "القرب من المسكن الأبوي"، فهو بنسبة أكبر من 37% لدى الفتيات مقابل 6% لدى الفتيان.

يحوصل الجدول التالي مختلف أصناف التحفيزات هذه.

جدول رقم 26: المحفزات المدرسية وغير المدرسية لطلبة العلوم الاجتماعية حسب انتمائهم الجنسي.

المحفزات / التعداد حسب الجنس	المدرسية				غير المدرسية				مجموع أولي	%
	شعبة البكالوريا	معدل البكالوريا	مجموع جزئي	%	رغبة أبوية	القرب من المسكن الأبوي	مجموع جزئي	%		
الفتيات	24 / %28	09 / %10,5	33	38,5	21 / %24,40	32 / %37,20	53	61,62	86	100
الفتيان	09 / %27	15 / %45	24	73	07 / %21,20	02 / %6,06	09	27,30	33	100
المجموع	33 / %28	24 / %20	57	48	28 / %23,50	34 / %28,60	62	52	119	100

بالنظر إلى هذا الجدول المتضمن المحفزات "غير المدرسية" التي قد تكون "رغبة أبوية" أو قد تتعلق بـ"قرب المسكن الأبوي" من مؤسسة التعليم، يتعين أن نكرر بأن الطالبات يخترن شعبتهم الدراسية بالرجوع بداءا، إلى "قرب المسكن الأبوي" (37,20%)، ثم الاعتماد على "رغبة أبوية" (24,40%). إن المتغير الاجتماعي الذي تحوصله "الرغبة الأبوية" و"القرب من المسكن الأبوي" بما يحقق مجموع نسبة تقارب 62% لدى الفتيات، يجسد حاجة الفتيات إلى عدم التفريط البتة في الروابط الاجتماعية التي تميز الفئة الابتدائية: العائلة. بطريقة غير مباشرة، هل يمكن لهذا المتغير الاجتماعي، الذي يعتبر بمثابة "محفزات غير مدرسية"، أن يعوض اختيار الفتيات العلوم الاجتماعية بناء على رغبة فاترة. نميل إلى الاعتقاد بصحة هذه الفكرة إذ أن الجدول رقم 21 لا يثمن سوى 55% من الطالبات اللاتي سجلن تلقائيا في العلوم الاجتماعية (45% منهن كن مترددات بادئ الأمر) مقابل حوالي 79% من الفتيان الذين اختاروا هذه الشعبة تلقائيا. وعليه، يمكننا أن نقدم الفرضية التي مفادها أن المتغير الاجتماعي، بوصفه معيارا اجتماعيا ملقنا، يخفف وطأة عدم رضا الطالبات اللاتي ما يزلن مترددات عند أول تسجيل.

إن متغير "القرب من المسكن الأبوي" الذي يرمز إلى المتغير الاجتماعي والذي يعتبر محفزا غير مدرسي، بحثنا، من جانبه، إلى مزيد من "التنقيب" لكي نقف على اشتغال عامل آخر من ذات الطبيعة. قد يتعلق الأمر، والحالة هذه، بالأصل الجغرافي، الذي يكون مرتبطا مباشرة بالمتغير المذكور أعلاه، أي "القرب من مسكن الأبوين". قد يكون من المهم البحث في تأثير هذا الأخير بوصفه مؤشرا.

فمن الطبيعي أن يعتبر الأصل الجغرافي بوصفه مقاطعة جغرافية معيارا، بين غيره من المعايير، علما أيضا بأنه متضمن في النصوص التي تسيّر التوجيه الجامعي وتسير بالنتيجة، اختيار شعبة الدراسة.

هكذا إذن، فإن وجود شعبة دراسات مثل العلوم الاجتماعية قد يبلغ عن طريق استقطاب الطلبة، ونسب جد تباينية، الولايات المجاورة لعنابة. ونتيجة لهذا، فإن العلوم الاجتماعية، ورغم تعليمها في المراكز الجامعية للطارف، قالمة، سكيكدة، سوق أهراس

وتبسة، ما تزال تجلب إلى عنابة طلبة من الجنسين أصيلي هذه الولايات رغم بعدها الجغرافي. لنر، قبلا، التوزيع الجغرافي للتعداد محل بحثنا.

جدول رقم 27: توزيع الفتيات والفتيان حسب أصلهم الجغرافي.

الأصل الجغرافي / التعداد حسب الجنس	عنابة وجوارها	قالمة وجوارها	الطارف وجوارها	سكيكدة وجوارها	سوق أهراس وجوارها	تبسة وجوارها	المجموع
الفتيات	32 %37,20	16 %18,6	16 %18,6	10 %12	6 %6,9	6 %6,9	86 %100
الفتيان	06 %18,18	08 %24,24	06 %18,18	04 %12	02 %6	7 %21,21	33 %100
المجموع	38 %32	24 %20,16	22 %18,50	14 %12	08 %07	13 %11	119 %100

عند قراءة هذا الجدول، يجب إبانة بعض الفروق في درجة مشاركة الفتيات من أجل دراسات في العلوم الاجتماعية، مشاركة تختلف من ولاية إلى أخرى. فمقارنة مع الولايات البعيدة (على مسافة 100 كلم فما أكثر، مثل حالة ولايتي سوق أهراس وتبسة)، فإن عنابة وجوارها هي قبلة جذب، النسبة الأكثر أهمية من البنات. إن ولاية مجاورة، والحالة هذه قالمة، تعتبر مموّنة بالطالبات اللواتي فضلن اختيار العلوم الاجتماعية (18,6% أصولهن من قالمة). بأجراء قراءات مقارنة ضمن فئتي الفتيان/الفتيات، يظهر لنا أن نسبة الفتيات تقل كلما ابتعدنا عن عنابة. هكذا، فإن الولايات المجاورة تشارك في هذا الأمر بنسبة 37,2% (قالمة 18,6% والطارف 18,6%)، والحقيقة أن هاتين الولايتين على بعد حوالي 60 كلم عن عنابة. الأمر الذي يجعلهما تمونان عنابة

بالطالبات. في حين تكون الولايات البعيدة (الواقعة على بعد 100 كلم فأكثر) بخيلة بالطالبات.

على سبيل المثال، تشارك سكيكدة (100 كلم)، سوق أهراس (100 كلم) وتبسة (300 كلم) بنسبة 25,8% في حين تشارك عنابة والمدن المجاورة لها بحوالي 75%.

بالنسبة للفتيان، لا يبدو أن بعد المؤسسة الجامعية عن مقار سكناهم الأصلية يشكل عائقا فعليا أمام تدافعهم إلى هذه الشعبة الدراسية (العلوم الاجتماعية).

وعليه، ليست الاعتبارات البيداغوجية التي تعبر عنها النتائج المدرسية (إيجابية أو سلبية) هي التي تحفز على ميل الاختيار الأنثوي لصالح العلوم الاجتماعية بعنابة، بل يتعلق الأمر، بالأحرى، بأن الاختيار قد يكون تلبية لمحفزات غير مدرسية، أي أنه يظل، بتعبير آخر، خاضعا للمحفزات الاجتماعية. على سبيل المثال، فإن الولايات البعيدة عن عنابة لا تجذب سوى 60% من الفتيات مقابل حوالي 40% القادمات من هذه الأخيرة (عنابة)، تجذب هذه الولايات البعيدة حوالي 80% من الفتيان مقابل 20% من القادمين من عنابة.

في الخلاصة، يمكننا أن نستنتج أنه ليست السن الدراسية ("سابقة للأوان"، "في الأوان" أو "متأخرة") هي التي تشكل، في حد ذاتها، مؤشرا للأداءات المدرسية المحققة قبل بلوغ الجامعة، الأمر الذي قد يفسر الإقبال المكثف للفتيات على العلوم الاجتماعية. فإذا قبلن دراسة العلوم الاجتماعية، فالأمر يعود، قبل كل شيء، لاعتبارات غير مدرسية: تبرر الفتيات اختيارهن بوضع العامل المدرسي بعد العامل المتعلق بمحيطهم الاجتماعية المباشر: القرب من الفضاء العائلي متظافرا مع ذاتية يعبر عنها اختيار شخصي. هذان المؤشران (قرار شخصي مستقى انطلاقا من كيفيات ملء استمارة التسجيل وقرب الفضاء العائلي مشكل انطلاقا من الأصل الجغرافي)، يوحيان بظاهرة: إن الأداءات المدرسية ذات أثر ضئيل بالنسبة لتصور تضامني للفئة العائلية ولطبيعة بشرية ما: المرأة، بوصفها تصورا، أساس المسار التربوي للفئة السوسيو–عائلية: العائلة. في مستوى نظري، يجب التذكير بأن هذا التقارب الفضائي يعتبر مؤشرا على التضامن العائلي محللا ومبرهنا عليه من قبل أتياس دونفو (Attias Donfut) وباجواغي (Bajoit Guy).[1]

[1] - a) Attias Donfut : les solidarités entre générations, op. cit.

لقد تم التذكير بهذا التقارب الفضائي للفئة السوسيو–عائلية وإعطاؤه مكانة بارزة بين التوجيهات و"النصائح" الواجب أخذها بعين الاعتبار عند ملء استمارة التسجيل التي يفترض أن تعبر عن اختيار شعبة الدراسة المنتقاة.

يبرز الجدول التالي هذا المتغير قصد إظهار وزن وأثر البعد الاجتماعي للاختيار المذكور الصادر عن جمهورنا الطلابي.

جدول رقم 28: تعداد الطلبة حسب النصائح الأبوية أثناء الاختيار وحسب الجنس.

أصناف النصائح الأبوية / التعداد حسب الجنس	اختيار ذو علاقة بالآفاق السوسيو–مهنية لشعبة الدراسة	اختيار ذو علاقة بالقرب من مكان الإقامة العائلية	اختيار ذو علاقة بمدة الدراسات في الليسانس	المجموع	%
الفتيات	20 %23,25	36 %42	30 %35	86	%100
الفتيان	17 %52	09 %27	07 %21	33	%100
المجموع	37 %31	45 %38	37 %31	119	%100

عادة أن يستجيب اختيار شعبة الدراسة، أولويا، للانشغال سوسيو–مهني تمثله هذه الأخيرة (شعبة الدراسة) في الجدول السابق، تم التعبير عن هذا الانشغال إثر "النصائح الأبوية" المقدمة خلال الاختيار الملائم لشعبة الدراسة "الواعدة". يستبعد هذا الانشغال المقدم في الواجهة، في ترتيب أصناف النصائح التي يفترض أن تبرر اختيار "الدراسات الملائمة"، وهذا لصالح دافع ذي طابع اجتماعي محض. يعتبر انشغال الدراسة مع كون الطالبة على مقربة من المسكن العائلي هو أول "توجيه أبوي" ذي تأثير مباشر على اختيار شعبة الدراسة. تعبر عن هذا الانشغال الفتيات بوضوح (42%) أكثر مما هي الحال لدى الفتيان (27%). لدى هؤلاء، يبرر اختيار الشعبة، بدءا، باعتبارات سوسيو–مهنية.

b) Bajoit Guy : sociologie relationnelle, op. cit.

هل تترجم ضآلة التبريرات السوسيو–مهنية لدى الفتيات بداية استراتيجية انسحاب من عالم الشغل أو تُنبئ بها؟ لا يمكننا في هذه المرحلة من دراستنا أن نؤكد هذا الأمر أو ننفيه. لكن هذا الانشغال يظل سبيل يجب استكشافه.

هل ينجم هذا الأمر (هذا التخلي) عن حم اجتماعي مسبق جراء السيطرة الذكورية؟ إن الدافع الثاني الذي يبرر اختيار شعبة الدراسة، بعد دافع "قرب مكان الإقامة العائلية"، يتعلق بـ"المدة المخصصة للتحضير لنيل الليسانس" (3 سنوات). هذا الدافع الثاني الذي يلجأ إليه الجمهور الأنثوي ثم التعبير عنه في عينتنا لطلابية بنسبة تقل عن النسبة لدى الفتيات مع ذلك المتعلق بالقرب من مكان السمن العائلي (نسبة 21%).

يبدو هذا الانشغال المتعلق بالمدة المخصصة لتحضير الليسانس ذا علاقة بالاستحقاقات المستقبلية الهامة اللصيقة بالأدوار الاجتماعية التي تستأثر بها المرأة والتي تظل الفتاة تماما كالعائلة، حريصة عليها.

يتم التأكيد على هذا المتغير الزماني حتى قبل بدء الدراسات، يتم التعبير عنه عند تسليم استمارة التسجيل. بصفة أكثر حدة من الفتى، فإن الفتاة "مأمورة" بأن تسرع بأداء هذه المهمة، وأن ترجع إلى البيت الأبوي مباشرة بمجرد الفراغ منها.

يعطي الجدول التالي لمحة عن هذا المتغير الزماني لدى الفتيات ولدى الفتيان.

جدول رقم 29: "الأوامر الأبوية"[1] عند تسليم استمارة التسجيل من قبل الطلبة حسب الجنس.

أصناف الأوامر الأبوية عند تسليم استمارة التسجيل / التعداد حسب الجنس	كن (كوني) منتبها(ة)	عد (عودي) إلى البيت مباشرة لمجرد تسليم الاستمارة	كن (كوني) في مستوى الثقة التي وضعتها فيك	المجموع	%
الفتيات	19 %22	36 %42	31 %36	86	%100
الفتيان	08 %24,20	06 %18,20	19 %57,60	33	%100
المجموع	27 %22,70	42 %35,30	50 %42	119	%100

لقد تلقت نسبة 42% من الجمهور الطلابي الأنثوي "أوامر" بالاختصار في أداء مهمة تسليم استمارة التسجيل بمجرد ملئها. من خلال هذه "الأوامر" تبدو الأسرة "بالغة الحرص" على مسألة احترام الوقت قبل أن تشرع الفتاة في الدراسة. إن هذا الانشغال أقل شأنا بوضوح لدى الطلبة الفتيان. هناك ظاهرة أخرى تسترعي الانتباه: على الفتيان تمام مثل الفتيات أن "يتماهوا" مع عائلتهم وأن تستجيبوا بطموحاتها. يبدو هذا المطلب أكثر وضوحا لدى الفتيان وتبلغ نسبته لدى الفتيان حوالي 58%. قد يتعلق الأمر بظاهرة بنيوية سوسيو–عائلية أو بالأحرى، ببروز متجدد يمكن أن يوعز إلى المسار التربوي الذي تتبناه فئة المنشأ الاجتماعي وأثره القاضي بوجوب عدم الإخلال أبدا بالتضامن ضمن الفئة، والذي، يعتبر، في هذا الصدد، بمثابة معيار اجتماعي في مجملهم، تلقى الطلبة (فتيات وفتيان) "أوامر" بان يكونوا في مستوى ثقة عائلتهم فيهم. يعتبر هذا المبدأ الملقن للأطفال منذ سن مبكرة "ميثاق شرف" وكان محط اهتمام كثير من علماء الاجتماع وأطباء الأمراض العقلية[2] بحسب الانتماء للجنس، يتحمل الفتيان أكثر من الفتيات المسؤولية العقلية المتمثلة في الالتزام بهذا المبدأ على مدى حياتهم ولا سيما عند تسليم

[1] – وضع المتغير "الأوامر الأبوية" بين شولتين دلالة على أن الطلبة لا يذكرّون بها بإلحاح وبصفة مباشرة، بل تكتسي شكل تذكرات يعاد تفعيلها في أوقات بعينها والتي عن طريقها ينطلق المسار التوافقي.

[2] - C.F Boutefnouchet (M.) : la famille algérienne, op cit, page 199.
- Boucebci (M.) : Psychiatrie, société et développement, op cit, page 29.

استمارة التسجيل الجامعي (حوالي 58% من الفتيان يطبقون هذا المبدأ مقابل 36% من الفتيات). أما الفتيات، فتلقين أوامر بالعودة فورا إلى المسكن العائلي بمجرد تسليم الاستمارة لمصلحة التسجيل.

في هذا الصدد، فإن هذه الفئة الزمانية، التي تعتبر بمثابة عقيدة، يعاد تفعيلها أساسا لدى الفتاة (42%) أكثر مما هي الحال لدى الفتى (18,20%)

يراد للجدول، الذي يسرد فعل الأصل الاجتماعي، أن يكون فرصة إضافية كفيلة بإثبات حالات متغير الجنس.

جدول رقم 30: توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب الفئة السوسيو–مهنية (ف، س، م للأب).

الفئة السوسيو–مهنية	تعداد الطلبة	%
مهن حرة	02	1,70
مقاولون	04	3,40
تجار	13	11
معلمون *	08	6,70
إطارات إداريون وموظفون	15	12,60
فلاحون	07	5,90
عمال يدويون	21	17,60
متقاعدون	23	19,30
بطالون	17	14,30
متوفون وآخرون	06	5,6
غير محددين	03	2,5
المجموع	119	100

*** يقصد بهم معلمون الأطوار الابتدائي، المتوسط والثانوي.**

إن العلوم الاجتماعية شعبة دراسة تستقبل، على الخصوص، طلبة أصيلي فئات اجتماعية بسيطة. من الضروري تقريب هذا التشخيص مع ذلك الذي توصل إليه الباحثون بن غبريت، رماعون نورية، سوليمان بشير ودراس عمار.[1]

[1] - Benghabrit, Remaoun (N.), Souleymane (B.) et Derras (O.) : « qui sont les diplômés en sciences humaines ? » in Actes du colloque sur les sciences sociales aujourd'hui organisé les 26, 27, 28 et 29 mai 1984 à Oran. Alger O.P.U, page 139.

يتناول الجدول، أعلاه، الظاهرة، حيث أن 60% من التعداد المذكور هم أبناء العمال اليدويين، المتقاعدين والبطالين أو من آباء متوفين. إن شعبة الدراسة هذه، إجمالا، قبلة الفئات الاجتماعية المعوزة.

في هذا المستوى ومن النظرة الأولى، يظهر الجدول السابق وملامح مسار لإعادة الإنتاج الاجتماعي. إنه يثمن دور الفئة السوسيو–مهنية في مسار اجتماعي متعلق باختيار شعبة دراسية تشتهر بكونها منحطة الشأن.

في هذا الطور، يبدو المتغير السوسيو–اقتصادي، في ملمحه الحاسم، بوصفه متغيرا تفسيريا لاختيار مثل هذه الشعبة الدراسية من قبل مجموع الطلبة المنتسبين إلى وسط اجتماعي ما. إن الظاهرة جلية بصفة خاصة سواء لدى الفتيات أو لدى الفتيان، ثم إن الجدول الموضوع لهذا الغرض يقدم بعض الأدلة.

جدول رقم 31: توزيع الطلبة حسب الفئة السوسيو–مهنية للأب وحسب الجنس.

الفئة السوسيو–مهنية	الفتيات	%	الفتيان	%	المجموع	%
مهن حرة	01	1,16	01	3,03	02	1,70
مقاولون	02	2,32	02	6,06	04	3,40
تجار	10	11,62	03	9,09	13	11
معلمون	03	3,48	05	15,15	08	6,70
إطارات إداريون وموظفون	11	12,80	04	12,12	15	12,60
فلاحون	04	4,70	03	9,09	07	5,90
عمال يدويون	18	21	03	9,09	21	17,60
متقاعدون	18	21	05	15,15	23	19,30
بطالون	12	14	05	15,15	17	14,30
متوفون وآخرون	04	4,70	02	6,06	06	5,0
غير محددين	03	3,48	–	–	03	2,5
المجموع	86	100	33	100	119	100

تمثل الفتيات أصيلات الأوساط الاجتماعية للعمال اليدويين، البطالين، المتقاعدين والمتوفين 61% من التعداد الأنثوي. لدى الفتيان، يشكل تعداد أصيلي الأوساط

الاجتماعية ذاتها أكثر من 46% يثبت المتغير السوسيو–اقتصادي أولويته في تعريف الجماهير الطلابية للعلوم الاجتماعية.

غير انه يتعين، رغم هذا، أن نلاحظ، ضمن الفئات المتعلقة بهذا الموضوع، كيف يتجسد متغير الجنس.

جدول رقم 32: توزيع الطلبة حسب الجنس ضمن الفئة السوسيو–مهنية للأب.

التعداد حسب الجنس / ف.س.م	الفتيات	%	الفتيان	%	المجموع	%
مهن حرة	01	50	01	50	02	1,70
مقاولون	02	50	02	50	04	3,40
تجار	10	77	03	23	13	11
معلمون	03	37,5	05	62,5	08	6,70
إطارات إداريون وموظفون	11	73	04	27	15	12,60
فلاحون	04	57	03	43	07	5,90
عمال يدويون	18	86	03	14	21	17,60
متقاعدون	18	78	05	22	23	19,30
بطالون	12	71	05	29	17	14,30
متوفون وآخرون	04	66,70	02	33,30	06	5,0
غير محددين	03	100	–	–	03	2,5
المجموع	86	72	33	28	119	100

معاينة أولى: حين يتساوي الوضع الاقتصادي–الاجتماعي، تكون الفتيات أكثر من الفتيان تسجيلا في العلوم الاجتماعية. بتعبير آخر، إن كل فئة سوسيو–اجتماعية، ما عدا تلك الخاصة بـ "المعلمين" الذين يمثلون 6,70% من الفئات السوسيو–مهنية، توجه الفتيات أكثر من الفتيان إلى العلوم الاجتماعية. بتنويع الفئة السوسيو–مهنية، فإن متغير الجنس، الذي يعبر عن التأنيث في اختيار شعبة الدراسة، ظل ثابتا، بحيث حافظ على كل تأثيره ومداه في انخراط الفتيات بكثافة في العلوم الاجتماعية.

هل يتعين علينا في هذا المستوي، أن نستنتج، انه باستثناء طبقات "المعلمين"، فإن الطلبة أصيلي الطبقات الاجتماعية الأخرى هم اللذين يبررون اختيارهم العلوم الاجتماعية باعتبارات غير مدرسية؟ سؤال جدير بالطرح، إذ أنه كفيل بفتح سبيل جديدة أمام البحث.

والحال هذه، فإن الفئة السوسيو–مهنية، بوصفها متغيرا حصريا، تفقد كل فضائلها التفسيرية. وتبقى ضرورة ربط ظاهرة الإقبال المكثف للفتيات على العلوم الاجتماعية بالتفوق القائم لمتغير الجنس وبنظام القيم الاجتماعية والمعيارية المحيط بها. قصد دعم هذا الانشغال، لجأنا إلى الجدول التالي المتعلق بتوزيع الفتيات حسب المحفز الذي دفعهن إلى اختيار شعبة الدراسة والفئة السوسيو–مهنية التي ينتمين إليها.

جدول رقم 33: توزيع الفتيات حسب محفز الاختيار وحسب الفئة السوسيو–مهنية للأب.

المحفز / الفئات السوسيو–مهنية	محفزات مدرسية	%	محفزات غير مدرسية	%	المجموع	%
مهن حرة	–	–	01	100	01	100
مقاولون	01	–	01	100	02	100
تجار	02	20,00	08	80,00	10	100
معلمون *	01	33,30	02	66,70	03	100
إطارات إداريون وموظفون	05	44,50	06	54,50	11	100
فلاحون	02	50,00	02	50,00	04	100
عمال يدويون	08	44,40	10	55,60	18	100
متقاعدون	09	50,00	09	50,00	18	100
بطالون	02	16,70	10	83,30	12	100
متوفون وآخرون	02	50,00	02	50,00	04	100
غير محددين	01	33,30	02	66,70	03	100
المجموع	33	38,37	53	61,62	86	100

مهما تكن الفئة الاجتماعية المشار إليها أعلاه، تختار الفئات العلوم الاجتماعية لأسباب غير مدرسية. سواء تعلق الأمر برغبة أبوية أو بسبب ذي علاقة بقرب مؤسسة

التكوين من المسكن الأبوي، تشارك كل الفئات السوسيو–مهنية بصفة بالغة الدلالة في مسار اختيار الفتيات العلوم الاجتماعية بكثافة.

قد يدفعنا كثير من الأسباب إلى الاعتقاد بأن المحفزات غير المدرسية يحتمل أن تكون عائدة إلى صعوبات موضوعية ومادية تنجم عنها سلسلة من التنازلات عن متابعة شعبة "أخرى" مرغوب فيها تبعا لبعد المؤسسة التعليمية عن البيت الأبوي، وقد يكون هذا بكل بساطة تعبيرا عن ظروف اجتماعية معيقة، والتي تمس خصوصا الطالبات المنحدرات من طبقات اجتماعية معوزة كما قد تملي عليهن اختيار العلوم الاجتماعية. في حين أن مشاركة الفتيات المنحدرات من فئات اجتماعية مثل التجار، الإطارات الإداريين والموظفين، المقاولين، وكذا المعلمين، تنحو إلى أن تجعل المحفزات غير المدرسية شبيهة بأثر نظام للقيم الاجتماعية تتقاسمه معظم الفئات السوسيو–مهنية، والذي قد يتركز أكثر ما يتركز على الانتماء الجنسي. يميل هذا الأخير (الانتماء الجنسي) إلى أن يكون شبيها بنظام معياري يحيط بالفتاة، وبالمرأة، عموما. بوصفه متغيرا ذا قدرة على إحداث تمييز بين الفئات السوسيو–مهنية حول مسألة اختيار شعبة الدراسة، فإن الانتماء الجنسي، مع ما ينجر عنه من نماذج سوسيو–ثقافية، قد ينحو إلى أن يصبح متغيرا تفسيريا لاختيار شعبة الدراسة المفضلة.

إن المساهمة الجد ثانوية لفئات الوالد السوسيو–مهنية في مسألة الاختيار تدفع إلى الاعتقاد بأن نظام القيم هذا والنظام المعياري، والذين يحققان توافق كل الفئات السوسيو–مهنية، مكتسب وراسخ إلى درجة أن الأثر المباشر لهذه الأخيرة يتراجع أمام سلوك يحترم هذا النظام المعياري، قد يتجاوز تأنيث العلوم الاجتماعية، بوصفه مسارا للاختيار، الانتماء السوسيو–اقتصادي لصالح طبيعة ما –المرأة– المتموقعة في أساس استراتيجية جامعية. إن التنشئة الاجتماعية العائلية في الطور الذي يتم على مستواه تلقين نظام القيم هذا قبل كل مشروع للتمدرس أو كل فكرة تتعلق بتجسيد ما يرتبط به من طموحات.

هكذا، تكون الفتاة، التي قد تتابع مسارا مدرسيا، قد تشبعت مسبقا بجملة من المبادئ متمحورة حول مكانتها ودورها ضمن الفئة السوسيو–عائلية، مع انعكاس هذا الأمر، بالتالي، على سلوكاتها المدرسية (اختيار شعبة الدراسة).

تمثل هذه التنشئة الاجتماعية العائلية لحظة حاسمة، وتشكل، بالنسبة إلى الأدوار الملقنة للأفراد، رهانا هاما بالنظر إلى فرضياتنا (إذ أن لها سلطة توافقية)، من المهم إدراكها وفهمها على ضوء المتغير المدرسي للأبوين (الأب – الأم).

جدول رقم 34: توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب مستوى تعليم الأم.

مستويات تعليم الأم	تعداد الفتيات + الفتيان	%
بدون	74	62,18
ابتدائي	24	20,16
متوسط	08	6,70
ثانوي	12	10,08
عال	01	0,85
المجموع	119	100

جدول رقم 35: توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب مستوى تعليم الأب.

مستويات تعليم الأب	تعداد الفتيات + الفتيان	%
بدون	39	33
ابتدائي	38	32
متوسط	19	12
ثانوي	13	11
عال	10	08
المجموع	119	100

تستقطب العلوم الاجتماعية خصوصا الطلبة (فتيات + فتيان) ذوي الأمهات الأميات. يظهر الجدول المتعلق بهذا المتغير أن نسبة أكثر من 62% من الأمهات لا يعرفن لا القراءة ولا الكتابة. وعكس هذا، يوضح الجدول رقم 35 أن نسبة (67%) من الطلبة لهم آباء بلغوا مستوى الابتدائي على الأقل.

بتوخي نظرة شاملة، بإجراء قراءة اعتمادا على تعداد الفتيان والفتيات معا، سنتوصل إلى الاستنتاج بأن عدد جمهورنا الطلابي يميل إلى الانخفاض تماشيا مع ارتفاع المستوى الدراسي للوالدين. هكذا، نميل إلى القول بأن العلوم الاجتماعية لا تحظى

بسمعة طيبة لدى الطلبة (الفتيات + الفتيان) سليلي الآباء ذوي أحسن المستويات المدرسية. الأمر الذي يدفع إلى الاعتقاد من الوهلة الأولى، بأن مستوى التعليم (في أوسع نسبة) قد يؤثر على الاختيار المتبع من قبل جمهورنا الجامعي الذي مال إلى شعبة دراسية (العلوم الاجتماعية) تعتبر "مستودع الركن" في النظام الجامعي الجزائري (83% من المسجلين تحصلوا على البكالوريا بتقدير "متوسط" و17% منهم فقط متحصلون على تقدير "جيد").

يتمحور تساؤلنا حول تأنيث السلوكات الجامعية لدى طالبات العلوم الاجتماعية في مستوى يهتم اختيار شعبة الدراسة، قدّرنا أنه يجب علينا قياس المتغير المشار إليه أدناه للوقوف على أثره على الاختيار المعتمد حسب الانتماء الجنسي للطلبة.

جدول رقم 36: توزيع الطلبة حسب جنسهم ومستوى الأم التعليمي.

مستويات تعليم الأم / التعداد حسب الجنس	بدون	%	ابتدائي	%	متوسط	%	ثانوي	%	عال	%	المجموع	%
الفتيات	60	69,80	11	13	07	8,13	07	8,0	01	1,16	86	100
الفتيان	14	42,40	13	39,40	01	3,0	05	15,0	00	00	33	100
المجموع	74	62,18	24	20,16	08	6,72	12	10	01	0,84	119	100

إن الظاهرة التي تجمع بين الجدولين (مستويات تعليم الأب والأم) تبرز تأثير هذا المتغير (مستوى تعليم الوالدين) على مسار اختيار شعبة دراسية ما. إن مسار الاختيار هذا ذو مغزى خصوصي إذ أنه يتناقص تماشيا مع مستويات تعليم الوالدين؛ لاسيما حين ترتفع هذه الأخيرة (مستويات التعليم). تخص هذه الظاهرة الفتيان والفتيات على حد سواء.

هكذا، قد يكون لمتغير "المستوى التعليمي" للأب والأم نوع من الصلة الوثيقة باختيار شعبة الدراسة. لكن هذا المتغير يظل عديم التأثير في ما يخص قدرته على فك خفايا هذا الاختبار وفهمه بصفته لا يحدث أي تمييز بين الإناث والذكور.

لم يقدم وزنه (وزن متغير مستوى التعليم) أية إضافة ذات مغزى كفيلة بان تزودنا بمعلومات عما يلوح من عناصر ثقافية طبيعيا، هذه التي تحيل إلى البعد المعياري الأبوي (في روح فرضياتنا) والتي ترافق اختيار الطالبة.

لمساءلة هذا الاختيار، يتعين، حينئذ، توظيف متغير "المحفز" لقياس قدرته على تفسير المشكل الذي يهمنا (اختيار شعبة الدراسة). في هذا السياق ووفق هذا التمشي، كنا قد تمكنا من قياس وزن هذه المحفزات في مسار اختيار الشعبة، الذي هو، أساسا، اختيار اجتماعي.

جدول رقم 37: توزيع الطلبة حسب الجنس، المحفزات ومستوى تعليم الأم.

المحفزات / مستوى تعليم الأم	المحفزات المدرسية						المحفزات غير المدرسية						مجموع عام	%
	فتيات	%	فتيان	%	مجموع جزئي	%	فتيات	%	فتيان	%	مجموع جزئي	%		
بدون	28	38	10	8	38	51,4	32	43,43	04	5,4	36	48,6	74	100
ابتدائي	01	4	10	42	11	45,9	10	42	03	12,5	13	54,10	24	100
متوسط	01	12,5	01	12,5	02	25	06	75	00	00	06	75	08	100
ثانوي	02	16,7	03	25	05	41,7	05	41,7	02	16,7	07	58,30	12	100
عال	01	100	00	00	01	100	00	00	00	00	00	00	01	100
المجموع	33	27,8	24	12,16	57	48	53	44,5	09	7,56	62	52	119	100

يؤكد الجدول أعلاه وزن المحفزات غير المدرسية، الذي سبق أن أشرنا إليه، بمجرد أن يتعلق الأمر باختيار شعبة الدراسة المرغوب فيها. بالفعل، وبطبيعته في حد ذاتها، فإن المسار المفضي إلى الاختيار كله يخضع لاعتبارات موضوعية تماما مثلما هو متضمن في عوامل قد تدخل ضمن البعد الذاتي–الاجتماعي، في هذا السياق، أظهر تحقيقينا أولية العوامل الذاتية–الاجتماعية في اختيار شعبة الدراسة (العلوم الاجتماعية). مقارنة مع المحفزات المدرسية (العوامل الموضوعية)، فإن هذه الأخيرة (العوامل الذاتية–الاجتماعية) تمثل 52% من مجمل المحفزات وهو مقرون بمستويات التعليم، يظهر متغير المحفزات تفوق الفتيات مهما يكن مستوى تعليم الأم طالما كن يبررن اختياراتهن باللجوء إلى مبررات غير مدرسية. بتعبير آخر، انطلاقا من تساوي مستوى تعليم الأم، فإن الطالبات أكثر عددا عند اختيار العلوم الاجتماعية مقارنة بالفتيان. قد يسمح هذا الأمر بالقول بأنه لكون مستوى تعليم الأم ضئيل الأثر على مسار اختيار الطلبة، فإن هذا

الأخير يظل، بصفة مستبعدة، خاضعا لوزن النماذج الثقافية الملقنة. قد يمنح مستوى الأب التعليمي، متظافرا مع المحفزات المدرسية وغير المدرسية، فرصة لإيضاح مسار اختيار الطالبات وما يقرن به من نماذج سوسيو–ثقافية.

جدول رقم 38: توزيع الطلبة حسب الانتماء الجنسي، المحفزات ومستوى تعليم الأب.

المحفزات / مستوى تعليم الأب	المحفزات المدرسية						المحفزات غير المدرسية						مجموع عام	%
	فتيات	%	فتيان	%	مجموع جزئي	%	فتيات	%	فتيان	%	مجموع جزئي	%		
بدون	12	31	07	18	19	49	14	36	06	15,4	20	51	39	100
ابتدائي	05	13,5	06	16,2	11	30	23	61	03	10,5	26	70	37	100
متوسط	04	21	04	21	08	42	11	58	00	00	11	58	19	100
ثانوي	04	31	04	31	08	61,5	05	38,5	00	00	05	38,5	13	100
عال	08	72	03	28	11	100	00	00	00	00	00	00	11	100
المجموع	33	28	24	20	57	48	53	44,5	09	7,5	62	52	119	100

مهما يكن مستوى الأب والأم التعليمي، يختار الفتيان العلوم الاجتماعية لأسباب مدرسية (بسبب المعدل المتحصل عليه في البكالوريا وتقديره)، قد يكون مستوى التعليم ذا صلة ذات مغزى في ما يخص إعطاء تفسير "مدرسي" (بواسطة محفزات مدرسية) لاختيار الفتيان. من جهتهن، تسجل الفتيات أنفسهن في العلوم السياسية لدوافع غير مدرسية (44,5%) مقابل اللاّتي يبرّرن اختيارهن "مدرسيا" (28%). إنهن يسجلن انفسهن بسبب محفزات غير مدرسية، والتي قد تدخل ضمن النظام الاجتماعي (قرار أبوي أو قرب مؤسسة التعليم من السكن الأبوي). إنهم يتصرفن على هذه الشاكلة وهذا مهما يكن مستوى الوالدين التعليمي (الأب، الأم) "ما عدا الطور المتعلق بالدراسات العليا" الذي يمثل تقريبا 10% (إذ أن 0,84% من الأمهات يتمتعن بهذه الصفة و 9,24% من الآباء تابعوا دراسات عليا)، بقية الطالبات يذكرن أسبابا غير مدرسية عند إبداء اختيارهن تجاه شعبة "العلوم الاجتماعية". بالنسبة لهذه الشريحة من الطالبات التي تمثل الأغلبية الساحقة، لا يكون لمستوى الوالدين التعليمي (الأب–الأم) تأثير ذو مغزى على انخراط الفتيات في العلوم الاجتماعية، وعليه، يمكننا أن نستنتج بأنه مع تساوي مستوى تعليم الوالدين، تكون الفتيات أكثر تسجيلا في العلوم الاجتماعية مقارنة بالفتيان. تفضل الطالبات العلوم الاجتماعية لكونهن "فتيات ينتمين إلى عائلاتهن". إن المحفزات غير

المدرسية (قرار أبوي، القرب من المسكن العائلي وترسخ روح التضامن العائلي فيهن) أساس الاختيار الأنثوي وقد تكون صادرة عن نظام قيمي، الفاعلان فيه العائلة والفتاة. هكذا، نجد ملامح تنشئة اجتماعية أعيد تفعيلها حيث يكمن الجوهر في نقل المعايير والقيم التي تضفي مسحة من القداسة على الروابط الاجتماعية المميزة للفئة الابتدائية ("العائلة").

بعد هذا ولنختم هذه الفرضية الأولى، كنا نتمنى أن نعمد إلى مزيد من التنقيب لإدراك ما تمّ بلوغه من مستويات النضج بعد الانتهاء من اختيار شعبة الدراسة.

فعلاً، أدى بناء الانشغال المشار إليه إلى وضع الجدول التالي (رقم 39) لكي نقف على كيفية اشتغال أحد المؤشرات المتعلقة بقدرة الاقتناع المتحمّلة بعد اختيار شعبة الدراسة. يتعلق الأمر، والحال هذه، بالاقتناع الذي يبْديه الجمهور الطلابي تجاه اختياره.

جدول رقم 39: توزيع الطلبة حسب اقتناعهم بالشعبة الدراسية وحسب انتمائهم الجنسي

القناعة / التعداد حسب الجنس	مقتنع	%	غير مقتنع	%	المجموع	%
فتيات	48	55,80	38	44,20	86	100
فتيان	27	81,80	06	18,20	33	100
المجموع	75	63	44	37	119	100

هناك ظاهرة يجبُ أن تسْترعي الانتباه: يبدو الجمهور الطلابي (فتيات وفتيان)، باستثناء الدوافع المفترضة، مقتنعًا في ما يتعلق بشعبة الدراسة (العلوم الاجتماعية).

تمامًا مثل الفتى، تتحمّل الفتاة تبعات اختيارها بكل مسؤولية. مضافًا إلى الجدول ذي الطابع نفسه (الجدول رقم 23)، يثمّن الجدول رقم 39 "النضج" الذي بلغتهُ إلى حدّ الساعة طالبة العلوم الاجتماعية. بتحليها بهذا الأخير، تبدو الطالبة وكأنها تعطي برهانا على الاعتدال والحكمة وتظهر تصرفًا "راشدًا" دون أن تتخلّى عن النماذج السوسيو–ثقافية الأبوية (بالنسبة إلى الجداول التوضيحية الأخرى المتعلقة بدخول النظام الجامعي، عمومًا، وعند اختيار شعبة الدراسة، خصوصا).

سيثمّن الجدول التالي أثر "المعياري" وما يضمّ من نماذج سوسو–ثقافية أبوية. لهذا، رأينا من الملائم إقامة علاقة بيْن القناعات المذكورة التي أظهرها الطلبة (فتيات وفتيان) بعد القيام باختيارهم النهائي، وبيْن المحفزات التي سبق أن طبعتْ سلوك الجمهور الجامعي.

جدول رقم 40: توزيع الطلبة حسب اقْتناعهم بعد الاختيار النهائي لدراساتهم، حسب محفزاتهم وحسب انتمائهم الجنسي

التعداد	المحفزات المدرسية		مجموع جزئي	محفزات غير مدرسية		مجموع جزئي	مجموع عام	%
	مقتنع	غير مقتنع		مقتنع	غير مقتنع			
فتيات	12 (%14)	21 (%24,40)	33 (%38,40)	36 (%42)	17 (%19,80)	53 (%61,66)	86	100
فتيان	20 (%61)	04 (%12)	24 (%73)	7 (%21)	02 (%6)	09 (%27)	33	100
المجموع	32 (%27)	25 (%21)	57 (%48)	43 (%36,13)	19 (%15,96)	62 (%52)	119	100

لننوّه، بدءا بأن نسبة المقتنعين باختيارهم كانت تقدر بـ63% (أنظر الجدول رقم 39) على تعداد إجمالي بلغ 119 طالبا، عن ملاحظة المقتنعين وغير المقتنعين، موزعين حسب انتمائهم الجنسي ومحفزاتهم المدرسية وغير المدرسية لكون هذه الأخيرة ذات طابع اجتماعي لأنها تحوصل "رغبات الوالدين" المكانة التي تحتلها النماذج السوسيو–ثقافية والمعيارية بوصفها دوافع لدى الفتيات. هكذا إذن، إذا تفضل 42% من الطالبات بإظهار نوع من الاقتناع تجاه شعبة الدراسة المختارة، فإن هذا يرجع، أولا، لا إلى المحفزات المدرسية لكن بالأحرى إلى محفزات ذات طابع اجتماعي. بالمقابل، يبدو أن الفتيان يعبرون عن اقتناعهم لأسباب مدرسية أكثر منها اجتماعية (61%) (أنظر جدول رقم 27) الأمر الذي يدفعنا إلى أن نعيد التأكيد بان النماذج السوسيو–ثقافية التي توافق النظام المعياري والتي تحيل إلى الشعور بالانتماء إلى الفئة العائلية، إضافة إلى هبة تضامنية تجاه هذه الأخيرة (العائلة)، هي حكر على الطالبات. قد يكون هذا الأمر، على كل حال، ثابتا تتسم به الفتاة في هذا المستوى في بحثنا.

على سبيل التلخيص، يمكننا، بالاعتماد على الجداول الموضوعة إلى حد الآن، أن نذهب إلى أن طالبة العلوم الاجتماعية تتميز، عند دخولها النظام الجامعي بـ:

– أداء مدرسي يفوق المعيار المطلوب (حوالي 55% يدخلن النظام الجامعي في "سن مقدمة").

– استقلالية نسبية في اختيار شعبة الدراسة (حوالي 54% ملأن استمارة التسجيل دون مساعدة "شخص ثالث").

– شعور بالرضا يتم إبداؤه عن طيب خاطر تجاه العلوم الاجتماعية.

– في هذا الصدد حوالي 56% منهن يبدين اقتناعا واستعدادا لتحمل المسؤولية في ما يخص اختيار الشعبة الدراسية، ما يدفع الطالبة إلى إظهار "سلوك راشد".

موازاة مع هذا، يبدو أن هذه المواصفات التمييزية التي تخص الطالبة لا تستثني بعدا اجتماعيا تتضح ضمنه مراجع دلالية سوسيو–ثقافية "ملقنة" من قبل تدخّل الفئة العئلية التي تنتمي إليها الطالبة.

حين تضاف إلى الملامح التمييزية المشار إليها سابقا، فإن هذه المراجع الدلالية السوسيو – ثقافية التي تستلهمهما الطالبة، تعاود الظهور بالأشكال التالية:

– في استمارة التسجيل التي تسمح بدخُول الجامعة رأسًا واختيار الشعبة تستلهم لطالبة أيضا من اللجوء إلى التعاون الأبوي. يقوم الجمهور الأنثوي بهذا بنسبة 37% بعد إبداء شيء من الابتعاد عن العالم الأبوي. (يأتي هذا التعاون في المرتبة الثانية بعد ملء الاستمارة المذكورة "على انفراد")؛

– كما أن الفتيات يبرّرن اختيارهن العلوم الاجتماعية لاعتبارات تتعلق بالقرب من مكان السكن العائلي بنسبة تكاد تكون متساوية مع تلك المتعلقة بالشروط الإدارية الخاصة بالتسجيل (37,20% منهن يقمن باختيارهن بسبب "قرب المؤسسة الجامعية" في حين أن 38,4% منهن يقمن بذلك لاعتبارات إدارية.

– تظل محفزات الفتيات للعلوم الاجتماعية مطبوعة بمراجع دلالية أبويّة (61,60% يملْن إلى العلوم الاجتماعية بسبب محفزات غير مدرسية، هذه التي تحيل إلى "الرغبات الأبوية" و"القرب من موقع الإقامة العائلية" مقابل 38,40% اللاتي يبرّرْن اختيارهم بدوافع مدرسية)؛

– إن هذا "القرب"، الذي يعتبر نظريًا، ميلا إلى عدم الإخلال بالتضامن العائلي، يُعاد عن طريق نسبة الفتيات أصيلات عنابة والولايات القريبة (حوالي 75% منهن قادمات من هذه الولايات)؛

– كما تظهر المراجع الدلالية الاجتماعية التي قد تطبع مسار الفتاة الجامعي بالانشغال الأبوي باختيار شعبة الدراسة بسبب المدة المخصصة (إن هذا الانشغال بالغ الصرامة في ما يخصّ مدة الدراسة. إنهُ ملازم لـ"قرب" مكان الإقامة العائلية المذكورة سابقًا). يتم اللجوء إلى الآفاق المهنية في آخر المطاف.

– ليس للاعتبارات السوسيو –اقتصادية وتلك المتعلقة بمستويات تعلم الآباء سوى أثر ضئيل مقارنة مع الاعتبارات السوسيو – ثقافية التي تضم تلك المرتبطة بالتضامن العائلي.

على إثر هذه الصورة التي رسمناها، قد نميل إلى القول، طبقا للفرضية التي انطلقنا منها، بأن لجمهور الطلابي (الفتيات) يظل، ضمن الحدود المذكورة، راشدًا، كما يظل، في الوقت ذاته متضامنًا تجاه كل ما يتعلق بالعائلة.

في هذا المستوى، الذي يخصّ دخول النظام الجامعي، قد نميل إلى القول بأن الأنا الذي يميّز الفتيات هو "أنا – راشد" متظافر مع "أنا – معياري" وأبوي.

نتيجة لهذا، لا تخلو السلوكات الجامعية المتبناة عند دخول النظام الجامعي (خلال اختيار شعبة الدراسة) من مراجع سوسيو –ثقافية تنتمي في آخر المطاف، إلى الإطار المرجعي السوسيو– ثقافي الراسخ و"الملقّن" مسبقًا.

لنكتف بوقفة على مستوى العلاقة بالدراسات لكي نقف على اشتغال "الأنا الراشد المصاب بعدوى الأنا الأبوي" ولكي نختبر هذا الأنا الذي يطبع تمشي الطالبة في مسارها الجمعي.

2-2- الفرضية الثانية: "الأنا لراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" خلال الدراسات

في معْزل عن الدور المحتمل لـ"القرب" الذي قد توافق عليه الفتاة كثر من الفتى، كنا نتمنى أن نطّلع بمزيد من القرب على أسباب مشاعر الاقتناع وعدم الاقتناع هذه تبعًا لاختيار شعبة الدراسة والتي يتمّ نقلها على مستوى الدراسات. قد يتعلق الأمر إجمالاً، بالإطلاع على العقلية التي تواكب الجمهور الطلابي خلال دراساته.

جدول رقم 41: توزيع الطلبة حسب أسباب اقتناعهم تجاه دراساتهم وحسب انتمائهم الجنسي

أسباب الاقتناع / التعداد حسب الجنس	دراسات في مدة قصيرة	%	تنوّع وثراء المقاييس المدرسية	%	آفاق سوسيو– مهنية واضحة	%	المجموع	%
فتيات	13	27	20	42	15	31	48	100
فتيان	03	11	06	22	18	67	27	100
المجموع	16	21	26	35	33	44	75	100

يثمّن الجدول أعلاه، الانشغال السوسيو – مهني بوصفه مصدرًا لاقناع الطلبة (فتيات + فتيان) بدراساتهم (44% على تعداد يقدّر بـ 75 طالبًا مقتنع). حين يُنظر إليه على ضوء متغيّر "الجنس"، يبدو هذا الانشغال أكثر رسوخًا لدى الطلبة الفتيان منهم لدى الفتيات. لدى 42% من هؤلاء يكون المصدر الأساسي للاقتناع المعبّر عنه من طرف الفتيات سبب بيدغوجي (مرتبط بتنوع وثراء المقاييس المدرّسة). في هذا السياق، يجدر التنْويهُ إلى أنهُ قدْ يبدو أن عزوف الفتيات النسبي (مقارنة بالفتيان) عن ابداء الانشغال السوسيو –مهني يؤكد من جديد وزن الأحكام الاجتماعية المسبقة الملقنة، هذه التي قد تدخل ضمن النظامين الثقافي والمعياري السائدين في مختلف الفضاءات الاجتماعية والتي تحدّد الموقف من الشغل بوصفه "حكرًا" على الرجال. إنها، على كل حال، ثابتة، تتم مواهجهتها، مسْبقًا، سواء تعلق الأمر بالفتيات اللاتي أبدين شيئا من الندم على التسجيل في العلوم الاجتماعية أو الطالبات الراضيات عن كونهن في هذه الشعبة.

علاوةً على الحوافز المتعلقة بالطلبة المقتنعين بدراساتهم، يتعيّن علينا مساءلة متغيّر "مضاد" لذلك الذي تناولناهُ سابقًا. سيتعلق الأمر، هذه المرة، بالأسباب التي أدّتْ إلى عدم اقتناع الجمهور الطلبي بدراساته.

جدول رقم 42: توزيع الطلبة حسب أسباب عدم اقتناعهم تجاه دراساتهم وحسب انتمائهم الجنسي

أسباب الاقتناع / التعداد حسب الجنس	مدة الدرسة مفرطة	%	عدد المقاييس مفرط	%	آفاق سوسيو– مهنية غامضة	%	المجموع	%
فتيات	11	29	16	42	11	29	38	100
فتيان	01	17	01	17	04	66	06	100
المجموع	12	27	17	39	15	34	44	100

يغدو الطلبة (الفتيان) أسباب عدم اقتناعهم بدراساتهم، أوّلاً، إلى عدم وضوح الآفاق السوسيو –مهنية التي قد تطبع الدّراسات في هذه الشعبة حسب اعتقادهم. الأمر الذي قد يدفع إلى الاعتقاد بأن ما يجلب الطلبة أكثر هو الغاية المهنية التي يتعين أن تكون أكثر وضوحًا أو أن تكون على الأقل أكثر رسوخًا. إنه، على كل حال، الانشغال المهيمن والعقلية التي يتسلح بها الفتيان، تأكيدًا لما ورد في الجدول رقم 40. لدى الفتيات، يتأخر هذا الانشغال السوسيو –مهني لصالح أسباب بيداغوجية. فعلاً، فعلى تعداد الفتيات اللاتي أبدين عدم الاقتناع بدراستهن، فإن 42% منهن يقدمن مبرّرًا متعلقًا بالعدد المفرط للمقاييس المدّرسة.

هل يمكننا، سواء كنا على صواب أو على خطإ، أن نخمّن حدوث تداخل بين الأحكام، الاجتماعية المسبقة التي عنها ينجرّ هذا الصنف من مواقف العزوف؟ إن نسبة الطالبات اللواتي يتوخين هذا النوع من السلوك تمثل 71% من غير المقتنعات لأسباب تتعلق بالمدة المفرطة للدراسات (29%)، وكذلك، بعدد المقاييس المدّرسة المعتبر مفرطًا (42%). إن هذه الأحكام الجتماعية لمسبقة الملقّنة في مختلف الأوساط الاجتماعية، ولا سيّما الوسط العائلي، تقوم مقام معايير اجتماعية وتنحو إلى كتم صوْت الانشغال المهني أساس هذا الاتجاه المتمثل في عدم الاقتناع. في مستوى نظري، يشبهُ اتجاه الانسحاب هذا مسار"الإقصاء الذاتي" الموظف من قبل بيار بورديو ونوال بيسيري[1]. إنه، على كل حال، أمر ثابت نجده لدى الفتيات المقتنعات بدراساتهن كما نجده لدى الفتيات غير المقتنعات. إجمالاً، ثمّ بعد ذلك توظيف هذا المؤشر المذكور لاختبار العقلية التي قد تحدّد، في نسبة عريضة، الميل والحماس اللذين تثيرهما دراسة العلوم الاجتماعية. في هذا المستوى المرتبط بالعلاقة مع الدّراسات، كنا نتمنى قياس أثر هذه العقلية بإدراج "حكم" الطلبة على التنظيم المسيّر للمواظبة خلال الدراسات.

جدول رقم 43: توزيع الطلبة حسب الحكم على نظام المواظبة وحسب الانتماء الجنسي

الحكم المطلق / التعداد	مكره	%	عادي	%	غير مكره بالمرة	%	المجموع	%

[1]– إذ تم تداول "Auto-élimination" بكثرة في سوسيولوجيا التربية لبيار بورديو Bourdieu (P.) في "La reproduction" مرجع سابق وفي "Les inégaux ou la sélection universitaire" لنوال بيسيرس Bisseret (N.) (مرجع سابق).

حسب الجنس								
فتيات	21	24,40	53	61,60	12	14	86	100
فتيان	04	12,10	15	45,40	14	42,40	33	100
المجموع	25	21	68	57,14	26	21,90	119	100

عند قراءة هذا الجدول، يبدو أن أكثر من 75% من الفتيات يطلقن حكما إيجابيًا على النظام المسيّر لمواظبة الطلبة (61,60% يجدنهُ عاديًا، في حين أن 14% يجدنهُ غير مكره بالمرة). من الواضح أن الفتيات قد يبدين كثيرًا من الميْل تجاه دراساتهن تمامًا مثل الفتيان (75% من الفتيات ذوات موقف إيجابي و88% من الفتيان كذلك). يتعيّن تقريب هذه النتيجة من العقلية التي يبديها الطلبة تجاه دراسة العلوم الاجتماعية (النسبة المائوية للمقتنعات مرتفعة) كما يُظهره الجدولان 39 40.

في نفس الاتجاه، كنّا نتمنى معاينة أثر الأحكام المطلقة على نظام المواظبة على "حضُور" و"غياب" الطلبة وما يذكرون من أسباب، لا سيما عند تغيّبهم.

جدول رقم 44: توزيع الطلبة حسب مواظبتهم وحسب الجنس

غياب / التعداد / حسب الجنس	نعم	%	لا	%	المجموع	%
فتيات	23	26,70	63	75,29	86	100
فتيان	06	18,20	27	81,80	33	100
المجموع	29	24,40	90	75,60	119	100

يعبّر هذا الجدول رقم 44 عمّا ورد في الجدول رقم 43 ويردّده. نظرًا لارتفاع نسْبة الطلبة ذوي الحكم الإيجابي تجاه نظام المواظبة (79% ذوو حكم إيجابي: 57,14% + 21,90%)، قد يكون لهذا الحكم المعبّر عنهُ أثرٌ سلبي على "الغيابات" المذكورة في الجدول رقم 44. بالفعل، يشير هذا الجدول إلى أن حوالي 76% من الطلبة (فتيات

وفتيان) قد لا يتغيّبون، في حين أن نسبة الذين يؤكدون أنهم يتغيّبون (فتيات وفتيان) تجاوزت 24%.

علمًا بأن الأسباب المعلنة هي تلك المعبّر عنها في الجدول رقم 45

جدول رقم 45: توزيع الطلبة حسب أسباب غياباتهم وحسب الجنس

أسباب الغيابات / التعداد حسب الجنس	زيارات عائلية	%	أسباب شخصية	%	تعب بعد جهد مبذول	%	المجموع	%
فتيات	10	43,50	05	21,70	08	34,86	23	100
فتيان	01	16,70	02	33	03	50	06	100
المجموع	11	38	07	24	11	38	29	100

تذكر "الزيارات العائلية" تمامًا مثل "التعب بعد الجهد المبذول" إثر أسبوع من العمل بوصفها أسباب الغيابات المتكرّرة خلال الحصص البيداغوجية. إجمالا، تخصّ الظاهرة الفتيات والفتيان. حيث ينظر إليهن من زاوية انتمائهن الجنسي، تبرّر الفتيات غياباتهن بالزيارات العائلية (43,50%) في حين تكون النسبة أقل بوضوح لدى الفتيان (16,70%). لدى هؤلاء (الفتيان) تكون الأولوية لتبرير الغيابات بأسباب شخصية. لدى الفتيات، تعيد الزيارة العائلية (نهاية الأسبوع) تأكيد إرادة إدامة الروابط الاجتماعية مع فئة المنشأ الاجتماعي: العائلة. قد تتعلق الظاهرة بالطالبات أصيلات الولايات البعيدة نسْبيًا عن عنابة (موقع توفّر الدراسات).

توضّح ملاحظة الجدول رقم 27 المتعلق بالأصل الجغرافي النسب المتقاربة بين الطالبات أصيلات الولايات البعيدة (حوالي 26% من الفتيات أصيلات سكيكدة، سوق أهراس وتبسة) والطالبات اللاتي يعترفن بالتغيّب نهاية الأسبوع (حوالي 27%). بعيدًا عن البعد المتعلق بالأصل الجغرافي، يجب التذكير بأن الارتباط بالعائلة الملقن منذ الطفولة يظل بلا شك دليل عرفان وإشارة قوية لدى الفتيات. إن الأمر يتعلق، على كلّ حال، بفرصة اجتماعية حيث تعيد الفتاة، في إطار مسار التماهي، تشغيل وتنشيط عناصر

تنْشئة سوسيو–عائلية ضمْن فضاء جامعي جُعل، أساسًا، لنشر صفات تنْشئة اجتماعية ثانوية.

لقد مكّن طرح سؤال حول عدد المقاييس المدّرسة في الجذع المشترك وفي الاختصاصات من استنباط عدة معلومات عن تصوّر الطلبة (فتيات وفتيان) لدراساتهم.

جدول رقم 46: تعداد الطلبة حسب انطباعاتهم حول عدد المقاييس المدرّسة في الجذع المشترك وفي الاختصاصات

التعداد	جذع مشترك					مجموع جزئي	تخصصات					مجموع جزئي	المجموع العام
	مفرط	متوسط	عادي	قليل	قليل جدا		مفرط	متوسط	عادي	قليل	قليل جدا		
فتيات	23 (%43)	09 (%17)	14 (%26)	05 (%9)	03 (%5)	54 (%100)	06 (%19)	05 (%15,5)	02 (%6)	14 (%44)	05 (%15,5)	32 (%100)	86 (%100)
فتيان	08 (%41)	02 (%11)	05 (%26)	02 (%11)	02 (%11)	19 (%100)	0	0	01 (%7)	05 (%36)	08 (%57)	14 (%100)	33 (%100)
المجموع	31 (%42)	11 (%15)	19 (%26)	07 (%10)	05 (%7)	73 (%100)	06 (%13)	05 (%15)	03 (%7)	19 (%41)	13 (%28)	46 (%100)	119 (%100)

ليس الانطباع تجاه عدد المقاييس المدرسة في العلوم الجتماعية موحّدًا. يرى الطلبة تماما كالطالبات أن الجذع المشترك كثير المقاييس المدّرسة (43% من الفتيات مقابل41% من الفتيان يصدرون هذا الانطباع). هل يمكن القول بأن الجذع المشترك الذي يغلب عليه الطابع النظري، قد يكون سببًا موقفًا كهذا؟

بعكس الجذع المشترك، فإن الاختصاصات المدّرسة في السنة الثالثة تسمح بظهور آراء تكاد تكون متطابقة بين الفتيات والفتيان. يرى هذان الصنفان من الطلبة أن عدد المقاييس في الاختصاص أقل ممّا يجب. وعليه، يتعيّن أن نُنوّه بأن هذا العدد، حين يُنظر إليه حسب الانتماء الجنسي، يظل "قليلا" و"قليلا جدا" بنسبة حوالي 60% لدى الفتيات، في حين تبلغ 93% لدى الفتيان. قد يكون أفق توقع الشغل، الذي يبدو أكثر جلاءً في الاختصاصات، مصدر هذا الانشغال المهيمن لدى الفتيان والفتيات على حد سواء. يصدر إدراك هذا العدد من المقاييس، الذي يعتبر قليلا، للحكم على مرحلة "الاختصاصات"، أي على مقربة من انتهاء الدراسة الجامعية وإطلاق المشاريع السوسيو –مهنية. نتيجة لهذا، يُنظر إلى العلوم لاجتماعية لا بوصفها جملة من المعارف النظرية تكفي في حدّ ذاتها (وهي حال الجذع المشترك)، بل إنها، بالأحرى، جملة، من الموارد

والفرص التي من المهم إثراؤها مع اقتراب الحياة المهنية. قد يتعلق الأمر هنا بإرهاصات التطلعات الترقوية التي تحذو الفتيات تمامًا كالفتيان رغم اختلاف نسب المواقف المعبّر عنها (93% لدى الفتيان مقابل 60% لدى لفتيات). إجمالا، يشير هذا الأمر إلى أن العلوم الاجتماعية تبدو أكثر جاذبية في المرحلة حيث يكون الطالب خاضعا للتخصص. إن أفق العمل يوصفه ملازما للمرحلة الثانية من التكوين، مثار انشغال الولع الواجب إبداؤه تجاه هذه الأخيرة (المرحلة الثانية من التكوين). يبدو أن تطلعات الطلبة قد تدفع إلى الواجهة انطباعات، بتحفّظ، حيث الأولية تكون في توافق مع المقصد المهني.

هكذا، قد تكون العلوم الاجتماعية، مرغوبا فيها في مرحلتها "التخصصية" بحيث تلبي هذه التطلعات بصفة أفضل. في ذات الأفق "العلاقة بالدراسات" و"كيفيات إدراك الطلبة لما يتقون من تعليم في الجذع المشترك وفي التخصصات"، حرصْنا على ملاحظة اتجاه الجمهور الطلابي من حيث رغبته، وعلى احتمال إثراء وإعادة النظر في التعليم في الجذع المشترك والتخصصات، ستحاول الجداول التالية أن تلقي شيئا من الضوء على الاتجاهات المذكورة.

جدول رقم 47: تعداد الطلبة حسب إعادة النظر المرغوب فيها في الجذع المشترك والتخصصات حسب الانتماء الجنسي.

إعادة النظر في الجذع المشترك والتخصصات / التعداد حسب الجنس	جذع مشترك	%	تخصصات	%	المجموع	%
فتيات	15	17	71	83	86	100
فتيان	02	6	31	94	33	100
المجموع	17	14	102	86	119	100

يمثل الجدول أعلاه عقلية الطلبة (فتيات وفتيان) خلال الدراسات. ما تم تأكيده سابقًا في الجداول المتعلقة بـ"الرضا باختيار العلوم الاجتماعية" والجداول المتعلقة بحالات "الاقتناع" و"عدم الاقتناع" عند اختيار شعبة الدراسة المذكورة وخلال الدراسات. قد يحدث

نوع من الاجماع حول الرغبة في إعادة النظر في الجذع المشترك والتخصصات. فبالفعل، ترغب الفتيات تمامًا كالفتيان في إعادة النظر في البرامج في الأطوار المذكورة.

إنّ الأمر البارز هو كون نسبة الذين قد يرغبون في مثل إعادة النظر هذه أقل شأنًا في الجذع المشترك مقارنةً مع أولئك الذين يفضلون أن يحدث هذا في التخصصات (14% من الفتيات والفتيان يوافقون على إعادة النّظر في الجذع المشترك مقابل 86% للتخصصات). تظل الرغبة في إعادة النظر في التعليم في الجذع المشترك ضعيفة نسبيًا. وفي المقابل، فإن الطابع التطبيقي المميّز للتخصصات والميل إلى رفع هذه الأخيرة إلى مصاف المعارف النفعية يدفعان الفتيات وكذا الفتيان نحو هذا الاختيار. نظرًا لكثرة الطلبة الذين يرغبون في إعادة النظر هذه، تبدو سنة التخصص (السنة الثالثة) أكثر إثارة للحزم والاهتمام سواء لدى الفتيات أو لدى الفتيان. علمًا بأن هذا الاهتمام يزداد حدةً حين يتعلق الأمر بالمرحلة النهائية للتكوين (في الليسانس) المخصصة لتحضير الطالب مهنيًا للحياة العملية. عند اقتراب الاستحقاق المعلوم، يظهر الطالب مزيدًا من الاهتمام والحماس. هكذا، إذا كان الطلبة يبدأون مسارهم في العلوم الاجتماعية باهتمام نسبي في الجذع المشترك، فإن هؤلاء (الطلبة فتيات وفتيان) أكثر صرامة وأكثر تطلّبًا في ما يتعلق بجودة التكوين المقدم في التخصص. ويظل الأمر ثابتا على إدراك يحدّ مجال العلوم الاجتماعية، هذا المجال الذي يُستحسن أن يخضع لمقتضيات "تخصص –مفرط".

إن الالتزام والتحمس البادليين في مرحة التخصّص (إذْ أن هذه الأخيرة ترسم ملامح الحياة المهنية) بارزان في انعكاس لرغبة الفتيات والفتيان في إعادة النظر في الجذع المشترك (بدرجة أقل)، وبأكثر حدة، في التخصص.

في الحالة التي تهمّنا، قد يتعلق الأمر بتمهيد لانطلاق الطموحات السوسيو – مهنية والطالب على مقربة من مغادرة النظام الجامعي.

يجب أن ندرك، في ذات الأفق، اقتراحات إثراء برامج التعليم في الجذع المشترك وفي التخصصات بإذماج مقاييس جديدة في الطورين المذكورين.

جدول رقم 48: تعداد الطلبة حسب المقاييس المقترحة في الجذع المشترك والتخصصات حسب الانتماء الجنسي.

أ- الجذع المشترك:

المقاييس المقترحة	فتيات	%	فتيان	%	المجموع	%
نظريات عامة	13	15,11	06	18,20	19	16,00
منهجية	8	9,30	14	42,42	22	18,00
لغات أجنبية	14	16,27	06	18,20	20	17,00
لا شيء	51	59,30	07	21,20	58	49,00
المجموع	86	100	33	100	119	100

يتعين، بدءا، التنويه بقلة التحمّس لادماج مقاييس جديدة في الجذع المشترك. يظهر الجدول المنجز لهذا الغرض أن 59,30% من الفتيات لا يرغبن في إضافة أية مقاييس جديدة في هذا الطور من التكوين، مقابل 21,20% من الفتيان. يجب ربط انعدام المقاييس المقترحة بالرأي القائل أن عدد المقاييس المدّرسة في الجذع المشترك مفرط (مقاييس تناولها الجدول رقم 46). يثبت هذا الأمر، بوضوح، قلة الاهتمام بالسنة الثانية (جذع مشترك)، المخصصة، فعلا، لمعارف نظرية ومنهجية.

ب) التخصصات: تعداد الطلبة حسب المواضيع المقترحة في التخصصات وحسب الانتماء الجنسي.

المقاييس المقترحة	فتيات	%	فتيان	%	المجموع	%
العائلة	22	26	00	00	22	18,50
الشباب	17	20	09	18	27	22
المراة	17	20	03	9	20	17
الطفولة	11	13	04	12	15	13
التربية	10	12	05	15	15	13
الصحة	05	6	04	12	09	7,50
الجمعيات	02	2	02	6	04	3
المؤسسة الصناعية	–	–	05	15	05	4
الصحافة	02	2	01	3	03	2

لا شيء	–	–	–	–	–	–
المجموع	86	72	33	28	119	100

نظرا لعدد المواضيع المقترحة، يبدو أن سنة التخصصات تبعت في الفتيات والفتيان على السواء مزيدا من التحفز والاهتمام. ويزداد هذا الاهتمام قوة لكون الأمر يتعلق بالمرحلة الأخيرة المخصصة لتحضير الطالب مهنيا ليواجه الحياة العملية. حين تُقارن بالجذع المشترك، تتميز سنة التخصص بتضاعف عدد المواضيع التي يُرغب في إدراجها لسد نقص ملاحظ لجعل التعليم المقدم أكثر "دسامة"، هذا التعليم الذي لا يحقق سوى قليل من الجذب.

عند مقارنة الاقتراحات الصادرة عن الفتيات والفتيان، نتمكن من تحديد ملمح أولي للطموحات الكفيلة بان تكشف لنا مراكز اهتمام أولئك وهؤلاء. تتعلق اقتراحات الفتيات، حسب نظام الأولوية، بـ"العائلة" وكل ما يوكل لها من صلاحيات ("الطفولة"، "المراة"، "التربية"، التي تمثل لوحدها أكثر من 90% من الإضافات الموضوعاتية المقترحة).

لدى الفتيات، يتعلق الأمر، بالأحرى، بالمؤسسة الصناعية في نفس أهمية التربية (30%) وهما الموضوعان اللذان يستقطبان أهمية الفتيان. قد يتعلق الأمر بما يشبه خطا فاصلا شبيها بذاك المتعلق بتقسيم المهام ضمن العائلة، ويجب هنا التذكير بأن هذا التقسيم قام على الانتماء الجنسي، حين يعاد تفعيل هذا الخط الفاصل، يصبح معيارا اجتماعيا يتعين إعادة استثماره بإضفاء مزيد من التأكيد عند اقتراب نهاية الدراسات. يعني هذا أن الاقتراحات الأنثوية شاهدة على الاهتمام الذي يمنح لمسألة الفئة العائلية وللدعائم الكفيلة بإعادة إنتاجها.

بفضل الإضافة الموضوعاتية المتمحورة حول "الشباب"، "المراة"، "الطفولة" و"التربية"، إجمالا، قد يتعلق الأمر بالنسبة للفتاة (إمراة المستقبل)، بتبنّي المعيار الاجتماعي الذي يمس التضامن التلاحمي، الذي وفي مستوى نظري، قد يذكرنا بذاك الذي ورد في دراسات غي باجوا Bajoit (Guy).[1] بالفعل، وعلى مقربة من الاستحقاق المهني، يبدو أن الفتيات يستعجلن التمتع بمركز سوسيو–مهني ما. يوضع هذا الأخير

[1] - Bajoit (G.) : Sociologie relationnelle (مرجع سابق).

في الواجهة حتى قبل انتهاء الدراسات. قد يشبه ديناميكية التماهي والاعتراف بكونها عضوا من العائلة وقد ينخرط فيها. إن الفتاة ملزمة، في دراستها في حد ذاتها، بأن تعيد التعبير عن هذا المعيار الاجتماعي (المكتسب بواسطة التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة المبكرة) الذي يمثل حجر الزاوية لعلاقات اجتماعية دائمة.

إن المعيار الاجتماعي، الذي عاد إلى البروز، أساس أفق اجتماعي يوفِّق بين مشروع المحافظة على الفئة العائلية، فئة المنشأ لكونها مصدر الأدوار الاجتماعية الملقنة.

ستحاول الجداول، التي ستتناول تصنيف المواضيع المفضلة خلال أشغال البحث، أن تزيد توضيحا الفكرة المرتبطة بمراكز الاهتمام المذكورة سابقا.

جدول رقم 49: تصنيف المواضيع المفضلة حسب الأولوية والتي كانت محل بحث حسب الانتماء الجنسي للطلبة.

أ) الفتيات:

المواضيع	الأولوية الأولى	%	الأولوية الثانية	%	الأولوية الثالثة	%	الأولوية الرابعة	%	مجموع النسب
المرأة	16	19	16	19	14	16,30	09	11	16,32
الطفولة	18	21	18	21	14	16,30	18	21	20
التربية	22	26	14	16,30	15	17,40	12	14	18
العائلة الجزائرية	15	17	18	21	16	18	23	27	21
الشغل	06	07	09	10,5	09	10,50	10	12	10
المؤسسة الجزائرية	05	06	07	08,13	07	08,13	08	09	08
التغيير الاجتماعي	03	03	03	03	06	07	04	05	4,5
مختلفة	01	01,10	01	01,10	05	06	02	02	2,55
المجموع	86	100	86	100	86	100	86	100	100

في ترتيبها حسب الأفضلية والمتعلق بالمواضيع المعالجة في إطار مختلف أمالهن، تثمن الفتيات، حسب نظام الأهمية، العائلة الجزائرية (21%)، الطفولة (20%) التربية (18%) والمراة (16,32%)، إنها، إجمالا، العناصر التي تتمحور حولها نشاطات العائلة. تمثل لوحدها أكثر من 57% من المواضيع التي أخضعت للتصنيف. يثبت هذا الأمر ميل الفتيات إلى كل ما يمسّ بصلة إلى الحياة العضوية للفئة العائلية. لقد كانت هذه الأخيرة (الفئة العائلية) وستظل البوتقة التي تنشط فيها جملة من المسارات الاجتماعية مثل التربية، الطفولة إضافة إلى المرأة والأدوار الاجتماعية المسندة والموزعة حسب منطق خاضع للإنتماء الجنسي.

إن هذا الاهتمام بكل ما يتعلق بالعائلة مدعم بعدد المرات التي فضلت فيها الفتيات الموضوع المتعلق بهذه الهيئة الاجتماعية (العائلة). هكذا إذن، وحين يقارن بالمواضيع الأخرى البارزة بين المواضيع المذكورة، ثم تفضيل موضوع "العائلة الجزائرية" 72 مرة مقابل 68 مرة لموضوع "الطفولة"، 63 مرة لـ"التربية" و55 لـ"المرأة في المجتمع".

يتم إسقاط وضعية المرأة بوصفها عضوا في الفئة العائلية على هيكلة الأفضليات التي تفضي إلى شكل قد يذكر بإسناد المهام مثلما جرت العادة في توزيعها ضمن العائلة.

يتعلق الأمر هنا بمعيار اجتماعي يعاود البروز ضمن الجامعة في حد ذاتها، وهو يرافق الطلبة في دراستهم.

لدى الفتيان، قد يقدم لنا إسهام الأولويات معلومات أكثر حول هيكلتها والدوافع العميقة المؤدية إليها.

ب) الفتيان:

المواضيع	الأولوية الأولى	%	الأولوية الثانية	%	الأولوية الثالثة	%	الأولوية الرابعة	%	مجموع النسب
المرأة	02	6,06	01	3,03	00	00	01	3,03	3,03
الطفولة	03	9,09	00	00	01	3,03	03	9,09	5,30
التربية	04	12	05	15,20	09	27,30	08	24	20
العائلة الجزائرية	04	12	06	18,20	06	18,20	04	12	15
الشغل	10	30	11	33,30	07	21,20	04	12	24,12
المؤسسة الجزائرية	08	24	06	18,20	07	21,20	06	18,20	20,40
التغيير الاجتماعي	02	6,06	03	9,09	02	6,06	04	12	7
مختلفة	–	–	01	3,03	01	3,03	03	9,09	3,80
المجموع	33	100	33	100	33	100	33	100	100

من ناحية الفتيان، يستقطب أفضلياتهم الشغل (أكثر من 24%) ثم المؤسسة الجزائرية (أكثر من 20%) وأخيرا التربية (حوالي 20%). لوحدهما، يشكل موضوعا "الشغل" و"المؤسسة الصناعية الجزائرية" حوالي 44% من المواضيع المفضلة. من هذا المنطلق، تدفع كل المعطيات إلى الاعتقاد بأن "الشغل" و"المؤسسة الجزائرية" يبعدان الفتيان عن المواضيع الأخرى مثل "الطفولة"، "المرأة" و"التغيير الاجتماعي".

وعليه، فإن ثنائي "الشغل" – "المؤسسة الصناعية" يكرس أفضليات تختلف عن أفضليات الفتيات بحكم منح الاهتمام للمواضيع التي تحيل إلى اهتمامات ضعيفة الصلة بالصلاحيات التي عادة ما تسند في إطار المهام السوسيو–عائلية.

خلاصة القول، قد يوجد نوع من التقسيم يمنح للانتماء الجنسي دورا حاسما: للفتيات أفضليات تتجه نحو موضوعات ذات علاقة مباشرة مع العائلة والحياة العائلية، وللفتيان موضوعات تهتم أساسا بعالم العمل والشغل (المؤسسة الصناعية). يعتبر هذا

الخط الفاصل بمثابة معيارا اجتماعيا يدعو الطالب إلى تبنّيه خلال مساره الجامعي عموما.

والنتيجة أن التفضيلات الموضوعاتية لا تستبعد أبدا إمكانيات القرب والتقارب التي تجد في التمثلات الأنثوية فرصا للرسوخ، ستكون هذه التمثلات الأنثوية المنبثقة عن الأدوار الاجتماعية الملقنة وعن المركز الاجتماعي المحدد، محل تأكيد عند اختيار الأماكن التي يتعين ان تنجز فيها التربصات التي على الطلبة الإلتزام بها.

جدول رقم 50: تعداد الطلبة حسب الأماكن المختارة لإجراء التربصات وحسب الانتماء الجنسي.

أماكن التربص التطبيقي	فتيات	%	فتيان	%	المجموع	%
مؤسسة صحية	15	17,5	03	0,09	18	15,12
مؤسسات مدرسية وحدائق الأطفال	28	32,55	05	15,15	33	27,73
مؤسسات اجتماعية: دور رعاية المسنين، مراكز رعاية الطفولة المسعفة	34	39,50	04	12,12	38	31,93
إدارات عمومية وخدمات	03	3,45	08	24,24	11	9,24
مؤسسات صناعية	04	4,65	09	27,27	13	10,92
الحركة الجمعوية	02	23,35	04	12,12	06	5,04
المجموع	86	100	33	100	119	100

بالنسبة للفتيات، تمثل المؤسسات السوسيو–تربوية، والمؤسسات الاجتماعية، مراكز استقبال الشيوخ فاقدي الرعاية والأطفال المتخلي عنهم، الأماكن المفضلة لإجراء التربصات التطبيقية، أما الفتيان، فإن خيارهم يكشف اهتماما بالمؤسسات الصناعية، والإدارات العمومية والخدمات. يتميز هذا الجدول بتأكيده ظاهرة تمّ التطرق إليها سابقا: تعيد الفتيات إظهار ميلهن إلى كل ما يمس الشأن الاجتماعي، التربية والعائلة، تمثل هذه القطاعات 89% من الأماكن حيث يتعين إجراء التربصات التطبيقية.

إن تنوّع المواقع إجراء التربص لم يؤثر بالمرة على ثبات الظاهرة الملاحظة: ظاهرة ثنائي التربية/العائلة–الشؤون الاجتماعية. يرجع هذا الأمر، بالفعل، إلى سلوك معياري يحيل إلى وزن واستمرارية الملقن سابقا ضمن العائلة، ما يسميه بورديو بيار "ألفا وأوميغا" (Alpha-oméga) الصرح الاجتماعي. لقد كشفت مساعدة شخص ساهم في تهيئة

الموقع الكفيل باحتضان الطلبة المتربصين قد ساعد في الإطلاع على الدوافع الحميمية التوافقية التي توثق الرابطة بين الطلبة وهؤلاء الأشخاص الآخرين. قد تكون هذه فرصة كفيلة بان نرى إن كان اللجوء إلى هؤلاء الأشخاص يستجيب لانفعالية او تصرف الطالب بكل "نضج"، أي دون ان يهتم بالاعتبارات الذاتية.

جدول رقم 51: تعداد الطلبة ومساعدة شخص آخر لاختيار أماكن التربص حسب الجنس.

مساعدة شخص آخر / التعداد حسب الجنس	نعم	%	لا	%	المجموع	%
فتيات	75	87	11	13	86	100
فتيان	26	79	07	21	33	100
المجموع	**101**	**85**	**18**	**15**	**119**	**100**

على غرار الفتيان، تظهر الفتيات استعدادا للجوء إلى شخص آخر قادر على اختيار الأماكن الملائمة لإجراء التربص التطبيقي. قد يظهر مبرّر اختيار هذا الشخص، بدوره، التواطؤ بل النضج بالأحرى، الذي تظهره الطالبة باختيار هذا الشخص الآخر.

جدول رقم 52: تعداد الطلبة الموافقين على الاستعانة بشخص آخر ومبرر اختياره حسب الجنس.

مبرر اختيار شخص آخر / التعداد حسب الجنس	طالب بوصفه(ها) رفيقا(ة)	%	أستاذ(ة) لصرامته(ها)	%	المجموع	%
فتيات موافقات	32	43,70	43	57,30	75	100
فتيان موافقون	11	42,30	15	57,70	26	100
المجموع	**43**	**42,60**	**58**	**57,40**	**101**	**100**

إن المعطيات المقدمة في شكل أرقام في هذا الجدول (رقم 52) تظهر ميلا إلى الأساتذة بسبب صرامتهم خلال الحصص البيداغوجية التي يتولّون مسؤوليتها. تكاد تكون هذه الظاهرة متساوية لدى الفتيات ولدى الفتيان. قد يكون هذا في نظرنا مؤشرا يظهر مستوى النضج الذي بلغه الطلبة من الجنسين. تبدي الطالبات، في هذا السياق، نوعا من النضج ونوعا من التجرّد بعيدا عن كل ذاتية تماما مثل الفتيان.

في ذات المنظور وفي ارتباط بإدراك الطلبة تجاه أساتذتهم وما بلغوه من مستويات النضج، كنا نتمنى معاينة اتجاه الجمهور الطلابي ومدى ما يشعر به من ثقة نحو الأساتذة.

جدول رقم 53: تعداد الطلبة حسب ثقتهم تجاه أساتذتهم وحسب انتمائهم الجنسي.

الثقة تجاه الأساتذة / التعداد حسب الجنس	نعم	%	لا	%	المجموع	%
فتيات	67	78	19	22	86	100
فتيان	21	64	12	36	33	100
المجموع	**88**	**74**	**31**	**26**	**119**	**100**

على غرار الفتيان، لكن بنسبة أكثر ارتفاعا، تتميز الفتيات بثقة أكثر تأكيدا اتجاه أساتذتهن. ونحن نواصل بحثنا حول العلاقة بين المتعلمين ومعلميهم، كنا نتمنى الوقوف على رأي الجمهور الطلابي في احتمال مغادرة (تغيير) أستاذ ما أو الاحتفاظ به.

جدول رقم 54: تعداد الطلبة والرغبة في تغيير أستاذ ما أو الاحتفاظ به حسب الانتماء الجنسي.

الإحتفاظ بأستاذ أو مغادرته / التعداد حسب الجنس	الاحتفاظ به	%	تغييره	%	المجموع	%
فتيات	69	80	17	20	86	100
فتيان	19	58	14	42	33	100
المجموع	**88**	**74**	**31**	**26**	**119**	**100**

يجب قبلا، التأكيد على أن جل الأساتذة يتمتعون بالحظوة لدى الطلبة. فبالفعل، وبالنظر إلى هذا الجدول، كل شيء يشير إلى أن الفتيات (80%) تمام مثل الفتيان (58%) يرفضن أي احتمال لتغيير أستاذ ما.

ولكون نسبة الطلبة الذين يثقون في أساتذتهم تقدر بـ74% (فتيات + فتيان)، رأينا من واجبنا استكشاف الدوافع المتعلقة باحتمال تغيير أستاذ ما أو الاحتفاظ به.

جدول رقم 55: تعداد الطلبة حسب أسباب الاحتفاظ بالأساتذة وحسب الانتماء الجنسي.

أسباب الاحتفاظ به / التعداد حسب الجنس	لجديته وصرامته	%	لنصائحه الحصينة	%	المجموع	%

فتيات	59	86	10	14	69	100
فتيان	12	63	07	37	19	100
المجموع	**71**	**81**	**17**	**19**	**88**	**100**

يؤكد الجدول السابق ما ورد، أعلاه، في الجدول رقم 54 إذا كانت الفتيات يؤيدن الاحتفاظ بأساتذتهم، فإن 86% منهن يصدرن هذا الرأي لسبب قد يعود إلى جدية هؤلاء الأساتذة وصرامتهم، في حين أن 10% يرجعن هذا الموقف إلى النصائح الحصيفة التي ما ينفكون يسدونها إليهن. تدفع طبيعة الأسباب المقدمة إلى الاعتقاد بأن الفتيات المعارضات لتغيير محتمل لأستاذ ما، يكن قد كشفن عن اتجاه متسم بالنضج والاتّزان بعيدا عن كل ميل وانفعالية قد يذكرن بالميل والانفعالية الذين يكنّ قد أبدينهما تجاه آبائهنّ وأمهاتهنّ.

جدول رقم 56: تعداد الطلبة حسب أسباب تغيير أستاذ وحسب الانتماء الجنسي.

أسباب التغيير / التعداد / حسب الجنس	الانتماء الجنسي للأستاذ	%	الانتماء الجهوي للأستاذ	%	الانتماء الإيديولوجي للأستاذ	%	نقص الصرامة العلمية	%	المجموع	%
فتيات	02	11,80	02	11,80	02	11,80	11	64,70	17	100
فتيان	02	14,28	01	7,14	03	24,42	08	57,14	14	100
المجموع	**04**	**12,90**	**03**	**9,67**	**05**	**16,12**	**19**	**01,29**	**31**	**100**

إن الفتيات، مثل الفتيان، يرين انه من الواجب تغيير الأساتذة بعد ملاحظة نقص الصرامة العلمية لدى هؤلاء بعيدا عن كل تنافر متعلق بالانتماء الجهوي، الإيديولوجي او بالانتماء الجنسي، فإن الفتيات يناضلن من أجل هذا التغيير بنسبة تقارب 65% (64,70%) مقابل أكثر من 57% (57,14%) لدى الفتيان.

ما يعني ان السبب المعلن لتغيير محتمل لأستاذ ما، يعتبر في حد ذاته علامة اتجاه ناضج يخلو من كل اندفاعية وانحياز.

في المسار البيداغوجي الذي يشكل أساس فرضيتنا الثانية (العلاقة بالدراسات و"الأنا الراشد المصاب بعدوى الأنا الأبوي")، حرصنا على إجراء ملاحظتنا على المستوى السيكروني الذي يتيحه الاستعمال المقطعي للفعل البيداغوجي الذي يهمّنا. في هذا

الصدد، تشكل إمكانية مواصلة دراسات ما بعد التدرج ظرفًا كفيلا بأن يزوّدنا بتصورات الجمهور الطلابي للطور الذي يختم المسار الجامعي. في هذا المنظور، فإن الرسكلة، التي تعني في تعريفها العام تكوينًا مكملا لذاك المكتسب سابقا، قد تمّ اللجوء إليها بوصفها كفيلة بمساعدتنا على فهم العلاقات القائمة مع شعبة الدراسة و"الأنا" التوافقي الذي قد يظهر فيها.

جدول رقم 57: تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة وحسب الانتماء الجنسي.

الرغبة في الرسكلة / تعداد الطلبة حسب الجنس	موافقون	%	رافضون	%	المجموع	%
فتيات	28	32,60	58	67,44	86	100
فتيان	27	82	06	18	33	100
المجموع	**55**	**46,20**	**64**	**53,80**	**119**	**100**

ترفض أغلبية الفتيات (أكثر من 67%) تمديد دراستهن بمتابعة رسكلة في ختام مرحلة التدرج. بالفعل، يعترف أكثر من 67% من التعداد الأنثوي بعدم موافقته على مشروع الاستفاذة من تكوين تكميلي للتكوين الأصلي.

وعلى النقيض من هذا، قد يرغب 82% من الفتيان في الاستفادة من رسكلة عند اختتام طور التدرج. تبدو الفتيات في هذه المرحلة من الملاحظة متمسكات بتكوينهن الأصلي وقد يكن مكتفيات به أكثر مما هي الحال لدى الفتيان. ولكوننا مطالبين بالتعمق في ملاحظتنا، لجأنا إلى متغيرات أخرى لكي نعاين، احتمالا، أثرها على الرغبة في الاستفادة من الرسكلة.

جدول رقم 58: تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة، حسب محفزات الاختيار وحسب الانتماء الجنسي. (رسكلة لأكثر من 5 سنوات)

محفزات	فتيات							فتيان						
	موافقات	%	رافضات	%	مجموع جزئي	%	موافقون	%	رافضون	%	مجموع جزئي	%	مجموع عام

مدرسية	12	36	21	64	33	100	21	87,5	03	12,5	24	100	57
غير مدرسية	16	30	37	70	53	100	06	66,70	03	33,30	09	100	62
المجموع	**28**	**32,55**	**58**	**67,44**	**86**	**100**	**27**	**81,80**	**06**	**18,20**	**33**	**100**	**119**

مهما يكن نوع المحفز (مدرسي أو غير مدرسي) قد ترفض الفتيات تمديد (أكثر من 05 سنوات) مدة دراستهن عند اختتام طور التدرج. وسواء تعلق الأمر بفتيات ذوات "محفزات مدرسية" أو ذوات "محفزات غير مدرسية"، يوجد إجماع على الأهمية الممنوحة لأن تكون الطالبة "وفية" للتكوين الأصلي.

إن قبول الرسكلة يعني القبول بتمديد التكوين، أي تكريس وقت إضافي لذلك الذي سبق تكريسه للطور الأول (الليسانس). لهذا، يمكن للسن الدراسية ان تكون، عند الضرورة، عامل كبح أو تحفيز قد يفسر "رفض" الفتيات بكثافة الخضوع لهذه الرسكلة.

جدول رقم 59: تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة حسب السن الدراسية وحسب الانتماء الجنسي.

الأعمار الدراسية	فتيات						فتيان						
	موافقات	%	رافضات	%	مجموع جزئي	%	موافقون	%	رافضون	%	مجموع جزئي	%	مجموع عام
مبكر	24	51,04	23	48,95	47	100	13	100	00	00	13	100	60
في حينه	03	11,10	24	88,90	27	100	04	57,14	03	42,85	07	100	34
متأخرة	01	8,33	11	91,66	12	100	10	76,92	03	23,07	13	100	25
المجموع	**28**	**32,55**	**58**	**67,44**	**86**	**100**	**27**	**81,81**	**06**	**18,18**	**33**	**100**	**119**

كلما كانت سنهن المدرسية "متاخرة" عن السن المحددة كلما كانت الفتيات رافضات لمشروع دراسات ما بعد التدرج.

كلما كنّ "مبكرات"، كلما كنّ أكثر استعدادا لتكريس وقت إضافي لمتابعة تكوين "بعد الليسانس". يبدو أن للسنّ أثرا مباشرا على رغبة الفتيات في تمديد مدة دراستهن.

إذا كنّ يبدين حريصات على تكوينهن الأصلي المكتتسب، فإن هذا الحرص يظل، عند اختتام طور الليسانس، ملازما للفتيات بنسبة 89% من اللاتي لم يسجلن أي تأخر و92% لدى "المتأخرات" المتقدمات في السن، إن "الرفض المكثف" الصادر عن الفتيات

الوارد في الجدول السابق (67,44% في الجدول رقم 58)، قد يفسر بتحفظات هذين الصنفين من الفتيات ("في الوقت" و"المتأخرات") اللذين ذكرناهما.

هكذا إذن فإن احتمال متابعة تكوين "بعد الليسانس" يستبعد بفعل السن التي تعني في مفهومها الثقافي الاستحقاقات المستقبلية التي تظل المرأة حريصة عليها جدا، قد يتم الاكتفاء بالشهادة المتحصل عليها في ما قبل التدرج (الليسانس) حتى تكرس المرأة، عند انقضاء الاستحقاق العمري، حياتها لأمر آخر. يصبح العمر، بفضل تداخلاته العديدة مع نظام القيم المحيطة بالفتاة، مزوّدًا بنظام مهيكل، والذي بواسطته توضع استحقاقات وتتقرر آفاق مدرسية.

في هذا السياق، فإن رسوخ أهمية السن يجعله شبيها بمعيار اجتماعي، إذ أن الفتاة قد تلقت تلقينا مفاده ان تظل حريصة على الاستحقاقات التي يظل الجميع منتبها إليها (الفتاة والأسرة على السواء).

تشير المعلومات الواردة في هذا الجدول إلى تآكل المشاريع المرتبطة بدراسات ما بعد التدرج تحت وطأة "شيخوخة" الفتيات. هكذا، وفي تلازم مع متغير "الجنس" يتدخل متغير "السن" في تحديد الآفاق المدرسية، سواء لتأكيد المشاريع أو لإلغائها.

إن السن، بوصفها انبثاقا ثقافيا، تشارك في مسار للانسحاب من الحياة الدراسية، لاسيما لدى الفتيات "في الوقت" أو "المتأخرات"، نتيجة لهذا، فإن استحقاق السلوكات المدرسية المقبولة اجتماعيا ينقضي عند اختتام مرحلة الليسانس بسبب تأثير السن. من هذا المنطلق (أثر السن المحددة)، فإن الفتيات يتصرفن تجاه شعبتهن الدراسية (العلوم الاجتماعية) وفق جدول استحقاقات يتم حوله التفاوض في ما يخص كل أفق مستقبلي.

في آخر المطاف، إذا كانت السلوكات الجامعية، مترجمة إلى خيارات موضوعاتية واهتمامات بيداغوجية، فضاء للاستثمار الثقافي مجسدا في انتماء جنسي، فإن تدخل السن يحدث ليعلن، بموجب دلالته السوسيو–ثقافية، نهاية كل العلاقات التي تربط الفتاة بالدراسات ونهاية كل مشروع مدرسي.

للسن لدى الفتاة مفعول المعيار الاجتماعي الذي عليه أن يذكّر بالتطلعات الجديدة المحددة مسبقا والملقنة منذ الطفولة المبكرة.

*** خلاصة جزئية:**

أخذا بعين الاعتبار الجداول المتعلقة بالعلاقات مع الدراسات وما قد يظهر فيها من "أنا راشد" مصاب بعدوى "الأنا الأبوي" يمكننا الاعتماد على هذه المعطيات للقول بأن الفتاة الطالبة في علوم الاجتماع قد تتميز بـ:

– مسار بيداغوجي قد يهيمن عليه انشغال اختيار المواضيع المعالجة في إطار الأشغال المختلفة المتعلقة بالعائلة وكل ما يخصها. في هذا الشان، 75% من الفتيات (أنظر جدول رقم 49) يقمن بهذا الاختيار؛

– الأمر نفسه، يبدو أن للسن المعيارية المُحيلة إلى "الأنا البوي" أثرا على مشروع تمديد الدراسات لما بعد الليسانس.

هكذا، فكلما كانت سن الفتيات مضبوطة "في الوقت" مع الدراسات و"متأخرة" كلما قلت فرص اختيار متابعة دراسات ما بعد التدرج. يعني العمر المعياري أن الفتاة التي بلغته قد "تلقّت تعليمات أبوية" بعدم الإخلال بالاستحقاقات التي قد تكون العائلة متطلعة إليها. بالتوازي مع هذا، قد تثبت الفتاة أنها تصرفت تصرفا راشدا حيث تختار بحرية تماما كالطالب أستاذا لكي يدلها على المكان حيث ستجري التربص. قد تقوم بهذا التصرف بنسبة 57% نتيجة الصرامة التي قد يتمتع بها هذا الأستاذ.قد تكون هذه علامة مميزة لـ"الأنا الراشد". كما أنهن قد يمكن إلى تغيير محتمل للأساتذة أو قد يعملن على الإبقاء عليهم لاعتبارات موضوعية، أي بعيدا عن كل انحياز (قد يقمن بهذا لأسباب تتعلق بالصرامة العلمية: 64,70% من اللاتي يرغبن في التغيير قد يقمن به وهن يذكرن نقص الصرامة العلمية لدى بعض الأساتذة و80% من هن قد يرغبن في الاحتفاظ بأساتذتهن لجديتهن وصرامتهن). وقفة ثالثة وأخيرة "مغادرة النظام الجامعي" والتي تختم المسار الجامعي لجمهور طلبة العلوم الاجتماعية، ستحاول تسليط الضوء على "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي".

2–3– الفرضية الثالثة: "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" عند مغادرة النظام الجامعي.

تهدف الفرضية الثالثة، بعد تلك المخصصة لدخول النظام الجامعي، للعلاقات مع الدراسات المتاخمة لـ"الأنا الراشد المصاب بعدوى الأنا الأبوي، إلى التعريف بهذه "الأناوات" المرافقة للآفاق السوسيو–مهنية للفتيات.

إن فعل السن المجاوز لفعل الانتماء الجنسي، مع كل ما يمثلان من معايير اجتماعية، قد يجعلان بحثنا ناقصا إذا لم نجر ملاحظة على المرحلة الثالثة للمسار: مغادرة المسار الجامعي. في هذا السياق سيشكل تنفيذ المشاريع السوسيو–مهنية فرصةجديدة لمعاودة ظهور "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي".

إذ أن هذا الأخير (الأنا الأبوي) مجسد في انتماء الفتاة الجنسي. هكذا ستتضح الأدوار والمراكز الاجتماعية الواجب اكتسابها، مجسدة في مشاريع قابلة لأن تحدد في شكل مناصب شغل المرغوب فيها ومكيفة على أحد الأسس المعيارية التي يقوم عليها النظام العائلي: التضامن العائلي.

جدول رقم 60: توزيع الطلبة حسب الشغل المرغوب فيه وحسب الانتماء الجنسي.

التعداد حسب الجنس / قطاعات النشاط	فتيات	%	فتيان	%	المجموع	%
الصناعة	03	3,50	17	52	20	16,80
الخدمات والإدارة	05	5,80	05	15,15	10	8,40
التعليم	51	59,30	06	18,20	57	48
الصحة	07	8,10	00	00	07	06
الحماية الاجتماعية	13	15,10	00	00	13	11
صحافة مكتوبة	01	1,16	01	3,03	02	1,70
صحافة سمعية–بصرية	03	3,50	02	6,06	05	4,20
مكاتب دراسات بيئة ومدينة	03	3,50	02	6,06	05	4,20
المجموع	86	100	33	100	119	100

تفرض علينا أول ملاحظة التسليم بان كل الفتيات يرغبن في ممارسة عمل عند انتهاء دراساتهن. يفضلن أساسا العمل في التعليم. اما الفتيان، فيميلون إلى القطاع الصناعي.

يدل هذا على الأهمية الممنوحة، بصفة بارزة، للدراسات بوصفها وسيلة كفيلة بأن تسهّل الحصول على منصب شغل. من جهة أخرى، تُظهر الطموحات لدى الفتيات ميلا إلى تأكيد مسؤوليات جديدة يضطلعن بها، هذه المرة، في مختلف قطاعات النشاط. من المهم

التنويه بأن هذا الميل ليس وليد الصدفة، إنه ينمّ، بالأحرى عن تحوّلات عميقة يقاس بعدها بالخيارات الجديدة المتخذة تجاه مكانة الأشخاص في المجتمع. فالمراة التي كان دورها منحصرا، ماضيا، في المهام المنزلية، باتت شاهدة على التغيرات التي تمس المجتمع. صارت شاهدة لا بوصفها عضوا يقتصر دوره على الترقب فحسب، بل إنها تخوض في هذه الهيئة الاجتماعية بوصفها فاعلا اجتماعيا حاملا لمشاريع سوسيو-مهنية.

يعطي الجدول المتعلق بمناصب الشغل المرغوب فيها فكرة عامة رغم شيء من التوجيه بإيعاز الملاحظ، حيث ان تفوّق وظيفة المعلمة وعرضيا، تلك المتعلقة بالحماية الاجتماعية والصحة، يظهر تطابقات مع المهام القائمة سابقا والملقنة ضمن الفئة السوسيو-عائلية (العائلة). قد تكون رعاية الفئة السوسيو-عائلية المحور الرئيسي حيث يتعين على كل نشاط إضافي ان يرافقه. قد يتعلق الأمر بمعيار اجتماعي وتعليمه يجب عدم الإخلال بهما. فالفتاة المستفيدة من تكوين جامعي كفيل بان يفتح أمامها آفاقا سوسيو-مهنية، مطالبة بالتخلي بكثير من "المهارة" حتى توفّق بين ما يخص رعاية العائلة والنشاط المهني خارج الأسرة.

هكذا إذن، فإن 83% من الفتيات يَمِلْنَ إلى وظائف التعليم، الصحة والحماية الاجتماعية، مظهرات نزوعا عميقا مرتبطا بغلبة نموذج ثقافي ملقن مسبقا.

يقدم الجدولان التاليات بعض الحالات المجسدة لما سبق.

جدول رقم 61: توزيع الفتيات حسب العمل المرغوب فيه وتخصص الدراسة.

العمل المرغوب فيه / تخصص الدراسة	الصناعة	الصحة	تعليم	الحماية الاجتماعية	صحافة مكتوبة	صحافة سمعية بصرية	خدمات وإدارة	مكاتب دراسات	المجموع	%
علم اجتماع –إنحراف وإجرام–	–	–	–	01 %100	–	–	–	–	01	100
علم اجتماع الصحة	–	01 %100	–	–	–	–	–	–	01	100
الاتصال في التنظيمات	–	02 %15,3	10 %77	–	–	–	01 %7,7	–	13	100
اتصال سمعي–بصري	–	–	–	–	02 %50	02 %50	–	–	04	100
نفسي–كلينيكي	–	02 %33	02 %33	02 %33	–	–	–	–	06	100
موارد بشرية	02 %50	–	02 %50	–	–	–	–	–	04	100
أرتوفونيا	–	–	01 %50	01 %50	–	–	–	–	02	100
توجيه وبيداغوجيا	–	–	01 %100	–	–	–	–	–	01	100
المجموع	**02 %6,25**	**05 %15,60**	**16 %50**	**04 %12,50**	**02 %6,25**	**02 %6,25**	**01 %3,12**	–	**32**	**100**

جدول رقم 62: توزيع الفتيان حسب العمل المرغوب فيه وتخصص الدراسة.

العمل المرغوب فيه / تخصص الدراسة	الصناعة	الصحة	تعليم	الحماية الاجتماعية	صحافة مكتوبة	صحافة سمعية بصرية	خدمات وإدارة	مكاتب دراسات	المجموع	%
علم اجتماع المدينة والبيئة	–	–	–	–	–	–	–	01 %100	01	100
علم اجتماع –إنحراف وإجرام–	–	–	–	–	–	–	01 %100	–	01	100
الاتصال في التنظيمات	07 %77,80	–	–	–	–	02 %100	02 %22,20	–	09	100
اتصال سمعي–بصري	–	–	–	–	–	–	–	–	02	100
أرتوفونيا	–	01 %100	–	–	–	–	–	–	01	100
المجموع	**07 %50**	**01 %07,10**	–	–	–	**02 %14,30**	**03 %21,40**	01 %7,10	**14**	**100**

أغلب تخصصات الدراسة في العلوم الاجتماعية (5 تخصصات على مجموع 8) توجه الفتيات نحو وظائف مرتبطة أساسا باتلعليم، وبصفة عرضية، نحو وظائف مرتبطة بالصحة والحماية الاجتماعية.

إن الوظائف المتعلقة بقطاعات النشاط هذه والتي يفضلها الفتيات، تمثل 78% من الوظائف المرغوب فيها والمحصاة.

في هذا الإطار، فإن هيمنة التعليم بوصفه عملا يمارس بعد انتهاء الدراسات والإصرار في هذا المستوى مهما يكن اختصاص الدراسة المتبع، امور تؤكد ثبات نموذج ثقافي ومعياري قد يتجاوز أثر هذا التخصص الدراسي بحيث يتجه التثمين، بالأحرى، إلى الفعل المدعوم من قبل الإنتماء الجنسي. يبدو أن هذا المتغير الأخير يوافق الأدوار الموزعة (بالنظر إلى الوظائف المرغوب فيها) ويرضيه مسعى يعطي الأولوية للتعليم، الصحة والحماية الاجتماعية بوصفها وظائف توافقية، أي انها كفيلة بأن تكمل تلك الوظائف المسندة إلى المراة في إطار العائلة.

يعني التواتفق (مع الوظائف المرغوب فيها) إبداء موقف تضامني مع الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد. إن التضامن الذي تلتزم به الفتاة في إطار مشاريعها

السوسيو–مهنية يكتسي مظاهر فضيلة معيارية تطبع، في هذا المستوى، تصرف الجمهور الطلابي (الفتيات).

بالنسبة للفتيان، قد يبدو قطاع الصناعة هو المفضل لديهم. حيث ان 50% من الطلبة الفتيان قد يفضلون العمل فيه. بالمقابل، فإن قطاعات العمل المؤنثة، مثل "الصحة"، "الحماية الاجتماعية" و"التعليم" يتم تجنبها نسبيا.

لقد أثبت انعدام وجود متغير "اختصاص الدراسة" الأثر المهيمن لمتغير "الجنس" كل ما ينجرّ عنه من معايير يتعيّن التقيّد بها.

حينئذ، قد يكون من المبكّر أن نستنتج كون هذا المتغير –الإنتماء الجنسي– حصريا طالما لم نختبر متغيرات أخرى متعلقة بالظروف السوسيو–اقتصادية، إضافة إلى تلك الخاصة بمستويات تعلّم الوالدين.

لقد كرست أدبيات غزيرة لأهمية العامل السوسيو–اقتصادي ورأس المال الثقافي في إنتاج الفئات الاجتماعية.[1] وعليه، فإن أهمية إبراز الفعل المعياري للانتماء الجنسي تدفعنا إلى التنويع بين الصنفين الأخيرين من المتغيرات (السوسيو–اقتصادي والسوسيو–ثقافي) حتى نكتشف الأثر الهيّن الذي قد ينجم عنهما فيما يتعلق باختيار الوظيفة التي تطمح إليها الفتيات.

[1]– على سبيل المثال: أنظر Establet, (C.) Baudelot (R.) إضافة إلى Bisseret (N.) في مراجع سابقة.
أنظر كذلك Bourdieu (P.) و Passeron (J. C.) في مرجع سابق.

جـــدول رقـــم 63: توزيـــع الطلبـــة (الفتيـــات) حســـب العمـــل المرغـــوب فيـــه وحســـب الفئـــة السوسيو-مهنية للأب.

العمل المرغوب فيه / ف، س، م للأب	الصناعة	الصحة	تعليم	الحماية الاجتماعية	صحافة مكتوبة	صحافة سمعية بصرية	خدمات وإدارة	مكاتب دراسات	المجموع	%
مهن حرة	–	–	01 %100	–	–	–	–	–	01	100
مقاولون	–	–	01 %100	01 %50	–	–	–	–	02	100
تجار	–	–	07 %70	03 %30	–	–	–	–	10	100
معلمون	–	–	02 %66,7	–	–	–	01 %33,3	–	03	100
إطارات إداريون موظفون	–	–	06 %54,5	04 %36,4	–	01 %9,16	–	–	11	100
فلاحون	–	–	03 %75	–	–	01 %25	–	–	04	100
عمال يدويون	–	02 %11,10	10 %55,6	03 %16,7	–	–	03 %16,7	–	18	100
متقاعدون	02 %11,10	02 %11,10	09 %50	01 %5,60	01 %5,60	–	01 %5,6	02 %11,10	18	100
بطالون	–	03 %25	09 %75	–	–	–	–	–	12	100
متوفون	01 %25	–	02 %50	01 %25	–	–	–	–	04	100
غير محددين	–	–	01 %33	–	–	01 %33	–	01 %33	03	100
المجموع	**03**	**07**	**51**	**13**	**01**	**03**	**05**	**03**	**86**	**100**

جدول رقم 64: توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه وحسب الفئة السوسيو مهنية للأب.

العمل المرغوب فيه / ف، س، م للأب	الصناعة	الصحة	التعليم	الحماية الاجتماعية	الصحافة المكتوبة	الصحافة السمعية بصرية	الخدمات والإدارة	مكاتب الدراسات	المجموع	%
مهن حرة	01 %100	–	–	–	–	–	–	–	01	100
مقاولون	01 %50	–	–	–	01 %50	–	–	–	02	100
تجار	02 %66,7	–	01 %33,3	–	–	–	–	–	03	100
معلمون	03 %60	–	02 %40	–	–	–		–	05	100
إطارات إداريون موظفون	02 %50	–	–	–	–	–	02 %50	–	04	100
فلاحون	01 %33,3	–	01 %33,3	–	–	01 %33,3	–	–	03	100
عمال يدويون	02 %66,6	–	–	–	–	01 %33,3	–	–	03	100
متقاعدون	03 %60	–	01 %20	–	–	–	01 %20	–	05	100
بطالون	02 %40	–	01 %20	–	–	–	01 %20	01 %20	05	100
متوفون	–	–	–	–	–	–	01 %50	01 %20	02	100
غير محددين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	100
المجموع	**17**	**00**	**06**	**00**	**01**	**02**	**05**	**02**	**33**	**100**

بإجراء قراءة انطلاقا من الجدول المتعلق بتوزيع الفتيات حسب العمل المرغوب فيه والفئة السوسيو–مهنية التي ينتمي إليها الأب، نلاحظ ان الفتيات يطمحن، قبل أي أمر آخر، إلى أن يصبحن معلمات مهما تكن الفئة السوسيو–مهنية للأب. هكذا فإن الظروف السوسيو–اقتصادية التي ساهمت ملاءمتها في تحليل سيرورة تجديد الفئات الاجتماعية (أنظر الأطروحات الماركسية) قد باتت باهتة الأثر في ما يتعلق بما تفضله الفتيات بشأن خياراتهن السوسيو–مهنية المعبّر عنها. تتيح لنا مقارنة جدول الفتيات بجدول الفتيان أن نستنتج بانه عند تساوي الفئات السوسيو–مهنية، تختار الفتيات مهنة "المعلمة"، يفضلن "الحماية الاجتماعية" و"الصحة" باعداد تفوق أعداد الفتيان، وعليه ليست الظروف الاجتماعية المعيشية (الظروف المادية) هي أصل تطلعات الفتيات السوسيو–مهنية، بل

أن الأمر راجع إلى كون هذه التطلعات، قبل كل شيء، تعبيرا عن انتماء جنسي، تتحدّد وفقه مهن المستقبل. يميل المستقبل السوسيو–مهني، بالأحرى للخذوع لمدونة معيارية خاصة بالفتاة. هذه المدونة تتضمن عددا من المبادئ التي يجب ان تكون ملائمة لمشاريع الوظائف المرغوب في ممارستها. قد يساهم القيام بملاحظة ضمن الفئات السوسيو–مهنية لدى الفتيات في دعم فكرة الوزن المؤثر للبعد الثقافي مجسدا في متغير الجنس، نظرا لانتمائها الجنسي ولما يكتسيه من أهمية ثقافية ومعيارية (أي الانتماء الجنسي) توضع الفتاة تحت طائلة "إعذار" يُجبرها على ان تكون حريصة وعلى أن تعدّل طموحاتها السوسيو–مهنية، عند الحاجة، وأن تجعلها في تناسق مع تطلعات الوسط العائلي الذي تنتمي إليه.

إن كل الأمور تدعو إلى الاعتقاد بان هذا الانبثاق الثقافي المرتبط بالانتماء الجنسي والذي ينعكس على السلوك المعياري للفتيات عند اختيار المشاريع السوسيو–مهنية، قد يشبه (أي الانبثاق الثقافي) بعجز سياق سوسيو–اقتصادي وعدم قدرته على استيعاب الشباب الجامعيين حاملي الشهادات. وبتعبير آخر فإن تقلّص سوق الشغل والتضخم المتزايد لعدد حاملي الشهادات قد زاد من حدة المنافسة على بضعة مناصب عمل يتم فتحها هنا وهناك، بصفة شحيحة، في حين تكون الفتيات فيها هي أولى الضحايا. ويبدو لنا أن لتظافر هذه العوامل أثرا ما على بعث الدينامية الثقافية التي يتضمّنها "تأنيث" مناصب الشغل التي ترغب طالبات العلوم الاجتماعية في شغلها (التعليم، الحماية الاجتماعية والصحة). بعد فعل الأثر النسبي للعامل السوسيو–اقتصادي، قد نميل، الآن، إلى إلقاء نظرة على تأثير وزن مستويات دراسات الوالدين على تحديد المشاريع السوسيو–مهنية والمكانة التي يحتلها متغير الجنس –محور سلوك معياري– عند إطلاق الطموحات المهنية.

جدول رقم 65: توزيع الطلبة (الفتيات) حسب العمل المرغوب فيه وحسب مستوى تعليم الأم.

العمل المرغوب فيه / مستوى الأم التعليمي	الصناعة	الصحة	التعليم	الحماية الاجتماعية	الصحافة المكتوبة	الصحافة السمعية البصرية	خدمات وإدارة	مكاتب الدراسات	المجموع	%
بدون	02 %3,3	05 %8,3	40 %66,7	08 %13,3	01 %1,66	01 %1,66	02 %3,3	01 %1,66	60	100
ابتدائي	–	02 %18,2	05 %45,5	03 %27,3	–	01 %9	–	–	11	100
متوسط	–	–	03 %42,9	02 %28,6	–	01 %14	01 %14	–	07	100
ثانوي	–	–	03 %42,9	–	–	–	02 %28,6	02 %28,6	07	100
عال	01 %100	–	–	–	–	–	–	–	01	100
المجموع	**03 %3,5**	**07 %8,10**	**51 %59,3**	**13 %15,1**	**01 %1,16**	**03 %3,5**	**05 %5,8**	**03 %3,5**	**86**	**100**

جدول رقم 66: توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه وحسب مستوى تعليم الأم.

العمل المرغوب فيه / مستوى الأم التعليمي	الصناعة	الصحة	تعليم	الحماية الاجتماعية	صحافة مكتوبة	صحافة سمعية بصرية	خدمات وإدارة	مكاتب دراسات	المجموع	%
بدون	09 %64,3	00	01 %7,10	00	00	01 %7,10	02 %14,2	01 %7,14	14	100
ابتدائي	05 %38,5	00	04 %30,8	00	01 %7,7	01 %7,7	01 %7,7	01 %7,7	13	100
متوسط	01 %100	–	–	–	–	–	–	–	01	100
ثانوي	02 %40	00	01 %20	00	00	00	02 %40	00	05	100
عال	00	00	00	00	00	00	00	00	00	100
المجموع	**17**	**00**	**06**	**00**	**01**	**02**	**05**	**02**	**33**	**100**

كما هو مذكور في الجدول السابق، لا يبدو أن لمستوى تعليم الأم أثرا بالغا على تطلعات الفتيات السوسيو–مهنية.

إذ استثنينا المستو الدراسي العالي (بسبب ضآلة تعددا الأمهات المتمتعات بهذا المستوى التعليمي)، لا يبدو أي أثر للمستويات الأخرى على الاختيار المهني، حيث أن الواجهة المفضلة معبّر عنها مسبقا: اختيار مركّز على مهنة المعلمة (أكثر من 67% من

الفتيات قد يرغبن في قضاء حياتهن المهنية في هذه الوظيفة)، وبدرجة أقل، الخيارات الموجهة نحو "الحماية الاجتماعية" و"الصحة". إن هذه القطاعات الثلاثة المرغوب فيها من قبل الفتيات تحقق مجموعا قدره 88% مناصب الشغل المرغوب فيها من طرف الطالبات. وقد يظل التركيز على المهن المفضلة معلقًا بالتطلعات المحدّدة مسبقا في المحيط العائلي، والتي تظل الفتاة دوما حريصة على احترامها. قد تبدو في شكل تعليمات أبوية، ملقنة مسبقا، ويعاد تفعيلها عند إطلاق مشاريع سوسيو–مهنية.

بعد الوقوف على انعدام تأثير مستوى الأم التعليمي، لنر الآن الدور المحتمل لمستوى الأب التعليمي، واحتمالا، أثره على الطموحات السوسيو–مهنية.

جدول رقم 67: توزيع الطلبة (الفتيات) حسب العمل المرغوب فيه ومستوى تعليم الأب.

العمل المرغوب فيه / مستوى الأب التعليمي	الصناعة	الصحة	التعليم	الحماية الاجتماعية	الصحافة المكتوبة	الصحافة السمعية البصرية	خدمات وإدارة	مكاتب الدراسات	المجموع	%
بدون	02 %7,7	04 %15,4	12 %42,2	02 %7,7	–	01 %3,8	02 %7,7	03 %11,5	26	100
ابتدائي	–	02 %7,1	19 %68	04 %14,3	–	01 %3,6	02 %7,1	–	28	100
متوسط	–	01 %6,7	09 %60,9	05 %33,4	–	–	–	–	15	100
ثانوي	01 %11,1	–	06 %66,7	–	01 %11,1	01 %11,1	–	–	09	100
عال	–	–	05 %62,5	02 %25	–	–	01 %12,5	–	08	100
المجموع	**03 %3,5**	**07 %8,10**	**51 %59,3**	**13 %15,1**	**01 %1,16**	**03 %3,5**	**05 %5,8**	**03 %3,5**	**86**	**100**

جدول رقم 68: توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه ومستوى تعليم الأب.

العمل المرغوب فيه / مستوى الأب التعليمي	الصناعة	الصحة	التعليم	الحماية الاجتماعية	الصحافة المكتوبة	الصحافة السمعية البصرية	خدمات وإدارة	مكاتب دراسات	المجموع	%
بدون	08 %61,5	–	01 %7,7	–	01 %7,7	01 %7,7	01 %7,7	01 %7,7	13	100
ابتدائي	04 %44,4	–	02 %22,2	–	–	–	02 %22,2	01 %11,1	09	100
متوسط	01 %25	–	02 %50	–	–	01 %25	–	–	04	100
ثانوي	02 %50	–	01 %25	–	–	–	01 %25	–	04	100
عال	02 %66,7	–	–	–	–	–	01 %33,3	–	03	100
المجموع	**17 %51,50**	–	**06 %18,20**	–	**01 %3,03**	**02 %6,66**	**05 %15,20**	**02 %6,06**	**33**	**100**

مهما يكن مستوى أبيهن التعليمي، تختار الفتيات بالأغلبية مهنة المعلمة، وبدرجة أقل، مهنة الحماية الاجتماعية والصحة. يجب أن يفهم بالحماية الاجتماعية كل المهام الممارسة في قطاع "الشيخوخة"، "الطفولة" و"المرأة"، المحتاجة إلى مساعدة. لدى الفتيان يتم التفكير في منصب عمل في القطاع الصناعي مهما يكن المستوى التعليمي للأب، بالنظر إلى هذين الجدولين نشهد تفرعا ثنائيا للعمل المرغوب فيه عند مغادرة الجامعة. يبدو هذا التفرع الثنائي المميز للعمل المرغوب فيه ناجما أكثر فأكثر عن النظامين الثقافي والمعياري الذين يخضع لهما التقسيم الجنسي للعمل السائد ضمن العائلة، إن الأمر يتعلق هنا (أي النظامين الثقافي والمعياري) بمبادئ تقسيم للمهام الملقنة منذ الطفولة الأولى للفتيان والفتيات، تلقين غالبا ما يتواصل في النظام المدرسي، لاسيما في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية.[1] في هذه المؤلفات[2] التي تكرر ذكر مبادئ التنشئة الاجتماعية الأولية، يُبث تمثل اجتماعي للنساء التقليديات عن طريق استمرار الصّوَر

[1]– انظر في هذا الشأن كتاب: Femmes et hommes dans les manuels de lecture de l'école primaire en Algérie لخيرة ماييني (Maïni K.)، كتاب مقدم ومعلق عليه في يومية "الوطن" العدد الخمسين، 08 مارس 2012.

[2]– المؤلفات التي كانت محل دراسة نقدية من قبل خيرة ماييني في المقال المذكور.

النمطية الموجهة إلى أن تقيم نماذج من السلوكات المتعلقة بالعائلة والتقسيم غير العادل للأدوار بين الرجال والنساء في المجتمع.

يقلل أثر المستوى التعليمي للأب، وكذا مستوى تعليم الأم، بالنظر إلى هيمنة النظامين الثقافي والمعياري العائلين المذكورين، اللذين يتم ضمنهما مسار ترسخ الدوار المسندة والمركز الاجتماعي الواجب توخيه.

إن كثير من النتائج التي توصلت إليها البحوث قد ركزت على أولوية العائلة بوصفها هوية اجتماعية تحمل على عاتقها مسؤولية أداء المهمة العظمة المتمثلة في تحديد المهام الموكلة افتراضيا للأعضاء.

إن الفرد الذي ترسخت فيه هذه النماذج الثقافية والمعيارية منصهر ضمن تصور سوسيو–عائلي يتعذر على العوامل السوسيو–اقتصادية والمدرسية أن تخفض حدة مفعوله.

يتعين البحث عن التفسير (من الصنف السوسيولوجي) في البنية العائلية التقليدية التي لم تشوهها بعد التطورات المسجلة في الميادين السوسيو–اقتصادية والتربوية. فالمرأة التي كانت، في الماضي، أسيرة مهام الأشغال المنزلية العائلية والتربوية التي يتطلبها أعضاء عائلتها، تبدو، اليوم، بسعيها إلى شغل مناصب عمل ذات علاقة بالتعليم، بالحماية الاجتماعية وبالصحة، وكأنها تديم نماذج ثقافية ملازمة للبنية العائلية التقليدية.

ليس الإجماع الحاصل حول الوظائف التي تطمح إليها المرأة، إجمالاً، سوى ردّ فعل صادر عن نموذج ثقافي ما يزال قويا[1] إذ أنه ظل حيا رغم تقلبات العصرنة المتبعة في عدة مجالات من الحياة الاجتماعية.

على كل حال، يقتضي المعيار أنه مع كون تعريف المشاريع السوسيو–مهنية غير خاضع للأداءات المدرسية للطالبة ولوالديها، فإنه يظل منخرطا ضمن محاولة قد تنحو إلى خلق انسجام بين الحياة العائلية والحياة المهنية.

[1]– عن ديمومة التقاليد، انظر: المؤلف بتفنوشات (م.) « La famille algérienne »، مرجع سابق، وبوسبسي (م.) في « Psychiatrie, société et développement »، مرجع سابق.

إن الأدوار المسندة سابقا، والتي كانت محل تنشئة اجتماعية عائلية، ترسم، بهذا المعنى، ملامح الآفاق السوسيو–مهنية. يفهم المعيار الإجماع، هكذا، توصفه محاولة لتطبيق مسار هادف إلى الدوار المكتسبة مع الأدوار المحددة.

لقد أكد سعدي نور الدين الظاهرة بقوة حين تمكن، وهو بصدد الحديث عن بنية العمل، من أن يُثبت أن 44,5% من النساء يمارسن في قطاع الصحة و38% في قطاع التعليم.[1]

يتموقع التعليم بوصفه نشاطا افتراضيا صاعدا، إذن، في أساس هذا المسار التوافقي والتكيفي، سواء عن طريق الذكريات التي تحيل إلى الدور التربوي المخصص أولويا، للمرأة، أو عبر هامش المناورة الذي تتيحه هذه الوظيفة (وظيفة المعلمة) بالنظر إلى إمكانية التوفيق بينها والمهام العائلية الحالية والمستقبلية.

ترمي الجادول التالية إلى تقديم بعض التفاصيل المتعلقة بأسباب ما تفضله المراة من وظائف مستقبلية.

[1]- Saâdi (N.) : La femme et la loi en Algérie, Alger, 1991, édition Bouchène, p 81 – 105.

جدول رقم 69: توزيع الفتيات حسب الوظائف المفضلة وأسباب ذلك.

أسباب الوظائف المفضلة / الوظائف المفضلة	راتب معتبر	ملاءمته للشهادة	وسط مهني ملائم	القرب من المسكن العائلي	القرب من مسكن الزوجية	المجموع	%
صناعة	02 %66,7	01 %33,3	–	–	–	03	100
صحة	–	02 %28,6	05 %71,4	–	–	07	100
تعليم	–	–	36 %70,6	08 %15,7	07 %13,7	51	100
حماية اجتماعية	–	–	09 %69,2	04 %30,8	–	13	100
صحافة مكتوبة	–	01 %100	–	–	–	01	100
صحافة سمعية بصرية	01 %33,3	02 %66,7	–	–	–	03	100
خدمات وإدارة	01 %20	01 %20	03 %60	–	–	05	100
مكاتب دراسات	–	02 %66,7	01 %33,33	–	–	03	100
المجموع	**04 %4,7**	**09 %10,5**	**54 %62,8**	**12 %14**	**07 %08**	**86**	**100**

إن الاهتمام المعلن "بالتعليم" ونسبيا بـ"الحماية الاجتماعية" وبـ"الصحة" لا يستبعد الاهتمام المعلن بالأوساط السوسيو–مهنية الملائمة للقرب من المسكن الأبوي وأخيرا القرب المحتمل من سكن الزوجية.

يعني هذا أن هذه التفضيلات السوسيو–مهنية غير مبرأة من بعد معياري. هذا البعد الذي يعني أولا ممارسة في محيط سوسيو–مهني ملائم، أي في قطاعات نشاط سبق أن تأنثت (التعليم، اصحة والحماية الاجتاعية) والعمل أيضا مع الحرص على أن تتواجد المراة على مقربة من المسكن الأبوي، واحتمالا على مقربة من مسكن الزوجية.

يفترض ألاّ يشكل اختيار الوظيفة المستقبلية، والحال هذه، عائقا أمام الدور المنوط أصلا بالمرأة، أي أن تكون أمًّا قبل كل شيء. إذ، حسب ملاحظة كامي –لاكوست– ديجاردان، يظل هذا الدور تجسيدا لمعيار مرتبط بلاشك، بنموذج لا يمكن تغييره.

هكذا، تضيف المؤلفة: "رغم بعض المجهودات المبذولة من قبل الدول، رغم التغيرات التي لحقت بالبُنى العائلية، رغم تمكن عدد متزايد من النساء من خوض تجربة التعليم، فإن نموذج المرأة الأمّ قبل كل شيئ" ما يزال مهيمنا على التمثلات المغاربية.[1]

خلاصة جزئية:

بعد هذا الاستعراض للطموحات السوسيو–مهنية حيث قد يهيمن، حسب فرضيتنا، "أنا راشد" مصاب بعدوى "الأنا الأبوي"، يمكن أن نستنتج على سبيل الخلاصة، أن الطالبة، عند مغادرة النظام الجامعي، قد تطمح إلى ممارسة العمل في قطاعات معر وفة بكون أغلب موظفيها نساء.

عكس الفتيان، تخطط الفتيات للعمل في "التعليم" (59,30% يرغبن في العمل به)، في قطاع "الصحة" و"الحماية الاجتماعية" لوحدها قطاعات النشاط هذه التي تطمح الفتيات للعمل بها، تمثل 82% من المشاريع المقصودة.

أما لدى الفتيان، فإن هذه اقطاعات، التي قد يحلم بها الطلبة، لا تمثل سوى 18%. إن هؤلاء الطلبة الفتيان منجذبون نحو الصناعة التي ما تزال وسطا "حكرا" على الرجال. قد يتعلق الأمر هنا بمسعى معياري قد يوافق، من حيث روحه، التوزيع الجنسي للأدوار الاجتماعية ضمن العائلة.

ليس لمثانة النماذج الثقافية المتضمنة في توزيع المهام العائلية من نظير سوى الإصرار على إعادة استثمارها في قطاعات النشاط حيث تسعى الطالبة إلى أن تكون متضامنة مع فئة المنشأ الاجتماعي (العائلة).

إن تبنِّي هذه النماذج الثقافية لنقلها خارج حيز العائلة، يعني إبداء العرفان للفئة العائلية بالحرص على البقاء متضامنة معها.

إنه تضامن بالغ الرسوخ بحيث لم يتسنَّ لا الفئة السوسيو–مهنية للأب ولا مستويات تعليم الوالدين، تغييره.

بوصفها "راشدة"، تخوض الطالبة ميدان العمل باذلة جهدا فرديا لكي تظهر اتزانا ونضجا حتى تجعل النظام المعياري السوسيو–عائلي الملقن موافقا لظروف عملها ولكي تراعيه دون أن يكون محل مراجعة أو تراجع.

[1] - Lacoste Dujardin (C.) : Des mères contre les femmes,Op.cit., p 244.

خلاصـة عامـة:

تأنيث السلوكات الجامعية من خلال اختيار العلوم الاجتماعية (دخول النظام الجامعي)، العلاقة بالدراسات والمشاريع السوسيو–مهنية (مغادرة النظام الجامعي)، تُحل شفراته، أولا، بوصفه ظاهرة توافقية للغاية.

إن هذه الأخيرة (الظاهرة التوافقية) تضع (في قلب هذا المسار التوافقي والتبادلي) شخصا (الطالب) فطنا غير أنه في الوقت ذاته دائم الإصغاء للمدونة المعيارية والثقافية العائلية.

إن هذه الصفات التي تكون قد ميّزت ملمح بل حتى هوية جمهور طلاب العلوم الاجتماعية، قد تفضي (هذه الصفات)، بفضل الأدوات المفهمية المستعملة، إلى وجود طالب (الفتيات مقارنة بالفتيان) "راشد" مصاب بعدوى "الأنا الأبوي".

تواكب هذه الصفات ("الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي") المسار الجامعي لهذا الجمهور، وهذا من دخول النظام الجامعي إلى مغادرته. ويعني هذا أن اللحظات (دخول الجامعة ومغادرتها) التي تعتبر علامات في مسار الطالب، تترجم أولا، باختيار شعبة دراسية دالة على استراتيجية. هذه الاستراتيجية التي، بعيدا عن أن تكون في تطابق مع مقتضى المعايير المحددة بصرامة، قد تشرع (اختيار شعبة الدراسة) في إعادة تنشيط النماذج الثقافية الراسخة في فئة المنشأ العائلية. إن هذه النماذج هي أيضا بالغة الرسوخ خلال الدراسات وعند وضع المشاريع السوسيو–مهنية.

قد لا يكون للظاهرة محل الدراسة معنى ولا دلالة خصوصية إلاّ إذا تم تناوله ضمن إشكالية أكثر شساعة مركزة على مجتمع في طور التحول والتطور يحذوهما من أول المشوار إلى آخره إرادة مؤكدة صادرة عن الدولة.

مذّاك، يلاحظ الفارق بين الغايات الموكلة إلى تنظيم علمي (الجامعة)، بصفة عامة، وإلى العلوم الاجتماعية، بصفة خاصة.

بالفعل، إن الرؤية العصرانية للدولة وما يرافقها من قاعدة مؤسساتية (ومنها مؤسسة الجامعة) المكلفة بان تبث في الهيئة الاجتماعية صفات العصرنة، قد تم تحريفها لكي يفسح مجال التعبير لقيم اجتماعية وبعد ثقافي أكثر رسوخا.

منذ دخول النظام الجامعي ذي الآفاق السوسيو–مهنية، فإن النموذج الثقافي والمعياري الذي يسم السلوكات الجامعية لجمهور طلبة العلوم الاجتماعية يعبّر عن ثباته في المسار المدرسي للطالبات. في هذا الصدد، فإن الغاية الإدماجية للعلوم الاجتماعية (المتناولة سابقا) والواردة في حقها توصيات قوية في الديناميكية السوسيو–اقتصادية والسوسيو–سياسية المطبقتين، تكون قد نابت عنها غاية قد تمجد التضامن العائلي (أثر عكسي؟) (Effet pervers).

وعليه؛ قد تكون نجاعة الإجراءات السياسية المعلنة قد استسلمت أمام استمرارية نظام القيم السوسيو ثقافية المجسدة في التضامن العائلي.

في هذا السياق، تكون المقاربة التوافقية قد ساهمت في كشف أسرار مقاربة توقعية اعتمدتها الدولة رسميا. وعليه، تكون المقاربة التوافقية قد ساعدت على سدّ النقائص الناجمة عن سياسة تنميوة موجهة بصفة مبالغ فيها.

لقد اثبتت إحدى النتائج: بفضل المقاربة التوافقية، نخلص إلى أن النظام التقليدي، في إطار إعادة تنشيط مكتسبات التنشئة الاجتماعية العائلية، قد تكفل بقلب مسعى توقعيا (مسعى الدولة) وبرامجيا وضعته الدولة بصفة رسمية.

للوقوف على متانة نظام القيم والمعايير، تبقى متابعة المسار الدراسي للطالبات مع محاولة حوصلة الظواهر المسجلة الأكثر دلالة.

أولا تستقطب العلوم الاجتماعية الطالبات أكثر مما تستقطب الطلبة الفتيان. إذا كان هؤلاء (الفتيان) يبررون اختيارهم، عند دخول الجامعة، باللجوء إلى الأسباب المدرسية فإن اختيار الفتيات العلوم الاجتماعية، بوصفه ترجمة لسلوك جامعي، يظل وقفا على اعتبارات غير مدرسية. بتعبير آخر، غالبا ما يذكر الطالبات أسبابًا متعلقة بالقرب الجغرافي للمؤسسة المدرسية من مقر السكن العائلي وبدرجة أقل أسبابا مدرسية. في هذه المرحلة، ليس للسوابق المدرسية والظروف الاجتماعية المتعلقة بالمنشأ سوى أثر ضعيف مقارنة بالأبعاد السوسيو–ثقافية والمعيارية المجسدة في الانتماء الجنسي (إنتماء الفتاة). إن هذا الانتماء الجنسي مع ما يحمل من قيم رمزية وثقافية، يعتبر معيارا اجتماعيا. مع حرصها على القيام باختيارات لشعبة الدراسة، ومنه، الانخراط في دينامية ترقوية، تظل

الطالبة، رغم هذا في انتباه دائم للمدونة المعيارية الملقنة بواسطة التنشئة الاجتماعية العائلية (الأولية).

ثانيا، تظهر االعلاقة بالدراسات ميلاً واستعدادا أكثر وضوحا نحو العلوم الاجتماعية، أكثر مما هي الحال لدى الفتيان. إن مراكز الاهتمام البارزة خلال الدراسات (المواضيع المفضلة، المواضبة واختيار طالب من نفس الجنس للقيام بأعمال البحث) تثمن غلبة "المعياري" على حساب "العلمي". يتعين على هذا الأخير "العلمي" أن يحث الطالبة، والطالب أيضا، على توخي اتجاه الموضوعية في شعبة دراسية حيث يجب منح الأولوية لصرامة إبيستيمولوجية. في هذا المستوى، بإمكاننا القول بإمكانية وجود أثر للمدوّنة المعيارية في ما يخص الحماس المعلن تجاه العلوم الاجتماعية. لقد تأكدنا من هذه خلال المقابلات التي أجريناها مع الطلبة.

طالبة تصرح: "علي أن أعترف أن اختياري، أول الأمر، كان متجها إلى شعبة دراسية أخرى، لم تكن العلوم الاجتماعية أصلا ضمن جملة الخيارات المصنفة.

الآن وقد اصبحت طالبة في العلوم الاجتماعية، يسهل عليّ القول بأني لم أندم البتة على اختيار شعبة الدراسة هذه".

طالبة أخرى تعترف: "خلال التسجيل، كان اختياري أن أسجل في شعبة علمية، لقد خاب ظني في ذلك، لقد أجبرني بعد مكان تعليم هذه الشعبة العلمية على مراجعة اختياري الأصلي، الآن، احمد الله على كوني طالبة في العلوم الاجتماعية وعلى اكتشافي هذه الشعبة الجديدة".

إن أساس هذه العلاقات: تدفق وانتشار قد يفسران بطبيعة المواضيع المدرسة في العلوم الاجتماعية وقدرة على النظر إليها باعتبارها فرصا لاستعراض جملة من التمثلات الاجتماعية المهيمنة، هذه التمثلات الاجتماعية التي تنبئ، من الان فصاعدا، بأدوار اجتماعية ستؤدّى وبمركز سيُحتل مستقبلا.

بعد مصادرة قد تكون ناجمة عن رؤية ذات علاقة بتوزيع الأدوار الاجتماعية والتي (الرؤية) تشكل اعتداءا على المركز النقدي للعلوم الاجتماعية، يأتي الدور على منفعية مركّزة على مراكز الاهتمام التي قد تتصالح مع جملة من القيم الثقافية المستنبطة من

"خلفية" التنشئة الاجتماعية العائلية، والتي على أساسها تتشكل المواقف المكتسبة وتلك التي ستكتسب مستقبلا.

عند نهاية الطور الجامعي، تعتبر شعبة الدراسة –العلوم الاجتماعية– بوصفها مساهمة موجهة نحو الحفاظ على الفئة العائلية.

بالفعل، وإضافة إلى النتائج المحققة أثناء تحقيقنا، فإن بعض المقابلات المنجزة قد دعمت الفكرة التي مفادها أن الفتيات يضعن في صلب اهتمامهن السوسيو–مهنية وظيفة المعلمة وتلك المتعلقة بالعمل في قطاع الحماية الاجتماعية، وأخيرا الصحة.

تقر طالبة، وهي تتحدث عن الغاية المهنية للعلوم الاجتماعية، بان هذه الأخيرة قد تساعد على إنتاج معارف علمية ستساعد على حل المشاكل الاجتماعية وأنها تتمنى أن تعمل في "الميدان الاجتماعي" مع كونها أقرب ما يمكن من المسكن العائلي حتى تقدم لذويها مساعدات ودعمًا على سبيل الاعتراف بالجميل.

الملاحق:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم الإعلام والاتصال

استمـــارة بحث حول موضوع:
تأنيث السلوكـات الجامعيـة:
دراسة حالة لطالبات علوم الاجتماع ـ كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية (طور ليسانس) ـ جامعة باجي مختار عنابة

I ـ بيانات سوسيو – ديمغرافية:

1- السن: .....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- الإقامة للمسكن العائلي: .....

4- بكالوريا: ..... **الشعبة:** ..... **التقدير:** ..... **التاريخ:** .....

أو ما يعادلها: .....

II ـ "الأنا – الراشد" المصاب بعدوى "الأنا – الأب" عند دخول الجامعة:

5- إذا كنت قد رتبت اختياراتك المفضلة فيما يتعلق بالشعب المختارة على استمارة التسجيل، هل كنت لتقوم(ي) بها لوحدك أو مع أقاربك؟ لوحدك ☐ مع قريب ☐

6- هل اخترت هذه الشعبة الدراسية تلقائيا؟ نعم ☐ لا ☐

7- لماذا اخترت هذه الشعبة الدراسية (علوم اجتماع) بسبب:

- بسبب الشروط الإدارية الموضوعية ☐
- بسبب قرب المسكن الأبوي ☐
- بعد عدم تلبية اختيار شعبة أخرى ☐

8- رتب أشكال النصائح المستلهمة من طرف الأبوين عند ملء استمارة التسجيل:

- بالنظر إلى الآفاق السوسيو–مهنية التي قد تفتحها هذه الشعبة ☐
- بالنظر إلى قرب المؤسسة المدرسية من المسكن العائلي ☐
- بالنظر إلى المدة المخصصة للدراسة ☐

9- بعد اختيارك للشعبة الدراسة، هل تشعر بالرضا أو بالندم؟ بالرضا ☐ بالندم ☐

10- ما هي تعليمات الأبوين التي كنت ستخْضع(ين) لها عند تسليم استمارة التسجيل؟

- كن(كوني) منضبط(ة) عند تسليم الاستمارة ☐
- سارع(ي) إلى تسليم الاستمارة وعُدْ (عودي) إلى البيت سريعا ☐
- اسعدْني (اسعديني) بالحرص على أن تكون(ي) في مستوى الثقة التي وضعتها فيك ☐

11- في النهاية هل أنت مقتنع باختيار هذه الشعبة الدراسية؟ نعم ☐ لا ☐

III- "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأب" خلال الدراسة

12- إذا اقتنعت بالشعبة الدراسية، أذكر(ي) الأسباب:

- بسبب المدة القصيرة ☐
- بسبب تنوّع المقاييس المدرّسة ☐
- بسبب تطلعاتك تجاه هذه المقاييس في ما يخصّ مشاريعك اللاحقة ☐

13- إذا كنت غير مقتنع بالشعبة، أذكر(ي) الأسباب:

- بسبب المدة الطويلة المخصصة لليسانس ☐
- بسبب رتابة المقاييس المدرّسة ☐
- لأن هذه المقاييس لا تلبي تطلعاتي في ما يخصّ مشاريعي اللاحقة ☐

14- ما رأيك في النظام المسيّر للمواظبة؟

- مُكْره ☐
- عادي ☐
- غيْر مُكرهٍ البتّة ☐

15- هل حدث أن تغيّبت؟ نعم ☐ لا ☐

16- ما هي أسباب هذه الغيابات المتكرّرة؟

- أسباب زيارات عائلية ☐
- أسباب شخصية ☐
- بسبب الجهد المبذول خلال الأسبوع ☐

أسباب أخرى: .....

17- ما هو رأيك فيما يخص عدد المقاييس المدرسة في الجذع المشترك وفي التخصصات؟

- بالنسبة للجذع المشترك:

- عدد مبالغ فيه ☐
- عدد متوسط ☐
- عدد عادي ☐
- عدد قليل ☐
- عدد قليل البتة ☐

بالنسبة للتخصصات:

- عدد مبالغ فيه ☐
- عدد متوسط ☐
- عدد عادي ☐
- عدد قليل ☐
- عدد قليل جدا ☐

18- هل ترغب(ين) في إثراء ب رامجك الدراسية في الجذع المشترك أو إحدى التخصصات؟

نعم ☐ لا ☐

19- إذا كانت الإجابة نعم، هل تتمنى أن يكون ذلك في:

- الجذع المشترك ☐
- التخصصات ☐
- كلاهما ☐
- دون رأي ☐

20- إذا طلب منك ان تقترح مقياسا جديدا في برامجك، حول أي محور تفضل(ين) أن يكون ذلك؟

أ- جذع مشترك:

1- نظريات عامة ☐ 2- منهجية ☐ 3- اقتصاد ☐ 4- إحصاء تطبيقي ☐ 5- لغة ☐

ب-تخصصات:

- العائلة ☐
- الشباب ☐
- المرأة والعائلة ☐
- المؤسسة الصناعية ☐
- الخدمات ☐
- الصحافة ☐
- الجمعيات الخيرية ☐
- أخرى تذكر:.....

21- رتب الموضوعات التالية (حسب أهميتها: 1، 2، 3،) التي تكون(ين) قد تعرضت إليها ضمن بحوثك أو عروضك.

- التي تواجه صعوبات ☐
- التربية المدرسية ☐
- العائلة ☐
- عالم الشغل ☐
- مشاكل النقل ☐
- البيئة والمجتمع ☐
- الصحة والمجتمع ☐
- متنوعـات ☐

22- في أي مكان تفضل(ين) إجراء تربّصك التطبيقي؟

- مؤسسة صحية ☐
- مؤسسة تربوية ☐
- إدارة عمومية ☐
- مؤسسة صناعية ☐
- هيئات اجتماعية:

- دار المسنّين ☐
- خيْرية ☐
- مؤسسة إعادة التربية ☐
- هيئات عمومية ونقابية ☐

- أخرى (تذكر): .....

23- هل حدث طلبت مساعدة شخص ما في اخْتيار مكان التربص التطبيقي؟

- نعم ☐
- لا ☐

24- إذا كانت الإجابة نعم، تفضل(ين) أن يكون هذا مع:

- طالب(ة) بصفته صديق(ة) ☐
- أستاذ(ة) نظرا للصرامة التي يبديها ☐
- أخرى تذكر: .....

25- هل يوحي لك أستاذك بالثقة؟

- نعم ☐
- لا ☐

26- هل تتمنى حدوث تغيير أستاذ ما يزال مسؤولا عن مقاييسك؟

- نعم ☐
- لا ☐

27- إذا كانت الإجابة نعم، الأسباب:

- تتعلّق الانتماء إلى جنس: الرجال ☐ النساء ☐
- تتعلق بالانتماء الجهوي ☐
- تتعلق بالانتماء الإيديولوجي ☐
- تتعلق بنقْص الصرامة العلمية ☐
- أخرى تذكر: .....

28- إذا كانت الإجابة لا، قد تكون الأسباب راجعة إلى:

- المحبة التي قد تذكّر بمحبة الوالدين ☐
- ما يبْديه من سلطة وجِد ☐
- نصائحهم التي لا تتوقف ☐
- أخرى تذكر: .....

29- هل تتمنى تمديد دراستك بعد شهادة الليسانس مدتها تتراوح بين 3 و5 سنوات:

- نعم ☐
- لا ☐

30- في أي قطاع تتمنى(ين) أن يكون نشاطك المهني؟

- القطاع الصناعي ☐
- قطاع الخدمات ☐
- التعليم ☐
- الصحة ☐
- الحماية الاجتماعية ☐
- الصحافة المكتوبة ☐
- الصحافة السمعية – البصرية ☐
- البيئة والمدينة ☐
- أخرى تذكر:.....

31- رتب مبررات هذا الاختيار:

- أجرة معتبرة ☐
- توافق الشهادة مع منصب العمل ☐
- وسط مهني لائق ☐
- قرب مكان العمل من مسكن الأبوين ☐
- قرب مكان العمل من المسكن ال زوجية المحتمل ☐
- أخرى أذكرها(يها):.....

IV- معلومات إضافية تتعلق بـ:

32- حالتك الزوجية:

أعزب (عزباء) ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة)☐ أرمل (ة)☐

33- الحالة المهنية للأب:

- عامل ☐ موظف ☐ إطار ☐ متقاعد ☐ لا يعمل☐
- أخرى:.....

34- الحالة المهنية للأم:

- عاملة ☐ موظفة ☐ إطارة ☐ متقاعدة☐ لا تعمل☐
- أخرى:.....

35- حدد مستوى تعليم:

- الوالد: .....
- الوالدة: .....

قائمة المصادر والمراجع:

I- المصادر: قواميس (Dictionnaire)

1) Boudon (Raymond), Besnard (Philippe), Cherkaoui (Mohamed) et Lecuyer (Bernard-Pierre), Dictionnaire de sociologie, Paris, Editions inextenso, 2005.
2) Dictionnaire encyclopédique Le Quillet, 1986.

II-المراجـــــــع:

1) كتب باللغة العربية:

1) أماني الحسين: الدراما التلفزيونية وأثرها في حياة أطفالنا. عالم الكتب ط1، القاهرة، 2005.
2) حسين عماد مكاوي ومحمود سليمان علم الدين: تكنولوجيا المعلومات والاتصال، القاهرة، مركز جامعة القاهرة، 2000.
3) دليو فضيل، سفاري ميلود، لوكيا هاشمي: المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية قسنطينة.
4) السيد الحسين: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، مصر، دار المعرفة، 1975.
5) الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم، ناشرون، الجزائر 2007.
6) منال منعم جاد الله: الاتصال الثقافي، دراسة انتروبولوجية في مصر والمغرب، أثر الظواهر الإيكولوجية والثقافية في اللهجة المغربية، دار المعارف الاسكندرية. مصر 1997.

1) كتب باللغة الأجنبية:

1) Abassi (Zohra) : Notion d'individu et conditionnement social du corps : psychosociologie de l'Algérie contemporaine. Alger, O.P.U 2006.
2) Addi (Lahouari) : L'impasse du populisme, Alger, Anal, 1990.
3) Ansart (Pierre) : Sociologies contemporaines, Paris, Le Seuil, 1990.
4) Aron (Raymond) : La sociologie allemande contemporaine, Paris, Quadrige, P.U.F., 1981.

5) Attias Donfut : Les solidarités entre générations : Vieillesse, famille, Etat, Paris, Nathan, 1995.
6) Bajoit (Guy) : Pour une sociologie relationnelle, Paris, P.U.F., 1993.
7) Balandier (George) : L'action sociale, Paris, Collection Points, Edition H.M.H, 1970.
8) Balta (Paul) et Rulleau (Claudine) : L'Algérie des Algériens 20 ans après, Paris, Editions ouvrières, 1981.
9) Basagana : Eléments de psychologie sociale, Alger, O.P.U. (sans date).
10) Bateson, Birdwhistell, Gofman, Hall, Jackson, Sigman, Watzlawick : La nouvelle communication, Paris, Editions le seuil, 1981.
11) Baudelot (Christian) et Establet (Roger) : Allez les filles, Paris, Le Seuil, 1992.
12) Baudelot (C.) et Establet (R.): L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
13) Baudelot (C.) et Establet (R.) : L'école primaire divise, Paris, Maspero, 1975.
14) Bellat (Duru) et Mingat (Alain) : Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, P.U.F., 1993.
15) Benachenhou (Mourad) : Réflexion sur une stratégie universitaire, Alger, O.P.U., 1980.
16) Berger (Peter) et Lückmann (Thomas) : La construction sociale de la réalité, Paris, Klinsksiek, 1986.
17) Berne (Eric) : Analyse transactionnelle et psychothérapie, Paris, Payot, 1971.
18) Berque (Jacques) : Le maghreb entre deux guerres, Paris, Editions le seuil, 1962.
19) Birnbaum (Pierre) et Chazel (François) : Esquisse du système social, Paris, P.U.F., 1975.
20) Birnbaum (P.) et Luca (Jean) : Sur l'individualisme, Paris, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1986.
21) Bisseret (Noëlle) : La sélection, la sur sélection et l'auto-sélection, Paris, P.U.F., 1974.
22) Bisseret (N.) : Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, P.U.F., 1974.

23) Boucebci (Mahfoud) : Psychiatrie, société et développement en Algérie, Alger, S.M.E.D., 1979.
24) Boudon (Raymond) : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.
25) Boudon (R.), Lagneau et Cibois : L'enseignement supérieur court et les pièges de l'action.
26) Boudon (R.), Le changement du système éducatif en France, Paris, Armand Colin, 1987.
27) Bourdieu (Pierre) et Chamberedon (Jean-Claude) : Le métier de sociologue, Paris, Editions Mouton, 1968.
28) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) : La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de minuit, 1982.
29) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) : Les étudiants et leurs études, Paris, Editions Mouton, 1964.
30) Bourdieu (Pierre) et Sayad (Abdelmalek) : Le déracinement, Paris, Editions Minuit, 1964.
31) Bourdieu (Pierre) : Homo Académicus, Paris, Editions de Minuit, 1984.
32) Bourdieu (Pierre) : La distinction : Critique sociale du jugement, Paris, Editions de minuit, 1982.
33) Bourdieu (Pierre) : Le sens pratique, Paris, Editions Minuit, 1980.
34) Bourdieu (Pierre) : Sociologie de l'Algérie, Paris, Que-sais-je ? P.U.F (sans date).
35) Bourricaud (François) : Eléments pour une sociologie de l'action, Trad., Paris, Plon (sans date).
36) Boutefnouchet (Mostefa) : La famille algérienne, Alger, S.N.E.D., 1980.
37) Boutefnouchet (Mostefa) : La société algérienne en transition, Alger, O.P.U., 2004.
38) Bowles et Gintis : Schooling in capitalist America, N. Y., Basic books, 1997.
39) Brent D. Rubben Mac Millan : Communication and Human Behavior, Traduction, faculté de l'éducation, Université Saoûd, Arabie Saoudite, معهد الإدارة العامة.

40) Bruno (Etienne) : Algérie, cultures et révolution, Paris, le seuil. 1977.
41) Cardon (Alain), Lenhardt (Vincent), Nicolas (Pierre) : L'analyse transactionnelle, Paris, Les éditions d'organisation, 1981.
42) Charlot (Bernard), Bautier (Elizabeth) et Rochey (Jean-Yves) : Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Armand Colin, 1992.
43) Charron (Daniel) : Une introduction à la communication, Canada, Presse de l'université de Québec, Collection communication et santé, 1991.
44) Chaulet (Claudine) : A la recherche d'une autre pratique. Alger, O.P.U, 1987.
45) Chazel (François) : La théorie analytique dans l'œuvre de T. Parsons, Paris, Mouton, 1972.
46) Cooper (David) : Mort de la famille, Paris, Editions le seuil, 1971.
47) Coulon (Alain) : L'éthnométhodologie en éducation, Paris, P.U.F. 1993.
48) Crozier (Michel) : Le phénomène bureaucratique, Paris, Editions le Seuil, 1977.
49) Crozier (Michel), Friedberg (Erhard) : L'acteur et le système, Paris, le seiul, 1977.
50) Daumas (Emile) : La vie arabe et la société reprints musulmane, Paris, Slatkine, 1983.
51) Dictionnaire encyclopédique le Quillet, 1986.
52) Dubar (Claude) : La socialisation, Paris, Armand Colin, 2002, 3ème édition.
53) Dubet (François), Martucelli (Danilo) : L'école, sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Editions le Seuil, 1996.
54) Durkheim (Emile) : De la division du travail social, Paris, P.U.F., 1978.
55) Durkheim (Emile) : Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1996.
56) Dusay (John) et Steiner (Claude) : L'analyse transacctionnelle en thérapie de groupe, Paris, Editions univeersitaires J.P. Delarge, 1976.
57) Duvignaud (Jean) : Solidarités, Paris, P.U.F., 1987.
58) El Kenz (Ali) : Au fil de la crise, Alger. Editions Bouchène
59) Fanon (Frantz) : Sociologie d'une révolution, Paris, Maspéro, 1972.
60) Fauconnet (Paul) et Mauss (Marcel) : Sociologie œuvres tome III, Paris, Editions de Minuit, 1969.
61) Freund (Julien) : La sociologie de Max Weber, Paris, P.U.F., 1966.

62) Ghazali (Mohamed) : Le livre des bons usages de mariage, Trad. Fr., Paris, Maison neuve, 1953.

63) Ghazali (Mohamed) : Vivification des sciences de la foi, Trad. Fr., Paris, Ray Besson, 1955.

64) Ghlamallah (Mohamed) : De l'université classique de culture technicienne, La carte universitaire à l'horizon 2000, Présentation critique. Alger, O.P.U, 1987.

65) Glasman (Dominique) et Kremer (Jean) : Essai sur l'université et les cadres en Algérie, C.N.R.S. Marseille, 1978.

66) Harzallah (Abdelkrim) et Baddari (Kamel) : Comprendre et pratiquer le L.M.D Alger, O.P.U, 2007.

67) Hawkes (Laurie) : Introduction à l'analyse transactionnelle, Paris, I.F.A.T., 1976.

68) Von-Hayek (Friederich) : Droit législation et liberté ; Paris, trad. Fr., P.U.F., 1980.

69) Hegel : Principes de la philosophie du droit, Paris, Editions Gallimard, 1940.

70) Jaoui (Gysa) : Le triple Moi, Paris, Robert Laffont, 1979.

71) Laâbidi (Djamel) : Sciences et pouvoir en Algérie de l'indépendance au 1er plan de la recherche scientifique, Alger O.P.U. 1992.

72) Lacoste du Jardin (Camille) : Des mères contre des femmes, Alger, Editions Bouchène, 1991.

73) Lazar (Judith) : Introduction à la communication, Paris, Que-sais-je ? 1992.

74) Les actes du congrès international de sociologie, Tome 1, Alger, O.P.U., mars, 1974.

75) Linton (Ralph) : Fondement culturel de la personnalité, Paris, Editions Dunod, 1960.

76) Lipiansky (Edmond-Marc) : Identité et communication, Paris, P.U.F., 1992.

77) Lombard (Jacques) : L'anthropologie britannique contemporaine, Paris, P.U.F., 1972.

78) Loureau (René) : Analyse institutionnelle et pédagogie, Paris, EPI, 1971.

79) Luca (Philippe) et Vatin (Jean-Claude) : L'Algérie des anthropologues, Paris, Maspéro, 1975.

80) Maisonneuve (Jean) : La psychosociologie sociale, Paris, P.U.F., 1974.

81) Markiewicz (Lagneau) : Education, égalité et socialisme, Paris, Anthropos, 1969.

82) Mauss (Marcel) : Sociologie et anthropologie : Essai sur le don, Paris, P.U.F., 1973.

83) Mendras (Henry) : Eléments de théorie et de méthode sociologique, Paris, Plon, 1965.

84) Mérad (Ali) : Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, Paris LAHAYE, édition Mouton, 1967.

85) Merton (Robert-K.) : Social theory and social structure, Paris, Glencoe, the free press, 1957.

86) Merton (Robert-K.) : Eléments de théorie et de méthode sociologique, trad. Fr. Paris, Plon, 1965.

87) Meyer (Philippe) : L'enfant et la raison d'Etat, Paris, Editions le Seuil, 1977.

88) Michel (André) : Sociologie de la famille et du mariage, Paris, P.U.F., 1972.

89) Mucchielli (Roger) : La dynamique des groupes, Paris, Entreprise moderne d'édition et librairies techniques, 1999.

90) Necib (Redjem) : Industrialisation et système éducatif algérien. Alger, O.P.U, 1987.

91) Nisbet (Robert) : La tradition sociologique, Trad. Fr., Paris, P.U.F. 1984.

92) Parsons (Talcott) and Bales (R.Francis): Family socialigation and interaction process, Paris, Glencoe, The free press, 1955.

93) Parsons (Talcott) : Le système de sociétés modernes, Paris, Dunod, 1973.

94) Parsons (Talcott) : Pour une lecture de la sociologie, trad. Fr., Paris, Plon, 1972.

95) Percheron (Annick) : La socialisation politique, Paris, Armand Colin, 1993.

96) Petitat (André) : Production de l'école, Production de la société, Genève, Libraire Droz, 1982.

97) Piaget (Jean) : Etudes sociologiques, Paris, Droz, 1965.

98) Piaget (Jean) : Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Librairie Felix Lacan 1967.

99) Reinhardt (Jean-Claude) : La genèse du corps chez l'enfant. Paris, P.U.F, 1990.

100) Rivière (Claude) : L'analyse dynamique en sociologie, Paris, P.U.F., 1982.
101) Rezzouk-Mahrour (Nadia) : L'image de la femme africaine à travers la littérature est-africaine, Alger, O.P.U., Mars, 1991.
102) Richta (Rodovan) : La civilisation au carrefour, Paris, Edition le seuil, 1974.
103) Rouquette (Michel-Louis) : La communication sociale, Paris, Editions Dunod, Les Aospas (sans date).
104) Aurèle (Saint-Yves) : La famille : sa réalité psychologique, Canada, Ottawa, Editions de la liberté, 1983.
105) Seca (Jean-Marie) : Les représentations sociales, Paris, Armand Colin, 1982.
106) Sfez (Lucien) : Critique de la communication, 2ème édition très augmentée et refondue, Paris, le seuil.
107) Simmel (Georges) : La sociabilité ; Paris, P.U.F., 1981.
108) Tacussel (Patrick) : L'attraction sociale, Paris, Lib. Méridiens, 1984.
109) Taleb Ibrahimi (Ahmed) : De la décolonisation à la révolution culturelle, Alger, S.N.E.D. 1973.
110) Tönnies (Ferdinand) : Communauté et société traduit en français, Paris, Retz, CEPC, 1977.
111) Touraine (Alain) : Pour la sociologie, Paris, Editions le Seuil, 1974.
112) Turin (Yvonne) : Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : Ecole, Médecine, Religion 1830-1880, 2ème édition, Alger, ENAL, 1983.
113) Victoroff (Daniel) : L'applaudissement : une conduite sociale, Paris,. P.U.F., 1956.
114) Waardenburg (Jean-Jacques) : Les universités dans le monde arabe actuel. Paris, Mouton, Lahaye, 1966.
115) Watzlawick (Paul), Beavin (Helmick), Don. D. Jackson : Une logique de la communication, Paris, Editions le Seuil, 1979.
116) Weber (Max) : Economie et société, Paris, Edition Plon, traduit (sans date).
117) Wiener (Norbert) : Cybernétique et société, Paris, Editions deux rives, 1952.
118) Zerdoumi (Nafissa) : Enfants d'hier, Paris, Maspero, 1970.
119) Zouggar (Corinne-Moal) : Identité infirmière multiple ou multipolaire, Paris, Editions Masson, 2001.

III- مجلات علمية:

1) مجلات علمية باللغة العربية:

- السـعيد عواشـرية: الأسـرة الجزائريـة... إلـى أيـن؟ مجلـة العلـوم الاجتماعيـة والإنسـانية، جامعة باتنة، العدد 12، جوان 2005.

- رابـح سبيع: التعريـب وتعليم العلـوم الاجتماعيـة، مـن الكلمـة إلـى المفهوم، كيـف تكـون العلـوم الاجتماعيـة ممكنـة؟ مجلـة وحـدة البحـث فـي الأنثروبولوجيـا الاجتماعيـة والثقافـة (URASC) وهران، ماي 1988.

2) مجلات علمية باللغة الأجنبية:

1) Abdi (Noureddine) : La sociologie en algérie : bilan et perspective. Revue institut de sociologie Annaba, 1987.
2) Adel (Faouzi) : la nuit de noces. Revue Insaniyat N°4, Janvier-Avril 1998. C.R.A.S.C, Oran.
3) Baccouche (Saddek) : Efficacité et efficience de l'enseignement supérieur en Algérie, Cahiers du CREAD, Alger, N° 77, 2006.
4) Bellil (Rachid) : La domestication du savoi sur la société : remarques sur la sociologie en Algérie/ Annuaire de l'Afrique du Nord 1986.
5) Benamar (Mediène) : Entre mationalisme et développement en Algérie, Alger OPU, 1986.
6) Benghabrit-Remaoun, Derras : Qui sont les diplômés en sciences humaines ? CREDO, O.P.U., Alger, 1984.
7) Bouatta (Chérifa) : Attitudes et représentations sociale des femmes vrevers leur statut et rôles. Revue URASC, Oran, 1988.
8) Boudon (Raymond), Lagneau (Janina) et Cibois (Philippe) : L'enseignement supérieur court et les pièges de l'action, Revue française de sociologie, XVI, 1975.
9) Bouguessa (Kamel) : Contribution à l'étude de l'élite algérienne : les intellectuels algériens en métropole durant la période coloniale, Revue algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques N° 01, Mars 1987.

10) Bouhdiba (Abdallah) : L'enfant et la mère dans la société arabo-musulmane Revue culture et société. Faculté des lettres et sciences humaine de Tunis, Volume XII, 1978.

11) Bouhdiba (Abdallah) : Point de vue sur la famille tunisienne actuelle. Revue tunisienne des sciences sociales, Volume N°l 1, Octobre 1967.

12) Bourdieu (Pierre) : Avenir de classe et causalité au probable. Trvue Française de sociologie XV, 1974.

13) Boutefnouchet (Mostefa) : La production sociologique in revue des sciences sociales, institut de sociologie annaba, 1987.

14) Bouzguenda (Karima) : Femmes diplômées et glass ceiling, Cahiers du CREAD N° 1/74.

15) Chanlat (Jean-François) : Sociologie du travail N°3/89.

16) Chaulet (Claudine) : Stratégies familiales et rôles des femmes, Revue URASC, Oran, 1988.

17) Chentouf (Tayeb) : Cultures techniques et société en Algérie. Re\i:e Algérienne des scoences juridiques, économiques et politiques N°l, Mars 1980.

18) Cuckrowick (Hubert) : L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain. Revue institut de sociologie de Lille I, 1974.

19) Crozier (Michel) : Autopsie d'une organisation, revue la société française, Mai – Juin, 1984.

20) Cuckrowick (Hubert) : L'université et l'emploi, Revue institut de sociologie de Lille I, 1975.

21) Decloitres (Robert) et Debzi (Lakhdar) : Système de parenté et structures familiales en Algérie, annuaire de l'Afrique du Nord, 1963.

22) Derguini (Arezki) : Vers quelle cohérence et quelle différenciation du système de l'enseignement supérieur, Cahier du CREAD, Alger, N° 77, 2006.

23) Djeghloul (Abdelkader) : L'université algérienne : Entre le dianisiaque et l'appolinien. Receuil de conférences, Centre culturel, Paris, 1987.

24) Djeghloul (Abdelkader) : La formation des intellectuels modernes, Revue des sciences juridiques, économiques et politiques N° 04 décembre 1985.

25) Friedberg (Erhard), Girod (Roger) de l'Ain, Musselin (Claude), Padioleau (Jean-G), Trow (Madelin) : Universités et pouvoirs revue sociologie au travail, Paris, C.N.R.S, tome XXXI, Avril 1989.

26) Frischkopf (Alain) : L'université une organisation sui generis, cahiers internationaux de sociologie volume L VII, 1974.

27) Frish (P.) et Joseph (Issac) : Sur Durkheim : Cours de sociologie de la famille (Bordeau 1888) in Revue Recherches N° 28, 1977.

28) Ghlamallah (Mohamed) : La réforme de l'enseignement supérieur en a Igérie. Revue du CRAPE ELIS AN, Alger n°l, 1983.

29) Ghlamallah (Mohamed) : L'université algérienne : Genèse des contraintes structurelles : conditions pour une mise à niveau, Cahiers du CREAD, Alger N° 77, 2006.

30) Ghlamallah (Mohamed) : Les enseignants universitaires algériens : conditions, attitudes et pratiques professionnelles, cahiers de recherches en économie appliquée et en développement (CREAD) N° 23/62, trimestre IV, 2002.

31) Hakiki (Fatiha) : Approche des femmes dans l'économie algériennes : quelques résultats in revue du URASC Oran, 1988.

32) Hellal (Amar) : Les étudiants algériens à l'université d'El Azhar en 1916, Revue culture Algérie N° 79, Février 1984.

33) Henni (Mohamed) : La mise en œuvre de l'option scientifique et technique en Algérie : le sistème d'enseignement et de formation. Revue bdcu CREAD, Alger, Juin 1987.

34) Ibrahimi (Mohamed) : Les événements d'Octobre 1988 : la manifestation violante de la crise d'une idiologie en cessation de paiment. Revues algérienne des sciences juridiques, économiques et politiques, N°5, décembre 1990.

35) Kadri (Aïssa) : Les réformes dans les réformes : l'enseignement supérieur dans les années 80. Revues Nagd, N°4 avril-Août 1983.

36) Khaled (Krim) et Amrouni (Bahdja) : Attitudes et représentations des étudiants en magister, Cahiers du CREAD, Alger, N°077, 2006.

37) Lacombe (Bernard) : Corps, culture et techniques entre tradition et modernité. Revue pluridisciplinaire des sciences humaines. Histoire et anthropologie. Paris, N°23/2001.

38) Lugan (Jean-Claude) : Essai d'application d'un modèle systématique critique à l'université, cahier N°13 juin 1988. Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle. Université de Toulouse.

39) Marouf (Nadir) : Pour une sociologie culturelle. Revue de l'URASC Oran, 1988.

40) Marouf (Nadir) : Où va l'université algérienne ? Revue de l'U.R.A.S.C., Oran, 1989.

41) Merabtine (Chérifa) : Le travail salarié : situation des ouvrières de SONELEC (Sidi Belabbès) revue du URASC (Oran) 1988.

42) Mariet (François) : Idéologie scolaire et culture en Algérie. Revue française ce sociologie XIX, 1978.

43) Oufriha (Fatima-Zohra) : Femmes algériennes: La révolution silencieuse, annuaire Narges, ANEP, Alger, 1998.

44) Paradeise (Catherine) : Les théories de l'acteur : principes et méthodes, cahiers le documentation française N°24, Juillet –Septembre 1990.

45) Remaoun (Hacène) : Du mouvement national à l'état national : le devenir des sciences sociales en Algérie et dans le monde arabe. Revue CREDO, Oran, OPU, 1986.

46) Sidi Boumediène (Rachid) : Catégories opératoires – catégories sociologiques: réflexions premières. Colloque sur les sciences sociales, Alger, OPU, Mai 1984.

47) Torki (Rabeh) : La situation des algériennes dans l'enseignement durant la colonialisation et à l'indépendance. Revue de la culture et du turisme, Alger, N° 84, 1984.

48) Vandevelde (Hélène): La signification des réformes politiques et constitutionelles du point de vue de la science politique, revue des sciences juridiques, économiques et politiques, N°3 Septembre 1990.

49) Yousfi (Mohamed) : Les récentes réformes constitutionnelles en Algérie conduiront-elles à une démocratisation de la vie politique ? Revue des sciences juridiques, économiques et politiques, N°l, Mars 1990.

IV- صحـف:

1) باللغة العربية:

الفتيات يحطمن الرقم القياسي في باك 2010، يومية النهار، 06 جويلية 2010.

2) صحف باللغة الأجنبية:

1) Boutefnouchet (Mostefa) : La femme et l'enfant dans la société Algérienne, Hebdomadaire Algérie, Actualité N°52 du 05 au 11 novembre 1975.
2) Commentaire au sujet du livre de Maïni (Kheira) : « Les femmes et hommes dans les manuels de l'école primaire en Algérie » évoqué in le Quotidien El Watan du jeudi 08 Mars 2012.
3) Conclusion d'une étude intitulée « Femme-travail, un ménage difficile » évoquée in le Quotidien l'Est du 12 Mai 2010.
4) Enquête socio-économique réalisée sous la direction de Remaoun Hassan évoquée in El Watan du 26 décembre 2006.
5) Hamadouche (Rédha) : La modernité n'affaiblit pas le communautarisme. Le soir d'Algérie, Mercredi 25 février 2009.
6) Interview du recteur de l'université de Bedjaïa in El Watan du 03 Juillet 2007.
7) Kadri (Aïssa) : Interview in le quotidien El Watan du Mardi 30 Juin 2009.
8) Le quotidien Seybouse times, « séminaire international, université et entrepreunariat, le 23 novembre 2011.
9) Les filles battent les garçons à plate couture in El Watan 03 Juillet 2007.
10) Résultats d'une enquête réalisée par Emploitec.com et évoqués in le Quotidien l'Est du 12 Mai 2010.
11) Rouadjia (Ahmed) : L'état de l'enseignement supérieur en Algérie, Le quotidien d'Oran du Lundi 20 Octobre 2008.

V- نصوص تشريعية:

1-قانون الأسرة الصادر في جوان 1984 المعدل والمتمم بالأمر رقم 02/05 المؤرخ في 27 فيفري 2005، الجزائر، دار المطبوعات بوشان، 2007.
2-الميثاق الوطني 1976، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1977.

فهرس الجداول

الرقم	العنــوان	الصفحة
01	نتائج البحث الأولي والذي مسّ 100 طالبة من العلوم الاجتماعية حول الموضوعات المفضلة المتناولة والتي يتوقع تناولها في إطار الأعمال المختلفة (عروض ومذكرات تخرج).	8
02	نتائج البحث الأولي والذي مسّ 57 طالبة من العلوم الاجتماعية حول الشركاء (ذكور وإناث) في مختلف البحوث العلمية (عروض– مذكرات– تربصات...).	9
03	يلخص أصناف التنشئة الاجتماعية لدى ماكس فيبر في "الاقتصاد والمجتمع" « économie et société »، بلون Plon، ترجمة جزئية، ذكرها ديبار (ك).	18
04	عدد الطلبة الجزائريين المسجلين بالجامعات أثناء المرحلة الاستعمارية:	230
05	نمو تعداد الطلبة	272
06	يظهر تطور تعداد الطلبة حسب الجنس والشهادة	273
07	نسبة النجاح حسب الجنْس في بكالوريا سنة 2007	284
08	نسبة النجاح في بكالوريا 2011 حسب الجنس	285
09	نسبة تمدرس الفتيات في التعليم الأساسي	285
10	نسْبة تمدرس الفتيات في التعليم الثانوي	286
11	نسبة التعداد الطلاّبي حسب الجنس وشعبة الدراسة	286
12	نسبة الطلبة حسب الجنس في بعض الشعب الجامعية بجامعة عنابة	288
13	: تطوّر تعداد الطلبة حسب الجنْس والتخصص في شعبة العلوم الاجتماعية بجامعة عنابة	289
14	تدفقات الطلبة عند أول تسجيل بحسب السن المدرسية	310
15	تعداد الطلبة حسب السن المدرسية: "سابقة لأوانها"، "في أوانها"، و"متأخرة"	310
16	تعداد الطلبة حسب السن والجنس	311

17	تعداد الطلبة حسب السن المدرسية وحسب الجنس	311
18	تعداد الطلبة حسب التقدير والجنس	312
19	تعداد الطلبة حسب الشعبة والجنس	313
20	كيفيات المساعدة في ملء استمارة التسجيل حسب الجنس	314
21	التلقائية في اختيار فرع الدراسة حسب الانتماء الجنسي للطلبة	315
22	التبريرات للطلبة المتعلقة بالعلوم الاجتماعية حسب الانتماء الجنسي	316
23	الإحساس الذي يلي اختيار الشعبة الدراسية حسب الانتماء الجنسي للطلبة	316
24	المحفزات المدرسية للفتيات والفتيان في اختيار العلوم الاجتماعية	318
25	المحفزات غير المدرسية للفتيات والفتيان في اختيار العلوم الاجتماعية	318
26	المحفزات المدرسية وغير المدرسية لطلبة العلوم الاجتماعية حسب انتمائهم الجنسي	319
27	توزيع الفتيات والفتيان حسب أصلهم الجغرافي	321
28	تعداد الطلبة حسب النصائح الأبوية أثناء الاختيار وحسب الجنس	323
29	الأوامر الأبوية عند تسليم استمارة التسجيل من قبل الطلبة حسب الجنس	325
30	توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب الفئة السوسيو–مهنية (ف، س، م للأب).	326
31	توزيع الطلبة حسب الفئة السوسيو–مهنية للأب وحسب الجنس.	327
32	توزيع الطلبة حسب الجنس ضمن الفئة السوسيو–مهنية للأب.	328
33	توزيع الفتيات حسب محفز الاختيار وحسب الفئة السوسيو–مهنية للأب.	329
34	توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب مستوى تعليم الأم.	331
35	توزيع الطلبة (فتيات + فتيان) حسب مستوى تعليم الأب.	331
36	توزيع الطلبة حسب جنسهم ومستوى الأم التعليمي.	332
37	توزيع الطلبة حسب الجنس، المحفزات ومستوى تعليم الأم.	333
38	توزيع الطلبة حسب الانتماء الجنسي، المحفزات ومستوى تعليم الأب.	334
39	توزيع الطلبة حسب اقتناعهم بالشعبة الدراسية وحسب انتمائهم الجنسي	335

40	توزيع الطلبة حسب اقْتناعهم بعد الاختيار النهائي لدراساتهم، حسب محفزاتهم وحسب انتمائهم الجنسي	336
41	توزيع الطلبة حسب أسباب اقتناعهم تجاه دراساتهم وحسب انتمائهم الجنسي	339
42	توزيع الطلبة حسب أسباب عدم اقتناعهم تجاه دراساتهم وحسب انتمائهم الجنسي	340
43	توزيع الطلبة حسب الحكم على نظام المواظبة وحسب الانتماء الجنسي	341
44	توزيع الطلبة حسب مواظبتهم وحسب الجنس	342
45	توزيع الطلبة حسب أسباب غياباتهم وحسب الجنس	342
46	تعداد الطلبة حسب انطباعاتهم حول عدد المقاييس المدرّسة في الجذع المشترك وفي الاختصاصات	343
47	تعداد الطلبة حسب إعادة النظر المرغوب فيها في الجذع المشترك والتخصصات حسب الانتماء الجنسي.	345
48 (أ–ب)	تعداد الطلبة حسب المقاييس المقترحة في الجذع المشترك والتخصصات حسب الانتماء الجنسي.	346–347
49 (أ–ب)	تصنيف المواضيع المفضلة حسب الأولوية والتي كانت محل بحث حسب الانتماء الجنسي للطلبة.	349–350
50	تعداد الطلبة حسب الأماكن المختارة لإجراء التربصات وحسب الانتماء الجنسي.	351
51	تعداد الطلبة ومساعدة شخص آخر لاختيار أماكن التربص حسب الجنس.	352
52	تعداد الطلبة الموافقين على الاستعانة بشخص آخر ومبرر اختياره حسب الجنس.	352
53	تعداد الطلبة حسب ثقتهم تجاه أساتذتهم وحسب انتمائهم الجنسي.	353
54	تعداد الطلبة والرغبة في تغيير أستاذ ما أو الاحتفاظ به حسب الانتماء الجنسي.	353
55	تعداد الطلبة حسب أسباب الاحتفاظ بالأساتذة وحسب الانتماء الجنسي.	354

56	تعداد الطلبة حسب أسباب تغيير أستاذ وحسب الانتماء الجنسي.	354
57	تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة وحسب الانتماء الجنسي.	355
58	تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة، حسب محفزات الاختيار وحسب الانتماء الجنسي. (رسكلة لأكثر من 5 سنوات)	356
59	تعداد الطلبة حسب الرغبة في الرسكلة حسب السن الدراسية وحسب الانتماء الجنسي.	356
60	توزيع الطلبة حسب الشغل المرغوب فيه وحسب الانتماء الجنسي.	359
61	توزيع الفتيات حسب العمل المرغوب فيه وتخصص الدراسة.	361
62	توزيع الفتيان حسب العمل المرغوب فيه وتخصص الدراسة.	362
63	توزيع الطلبة (الفتيات) حسب العمل المرغوب فيه وحسب الفئة السوسيو–مهنية للأب.	364
64	توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه وحسب الفئة السوسيو مهنية للأب.	365
65	توزيع الطلبة (الفتيات) حسب العمل المرغوب فيه وحسب مستوى تعليم الأم.	367
66	توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه وحسب مستوى تعليم الأم.	367
67	توزيع الطلبة (الفتيات) حسب العمل المرغوب فيه ومستوى تعليم الأب.	368
68	توزيع الطلبة (الفتيان) حسب العمل المرغوب فيه ومستوى تعليم الأب.	369
69	توزيع الفتيات حسب الوظائف المفضلة وأسباب ذلك.	372

الفهــرس

إهـداء

شكـر

ملخـص

مقدمة عامة: إبراز أهمية الموضوع:.....1

1- الجامعة بوصفها نسقًا فرعيًا للنسق الاجتماعي:.....1

2- بعض الدراسات السابقة:.....5

3- أهداف الدراسة: 7

4-الجامعة في استراتيجية التنمية: عامل للتحرر والترقية. 11

الفصل الأول: بناء موضوع الدراسة (السلوكات الجامعية ظاهرة اتصالية) من الكلانية إلى الجزئية.....16

مدخل: 25

1-المقاربات التأويلية الكلانية: 25

1-1- بوصفها سلوكا اجتماعيا كلانيا:.....25

1-1-1- المقاربة السوسيولوجية: السلوكات الاجتماعية وإسهامات أ. دوركايم (Durkheim E.).....25

1-1-2- السلوكات الاجتماعية حسب مارسال موس وبولْ فوكيني (Mauss M. et Fauconnet P.).....26

1-1-3- الوظائفية وإسهام ر.ك. ميرتون(Merton R. K.) 26

1-1-4- السلوكات الاجتماعية حسب (ج.) ميزوناف (Maisonneuve J.):.....27

2- بوصفها سلوكات فرديا جزئيا (المقاربات الاتصالية): 28

2-1- السلوكات الاجتماعية بوصفها تعبير عن ثقافة الأدوار: ميد (Mead M.) والتفاعلية الرمزية:.....28

2-1-1- غوفمان والتفاعلية الرمزية (Goffman E.) : 30

2-2- السلوكات الاجتماعية بوصفها تعبيرا اجتماعيا أنثروبولوجيا: مساهمة مدرسة بالو - ألتو (Palo Alto):.....31

2-3- السلوكات الاجتماعية حسب المقاربة التبادلية (L'approche transactionnelle): بديل للمقاربات الاتصالية الكلاسيكية.....38
2-3-1- أساس التحليل التوافقي:.....38
3-1- (الأب، الراشد، الطفل) أ. ر. ط. قراءة تأويلية للتحليل التوافقي المطبق على الجامعة تمهيدًا لتصميم الفرضيات:.....62
3-1-1- الأنا الأبوي وإسقاطه على الدخول:.....62
3-2- استطرادات حول الفضاء التوافقي: الأب، الراشد، الطفل لدى طالبات علوم الاجتماع:.....63
3-2-1- الأنا الأب: 63
3-2-2- الأنا الراشد: 70
3-2-3- الأنا الطفل: 77
3-3- الفرضية النظرية والفرضيات الإجرائية:.....79
3-3-1- الفرضية النظرية: 79
3-3-2- الفرضيات الإجرائية: الأنا الراشد مرفق بالأنا الأبوي. 79
3-4- صلابة الإطار المعرفي، مرتكزات وأبعاد الظاهرة: المجال المفهمي:.....83
* المفاهيم الرئيسية: "الأنا الأب" ومرتكزاته السوسيو-ثقافية:.....83
3-4-1- العائلة بوصفها "إطارا مرجعيا" وميدان الملقّن" (L'APPRIS): 83
3-4-2- مفهوم التنشئة الاجتماعية: 93
3-4-3- مفهوم السلوكات الاجتماعية: 98
3-4-4- المعايير الاجتماعية ونماذج السلوك:.....99
3-4-5- مفهوم الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي:.....104
3-4-6- مفهوم "التضامن":.....109
3-4-7- الاتصال: 118
3-4-7-2-2- مساهمة نيوكامب (Newcomb) (1961) دور الانسجام المعرفي: 120
3-5- تموقع الدراسة وضرورة تجاوز الحتمية: الدراسات السابقة، مقاربات ودراسات نقدية حول التربية والجامعة: 124
* دراسات ومقاربات عامة:.....124

3-5-1- الدراسات السوسيولوجية الكلانية: 124
3-5-2- سوسـيولوجيا الآثـار غيـر المتوقعـة (Effets pervers) لريمـون بـودون (Boudon R.) والجامعة (إسهامات الفردانية المنهجية): 147
* الدراسات السابقة حول الجامعة الجزائرية: 148
3-6-1- الدراسات المتعلقة بالجامعة والجامعيين خلال الفترة الاستعمارية: 148
3-6-2- دراسات ما بعد الفترة الاستعمارية: 149
3-7-1- بعض الدراسات السابقة (ذات المعنى التوافقي) 154
الفصل الثاني: المقاربات التفسيرية للتنشئة وبروز الفاعل: 157
1- المقاربات:.....158
1-1- المقاربة الكلانية وأزمة تهميش الفرد:.....158
1-1-1- دوركايم إميل (1859-1917) ودور الضغط الخارجي:.....158
1-1-2- النظرية العليا البرسونزية للتنشئة الاجتماعية والبنيوية الوظيفية:.....159
2- مرتون (ر.ك) ودور النظريات الوسيطة (1965):.....166
3- التنشئة الاجتماعية كإدماج هابيتوس (Habitus) حسب "بيير بورديو" Bourdieu (Pierre): 169
4- التنشئة الاجتماعية كبناء اجتماعي للواقع (Le constructivisme): 175
4-1- قراءة لماكس فيبر (Max Weber).....175
4-2- التّنشئة الاجتماعيّة والبعد التفاعلي كبديل للكلانية:.....178
4-2-1- جورج هربرت ميد ((Mead (G. H.)):.....178
4-2-2- نظريّـة بيتـر برجروتوماس لوكمان (1966) (Berger (P.) et Lückman (T.)).....182
5- جان بياجي ((Piaget (Jean)) ومقاربة التنشئة الاجتماعية (1932): 185
5-1- مساهمة المقاربة النفسية في بلورة الفاعل: 185
5-1-1- تمفْصل العناصر والمفاهيم القاعدية لنظرية بياجي (ج) ((Piaget (J)): 187
6- المسار التربوي للطفل الجزائري: عن بعض المعايير العائلية الملقنة والمستوعبة 191

6-1- عن بعض خصائص ووظائف العائلة الجزائرية (موقع الملقن والاستيعاب): 191
6-1-1- التقلّبات التاريخية والتغيّر الاجتماعي في العائلة الجزائرية: 194
6-1-2- نبذة عن سياسة الدولة تجاه العائلة: 197
6-2- التنشئة الاجتماعية العائلية للطفل الجزائري: 199
6-2-1- تربية الفتى: 199
6-2-2- تربية الفتاة: 202
6-3- أنساق التربية العائلية: 206
6-3-1- سلطة الأبوين 207
6-4- الانضباط الذهْني، الأخلاقي والجسدي: 211
6-5- فعل الآباء التربوي: 214
6-6- الممارسات الاجتماعية ومكانة الرمزية خلال الطفولة: 218
6-6-1- الجسد بوصفه رمزًا: 219
الفصل الثالث: الجامعة الجزائرية فضاء للتعليم والترقية الاجتماعية 224
1- الجامعة بوصفها ظاهرة كولونيالية 224
1-1- العلوم الاجتماعية ضمن النظام الجامعي الكولونيالي: 231
1-2- النظام الجامعي ومسألة الشغل: 233
2- التكفل بالميراث الجامعي الكولونيالي: 236
3- ميلاد الجامعة الجزائرية: 239
3-1- عزم الدولة وبوادر جامعة وطنية: 239
3-1-1- إصلاح التعليم العالي لسنة 1971: 240
3-1-2- المرحلة الأولى: إعادة التهيئة السوسو-اقتصادية والخارطة الجامعية: 247
3-1-3- المرحلة الثانية: نهاية نظام الحزب الواحد وزوال الأحادية: 255
3-1-4- في صميم التغيرات الاجتماعية المجراة: 269
4- المرأة والتمدرس: 272
4-1- سياسة سوسيو-ديمغرافية بوصفها "مسكنا" للمرأة: 272

4-2- ارتقاء أنثوي مذهل في بُنية جامعة جديدة، نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (L.M.D): 274
4-2-1- نظام L.M.D والجامعة الجزائرية: 274
4-2-2- ترقية اجتماعية ضمن نظام جديد L.M.D: 278
4-3- حضور أنثوي في مناصب الشغل مقرن بـ "تضامن عائلي دائم": 285
4-3-1- المرأة، التحول الاجتماعي والأدوار الاجتماعية الجديدة، جدل غيْر مكْتمل: 285
4-3-2- مراكز سوسيو – مهنية جديدة، أدوار جديدة ونماذج سوسيو – ثقافية عائلية: التوفيق بين نموذجين سوسيو ثقافية بوصفهِ مخرجا لأزمة اجتماعية: ...288
الفصل الرابع: نتائج التحقيق الميداني والتعليقات 293
1- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 293
1-1- انتقاء الجمهور موضوع الدراسة 293
2- النتائج والتعليقات: 304
2-1- الفرضية الأولى: "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" عند دخول النظام الجامعي (اختيار شعبة الدراسة). 304
2-2- الفرضية الثانية: "الأنا لراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" خلال الدراسات 333
2-3- الفرضية الثالثة: "الأنا الراشد" المصاب بعدوى "الأنا الأبوي" عند مغادرة النظام الجامعي. 353
خلاصة عامة: 370
الملاحق: 374
قائمة المراجع: 381
فهرس الجداول 393
الفهـرس 397