وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر (2)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

التمثـل الاجتماعـي للديمقراطية في المؤسسـة الجامعيـة

مساءلات سوسيولوجية حول الخصائص العلاقاتية والممارساتية في منظومة التعليم الجامعية

مقاربة سوسيوتحليلية لتمثلات الفاعلين الجامعيين (أساتذة وطلبة) للعلاقات البينية ولآليات النقل المعرفي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اختصاص علم الاجتماع الثقافي

إعداد الباحث

حيرش جمال

تحت إشراف

أ.د: معتوق جمال

السنة الجامعية **2014-2015**

فهرس المحتويات

الموضوعات **رقم الصفحة**

مقدمة عامة _____ أ

الباب الأول:

البناء المنهجي والنظري للدراسة

الفصل الأول

المعالجة النظرية للموضوع

1- تحديد الموضوع _____ 20

2- إشكالية الدراسة _____ 26

3- الفرضيات _____ 34

4- تحديد المفاهيم _____ 36

1/4- مفهوم التمثل الاجتماعي _____ 36

2/4- مفهوم المخيال الاجتماعي _____ 40

3/4- مفهوم الديمقراطية _____ 45

4/4- مفهوم الجامعة _____ 49

5/4- مفهوم التعليم الجامعي _____ 54

6/4- مفهوم التواصل التعليمي _____ 60

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة وعلاقتها بالموضوع

1- تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع _____ 67

2- التصورات الاجتماعية للصحة والمرض _____ 72

3- صورة جامعة بول فاليري لدى الطلبة، دراسة استكشافية _____ 77

4- التمثلات الاجتماعية للمسؤولية التربوية _____ 81

5- التمثلات الاجتماعية حول الديمقراطية في روسيا اليوم _____ 89

6- بناء التمثل الاجتماعي للديمقراطية لدى الأطفال ما بين 11-12 سنة، دور الأسرة ومتغير الجنس _____ 96

7- التمثل الاجتماعي للجزائر، دراسة تطبيقية على الطلبة الفرنسيين 101
8- طلبة الـ Cegep وتمثلاتهم الاجتماعية للنجاح 105
9- خلاصة الدراسات السابقة: 111

الفصل الثالث

البناء المنهجي للدراسة الميدانية

1- تحديد عينة البحث 114
1/1- نوع العينة 114
2/1- حجم العينة 115
2- السياق المكاني للدراسة 117
3- السياق الزمني للدراسة 118
4- خصائص العينة 120
5- الدراسات والمناهج والتقنيات المستعملة في الدراسة 131
1/5- نوع الدراسات 131
2/5- تقنيات جمع المعطيات التحليلية 132
أ- إستمارة الاستبيان 133
ب- الملاحظة 135
3/5- مناهج التحليل 136
أ- منهج التحليل الكمي 136
ب- منهج التحليل الكيفي 137
4/5- مناهج التفسير 138
أ- المنهج التاريخي 138
ب- المنهج المقارن 138

الفصل الرابع

نظرية التمثلات الاجتماعية، خلفياتها الفكرية وتطبيقاتها في الحقل السيكوسيولوجي

1- تمهيد 141
2- في ماهية التمثل الاجتماعي 142

3- حقل التمثلات وجدلية العلاقة بين السيكولوجي والسوسيولوجي 145
4- إشكالية التمثلات الجماعية في السوسيولوجية الدوركايمية 148
5- مفهوم التمثلات في العلوم الاجتماعية 152
6- "سيرج موسكوفيسي- *S-Moscovici*" وإشكالية التمثلات الاجتماعية في الحقل السيكوسوسيولوجي 153
7- العناصر البنائية للتمثل الاجتماعي 157
1/7- موضوع التمثل 159
2/7- محتوى التمثل 161
3/7- الفاعل، منتج التمثل 163
8- دينامية التمثلات الاجتماعية 164
1/8- ميكانيزم الموضعة- *L'objectivation* 164
2/8- ميكانيزم الربط- *L'ancrage* 166
9- نظرية النواة المركزية ودورها الوظيفي 168
1/9- وظيفة توليد المعنى 169
2/9- وظيفة التنظيم 170
10- مفهوم النسق المحيطي 170
1/10- جانب المحتوى 170
2/10- جانب التنظيم 171
11- البناء المعرفي للتمثلات بين الجماعات الاجتماعية 173
12- التمثلات الجماعية والصور الاجتماعية 175
13- المكونات المخيالية للصور الرمزية 176
14- المقاربة الانتروبولوجية للتمثلات الثقافية 179
15- التمثلات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية 181
16- خلاصة الفصل 183

الفصل الخامس

منظومة التعليم الجامعية: متطلباتها ورهاناتها في المجتمع الحديث

1- تمهيد 186
2- الدولة والجامعات: هيمنة السياسي على العلمي والتربوي 187

3 – الجامعة والديمقراطية 192
1/3– بنية التعليم العالي 193
2/3– تسيير وإدارة الجامعة 194
4– إشكالية العلاقة بين الديمقراطية والتعليم 198
5– مقومات الديمقراطية في نظم التعليم المعاصرة 205
1/5– مساءلات مرتبطة بالمحيط (البيئة التعليمية) 206
أ– غياب التواصل 207
ب– الفوضى البيداغوجية 209
2/5– مساءلات مرتبطة بمناهج وطرائق التدريس 210
6 – علاقة الأساتذة بالطلبة 215
1/6– علاقة معقدة 217
2/6– علاقة مصطبغة بالتناقضات 218
3/6– علاقة محددة بمتطلبات مسبقة 219
7– علاقة التعليم العالي بالتنمية 223
8– مهام الجامعة ورهاناتها في ضل العولمة 225
1/8– التعليم العالي والعولمة 226
2/8– طبيعة الرهانات والتحديات 227
1– مكانة المعرفة في المجتمع العالمي 228
2– نمو وتطور احتياجات ومتطلبات التعليم العالي 229
3– بناء مفهوم الديمقراطية والانسجام الاجتماعي 229
9– خلاصة الفصل 234

الباب الثاني

عرض وتحليل المعطيات الميدانية

الفصل السادس

الديمقراطية، مفهومها وخصائصها الممارساتية

1– العلاقة أستاذ/طالب: مسارات الحوار البيني، مضامينه وحدوده الفكرية والاجتماعية 239
2– الجامعة والمجتمع، ورهانات المسألة الديمقراطية 248

3- حرية الطالب، مكانتها وموقعها في نسق الممارسة الجامعية: مؤشرات الاختراق، أسبابه ودلالاته التفسيرية ____ 261
4- تمثل الشباب الجامعي لحرية المرأة: إشكالية التمييز، بين إلزامات المتخيل الاجتماعي ومتطلبات المجتمع الحديث ____ 272
5- حرية الممارسة والتصرف، حق مشروع أم تمرد سوسيوثقافي؟، نشاط الطالبات الجامعيات النقابي والجمعوي نموذجا ____ 278
6- نتائج الفرضية الجزئية الأولى ____ 285

الفصل السابع

مكانة السلوك الديمقراطي في العملية التعليمية

1- التمثل الاجتماعي للبنية الشخصية للطالب ____ 291
2- صورة الأستاذ الجامعي لدى الطالب ____ 294
3- أنماط التوجيه الأستاذية، اتجاهاتها وعلاقتها بالاحتياجات المعرفية للفئة الطلابية ____ 299
4- منظومة تعليم جامعية بفاعلين وهميين: تحييد رأي الطالب في اختيار مناهج التدريس، ممارسة تعسفية أم مراعاة للمصلحة المعرفية؟ ____ 304
5- ظاهرة مغادرة المدرجات أثناء الدرس، إخلال بالنظام أم تشكيك في مؤهلات الأستاذ ____ 309
6- حق الطالب في الخطأ وفي حرية النقد، فضاء حواري مفتوح أم انغلاق واستبداد فكري؟ ____ 313
7- ظاهرة الغش في الامتحانات، الأخلاقيات الأكاديمية في موضع الاتهام، مسؤولية من؟ ____ 324
8- نتائج الفرضية الجزئية الثانية ____ 350

الفصل الثامن

هيئة التدريس الجامعية، تمثلاتها الجماعية حول نفسها وحول محيطها الأكاديمي

1- الجامعة بمنظور وظيفي، أي دور لهيئة التدريس الجامعية؟ ____ 358
2- إستقلالية هيئة التدريس: تطلع جماعي، بين الإكراه الإداري و الإلزامات البيداغوجية ____ 366
3- التوترات وعلاقات الصراع، الوجه المستتر للبنية الجامعية ____ 374
4- صورة الطالب الجامعي لدى الأستاذ ____ 380
5- استراتيجيات التدريس، محتوى المشاركة الطلابية، المصادر وشروط التغيير ____ 392
6- التموضع المجالي للأستاذ، أسبابه، وظائفه وتأثيراته في عملية النقل المعرفي ____ 407

7- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ____ 414

الفصل التاسع

الحقوق والحريات الطلابية بمقياس النخبة الأكاديمية الجامعية

1- مفهوم النخب الجامعية للديمقراطية، مرتكزاته وشروطه التأسيسية ____ 424
2- أنماط الحوار الموجَّه أو التقييد غير المباشر لحرية الطالب، عملية التواصل التعليمي بين السلطة الإدارية وتسلط هيئة التدريس ____ 436
3- التعدد والاختلاف في الرأي، بين الرفض المضمر والقبول الظاهري المزعوم، إلزامية تحرير العملية التعليمية من أسطورة الفكرة المقدسة للأستاذ ____ 449
4- التصحيح النموذجي عصب العملية الامتحانية، مشروعية آليات التقييم البيداغوجي في محك الانشغال الطلابي، موقف هيئة التدريس من المسألة ____ 457
5- ظاهرة الغش في الامتحانات، أساليب هيئة التدريس الجامعية في التعامل مع الممارسات الطلابية المنحرفة ____ 464
6- الاحتجاجات والإضرابات الطلابية، حتمية أم خيار خاطئ في عملية التغيير؟، موقف هيئة التدريس حيال الموضوع ____ 470
7- نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ____ 483

الفصل العاشر

ديناميكية العلاقات والتفاعلات الإجتماعية

عرض وتحليل الملاحظات الميدانية ____ 493
النتائج العامة للدراسة ____ 528
الخاتمة ____ 544
التوصيات و الإقتراحات ____ 548
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
	جداول الفصل السادس	
01	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لحدود العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	239
02	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لنوعية القضايا والمشكلات التي يتم مناقشتها مع أعضاء هيئة التدريس	324
03	علاقة متغير الفرع بمواقف الطلبة من توجيهات هيئة التدريس	246
04	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي للديمقراطية	249
05	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي للمجتمع الديمقراطي	253
06	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لمنظومة التعليم الديمقراطية	257
07	علاقة الفرع بالتمثل الاجتماعي للممارسات المنافية للديمقراطية في قاعات الدرس	261
08	علاقة متغير الفرع بالمواقف الجماعية حيال مصادرة استقلالية وحرية الطلبة	265
09	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لمجال فقدان الحرية والاستقلالية	268
10	علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لحرية المرأة	273
11	علاقة متغير الفرع بالمحتوى التبريري لاتجاهات المجموعة الطلابية حيال حرية المرأة	275
12	علاقة الفرع بمواقف أفراد العينة من انخراط الطالبات في الجمعيات والنقابات الطلابية	279
13	علاقة متغير الفرع بمبررات المواقف الطلابية حيال انخراط ونشاط الطالبات في الجمعيات والتنظيمات النقابية الطلابية	281
	جداول الفصل السابع	
14	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للخصائص الطلابية السائدة بالقسم	291
15	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لمميزات أعضاء هيئة التدريس	295

16	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لتوجيهات أعضاء هيئة التدريس	299
17	علاقة متغير الجنس بردود الفعل الطلابية حيال توجيهات أعضاء هيئة التدريس	302
18	تأثير متغير الجنس في محتوى التمثل الطلابي لموضوع الاستشارة حول طرائق التدريس	304
19	علاقة الجنس بالتمثل الاجتماعي لأسباب عدم استشارة الطلبة بخصوص طرائق التدريس المعتمدة	306
20	علاقة الجنس بمغادرة الطلبة للمدرج في وقت تقديم المحاضرة	309
21	علاقة متغير الجنس بطرق النقد الطلابية للأساتذة في حالة المعارضة وعدم الاقتناع	313
22	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لطرق تعامل الأساتذة مع أخطاء الطلبة العلمية في قاعات الدرس والمدرجات	320
23	علاقة الجنس بالموقف من ظاهرة الغش في الامتحانات	324
24	علاقة متغير الجنس بمحتوى المبررات	328
25	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للجهة المسؤولة عن تفشي ظاهرة الغش	335
26	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لظاهرة الإقصاء والتهميش حيال الطلبة	343
27	علاقة الجنس بالتمثل الاجتماعي للأسباب الخلفية لظاهرة الإقصاء والتهميش	345
28	علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للجهات الممارسة للإقصاء والتهميش	347
	جداول الفصل الثامن	
29	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الإيديولوجي للجامعة	358
30	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لدور هيئة التدريس الجامعية	362
31	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لاستقلالية هيئة التدريس الجامعية	366
32	الأقدمية المهنية وعلاقتها بمحتوى المبررات المنتجة حيال موضوع الاستقلالية	369
33	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لمحتوى الصراعات السائدة في المنظومة الجامعية	375
34	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي للطالب	381
35	علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لمحتوى التغيرات التي تميز الطلبة الحاليين مقارنة بالمرحلة الطلابية للأساتذة	386

36	علاقة الأقدمية المهنية بمصادر الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس	393
37	الأقدمية المهنية وعلاقتها بالتمثل الاجتماعي لنوعية الشروط الملزمة بتغيير استراتيجية التدريس	398
38	الأقدمية المهنية وعلاقتها بالتمثل الاجتماعي لمحتوى المشاركة الطلابية في إعداد استراتيجيات التدريس	404
39	الأقدمية المهنية وعلاقتها بالمبررات التفسيرية لوضعية الأستاذ أثناء نقله المعلومات للطلبة	408
	جداول الفصل التاسع	
40	علاقة متغير السن بالتمثل الاجتماعي للديمقراطية	424
41	علاقة متغير السن بالتمثل الاجتماعي لطرق إسهام الجامعة في تنمية ونشر الثقافة الديمقراطية	431
42	علاقة متغير السن باتجاهات هيئة التدريس نحو الحوار مع الطلبة	437
43	علاقة متغير السن بالجهة المحددة لاتجاه الحوار	440
44	علاقة متغير السن بمحتوى التبريرات	443
45	علاقة متغير السن بقبول هيئة التدريس للرأي المخالف لدى الطلبة من عدمه	450
46	علاقة متغير السن بمحتوى المبررات المنتجة حيال موضوع القبول بالرأي المخالف للطلبة	452
47	علاقة متغير السن بالمواقف المنتجة حيال مسألة إطلاع الطلبة على التصحيح النموذجي للامتحانات	458
48	علاقة متغير السن بمحتوى التبريرات المنتجة حيال موضوع التصحيح النموذجي	459
49	علاقة متغير السن بكيفية التعامل مع حالات الغش التي يتم ضبطها في فترة الامتحانات	465
50	علاقة متغير السن بالاتجاه نحو تدعيم الإضرابات الطلابية كآلية تعبير عن المشكلات المطروحة	470
51	علاقة متغير السن بالمضامين التبريرية للاتجاهات المعبر عنها حيال مسألة دعم الإضرابات الطلابية	476

شكر وتقدير.

* تحية شكر وتقدير نسديها من أعماقنا إلى الأستاذ الدكتور: "جمال معتوق" إعترافا له بجميل تواضعه بقبوله الإشراف على هذا العمل العلمي المتواضع وبصبره علينا، وعرفانا بما بذله من جهد وبما أسداه إلينا من توجيهات قيمة ومن تشجيعات معنوية متواصلة، تحفيزا لنا لاستكمال انجاز هذا العمل.

* تحية مماثلة نزف عبرها تشكراتنا الخالصة إلى الأساتذة الأفاضل، أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل العلمي المتواضع.

* كما نتقدم بعميق تشكراتنا إلى الأساتذة الأكارم، الذين أسهموا بأفكارهم، وإلى كل الذين أمدونا بعونهم وساعدونا على إتمام إنجاز هذه الدراسة، وأخص بالذكر:

* عمال ومستخدمي ومسؤولي جامعة جيجل، وعلى رأسهم:

* السيد مدير الجامعة

* السادة العمداء ورؤساء الأقسام

* عمال مديرية المستخدمين

* الزملاء الأساتذة بمختلف الأقسام، إلى جانب الطلبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة، الذين استجابوا لرغبتنا في ملأ استمارات البحث

جمال

مقدمـة عامـة:

تتدرج المقاربات والدراسات في حقل التمثلات الاجتماعية في ضمن المشروعات البحثية الطموحة في حركة البحث في المرحلة المعاصرة، بالنظر من جهة إلى التوسع والانتشار الكبير الذي يعرفه المفهوم وبالنظر كذلك إلى علاقاته المتنوعة، التي تبرز في العديد من القطاعات والتخصصات المرتبطة بالعلوم الإنسانية، حيث شكل موضوع التمثل محور انشغال أساسي في كثير من الحقول المعرفية كعلم الاجتماع، علم النفس، الأنتربولوجيا، تاريخ العلوم، تاريخ الذهنيات، تاريخ الأديان...، كما تتميز التمثلات بارتباطها العضوي بحركة الفكر السوسيولوجي الممتدة لنهاية القرن 19، التي ساهمت بعمق في تجديد الإشكالية الخاصة بهذا الموضوع وجعلت من التمثلات بداية من منتصف القرن 20 جانبا لا يستهان به في حقل البحث الخاص بعلم الاجتماع، بتوجيه اهتمامها نحو موضوعات التواصل وديناميكية الجماعات ونحو مضامين مختلفة للتمثل.

إن تزايد الاهتمام بدراسة التمثلات الاجتماعية في الأوساط العلمية الأكاديمية المشتغلة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية يستمد مبرراته معرفيا لاسيما في المرحلة الأخيرة من الثراء الذي يميز هذا الحقل البحثي والذي يشمل الحقل الاجتماعي الواسع بما يتضمنه من أفكار وثقافات ومعتقدات وإيديولوجيات وأساطير وأوهام...، وفي الوقت ذاته من أهمية الدور الذي تلعبه التمثلات الاجتماعية في الحياة اليومية، الذهنية والاجتماعية للأفراد كما للجماعات، حيث الإحساسات وأنماط العلاقات والممارسات والأطر المؤسسية ونماذج الأشخاص، أساتذة، طلبة... وما يتولد عنهم من منتجات وأفكار وآراء ومواقف حيال بعضهم وحيال الأشياء والأحداث وحيال العالم الواقعي الذي يحيط بهم، هي موضوعات ذات مضامين متنوعة، خصبة للدراسة، فضلا عن كونها تحمل الكثير من الدلالات والمعاني بالنسبة للتمثلات الاجتماعية.

إن أهمية دراسة التمثلات الاجتماعية لا تكمن فقط في كونها موجودة واقعيا وفعليا في الحياة اليومية للأفراد الاجتماعيين، وفي أنها تشكل جانبا أساسيا في العوالم الخاصة بهم، إنما أيضا وبالأساس لكونها تتمركز في جوهرها حول العلاقات القائمة ما بين الأشخاص، التي تبرز في التفاعلات والمبادلات وفي مختلف أشكال التواصل القائمة بينهم، بصرف النظر عما إذا كان هذا التواصل تعليميا أم مرتبط بأطر وبمستويات أخرى من النشاط الاجتماعي. إن هذه العلاقات وما يصاحبها من سلوكات وتصرفات وممارسات تعتبر في غاية الأهمية بالنسبة لدراستنا، لأنها ببساطة تعتبر بمثابة المنطلق الأساس الذي

يمكننا من خلاله إثارة التساؤل بخصوص إشكالات محورية، ترتبط بالمسافة الفاصلة (قريبة أم بعيدة) بين هؤلاء الأشخاص وبخصوص المواقع والوضعيات التي يتخذونها حيال بعضهم البعض أثناء عملية التواصل وبخاصة حينما يمثلون اختلافات بارزة نسبيا فيما بينهم في المستويات الفكرية، العلمية أو الثقافية.

في اتجاه هذا التحليل يتحدد المسار العام للمقاربة السوسيولوجية التي تتأسس عليها هذه الدراسة، ونعني بذلك أن توجيه انشغالنا العلمي نحو مسالة الديمقراطية في منظومة التعليم الجامعية وبالتحديد نحو العلاقات (أساتذة/طلبة) ونحو الممارسات البيداغوجية التي تحيط بالعملية التعليمية، هو توجه يستمد مشروعيته في كثير من وجهات النظر من كون الخصائص القيمية للديمقراطية لها تأثيراتها المباشرة على المسافة الفاصلة بين طرفي العملية التعليمية وبالتالي على علاقات التواصل القائمة أو التي يفترض أن تقوم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وهي علاقات تعتبر بمثابة جسر حقيقي في عملية نقل المعرفة وفي تحصيلها (التعليم والتعلّم). وتساعد قبل ذلك على معرفة متطلبات واحتياجات الطلبة وعلى إدراك طبيعة المشكلات والحواجز والمعوقات، البيداغوجية، النفسية والذهنية...، التي تعترضها في عملية التكوين، وعليه يستلزم على الهيئة الأستاذية أن تكون على وعي تام بالدور الهام الذي يمثله التواصل والتفاعل مع العناصر الطلابية، حيث عملية انتقال المعرفة إلى المتلقي/الطالب ستتجه حتما نحو التعقيد، إن لم تتحول إلى عملية شبه مستحيلة في حال غياب عنصر التواصل الذي يصنف في ضمن الممارسات الحضارية الأكثر تعبيرا عن السلوك الديمقراطي للأستاذ.

هذه الاعتبارات تبرز لنا مستوى الأهمية التي تمثلها الديمقراطية بالنسبة للفعل التربوي والتعليمي، حيث غياب الممارسة الديمقراطية في النماذج التعليمية القائمة أو المفترضة، يحيل نظريا إلى وجود مشكلات فعلية في عملية التواصل. هذه المشكلات تمثل برأينا ترجمة حقيقة للعبارة السالفة، المتعلقة بالمسافة الفاصلة بين طرفي العملية التعليمية، التي قد تصل لدى ثلة من الأساتذة إلى مستوى القطيعة التامة مع الطالب. أو النظر إليه في أحسن الحالات كعنصر ناقص أو عديم الأهلية، لا يُعترف به ولا يُعتد برأيه في المسائل التي ترتبط بمساره الدراسي في الجامعة (البرامج، المقررات، مناهج التدريس...). تنتج هذه الرؤية أحيانا كانعكاس للخصائص البنيوية للمجتمع وأحيانا أخرى عن علاقة التسلسل المراتبي/الهرمي، أي عن المكانة العلمية التي يحتلها الأستاذ مقارنة بالطالب، حيث تساهم في تغذية النزعة نحو التسلط والتمركز حول الذات وبالتالي في تنمية الممارسات المبنية على التميُّز والتهميش

وتجاهل الآخر، التي تتحول إلى ميكانيزمات أساسية، ليس فقط في ضبط العلاقات ما بين الأشخاص (أساتذة/طلبة)، بل وفي تنظيم الحياة العلمية الجامعية برمتها. في حين عملية نشر المعرفة ونقلها مشروطة أوليا بقدرة هيئة التدريس الجامعية وبمدى استعداد أعضائها لبناء علاقات ديمقراطية، تقوم على الاحترام المتبادل وعلى التكامل بدلا عن الخضوع والتبعية أو الاستتباع وعلى التفاعل مع الطلبة ومعاملتهم إنسانيا في إطار جو تعليمي ديمقراطي منفتح، مبني على علاقات الود وعلى تكريس روح التعاون وإشراك الطرف الآخر وقبوله مهما كانت اختلافاته. في هذا المستوى بالتحديد يمكن الحديث عن التمثلات الاجتماعية، لكونها بتعبير "**موسكوفيسي**" ترتبط عضويا بالممارسات التي تقوم بها مجموعة ما، ترتبط بموضوع التمثل. بما معناه أن التصرفات والممارسات التي تحيط بعملية التعليم والتعلم يتم النظر إليها –وفقا للتوجهات والأهداف المحددة للدراسة– باعتبارها منتجات لتمثلات الفاعلين للديمقراطية وبالأحرى لديمقراطية التعليم ولتفاعلاتهم، التي تعتبر بمثابة المرجع الأساس في توجيه أساليب التدريس. بل وفي تحديد سيرورة العملية التعليمية ككل. ويفترض من هذا الجانب أن تمثلات الفاعلين الجامعيين المرتبطة بموضوع الديمقراطية تساهم في تنمية الإحساس بأهمية التجديد وبضرورة تكييف أنماط التكوين السائدة للتطورات ولمتطلبات عمليات التغيير التي تشهدها نظم التعليم الحديثة. وينطلق ذلك بداية من إعادة التفكير في المكانة الفعلية التي تحتلها الديمقراطية في البيداغوجيات الجامعية القائمة، والالتزام بالعمل على تنمية قيمها ذات البعد الإنساني في منظومة العلاقات والتفاعلات التي تربط الفاعلين الجامعيين، وتوفير إطار تعليمي ملائم ومحفز لعملية التعلم، مبني على احترام الحريات وعلى تكريس الحقوق الطبيعية للأفراد وعلى تكامل أطراف العملية التعليمية من أساتذة، طلبة، مقررات، نماذج تعليمية...الخ.

يجدر لفت الانتباه في الأخير بأن معالجة الموضوع والإجابة على مساءلاته السوسيولوجية تم في سياق عمل علمي، قمنا بتفصيله إلى عشرة فصول، تم تبويبها في بابين اثنين، **الباب النظري** ويشمل الفصول التالية:

الفصل الأول: تضمن إشكالية الموضوع وأسباب اختياره وأهميته العلمية وتوضيح المفاهيم التحليلية الأساسية، التي تم الارتكاز عليها في بناء هذه المقاربة السوسيولوجية.

الفصل الثاني: تم في سياقه استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الديمقراطية وبنظم التعليم الجامعية والغير جامعية، التي تنطلق في خلفيتها النظرية من التمثلات الاجتماعية، وهي دراسات تتضمن في غالبيتها تطبيقات عملية للأدوات والتقنيات المنهجية التابعة لهذه النظرية.

الفصل الثالث: استعرضنا خلاله طريقة البناء المنهجي للموضوع، بدءا بتحديد الحقل التجريبي للدراسة، واستعراضنا بشكل مفصل لأهم التقنيات البحثية المعتمدة في المقاربة الميدانية وانتهاء بعرض المناهج الخاصة بتحليل وتفسير المعطيات الأمبريقية.

الفصل الرابع: حاول من خلاله الباحث تحديد الخلفية النظرية للدراسة، تضمن عرضا شاملا لنظرية التمثلات الاجتماعية من حيث نشأتها التاريخية وتطوراتها في الحقول المعرفية المختلفة، إضافة إلى محاولة الكشف عن آليات استخدام النظرية وتطبيقاتها المختلفة في حقل الدراسات السوسيولوجية والسيكوسوسيولوجية.

الفصل الخامس: تطرقنا خلاله إلى معالجة إشكالات وقضايا مختلفة، مرتبطة بالبنية الجامعية وبقضاياها الراهنة وبعلاقتها بالاجتماعي والسياسي، ومرتبطة كذلك بالتحديات والرهانات التي تحيط بمنظومتها التعليمية (البيداغوجيات ومناهج التدريس الجامعية) في بعدها الإنساني وفي علاقتها بنظم التعليم الديمقراطية الحديثة.

كما شمل **الباب الميداني** من جانبه خمسة فصول أخرى، تتمحور في مضمونها حول القضايا الفكرية التالية:

الفصل السادس: يحاول من خلاله الباحث الكشف عن محتوى التمثلات الطلابية المنتجة حيال موضوع الديمقراطية في علاقته بالمجتمع وبمؤسساته الجامعية في منظومتها التعليمية تحديدا.

الفصل السابع: يتطرق إلى تمثل الفئة الطلابية حول نفسها وحول ممارساتها، وفي الوقت ذاته إلى تصوراتها لهيئة التدريس الجامعية في خصائصها الشخصية، الممارساتية وفي مجموع التفاعلات والعلاقات التي تربطها بالطلبة علميا وبيداغوجيا.

الفصل الثامن: يحاول الكشف عن محتوى الصورة الذهنية المستبطنة لدى الهيئة الأستاذية حول الجامعة وحول خصائص ومميزات الطالب الجامعي وممارساته، وعن تمثلاتها المشتركة لدور الأستاذ الجامعي ومكانته، ولجملة الشروط المحدِّدة لاستراتيجياته الخاصة في عملية التدريس.

الفصل التاسع: يحاول الكشف عن الفهم السائد لدى هيئة التدريس لموضوع الديمقراطية في علاقته بالأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي وبممارساته البيداغوجية وبشكل عام بالبيئة التعليمية وبمسألة الحقوق والحريات الطلابية.

الفصل العاشر: يتضمن قراءتنا التحليلية للملاحظات الميدانية وعرض النتائج النهائية للدراسة.

الباب الأول

البناء المنهجي والنظري للدراسة

الفصل الأول

المعالجة النظرية للموضوع

1- تحديد موضوع الدراسة:

كغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، تتميز المنظومة الجامعية بوظائفها التقليدية المتعارف عليها، ومع أن بعضا من هذه الوظائف عرفت تعديلات جوهرية بفعل التغيرات التي عرفتها المؤسسة الجامعية في سياق تطوراتها التاريخية، إلا أن هذه الأخيرة لتزال مستمرة في الحفاظ على وظيفتها التقليدية المتمثلة في نشر العلوم والمعارف وذلك على الرغم من التعدد والتنوع الذي يشهده سوق العرض المعرفي في مجتمعات العالم المعاصر بفعل الثورات والتطورات التكنولوجية اللامتناهية في وسائل الاتصال الحديثة، التي أصبحت تمثل في المرحلة الحالية فضاء معرفيا مرجعيا ومصدرا بديلا في عملية تحصيل المعلومة العلمية وفي امتلاكها. وتمثل بالتالي عنصر منافسة لهيئات التدريس الجامعية وغير الجامعية، الذي كان إلى وقت قريب ينظر إلى فاعليها ليس فقط باعتبارهم وسطاء أساسيين وحتميين في المعرفة، إنما باعتبارهم المحرك والعصب بالنسبة للعملية التعليمية ولعملية النقل المعرفي.

إن إمكانية الفضاء المعرفي الجديد وقدرته على إزاحة الأستاذ عن مكانته التقليدية وعلى الاستقطاب الواسع لمستهلكي المعرفة أو المعلومة بمحتواها الشامل، ليست مجرد إمكانية بسيطة، إنما هي قدرة خارقة ولا محدودة بفعل امتلاكه لعوامل الجذب والإبهار وكذا الدفق الكبير للمعلومات كميا ونوعيا. إن توفر هذا النمط من المصادر المعرفية أمام الباحثين عن المعلومة وعن المعرفة العلمية بشكل خاص، لا شك أنه ساهم في تحولات عميقة ونوعية في التصورات وفي أنماط التفكير الخاصة بامتلاك المعرفة بما فيها التصورات السائدة لدى فئة واسعة من الطلبة الجامعيين، حيث عملية التأسيس للرأسمال المعرفي أصبحت مرهونة لدى مجموعة منها بالارتكاز ولو نسبيا إلى هذه المصادر، لأسباب وعوامل تفسيرية متنوعة، متولدة أحيانا عن استمرار ممارسات وبيداغوجيات جامعية لم تعد نتائجها حاسمة ومؤكدة في ضمان انتقال المعرفة، بسبب طابعها التعسفي وتجاهلها لأهمية التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الطلبة، الذي بإمكانه أن يشكل موجِّها قويا للعملية التعليمية وللأساليب المعتمدة في نقل المعرفة، وبالأحرى في أساليب وطرق التدريس. هذه الحقيقة وإن كانت لا تنطبق على هيئة التدريس الجامعية بكامل عناصرها، إلا أنها تمثل في فهمنا الخاص عنصر إخلال بعملية النقل، وتلزمنا ولو في نسبيتها بضرورة الاعتراف والإقرار بأن هناك واقعا يجب بناءه بشكل فوري، وذلك بتجديد السلوكات ونماذج الفعل البيداغوجي التقليدية المألوفة والمعتادة لدى ثلة من الأساتذة، لا تنسجم مع رغبات الطلبة ومع متطلبات النظم التعليمية الحديثة. عملية بنائية في هذا الاتجاه تستلزم موضوعيا إجراء حوصلة بخصوص الممارسات

البيداغوجية السائدة بهدف إعادة توجيهها، من خلال التفكير في أنماط أخرى تكون أكثر مرونة وانسجاما وتساعد على بناء المعرفة بشكل مشترك ومتعاون مع الطلبة. ويسود لدينا الاعتقاد بأن ذلك قد يكون ممكنا في حالة تبني نماذج تعليمية مبنية على سلوكات تربوية، تقوم على الحوار واحترام الحريات الفردية للطلبة وتجمع في داخلها القيم والمبادئ الديمقراطية. وتأخذ بالاعتبار المعوقات والحواجز التي تواجه الطلبة في عملية التعلم واكتساب المعارف.

بهذا المنظور، فإن دينامية الطالب ونشاطه في السيرورة الخاصة بالعملية التعليمية وتفاعله مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات المتضمنة في الخطابات العلمية التي تعرض عليه بانتظام، مشروطة بالتموضع المؤسسي لنمط تعليم ديمقراطي، مبني في خصائصه الأساسية على الحوار والتفاعل والتواصل المعرفي، حيث المعرفة الجامعية وبالأحرى عملية انتقال هذه المعرفة وانتشارها، إنما ترتبط في أساسها بديناميكية الروابط والعلاقات القائمة بين طرفي العملية التعليمية وبمرونتها، بما معناه أن هذه العلاقات هي من يحدد ويوجه عملية التواصل المعرفي بين هذين المكونين: "الأستاذ والطالب". عملية التواصل هذه لا تتحدد أهميتها معرفيا فحسب كما قد يتبادر إلى فهمنا البسيط، إنما أهميتها القصوى تكمن فضلا عن محتواها المعرفي الصرف في كونها تضفي للعملية التعليمية بعدها الإنساني والاجتماعي وهي ميزة ومتطلب أساسي ومحوري لا يمكن رصده أو استيعابه خارج العلاقات الاجتماعية التي تربط هيئة التدريس الجامعية بتشكيلاتها الطلابية المختلفة. إن إمكانية بروز مثل هذه الخصائص كآليات أساسية في العلاقات السائدة أو التي يفترض أن تسود بين الطرفين، هي عملية مرتبطة في جوهرها بشروط موضوعية تتداخل فيها عناصر متعددة ومختلفة، حيث السياق الاجتماعي العام والبيئة الجامعية والسيرورة السيكولوجية الذي يتواجد في سياقها كلا من الأستاذ والطالب تشكل جانبا هاما في جملة الشروط التي قد تؤثر بشكل مباشر (سلبا أو إيجابا) في علاقات التواصل السالفة بأبعادها المختلفة.

إن قيام نمط تعليم ديمقراطي، محدد بعلاقات ذات بعد إنساني وقائم في خصائصه على الحوار والتواصل المعرفي وعلى احترام الحقوق والحريات...هي عملية يمكن تحويلها إلى واقع ملموس في الحياة العلمية الجامعية، ويندرج ذلك عمليا في ضمن المسؤوليات الملزمة للفاعلين الجامعيين من دون استثناء، بمعنى أنها مسؤولية مشتركة وجماعية، ولا شك أن جزءا كبيرا منها يتحمله الأستاذ وإلى حد ما الطالب باعتبارهما المكونين الأساسيين في العملية التعليمية. ويفهم ذلك بأن هذه الأخيرة مرهونة في تحولها وفي دمقرطتها بالأدوار التي يقومان بها والتي تعتبر في غاية الأهمية بالنسبة لنجاعة العملية التعليمية

وفعاليتها، حيث يفترض منهما العمل جماعيا على إبراز خصائص الممارسة الديمقراطية وتكريسها بشكل ملموس في العلاقات البينية التي تربطهما مع بعضهما في مرة واحدة معرفيا واجتماعيا، في داخل الجامعة وفي خارجها. ومن البديهي أن إمكانية بروز هذا النمط من الخصائص في بنية العلاقات القائمة أو المفترض قيامها بمؤسساتنا المعرفية مشروط مسبقا بامتلاك الفاعلين الجامعيين لمفاهيم وأفكار أولية بخصوص الديمقراطية. في هذا المستوى بالتحديد تبرز أهمية التمثلات باعتبارها نمطا متميزا للتفكير الخاص، ليس فقط بفهم واقع النظام التعليمي السائد وتفسيره، إنما نمطا للتفكير البنائي، معرفيا واجتماعيا، لمنظومة تعليم جامعية أصيلة وديمقراطية، تقوم فعلا في علاقاتها ونسق ممارساتها على قيم الاحترام والحوار والتواصل المعرفي. وعليه يفترض في التمثلات المنتجة لدى الفاعلين الجامعيين أن تتأسس على مضامين موحدة، تنسجم في عمقها مع محتوى التطورات التي تشهدها نظم التعليم الحديثة، لاسيما فيما يتعلق بآليات وأساليب نقل المعرفة واكتسابها. بمقتضى ذلك فإن إثارة هذه الدراسة لمسألة الديمقراطية في المنظومة الجامعية وبالتحديد لمسألة التعليم الجامعي الديمقراطي، هي محاولة تستهدف بالأساس رصد المفاهيم والمعاني والدلالات والصور الذهنية المستبطنة لدى الأساتذة والطلبة حيال الديمقراطية، وتطمح إلى الكشف عما تمثله هذه المعاني بالنسبة للعلاقات والسلوكات التي تحيط بعملية التعليم والتعلم في محتواها التربوي، الاجتماعي والأخلاقي. ونحتمل في هذا الصدد بأن المعاني التي تستحضر من طرف الفاعلين في سياق بناء أفكارهم حيال الديمقراطية تستند في شرعيتها إلى الموروث الاجتماعي والثقافي، بالنظر لكون هذه الأفكار غير منفصلة عن السياق الاجتماعي العام، إنما يتم بناءها في داخل منظومة ثقافية، تتشكل من قيم ومعتقدات ومعايير مشتركة، راسخة ومتجذرة في مخيال المجتمع، من المرجح أن يتم إحياءها وإعادة تنشيطها بشكل ما في التمثلات الجماعية المنتجة حيال موضوع الديمقراطية.

1- أسباب اختيار الموضوع: تتحدد الأسباب التي شكلت لدينا الدافعية نحو البحث في هذا الموضوع في مستويين اثنين:

أ- السبب الذاتي: يرجع الاهتمام الشخصي بدراسة الموضوع لكوننا طرفا كاملا في العملية التعليمية بحكم انتمائنا لهيئة التدريس الجامعية، ومن هذه الناحية فإن النتائج المفترضة للدراسة -بصرف النظر عن الاتجاه الذي ستأخذه- ستعنينا بشكل مباشر، ونأمل من خلالها إثراء تجربتنا المهنية ومراجعة نماذجنا الخاصة في التدريس وإعادة توجيهها أو تغييرها بالكامل إن لزم الأمر، من خلال محاولة التعرف ميدانيا على احتياجات وانشغالات المجموعة الطلابية وعلى تصورها المشترك للعملية التعليمية والاستفادة فضلا عن ذلك بأقصى درجة ممكنة من تجارب وخبرات زملائنا في المهنة ومن تمثلاتهم الجماعية لمتطلبات عملية التدريس وللعلاقات القائمة أو المفترضة مع عناصر الفئة الطلابية.

ب- أسباب موضوعية: وتتلخص في النقاط التالية:

1- عزوف كثير من الباحثين المتخصصين في حقل البحث السوسيولوجي عن تناول الموضوعات ذات الصلة بالتمثلات الاجتماعية وبالتحديد تمثل المسألة الديمقراطية في مجال التربية والتعليم، وعليه نأمل من هذا الجانب أن تمثل هذه الدراسة مساهمة فكرية متواضعة قد تساهم في تنشيط الاهتمام لدى الطلبة والباحثين بهذا النوع من الدراسات لأجل تدارك النقص في التراكم العلمي والمعرفي الحاصل في هذا المجال.

2- هيمنة النزعة الإحصائية على الدراسات السوسيولوجية التي تتناول القضايا والموضوعات المرتبطة بديمقراطية التعليم وبشكل خاص التعليم في المستوى العالي، حيث كثيرا من الأبحاث المتخصصة تبرز في شكل مقاربات شبه إحصائية، مبنية على رؤى وتحليلات تختزل ديمقراطية التعليم في جانبها الكمي، المرتبط بنمو التشكيلات الطلابية وتزايد نسب الالتحاق بالجامعة وتطور الهياكل والمنشآت...على حساب الانشغال بمسائل حيوية، تتعلق بالتطبيقات العملية للديمقراطية في العملية التعليمية وطرق التدريس وفي السلوكات التربوية وفي بنية العلاقات التي تربط الهيئة الأستاذية بعناصر التشكيلة الطلابية.

3- الاهتمام بالموضوع ناجم في جانب منه عن متابعات شخصية وملاحظات ميدانية مستمرة لطبيعة العلاقات السائدة بين الطلبة وهيئة التدريس، تم خلالها رصد مؤشرات كثيرة توحي في حالات متعددة إما بالجمود وبشبه قطيعة بين الأستاذ والطالب وإما بانحراف هذه العلاقات وتفسخها وعدم خضوعها لأي ضابط قيمي، لاسيما في السنوات الأخيرة. حيث مظاهر اللامبالاة بالدروس وعدم الاحترام وردود الفعل العنيفة حيال الأساتذة، أصبحت تندرج ضمن السلوكات المألوفة لدى كثير من الطلبة. لذا ولاعتبارات

موضوعية كان يستوجب علينا البحث أمبريقيا عن إجابة أو إجابات –بعيدا عن الشك والأحكام المطلقة– على الاستفهام، فيما إذا كان الأستاذ يعتبر ضحية في كامل الحالات أم أنه المتسبب فيما يحدث، بسبب تصرفاته ومحتوى نظرته للطالب وطريقته في التدريس، المخلّة (افتراضا) بالقيم والمبادئ الديمقراطية؟.

2- أهمية الدراسة:

تذهب كثير من الرؤى المتخصصة إلى أن موضوع الديمقراطية لا يمكن تلافيه عند دراسة التمثلات الاجتماعية بالنظر للرهانات التي تحيط به، هذه الرهانات تزداد أهميتها كلما ارتبطت بحقل التربية والتعليم لاسيما في المستوى الجامعي، حيث قدرة الطالب وإمكانيته في التحصيل العلمي عبر آليات الحوار والمناقشة والمشاركة والتعبير الحر، مرهونة كليا أو جزئيا بتوفر مناخ جامعي مفتوح وديمقراطي وبرسوخ فعلي للديمقراطية في العلاقات وفي الممارسات البيداغوجية، وغياب الديمقراطية في هذين المستويين معناه إلى حد ما تبخر الحلم الطلابي في الاستقلال الفردي وفي ممارسة حرياتهم الفكرية والأكاديمية، فضلا عن احتمال تدني نوعية التأطير وبالتالي انهيار الدافعية نحو التعلم وفتح المجال أمام التوترات والصراعات والعلاقات العدائية. بناءا على ذلك تبرز الأهمية العلمية للدراسة في كونها تحاول إثارة عدة مستويات للتحليل في هذا النطاق، نوضح بعضها في النقاط التالية:

1- أنها تولي الاهتمام لمسألة محورية وحيوية بالنسبة للحياة العلمية الجامعية، تتعلق بالأفكار التي تتداعي لدى الفاعلين الجامعيين، أساتذة وطلبة، حيال موضوع الديمقراطية وبمدى ارتباط هذه الأفكار وتأثيرها في السلوكات والممارسات التي تحيط بالعملية التعليمية.

2- يولى الاهتمام للديمقراطية، لكونها حاجة ملحة بالنسبة للمؤسسات التعليمية ولكونها في الوقت ذاته تمثل متطلبا تربويا أساسيا، طالما شكل موضوعا مركزيا في النقاشات التي تثار في الوسط الطلابي، بالنظر للضمانة التي تمثلها هذه الأداة –بمنظومتها القيمية– بالنسبة لحقوق الطالب وحرياته وبالنسبة لنمائه الفكري والشخصي.

3- توجيه الاهتمام نحو العلاقة البينية أستاذ/طالب والعمل على فهمها من خلال النماذج التعليمية التي تتكرر في الوسط الدراسي الجامعي، ومحاولة استكشاف اتجاه هذه النماذج فيما إذا كان ديمقراطيا، وذلك بالتركيز في مرة واحدة على آراء الأساتذة وعلى مواقف وردود فعل الطلبة حيال طريقة أداء الأستاذ لمهامه البيداغوجية. حيث توازن الفعل البيداغوجي يتجسد في أطر ديمقراطية إنسانية، بعيدا عن أي شكل للتعسف والتسلط والعجرفة.

3- أهداف الدراسة:

تطمح هذه الدراسة إلى تحقيق هدف أساسي، يتمثل في الكشف عن مستوى الممارسة الديمقراطية في منظومتنا الجامعية، وذلك بمحاولة التعرف إلى بعض الخصائص الشخصية التي تميز هيئة التدريس الجامعية وإلى حد ما المجموعة الطلابية وفقا للتصورات التي ينتجها كلا منهما حول نفسه وحول الأخر، وبالتالي الكشف عن المسافة التي تفصلهما (تقربهما أو تبعدهما) عن الديمقراطية في خلال ممارستهما لوظيفتيهما في التعليم والتعلّم. وتتدرج تحت هذا الهدف أهدافا جزئية أخرى، نلخصها فيما يلي:

1- التعرف على واقع التعليم في المنظومة الجامعية ومحاولة بناء فهم واقعي حول ديمقراطية التعليم، انطلاقا من تصورات الفاعلين الجامعيين وحول دور هذه المؤسسة وهيئتها الأستاذية تحديدا، في ترسيخ الثقافة الديمقراطية وفي إبراز قيمها الإنسانية، الاجتماعية والأخلاقية (التسامح، الحوار، العدالة وعدم التمييز...) بشكل ملموس في الحياة الأكاديمية الجامعية.

2- لفت انتباه الأساتذة إلى ضرورة التجديد والمراجعة المستمرة لأساليب التدريس وإلى تبني أساليب محدثة، تقوم على التواصل والتفاعل الديمقراطي، تنسجم مع رغبات الطالب واحتياجاته ومع متطلبات المرحلة، وتحديدها في اتجاه، تصان فيه كرامته وتحفظ حقوقه وحرياته، ويساهم في تعميق شعوره بوجوده الشخصي وبانتمائه للجامعة.

3- استثمار نتائج الدراسة في استخلاص بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في تعزيز دور الهيئة الأستاذية في تكريس قيم الديمقراطية وفي تهيئة المناخ التربوي والتعليمي الذي يساعد على ممارستها.

2- إشكالية الدراسة:

تندرج المسألة الديمقراطية في ضمن القضايا الاجتماعية والفكرية التي استقطبت انشغال السياسيين وأثارت اهتماما متزايدا لدى كثير من الباحثين الأكاديميين المشتغلين في حقل المعرفة الإنسانية والاجتماعية. والديمقراطية ميزة لتاريخ المجتمعات الغربية وتمثل بإجماع رجالات الفكر نتاجا للمدنية وللحضارة الغربية وجزءا من كيانها ووجودها الخاص، نشأت في إطار ظروف مجتمعية ارتبطت في العصر الحديث بعملية التحوّل نحو نظام اجتماعي جديد معقلن (النظام البورجوازي)، يعرف عنه تاريخيا بأنه أسس لرؤيته المحدثة حول التاريخ والمجتمع كرد فعل طبيعي لمعاناته الطويلة الأمد من الحكم السياسي الثيوقراطي بشرعيته الوهمية المستمدة من المقدس وأيضا من استبداد سلطة الأنظمة الإقطاعية، التي بدورها كانت تستمد دعامتها من رجال الدين ورهبان الكنيسة، وبالمختصر فإن هذه الرؤية تأسست على القطيعة مع الموروث الاجتماعي التقليدي، المؤسس تاريخيا على التناقضات وبالتحديد على غياب الاعتقاد في قيم الحرية والتسامح والمساواة والعدالة الاجتماعية. وهي قيم وجودية وجوهرية وذات طبيعة لا فردية، إنما مشتركة للبشرية برمتها وتندرج بالمصطلح الحديث ضمن ما يطلق عليه بالحقوق الطبيعية للإنسان، التي لم تعرف لها وجودا في أنظمة الاستبداد التي تولدت عنها ثورات فكرية وسياسية، انتهت بالمجتمعات الغربية إلى إعادة توجيه مسارها التاريخي نحو تكريس هذه القيم المفقودة من خلال ترسيخها للنظام الديمقراطي كأسلوب حياة وكنمط تنظيم للشأن العام ولممارسات الأشخاص ولتفاعلاتهم وعلاقاتهم المتعددة مع بعضهم البعض ومع الآخرين.

إن تمفصل المشروع الديمقراطي بفكرة المساواة وارتباطه بمبادئ الحرية وحقوق الإنسان الفردية منها والجماعية بما تحمله من دلالات ومعاني بالنسبة للحياة الاجتماعية للأفراد كما بالنسبة لحياة الأمم ولوجودها التاريخي، ساهم من دون شك في تحويله إلى رهان حقيقي في تجسيد أهدافها الإستراتيجية نحو التقدم والتنمية الشاملة على النطاق المحلي، وأبعد من ذلك نحو المساهمة بأدوار ريادية في الحضارة الإنسانية، ومن البديهي أن هذا النمط من الأدوار يناط استثناءا –بالنظر لتميزه وخصوصيته– بفاعلين تاريخيين، أي على وجه التخصيص بأشخاص مسؤولون ومتحررون بالكامل من أشكال الظلم والاضطهاد الاجتماعي، الفكري والسياسي. اعتبارا لهذه المبادئ ولغيرها من القيم الأخرى الضامنة للحقوق والحريات الفردية، يلاحظ في العقود الأخيرة توجها لافتا لمجتمعات العالم المعاصر نحو التبني الواسع للديمقراطية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، السياسية والاقتصادية والأخلاقية والدينية، حيث شعار الديمقراطية

لم يعد يتحدد في كونه رهانا فحسب، إنما سلاحا بالنسبة للمجتمعات الغربية العريقة في التجربة الديمقراطية وبشكل أوسع بالنسبة للنظام الدولي المعاصر، يشهرانه في وجه أنظمة الحكم في الدول المتخلفة والعالمثالثية بقصد استتباعها وحملها بكل الوسائل الممكنة على تبني أساليب الحكم الديمقراطي بقواعدها وبقيمها الرمزية، التي تم إرساءها في غايتها النهائية لتشكّل مصدرا إلهاميا بالنسبة لهذه الدول وأيضا بهدف القطع بشكل نهائي مع أساليب الحكم الشمولية والتسلطية.

وبالفهم السوسيولوجي، فإن الديمقراطية كأسلوب في الحياة أو كنمط تنظيم لا يمكن حصرها في الحدود السياسية كما هي مرتسمة في المتخيل الاجتماعي الذي يحددها غالبا في حرية اختيار المسؤولين السياسيين وممثلي الشعب، إنما هي ظاهرة كلية وشاملة. هذا النمط من الفهم يوضح في خلاصته بأن مسعى الانتقال أو التحول نحو المجتمع الديمقراطي هو عملية معقدة، يفترض موضوعيا أن تشمل كل البنى الاجتماعية وأن تمس كل مجالات ومستويات النشاط الاجتماعي، السياسي، الفكري والمعرفي، بما معناه أن تطبيقات قواعد الديمقراطية ومبادئها في الوقع الملموس مشروط قبل كل شيء بضرورة تموضعها مؤسسيا حتى لا تصبح وهما، ويكون ذلك أولا من خلال استنفار مؤسسات الدولة والمجتمع برمتها وتهيئتها و/أو تأهيلها لكي تكون أولا، قابلة لاستيعاب المفهوم ولأن تستجيب زيادة عن ذلك لشروط عملية التجديد والتحديث ولمتطلباتها وذلك بالعمل على تغيير القواعد والأشكال التقليدية المهيمنة في علاقاتها وأنماط ممارساتها وفي أساليب سيرها، ومحاولة التأسيس بدلا عن ذلك لأشكال أخرى من خلال إدماج قيم ومعايير جديدة تسمح لها بالارتقاء والتطور وبالتجسيد الفعلي للمشروع الديمقراطي. يعنى ذلك أن الديمقراطية بمحتواها الفلسفي والتطبيقي تتجسد في ثقافة المجتمع وفي وعيه الجمعي المشترك وتتمظهر ممارساتيا في بنياته ومؤسساته الاجتماعية المختلفة، التي يفترض منها بغض النظر عن طبيعة نشاطها أن تتماهى مع الحقيقة الديمقراطية وقيمها المتعددة وتعايشها في الواقع اليومي باعتبارها شرطا أساسيا لوجودها وتطورها.

هذه الرؤية التحليلية تنطبق كذلك على الجامعة، لأنها تمثل قسما أساسيا في التشكيل البنيوي للمنظومة المؤسسية القائمة في المجتمع، بل إنها أكثر الأقسام أساسية وأهمية على الإطلاق. الاستثناء الوحيد الممكن، إنما يكمن في تميزها الكلي عن بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بالنظر أولا لكونها مؤسسة معرفية وبالنظر كذلك لبنية العلاقات الداخلية القائمة بين مكوناتها، ونقصد بالتحديد العلاقات التي تربط الطلبة في مرة واحدة مع بعضهم البعض ومع هيئة التدريس بشكل خاص. وهي علاقات ذات

حساسية كبيرة جدا بالنسبة للنشاط المعرفي للجامعة برمته وبوجه التحديد بالنسبة للعملية التعليمية، التي تخضع كلية وبشكل مباشر للطابع الذي تأخذه هذه العلاقات، الذي قد يسير أحيانا في الاتجاه المعاكس لأهداف العملية التربوية والتعليمية للجامعة ويكون بالتالي سببا في تعقيد وظيفة التعلم وفي إعاقة عملية انتقال المعارف والخبرات إلى الطلبة وتعطيلها بشكل متقدم، حتى لا نقول بشكل كامل. ويشكل ذلك جانبا للإخفاق المتعدد الأوجه الذي يمكن في إطاره تفسير أشكال الإحباط الذي تعيشه الجامعة في الفترات الأخيرة. هذا الجانب يتضمن لحاله كل المبررات التي تلزمها بدمقرطة علاقاتها وممارساتها المبقرطة والمتسلطة. فالمسألة الديمقراطية في هذا المستوى تحديدا تطرح نفسها كحتمية تطورية وكحاجة ملحة وضرورية بالنسبة للحياة التربوية الجامعية، حيث المعرفة العلمية لا يمكن إنتاجها ولا نقلها أو نشرها ولا إعادة إنتاجها في غياب الحد الأدنى من المقومات والأسس الديمقراطية. فالمعارف والخبرات إنما يتم اكتسابها بممارسات ديمقراطية فحسب. بناءا عليه فإن الجامعة مطالبة بإعادة التفكير حول نفسها وحول ممارساتها، في اتجاه يمكنها من تطوير نظامها التعليمي بشكل ينسجم مع طموحات المجموعة الطلابية ورغباتها العلمية، النفسية والاجتماعية ويستجيب في الوقت ذاته لشروط التكيف مع المتطلبات المتولدة عن تطورات المجتمع الحديث المتغير باستمرار. هذه النزعة نحو التغيير والتحديث نلمسها لدى علماء ومحللين بارزين في الحقل التربوي، يعترف لهم بالسبق في إثارة القضايا الفكرية المرتبطة بالنظام الديمقراطي في التعليم. يبرز في طليعتهم "جون ديوي–**Jhon Dewey**"[1] الذي يعزى إليه الفضل في كثير من التغيرات التي حدثت في منظومة التعليم الأمريكية بفضل أفكاره حول منهج التعليم الديمقراطي، الذي يعتبر بمثابة ثورة حقيقية على نظام التمدرس التقليدي، لاسيما في جانبه المرتبط بعلاقة التلاميذ بالمعلمين وبالجو الأخلاقي في المدرسة. ويستفاد من نظرية "**ديوي**" أنها تقوم على التمييز بين نوعين من الخبرة، يختلفان نوعيا وجوهريا تبعا لعلاقتهما بمفهوم الحرية: الخبرة الساذجة التي لا تتيح إمكانية فهم العلاقة بين الأشياء ويتم إكسابها، بل فرضها على المتعلم بالطرق الديكتاتورية والتعسفية، وهي حال نظم التربية التقليدية، القائمة على التلقين والاستماع وتقديم المعلومات للحفظ والاستظهار، دون الأخذ بالاعتبار رغبات المتعلم ونزعاته الفطرية، وميلها نحو تقييد حريته في التعبير وإلزامه بالهدوء والسكون والطاعة الشكلية بطريقة قسرية، تقابلها الخبرة العلمية ويتم اكتسابها بطرق ديمقراطية وهي حال المدارس الحديثة، التي تقوم على احترام حرية الفرد وعلى التعاطف في العلاقات والتعاون والتشاور والإقناع عن طريق الحجة وعلى المشاركة وتوزيع الأدوار. حيث الأستاذ يقوم بوظيفة اجتماعية باعتباره فردا في

1)– أحمد فؤاد الأهواني: **جون ديوي**، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1987، ص ص 41...

جماعة ويتحمل المسؤولية كاملة فيما يقوم به، تماما مثل المتعلّم. هذه الروح الديمقراطية والجماعية تكمن أفضليتها في اعتقاد "**ديوي**" في أنها تساهم في نمو المواهب الطبيعية عند الأفراد وتضفي فضلا عن ذلك نوعا راقيا من الخبرة، يستحيل تحقيقه بوسائل الكبت والقهر والعنف.

إن محتوى هذا التحليل يرسخ الاعتقاد في أن دور الأستاذ ومسؤولياته قياسا بالمحددات الديمقراطية السالفة، لم تعد محصورة معرفيا وبيداغوجيا واجتماعيا في مجرد تغطية الجانب الكمي لمقرر دراسي وفي نقل المعلومات وتوصيلها إلى الطالب، حيث هذا النمط من الأدوار أصبح متجاوزا في نظم التعليم الحديثة ولا يصلح في أن يعتد به كمعيار موضوعي في تقويم أداء هيئة التدريس وفعالية العملية التعليمية. هذه الأخيرة أصبحت مرهونة أكثر فأكثر بقدرة الأستاذ في توفير الظروف المحفزة على التعلم والاكتساب وعلى خلق فضاءات تعليمية، مفتوحة وديناميكية، تحرر الطالب من الشعور بالفراغ والاغتراب وتنمي لديه الإحساس بالألفة وبالانتماء إلى الجماعة وإلى المجال، والإحساس زيادة عن ذلك بأن له وجودا مستقلا حاملا لمعنى وحقوقا طبيعية يمارسها بحرية، لا بكونه شخصا ضعيفا، مقيدا أو سجينا في جامعة مغلقة وجامدة، فأن يكون الطالب طالبا معناه كذلك أن يكون قادرا على امتلاك علاقات دائمة ومستمرة مع أفراد المجموعة ومع الأساتذة بشكل خاص. إن دور الأستاذ ومسؤوليته تلزمه فضلا عن ذلك بعدم التسامي على الطالب والنظر إليه كمادة ميتة، إنما باعتباره عنصرا حيويا يمتلك إحساساته وخصائصه العقلانية، كما يمتلك طاقات كامنة يستوجب تنشيطها وتحيينها في ضمن سيرورة تعليمية تفاعلية، تقوم من جهة على القطيعة مع الأنماط التقليدية ذات الطابع التسلطي، المبنية على الفكرة المطلقة والمقدسة وعلى تجميد وظيفة العقل وتوجيه الخطاب العلمي بدلا عن ذلك نحو الذاكرة عن طريق التلقين. وتقوم من جهة أخرى على اعتماد طرقا في التدريس تسمح بتطوير الفكر النقدي لدى الطالب وتحفزه على إبداء وجهات نظره الخاصة، بمنحه وبشكل دائم فرص المشاركة وإمكانية فتح النقاشات وتبادل الأفكار ومشاركتها مع الآخرين والتعبير الحر عن موقفه ورأيه المختلف حيال محتوى المعرفة التي تعرض عليه، بشكل يجعله أكثر نشاطا ويساهم في ترقية مستوى اهتمامه الشخصي وفي تنمية شعوره بالاندماج الكامل في العملية التعليمية، حيث تكشف النتائج العلمية للأبحاث والمقاربات الخاصة في الحقل التربوي والتعليمي في هذا الشأن بأن كثيرا من الطلبة يمكن أن يكونوا سلبيين باستمرار في بعض الحالات المحددة، حينما تسند إليهم أدوارا شكلية وتابعة أو محدودة بالاستماع وتسجيل المعلومات، وأبعد من ذلك فإن هذا النمط من الأدوار قد يؤدي ببعضهم إلى عدم الاكتراث وإلى الشعور بالملل أثناء سير الدروس.

إن الخصائص الديمقراطية السالفة الذكر، وبالرغم من دورها البالغ الأهمية بالنسبة للتفاعلات والعلاقات البينية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وبالنسبة لسير العملية التعليمية بشكل عام، إلا أن معالمها تكاد إلى اليوم لا تظهر بصورتها الملموسة في الحياة العلمية الأكاديمية في جامعات كثيرة من العالم، وفي مقدمتها جامعات الوطن العربي، بسبب توجهها المحافظ والبيروقراطي الذي يرفض كل شكل للتطور والتحديث. ما يبرر وضعية التردي التي تعيشها إلى الآن، والتي يزيد في تعقيدها بشكل أكبر الجمود الذي يميز الذهنيات المهيمنة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس التقليديون، الذين لا يتطورون بالسرعة اللازمة ولا يغيرون نماذجهم التعليمية أو في أحسن الحالات يغيرونها في وقت متأخر، لا ينسجم مع تطورات نظم التعليم الحديثة ولا مع التغيرات التي طرأت على الأجيال الطلابية الحالية أو مجموعة منهم، بفعل الثورة التكنولوجية في وسائل الإعلام والاتصال. وإنه لمن المثير والمستغرب في الوقت ذاته أن يستمر بعضا من الأساتذة على حالة السكون برغم اعترافهم ومعايشتهم لهذه التحولات ولأثارها المتعددة، التي لم تشمل مكونات الجامعة فحسب، إنما المجتمع برمته؟!.

إن الاتجاه المحافظ للجامعة وبالأحرى عدم تكيفها مؤسسيا مع محتوى التحولات التي نحن بصددها، بغض النظر عن عوامل تفسيرها، هي مسألة بحثية تبرز أهميتها السوسيولوجية بالنسبة لدراستنا في كونها تفتح المجال واسعا لتجديد التساؤل حيال قضايا فكرية جوهرية، تتعلق بالحريات الفردية والديمقراطية وحقوق الطالب وبمستوى الاعتقاد في هذه المفاهيم ومدى جاهزية نظمنا التعليمية في المستوى العالي في الوطن العربي عمليا لتطبيقها واستيعابها في أنماطها البيداغوجية وفي التفاعلات الاجتماعية الخاصة لفاعليها. ولا شك أن تجربة منظومتنا الجامعية في الجزائر تمثل برواسبها التاريخية وبواقعها الموضوعي السائد نموذجا ثريا للإجابة على هذه التساؤلات، حيث وبالرغم من عراقة مفهوم ديمقراطية التعليم، الذي ارتبط بالخيارات الاستراتيجية للدولة الوطنية منذ تأسيسها غداة الاستقلال، إلا أن الاتجاهات التي أخذها هذا الشعار في تطبيقاته عبر مختلف المراحل التي مرت بها الجامعة، يبقى يطرح بالنسبة إلينا تساؤلا جوهريا، فيما إذا كنا قد وصلنا فعلا إلى صناعة مؤسسة جامعية تحترم حقوق وحريات الأشخاص وقبل ذلك، فيما إذا كانت هذه المؤسسة قد تم فهمها حقا بكونها تتشكل من مجموعة أشخاص أحرار يمتلكون حقوقا طبيعية كبقية البشر، ويمتلكون فضلا عن ذلك القدرة على ممارسة حرياتهم في إطار الاحترام المتبادل فيما بينهم، للحريات الخاصة بهم ولحريات الآخرين، بعيدا عن الضغط والإلزام والتوجيه؟.

برغم أن الواقع الموضوعي بحقائقه وشواهده التاريخية يلزمنا بحتمية الاعتراف بالإنجازات التي تم تحقيقها في مجال التعليم بفضل سياسة الدمقرطة، التي سمحت في زمن قياسي بالانتشار الواسع للتعليم بين جميع المواطنين، بغض النظر عن انتماءاتهم الطبقية أو الجغرافية، حيث أصبحت فرص التمدرس متاحة في كل المستويات التعليمية أمام أبناء العمال المنحدرين من الأوساط الشعبية داخل المدن كما لأبناء الفلاحين والمزارعين في القرى والمداشر والأرياف، غير أن هذه الحقائق التاريخية نفسها تكشف بأن مسار الدمقرطة أخذ اتجاها محددا، لم يخدم منظومتنا التعليمية بالشكل المأمول، ذلك لأنه أعطى الأولوية المطلقة للكمي على حساب النوعي. وهو المسار نفسه الذي لزال مستمرا إلى اليوم، بل أن مقاربات سوسيولوجية كثيرة تتجه في هذا المسار عند تناولها لموضوع ديمقراطية التعليم، بتركيزها على المعطى الإحصائي (نمو عدد الطلبة، تطور الهياكل...) كمؤشر وحيد في تفسيراتها للديمقراطية. إن هذا النمط من الفهم للديمقراطية، المحدد بأعداد الطلبة وبعدد الشهادات يمكن تبريره من وجهة سوسيوتاريخية في المراحل الأولى للاستقلال، لأنه كان مرتبطا برهان الدولة الجديدة وبمشروعها في التحرر الوطني الشامل وبحاجتها الملحة إلى أعوان ومتخصصين، لشغل المناصب الإدارية الشاغرة التي كانت حكرا على الأجانب أو لخدمة مشروعاتها التنموية، ما يعني أن التعليم العالي كان يخضع منذ البداية إلى رؤية إيديولوجية، ذات محتوى مزدوج: وطنية وتنموية في نفس الوقت. إن الحق في التعليم أو في المعرفة بمنظوره الدولتي لا يعكس المفهوم الشامل لديمقراطية التعليم، حيث: « ديمقراطية التعليم تعني في الحقيقة ديمقراطية التعلّم»[1] أي تعني بالأساس جملة الشروط التي تتحكم في عملية النقل المعرفي وتشمل مناهج وطرق التدريس، البيئة التعليمية، رغبات المتعلم، قدراته، حرياته، اختياراته...الخ، التي تم تجاهلها كليا من خلال ممارسات إقصائية وتعسفية (التوجيه الإجباري إلى التخصصات، محتوى المقررات الدراسية...) بسبب الرؤية الشمولية التي أضفت قيما اقتصادية صرفة على المعرفة الجامعية والغير جامعية. في هذا المستوى يبرز قصور منظور الدولة لديمقراطية التعليم، لأن الدولة في الأصل لا تمتلك في كل الحالات أي سيادة على المعرفة الجامعية، ببساطة لأنها لا تقوم بأي من الوظائف التعليمية والبحث والتكوين، إنما دورها وبالأحرى واجبها يتحدد في توجيه السياسة العلمية وفي خلق محيط تنموي شامل، ثقافي، اجتماعي واقتصادي يساعد على التطور العلمي. هنا تحديدا تنتهي مهام الدولة وتبدأ مهام فاعلين آخرين، حيث ضمان الحق في المعرفة (من خلال الدمقرطة) لا يعني بالضرورة اكتسابها ووصولها إلى الطالب، عملية

1)– محمود يعقوبي: «**إنزلاقات ديمقراطية التعليم في الجزائر**»، "التربية والإبستمولوجيا"، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر التربية والإبستمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الأول 2011، ص50.

النقل والتوصيل إنما هي من اختصاص هيئة التدريس الجامعية وتخضع لتمثلاتها الخاصة بها وبشكل أولي لعلاقاتها البينية ولتفاعلاتها مع الفئة الطلابية باعتبارها نتاجا لهذه التمثلات. هذه التفاعلات التي تبرز في المواقف والوضعيات التعليمية المختلفة، يفترض لضمان نجاح عملية النقل المعرفي والعملية التعليمية ككل أن تتأسس على قواعد حداثية تضفي عليها بعدا إنسانيا يأخذ بالاعتبار –بعيدا عن طبائع الاستبداد الذي ميز نظم التعليم التقليدية– المبادئ الديمقراطية، القائمة كما سلف على احترام الحريات والحقوق الطبيعية للطلبة باعتبارهم أشخاصا، بغض النظر عن ميولهم وانتماءاتهم واختلافاتهم الجنسية، الثقافية، العرقية، الجغرافية... إن حاجة الجامعة ومن خلالها الهيئة الأستاذية إلى إعادة بناء تمثلاتها، وبالأحرى إلى إعادة التأسيس لمفهوم ديمقراطية التعليم وتوجيهه في هذا المسار، هي متطلب تفرضه شروط التكيف مع التطورات التي تشهدها نظم التعليم الحديثة، وناجمة قبل ذلك عن معطيات واقع ملموس وعن أسباب موضوعية، نختزل أهمها فيما يلي:

1– بروز جيل جديد من الطلبة، مختلف جوهريا عن طلبة الأجيال الماضية، حيث عرف تطورات نوعية في خصائصه النفسية والسوسيولوجية...، وبرؤية مقارنة فإن الجيل الحالي نشأ في ظروف سوسيواقتصادية أحسن، بمعنى أنه نشأ منذ الصغر متعودا على الاستجابة لإرادته وعلى تلبية رغباته أو بعضا منها على الأقل، كما أنه أكثر تحررا من الناحية الفكرية، ولا يولي اعتبارا كبيرا للسلطة، توجهاته أقل راديكالية مقارنة بالأجيال الماضية لكنه لا يتردد في مقاومة الإلزامات وفي الاحتجاج على أشكال السلطة التقليدية بما في ذلك سلطة الأساتذة، هذا فضلا عن اختلافاته الناجمة عن العوامل التكنولوجية، إذ يتميز في كونه أكثر تفاعلا مع التكنولوجيات الجديدة، حيث نشأ في الفضاء الرقمي والانترنيت وشبكات التواصل، وغالبا ما يستند إلى هذه الوسائل في إنجاز أعماله. هذه الخصائص مع أنها ليست شاملة بالضرورة للطلبة الحاليين برمتهم، إلا أنها توحي بأن هيئة التدريس الجامعية تتواجد في وضعية تلزمها بالتكيف مع هذه التغيرات لأجل الاستجابة بشكل جيد لاحتياجات طلبة المرحلة الحالية.

2– أن نجاح التجربة الديمقراطية في الجزائر كخيار سياسي واجتماعي، مرهون بإدماج القيم الديمقراطية في مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التعليمية منها بشكل خاص. في هذا المستوى تبرز مكانة الجامعة في كونها مصيرية بالنسبة لمساعي تطبيق الديمقراطية، فالنخبة الجامعية تمثل أكثر الفاعلين الاجتماعيين، الذين يفترض أن يؤكدوا حضورهم بشكل بارز بالنظر لأهمية الأدوار التي يمكن أن يساهموا بها في تجسيد المشروع الديمقراطي. وعملية تطبيق الديمقراطية لا تعني بالضرورة انتقال الفاعلين

الجامعيين إلى العمل السياسي، إنما رهانات التطبيق تكون من خلال استثمار البنية الجامعية وتنطلق عمليا وبشكل أولي من تكريس الهيئة الأستاذية لقيم الديمقراطية ومبادئها (حرية التعبير، النقد، المعارضة، المشاركة، احترام إرادة الطلبة وأفكارهم واختياراتهم وتوجيهاتهم...الخ) في نسق ممارساتها، التي تمثل مصدر تأثير وإلهام أساسي بالنسبة للمجموعة الطلابية بحكم علاقاتها الروتينية واليومية مع الأساتذة، ويشكل ذلك فيما نعتقد إحدى الآليات الضرورية لرد الاعتبار لسلطة الجامعة على المجتمع، باعتبار الطالب وسيطا في نقل هذه الممارسات من النسق الجامعي إلى النسق الاجتماعي.

بناء على هذه التحليلات يحاول الباحث في إشكالية هذه الدراسة بناء قراءة سوسيولوجية في المضامين البنائية للتمثلات الاجتماعية المنتجة في مرة واحدة لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الجامعية حيال موضوع الديمقراطية. ويطمح إلى الكشف عن محتوى الصورة الذهنية المستبطنة لديهما بخصوص المفهوم وإلى تشكيل معرفة أولية عن الطريقة التي يفكر بها كل طرف منهما من جهة حول نفسه وحول ممارساته الخاصة به ومن جهة ثانية حول الطرف الآخر وممارساته الخاصة والإجابة تبعا لذلك على انشغال أساسي يطرح الاستفهام ، فيما إذا كانت العملية التعليمية تستجيب لشروط الديمقراطية وتخضع لقواعدها وللقيم المتصلة بها، في نسق ممارساتها وفي التفاعلات الخاصة لفاعليها الأساسيين: طلبة وأساتذة. وفي مجموع العلاقات التي تحيط بها، هذا الاستفهام يتأسس أمبريقيا على مجموعة تساؤلات أولية، نحاول من خلالها تقديم الإجابة على ما يلي:

- ما الذي يقوله كلا من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الجامعية عن الديمقراطية، وما الذي يفعلانه (الممارسات وأنماط الفعل) داخل المدرجات وقاعات الدرس؟.

- هل محتوى الأقوال/التصريحات (بشأن الديمقراطية) ومحتوى الأفعال يشكلان سيرورتان منسجمتان أم أنهما سيرورتان مختلفتان ومتناقضتان مع بعضهما البعض، وبصياغة أخرى، هل الممارسات التي تحيط بالعملية التعليمية تؤكد المعاني التي يضفيها كل طرف منهما على الديمقراطية ويثبتها أم أنها تدحضها جزئيا أم كليا؟.

- كيف ينظر/يقيِّم كل طرف منهما لممارسات الطرف الآخر وسلوكاته، انطلاقا من تصوره الخاص للديمقراطية؟.

3- فرضيات الدراسة:

1/3- الفرضية العامة: تتميز التمثلات الاجتماعية المنتجة حيال موضوع الديمقراطية بالتعدد والتنوع في مضامينها البنائية وباختلاف عناصرها الأساسية حسب متغيرات: الجنس، السن، الاختصاص والأقدمية المهنية، وتتميز من جهة ثانية في كونها:

أولا: مبنية في مضمونها على رؤى وأفكار ومواقف نقدية تغييرية، وتقوم في جوهرها على التشكيك الضمني وتبادل الاتهام بين فاعلي العملية التعليمية/الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ثانيا: مبنية في مضمونها على التناقض وعدم انسجامها النسبي مع طبيعة التصرفات والممارسات والأنماط السلوكية المهيمنة في عملية النقل المعرفي/"العملية التعليمية".

ثالثا: تشترك في العودة إلى الماضي واستحضارها للمخيال الاجتماعي وتوظيف دلالاته المشرعنة، التي تضفي المعنى لمحتوى التمثل.

2/3- الفرضيات الجزئية:

1- الفرضية الجزئية الأولى:

العلاقات البيداغوجية القائمة في الفضاء التربوي والتعليمي، لا تعكس الدلالات والمعاني المتجدرة في التمثلات الطلابية لمفهوم الديمقراطية في بعده الاجتماعي والجامعي/"المؤسسي"، معاني تتميز في كونها مختلفة جوهريا ومتعددة تبعا للتخصصات الأكاديمية. لكنها غائبة جزئيا ولا نلمس لها وجودا بارزا في بنية العلاقات القائمة في الفضاء التعليمي، وبالأحرى التي تربط هيئة التدريس بالفئة الطلابية.

2- الفرضية الجزئية الثانية:

تختلف مضامين الصور الذهنية المستبطنة عن الأستاذ شخصيا ومهنيا (أي في خصائصه الشخصية وفي طريقة اشتغاله وأداءه لوظيفته التعليمية) حسب انتماء منتجي التمثل لفئة الجنس، وتقوم هذه الصور في عمومها على محتوى سلبي، يوحي في دلالاته الرمزية بهيمنة أنماط التسيير الأحادي للعملية التعليمية وبالتمركز والنفوذ وبروز سلطة الأستاذ الملزمة، والمتناقضة نسبيا مع روح الديمقراطية وقيمها، المبنية على التواصل والحوار والاعتراف بالآخر.

3- الفرضية الجزئية الثالثة:

الأقدمية المهنية تحدد تصورات هيئة التدريس للآليات الخاصة بعملية النقل المعرفي (طرق ومناهج التدريس)، تختلف هذه الآليات نوعيا من حيث المسافة التي تفصلها عن الديمقراطية، بما معناه أنها تخضع استثنائيا من حيث قربها أو بعدها عن الديمقراطية للتجارب التطبيقية والممارساتية المتفاوتة لمهنة التدريس الجامعي، وتأخذ في مساراتها اتجاها يستجيب لمحتوى التغيرات التي تشهدها الفئات الطلابية الحالية في مميزاتها وفي خصائصها الذهنية، النفسية والشخصية...

4- الفرضية الجزئية الرابعة:

تشترك هيئة التدريس الجامعية بمختلف فئاتها العمرية في إنتاج تمثلات جماعية موحدة ومنسجمة في المحتوى، يتمظهر فيها الأستاذ بصفات وخصائص شخصية (الانفتاح، قبول النقد، الاعتراف بحقوق الطالب البيداغوجية...) تعتبر بمنظور التشكيلة الطلابية مكذوبة ووهمية وتتناقض من جهة، مع محتوى الصورة النموذجية المستبطنة عن الأستاذ ومن جهة أخرى مع شروط ومتطلبات نظم التعليم الديمقراطية.

4- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

1/4- مفهوم التمثل الاجتماعي: من حيث تحديده اللغوي، فإن فعل تمثل"***représenter***" مشتق من الكلمة اللاتينية "***Reprasentare***"، التي تشكل المصدر الأصلي للمفهوم في امتداده التاريخي، وتحيل في مضمونها إلى فكرة استحضار الشيء أو جعله حاضرا. وكلمة تمثل "***Représentation***" في اللغة الفرنسية هي كلمة مركبة تشتمل في حال تفكيكها على كلمتين: "**Re**" ويقصد بها تكرار الشيء أو القيام بفعل الشيء من جديد، وفي الترجمة المعجمية المتداولة عادة نعثر على ثلاثة معاني لهذه الكلمة، حيث يمكن أن تعني: «إما تكرار بسيط، وإما تكرار يصاحبه تغيّر، وإما معاودة القيام بفعل يصاحبه تطور».[1] أما الشطر الثاني من الكلمة "***Présentation***" فيمكن فهمه باعتباره وسيلة لفهم موضوع من خلال الإشارة إليه أو تعيينه "***Désignation***". وبإعادة تشكيل الكلمة المركبة "***Représentation***" فإننا نحصل على فعل إعادة بناء صورة الموضوع، الذي سبق تعيينه أو المشار إليه سابقا "***Désigné***".

من المصادفات أننا نلمس في سياق مراجعة التحديدات اللغوية المعجمية والموسوعية المتداولة عادة، أنها تتزامن جميعها في إضفائها لدلالات ومعاني متقاطعة وشبه موحدة لمفهوم التمثل، هذه المعاني المتزامنة نلمسها في"*Le grand Roberd*"(1900) الذي يشير إلى أن كلمة تمثّل تعني عملية: «استعراض أمام النظر أو أمام فكر شخص ما»-"*Mettre devant les yeux ou l'esprit de quelqu'un*". من جهتها تصنف الموسوعة الفرنسية "*Universalis*" مصطلح التمثل في سياق نظرية المعرفة، حيث تشير في تحديدها للمفهوم إلى أن: « فكرة التمثل مبنية على المجاز المزدوج (المضاعف) للمسرح و للدبلوماسية، ويسمح بتفسير الظاهرة المعرفية باعتبارها تشكيل لضرب من ضروب الازدواجية لموضوع حقيقي.»[2] وهو ما يطرح التساؤل بخصوص التعقيدات المرتبطة بمدى تطابق الموضوع مع ضعفه الثاني، كما يبرز تركيز الموسوعة في طرحها لمشكل ميكانيزم التمثل في علاقاته بالمستويات الثلاثة للمعرفة: الحساسية، الخيال والفكر. في نفس هذا الاتجاه يبرز تحديد "***C. Rycroft***" في قاموس التحليل النفسي، الذي برغم كونه لم يتطرق صراحة إلى التمثلات الاجتماعية إلا أنه خصص حيزا للتمثل، عندما تعرض للتمثل الرمزي باعتباره: «السيرورة التي تتولّد من خلالها الصورة الذهنية للموضوع لتحل محل (صورة ذهنية)

1)- Hélène Van Niewenhuze et autres: **Les représentations sociales de l'avenir chez les jeunes Québécois**, P10. www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc, téléchargé le 21-09-201118h:21mn.
2)- Pierre Mannoni: **Les représentations sociales**: les éditions que sais- je, Puf , Paris 1998, P07.

لموضوع آخر».[1] وهو ما يتناسب بشكل ما مع التمثل الاجتماعي.

في خارج سياق هذه التحديدات المعجمية يمكن القول أنه من الصعوبة استخلاص تحديد مشترك لدى مستعملي مفهوم التمثل الاجتماعي، وترجع هذه الصعوبة إلى المفهوم في حد ذاته، الذي غالبا ما يطلق عليه مفهوم ملتقى الطرق–*Notion carrefour*، بالنظر إلى تداخل وضعيته وتواجده في ملتقى سلسلة مفاهيم سوسيولوجية وسلسلة مفاهيم سيكولوجية، فمن حيث علاقته ووضعيته في حقل البحث السوسيولوجي يمكن التأكيد بأن الأسبقية في إثارة المفهوم ترجع إلى عالم الاجتماع الفرنسي **إميل دوركايم** (1818–1895) الذي يشكل بحق المصدر الأول لاصطلاح التمثلات الاجتماعية، هذه الحقيقة نكتشفها في مقولته الصريحة التي كررها وبمختلف الأساليب بأن الحياة الاجتماعية مؤسسة برمتها على التمثلات، حيث اشتملت أعماله على تحديد للتمثل الجماعي–***Représentation collective***، وهو اصطلاح دوركايمي خالص، يرتبط بذلك الخاص بالوعي الجمعي. كما يعرف عن دوركايم بأنه ألح في أعماله على التمثلات الجماعية في حياة المجتمعات وعلى أنها تنتمي في رأيه للظواهر الاجتماعية، ويفترض انطلاقا من هذه الصفة أن يتم تفسيرها باعتبارها ظواهرا اجتماعية ومن خلال ظواهر اجتماعية مماثلة ومشابهة لها، أما من ناحية علاقته بالحقل السيكوسوسيولوجي، فإن أهم ما يميز المفهوم هو كثرة التحديدات وثراءها وتنوعها إلى حد تباينها أحيانا. وفي ضمن هذا الإطار تبرز تحديدات **"سيرج موسكوفيسي–*S.Moscovici*"**، التي شكلت ولازالت مصدرا إلهاميا أساسيا ومرجعيا، بل أن عملية استحضار واستعادة هذه التحديدات لزالت مستمرة ومهيمنة في جل الاستخدامات الراهنة للمفهوم سواء كان ذلك في حقل علم النفس الاجتماعي أوفي غيره من الحقول المعرفية الأخرى كعلم الاجتماع والأنتربولوجيا وعلم التاريخ والفلسفة...، ولعل واحدا من أبرز تحديداته الأكثر شمولية والذي يمكن أن ينسجم ويتلاءم مع الانشغال الأساسي لهذه المقاربة، هو ذلك الذي يرتبط بمسألة التواصل وإعادة بناء الواقع والتحكم في المحيط، فالتمثلات الاجتماعية في هذا النطاق تعتبر بمثابة شكل للمعرفة الاجتماعية، تبرز وظيفتها في توجيه سلوكات الأفراد، وبالنظر لكونها شكلا من المعرفة المشتركة فإنها تساهم في ضمان عملية التواصل بين أفراد الجماعات، بأن تقترح عليهم دليلا خاصا بعلاقاتهم التبادلية ودليلا خاصا بعملية تعيين وتصنيف وبأسلوب واضح الأجزاء المكونة لعالمهم الخاص ولتاريخهم الفردي والجماعي. فعملية التواصل في رأيه لاسيما في أبعادها الاجتماعية، تضطلع بتنظيم ديناميكية اجتماعية تتمحور حول التمييز بين عنصري

1)- Idem, P 08.

التقارب والصراع ، فهي تقوم بدور أساسي في التفاعلات الفردية. حيث أنها تتولد وتحلل وتبنى من خلال نسق دلالي مركزي يرتبط برهانات اجتماعية مرجعية، ولهذا فهي: « تبرز بصلابة خاصة كمنتجات لفعل التواصل الإنساني».[1] وللعلم فإن هذا التحديد القائم في محتواه على التداخل بين ديناميكية التمثل وديناميكية العلاقات التواصلية هو الذي سيشكل النواة بالنسبة للتحديد الذي اقترحه ***Doise***، الذي يفيد بأن:« التمثلات الاجتماعية هي مبادئ مولدة لعمليات التموضع–*Prise de positions*، التي ترتبط بعمليات اندماج متميزة في مجموع العلاقات الاجتماعية وتنظم العمليات الرمزية التي تحدث في إطار هذه العلاقات».[2] ويقصد بالمبادئ المولدة مبادئ التعارض والتفاوت وثنائية التفرع (الانقسام) والاندماج ، حيث أن أنماط التواصل التي يتم تحيينها في سياقات علائقية هي أنماط مختلفة نوعيا، وهذا الاختلاف النمطي النوعي يعتبر ذا أهمية في رد الاعتبار للتمثلات التي تنشأ في إطار العلاقات ما بين الجماعات. وفي سياق هذا المضمون يندرج تحديد كلا من **"*Roussiau* و*Bonardi***" ومفاده أن:«[...] التمثل الاجتماعي هو تنظيم من الآراء المبنية اجتماعيا والمرتبطة بموضوع محدد، التي تنتج عن مجموعة من علاقات التواصل الاجتماعي، وتسمح بالتحكم في المحيط وبامتلاكه تبعا للعناصر الرمزية الخاصة بجماعة أو بجماعات الانتماء.»[3]، هذا التحديد الأخير ما هو إلا مجرد إضافة لإثراء تحديد مرجعي أشمل لدى موسكوفيسي يرى بأن التمثلات الاجتماعية هي بمثابة فضاءات للآراء، مرتبطة بجماعة أو بطبقة اجتماعية وبموضوعات المحيط الاجتماعي.

برغم ذلك ومهما يكن من اختلافات في عملية ضبط المفهوم وتحديده أو في تحديد طبيعة عناصره، يمكن اكتشاف العديد من عناصر التوافق لدى غالبية المشتغلين حول المفهوم، وهي توافقات تركز في خلاصتها، بل وتلح أيضا على أن الفكرة الأساسية التي يستوجب الوقوف عندها وتسجيلها بشكل فوري ومباشر حين إثارة مفهوم التمثل، هي أنه غالبا ما يتناسب مع اصطلاحات العلامة، الرمز، المجاز، كما أن من أهم ما يميزه أيضا هو أنه يحوّل (بكسر الواو) بشكل حسي وملموس الحالة التي لم يكن عليها(ما لم يكن يمثّله). في هذا المستوى تحديدا تبرز أهمية الصور والأشكال من حيث أنها تشارك في التمثلات بهدف إعطاء شكل ملموس للشيء الذي لم يكن إلى غاية اللحظة الزمنية الآنية إلا مجرد

1)- Nicolas Roussiau, Christine Bonardi: **Lesreprésentations sociales. Etat des lieux et perspectives**, Ed Mardaga, Belgique 2001, P 17 et S.

2)- W. Doise, A. Palmonari (Dir)**: l'étude des représentations sociales**, éd Delachaux&Niestlé, Paris 2002, P85.

3)- Roussiau et Bonardi (cité par), Pascal Moliner et autres: **Les représentations sociales, pratiques des études de terrain**, (coll.Didact psychologie sociale), Presses universitaires de Rennes 2002; P 13.

موضوع فكري خالص. كما بالإمكان أيضا استخلاص العديد من الخصائص الأخرى التي يمكن أن تساعد بشكل أكبر في توضيح معنى التمثل الاجتماعي، بعض هذه الخصائص نختزلها في العناصر التالية:

• التمثل هو منتوج ونشاط ذهني يقوم من خلاله الفرد أو الجماعة ببناء الواقع الاجتماعي وإضفائه بدلالات متميزة، فالتمثل يتميز إذن بخاصية بنائية وبكونه منتج للدلالات.

• هو مجموعة من الأفكار والصور والمعلومات والآراء والمواقف...حيال الموضوع، تتمفصل وظيفيا مع بعضها البعض. فليس من الممكن إذن تصور تمثل من دون موضوع.

• هو طريقة في رؤية العالم، مبنية اجتماعيا، وليس بشكل فردي مستقل، ويتشكل في إطار:
– التفاعل مع الآخرين.

– التفاعل مع السياق (المحيط) الاجتماعي والثقافي.

بالمنظور السوسيولوجي الصرف للتمثلات الاجتماعية يمكن القول بأن كل مجتمع يبني بأسلوبه الخاص الواقع الذي يحيط به، وكل جماعة وبأسلوبها المتميز كذلك تنتج الدلالات الرمزية وتفكك الرموز من خلال خبرتها بالعالم، عملية التفكيك هذه تتحدد من خلال العلاقات بين الأفراد والمجموعات، ويعنى ذلك أن التمثل الاجتماعي يحمل صفة العلاقات الاجتماعية القائمة في مجتمع محدد، وفي هذا المستوى فإنه يعتبر ذا أهمية بالنسبة لعلم الاجتماع.[1]

بناءا على ذلك فإن المفهوم الإجرائي الذي تعتمده مقاربتنا العلمية في هذه الدراسة ينطلق من توظيف التمثلات الاجتماعية باعتبارها شكلا للمعرفة الاجتماعية وطريقة في التفكير وفي رؤية الواقع وبنائه، مبنية ومشتركة اجتماعيا، أي تتشكل لدى أفراد الجماعة، الفئة الاجتماعية... في إطار التفاعلات وعلاقات التواصل مع بعضهم ومع الآخرين ومع المحيط. تتحدد وظيفتها عمليا وبالأحرى هدفها في توجيه سلوكات الأفراد وتفاعلاتهم وتسمح لهم بفهم و بتوجيه أنفسهم وبالتموضع في داخل المحيط المادي، الفكري... الذي يحيط بهم والتحكم فيه وإضفائه بالدلالات والمعاني المفسرة، وهي مجموعة من الأفكار والآراء والمواقف والصور، مرتبطة بموضوع محدد، ينتجها أفراد الجماعة في سياق ديناميكية اجتماعية

1)- Françoise Mulkay: **Les représentations sociales, étudier le social dans l'individu**, www. archipel. uqam. Ca, téléchargé le02 janvier2007, 14h 25 mn.

معينة (سيرورة تفاعل اجتماعي). هذه الآراء... تعكس في جوهرها نمطا من الإنتاج المعرفي والاجتماعي المرتبط بفهم مظاهر حياتهم اليومية ومعطيات الواقع الخاص بهم وتفسيره. ويرتبط مفهوم التمثل غالبا بالعلامات والرموز والصور الذهنية ويساهم من هذا الجانب في تجسيد الفكرة المجردة (الواقع المفكر فيه) إلى واقع ملموس.

2/4- مفهوم المخيال الاجتماعي:

في تحديدها اللغوي، «كلمة *Imginaire*، الكلمة مشتقة من *Image* بمعنى صورة، صورة الشيء في المرآة أو في النفس أو في الخيال، أما لفظ *Imaginaire* (خيالي) فهو في الأصل وصفا لما لا يوجد إلا في المخيِّلة [...]، ويستعمل كذلك بمعنى عام كإسم موصوف يستدل به على/عالم الخيال»[1]. وفكرة المخيال تمتد في نشأتها التاريخية إلى فلاسفة الإغريق، ويعتبر "**أرسطو**" أول من تعرض في كتابه النفس للمخيال وعبر عنه بكلمة "**فانتاسما**" وبحسبه فإنه بالنسبة للنفس العاقلة والمفكرة فإن الفانتاسمات هي مثل الأحاسيس(عند غياب الأحاسيس)، ولذلك يستحيل على النفس أن تفكر من غير فانتاسما. المفهوم الأرسطي للمخيال تم نقله من طرف الفلاسفة العرب والمسلمين كالفارابي وابن سينا وابن رشد، وعبروا عنه بكلمة "**فانتاسيا**". يقول ابن رشد في شرحه لأرسطو: « محال أن يكون الخيال (المخيال) ظنا أو حسا أو علما أو عقلا وعموما أيا كانت من ملكات العقلانية... فهو ليس متركبا من الظن والحس كما يقول بعض القدماء... فجلي أن الخيال ليس ظنا مقترنا بحس ولا بملكة مركبة من الظن والحس... إذن الخيال ليس إحدى تلك القوى ولا مركبا منها، (ويضيف قائلا في مجال آخر)، إن المعاني الخيالية هي محركة العقل لا متحركة... فالخيالات هي ضروب من المحسوسات عند غياب المحسوسات... (إذن) فالإيجاب والسلب في غير الخيال.... فالعقل يجرد التصور ويخلقه».[2] أي يجعل من الصور التي تتخيلها النفس (*psyché*) معقولة، بخلاف ما يفعله العقل القابل أو العقل المنفعل.

---

1)- بوية محمد الأغظف: **العقل السياسي عند العرب**www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=271794، تاريخ التحميل، 10-03-2015 // 19:55.

2)- أبو سمير زينب: في المخيال والتاريخ: بين الأوتونوميا والمجتمع المكبل،www.arabrenewal.info/.../10604، تاريخ التحميل، 10-03-2015 // 20:16

في تعريفه لكلمة خيال في كشاف اصطلاحات الفنون يقول "**التهانوي**": « واستدلوا–أي الحكماء– على وجود الخيال، بأنّا إذا شاهدنا صورة ثم ذهلنا عنها زمانا، ثم شاهدناها مرة أخرى نحكم عليها بأنها هي التي شاهدناها من قبل، فلو لم تكن تلك الصورة محفوظة فينا زمن الذهول لامتنع الحكم بأنها هي التي شاهدناها من قبل».[1] يتمحور هذا التعريف حول فكرة جوهرية هي ما يسميه التهانوي بـ "**الذهول**": أي أن نرى شيئا ثم يغيب عنا لمدة من الزمن، وعندما نراه مرة ثانية نحكم عليه بأنه هو الذي رأيناه في المرة الأولى، وليس غيره، مما لا يدل على أن صورته بقيت ماثلة في الذهن فقط، وإنما يعني أنّ في زمن الذهول، يكون الوعي وموضوعه غائبين وعندما يحضر الوعي (في حالة رؤية الشيء مرة ثانية) فهو يستحضر موضوعا غائبا، لم يكن بالإمكان استحضاره، لو لم يكن الخيال موجودا، وبالأحرى لو لم يكن الوعي ذاته خيالا أو مخيالا[2].

في هذا الصدد تطرق "**جيلبار ديران**–***Gilbert Durant***" في كتابه "**الخيال الرمزي**": إلى أن وعي الإنسان يتوفر على أسلوبين لتمثل العالم، هما **الأسلوب المباشر**: ويكون فيه موضوع التمثل حاضرا في الذهن عن طريق الإحساس أو الإدراك المباشر و**الأسلوب الغير مباشر**: الذي لا يمكن فيه استحضار الموضوع من خلال إدراكه[3]، وكل الحالات التي يكون فيها الوعي غير مباشر، هي حالات يكون فيها الموضوع غائبا/"مجردا"، ولا يمكن فيها للوعي أن يتمثله أو يستحضره إلا بواسطة الصور، وعندما يغيب موضوع الوعي غيابا ماديا نسمي شكل الوعي هذا مخيالا، ويفهم من ذلك بأن المخيال ليس إلا وعي الغياب، أو وعي الغائب، مما يدل على أنه يحتل مساحة هامة في وعي البشر وفي فهمهم للكون.[4]

الأهمية العلمية لمسألة المخيال تبرز بشكلها الواضح في تعدد الأبحاث والدراسات المتخصصة وتوسعها، كنتيجة للتطورات التي عرفتها علوم النفس والدراسات الأنتروبولوجية المعاصرة، حيث يؤكد البعض أن كلمة "المخيال" ترتبط من حيث نشأتها بالأنتروبولوجيا الفرنسية، وبالتحديد بعالم التحليل النفسي الفرنسي "**جاك لاكان**"، الذي يعرّف المخيال في كونه: «عبارة عن مخزن من الصور والتمثلات والرموز والحكايات والأساطير التي تشكلت تاريخيا في الذاكرة الجماعية أو في الذهن كنتيجة لعملية

---

1) التهانوي (نقلا عن)، محمد الجويلي: **الزعيم السياسي في المخيال الإسلامي بين المقدس والمدنس**، دار سراس للنشر، المؤسسة الوطنية للبحث العلمي، تونس 1992، ص 26.

2)– المرجع نفسه، ص 26.

3)- Gilbert Durant, Infra, p

4)– محمد الجويلي: مرجع سابق، ص 26.

التأويل التي تحاول بها جماعة ما رسم واقعها الداخلي أو واقعها مع الآخر».[1] ويتعدد المخيال في أشكاله وأنواعه تبعا لاختلاف بنية الحامل الاجتماعي من جهة ولاختلاف وظائفه الإيديولوجية المحددة له من جهة أخرى، حيث يمكن أن يبرز في شكل رد فعل أو أن يقوم بدور الموجِّه في اللحظات الاجتماعية أو التاريخية العصيبة التي قد تمر بالجماعة، كما يمكن توظيفه واستغلاله سياسيا وإيديولوجيا من طرف الفاعليين الاجتماعيين في تعاملهم مع أي وضع يمر به الحامل الاجتماعي بما يتلاءم وأهدافهم. يفهم من التعريف بأن المخيال الاجتماعي هو بمثابة منظومة رمزية ومعيارية يتم من خلالها تأويل وتفسير الظواهر والأشياء، هذا النظام الرمزي والمعياري الذي ينتقل عبر الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعية، يشكل بالنسبة لجماعة اجتماعية محددة مرتكز هام وأساسي في عملية تفسيرها لحياتها ولواقعها الخاص بها، أي لعلاقتها بذاتها وكذلك لواقعها في علاقته مع الأخر.

باستعمالاته المعاصرة يوظف هذا المفهوم في الغالب كآلية تحليلية لعناصر الواقع الاجتماعي المختلفة، ويشكل من هذه الزاوية أحد المكونات الهامة للمجتمعات. والتوظيف المفاهيمي للمخيال يحيلنا بالتحديد إلى: « الوجود الواسع للرمزية في الحياة الاجتماعية وإلى الدور المركزي للأيديولوجيات الكبرى في ظهور العصرنة، وكذلك إلى الأحلام والآمال التي تبتدعها الشعوب بخصوص مصيرها المشترك».[2] مع ذلك تبقى التحديدات المعاصرة تشكل عاملا ملغِّما لحقل المخيال، وذلك لصعوبة حصرها المعاني الخاصة بالمفهوم من جهة، ولتطبيقاته النظرية بأشكال متباينة، بل وخاطئة أحيانا من جهة أخرى. إذ يستخدم المخيال لدى بعض اتجاهات التحليل النفسي للدلالة على **المرآوي–*Spéculaire***، الذي هو في الحقيقة ليس إلا الصورة المنعكسة عن الواقع، في حين يترجم الاصطلاح في حقل العلوم الاجتماعية بمعاني معقدة، تسمح على الرغم من تعقيداتها بتحديد معالم لحقل تحليلي نفهم من خلاله المخيال في مستويات مفاهيمية أخرى، كالأساطير والديانات والأيديولوجيات والطوباويات والذاكرات الجماعية[3].

---

1). محمد عبد الله الهنائي: **المخيال " وفكرة " أنهمعرب**"، www.alfalq.com/?p=6947، تاريخ التحميل، 08-03-2015 // 19:49.

2)- Patric le Blanc : « **l'imaginaire social, note sur un concept flou»**, In, Cahiers internationaux de sociologie, Vol, XCII, CNRS, Paris 1994, P 315. (Traduction).

3)– انظر في هذا الصدد، بول ريكور: «**المخيال الاجتماعي ومسألة الأيديولوجية واليوتوبيا**»، ترجمة منصف عبد الحي، الفكر العربي المعاصر، عدد 67، جويلية ، أوت 1989، ص 89...

أما من حيث اعتبارها كآلية نظرية فإن تطبيقات المخيال في حقل علم الاجتماع تختلف جذريا عن دلالاته المرآوية التي أسلفنا ذكرها لدى اتجاهات التحليل النفسي التي يواجهها **"كاستورياديس .C *Castoriadis*** في تحديده للمخيال بقوله: «المخيال الذي أتحدث عنه ليس صورة لـ (شيء ما) إنه عملية إبداع غير منقطعة وغير منتهية (اجتماعية، تاريخية ونفسية) لأوجه/ أشكال/صور، من خلالها فقط يمكن التساؤل عن«شيء ما»»[1]. فالمخيال بمنظوره يتميز في خاصيته الأولى بكونه ذي طبيعة انشطارية، متعددة وغير قابلة للزوال: فهو في الوقت ذاته، **إجتماعي**، بمعنى أنه يتميز بطابعه الإلزامي المتولد عن النسق الماكروإجتماعي كما هو قائم، وبالتالي يفرض نفسه على الأفراد الاجتماعيين ويستقل عنهم. **وتاريخي**، بمعنى أنه إنتاج سوسيوتاريخي للمجتمع، حيث كل مجتمع ملزم في حركيته التاريخية بحتمية إنتاجه لمنظومة دلالاته المخيالية الاجتماعية، أي لشبكة رمزية شاملة لمعاني محددة. **وسيكولوجي**، أي يرتبط بلاشعور الفاعلين الاجتماعيين، الذين يحملون هذا المخيال سواء عن طريق إبداعه أو عن طريق إعادة إنتاجه. بينما يتميز في خاصيته الثانية في كونه ذي طبيعة **إبداعية:** والإبداع بالنسبة لـ "كاستوريادس" هو عملية تفسيرية صرفة تحضر في نشاط الأشخاص الموجَّه تحديدا إلى محاولة التفكير فيما يعملون وإلى فهم ما يفكرون، وببعده هذا فإنه إبداع تاريخي اجتماعي. من هذا الأساس يمكن تحديد المخيال بمعناه البسيط في قوله: « نتحدث عن المخيال عندما نريد الكلام عن شيء «مبتدع» سواء تعلق الأمر بإبداع «مطلق» (تاريخ متخيل لكل العناصر) أو بانزلاق أو انتقال للمعنى، حيث تقوم الرموز القائمة مسبقا باستثمارها لدلالات أخرى غير دلالاتها «العادية» أو «القانونية»».[2] ونخلص بهذا المعنى إلى أن قوة المخيال في إثبات وجوده، إنما يستمدها من تمفصله بمنظومة رمزية ترتكز على بنية دلالية معترف بها اجتماعيا، والرموز بدورها هي قدرة مخيالية متقدمة وإبداعية، تتمثل في قدرتنا على أن نرى في شيء ما، ما ليس هو عليه، أي أن نراه شيئا آخر لا يكونه، وأيضا في القدرة التي نمتلكها لاستحضار الصور في بنياتنا الذهنية، وفي أن نعطى تحت نمط تمثلاتنا المختلفة أشياء وعلاقات ليس لهما وجودا.

كما نتوقف على فهم آخر للمخيال الاجتماعي في حديث "**بيير أنصار**– ***Pierre Ansart*** " عن الفعل الاجتماعي، الذي يلخصه في قوله: « والواقع أنه [أي الفعل الاجتماعي] يفترض من أجل إنجازه

1)- Cornilius Castoriadis: **l'institution imaginaire de la société**, éditions du seuil, Paris 1975, p 07. (Traduction).
2)- Idem, P 177.

أن يندمج كل سلوك فردي في عمل يتحمل طابع الاستمرارية وأن تنتظم التصرفات وتتجاوب بعضها مع بعض طبقا لقواعد ضمنية مستضمرة، حسب ما ينتظره كل منها من الأخرى»[1]. وبتعبير آخر فالممارسة الاجتماعية، بوصفها تنظم تصرفات الأفراد وتوجهها نحو الأهداف المشتركة، تفترض وجود بنية معقدة من القيم حاملة لمعان ودلالات، كما تفترض لغة رمزية [شيفرة] اجتماعية ومستضمرة، حيث ليست هناك أية ممارسة اجتماعية يمكن ربطها فقط بعناصرها الفيزيقية والمادية، ذلك أن جوهر الممارسة الاجتماعية هو أنها تحاول أن تبرز واقعيا في شبكة من الدلالات، يتم فيها استيعاب وتجاوز الطابع الجزئي للتصرفات والأفراد واللحظات، من هنا فإن كل مجتمع ينشئ لنفسه مجموعة منظمة من التمثلات، أي مخيال، من خلاله يعيد المجتمع إنتاج نفسه، مخيالا يجعل الجماعة تتعرف بواسطته على نفسها، يوزع الهويات والأدوار على أفراد الجماعة ويعبر عن حاجاتهم وأهدافهم الجماعية، لذلك فالمجتمعات الحديثة، مثلها مثل المجتمعات التقليدية، تنتج هذه المنظومات من التمثلات/المخيلات الاجتماعية، ومن خلالها تقوم بعملية التعيين الذاتي، تعيِّن نفسها بنفسها وتثبت قيمها في شكل رموز».[2]

كما نكتشف في بعض التحديدات ربط المخيال بوسائل الإعلام، حيث يقترن الحديث في بعض الأبحاث الأنتروبولوجية، بما يصطلح على تسميته بمخيال وسائل الإعلام، مخيال عام وشامل له وجوده الواقعي، تولّده وتحرّكه الصور المنقولة عبر وسائل الإعلام والمواقع الإلكترونية–*Web*. مخيال وسائل الإعلام هذا يتيح للأفراد في مجتمعات المشهد إمكانية تجاوز واقعهم البائس والتحرر من سيطرته، بل وتعويضه من خلال بناءهم جماعيا لنظام اجتماعي شبيه باليوتوبيا، وعليه فديناميكية المجتمعات المعاصرة يجب فهمها في إطار المخيال الاجتماعي، ولقد أشار عالم الاجتماع الهندوأمريكي "***Arjun Appadurai***" لأهمية المخيال في الحركات المعاصرة العابرة للأوطان– *Mouvements contemporains de transnationalisation*، الممثلة في المغتربين والمسافرين عبر بلدان العالم، ويقدم في هذا الصدد مثالا مفاده، أنه من المحتمل بالنسبة لمدينة هندية صغيرة، أن يكون أحد مشاهير نجوم هوليود هو من يلهمها (المدينة) بنمط الحياة التي تطمح إليه، ويحرّك فضلا عن ذلك الطاقات الخاصة بفرد أو بأخر في داخلها لكي يتخلص ويتحرر من مأساته، ويغادر مدينته الأصلية والذهاب للبحث عن سعادته من خلال

1)- بيار أنصار (نقلا عن) بوية محمد الأغظف، مرجع سابق.

2)– المرجع نفسه.

إتباع مخيال وسائل الإعلام[1]. رؤية ***Appadurai*** تبرز لنا المخيال الاجتماعي كرد فعل جماعي، يواجه من خلاله الأفراد واقعا مأساويا، يحاولون الابتعاد عنه والانجذاب بالتزامن إلى مجتمع الخلاص المتخيل، المبني على مجموعة من التمثلات، يتم نشرها وترويجها عبر وسائل الإعلام المختلفة، ما يؤكد ثقل التأثير الذي يمارسه مخيال وسائل الإعلام في المشاعر والسلوكات الانفعالية للأفراد في المجتمعات المعاصرة.

المخيال في محتواه الإجرائي هو شكل للوعي وآلية للتفكير ولفهم الواقع وتفسيره، وهو طريقة في تمثل العالم الذي يحيط بنا من خلال تحيينه واستعادته عن طريق الصور، بهذا المعنى فالمخيال الاجتماعي هو منظومة من الرموز والصور الذهنية، تحمل معاني ودلالات مشتركة ومتعارف عليها اجتماعيا، تكمن أهميتها بالنسبة للفرد والجماعة في أنها تعطي لكل منهما وجودا فعليا ملموسا وتحدد له هويته الخاصة التي تميزه عن الآخرين، يتم استحضار هذه القيم والرموز من طرف الفاعلين الاجتماعيين في لحظات زمنية محددة لإعادة بناء واقعهم الخاص بأشكال مختلفة تتمظهر في تصرفاتهم وممارساتهم وفي أنماطهم السلوكية، اعتبارا لهذا التحديد تتجه الدراسة في تطبيقاتها الأمبريقية لآلية المخيال إلى التركيز محوريا على محتوى الصور المستحضرة عن طريق التمثل، بتعبير آخر فإن الأستاذ والطالب كلا منهما يستحضر صورة الآخر، ليس في حد ذاته، إنما في ممارساته وسلوكاته البيداغوجية، التي سنحاول قراءتها تحليليا من حيث مضامينها الدلالية ومن حيث المسافة التي تفصلها عن الديمقراطية.

3/4– مفهوم الديمقراطية: عرف مفهوم الديمقراطية منذ بدايات القرن الماضي إلى اليوم استخداما واسع النطاق في دول العالم من قبل القوى الفاعلة في المجتمع بما في ذلك السلطة والأحزاب السياسية، وتم استخدامه بشكل مكثف أيضا من طرف النخب الفكرية بمختلف توجهاتها السياسية والإيديولوجية، كما عرف انتشارا واسعا في الخطاب الإعلامي وتحول إلى أحد أهم المرتكزات التأسيسية لمعالم الدولة المدنية الحديثة، بل أن تنامي الوعي بأهمية المشروع الديمقراطي كان له إسهاما كبيرا في إثارة كثير من النقاشات الفكرية في الحقل السياسي والاجتماعي على حد سواء.

اصطلاح الديمقراطية في اللغة مشتق من العبارة اليونانية المركبة والتي تتشكل من كلمتين: **ديموس**– ***Demos*** وتعني الشعب، و **كراطوس**–***Kratos*** وتعني السلطة أو الحكم، وعليه فإن الكلمة

1)- Arjuin Appadurai, (cité par) Renier Keller: «**Le Néo-tribalisme et les dynamiques discursives de l'imaginaire**», In Revue, Société, revue des sciences humaines et sociales, N^0 100, 2008/02, éd, De Boeck, université de Bruxelles, Belgique, p 22 et SS.

المركبة **ديموس كراطوس** تحيل في دلالتها إلى سلطة الشعب، فالديمقراطية تمثل في مرة واحدة قيمة اجتماعية ونظام سياسي[1]. ويبقى هذا التعريف الأولي البسيط مرتبط تاريخيا بتقاليد الثورة الفرنسية الذي يعد المفهوم من إنتاجها اللغوي.[2] وفي بعده التفسيري فإنه يبقى مختزلا في المعنى الضيق للديمقراطية، من حيث أنها تجعل من السلطة والسيادة آليات في يد الأغلبية الساحقة من المواطنين، وهي فكرة كانت سائدة في اليونان في فترة تاريخية محددة، ويحيل جوهر الديمقراطية هنا إلى الحرية، التي تعني محاربة التعسف واستبداد الحكم الارستقراطي الذي كان يخدم المصالح الضيقة للأقلية المتميزة. ويجدر الذكر في هذا المستوى إلى أن الديمقراطية لم تكن تحض في هذه المرحلة بالقبول ولم يكن يعترف بها كنظام حكم، بل كانت تحيل في معناها لدى المتعلمين إلى أسوأ أنماط الحكم، فحكم الشعب بمنظور هذه الفئة هو حكم الرعاع أو الأغلبية الجاهلة من الناس، ويشكل ذلك أحد أبرز المخاطر المهددة لاستقرار المجتمع وللحريات الأساسية للأفراد[3]. أما فيما يتعلق بمعناها العام، فالديمقراطية تشير:« إلى الممارسات اليومية التي تشمل كافة مناحي الحياة، وأسلوب التفكير والتعامل، وليس مجرد مظاهر أو أطر مفرغة من الروح، إنها الأداة التي تمكن أفراد المجتمع من أن يروا مشاكلهم، وتجعلهم أكثر قدرة على التعامل معها ومواجهتها وإيجاد حلول ناجعة لها بأيسر الطرق والتكاليف.» [4]، وبهذا المعنى فإن الديمقراطية هي مفهوم شامل لا يمكن تحديده في السياسة وفي أنظمة الحكم، كما لا يتحدد في فئة أو جماعة أو نخبة دون غيرها من مستويات المجتمع الأخرى، إنما يرتبط أيضا بأنماط التفكير وبأساليب التربية الحديثة وبشروط الحياة اليومية للأشخاص بما تتطلبه من تكريس لآليات الحوار والتواصل الأكثر فعالية ونجاعة.

كما نعثر على تحديد مشترك للمفهوم لدى كل من **"*Beetham* و*Boyle*"**، فالديمقراطية بمنظورهما تتميز من خلال:« مبادئ المراقبة الشعبية فيما يتعلق باتخاذ القرار الجماعي والمساواة في الحقوق الخاصة بممارسة هذه المراقبة.»[5]، وكما سلفت الإشارة فالديمقراطية كقيمة اجتماعية تستمد معناها جوهريا من كون القرار الذي يخص مجموع أفراد الجماعة هو قرار يتخذ من طرف هؤلاء جميعا وفي إطار من الإجماع، وتعتبر هذه القيمة بمثابة العنصر الذي تعمل الديمقراطيات كنظم سياسية على

---

1)- Jalona karotkova et Catherine Poulin, sous la direction de Andrée Fortin et Dominique Morin**: la représentation sociale de la démocratie des visiteurs de l'exposition vox populi du musée de la civilisation**. www. Cms. Fss. Ulavol. Ca, P15 ,téléchargé le 02 janvier2007, 13h 49 mn.

2)– مالك بن نبي: **تأملات**، سلسلة مشكلات الحضارة، الملكية للإعلام والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5 1991، ص 68.

3)– إسماعيل المهروي: **معنى الديمقراطية، في الإيديولوجية الجديدة**، (بدون دار نشر) القاهرة 1990، ص61.

4)– لطيفة إبراهيم خضر: **الديمقراطية بين الحقيقة والوهم**، عالم الكتاب، القاهرة 2006، ص21.

5)- Beetham et Boyle(cité par), Jalona karotkova et autre, Op.cit, p 15.

تجسيده في الواقع الملموس، فضلا عن ذلك فإن الظاهرة الديمقراطية لا يمكن اختزالها حصرا على الأجهزة الحكومية، إنما يمكن تطبيقها وتعميمها على كل فئة أو مجموعة معنية باتخاذ قرارات جماعية، وجدير هنا لفت الانتباه إلى العلاقة الجدلية ما بين الديمقراطية على مستوى الدولة والديمقراطية على مستوى المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ففي إطار دولة ديمقراطية يكون من السهل على المؤسسات تطبيق الديمقراطية عمليا، في حين يصعب علينا العثور على الديمقراطية في مجتمعات قائمة على هيمنة أنظمة شمولية. بناءا على هذه القيمة الراسخة للديمقراطية يكون من الممكن عموما تصنيف النظم السياسية فيما إذا كانت ديمقراطية أم ليست كذلك.

انطلاقا من خصائصها هذه، يذهب**" جورج بوردو–*Georges Burdeau*"** في تحديده للمفهوم إلى حد اعتبار الديمقراطية في المرحلة الراهنة بمثابة فلسفة وأسلوب حياة، بل أكثر من ذلك هي معتقد جديد وشكلا للحكم، ومعانيها الأكثر دلالة تتولد في صورتها الملموسة من فكرة مفادها أن الآمال المختلفة للأفراد وطموحاتهم الجماعية إلى حياة أحسن تبقى معلقة ومرهونة بالديمقراطية. وعلى حد رأيه فإن الديمقراطية لا تشكل موضوعا للتحليل العلمي فحسب، إنما تمثل أيضا وبالنسبة لملايين الأشخاص أسلوبا للحياة وللعيش جماعيا، بل أن جميعهم من دون استثناء ينظر للديمقراطية كإمكانية للاستجابة إلى تطلعاتهم في الحياة، ليس من منطلق كونهم متخصصين في علم السياسة، إنما من منطلق أن النظام الذي يساهمون في بناءه يفترض أن يكون تابعا وخادما لهم وضامنا لحقوقهم ومستجيبا لمتطلباتهم الأساسية كأشخاص.[1] وعملية بناء فهم متكامل للديمقراطية حسب "**بوردو**" مشروطة بضرورة تعرية المفهوم من ضبابيته الباطنية وذلك بإعادة المعنى الحقيقي للممارسة الديمقراطية، الذي طالما حاولت وتحاول كل السياسات العمل على إخفاءه، من خلال التركيز على معطياتها الأساسية التي توحي بأسلوب حياة جماعي، باعتباره الميكانيزم الذي يمكن بل يستوجب أن يكون معروفا لدى كل الأشخاص، لأن أسلوب نشاطه يفترض في النهاية الانخراط الذكي للجميع.

إذا ما أردنا تحديد المفهوم في سياقه التاريخي، يمكن القول أن هناك شكلين للديمقراطية، هما:

أ– الديمقراطية المباشرة: هذا النمط من الممارسة الديمقراطية يمتد تاريخيا إلى النموذج اليوناني، حيث كان مفهوم الديمقراطية قائما في المراحل الأولى من تطبيقه على الإشراك المباشر للمواطنين في الحكم أو بالأحرى ممارسة السلطة بالشعب وللشعب، غير أنه بقدر ما كانت ديمقراطية مباشرة فإنها كانت إقصائية

1)- Georges Burdeau: **La Démocratie**, éditions du seuil, Paris 1956, P10.

في الوقت ذاته، فمن ناحية أولى كان يتم استشارة المواطنين في اتخاذ القرارات المرتبطة بمصالحهم المشتركة بشكل مباشر في اجتماعات المجالس، والمواطن كان يمتلك الحق في الإدلاء برأيه وفي عرض وجهة نظره، غير أن المفارقة تكمن في الوجه الآخر والنقيض لهذه الديمقراطية، حيث أن غالبية السكان كانوا يفتقدون لصفة المواطن، وانعدامهم لحق المواطنة على هذا النحو كان يمثل مبررا كافيا لأن يكونوا عرضة للإقصاء، الذي كان يشمل فئات اجتماعية مختلفة، كالعبيد والنساء وصغار السن والمهاجرين، والأصل أن هذا النمط من الديمقراطية يستحيل في رأي البعض تطبيقه عمليا في الأنظمة السياسية المعاصرة لأسباب موضوعية، ترتبط بمتغير النمو الديمغرافي الذي يتزايد في كثير من الدول بنسب متفاوتة لا تسمح بالمشاركة بشكل مباشر، ينضاف لذلك التغيرات العميقة التي عرفتها قيم حقوق الإنسان التي أصبحت تختلف جوهريا عن القيم السائدة تاريخيا في اليونان القديمة.[1]

ب- الديمقراطية التمثيلية: وهي نظام سياسي سائد في المجتمعات الكبرى ويقوم على الانتخاب باعتباره المبدأ الأساسي في تمثيل جماعات المواطنين الذين ينتمون لنفس النطاق الجغرافي. بناءا على ذلك يحيلنا **"لوريو-*Loriot*"** في شرحه لهذا النمط إلى أن: «الديمقراطية تفترض حينئذ بأن غالبية المواطنين هي من يمتلك السلطة، غير أنها تقبل مرحليا ولمدة محددة بمنح حق ممارسة هذه السلطة إلى ممثلين منتخبين».[2] كما يمكن للديمقراطية التمثيلية أن تتحدد سوسيولوجيا باعتبارها نظام للمنافسة السلمية لغرض ممارسة السلطة ويمكن لهذه المنافسة أن تتخذ العديد من الأشكال، أكثرها شيوعا الانتخاب أو الاقتراع ويكون عن طريق اختيار ممثلين أو نواب من بين مجموعة أشخاص متنافسين سلميا لافتكاك مناصب لممارسة السلطة، ينوبون عنهم في الدفاع عن حقوقهم الأساسية وفي التشريع للقوانين التي تخدم مصالحهم الجماعية المشتركة. يقال عن هذا النمط من المنافسة بأنه منظما، بالنظر إلى أن كل شخص يشارك بصوته في حالة الانتخاب في اختيار الشخص الذي يراه مؤهلا لتمثيل المصالح الحيوية للشعب، هذا لا ينفي أن هناك أشكالا متعددة للمنافسة التي تنعدم للتنظيم، حيث يكون بإمكان الشخص الواحد أن يفرض قراره كما هو الحال بالنسبة للأنظمة الملكية والكليانية، وفي مثل هذه الحالة فحتى لو كان التنافس على المنصب حاصلا فعلا بين مجموعة أشخاص، فليس سوى الملك من يقرر تعسفيا من يحصل على المنصب من بين هؤلاء الأشخاص المتنافسين.[1]

---

1)- موسى البديري وآخرون: **حول الخيار الديمقراطي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 1994، ص 194.

2)- Loriot (cité par), Jolana Jarotkova et autre: Op.cit, P 16.

بناءا على جملة الخصائص المتميزة للديمقراطية، كما هي محددة في التعريفات السالفة، المبنية في جوهرها على تكريس مبادئ الحوار والتواصل والمساواة في الحقوق والحريات وغيرها من العناصر التأسيسية الأخرى، يكون بالإمكان إعادة تحديد المفهوم على المستوى الإجرائي بصياغة أخرى، تأخذ في الاعتبار أبعاد الدراسة وحدودها التجريبية، تفيد هذه الصياغة سوسيولوجيا بأن الديمقراطية وبعيدا عن محتواها السياسي الخالص، الذي يحددها في كونها شكلا من أشكال الحكم، هي فلسفة ومعتقد حديث يوحي في دلالته بأنماط وأساليب الحياة الجماعية، التي تقوم على إدماج الأفراد والجماعات بعيدا عن أشكال التمييز والإقصاء والتهميش – ببعدها الثقافي، الإيديولوجي...–في مختلف مستويات النشاط الاجتماعي، وبهذا المعنى فهي أداة تسمح لأفراد المجتمع بالعيش جماعيا والتعايش مع بعضهم –برغم الاختلافات والتناقضات في أفكارهم وانتماءاتهم ومعتقداتهم– في إطار حياة اجتماعية متفتحة، تقوم على المشاركة والتعاون والاحترام المتبادل وعلى نبذ التعصب والكراهية. تتأسس الديمقراطية في جوهرها على حقوق الإنسان وعلى مفهوم الحرية بنوعيها الفردية والجماعية، ومن ثم فهي تمثل الجانب النقيض للتسلط والتعسف والاستبداد. وبمحتواها هذا تحيل الديمقراطية وبالتحديد في علاقتها بنظم التعليم إلى أساليب التربية المدنية الحديثة وبالإمكان فهمها في كونها أحد الميكانيزمات اللازمة والأساسية، التي تسمح للطالب بامتلاك المعرفة وتحصيلها في إطار فضاء تعليمي، يقوم على الحوار والتفاعل والتواصل التعليمي، ومن هذا الجانب فهي تمثل بالنسبة للطلبة إمكانية حقيقية للاستجابة لاحتياجاتهم ومتطلباتهم ورغباتهم الكامنة. وتساعد في الوقت ذاته على تطورهم ونموهم، شخصيا، نفسيا وعلميا.

4/4– مفهوم الجامعة: الجامعة لغويا هي كلمة مشتقة من كلمة ***Universitas*** وهي كلمة متعددة الدلالات، تعني في اللغة اللاتينية القروسطية الجماعة أو التجمع أو الاتحاد، وهي بالتالي تشترك إلى حد ما مع مدلول كلمة جامعة في اللغة العربية، التي تفيد في أصلها اللغوي معنى الجمع من فعل جمع، وهي ترجمة للكلمة الانجليزية المرادفة "***Universalize***"، التي تفيد من جهتها كذلك معنى جعل الأمر عاما.[1] هذه الدلالات اللغوية تتوافق وتنسجم إلى حد ما مع وجهة النظر الإسلامية فيما يتعلق بمسألة الجذور التاريخية للجامعة في العالم الإسلامي، حيث يشير "الطيباوي–***Tibawi***" في هذا الصدد إلى أن أهم ما تميّز به الخلفاء في القاهرة هو الاستماتة في الدفاع عن الإرث التربوي للرسول (صلعم)، وذلك من خلال وضع الأسس لنظام تربوي كمشروع دولة، موجّه بالأساس إلى فئة الراشدين، ينبثق إشعاعه من مؤسسة

1)- عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة، دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة 2005، ص 49.

مركزية يطلق عليها دار العلم–"***Maison du savoir***"، وهي بمثابة جامع تم تأسيسه بعد فتح القاهرة، تحوّل فيما بعد إلى مجال معرفي بارز في ممارسة العبادات بالنسبة للملوك الجدد، ويعترف كثير من الكتاب لهذا الإشعاع التربوي بامتداده إلى حد تجاوز فيه نطاق العالم الإسلامي، حيث يؤكد كلا من "***Ribera y tarrago***" على أنه: « من المحتمل جدا أن الجامعة الوسطوية قد تم استلهامها من النظام التربوي العربي، الذي اتخذته وعن دراية بمثابة النموذج».[1]

من الملفت للانتباه في هذا الصدد أن الجامعة النمطية في بداياتها الأولى الممتدة إلى القرون الوسطى كانت تتشكل في عناصرها البنيوية من الكليات، وعبارة الكلية مشتقة من الكلمة اللاتينية ***Facultas*** التي تعني في دلالتها القدرة على الفعل– ***Capacité d'agir*** والتي تشمل في الأساس (إضافة إلى الإدارة الجامعية) الأستاذ المتميز بالقابلية أو "المرخص له" المالك للقدرة. هذا التحديد يحيلنا إلى صورة لجامعة نمطية يفترض أن تتميز بمستوى راقي من الفعالية في علاقاتها المتعددة مع العالم الخارجي، ويتحدد ذلك في قدرة هذه المؤسسة بمكوناتها المختلفة على التأثير وعلى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والمجتمعية. غير أنه وانطلاقا من رأي البعض، فإن عنصر القداسة الذي كان يميز صورة الجامعة إلى وقت قريب عرف في العشريات الأخيرة تراجعا إلى حد الانهيار، حيث فقدت الجامعة كمؤسسة ثقافية ما تبقى من هيبتها، التي كانت تستمدها من أهدافها العالمية السامية في الإبداع المعرفي الذي لا يعترف بالحدود الزمكانية، حيث تنامى الشك حيال المنظومة الجامعية، لاسيما فيما يتعلق بمسالة القدرة على الفعل وعلى التصرف بشكل يتلاءم مع ما ينتظره منها المجتمع. وقد أوضح ملف خاص بعالم التربية مخصص لنكسة الجامعات الأوربية تم إعداده في جانفي 1996 امتداد أزمة الثقة حيال الجامعة إلى مختلف الدول، حيث أفضت عملية تقييم مردودية البحث في بريطانيا واستراليا على سبيل المثال إلى تحييد وفصل الجامعات الأكثر أهلية، حيث استمرت لوحدها في الاستفادة من تمويل وظيفة البحث، فمخاطر الفشل أصبحت معممة على كثير من الجامعات وأدت إلى تكريس الاتجاه نحو التحفظ والاحتراز من الجامعة كما ولّدت مجتمعا يشك في مؤسسته الجامعية.[2]

في رأي علماء التنظيم التربوي، فإنه من غير الممكن الوقوف على تعريف قائم بذاته أو تحديد ذاتي وعالمي لمفهوم الجامعة وذلك لأسباب موضوعية تختلف جوهريا من بلد لآخر، حيث أن كل مجتمع

1)- Ribera y Tarrago (cité par), Alfonso Borrero Cabal: **L'université aujourd'hui, éléments de réflexion**, CRDI/UNESCO, Paris 1995, P 09. (Traduction).

2)- Marc Romainville: **l'échec dans l'université de masse**, série références- éducation et formation, Ed, L'Harmattan, paris 2000, P08.

ينشئ جامعته الخاصة به ويحدد لها أهدافها الأولية طبقا لخصوصياته ولطموحاته ولمشكلاته المجتمعية المتميزة والمختلفة عن الآخر، وطبقا كذلك لتوجهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وبهذا المنظور فإن الجامعة كمؤسسة تكوين، من غير الممكن اجتماعيا أن تحدد أهدافها بشكل منفرد ومستقل، إنما يفترض أن تتلقاها من المجتمع الذي يبقى يشكل الأساس الذي بإمكانه لوحده أن يضفي المعنى الواقعي لوجودها وأن يحقق شرط استمرارها، هذه العلاقة الجدلية بين الجامعة والمجتمع تبرز غالبا في الاختلاف الواضح في محتوى العرض المعرفي (الفروع والتخصصات...)، الذي يخضع بشكل ما في مضمونه لتباين الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة التي ترتبط بها الجامعات، كالاختلاف الحاصل بين الجامعات المسماة الليبرالية أو الأمريكية والجامعات الاشتراكية.[1] هذه الاعتبارات تجعل من الجامعة مفهوما نسبيا يحيل إلى معاني غير ثابتة، بل ومتغيرة باستمرار تبعا لظروف وشروط موضوعية محددة. ويشير "***Neave***" في هذا الصدد إلى أن المفهوم في حد ذاته عرف عدة تطورات، حيث كان ينظر إلى الجامعة في سنوات (60–70) كوسيلة حاسمة في تكريس العدالة الاجتماعية، حيث كانت أبوابها مفتوحة أمام الجميع من دون تمييز، كما كانت تسمح للبلد باستغلال مؤهلاتها وكفاءاتها إلى أبعد حد في نفس الوقت الذي كانت تضطلع فيه بتكوين الإطارات والنخب، في حين اتخذ المفهوم أحيانا أخرى معاني معادية للصناعة ولربحية القطاع الخاص، حيث أصبحت الاستقلالية الأكاديمية تمثل القيمة المقدسة بالنسبة للجامعة بسبب طموحها المتنامي في الاستقلال عن الأوساط الاقتصادية والصناعية، على خلاف ذلك أصبح المفهوم في مرحلة الثمانينيات يحيل إلى نموذج آخر للجامعة، حيث أصبحت هذه الأخيرة ولأسباب ترتبط بصرامة الميزانيات المالية مدعوة إلى تحويل نظرتها وتغيير طريقة عملها بشكل كامل، وذلك بالاقتراب من الأوساط الصناعية بقصد المشاركة الفاعلة في تنمية تنافسية البلد، وهو ما يترجمه تزايد الاهتمام بالمعرفة المهنية المحترفة في الكثير من مسارات الدراسة الجامعية.[2]

والحقيقة أنه بالإمكان رصد العديد من التحديدات المفاهيمية التي يمكن أن تسير في نفس اتجاه الأهداف المحددة للمقاربة الخاصة بموضوع هذه الدراسة، وفي هذا الصدد يعرّف البعض الجامعة على أنها:«المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقييم الأفكار

1)– فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال (مخبر التطبيقات النفسية والتربوية)، جامعة منتوري، قسنطينة ،الجزائر2006، ص78.

2)- Hartley (cite par); Marc Romainville: Op.cit , p 07.

والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات».[1]

في ضمن هذا المحتوى يشير تعريف آخر إلى الجامعة باعتبارها: «هيئة يشارك في تنظيمها وتصريف أمورها الأساتذة والطلاب والإداريون ويعد الاستقلال سمة من سماتها ولكنه استقلال تتطور فيه الحرية على ضوء مطالب المجتمع الذي تنتمي إليه الجامعة، وتستمد منه كيانها المادي واتجاهاتها الفكرية».[2] ونصل من خلال التعريفات السالفة إلى خلاصة تفيد بأن:

– الجامعة مؤسسة اجتماعية تضم مجموعة من الفاعلين، من مهامها الأساسية الإسهام في نشر المعارف والعمل على تطويرها بشكل يستجيب للاحتياجات والمتطلبات المجتمعية المختلفة، وذلك من خلال البحث العلمي وتنمية القوى البشرية ونقل التراث الثقافي.

– تعتبر الاستقلالية الأكاديمية خاصية من الخصوصيات المتميزة للمنظومة الجامعية، وهي بمثابة الميكانيزم الأساسي الوحيد، الذي يمكن أن يؤهل الجامعة للتجسيد الفعلي لأهدافها المحددة وللقيام بوظائفها التعليمية والبحثية، بعيدا عن القيود ومختلف أشكال الإلزام الأخرى.

من جهتها، حددت منظمة اليونيسكو–*UNESCO* عنصري "التعليم والبحث" باعتبارهما الوظائف الفكرية للجامعة، ويرتبطان عضويا بالمهام المناطة بهذه الأخيرة وبوظيفتها التربوية، التي تعتبر بمثابة شكل للثقافة الفكرية– "*Culture de l'esprit*" ولنشر «الأفكار والمفاهيم الأولية»، إضافة إلى ذلك فإن فكرة الخدمة تتقاطع مع الوظيفة أو مع الدور الاجتماعي للمؤسسة، الذي يربط ما بين الوظيفة الفكرية والتربوية للجامعات من جهة، وتنمية المجتمع من جهة أخرى، وعلى حد تعبير **"*Ostar*"** فإن: «عملية تنفيذ هذه الوظائف وبصرف النظر عن الشكل الذي تعبر به عن نفسها وعن طريقة تجسيدها عمليا يفترض أن تمتلك طابعا تفاعليا في داخل الجامعة في حد ذاتها وفي علاقتها مع المجتمع».[2] إن قراءة تأملية بسيطة لمحتوى هذا التحديد تكرس على الأقل في فهمنا الخاص معنى مغاير تماما للمنظور التقليدي للجامعة، القائم في جوهره على ثنائية الأستاذ كفاعل أساسي أو كمصدر للمعرفة من جهة، والطالب كمنفعل أو كمتلقي فحسب، بل أن متطلبات العملية المعرفية في المرحلة الحالية أصبحت مشروطة بضرورة وجود

1)– عبد العزيز الغريب صقر: مرجع سابق، ص ص 49 و50.

2)- Ostar (cité par), Alfonso Borrero Cabal: Op.cit, P23. (Traduction).

فاعلين حقيقيين متواصلين مع بعضهم البعض في إطار علاقات تفاعلية مستمرة وغير منعزلة في الوقت ذاته عن حركية المجتمع وتحولاته.

أما بالنسبة لاجتهاد المشرع الجزائري فقد انتهى إلى اعتبار الجامعة كمؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد (المرسوم رقم83-544 المؤرخ في 24-09-1983 من الجريدة الرسمية) ولذلك وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية المحددة من طرفها. [1]

انطلاقا من الاعتبارات السالفة يمكن القول بأن الجامعة لا تشكل فقط المجال الخاص بنشر المعارف في وسط الطلبة، والذي يزودهم بالقدرات التي تؤهلهم للاندماج السوسيومهني، إنما يفترض أن تشكل أيضا المؤسسة التي ترسخ لديهم إمكانية الانفتاح على الآخر وعلى العالم برمته، وتمكنهم في نفس الوقت من امتلاك ثقافتهم الشخصية، والأصل أن هذه المهام لزالت تثير كثير من الاستفهام لدى المهتمين بالشأن الجامعي، فيما إذا كان بالإمكان فعلا اعتبار الجامعة ذلك المكان الخاص بإنتاج المعارف والأنماط الثقافية، الذي يمكّن الطلبة من تحصيل تكوين معين ويمكّنهم في الوقت ذاته من تأسيس فكر نقدي حول أنفسهم وحول المجتمع؟.[2]

في تحديده الإجرائي يشير مفهوم الجامعة إلى كونها مؤسسة اجتماعية ذات طابع معرفي وتربوي، تتحدد مهامها الأساسية في نشر العلوم والمعارف والعمل على ترقيتها وتطويرها من خلال ممارستها الحرة والمسؤولة لوظائفها الفكرية المتمثلة في التعليم والبحث العلمي، وهي مكان للتفاعل وللمناقشة الحرة والمتفتحة بين العناصر الطلابية وأعضاء هيئة التدريس، وفي بعدها هذا تعتبر الجامعة بمثابة آلية في تحقيق فكرة المساواة والعدالة الاجتماعية، ومسؤوليتها تتحدد في ضمان الحريات واستقلالية التفكير وتطوير الفكر النقدي وتشجيع المبادرات الفردية، أي هي مجال تكوين ديمقراطي يوفر الظروف الموضوعية التي تساعد الطلبة في مرة واحدة على النماء والاستقلال الشخصي والثقافي وعلى الانفتاح على الآخرين وعلى المحيط الخارجي، هذا إضافة إلى تزويدهم بالقدرات والكفاءات التي تؤهلهم للاندماج الاجتماعي. فضلا كذلك عن دورها الاجتماعي في تنمية المجتمع وفي خدمة مصالحه الحيوية،

---

1)- المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24-09-1983 من الجريدة الرسمية.

2)- Didier Lapeyronnie et Jean louis marie: **Campus Blues, Les étudiants face à leurs études**, éditions du Seuil, Paris 1992, P 46.

الاجتماعية والاقتصادية وفي الدفاع عن قيمه الثقافية والحضارية، من خلال إعادة إنتاجها ونقلها إلى الأجيال الجامعية المتلاحقة.

5/4- مفهوم التعليم الجامعي: يرتبط هذا المفهوم من حيث جذوره التاريخية بظهور الجامعات الحديثة في النصف الثاني من القرن **20**، حيث نشأت جامعة الجزائر تاريخيا من طرف فرنسا الاستعمارية في عام **1879**. يحيلنا المفهوم في بعض تعريفاته إلى: «العملية التعليمية المنظمة التي تبدأ عادة بعد التعليم الثانوي بمختلف فروعه [...] أي أن تكون القاعدة الأساسية للانتساب إليه 12 سنة دراسية على الأقل [...] وتعنى هذه المرحلة بإعداد الكوادر المؤهلة للعمل المتخصص، كما تساهم في إعداد الكوادر البحثية والتعليمية لهذه لمرحلة فيما يعرف ببرنامج الدراسات العليا والبحث العلمي».[1]

ويشار إليه في تحديد آخر بأنه: «المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، ويبدأ عادة بنهاية المرحلة الثانوية بالتحاق الطالب بأي من كليات أو معاهد القطاع العام أو القطاع الخاص ويكون فيها الفرد مؤهلا للحصول على شهادات علمية حسب مدة دراسته».[2] هذه الشهادات تختلف تسميتها تبعا لاختلاف الأنظمة الدراسية وتتنوع من شهادة ليسانس إلى الماجستير إلى الدكتوراه، كما هو شائع عالميا وفي الجزائر على وجه التحديد. يتقاطع هذان التعريفان في فكرة مشتركة مفادها أن التعليم الجامعي يتميز عن المستويات التعليمية الدنيا أو "ماقبل الجامعية" بإسهامه وظيفيا في توفير عنصري الخبرة والكفاءة وفي تكوين الأدوات والكفاءات العلمية المدربة والمتخصصة، باعتبارها المحرك الأساس لعمليات التقدم والتطور والتغيير الاجتماعي. في حين يتضمن التعريف الأخير إحالة صريحة إلى أن تجسيد العملية التعليمية في واقعها الملموس مرهون بتوفر مسبق للاستعدادات الكافية، الذهنية والنفسية والثقافية... وبتوفر شرط الأهلية للتعلّم والتلقي والاكتساب المعرفي. والمتعارف عليه تاريخيا أن ارتباط العملية التعليمية بمثل هذا النمط من الإلزامات أو الشروط أثار جدالا واسعا بخصوص مبدأ ديمقراطية التعليم وفكرة العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في مجال التعليم العالي، ومن عجائب الصدف أن هذه المبادئ ضلت تشكل على امتداد القرن **19** مثارا للضحك والسخرية في بلد مثل الولايات المتحدة الأمريكية، لاسيما حينما كانت المسألة تتعلق بحق الزنوج في الاستفادة من التعليم العالي، إما دفاعا عن نظام الرق

---

1)- علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2014، ص 16.

2)- المرجع نفسه، ص 16.

لدى البعض أو بمبرر ضعف مستواهم العقلي وعدم توفرهم على المقدرة للتعلم لدى البعض الآخر، حيث ساد الاعتقاد بأن ضمان التعليم العالي للزنوج سوف تنتج عنه المصائب، لأنه سيولد فيهم بلا شك «أفكار زائفة وسخيفة عن المساواة».[1] هذا الاعتقاد سرعان ما تراجع مع بروز عوامل مؤيدة لتوسيع فرص التعليم وتشكُّل قناعات أخرى، نظر من خلالها أصحابها إلى التعليم باعتباره حاجة ملحة وحتمية، مثل هذه القناعات هي التي دفعت "**كالب أتوونر**" بعد تساؤله، هل يمكن أن تعيش الحرية حيث يسود الجهل والرذيلة؟ إلى دعوة الشعب الأمريكي، لما كان مقتنعا بأن ذلك لا يمكن أن يحدث، إلى أن: «يضع أساسا عريضا وعميقا وشاهقا ويؤسس عليه وسائل التعليم التي تصهر بالتدريج –كما هو الحال في البوتقة– مجموعة المواطنين في كتلة واحدة من الفضيلة والذكاء تمتاز بالحيوية والنشاط والحركة».[2] ولم يكن الهدف المقصود من التعليم إذن هو إعداد المواطنين ليعملوا في دولة ديمقراطية فحسب، لكنه قصد منه تقوية الروح الصادقة للديمقراطية والمحافظة عليها وأن نخلق في أمريكا (أمة من الإخوة).

على عكس الحالة الأمريكية وبرغم التوافق شبه الكلي، الذي نلمسه لدى الخبراء حول الأهمية التي يمثلها التعليم العالي في بناء الفرد والمجتمع، يلاحظ في الحالة البريطانية غياب حد أدنى من الإجماع، لاسيما فيما يتعلق بأهداف التعليم الجامعي، وبالعكس يبرز التعارض حيال المسألة بين مدرستين فكريتين، الأولى ينظر أصحابها إلى الجامعة في كونها تقدم تدريبا عقليا وأخلاقيا وقيميا، يؤهل صاحبه إلى مقتضيات الحياة الشخصية والاجتماعية ويستشهدون بما قامت به هيئة الخدمة المدنية البريطانية منذ إصلاحات **1854** من تعيينات في الوظائف الخاصة بصنع السياسة لصالح خريجي الجامعات، الذين تم انتقاءهم على أساس قدراتهم على التفكير في المستقل وعلى التعليم والأداء رفيع المستوى، بصرف النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية، وبالمختصر فإن القاسم المشترك بين أنصار هذه المدرسة يتحدد في كون التعليم الجامعي هو بالدرجة الأولى تكوين خلفية عقلية وثقافية ويؤكدون في الوقت ذاته على أهمية القيم التربوية الكامنة في المواد الدراسية، الأدبية والفلسفية والسياسية، وعلى دورها في تنمية الإحساس والقدرة على التفكير المنطقي والأصالة العقلانية والرغبة على فحص القضايا والمسائل من كل جوانبها، بينما ترتكز المدرسة الفكرية الثانية على معطى اقتصادي صرف، ويستشهد أنصارها بالمكانة الاقتصادية لبريطانيا، التي تراجعت عالميا برأيهم بسبب تدني القيمة العلمية للمعارف التي يتم عرضها في المؤسسات

---

1)– تشارلز فرانكل (إشراف)، ترجمة محمد توفيق رمزي: **نظرات في التعليم الجامعي، بحوث لفريق من كبار الجامعيين الأمريكيين**، دار المعرفة، القاهرة 1963، ص 98.

2)– المرجع نفسه، ص 96.

الجامعية ويزعمون اكتشاف الارتباط السببي الكبير بين معدل النمو في الناتج القومي وبين نوعية التعليم الجامعي، وبهذا المبرر يتبنون موقفا قائما على إعطاء الأولوية والأفضلية للمواد الدراسية المهنية، التي لها علاقة مباشرة بسوق الشغل. العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال...

في حين تبرز نقطة التوافق بين هذين التيارين الفكريين في الهدف الثاني من التعليم الجامعي، المرتبط بتشجيع الفروق الفردية وتنمية شخصية المتعلم، حيث تتقاطع نظرتهما للتعليم في كونه عملية تغذية الفاردية (التفرّد)، أي تأكيد الخصائص المتميزة المتواجدة داخل الفرد، وعليه فالتعليم الجامعي ينبغي أن يشجع الطلاب على تنمية ذاتيتهم واستقلاليتهم، وتنمية وعيهم بذاتهم، وأن يحققوا ذواتهم، ببذل جهد وقوة وبإظهار عزيمة تمكنهم من تحقيق أقصى مستوى من الانجاز.[1] علما أن عملية تحقيق الذات، ينظر إليها في كونها أقصى ما يمكن أن يستفاد من التعليم الجامعي. من هنا يعرِّف التعليم الجامعي بأنه: « رحلة اكتشاف الذات –نمو الذات والإعداد لتحقيق الذات– أنه خبرة تختص باكتساب حقائق، وتعميق وتوسيع المعرفة، ونمو السمات والخصائص، لذلك فإنه مرتبط كليا بالنمو النفسي، النمو والإشباع للشخص ككل، الشخص بخصائصه البيولوجية المتفردة، ومواهبه الخاصة به، ومشكلاته الفريدة وإسهامه في تكوين المجتمع».[2] هذه الأشياء لا يدرسها الطالب كمواد في كليته الجامعية، إنما هي الحصيلة التي يخرج بها نتيجة انخراطه في الدراسة الجامعية.

في نفس هذا الإطار الخاص بالاختلافات التي يثيرها المفهوم، يشير المتخصصين في الحقل التربوي والعلمي إلى استخدامات أخرى، قائمة على الخلط وعدم التمييز المفاهيمي، حيث يتجه البعض إلى توظيف مصطلح "التعليم" كمرادف لمصطلح "التدريس"، والحال أن «التعليم–***Instruction*** هو نظام– ***System*** يتضمن مجموعة عناصر (أنظمة فرعية) متداخلة ومترابطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، تعمل جميعها وفق نسق يستهدف تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد أو مجموعة من الأفراد، سواء كان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود بواسطة الفرد نفسه، أم غيره، والتعليم بهذا المعنى أوسع نطاقا من التدريس وأكثر شمولا».[3] بينما يقصد من "التدريس"–***Teaching*** عملية تطبيق المنهج في

---

1)–ساندر ميردين، ترجمة وليم عبيد و عبد الرحمن الأحمد: **النجاح في التعليم الجامعي**، منشورات ذات السلاسل، الكويت 1994، ص 16.

2)– المرجع نفسه، ص 17.

3)– محمد السيد علي: **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 2011، ص 147.

التربية المدرسية، وذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلم في الموقف التعليمي التعلّمي، حيث ينظر إلى التدريس على أنه: «مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع طلابه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة، إنه التأثير في التلميذ بقصد التعلم [...] ويحدث هذا التأثير من خلال التفاعل الحاصل بين الطلاب من جهة، والمعلم وما يوفره من الإمكانات والنشاطات والإجراءات في الموقف التعليمي من جهة أخرى، وبعبارة أخرى، فإن التدريس هو مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية والتعلّمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه، وبين الطلاب بغية تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم».[1]

من جانبه يشير **"جوردون–*Gordon*"** إلى أن التعليم والتعلم وظيفتان متمايزتان وتختلفان جوهريا الواحدة عن الأخرى، فالتعليم برأيه هو عملية إسقاط نحو الخارج من طرف الأستاذ، أما التعلّم فهو تجربة يعيشها التلميذ من الداخل، ولكي تتكامل عمليتي التعليم والتعلم بطريقة متناغمة، يستوجب بناء علاقة متكاملة ومتبادلة بين الاثنين، أي بين طرفي العملية التعليمية[2]. تحديد "جوردون" يبرز بمحتواه ذي النزعة الإنسانية ويرتكز في الوقت ذاته على مبدأ قاعدي وأساسي، مفاده أن الشخص الراشد، بغض النظر عما يريد تعليمه، فإنه إذا ما أراد تنفيذ ذلك بفعالية، يستوجب عليه قبل كل شيء نسج علاقات متميزة مع تلامذته، مهما تكن المادة المدرّسة أو المحتوى أو منهجيته في التدريس ومهما يكن الشيء الذي يعلّمه، فإن عمليته التعليمية لن يكتب لها النجاح إلا في حالة قيامه ببناء علاقة مع تلامذته، مبنية على الاحترام المتبادل.[3]

أما بمنظوره السوسيولوجي، فلقد شكل المفهوم وبشكل عام مسألة التربية والتعليم مكانة مركزية في المساهمات الفكرية لعلماء الاجتماع التقليديين منهم والمحدثين على حد سواء. وفي هذا الإطار يبرز تحديد عالم الاجتماع البريطاني **"أنطوني جيدنز–*Antony Giddens*"** في كونه يتخذ مسارا أخر مختلف جوهريا بالنظر إلى التحديدات السالفة برغم تقاطعه معها في مستويات معينة، حيث يرى بأن: « التعليم العالي هو الذي يلي الدراسة الثانوية في الكليات والجامعات، وقد تكون الكليات والجامعات في بعض البلدان عامة تتلقى الدعم المالي من مصادر حكومية، فالدولة هي التي تقوم بتنظيم التعليم العالي [...]،

---

1)– المرجع نفسه، ص 147.

2)- Tomas Gordon, avec la collaboration de Noel Burch, (Tra) Jacques Lalane :**Enseignants efficaces**, les éditions de l'homme. Montréal, Québec 2005, P 10.

3)- Idem, P 12.

وهي التي تضع السياسات الموجّهة له، وتقدم له الموارد والمخصصات المالية، كما أن هذا النمط من التخطيط التربوي شبه المركزي شائع في أكثر المجتمعات في الدول النامية ويخضع بدرجات متفاوتة، لإشراف عام من جانب أجهزة حكومية مثل وزارة التعليم العالي».[1] ويضيف "**جيدنز**" في تشخيصه لواقع المنظومة التعليمية في البلدان العربية بأن نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي بهذه البلدان تخضع لتأثير عوامل كثيرة. أهمها عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية، ليس ذلك فحسب، إنما يتأثر معطى النوعية كذلك نتيجة انخفاض الإنفاق وشح الموارد المتاحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث راهنت البلدان العربية على التوسع الكمي في نشر التعليم العالي على حساب نوعية التعليم وجودته. فالتجهيزات المتوفرة أصبحت دون المستوى ولا تستجيب لنسبة التزايد الطلابي والفصول تكدست فتباعدت المسافة بين الطلاب والأساتذة، هذا بالإضافة إلى معاناة أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجامعات العربية من تدني المرتبات إلى مستوى لا يسمح لهم بالتفرغ للتعليم ناهيك عن البحث.[2]

على خلاف "**جيدنز**" يركز عالم الاجتماع الفرنسي "**إميل دوركايم**–***E. Durkheim***"(1858–1917) على البعد الاجتماعي للفعل التربوي، ونخلص في تحديده إلى أن:«التربية هي العمل الذي تمارسه الفئة الراشدة على أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية. من أهدافها أنها تثير وتنمي لدى الطفل بعض الاستعدادات الجسمية والفكرية والخلقية، التي يتطلبها منه المجتمع السياسي عامة والمحيط الذي ينتمي إليه بشكل خاص»[3]. وعليه فوظيفة التربية هي التنشئة الاجتماعية المنهجية للجيل الفتي، ذلك لأنه يوجد بداخل كل واحد منا كائنين غير قابلين للانفصال، **الكائن الفردي**–*L'être individuel* ويتمثل في مجمل الاستعدادات المرتبطة بنا نحن وبحياتنا الشخصية. و**الكائن الاجتماعي**– *L'être social*، ويتحدد في نسق الأفكار والمشاعر والمعتقدات الدينية والممارسات الأخلاقية، التي يشكّلها الضمير الجمعي بداخل كل واحد منا. وهو الهدف الجوهري للتربية[4]. فالتربية بمنظور **دوركايم** تنطلق من الاجتماعي إلى الفردي، أي من السوسيولوجي إلى السيكولوجي. وما الآليات المنهجية والبيداغوجيات التربوية التي يستخدمها علم النفس إلا لبناء الكائن الجديد، المحدد مسبقا بداخلنا من طرف الوعي الجمعي.

---

1)- أنطوني غدنز، ترجمة، فايز الصياغ: **علم الاجتماع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط4، 2005، ص 547.

2)– المرجع نفسه، ص 549.

3)- Emil Durkheim**: Education et sociologie,** éd el Borhan, Alger 1991, P 15. (Traduction).

4)- Idem, P 16.

في حين يتجه "**بيار بورديو–*P. Bourdieu***" في تحديده إلى أن نسق التعليم في تشكيلة اجتماعية معينة، يتحدد في ممارساته البيداغوجية المهيمنة من خلال تبعيته لعلاقات القوة التي تميّز التشكيلة الاجتماعية التي يمارس فيها، لأنه **أولا:** ينتج ويعيد إنتاج بالوسائل المؤسسية الشروط الضرورية لممارسة وظيفته الداخلية الخاصة بالتلقين، وهي الشروط ذاتها التي يقوم من خلالها بوظيفته الخارجية في إعادة إنتاج الثقافة الشرعية وعلاقات القوة، ولأنه **ثانيا:** بفعل وجوده وبقاءه لكونه مؤسسة، فإنه يتعين عليه بواسطة وسائل المؤسسة إنتاج وإعادة إنتاج الشروط المؤسسية للجهل بحقيقة العنف الرمزي الذي يمارسه، (أي الشروط المؤسسية للاعتراف بشرعيته بأنه مؤسسة بيداغوجية)، ذلك لأن الوسائل المؤسسية التي يتوفر عليها باعتباره مؤسسة مستقلة نسبيا وحاملة الاحتكار الشرعي لممارسة العنف الرمزي، تكون مهيأة وجاهزة تحت مظهر الحياد لأن تخدم الزمر والطبقات، التي يعمل نظام التعليم على إعادة إنتاج سيطرتها الثقافية[1]. بما معناه أن النظم التعليمية الحديثة تختص وفقا للتحديد البورديوفاري بوظيفة إعادة إنتاج السيطرة وتكريس المراتبية والفوارق الاجتماعية.

على ضوء التحديدات التي تم استعراضها حول المفهوم، يكون بالإمكان من الناحية الإجرائية تعريف التعليم الجامعي باعتباره عملية تعليمية ترتبط بمرحلة الدراسة ما بعد الثانوية، يتطلب الاندماج في هذا النمط من التعليم حيازة الطالب للشهادة الثانوية أو لشهادة معادلة، تؤهله للتسجيل في أحد التخصصات الأكاديمية التي توفرها الجامعات والكليات والمعاهد، عمومية أم خاصة، بشرط أن يكون مؤهلا نفسيا وذهنيا ويمتلك الاستعداد للتلقي ولاكتساب المعرفة. تنتهي هذه المرحلة التعليمية بمنحه شهادة علمية تتناسب مع مدة دراسته الجامعية، من خصائصه التي تميزه عن المراحل التعليمية ما قبل الجامعية أنه يختص في إعداد الإطارات للعمل المتخصص وللدراسات المعمقة والبحث العلمي، ويمكن تحديده في كونه مجموعة من الخبرات والتداريب والمعارف المتخصصة، يتم نقلها وتقديمها إلى الطالب بطريقة منظمة وممنهجة بقصد إشباع احتياجاته ورغباته العلمية، النفسية...، وتهدف في نهايتها إلى تنمية مواهبه ومداركه ومهاراته وتسمح له فضلا عن ذلك ببناء خلفية ذهنية، فكرية، تسمح له بالتفكير العقلاني وبالأداء الجيد وتزوده بالقدرة على التوقع واكتشاف الحقائق وعلى التفسير العلمي للظواهر والأحداث وتحليل المشكلات في مختلف أبعادها. الأهمية الاستثنائية للتعليم الجامعي تكمن كذلك في تكوين

1)– بيار بورديو و جان– كلود باسرون، ترجمة ماهر تريمش: **إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 2007، ص 179.

مواطنين مسؤولين، متميزين بالحيوية والنشاط، لتقوية القيم الديمقراطية ولبناء مجتمع موحد ومنسجم ومتضامن ومتسامح ومتفتح، مبني على الحرية والأخوة والمساواة واحترام والآخرين.

6/4– مفهوم التواصل التعليمي: يمثل التواصل آلية بالغة الأهمية في عملية التعليم والتعلّم، وبإجماع المتخصصين في الحقل التربوي فإن المفهوم يعتبر نواة العملية التعليمية ومرتكزها القاعدي، حيث ظواهر الرسوب أو النجاح الدراسي تقاس وتفسر في كثير من الحالات في ارتباطها العضوي بعلاقات التواصل السائدة في مجال دراسي محدد وبجودتها ودرجة مرونتها. والتواصل في دلالته اللغوية هو كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية "***Communis***" ويقابلها في اللغة الإنجليزية كلمة "***Commun***" وتعني "مشترك" أو "اشتراك"، في حين يرجع أصل الكلمة في اللغة العربية إلى فعل "وصل"، ويحيل في محتواه الدلالي إلى معنى مزدوج: "الصلة" و "البلوغ"، فالمعنى الأول يقصد به الربط بين عنصرين أو بناء علاقة بين طرفين أو أكثر، بينما يحيل المعنى الثاني إلى الانتهاء أو الوصول إلى غاية معينة، وعليه فاصطلاح التواصل أو الاتصال في اللغة العربية هو الأساس البنائي للعلاقة أو الصلة، والوصول من خلالها إلى هدف محدد[1]. كما يوحي في بعض تعريفاته اللغوية أيضا إلى: « الإبلاغ والإطلاع والإخبار أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به وإطلاعه عليه. ويعني التواصل إقامة علاقة مع شخص ما. كما يشير إلى فعل التوصيل أي تبليغ شيء ما إلى شخص ما».[2]

يستخدم المفهوم في الحقل التعليمي غالبا للدلالة على: « الطريقة أو الكيفية التي يتم بها نقل المعلومات أو التوجيهات أو الأفكار من شخص إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى، وعن طريقها يتم التفاعل والتبادل بين الأفراد والجماعات، ويقصد بواسطتها إثارة استجابة نوعية معينة لدى المستقبل (بكسر الباء)، وهي بذلك عملية هادفة ومهارة إنسانية تقوم على استخدام مناسب لكافة القدرات الإدراكية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والحركية للتأثير على المستمع، بشكل ما قصد تغيير رأيه أو قناعة أو تبني موقف معين أو تزويده بمعلومات جديدة».[3]

---

1)– علي تاعوينات: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر 2009، ص 13.

2)– المرجع نفسه، ص 14.

3)– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: **وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**، الجزائر 2005، ص 52.

بناء على هذا التعريف فإن فعل التعليم أو التدريس معناه التواصل، أي إيصال محتوى معرفي معين. من هنا يشار إلى التواصل في عملية التعليم والتعلّم باعتباره العلاقة المتناسقة بين الأستاذ وطلبته ويقوم في أساليبه ونماذجه التعليمية على تشجيع العلاقات والتفاعلات الشخصية[1]. يفهم من ذلك أن التواصل التعليمي قبل أن يكون نقلا للمعارف والمعلومات هو تواصل بين أشخاص، أي بين كائنات بشرية حاملة لمجموعة من الأفكار والرغبات والأحاسيس والمطامح المختلفة، بل والمتناقضة أحيانا. لهذا السبب تلح كثير من الرؤى التي تعنى بمقاصد التربية والتعليم وبمناهجها على الطابع الإنساني لعملية التواصل، فالتوجه الإنساني يتحدد في عدم انحصار العملية التعليمية في الدور النفعي الصارم في أبعاده الاقتصادية التنموية الصرفة، إنما يتأسس على رؤية شاملة تأخذ في الاعتبار إلى جانب البعد الاقتصادي الأبعاد الثقافية والاجتماعية والمدنية والمبادئ الأخلاقية العالمية. ضمن هذا الإطار تندرج مساعي منظمة اليونسكو–*Unesco*، التي أكدت باستمرار على ضرورة الالتزام بالمنهج التربوي ذي المحتوى الإنساني، حيث التربية بمنظورها لا تتوقف في مجرد إكساب المهارات، بل تتعلق أيضا بالتجسيد الفعلي لحقوق الإنسان، بالنظر لأهميتها في تحقيق الانسجام الاجتماعي في عالم معاصر قائم على التنوع، وبمنظور المنظمة فإن: « صون وتعزيز كرامة الشخص البشري وقدراته، ورفاهه، في علاقاته بالآخرين والطبيعة، ينبغي أن يكون المقصد الأساسي للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين، نعم إن القيم الإنسانية التي ينبغي أن تكوّن أسس التربية ومقاصدها هي: احترام التنوع الثقافي والاجتماعي، والشعور بالتضامن الإنساني وتقاسم المسؤولية عن مستقبلنا المشترك. ومطلوب اعتماد نهج حواري في التعليم،[...] وعلينا أيضا أن نطرح جانبا أنظمة التعليم التي تستلب الأفراد وتعاملهم كالسلع، وأن نكافح الممارسات الاجتماعية التي تفرق الناس وتجردهم من إنسانيتهم، فإذا أردنا تحقيق السلام [...]، توجب علينا أن نأخذ بالوسيلة الحاسمة، أي التنشئة على هذه القيم والمبادئ»[2].

إن تمحور عملية التدريس في أهدافها الأساسية حول فكرة التواصل لا يعني بأنها تجسد بالضرورة المبادئ والقيم السالفة، حيث تكشف لنا تحديدات المختصين التربويين أن عملية التواصل كانت إلى وقت قريب تسير في اتجاه واحد، مع قدر قليل جدا من الحوار والمشاركة الفاعلة مع الطلبة، ومع أنه

1)– صفا أحمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2010، ص 86.

2)– **إعادة التفكير في التربية والتعليم**، منشورات المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، 2015، ص 38.

ليس ثمة نموذجا متفقا عليه عالميا في تصنيف طرائق واستراتيجيات التدريس، إلا أننا نلمس إلى حد ما توجها عاما نحو تصنيفها في نوعين أساسين:

أ– الإستراتيجية الأولى: تتمحور حول الأستاذ، وتقوم على التسلط والاستبداد وعلى توظيف الأساليب القهرية وطرق الترهيب والتخويف، من خصائصها أيضا مصادرة الحق في التعبير وإبداء الرأي وعدم الانشغال بمعرفة الطلبة وبمعرفة احتياجاتهم ومشكلاتهم، ترتكز فيها العملية التعليمية على الإخبار ونقل المعارف إلى الطالب بغرض إعادة إنتاجها عن طريق الحفظ، في حين تتحدد وظيفة هذا الأخير في الإصغاء السلبي، إنه يجيب على سؤال "ماذا" و "كيف" فحسب. هذا الأسلوب أصبح مع التطورات التي عرفتها مختلف الفروع المعرفية مقرونا بالتعلم الضحل وبمشكلات كبيرة في العملية التعليمية.[1]

ب– الإستراتيجية الثانية: بعكس الأولى، هذه الإستراتيجية يشكل فيها الطالب مركز العملية التعليمية، يطلق عليها أحيانا بالأسلوب الديمقراطي، وتقوم في نموذجها التعليمي على تكريس المحتوى الأصيل للعلاقات الاجتماعية، المبنية على تكافؤ الفرص وعدم التمييز وعلى التفاعل الإيجابي وتحفيز الحوار وروح المبادرة والمشاركة في الموقف التعليمي، ويكون ذلك في إطار بيئة تعليمية مميزة، تساعد على تطوير إمكانيات الطالب وتفجير طاقاته المتعددة، يسودها الشعور بالطمأنينة والأمان واحترام قيم الآخر وثقافته. وبالمختصر يمثل هذا الأسلوب بؤرة التعليم الفعّال، حيث يوجّه اهتمام الطالب ونشاطه نحو الاستكشاف والتأمل والنقاش وحل المشكلات ومحاولة الإجابة على السؤال "لماذا"، وبوصف أحد الباحثين فإن الأسلوب الأول يمثّل "التعليم"، بينما يمثّل الأسلوب الثاني "ما وراء التعليم".[2]

إن إثارة مسألة التواصل التعليمي تستلزم حسب المتخصصين الأخذ في الاعتبار أشكال التواصل اللفظية/الشفوية وكذا غير اللفظية والأخذ أيضا بالحسبان العوائق والمشكلات الملازمة لعمليات التواصل وأهدافها، سواء تعلق الأمر بالمتلقين أو بموضوعات التواصل أو بالسياق الذي تحدث فيه عملية التواصل، المتمثل عموما كما هو متعارف عليه في قاعات الدروس.

---

1)– بربارا مايسترو وآخرون، ترجمة عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطايبة: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،، الأردن 2002، ص 188.

2)– صفا أحمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي، مرجع سابق، ص87. ارجع أيضا إلى كل من بربارا مايسترو وآخرون، مرجع سابق، ص 189. و علي تاعوينات ، مرجع سابق، ص 142.

1– التواصل اللفظي/الشفوي: تبعا لتحديد"***Louise langevin***" و"***Monik bruneau***"[1] فإن فعل التعليم يعني عملية تواصل مع مجموعة أشخاص مجتمعين في فضاء تواصلي مكثف، حيث أشكال الصمت لها معنى هي كذلك. وبرأيهما فإن الخطاب اللفظي يرتبط تماما كما هي الحال في الخطاب الغير لفظي بالثقافات، حيث العبارات تأخذ معاني تختلف حسب متغير العمر، الجنس، الجنسية، التنشئة الاجتماعية، وعليه فإن التواصل اللفظي للأستاذ باعتباره منشطا للفضاء التواصلي يستوجب منه التكيف مع نظيره الخاص بالتشكيلة الطلابية، بمعنى أنه ملزم بتفادي التعبيرات اللغوية ومختلف التدخلات التي قد تؤثر أحيانا في بعض الطلبة، لكنها قد تودي إلى سوء الفهم وإلى تجميد كل إمكانية حقيقية للتعلم. وإذا ما استطاع الأستاذ من خلال تدخلاته الشفوية أو الغير شفوية تركيز المجموعة حول العملية التعليمية وحول الأهداف المنتظرة منها، فمن المؤكد إن مثل هذه العوائق سوف لن تبرز إلا بصفة محدودة، وسيساهم ذلك حتما في رفع مستوى الانسجام داخل المجموعة وفي تنامي الشعور بالانتماء إليها.

2– التواصل الغير لفظي: يشمل كل أشكال التواصل التي لا تتضمن التبادلات الشفوية الصريحة، ويطلق عليه عادة اسم "لغة الجسد" ويتحدد في الإيماءات وملامح/تعبيرات الوجه وحركات الجسم، ويعرف عن "**بول إكمان–*P. Ekmand***" تطويره لنظرية في هذا الصدد تقوم على اعتبار حركات عضلات الوجه ودلالاتها الشعورية لدى الأطفال والرضع، نواة لأنماط التعبير بالوجه التي يستخدمها البالغون في مرحلة عمرية لاحقة[2]. وبتعبير **جيدنز** فإننا: « نستخدم الوجه وإدارة حركات الجسم والكلام [...] متضافرة مع بعضها البعض وفي وقت واحد لننقل بها عددا من المعاني والأفكار والمشاعر ونخفي أخرى، ويحاول كل منا من دون أن يدري بالضرورة، مراقبة ملامح وجهه والتحكم في حركات جسمه خلال التفاعل اليومي مع الآخرين، وبالإضافة إلى ذلك فإننا ننظم أنشطتنا في سياقات الحياة الاجتماعية من أجل تحقيق الأغراض نفسها»[3]. مع تأكيده على أن حركات الوجه تمثل جانبا محدودا في التعبير عن أحاسيس قد تكون فطرية بالفعل، بينما أكثر أساليب التعبير بالحركات تحددها الثقافات والجماعات بصور عديدة ومختلفة، والملفت أن بعض الأشخاص يتميزون بقدرة فائقة على ضبط النفس وكبت المشاعر وكظم الغيظ، حيث تعبيراتهم الوجهية أو الجسمية لا تكشف عما هو كامن بداخلهم من مشاعر وأحاسيس، بما

---

1)-Louise langevin et Monik bruneau**: Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario**, coll, pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, paris 2000, P 67 et ss.

2)– بول إكمان (نقلا عن)، أنطوني غدنز، مرجع سابق، ص 162.

3)– المرجع نفسه، ص 170.

معناه أن هذه القدرة تجنب صاحبها من الإعراب عن مشاعره الداخلية الحقيقية ويكون بالتالي أكثر قدرة على التحكم في ردود فعل الآخرين تجاهه.[1]

إن الطابع غير اللفظي للتواصل في العملية التعليمية من مميزاته أنه يسمح بفهم المعاني الممكنة التي تحملها السلوكات الظاهرة للطلبة ويفتح المجال لبناء فضاء محفز للتبادل ولبروز مجتمع التعلم، بعكس السكوت فهو تندرج ضمن المؤشرات الشبه شفوية–*Paraverbaux*، ويلعب دورا كبيرا في الخطاب. هذا معناه أن الصمت والصامتين يحتلان أدوارا هامة في داخل قاعة الدرس، حيث الصمت قد يوحي بالاهتمام المركّز أو بسلبية غير معلنة، كما أن الصامتون يبعثون برسائل مشفرة ومبهمة، فيما إذا كانوا هادئين أم غائبين ذهنيا؟ خجولين أم ليست لديهم أفكارا، مهتمين أم ينتظرون مرور الوقت، طبيعة تأثيراتهم على المجموعة وعلى الدرس. هذه الاستفهامات نادرا ما تجد أجوبة دقيقة، وتجربة الأستاذ في التعليم هي وحدها من يؤهله لتفكيك شيفرة هذا النمط من السلوكات. [2]

من المتعارف عليه أيضا أن السياق الخاص بعمليات التواصل التي تحدث في قاعة الدرس يتميز بخاصية التعقيد، حيث القاعة أو الدرس كلاهما متواجدان في مؤسسة لها منظومتها القيمية وقواعدها الضمنية أو الصريحة. والأصل أن هذه القواعد هي التي تعرِّفنا بالجو السائد وبالحياة الداخلية وبالذهنيات السائدة في الوسط الذي يؤثر على القاعة وبنمط التواصل الذي يسود في داخلها. وكذلك فإن الإلزامات تندرج هي أيضا في ضمن هذا السياق، حيث لا أحد بإمكانه التصرف حسب مزاجه الخاص، وحتى في طابعها الضمني والخفي فإن هذه القواعد تكون حاضرة، حيث الأساتذة مثلهم مثل الطلبة يستوجب عليهم التصرف بطريقة معينة.

خلاصة هذه الفكرة أن عملية التواصل تحدث في محيط متميز في مرة واحدة في كونه ثري ومليء بأشخاص مختلفين وبمجموعة أحاسيس وأهداف متشابكة وبنظرات وصور وعبارات مرسلة في اتجاه واحد أو في اتجاه متبادل، وعليه فإن الأستاذ حينما يقوم بتفعيل عملية التواصل عليه أن يدرك بأنه يفتح عملية لا يمكنه مراقبتها كليا، تتطلب منه توجيهها في مسار حركي تطوري، حيث يشعر متحدثيه بكونهم مشاركين، من هنا فإن التواصل يعتبر آلية ضرورية بالنسبة للأستاذ، تلزمه بتوظيف مهاراته وقدراته العلمية برمتها، بالنظر لكونه يتواصل مع أشخاص آدميين، كل واحد منهم له أخطاءه وأفكاره وتوجهاته

---

1)– المرجع نفسه، ص 163.

2)- Langevin. Op.cit, P 64.

ورؤاه الخاصة، التي قد تكون واضحة أحيانا وقد تكون مبهمة أو متعارضة أو لاواعية أحيانا أخرى، ومن ثم يستوجب عليه الوعي بها في إطار تفكير متواصل ومنتظم، حيث الممارسة الانعكاسية تعني أيضا عملية التواصل المطبقة.[1]

هذه التحديدات يمكن تلخيصها في بعدها الإجرائي في تعريف خاص، مفاده أن التواصل التعليمي هو الأسلوب أو الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في نقل الأفكار والمعلومات والتوجيهات إلى الطلبة، الهدف منها إما إثارة استجابات وردود أفعال لديهم أو التأثير عليهم بشكل ما بقصد تغيير فكرة، رأي، قناعة، أو موقف ما أو تزويدهم بمعلومات جديدة. يقوم التواصل التعليمي على التبادل والمشاركة أو الإشراك في العملية التعليمية ويحيل إلى منظومة العلاقات المتناسقة وإلى التفاعل بين الأساتذة والطلبة، ويحيل أيضا إلى فعل التدريس، ويقصد به توصيل مضامين علمية ومعرفية معينة إلى المتلقي. يبرز التواصل التعليمي بخصوصيته ذات المحتوى الإنساني، فهو ليس مجرد عملية توصيل للمعارف أو إكساب مهارات معينة، إنما علاقة مع أشخاص يمتلكون مشاعر وأحاسيس، معرضون للخطأ كغيرهم من البشر، يختلفون في طموحاتهم وأهدافهم وفي انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية... وفي توجهاتهم الفكرية، السياسية... والأستاذ مطالب بتوظيف قدراته ومهاراته للتحكم في هذا الفضاء التواصلي المتنوع وتوجيهه بطريقة عقلانية، تصان فيها الكرامة الإنسانية للطالب ويحفظ حقه الطبيعي في الاختلاف. وذلك لن يكون بالتسلط والاستبداد، إنما باعتماد نماذج تعليمية ديمقراطية، محورها الطالب وأساسها الحوار. والتواصل التعليمي قد يتم بطريقة لفظية وشفوية، حيث الأستاذ يكون مطالبا بتفادي الألفاظ والعبارات التي قد تؤثر سلبيا في الطلبة أو تؤدي إلى سوء الفهم وإلى تجميد إمكانية التعلم. وقد يكون بطريقة غير لفظية عن طريق الإيماءات والإشارات والرموز وملامح وحركات الوجه، التي هي كذلك تجب مراقبتها، وفي كلتا الطريقتين يجب تفادي عوامل الإحراج مع إبداء الاحترام المناسب حيال الطالب.

1)- Idem, P 62 et S.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة وعلاقتها بالموضوع

• **الدراسات السابقة:**

أولا: دراسات جزائرية:

1)- مساك أمينة: تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري.[1]

أنجزت هذه الدراسة تحت إشراف وتوجيه الأستاذ معتوق جمال وذلك في إطار تحضير الباحثة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم الاجتماع الثقافي، وهي مقاربة سوسيولوجية تحليلية لعينة من الأساتذة الجامعيين الدائمين، يشتغلون في عدة تخصصات بجامعة سعد دحلب- البليدة، وكان هدف الباحثة من معالجتها للموضوع الوصول إلى بناء تقييم خاص بنظام التعليم العالي في الجزائر، تم تقديم هذا العمل العلمي ومناقشة بجامعة الجزائر- قسم علم الاجتماع، في السنة الجامعية 2007-2008.

إشكالية الدراسة:

تتعرض هذه المقاربة لإشكالية تأثير سياسة التعليم العالي على العلاقة بين الجامعة والمجتمع، تنطلق عملية بناء الإشكال من اعتبار المنظومة الجامعية كنسق فرعي تفاعلي مع العالم الخارجي، يفترض موضوعيا أن تمتد تأثيراته إلى بقية المكونات والأنساق الاجتماعية الأخرى، وبالنظر إلى التحولات مع محتوى هذه التغيرات طبقا لمشروع المجتمع الجديد، وبالتالي مواجهة إفرازات هذه التغيرات بما يتولد عنها من مشكلات وتناقضات.

إن الوجود الموضوعي للجامعة كنسق معرفي، يستمد قيمته وشرعيته من نوعية العلاقات المتعددة التي تربطه بالنسق الاجتماعي العام، حيث يفترض أن تسهم الجامعة وظيفيا في الاستجابة لمتطلباته الأساسية. هذه الإمكانية غير معطاة إلا في إطار تحديد واضح لمهام الجامعة ولأهدافها بشكل يمكنها من رسم خطط خاصة لتكاملها مع النسق المؤسساتي والإسهام بالتالي في تطويره وتحديثه، كما أن مراجعة هذه الأهداف وإعادة تقييمها بشكل دائم يعتبر بدوره شرطا ضروريا لتكييف الجامعة مع محتوى التغيرات الاجتماعية وتمكينها من الإسهام الفعلي في الاستجابة لمتطلبات المجتمع، وهو ما لا ينطبق على الوضع الحالي لنظم التعليم العالي السائدة في العالم العربي برمته، التي لتزال تفرز عدة استفهامات بهذا الشأن،

---

1)-مساك أمينة، (إشراف أ.د معتوق جمال): **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري، دراسة تحليلية تقييمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2007-2008.

بالنظر لتميزها بالتبعية المطلقة نظريا، منهجيا وتقنيا... لنموذج الجامعة الغربية المنفصل تماما عن واقعها الموضوعي، والذي يعتبر عائقا حقيقيا أمام تلبية احتياجات الوطن العربي، أما في الحالة الجزائرية وبسبب التحولات التي عرفها المجتمع، كانت الجامعة ملزمة بتجاوز نمط التعليم العالي التقليدي الموروث عن العهد الاستعماري وبمراجعة أهدافها وتحيينها بشكل يجعلها أكثر فعالية ومردودية في الاستجابة معرفيا واجتماعيا لنوعية المتطلبات المستجدة التي أفرزها الواقع المجتمعي الجديد، وفي هذا الصدد شكلت سياسة الإصلاح المعتمدة وفي مقدمتها إصلاح التعليم العالي توجها نحو تمثل جديد للمنظومة الجامعية، يتمحور في أهدافه الجوهرية على الشروط المعرفية والتربوية كعناصر أولية في التنمية الشاملة وفي إعادة الروح الجزائرية للمؤسسة الجامعية وإبعادها عن أزمة الهوية الممتدة إلى المرحلة الاستعمارية، غير أن فشل الإصلاحات في تجسيد الأهداف المحددة لها سيؤدي إلى تعميق المشكلات المرتبطة بمسألة المحلية والخصوصية، التي ستتعمق حدتها بشكل أكبر بفعل التغيرات العالمية الناجمة عن تأثير العولمة، حيث أصبحت الجامعة تواجه في مرة واحدة تحديات مزدوجة على المستوى الداخلي، مرتبطة بالخصوصية وبالمتطلبات المجتمعية وعلى المستوى الخارجي، مرتبطة بضغوطات العولمة وإفرازاتها.

وبرغم أن البحث العلمي شكل مرتكزا استراتيجيا في الخطاب الرسمي كما في السياسة التربوية والتعليمية وفي التخطيط لها، غير أن النتائج الملموسة لعملية الإصلاح لم يتم تجسيدها بالشكل المنتظر، مما أدى إلى استمرار المشكلات المرتبطة بنوعية الإنتاج المعرفي ومردوديته، وبعدم القدرة على التكيف مع متطلبات المحيط السوسيواقتصادي، وهو ما يتناقض تماما مع الواقع التاريخي للجامعة الجزائرية، حيث كانت تمثل في السنوات الأولى للاستقلال الفاعل الحقيقي والنواة الأساسية للعمل الثقافي الوطني، ومثل هذا الواقع لزال مستمرا مع الإصلاحات الحالية، التي اتجهت في مضمونها إلى تحديث المناهج البيداغوجية ومحاولة تكييف الجامعة مع محيطها السوسيواقتصادي، حيث برزت فعالية الجامعة ومردوديتها كميا على حساب نوعية التكوين، مما أدى إلى الانتشار الواسع لظاهرة البطالة في وسط المتخرجين، وبشكل أكثر حدة بالنسبة لخريجي العلوم الإنسانية لأسباب مرتبطة بلغة التكوين، إضافة إلى مشكلة تهميش الأستاذ الجامعي وعدم استثمار نتائج الأبحاث العلمية المتخصصة.

في سياق هذه الاعتبارات تتبلور المساءلات الجوهرية لهذه المقاربة، التي تحاول الباحثة من خلالها التأسيس لإجابة علمية بخصوص الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعة في سياق محيط سياسي واقتصادي

جديد، مختلف نوعيا، وبالأحرى دورها في ضمن مشروع المجتمع، ومدى إسهام البحث العلمي في السيرورة التنموية للمجتمع.

فرضيات الدراسة: تم معالجة الإشكال المطروح للدراسة في سياق الافتراضات النظرية الموالية:

•عدم وضوح سياسة التعليم العالي من المنظور الرسمي لدور الجامعة ينعكس على مسايرتها للمحيط الخارجي، مما يؤثر في تمثل المجتمع لها.

• يحدد النمط البيروقراطي للنظام الجامعي مدى فعالية وظيفة البحث العلمي في علاقة الجامعة مع محيطها.

• ينعكس عدم إدراج التغير الخارجي للجامعة في سياسة التعليم العالي على مدى استجابتها لسوق العمل.

• تأثر الجامعة الجزائرية بالتغيرات الخارجية العالمية يحدد نمطا جديدا ينعكس على مشروعها التكويني والعلمي.

منهجية الدراسة:

1- العينة: يتمثل الحقل التجريبي للدراسة في النسق الجامعي وعلى وجه التحديد جامعة سعد دحلب بالبليدة، تم اختيار هذا المجال بالنظر لخاصية التنوع التي تميزه، من حيث التخصصات، ومن حيث التركيبة البشرية للهيئة الأستاذية في انتماءاتها الجغرافية وخبراتها المهنية وثقافاتها الفرعية، ارتكزت عملية التعيين على طريقة العينة العشوائية العنقودية، بالنظر لتشابه مفردات المجتمع الأصلي، وبلغ الحجم الكمي للعينة التحليلية 360 أستاذ "دائم" من كلا الجنسين، تم سحبهم عشوائيا من مجموع 1261 فرد، باستيفاء الشروط الإحصائية للسحب المتعارف عليها في مثل هذا النوع من العينات.

2- تقنيات البحث: ارتكزت عملية جمع المعطيات التحليلية على توظيف تقنية الاستمارة كتقنية أساسية وكانت مدعومة بتقنية المقابلة، حيث تم إجراء 11 مقابلة شملت الأساتذة ورؤساء الأقسام والعمداء. كما تم استعمال بعض الملاحظات العابرة.

3- مناهج التحليل: ارتكزت القراءة التحليلية للمعطيات الأمبريقية على توظيف منهج التحليل النسقي لكونه الأكثر ملاءمة لاتجاه الدراسة، من حيث أنه يتعامل مع الجامعة باعتبارها نسقا يرتبط بالبيئة

الخارجية المتمثلة في المجتمع، كما تم الاعتماد في الوقت ذاته على منهج التحليل الكمي وذلك في عملية تفيئة الأسئلة المفتوحة إلى فئات تحليلية تبعا لفرضيات الدراسة، بالإضافة إلى منهج التحليل الكيفي، الذي تم توظيفه في معالجة المعطيات الكيفية المحصل عليها من خلال المقابلات لغرض الوصول إلى فهم نسقي مندمج لمحتوى الدراسة.

4- نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل فيما يتعلق بالتمثل الاجتماعي للجامعة وجود غموض في مشروعها الرسمي وعدم تجسيدها لوظائفها، حيث تم التوصل إلى أن مكانة الجامعة تتحدد من الدور الذي تقوم به، وفي حالة تقصيرها وإهمالها للمهام والأدوار الموكلة إليها، فإن ذلك يؤثر حتما على مكانتها في المجتمع. وفيما يخص علاقة الجامعة بالمجتمع انتهت نتائج التحليل إلى أن الأبحاث المنجزة تتميز في معظمها بالفردية وتخدم أغراض أصحابها، فلا توجد علاقة بين البحوث العلمية وخطط التنمية الشاملة، مما أدى إلى إهمال الجانب التطبيقي للبحث العلمي وتحول البحث في معظم الجامعات إلى مجرد عملية إثراء للمفاهيم النظرية البحتة. ويلاحظ أنه بالرغم من عدم تجاوب الجامعة مع مخططات التنمية ومحاولة كل جهة إخلاء مسؤولياتها تجاه تفاقم الوضع، إلا أن استراتيجية الدولة حيال البحث العلمي تبقى تحتفظ بأهميتها من خلال الهياكل الخاصة بالبحث العلمي والموارد البشرية التي يمكنها إحداث نقلة نوعية، ويبقى المشكل مطروحا بالنسبة للكفاءات التي تعمل في المخابر الأجنبية وكذلك إنشاء الصندوق الوطني لتطوير البحث التكنولوجي يعبر عن إرادة الدولة في دعم الباحثين.

فيما يخص علاقة الجامعة بسوق الشغل، انتهت المقابلات التي تم إجراءها إلى تأكيد وضعية التأزم والتهميش التي تعانيها الجامعة وتترجم في القطيعة مع المحيط الخارجي، يبرز ذلك بوضوح في انعدام العلاقة بين التكوين والمحيط الاجتماعي، وقد تبين أن المشروع الرسمي للجامعة ينحصر في مجموعة المراسيم والقرارات الوزارية المجسدة في الهياكل وعدد المتخرجين، وقد أجمعت الحالات المستجوبة على أن صورة الجامعة الجزائرية في مرحلة السبعينيات كانت تتجسد مجتمعيا من خلال مشروعها ضمن مشروع المجتمع الكلي، بعكس المرحلة الحالية، حيث إستراتيجية الجامعة مجسدة رسميا لكنها منفصلة عن الواقع الاجتماعي ومتطلباته، كما تشير النتائج إلى أن البحث العلمي لم يرقى إلى المستوى المطلوب بالنظر إلى انحصار إمكانية تطبيقه، كما أن هناك اختلاف بين النصوص التنظيمية لهذا النشاط وواقعه الفعلي في الجامعة، كما يطرح المشكل بخصوص إمكانية توظيفه وترقيته، أما بالنسبة

للباحث فهو مهمش ولا ينظر إليه كفاعل أساسي بدليل لجوء المؤسسات إلى الباحث الأجنبي، إضافة إلى الظروف المعيشية التي تؤثر سلبا على مردوده سواء داخل النسق الجامعي أو خارجه.

فيما يتعلق بالهندسة الجديدة للتعليم العالي، تم إجماع معظم الحالات على كونها نموذجا مفروضا ولا خيار للمجتمع الجزائري في إتباعه لها، إنما هي نتيجة من نتائج العولمة بمختلف انعكاساتها، ويرى بعض المبحوثين أن هذه التجربة لا تزال فتية ويصعب الحكم عليها، بينما يرى آخرون أن هذه الهندسة لا تحترم خصوصيات المجتمع الجزائري في حين يرى البعض الآخر أنه يجب تكييفها أثناء عملية التطبيق.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة، حيث شكلت المؤسسة الجامعية مجال الدراسة في كلتا الدراستين السابقة والحالية وهو الجامعة، كما هناك توافقات عديدة في الجانب الخاص بالبناء المنهجي لموضوع البحث، تبرز في جانبها الأول في أدوات وتقنيات البحث، حيث تتقاطع الدراستان معا في توظيفهما لتقنية الاستمارة وتقنية الملاحظة، ويبرز الاتفاق في جانبه الأخر في النماذج التحليلية، حيث تشترك الدراستان في الاعتماد في مرة واحدة على المنهج الكمي والمنهج الكيفي في عملية تحليل المعطيات التجريبية.

- **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية عن السابقة في حدود الموضوع وتوجهاته، حيث تستهدف الدراسة السابقة معرفة أراء الأساتذة الجامعيين بخصوص إسهام الجامعة والبحث العلمي في المشروع التنموي للمجتمع، بينما تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن ممارسات هذه الفئة وعن آراءها ومواقفها حيال موضوع الديمقراطية، كما تختلف الدراستان في طبيعة مجتمع البحث، حيث ينحصر في الدراسة السابقة على فئة الأساتذة فقط، بينما يتشكل مجتمع البحث في الدراسة الحالية من الأساتذة ومن الطلبة كذلك. في حين يبرز الاختلاف الجوهري في نموذج التحليل النسقي، الذي اعتمدته الدراسة السابقة، في حين لم يتم توظيفه في الدراسة الحالية، لأنه لا ينسجم تطبيقيا مع موضوع التمثلات الاجتماعية.

- **أوجه الاستفادة:** يتحدد مستوى الاستفادة من الدراسة السابقة في الجانب المتعلق بتمثلات فئة الأساتذة للمؤسسة الجامعية، وأيضا في الجانب النظري.

2)– سليمان بومدين: التصورات الاجتماعية للصحة والمرض [1]

يندرج موضوع هذه الدراسة في إطار مقاربة سيكوسوسيولوجية لإشكالية الصحة والمرض، وهي محاولة علمية تطمح إلى كشف محتوى التصورات الاجتماعية السائدة حيال الظاهرة، أجريت الدراسة بولاية سكيكدة على عينة من المرضى النزلاء بالمستشفى المركزي وبعض العيادات الخارجية المتعددة الخدمات، كما شملت بعض المرضى المترددين على المعالجين التقليديين "الطب الشعبي" بإحدى المناطق الريفية، أنجز هذا العمل العلمي تحت إشراف الأستاذ إسماعيل قيرة، وتمت مناقشته في سنة 2004 بجامعة قسنطينة– قسم علم النفس، لحيازة شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس العيادي.

إشكالية الدراسة:

تتميز هذه المقاربة العلمية بإثارتها الإشكال حول ظاهرة الصحة والمرض في علاقتها الجدلية بالمنظومة القيمية وبالعناصر الثقافية السائدة محليا، التي تلعب دورا محوريا في تحديد مفاهيم المجتمع وتفسيراته الخاصة للصحة والمرض وفي كيفية العلاج وأساليب الاستجابة للطب الحديث والتفاعل معه، حيث أن محتوى الرؤية التي تتشكل غالبا لدى الأشخاص حول الظاهرة وتمثلاتهم لها، يتحدد تبعا للاختلاف النوعي للمكونات الثقافية لمجتمعاتهم المرجعية المختلفة، وتبرز أهمية المعطى الثقافي في التأثير الذي يمارسه باستمرار في كيفية تعاطي الشخص المريض مع الخدمات الصحية وفي طبيعة استجابة الناس للأمراض والآلام، حيث يتحول الجسد في أرياف المجتمعات النامية، لاسيما وبخاصة جسد المرأة إلى شيء مقدس، يحرّم عرضه في المستشفيات والمراكز الصحية. ومن جهته فإن التصور الشعبي للمرض ولأسبابه، له دور كذلك في توجيه السلوك العلاجي والوقائي، حيث يتم اللجوء إلى الأولياء الصالحين فيما إذا كان الاعتقاد السائد بأن المرض يرتبط بالأسباب الغيبية، أما في حالة الاعتقاد في أنه ابتلاء من الله لعبده فحينذاك يصبح تكفيرا عن الذنوب المرتكبة، وما على الشخص المريض إلا الصبر لنيل الجزاء، على عكس ذلك يأخذ المرض معنى وتفسيرا مختلفا في حالة الشخص العاصي، إذ يتحول إلى نقمة من الله يسلطها على العصاة من عباده حتى يعتبر المؤمنون.

في سياق المجتمع الجزائري وبرغم الأسباب الطبية الصرفة للمرض، واحتمال معرفتها من طرف

---

1)– سليمان بومدين،(إشراف أ. قيرة إسماعيل): **التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر**، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2003–2004.

الشخص المريض، إلا أن هذا الأخير يجتهد في تطوير تصورات أخرى قد تتكامل مع المفهوم الطبي وقد تتناقض وتتعارض معه كليا أو جزئيا. على أساس هذه الرؤية التحليلية تتحدد معالم الإشكال بارتكاز انشغال الباحث وتمحوره حول علاقة التناقض أو التكامل بين الطب الرسمي وغير الرسمي، وحول تشكلها وتحولاتها في سياق التغيرات الراهنة وفي سياق عالم متميز بالتواصل الثقافي بين مختلف الأمم والشعوب. يندرج هدف الباحث من معالجته لهذا الموضوع في محاولة الكشف عن الأنظمة التفسيرية للمبحوثين ومحاولة تحديد الأطر التفسيرية المرجعية لمجموع الاستفهامات التي تتأسس عليها إشكالية الدراسة والتي تتمحور في مجملها حول: ما هي الصحة وما هو المرض؟، كيف يتم تفسيرهما، ما سببهما ومعناهما؟، ما هو الجسم المريض وما هو الجسم السليم؟، ما هي أساليب العلاج المناسبة وإلى أي الناس يلجأ المريض؟، ما هي مسؤولية المريض في سبب المرض وعلاجه والوقاية منه؟، من يتخذ القرار بشأن نوعية العلاج الذي سيخضع له المريض؟، هل يلجأ إلى الطب الحديث أولا، أم إلى الطب التقليدي؟، وعلى أي أساس يتم تفضيل أحدهما على الأخر؟، وما علاقة كل ذلك بالنظام القيمي والثقافي المحلي؟.

فرضيات الدراسة: حاول الباحث تقديم الإجابة على هذه التساؤلات في سياق فرضيتن أساسيتين:

• هناك علاقة بين ممارسة الطب التقليدي أو الحديث وبين متغيرات الجنس، العمر، المستوى التعليمي، المهنة، الحالة العائلية، الموطن الأصلي، مدة الإقامة بالمدينة، عدد أفراد الأسرة، الدخل والانتماء الطبقي.

• توجد علاقة ارتباط سببي بين تصورات الصحة والمرض والنظام الثقافي، القيمي في مجتمع الدراسة.

منهجية الدراسة:

العينة: تم اختبار صحة هذين الافتراضين في إطار عينة بحث شملت 358 فردا موزعون على ثلاث فئات: نزلاء مستشفى سكيكدة المركزي المتواجدين في مختلف المصالح الطبية، المترددون على العيادات الطبية الخارجية المتعددة الخدمات وعددها ثلاث عيادات، وأخيرا المترددون على جميع أصناف الطب الشعبي(العشابين، الطلبة، الرقاة، الأولياء الصالحين)، ينضاف إلى هؤلاء 20 فردا من المعالجين والأطباء ليبلغ المجموع الكلي لحجم العينة التحليلية 378 فرد، تم اختيارهم باعتماد العينة الطبقية والعينة العشوائية البسيطة.

التقنيات المنهجية: ارتكز الباحث في عملية جمع المعطيات التحليلية على توظيف الأدوات التالية:

– **الملاحظة:** تم توظيف هذه التقنية للتعرف على أساليب العلاج وكيفية تعامل المعالجين الشعبيين مع المرض والمريض، وكذا تعامل الأطباء والممرضين مع نفس هذه الظاهرة.

– **السجلات والوثائق:** تم استغلالها لغرض تحصيل المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمرض والأطباء والهياكل الصحية والتغطية الطبية، كما سمحت بمعرفة نسب التردد على العيادات المعنية بالدراسة.

– **المقابلة الحرة:** تم اعتمادها بشكل واسع مع ممارسي الطب الحديث (أطباء عامون، أخصائيين) وكذلك مع ممارسي الطب التقليدي بأنواعه المختلفة: طلبة، رقاة...، إضافة إلى حضور الباحث بعض الطقوس العلاجية واستعانته بالمسجل الصوتي.

– **الاستمارة:** وهي التقنية الأساسية المعتمدة في الدراسة، اشتملت على 47 سؤالا، من بينها 10 أسئلة مفتوحة، تم توزيعها وترتيبها في ستة محاور أساسية، بقصد حصر المعطيات التفسيرية وتشكيل معرفة شاملة بخصوص تصور أفراد عينة البحث وتفسيراتهم للظاهرة قيد الاعتبار ولأسبابها التقليدية أو الحديثة والمسارات العلاجية ومسؤولية الشخص عن صحته ومرضه.

مناهج التحليل والتفسير: ارتكزت الدراسة على توظيف أسلوب التحليل الكمي وأسلوب التحليل الكيفي من جهة، وعلى الجمع ما بين التفسير الكلي والتفسير الجزئي من جهة أخرى.

نتائج الدراسة:

على التوالي أفرزت عملية الاختبار الأمبريقي للفرضية الأولى نوعين من النتائج، يتصل النوع الأول بالطب التقليدي وعلاقته بخصائص المبحوث، بينما يرتبط النوع الثاني بالطب الحديث والخصائص الديمغرافية لأفراد العينة، ويمكن اختصار أهم هذه النتائج فيما يلي:

• فيما يتعلق بمتغير الجنس تؤكد النتائج بأن نسبة الاعتقاد في الطب التقليدي ترتفع لدى النساء مقارنة بالرجال وذلك بنسبة تقدر بـ 75,36٪ مقابل 74,17٪، في حين ترتفع درجة الأيمان في الطب الحديث لدى الرجال إلى 88,74٪ مقابل 78,74٪ لدى الإناث، وهو ما يعكس أن الرجال أكثر اتجاها نحو التحديث. ومن المفارقات التي أفرزتها النتائج فيما يتعلق بتأثير متغير المستوى التعليمي، أن ذوي المستوى الجامعي هم الأكثر أيمانا في الطب التقليدي بنسبة 78,79٪، مقابل 68,65٪ بالنسبة للمستوى المتوسط و70,30٪ بالنسبة للمستوى الابتدائي والأميين، والمفارقة الثانية أن درجة الثقة في الطب

الحديث لدى الجامعيين تقل عن مثيلتها لدى ذوي المستوى الابتدائي والأميين وذلك بنسبة 82,14٪ مقابل 86,14٪ على التوالي. أما فيما يتعلق بمتغير المهنة أكدت النتائج أن ربات البيوت أكثر اعتقادا في الطب الشعبي بنسبة 77,42٪، في حين فئة الإطارات أكثر اعتقادا في الطب الحديث وبنسبة 89,58٪، كما أسفرت النتائج بخصوص متغير الحالة العائلية إلى أن الترمل والطلاق يعتبران من أهم العوامل التي تسهم في ارتفاع نسبة الاعتقاد في فوائد الطب الشعبي، حيث بلغت هذه النسبة لدى الأرامل 85٪، في حين تنخفض لديهن نسبة الأيمان بالطب الحديث إلى 42,86٪. في اتجاه آخر أثبتت النتائج صحة الفرضية المرتبطة بمتغير الموطن الأصلي، حيث أن ذووا الأصول الريفية هم الأكثر أيمانا في فوائد الطب التقليدي بنسبة 76,32٪، مقابل 73,79٪ لدى ذووا الانتماءات الحضرية، الذين يشتركون في الاعتقاد بشكل أكبر في الطب الحديث وبنسبة تمثيل تقدر بـ 83,01٪. أما فيما يتعلق بالانتماء الطبقي، أكدت النتائج أن الفئات الثرية هي الأكثر أيمانا بالطب التقليدي والأقل أيمانا في نفس الوقت بالطب الحديث وبنسبة 54,55٪.

من جانب آخر أكدت نتائج الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباط ما بين الصحة والمرض والنظام الثقافي والقيمي، ويلاحظ ذلك في رسوخ الثقافة المحلية لدى أفراد العينة، حيث أكد 74,86٪ منهم على إيجابية الطب التقليدي (دواء عرب) دون أن يتناقض ذلك مع تصوراتهم للطب الحديث، حيث أن 82,96٪ من أفراد العينة يؤمنون في مرة واحدة في كلا النوعين من الاستطباب، دون أن ينفي أو يتناقض الواحد مع الآخر، كما أكدت النتائج عدم قدرة غالبية المبحوثين على تقديم تعريف علمي للصحة يقترب من التعاريف الطبية، فالصحة في تعريفاتهم هي عدم الإحساس بالألم أو هي هبة من الله، كما تكشف النتائج تنامي الخوف لدى 69,72٪ من العينة من الإصابة بالمرض وإمكانية تأثير ذلك على مستوياتهم المعيشية، وفي كل الحالات فإن مواجهتهم للمرض تكون بالصبر وهو مفهوم متجذر في الثقافة الإسلامية. أما فيما يتعلق بتصنيفهم للأمراض فكان تصنيفا علميا وثقافيا في نفس الوقت، كتصنيفها إلى جسدية و نفسية، مزمنة وغير مزمنة من جهة ، ومن جهة ثانية إلى عضوية: كسور، جروح...، وغيبية: الجن، العين... أما فيما يتعلق بأسبابها تتجه النتائج إلى تأكيد أيمان أفراد العينة بتعدد أسباب المرض، حيث احتل "**المكتوب**" المرتبة الأولى كسبب للمرض وبنسبة 45.66%، تليه "**العين**" بنسبة 34.97%، أما الأسباب الطبيعية فترتبط في مجملها عن بالضغوطات والأزمات والمشاكل العائلية والتلوث والاستعداد والوراثة...، أما فيما يتعلق بالدلالة التي أضفاها المبحوثون على الصحة، فتحيل إلى كونها أغلى ما يملك

الإنسان على الإطلاق وبنسبة تمثيل بلغت 51.93%، أما دلالة المرض فتحيل إلى كونه امتحان من الله سبحانه وتعالى يختبر به عباده وذلك بنسبة 74.86%، وهذا لا ينفي عنه صفة التدمير للحياة. في جانب آخر أكد اغلب أفراد العينة وبنسبة 52.6% أن المرض هو قضاء وقدر، والاعتراض عليه يعتبر اعتراضا على الإرادة الإلهية. أما بشأن المسار العلاجي فيبدأ عادة بعلاج تقليدي منزلي ثم تليه زيارة الطبيب، وفي حالة استمرار المرض يتم اللجوء إلى العلاج التقليدي، علما أن هذا المسار لا ينطبق على الأمراض المصنفة ضمن صلاحيات الطب التقليدي كالعين والجن والسحر، حيث صرح 81.56% من أفراد العينة بأنهم يلتزمون حرفيا بنصائح الطبيب ولا يقومون بشي آخر، وفي حالة الإصابة بالمرض فإن 34.07% منهم يلجؤون إلى الطب الحديث أولا، ثم إلى العلاج التقليدي في المقام الثاني، بينما يؤكد 33.79% منهم أنهم يلجؤون حصريا إلى الطب الحديث. وبرغم تأثير كلفة العلاج وغلاء المعيشة وتأثير الأصدقاء والأقارب ومحيط المريض، فإن السبب الرئيس المحدد للمسار العلاجي هو البحث عن الشفاء السريع، حيث صرح 40.78% من أفراد العينة بذلك، تليها قناعات الفرد الشخصية بنسبة 17.59%.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة من حيث اتجاه هذه الأخيرة إلى ربط التصورات بالنظام الثقافي والقيمي وكذلك الحال بالنسبة للدراسة الحالية التي تطمح إلى الكشف عن الدلالات الثقافية التي يستحضرها الفاعلون الجامعيون في تبرير أراءهم ومواقفهم كما يبرز الاتفاق في الافتراضات التجريبية، حيث اعتمدت الدراسة السابقة عنصر الانتماء لفئة الجنس كمعطى تفسيري لتصورات المبحوثين، وكذلك شكّل عامل الجنس متغيرا أساسيا في الافتراضات الخاصة بالدراسة الحالية، كما تنسجم الدراستان في التقنيات المنهجية الخاصة بجمع المعطيات، حيث ارتكزت الدراسة السابقة على أداة الاستمارة وعلى توظيف تقنية الملاحظة للتعرف على أساليب العلاج وعلى كيفية تعامل المعالجين مع المرض ومع الأشخاص المرضى، وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد إلى جانب الاستمارة على أداة الملاحظة للتعرف على ممارسات الأساتذة وعلى أساليب تعاملهم مع التشكيلة الطلابية في قاعات الدرس.

- **أوجه الاختلاف:** يتحدد الاختلاف في التوجه العام لموضوع البحث، حيث تتجه الدراسة السابقة إلى ربط التصورات بموضوع الصحة والمرض، بينما يشكل مفهوم الديمقراطية موضوع التمثل بالنسبة للدراسة الحالية، كما يبرز الاختلاف جوهريا في مجتمع البحث وفي مجال الدراسة، حيث تعنى الدراسة السابقة بالأشخاص المرضى في المستشفيات والعيادات الطبية ومراكز العلاج التقليدي، بينما تعنى الدراسة

الحالية بفئة الطلبة وفئة الأساتذة في الجامعة. كما نسجل اختلاف أخير في التقنيات والأدوات البحثية، حيث ارتكزت الدراسة السابقة على الوثائق والسجلات وعلى توظيف تقنية المقابلة، وهما أداتان لم يتم الارتكاز عليهما في الدراسة الحالية.

▪ **أوجه الاستفادة:** يتحدد مستوى الاستفادة في الجانب الخاص بالعلاقة بين التصورات ومكونات المجتمع الثقافية والقيمية وبدور هذه الأخيرة في توجيه تفسيرات المبحوثين للصحة والمرض.

ب)- دراسات أجنبية:

3)- باسكال موليني: صورة جامعة بول فاليري لدى الطلبة، دراسة استكشافية.[1]

أنجز هذا العمل العلمي من طرف "باسكال موليني-***Pascal Moliner***"، ويصنف ضمن المقاربات السيكولوجية التي تتجه إلى محاولة إعادة بناء مفهوم الصورة انطلاقا من التمثلات الاجتماعية، وهي مقاربة أمبريقية ذات طابع استكشافي، تم إجراءها سنة 2011 على جماعة فرعية محدودة كميا من طلبة جامعة بول فاليري- ***Paul Valery*** بفرنسا، وتهدف إلى تحديد الصورة التي تمتلكها هذه الفئة حيال هذه المؤسسة.

إشكالية الدراسة:

تتمحور المساءلات الجوهرية التي يطرحها الإشكال الخاص بهذه المقاربة العلمية حول محتويات الصور الذهنية المرتسمة لدى عناصر التشكيلة الطلابية بخصوص المنظومة الجامعية باعتبارها في نفس الوقت كمؤسسة وكموضوع للتمثل، يتأسس هذا الإشكال أوليا من اعتبار الفئة الطلابية ومن دون إي نقاش بمثابة العنصر الأكثر أهمية على الإطلاق في التشكيل البنيوي لمكونات الجماعة الجامعية، ومن هذا المنطلق فإن الصورة المحتملة التي تشكلها هذه الفئة عن المؤسسة الجامعية، تعتبر من دون شك ذات أهمية مطلقة بالنسبة للفريق الذي يضطلع بإدارة هذه المؤسسة العلمية، وذلك لاعتبارين موضوعيين وأساسيين: أولا، بالنظر لأنه من المكن اعتبارهم كمستخدمين-"*Usagers*" في منظور الفريق الإداري، وبالنظر كذلك لأن الصورة التي تمتلكها الفئة الطلابية عن الجامعة تعكس بشكل ما قناعاتها الداخلية والضمنية في التعاطي مع الجامعة وفي أساليب وأنماط تعاملها مع هذه المؤسسة، وثانيا، لأن الفئة

1)-Pascal Moliner: **L'image de l'université Paul Valery chez les étudiants. une étude exploratoire,** UFR5, dépt de psychologie,univ paul –valery montpellier(3), 2011, P01 et ss.

الطلابية ومن منطلق أهميتها من حيث كثافتها وثقلها الكمي، يفترض احتمالا أن تشكل ناقلا–"Vecteur" أساسيا من بين العناصر الأساسية الأخرى في عملية التواصل مع المحيط الخارجي، وفي سياق هذا المسار فإن الصورة التي يشكلها الطلبة موضوعيا عن الجامعة ستلعب دورا محوريا وأساسيا في عملية الإشهار لهذه المؤسسة وفي تحديد مكانتها وسمعتها خارجيا، حيث أن مضمون الصورة التي يقوم الطلبة بترويجها وبنشرها عن الجامعة اجتماعيا هي التي تحدد جزئيا الأسلوب الذي يتم من خلاله تمثل الجامعة من الخارج.

منهجية الدراسة:

1– العينة: أجريت هذه الدراسة على عينة بحث تتشكل من 62 فرد مستجوب، واشتملت تحديدا على طلبة فرع علم النفس المسجلين في مستوى السنة الأولى، يبلغ متوسط عمر المستجوبين 20 سنة و05 أشهر، 72٪ منهم ينتمون إلى جنس الإناث.

2– جمع المعطيات: ارتكزت هذه الدراسة منهجيا على التوظيف الأمبريقي للتقنية التداعوية الشفوية– "***Technique d'association verbale***" والتي يتم استخدامها بشكل واسع في الدراسات الخاصة بالتمثلات الاجتماعية، وبموجب هذه التقنية كان الطلبة المستجوبون مطالبون انطلاقا من تفكيرهم في جامعة "بول فاليري" بالتعامل والاستجابة لأربعة أنماط تساؤلية:

– **السؤال الأول:** يدعو الطلبة إلى إنتاج ثلاث كلمات أو عبارات تحضرهم تلقائيا في الذهن بخصوص موضوع التمثل (جامعة بول فاليري).

– **السؤال الثاني:** تحديد دلالة كل عملية تداعوية من خلال فقرة مختصرة.

– **السؤال الثالث:** تحديد فرص التكافؤ–"***la Valence***" (سلبية، محايدة، إيجابية) لكل عملية تداعوية.

– **السؤال الرابع:** توجيه أو بناء حكم عام حول الجامعة قيد الاعتبار من خلال سلم يتشكل من خمسة (05) درجات، حيث الدرجة الأولى= (حكم سلبي جدا)....، الدرجة الخامسة= (حكم إيجابي جدا)، وقد تمت عملية جمع المعطيات الميدانية في شهر ماي 2011.

3- معالجة المعطيات: بالنظر إلى التنوع الكبير للتداعيات المحصل عليها، تم تجميعها وتفيئتها في إطار مجموعة فئات محددة، وتبعا لذلك تم اعتماد منهجية تحليل المحتوى، بالتركيز على تفسير المستجوبين لمعنى التداعيات التي تم إنتاجها.

نتائج الدراسة: يمكن استعراض النتائج النهائية للدراسة في إطار ثلاثة محاور، نوجزها فيما يلي:

1- وصف الفئات: انتهت العملية التحليلية للمعطيات إلى استخراج 12 فئة تداعوية، تم تجميعها في اطار06 مجالات، نعثر في المجال الأول على فئتين تداعويتين تحيلان في مضمونهما إلى موضوع التمثل (جامعة بول فاليري) من خلال عبارات التنظيم وطبيعة سير العمل الإداري- "*Organisation et Fonctionnement administratif*"، في حين تضمن المجال الثاني ثلاث فئات تداعوية تحيل إلى الجامعة بعبارات مجالية، تشير في محتواها إلى الهندسة المعمارية للجامعة وإلى الإطار والوسط الدراسيين- "*Architecture, cadre et lieu de cours*"، كما نعثر في مجال ثالث على فئتين تداعويتين تحيلان إلى الجمهور-"*populations*" الذي يتعامل مع الجامعة وإلى التنوع الذي يميزه، من جانبه تضمن المجال الرابع ثلاث فئات تداعوية تحيل جميعها إلى الجامعة من زاوية الدراسة، التي ينظر إليها الطلبة من زاويتين مختلفتين، زاوية النشاطات الدراسية من جهة أولى وزاوية الفروع من جهة ثانية، بمقابل كل هذا، انفرد المجالين الأخيرين باشتمال كلا منهما على فئة تداعوية وحيدة تحيل بالنسبة للمجال الخامس إلى الجامعة من خلال نشاطات لا ترتبط بشكل مباشر بالدراسة، في حين تضمن المجال السادس على فئة الإضراب-"*Greve*" وتحيل إلى مسألة الصراعات وأشكال الجمود- "*Conflits et blocages*" السائدة التي تميز الجامعة. بشكل عام تؤكد النتائج النهائية للدراسة بأن الفئات التداعوية المشار إليها تعكس باختلافها وبشكل شامل إلى حد ما مختلف أوجه الجامعة، التي تتأسس لدى الطلبة رؤية خاصة حيالها باعتبارها كتنظيم محدد مجاليا، يتم التعامل معه من طرف جمهور مختلف ومتعدد، وفي نفس الوقت متمفصل في نشاطه الأساسي تحديدا بالدروس وبالدراسة.

2- تكرار الفئات التداعوية: تستحضر نتائج الدراسة الفئات التداعوية السالفة الذكر مجددا، والتي تم تصنيفها في إطار مدرج تكراري وفقا لتسلسل تنازلي يخضع لنسبة تكرارها في الظهور، وفي هذا الإطار أشارت نتائج عملية التصنيف إلى تقدم فئة **الإطار الدراسي** على بقية الفئات الأخرى، حيث بلغ مجموع الذين أنتجوا على الأقل تداعيا واحدا بخصوص هذه الفئة نسبة تكرار تقدر بـ 46,77٪، وكانت مصحوبة بفئات: **الدراسة، التنظيم، النشاطات الدراسية**، التي تجاوزت نسبة ظهور كل منها 20٪. ومن الوجهة

التحليلية لحدود هذه الفئات الأربعة يبدو بأن جامعة "**بول فاليري**" يتم النظر إليها في صورة مجال خارجي، وهو ما أدى بالمستجوبين إلى إثارة الموضوعات التنظيمية والدراسية بشكل لا يمكن تجاهله، حيث أنه من خلال عملية استقصائية بسيطة لفئة **التنظيم** مثلا، يلاحظ بأن الكلمة الأكثر تكرارا فيما يخص هذه الفئة هي كلمة **اللانظام**–"***Désorganisation***"، وهو ما يتوضح بشكل جلي في محتوى التفسيرات لدى غالبية الطلبة الذين أنتجوا تداعيات مرتبطة بهذه الفئة، التي تركز في اتجاهها العام على التذكير بمشكلات التنظيم ذات العلاقة سواء بانتقال المعلومة أو بتنظيم الدروس. وبنظرتهم هذه، فإن الطلبة وإن كانوا ينظرون إلى الجامعة كتنظيم مؤسسي، إلا أن الحقيقة تكشف موضوعيا بأنهم ينظرون إليها باعتبارها تنظيما عاجزا ومنحطا، كما يلاحظ في زاوية أخرى ومن وجهة نظر كمية تدني وانحصار الموضوعات التي تحيل إلى جمهور المستخدمين، والتي تعتبر قليلة ومهمشة بالقياس إلى أن المستجوبين الذين أنتجوا تداعيات مرتبطة بهذه الموضوعات كانت في أحسن حالاتها أقل من 20٪، حيث يلاحظ بشكل عام أنه من مجموع التداعيات التي تم إنتاجها بخصوص مستخدمي الجامعة، لا نجد إلا مستجوبين اثنين فقط أحالا في تداعييهما إلى الأساتذة وبنسبة تكرار تقدر بـ 03٪، في حين لم يحيل أيا من هذه التداعيات بشكل ظاهر إلى مستخدمي الإدارة الجامعية، وهو ما يثير التخوف من أن الأوجه التنظيمية لجامعة "بول فاليري" تحيل في النهاية إلى واقع التنظيم المبتذل، العاجز والمنحط.

3– تقييم جامعة بول فاليري: فيما يتعلق بالأحكام العامة التي أنتجها المستجوبون لتقييم جامعة "بول فاليري" والتي كانت تخضع لسلم تقييمي يشتمل على 05 درجات تقييمية تتراوح ما بين سلبي جدا وإيجابي جدا، أوضحت النتائج التحليلية بأن معدل النقاط على مستوى السلم التقييمي ارتفع إلى 03,20 درجة، وهو ما يدل على أن تقييم المستجوبين للجامعة قيد الاعتبار يعتبر تقييما مخففا في السلم التقييمي. أما فيما يتعلق بالعناصر التفسيرية الأولية لهذه النتائج (الموضحة في إطار صورة بيانية تتضمن توزيع الفئات التداعوية الـ 12 وتصنيفها إلى نوعين من الفئات: سلبية وإيجابية، ممثلة في شكل دوائر ذات أحجام متباينة، حيث حجم كل دائرة– "فئة تداعوية" يتناسب طرديا مع ثقل الحكم التقييمي المحتمل الذي تمثله هذه الفئة)، أوضحت النتائج بأن الفئة التداعوية المحددة في"**الإطار**–***Cadre***" تشكل ظاهريا العنصر الإيجابي للصورة المرتسمة لدى المستجوبين عن جامعة "بول فاليري"، على عكس ذلك تكشف الصورة البيانية بأنه من بين العناصر السلبية ظاهريا فإن موضوع "**التنظيم**–***Organisation***" يشكل الفئة التداعوية التي يحتمل أن تكون الأكثر ثقلا في وزن الحكم العام التقييمي الذي أنتجه الطلبة المستجوبون.

أو بتعبير آخر فإن موضوع "**التنظيم**" يمثل العلامة السلبية لصورة الجامعة، وهي علامة مشتركة بين عدد معتبر من المستجوبين، باعتبار أن أكثر من 27٪ منهم كان تقديرهم بأن التنظيم السائد في جامعة "بول فاليري" يتميز بالعجز والانحطاط، ونفس هذه الحقيقة تنطبق ولكن باتجاه أقل على موضوع "**الإدارة**"، وهو ما يكرس في النهاية الصورة السلبية المنتشرة عن الجامعة والتي تنتقل إلى المحيط الخارجي عبر مختلف أشكال التفاعل الطلابية مع هذا الإطار الأخير.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في الجانب الخاص بمجال البحث، حيث تشكل الجامعة الحقل التجريبي في كلا الدراستين، كما يبرز الاتفاق في بعض الاهتمامات المشتركة، حيث تهدف الدراسة السابقة إلى معرفة تقييم الفئة الطلابية للجامعة في تنظيمها وفي طريقة اشتغالها، ويندرج هذا الاهتمام في محور الاستفهامات التي تطرحها الدراسة الحالية.

- **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراستان في حدود الموضوع، حيث تشكل الجامعة موضوع التمثل بالنسبة للدراسة السابقة، بينما يتحدد موضوع التمثل في الدراسة الحالية في مفهوم الديمقراطية، كما نسجل اختلافا آخر في مستوى مجتمع البحث، حيث ينحصر مجتمع البحث الخاص بالدراسة السابقة في طلبة علم النفس، بينما يتشكل مجتمع البحث في الدراسة الحالية من فئة الأساتذة والطلبة ومن تخصصات متعددة. كما يبرز الاختلاف أيضا في الجانب المنهجي، حيث ترتكز المقاربة التجريبية في الدراسة السابقة على المنهجية التداعوية، بينما ترتكز الدراسة الحالية على تقنيتي الاستمارة والملاحظة.

- **أوجه الإستفادة:** تتحدد الاستفادة من نتائج الدراسة السابقة وبالتحديد في المستوى الخاص بالفئات التداعوية التي ترتبط بالجانب الدراسي، التي تحيل إلى النشاطات الدراسية وإلى مشكلات التنظيم، ذات الصلة بانتقال المعلومة أو بتنظيم الدرس، وكذلك في الجانب المتعلق بتقييم الطلبة للجامعة باعتبارها تنظيما مؤسسيا عاجزا ومنحطا.

4)- مولياري لويرة، سبيلتيني جينسيبينا: التمثلات الاجتماعية للمسؤولية التربوية.[1]

تعالج هذه المقاربة موضوع التمثلات الاجتماعية للمسؤولية في العلاقات التربوية في واحدة من

1)- Molinari Louiza , Speltini Ginsepina: «**Les représentations sociales de la responsabilité éducative»,** In, bulletin de psychologie, tome 60(2),N0 488, Mars-Avril, 2007. P et SS.

المؤسسات التعليمية بإيطاليا، هذا يعني أن انشغالها الأساسي موجه نحو فئة المراهقة، من جهة أخرى يرتكز هذا العمل العلمي على شهادات أو اعترافات الفاعلين الأساسيين: تلاميذ، أولياء، أساتذة، أساتذة مفترضون للمستقبل، والذين يندرجون في ضمن هذه العلاقات والروابط في سياق الإطار الدراسي.

إشكالية الدراسة:

تتطرق هذه الدراسة إلى مقاربة إشكالية المسؤولية التربوية بمفهومها المعاصر المستلهم من فلسفة التنوير والمؤسس على مبدأ حرية الإنسان في التعبير، ليس ذلك فحسب وإنما في معناها الأكثر اتساعا حيث يحيل مفهوم المسؤولية إلى الضرورة الأخلاقية للاستجابة من خلال أفعالنا الخاصة للسياق السوسيوثقافي، حيث يمكن اعتبار المسؤولية كذلك بمثابة قاعدة ثقافية تضطلع بدور ربط الأحداث والآثار المترتبة عنها بأفعال وبفاعلين متميزين.

في هذا الصدد، لا شك أن علاقات المسؤولية، لاسيما في الحقل التربوي تتميز بنوع من التعقيد لأنها مبنية على تمثلات وتنتج عن إحساسات وانفعالات متنوعة يصعب اختزالها في مجرد سببية بسيطة، وبرغم طابع التعقيد الذي يميزه، فإنه يبدو من غير الممكن اجتناب أو تجاهل هذا المفهوم الحساس خاصة حينما يطرح التساؤل بخصوص حقوق القصر والانتهاكات المتنوعة التي تمارس ضد هذه الحقوق. من هذا المنطلق تتبلور المساءلات الجوهرية التي تتأسس عليها إشكالية هذه المقاربة والتي تطمح في أهدافها النهائية إلى معرفة الجهة التي تتحمل المسؤولية بشكل تصان وتحترم فيه هذه الحقوق في ضمن الأعمال والتصرفات الملموسة في الحياة اليومية. علما أن الخصوصيات المتميزة والأساسية لهذا النمط من الحقوق كغيره من حقوق أية جماعة أقلية أخرى يبرز في طبيعته العقلانية، مع لفت الانتباه أن ذوي الحقوق (كما في حالة القصر) لا يتطابقون من حيث التحديد مع المكلفين بضمان هذا الحق نفسه. هذه الحقيقة يمكن استلهامها بوضوح في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، التي تقر في موادها بأن ممارسة حقوق القصر لا ترتبط بالقصر أنفسهم، إنما ترتبط بفئة الكبار باعتبارهم المسؤولون حيالها.

من جهة أخرى تحدد بعض الطروحات المسؤولية في كونها تعبير أحادي الاتجاه، أي أنها لا ترتكز على فكرة التبادل–*Réciprocité*، بمعنى أننا مسؤولون (مسؤولية كاملة) عن الشخص الذي في مرحلة من حياته يكون أكثر عجزا وضعفا، ومن بعدها هذا تكون مسؤولية أخلاقية في فهم مسألة ممارسة المسؤولية في العلاقات التربوية في هذه السلطة أو التفويض الذي نتحمله حيال شخص لا نعرفه ولكن له الحق في

الوجود، حيث يصبح صاحب السلطة/التفويض مسؤولا موضوعيا عما عهد أو أؤتمن عليه. ومن هنا فإن المسؤولية على (ما يجب فعله) تقتضي تركيز وتوجيه الانتباه نحو الآخر الذي يرتبط في الخير والشر بسلطة الفاعل الذي يصبح ملزما بالفعل، أي بالتفكير في صالح الآخر والاهتمام به، بل أكثر من ذلك فإن مجال أفعاله لا يتحدد بالحاضر فحسب، إنما بالنظر إلى المستقبل...

في هذا الصدد تختلف المسؤولية الطبيعية (كالمسؤولية الأبوية) التي هي مسؤولية شاملة وغير لاغية وغير قابلة للتفاوض عن المسؤولية التعاقدية–*Contractuelle* التي هي مسؤولية مؤسسة ومبنية اصطناعيا من خلال دعوة/ قبول–*Assignation/Acceptation*. وهي مسؤولية محدودة في مدتها كما في مضمونها، مثلما هو الحال بالنسبة لمسؤولية الأساتذة "مسؤولية الدور–*Responsabilité de rôle*" ترتكز على مجموعة من الواجبات التي يجب أن تنجز وتحترم من طرف شخص يقوم بدور اجتماعي محدد.

فرضية البحث:

تتأسس إشكالية الدراسة على فرضية عامة مفادها أن المواقف المعبر عنها حول المسؤولية في بداية النقاشات الجماعية يحتمل أن لا تتطابق مع مواقف مرحلة نهاية النقاشات، حيث أن عملية التبادل– تبادل الأفكار والآراء– في خلال التواصل واحتكاك وجهات النظر المختلفة، يمكن أن تؤدي إلى تغير المواقف الأولية المعبر عنها في البداية، وهذه الاختلافات هي تعبير عن الديناميكية الاجتماعية التي تخص كل مجموعة من الفاعلين، حيث:

• الانتقال من مواقف البداية إلى مواقف النهاية تكون أكثر حدة عند الأساتذة، والسبب يرجع إلى معرفتهم التامة في عملهم اليومي بالاختلاف ما بين النظرية والتطبيق.

• بالنسبة للأساتذة في طور التكوين (المفترضون للمستقبل) يحتمل أن يكونوا أكثر استقرارا في مواقفهم أثناء المناقشة، حيث أن وظيفة التعليم بالنسبة إليهم في الوقت الراهن هي بمثابة كلية (مجموعة) نظرية لتطبيقات جيدة.

• بالنسبة للتلاميذ يفترض أنهم سيحاولون اتهام أو تجريم الأساتذة من منطلق حيازتهم (أو أصحاب) المسؤولية العمودية (التعاقدية)، وينظر إليهم من طرف التلاميذ وبسهولة باعتبارهم جانبا معاديا يمتلك السلطة، ولهذا السبب فهم المسؤولون الأساسيون المباشرون عن فشل تلاميذهم.

منهجية الدراسة:

العينة: تتشكل عينة الدراسة من أشخاص ينتمون إلى ثلاثة مجموعات متمايزة تتمون من:

- **مجموعة الأساتذة المفترضون للمستقبل،** وهم شباب أنهوا دراساتهم الجامعية ويتابعون تكوينا في مدرسة التخصص الجامعي، وهي مرحلة إلزامية بإيطاليا للالتحاق بالتدريس في مدرسة عليا.
- **مجموعة الأساتذة الدائمون،** الذين تم تنصيبهم منذ مدة لا تقل عن عشر سنوات.
- **مجموعة التلاميذ،** الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16–17 سنة وينتمون جميعهم إلى الثانوية الكلاسيكية المتخصصة في تدريس اللغات الكلاسيكية، اليونانية واللاتينية والمواد الإنسانية. اختيار الأساتذة كان عن طريق الاتصال المباشر بإدارة المؤسسات التعليمية المعنية ومطالبتها بصفة غير ملزمة تلبية طلب المشاركة في حوار المجموعات-*Discussion de groupes*، أما بالنسبة للتلاميذ ولكونهم من فئة القاصرين فلقد تم توجيه طلب الحصول على رخصة كتابية من طرف أولياء التلاميذ، أما الأساتذة المفترضون للمستقبل فتم الاتصال بهم أثناء مزاولتهم لعملهم.

البناء المنهجي للمقاربة الأمبريقية: تمت عملية جمع المعطيات الميدانية من خلال سلسلة حوارات جماعية–*Focus group* حول موضوع المسؤولية؛ حيث تنطلق هده الحوارات من استعراض في مرحلة أولى حالتي فشل دراسي تتمثلان في حالة "لورانزو-***Lorenzo***" وحالة "آليس–***Alice***"، التي انتهى بها الأمر إلى الفشل وتكرار السنة، وذلك على إثر ديناميكيات اجتماعية ذات الصلة بمجموعة حالات من المسؤوليات تتأرجح ما بين مسؤولية الدور الخاصة بالأساتذة أو ما يعرف بالمسؤولية التعاقدية والمسؤولية الطبيعية الخاصة بالأولياء، وما بين مسؤولية الكبار تجاه التلاميذ "علاقة عمودية" ومسؤولية التلاميذ اتجاه أقرانهم "علاقة أفقية"، وما بين المسؤولية المرتبطة بما يجب علينا فعله والمسؤولية الأخلاقية.

ولقد تم اختيار وإقحام هذه المجموعات من الأشخاص في المناقشات بالنظر إلى أنها تستجيب لثلاثة شروط مؤثرة في إنتاج التمثل الاجتماعي: **أولا،** لأنهم معنيون على المستوى الفعلي وعلى المستوى الرمزي في إطار علاقة تلزمهم على المستوى الانفعالي و**ثانيا،** لأنهم مدفوعون لاتخاذ قرارات حول المشكلات التي غالبا ما تفتح مجالا واسعا من الشك وعدم اليقين و**ثالثا،** لأنهم معرضون لتلقي معلومات متناقضة تعكس وجهات نظر مختلفة حول مشكلة المسؤولية التربوية، ونشير إلى أن استيفاء هذه الشروط مجتمعة كان يسمح للباحثين بتحقيق هدفين أساسيين:

أولا: استغلال عملية بناء خطابات حول المسؤولية والتي تتطور في إطار سيرورة المناقشات الجماعية وانعكاس ذلك على المواقف المعبر عنها في بداية وفي نهاية المناقشات.

ثانيا: محاولة استخلاص في سياق النقاشات خصائص الإجماع وكذا الاختلافات أو التناقضات التي تتطلب وتستدعي مواقف إجماع متميزة لمختلف المجموعات المعنية.

من الخصائص الأخرى اعتماد الدراسة على تقنية المجموعات المركزية– *Groupescentrés*، حيث تم تنظيم كل فئة من هذه الفئات الثلاث في خمس مجموعات وفقا لمعيار الانسجام، كل مجموعة منها تتشكل من 03 إلى 06 أشخاص، والهدف كان يتمثل في تحليل التعديلات–"*Modulations*" بخصوص موضوع المسؤولية تبعا لاختلاف أدوار المشاركين. كما تم اعتماد منهجية تحليل الخطاب بهدف تحديد معالم الديناميكيات الحوارية في عملية التواصل، وفي ضمن كل مجموعة مركزية كان هناك معدّل-*Modérateur* يوجّه النقاش/الحوار، وكذا ملاحظ يسجل تسلسل التدخلات ويراقب الأجهزة الخاصة بالتسجيل الصوتي، كما أن عملية تقطيع التسجيلات إلى وحدات نصية تم إسنادها إلى ثلاثة حكام مستقلين وصلوا إلى اتفاق بمجموع 80 وحدة نصية تم تحديدها.

من الناحية الإجرائية (العملية) كان يتم توزيع ورقة لكل مجموعة تتضمن الحالة الأولى حالة "لورانزو– *Lorenzo*" لأجل القراءة الفردية، حيث يطلب المعدّل-*Modérateur* من كل فرد في المجموعة الإجابة على السؤال حول المسؤولية: (في رأيك من يتحمل بشكل أكبر مسؤولية مغادرة "Lorenzo" للثانوية؟)، ثم يفتح النقاش، بعد حوالي نصف ساعة يطلب المعدّل من كل فرد الإجابة من جديد على نفس السؤال مع الأخذ بالاعتبار الحيثيات والاعتبارات التي تبرز أثناء النقاش، ثم متابعة نفس العملية مع الحالة الثانية، حالة آليس–"*Alice*".

في المجموع بلغ عدد المشاركين في المجموعات الحوارية 25 تلميذ و18 أستاذ مفترضا للمستقبل و16 أستاذ– *Professeur*.

• عملية تحليل المعطيات تمت على مرحلتين اثنتين:

– **المرحلة الأولى:** تحليل الإجابات بشكل مباشر(مرحلة البداية) بعد القراءة الفردية للحالة، ثم المرحلة النهائية التي تأخذ في الاعتبار المناقشة (حيثيات الحوار) ووحدات النص المرتبطة بالعناصر المخففة أو التي تزيد من حجم مسؤولية كل ممثل اتجاه الحالتين المعنيتين.

– **المرحلة الثانية:** في هذه المرحلة تم استبعاد الموضوعين الاثنين المزمع مناقشتهما أكثر خلال اللقاءات(العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ ودور الأساتذة)، وبالنسبة لكل موضوع منهما تم تطبيق عملية تحليلية تعرف بـ ***SAGA***، التي سمحت بتحديد التبريرات المشتركة التي يستند إليها المشاركون وكذا التبريرات غير المتناسقة التي عبرت على أساسها مجموعتين على الأقل بطريقة متعارضة، والهدف من تطبيق هذه العملية التحليلية يتمثل في كشف عناصر الانسجام وعناصر التعارض/التناقض المعبر عنها في كل مجموعة وذلك من خلال مواجهتها مع بعضها البعض.

نتائج الدراسة: يمكن استعراض النتائج المتوصل إليها في مستويين اثنين:

المستوى الأول: ويتعلق بموضوع المسؤولية، حيث تبرز النتائج تأثير المناقشات بشكل بارز وفقا للديناميكية الخاصة بكل مجموعة في الاختلاف حول الجهة/الفئة التي تتحمل المسؤولية بخصوص الحالتين (إهمال لورانزو ومغادرته للدراسة وفشل آليس). وفي هذا السياق يلاحظ وفقا للنتائج أن المواقف الأكثر تأثرا بالسياق الحواري– "المناقشة"، وبالتالي الأكثر عرضة للتغيير هي مواقف فئتي التلاميذ والأساتذة، على عكس الأساتذة المفترضون للمستقبل، الذين تميزت مواقفهم بالاستقرار ولم تتأثر بالمناقشة الجماعية، ويرجع ذلك في نظر الباحثتان إلى صعوبات التجربة اليومية التي تبرز في مجالات الدراسة، حيث أن التمايز والتباين في المواقف بين البعض والبعض الآخر له علاقة بالتطبيق وبالنظرية، حيث أن الممارسة اليومية المشتركة بين الأساتذة والتلاميذ تفرض على كل مجموعة منهما وتلزمها بمواجهة التناقضات المستمرة في الحياة اليومية، خاصة حينما يتعلق الأمر بالتفكير في الوضعيات التي يصعب تفسيرها والتي تبرز في سياقها حالات التناقض، في حين تتحول النظرية الخالصة عند الأساتذة المفترضين للمستقبل إلى ممارسة نموذجية– *Exercice de style*، يستخدمونها كما لو أنهم بصدد البحث عن الطريقة المنطقية وعن الانسجام لأجل حل الصراعات.

توضح النتائج المتوصل إليها أنه على الرغم من التوافق السائد لدى كل الفاعلين بخصوص أهمية العلاقات بين الفاعلين الأساسيين: "أساتذة، تلاميذ" داخل المؤسسة التعليمية والتي يجب أن تبنى على شرط التواصل باعتباره كسيرورة تبادلية وتفاعلية، غير أن هناك إلحاح على أهمية المبادرة لدى الأساتذة كما أن هناك إشارة إلى اختلال عملية التواصل في المجال الدراسي.

كما أسفرت نتائج التحليل إلى أنه بالمقارنة مع التبريرات المشتركة بين المجموعات المركزية، يبرز نوع من عدم التناسق والانسجام ويوحي بتنافر–*Dissonance* جوهري معبر عنه من طرف التلاميذ، وعلى عكس ذلك يلاحظ تآلف وانسجام مواقف الكبار سواء كانوا أساتذة أو أساتذة مفترضون للمستقبل. ففي منظور فئة التلاميذ فإن العلاقات مع الأساتذة تتم في إطار غياب واضح لعنصري التبادل والحوار اللذان يعتبران شرطين تحفيزيين أساسيين، ومثل هذا الإطار العلائقي يؤدي إلى خلق الشعور بنوع من القطيعة والفوارق الفاصلة خاصة من طرف التلاميذ ويفسر الصعوبات التي يواجهونها والتي تنتهي بهم إلى اللجوء للكبار ومطالبتهم بالمساعدة، أما من حيث تحميل المسؤولية فإن الأساتذة في نظر التلاميذ ليسوا مسؤولون عن الحالتين المستعرضتين، ويرتبط هذا احتمالا بانعدام أو بنقص المعرفة لديهم بخصوص الأساتذة باعتبارهم محادثين/محاورين يمتلكون القدرة وبأنهم دائما في الخدمة وتحت التصرف، خاصة في الوقت الذي يكون فيه التلاميذ في حاجة ملحة إلى المساعدة.

كما خلصت النتائج في سياق المحادثات حول حالة "*Lorenzo*" إلى تقديم تبريرات مشتركة تفيد في مضمونها أن واجب الأساتذة لا يتحدد فقط في الجانب الدراسي، إنما من واجبهم أيضا مساعدة الشباب على مواجهة مشكلاتهم الخاصة، لكنهم بعد ذلك يشيرون إلى المسافة والفواصل المتزايدة وإلى اتساع الهوة بين الأساتذة والتلاميذ، وهو ما يعفي الأساتذة جزئيا من مسؤولياتهم.

وعلى عكس ذلك تؤكد النتائج على انسجام مواقف الكبار من خلال تبريرات مشتركة، حيث يؤكدون بشكل خاص على الحاجة إلى التواصل بين الأساتذة والتلاميذ، حيث الاعتقاد السائد لديهم هو أن الأساتذة عليهم أن يكونوا دائما تحت التصرف والاستماع وتقديم المساعدة للتلاميذ في حالة مواجهتهم لمشكلات أو صعوبات معينة، مع الإشارة إلى أن هذه التبريرات تعبر عن مواقف ذات طبيعة معيارية–*Normatifs*، مثل: "يجب أن يكون"، "كان من واجبهم"، "ضروري أن"...

تميزت التبريرات المشتركة بقطبية (ثنائية)، تعبر من جهة عن دور الأساتذة الذي يجب أن يؤدي وظيفة مراقبة –مراقبة سلوكات التلاميذ داخل القسم–، ومن جهة ثانية تأدية الوظيفة التربوية، التي لا تنحصر في العملية التعليمية وفي منح النقاط، بل تكمن بالأساس في تقديم الدعم والمساعدة على التطور السيكولوجي لتلامذتهم.

كما تؤكد التحليلات وجود تآلف وتنافر في التبريرات غير المتناسقة لدى كل المجموعات، ومثال ذلك مواقف التلاميذ التي تكشف عن ازدواجية في طلب الدعم والاستقلالية، فمن جهة هناك توافق/ تآلف حول فكرة أن الأستاذ يستوجب عليه أن لا يكون داعما فحسب، إنما كذلك وسيطا في حل صراعات المجموعة، ومن جهة أخرى يبرز التنافر في رفض التلاميذ لتدخل الأستاذ الذي يستوجب منه فهم ومعرفة متى يلغي نفسه في حالة المشكلات المرتبطة برفقاء القسم أو العلاقات العائلية.

في حين يمكن استخلاص اختلافات هامة في بنية التصورات لدى فئة الكبار "أساتذة وأساتذة مفترضون للمستقبل،" حيث تسود القناعة لدى الفئة الأولى بضرورة فهم ومساعدة الشباب الذي يواجه صعوبات، كما أنهم أكثر حرصا ومساندة لوظيفة المراقبة وذلك من خلال تبريرات ذات محتوى أخلاقي وهو ما يمكن تفسيره على أنه تصور مثالي لم يواجه بعد المتطلبات الملموسة للعمل اليومي.

أما فيما يتعلق بتبريرات المسؤولية لدى الأساتذة فإنها تحيل إلى رأي متنافر يكشف عن انشغال مسبق مرتبط بالدور المهني، ويؤكدون على كثافة العدد داخل قاعات الدرس وهذا ما يصعب إمكانية امتلاك القدرة على مواجهة كل المشكلات، فالأساتذة المفترضون للمستقبل يختبئون وراء الوظيفة التعليمية (تقديم الدرس) بينما على العكس بالنسبة للأساتذة الذين يقدمون تبريرات تكشف عن صعوباتهم ومشكلاتهم الخاصة، حيث أنهم على دراية كاملة بأنهم مطالبون بحل وضعيات الصراع داخل قاعات الدرس، وفي الوقت ذاته يعترفون بعدم قدرتهم ويشعرون بحالة من اللاأمن عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرار بشأن نوع الحالات المناسبة للتدخل وكيف يكون ذلك.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في طبيعة الانشغال العام ، حيث تتجه الدراسة السابقة إلى التركيز على العملية التعليمية وعلى العلاقات والممارسات اليومية المشتركة والمتبادلة بين الأساتذة التلاميذ، وهو التوجه نفسه بالنسبة لهذه الدراسة، حيث تشكل هذه العناصر محور انشغالها الأساسي. كما تنسجم الدراستان نسبيا على المستوى المنهجي بتركيز كليهما على منهجية تحليل المحتوى.

- **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة من حيث مجال الدراسة، حيث يتحدد الحقل التجريبي بالنسبة للدراسة السابقة في مؤسسة تعليمية ما قبل جامعية (ثانوية)، بينما يتحدد المجال

الخاص بالدراسة الحالية في الجامعة و يشكل الأساتذة والطلبة وحداتها التجريبية التحليلية. كما يبرز الاختلاف في تقنيات المقاربة الميدانية، حيث تعتمد الدراسة الحالية على تقنية الاستمارة والملاحظة بينما تعتمد الدراسة السابقة في جمع المعطيات التحليلية على حوار الجماعات.

▪ **أوجه الاستفادة:** الاستفادة من نتائج الدراسة السابقة، من حيث تأكيدها على أهمية العلاقات وعلى الحاجة الملحة للتواصل والتبادل والتفاعل بين الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية أساتذة وتلاميذ)، وتأكيدها على أن المشكلات والصعوبات المحتملة لدى التلاميذ، ناجمة غالبا عن غياب عنصر الحوار والتبادل في العلاقات.

5)– تيتانا.ب، ماريا ك. شوباسوفا: التمثلات الاجتماعية حول الديمقراطية في روسيا اليوم[1].

تتمحور هذه المقاربة السوسيولوجية حول انشغال علمي ذي طابع مزدوج، يتجه في جانبه الأول إلى محاولة استنباط ودراسة المواقف حيال الديمقراطية في بنية التمثلات الاجتماعية لدى بعض الفئات الاجتماعية في المجتمع الروسي، بينما يتجه في جانبه الثاني إلى محاولة دراسة التغيرات التي تطرأ بخصوص الديمقراطية في التمثلات الاجتماعية السائدة في وسائل الإعلام الروسية ذات التوجهات السياسية المتباينة، وبالتحديد في عشرية 1988–1998، أي عقب مرحلة شروع هذه الوسائل الممثلة في الصحف الروسية في توظيف وتداول اصطلاح الديمقراطية بتفرعاته المختلفة في خطاباتها.

إشكالية الدراسة:

تثير إشكالية الدراسة الاستفهام بخصوص مسألة الدعاية الإعلامية، ويتأسس الإشكال نظريا في إطار طروحات **سيرج موسكوفيسي**، وتنطلق عملية التأسيس من اعتبار الدعاية السياسية لوسائل الإعلام الروسية بمثابة ظاهرة اجتماعية متميزة بممارستها لوظيفة ضابطة تترجم من خلال التأكيد على هوية الجماعة وفرض واثبات الذات، ومتميزة في نفس الوقت بدورها التنظيمي. وتبرز الوظيفة التنظيمية للدعاية في البناء المنسجم لمضمون عملية التواصل في سياق وضعيات محددة، حيث الطابع المنتظم للرسائل التي يتم تبليغها في سياق جملة الدعاية يهدف إلى إثارة تمثل الموضوع **"الديمقراطية"** طبقا لمتطلبات

1)-Titana.P, Maria K. Chupasova: "**Les représentations sociales sur la démocratie en Russie d'aujourd'hui**",In, Monique Lebrun (Dir): **Les représentations sociales, des méthodes de recherches aux problèmes de société**, les éditions logiques, canada, Québec 2001.PP 453 et ss.

وحدة الحقل الاجتماعي وطبقا لعمل نشاط الحزب ، وفي نفس الوقت فإن التمثل الاجتماعي يخدم الغاية المتمثلة في تحويل الحقل المعرفي–"*Champ cognitif*" وتوسيع الحقل الخاص بالإرادة (الرغبة) من خلال تكييف أو تحويل–*En transposant* الدلالة الخاصة بمستوى (محدد) إلى إطار مستوى آخر، حيث انطلاقا من نفس الدلالة يتم اختراع مضاعفة (تكرار) للواقع المدرك. من هنا فإن التمثل يعتبر واحدا من الآليات الملائمة عند دراسة ظواهر الدعاية السياسية. وفي هذا الصدد تعتبر مرحلة 1988 المرحلة التي أصبح يشكل فيها مفهوم الديمقراطية المفهوم الجوهري المتداول في اللغة السياسية الخاصة بالصحافة الروسية، علما أنه من الناحية العملية فإن عبارة الديمقراطية تتميز بتاريخ خاص يمتد إلى أفريل 1985. هذا التاريخ يشكل من الناحية الرمزية مؤشرا لبداية تحول تاريخي للإتحاد السوفيتي سابقا من حيث أنه يتطابق زمنيا مع عرض الرئيس غورباتشيف لبرنامج إصلاح اجتماعي شامل. من هنا فإن أهمية هذه المرحلة تبرز في كونها كانت تشكل البداية الفعلية للبريسترويكا التي بدورها كانت تشكل كمفهوم مستحدث وأساسي في بنية اللغة السياسية عاملا محوريا ومرجعيا أسهم بشكل بارز في توليد العديد من المفاهيم والمفردات المفتاحية الأساسية التي ارتبطت بها عضويا والتي أثرت حقل اللغة السياسية، ومن بين أهم هذه المفردات المستحدثة تبرز عبارات **التسريع** (تسريع الإصلاحات)، **الشفافية**–***Glasnost*** وكذا عبارة **الديمقراطية** التي تحيل إلى السيرورة الخاصة بتنمية وتطوير الديمقراطية وإلى اعتماد الانتخاب كآلية للوصول إلى المناصب النيابية ومناصب التسيير، وهو ما كان يمثل واحدا من الأهداف المحددة لعملية الإصلاح.

طبقا لذلك كان من البديهي أن تنفرد الوسائل الإعلامية أو على الأقل تحتل مكانة متقدمة في الترويج والدعاية لهذه الإيديولوجية الجديدة، حيث كان يبدو مثل هذا الدعم الإيديولوجي للبريسترويكا ضروريا بالنسبة لوسائل الإعلام، على خلاف الرأي العام الذي لم يكن يمتلك الاستعداد للقبول بالواقع الجديد.

ومعلوم أن الظروف الموضوعية السائدة خاصة في أعقاب الارتجاجات والهزات السياسية لعام 1995 أسهمت في تجذر عبارة «الديمقراطية الفعلية» ونفوذها بشكل واسع في الوسائل الإعلامية، كما أسهمت الدمقرطة المتعددة للمجال الإعلامي في افتكاك العديد من الصحف لاستقلاليتها السياسية والمالية وفي بروز صحافة المعارضة بشكل متزامن مع الحركات والأحزاب السياسية اليمينية واليسارية الراديكالية التي بدأت في التشكل في منتصف التسعينيات، وهو ما يؤكد مدى الانتقال إلى قيم الديمقراطية الذي عرفته هذه العشرية.

فرضية الدراسة: تنطلق هذه المقاربة من فرضية أن كل جريدة لها توجهها السياسي وبأنها كانت تقوم بالدعاية لتمثل اجتماعي خاص ومتميز للديمقراطية من خلال إضفائها بدلالة خاصة بارتكازها على ميكانيزم التكييف أو التحويل–"*transposition*".

منهجية البحث: تم إجراء المقاربة الأمبريقية على مرحلتين أساسيتين ومتكاملتين، تمحور الانشغال في المرحلة الأولى حول دراسة التمثلات الاجتماعية للجماعات الاجتماعية، في حين انشغلت المرحلة الثانية بمحاولة كشف ودراسة المواقف في بنية التمثلات الاجتماعية السائدة في الصحف الروسية حيال الديمقراطية في المرحلة الممتدة ما بين 88–98، أما فيما يخص الإجراءات العملية المعتمدة في عملية البناء المنهجي لهذه المقاربة فيمكن استعراضها فيما يلي:

المرحلة الأولى:

العينة: شملت العينة التحليلية الخاصة بهذه المرحلة خمس 05 جماعات اجتماعية من المجتمع الروسي تنتمي إلى فئات عمرية متباينة نسبيا، تتشكل من: **مدراء الأعمال** (35–50 سنة) ويمثلون المؤسسات الصناعية ذات المستوى المتوسط، **موظفو الميزانية** (23–52 سنة) ويتشكلون من الأساتذة، الأطباء...، **عمال الورشات الخاصة** (23–35 سنة)، **الطلبة الجامعيين** (19–23 سنة)، وأخيرا **فئة المتقاعدين** (65–80 سنة).

تقنيات البحث: ارتكزت الدراسة على منهجية **المجموعات الحوارية**–"***Groupes de discussions***"، وكانت هذه التقنية متبوعة بتطبيق منهجية تحليل المحتوى لصياغات Enoncées المشاركين، باعتبارها الأكثر ملاءمة في كشف وتوضيح الصياغات الأكثر تكرارا حول الديمقراطية لدى أنماط الجماعات المحددة سالفا.

المرحلة الثانية:

العينة: شملت العينة التحليلية لهذه المرحلة على أهم ثمانية صحف وأكثرها انتشارا وشعبوية، ولقد تم اختيارها بالقياس إلى أنه تم تأهيلها وتصنيفها من طرف المشاركين على أنها الأحسن في العشرية قيد الاعتبار، تتمثل هذه الصحف في: Argumenty i facty ; Literaturnaja gazeta ; Pravda ; komosmocskaja ;savetskaja Rossia ;Izvesta; Selskaja zhizen ;; TribunaRabochaja.

تحليل المحتوى: انشغال هذه المقاربة كان يقتصر محوريا على دراسة السنوات الوسطية، وبالتحديد سنتي 1991 و 1996، حيث تم إخضاع كل الجرائد المعنية في أعدادها الخاصة بشهر جانفي من كل سنة إلى تحليل المحتوى، وارتكز البحث على العبارات المتضمنة لأصل الكلمة (الجذر–*Radical*) *Democrat*، وتم استغلال العبارات المقترحة وتوظيفها كوحدة لقياس حجم النص، وتمت عملية تحليل الخبر من خلال ترميزه على أساس أنه إيجابي، سلبي، محايد.

نتائج الدراسة:

بالنسبة للنتائج المستخلصة بخصوص المرحلة الأولى، فقد أفضت عملية تحليل محتوى الصياغات الأكثر تكرارا إلى التأكيد على وجود اختلافات واضحة في المواقف تجاه الديمقراطية في بنية التمثلات الاجتماعية لدى الجماعات الاجتماعية قيد الدراسة، حيث يلاحظ من جانب أول بروز المواقف الإيجابية أو المحايدة لدى فئة الطلبة وعمال مجال الميزانية، فبالنسبة لفئة الطلبة وعلى الرغم من تأكيدها على أن الديمقراطية تعتبر مسألة ضرورية لروسيا، فإنها تؤكد على أن عناصر الديمقراطية الحالية كانت حاضرة في روسيا في ما قبل المرحلة الحالية، أما بخصوص الاعتقاد السائد لدى هذه الفئة بخصوص موقفها فإنهم يعتقدون بأنها مبهمة وغامضة وغير مستقرة وبأنها لا تتسم بالنشاط القوي. وهذا الضعف في النشاط السياسي يبررونه في عدم توفر المؤسسات الاجتماعية وكذا في انحصار الزعماء السياسيين وبفقدان الحماسة وتدني المستوى المعيشي، ولعل محتوى هذه الصياغة: (الإنسان الجائع لا يفكر في الديمقراطية) تشكل دلالة تبريرية جوهرية لمثل هذا الموقف فالديمقراطية الحقيقية لديهم مرهونة بالاستقرار الاقتصادي قبل كل شيء، وهذا الموقف هو أقرب ما يكون من حيث الانسجام إلى الاعتقاد السائد لدى عمال الميزانية الذين بدورهم يعتقدون بأن الديمقراطية الحالية هي ديمقراطية نسبية ومتناقضة، ضيقة ويعتقدون بأن السيرورة الديمقراطية يجب أن تؤسس لجذورها من خلال نشاط الأفراد والزعماء السياسيين ومن خلال المؤسسات الاجتماعية وحل الأزمة الاقتصادية باعتبارها حواجزا سلبية تعوق عملية التحول الديمقراطي. وعلى النقيض من ذلك تماما يلاحظ في الجانب الثاني بروز مواقف سلبية وعدائية تجاه الديمقراطية في بنية التمثلات الاجتماعية لدى فئات المتقاعدين ومدراء الأعمال وعمال الورشات الخاصة، وهذه السلبية نلمسها لدى مدراء الأعمال في تراجع درجة الثقة لديهم بخصوص فعالية نشاطهم السياسي وفي هيمنة الاعتقاد بعدم امتلاكهم لأية إمكانية في ممارسة أي نوع من التأثير. وفي نظرتهم إلى الرئيس الروسي على أنه زعيم فاشل وبالتالي فإن الأمل الوحيد يبقى مرتبط ببروز زعيم قوي وبتقوية السلطة

التشريعية. وهو نفس الاعتقاد السائد لدى فئة المتقاعدين الذين يعتقدون بان الديمقراطية الحالية هي ظاهرة خطيرة ومدمرة لروسيا وبأنها تمثل نموذجا للبؤس واللصوصية واللانظام وللتراجع الرهيب لكل الضمانات الاجتماعية... وبشكل عام فإن رسوخ هذه المواقف العدائية في بنية التمثلات الاجتماعية لدى هذه الفئات يمكن استلهام دلالا ته التبريرية من خلال الصياغة التي مفادها أن: (الديمقراطيين رموا بروسيا إلى البؤس)، وفي نفس الوقت نلمس في هذه التمثلات المبدأ المفسر للإشكال: لماذا الديمقراطية ليست هي المصلحة المطلقة؟ وهذا المبدأ متضمن في الصياغة: (الديمقراطية وروسيا شيئان لا يلتقيان)، ويبررون ذلك في خصوصيات الشعب الروسي وطباعه التي هي طباعا عمومية بالطبيعة، وكذلك في غياب التقاليد الديمقراطية في تاريخ البلد وفي نقص التحضير السيكولوجي لاستيعاب القيم الديمقراطية الجديدة.

بشكل عام، وبرغم الاختلافات التي تكشفها نتائج تحليل صياغات المشاركين، إلا أنها تحيل إلى إمكانية استخلاص وجود معالم مشتركة في التمثلات الاجتماعية لدى هذه الفئات، وتبرز هذه المعالم على سبيل المثال في عدم كفاية المعلومات التي يمتلكها هؤلاء حول طبيعة الديمقراطية من الناحية الكمية، وهو ما أدى إلى تعويض أو استبدال المسعى السياسي بالظواهر الاقتصادية، بمعنى تحويل (تكييف) *transposition* الدلالة الخاصة بمستوى (المستوى السياسي) إلى مستوى آخر (المستوى الاقتصادي). كما يلاحظ بالإضافة إلى كل هذا انشطار بين الديمقراطية المثالية والديمقراطية الفعلية لدى كل الجماعات الاجتماعية الخاضعة للدراسة، فإذا كانت الديمقراطية المثالية تعتبر لدى هذه الجماعات(ماعدا المتقاعدين) بمثابة مصلحة ذات أهمية قصوى، فإن الديمقراطية الحقيقية في المستوى المعرفي لديهم تعتبر قاصرة ومدمرة لروسيا. هذا بالإضافة إلى أن الضامن الأساسي للديمقراطية، الذي هو الرئيس في منظور هذه الجماعات هو زعيم فاشل لا يمتلك أي دعامة شعبية–*impopulaire*.

أما بالنسبة لنتائج المرحلة الثانية، فلقد سمحت عملية تحليل المحتوى الكمي للأوصاف الفئات (الإجابة) ولمكونات الموقف الخاص بهذه الأوصاف بتحديد سنة 1988 باعتبارها السنة الأكثر نشاطا في الدعاية الصحفية للديمقراطية، حيث يلاحظ على المستوى الكمي تكرار قوي في الإشارات (الأوصاف) الايجابية للديمقراطية، حيث يلاحظ في عناوين الصحف الصادرة في هذه السنة حضور قوي لعبارات: **تعلم الديمقراطية، مدرسة الديمقراطية...**، وذلك بالنظر إلى توجه السياسة الرئيسية للحزب الشيوعي الذي كان يسير نحو الدمقرطة والتجديد الاجتماعي. في حين أكدت النتائج أن سنة 1991 تمثل سنة انفجار

الصحافة حيال الديمقراطية، حيث نعثر في هذه السنة على أكبر حجم كمي للنصوص المخصصة للديمقراطية في الجرائد، مقارنة بالسنوات التحليلية الأخرى.

وعلى العكس من ذلك، توضح نتائج التحليل أن المواقف تجاه الديمقراطية أصبحت مختلفة جوهريا في سنة 1996، حيث عمدت صحافة المعارضة (التي بدأت في عملية التشكل بدءا من 1991) إلى شن حملة نشطة ضد الديمقراطية من خلال الترويج في نصوصها (كتاباتها) لعبارات عدائية مستحدثة مثل: **ديمو الأسياد، ديمو الأمين العام، ديمو ديكتاتورية...**، في حين يلاحظ تراجع الانشغال بشكل قوي بمسألة الديمقراطية لدى بعض الصحف، ويبرز ذلك في تراجع كمي كبير في حجم النصوص التي تتضمن إشارات (أوصاف) للديمقراطية، ونلمس ذلك في صحيفة الـ Pravda وصحيفة *Savestskaja Rossia* و *Robochaja* و *Trubina*، التي تحولت إلى الاهتمام والانشغال بالموضوعات المهنية، وكذلك هي الحال بالنسبة للصحف ذات الاتجاه الليبرالي باستثناء صحيفة *litératura gazeta*، التي استمرت في نشر بعض المقالات التحليلية بخصوص مسألة البناء الديمقراطي وفتحها لنقاشات بهذا الخصوص.

في جانب آخر توحي نتائج التحليل بوضعية (موقف) صحفية نقيضة تماما لسنة 1998، حيث أصبح من الصعب الوقوف على إشارات حول مسألة الديمقراطية، خاصة السلبية منها باستثناء صحافة المعارضة، بل أن مسألة الديمقراطية اختفت بشكل شبه كلي من على صفحات الجرائد ذات التوجه الليبرالي، وهو ما يطرح التساؤل بخصوص هذه الصحافة حيال موضوع حيوي بالنسبة للمجتمع وبالنسبة للسلطة الحاكمة التي تعتبر الديمقراطية في العملية التنموية كواحدة من النجاحات غير القابلة للنقاش، علما أن انعدام الاهتمام بهذا الشكل قد يجد أسبابه ومبرراته من محتوى التمثلات الاجتماعية المدروسة في المرحلة الأولى، حيث كل الفئات تربط إخفاقات وفشل الإصلاحات الاقتصادية بالتحولات الديمقراطية للمجتمع.

بشكل عام فإن تفسير المواقف السلبية وتحليلها يوضح جوهريا بأن الجرائد ذات التوجه الليبرالي التي يعرف عنها ولاءها للحكومة لم تتطرق على الإطلاق لمسألة الديمقراطية، بل كانت تتفادى الخوض في هذا الموضوع (حتى في 1998) تحت تأثير تمثلات اجتماعية محددة ، بل أنها أكثر من ذلك كانت تنظر إلى الديمقراطية كموضوع مثير واستفزازي للقراء، في حين كانت الصحافة المعارضة تستعمل تصورات وأفكار نقدية كمبررات لهذا الجدال القائم حول هذه المسألة. هذه الوضعية تتحول إلى مفارقة حقيقية من حيث أنها تأخذ اتجاها عكسيا ونقيضا بالنسبة للصحافة الشيوعية التي كانت هي السباقة في

بدأ عمليات الدعاية لمبادئ الديمقراطية في النصف الثاني من التسعينيات وانتهى بها الأمر إلى حجب الثقة بخصوص التحولات الديمقراطية في روسيا. إذن فالصحافة الليبرالية في صورتها الواضحة تبرز في عدم امتلاكها لقدرة واضحة في الدفاع عن فكرة الديمقراطية في روسيا.

كخلاصة وبالرجوع إلى فكرة الانطلاق المرجعية التي تفيد بمنظور موسكوفيسي أن الوظيفة التنظيمية للدعاية تزودنا بوحدة الحقل الاجتماعي من خلال ميكانيزم نقل/استبدال الدلالة، فإنه يلاحظ في صياغات–*Enoncées* صحافة المعارضة أن هذا الميكانيزم يظهر كاستبدال/نقل مباشر لوضع الإخفاقات ولفشل الإصلاحات السياسية إلى(موضع) القيم الديمقراطية الجديدة في روسيا(نقل وضعية إلى وضعية أخرى). ولهذا السبب يلاحظ في نشريات الصحافة الليبرالية بأن تكتيك سحب البساط على مشكلات الديمقراطية يتحول إلى أسلوب دعائي يخفي عن الجمهور وضعية متوسطة القيمة بالنسبة للسلطات.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتقاطع الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة، فكلاهما يثيران إشكالية التمثلات الاجتماعية للديمقراطية، كما يبرز مستوى محدد من الاتفاق في حقل البحث الميداني، حيث شمل حقل البحث الخاص بالدراسة السابقة فئة الطلبة الجامعيين إلى جانب فئات اجتماعية أخرى، هذه الفئة تشكل وحدة تجريبية أساسية في الدراسة الحالية، اتفاق نسبي في توظيف منهجية تحليل المحتوى، حيث اهتمت الدراسة السابقة بتحليلي محتوى الصياغات المنتجة لدى المبحوثين حيال الديمقراطية، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على التحليل الكيفي للمعطيات الميدانية.

- **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في حدود موضوع البحث، حيث تمحور اهتمام الدراسة السابقة حول الجانب المحتوى السياسي للديمقراطية، بينما تنشغل الدراسة الحالية بالجانب الاجتماعي والإنساني (مسائل التفاعل والتواصل التعليمي)، كما يبرز الاختلاف في مكونات الحقل التجريبي حيث شكلت الصحافة المكتوبة مصدر أساسيا للمعطيات التحليلية بالنسبة للدراسة السابقة، في حين لا تندرج الصحف في الحقل التجريبي الخاص بالدراسة الحالية. والاختلاف الأخير يبرز في الإجراءات الخاصة بالبناء المنهجي للمقاربة الميدانية، حيث ارتكزت الدراسة السابقة على منهجية المجموعات الحوارية بينما اعتمدت الدراسة الحالية على تقنيتي الاستمارة والملاحظة.

▪ **أوجه الاستفادة:** الاستفادة من نتائج الدراسة السابقة في المحور الخاص بمحتوى المواقف المنتجة لدى الطلبة الجامعيين حيال الديمقراطية وحيال الشروط الموضوعية للتحول الديمقراطي في روسيا والقواسم المشتركة التي تربطها بمواقف وتمثلات فئة مستخدمي قطاع المالية لكونها تتضمن في داخلها أساتذة وأطباء.

6)- جوزي أوكتافيو نوتيراس دومينغاز، سالفادور أرشيغا بيرنول، ألان ميندوزا روميرو: بناء التمثل الاجتماعي للديمقراطية لدى الأطفال ما بين 11-12 سنة، دور الأسرة ومتغير الجنس[1].

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية المعرفية في كونها ترتبط بشكل ما بحقل علم النفس السياسي وبشكل أخص بعملية التنشئة السياسية، وهي مقاربة علمية تهدف في الأساس إلى محاولة استكشاف القيم التي تتداعى لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من كلا الجنسين بخصوص الديمقراطية. كما تبرز هذه الأهمية ثانيا في السياق النظري المرجعي للبحث والذي يرتكز بشكل قوي على توظيف المقاربة النظرية للتمثلات الاجتماعية بقصد التأسيس لمعرفة موضوعية حول الأساليب والطرق التي يستعملها الأطفال في عملية بناءهم لمفهوم الديمقراطية انطلاقا من الوسط العائلي. وبشكل عام يتمثل الهدف الجوهري للدراسة في وصف بنية العلاقات حيال المثير-**"الديمقراطية"** لدى هؤلاء الأطفال، وذلك من خلال استعراض المثير في داخل الوسط العائلي ويتضمن خاصية المشاركة.

إشكالية الدراسة: يتمحور الانشغال الأساسي لإشكالية هذه الدراسة حول وضعية الطفولة في العالم في مطلع الألفية الثالثة وحول التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة بخصوص الأساليب والآليات التي يستوجب اعتمادها لتلبية المتطلبات القاعدية لهذه الفئة ولضمان اندماجها اقتصاديا وتأهيلها للمشاركة بشكل فاعل في الحياة الاجتماعية المدنية والثقافية، كما يتميز بإثارته لاستفهامات جوهرية فيما يتعلق بإمكانية الأجيال الجديدة في امتلاك وفي بناء معارف حول كيفية التعايش وكيفية بناء عالم تشكل فيه قيم الدفاع عن السلم محور الانشغال لدى مؤسساته وفئاته الاجتماعية المختلفة.

وبديهي (وبعيدا عن المرحلة الحسية الأولى) فإن امتلاك هذه الفئة لمعارف ومنظومات تمثلية تنسجم فعليا مع الأحداث الجماعية المحيطة تتشكل في مرحلة متأخرة وتظهر بنفس الطريقة التي تظهر بها المعارف

1)- José Octavio Noteras Domingues et autres: **La construction de la représentation sociale de ladémocratie chez les enfants de 11-12 ans, rôle de la famille et de sexe**, In, Monique Lebrun (Dir), Op.cit, PP 467...485.

ذات التعقيد الاجتماعي المماثل، وعملية بناء الفاعل لأفكاره الخاصة عن الهوية الجماعية ليست عملية مستقلة تماما وإنما تخضع لتأثير منظومة ثقافية تتشكل من قيم ومعايير ومعتقدات وطقوس تنتقل إلى الفاعل شيئا فشيئا مرحليا، أي أن عملية البناء الشخصي للفاعل غير ممكنة إلا في إطار من التفاعل الاجتماعي وفي أطار من الإجماع والتوافق على الدلالات المشتركة التي تربطه مع الآخرين.

هذا معناه أن عملية بناء الهوية وتطويرها تخضع لسيرورة محددة بعدة مراحل حيوية، حيث تنطلق بداية من التواصل في إطار العلاقة الثنائية –آباء/أبناء– اللاشفوية، الحركية والرمزية، التي تشكل مرحلة التأثير الأولى، حيث مفعول آراء الآباء وتقييماتهم الظاهرة والكامنة على الأطفال يظهر فيها بشكل بارز. هذه العملية البنائية للهوية ولتقدير الذات ترتكز على ميكانيزم التماهي الذاتي الجماعي مع المجموعة، أي مع الخصوصيات والرموز المتولدة عنها، ومع عناصر المجموعات الأخرى، ويعكس هذا الميكانيزم قدرة الطفل على التمركز حول القيم (المحاسن) الخاصة الثابتة والمشتركة بين عناصر الجماعة. في هذا الصدد تشكل التنشئة الاجتماعية عنصرا تمثيليا بالنظر لكونها تتشكل في إطار منظومة دلالات جماعية مشتركة بين العناصر المكونة للجماعة، دلالات تنسجم في مضمونها مع النماذج المعرفية والفكرية... السائدة ومع المعايير والقواعد الضابطة والقيم المشتركة في الأسرة والوسط الاجتماعي ومع المعارف والممارسات الاجتماعية البارزة في المجال السياسي.

نخلص من هنا إلى أن النشاطات السياسية تهيمن على جانب كبير من عالمنا الاجتماعي، الذي يتم تسييره من خلال العلاقات ذات الطابع السياسي، فالسياسة هي بمثابة واحد من العناصر الأساسية التي تتمظهر بشكل واسع في الكثير من نشاطات الحياة اليومية، يعايشها ويلاحظها ويدركها الطفل، ويبقى عليه فقط معرفة الأساليب الخاصة بامتلاك هذه الأفكار ومعرفة العوامل التي ترتكز عليها هذه العملية.

فرضية الدراسة: تتأسس هذه الدراسة على افتراض نظري عام يؤكد عدم وجود تبلور واضح للتمثل الاجتماعي حسب متغيري الجنس والسن، أي لدى الأطفال الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و12 سنة، وهذا لا يعني من جهة أخرى أن عناصر التنشئة المنقولة عبر الأسرة لا تتضمن في داخلها عنصرا مؤشرا للتنشئة الخاص بالديمقراطية.

منهجية الدراسة:

العينة: أجريت الدراسة على جمهور يقدر عدده الإجمالي بـ 234 طفل، يزاولون تعليمهم بثلاث مدارس

عمومية أساسية (مستوى أساسي) تتراوح أعمارهم ما بين11 و12 سنة وتم الاشتغال مع أفراد عينة البحث على أربعة مراحل: مع تشكيل المجموعات.

المرحلة الأولى: تطبيق عملية عرض الأدوار– "***Jeu de rôle***"، ثم القيام بمقابلة نصف موجهة شملت 30 تلميذا (15 فردا من كلا الجنسين).

المرحلة الثانية: توظيف 36 تلميذا (18 فردا من كلا الجنسين) بمعدل 12 تلميذ من كل مدرسة لتقييم **20** جملة.

المرحلة الثالثة: تم فيها العمل مع 30 تلميذا، وذلك بهدف اختيار الأدوات.

المرحلة الرابعة: بالنسبة للتلاميذ المتبقين والمقدر عددهم 138 فردا، تم إقصاء 38 فردا منهم لعدم استيفاءهم لشروط ولمضامين الدراسة، وعليه تم العمل مع 100 فرد من كلا الجنسين، مع الأخذ في الاعتبار عوامل الجنس، السن والقرب من منطقة الإقامة، وتم تطبيق أدوات البحث النهائية على هؤلاء.

على امتداد هذه المراحل جميعها تم تطبيق أربع أدوات بحثية نستعرضها فيما يلي:

– **استمارة تداعي الأفكار–"*Questionnaire d'association d'idées*"**: ارتكزت هذه الاستمارة على استخدام كلمات (أسماء موصوفة) هي: **الديمقراطية، الأسرة**، كمفاهيم استقرائية، مع مراقبة المدة الزمنية وعدد الإجابات، حيث يطلب من الأطفال المبحوثين اقتراح ثلاث جمل (إجابات)، ثم تتم عملية تصنيف الجمل المتحصل عليها في جدول إحصائي من خلال مؤشرات محددة مثل: اجتماعي– "*Soc*"، اقتصادي–"*Econo*"، سياسي–"*Pol*"، ثم إنهاء المعلومات حول الذكور والإناث بتحليل المحتوى التقابلي وذلك بهدف الكشف وتوضيح حضور أو احتمال حضور عنصرين في وحدة واحدة من السياق (الإطار).

– **استمارة التقييم الإيحائي-"*Questionnaire d'évaluation connotative*"**: كانت تتضمن 20 جملة، يتم من خلالها قياس الاعتراف الذي يبديه كل فرد، وانطلاقا من هنا القيام بإثبات نتائج تحليل المحتوى التقابلي عن طريق مخطط بياني–*Dendograme* وارتباط بيرسون.

– **استمارة التقويم حسب الكتلة–"*Caractérisation par blocs*"**: تم تطبيقها بهدف الحصول على مؤشر التماثل ومؤشر المسافة وذلك لبناء ولرسم الأشكال.

نتائج الدراسة:

تؤكد النتائج المتوصل إليها بأن المشاركة التفاعلية في الديمقراطية ترتكز على التجارب والخبرات المتراكمة في البنية العائلية، حيث تشكل هذه الأخيرة الإطار المرجعي الذي يتقاسم فيه الأفراد المكونون نفس الرؤية ويشتركون في نفس النظرة إلى المحيط، وذلك كما يبرزه الإطار الخاص بتعبيراتهم الخاصة بهم وذلك لترجمة وتفسير حقيقتهم من دون توظيف أو استعمال العبارات المتخصصة للسياسة وهذه النتيجة تحيلنا من الوجهة السوسيولوجية إلى الدور الوظيفي للبنية العائلية، حيث هناك علاقة ارتباط جوهرية ما بين الدور الوظيفي للأسرة من جهة ومتغير المشاركة من جهة أخرى والتي يجب الاعتراف بأهميتها وبانعكاساتها في الحياة اليومية، حيث أن الأخبار والمعلومات التي تنتقل عبر أنماط الحوار إلى الأطفال داخل الوسط العائلي تمثل الرهان الأساسي الذي يسمح للأطفال بتحديد نمط مشاركة خاص بالتفاعل العائلي ونمط آخر موجه نحو توضيع–*Objectivation* الديمقراطية.

أما بالنسبة لجمهور البحث فإن العناصر العملية التي شكلت الأولوية لدى فئة الأطفال، فإنها تستهدف الديمقراطية التي تتحول إلى متطلب له أهميته الخاصة بالنسبة إلى هذه الفئة، وكذلك الحق في الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين (داخل الأسرة من دون إقصاء) والقدرة على الاختيار، أما القيمة الأكثر أهمية التي تبرز في هذا الإطار الوصفي لبنية التمثل فإنها تتحدد في قضية امتلاك والتساوي في الحظوظ.

وعلى غرار ذلك، فإن التي تضفي الدلالة والمعنى على الديمقراطية والتي يمكن ملاحظتها في الأشجار الكاملة–*Arbres maximaux* تتطابق مع شخصية هامة في الحياة الطفولية والمجتمعية (هي الأسرة)، فالأسرة هي الفضاء الذي يزود بالقيم والممارسات الضرورية لعملية التفاعل الاجتماعي.

كما يلاحظ وفقا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن العبارة الوصفية (القانون–*Droit*) تمثل العنصر الحاضر بشكل بارز في المجموعات الكاملة– *Groupements maximaux* وكذلك في مجموعات الدراسة ويبرز كمؤشر للحديث عن حقوق الأطفال، حيث يلاحظ بأن هذا المفهوم تم إقحامه في المدرسة ويلاحظ ذلك بسهولة وبشكل أدنى نسبيا في الأسرة.

بشكل عام يستخلص بأن نتائج البحث توضح بأن البنيات التمثلية الخاصة بالمجموعات بكاملها هي بنيات متعادلة ومتشابهة في مضامينها، ولقد أبرزت هذه الدراسة أن ثمة إمكانية تعديل (تحويل) مضمون التمثل لدى بعض المجموعات في إطار لغة تقنية وهو ما يرجح التشابه والتطابق بين اللغة الطبيعية

(العامة) واللغة المتخصصة. في حين أن التأكيد فيما إذا كانت عناصر المساواة، التسامح، الاختيار يمثل فعلا قيم المشاركة المتجذرة– *Ancrées* داخل الأسرة يبقى مسألة مطروحة للاختبار.

▪ **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

▪ **أوجه الاتفاق:** تتحدد مستويات الاتفاق، أولا في موضوع الدراسة، حيث تعالج الدراسة السابقة إشكالية التمثلات الاجتماعية للديمقراطية وهو الموضوع نفسه بالنسبة للدراسة الحالية، أما الاتفاق الثاني فيتعلق بالخلفية التأسيسية لبنية التمثل، حيث تنطلق الدراسة السابقة من فكرة، مفادها أن بناء الفاعل لأفكاره هي عملية غير مستقلة، إنما تخضع لتأثير منظومة ثقافية تتشكل من قيم ومعايير ومعتقدات، تنتقل إليه عن طريق التنشئة الاجتماعية وفي إطار من التفاعل الاجتماعي والتوافق على الدلالات المشتركة التي تربطه بالآخرين، وهو التوجه ذاته بالنسبة للدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة مدى استحضار التمثلات للمخيال الاجتماعي ولدلالاته الرمزية بمحتواها الثقافي الديني الأخلاقي...، في حين يبرز الاتفاق الأخير في الافتراض التجريبي، حيث تتجه الدراسة السابقة إلى التفسير السببي للتمثلات انطلاقا من متغيري الجنس والسن، هذين الأخيرين يندرجان ضمن المتغيرات التفسيرية التي تعتمدهما الدراسة الحالية.

▪ **أوجه الاختلاف:** يبرز اختلاف الدراستين في حدود الموضوع، حيث ينحصر انشغال الدراسة السابقة على تأثير الوسط العائلي في التمثلات، بينما تحاول الدراسة الحالية ربط التمثلات بالسياق الاجتماعي الواسع، كما يبرز الاختلاف في حقل الدراسة التجريبية، حيث يتحدد بالنسبة للدراسة السابقة في تلاميذ المدرسة الابتدائية، بينما تعنى الدراسة الحالية بفئتي الأساتذة والطلبة الجامعيين. أما الاختلاف الأخير فيتعلق بتقنيات البحث، حيث اعتمدت الدراسة السابقة على الاستمارة التداعوية، وهو ما لم تعتمده الدراسة الحالية.

▪ **أوجه الاستفادة:** يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة السابقة، فيما يتعلق بعناصر الديمقراطية الأكثر أهمية لدى الأطفال وتتحدد في الحق في الاختيار وفي الاستماع إليهم داخل العائلة من دون إقصاء. وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه فيما يتعلق بحقوق الطلبة في الجامعة.

7)- سيسيل بيري ، مريام دونسيموني: التمثل الاجتماعي للجزائر، دراسة تطبيقية على الطلبة الفرنسيين[1].

تتميز هذه المقاربة العلمية في كونها امتدادا لتحقيق ميداني تم إجراءه سابقا على عينة من الطلبة الفرنسيين بجامعة سافوا-"*Savoie*"، وهي دراسة تهدف إلى معرفة وتحديد اختيار عناصر هذه الفئة للوجهة السياحية المفضلة لديهم فيما لو كانوا ملزمين باختيار بلدا من بلدان المغرب العربي، ولقد أسفرت نتائج التحقيق على أن الجزائر تشكل آخر اهتمامات السواح الفرنسيين من حيث عملية الاستقطاب السياحي، إذ تحتل المركز الأخير في اختيارات هؤلاء وذلك بعد موريتانيا، وهو ما يطرح إشكالا حقيقيا بالنسبة للحركة السياحية في بلدنا.

إشكالية الدراسة:

تتطرق إشكالية هذه الدراسة لمحاولة إثارة التساؤل التقليدي بخصوص المشكلات التي تواجه القطاع السياحي في الجزائر وإلى كشف الاستفهام التي لزال هذا القطاع الحساس مستمرا في إفرازها برغم حيويته وأهميته وتأثيراته المباشرة على البنية الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية...، التي جعلت من الجرائر بلدا يصنف في المراتب الدنيا من حيث حركة الاستقطاب السياحي على المستوى المغاربي، ومثل هذا الواقع المتأزم يوحي موضوعيا بأنه لو تعلق الأمر بمستويات تصنيفية أوسع، عربية، قارية، عالمية فسيكون من المحتمل جدا أن تفقد الجزائر بشكل شبه كلي لإمكانية التموقع سياحيا، وهي مفارقة غير قابلة للاستيعاب مطلقا بالنظر إلى ثراء الجزائر جغرافيا، ثقافيا... وبالنظر كذلك إلى رهان السلطات السياسية التي تنظر إلى التنمية السياحية كشرط من شروط الإقلاع الاقتصادي وكمصدر أساسي في تنويع مصادر الدخل الوطني حتى لا نقول بتفاؤل مفرط كبديل حقيقي للثروة البترولية، هذه الأخيرة وبالنظر لإسهامها المتميز في مداخيل الدولة، نتيجة ما تعرفه في المرحلة الأخيرة من ارتفاع في الأسعار تعتبر عاملا من الممكن أن يسهم بدوره في تنشيط فعلي للقطاع السياحي. من حيث الواقع الملموس، فإنه وبالرغم من توفر هذه الشروط التي تعتبر أساسية بالنسبة للتنمية السياحية، إلا أن المعطيات الإحصائية الخاصة بحركة السياحة تؤكد أنه باستثناء الجزائريين المغتربين المقيمين في الخارج، فإن عدد الأجانب الذين يزورون

1)-Cécile Perret et Myriam Donsimoni: **«la représentation sociale de l'algérie, une étude appliquéeauprès d'étudiants français»**, In, revue algérienne des études sociologiques, université de Jijel, Algérie, N^0 04, juin 2010, PP 44…68.

الجزائر في إطار سياحي يبقى محدودا للغاية، في حين تحتل تونس وفرنسا المرتبة الأولى والثانية على التوالي في استقطاب السواح الجزائريين، وهذا المعطى يمكن أن يجد تفسيره في نشاط القطاع الثالثي وفي العرض المتنوع للخدمات السياحية والأهمية التي تولى له في عملية الاستقطاب في هذين البلدين على عكس حالة الجزائر التي بالإضافة للسياق الأمني التي عرفته في مرحلة التسعينيات، فإن جمود القطاع الخدماتي والنقص الكمي والنوعي للمنتوج السياحي وللترويج للصورة السياحية للبلد تشكل معوقات أساسية في انحصار عملية الاستقطاب. من هنا فإن طرح إشكالية التمثل الاجتماعي للجزائر لدي الطلبة الفرنسيين تمثل بالنسبة لنا أهمية قصوى، بالنظر لكوننا البلد المعني الذي يطمح إلى إعادة الاعتبار لقطاع السياحة وجعله بمثابة القطب الصناعي الثاني بعد قطاع المحروقات.

منهجية الدراسة:

عينة البحث: شمل الحجم الكمي للعينة التحليلية 68 طالبا، 49 ذكور و19 إناث يتوزعون على مستويات تعليمية تتراوح ما بين السنة الأولى دبلوم الدراسات التقنية–DUT أو ليسانس بـ 39 طالب والسنة الثانية بـ 15 طالب وطالبة و06 طلبة في مستوى L2 و04 طلبة في L3 وطالبين اثنين 02 في M3 وطالبين اثنين في الدكتوراه، من أبرز مميزات أفراد العينة أن 50٪ منهم ليست لديهم أية علاقة بالجزائر و41٪ يمتلكون أصدقاء جزائريين أو من أصل جزائري و18٪ مولودون بالجزائر أو لهم آباء جزائريين حتى ولو كانوا بعيدين (خارج فرنسا).

أدوات جمع المعطيات: بقصد ضبط بنية التمثلات الاجتماعية ارتكزت الدراسة على اعتماد الأدوات المنهجية التالية:

– **جمع المحتوى-"*Recueil de contenu*":** ارتكزت هذه التقنية على جمع العناصر (العبارات) المرتبطة بموضوع التمثل (الجزائر) وذلك بتوظيف المقابلة الحرة ونصف الموجهة والارتكاز بشكل أساسي على أسلوب التداعي الحر–"***Associations libres***"، حيث يتم توظيف كلمة الجزائر كمثير، ثم يطلب من المبحوثين بناء تداعيات بخصوص الكلمة، تنتهي هذه العملية ببناء بطاقة تداعوية– "***Carte associative***" انطلاقا من المعلومات الواردة في إجابات المبحوثين.

– **منهجية دراسة الحالة:** حيث يتم وضع الشخص الذي يوجَّه له السؤال في وضعية حل مشكل محدد.

– منهجية اللوحة الاستقرائية/المحاثاة (أو لوحة الرسومات)– La méthode de la planche inductrice ou du dessin: ترتكز هذه المنهجية على عرض صورة أو رسم محدد على المبحوثين ويطلب منهم التعبير بخصوص محتواها.

– منهجية الاستحضار المراتبي/التسلسلي–"*Méthode d'évocation hiérarchisée*": يقتصر فيها الباحث على سؤال واحد في شاكلة: "حينما يقال لك الجزائر، ما هي العبارات الخمسة التي تحضرك تلقائيا في الذهن؟"، ويتم استغلال هذه العبارات في بناء فرضيات مركزية.

– تقنية التشكيك–"*Technique de mise en cause*": وترتكز على صياغة أسئلة تشكيكية على شاكلة: "هل يمكن برأيك اعتبار الجزائر بلدا ديمقراطيا، إن لم تكن هناك تعددية فعلية؟".

– نظرية البطاقات المعرفية–"*Théorie des cartes cognitives*": أو البطاقات الذهنية، وهي عبارة عن مخططات بيانية–graphes تتضمن مجموعة من العُقد–des nœuds et des arcs، حيث يعبر اتجاه كل عقدة عن العلاقة أو التأثير السببي، وتأخذ هذه العلاقات السببية ثلاثة قيم: إيجابية (+)، سلبية (–)، صفرية (0).

نتائج الدراسة:

جاءت نتائج عملية تجميع المحتوى وتصنيفه في إطار نماذج كبرى لتؤكد على ميزة أساسية لدى الطلبة، وهي امتلاكهم للقدرة على عملية الاستحضار، ويشكل النموذج التاريخي أبرز النماذج المستحضرة. وفي سياق هذا النموذج تشكل حرب الجزائر أبرز العبارات بل الوحيدة في الدلالة على الجزائر، في حين تحيل النتائج إلى عدم استحضار الطلبة للأحداث التاريخية التي عرفتها الجزائر حديثا أو القريبة من العشرية الدموية باستثناء عبارة الإرهاب التي لم تستحضر إلا مرة واحدة فقط، وتستمد هذه النتائج مبرراتها التفسيرية من البرنامج الثانوي المقرر لهؤلاء الطلبة والذي يتضمن في فحواه حرب الجزائر، وكذا من احتمال معايشتهم لأحداث مرحلة اللاأمن أو ولادتهم في سياقها.

من جهة أخرى تؤكد النتائج أنه بالرغم من أن عددا كبيرا من الطلبة لا يميز ما بين نظم الديمقراطية البرلمانية في بلد مسلم وبين الجمهورية الإسلامية، إلا أنها تؤكد من جانب آخر قدرة هؤلاء على استحضار أسماء بعض الشخصيات السياسية (رؤساء الجزائر)، حيث يبرز على التوالي إسم الرئيس

الحالي 17 مرة متبوعا بالرئيس أحمد بن بلة 03 مرات، ثم الرئيسين الراحلَيْن محمد بوضياف وهواري بومدين مرتين 02 لكل منهما.

فيما يتعلق بمحتوى التعبير عن الصور الاستقرائية المستعرضة للطلبة، تبرز النتائج أنه من بين الصور الست 06 المقترحة التي تعتبر أكثر تمثيلا للجزائر تتصدر صورة الصحراء المرتبة الأولى كأحسن صورة معبرة وممثلة وتم اختيارها 61 مرة تليها صورة الجزائر العاصمة 41 مرة، أما فيما يتعلق بالمدن الأكثر معرفة لدى هؤلاء فتأتي مدينة الجزائر في المرتبة الأولى متبوعة على التوالي بمدينة وهران ثم مدينة قسنطينة.

فيما يتعلق بأنماط اللباس التي تمثل بشكل أحسن النساء الجزائريات في ضمن الصور الست 06 المقترحة، تحيل النتائج إلى الثقل الذي يمثله العنصر الديني في المجتمع الجزائري والذي يبرز في مستوى التأثير الذي يمارسه في عملية توجيه اختيارات الطلبة، كما تحيل من جهة ثانية إلى قدرة الطلبة على التمييز بشكل جيد بين مختلف أنماط اللباس النسوي المقترحة "مغربي، خليجي..." ويلاحظ في هذا الصدد أن المرأتين الأكثر اختيارا هما اللتان تحملان الوشاح–*Foulard*، حيث تكرر هذا الاختيار في 32 إشارة، وتوحي تبريرات الطلبة لهذا الاختيار ببروز لافت للمتغير الديني وللعادات والقيم المتميزة للمجتمع الجزائري، هذا بالإضافة إلى أن الوشاح الذي لا يغطي بشكل كامل حاملته على مستوى الوجه، يشكل من الناحية الرمزية دلالة على أن المرأة الجزائرية أكثر انفتاحا على عكس المرأة الحاملة للبرقع التي لم تقع في اختيارات الطلبة لأنها تعكس في دلالتها الرمزية صورة المرأة الجزائرية الضعيفة والمقهورة،

كما توحي النتائج من وجهة أخرى بأن الطلبة لا ينظرون إلى الجزائر كبلاد خطورة، حيث أن نسبة 58,8٪ منهم لا يتفقون مع هذه الأطروحة بالنظر إلى أنه في ضمن سلم خطورة يتراوح من 01 إلى 10 فإن المستوى المتوسط للخطورة يقدر بـ 10/04,66. كما أنهم ينظرون إلى الجزائر كبلد متوسط الثراء بعلامة تقدر بـ 10/05,21، غير أن السكان هم أقل ثراء من بلدهم وبمعدل يقدر بـ10/04,03 فالجزائريون في تقديرهم ليسوا أثرياء، لأنهم يعشون في بلد أكثر شبها بهم.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في نوعية مجتمع البحث، حيث استهدفت الدراسة السابقة الفئة الطلابية الجامعية، وهذه الفئة تشكل جزءا في مجتمع البحث الخاص بالدراسة الحالية

، الذي شمل إضافة لذلك فئة الأساتذة التي لا تدخل في نطاق اهتمام الدراسة السابقة.

▪ **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في طبيعة الموضوع، حيث موضوع التمثل في الدراسة السابقة يرتبط بالسياق المجالي/الجغرافي= (بلد الجزائر) بينما يرتبط موضوع التمثل في الدراسة الحالية بالديمقراطية، كما يبرز الاختلاف في مجتمع البحث، حيث تقتصر المقاربة التجريبية في الدراسة السابقة على فئة الطلبة، بينما تشمل الدراسة الحالية إلى جانب الطلبة فئة الأساتذة، والاختلاف الأخير يتحدد في الإجراءات المنهجية وتقنيات جمع المعطيات، حيث تتجه الدراسة السابقة نحو توظيف تقنيات متخصصة لا يمكن تطبيقها في الدراسة الحالية مثل منهجية اللوحة الاستدلالية– صور ورسومات خاصة بمدن جزائرية وبأنماط اللباس، وهي تقنيات لا يصلح تطبيقها في الدراسة الحالية.

▪ **أوجه الاستفادة:** يمكن الاستفادة من الدراسة السابقة في محتوى الاستفهامات التي تطرحها والتي تهدف في جانب منها إلى الكشف عن رأي الطلبة الفرنسيين فيما إذا كانت الجزائر تعتبر بلدا ديمقراطيا؟ وهو ما تطمح الدراسة الحالية إلى استكشافه من خلال الممارسات السائدة في المؤسسة الجامعية الجزائرية.

8)– برنار ريفيي، جوزي جاك: طلبة الـ Cegep[1] وتمثلاتهم الاجتماعية للنجاح [1].

تندرج هذه الدراسة في إطار مشروع بحث علمي ضمن برنامج دعم البحث حول التدريب (PAREA)، الممتد ما بين 1995–1996 وهي مقاربة علمية تحليلية تستلهم نظريا من نظرية التمثلات الاجتماعية لدى **سيرج موسكوفيسي** وتهدف إلى محاولة تحليل ظاهرة النجاح لدى طلبة الـ *Cegep* (ذكورا وإناثا)، الذين يزاولون دراستهم في العلوم الإنسانية بكلية روسيمون–*Collège de Rosement* بمدينة مونتريال في مقاطعة الكيبك بكندا، وبالإضافة إلى اهتمامها بتأثير متغيري الجنس والسن، تتطلع الدراسة إلى بناء فهم علمي لتمثلات هذه الفئة للنجاحات الدراسية، المهنية والشخصية.

إشكالية الدراسة:

تتعرض هذه المقاربة العلمية السوسيولوجية لطرح إشكالية التمثلات الاجتماعية لدى طلبة الـ *Cegep* في حقل العلوم الإنسانية لظاهرة النجاح بمفهومه المتعدد الأبعاد، وذلك بالنظر إلى التأزمات التي يواجهها

1)- Bernard Riviere et Josée jacques: **Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite**, In,Monique Lebrun, Op.cit, P 340 et SS.

إلى التأزمات التي يواجهها هذا الحقل المعرفي تحديدا، الذي أصبح يتميز عن غيره من التخصصات المعرفية الأخرى بارتفاع مثير لنسب الفشل وبتراجع المستوى الدراسي بمفهومه التقليدي الذي يتحدد في النمو الذهني وفي ارتقاء الوظيفة الذهنية، فشل تترجمه غالبا النتائج الدراسية المحصل عليها من جهة والمستوى العلمي والمعرفي المكتسب على امتداد المسار الدراسي من جهة أخرى، كما تنشغل الدراسة من جانب آخر بمسألة النجاح المهني من خلال إثارتها للتساؤل حول مدى انسجام وتطابق التكوين الدراسي مع الوضعية والمكانة التي يشغلها الطلبة المتخرجون في سوق الشغل، أما آخر جوانب النجاح التي تحاول إشكالية الدراسة أن تثير بخصوصه الاستفهام، فهو الجانب المتعلق بالنجاح الشخصي وذلك بتركيز انشغالها حول مدى تطابق عملية استكمال البناء الذاتي (بناء الذات) التي يحققها أو لا يحققها الطالب وانسجامها مع طموحاته في النجاح على المستوى الدراسي.

فرضية الدراسة.

للإجابة على الإشكال المطروح، تنطلق الدراسة من افترض نظري مؤداه، أن المعرفة الجيدة للتمثلات الاجتماعية حيال النجاح، تسمح باكتشاف التمثلات التي تحفز النجاح والتي لا تحفزه، حيث أن بعض أنماط التمثلات الاجتماعية تسمح بتحليل ظاهرة النجاح أو الإخفاق الدراسي تماما مثل أو ربما أحسن مما يسمح به متغير الانتماء إلى فئة الجنس.

منهجية الدراسة:

العينة: تم اختبار الفرضية في إطار عينة تحليلية يقدر حجمها بـ81 طالب وطالبة مسجلون بفرع العلوم الإنسانية، تم اختيارهم عن طريق الصدفة، مع الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية المتوفرة لدى إدارة الدراسات الكلية والتي تشمل جمهور مقاطعة الكيبك تكشف بأن 51٪ من الطالبات في السن 17 سنة يتواجدن في *Cegep* **مقابل** 37٪ من الطلبة الذكور من نفس السن، ما يؤكد أن الإناث هن الأكثر حضورا في الشبكة الكلية، كما أنهن الأكثر نجاحا مقارنة بالذكور.

تقنيات البحث: الاستمارة: ارتكزت عملية جمع المعطيات التحليلية على توظيف تقنية الاستمارة، حيث كانت أسئلتها مفتوحة بشكل شامل وتتمحور في مضمونها حول ما يبدو للطلبة أكثر أهمية في حياتهم الدراسية وكذا حول تمثلاتهم للذكور والإناث وللطلبة والطالبات. تم توزيع استمارات البحث على أربعة مجموعات جزئية ممثلة في مجموعتين تشتملان على ذوي المستوى المرتفع (مجموعة ذكور ومجموعة

إناث) وكذلك الحال بالنسبة لذوي المستوى المتدني، كما تم الاعتماد على تحليل محتوى الكتل النصية المحصلة من إجابات الطلبة حول مكانة النجاح الدراسي والمهني والشخصي في حياتهم الخاصة، سمحت هذه العملية بتحديد الموضوعات المحورية التي سيتم تناولها بشكل أعمق في المقابلات (علما أن المقال مخصص حصرا لنتائج تحليل المقابلات).

المقابلة: إضافة إلى الاستمارة تم استعمال المقابلات المفتوحة وتمحورت في مضمونها حول معنى النجاح الدراسي والمهني وحول علاقة متغير الجنس بالنجاح الدراسي والمهني وهي مقابلات معمقة، تم إسناد عميلة إجرائها إلى مجموعة من طلبة فرع تقنيات البحث والتحقيق والسبر بالكلية، تتكون من 25 فردا في سن 18 سنة في المتوسط، مسجلون بالسنة الأولى عدا طالبين مسجلين بالسنة الثانية من الدراسات الكلية، منهم من أجاب على أسئلة الاستمارة، وتم في النهاية الاحتفاظ فقط بـ 20 مقابلة كانت تستوفي المعايير المطلوبة لهذه التقنية.

ارتكزت عملية المعالجة على التحليل الفينومينولوجي للمقابلات وتم إجراءها على أربعة مراحل:

المرحلة الأولى: هي مرحلة تمهيدية ارتكزت على قراءة مضمون المقابلة لغرض بناء فهم عام لمعنى النص. في حين أن العملية التحليلية بالمعنى الأصح، تتدرج ضمن المراحل الثلاث المتبقية وهي:

المرحلة الثانية: خاصة بتدوين صياغات الفاعلين وإعادة كتابة نص المقابلة بإلغاء الصياغات الغامضة والمبهمة والأخطاء النحوية والإملائية...الخ

المرحلة الثالثة: وتتضمن عملية إعادة كتابة، تهدف إلى حصر العبارات التي لها علاقة بالاعتراف الأساسي، تسمح هذه العملية بإعادة بناء وتركيب الكتل المرتبطة بوحدات الدلالة.

المرحلة الرابعة: تتضمن تلخيص النتائج في داخل الصياغات الوصفية للبنية الأساسية للظاهرة، حيث تتمحور بنية كل مقابلة حول النجاحات المهنية والشخصية والانتماء إلى فئة الجنس.[1]

1)- أنظر، ص ص 443...445.

نتائج الدراسة:

أفرزت العملية التحليلية للمقابلات عن كشف مراتب متسلسلة للتمثلات الاجتماعية، مبنية على خمس مستويات حيال موضوع النجاحات الدراسية والمهنية والشخصية والانتماءات الجنسية، أما التمثلات الاجتماعية بخصوص المكانة التي يستوجب احتلالها وشغلها من طرف النساء والرجال وكذا العلاقات التي تربط كليهما أوضحت النتائج بأنها تتماثل مع مختلف مستويات التمثلات المرتبطة بالنجاح. وبشكل مختصر، يمكن استعراض النتائج العامة في علاقتها الجدلية بالمستويات قيد الاعتبار فيما يلي:

– **المستوى الأول: التنافر:** يتجه هذا المستوى من التمثلات الاجتماعية إلى تأكيد عدم تأسيس الطلبة لأية علاقة بين الأشكال الثلاثة للنجاح: الدراسي، المهني، الشخصي. ويلاحظ ضعف مستوى التحفيز لديهم، حيث أن مزاولة هؤلاء للدراسة يندرج غالبا في إطار الاستجابة لبعض الإلزامات المفروضة عليهم من الخارج، كما أن نجاحهم الشخصي محدد بالمواقف السلبية كخصوصية مميزة، بالمقابل توضح النتائج أن النجاح المهني لا يشكل مطلبا ضروريا لدى هؤلاء، بمعنى ليس هو العنصر المحدد لطموحاتهم بالضرورة. بينما الانتماءات الجنسية، فهي من يحدد بالنسبة إليهم أساليب ومجالات النجاح.

– **المستوى الثاني: الخضوع:** بالنسبة للطلبة الذين يتموضعون في هذا المستوى، يلاحظ بأن جماعة الانتماء (حسب الجنس) المرجعية، تمثل مصدرا لممارسة تأثيرات كبيرة على النجاح، وتعتبر الاحتكاكات بين الجنسين عملية ضرورية للدفاع عن تفوقهم وارتقاءهم المتبادل، كما أن تواجد هؤلاء الطلبة في *Cegep* لا يرتبط من حيث أهدافه بالرغبة والاستمتاع، إنما هو لضمان أريحية مادية في المستقبل. وكذلك فيما يتعلق بالنجاحات المهنية والشخصية، فهي تعبير عن نتائج لمسار دراسي شاق ومن دون مكافأة.

– **المستوى الثالث: الاستعمال:** النجاح المهني المرتبط بالنجاح الدراسي يحتل مكانة هامة، من حيث أنه يشكل عنصر تقييم بالنسبة للفرد، في سياق عملية البحث عن النفوذ وعن شبكة علاقات (مهنية) ودية، وتؤكد النتائج أن الشخص المندمج في هذا المستوى يكون أقل اهتماما بجماعته الجنسية المرجعية فيما يتعلق باختياراته المهنية.

المستوى الرابع: التحيين: توضح النتائج التحليلية أن هناك علاقة بين النجاح الدراسي والنجاح الشخصي، اعتبارا أن الفرد يستجيب لأهدافه ولمصالحه الخاصة في داخل الحياة الطلابية، والنجاح

المهني بالنسبة إليه لا يبنى انطلاقا من ارتباطه بالنجاح الدراسي فحسب، إنما كذلك من ارتباطه بالقدرة على التكيف مع سوق العمل. كما يعتقد من جانب آخر أن الانتماءات الجنسية لا يجب أن تكون لها تأثيرات على النجاح.

المستوى الخامس: التوافق(التناغم): النجاح المهني تحول إلى التزام اجتماعي، والنجاح الدراسي يتضمن الرغبة في التعلم من أجل توسيع حقل الوعي، والنجاح الشخصي هو نتاج عملية تطوير دائم للذات ونتاج التزام شامل/شمولي–*holistique*. وبالنسبة للطلبة المنتمين إلى هذا المستوى فإن عملية التمييز بين الجنسين فيما يتعلق بالنجاح تكشف عن ضعف ذهني.

بشكل عام، يمكن القول بأن التمثلات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة اتجاه النجاح تتوزع على المستويات الخمسة السالف ذكرها، وتؤكد النتائج المتوصل إليها على نوع من التطور في التمثلات وفي الهوية الجنسية. والمثال الذي يمكن أن نستلهم منه ذلك هو أن طلبة المستوى الأول "**م1**" الذين لا يؤسسون علاقات بين النجاح الدراسي والنجاح المهني يسيرون في نفس هذا الاتجاه فيما يتعلق بالعلاقة بين الجنسين، حيث يوحي حديثهم عن هذه العلاقة بأن العالم الذكوري وعالم الإناث يشكلان عالمين، كلا منهما غريب عن العالم الآخر. كما أنه بإمكاننا كذلك إعادة تناول كل هذه المستويات للبرهنة على التماثل–l'isomorphisme الموجود بين التمثلات الاجتماعية للنجاح والتمثلات الاجتماعية للانتماءات الجنسية. بل أبعد من ذلك فإن هذه التمثلات الاجتماعية المتعددة للنجاح وللمذكر والمؤنث تضطلع بتوليد مواقف وممارسات تؤثر ليس فقط على النتائج الدراسية، إنما أيضا على العلاقات بين الإناث والذكور. وكذلك فإن التمثلات الاجتماعية الأكثر أساسية تقود الطلبة إلى تطورات دراسية ضعيفة. حيث يواجهون صعوبات أكبر في عملية التكيف الدراسي ويتميزون بسلبية أكبر فيما يتعلق بحياتهم الخاصة في مجموع أبعادها.

- **علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية في الحقل التجريبي، حيث أجريت الدراسة السابقة في مؤسسة تعليمية، وهو نفس المجال الخاص بالدراسة الحالية كما يبرز الاتفاق في الفرضيات، حيث شكل الانتماء لفئة الجنس معطى تفسيري للتمثلات بالنسبة للدراسة السابقة وهو نفس التوجه بالنسبة للدراسة الحالية التي تتأسس إحدى افتراضاتها التجريبية على متغير الجنس، الاتفاق الأخير يبرز في التقنيات المنهجية

الموظفة في جمع المعطيات، حيث اعتمدت الدراسة السابقة على تقنية الاستمارة، والأمر كذلك بالنسبة للدراسة الحالية التي تشكل الاستمارة إحدى الأدوات المنهجية المعتمدة في مقاربتها الميدانية.

- **أوجه الاختلاف:** يتحدد الحقل التجريبي في الدراسة السابقة في مؤسسات تعليمية ما قبل جامعية، بينما يتحدد في الدراسة الحالية في المؤسسة الجامعية، فضلا عن ذلك تقتصر الدراسة السابقة على مجتمع بحث يتشكل من تخصصات العلوم الإنسانية، بينما يتسع مجتمع البحث في الدراسة الحالية ليشمل إلى جانب العلوم الإنسانية تخصصات أخرى متنوعة، كما تقتصر الدراسة السابقة على مجتمع بحث بتشكل من الطلبة، بينما يتشكل مجتمع البحث الخاص بالدراسة الحالية من الأساتذة والطلبة، كما نسجل اختلاف في الجانب المنهجي، حيث ارتكزت الدراسة السابقة على توظيف تقنية المقابلة، بينما لم تعتمد هذه التقنية في الدراسة الحالية، وكذلك ارتكزت الدراسة السابقة على نموذج التحليل الفينومينولوجي للمقابلات، بينما ارتكزت الدراسة الحالية على نموذج التحليل الكمي والكيفي وعلى تحليل الملاحظات.

- **أوجه الاستفادة:** الاستفادة في الجانب الخاص بالعلاقة بين تمثل النجاح الدراسي والشخصي في علاقاته المتعددة بالانتماء لفئة الجنس وبالرغبة في التعلم وبالفضاء التعليمي وأيضا بعلاقات التفاعل بين الجنسين.

9- خلاصة الدراسات السابقة:

إن تجديد القراءة في مضمون الدراسات التي تم استعراضها سالفا يفضي بنا إلى عدة استنتاجات هامة، توحي في خلاصتها بأن التمثلات الاجتماعية تطرح نفسها في حقل البحث العلمي باعتبارها آلية تفكير أساسية في فهم الواقع الاجتماعي وتفسيره، وبرغم حداثة المفهوم نسبيا إلا أن الأبحاث المتخصصة التي تم عرضها تشترك على قلتها في التأكيد بأن التمثلات الاجتماعية كمفهوم مستحدث تفتح أمامنا أفقا بحثيا واسعا، ثريا ومتنوعا، يتميز في خصائصه الأساسية في كونه ينتمي إلى معارف متعددة، كما يشمل في الوقت ذاته مستويات وقطاعات متنوعة من الواقع الاجتماعي الواسع، هذه الخصائص نستخلصها في الدراسات السابقة في مستويات عديدة، نختزل أهمها في المحاور الثلاثة التالية:

1- مستوى حقل البحث: تكشف لنا الدراسات السابقة بأن المقاربات النظرية للتمثلات الاجتماعية، تندرج في إطار حقل معرفي متعدد، يشمل مختلف تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث تبرز التمثلات في كونها موضوعا متميزا للدراسة في حقل البحث الخاص بعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والسياسي، كما تمتلك حقلا تجريبيا متنوعا، خصبا وثريا، يمس نشاطات ومجالات الحياة الاجتماعية المختلفة: التربوية، البيداغوجية والتعليمية، الباثولوجية (الصحة والمرض)، الثقافية والاقتصادية (السياحة)، ويتميز فضلا عن ذلك بتعدد مكوناته، حيث تنشغل الدراسات الخاصة بالتمثلات الاجتماعية بتشكيلات المجتمع وبفئاته الاجتماعية المختلفة: فئة الطفولة، فئة الشباب، الطلبة، الأساتذة، العمال، المتقاعدين، ومختلف الشرائح الاجتماعية الأخرى، كما تنشغل بالتنظيمات المؤسسية، وبمؤسسات التنشئة الاجتماعية: المدرسة، الجامعة، الأسرة، وسائل الإعلام. ومن هذا الجانب يفترض أن تثير مستوى معيّنا من الاهتمام لدى المشتغلين في حقل البحث العلمي.

2- مستوى موضوع المعرفة: من الحقائق الثابتة نظريا أن التمثل مرتبط على الدوام بموضوع محدد، هذا لا ينفي خاصية التعدد في موضوعات التمثل، حيث تتجه انشغالات الباحثين في الدراسات السابقة إلى مقاربة التمثلات في علاقتها بموضوعات بحثية، تتميز في مرة واحدة بتعددها وتنوعها، وبكونها تتطرق لمسائل وقضايا تختلف جوهريا في مضامينها، حيث شكلت مفاهيم: الديمقراطية، النجاح الدراسي، المسؤولية التربوية... موضوعات مركزية بالنسبة للتمثل، ويستخلص- بعيدا عن موضوعات التمثل- أن انشغال الباحثين في الدراسات السابقة، كان يتمحور في عمومه إما حول البناء الذهني والمعرفي للصور، ويرتبط ذلك غالبا بالتمثلات الفردية وبحقل الدراسات السيكولوجية، كما هي الحال بالنسبة لدراسة "**باسكال**

موليني" حول: "صورة جامعة "بول فاليري" لدى الطلبة" وإما حول التمثلات الاجتماعية، وهو التوجه المهيمن في غالبية الدراسات المستعرضة، حيث كان الاهتمام المشترك يتجه إلى دراسة التمثلات الاجتماعية كمنتجات لعملية التواصل والتفاعل بين مجموعات الأفراد، وهي حال مجمل الدراسات الأخرى ذات الصلة بالمجال التربوي والتعليمي أو بغيره من المجالات الأخرى، التي انصب فيها التركيز حول النماذج السلوكية وحول العلاقات التربوية السائدة في الإطار الدراسي، وبشكل عام حول الأفكار والآراء والمواقف، المنتجة من طرف جماعات الأفراد في وضعيات تفاعلية محددة.

3- المستوى المنهجي: تكشف الدراسات السابقة في جانبها الأمبريقي عن حجم كبير من التنوع في المناهج وفي أدوات وتقنيات البحث التطبيقي الذي يميز حقل التمثلات الاجتماعية، ففضلا عن تقنيات البحث التقليدية المتمثلة في استمارة الاستبيان، الملاحظة والمقابلة الحرة والنصف موجهة، يلاحظ أن الدراسات المتخصصة لاسيما في الحقل السيكوسوسيولوجي تتجه أكثر فأكثر نحو توظيف منهجيات متخصصة، تنسجم مع المجموعات البحثية المحدودة العدد *Focus group*، حيث تشترك غالبية الدراسات في الاستعمال المتكرر لمنهجية المجموعات الحوارية الجماعية–*Discussion de groupes* ولمنهجية الاستحضار المراتبي/التسلسلي للعبارات –في شكل إجابات على سؤال يوجه للمبحوثين، يرتبط بموضوع التمثل–*Méthode d'évocation hiérarchisée* كما تتقاطع هذه الدراسات في تطبيقها الواسع لتقنية الاستمارة التداعوية–*Questionnaire d'association d'idées* (استمارة التداعي الحر للأفكار) وتكون مشروطة غالبا بتوظيف منهجية تحليل المحتوى، سواء المحتوى الخاص بالأفكار التداعوية أو بالصياغات والعبارات المستحضرة أو التي تتكرر في حوار المجموعات، ومن المنهجيات الشائعة الاستعمال أيضا، منهجية اللوحة الاستقرائية، وترتكز على رسومات وأشكال وصور ترتبط بموضوعات محددة، يتم عرضها على المبحوثين ومطالبتهم بالتعبير حول مضامينها وغيرها من المنهجيات والتقنيات الأخرى، التي لتزال تطبيقاتها محدودة للغاية في حقل البحث السوسيولوجي.

الفصل الثالث

البناء المنهجي للدراسة الميدانية

البناء المنهجي للدراسة الميدانية:

ارتكزت مقاربتنا التجريبية للموضوع على عدة مراحل وخطوات بنائية متكاملة، نستعرضها مفصلة في المحاور الأتية:

1- تحديد عينة البحث:

1/1- نوع العينة: بالنظر لأهمية عملية التعيين في تحديد حقل البحث الميداني وفي ضبط الوحدات التجريبية التي تخضع للممارسة التحليلية، تم التركيز في المعاينة الخاصة بهذه الدراسة على منهجية الحصص، التي ارتأينا تطبيقها لكونها واحدة من طرائق التعيين التي تمكّن الباحث من جمع معطيات تحليلية، تتميز من جهة بالدقة والثراء بالنسبة لمتطلبات الدراسة ومساءلاتها وافتراضاتها التجريبية، كما بإمكانها من جهة ثانية أن تعكس في مضمونها الأمبريقي بعض الخصائص المشتركة، التي يمكن توظيفها في بناء تعميمات نظرية حيال مجتمع الدراسة. هذا الأخير يتشكل في دراستنا من مجموعة مفردات تجريبية، تتحدد من حيث انتماءها بشكل مزدوج إلى الفئة الطلابية وإلى الهيئة الأستاذية، حيث يتقاطع عناصر كل فئة على حدا في مجموعة من الخصائص المعطاة مسبقا. ولأجل سحب عينة تمثيلية تعكس الخصائص العامة التي تميز مجتمع البحث، تمحور التركيز في عملية تحديد النماذج الحصية البنائية لحجم العينة التحليلية حول بعض الخصائص، التي كان بالإمكان رصدها وتحديديها عبر الاستعانة بالقوائم الإحصائية الخاصة بالتسجيلات الطلابية، المتوفرة على مستوى إدارات الأقسام والكليات، والمتضمنة لعدد الطلبة وتوزعهم حسب التخصصات، كذلك هي الحال بالنسبة لفئة الأساتذة، حيث تمت العملية باستغلال المعطيات الإحصائية التي تم تحصيلها من الإدارة المركزية (مصلحة المستخدمين). بموجب هذه الإحصاءات تم حصر الحجم الكلي لجمهور العينة، الذي يقدر كميا بمجموع **1421** فردا بالنسبة لفئة الطلبة وبمجموع **423** فردا بالنسبة لفئة الأساتذة. هذه العملية الإحصائية ساهمت في تمكيننا من تحديد نوعية الخصائص السائدة، التي قمنا انطلاقا منها ببناء النماذج الحصية عبر توزيع جمهور العينة (طلبة وأساتذة) على فئات متجانسة ترتكز-لاعتبارات منهجية مرتبطة بالافتراضات التجريبية للدراسة- على متغيري الجنس والتخصص. أما عن ارتكاز عملية التعيين الحصصي على هذين المتغيرين تحديدا، فيرجع لسببين أساسين.

– **السبب الأول:** يكمن في طريقة المعاينة في حد ذاتها، حيث عملية تحديد الخصائص/النماذج الحصية يمثل شرطا أساسيا في تطبيق منهجية التعيين الحصصي، لاسيما إذا كانت إمكانية معرفتها وتحديد نسب توزعها على جمهور العينة متاحة ومعطاة للباحث.

– **السبب الثاني:** يكمن أولا في استجابة هذه الخصائص لشرطين أساسين في العينة، هما الانسجام والتنوع، وثانيا في ارتباطه المباشر بمتغيرات الافتراضات التجريبية، المراد دراستها واختبار مستوى تأثيرها السببي في التشكيل البنائي للتمثلات المنتجة حيال موضوع الديمقراطية.

2/1– حجم العينة: كما سبقت الإشارة فإن طريقة التعيين المعتمدة في عملية سحب الوحدات الحصية تخضع لخصائص ومعايير معطاة مسبقا، تم توظيفها عمليا كمنطلق في بناء الخطوات الإجرائية لعملية المعاينة، التي تتلخص في المراحل التالية:

▪ **المرحلة الأولى:** تحديد إحصائي للحجم الكلي لجمهور العينة، الذي شمل كما سبقت الإشارة فئتي الأساتذة والطلبة، عملية التحديد هذه تمت طبقا للمتغيرات والخصائص المحددة، مع الإشارة أيضا إلى أن هذا المجموع الكمي تم تحديده بطريقتين:

1– بالنسبة لجمهور الطلبة تم اعتماد الإحصائيات الخاصة بمجموع المسجلين في السنة الجامعية **2008–2009**، حيث بلغت نسبة التسجيلات من كلا الجنسين **1421** فردا، موزعين من حيث نوعية التخصص على فئتين، الأولى تشمل المسجلين بالتخصصات ذات التكوين المحددة مدته بأربعة سنوات (شهادة ليسانس/ سنة رابعة)، في حين تشمل الفئة الثانية المسجلين بالتخصصات ذات التكوين المحددة مدته بخمس سنوات(شهادة مهندس دولة/ سنة خامسة). اختيارنا للسنة الرابعة والخامسة حصريا يرجع لكونهما تمثلان نهاية المسار الجامعي للطالب، ما يجعله نظريا أكثر مصداقية في رؤيته للأساتذة ولقضايا الجامعة مقارنة بطلبة المستويات الدنيا، بحكم تجربته الممتدة نسبيا وحجم تفاعلاته وعلاقاته البيداغوجية. على أساس هذا المعطى الإحصائي تم سحب المفردات التي تدخل في التشكيل النهائي لحجم العينة وذلك باعتماد نسبة تمثيل تقدر بـ**20**٪ من المجموع الكلي لجمهور العينة، وتمت عملية السحب وفقا للمعادلة الحسابية التالية:

مج (س) = 100٪، حيث مج (س)= الحجم الكمي العام لجمهور العينة.

س= 20٪، حيث س = نسبة التمثيل.

س× 100= 20×1421، ومنه س= $\frac{20}{100}$× 1421، أي، س= 0,2×1421=284، وهو العدد الإجمالي لوحدات العينة التي تشكل الحقل التجريبي للدراسة. مع الإشارة إلى أننا قمنا لاعتبارات منهجية بإسقاط 08 مفردات من هذا العدد، تم إهمال استماراتها لعدم استيفائها لشروط الاستبيان، ليصبح الحجم النهائي للعينة التحليلية **276** مفردة، أي بنسبة تمثيل تقدر بـ **19,42**٪.

2- بالنسبة لجمهور الهيئة الأستاذية، تم الرجوع إلى الإحصائيات الخاصة بإجمالي عدد المستخدمين من الأساتذة في التخصصات التي شملتها الدراسة التجريبية، الذين بلغ عددهم بالنسبة لذوي المناصب الدائمة **423** فردا في السنة الجامعية **2008-2009**. وهو المعطى الإحصائي الذي تم اعتماده في تحديد عدد الوحدات الممثلة في العينة التجريبية، وذلك بالارتكاز إلى نفس نسبة التمثيل المعتمدة سابقا، أي **20**٪، وتم سحب الوحدات التمثيلية بتطبيق نفس الطريقة الحسابية السالفة: س= 0,2×423=84,6٪، أي ما يعادل 85 وحدة تمثيلية في العينة التجريبية. مع لفت الانتباه إلى عدم تمكننا من استرجاع الاستمارة من فردين اثنين، وبذلك يصبح العدد الإجمالي لمفردات العينة التحليلية **83** فردا، أي بنسبة تمثيل تقدر بـ **19,62**٪

▪ **المرحلة الثانية:** قمنا في سياقها بتقسيم جمهور العينة إلى حصص وفئات متجانسة حسب الخصائص المحددة مسبقا في المعطيات الإحصائية التي تم اعتمادها والموضحة كما يلي:

1- الجنس: يتشكل الحجم الكمي لجمهور العينة على النحو التالي:

- **فئة الطلبة:** ذكور= **337** فردا ، إناث= **1084** مفردة.

-**فئة الأساتذة:** ذكور= **260** فردا ، إناث = **163** مفردة.

2- التخصص: يتشكل حصصيا من **14** حصة، تمثل كل حصة تخصصا معينا يتضمن مجموع وحدات الحصة، سواء كان هذا المجموع ممثلا في طلبة التخصص أو أساتذة مشتغلين بالتخصص. وبالمختصر يتوزع أفراد هاتين الفئتين على مجموعة من التخصصات، تم سحب من كل تخصص أو حصة الوحدات الممثلة للعينة وفقا للعملية الحسابية المطبقة سالفا. وفيما يتعلق بالتخصصات التي شكلت الحقل التجريبي للدراسة فكانت تشمل: فرع الحقوق ، لغة فرنسية ، علوم سياسية ، علوم التسيير/فرع مالية ، بيولوجيا ،

علم الاجتماع ، أدب عربي (أساتذة فقط) ، إعلام آلي ، هندسة معمارية ، هندسة مدنية (أساتذة فقط) ، رياضيات ، فيزياء ، إلكترونيك ، هندسة ميكانيكية.[1]

▪ **المرحلة الثالثة:** قمنا في خلالها بتحديد الحجم النهائي للعينة بسحب من كل فئة من الفئات المشار إليها سابقا مجموعة من الوحدات تتناسب إحصائيا من حيث التمثيل مع الحجم الكلي للفئة، وكمثال لذلك فإن عملية سحب الوحدات الممثلة لحصة فرع علم الاجتماع في العينة التجريبية تمت بالنسبة لفئة الطلبة وفق الطريقة الحسابية التالية:

$\frac{\text{مجموع وحدات حصة علم الاجتماع} \times \text{نسبة التمثيل}}{100}$ أي، $\frac{67}{100} \times 20\% = 13{,}4\%$. وهي نسبة التمثيل الحصصي لعلم الاجتماع، والتي تعادل حسابيا **14** مفردة في العينة التجريبية. هذه النسبة تم سحبها حسب متغير الجنس بنفس الطريقة الحسابية، على النحو التالي:

$\frac{\text{مجموع الذكور}}{100} \times 20\%$ ، أي $\frac{14}{100} \times$ **20**٪= 02,8٪، ما يعادل 03 ذكور.

$\frac{\text{مجموع الإناث}}{100} \times 20\%$، أي$\frac{53}{100} \times$ **20**٪= 10,6٪، ما يعادل 11 أنثى.

على نفس هذا المنوال تم سحب وحدات العينة التجريبية الخاصة بالهيئة الأستاذية، وذلك بالارتكاز إلى متغيري الجنس والتخصص كمعيارين أساسين في تحديدنا للحجم الحصصي التمثيلي لهذه الفئة.

2- السياق المكاني للدراسة: يتحدد حقل البحث التجريبي لهذه المقاربة السوسيولوجية في المؤسسة الجامعية، وتمثل جامعة محمد الصديق بن يحيى بولاية جيجل بكلياتها المتعددة وبهيئتها الأستاذية وتشكيلاتها الطلابية الإطار المجالي المرجعي، الذي تم في سياقه معاينة الوحدات التحليلية الخاصة بالدراسة. يرجع تاريخ نشأة هذه الجامعة إلى سنة 2003 بعد سلسلة مراحل، تمتد من حيث بدايتها إلى عام 1986، حيث كانت في هذه المرحلة الأولى مجرد ملحقة لجامعة قسنطينة، ثم تحولت في المرحلة الثانية عام 88-89 إلى مدرسة عليا للأساتذة، قبل أن يتم ترقيتها في مرحلة ثالثة إلى مركز جامعي عام 1998. وبالنظر لما عرفه المركز من تطورات على عدة مستويات، شهد عملية إعادة هيكلة تم بموجبها إحداث نظام جامعي جديد قادر على استيعاب التطورات النوعية (هياكل بيداغوجية) والكمية (عدد الطلبة

1)- أنظر توزيع وحدات العينة إحصائيا حسب الجنس والتخصص في الجدول الخاص بعينة البحث، ملحق رقم (02).

والأساتذة)، وهكذا تم انضمام المركز إلى مصاف الجامعات الوطنية في عام 2003. تتربع جامعة محمد الصديق بن يحيى على مساحة إجمالية تقدر بـ 312766 م^2. تتوزع هذه المساحة على قطبين جامعين، يستقطبان تبعا لإحصائيات أخر سنة جامعية (2014-2015) 21091 طالبا. منهم 93 طالبا أجنبيا من أصل 07 جنسيات.

1- قطب تاسوست: بمساحة قدرها 000 180م^2، يضم أربع كليات، (كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات) بلغت نسبة التسجيلات الطلابية بهذه الكليات 12269 طالبا وطالبة موزعين على 19 تخصص/قسم.

2- قطب جيجل: بمساحة تقدر بـ 132766م^2، يضم ثلاث كليات (كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي، كلية علوم الطبيعة والحياة) وبلغت فيها التسجيلات 8822 طالب موزعين بدورهم على 19 تخصص/قسم.

إلى جانب التشكيلة الطلابية، بلغ إجمالي عدد الأساتذة 958 أستاذا، و423 باحثا و72 مشروع بحث، و 24 مخبر بحث، إضافة إلى اتفاقيات تعاون مع 12 جامعة أجنبية و06 اتفاقيات مع شركاء القطاع الاقتصادي.[1]

3- السياق الزمني للدراسة: تمتد المدة الزمنية لهذه الدراسة من بدايتها إلى غاية اكتمالها وصياغتها في شكلها الحالي على عدة مراحل، تتميز كل منها بخصوصياتها ومشكلاتها وصعوباتها وعوائقها، التي ساهمت أحيانا بشكل فعلي في تجميد وتيرة سير البحث وبالتالي في تمديد مدته الزمنية، هذه المراحل تستعرضها فيما يلي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة جمع المعطيات الإحصائية الخاصة بالتسجيلات الطلابية وبأعضاء الهيئة الأستاذية، هذه المرحلة تعتبر أساسية بالنظر لأهميتها القصوى في عملية التعيين، انطلقت هذه المرحلة مباشرة بعد تحديد الحقل التجريبي للدراسة الذي تم ضبطه نهائيا بناءا على محتوى نتائج الدراسة الاستكشافية، التي تم إجرائها في عدة جامعات وطنية، علما أن هذه العملية كانت مسبوقة بفتح العديد من

1)- أنظر فيما يتعلق بالمعطيات الإحصائية الواردة ومعطيات تفصيلية أخرى، دليل الطالب، جامعة جيجل، 2014-2015.

النقاشات بخصوص فكرة البحث مع الأستاذ المشرف ومع عديد الأساتذة والباحثين، لاسيما المشتغلين منهم في نفس الحقل النظري، ما ساعد على تنقية فكرة البحث وتبلورها في شكل أكثر وضوحا وتمكيننا بالتالي من حصر الانشغالات والمساءلات المحورية للدراسة. ومع أن هذه المرحلة لم تواجه مشكلات من النوع الذي بإمكانه تعطيل وتيرة سير البحث، إلا أن ذلك لم يمنع من تسجيل بعض الملاحظات الشكلية، تكشف بشكل ما طبيعة الظروف التي تحيط بالمشتغلين في حقل البحث العلمي، تحيل أهم هذه الملاحظات إلى حالة التردد التي لاحظناها على مسؤولي الجامعة في أعلى المستويات وتحفظهم الضمني حيال فكرة إجراء البحث في جامعة جيجل تحديدا، ومن أمثلة ذلك رخصة البحث وطلب استغلال المعطيات الإحصائية، التي مع كوننا لم نسجل إي مؤشر للاعتراض حيالهما لدى الجهة المسؤولة، غير أن عملية التأشير على الرخصة وإمضاءها، لم تتم إلا بعد الاستعلام عبر عدة أسئلة، كانت تتطلب منا تقديم توضيحات حول أهداف مشروعنا البحثي ومقاصده وأبعاده، هذا النمط من المساءلات وإن كان يعتبر لدى أصحابه إجراءا عاديا وروتينيا، إلا أنه يعكس مستويات معينة من التحفظ حيال البحث العلمي في كثير من مؤسساتنا، التي لم تتحول بعد برغم مشكلاتها وأزماتها إلى موضوع للممارسة السوسيولوجية، وهو تحفظ لم نكن نتوقعه في حالة الجامعة باعتبارها مؤسسة علمية ومنتجة للبحث في الوقت ذاته. من أبرز الملاحظات المسجلة أيضا عدم توفر مؤسسة بحجم الجامعة على دليل إحصائي تحت التصرف، لتسهيل المهام البحثية. هذه الحالة اضطرتنا إلى طلب هذه الإحصائيات من الكليات وإدارات الأقسام التي كانت تتدرج في إطار مقاربتنا الميدانية.

▪ **المرحلة الثانية:** مرحلة جمع المعطيات التحليلية الخاصة بموضوع البحث، تتميز هذه المرحلة في كونها مرحلة تجريبية خالصة وتتحدد زمنيا في دراستنا بالمدة المستغرقة في عملية توزيع استمارات البحث واسترجاعها، امتدت هذه المرحلة من بداية شهر نوفمبر 2009 إلى غاية جويلية 2010. وتعتبر من أكثر المراحل تعقيدا في مسار البحث كله، بالنظر لمشكلاتها المثيرة للقلق، الناجمة عن الحساسية المفرطة تجاه الأبحاث التجريبية والتعاطي معها أحيانا من طرف البعض بسلبية غير قابلة للتبرير، لاسيما حينما يتعلق الأمر بفئة جامعية، يفترض امتلاكها لحد أدنى من الوعي بمتاعب البحث وبقيمته وأهميته العلمية في الوقت ذاته. من أبرز الصعوبات والمشكلات التي ساهمت بشكل فعلي في تمديد هذه المرحلة، نذكر ما يلي:

– ردود الفعل السلبية المسجلة لدى بعض الزملاء من أعضاء الهيئة الأستاذية ورفضهم المطلق لأسباب

واهية إبداء تعاونهم بملأ الاستبيان من دون سابق معرفة لديهم بموضوع البحث، متذرعين بالانشغالات المهنية وضيق الوقت وعدم التفرغ، في حين أن هذا الرفض في شعورنا الخاص، ناجم لدى ثلة منهم عن نية مبيتة في العرقلة وتعطيل مسار البحث، نتيجة لظاهرة الحسد المستشرية لدى بعض أشباه الأساتذة، من الذين يتمثلون الشهادة العلمية بمثابة مورد مالي ووسيلة للترقية المهنية والانتفاع الشخصي فحسب، ومن المشكلات التي استوقفتنا أيضا في هذه المرحلة تعدد حالات ضياع نسخة الاستمارة لدى فئة الأساتذة الذين أبدوا استعدادا للتعاون وذلك نتيجة للتراخي في ملأها بدعوى النسيان، هذه الحالات ألزمتنا بإعادة توزيعها لمرات متعددة، بلغت أحيانا ثلاث مرات/استمارات للشخص الواحد. كذلك هي الحال بالنسبة للفئة الطلابية، حيث بلغ عدد الاستمارات الموزعة والمعاد توزيعها حوالي 650 استمارة بحث، أعيد نسخها مرتين متتاليتين، نتيجة لثقافة اللامبالاة والعبثية السائدة ونتيجة كذلك لحالات عدم التجاوب المسجلة لدى كثير من الطلبة مع محاور الأسئلة، حيث بعض الاستمارات تم استرجاعها شبه فارغة وغير قابلة للاستغلال في العملية التحليلية، ما دفعنا إلى تكرار عملية التوزيع إصرارا منا على استرجاع الاستمارات الأكثر مردودية والأكثر ملاءمة وخدمة لمصلحة البحث.

▪ **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة المعالجة السوسيولوجية للمعطيات التجريبية، التي أعقبت عملية التجميع. هذه المرحلة تتأسس منهجيا على عدة خطوات وعمليات إجرائية بدءا من عملية الترميز والتفريغ والتحليل والتفسير وانتهاء بصياغة النتائج النهائية للبحث بما تشمله كل عملية من صعوبات. أهم ما ميز هذه المرحلة أنها أنجزت على فترات متقطعة لأسباب موضوعية مرتبطة في الغالب بانشغالاتنا المهنية، التي لم تسمح لنا بالتفرغ الكامل للبحث نتيجة عدم الاستقرار الجغرافي، ولأسباب ذاتية من جهة أخرى مرتبطة بحالات مزاجية ونفسية وبموانع صحية ساهمت من جهتها في تعقيد هذه المرحلة وفي عدم استكمالها في المدة الزمنية المأمولة. ينضاف إلى ذلك المشكلات التقنية المرتبطة على وجه التحديد بعملية التفريغ وبشكل أدق بتفريغ الأسئلة المفتوحة، حيث كان من الصعب التعامل بسهولة مع المعطيات الكيفية بالنظر إلى حجم العينة وبالأحرى إلى التنوع الكبير في محتوى الإجابات وكثرتها، ما جعل عملية التنميط غاية في الصعوبة وبحاجة إلى وقت وجهد مضاعف.

4- خصائص العينة: نستكمل في هذا المحور تعريفنا لعينة البحث من خلال استعراضنا للخصائص المميزة لوحداتها التجريبية، علما أن بعض هذه الخصائص تم حصرها في الأساس بالاعتماد الكامل على

المعطيات الإحصائية التي تم تزويدنا بها في مرحلة التحضير للدراسة التجريبية، هذه الخصائص تستعرضها مدعومة بالأرقام في نوعين أثنين:

* **أولا- الخصائص العامة:** تشمل مجموع المواصفات التي تستمد دلالاتها من الإطار الاجتماعي الواسع، بصرف النظر عما إذا كانت هذه الخصائص متجانسة كليا أو نسبيا بين وحدات العينة، بما معناه أن المواصفات قيد الاعتبار لا تتحدد من خلال الانتماء المشترك للمجال الخاص بالمؤسسة الجامعية، إنما من المحيط الاجتماعي العام الذي تنحدر منه مفردات العينة، من جملة الخصائص العامة التي تم رصدها نستعرض ما يلي:

I- فئة الأساتذة:

1- الجنس: من مجموع وحدات العينة التحليلية المقدرة كميا بـ 83 فردا، بلغت نسبة تمثيل جنس الذكور (59٪-49 أستاذا) أي بفارق في النسبة يقدر كميا بـ 18٪ بالمقارنة مع جنس الإناث، الذي لم تتجاوز نسبة تمثيله في العينة (41٪-34 أستاذة). هذا الفارق المحدود نسبيا يؤكد تزايد نسب الاندماج في عالم النخب في الوسط النسوي، ويلاحظ ذلك إحصائيا من خلال اكتساح جنس الإناث للتعليم العالي وبروزهن كشريك أساسي، بل كعنصر منافس للرجال على المناصب المعروضة في سلك التعليم الجامعي، هذا المعطى يستمد مبرراته التفسيرية من عوامل ديموغرافية موضوعية، تعكس ارتفاع نسب التسجيل الخاصة بالطالبات في مختلف التخصصات والفروع الجامعية مقارنة بالطلبة الذكور، كما يوحي من وجهة تفسيرية أخرى بأن المكانة العلمية والمهنية، يتم تمثلها لدى هذا الجنس كمرادف للأمان الاجتماعي، وعليه فإن تأمين المستقبل الشخصي في ضل تعقيدات الحياة الاجتماعية في مختلف مستوياتها أصبح مشروطا لدى غالبيتهن بمواصلة المسار الدراسي لمرحلة ما بعد التدرج وبضرورة تعميق المستوى العلمي باعتباره السبيل الوحيد لتجسيد الطموح المشروع في الاستقلالية والارتقاء ولتأكيد الوجود ولإثبات الذات في مجتمع، لزال يخضع في بعض ذهنياته إلى ثقافة أبوية، قائمة على التسلط وعلى احتقار المرأة والنظر إليها ككائن ناقص، لا كفاعل اجتماعي وتاريخي.

2- السن: يتوزع أفراد العينة التحليلية على خمسة فئات عمرية وبفارق إحصائي متفاوت نسبيا من فئة لأخرى، حيث تستقطب الفئة التي يتراوح عمرها ما بين31 إلى35 سنة غالبية الوحدات، وبنسبة تكرار تقدر بـ (29٪-24 فردا)، تليها في المرتبة الثانية فئة الأساتذة الذين تقل أعمارهم أو تساوي 30 سنة،

بنسبة تمثيل تقدر بـ (25,3٪-21 فردا) وتوحي هذه الأرقام بهيمنة فئة متجانسة عمريا تنتمي عموما لعنصر الشباب ويعني ذلك من الوجهة السوسيولوجية نظريا على الأقل سهولة عملية التواصل مع التشكيلة الطلابية بحكم انحسار الفوارق العمرية، ما يساعد على فهم انشغالات الطالب ومشكلاته بشكل أكبر، يسهم في تسهيل المهام البيداغوجية للأستاذ، وهي عملية لا تبدو سهلة بالنسبة لفئة أستاذية تتقاطع غالبيتها في نقص الخبرة والتجربة الكافية، التي تعتبر شرطا ومحددا أساسيا لعلاقات الأستاذ المتعددة بالطالب. بالمقابل تنخفض نسبة تمثيل الفئة العمرية 36-40 سنة و41-45 سنة إلى(20,5٪-17 فردا) ثم إلى (14,5٪-12 فردا) على التوالي، في حين تعدّ الفئة العمرية أكثر من 45 سنة الأقل تمثيلا على الإطلاق، حيث لم تتجاوز نسبتها في المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس حدود (10,8٪-09 أفراد). هذا التراجع الكمي لاسيما بالنسبة للفئة الأخيرة، يعني افتقار الجامعة لقوة اقتراح أساسية ولفاعلين فكريين محوريين، يعتبر بعضهم بمثابة دعامة أساسية للمؤسسة الجامعة، بفعل معرفتهم الحقيقية بمشكلاتها ووعيهم الخبير بقضاياها المصيرية، المتولد عن مسار مهني ممتد زمنيا، يجعل منهم بفضل خبراتهم المتراكمة مصدرا مرجعيا، ليس في إثراء التجربة الطلابية فحسب، إنما أيضا في توجيه الأساتذة الزملاء من ذوي التجربة المحدودة وتحفيزهم نفسيا ومعنويا.

3- الحالة العائلية: بلغت نسبة الزواج في وسط الأساتذة الممثلين للعينة (59٪-49 فردا)، هذه النسبة الإحصائية توحي سوسيولوجيا بحالة الاستقرار الاجتماعي، لكن أيضا بضغوطات الحياة اليومية المحتملة التي يواجهها عناصر هذه الفئة كغيرهم من الأشخاص الطبيعيين، بسبب التزاماتها العائلية التي تنضاف إلى واجب الالتزام بمسؤولياتها المهنية والعلمية والبيداغوجية تجاه الطلبة. وما يمكن أن يترتب عن هذه الوضعية من حالات ذهنية ونفسية ومزاجية، تؤثر بشكل وبآخر في نوعية العرض المعرفي للأستاذ وفي علاقاته البيداغوجية بالتشكيلة الطلابية. بالمقابل بلغت نسبة العزوبية (39,8٪-33 فردا)، ما يعني أن نسبة معتبرة من الأساتذة الجامعيين يواجهون مشكلات فعلية في تسوية وضعياتهم العائلية، وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن الأغلبية منهم ينتمون للفئة العمرية (31-35 سنة) فإن هذه النسبة تصبح مؤشرا حقيقيا لامتداد ظاهرة تأخر سن الزواج إلى أساتذة الجامعة من كلا الجنسين، وقد يرجع ذلك للتعقيدات المحيطة بعملية البحث عن الشريك إما بحثا عن الانسجام أو خوفا من الفشل، كما قد يرجع إلى معطيات سوسيواقتصادية ومادية، ناتجة عن مشكلة الاندماج السوسيومهني المتأخر نسبيا، بسبب طبيعة المسار الدراسي لذوي الشهادات العليا الطويل المدى نسبيا، إضافة إلى مشكلات أخرى مرتبطة غالبا بالسكن،

الذي برغم المشروعات المنجزة في الفترة الأخيرة لصالح الجامعة يبقى غير كاف لاحتواء أزمة الاستقرار في وسط الأساتذة الجامعيين لاسيما غير المتزوجين منهم. في حين لم نسجل إلا حالة طلاق واحدة فقط وبنسبة 1,2٪، فظاهرة الطلاق برغم انخفاض معدلاتها في وسط النخبة الجامعية تبقى تمثل حقيقة واقعية، مع ذلك وبغض النظر عن الأسباب والعوامل المفسرة لهذه الحالة الاستثنائية فيما إذا كانت ناتجة عن ظروف قاهرة ومبررة، فإن تراجع هذه النسبة إلى حدودها الدنيا يفيد بأن متغير المستوى الثقافي يرتبط عضويا بمعدلات الطلاق. وقد يشكل ذلك تفسيرا آخرا لتأخر مشاريع الزواج في وسط الأساتذة الجامعيين لأنها مبنية محوريا على مفهوم الاستقرار وربما بشكل مفرط.

4- الانتماء الجغرافي (الولاية الأصلية) ومكان الإقامة حاليا: ينحدر أساتذة جامعة جيجل في غالبيتهم من المناطق الشرقية للوطن ويتوزعون من حيث انتماءاتهم الجغرافية على 13 ولاية. تبرز هذه الانتماءات من جهة بطابعها المحلي، حيث بلغت نسبة الانتماء لولاية جيجل (53٪-44 فردا)، متبوعة بولايات الشرق الجزائري المجاورة الأكثر قربا، في مقدمتها ولاية قسنطينة بنسبة انتماء تقدر بـ(08,4٪-07 أفراد)، تليها ولايتي ميلة وبجاية بنسبة (06٪-05 أفراد) لكليهما ثم ولايتي سكيكدة وسطيف بنسبة انتماء أقل نسبيا. بالمقابل تنخفض هذه الانتماءات تدريجيا بالنسبة للولايات الأبعد مسافة (عنابة، قالمة، باتنة) وكذلك بالنسبة لولايات الوسط والجنوب (بومرداس، تيزي وزو، الأغواط)، حيث لا تفوق نسبة الأساتذة المنتمين لهذه الولايات (02,4٪-02 فردين) في أقصى الحالات، في حين نسجل غياب كلي للأساتذة المنحدرين من ولايات الغرب الجزائري، ما يؤكد الطابع الجهوي لهذه الانتماءات من جهة ثانية. بروز هذه الانتماءات بطابعها المزدوج المحلي والجهوي، يمثل إحدى النتائج المباشرة لاستثمارات الدولة في الهياكل والمنشآت القاعدية (أقطاب ومراكز جامعية)، التي عرفت في المرحلة الأخيرة توسعا، شمل مختلف جهات الوطن. حيث إمكانية الاندماج السوسيومهني أضحت متوفرة نسبيا لحاملي الشهادات العليا في مناطق إقامتهم الأصلية، وقد يشكل ذلك سببا في عدم التفكير أو المراهنة على بناء مستقبلهم المهني في ولايات خارجية، تبقى بالنسبة لكثير منهم مجهولة، بما يمكن أن تخفيه من أمور غير متوقعة (التهميش، الإقصاء...)، قد تؤثر سلبا في مسارهم العلمي والمهني، إضافة لما تتطلبه الإلزامات المهنية في مثل هذه الحالات من تنقلات منتظمة لمسافات بعيدة، وما يمكن أن يترتب عنها من تأثيرات سلبية على الأستاذ في مسؤولياته وعلاقاته العائلية والاجتماعية. أما فيما يتعلق بمكان الإقامة الحالية، فقد بلغت نسبة المقيمين بولاية جيجل حدود (69,9٪-58 فردا)، تشمل هذه النسبة الشريحة التي لا تنتمي لهذه الولاية،

وتكون إقامتها غالبا إما في الأحياء الجامعية أو في شقق يتم كرائها جماعيا لغاية نهاية السنة الجامعية، ويشكل ذلك جانبا لظروف العمل الموضوعية التي تحيط بأساتذة التعليم العالي، التي إضافة لانعكاساتها المادية تلزمهم أحيانا بالاختلاط القسري بالتشكيلة الطلابية. وهي الصورة الأكثر تعبيرا عن المكانة الحقيقية والفعلية التي يحتلها الأستاذ الجامعي في مجتمعات اللامعرفة!!!. بالمقابل تقيم الفئة المتبقية (30,1٪-25 فرد) في ولايات أخرى. هذه الفئة المعتبرة نسبيا معرضة في الغالب نظرا لالتزاماتها المهنية لمواجهة مخاطر التنقل الروتيني ذهابا وإيابا من وإلى ولاياتها الأصلية. بسبب عجز الجامعة في توفير عوامل الاستقرار وفي تغطية الطلبات المتزايدة على السكن "كوسيلة عمل". هذا العجز ينتهي بها سنويا إلى فقدان كفاءاتها ذات الأقدمية والخبرة والتجربة، بسبب طلبات تحويل المنصب المتكررة، التي تنعكس حتما ليس فقط على المستوى المعرفي للطالب، إنما أيضا على مكانة الجامعة في حد ذاتها.

* **ثانيا- الخصائص الخاصة:** تشمل مجموع المواصفات ذات الطبيعة الخاصة والمؤسسية، تتميز هذه المواصفات بدرجة كبيرة من التجانس والانسجام بين أفراد العينة، لكونها مستمدة من انتماءهم المشترك للعالم الجامعي، باعتباره الإطار الخاص الذي يضفي على عناصره خصائص تميّزهم الاجتماعي. من جملة هذه الخصائص، نذكر ما يلي:

1- **نوعية الشهادة، سنة تحصيلها، الجامعة والبلد:** يتوزع أفراد عينة البحث من حيث نوعية الشهادة المحصل عليها على ثلاث فئات، الفئة الأولى تشمل الحائزين على شهادة الماجستير، بلغت نسبة تمثيل هذه الشريحة في العينة التحليلية (84,33٪-70 فردا). ما يعني بأنها تشكل المرتكز الأساسي في اشتغال المؤسسة الجامعية برغم عدم الاعتبار المادي والمعنوي، كما تكشف هذه النسبة ضمنيا المشكلات التي تحيط بالممارسة البحثية، ومن مؤشراتها عدم التفرغ والتأخر في إنجاز الأبحاث الأكاديمية ومناقشتها لأسباب نفسية في الغالب، مرتبطة بمسؤولية الباحث الشخصية ولو جزئيا، كما قد ترتبط بعوامل موضوعية متعلقة إما بإلزامات مهنية أو بمشكلات ذات محتوى منهجي وبيداغوجي، التأطير والإشراف، طبيعة الموضوع، مصادر البحث...، بالمقابل تنخفض هذه الأرقام تدريجيا بشكل محسوس بالنسبة لفئة الأساتذة الحائزين على شهادة دكتوراه دولة وكذا الفئة الحائزة على شهادة دكتوراه علوم، حيث لم تتجاوز نسبة حيازة هذه الشهادات (08,43٪-07) بالنسبة للشهادة الأولى و(02,41٪-02) بالنسبة للثانية، ويعتبر ذلك مؤشرا للفقر العلمي والخبراتي التي تعانيه الجامعة، الذي يرجع في جانب منه إلى تحويل الأساتذة لمناصبهم إلى جامعات أخرى بعد حيازتهم لشهادة الدكتوراه، إما لأسباب ذاتية خاصة أو لغياب

التحفيز وأحيانا أخرى لأسباب جهوية، عدم الاعتراف، التهميش، الإقصاء، تدفع بعضهم بطريقة غير مباشرة إلى المغادرة.

الشهادات المشار إليها سالفا، تم حيازتها في الفترة الممتدة ما بين 1989 إلى 2009 وتشكل السنوات، الجامعية 2004 و2006 و2007 استثناءا في نسبة منح هذه الشهادات، حيث عرفت أعلى مستوياتها، حيث انتقلت نسبة تحصيل هذه الشهادات بشكل متتالي ومتصاعد من 10 شهادات (12٪) سنة 2004 إلى 12 شهادة (14,5٪) سنة 2006 ثم إلى 16 شهادة (19,3٪) سنة 2007، بالمقابل لم تتجاوز هذه النسبة في العشرية الممتدة من 1989 إلى 1999، معدل شهادة واحدة (01,2٪) في كل سنة باستثناء سنة 1998 التي تم فيها تحصيل شهادتين اثنتين(02,4٪). هذه المعطيات الإحصائية توحي في دلالتها السوسيولوجية بتغيرات جوهرية في مسار البحث الأكاديمي في الجزائر، حيث مقارنة بعشرية التسعينيات تواجه عديد المؤسسات الجامعية ضغطا رهيبا في إجراءات المناقشة، بسبب الكثافة الكمية للرسائل والأطروحات المنجزة في الفترة الأخيرة، الناتجة موضوعيا في جانب منها عن عملية الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د، لكن أيضا عن تسهيل إجراءات وشروط المناقشة وقد يندرج ذلك في إطار بحث الوصاية عن حلول فورية لمشكلة العجز الذي تواجهه المؤسسة الجامعية في مجال التكوين والتأطير، وما ترتب عنها أحيانا من تنامي صنف محدد من الباحثين الطفيليين، همهم حيازة الشهادة لأجل الارتقاء المهني والانتفاع من الريع فحسب، على حساب جودة البحث الأكاديمي وعلى حساب المسؤوليات العلمية والأخلاقية والتاريخية التي تفرضها هذه الشهادات على حامليها في علاقتهم بالمجتمع وبالوطن.

فيما يتعلق بالمؤسسات الجامعية المانحة، احتلت جامعة منتوري- قسنطينة الصدارة بمنحها لنسبة (36,1٪-30 شهادة) من مجموع الشهادات المحصل عليها، وشكلت بذلك المصدر الأساسي في تزويد جامعة جيجل بالكفاءات التدريسية، تليها جامعة جيجل في المرتبة الثانية بمجموع 19 شهادة (22,9٪) وتوحي هذه الأرقام بأن غالبية أفراد عينة البحث تلقوا تكوينهم خارج جامعة جيجل وأن مساهمة هذه الأخيرة في إنتاج كفاءاتها التدريسية ذاتيا يعتبر محدودا للغاية وقد يرجع ذلك لحداثة هذه الجامعة من جهة أو لعوامل بيداغوجية مرتبطة بالتخصصات، في حين تحتل جامعة الجزائر المرتبة الثالثة بمنحها لمجموع 12 شهادة (14,5٪)، فيما تتدنى هذه النسبة إلى أدنى مستوياتها فيما يتعلق بالجامعات الأخرى، حيث تتراوح نسبة إسهامها ما بين 03 شهادات إلى شهادة واحدة فقط، تشمل هذه النسبة جامعات الشرق

الوطني بوجه الخصوص، منها جامعة باتنة، عنابة، سطيف، قالمة، بجاية والمدرسة العليا للأساتذة (جيجل). بالمقابل يلاحظ أن إسهام الجامعات الدولية يكاد يكون منعدما وبالأحرى ضعيفا للغاية، لم يتجاوز في أحسن الحالات شهادة واحدة فقط في كل منها (01,2٪) وشملت جامعات عربية، منها جامعتي الإسكندرية وعين شمس وجامعات أوربية، منها جامعتي Louis pasteur و Morne la vallée. هذه الأرقام الأخيرة تكشف ضمنيا جانبا للعوامل والأسباب التي ساهمت في ضعف منظومة التعليم والتعليم العالي بشكل خاص، بسبب حجم الميزانية المخصصة للتكوين الإقامي في الخارج، التي لتزال تشكل عائقا حيال مسائل التنوع والانفتاح العلمي والفكري على جامعات العالم المتطور وبالتالي أمام عملية النقل المعرفي والتكنولوجي، في بلد يطمح إلى التأسيس الاجتماعي والاقتصادي؟!!!.

▪ تتوزع الشهادات المحصل عليها من حيث مصدرها على أربعة بلدان أساسية، تحتل الجزائر المرتبة الأولى، حيث شكلت مصدرا لـ (91,6٪-76 شهادة) من مجموع الشهادات المحصل عليها ويوحي ذلك بشبه اكتفاء ذاتي كميا من جهة ومن جهة أخرى بالدور الذي تلعبه المؤسسة الجامعية في تكوين الكفاءات العلمية وبالتحديد في عملية إعادة إنتاج هيئتها الأستاذية بفعل سياسة الدمقرطة ومرونة إجراءات المناقشة وتحفيز الباحثين من خلال التربصات العلمية...، بالمقابل تأتي جمهورية مصر العربية في المرتبة الثانية بمجموع 03 شهادات (03,6٪)، متبوعة بفرنسا في المرتبة الثالثة بمجموع شهادتين اثنتين (02,4٪)، بينما احتلت روسيا المرتبة الأخيرة بمجموع شهادة واحدة فقط وبنسبة (01,2٪) وتوحي هذه الأرقام بحجم الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية وبمستوى الانغلاق على الذات والعزلة التي تعيشها الجامعة الجزائرية في مرحلة يعتبر فيها الانفتاح شرطا للتغيير والتحديث الفكري، الاجتماعي...

2- الدرجة العلمية (الرتبة الأكاديمية): يتفاوت أفراد عينة البحث من حيث رتبهم الأكاديمية ويتوزعون تراتبيا على ثلاثة فئات، تتقدمهم فئة الأساتذة المساعدين ("أ" و "**ب**")، الذين بلغ عددهم الإجمالي على التوالي (49,40٪-41 فردا) بالنسبة للفئة الأولى و (32,53٪-27 فردا) بالنسبة لفئة الثانية. بالمقابل تنخفض نسبة الأساتذة المحاضرين إلى (09,64٪-08 أفراد)، وبغض النظر عما إذا كان معيار الرتبة والدرجة يتطابق فعليا أم لا مع مؤهلات صاحبها ومع كفاءاته العلمية، المعرفية والبيداغوجية، فإن هذه الأرقام تفيد إحصائيا بأن جامعة جيجل تعاني نقصا فادحا في الخبرة العلمية وفي التأطير النوعي للطلبة، ما يفرض على إدارتها إعادة النظر في ميكانيزمات تسييرها لمواردها البشرية من خلال توفيرها للشروط الموضوعية المحفزة للأساتذة الباحثين على إتمام أبحاثهم الأكاديمية ومناقشتها وبمحاولة وضع الأستاذ في

ظروف بيداغوجية تساعده على استثمار وقته بشكل فاعل، بدلا عن تحولّها إلى سبب مباشر في ضياع هذا الوقت عبر استدعاءاتها المتكررة للهيئة الأستاذية إلى اجتماعات شكلية ومفرغة لا يعتد بنتائجها ومقترحاتها أو عبر التوزيع العشوائي لساعات العمل، ومثال ذلك إلزام الأستاذ بالمداومة اليومية في فترة الامتحانات وإجباره أحيانا على التنقل من مسافات بعيدة لتغطية حراسة واحدة في اليوم، في حين بإمكانه أن يستوفي حجمه الساعي في مدة أقل بكثير، المسالة تتعلق إذن بأمور تنظيمية وبتوفر الإرادة الفعلية في مساعدة الأستاذ، التي يبدو بأنها لتزال غائبة لدى ثلة من المسؤولين الإداريين، كما لو كانت لديهم نية مبيتة لعرقلة الأستاذ والحيلولة دون ارتقاءه العلمي وتحوله بالأحرى إلى منافس أو إلى مصدر خطر مهدد لمناصبهم ومصالحهم الضيقة.

II – فئة الطلبة:

*** أولا– الخصائص العامة:**

1– الجنس: من مجموع أفراد العينة بلغت نسبة تمثيل جنس الإناث (77,2٪–213 مفردة). أي بفارق في النسبة يقدر بـ 54,4٪ مقارنة بجنس الذكور، الذي لم تتجاوز نسبة تمثيله في حجم العينة حدود (22,8٪–63 فردا). ومن وجهة سوسيولوجية فإن هذا الفارق ناتج من جهة عن معطى ديمغرافي مرتبط بطبيعة التركيبة السكانية للجزائر، كما أنه ناتج أيضا عن معطى سوسيوثقافي يوحي ضمنيا بتغيرات جوهرية في بنية القيم الاجتماعية، التي أصبحت تشكل مصدر محفزا على انتشار التعليم والتعليم العالي بشكل أخص في الوسط الأنثوي، ويبرز ذلك في انفتاح البنيات العائلية وتجاوزها لبعض تحفظاتها التقليدية المرتبطة بتعليم المرأة، وتشجيعها بدلا عن ذلك لجنس الإناث على الالتحاق بالجامعة، وقد يرجع ذلك لتطور المستوى الثقافي في العائلة كما قد يرجع لظروف سوسيواقتصادية قاهرة، جعلت الفتاة الجزائرية ملزمة بشكل غير مباشر في كثير من الحالات بتحمل جزءا من المسؤولية الخاصة بحياتها الشخصية ويكون ذلك بتحفيزها على تحصيل مستويات علمية معينة. تضمن لها منصب شغل يحررها من التبعية الاجتماعية ومن أشكال الدعم العائلي، الذي أصبح يشكل ثقلا حقيقيا على ميزانية كثير من العائلات، لاسيما ذات الدخل المحدود المرشحة لمزيد من التدهور في مستواها المعيشي بسبب الوضع الاقتصادي السائد، الذي قد يكون أيضا واحدا من الأسباب المباشرة في تراجع نسبة تواجد جنس الذكور في الجامعة وبالتالي في ترجمة الفارق الإحصائي المشار إليه سابقا، وذلك ربما بسبب الانشغال المبكر بالحياة المهنية والبحث عن موارد مالية قد تساعد العائلة على تجاوز صعوباتها المعيشية.

2- السن: يتوزع أفراد العينة البحثية على أربعة فئات عمرية، ينتمي غالبيتهم إلى الفئة العمرية 21-25 سنة، بنسبة تمثيل تقدر بـ (81,5٪-225 فردا)، وهي نسبة تتوافق كليا مع المسار الدراسي الجامعي في النظام الكلاسيكي، الذي يتطلب باكالوريا (+04) سنوات بالنسبة لشهادة الليسانس و (+05) سنوات بالنسبة لشهادة مهندس دولة، مع الأخذ في الاعتبار احتمال إعادة السنة الدراسية لمرة واحدة على الأقل. في المقابل تنحدر نسبة تمثيل الطلبة المنتمين للفئة العمرية 20 سنة فأقل بشكل بارز إلى (09,8٪-27 فردا)، هذه الشريحة المتميزة عمريا في الوسط الطلابي تمثل استثناءا بالنظر إلى فتوة سنها، الذي يمثل من الوجهة السوسيولوجية مؤشرا للنجاح يوحي بعدم التعثر في المسار الدراسي وربما أيضا بفرصة التمدرس المبكر، وهو امتياز متعامل به في المؤسسات التربوية، يستفاد منه أحيانا -في حالة توفر المقاعد البيداغوجية- من طرف المتمدرسين المنحدرين من أسر تشتغل في قطاع التربية والتعليم، هذا بالإضافة إلى التغييرات (تقليص السنوات الدراسية) التي عرفتها أطوار التعليم الأساسي والمتوسط والتي سمحت لفئة واسعة من الطلبة بالالتحاق بالجامعة في سن متقدم نسبيا. في حين تنخفض نسبة تمثيل الفئتين العمريتين (26-30 سنة) والأكثر من 30 سنة إلى حدودها الدنيا، حيث لم يتجاوز مجموع مفرداتهما حدود (19 فردا-06,9٪) ثم (05 أفراد-01,8٪) على التوالي. هذا التدني في نسب التمثيل يوحي لاسيما بالنسبة للفئة الأخيرة بفرضية التأثير السببي لمتغير السن في الالتحاق أو بمواصلة المسار الدراسي للمرحلة الجامعية، وهي فرضية تحتمل عدة تأويلات في ضل منظومة جامعية تشهد انهيارا رهيبا في قيمة شهاداتها العلمية وفي مجتمع قائم في مرة واحدة على عدم الاستثمار في موارده البشرية وعلى تجميد حقيقي للأدوار الاجتماعية لنخبه المثقفة ولفئاته الطلابية ولمؤسساته الجامعية على حد سواء، حيث الدراسة الجامعية تصبح بالنسبة للمتقدمين في السن أشبه بمغامرة وبالأحرى استثمارا مجهول النتائج.

3- موقع الإقامة الحالية: ينحدر أفراد العينة التحليلية في غالبيتهم المطلقة من مناطق حضرية وبنسبة تقدر بـ (54٪-149 فردا). ما يعني أن الجامعة مهيمن عليها من طرف شرائح اجتماعية تنتمي طبقيا إلى الفئات المتوسطة الدخل «عمال أجراء، أصحاب المهن الحرة...»، التي تتمركز في المدن الكبرى والصناعية ويكون ذلك غالبا لأسباب اجتماعية واقتصادية. بالمقابل تنخفض هذه النسبة بشكل بارز بالنسبة لذوي الانتماءات شبه الحضرية والريفية، الذين بلغت نسبة تمثيلهم في العينة (29,3٪-81 فردا) ثم (16,7٪-46 فردا) على التوالي. هذا التراجع في نسبة التمثيل يفيد في خلاصته العامة بأن انتشار التعليم ذي المستوى العالي لاسيما في الأوساط الريفية يعتبر محدودا نسبيا، وأن حظوظ أبناء

الفلاحين والمزارعين في الالتحاق بالجامعة ليست متاحة بشكل كاف، إذ تقدر إحصائيا بالتقريب بثلث (3/1) الفرص المتاحة للمنتمين إلى المناطق الحضرية وهو مؤشر يوحي بعدم المساواة في الحظوظ وبإسهام الجامعة بشكل مباشر في تكريس التمايز وفي إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية. ومن وجهة تفسيرية فإن هذه المعطيات تستمد مبرراتها موضوعيا من الخصوصيات السوسيوثقافية للمناطق الريفية في مضمونها التقليدي، الغير محفز لبعض أنماط التعليم (التعليم العالي تحديدا)، لاسيما حينما يتعلق الأمر بجنس الإناث، الذي يبدو أن مساراته الدراسية تتوقف غالبا في المستويات الدنيا. هذه المعطيات يمكن تبريرها أيضا في سياق الظروف السوسيواقتصادية التي تحيط بالطبقات المستضعفة، المنتمية لهذه المناطق ومن وضعياتها الاجتماعية المتدنية، التي لا تسمح غالبا بتحمل تكاليف الدراسة الجامعية.

4- المستوى التعليمي للأب والأم: تتفاوت المستويات التعليمية في الوسط العائلي لأفراد العينة حسب متغير الجنس، إذ تكشف المعطيات الإحصائية عن تفشي ظاهرة الأمية بشكل محسوس لدى أمهات المبحوثين، حيث شمل انتشار الظاهرة ما يقارب نصف عدد الأمهات، اللائي بلغت نسبة الأمية لديهن حدود (43,5٪-120 أم)، بمعنى أن الغالبية لم تطأ أرجلهن المدرسة على الإطلاق. على خلاف الجنس الآخر، حيث يلاحظ انحسار الظاهرة بشكل بارز، إذ تنخفض هذه النسبة من جهة الأب إلى مستويات متدنية نسبيا لم تتجاوز حدود (10,5٪-29 فردا).هذا الفارق الإحصائي يوحي في دلالته بالتمييز بين الجنسين وبأشكال الحرمان المجتمعية التي تعايشها المرأة، ومنها حرمانها من حقها المشروع في التمدرس، لأسباب سوسيوثقافية/اقتصادية أو لغيرها من الأسباب التفسيرية الأخرى. في جانب آخر تكشف المعطيات أن المستويات التعليمية لأمهات المبحوثين تعتبر عموما متدنية مقارنة بمستويات الآباء؛ حيث يلاحظ من وجهة نظر مقارنة أن أكبر نسبة من الأمهات تمتلك مستوى دراسي ابتدائي بمجموع (25 مفردة-09,6٪)، بينما أكبر نسبة من الآباء ذووا مستوى ثانوي بمجموع (61 فردا-22,1٪)، كذلك هي الحال بالنسبة للمستوى المتوسط، حيث تميل الكفة كميا لصالح الآباء على حساب الأمهات وذلك بمجموع (52 فردا-18,8٪) مقابل (38 مفردة-13,8٪) مع تسجيل ملاحظة استثنائية فيما يتعلق بالمستوى الجامعي، الذي تميل فيه الكفة إحصائيا لصالح الأمهات على حساب الآباء وذلك بمجموع (13 مفردة-04,7٪)، مقابل (10 أفراد-03,6٪). وبرؤية سوسيولوجية فإن هذه الأرقام توحي بأن جنس الذكور غالبا ما يحتفظ بكامل الحظوظ في متابعة مساره الدراسي، الذي لا يتوقف إلا بحالات الفشل الشخصي، هذا الامتياز غير معطى لجنس الإناث، اللائي توقفن بالنسبة للأغلبية في مرحلة التعليم الابتدائي. حيث

شرط حيازة شهادة الباكالوريا يمثل الحالة الاستثنائية الوحيدة التي يسمح فيها لبعضهن بمواصلة الدراسة إلى المرحلة الجامعية، ويوحي ذلك بثقافة الانفتاح الراسخة في بعض البنيات العائلية، التي لا تبدي اعتراضا حيال بعض الحقوق الخاصة بالمرأة (حق التعليم كمثال)، التي لتزال تثير حساسية مفرطة لدى عائلات أخرى لم تتحرر بعد، ثقافيا على الأقل. كما نسجل ملاحظة أساسية أخرى غير مرتبطة بالتعليم النظامي، تفيد بأن نوعية التكوين المحصل لدى غالبية الآباء هو تكوين ذا محتوى ديني، حيث تقدر نسبة الذين تلقوا تعليمهم بالمدارس القرآنية بـ (24,6٪-68 فردا)، ويوحي ذلك بأن أنماط التكوين التقليدي لتزال منتشرة على نطاق واسع بولاية جيجل، بالنظر ربما لخصوصياتها الجغرافية، الأنتروبولوجية والسوسيوثقافية، حيث تمثل هذه المدارس البديل الأمثل لتعويض فرص التمدرس الضائعة بالنسبة لكثير من الآباء.

*** ثانيا- الخصائص الخاصة:**

- **الفرع:** بلغت التسجيلات الطلابية أعلى نسبها بفرع العلوم القانونية والإدارية، يستقطب هذا التخصص (21,7٪-60 فردا) من مجموع أفراد العينة، متبوعا في المرتبة الثانية بطلبة العلوم الاجتماعية بنسبة تمثيل تقدر بـ (20٪-55 فردا). هذه الكثافة والتكديس اللامعقول للطلبة في هذين التخصصين وفي التخصصات الأخرى التي تعرف كثافة مماثلة، هي انعكاس طبيعي لتضاعف نسبة الحائزين (سياسيا) على شهادة الباكالوريا، بسبب إصلاحات يبدو أنها لم تعمق أزمة النظام التربوي فحسب، بل ساهمت أبعد من ذلك في نقل الأزمة إلى الجامعة والتعليم العالي برمته. هذه الكثافة المتولدة أيضا عن سياسة تعليمية هشة وعن نظام توجيه جامعي غير محدد بمشروع اجتماعي واقتصادي ومنفصل بالكامل عن متطلبات المجتمع واحتياجاته الأساسية، إضافة إلى مساهمتها في تراجع المستوى العلمي للطلبة بسبب مشكلات التأطير...، تمثل واحدا من الأسباب المباشرة للضياع الاجتماعي وللمعاناة التي يواجهها خريجي هذه التخصصات في مرحلة ما بعد الجامعة، التي لها انعكاساتها الاجتماعية. بالمقابل تنخفض هذه الأرقام نسبيا بالنسبة للطلبة المسجلين بتخصصات اللغة الفرنسية، البيولوجيا، علوم التسيير، التي بلغت نسبة تمثيلها في عينة البحث على التوالي (15.9٪-44 فردا) ثم (13,8٪-38 فردا) ثم (12,3٪-34 فردا)، في حين سُجلت أدنى مستويات الحضور في العينة لدى طلبة العلوم الدقيقة بنسبة تمثيل تقدر بـ(05,4٪-15 فردا)، وطلبة الإعلام الآلي بنسبة (04,3٪-12 فردا)، وطلبة فرعي الهندسة المعمارية والتكنولوجيا بنسبة تكرار متماثلة تقدر في كليهما بـ(03,3٪-09 أفراد). هذه الأرقام الأخيرة بمستواها المتدني تعمق

فكرة غياب المشروع الاقتصادي وتتناقض في الوقت ذاته مع أطروحة النظام التعليمي، المبنية تاريخيا على أولوية التقني على حساب الثقافي والاجتماعي، التي كان ينظر من خلالها سياسيا وإيديولوجيا إلى هذه التخصصات الأخيرة، التقنية والمفرنسة، باعتبارها خيارا استراتيجيا لتجسيد فكرة الانتقال بالمجتمع إلى مرجلة الحداثة؟!.

5- الدراسات والمناهج والتقنيات المستعملة في الدراسة: نتعرض في هذا المحور لأنواع الدراسات ولمختلف الآليات المنهجية والتقنية التي تم الارتكاز عليها في العملية البنائية لموضوع الدراسة في مستوييها النظري والتجريبي، هذه الآليات نستعرضها بشكلها المفصل في إطار المحاور التالية:

1/5- نوع الدراسات: تنقسم هذه الدراسات إلى نوعين:

أ- الدراسة النظرية: ارتكزت بوجه التحديد على الأطر الفكرية التي شكلت فيما بعد الخلفية التأسيسية لموضوع الدراسة، تمتد هذه الدراسة إلى المرحلة ما قبل البنائية وتنطلق من قراءاتنا الأولى للتراث النظري في حقل التمثلات الاجتماعية، بدءا من المساهمات الفكرية لعالم الاجتماع الفرنسي **إميل دوركايم- E.Durkheim**، ومن ثم توجيه مطالعاتنا بالتزامن نحو التراكم المعرفي الخاص بالحقل السيكوسوسيولوجي وبشكل خاص مساهمات **سيرج موسكوفيسي- S.Moscovici** و **دينيس جودلي- D.Jodelet** و **جون كلودأبريك- J.C.Abric**، كما تم الاطلاع بالموازاة على العديد من المساهمات النظرية والمقاربات الميدانية، المرتبطة في مرة واحدة بالعالم الجامعي وبالمسألة الديمقراطية. هذه الدراسات مجتمعة شكلت بالنسبة إلينا إطارا موجها وسمحت بتشكيل تصوراتنا للموضوع والانتقال به إلى مستويات أولية من التجريد والبناء الذهني، من خلال استلهامنا لبعض المفاهيم النظرية وتوظيفها في دراستنا الاستكشافية بهدف جمع المعطيات التي تتطلبها عملية القطع والعملية البنائية ككل، من خصائص هذه الدراسات أنها ساعدت في مرحلة موالية في تحريرنا لجزء أساسي من دراستنا النظرية، كما شكلت في الوقت ذاته داعما أساسيا في بناء قراءتنا السوسيوتحليلية والتفسيرية للمعطيات التجريبية.

ب- الدراسة الاستطلاعية: هي مرحلة مكملة ومرتبطة عضويا بالدراسة النظرية الأولية، انصب فيها انشغالنا الأساسي في البحث والتنقيب عن الدراسات السابقة المنجزة في حقلي علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، التي تنطلق في خلفيتها المعرفية والمنهجية من الأسس التي تقوم عليها نظرية التمثل الاجتماعي، وبالتحديد التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع التمثل الاجتماعي للمسألة الديمقراطية في النظم التعليمية وبشكل خاص في العوالم الجامعية. وبالنظر إلى النقص الفادح وبالأحرى

الانعدام الشبه تام لمثل هذا النمط من الدراسات لاسيما في حقل البحث السوسيولوجي، اتجه تركيزنا نحو المقاربات السيكوسوسيولوجية التجريبية والتحليلية، التي تتدرج عموما في الحقل النظري الخاص بالتمثلات الاجتماعية، بصرف النظر عن خصوصية وحدود موضوع التمثل الذي شكل محور اهتمامها، فيما إذا كان يتمحور حول المسألة الديمقراطية، التعليمية أو مسائل فكرية ذات محتوى آخر. بالموازاة مع المطالعات والقراءات السابقة المتنوعة، قمنا بمحاولة استكشاف أولية للحقل التجريبي وكان ذلك من خلال اختبار ميداني لاستمارة بحث استطلاعي تم توزيعها عن طريق وسطاء على مجموعة من الطلبة والأساتذة في تخصصات مختلفة بعدّة مؤسسات جامعية، شملت جامعات المنطقة الشرقية للوطن ومنها: جامعة محمد الصديق بن يحيى–جيجل، فرحات عباس–سطيف، منتوري– قسنطينة، سكيكدة. منطقة الوسط وتضم جامعة عبد الرحمن ميرة–بجاية، مولود معمري–تيزي وزو، محمد بوقرة– بومرداس، وجامعة وحيدة من منطقة الجنوب هي جامعة عمار ثليجي بولاية الأغواط. تجدر الإشارة إلى أنه برغم مراعاتنا لشرط التنوع والتكافؤ النسبي في عملية التوزيع التي كانت مرهونة بالكامل بحجم الوساطة التي كان بإمكاننا استغلالها في العملية، غير أن النتائج الاستطلاعية كانت تسير في الاتجاه المعاكس لتخميناتنا الأولية، التي كنا نتوقع من خلالها اختلافات جوهرية في محتوى التصورات المنتجة حيال موضوع الدراسة، على هذا الأساس وبالنظر لوحدة المعطيات الاستكشافية المحصّلة والانسجام الكبير الملاحظ على الآراء والمواقف والاعتقادات السائدة داخل كل فئة (أساتذة و طلبة)، قمنا بتحديد اختيارنا النهائي لجامعة جيجل كحقل تجريبي لدراستنا، التي نأمل أن تعكس في نتائجها النهائية بعضا من الحقائق الأمبريقية المشتركة، التي بالإمكان تعميمها على منظومتنا الجامعية ككل.

2/5– تقنيات جمع المعطيات الميدانية: مثلما تتحدد الحقول المعرفية في العلوم المستقلة بذاتها من خلال أطرها النظرية الخاصة بها، فكذلك أشكال الممارسة العلمية في حقل علم الاجتماع كما في غيره من العلوم الأخرى تتحدد من توظيفها للآليات التقنية التابعة والثابتة لهذه النظرية ومن خضوعها لشروطها المنهجية، التي هي من يجسد الاستقلالية الفعلية لهذه العلوم، فالموضوعات العلمية بارتكازها على آليات النظرية العلمية وعلى مناهجها التحليلية ونماذجها التفسيرية تساهم في معالجة العديد من الإشكالات التي تثيرها الأبحاث العلمية في مختلف الحقول المعرفية بلا استثناء. لهذه الاعتبارات تنطلق دراستنا في عملية التأسيس لمراحل البحث التجريبي من توظيف بعض التقنيات التقليدية في حقل الدراسات الخاصة بالتمثلات الاجتماعية، التي رأينا أنها تمكّن لعملية الاقتراب السوسيولوجي لموضوع

التمثل الاجتماعي في أبعاده ومضامينه قيد الدراسة والتحليل. وسنحاول فيما يلي استعراض أهم الأدوات والتقنيات المنهجية التي تم استغلالها في عملية جمع المعطيات التحليلية:

أ- **استمارة الاستبيان:** تشكل تقنية الاستمارة الآلية البنائية الأساسية لمقاربتنا التجريبية، تم استغلالها وتطبيقها عمليا على مفردات العينة بهدف الجمع الكمي للمعلومات والمعطيات الأمبريقية التي تتطلبها المعالجة الإحصائية، أي باعتبارها آلية تكميمية للمضامين البنائية للتمثلات المنتجة حيال موضوع الدراسة والتحليل، كما يندرج توظيفنا لهذه التقنية في إطار محاولة نسج علاقات ذات دلالة بين سلسلة متغيرات سببية، تم بناءها مسبقا لاختبار افتراضاتنا النظرية، وبالتالي تحويل المفاهيم النظرية المعتمدة إلى مفاهيم عملية قابلة للتحليل عن طريق التجريب، عملية تصميم الاستمارة في صياغتها النهائية تمت على ضوء المشكلات المحورية المدرجة في إشكالية البحث، وذلك بإعادة صياغة أو إلغاء تام لبعض الأسئلة التي ثبت في المرحلة الاستطلاعية عدم صلاحيتها ومردوديتها التجريبية. هذه العملية كانت تلزمنا منهجيا بمراجعة وبإعادة ضبط مؤشرات البحث التجريبي، بالتركيز على أهميتها من حيث كونها مصادرا أساسية في إنتاج معطيات التحليل، ومن ثم إدراج هذه المؤشرات في نموذج تساؤلي يستوفي الشروط المنهجية المتعارف عليها في بناء السؤال العلمي الذي يفترض أن يتميز بالبساطة والوضوح على المستويين التاليين:

أ- الشكل: بتركيزنا على الأسئلة البسيطة القابلة للاستيعاب والفهم الجماعي بطريقة منسجمة تستجيب لمتطلبات المقاربة التجريبية وتساهم من جهة ثانية في إثراء المعطيات وتنويعها وجعلها بالتالي قابلة للمعالجة والمقارنة الكمية.

ب- المحتوى: بطرحنا لمسالة التمثلات في ارتباطها العضوي بالجانب المعرفي، أي بتوظيفنا لأسئلة الاستمارة/"مؤشرات البحث" باعتبارها مقاييس منهجية تجريبية لاستقصاء واكتشاف أساليب التفكير السائدة لدى فاعلي المؤسسة الجامعية "أساتذة وطلبة"، وذلك بمطالبتهم ضمنيا ببناء صور ذهنية حيال موضوع التمثل، بالنظر إلى أن المحتوى البنائي للصور المستبطنة يمثل المادة التحليلية الأساسية التي يتمحور حولها انشغال الباحث.

بعد هذه العملية تم تبويب الأسئلة بنوعيها المغلق والمفتوح وترتيبها في محاور بحث أساسية، كل محور منها نهدف من خلاله إلى محاولة تشكيل رؤية شاملة ومكتملة حول جانب محدد في التمثلات المنتجة

حيال الموضوع، مع حرصنا التام على انسجام هذه المحاور مع المفاهيم والمتغيرات البنائية لافتراضاتنا النظرية، هذه المحاور يمكن استعراضها على النحو التالي:

أ – الاستمارة الخاصة بفئة الأساتذة: شملت 67 سؤالا بعضها مفتوح وأغلبها مغلق ومدعوم بكثير من الأسئلة الفرعية المكمّلة، التي تفيد القراءة التحليلية للمعطيات، تم تقسيم هذا الكم من الأسئلة على المحاور الخمسة التالية:

1- المحور الأول: يتضمن الأسئلة الخاصة بالمعلومات الشخصية وبالوضعية العائلية والاجتماعية للمبحوثين.

2- المحور الثاني: يرتبط في تساؤلاته بالمكانة العلمية وبالحياة المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية.

3- المحور الثالث: شمل الأسئلة الخاصة بالتمثل الوظيفي للجامعة ولمهام هيئة التدريس ووضعياتها ولمسؤولياتها حيال الفئة الطلابية.

4- المحور الرابع: كان يهدف في أسئلته إلى التعرف على الصورة الذهنية المستبطنة لدى الأساتذة عن الطالب الجامعي وفي الوقت ذاته على استراتيجيات التدريس وأساليب توصيل المعلومة –في علاقتها بالمحددات الديمقراطية– وردود الفعل تجاهها ومدى التفاعل معها ومدى إشراك الطلبة في بناءها.

5- المحور الخامس: تضمن الأسئلة الخاصة بتمثل موضوع الديمقراطية وشروط بناء المجتمع الديمقراطي وكيفية إسهام الجامعة في نشر الثقافة الديمقراطية.

ب– الاستمارة الخاصة بالتشكيلة الطلابية: شملت 46 سؤالا، 10 أسئلة منها مفتوحة أما البقية المتبقية فكانت في شكل مغلق، متبوعة في الغالب بأسئلة فرعية ذات طابع تفسيري. تم بناءها بشكل يسمح بفهم مكتمل للتصور السائد لدى الطلبة ولمواقفهم و أراءهم المشتركة بخصوص المسائل والقضايا المطروحة، ذات الصلة بالديمقراطية وبالعلاقة مع هيئة التدريس، تم توزيع هذه الأسئلة بعد صياغتها النهائية في أربعة محاور أساسية:

1- محور البيانات الأولية المحددة للهوية الشخصية لأفراد العينة التجريبية ولشروط وجودهم الثقافي والاجتماعي.

2- محور البيانات الخاصة بتمثل الطلبة للجامعة وبمضمون الصور الذهنية المستبطنة لدى هذه الفئة حيال نفسها وحيال أعضاء هيئة التدريس.

3- محور البيانات الخاصة بعلاقات التفاعل البينية أستاذ/ طالب وبتمثل سيرورة العملية التعليمية في محتواها العلمي، البيداغوجي والاجتماعي والإنساني.

4- محور البيانات الخاصة بالتمثل الاجتماعي لموضوع الديمقراطية وبالمواقف الجماعية المنتجة حيال الممارسات السائدة في الجامعة وخارجها، في علاقتها بمسألة الحقوق والحريات الفردية والجماعية.

ب- الملاحظة: بالنظر لكون موضوع دراستنا ينطلق في توجهاته وأهدافه العامة من تساؤلات علمية، تم طرحها بغرض الكشف عن السلوك الديمقراطي لدى الفاعلين في الحياة الأكاديمية الجامعية وعن علاقاتهم التفاعلية، فإن تحقيق هذه الغاية كان يُلزمنا منهجيا بتجميع حجم محدد من المعلومات "المكمِّلة"، التي تساعدنا أمبريقيا، أولا في رسم صورة شاملة -نسبيا على الأقل- عن هذه السلوكات وفي فهمها، وتساعدنا ثانيا في التحقق من النتائج الميدانية المتحصل عليها عن طريق الاستمارة. لهذه الاعتبارات المنهجية قمنا بتوظيف تقنية الملاحظة، بالنظر لكونها تقنية مباشرة في التقصي وفي مشاهدة المبحوثين ومعاينتهم بصفة مباشرة، ولقد ساعدت من جانبها هذا في تزويدنا بمعطيات نوعية هامة، مكنتنا من تشكيل فهم مكتمل نسبيا حول بعض المواقف السلوكية والتعرف عن قرب على أساليب التعامل/التفاعل السائدة بين الطلبة وهيئة التدريس، التي من دون شك تعكس إلى حد ما كيفية إدراكهما للحياة الأكاديمية الجامعية، وتعكس في الوقت ذاته المعاني والدلالات التي يضفيها كلا منهما للعلاقة البينية التي تجمعهما روتينيا بفعل الانتماء المشترك للجامعة.

يجدر التنبيه إلى أن المشاهدات قيد الاعتبار بلغ عددها 14 مشاهدة، تم إجراءها جميعا بقسم علم الاجتماع في فترات إمتحانية، شملت بوجه التحديد الامتحانات المبرمجة في السداسيين الأول والثاني من السنة الجامعية 2009-2010، اختيارنا للفترة الإمتحانية كان متعمدا لكونها فترة بيداغوجية استثنائية وحساسة، بالنظر لضغوطاتها النفسية على الطلبة الممتحنين كما على الأساتذة كما على الإدارة، وبالنظر كذلك لما يمكن أن تفرزه هذه الضغوطات من مظاهر التوتر والقلق ومن سلوكات وردود أفعال غير اعتيادية، وعليه فإن هذا الاختيار كان يستجيب لهدف أساسي، أردنا من خلاله الكشف عن الاتجاه الذي تأخذه التفاعلات بين الأساتذة والطلبة والتحقق أولا، فيما إذا كانت تمارس في إطار أدوار وقواعد محددة،

يتم احترامها، وثانيا فيما إذا كانت تتطابق ممارساتيا أو تتناقض مع أقوال المتفاعلين ومع تمثلاتهم لموضوع الديمقراطية. هذا يعني أن استخدامنا لهذه التقنية يندرج كما سلف في إطار تكميلي للإستمارة، لذلك فإن ملاحظاتنا كانت بسيطة ولم تخضع بشكل صارم لمعايير الضبط العلمي المتعارف عليها في التطبيقات الحقلية للتقنية، حيث يشترط فيها عادة استعمال شبكة الملاحظة، التي لم نعتمدها في دراستنا بالنظر لطبيعة ملاحظاتنا من جهة، ولعدم ارتباطها المباشر بفرضيات الدراسة من جهة أخرى. نلفت كذلك الانتباه إلى أن المدة الزمنية التي استغرقتها الملاحظات كانت تخضع بشكل كامل للحالة/للديناميكية التفاعلية، وفي الغالب كانت تستغرق مدة زمنية قصيرة ومحدودة نسبيا، حيث كان يتعين علينا الحضور شخصيا في قاعات الامتحان والمشاركة في الحراسة من دون أن نكون مبرمجين لذلك في أغلب الحالات. في أثناء هذه المدة كان اهتمامنا منصبا بكامله حول الجوانب المتعلقة بالتفاعل وبالمسارات التي تأخذها العلاقات والتصرفات وردود أفعال المبحوثين "أساتذة وطلبة" حيال بعضهم البعض في مواقف معينة: (حالة تأخر، حالة غش، شوشرة، طلب تغيير المكان...الخ)، من دون إثارة الانتباه لديهم بكونهم موضوع ملاحظة مع الحرص على تسجيل المعلومات بشكل فوري عقب كل ديناميكية تفاعلية، بشكل يسمح بالوصول إلى تحليل لغرض الفهم المعمق لهذه الوضعيات ولدلالاتها ويخدم في النهاية الأهداف المحددة للدراسة.

3/5- مناهج التحليل: وتتحدد في الآتي:

أ- **المنهج الكمي التحليلي:** ارتكاز هذه الدراسة على منهج التحليل الكمي ليس الهدف منه إثبات مشروعية النتائج التحليلية بقدر ما هو ناتج عن شروط موضوعية تفرضها حتمية التكامل والانسجام في الأساليب المنهجية التي تتحدد تبعا لمسار المقاربة الميدانية، وفي حالة هذه الدراسة فإن نموذج جمع المعطيات إضافة إلى نوعية هذه المعطيات والأهداف المحددة منها، (التي تندرج في سياق المقارنة الكمية لمحتوى التمثلات الاجتماعية المنتجة لدى الفئة الطلابية والأستاذية) هي التي فرضت تطبيق منهجية التحليل الكمي، بالنظر لكونه آلية تطبيقية مناسبة لتحليل المعطيات المنتجة عن طريق استمارة الاستبيان، على الأقل لارتكازها على أساليب القياس الإحصائي والترجمة الكمية لنتائج التحليل.

اعتبارا لهذه الخصائص المنهجية، فقد شمل تطبيق المنهج الكمي مختلف مراحل الدراسة الأمبريقية، انطلاقا من مرحلة جمع المعطيات ثم فرزها وتفكيكها وتفيئتها ضمن نماذج ووحدات تحليلية

قابلة للقياس والمقارنة الكمية، وبالتالي للمساهمة في بناء التفسيرات الملائمة التي تخدم الأهداف المحددة للبحث، وقد شملت هذه العملية ثلاث مراحل أساسية نستعرضها فيما يلي:

- مرحلة الوصف الكمي للمعطيات الأمبريقية البنائية لموضوعات التحليل، وتندرج ضمن عملية وصف إحصائي مبسط، تضمّن عرضا كميا للمعطيات المرتبطة بمتغيرات البحث في جداول إحصائية مركبة، مبنية في غالبيتها على تقاطع متغيرين ضمن علاقة سببية شاملة لخصائص المتغير المدروس ولمعطياته الكمية، التي تم توزيعها وتقديمها في شكل نسب كمية مهيأة للعملية التحليلية باعتماد طريقة التنسيب الإحصائي.

- تحليل العلاقات بين المتغيرات السببية بمحاولة حساب شدتها كميا وفقا لمستوى التأثير السببي بهدف مراجعة افتراضاتنا التجريبية واختبارها، لتأكيد أو نفي علاقة الارتباط السببي التي تم توقعها في الفرضيات. تميزت هذه المرحلة التحليلية بتركيزنا على تقنية القياس باعتباره الشكل المباشر للتحليل الكمي لهذه العلاقة والذي تم اعتماده لدراسة الفوارق والتغيرات في مضمون التمثلات قيد التحليل، من خلال البحث في درجة تواتر وتكرار الوحدات التحليلية وتحديد حجمها الكمي، ومن ثم توزيع التكرارات بطريقة تسمح باستخلاص النتائج المتوقعة من الدراسة.

- مقارنة العلاقات السببية المحصل عليها أمبريقيا ومحاولة تحديد دلالتها الإحصائية بالنسبة للأهداف المحددة للبحث ومقارنتها بالعلاقات التي تم تحديدها مسبقا في الافتراضات التجريبية وتوظيف نتائج هذه المقارنة لبناء الحكم النهائي فيما يتعلق بصدق هذه الافتراضات من عدم صدقها وذلك وفقا لدرجة الانسجام في العلاقات المقارنة.

ب- منهج التحليل الكيفي: تجدر الإشارة كذلك إلى عدم انحصار عملنا التحليلي بشكل مطلق في قياس الحجم الكمي لمحتوى الوحدات التحليلية، إنما في الغالب تم توظيف هذا الكم كتمهيد للتحليل النوعي للمعاني والدلالات الخفية للمعطيات الإحصائية، وذلك باعتمادنا لمنهجية التحليل الكيفي في طبيعته التكاملية مع المنهج الكمي وتوظيفها لترجمة المحتوى الضمني لموضوعات التحليل، باعتبارها نتاجا معرفيا يرتبط بشكل مباشر بتصورات ذهنية وفكرية تخضع لتأثير السياق الاجتماعي. من هذا الجانب فقد ساعد هذا المنهج على بناء معرفة ولو نسبية لطرق التفكير السائدة لدى فاعلي المنظومة الجامعية وعلى استكشاف الدلالات التفسيرية والرمزية، التي تتأسس عليها الصور الذهنية النموذجية المستبطنة حيال

موضوع ديمقراطية العملية التعليمية، كما ساهم هذا المنهج في تحديد علاقة هذه الصور بالوضعيات النفسية والاجتماعية للفاعلين وتفسيرها.

4/5- مناهج التفسير: تم الارتكاز على المناهج التالية:

أ- المنهج التاريخي: يندرج تطبيق المنهج التاريخي في ضمن الأطر التفسيرية التي ساعدت على توضيح الإشكال الأساسي لموضوع الدراسة، الذي كنا نهدف في سياقه إلى دراسة وتحديد أثر الزمن الغائب "الماضي" ومساهماته في تزويد التمثلات المنتجة بمضامينها الدلالية، التي تضفي عليها شرعيتها وخاصيتها الاجتماعية. ذلك لكون تاريخ المجتمع وذاكرته الجماعية الممتدة يمثلان مصدرا أساسيا هاما في شرعنة محتوى التمثلات "فردية أو جماعية"، بل وفي بناءها أيضا، بالنظر لارتكازهما في مرة واحدة على آلية الزمن المستحضر وإعادة بعثه وإحياءه من خلال ميكانيزم التمثل. إن تفسير التمثلات المنتجة بمنظور تاريخي معناه أننا نحاول دراستها بالأساس كسلسلة من الإحالات، تعكس في عمقها سلطة المجتمع في تمديد دلالاته التاريخية التي أنتجها حول نفسه وحول العالم المحيط به وإعادة إنتاجها من خلال فاعليه الاجتماعيين، كما تعكس في جانب آخر قدرته على تجسيد استمرارها الفعلي في وعيهم المشترك بوضعياتهم وبمشكلاتهم الشخصية والجماعية وبواقعهم الموضوعي الملموس بشكل عام. بهذا المعنى فإن توظيفنا لمنهج التفسير التاريخي يندرج في ضمن محاولة لدراسة التمثلات بمثابة ميكانيزمات استرجاع واستحضار، تضطلع في طريقة اشتغالها بوظيفة إعادة تنشيط الماضي وإحياءه في وعي الأفراد، حيث تعمل التمثلات من خلاله على ضمان التواصل مع تاريخ المجتمع ومخياله الاجتماعي والثقافي وتمديدهما، ليس باعتبارهما مرجعيات إلهامية في بناء فهمهم الخاص لوضعياتهم ولواقعهم المؤسسي (الجامعة)، إنما باعتباره بمثابة زمن اجتماعي ومجموعة خبرات ماضية تمنحهم القدرة على التغيير والتجديد التاريخي، وبالأحرى على تمثل وضعيات مؤسسية جديدة من خلال الارتكاز الجماعي على إحياء الماضي في محتواه الثقافي والحضاري وإعادة بناءة عقلانيا وفقا للمعطيات المستجدة التي يفرزها الواقع السائد في مستوياته المختلفة.

ب- المنهج المقارن: يخضع توظيفنا لمنهج المقارنة لعدة اعتبارات منهجية مرتبطة بالمستويات البنائية للدراسة: في مشكلتها البحثية وفي مساءلاتها وفرضياتها وفي الأهداف المحددة لها، وعليه فإن استعمال المقارنة يعتبر متطلبا منهجيا أساسيا من الناحية التفسيرية بالنظر من جهة، لأن إمكانية تطبيقها متوفرة ومتاحة في هذه الدراسة فضلا عن كونها تشكل بالفعل المنهج الكيفي للتفسير في علم الاجتماع، الذي

نطمح في أن يساعدنا في الإجابة على التساؤلات المطروحة وبالتالي في عملية التحقق من افتراضاتنا التجريبية. كما تبرز أهمية المقارنة في الدراسة بالنظر إلى طبيعة مجتمع البحث الذي يتشكل في مفرداته التحليلية من مجموعتين اجتماعيتين جامعيتين تتمايزان جوهريا من جهة، من حيث تخصصاتها الأكاديمية ومن جهة أخرى من حيث الانتماء للفئة المرجعية (**فئة الأساتذة** و **فئة الطلبة**)، وأيضا من حيث الأدوار والمكانة المراتبية اللذان يشغلانها في الجامعة. ومن هذا الجانب فإن ربط الفئتين بشكل متزامن بموضوع الديمقراطية، إنما كان الهدف الأساسي منه إجراء مقارنة بين العناصر البنائية للتمثلات المنتجة حيال الموضوع، وبالأحرى بين الأفكار والآراء والمواقف المنتجة في داخل الفئة نفسها تبعا للمتغيرات السببية المعتمدة ومن ثم مقابلتها بنظيرتها في الفئة الأخرى. لتحديد التماثلات (أوجه الشبه) أو التباينات التي تميزها، مع محاولة رصد الأسباب والعوامل التي تفسرها وتوجهها وتتحكم فيها، بصرف النظر عما إذا كان الشبه أو التباين والاختلاف بينهما كليا أو جزئيا. وسيتم ذلك من الناحية الإجرائية بتطبيق أسلوب المقارنة الكمية، وسيبرز ذلك بشكل خاص في معالجتنا للمعطيات التجريبية المتضمنة في الجداول الإحصائية، كما ستكون المقارنة كيفية أيضا بمحاولة استغلال هذه المعطيات تفسيريا للإجابة على السؤال: كيف ولماذا الإختلاف أو الشبه؟ وفضلا عن ذلك بالتركيز (في مشاهداتنا الميدانية)على الأنماط السلوكية وعلاقات التفاعل بين طرفي العملية التعليمية ومحاولة معرفة اتجاهاتها لدى كل طرف منهما.

الفصل الرابع

نظرية التمثلات الاجتماعية، خلفياتها الفكرية وتطبيقاتها في الحقل السيكوسوسيولوجي

تمهيد:

يشكل التمثل واحدًا من الميكانيزمات ذات الطابع التأسيسي لأنماط المعرفة التي تتبلور في سياقها العمليات الخاصة بفهم المحيط الاجتماعي وتفسيره، بمعنى أنه جزء من النشاط الذهني العام الذي يمارسه الفاعل الاجتماعي محاولا بواسطته ومن خلاله عكس حقيقة الواقع الموضوعي. وبالأحرى هو نشاط فكري، اجتماعي تتم من خلاله محاولات التأسيس لموضوعات، لمظاهر أو لمشكلات تستدعي حلا، أي لشبكة العلاقات التي يرتبط بها الفاعل بموضوعاته التمثلية بصرف النظر كلية عن طبيعتها أسطورية كانت، وهمية أم خيالية.

تبرز دينامية ميكانيزم التمثل وفعاليته تبعا لصلابة النشاط الذهني والفكري والاجتماعي للفاعل ولقوته في إضفاء الدلالات الموضوعية لوجوده الاجتماعي، ولتموضعاته في البنية الفئوية أو الطبقية للمجتمع، وفي سياقاته الاجتماعية والثقافية بارتكازه على منظومة القيم والمعايير السائدة والثابتة اجتماعيا وتاريخيا. ومن جهتها فان الترسبات الناتجة عن التمفصل بالقيم الراسخة والتي لا تنقطع البتة عن نمذجة أفكار الفاعلين ونشاطاتهم الذهنية وسلوكاتهم الاجتماعية يمكن اعتبارها بمثابة تمثلات اجتماعية تسهم إلى حد ما في التشكيل الثقافي والتاريخي للشخصية القاعدية للفاعلين.

بمنظوره الوظائفي يمكن تصنيف هذا الميكانيزم وإدراجه في إطار استحضار الصور والدلالات التي يقوم عليها المجتمع وإعادة بنائها، بالنظر لكون نشاط المجتمع وحركيته وسيرورته التاريخية هي عمليات مستعصية، غير معطاة للفهم خارج نطاق المعنى الذي يحمله المجتمع عن نفسه ولعل ذلك ما حدا بـ "دورتي– ***Dortier***" إلى اعتبار تمثلاتنا بأنها سجينة سياقات ولادتها، أي مشروطة بالإطار المحدود لولادتها، الذي لا يمكننا الانعتاق والتحرر منه إلا نادرا.[1] وعليه يمكننا القول بأن كل التمثلات خاصة الجماعية منها ترتبط بأوساط وبمؤسسات اجتماعية، ليس بالوصف التجريدي للوسط أو للمؤسسة الاجتماعية، إنما باعتبارها (التمثلات) بمثابة علاقة مركزية يرتبط بموجبها الأفراد بما تحمله المؤسسة الاجتماعية في داخلها من مضامين الأفكار والإيديولوجيات الثقافية والدينية والسياسية التي تشكل ديناميكيتها الداخلية الأساسية.

1)- Jean François Dortier: «**pour une science des idées**», In, sciences Humaines, N° 27, Avril 1993, p 25.

2- في ماهية التمثل الاجتماعي:

تتدرج محاولات التحديد المفاهيمي للتمثلات الاجتماعية في سياق دلالي متشعب، ناتج بالأساس عن تنامي تأثير الطابع التخصصي للاتجاهات النظرية في حقل العلوم الاجتماعية والإنسانية على حد سواء، ومن ثم فان المقاربات النظرية والمنهجية تختلف كيفيا وفقا لوجهتها التخصصية في تناولها لخصائص الاجتماعي، ومع ذلك تبقى تتمحور على الدوام حول سلسلة من الاصطلاحات التي تتقاطع باستمرار في حقل الدراسات الخاصة بالتمثلات الاجتماعية.

ورغم اتساع منظومة الدلالات المترجمة للتمثل، فان جل المقاربات تشترك في ارتكازها على شبه نواة مركزية تتضمن في محتوياتها الخصائص المحورية للتمثل الاجتماعي والتي لا تخرج عن نطاق نسق العلاقات التي ننسجها باستمرار اجتماعيا، فكريا ومعرفيا لتثبيت صلاتنا بالواقع، ولتحديد نمط علاقاتنا وتفاعلاتنا مع الأشخاص، ولتحديد مواقفنا من الأحداث ورؤيتنا للأشياء وللعالم برمته.

من حيث كونها ظواهرا، فإن التمثلات الاجتماعية تبرز في أشكال متغيرة ومعقدة نسبيا وهي على حد تعبير جودلي- ***Denise Jodelet*** تتضمن جملة من التحديدات في شكل: « صور تلخص مجموعة من الدلالات والأنساق المرجعية التي تسمح لنا بتفسير ما يحصل لنا وتعمل على إضفاء معنى للشيء الغير مرتقب وفئات تخدم عملية تصنيف الظروف والظواهر والأفراد الذين نحن على صلة بهم. النظريات التي تسمح بالحكم على أساسها في الغالب، عندما نتفهمها من منظور الواقع الملموس الخاص بحياتنا الاجتماعية. »[1]

إن التمثلات أو التصورات الموضوعية والمنطقية للواقع، وللظواهر التي تحيط بنا ترتكز من وجهة نظر ***D. Jodelet*** على عنصرين أساسيين: الفهم والتفسير. وهما عنصران تأسيسيان للبنية المفاهيمية للتمثلات، يبرز من خلالهما الثراء المفاهيمي الناتج عن انتقال مصطلح التمثل وامتداده إلى بعض المرجعيات والاتجاهات التقليدية في علم الاجتماع، وعلى رأسها اتجاه ماكس فيبر-***Max weber*** (1846-1920) القائم على سوسيولوجية الفهم، والذي يشكل أبرز هذه الاتجاهات على الإطلاق في تكريس عنصر الفهم كميكانيزم محوري للمعرفة الموضوعية للمشكلات، ومن ثم للبناء العقلاني للحقائق العلمية في الحقل السوسيولوجي. ويمكننا في هذا السياق استخلاص المرتكزات المنهجية المحددة لمعالم

1)- Serge Moscovici (Dir): **psychologie sociale** , éd, Puf, paris 1985, p 360. (Traduction).

سوسيولوجية الفهم الفيبيرية من تحديده: « نطلق عبارة السوسيولوجيا[...] على العلم الذي يرتكز موضوعه على الفهم من خلال تأويل [...] النشاط الاجتماعي بغرض التفسير السببي فيما بعد لتغير ولنتائج هذا النشاط ».[1]

إن تحديد **فيبر** هو في الأصل مشروع تأسيسي لحقل بحث متميز، قائم على سوسيولوجية فهمية تتفاعل في عمقها عدة مفاهيم جوهرية من بينها مفهوم التفسير المرتبط عضويا بعنصر الفهم. ويمكن تلخيص هذين العنصرين فيما يلي:

1- الفهم: يشكل الشرط الأساسي لإثبات مشروعية الموضوعات والظواهر الاجتماعية، والفهم في سوسيولوجية فيبر منهج منطقي موجه أساسا لمعرفة المعاني والدلالات التي تحدد اتجاه النشاط الاجتماعي للفاعلين. إن معرفة الدلالات التاريخية التي يضفيها الأفراد ذاتيا على سلوكاتهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية تشكّل من الوجهة الفيبيرية أبرز المقاييس العلمية التي توفر لمنهج الفهم القدرة على بناء الحقائق العلمية المشروعة في الحقل السوسيولوجي، والفهم على حد فيبر معناه: « إدراك بداهة المعنى لنشاط ما»[2]. على أن أرقى درجات البداهة والوضوح هي تلك التي تتولد عما يطلق عليه بالفهم العارف- *Compréhension Intellectuelle*، وهو النمط المثالي الذي ينسجم مع التفسير العقلاني المساعد في تسهيل الممارسة العلمية. بمعنى آخر فان بداهة الدلالة لا يمكن أن تستمد مشروعيتها علميا إلا إذا أمكن اختبار دقتها بالأساليب العلمية الأمبريقية. وعن معرفة المعنى يميز فيبر بين حالتين للفهم:

- **الفهم الآني والمباشر:** تكون فيه معرفة معنى النشاط بمضاعفته عن طريق التذكر.

- **الفهم التفسيري:** هو حالة غير مباشرة يفهم فيها معنى النشاط عن طريق استحضار مبرراته.

2- التفسير: كما أسلفنا فإن الفهم عند **فيبر** يرتبط عضويا بنظريته التفسيرية إلى حد عدم التمييز بين المفهومين أحيانا، ومن هذه الزاوية فإنه يعارض كل النظريات القائمة على استقلالية المنهجين وعلى الفصل بينهما، ويؤكد على ضرورة تكاملهما في كل ممارسة علمية تندرج في إطار التحكم في التغيرات اللامحدودة للواقع الاجتماعي. وفكرة امتلاك التفسير لدرجة عالية من البداهة والوضوح لا يشكل مطلقا دعامة تبريرية لشرعيته العلمية، إنما هذه الأخيرة يستمدها فقط من اعتماده الصريح على صرامة المناهج

1)- Julien Freund : **Sociologie de Max Weber**, 2eme éd, Puf, Paris 1968, P 81 (traduction).
2)- Idem, P 84.

العلمية. من هذا المنطلق نستنتج دواعي ارتكاز "**ماكس فيبر**" في بنائه الإبستيمولوجي لسوسيولوجية الفهم على مبدأ السببية كمحور للعلاقة بين عنصري الفهم والتفسير، ذلك لأن الشرعية العلمية التي يستمدها موضوع ما أو نشاط اجتماعي من الفهم، يجب أن تتوفر إلزاما على قابليتها للتفسير السببي، وهذه العلاقة العضوية بين الفهم والتفسير هي التي تضفي للسببية دلالتها المنطقية لتتحول فيما بعد إلى سببية ذات دلالة– *Causalité Significative* .[1]

إن ارتكاز رؤية "جودلي– ***D. Jodelet"*** التي أسلفنا ذكرها على عنصري الفهم والتفسير تسمح لنا من جهة أولى بإدراج النشاط المرتبط بعمليات الإنتاج الفردي أو الجماعي للتمثلات الاجتماعية ضمن عمليات فكرية غير مستقلة تماما عن النشاط الذهني للفاعلين المنتجين للتمثل. من هذا الأساس يمكن اعتبار النشاط التمثلي بمثابة محاولة للانتقال معرفيا من الوجود المتصوّر ذهنيا إلى الوجود الفعلي للواقع الذي يحيط بنا، لأن التصوير الذهني للواقع يتطلب تفعيل وتنشيط البنية المعرفية للفاعل في قراءاته لمجموع علاقاته بالمحيط وبمكوناته المختلفة.

من جهة ثانية، فإن عمليتي الفهم والتفسير في شكل تمثلات أو تصورات بنائية للواقع لا يمكن حدوثهما بصفة مستقلة عن البنيات والأنساق المرجعية، انطلاقا من اعتبار الواقع كعملية بناء ذهني لا يمكن أن يتشكل إلا من خلال وضعيات تواصلية[2] أو تفاعلية مع العالم الذي يحيط بنا، أي مع منظومة القيم والمعتقدات والإيديولوجيات والذهنيات والمخيلات الاجتماعية والجماعية السائدة والراسخة في وسطنا الذي ننتمي إليه وفي فئاتنا الاجتماعية المرجعية، بما معناه أن التمثل الاجتماعي يكون محددا من خلال الفئة الاجتماعية التي يتولد ويتطور في سياقها. وبذلك فإنه يسهم باستمرار وبشكل فاعل في التأثير في مستويات وعي الأشخاص وفي توجيه سلوكاتهم الفردية والجماعية. هذه الخصوصية المتميزة نلمسها بشكل بارز لدى***"Claudine Herzlish"*** في تحديدها للتمثل الاجتماعي بكونه بمثابة منظومة قيم وسلوكات، كما نلمسها أيضا في تأكيدها على الاهتمام المزدوج للتمثل الاجتماعي، المتمثل في:

أولا: تأسيس نظام يمنح الأفراد إمكانية توجيه أنفسهم داخل المحيط الاجتماعي، المادي والهيمنة عليه.

---

1)- Idem, P 87 et S.

2)- Jean-Claude Ruano Borbalan : «**Une notion clef des sciences Sociales »**, In, sciences humaines, Op.cit P 18.

ثانيا: ضمان التواصل بين عناصر المجموعة، باقتراحه عليهم نظاما لتبادلاتهم، ونظاما لوصف وتصنيف وبشكل متطابق القطاعات الخاصة بعالمهم، وبتاريخهم الفردي والجماعي.[1]

3- حقل التمثلات الاجتماعية- جدلية العلاقة بين السيكولوجي والسوسيولوجي:

يجدر التنبيه إلى أن مفهوم التمثل دخل في ما بعد المرحلة الدوركايمية[2] في سبات طويل امتد تقريبا لمدة نصف قرن من الزمن، وعملية إعادة تنشيط المفهوم التي ساهمت في ضمان استمرارية رواجه لم تتم إلا في ستينيات القرن الماضي، وكان ذلك على يد مؤرخي الذهنيات من أمثال (***Lefebvre***، ***G.duby***، ***M.Bloch***، ***L.lefebre***، ***R.Mondrou***) وآخرون، وقد حاول هذا التيار الفكري الذي برز في حقل علم التاريخ، التأسيس لمقاربات خاصة ببعض المواقف المرتبطة بالتمثلات الجماعية: تمثلات الحياة، الموت، العائلة... وبالنسبة لرواد هذا التيار وعلى رأسهم ***Ph. Ariès***، فإن المسألة في جوهرها كانت تتعلق بمحاولة بناء فهم ذي طبيعة أخرى للتمثلات، فهم يتجاوز في عمقه التكييفات والعلاقات التي تنظم حياة الأشخاص والصور التي يرسمونها والنشاط الذي يطبقونه كصورة للمخيال وللعواطف والإحساسات والمؤثرات.[3] وعلى حد ***M.vovelle***، فإن أهم ما ميز مؤرخي الذهنيات هو التزامهم صراحة بالبحث عن نوع آخر من التمثلات على شاكلة تمثلات اللذة، الألم، الخوف، الكراهية، الجسم، نمط اللباس...، أي بالمختصر الإلتزام بكل ما يمكن أن يتحول إلى بناء مؤسس اجتماعيا في إطار جماعة تكيفه فيما بعد وتدمجه في ممارستها الاجتماعية وفي نسق فهمها الخاص للعالم. وبمنظور هذا الأخير فإن مصطلحات ومفاهيم مثل المساواة، الأخوة، الوطن، حتى لو كانت إمكانية معالجتها كتمثلات قائمة ومتاحة لمؤرخي الذهنيات، إلا أن إسهاماتهم الفكرية تأسست منهجيا على القطيعة من خلال الانتقال من مرحلة الجرد والوصف إلى رؤية ديناميكية هادئة لعمليات وسيرورات البناء الذهني، التي من أهم مميزاتها أنها ارتكزت على تخصيص مكانة واسعة للمبادرة الإبداعية كما للتقليد المتوارث. وبتعبير أكثر شمولا فإن جوهر القضية بالنسبة للباحثين الذين اشتغلوا في هذا المجال كانت تتعلق بإعادة بناء منظومة المعتقدات والتمثلات.[4]

---

1)- Claudine Herzlish: **Santé et maladie, Analyse d'une Représentation sociale**, 2ème édition, Mouton, Paris la Haye 1975, P 110.

2)- Infra, P

3)- Pierre Mounier: **Les représentations sociales**, éd, Puf, paris 1998, p 39.

4)- Idem, p 40.

إن المساءلات الجوهرية التي لازالت تفرزها وبحدة كبيرة جل المقاربات الفكرية الخاصة بموضوع التمثلات الاجتماعية هي مساءلات تتمحور في غالبيتها حول الطبيعة الجدلية لهذا الموضوع. تحيلنا هذه الجدلية باستمرار إلى الإشكالية المركزية المرتبطة في الأساس بالتفاعل بين النفسي والاجتماعي في النشاط التمثلي.

تمثل هذه الإشكالية من حيث تاريخيتها امتدادا لمرجعية إبستيمولوجية تتلخص تحديدا في ثورة "إيمانويل كانط– ***Emmanuel kant***" (1724–1804) المعرفية التي تتعلق بشروط وأدوات المعرفة، والقائلة بأن أفكارنا ومعارفنا هي نتاج أُطر وبنيات ذهنية، وأن المعرفة النهائية للواقع (في ذاته) هي معرفة غير ممكنة، بل مستحيلة.

إن استناد المقاربة الكانطية على المرتكزات العقلانية الصرفة كشرط للمعرفة كان له إسهاما كبيرا في التأثير على حقل التمثلات مما أدى إلى تبلور اتجاهين أساسيين:

أ– **الاتجاه الخاص بالتمثلات الذهنية**، التي تشكل الموضوع المحوري في حقل علم النفس المعرفي بارتكازه تحديدا على موضوع تحليل النمو الفردي، وهو اتجاه مهيمن عليه بنظرة بياجوية– ***"Piagécienne"***، قائمة على إفراغ التمثلات من محتواها الاجتماعي.

ب– الاتجاه الخاص بالتمثلات الاجتماعية، التي تشكل انشغال حقول بحث العلوم الاجتماعية، المهيمن عليها بدورها بالحتمية الدوركايمية– ***"Durkheimienne"***، التي تشدد من جانبها على أولوية الاجتماعي في السلوكات الفردية.

إن هيمنة الاتجاهين السالفين في حقل الدراسة الخاص بالتمثلات الاجتماعية والذهنية يضعنا في مفترق سلسلة من المفاهيم السوسيولوجية وسلسلة من المفاهيم السيكولوجية المتداخلة. فالتمثلات كشكل من أشكال المعرفة الاجتماعية تعني في المقام الأول: « الطريقة التي نفهم بها نحن الفاعلون الاجتماعيون مظاهر الحياة المادية، معطيات محيطنا والأخبار الرائجة والأشخاص الذين ينتمون إلى محيطنا القريبون أم البعيدون ».[1] وبتعبير موجز فان التمثل الاجتماعي يعني هذه المعرفة التلقائية الساذجة، التي تشكّل من منظور "جودلي– ***D-Jodelet"*** شكلا عاديا للمعرفة– *« Forme de connaissance*

1)- S. Moscovici (dir): Op.cit, p 360.

« *courante*، المعبر عنها بمعرفة الحس المشترك–« *Connaissance du sens commun* » والتي تنحصر في الخصائص التالية:

– « أنها مبنية ومشتركة اجتماعيا، حيث أنها تتشكل انطلاقا من خبراتنا، لكن أيضا انطلاقا من المعلومات والمعارف والنماذج الفكرية التي نتلقاها وننقلها عن طريق التقليد والتربية والتواصل الاجتماعي.» [1]

– « لها هدف تطبيقي في التنظيم والتحكم في المحيط «المادي، الاجتماعي، الفكري» وفي توجيه السلوكات.» [2]

– « تساعد على تأسيس رؤية للواقع، مشتركة من طرف المجموعة الاجتماعية (فئة، طبقة...) أو الثقافية.»[3]

إذن فالاجتماعي يتدخل بأساليب متعددة في تشكيل معارفنا وتمثلاتنا الفردية أو الجماعية التي تتطبع بخصائص البنية الاجتماعية التي تحددها. غير أننا نجد أنفسنا وفقا لهذا الطرح في مواجهة إشكالية أساسية يمكن اختزالها في المساءلة: فيما إذا كانت البنية الاجتماعية تحدد بنفس الكيفية كل حالات التمثل؟

يميز "موسكوفيسي– ***S-Moscovici"*** بين نوعين من التحديد الاجتماعي للتمثل يمكن تلخيصهما فيما يلي:

أولا: التحديد الاجتماعي المركزي– *Détermination Sociale centrale*: هو الذي يتحكم في بروز التمثل وفي محتواه.

ثانيا:التحديد الجانبي– *Détermination latérale* : ويركز على الحالات المعرفية والتعبيرية للتمثل، وبحسب *C-herzlish* فان هذا التحديد يفهم من خلاله:

– أن الظروف الاجتماعية هي التي تؤثر في موضوع التمثل وفي إمكانية توسيعه اجتماعيا.

---

1)-D. Jodelet **: « Les représentations sociales, regards sur la connaissance ordinaire»**, In, sciences humaines, Op.cit, P22. (Traduction).
2)- Idem, P 22. (Traduction).
3)- Idem, même page. (Traduction).

– على أنه توجيه ذا طبيعة سيكولوجية، تناسب بعض الحالات المحددة من محتوى التمثل.[1]

تبعا لتحديد "**موسكوفيسي**– ***S.Moscovici"***: يمكننا التأكيد بأن الحالات المعرفية لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن تبرر إطلاقية الاجتماعي على حساب السيكولوجي، بمعنى أنها لا تتحدد فحسب من خلال الاجتماعي المطلق، الذي يستعمل تطبيقات التمثل على مجمل التمثلات المرتبطة بالبنية الاجتماعية، حيث هناك نشاط تمثلي يرتبط أكثر فأكثر بالعمليات الذهنية التي عرفت رسوخ أولويتها على الاجتماعي لدى الاتجاهات المشتغلة بتحليل النمو الفردي، لاسيما في مجال علم النفس الطفولي الذي يستلهم أطره التحليلية والتفسيرية من المقاربة البياجوية، التي تحدد أصل التمثل في مستوى النمو الحسي الحركي–*Sensori moteur* وتصر على أنه عملية ذهنية مستقلة ومجردة في محتواها عن كل تأثير للاجتماعي، الذي لا يتدخل إلا كعملية اكتساب متأخر.

نخلص على ضوء ما سلف إلى أنه لا يمكننا في أي حال التأسيس أكاديميا لخطاب واحدي الاتجاه يقوم على تبرير الإطلاقية التي لا تأخذ في الاعتبار الخصائص الجدلية القائمة بين التمثل الذهني والتمثل الاجتماعي. وكل محاولة لاختزال النشاط التمثلي في الذهني على حساب الاجتماعي أو العكس هي اجتهاد يتجاهل بحق بأن التمثلات هي قبل كل شيء نشاط إنتاجي مهما كانت فرديته لا يمكنه أن يحصل بشكله الملموس إلا من خلال عملية تفاعل مع المحيط الاجتماعي. بناءا على ذلك فإن الأولوية في دراسة حقل التمثلات تتمثل على حد"شمبار دي لوي–***J.M.Chambard de lowe"*** في الاهتمام بالطابع المزدوج للتمثل:

ـ من حيث أنه « ميكانيزم نفسي بالنظر لكونه تعبيرا للعقل البشري.»[2] يكون محوره الفرد الذي يطبع وينطبع بالثقافة، بالمعتقد وبالإيديولوجية.

ـمن حيث أنه « ميكانيزم اجتماعي، بالنظر لكونه منتوجا ثقافيا».[3] يطبع وينطبع بخصائص التطور التاريخي للذهنيات وبالأحرى لتطور العقل البشري.

1)- S Moscovici. (Dir): **Introduction a la psychologie sociale**, éd, Librairie Larousse, V 1, Paris 1972, P 317.
2)- D. Jodelet (Dir): **les représentations sociales**, coll, «Sociologie d'aujourd'hui», Puf, Paris 1989, P 326.
3)- Idem, P 326.

4- إشكالية التمثلات الجماعية في السوسيولوجية الدوركايمية:

يعرف عن عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم بأنه يبقى متميزا عن غيره من علماء الاجتماع الآخرين بكونه أحد أبرز الأقطاب الرائدة للمشروع التأسيسي لعلم الاجتماع، ليس ذلك فحسب، بل أن أصالة الفكر السوسيولوجي لديه لم تتوقف في حدود عملية التأسيس للعلم، إنما أبعد من ذلك تمتد لتشمل طبيعة الموضوعات والإشكالات العلمية التي تطرق إلى معالجتها سوسيولوجيا في إطار حقل البحث الخاص بهذا العلم الجديد، ومن وجهة تاريخية يعتبر هذا الأخير أول من بادر سوسيولوجيا إلى إثارة الإشكال بخصوص موضوع التمثل، ولعله ليس من قبيل المبالغة حينما يتجه البعض إلى تأكيد أسبقيته التاريخية عن غيره من العلماء في طرحه لاصطلاح التمثل من خلال دراسته للتمثلات الجماعية التي شغلت حيزا هاما في أعماله وأبحاثه العلمية. إن بروز المفهوم في المرحلة الدوركايمية تحديدا معناه بشكل ما، أنه نشأ تاريخيا في سياق مرحلة فكرية يسود الاعتقاد بأنها كانت تخصص مكانة خاصة للأحداث الاجتماعية والمجتمعية وتعترف لها بأهميتها التحليلية وبأسبقيتها المطلقة على الحدث الفردي، الذي لم يكن يُعترف له إلا بأهمية ثانوية وبمستويات هامشية في التحليل الخاص بالظواهر الجماعية، هذا على الرغم من تزامن المرحلة الدوركايمية مع حدث ظهور علم النفس في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 كعلم قائم بذاته، أثار من جهته الكثير من الانشغالات الفكرية، لاسيما فيما يتعلق بمسألة قدرته على التفسير السببي للسلوكات والممارسات الاجتماعية والفردية.

إن الإلحاح الدوركايمي على الطابع الجماعي للتمثل الذهني كما أسلفنا، يكشف في محتواه الضمني نية دوركايم الذي كان يطمح إلى محاولة تطوير نماذج تفسير سوسيولوجية قائمة بذاتها، مستقلة وغير متداخلة مع علم النفس، وهو نفس الانشغال الذي نكتشفه لديه فيما يتعلق بموضوع التمثل في علاقته بحقل البحث السوسيولوجي وببقية الحقول المعرفية الأخرى لاسيما حقل علم النفس، حيث عمل جاهدا في مقال هام له نشر عام 1898 بمجلة "**الميتافيزيقا والأخلاق**" على وضع الأسس الحقيقية وعلى تحديد طبيعة التمثلات الجماعية قبل أن يضفي أية شرعية عليها كموضوعات ذات منفعة علمية، فالملاحظة السائدة كانت توحي لدى دوركايم « بوجود نسق من الظواهر يطلق عليها بالتمثلات والتي تختلف من خلال مميزاتها الخاصة عن غيرها من الظواهر الطبيعية، وهو ما يتناقض مع كل المناهج التي تحاول دراستها كما لو أنها لم تكن كذلك».[1]

1)- Pierre Mounier, Op.cit, P36. (Traduction).

لقد انتهى "**دوركايم**" من خلال مقاربة مقارنة بين التمثلات الجماعية والفردية إلى تأكيد طابع الوعي الداخلي للتمثلات الاجتماعية–*Caractère intra conscientiel des représentations sociales*، فالتمثلات في منظوره الخاص هي أحداث نفسانية– *Faits psychiques*، لها حقيقتها وأصالتها التي تمنحها القدرة على التفاعل مع بعضها البعض وعلى الاستمرار وبإصرار في شكل تمثل. هذا يوحي بأن الحياة النفسية والذهنية وبالأحرى الفكر أو الوعي يبرز في تشكله البنيوي كتركيب من التمثلات. إن تحليلات **دوركايم** المقارنة، برغم تأكيدها على حضور الميكانيزم السيكولوجي بنحو ما وعدم تجاهلها وتغييبها له بشكل كلي، إلا أنها تتجه في عمقها إلى تكريس هيمنة البعد الاجتماعي للتمثل، بالفعل أن التمثلات تخترق الحياة النفسية وبشكل متبادل، غير أن هذا الاختراق في رأيه يكون طبقا لقوانين خاصة لا ترتبط مطلقا لا بالفيزيقا ولا بعلم النفس، فالتمثلات الجماعية تضل تحتفظ بخصوصيتها المتميزة في كونها تمتلك وجودا خاصا بها، مستقلا تماما وخارجيا عن التمثلات الفردية وبالأحرى عن السيكولوجي، ميزة الخارجية– *Extériorité* هذه، تستمد تفسيرها الموضوعي من طبيعة الحدث الاجتماعي نفسه، وفي رأيه حتى لو سلمنا افتراضا بوجود إحساسات أولية وأصلية فإن هذا يبقى بالنسبة إليه أمرا متجاوزا، هذه الحقيقة نستلهمها من تحليله لإشكالية الانتقال من التمثلات الفردية نحو التمثلات الجماعية والذي يؤكد في سياقه بأن: «الإحساسات الفردية لا تصبح اجتماعية إلا في حالة انتظامها في إطار نشاط القوى التي تطورها عملية الاجتماع وعلى إثر هذه الانتظامات– *Combinaisons* والتغيرات– *Altération* المتبادلة التي تتولد عنها تصبح شيئا آخر»[1]، أي بتعبير بسيط فإننا نتجاوز المجموع البسيط لوعي الأفراد بقصد الوصول إلى نتيجة أصيلة، حيث تبرز الحقيقة المحددة للحدث الجماعي، والشيء نفسه ينطبق على التمثلات الجماعية التي أثارها دوركايم، فالمعتقدات والقواعد الأخلاقية والمفاهيم القانونية التي لا يمكننا حصرها والممارسات الدينية، فالطابع السوسيولوجي لهذه النشاطات الخاصة بحياة الجماعات، تشكل بحسبه وجودها الخاص باحترام قوانين التفكير الجماعي.

في مستوى آخر من مقارباته التحليلية لإشكالية العلاقة بين الفردي والجماعي اتجه دوركايم إلى تحديد الإطار الخاص لهذا المفهوم في سياق مصطلحي **الإجماع** و **التطابق**/التماثل باعتبارهما خاصيتين متميزتين للمجتمعات التقليدية المبنية في نشاطاتها المختلفة على نمط من التضامن الميكانيكي وعلى تماسك أفرادها من خلال ما أطلق عليه بمفهوم **الوعي الجمعي**، والأصل أن هذا المستوى التحليلي يستند

1)- Idem, P39.

في منطلقه إلى خلفية مرجعية توحي بوجود شيئا ما مشتركا: معتقدات، أفكار، مشاعر، طموحات، تمثلات، ممارسات... والحال أن هذا الوعي الجمعي يتشكل في عمقه من مجموعة تمثلات، تتولد بدورها من نفس طبيعة الوعي الذي أنتجها، أي بما معناه أنها تمثلات جماعية ترتبط في نفس الوقت، من جهة بأشكال ذهنية يتم نسخها عبر الرموز، التقاليد والأساطير، ومن جهة أخرى بموضوعات متميزة: سياسية، اقتصادية، تقنية... ومثلها مثل الوعي الجمعي فإن التمثلات الجماعية عبارة عن كيانات أو بناءات تخلد مع الزمن، بل أبعد من ذلك هي شكل من الحقيقة واليقين الاجتماعي الذي يطمح إلى الاستمرار والانتقال والانتشار، وبتعبير **موسكوفيسي** فإن كلا من هذه التمثلات: « يحدد كل أنساق المعرفة والمعتقدات والرموز (الدين، العلم، الفلسفة، اللغة، السحر) التي تنتج عن اختراق التمثلات الفردية»[1]، وتماما مثل الوعي الجمعي فإن التمثلات الجماعية يتم استبطانها من طرف الأفراد، غير أن وجودها يبقى مستقلا عنهم. لا شك أن الموضوعات التي يرتكز عليها التمثلات تنطوي على أهمية وفائدة اجتماعية، غير أن الملاحظ على المستوى المجتمعي أن المجتمعات تخضع لحتمية التغير، فكل هذه المجتمعات من دون استثناء تتطور بوتائرها المحددة، وينجم عن ذلك أن مآل موضوعات التمثل ينتهي بالضرورة برغم منفعتها اجتماعيا إلى الزوال أو في أحسن الأحوال إلى التحول بشكل عميق، وهذا يفترض نظريا بأن التمثلات المرتبطة بها ستنتهي بدورها هي أيضا إلى نفس هذا المصير.

على عكس ذلك تماما، فإن فكرة الإجماع تتخذ اتجاها مغايرا في المجتمعات الحديثة، المبنية من جهتها على التقسيم الاجتماعي للعمل الناجم بدوره عن تطور التخصصات التقنية، حيث يشكل التعاون والتفاعل شرطا ضروريا وأساسيا لتكامل أفراد المجتمع الحديث ولضمان تبعيتهم لبعضهم البعض عن طريق التضامن العضوي برغم اختلاف مصالحهم وأدوارهم. وعليه فإن ما يطلق عليه دوركايم بالوعي الجمعي في تركيبه وفي مكوناته المحددة في العادات والأفكار والتمثلات الجماعية، سيشهد في المجتمعات الحديثة نوعا من الارتخاء بسبب الاختلاف الحاصل في وعي الأفراد وتنامي الاتجاه نحو الروح الفردانية والاستقلالية الفردية، هذه المعطيات المتميزة للمجتمعات الحديثة تبرز بوضوح الخصوصية الاستثنائية للتوجه الدوركايمي، من حيث أنه يجعل من التمثلات الجماعية بمثابة عناصر موجهة وشاملة لجميع الأفراد المشتركين والمرتبطين بها، غير أنه وكما سلف ذكره، فإن هذه الموجهات ستتعرض إلى الزوال كما هي الحال بالنسبة للتمثلات الجماعية وذلك بداية من المرحلة التي تتجه فيها هذه المجتمعات

1)- Serge Moscovici (cité par), Nicolas Roussiau et autre, Op.cit, P45 et S.

إلى تكييف أنظمتها لميكانيزمات التطور والتخصص وتوسيع النشاط الاجتماعي، من هنا يمكن القبول بفكرة ***R.Elias*** حول المجتمعات الحديثة التي توحي في مضمونها بأن: « مفهوم الفرد يرتبط مرجعيا بأشخاص مستقلين ولكن في المفرد، بينما يرتبط مفهوم المجتمع مرجعيا بأشخاص مستقلين ولكن في الجمع».[1]

5- مفهوم التمثلات في العلوم الاجتماعية:

كما أسلفنا الذكر فإن أولى المحاولات البنائية للمقاربة العلمية لموضوع التمثل تحيلنا بشكل مباشر من حيث امتدادها السوسيوتاريخي إلى ريادة عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم-"***Durkheim Emil***"(1858-1917) الذي تنسب إليه أولى المحاولات في التأسيس النظري وفي النشأة التاريخية للمفهوم بإثارته لاصطلاح« **التمثل الجماعي**- ***Représentation Collective***»، محاولة منه في تأسيس هذا المصطلح كموضوع بحث ودراسة مستقل بالحقل السوسيولوجي. وتتدرج إثارته لهذا الاصطلاح في إطار إبراز خصوصية التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي، مشيرا إلى وجوب اعتبار التمثل الفردي كظاهرة نفسية-*Psychique* محضة غير قابلة للاختزال في النشاط الذهني الذي يشكلها. كما أن التمثل الجماعي يختلف عن مجرد اختزاله في تمثل الأفراد الذين يكوّنون المجتمع، وبوجه التحديد فإن: «التمثل الجماعي يمثل إحدى الآليات التي تتأكد من خلالها أسبقية الاجتماعي على الفردي» .[2]

خارج سياق المرحلة الدوركايمية التي كانت تتميز بالاحتشام الذي طبع حقل التمثلات وخاصة في مجال علم الاجتماع الذي عُرف بغياب أو على الأقل بفتور شبه كامل للتمثلات، فإن تزايد الانشغال بهذا الموضوع الذي تعرفه العلوم الاجتماعية والإنسانية في العشريات الأخيرة يوحي بالأهمية التي تشكلها التمثلات الاجتماعية في حياة الأشخاص، على الأقل من حيث اعتبارها كبنية معرفية تتبلور في سياقها كل الأفكار التي يتم إنتاجها بخصوص الواقع الاجتماعي للأفراد والجماعات التي تتوفر لهم من خلال المظاهر السائدة باستمرار في حياتهم اليومية، أو من خلال الصور والدلالات والخطابات التي تنقلها الوسائل الإعلامية المختلفة والتي قد تسهم في إفراز الأشخاص فرديا وجماعيا لأنماط سلوكية تميزهم وتحدد مواقعهم حيال غيرهم. إن تحليل السلوكات الفردية أو الجماعية في مرحلة معينة من مراحل التطور التاريخي للمجتمع يمكن اعتباره إذا بمثابة تحليل لمحتوى تمثلاتهم للتشكيلات والبنيات الاجتماعية

1)- Idem, p 46.
2)- S. Moscovici: **Introduction a la psychologie sociale**, Op.cit, P 303.(Traduction).

المختلفة، لذلك فإن أهمية التمثلات لا تتوقف فحسب عند تأثيرها على السلوكات والعلاقات، إنما تكمن كذلك في أنها:«تزود ببرنامج عمل لبلوغ الأشكال القانونية لمرحلة ما، وللتمظهر والتصرف في إطار مجتمعي، أوفي إطار حميمي ولتقييم الآخرين والتموضع حيالهم.» [1]، بمعنى أن التمثلات وبصرف النظر عن سياقها الزمني تبقى تشكل تصورات ومواقف الأفراد في مرحلة معينة من وجودهم التاريخي تجاه الحياة الجماعية والشخصية في الوقت ذاته.

لذلك فإن الآفاق الراهنة الخاصة بدراسة موضوع التمثلات، المتميزة على خلاف المرحلة الدوركايمية بتنوع أشكال المقاربة سواء في تركيزها على منظومة الآراء والمواقف والصور والقيم، أو سواء في انشغالها بدراسة الإيديولوجيات وتحليل الذهنيات، فإنها تبقى ترتكز على نفس المنطلق الذي يحدده جودلي–*D-Jodelet* في المساءلة المزدوجة التي تشكل أساس نظرية التمثل الاجتماعي، التي تتمحور حول الكيفية التي يتدخل بها الاجتماعي في البناء النفسي للتمثل وحول كيفية تدخل هذا البناء النفسي في الاجتماعي؟.[2]

مع أنه من الممكن التأكيد بأن غالبية المقاربات – باستثناء الاتجاهات السيكوسوسيولوجية المتطرفة – تولي أهمية خاصة للتمفصل القائم بين العالمين الداخلي والخارجي، وبالتالي أصبحت المقاربة العلمية للتمثلات تتميز على حد *C-Herzlish* بطابعها الخاص في تصميم العلاقات المزدوجة، التي تربط من جهة أولى الفاعل بالموضوعات المتمثلة التي لا تتمايز عنه جوهريا لكونها نتاجا له وامتدادا لسلوكه، والتي تربط من جهة ثانية الفاعل بالمجتمع وبقيمه وبنماذجه الفكرية والثقافية وبفاعلين آخرين، وبرأي **جودلي** فإن:«نظرية التمثل الاجتماعي تفترض مبدئيا خصوصية هذا الشكل من المعرفة [...] الذي يؤسس الرابطة بين موضوع المحيط وفاعل معين (فردي أو جماعي) يرتبط بعلاقة مع فاعلين آخرين.»[3] لهذا يلاحظ بأن التمثلات الاجتماعية تشكل وحدة اقتراب خصبة بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي، وبالنسبة للعلوم الاجتماعية الأخرى، لاسيما علم الاجتماع الذي يرجع إليه الفضل في تبلور هذا المفهوم.

6– "سيرج موسكوفيسي" وإشكالية التمثلات الاجتماعية في الحقل السيكوسوسيولوجي:

لم يحظى مفهوم التمثل بإدماجه في مجال البحث السيكوسوسيولوجي إلا في زمن متأخر، وذلك

1)- D. Jodelet: «**les Représentations sociales»**, In sciences Humaines, Op.cit, p22. (Traduction).
2)- S. Moscovici. (Dir): **Psychologie Sociale**, Op.cit, P 366.
3)- D. Jodelet : «**les Représentations sociales»**, In, sciences Humaines, Op.cit, p24. (Traduction).

لأسباب موضوعية خاصة بالتطور النظري لهذا المجال، وبالتحديد فإن ذلك لم يحدث إلا بعد محاولات "موسكوفيسي–***S-Moscovici***" عام 1961 في إعادة تناوله لمفهوم التمثل الاجتماعي الذي اقترحه **إيميل دوركايم**. يستمد هذا التأخر مبرراته التاريخية من عدم كفاية النماذج الكلاسيكية التي ظلت تهيمن ولمدة طويلة في مجال علم النفس، حيث ظل هذا الأخير في مجمل تحليلاته لتفاعلاتنا مع العالم خاضعا للنموذج السلوكي ***"Béhaviorisme"***بوجهته وتقاليده الواطسونية، القائمة–في تنبؤها وتفسيرها للسلوكات–على اختزال العلاقة بين الفاعل والموضوع في العلاقة بين المنبه والاستجابة، من خلال تركيزه المطلق على السلوكات المعطاة للملاحظة المباشرة وتجاهله للاستجابة الضمنية المتمثلة في النشاطات المعرفية وعلاقاتها بالسلوكات، ومن ثم فإننا لا نستغرب شبه القطيعة أو الانقلاب الذي حدث على السلوكية فيما بعد مع غالبية الاتجاهات السيكولوجية والسيكوسوسيولوجية بانحرافها المتعمد إلى الانشغال بدراسة التمثلات كأساليب ونماذج معرفية ذات طبيعة بنائية للواقع.

كما أسلفنا، فإذا كانت المحاولة الدوركايمية تنفرد بتاريخيتها المتميزة في عملية التأسيس المفاهيمي للتمثلات الاجتماعية في الحقل السوسيولوجي، فإن علم النفس الاجتماعي يشكل الحقل الذي عرفت فيه التمثلات الاجتماعية منعرجا معرفيا أكثر حسما وخصوبة في تبلورها المفاهيمي وفي تشكلها النظري في الوقت ذاته، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار الأهمية الاستثنائية للطريقة التي تمت بها عملية إعادة تناول المفهوم من طرف **موسكوفيسي**.

إن المنعرج وبالأحرى محاولة الحسم المعرفي التي نحن بصددها تستمد شرعيتها النظرية في اعتقادنا من التزام **موسكوفيسي** صراحة بمحاولة إعادة قراءة المرجعية الفكرية الدوركايمية بأسلوب نقدي مستحدث، وبإعادة التأسيس لطبيعة المقاربة الخاصة بالعلاقة الجدلية بين التمثلات الجماعية والفردية لحساب علم النفس الاجتماعي، وهو انشغال كان ملزما بموجبه معرفيا بالقيام بمراجعات نوعية للأرثوذكسية الدوركايمية وبالأحرى للمحتوى التقليدي للمفهوم الدوركايمي الموروث بقصد إخصابه وإثراءه، خاصة إذا ما علمنا بأن الخلفيات الداعمة والموجهة التي ألزمته بهذه المراجعات، تتحدد من حيث المنطلق في كونه أخذ في الاعتبار معطى أساسي يفيد في مضمونه بفقدان التمثلات لطابعها الفعال "لفعاليتها" في المجتمعات المعاصرة، وعليه فإن جوهر الإشكال كما هو مطروح موضوعيا في الحقل السيكوسوسيولوجي، ناتج سببيا عن هذا الاصطلاح المتمثل بوجه التحديد في **المجتمعات المعاصرة**، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المحاولة خلصت به في النهاية إلى اقتراح جملة تعديلات على المقاربة

الدوركايمية لمفهوم للتمثل، يختزلها "روسيو–***N.Roussiau"*** في مجموعة عناصر، نستعرضها في النقاط التالية[1]:

1– تحيل النظرة الدوركايمية للتمثل الاجتماعي إلى كونه بمثابة جوهر أو ماهية قابلة لعملية النقل وإلى أنه مفهوم مبتذل قابل للفهم في إطار الوعي الجمعي بالارتكاز على القاعدة الإبستيمولوجية المتعارف عليها، التي مفادها أن الظواهر الاجتماعية خارجية، هذه النظرة بالنسبة إلى موسكوفيسي تبقى جزئية ونسبية، وبرغم اعترافه بقابلية التمثل للنسخ ولإعادة الإنتاج، إلا أنه يرى بأن حركيته تكون ديناميكية أكثر منها سلبية، هذا معناه أنه بالإمكان في سياق عملية النقل تعديل التمثل وإعادة بناءه وإعادة نمذجته– Remodelée، بالنظر خاصة إلى أن النشاط الذهني للفرد يشارك في هذه العملية، ومفهوم الحركة كخاصية مميزة للتمثل هو مفهوم يرتسم بمنظوره في صورة ذات وجهين: يعبر وجهها الأول عن تمثل جماعي له وجوده الخاص ويثير أفعال وسلوكات تتخذ اتجاها محددا، أما وجهها الثاني فيشير إلى أن التفاعلات الاجتماعية وعلاقات التواصل اليومية تشارك هي أيضا من جانبها في تطوير وفي تغيير التمثل.

2– أن التمثل الاجتماعي يتمظهر في شكل بنية منتظمة ومشتركة ويخضع لمتغيرات التحول والصيرورة، أي أنه يتميز بالثبات وبعدم الثبات في الوقت ذاته. ولعل أبرز ما يميزه عن التمثل الجماعي بنظرته الدوركايمية أنه أكثر حركية، أي بما معناه أنه يُستلزم على هذه البنية التمثلية المنتظمة أن تمارس تأثيرها بشكل ملموس عبر الزمن ولا يمكن مطلقا أن نتصور بأنها تجتاز السياقات والتعاقبات الزمنية للأجيال من دون أن تحدث فيها تغييرا معينا، من هنا يفترض لهذه الحركية الديناميكية التي تقترن بنشأة التمثل وبتحوله وتطوره أن تساهم في تنامي اهتمام المشتغلين في حقل التمثلات الاجتماعية وأن تثير لديهم الانتباه بشكل أكبر.

3– أن تقسيم العمل والتخصص يساهمان في تحفيز وتشجيع تشتت المعارف والمعتقدات والمهارات وبالتالي في تدعيم وتقوية الفعالية المجتمعية الداخلية للمجموعات البشرية الأكثر انحصارا (الصغيرة والمحدودة)، هذه المجموعات يمكنها انطلاقا من تمثلات مختلفة أن تمتلك تموضعات متميزة حيال الموضوع الاجتماعي، كما يمكنها تطوير تموضعاتها هذه بطريقتها الخاصة، وبفهم آخر فإنها تطور تمثلات متمايزة ومختلفة عن تلك الخاصة بمجموعات أخرى، من هنا ومن وجهة مقارنة فإن استدعاء

1)- Nicolas Roussiau et autre, Op.cit, P 47et s.

التمثلات الاجتماعية يكون أكثر تكيفا مع هذه الأشكال المعرفية في تحليل الواقع على المستوى المجموعاتي–groupal بخلاف التمثلات الجماعية، أكثر منه على المستوى المجتمعي، حيث هذا الأخير بالعكس يتطلب استدعاء التمثلات الجماعية.

4– انطلاقا من الاعتبارات السابقة فان التمثلات الاجتماعية بمنظور موسكوفيسي تصبح أكثر تنوعا وأكثر تعددا مقارنة بالتمثلات الجماعية وأكثر انحصارا، حيث العلاقات البينية التي تربط الأفراد تسمح لهم بالاشتراك في نفس هذه التمثلات، ومع أن الديناميكيات المجتمعية–**Sociétal** تساهم من جهتها في نشأة التصورات الفردية وبالتالي التمثلات، إلا أن الميزة الاستثنائية لهذه الأخيرة تتمثل في كونها لا تكون فردية بشكل كلي ولا جماعية بشكل كلي، إنما تكون في وضعية وسيطة هي التفاعل بين المستويين الفردي والجماعي، وينجم عن ذلك في رأي **جودلي**– **jodelet** أن: «التمثلات الاجتماعية يفترض دراستها من خلال الربط المفصلي للعناصر الانفعالية، الذهنية والاجتماعية، وإدماجها إلى جانب المعرفة واللغة والتواصل والأخذ كذلك في الاعتبار العلاقات الاجتماعية التي تؤثر في التمثلات وكذا الواقع المادي والاجتماعي والفكري الذي هو من يفترض أن تعنى به التمثلات.» [1]

في نفس هذا الإطار التحليلي الخاص بالإشكالية التأسيسية للمفهوم، تجدر الإشارة ولو بشكل مختصر إلى أن نظرية التمثلات في تشكلها التاريخي تأسست حول المفاهيم النسقية، وتلك إشارة على استباقها الزمني لموجة الفكر النسقي، ومع عدم توفرنا لإمكانية نفي تأثير حقل التحليل النفسي في عمل موسكوفيسي التأسيسي للنظرية، فإننا نستلهم ذلك على الأقل من خلال دراساته للتمثلات النفسية الذي يلمّح من خلالها بكثير من التأكيد للتشابهات والتماثلات المتعددة بين شكلين أساسيين للتفكير: نقصد بين الخصائص والمميزات المشتركة بين التفكير الطفولي من جهة، وتفكير الراشدين من جهة ثانية.

بموجب هذا التماثل في نوعية الخصائص الفكرية، تبلورت لدى **موسكوفيسي** المساءلة الجوهرية بخصوص العلاقات بين التفكير الطفولي والخصائص المعرفية للتمثلات الاجتماعية، محور هذه المساءلة يتلخص فيما إذا كان النظام المعرفي للتمثل الاجتماعي يتحدد بخصائص متماثلة لكون العقل يشتمل على نظم فكرية ممتدة إلى سن مبكر، أم هل التماثل أو الاشتراك في خصائص النظام المعرفي لتمثلاتنا يناسب الوضعيات والتفاعلات الاجتماعية التي يتكيف معها؟.

1)- Idem, p 48.

بمنظور موسكوفيسي، فإن شكلي التفكير السالفين، يمثلان مجالا لتدخل نظامين معرفين:

1- النسق التحليلي: قائم على آليات التجميع والاستنتاجات والتمييزات والإشتمال..

2- الميتانسق-*Métasystème*: قائم من جهته على المراقبة والفحص والانتقاء، وبرأيه، فإن: « تحليل عمليات الضبط التي يمارسها الميتانسق الاجتماعي داخل النسق المعرفي هو مايشكل بأتم معنى العبارة الدراسة الخاصة بالتمثلات الاجتماعية. »[1]

بناءا على ذلك يلزم علماء النفس الاجتماعيين المنشغلين بدراسة العلاقة بين عمليات الضبط الاجتماعي والوظائف المعرفية بالإجابة على جوهر الإشكال المرتبط بماهية عمليات الضبط الاجتماعية التي يجب تنشيطها، وأي النشاطات المعرفية ، وفي أي سياق متميز ؟؟.

تجدر الإشارة من جانب آخر إلى أن الميتانسق يتوفر على مبادئ تنظيمية تتميز بمرونتها وقابليتها للتغيير تبعا لعلاقاتها الخاصة في نسيج العلاقات الاجتماعية، فهي قادرة على فرض تطبيقات صارمة لمبادئ تنظيمية في حالة عمل علمي أو أن تنشغل خاصة بالدفاع على وحدة المجموعة في حالة صراعها مع مجموعة أخرى، وفي كلتا الحالتين فإن النشاط المعرفي يعمل في الواقع بواسطة عمليات ضبط اجتماعية مختلفة، وباصطلاح **موسكوفيسي** بواسطة:«علاقات ضابطة تراقب، تفحص وتنظم.» [2]

إن خلاصة المقاربة السيكوسوسيولوجية للتمثلات الاجتماعية تبرز في انشغالها المتزايد بمجمل العلاقات التفاعلية للفاعلين مع المحيط الاجتماعي، وتطرح إشكالية العلاقة بين الحقل السيكولوجي والاجتماعي، وتوحي كذلك بـ « إعادة تقديم دراسة أنماط المعارف والعمليات الرمزية في علاقتها بالسلوكات.» [3] ونفهم من ذلك بأن المقاربة السيكوسوسيولوجية تتمحور حول دراسة أسلوب المعرفة الفردية باعتبارها شكلا من أشكال التعبير عن التفكير الاجتماعي لمجتمع محدد. فالتمثل الاجتماعي كعملية فكرية يرتبط ولو بشكل مجازي بعملية إعادة إنتاج منتظمة حول دلالة مركزية. عملية إعادة الإنتاج هذه بتعبير ***C.Herzlish*:** « ليست انعكاسا على مستوى الذهن لواقع خارجي مكتمل بشكل تام.

1)- W. Doise et autres: **Représentation sociale et analyse de donnés**, éd, presse universitaire de Grenoble 1992, p13. (Traduction).
2)- Idem, Même page.
3)- S. Moscovici (Dir) : **Introduction à la Psychologie sociale** , Op.cit, P305. (Traduction).

إنما هي نمذجة ثانية و"بناء" ذهني فعلي لموضوع، يفهم بأنه غير منفصل عن النشاط الذهني للفاعل، الكفيل هو نفسه بإدماجه في الحقل الاجتماعي.»[1]

في وجهة أخرى تولى الأهمية في المقاربة السيكوسوسيولوجية لمفهوم التمثل/الصورة من حيث دلالتها على المحتوى الذهني المرتبط بالموضوع[2] وفي انشغالها بفهم طبيعة التمثل، أولا من حيث نشاطه في السياق السيكولوجي، وثانيا من حيث استحقاقه للطابع الاجتماعي، على الأقل لأنه يساهم في فهم الأفراد والمجموعات لمحيطهم الاجتماعي، كما يساهم في إبراز خصوصية الفئة الاجتماعية، وذلك هو الطابع المعقد للتمثلات، الذي يتمثل برأي ***C.Herzlish*** في التقاء الصورة الفردية والمعايير الاجتماعية في كل الأنماط الخاصة بفهم الواقع الاجتماعي.[3]

7- العناصر البنائية للتمثل الاجتماعي:

سواء تم اعتباره كعملية ذهنية، أو كشكل من أشكال التفكير الاجتماعي، فإن ميكانيزم التمثل يحيلنا باستمرار إلى مرتكزاته التأسيسية القاعدية التي تتدخل دوما وبثقل كبير في تشكيل وفي بناء كل أنواع النشاط التمثلي وفي جميع حالاته من دون استثناء أو تمييز، وفي كل هذه الحالات فإن الأساس القاعدي لمقاربة موضوع التمثل الاجتماعي مشروط بضرورة اعتباره بمثابة عملية فكرية تقوم أساسا على العلاقة الثنائية التي تجسد إلزاما ارتباط الفاعل المنتج للتمثل بموضوع التمثل ولو في حالته الظرفية، هذه الفكرة نستخلصها بوضوح أكبر من إلحاح "**جودلي –*D.Jodelet***" وبشكل متشدد على أن: « كل تمثل اجتماعي هو تمثل لشيء ما ولشخص ما ومن ثم فهو ليس واقعا مضاعفا كما أنه ليس تخيلا مضاعفا كما أنه ليس الجانب الذاتي للموضوع ولا هو الجانب الموضوعي للذات. إنه العملية التي تتأسس من خلالها كل علاقاتها (أي العلاقات بين هذه العناصر كلها)[...] يجب أن نبحث في عمق كل تمثل عن هذه العلاقة بالعالم وبالأشياء وذلك قبل اختبارنا للعمليات التي تتأسس من خلالها هذه العلاقة.»[4]

نخلص من هذه الأطروحة إلى أن التمثل الاجتماعي يرتكز في تكوينه البنيوي على عدة عناصر تأسيسية، يمكن تلخيصها فيما يلي:

1)- Idem, P 306. (Traduction).
2)- Infra, P 57 et S.
3)- C. Herzlish : **Santé et maladie**, Op.cit P 23.
4)- S, Moscovici (Dir): **Psychologie Sociale**, Op.cit, P 362. (Traduction).

1/7)– موضوع التمثل: في منظوره لموضوع التمثل اتجه ***"جودلي– D.jodelet"*** إلى تأكيد حقيقة هامة وأساسية، مفادها أنه ليس بالإمكان تصور تمثل منعدم ومجرد من موضوعه الخاص، في حين أن هذه الإمكانية يمكن أن تتوفر في الحالة النقيضة، أي في حالة تصورنا العكسي لهذه الحقيقة، بمعنى أن هناك إمكانية لتصور موضوعات من دون تمثل. هذا الطرح يمكننا أن نتخيل بموجبه أن بعض الموضوعات المحددة حول المحيط أو البيئة... لا تولّد بالضرورة تمثلات لدى أفراد جماعة اجتماعية بقدر ما تثير لديها مجرد إجابات تقييميه أو مجرد آراء متنافرة غير مرتبطة مع بعضها البعض. من هنا فإنه من غير الممكن موضوعيا وفقا لهذا الطرح الحديث صراحة عن موضوعات التمثل إلا في إطار توفر مجموعة من الشروط الموضوعية والضرورية في نفس الوقت، وبالرجوع للاقتراحات العلمية التي أثارها ***"موليني– Molliner"*** في مقاربته لهذا الإشكال، فإنه من غير الممكن للموضوع أن يتحول إلى موضوع للتمثل الاجتماعي أو بوجه التحديد، لا يمكن اعتباره كموضوع للتمثل الاجتماعي إلا بالأخذ في الاعتبار جملة من المعايير الأساسية، يحددها هذا الأخير في العناصر الموالية:[1]

1– خصوصيات الموضوع: إن طبيعة الموضوع ليست هي من يجعل منه موضوعا للتمثل، إنما مكانته وقيمته الاجتماعية هي من يضفي عليه هذه الصفة، بمعنى أن الموضوعات لا يمكن أن تتحول وأن ترتقي لمستوى موضوعات التمثل إلا بمنظور الأهمية التي تمثلها بالنسبة لأفراد مجموعة اجتماعية محددة، وبالارتكاز إلى مثل هذا المقياس في بعده النفعي فإن الموضوعات التي تمثل تهديدا أو التي تحمل مصلحة أو قيمة نفعية معينة بالنسبة لأفراد المجموعة، يمكن تصنيفها بكونها موضوعات للتمثل، وعليه فإن فقدان الموضوعات لقيمتها النفعية ولأهميتها "مصلحتها" يوحي ضمنيا بفقدانها القدرة على التحول إلى موضوعات للتمثل، فضلا عن كون الموضوعات تبرز في أشكال متعددة وتنتج عن عملية تركيبية لأجزاء مختلفة.

2– معايير الجماعة: إن عملية بناء التمثل واستمراره وتطوره تخضع لسيرورة التواصل الاجتماعي بين مختلف الأفراد المكونون للجماعة، وهي فكرة محورية توحي في جوهرها بأن أي محاولة علمية لدراسة تمثل جماعة محددة تكون ملزمة منهجيا بضرورة تركيز انشغالها وتوجيهه نحو أفراد متفاعلين ومتواصلين فيما بينهم بخصوص موضوع التمثل، بصرف النظر إن كان هذا التواصل مباشرا أو غير مباشر.

1)- Molliner (cité par), W. Doise, A. Palmonari (dir**): l' étude des représentations sociales**, Op.cit, P30 et ss.

فالجماعة لا يمكن أن تجسد وجودها الخاص في شكله الملموس إلا إذا كانت عملية التواصل والتفاعل بين أفرادها المكونون موجهة من خلال انتماءاتهم للجماعة فحسب، ولعل هذا ما دفع ***Flamment*** إلى التأكيد على أن: « التمثل الاجتماعي هو كل منتظم من المعارف المرتبطة بموضوع ما والمشتركة فيما بين جمهور منسجم حيال هذا الموضوع».[1]

3– الرهانات: تجدر الإشارة إلى أن الموضوع إذا كان يمتلك أهمية بالنسبة لأفراد جماعة محددة، فذلك بالضبط لكونه مرتبطا برهان، وتتلخص أهمية الرهانات في أنها تحدد الأهداف الجماعية الواسعة باعتبارها نتاجا لجملة الأهداف الفردية، تبرز ميزة هذا الرهان في كون الموضوع يحتفظ بنفس هويته بالنسبة للجماعة بكامل مكوناتها، وبتعبير أدق فالموضوع يكون في كل الحالات متماثلا لدى أفراد الجماعة التي تنشأ حيال موضوع التمثل، وبتعبير ***Molliner*** فإن: «كل فرد يحدد هويته الخاصة تبعا لتمثلات جماعته، فإنه يدعم بشكل أكبر إثبات وجود هذه الجماعة كماهية اجتماعية، ولهذا فالتمثلات بمساهمتها في بناء الهويات الفردية، فإنها تساهم في تأكيد وجود الجماعات الاجتماعية».[2]

4– ديناميكية الجماعة: كما سلف، فالرهانات من حيث مميزاتها الخاصة تتميز بقدرتها في تنشيط وفي بروز التمثل، الذي يعمل بدوره على إثبات هوية الجماعة الاجتماعية وانسجامها، والأصل أن هذه الرهانات لا يمكن من حيث المنطلق فهمها إلا من منظور تفاعل الجماعة مع مجموعات اجتماعية أخرى، ومن ثم فموضوع التمثل طبقا لهذا المنظور لابد أن يندرج باستمرار ضمن ديناميكية اجتماعية تتضمن عدة مجموعات اجتماعية، ذلك بالتحديد لأن المجموعات المختلفة والمتفاعلة فيما بينها حيال هذا الموضوع، يتشكل لديها الإحساس بالحاجة إلى امتلاكه بالمحافظة على هويتها وانسجامها.

5– غياب الأرثوذوكسية: إن الأنساق الأرثوذكسية على شاكلة المعارف العلمية أو المعارف الإيديولوجية، وبالأحرى المعارف المؤسسة أو الممأسسة التي تخضع لها الجماعة وتقبل بتوجيهاتها، تجمّد بشكل ما الديناميكية التمثلية وذلك من خلال معارضتها لانتشار المعلومات والأخبار المرتبطة بالموضوع وكذا مراقبة صلاحيتها، أو كذلك من خلال معارضتها لتعدد أشكال الموضوع، وبالتالي فإن المعارف في مثل هذا النسق المهيمن عليه بآليات الضبط والمراقبة الصارمة لا تكون مبنية جماعيا، ببساطة لأن الهياكل

1)- Nicolas Roussiau. Christine Bonardi: **les représentations sociales, état des lieux et Perspective**s, Ed Mardaga, Belgique 2001, p 21. (Traduction).
2)- Idem, pp 21et s. (Traduction).

الضابطة هي التي تزود أو تحدد ما يمكن التعبير عنه بـ: **القابل للتفكير**. والحال كذلك، فإنه من الصعب التفكير في وجود تمثل اجتماعي لدى الفاعلين حيال الموضوع، هذا يعني في فحواه أن التمثلات الاجتماعية تنبثق وتنشأ وتتطور ليس في إطار الهياكل المتميزة بالصلابة وبقوة الضبط والمراقبة، إنما بالعكس مثل هذه السيرورة تتم في إطار هياكل تتميز بغياب أو على الأقل بضعف هذه الآليات.[1]

2/7- محتوى التمثل: كما أسلفنا فإن التمثل الاجتماعي هو دائما تمثل لشيء ما، واقعيا كان أو وهميا، والتمثل بشكله هذا بإمكانه أن يقوم مقام الشيء المتمثل أو أن ينوب عنه، بمعنى أنه التصوير الذهني وإعادة الإنتاج الواعي للشيء، أي للموضوع الذي يقع عليه فعل التمثل، ومن جهته يرتبط موضوع التمثل بالمحتوى الذي يتضمنه، (صور، آراء، مواقف)، ونهاية كل تمثل هي: « المحتوى الذهني المحسوس لعملية فكرية تستعيد بشكل رمزي شيئا غائبا ينسجم مع إحدى الأشياء الغابرة »[2].

إن ثراء محتويات التمثل مشروطة بالطابع الخيالي/التخيلي للتمثلات الاجتماعية، من هذا الأساس فإن حقل التمثلات يتطلب حدا من المعارف التي تدمجه في مستويات تخيلية معينة كفيلة بأن تحقق للتمثل خاصيته الإبداعية، لذلك نلاحظ أن بعض الحالات الخاصة من التمثل وهي حالات التمثلات المعرفية تركز انشغالها أكثر فأكثر على أهمية النشاط التصويري للفاعلين، وعلى قدراتهم في إبداع الصور الذهنية التي تدخل في تشكيل محتويات التمثل[3]. بل أبعد من ذلك فإن عملية بناء الصور الذهنية حول الموضوع الذي نتمثله ترتبط استثنائيا بأساليب محددة من التمثل، ولقد أشار ***"Gilbert Durant"*** في هذا السياق إلى أن وعي الإنسان يتوفر على أسلوبين في تمثل واستحضار العالم، يتمثلان فيما يلي:

أ- الأسلوب المباشر: يكون فيه الموضوع المتمثل حاضرا في الذهن، مثلما هي الحال بالنسبة للتمثل الإدراكي- ***Représentation Perceptive*** ومثال ذلك إدراك الأشكال الهندسية والأشياء المادية الملموسة.

ب- الأسلوب الغير مباشر: هو الأسلوب الذي لا يمكن فيه للشيء المتمثل أن يعطى بكامل مكوناته للإحساس، أي عندما يكون الوعي عاجزا عن استحضار موضوعه استحضارا حسيا، مثلما هي الحال عند محاولة تذكر مرحلة الطفولة، أو تمثل مرحلة ما بعد الموت.

---

1)- Molliner (cité par), W. Doise, A. Palmonari (Dir), **l'étude des représentations sociales**, Op.cit, p 32. (Traduction).
2)- Idem, P 362.
3)- Supra, P 158.

إن هذا الأسلوب الثاني، الذي يشمل كل حالات الوعي الغير مباشر هو الذي يشكل بمنظور ***Durant*** الحالة الخاصة الذي يعطى فيها الموضوع الغائب «المتمثل» للوعي من خلال الصورة، علما أن الوعي يتضمن مستويات مختلفة للصورة، يمكن تلخيصها في حالتين اثنتين:

أ– حالة التطابق الكلي: أو الحضور الهادف للصورة، الذي يؤكد إلى حد ما التشابه أو التماثل الوظيفي بين الصورة الذهنية والواقع المصور أو المتمثل.

ب–حالة عدم التطابق الحاد: هي الحالة التي لا تعتبر فيها الصورة إلا كعلامات فاقدة لمدلولها، أي كعلامات متميزة خاصة بالموضوع المتمثل دون أن يكون هذا الأخير واضحا وضوحا تاما، وإذن فإن هذه الإشارات ما هي إلا إنتاج رمزي[1].

تجدر الإشارة أيضا إلى أن أهمية النشاط التصويري تكمن في إسهامه في تسهيل عملية حفظ وتخزين الصورة في الذاكرة بعيدا عن البرغسونية التشيئية للصورة والمتمثلة في «**الصورة الذاكرة– *Image Souvenir***»، التي تجمد حركية الوعي بجعله مغتربا عن وظيفته الأساسية المتمثلة في المعرفة، إنما باعتبار الصور المخزنة بمثابة عناصر تأسيسية للبنية المعرفية الديناميكية والحقيقية للفرد. وعموما فإن الأهمية الكبرى لا تنحصر في شكل الصورة، إنما في الدلالات التي نضفيها على الصورة، ومع أن نفس الصورة يمكن أن تتعدد دلالالتها، فإن المنظومة الدلالية للصورة ماهي في الواقع إلا انعكاسا للوعي الذي تنتج عنه. من هذا المنطلق فإن: «الصورة ترمز إلى كل عملية التمثل الذي تنبثق عنه وتحاول عنوة إعادة إحياءه داخل الوعي».[2]

إن اقتران الصورة بالوظائف الأساسية للوعي وللخيال على وجه الخصوص يدعونا إلى إثارة ثلاث خصائص أساسية يحددها "**جان بول سارتر**– ***J.P. Sartre***"(1905–1980) في منهجه الفينومينولوجي، الذي ينتقد من خلاله نظرية "برغسون– *H. Bergson*" (1859–1941) التشيئية للصورة التي أسلفنا ذكرها. ويمكن تلخيص محتوى هذه الخصائص فيما يلي:

– أولا: اعتبار الصورة كوعي، وهي نتيجة منطقية لكونها ككل وعي متعالية عن وجودها الشيئي. وعلى حد "**سارتر**" فإن الأشياء الجامدة (سواء في واقعها الفعلي أو في واقعها المصور) ليس لها في الأصل أي

1)- Gilbert Durant : **L'imagination symbolique**, 3ème éd, Puf,, Paris 1976 , P07 et S.
2)- Jeanne Bernis : **L'imagination**, 7ème éd, Que sais je, Puf, Paris 1975, P17. (Traduction).

وجود في الوعي، إنما لها وجود مطلق، وهي تستمر على نحو وجودها المطلق ولكن خارج الوعي. فالصورة ليست بشيء، لأن حدوسنا الداخلية تعطي للصورة شكلا آخر ملخصه أن: « الصورة هي شيء بمقدار الشيء الذي تكون عليه الصورة. لكن والحال أنها صورة، فإنها تقبل بحالة من الدناءة الميتافيزيقية. حيال الشيء الذي تتمثله.»[1]، بمعنى أن الصورة هي شيء تافه له وجوده الخاص الذي يعطى للوعي كأي شيء آخر يرتبط بالشيء الذي هو صورته.

– ثانيا: الخاصية الثانية للصورة المتخيلة التي تميز الخيال عن أنماط الوعي الأخرى، هي أن الموضوع المتخيل يعطى مباشرة كما هو، بينما تتشكل المعرفة المدركة بشكل بطيء، وعن طريق تقريبات متتالية. فالمكعب المتخيل هو الوحيد الذي يمتلك مباشرة ستة أوجه، ومن ثم فإن الملاحظة التخيلية للموضوع، ليست إلا شبه ملاحظة ومنفعتها نسبية جدا وتنتج عن ذلك الخاصية الثالثة للصورة وهي:

– ثالثا: الوعي المتخيل: هو الذي يطرح موضوعه كموضوع لا وجود له، وعليه فإن اللاوجود هو الذي سيصبح مشكّلا لفئة الصورة، وهو ما يفسر خاصيتها التلقائية والإبداعية.[2]

3/7– الفاعل «منتج التمثل»: يمثل الفاعل العنصر المحوري الثاني في التشكيل البنيوي للتمثلات الاجتماعية، فالتمثل الاجتماعي هو كذلك وعلى الدوام تمثل لفاعل معين متموقع اجتماعيا، اقتصاديا وإيديولوجيا، ومرتبط مع فاعلين آخرين يشغلون بدورهم تموضعات محددة في هذه السياقات. معنى ذلك أن التمثل يصطبغ بطبيعة الوضعيات التي ينتج عنها. وإذن فإن التمثل يتجاوز كونه عملية فكرية خاصة باستعادة أشياء غائبة في مستويات رمزية، إلى كونه نشاطا يحدث في نطاق عملية تواصل مع فاعلين اجتماعيين آخرين، وبصورة أعم مع محيط اجتماعي متميز بكثافته الكمية من المعلومات والأخبار الرائجة بفعل الروايات والأحاجي المنقولة شفويا، أو بفعل الوسائل الإعلامية المختلفة. بناءا عليه ومن الوجهة السوسيومعرفية، فإن البنيات أو الخصائص المعرفية للفاعلين تتحدد أساسا في قدراتهم على إضفاء الدلالات المنطقية على أنفسهم وعلى الآخرين، وفي أساليب معالجتهم للأخبار المكثفة وفقا لدلالاتها الخاصة التي تحملها[3].

1)- Jean Paul Sartre : **L'imagination**, 4ème édition, Puf, paris 1950, P 05. (Traduction).
2)- (cité par) Gilbert Durant : **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, introduction à L'archetypologie, 10ème éd, Dunot, Paris 1968, P17.
3)- S. Moscovici : **Psychologie sociale des relations à autrui**, éd, Nathan Paris 1994, P181 .

إن الخصائص المعرفية للفاعلين لا تشكل في منظور "جودلي–***D.Jodelet***" استثناءا في تنشيط الآليات الخاصة بإسقاط الدلالات على موضوعات التمثل، إنما تنضاف إليها خصائص عامة أخرى، يمكن اختصارها في عنصرين محوريين:

<u>أولا</u>: الدينامية النفسية للفاعل: ويبرز فيها الطابع الذاتي، من خلال اتجاه الفاعل إلى محاولة إسقاط الدلالات الخاصة به وترجيحها على مختلف الدلالات الأخرى.

<u>ثانيا</u>: النتاج الثقافي: المتمثل في العادات والقيم... ومختلف المنتجات الذهنية الأخرى (علوم، معتقدات، إيديولوجيات..)، التي يكتسبها الفاعل من تفاعله مع المحيط ومع الآخرين.

إن خلاصة هذه المفارقة الأخيرة التي يخفيها التناقض القائم بين النفسي والاجتماعي تنعكس في تباين التمثلات عن منظوماتها الرمزية. ونلحظ ذلك من خلال حياد التمثل عن المرمز إليه وهذا الحياد راجع إلى تشويه، حذف أو إضافة الدلالات[1].

8– دينامية التمثلات الاجتماعية:

يرتبط هذا المحور بالإشكال الجوهري الخاص بكيفية تشكل التمثل وبآليات اشتغاله. إن الميكانيزمات التي تشكل مرتكز نظرية التمثلات الاجتماعية تلزمنا بتوضيح ميكانيزمين إجرائيين كان **موسكوفيسي** يراهما أساسيين في عمله حول التمثلات الاجتماعية، وبمنظور هذا الأخير فإن التمثلات تضطلع بوظائفها من خلال ميكانيزمين أساسيين:

1/8– ميكانيزم الموضعة–*L'objectivation*: تبعا لرأي موسكوفيسي، فإنه في خضم عملية الموضعة يتدخل الاجتماعي على مستوى (تنظيم) وعلى مستوى شكل المعارف المرتبطة بموضوع التمثل، وتتميز آلية الموضعة بقدرتها على تحويل المجرد إلى ملموس وعلى تحويل الكلمة إلى واقع محسوس ضمن عملية بنائية وتخيلية[2]، بتعبير آخر يقصد بالموضعة العملية التي من خلالها يتم تحويل الأفكار المجردة إلى أشياء ملموسة ومحسوسة، بقصد تمكين غالبية الأشخاص من استيعابها والقبول بها باعتبارها معرفة، بما معناه أن ميكانيزم الموضعة يمكن تصنيفه على أنه عملية خاصة ببناء المعارف بخصوص موضوع

1)- D. Jodelet : «**Les représentations sociales»**, In, Sciences humaines, Op.cit, P 22.
2)- S. Moscovici (Dir) : **<u>Psychologie sociale</u>**, Op.cit, P 367.

التمثل وعلى حد موسكوفيسي فإن فعل موضع–*Objectiver* يقصد به: « امتصاص الفائض الدلالي بتجسيده [...] كما يعني كذلك التحويل إلى مستوى الملاحظة ما لم يكن إلا مجرد استدلال ورموز.»[1]

كما يتوفر ميكانيزم الموضعة إضافة لما سبق على إمكانية ربطه لعلاقات تبادلية بين الإدراك والفهم، فهو من خلال تحويله للجانب العقلاني للمعرفة العلمية أي تحويل المفاهيم المعرفية المجردة إلى صور فإنه يجسد الأفكار ويحولها إلى واقع ملموس.

في ضمن سياق ميكانيزم الموضعة نستنتج بأن التمثل الاجتماعي لا يمكن أن يتشكل وأن ينشط لدى الفاعلين إلا من خلال محاولاتهم تحويل الواقع المتصور أو المفكر فيه إلى واقع مجسد فعليا عن طريق آليات الوصف والتفسير، وكل المواقف والآراء والمعارف الراسخة لدى الأفراد حول الواقع هي نتائج عملية موضعتهم للمظاهر والأشياء. فالتمثل الاجتماعي بهذا المنظور هو محاولة فكرية تضطلع بتحويل الحقائق الاجتماعية إلى حقائق معقولة ومجسدة في الحياة اليومية للأفراد الاجتماعيين. بناء على ذلك يتبادر إلى الفهم أن هناك تجسيدا فعليا للوظائف الاجتماعية للتمثل، المتمثلة في تحقيق عملية التواصل بين الأفراد والمجموعات والتي تكتسي أهمية بالغة في نسيج العلاقات الاجتماعية.

في نفس هذا السياق يحيلنا" بيار بورديو– ***P. Bourdieu*** **"** إلى أن التمثلات أشبه بكونها منظومة بيانية تطمح إلى التجسيد الواقعي لما تريد أن تبنيه. وذلك في مرة واحدة بإعادة بنياته الموضوعية وبإعادة العلاقة بهذه البنيات.

إن بناء الواقع المتمثل حسب **بورديو** يجسد القوة الاجتماعية التوقعية للتمثلات، ومن الناحية الإجرائية فإن هذه العملية البنائية تتحقق بداية من خلال توقع تفسير الواقع، وذلك: « باستخدام الوسائل التي تجعل الواقع شيئا حقيقيا بشكل شامل. وبصفة أدق توقع المؤهلات التي يخفيها، أو بشكل أكثر دقة. الحظوظ التي يوفرها موضوعيا لمختلف التوقعات الذاتية.»[2]

يبقى أن نشير إلى أن عملية التجسيد، تتمحور من حيث مرتكزاتها حول آليتين اثنتين هما:

أ– التشخيص– *Personnification*: تبرز عملية التشخيص في ربط الأفكار والمعلومات بشخص ما.

1)- Serge Moscovici (cité par), Sandra Pfeuti: «**Les représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques»**, http://www.unine.ch/sed/,téléchargé le 06-01-2006;10h30.p 06.
2)- Pierre Bourdieu : **Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques**, éd Fayard, Paris 1982, P 143. (Traduction).

ويتجه **موسكوفيسي** في توضيحه لآلية التشخيص إلى الاستدلال بمثال الأفكار الشائعة عن نظرية التحليل النفسي، ويؤكد في هذا السياق بأن الناس في الغالب لا يمتلكون معرفة حقيقية بخصوص هذه النظرية، ما يؤدي بهم إلى تبسيط النظرية بشكل خاطئ في الكثير من الأحيان، غير أنهم يعرفون "**سيجموند فرويد**"، ونفس هذا المثال يصدق على نظريات علمية أخرى متعددة ومختلفة، فالقليل من الأشخاص من يمتلك معرفة حول نظرية التطور البيولوجي، غير أن غالبيتهم يعرفون اسم "**تشارلز داروين**"، ومثل هذا الصنف من الأمثلة ما هو إلا إحالة تفسيرية لآلية **التشخيص** التي يقصد بها كما سلف، الحالة التي يتم فيها ربط الأفكار بشخص يمثل تلك الأفكار.[1]

ب– التصوير– *Configuration*: يقصد به تمثيل الفكرة أو المعلومة في إطار صورة أو شكل معين، وكذلك تشتمل التمثلات إضافة لما سبق على عملية تحويل الأفكار المركبة والمعقدة إلى صور ومجازات، يتم من خلالها تجسيد المعرفة بتحويلها إلى أشكال وصور حسية– ***Configuration***. ولعل من أبرز الأمثلة الإيضاحية لعملية تصوير المعرفة، المثال الخاص بالمعادلة: **الطاقة= الكتلة× ربع سرعة الضوء**، وهي معادلة مشتقة من النظرية النسبية لصاحبها "**آلبرت اينشتاين**" (والمرتبطة في الأذهان به)، ولقد ارتكز كلا من "**لاينز** و **داردين**–***Leyens et Dardenne***" على هذا التصوير المبسط للنظرية النسبية كمثال عن كيفية تشكل التمثلات الاجتماعية وعلى حد قولهما: « إن ذلك القدر المحدود والهامشي من المعرفة (حول النظرية النسبية) يعتبر كافيا ليكون موضوعا لتبادل الحديث في حفلة ما، مما يدل على أن الأفكار المجردة يمكن أن تصور في الأذهان على نحو مشابه لدى أفراد جماعة معينة وتصبح موضوعا اجتماعيا مشتركا».[2]

2/8– ميكانيزم الربط – *L'ancrage*: والروابط *Anchors* عبارة عن مفاهيم قائمة في الذهن ضمن نظام معرفي مسبق، تعمل هذه المفاهيم على ربط الخبرات الجديدة بما هو قائم وراسخ في ذلك النظام. فعملية الربط بمحتواها هذا تهدف إلى إدماج عناصر معرفية جديدة ضمن منظومة النماذج المعرفية الشائعة، والبحوث المعاصرة في حقل التمثلات المعرفية توضح هذه الخاصية المرتبطة أساسا بالإدماج المعرفي لموضوع التمثل بالمنظومة الفكرية السائدة قبليا وبالتحولات الناجمة عنها. ولقد أشار **موسكوفيسي** إلى أن

---

1)– روبرت مكلفين ورتشارد غروس (ترجمة د. ياسمين حداد وآخرون): **علم النفس الاجتماعي**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002، ص 238.

2)– المرجع نفسه، ص 240.

هذه الخاصية لا تتعلق بالبناء الشكلي للمعرفة، إنما بإدماجها العضوي في البنية الفكرية.[1]، أما من حيث الأهمية الوظيفية لهذه العملية فإنها تبرز في كونها بمثابة الآلية التي تحدد الأساليب الخاصة بإدماج التمثل وربطه بالاجتماعي وبالتحولات المتولدة عن هذه الأساليب. فعملية الربط ترتبط كذلك وفي نفس الوقت بالترسيخ الاجتماعي للتمثل ولموضوع التمثل. إن تدخل الاجتماعي يترجم في مستويين اثنين: **الدلالة** و**المنفعة**، إذ يمكن بموجب هذين المستويين تحليل وتوضيح أهمية هذه العملية وظيفيا في عدة أساليب، يمكن فهمها كترجمة حقيقية تعكس فوائد ومزايا هذه العملية وتعبر عن خصوصياتها المتميزة، وذلك من حيث أنها تسمح لنا بفهم:

– كيفية اقتران الدلالة بموضوع التمثل، علما أن الدلالة تستند باستمرار إلى دعامة اجتماعية مرجعية تضفي المعنى لعملية التمثل، هذا يوحي ضمنيا بأن عملية الربط تقتضي موضوعيا بأن تتشكل التمثلات في إطار نسق من الدلالات.

– كيفية استعمال التمثل كنظام تفسيري للعالم الاجتماعي[2]، هذا معناه أن التمثل يفترض أن يتحول من خلال عملية الربط إلى نظام تفسيري، علما أن القيمة الوظيفية والنفعية لنظام التفسير تتلخص في تسهيل عملية فهم الأفراد لمحيطهم ولأنفسهم وللآخرين، أي بما معناه تسهيل التواصل والتفاعل بين الأفراد.

– أن عملية الربط تعمل على إدماج التمثل في إطار المنظومات الفكرية القائمة والمتواجدة من قبل. فالمسألة إذن تتعلق في جوهرها بعلاقة المواجهة بين نسق التمثلات القائمة من قبل وبين الجديد أو المستحدث، وهي العلاقة التي تشكل في منظور **موسكوفيسي** مصدر الظاهرة التي تزود التمثل وتضفي عليه خاصيته المتميزة، الذي يحددها هذا الأخير باعتبارها إدراكات أو معارف متعددة الأطوار– *Polyphasie cognitive*[3].

كخلاصة وطبقا لبعض وجهات النظر فإن الطابع الإبداعي للتمثل الاجتماعي يتميز بامتلاكه لإمكانية المساعدة في تنشيط وتحفيز عملية إدماج الجديد والمستحدث، بينما وفقا لوجهات نظر أخرى فإن عملية الإدماج هذه تلجأ بمعية ميكانيزم الربط إلى تزويد الأطر الفكرية والمعرفية القائمة من قبل بمعالمها الموجِّهة، ومن ثم فآلية الربط تقوم بتوضيح وتبيان ميكانيزم التقارب بين العناصر المستحدثة وبين ما هو

1)- S. Moscovici: **Psychologie sociale**, Op.cit, P 371.
2)- Idem , P 372 .
3)- Sandra Pfeuti, Op.cit, P 08.

قائم ومعروف مسبقا، وذلك من خلال اقتراحها لنموذج تصفيفي أو ترتيبي– *Mode de classement* وبصورة أوضح فإن: «نسق التمثل يزود بالأطر والمعالم التي من خلالها تعمل آلية الربط على الترتيب في داخل المألوف وعلى التفسير بأساليب مألوفة.» [1]

يبقى في الأخير ضرورة الإشارة إلى أنه وبالإضافة إلى ما سبق، هناك حركتين لعملية الربط متعارضتين ظاهريا:

1– الحركة الأولى: « تهدف إلى خلق حقائق بديهية لدى الجميع ومستقلة عن كل حتمية اجتماعية ونفسية.»[2]

2– على العكس« تشير الأخرى إلى تدخل حتميات معينة في نشأتها وفي تحولاتها. ولهذا السبب فإن الدراسات حول التمثلات لا يمكن أن تقوم فقط على تحديد المعرفة الجماعية، بل من واجبها أيضا دراسة تغيراتها وفقا لتركيباتها المتميزة في نظام الضبط الرمزي.»[3]

9– نظرية النواة المركزية:

غالبا ما يثار التساؤل عند دراسة بنية التمثلات الاجتماعية حول تركيبتها البنيوية، والأصل أن بنية التمثل تتحدد من خلال مكونين اثنين، يفترض أن تولى لهما الأهمية اللازمة باعتبارهما المنطلق في توجيه المقاربة السوسيولوجية لموضوع النواة، يشتمل المكوّن الأول على العناصر الضرورية ذات الطبيعة البنائية من حيث أنها تساهم بشكل مباشر في بناء التمثل وفي الحفاظ عليه، أما المكوّن الثاني فيتضمن عناصر ليست في نفس مستوى الأهمية مقارنة بالعناصر الأولى، ذلك لأنها ترتبط بالوضعيات الفردية أكثر من ارتباطها ببنية التمثل، إن طبيعة هذا التشكيل البنيوي للنواة التمثلية يجعل من التمثلات الاجتماعية بمثابة أنساق معرفية مراتبية/تسلسلية، وعليه فإن مقارباتنا لها لا يمكن موضوعيا أن تستمد مشروعيتها العلمية والمنهجية إذا لم تتأسس في منطلقها على بعدين محوريين: البعد الأول هو بعد مركزي، أما الثاني فهو بعد محيطي، من هنا فإن عملية حصر وضبط العناصر التي تشكل عمق التمثل وقلبه النابض تكتسي أهمية بالغة في تحديد هوية التمثل وفي فهم ديناميكيته الخاصة، حيث تؤكد بعض

1)- Idem, même page.
2)- W. Doise et autres : Op.cit P 15. (Traduction).
3)- Idem, P 15. (Traduction).

الأطروحات بأن تمثلين اثنين لا يختلفان عن بعضهما إلا وفقط إذا لم يكن لهما نفس النواة المركزية.[1]

تجدر الإشارة إلى أن عبارة النواة المركزية تعتبر من أقدم التسميات وأكثرها عراقة، وقد عرفت هذه العبارة في سياق سيرورتها التطورية العديد من التسميات، حيث تم استبدالها أحيانا بتسمية المنطقة المركزية، في حين اتخذت أحيانا أخرى اسم النسق المركزي، ولعل هذه التسمية الأخيرة شكلت في المرحلة الحالية التحديد الأكثر إجماعا بين الباحثين المشتغلين في حقل التمثلات الاجتماعية. والواقع أن فكرة المركزية–***Centralité*** ترتبط في امتدادها التاريخي بعلم النفس الاجتماعي، حيث تم تداول عبارة النواة المركزية بداية من 1927 في دراسات "**هايدر**–***Heider***" حول بعض ظواهر التصور الاجتماعي باعتبارها مركز البناء السببي للكون، وفي 1946 تحديدا ساهم "**آش**– **Asch**" من جهته في تدعيم فكرة التنظيم المركزي هذه، أما الفضل في إدخال هذه الفكرة إلى حقل التمثلات الاجتماعية فيرجع إلى **موسكوفيسي** من خلال إطلاقه لمفهوم النواة التصويرية– ***Noyau figuratif***.[2]

كاستنتاج عام فإن الفكرة الأساسية لنظرية النسق أو النواة المركزية هي أنها تتشكل من مجموعة من العناصر المعرفية والمعيارية، لكن جوهر الفكرة في الأساس هو أنه في ضمن هذه العناصر أو المعارف، هناك بعض العناصر التي تضطلع بدور يختلف نوعيا عن بقية العناصر الأخرى، ولهذا الاعتبار يتم النظر إليها على أنها عناصر مركزية تتجمع بالضرورة وفقا لآلية تجميع تخضع لأساليب ولتنظيم محدد يكون في الغالب تسلسليا وتفاوتيا في إطار بنية يطلق عليها النواة المركزية أو النواة البنائية، تتميز هذه الأخيرة من الناحية الوظيفية بقيامها بوظيفتين أساسيتين، نستعرضهما فيما يلي:

1/9– وظيفة توليد المعنى– ***Fonction génératrice de sens***: تعتبر هذه الوظيفة بمثابة الجوهر المحدد لماهية النواة المركزية، فمن خلالها تقوم النواة بإضفاء المعنى على الأفكار والمعارف المرتبطة بموضوع التمثل، أي أنها تزود التمثل بقيمته ودلالته المتميزتين بالنسبة للأفراد وتسمح بالتالي بانسجامه وتماسكه.[3] ومن غير المستبعد على الأقل في اعتقادنا الخاص أن الرؤية العامة السائدة لدى الكثير من الباحثين في حقل التمثلات الاجتماعية هي رؤية تنسجم في كليتها تقريبا مع محتوى هذا التحديد، ولعل منظور ***Abric*** كمثال يشكل واحدا من المجموع المتعدد للرؤى التي تندرج في هذا الإطار، حيث يتحدد

1)- Nicollas Roussiau: Op.cit, P119.
2)- Michel Louis Rouquette, Patrick Rateau: **Introduction à l'étude des représentations**, éd, Puf, Paris 1998, P32.
3)- Helene Van Niewenhyeuse et autres, Op.cit, P13.

المنطلق الخاص لدى هذا الأخير في نظرته إلى النسق أو النواة المركزية باعتبارها العنصر الذي تتولد وتتحول من خلاله الدلالة الخاصة بالعناصر الأخرى للتمثل، وبتعبير أدق فإنها تتحدد في هذا المعلم الذي من خلاله تكتسب هذه العناصر معناها وقيمتها.

2/9– وظيفة التنظيم– *Fonction organisatrice*: بناءا على هذه الوظيفة يمكننا النظر إلى النواة المركزية باعتبارها القطب الذي تنتظم وتتمحور حوله المعارف الأخرى للتمثل، هذا يعني من وجهة نظر أخرى بأن النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة العلاقات التي ترتبط من خلالها عناصر التمثل الواحدة مع الأخرى، وفي بعدها هذا فإنها تشكل المكون الموحِّد والضامن لتماسك التمثل واستمراره، وبتعبير أوضح فإن كل عنصر من عناصر التمثل لا يمكن النظر إليه منفصلا ومنعزلا، بل هو بالإلزام عنصرا تابعا ومرتبطا بالنواة المركزية، هذا يقتضي بأن العلاقات التي تتأسس من خلال هذه العناصر هي التي تشكل بنية ذات دلالة.[1]

إن خلاصة هذا التحليل تجعلنا نقبل بفكرة أن اصطلاح النواة المركزية هو تعبير عن وضعية المركز التي تحتلها النواة في وسط الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتضمنة في المنظومة الفكرية للأفراد المرتبطين بموضوع التمثل، في هذا المستوى تحديدا نكتشف موجها نظريا أساسيا بالنسبة لمقارباتنا الأمبريقية المطالبة إلزاما وفقا لهذا الطرح، بضرورة أن ترتكز في بناءها وفي أساسها المنهجي على حقيقة مبدئية وبديهية مفادها أنه ثمة دائما في التمثل إطارا خلفيا أو مركزا مرجعيا يضطلع في بعده الوظيفي بعملية تنظيم وترتيب معارف الأفراد وأفكارهم المتفاوتة، أي بمعنى آخر تنظيم العناصر البنيوية للتمثل، ويمكن في هذا الصدد التأكيد على أن هناك دائما إمكانية أمبريقية لأن نستخلص من معطى ميداني محدد أو من خطاب يتم تحصيله من الحقل التجريبي مكونات (أفكار، معلومات، معارف، مواقف...) تنتظم أو نقوم نحن بتنظيمها حول قيم مفترضة تتميز بكونها مركزية واجتماعية في نفس الوقت، وهي ما يشكل نواة التمثل بالنسبة للأفراد المرتبطين بموضوع تجريبي محدد.

10– مفهوم النسق المحيطي: هو اصطلاح يمكن فهمه في إطار مستويين تحليلين:

1/10– جانب المحتوى: يشكل المستوى الأول للتحليل ويحيلنا إلى أن النسق المحيطي يتشكل تماما مثل النواة المركزية من مجموعة العناصر أو المعارف **المحيطية** التي ترتبط بعلاقة مباشرة بالنواة المركزية

1)- Michel Louis Rouquette, Op.cit, P33.

وتنتظم على مدارها. للإشارة فإن هذا التحديد أدى إلى نوع من الغموض، حيث ينظر ***Abric*** إلى العناصر المحيطية في أنها تتماثل وتتطابق مع المواقف والتوصيفات والصور النمطية– ***Stéréotypes*** أو المعتقدات المرتبطة بموضوع التمثل، وبرأيه فإن مهام العناصر المحيطية تتحدد في كونها تعمل على التجسيد المادي وعلى إضفاء الطابع الملموس للدلالات المركزية المجردة للتمثل، كما يبرز دورها المحوري من حيث أنها: « تشكل نقطة الملتقى– Interface ما بين النواة المركزية والوضعية الملموسة التي يتشكل وينشط فيها التمثل».[1]، من جانبه ينظر ***Flamment*** إلى النسق المحيطي باعتباره مجموعة من التخطيطات– ***Schèmes***، ويتجه الاعتقاد السائد لدى ***Veurpillet*** بأنها تتحدد في مرة واحدة كبنية ديناميكية: « تتأسس في سياق تكرارات متعددة للسلوكات والتصورات التي تتطور تبعا للخبرات الجديدة».[2]

من منطلق نظريته المرتبطة بمفهوم الصورة يوجهنا ***Flamment*** في محتوى اقتراحاته إلى تفحص وتشخيص العناصر المحيطية من منظور **نظرية المشاهد**– ***théorie des Scripts***، والمشهد في رأيه هو سيناريو يوجهنا مرجعيا (نرجع من خلاله) إلى السلوكات والتصرفات المملاة مسبقا، أي بما معناه ما يجب وما لا يجب القيام به في وضعيات محددة، وعلى إثر ذلك تنتظم المشاهد الأفعال بشكل متراتب في هذه الوضعيات على شاكلة: في وضعية معينة أقوم بهذا أولا ثم بذاك...، فالمشهد أشبه بالعنصر المحيطي وهو توصيف للسلوكات التي يتم تكييفها لمختلف وضعيات الحياة اليومية، وإن كان من غير الممكن تكييف العناصر المحيطية بشكل كامل لمشاهد، حيث ستفقد حينئذ فكرة الديناميكية التي تعتبر أساسية بالنسبة للنواة المركزية.[3] واعتبارا لكونها تتحدد وتنتظم من خلال النواة المركزية، فإن العناصر المحيطية تعمل على: « ضمان وبصفة فورية نشاط التمثل كشبكة تفكيك للوضعية».[4]

2/10– جانب التنظيم: بالنظر لعلاقتها ولقربها من النواة المركزية، فإن العناصر المحيطية تضطلع بالعديد من الأدوار ذات الأهمية القصوى، هذه الأدوار يحددها ***Flamment*** في ثلاثة أنواع، هي من يحدد أهمية العناصر في استخدام التمثل الاجتماعي، ويمكن تلخيصها في الآتي:[5]

1)- Idem, même page.
2)- Nicolas Roussiau, Op.cit, P 123.
3)- Miche Louis Rouquette, Op.cit, P33.
4)- Nicolas Roussiau, Op.cit P 34.
5)- Miche Louis Rouquette, Op.cit, P34 et S.

أ– تملي السلوكات وتلزم باتخاذ المواقف، وكما سلف فهي التي تسمح للفاعل بمعرفة ما هو عادي وطبيعي فيما يقوم بفعله أو بقوله في سياق وضعية محددة، مع الأخذ في الاعتبار أهداف الوضعية، كما تساهم من ناحية أخرى في التوجيه المباشر للفعل ولرد الفعل الذي ينتج عن الأفراد من دون أن يكون هؤلاء ملزمون بالرجوع إلى الدلالات المركزية.

ب– تسمح بشخصنة التمثلات والسلوكات المرتبطة بها، فالتمثل يمكن أن يتسبب تبعا للسياق والامتلاك الفردي في وجود اختلافات بارزة، وبالخصوص فإن هذه الاختلافات تبقى تتوافق وتنسجم مع النواة المركزية ولكنها تتطابق جيدا مع أنساق محيطية متنوعة، بل حتى متغيرة.

ج– تعمل على حماية النواة المركزية في حالة الضرورة، فحسب النظرية، فإن النواة المركزية هي المكون الأكثر استقرارا في التمثل، هذا معناه أنها أكثر مقاومة لعملية التغير، بالنظر لسلبية الانعكاسات التي تفرزها هذه العملية، التي قد تؤدي إلى تعديل التمثل بل حتى إلى تحطيمه الكلي، ومن ثم فالنسق المحيطي يشتغل إذن كعنصر وقائي– ***Par chocs*** أو كنظام دفاعي بالنسبة للتمثل، وتبعا لذلك فان تغير التمثل غالبا ما يحصل من خلال التعديل المسبق لعناصره المحيطية.

إن قراءة تحليلية بسيطة لما سلف يمكن أن تنتهي بنا لأن نخلص وبسهولة إلى أن التمثلات الاجتماعية تبرز في إطارها النظري العام في كونها تتشكل من نظام مزدوج، يشتمل على النواة المركزية من جهة أولى وعلى النظام المحيطي من جهة أخرى، حقيقي أن كلا منهما يتميز ويحتفظ بخصوصيته، غير أن أكثر ما يميزهما هو أنهما متكاملان الواحد مع الآخر، حيث يبرز الأول في كونه مرتبط بالشروط التاريخية والسوسيولوجية والإيديولوجية، ويحدد المبادئ العامة التي تنتظم حولها التمثلات، وبالنظر لكونه من ناحية أخرى ثابت ومستقر، فإنه يضمن تدعيم واستمرار هذه الأخيرة، في حين يرتبط النظام المحيطي بشكل كبير بالسياق المفترض والآني الذي يواجهه الأفراد، وأكثر من ذلك فإنه يسمح بتكييف وتطوير التمثل هذا إضافة إلى حماية النظام المركزي، ومثل هذا النظام المزدوج هو الذي يفسر حسب ***Abric*** فكرة كون التمثلات متميزة من خلال تنوعات فردية ذات حساسية هامة بالنسبة للموضوع وذلك برغم أنها تنتظم حول نواة مشتركة، وعلى حد رأيه فإن ما يميز التمثلات الاجتماعية هو أنها: « في نفس الوقت ثابتة ومتحركة، صلبة ومرنة».[1]

1)- Idem, P35.

11- البناء المعرفي للتمثلات بين الجماعات الاجتماعية:

تتميز التمثلات الاجتماعية بدور استثنائي يبرز بشكل خاص في سيرورة حقل التفاعلات بين الجماعات الاجتماعية، لذلك يلاحظ باستمرار بأن محتويات التمثل خاصة في بعده التفاعلي يتأثر إلى حد بعيد بطبيعة العلاقات التي ننسجها مع المحيط ومع فاعلين آخرين في مرحلة تاريخية محددة. هذه الخاصية التفاعلية المتميزة للتمثل تكرس أهميته البالغة في إعادة تشكيل عناصر المحيط وكذا في إعادة تنظيم ونمذجة سلوكات الأشخاص المشتركين في النشاط التفاعلي، إن مضمون هذه الفكرة نستلهمها من خلاصة ***C.Herzlish*** التي توحي «بأن مشكلة الوعي، الانفتاح على العالم أو إذا ما أردنا مشكلة التمثل تكتسي أهمية خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار العلاقات والتفاعلات بين الأشخاص».[1]

بمنظورها التفاعلي فإن التمثلات بين الجماعات تعتبر بمثابة أنشطة معرفية لا تحدد فحسب، من إسهامها في تشكيل منظومة الأحكام التي تصدرها الجماعات الاجتماعية على بعضها البعض، إنما أيضا من إسهامها في تنشيط عملية التفكير في الآخرين، وتصنيفهم ضمن نماذج اجتماعية ذات دلالات خاصة، مع التنبيه إلى أن عملية بناء الأحكام حول الأشخاص أو حتى الأشياء تخضع لما يطلق عليه "كاستورياداس-***C.Castoriadis***" بالمنطق التجميعي الهوياتي-***Logique ensembliste identitaire***، الذي يشتغل كآليات متميزة للتعيين الهوياتي للأحداث، للأشياء أو للأشخاص في نماذج خاصة، بتركيز كامل لتفكيرنا على وجودها الطبيعي أو الاجتماعي في زمنية محددة، بالاعتراف لها بأساسها الأنطولوجي القائم على شبكة دلالية موجودة قبليا.[2]

عموما تشير عملية التصنيف باستعمالاتها المعاصرة إلى تجميع الأشياء في فئات متميزة عن بعضها البعض بمعالم وخصائص محددة، وذلك بمراعاة الاختلاف أو التجانس والتداخل الجدلي بين مميزات الأشياء. والصنف اصطلاحا كما يعرفه "مارسل موس-***Marcel Mauss***" (1872-1950): هو مجموعة من الأشياء التي لا تعطى للملاحظة في شكل مجمع، ومع أن عملية إدراك التشابه بين الأشياء هي عملية ممكنة، فإن ذلك لا يشكل مبررا كافيا لأن نتجه نحو تجميع الموجودات المتشابهة في إطار وسط مثالي نطلق عليه تسمية صنف أو نوع، فعملية التصنيف في منظوره ليست مجرد تشكيل مجموعات

1)- C .Herzlish : Op.cit, P 10. (Traduction).
2)- Cornilius Castoriadis, Op.cit, P 438.

، إنما هي ترتيب هذه المجموعات وفقا لعلاقات ومميزات خاصة.[1]

يستخلص مما سبق بأن التمثلات التي تتشكل من خلال عمليات التفاعل بين الجماعات الاجتماعية تندرج من الناحية المعرفية في الإطار الخاص بفهم الفاعلين الاجتماعيين، وبتفكيرهم، وبإضفائهم للدلالات المناسبة على أنفسهم، وعلى الآخرين. ولقد أشار **موسكوفيسي** إلى أن هذه العملية المتعددة المهام تتمحور حول مفهوم أساسي يتمثل في:

• **النمذجة الاجتماعية–Catégorisation Sociale:** وهي قدرة معرفية أساسية تسمح للفاعلين الاجتماعيين بتفكيك العالم الاجتماعي إلى قطاعات متميزة ذات دلالة، كما يوحي هذا المفهوم بالاتجاه الذي يسلكه الأفراد في تصنيفهم للموضوعات "بما في ذلك الأشخاص" إلى مجموعات متميزة على أساس خصوصياتهم المشتركة.[2]

في العموم يمكن تلخيص العمليات التي تتمحور حولها عملية النمذجة الاجتماعية فيما يلي:

1– تصنيف الآخرين: من خلال نماذج ذات دلالة، وتشترط عملية نمذجة الآخرين سلامة الملكات الذهنية للفاعل وقدرته على استغلال المعطيات والمؤشرات الملموسة، كنمذجة الأشخاص وفقا لمؤشراتهم الجسمية أو انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية...الخ

2– تكوين الانطباعات: حول الآخرين وغالبا ما يتأثر الانطباع الذي نشكله حول شخص ما بانتمائه إلى الفئة الاجتماعية المرجعية، فالصورة التي ينتجها الأشخاص حول مجموعاتهم تساهم في الحفاظ على وحدة وخصوصية المجموعة وعلى تمايزها.

3– تشكيل الأحكام الاجتماعية: تتجسد الأحكام بين المجموعات عمليا من خلال تفاعل أفراد نفس المجموعة عندما يتعلق الأمر مثلا بالحكم، أو بتكوين صورة عن مجموعة أخرى، أو بإصدار حكم ما بخصوصها. علما بأن الأحكام الجماعية هي أشد حدة من الأحكام الفردية.[3]

1)- Marcel Mauss: **Le sens commun** , Les éditions de minuit, Paris (sans date), P 17 et S.
2)- S. Moscovici: **Psychologie Sociale des relations a autrui**, Op.cit , P 182.
3)- S. Moscovici: **Introduction à la psychologie sociale**, V2, éd, librairie Larousse, Paris 1973, P 208.

12- التمثلات الجماعية والصور الاجتماعية:

يستعيد هذا المحور إثارة الطابع الاجتماعي للتمثلات الاجتماعية للتأكيد مجددا بأن مشروعية الجانب الاجتماعي للتمثلات تتأسس من طبيعة التمثلات نفسها ومن موضوعاتها المختلفة التي تحيلنا في كثير من حالاتها إلى الصورة الذهنية المستبطنة داخل الفاعلين الاجتماعيين حول بعض الحقائق الاجتماعية «الماضية، الحاضرة والمستقبلية » وهي حالات تستند فيها مضامين هذه الصورة على منظومة دلالات اجتماعية صرفة. إن التمثل ليس اجتماعيا، فقط لأنه ينجم عن تأثير سياق تفاعلي يضع الفاعلين في مواجهة جملة من المنبهات والمثيرات الاجتماعية "مظاهر أو أشخاص..."، إنما اجتماعي كذلك، لأنه وفي الأساس ينتج من طرف وفي داخل المجتمع، وأيضا لأنه مشترك بين مجموعة من الأفراد المحددين بنفس الانتماء والخاضعين لنفس الشروط الاجتماعية والثقافية والاقتصادية...

إن فكرة اشتراك مجموعات الأفراد التي تحددهم نفس الشروط الاجتماعية في نفس النشاط التمثلي يوحي إلينا بالطابع الجماعي للتمثلات الاجتماعية، وهي خصوصية تجعلها متميزة كيفيا عن التمثلات الفردية، ذلك أن الطابع الجماعي غالبا ما يؤدي إلى تجاوز الفاعلين لاختلافاتهم وتناقضاتهم الفردية بمجرد استحضارهم لصور ذهنية مشتركة ترتكز على وضعيات دلالية معانيها مستمدة من تفسيرات الجماعات المرجعية ومن نماذجها الثقافية، الدينية والإيديولوجية...، التي لا ينقطع الفاعلين عن توظيف أنساقها الرمزية.

إن التمثل الاجتماعي عندما يتوزع بشكله هذا إلى حد التحول إلى ملكية صرفة لمجموعات الأفراد "خاصة الواسعة العدد" التي تحددهم نفس الشروط الاجتماعية والتاريخية، فإنه يصبح تعبيرا لحالة خاصة تلجأ فيها التمثلات إلى تفعيل وتنشيط آليات اشتغال أخرى يستحضر من خلالها المخيال الاجتماعي كشكل أساسي من أشكال الممارسة الجماعية.

اعتبارا لذلك نستنتج بأن المخيال الاجتماعي هو نتاج إبداعي لمختلف أشكال الممارسة الجماعية التي تشكل شرطا لوجوده، سواء باعتباره كبناء من التمثلات الجماعية والاجتماعية التي توجه نشاط الأفراد والفاعلين الاجتماعيين في مجتمع محدد، أو باعتباره كمجموعة من الصور الذهنية المشتركة بين مجموعة من الأفراد، التي تسهم من جهتها في توجيه وفي إضفاء المعنى لفعلهم التاريخي.[1] لذلك فإن

1)- Patric le blanc: «**L'imaginaire sociale, Note sur un concept flou**», In, Cahiers internationaux de sociologie, VXCII, éd, C.N.R.S, Paris 1994, P 427 et S.

المخيلات الاجتماعية التي تمتلكها جماعة ما تزودها بالدلالات التي يُعترف لها من خلالها بهويتها، بتميزها وبوجودها التاريخي. هذا المعنى نكتشفه بعمق لدى **"كارل ماركس- *Karl Marx*"**(1818-1883) في اعترافه الصريح بدور المخيال من خلال إشارته إلى أن ذكريات الأجيال السابقة تتميز بوزنها الثقيل في وعي الأحياء، ويشير ماركس تحديدا إلى نمط خاص للمخيال وهو ذلك الخاص بهذا الماضي المعيش كحاضر، وهي دلالة على اللجوء إلى تمديد الماضي داخل الحاضر كما لو كانت له جاذبية خاصة. في نفس السياق تطلعنا السوسيولوجية الماركسية حول الثورة بأن هذه العودة إلى الماضي، هي عودة متميزة تحرر الطبقة البروليتارية من الأوهام الجافة ومن الخرافات المرتبطة بالماضي، بل على العكس تنشّط أحلامها الجماعية وتدفعها إلى إبداع ميثولوجيتها «مخيالها»، التي لا تقوده إلا بمستقبلها الخاص، «فالثورة إذن ليست متبوعة بمخيال خاص فحسب، إنما هي في الأصل مبدعة للدلالات المخيالية التي تشرك المعاني التي يضفيها الثوريون على نشاطهم الخاص». [1]

يستنتج مما سلف بأن الدلالات المخيالية الاجتماعية هي أصل كل تمثل جماعي يستحضر فيه المخيال الاجتماعي، أي مرتبطة أكثر فأكثر بما يطلق عليه **"كاستوريادس"**الضمير الجمعي، وأكثر ما يبقي المجتمع مجتمعا هو التزامه الاجتماعي بعالم دلالاته، ومن ثم فلا يمكن اختزال الدلالات المخيالية الاجتماعية في التمثلات الفردية، التي غالبا ما لا يمكن أن تستوعبها في شموليتها، وعلى حد تعبيره فإن: «الدلالات ليست فعلا ما يتمثله الأفراد، عن وعي أو عن غير وعي، أو ما يفكرون فيه. إنها هذه الوسائط وهذا المنطلق الذي من خلاله يتشكل الأفراد كأفراد اجتماعيين، قادرين على المشاركة في النشاط وفي التمثيل/التعبير الاجتماعي، وقادرين على التمثل، على التصرف والتفكير بأسلوب منسجم، متماسك ومتقارب حتى ولو كان صراعيا». [2]

13- المكونات المخيالية للصور الرمزية:

إن تحليل وظائف التمثلات الجماعية خاصة في بعدها الاجتماعي والتاريخي غالبا ما يجعلنا بصدد اختبار حقيقي لعمليات إبداع جماعية للمخيلات الاجتماعية، أي للصور الذهنية المشتركة على نطاق واسع بين الأفراد الاجتماعيين. هذه الصور ماهي في الواقع إلا تشكيلات محددة للدلالات

1)- Pierre Ansart: **«Marx et la théorie de l'imaginaire sociale»**, In, Cahiers internationaux de sociologie, VXLV, éd C.N.R.S, Paris 1968, P 113. (Traduction).
2)- C. Costoriadis: Op.cit, P 489. (Traduction).

والمعاني، وكل معارفنا التي نشكلها بقصد استيعاب البنيات الدلالية للصور الذهنية إنما هي معارف تتشكل لدينا بصفة غير مستقلة عن المضامين الرمزية لهذه الصور نفسها.

والرمز أصلا ما هو إلا طريقة اقتصادية لاختزال دلالات الصور في سلسلة إشارات وعلامات ذات دلالة على الموضوعات "المدلولات" التي نستحضرها على مستوى الذهن من خلال تمثلاتنا المتعددة لها. وكل الإشارات من هذا النوع ماهي إلا وسائل لاقتصاد المجهودات الذهنية، ومن الناحية النظرية يمكننا التمييز بين نوعين من الإشارات:

1– الإشارات النوعية–*Signes Arbitraires*: وهي التي تحيل إلى حقيقة ذات طابع دلالي محض، أي إلى حقيقة مدلول عليها قابلة للإدراك.

2 – الإشارات المجازية–*Signes Allégoriques*: التي تحيل إلى تجريدات وإلى حقائق مدلول عليها يصعب تمثلها. وفي هذه الحالة تستند الإشارة إلى المعنى و ليس إلى شيء محسوس.[1] ويشير "**بول ريكور– *P. Ricour***" من جانب آخر إلى أن كل رمز حقيقي يشتمل على ثلاثة خصائص محورية، تتميز كل منها بفعاليتها في تحريك وتنشيط عملية الخيال الرمزي:

1– كوني–*Cosmique*: ويشكل فيها العالم المحسوس المحرك الأساسي للرمزية، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن محللي المحركات الرمزية وعلى رأسهم **"كراب– *Krappe*"** قاموا بتصنيف الرموز والأساطير على أساس قرابتها بالظواهر الكونية الكبرى إلى صنفين:

أ– الرموز السمائية–*Symboles Cylestes*: من جملتها الرموز والأساطير المرتبطة بالسماء، الشمس، القمر والنجوم.

ب– الرموز الأرضية–*Symboles Terrestres*: ترتبط بالرموز والأساطير الجوية، البركانية، المائية، الزلزالية.[2]

2– حلمي–*Onirique*: تتجذر من خلاله الرموز في الذكريات وفي المحركات التي تبرز في الأحلام، والتي تشكل من وجهة نظر فرويدية « المادة الجد ملموسة لسيرتنا الذاتية الأكثر حميمية» [3]، وهي إحالة إلى اختزال الرموز في الليبيدو وفي الغرائز الجنسية.

1)- G. Durand: **L'imagination Symboliqu**e, Op.cit, P 10.
2)- G. Durand: **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, Op.cit, P 30.
3)- G. Durand: **l'imagination Symbolique**, Op.cit, P 13.

3– شعري–*Poétique*: ترتبط فيه الرموز بالجانب الذاتي والإنساني فينا، الذي نجسده في الشعر، الدين، الأخلاق وكل المثاليات الإنسانية التي تشكل هذا الكون المتميز، الذي يطلق عليه **"غاستون باشلار–*G. Bachelard*"**(1884–1962) الكون المأنسن– *Cosmos humanisé*.

يبقى أن نشير في الأخير إلى أن عالم الرمزية لا يستمد إشاراته بحرية مطلقة من السياقات والمجالات التي يريدها، إنما فقط من سياقات متميزة (موجودة ومحددة مسبقا) في التشكيل السوسيولوجي والدلالي للرموز، ويمكن أن نذكر في هذا السياق:

1– التاريخ: الذي يساهم في نشأة المعنى وفي نشأة أنساق جديدة للدلالات والمدلولات، من منطلق اعتباره كماضي مشترك، وأيضا كظاهرة تنتج من خلال التفاعل والتواصل بين الأفراد الاجتماعيين في سياق مجال رمزي.(1)

2– المخيال: الذي يعتبر المكوّن الجوهري لكل الرموز وكقدرة حاسمة في إبداع الدلالات المخيالية الاجتماعية لكل أنماط التمثلات الجماعية، مع الإشارة إلى أن لكل ثقافة مستويين اثنين لمخيالها الاجتماعي يحددهما **كاستوريادس** في:

أ– المخيال المركزي– *Imaginaire central*: يتواجد على مستوى كل الرموز الأساسية وعلى مستوى الدلالات الشاملة.

ب– المخيال المحيطي– *Imaginaire périphérique*: هو أشبه بعملية بناء ثانية للرموز ومن ثم فهو أقل أهمية مقارنة بالأول.(2)

ينتج عن هذين المستويين للمخيال مستويان مماثلان للدلالات وهما:

1– الدلالات المخيالية المركزية: هي الدلالات الأولى التي ينتجها المجتمع وهي إبداعية للموضوعات وتنظيمية للعالم.

2– الدلالات المخيالية المشتقة: هي دلالات ثانوية لا تتوفر على معنى مقارنة بالأولى.(3)

كخلاصة يمكننا الاستدلال على أن الرمزية المخيالية تشكل من خلال عالم إشاراتها ودلالاتها شرطا أساسيا في بناء التمثلات لطابعها الوظيفي الاختزالي، غير أن الدلالات المخيالية في واقعها غير قابلة

1)- C. Castoriadis: Op.cit, P 168.
2)- Idem, P 183.
3)- Idem, P 484.

للتفكير انطلاقا من علاقاتها المباشرة بالصور والموضوعات والفاعلين الحاملين لها لسبب وحيد يتعلق بنمط وجودها الماهوي، أي بطبيعة تشكلها الأنطولوجي الذي يمكن أن يرتكز على:

– **انطولوجية ثقافوية**، بمعنى أن الدلالات الأصلية الأولى هي نتاج مجتمعي، أي خارجة عن الفاعل.

– **أنطولوجية نفسية**، تتأسس فيها الدلالات الأولى في داخل الفرد، وبهذا نجد أنفسنا بصدد إشكالية الأسبقية الأنطولوجية للدلالات الرمزية وهو ما يشكل حقل الدراسة الأنتروبولوجية.

14– المقاربة الأنتروبولوجية للتمثلات الثقافية:

غالبا ما يستمد التمثل مشروعية طابعه الاجتماعي من كونه يتحدد بنتاجات ثقافية متمايزة تساهم تبعا لتمايزاتها في تحديد خصوصية الفئات المستوعبة في سياقها. ولقد كشف ***"Roger*** **شارتي*– Chartie*** أسلوبا متجددا لإعادة بناء الاجتماعي انطلاقا من الثقافي، وبتعبيره فإن التمايزات الثقافية يجب أن نسجلها:« ليس كترجمة لانشطارات تافهة وجامدة، إنما كنتيجة لسيرورات ديناميكية.»[1] وهو تعبير نخلص منه إلى أن كل فئة اجتماعية تتحدد بوضعها المادي أو الاجتماعي التي هي عليه، أو التي يجب أن تكون عليه انطلاقا من أسلوب بنائها المتجدد لتمثلاتها عن نفسها، بمعنى وفقا للدلالات التي تحدد بها خصوصية وجودها الاجتماعي، وللصورة التي تشكلها عن مجالها الزماني والمكاني. وقد أشار **كاستوريادس** في هذا الصدد إلى أن محتويات الصور تختلف كيفيا باختلاف تحديدات كل جماعة لمتطلباتها، لحاجاتها ولطموحاتها الأساسية، وكلما كانت الحاجات أكثر ملازمة وارتباطا بالثقافي كلما اتجهت التمثلات إلى استحضار البعد المخيالي أو الأسطوري لبناء نسق دلالاتها الخاص.

إن الحضور الهادف للمخيال الثقافي والاجتماعي يُكسب التمثلات إمكانية التغلغل السريع في شريان الجماعة الاجتماعية، أو بتعبير آخر يجسد من خلالها قابلية التواصل بين أفراد الجماعة وأجيالها. وإذن فإن كل التمثلات التي لا تنقطع عن الانتشار في جسم الجماعة الاجتماعية بهذا الشكل تستند في رأينا إلى بنيات ونماذج ثقافية تنتقل بين أفراد الجماعة من خلال التفاعلات المتعددة الأشكال،"شفوية، كتابية، إعلامية..." والتي تعمل على ترسيبها بشكل دائم الثبات والصلابة، هذه الرواسب التي تعبر عن المكونات الأساسية للنماذج الثقافية الحاضرة في البنيات الذهنية للأفراد والجماعات يمكن تفعيلها باستمرار في بناء تمثلاتهم الثقافية وفي إعادة بناء واقعهم الاجتماعي.

1)- Michel Vovelle: «**Histoire et Représentation»**, In, Sciences Humaines, Op.cit, P 27.

إن الاهتمام بدراسة التمثلات الثقافية يثير نموذجا من الظواهر الشديدة الحساسية في حقل العلوم الاجتماعية والإنسانية. كالديانات والأساطير والإيديولوجيات. وبدورها تحيل هذه الظواهر وبشكل مباشر إلى حقل البحث الأنتروبولوجي المتميز بتقاليده التاريخية في دراستها كتمثلات ثقافية مباشرة.

في دراسته لمشاكل وآفاق المقاربة الأنتروبولوجية للتمثلات يميز ***"Dan Sperber"*** بين نوعين أساسين من التمثلات:

1– التمثل الذهني: يتواجد داخل المستعمل وليس له إلا مستعملا واحدا، وتتميز التمثلات الذهنية بعدم توفرها على إمكانية الانتشار إلا نسبة قليلة منها.

2– التمثل العام: يمكن أن يكون له عدة مستعملين ويكون قابلا للانتشار والتوزع داخل الجماعة بصفة متكررة مثل الأحاجي والروايات الشفوية، وعلى حد ***Sperber*** فإن: « التمثلات التي تتوزع بشكل واسع داخل الجماعة الاجتماعية وتستوطن فيها بشكل دائم هي تمثلات ثقافية.».[1] ومن ثم، فإنها تشكل مجموعة فرعية في النطاق الواسع لمجموع التمثلات الذهنية والعامة التي تستوطن الجماعة الاجتماعية.

إن ما يلاحظ على هذا التعريف هو تميزه بالطابع التخصصي المفرط. لكون صفة "**الثقافي** "تطلق استثناء على التمثلات التي تتوفر على خصائص التوزع الدائم وهو ما يبرر تمحور المقاربة الأنتروبولوجية للتمثلات الثقافية حول ما يطلق عليه ***Sperber*** بوباء أو إبيديميولوجيا التمثلات، لكون بعض التمثلات أكثر عدوى من غيرها، بمعنى أكثر توزعا وانتشارا بين الشرائح الاجتماعية، لذا فإن: « الظواهر الثقافية الصرفة التي على الأنتروبولوجيا تفسيرها ليست بتمثلات "ظواهر سيكولوجية" وإنما توزيعات لتمثلات».[2]

إن المقاربة الوبائية "بالمعنى التوزعي"، التي نكتشفها لدى بعض البيولوجيين المحدثين من أمثال ***"R.Dowkins"*** و ***"Cavalli Sforza"*** في دراستهم لتوزع الأمراض من خلال معرفة طرق تأثيرها على الأجهزة العضوية، نكتشفها كذلك لدى **"غابريال** تارد–***G. Tard***" والانتشاريين بصفة عامة في محاولاتهم مماثلة ومقارنة التمثلات الثقافية بالوباء وتركيزهم على أشكال توزعها وانتشارها، ولقد خلصت هذه المحاولات إلى شكلين أساسيين يمكن اختصارهما فيما يلي:

1)- D. Jodelet (Dir): **Les représentations Sociales**, Op.cit, P 116. (Traduction).
2)- Idem, p 116. (Traduction).

1– التقاليد الثقافية: تعبر عن شكل التمثلات التي تنتقل بين الأجيال بسرعة بطيئة جدا ويمكن مماثلتها ومقارنتها بالأمراض المزمنة.

2– الأنماط الثقافية: هي شكل التمثلات السائدة خاصة في الثقافات المعاصرة، تتميز بقابليتها للانتشار الواسع في زمن قياسي.

إن ما يؤخذ على الأسلوب الذي اعتمدته المقاربة الوبائية في مماثلة ومجانسة الانتقال الثقافي وانتقال الأمراض هو تجاهلها للاختلاف الجوهري، الذي مفاده:

– أن انتقال الأمراض المعدية يتم من خلال تكاثر الفيروسات والبكتيريات.[1]

– بينما تحاول التمثلات الثقافية أن تتغير قبل كل عملية انتقال أو إعادة إنتاج.

اعتمادا على ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن المقاربة الأنتروبولوجية للتمثلات الثقافية هي بمثابة دراسة لتوزيعات، أي لعمليات انتقال لا تحدث إلا من خلال تفاعل أفراد وأجيال المجتمع، في هذا المستوى تحديدا يمكن أن يتشكل محورٌ للالتقاء بين هذه المقاربة والمقاربة السيكوسوسيولوجية، خاصة في مجال تفسير ميكانيزمات التواصل والاهتمام بالميكانيزمات الذهنية والفردية.

15– التمثلات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية:

إذا انطلقنا من فكرة أن التمثلات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة التي يمتلكها الفرد حول العالم، فإن ذلك يمثل استدلالا منطقيا بأن العناصر البنائية لهذه المعارف التي تشكل بنياتنا الذهنية، والتي نمارسها بأساليب متماثلة أو متباينة لفهم العالم الذي يحيط بنا هي نتاج سيرورة تاريخية يقوم الفرد في طوال امتدادها الزمني باستبطان "عن طريق التنشئة الاجتماعية" ترسانة من المعلومات والمفاهيم الأولية التي تتوفر له عن طريق النقل والتلقين، والذي يكون ملزما بامتلاكها باعتبارها ممرا حتميا لاكتساب الأفكار الجديدة المرتبطة بفهم العالم.

إن هذه المفاهيم التي تحدد العملية المعرفية للتمثل هي نتاج سياق سوسيوثقافي/اجتماعي يرسخ لدى الفاعلين آليات الفهم الثقافي لموضوعات التمثل، فالتمثلات ترتبط بمنظومة المعتقدات، الدين، الإيديولوجيات السياسية والاجتماعية التي تُلقَّن للفرد عبر مختلف المؤسسات والتي تمارس تأثيرها بثقل

1)- Idem, p 127.

وصرامة كبيرين في تشكيل نموذجه التفسيري للعالم المحيط به، وفي تنظيم إدراكاته ومفاهيمه المرتبطة ببعض خصائص عالمه الخاص.

من هذا المنطلق، فإن التمثل يعتبر وظيفة وسيطة بين عمليتي الإدراك والفهم تسمح للفرد بالانتقال من إدراكه لذاته كعضو بسيط في عائلة إلى المفهوم الواسع والشامل للمواطن. وعلى حد ***"G.Chappaz"*** فإنه: «لا يمكن للفاعل أن يخص نفسه بمفاهيم جديدة إلا في حالة بنائه لتمثلات منتظمة في كل متجانس ووظيفي».[1] وفي نفس هذا الصدد أشار ***"Douriez Pinal"*** إلى أن التمثل يساهم في تحولات أساسية في الإستراتيجيات المعرفية وفي إبداع موضوعات جديدة للمعرفة، وهذا الإبداع المعرفي لا يتحدد بالإطار الزمكاني.[2]

إن الأهمية البالغة لخصائص التمثل السالفة الذكر تبرز بحدة أكبر إذا ما تم اختبارها في مجال التمثلات الطفولية، خاصة إذا ما تعلق الأمر بوظيفتها المرتبطة بعملية الشخصنة–*Personnalisation*، أي دورها في بناء الطفل لشخصيته ولصورته عن نفسه، هذه الصورة توفر للطفل القدرة على إثبات هويته والإمكانية على التماهي خاصة في حالة اشتراكه في نفس الأسلوب في فهم أو في تمثل نفس الموضوع "أي حالة التمثلات الجماعية".

في نفس هذا السياق نشير إلى احتمال حدوث حالات اضطراب في الصورة التي يشكلها الطفل عن نفسه، وغالبا ما ترتبط هذه الحالات باضطراب عمليات تنشئته الاجتماعية، ويلاحظ ذلك خاصة في الثقافات التي متميزة بسرعة تغيراتها. ولقد أوضحت مقاربة ***J.Rabain*** و ***A. Zempleimie*** إلى الإمكانية الكبيرة لمنظومة التمثلات الاجتماعية للطفل الذي يعاني اضطرابات خطيرة في هويته، في تسهيلها لعملية تموضعه وتموقعه من جديد، وإذا لم يكن محدد الهوية في مستوى ثقافي معين، فإنه سيحصل على هويته في مستوى ثقافي آخر.[3]

1)- George Chappaz: «**La représentation du Monde Comme tremplin pédagogique»**, In, Sciences Humaines, Op.cit P 30. (Traduction)

2)- Douriez Pinal: «**La genèse de la représentation de l'espace»**, In, les études philosophiques, N^0 01, Janvier –Mars, Puf, Paris 1974, P 39.

3)- D. Jodelet (dir): **Les représentations sociales**, Op.cit, P331.

16- خلاصة الفصل الثاني:

إن إعادة قراءة بسيطة للبناء النظري الذي استعرضناه فيما سلف يفضي بتحليلاتنا للسياق التطبيقي للتمثلات إلى اعتبارها كمفهوم أساسي متعدد التخصصات، بحيث تتعدد استعمالاته في قطاعات تخصصية مختلفة، بل أن مختلف تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية تتناول التمثلات كموضوع بحث ودراسة من منطلق افتراضها صراحة لإمكانية تفسير الظواهر الاجتماعية انطلاقا من التمثلات والسلوكات الناجمة والمتولدة عنها.

والمتتبع للمخاض الذي تولد عنه مفهوم التمثل في الحقول المعرفية الكبرى يدرك للوهلة الأولى خاصية نشأته التاريخية، المنبثقة في الأصل عن رؤية باراديغمية- ***Vision paradigmatique*** ثنائية الاتجاه، ترتكز في الأساس على أسبقية أحد العنصرين التاليين على العنصر الآخر، يتلخص هذان العنصران في الآتي:

1- باراديغم التمثلات الجماعية: ينطبق على التمثلات المشتركة بين الفئة أو الجماعة الاجتماعية، هذا الاشتراك يمنح التمثلات الجماعية سلطة الهيمنة على التمثلات الخاصة للأفراد والاستقلال عنها، ما يبرر انحصار المجال التطبيقي للتمثلات -في حالتها الجماعية- في نطاق دراسة القيم والمعايير أو في دراسة الاختلاف في تمثل الواقع بين المجتمعات البدائية والمعاصرة.

2- باراديغم التمثلات الفردية: ينطبق على التمثلات التي تتشكل فرديا انطلاقا من التفاعل مع المحيط أو من الخبرات والتجارب الخاصة التي تعبِّر عن الوعي الفردي لكل فاعل اجتماعي، ويمكن مماثلتها بالتمثلات الذهنية/"المعرفية"، الذي يوجهها الانشغال بعنصر التغيير لدى الفاعل الذي يستعملها بهدف تنظيم وتوجيه نشاطه من منطلقات نفعية صرفة.[1] أبعد من ذلك فإن هذه التمثلات على رأي ***J.Clénet***: « ترتكز على خبرات فردية وتبنى بأسلوب فردي كذلك في محيط يصبح بالتالي فرديا أيضا».[2] لهذا غالبا ما يتجه العمل الأمبريقي في مجال التمثلات الفردية إلى الانشغال بدراسة السلوكات والبنيات المعرفية وإلى التركيز على الجانب النفسي للتمثل.

1)- P. Mannoni: **les Représentations Sociales**, Que sai je, Puf, Paris 1998, P 10.
2)- Jean Clénet: «**Cours D.E.A Sciences de l'éducation»**, L.U.E.E.P de lille, Novembre 1998, P 08. (Photocopie).

لهذا فليس من قبيل الصدفة على الإطلاق أن نلتمس عدوى هذه الرؤية الباراديغمية في تأثيرها المتميز الذي امتد إلى حقل العمل الأمبريقي لجل تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعليه أصبحت المقاربات الميدانية للتمثلات لا تكاد تخرج على تعددها واختلافها عن نطاق دراسة الميكانيزمات العصبية المنتجة للتمثل وذلك في حقل علم النفس المعرفي، أو عن تمركزها حول مفاهيم المعتقد والإيديولوجية التي لازالت تسود وبحدة كبيرة حقل البحث السوسيولوجي. وهي مفاهيم أصبحت تطرح في الظرف الحالي العديد من المساءلات بفعل التغيرات التي تفرزها المجتمعات المعاصرة بلا انقطاع في وظائف وأدوار الأفراد والجماعات، وفي أنماط التفكير المتغيرة باستمرار بفعل التطور اللامحدود للمعارف العلمية والتقنية. وقد يكون ذلك من الأسباب الجوهرية التي فسحت المجال لتنامي الانشغال لدى موسكوفسي– ***S. Moscovici*** بفكرة التعديل الباراديغمي لمفهوم التمثل، وهو ما أفضى بنضالاته العلمية المستمرة في1961 إلى تأسيس **باراديغم التمثلات الاجتماعية** كمفهوم مركزي في حقل البحث السيكوسوسيولوجي.

بناء على ذلك نحاول في هذه الدراسة تكييف المحتوى النظري لباراديغم التمثلات الإجتماعية، واستغلاله لغرض فهم وتفسير جملة من المسائل البحثية، تثير لدينا الانشغال بخصوص موضوع الديمقراطية في منظومة التعليم الجامعية، بما معناه أن مقاربتنا السوسيولوجية تندرج عمليا في إطار الطرح النظري لموسكوفسي– ***S.Moscovici***، لكونه مساهمة جديدة ومستحدثة في إرساء الأسس لمقاربة علمية متميزة للتمثلات في حقل البحث الميداني، بارتكازها على باراديغم توفيقي يخضع لحتمية التفاعل بين الفردي والجماعي. وبشكلها هذا، القائم عن تلاحم الخصائص الفردية والجماعية فإن الأهمية النظرية للتمثلات تبرز في كونها إطارا نظريا خصبا، يساعد في فهم آراء ومواقف الفاعلين الجامعيين ومنظوماتهم الفكرية والسلوكية، ومن هذا الجانب فإنها تقدم للحقل العلمي إسهامات إضافية معتبرة، خاصة في مجال دراسة مفاهيم الحس المشترك والمخيلات الاجتماعية.

الفصل الخامس

منظومة التعليم الجامعية: متطلباتها ورهاناتها في المجتمع الحديث

1- تمهيد:

تمثل منظومة التعليم الجامعية والتعليم العالي بشكل عام حقلا استثنائيا في عمليات البناء والتجديد الثقافي الاجتماعي...، حيث تتميز عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى بتمركزها حول مشروع معرفي صرف. حيث على الرغم من أزماتها ومشكلاتها المختلفة والمعقدة، ليزال ينظر إلى هذه المؤسسة المعرفية في كثير من بلدان العالم بكونها فاعلا أساسيا، مسؤولياته وأدواره تعتبر حاسمة بالنسبة لمشروع المجتمع، ويستخلص ذلك غالبا في خصوصية المهام المسندة إليها مجتمعيا، التي تتجلى في صورتها الأكثر بروزا في عملية التكوين العلمي والمعرفي للقوى البشرية، وبالأحرى في ضمان مستوى تكوين يستجيب في مرة واحدة لتطلعات الطلبة ولطموحاتهم العلمية، الفكرية والمهنية... ولمتطلبات المجتمع وللتحديات التي تفرضها المرحلة المعاصرة، التي تشهد تغيرات مستمرة وبالغة التعقيد، تلزمها بالتكيف وبإعادة النظر في منظومتها التعليمية وفي أساليب سيرها...، وبالمختصر فالجامعة بحكم مكانتها وتميزها عن المؤسسات التعليمية الأخرى بمستواها العالي، إنما تتحدد مهمتها في تهيئة الأجيال الطلابية المتلاحقة على اختلاف مميزاتهم الشخصية، الثقافية والاجتماعية ليس فقط للعمل المتخصص، إنما للوعي بمسؤولياتهم حيال المجتمع كمواطنين، ملزمون بالمشاركة الفاعلة في بناء مجتمع، منسجم، موحد ومتفتح وبالعمل على تقوية الروح الجماعية بين أفراده، في إطار يقوم على الأخوة والتسامح واحترام الآخر... ويعتبر ذلك من صميم الأدوار المناطة بالجامعة.

إن دور الجامعة ومسؤولية فاعليها حيال المجتمع هي عملية تتداخل فيها جملة من العوامل، وتجسيدها عمليا مشروط قبل كل شيء بالسير الجيد للديمقراطية في المؤسسة الجامعية في حد ذاتها، وتلك مسألة تثير كثير من التساؤلات في إطار مؤسسي لازالت تخترق فيه قواعد الديمقراطية وبالأحرى في إطار منظومة جامعية هي ذاتها لم تتحرر بعد من ممارساتها التقليدية ومن مختلف الإلزامات وأشكال الضغط المفروضة عليها من جهات متعددة والتي تعيد فرضها بدورها على تشكيلاتها الطلابية. هذه القضية وغيرها من القضايا المتصلة بالمسالة الديمقراطية في الجامعة تندرج مجتمعة في محور الانشغال الخاص بهذا الفصل، حيث تتمحور تحليلاته حول إشكالات تعتبر جوهرية في فهم المنظومة الجامعية في بعض جوانبها، المتعلقة سواء بطريقة سيرها أو بممارساتها وبعلاقاتها ووظائفها الداخلية والخارجية.

2- الدولة والجامعات: هيمنة السياسي على العلمي والتربوي:

كغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فإن الجامعة كمؤسسة معرفية تتعامل مع جهات وقوى اجتماعية متعددة ومختلفة، ومن ثم فإن التحولات والتطورات والأزمات التي تواجهها هذه المؤسسة في مستويات مختلفة من نشاطها الخاص بها، العلمية والبيداغوجية والتنظيمية... ترتبط بشكل أو بآخر بالفاعلين الاجتماعيين وبمختلف القوى، السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تتعامل معها. ولعله ليس من الخطأ القول بأن جهاز الدولة يمثل أبرز هؤلاء الفاعلين على الإطلاق. من هذا الأساس يتجه كثير من الباحثين إلى تصنيف علاقة الدولة بجامعاتها ومؤسسات تعليمها العالي في ضمن العلاقات الأكثر حساسية وصعوبة وتعقيدا، وينظر إليها البعض في كونها علاقة ثنائية غير متساوية، بالنظر إلى أن المسالة التربوية والتعليمية غالبا ما تتواجد في وضعية تبعية للدولة وذلك لارتباطها المباشر في كثير من دول العالم لاسيما النامية منها، بتمويلات هذه الأخيرة وبإمكاناتها المادية.

إن المتتبع لعلاقة الدولة بالتربية في امتدادها التاريخي يتوقف عند مجموعة من الحقائق، تؤكد بشكل واضح الهيمنة المطلقة لسلطة الدولة على التربية، وبالأحرى هيمنة السياسي على العلمي والتربوي، حيث شكّل الطابع الهيمني أهم الخصائص التي ميزت هذه العلاقة في تطوراتها التاريخية عبر مختلف العصور، ومن أمثلة ذلك أن سلطان الدولة على التربية كان بارزا في مصر القديمة وكذلك كانت عليه الحال في العصر الإغريقي وفي العصر الروماني، الذي بلغت فيه السيطرة أقصى حالاتها عندما أصدر الإمبراطور "**جيستيان**" أمرا بغلق جامعة أثينا[1]. هذه السيطرة استمرت قائمة طوال المرحلة القروسطية، ولتزال مستمرة في عالمنا المعاصر، الذي يكشف عدة أشكال لتدخل الدولة المباشر في سير مؤسساتها التعليمية. إن مثل هذه الشواهد التاريخية وغيرها تلزمنا بإعادة النظر في مقارباتنا العلمية لهذه العلاقة، حيث الطرح الموضوعي لا يجب أن يتأسس على تحليلات تختزل المؤسسة الجامعية في دورها التقليدي، المرتبط بنشر المعارف العلمية ونقلها عبر الأجيال أو في اعتبارها مؤسسة مختصة في منح شهادات علمية تؤهل حامليها للاندماج السوسيواقتصادي فحسب، إنما مشروط كذلك بالنظر إليها في علاقاتها بالدولة، وتحديدا بالسياسي وبتأثيراته المتعددة التي تنعكس لامحالة على وظيفتها الداخلية وعلى المهام

1)- عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة، دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة 2005، ص 11.

المناطة بها في عملية البناء الاجتماعي، وبالأحرى على مشروعها في البناء العلمي للإنسان المفكّر والمنتج أو بتعبير آخر للفاعل التاريخي والحضاري.

إن الشواهد التي تؤكد تدخل السلطات السياسية كثيرة، ولو أنها تختلف حسب المجتمعات والمراحل التاريخية فإنها تبقى تشكل تهديدا حقيقيا لاستقلالية المؤسسة الجامعية، ولقد أشار "**بول ريكور**" في هذا الصدد إلى أن الجامعات النابوليونية والجامعات السوفييتية لم تكن تتميز برسوخ فكرة الجامعة، لأنها لم تكن تعكس إلا وظيفة الخضوع الكامل لمصلحة الدولة، علاقة الخضوع هذه أدت إلى بروز اتجاهات متعددة في تصنيف الجامعة، حيث يذهب كلا من "**Dreze**" و "**Debelle**" إلى تخصيص تسمية جامعات "**الفكر**" على بعض الجامعات، بينما يصنّفان جامعات أخرى باعتبارها مجرد أجهزة للسلطة. بدوره قدم "**MacGregor**" تصنيفا مماثلا، يقوم على التمييز بين الجامعات التي تعمل على تطبيق إرادة الدولة المدبّرة وجماعات السلطة، المنشغلين بتكوين إطارات تكون على استعداد للاستجابة للاحتياجات الواقعية، وبرأيه فإن هذا النموذج من الجامعات يفقد روحه وهويته ويتحول إلى مصنع منهك ومتنازل عن مسؤوليته حيال مصيره، حيث يشتغل تحت وصاية التشكيلة السياسية التي تستغله وتوظفه لأهداف ديماغوجية ويميزه عن جامعة "الفكر" المشار إليها آنفا وعمّا يسميه بالجامعة "**المنارة**" أو الجامعة "**الرمز**"، التي تتميز بالجاذبية وبالقدرة على الاستقطاب، بسبب الرفاه والاستقلال المالي وبسبب الامتيازات والسلطة التي تعد بها خرجيها من أصحاب الشهادات.[1]

إن مثل هذه الحالة يمكن إسقاطها على البلدان الإفريقية والعربية وكثير من البلدان في طور النمو أو التحول، التي ورثت في مرحلة استقلالها وضعية احتكار الدولة للتعليم العالي، ومع أن هذه الوضعية استمرت على حالها لمدة ثلاثة عقود، إلا أن الدور الهيمني والاحتكاري للدولة أصبح معرّضا اليوم لمواجهة عدة تساؤلات، بسبب الضغوطات المتولّدة عن تغيرات المرحلة الحالية، المرتبطة بتنامي الحرية الاقتصادية والتعددية السياسية وارتفاع الطلب على التعليم العالي نتيجة النمو الديمغرافي. وهي تغيرات وضعت الدولة على المحك، فيما يخص قدرتها على الاستمرار في هيمنتها على التربية وبشكل خاص في مستوى التعليم العالي. ومع ذلك فإن التوجه الدولتي نحو استتباع الجامعة لازال يشكل المحدد الأساسي لطبيعة العلاقات الثنائية السائدة إلى اليوم. هذا الواقع نلمسه في تشخيص "**أنطوني جيدنز**" لواقع الجامعات في الوطن العربي، الذي كشف في سياقه حقيقة هامه، تفيد بأن الميزة المشتركة التي تتقاطع

1) - **L'université aujourd'hu**i, Op.cit, P 34.

حولها الجامعات العربية أو بعضها على الأقل هي التبعية وعدم الاستقلال وخضوعها المباشر لسيطرة النظم الحاكمة وتحوّل كثير منها إلى ساحة للصراعات السياسية والعقائدية، بسبب تقييد العمل السياسي، كما أن تشجيع الدولة لتيارات سياسية بعينها، حينما يسير ذلك في خدمة أهدافها ومصالحها كان له تأثير سلبي على هامش الحرية المتاح في التعليم والبحث. ومن الآثار المترتبة عن حالة التبعية للنظم الحاكمة أن أصبحت بعض الجامعات تدار وفقا لمقتضيات المنطق السياسي الحاكم وليس وفقا لخطة أو سياسة تعليمية حكيمة، ويستند "**جيدنز**" في تحليله إلى ظاهرة التكديس الرهيب الذي تعاني منه بعض الجامعات العربية بفعل التزايد المطرد وغير المحسوب لأعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات، حيث أصبح الإعلان عن أرقام المقبولين في الجامعات وسيلة لإرضاء المجتمع واستجلاب الترضية الاجتماعية.[1]

نخلص بمقتضى هذه الأطروحة إلى أن حالة الجامعة الجزائرية لا تشكل استثناءا، بل تمثل نموذجا في تفسير علاقة التبعية التي نحن بصددها، الممتدة إلى البدايات الأولى لتأسيس الدولة الوطنية، حيث يشبّه الباحث "**أرزقي درقيني–A. Derguni**"[2] الجامعة في مرحلة الاستقلال بالأرملة الفاقدة لهويتها الاجتماعية، حيث إضافة للتحدي الذي كان يلزمها بإعادة تأسيس علاقتها بالمجتمع بسبب موروث الجامعة الكولونيالية، فإنها كانت مهددة في استقرارها، من جهة، بفعل الانفجار الديمغرافي الذي سيترتب عنه نمو نسبة الطلب على التعليم العالي بشكل يفوق القدرة الاستيعابية لبنياتها المؤسسية التقليدية الموروثة، ومن جهة ثانية بفعل مشروع مجتمعي اشتراكي قائم على اقتصاد الريع، حاول أن يضفي محتوى سياسي على توجه المجتمع التقليدي نحو تجنب التميز الاجتماعي. وبالمختصر فإن جامعة الاستقلال لم تتحرر أبدا من ضغط السلطة السياسية ومن وصايتها الإيديولوجية، حيث تحولت المعرفة إلى موضوع للمراقبة الحكومية باعتبارها مملوكة للدولة، تماما مثل ملكيتها لوسائل الإنتاج وتحولت الجامعة بالتالي إلى إطار مؤسسي موجّه، وبالأحرى إلى مصنع جامعي، مهامه محددة في تكوين أعوان الدولة، وبالأصح في تكوين مستخدمين متخصصين في التأطير الدولتي/ البيروقراطي للنشاط الاجتماعي. وهو ما كان يطرح لدى للباحث مشكلا حقيقيا في مرة واحدة بالنسبة للمشروع المعرفي للجامعة وبالنسبة لمشروعيتها ومصداقيتها الاجتماعية.

---

1)– أنتوني غدنز: مرجع سبق ذكره، ص 549.

2)-Arezki Derguini: «**Vers quelle cohérence et quelle différenciation du système de l'enseignement supérieur**?», In, les cahiers du CREAD, N0 77, Alger 2006, P 55.

في مقاربته التحليلية لعلاقة الدولة بالجامعة يميز الباحث "**جمال قريد–DJ. Guerid**"[1] بين مرحلتين مختلفتين، يشخصهما على النحو التالي:

1– مرحلة عدم التدخل والمحافظة على المكسب: هذه المحافظة تستند في الأصل إلى ضمانة واضحة جليا في اتفاقيات إيفيان. إن سنة الاستقلال (1962) بالنسبة للنظام التعليمي كانت مجرد استمرار للموروث الكولونيالي، وكذلك كانت عليه الحال بالنسبة لجامعة الجزائر المستقلة، فلقد حافظت على خصائصها وروابطها بالجامعة الفرنسية، في برامجها التعليمية وفي هيئتها الأستاذية وفي شهاداتها العلمية وفي طابعها النخبوي. وفي ضمن هذا التوجه كانت تندرج نظرة الشريحة الليبرالية الغربوية، حيث استمرار الروابط بالجامعة الفرنسية كان يمثل بالنسبة إليها شرطا أساسيا للحفاظ على المستوى الفكري والعلمي العالي، وكما سلف فإن اتفاقية إيفيان (1962) كانت تسير في هذا الاتجاه، على خلاف الشريحة ذات التوجه العروبي الإسلامي التي كانت تمتلك منظورا مختلفا، قائم بالأساس على حتمية إعادة التأسيس للشخصية الوطنية والقطيعة النهائية مع المرحلة الكولونيالية.[2]

2– مرحلة التدخل والتوجيه: وتنطلق مع مشروع إصلاح التعليم العالي في **1971**. الذي وضع حدا لاستقلال الجامعة لحساب الاقتصادي، حيث المسألة المركزية كانت تتمحور حول العلاقة بين آلة الإنتاج والآلة التربوية، في هذا المستوى شكلت الجامعة التقليدية موضوعا لانتقادات راديكالية، وكان ذلك بارزا بشكل واضح في خطاب وزير التعليم العالي، الذي أشار في فحواه إلى أن: «المجتمع يلزم الجامعة بمحاولة الإجابة على التساؤلات التي يوجّهها إليها، لا أن تستمر في التفكير بشكل منفرد، (فآلة الإنتاج) بحاجة إلى كفاءات تكون على دراية باستخدام تقنيات الإنتاج وتفرض على الجامعة بأن تزودها بهذه الكفاءات»[3]. إن مشروع الإصلاح كان ينسجم إذن مع الخيارات الاستراتيجية للدولة الوطنية ذات التوجه الاشتراكي الصنعاوي، وكان لابد من تكييف الجامعة للاستجابة لمتطلبات المؤسسات الصناعية وبالأحرى لمتطلبات القطاع الاقتصادي، الذي حضي بالأولوية المطلقة مقارنة بقطاعات النشاط الاجتماعي الأخرى. وبهذا يكون المشروع الإصلاحي قد رسم النهاية لاستقلالية الجامعة بتنظيمه للتكوين حول مجموعة من التخصصات والمعاهد وفقا لفهم تايلوري تخصصي، أعطى الأولوية للعلاقة: تكوين منصب

1)- Djamel Guerid: «**L'université entre état et société**, In, **l'université aujourd'hui»** (actes de séminaire), édition Crasc, Oran, Mai 1998, P 26 et ss.
2)- Djamel Guerid: **L'exception algérienne, la modernisation à l'épreuve de la société**, éditions casbah, Alger **2007, P 252 et ss.**
3) - Idem, P 268.

شغل. ويخلص الباحث من هذا التشخيص إلى أن أهم ميزة في طريقة اشتغال الجامعة وفي سيرها تتمثل من جهة، في إقصاء الجامعيين من عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي، ومن جهة أخرى في فرض التسيير السياسي السياسوي، الأمر الذي حوّل كل مسعى استراتيجي بعيد المدى إلى مسعى مستحيل. هذا الاستنتاج يمكن قراءته عمليا في سياق ثلاثة أمثلة ملموسة لممارسات السلطات العمومية، نوردها على النحو التالي:[1]

– سياسة الإنشاء الواسع للمؤسسات الجامعية عبر كل مناطق الوطن في ضل عدم توفر الشروط الأساسية. هذه السياسة وإن كانت توحي في ظاهرها بالدمقرطة والتوازن الجهوي، إلا أنها تمثل في واقعها الخفي استجابة للوبيات جهوية، ومن نتائجها الهامة أنها أدت إلى بناء جامعات المنطقة الثانية وثيتوهات تغذي الفكرة الجهوية بمحتواها السلبي، وبالتالي تكون أكثر ضررا في تشكيل الوعي الوطني لدى الشباب الجامعي، وبالأحرى لدى إطارات المستقبل.

– "الشوفينية العلمية"، التي تم بموجبها إنهاء مهام المتعاونين الأجانب بمبرر جزأرة غير مفكر فيها، برغم أن غالبيتهم كانوا يشغلون مناصب أستاذية (أساتذة دكاترة وأساتذة محاضرين)، وكان من نتائجها انكماش مجموع أساتذة الصف الأكاديمي وانعزال الجامعة وانقطاعها عن محيطها العلمي الدولي.

– قرار تعريب التخصصات العلمية، من دون توفير أدنى الشروط لاستقبال الدفعات المعربة التي التحقت بالجامعة للمرة الأولى في سنة 1993، سواء من حيث الوسائل البشرية، التأطير... أو من حيث الدعائم البيداغوجية، المراجع...، التي تم إعادة إنتاجها بسرعة قياسية في سوريا عشية الدخول الجامعي. هذا الارتجال هو ذاته الذي كان يحيط بعملية توجيه أساتذة التعليم العالي نحو تعلم اللغة العربية. ومن نتائجها إضافة مشكلات أخرى للمؤسسة الوزارية، ومقاومة كبيرة لفكرة التعريب، انتهت في الأخير إلى التراجع عن الفكرة وإقالة وزير القطاع.

إن تدخل السياسي في الآلة الجامعية بمثل هذه الطريقة الارتجالية، انعكس سلبا على الجامعة وساهم بشكل مباشر في تعميق مستوى تبعيتها، بسبب تغييب المعايير الجامعية الصرفة على المستوى العلمي، البيداغوجي وعلى مستوى التسيير...، حيث تراجعت مفاهيم العمل والنوعية والجودة والتنافس لصالح معايير الأبوية والانتهازية والتكتل والولاء والجهوية والزبائنية تجاه مراكز السلطة الظاهرة والخفية

1)- Djamel Guerid: «**L'université entre état et société»**, Op.cit, P 27 et S.

وبروز فاعلين وهميين من دون رصيد أو مؤهل بيداغوجي، همهم الوحيد التدرج في المناصب الإدارية (بشهادة مغشوشة وميتة علميا) والمشاركة في اقتسام الريوع فحسب، والأصل أن هؤلاء هم من حوّل الجامعة إلى كائن جامد من غير نشاط وهم سبب المشكلات التي قد تعجل بزوالها، ما لم تتحرر من هذه الكائنات الغريبة والمتطفلة وفي الوقت ذاته من الهيمنة التوتاليتارية للسياسي الذي ساهم في صنعهم وكان سببا في وجودهم وتغلغلهم في البنية الجامعية.

3- الجامعة والديمقراطية:

تضطلع الجامعة ومؤسسات التعليم العالي في المرحة الحالية بأدوار بالغة الأهمية بالنسبة للمجتمع، في مشروعاته التنموية وفي تطوراته التقنية... وتمثل قاعدة أساسية في تغيير أوضاعه القائمة وفي خدمة مصالحه الحيوية، الثقافية والاقتصادية، بل والسياسية أيضا. وهي منظومة ديناميكية تتفاعل مع محيطها، تؤثر فيه وتتأثر به، فالجامعة بمنظور البعض ليست لا ثكنة عسكرية ولا معبد مقدس، إنما هي تنظيم اجتماعي مرتبط بحقائق واقعية، ثقافية، اجتماعية واقتصادية... يفترض منه أن يتعامل معها في ضمن علاقة تشاركية مع فاعلين آخرين في المجتمع، هم أيضا تلزمهم مواقعهم المختلفة بإبراز حد أدنى من الانشغال بالحقائق المجتمعية.

إن الحقائق التي يواجهها مجتمع ما في مرحلة تاريخية محددة، لاشك أنها تضع منظومة التعليم الجامعية على المحك في مصداقيتها وفي علاقتها بالمجتمع وفي قدرتها على إثبات وجودها وإضفاءه بالمعنى، ومن جهة أخرى هي اختبار لإمكانية فاعليها في أداء أدوارهم وفي الالتزام بمسؤولياتهم العلمية والأخلاقية حيال المجتمع. والأصل أن التحكم في هذه الحقائق ليس سهلا، إنما هو مسألة معقدة تتداخل فيها جملة من العوامل والشروط، لذلك يثير محللي التربية والتعليم التساؤل أحيانا بخصوص مسؤولية الجامعة ومحتوى الشروط التي تمكّنها من إثبات حضورها وإبراز دورها تجاه المجتمع وتجاه قضاياه المختلفة. ويتقاطع بعضهم في الإجابة بأن خدمة الجامعة لمصالح المجتمع بجوانبها المختلفة مشروطة بوضع إستراتيجية جديدة تتمحور حول مسؤولية الفاعلين الجامعيين، فالمشكل برأيهم إنما هو مشكل استقلالية، دمقرطة، رشادة...، فمسؤولية الجامعة تنطلق من إعادة توجيه البحث والمعارف ووضعها في إطارها الخاص، الاجتماعي، التاريخي، السياسي والثقافي، وهو ما لا يمكن أن يحدث إلا في إطار

الفضاء الديمقراطي وبالأحرى في إطار السير الجيد للديمقراطية.[1]

غالبا ما يثار الإشكال بخصوص العلاقة التي تربط التعليم العالي بالديمقراطية، والحقيقة أن الديمقراطية تتدخل في تفاصيل هذا النمط من التعليم في مستويات مختلفة، يمكن التعرض إلى بعضها حصريا في العنصرين التاليين:

1/3- بنية التعليم العالي: تتأسس بنية التعليم العالي في النظام الديمقراطي على المساواة في الحظوظ وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي القدرات والاستعدادات، وعلى الحق في مواصلة المسار التعليمي. ويلاحظ في هذا المستوى بأن بلدانا عديدة منها الجزائر عرفت في العشريتين الأخيرتين نموا تربويا وتكوينيا هائلا وتوسعا ملحوظا لمسألة الالتحاق بالتعليم العالي بسبب زيادة الطلب على التعليم العالي المتولد عن المعطى الديمغرافي، غير أن الإشكال المطروح في هذا المستوى هو أن تكثيف معدلات الالتحاق وفتح مجال التعليم العالي واسعا أمام الشرائح والمجموعات الاجتماعية لا يوحي حتما بنهاية التمايز والاختلاف في المسارات الدراسية. حيث تكشف هيئة اليونسكو في إحدى وثائقها المختصرة الصادرة في 1984 حول إشكالية مستقبل الجامعات عن مجموعة تساؤلات مصيرية، موجهة حصريا إلى الساهرين والمخططين للجامعة، واحدا من هذه الأسئلة يتعرض بشكل خاص إلى مشكلة الدمقرطة في الحقل التربوي وإلى ظاهرة التمييز على أساس الجنس، ويستلهم ذلك في المشاركة المحدودة نسبيا للنساء في التعليم العالي، لأسباب تفسيرية مرتبطة بالعامل الجغرافي.[2] ولقد تطرقت الباحثة "**فانيسا بينتو-Vanessa Pinto**" لهذا المشكل في تشخيصها لوضعية المنظومة التعليمية الفرنسية، حيث أشارت إلى الفوارق الاجتماعية والتناقضات الطبقية التي تميز نظام التمدرس، في مستوياته الدنيا كما في مستوى التعليم العالي، وتشير إلى أن فئة الشباب المنحدرة من الطبقة البورجوازية كان لها الحظ في متابعة الدراسات الطويلة المدى في فروع الطب والحقوق، بينما فئة الإناث المنتمية للعائلات الميسورة كنّ يتعلمن لدى أمهاتهن مهنة التحكم في الأعمال المنزلية، فالإناث لم تلتحقن بالجامعة إلا ابتداء من سنة 1920 وبصفة محدودة للغاية.[3] وفي الإطار نفسه تحدث "**Pierre Merle**" عن "**ديمقراطية التمييز**" في التعليم العالي، هذا الأخير مع أن مسألة

1) -**Université quel avenir?, propositions pour penser une réforme**, coordonné par Alfonso-pena Vega et Edgar Morin, cahiers de propositions pour le XXIe siècle, éditions Léopold Mayer, paris 2003 P 29.

2) -**L'université aujourd'hui**, Op.cit, P195.

3)- Vanessa Pinto: «**Démocratisation et Professionnalisation de L'enseignement Supérieur»**, In, que faire pour L'université, Mouvements des idées et des luttes, N° 55, Sep-Déc., 2008, P 13.

انفتاحه على مختلف الشرائح الشبابية المتنامية هي حقيقة مسلم بها، إلا أنه عرف بالموازاة تنوعا كبيرا في التخصصات، ما جعله يساهم في زيادة التفاوت الداخلي وبالتالي في الحفاظ وبالأحرى تقوية الفوارق الاجتماعية داخل الجامعة. هذا النمط لديمقراطية التمييز هو الذي أظهر الجامعة بصورة معاكسة تماما للمجتمع.[1]

هذا التشخيص ينطبق في مضمونه على الحالة العربية، التي تشكل مثالا آخر للتناقضات في نسق التعليم العالي، إذ لا نلمس التزاما واقعيا ملموسا في الوطن العربي بمبدأي تكافؤ الفرص والحق في متابعة المسار التعليمي، حيث كثير من الطلبة العرب لا يمتلكون القدرة على إتمام مساراتهم الدراسية بسبب تكاليف التعليم الباهظة، ومن ناحية أخرى فإن معظم طلبة المدارس الثانوية لا يستطيعون متابعة تعليمهم الجامعي ويعد ذلك مخالفا ومناقضا لديمقراطية التعليم العالي[2]. أما فيما يتعلق ببنية المنظومة الجامعية في جزائر ما بعد الاستقلال فإنها لم تكن إلا مجرد عملية إعادة إنتاج على المستوى المؤسسي والبيداغوجي واللغوي لنظام جامعي فرنسي، مختلف في أبعاده التاريخية، الثقافية والحضارية والاقتصادية وعلى رأي "**محمد غلام الله–M. Galamallah**" فإنها كانت تسير في الاتجاه المعاكس للخيارات الاقتصادية الكبرى لدولة تحدد نفسها في كونها جمهورية ديمقراطية وشعبية تتطلع إلى بناء الاشتراكية، وبرأيه فإن المشكل الذي كان مطروحا بالنسبة للمجتمع الجديد غداة الاستقلال هو امتلاكه لجامعة مغتربة وخارجية المنشأ، عمل على إعادة توجيهها ومركزتها حول متطلباته الخاصة في تحيين اللغة والثقافة الوطنيتين وفي تكوين إطارات لأجل التنمية، وذلك هو الأساس الذي بنيت عليه المحاور الثلاثة الكبرى في السياسة التربوية التي تم تبنيها: **الجزأرة، الدمقرطة، التعريب** إضافة إلى التوجه العلمي والتقني. لذلك كانت هذه الجامعة في حاجة إلى عملية إصلاح مستعجلة، حيث شكّل التحدي الديمغرافي لسنوات السبعينيات المنعرج بالنسبة لمصير الجامعة للقطع مع البنية الجامعية المنقولة عن المرحلة الاستعمارية.[3]

2/3– تسيير وإدارة الجامعة: عند مراجعة الأعمال الحديثة حول الجامعة في العشريات الأخيرة، نخلص إلى تقاطع كثير منها في إثارة مسائل حساسة، مرتبطة بالاستقلالية، الدمقرطة. وتشكل دمقرطة تسيير

---

1) - Idem, P 15.

2)– هشام يعقوب مريزيق، فاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2008، ص 47.

3)- Mohamed Galamallah: «**L'université algérienne: Genèse des contradictions structurelles, conditions pour une mise à niveau**», In, les cahiers du Cread, N^0 77, Op.cit, P 33.

الجامعة واحدة من القضايا الهامة التي شكلت محور الانشغال في هذه الأعمال، وهو انشغال مشروع، بالنظر لحالة الجمود الذي تعرفه الجامعات العمومية (الحكومية)، الذي قد ينتهي بها إلى الزوال. جمود أشبه في رأي البعض بجمود مشروعات الإصلاح التي تم اعتمادها وتنفيذها في عدة بلدان خلال الحقبة الماضية والتي تم في سياقها التفكير في المنظومة الجامعية من خارجها، حيث لم تكن الإصلاحات إلا مجرد إسقاط للرؤى السياسية حول الجامعة، أريد من وراءها خدمة أهداف سياسية خالصة، لذلك جاءت هذه الإصلاحات في شكل مجموعة من الإلزامات والتعهدات الديماغوجية تجاه الطلبة، في حين أن التفكير في الجامعة كان يستوجب أن يكون تفكيرا جماعيا كما أن الحلول الناجعة لمشكلاتها كان يجب البحث عنها عبر الحوار بين الجامعة وباقي مكونات المجتمع.[1]

إن الالتزام بالنهج الديمقراطي وباعتراف الجميع يعتبر الحلقة المفقودة في الجامعات العربية، لاسيما الحكومية منها. فتمركز القرار هو السمة المشتركة في البلدان العربية حينما يتعلق الأمر بإدارة التعليم العالي، حيث القرارات تتخذ في مستويات عليا وبشكل منفرد، من دون إشراك لا الأسرة الجامعية ولا الرأي العام ولا قطاعات الإنتاج التي يفترض أنها المستفيد الأول من المنتوج الجامعي. هذه الحقيقة يؤكدها الباحث"**محمد غلام الله–M. Galamallah**" في قراءته النقدية لمشروع إصلاح التعليم العالي (1971)، الذي تم تنفيذه في إطار تنظيمي سلطوي قام على استبعاد الأسرة الجامعية في عملية التسيير، أي على تهميش وظيفة التعليم والتفكير البيداغوجي، حيث ألغى المشروع ما تبقى من عناصر الاستقلالية وعمل على إرساء آلة إدارية ضخمة، تضطلع بإدارة شأن الجامعة وبتعيين مسؤوليها، ولو كانوا على أسفل درجة في السلم الإداري. حيث تم إزاحة مسؤولي الجامعة الشرعيين، الذين تم انتخابهم من طرف زملائهم لأجل خدمة مصالح وقيم الأسرة الأكاديمية واستبدالهم بمسؤولين، تم تقييمهم مراتبيا تبعا لقابليتهم للامتثال والإذعان لتطبيق قرارات الإدارة المركزية بالتزاماتها ذات الطابع السياسي، القائمة على محو المعايير البيداغوجية والعلمية. وعلى حد تعبيره فلقد: « أبعدت الأسرة الجامعية عن مسؤوليتها في التسيير الجماعي للنشاطات العلمية والبيداغوجية، وأصبحت السلطة في الجامعة متمركزة في مستوى الإدارة المركزية، حيث هيمنت المتطلبات السياسية الإدارية على المتطلبات الأكاديمية. إن هيراركية (مراتبية/تسلسل) الوظائف الجامعية تم عكسها، حيث أخذت الوظيفة الإدارية الأولوية على حساب الوظيفتين البيداغوجية والبحثية عوضا أن تكون في خدمتهما، والنتيجة الطبيعية لذلك أن أخذت الأهداف

1)- **Université aujourd'hui**, Op.cit, P 195.

الخارجية عن الجامعة الأولوية على حساب الأهداف الجامعية».[1] وكما سلف فإن هذا النمط من التوظيف السياسي للجامعة يمثل دليلا قاطعا لاختراق السلطات العمومية للقواعد الديمقراطية في إدارة مؤسساتها وأيضا لعدم التزامها بصلاحياتها، التي كان يفترض أن تتحدد في رسم السياسات التعليمية والتدخل فقط من أجل توعية الأسرة الجامعية وتفعيلها لمواجهة وفي مرة واحدة التحديات الداخلية ببعديها الاجتماعي والاقتصادي، والخارجية التي تفرضها متطلبات العولمة ومجتمع الاتصال والتكتلات الاقتصادية العملاقة على المستوى الإقليمي والدولي.

في تناوله لعلاقة الديمقراطية بالجامعة ينطلق الباحث **"فضيل دليو"** بمعية زملاءه[2] من إثارة الإشكال بخصوص مفهوم الديمقراطية ذاته، حيث هناك الديمقراطية القابلة عمليا للتطبيق والديمقراطية الغير قابلة للتطبيق التي تعتبر بنظره ديمقراطية شاذة، تؤدي في حالة تطبيقها إلى تأثيرات سلبية واختلالات في البنية الجامعية، في تنظيمها وقراراتها... ومن ثم فإن اعتماد نمطا محددا للديمقراطية في المنظومة الجامعية يفترض منطقيا أن ينطلق من معرفة ما إذا كان قابلا للاستيعاب في هذه المؤسسة، وإلى أي حد يمكن ذلك وفي أي اتجاه؟، مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المؤسسة وأهدافها التربوية والعلمية. هذه المساءلات العلمية تتمحور في منطلقها حول الأساليب والمعايير الأنسب للالتحاق بالجامعة، التي تضفي عليها طابعها الشعبي والديمقراطي؟ بمعنى آخر هل الالتحاق بالجامعة يخضع للطلب الاجتماعي أم لمتطلبات القطاعات التي هي بحاجة إلى المنتوج الجامعي؟

إن عملية الالتحاق تتطلب موضوعيا شروطا يجب أن تتوفر لدى تلاميذ المرحلة ما قبل الجامعية: مستوى التكوين، الرغبة، الاستعداد وامتلاك حد أدنى من المعارف تسمح بالاندماج في العالم الجامعي، بناءا على ذلك فإن الجامعة أمام خيارين تواجه بهما السلطات المعنية:

• إما أن تشترط رفع المستوى في المستويات الدنيا إلى الحد الأدنى الجامعي، وفي هذه الحالة نكون أمام جامعة حقيقية بالمعنى الصرف للكلمة، غير أنها لن تكون لا شعبية ولا ديمقراطية.

• أن تتبنى الخيار الثاني وتتجه إلى تخفيض مستواها وتفتح أبوابها على مصراعيها لكل الراغبين في الانخراط في التعليم الجامعي ولو كان تكوينهم ما قبل الجامعي أدنى من المستوى، وفي هذه الحالة نكون

---

1)- Mohamed Galamallah, Op.cit, P 36. (Traduction).

2)- فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال (مخبر التطبيقات النفسية والتربوية)، جامعة منتوري، قسنطينة 2006، ص ص 154...

أمام جامعة شعبية وديمقراطية لمعرفة غير جامعية، بمعنى جامعة مفرغة من المعنى، وهمية، لا تمتلك القدرة على إثبات دورها وعلى تحمل مسؤولياتها حيال المجتمع، ومن المؤسف أن الحاصل في تجربة الجامعة الجزائرية أنها تسير في الاتجاه الأخير، « حيث أدى هذا الفهم للجامعة إلى القطيعة بين الجامعة والمجتمع إلى أن أصبحت الشهادة فيها تمنح على أساس الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب ليحصل على شهادة جامعية، والدخول إليها تحدده نسبة مئوية محددة مسبقا وقرارات سياسية آنية».[1]

إن التأسيس لجامعة حقيقية بمعناها المكتمل يقضي بعيدا عن الشعبوية والديماغوجية باحترام مستوى التكوين الجامعي ومحاولة ترقيته إلى أقصى حد ممكن، حتى يكون في مستوى المواجهة التي تفرضها تحديات المرحلة الراهنة. إن مصير الأمم ورهاناتها في ضل هذه التحديات وفي ضل صراعات العولمة مرتبط بشكل واسع بمدى الاهتمام أو عدم الاهتمام بالتكوين الشامل للشباب. في إطار هذا الأفق نتوقف على عدة أطروحات لدى المنشغلين بقضايا الجامعة، تدعو هذه المؤسسة إلى إعادة بناء تفكيرها حول نفسها وحول محيطها. ففي رؤيته التحليلية لواقع الجامعة الفرنسية يشدد **"فرانسوا فيون– F. Fillon"**[2]. على أن تحديات المرحلة القادمة التي ستكون من طبيعة أخرى تلزمها بتطوير مناهجها وأهدافها في مستويين، الهدف الأول يقضي بوضع هذه الجامعة في قلب خطاب سياسي، مبني في مضمونه على التحدي الخاص بعنصر الذكاء، بالنسبة للتكوين الأساسي/النظري كما بالنسبة للتكوين التطبيقي، القصير أو الطويل المدى ويلح على أنها ملزمة بالدخول في منطق المعركة، فالجامعة برأيه تعتبر أكثر من أي وقت مضى هيكل مقدس، إذ هي القاعدة الخلفية في خدمة أهداف المجتمع العلمية، الثقافية. والهدف الثاني ذو طبيعة اقتصادية ويقضي في مضمونه بوضع الجامعة في قلب محيطها (الفضاء الأوربي) وعليها أن تضطلع بدورها في إطار هذا الفضاء، الذي سيركّز على ظواهر التنافس بين المؤسسات الجامعية.

إن محتوى هذه الرؤية تلزمنا في حالة تجربة الجامعة الجزائرية بطرح التساؤل فيما يتعلق بقدرتها على مواجهة رهان المنافسة في ضل الانهيار المتواصل لمستوى التكوين وللمعايير البيداغوجية، بسبب التوجه السياسي الشعبوي للسلطات العمومية، التي تتباهى برغم صعوبة التحديات وخطورة انعكاساتها

---

1)– المرجع نفسه، ص 156.

2)- **Des territoires de l'université à l'ouverture sur le monde**, In, **demain l'université**, actes du colloque, tenu au senat, palais de luxembourg le 07 octobre 1998, présents par Gérard tobelem, éd john libbey eurotext, paris 1999, P 144 et s.

على الجامعة والمجتمع بنجاحها الكمي في عملية التكديس، التي أجبرت الجامعة بقرار سياسي (مقعد بيداغوجي لكل حامل لشهادة باكالوريا) على استقبال جيوشا من الوافدين إليها، غالبيتهم الساحقة لا يمتلكون التكوين المناسب ولا أبسط خصائص الطالب الجامعي، بغض النظر عن الضغوطات التي تواجهها الجامعة في استيعاب هذا الكم من الناجحين بسبب محدودية إمكاناتها وعدم وفرة المقاعد البيداغوجية بالشكل الكافي؟!.

القضية الثانية: في حالة تبني مفهوم ديمقراطي شاذ، سيطرح الإشكال حول إمكانية وجود إنتاج معرفي ديمقراطي (دمقرطة الإنتاج المعرفي) والجواب على السؤال هو مادامت هناك فوارق وتفاوتات بين الأفراد في مستوياتهم وقدراتهم الإبداعية، فالمنطق يقضي بأن الفئة المتميزة وهي قليلة محدودة العدد هي من يفترض منطقيا أن تكون مخولة بامتلاك صلاحية إنتاج المعرفة ذات المستوى العالي، بمعنى أن هذه القلة هي من يجب أن تكون في الجامعة، وذلك لا يجب أن يفهم على أنه امتياز تعسفي في صالحها، إنما يرجع لطبيعة الإنتاج المعرفي، الذي يشترط التمييز على أساس متغير القدرة على الإبداع. فليس من المعقول ولا من الديمقراطية في شيء أن لا تتوفر الفرصة لأهل الإبداع لإبراز مواهبهم الخلاقة بدعوى ديمقراطية مختلة وشاذة، انتهت في خلال العشريات الأخيرة إلى تنمية الرداءة بشكل رهيب على حساب الإبداع وجودة النوعية في التكوين والبحث!!!.

القضية الثالثة: ترتبط بسير الجامعة ويطرح الإشكال في هذا المستوى على المستوى التنظيمي والعلمي. فالمؤسسة الجامعية نخضع تنظيميا إلى القوانين المتعارف عليها والمعمول بها ومن هذه الزاوية فهي بحاجة لمتخصصين في الإدارة والقانون وقضايا التسيير، لكنها بالموازاة وبالنظر لكونها مؤسسة علمية، فإنها بحاجة إلى تجاوز أشكال التقييد التي تفرضها أساليب التسيير البيرقراطي.[1]

4- إشكالية العلاقة بين الديمقراطية والتعليم:

يندرج مفهوم الديمقراطية في ضمن المفاهيم المتولدة عن عملية الانتقال إلى المجتمع الحداثي، ويثار المفهوم في حقل السوسيولوجيا لكونه يسمح بفهم الحياة الاجتماعية في شموليتها، أي في مستوياتها المختلفة، سواء تعلق الأمر بالحياة العائلية (العلاقة بين الآباء والأبناء) أو السياسية أو الحياة الدراسية. ومن ثم فإن إثارة موضوع الديمقراطية في علاقته بهذا المستوى الأخير (الحياة الدراسية وبالتعليم تحديدا)

1)- فضيل دليو وآخرون، مرجع سابق، ص ص 157 و 159.

يكتسي أهمية بالغة، بالنظر لخصوبته التحليلية وبالنظر أيضا إلى أن التجسيد الملموس لقيم الديمقراطية وتطويرها في مجتمع محدد، إنما ينطلق بداية من القضاء على مظاهر الجهل والفقر والتخلف والعمل على النشر الواسع للتعليم وفقا لمبدأ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص، بما معناه أن الديمقراطية لا يمكن أن ترتبط بالمجتمعات الظلامية التي يسودها الجهل، إنما حصريا بالمجتمعات المتنورة والمتعلّمة.

من حيث نشأته التاريخية يرى بعض الباحثين أن مفهوم ديمقراطية التعليم ظهر بداية في جامعة لندن عام 1575، حيث منحت الأساتذة والطلبة هامشا من الحرية في بدايات نشأتها، ثم تطور المفهوم وعرف انتشاره فيما بعد في الجامعات الألمانية سنة 1811 تحت رئاسة الفيلسوف "**فختة**"، حيث كانت ديمقراطية التعليم تضمن لعضو هيئة التدريس حرية المعرفة والتدريس دون تدخل، ثم ازدهر المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لعوامل كثيرة ساهمت في تمكين الأساتذة من المحافظة على حقوقهم وامتيازاتهم وعلى تطوير أساليبهم ودفعتهم نحو الممارسات الديمقراطية والأكاديمية.[1]

إن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب باختلاف انتماءاتهم الجغرافية، العرقية والثقافية...، مع أنه يعتبر مسألة حاسمة وأساسية بالنسبة لديمقراطية التعليم إلا أنه تبعا لما سلف لا يمثل محددها الأساس، فديمقراطية التعليم لا تتوقف كما يفهم غالبا في حدود تأمين المقعد البيداغوجي، إنما مشروطة باستقلاليته أيضا، بمعنى أنها تستلزم توافر إطار تعليمي ديمقراطي، حيث التربية الحديثة لم تعد تتحدد مهامها في توفير فرص التعليم، إنما في توفير الشروط الموضوعية التي تساعد الفرد على التعبير عن ذاته وتمكنه من تنمية شخصيته وتحرير عقله. فديمقراطية التعليم تعني برأي الباحثين التربويين: « الاعتراف والحق في الاستقلال الفكري والعلمي سعيا وراء الحقيقة والتماسها، وهذا ما يتطلب غياب أي شكل من أشكال التمييز في الأنظمة الأكاديمية والتعليمية وإتاحة المجال للبحث والدراسة حسب إدراك الحقيقة العلمية.»[2]

يلاحظ على هذا التعريف تركيزه المحوري على مفهوم الاستقلال الفكري واعتباره شرطا أساسيا في التماس الحقيقة العلمية، فإدراك الحقيقة هي الغاية النهائية والمثالية للمؤسسة الجامعية واستقلالها هو الأساس الذي يكفل لها تحقيق هذه الغاية، بل ويمنحها القدرة على الأداء الجيد لرسالتها العلمية وللمهام

---

1)– علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للطباعة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن 2014، ص 41.

2)– المرجع نفسه، ص 42.

المسندة إليها مجتمعيا. لكن برغم تعدد التحديدات التي خُصّ بها المفهوم إلا أنه يبقى مثيرا للتساؤل فيما إذا كانت الاستقلالية تعني الحرية الأكاديمية والعلمية للأساتذة الباحثين أم استقلالية الجامعة في مجال التسيير؟ فالاستقلالية على حد **"Annie Vinokur"** هي مفهوم مبهم وضبابي ومعرض لتلاعبات لغوية ودلالية، وذلك راجع بحسبها لكون استقلالية الجامعات لا يمكن قياسها إلا من خلال الإلزامات التي تواجهها هذه المؤسسات ومن حدود تبعيتها، ومن وجهة تاريخية فإن الجامعة (من حيث استقلاليتها) هي ترتيب للعلاقات بين حرية الأساتذة في البحث وبين الإلزامات التجارية والسياسية. وتؤكد أن أكثر الخصائص التي ميزت مفهوم الاستقلالية منذ 1500 سنة هي التغير وعدم الثبات.[1] يفهم من هذا التحديد أن الفضاء التعليمي تتداخل فيه مصالح متشابكة ومتعددة ويشكل بالتالي حقلا متميزا لمختلف أشكال الصراع، الاجتماعي، السياسي والاقتصادي، وعليه فإن الاستقلالية بمعناها العام المرتبط إيجابيا بالفضاء الأكاديمي ما هي إلا عملية اكتساب طويلة وصعبة، وأن الحرية النسبية التي تمتلكها الجامعة تبقى تتميز بطابعها الهش، حيث التبعية يمكن أن تبرز في أشكال أخرى متعددة، لاسيما إذا ما تعلق الأمر بالأبحاث العلمية في علاقتها بسلطة الاقتصاد، حيث التمويلات والتسهيلات المالية التي توفرها المؤسسات الاقتصادية لمخبر بحث معين غالبا ما كان لها تأثير واضح وسلبي في نفس الوقت على المخبر، حيث لا يتوقف في حدود التضييق على أبحاثه وتقييدها، مع أن ذلك لا يعتبر مقنعا من وجهة النظر الفكرية ولا منتجا من حيث علاقته بالاكتشاف والتجديد، إنما التأثير يكون أحيانا مباشرا على نتائج هذه الأبحاث.[2]

يُوظّف مصطلح الاستقلال الفكري في حقل الأبحاث الاجتماعية مرادفا للحرية الأكاديمية، فالجامعة برأي البعض ليست ثكنة عسكرية تزن الأمور بميزان النصر والهزيمة، إنما هي مؤسسة علمية، مهمتها التماس الحقيقة العلمية فحسب. ومن وجهة تاريخية فإن هذه المهمة المتميزة كانت تمثل بالنسبة للجامعيين الأمريكيين مرتكز الانطلاق لمعاركهم من أجل حرياتهم الأكاديمية، التي كانت تستمد مبررها الأخلاقي من القانون العام للطبيعة، بما معناه أن الحقيقة موجودة في الطبيعة، وأنها لم توجد إلا ليكتشفها الإنسان وإلا فلا مبرر لوجودها.[3]

---

1)- Annie Vinokur: «**Vous avez dit «Autonomie»?**, In, que faire pour L'université, Mouvements des idées et des luttes, Op.cit, P 72.

2)- Fréderic Neyrat: **L'enseignement supérieur: La grande transformation**, Idem, P 63.

3)–محمد جواد رضا: **الجامعات العربية المعاصرة: من الغربة إلى الاغتراب**، المستقبل العربي، عدد 182، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص 13.

إن مناقشة مسألة الحريات في الأوساط الجامعية باعتبارها أحد أوجه الديمقراطية تطرح بالنظر للغموض الذي يحيط بها تساؤلا مزدوجا: الحرية لماذا و الحرية في ماذا؟. هذه التساؤلات كانت كافية لإلزام الفاعلين الجامعين بضرورة بناء وتحديد فهمهم الخاص للحرية ينسجم مع طبيعة المهام العلمية.

وفقا لتحديد الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) فإن الحرية الأكاديمية تعني، « حرية أولئك الأشخاص المؤهلين مهنيا في البحث عن الحقيقة ونشرها وتعليمها كما يرونها هم في حقول تأهيلهم وتخصصهم وهي لا تخضع لأي سيطرة أو سلطة غير سيطرة الطريقة العقلانية في البحث، الطريقة التي بواسطتها تلتمس الحقيقة في هذه الحقول وتثبت.»[1]

هذا التعريف يوحي من وجهة تحليلية بملاحظتين أساسيتين، تفيد الأولى بأن إدراك الحقيقة هي مهمة مناطة بأشخاص استثنائيين ومتميزين، يشترط فيهم امتلاك الأهلية المهنية والملاحظة الثانية وتعتبر في غاية الأهمية تبرز في كون التعريف يقوم وبوضوح تام على تحييد سلطة السياسة وسلطة الاقتصاد وأن السلطة الوحيدة التي توجه الباحث عن الحقيقة هي سلطة العقل، فالمسالة إذن تتعلق بحرية النشاط الفكري وباستقلاليته أي بوجه التحديد بالحرية الأكاديمية. وبنظر الجامعيين الألمان الذين يرجع إليهم الفضل في النشأة التاريخية للمفهوم، التي تمتد بحسب مؤرخي التعليم العالي إلى سنة 1810، فإن الحرية الأكاديمية تتضمن وجهين اثنين:

1- الوجه الأول: يتعلق بالحرية الأكاديمية للأساتذة وباستقلاليتهم الفكرية، ويطلق عليه البعض حرية التعليم والبحث، ويقصد به تحرير الأستاذ الجامعي في عملية البحث وفي وضع البرامج والمقررات الدراسية، من دون أن يكون خاضعا لأي قوة إلزام خارجية أو عرضة لمواجهة أيّا من أشكال الضغط التي تتعارض مع المنهج العلمي أو تفرض مقررات تخدم توجهات نظام الحكم القائم[2]، معنى ذلك أن الجامعة يفترض أن تتمتع بمعية هيئتها الأستاذية بحد من الاستقلالية، يمكنها من بناء رؤيتها لمنظومتها التعليمية وتوجيهها في مسار معاكس للمنظور السياسي السائد. في هذا السياق يضيف "محمد جواد رضا" بان هذه الحرية تقتضي الاعتراف للأستاذ بحقه المشروع في الاختلاف والخروج عن إجماع العشيرة العلمية وفي معارضة الرؤى والأفكار العلمية للآخرين وحق هؤلاء في الدفاع من جهتهم على أفكارهم ووجهات نظرهم الخاصة، على ألا تفهم مسألة الخروج عن الإجماع بأنها تمنح الأستاذ الحق في اختراق الأخلاقيات

---

1)- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

2)- عبد العزيز الغريب صقر، مرجع سابق، ص 223.

الناظمة للمهنة أو للجامعة أو للممارسة العلمية، كأن يستغل وظيفته التعليمية في التأطير الإيديولوجي– Endoctrinement للطلبة، أو يوجّه أبحاثه العلمية لخدمة زمرة أو فئة أو جهة محددة أو لشرعنة توجهات سياسية وإيديولوجية. فحرية البحث عن الحقيقة لا يجب أن تتحول بأي حال إلى تآمر أو اختراق للقوانين الأخلاقية. إن قدرة الجامعة على ضمان استقلاليتها وعلى تكريس حريتها في البحث عن الحقيقة، إنما تستمدها من قوى اجتماعية داعمة لها. بمعنى أن مهام الجامعة يجب أن تتحدد في تكوين الأجيال الطلابية المتلاحقة وتربيتهم على تثمين مفاهيم الحرية الأكاديمية، هؤلاء هم ذخر الجامعة البشري والفكري إذا ما ابتليت بقوى الردة الحضارية، التي قد تعمل على مصادرة حقها في طلب الحقيقة وإشعاعها بين الناس[1].

2– الوجه الثاني: يتعلق بحرية الطلاب ويسمى بحرية التعلّم، وتبرز مظاهرها في حرية اختيار الطلبة للبرامج الدراسية، التي لا يجب أن تكون ذات طبيعة إلزامية أو تفرض عليهم بطريقة تعسفية، إلى جانب تكريس حرياتهم في إبداء الرأي والتعبير والنقاش، فضمان هذه الحريات يسمح للشباب الجامعي بالتطور والتفتح الذهني وبامتلاك روح المبادرة وابتكار أساليب وأشكال جديدة في التعبير عن وجودهم وعن القضايا الخاصة بهم وبمجتمعهم.

يطرح السؤال غالبا في هذه المسالة حول المعالم التي تحدد حرية التعلّم، وبالأحرى حول أبعاد وحدود حرية الطالب، وبتعبير آخر حول الحقوق الواجب الاعتراف بها للطالب والغير قابلة للمصادرة؟ ويتلخص التوافق الحاصل بين المربين في هذا الشأن في ثلاثة قضايا محورية، يلخصها "**محمد جواد رضا**"[2] على النحو الآتي:

1– حق الطلاب في المشاركة التربوية: ويكون من خلال استشارة الطلبة والسماع لوجهات نظرهم الخاصة بدراستهم وبمؤسساتهم العلمية والإجابة على استفساراتهم وتساؤلاتهم، بشرط ألا يؤدي ذلك إلى تداخل في الحقوق أو أن يفهم التشاور باعتباره استحواذا على سلطة الأستاذ أو الجامعة، كما من حقهم أيضا تقديم الاقتراحات والحلول حول القضايا البيداغوجية، التي تؤثر في حياتهم وفي مساراتهم الدراسية، فالمقررات الدراسية ومحتوى المناهج ونظام التقويم تشكّل مثالا للقضايا التي يحق للطالب أن يبدي رأيه وأن يكون مسموعا في شأنها.

---

1)– محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص 15.

2)– المرجع نفسه، ص ص 22...25.

2- الحق في فردنة-Individualisation المنهج: أي جعل المنهج ملائما لكل طالب على انفراد للتجاوب مع قدراته وطموحاته الخاصة، وذلك للفوارق المتعددة التي تميز الطلبة، التي تقضي بفرص تربوية ملائمة لكل منهم. وذلك لأن أكبر ما يهدد إمكانات الفرد هو الفرض الميكانيكي لمنهج دراسي موحد على طلاب مختلفين في استعداداتهم ومطامحهم، لذلك يفترض على أنظمة التعليم التي تقوم على أسس ديمقراطية أن تسمح لكل فرد بأن يكون مركزا لمنهج تربوي خاص أو على الأقل أن تضفي مناهجها الجامعية بمرونة وديناميكية أكثر، حتى يمكن لكل فرد أن ينتقي ما يتلاءم ويستجيب لاحتياجاته ومتطلباته العقلية والذوقية والاجتماعية.

3- الحق في التعليم الممتاز: ويعتبر أهم هذه الحقوق على الإطلاق ، حيث ثبت في عدة حالات أن أنواع التعليم الجامعية الأكثر سوءا هي التي لا يكون فيها البحث جزءا من عملية التعليم ويرجع ذلك بحسب محللي الظاهرة إلى الاعتقاد السائد، الذي مفاده أن كل حامل شهادة جامعية بإمكانه أن يصلح لأن يكون مدرسا جامعيا. حيث تفيد بعض التفسيرات أن ظاهرة السأم والملل المنتشرة أحيانا في وسط الطلبة لا علاقة لها بصعوبة المادة المدرسة ولا بإخفاق الأستاذ في خلق الإثارة اللازمة، وأن الطلاب بإمكانهم تجاوز جفاف الأستاذ وتشدده، حينما يشعرون بأنه يساهم فعلا في إفادتهم علميا بأشياء مهمة وإذا كان هو من جهته يستطيع أن يفتح أمامهم آفاقا علمية وجمالية جديدة. من هنا يرى محللي التعليم العالي أنه متى توفر الحماس والاهتمام بمادة التدريس ومشكلاته لدى طرفي العملية التعليمية، فإن نجاحهما في عملهما يكون مؤكدا.

إن العرض السابق يعتبر من وجهة تحليلية بمثابة تحديد لواحد من المستويات الهامة، حيث يكمن التحدي الذي تطرحه الديمقراطية على المؤسسة الجامعية في نظامها التعليمي والبحثي، والذي يفرض عليها أن تكون مؤسسة علمية مبنية على الحريات بمفهومها الواسع والحرية الأكاديمية بشكل خاص، هذا التحدي كما هو ملاحظ يفتح المجال لكثير من التساؤلات بخصوص المسافة التي تفصل منظومتنا التعليمية العربية عن الديمقراطية، وما إذا كانت هذه الأخيرة تستجيب للمتطلبات الخاصة بالتماس الحقيقة العلمية ونشرها ولتطلعات هيئتها الأستاذية ولطموحاتها المشروعة في أن تكون متحررة بشكل كلي في ممارساتها الفكرية وفي مهامها العلمية والبيداغوجية وفي اختياراتها التي يجب أن تخضع لإرادتها الشخصية وليس لسلطة خارجية، وفي الوقت ذاته لتطلعات تشكيلتها الطلابية ولحقها المشروع في منظومة تعليمية نوعية ومحايدة في منهجها وفي محتواها العلمي والمعرفي، تؤمن لها حقوقها وحرياتها

كاملة، لاسيما الحرية في الاختيار والاقتراح وإبداء الرأي والحق في مواصلة مساراتها الدراسية، بعيدا عن أشكال التمييز، الجنسي والعرقي والثقافي... غير أن الحاصل تبعا لتحليلات عديدة أن النظم التعليمية في كثير من البلدان، النامية على وجه التحديد لا تعكس في خصائصها الحالية قيم الديمقراطية وهي أبعد بالكامل من أن تكون مؤهلة لأن تصنف باعتبارها نظما تعليمية ديمقراطية، حيث يؤكد **"Ouala"** في سياق حديثه عن الحالة الإفريقية: « أن الحكومة تريد دائما لاستثمارها أن ينتهي إلى نتائج، في حين أن الجامعة تطمح إلى الحفاظ على استقلاليتها. نعتقد أن جامعة تهاجَم في الداخل وفي الخارج من طرف مجموعات متعطشة للسلطة هي جامعة معرضة لخطر التحوّل إلى آلية تربوية عديمة الفعالية».[1] وهو تعبير يكشف عن أزمة حقيقية وعميقة، تنطبق تماما على الآلية التربوية الجامعية في الوطن العربي، التي تتواجد من حيث خصائصها في حالة أشبه إلى حد بعيد بالحالة الإفريقية. هذه الخصائص يشير إليها **"عبد الله عبد الدايم"**[2] في النقاط التالية:

– أن النظم التربوية والتعليمية العربية حتى على المستوى الجامعي تركّز على تكريس ثقافة الخضوع في وسط الطلبة وعلى تغذية التوجه المحافظ، القائم على النظام والطاعة والامتثال المطلق والالتزام بالمنظومة القيمية والمعيارية التي من شأنها تكريس الوضع القائم.

– عدم الالتزام بالوظيفة الأساسية للتربية وبأدوارها، المحددة بالأساس في التغيير والتجديد والمساهمة في نشر قيم الديمقراطية والعدالة والحرية والمساواة والتفكير المستقل وحرية الرأي والتعبير. في حين تتميز التربية العربية باتجاهها المحافظ مع توجه نسبي نحو التغيير.

الخلاصة أن نظامنا التعليمي في البلدان العربية يقوم في مرتكزاته على إعادة إنتاج الأبوية والاستبداد واسترقاق العقل المفكّر، وأنه لازال يحتفظ بخصائصه التقليدية التي تتعارض مع التغيير والتجديد، معني ذلك أنه يسير في الاتجاه المعاكس للمتطلبات التربوية في آفاق القرن 21، التي تفرض عليه حتمية المراجعة وإعادة التفكير في نفسه وفي أهدافه، المفترض أن تكون موجهة نحو تحرير العقل وتثمين القيم الديمقراطية والاستقلال الفكري والتمكين للروح النقدية ولحرية الرأي والحوار والتسامح... وهي المقومات الأولية التي يجب أن تتأسس عليها الفضاءات التربوية مستقبلا، والتي يستوجب أخذها

1)- L'université aujourd'hui, Op.cit, P 187.(Traduction).

2)– عبد الله عبد الدايم: «**الرؤى المستقبلية للتربية في البلاد العربية**»، مجلة شؤون عربية، القاهرة، العدد 101، مارس 2000، ص 118.

بالاعتبار في عمليات التخطيط ومشاريع الإصلاح، إذا ما أريد للجامعة فعلا أن تستعيد روحها ومكانتها، ليس كمركز إشعاع فكري ومعرفي فحسب، إنما كإطار متميز، ملزم في ضوء التحديات الراهنة بتكوين الفرد الحر، المتفتح والمسؤول، المحدث في تفكيره وفي ممارساته المختلفة.

5- مقومات الديمقراطية في النظم التعليمية المعاصرة:

تشهد المؤسسة الجامعية في العشريات الأخيرة وباعتراف كثير من المنظرين والمفكرين في الشأن الجامعي أزمة معقدة وتعيش فضلا عن ذلك خيبات أمل حقيقية على أكثر من صعيد، سواء تعلق الأمر بجودة تكوينها وفعاليته أو بعلاقتها بالمجتمع وبمتطلباته وتحولاته...، ويتجه كثير من المحللين إلى ربط أسباب الأزمة بنمو الطلب على التعليم العالي وبالتزايد المطرد لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات، حيث أصبح من غير الممكن مطلقا للهيئة الأستاذية التفرغ لعناصر الفئة الطلابية بشكل فردي، ومن انعكاسات ذلك هيمنة الشعور لدى هذه الفئة بالتجاهل وبعدم التأطير وتنامي الإحساس بالهامشية والانعزال والقطيعة الشبه كلية مع الهيئة الأستاذية، وما يترتب عن هذا النمط من الشعور من صعوبات متعددة تواجه الطالب في متابعة دراسته الجامعية بمشكلاتها المعقدة، التي يصعب مواجهتها لاسيما بالنسبة لطلبة المستويات الأولى المحدثين في الجامعة، الذين غالبا ما يجدون أنفسهم غير مهيأين للدارسة الجامعية، في وقت يفترض أن تتمحور مهام الجامعة في جوهرها حول الحفاظ على علاقة الطلبة بالمعرفة والعمل على تعميقها، حيث انهيار هذه العلاقة يعني بالمقاييس كلها فشل الجامعة الذريع في أداء واحدة من أهم مهامها على الإطلاق. والواقع أن الإخفاقات التي تشهدها الجامعة العمومية، -ذات الطابع الجماهيري- في المرحلة الأخيرة على نطاق واسع من العالم، لا يمكن تفسيرها بشكل حصري في إطار معطيات كمية صرفة، من خلال النظر إلى الكثافة الطلابية في كونها مصدر البلاء الوحيد الذي تعيشه منظومتنا التعليمية في مستواها العالي، إنما يرتبط موضوعيا وفقا لمنظورنا الشخصي بعوامل أخرى لها هي كذلك تأثيرها الخاص، وهي عوامل متعددة ترتبط في جانب مهم منها بالإشكالات المتصلة بمدى رسوخ القيم الديمقراطية وانتشارها في نظمنا التعليمية ذات المستوى العالي، التي لم تتحرر بعد في بلداننا العربية كما في بلدان أخرى كثيرة بما في ذلك المتقدمة منها من طابعها التقليدي ببعده الملزم والتعسفي. في هذا المستوى تحديدا تبرز انشغالات علماء الاجتماع وبوجه خاص المشتغلين منهم في الحقل السوسيوتربوي بطرحها لكثير من التساؤلات حول طبيعة الفضاءات الجامعية القائمة في هذه البلدان، فيما إذا كانت تستجيب لاحتياجات الفئة الطلابية ولرغبتها الملحة نحو دمقرطة فعلية وشاملة للعملية التعليمية، ويثار

النقاش في هذا المستوى أحيانا حول أسباب التذمر الطلابي وأحيانا أخرى حول الأسباب المولدة لمظاهر الغياب ومغادرة الطلبة للمدرجات وبالمختصر حول ظاهرة النفور وعدم المتابعة المنتظمة للدراسة الجامعية، ويذهب بعضهم إلى ربطها المباشر بنوعية المحيط وبطبيعة البيئة التعليمية السائدة، بل وبطريقة سير العملية التعليمية في حد ذاتها وبالظروف والممارسات المحيطة بها وأيضا بمحتوى العلاقات التي تربط الأساتذة بالطلبة، التي لتزال جميعها تتعارض جزئيا أو كليا مع متطلبات التجديد والتحديث، كما أنها لا تنسجم بالكامل مع خصوصيات طلبة المرحلة الحالية وتطلعاتهم المشروعة نحو فضاء تعليمي أكثر انفتاحا وأكثر حرية. وتذهب غالبية المقاربات العلمية في هذا الصدد إلى معالجة هذا النمط من المساءلات في مستويات تحليلية متعددة، نتطرق إلى بعضها على سبيل المثال لا الحصر في المستويين التاليين:

1/5- مساءلات مرتبطة بالمحيط (البيئة التعليمية): تكتسي مسألة البيئة المحيطة بالحياة العلمية في الجامعة أهمية قصوى بالنسبة للعملية التعليمية، ويتفق باحثون كثر على أن عملية التعليم هي انعكاس لخصائص البيئة السائدة وتخضع بشكل مباشر لتأثيراتها ولإفرازاتها المختلفة، سلبية كانت أم إيجابية. فللبيئة التعليمية دور حيوي تمارسه، وعليه تتوقف فعالية العملية التعليمية، فكلما كان الفضاء التعليمي ممتعا ومحفزا ومتوفرا لوسائل التعليم الضرورية كلما كانت العملية التعليمية أكثر مردودية وأكثر فعالية وعلى نفس المنوال، كلما كانت علاقة الشراكة بين فاعلي العملية التعليمية (أساتذة وطلبة) ودية وإنسانية، كلما ساعد ذلك في ارتقاء الجانب التدريسي لعضو هيئة التدريس وفي اندماج الطلبة ومتابعتهم بشكل أكبر للعملية التعليمية. الإشكال المطروح في هذا المستوى هو أن البيئة التعليمية فقدت حاليا الكثير من خصائصها وعناصرها المحفزة للتعليم والتعلم وذلك لأسباب مختلفة، مرتبطة في جانب منها بالتأثيرات والضغوطات التي تواجهها الجامعة والمتولدة عن تحولات المرحلة الراهنة، وبحسب المختصين فإن البيئة الحالية التي تتم فيها عملية التعلم أصبحت أكثر تعقيدا واضطرابا عما كانت عليه في الماضي، وبمنظور ماضوي فإن الجامعة على عكس ما هي عليه الآن، كانت تمارس مهامها بشكل متحرر ومن دون تدخلات خارجية، وهي ميزة ساهمت حينذاك في هيمنة توجهات ورؤى نوعية، كان ينظر من خلالها للجامعة باعتبارها مؤسسة نخبوية، محافظة، منعزلة وتضم أكاديميين عباقرة وغرباء الأطوار[1]. هذه الرؤى أصبحت متجاوزة حاليا وتمت إزاحتها لصالح منظور متكيف ومستحدث كليا، أسقط الجامعة من

1)- باربارا ماتيرو وآخرون، (ترجمة) حسين عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطايبة: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002، ص 185.

برجها العاجي. حيث أصبحت هذه الأخيرة بالمنظور السائد حاليا تطرح الاستفهام حول جوانب كثيرة من مساعيها. وفي هذا الشأن تحدد **"باربارا ماتيرو"** مستويات الضغط والتأثير الذي يمارس على البيئة التعليمية في المرحلة الحاضرة في ثلاثة عناصر، نستعرضها فيما يلي:[1]

أ – انفجار المعرفة وبروز تخصصات جديدة، فرض متطلبات أكثر على الطلبة وعلى محاضري الجامعات ووسع مقررات الجامعة.

ب – الضغوطات الخارجية، الاقتصادية، السياسية والاجتماعية، التي أدت إلى تزايد عدد الطلبة وإلى متطلبات جديدة من المجتمع والدولة،

ج – البحث في تعلم الطالب، الذي أدى إلى تطورات جديدة في التكنولوجيا التربوية، من بينها طرائق التدريس.

في مقاربة تحليلية أخرى لخصائص البيئة التعليمية يتطرق الباحثان **(Lapeyronnie** و **J.L.Marie)** إلى إثارة عنصرين محوريين يتميزان بحساسيتهما الكبيرة بالنسبة لعملية التعلم، ينضافان إلى غيرهما من العوامل الأخرى التي تتحدد عليها البيئة التعليمية، يتلخص هذان العنصران في الآتي:

أ)– غياب التواصل: يسود الاعتقاد لدى الطلبة بأن الأساتذة هم المتسبب الأول في المشكلات التي يعيشونها، فثمة أزمة تواصل حقيقية والعلاقات مع الأساتذة لا تساعدهم مطلقا في مواجهة صعوباتهم، وتفيد التجربة أن بعض الطلبة يقضون سنتهم الجامعية الأولى وأحيانا الثانية من دون فتح نقاش ومن دون مقابلة أي أستاذ مهما كانت مرتبته العلمية (وقد يمتد ذلك أحيانا أخرى إلى المسار الدراسي كله، كما هي الحال بالنسبة لطلبة الجامعة الجزائرية، وهم مسؤولون عن ذلك في حالات كثيرة). إن المسافة الفاصلة بين الطالب والأستاذ بسبب غياب هذا الأخير وابتعاده تخفي ضمنيا مشاعر الحقد والاحتقار الكامن لدى بعض الأساتذة والتي تساهم في تغذيتها تمثلاتهم السلبية المستبطنة حيال الطلبة، ويستلهم ذلك في محتوى التصريح الذي جاء على لسان أحد أعضاء هيئة التدريس بجامعة فرنسية، يؤكد فيه بصريح العبارة وبشكل جريء وغريب أن: « هناك طلبة كثيرون من الذين يلتحقون بالكلية يستوجب ألا يدخلونها [...]، كما هناك طلبة كثيرون ليس لهم فكريا أي مكانة في الجامعة».[2] مثل هذه التصريحات تتطور أحيانا

---

1)– المرجع نفسه، ص 186.

2)- Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie Op.cit, P 25. (Traduction).

بشهادة الطلبة إلى حد الشتم والإهانة، ما يؤدي بهم إلى هجران المدرجات والعزوف عن الدراسة. إن التجاهل والتعبير المضمر أو المعلن عن مشاعر الحقد، يعني بالنسبة للطالب عدم وجوده كشخص أو كفرد، أي بما معناه أنه لا يدخل في نطاق الاهتمام، فالمشكل في نهايته هو مشكل علاقة إنسانية مع الأساتذة. وكما هو متعارف علية فإن هذا النمط من الظواهر شغل حيزا واسعا في اهتمامات عالم الاجتماع الفرنسي "بيار بورديو–**Pierre Bourdieu**" وبالتحديد في تحليلاته المستفيضة لوظيفة إعادة الإنتاج، حيث الجامعة برأيه تعمل في اتجاه الحط من قيمة– Dévaloriser المعرفة العلمية التي تنقلها، لحساب ثقافة موروثة، مبنية على بعد المسافة ومنفصلة عن المعرفة، وبهذا الاتجاه فإنها تساهم من خلال معاييرها الخاصة في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي في نفس الوقت التي تعمل فيه على تثبيت الفوارق الاجتماعية. من جهتهم فإن الطلبة وبرغم تأكيد وعيهم بالمسافة الفاصلة بين الثقافة العلمية (الدراسية) عن الثقافة الشرعية إلا أنهم يعيشون هذه الوضعية (حسب تخصصاتهم) بصفة قهرية في إطار جامعة منحلة، يلزمون فيها بالامتثال لنموذج دراسي مفروض عليهم، هو بنظرهم غير عقلاني، صارم ومنفصل عن المعرفة بمفهومها الصرف، فهم يعيشونه لكونه تقليد صرف، لكن بالموازاة باعتباره عائقا أمام اكتساب المعرفة وبالتالي أمام العلاقة، التي يفترض عليهم بنائها حيال المعرفة ويعيشونه كأداة إقصاء فحسب، لهذا السبب تتأسس رؤية الطلبة على التمييز بين صنفين من الأساتذة:[1]

• **أولا: الأساتذة المساعدون:** برأي الطلبة هذا الصنف من الأساتذة لا يمتلك شرعية المعرفة، لأنه يتماثل مع النموذج التقليدي ويشتغل بمقتضى القواعد التي يقوم عليها. يعتبر هذا الصنف بالنسبة إليهم بمثابة هيكل قمعي، أعضاءه متسلطون وعدوانيون، مكلفون ليس بنقل المعرفة، إنما بإخضاع الطلبة وبفرض معايير مجهولة، يتميزون برفضهم للحوار وبكونهم حاسمين وانتقاميين– Péremptoires et Vindicatifs ويشكلون مصدر خوف بالنسبة للطلبة.

• **ثانيا: الأساتذة المحاضرين:** على خلاف نظراءهم فإن الأساتذة المحاضرين برأي الطلبة يمتلكون شرعية المعرفة ويتواجدون في وضعية محصنة ومؤمّنة، من خلال بعدهم عن الطلبة، حيث الطلبة حينما لا يفهمون المحاضرة يحملون أنفسهم المسؤولية، –بسبب ضعف مستواهم أو عدم العمل بشكل كاف–، أما حينما يواجهون صعوبات في الأعمال الموجهة فإن الخطأ راجع إلى عدم فهم الأستاذ المساعد وإلى عدوانيته ولاعقلانيته، حيث أنه بحسبهم لا يدرك ما يريد ويغير أفكاره باستمرار.

1)- Idem, PP 26 et SS.

في إطار هذا البيئة، القائمة على الاحتقار والاستخفاف بالطالب فإن الحياة الطلابية والجامعة محكوم عليها بعدم القدرة على التطور، فالجامعة بالنسبة إلى الطلبة تمثل محيطا لا إنسانيا ولا توفر مجالا للحياة الطلابية أو للاندماج المؤسسي، وعلى هذا المستوى فإن مركز الطالب لا يكون له معنى حقيقي، إذ لا يمكنه الإحساس بالاندماج في المحيط الطلابي أو الجامعي، وهو ما تكشف عنه إحدى الطالبات في شهادة لها، تعترف من خلالها بقولها: « ليس ثمة حياة في الجامعة، لدي الانطباع كما لو أنني ميتة.»[1]

ب)– الفوضى البيداغوجية: بديهي أن العديد من الطلبة الملتحقين بالجامعة يأتون إليها من ثانويات، ومن بيئات اجتماعية وثقافية متعددة ومختلفة، وعليه فإنه بالإضافة إلى مشكلات التأقلم والتفاعل مع المحيط الجديد، فإن التشكيلة الطلابية معرضة لمواجهة مشكلة أعقد في خطورتها على مسارها الدراسي، وتتمثل في مشكلة القطيعة مع المناهج الدراسية الثانوية وما ينجم عنها من صعوبات في المتابعة وفي فهم المادة الدراسية بسبب عدم كفاية الخبرات السابقة المكتسبة في حقل التدريس ما قبل الجامعي، هذه المشكلة مرشحة لأن تتعقد بشكل أكبر بفعل وتيرة العمل في الجامعة والمناهج المفروضة، التي تختلف كليا عن مثيلتها في الثانوية، حيث يستوجب على الطالب العمل بشكل مستقل ومن دون مساعدة مباشرة. هذا الفضاء التعليمي الجديد، القائم على الاستقلالية والحرية والعمل الفردي، لا شك أنه يولّد لدى الطلية الشعور بعدم التوجيه وبعدم القدرة على مواجهة الصعوبات المحتملة في الفهم وفي تدوين المعلومات وإنجاز البحوث الفصلية. وعلى حد **"Lapeyronnie"**: « فإن القطيعة مع المناهج الدراسية في الثانوية تكون بدرجة كبيرة من القساوة ، حيث الطلبة الأكثر ضعفا يصعب عليهم التحكم في نمط تعلم، يرتكز نظريا على المسؤولية الفردية الموكلة بكل شخص وعلى قدرته في العمل بشكل مستقل، وحتى الحد الأدنى من الكم المكتسب يمكن أن يطرح مشكلا، ومثال ذلك مشكلة أخذ رؤوس أقلام حول الدرس.»[2] ومن بين المشكلات الأخرى التي تفرزها البيئة التعليمية والتي تشكل مصدر قلق أساسي بالنسبة للطلبة، عدم وضوح بعض الأساتذة بسبب توجهاتهم البيداغوجية المبهمة فيما يتعلق بطريقة العمل، التي غالبا ما تتدرج في مركز نقاشات الطلبة ومثال ذلك اقتراحهم لمناهج متعددة في تحليل أو تفسير مسألة معينة، لكنهم بالموازاة ينتقدون باستمرار أعمال الطلبة، خصوصا في جانبها المنهجي. ما يجعل الطلبة في حيرة من أمرهم وعاجزون تماما حيال المتطلبات الجامعية وغير قادرين على تأكيد ثقافة كافية بين استقلاليتهم

1)- Idem, p 29.
2)- Idem, P 23. (Traduction).

عن الأستاذ وبين حقيقة الأشياء المتوقعة والمنتظرة منهم. حيث يسود لديهم الانطباع بأن أي محاولة للابتعاد عن النموذج الدراسي ستجعلهم عرضة لأقصى أشكال التعسف الممكنة من طرف الأساتذة.[1]

2/5- مساءلات مرتبطة بمناهج وطرائق التدريس: تندرج مسألة الديمقراطية في مجال التعليم ضمن الإشكالات التي أثارت اهتمام الكثير من الباحثين، ومن بين الاجتهادات البارزة في هذا الصدد تلك التي تعود إلى العالم **"جون ديوي-Jean Dewey"**، الذي يعرف بمحاولته العلمية في تطوير نماذج تدريسية ديمقراطية، حيث شكّل مؤلفه الموسوم**"كيف نفكر"**(1911) مصدر إلهام أساسي بالنسبة لكثير من المفكرين وعلماء التربية، الذين ارتبطت أعمالهم العلمية بتربية المتعلم بطريقة ديمقراطية، وكان **"ديوي"** يربط بين العملية الاجتماعية والنظرة إلى استخدام الأساليب العلمية الديمقراطية بين المعلم والمتعلم، حيث كان ينظر للمجتمع الأكاديمي في كونه: «عبارة عن نظام لمجتمع ديمقراطي مصغر يشترك من خلاله المتعلمين في تنمية نظام اجتماعي، يتعلمون من خلاله عن طريق معلميهم كيف يستخدمون المنهج العلمي لصالح تقدم المجتمع الإنساني.»[2] إن هذه النظرة تستمد مشروعيتها السوسيولوجية من تشديدها على أهمية البعد الاجتماعي ومن محاولة ربطه مفصليا بأساليب التدريس ذات المحتوى الديمقراطي، باعتبارها شرطا أساسيا في أي عملية تعليمية تطمح في أهدافها النهائية إلى إحداث تغيير فعلي وإيجابي في أنماط التفكير الطلابية وفي سلوكاتهم وتصرفاتهم حيال مشكلات وتعقيدات العالم المحيط بهم، ناهيك عن كونها مطلبا من المتطلبات التي تفرضها حتميات التقدم والتطور الاجتماعي. ويستخلص في غالبية التعاريف المتداولة أن طرائق التدريس تحيل في مفهومها البسيط إلى طرق وأساليب العمل في التدريس، أو الطرق التي تنقل بها المعلومات إلى المتعلم، كما تشير أيضا إلى: « الإجراءات الخاصة بتقديم المادة التعليمية ومحتوى النشاطات، وتكمن أهميتها في أنها وسيلة لترجمة محتوى المناهج والمقررات الدراسية وتحويلها واقعا ملموسا، وطريقة لتوصيل المعارف والخبرات للتلاميذ ليواكبوا مستجدات ومتغيرات العصر».[3] إن محتوى هذا التحديد برغم الشمول النسبي الذي يتمظهر به إلا أنه يطرح إشكالا حقيقيا، حيث أن طريقة التدريس برأي البعض لا يمكن تحديدها في كيفية وصول المعلومة من المعلم إلى المتعلم، فجوهر المسألة بالنسبة إليهم إنما يتعلق في كيفية توظيف المعلومة من طرف المتعلم، وكيفية تفاعله معها

1)- Idem, P 25.

2)- علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2014، ص 41.

3)- المرجع نفسه، ص 60.

وردود فعله حيالها، وعليه فإن فعالية طريقة التدريس التي يتم تبنيها واستخدامها في مواقف تعليمية محددة هي من تتوقف عليها نوعية التعلم وجودته، من هذا الأساس يشدد هؤلاء على أهمية التجديد وعلى حتمية القطيعة مع الطرق التقليدية، فمهمة الأستاذ الجامعي في نماذج التعليم المعاصرة لم تعد مقتصرة على نقل المعلومات بغرض فهمها، كما لا يجب النظر إليه في كونه مجرد وسيط في إيصال المعلومة فحسب، إنما في كونه "مدبرا" أيضا، يتحمل مسؤولية الطالب بأشكال مختلفة ومطالب أيضا بخلق فضاء تعليمي أكثر إثارة وأكثر ملاءمة.[1] مثل هذه الإشكالات لا شك أنها تثير قضايا فكرية جوهرية وذات أهمية بالغة، تضع المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعة بمعية هيئتها التدريسية على المحك، فيما يتعلق بمسؤولياتها حيال الفئة الطلابية وكذلك فيما يتعلق بقدرة مناهجها الدراسية في تجسيد آمال المجتمع وطموحاته وفي مواجهة تحدياته المتعددة في الجوانب الاقتصادية، التربوية والاجتماعية. هذه القضايا غالبا ما يطرح في سياقها التساؤل حول ماهية الإجراءات –السالف ذكرها في التعريف– وحول طبيعة المشكلات الملموسة التي تعيق عملية التنفيذ، وبوجه التحديد حول مستلزمات عملية التوصيل/النقل المعرفي والخبراتي وشروطها الموضوعية، وبالمختصر فإن السؤال الذي يطرح بشكل متكرر من طرف الباحثين المختصين وأساتذة الجامعة في مختلف أنحاء العالم غالبا ما يتمحور حول الطرق المثلى التي يستوجب استخدامها في التدريس وبشكل عام حول الخصائص والمميزات التي تجعل نماذج التعليم في المستوى العالي أكثر فعالية ونجاعة في عملية التغيير الذهني والسلوكي للطالب وفي تكييفه لمتطلبات وتحديات المرحلة الراهنة؟؟.

إن الإجابة على هذه التساؤلات نعثر عليها ملخصة بطريقة ما في تحليل **"يورغن هابرماس"** المعمق حول الجامعة، القائم على تشبيه النسق الجامعي ومماثلته بالنسق السياسي، حيث يؤكد الارتباط وقرب المسافة ما بين مؤسسة المعرفة في المستوى الجامعي والشكل الديمقراطي في عملية اتخاذ القرار، إذ كلاهما يتطلبان الحوار والمناقشة الحرة والعمل العقلاني وإمكانية المسعى النقدي والاعتراف بالتعددية، وأن وظيفة الجامعة تتجلى في جانب أساسي منها في تأكيد القيم التي على أساسها يبنى المجتمع الديمقراطي وبأن تمثّل بالنسبة إليه النموذج ومصدر الإلهام.[2] إن فحوى هذا التحليل نستلهمه كذلك في رؤية **"توما دو كونانك–Thomas De koninck"** الذي يلفت من خلالها إلى أن مواجهة تعقيدات العالم

---

1)– باربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سالق، ص ص 183 و 184.

2)- Guy Rocher: «**Redéfinir le rôle de l'université»**: http://www.ugac/jmt.sociologue/,telechargé le 07-03-2013, 08h05mn, P 21.

المعاصر وتغيراته السريعة، تستوجب توجيه العملية التعليمية في اتجاه تعميق مستوى الفكر وفي اتجاه مزيد من الذكاء والتعاون والتضامن الناشط بين الأشخاص، حيث الوصول إلى الحقيقة في الحقول المعرفية المختلفة يمر إلزاما عبر إصغاء حواري ناشط وإلا فإن فعل المواجهة يكون متعذرا بشكل كامل.[1] وعلى ما يبدو فإن ذلك ما ينعدم في أيامنا هذه بشكل خاص في وسط النخبة الحاكمة، كما في الحياة الأكاديمية وفي كثير من مؤسسات المعرفة في المستوى الجامعي، التي تعتبر وظيفة التدريس إحدى أهم نشاطاتها على الإطلاق منذ نشأتها التاريخية، ويمثل ذلك واحدا من أسباب التيهان وأشكال اللاإستقرار التي يعيشها الطالب على امتداد مساره الدراسي. هذه الحقيقة نلمسها بشكلها الملموس في نتائج التحقيق الميداني الذي قام به (**Longvin** و **Bruneaux**)[2] حول تمثلات الطلبة حيال أساتذة الجامعة، تم في خلاله مطالبتهم بإكمال العبارة التالية: «**أستاذ الجامعة هو...**». ومع أن التمثلات المنتجة توحي في غالبيتها باستبطان الفئة الطلابية لصورة إيجابية ومثالية عن الأستاذ، إلا أنها تحيل لدى شريحة منهم إلى صورة مناقضة تماما وذات طابع تغييري، تقوم في محتواها على إبراز خصائص الأستاذ السلبية وعلى التهكم الذي تبديه هذه الشريحة حياله، تتحدد هذه الخصائص في ثلاثة أنواع، يوردها الباحثان على النحو التالي:

1– المميزات المهنية: وتستقطب نسبة **35**٪ من مجموع الإجابات، تتحدد هذه المميزات في جانبها الإيجابي في تحكم الأستاذ في المادة وامتلاك خبرة كبيرة في المجال، القدرة على إثارة ميولات الطلبة، امتلاك الكفاءة البيداغوجية، تشارك المعارف مع الطلبة، بالمقابل تتحدد في جانبها السلبي في نقص الكفاءة البيداغوجية والتنظيمية لدى الأستاذ، سوء تسييره الوقت، عدم التفرغ، عدم مراعاة مصلحة الطلبة، ويضيف الطلبة زيادة على ذلك بأن الأساتذة لا يفقهون شيئا خارج تخصصهم.

2– المميزات السلوكية: تبرز بنسبة **34**٪ من مجموع الإجابات، ركز فيها الطلبة على سلوك الأساتذة في قاعات الدرس، حيث **47**٪ منها ذات صلة بعملية نقل المعرفة و **29**٪ بالعلاقة السيكوعاطفية– **Psychoaffectives** و **21**٪ بإستراتيجية النقل المعرفي. يبرز الجانب الإيجابي لهذه السلوكات في نقل الأساتذة لاهتماماتهم إلى الطلبة، تحسيس الطلبة بالمتعة في التعلم، ربط النظرية بالتطبيق، معرفة كيفية

---

1)– توما دو كونانك، (ترجمة) منصور القاضي: **الجهل الجديد ومشكلة الثقافة**، المؤسسة الجامعية للدراسات وللنشر والتوزيع (مجد)، بيروت، لبنان 2004، ص 138.

2)- Langevinet Bruneau: **Enseignement supérieur, vers un nouveau scenario**, (coll) pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, Paris 2000, P 56.

تبسيط المعرفة وتقريبها من الطالب، تحفيز الطلبة ودفعهم نحو الذهاب إلى أبعد حد ممكن، المساعدة على التعلم، الحيوية والنشاط وإثارة الطلبة، الاستماع للطلبة. بعكس ذلك تبرز السلوكات السلبية في الثرثرة وكثرة الكلام ولمدة طويلة، تناقض الأفعال مع الأقوال، تخويف وترهيب الطلبة.

3– المميزات الشخصية: شملت نسبة **31**٪ من مجموع إجابات الطلبة، حيث الإجابات التي تتضمن صورة مثالية عن الأستاذ تحمل بداخلها توصيفات تفيد بأن الأساتذة متفرغون وذووا أهمية، ديناميكيون ومنظمون ومنفتحون. على خلاف ذلك تتجه الإجابات السلبية إلى وصفهم في كونهم كائنات مبهمة، ومحرجة وغير منظمة، تتميز بالبرودة، همها ترك الانطباع، معجبة بنفسها ورأسها في السحاب.

إن إعادة قراءة بسيطة في محتوى الرؤى السالفة ينتهي بنا إلى استخلاص جملة من الخصائص والشروط الملزمة في طرق التدريس وأساليب نقل المعرفة، التي تعتبر مبدئيا بمثابة متطلبات أساسية بالنسبة لنموذج التعليم الديمقراطي، هذه الخصائص نلمسها بشكل متكرر في أدبيات التعليم العالي وفي كثير من الأبحاث ذات الصلة، التي يتقاطع أصحابها في التأكيد على أن طرائق التدريس الديمقراطية مشروطة في فعاليتها (بالإضافة إلى كفاءة الأستاذ العلمية والبيداغوجية والتنظيمية...) بالاستجابة لمتطلبات أخرى ذات أهمية أساسية، نستعرض بعضها في النقاط التالية:

• أن تكون طرائق التدريس متمركزة حول الطالب، يكون فيها الكلام الملقن بقدر أقل مع إشراك واسع وفاعل للطالب بدلا عن التلقي السلبي للمعلومات، حيث أثبتت الدراسات أن عملية التعلم تتعزز حينما يكون الطلبة أكثر نشاطا واستقلالا وأكثر مشاركة. ومن الملفت أن مسألة تمركز العملية التعليمية حول الطالب، تعتبر بمثابة نقطة الانطلاق التي دافع من خلالها **"ميلر–Miller"** عن فكرة تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس وذلك برأيه لأسباب عدة، يؤكد من خلالها: « أن الطلاب في وضع أفضل لمعرفة مدى وضوح أهداف المقرر وحسن تنظيمه، ومدى وضوح شرح المدرس وسماحه باختلاف الآراء، وصبره، واهتمامه بالطلاب، ويستطيعون مقارنته بالمدرسين الآخرين الذين قاموا بتدريسهم.»[1]

• أن تقوم على التنوع وعلى تخصيص حيز كبير لنشاط الطالب وعلى التغذية الراجعة وتكريس مبدأ الحوار، وذلك بتشجع الطلبة على التفاعل أثناء الدرس وتحفيزهم على المبادرة في الكلام وإبداء الرأي

---

1)– رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004، ص 584.

والاستماع إليهم باهتمام، علما أن عنصر الثراء في الحوار مشروط بحتمية القطيعة مع الأنماط التقليدية القائمة على أحادية الاتجاه والانتقال بدلا عن ذلك إلى أنماط حوارية محدثة ومرنة، تقوم على التبادل وتعدد الاتجاهات، لذا يشترط في الأستاذ الذي يدير الحوار أن يكون ودودا وأن يتميز بالمرونة والانفتاح وعدم التعصب، يبرر انتقاداته للطلبة ويعمل فضلا عن ذلك على تنمية الفكر النقدي لديهم.

•التمكين للمسعى النقدي ولحق الطالب في المعارضة، فهو الوحيد الذي يحقق استقلالية الطالب ويمنحه حريته، فالتحدي الأساسي للأستاذ إنما يكمن في إيقاظ الاستقلال الثقافي لدى الطالب بقدر يمكّنه من الإبداع في العمل الذي يقوم به، غير أن المفارقة تبرز في بعض طرائق التدريس التي تخفي في داخلها النزعة نحو تكريس تبعية الطالب، والأساتذة المضللون برأي البعض هم هؤلاء الطفيليون الذين يجمدون النشاط المعرفي لدى طلبتهم، بينما الأصل أن الطالب إذا كان يستوجب عليه أن يصدق مبدئيا ما يعرض عليه، فإن عليه أن يتحقق (عند تعلم مادة ما) بجميع أشكال اليقين الضرورية وأن يمنح نفسه في الوقت ذاته وسائل التحقق والاكتشاف ليكون بدوره مبدعا وخلاقا.[1]

• الإصغاء للطلبة ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، فالإصغاء شرط أساسي لمعرفة وجهات النظر الأخرى وهو العمل الأول للاحترام والتسامح الذي يجعل النقاش الديمقراطي ممكنا، ولا يقصد به الإصغاء السلبي التسلسلي/الهرمي، على شاكلة الإصغاء الذي لا يستمع فيه الطلبة إلا للأستاذ، في وقت لا يتعلمون فيه الإنصات لبعضهم البعض وبالتالي لا يتعلمون النقاش المتسامح، إنما يقصد به فتح المجال للحديث بحرية، بعيدا عن أشكال التمييز على أساس الجنس، الأصل، العرق، الثقافة، الجهة أو المنطقة أو البلد...الخ.[2]

• ألا تتأسس على أساليب التسلط والضغط والتعنيف وترهيب الطلبة، حيث تتداخل أحيانا بعض العادات مع مسألة التدريس، كأن يكون احترام الطلبة للأستاذ مصحوبا بنوع من الخوف، أو أن يتردد بعضهم في التشكيك أو مناقشة أراء مدرسييهم ولو في حالة قابليتها للجدل أو للنقض، أو لجوء بعضهم إلى إثارة الأسئلة في الأروقة والممرات بدلا عن قاعات الدرس أو قيام بعضهم الآخر بتدوين ما يقال في المحاضرة

1)– توما دو كونانك، مرجع سابق، ص ص 143 و 163.

2)– المرجع نفسه، ص 139.

من دون التمييز بين ما هو مهم وغير مهم، أو أن يعمدوا إلى حفظ الكثير من المعلومات من دون استيعابها.[1]

• مرونة نظام الامتحان، إذ من الضروري على الأستاذ أن يأخذ بالاعتبار مستوى الطلاب ومشاركتهم وتحصيلهم في الأسئلة التي يطرحها في الامتحان، مع شرط العدالة والنزاهة في التقييم، حيث تفيد شهادات الطلبة بان نظام الامتحان يقوم على الانتقاء على أساس الامتثال لما يقال في الخطاب الملقن والتحكم فيه إلى حد كاف أكثر من الانتقاء على أساس المعارف المكتسبة.[2]

في الخلاصة وتدعيما لهذه القضايا والإجراءات وأخرى غيرها والتي تعتبر مجتمعة جوهرية بالنسبة لطرق التدريس الديمقراطية، يذهب **"تاكر–Tacker"**[3] إلى أن التقييم الموضوعي للمهام والأدوار التدريسية لعضو هيئة التدريس يقتضي طرح وبصيغ متعددة التساؤل، فيما إذا كان الأستاذ يقظا ومتحمسا أثناء تدريس المقرر؟ وهل ينظم المقرر بشكل جيد؟، وهل يشجع طلابه على إبداء رأيهم؟، وهل يخبرهم بما هو مطلوب منهم؟، وهل يلتزم بمواعيده أثناء الساعات المكتبية؟، وهل الطلبة يقظون ومنتبهون داخل الصف؟ وهل تعكس الامتحانات أهداف المقرر؟، وهل تقديرات ودرجات الطلاب عادلة؟. وإنه لمن المؤسف أن الإجابة على هذه الأسئلة لزالت لم تتبلور بشكلها النهائي في الأنظمة التعليمية، لاسيما القائمة منها في البلدان العربية، حيث سيرورة تطور الديمقراطية الأكاديمية لزالت بطيئة في نموها وتفتقد في مرتكزاتها إلى العدالة والحرية والمساواة، وذلك راجع لطبيعة الأنظمة الأكاديمية المحافظة، التي لتزال تحتفظ بطابعها التقليدي الذي لا يقوم على الحوار الحر والمفتوح الذي ينمي المسؤولية الاجتماعية.[4]

6- علاقة الأساتذة بالطلبة:

تصنف المنظومة الجامعية في ضمن العوالم المتميزة تاريخيا بوظيفتها في نقل المعارف ونشرها، وتبعا لكثير من الرؤى فإن التعليم والبحث يشكلان محور عملية النقل المعرفي ويندرجان في ضمن المهام الفكرية للجامعة ويرتبطان عضويا بوظيفتها التربوية التي حددتها منظمة اليونيسكو–Unesco[5] باعتبارها

---

1)– باربارا ماتيرو وآخرون، مرجع سابق، ص 111.

2)- Didier Lapeyronnie et autre: Op.cit, P 25.

3)– رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري: مرجع سابق، ص ص 588 و 589.

4)– علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص 42.

5)- Alfonso Borrero cabal: **L'université aujourd'hui**, Op.cit, P 23.

شكلا لثقافة الفكر–Culture de l'esprit ولنشر الأفكار والمفاهيم الأولية، وأن عملية تجسيد الجامعة لوظائفها الفكرية والتربوية تفترض عمليا أن تمتلك طابعا تفاعليا في داخل الجامعة ذاتها وفي علاقتها بالمجتمع، بما معناه أنها مشروطة بوجود علاقة ثنائية بين الأساتذة والطلبة، باعتبارهما مكونين أساسيين للجامعة وعنصرين محورين في العملية التعليمية في حد ذاتها. والمتتبع للتحديدات الاصطلاحية واللغوية لكلمة "جامعة" في تعددها وامتداداتها التاريخية يخلص إلى الكثير من القواسم المشتركة، التي تفيد في دلالاتها بأنها مجال للتجمع أو « المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات».[1]هذه العلاقة شكلت محور اهتمام كثير من الباحثين في حقول معرفية مختلفة، بالنظر من جهة لميزة التعقيد التي تحيط بها وبالنظر كذلك لكثرة التساؤلات التي تثيرها حول خصائصها المتميزة وحول انعكاساتها وتأثيراتها على شخصية الطالب وعلى عملية التكوين الجامعي ذاته.

شهد الحقل التعليمي في السنوات الأخيرة تصاعد بعض التوجهات الفكرية، تلح على أهمية ما يصطلح على تعريفه بـ "**العلاقة الانعكاسية**"، أي التصرفات التي تحدث انعكاسا وردود أفعال لدى الآخرين، وفي حقل التعليم فإن الممارسة الانعكاسية وفقا للرؤية السائدة تسمح بالنظر إلى مهنة التعليم بمثابة برنامج لتقييم الآخر ولقابليته بالتأثر، ففعل "علّم" بمنظور هذا التوجه يعني تأكيد قيمة الطلبة من خلال إثارة الإحساس لديهم بأن قدرتهم على النجاح القائمة فعلا، مشروطة بقابليتهم للتعايش مع المشكلات ومع الفشل وعدم التفاهم ومع مختلف الظروف الأخرى التي تحيط بمهنة ذات خصوصية استثنائية وترتكز في الأساس على مفهوم "**العلاقة**".

يذهب بعض المتخصصين في تحليلاتهم، إلى أن هذه العلاقة تتميز باشتمالها لجملة من الخصائص والمميزات، توحي كل واحدة منها كما لو أننا أمام وضعية بيداغوجية تستوجب التعامل بشكل خاص. مميزات هذه العلاقة نكتشفها في المنظور المشترك لدى"**Langevin** و **Brunneau**"[2]، الذي يستحضرها في جملة من النقاط، نتطرق إلى بعضها فيما يلي:

---

1)– عبد العزيز الغريب صقر: مرجع سابق، ص ص49،50.

2)- Louise Longevin et Monik Bruneau: **Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario**, Coll , pratiques et enjeux pédagogiques, ed, ESF, France 2000, pp 49 Et ss.

1/6-**علاقة معقدة:** تبرز سمات التعقيد في العلاقة البينية أستاذ/طالب بأشكال ومضامين مختلفة، حيث تتحدد بداية في كونها علاقة **نفعية**، بمعنى أن وجودها لا يندرج في إطار العلاقة في حد ذاتها، إنما موجّه نحو أهداف خارجية عن الأشخاص، فعلاقة الأستاذ بالطالب إنما وجدت لتجسيد أهداف تعليمية محددة مسبقا من خلال برنامج وليس لأنهما يتطلعان لهذه العلاقة في حد ذاتها، فالعلاقة لم تخضع لاختيارهما الإرادي، إنما هي علاقة مفروضة وكلاهما ملزم بتعلّم كيفية التعايش جماعيا مع الآخر لبضع ساعات في الأسبوع على امتداد السنة الدراسية. وهي أيضا علاقة **عرضية**، أي أن علاقة الأستاذ بطلبته هي نتاج لعامل الصدفة، بمعنى أنها عابرة ومحدودة بمدة زمنية قصيرة، وبرغم كونها عابرة إلا أنها تبقى متميزة وذات أثر بالنسبة لبعض الأشخاص، فكل منا يحتفظ في ذاكرته بصورة لواحد على الأقل من الأساتذة، الذين كان لهم تأثيرا كبيرا على بعض اختياراته وأهدافه في الحياة الشخصية. وهي أيضا علاقة **مبهمة**، حيث أن الطرفيين الأستاذ والطالب لا يمتلكان قواسم مشتركة واضحة فيما يتعلق بحدود تطوير العلاقة التي يعيشانها جماعيا، فالمعروف أن هذه الحدود تتغير تبعا للمراحل وللفارق في السن بين الجانبين إضافة إلى تفاوت المركز بين الطرف والطرف الأخر. وهي أيضا علاقة متحكم فيها، بالنظر إلى أنها تتأسس بين الطرفين وهي مرتبطة بالتعليم والتعلّم فحسب. وهي كذلك **علاقة ذات مسار مزدوج**، المسار المعرفي من جهة، حيث هدفها يتحدد محوريا في إنجاح عملية تلقين محتوى البرنامج المقرر، وعلى المستوى الحسي من جهة ثانية، حيث أن التلقين هو عملية مشبعة بالمشاعر وبتعبير بعض الكتاب: « إننا لا نتعلم من الأستاذ الشيء الذي لا نحبه»[1]. فالمسألة تتعلق إذن بعلاقة ذات خصوصية متميزة، يتم بناءها يوميا بشكل لاإرادي بين أشخاص حيال موضوع مركزي هو المادة المعرفية، التي يتم تلقينها بهدف إثارة الطلبة وتحفيزهم على إنجاح مسارهم الدراسي والحياتي، من مميزاتها أيضا أنها تساهم في معرفة الغير اجتماعيا، حيث الأستاذ يكون مطالبا بامتلاك القدرة على تبني أراء ووجهات نظر طلبته مع المحافظة بالتزامن على بقاءه أستاذا وعلى استمراره هو نفسه، وهي كذلك علاقة تعاون، من حيث أن الطالب يكون ملزما بإقحام نفسه إلى جانب الأستاذ في حل المشكلات ذات المحتوى الأكاديمي أو السوسيوعاطفي من خلال الاندماج في فرق عمل ومن خلال التعبير وإبداء الرأي داخل قاعات الدرس...، وبالمختصر فإن علاقة التعاون والمساعدة على النجاح تتطلب مجموعة آليات يوظفها الأستاذ بهدف توجيه وتقويم وتنشيط الطلبة في تعلم كيفية مضاعفة قدراتهم الشخصية على النجاح الدراسي.

1)- Idem, p 50.

2/6- علاقة مصطبغة بالتناقضات: بديهي أن نجاح الطالب مرتبط في جانب هام منه بالأساتذة، لذلك غالبا ما يتساءل الطلبة عن الهدف من وجود الأستاذ ومن ممارساته ويقدمون في الوقت ذاته إجابات سلبية تفيد بأن الأستاذة هم مجرد: « لعبة سلطة، يدفعوننا إلى الغثيان ويعملون على إقصائنا ويشعروننا بأننا لا نعرف شيئا ولا نساوي شيئا كذلك.»[1]، وكغيره من الأشخاص فإن الأستاذ الجامعي لا يمكنه تلافي هذا النمط من التناقضات التي نختصرها في الآتي:

أ- التناقض الأول: رغبة الأستاذ تكمن دائما في نجاح الطلبة، لكنه بالموازاة يحاول في مسار النجاح هذا تأكيد سلطته وفرضها على الطلبة، تتمظهر هذه السلطة في عدة أوجه، حيث ترتقي إلى مستوى السلطة المقدسة حينما يتجسد النجاح فعلا، بينما تتحول إلى سلطة خفية في حالة الفشل، وقد أوضحت بعض الدراسات في هذا الصدد أن الأساتذة، لاسيما في المستوى الابتدائي غالبا ما ينسبون نجاحات طلبتهم إلى أنفسهم، في حين يحمّلون مسؤولية الفشل للطالب أو لوسطه العائلي أو الاجتماعي. من جهتهم أساتذة التعليم العالي لا يحيدون عن هذه القاعدة ولا يختلفون كثيرا عن زملاءهم في المستويات الدنيا. حيث يفيدنا **"Pérrenoud"**بتحديده للعديد من المظاهر التي تميز الممارسة البيداغوجية للأساتذة في مجال البحث والتكوين، ويشدد على أن غالبيتهم يستمرون في وضعية الطابو بسلطتهم المؤدبة- Pouvoir honteux، التي لا يمكن ملاحظتها في الوسط التعليمي ويكشفون عن نوع من الازدواجية في ممارسة هذه السلطة، بل لا يمتلكون حتى الجرأة في الاعتراف بأنها تمكنهم من تحقيق بعضا من اللذة، والواقع أن هذه السلطة موجودة فعلا وتمارس على عدة مستويات وبأشكال مختلفة.[2]

ب- التناقض الثاني: أن الأستاذ يطمح فعلا إلى نجاح طلبته، لكن القناعة الراسخة في داخله توحي بأن فئة واسعة من الطلبة لا تمتلك القدرات التي تؤهلها للنجاح، هذه القناعة يمكن استلهامها بشكل جيد في تبريرات الأساتذة للمستوى الدراسي، فالأساتذة اليوم يمتلكون كلهم أو غالبيتهم صورة عن منحى النجاح عند تقديمهم الدروس للطلبة، وإذا كان من الصدفة أن الطلبة ينجحون في مادة ما، فإن هذا يثير التساؤل لدى الأساتذة فيما إذا كانت متطلباتهم ضعيفة.

ج- التناقض الثالث: أن طموح الأستاذ هو أن يحض بالاعتراف وبتقدير الطلبة، والحال أن الأستاذ يقدم كل شيء لكي يكون محترما، غير أنه في بعض الحالات ينسى بأن عنصر الاحترام الذي يطلبه يبنى في

1)- Idem, p 51.
2)- Idem, Même page.

إطار عمليات متبادلة، فاحترام الطلبة للأستاذ مشروط أيضا بإحساسهم الجماعي بأنهم محترمون هم كذلك وبأنهم يشكلون جانبا أساسيا وضروريا فيما يحدث داخل قاعات الدرس، والحال أن أستاذ التعليم العالي يتجاهل أهمية هذه العملية التبادلية ويبقى سجينا ومحصورا بخطابه الخاص.

د- التناقض الرابع: أن ما يريده الأستاذ في طلبته هو العمل وامتلاك روح المبادرة والتجند لأجل إنجاح مسارهم الدراسي، غير أنه في المقابل ينوب عنهم بقيامه بالأشياء كلها، يفكر ويتكلم في مكانهم يطرح الأسئلة وهو من يجيب عنها، يبذل جهدا في عرضه المعرفي من دون إدراك الطلبة للعناصر الفاعلة في العرض ومن دون أن يكون هناك رد فعل مسبق فيقوم هو برد الفعل وكلما أحس باللامبالاة كلما أعاد العرض وفي النهاية يتهم الطلبة بالرداءة والسلبية والمحدودية الفكرية وينذرهم بأنه سيكون لهم بالمرصاد في منعرج الامتحان وبالتالي فإن لعبة القط والفأر هي التي تفرض نفسها على العلاقة البينية، ولو أن الأستاذ يفكر قليلا في قناعاته الشخصية فإنه يجد نفسه في قلب تناقضاته الخاصة، برغم أن نجاح العملية التعليمية للأستاذ يمكن أن تلاحظ في عدة أشكال (الحضور الكلي، احترام الدروس، الاهتمام في قاعة الدرس...)، وبشكل عام فالنجاح في عملية التعليم هو أن ترى الطلبة ينجحون برؤيتهم الخاصة وبمستوى نشاطهم الفكري أثناء وخارج الدرس.[1]

3/6- علاقة مصطبغة بمتطلبات مسبقة: تفيد نتائج إحدى الدراسات الميدانية، أجريت بجامعة الكيبك حول متطلبات الطلبة فيما يتعلق بالمساعدة والدعم الدراسي، بأن نوعية الأساتذة يمثل المتطلب الأساس الذي يثير انشغالات الطلبة، أما فيما يتعلق بما ينتظرونه من الأساتذة فلقد كشفت الدراسة عن جملة مطالب تشمل انشغالات مرتبطة بمسألة التواصل مع الأساتذة، تتلخص أهم هذه الانشغالات فيما يلي:[2]

- تقدير الطلبة لتفرغ الأساتذة إليهم خارج الدرس وبشكل خاص التفرغ لأجل اتصالات أكثر شخصية.

- تطلع الطلبة إلى علاقة احترام مع موجّه وليس مع رب عمل، أي مع شخص يبدي اهتماما لما يقوله وما يفعله وما يفكر فيه الطلبة.

- التطلع إلى مساعي تساعد على الفهم، ولأجل ذلك ينتظر الطلبة أن يكون الأساتذة أكثر تركيزا على المناهج ومتفاعلين، ينوّعون طرق الشرح ويخرجون عن الموضوع لأجل إثراءه وأن ينسجوا علاقات مع

1)- Idem, p 52.
2)- Idem, p 54.

الحياة الحقيقية للطالب ويعترفوا له بحقه في الخطأ وفي السؤال وبالجملة يريدون أساتذة يبدون الكفاءة في فهم أن الطالب من الممكن ألا يفهم.

خلاصة هذه الاحتياجات نتوقف عليها في إحدى الصور النموذجية المستبطنة لدى أحد الطلبة حيال الأستاذ الجامعي، يختصرها في قوله أن: « أستاذ الجامعة هو فضاء للحرية وفضاء للكلمة».[1] وتلك هي المسألة التي يجب أن تثير تساؤل أساتذة التعليم العالي فيما إذا كانت هذه الحرية تعني حرية الأستاذ في التفكير أم حرية الطالب المدعو إلى التفكير والاكتشاف؟ وفيما إذا كان هذا الفضاء فضاء للكلمة بين الطرفين أم كلام الواحد تجاه الآخرين، ثم من الذي يشغل هذا المجال وكيف يشغله؟، ولعل الإجابة على هذه التساؤلات هي التي تحيلنا إلى منطق القرارات البيداغوجية التي يجب اتخاذها.

إن نمط الاحتياجات السالفة، الذي يكاد يكون موحدا لدى الطلبة في مختلف جامعات العالم يمثل ترجمة ضمنية لاختلال حقيقي في العلاقة البينية، أساتذة/طلبة. وهو اختلال يمكن ملاحظته في مستويات مختلفة من عملية التكوين، ومنظومتنا الجامعية في الجزائر ليست استثناءا، إنما تشكل مثالا حيا عن هذا الواقع المتأزم، هذه الحقيقة نكتشفها مع الباحث **"كريم خالد"**[2] في مقاربته لتمثلات طلبة قسم الماجستير لعملية التكوين وتحديدا لعملية الإشراف، التي يوضح من خلالها حالة التأزم في سيرورة إعادة إنتاج الهيكل البشري الجامعي، بسبب الاختلالات السائدة في عملية الإشراف على الأبحاث الأكاديمية، حيث انتهت به النتائج إلى الإقرار بأن الظروف التي تتم في سياقها عملية التكوين في مستوى الماجستير لا تحفز عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة في التحصيل المعرفي وبالتالي في بناء هويتهم كمتعلمين وباحثين. إن مهمة الإشراف برغم كونها تعبيرا لوضعية بيداغوجية تخضع لشروط مسبقة ومحددة فإنها قبل ذلك علاقة إنسانية، مهنية وشخصية تنشأ بين الأستاذ والطالب من خلال لقاءات مستمرة ومتكررة، حيث الطالب يكون بحاجة إلى تأطير شخصي، يلزم الأستاذ المشرف بموجب ميثاق الجامعات بإفادته بالمعلومات والتوجيهات اللازمة.[3] لكن برغم كونها كذلك إلا أنها لتزال تطرح مشكلات كثيرة وبالتحديد في جانبها العلاقاتي–Relationnelle، هذه المشكلات نلمسها في نظرة هذه الفئة من الطلبة لأساتذتهم المشرفين وكذا في تقييمهم لتجربتهم الخاصة في مجال الإشراف، حيث انتهت الدراسة

---

1)- Idem, p 57.

2)- Karim Khaled: «**L'encadrement pédagogique et la pédagogie de L'encadrement, attitude et représentations des étudiants de magister»**, In, les cahiers de CREAD, N^0 77, 2007, PP 145 …181.

3)– بهجة عمروني: «**التأطير والمردودية في الماجستير: حالة قسمي علم الاجتماع وعلم النفس جامعة الجزائر»**، المرجع نفسه، ص 54.

إلى التأكيد بأن الإشراف على مذكرات الماجستير في الجامعة الجزائرية تسير وفقا لقاعدة "التملص– La règle de la débrouille"، التي تعني في معناها البسيط ترك الطالب لذاته أو لحاله، وهي ترجمة ملموسة للقطيعة الفعلية بين الطرفين، برغم أن الإشراف يوحي في معناه الضمني على الأقل بالالتزام والانضباط والتنظيم والتوجيه وعدم الارتجال.. هذه القطيعة نقرأها في نتائج الدراسة في عدة مستويات، نختزل أهمها فيما يلي:

1- مشكلة التفرغ البيداغوجي للأساتذة: برغم الأهمية القصوى التي يشكلها التفرغ البيداغوجي للأساتذة بالنسبة لسير المشاريع البحثية للطلبة، غير أن الواقع يؤكد أن أغلبيتهم غير متفرغين، ما يلزم الطلبة على تبني استراتيجيات أخرى للتكيف مع هذه الوضعيات، بالاعتماد على الذات والعمل بشكل منفرد ومستقل عن المشرف، الذي برغم عدم تفرغه للطلبة يحملهم المسؤولية في يوم المناقشة. وبرغم الأعذار التي نلمسها لدى بعض الطلبة الذين يحاولون تفهم وضعية الأستاذ وربطها بمسؤولياته وظروفه البيداغوجية القاهرة وبكثافة الطلبة، إلا أن بعضهم الآخر يرى فيها نوعا للممارسات الاحتقارية والاستخفافية بالطالب، في حين تكشف فئة أخرى عن هيمنة الطابع التسلطي وممارسات التخويف المنتهجة من طرف بعض الأساتذة المشرفين، وهي ممارسات تترجم الاختلال الحاصل في عملية الإشراف، بما يترتب عنها من تأثيرات سلبية سواء على المستوى البيداغوجي، بتسببها في تأخيرات كثيرة في إتمام انجاز المذكرات ومناقشتها أو على المستوى النفسي، بمساهمتها في تنامي مستويات التذمر والقلق لدى الطلبة.[1]

2- مشكلة التوجيه البيداغوجي للطلبة: تبرز فيهيمنة الإحساس الجماعي بإهمال الطلبة وتجاهلهم وبغياب المتابعة الجدية لمشروعاتهم البحثية وانعدام التوجيه لاسيما المنهجي أو انحصاره غالبا في التوجيه النظري المجرد أو التوجيه البيبليوغرافي، من نتائج هذه الاختلالات أنها تتسبب في ضياع وقت هام جدا بالنسبة للطلبة، لكن أيضا في بروز ردود فعل سلبية، تنتهي لدى بعضهم إلى حد اتهام الأستاذ صراحة بالأنانية وبالتفرغ لمصالحه ولأولوياته الشخصية على حساب الالتزام بواجبه البيداغوجي تجاه الطالب، ما يجعل هذا الأخير أمام وضعية ملغمة، تلزمه بالتصرف وبلعب دوره بشكل مستقل عن الأستاذ المشرف.

انطلاقا من معايشتهم الملموسة لصعوبات الوضعية ولحالات الاختلال في سيرورة عملية الإشراف، تتبلور لدى الطلبة مجموعة من التطلعات نحو المستقبل ذات محتوى تغييري، تبرز في شكل

1)- Karim Khaled, Op.cit, pp 167 et 170.

ردود فعل عكسية للممارسات البيداغوجية القائمة، نكتشفها في الصورة النموذجية التي ينتجونها عن الأستاذ المثالي، الذي يضمن أمانهم البيداغوجي ويستجيب لتطلعاتهم، التي تتلخص في المحاور التالية:

1- التطلع إلى علاقة بيداغوجية مبنية على الاحترام المتبادل: ويكون ذلك من خلال الاعتراف للطالب بقيمته الحقيقية وبعدم المساس بشرفه الشخصي، مع ضرورة تجنب أشكال التخويف والممارسات المتسلطة، كما يتطلعون إلى شخص مستمع، يستطيع ضبط احتياجاتهم وتوجيههم، من دون أن يلزمهم بأفكاره وتوجهاته ومواقفه وكذا إلى بناء علاقات أفقية، يعمل من خلالها الأساتذة، على تحطيم عقدة النقص التي يختزنها الطلبة حيالهم والتعامل معهم، ليس كتلاميذ عاديين، إنما كزملاء (أساتذة) المستقبل، كما عليهم تخصيص وقت كاف للحديث وللاستماع إلى خطاب الطالب وإشعاره بكونه شخصا محترما من طرف الأستاذ.

2- **التطلع إلى أساتذة مؤهلين لعملية التوجيه البيداغوجي:** تبرز خصائص الأستاذ المثالي في منظور الطلبة في احترامه لاستقلالية الطالب، ويكون ذلك بمنحهم هامشا من الحرية في اختيار موضوعاتهم البحثية، وأن يكون إضافة لذلك قادرا على فهم نمط تفكير الطلبة ونظرتهم للأشياء ومحترما لإرادتهم الشخصية، مع محاولة مساعدتهم على إعادة بنائها بطريقة تسمح لهم بالتطور والارتقاء، فالأستاذ المثالي برأيهم ليس من يفرض وجهة نظره الخاصة ولا ذلك الذي يأمل في صنع أساتذة طبق الأصل لشخصه، إنما يصنع أساتذة للمستقبل، مستقلين ومتحررين، وأن يكون أخيرا شخصا متعاونا ومحفزا للطلبة، يكرس فيهم الثقة بالنفس والدافعية نحو العمل الأفضل.[1]

3- يتطلع الطلبة إلى أستاذ يمتلك خصائص إنسانية: من واجب الأستاذ أن يكون إنسانيا في تعامله مع الطلبة، ويكون ذلك بتفهمه لظروفهم الاجتماعية والنفسية وبتوفيره للدعم المعنوي وتشجيعهم على تجاوز مشكلاتهم العلمية والمنهجية، وذلك بمتابعتهم ومرافقتهم في جلسات عمل منتظمة، لأجل تعزيز ثقة الطالب في إمكاناته وقدراته الشخصية.[2]

1)-Idem, pp 177 et S.
2)- Idem ; P 179.

6- علاقة التعليم العالي بالتنمية:

برغم الأهمية الاستثنائية التي تشكلها التربية بالنسبة للتنمية الدولية وللتنمية في البلدان النامية إلا أن التعليم العالي لم يحض بالاهتمام الكافي لدى المسؤولين في وضع السياسات التربوية في العالم، حيث أن المكانة التي يحتلها تعتبر ثانوية إذا ما قورنت بالمستويات التربوية الدنيا، هذه الحقيقة نستلهمها من اعتراف البنك العالمي صراحة في تقريره: "**بناء مجتمعات المعرفة، تحديات جديدة للتعليم العالي**"، بأن الدعم الممول من خلال مشروعات البنك في مجال التعليم العالي يعتبر محدودا للغاية في جانب كبير منه، إذ من النادر ما كان البنك مهيأ لمنح التعليم العالي دعما شاملا على المدى الطويل، يكفل إنجاح عملية الإصلاح أو للقيام بعمل مفيد في دعم القدرات المؤسساتية.[1]

والحقيقة أن العولمة من جهتها كشفت بوضوح هذه المكانة الثانوية التي تهمش التعليم العالي برغم كونه نمط التربية الأعلى مستوى، وهو ما يشكل تهديدا حقيقيا بالنسبة للتنمية، في هذا المستوى تحديدا يجب الاعتراف للعولمة بأنها ساهمت بشكل فعلي في توضيح الأهمية القصوى للتعليم العالي من خلال ممارستها للعديد من الضغوطات على البلدان النامية من أجل إصلاح منظوماتها التعليمية.

أهم ما يعرف عن البلدان النامية أنها تشترك في مواجهة نفس المشكلات التي تطرحها تحديات العولمة، لاسيما تلك التي ترتبط بضرورة اقتحام التعليم العالي لمجال المنافسة، وفي هذا المجال يمكننا استعراض العديد من التجارب التي نتقاطع معها في هذه المشكلات، وتمثل التجربة اليونانية إحدى تجارب البلدان المتوسطية التي تقدم الكثير من التوضيحات بخصوص مشكلة الاندماج العالمي المطروحة بحدة في هذا البلد، بالنظر إلى حداثة دخوله في الإتحاد الأوروبي وبالنظر كذلك إلى تأخره المتراكم، الذي يميزه عن بلدان الإتحاد الأكثر تطورا والذي يأمل الاندماج فيها.

في دراستها حول التعليم العالي وتدريس العلوم الاجتماعية تكشف"**Maria Petmesitou**"[2] العديد من

---

1)- David Bloom: **Des idées à l'action pour une reforme de l'enseignement supérieur**, In, **Globalisation et université. Nouvel Espace, nouveaux acteurs**, Travaux du colloque «Globalisation: quel enjeux pour les universités?» organisé par le bureau international de l'université Laval, Québec, Canada, du 18 au 21 septembre 2002, P 151.

2)- Riad Zegual: «**l'enseignement supérieur: entre les rigidités administratives, l'enseignement de masse et la globalisation»**, In, **«L'université de siècle et le développement»**, actes de colloque internationale organisé les 27 et 28 novembre 1998 par l'université de Sfax pour le sud en collaboration avec la chambre de commerce de Sfax, centre de publication universitaire, Tunis 2000, P 16 et S.

الاختلالات الوظيفية في نظام التعليم العالي، وتنتهي الدراسة إلى استنتاجات هامة بخصوص آفاق تطوير الجامعة اليونانية فيما يتعلق بالمشكلات الجوهرية التي تواجه منظومة التعليم العالي في هذا البلد، حيث ركزت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ– النمو المتزايد للتشكيلات الطلابية: يشكل أبرز التحديات التي تواجه التعليم العمومي في هذا البلد، حيث تضاعف بحولي خمس (05) مرات من 1960 إلى 1980.

ب– المنافسة الأوروبية: تتمثل في التحدي الأوروبي الذي تواجهه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويبرز في مسألة تدويل التعليم العالي وفي تطور مختلف أشكال التعاون الجامعي وتطور تقنيات التعليم عن بعد ونمو حركية الطلبة والمستخدمين، ومثل هذا السياق يتطلب خلق محيط تنافسي يسمح لها بالاستفادة من الحوافز الناجمة عن هذه التغيرات الجديدة.

ج– علاقة الجامعة بالدولة: وتبرز في الجمود في بنية وفي وظيفة الجامعة اليونانية، بسبب الرقابة المباشرة للدولة وثقل الجهاز البيروقراطي مما أدى إلى تجميد تنمية وتطوير محيط تنافسي، وفي حالة العلوم الاجتماعية فإن هذه المراقبة أدت إلى عرقلة توطيد المكتسبات العلمية والمهنية في القطاع، يضاف إلى ذلك مشكلات الميزانية التي ساهمت بدورها في تقهقر، بل في تحطيم نظام التعليم العالي.

إن هذه الشروط الجديدة تفرض من دون شك حتمية التفكير في عمليات إصلاح مستعجلة، وبحسب صاحبة الدراسة فإن أي إصلاح فعال يجب أن ينطلق من ضرورة التغيير النوعي للعلاقة الثلاثية: **الدولة/التعليم العالي/سوق العمل**، وبمنظورها فالإصلاح يجب أن يكون في ممارسات الدولة، التي يجب أن تتمكن من تحقيق الشروط التالية:

- ضرورة حصر الظروف والمعطيات الجديدة التي يفرضها سوق الشغل، بهدف تكييف برامج التكوين للمهن المعروضة بشكل أحسن.

- استقلالية الجامعات في تعيين الأساتذة وفي وضع برامج جديدة وفي تسيير الميزانيات.

- مراقبة المعايير الخاصة بإدماج مبادرات القطاع الخاص في مجال التعليم العالي ومراقبة وتقييم النوعية، حيث يلاحظ أن توزيع المناصب يرتكز على معايير الزبائنية، كما أن برامج التكوين غير مراقبة من طرف أسواق مميزة مهنية وأكاديمية.

إن مثل هذا السياق التنافسي رسخ لدى الباحثة القناعة التامة بأن: « التغيرات يجب أن تأتي من الأوربة وليس من السياق المحلي.»[1] وأن الإصلاح يجب أن يرتكز على وضوح الاستراتيجيات وأن ينطلق من تشريح دقيق للوضعية وللتحديات الدولية ومن طرح التساؤلات الدقيقة للوقوف على الإصلاحات التي تحمل الإجابات والنتائج المأمولة.

8- مهام الجامعة ورهاناتها في ضل العولمة :

شهد المجتمع الدولي على امتداد العشريات الأخيرة دخولا مميزا في مرحلة تغيرات عميقة ومعقدة وشاملة، حيث اتسعت هذه التغيرات لتستوعب مستويات وقطاعات الحياة الاجتماعية في كليتها، لاسيما القطاعات والبنيات الخاصة بنشر العلوم والمعارف وفي طليعتها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. هذه العوالم أصبح ينظر إليها كتشكيلات اجتماعية وكأنساق فرعية، ملزمة من جهة بضرورة الإسهام المباشر في تفعيل حركية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من خلال إسهامها في تنمية مختلف القدرات التقنية والموارد البشرية وإدماجها اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، وملزمة من جهة ثانية بضرورة تكيفها مع طبيعة المعطيات الناتجة عن عمليات التغيير المختلفة وبحتمية ارتكازها على مفاهيم الفعالية والاحترافية والتنافسية، لاسيما في سياق عملية التنميط التي يفرزها الخطاب العولمي في امتداده لاستهداف الحقل الفكري والثقافي بتكريسه للنموذج الكوني الموحد وعولمة المخيال المعرفي، مما اضطرها إلى التغيير المستمر في أساليب اشتغالها وفي أنماط تسييرها...

هذه التحولات النوعية لا شك أنها تستمر في طرح العديد من التحديات أمام مؤسسات التعليم العالي، ليس في الجزائر فحسب، إنما في مجموع البلدان النامية من دون استثناء لاسيما المنتمية منها إلى قارتنا الإفريقية، إن تنامي مظاهر العنف والفقر وانسداد الآفاق الاقتصادية لهذه البلدان بسبب تأثرها المباشر بالانعكاسات السلبية لنتائج العولمة، هي مظاهر تضفي الكثير من الدلالات الموضوعية التي تبرر تطور درجة التشاؤم إزاء واقع اجتماعي واقتصادي متميز بمشكلاته المعقدة التي تثير الانشغال بخصوص مستقبل هذه البلدان. إن واقع هذه البلدان بمؤشراته المرعبة على المستويين، الاقتصادي بسبب ضعف نسبة النمو وتراجع نسبة الدخل الفردي والاجتماعي بسبب الكثافة السكانية، التي توحي بأن الفقر المعمم وانتشار الأمراض سيشكلان أهم المشكلات المتوقعة للمستقبل، يلزمها بضرورة وضع استراتيجيات وتحديد أهداف تنموية بعيدة المدى، وهي عملية تتطلب من دون شك الكثير من التفكير والجهد، من هنا

1)- David Bloom: Op.cit, P 18.

تتوضح أهمية الدور الذي يجب أن تلعبه مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، سواء في تكوين الأساتذة والتحيين المرحلي للبرامج والمقررات أو في تكوين الكفاءات والخبرات المؤهلة فعليا لمواجهة التحديات والمشكلات الممكنة. هذا إلى جانب دورها الحيوي في الحفاظ على الهوية الثقافية من خلال إسهامها في بناء و تطوير القواعد الفكرية، لاسيما في ظل الجمود الوظيفي الذي يميزها في السنوات الأخيرة، سواء فيما يتعلق بإدماج خرجيها من ذوي الشهادات في البنيات الاجتماعية المختلفة أو في المضمون المعرفي لبرامجها ومقرراتها، المنقطعة بشكل شبه تام عن الواقع المجتمعي بخصوصياته ومعطياته الاجتماعية والثقافية، وهو ما يطرح استفهاما حقيقيا بخصوص وجودها وإمكانية استمرارها، الذي يفرض عليها انطلاقا من رؤية موضوعية للعالم المحيط بها أن تتغير بشكل كامل في أنماط تفكيرها. وهو السبيل الأمثل الذي قد يؤدي إلى تغير ملموس في بنيتها وفي وظائفها وطرق اشتغالها. هذا النمط من التغيرات لا يمكن أن يتجسد في واقعه الملموس إلا بتكيف تنظيماتنا الجامعية وقبولها من دون مركب نقص بحتمية التفكير المشترك مع المؤسسات والشركاء الأساسيين، أي باختصار مع مكونات المجتمع الذي تطمح إلى خدمته، وهو الهدف الجوهري على ما نعتقد الذي وجدت من أجله.

1/8- التعليم العالي والعولمة: تعتبر العلاقة بين العولمة والتعليم العالي من الإشكاليات التي لزالت تثير العديد من النقاشات على نطاق واسع من العالم، يتمحور محتوى هذه النقاشات في الغالب حول الأبعاد الحقيقية للتحديات والرهانات التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي في إطار هذا الفضاء الجديد، تحديات ورهانات دفعت عدة بلدان إلى إعادة التفكير في نظام تعليمها العالي وإعادة تنظيمه من خلال محاولة وضع ميكانيزمات وضبط برامج متكيفة، تستجيب لطبيعة التغيرات التي تبرز في إطار هذا الفضاء. غير أن الملاحظ أن هذه العملية تواجه العديد من الصعوبات التي تعرقل إمكانية خلق محيط جامعي مرن وتنافسي يستجيب للقضايا المحورية المتعددة الأبعاد، السوسيولوجية, الاقتصادية...،هذه الحقيقة انتهت بالبعض إلى طرح فرضية أن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي كانت تتجاهل إلى حد ما في انشغالها بعض المسائل الجوهرية، لاسيما تلك المرتبطة بالأبعاد الحقيقية للتحديات والرهانات التي تطرحها العولمة، بما معناه أنها لم تأخذ في الاعتبار أهمية الوعي بمكانتها وبطبيعة الأدوار التي يفترض أن تقوم بها في إطار هذا الفضاء الجديد الذي تتطور فيه مستقبلا.[1]

1)- Gille Breton, Michel Lambert (Dir): **Globalisation et université. Nouvel Espace, nouveaux acteurs**, Idem, P 10.

والحال أن ظاهرة العولمة أفرزت العديد من القضايا والمسائل التي يستوجب على الجامعات مواجهتها، بعض هذه الرهانات يمكن استلهامها في الرؤى المتعددة التي تمخض عنها المؤتمر الدولي التي احتضنته جامعة بكين بالصين الشعبية في 04-05-1998. بمناسبة مرور قرن على تأسيسها والذي عرف مشاركة 94 ممثلا ورئيسا لـ 92 جامعة الأكثر شهرة في العالم، هذه الرؤى تمحورت حول عدة نقاط أساسية تحيلنا إلى حقائق هامة، نوجز بعضها فيما يلي:

• في ضل بروز اقتصاد عالمي معرفي فإن الجامعة ستحتل عالميا مكانة أكثر أهمية باعتبارها المحرك الأساس للتنمية وبالنظر كذلك لمساهمتها في إبداع المعرفة ونقلها ونشرها.

• في سياق هذا الفضاء الجديد انتقلت الجامعة من محيط إلى مركز المجتمع، وبالنظر للمكانة والأدوار الاستراتيجية التي ستضطلع بها في مواجهة الفرص والتحديات المتولدة عن عصر الاتصال، فإنها تكون **أولا**، ملزمة بضرورة تطوير استراتيجيات تعليم وتكوين جديدة وذلك باعتماد تكنولوجيات جديدة كوسائل وأدوات عمل، وملزمة **ثانيا** بضرورة تشجيع الطلبة على الدراسة بشكل مستقل، بالاعتماد على شبكة الانترنيت ومختلف الوسائل الإعلامية الأخرى، وعلى الأساتذة بالمقابل أن يوفروا للطلبة مناخا محفزا لتفاعل اجتماعي حيوي، يأخذ في الاعتبار القيم الإنسانية والأخلاقية.

• إن قدرة الجامعة على مواجهة مثل هذه التحديات مرهون بضرورة إعادة تنظيم بنياتها الداخلية، حيث يصبح تسييرها أكثر تأثيرا وأكثر فعالية، وحيث العلاقة بين البحث والتعليم تصبح متوازنة بطريقة أكثر انسجاما.[1]

2/8- طبيعة الرهانات والتحديات:

تشير أدبيات المرحلة الراهنة إلى أن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تواجه رهانات ذات أبعاد متعددة وشاملة، تحددها جملة ظروف موضوعية يفرضها السياق العالمي العام الذي تتواجد فيه هذه المؤسسات، وهي ظروف متشابكة ترتبط في أهم جوانبها بدور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية وأيضا بالمكانة التي يجب أن تحتلها المعرفة في المجتمع المعرفي الجديد:

1)- Riad Zgual, Op.cit, P 12.

1- مكانة المعرفة في المجتمع العالمي: تتقاطع كثير من المقاربات السوسيولوجية في قاسم مشترك، يفيد بأن العولمة تشكل رهان ابالغ الأهمية بالنسبة لجامعات المرحلة الراهنة، حيث ساهمت في العديد من التغيرات النوعية في مستويات مختلفة، وفيما يخص عالم الجامعات تنحصر هذه التغيرات في ظاهرتين أساسيتين يلخصهما **"جيل برتون–Gille Breton"**[1] في الآتي:

أ- الظاهرة الأولى: توحي بأن مجتمعاتنا ستنتظم من الآن فصاعدا حول إنتاج المعرفة، أي أنها تحولت عن نمط التنمية الصناعية إلى نمط التنمية الاتصالية. من النتائج والآثار المترتبة عن هذا التحول النوعي أن المعارف الجديدة أصبحت تشكل –بدلا عن المصالح الصناعية كما كان متعارفا عليه من قبل– القوة الفاعلة للنشاط الاقتصادي والتجديد السوسيواقتصادي، من هنا فإن مركز المعرفة عرف تغيرا نوعيا، حيث تحولت المعرفة إلى سلعة تباع وتشترى، تصدر وتستورد كأي منتوج آخر. وكنتيجة لهذه التغيرات فإن المؤسسات الجامعية في مجتمعات المعرفة فقدت احتكارها لعملية إنتاج ونشر هذه المعارف، حيث عرف حقل المعرفة حضور فاعلين آخرين يمتلكون هم أيضا القدرة على الإنتاج، من خصائص هذا الحضور أنه مبني على روابط جديدة: الجامعات، المؤسسات، الورشات، مما يؤدي في النهاية إلى إعادة تنظيم الممارسة البحثية في العالم الجامعي حول نشاطات قابلة للتحويل وذات مردودية في عالم الاقتصاد، على حساب تلك التي ترتكز على الوقت الطويل والأثر الاقتصادي الضعيف، بمعنى آخر فإن هذه التغيرات في الأساس هي تغيرات حاملة لأنماط وظيفية جديدة ولتوترات وتصدعات جديدة في عالم الجامعات تستوجب وضع المقاييس الدقيقة لمواجهتها.

ب- الظاهرة الثانية: تتمثل في التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، التي ساهمت بشكل لافت في تنامي العولمة في عالم الجامعات. إن تأثير وسائل الإعلام والاتصال الحديثة على نشاطات البحث والتكوين وتحطيمها لمفهوم الإقليمية من خلال شبكات المعلومات وتكريسها لسوق قراءة عالمي بفاعلين جدد وابتداع الجامعات الافتراضية بما تستوعبه من جمهور عالمي لا حدود له، متعدد ومختلف في ثقافته وأهدافه وطموحاته، تمثل نموذجا للمعطيات النوعية التي أفرزتها هذه التغيرات، التي وضعت عالم الجامعات في المحك وألزمته بضرورة تبني خيارات مصيرية على المدى القصير.

1)- Gille Breton: **De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur**, In, **Globalisation et université. Nouvel Espace, nouveaux acteurs**, Op.cit, P28.

نخلص مما سبق إلى أن سوق المعرفة أصبح يخضع لمنطق جديد، فرض نفسه بفضل وسائل الاتصال الحديثة التي أفرزت أشكالا جديدة للتعليم العالي، متكيفة في فعلها التربوي والبيداغوجي بفضل إدماجها لهذه الوسائل التكنولوجية، ومن المؤسف أن نلاحظ عدم التحكم في هذه الوسائل بسبب تأخر دخولها إلى جامعاتنا. إن إدماج هذه الوسائل في مؤسساتنا الخاصة بالبحث والتعليم يعتبر اختيارا مصيريا، ليس بالنظر لمساهمتها في تحديث وتفعيل نظامنا التعليمي فحسب، إنما مصيريا أيضا بالنظر لأن أي اختيار ارتجالي قد ينتهي إلى نتائج عكسية غير متوقعة، وعليه فإن الاختيارات الواجب تبنيها يفترض أن تكون طموحة، عقلانية ومنهجية ومرتبطة بأهداف مدروسة ومحددة بدقة، ذلك أن المسألة ليست مجرد إسقاط أنماط تكنولوجية خارجية كما أنها ليست مجرد استدراك للتأخر، إنما هي مسألة جوهرية تلزمنا بامتلاك القدرة على فهم وقياس وتوقع الآثار السياسية والاجتماعية والاقتصادية للثورة التكنولوجية لأجل تشكيل نظرة مكتملة حول الآفاق التي سنواجهها مستقبلا.[1]

2- نمو وتطور احتياجات ومتطلبات التعليم العالي: تنفرد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالنظر إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى بخصوصيات متميزة تبرز على وجه التحديد في طبيعة وظائفها وفي ثراء وتعدد أدوارها ونشاطاتها. هذه الأخيرة أصبحت عرضة لمساءلات واستفهامات عديدة، لاسيما في عالمنا المعاصر المتميز بسرعة تغيراته وبتحولاته المستمرة. ولا شك أن نمط هذه التغيرات أفرز وسيضل يفرز العديد من الانعكاسات التي أثرت وستؤثر باستمرار وبشكل مباشر في توجيه نشاطات التعليم العالي، الذي يبقى مطالبا وملزما في سياق مثل هذه الظروف بامتلاك حد أدنى من المرونة ومن القدرة التي تمكنه من مسايرة هذه التغيرات والتكيف مع طبيعة المتطلبات التي تفرزها المرحلة الراهنة، من هذا المنطلق يمكن القول أن التعليم العالي مقارنة بنظم التعليم الأخرى يتجه أكثر فأكثر في المرحلة الحالية إلى الارتكاز على نشاطات ووظائف محددة وإلى محاولة تجسيدها بشكل فعلي وملموس باعتبارها نشاطات أساسية، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار الأهداف المحورية التي يتطلع من خلالها إلى المساهمة في التأسيس لمجتمعات ديمقراطية مبنية على العلم والمعرفة.

3)- بناء مفهوم الديمقراطية والانسجام الاجتماعي: إن أية محاولة تحليلية لمسألة التكيف مع محيط اجتماعي متميز بالتعقيد والتركيب، لا يمكن أن تنطلق من مجرد فهم سطحي وبسيط لمعنى التكيف

1)- Mohamed Ben Salah : **l'université maghrébine à l'orée du 3ème millénaire**, In l'université du XXI eme siècle et le développement.., P 45.

واختزاله في مجرد عملية بسيطة لإعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي أو في الاتجاه نحو التطبيق المتقدم للتكنولوجيات الحديثة، وإن كان من المؤكد أن ذلك يعتبر عاملا مساعدا في امتلاك واكتساب القدرة على التأقلم مع طبيعة التغيرات والتحديات التي تفرضها المرحلة الراهنة، إلا أن الارتكاز على مثل هذه الشروط لا يجب أن يكون على حساب مسائل وقضايا أخرى، قد تكون أكثر حساسية وأكثر أهمية، وعليه فنحن مدعوون، بل ملزمون بضرورة إدراجها في ضمن انشغالاتنا الأساسية وإحاطتها بكثير من الاهتمام والتفكير، وبمنظور آخر فإن مسألة التكيف، إضافة إلى حتمية ارتكازها على الدعائم السالفة الذكر، فإنها مشروطة في الوقت ذاته بأن تكون متزامنة مع ترقية التفكير والانشغال بأهمية نشر القيم الديمقراطية وبمحاولة ترسيخها وتعميمها في وسط العناصر الطلابية، بالنظر لكونها شرطا ضروريا يساهم من جانبه بشكل كبير في تأهيل هؤلاء لمواجهة الحياة في نمط المجتمعات الديمقراطية، ليس باعتبارهم طلبة حاملين لمجموعة من المعارف، إنما باعتبارهم مواطنين فعالين ومسؤولين في الوقت ذاته.

إن الأهمية المتميزة التي تولى على وجه الخصوص إلى نظم التربية والتكوين في مرحلة القرن (**21**) تلزم هذه الأخيرة بضرورة الاضطلاع بوظيفة استثنائية، ألا وهي محاولة الإسهام بفعالية في ترقية بعض الخصائص الأساسية في المؤهلات الفكرية البشرية، هذا يعني من الناحية الوظيفية عدم انحصار دورها فقط في التركيز على أهمية الاستفادة من المعرفة العالمية في قطاعات العلم والتسيير، ومع أن ذلك يعتبر أساسيا، إلا أنه ليس كافيا على الإطلاق. لذلك فمن الضروري إعادة الاعتبار لأنماط التكوين التي تركز على روح المواطنة، حيث يمكن للروح النقدية أن تجد لها مكانا في محتوى البرامج الجامعية، حتى يمكن تفادي الحتمية التي تضفي الطابع الآداتي–Instrumentalisation على المعرفة والفكر، لاسيما في محيط عالمي متميز باتجاه قوي نحو المعارف المهنية والمحترفة.[1] إن أهمية هذا التوجه الأخير لا يجب أن تؤدي بنظم التكوين إلى التراجع عن محاولة الإسهام في ترقية وإثراء الثقافات والقيم الوطنية المحلية وإعادة الاعتبار للقيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية وحب الآخر، وذلك من خلال تثمين ورد الاعتبار للتخصصات الأصيلة والعريقة ذات القيمة الثابتة كالإنسانيات والعلوم الاجتماعية، لاسيما الفلسفة والفنون والآداب.

في خارج المعارف التطبيقية الصرفة التي يعرف بأنها تخضع غالبا لإلزامات اقتصادية، اجتماعية وسياسية، التي برغم إسهامها الفعلي في تهيئة الطلبة للاندماج في عالم الشغل، إلا أن نمط التعليم العالي

1)- **Université: quel avenir?**, Op.cit, P 42.

ملزم بالتوجه نحو تجسيد أهداف أخرى لا تقل أهمية هي كذلك، أهداف تسمح بعقلنة نمط التفكير لدى الطالب وبتوجيه تفكيره بشكل مركز نحو المشكلات الجوهرية ونحو الانعكاسات الأخلاقية للتحولات والتطورات العلمية والتكنولوجية الراهنة ونحو عواقب سلوكاته واختياراته الشخصية الواعية والإرادية، هذا إلى جانب وظيفتها في نقل المعرفة والمفاهيم وتطوير ثقافة التكوين المستمر خارج الإطار الأكاديمي، حيث « القدرة على البناء والتركيب والتحليل والبرهنة، يمكن تطويرها في نطاق واسع من البرامج التعليمية ومن المزج بين المناهج البيداغوجية».[1]

إن قدرة التعليم العالي في بناء وفي تزويد العناصر الطلابية بهذه المؤهلات، التي لا يمكن التنكر لطابعها الإيجابي، لا يجب أن يؤدي بنا إلى تجاهل أهمية طرح الإشكال بخصوص نوعية المحيط الواقعي الذي يتم في سياقه تحصيل وامتلاك هذه القدرات المعرفية، ذلك أن تطلع الجامعة ومؤسسات التعليم العالي إلى تكوين مفكرين ومسؤولين مؤهلين، هو تطلع لا يمكن تجسيده عمليا إلا في إطار محيط تعليمي، يكون ملزما بالاستجابة في خصائصه لبعض الشروط الموضوعية الأساسية، مثل: حرية التعبير والتفكير والنقد وتكريس مبدأ الحريات بجميع أشكالها، حيث لا يمكن في حال غيابها أن ننتظر من التعليم العالي إلا أشباه مثقفين أو مثقفون معوقون ومسؤولون إداريون معطلون ولو كانوا في أعلى سلم المسؤوليات، بما معناه أن هذه المؤهلات يستوجب امتلاكها واكتسابها في إطار محيط محفز للبحث وللنقاش الفكري وفي إطار فضاء فكري يسوده الاعتدال وعدم التشدد، قائم على تثمين الجهد الفردي في البحث عن الحقيقة وعلى تشجيع أشكال التعاون (النشاطات داخل القاعات...)، التي يمكن أن تساهم في تنمية القدرة على العيش في إطار الجماعة وفي تنمية الاتجاه نحو النظام.

إن انشغال التعليم العالي بنشر القيم الديمقراطية يمكّنه من المساهمة في ترسيخ وتدعيم روح المدنية والتحضر وفي بناء الأمة وتحقيق الانسجام والوحدة الاجتماعية، مع التأكيد أن هذه القيم المكتسبة يمكن انتقالها بسهولة إلى المجتمع في سياق تفاعلاته المتعددة مع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويكون ذلك عبر مبادرات الطلبة المتعددة الأشكال، باعتبارهم فئة وسيطة في عملية انتقال هذه القيم وانتشارها اجتماعيا. في هذا الصدد تكشف بعض الدراسات التي أجريت حول الحرم الجامعي الفلسطيني عن مدى التأثير الذي يمارسه هذا الأخير في ترسيخ مبدأ القبول بالتعددية السياسية والاجتماعية، حيث شكل انفتاح الطلبة على مصادر إلهام متنوعة ومتناقضة سياسيا، اجتماعيا، فكريا وثقافيا أرضية خصبة

1)- **Construire les sociétés du savoir**, Op.cit, P 68

في نشأة شبكات وجماعات متنوعة بإمكانها أن تقوم بدور ريادي في تنمية الوعي الاجتماعي وفي تحقيق درجة راقية من الانسجام الاجتماعي والتكامل الوطني.[1] هذا إلى جانب مهامها الأكاديمية الصرفة.

بشكل عام فإن رسوخ هذه القيم سيؤدي من دون شك إلى تنمية رأس المال الاجتماعي، الذي يمتلك القدرة الفعلية في الوصول إلى الموارد واستثمارها وفي تحمل المسؤوليات، ومن ثم فإن العلاقات والمعايير والقيم المتولدة عن التعليم العالي لها تأثير كبير على نوعية التفاعلات داخل المجتمع، علما أن هذه الأخيرة تعتبر بمثابة الأساس بالنسبة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. من هذه الزاوية يمكن القول بأن مؤسسات التعليم العالي هي بمثابة ملتقى الطرق بالنسبة للتنسيق الاجتماعي، الذي يساعد على بناء نسيج اجتماعي متميز بالالتحام والقوة والصلابة وعلى تشجيع الأعمال التطوعية وعلى تطوير المعرفة اللامدرسية (خارج التعليم النظامي). في هذا الصدد يؤكد كثير من الباحثين بأن نوعية النسيج الاجتماعي تعتبر مؤشرا على فعالية الحكومات ومؤسسات الإنتاج، من حيث أنها تساهم في توفير الشروط الأساسية لإنتاج المعرفة، ليس باعتبارها منتجة للمصالح المادية فحسب، إنما باعتبارها الركيزة لمجتمع العدالة الاجتماعية. فإذا كان ينظر إلى مظاهر التفكك والرشوة واللامبالاة كمؤشر للانهيار الاجتماعي، فكذلك ينظر لقيم الثقة والمعلومات المشتركة والمتبادلة والحكم الراشد في كونها مؤشرات ذات أهمية بالغة في دعم التنمية في حالة تفاعلها بشكل حقيقي.

إن التعليم العالي الذي يقوم من جهة، على تعزيز عملية التنسيق أثناء الدراسة وبعد الحصول على الشهادة ويؤسس من جهة أخرى لعلاقات ما بين الأفراد المنتمين لمختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، لا شك أنه سينتهي في آخر المطاف إلى ترقية نتائج السلطات العمومية وإلى إبراز روح التحضر والمدنية وإلى تقليص درجات التفاوت والتهميش الاجتماعي، كل ذلك ينعكس لا محالة في صالح المجتمع وفي صالح الدولة وفي صالح السوق، ومن المؤكد في هذا الصدد أن تدعيم الرأسمال الاجتماعي في البلدان التي استطاعت أن تتجاوز صراعاتها له أهمية قصوى في تمكين هذه المجتمعات من إعادة اكتشاف معالمها وذلك بانطلاقها من قواعد ذهنية صلبة. كما يمكن للتعليم العالي أن يقوم بدور

1)- نجلاء نصير بشور: «**إبراهيم أبو الغد والتعليم العالي، رؤية وطنية**»، مجلة باحثات، الجزء السابع، تصدر عن تجمع الباحثات اللبنانيات، بيروت، لبنان 2000، ص329.

هام في تنشيط الحركية الاجتماعية ولأجل ذلك يكفي فقط ضمان نظام تعليمي نوعي، قائم على المساواة وعلى توفير فرص تكوين جديدة لكل فئات المجتمع، لاسيما الفئات الفقيرة والمعدمة.[1]

1)-**Construire les sociétés du savoir**, Op.cit, P 70.

9- خلاصة الفصل الخامس:

تعرضنا في هذا الفصل إلى جملة من القضايا والإشكالات، ترتبط في محتواها العام بالرهانات التي تحيط بالمؤسسة الجامعية في المجتمعات الحديثة، ويكشف استعراضنا للأفكار والتحليلات السابقة بأن الجامعة تعيش أزمة حقيقية وتواجه العديد من المشكلات في أساليب سيرها وفي علاقاتها المتعددة، بالمجتمع وبالسياسي وبالاقتصادي وبشكل عام بالعالم الخارجي بإلزاماته وضغوطاته المختلفة، التي ساهمت في الجمود المؤسسي للجامعة وأحيانا كثيرة في إعادة توجيه مهامها ونشاطاتها العلمية والبحثية في مسارات جعلتها تبتعد شيئا فشيئا عن رسالتها الحضارية وعن مسؤولياتها العلمية والبيداغوجية والأخلاقية حيال تشكيلاتها الطلابية وحيال المجتمع، وبالمجمل ساهمت في فقدان هذه المؤسسة المعرفية لخصائصها وأعاقتها في تجسيد الأهداف الحقيقية التي وجدت من أجلها، التي لا يمكن أن تتحقق واقعيا إلا باستقلال الجامعة وتحررها الكامل من أشكال الضغط والتقييد المتعدد الأوجه، لاسيما في بعده السياسي، ويمثل ذلك جانبا للتحديات التي تواجهها مستقبلا. كما تواجه الجامعة تحديات ومشكلات جوهرية أخرى في نظامها التعليمي والبحثي وفي علاقتها بالديمقراطية وفي علاقاتها الإنسانية، وهي تحديات تلزمها بتغيرات نوعية في أنماط تفكيرها حول نفسها وحول أهدافها وبالأخص في الجوانب المرتبطة بالبيداغوجيات ومناهج التدريس...، التي لا تنسجم في كثير من الحالات مع المتطلبات التربوية التي تقوم عليها الأنظمة التعليمية الحديثة، ومن هذا الباب فإن الشروط الموضوعية لوجودها واستمراريتها مرهونة أولا وقبل كل شيء بضرورة حسر المسافة وكسر الحواجز التي تفصلها عن الديمقراطية والعمل على تجديد آلياتها التربوية بالقطع مع المنظومة المعيارية التقليدية والمحافظة، المبنية على الخضوع والامتثال وتجميد حركة العقل وعلى إعادة إنتاج التسلط والاستبداد. ذلك أن نجاحات الجامعة تنطلق مبدئيا من التزامها بوظيفتها ومن قيامها بدورها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية، ودورها إنما يتحدد في جانب أساسي منه -إضافة للجانب التربوي والتعليمي- في المساهمة في نشر قيم الديمقراطية وتحرير العقل والتمكين للروح النقدية وللتفكير المستقل ولحرية الرأي. وتوجيه العملية التعليمية في مسارات يتكرس فيها البعد الإنساني في العلاقات ما بين الأشخاص -أساتذة وطلبة- من خلال مزيد من الانفتاح والتفاعل والتواصل والاستماع والحوار المتسامح، وتلك هي القيم التي تثير التساؤل في الحياة الأكاديمية الجامعية.

الباب الثاني

عرض وتحليل المعطيات الميدانية

تمهيد:

يتصل الجزء الثاني من هذه الدراسة بمرحلة بنائية أساسية وحساسة، يحاول من خلالها الباحث توضيح المسارات الخاصة بالدراسة الحقلية وبالأحرى بمرحلة العمل الميداني، فالأمر يتعلق إذن في الفصول اللاحقة بقراءتنا التحليلية للمعطيات الأمبريقية المتحصل عليها من الميدان. هذا الأخير الذي يعتبر في نظر الباحثين السوسيولوجيين بمثابة المجال الإبستمولوجي الأمثل للممارسة العلمية في حقل البحث الخاص بعلم الاجتماع. وهي حال هذه المقاربة التي حاولنا من خلالها استثمار الحقل التجريبي، لكونه أداة لازمة وحاسمة في الكشف عن الموضوع وفي التأسيس انطلاقا من المعطيات الواقعية لفهم واقعي وشامل جزئيا على الأقل لبعض أبعاده، التي نعتقد بأنها تخدم أهداف الدراسة وتجيب على تساؤلاتها.

بناءا على هذا الأساس، نلفت بأن مقاربتنا التحليلية في هذا الجزء هي عملية حاولنا في خلالها التركيز بوجه التحديد على إبراز وجهة النظر السوسيولوجية، ونعني بذلك أن مسارات التحليل كما تبرز في البحث، ماهي إلا قراءات سوسيولوجية لمعطيات أمبريقية، تتشكل بالتزامن من معطيات الاستمارة وأيضا من معطيات الملاحظة، وكان هدفنا من التوظيف الحقلي لهذه الأدوات البحثية أن تنسجم في معطياتها المتولدة عنها مع الاختيارات المنهجية والنظرية للبحث، هذه الاختيارات تمثل في الأصل سيرورة بنائية متكاملة في مراحلها، تنطلق في بدايتها من تصورات وأفكار أولية حول موضوع خام، تم تحويله في سياق العملية البنائية/(الممارسة العلمية) إلى إشكال علمي سوسيولوجي، مبني في جوهره على جملة من المساءلات تم طرحها بخصوص العلاقات والتفاعلات والممارسات التي تحيط بالحياة الأكاديمية في الجامعة، التي نحاول الإجابة عليها في سياق الفصول الخمسة المدرجة في هذا الجزء، مع التطلع إلى أن القراءة السوسيولوجية للنتائج التجريبية المتحصل عليها والتي يتم استعراضها في هذه الفصول، ستسمح بالتأكد من صحة الافتراضات قيد الاختبار وتجيب على جوهر التساؤلات التي تطرحها الدراسة.

الفصل السادس

الديمقراطية: مفهومها وخصائصها الممارساتية

1- العلاقة أستاذ/طالب، مسارات الحوار البيني، مضامينه وحدوده الفكرية والاجتماعية:

• تستهدف المعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول التالي محاولة ضبط وتحديد محتويات التمثل السائدة لدى عناصر التشكيلة الطلابية بخصوص طبيعة العلاقة المفترضة التي يفترض عمليا أن تربطهم بأعضاء هيئة التدريس، وكذا الحدود الموضوعية الضابطة لهذه العلاقة، ومن هذا المنطلق فإن الغرض التحليلي لهذه المعطيات يندرج جوهريا في إطار محاولة استقرائية لطبيعة الشروط الموضوعية ولنوعية الأطر الموجهة لهذه العلاقات والمحددة لدلالاتها التفسيرية في بنية التمثل الاجتماعية السائد لدى الفاعلين.

جدول رقم «01»

يوضح علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لحدود العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

طبيعة الحدود / الفرع	علمية بيداغوجية	نفسية اجتماعية	علمية أخلاقية	شكلية روتينية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
لغة فرنسية	**11** 25,0%	**6** 13,6%	**11** 25,0%	**5** 11,4%	**5** 11,4%	**6** 13,6%	**44** 100%
علوم اجتماعية	**13** 23,6%	**16** 29,1%	**16** 29,1%	**6** 10,9%	**3** 5,5%	**1** 1,8%	**55** 100%
علوم التسيير	**13** 38,2%	**6** 17,6%	**6** 17,6%	**4** 11,8%	**3** 8,8%	**2** 5,9%	**34** 100%
علوم قانونية وإدارية	**19** 31,7%	**13** 21,7%	**9** 15,0%	**6** 10,0%	**4** 6,7%	**9** 15,0%	**60** 100%
علوم الطبيعة والحياة	**14** 26,4%	**3** 5,7%	**27** 50,9%	**1** 1,9%	**6** 11,3%	**2** 3,8%	**53** 100%
علوم تقنية	**3** 14,3%	**2** 9,5%	**10** 47,6%		**3** 14,3%	**3** 14,3%	**21** 100%
علوم هندسية- هندسة معمارية	**5** 55,6%	**1** 11,1%	**1** 11,1%			**2** 22,2%	**09** 100%
المجموع	**78** 28,3%	**47** 17,0%	**80** 29,0%	**22** 8,0%	**24** 8,7%	**25** 9,1%	**276** 100%

يحيلنا الاتجاه العام لمعطيات الجدول إلى ارتكاز التمثلات المنتجة في مكوناتها البنائية الأساسية على أولوية العلمي والأخلاقي في رسم حدود العلاقة قيد الاعتبار، وذلك على حساب الإطار العلمي البيداغوجي الصرف، وكما هو ملاحظ إحصائيا تفيد التمثلات الطلابية في مضمونها بهيمنة نسبية للإطار العلمي الأخلاقي وبنسبة (**29٪-80** فرد) من المجموع العام لمنتجي التمثل، إذ ينفرد بالمرتبة

الأولى من حيث التصنيف في عملية تأطير هذه العلاقة على حساب الشروط العلمية البيداغوجية، التي يفترض نظريا أنها تشكل الإطار الأبرز في هيكلة وفي توجيه العلاقة أساتذة/طلبة بالمؤسسة الجامعية، حيث لم تتجاوز الإحالة إلى لهذه الشروط حدود (**28,3**٪–**78** فرد)، من مجموع أفراد العينة، في حين تكشف المعطيات الواقعية في جانب آخر تدني الشروط النفسية الاجتماعية نسبيا من حيث أهميتها في تأطير العلاقة أستاذ/ طالب، وهي حقيقة أمبريقية تستوجب طرح الاستفهام بخصوص الآليات التي يعتمدها الأساتذة في تسيير علاقتهم التفاعلية مع تشكيلة طلابية، متميزة أحيانا بالتعقيد في تركيبتها المزاجية والنفسية، المتولدة عن ظروف تاريخية واقعية وملموسة، مشحونة بالتوترات والاضطراب وعدم الاستقرار الاجتماعي، السياسي والاقتصادي والعنف المتعدد الأشكال الذي شهده المجتمع الجزائري في مرحلة التسعينيات، التي تتوافق حسابيا مع مرحلة النمو الشخصي للفئة الطلابية الشابة، التي يفترض نظريا أن تندرج في ضمن الفئات الأكثر تأثرا في تنشئتها الاجتماعية وفي بنيتها الشخصية بالتداعيات والإفرازات السلبية المتعددة لهذه المرحلة والتي يجب أخذها بالاعتبار في العلاقة التفاعلية مع بعض عناصر هذه الفئة.

أما من حيث التأثير السببي لمتغير الفرع في بنية التمثلات الطلابية المنتجة حيال الشروط الناظمة للعلاقة أستاذ/طالب، تكشف لنا المعطيات الإحصائية بأن (**55,66**٪–**05** أفراد) من مجموع طلبة فرع العلوم الهندسية–هندسة معمارية– يؤسسون تمثلاتهم على المرتكز العلمي البيداغوجي كمحدد قاعدي للعلاقة قيد الاعتبار، إن تمثل العلاقة بهذا المنظور يتحدد من وجهة تحليلية بالإطار الدراسي، الذي يكون موجها بالأساس باعتبارات علمية بيداغوجية صرفة، كالإشراف والتوجيه وتقديم المعلومات ونشر المعارف وتقييم الطلبة والإجابة على انشغالاتهم العلمية ومنح النقاط مع ضرورة فتح المجال للحوار ولتبادل الأفكار وتحرير الطلبة لإبداء آراءهم والتعبير عن أفكارهم بعيدا عن الإحراج والاحتقار. وبشكل عام فإن العلاقة لا تتجاوز ولا يجب أن تتجاوز الحدود المعرفية، التي تربط بين الملقي (الأستاذ كمصدر للمعرفة) والمتلقي (طالب العلم)، وأي تجاوز لهذا الإطار إلى الأمور الشخصية الخاصة للطرفين، قد يودي في رأي الطلبة إلى فقدان الأستاذ لهيبته الأستاذية ولسمعته الشخصية وبالتالي إلى انهيار العملية البيداغوجية ككل. نخلص من هنا إلى أن التمثل المنتج قائم في مضمونه على استحضار الصورة النمطية السائدة عن هذه العلاقة وتكرارها بطريقة آلية، بمعنى أن الطلبة يستبطنون ذهنيا الصورة الخاصة عن هذه العلاقة، انطلاقا من الدور التقليدي المناط بالأستاذ وبالمؤسسة الجامعية بشكل واسع والمتعارف

عليه بأنه مرتبط تاريخيا بنشر المعرفة. وإن كان هذا التوجه يكرس في جانبه المعلن إقرار طلابي بالأهمية الفعلية والمستمرة للأستاذ كفاعل أساسي في العملية المعرفية، إلا أنه يخفي ضمنيا محدودية الوعي الطلابي بالإمكانيات والقدرات الحقيقية التي يمكن أن يمتلكها الأساتذة والتي تتولد لديهم من تجاربهم الشخصية ومن خبراتهم الواسعة في مجال التعليم الجامعي وبشكل عام في التفاعل مع مختلف أصناف الطلبة. مثل هذا النمط من الوعي المعمم لدى غالبية الطلبة قد ينتهي بهم منطقيا إلى تجاهل وبشكل غير مقصود الأهمية الفاعلة التي يمثلها على الأقل بعض الأساتذة من ذوي الخبرات، والتي يمكن أن يمتد تأثيرها إلى خارج الإطار المحدود بالعلاقة العلمية أو البيداغوجية الصرفة. وهي أهمية تؤهلهم للتعامل بأشكال متعددة مع مختلف انشغالات الطلبة وباحترافية كبيرة غير مدركة وبالتالي غير قابلة للاستثمار، ببساطة لأنها في الغالب خارجة عن وعي فئة واسعة من التشكيلة الطلابية، المطالبة بضرورة تأسيس الوعي بالوجود الفعلي لهذه القدرات لدى الأساتذة والمساهمة في إخراجها من حالتها الكامنة وتحويلها إلى واقع ملموس، بمحاولة استغلالها عمليا من خلال إقحام الأساتذة وإثارتهم ومحاولة التعرف على آرائهم ووجهات نظرهم حيال بعض المشكلات الشخصية المتميزة بالتعقيد أو تلك التي تتجاوز قدراتهم الخاصة، من دون أن تكون مختزلة بالضرورة في المسائل ذات الطابع العلمي أو البيداغوجي الصرف.

في حين يلاحظ بالمقابل بان الصورة المرتسمة عن هذه العلاقة تتحدد بمحتوى مغاير لدى طلبة فرع علوم الطبيعة والحياة– بيولوجيا– الذين يتجهون في غالبيتهم إلى اعتبار الإطار العلمي الأخلاقي الأكثر أهمية في ضبط هذه العلاقة وفي رسم حدودها وذلك بنسبة تقدر بـ(**50,99**٪–**27** فرد) وهو نفس التصور السائد لدى طلبة العلوم التقنية الذين أكدوا أهمية هذا الشرط بنسبة تقدر بـ(**47,66**–**10** أفراد). ومن حيث دلالته التفسيرية فإن اتجاه التمثل السائد لدى طلبة هذين التخصصين إلى الارتكاز على الإطار العلمي الأخلاقي كنموذج مرجعي محدد لهذه العلاقة، يعتبر بمثابة تأكيد صريح لإلزامية التمفصل والارتباط العضوي بين العلمي والأخلاقي، ويوحي ذلك على الأقل في المنظور الضمني لطلبة البيولوجيا والعلوم التقنية بأن نموذج العلاقات الممكنة بين الأساتذة والطلبة سيكون في كل الحالات فاقدا لشرعيته إلا في حالة التزامه المسبق بتوجيه قواعد أخلاقية محددة، ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن هذا التوجه المشترك الذي يشدد صراحة على ضرورة خضوع هذه العلاقات للحتمية الأخلاقية هو توجه يستمد مبرراته من مصادر إلهام ممتدة إلى مرجعيات سوسيوثقافية راسخة تاريخيا في المخيال العربي، الذي يشدد على

أولية الأخذ من آداب العلماء وأخلاقهم قبل الأخذ من علمهم، كما قد يستمد مبرراته من معطيات ملموسة تعبر عن الواقع الموضوعي الراهن للمنظومة الجامعية والذي قد يوحي في محتواه الضمني باختلال منظومة القيم الأخلاقية وظيفيا وبفقدانها لسلطتها الرمزية وتراجعها عن ممارسة وظيفتها الضابطة والموجهة لنمط العلاقات السائدة بين الطلبة والأساتذة، وفي هذا الصدد تكشف قراءتنا للتمثلات الطلابية المنتجة بهذين الفرعين بأنها تتضمن في محتواها إحالة رمزية للروح الديمقراطية التي تميز هذه العلاقة، تترجمها قيم الحوار العلمي وميل الهيئة الأستاذية في عمومها نحو الانفتاح على الطلبة والتشاور بخصوص الإشكالات والمسائل العلمية، غير أن هذه القيم تبقى نسبية وغير مكتملة إن لم تكن مشروطة بتوجيه مسبق لمنظومة قيمية أخلاقية مؤسسة على الاحترام المتبادل بين طرفي العلاقة. هذا الاحترام يعتبر بإجماع غالبية الطلبة شرطا ملزما وسابقا للعلاقة البيداغوجية والعلمية القائمة بين الطرفين. إن نزعة أنصار هذا الاتجاه المشددة على ضرورة أخلقة العلاقة أستاذ/طالب، ناتج في رأينا عن قناعة راسخة بأن قيم الانفتاح والحوار العلمي والتشاور وتحرير الطلبة ومنحهم فرص إبداء الرأي تكون فاقدة لدلالاتها الإيجابية خارج سياقها الأخلاقي، بل يمكن كذلك أن تكون حاملة لدلالات سلبية كالاحتقار والإحراج والاستخفاف بمستوى الطلبة وتجاهل آراءهم وأفكارهم، وهو توجه سائد لدى بعض الأساتذة، وإن كان لا يمكن نفيه موضوعيا إلا أنه يبقى اتجاها نسبيا غير قابل للتعميم على الهيئة الأستاذية برمتها، وقد يستمد مبرراته في رأينا من تجربة بعض الأساتذة المحدودة في مجال التدريس وفي التعامل مع الفئة الطلابية، واحتمال إهمال البعد الممارساتي للعلاقة البيداغوجية وفهمها في محتواها النظري فحسب.

إن القراءة التحليلية لمعطيات الجدول تنتهي بنا طبقا لاتجاهها العام إلى النتيجة العامة التي مفادها أن الشروط العلمية البيداغوجية هي النواة المركزية التي تتأسس عليها بنية التمثلات الطلابية للعلاقة أستاذ/طالب وهي الموجه الأساسي لها، في حين تأتي الشروط العلمية الخالصة والشروط النفسية الاجتماعية في مستويات تأثير ثانوية في تنظيم هذه العلاقة وتوجيهها، وتبرز الدلالة السوسيولوجية للمعطيات في تباين مستويات التأثير الذي تمارسه التخصصات العلمية في بنية التمثلات الطلابية، حيث تكشف المعطيات أن ثمة تغيرات جوهرية للعناصر التنظيمية والبنائية للعلاقة تخضع سببيا لاختصاص الطلبة، إذ تشكل فيها العوامل العلمية والبيداغوجية الخالصة المرتكز لدى طلبة الهندسة المعمارية، بينما نكشف في المنظور المشترك الخاص لطلبة البيولوجيا والعلوم التقنية أن حالة الاستقلال التام لهذه العوامل

عن العنصر الأخلاقي يؤدي إلى اختلالها وإلى فقدانها لدورها التنظيمي ويبقيها عاجزة وظيفيا في أن تشكل عنصرا أساسيا في رسم حدود هذه العلاقة وفي بناءها.

- تندرج معطيات الجدول رقم «**02**» التالي في سياق محاولة تحليلية لمضمون التمثلات الطلابية السائدة بخصوص المشكلات والقضايا العامة التي تشكل في الغالب محور النقاشات التي تثيرها التشكيلة الطلابية مع أعضاء هيئة التدريس. وفي الأساس تهدف قراءتنا التحليلية للمعطى الإحصائي إلى محاولة تحديد الاتجاه العام لموضوعات النقاش السائد والمهيمن على الحياة الجامعية، أو بشكل محدد على التفاعلات اليومية الروتينية المحددة للعلاقة الثنائية أساتذة/طلبة ومحاولة كشف محتوياتها ودلالاتها الضمنية.

جدول رقم«02»

علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لنوعية القضايا والمشكلات

التي يتم مناقشتها مع أعضاء هيئة التدريس

نوع القضايا / الفرع	منهجية بيداغوجية	علمية معرفية	دينية سياسية	نفسية اجتماعية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**14** 31,8%	**16** 36,4%	**3** 6,8%	**1** 2,3%	**7** 15,9%	**3** 6,8%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**29** 48,3%	**8** 13,3%	**3** 5,0%	**3** 5,0%	**14** 23,3%	**3** 5,0%	**60** 100%
بيولوجيا	**17** 44,7%	**13** 34,2%	**2** 5,3%	**1** 2,6%	**5** 13,2%		**38** 100%
إعلام آلي	**6** 50,0%	**2** 16,7%		**1** 8,3%	**3** 25,0%		**12** 100%
هندسة معمارية	**5** 55,6%	**4** 44,4%					**09** 100%
تسيير	**19** 55,9%	**9** 26,5%	**1** 2,9%	**1** 2,9%	**4** 11,8%		**34** 100%
علوم دقيقة	**7** 46,7%	**3** 20,0%	**4** 26,7%		**1** 6,7%		**15** 100%
تكنولوجيا	**1** 11,1%	**6** 66,7%	**1** 11,1%		**1** 11,1%		**09** 100%
علوم اجتماعية	**16** 29,1%	**12** 21,8%	**13** 23,6%	**6** 10,9%	**8** 14,5%		**55** 100%
المجموع	**114** 41,3%	**73** 26,4%	**27** 9,8%	**13** 4,7%	**43** 15,6%	**6** 2,2%	**276** 100%

تحيلنا معطيات الجدول في هذا الصدد إلى تمثلات موحدة في مضمونها، تكشف بأن الميول الجماعية للطلبة تتجه نحو إثارة النقاشات، التي تتمحور موضوعاتها في الغالب حول القضايا والإشكالات ذات الطابع العلمي والمنهجي، إذ تكشف الأرقام الإحصائية بأن القضايا المحورية التي تثير غالبا نقاشات الطلبة مع هيئة التدريس تتمركز في اتجاهها العام حول الإشكالات ذات الطبيعة العلمية المعرفية وذلك بنسبة تمثيل تقدر بـ(**41,33**٪–**114** فرد) من المجموع العام لوحدات العينة التحليلية. وهو توجه يوحي بأن بنية التمثل السائد تكرس في مضمونها القيم المؤسسية للمنظومة الجامعية المناطة في رأي الطلبة بنشر العلوم والمعارف فحسب، في حين يلاحظ تراجع اهتمام الطلبة نسبيا بالقضايا البيداغوجية المنهجية، حيث تتدنى هذه النسبة جزئيا إلى **26,4**٪ وبمجموع **73** فرد فقط. وهو تراجع لا يمكن تبريره سوسيولوجيا إلا في سياق الفوضى المعرفية والجهل المنهجي، الذي يهيمن على بعض أصناف الطلبة الذين لا يعتقدون إطلاقا بأن العلوم تتحدد بمناهجها، بل وتستمد شرعيتها في جانب أساسي منها من هذه الأخيرة.

في سياق تحليل الارتباط السببي لهذا التوجه باختصاصات الطلبة المستجوبين، أفضت النتائج الإحصائية إلى أن (**66,77**٪–**06** أفراد) من مجموع طلبة فرع التكنولوجيا يميلون إلى مناقشة أساتذتهم حصريا في القضايا العلمية المعرفية، وكما أسلفنا فإن تمركز نقاشات الطلبة في جوهرها على الانشغالات العلمية الصرفة يفيد بأن التمثل يحيل دلاليا في محتواه إلى القيم الرمزية المؤسسية للمنظومة الجامعية، التي وبالرغم من الاستفهامات المتعددة التي تطرح بخصوصها في المرحلة الأخيرة واتهامها بشكل معلن بالانهيار العلمي وحتى الأخلاقي والتشكيك المتزايد في شرعيتها الاجتماعية وفي فعاليتها الاقتصادية، تبقى تشكل في بنية التمثلات الطلابية –برغم تعدد أشكال التشكيك والطعن– معقلا للإشعاع العلمي والمعرفي ومجالا متميزا للتكوين واكتساب الخبرات المتخصصة. إن ترسب هذا الناتج الدلالي ورسوخه في المخيال الطلابي بهذا الشكل، يعتبر من وجهة تفسيرية بمثابة رد فعل صريح لأشكال الطعن والتشكيك على تعددها واختلافها، بل أكثر من ذلك هو ترجمة حقيقية للاعتقاد والأيمان الراسخ لدى الطلبة بقدسية هذه المؤسسة التي برغم مشكلاتها لتزال في المنظور الطلابي تحتفظ بكامل شرعيتها في التعبير عن آمال هذه الفئة وطموحاتها المشروعة في التطور والارتقاء، التي تبقى مرتبطة عضويا ومرهونة بهذه المؤسسة بشكل مباشر. ومن وجهة تفسيرية أخرى فإن ارتكاز بنية التمثل في نواتها المركزية على عنصر العلم كقيمة رمزية، يحيل في دلالته الضمنية إلى استقلالية المؤسسة الجامعية وتحررها نسبيا من هيمنة الإيديولوجيات السياسية والدينية على خطابها العلمي، حيث يشير المعطى الإحصائي في هذا الإطار إلى

تدني نسبة إثارة القضايا ذات المحتوى الديني والسياسي إلى أدنى مستوياتها، إذ لا تشكل محور موضوعات النقاش بين الطلبة والأساتذة إلا في حالات محدودة جدا، لم تتجاوز في أحسن أحوالها نسبة (**26,77**٪–**04** أفراد) في فروع العلوم الدقيقة وبمستوى أدنى نسبيا في العلوم الاجتماعية، وقد يرجع ذلك في رأينا إلى طبيعة هذه العلوم ذاتها (حالة العلوم الأولى) المتعارف تقليديا بأنها علوما لا إيديولوجية، وبالتالي فإن توجيه النقاشات أحيانا لتشمل القضايا السياسية والدينية قد يشكل مصدرا بديلا وتعويضيا للفراغ الأيديولوجي الذي يعانيه الطلبة المتخصصين في هذه الفروع. في حين أن العكس هو الحاصل تماما في حالة العلوم الاجتماعية التي تعرف بأنها نشأت تاريخيا وهي مرتبطة بمشروعات اجتماعية وسياسية، ومن ثم فإن تراجع الانشغال بمثل هذه القضايا التي يفترض أنها جوهرية بالنسبة للمتخصصين في حقل العلوم الاجتماعية، من الممكن أن يفهم على الأقل في وجهتنا التحليلية الخاصة كمحاولة لإعادة إنتاج هذه العلوم وإضفائها بدلالات مغايرة ومختلفة نوعيا عن دلالتها التاريخية، توحي في محتواها كما لو أن هذه العلوم تتجه نحو محاولة الانعتاق والتحرر الكلي من هيمنة الإيديولوجي سواء بمضمونه السياسي الممتد إلى القرن **19** أو بمضمونه الديني المستحدث أو الممتد إلى غاية القرون الوسطى. كما من الممكن طبقا لوجهة تحليلية أخرى تأسيس فهم آخر يوحي بأن انحصار مناقشة هذه القضايا وتراجعه إلى هذه المستويات قد يكون حاملا لدلالات ذات مضمون سلبي، يحتمل أن تتضمن في محتواها الرمزي إحالة ضمنية إلى عزلة الجامعة مجتمعيا وإلى شبه قطيعة تفصلها عن العالم الخارجي، ناتجة في الأساس عن تنامي تيار اللامبالاة المتعدد الأوجه، وهو مؤشر عن عدم اكتراث حقيقي بالقضايا المجتمعية الحيوية والمصيرية الملزمة لمسؤولية الأسرة الجامعية بفاعليها الأساسيين.

- تدعيما واستكمالا لهذا للمحتوى التحليلي الخاص بالاتجاه العام المؤسس لبنية التمثل الطلابي حيال المناقشات السائدة في المؤسسة الجامعية، سيتعرض الجدول التالي إلى محاولة كشف الخصوصية المميزة لهيئة التدريس وذلك من خلال الإجابة على الاستفهام فيما إذا كانت تسمح وبتوجيه صريح منها بتدخل جهات أخرى لإثراء مناقشات الطلبة، أم أن العكس هو السائد، أي أن توسيع الطلبة لنقاشاتهم لجهات وأطر أخرى سيشكل لديهم حساسية خاصة؟.

تكشف المعطيات في هذا الصدد عن اشتراك تمثلات الطلبة في مضمون موحد لا يخضع مطلقا لتأثير عامل التخصص، حيث يلاحظ إجماع الطلبة بشكل شبه كلي على أن عدم التوجيه إلى جهات أخرى هي الخاصية المتميزة والمهيمنة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعية، وبلغ هذا الاتجاه شدته

القصوى مع أساتذة العلوم الهندسية، حيث تفيد الأرقام الإحصائية بأن (**88,9**٪–**08** أفراد) من مجموع طلبة فرع الهندسة المعمارية يشتركون في الإقرار الجماعي بعدم توجيه أساتذتهم لهم لمناقشة قضاياهم في

جدول رقم «03»

يمثل علاقة متغير الفرع بمواقف الطلبة من توجيهات هيئة التدريس

نوعية الإجابة / الفرع	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
علوم إنسانية– لغة فرنسية	**13** 29,5%	**29** 65,9%	**2** 4,5%	**44** 100%
علوم اجتماعية	**21** 38,2%	**33** 60,0%	**1** 1,8%	**55** 100%
علوم التسيير	**7** 20,6%	**24** 70,6%	**3** 8,8%	**34** 100%
علوم قانونية وإدارية	**27** 45,0%	**26** 43,3%	**7** 11,7%	**60** 100%
علوم الطبيعة والحياة	**19** 35,8%	**34** 64,2%		**53** 100%
علوم تقنية	**7** 33,3%	**12** 57,1%	**2** 9,5%	**21** 100%
علوم هندسية-هندسة معمارية	**1** 11,1%	**8** 88,9%		**9** 100%
المجموع	**95** 34,4%	**166** 60,1%	**15** 5,4%	**276** 100%

إطار جهات أخرى وهو نفس التمثل السائد لدى طلبة الفروع الأخرى بتفاوت نسبي في درجات عدم التوجيه. هذه النتيجة المدعومة إحصائيا تؤكد بأن التمثل السائد مؤسس بنائيا على صور راسخة بدلالات سلبية لدى عموم التشكيلة الطلابية. ارتسام صورة الأستاذ لدى الطالب بمثل هذا المحتوى يمكن قراءته موضوعيا انطلاقا من معطيات تحليلية متعددة وواقعية، تستمد تفسيرها من النرجسية السائدة لدى بعض أصناف الأساتذة الذين يعتقدون صراحة بامتلاكهم للحقيقة المطلقة الغير قابلة للنقاش، والأصل أن الحقيقة المعرفية لا يمكن أن تتأسس إلا في سياق العلاقة التفاعلية مع الآخر المعارض والنقيض، وهو اتجاه يحيل رمزيا في مضمونه العميق إلى الممارسات الإقصائية وإلى تنامي النزعة الرافضة، القائمة على قيم اللاحوار وعلى محو الآخر وعدم الاعتراف به علميا، فكريا ومعرفيا، التي يناضل أنصارها في اتجاه تكريس الفكر العلمي المغشوش والمغلوط باعتباره فكرا نهائيا ويحاولون عنوة التوجه بالجامعة العمومية

نحو مزيد من التراجع وربما نحو الانهيار العلمي المحتمل. كما قد تحتمل فكرة عدم التوجيه قراءة تحليلية ذات محتوى آخر، يوحي بالنزعة الانطوائية للأستاذ وبالتالي للمنظومة الجامعية برمتها وانغلاق كليهما معا على ذاته وعدم انفتاحهما على المحيط الخارجي، الذي بإمكانه المساهمة فعليا وبأشكال متعددة في إثراء خبرات ومعارف الطلبة وإخصابها، وإن كان انغلاق الأستاذ إذا كان حاصلا فعلا يمكن تبريره سيكولوجيا بعوامل نفسية خاصة أو سوسيولوجيا بعوامل مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية أو بانحصار بنية العلاقات الاجتماعية لدى بعض الأساتذة محدودي التجربة بحكم انتماءاتهم للفئة الشبابية، فإن ذلك غير قابل للتبرير تماما لاسيما حينما يتعلق الأمر بالجامعة كمؤسسة، حيث يفترض أن تثبت شرعية وجودها من خلال فعاليتها الخارجية ومن علاقاتها المتعددة، الممكن عمليا تحويلها إلى واقع ملموس من خلال تفعيل وتكثيف الاتفاقيات وعقود الشراكة المثمرة داخليا من خلال العلاقات البينية بالجامعات وبمختلف المؤسسات الإنتاجية الوطنية، الاقتصادية والخدمية...، وخارجيا مع الجامعات ومختلف الهياكل والهيئات العلمية العالمية، من خلال تكثيف التربصات العلمية للطلبة والأساتذة مع شرط متابعة وتقييم دوري ومنتظم وبشكل صارم لمردوديتها ولانعكاساتها وإفرازاتها على منظومتنا الجامعية وعلى مواردها وطاقاتها البشرية وتقييم مدى تأثير ذلك على تطورهما العلمي والتقني والمنهجي.

في حين وخلافا لهذا الاتجاه، شكل فرع العلوم القانونية استثناء متميزا بخصوص مسألة التوجيه، حيث تفيدنا الأرقام بأن (**45**٪–**27** فرد) من مجموع طلبة هذا الفرع يؤكدون تلقيهم توجيهات من هيئة التدريس تدعوهم إلى تعميق نقاشاتهم حول مشكلاتهم وتوسيعها إلى جهات أخرى، ويستنتج من قراءة محتوى التمثلات المنتجة بأن هذه التوجيهات مع أنها قائمة، غير أنها محدودة بشكل شبه كلي بالمجال الداخلي الخاص بقسم العلوم القانونية فحسب، أي أنها مرتبطة حصريا بأساتذة آخرون في القسم أو بإدارة ومكتبة القسم (المراجع العلمية) أو في أحسن الحالات بالشبكة العنكبوتية، وقد تختلف هذه التوجيهات حسب طبيعة الأساتذة وحسب القضايا المطروحة للنقاش، بينما لا نلمس ارتباطا لهذه التوجيهات بالعالم الخارجي إلا بنسبة **1,7**٪ مع المؤسسات الاقتصادية. هذا الواقع يجعلنا نخلص إلى الملاحظة الأساسية التي مفادها أن اختلاف تمثلات طلبة فرع العلوم القانونية عن زملاءهم في بقية الفروع الأخرى ما هو إلا اختلافا شكليا، بل إنها أبعد من ذلك تؤكد بطريقة تكرارية نفس الحقيقة السابقة المثبتة لمؤشرات القطيعة والتقوقع والانغلاق على الذات بشريا ومؤسسيا، في وقت يفترض فيه تعدد الجهات التي بالإمكان التعامل

والتوجيه إليها في هذا التخصص، لتي يمكن أن تشمل الإدارات والهيئات القضائية والمؤسسات الأمنية ومختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى...

كخلاصة عامة لهذا التحليل نصل إلى النتيجة التي تفيد بعدم وجود اختلافات جوهرية في محتوى بنية التمثل الطلابية تبعا لاختلاف التخصصات، حيث جاءت تمثلات الطلبة مبنية على مواقف موحدة ومشتركة، تحيل في مضمونها الرمزي إلى واقع كارثي لمنظومة جامعية (جامعة جيجل تحديدا) تتمظهر في كونها مكتفية ذاتيا وتستقطب في مكوناتها هيئة أستاذية مؤسسة على قيم الانكفاء واللاحوار والإقصاء والتهميش والرأي الواحدي الاتجاه وعدم الاعتراف بالآخر، أشخاصا أو مؤسسات. وهي مؤشرات مؤذنة في حالة عدم مراجعتها جذريا باستمرار حالة الجمود التي تميز وضعيتها الراهنة، وضعية تلزمها بضرورة التكيف بأقصى سرعة ممكنة مع معطيات وشروط واقع مستجد لجامعة عالمية متفتحة على القيم الحضارية، قائمة في خصوصياتها على قيم الحوار وقبول الرأي المخالف وعدم الاعتقاد بالتفرد في معرفة الحقيقة التي قد توجد في جهات مستقلة عنا تماما.

2 – الجامعة والمجتمع ورهانات المسألة الديمقراطية:

- يندرج مفهوم الديمقراطية في ضمن المفاهيم التي تستقطب اهتمام المشتغلين في مختلف الحقول المعرفية، وهو مفهوم متداول ليس في حقل الممارسة السياسية فحسب وإنما تتعدد مجالات استعماله لتمس مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والتربوية...، كما عرف استعمال المفهوم منعرجا نوعيا برسوخه في المخيال الجماعي الشعبي، لاسيما في ضل إفرازات المجتمع/ العالم الراهنة وتداعياتها المباشرة على حركة التغيير الاجتماعي والسياسي، المتصاعدة بشكل خاص في المجتمعات العربية التي تشهد شعوبها في هذه المرحلة الأخيرة نضالات مستمرة لأجل الخلاص وتأسيس المجتمع الديمقراطي. اعتبارا لذلك سنحاول في ضمن مقاربتا التحليلية لمعطيات الجدول رقم **04** القيام بقراءة سوسيولوجية لمحتوى التشكيل المفاهيمي للاصطلاح في بنية التمثلات الطلابية، وذلك بمحاولة استكشاف مكوناتها واستقراء المعاني والدلالات الرمزية التي تحيل إليها، وتعنى هذه القراءة في نهايتها أيضا بمحاولة كشف التباينات المحتملة، الممكن أن تنجم عن تأثير متغير التخصص في توجيه عملية البناء المعرفي والاجتماعي للمفهوم وفي صياغة مضامينه الأساسية.

جدول رقم«04»

يمثل علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي للديمقراطية

محتوى المفهوم / الفرع	اجتماعي	سياسي	حضاري	فكري	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**9** 20,5%	**8** 18,2%	**16** 36,4%	**2** 4,5%	**5** 11,4%	**4** 9,1%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**9** 15,0%	**19** 31,7%	**17** 28,3%	**9** 15,0%	**2** 3,3%	**4** 6,7%	**60** 100%
بيولوجيا	**13** 34,2%		**9** 23,7%	**13** 34,2%	**2** 5,3%	**1** 2,6%	**38** 100%
إعلام آلي	**5** 41,7%		**1** 8,3%	**4** 33,3%		**2** 16,7%	**12** 100%
هندسة معمارية	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**1** 11,1%	**3** 33,3%		**1** 11,1%	**9** 100%
تسيير	**8** 23,5%	**4** 11,8%	**6** 17,6%	**11** 32,4%	**1** 2,9%	**4** 11,8%	**34** 100%
علوم دقيقة	**4** 26,7%	**2** 13,3%	**2** 13,3%	**5** 33,3%	**2** 13,3%		**15** 100%
تكنولوجيا	**1** 11,1%		**1** 11,1%	**4** 44,4%	**2** 22,2%	**1** 11,1%	**9** 100%
علوم اجتماعية	**17** 30,9%	**20** 36,4%	**12** 21,8%	**2** 3,6%	**3** 5,5%	**1** 1,8%	**55** 100%
المجموع	**68** 24,6%	**55** 19,9%	**65** 23,6%	**53** 19,2%	**17** 6,2%	**18** 6,5%	**276** 100%

أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها على معطيات الجدول، ارتكاز التمثل في اتجاهه العام على بنية مقولاتية مركزية متعددة الأبعاد، تتفاوت نسبيا من حيث أهميتها في الإحالة لمدلول الديمقراطية، حيث يبرز البعد الاجتماعي في كونه الأكثر أهمية في تشكيل محتوى التمثل السائد، باستقطابه لنسبة (**24,6٪-68** فرد) من مجموع المستجوبين، ثم تبرز الأبعاد الحضارية والسياسية والفكرية كمفاهيم ومكونات ذات أهمية أقل نسبيا في بنية التمثلات المنتجة، مقارنة بالبعد الاجتماعي، ويستنتج عند تفكيك هذا البعد الأخير إلى مكوِّناته البنائية بأنه يتمحور حول مكوِّنين قاعديين، يبرز المكوِّن الأول في تمركزه حول ضرورة تكريس الحريات في شكليها الفردي والجماعي كمحدد مبدئي وأساسي في التجسيد الملموس للقيم الديمقراطية، في حين يتمحور المكون الثاني حول قيم العدالة الاجتماعية والمساواة بين الأفراد وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بعيدا عن كل أشكال التمييز.

في مقابل هذه النتائج العامة نخلص من معطيات الجدول إلى نتائج جزئية يبرز من خلالها الاختلاف النوعي للمرتكزات البنائية للتمثل والتي تكشف عن تغيرات جوهرية في مضامينها، متولدة عن خضوعها سببيا لتوجيه وتأثير مباشرين ناجمين عن التباين الحاصل في تخصصات الطلبة، إذ يلاحظ في هذا السياق بأن نسبة (**44,4**٪–**04** أفراد) من مجموع طلبة فرع التكنولوجيا يرتكزون على العوامل الفكرية كمرتكز تأسيسي لتمثلهم المشترك لمفهوم الديمقراطية، هذه العوامل ومع إقرارنا الخاص بمبدأ شموليتها للنظام الاجتماعي برمته إلا أنها تبرز في كونها أكثر اتصالا بالعالم الجامعي ومن حيث محتواها فإنها تتلخص في ضرورة تكريس الحريات الفكرية وحرية الرأي وعدم مصادرة حقوق الأشخاص في التعبير عن أفكارهم وانشغالاتهم وفي اختيار أساليب تفكيرهم وتجسيد قناعاتهم المختلفة بأفكارهم الخاصة، بل وبالاعتراف لهم بهذا الحق كحق شرعي يجب أن يمارس في إطار يكرس الشعور بالأمان وعدم الإحساس بالخوف من ردود فعل الآخرين، بعيدا عن الترهيب والتقييد وعن كل الضغوطات وأشكال الإكراه الأخرى، كما تلح على واجب تقبل أفكار الآخرين ولو كانت خاطئة في إطار من الاحترام المتبادل وفقا لقاعدة رأيي صواب يحتمل الخطأ ورأيك خطأ يحتمل الصواب. وفي بعده التحليلي فإن محتوى التمثلات المشتركة لدى طلبة العلوم التقنية، بالنظر لكونه يتضمن إقرارا بشيوع معمم لظاهرة الخوف على غالبية طلبة هذا الاختصاص، يشكل إحالة رمزية إلى هيمنة إطار تعليمي مؤسس على علاقات بيداغوجية أبوية، مبنية على الوصاية وعلى مصادرة الحريات وتقييد الأفكار باعتبارهما من صميم القيم الإنسانية، وقد يوحي ذلك بأشكال التسلط الممارس في حق الطلبة وبمختلف أشكال التهديد التي يعايشونها بسبب توجهاتهم وأفكارهم المعارضة. وبناءا على هذا الواقع فإن أية محاولة لإعادة ترسيخ هذه الحريات في المؤسسة الجامعية سيشكل تحديا بالنسبة للتشكيلة الطلابية المطالبة بمواصلة نضالها ديمقراطيا في ضل القيم التقليدية للمنظومة الجامعية وبعيدا عن إي مساس بحريات الآخرين وبشكل اخص حرية أعضاء هيئة التدريس.

في مقابل ذلك يكشف التمثل عن محتواه الآخر من خلال إبرازه للبعد الاجتماعي كمرتكز محوري ثان في تحديد المفهوم الطالبي للديمقراطية، وذلك من خلال اتجاه غالبية طلبة فرع الإعلام الآلي إلى ترجمة معنى الديمقراطية من خلال استحضارهم لهذا البعد وذلك بنسبة تعبير تقدر بـ (**41,7**٪–**05** أفراد). إن هيمنة الاجتماعي على التمثل نستلهمها في جانب من تمثلات الطلبة من استحضارهم المتجدد لفكرة الحريات والحقوق بإعادة إحياءها بمدلولات أخرى توحي في بعدها المجتمعي والجامعي بعدم التعسف

وبضرورة احترام الفرد كإنسان وتكريس حرياته الأساسية بنوعيها الفردية كحرية التعبير وحرية الملكية الخاصة وحرية اختيار النمط المعيشي أو الجماعية كحرية إنشاء الجمعيات والمنظمات وبضرورة تحرير الممارسات الاجتماعية من أشكال المراقبة كالممارسة النقابية وممارسة الشعائر الدينية ومختلف الطقوس والعادات وتكريس قيم العدالة الاجتماعية والمساواة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين في إطار سيادة القيم القانونية، التي تم تغييبها في منظور الطلبة لصالح قيم المحسوبية والزبائنية ولصالح الثقافة الجهوية السائدة التي تقوم على الإقصاء والتهميش. وفي وجهتها الأخرى توحي دلالة البعد الاجتماعي بفكرة الحقوق وتتمحور في مضمونها الجوهري حول ضمان حق المشاركة فرديا ومؤسسيا في صنع القرار وفي تقرير المصير الشخصي وفي خدمة المصلحة العامة وتقرير مستقبل الأجيال. وأي اعتداء أو اغتصاب أو تراجع لهذه القيم مجتمعة تعني من وجهة نظر الطلبة التحول نحو التعسف والاستبداد، مع ضرورة الإشارة في هذا الصدد إلى تسجيل تيار مناصر لفكرة الديمقراطية بمدلولها المرادف للاستبداد العادل، وهو مدلول متولد عن أقلية طلابية ترى في هذا النموذج الاستبدادي بأنه الأفيد والأصلح لطلبة الجيل الحالي، ويبرز هذا التيار في دعمه لفكرة التقييد المشروط للحريات بخاصة إذا ما كانت تعكس المصلحة المعرفية لغالبية الفئة الطلابية، على شاكلة الحريات المطلقة التي تنتهي إلى احتكار الكلمة أو إلى انحصار تفاعلات هيئة التدريس مع نفس العناصر.

في مقابل البعدين السالفي الذكر، تتجه تمثلات طلبة فرع اللغة الفرنسية إلى تعميق درجة التباين في المحتوى بكشفها عن مفهوم آخر للديمقراطية تحدده الشروط الحضارية، حيث تشير الأرقام إلى أن نسبة **(36,4٪-16** فرد) من المجموع العام لطلبة هذا الفرع يؤسسون مفهومهم للديمقراطية انطلاقا من المعطى الحضاري، المبني على عدم التمييز العرقي والجهوي وعلى ترسيخ ثقافة الاحترام للرأي الآخر وثقافة التداول السلمي على السلطة والالتزام بواجب احترام النظام والقيم القانونية وتدعيم الأطر التي بإمكانها استيعاب وجهات النظر المختلفة والمتعارضة وتكريس حرية الصحافة وحرية المعتقد وحقوق الإنسان وحق المشاركة في التسيير المبنية على قيم التشاور والحوار، وهو نفس محتوى الصورة المتجذرة في المخيال الطلابي عن الجامعة في بعدها وفي خصوصياتها الحضارية، التي يستوجب أن تقوم على فتح قنوات الحوار والنقاش بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتكريس حق الطالب في الكلمة وفي إبداء آراءه الشخصية وفي معارضة رأي الأستاذ في إطار من الشفافية والاحترام المتبادل وإشراكه الفعلي في اتخاذ القرارات المصيرية المرتبطة بحياته الجامعية والمعرفية بوجه أخص. وبالموازاة نلمس تبلور بعض

القناعات ذات التوجه المتشدد، مبنية على عدم الأيمان المطلق في إمكانية تعميم القيم الديمقراطية ونقلها للبلدان العالمثالثية بمبرر نجاحها في الدول الغربية، ببساطة لأن مصدرها مرتبط بالتاريخ الحضاري لهذه الدول، المتناقض جوهريا مع الخصوصيات المتميزة لمجتمعاتنا، بل أن هذا الاتجاه لا يعترف بأي وجود لهذه القيم في دول العالم الراهن برمتها، وفي منظوره فإن الحضارة الوحيدة التي تجسد فيها تموضع القيم الديمقراطية تاريخيا هي الحضارة الإسلامية المرتبطة بالعهد النبوي وبمرحلة الخلافة الراشدية. ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن هذا الاتجاه يستمد دلالاته التبريرية من خلال عملية استرجاعية، تحاول الارتباط بالتاريخي وبالمتخيل لتبرير حالة الجمود التي تشكل خاصيته الأساسية، وتعويضها بمحاولة إعادة بعث المقدس وإحياءه بمفهومه المغلوط، الذي يتنافى كلية وقيم الانفتاح والحوار خاصة في أبعاده الحضارية، كما يوحي ضمنيا بتجاهل غير مبرر للنضال التاريخي للحركات الاجتماعية والطلابية سلميا وثوريا من أجل تعميم القيم الديمقراطية، التي انتهت إلى تكريس مفهوم الجامعة العمومية القائمة على المساواة في الحظوظ وإلى تمكين فئات واسعة من الطلبة المقهورين اجتماعيا واقتصاديا من غزو الجامعة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، هذه المرحلة كان بالإمكان كذلك أن تشكل مصدرا إلهاميا لتفعيل دينامية الفعل الطلابي في تغيير الواقع الباثولوجي المتميز، لجامعة مهددة في وجودها بسبب التنامي المستمر للثقافة الجهوية، المستشرية في كثير من الذهنيات ما قبل الحضارية والدمى الداعمة لها، بفلسفاتها التدميرية القائمة على التمييز وعلى التكتل والولاء والامتثال وتعطيل الكفاءات الحقيقية بممارساتها الحقيرة لمختلف أنواع الإقصاء والتهميش.

من خلال مراجعة بسيطة لمحتوى قراءتنا التحليلية السالفة نخلص إلى بنية تمثلية تتأسس على مفهوم نسبي حيال الديمقراطية يحتمل أن يتشكل بنائيا على مكونات تتميز بالتعدد والثراء من حيث مضامينها ودلالاتها وإحالاتها الرمزية، هذه المضامين مجتمعة على اختلاف دلالاتها تعتبر شاملة في نفس الوقت للنسق الاجتماعي وللنسق الجامعي، يشكل فيها المحتوى الاجتماعي المكون القاعدي لنواة التمثل، وفي الوقت ذاته تبرز المضامين الفكرية والحضارية والسياسية كمحتويات داعمة في إضفاء المعنى لمدلول الديمقراطية. هذا الثراء ناجم في الأساس عن تفرع الطلبة منتجي التمثل وعن تعدد تخصصاتهم العلمية، التي بالإمكان استنباط دلالتها إحصائيا وسوسيولوجيا من تأثيرها المباشر في تحديد اتجاهات التمثل وفي صياغة محتوياته التي يبرز اختلافها النوعي حسب انتماء مفردات العينة التحليلية لهذه التخصصات.

- سنحاول من خلال المعطيات المتضمنة في الجدول رقم «05» استقراء بنية التمثلات المنتجة لدى الفئة الطلابية، من خلال متابعة أنماط فهمها وتفكيرها الجماعي في الظاهرة الديمقراطية، اعتبارا لكونها فاعلا، يعرف بانتمائه المتميز إلى مؤسسة جامعية، يفترض نظريا أن تساهم معرفيا بدورها في التأسيس لهذه الأنماط، وبالأحرى بدورها في إثراء منظومة التفكير الطلابية حيال الموضوع قيد التحليل.

جدول رقم«05»

يمثل علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي للمجتمع الديمقراطي

محتوى التمثل / الفرع	التطوير المعرفي والبشري واحترام الحريات الفردية	احترام الحريات الفردية والجماعية	توسيع حرية المرأة	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**16** 36,3%	**14** 31,8%	**8** 18,2%	**3** 6,8%	**3** 6,8%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**18** 30,0%	**34** 56,7%	**4** 6,7%	**3** 5,0%	**1** 1,7%	**60** 100%
بيولوجيا	**18** 47,3%	**7** 18,4%	**6** 15,8%	**6** 15,8%	**1** 2,6%	**38** 100%
إعلام آلي	**7** 58,3%	**4** 33,3%		**1** 8,3%		**12** 100%
هندسة معمارية	**3** 33,3%	**4** 44,4%		**2** 22,%		**9** 100%
تسيير	**18** 52,9%	**8** 23,5%	**6** 17,6%	**1** 2,9%	**1** 2,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**6** 40,0%	**7** 46,7%	**1** 6,7%	**1** 6,7%		**15** 100%
تكنولوجيا	**3** 33,3%	**5** 55,6%		**1** 11%		**9** 100%
علوم اجتماعية	**27** 49,0%	**18** 32,7%	**5** 9,1%	**3** 5,5%	**2** 3,6%	**55** 100%
المجموع	**116** 42,0%	**101** 36,6%	**30** 10,9%	**21** 7,6%	**8** 2,9%	**276** 100%

نخلص من ملاحظاتنا الأولية لمعطيات الجدول إلى نتيجة عامة، نقرأ من خلالها بشكل بارز قراءة المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الديمقراطي في منظومة التفكير الطلابية، تقوم هذه النتيجة في جانبها الأول على وحدة المعطى المعرفي والبشري وعلى احترام الحريات الفردية، اندماج هذه العناصر مع بعضها البعض وبروزها مجتمعة في إطار وحدة منسجمة، يعتبر بمثابة الآلية البنائية للمجتمع الديمقراطي، وبالأحرى بمثابة الشرط الأكثر موضوعية في تحديد ماهيته وفي الدلالة على وجوده

الملموس، ينفرد هذا التوجه باستقطابه لمحتوى تمثلات أفراد العينة بشكل شبه كامل، وذلك بنسبة (**42**٪– **116** فرد) من المجموع العام لمنتجي التمثل. وفي جانبها الثاني تكشف النتيجة محتوى صورة المجتمع الديمقراطي في ارتكازها محوريا على الحريات الفردية والجماعية وذلك بنسبة (**36,6**٪–**101** فرد) من المجموع العام للطلبة المستجوبين، ومن خلال قراءة مقارنة بين النتيجتين نخلص إلى الاختلاف جوهري مفاده أن الديمقراطية التي تتأسس في مرتكزاتها على الحريات مستقلة تماما عن المعطى المعرفي والبشري تعتبر نسبية، أو بتعبير أدق هي ديمقراطية ناقصة وغير مكتملة، وبمعنى آخر فإن تجاهل الشروط المعرفية والعنصر البشري في عملية التأسيس للمجتمع الديمقراطي ينتهي بنا بمنظور الاتجاه الأول إلى الديمقراطية الغوغائية حتى ولو كان المجتمع يتمتع بحرياته كاملة فرديا وجماعيا. وفي آخر جوانبها توحي النتيجة المتوصل إليها إلى تراجع الاتجاه الداعم لحرية المرأة إلى أدنى مستوياته، حيث لم تتجاوز نسبة أنصار هذا الاتجاه في وسط الطلبة (**10,9**٪–**30** فرد) من مجموع المستجوبين، وهي نتيجة تعتبر من وجهة نظرنا كافية إلى حد ما لدحض المقولات المطلقة التي تحاول إثبات فكرة التميز النوعي للنسق الجامعي عن النسق الاجتماعي، بل أنها تأكيد ملموس للهيمنة النسبية لنمط التفكير الاجتماعي على نمط التفكير الطلابي الذي يفترض أن يكون نخبويا، متحررا ومتفتحا ومستوعبا لمعطيات التغيرات السوسيواقتصادية التي تشهدها مجتمعات العالم المعاصر، حيث أصبحت المرأة والحركات النسوية بشكل عام فاعلا وشريكا أساسيا في صنع مصائر مجتمعاتها، فكريا ومعرفيا واجتماعيا واقتصاديا، بل وحتى عسكريا، وهو ما يجعل من النظرة إليها بيولوجيا فحسب، باعتبارها جسدا أو موضوعا جنسيا أمرا مستغربا، خاصة إذا ما كانت تصنف على أنها نخبوية. ثم أن الوجود الملموس للتيار المعادي لتحرر المرأة في الوسط الطلابي حتى ولو كان وجودا نسبيا، من شأنه أن يعيد طرح الاستفهام بخصوص المقولة المترسبة في المخيال النسوي التي مفادها "المرأة نصف المجتمع"، التي تتحول بمنظور هذه الأقلية الطلابية إلى مجرد شعار مفرغ من دلالاته، وبالتالي يمكن لهذا التوجه أن يضفي الشرعية للقراءات التي تعتبره أشبه بدعوة غير مباشرة لتثوير الحركة النسوية في اتجاه إعادة الإنتاج المستمر للدلالات، التي تضفي المعنى (المغيَّب) على وجودها الخاص ولإعادة إنتاج تموضعاتها وافتكاك مكانتها المجتمعية التي تم السطو عليها من طرف الأقلية المتشبعة إيديولوجيا من ثقافة الإقصاء والتهميش، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالجنس الآخر.

أما من حيث التحليل السببي لبنية التمثلات حيال الموضوع قيد التحليل في علاقته بمدى مساهمة متغير التخصص في تحديد اتجاهاته وفي صياغة محتوى مكوناته القاعدية، أفضت النتائج التحليلية إلى تأكيد التأثير النسبي للمتغير التحليلي قيد الاختبار، الذي يستمد شرعيته التحليلية من التباين الحاصل في محتوى هذه المكونات، حيث تكشف المعطيات في هذا الصدد بأن نسبة **(58,3٪-07** أفراد) من المجموع العام لطلبة فرع الإعلام الآلي يتمثلون النموذج المتكامل للمجتمع الديمقراطي انطلاقا من الاستجابة لشروط التطوير المعرفي وتنمية العنصر البشري واحترام الحريات الفردية، ومن وجهة تحليلية فإن تقاطع هذه العناصر مجتمعة يؤكد في مضمونه الرمزي الخاصية البنائية للمشروع الديمقراطي، الذي يتمظهر بمنظور منتجي التمثل في كونه غير قابل للنقل والتصدير، وإنما في الأساس يبنى، بل وينشأ وهو مرتبط بمتطلبات اجتماعية أساسية، ونفهم من ذلك بأن قابلية المشروع الديمقراطي للتجسيد وإمكانية تحوله إلى واقع ملموس هي إمكانية غائبة، بل ومنعدمة كليا في مجتمع الرعاع الذي يقوم على تعميم الجهل باعتباره سوسيولوجيا بمثابة ظاهرة مرضية، قائمة على تكريس اللانظام والقيم الفوضوية التي تفرضها أحيانا شروط الهيمنة والتسلط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، القائم بدوره على قمع الحريات الفردية للأشخاص وعلى تجاهل المقدرات المعرفية والبشرية الكامنة فيه والتي تمتلك فعليا إمكانية المشاركة النوعية في عملية البناء والتجسيد. بالمقابل نكتشف صورة ذات مضمون مختلف عن مقومات ومرتكزات المجتمع الديمقراطي، حيث يشير المعطى الإحصائي إلى أن **(56,7٪-34** فرد) من مجموع طلبة فرع العلوم القانونية والإدارية يشركون في غالبيتهم المطلقة في استبطان صورة ذهنية نموذجية، تشكل الحريات الفردية والجماعية مكونها الجوهري في الإحالة إلى خصائص المجتمع الديمقراطي، فالديمقراطية بمفهومها المتمثل لدى طلبة هذا الفرع والمختزل في الحريات بشكل حصري، تستمد دلالتها التفسيرية من مصادر إلهام تمتد جذورها تاريخيا إلى التراث الثقافي الإسلامي، القابل لتمديد مرجعيته التراثية وإسقاطها على المرحلة الحالية من خلال تحيين الطلبة لبعض رواسبه ومقولاته المأثورة باعتبارها تأسيسية لمفهومهم المشترك حول الديمقراطية، المبني على الحريات. من بين هذه المقولات وأكثرها دلالة قول الرسول (صلعم) لمعاشر قريش في فتح مكة: "أذهبوا فأنتم الطلقاء" أو مقولة الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا"، وبهذا المنظور فإن الحضارة الإسلامية تكون أسبق تاريخيا في التأسيس للحريات من حيث كونها حقا إنسانيا طبيعيا قبل أن تكون شرطا للمواطنة أو لقيام الدولة بمفهومها المعاصر، لكن بالموازاة مع هذه الدلالات المستلهمة من الواقع التاريخي المتخيل عن المجتمع الإسلامي التقليدي، فإن تجذر مرتكز الحريات بهذا الشكل في محتوى

الصورة المتخيلة عن موضوع التمثل يمكن أن يستمد مبرراته موضوعيا من مصادر إلهام أخرى، يشكل فيها الواقع المجتمعي الراهن منتجا آخر للدلالات التفسيرية الخاصة بهذا التوجه والتي توحي ضمنيا بأن عملية التحول القهري نحو المجتمع الديمقراطي التي تولدت عن مخاضات وتضحيات اجتماعية، بل وأحداث دموية مؤسفة أو التي تفرضها السياسة الدولية بتوجهاتها الحالية، القائمة على التدخل وعلى تصدير الديمقراطيات الغربية المزعومة، لم تتجاوز بداياتها الأولى وإنما تتطلب ترسيخا أكثر في منظومتها القيمية لقيم الحرية سواء الفردية، التي لا تزال تصادر عبر تقييد حرية الممارسة والاختيار والسطو على أصوات المواطنين ومصادرتها بتزييف الانتخابات...، أو الجماعية من خلال أشكال الرقابة وتقييد حرية الصحافة والتلكؤ في فتح المجال الإعلامي وإغلاقه بشكل شبه كامل في وجه المعارضة الحقيقية التي تتناقض إيديولوجيا مع التوجهات والقناعات السائدة، وكذا في اعتماد الجمعيات ذات الطابع السياسي أو المدني.

كما نسجل بالإضافة إلى ما سبق صورة أخرى مؤسسة على انحصار حرية المرأة، ويحيل المعطى الإحصائي إلى أن الاعتراف للمرأة بحرياتها كاملة، لم يتجاوز في أحسن أحواله نسبة **(18,2٪–08** أفراد**)** من مجموع طلبة فرع اللغة الفرنسية، وقد يوحي هذا الاعتراف النسبي بحق المرأة في أن تتمتع بحريات أوسع بالقطيعة مع النظرة التقليدية للمرأة باعتبارها ربة بيت فحسب، ومع المواقف المناهضة لإقحامها وظيفيا في مجالات النشاط الاجتماعي الواسع، الاقتصادي والسياسي بمبرر أن ذلك يشكل منافسة إضافية، بل استحواذا على ما تبقى من مناصب الشغل التي يوفرها سوق متأزم، لا يزال عاجزا في استقطاب واستيعاب اليد العاملة للفئات الاجتماعية النشطة، أو بمبررات ثقافية يستعاد من خلالها المقدس والقيم الأخلاقية والأعراف والتقاليد وتوظيفها كموانع لتبرير الرفض المجتمعي لإطلاق حرية المرأة ولتوسيع مجالات نشاطها، كما يفترض في هذه القطيعة أن تجعل من أصحابها رغم أقليتهم الأكثر تسامحا وتفتحا في الوسط الطلابي، وقد يرجع ذلك إلى انفتاح هؤلاء واطلاعهم على أدبيات الحضارة الغربية بحكم التخصص الذي يتيح هذه الإمكانية، كما قد يرجع إلى تأثير المحيط المعيشي وإلى طبيعة التنشئة الاجتماعية المختلفة عن زملاءهم في بقية الفروع الأخرى.

بشكل عام توحي خلاصة القراءة التحليلية السالفة بالتأثير المتمايز لمتغير التخصص في البنيات التمثلية المنتجة حيال موضوع المجتمع الديمقراطي وتبرز دلالته سوسيولوجيا في تباين محتويات التمثل تبعا لتخصصاتهم العلمية، حيث تؤكد النتائج المستخلصة وحدة الشرط المعرفي والبشري والحريات الفردية

غير القابلة للتفكيك كضرورة حتمية لقيام المجتمع الديمقراطي ويبرز هذا الاتجاه لدى طلبة الإعلام الآلي، في حين تتأسس التمثلات المشتركة لدى طلبة العلوم القانونية والإدارية على محتوى مغاير يكرس الحريات الفردية بشكل مستقل عن كل الشروط الأخرى ويستمد هذا الاتجاه دلالاته التبريرية من الموروث الديني للحضارة الإسلامية ومن معطيات مجتمعية راهنة.

- استكمالا لهذه القراءة التحليلية، سنتطرق في سياق الجدول التالي، رقم «**06**» إلى محاولة استقراء الكيفيات والأساليب التي بإمكان المؤسسة الجامعية المساهمة من خلالها في إرساء منظومة تعليمية تعكس إلى درجة عالية رسوخ القيم الديمقراطية في أداءها لوظائفها التقليدية المرتبطة بالتعليم والتكوين، وتهدف قراءتنا التحليلية في نهايتها إلى محاولة ضبط المهام الأساسية للجامعة ومعرفة طبيعة الأدوار المحددة لها في محتوى التمثلات، والتي تكفل لها بشكل مزدوج تجسيد المهام المناطة بها معرفيا وهي مقترنة في الوقت نفسه بترسيخ منظومة قيم تساعد في عملية البناء الديمقراطي.

جدول رقم «06»

يمثل علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لمنظومة التعليم الديمقراطية

طبيعة الإمكانية / الفرع	احترام الآخر	المساواة في الحظوظ	مسؤولية بناء المصير	الحوار والتسامح	الاحترام والمساواة الحوار	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**10** 22,7%	**3** 6,8%	**3** 6,8%	**1** 2,3%	**12** 27,3%	**12** 27,3%	**3** 6,8%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**14** 23,3%	**12** 20,0%	**5** 8,3%	**7** 11,7%	**7** 11,7%	**12** 20,0%	**3** 5,0%	**60** 100%
بيولوجيا	**2** 5,3%	**2** 5,3%	**2** 5,3%	**1** 2,6%	**16** 42,1%	**13** 34,2%	**2** 5,3%	**38** 100%
إعلام آلي	**2** 16,7%	**2** 16,7%			**2** 16,7%	**6** 50.0%		**12** 100%
هندسة معمارية	**2** 22,2%	**2** 22,2%		**1** 11,1%	**4** 44,4%			**9** 100%
تسيير	**3** 8,8%	**2** 5,9%	**3** 8,8%	**3** 8,8%	**12** 35,3%	**10** 29,4%	**1** 2,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**1** 6,7%	**2** 13,3%	**2** 13,3%	**3** 20,0%	**5** 33,3%	**2** 13,3%		**15** 100%
تكنولوجيا	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**1** 11,1%	**1** 11,1%	**1** 11,1%	**2** 22,2%		**9** 100%
علوم اجتماعية	**8** 14,5%	**9** 16,4%	**6** 10,9%	**7** 12,7%	**10** 18,2%	**14** 25,4%	**1** 1,8%	**55** 100%
المجموع	**44** 15, 9%	**36** 13,0%	**22** 8,0%	**24** 8,7%	**69** 25,0%	**71** 25,7 %	**10** 3,6%	**276** 100%

تبرز أهم النتائج المستخلصة من قراءتنا الأولية لمعطيات الجدول في الاتجاه الجماعي لمنتجي التمثل نحو تبني إجابة أخرى، يستقطب هذا الاتجاه (**25,7**٪–**71** فرد) من إجمالي عدد الطلبة المستجوبين، يبرز محتوى هذا المنظور الآخر في أنه يقوم على تجميع مقترحات أسئلة الاستمارة التي تم عرضها على منتجي التمثل مستقلة عن بعضها البعض، وعليه ينتج عن هذه الرؤية التجميعية الجديدة أنها تحيلنا إلى أن المؤشر الموضوعي الأكثر دلالة على قيام منظومة تعليمية جامعية ذات توجه ديمقراطي يتلخص في جملة من الشروط، مرتبطة عضويا ببعضها البعض وهي أن يكون التكوين الجامعي موجها في أهدافه نحو تكوين مواطنا محترما لخصائص الآخر ولاختياراته وأن يضمن يكون ضامنا في الوقت ذاته للمساواة بين الطلبة في حظوظ النجاح وأن يساهم في تدعيم وتقوية مسؤولياتهم في بناء مصيرهم الجماعي وأخيرا أن تكرس الجامعة مهامها لنشر قيم التسامح والحوار. بالمقابل تكشف المعطيات الكمية عن اتجاه معاكس لهذه الرؤية، يتقاطع أنصاره في إسقاطهم للدور الأخير كلية من مهام منظومة التعليم الجامعية، بمعنى أن هذه الأخيرة ليست ملزمة مطلقا في مهامها بتقوية مسؤولية الطلبة في بناء مصيرهم الجماعي، بقدر ماهي ملزمة بتجذير الثالوث القيمي، المتمثل في تكوين طالب متميز في خصائصه باحترام الآخر واختياراته، متسامحا ومتفتحا على الحوار إضافة إلى تحقيق تكافؤ فرص النجاح، وقد تم تبني هذه الرؤية المعاكسة بنسبة تكرار تقدر بـ(**25**٪–**69** فرد) من مجموع مفردات العينة. من وجهتنا الخاصة فإن هذه الصورة الأخيرة تكشف عن محتويين تركيبيين في الدلالة على نظم التعليم الديمقراطية، يكشف المحتوى الأول عن صورة ذهنية متوازنة ومنسجمة، قائمة في مكوناتها على ركائز وخصوصيات تعتبر من صميم القيم الديمقراطية، بينما تبدو هذه الصورة مضطربة في محتواها الآخر بإسقاطها لمفهوم المسؤولية، وذلك بعدم اعتباره عنصرا تأسيسيا للخصائص الديمقراطية في المجال التعليمي وبالتالي في المجالات والمستويات الاجتماعية الأخرى، وهو اتجاه إن كان قابلا لأن يبرر سوسيولوجيا بالمتغير العمري للفئة الطلابية، الذي لا يؤهلها في رأي البعض لدرجة الوعي بمسؤولياتها الاجتماعية، والذاتية على وجه التخصيص، مع أن المشروعية التحليلية لهذا المتغير تحتاج في رأينا لإعادة مراجعة علمية بموجب مقاربات سوسيولوجية كثيرة، أثبتت في نتائجها النهائية تحمل فئة المراهقين في بلدان كثيرة، لأسباب سوسيواقتصادية مسؤولياتها كاملة تجاه حياتها الخاصة من مأكل وملبس ومشرب، بل وتجاه عائلاتها أحيانا، المفارقة أن هذه الصورة تنطبق عكسيا على فئات أكثر تقدما في السن، كما هي حال فئة الشباب في منظومتنا الجامعية، الذين يتجهون في تمثلاتهم الجماعية إلى إفراغ مفهوم المسؤولية من محتواه الاجتماعي والأخلاقي وإلى عدم الاعتراف للمنظومة التعليمية بدورها في

تأسيس الوعي الطلابي بالمسؤولية بدعوى عدم ارتباطه بأي علاقة مع منظومة القيم الديمقراطية، وهو واقع مؤسف، متجذر كذلك لدى كثير من مسيري منظوماتنا المؤسسية برغم مستوياتهم العلمية وبرغم حيازتهم لشهادات جامعية عليا. ثم من غير المعقول هيمنة الشعور باللامسؤولية بهذا الشكل المعمم في إطار مؤسسة علمية، يفترض فيها امتلاك الفئة الطلابية استعداد كاملا لتحمل مسؤولياتها، المرتبطة على الأقل بمصيرها العلمي، حتى لا نقول مسؤولية النضال النقابي للدفاع عن مكتسباتها ولتغيير واقعها ولتوجيه حركية المجتمع نحو مستقبله ونحو مصيره التاريخي.

فيما يتعلق بعلاقة الارتباط السببي لمتغير الفرع بمضامين البنية التمثلية السائدة، تكشف القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول اتجاه غالبية الطلبة المسجلين بفرع الإعلام الآلي إلى اختيار إجابة أخرى كبديل للمقترحات المستعرضة في استمارة البحث وذلك بنسبة (**50**٪–**06** أفراد)، ويلاحظ على هذه الإجابة البديلة المتبناة بأنها لا تختلف جوهريا عن الاختيارات المقترحة بقدر ماهي مجرد عملية تجميع وإدماج لهذه الاختيارات مع بعضها البعض، ويعتبر هذا المنظور البديل بمثابة ترجمة للصورة المستبطنة جماعيا عن المنظومة التعليمية القائمة في خصوصياتها على القيم الديمقراطية، يحيل محتوى هذه الصورة إلى وحدة المنظومة القيمية للجامعة الديمقراطية باشتمالها لمجموعة من القيم ذات الدلالة، مرتبطة عضويا، غير مستقلة وغير قابلة للتفكيك، بمعنى أن تكريس الجامعة لتكافؤ الحظوظ والفرص في النجاح لا يحيل دلاليا كعنصر مستقل إلى التوجه الديمقراطي لمنظومة التعليم الجامعية، إنما يفترض ربطه بعناصر أخرى تعتبر ضرورية لاستكمال الدلالة التي تضفي المعنى على هذه الأخيرة، حيث عليها بمقتضى هذه الرؤية أن تسعى في الوقت ذاته إلى تكريس مهامها الأساسية لاسيما المعرفية منها في اتجاه تكوين مواطن يضطلع بمسؤولياته البنائية، يكون حواريا ومتسامحا ومحترما لاختيارات الآخرين، وبمقاربة تحليلية بسيطة نستنتج بان هذه الوحدة القيمية تحيل إلى مواطن متميز من جهة ببعده الاجتماعي، ونفهم من ذلك بأن المؤسسة الجامعية مدعوة ضمنيا من الناحية المعرفية إلى مواجهة العقلانية الفردانية، المؤسسة على تجاهل الآخر وعلى تقديس الذات وخدمة المصالح الخاصة وإلى تفعيل دورها كمشارك حقيقي في تجسيد عملية الاندماج الاجتماعي وتدعيم الوحدة الوطنية، ومتميز من جهة ثانية بأنه ذا توجهات ديمقراطية، ويفهم من ذلك بأنها ملزمة أيضا بالتكيف مع معطيات التغيرات السياسية السارية ومع سيرورة الانتقال إلى المجتمع الديمقراطي، الذي لم تتبلور صورته في شكلها النهائي برغم الهزات الاجتماعية الممتدة على طوال عشرتين كاملتين.

خلافا لهذه الرؤية يلاحظ أن الغالبية المطلقة (**44,4**٪–**04** أفراد) من مجموع طلبة فرع الهندسة المعمارية يؤسسون صورة ثلاثية الأبعاد، توحي في محتواها بأن منظومة التعليم الجامعي لا يمكن أن تمتلك خصوصياتها الديمقراطية إلا في ضمن إطار قيم الاحترام للآخر وتساوي حظوظ التشكيلة الطلابية في النجاح وتكريس قيم الحوار والتسامح. وهو اتجاه برغم اختلافه فإنه أقرب في مكونات تمثلاته إلى الاتجاه الأول، الذي يبقى يتميز عنه فقط في إسقاطه لعنصر المسؤولية كمؤشر للقيم الديمقراطية، في حين أن الاختلاف الجوهري لمحتوى الصورة قيد الاعتبار يبرز لدى طلبة العلوم القانونية والإدارية، إذ تشير المعطيات إلى أن نسبة (**23,3**٪–**14** فردا) من مجموع المسجلين بهذا الفرع يشتركون في فكرة أن قيم الاحترام للآخر ولاختياراته بإمكانها في شكلها المنفرد والمستقل عن كل القيم الأخرى مهما كان مضمونها، أن تشكل مؤشرا كافيا للدلالة على المعنى المكتمل والشامل للخصائص الديمقراطية لنظام التعليم العالي. وإن كان عنصر الاحترام يعتبر إلزاميا لإثبات تموضع القيم الديمقراطية في المؤسسة الجامعية، إلا أنه يبقى نسبيا وشرعيته الدلالية تتوقف بمنظورنا الخاص في إضفاء المعنى الجزئي لهذه الأخيرة، على اعتبارها كلية قيمية تتشكل من كل مكونتها الغير قابلة للتجزئة، إذ من غير الممكن أن نتصور على سبيل المثال أن يكون الطالب محترما لأستاذه دون أن يكون ملتزما بمسؤولياته العلمية والبيداغوجية، وهي الصورة نفسها التي تنطبق عليه كمواطن في مرحلة ما بعد التخرج، حيث من الوهم الاعتقاد في أن يكون مسيرا محترما لمجتمعه أو لوطنه دون التزامه وبصرامة لامحدودة بمسؤولياته كاملة غير منقوصة اتجاههما، ولعله في هذا المستوى تحديدا تكمن أهمية الجامعة في تأسيس وعي الأفراد بمسؤولياتهم في بناء المصير الجماعي.

نخلص في نهاية هذه المقاربة التحليلية إلى أن المحتويات الدلالية للتمثلات المنتجة تخضع في بنيتها لتأثير متفاوت الشدة للمتغير التحليلي قيد الاعتبار، حيث تحيل في جانب منها بأنها تتشكل بنيويا على خاصية تجميعية قائمة على حتمية اندماج شروط الاحترام للآخر والحوار والتسامح والمسؤولية البنائية للطالب وتكافؤ فرص النجاح في إطار وحدة قيمية موحدة في الدلالة الرمزية على النظام التعليمي ذي الخصوصيات الديمقراطية، هذا التوجه نعثر عليه لدى غالبية الطلبة المسجلين في تخصص الإعلام الآلي، في حين يتجه محتوى التمثل لدى طلبة الهندسة المعمارية إلى إعادة مراجعة الخاصية التجميعية بمنظورها الأول بإلغائه لعنصر المسؤولية، الذي يفقد شرعيته الرمزية بشكل كامل في الإحالة لموضوع التمثل وفي إضفاءه بالمعاني الدالة. على خلاف هاتين الرؤيتين الأوليتين نلمس اختلافا نوعيا لدى طلبة

فرع الحقوق والعلوم الإدارية، الذين تتقاطع تمثلاتهم في محتوى مشترك قائم على عدم الاعتراف المطلق بالخاصية التجميعية السالفة الذكر، إذ يكفي بمنظورهم عنصر الاحترام للآخر ولاختياراته لأن يشكل رمزا كامل الدلالة على موضوع التمثل.

3- حرية الطالب، مكانتها وموقعها في نسق الممارسة الجامعية، مؤشرات الاختراق، أسبابه، ودلالاته التفسيرية:

• استمرارا في نفس هذا الإطار التحليلي، سنحاول في سياق معطيات الجدول رقم «**07**» رصد الممارسات التي تصنف لدى منتجي التمثل على أنها منافية تماما للقيم الديمقراطية، ويتمثل الهدف النهائي من استقراء هذه المعطيات في محاولة ضبط طبيعة الديناميكية الاجتماعية في مستوى الأقسام، بالنظر لتميز هذه المجالات بثراء وتعدد علاقاتها التفاعلية مع الفئة الطلابية بيداغوجيا وإداريا، وبالنظر كذلك للحساسيات التي ترتبط بهذه العلاقات في جانبها الممارساتي، والتي يمكن أن تعكس إلى حد ما الصورة العامة للبنية المؤسسية للجامعة برمتها.

جدول وقم«07»

علاقة الفرع بالتمثل الاجتماعي للممارسات المنافية للديمقراطية في قاعات الدرس

نوعية الممارسات / الفرع	انكماش حرية التعبير	غياب الفكر النقدي	فقر البرامج وغياب التخصصات	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسي	**11** 25,0%	**10** 22,7%	**3** 6,8%	**15** 34.0%	**5** 11,4%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**15** 25,0%	**19** 31,7%	**12** 20,0%	**12** 20,0%	**2** 3,3%	**60** 100%
بيولوجيا	**13** 34,2%	**4** 10,5%	**3** 7,9%	**16** 42,1%	**2** 5,3%	**38** 100%
إعلام آلي	**4** 33,3%	**2** 16,7%		**6** 50,0%		**12** 100%
هندسة معمارية	**2** 22,2%	**4** 44,4%	**1** 11,1%	**2** 22,2%		**9** 100%
تسيير	**10** 29,4%	**7** 20,6%	**3** 8,8%	**12** 35,2%	**2** 5,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**5** 33,3%	**6** 40,0%	**3** 20,0%	**1** 6,6%		**15** 100%
تكنولوجيا	**2** 22,2%		**5** 55,6%	**2** 22,2%		**9** 100%
علوم اجتماعية	**9** 16,4%	**13** 23,6%	**9** 16,4%	**23** 41,8%	**1** 1,8%	**55** 100%
المجموع	**71** 25,7%	**65** 23,6%	**39** 14,1%	**89** 32,2%	**12** 4,3%	**276** 100%

الملاحظات الهامة التي يمكن استخلاصها من القراءة الإحصائية الأولية للبيانات الموزعة في الجدول رقم **07**، تكشف عن التنوع الذي يميز محتوى التمثل في تشكيله الرمزي، نلمس هذا التنوع والثراء في تعدد العوامل المرجعية التي يثيرها منتجي التمثل في الإحالة للممارسات قيد التحليل، وفي هذا الإطار تشير المعطيات إلى هيمنة غالبية طلابية تتجه إلى تبني اختيارا آخر في إجابتها، ويبرز ذلك لدى نسبة طلابية تقدر بـ **(32,3٪–89** فرد) من المجموع العام لوحدات العينة التحليلية، يبرز محتوى التمثل السائد في جانبه الأول في تعدد الاختيارات المقترحة أو في تبنيها بالكامل، وبالمختصر هذه الاختيارات قابلة لأن تشكل كليا أو جزئيا النسق الرمزي الدال على موضوع التمثل، بينما يكشف في وجهه الثاني عن صورة مغايرة تماما، هي أيضا تتشكل من جانبين، نقرأ في الجانب الأول أنه ليس ثمة وجودا للممارسات الديمقراطية في أقسام الكليات وأن الممارسات السائدة بداخلها تعتبر منافية للديمقراطية أو لاديمقراطية برمتها، بينما تتجه رؤية أخرى اتجاها نقيضا، بتأكيدها على أن كل الممارسات السائدة هي ذات طابع ديمقراطي، كما هي الحال في قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، الذي تتمظهر فيه هذه الممارسات بشكل خاص في المعاملات وعلاقات التفاعل أستاذ/طالب، التي غالبا ما تكون متميزة بعدم تقييد الحريات في التعبير وفي إبداء الرأي. في حين يترجم الجانب الثاني البعد الآخر ذي المحتوى السلبي لهذه الممارسات، ويحيل في محتواه إلى استبداد وتعسف إدارات الأقسام وفرض الآراء التي تتناقض مع قناعات الطالب ومصالحه وضعف الوعي الطلابي وضعف التأطير وممارسات أخرى أكثر أهمية، تحيل رمزيا إلى مشكلات حقيقية في البنية السيكولوجية المهيمنة في الجامعة ومن مؤشراتها الدلالية، البخل والحسد وعدم الثقة في الآخر. وفي وجهة أخرى تكشف الأرقام الإحصائية نتيجة أخرى أقرب في أهميتها من الأولى وتوحي بانكماش حرية الطلبة في التعبير، باعتبارها مؤشرا للممارسات المنافية للديمقراطية، وهذا الاتجاه يأتي في المستوى الثاني من حيث أهميته الدلالية، وذلك بنسبة تكرار تقدر بـ **(25,3٪–71** فرد) من المجموع العام لأفراد العينة. وهو توجه يمكن أن نسجل بخصوصه عدة تقاطعات مع ما تم استعراضه من نتائج سابقة، تؤكد أمبريقيا استشراء مظاهر ممارساتية يميزها التعسف والاستبداد والانفراد بالرأي وتقييد الحريات، وهي ممارسات تترجم ضمنيا هيمنة النظرة الإحتقارية للطالب وعدم الثقة في إمكانياته ولا الاعتراف بأفكاره، الذي قد يؤدي إلى تحطيمه وانهياره معنويا وما يصاحب ذلك من إفرازات وانعكاسات على مساره الجامعي وعلى مصيره المعرفي.

أما فيما يخص الصلاحية التحليلية لمتغير التخصص في علاقته السببية بالمحتوى المنتج حيال موضوع التمثل، أوضحت النتائج الإحصائية بأن (**55,6**٪–**05** أفراد) من مجموع طلبة الفروع التكنولوجية يتمثلون فقر البرامج والتخصصات باعتباره مؤشرا للممارسات المنافية للديمقراطية، وإن كان من الصعب بناء قراءة سوسيولوجية تفسيرية بخصوص دلالة هذا الارتباط، إلا أنه من الممكن أن نفهم توجها ضمنيا لدى طلبة هذه الفروع يوحي بعدم رضا جماعي بالتخصصات المتوفرة والمعروضة في أقسام العلوم التكنولوجية والتي تعتبر محدودة من حيث تنوعها ولا تستجيب لتطلعات الطلبة ولطموحاتهم المعرفية وربما المهنية، وفكرة عدم الاستجابة هنا توحي في محتواها الدلالي بانحصار اختيارات الطلبة وذلك يصنف في رأي الطلبة في ضمن الممارسات المنافية للديمقراطية، ونفهم رمزيا بأن ديمقراطية التعليم يفترض أن لا تتوقف في حدود ضمان المقعد البيداغوجي وإنما يستوجب أن تمتد لتشمل ضمانات ومتطلبات أخرى أكثر أهمية ترتبط بحرية اختيار التخصص وبتنويع مضامين العرض المعرفي، وكل الممارسات السائدة التي تخرج عن هذا النطاق تصنف بمنظور منتجي التمثل مساسا مباشرا بحقوقهم العلمية والبيداغوجية وبالتالي فهي ممارسات لاديمقراطية. بمقابل ذلك يلاحظ تراجع هذه النسبة إلى حدود (**50**٪–**06** أفراد) من إجمالي عدد الطلبة المسجلين بفرع الإعلام الآلي، الذين يتجهون في غالبيتهم إلى اختيار إجابة أخرى، تقوم في مضمونها على تبني شامل لمقترحات الاستمارة. هذه المقترحات تحتفظ بصلاحيتها التفسيرية وهي مرتبطة عضويا مع بعضها البعض، بمعنى أن انكماش حرية التعبير وغياب الفكر النقدي وفقر البرامج والتخصصات تشكل أبرز المميزات السائدة والتي يصلح توظيفها مجتمعة للدلالة على موضوع التمثل. في جانب آخر من محتويات التمثل، يتجه طلبة فرع الهندسة المعمارية إلى تأكيد غياب الفكر النقدي باعتباره المؤشر الموضوعي الأكثر دلالة على الممارسات المنافية للديمقراطية، وذلك بنسبة تمثيل تقدر بـ (**44,4**٪–**04** أفراد) من المجموع العام للمسجلين بهذا التخصص، وبمنظور تحليلي فإن هذا التوجه يحيل في محتواه إلى هيمنة الذهنيات المعقدة فكريا والمتعصبة لرأيها الخاص، وبعدم الأيمان بفكرة التعدد والتنوع، وهو اتجاه متطرف، يستمد مبرراته من بنيات ثقافية وفكرية محلية تقليدية منغلقة وغير قابلة للانفتاح، حيث الانغلاق على الذات ليزال يشكل آليتها المفضلة في الدفاع عن هذه الخصوصية في بعدها السلبي، الذي لا يمكن تبرير امتداده بأي شكل إلى مكونات المؤسسة الجامعية على اختلافهم، سواء تعلق الأمر بالأستاذ وخصوصا إذا ما كان محدود التجربة، لأنه ليس منزها عن الخطأ وبالتالي فهو مدعو بشكل دائم إلى مراجعة أفكاره وتصحيحها من خلال البحث المعمق والمستمر والتعامل مع انتقادات الطلبة إيجابيا واستثمارها في إثراء خبراته التعليمية والتفاعلية والسعي المستمر للاستفادة من دون مركب

نقص من توجيهات زملاء المهنة الأكبر سنا والأكثر خبرة وتجربة، أو كان الأمر متعلقا بالطالب، المدعو بدوره إلى تقبل انتقادات أساتذته وزملاءه واستثمارها ايجابيا في تجاوز أفكاره الخاطئة وتجديدها، وهو الأسلوب الأنجع لامتلاك مستويات تكوين راقية معرفيا، نفس هذه الصورة تنطبق على مسؤولي إدارات الأقسام ومستخدميها، المدعوون جميعا إلى التشبع بقيم الثقافة الخدمية في بعديها الإنساني والوظيفي، لأنها من صميم المهام الإدارية المناطة بهم وإلى عدم استغلال المناصب لخدمة الموالين والانتهازيين والمتكتلين والمنتمين للجهة، وإلى ضرورة الاستماع والانفتاح وعدم التعنت لأجل إضفاء مردودية أكثر على الوظيفة الخدمية. في خارج هذه الشروط الملزمة لشركاء المؤسسة الجامعية، فإن هذه الأخيرة محكوم عليها بالاستمرار في حالة الجمود، التي تنتهي حتما إلى تراجعها علميا ومعرفيا وبالتالي إلى فقدان معنى وجودها.

في خلاصة تحليلنا لهذه المعطيات نصل إلى أن تنوع محتويات البنية التمثلية يبرز كمؤشر في تجسيد الدلالة السببية من الوجهة السوسيولوجية، وذلك من خلال بروز المتغير التحليلي كعامل محوري في صياغة المؤشرات المتمايزة ذات الإحالة للمنظومة السلوكية السائدة في الأقسام الجامعية والتي تتنافى في مضمونها مع الممارسة الديمقراطية، حيث يبرز فقر محتوى المقررات وعدم ثراء التخصصات في مقدمة هذه العوامل وتحيل رمزيا إلى انحصار حرية الطالب في الاختيار ويشترك في هذا المحتوى غالبية الطلبة المسجلين في فروع العلوم التكنولوجية، في حين يتجه طلبة الإعلام الآلي إلى تبني إجابة أخرى قائمة على تعدد مؤشرات الممارسة اللاديمقراطية في الجامعة، بينما على خلاف ذلك ترتكز تمثلات طلبة الهندسة المعمارية على غياب الفكر النقدي باعتباره عاملا محوريا في الإحالة لهذه الممارسات ويوحي رمزيا بتنامي قيم التعصب للرأي وللفكرة وعدم الانفتاح على الرأي الآخر كخاصية أساسية من الخصوصيات المتميزة والمهيمنة.

- اختبارا لنتائج تحليلنا السابق، سنحاول ضمن القراءة التحليلية لمعطيات الجدول رقم «**08**» رصد محتويات التمثل من خلال إجابات منتجي التمثل، فيما إذا كانوا يعتقدون أن ثمة مصادرة فعلية لحرياتهم الخاصة ولاستقلاليتهم الشخصية في الأقسام الجامعية الذين يتابعون فيها مسارهم التكويني، وتهدف هذه القراءة إلى محاولة تعميق فهمنا الخاص للممارسات السائدة، فيما إذا كانت تتنافى صراحة مع القيم الديمقراطية أم على خلاف ذلك تتخذ اتجاها عكسيا، يسهم في تدعيم هذه القيم وترسيخها في المنظومة الجامعية.

جدول رقم«08»

علاقة متغير الفرع بمواقف منتجي التمثل من مصادرة استقلالية وحرية الطلبة

نوعية الإجابة / الفرع	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**19** 43,2%	**21** 47,7%	**4** 9,1%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**36** 60,0%	**20** 33,3%	**4** 6,7%	**60** 100%
بيولوجيا	**19** 50,0%	**16** 42,1%	**3** 7,9%	**38** 100%
إعلام آلي	**7** 58,3%	**3** 25,0%	**2** 16,7%	**12** 100%
هندسة معمارية	**6** 66,7%	**3** 33,3%		**9** 100%
تسيير	**17** 50,0%	**15** 44,1%	**2** 5,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**6** 40,0%	**7** 46,7%	**2** 13,3%	**15** 100%
تكنولوجيا	**5** 55,6%	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**9** 100%
علوم اجتماعية	**37** 67,3%	**15** 27,3%	**3** 5,5%	**55** 100%
المجموع	**152** 55,1%	**102** 37,0%	**22** 8,0%	**276** 100%

تحيلنا النتيجة العامة المستخلصة إحصائيا في جانب منها إلى تمثلات جماعية موحدة في مضمونها، يشترك منتجوها في نفس الشعور وفي نفس الاعتقاد ويتضح ذلك في اتجاههم الجماعي نحو تأييد فكرة المصادرة، وتستقطب هذه التمثلات الأغلبية المطلقة لعناصر التشكيلة الطلابية، بنسبة تكرار تقدر بـ (**55,1**٪–**152** فردا). وهي صورة توحي في بنيتها الدلالية بمنظومة جامعية طبق الأصل للمنظومة المؤسسية السائدة مجتمعيا، التي يتم تكرارها في النسق الجامعي انطلاقا من المسافة التي تفصله عن القيم الديمقراطية، وبالأحرى انطلاقا من تناقضاته الممارساتية المتعددة مع الثقافة الديمقراطية، أما في جانبها الآخر تكشف هذه النتيجة عن تمثلات مبنية على مواقف عكسية غير مؤيدة، تنفي فكرة المصادرة من أساسها وتستقطب هذه المواقف نسبة (**37**٪–**102** فردا) من مجموع وحدات العينة التحليلية. ومثل هذه القناعة حتى ولو كانت ممثلة لدى الأقلية الطلابية تعتبر من وجهة تحليلية بمثابة إقرار خاص باختلاف أنماط الشعور غير القابلة للتعميم في كل الحالات على مكونات الفئة الطلابية

برمتها. بل أكثر من ذلك هي أشبه بدعوة ضمنية إلى ضرورة تغيير الرؤى السائدة حول الجامعة، وتركيزها على الوجه الآخر للجامعة الممثل بالتضحيات والنضال الديمقراطي الصامت من أجل تكريس الحريات والحقوق بمختلف أشكالها، بدلا من الاستمرار في اتهامها بتقييد واختراق حرية الطلبة والمساس باستقلاليتهم.

في سياق مقاربتنا التحليلية لمستويات التأثير الذي يمارسه متغير الفرع في الصياغة البنائية لمحتويات التمثل حيال موضوع المصادرة، تحيل البيانات الإحصائية إلى فقدان المتغير قيد الاعتبار لصلاحيته في التحليل السببي لهذه العلاقة، حيث يلاحظ في هذا الصدد بأن تمثلات الطلبة تتأسس في مضمونها على مواقف موحدة، يشترك فيها منتجي التمثل جماعيا وبشكل شبه تام بصرف النظر عن تخصصاتهم، إذ تشير الأرقام إلى أن (**67,3**٪–**37** فردا) من مجموع طلبة فرع العلوم الاجتماعية يسود لديهم الاعتقاد بأن الممارسات المصادرة لحريات الطلبة هي الميزة المهيمنة في الأقسام المسجلون بها (علم الاجتماع والعلوم السياسية)، ويبرز هذا الاعتقاد بشكله الملموس في تأكيدهم جماعيا لوجود الظاهرة وانتشارها، ويستمد هذا الموقف مشروعيته الإحصائية من مواقف داعمة أخرى مشتركة بين الطلبة المنتمين لأقسام (الهندسة المعمارية، الحقوق والعلوم الإدارية، الإعلام الآلي، العلوم التقنية، علوم التسيير) بنسب متفاوتة في شدة التأكيد على فكرة المصادرة، وبقراءة إحصائية فإن انفراد طلبة العلوم الاجتماعية بهذه النسبة المطلقة، ناجم في الأصل عن نسبة التأييد التي بلغت شدتها القصوى لدى طلبة قسم علم الاجتماع، إذ تقدر بـ (**92,9**٪–**13** فردا) على عكس قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية الذي لم تتجاوز فيه هذه النسبة (**58,5**٪–**24** فرد). هذا الفارق الإحصائي يحيل في دلالته التفسيرية إلى المستويات المتقدمة من التعفن الحاصل في قسم علم الاجتماع، الذي يبقى متميزا عن بقية الأقسام بأنه أكثر استقطابا للذهنيات المتحجرة المتميزة بالروح العصبية والجهوية وبنمط ممارساته الاستبدادية بمحتواها العلمي والفكري والإداري، الذي يتمظهر في الوصاية المسلطة على الطلبة وفي مصادرة حرياتهم في التعبير وإبداء الرأي وعدم قبول الانتقاد والأفكار المختلفة والنقيضة مهما كانت إيجابيتها بالنسبة للطلبة وللقسم في آن معا. وهو توجه يستلهم مبرراته من المحتوى السلبي لثقافة تقليدية مندثرة، قائمة على التعسف والسلطة الأبوية، يحاول أنصار هذا الاتجاه استرجاعها وأحياءها عنوة لإضفاء دلالات فاقدة المعنى على وجودهم الخاص في مجال جامعي، يفترض فيهم احترام قدسيته بالمساهمة الجماعية في

تكريس قيم الحوار والانفتاح الذهني والفكري على الاتجاهات النقدية والتفاعل اللامشروط مع الآخرين، باعتبارها شروطا تأسيسية ملزمة لمسؤولية الجميع من دون استثناء.

في مقابل هذا تكشف البيانات اختلافا جوهريا في محتوى المواقف المعبر عنها، ويبرز هذا الاختلاف بشكل استثنائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية وقسم العلوم الدقيقة (رياضيات وفيزياء) الذين يتقاطعون في نفس الموقف، المؤسس على الاعتقاد المشترك بعدم وجود أي شكل من أشكال المصادرة للحريات وذلك بنسبة تمثيل تقدر على التوالي بـ (**47,7**٪–**21** فرد) بالنسبة لقسم اللغة الفرنسية؛ حيث ترتقي الحريات والاستقلال الشخصي للطلبة إلى درجة تمثلها جماعيا في كونها قيما مقدسة لا يمكن المساس بها ويحيل ذلك إلى تمثلات استرجاعية لبنى ثقافية مختلفة نوعيا في محتوى التشكيل البنائي لعناصرها الإلهامية، في حين يتراجع هذا الاعتقاد نسبيا إلى حدود (**46,7**٪–**07** أفراد) في قسم العلوم الدقيقة، ويحيل ذلك رمزيا إلى طبيعة المحتوى العلمي للمقرر الخاص بهذه الفروع، الذي لا يحتمل نظريا وجهات نظر متناقضة أو اختلافات جوهرية بخصوص معادلات رياضية أو فيزيائية هي في الأصل غير قابلة للنقاش إلا في مستويات محدودة، وهو ما يفسر تراجع حدة الشعور بفقدان الحرية في التعبير وفي إبداء الرأي.

- تدعيما لهذه المقاربة التحليلية، سنتطرق في سياق الجدول رقم «**09**» إلى محاولة تحديد المستويات والمجالات المختلفة التي تثير الإحساس لدى منتجي التمثل بفقدان الحرية والاستقلالية الشخصية، ويندرج الهدف المحوري من القراءة التحليلية لهذه المعطيات في إطار محاولة رصد محتوى تمثلات الطلبة لهوامش الحرية الممنوحة وللحدود الضابطة لهان وتحديد ما إذا كانت هذه الحدود تختلف تبعا لاختلاف تخصصات الطلبة وانتماءاتهم المتباينة لمختلف الأقسام الجامعية.

من أبرز الملاحظات التي يمكن تسجيلها بخصوص المعطيات المتضمنة في الجدول، اتجاه منتجي التمثل نحو استبطان صورة سلبية عن المجال العلمي البيداغوجي، باعتباره أهم المجالات التي يتم في ضمنها انتهاك ومصادرة حرية الطلبة، وهي صورة شبه شاملة تقدر نسبة تكررها بـ (**43,8**٪–**121** فردا) من المجموع العام لمفردات العينة المستجوبة، هذه النتيجة الأولية توحي بان مشكلة الحرية ناجمة عن أزمة حقيقية في محتوى العلاقات التي تربط بين أقطاب العملية التكوينية (إدارة، أساتذة وطلبة) والتي يمكن ترجمتها في خاصية العقم التي تميزها وفي عدم ارتقاءها إلى مستويات تفاعلية حقيقية، أو في أحسن الأحوال هيمنة تفاعلات روتينية اصطناعية تفرضها طبيعة المهام والأدوار الموزعة مؤسسيا على

كل من هذه الأطراف، حيث في ضمن بنية العلاقات المتعددة علميا وبيداغوجيا التي تربطهم في نفس الوقت بهيئة التدريس وبإدارات الأقسام، يتولد الإحساس لدى غالبية الطلبة فيكونهم مجرد موضوعات

جدول رقم«09»

علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لمجال فقدان الحرية والاستقلالية

نوعية المجال / الفرع	علمي بيداغوجي	ديني سياسي	نقابي	مجال أخر	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**12** 27,3%	**4** 9,1%	**2** 4,5%	**1** 2,3%	**25** 56,8%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**35** 58,3%		**1** 1,7%	**1** 1,7%	**23** 38,3%	**60** 100%
بيولوجيا	**16** 42,1%		**1** 2,6%	**4** 10,5%	**17** 44,7%	**38** 100%
إعلام آلي	**3** 25,0%		**1** 8,3%	**3** 25,0%	**5** 41,7%	**12** 100%
هندسة معمارية	**4** 44,4%	**1** 11,1%			**4** 44,4%	**9** 100%
تسيير	**17** 50,0%		**1** 2,9%	**1** 2,9%	**15** 44,1%	**34** 100%
علوم دقيقة	**4** 26,7%		**1** 6,7%	**1** 6,7%	**9** 60,0%	**15** 100%
تكنولوجيا	**2** 22,2%		**2** 22,2%	**2** 22,2%	**3** 33,3%	**9** 100%
علوم اجتماعية	**28** 50,9%	**4** 7,3%		**7** 12,7%	**16** 29,1%	**55** 100%
المجموع	**121** 43,8%	**9** 3,3%	**9** 3,3%	**20** 7,2%	**117** 42,4%	**276** 100%

منفعلة خاضعة في مرة واحدة للسلطة التعسفية للأستاذ وللإدارة كليهما معا، وبالأحرى في كونهم فاعلين وهميين فاقدين لسلطة الرأي والاقتراح ولحق النقد والمشاركة في صنع القرار المرتبط بمصيرهم الجماعي. ويكشف ذلك عن درجة الخطورة التي باتت تستدعي إعادة نظر سريعة في نمط التعيينات لمناصب الهيئة الإدارية والأستاذية، تأخذ في الاعتبار خصائص البنية السيكولوجية والذهنية للأشخاص المعنيين بهذه المناصب باعتبارها واحدة من الأسباب المحورية التي تساهم في تكريس هدا النمط من الإحساس المتولد لدى عناصر التركيبة الطلابية. وفي وجهة أخرى يلاحظ تراجع هذه النسبة إلى حدودها الدنيا، حيث لم تتجاوز نسبة الإحالة إلى المجال الديني السياسي حدود **(03,3٪-09** أفراد)، وهي إحالة يمكن قراءتها

بمعنيين متعاكسين، يوحي المعنى الأول بالوضعية المحايدة للمؤسسة الجامعية وتحررها إيديولوجيا إلى حد عدم إثارة القضايا والمسائل ذات الطابع الديني والسياسي، وهي وضعية يستحيل معها تولد الشعور بفقدان الحرية على اعتبار أن هذه القضايا لا تناقش أصلا، بينما يوحي المعنى الثاني إلى الاستقلالية النوعية لهذه المؤسسة وتحررها من أشكال الرقابة والضغط وأنماط التوجيه التي كانت تلازمها في مرحلة سابقة، إلى حد أصبحت تناقش فيه هذه القضايا في إطار من الحرية الكاملة من دون أن يشكل ذلك إحراجا لأية جهة خارجية، وهو مؤشر يحيل في دلالته إلى تموضع حقيقي للقيم الديمقراطية في الجامعة وإلى تكيف هذه الأخيرة مع ما يفرزه الحقل الإيديولوجي من إشكالات وخطابات ذات محتوى ديني وسياسي. وهي نفس النسبة التي يحال بها إلى المجال النقابي، باعتباره إطارا مثاليا في تكريس الحريات، ومن وجهة نظرنا الخاصة فإن إطلاق الحريات في مجال النشاط النقابي ناجم عن مستويات الخوف إلى درجة الرعب الكامنة داخل بعض أشباه المسؤولين الإداريين من أن يتحول الطالب إلى عامل للإخلال بوضعية الاستقرار المؤسساتي التي تعتبر الضامن الوحيد لاستمرار هيمنتهم اللامشروعة على المناصب الإدارية، في ضل غياب أنماط تعيين ديمقراطية لا تقوم على التعيينات الفوقية، إنما على شرط الانتقاء وعلى تكريس الاختيار الحر عن طريق الانتخاب لمسؤولين إداريين، معترف لهم بأهليتهم لمثل هذه المناصب وبكفاءاتهم في مجال الإدارة والتسيير. إن المساهمة الفعلية والمؤكدة لهذا النمط من المسؤولين في انحدار الوظيفة الإدارية إلى مستوى هذا التدني الذي لم تعد تقترن فيه إلا بالمصالح الضيقة للأشخاص المهددة لكيان المؤسسة الجامعية ولقداستها، سمح وبطريقة مباشرة بفسح المجال واسعا أمام تغوُّل شريحة واسعة من أشباه الطلبة على حساب هيئة التدريس والإدارة في الوقت ذاته. هذا التغوُّل يتمظهر في مستواه الملاحظ في أشكال التسيب واللامبالاة المتعددة الأوجه السائدة في الوسط الطلابي، ومن مؤشراتها الغياب الجماعي عن الدروس واستفحال ظاهرة الغش في الامتحانات والمطالبة بنقاط غير مستحقة والإخلال بالنظام العام وبالقيم القانونية، ينضاف إلى ذلك التجاوزات المتعددة الأشكال في حق الأساتذة، تصل في بعض الحالات إلى حد المساس بهيبة الأستاذ وبكرامته الشخصية، وهي ممارسات تفترض من الهيئة الإدارية إعادة تأسيس الوعي بضرورة التطبيق الصارم للقانون وتفعيل آليات الردع القانونية (التي لا تتأخر إدارات بعض الأقسام عن توظيفها في حق هيئة التدريس!!!) الكفيلة بالوقف الفوري لمثل هذه الممارسات، لأنها تساهم لا محالة في حال تناميها في تفكيك ما تبقى من العلاقة أستاذ/طالب، بل وفي تدمير الوظيفة البيداغوجية وانهيارها بشكل كلي وما يمكن أن ينجم عن ذلك من تعطيل للمصالح المعرفية للطلبة وبخاصة المهتمين منهم والمنضبطين، باعتبارها من الحقوق الأكثر

أولوية والأكثر تفسيرا وتبريرا للأهداف الحيوية المحددة للتواجد الطلابي في المؤسسة الجامعية، التي يفترض بالنظر لأهميتها المصيرية أن تستقطب جزءا هاما من النضال النقابي، الذي يفترض بدوره أن يكون موجها للدفاع عن حق الطالب في المعرفة والنضال الدائم في اتجاه تحسين نوعية العرض المعرفي الذي تقدمه المنظومة الجامعية باعتباره متغيرا أساسيا في ضمان وفي تسهيل عملية اندماج الطلبة المتخرجين مستقبلا، لاسيما على المستوى السوسيومهني.

أما من حيث أهمية المتغير التفسيري في علاقته السببية ببنية التمثل المنتج وبمحتوياته الدلالية، تحيلنا المعطيات الإحصائية إلى ملاحظة أولية هامة وأساسية، توحي بشكل عام بأن تخصصات اللغة الفرنسية والعلوم التقنية والدقيقة تمثل التخصصات المثالية في مجال حفظ الحريات، يبرز ذلك أمبريقيا في اتجاه طلبة هذه التخصصات جماعيا نحو عدم الإجابة، التي تحيل في محتواها الضمني إلى النفي المشترك لوجود مجالات تنتهك فيها الحريات، وهو ما يمكن قراءته بمثابة موقف شعوري موحد يتجه نحو التأكيد الجماعي بأن مقولة الإحساس بفقدان الحرية غير قائم أساسا لدى طلبة هذه التخصصات، وهو ما يتناقض جوهريا مع محتوى الشعور الجمعي السائد لدى زملاءهم وبشكل خاص في فروع العلوم القانونية والإدارية والعلوم الاجتماعية وعلوم التسيير، إذ تفيد المعطيات الإحصائية في هذا الصدد بأن (**60٪–09** أفراد) من مجموع طلبة العلوم الدقيقة يتجهون نحو عدم تعيين مجال محدد يثير لديهم الإحساس بانتهاك حرياتهم الخاصة أو بفقدانها وذلك من خلال تبني موقف عدم الإجابة، هذا التوجه يستقطب في الوقت ذاته غالبية طلبة اللغة الفرنسية وإن كان ذلك بحدة أقل نسبيا، بمقابل هذا الاتجاه يلاحظ أن (**58,3٪– 35** فردا) من المجموع العام لطلبة العلوم القانونية والإدارية يحددون المجال العلمي البيداغوجي باعتباره من أبرز المجالات التي يهيمن فيها لديهم الشعور الجماعي بفقدان الحرية ويشترك في نفس هذا الاتجاه بشدة تكرار متفاوتة نسبيا طلبة العلوم الاجتماعية وعلوم التسيير. ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن المحتوى الدلالي لهذه الأرقام المرعبة يمكن قراءته بمنظورنا الخاص في مستويين تحليلين، يوحي المستوى الأول بأن بنية العلاقات السائدة بقسم العلوم القانونية وبدرجة أقل أقسام العلوم الاجتماعية وعلوم التسيير وبرغم محتواها العلمي البيداغوجي تبقى خاضعة لمنطق استبدادي تحدده علاقات فوقية مبنية على عدم الاعتراف صراحة بحرية الطالب في إبداء الرأي وفي التعبير عن مواقفه العلمية، وهو ما يتطلب إعادة تفكير حقيقية في الخصائص البنيوية لهذه العلاقات لأنها تتعارض في وضعيتها الراهنة مع المناهج والأساليب الديمقراطية في نقل المعارف ونشرها، ثم من وجهة نظر أخرى فإن تكريس الشعور الجماعي

بفقدان الحرية لدى الطلبة وبشكل خاص في المجال العلمي لا يمكن موضوعيا أن يستند إلى أي دلالة تبريرية وخاصة إذا ما تعلق الأمر بأساتذة أو إداريين حاملين في معظمهم لشهادات متخصصة في العلوم القانونية، فهؤلاء أو على الأقل جزءا منهم ليسوا بالمنظور الضمني لطلبتهم إلا مجرد منتهكي للقيم القانونية القائمة في الأصل على تكريس كل أشكال الحريات بما في ذلك حرية الفئة الطلابية التي كان يستوجب عليهم حمايتها، بل والمساهمة في ترقيتها بدلا عن تقييدها الكلي أو الجزئي أو عدم الاعتراف بها أساسا، أما في مستواها التحليلي الآخر فإن هذه المعطيات تعيد في رأينا إثارة، بل تأكيد بعض المفارقات والتناقضات التي لازالت تميز التخصصات المعرَّبة من جهة، ممثلة بفروع العلوم القانونية والإدارية والعلوم الاجتماعية وعلوم التسيير والتخصصات المفرنسة من جهة أخرى ممثلة بفروع اللغة الفرنسية والعلوم الدقيقة والتقنية، ويستنتج بأن العنصر اللغوي أو بالأحرى لغة التكوين لا تشكل المؤشر الوحيد المحدد لهذه التناقضات، إنما تمتد لتمس البنى الشخصية والثقافية والاجتماعية للأشخاص المنتسبين لهذه التخصصات، حيث تبرز خصوصية التركيبة البشرية للفروع المعربة بما في ذلك بعض عناصر هيئة التدريس في أشكال القمع والانتهاك الممارس ضد حرية الطلبة وفي تقييد المجال العلمي وغلقه إلى حد فقدان الطالب بشكل شبه كامل لإمكانية التعبير عن مواقفه وآراءه الشخصية، إن مثل هذا الواقع وإن كان يرتبط من الوجهة التفسيرية بالخصائص السيكوسوسيولوجية السائدة لدى بعض الأساتذة المتولدة عن عوامل اجتماعية وثقافية والتي تبقى نسبية وغير قابلة للتعميم، فإنه يرتبط كذلك وفي جانب هام منه بخبراتهم المهنية وبتجاربهم الشخصية وبمستوى احترافيتهم في مجال العلاقات الإنسانية وبشكل أخص علاقات التفاعل مع الآخر، بل وكذلك بكفاءاتهم وبثقل وثراء رصيدهم الفكري والمعرفي، التي تعتبر مجتمعة من بين أهم العوامل التي يمكن أن تؤهلهم وبسهولة لفتح مجال الحوار وتوسيع هوامش الحرية للطلبة والاستجابة لتساؤلاتهم وانشغالاتهم ومواجهتها، بل وبتقبل بعض أشكال الإزعاج والإحراج ذات الطابع العلمي التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلبة من دون أن تكون مسبقة إراديا بنية الإساءة للأستاذ. غير أنه وارتكازا إلى المعطيات الواقعية، يبدو أن مثل هذه العوامل الأساسية من حيث أهميتها العلمية والبيداغوجية والتفاعلية، لتزال منعدمة لدى كثير من الفاعلين في مختلف الأقسام والفروع خاصة المعربة منها، هؤلاء مطالبون بأقصى سرعة ممكنة بضرورة الارتقاء بمستوياتهم الشخصية، علميا، إنسانيا واجتماعيا، وبمستوى العلاقات العلمية والبيداغوجية التي تربطهم ببعضهم البعض، لأن واقعا تنتهك فيه الحريات يبقى غير قابل لأن يحتمل أي محتوى تبريري، لاسيما إذا ما تعلق الأمر بالوسط الجامعي، الذي

يفترض أن يشكل المجال الأكثر مثالية للانفتاح وللتجسيد الفعلي والملموس لمختلف أشكال التبادل والحوار.

إن قراءة استنتاجية للمعطيات التحليلية تؤكد على أن ثمة مستوى محدد من الأهمية التحليلية للتخصصات العلمية التي تبقى تشكل واحدة من العوامل المؤثرة في العملية البنائية للتمثل، هذه العلاقة السببية يمكن ترجمتها في الاختلاف النسبي الملاحظ في مضمون التمثلات الطلابية المنتجة، حيث تتأسس هذه الأخيرة على الانسجام في مواقف طلبة العلوم الدقيقة وطلبة اللغة الفرنسية ويبرز في الاتجاه المشترك نحو عدم الإجابة وتحيل ضمنيا إلى عدم وجود ملموس لمجالات محددة تثير لديهم الإحساس بفقدان حرياتهم الجماعية كفئة طلابية، ومن حيث الدلالة الرمزية فإن هذا النمط من الشعور الجماعي يحيل إلى مستويات راقية من التعايش مبني على تكريس حرية الطالب في التعبير على وجوده الشخصي كفاعل أساسي أو على الأقل كشريك محوري في العملية المعرفية، وهو ما يتعارض بشكل شبه كلي مع محتوى الإحساس السائد لدى طلبة التخصصات المعربة (العلوم القانونية والإدارية، العلوم الاجتماعية وعلوم التسيير) الذين يتمثلون المجال العلمي البيداغوجي باعتباره مجالا لاختراق حرياتهم الخاصة وانتهاكها، ومن وجهة تفسيرية فإن ذلك يحيل رمزيا إلى تجاهل تام للطالب وإلى غياب شبه كامل للحوار العلمي ولأشكال التفاعل الأخرى، التي قد تبررها معطيات سيكوسوسيولوجية وثقافية خاصة، ما يتطلب إعادة نظر شاملة في طبيعة الأطر المحددة لبنية العلاقات السائدة حاليا بين مختلف الفاعلين.

4- تمثل الشباب الجامعي لحرية المرأة. إشكالية التمييز بين إلزامات المتخيل الاجتماعي ومتطلبات المجتمع الحديث:

- في نفس هذا السياق الخاص بمناقشة إشكالية الحرية، سنحاول في خلال المعطيات الأمبريقية المتضمنة في الجدول رقم **«10»** قراءة التوجهات العامة لدى منتجي التمثل ومواقفهم المختلفة حيال حرية المرأة، علما بأن فئة الطالبات الجامعيات تشكل جزءا هاما من العالم النسوي، مما يعني افتراضا بأن محتوى الرؤية السائدة بخصوص المسألة قيد التحليل ينطبق بشكل أو بآخر على هذه الشريحة، التي تعرف كميا بحجمها المتزايد في التشكيلة الطلابية، الذي أصبح يتجاوز بشكل ملاحظ زملاءهن من جنس الذكور.

جدول رقم «10»

يوضح علاقة متغير الفرع بالتمثل الاجتماعي لحرية المرأة

نوعية الموقف / الفرع	موافق	نوعاً ما	غير موافق	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**22** 50,0%	**20** 45,5%	**1** 2,3%	**1** 2,3%	44 100%
علوم قانونية وإدارية	**20** 33,3%	**31** 51,7%	**8** 13,3%	**1** 1,7%	**60** 100%
بيولوجيا	**12** 31,6%	**22** 57,9%	**4** 10,5%		**38** 100%
إعلام آلي	**5** 41,7%	**3** 25,0%	**1** 8,3%	**3** 25,0%	**12** 100%
هندسة معمارية	**5** 55,6%	**4** 44,4%			**9** 100%
تسيير	**12** 35,3%	**14** 41,2%	**6** 17,6%	**2** 5,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**3** 20,0%	**11** 73,3%	**1** 6,7%		**15** 100%
تكنولوجيا	**1** 11,1%	**4** 44,4%	**4** 44,4%		**9** 100%
علوم اجتماعية	**12** 21,8%	**30** 54,5%	**12** 21,8%	**1** 1,8%	**55** 100%
المجموع	**92** 33,3%	**139** 50,4%	**37** 13,4%	**8** 2,9%	**276** 100%

توحي الملاحظة الأولية التي يمكن تسجيلها من قراءتنا الإحصائية لمعطيات الجدول بهيمنة الاتجاه المحافظ على المحتوى التأسيسي لبنية التمثل السائد، حيث تشير الأرقام إلى أن (**50,4**٪–**139** فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية يعبر أصحابها عن مواقف نوعا ما موافقة على حرية المرأة، وفي مضمونها الدلالي فإن هذه الموافقة النسبية تحيل في وجهة نظرنا إلى عدم رسوخ الاعتقاد النهائي في إطلاق الحريات للفئة النسوية، ويعني ذلك بأن الصورة المستبطنة لدى منتجي التمثل مبنية على محتوى، نقرأ من خلاله بأن هذه الحريات موجهة ومقيدة بجملة من المحددات الغير قابلة للتجاوز والاختراق والتي تخضع للسياق السوسيوثقافي بقيمه السائدة، أكثر من خضوعها لمقومات المجتمع الحديث، الذي لا يزال عاجزا عن ممارسة وظيفته الإلهامية التي قد تشكل في فهم الطلبة مؤشرا لتنمية التناقضات المثيرة لمخاطر التفكك والتفسخ الاجتماعي، وبالقياس مع هذا الاتجاه المحافظ يلاحظ تراجع نسبة الموافقة إلى حدود (**33,3**٪–**92** فردا) من إجمالي عدد الطلبة المستجوبين، وهي نسبة وإن كانت تعبر عن توجه تغييري

للرؤية التقليدية السائدة حول المرأة، إلا أنها تبقى مثيرة بدورها للتساؤل بالنظر إلى أن غالبية أفراد العينة من جنس الإناث، في حين يبلغ هذا التراجع حدوده الدنيا لدى الاتجاه المعادي والرافض بشكل مطلق لحرية المرأة وبنسبة تمثيل تقدر بـ **(13,4٪-37** فردا)، ومع ذلك فإن استمرار هذا العداء وامتداده ولو جزئيا للوسط الطلابي يكشف بشكل صريح أن امتلاك بعض أصناف الطلبة للمستوى التعليمي لا يشكل لديهم محفزا للتغيير الذهني وللخلاص والإنعتاق من بعض الرواسب الثقافية المتكلسة، التي تكرس النظرة الإحتقارية للمرأة بمبررات تتناقض في الغالب وفي مرة واحدة مع القيم الدينية ومع الروح الحضارية للمجتمع المعاصر.

فيما يتعلق بالعلاقة السببية لمتغير الفرع، تفيد المعطيات الإحصائية بأن **(73,3٪-11** فردا) من مجموع طلبة العلوم الدقيقة يبدون نوعا ما موافقتهم لحرية المرأة ويشترك أغلب طلبة فرع البيولوجيا في تدعيم نفس هذا الاتجاه، وهو تمثل غير مكتمل مبني في محتواه على مواقف متحفظة حيال هذا النمط من الحريات، حيث اكتماله يبقى مشروطا بتوفر جملة من الشروط الموضوعية الكفيلة بتأطير هذه الحرية في حدودها المتوافق عليها اجتماعيا، ثقافيا وأخلاقيا، لاسيما في إطار مجتمع ذكوري لزال يفرز كثير من الحساسية تجاه مجمل القضايا المرتبطة بعالم المرأة. بينما بالعكس تكشف الأرقام عن محتوى مختلف في بنية التمثل، مبني على مواقف نقيضة تماما، تستقطب غالبية طلبة الهندسة المعمارية، حيث يلاحظ بأن **(55,6٪-06** أفراد) من مجموع طلبة هذا الفرع يعترفون للمرأة بحقها المشروع في التمتع بحريتها كاملة ويوافقون على ذلك من دون أدنى تردد، بالمقابل ينفرد فرع التكنولوجيا بتميزه الجوهري عن بقية كل الفروع الأخرى، باحتضانه لأكبر نسبة من الطلبة المعارضين لهذا النمط من الحريات.

- بقصد فهم أعمق للعوامل الموضوعية التي أدت إلى تبلور هذه التوجهات لدى منتجي التمثل، سنحاول من خلال قراءتنا التحليلية لمعطيات الجدول رقم«**11**» تحديد محتوى التفسيرات المرجعية التي يستحضرها المتمثلين لتبرير توجهاتهم ومواقفهم الجماعية المختلفة حيال الموضوع قيد الاعتبار، مع محاولة قراءة الدلالات الرمزية التي تتأسس عليها هذه التفسيرات في محتوياتها الضمنية والخفية.

تحيل النتائج الإحصائية للجدول رقم «**11**» في وجهتها العامة إلى المرتكز الاجتماعي باعتباره المرجعية المركزية في استحضار منتجي التمثل للمبررات المفسرة لتوجهاتهم ومواقفهم المتبناة جماعيا حيال مسألة حرية المرأة، وهي نتيجة مثبتة كميا لدى غالبية الطلبة وبنسبة تمثيل تقدر بـ **(37,3٪-103** أفراد) من مجموع أفراد العينة. في حين تكشف الأرقام تراجع المرتكز الديني الحضاري، الذي تم تصنيفه

جدول رقم 11

علاقة متغير الفرع بالمحتوى التبريري لاتجاهات المجموعة الطلابية حيال حرية المرأة

محتوى المبررات / الفرع	ذهني معرفي	اجتماعي	ديني حضاري	شخصي (بشري)	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**1** 2,3%	**24** 54,5%	**7** 15,9%	**5** 11,4%	**3** 6,8%	**4** 9,1%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**4** 6,7%	**17** 28,3%	**29** 48,3%	**1** 1,7%	**1** 1,7%	**8** 13,3%	**60** 100%
بيولوجيا	**2** 5,3%	**14** 36,8%	**16** 42,1%	**4** 10,5%	**1** 2,6%	**1** 2,6%	**38** 100%
إعلام آلي		**6** 50,0%	**4** 33,3%			**2** 16,7%	**12** 100%
هندسة معمارية		**2** 22,2%	**4** 44,4%	**1** 11,1%		**2** 22,2%	**9** 100%
تسيير	**2** 5,9%	**14** 41,2%	**9** 26,5%	**3** 8,8%	**2** 5,9%	**4** 11,8%	**34** 100%
علوم دقيقة	**2** 13,3%	**4** 26,7%	**4** 26,7%	**2** 13,3%	**2** 13,3%	**1** 6,7%	**15** 100%
تكنولوجيا	**2** 22,2%	**3** 33,3%			**2** 22,2%	**2** 22,2%	**9** 100%
علوم اجتماعية	**6** 10,9%	**19** 34,5%	**15** 27,3%	**6** 10,9%	**5** 9,1%	**4** 7,3%	**55** 100%
المجموع	**19** 6,9%	**103** 37,3%	**88** 31,9%	**22** 8,0%	**16** 5,8%	**28** 10,1%	**276** 100%

في المستوى الثاني من حيث أهميته التبريرية لمواقف المتمثلين ولتوجهاتهم، حيث لم يتجاوز نسبة **(31,9٪-88** فردا) من مجموع مفردات العينة، ثم تنحدر هذه الأهمية إلى أدنى مستوياتها فيما يتعلق بالمبررات ذات المحتوى الآخر، التي تم اعتمادها بنسبة تكرار تقدر بـ **(05,8٪-16** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل. ويحيلنا هذا المحتوى في بنيته الدلالية إلى الرؤية الجماعية المشتركة للحرية في صورتها الإيجابية، باعتبارها حقا طبيعيا مثبتا لهوية المرأة ولوجودها الخاص، فضلا عن كونها من الحقوق المكفولة دستوريا، من هنا يتم تمثلها كمؤشر للانفتاح على الآخر وكاستجابة طبيعية لمتطلبات التغير الاجتماعي المتولد عن عصر العولمة، في حين تتجه تمثلات أخرى إلى استحضار سلبيات هذا النمط من الحريات وانعكاساته على المرأة وعلى المجتمع. ويستلهم ذلك في تقاطع منتجي التمثل في رؤى موحدة وإن كانت محتوياتها التبريرية تتميز بنوع من الاختلاف الشكلي، إلا أنها توحي في عمقها بهيمنة

اعتقاد مشترك يفيد وبأساليب مختلفة بأن حرية المرأة: ("إذا زادت عن حدها انقلبت إلى ضدها"، "لا يجب أن ترتقي إلى المساواة الكاملة مع الرجل، لأن ذلك غير ممكن، لا بطبيعتها الفزيولوجية ولا بمستوى تفكيرها، مع أنني امرأة"). إن تناقض التبريرات التفسيرية المستحضرة وبصرف النظر عن محتوياتها البنائية، سلبية كانت أم إيجابية، يمكن قراءته من الوجهة التحليلية في كونه دلالة ملموسة توحي بأن قضايا المرأة، خاصة المرتبطة بحريتها الشخصية، لا تزال تصنف في ضمن المشكلات المجتمعية المعقدة التي وبرغم إثارتها لكثير من النقاشات بين فاعلين متعددين في الحقل العلمي، الديني والسياسي... فإنها لم تصل بعد إلى مرحلة الإجماع وإلى توافقات اجتماعية قادرة على إنهاء أشكال الجدال القائم بخصوص هذه القضايا التي لتزال تشكل حقلا خصبا للصراعات والتناقضات الاجتماعية والفكرية...، ويحيل ذلك من الناحية الرمزية والتفسيرية إلى الشروخات السوسيوثقافية والإيديولوجية السائدة بين النخب والفاعلين السياسيين والاجتماعيين وإلى تناقض المصالح والرهانات الخلفية، التي ينظر في سياقها إلى المرأة وإلى قضاياها وانشغالاتها الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالقراءة التحليلية لتأثير المتغير السببي في طبيعة الأطر الخلفية التي يستند عليها منتجي التمثل في استحضار مبرراتهم التفسيرية، تشير المعطيات الواقعية إلى أن (**54,5**٪–**24** فرد) من مجموع طلبة اللغة الفرنسية يستحضرون المبرر الاجتماعي كمرتكز مرجعي في تفسير مواقفهم المشتركة حيال موضوع التمثل، ويشترك في هذا الاتجاه أيضا طلبة فرع الإعلام الآلي في غالبيتهم. وبمنظور تحليلي فإن محتويات المرتكز الاجتماعي المسترجع يمكن قراءتها في عدة مستويات، نلمس في بعضها دعوة صريحة لإزالة الفوارق والتمايزات والارتقاء بحرية المرأة بشكل يضمن لها المساواة الكاملة مع الرجل في هذا الحق الطبيعي باعتبارها مكونا اجتماعيا هاما وأساسيا، ومن ثم فإن أية محاولة لتجريد المرأة أو عرقلتها عن ممارسة حرياتها، ما هي إلا تكريس للتمييز وللتجسيد الفعلي لمجتمع اللاعدل، ويستند دعاة التحرر في تبرير هذا التوجه إلى معطيات سوسيولوجية موضوعية مرتبطة بتقسيم العمل وبالتوزيع الاجتماعي للمراكز والأدوار، تستمد هذه المعطيات مبرراتها من التموقعات المجتمعية المتعددة للمرأة في المجتمع المعاصر، وتترجمها أشكال الاندماج التي عرفت اتساعا شمل مختلف مستويات ومجالات الحياة الاجتماعية، بما في ذلك المجالات التي كانت محتكرة إلى وقت قريب من طرف الرجال، كالمناصب العليا ومراكز المسؤوليات السياسية، وهو ما يشكل في منظور دعاة التحرر مبررا كافيا لتوسيع حرية المرأة، بتمكينها من التعبير عن أفكارها وإشراكها في الحوار وفي مختلف النقاشات ذات الصلة بالمسائل

والقضايا المجتمعية. في حين تبقى هذه الحرية لدى البعض الآخر نسبية ومقيدة بمستويات محددة ضامنة للحقوق الأساسية للمرأة، كالحقوق الزوجية، حرية اختيار الزوج، وحقوق اجتماعية أخرى كحرية العمل وحرية التعليم... وبالنسبة لأنصار هذا الاتجاه فإن المطالبة بالحرية المطلقة هو توجه استغلالي للمرأة باسم الحرية، ومسألة توسيع هذه الحرية لتشمل مستويات أخرى لا تخضع لأي شكل من الرقابة الاجتماعية، سينتهي إلى إفراز مخاطر حقيقية ويتحول إلى حالات باثولوجية مهددة لخصائص المجتمع ولنسيجه الاجتماعي، تتمظهر هذه الحالات المرضية في مختلف أشكال الانحرافات النسوية الممكنة، وهو ما نستلهمه من نمط التبريرات المسترجعة التي تشترك في التأكيد على أن مظاهر الفساد الاجتماعي والتفسخ والانحلال الأخلاقي السائدة، إنما ترجع إلى حرية المرأة باعتبارها السبب الأولي في انتشار هذه المظاهر مجتمعيا، وهي إحالة ضمنية لفهم المرأة الغير متكامل لمعنى الحرية الشخصية، وبشكل أخص على المستوى الممارساتي في الحياة اليومية.

بينما يلاحظ بالمقابل أن **(48,3٪–29** فرد**)** من مجموع طلبة العلوم القانونية والإدارية يتجهون إلى الاسترجاع الجماعي للمبرر الديني الحضاري كخلفية تفسيرية لمواقفهم وتوجهاتهم الخاصة، وهو الاتجاه نفسه السائد لدى الغالبية المشكلة لطلبة فرع الهندسة المعمارية. ونكتشف من قراءتنا التحليلية لبنية المحتوى التبريري شبه إجماع على أن المفهوم كما هو متمثل حاليا يعتبر دخيلا، بل ويتناقض مع الخصوصيات المجتمعية المتميزة للأمة الإسلامية برمتها، فالصورة المستبطنة عن الحرية ما هي إلا صورة مشوهة، مبنية على محتويات مغلوطة يتم إسقاطها آليا في إطار محاولات متكررة لتمديد خصائصها الحضارية الغربية في داخل سياقاتنا السوسيوثقافية الخاصة، ومن أمثلة ذلك حرية الاختلاط مع الرجال، التبرج السافر، الخروج الغير مبرر دون استشارة الزوج أو الولي، حرية المرأة في الزواج من دون ولي أو بولي تختاره بنفسها، وفقا لما نص عليه قانون الأسرة المعدل لسنة 2005 [1]وغيرها من الأمثلة التي تحيل في دلالاتها الرمزية إلى الانحلال وفساد المجتمع. ومن ثم فإن استحضار منتجي التمثل للمرتكز الديني الحضاري يمكن فهمه رمزيا باعتباره شكلا من أشكال المواجهة، باعتبار هذه الحريات لا تتلاءم مع الفطرة ومع الطبيعة الأنثوية للمرأة، ونكتشف ذلك في الاتجاه الجماعي نحو تحيين

1)– نصت المادة 11 من قانون الأسرة في صيغته المعدلة (قانون رقم 05–09 المؤرخ في 4 مايو سنة 2005) على ما يلي: " تعقد المرأة الراشدة زواجها بحضور وليها وهو أبوها أو أحد أقاربها أو أي شخص آخر تختاره"، أنظر مولود ديدان، **قانون الأسرة حسب آخر تعديل له**، دار النجاح للكتاب، الجزائر 2005، ص06.

الموروث الديني للحضارة الإسلامية في مضامينه المثبتة لحرية المرأة في أطرها وحدودها الشرعية وتأكيدهم على الأسبقية التاريخية للحضارة الإسلامية في تقرير حرية المرأة، التي تعتبر مكفولة شرعا بما يتلاءم مع فطرتها، وأن فضل الإسلام المتعدد على المرأة يكمن على الأقل في افتكاكها من أنماط الاستعباد التي سادت المراحل والأزمنة السابقة لنزول الوحي، حيث كانت تدفن حية، كما كانت عرضة للقتل والحرق ولمختلف أشكال الاستغلال والإذلال والاحتقار. هذا فضلا عن إقراره وصونه لحقوقها الشرعية التي كانت عرضة للانتهاك وارتقاءه بمكانتها وتكريسه لحرياتها الأساسية، التي لا تتعارض مع قيم ومتطلبات المجتمع الإسلامي، وفي مستوى تحليلي آخر نكشف استحضار منتجي التمثل لحرية المرأة للإحالة إلى طبيعة الرهانات التي تحيط بالمفهوم محليا ودوليا، وبشكل خاص في محتواه الثقافي والسياسي، حيث أصبح يشكل محورا للانشغال المتزايد لدى الأحزاب والجمعيات والمنظمات الدولية، التي يحاول كلا منها تغيير وتكييف رؤيته لحرية المرأة في مرة واحدة مع مصالحة الحيوية ومع محتوى الرهانات السائدة، إما بالترويج للمفهوم المعاصر للحرية في محتواه المميع، لاختراق الخصوصيات الثقافية والحضارية للمجتمعات المحافظة، أو باستعمالها كرهان سياسي أو بتوظيفها باسم حريتها الشخصية كورقة ضغط للتدخل في الشؤون الداخلية لمختلف البلدان، هذه الاستخدامات في مجملها ستنتهي إلى الإضرار بالمرأة بدلا عن خدمتها، وذلك ناجم في رأي منتجي التمثل عن فقدان الحرية لمعناها الأصيل والاتجاه نحو البحث عن معاني بديلة، تتناقض في مضمونها مع شروط الوجود التاريخي والحضاري لمجتمعاتنا العربية الإسلامية.

5- حرية الممارسة والتصرف، حق مشروع أم تمرد سوسيوثقافي؟، نشاط الطالبات الجامعيات النقابي والجمعوي نموذجا:

- في نفس السياق المرتبط بمحاولاتنا التحليلية لبنية العلاقات السائدة لدى منتجي التمثل حيال موضوع المرأة، ستتجه قراءتنا للمعطيات الأمبريقية المدرجة في الجدول رقم **«12»** إلى محاولة تحديد محتوى التمثلات المنتجة حيال الطالبات الجامعيات كفئة نشطة وكعنصر مشارك في تنشيط الحياة الطلابية الجامعية، وذلك تحديدا بمحاولة رصد المواقف الجماعية المنتجة حيال النشاط النقابي لهذه الفئة ومستويات الانفتاح والقبول بمسألة انخراط عناصرها في مثل هذا النمط من النشاطات، التي تمثل في رأينا الخاص شكلا من الأشكال الممارساتية الملموسة للحرية لدى المرأة، بل أبعد من ذلك باعتبار الحريات النقابية بمثابة مقياس حقيقي للمجتمع الديمقراطي.

جدول رقم «12»

يمثل علاقة الفرع بمواقف أفراد العينة من انخراط الطالبات في الجمعيات والنقابات الطلابية

محتوى الموقف / الفرع	موافق	نوعا ما	غير موافق	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**17** 38,6%	**15** 34,1%	**10** 22,7%	**2** 4,5%	**44** 100%
علوم قانونية وإدارية	**18** 30,0%	**16** 26,7%	**25** 41,7%	**1** 1,7%	**60** 100%
بيولوجيا	**5** 13,2%	**12** 31,6%	**21** 55,3%		**38** 100%
إعلام آلي	**2** 16,7%	**8** 66,7%	**2** 16,7%		**12** 100%
هندسة معمارية	**3** 33,3%	**2** 22,2%	**4** 44,4%		**9** 100%
تسيير	**8** 23,5%	**11** 32,4%	**14** 41,2%	**1** 2,9%	**34** 100%
علوم دقيقة	**4** 26,7%	**5** 33,3%	**6** 40,0%		**15** 100%
تكنولوجيا		**3** 33,3%	**5** 55,6%	**1** 11,1%	**9** 100%
علوم اجتماعية	**13** 23,6%	**12** 21,8%	**29** 52,7%	**1** 1,8%	**55** 100%
المجموع	**70** 25,4%	**84** 30,4%	**116** 42,0%	**6** 2,2%	**276** 100%

توحي النتاج العامة المستخلصة من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول رقم **«12»** ببروز ملفت للاتجاه المعارض، القائم على الرفض المطلق للنشاط الطلابي الأنثوي في الجمعيات والنقابات الطلابية، ويمثل الاتجاه العام للمواقف المعبر عنها من طرف منتجي التمثل، إذ يلاحظ في هذا الاتجاه بأن الأغلبية النسبية (**42٪–116** فردا) من مجموع أفراد العينة تصرح بعدم موافقتها على مثل هذا النشاط، بالمقابل توحي النتيجة الثانية بمواقف متحفظة نسبيا، ممثلة بنسبة تكرار تقدر بـ (**30,4٪–84** فردا)، يبدي أصحابها موافقتهم نوعا ما على النشاط قيد الاعتبار، في حين تنحدر نسبة الموافقة إلى مستوياتها الدنيا، حيث لم تستقطب إلا (**25,4٪–70** فردا) من المجموع العام لمفردات عينة البحث.

فيما يتعلق بعلاقة الارتباط السببي والأهمية التحليلية لمتغير الفرع، يؤكد المعطى الإحصائي الهيمنة المطلقة للمواقف ذات الاتجاه المحافظ لدى طلبة الإعلام الآلي، حيث يلاحظ بأن نسبة

(66,7٪–08 أفراد) من مجموع طلبة هذا الفرع يتميزون بمواقفهم الموافقة نوعا ما على انخراط الطالبات في النشاطات الجمعوية والنقابية، ومثل هذا النمط من الموافقة النسبية المتميز بالتحفظ وبعدم الاكتمال يترجم في محتواه العديد من أشكال التردد التي تحيط بمنتجي التمثل في بناء مواقفهم الجماعية، حيث يبدو بأنها لن تصل إلى مرحلة اكتمالها الكلي إلا بتوفر جملة شروط موضوعية تستجيب لمتطلبات هذا النمط من النشاطات، قد ترتبط بخصائص المجال الجامعي أو بطبيعة هذه النشاطات في حد ذاتها أو بعوامل أخرى، اجتماعية، ثقافية ودينية، كما قد يستمد هذا التردد تفسيره من عوامل علمية ومعرفية صرفة تفرض أولويتها المطلقة على حساب النشاط النقابي، الذي يمتلك في المنظور السائد دورا ثانويا في تحديد مصير ومستقبل التشكيلة الطلابية، وهو تصور مبني على رؤى سلبية نسبيا تحيلنا إلى مشكلة اندماج مؤسساتي حقيقية، تجعل من المسار الجامعي للطالب مفرغا من حيويته كما قد تشكل عائقا يعرقل كثير من الطلبة في إثراء خبراتهم وتجاربهم الشخصية وفي الفهم العميق لكثير من المشكلات المستترة التي يخفيها النسق الجامعي في داخله، مع أن لها انعكاساتها المؤكدة على الجوانب المعرفية التي تعتبر محور انشغال الطالب، في وقت كان يفترض فيه تمثل الجمعيات والنقابات الطلابية كأجهزة مساعدة في عملية التأسيس لهذا الفهم الغائب والمفقود لدى الغالبية المطلقة من الطلبة، مما يؤشر باستمرار وضعية التأزم السائدة وبانهيار أكبر للمستوى العلمي وبأن حل الأزمة لا يمكن أن يكون مرهونا بمثل هذا الصنف من الطلبة الفاقدون لروح المبادرة، بل ويفتقرون لأدنى إمكانية للتحول إلى فاعلين حقيقيين في عمليات التغيير، التي تفرضها شروط المرحلة الراهنة، علميا، معرفيا واجتماعيا. في عكس هذا الاتجاه تحيلنا المعطيات إلى مواقف أكثر تطرفا، حيث يلاحظ بأن **(55,6٪–05** أفراد) من مجموع طلبة فرع التكنولوجيا يصرحون بعدم موافقتهم وبرفضهم المطلق للنشاط النقابي للطالبات، ويسير في نفس هذا الاتجاه بنسب متفاوتة كميا غالبية الطلبة المسجلون ببقية الفروع الأخرى، باستثناء طلبة فرع اللغة الفرنسية الذين يتجهون في غالبيتهم إلى الموافقة على هذا النشاط. بنسبة تمثيل تقدر بـ**(38,6٪–17** فردا) من مجموع طلبة هذا الفرع. هذا الاستثناء يشكل مرة أخرى دليلا واقعيا للتمايز الجوهري في تمثلات الطلبة وفي مواقفهم، التي سنحاول استكشاف مبرراتها في إطار الجدول الموالي.

- تتدرج قراءتنا التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم **«13»** في ضمن محاولة لتفكيك المحتوى البنائي للتمثلات الاجتماعية المنتجة بهدف الكشف عن طبيعة المرجعية التفسيرية التي يستند إليها منتجي التمثل في تبرير مواقفهم الجماعية المتبناة حيال مسألة النشاط النقابي الأنثوي، وتهدف

هذه القراءة في نهايتها إلى التعرف على مصادر الإلهام الأساسية المختصة في تزويد المتمثلين بالمحتويات التبريرية قيد الدراسة والتحليل.

جدول رقم «13»

علاقة متغير الفرع بمبررات المواقف الطلابية حيال انخراط ونشاط الطالبات في الجمعيات والتنظيمات النقابية

محتوى التبريرات / الفرع	نفسي ذهني	منهجي استراتيجي	علمي ثقافي	اجتماعي أخلاقي	سياسي إيديولوجي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
الفرنسية	**8** 18,2%	**4** 9,1%	**1** 2,3%	**12** 27,3%	**3** 6,8%	**7** 15,9%	**9** 20,5%	**44** 100,0%
علوم قانونية وإدارية	**11** 18,3%	**16** 26,7%	**2** 3,3%	**17** 28,3%	**4** 6,7%	**3** 5,0%	**7** 11,7%	**60** 100,0%
بيولوجيا	**12** 31,5	**6** 15,8%	**7** 18,4%	**6** 15,8%	**3** 7,9%		**4** 10,5%	**38** 100,0%
إعلام آلي	**5** 41,6	**4** 33,3%	**1** 8,3%			**1** 8,3%	**1** 8,3%	**12** 100,0%
هندسة معمارية		**5** 55,6%		**2** 22,2%		**1** 11,1%	**1** 11,1%	**9** 100,0%
تسيير	**6** 17,6%	**11** 32,4%	**1** 2,9%	**6** 17,6%	**1** 2,9%	**4** 11,8%	**5** 14,7%	**34** 100,0%
علوم دقيقة	**3** 20,0	**5** 33,3%	**2** 13,3%	**4** 26,7%		**1** 6,7%		**15** 100,0%
تكنولوجيا	**1** 11,1%	**2** 22,2%		**3** 33,3%	**1** 11,1%		**2** 22,2%	**9** 100,0%
علوم اجتماعية	**13** 23,6%	**13** 23,6%	**2** 3,6%	**8** 14,5%	**5** 9,1%	**9** 16,4%	**5** 9,1%	**55** 100,0%
المجموع	**59** 21.4%	**66** 23,9%	**16** 5,8%	**58** 21,0%	**17** 6,2%	**26** 9,4%	**34** 12,3%	**276** 100,0%

تفيد النتائج الإحصائية العامة المستخلصة من الجدول بأن بنية المحتوى التبريري المستعادة من طرف منتجي التمثل تتمحور في مكوناتها الأساسية حول ثلاثة مرتكزات قاعدية، يبرز في مقدمتها المرتكز المنهجي الاستراتيجي الذي افتك المرتبة الأولى من حيث أهميته التفسيرية للمواقف المنتجة حيال النشاط النقابي للطالبات، حيث استقطب نسبة مطلقة تقدر بـ (**23,9**٪–**66** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة التحليلية، في حين تبرز المبررات النفسية الذهنية في المستوى الثاني من الأهمية وذلك باستقطابها لنسبة (**21,4**٪–**59** فردا) من مجموع أفراد العينة متبوعة بالمبررات الاجتماعية الأخلاقية التي تم

الارتكاز عليها بنفس مستوى الأهمية تقريبا وبنسبة تكرار تقدر بـ (**21**٪–**58** فردا)، بينما نسجل بالمقابل تراجع المرتكز العلمي الثقافي وكذا السياسي الإيديولوجي، ويبرز ذلك في فقدان كلا منهما لأهميته التفسيرية بشكل شبه كلي وانحسار ملاحظ لهذه الأخيرة في نسبة تمثيل متدنية، تقدر على التوالي بـ (**05,8**٪–**16** فردا) بالنسبة للمرتكز الأول و(**06,2**٪–**17**) بالنسبة للثاني.

فيما يتعلق بالقراءة التحليلية لمحتوى المبررات التفسيرية في علاقته السببية بمتغير الفرع، تكشف المعطيات الكمية بأن الأغلبية المطلقة (**55,6**٪–**05** أفراد) لمجموع طلبة فرع الهندسة المعمارية تتجه في تبرير مواقفها إلى استحضار العوامل المنهجية الاستراتيجية، نقرأ في مضمون هذه العوامل صورة نمطية عن شروط الاندماج الأنثوي (الطالبات) في الجمعيات والتنظيمات النقابية الطلابية، تحددها أوليا الأهداف الاستراتيجية التي تقوم عليها هذه التنظيمات، وفي مستوى ثاني نوعية النشاطات ومضامينها وأهدافها الخلفية والجهات التي تخدمها، ويعني ذلك أن النشاط النقابي للطالبة يخضع لحتمية انسجامه التام مع الأهداف الحيوية الخاصة للطالبات في الحياة الجامعية اليومية، التي تلزم بضرورة المشاركة في النضال لافتكاك قرارات إدارية تخدم الطالبات وتكرس حقوقهن الجامعية، العلمية، البيداغوجية، الخدمية.. ومن وجهة تحليلية فإن هذه الصورة تتضمن في داخلها إيحاءات بنوع من الاختلال المنهجي في العلاقة الجدلية التي تربط بين الطالبات والتنظيمات النقابية، وهو ما أدى إلى رسوخ الاعتقاد الجماعي في ضرورة الانسجام والتوافق في الأهداف والمصالح باعتباره شرطا أساسيا لعملية الاندماج، وهي الحالة الوحيدة الكفيلة برفع التحفظ عن النشاط النقابي للطالبات وبمنحه الشرعية الكاملة التي تجعل منه نشاطا مسموحا ومعترفا به، أما في خارج هذه الحالة فإن هذا النمط من النشاط يتحول إلى مجرد عبث وإلى مضيعة للوقت، هذه القناعة الراسخة نكتشفها لدى منتجي التمثل في تأكيدهم الصريح على أشكال الانحراف التي تعرفها التنظيمات الطلابية في نشاطاتها التي أصبحت تتجاوز الأطر المحددة لها، ينضاف إلى ذلك هيمنة النوايا السيئة لدى الفاعلين في هذه التنظيمات، التي غالبا ما تتجه لخدمة الأهداف الشخصية أو أهداف غير معلنة لجهات أخرى، بدلا عن الأهداف المحددة لها والمنصوص عليها في قوانينها الداخلية والتي ترتبط في الأساس بالدفاع عن المكتسبات الطلابية والمشاركة الفاعلة في حل مشكلاتهم وقضاياهم الجماعية المتعددة.

في الوجهة المقابلة تكشف المعطيات عن محتوى تبريري مختلف جوهريا، حيث تتجه الأغلبية المطلقة (**41,6**٪–**05** أفراد) من مجموع طلبة فرع الإعلام الآلي إلى استحضار المرتكز النفسي الذهني

كمرجعية تفسيرية لمواقفهم الجماعية حيال موضوع التمثل، نلمس في جانبه النفسي اتجاها نحو تتفيه النشاط النقابي للطالبات، الذي تم تمثله باعتباره مرادفا للإهمال واللامبالاة الذي أدى إلى تراجع الاهتمام العلمي وإلى التخلي عن الدراسة لصالح نشاطات تافهة ومفرغة من المعنى، هذا الواقع أدى إلى تجذير الكراهية لدى بعض منتجي التمثل اتجاه هذا النشاط وإلى تكريس رؤية تبريرية ذات محتوى سلبي تنظر إليه باعتباره مضيعة حقيقية للوقت وبأنه شيئا تافها وعديم الجدوى، وهي رؤية تبقى نسبية لدى البعض الآخر الذي يتجه إلى محاولة شرعنة تبريراته ذهنيا انطلاقا من الدور التوعوي للتنظيمات الطلابية ومن إسهامها في تنمية الوعي العلمي والثقافي وفي ترسيخ الفكر النضالي، على الأقل لدى الطلبة النشطين في إطارها. وبمقابل ذلك تكشف لنا الأرقام الإحصائية أن (**33,3**٪–**03** أفراد) من مجموع طلبة فرع التكنولوجيا يستندون في تبرير مواقفهم إلى المرتكز الاجتماعي الأخلاقي، القائم من جهة أولى على استحضار المخيال الاجتماعي في محتواه السلبي الذي يعيد إنتاج الرؤية المجتمعية، المبنية على رفض هذا النمط من النشاط بمبرر تشجيعه للاختلاط وما يتولد عنه من فقدان الطالبة لاحترامها، وقد ينتهي ذلك إلى تغيير نظرة المجتمع في وجهتها الأكثر سلبية والأكثر تطرفا تجاه الطالبة الجامعية، والقائم من جهة ثانية على إحياء الموروث الديني بقراءات سلبية تصنف هذا النشاط باعتباره تمردا على القواعد والقيم الأخلاقية وتجاوزا لحدود الالتزام المقيدة للمرأة، بل فسادا للأخلاق وانحلالا وانحرافا سلوكيا ينتهي إلى المساس بسمعة الطالبة والإضرار بشخصيتها. وهي رؤية فاقدة لشرعيتها التفسيرية في ضل المعطيات الموضوعية التي يفرزها الواقع الراهن للمنظومة الجامعية على مستوى التركيبة البشرية لتشكيلاته الطلابية التي تشهد في العشريات الأخيرة تراجع كمي رهيب للطلبة الذكور مقابل تنامي متزايد لجنس الإناث، (أكثر من **4/3** هي نسبة الإناث في جمهور عينة هذا البحث) وهو ما يبرر إحصائيا ضرورة التواجد المكثف للطالبات في المنظمات الطلابية والاضطلاع ولو نسبيا بمسؤولية الدفاع عن حقوقهن الخاصة، بدل إلقاءها برمتها على عاتق أقلية ذكورية قد يصعب عليها تفهم انشغالاتهن الحقيقية، وعليه تصبح الطالبة ملزمة في رأي البعض بالنشاط النقابي ("لأن المرأة لا تفهمها إلا امرأة من جنسها، فهي تفهم شعورها كما يمكنها أن تسمعها من دون حاجز بينهما").

نخلص في ختام هذه القراءة إلى تأثير المتغير التحليلي في صياغة منتجي التمثل للمحتويات التفسيرية لمواقفهم الجماعية المتبناة حيال موضوع النشاط النقابي للطالبات والتي تميزت بالاختلاف والتنوع تبعا لتخصصات الطلبة، ويمكن استلهام الدلالة السوسيولوجية للمعطيات التحليلية في بروز ثلاثة

أنماط تفسيرية قاعدية، النمط الأول يتزعمه طلبة الهندسة المعمارية ويستند إلى تفسيرات منهجية استراتيجية، توحي باختلال جوهري في علاقة الهياكل التنظيمية (جمعيات ونقابات) بالتشكيلة الطلابية ويبرز ذلك في تناقض نشاطاتها مع مصالح الطلبة، مما يؤدي إلى تنمية المواقف المتحفظة والمعارضة لاندماج الطالبات في هذه الأطر، في حين يبرز النمط التفسيري الثاني لدى طلبة فرع الإعلام الآلي ويتأسس في مضمونه على العوامل النفسية الذهنية وتحيل رمزيا وبشكل مزدوج إلى مظاهر الإهمال واللامبالاة السائدة وإلى تراجع الانشغال بالجانب العلمي لحساب نشاطات نقابية وجمعوية تافهة وعقيمة، وهي الحقيقة التي يرفضها البعض الآخر بالتركيز على الأشكال المختلفة للوعي الطلابي، التي يمكن أن تتولد كانعكاس للتأثيرات التي تمارسها هذه التنظيمات عبر نشاطاتها المختلفة، في حين يتجه النمط التفسيري الأخير لدى طلبة فرع التكنولوجيا إلى استحضار المبررات ذات المحتوى الاجتماعي والأخلاقي القائمة من جهة على إحياء الرؤى المهيمنة اجتماعيا وإسقاطها بسلبيتها في النسق الجامعي، ومن جهة أخرى على إعادة بعث سلبية للموروث الديني بقيمه وبقواعده الملزمة والمقيدة للمرأة، وفي كلتا الحالتين تتحول الطالبة الجمعوية والنقابية إلى إنسان متمرد ومخترق للقواعد الاجتماعية والأخلاقية. وهو ما يستلزم عملية إعادة تأسيس حقيقية لأنه يتناقض مع شروط الوجود الاجتماعي للمرأة/الطالبة، بل ولأنه يتعارض موضوعيا مع الخصوصيات الواقعية للمنظومة الجامعية في مرحلتها الراهنة وبشكل أخص في تركيبتها البشرية.

نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

• **النتيجة الأولى:** ترتبط بتمثل الفئة الطلابية لحدود علاقتها مع هيئة التدريس، ولقد أفضت الدراسة إلى تأكيد أهمية عامل الاختصاص وعلاقته السببية بالعناصر البنائية للتمثلات المنتجة، حيث تبرز الحدود العلمية البيداغوجية في محور العناصر المحددة لمعالم العلاقة أستاذ/طالب، يشترك في هذه الرؤية الغالبية المطلقة (**55,66**٪–**05** أفراد) من طلبة العلوم الهندسية–"هندسة معمارية". ويعني ذلك بأن العلاقة قيد الاعتبار مقيدة لدى طلبة هذا الاختصاص بالإطار الدراسي، ويفهم بأن التمثل المشترك لدى هذه الفئة قائم في مضمونه على استحضار الصورة النمطية لهذه العلاقة وإعادة إنتاجها انطلاقا من الدور التقليدي للأستاذ، المرتبط تاريخيا بنشر المعرفة. ويوحي ذلك برمزية الأستاذ في المتخيل الطلابي، الذي يقوم على الاعتراف بأهميته كفاعل أساسي في نشر المعرفة. في مقابل ذلك تبرز العوامل العلمية الأخلاقية بمستوى تأثير أقل في حدود هذه العلاقة، ويسود هذا التصور لدى غالبية (**50,99**٪–**27** فردا) طلبة فرع علوم الطبيعة والحياة "بيولوجيا" ويقوم في محتواه الضمني على حتمية التمفصل بين العلمي والأخلاقي، خضوع هذه العلاقات للحتمية الأخلاقية هو توجه يستمد مبرراته من مرجعيات سوسيوثقافية راسخة تاريخيا في المخيال العربي الإسلامي، الذي يشدد على أولية الأخذ من آداب العلماء وأخلاقهم قبل الأخذ من علومهم، وقد يستمدها كذلك من الواقع الراهن للجامعة، الذي يوحي باختلال منظومة القيم الأخلاقية وظيفيا وبفقدانها لسلطتها الرمزية في ممارسة دورها الموجه للعلاقات بين الأشخاص، وإن كان التمثل يحيلنا في جانب منه إلى الروح الديمقراطية التي تميز هذه العلاقة، بإبرازه لقيم الحوار العلمي وانفتاح هيئة التدريس على الطلبة وتشاورها في المسائل العلمية، إلا أن قيامه على نزعة ملحة نحو الأخلقة يوحي بأنه ناتج عن قناعة راسخة بأن الانفتاح والحوار والتشاور وحرية الرأي.. تبقى فاقدة لمعناها خارج اطرها الأخلاقية.

• **النتيجة الثانية:** ترتبط بالتمثل الاجتماعي لمفهوم الديمقراطية، ويختلف المفهوم في مضمونه وفي دلالاته الرمزية. حيث يتمحور لدى طلبة فرع التكنولوجيا في غالبيتهم (**44,4**٪–**04** أفراد) حول العامل الفكري في علاقته بالمجتمع وبالجامعة بشكل أكبر. ويحيل إلى ضرورة تكريس الحريات الفكرية وحرية الرأي وعدم مصادرة حقوق الأشخاص في التعبير وفي اختيار طرق تفكيرهم الخاصة. بالمقابل تكشف تمثلات طلبة فرع الأعلام الآلي في غالبيتها (41,7٪–05 أفراد) عن تحديد مختلف، يضفي بعد اجتماعيا للمفهوم. يقوم على معاني أخرى تحيل إلى عدم التعسف وإلى ضرورة احترام الفرد كإنسان

وتكريس حرياته الفردية والجماعية وتكريس العدالة الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في إطار القيم القانونية. وأيضا إلى حق المشاركة في صنع القرار وفي تقرير المصير الشخصي وفي خدمة المصلحة العامة وتقرير مستقبل الأجيال. حيث تراجع هذه القيم، يعني التحول نحو التعسف والاستبداد. في مقابل البعدين السالفين يتجه طلبة فرع اللغة الفرنسية في غالبيتهم (**36,4**٪–**16** فرد) إلى صياغة مفهوم آخر للديمقراطية تحدده الشروط الحضارية. ويحيل إلى عدم التمييز العرقي والجهوي وإلى ترسيخ ثقافة الاحترام للرأي الآخر والالتزام بواجب احترام النظام والقيم القانونية وتدعيم الأطر التي بإمكانها استيعاب وجهات النظر المختلفة وتكريس حرية المعتقد وحقوق الإنسان. وهي الصورة ذاتها المتجذرة حيال الجامعة، التي يفترض منها أن تقوم في بعدها الحضاري على التواصل والحوار بين الطلبة والأساتذة وعلى تكريس حق الطالب في الكلمة وفي إبداء الرأي وفي المعارضة الأستاذ في إطار الاحترام المتبادل وإشراكه في اتخاذ القرارات المرتبطة بحياته الأكاديمية. كما نلمس لدى طلبة هذا الاختصاص قناعات ذات توجه متشدد، تشترك في عدم الاعتقاد في إمكانية تعميم القيم الديمقراطية ونقلها للبلدان العالمثالثية، بمبرر نجاحها في الدول الغربية، ببساطة لأن مصدرها مرتبط بالتاريخ الحضاري لهذه الدول، الذي يتناقض مع الخصائص المتميزة لمجتمعاتنا، بل أن هذا الاتجاه لا يعترف أصلا بوجود هذه القيم في العالم المعاصر، وبرأيه فإن الحضارة الوحيدة التي تجسد فيها تموضع القيم الديمقراطية تاريخيا هي الحضارة الإسلامية المرتبطة بالعهد النبوي وبمرحلة الخلافة الراشدية. وهو توجه يستمد قناعاته سوسيولوجيا من خلال الارتباط بالتاريخي وبالمتخيل لتبرير حالة الجمود التي تشكل خاصيته الأساسية، وتعويضها بمحاولة إعادة بعث المقدس بمفهومه المغلوط، الذي يتنافى كلية وقيم الانفتاح والحوار وروح الحضارة المعاصرة.

• **النتيجة الثالثة:** ترتبط بتمثل المجتمع الديمقراطي: وتفيد نتائج الدراسة بأن قيام المجتمع الديمقراطي بمنظور طلبة فرع الإعلام الآلي في غالبيتهم المطلقة (58,33٪–07 أفراد) مشروط بحتمية حضور عدة عوامل مترابطة، فالنموذج المتكامل للمجتمع الديمقراطي وفقا لهذا المنظور ينطلق عمليا من الاستجابة لشروط التطوير المعرفي وتنمية العنصر البشري وتكريس الحريات الفردية، معنى ذلك أن قابلية المشروع الديمقراطي للتجسيد تعتبر غائبة، بل ومنعدمة كليا في مجتمع الرعاع، الذي يقوم على تعميم الجهل وعلى تكريس القيم الفوضوية التي تفرضها أحيانا شروط الهيمنة والتسلط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، بما تفرزه من مظاهر القمع لحريات الأشخاص وتجاهل المقدرات المعرفية والبشرية، التي بإمكانها المشاركة الفاعلة في بناء المشروع وفي تجسيده عمليا. على خلاف ذلك تتأسس التمثلات

المنتجة لدى طلبة العلوم القانونية والإدارية في غالبيتهم (**56,7**٪–**34** فردا) على مرتكز الحريات باعتباره أهم مقومات المجتمع الديمقراطي، فمفهوم الديمقراطية برأي هؤلاء مختزل في الحريات الفردية والجماعية، يستمد هذا التوجه مبرراته من الموروث التاريخي للحضارة الإسلامية ومن مرجعيته التراثية بمحاولة تمديدها في المرحلة الحالية من خلال تحيين رواسبه ومقولاته المأثورة باعتبارها تأسيسية للفهم المشترك لمجتمع الحريات وبالأحرى المجتمع الديمقراطي، فالحضارة الإسلامية بمنظور هؤلاء أسبق تاريخيا في التأسيس لمفهوم الحرية كحق إنساني طبيعي قبل أن يكون شرطا للمواطنة أو لقيام الدولة بمفهومها المعاصر. كما يستلهم هذا التصور دلالاته أيضا من معطيات مجتمعية راهنة، توحي بأن عملية التحول القهري نحو المجتمع الديمقراطي التي تولدت عن مخاضات وتضحيات اجتماعية وأحداث دموية مؤلمة (أكتوبر88) لم تتجاوز بداياتها الأولى، وتتطلب ترسيخا أكبر للحريات الفردية، التي لتزال تغتصب من خلال تقييد حرية الممارسة والاختيار والسطو على أصوات المواطنين ومصادرتها بتزييف الانتخابات... أو الجماعية من خلال أشكال الرقابة وتقييد حرية الصحافة والتلكؤ في فتح المجال الإعلامي أو إغلاقه في وجه المعارضة الحقيقية، التي تتناقض إيديولوجيا مع التوجهات والقناعات السائدة.

• **النتيجة الرابعة:** تتعلق بمعنى المنظومة التعليمة الديمقراطية، وتفيد نتائج الدراسة الميدانية بأن التمثلات المنتجة لدى نصف طلبة الإعلام الآلي (**50**٪–**06** أفراد)، مبنية على منظور آخر، يقوم على وحدة القيم وتعددها، بتصور هؤلاء فإن تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص لا يعتبر كافيا للدلالة على التوجه الديمقراطي للجامعة، هذه الدلالة تكتمل باستجابة هذه المؤسسة علميا ومعرفيا لشروط أساسية أخرى، تلزمها بتكوين مواطن متميز في خصائصه الشخصية بكونه، بناءا ومشبعا بروح المسؤولية، حواريا، متسامحا ومحترما لاختيارات الآخرين، وذي توجهات ديمقراطية. هذه الوحدة القيمية توحي رمزيا بأن الجامعة بفاعليها المتعددين، مدعوة معرفيا إلى مواجهة العقلانية الفردانية، المبنية على تجاهل الآخر وعلى تقديس الذات وخدمة المصالح الخاصة وإلى تفعيل دورها كفاعل أساسي في تحقيق الاندماج الاجتماعي وفي دعم الوحدة الوطنية، وملزمة أيضا بالتكيف مع التحول السياسي ومع سيرورة الانتقال إلى المجتمع الديمقراطي، الذي لم تتحدد صورته برغم الهزات الاجتماعية الممتدة على طوال عشرتين كاملتين. في المقابل يقوم التمثل المشترك لدى (**44,4**٪–**04** أفراد) من طلبة الهندسة المعمارية على إسقاطه عنصر المسؤولية، الذي يفقد دلالته الرمزية كليا، فخصائص منظومة التعليم الديمقراطية لا تقوم بمنظور هؤلاء على مرتكز المسؤولية، إنما تتحدد خصائصها الديمقراطية من ضمانها. في حين يتجه

طلبة العلوم القانونية والإدارية في اتجاه يتعارض مع محتوى الرؤيتين السالفتين، ويتقاطعون جماعيا (**23,3**٪–**14** فردا) في فكرة أن تكريس المنظومة التعليمية لثقافة الاحترام للآخر ولاختياراته، تعتبر في دلالتها الرمزية عنصرا كافيا لإثبات خاصيتها الديمقراطية. ومع أن شرط الاحترام يعتبر لازما في تعميق البعد الديمقراطي للمنظومة التعليمية، إلا أنه يبقى مع أهميته قيمة جزئية، لا تعكس سوسيولوجيا المعنى الشامل للديمقراطية، فالخاصية الديمقراطية للمنظومة التعليمية تكمن أيضا في تأسيس وعي الأفراد بمسؤولياتهم في بناء المصير الجماعي.

• **النتيجة الخامسة:** تتعلق بالتمثلات المنتجة حيال الممارسات المنافية للديمقراطية في الجامعة ويفيد الاعتقاد المشترك لدى غالبية (**55,6**٪–**05** أفراد)، طلبة الفروع التكنولوجية بأن فقر البرامج والتخصصات يعتبر من مؤشرات الممارسة الغير ديمقراطية، مضمون هذا الاعتقاد يطرح فرضية عدم الرضا الجماعي بالتخصصات المتوفرة بكلية العلوم التكنولوجية، التي يحتمل بأنها لا تستجيب لانشغالات الطلبة المعرفية والمهنية، ويوحي ذلك بانحصار حرية الاختيار، الذي ينظر إليه باعتباره منافيا للديمقراطية، ويعني ذلك بأن ديمقراطية التعليم لا تتحدد في مجرد ضمان المقعد البيداغوجي، إنما ترتبط أيضا بحرية اختيار التخصص، عدم استجابة الجامعة لهذا الشرط يعني مساسها المباشر بالحقوق البيداغوجية للطلبة وذلك يتناقض مع الممارسة الديمقراطية. بالمقابل يكشف نصف (**50**٪–**06** أفراد) طلبة فرع الإعلام الآلي عن هيمنة نمط آخر لهذه الممارسات، يحيل إضافة لفقر البرامج والتخصصات إلى انكماش حرية التعبير وغياب الفكر النقدي ويوحي ذلك رمزيا بروح التعصب للرأي والفكرة وبعدم الانفتاح على الرأي الآخر، في حين يشير معظم (**44,4**٪–**04** أفراد) طلبة فرع الهندسة المعمارية إلى غياب الفكر النقدي في دلالته الرمزية التي توحي بهيمنة الذهنيات المتعصبة والمعقدة فكريا وبتراجع الأيمان بفكرة التعدد والتنوع ويمثل ذلك مؤشرا ضمنيا للتوجهات المتشددة، التي لا يمكن تبريرها سواء بالنسبة لهيئة التدريس، لاسيما المحدودة التجربة، لأنها ليست منزهة عن الخطأ وبالتالي فهي ملزمة بالتعامل مع انتقادات الطلبة إيجابيا واستغلالها في إثراء خبراتها التعليمية والتفاعلية والسعي للاستفادة من دون مركب نقص من توجيهات زملاء المهنة الأكبر سنا والأكثر خبرة وتجربة، وكذلك الحال بالنسبة للطالب، المدعو بدوره إلى تقبل انتقادات أساتذته وزملاءه واستثمارها ايجابيا في ترقية مستواه المعرفي وفي تجاوز أفكاره الخاطئة.

• **النتيجة السادسة:** تتعلق بالمواقف المنتجة حيال مصادرة استقلالية وحرية الطلبة وبطبيعة المجالات التي تثير إحساس الطالب بفقدان استقلاليته وحريته الشخصية، وتكشف النتائج في شقها الأول عن مواقف، مبنية في اتجاهها العام على تأكيد الإحساس الجماعي بفقدان الحرية والاستقلالية، هذا النمط من الإحساس شامل لمعظم التخصصات ويستقطب الأغلبية المطلقة من الطلبة (**55,1**٪–**152** فردا) باستثناء مواقف طلبة فرع العلوم الدقيقة وفرع اللغة الفرنسية التي تتقاطع غالبيتها في نفي فكرة المصادرة. هذه المواقف توحي في دلالتها بمنظومة جامعية حاملة لخصائص النسق الاجتماعي ولخصائص المنظومة المؤسسية القائمة، التي تتناقض في ممارساتها مع الثقافة الديمقراطية. أما فيما يتعلق بالمجالات المولدة لهذا الإحساس، تكشف النتائج عن مستويات ميل عالية نحو الامتناع عن تحديد مجال معين مثير للإحساس بفقدان الحرية الشخصية أو بانتهاكها. تبرز هذه الميول حصريا لدى الأغلبية المطلقة (**60**٪–**09** أفراد) من طلبة العلوم الدقيقة، والأغلبية النسبية من طلبة اللغة الفرنسية. وتوحي في دلالتها بأن المجال العام السائد في هذين التخصصين يعتبر مثاليا في التعايش الجماعي وفي تكريس الاستقلالية الشخصية للطالب وحفظ حريته في التعبير عن وجوده كشريك في العملية التعليمية، وهو ما يتعارض مع محتوى الإحساس السائد لدى طلبة التخصصات المعربة (العلوم القانونية والإدارية والعلوم الاجتماعية وعلوم التسيير) الذين يتمثلون المجال العلمي البيداغوجي باعتباره أكثر المجالات التي تخترق فيها حرياتهم واستقلاليتهم الشخصية، يهيمن هذا الإحساس لدى الأغلبية الساحقة (**58,3**٪–**35** فردا) من طلبة العلوم القانونية والإدارية. ويوحي ضمنيا بتجاهل الطالب وبغياب الحوار العلمي وأشكال التفاعل الأخرى وبأن العلاقات السائدة برغم محتواها العلمي والبيداغوجي، خاضعة لمنطق استبدادي تحدده السلطة الفوقية لإدارة مبقرطة ولهيئة تدريس تسلطية، القاسم المشترك بينهما عدم الاعتراف للطالب بحريته في التعبير عن انشغالاته ومواقفه، وهو توجه غير قابل للتبرير، لاسيما حينما يتعلق الأمر بفاعلين إداريين وأساتذة متخصصين وحاملين لشهادات في العلوم القانونية، لأنه ببساطة يتناقض مع أساليب النقل المعرفي الحديثة، الحوارية والتفاعلية ولأنه فضلا عن ذلك انتهاك صريح لمنظومة قانونية قائمة في فحوى نصوصها على حماية الحريات وتكريسها؟!.

الفصل السابع

مكانة السلوك الديمقراطي في العملية التعليمية

1- التمثل الاجتماعي للبنية الشخصية للطالب الجامعي:

• تتدرج المعالجة الخاصة للمعطيات الميدانية المدرجة في الجدول رقم «**14**» في إطار قراءة سوسيوتحليلية لبنية التمثل السائد، تهدف في نهايتها إلى التأسيس لفهم خاص وموضوعي مثبت أمبريقيا لبنية الشخصية الطلابية المهيمنة في منظومتنا الجامعية في مرحلتها الراهنة، وذلك من خلال محاولة استقرائية للخصائص النفسية والذهنية السائدة لدى عناصر هذه الفئة، التي يفترض نظريا انتماءها لعالم النخب. وسيتم استغلال قراءتنا التحليلية وتوجيهها نحو لإجابة على الاستفهام الجوهري، فيما إذا كان أصناف الطلبة الحاليين يمتلكون فعلا مميزات الطالب الجامعي المتعارف عليها في العوالم الجامعية، المبنية على الحوار، التفتح، التسامح...؟.

جدول رقم «14»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للخصائص الطلابية السائدة بالقسم

محتوى المواقف / الجنس	الانفتاح والحوار العلمي	الصراع الفكري والإيديولوجي	التعصب للأفكار وللجهة	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**28** 44,4%	**4** 6,3%	**23** 36,5%	**7** 11,1%	**1** 1,6%	**63** 100%
إناث	**81** 38,0%	**14** 6,6%	**88** 41,3%	**25** 11,7%	**5** 2,3%	**213** 100%
المجموع	**109** 39,5%	**18** 6,5%	**111** 40,2%	**32** 11,6%	**6** 2,2%	**276** 100%

يستنتج من النتائج الإحصائية العامة المتوصل إليها ميدانيا بأن التعصب الفكري والمنطق الجهوي والعشائري يمثل الخاصية البنائية المركزية لمحتوى التمثلات الاجتماعية السائدة، وكما هو ملاحظ فإن الأغلبية النسبية من منتجي التمثل يشتركون جماعيا وبنسبة (**40,2٪-111** فردا) من المجموع العام لعينة البحث في التأكيد على أن التعصب للأفكار وللجهة يمثل السمة المميزة للمجموعة الطلابية، وإن كانت هذه النتيجة تعكس حقيقة الوضع القائم وخطورته في نفس الوقت، فإنها تقدم لنا في مستوى أول إمكانية استشرافية لنوعية الكفاءات الوطنية ولطبيعة الأدوار والمسؤوليات المناطة بها مستقبلا، التي يحتمل أن تساهم من خلالها في تمديد المنطق العشائري وفي إعادة إنتاج ثقافة الإقصاء والتهميش. كما تُمكّننا في مستوى آخر من بناء صورة ذهنية عن معالم مجتمعنا المجهول أو المفترض للمرحلة القادمة،

وعن محتوى العلاقات الاجتماعية المتوقع أن ستسود مستقبلا، محليا على الأقل، التي يحتمل أن يتم إفراغها من بعدها الاجتماعي والحضاري بتغييب الحوار وأشكال التواصل الأخرى وبتعميق ثقافة الولاء للجهة والعشيرة، وما يمكن أن يفرزه هذا التوجه من انعكاسات سلبية على الانسجام والوحدة الاجتماعية. في حين تكشف لنا النتيجة الثانية عن محتوى نقيض بشكل كامل، يتجه منتجوه وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**39,5**٪–**109** أفراد) من المجموع الكلي لأفراد العينة إلى الإقرار بأن الانفتاح والحوار العلمي يندرج من جانبه في ضمن الخصائص السائدة لدى عناصر الفئة الطلابية، وبقراءة إحصائية فإن هذا التراجع النسبي يجعلها من حيث التصنيف في المرتبة الثانية من حيث أهميتها البنائية للتمثلات الاجتماعية المنتجة، في حين أن النمط المثالي للجامعة بمفهومها المعاصر يفترض أن تكون هذه الخصائص الأخيرة شاملة ومعممة، بما معناه أن الانفتاح والحوار كان لابد أن يمثل الخاصية الجوهرية المشتركة التي تتقاطع حولها التشكيلة الطلابية برمتها أو بأغلبيتها المطلقة، غير أن الحاصل هو العكس تماما. وفي وجهة أخرى تكشف لنا المعطيات عن نتيجة أخيرة نخلص منها إلى ميزة إضافية تبرز في انحسار الصراعات الفكرية والإيديولوجية في الوسط الطلابي، وهو مكون ثانوي في بنية التمثل استحوذ على نسبة تمثيل متدنية، لم تتجاوز (**06,5**٪–**18** فردا) من مجموع أفراد العينة. هذه النتيجة وإن كانت ممثلة بالأقلية إلا أنها توحي في محتواها الضمني بحالة الركود والجمود الفكري السائدة في وسط صنف من الطلبة الجامعيين بالصدفة، لا تربطهم أية علاقة بعالم الأفكار، كما أنها في نفس الوقت تدفعنا إلى مراجعة النتيجة السابقة وإلى إعادة بناء قراءتنا لخاصية الحوار الفكري المحال إليها سالفا، التي تُعبِّر في منظورنا الخاص عن نمط الحوارات الشكلية والهامشية التي لا ترقى إلى مستوى الحوار العلمي المعمق، وبالأحرى إلى مستوى المواجهة بين القناعات الشخصية للطلبة في محتواها الفكري والإيديولوجي، ومن حيث دلالته فإن ذلك يحيلنا إلى طلبة جامعيين مفرغين، غير موجهين–Désorientés وغير متموقعين نظريا، فلسفيا وإيديولوجيا.

من الوجهة السوسيوتحليلية للتأثير السببي للمتغير التحليلي في صياغة محتوى التمثلات الاجتماعية السائدة، تكشف المعطيات المحصل عليها عن مستويات كبيرة من التناقض في المحتويات المنتجة، تخضع بشكل مباشر لمتغير الجنس، ويلاحظ في هذا الصدد بأن (**44,4**٪–**28** فردا) من مجموع الطلبة الذكور يشتركون في صورة ذهنية موحدة، تحدد الانفتاح والحوار العلمي باعتباره الخصوصية المتميزة لعناصر التشكيلة الطلابية، وبمقاربة مقارنة مع التمثلات الخاصة بالإناث ومع

النتائج العامة التي أسلفنا عرضها نخلص إلى أن هذه الخصوصية مع أنه لا يمكن نفيها أمبريقيا، إلا أنها تبقى محدودة بالمجال الخاص لجنس الذكور، المتميز بحدوده الوهمية الغير قابلة للاختراق من طرف الجنس الآخر، ويوحي ذلك بأننا بصدد حوار مغلق أو حوار مع الذات، متقوقع، ومؤسس على التمييز على أساس الجنس وهو نتاج لبنية نفسية معقدة، متولدة عن معطيات سوسيوثقافية واجتماعية تمنع توسيع مجالات الحوار لتكون شاملة للجنس الآخر المختلف، حتى ولو كان ذلك في أطره المشروعة أخلاقيا. هذا الانفتاح والحوار الفكري في صورته الوهمية نكتشفه بوضوح في محتوى التمثلات الخاصة بالإناث، الذي يتضمن في عمقه اعترافا صريحا بعدم وجوده بالمعنى الذي يستوعب التركيبة الطلابية برمتها بعيدا عن أي تمايز أو استبعاد للجنس الآخر، حيث تشير المعطيات الواقعية إلى أن الغالبية المطلقة (**41,3٪–88** فردا) من مجموع عدد الطالبات تبني تمثلها الجماعي على استحضار سمة التعصب للأفكار وللجهة باعتبارها الخصوصية المهيمنة في الوسط الطلابي، وإن كان بالإمكان من الوجهة التحليلية تبرير ذلك في إطار عوامل تاريخية ساهمت ولأهداف استعمارية في تغذية روح العصبية الجهوية، فإن مثل هذا التبرير يفقد مشروعيته التحليلية لأنه يتناقض مع متطلبات المرحلة الراهنة التي تفرض التحرر الكامل من مخلفات ورواسب مرحلة تدميرية سابقة، يبدو أن إفرازاتها لازالت قائمة وممتدة في واقعنا الاجتماعي بمستوياته المختلفة، بل حتى بمؤسساته الجامعية، وكان من باب أولى على الطلبة بالنظر لمستوياتهم العلمية وثقافتهم التغييرية المساهمة بشكل ملموس، ليس في تكريس منطق العصبية الفكرية والجهوية والعشائرية المؤذنة بمضمونها الحالي بالخراب وبالدمار الاجتماعي، وإنما في التأسيس لعلاقات اجتماعية مأنسنة، مبنية على روح التسامح والحوار والاستماع والاعتراف بالآخر المختلف بصرف النظر عن الجنس أو العرق أو الجهة. إن استحضار العصبية الفكرية والجهوية وتصنيفها في ضمن الخصائص المتجذرة في البنية الذهنية للفئة الطلابية، يطرح من الوجهة السوسيولوجية إشكالا يستوجب مقاربة تحليلية في مستويات متعددة، وذلك للإجابة على جملة من الافتراضات النظرية تثير التساؤل بخصوص:

– مستقبل ومصير منظومة تعليمية جامعية، تستوعب في داخلها تشكيلة طلابية مهيمن عليها بروح التعصب الفكري وبثقافة الجهة والعشيرة، التي تشكل أهم مصادرها الإلهامية.

– مستقبل ومصير وحدة الحركة الطلابية، التي تبدو في واقعها الغير معطى للملاحظة بأنها مفككة وتنتظم داخل المؤسسة الجامعية في شكل مجموعات من العصب والزمر تحددها الانتماءات الجهوية، وتأثير ذلك على دورها في عملية التغيير والبناء الاجتماعي.

– مستقبل ومصير بلد ينتظر من استثماراته الكبيرة في مجال التعليم العالي نتائج تعكس حجم هذه الاستثمارات وتستجيب لأماله وطموحاته المشروعة بتخريج إطارات مشبعة في خصائصها بالحس الوطني بدلا عن الحس الجهوي.

نخلص في ختام هذه القراءة التحليلية إلى أهمية متغير الجنس كمعطى تفسيري للاختلاف الجوهري المستخلص في المحتوى البنائي للتمثلات الاجتماعية السائدة، وتبرز الدلالة السوسيولوجية للمعطيات الأمبريقية في طبيعة الصورة الذهنية المستبطنة لدى منتجي التمثل حيال الموضوع المتعلق بخصائص التشكيلة الطلابية. تحيل هذه الصورة في محتواها إلى نمطين متناقضين جوهريا تبعا للانتماء لفئة الجنس. يبرز النمط الأول لدى الطلبة الذكور ويحيل في مضمونه الشكلي إلى عنصر الانفتاح والحوار العلمي في كونه الخاصية السائدة والمتجذرة في الذهنية الطلابية، لكنه يتضمن إيحاءات ضمنية بأن هذه الخصوصية محددة بإطار خاص يخضع لموانع اجتماعية وثقافية تحول دون توسعه لاستيعاب الجنس الآخر، بالمقابل تتجه تمثلات الإناث للإحالة إلى بنيات ذهنية مختلفة جوهريا، متميزة في خصائصها بروح العصبية الفكرية وبتجذر الثقافة الجهوية كمصدر إلهام أساسي لعناصر التشكيلة الطلابية، ويوحي ذلك رمزيا بتفكك الوحدة الطلابية، حيث انتظامها في المؤسسة الجامعية أصبح يخضع لمفاهيم العصبة والزمرة، المبنية على تجاهل الآخر وعلى تنامي غير مبرر لثقافة الإقصاء والتهميش الفكري والثقافي لدى فئة جامعية ينتظر منها أن تكون في مستوى الاستجابة، ليس لمتطلبات الجهة وإنما لآمال وطموحات ذات بعد وطني، وهو ما يثير استفهاما حقيقيا حول دور الجامعة وعلاقتها بهذا الانهيار للشعور بالانتماء للوطن لصالح الانتماءات الجهوية والعشائرية والعرقية.

2– صورة الأستاذ الجامعي لدى الطالب:

• تتمحور المعطيات الميدانية المدرجة في الجدول رقم **«15»** حول التمثلات الاجتماعية المنتجة بخصوص الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية، باعتبارها قاعدة معيارية لها تأثيراتها في بنية العلاقات الثنائية أستاذ/طالب، وبشكل خاص في محتواها البيداغوجي، والتي تنعكس بشكلها الملاحظ في نمط الممارسات والتفاعلات السائدة في المدرجات وقاعات الدرس، كما تهدف هذه القراءة التحليلية في وجهتها الأخرى إلى محاولة رصد صورة الأستاذ الجامعي بمحتواها الموضوعي الراسخ لدى الفئة الطلابية، وسنحاول استثمار معطيات الجدول لتقديم إجابة واقعية على محتوى الإشكال، الذي غالبا

ما يثير لدينا التساؤل بخصوص المكوّنات والعناصر البنائية لمحتوى الصور الذهنية المستبطنة وتأثيراتها "سلبا أو إيجابا" على العلاقة أستاذ/طالب في بعدها الإنساني، الاجتماعي، العلمي والبيداغوجي.

جدول رقم «15»

يوضح علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لمميزات أعضاء هيئة التدريس

محتوى المواقف / الجنس	الانفتاح والحوار	التعسف والاستبداد واحتكار الكلمة	مصادرة حرية الطلبة	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**16** 25,4%	**19** 30,2%	**14** 22,2%	**13** 20,6%	**1** 1,6%	**63** 100%
إناث	**89** 41,8%	**50** 23,5%	**17** 8,0%	**51** 23,9%	**6** 2,8%	**213** 100%
المجموع	**105** 38,0%	**69** 25,0%	**31** 11,23%	**64** 23,2%	**7** 2,5%	**276** 100%

تحيلنا القراءة الأولية لمعطيات الجدول إلى نتائج إحصائية عامة توحي بتمايز نوعي للمحتوى السائد في التمثلات الاجتماعية المنتجة، تبرز من خلاله اختلافات جوهرية على مستوى المميزات والخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية، ويلاحظ اشتراك (**38**٪-**105** أفراد) من المجموع العام لمنتجي التمثل في استبطان صورة ذهنية إيجابية عن الهيئة الأستاذية، تتضمن في محتواها دلالات توحي بشخصية متفتحة ومحاورة، إن هيمنة هذه الصورة بمحتواها الذهني لدى الأغلبية شبه المطلقة من أفراد العينة تشكل من وجهة تحليلية تأكيدا صريحا بأن هيئة التدريس تستجيب في غالبيتها وظيفيا لمتطلبات ولشروط العملية التعليمة، النفسية والاجتماعية على وجه التحديد، وعلى المستوى المعرفي فإن هذا التأكيد يفهم في كونه إقرارا واعترافا ضمنيا بعدم تحميل الأستاذ أية مسؤولية عن الاختلالات المحتملة في علاقته العلمية بالتشكيلة الطلابية، باعتباره شخصا محاورا لطلبته ومتفتحا على آراءهم وأفكارهم الخاصة. هذا يعني بتعبير آخر أن جزءا من المسؤولية يقع بكامل ثقله على الطالب، الملزم بضرورة التفاعل مع هيئة التدريس باستغلاله لميزة الانفتاح والحوار السائدة لدى أعضاءها لحل بعضا من مشكلاته العلمية والمعرفية. في جانب آخر تكشف لنا المعطيات الواقعية عن صورة مختلفة بالكامل تتأسس على محتويات ذهنية سلبية تماما عن شخصية الأستاذ، ترتسم هذه الصورة لدى (**25**٪-**69** فردا) من مجموع منتجي التمثل وتحيلنا بوضوح إلى نموذج للأستاذ المتعسف والمستبد والمحتكر

للكلمة، إن اجتماع هذه الخصائص مرة واحدة في شخصية الأستاذ بأبعادها القائمة على الأبوية والتسلط ونفي الآخر، فضلا عن تناقضها العميق مع القيم الديمقراطية فإنها تمثل في الوقت ذاته عوائقا حقيقية أمام عملية التحصيل العلمي، حيث الأستاذ يعتبر الفاعل الأساسي والوحيد في العملية المعرفية، أفكاره وآراءه ملزمة وغير قابلة للنقاش، مثل هذه الوضعيات المعرفية الموجهة من طرف واحد وعلى عدم هذه وليس ثمة مجالا للتبادل تسهم في تنمية الاعتقاد لدى الطالب بأنه يمتلك وجودا ذاتيا مفرغا من المعنى كما أن أفكاره الخاصة تتحول إلى أفكار عبثية غير قابلة للتبادل والتواصل ومحكوم عليها بالتالي بالجمود بدل التطور والارتقاء وذلك بسبب غياب الجهة المستقبلة أو حضورها بخصائص استبدادية تعسفية لا تستجيب لشروط وآليات التبادل التي تلزم في جانب منها الأستاذ بضرورة الاستماع والاستجابة لانشغالات الطلبة والتفتح على أفكارهم وآراءهم الشخصية والتفاعل معها إيجابيا بشكل يمكنهم من تنمية قدراتهم الفهمية والتفسيرية. إن رسوخ الطبيعة الاستبدادية في البنية الشخصية لأعضاء هيئة التدريس هي حقيقة تبررها المعطيات الواقعية، التي تكشف لنا صورة ذهنية أخرى عن الأستاذ، ذات محتوى سلبي، تشترك فيها نسبة (**11,23**٪–**31** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل، وتحيلنا إلى ميزة شخصية أخرى للأستاذ الجامعي تبرز على المستوى السلوكي في مصادرته لحرية الطلبة، ويعتبر ذلك خرقا وتجاوزا صريحا في نفس الوقت للقيم القانونية والدينية التي تأسست للدفاع عن حرية الرأي والتعبير وعن الحق في الوجود، وكذلك للتراث الفكري والفلسفي ذي النزعة الإنسانية المبنية على تقديس حرية الفرد. إن هذه الذهنيات التي لا يمكن بأي حال تعميمها على الهيئة الأستاذية والتي لا يمكن أيضا نفيها عن الأقلية القليلة من أعضائها، تحيلنا في امتداداتها التاريخية إلى ذهنية الارستقراطية المكية التي سادت مرحلة ما قبل نزول الوحي وإلى الذهنية الإقطاعية الممتدة إلى القرون الوسطى، وكلاهما كان قائما على مصادرة حريات الأشخاص واستعبادهم وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا، وتلك أعلى درجات الاستبداد. ثم ليس من المبرر أن تمتد هذه الذهنيات بمحتواها التاريخي إلى الجامعة وتحديدا إلى هيئة التدريس ولو في أقليتها المطلقة، إلا في حالة ما إذا كانت تعتقد صراحة باحتكارها وبملكيتها الفردية للمعرفة لشرعنة ممارساتها، القائمة على مصادرة حرية الطالب في التعبير وإبداء الرأي.

فيما يتعلق بتأثير متغير الجنس في محتوى التمثلات أوضحت المعطيات الميدانية بأن (**41,8**٪–**89** فردا) من مجموع عدد الإناث، يحددن ميزة الانفتاح والحوار باعتبارها الخصوصية المتميزة في البنى الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، وكما أسلفنا فإن توفر غالبية الأساتذة على شرط الانفتاح والحوار

يوحي في دلالته بمجال مفتوح، تنعدم فيه بشكل شبه كلي أهم الحواجز التي يمكن أن تعيق العملية التواصلية، وهو ما يعمق مسؤولية الطالب الفردية ويلزمه على الدوام بامتلاك روح المبادرة إلى الحوار وإلى طرح انشغالاته المختلفة ومناقشتها بشكل متعدد مع أعضاء هيئة التدريس، هذه المسالة وبالقياس مع معطيات الواقع الملموس لا تزال تثير كثير من الاستفهامات، فيما إذا كانت التشكيلة الطلابية تستثمر بشكل فعلي المحتوى الإيجابي للصورة الذهنية التي تستبطنها عن الأستاذ، وبالأحرى، فيما إذا كانت هذه الصورة قد ساهمت بمحتواها المحفز في التأسيس الفعلي لأنماط السلوك الحواري، باعتباره الآلية الحضارية المثلى في حل المشكلات المطروحة أو المحتملة، الملاحظ وفق تجربتنا الشخصية في مجال التدريس أن امتلاك الأستاذ لثقافة الحوار وانفتاحه الشخصي على الطلبة لا يعتبر المحدد الوحيد في عملية استقطاب الطلبة وفي تنشيط تفاعلاتهم، إنما هذه الأخيرة تتحدد أيضا بدافعية الطلبة وبمستويات الاهتمام السائدة لديهم علميا ومعرفيا، التي تشهد في المرحلة الأخيرة تراجعا رهيبا إلى حد اللامبالاة المعممة على الغالبية منهم، حيث لم يعد يربطهم بالأستاذ إلا ورقة الامتحان والاستفسار عن النقاط، في ضل انتشار خطير لظاهرة الغياب الجماعي عن الدروس والتي توحي بمستوى التسيب الإداري الحاصل، أو في أحسن الأحوال نقاشات محدودة تخضع في الغالب لشروط وحتميات بيداغوجية صرفة، يكون فيها الطالب ملزما بالعودة إلى الأستاذ للإشراف على أبحاثة أو رسائله الجامعية في مرحلة التخرج. هذه القطيعة تحمل في عمقها الكثير من الدلالات التفسيرية لانحدار المستوى العلمي والمعرفي ولأشكال الرداءة المهيمنة في الوسط الطلابي، حيث يعتبر الطالب شريكا أساسيا في إنتاجها عن وعي أو من دونه، ما يلزمه بتحمل كامل مسؤولياته، الأخلاقية منها على وجه الخصوص.

في وجهة معاكسة تحيلنا المعطيات إلى صورة ذهنية مبنية على مضمون مختلف جذريا، وكما هو ملاحظ في الجدول فإن (**30,2**٪–**19** فردا) من مجموع عدد الطلبة الذكور ينتجون تمثلات سلبية حيال الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، تتحدد هذه الخصائص لدى منتجي التمثل في هيمنة ثقافة الاستبداد والتعسف واحتكار الكلمة. هذا المحتوى الذهني يوحي ضمنيا بتناقضات جوهرية في التشكيل البنيوي لشخصية الأستاذ الجامعي، حيث من غير المعقول موضوعيا أن تنسجم خاصية الاستبداد والتعسف لا مع العقل العالم ولا مع العقل المفكر ولا مع الطبيعة العقلانية (ولو في محتواها الرمزي) لمنظومة التعليم الجامعية، إن اجتماع عناصر متناقضة (الاستبداد، التعسف، الاحتكار/العقل، العلم، الفكر) في شخصية الأستاذ يوحي من وجهة تحليل سوسيولوجية باللاعقلانية أو بعقلانية مزيفة تستخدم

العقل لتبرير ولدعم توجهها نحو ممارسة التعسف والاستبداد واحتكار الكلمة والتسلط بالرأي، انطلاقا من قناعاتها الوهمية بأنها تمتلك المعرفة الثابتة واليقين المطلق، بل أكثر من ذلك تحميلها الطالب كل الدلالات السلبية التي يتحول بموجبها رمزا لـ اللاوجود، اللامعنى، اللافكر، اللارأي، أو في أحسن الأحوال القزم المتدني أو العديم المستوى، وإن كان ذلك يصدق في بعض أشباه الطلبة إلا أنه يساهم بلا شك في تعقيد عملية الاستقطاب والاندماج في العملية التعليمية. حيث الحضور المنتظم للطلبة للمدرجات وقاعات الدرس يصبح شكليا بسبب سيادة الممارسات الاستبدادية والتعسفية الشائعة لدى بعض الأساتذة، هذه الأخيرة وإن كان بإمكاننا تفسيرها في إطار عوامل ثقافية وتربوية أو مرتبطة بأنماط التنشئة الاجتماعية، غير أنها توحي بمنظور تفسيري آخر بأزمة بنيوية شاملة لنظام اجتماعي، ليزال مؤسسا في مخياله الجماعي على الاعتقاد الراسخ في الشخصية الأسطورية الملهمة، المنقذة، الضامنة للاستقرار الأبدي كما لو كان يوحى إليها من السماء، أو تستمد يقينياتها!!!الفكرية والعلمية والسياسية... من العالم العلوي!!.

تفيد هذه المقاربة التحليلية في خلاصتها بتمايز ملاحظ في المضامين البنائية للتمثلات الاجتماعية المنتجة، ويمثّل متغير الجنس عنصرا ذا أهمية أساسية في تفسير هذا التمايز، ويستمد مشروعيته التفسيرية إحصائيا من عدم انسجام كلي في الخصائص المحددة لشخصية الأستاذ الجامعي، حيث تكشف لنا الأرقام عن صورة إيجابية في التمثلات الاجتماعية السائدة لدى الغالبية العددية لجنس الإناث، توحي في محتواها الرمزي بشخصية أستاذية متفتحة ومحاورة، وهو ما يلزم التشكيلة الطلابية بامتلاك روح المبادرة في فتح النقاشات واستثمار انفتاح الهيئة الأستاذية لتجاوز مشكلاتها العلمية والمعرفية وحتى الشخصية. في حين تتجه بالمقابل الأغلبية المطلقة من الطلبة الذكور إلى استبطان محتويات ذهنية سلبية تماما عن شخصية الأستاذ، يتمظهر فيها هذا الأخير في صورة الأستاذ المستبد والمتعسف والمحتكر للكلمة، هذه الصورة برغم نسبيتها إلا أنها تفرز كثير من الصعوبات التي تعيق بشكل مزدوج عمليات التواصل أستاذ/طالب من جهة، وإمكانية الاندماج الكامل للتشكيلة الطلابية في العملية التعليمية من جهة ثانية، وما يترتب عن ذلك من انهيار محتمل في المستوى العلمي وفي مستويات الثقة بين فاعلين اثنين أساسيين في المنظومة التعليمية، كل ذلك ناجم عن سياق اجتماعي واسع يكرس طبائع الاستبداد في مختلف بنياته بما في ذلك التربوية والتعليمية.

3- أنماط التوجيه الأستاذية، اتجاهاتها وعلاقتها بالاحتياجات المعرفية للفئة الطلابية:

• تعميقا لفهمنا الخاص لطبيعة البنية الشخصية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس الجامعية، سنحاول في قراءتنا التحليلية لمعطيات الجدول رقم **«16»** تحديد محتوى الرؤية السائدة لدى منتجي التمثل فيما يتعلق بمحتوى التوجيهات التي تقدم إليهم غالبا من طرف هيئة التدريس، وسيتم استثمار هذه التوجيهات في اتجاه بناء قراءة أخرى لشخصية الأستاذ، تعيد طرح الاستفهام فيما إذا كانت "التوجيهات" تعكس في محتواها الشخصية المستبدة والمتعسفة أم المتفتحة والمحاورة، ويعنى ذلك أننا سنوظف المعطى الواقعي لإعادة تقييم محتوى الصور الذهنية المستبطنة سالفا عن الخصائص البنيوية لشخصية الأستاذ في سبيل الوصول إلى فهم أكثر واقعية وأكثر موضوعية للشخصية قيد الاعتبار.

جدول رقم «16»

يمثل علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لتوجيهات أعضاء هيئة التدريس

نوعية التوجيهات / الجنس	إجبارية وإلزامية	أكثرها إلزامية منها اختيارية	تعطي للطالب هامش من الحرية والمناورة	إجبارية إلزامية ولا منطقية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**16** 25,4%	**28** 44,4%	**11** 17,5%	**4** 6,3%	**2** 3,2%	**2** 3,2%	**63** 100%
إناث	**27** 12,7%	**105** 49,3%	**48** 22,5%	**13** 6,1%	**18** 8,5%	**2** 0,9%	**213** 100%
المجموع	**43** 15,6%	**133** 48,2%	**59** 21,4%	**17** 6,2%	**20** 7,2%	**4** 1,4%	**276** 100%

الملاحظة المباشرة التي يمكن تسجيلها بخصوص معطيات الجدول تكشف الانسجام المطلق في المحتوى البنائي للتمثلات السائدة، التي تتأسس على صورة ذهنية مشتركة بين الجنسين، ومن الوجهة الإحصائية فإن أبرز النتائج المستخلصة، تفيد بأن (**48,2**٪-**133** فردا) من المجموع العام لأفراد عينة البحث، يستبطنون نفس الصورة الذهنية عن توجيهات الهيئة الأستاذية، تحيل في مضمونها إلى أن أكثر هذه التوجيهات إلزامية منها اختيارية، وبالمقارنة مع النتائج العامة المتوصل إليها في الجدول رقم **16**، يلاحظ بأن هذه الصورة الذهنية تنسجم أكثر مع خصائص الاستبداد والتعسف، يعني ذلك أن الأستاذ إما أن يكون مستبدا ومتعسفا وينتج عن ذلك موضوعيا أن تكون توجيهاته ملزمة في غالبيتها وليست اختيارية، وإما أن يكون متفتحا ومحاورا (كما هو ملاحظ في نتائج الجدول رقم **16**) وفي هذه الحالة

يفترض ألا تكون توجيهاته إلزامية، بل على العكس من ذلك تكشف النتائج المحصل عليها بأن نسبة (**21,4**٪–**59** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل يشتركون في رؤية متماثلة، توحي في مضمونها بأن هذه التوجيهات تعطي للطالب هامش من الحرية والمناورة، وهي الرؤية الأكثر انسجاما مع الشخصية المتفتحة والمحاورة، وكان يفترض أن تشكل نواة المحتوى البنائي للتمثلات الاجتماعية السائدة، غير أن العكس هو الملاحظ. حيث جاءت في المستوى الثاني من حيث أهميتها البنائية لمحتوى التمثل. ويستنتج من ذلك أن الصور الذهنية المستبطنة عن أعضاء هيئة التدريس تتميز بنوع من الاضطراب، ينكشف من التناقض البارز في مضامينها، في وجهتها التحليلية، ميزة الاضطراب هذه تفيد بأن عملية بناء الصور الذهنية لا تستند منهجيا في منطلقاتها إلى معطى موضوعي مبرر، إنما تنطلق في رأينا من قاعدة معيارية وقيمية مسبقة، أي هي مجرد إطلاق أحكام ذاتية غير مؤسسة قد تستمد محتوياتها من وضعيات ومواقف شخصية متولدة عن العلاقات البيداغوجية التي تربط منتجي التمثل بالهيئة الأستاذية على امتداد المسار الجامعي. ومن النتائج المثيرة للانتباه التي أفرزتها المقاربة الأمبريقية اتجاه الأقلية إلى استبطان صورة ذهنية مشتركة بنسبة (**06,2**٪–**17** فردا)، تحيل في مضمونها إلى أن هذه التوجيهات إضافة إلى كونها إجبارية وإلزامية، فهي لا منطقية في الوقت ذاته، وهي نتيجة بقدر ما تعتبر مفاجئة بالنسبة إلينا، فإنها توحي ضمنيا بأننا إما أمام أقلية طلابية عبقرية تمنح نفسها "بالنظر لمستواها الخارق" صلاحية تقييم هيئة التدريس، وفي هذه الحالة يكون بالإمكان إحلالها محل هذه الأخيرة وكفى الله الأساتذة شر الطلبة وخيرهم، وإما أننا فعلا أمام صنف من الأساتذة اللامنطقيين واللاعقلانيين، المشكوك في مستوياتهم العلمية وفي شهاداتهم الجامعية، وفي هذه الحالة يفترض غلق الجامعة أو على الأقل إعادة تفكير شامل في نوعية العنصر البشري المؤهل للالتحاق بهذه المؤسسة، طلبة كانوا أم أساتذة. إن هذا المستوى من التردي الأخلاقي الذي لم تعرفه الجامعة من قبل في وسط التشكيلة الطلابية، الناجم عن التسيب المعمم في المنظومة الجامعية بكل مستوياتها وعن الانهيار التام لروح المسؤولية، هو الذي جعل الطالب يمنح لنفسه حق الطعن ليس في المستوى العلمي والمعرفي للأستاذ، إنما أحيانا حتى في كرامته الشخصية، بل تجاوز الأمر ذلك إلى حد التهديد والاعتداء عليه جسديا في كثير من المؤسسات الجامعية، ويؤشر ذلك بأزمة حقيقية قد تنتهي إلى الموت التاريخي للجامعة العمومية، مما يستدعي وبأقصى سرعة ممكنة، فتح الكثير من النقاشات بين شركاء الجامعة لإعادة أخلقة هذه المنظومة التعليمية التي تعتبر مكسبا حقيقيا لأي نظام اجتماعي.

في جانب آخر، لا نلمس في معطيات الجدول أية علاقة سببية لمتغير الجنس، الذي يفقد أهميته التحليلية بشكل كامل من عدم ممارسته لأي شكل من التأثير في المحتوى البنائي للتمثلات الاجتماعية السائدة، وكما هو ملاحظ فإن الصورة الذهنية المستبطنة عن التوجيهات قيد التحليل تبرز في محتوى مشترك جماعيا، متماثل ومنسجم كليا بين الجنسين، حيث يؤكد المعطى الإحصائي بأن (**49,3**٪–**105** فردا) من مجموع عدد الإناث، يؤسسن تمثلاتهن الجماعية على صورة موحدة، تحيل في مضمونها إلى أن توجيهات هيئة التدريس تعتبر ذات طبيعة إلزامية في غالبيتها أكثر منها اختيارية، وهي صورة تتكرر بنفس محتواها الذهني لدى جنس الذكور، وبنسبة اشتراك جماعية تقدر بـ (**44,4**٪–**28** فردا) من مجموع أفراد هذه الفئة. هذه الصورة الموحدة بين الجنسين وبصرف النظر عن تناقضاتها مع ميزة التفتح والحوار المشار إليها سالفا، توحي في محتواها الضمني (في حالة صحته) بأن الطابع الإلزامي لتوجيهات الأساتذة يتخذ بعدا كليا، يشمل التشكيلة الطلابية برمتها من دون أدنى تمييز بين الجنسين، ومن وجهة سوسيولوجية فإن ذلك يفتح المجال لقراءات متعددة، قد تفيد في بعض جوانبها التحليلية بمستويات متقدمة من الإهمال واللامبالاة، التي أصبحت تمثل السمات المشتركة في الوسط الطلابي، ومن ثم فإن اتخاذ توجيهات الأساتذة لطابعها الإلزامي يمكن فهمه في كونه رد فعل تفسيري لوضعية سائدة، تعتبر سببا في توليد مثل هذه الأنماط من التوجيه باعتبارها آليات يفترض من الناحية الوظيفية أن تمثل" في منظور هيئة التدريس "البديل الأمثل لمواجهة ولتصحيح واقع قائم، متميز بهيمنة فئة طلابية منعدمة للفعالية ولا ترتقي إلى مستوى تحمل مسؤولياتها العلمية والبيداغوجية. وعليه فإن التوجيهات الملزمة للطلبة، بالإضافة إلى كونها مبررة بمعطيات واقعية، فإنها تتحول في مثل هذه الحالات إلى حتمية ملحة لوضع حد للتسيب المستشري في الوسط الطلابي. كما يمكن أن توحي التوجيهات الملزمة للأساتذة في جانبها الآخر بقراءة ذات محتوى مختلف، يحيلنا في عمقه إلى نمط من العلاقات البيداغوجية المتسلطة بطلها صنف محدد من الأساتذة، يعتقدون صراحة في قداسة مواقفهم وآراءهم وأنماطهم الفكرية الخاصة.. التي تصبح مالكة لسلطة وهمية في فرض نفسها على الطالب، حيث يكون ملزما بتبنيها في كليتها، حتى ولو كانت تتعارض مع توجهاته وقناعاته الشخصية، العلمية والفكرية والإيديولوجية، وفي مثل هذه الحالة فإن هذه التوجيهات تتحول برؤية وظيفية إلى وسائل وآليات متخصصة في تأطير-Endoctrinement الطالب واستتباعه فكريا، نظريا وإيديولوجيا. وهو ما ينفي بالكامل صفة الحياد عن هيئة التدريس، وبالتالي عن الجامعة كمؤسسة ذات طابع علمي ومعرفي بامتياز.

- استكمالا لهذه المقاربة التحليلية، سنحاول في ضمن معطيات الجدول رقم **«17»** قراءة المحتوى العام لردود الفعل التي يفرزها هذا النمط من التوجيهات لدى منتجي التمثل، وتهدف هذه القراءة في نهايتها إلى محاولة رصد المواقف الجماعية للفئة الطلابية، فيما إذا كانت تضفي الشرعية على هذا النمط، أم أنها تتمثله في كونه نمطا متجاوزا ويحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر تتوافق مع توجهاتها وقناعاتها الشخصية؟.

جدول رقم «17»

يمثل علاقة متغير الجنس بردود الفعل الطلابية حيال توجيهات أعضاء هيئة التدريس

محتوى المواقف / الجنس	التجاهل واللامبالاة	الرفض المطلق	قبولها على مضض	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**6** 9,5%	**4** 6,3%	**43** 68,3%	**5** 7,9%	**5** 7,9%	**63** 100%
إناث	**11** 5,2%	**2** 0,9%	146 68,5%	**32** 15,0%	**22** 10,3%	**213** 100%
المجموع	**17** 6,2%	**6** 2,2%	**189** 68,5%	**37** 13,4%	**27** 9,8%	**276** 100%

تكمن أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول في أنها تكشف عن نتيجة أساسية تفيد بتماثل مطلق للمواقف الجماعية المنتجة حيال توجيهات هيئة التدريس، تتمحور حول ردود أفعال موحدة في مضمونها ومشتركة جماعيا وتحيل كميا إلى أن (**68,5٪–189** فردا) من العدد الإجمالي لأفراد العينة، يؤكدون بأن قبولهم لهذه التوجيهات يكون على مضض، هذا النمط من القبول القسري يمثل تفسيرا واقعيا على أن هذه التوجيهات مفروضة على الطالب من الخارج وفي إطار أشكال متعددة من الإكراه والضغط النفسي والذهني... ويوحي ذلك بأن فعل القبول هو فعل لا إرادي متولد عن وضعية تفاعلية يكون فيها الطالب فاقدا لحريته في اختيار التوجيهات بالشكل الذي يتوافق ويستجيب لمتطلباته وتطلعاته الشخصية، يعني ذلك أن استجابة الطالب لهذا النمط من التوجيهات لا يعبرً حتما عن قناعة شخصية راسخة لديه، إنما يعبر عن أشكال التعامل معها، التي أصبحت مختزلة في طريقة وحيدة ومتفردة وهي حتمية القبول بها ولو كان ذلك على مضض، ببساطة لأنها ملزمة. وبمنظور منهجي، فإن ذلك يفترض أن يثير الكثير من التساؤلات لدى هيئة التدريس بخصوص هذه

الترسانة من التوجيهات العلمية والمعرفية والمنهجية، فيما يمكنها أن تفيد الطالب إذا لم يكن مقتنعا بها كليا أو جزئيا، أو إذا لم تكن في مستوى الاستجابة لتساؤلاته وانشغالاته؟؟. إلى جانب هذه النتيجة الأساسية نسجل في الجدول بروز نسبي لمواقف ولردود فعل أكثر سلبية وأكثر تمردا على أنماط التوجيه السائدة، ويلاحظ في هذا الصدد بأن (**06,2**٪–**17** فردا) من مجموع أفراد عينة البحث يشتركون في رد فعل قائم على التجاهل واللامبالاة، ويوحي بفقدان هذه التوجيهات لدلالتها بالنسبة للطلبة، لعدم تقاطعها مع انشغالاتهم المحورية، وقد يكون ذلك سببا في تدني الاهتمام لديهم. في حين تتراجع هذه النسبة كميا إلى أدنى حدودها بقيمة تكرارية لم تتجاوز (**02,2**٪–**06** أفراد) فيما يتعلق بردود الفعل القائمة على الرفض المطلق لهذه التوجيهات، هذه النسبة الأخيرة توحي بأن إمكانية الرفض تبدو كما لو أنها غير متاحة للطلبة في كل الحالات، وهو ما يبرر مرة أخرى طابع الإكراه الذي يحيط بأنماط التوجيه السائدة لدى الهيئة الأستاذية.

أما فيما يتعلق بمحتوى ردود الفعل السائدة في علاقتها السببية بالمتغير التحليلي، أسفرت النتائج الميدانية عن مضمون مشترك جماعيا لا يخضع تماما لتأثير متغير الجنس، حيث يفيد المعطى الواقعي بأن (**68,5**٪–**146** فردا) من مجموع ردود الفعل لدى الإناث، توحي في محتواها بتوجيهات، قبولها يكون في الغالب على مضض، بالمقابل تكشف المعطيات عن ردود فعل مماثلة لها في الاتجاه ومساوية لها تقريبا في شدة التكرار، بلغت نسبتها لدى جنس الذكور(**68,3**٪–**43** فردا). إن اشتراك كلا الجنسين بشكل جماعي وبأغلبية مطلقة في هذا النمط من ردود الفعل، القائمة على قبول توجيهات الأساتذة على مضض وعن غير اقتناع كامل بها، يحمل في مضمونه الرمزي إجابة صريحة بأنها لم تعد تخدم المصلحة الحيوية للتشكيلة الطلابية، كما تتضمن إيحاءا بأن قابلية الطلبة للتفاعل والتعاطي مع هذا النمط من التوجيه منعدمة بشكل شبه كامل، وينجم عن ذلك منطقيا أن هيئة التدريس مطالبة بضرورة تكييف توجيهاتها للخصوصيات النفسية والذهنية للطلبة، التي تتمظهر في موقفهم الجماعي بشكل يتناقض كليا مع أنماط التوجيه ذات الطبيعة الملزمة، وفي نفس الوقت بضرورة امتلاك قدرة أكبر على الفهم العميق لقناعات الطلبة ولطموحاتهم ولأساليب تفكيرهم الفردية والجماعية، باعتبارها المنطلق المنهجي في بناء أنماط توجيه تكون قادرة بمرونتها وبثراء محتوياتها على الاستجابة لانشغالاتهم المختلفة، وبالتالي على افتكاك قبولا جماعيا واعيا نابعا من إرادتهم الشخصية، بعيدا عن أية سلطة قهرية.

4- منظومة تعليم جامعية بفاعلين وهميين: تحييد رأي الطالب في اختيار مناهج التدريس، تعسفية أم مراعاة للمصلحة المعرفية؟:

• في نفس السياق المرتبط بمحاولتنا بناء فهم موضوعي متكامل عن البنية الشخصية لأعضاء هيئة التدريس بمنظورها الطلابي، ستتجه معالجتنا لمعطيات الجدول رقم **«18»** إلى إثارة إشكال هام بالنسبة للتشكيلة الطلابية يطرح الاستفهام حول قضية المشاركة الطلابية في إبداء الرأي حيال المناهج البيداغوجية المعتمدة، وما إذا يعتد بآرائهم في تحديد أساليب وطرق التدريس التي تتلاءم مع اختياراتهم الخاصة أم يتم إلزامهم بها وفرضها من الخارج، وسيتم تحليل هذا الإشكال من خلال استقراء الرؤية الجماعية السائدة لدى منتجي التمثل حيال مسألة استشارتهم بخصوص الطرائق والمناهج المعتمدة غالبا في عملية النقل المعرفي، علما أن النتائج الإحصائية تكشف لنا في موضع آخر بأن الطريقة المهيمنة ترتكز على "**الإملاء مع الشرح**"، وذلك بإجماع منتجي التمثل بنسبة مطلقة، تقدر بـ (**51,4٪-142** فردا)

جدول رقم «18»

تأثير متغير الجنس في محتوى التمثل الطلابي لموضوع الاستشارة حول طرائق التدريس

مستوى الاستشارة / الجنس	غالبا	نادراً	أبدا	لا إجابة	المجموع
ذكور	**10** 15,9%	**34** 54,0%	**17** 27,0%	**2** 3,2%	**63** 100%
إناث	**51** 23,9%	**119** 55,9%	**43** 20,2%		**213** 100%
المجموع	**61** 22,1%	**153** 55,4%	**60** 21,7%	**2** 0,7%	**276** 100%

نخلص من القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول إلى نتيجة محورية تفيد بأن النسبة المطلقة (**55,4٪-153** فردا) من مجموع أفراد العينة، تؤكد أن الهيئة الأستاذية لا تستشير الطلبة في اختياراتها لأساليب التدريس إلا في حالات نادرة، وإن كان من الصعب قراءة هذه النسبة في كونها إقصاء كليا، إلا أنها توحي بعدم اعتراف جزئي بأهمية الطالب، حيث لا تمنح له فرص اختيار وإبداء الرأي في أساليب التدريس إلا في حالات محدودة جدا، لأسباب قد تبررها معطيات موضوعية مرتبطة بالطالب أو بالأستاذ أو بكليهما معا، سيتم التطرق إليها بالتحليل في سياق آخر، في حين أفرزت المعطيات المتوصل إليها

نتائجا أقل أهمية من حيث تمثيلها الكمي، تفيد من وجهة أولى برؤية مشتركة بنسبة (**22,1**٪–**61** فردا) من مجموع أفراد العينة وتؤكد في محتواها بأنه غالبا ما تتم استشارتهم بخصوص الموضوع قيد التحليل، هذه النتيجة رغم نسبيتها إلا أنها تمثل دليلا أمبريقيا مثبتا بأن ظاهرة تحييد الطالب وجعله جانبا وإقصاءه من المشاركة بالرأي في المسائل البيداغوجية هي ظاهرة نسبية غير قابلة للتعميم ولكنها قائمة، بل ومنتشرة بحدة لدى هيئة التدريس، حيث تكشف النتائج في وجهة ثانية عن رؤية جماعية مشتركة بين (**21,7**٪–**60** فردا) من مجموع منتجي التمثل مبنية على النفي المطلق لوجود أي شكل للاستشارة الطلابية، وهي نتيجة تؤكد بأن فئة واسعة من هيئة التدريس لا تعتد برأي الطلبة في اختيارها لمناهجها وطرائقها الخاصة في التدريس.

في جانب آخر تكشف النتائج المتحصل عليها ميدانيا عن وحدة الرؤية الطلابية وتماثلها شبه الكلي بين الجنسين، حيث يلاحظ بأن (**55,9**٪–**119** فردا) من مجموع عدد الإناث يؤكدن على أنه نادرا ما يستشار الطلبة من طرف هيئة التدريس وهي نتيجة تدعمها الأغلبية المطلقة من الطلبة الذكور وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**54**٪–**34** فردا) من مجموع أفراد هذه الفئة، ومن وجهة تحليلية فإن هذا التأكيد الجماعي يوحي ضمنيا بمواقف متحفظة، سائدة لدى فئة من الأساتذة ترى في إشراك الطالب واستشارته تدخلا في صلاحيات الأستاذ وفي مهامه المهنية. هذه الرؤية للطالب بدلالات سلبية تؤدي إلى تجريده من حقه في الاقتراح، كما قد يوحي في مستوى ثاني بمواقف متطرفة سائدة لدى فئة أخرى، يحتمل افتراضا بأنها لا تؤمن كلية بإمكانية الطالب في إبداء الرأي في قضايا منهجية حساسة، وعليه فإن الأستاذ يبقى في منظورها الطرف الوحيد المخول في تحديد وفي اختيار الطريقة الملائمة، بالنظر لتجربته المهنية ولخبراته الشخصية في التفاعل مع التشكيلة الطلابية، ومع أن طريقة "**الإملاء مع الشرح**" السائدة غالبا، تعتبر متوازنة نسبيا وليست سلبية بالمطلق، بالنظر إلى كونها تساعد على فهم الفكرة وتسمح في الوقت ذاته بتدوينها، إلا أننا لاحظنا في خلال تجربتنا الشخصية أنه في كل الحالات التي تم فيها استشارة الطلبة ومنحهم حرية الاختيار، يكون الاختيار محددا لدى غالبيتهم المطلقة في طريقة "**الإملاء من دون شرح**" وهي الطريقة الأكثر سوءا والأكثر رداءة، لأنها تشجع على الكسل والحفظ والغش وتساهم في تنمية أنماط التفكير الخامل– La pensée paresseuse بدلا عن تنمية القدرة الذهنية للطالب في النقد والتحليل والتفسير والاستنتاج والاستدلال، وأيضا في تجميد الروح الدينامية لعلاقات التواصل والتبادل والنقاش العلمي الأكاديمي، التي يفترض أن تسود في المدرجات وقاعات الدرس...، نخلص من ذلك إلى أنه ليس من الحتمية أن يكون الاختيار الحر للطالب صائبا على الدوام، بل من الممكن وفي حالات كثيرة أن يتعارض

بشكل جوهري مع مصلحته العلمية والمعرفية، ومن المؤسف أن نعثر في وسط الأساتذة على أشخاص يناضلون باستمرار في اتجاه تكريس هذه الطريقة ومحاولة تعميمها أو فرضها على الآخرين بمبررات لا تستند إلى أي براهين منطقية، ومثال ذلك اعتماد طريقة الإملاء لأن الطالب غير قادر على الاستيعاب المباشر، أو لأنه في مستوى السنة الأولى وحديث العهد بالجامعة وغيرها من المبررات المثيرة للاستغراب، والتي تساهم في تعقيم الطالب وتمنعه من تفجير طاقاته الكامنة.

• في نفس هذا السياق، ستتجه قراءتنا التحليلية للمعطيات الميدانية المتضمنة في الجدول رقم **«19»** إلى محاولة تعميق معرفتنا الخاصة بطبيعة الأسباب/العوائق الموضوعية المستبطنة في محتوى التمثل السائد، التي يفترض أنها تكرس لدى أعضاء هيئة التدريس الاتجاه الجماعي نحو تبني منهجيات بيداغوجية محددة وملزمة للطلبة، من دون العودة إليهم أو استشارتهم.

جدول رقم «19»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لأسباب عدم استشارة الطلبة بخصوص طرائق التدريس

نوعية الأسباب / الجنس	الاحتقار وعدم الاهتمام	جهل الأساتذة بشرعية المشاركة	غياب التشاور والتعاون	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**24** 38,1%	**5** 7,9%	**15** 23,8%	**9** 14,3%	**10** 15,9%	**63** 100%
إناث	**45** 21,1%	**30** 14,1%	**67** 31,5%	**40** 18,8%	**31** 14,6%	**213** 100%
المجموع	**69** 25,0%	**35** 12,7%	**82** 29,7%	**49** 17,7%	**41** 14,9%	**276** 100%

توحي النتائج العامة المستخلصة من الجدول بتنوع المحتوى البنائي للتمثلات الاجتماعية السائدة، حيث ارتكز في تشكيله على استحضار جملة من الأسباب الموضوعية التي تمنع هيئة التدريس من استشارة التشكيلة الطلابية وإشراكها في إبداء الرأي حيال مناهج التدريس، أولى هذه النتائج تحيلنا إلى أن (**29,7٪–82** فردا) من العدد الكلي لمنتجي التمثل يحددون السبب المحوري في غياب ثقافة التشاور والتعاون في العملية التعليمية بين الأساتذة والطلبة، وتوحي هذه النتيجة الأولية بأن تغييب الطالب وعدم استشارته هي ممارسة معممة، لا تتوقف على مستويات جزئية "مناهج التدريس"، إنما تمس كل جوانب العملية التعليمية، وبقراءة أخرى فإن هذه الأخيرة هي أشبه بمجال خاص ممتلك للأستاذ وموجه برؤيته

الأحادية الخاصة التي لا تعترف برأي الطالب لأسباب ذاتية أو موضوعية، ويحيلنا ذلك رمزيا إلى شكل من أشكال الاغتراب التي يعيشها الطالب والتي تجعل منه عنصرا دخيلا، فاقدا للمعنى في منظومة جامعية، تساهم بشكل أو بآخر في تفكيك روابطه وعلاقاته الأولية بالأستاذ وبالمؤسسة وبالنظام التعليمي ككل. بل أن الأمر يصبح في حالات أخرى أكثر تعقيدا وأكثر سوءا، حيث تفيد النتائج الكمية في جانب آخر بأن (**25**٪–**69** فردا) من مجموع وحدات العينة يؤكدون أن السبب يرجع في الأساس إلى احتقار الطالب وعدم الاهتمام به، وهي نتيجة توحي ضمنيا بتفكك كلي للعلاقة العلمية والبيداغوجية، حيث الطالب يصبح عنصرا ثانويا عديم الأهمية ولا يرتقي لمستوى الاستشارة. إن تغييب الطالب عن الاستشارة في سياق شروط أو ظروف استثنائية وقاهرة خاصة بالأستاذ أو بالاستراتيجية التعليمية هو أمر بالإمكان تفهمه اضطراريا، أما أن يتم تغييبه وتجريده من حقه الشخصي في المشاركة والاستشارة من منطلق احتقاره وعدم الاهتمام به، فذلك ما لا يمكن لا فهمه ولا تبريره سواء من الناحية الإنسانية أو الأخلاقية، ثم أن هذا التنافر بين المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية يشكل بنظرة وظيفية تهديدا حقيقيا لوحدة الجامعة ككيان، يفترض أن يتأسس في منظومته القيمية على تكامل عناصره البنائية وليس تنافرها. وفي جانب أخير نسجل تراجع في هذه النسبة إلى حدود (**12,7**٪–**35** فردا) من مجموع وحدات العينة، ويشتركون جماعيا في اختزال سبب عدم الاستشارة في جهل الأساتذة بشرعية المشاركة الطلابية في اختيار مناهج التدريس، وتبقى الرؤية الطلابية لمفهوم شرعية المشاركة مبهمة وتحتمل العديد من القراءات التفسيرية، بل وتضع هيئة التدريس في محك حقيقي، لأنها ملزمة في كل الظروف باعتماد المناهج القادرة على استيعاب التشكيلة الطلابية في كليتها أو على الأقل في غالبيتها، وبهذا المعنى فإنه يستحيل للمشاركة الطلابية أن تستمد شرعيتها إلا في إطار هذا الاتجاه، أما أنماط المشاركة التي تنتهي كما أسلفنا سابقا إلى اختيارات سلبية لمناهج قد تتعارض مع المصلحة العلمية والمعرفية للطلبة، هي أنماط تتناقض مع مفهوم الشرعية في بعده النفعي تحديدا، ومسؤولية هيئة التدريس العلمية والمهنية تلزمها في هذه الحالة، ليس فقط بالتجاهل وبعدم الاعتراف بمثل هذه الأنماط، إنما أيضا بعدم إضفائها بأي نوع من الشرعية ويعتبر ذلك في رأينا التوجه الأكثر منطقية والأكثر عقلانية.

أما فيما يتعلق بالنتائج الجزئية التي أفرزتها المعطيات، فإنها تؤكد بشكل ملاحظ وجود اختلافات جوهرية في طبيعة الأسباب التبريرية المنتجة حيال موضوع عدم استشارة الطلبة، وتفيد الأرقام في هذا الصدد بأن (**38,1**٪–**24** فردا) من مجموع تمثلات الطلبة الذكور مبنية في محتواها على عنصر سببي

محوري تم اختزاله في احتقار الطالب وعدم الاهتمام به، وكما هو ملاحظ فإن السبب التبريري المنتج يتشكل بنيويا من مصطلحين تركيبيين، **الاحتقار** و **عدم الاهتمام**، ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن الاحتقار أو "الحقرة" بمفهومها الاجتماعي الشائع هي ظاهرة، إن كان تبريرها في أطر اجتماعية خارجية أمرا ممكنا، فإن هذه الإمكانية يفترض أن تنتفي بصفة مطلقة حينما يتعلق الأمر بمؤسسة معرفية بحجم الجامعة، وذلك تحديدا لأنه من الصعب تصنيفها في ضمن الممارسات النخبوية، وأيضا لأن ذلك من حيث دلالته الرمزية يوحي بشكل آخر للظلم "العلمي" الممارس في حق الطالب، مضافا إلى أشكال الظلم الأخرى، الإداري على وجه التحديد، وكذلك هي الحال فيما يتعلق بنمو الاتجاه نحو عدم الاهتمام بالطالب، إن تنامي هذا الاتجاه يوحي بتحولات عميقة وجوهرية في انشغالات هيئة التدريس، حيث كان يفترض أن يشكل الطالب محور اهتماماتها. إن هذا التراجع في الاهتمام يستمد تفسيره من معطيات كثيرة قد ترتبط في جانب منها بالظروف المحيطة بالمهام البيداغوجية للأستاذ أو بضغوطات الحياة المهنية أو بانشغالات علمية وبحثية ذات أولوية مطلقة، لكنها ترتبط في جانبها الآخر بالطالب أيضا، الذي هو ذاته لم يعد في المرحلة الأخيرة مثيرا للاهتمام بسبب تهاونه، لامبالاته، تهوره وانحداره الأخلاقي وتصرفاته المراهقية غير المحتملة وغيرها من الممارسات السلبية الأخرى، التي تشكل مجتمعة عوامل تنفير لهيئة التدريس، وعليه فإن أية محاولة لإعادة التموضع في مجال الاهتمام الخاص بالأستاذ مشروطة في وجهة نظرنا بتغيرات حتمية ومحورية في البنية الشخصية للعناصر الطلابية وفي نمط سلوكاتهم السائدة وفي مستويات الاستعداد والدافعية العلمية والمعرفية، التي تعرف تدنيا مرعبا لدى فئة واسعة منهم.

بالمقابل يلاحظ أن (**31,5٪–67** فردا) من مجموع التمثلات المنتجة لدى الإناث، تحدد السبب في غياب التشاور والتعاون في العملية التعليمية بين الأساتذة والطلبة، توحي هذه النتيجة بأن العملية التعليمية برمتها تنتظم في إطار قطيعة شبه كاملة بين فاعليها الأساسيين، أساتذة/طلبة، يعني ذلك أن عدم استشارة الطلبة لا يتحدد في منهجية التدريس فحسب وإنما يتسع ليشمل العملية التعليمية في كليتها وذلك لعدم رسوخ ثقافة التشاور والتعاون بين هذين الطرفين. ويشكل ذلك واحدا من العوامل التي تساهم في سير العملية التعليمية في اتجاه يتناقض أحيانا مع ما تنتظره التشكيلة الطلابية، لسبب بسيط يكمن في أن هذا الاتجاه، معالمه محددة مسبقا من طرف هيئة التدريس بعيدا عن أي شكل للمشاركة الطلابية.

نخلص من هذا التحليل إلى تأكيد العلاقة السببية لمتغير الجنس، الذي يستمد مشروعيته التحليلية من الاختلافات الجوهرية الملاحظة في العوامل السببية المنتجة في محتوى التمثلات الاجتماعية السائدة

لدى الجنسين، وتبرز الدلالة السوسيولوجية للمعطى الإحصائي في التشكيل البنيوي للمحتوى، حيث تتمحور تمثلات الطلبة الذكور في تشكلها حول عامل محوري، يتلخص في احتقار الطالب وعدم الاهتمام به، ويحيل في دلالته الرمزية إلى اختلال المنظومة القيمية للجامعة في محتواها الأخلاقي والإنساني وإلى تفكك وحدة المؤسسة الجامعية وتكاملها، بسبب التناقض الحاصل بين مكوناتها البنائية. بالمقابل تتجه تمثلات جنس الإناث في بناء تبريراتها السببية لموضوع الاستشارة إلى استحضار عامل مختلف جوهريا، تم اختزاله في غياب التشاور والتعاون في العملية التعليمية بين الأساتذة والطلبة، ويوحي ضمنيا بأن تغييب الطالب وعدم استشارته هي ممارسة سائدة لدى الهيئة الأستاذية، غير محددة بمناهج التدريس فحسب، بل شاملة لكل مستويات العملية التعليمية، التي تنتظم في كل الظروف وفقا للرؤية الخاصة بالأستاذ وذلك لعدم رسوخ ثقافة التشاور والتعاون بين الطرفين.

5- ظاهرة مغادرة المدرجات أثناء الدرس، إخلال بالنظام أم تشكيك في مؤهلات الأستاذ؟:

- تندرج المعطيات المتضمنة في الجدول رقم **«20»**في سياق مقاربة تحليلية لنمط السلوكات الطلابية السائدة في المدرجات وقاعات الدرس، وذلك تحديدا من خلال محاولة رصد العوامل المفسرة موضوعيا لظاهرة مغادرة المدرجات باعتبارها من الممارسات الطلابية الملموسة التي تتكرر بشكل ملاحظ في مرحلة سير العملية التعليمية. تهدف هذه القراءة التحليلية في نهايتها إلى محاولة بناء فهم تفسيري لطبيعة العلاقة التفاعلية المزدوجة، التي تربط منتجي التمثل من جهة بمحتوى العرض العلمي والمعرفي وفي الوقت نفسه بأعضاء هيئة التدريس "كأشخاص" باعتبارهم الضامن الأساسي لعملية نقل هذه المحتويات وعرضها.

جدول رقم «20»

علاقة متغير الجنس بمغادرة الطلبة للمدرج في وقت تقديم المحاضرة

نوعية الإجابة / الجنس	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
ذكور	**31** 49,2%	**30** 47,6%	**2** 3,2%	**63** 100%
إناث	**89** 41,8%	**124** 58,2%		**213** 100%
المجموع	**120** 43,5%	**154** 55,8%	**2** 0,7%	**276** 100%

تفيد النتائج العامة المستخلصة من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول، بان السلوك الجماعي السائد في المدرجات يؤهلنا في جانب منه إلى تصنيف التشكيلة الطلابية في إطار صنفين من الطلبة متمايزين في أنماطهما السلوكية والممارساتية، الصنف الأول تمثله الأغلبية المقدرة بنسبة (**55,8٪–154** فردا) من المجموع العام للطلبة المستجوبين، الذين لم يسبق لهم على امتداد مسار دراستهم الجامعية وأن غادروا المدرج أثناء إلقاء الأساتذة لمحاضراتهم، وهي نتيجة توحي ظاهريا في مدلولها بهيمنة شبه كلية للنظام العام في المدرجات وباحترام شبه معمم للمعايير وللشروط الموضوعية الناظمة لسير العملية التعليمية، كما تكشف لنا في جانب آخر عن توفر حد أدنى من الالتزام والاستعداد والاهتمام الطلابي بالعرض المعرفي لأعضاء هيئة التدريس ومتابعته إلى نهايته. في حين يوحي المعطى الواقعي بصنف أخر من الطلبة، يعترفون صراحة بمغادرتهم للمدرج وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**43,5٪–120** فردا) من مجموع مفردات العينة التحليلية. وهي نتيجة تحيل في مضمونها إلى صورة عكسية لأساليب انتظام الطلبة وتفاعلاتهم مع المجال "العلمي والمعرفي" الخاص بالمدرجات الجامعية، التي تتحول بموجب هذا النمط السلوكي الأخير إلى مجالات مرادفة للفوضى واللامعيارية واللانظام، باعتبارها قيما لها هي أيضا وجودها الخاص في داخل هذا المجال المعرفي، وقد تستمد مبرراتها التفسيرية من معطيات ضمنية يخفيها الواقع الموضوعي السائد.

في جانب آخر أفرزت الدراسة الميدانية نتائجا جزئية تؤكد علاقة الارتباط السببي للمتغير التحليلي قيد الاعتبار، نتائجا توحي بشكل بارز باختلاف جوهري في الأنماط السلوكية السائدة لدى الفئة الطلابية تبعا لاختلاف متغير الجنس. وتشير الأرقام في هذا الصدد إلى أن الغالبية الساحقة (**58,2٪124** فردا) من مجموع الإناث تتقاطع بشكل جماعي في حرصها المشترك على متابعة حصص الأساتذة المحاضرين إلى نهايتها، إذ لم يسبق لهن مغادرة المدرج في أثناء إلقاء المحاضرة. هذه الخصوصية المتميزة للطالبات تفيد بان العوامل العلمية المعرفية تشكل من وجهة تحليلية شروطا أولية وأساسية في عملية استقطاب الشريحة الطلابية، هذا التوجه العام نحو الملازمة العلمية للأستاذ في المدرج يترجم الأهمية الخاصة التي تمتلكها المحاضرة بمحتواها المعرفي المعروض في المدرج، الذي يمكن فهمه وتفسيره انطلاقا من التمثلات الجماعية السائدة استثناء لدى جنس الإناث، في كونه متطلبا أساسيا في عملية التكوين ومؤشرا للنجاح والارتقاء العلمي والمعرفي، وهو ما يفسر التزامهن بالتواجد المنتظم في المدرجات وتزايد نسبة المتابعة والاهتمام بمحتوى العرض المعرفي المتنوع لعناصر هيئة التدريس، ولا شك أن توفر مثل هذه

الشروط في الشريحة الطلابية يمثل مساهمة مباشرة في توفير الظروف الموضوعية التي تستمد منها هيئة التدريس جزءا من قوتها وحيويتها، بل ودافعيتها المستمرة نحو بذل جهد أكبر في اتجاه تحسين مضمون عرضها العلمي، بشكل ينسجم مع حجم الاهتمام السائد في وسط الطلبة.

بالمقابل توحي المعطيات الميدانية بنمط سلوكي مغاير بالكامل، حيث نلمس لدى (**49,2٪–31** فردا) من مجموع الذكور اعترافا جماعيا صريحا بمغادرة المدرج في أثناء إلقاء المحاضرة وعدم استكمالها إلى النهاية، وهو واقع قائم وملموس يثير استفهامات كثيرة حول عدم تحول المحاضرة في المرحلة الراهنة لمنظومتنا الجامعية إلى آلية حقيقية لاستدراج واستقطاب الشرائح الطلابية؟. وكما أسلفنا فإن هذه النتيجة، إن كانت توحي في محتواها الظاهري بتدني نسبة الاهتمام العلمي لدى الطلبة الذكور وبتراجع قيم الاحترام لديهم وتقدير للجهد العلمي المبذول من طرف أعضاء هيئة التدريس وبأنهم يشكلون على خلاف الطالبات مصدرا للفوضى وللإخلال بنظام سير الدروس في المدرجات، غير أنها (مع أنها تعكس جانبا من الحقيقة) تكشف في محتواها الضمني العديد من الحقائق الخفية، التي تلزمنا موضوعيا بإعادة توجيه قراءاتنا التحليلية لهذا النمط السلوكي، السائد بشكل أكبر في وسط الطلبة الذكور مع أنه لا يستثني جنس الإناث بشكل كلي، وفي هذا الصدد لوحظ في سياق معطيات إحصائية أخرى ذات الصلة أن مغادرة المدرجات قبل استكمال الأستاذ للمحاضرة هي ظاهرة سلوكية قائمة باعتراف الطلبة، لكنها تحدث نادرا ولا تتكرر بشكل دائم ومستمر إلا لدى الأقلية الطلابية الساحقة، وأكثر من ذلك فإن هذا النمط الشائع من السلوكات يحدث في إطاره الأخلاقي، إذ يحدث في الغالب بطلب الإذن من الأستاذ إلا في الحالات الشاذة المرتبطة بالأقلية الطلابية الفوضوية وما قبل الحضارية التي لا تكلف نفسها طلب الإذن من الأستاذ، كما توحي القراءة المعمقة لهذه المعطيات بان هذا النمط السلوكي يرتبط بجملة من الأسباب الذاتية والموضوعية في الوقت نفسه، تبرز في جانبها الذاتي باقتران سلوك المغادرة لدى الغالبية بالحالات المرضية، وهي حالات مبررة تتطلب من أعضاء هيئة التدريس إرساء أساليب تعامل خاصة، لاسيما إذا ما كانت هذه الحالات مرتبطة بالطالبات بالنظر للخصوصيات المتميزة لهذا الجنس ولتركيبته الشخصية، النفسية والفسيولوجية، هذه المبررات الذاتية تقترن كذلك وبدرجة اقل بعدم قدرة الطلبة المغادرين على الفهم والاستيعاب، في حين يبرز الجانب الموضوعي كداعم لهذه الأسباب الذاتية بتقديمه لتفسيرات أخرى، تكشف في محتواها بأن مغادرة المدرجات هو سلوك يستمد تبريره الموضوعي لدى فئة واسعة من الشريحة الطلابية من مضمون المحاضرة ومن طريقة الإلقاء، هذين السببين الأخيرين يتقاطعان في نفس الإيحاء

الذي يوحي رمزيا بتحميل المسؤولية بكامل ثقلها لهيئة التدريس، وبوجهة سوسيوتفسيرية فإن هذا الإيحاء يحتمل تفسيرين متناقضتين بشكل كلي، التفسير الأول يوحي بالمحتوى النوعي للمحاضرة وبالطروحات المعمقة وبالمستويات الراقية لهيئة التدريس علميا وبيداغوجيا، وفي هذه الحالة فإن مغادرة المدرج يصبح سلوكا فاقدا لكامل مبرراته، بل ولاعقلانيا، وعلى الفئة الطلابية أن تفهم وبشكل نهائي أن الأستاذ، واحتراما لقداسة المؤسسة الجامعية غير ملزم البتة بالانحدار بالمستوى وبالمشاركة الطوعية في تعميم الرداءة وتكريس أشكال الوعي الزائف، إنما بالعكس الطالب هو الذي يكون ملزما بالاجتهاد وبمحاولة التكيف والارتقاء بمستواه الشخصي، وهي سيرورة تدرجية وتراكمية ولكنها تأسيسية للوعي العلمي وضامنة للتكوين النوعي للفئة الطلابية. بالمقابل يوحي التفسير الثاني احتمالا بالمستوى المتدني للأساتذة علميا ومنهجيا وبفقر محاضرات الأساتذة وإفراغها من المحتوى إلى حد العجز التام عن إثارة الطلبة واستقطابهم. وعليه تصبح المغادرة سلوكا مبررا وفي الوقت ذاته حاملا لدلالة تحيل ضمنيا إلى أن الوظيفة العلمية للجامعة لم تعد تسند لأصحابها الحقيقيين، بالنظر لبروز صنف من أشباه الأساتذة، وجدوا أنفسهم بالصدفة في مجال التعليم العالي، معوقون فكريا، لا يمتلكون وسائل الإثارة والإقناع العلمي، القادرة على تفعيل الفئة الطلابية واستيعابها وجعلها أكثر ملازمة للمدرج وقاعات الدرس وأكثر التزاما بالمتابعة المنتظمة للعروض المعرفية المرتبطة بالبرامج المقررة. إن ارتقاء الرؤية الطلابية إلى مرحلة الشك في المؤهلات والقدرات الخاصة بهيئة التدريس، وإن كان يصعب تعميمها ونفيها في الوقت نفسه، معناه أننا أمام وضعية كارثية تستدعي بالمنظور التشاؤمي غلقا فوريا للجامعة، أو بنظرتنا الخاصة تتطلب مراجعات هيكلية في بنية وفي وظيفة المؤسسة الجامعية وفي تركيبتها البشرية وطرق تسييرها وفي مهامها العلمية، الاجتماعية والاقتصادية...، لأنها في مثل هذه الحالة سوف لن تساهم إلا في إعادة إنتاج الرداءة الفكرية والعلمية، التي تثير لدينا الرعب في أن تتحول إلى ظاهرة إبيديميولوجية معممة وشاملة لفئة، يفترض انتماءها إلى عالم النخبة، لكنها في الأصل مغشوشة ومعوقة علميا وفكريا.

نخلص من المعطيات التحليلية المحصل عليها ميدانيا إلى تأكيد علاقة التأثير السببي لمتغير الجنس في توجيه نمط السلوكات الطلابية التي تمارس داخل المدرجات أثناء سير العملية التعليمية، وتبرز دلالتها الإحصائية في الاختلاف الجوهري بين الأنماط السلوكية السائدة، التي تخضع في كليتها للمتغير التحليلي قيد الاعتبار، إذ يكشف النمط السلوكي السائد لدى الطالبات عن ملازمتهن الجماعية للأستاذ في داخل المدرج إلى غاية إنهائه المحاضرة، ويوحي ذلك بنسبة اهتمام عالية لديهن بالنظر لما

يشكله العرض المعرفي لهيئة التدريس من أهمية خاصة، حيث يتم تمثله جماعيا كشرط أولي في عملية التحصيل والنجاح والارتقاء وفي تنمية وعيهن العلمي والمعرفي، على خلاف الطلبة الذكور الذين يعترفون صراحة بأن ظاهرة مغادرة المدرج أثناء إلقاء المحاضرة تعتبر سلوكا اعتياديا لدى غالبيتهم، ويوحي ذلك في مستواه التفسيري الأول بنمط سلوكي فوضوي مؤسس على قيم اللامبالاة واللااهتمام، غير انه يكشف في مستويات تفسيرية أخرى بأنه يستند إلى مبررات ملموسة، متولدة عن واقع موضوعي قائم، لمنظومة جامعية منهكة مفلسة ومريضة، يشكل فيها العرض المعرفي بنوعية محتواه عاملا أساسيا في تكريس الشعور بالملل وفي تنفير العناصر الطلابية من المدرجات، إما بسبب تراجع المستوى العلمي لدى بعض الأساتذة أو بسبب خلل في المناهج الخاصة بعرض المعارف ونشرها.

6- حق الطالب في الخطأ وفي حرية النقد، فضاء حواري مفتوح أم انغلاق واستبداد فكري؟

- تتمحور المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم **«21»**حول قراءة سوسيوتحليلية، نحاول من خلالها الكشف عن أساليب النقد الطلابية المتولدة افتراضا عن حالات عدم الاقتناع وعن وضعيات عدم التوافق في الرأي مع أعضاء هيئة التدريس، تتشغل هذه القراءة في جوهرها بالإجابة على جملة استفهامات، تثير لدينا التساؤل بخصوص مستويات الانفتاح الشخصي والذهني للأستاذ الجامعي ومدى تقبله للأفكار النقدية المخالفة، وفيما إذا كانت إمكانية النقد متاحة للطلبة وطبيعة الأطر المحددة والموجهة لهذه الانتقادات في حال وجودها الملموس؟.

جدول رقم «21»

علاقة متغير الجنس بطرق النقد الطلابية للأساتذة في حالة المعارضة وعدم الاقتناع

نوعية الطرق / الجنس	علميةعقلانية	منهجية أخلاقية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**30** 47,6%	**16** 25,4%	**4** 6,3%	**5** 7,9%	**63** 100%
إناث	**65** 30,5%	**86** 40,4%	**15** 7,0%	**12** 5,6%	**213** 100%
المجموع	**95** 34,4%	**102** 37,0%	**19** 6,9%	**17** 6,2%	**276** 100%

تفيد الملاحظات الأولية التي يمكن تسجيلها بخصوص معطيات الجدول أن انفتاح هيئة التدريس على انتقادات الطلبة هو أمر قائم بشكل ملموس، وأن حق الانتقاد معطى للطالب ومكفول فعليا بصرف النظر عن نسبيته، حيث تؤكد النتائج العامة المستخلصة من القراءة الإحصائية للمعطى الكمي أن الغالبية الطلابية الممثلة بنسبة (**37**٪–**102** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة التحليلية ترتكز في طرائقها النقدية لهيئة التدريس على الأساليب الذهنية الأخلاقية، ونقرأ في هذه النتيجة من جهة أولى أن أفكار الطلبة النقدية مشروعة وممكنة وتمتلك وجودها الخاص، ويوحي ذلك بأن السياق التفاعلي السائد يسمح بالتناقضات الفكرية باعتبارها آليات بنائية للحقيقة المعرفية، وأن هذه الانتقادات تستند من جهة ثانية إلى الحجة والبرهان العقلي المختفي في داخل صدفة قيمية أخلاقية، ويوحي ذلك بوجود منظومة قواعد أخلاقية الضابطة، توجه وتحدد طرق انتقاد هيئة التدريس وتعمل في نفس الوقت على فرض حد أدنى من الاحترام لأفكار الأستاذ وآراءه ولو في حالة معارضتها إن لم تكن فعلا في مستوى الإقناع الكامل للمخالفين في الرأي. كما نسجل في الجدول نتيجة أخرى تفيد بأن (**34,4**٪–**95** فردا) من إجمالي مفردات عينة البحث يتقاطعون في طريقة نقدية مشتركة، قائمة على المرتكز العلمي والمنهجي. ويفهم من هذه النتيجة بأن الانتقادات الطلابية الموجهة لهيئة التدريس تكون في الغالب مؤسسة ومبنية منهجيا، هذا التوجه النقدي وإن لم يكن شاملا للتشكيلة الطلابية برمتها فإنه يوحي في دلالته الضمنية بوجود ولو نسبي لزمرة طلابية تنطلق في بناء انتقاداتها من قاعدة علمية مثبتة ومن حقائق لا يمكن أن تعطى للطلبة إلا في سياق تكريسهم لحد أدنى من الجهد والوقت في مجال البحث والإطلاع.

من حيث تأثير متغير الجنس في صياغة الأساليب النقدية المعتمدة، أفرزت المعطيات اتجاهين نقديين مختلفين في المنطلق تبعا لاختلاف متغير الجنس، ويلاحظ في هذا الصدد أن (**47,6**٪–**30** فردا) من مجموع الطلبة الذكور يرتكزون في حالة المعارضة وعدم الاقتناع على طريقة نقدية مشتركة، مبنية على مرتكزات علمية عقلانية. ومن الوجهة السوسيوتحليلية فإن التوجه النقدي المعارض يبرز لدى هذه الفئة من الطلبة في شكل نقاشات وحوارات علمية يتم فتحها مع هيئة التدريس بخصوص نماذجهم التحليلية والتفسيرية للإشكالات المطروحة في الحصة، وتكون غالبا إما في شكل طرح أسئلة تفسيرية في الحالات التي تستعصى فيها عملية الفهم والاستيعاب أو في شكل توجيه ملاحظات علمية أو استعراض للآراء ووجهات النظر الشخصية المخالفة أو بتقديم بدائل فكرية وعلمية مبنية على الأدلة والبراهين الداعمة القادرة على الإقناع. مع الإشارة إلى أن هذا الأسلوب النقدي يتطور في وضعيات حوارية محددة

إلى حد التحول إلى مجادلات علمية تفرضها متطلبات معرفية تفترض بدورها شروحات وتفسيرات إضافية تتضمن في داخلها الحقائق والإجابات الموضوعية التي تتوفر على شرط الإقناع للجهة المعارضة بعيدا عن أشكال التعصب والإلزام، حيث تكشف المعطيات أن حالات عدم الاقتناع تنتهي ببعض الطلبة إلى تجاهل آراء الأساتذة والتمسك بآرائهم الخاصة حتى ولو كانت مغلوطة أو إلى مناقشتها مع أساتذة آخرين، وفي أحيان أخرى إلى تراجع الروح النقدية لديهم والميل الجماعي نحو عدم المعارضة وفي أسوأ الحالات السلبية إلى الميل نحو الغياب وعدم الحضور الذي يتحول إلى سلوك شائع ومبرر لدى بعض أصناف الأساتذة، الذين هم أنفسهم من ينتج مبررات الغياب بوعي أو من دونه، بغلقهم لمجال الحوار والنقاش وباحتكار الكلمة وبعدم الاعتراف بالرأي الآخر، لاسيما إذا كان مخالفا ومعارضا، ونستلهم ذلك في كثير من إجابات المستجوبين التي تشترك بشكل ما في إبراز الاختراق الواضح للمعايير الديمقراطية، ويمكن اختزالها على تعددها في المحتوى المتضمن في واحدة من الإجابات الأكثر دلالة والتي مفادها:« في الحقيقية أغلب الأساتذة لا يتقبلون الانتقادات إلى درجة أن أحد الزملاء عندما جاء بمعلومات صحيحة وجادل الأستاذ قام هذا الأخير بإخراجه من قاعة الدرس»؟؟؟!!!، هذا الموقف يكشف بشكل بارز درجة الانغلاق والاستبداد الفكري السائد لدى بعض الأساتذة، الذي يفهم موضوعيا باعتباره السبب التفسيري المحوري في بروز النزعة الرافضة للتوجه المعارض وفي نمو الاتجاه نحو تقييد حرية الرأي والتعبير، هذه الحقيقة بما تفرزه من تداعيات وتأثيرات سلبية على المستوى النفسي والمعرفي للطلبة، يفترض أن تلزم هيئة التدريس بالبحث عن أنماط تفاعل بديلة مع الفئة الطلابية، تساهم ولو نسبيا في تفعيل دور هذه الفئة في العملية التعليمية بدلا عن تنفيرها، والعمل على تعزيز درجة ثقتها بالنفس وترقية شعورها بوجودها الخاص وباستقلاليتها وبحريتها الفكرية والعلمية، وذلك بإقحامها المباشر في العملية التعليمية وبتحفيزها على طرح البدائل والأفكار الجديدة أو المستجدة وفتح النقاشات العلمية والمشاركة فيها من دون مركب نقص في حدود الاحترام المتبادل التي تفرضه المسافة العلمية والعمرية الفاصلة بين الأستاذ والطالب.

بينما تكشف المعطيات الكمية في المقابل بأن الغالبية الممثلة بنسبة (**40,4٪-86** فردا) من مجموع الإناث تركز في حالة المعارضة وعدم الاقتناع على طريقة نقدية مبنية على المرتكزات المنهجية الأخلاقية. وقد خلصت قراءتنا التحليلية لهذا الأسلوب النقدي المعارض إلى إمكانية تصنيف فئة الطالبات في صنفين اثنين، لكل منهما طريقته الخاصة في ممارسة النقد والمعارضة التي تختلف نوعيا عن الصنف الآخر، هذين النمطين من المعارضة يمكن استعراضهما فيما يلي:

أ- **نمط المعارضة السلبية (الغير مباشرة):** يتزعم هذا النمط من المعارضة صنف الطالبات اللائي لا يمتلكن الجرأة على المواجهة، وعلى مستوى الممارسة يبرز هذا النمط في هيمنة الاتجاه العام نحو السكوت والصمت، حيث حضور الطالبات في قاعات الدرس يكون جسميا فحسب ومتبوعا بانسحاب ذهني كامل، دون إبداء أدنى محاولة لفتح نقاشات مع الأساتذة الذين يسود الاعتقاد بأن أفكارهم قابلة للنقاش، إن لم تكن خاطئة. إن غياب الجرأة وعدم القدرة على المواجهة والمناقشة وطرح التساؤلات هو اتجاه سلوكي قد يستمد تبريراته التفسيرية في سياق عوامل وظروف نفسية اجتماعية خاصة تحيط بهذه الفئة، كما قد يحيل موضوعيا في محتواه الضمني إلى فقر علمي ومعرفي رهيب وانهيار في مستويات الطلبة إلى حدود متدنية، لا تؤهلهم في حالات كثيرة ليس إلى مناقشة أفكار الأستاذ أو معارضته، إنما حتى إلى صياغة تساؤل علمي بسيط يعمق لديهم مستويات الفهم والاستيعاب، هذه الحقيقية التي نلمسها في كثير من الطلبة توحي بعدم اكتراث حقيقي ناتج عن انعدام روح المسؤولية بشكل شبه معمم، يساهم في تنميته أحيانا تراجع الصرامة العلمية لدى بعض أشباه الأساتذة المحترفين في توزيع علامات مجانية وجزافية لا تعكس إطلاقا القيمة المعرفية الحقيقية للطالب، إما تغطية للعجز الشخصي علميا ومعرفيا أو تفاديا للصدام المباشر مع الطالب وإما استجابة للوسطاء أو لأسباب جهوية، الهدف منها أحيانا تحفيز طلبة الجهة والعشيرة بكشوف نقاط مضخمة تساعدهم على التفوق والنجاح وتبقي حظوظهم قائمة على التنافس مع طلبة الجامعات الأخرى في المسابقات العلمية المختلفة التي يتم تنظيمها على المستوى الوطني، وإما بضغط من إدارة مرعوبة من الطلبة يناضل مسؤولوها الوهميون في اتجاه ارتقاءهم المهني فحسب وفي اتجاه تكريس هيمنتهم على مناصب غير مشروعة وغير مستحقة، بمحاولة تفادي الاحتجاجات الطلابية ومختلف أشكال الفوضى التي قد تعرقل طموحاتهم الإدارية الشخصية، هذا الواقع الرديء يساهم لامحالة في إعادة إنتاج الرداءة وتكريسها في الطلبة ذهنيا، سلوكيا، بل أخلاقيا كذلك، حيث أصبحت الجامعة في واقعها الراهن تنتج طالبا سيدا على أستاذه وعلى إدارته، علامته مؤكدة في بعض الوحدات ونجاحه مضمون لدى صنف محدد من الأساتذة حضر أم لم يحضر، وذلك بتخديره بعلامات مزيفة لضمان عدم تحوله إلى عنصر مشاغب أو مثير للمشاكل المخلة بالنظام، ويعتبر ذلك في رأينا واحدا من الأسباب المباشرة في إنتاج ظاهرة التغيب الجماعي والشغور شبه كلي للمدرجات على امتداد السنة الجامعية. إن التوزيع العشوائي للعلامات وإن كان يمثل عاملا مشجعا على الكسل والخمول والصمت والسكوت وعلى تراجع روح النقاش العلمي، إلا أن مشروعيته التفسيرية تبقى نسبية، حيث هناك عواملا أخرى تكشفها لنا المعطيات الواقعية، تورط الأستاذ بشكل مباشر ولكن بطريقة مختلفة وعكسية،

يتحول بموجبها هذا الأخير إلى هاضم بامتياز لحق الطالب في علامة مستحقة، لأسباب نستلهم محتوياتها في العبارات الموظفة في بعض الإجابات التي تشترك في التأكيد على أن: («الصمت طبعا في بعض الأحيان وإلا فستكون العواقب وخيمة...»، «السكوت عن الكلام مع انزعاجي لعدم القدرة على التعبير بما عندي خوفا من المواجهة والتي يكون فيها الطالب هو الخاسر الأكبر»، «أسكت في غالب الأحيان لأنك لو انتقدت الأستاذ فقل للعام الدراسي وداعا أو أنه يصبح لا يطيقك»، «السكوت لأنه أفضل وسيلة للنجاح، لأنه في بعض الأحيان يستعرض الأستاذ قوته بإعادتك للسنة»، «لا انتقد، لأن ذلك سيؤثر سلبيا على علامتي، إن لم يكن على نجاحي»، «لا انتقاد لعدم وجود التواصل بين الأستاذ والطالب»، «إن لم اقتنع بما يقدمه الأستاذ أنا شخصيا لا انتقده وحتى وإن قدمت انتقادي فيكون مع زميلاتي، وحتى وإن استجمعت قواي وانتقدته مباشرة أقول له بأنني كنت أضن أن الأمر ليس هكذا وإنما بشكل آخر، كذا وكذا»،). ونقرأ في الإيحاءات التي تتضمنها هذه المواقف مجتمعة أن الروح النقدية تكاد تنعدم بشكل شبه كامل أو تكون في أحسن حالاتها عن طريق التلميح الذي لا يرتقى إلى مستوى المعارضة أو المواجهة، لأسباب ترتبط إما بانعدام التواصل أو بالخوف أو بالحساب للعواقب أو لتفادي الخسارة وكراهية الأستاذ، هذه الحالات جميعها توحي رمزيا بأن مصير الطالب الجريء والمعارض مرهون غالبا بمزاج بعضا من الأستاذة، الذين تتحول لديهم العلامة من أداة تقييم علمي وبيداغوجي إلى آلية للردع والعقاب قد تنتهي بالطالب إلى الضياع. وعليه فإن نزوع الطلبة نحو الصمت يصبح من باب أولى باعتباره مؤشرا للنجاح الآلي، بسبب التسلط بالرأي وثقافة التعسف والاستبداد التي لتزال سائدة لدى ثلة قليلة من الأساتذة، في جامعة تشهد انقلابا خطيرا في منظومتها المعيارية المحددة للنجاح وللكفاءة والاستحقاق، بشكل يجعلها مطالبة بالبحث عن معالم أخرى أكثر صلاحية لضمان ديمومتها ولإنقاذ شرعيتها العلمية والاجتماعية المتبقية.

ب- نمط المعارضة الإيجابية (المباشرة): يبرز هذا النمط من المعارضة في طابعه المباشر ويتميز بحضور مستويات متفاوتة من الجرأة لدى أصحابه، ويكون غالبا بمحاولة إبداء الرأي الشخصي وفتح نقاشات علمية وطرح الأفكار البديلة في شكل تساؤلات علمية مع تقبل التعدد وعدم التعصب، يتبلور الاتجاه المعارض لدى هذه الفئة إما نتيجة لقناعة راسخة لديهم بالنسبية الفكرية والعلمية وبخاصة في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، وإما بسبب سطحية الطروحات التحليلية للأستاذ، التي ينحرف فيها التركيز بتجاوزه لأفكار تعتبر أساسية بالنسبة إليهم وتلزمهم بضرورة التنبيه، وعلى المستوى السلوكي فإن أشكال

ممارسة هذه المعارضة تخضع بدورها للطبيعة النفسية والشخصية للأستاذ وتتمظهر غالبا في وجهين متمايزين، يكشف الوجه الأول عن نمط من المعارضة الهشة التي تنتهي إلى الصمت الاضطراري الناتج عن تعنت الأستاذ وتعصبه الفكري أو عن انحسار إمكانية الحوار برغم عدم غيابها الكلي، ومن الأمثلة المعبرة عن هذه الحالة ما ورد عن إحدى المستجوبات: «أحاول طرح الفكرة في شكل تساؤل وأنتظر الإجابة من الأستاذ، وغالبا ما يتمسك بفكرته رغم التبريرات المنطقية التي أقدمها، وهذا ما يجعل الطالب يشعر بان كلمته غير مسموعة ويتوقف عن إبداء رأيه». في المقابل يكشف الوجه الآخر عن روح التحدي الكامنة لدى بعض الطلبة، التي تلزمهم بالدفاع عن قناعاتهم الفكرية والرد على كلام الأستاذ ومحاولة إفادته بالحجج المبررة لعدم الاقتناع الشخصي بأطروحاته الفكرية. كما تكشف لنا المعطيات في جانب آخر بأن هذا التحدي لا يتحدد حصرا بقاعات الدرس وإنما يمتد أحيانا ليشمل اللجان البيداغوجية، باعتبارها الأطر المثلى للتعبير عن المعارضة العلنية وعن عدم التوافق مع توجهات بعض أعضاء هيئة التدريس العلمية، البيداغوجية والمنهجية، حيث تعبر إحدى الطالبات بقولها:« بصفتي رئيسة القسم (تقصد ممثلة الفوج) فإنني أوجه الانتقادات عند عقدنا للمجلس العلمي.CP (تقصد اجتماع اللجنة البيداغوجية) وفي حالة عدم اقتناعي فإنني أرضخ للواقع، فالأستاذ حر في إبداء آراءه في مقابل مدى قدرته على إقناع الآخرين». وكما هو ملاحظ، فإننا نجد أنفسنا وفقا لهذا التعبير أمام نمط من التحدي الصوري الذي يخفي في عمقه ثقافة الانصياع والانهزامية والقابلية للاستتباع، وهي مؤشرات تعتبر في منظورنا كافية إلى حد بعيد لتشكيل رؤية أكثر موضوعية وأكثر دقة حول أصناف الطلبة الحاليين عموما، وبشكل خاص حول أهلية ونوعية الأشخاص الذين تسند إليهم في الغالب مسؤوليات التمثيل والدفاع عن المصالح والمكتسبات الطلابية؟!!!.

تجدر الإشارة موضوعيا إلى أن أهم ما يميز هذين النمطين من المعارضة التزامهما المنهجي والأخلاقي، حيث التعبير عن الرأي المخالف لديهما يكون دائما بعد رفع اليد وطلب إذن الأستاذ بالتدخل ثم عرض الفكرة أو الموقف المعارض بطريقة علمية، واقعية ومنطقية في الحدود المسموح بها وبأسلوب لبق ومؤدب ومسالم، بعيدا عن التعصب وعن أشكال التجريح والإحراج، مع تقدير رأي الأستاذ واحترامه وعدم الاستخفاف بأفكاره ووجهات نظره الخاصة، والالتزام بالعمل بها في حالة الاقتناع أو الاحتفاظ بالرأي الشخصي في الحالات العكسية.

نخلص في ختام هذا التحليل إلى أن مشروعية المتغير التحليلي قيد الاختبار تستمد أمبريقيا من الاختلاف الملاحظ في طبيعة الطرائق النقدية المعتمدة والتي تخضع في عملية صياغتها بشكل كامل لمتغير الجنس، وتستلهم الدلالة الإحصائية للمعطيات التحليلية في بروز توجهين معارضين يمارسان عملية النقد بشكلين مختلفين جذريا، التوجه الأول تمثله الغالبية المطلقة للطلبة الذكور ويرتكز على طريقة نقدية مبنية على المرتكزات العلمية العقلانية، تنطلق بفتح نقاشات علمية مع هيئة التدريس، يتم في سياقها طرح تساؤلات أو عرض بدائل فكرية مدعومة بالحجج والبراهين. تنتهي هذه النقاشات أحيانا بمجادلات علمية تلزم هيئة التدريس بتحليلات معمقة قادرة على الإقناع، حيث غياب القدرة على الإقناع ينعكس سلبيا على الطلبة بإفرازه لأنماط سلوكية تبرز في الميل نحو التغيب عن الدروس، الذي يتنامى بانتظام في حالة عدم الاقتناع بأفكار هيئة التدريس أو في حالة غياب الحوار والاتصال. في حين يكشف التوجه الثاني عن طريقة أخرى للمعارضة والنقد، ترتكز على الأسس المنهجية الأخلاقية وتشترك فيها غالبية الطالبات، تتمظهر هذه الطريقة في صورة ذات وجهين تكشف في وجهها الأول عن نمط من المعارضة السلبية، يبرز سلوكيا في غياب الجرأة على مواجهة هيئة التدريس بشكل مباشر، وبالتالي الاتجاه جماعيا نحو الصمت وعدم إثارة النقاش برغم عدم الاقتناع بشروحات وتحليلات الأساتذة، يتولد هذه النمط من السلوكات إما عن أسباب نفسية خاصة أو عن ضحالة المستوى المعرفي أو خوفا من روح الانتقام الكامنة لدى زمرة محددة من الأساتذة تمتلك فهما خاصا للعلامة، ليس باعتبارها آلية تقييم علمي وبيداغوجي وإنما كآلية عقابية للطلبة (للأعداء والخصوم الفكريين) المعارضين. في حين يكشف وجهها الثاني عن نمط للمعارضة الإيجابية، تكون فيها المواجهة مباشرة عن طريق فتح نقاشات وطرح تساؤلات وبدائل فكرية نقيضة، يتحدد هذا النمط من المعارضة في نوعين، يحيل النوع الأول إلى المعارضة الهشة وتنتهي إلى التزام الصمت في حالة تعنت الأستاذ وتعصبه لأفكاره، بينما يحيل النوع الثاني إلى روح التحدي الكامنة لدى فئة من الطلبة، تتميز بالاستماتة في الدفاع عن قناعاتها العلمية والفكرية، غير أن هذه الروح تتراجع في بعض الحالات إلى حد الاضمحلال، حيث يصبح التحدي صوريا، بل أكثر من ذلك يخفي في داخله ثقافة الانهزام والإذعان والقابلية للاستتباع، التي لا يمكن تبريرها خصوصا لدى أصناف الطلبة، الذين تناط بهم مسؤولية التمثيل والدفاع عن المصلحة العلمية والمعرفية.

- تندرج معطيات الجدول رقم **«22»** في سياق محاولة سوسيوتحليلية لبنية التمثلات الاجتماعية السائدة حيال طرق وأساليب التعامل المنتهجة من طرف هيئة التدريس في الوضعيات الاستثنائية، التي تتميز

بالخطأ العلمي، وسيوظف المعطى الإحصائي في اتجاه يطمح في أهدافه النهائية إلى محاولة تشكيل فهم موضوعي مكتمل بخصوص طبيعة علاقات التفاعل البيداغوجي السائدة في سياق العملية التعليمية، فيما إذا كانت تسمح بالخطأ العلمي من عدمه؟ وذلك من خلال رصد واستقراء ممارسات و ردود الفعل المنتجة اعتياديا من طرف هيئة التدريس حيال الأخطاء العلمية الشائعة، التي تصدر عن التشكيلة الطلابية في إطار تفاعلاتها اليومية الروتينية في العملية التعليمية.

جدول رقم جدول رقم «22»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لطرق تعامل الأساتذة مع أخطاء الطلبة العلمية في قاعات الدرس والمدرجات

نوعية الطرق / الجنس	علمية بيداغوجية	منهجية اجتماعية	نفسية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**19** 30,2%	**3** 4,8%	**22** 34,9%	**13** 20,6%	**6** 9,5%	**63** 100%
إناث	**79** 37,1%	**24** 11,3%	**59** 27,7%	**31** 14;5%	**20** 9,4%	**213** 100%
المجموع	**98** 35,5%	**27** 9,8%	**81** 29,3%	**44** 15,9%	**26** 9,4%	**276** 100%

تكشف معطيات الجدول قيد التحليل عن تمثلات اجتماعية تفيد في محتوياتها البنائية بتعدد طرائق وأساليب التعامل مع الخطأ العلمي للطلبة وتحيلنا النتائج العامة في هذا الصدد إلى بروز طريقتين متميزتين تندرجان في محور الطرائق المعتمدة بل أهمها على الإطلاق في تعامل هيئة التدريس مع أخطاء الطلبة ذات المحتوى العلمي، حيث يلاحظ بأن الغالبية المطلقة الممثلة بنسبة (**35,5٪–98** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل تشترك بالإجماع في الاعتقاد بأنها تعامل في حالة الخطأ العلمي بالطرق والأساليب العلمية البيداغوجية، التي وبصرف النظر عن سلبيتها تتمحور في الغالب حول جملة من الآليات التي تساعد في إعادة بناء أنماط الفهم السائدة بمحاولة إفراغها من الخطأ ومن عناصر الشك والعمل على إثراءها بمجموعة من التوجيهات والإحالات المرجعية الكفيلة بصياغة نمط من الوعي العلمي السليم لدى التشكيلة الطلابية. في حين تكشف الأرقام الإحصائية في جانب آخر بأن (**29,3٪–82** فردا) من مجموع منتجي التمثل يتمثلون طريقة معاملتهم بأنها ذات طبيعة سيكولوجية صرفة تحيلنا في محتواها إلى صنف من الأساتذة الاستثنائيين، لا يعترفون (إلا القلة القليلة منهم) بالمطلق بحق الطالب في الخطأ،

مع أن هذا الحق يعتبر في رأي البعض شرطا أوليا في عملية التعلم، وبالتعبير العامي لإحدى الطالبات فإنه: «ما زاد بالصوف غير الخروف» وهي إحالة رمزية توحي في دلالتها بأن الطالب لم يولد متعلما، أي بما معناه أن المبررات المشروعة للخطأ العلمي قائمة بشكل مسبق، وعليه يفترض تثبيت حقه في ارتكاب مثل هذه الأخطاء مهما كانت فداحتها أو تفاهتها.

أما من حيث الأهمية التحليلية للمتغير السببي قيد الاختبار، فقد انتهت المقاربة الميدانية إلى الكشف عن تأثير واضح لمتغير الجنس في صياغة المحتويات البنائية للتمثلات الاجتماعية السائدة، التي جاءت مبنية على إحالات تختلف جوهريا في تحديدها لأشكال التعامل مع الطلبة في حالات الخطأ العلمي، حيث نقرأ في المعطيات الميدانية بأن نسبة (**37,1**٪–**79** فردا) من مجموع الإناث يشتركن في التأكيد على أن تعامل هيئة التدريس حيالهن في حالة الخطأ العلمي تكون بطريقة علمية بيداغوجية. تتميز باختلافها جوهريا عن أساليب التعامل الأخرى انطلاقا من جملة خصائصها التي يحددها منتجي التمثل في العقلانية، العفوية، الجودة والفعالية وأحيانا بنوع من الصرامة التي لا تخل بمبدأ وبواجب الاحترام مع الاعتراف للطالب بحقه في ارتكاب الأخطاء وتقبلها، هذه الطريقة يبدو بأنها تحضى بالقبول والموافقة لدى عموم الطلبة بالنظر لبساطتها ولصحتها ولموضوعيتها في نفس الوقت، أما عن آليات اشتغال هذا النمط من المعاملة فتكشف لنا محتويات التمثل في اتجاهها العام بأنها تتمحور في مرتكزها حول تصحيح الأخطاء، الذي يكون غالبا في إطار من النقاش والحوار العلمي مع تقديم التوجيهات والنصائح والإرشادات المتبوعة لدى البعض بالنقد ولدى البعض الآخر بالتحذير من تكرار نفس الأخطاء. وفي هذا المستوى تحديدا ينقسم منتجي التمثل إلى فريقين، نكتشف لدى كلا منهما صورة ذهنية خاصة عن آلية التصحيح أو بالأحرى عن كيفية تعامل الأساتذة مع الأخطاء العلمية للطلبة، والتي تتراوح ما بين التصحيح الفعلي من جهة ومحاولة التصحيح من جهة ثانية، ونخلص في هذه الحالة الأخيرة إلى أن فعل التصحيح يتخذ بعدا نسبيا ويبقى مجرد محاولة فحسب، وهو ما يطرح الاستفهام بخصوص الأسباب الموضوعية التي ساهمت في تبلور محتوى التمثل بهذه الطريقة، التي تبقى مثيرة للشك في القيمة العلمية لهيئة التدريس وفي قدرتها الفعلية على إصلاح أخطاء الطلبة والتعامل معها بشكل إيجابي.

بالمقابل يكشف المعطى الإحصائي عن مضمون نقيض تماما، يفيد بأن (**34,9**٪–**22** فردا) من مجموع الطلبة الذكور يشتركون في الاعتقاد الجماعي بأن طريقة التعامل قيد الاعتبار مبنية في أساسها على مرتكز ذي بعد سيكولوجي خالص، كما لم يتأخروا في الوقت ذاته عن فضح جانب خفي في

ممارسات بعض الأساتذة، بكشفهم الصريح لتداعيات هذه الطريقة ولانعكاساتها وآثارها النفسية السلبية على مجموع الطلبة وبشكل خاص الطلبة مرتكبي الأخطاء. وبقراءة بسيطة لمكونات ومحتويات التمثل المنتج في هذا الإطار نكتشف بأن أساليب توظيف هذه الطريقة تختلف إلى حد التناقض، حيث تشتغل بثلاثة أشكال مختلفة تحيل بدورها إلى ثلاثة أصناف من الأساتذة، لا ينسجمون إطلاقا في أنماط تعاملهم مع التشكيلة الطلابية، الصنف الأول ويشمل الغالبية المطلقة لمتزعمي هذه الطريقة، وهو صنف يستبطن صورة سلبية عن أخطاء الطلبة ويتمثلها باعتبارها جريمة علمية، وبالنسبة لهؤلاء فإن الأمر ينتهي عادة إلى تجريم الطالب، ولو سلمنا بأن "جرم" الخطأ العلمي قد وقع فعلا كما سيقع على الدوام فإنه يكون من غير الطبيعي أن يكفر عنه الطالب بإخضاعه المكره لطرق تعامل لاإنسانية، حيث إمكانية إصلاحه تبقى في رأينا قائمة وممكنة بتصحيح الأستاذ للخطأ وهي الطريقة المثالية في التعامل مع أخطاء الطلبة، غير أن الملاحظ حسب منتجي التمثل أن طريقة التعامل لدى هذه الفئة من الأساتذة تشتغل في اتجاه آخر، يقوم على زرع اليأس والإحباط وعلى التدمير النفسي والمعنوي للطلبة، من الخصوصيات المتميزة لهذه الفئة أنها ترفض الخطأ مهما كانت درجته، بل أكثر من ذلك تتعامل مع صاحبه بنوع من الاستهزاء والاستهجان والاحتقار والعتاب والإحراج وأحيانا بالضحك ويصل الأمر لدى بعضهم أحيانا أخرى إلى حد استعمال الكلمات الجارحة، ومن وجهة تحليلية فإن ارتكاز منتجي التمثل واستحضارهم لهذه العبارات التي لا يمكن تبريرها بيداغوجيا، يوحي في مدلوله الرمزي بنمط للعنف اللفظي الممارس وبدرجة متقدمة من الانهيار لثقافة الحوار ولقيم التسامح وقبول الآخر، تنتهي في الغالب إلى القطيعة مع الأستاذ والعزوف الجماعي عن مناقشته أو مساءلته لعدم القدرة على تحمل الأشكال المتعددة للإهانة المترتبة عن الخطأ، ولهذا نلمس في مواقف منتجي التمثل استجابات سلبية بإبدائهم لمستويات عالية من الرفض والانزعاج وعدم الرضا، والتي تفهم باعتبارها شكلا للمواجهة لمثل هذه الأنماط من التعامل بسبب نرجسيتها ونزعتها السيكولوجية المفرطة–Psychologisme، ولأنها مفرغة إنسانيا إلى حد المساس بشخصية الطالب وطعنه في كفاءته وقدراته وأفكاره العلمية كما لو أنه ليس بطالب جامعي، وكذلك لأنها تساهم بشكل ما في تعقيده نفسيا بما تثيره من عناصر الشك ومستويات عدم الثقة بالنفس. في حين تتأسس طريقة التعامل لدى الصنف الثاني من الأساتذة على التجاهل واللامبالاة المطلقة وعلى غض الطرف عن أخطاء الطلبة وعدم التنبيه إليها وعدم تصحيحها. وبهذا تكون هذه الطريقة أخطر في سلبيتها من الأولى، لأنها تكرس لعدم التمييز بين الخطأ والصواب وبالتالي لاحتمال تحول الخطأ إلى صواب والعكس صحيح، وهنا مكمن الخطورة، لأننا نصبح أمام علاقات بيداغوجية وعلمية تؤسس (بصرف النظر عن مستوى الإرادة)

للدروشة–Charlatanisme ولمستويات متقدمة من اللاوعي العلمي، هذا التوجه برغم انحساره يمكن قراءته في مستويات تحليلية متعددة، حيث عدم الاكتراث لأخطاء الطلبة يحيلنا إما إلى فقدان الأستاذ للمعلومة الصحيحة وبالتالي عدم قدرته على إصلاح الخطأ وهو التفسير المرجح لدى منتجي التمثل ونلمسه في كثير من الإجابات على شاكلة: («التغاضي عنها في بعض الحالات وتصحيحها في حالات أخرى وذلك حسب معرفة الأستاذ بالمعلومة الصحيحة أو تصحيحها في الحصة القادمة»، «(...) وطبعا هناك من يتجاهل ويطفئ الضوء على السؤال»)، ويوحي ذلك بأن إمكانية غياب المعلومة عن الأستاذ في وضعيات علمية محددة تبقى واردة ومحتملة لأسباب ذاتية أو موضوعية، ويشكل ذلك في رأينا مبررا إضافيا لحق الطالب المشروع في الخطأ العلمي، أما حالات عدم التنبيه التي تقترن بامتلاك الأستاذ للمعلومة وللقدرة على تصحيح الخطأ فهي حالات تحتمل قراءات أخرى، نصبح بموجبها أمام وضعيات احتكارية للمعرفة توحي بموت حقيقي للضمير العلمي والمهني وبتدني نسبة الاهتمام بالطالب لأسباب كامنة، معرفتها الموضوعية والحقيقية معطاة فقط لرواد طرق وأنماط التعامل القائمة على اللامبالاة وعدم الاكتراث. في حين تبرز طريقة التعامل في بعدها الإيجابي لدى صنف ثالث من الأساتذة التنويريين المحسوبين على القلة المتبقية، الذين يتقبلون أخطاء الطلبة مهما كانت فادحة ويتعاملون معها باحترافية راقية المستوى، بمحاولات غير منقطعة في معالجتها وتقديم الحلول الممكنة وتنبيه الطالب إلى موضع الخطأ وأسبابه الموضوعية ومناقشته بطريقة حضارية وبأسلوب يتلاءم مع خصوصياته كطالب متعلم غير منزه عن الخطأ، يشجعه على الاستفسار العلمي وعلى التعبير عن أفكاره بحرية بصرف النظر عن صحتها، مع تقديم التوجيهات اللازمة التي تنسجم مع حالة الخطأ بعيدا عن التتفيه والتجريح والإحراج وتشجيعه على البحث والاطلاع، وهي الطريقة التأسيسية الوحيدة الممكنة التي بإمكانها تجاوز مرحلة الوعي الزائف، وذلك لن يتحول إلى واقع ملموس إلا من خلال تحرير العقل الطلابي من قيوده الوهمية بترسيخ قيم الانفتاح والتسامح والحوار والقبول، غير أنها ليست معممة على هيئة التدريس برمتها.

نخلص في ختام هذه المقاربة التحليلية إلى حقيقة أمبريقية تكشف في مضمونها الأهمية التحليلية لمتغير الجنس والتي تستمد مشروعيتها من التمايز النوعي الملاحظ في مكونات بنية التمثل، حيث تبرز دلالة الإحصائية للمعطيات المعالجة في تبلور طريقتين في التعامل مع الخطأ العلمي للطلبة، الطريقة الأولى تتأسس على المرتكزات العلمية البيداغوجية، وتبرز في تمثلات الطلبة الذكور، تتميز هذه الطريقة في كونها، بسيطة وعفوية وتختلف عن أنماط التعامل الأخرى بخصوصياتها العقلانية وبفعاليتها

وبانسجامها التام مع ما تنتظره التشكيلة الطلابية، تنطلق في كيفية اشتغالها من القبول بالخطأ، ومحاولة تصحيحه في إطار الحوار والنقاش العلمي البناء، مع تقديم التوجيهات والنصائح الضرورية للطلبة المخطئين، من دون إهانة أو تجريح أو إحراج. بينما يحيل التمثل السائد لدى الإناث إلى نمط تعامل مختلف، يقوم على إحباط الطلبة وعلى تحطيمهم نفسيا ومعنويا، تهيمن هذه الطريقة لدى صنف من الأساتذة، لا يسمحون بالخطأ ويشتركون في تجريم الطالب عن أخطاءه وإلزامه بالتكفير عنها بطريقة عنيفة رمزيا، يتحول في سياقها الطالب المخطئ إلى موضوع للسخرية والاستهزاء والإهانة، وهي ممارسات مفرغة قيميا توحي بمستوى متقدم من الانحطاط الحضاري، الذي لا يساهم في التأسيس للوعي بقدر مساهمته في التأسيس للقطيعة، وبالتالي في تنمية الدروشة العلمية التي تتولد حتما لدى الطلبة نتيجة إحجامهم جماعيا عن مساءلة الأستاذ ومناقشته، تجنبا وأساليب التعامل العدمية والإحتقارية.

7- ظاهرة الغش في الامتحانات، الأخلاقيات الأكاديمية في موضع الاتهام، مسؤولية من؟:

- نتطرق في سياق قراءتنا التحليلية لمعطيات الجدول رقم **«23»** إلى معالجة وإثارة واحدة من الظواهر التي تتميز بسلبية إفرازاتها العلمية والأخلاقية على العملية التعليمية وعلى المؤسسة الجامعية والتي اتخذت منحى تصاعديا إلى حد أصبحت تشكل فيه إحدى أهم المميزات والخصائص المرتبطة بالممارسات الطلابية في المرحلة الأخيرة، تتمحور المعطيات الأمبريقية قيد التحليل ضمن انشغال علمي نحاول من خلاله رصد محتوى المواقف الجماعية المنتجة من طرف المبحوثين حيال ظاهرة الغش في الامتحانات، التي لم يعد ينظر إليها كما كانت الحال في مرحة سابقة باعتبارها ممارسات فردية منعزلة وإنما باتخاذها بعدا جماعيا متقدما في خطورته، التي أصبحت تشكل بتداعياتها مصدر قلق حقيقي بالنسبة لمكونات المنظومة الجامعية ككل.

جدول رقم «23»

علاقة متغير الجنس بالموقف من ظاهرة الغش في الامتحانات

طبيعة المواقف / الجنس	مؤيد	نوعا ما	معارض	معارض جداً	لا إجابة	المجموع
ذكور	3 4,8%	12 19,0%	17 27,0%	30 47,6%	1 1,6%	63 100%
إناث	2 0,9%	28 13,1%	48 22,5%	132 62,0%	3 1,4%	213 100%
المجموع	5 1,8%	40 14,5%	65 23,6%	162 58,7%	4 1,4%	276 100%

كما هو ملاحظ، أفرزت المقاربة الميدانية للظاهرة قيد التحليل مجموعة من النتائج العامة، نكتشف من خلال قراءة مضامينها أن عناصر التشكيلة الطلابية يتوزعون من حيث مواقفهم الجماعية المنتجة حيال الظاهرة إلى أربعة أصناف، تتراوح مواقفها بنسب متفاوتة ما بين موقف التأييد الصريح والمعلن للغش إلى موقف المعارضة المتشددة، وكما هو ملاحظ، تكشف النتائج الإحصائية المحصل عليها في هذا المجال بأن الاتجاه العام للمواقف المنتجة يتجه ممثليه وبنسبة تكرار تقدر بـ (**58,7**٪–**162** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة إلى إبداء مواقف معارضة جدا لظاهرة الغش، ومن حيث دلالته فإن بروز مواقف المعارضة بمثل هذا المستوى من التشدد، إضافة لكونه ينسجم كلية مع المعايير البيداغوجية والقانونية والأخلاقية... الناظمة لعملية سير الامتحانات، فإنه يكشف في محتواه الضمني جانبا للأعراض المرضية المتعددة المهددة للمنظومة الجامعية. تشدد مفرط نفهم من خلاله أن هذا النمط السلوكي وبصرف النظر عن فرديته أصبح يثير كثير من الإزعاج لفئة واسعة من الطلبة، بإفرازه لظاهرة النجاح المغشوش بامتداد تأثيراته الخطيرة إلى الضحايا الجدد والمستحدثين للجامعة الجزائرية، المنتمين غالبا لفئة طلابية تشترك في الاعتقاد في قيم العمل والمثابرة والاجتهاد، الذي يبدو أن مصيرها العلمي أصبح محددا ومرهونا بممارسات طفيلية لا تخضع لأية ضوابط معيارية. إن الشعور الجماعي بانهيار القيم الحقيقية للنجاح يشكل في رأينا الدافع الأساسي الذي يفسر موضوعيا توجه هذه الفئة نحو المعارضة المتشددة، وهو موقف يوحي رمزيا بضرورة التطبيق الصارم للقانون وبعدم التسامح وبعدم تبرير الغش تحت أي ظرف كان. بل أننا نلاحظ أن هذا الموقف يستمد شرعية إضافية من مواقف أخرى داعمة له، نلمسها واقعيا في اتجاه (**23,6**٪–**65** فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية إلى التصريح بموقفهم المعارض للظاهرة، الذي يبقى برغم تراجع حدته يتوافق في الاتجاه إلى حد بعيد مع المواقف السابقة على الأقل في الدعوة وبإلحاح إلى ضرورة بدأ التفكير في مقاربات علاجية لهذه الظاهرة المسرطنة، التي تنخر جسم الجامعة الجزائرية الذي بدأ فعلا في التآكل، إلى جانب هذين الموقفين الأولين نسجل في النتائج توجها متحفظا نسبيا، معبرا عنه بنسبة تمثيل تقدر بـ (**14,5**٪–**40** فردا) من مجموع مفردات العينة، يشترك أصحابه في إنتاج موقف نوعا ما معارضا للظاهرة قيد التحليل، ونقرأ فيه شكلا لمعارضة نسبية تحتمل التأييد الضمني إلى حد معين، ومن وجهة نظرنا الخاصة فإن هذا النمط المبهم من المعارضة غير المكتملة يخفي في عمقه كثيرا من الحقائق التي تبرره، وقد تكون أكثر موضوعية في عكسها لواقع المنظومة الجامعية من الداخل، القابل للمساءلة في مختلف مستوياته سواء المرتبطة بظروف تنظيم الامتحانات وسيرها وبنوعية وأهلية منظميها ومؤطريها ومراقبيها والساهرين عليها، أو تلك المرتبطة بنوعية

الأساتذة وطرق سير العملية التعليمية ونوعية المعارف وأساليب نشرها، التي قد تكون سببا تفسيريا لنمو الاتجاه نحو عدم المعارضة الصريحة لظاهرة الغش، بل وفي تزايد ميل الطلبة نحو ممارسته أحيانا، هذا الميل نلمسه في شكله الملموس في سياق نتيجة أخرى تكشف لنا نموذجا متميزا من المواقف الجريئة، تعبر وبشكل علني عن تأييدها المطلق لممارسة الغش وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**01,8**٪–**05** أفراد) من مجموع أفراد عينة البحث، هذه النسبة الشاذة، التي لا يمكن الارتكاز عليها منهجيا كمقياس لمقاربتنا التحليلية، تؤكد برغم انحسارها في حدودها الدنيا أن هذه القناعات قائمة فعليا وأن الاتجاه المؤيد يمتلك وجودا في الجامعة، له فاعليه الأساسيين ومناصريه والمدافعين عنه، وعلى هؤلاء الشواذ والفاعلين الوهميين المندسين والمدنسين لقدسية العلم ومَحارِبِه وعلى أمثالهم ينطبق حديث رسولنا الكريم (صلعم): «إذا لم تستح فافعل ما شئت». صدق رسول الله (صلعم) وكذب الغشاشون ولو صدقوا.

فيما يتعلق بالعلاقة السببية لمتغير الجنس في بناء نمط المواقف الطلابية المعلن عنها حيال الظاهرة، لا نسجل في المعطيات اختلافات جوهرية ذات دلالة إحصائية، إذ تحيلنا الأرقام إلى نمط من مواقف جماعية نمطية، موحدة ومشتركة وشاملة لكلا الجنسين وبشدة تكرار متفاوتة نسبيا، تقدر بنسبة (**62**٪–**132** فردا) من مجموع الإناث بمواقف معارضة جدا، وهي نفس المواقف المتبناة لدى الطلبة الذكور بتراجع نسبي في نسبة التمثيل التي تنحدر إلى حدود (**47,6**٪–**30** فردا)، مع تسجيلنا لميولات أكبر نسبيا لدى هذه الفئة نحو مواقف التأييد. إن تماثل المواقف المنتجة لدى الجنسين واتجاهها بشكل مشترك نحو المعارضة المتشددة، يوحي من وجهة تحليل سوسيولوجية بإفلات حقيقي لهذا النمط من الممارسات من مختلف أشكال الرقابة، الذاتية والإدارية والثقافية والأخلاقية، وهي إحالة إلى انهيار متقدم لتقاليد الجامعة "المحترمة" ولهيبتها ولمنظومتها القيمية ولقواعدها الضابطة، التي أصبحت عرضة في المرحلة الأخيرة لمختلف أشكال الإخلال والاختراق، وفي هذا السياق التحليلي تشكل ظاهرة الغش في الامتحانات واحدة من أكثر الممارسات إخلالا واختراقا لمبدأ تساوي حظوظ الطلبة في النجاح، وتمثل برؤيتنا الخاصة اغتصابا حقيقيا لحظوظ النجباء، تعطي أسبقية غير مشروعة لغير المؤهلين بعلامات وهمية وبمستويات متدنية تؤهلهم في حالات كثيرة للاستحواذ والهيمنة على مناصب غير مستحقة والتموقع اجتماعيا في شكل زمر وتكتلات تضطلع بأدوار مشبوهة، قائمة محوريا على تحفيز الرداءة وأهلها وعلى إعادة إنتاج الغش والفساد ومختلف الممارسات الفاقدة للشرعية، بل وتقوم في الأساس على عرقلة النزهاء والمؤهلين وذوي المستويات ومحاربتهم بمختلف الأشكال الممكنة، والغير أخلاقية في عمومها.

إن الاعتقاد الراسخ في خطورة الظاهرة وفي تأثيراتها السلبية لا يجب أن يؤدي إلى تجاهل خصوصيتها وحساسيتها المفرطة لدى الفئة الطلابية، التي تلزمنا بضرورة القراءة المتحفظة والحذرة للمعطيات الكمية المنتجة، حيث من الخطأ الاعتقاد بسهولة افتكاك مواقف مؤيدة لممارسة الغش حتى من طرف ممارسيه الفعليين، وكذلك لصعوبة ضبط المفهوم الراسخ لدى الطلبة بخصوص هذا النمط من الممارسات، حيث الغش يمارس بطرق وأشكال مختلفة ومتعددة وقد يتعاطى المعارضون للظاهرة مع بعض هذه الأشكال "الأولية، البسيطة أو التافهة"، لأنها لا تبدو غشا بالنسبة إليهم مع أنها كذلك، هذه الرؤية تبلورت لدينا في سياق العديد من الملاحظات المسجلة عفويا في فترات الامتحانات، تؤكد الاتجاه الجماعي شبه المعمم لدى الطلبة نحو ممارسة الغش، الذي عرف في السنوات الأخيرة تناميا رهيبا لأسباب موضوعية نعالجها في سياق تحليلي لاحق[1]، مما يوحي لدينا بأن مواقف المعارضة التي تحيل إليها معطيات الجدول تبقى نسبية وحاملة في داخلها لعلامات استفهام كثيرة، وعليه يكون من السذاجة سوسيولوجيا ومنهجيا وإحصائيا قراءتها كما هي معطاة في محتواها الكمي، لأنها قد تكون مبنية على دلالات مغلوطة لا تعكس حتما جوهر المواقف المعبر عنها، ويمكن في هذا الإطار استحضار العديد من المبررات التفسيرية المتناقضة في محتويات التمثل، نختزل أهمها في إجابة إحدى الطالبات التي تبرر موقفها المعارض للغش بقولها: («لأن الرسول "ص" قال "من غشنا فليس منا"، وبالرغم من علمي هذا ومن موقفي (أي المعارض للغش)، إلا أنني في بعض الأحيان أمرر إجابتي لبعض الزملاء، وكثيرا ما يكون السبب الشفقة عليهم كي لا يلجؤوا إلى الإستدراك»!!!)، ومثل هذه الأشكال من المعارضة المشبوهة المتولدة عن أنماط الوعي الطلابي المنحط تدعو فعلا إلى التعجب، لأنها من جهة غير قابلة لان تبرر وبشكل خاص بحديث نبوي شريف، ومن جهة ثانية لأنها تختفي وراء دوافع إنسانية ذات نزعة مفرطة ومزيفة في الوقت نفسه، حيث المساعدة على الغش تعتبر غشا مهما اختلفت وسائلها وأدواتها، وفي أسوء الحالات تعتبر مساهمة مباشرة في التكريس لهذه الممارسة، التي لا يمكن أن تؤسس لشرعيتها بمبرر الشفقة الوهمية أو بمبررات ذات مضامين أخرى.

- في نفس سياق هذا التوجه التحليلي سنتعرض في معالجتنا للمعطيات الكمية المتضمنة في الجدول رقم **«24»**، إلى محاولة تحديد محتوى المبررات المنتجة والموظفة من طرف منتجي التمثل لتفسير مواقفهم الجماعية المتبناة حيال ظاهرة الغش، والهدف المحوري من قراءتنا التحليلية يكمن في محاولة

---

1)- أنظر الصفحة، 332 وما بعدها.

تقديم إجابة حول انشغال جوهري، يطرح لدينا الاستفهام بخصوص المحددات والمصادر الخلفية المحيَّنة في عملية توليد وإنتاج هذه المحتويات التبريرية المفسرة، باعتبارها المرتكز الإمبريقي في بناء فهم واقعي مكتمل نسبيا حول التمثل الاجتماعي السائد أو بالأحرى حول المواقف المنتجة حيال الموضوع قيد التحليل (ظاهرة الغش في الامتحانات).

جدول رقم «24»

علاقة متغير الجنس بمحتوى المبررات

محتوى المبررات / الجنس	ديني أخلاقي	علمي بيداغوجي	نفسي شخصي	ذهني منهجي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**15** 23,8%	**19** 30,2%	**11** 17,5%	**6** 9,5%	**6** 9,5%	**6** 9,5%	**63** 100%
إناث	**84** 39,4%	**48** 22,5%	**32** 15,0%	**28** 13,1%	**8** 3,8%	**13** 6,1%	**213** 100%
المجموع	**99** 35,9%	**67** 24,3%	**43** 15,6%	**34** 12,3%	**14** 5,1%	**19** 6,9%	**276** 100%

تحيل الملاحظات الأولية المستخلصة من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول إلى أن المواقف المنتجة تستند في تبريراتها إلى مضامين مختلفة ومتنوعة، يمكن قراءتها في النتائج العامة المتوصل إليها أمبريقيا، تكشف لنا هذه النتائج بداية بأن الاتجاه العام لمنتجي التمثل يتجه وبنسبة تكرار تقدر بـ (**35,9٪–99** فردا) من إجمالي أفراد العينة إلى استحضار العامل الديني الأخلاقي في تبريره لموقفه المتبنى حيال ظاهرة الغش، يقوم هذا المبرر في مضمونه الجوهري على استرجاع حديث الرسول (صلعم) الذي مفاده، "من غشنا فليس منا" وفي نفس الوقت على إعادة بعث المنظومة القيمية المجتمعية التي تتنافي في محتواها الأخلاقي مع هذا النوع من الممارسات، إلى جانب ذلك أسفرت النتائج عن حقيقة أمبريقية أخرى تحيلنا كميا إلى أن (**24,3٪–67** فردا) من مجموع وحدات العينة التحليلية يبررون موقفهم حيال موضوع التمثل انطلاقا من العوامل العلمية البيداغوجية، يتم من خلالها ربط ظاهرة الغش بمعطيات موضوعية سائدة، مرتبطة بنوعية التكوين أو بالأنماط التساؤلية للأساتذة أو بطريقة تقييمهم لإجابات الطلبة. كما تكشف المعطيات عن نتيجة أخرى تفيد بأن نسبة (**15,6٪–43** فردا) من مجموع مواقف أفراد العينة يبررها أصحابها انطلاقا من عوامل نفسية شخصية، نقرأ في سياقها توجهين أساسيين، التوجه الداعم لممارسة الغش ويرتكز في محتوى تبريراته على بناء تفسيرات تحاول أن تبرز هذا النمط السلوكي

في كونه نتاج حالات اضطرارية، متولدة عن الضغوطات ومظاهر القلق والتوتر المرتبطة بالامتحانات وأحيانا بعدم القدرة على التحضير والمراجعة أو بالخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الإجابة أو الخوف من الرسوب ومن عدم تحصيل علامات مقبولة. وبرؤية تحليلية فإن هذا المحتوى التبريري يوحي بأن تمثل الطلبة للامتحان يرتبط بجملة من السوابق–Antécédents السلبية التي تتشكل لديهم قبليا وتضطرهم أحيانا إلى ممارسة الغش، وهي في الأصل ناتجة عن فهم خاص للامتحان ليزال راسخا بدلالات سلبية ومغلوطة، باعتباره آلية إقصائية وانتقامية أو باعتباره "البعبع" المهدد للمصير العلمي للطالب ولمستقبله الشخصي، هذا الراسب الدلالي المغلوط قد يستمد تفسيره من بعض الممارسات الشاذة التي تحيط بالامتحان، التي لا يصلح الاستناد إليها على الإطلاق لتبرير الميل نحو الغش. في حين يستند ممثلي التوجه الثاني المعارض إلى تبرير مواقفهم انطلاقا من تشكيل صورة ذهنية نمطية تصنف ظاهرة الغش في ضمن السلوكات المنحطة، التي لا تنسجم مع طالب في مرحلة الرشد والنضج ويفترض فيه الترفع عن مثل هذه الممارسات التي تمس بسمعته وتحط من قيمته كطالب جامعي، ومن الناحية الدلالية فإن هذه الصورة التبريرية توحي رمزيا بضعف شخصية الطالب وبانهيار كامل لمستويات الثقة في النفس وبالروح الاتكالية والاعتماد غير المشروع على الغير، كما ينظر أصحاب هذا التوجه للغش كرمز للفشل والكسل واللامبالاة وغياب الاستعداد النفسي، بل للكذب ولمخادعة الذات والزملاء والمجتمع وللسطو على حق الآخر في النجاح وتكريس اللامساواة في الحظوظ، كما يتضمن إيحاءا بعدم رضا الطالب الغشاش وتقبله لواقعه الخاص والحقيقي، الذي يحاول تجاوزه إلى واقع مخيالي مزيف مبني على الوهم بتحصيله لعلامات جيدة ولكن عن طريق السطو والسرقة وعلى الوهم بأنه ذا مستوى مع أنه رديء وبأنه حائز على شهادة جامعية ولكن برأس فارغة وعقل عقيم، هذه الأوهام بمنظور التوجه المعارض لا تتوقف في مستوى الإضرار بأصحابها وبمستقبلهم العلمي والمهني المحكوم عليه بالفشل المحتوم، إنما يمتد الضرر إلى حد المساس بمصالح المجتمع الحيوية، التي من الخطأ الفادح أن تكون (رعايتها وتجسيدها والدفاع عنها) معلقة ومرهونة بذوي المستويات العلمية المتدنية والشهادات الجامعية المغشوشة، أما على مستوى العلاقات الطلابية فإن هذا الضرر يتمظهر بأشكال أخرى تبرز في تنامي الحساسية لدى نسبة كبيرة من الطلبة تجاه ممارسي الغش، تصل أحيانا إلى مستويات متطورة من الحقد والاحتقار والعدائية لهذه الفئة الطفيلية، يتولد ذلك عن الإحساس بكونهم ضحايا اجتهادهم واعتمادهم على قدراتهم الشخصية ونبذهم للغش، من هنا تبرز مواقفهم الرافضة للتفوق المغشوش وعدم السماح بأن يتحقق لأصحابه على أنقاض طلبة آخرين يكدون ويتعبون ويحلمون بعلامات قد لا تعكس حجم الجهد المبذول إذا ما قيست بنظيراتها

لدى ممارسي الغش، ويعتبر ذلك برؤية أحد المستجوبين في تحديده للغش بمثابة: («اغتيال لمستقبل الآخر وريادة أناس أبعد عن العلم والموضوعية»). وعلى عكس هذا الاتجاه تحيلنا النتيجة العامة الأخيرة إلى محتوى تبريري مختلف، مشترك لدى (**12,3**٪–**34** فردا) من مجموع منتجي التمثل، يستندون جماعيا في تبرير مواقفهم إلى العوامل الذهنية المنهجية، وعند قراءتنا لهذه العوامل نكتشف أنها تتصل في جانب منها بالطالب بسبب أخطاء منهجية ناتجة عن سوء الاستغلال وعن التسيير اللاعقلاني لعامل الوقت وذلك بتكديس الدروس جميعها وتجاهلها إلى غاية فترة الامتحانات، وينجم عن ذلك انهيار قدرة الطالب في الاستيعاب الذهني لترسانة من المعلومات المتراكمة زمنيا، قد تؤدي به في النهاية إلى التفكير في بدائل أخرى للإجابة يكون الغش محورها الأساسي، بما معناه أنه من الصعب على الطالب أن يوجه تفكيره في هذه الحالات نحو البديل الأمثل للنجاح، إنما يضطر إلى تعويضه بالبديل الأسهل الضامن للعلامة غير المستحقة وبالطريقة غير المشروعة وبتعبير إحدى المستجوبات فإنه: (يستحيل أن تؤدي آلية الغش بصاحبها إلى النجاح وإنما إلى العدم طبقا للقاعدة التي مفادها أن: ("ما بني على باطل فهو باطل")، كما تتصل هذه العوامل في جانبها الآخر بهيئة التدريس التي ينظر إليها بعض الطلبة باعتبارها السبب الأول، ليس فقط في وجود هذه الممارسة وإنما أيضا في تنميتها، ويستند أصحاب هذه الرؤية وهم في الغالب مؤيدون كليا أو نسبيا للغش إلى تبريرات توحي بتوجه فكري أحادي، يقوم على قاعدة "بضاعتي ردت إلي"، وهي منهجية تقييم بيداغوجية قائمة فعلا ومعتمدة غالبا لدى صنف الأساتذة الذين يرتكزون على طريقة الإملاء كأسلوب أمثل في توصيل المعرفة وعرضها والتي تلزم الطالب بالحفظ الآلي وبتقديم إجابات طبق الأصل، بدلا عن تنشيط الروح البحثية لديه وتشجيعه على بناء نمطه الخاص في الفهم والتفكير والتحليل والتفسير، وهو ما يثير استفهامات حقيقية بخصوص مستويات الانفتاح الفكري لدى هذه الفئة من الأساتذة ومدى قابليتها للاعتراف، ومن ثم التقييم الإيجابي لإجابات استثنائية مختلفة، حاملة لأفكار بديلة مبنية على منظور آخر للإشكالات المطروحة، قد يكون مستوفيا للشروط المنهجية والمعرفية. هذه الاستفهامات نجد لها الإجابة الموضوعية في تعبير أحد المستجوبين، الذي يؤكد تأييده للغش بقوله: («لأنني أغش في بعض الامتحانات، كما أن الأستاذ يحب نقل المعلومة حرفيا كما ألقاها في المدرج»). وهو موقف متولد عن رؤية مبنية على منطق معكوس، حيث الأصل في وجهة نظرنا الخاصة أنه بدلا عن تعليق ظاهرة الغش على مشجب الأستاذ وتحميله المسؤولية الكاملة وتوظيفه كمبرر لإضفاء شرعية تبقى منقوصة على مثل هذه الممارسات، كان يجدر بممارسي الغش تحت هذا المبرر امتلاك حد أدنى من الجرأة في الاعتراض مسبقا على مناهج العرض المعرفي وطرق التقييم المعتمدة،

بفتح النقاش ومحاورة الأساتذة المعنيين ومحاولة إقناعهم بعدم صلاحية مناهجهم التعليمية وبالأحرى عدم انسجامها مع طموحاتهم العلمية، بالطرق العقلانية التي تضمن الوصول إلى توافق مشترك حول الأساليب المثلى الكفيلة بافتكاكهم من هذه السلوكات المرضية، التي تحط من قيمتهم وتساهم في تدني مستواهم علميا وأخلاقيا.

كما أسفرت المقاربة الميدانية في جانب آخر عن نتائج جزئية تؤكد الأهمية التحليلية لمتغير الجنس وعلاقته السببية بالمضامين التبريرية المنتجة، ويلاحظ في هذا الصدد اشتراك (**39,4٪–84** فردا) من مجموع الإناث في تبريرات ترتكز في مضمونها على العوامل الدينية الأخلاقية، وتكشف القراءة التحليلية لمحتوى هذه العوامل بأنها مبنية في اتجاهها العام على عملية رجوع جماعية إلى المتخيل الجماعي في محتواه التراثي والديني تحديدا ومحاولة تحيين رواسبه التاريخية والحضارية بتوظيفها كعناصر تأسيسية وداعمة للمحتوى التبريري المشترك، بالنظر لمكوناته القيمية الضابطة التي تتنافى جوهريا مع الأنماط السلوكية القائمة على الغش. هذه العودة الماضوية، الرجعية إلى الماضي وبالأحرى إلى التاريخي نستلهمها في شكلها الملموس من اتجاه منتجي التمثل في غالبيتهم المطلقة إلى إعادة بعث حديث الرسول (صلعم): «من غشنا فليس منا» ويوحي ذلك من وجهة سوسيوتحليلية بأن المواقف المعارضة للغش تستمد تفسيراتها المبررة غالبا في ضمن عملية إعادة قراءة للموروث الديني الحضاري ليس بدافع انتمائي فحسب، وإنما باعتباره مصدر إلهام أساسي قابل لإعادة تنشيط وظيفته التنظيمية في اتجاه أخلقة متجددة للممارسات الطلابية المتفسخة، بالنظر لكونه مؤسس قيميا على مكارم الأخلاق وعلى النهي عن الغش ورفضه وتحريمه شرعا في أشكاله وظروفه المختلفة، ببساطة لأنه سلوك يوحي بالبذاءة والقبح وأيضا لأنه ليس من خلق المسلم وصفاته، بما معناه أنه يتناقض مع الخصوصيات الشخصية المتميزة لأهل الملة الإسلامية، وأن الله سائل عبده عن علمه كيف حصّله، أما بمنظور ممارسي الغش فإن الحديث النبوي الشريف ممكن قراءته بمضمون أخر، حيث تكشف ملاحظتنا المسجلة عفويا في إحدى قاعات الامتحان بقسم الحقوق والعلوم الإدارية تدوين أحدهم للحديث السالف بخط لافت وبطريقة تم فيها إسقاط النقطة من حرف الغين ليتحول شكلا إلى النحو التالي: (من عسنا فليس منا) أما مضمونا فإن هذه المقولة المبتدعة إضافة لكونها تحريفا متعمدا لقول رسول الله، يوحي بمستوى الجهل والانحطاط الأخلاقي السائد، فإنها تحمل في داخلها إهانة ضمنية موجهة للعسس، وذلك بمحاولة إسقاط فحوى الحديث النبوي على شخصية الأستاذ، اعتبارا أن المكلفون بالحراسة هم في الغالب أساتذة. الغريب أن

أحد الأساتذة قام بإعادة تنقيط العين المنزوعة النقطة ليكتشف في اليوم التالي أنها أسقطت من جديد، ويؤكد ذلك أن نية الغش قائمة لدى بعض الطلبة مع سبق الإصرار، حيث تم تحويله إلى ممارسة اعتيادية، تتكرر لديهم بشكل روتيني في كل فترات الامتحان.

في المقابل يكشف المعطى الواقعي عن محتوى تبريري مختلف يستقطب نسبة (**30,2**٪–**19** فردا) من مجموع الطلبة الذكور، ويبررون موقفهم الجماعي حيال موضوع التمثل انطلاقا من عوامل علمية بيداغوجية، نقرأ من خلالها شبه إجماع على رفض الغش باعتباره ممارسة تتناقض مع آليات وقواعد الاكتساب العلمي والمعرفي. وكما أسلفنا فإن هذه العوامل ترتبط بجوانب متعددة في العملية التعليمية، يمكن استعراضها على الأقل في ثلاث مستويات تحليلية:

أ– **مستوى الأستاذ:** يتجه منتجي التمثل إلى الإجماع على أن درجة الميل الطلابي نحو ممارسة الغش يتوقف على كفاءة الأستاذ العلمية وعلى قدرته في توصيل أفكاره ومعلوماته إلى الطلبة، ويشيرون في هذا المستوى وبإلحاح إلى نقطتين سلبيتين في الأساتذة، تشكلان في مرة واحدة سببا ومبررا للغش، تتحدد هاتان النقطتان في محورين، المحور الأول يتلخص في النمط التساؤلي للأساتذة، أي في طريقة صياغة محتوى أسئلة الامتحان، حيث تكون إما تعجيزية تستحيل معها الإجابة، وفي هذه الحالة يكون التعامل مع هذا النمط من الأسئلة عن طريق الغش بالنسبة للبعض، وهو ليس بالحل الأمثل بالنسبة للبعض الآخر الذي يصر على رفض مثل هذا التعامل ويتجه إلى خيارات وحلول أكثر راديكالية بالدعوة الصريحة إلى مقاطعة الامتحانات في مثل هذه الحالة، في حين يبرز اتجاه ثالث يربط الأسئلة التعجيزية بنية الأستاذ المسبقة في الإقصاء وفي تخفيض علامات الطلبة وجعلها كارثية، أما المحور الثاني فيتلخص في الطرق المعتمدة في التصحيح التي تكون في صالح فئة على حساب أخرى، حيث تلزم الطلبة بالإجابات الحرفية وبالحفظ الببغائي عن ظهر قلب، وذلك لا ينسجم مع توجهات الطلبة الذين يفضلون طرق التقييم الفهمية، وعلى رأي هؤلاء فإن هذا النمط من التقييم يكرس لعدم المساواة ولاغتصاب الحقوق، خاصة حينما يقترن بتعسف الأستاذ في عملية التصحيح. هذه الرؤية يمكن استلهامها في تبريرات مؤيدي الغش بمضامين مختلفة: (« مؤيد وأنا من رواده، لأنني في حياتي ما غششت إلا في الجامعة، أنا أفهم وأجيب حسب فهمي، لكنهم يريدون الإجابة الحرفية فأضطر لكتابة العناصر على الطاولة، رؤوس أقلام فقط»، «لأن أسئلة الأساتذة هي المحفز على الغش، حيث أنهم يطلبون الإجابة بنفس العبارات وأحيانا بنفس الكلمات الواردة في الكراس أو المطبوعة»). نفهم من ذلك أن هوامش الحرية في الإجابة منعدمة بشكل كامل لدى

بعض أصناف الأساتذة، ويعني ذلك بنظرة سوسيولوجية أن الامتحان في منظومتنا التعليمية الجامعية ما هو إلا وسيلة هيمنة وسيطرة، حيث الطالب يعتبر مجرد شخص فاقد في مرة واحدة للحرية ولحقه في إبداء الرأي أو الفكرة بالأسلوب الذي يراه ملائما. إن توجه الجامعة عبر هيئتها الأستاذية نحو إعادة إنتاج الهيمنة بهذه الطريقة هو قتل للإبداع ووقف لمسار التطور العلمي، بل واختراق صريح لحرية التعبير، إن لم يكن تشجيعا مباشرا للغش.

ب- مستوى الطالب: بمنظور منتجي التمثل فإن ظاهرة الغش تستمد مبرراتها التفسيرية من الانهيار في المستوى المعرفي للطلبة، حيث انتشار هذه الممارسة يعكس الصورة الحقيقية لمستوى الطالب الجامعي الحالي، الذي تحدده إحدى الطالبات بقسم الرياضيات، على أنه طالب متخرج، حائز على شهادة جامعية من دون مستوى، ثم تتساءل هذه الطالبة، فأي مستوى يقدمه هذا الطالب للتلاميذ في حالة ما إذا أصبح أستاذا؟ وتجيب على تساؤلها المطروح، هنا الكارثة!!!، حيث المؤكد أنه سيعيد إنتاج الرداءة بامتياز. هذه الكارثة المتولدة عن الغش والممارسات الغير مشروعة يبررها مؤيدوها بالاختفاء وراء الظروف السائدة في المؤسسة الجامعية ووضعية المعاناة التي يعيشها الطالب في حياته الجامعية اليومية، وفي مقدمتها ظروف الإقامة الجامعية التي تنفر الطلبة ولا تحفزهم إطلاقا على الدراسة، في حين تجمع المواقف الرافضة للغش في تبريراتها المشتركة على أن الانتشار الذي تعرفه هذه الممارسة في الوسط الطلابي متولد في جانب هام منه عن ظاهرة التغيب الجماعي عن الدروس، حيث يتحول الغش إلى آلية للمساواة غير العادلة بين فئة تحضر بانتظام وتجتهد على امتداد السنة الجامعية وأخرى تتغيب في كل المحاضرات ولا علاقة لها بالدراسة إلا في فترة الامتحانات[1]، وهو ما يثير مشاعر القلق لدى الطلبة الملتزمين نلمسه في أشكال التذمر والسخرية ومحاولة كشف أضرار الغش وسلبياته على ممارسيه وعلى المجتمع، حيث يلخصها أحد المستجوبين بقوله: «والله ما رأيته في الجامعة طوال أربع سنوات لأمر مخجل، ما هكذا تبنى الأجيال اللاحقة يا طلبة»!!!.

ج- مستوى البرامج: يثير منتجي التمثل في هذا المستوى جملة من المسائل والقضايا المفسرة لمواقفهم الجماعية المنتجة حيال ظاهرة الغش، ترتبط في جوهرها بمحتوى البرامج الجامعية المقررة وينظر إليها من جانبين، يتصل الجانب الأول بالمحتوى الكمي المكثف للدروس في النظام التعليمي، **ل.م.د.** هذا التراكم الكمي المكثف لا يتطابق في منظور منتجي التمثل مع الوقت المتاح للمراجعة والاستيعاب ويزيد في

1)- أنظر الملاحق رقم 04، 05، 06.

تعقيد هذه المهمة عدم توافق أسئلة الامتحان مع المدة الزمنية للامتحان التي تعتبر غير كافية لتحرير الإجابة، لاسيما في المقاييس المرتبطة بالتخصصات التقنية، في حين يتصل الجانب الثاني بالأهمية المعرفية لبعض المقاييس وبمستوى تأثيرها في نجاح الطالب من عدمه، حيث تكشف قراءتنا للمعطيات الميدانية أن بعض المقاييس تعتبر ذات أولوية مطلقة بالنسبة للطالب وتستقطب كامل انشغاله، بينما لا تحضى لديه مقاييس أخرى بأدنى اهتمام، لأنها عديمة الأهمية ومراجعتها تعتبر مضيعة للوقت ولأنها في الأخير قابلة للاستدراك والتعويض عن طريق اللجوء إلى ممارسة الغش، مثل هذه الرؤى المغلوطة ناتجة برأينا عن فهم غير مكتمل للجامعة، مبني في الغالب على تغييب حقيقي للبعد الثقافي لهذه المؤسسة، التي لا تتحدد مهامها وأدوارها في مجرد تزويد الطالب بمعارف متخصصة قابلة للتطبيق في عالم الاقتصاد، وإنما من مسؤولياتها أيضا تخريج طالب متعدد، متنوع ومنفتح على الثقافة العامة وعلى تخصصات أخرى تؤهله لتحمل مسؤولياته المستقبلية وللاندماج في المجتمع، وأيضا فإن رسوخ مثل هذه الرؤى في مخيال الطلبة يدفعنا إلى تجديد تساؤلاتنا حول دور الأساتذة المسؤولون عن هذه المقاييس الهامشية ذات الأولوية الثانوية في إعادة بناء وعي الطالب بأهميتها القصوى في إثراء خبراته الشخصية، علميا فكريا وثقافيا ومحاولة توجيه اهتماماته نحو عدم التمييز بين المقاييس المقررة، لأن ذلك لن يشكل ضمانا للنجاح ولا ضمانا لتكوين جامعي منسجم ومتكامل.

تفيد خلاصة هذه القراءة التحليلية في نهايتها بأن المضامين التبريرية للمواقف المنتجة حيال موضوع التمثل (ظاهرة الغش) تخضع في صياغتها لتأثير متغير الجنس، علاقة التأثير السببي تستمد دلالتها الإحصائية من اختلافات جوهرية، حيث تتجه الإناث في تبرير مواقفهن إلى استحضار عوامل الدينية الأخلاقية، وإلى توظيف مخيالية المجتمع الإسلامي الممتد تاريخا وحضاريا إلى مرحلة النبوة، تتم عملية التوظيف عبر تحيين الأحاديث النبوية الشريفة بقصد إعادة أخلقة الممارسات المتفسخة، القائمة على الغش بمختلف آلياته ووسائله. بالمقابل يستند مبررات الطلبة الذكور إلى معطيات علمية بيداغوجية، تفيد بأن انتشار ظاهرة الغش في وسط الطلبة يرتبط في فهمه بثلاثة مستويات تحليلية، المستوى الأول يتصل بهيئة التدريس، حيث نسبة الميل نحو ممارسة الغش تتولد عن أسئلة الامتحان وعن آليات التي يعمدها الاستاذ في تقييمه للطلبة، بينما يرتبط المستوى الثاني بالمقررات المكثفة وبعدم توافق أسئلة الامتحان مع المدة الزمنية المتاحة للإجابة، التي تساهم لعدم كفايتها في تحفيز الطلبة على الغش، أما المستوى الأخير فيتعلق بالفئة الطلابية، حيث الغش يمثل مؤشرا ملموسا للانهيار الحاصل في مستوياتها

العلمية والمعرفية الناتج عن ظاهرة التغيب الجماعي عن الدروس وعن عوامل أخرى، مرتبطة بوضعية الطالب وبالظروف التي تحيط بحياته الجامعية.

- استكمالا لهذا التحليل سنحاول من خلال معالجتنا للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم **«25»**الإجابة على انشغال أساسي يطرح الاستفهام بخصوص الجهة أو الجهات التي تتحمل بشكل أكبر مسؤولية انتشار ظاهرة الغش في الوسط الطلابي، وستتم هذه العملية في سياق قراءة تحليلية لمحتوى التمثلات الاجتماعية السائدة تطمح في أهدافها النهائية إلى محاولة رصد التوجه العام السائد لدى منتجي التمثل في عملية تحميل هذه المسؤوليات وتحديدها. ومن ثم بناء فهم موضوعي حول مستويات الوعي السائد لدى الفئة الطلابية ومدى امتلاك هذه الأخيرة للقدرة على فهم واقعها الجامعي وكشفه من الداخل.

جدول رقم «25»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للجهة المسؤولة عن تفشي ظاهرة الغش

نوع الجهة / الجنس	الأساتذة	الطلبة	الإدارة	الإدارة، الطلبة والأساتذة	جهة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**13** 20,6%	**18** 28,6%	**2** 3,2%	**24** 38,1%	**3** 4,8%	**3** 4,8%	**63** 100%
إناث	**41** 19,2%	**81** 38,0%	**8** 3,8%	**73** 34,3%	**7** 3,3%	**3** 1,4%	**213** 100%
المجموع	**54** 19,6%	**99** 35,9%	**10** 3,6%	**97** 35,1%	**10** 3,6%	**6** 2,2%	**276** 100%

كما هو ملاحظ في الجدول فقد أسفرت النتائج العامة للمقاربة الميدانية عن بروز توجه عام لدى منتجي التمثل يتجه أوليا إلى تصنيف التشكيلة الطلابية باعتبارها الجهة الأكثر تحملا لمسؤولية تفشي ظاهرة الغش في المنظومة الجامعية وذلك بنسبة تمثيل متقدمة نسبيا تقدر بـ (**35,9٪–99** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة التحليلية، إن تحميل منتجي التمثل المسؤولية بكامل ثقلها على التشكيلة الطلابية يوحي بأننا أمام فئة من الطلبة الجامعيين الوهميين، ألصقت بهم هذه الصفة الأخيرة "جامعيين" عنوة أو عن طريق الصدفة لأسباب متعددة ذات محتوى سياسي واجتماعي في الأساس، ويحيل ذلك إلى انحراف خطير في الدلالة الرمزية لهذه الصفة التي أصبحت تسقط في المرحلة الأخيرة على فئة طلابية غير مؤهلة في غالبيتها لحمل هذه الصفة، ببساطة لأنها فاقدة في غالبيتها وبشكل شبه كلي

للخصوصيات المتميزة للطالب الجامعي بمفهومها العلمي والقيمي والأخلاقي، بل أكثر من ذلك لأن مسارها الجامعي برمته موجه بأساليب الغش والخداع والاحتيال، أساليب تعتبر في رأينا كافية لتفسير عدم الانسجام بين المحتوى الرمزي لصفة "الجامعي" وانحرافه الواضح عن المرمز إليه، أي عن الطالب بخصوصياته الحالية السالفة الذكر. ومن وجهة سوسيولوجية فإن ذلك يشكل ترجمة فعلية للمحتوى الموضوعي لطبيعة الشروط التي يعاد في سياقها إعادة إنتاج الجامعة، شروط تساهم في التكريس لمفهوم متميز للنجاح، يتناقض تماما مع قيم العمل والمثابرة والاجتهاد. أي بما معناه أن الجامعة تحولت في وضعيتها الحالية إلى مؤسسة ضامنة للشهادة وللنجاح المعمم بعيدا عن المؤهل وشروط الاستحقاق العلمي والمعرفي. ويفهم ذلك على الأقل من الوجهة السوسيومهنية بأن الشهادة الجامعية بمحتواها المفرغ علميا تحولت إلى مجرد وسيلة لضمان الاستفادة والانتفاع من الثروة الريعية أكثر من كونها وسيلة إدماج في عالم الاقتصاد المنتج، بما تتطلبه كلمة الإنتاج من ضرورة امتلاك الطالب المتخرج للقدرة الفعلية على خلق قيم مضافة للمنظومة الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية، والأصل أن مثل هذه القدرة تنعدم كلية لدى كثير من الطلبة المتطفلين والوصوليين والمحتالين، حيث نجاحهم المشبوه والمغشوش يمثل في رأينا اغتيالا حقيقيا للعلم وتشويها للجامعة ولدلالاتها الوجودية، بل ومساسا مباشرا بما تبقى من هيبتها وشرعيتها العلمية وبعلاقاتها المتعددة، التي يفترض أن تربطها بالعوالم الخارجية وبمختلف المكونات النظامية وبشكل أخص المنظومة الاقتصادية التي من المتوقع (إذا ما أرادت تجسيد أهدافها وبرامجها) أنها ستضل وفقا للمعطى الواقعي ملزمة على الأقل في المدى القصير بحتمية تكييف معايير الاستقطاب المهني للفئة النشطة من الطلبة لشروط الأهلية والكفاءة والاستحقاق وذلك بالارتكاز على المعايير الأكثر صرامة، التي لا تسمح بأية إمكانية لاحتمال تغلغل أصناف الطلبة المتشبعين بثقافة الكسل والتطفل، المحترفين في إعادة إنتاج الفشل وتعميمه في مختلف المستويات الاجتماعية. إلى جانب هذه النتيجة أسفرت المقاربة الميدانية عن نتيجة أخرى تفيد في محتواها الكمي بأن نسبة (**35,1**٪–**97** فردا) من مجموع أفراد العينة يتجهون جماعيا لتحميل المسؤولية بشكل مشترك لكل من الإدارة والطلبة والأساتذة، ونقرأ في هذه النتيجة أن الغش كممارسة فعلية سائدة ما هو إلا نتاج لعملية تواطؤ جماعي مشترك يصبح فيها الكل متهم. إن اتجاه منتجي التمثل إلى توريط فاعلي المنظومة الجامعية الأساسيين جماعيا وتحميلهم المسؤولية المشتركة عن تفشي الظاهرة يوحي في وجهته التفسيرية بفشل الأطراف الفاعلة في تسيير العملية التعليمية في بلورة رؤية موحدة ومتكاملة حول آليات المواجهة. هذه الرؤية تبقى في منظورنا غير قابلة لأن تتجسد في شكلها الملموس إلا عن طريق فتح أطر التشاور والحوار الجريء،

الكفيل بكشف العوامل الموضوعية المتسببة في انتشار هذا النمط من الممارسات في الوسط الطلابي ومن ثم التفكير المشترك في الآليات الأكثر فعالية والأكثر انسجاما في الوقت ذاته مع مسببات الظاهرة والتي قد تكون ذات طبيعة عقابية وردعية صرفة، وفي مثل هذه الحالة الخاصة يفترض التطبيق الصارم للإجراءات القانونية والجزائية ومحاولة تجاوز العقوبات الشكلية، بإعادة النظر في أساليب اشتغال المجالس التأديبية التي أثبتت فشلها الذريع في حصر هذا النمط من الممارسات الطفيلية اللامشروعة، كما قد تكون ذات طبيعة علمية وبيداغوجية ومثل هذه الحالة تستدعي إلزامية الكشف عن المشكلات الحقيقية التي تحيط بالعملية التعليمية برمتها ومعالجتها عقلانيا بمحاولة مراجعة أسسها والآليات التي تقوم عليها لاسيما المنهجية منها.

في جانبها المرتبط بالافتراض النظري قيد الاختبار السببي، أفرزت المقاربة الأمبريقية نتائجا جزئية تؤكد الأهمية التحليلية لمتغير الجنس في تحديد نوعية الجهات المساهمة في استشراء الظاهرة في الوسط الطلابي، إذ تكشف لنا المعطيات التحليلية أن (**38,1**٪–**24** فردا) من مجموع منتجي التمثل من جنس الذكور يشتركون في تحميل الثالوث المتمثل في الإدارة والطلبة والأساتذة المسؤولية الكاملة عن ميل الطلبة المتزايد نحو الغش في الامتحانات، إن هذه النتيجة وإن كانت توحي في محتواها الكمي بمسؤولية مخففة وموزعة وبعدم تحميلها كاملة لطرف محدد بعينه بشكل منفرد، إلا أن الخطورة تكمن تحديدا في محتوى الصورة الذهنية المستبطنة لدى منتجي التمثل، حيث يبرز الأستاذ "بوعيه وبمستواه العلمي" كطرف متواطئ وكشريك فعلي في تفشي الظاهرة، وهو ما يجعله ملزما أولا بالوعي بصورته النموذجية الراسخة لدى التشكيلة الطلابية في محتواها السلبي، ومن ثم بضرورة تقديم الإجابة على التساؤل الملح الذي مفاده: كيف يكون الأستاذ طرفا مسؤولا؟؟ وما هي العوامل الموضوعية التي تبرر هذا النمط من المسؤوليات؟؟، وهو السؤال نفسه الذي يطرح على الفاعلين الآخرين الشركاء في نفس المسؤولية. من جانبه، الاعتقاد السائد لدى منتجي التمثل يتضمن كثير من الإجابات المفسرة لهذه التساؤلات، تكشف صراحة أن كلا من هذه الأطراف يشارك بطريقته في استفحال الظاهرة، مضمون هذه الإجابات يمكن استعراضه في ثلاثة مستويات تحليلية:

– **المستوى الأول:** ويرتبط بالأستاذ ويكون طرفا مسؤولا على المستوى المنهجي، بارتكازه على نمط تساؤلي متميز بالتعقيد والتعجيز...[1]، ليس ذلك فحسب وإنما تتجه التمثلات المنتجة في جانب من

---

1)– راجع تحليلنا السابق، ص 332.

محتواها إلى الكشف عن مؤشرات لتواطؤ حقيقي، يبرز أوليا في اللامبالاة السائدة لدى البعض من الأساتذة المكلفون بالحراسة ومن مؤشراته عدم التصدي لحالات الغش الفعلية في حالة ضبطها، ويكون ذلك بالتزام الصمت المطبق وبعدم إنذار المتسببين فيها وبعدم التبليغ عنها، وبرؤية تحليلية فإن هذا التصرف الاستثنائي وإن كان مرتبطا في جانب منه بشخصية الأستاذ، إلا أنه يوحي ضمنيا وفي الكثير من الحالات بأنه نتاج عوامل قاهرة تكشف عن واقع خفي لا يتيح أية إمكانية للأستاذ للتصرف بالطرق الملائمة للحالة والمتعارف عليها قانونا، حيث محاضر التبليغ التي ترفع للإدارة بشكل منتظم في مختلف دورات الامتحان تحولت إلى مجرد إجراء روتيني مفرغ من المعنى، بسبب انعدامه لأدنى مستويات التأثير في هذه الفئة الضالة، التي تريد فرض واقعها ونمط ممارستها الخاص بكل الأساليب الممكنة بما في ذلك أساليب التهديد.[1] مثل هذه الحقائق تثير فعلا الاستفهام حيال أساليب البت في محتويات المحاضر المرفوعة للإدارة ومجالس التأديب، وكذا الإجراءات والقرارات المتمخضة عنها، فيما إذا كانت مؤسسة منهجيا على مقاربة علاجية للظاهرة أم هي مجرد آليات تهدئة آنية، الهدف من وراءها تخويف الطالب من دون عقابه؟ والأصل أن الواقع يؤكد صحة الاتجاه الأخير بالنظر إلى استمرار الظاهرة في الاستفحال وامتدادها لتشمل ممارسات متعددة أخرى تتناقض بالكامل مع تقاليد الجامعة ومع قوانينها الداخلية ومثال ذلك، حضور الطلبة المتأخر للامتحان وفي أحيان كثيرة من دون أية وثيقة مثبتة لهوية الطالب، بل أكثر من ذلك حتى من دون قلم أو ممحاة أو مستلزمات الامتحان الضرورية الأخرى وما يمكن أن يترتب عن هذه السلوكات من فوضى في أثناء سير الامتحان. هذا المستوى المتقدم من التسيب الذي جعل من الالتحاق بالجامعة وبشكل أخص بالامتحان أشبه (لدى هذا الصنف من الطلبة بالتخصيص) بارتياد العوام للأسواق الشعبية وأماكن التهريج، حيث اللانظام والضحك الهستيري. تسيب يوحي في دلالته الرمزية بمستوى متقدم من التراخي والتساهل وبغياب الشجاعة وإرادة المواجهة. ويترجم ذلك سوسيولوجيا انكفاء غير مبرر لبعض مسؤولي الإدارة وتنصلهم من مسؤولياتهم والعمل بكل الطرق الممكنة على تفادي أي شكل للمواجهة المباشرة مع الطالب الممارس للغش، وبالمقابل إسناد المسؤولية بثقلها الكامل ورميها على الأستاذ المراقب وتكليفه وبنوع من الذكاء الساذج والمتخلف بلعب هذا الدور من خلال توظيفه كوسيط للقيام بالوظيفة "الرقابية" القمعية للطالب، وبذلك تكون الإدارة بمسؤوليها الوهميين المهيمنين في بعض الأقسام سببا مباشرا في التكريس لوضعيات بيداغوجية، يكون فيها الأستاذ في علاقة عدائية مع

---

1)- أنظر الملحق، رقم 07 .

الطالب، ويشكل ذلك في رأينا واحدا من بين الأسباب التفسيرية لتنامي ثقافة عدم الإكتراث– " Le laissez aller" وامتدادها نهاية إلى الأستاذ المكلف بالحراسة (مع استثناءات كثيرة)، الذي أصبح ملزما بالتصرف وفقا لمقولة "**دعه يغش دعه ينجح**" وهو تصرف يبقى مبررا في ضل واقع جامعي متفسخ، يستدعي الكثير من المراجعات والتغييرات في الذهنيات وفي الأشخاص وفي أساليب التسيير. في نفس هذا السياق الخاص بإدانة الأستاذ بالمشاركة والتواطؤ، يكشف منتجي التمثل عن نمط خاص للحراسة قائم على التمييز بين الطلبة الممتحنين، حيث تُسلَّط الحراسة المركزة على فئة محددة من الطلبة بينما يتم غض الطرف كلية عن فئة أخرى، لأسباب تبقى مبهمة ومثيرة للكثير من علامات الاستفهام، هذا التواطؤ يتطور إلى أعلى مستوياته اللامهنية واللاأخلاقية، وتبرز بصورتها الأكثر وضوحا في محتويات التمثل المنتج ذات الطبيعة التقريرية، التي مفادها: «(...) أن بعض الأساتذة يعمل على المساعدة وهذا بإعطاء الإجابة للطلبة في الامتحان». ونخلص من ذلك إلى أن هذه الفئة المجهرية الشاذة من الأساتذة الوصوليين، التي لا يعتد بها على الإطلاق كمقياس للفهم الموضوعي للهيئة الأستاذية، تشارك تماما مثل بعض الوصوليين الإداريين المنشغلين بمصالح خاصة مهنية وترقوية، ليس في تنامي ظاهرة الغش فحسب، إنما يساهمان معا وبشكل مباشر في انهيار كامل للوظيفة البيداغوجية لصالح الزبائنية والجهوية والعلاقات القرابية من جهة، ولصالح البيروقراطية الإدارية من جهة ثانية.

– **المستوى الثاني:** ويرتبط بالهيئة الإدارية، وتصنف في المحتوى السائد للتمثل كشريك أساسي وكفاعل متواطئ في تكريس ظاهرة الغش، حيث يتم تحميلها جزءا من المسؤولية بسبب ضعف مستوى الأداء المهني وعدم ارتقاء فاعليها إلى مستوى المسؤوليات المناطة بهم، وبشكل عام بسبب العقم الوظيفي للإدارة وتراجع دورها في تسيير المهام البيداغوجية وعدم فعاليته، ومن أهم المؤشرات التبريرية المستحضرة في هذا الصدد، عدم نجاعة آليات الرقابة وعجزها التام عن محاصرة الظاهرة، ينضاف إلى ذلك الغياب شبه التام لمعايير الصرامة الجزائية وميل الهيئة الإدارية في الغالب نحو عدم التشدد في اتخاذ الإجراءات العقابية المناسبة، التي تنسجم جزائيا مع حالات الغش التي يتم ضبطها عادة، هذا الاعتقاد السائد يستمد دلالته لدى منتجي التمثل من خلال عملية استرجاعية لقرارات المجالس التأديبية المتخذة غالبا والتي تفتقد بالمطلق للصفة الردعية، ومن أمثلة ذلك خصم العلامة أو عقوبة "الصفر في الامتحان" التي تعتبر في رأيهم عقوبة مخففة، تشجع على تكرار الخطأ وتبقي حظوظ الطالب "المعاقب!!!" قائمة في التعويض والاستدراك. ومن وجهته التفسيرية فإن الارتكاز إلى أساليب العقاب الشكلي متولد في رأي المبحوثين عن

أسباب ومعطيات ذاتية في الغالب، حيث تتجه المعطيات الواقعية في محتواها العام إلى الكشف عن تدخل عوامل المحسوبية والجهوية والمعرفة السابقة بالطالب كآليات فاعلة في توجيه هذه الأساليب وفي تحديد مضامينها العقابية، ويوحي ذلك بعدم المساواة أمام سلطة القانون وبهيمنة النزعة نحو التمييز بين الطلبة على أساس الجهة أو الجنس...، بمعنى أن هناك فئة متميزة من ممارسي الغش محصنة بفعل العوامل السالفة الذكر ضد سلطة القانون، الذي يتم تكييفه ليس لحجم الخطأ المرتكب وفداحته وإنما لصالح الانتماء الجهوي والعشائري ولصالح فئة من الطلبة الأقوياء بالمحسوبية على حساب المستضعفين كما لصالح الذكور على حساب الإناث...، ومثل هذه العوامل مجتمعة تساهم لامحالة في تجريد القوانين العقابية من سلطتها الناظمة والضابطة وإفراغها بالكامل من هيبتها، مما أدى إلى تفاقم هذا النمط من الممارسات واستفحاله بشكل خطير إلى حد أصبح في الاعتقاد السائد لدى فئة من الطلبة أشبه بممارسة عادية ومشروعة، تمارس علانية وبلا استحياء مع أنها ظاهرة باثولوجية بامتياز، هذه الحقائق في منظورنا التحليلي الخاص لا تطعن في قيمة وصلاحية الامتحان كآلية تقييم علمي وبيداغوجي فحسب، وإنما كذلك في شرعية وكفاءة وأهلية بعض مسيري إدارات الأقسام العاجزون عن تنظيم امتحانات بالأقل بنسبة غش متدنية، حتى لا نقول من دون غش. وذلك ليس بالإمكان أن يتحول إلى واقع ملموس إلا في إطار إعادة مراجعة شاملة لطرق نقل المعرفة ولأساليب تنظيم الامتحانات، مع ضرورة رد الاعتبار للقوانين الجزائية وتفعيلها بشكل حقيقي، يلزم فيه الطلبة جميعهم بالامتثال –بعيدا عن كل أشكال الاستبداد الإداري– لسلطة القانون، الذي يمثل وبشكل دائم مرتكزا أوليا وحتميا في كل الاستراتيجيات العلاجية للظاهرة، مهما كانت طبيعتها ومحتواها.

– **المستوى الثالث:** في مقابل هذا الاتجاه السالف، أسفرت المعطيات الواقعية في مستواها الثالث والأخير عن نتيجة جزئية عكسية، تفيد في محتواها بأن الغالبية المطلقة المقدرة بنسبة (**38**٪–**81** فردا) من مجموع الإناث يحملن الطالب المسؤولية الكاملة عن تفشي الظاهرة موضوع التمثل. هذه النتيجة الإحصائية وإن كانت تؤكد انشطار بنية التمثل بشكل واضح في محتواها التأسيسي المتنافر لدى الجنسين، فإنها ومن باب الفضول العلمي تثير لدينا التساؤل حول الدوافع الخفية المحتملة التي جعلت العنصر الأنثوي "الطالبات" الأكثر جرأة في الإقرار بمسؤولية الطلبة، في وقت يتجه فيه جنس الذكور إلى تجريد الفئة الطلابية من المسؤولية وتحميلها بالموازاة للأستاذ وللإدارة؟؟ هذا الاستفهام يحتمل في خلاصته التفسيرية عدة قراءات، تحيلنا إما إلى تطور مستوى الوعي لدى جنس الإناث والذي يكون وراء

تشكل هذا المستوى من الجرأة نحو النقد الذاتي والاعتراف المعلن بالمسؤولية، وإما أن هذه الجرأة متولدة عن جملة من الضغوطات النفسية والعلمية المحيطة بالعنصر الأنثوي، باعتباره الضحية الفعلية أو الطرف المباشر الأكثر تأثرا بالانعكاسات السلبية لظاهرة الغش. ويوحي ذلك من الناحية الرمزية باتهام ضمني لفئة الذكور بأنها الأكثر ميلا نحو ممارسة الغش، وإن كان الاتهام لا ينفي هذه الممارسة عن جنس الإناث بشكل مطلق، فإنه يحيلنا إلى انعدام شبه كامل للدافعية والاستعداد نحو التنافس العلمي المشروع، ويمثل ذلك ترجمة حقيقية للجبن العلمي السائد لدى ممارسي الغش من الطلبة الذكور على وجه التحديد، الذي يشكل في رأينا المبرر التفسيري الوحيد لمحاولة تجردهم جماعيا من المسؤولية وتعليقها بجهات أخرى فعلية أو وهمية، إدارية كانت أم أستاذية. وبشكل عام فإن هذه النتيجة الجزئية تتجه بقراءة تحليلية أخرى إلى إسقاط المسؤولية بالكامل وفي مرة واحدة عن الأستاذ والإدارة معا، هذه الحقيقة يمكن استلهامها في كثير من الإجابات المتقاطعة التي يمكن اختزالها في أكثر المواقف دلالة على الإطلاق، التي مفادها أن: «الطلبة هم المسؤولون، لأن الجامعة ليست ثكنة عسكرية للحراسة ومهما تقوم به الإدارة والأساتذة فلن تزول الظاهرة»، «لأن كل محاولات الإدارة والأساتذة في طمس هذه الظاهرة ستنتهي إلى الفشل». ونفهم من ذلك أن إمكانية زوال الظاهرة غير معطاة خارج الطالب، بل مرهونة في الأساس بحتمية مشاركته عبر التنظيمات والمجالس الطلابية في التفكير والبحث عن الحلول العلاجية الممكنة، وقبل ذلك بضرورة رفضه المعلن للظاهرة وإعادة التأسيس لوعيه بمسؤولياته العلمية، البيداغوجية والأخلاقية، باعتباره سببا محوريا في وجودها. إن اتجاه منتجي التمثل نحو إسقاط مسؤولية استفحال الظاهرة بكامل ثقلها على الطالب، هو اتجاه يستمد مبرراته أمبريقيا من خلال محاولة الكشف عن شخصية الطالب الجامعي من الداخل وبالأخص في خصوصياتها السيكولوجية البنائية، حيث تتأسس بنية التمثل السائد على فكرة مركزية، تحيلنا في مضمونها إلى موت حقيقي للضمير الطلابي، ومن وجهة تحليلية فإن ذلك يوحي دلاليا بأننا أمام حالة من اللاوعي، بمعنى أن الجامعة وفي سياق سيرروة تطورها التاريخي انتهت ملزمة ولأسباب متعددة، سياسية واجتماعية وتربوية إلى استقطاب أصناف الطلبة المغفلين والفاشلين، المتميزين بالعجز والكسل وعدم الاكتراث وفقدان الثقة في النفس وبانعدام الحد الأدنى من الشعور بتأنيب الضمير حيال ممارساتهم اللامشروعة. إن نموذج هذه الخصائص المتولد في رأي منتجي التمثل عن عوامل أخلاقية وتربوية وإن كان ينطبق على ممارسي الغش بشكل أكبر، يعني أن منظومتنا الجامعية تشتمل في داخلها على فئة طلابية طفيلية يتمحور وجودها في الجامعة حول نمط من الأدوار السلبية، يبرز في المساهمة بلا انقطاع في إنتاج مؤشرات الدمار المنذرة بالموت التاريخي للجامعة

العمومية، موت يبقى محتملا بفعل طبيعة المميزات الشخصية والنفسية والذهنية السائدة لدى تركيبتها الطلابية وكذلك بفعل معطيات موضوعية سائدة، متولدة عن التوجهات السياسية والاقتصادية الراهنة، الملزمة بضرورة الاستجابة لشروط التكيف مع محتوى التغيرات التي تشهدها مجتمعات العالم المعاصر في العشريات الأخيرة، والتي قد تفتح المجال واسعا أمام خوصصة الجامعة، بما يمكن أن يفرزه هذا التوجه المحتمل من تكريس للتفاوت الاجتماعي ومن انهيار شبه كامل لحظوظ الالتحاق بعالم الجامعة، لاسيما بالنسبة للفئات المنحدرة من مستويات متدنية اجتماعيا واقتصاديا.

خلاصة هذه القراءة التحليلية تفيد بأن عملية تحديد الجهات المسؤولة عن استفحال ظاهرة الغش تخضع سببيا لتأثير المتغير التحليلي قيد الاختبار التجريبي. تبرز دلالة المعطيات الأمبريقية إحصائيا في اتجاه منتجي التمثل في حالة أولى إلى تحميل المسؤولية جماعيا للإدارة والأساتذة والطلبة، يشترك في هذا الاتجاه غالبية الطلبة الذكور ويحيل في مضمونه إلى تواطؤ الإدارة من خلال سوء تسييرها للمهام البيداغوجية، ومن مؤشراته عدم نجاعة آليات الحراسة، غياب أو عدم التشدد في الإجراءات العقابية مع حالات الغش التي يتم ضبطها، مما يشجع على تكرارها واستفحالها، في حين يبرز الأستاذ بدوره كشريك متواطئ على المستوى المنهجي من خلال نمط طرحه لأسئلة الامتحان، الذي يتميز بالتعقيد و كذا أساليب التصحيح والتقييم، وعلى المستوى البيداغوجي من خلال هيمنة ثقافة اللامبالاة وتجاهل الأساتذة المكلفين بالحراسة لحالات الغش وعدم التبليغ عنها، ينتج هذا السلوك عن عوامل إدارية ملزمة تدفع الأستاذ إلى ممارسة الوظيفة القمعية للطالب بدلا عن تفعيل سلطة القانون، الكفيلة بحسر الظاهرة ولجمها، ويندرج ذلك ضمن صلاحيات الإدارة. بالمقابل يتجه منتجي التمثل في حالة ثانية إلى تحميل المسؤولية بكامل ثقلها إلى الطلبة، يشترك في هذا التمثل العنصر الأنثوي في غالبيته ويحيل في مضمونه إلى أن استفحال ظاهرة الغش يعتبر نتاجا لحالة اللاوعي السائدة، التي توحي في دلالتها الرمزية بموت الضمير الطلابي إلى حد انعدام حد أدنى من الوعي بخطورة هذه الممارسات وبإفرازاتها السلبية ليس فقط على مصداقية التكوين الجامعي، إنما كذلك على مصير الطالب والجامعة معا.

- تتجه القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول الموالي رقم «**26**» إلى محاولة رصد المواقف الجماعية للطلبة حيال ظاهرة الإقصاء والتهميش، وهي قراءة نهدف من خلالها إلى مقاربة إشكالية الديمقراطية في المنظومة الجامعية من خلال محاولة تحديد درجة الميل نحو الأنماط الممارساتية، القائمة على التجاهل وعدم الاعتراف وعلى تحييد الطالب وجعله جانبا، ليس لكونها تنافى مع القيم الأصيلة للثقافة الديمقراطية

فحسب، إنما بالأساس لأنها تمتد بإفرازاتها المتعددة إلى التأثير بأشكال مختلفة على الدلالات الوجودية للطالب في الجامعة من خلال إلغاءه علميا وفكريا... كما لو كان عنصرا دخيلا في التشكيل الخاص بمكونات المؤسسة الجامعية.

جدول رقم «26»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي لظاهرة الإقصاء والتهميش حيال الطلبة

نوعية الإجابة / الجنس	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
ذكور	**38** 60,3%	**23** 36,5%	**2** 3,2%	**63** 100,0%
إناث	**100** 46,9%	**101** 47,4%	**12** 5,6%	**213** 100,0%
المجموع	**138** 50,0%	**124** 44,9%	**14** 5,1%	**276** 100,0%

تفيد القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول بأن الميل نحو الممارسات الإقصائية للطالب هي حقيقة ملموسة قائمة فعليا، بل وتتدرج في ضمن الخصائص والممارسات المتميزة لجامعة جيجل، حيث تفيد النتائج العامة المتحصل عليها بأن الاتجاه العام للمواقف المنتجة الممثل بالغالبية المقدرة بنسبة (**50**٪–**138** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل يميل إلى تأكيد التهميش والممارسات الإقصائية في حق الطلبة. في حين نسجل تراجع نسبي في المواقف المبنية على نفي هذه الممارسات وعلى عدم الاعتراف بوجودها إلى حدود(**44,9**٪–**124** فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية. وبرؤية مقارنة للنتيجتين نخلص إلى أن مظاهر التهميش والممارسات الإقصائية وبصرف النظر عن عدم شموليتها وعن هوية فاعليها الأساسيين، إلا أنها تبقى ظاهرة قائمة ولها وجودها الفعلي، وباللغة الإحصائية فإن الغالبية المطلقة من فاعلي المؤسسة الجامعية تميل نحو تهميش الطالب وإقصاءه. إن هيمنة هذا النمط من الممارسات وبعيدا عن أشكاله وعن مشروعية مبرراته يؤكد بأن البناء المعياري والقيمي لمنظومتنا الجامعية لا يقوم في جوهره على مفاهيم المشاركة والتفاعل وقبول الآخر وإنما على إضفاء الشرعية للتعسف والهيمنة ولعنصر القوة في بعده الرمزي الموزع تراتبيا، بمعنى أن وضعية الطالب القاعدية في السلم الهرمي وانعدامه لعنصر القوة يجعله في عرضة دائمة للإقصاء والتهميش المتعدد الأقطاب، ويوحي ذلك ضمنيا بأن الرسوخ المؤسسي للقيم الديمقراطية لم يتجسد بعد في شكله الملموس، مع أن الأطر

المؤسسية بما فيها المؤسسة الجامعية تمثل على الأقل في رأينا الخاص أكثر المجالات مثالية للتموضع الحقيقي للديمقراطية في بعدها الحضاري والثقافي والممارساتي، وهو ما يتناقض جوهريا، من جهة مع طبيعة التوجه الديمقراطي المتبنى في الخطاب السياسي والإداري والذي يبدو ولغاية الآن بأنه لا يستند لأية دعامة مؤسسية، ومن جهة ثانية مع الطموح الاجتماعي المشروع لمختلف الشرائح بما فيها الطلابية في التحرر والانعتاق من أشكال الهيمنة والوصاية ولحقها في حرية التعبير وفي إثبات وجودها الخاص.

فيما يتعلق بالأهمية التحليلية للمتغير السببي قيد الاختبار يفيد التوزيع الإحصائي لمعطيات الجدول بوجود دلالة إحصائية تبرز من خلال التأثير النوعي لمتغير الجنس في عملية بناء منتجي التمثل لمواقفهم الجماعية حيال موضوع التمثل، ويلاحظ في هذا الصدد بأن الاتجاه العام المقدر كميا بنسبة (**60,3**٪–**38** فردا) من مجموع الطلبة الذكور يشترك ممثليه في إنتاج موقف جماعي موحد قائم في محتواه على إثبات الوجود الفعلي للتهميش وللممارسات الإقصائية حيال الطلبة في مختلف الأقسام والكليات، في حين نسجل بالمقابل تراجع نسبة الاعتراف بوجود هذا النمط من الممارسات إلى حدود (**47,4**٪–**101** فردا)من مجموع المواقف المنتجة من طرف جنس الإناث. هذه النتيجة الجزئية يستفاد منها ضمنيا بأن أنماط التهميش والإقصاء السائدة تستهدف –بنوع من التحفظ– في الغالب فئة الذكور دون الإناث، لأسباب تطرح من الوجهة السوسيولوجية العديد من الاستفهامات بخصوص مشروعيتها التفسيرية. ذلك ما سنحاول التطرق إليه في سياق الجدول الموالي.

- استكمالا للقراءة الإحصائية السالفة، سنتطرق في سياق المعطيات المتضمنة في الجدول رقم «**27**» إلى محاولة بناء فهم متكامل حيال موضوع التمثل "إقصاء وتهميش الطلبة" من خلال قراءة سوسيوتحليلية للأسباب الخلفية الكامنة وراء اتجاه فاعلي المنظومة الجامعية في غالبيتهم المطلقة نحو نمط هذه الممارسات، وتهدف قراءتنا التحليلية في نهايتها إلى محاولة تقديم إجابة موضوعية مفسرة حول تساؤل علمي، يطرح لدينا الاستفهام حول صلاحية الأسباب المستحضرة في التمثل السائد ومدى قدرتها وأهميتها سوسيولوجيا في إضفاء الشرعية التي تبرر السلوك الإقصائي وثقافة التهميش في ضل مجتمع متحول، ليزال على امتداد العقود الثلاثة الأخيرة يبحث عن معالمه الديمقراطية الضائعة، وبالأحرى الغائبة بشكل شبه كامل عن أطره المؤسسية المختلفة وعن فاعليه الاجتماعيين والجامعيين على حد سواء.

تفيد القراءة الإحصائية الأولية للمعطيات الكمية الموزعة في الجدول خصوبة محتوى التمثلات المنتجة بالنظر إلى النتائج العامة المتوصَّل إليها أمبريقيا والتي تتنوع بشكل يوحي بالثراء النوعي

لمحتويات التمثل، ويلاحظ في هذا الصدد بأن الغالبية المطلقة الممثلة بنسبة (**37,7**٪–**104** أفراد) من المجموع العام لمنتجي التمثل لم تنتج أي إجابة حيال موضوع التمثل، وبقراءة إحصائية فإن تراجع المبحوثين جماعيا عن إنتاج تمثلات محددة حيال الأسباب الخلفية لظاهرة التهميش والإقصاء، يعتبر نتيجة منطقية، بالقياس إلى المعطيات التحليلية للجدول السابق «رقم **26**»، التي تكشف لنا كميا أن نسبة 44,9٪ من التشكيلة الطلابية تنفي بشكل مطلق أي وجود لهذا النمط من الممارسات، وهو ما يبرر بروز الاتجاه نحو عدم الكشف عن الأسباب المفسرة للظاهرة، باعتبار هذه الأخيرة غير موجودة أصلا، على

جدول رقم «27»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للأسباب الخلفية لظاهرة الإقصاء والتهميش

نوعية الأسباب / الجنس	علمية بيداغوجية	إدارية	عرقية جهوية وسياسية إيديولوجية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**8** 12,7%	**8** 12,7%	**26** 41,3%	**5** 7,9%	**16** 25,4%	**63** 100%
إناث	**29** 13,6%	**30** 14,1%	**48** 22,5%	**18** 8,5%	**88** 41,3%	**213** 100%
المجموع	**37** 13,4%	**38** 13,8%	**74** 26,8%	**23** 8,3%	**104** 37,7%	**276** 100%

الأقل في منظور هذه الفئة. في حين تحيلنا النتائج العامة في جانب آخر منها إلى أن نسبة (**26,8**٪–**74** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل تتجه نحو الاستحضار الجماعي لمشترك للعوامل العرقية والجهوية والإيديولوجية باعتبارها الأسباب الموضوعية المفسرة لثقافة التهميش وللممارسات الإقصائية السائدة في الأقسام والكليات، هذه النتيجة برغم تدني نسبتها توحي ضمنيا بأزمة حقيقية في نمط العلاقات الذي يربط الفئة الطلابية بمختلف الفاعلين والشركاء الجامعيين وهو نمط يكون إما منغلقا بشكل كامل وينتج ذلك في رأي منتجي التمثل عن بيروقراطية الإدارة وعن طبيعة النماذج الشخصية المهيمنة في الجامعة، وهي نماذج مشبعة إيديولوجيا بثقافة الرفض، تتميز بروح التعصب الفكري والطائفي وبعدم قبولها للنقد وأحيانا بالنرجسية وبحب الزعامة والتسلط، تبرز هذه الخصائص على المستوى التفاعلي في الاتجاه نحو الإلغاء غير المبرر للآخر المختلف و"الغريب" عن الجهة وعدم منحه أي فرصة للبروز أو للتعبير عن الوجود الشخصي، وإما أن يكون هذا النمط من العلاقات منفتح جزئيا، وفي هذه الحالة فإن أشكال التفاعل تكون متحفظة وانتقائية، قائمة على التمييز والتحيز. وبشكل عام فإن انماط التفاعل السائدة لدى

هذه الفئة تنتهي بها في الغالب إلى تهميش الطالب وإقصاءه لأسباب مرتبطة بانتماءاته العرقية، الدينية أو السياسية، بل مرتبطة أحيانا أخرى حتى بمظهره الخارجي!!!.

في جانب آخر تحيلنا معطيات الجدول إلى التأثير السببي للمتغير التحليلي قيد الإختبار، وتبرز دلالة المعطى الأمبريقي إحصائيا في الاختلاف النوعي لمحتوى التمثلات المنتجة لدى الجنسين حيال موضوع التمثل، إذ تكشف لنا المعطيات في هذا الصدد بأن الغالبية المطلقة، الممثلة بنسبة(**41,3٪–26** فردا) من مجموع الطلبة الذكور، تشترك في تصنيفها للأسباب المفسرة للتهميش والممارسات الإقصائية في إطار العوامل العرقية، الجهوية والإيديولوجية. هذه النتيجة الجزئية توحي ضمنيا بأن بعض النماذج البشرية المهيمنة في المنظومة الجامعية تتناقض في بنيتها الذهنية مع ملامح المجتمع الحداثي، أو بالأحرى مع الخصائص المتميزة المحددة لهوية المجتمع المعاصر المنمَّط، التي تقوم في مضمونها على مفاهيم الحوار والتواصل والاختلاف والتنوع وعلى التعددية بمفهومها الشامل، الفكري والسياسي والثقافي، على حساب المعطى السلالي والطبقي والعرقي والجهوي. الذي لم يصبح يشكل في هذه المجتمعات مرتكزا بنائيا لنظمها الاجتماعية، وعليه فإن استحضار منتجي التمثل للعوامل العرقية والجهوية والإيديولوجية كأسباب تفسيرية للتهميش وللممارسات الإقصائية السائدة في منظومتنا الجامعية، يوحي بأن هذه الأخيرة تساهم من خلال بعض فاعليها، ليس فقط في تفكيك الوحدة الطلابية وإنما أيضا في تغذية الصراعات والتناقضات الاجتماعية والثقافية المهددة بتفتيت وحدة المجتمع وتماسكه، بل وبتعطيل مشروع البناء الوطني الذي يفترض أن تشكل الجامعة أحد أهم فاعليه الأساسين. هذه الأهمية النظرية الكامنة تبقى في رأينا غير قابلة للبروز واقعيا في ضل منظومة تعليم جامعية قائمة في محتوى التمثلات المنتجة على التهميش والإقصاء وعلى استبدال معايير الكفاءة العلمية لصالح الطائفية ولصالح التمييز العرقي والجهوي، الذي يوحي وبوضوح بأن هذه الطوطميات ماقبل التاريخية الراسخة في الاعتقاد السائد لتزال تشكل من الناحية الرمزية في مجتمعنا على الأقل أحد أهم الآليات المحددة للقوة وللسلطة وللهيمنة الاجتماعية بمفهومها الشامل، الثقافي والسياسي والاقتصادي...، في مقابل هذا الاتجاه يلاحظ ميل جماعي مشترك لدى غالبية الطالبات نحو عدم الإجابة، وذلك بنسبة تمثيل تقدر بـ (**41,3٪–88** فردا) من مجموع جنس الإناث، وهي نسبة مبررة وواقعية بالنظر إلى أن غالبيتهن لا يعتقدن صراحة في وجود ظاهرة اسمها تهميش الطالب وإقصاءه، ويستنتج من ذلك أنهن الأقل عرضة لتداعيات هذا النمط من الممارسات، الذي يبقى مع ذلك قائما وغير قابل للنفي، بل ومعترف بوجوده الملموس من طرف الأغلبية

المطلقة من جنس الذكور، وعليه فإن هذه النتيجة برغم واقعيتها تبقى نسبية من الوجهة التحليلية ولا تعكس حقيقة الواقع بشكل كامل، وبشكل خاص واقع العلاقات الخاصة بالطلبة الذكور، الذي يبدو حسب المعطيات بأنه الأكثر ترديا لأسباب تفسيرية متعددة، ترتبط في مستواها الأول بهيمنة الإيديولوجية العرقية والجهوية، كما قد ترتبط بأسباب ذات محتوى تفسيري أخر، لا يسقط بالضرورة المسؤولية عن فئة الطلبة بشكل مطلق، بالنظر إلى تنامي ثقافة اللامبالاة والإهمال والغياب الجماعي المنتظم والطموح اللامشروع في النجاح المجاني على حساب الأشخاص الأكثر أهلية والأكثر أحقية. وبرؤية موضوعية فإن مثل هذه التصرفات التي تحولت في المرحلة الأخيرة إلى عرف طلابي سائد بشكل شبه معمم، تتدرج مجتمعة في ضمن السلوكات التي تنتهي حتما إلى الهامشية والإقصاء، وبمنظورنا الخاص فإن الإقصاء في مثل هذه الحالات تحديدا لا يصبح إجراءا تعسفيا وإنما فعلا مبررا ومنطقيا وقانونيا وملزما.

- في نفس هذا السياق التحليلي سنحاول في سياق قراءتنا للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**28**» استعراض المحتوى الكمي للتمثلات المستبطنة جماعيا حيال الجهات الإقصائية في المؤسسة الجامعية، وتتدرج هذه القراءة التحليلية في ضمن محاولة لرصد الفاعلين الجامعيين الأكثر اتجاها نحو ممارسة التهميش والإقصاء حيال التشكيلة الطلابية، وهي قراءة تهدف في نهايتها إلى توظيف متغير الجنس في التأسيس الموضوعي لفهم داخلي لمكونات المنظومة التعليمية الجامعية وفي نفس الوقت توظيف المعطى الأمبريقي في اتجاه محدد يسمح بتحديد المسؤوليات حيال هذه الممارسات بعيدا عن الأحكام المسبقة وعن أشكال الاتهام الجزافية التي تمس بالأشخاص أفرادا أو جماعات.

جدول رقم«28»

علاقة متغير الجنس بالتمثل الاجتماعي للجهات الممارسة للإقصاء والتهميش

نوع الجهة / الجنس	هيئة التدريس	الفئة الطلابية	الهيئة الإدارية	هيئة التدريس والإدارة والطلبة	جهات أخرى	لا إجابة	المجموع
ذكور	**14** 22,2%	**4** 6,3%	**11** 17,5%	**11** 17,5%	**1** 1,6%	**22** 34,9%	**63** 100%
إناث	**54** 25,4%	**6** 2,8%	**28** 13,1%	**25** 11,7%	**2** 0,9%	**98** 46,0%	**213** 100%
المجموع	**68** 24,6%	**10** 3,6%	**39** 14,1%	**36** 13,0%	**3** 1,1%	**120** 43,5%	**276** 100%

تكشف القراءة الأولية للمعطيات الموزعة في الجدول عن نتيجتين أساسيتين، النتيجة الأولى تحيلنا إلى تمثلات مفرغة، مشتركة لدى (**43,5**٪–**120** فردا) من مجموع منتجي التمثل، يتجه أصحابها جماعيا إلى الامتناع عن الإجابة، وبالأحرى إلى عدم تحديد جهة محددة تمارس الإقصاء والتهميش. وكما أشرنا في تحليل سابق، فإن هذه النتيجة تستمد مبرراتها التفسيرية إحصائيا من عدم الاعتقاد أصلا بوجود هذا النمط من الممارسات، مع أنه موجود فعلا في بعض الأقسام والكليات، في حين تكشف لنا النتيجة العامة الثانية بأن هيئة التدريس تمثل الجهة الأكثر ميلا نحو تهميش الطالب وإقصاءه وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**24,6**٪–**68** فردا) من مجموع أفراد العينة. وهي نسبة يفترض أن تثير لدينا كثير من التساؤلات حول الأسباب الحقيقية التي تختفي وراء ارتسام هذه الصورة السوداوية المتميزة بالحساسية المفرطة تجاه الأستاذ، خاصة إذا ما لاحظنا بأن نسبة الميل نحو هذه الممارسات تتدنى بشكل ملاحظ لدى الهيئة الإدارية وتكاد تنعدم في الوسط الطلابي، الذي يبقى يرتبط أفقيا بعلاقات استثنائية أكثر مثالية، أو على الأقل بعلاقات عادية، مجردة من الحساسيات المتولدة عن الانتماء العرقي، الجهوي والإيديولوجي؟؟؟.

في جانب آخر أسفرت المقاربة الميدانية عن نتيجة جزئية أساسية تفيد بفقدان المعطى التحليلي لدلالته الإحصائية، حيث تنعدم الأهمية التحليلية للمتغير السببي قيد الاختبار بشكل كلي، ويلاحظ ذلك في تماثل محتوى التمثل المنتج، الذي لا يخضع مطلقا لتأثير الاختلافات الجنسية بين الطلبة. هذا التماثل يبرز في جانبه الأول في الامتناع الجماعي عن الإجابة، الذي يبقى يستمد مشروعيته من نفس التفسيرات السابقة. وفي جانبه الثاني يبرز في اتجاه كلا الجنسين بشكل مشترك وبأغلبية مطلقة ومتفاوتة نسبيا، تقدر على التوالي بـ (**25,4**٪–**68** فردا) من مجموع الإناث و(**22,2**٪–**14** فردا) من مجموع الطلبة الذكور نحو إنتاج تمثلات موحدة، تفيد في مرة واحدة بأن الهيئة الأستاذية تعتبر أكثر الجهات ممارسة للتهميش والإقصاء. وتأتي من حيث التصنيف متبوعة بشكل مباشر بالهيئة الإدارية التي تبرز بمثابة الطرف الثاني المنتج لهذا النمط من الممارسات حيال الفئة الطلابية. وبرؤية سوسيوتحليلية فإن توجه منتجي التمثل في مرة واحدة نحو توريط الأستاذ والإدارة في احتراف الممارسة الإقصائية يفيد في محتواه الرمزي بمفهوم طلابي خاص ومتميز، لا يتجاوز حدود صعوبة أسئلة الامتحان، ضعف العلامة، الرسوب، التي يتم استحضارها في التمثل الجماعي كمؤشرات أولية للدلالة على الممارسة الإقصائية، إي فيما معناه أن ما يطلق عليه الطلبة إقصاء وتهميشا ما هو في الأصل إلا نمطا عاديا للمعاملة الأستاذية أو المؤسسية "الإدارية" التي ترتبط بمعطيات ذات محتوى بيداغوجي صرف، تعتبر في رأينا ملزمة

لمسؤولية الطالب الشخصية، الذي غالبا ما يكون بتهاونه ولامبالاته سببا مباشرا عن رسوبه أو إقصائه، بل وبطريقة لا تحتمل في كثير من الحالات إي عذر تبريري، حتى لا نقول إعفاءه الكلي من مسؤولياته البيداغوجية والعلمية. لكنه وبالرجوع إلى تحليلاتنا السابقة، وإذا ما أخذنا في الاعتبار الحقيقة الإحصائية التي مفادها أن أنماط الممارسة الإقصائية السائدة تختفي في جانبها الأهم داخل شرنقة الجهوية، نخلص مباشرة وفي مرة واحدة إلى أن العلاقة البينية للهيئة الأستاذية والإدارية مع التشكيلة الطلابية تخضع لجملة من الحساسيات المتولدة عن عوامل الاختلاف بمفهومه الشامل، الذي يجعل من الطالب ضحية وعنصرا مهمشا بسبب انتماءه الجغرافي أو بسبب أصوله الاجتماعية أو قناعاته السياسية والإيديولوجية. هذه الحقيقة الميدانية المؤلمة التي تكشف وبشكل صريح عن الطابع الجهوي الذي يحيط ببنية العلاقات المهيمنة في المنظومة الجامعية، توحي بفشل، بل وبإخفاق حقيقي لمشروع النظام التعليمي في الجزائر، الذي كان يطمح تاريخيا في محور أهدافه المحددة، على الأقل بمنظور أقطاب الدولة الوطنية إلى تكوين مواطن (أستاذا كان أم إداريا أم طالبا) عصراني، متحضرا في سلوكاته وممارساته، متفتحا محبا لوطنه ومشبعا بالقيم الوطنية، غير أن المعطى التجريبي يحيلنا إلى شبه انقلاب على هذه الأهداف، التي تجسدت ولكن في الاتجاه العكسي بتخريج مواطن منغلق، متحجر ومشبع بالثقافة الجهوية، إقصائي ومنتج لقيم الحسد والكراهية...، مثل هذا الواقع المتردي والخطير يوحي بأننا أمام حتمية تطهير مؤسسي صارم لإنقاذ الجامعة وافتكاكها من الدخلاء الجدد، الذين ينتجون في مستوياتهم المختلفة بوعي أو من دونه مؤشرات نهايتها التاريخية، التي نعتقد بأنها سوف لن تحدث ولن تكون على الإطلاق وذلك بفضل نضالات الرجال وفاعلين كثر، يعملون في صمت وأحيانا على حساب مصائرهم الشخصية لأجل استمرارها في أداءها لمهامها العلمية والحضارية في اتجاه التجسيد الفعلي لمشروع المواطن المستقبلي.

نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

• **النتيجة الأولى:** تتعلق بالبنية الشخصية لعناصر التشكيلة الطلابية وبخصائصها السيكوسوسيولوجية والثقافية...، وتفيد النتيجة باختلاف في محتوى الصورة الذهنية المستبطنة حيال هذه الخصائص، تكشف هذه الصورة عن نمطين من الطلبة متناقضين جوهريا في خصائصهما الشخصية، حيث يستنتج في محتوى الصورة المرتسمة لدى غالبية الطلبة الذكور (44.4٪–28 فردا) بأن عنصري الانفتاح والحوار العلمي يمثلان الميزة الأكثر بروزا في البناء الشخصي والذهني للفئة الطلابية، غير أن هذه الميزة تخضع لموانع اجتماعية وثقافية تمنعها من التوسع لاستيعاب الجنس الآخر، بمعنى أن الحوار والانفتاح يبقى محددا بالانتماءات الجنسية، أي خاضعا لحدود وهمية غير قابلة للاختراق من طرف الجنس الآخر، ويوحي ذلك بنمط للحوار مغلق أو حوار مع الذات، متقوقع ومؤسس على التمييز الجنسي. بالمقابل تحيلنا الصورة المستبطنة لدى غالبية الإناث(41,3٪–88 فردا) إلى طالب، متميز في بنيته الشخصية وفي خصائصه الذهنية بهيمنة الروح العصبية والفكرية وبتجذر الثقافة الجهوية في علاقاته بالآخر. ويوحي ذلك رمزيا بتفكك الفئة الطلابية، التي أصبحت تنتظم في الجامعة بناءا على مفاهيم العصبة والزمرة، بمحتواها القائم على تجاهل الآخر وعلى تكريس ثقافة الإقصاء والتهميش الفكري الثقافي، ما يثير استفهاما حقيقيا بخصوص دور الجامعة وعلاقتها بهذا الانهيار المتنامي للشعور بالانتماء للوطن لحساب الانتماءات الجهوية والعشائرية والعرقية.

• **النتيجة الثانية:** ترتبط بالتمثلات المنتجة حيال الخصائص والمميزات الشخصية لعضو هيئة التدريس، وانتهت النتيجة إلى تأكيد اختلافات نوعية للصور الذهنية وإلى خضوعها من حيث المحتوى لعامل الانتماء لفئة الجنس، حيث تتأسس التمثلات المنتجة لدى جنس الإناث في غالبيتهن (41,8٪–89 طالبة) على صورة ذهنية، تحيل إلى هيئة تدريسية متفتحة ومحاورة، وهو ما يلزم الطلبة بضرورة المبادرة في فتح النقاشات ومحاولة استثمار انفتاح هيئة التدريس في اتجاه يساعدها في معالجة قضاياها وفي تجاوز مشكلاتها العلمية والمعرفية والشخصية. بينما يشترك غالبية الطلبة الذكور (30,2٪–19 فردا) في استبطان صورة سلبية تماما، يتمظهر فيها الأستاذ في هيئة الشخص المستبد والمتعسف والمحتكر للكلمة، هذه الصورة برغم نسبيتها إلا أنها تفرز بمحتواها السلبي مصاعب كثيرة، تعيق عملية التواصل التعليمي من جهة وإمكانية اندماج الطلبة في العملية التعليمية من جهة ثانية، وما يترتب عن ذلك من انهيار للمستوى العلمي ولمستوى الثقة المفترضة بين فاعلين أساسيين في العملية التعليمية. وذلك ناجم عن

سياق اجتماعي واسع، يوحي في عمقه بطبائع الاستبداد المهيمنة في مؤسساته وبنياته المختلفة بما فيها البنية الجامعية.

• **النتيجة الثالثة:** تتعلق بتوجيهات هيئة التدريس وبردود فعل الطلبة حيالها، وأكدت المقاربة الميدانية في جانبها الأول بأن التمثلات المنتجة لدى غالبية الإناث (**49,3**٪–**105** فردا)، تحيل إلى أن هذه التوجيهات تعتبر غالبا ذات طبيعة إلزامية أكثر منها اختيارية. تتكرر هذه الصورة بنفس محتواها الذهني لدى الطلبة الذكور وبنسبة (**44,4**٪–**28** فردا). إشراك الجنسين معا في إنتاج نفس الصورة الذهنية يوحي ضمنيا (في حالة صحتها) بأن الطابع الإلزامي لتوجيهات الأساتذة يتخذ بعدا كليا وشاملا للطلبة برمتهم، بغض النظر عن اختلافهم من حيث الجنس. هيمنة أنماط التوجيه الإلزامي يمكن فهمه في كونه رد فعل ملزم للأستاذ، الهدف منه تصحيح واقع قائم، متميز بالتسيب واللامبالاة وبهيمنة فئة طلابية، لا تكترث لمهامها ولمسؤولياتها العلمية والبيداغوجية. كما يمكن فهمه في جانبه الآخر بمثابة إحالة ضمنية إلى هيمنة نمط للعلاقات البيداغوجية المتسلطة، يوجهها صنف محدد من الأساتذة، يعتقدون صراحة في قداسة مواقفهم وآراءهم وأنماطهم الفكرية الخاصة.. ولا يتأخرون انطلاقا من السلطة التي يمتلكونها في فرضها على الطالب وإلزامه بتبنيها في كليتها، ولو كانت تتعارض مع توجهاته وقناعاته العلمية والفكرية، ويوحي ذلك وظيفيا بأن هذه الأنماط من التوجيه، ماهي إلا وسائل وآليات خاصة بتأطير– Endoctrinement الطالب واستتباعه فكريا وإيديولوجيا، وهو ما ينفي بالكامل صفة الحياد عن هيئة التدريس، وبالتالي عن الجامعة كمؤسسة معرفية.

– أما في جانبها الثاني، فقد أكدت النتيجة بأن (**68,5**٪–**146** فردا) من مجموع ردود فعل الإناث، تكشف بأن الاتجاه نحو قبول هذا النمط من التوجيه يكون غالبا على مضض، وفي نفس هذا المسار تتجه ردود فعل غالبية(**68,3**٪–**43** فردا) الطلبة الذكور. اشتراك كلا الجنسين بأغلبية مطلقة في ردود فعل متماثلة، قائمة على قبول توجيهات الأساتذة على مضض ومن غير اقتناع شخصي، يوحي بعدم التفاعل معها، لكونها لا تخدم مصلحتهم الجماعية، وعليه هيئة التدريس تكون مطالبة بتكييف أنماطها الخاصة في التوجيه للخصائص الشخصية والنفسية والذهنية لفئة طلابية، يبدو عليها بانها تتقاطع في عدم الاعتراف بالسلطة الملزمة لهيئة التدريس وتبني بدلا عن ذلك أنماط توجيه مرنة تستجيب لانشغالاتهم وتطلعاتهم، ولقناعاتهم الفكرية...، قبولها يكون جماعيا، واعيا ونابعا من إرادتهم الشخصية، بعيدا عن أي سلطة قهرية.

• **النتيجة الرابعة:** ترتبط بموضوع استشارة هيئة التدريس للطلبة بخصوص أساليب التدريس وبالعوامل المفسرة له، وتكشف النتائج في شقها الأول تقاطع الطلبة (ذكورا وإناثا) في التأكيد جماعيا على هيمنة شبه مطلقة لأساليب التدريس القهرية، وأن الهيئة الأستاذية لا تستشيرهم في اختياراتها لهذه الأساليب إلا في حالات نادرة، لأسباب تبررها معطيات موضوعية، مرتبطة إما بالطالب أو بالأستاذ أو بكليهما معا، حيث كشفت النتائج في شقها الثاني ارتباط هذه الأسباب لدى معظم الطلبة الذكور (38,1٪–24 فردا) بمعطيات تفسيرية، تحيل من جهة أولى إلى احتقار الطالب، ويوحي ذلك رمزيا بالقطيعة وبعدم التفاعل وبتحجيم دور الطالب ومصادرة حقه في المشاركة وفي حرية الاختيار. ومن جهة ثانية إلى تراجع مستوى الاهتمام بالطالب ويوحي ذلك بتحولات جوهرية في انشغالات هيئة التدريس، التي لم يعد يشكل الطالب محورها المركزي. لأسباب مرتبطة تفسيريا إما بالظروف المحيطة بمهامها البيداغوجية أو بضغوطات الحياة المهنية أو بانشغالات علمية وبحثية ذات أولوية مطلقة، كما قد ترتبط هذه الأسباب بالطالب في حد ذاته، الذي لم يصبح مثيرا للاهتمام بسبب تهاونه، لامبالاته، دافعيته وسلوكاته السلبية المتعددة، التي أصبحت تشكل عوامل تنفير لهيئة التدريس، ما يلزمه بتغيرات حتمية ونوعية في بنيته الشخصية وفي أنماطه السلوكية، لإعادة التموضع في مجال الاهتمام الخاص بهيئة التدريس. على خلاف تذهب الأغلبية المنتمية لجنس الإناث (31,5٪–67 طالبة) إلى استحضار عامل سببي مختلف جوهريا، تختزلنه في غياب التعاون بين طرفي العملية التعليمية، ويوحي ذلك بأن تغييب الطالب وعدم استشارته هو ممارسة قائمة في وسط هيئة التدريس، ولا تتحدد بمناهج التدريس فقط، إنما تشمل مختلف جوانب العملية التعليمية، التي تنتظم غالبا وفقا للرؤية الخاصة بالأستاذ، إما لعدم رسوخ ثقافة التشاور والتعاون أو لعدم الشعور بالحاجة إلى الطالب، المتولد أحيانا عن نرجسية الأستاذ المفرطة.

• **النتيجة الخامسة:** تتعلق بظاهرة مغادرة المدرجات أثناء إلقاء الأستاذ للمحاضرة وبدلالاتها التفسيرية، وأفادت هذه النتيجة في جانبها الأول بأن الأنماط السلوكية تكون أكثر توازنا لدى جنس الإناث أثناء سير العملية التعليمية، حيث تشترك غالبيتهن المطلقة (58,2٪–124 طالبة) في التأكيد على ملازمتهن للأستاذ وعدم مغادرة المدرج إلى غاية إنهاء عرضه لمحتوى المحاضرة . يعني ذلك أن العرض المعرفي لهيئة التدريس له أهميته الخاصة، ويتم تمثله جماعيا باعتباره شرطا أوليا في عملية التحصيل والنجاح وفي تنمية وعيهن العلمي والمعرفي، على خلاف الطلبة الذكور، الذين يعترفون بأن مغادرة المدرج أثناء المحاضرة تعتبر سلوكا اعتياديا لدى غالبيتهم (49,2٪–31 فردا)، وتوحي هذه النتيجة من جهة بهيمنة

نمط سلوكي فوضوي مؤسس على اللامبالاة وعدم الاهتمام، غير أنها تكشف من جهة بأن فعل المغادرة لا يتكرر بشكل دائم، فضلا عن أنه يحدث غالبا في إطاره الأخلاقي وبطلب الإذن من الأستاذ، باستثناء الحالات الشاذة المرتبطة بالأقلية الفوضوية. أما فيما يتعلق بالجانب الخاص بالأسباب المفسرة، فقد أثبتت النتائج بأن هذا النمط السلوكي يستند إلى مبررات ملموسة، ذاتية وموضوعية في الوقت نفسه، الذاتية منها يرتبط فيها سلوك المغادرة إما بعدم القدرة على الفهم والاستيعاب أو بالحالات المرضية، ما يجعل الأستاذ ملزما من جهة بمراجعة طريقته في التدريس ومن جهة أخرى بواجب التفهم وبضرورة إرساء أساليب تعامل خاصة، في حين توحي الأسباب الموضوعية بواقع قائم، لمنظومة جامعية منهكة ومفلسة ومريضة، يشكل فيها العرض المعرفي بنوعية محتواه عاملا أساسيا في نفور الطلبة من المدرجات، إما لتدني المستوى المعرفي لدى بعض الأساتذة أو لخلل في المناهج الخاصة بعرض المعارف ونشرها، بسبب نقص الخبرة والتجربة لدى بعضهم الآخر.

• **النتيجة السادسة:** تتعلق بأساليب النقد الطلابية لأعضاء هيئة التدريس في حالة عدم الاقتناع وعدم التوافق في الرأي، وأكدت النتيجة بأن إمكانية النقد والمعارضة متاحة فعليا للطلبة وتمارس بشكلين مختلفين جذريا تبعا للانتماء لفئة الجنس. حيث ترتكز الأساليب النقدية لدى أغلبية الذكور(47,6٪–30 فردا) على دعامة علمية عقلانية. وتنطلق بمحاولة فتح مجال للنقاش واستثماره في توجيه ملاحظات تساؤلات، تعقيبات أو طرح بدائل فكرية مدعومة بالبراهين العقلية، تنتهي النقاشات أحيانا بمجادلات علمية تلزم هيئة التدريس بتحليلات معمقة قادرة على الإقناع، حيث انعدام القدرة قد ينعكس سلبيا على الطلبة ويساهم في تنمية مستوى الميل نحو التغيب. بالمقابل تشترك أغلبية الطالبات (40,4٪–86 طالبة) في تبني أساليب نقدية، مبنية على المرتكز المنهجي الأخلاقي، تكشف هذه الأساليب في وجهها الأول عن نمط للمعارضة السلبية، وتبرز سلوكيا في غياب الجرأة على مناقشة هيئة التدريس ومواجهتها بشكل مباشر، ولو في حالة عدم الاقتناع بتحليلاتها وشروحاتها وأطروحاتها الفكرية، وذلك إما لأسباب نفسية أو لعدم امتلاك فكريا ومعرفيا الإمكانية التي تسمح بالمواجهة وبفتح نقشات جريئة أو خوفا من روح الانتقام الكامنة لدى زمرة من الأساتذة، تمتلك فهما خاصا لعلامة الامتحان، ليس بكونها آلية تقييم بيداغوجي، إنما بكونها آلية عقابية للطلبة (الخصوم الفكريين) المعارضين. في حين يكشف الوجه الثاني عن نمط للمعارضة الإيجابية، تكون فيها المواجهة مباشرة عن طريق فتح نقاشات وطرح تساؤلات وأفكار نقيضة، وتبرز في نوعين، الأول يكشف عن معارضة هشة تنتهي إلى التزام الصمت، لاسيما في حالة تعصب

الأستاذ لأفكاره، بينما يكشف الثاني عن روح التحدي والاستعداد الكامن لدى صنف محدد من الطلبة في الدفاع عن قناعاته العلمية والفكرية، غير أن هذه الروح تتراجع في بعض الحالات إلى حد الاضمحلال، حيث يصبح التحدي شكليا، بل أكثر من ذلك يخفي في داخله ثقافة الانهزام والإذعان والقابلية للاستتباع.

• **النتيجة السابعة:** تتعلق بأساليب تعامل هيئة التدريس مع حالات الخطأ العلمي للطالب، وتفيد هذه النتيجة بأن نماذج التعامل السائدة، تتحدد في طريقتين محوريتين. الأولى نستلهمها من التمثلات المنتجة لدى أغلبية الإناث (37,1٪–79 طالبة) وتتأسس في على المرتكز العلمي البيداغوجي، تتميز هذه الطريقة من جهة في كونها عادية، بسيطة وعفوية ومن جهة ثانية بخصائصها العقلانية وبفعاليتها وبانسجامها التام مع تطلعات الفئة الطلابية، تنطلق في كيفية اشتغالها من القبول بالخطأ والسماح به واعتباره أمرا عاديا، ومحاولة تصحيحه في إطار حواري منفتح، مع تقديم التوجيهات الضرورية للطلبة المخطئين بعيدا عن الإهانة والتجريح والإحراج. على خلاف ذلك تحيل التمثلات المنتجة لدى غالبية الطلبة الذكور (34,9٪–22 فردا) إلى بأن هيمنة أساليب تعامل سلبية، مثيرة لمشاعر الإحباط النفسي والمعنوي للطلبة، يشترك فيها صنف من الأساتذة، القاسم المشترك بينهم تجريم الطالب عن أخطاءه وإلزامه بالتكفير عنها بطريقة عنيفة رمزيا، يتحول بموجبها الطالب المخطئ إلى موضوع للسخرية والاستهزاء والإهانة. معاملة الطالب "المتعلم" بمثل هذه الأنماط المفرغة قيميا، يساهم ليس في تنمية وعيه العلمي، إنما في القطيعة وفي تعميق المسافة، وبالتالي في تنمية الدروشة العلمية، نتيجة للتردد والإحجام جماعيا عن مساءلة الأستاذ ومناقشته، تجنبا للإهانة ولأساليب التعامل العدمية، الاستعلائية والإحتقارية.

• **النتيجة الثامنة:** ترتبط بالمواقف المنتجة حيال ظاهرة الغش في الامتحانات وبمبرراتها وبالجهة المسؤولة عن استفحالها في وسط الطلبة. وأفادت بأن الطلبة يتجهون في مواقفهم نحو المعارضة المتشددة للظاهرة (معارض جدا)، ويفهم من هذا التوجه المتشدد بأن أنماط السلوكات المنحرفة (الغش)، بصرف النظر عن فرديتها تحولت فعلا إلى مصدر إزعاج بالنسبة للطلبة، بإفرازها لظاهرة النجاح المغشوش وامتداد تأثيراته الخطيرة إلى الضحايا المستحدثين للجامعة الجزائرية، المنتمين غالبا لفئة طلابية تشترك في الاعتقاد في قيم العمل والمثابرة والاجتهاد، حيث يبدو أن المصير العلمي لهذه الفئة أصبح محددا ومرهونا بممارسات طفيلية لا تخضع لأي ضوابط معيارية. أما فيما يتعلق بمبررات هذه المعارضة المتشددة كشفت الدراسة الميدانية بأن المواقف المشتركة لدى غالبية الإناث (39,4٪–84 طالبة) تستمد تبريراتها من العوامل الدينية الأخلاقية، بتوظيفها لمخيالية المجتمع الإسلامي الممتدة تاريخا وحضاريا إلى

مرحلة النبوة، وذلك باستحضار الأحاديث النبوية الشريفة وتحيينها لأخلقة الممارسات الطلابية المتفسخة، القائمة على الغش بمختلف آلياته ووسائله. بالمقابل تقوم مبررات الطلبة الذكور في غالبيتهم (30,2٪–19 فردا) على معطيات علمية بيداغوجية، نخلص من خلالها إلى فهم الأسباب المفسرة لاستفحال ظاهرة الغش في ثلاثة مستويات، الأول يتصل بهيئة التدريس، حيث تساهم في تنمية هذه الممارسة الطفيلية من خلال عدم مراعاتها لإمكانيات الطلبة في أسئلة الامتحان ومن خلال معايير التصحيح واليات التقييم البيداغوجي للطالب، في حين يرتبط المستوى الثاني بالبرامج المكثفة وبعدم توافق أسئلة الامتحان مع المدة الزمنية للامتحان، حيث الوقت لا يعتبر كافيا لتحرير الإجابة وقد يساهم ذلك في تحفيز الطلبة على ممارسة الغش، أما المستوى الأخير فيرتبط بالطالب ذاته، حيث الغش يكون مرادفا للتدني الحاصل في مستواه العلمي والمعرفي، إما بسبب التغيب الجماعي عن الدروس أو لأسباب أخرى، مرتبطة بوضعيته وبالظروف التي تحيط بحياته الأكاديمية في الجامعة. أما فيما يتعلق بالجهة المسؤولة عن تفشي الظاهرة وانتشارها، يتجه الطلبة الذكور في غالبيتهم (38,1٪–24 فردا) إلى تحميل المسؤولية للإدارة التي تعتبر متواطئة من خلال تنظيمها وتسييرها السيئ للمهام البيداغوجية وللامتحانات بشكل خاص، ومن مؤشرات ذلك عدم نجاعة آليات الحراسة وعدم التشدد في الإجراءات العقابية مع حالات الغش المضبوطة، وإفراغها من خاصيتها الردعية، ما يشجع على تكرار هذه الحالات واستفحالها، في حين يبرز الأستاذ بدوره كشريك متواطئ على المستوى المنهجي، من خلال أسئلة الامتحان وأساليب التقييم وعلى المستوى البيداغوجي والأخلاقي، من خلال هيمنة ثقافة اللامبالاة وتجاهل بعض الأساتذة المكلفين بالحراسة لحالات الغش وعدم التبليغ عنها، وينجم ذلك كانعكاس لتراخي الإدارة، التي تلزم الأستاذ بممارسة الوظيفة القمعية للطالب بدلا عن تفعيلها لسلطة القانون ولآليات الردع الكفيلة بحصر الظاهرة ولجمها. على خلاف ذلك يتجه جنس الإناث في غالبيته (38٪–81 طالبة) إلى تحميل المسؤولية بكاملها على الطلبة، ويفهم بأن استفحال ظاهرة الغش يوحي رمزيا بحالة من اللاوعي وبموت الضمير الطلابي إلى درجة غياب حد أدنى من الإحساس بخطورة هذه الممارسات وتأثيراتها السلبية على مصير الطالب والجامعة معا.

• **النتيجة التاسعة:** ترتبط بالتمثل الاجتماعي لموضوع التهميش والممارسات الإقصائية حيال الطلبة وبأسبابه التفسيرية. وأفادت نتائج الدراسة في جانبها الأول بإقرار نصف عدد الطلبة المستجوبين من كلا الجنسين بمعاناتهم من التهميش الممارسات الإقصائية. توحي هذه النتيجة بأن البناء المعياري لمنظومتنا الجامعية لا يقوم في جوهره على المشاركة والتفاعل وقبول الآخر، إنما على التعسف والهيمنة وعنصر

القوة، ويستنتج من ذلك أن الرسوخ المؤسسي للقيم الديمقراطية لم يتجسد بعد في البنية الجامعية،. وهو ما يتناقض جوهريا مع طبيعة التوجه الديمقراطي المتبنى في الخطاب السياسي والإداري، الذي يبدو لغاية الآن بأنه يفتقد لشرعيته ولدعامته المؤسسية الجامعية. فيما أكدت النتائج في جانبها الآخر وجود اختلاف جوهري بين الجنسين في تمثل الأسباب الكامنة وراء هذا النمط من الممارسات، حيث يتجه غالبية الطلبة الذكور (41,3٪–26 فردا) إلى ربطها بالعوامل العرقية، الجهوية والإيديولوجية. ويعني ذلك بأن بعض النماذج البشرية المهيمنة في المنظومة الجامعة تتناقض في بنيتها الذهنية مع مقومات النظم الاجتماعية الديمقراطية، التي تقوم في مرتكزاتها على الحوار والتواصل والاختلاف وعلى التنوع والتعدد السياسي، الفكري والثقافي على حساب المعطى السلالي والطبقي والعرقي والجهوي. وعليه فإن استحضار الطلبة لهذه العوامل كأسباب تفسيرية يوحي بأن مؤسساتنا الجامعية تساهم من خلال بعض فاعليها في تغذية الصراعات والتناقضات الاجتماعية والثقافية، المهددة بتفتيت وحدة الطلبة والمجتمع وبتعطيل مشروع البناء الوطني، الذي يبقى مجرد وهم في ضل منظومة تعليم جامعية، قائمة على التهميش والإقصاء وعلى استبدال معايير الكفاءة العلمية لحساب العشائرية والتمييز العرقي والجهوي، الذي ليزال يشكل في محتواه الرمزي أحد أهم الآليات المحددة للقوة وللسلطة وللهيمنة الاجتماعية بمفهومها الشامل. بالمقابل يميل جنس الإناث في غالبيته (41,3٪–88 طالبة) إلى الامتناع الجماعي عن الإجابة، وهي نسبة مبررة وواقعية بالنظر إلى أن غالبيتهن لا يعتقدن صراحة في وجود ظاهرة اسمها تهميش الطالب وإقصاءه، ويستنتج من ذلك أنهن الأقل عرضة لتداعيات هذا النمط من الممارسات، الذي يبقى من وجهة نظر مقارنة مهيمنا في الواقع الخاص بالطلبة الذكور، حيث يبدو بأنه الأكثر ترديا لأسباب ترتبط كما سلف بهيمنة الإيديولوجية العرقية والجهوية، لكن أيضا لأسباب وتفسيرات أخرى، تحمّل الطالب جزئيا مسؤولية معاناته من هذه الممارسات، بالنظر لتنامي ثقافة اللامبالاة والإهمال والغياب الجماعي المنتظم والطموح اللامشروع في النجاح على حساب الفئة الأكثر أهلية. مثل هذه التصرفات التي تحولت في المرحلة الأخيرة إلى عرف طلابي شبه معمم، تندرج مجتمعة ضمن السلوكات التي تنتهي حتما إلى الهامشية والإقصاء، التي لا تصبح في مثل هذه الحالات إجراءا تعسفيا، إنما فعلا مبررا ومنطقيا وقانونيا وملزما.

الفصل الثامن

هيئة التدريس الجامعية، تمثلاتها الجماعية حول نفسها وحول محيطها الأكاديمي

1- الجامعة بمنظور وظيفي، أي دور لهيئة التدريس الجامعية؟؟:

•تتمحور مقاربتنا التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**29**»في ضمن محاولة لرصد طبيعة التحديد المجالي، المؤسس لبنية التمثلات السائدة حيال المنظومة الجامعية في خصائصها وفي مهامها الوظيفية، وذلك من خلال قراءة سوسيولوجية لمحتوى الصورة الذهنية المستبطنة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعية حيال هذه المؤسسة، وتهدف قراءتنا التحليلية إلى محاولة استخلاص الدلالات التفسيرية للاعتقاد الجماعي الراسخ لدى هذه الفئة ولمنظورها المتميز ولتصنيفها الخاص للجامعة، بالنظر لكونها شريكا ومكونا أساسيا في التشكيل البنيوي للبنية الجامعية وفاعلا محوريا في اشتغال هذه المؤسسة وفي أداءها لمهامها، وكذلك لأنها تساهم بأشكال مختلفة ومباشرة في توجيه وتحديد معالم الصورة النمطية المنتشرة اجتماعيا حول مؤسسة حيوية، لتزال تطرح التساؤلات حول صلاحيتها وشرعيتها الاجتماعية والاقتصادية وحول نمط خرجيها الحاليين ومستوياتهم العلمية والفكرية والأخلاقية؟؟.

جدول رقم «29»

علاقة متغير الأقدمية المهنية بالتمثل الإيديولوجي للجامعة

نوعية المجال / الأقدمية المهنية	علمي معرفي	فكري	سياسي إيديولوجي	نفسي، فكري و علمي معرفي	مجال آخر	المجموع
0 5 سنوات	19 46,3%	4 9,8%	5 12,2%	9 22,0%	4 9,8%	41 100,0%
10 سنوات	4 18,2%	6 27,3%		7 31,8%	5 22,7%	22 100,0%
15سنة	5 50,0%			2 20,0%	3 30,0%	10 100,0%
أكثر من 15 سنة	2 50,0%			1 25,0%	1 25,0%	4 100,0%
لا إجابة	1 16,7%		2 33,3%	2 33,3%	1 16,7%	6 100,0%
المجموع	31 37,3%	10 12,0%	7 8,4%	21 25,3%	14 16,9%	83 100,0%

تفيد النتائج العامة المستخلصة من القراءة الأولية لبيانات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**29**» بأن المحتوى البنائي للتمثل السائد، يتمحور في اتجاهه العام حول الخصائص العلمية المعرفية، كنواة للصورة النموذجية المستبطنة في البنية الذهنية لمنتجي التمثل، تبرز هذه الصورة النمطية بانتشارها

الواسع نسبيا، وتتميز في نفس الوقت بخاصيتها التكرارية التي تلاحظ إحصائيا في استقطابها لنسبة (**37,3**٪–**31** فرد) من المجموع العام لوحدات العينة التحليلية. إن تمحور مضمون التمثلات المنتجة بهذا الشكل حول السلطة المطلقة للمعطى العلمي والمعرفي، يوحي في دلالته التفسيرية بأن شرط التكوين يمثل في الاعتقاد الجماعي الراسخ لدى الأساتذة العنصر الأكثر تميزا في تحديد الخصوصية المجالية للبنية الجامعية، التي يجب أن تتمحور وظيفيا حول عملية النشر العلمي والمعرفي، ليس باعتبارها متطلبا طلابيا محدودا بتخريج إطارات حاملة لشهادات جامعية فحسب، إنما أيضا باعتبارها متطلبا اجتماعيا كفيلا بإدماج المِؤسسة الجامعية وتكييفها في اتجاه يؤهلها للمشاركة في التحديد وفي التجسيد الفعلي لأهداف المشروع المجتمعي، بل أن إحياء الشروط العلمية والمعرفية وانبعاثها في محتوى التمثل، يستجيب من جهة للمتطلبات الوجودية للمؤسسة الجامعية وينسجم من جهة أخرى مع متطلبات مرحلة حضارية راهنة، مبنية في مرتكزاتها القاعدية على سلطة العلم، التي تشكل في المجتمعات المعاصرة بديلا نوعيا لمختلف أشكال القوة الأخرى، العسكرية والسياسية على وجه التحديد. كما تكشف لنا النتائج العامة في جانبها الآخر عن تمثلات مختلفة جوهريا في عناصرها البنائية، تبرز في سياقها الصراعات السياسية والإيديولوجية كمحدد إضافي لخصائص البنية الجامعية، لكن بنسبة تكرار متدنية، لم تتجاوز (**08,4**٪–**07** أفراد) من مجموع أفراد العينة. ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن بروز المجال الجامعي في التمثل المنتج كحقل لعلاقات الصراع، يوحي في دلالته الضمنية بأن البنية الجامعية تتشكل في تركيبتها البشرية بما في ذلك تركيبة هيئتها الأستاذية من مجموعة من الخصوم المتناقضين في قناعاتهم وفي معتقداتهم السياسية والإيديولوجية، هذه الصورة الذهنية، إن كانت تحمل في داخلها مؤشرات سلبية، محفزة للتوتر والاضطراب ولإعادة إنتاج التناقضات وعلاقات الصراع، فإنها تكشف في مستويات تحليلية أخرى عن تموضع ملموس لقيم التنوع والتعدد، بحد أدنى يضمن لفاعلي المؤسسة الجامعية المتعددين الحق المشروع في الاختلاف والتنافس والمعارضة والحرية الفردية في الانتماء وفي التوجه الفكري والسياسي والإيديولوجي. هذا الإنعتاق النسبي لهيئة التدريس الجامعية تحديدا، المتولد عن مشروع الانتقال الديمقراطي الممتد لتسعينيات القرن الماضي، يلزمها بالتحول من مجرد آليات مثبتة لشرعية الدولة ولتوجهاتها المختلفة إلى فاعل تاريخي منتج لخطاب نقدي حول المجتمع وحول ممارساته المختلفة، السياسية والاقتصادية...، ويمثل ذلك برأينا الحقل المتميز للنضال من أجل التأسيس للمجتمع الديمقراطي القائم على دولة القانون، التي لا تستمد شرعيتها من تكريس ثقافة الاصطفاف والاستتباع ومن التوظيف السياسي والإيديولوجي للجامعة ولغيرها من المؤسسات الأخرى، إنما فقط من نمط ممارساتها، الذي يفترض أن ينسجم مع احتياجات المجتمع

الأساسية ومع تطلعه المشروع إلى التحرر من هيمنة الإيديولوجيات السياسية ذات البعد الواحد ومن مختلف أشكال الهيمنة الأخرى، الفكرية والثقافية والاقتصادية...

فيما يتعلق بمدى تأثير متغير الأقدمية المهنية في توجيه منتجي التمثل في تحديداتهم لخصائص المنظومة الجامعية، تكشف النتائج الإحصائية في اتجاهها العام عن تمثلات جماعية قائمة على وحدة المضمون، مما يؤكد فقدان المتغير السببي لصلاحيته التفسيرية، حيث يلاحظ بأن الغالبية المطلقة من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية الممتدة إلى **15** وإلى أكثر من **15** سنة يشتركون في تمثلات موحدة، مبنية في محتواها على تصنيف حصري للمنظومة الجامعية في ضمن المجالات ذات الخصوصية العلمية والمعرفية وبنسبة تكرار تقدر بـ (**50**٪ وبمعدل **05** أفراد و**02** فردين) على التوالي، وهو الاتجاه نفسه الذي نلمسه لدى ذوي الأقدمية المهنية المقدرة بـ**05** سنوات وبنسبة تكرار متدنية نسبيا، تقدر بـ (**46,3**٪–**19** فردا). إن وحدة الخصائص المحددة جماعيا حيال المجال الجامعي، توحي في وجهتها التفسيرية –بالنظر لاشتمالها شبه الكلي لعناصر الهيئة الأستاذية على اختلاف أقدميتهم المهنية– بخلاصة أساسية، تفيد بأن التفاوت في الأقدمية المهنية لا يندرج في إطار العوامل المحورية المؤثرة سببيا في تغيير محتوى الصورة الذهنية المرتسمة لديهم عن الجامعة والتي تبقى مرتكزة في جوهرها على خصائص موحَّدة لدى الجميع، أي فيما معناه أن عملية البناء المعرفي لصورة الجامعة تخضع لدى الأساتذة لحتمية الانطلاق جماعيا من الشروط العلمية المعرفية باعتبارها الخاصية المركزية الأكثر تميزا لهذه المؤسسة. وعليه فإن تمثل المجال الجامعي في نطاق هذه الخصائص حصريا، يمثل إحالة ضمنية للقيم الرمزية لعنصري العلم والمعرفة اللذان ليزال كلاهما يحتفظ بأهميته وبأسبقيته المطلقة على الأقل في منظور هيئة التدريس، وذلك بالرغم من العوائق والتعقيدات الإدارية، الثقافية والسوسيواقتصادية التي تواجه حركة البحث وعمليات النشر العلمي والمعرفي، وبمنظور تحليلي آخر فإن تثمين هيئة التدريس للعامل العلمي بمثل هذا المستوى من الأهمية ينسجم في رأينا مع طبيعة المرحلة المفصلية الراهنة، التي يتطلع فيها المجتمع إلى مرحلة بنائية، مؤسسة على القطيعة مع الجمود الاجتماعي الشامل الذي ميز مجتمعنا في العشريات الأخيرة ببعده الاقتصادي والسياسي المؤسسي، ويفهم ذلك سوسيولوجيا بمثابة دعوة صريحة لإعادة التأسيس لمجموع العلاقات المتعددة، التي تربط العوالم الخارجية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... بالجامعة، التي يفترض وجوبا أن تعيد الاعتبار لسلطة العلم، بمعنى أن هذه العلاقات يجب أن تتأسس على تمثل وظيفي للجامعة ينطلق من ضرورة تقوية الأيمان في قدرة المؤسسة الجامعية في

سياق شروط موضوعية على إنتاج الأفكار والمعارف، التي تستجيب لمتطلبات هذه العوالم وفي ضمان وتوفير التكوين النوعي وتخريج الكفاءات، التي بإمكانها أن تساهم بفعالية في عملية البناء الوطني.

بمقابل هذه النتيجة تحيلنا معطيات الجدول في جانب آخر إلى صورة ذهنية خاصة، تبرز استثنائيا لدى فئة الأساتذة الذين لم يحددوا مدة أقدميتهم المهنية، تتفرع هذه الفئة إلى صنفين متناقضين، يعكس كلا منهما وجها مختلفا من محتوى الصورة الممتلكة عن المجال الجامعي، أحد أوجه هذه الصورة يبرز لدى الصنف الأول بنسبة تمثيل تقدر بـ(**33,3**٪–**02** فردين) من مجموع هذه الفئة ويتمثل الجامعة كحقل صراع سياسي وإيديولوجي، في حين يعبر الصنف الآخر "بنفس نسبة التمثيل وعدد الأفراد" عن وجهها الثاني النقيض، الذي يقوم جوهريا وفي مرة واحدة على إبراز الخصائص النفسية والفكرية والعلمية المعرفية. هذه النتيجة الإحصائية برغم كونها توحي في جانب منها بأن العالم الجامعي يتمظهر لدى منتجي التمثل كمجال متعدد الخصائص، إلا أننا نلاحظ الحضور الدائم والمتكرر للخصوصية العلمية المعرفية باعتبارها العنصر التأسيسي الذي يمثل نقطة التقاطع المشتركة لدى غالبية الأساتذة. هذا لا يعني تجريد المؤسسة الجامعية من خصائصها الأخرى، التي تبقى قائمة ولو بأهميتها النسبية، حيث تبدو الجامعة في جانبها الثاني كحقل مثالي في تكريس ثقافة الحوار الفكري وفي تحفيز وتنمية الدافعية نحو الانفتاح على العالم، وهي إمكانية تبقى متاحة لفاعلي المؤسسة الجامعية، لاسيما في ضل الانتشار الواسع لوسائل وتكنولوجيات الاتصال الحديثة، التي يفترض توفيرها وتعميمها على مؤسساتنا الجامعية، المطالبة من جهتها بتكثيف علاقاتها الخارجية وتنويع آليات التواصل، من خلال تشجيع حركة النشر العلمي وتأسيس المجلات العلمية المتخصصة أو من خلال عقد اتفاقيات مع جامعات عالمية وتنظيم الملتقيات العلمية ذات الطابع الدولي والسهر على إنجاحها علميا وتنظيميا بافتكاكها من الانتهازيين والطفيليين والمهرجين، الذين يحاولون استثمارها في اتجاه ترقية مساراتهم المهنية الشخصية على حساب طابعها العلمي الصرف. كما يمكن لفكرة الانفتاح أن تتجسد بالتحفيز المستمر لفاعلي المؤسسة الجامعية وذلك بتكثيف المنح الدراسية للطلبة المتفوقين أو بإفادة الأساتذة بالتربصات العلمية بشكل كاف، مع مراعاة شرط العدالة في التوزيع وتسهيل إجراءات الاستفادة، بعيدا عن أساليب الاحتكار والتقييد والعراقيل الوهمية والمصطنعة المؤدية إلى الإقصاء والتهميش. هذه العوامل مجتمعة تشكل في رأينا جانبا للشروط الموضوعية التي يمكن أن تساعد الجامعة في الخروج من شرنقتها المحلية وفي تجسيد طموحها المشروع في امتلاك معايير وخصائص الجامعات العالمية.

• استكمالا لقراءتنا السوسيولوجية لمحتوى الصورة الذهنية المنتجة حيال المنظومة الجامعية، سنحاول في سياق معطيات الجدول الموالي رقم «**30**» تعميق فهمنا الخاص للجامعة من زاوية أخرى مختلفة، يتمحور فيها انشغالنا الأساسي حول الأهمية الوظيفية لهيئة التدريس وبشكل عام حول مهام الجامعة ومسألة توزيع الأدوار، هذه القضية الحيوية سنحاول معالجتها تحليليا من خلال قراءة في تمثلات الأساتذة للأدوار المناطة بهم، باعتبارهم عناصرا وظيفية في داخل هذه البنية المؤسسية، وتطمح هذه المقاربة التحليلية في نهايتها إلى تفحص مدى مطابقة رؤية الأستاذ الشخصية لمهامه مع الوظائف التقليدية للجامعة، المتعارف عليها تاريخيا (إنتاج ونشر المعرفة)، انطلاقا من فرضية أن رؤيته الشخصية تنعكس موضوعيا في محتواها وبشكل مزدوج على عملية التكوين وعلى مجموع تفاعلاته وعلاقاته البيداغوجية التي تربطه بعناصر الفئة الطلابية.

جدول رقم «30»

علاقة متغير الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لدور هيئة التدريس الجامعية

نوعية الأدوار / الأقدمية المهنية	علمية توعوية	نفسية اجتماعية	ذهنية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
5 0 سنوات	**15** %36,6	**11** %26,8	**8** %19,5	**7** %17,1		**41** %100,0
10 سنوات	**5** %22,7	**2** %9,1	**7** %31,8	**7** %31,8	**1** %4,5	**22** %100,0
15 سنة	**3** %30,0	**4** %40,0	**1** %10,0	**2** %20,0		**10** %100,0
أكثر من 15 سنة	**2** %50,0		**2** %50,0			**4** %100,0
لا إجابة	**3** %50,0		**3** %50,0			**6** %100,0
المجموع	**28** %33,7	**17** %20,5	**21** %25,3	**16** %19,3	**1** %1,2	**83** %100,0

توحي الملاحظة الأولية المستخلصة من القراءة الإحصائية للمعطيات الإحصائية بهيمنة نوع من الاعتقاد الخاص حيال الأستاذ الجامعي، يفيد في محتواه بكونه فاعلا متعدد الأدوار والمهام، وتكشف لنا النتائج العامة المحصلة في هذا السياق عن الاختلاف النوعي في محتوى العناصر التأسيسية لبنية التمثلات الجماعية المنتجة، حيث يلاحظ متنوعة بأن (**33,7**٪–**28** فرد) من المجموع العام لمنتجي

التمثل يشتركون جماعيا في الاعتقاد بأن الدور المناط بالأستاذ الجامعي يتحدد في الجانب العلمي التوعوي، تتمحور هذا المهمة جوهريا حول تأسيس الوعي لدى عناصر التشكيلة الطلابية وتحسيسها بمسؤولياتها العلمية. هذه النتيجة يمكن قراءتها من حيث دلالتها في مستويين تحليلين، المستوى الأول يفيد بفقدان قيم المسؤولية للمعنى لدى غالبية الطلبة وبانهيار مستوى الشعور الجماعي بأهميتها في المسار العلمي، هذه الوضعية تنتج عن مستوى تحليلي آخر، يفيد بأن العملية التعليمية في الفهم العام لهيئة التدريس هي مسؤولية مشتركة وليست فردية أو حصرية بجهة الأستاذ، مما يلزم هذا الأخير بدور توعوي وتحسيسي، من خلال العمل على تغيير الفهم الراسخ لدى الطالب ومحاولة إشراكه في تحمل جانب من المسؤولية الخاصة بمصيره العلمي، كما تكشف المعطيات عن محتوى مختلف حيال موضوع التمثل، يفيد إحصائيا بأن (**25,3**٪–**21** فرد) من مجموع أفراد العينة التحليلية يحددون هذا الدور في الجانب النفسي الذهني، وذلك بتحفيز الطلبة على تغيير المفاهيم السابقة، وهي نتيجة تحيلنا إلى اختلال في البنية المفاهيمية للتشكيلة الطلابية، يوحي رمزيا بأزمة وعي حقيقية، وبالأسلوب الأكثر تعبيرا عن نمط الوعي الزائف المهيمن لدى شريحة واسعة من الفئة الطلابية، بما يمكن أن يتولد عنه من رؤى خاطئة، تنعكس درجة خطورتها ذهنيا في فقدان الطلبة للقدرة على فهم الواقع وتفسيره أو في أحسن الأحوال في إنجاز هذه الوظيفة الفكرية بشكل مغلوط. إن تمثل دور الأستاذ وتحديده حصريا في عملية إعادة التأسيس للمقولات والمفاهيم الراسخة لدى الطلبة، إن كان يعتبر من صميم الوظيفة البيداغوجية والعلمية المناطة بالأستاذ، فإنه يضع المسار التعليمي للطالب برمته على المحك من خلال تجديد طرح التساؤل العام ضمنيا، بخصوص نوعية التكوين الجامعي وما قبل الجامعي وأيضا بخصوص معايير النجاح والإدماج في العالم الجامعي، التي يفترض أن تكون انتقائية بشكل صارم.

فيما يتعلق بتأثير العلاقة السببية لمتغير الأقدمية المهنية في صياغة محتوى التمثلات المنتجة حيال الدور الوظيفي لهيئة التدريس، فلقد انتهت المقاربة الميدانية في نتائجها الجزئية إلى أن صلاحية المتغير السببي التفسيرية تبقي نسبية، بالنظر إلى أن الاختلاف في العناصر البنائية للتمثل لا يعتبر جوهريا من حيث دلالاته الإحصائية، حيث لا نلمس تناقضات جذرية في بنية المحتوى المنتج حيال موضوع التمثل. وتكشف لنا المعطيات الواقعية في هذا الصدد بأن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**50**٪–**02** فردين) من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها **15** سنة، تنطلق في رؤيتها المشتركة للدور المناط بالأستاذ من تمثلات مبنية على عنصرين تأسيسيين، يقومان على الجمع

وظيفيا في مرة واحدة وبشكل مزدوج بين الدور العلمي التوعوي من جهة والدور الذهني، الذي يبرز من جهته كذلك بنفس نسبة التكرار وعدد الأفراد، وهي نفس الملاحظة المسجلة حيال التمثلات الخاصة بفئة الأساتذة الذين لم يحددوا مدة أقدميتهم المهنية، التي تندرج بدورها في نفس هذا الاتجاه مع تفاوت نسبي في عدد الأفراد (**03** بدلا عن **02**). ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن ازدواجية الأدوار وتعددها في أحيان أخرى تكشف في محتواها الضمني عن الطبيعة الخفية والمعقدة للوظيفة البيداغوجية المناطة بهيئة التدريس في المرحلة الحالية وعن خصوصياتها المستترة وإلزاماتها التي تتطلب أستاذا نموذجيا متعددا في مهامه واختصاصاته، حيث العملية التعليمية لم تعد تتمركز حسب الاعتقاد السائد لدى منتجي التمثل في غالبيتهم شبه المطلقة حول تقديم المعرفة للطالب فحسب، إنما أصبحت تخضع لحتمية ارتباطها العضوي بنمط آخر من الأدوار والوظائف التكميلية، يفرض عليه مسؤوليات إضافية تلزمه بضرورة توعية الطالب وتحسيسه بمسؤولياته وتحفيزه على تغيير مفاهيمه السابقة وتصحيحها، هذا النمط من المهام يوحي في دلالته التفسيرية بأن الطالب الحالي يبدو في المخيال الخاص بالأستاذ كعنصر فاقد للدافعية ولقابلية التعلم وغير مهيأ تماما لتلقي المعرفة لأسباب وظروف ذاتية وموضوعية في الوقت نفسه، وهو ما يلزمه تجاوزا لعقم العملية التعليمية بتعدد الأدوار وفي الوقت ذاته بضرورة القطع منهجيا مع آليات التكوين التقليدية، حيث انشغال الأستاذ الأساسي كان يتمحور حول وظيفة نشر المعرفة، كما أن مسؤوليته البيداغوجية كانت تتوقف بشكل شبه كامل على تقديم المعلومة وشرحها، وهي آلية أصبحت مرفوضة ومتجاوزة مع أصناف الطلبة الحاليين، مع أنها ومن غريب الصدف والمفارقات ترتبط بالعصر الذهبي لجامعة جزائرية، حيث كانت هذه الآليات برغم تقليديتها تستجيب وبامتياز لشروط ومتطلبات التكوين النوعي، ذلك ببساطة لأن الطالب كان في مستوى متقدم من الوعي بمسؤولياته المتعددة، العلمية والبيداغوجية، بل والمجتمعية أيضا.

بالمقابل نسجل استثناءا نوعيا لدى صنف آخر من الأساتذة، حيث نخلص من قراءتنا العامة للمعطى الواقعي إلى ملاحظة جزئية أساسية، تفيد بالأهمية النسبية التي يوليها منتجي التمثل للأدوار النفساجتماعية برغم أهميتها الحيوية، حيث تكشف لنا الأرقام بأنها لم تتجاوز في حالتها المطلقة نسبة (**40**٪–**04** أفراد) من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **15** سنة، الذين يعتقدون صراحة بان الأستاذ الجامعي مطالب في مهامه بضرورة الأخذ في الاعتبار العوامل النفساجتماعية، التي تلزمه من جهتها بمهمة وبضرورة تسيير علاقة التفاعل البينية، أستاذ/طالب. هذه النتيجة برغم عدم نفيها لهذا

النمط من الأدوار إلا أنها تؤكد بالمقابل تراجعه النسبي في اهتمام هيئة التدريس، وهو تراجع غير مبرر من وجهة تفسير وظيفية، بالنظر لطبيعته التكاملية مع مجموع الأدوار التي تتوقف عليها العملية التعليمية، وأيضا لأنه يتناقض جوهريا مع محتوى النتيجتين الأوليتين، حيث الدور التوعوي للطالب بمسؤولياته وإعادة تأسيس المفاهيم المترسبة في منظومته الذهنية لا يمكن كما نتصور أن يتم خارج إطار هذه العلاقة التفاعلية، التي يجب توجيهها ومراجعتها باستمرار، حيث الأدوار الأخرى برمتها تبقى معطلة، لأنها مشروطة بطبيعة وبنوعية هذه العلاقة.

نتوصل من خلال العرض التحليلي السابق إلى نتيجة عامة، تفيد في خلاصتها بالأهمية التفسيرية لمتغير الأقدمية المهنية، وتبرز دلالة العلاقة السببية إحصائيا في الاختلاف الجوهري للعناصر البنائية لمحتوى التمثلات الاجتماعية المنتجة، حيث أسفرت المقاربة الميدانية عن تمثلات مبنية على محتوى موحد بين فئتين مركزيتين من منتجي التمثل ذوي الأقدمية المهنية التي تتراوح مدتها على التوالي ما بين **15** سنة وأكثر من **15** سنه، يندرج هذا المحتوى ضمن تمثلات وظيفية للأستاذ، تلزمه بضرورة الجمع في مهامه في مرة واحدة ما بين الدور العلمي التوعوي من جهة وتحفيز الطلبة على تغيير المفاهيم السابقة، وعليه فإن استحضار منتجي التمثل لهذا النمط من الأدوار في تمثلاتهم الوظيفية للأستاذ يتضمن في داخلة إيحاءا بأزمة وعي طلابية وبتراجع الدافعية نحو التعلم والإحساس بالمسؤولية، ما يلزم الأستاذ في مرة واحدة بتحسيس الطالب وتحميله جزئيا مسؤولية تكوينه العلمي بمحاولة إشراكه في العملية التعليمية، وبتحفيزه من جهة ثانية على إعادة تأسيس منظومة المفاهيم المترسبة في بنيته الذهنية وعلى مراجعة مقولاته المغلوطة وتصحيحها بشكل يؤهله للفهم الموضوعي لحقيقة الواقع وتفسيره، بالمقابل تتجه الأغلبية المطلقة من ذوي الأقدمية المهنية التي تقدر بـ **15** سنة إلى إضفاء موضوع التمثل بعدا نفسيا اجتماعيا، حيث يكون الأستاذ مطالبا في مهامه بتسيير تفاعلاته وعلاقاته مع الطلبة، ما يؤكد من جهة بأن العملية التعليمية تتوقف من حيث نجاعتها على طبيعة علاقات التفاعل السائدة، ومن جهة ثانية على انسجام وتكامل العناصر البنائية للتمثلات المنتجة، حيث من غير المعقول وظيفيا تجسيد هيئة التدريس لمهامها التوعوية والنفساجتماعية خارج بنية العلاقات البينية أساتذة/طلبة، التي تشكل أهم العوامل على الإطلاق المحفزة للأستاذ في أداءه الوظيفي بشكل عام وفي أدائه للمهام المناطة به تجاه الفئة الطلابية على وجه التحديد.

2- استقلالية هيئة التدريس، تطلع جماعي بين الإكراه الإداري والإلزامات البيداغوجية:

• تتجه قراءتنا التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم **«31»** إلى إثارة واحدة من أهم المسائل التي أثارت ولتزال نقاشات كثير من الفاعلين في مستويات اجتماعية متعددة، الجامعيين والسياسيين والإداريين على حد سواء، ترتبط هذه المسألة بإشكالية استقلالية الجامعة، التي سنحاول إحياءها وإعادة بعثها من خلال تمثلات متميزة حيال الذات، وبالأحرى من خلال الصورة التي يمتلكها الأستاذ عن نفسه، التي نحاول قراءة مضمونها بالتحديد في مستويات الشعور السائدة لدى الأستاذ حيال مسالة استقلاليته الشخصية، تتطلع هذه المعالجة إلى بناء فهم مؤسس أمبريقيا حول طبيعة المعايير المؤسسية المهيمنة في المنظومة الجامعية والإجابة، فيما إذا كانت تنسجم مع محتوى الخطاب الرسمي وبشكل عام مع التحولات الديمقراطية التي يشهدها المجتمع في عشرياته الأخيرة، أم أنها مجرد معايير إلزامية، مبنية على قيم الامتثال والخضوع والتبعية، المتناقضة بالكامل وفي الوقت ذاته مع توجهات المجتمع وتحولاته ومع الطموح المشروع لهيئة التدريس في توسيع حرياتها في المعارضة والممارسة النقدية وحقها في التعبير عن قناعاتها الفكرية وفي نشرها ونقلها، مهما كان محتواها والتحرر بشكل نهائي من أشكال الرقابة والتوجيه التي تعطل وظيفتها الفكرية والإبداعية.

جدول رقم «31»

علاقة متغير الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لاستقلالية هيئة التدريس الجامعية

مستوى الاستقلالية / الأقدمية المهنية	مطلقة	نسبية	منعدمة	المجموع
5 0 سنوات	**2** 4,9%	**34** 82,9%	**5** 12,2%	**41** 100,0%
10 سنوات	**1** 4,5%	**17** 77,3%	**4** 18,2%	**22** 100,0%
15 سنة	**3** 30,0%	**7** 70,0%		**10** 100,0%
أكثر من 15 سنة		**2** 50,0%	**2** 50,0%	**4** 100,0%
لا إجابة		**3** 50,0%	**3** 50,0%	**6** 100,0%
المجموع	**6** 7,2%	**63** 75,9%	**14** 16,9%	**83** 100,0%

من أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها علة معطيات الجدول، أنها تتجه في محتواها العام تأكيد نسبية الظاهرة قيد التحليل، بمعنى أن الاستقلالية متاحة جزئيا، ويستقطب هذا الاتجاه الغالبية المطلقة وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**75,9**٪–**63** فردا) من مجموع منتجي التمثل. هذه النتيجة الأولية تحمل عدة دلالات تفسيرية، يمكن قراءتها سوسيولوجيا في عدة مستويات وبشكل أخص في مستوى علاقتها الجدلية بالسياسي، حيث تبدو هذه العلاقة بأنها لم تتحرر بشكل كلي من طابع التقييد، وأن الممارسة الديمقراطية التي شكلت محور الخطابات السياسية منذ تسعينيات القرن الماضي، لم تأخذ بعد طابعها المؤسسي ولتزال تتناقض ولو جزئيا مع قيم الحرية والاستقلالية باعتبارها مقاييس قاعدية للدولة الديمقراطية، التي تبقى مؤسسيا مجرد شعار لم يتحول على امتداد ربع قرن من الزمن إلى واقع ملموس. هذا الحقيقة الواقعية تستمد دعامتها التبريرية إحصائيا من محتوى التمثلات المنتجة، التي تؤكد في وجهتها الأخرى بأن نسبة (**16,9**٪–**14** فردا) من مجموع منتجي التمثل لا يعترفون إطلاقا بفكرة اسمها استقلالية الأستاذ ويؤكدون عدم شعورهم الجماعي بأي استقلالية، في حين تكشف ملاحظتنا الأخيرة بأن الاعتراف بالتموضع الملموس لفكرة الاستقلالية يبقى محصورا في أقلية مطلقة، لم تتجاوز حدود(**07,2**٪–**06** أفراد) من مجموع أفراد العينة، الذين يؤكدون إحساسهم الكامل باستقلاليتهم الشخصية المطلقة وبعدم الشعور الجماعي بأي شكل من التبعية مهما كان نوعه.

في جانب آخر أفضت القراءة الإحصائية للمعطى الواقعي إلى نتائج جزئية تنفي في مجملها علاقة التأثير السببي لمتغير الأقدمية المهنية على التمثلات المنتجة حيال موضوع الاستقلالية، حيث يشترك منتجي التمثل برمتهم –بصرف النظر عن مدة أقدميتهم المهنية– في التأكيد جماعيا على فكرة الاستقلالية النسبية لهيئة التدريس الجامعية وذلك بنسب تكرار مختلفة تتراوح ما بين أعلى وأدنى نسبة مع تفاوت نسبي في عدد الأفراد. من أهم ما يلاحظ على هذه النسب الكمية، تراجعها التدريجي تبعا للأقدمية المهنية لمنتجي التمثل ونخلص في هذا الصدد إلى نتيجة مفادها، أن الاستقلالية النسبية مع أنها شعور موحد ومشترك جماعيا إلا أنها تتماشى عكسيا مع مدة الأقدمية المهنية، وبلغة الاشتقاق والاستنباط النظري يمكن أن نصل إلى الفرضية التي مفادها أنه كلما قلت مدة الأقدمية المهنية للأستاذ، كلما ازدادت درجة شعوره بانحسار استقلاليته الشخصية، حيث تشير الأرقام في هذا الصدد إلى أن هذا الشعور يبلغ أعلى مستوياته لدى الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية المتدنية (**05** سنوات) وبنسبة تكرار تقدر بـ (**82,9**٪–**34** فردا) من مجموع هذه الفئة، في حين تتراجع هذه النسبة إلى حدودها الدنيا(**50**٪–**02**

فردين) من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز **15** سنة. ومن حيث دلالته التفسيرية فإن الارتفاع التدريجي لمستويات الإحساس بعدم اكتمال الاستقلالية الشخصية وبشكل خاص لدى الأساتذة محدودي الأقدمية المهنية، يمكن تفسيره سوسيولوجيا في سياق آليات المتابعة وأشكال الرقابة الإدارية المسلطة استثنائيا وبشكل منتظم ومتزايد على المندمجين الجدد في هيئة التدريس، وإن كانت هذه الأشكال تخضع في جانب منها إلى شروط قانونية صرفة، فإنها تأخذ في أحيان أخرى طابعا استغلاليا ينمي لديهم الإحساس بالحقرة والقهر الإداري ويلاحظ ذلك على سبيل المثال لا الحصر في تقسيم العمل وآليات توزيع الأدوار والمهام البيداغوجية، التي تمارس في سياقها الكثير من الضغوطات على هذا الصنف من الأساتذة، بتكليفهم أحيانا بمهام بيداغوجية (المقاييس، البرمجة، التوقيت) لا تنسجم مع تخصصاتهم ولا تحترم اختياراتهم الشخصية، وقد يصل الأمر أحيانا ببعض أشباه المسؤولين الإداريين إلى اغتصاب الحقوق المادية للأستاذ، بتكليفه جزافا ومن غير إرادته بالمتابعة والإشراف على عدد هائل من المذكرات ورسائل التخرج، يتجاوز قدراته وإمكاناته دون تحصيله لمقابل التعويض، مستغلين في ذلك الفراغات القانونية للتنصل من مسؤولياتهم، وغيرها من الضغوطات وأشكال التقييد الأخرى، التي تمس باستقلالية الأستاذ وتتنافى بشكل فاضح مع المعايير الأخلاقية والعلمية والبيداغوجية.

كما تستوقفنا معطيات الجدول على ملاحظة هامة أخرى بخصوص فئتي الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز **15** سنة بمعية ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، من حيث أنهما يشكلان استثناءا نوعيا بإنتاجهما معا لتمثلات مشتركة، تتفرع في مضمونها إلى التأكيد في مرة واحدة على وجود استقلالية نسبية من جهة وعلى انعدامها وغيابها بشكل كلي من جهة ثانية، وذلك بنسبة تكرار بلغت **50**٪ وبمعدل **02** و **03** أفراد على التوالي.

- بقصد تشكيل رؤية متكاملة حول مضمون هذه التمثلات، نتابع في سياق الجدول رقم **«32»** قراءتنا التحليلية لبنية المحتوى التبريري للمواقف المنتجة حيال موضوع الاستقلالية. وذلك باستغلال المعطى الكمي لمعرفة طبيعة الأساليب والأشكال التي يتم من خلالها انتهاك حرية الأستاذ واستقلاليته الشخصية، وتطمح هذه القراءة التحليلية في هدفها إلى كشف منتجي هذه الأساليب وفهم كيفية اشتغالها ورصد مخلفاتها والآثار المترتبة عنها تجاه هيئة التدريس؟؟

تفيد نتائج المقاربة الميدانية المستخلصة من القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول بأن أغلبية التمثلات المنتجة حيال موضوع الاستقلالية هي تمثلات مفرغة من أي محتوى تبريري، وفي هذا

الإطار يحيلنا الاتجاه العام للنتائج المتوصَّل إليها إلى أن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**33,7٪–28** فرد) من المجموع العام لمنتجي التمثل تشترك جماعيا في الامتناع عن الإجابة، وبالتالي عن تقديم مبررات تفسيرية بخصوص مواقفها المنتجة حيال موضوع التمثل، وهي نتيجة تعتبر غير متوقعة بالنظر

جدول رقم «32»

الأقدمية المهنية وعلاقتها بمحتوى المبررات المنتجة حيال موضوع الاستقلالية

محتوى المبررات / مدة الأقدمية	علمي بيداغوجي	إداري حضاري	اجتماعي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
05 سنوات	**9** 22,0%	**8** 19,5%	**6** 14,6%	**5** 12,2%	**13** 31,7%	**41** 100,0%
10 سنوات	**3** 13,6%	**10** 45,5%	**1** 4,5%	**1** 4,5%	**7** 31,8%	**22** 100,0%
15 سنة	**2** 20,0%	**4** 40,0%	**1** 10,0%		**3** 30,0%	**10** 100,0%
أكثر من 15 سنة		**3** 75,0%			**1** 25,0%	**4** 100,0%
لا إجابة	**1** 16,7%			**1** 16,7%	**4** 66,7%	**6** 100,0%
المجموع	**15** 18,1%	**25** 30,1%	**8** 9,6%	**7** 8,4%	**28** 33,7%	**83** 100,0%

إلى حساسية الموضوع، الذي يبدو أنه أصبح فاقد للأولوية وبشكل خاص لدى بعض أصناف الأساتذة من الجيل الجديد، المطالب بتحمل مسؤولياته التاريخية وبضرورة الاستمرار في النضال من أجل افتكاك حقوقه الطبيعية والدفاع عن قضاياه المصيرية والحيوية بعيدا عن أي اعتبار شخصي مهما كان نوعه. في حين تكشف لنا المعطيات عن نتيجة ثانية تعتبر أساسية ولها أهميتها هي أيضا وتفيدنا في محتواها الكمي بأن (**30.1٪–25** فرد) من مجموع أفراد العينة التحليلية يشتركون في الاعتقاد الموحد بأن إشكالية الاستقلالية تبرر في إطار الأسباب والعوامل الإدارية الخالصة. ومن خلال قراءة سوسيولوجية أولية غير تحليلية، نكتشف الصورة الضمنية والوجه الآخر للآليات التي تنتظم بموجبها علاقة هيئة التدريس بالإدارة الجامعية، وهي آليات تتمحور في أساليب اشتغالها حول مفاهيم مهيمنة لا تخرج في محتواها العام عن، التبعية، الخضوع، الجهوية، المحسوبية، التدخل في صلاحيات الأستاذ ومختلف الضغوطات الإدارية الأخرى. في حين تتجه هذه النتائج في جانبها الأخير إلى استحضار المبررات ذات المحتوى العلمي

البيداغوجي، حيث يلاحظ بأن (**18.1**٪–**15** فرد) من مجموع منتجي التمثل تنطلق في محتوى منتوجها التبريري من عملية تنشيط لهذه العوامل السببية الأخيرة باعتبارها المرجعية التفسيرية الأساسية لمسالة الاستقلالية. وبرؤية استنباطية تحليلية يستنتج بأن البرامج والمقررات الدراسية ومناهج العمل تتموضع في مقدمة العوامل البيداغوجية التي تنمي الإحساس بتراجع الحرية والاستقلالية الشخصية، وفي هذا الصدد يتجه منتجي التمثل بالإجماع إلى التأكيد على خاصيتها الملزمة، القائمة على تغييب الأستاذ بشكل شبه كامل وعلى مصادرة وانتهاك حرياته وحقوقه المشروعة، حيث يتم التعامل مع الأستاذ كمطبق ومنفذ لأوامر وإلزامات خارجية "برامج مقيدة ومفروضة من الخارج" وليس كمحرك أساسي للعملية التعليمية أو كشريك يفترض وفي أسوء الحالات الاعتراف له بهامش محدد من الحرية في اختيار أساليب ومناهج العمل، التي تستجيب لمتطلبات التشكيلة الطلابية وبحقه في الاعتراض على تدريس المقاييس والوحدات التي لا تنسجم مع اختصاصه ومؤهلاته العلمية الشخصية، بل وبحقه الثابت والمشروع في التعبير عن آراءه المختلفة وفي إبداء وجهات نظره الخاصة حول القضايا البيداغوجية والعلمية وحول آليات سير العملية التعليمية وفي المشاركة في اتخاذ القرارات الحاسمة ذات الصلة، وإنه لمن المؤسف أن يتجه منتجي التمثل في غالبيتهم إلى التأكيد على المحاولات المتعددة الخفية منها والمعلنة لعزل الأستاذ عن محيطه الخاص في وقت كان يستوجب الاستفادة والاستثمار بأقصى قدرة ممكنة في قدراته وإمكانياته والاعتداد بأفكاره وآراءه والتعامل معه باعتباره مجموعة من الخبرات والتجارب خاصة ذوي الأقدمية الواسعة في مجال التعليم العالي، بدلا عن التعامل معه بأساليب الإكراه على أنه ملكية خاصة أو معاملته بمفهوم الموظف المأجور، الملزم بحتمية الطاعة والتنفيذ وبالاستجابة للضغوطات مهما تعددت أنواعها، ويشكل ذلك أرقى مستويات الإهانة والمساس بكرامة الأستاذ وإنسانيته، حتى لا نقول بحريته واستقلالية فحسب. وذلك يعكس واحدا من مستويات الواقع الراهن، الذي يجب أن تتمحور حوله مساءلات ونقاشات هيئة التدريس وفاعلي النخبة الجامعية الأكثر وعيا، التي تبقى كل الآمال معلقة عليها للقيام بدورها التاريخي في اتجاه التغيير الإيجابي وإنقاذ هذه المؤسسة من مزيد من الانحدار والانحطاط.

كما أسفرت المقاربة الميدانية في جانب آخر عن نتائج جزئية تؤكد علاقة التأثير السببي للمتغير قيد الاختبار التجريبي وأهميته البنائية والتفسيرية لمحتوى المبررات المنتجة، وفي هذا الصدد تحيلنا النتائج الإحصائية المتوصَّل إليها في مستواها الأول إلى أن غالبية المبررات المنتجة والممثلة بنسبة (**75**٪–**03** أفراد) من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية الأكثر من **15** سنة، تتجه في محتواها البنائي إلى

التمركز حول العوامل الإدارية وتحيينها كتفسيرات أولية للموقف الجماعي المنتج لدى هذه الفئة حيال موضوع الاستقلالية. إن تولد هذا المنتوج التبريري عن الفئة الأكثر أقدمية مهنية، هي نتيجة تفسر ضمنيا بأن امتداد المسار المهني للأستاذ مهما طالت مدته، لا يشكل سببا في امتلاك استقلالية مكتملة وإنما هذه النتيجة تدحض بشكل ملموس فرضية أن محدودي الأقدمية المهنية هم الأكثر عرضة للضغط والإكراه الإداري، حيث هذا الأخير يعتبر شاملا بتأثيراته لهيئة التدريس بكامل عناصرها ومن غير استثناء، بصرف النظر عن تفاوتهم في الأقدمية المهنية، وهو شكل للمعاناة المعممة المتولدة عن هيمنة السلطة الإدارية، التي توحي بانعدام الإرادة في تحرير الأستاذ بشكل كامل وفي الاستجابة لتطلعاته المشروعة نحو القطيعة مع أشكال التبعية ونحو التجسيد الملموس لاستقلاليته الشخصية. إن توريط منتجي التمثل للإدارة باعتبارها السبب المحوري في عدم اكتمال استقلالية الأستاذ، يمكن قراءته في المحتوى التبريري المنتج في مستويين تحليليين، يكشفان معا نمط الممارسات السائدة، التي تتعارض جذريا مع مفهوم الاستقلالية:

– **مستوى التسيير**: يحيلنا منتجي التمثل في محتوى تبريراتهم إلى هيمنة أنماط من التسيير، قائمة على تحييد الأستاذ بالكامل وعلى عنصر الضغط الذي يمارس بشكل مشترك من طرف الوزارة الوصية والإدارة الجامعية، وذلك من خلال تقييد هيئة التدريس بحجم ساعي وببرامج ومقررات دراسية ملزمة دون الأخذ برأيها حول أهمية هذه المقررات وانسجامها مع الحجم الساعي المحدد لها، ينضاف إلى ذلك الفوضى الإدارية المتعددة الأشكال الناجمة عن نمط التسيير الارتجالي السائد في إدارة الأقسام والكليات، الذي يبرز في سوء استغلال الإمكانيات البيداغوجية المتاحة وفي تسيير الحصص المقررة وفي تسيير عامل الوقت، إضافة إلى سيادة قانون الأقوى والجهة والعشيرة ،المؤسس على روح التسلط والتمييز في توزيع المهام والمسؤوليات، هذا الانحدار في مستوى التسيير يبلغ مداه في التدخل الغير مبرر لإدارات الأقسام في صلاحيات الأستاذ من خلال حشر أنفها في أسلوب تقييمه للطالب وتقييده بسلم معين في تنقيط الامتحانات والرسائل العلمية!!!.

– **مستوى اتخاذ القرار**: يفسر منتجي التمثل عدم اكتمال استقلالية الأستاذ في هيمنة الطابع المركزي وفي انفراد الأجهزة الإدارية "الوزارة الوصية" واحتكارها للقرارات الحيوية ذات الصلة بالقضايا العلمية والبيداغوجية والإدارية التي ترتبط بمصير المؤسسة الجامعية، ويكون ذلك عن طريق التهميش وغلق باب الحوار واتخاذ القرارات المصيرية بأساليب أحادية وفوقية وارتجالية من دون استشارة أهل الاختصاص من

الأساتذة والأكاديميين الجامعيين، وفي هذا المستوى تستند المبررات المنتجة إلى استحضار تجربة المنظومة الجامعية في تحولاتها وإصلاحاتها الأخيرة التي لم تشكل موضوعا لنقاشات الجامعيين، ومثال ذلك نظام "**ل.م.د**" هو قرار سياسي بامتياز، يندرج في ضمن محاولة تكييف النظام التعليمي لمعطيات خارجية، لا تنسجم بالضرورة مع حقيقة ومع محتوى التأزمات التي تواجهها الجامعة في مرحلتها الحالية. إن تجريد هيئة التدريس من استقلاليتها عبر احتكار الوصاية لسلطة القرار، يتمظهر في أسوأ وأبرز صوره اللاعقلانية في الآليات الخاصة بالتعيين للمسؤوليات والمناصب الإدارية، التي تتناقض مع معايير دولة القانون ومع القيم الديمقراطية، حيث تتأسس هذه الآليات على مصادرة حق الأستاذ في الاختيار الحر لمسؤوليه المباشرين، رؤساء الأقسام، عمداء الكليات ومدراء الجامعات، ووفقا للمبررات المنتجة فإن هذه المناصب تبقى فاقدة للشرعية، ببساطة لأنها تتم عن طريق التعيين بقرارات إدارية فوقية، في حين كان يفترض أن تستمد شرعيتها من داخل المؤسسة الجامعية بمختلف مكوناتها عبر الاقتراع الحر والشفاف. والأصل أن هذا الشكل من الهيمنة والتسلط الإداري يحمل في محتواه الضمني إيحاءا رمزيا بملكية الدولة للجامعة، مؤسسيا ومعرفيا، بل وحتى بشريا، بتكريسها لثقافة الاصطفاف والتبعية عن طريق مسؤولين معينين وبالتالي فاقدين للسلطة وغير مستقلين.

نخلص من هذين المستويين التحليلين إلى جملة من المؤشرات الملموسة، تحيلنا إلى مستوى التردي الذي بلغته وضعية هيئة التدريس في علاقتها بإدارة جامعية تمتلك في الغالب تمثلات مسطحة وقزمية عن الأستاذ، ليس باعتباره فاعلا حاملا لمشروع ولرسالة حضارية ولمسؤوليات مجتمعية، إنما باعتباره مجرد مستخدم متخصص في تقديم الدروس ومناقشة الرسائل وتصحيح الامتحانات وحراستها وإمضاء المحاضر، ومطالبته بتسليم النقاط في وقت قياسي تفاديا لردود الفعل الطلابية الغير متوقعة، هذه المهام التي غالبا ما تشكل محور اهتمام إدارات الأقسام والكليات، ومع اعترافنا بأنها تندرج في صميم المهام البيداغوجية للأستاذ، إلا أن هدفها النهائي لا يخرج أحيانا لدى بعض مسؤولي هذه الإدارات عن نطاق محاولات التموقع والارتقاء، بالعمل على تقديم صورة مغلوطة للوصاية ولمسؤولي الإدارة الجامعية ومحاولة البروز ظاهريا كمسؤولين ومسيرين محترفين متحكمين في الوضع العام لكسب ثقة وهمية، تخفي في عمقها الكثير من الإخفاقات على المستوى العلمي والبيداغوجي، التي قد تساهم في تعميق القطيعة مع هيئة التدريس وبالتالي تعميق أزمة المؤسسة الجامعية.

في مقابل هذا الثراء في المنتوج التبريري المفسر للنظرة النسبية لموضوع الاستقلالية، تكشف لنا المعطيات الواقعية بالمقابل عن تمثلات مفرغة كليا من المحتوى، وفي هذا الإطار يلاحظ امتناع جماعي لـ (**66.7**٪**-04** أفراد)من مجموع ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها عن الإجابة وعن إنتاج مبررات مفسرة، وهي نتيجة غير مقبولة بالمطلق حينما يتعلق الأمر بنخبة جامعية، حيث لا يعقل ولا يبرر للأستاذ الجامعي عدم امتلاكه لردود فعل محددة تجاه وضعيته المعيشة، بغض النظر عما إذا كانت استقلاليته الشخصية نسبية أم منعدمة تماما، وبرؤية تحليلية فإن هذا البخل أو العقم التفسيري يوحي ضمنيا إما بعدم امتلاكه لمقاربة حقيقية قادرة على النفاذ إلى عمق الواقع، وهذا معناه أن فئة محددة من هيئة التدريس غير قادرة على بناء تفسير مكتمل حول واقعها الخاص، ربما لجهلها بطبيعة الرهانات والمناورات الخفية، ذات التأثير المباشر على قضاياها المصيرية وفي مقدمتها مسالة الاستقلالية، وقد يوحي هذا البخل من جهة أخرى بانكفائها إلى مهامها البيداغوجية الصرفة، التدريس، الأجر، العلاوات...، حيث الانشغال بمسألة الاستقلالية مع أنها ترتبط عضويا بالوظيفة البيداغوجية، أصبحت تعتبر بالنسبة إليها قضية هامشية لا تستدعي حدا أدنى من التفكير والاهتمام، وتحيلنا هذه الحالة في دلالتها إلى الانسحاب السلبي وبالتالي القبول طوعا أو كرها بالواقع السائد، إما بسبب التقاعس في الدفاع على قضية حيوية تصنف في ضمن الحقوق الطبيعية، لحساب مصالح فردية صرفة وآنية، أو بسبب عدم القدرة على مواجهة الواقع أو بسبب عدم امتلاكها لرؤية بديلة وتغييرية للواقع. وفي كل الحالات فإن تطلع هيئة التدريس إلى ترقية وضعيتها وإلى افتكاك حقوقها الطبيعية ستشكل واحدا من الرهانات المطروحة للمستقبل، التي تلزمها بوحدة الفهم والفعل حيال قضاياها الحيوية، التي تتطلب من جهتها وفي مرة واحدة الكثير من النضالات والتحديات وكثير من الوعي بثقل هذه المسؤولية التاريخية.

من خلال استعراضنا التحليلي لهذه النتائج ننتهي إلى خلاصة عامة تفيد بصلاحية متغير الأقدمية المهنية وأهميته الأمبريقية في التشكيل البنائي لمحتوى المبررات الخاصة بالمواقف المعبر عنها حيال موضوع الاستقلالية، تبرز الأهمية التحليلية للمتغير قيد الاختبار إحصائيا في التمايز النوعي للمضامين التبريرية المنتجة، حيث تتجه الأغلبية المطلقة من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز مدتها **15** سنة إلى استحضار العوامل الإدارية في تبرير موقفها المشترك حيال الموضوع، نكتشف في هذا التوجه بأن أقدمية أو حداثة الأستاذ في المؤسسة الجامعية لا ترتبط عضويا باستقلاليته الشخصية، حيث الطابع النسبي لهذه الأخيرة يمثل القاسم المشترك لهيئة التدريس بكامل مكوناتها، هذه النسبية يمكن أن نلمسها

في أنماط التسيير السائدة التي تقوم في جوهرها على تحييد الأستاذ ومصادرة حقه في إبداء الرأي في القضايا العلمية والبيداغوجية والتدخل أحيانا في صلاحياته المهنية الخاصة، يبرز هذا التحييد بأسوء صوره في الهيمنة المطلقة للوزارة الوصية واحتكارها للقرارات التي ترتبط بمصير الجامعة وانتهاجها لسياسة اللاحوار واللاتشاور والتجاهل التام لهيئة التدريس ومصادرة حقها المشروع في حرية الاختيار عن طريق الانتخاب لممثليها ومسؤوليها الشرعيين، وفرضهم بدلا عن ذلك بقرارات فوقية عن طريق التعيين، وهي أبعد نقطة ممكنة في المساس باستقلالية الأشخاص وبقيم المجتمع الديمقراطي، بالمقابل يتجه ذووا الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها إلى الامتناع جماعيا عن تبرير مواقفهم المنتجة. هذا البخل التفسيري يوحي سوسيولوجيا إما بعدم إدراك حقيقي للعوامل ذات التأثير المباشر على استقلالية هيئة التدريس، وإما أن ذلك ناجم عن انحسار اهتمامها في المهام البيداغوجية الصرفة واعتبار الاستقلالية مسألة هامشية لا تستدعي التفكير، والاعتراف بالتالي بالواقع السائد نتيجة غياب القدرة أو الإرادة في المواجهة أو لعدم امتلاك رؤية بديلة لواقع مغاير.

3- التوترات وعلاقات الصراع، الوجه المستتر للبنية الجامعية:

- استكمالا لعملية رصد خصائص ومميزات البنية المؤسسية الجامعية، سنحاول في سياق قراءتنا التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم **«33»**التعرض لمسألة ذات حساسية استثنائية بالنسبة لتوازن واستقرار الجامعة كمنظومة مؤسسية، تتعلق هذه المسألة بطبيعة علاقات الصراع السائدة بين شركاء وفاعلي هذه المؤسسة، التي سنحاول معالجتها تحليليا من خلال استغلال المحتوى الأمبريقي للتمثلات المنتجة في اتجاه يسمح بتشكيل فهم مبدئي حيال المحددات السوسيولوجية الموجهة للصراعات المهيمنة في مؤسساتنا الجامعية وحيال الميكانيزمات والمصالح الحيوية والخفية التي تحركها. ونأمل في نهاية هذه المقاربة الإجابة على تساؤل محوري، يطرح لدينا الانشغال بخصوص محتوى علاقات الصراع القائمة فيما إذا كان سلبيا أم إيجابيا وبخصوص دلالاته السوسيولوجية المفسرة، وتأثيراته وانعكاساته المتوقعة اتجاه التحولات، التي يحتمل أن تشهدها منظومتنا الجامعية في المرحلة القادمة.؟؟؟.

نخلص من قراءتنا الإحصائية لنتائج المقاربة الميدانية المتضمنة في الجدول قيد التحليل إلى جملة من الملاحظات الأولية الأساسية، تفيدنا في مستواها الأول بأن التمثلات المنتجة تتقاطع في اتجاهها العام حول قاسم مشترك يؤكد في مضمونه بأن الصراعات السائدة بين فاعلي المنظومة الجامعية تأخذ في الغالب طابعا جهويا وإداريا، ويلاحظ ذلك بشكل بارز في اتجاه أغلبية منتجي التمثل وبنسبة تمثيل تقدر بـ

(30,1٪–25 فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية إلى تأكيد المحتوى الجهوي والإداري لعلاقات الصراع السائدة، هذه الملاحظة الأولية توحي في محتواها الخفي بأن الصراع القائم يتمحور في جوهره

جدول رقم «33»

علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لمحتوى الصراعات السائدة في المنظومة الجامعية

محتوى الصراع / مدة الأقدمية	سياسية إيديولوجية	إدارية	جهوية	جهوية وإدارية	علمية فكرية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
05 سنوات	**3** 7,3%	**5** 12,2%	**4** 9,8%	**13** 31,7%		**13** 31,7%	**3** 7,3%	**41** 100%
10 سنوات	**1** 4,5%	**4** 18,2%		**6** 27,3%	**4** 18,2%	**4** 18,2%	**3** 13,6%	**22** 100%
15 سنة	**2** 20,0%	**1** 10,0%	**1** 10,0%	**3** 30,0%	**1** 10,0%	**2** 20,0%		**10** 100%
أكثر من 15 سنة			**1** 25,0%	**2** 50,0%		**1** 25,0%		**4** 100%
لا إجابة		**2** 33,3%		**1** 16,7%	**1** 16,7%	**2** 33,3%		**6** 100%
المجموع	**6** 7,2%	**12** 14,5%	**6** 7,2%	**25** 30,1%	**6** 7,2%	**22** 26,5%	**6** 7,2%	**83** 100%

حول المصالح والامتيازات الإدارية، التي كما يبدو تصنف في ضمن أهم الانشغالات التي تثير فاعلي جامعة جيجل، إن ارتكاز منتجي التمثل على الربط العضوي بين الإداري والجهوي يوحي ضمنيا بأن المسؤوليات والامتيازات التي نحن بصددها، هي ذات طبيعة احتكارية صرفة وتغلب عليها ميزة التمركز، المحدد بالانتماءات الجهوية، بمعنى آخر، فإن الإيديولوجية الجهوية تمثل مصدر الشرعية الوحيد في الارتقاء إلى مناصب المسؤولية أو في الاستحواذ عليها، وذلك على حساب معايير القدرة والكفاءة والأهلية، التي لا يعتد بها على الإطلاق كشروط في مسألة التدرج الإداري، خاصة إذا ما كانت هذه الشروط متوفرة لدى الخصوم في حقل الصراع السائد، أي على وجه التحديد لدى الفئات الأخرى "الغريبة"، والغير منتمية للعصبة الجهوية. من وجهة سوسيوتحليلية فإن هذه الحقيقية تكشف في عمقها، من جهة التنامي الرهيب لمستوى الهوس بالمسؤوليات والمناصب الإدارية، التي تتجه شيئا فشيئا نحو فقدان آخر قيمها الأخلاقية، بسبب هيمنة النزعة المصلحية والنفعية المتطرفة لدى بعض الفاعلين الجامعيين، كما تكشف لنا من جهة أخرى عن سياق سوسيوثقافي منغلق، يقوم على الإقصاء والرفض

الضمني أو المعلن للآخر، ويساهم بطريقة مباشرة في توليد هذا النمط من الفاعلين الجهويين والنفعيين، الذين يناضلون عن وعي أو من دونه في صالح الزمرة والعشيرة، وبشكل يتنافى في الغالب مع التسيير الشفاف والديمقراطي للمصالح الحيوية للمؤسسة الجامعية، هذا الواقع الخفي يمكننا اكتشافه في شكله الأكثر بروزا في انحسار علاقات الصراع في مستويات أخرى، لها أهميتها هي كذلك ويفترض أن تصنف في ضمن الحقول الأكثر خصوبة والأكثر مثالية في استقطاب الصراعات المفترضة بين الخصوم الجامعيين، حيث تفيدنا المعطيات التحليلية في هذا الصدد بأن الصراعات العلمية والفكرية وكذا السياسية الإيديولوجية لم تتم الإحالة إليها إلا بنسبة (**07,2٪–02** فردين) فقط من مجموع التمثلات المنتجة. هذه النتيجة تؤكد بأن القضايا ذات المحتوى السياسي، تتدرج في أدنى مستويات الاهتمام لدى الفاعلين الجامعيين، برغم الحساسية الشديدة التي تميزها في هذه المرحلة المفصلية من تاريخ الجزائر المعاصر، وكذلك هي الحال بالنسبة للقضايا الفكرية والعلمية، التي بدورها لا تتدرج في حقل الصراعات السائدة، وهذا يعني ضمنيا بأننا إما أمام نمط من الأفكار النهائية المقدسة، الغير قابلة للنقاش، وهي أطروحة مستبعدة، بالنظر لعدم ارتباط هذه الأنماط الفكرية بعصر النبوة، وإما أننا أمام خصوم فكريين وعلميين وهميين، منغلقين، لا حواريين، وأكثر من ذلك، جهويين وفاقدين لمستوى الوعي الذي يجعل منهم فاعلين أساسيين في حقل الصراعات الفكرية والعلمية مع الخصوم، وفي مقدمة هؤلاء الخصوم، الآخر "الغريب" عن الجهة، الذي يجب تحييده، بل وإغراقه في الصراعات والمشكلات الإدارية المصطنعة، إما عن طريق التهميش أو الإقصاء أو المساس بالحقوق، أو بأساليب أخرى مختلفة وغير مبررة في كثير من الحالات.

كما أفرزت المقاربة الميدانية في جانب آخر مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد في اتجاهها العام بمستويات تأثير متباينة لمدة الأقدمية المهنية في محتوى التمثلات المنتجة حيال علاقات الصراع السائدة، التي تتمظهر في أشكال متعددة تضفي أكثر مشروعية تحليلية للمتغير السببي قيد الاختبار، إذ تحيلنا المعطيات الواقعية في هذا الإطار إلى أن (**50٪–02** فردين) من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز **15** سنة، يشددون على هيمنة الصراعات ذات الطابع الجهوي والإداري، وتفيد قراءتنا التحليلية لمحتوى التمثلات المنتجة بأن طرفي الصراع الأكثر بروزا في هذا الشكل الأول من الصراعات السائدة يتمثلان في الإدارة من جهة والأساتذة من جهة أخرى، وتمثل الأصول الجهوية واحدة من أهم العوامل المحركة للصراع بين الطرفين. تستمد الزمرة الجهوية قوتها الصراعية "الكمية لا النوعية" من التكتلات، حيث تمثل بالنسبة إليها آلية أساسية في الاستقواء في مرة واحدة على المعارضين الغير ممتثلين من الأساتذة

المنتمين لنفس الجهة وعلى بقية الأساتذة من جهات أخرى، الذين لا يمتلكون جميعهم قوة معادلة للتكتل، بفعل التشتت وغياب الإجماع وهيمنة النزعة الفردانية لدى البعض منهم وعدم الاكتراث بالوضع القائم، الذي يبلغ أحيانا حالة متقدمة من التعفن والتفسخ في بعض الأقسام والكليات...، من تداعيات هذه الوضعية السلبية أنها تساهم بشكل مزدوج، في تفكيك الوحدة الجماعية وفي إضعاف قوة الرأي والتأثير لدى الخصوم المعارضين من جهة، ومن جهة أخرى عكسية في تحفيز الزمرة الجهوية المتكتلة في الاستفراد بالمناصب الإدارية وبسلطة القرار، تتولد علاقات الصراع بين الطرفين غالبا عندما تتطور النزعة الإيديولوجية الجهوية المهيمنة إلى درجة متقدمة نسبيا من التطرف، ويتمظهر ذلك سلوكيا في أبسط أشكاله في ارتباك الإدارة وترددها في تبني مقترحات الهيئة الأستاذية وفي التفاعل مع مختلف الرؤى الهادفة إلى الإصلاح والتجديد، أما الأشكال الأكثر تطرفا فيمكن استلهامها في أساليب الإقصاء والتهميش وتصفية الحسابات وهضم الحقوق وتسليط العقوبات المجانية عن طريق الخصم من الأجور لأسباب واهية وتافهة[1]، يقابل ذلك التحيز إلى العناصر المنتفعة، الموالية للزمرة الجهوية عندما يتعلق الأمر بالمناصب والامتيازات وبتوزيع المقاييس وبرمجة توقيت الحصص والتستر في حالة الغياب أو عدم تأدية المهام...، وإن كانت أشكال التمييز هذه تساهم لامحالة في تغذية صراعات الخصوم بمختلف أشكالها، غير أننا نستلهم في التمثلات المنتجة بأن الأشكال الأكثر انحطاطا، تتولد كرد فعل مباشر لنمط الرؤى الاستغلالية المتجذرة لدى بعض أصناف المسؤولين الإداريين المتعصبين بشكل مفرط للجهة حيال خصومهم ومعارضيهم، لاسيما ذووا الأصول والانتماءات الجغرافية والجهوية المختلفة، الذين يتم التعامل معهم في بعض الحالات، ليس كموظفين لدى دولة مستقلة وذات سيادة، إنما باعتبارهم مجرد خدم– Serviteurs لصالح الجهة، أو كمستخدمين في ملكيات خاصة، يعترف لهم فقط بواجب الخدمة لا بالحق المشروع (في حالة الأهلية) في المشاركة وإبداء الرأي في القضايا المرتبطة بالتسيير المؤسسي للأقسام والكليات، الذي يبقى استثنائيا من الاختصاصات المتميزة للعصبة المهيمنة فحسب.

في مقابل هذه النتيجة تحيلنا المعطيات الميدانية إلى حقيقة أخرى، تفيد بأن ثلث منتجي التمثل (**33,3**٪–**02** فردين) من مجموع الذين لم يصرحوا بمدة أقدميتهم المهنية يتجهون جماعيا نحو إبراز بعدا آخر لعلاقات الصراع السائدة، وعند تفحص المحتوى البنائي للتمثلات المنتجة في هذا السياق نكتشف توجها مشتركا نحو استحضار متجدد ومتكرر لمصطلح الإدارة باعتباره النواة المركزية المحركة لهذا النمط

1)– أنظر الملحق رقم 08.

الآخر من الصراعات، الذي يتولد كنتيجة لجملة من العوامل، يمكن اختزال أهمها في اثنين من الأسباب، الأكثر تنافرا وتناقضا فيما بينهما:

– **صراعات مضادة للإدارة:** بسبب إخفاقاتها المتعددة الأوجه، الناجمة عن عدم الاحتراف وسوء التسيير الإداري والبيداغوجي، الناتج بدوره عن طبيعة التشكيل البنيوي للمحيط الإداري ذاته، المؤسس على هيمنة فاعلين ومسؤولين إداريين معوقين، معينين بقرار؟!، يستمدون شرعيتهم الوهمية من الولاء بمختلف أشكاله، محاطون في الغالب بمجموعة من المخبرين والانتهازيين والمنتفعين والوصوليين، ميزتهم الأساسية المشتركة، عدم الالتزام وسوء تقدير حجم المسؤولية والأمانة واستغلال المنصب أو محاولة الوصول إليه لخدمة أهداف ومآرب شخصية، وقد تتولد الصراعات المضادة للإدارة كانعكاس لتأزمات فعلية متنوعة في العلاقات التي تربطها بالهيئة الأستاذية المستخدمة بسبب إفراغها من محتواها الإنساني بالكامل، ومن مؤشرات ذلك احتقار الأستاذ وعدم احترام مكانته العلمية، التسلط والاستبداد والإقصاء والظلم والحقرة وهضم الحقوق وتنامي الممارسات المبنية على التمييز الجهوي، المحسوبية، الزبائنية...، وأكثر ما يدعو إلى العجب في التمثلات المنتجة، أن سوء تفاهم شخصي بسيط، قد يتم استثماره من بعض أشباه الإداريين وتحويله إلى صراع حقيقي، يكون هدفه التآمر على الأستاذ والإيقاع به عبر الدسائس والمكائد السخيفة، ويشكل ذلك جانبا خفيا للصراعات السائدة، في أبشع صورها وأكثرها رداءة.

– **صراعات من أجل الإدارة:** تتمحور علاقات الصراع في جانبها الآخر حول مفهوم محوري يبرز بشكل متكرر في محتوى التمثلات المنتجة، يحيلنا هذا المفهوم وبوضوح كبير إلى هيمنة التوجه النفعي المصلحي لدى فاعلين جامعيين كثيرين على حساب القيم المبدئية والقناعات الشخصية التي تشهد انهيارا كبيرا في المرحلة الحالية، حيث تمثل المصالح في شكلها المعلن أو المستتر، سببا تفسيريا أساسيا لعلاقات الصراع ولمختلف التوترات السائدة بين فاعلي المنظومة الجامعية، فالصراعات السائدة هي في جوهرها صراعات مصلحية، توجهها النزعات الذاتية الكامنة في داخل بعض الأشخاص، هدفها الاسترزاق والتطلع إلى البروز الشخصي والارتقاء في المناصب الإدارية والأكاديمية، وبرغم محاولة تمظهرها في أشكال وصفات أخرى تمويهية، إلا أنها تختفي دائما في محتواها العميق داخل صدفة المصالح "الدنيئة أحيانا" والأهداف والتطلعات الشخصية المستترة، المرتبطة بالمسؤوليات والمناصب والامتيازات والصفقات، وعليه فإن تمحور طموحات الفاعلين الجامعيين جزئيا حول هذا النمط من الأهداف الخفية وبصرف النظر عن مستوى شرعيتها، غالبا ما يؤدي في نهايته إلى إفراز العديد من الانقسامات في وسط الفاعلين،

تبرز في تشكل جماعات وتكتلات مصلحية، يكون الصراع واحدا من الآليات المحددة للعلاقة السائدة بين عناصرها.

في خارج هذين المستويين نسجل موقفا استثنائيا مزدوجا، مبني في جانبه الأول على الاعتقاد بأن علاقات الصراع قائمة وموجودة، لكنها تعتبر هامشية وليس لها أدنى تأثير سلبي على مستوى الأداء الخاص بالكلية وبالمؤسسة الجامعية، بينما يتأسس في جانبه الثاني على الإقرار الصريح بعدم وجود أي شكل للصراع، وهو موقف مثير للاستفهام، يوحي في دلالته الضمنية بأن منتجي هذا الموقف يمتلكون نظرة عاجية حول حقيقة الواقع الجامعي، وأن مستوى الإحساس لديهم بالصراعات السائدة لا/لن يرتقي إلى حقيقته الفعلية إلا إذا كانوا طرفا فاعلا في حقل الصراع، وبالأحرى حينما يكون للصراع القائم تداعيات مباشرة على مصالحهم الخاصة، مع أن معطيات واقعية كثيرة تؤكد، ليس وجود علاقات الصراع فحسب، إنما مساهمتها بشكل فعلي ومباشر في تعطيل السير العادي لكثير من المصالح، سواء المرتبطة بالخصوم المتصارعين أو بأشخاص وفاعلين آخرين أو بالمؤسسة الجامعية في حد ذاتها.

في اتجاه معاكس، تحيلنا المعطيات الواقعية إلى نتيجة جزئية أخيرة تفيد بانحسار الصراعات ذات المحتوى السياسي والإيديولوجي، ويلاحظ ذلك بشكل بارز في تراجع نمط هذه الصراعات إلى حدوده الدنيا، وبنسبة تكرار لم تتجاوز (**04,5٪–01** فرد واحد) من مجموع ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **10** سنوات، وبمنظور منتجي التمثل، يبرز المحتوى السياسي والإيديولوجي لعلاقات الصراع، إما بسبب تعارض القناعات والتوجهات الفكرية لدى الخصوم، وبخاصة ذووا الانتماءات السياسية والحزبية والمنخرطون في الجمعيات والنقابات، وإما بسبب هيمنة منظومة إدارية متحزبة ومستقطبة، يسطر عليها أشخاص محافظون، معينون بقرارات فوقية، همهم حماية مصالحهم ومواقعهم والحفاظ على علاقاتهم بالجهة التي عينتهم، على حساب العلاقات المختلفة الأخرى التي تربطهم بمكونات وبمشكلات الهيئات والأطر التي تقع في نطاق المسؤوليات المخولة لهم، أساتذة، طلبة...، وفي كلتا الحالتين يتبلور الصراع بين الأطراف في شكل نقاشات أو مواجهات، أحيانا للدفاع عن قناعة فكرية سياسية وإيديولوجية محددة، وأحيانا أخرى للدفاع عن حقوق قانونية مستباحة، حينما يتحول الصراع تجاه ممثلي الهيئة الإدارية.

نخلص من الحقائق الأمبريقية التي تم استعراضها في قراءتنا التحليلية السالفة إلى ملاحظة عامة تفيد بوجود فروقات ذات دلالة إحصائية، تؤكد علاقة التأثير السببي للأقدمية المهنية في التمثلات المنتجة حيال موضوع الصراع، تبرز هذه الدلالة في تعدد أشكال الصراع المحال إليها وفي اختلافها

جوهريا في المنظور السائد لدى منتجي التمثل، حيث تتقاطع التمثلات المشتركة لدى الأساتذة المالكين لأقدمية مهنية تتجاوز **15** سنة، في التأكيد على الطابع الجهوي والإداري لعلاقات الصراع السائدة، ينحصر الصراع في صورته الأكثر بروزا بين قطبين محوريين، الهيئة الإدارية من جهة والهيئة الأستاذية من جهة أخرى، وتمثل الأصول الجهوية الميكانيزم الأساسي في تحريك الصراع بين الطرفين، تتمظهر النزعة الإيديولوجية "الجهوية" في التهميش والإقصاء وتصفية الحسابات وهضم الحقوق وفي إزدواجية المعايير في التعامل الإداري مع أعضاء هيئة التدريس. في المقابل يكشف ثلث منتجي التمثل من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، بأن الصراعات القائمة هي ذات طبيعة أخرى مغايرة، وتعتبر الإدارة محورها الأساسي. يحيلنا الصراع في اتجاهه الأول بأنه انعكاس لجملة مواقف مضادة للإدارة، تترجم التوجه المعارض لأساليب التسيير الإداري والبيداغوجي ولأشكال الفشل والإخفاقات المتعددة الأوجه، المتولدة عن طبيعة التركيبة البشرية المهيمنة في المحيط الإداري وعن عدم احترافيتها، وكذلك هي ترجمة لردود فعل هيئة التدريس حيال تأزم علاقتها بالإدارة، بسبب إفراغها من محتواها الإنساني، ويبرز ذلك في الاحتقار وعدم احترام المكانة العلمية للأستاذ، التسلط والاستبداد والظلم والحقرة والتمييز الجهوي، المحسوبية، الزبائنية..، في حين يكشف الوجه الآخر لهذه الصراعات بأنها ذات طبيعة نفعية، حيث المصالح الشخصية وهيمنة النزعة الفردية نحو الارتقاء الإداري والأكاديمي الغير مشروع والتطلع إلى البروز الشخصي وإلى المناصب والامتيازات، تمثل أهم العوامل المساهمة في تغذية التوترات والصراعات في وسط الفاعلين الجامعيين. وبالمحصلة توحي هذه النتيجة ضمنيا بالمستقبل والمصير المجهول الذي ينتظر منظومتنا الجامعية العمومية، التي من المؤسف أنها لتزال تستوعب في داخلها أشخاصا كثيرين، يشكلون –بغض النظر عن مهامهم ومراكزهم– خطرا حقيقيا مهددا لوجودها العلمي، بل والمؤسسي أيضا.

4– صورة الطالب الجامعي لدى الأستاذ:

- تندرج المعالجة السوسيولوجية للبيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **«34»** ضمن قراءة تحليلية لمحتوى التمثلات المنتجة حيال الطالب، وهي قراءة تفكيكية لصورة الطالب لدى هيئة التدريس، نحاول من خلالها استغلال المعطى الأمبريقي في اتجاه بناء فهم موضوعي لعلاقات التفاعل الثنائية أستاذ/طالب ولطرق سير العملية التعليمية بشكل عام، ومن ثم الإجابة على الاستفهام، فيما إذا كانت تختلف في مكوناتها ومحتوياتها تبعا لعلاقتها السببية بمتغير الأقدمية المهنية؟؟.

جدول رقم «34»

علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي للطالب

محتوى التمثل / مدة الأقدمية	بشري	علمي	اجتماعي حضاري	نفسي ذهني	أخرى	لا إجابة	المجموع
5 0 سنوات	**6** 14,6%	**10** 24,4%	**15** 36,6%	**3** 7,3%	**2** 4,9%	**5** 12,2%	**41** 100%
10 سنوات	**2** 9,1%	**6** 27,3%	**6** 27,3%	**2** 9,1%	**3** 13,6%	**3** 13,6%	**22** 100%
15 سنة	**1** 10,0%	**3** 30,0%	**3** 30,0%	**1** 10,0%	**1** 10,0%	**1** 10,0%	**10** 100%
أكثر من 15 سنة	**1** 25,0%		**1** 25,0%		**2** 50,0%		**4** 100%
لا إجابة	**1** 16,7%		**2** 33,3%		**1** 16,7%	**2** 33,3%	**6** 100%
المجموع	**11** 13,3%	**19** 22,9%	**27** 32,5%	**6** 7,2%	**9** 10,8%	**11** 13,3%	**83** 100%

كما هو ملاحظ فلقد أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج العامة تكشف تنوع وتعدد مكونات الصورة الذهنية المستبطنة حيال الطالب واختلافها من حيث أهميتها الإحصائية، من أبرز الملاحظات التي يمكن تسجيلها بخصوص هذه النتائج مجتمعة أنها تشترك في الكشف بأن الصورة المرتسمة عن الطالب لدى غالبية الأساتذة هي ذات محتوى إيجابي، تحمل في داخلها كثير من الإجابات الضمنية والصريحة، التي تنطلق من القطع مع المنظور السلبي السائد مجتمعيا حول الطالب الجامعي وفي نفس الوقت من دحض المحتوى الوهمي للصورة الذهنية المتجذرة لدى بعض أصناف الطلبة، التي تنطلق من خلفيات عدائية للأستاذ، حيث تفيد القراءة الأولية للنتائج المحصلة في هذا الصدد بأن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**32,5٪–27** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل تنطلق في بناء صورتها الذهنية عن الطالب من الخصائص الاجتماعية الحضارية، تفيد هذه الخصائص في مضمونها بأن الرؤية السائدة لدى منتجي التمثل تنطلق من اعتبار الطالب عنصرا بنائيا، يحيل في دلالته الرمزية إلى النشاط وإلى العمل والتنمية والتقدم والتطور والإصلاح والتغيير، أي بالفهم المختصر، يعتبر الرهان الأمثل الذي يجب أن تتمحور حوله جهود الفاعلين الاجتماعيين والسياسيين في مشروعاتهم البنائية المختلفة لحاضر الأمة ولمستقبلها، بل هو الضامن الحقيقي لهدا المستقبل المجهول الذي يبقى مشروطا بحتمية الاستثمار في هذه الطاقة البشرية وتوجيهها. وفي جانبها الآخر تحيلنا النتائج إلى اختلاف نوعي

في التشكيل البنائي لمحتوى التمثل، حيث يتجه (**22,9**٪–**19** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل إلى استبطان صورة ذهنية مشتركة عن الطالب، مبنية على استحضار البعد العلمي الذي يندرج بدوره في ضمن العناصر التأسيسية للصورة المنتجة عن الطالب، يبرز المحتوى الإيجابي لهذه الصورة في كونها تصنف الطالب ليس باعتباره متلقي للعلوم والمعارف فحسب وإنما باعتباره طرفا محوريا وأساسيا في العملية التعليمية وفي التركيبة البشرية للمنظومة الجامعية، فالجامعة بمنظومتها التعليمية من دون وجود للطالب، تبقى وفقا لهذا المنظور فاقدة للمعنى، بل وحتى لمبررات وجودها. وعلى عكس الاتجاهين السالفين، تتجه الأقلية المطلقة إلى بناء صورتها الذهنية عن الطالب من خلال عملية تنشيط متميز للأبعاد النفسية الذهنية، التي تستقطب نسبة (**07,2**٪–**06 أفراد**) من المجموع العام لمنتجي التمثل، يلاحظ على هذه الصورة بأنها راقية في محتواها البنائي من حيث أنها تكشف عن الجانب الخفي في شخصية الأستاذ وعلى وجه التحديد جانبه العاطفي والإنساني، بل والمهني كذلك، حيث الطالب وبعيدا عن محدداته وخصوصياته الأخرى، العلمية وغيرها... يعتبر بالنسبة لهذه الأقلية المطلقة بمثابة فرد من العائلة وهو الإبن والأخ الصغير، الذي يجب أن يحاط بمختلف أشكال الرعاية العلمية والنفسية..، بل أكثر من ذلك هو وديعة وأمانة يجب أن تصان بالتفاني في خدمتها، وكذلك هو مسؤولية كبيرة على عاتق الأستاذ تفرض عليه واجب الالتزام، له الحق في السعادة وفي التطور وفي امتلاك مستوى من الفهم يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة. إن هذه الصورة الأخيرة، ولو أنها تبقى منحصرة لدى الأقلية إلا أنها تكشف لنا عن حقيقة واقعية مفادها، أن المنظومة الجامعية –بعيدا عن أي اعتبار ذاتي– برغم الانتقادات الموجهة إليها من مختلف الجهات، ستضل تحتفظ دائما في داخلها بمثل هذا الصنف من الأساتذة التنويريين، ذووا الضمائر الحية والغيورين، الذين يتميزون بوعيهم الراقي علميا ومهنيا وباستعدادهم نفسيا واجتماعيا للتضحية بحياتهم وبمصالحهم الشخصية خدمة للطالب وللمصلحة العامة للمجتمع.

فيما يتعلق بعلاقة محتوى الصورة الذهنية المنتجة بالمتغير التحليلي قيد الاختبار أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية تفيد في اتجاهها العام بمستويات تأثير مختلفة لمتغير الأقدمية المهنية في عملية بناء الصور الذهنية قيد التحليل، ويبرز ذلك في التمايز النوعي لمحتوياتها ولعناصرها البنائية، حيث يلاحظ في هذا الصدد بأن الصورة الذهنية المشتركة لدى (**50**٪–**02** فردين) من مجموع ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز مدتها 15 سنة، تتأسس في مضمونها على عناصر بنائية أخرى ذات محتوى إيجابي في العموم، وتكتشف لنا المعطيات الواقعية بأن هذا المحتوى الآخر يتجه في جانبه الأكثر

أهمية إلى ربط الطالب رمزيا بالمستقبل، حيث تتكرر هذه الكلمة الأخيرة لدى غالبية منتجي التمثل بعبارات ودلالات متعددة، تحيل في مجملها إلى الطالب الجامعي باعتباره، باحث أو أستاذ أو إطار المستقبل وأيضا هو المشعل أو الأمل في المستقبل، وهو المستقبل الأفضل وهو مستقبل البلاد أو الأمة أو الدولة، وأكثر من ذلك كله هو المستقبل بذاته. إن صورة بمثل هذا المحتوى يمكننا قراءتها سوسيولوجيا في عدة مستويات تحليلية، أهمها على الإطلاق أن الطالب بموجب هذه الرؤية الإيجابية المنتجة حياله، يصبح ملزما موضوعيا بالاستثمار الأقصى في الأستاذ، بعيدا عن كل الأعذار والحجج والعوائق الوهمية التي تعطل عملية الاتصال، حيث عملية التأسيس للمستقبل لا يمكن تصور حدوثها على الإطلاق من غير استغلال أمثل للتجارب والخبرات وللرأسمال المعرفي الذي تمتلكه هيئة التدريس، لاسيما إذا كانت هذه الشروط الأخيرة مدعومة بتمثلات إيجابية ومحفزة للطالب. ثم أن اقتران الطالب عضويا بالمستقبل في محتوى الصورة الذهنية المستبطنة، يفيد برؤية تحليلية أخرى بأن الاعتقاد السائد لدى منتجي التمثل يحمل في داخله إيحاءا ضمنيا بأن رهانات المستقبل وتحدياته ستتمحور حول حتمية الاستثمار في الطالب وفي العنصر البشري بشكل عام، الذي سيشكل محورا أساسيا في معادلة التغيير المتوقعة للمستقبل، ومن دون شك أن اتجاه التغيير ومساره سيتحدد طبقا لطبيعة الشروط الموضوعية التي تحيط بعملية التكوين وكذلك طبقا للظروف المختلفة المحيطة بالحياة الجامعية للطالب، الذي أصبح حسب أحد المستجوبين، «يعاني واقعا متخلفا مثلما يعاني الأستاذ والجامعة عموما». وهي عبارة تعتبر كافية لتشكيل صورة استشرافية أولية عن هذا المستقبل الوهمي الغير قابل لأن يتحول إلى واقع ملموس، حيث الصناعة الحقيقية للمستقبل لا يمكن مطلقا أن تتم في سياق مثل هذه المؤشرات، التي تحتاج في رأينا إلى مراجعات كثيرة وجذرية. كما نستخلص في الصورة الذهنية قيد التحليل تحديدات أخرى للطالب في علاقته بالمؤسسة الجامعية، تنطلق هذه التحديدات من أن هذا الأخير يعتبر بالنسبة للجامعة بمثابة المادة الخام والثمرة والركيزة والنواة والمحور والهدف الأسمى، وتنتهي إلى الإقرار الصريح بأن النظام الجامعي برمته وجد لأجله، هذه التعابير تكشف لنا في دلالاتها الضمنية مكانة الطالب الحقيقة والطبيعية الراسخة في الاعتقاد الخاص بهيئة التدريس، وهي مكانة متقدمة توحي بعدم فقدان الطالب لأهميته لدى الأستاذ، هذه المكانة من المؤسف ألا يراها كثير من الطلبة لأسباب تفسيرية متعددة، ومثل هؤلاء الطلبة المتميزون بانعدام الرؤية يحاولون التأسيس لصورة وهمية عن الأستاذ يعايشونها في واقعهم المتخيل وبشكل سلبي، يؤدي في الغالب إلى انهيار علاقات الطالب ليس بالأستاذ فحسب وإنما يمتد ليمس علاقته بالجامعة، ويلاحظ ذلك في النزعة التشاؤمية وفقدان الأمل وفي التنامي المطرد لمستويات اليأس والإحباط والروح الانهزامية لدى

كثير من الطلبة، بشكل يتناقض بالكامل مع مدلول التحديدات والتعابير المستحضرة في التمثلات المنتجة حيال الطالب، التي أسلفنا ذكرها فيما سبق.

في المقابل تكشف لنا المعطيات الواقعية عن صورة ذهنية مختلفة نوعيا في عناصرها البنائية، يبرز فيها العامل الاجتماعي الحضاري في محور العناصر المحددة لمضمون هذه الصورة، حيث يلاحظ بأن نسبة (**36,6**٪–**15** فردا) من مجموع منتجي التمثل التي تقدر مدة أقدميتهم المهنية بـ **05** سنوات، يشتركون في الارتكاز جماعيا على هذا العامل في التشكيل البنيوي لصورتهم الذهنية المستبطنة عن الطالب، وتكشف قراءتنا التحليلية لهذا العامل بأنه يتمحور في محتواه الاجتماعي حول عملية استحضارية لمجموع الأدوار التي سيضطلع بها الطالب في مرحلة ما بعد التخرج، سواء كفاعل في المشروع التنموي أو كإطار دولة أو كمسير في الهياكل المؤسسية المختلفة أو بالمختصر كخادم لمصالح الشعب، هذه الأدوار تبقى مشروطة بنمط من التكوين النوعي وبضرورة التوجيه العلمي والمنهجي الشامل، فالطالب في محتوى الصورة الذهنية المنتجة سلاح ذو حدين يوحي في دلالته الرمزية بالحركة والبناء كما قد يوحي بالجمود والفساد ويتوقف ذلك على طبيعة التوجيه وعلى محتوى التكوين وأهدافه، والأصل أن الطالب بإجماع منتجي التمثل هو الأساس وهو العمود الفقري للمجتمع، فبالإضافة إلى كونه مشروع علمي فهو استثمار اجتماعي واقتصادي ويفهم من ذلك سوسيولوجيا بأن شرط التكوين في المنظومة الجامعية لا يجب أن يتوقف في حدود الضرورة المعرفية للطلبة وإنما يجب أن يخضع لحتمية الاستجابة للضرورة المجتمعية، لكونه مطلبا اجتماعيا بامتياز، عملية انتقال التكوين من جانبه المعرفي الصرف إلى الجانب الاجتماعي لا تعتبر ممكنة في رأينا إلا من خلال التحول من الفكرة إلى الفعل، حيث يفترض على الطالب المتخرج أن يكون رجل فعل وعمل، ومن ثم فإن الخاصية الفعلوية للتكوين الجامعي لا يمكن أن تبرز في الواقع الملموس إلا من خلال تخريج فاعلين حقيقيين قادرين على المساهمة الفعلية في تلبية الاحتياجات المجتمعية وفي الاستجابة للمصالح الحيوية للشعب. أما في جانبه الحضاري فيحيلنا مضمون الصورة الذهنية قيد التحليل إلى أن الطالب يمثل الضمان الحقيقي لاستمرارية الرسالة العلمية ويكون بذلك امتدادا حقيقيا للأستاذ، كما يمثل رمزا للحوار، للتقدم وللنهضة الثقافية، ولهذه الأسباب نلمس لدى منتجي التمثل توجها ملحا نحو ضرورة أن تحافظ هذه الرسالة العلمية على خاصيتها الحضارية، بأن تكون إيجابية في المحتوى، متفتحة في التوجه، مناهضة للتمييز والإقصاء.

على خلاف الاتجاهين السالفين تفيدنا معطيات الجدول بنتيجة جزئية أخيرة، تكشف لنا عن صورة

ذهنية مفرغة من المحتوى، حيث يتجه (**33,3**٪–**02** فردين) من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بها إلى الامتناع عن الإجابة، إن نتيجة تستند إحصائيا إلى هذه النسبة المعتبرة، لا شك أنها تثير كثير من الاستفهامات، حيث أنها تفيد نظريا بعدم امتلاك "هيئة التدريس" لصورة محددة عن موضوع التمثل "الطالب"، وهو افتراض أمبريقي يحتاج في تفسيره إلى مقاربات أخرى، وبشكل عام قد يكون قابلا للنفي وفي هذه الحالة نصبح أمام نمط من الأساتذة الأنانيين، الذين يمتلكون صورا ذهنية عن الطالب لكنهم يتحفظون في كشف محتواها ويحتفظون بها لأنفسهم وذلك إما لسلبيتها وإما لأنانية مفرطة، توحي بأن الأستاذ أكثر ارتباطا بانشغالاته الشخصية، وهو احتمال يبقى واردا خاصة حينما يتزامن الإحجام عن كشف الصورة مع الامتناع عن التصريح بمدة الأقدمية المهنية. كما قد تكون هذه الفرضية قابلة للإثبات، وفي هذه الحالة نصبح أمام وضعية معقدة وخطيرة تطرح التساؤل بخصوص القدرة المعرفية على بناء الصور الذهنية، حيث فقدان الصورة يصبح أمرا واقعا وحقيقيا ويعبر ذلك ضمنيا عن قطيعة شبه كلية وعن تراجع خطير للحساسية تجاه الطالب، تصبح فيهما مهنة التدريس مجرد فعل روتيني، موجه نحو تلبية احتياجات ومصالح خاصة فحسب.

بناءا على مقاربتنا التحليلية السابقة نصل إلى خلاصة عامة تفيد بوجود فروق إحصائية جوهرية بين فئات الأقدمية المهنية في علاقتها السببية بمحتوى التمثلات المنتجة حيال الطالب الجامعي، حيث تكشف النتائج عن تمثلات جماعية مبنية على ثلاثة صور تأسيسية تتمايز نوعيا في مضمونها، تبرز الصورة الذهنية الأولى بمحتوى آخر لدى فئة الأساتذة الذين تتجاوز مدة أقدميتهم المهنية **15** سنة، تشترك هذه الفئة في تمثل الطالب في إطار علاقاته المتعددة بالمستقبل، فالطالب بمنظورها يمثل الضامن الحقيقي لمستقبل البلاد، ويوحي ذلك في دلالته بأن صناعة هذا المستقبل مشروطة بحتمية الاستثمار النوعي في العنصر البشري وفي الطالب بشكل خاص ويكون ذلك بتحسين نوعية التكوين وتحسين ظروفه المعيشية في الجامعة...، في المقابل يستبطن ذووا الأقدمية المهنية المقدرة بـ **05** سنوات صورة ذهنية مختلفة جوهريا، يستحضر فيها البعد الاجتماعي والحضاري للطالب، يبرز هذين البعدين في تركيز محتوى الصورة في جانبه الأول على الأدوار المتوقعة للطالب في مرحلة مابعد التخرج وعلى إسهاماته في خدمة المصالح الحيوية للمجتمع، ويوحي في جانبه الثاني برمزية الطالب باعتباره حاملا لرسالة حضارية أو باعتباره شريكا وطرفا محاورا في العملية التعليمية ورمزا للتقدم وللنهضة الثقافية، في حين ينفرد

الأساتذة الذين لم يصرحوا بمدة أقدميتهم المهنية بصورة مفرغة من المحتوى وبفقدان رؤية محددة حيال الطالب وهي وضعية تثير الاستفهام حول مستوى الاهتمام وحول حساسية منتجي التمثل تجاه الموضوع.

- في نفس هذا السياق واستكمالا لتفاصيل الصورة الذهنية قيد التحليل، سنحاول من خلال معالجتنا لمعطيات الجدول رقم **«35»** استكشاف جانبا آخر في المضمون البنائي لهذه الصورة وذلك من خلال قراءة تحليلية لتمثلات الأساتذة لأهم التحولات الحاصلة في الشخصية الطلابية في مرحلتها الحالية مقارنة بالطلبة السابقين (أي الأساتذة منتجي التمثل)، وتطمح هذه المقاربة التحليلية إلى تشكيل صورة مكتملة عن اتجاه التغيرات التي عرفتها التشكيلة الطلابية في خصائصها ومميزاتها الشخصية، والإجابة بالتالي على جملة تساؤلات تثير لدينا الانشغال بخصوص هذه الخصائص، فيما إذا كانت سلبية أم إيجابية وفيما إذا كانت تتطابق أو تتعارض مع قيم المؤسسة الجامعية، وفي نفس الوقت مع خصائص ومميزات الأساتذة في مرحلتهم الطلابية؟؟. هذه التساؤلات ستتم الإجابة عليها سوسيولوجيا باستثمار محتوى الأحكام والرؤى المقارنة للأساتذة، المنتجة انطلاقا من تجربتهم الطلابية السابقة. مع التنبيه بأن المقاربة الميدانية أثبتت في سياق آخر بأن **72,3**٪ من مجموع منتجي التمثل يجمعون على أن هذه التغيرات تعتبر سلبية في محتواها وفي اتجاهها، مقابل **08,4**٪ فقط يرون بأنها إيجابية.

جدول رقم «35»

علاقة الأقدمية المهنية بالتمثل الاجتماعي لمحتوى التغيرات التي تميز الطلبة الحاليين مقارنة بالمرحلة الطلابية للأساتذة

محتوى التغيرات / الأقدمية المهنية	علمي بيداغوجي	نفسي أخلاقي	نفسي علمي	اجتماعي اقتصادي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
0 5 سنوات	6 %14,6	7 %17,1	11 %26,8	2 %4,9	7 %17,1	8 %19,5	41 %100
10 سنوات	1 %4,5	3 %13,6	10 %45,5	1 %4,5	2 %9,1	5 %22,7	22 %100
15 سنة		3 %30,0	2 %20,0	1 %10,0	1 %10,0	3 %30,0	10 %100
أكثر من 15 سنة		3 %75,0				1 %25,0	4 %100
لا إجابة		1 %16,7				5 %83,3	6 %100
المجموع	7 %8,4	17 %20,5	23 %27,7	4 %4,8	10 %12,0	22 %26,5	83 %100

تفيد القراءة الإحصائية الأولية للمعطيات الأمبريقية أن عامل التغير يشكل أهم سمات التشكيلة الطلابية الحالية، حيث أسفرت المقاربة الميدانية في هذا الصدد عن مجموعة من النتائج العامة، تؤكد في مجملها الوجود الواقعي الملموس لهذه التغيرات وتعدد مضامينها واتجاهاتها، وكما هو ملاحظ في النتائج المحصلة، تتجه التمثلات المنتجة في غالبيتها المطلقة الممثلة بنسبة (**27,7**٪–**23** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل إلى التوافق المشترك على أن أهم التغيرات المميزة للمرحلة الطلابية الحالية، هي تغيرات ذات طبيعة نفسية علمية، وذات محتوى سلبي في الوقت نفسه، تحيلنا في دلالاتها إلى المآلات الكارثية التي انتهت إليها منظومتنا الجامعية فيما يتعلق بأنماط التركيبة النفسية السائدة لدى تشكيلاتها الطلابية الحالية، التي تتعارض بشكل شبه كامل مع الخصوصيات المفترضة في الطالب الجامعي وفي الوقت ذاته مع قدسية الرسالة العلمية، التي أقل ما تتطلبه من هذا الأخير هو أن يكون مهيأ نفسيا لاستيعاب محتوى هذه الرسالة، ذلك ما أصبح مفقودا في طالب اليوم لأسباب تفسيرية مختلفة سنتطرق إليها لاحقا. في حين تكشف لنا النتائج بأن مضمون هذه التغيرات يتخذ اتجاها مختلفا لدى الأقلية المطلقة من منتجي التمثل، حيث يلاحظ في هذا الصدد بأن (**04,8**٪–**04** أفراد) من المجموع العام لوحدات العينة التحليلية، يؤكدون في تمثلاتهم المنتجة على أن تغيرات المرحلة الطلابية الحالية، هي ذات محتوى اجتماعي اقتصادي. وتفيد قراءتنا الأولية لمحتوى التمثلات المنتجة بأن التغيرات قيد الاعتبار تبرز في بعدها الاقتصادي في كونها ذات محتوى سلبي بالكامل وتسير في الاتجاه المعاكس لتطلعات الفئة الطلابية ولا تستجيب لطموحاتها السوسيومهنية، وتتمحور في مجملها حول تضاؤل الحظوظ وتراجع فرص الاندماج في عالم الشغل وانسداد شبه كلي للآفاق الخاصة بالتوظيف على أساس الشهادة الجامعية، التي فقدت أهميتها وأصبحت غير قابلة للاستيعاب في سوق عمالة متأزم، يعاني تداعيات الركود والجمود الاقتصادي، ومن انعكاسات ذلك على الطالب أنه أصبح على علم مسبق بأن مساره العلمي سينتهي به إلى عالم البطالة، ويشكل ذلك واحدا من الأسباب التفسيرية لتراجع الاهتمام لدى طلبة المرحلة الحالية وانحرافه عن الجانب العلمي، الذي كان يفترض أن يشكل وباستمرار أهم مصادر الاستقطاب لانشغال الطالب "الجامعي" ولاهتماماته، التي يبدو في سياق مسارها الحالي أنها وفي جانب كبير منها تتجه في اتجاهات لاعلمية، أو بالتعبير الدقيق في وجهة لا تعترف حسب منتجي التمثل بأهمية التكوين في المستوى العالي وبشكل محدد بأهمية المؤهل العلمي، الذي فقد لدى الطلبة الحاليين فعاليته السوسيواقتصادية كعامل إدماج وكضامن لمناصب الشغل، ويحيلنا ذلك ضمنيا إلى خلل عميق في علاقة البنية الجامعية بالمنظومة الاقتصادية وبقطاعات الإنتاج المختلفة وكذا بعالم الشغل، الذي

ليزال كلا منها مستمرا في طرح تساؤلاته وبشكل متجدد حيال صلاحية المؤهل العلمي للطلبة المتخرجين، وبشكل عام حيال الصلاحية التطبيقية للمنتوج المعرفي للجامعة في وضعها الراهن. أما فيما يتعلق بالبعد الاجتماعي، فيمكن قراءته في مستوين تحليلين، المستوى الأول ذا بعد إيجابي ويحيلنا إلى الامتيازات التي أصبح يتمتع بها الطلبة الحاليين بموجب التحولات الحاصلة، وتبرز في تزايد حجم الإمكانيات والهياكل المسخرة، جامعات، مراكز وإقامات جامعية وفي التطور النوعي للخدمات الجامعية، مكتبات، قاعات المطالعة، قاعات الانترنيت ومختلف الخدمات الاجتماعية الأخرى، النقل، الإطعام، الإيواء، المنحة... ومن إيجابيات هذه التحولات أيضا أن طالب المرحلة الحالية أصبح متحررا بشكل أكبر في التعبير عن أفكاره وفي إبداء أرائه الشخصية، ومع أن هذه المكتسبات تندرج ضمن الحقوق الطلابية، إلا أنها توحي بتوفر الظروف المحفزة للدراسة وللتحصيل العلمي بشكل لم يكن متاحا لطلبة المراحل السابقة، ما يجعل ظاهرة النفور من الدراسة أمرا غير قابل للتفسير. في حين يبرز الجانب السلبي لهذه التحولات في تراجع قوة التأثير لدى الطالب الحالي، الذي فقد قابليته للتصنيف في فئات النخبة بسبب عقمه الفكري وانعدامه للقدرة على التغيير الاجتماعي، حيث أصبح أكثر سلبية وأكثر انفعالا وتأثرا بالمجتمع، بل وحتى بالشارع أحيانا ويستلهم ذلك في التمثلات المنتجة على وجه التحديد، في لغة الخطاب وفي بعض المصطلحات الدخيلة التي تغلغلت في عمق النسق الجامعي بوساطة مباشرة من الطالب. ومن التداعيات السلبية لهذه التحولات بروز مؤشرات التمايز والتفاوت الطبقي في الوسط الطلابي، حيث أصبح من السهل نسبيا حسب منتجي التمثل تحديد الانتماءات الطبقية للطلبة والتمييز بين الفئات المحظوظة من جهة والمنحدرين من الطبقات الاجتماعية المتدنية والمسحوقة من جهة ثانية. وفي جانب آخر يحيلنا مضمون هذه التحولات إلى مستويات خطورة عالية جدا، تبرز مؤشراتها بشكل ملاحظ في استفحال الآفات الاجتماعية ومظاهر الانحراف في الوسط الطلابي، وأمثلة ذلك، العنف ضد الأساتذة، تعاطي المخدرات، الدعارة، الجنس، العلاقات العاطفية المشبوهة...، وهي مؤشرات مؤذنة في رأينا الخاص بنهاية الجامعة أو على الأقل بخرابها الوشيك، مما يستدعي معالجة مستعجلة والتفكير بأقصى سرعة ممكنة في مشروع لإصلاح حقيقي وفعال لتلافي مثل هذا المآل المحتمل، وحتى لا نستعيد الأطروحات الجريئة التي تنادي بالغلق الصريح للجامعة، فإن مسؤولياتنا الأكاديمية تلزمنا بلفت الانتباه إلى أن أي مشروع إصلاحي لا يأخذ هذه المعطيات المزعجة في الاعتبار، لن يكون إلا مجرد مشروع ترقيعي وتقميشي، سينتهي حتما إلى الفشل الذريع، وعليه فإن أية محاولة لافتكاك الجامعة من هذه الوضعية المزرية، ستكون مشروطة في نجاحها بحتمية غلق الجامعة في وجه أشباه الطلبة والعمل بشعار الجامعة لأهلها أو الجامعة للجامعيين،

الذين يستوفون بحق شروط ودلالات هذه الكلمة الأخيرة، ولن يكون ذلك إلا في إطار منظومة تعليمية انتقائية، تنطلق من مراجعات صارمة وجذرية لمعايير الالتحاق والتسجيل والإدماج في العالم الجامعي.

فيما يتعلق بعلاقة الارتباط السببي للتمثلات المنتجة بمتغير الأقدمية المهنية، أسفرت المقاربة الميدانية عن نتائج جزئية تفيد بأهمية المتغير التحليلي قيد الاختبار في توجيه وفي صياغة المحتوى البنائي للتمثلات السائدة، وفي هذا الإطار تحيلنا المعطيات الإحصائية بشكل ملاحظ إلى أن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**83,3**٪–**05** أفراد) من مجموع ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بها، تتجه إلى الامتناع الجماعي عن الإجابة وبالتالي عن إبداء رأيها حيال موضوع التمثل، ومن وجهة تحليلية فإن هذه النتيجة الأولية تحيلنا في دلالتها الضمنية إلى ثلاثة احتمالات أساسية، إما أنها تعبر عن موقف محايد ناجم عن انتماء هذه الفئة من الأساتذة أو بعضها خاصة من ذوي الأقدمية المهنية المحدودة إلى هذه المرحلة، حيث عرفت التجربة الطلابية توجها سلبيا في مستويات مختلفة، علمية، نفسية وأخلاقية، وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن هذه الفئة المحددة من منتجي التمثل تشكل جزءا من هذه المرحلة، فإن موقفها المحايد يعتبر في هذه الحالة البديل الأمثل عن الاعتراف باستمرار الخصوصية الطلابية "السلبية" في الأستاذ، وهذا الاتجاه يخفي جانبا من الحقيقة، حيث الحقيقة كاملة تؤكد أن إطلاق صفة الأستاذية في بعض الحالات المحدودة على بعض عناصر هيئة التدريس وهم قلة قليلة تصبح عملية صعبة إن لم تكن مستحيلة، بسبب العجز الملاحظ أحيانا لدى بعض العناصر في الدفاع عن المصلحة الأستاذية الفردية والجماعية والتنازل أو السكوت أحيانا عن الحقوق الشخصية المشروعة في حالة هضمها وفقدان بعضهم للجرأة الكافية على الردع الآني والصارم لبعض أصناف الطلبة في حالة تجاوز الحدود أو التطاول على الأستاذ أو المس بشخصيته وغيرها من الحالات المتعددة الأخرى. كما قد يكون موقف الحياد ناجما عن عدم إدراك حقيقي لواقع التجربة الطلابية ولتطوراتها ويرجع ذلك في رأينا الخاص إلى عدم امتلاك معرفة كافية حول الماضي التاريخي للتشكيلة الطلابية، مما يساهم في تعقيد عملية النشر المعرفي وتكييفها للذهنية الطلابية الحالية بخصائصها المستحدثة، المتولدة عن التغيرات الحاصلة. كما قد يفهم هذا الحياد كتعبير ضمني يوحي في عمقه بمستوى متقدم من اليأس والإحباط السائد لدى الأساتذة ومن التذمر غير المعلن حيال الفئة الطلابية، بسبب الممارسات الطائشة السائدة لدى بعض عناصرها. إلى حد أصبح فيه الأستاذ شبه ملزم بتحييد نفسه إراديا في إبداء رأيه الشخصي وفي التعاطي مع واقع طلابي متردي وضبابي، بل ومرشح لمزيد من الانهيارات في المرحلة المقبلة بسبب إفرازاته السلوكية، العلمية والأخلاقية.

في مقابل هذه النتيجة تفيد المعطيات الواقعية في جانب آخر بأن نسبة (**75**٪−**03** أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز مدتها **15** سنة، يؤكدون في تمثلاتهم المنتجة بأن جوهر التغيرات الحاصلة في التشكيلة الطلابية الحالية هي ذات محتوى نفسي أخلاقي خالص، وتنتهي قراءتنا الكمية لهذا المحتوى إلى أن هذه التغيرات تعتبر سلبية في عمومها، كما أنها توحي بانقلاب حقيقي في مفهوم الخصوصية الطلابية وبشكل أخص في محتواها القيمي والسلوكي. هذه التغيرات يمكن قراءتها سوسيولوجيا على الأقل في ثلاثة مستويات تحليلية:

− **المستوى الشخصي:** يوحي المحتوى السائد للصورة الذهنية المنتجة بتحولات راديكالية في التشكيل النفسي والأخلاقي للبنية الشخصية للطلبة، تعكس في اتجاهها السائد مستويات متقدمة من الانحطاط، تجعل من طلبة المرحلة الحالية أشبه بامتداد سلبي للماضي، حيث إمكانية المقارنة مع المرحلة الطلابية السابقة تعتبر شبه مستحيلة وتكاد تنعدم بشكل كلي لدى جيل الطلبة الحالي، من إفرازات التغير الحاصل أن فكرة الاهتمام بالتحصيل العلمي أو الالتزام الأخلاقي تحول إلى حالة قيمية شاذة محدودة بأقلية استثنائية. بينما نكتشف في خارج هذا الاستثناء اتجاها ملحا لدى منتجي التمثل نحو إبراز المحتوى الخفي لمنظومة من القيم النمطية المشتركة، التي تكاد تنتشر كالوباء في عموم الوسط الطلابي، إلى حد أصبح هذا النمط القيمي يشكل بالنسبة لعناصر التشكيلة الطلابية الحالية نقطة التقاطع الأساسية، وتقوم محوريا على هيمنة التوجه الجماعي نحو الجمع السلبي بين عنصر اللامبالاة وقلة الانضباط والفوضوية والتشويش، وحب التباهي والاستعراض والغرق في الغراميات والعلاقات المشبوهة والميوعة الأخلاقية، يقابل ذلك كله قلة الطموح والضبابية وانعدام وضيق الأفق.

− **مستوى العلاقة مع الأستاذ:** يحيلنا محتوى التمثلات المنتجة إلى التجاوز والاختراق المتعدد الأشكال للحدود الفاصلة بين الطالب والأستاذ ولجملة القواعد الأخلاقية الضابطة لهذه العلاقة البينية، وتكشف لنا المعطيات في هذا الصدد اشتراك منتجي التمثل جماعيا في الإقرار بأن التغيرات الحاصلة في جيل الطلبة الحالي انتهت به أو بالأحرى ببعض عناصره إلى تمييع هذه العلاقة وإلى تجريدها من محتواها الأخلاقي، حيث أدى غياب الإجراءات الردعية للطالب إلى توليد الجرأة لديه على استباحة شخصية الأستاذ واستهدافها والإساءة إليها بشكل معلن ومتكرر، بسبب التراخي الإداري من جهة وهيمنة بعض أشباه المسيرين، من ذوي المصالح الشخصية الضيقة وتنصلهم من مسؤولياتهم، التي تلزمهم مهنيا وقانونيا وأخلاقيا بحماية الأستاذ وبحفظ كرامته، الغير قابلة للمساس والانتهاك تحت أي مبرر كان، وأيضا

وبالأساس بسبب التراجع الرهيب للضمير الأخلاقي، وبالأحرى انعدامه بالكامل في بعض الحالات، من نتائج هذا الانهيار الأخلاقي استفحال السلوك العدواني وعلاقات الصراع وشيوع شبه معمم لظاهرة سوء المعاملة والتصرف وقلة الأدب وقلة الحياء وغياب شبه تام لثقافة الاحترام تجاه هيئة التدريس. وتعتبر هذه الأخيرة "عدم الاحترام" العبارة المشتركة الأكثر إنتاجا وتوظيفا لدى منتجي التمثل في الدلالة على طبيعة الوضعية التي يعيشها الأستاذ في علاقاته مع أصناف الطلبة الحاليين.

– **المستوى العلمي والبيداغوجي:** تكشف المعطيات التحليلية المنتجة في جانب منها عن توجه مشترك، قائم على تمثل الطالب الجامعي في صفة المتسول، الذي يؤسس لفكرته حول النجاح انطلاقا من خلفيات مشبوهة وغير علمية، وذلك من خلال تمضية وقته كله أو جله، ليس في طلب العلم وتحصيله إنما في ممارسة الغش أو في التسول لجمع النقاط أو لتضخيمها، ويكون ذلك غالبا باللجوء إلى توظيف مختلف أساليب الوساطة والعلاقات الشخصية لتحصيل العلامات المجانية غير المستحقة وبالتالي شرعنة الفهم المغلوط للنجاح ومحاولة تكريسه عنوة كواقع ملموس، وإنه لمن المؤسف أحيانا أن يشكل الأستاذ حلقة الوصل بلعبه لدور الوسيط. واستثماره لعلاقاته الشخصية المتعددة مع زملاء المهنة واستغلالها في هذا الاتجاه؟؟!!. إن اتجاه منتجي التمثل إلى إطلاق صفة التسول أو الغش كصفة ملازمة لأصناف الطلبة الحاليين، يوحي في محتواه الرمزي بأننا إما أمام حالة لأشخاص متميزين بالإعاقة الذهنية وبعدم الأيمان بالقدرة الذاتية، وإما أمام وضعية معرفية مترفة تشجع على الخمول وعلى عدم الاجتهاد وبذل الجهد، حيث تحولت الجامعة لدى البعض إلى مجال للاستجمام ولملأ أوقات الفراغ أو إلى ملجأ للعاطلين الباحثين عن شهادة مغشوشة تؤهلهم للاستفادة من الامتيازات والاستحواذ غير المشروع على حقوق الآخرين في مناصب الشغل وفي الترقية وربما أحيانا حتى في تولي مسؤوليات، غير مؤهلين لها بالكامل.

خلاصة هذه المستويات التحليلية الثلاثة، أنها تكشف لنا مجتمعة الوجه الآخر للطالب الجامعي في جانبه السلبي وتعكس في الوقت ذاته نموذجا لنوعية القيم المحددة لخصوصياته الشخصية والتي عرفت رسوخها شبه المعمم في الوسط الطلابي في سياق تحولاته التاريخية وفرضت نفسها كبدائل سلبية، تتناقض جوهريا مع قيم العمل والمثابرة والاجتهاد ومع ثقافة الحوار والاحترام والالتزام الأخلاقي، كما تشكل ترجمة حقيقية وضمنية لأشكال المعاناة غير المدركة التي يواجهها الأستاذ في حياته المهنية وفي تفاعلاته اليومية الروتينية مع مكونات المؤسسة الجامعية ومع عناصر التشكيلة الطلابية بشكل أخص.

في الختام، وبالرجوع إلى السياق التحليلي الخاص بمعطيات الجدول السابق نصل إلى خلاصة عامة، تفيد بوجود اختلافات نوعية في المحتوى البنائي للتمثلات المنتجة، حيث أثبتت مقاربتنا الميدانية أن عملية إنتاج المحتوى قيد الاعتبار تخضع سببيا إلى حد ما لتأثير المتغير التحليلي قيد الاختبار، الذي يستمد مشروعيته التحليلية من الفروق الإحصائية البارزة بشكل واضح في المحتوى الكمي المتوصَّل إليه أمبريقيا، تبرز الدلالة الإحصائية للمعطى التجريبي في اتجاه منتجي التمثل إلى بلورة موقف مزدوج ومتنافر، يستلهم في جانبه الأول من اتجاه الأغلبية المطلقة من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها، نحو الامتناع عن الإجابة. هذا التوجه يمكن قراءته بمثابة موقف محايد، مبني على التحفظ في كشف محتوى التغير الحاصل في الوسط الطلابي، بالنظر ربما إلى اتجاهه السلبي في المرحلة الأخيرة. في المقابل يتجه أقطاب الموقف الثاني من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز **15** سنة إلى التأكيد في مرة واحدة على عمق التغيرات الحاصلة ووجهتها السلبية، مع تحديدها حصريا في الجانب النفسي الأخلاقي، تبرز هذه التغيرات في ثلاثة مستويات أساسية: **المستوى الشخصي**، حيث تتقاطع الفئة الطلابية الحالية في قاسم مشترك، يوحي بتراجع الاهتمام العلمي وقلة الانضباط وهيمنة النزعة الفوضوية، **مستوى العلاقة مع هيئة التدريس**: حيث أصبحت العلاقة مميعة ومجردة من مضمونها الأخلاقي بفعل الاختراق المتعدد الأشكال للحدود التي تفصل الطالب عن الأستاذ، وينجم الاختراق ناجم برأي منتجي التمثل عن غياب الضمير الأخلاقي لدى فئة واسعة من الطلبة، ومن مؤشراته الأكثر تكرارا، قلة الأدب وقلة الحياء وعدم الاحترام وتنامي السلوك العدواني حيال هيئة التدريس. **المستوى العلمي والبيداغوجي**، نلمس فيه إجماع منتجي التمثل على أن الطالب الحالي أشبه بمتسول، متخصص في تمضية وقته بسبب خموله وتكاسله في شحذ النقاط وفي إقلاق الأساتذة بلا انقطاع بطلبه للإعانة المجانية أو لعلامات غير مستحقة، وبالجملة تؤكد هده المستويات في كليتها بأن الجامعة "**العمومية**" في وضعية خطر حقيقية تستدعي التدارك المستعجل قبل الانهيار.

5- استراتيجيات التدريس، محتوى المشاركة الطلابية، المصادر وشروط التغيير:

- نتطرق في سياق قراءتنا التحليلية لمعطيات الجدول الموالي رقم «**36**» إلى إثارة النقاش حول مسألة ذات أهمية محورية بالنسبة لسير العملية التعليمية، نحاول من خلالها التعرف على المصادر المرجعية التي تشكل الخلفية الأساسية في إلهام عناصر الهيئة الأستاذية وفي تزويدهم بالاستراتيجيات والمنهجيات البيداغوجية المعتمدة في عملية النشر العلمي والمعرفي، وتهدف هذه المقاربة في أهدافها النهائية إلى

تقديم إجابة واقعية حول مساءلات بحثية أولية، تطرح الاستفهام بخصوص نوعية هذه المصادر ومدى تنوعها وتعددها وثراءها، وذلك بالنظر إلى الارتباط العضوي لهذه الشروط الأخيرة بفعالية التكوين الجامعي وبنوعيته على حد سواء؟. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن نتائج المقاربة الميدانية أفادت في موضع آخر باتجاه منتجي التمثل إلى تأكيد امتلاكهم الجماعي لاستراتيجية تدريس خاصة وبنسبة تمثيل تقدر بـ **91,6**٪ في حين أن الاعتراف بعدم امتلاك هذه الاستراتيجية لم يتجاوز نسبة **04,8**٪ من مجموع العينة التحليلية.

جدول رقم «36»

علاقة الأقدمية المهنية بمصادر الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس

طبيعة المصدر / مدة الأقدمية	الخبرة والتجربة	مراجع متخصصة	التأثر بالأساتذة السابقين	الخبرة والتأثر	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
5 0 سنوات	**5** 12,2%	**8** 19,5%	**4** 9,8%	**5** 12,2%	**18** 43,9%	**1** 2,4%	**41** 100%
10 سنوات	**2** 9,1%	**1** 4,5%	**3** 13,6%	**6** 27,3%	**9** 40,9%	**1** 4,5%	**22** 100%
15 سنة	**2** 20,0%			**3** 30,0%	**4** 40,0%	**1** 10,0%	**10** 100%
أكثر من 15 سنة	**1** 25,0%			**2** 50,0%	**1** 25,0%		**4** 100%
لا إجابة			**1** 16,7%		**2** 33,3%	**3** 50,0%	**6** 100%
المجموع	**10** 12,0%	**9** 10,8%	**8** 9,6%	**16** 19,3%	**34** 41,0%	**6** 7,2%	**83** 100%

أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها على معطيات الجدول رقم «**36**» أنها أسفرت على نتيجة عامة أساسية، تفيد في محتواها الكمي بأن منتجي التمثل يتجهون في غالبيتهم وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**41**٪–**34** فردا) من المجموع العام إلى التبني المشترك لإجابة أخرى، وتفيد قراءتنا لهذه الإجابة البديلة بأنها تقوم في مضمونها، ليس على رفض القيم التجريبية المقترحة وإنما على تجميعها في إطار كلية شاملة وموحدة غير قابلة للتفكيك واعتبارها بمثابة المصدر الأولي المشترك في عملية امتلاك عناصر الهيئة الأستاذية لاستراتيجياتهم الفردية الخاصة في العملية التعليمية، عملية التجميع هذه يفهم منها أوليا بأن مصادر الإلهام قيد الاعتبار تقوم في داخلها على عنصر التعدد والتنوع، حيث تتشكل هذه

الاستراتيجيات لدى الأساتذة انطلاقا من الخبرة والتجربة الشخصية ومن الاطلاع على المراجع المتخصصة، كما أنها تتشكل في الوقت ذاته كنتاج لعملية تأثر جماعية بقدماء الأساتذة في المرحلة الجامعية. وبالفهم المختصر فإنها متولدة عن مجموعة من التفاعلات وعلاقات التواصل المستمرة والمتعددة الاتجاهات. هذه النتيجة الأولية تتأكد صلاحيتها التفسيرية تجريبيا في سياق نتيجة عامة أخرى، تكشف لنا كميا عن اشتراك (**19,3**٪–**16** فردا) من مجموع منتجي التمثل في التأكيد على أن هذه الاستراتيجيات هي نتاج مزدوج للخبرة والتجربة الشخصية من جهة وكذلك للتأثر بالأساتذة السابقين، وهي نتيجة نخلص منها إلى حقيقة هامة تكاد تغيب بشكل كلي عن الوعي الطلابي في المرحلة الحالية، تؤكد هذه الحقيقة في مرة واحدة بأن العالم الجامعي برغم تأزماته كان يصنف إلى وقت قريب في ضمن المجالات الأكثر تميزا بالنسبة للطلبة في عملية بناء تجاربهم وخبراتهم الذاتية وبأن التمثلات الطلابية السائدة حيال الأستاذ برغم الانتقادات الموجهة لهذا الأخير، لم تكن تتوقف في مجرد تصوره كمصدر في عملية الامتلاك والاكتساب المعرفي وإنما بالأساس في كونه مصدر تأثير وعامل من العوامل المساهمة في إخصاب التجربة الطلابية الذاتية وفي إثراءها. وفي مثل هذا الاتجاه يفترض أن يكون استغلال الطلبة الحاليين لمرحلة تواجدهم في الجامعة، بدلا عن استثمارها في محاولات يائسة لإنتاج خطاب نقدي عقيم وغير مبرر، موجه غالبا إما لهيئة التدريس بسبب تدني العلامات أو للإدارة الجامعية بسبب الوهم الخاطئ في اتجاه هذه الأخيرة بطرق مقصودة نحو تعقيد آليات الانتقال والنجاح، التي يراد لها كما يبدو أن تكون في خدمة العناصر الخاملة والفاشلة من الفئة الطلابية. غير أنه وفي مستوى آخر تكشف لنا المقاربة الميدانية عن نتيجة مختلفة، تفيد بأن قدماء الأساتذة لا يشكلون مصدرا مستقلا ومتفردا في التزويد بهذه الاستراتيجيات إلا بنسبة محدودة، حيث يلاحظ بشكل بارز بأن استلهام هذه الاستراتيجيات وأخدها عن قدماء الأساتذة هي ميزة مرتبطة بأقلية شبه مطلقة، لا تتجاوز في نسبة تمثيلها حدود(**9,6**٪–**08** أفراد) من مجموع منتجي التمثل، ومع أن هذه النسبة تعتبر متدنية كميا، غير أنها تعتبر ذات أهمية قصوى من الوجهة التحليلية بالنظر إلى أن ما يقارب عُشر ($\frac{01}{10}$) التركيبة الأستاذية الجامعية تستلهم أساليبها التعليمية بشكل خالص من الأساتذة السابقين. ويوحي ذلك من حيث الدلالة بأن التأثير الذي يمارسه الأستاذ على الطالب لا يعتبر معرفيا فقط، كما أنه ليس آنيا أو مرتبطا بالزمن الحاضر فحسب، إنما يمتلك القدرة على تمديد نفسه كعنصر موجه في داخل الزمن المستقبل الخاص بالطالب/"أستاذ المستقبل" وفي حياته المهنية، ويشكل ذلك مثالا للعطاء المتعدد الأشكال الذي يميز بعض أصناف الأساتذة ومؤشرا على انفتاحهم الكلي على الطالب، بعيدا عن الاعتبارات والحسابات الوهمية التي يعيشها

هذا الأخير في مخياله الخاص كتعويض لواقعه المعقد، المليء بالفشل وبالممارسات المشبوهة، المنافية لشروط النجاح والارتقاء العلمي.

فيما يتعلق بعلاقة الارتباط السببي للمتغير التجريبي قيد الاختبار، أسفرت المقاربة الأمبريقية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تؤكد في محتواها الكمي تأثير متغير الأقدمية المهنية وصلاحيته التحليلية للمحتوى البنائي للتمثلات المنتجة، ويلاحظ ذلك بشكل بارز في الاختلاف النوعي للمصادر الخلفية التي تستمد منها الاستراتيجيات والمنهجيات البيداغوجية الموظفة في العملية التعليمية. وتكشف لنا المعطيات الواقعية في هذا الصدد بأن الاتجاه العام للتمثلات المنتجة والممثل بنسبة (**50٪–02** فردين) من مجموع ذوي الخبرة المهنية التي تفوق مدتها **15** سنة، مؤسس في محتواه على إنتاج إجابة أخرى، وهو التوجه ذاته الذي نلاحظه بشدة تكرارية متفاوتة نسبيا لدى بقية الأساتذة من ذوي الأقدميات المهنية الأخرى، وكما أسلفنا سابقا، تتأسس هذه الإجابة في مضمونها على الربط العضوي بين مجموعة من المصادر التأسيسية المرجعية، تتضمن الخبرات والتجارب الذاتية للهيئة الأستاذية المكتسبة من تفاعلها المتراكم مع المحيط الجامعي، إضافة إلى الميولات الجماعية لعناصرها نحو القراءة والإطلاع على المراجع العلمية المتخصصة، وإضافة كذلك إلى تأثرهم بقدماء الأساتذة، الذين كان لهم الفضل في الإشراف على تكوينهم في المرحلة الجامعية، هذه العناصر تتفاعل جميعها ككلية موحدة في بلورة وفي تشكيل الاستراتيجيات والمنهجيات المعتمدة، التي يوظفها منتجي التمثل في العملية التعليمية. هذه الحقائق التجريبية تنتهي في خلاصتها إلى أن أساليب وطرائق التدريس المهيمنة في المنظومة الجامعية، هي بمثابة سيرورة متولدة عن تفاعلات وعمليات تواصل متعددة الاتجاهات، مما يجعلها من الناحية الافتراضية أكثر خصوبة وأكثر فاعلية في عملية الاستقطاب الطلابي، وهو افتراض يحتاج إلى إثبات. والأكثر لفتا للانتباه أن عملية التواصل هذه قائمة في جانب منها بشكل أخص على العودة إلى الماضي ومحاولة تمديده داخل الحاضر، وذلك من خلال لجوء الهيئة الأستاذية الحالية جزئيا إلى استحضار مرحلتها الطلابية وتحيين علاقاتها البيداغوجية التي كانت تربطها بمجموع الأساتذة القدماء وبأساليبهم الخاصة في التدريس وإعادة إنتاجها كليا أو جزئيا بشكل يستجيب لمتطلبات المرحلة الطلابية الحالية. هذه الحقيقة توحي بأن علاقة الطالب بالأستاذ لا تنتهي حتما مع التخرج ونيل الشهادة الجامعية وذلك لسبب بسيط، يكمن في أنها ليست معرفية فقط وإنما هي علاقة بمجموعة من الخبرات المنهجية وطرائق العمل القابلة للاستثمار وللتمديد في الحياة العملية للطالب/"الأستاذ الحالي" وفي مساره المهني، ويعتبر ذلك من الوجهة التفسيرية

دحضا صريحا لفكرة القطيعة وانعدام التواصل مع جيل الأساتذة السابق أو القديم، الذي يبقى يحتفظ بمكانته كطرف محوري في تفاعلات منتجي التمثل/"الأساتذة الحاليين، ليس لكونه أستاذا سابقا وإنما بالأساس لكونه مجموعة من التجارب والموجهات، التي تمثل بالنسبة إليهم مرتكزا خلفيا في صياغة المنظور المنهجي الخاص بتسيير العملية التعليمية.

على خلاف هذه النتيجة الجزئية الأولية تحيلنا المعطيات الواقعية إلى تمثلات مفرغة من المحتوى، وتستقطب نسبة تمثيل تقدر بـ (**50٪–03** أفراد) من مجموع منتجي التمثل ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بها وتشترك هذه النسبة في امتناعها الجماعي عن الإجابة، وبالتالي عن كشف محتوى منظورها الخاص حيال موضوع التمثل، وهي نتيجة يمكن قراءتها في محتواها الضمني بشكلين مختلفين وسلبيين في الوقت ذاته، القراءة الأولى توحي بفرضية عدم امتلاك منتجي التمثل لاستراتيجية تدريس محددة، وأن العملية التعليمية كما هي عليه في نموذجها الحالي هي عملية ارتجالية تخضع في نمط تسييرها إلى الصدفية والعشوائية ولا تستند إلى منهجية بيداغوجية، ويوحي ذلك رمزيا بتراجع مؤكد للمستوى العلمي وبأن الجامعة، تبدو كما لو أنها تتجه بمكوناتها وبأساليب اشتغالها، ليس نحو بناء الطالب/"**الإنسان**" فكريا وعلميا وإنما نحو تحطيمه، وبالتالي تحطيم ما تبقى من أمل للمستقبل في هذا البلد الذي يغتال عقله المفكر في صمت رهيب. في حين توحي القراءة الثانية بالسلبية السائدة لدى منتجي التمثل وبعدم تعاونهم وأن شغور تمثلاتهم من المحتوى هو نتاج لعدم اكتراث بمسائل الجامعة وقضاياها، حيث يتم تجاهلها لدى البعض لصالح اعتبارات أخرى. ومن النتائج المثيرة للاستفهام أن استراتيجيات ومناهج النقل المعرفي المعتمدة، من النادر أن تتبلور لدى الأساتذة انطلاقا من المراجع العلمية، وتفيد المعطيات الواقعية في هذا الصدد بتراجع محسوس لنسبة المطالعة المرجعية المتخصصة ذات الصلة بمناهج التدريس، حيث بلغ مستوى التراجع حده الأدنى بنسبة تمثيل لم تستقطب أكثر من (**04,5٪–01** فرد واحد) من مجموع الأساتذة ذووا الخبرة المهنية التي تقدر مدتها بـ **10** سنوات. وتفيد هذه النتيجة الأخيرة بأن تسيير العملية التعليمية لدى هذه الفئة يخضع لعامل الخبرة والتجربة المكتسبة على امتداد مدة زمنية محددة من الممارسة الميدانية، هذه الفترة الممارساتية الممتدة نسبيا تعتبر كافية لأن تشكل لصاحبها عنصرا تعويضيا وبديلا مثاليا للمراجع النظرية في بلورة أو في توجيه استراتيجيته الخاصة في التدريس، بعكس فئة الأساتذة ذات الأقدمية المهنية المحدودة، التي يفترض بمقتضى هذه النتيجة أن تكون استراتيجيتها التعليمية مستلهمة نظريا أكثر فأكثر. وهو افتراض يبقى بحاجة إلى إثبات في سياق مقاربات سوسيولوجية أخرى.

إن إعادة قراءة محتوى مقاربتنا التحليلية تفضي بنا في النهاية إلى نتيجة عامة، تفيد بوجود علاقة ارتباط سببي لمتغير الأقدمية المهنية باستراتيجيات التدريس المعتمدة، تبرز الدلالة الإحصائية للعلاقة السببية في تمايز محتوى التمثلات المنتجة، حيث تتجه الأغلبية المطلقة من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها إلى الامتناع عن الإجابة ويوحي ذلك إما بسلبية الأستاذ الجامعي في التعاطي مع الأبحاث العلمية وعدم تعاونه وإما بعدم امتلاكه صراحة لاستراتيجية تدريس محددة، ويحيل ذلك رمزيا إلى هيمنة معايير الارتجالية والعشوائية في عملية النقل المعرفي، الذي لا يرتقي في نموذجه الراهن إلى مستوى البناء الفكري للطالب، وبالأحرى للعنصر البشري. على خلاف ذلك يتجه ذووا الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها **10** سنوات في غالبيتهم المطلقة إلى اقتراح إجابة أخرى، ترتكز في مضمونها على الربط العضوي بين عدة مصادر خلفية وتجميعها في كلية شاملة، تتضمن التجربة الذاتية والخلفية المرجعية المتخصصة إضافة إلى التأثير الملموس لقدماء الأساتذة، هذه العناصر تتفاعل فيما بينها عضويا في بلورة هذه الاستراتيجيات وكذا في إخصابها وإثراءها بنحو يجعلها أكثر مرونة في استقطاب الطلبة.

- استكمالا لمقاربتنا التحليلية للإشكال المرتبط بهذه الاستراتيجيات، نتطرق في سياق معالجتنا للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول الموالي رقم «**37**» إلى محاولة رصد الشروط الموضوعية التي تولد لدى الأستاذ الدافعية نحو مراجعة استراتيجيته التعليمية، وفي هذا الصدد سيتم استثمار المعطى التجريبي في اتجاه محاولة لتشكيل خلفية تحليلية للتغيرات الحاصلة والمحتملة ولأسبابها التفسيرية، وتطمح هذه المعالجة في نهايتها إلى تقديم إجابة أولية حول انشغالات علمية، تطرح الاستفهام فيما إذا كانت التغيرات قيد الاعتبار نتاجا لإرادة ذاتية خاصة بهيئة التدريس أم أنها حتمية منهجية متولدة عن ظروف خارجية قهرية، تلزم الأستاذ موضوعيا بتبني اتجاها تغييريا، قد لا ينسجم بالضرورة مع معتقداته وقناعاته الشخصية الراسخة بخصوص أساليب وطرائق التدريس؟؟.

تفيد القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول بهيمنة مطلقة للاتجاه التغييري في وسط الهيئة الأستاذية، حيث تشترك النتائج العامة المتوصّل إليها في توضيح خاصية أساسية متميزة في المناهج والاستراتيجيات المعتمدة في عملية النقل لمعرفي، وهي أنها تقوم في عمومها على مبدأ الحركة وعدم الثبات، وأكثر من ذلك فإنها تخضع في حركتها وتحولاتها إلى جملة عوامل وظروف موضوعية مختلفة جوهريا، ولقد أسفرت مقاربتا السوسيولوجية في هذا الصدد عن مجموعة من الحقائق الأمبريقية، تكشف في وجهتها الأولى إجماع غالبية (**44,6٪–37** فردا) منتجي التمثل على أن التركيبة النفسية والمؤهلات

الشخصية للطلبة، تندرج في ضمن الأسباب الأولية الأكثر إلزاما للأساتذة بتغيير استراتيجياتهم في التدريس، وهي نتيجة توحي في محتواها الضمني بالتعقيدات التي تحيط بتسيير العملية التعليمية، التي

جدول رقم «37»

التمثل الاجتماعي لنوعية الشروط الملزمة بتغيير استراتيجية التدريس

نوعية الشروط / مدة الأقدمية	التكيف مع عدد الطلبة	التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للطلبة	مضمون المحاضرة	إجابة أخرى	المجموع
05 سنوات	**4** 9,8%	**18** 43,9%	**4** 9,8%	**15** 36,5 %	**41** 100%
10 سنوات		**9** 40,9%	**4** 18,2%	**9** 40,9 %	**22** 100%
15 سنة		**6** 60,0%	**1** 10,0%	**3** 30,0%	**10** 100%
أكثر من 15 سنة	**1** 25,0%	**2** 50%		**1** 25,0%	**4** 100%
لا إجابة		**2** 33,3%		**4** 66,7%	**6** 100%
المجموع	**5** 6,0%	**37** 44,6%	**9** 10,8%	**32** 38,6%	**83** 100%

يبدو في وضعيتها الحالية أنها لم تعد تتطلب من الأستاذ أن يكون حاملا لمعارف علمية متخصصة فحسب، وإنما أن يكون مختصا نفسانيا، بل ومحترفا أيضا، بما معناه أن كل المناهج البيداغوجية التي تتجاهل العوامل النفسية يحتمل أنها ستنتهي بالعملية التعليمية إلى الفشل الذريع، لأسباب تفسيرية متعددة يمكن اختزال أهمها في غياب الدافعية نحو التعلم لدى فئة طلابية منهارة نفسيا وشخصيا وغير مهيأة في غالبيتها للتحصيل العلمي والمعرفي أو للتكيف مع ظروف ومقتضيات سير العملية التعليمية، وذلك ربما بفعل عوامل سوسيواقتصادية أو تربوية...، إضافة إلى فقدانها للمؤهلات والقدرات التي تؤهلها للاندماج الكلي في العملية التعليمية ولاستيعاب محتويات العرض المعرفي وبشكل خاص تلك التي تتميز بالتركيب والتعقيد النظري. هذا يعني أننا أمام وضعية معرفية تلزم الأستاذ، ليس بحد أكبر من المرونة فحسب وإنما بمراجعة مستمرة لمنهجيته في عملية النقل المعرفي، بل وتغييرها في الاتجاه الذي ينسجم مع مستويات الطلبة ومؤهلاتهم الشخصية، غير أن ذلك قد يصل في الكثير من الحالات الطلابية المتردية إلى مستويات من التبسيط، أقرب ما تكون إلى التسطيح المعرفي حتى لا نقول إلى تمييع المعرفة أو إفسادها

بالكامل، وهنا مكمن الخطورة. إلى جانب هذه النتيجة تحيلنا المعطيات الواقعية إلى تمثلات مبنية على منظور آخر مختلف، مشترك بنسبة (**38,6٪–32** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل، ويتجه أصحابه إلى تبني إجابة أخرى، توحي في محتواها بتعدد الشروط الملزمة بتغيير استراتيجيات التدريس وتجمع في مرة واحدة بين شرط التكيف مع عدد الطلبة في المدرجات بالإضافة إلى مضمون المحاضرة والمؤهلات الشخصية للطلبة، ومن وجهة سوسيولوجية فإن هذه النتيجة تعكس الإفرازات الموضوعية للكثافة الطلابية، ليس بفعل دمقرطة التعليم وإنما بسبب اللامعيارية في شروط الالتحاق بالجامعة، حيث أصبح التزايد المطرد للحجم الكمي للطلبة واحدا من العوائق المنهجية التي تساهم في تعقيد الوظيفة البيداغوجية وفي تعطيل هيئة التدريس عن أداء مهامها بسبب الفوضى واللانظام وتنامي السلوكات المراهقية، بل وحتى الطفولية أحيانا، التي تلزم الأستاذ بالتحول للأساليب المتشددة لفرض سلطته على المدرج ولتوفير حدا أدنى من الظروف التي تمكنه من نقل رسالته العلمية. من جهته يندرج المحتوى المعرفي للمحاضرة في ضمن العوامل في تساهم في تولد الاتجاه نحو تغيير استراتيجيات النقل المعرفي لدى الأساتذة، وينتج ذلك بتحليلنا الخاص عن حرص الأساتذة، لاسيما المحترفين منهم على التعامل العقلاني مع التناقضات السائدة بين الطلبة ومحاولة استيعابها وكذا مع الفوارق الذهنية والتفاوتات في المستوى ومع مجمل الاختلافات الشخصية والنفسية والاجتماعية التي تميز التشكيلة الطلابية ومحاولة توفير حالة من التوازن، بتوظيف الأساليب البيداغوجية الأكثر مرونة والأكثر فاعلية والعمل على تنشيطها بشكل يضمن وصول المعلومة وتعميم الفهم ويساهم في تنمية القدرة على الاستيعاب خاصة في حالة المحاضرات ذات المحتوى المعرفي الخام الذي يستعصى على الفهم. وبالمجمل فإن هذه النتائج تكشف في عمومها من جهة عن استراتيجيات تدريس غير جامدة ومن جهة ثانية عن صورة لأستاذ جامعي غير متحجر، يمتلك الاستعداد الدائم لتغيير طريقة عمله وتكييفها لمحتوى المعطيات الموضوعية التي يفرزها واقع العملية التعليمية المتغير بدوره هو كذلك.

فيما يتعلق بالتأثير السببي للمتغير التحليلي قيد الاختبار أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد بوجود فروق إحصائية في طبيعة الأسباب الخلفية المؤدية إلى تغيير استراتيجيات التدريس، التي تبقى تخضع نوعيا في عملية استحضارها إلى عنصر التفاوت في مدة الأقدمية المهنية، وفي هذا الصدد تكشف المعطيات الواقعية في اتجاهها العام بأن (**66,7٪–04** أفراد) من مجموع الذين لم يصرحوا بمدة أقدميتهم المهنية يتجهون جماعيا وبشكل مشترك نحو إنتاج إجابة أخرى، يقوم محتوى هذه

الإجابة كما سلف ذكره على استحضار جملة عوامل خلفية، تتكامل فيما بينها لتشكيل كلية تفسيرية غير قابلة للتجزئة تسمح بفهم التوجه التغييري لدى منتجي التمثل، تنطلق هذه الكلية في تبريراتها المتعددة لأسباب التغيير من الربط العضوي بين ثلاثة شروط محورية، ملزمة للأستاذ بمراجعة منهجيته في النقل المعرفي، تتلخص هذه الشروط فيما يلي:

– **التكيف مع عدد الطلبة في المدرجات:** ويستفاد من هذا العامل بأن الكثافة الطلابية التي تتزايد في المرحلة الأخيرة بشكل مثير للاستغراب، لأسباب هي في الأصل سياسية أكثر منها علمية، أدى إلى استحداث مشكلات جديدة في عملية النقل المعرفي، بسبب الاكتظاظ الناجم في حالات كثيرة عن سوء التسيير وسوء استغلال الإمكانيات البيداغوجية المتاحة أو عن عدم كفايتها وتلاؤمها مع الحجم الهائل للطلبة، الذي يتم توزيعه على الأفواج بشكل مكثف يصل في بعض الأقسام إلى حد التكديس وبعدد يتجاوز أحيانا **40** طالب، وهو ما يتنافى مع أبسط الأخلاقيات البيداغوجية والعلمية. مثل هذه الوضعيات الكارثية، إضافة إلى إسهامها المباشر في انهيار نوعية التأطير، فإنها تساهم بطريقة مباشرة في تعقيد عملية التواصل بين طرفي العملية التعليمية وفي خلق الظروف المحفزة على الفوضى والتي تلزم هيئة التدريس بضرورة إيجاد الحلول الممكنة لأزمة الكثافة الطلابية ولإفرازاتها اللاعلمية واللاأخلاقية أحيانا. ووجه الغرابة أن عملية التكديس هذه لا ترتبط في بعض الحالات بنقص الإمكانيات البيداغوجية، مؤطرين، قاعات الدرس...، إنما ينظر إليها من طرف بعض أشباه المسؤولين الإداريين كاجتهاد عبقري تمليه برأيهم الضرورة الاقتصادية، بل ويستمد مبرراته الوهمية من الحاجة إلى الحفاظ على ميزانية الجامعة وعلى أموال الدولة؟؟؟!!!، بدلا عن استثمارها العقلاني في اتجاه التكوين النوعي للعنصر البشري وللرأسمال المعرفي، حيث ستكون الدولة مستقبلا بحاجة ملحة إليه في صنع ثرواتها المادية وغير المادية، ومثل هذه الرؤية المحدودة الأفق تحيلنا بلا شك إلى أساليب التسيير الأكثر غباء والأكثر انحطاطا.

– **مضمون المحاضرة:** من جهتها تخضع منهجية سير العملية التعليمية لمحتوى العرض المعرفي، وتوحي التمثلات المنتجة في محتواها الضمني بأن الأستاذ يكون ملزما في كل الحالات المعرفية بتبني آليات النقل الأكثر نجاعة في ضمان وصول المعارف للطلبة، ويفهم من ذلك بأن هيئة التدريس مطالبة بتكييف استراتيجياتها التدريسية بشكل مستمر وبضرورة الانتقال من استراتيجية إلى أخرى وفقا لما تفرضه متطلبات الحالة المعرفية، بصرف النظر عن المرتكزات المنهجية لهذه الاستراتيجيات فيما إذا كانت حوارية، تشاركية وتفاعلية أم ترتكز إلى المناهج التحليلية أو البرهانية أو إلى تقديم الأمثلة الملموسة أو

إلى الجمع ما بين هذه المرتكزات كليا أو جزئيا. والأصل أن التغيير في هذه الاستراتيجيات يفترض أن يصل في غايته النهائية ولو نسبيا إلى تشكيل فهم موحد لدى الطلبة، تبعا للاختلاف في مستويات الاستيعاب لديهم وتبعا كذلك لمستويات التعقيد الذي يميز المحتوى المعرفي المنقول، بشرط عدم تمييعه وإفراغه من أهميته أو خاصيته الأكاديمية.

– **المؤهلات الشخصية للطلبة:** يحيلنا المحتوى الضمني للتمثلات المنتجة في هذا الصدد إلى مشكلة اندماج حقيقية في العملية التعليمية وتبرز في نقص الانتباه ونقص التركيز وعدم القدرة الشخصية على المتابعة وعلى مسايرة وتيرة سير العملية التعليمية، إما بسبب التدني الكارثي للمستوى العلمي لدى الغالبية الساحقة من عناصر التشكيلة الطلابية، الذي يصل مداه لدى البعض إلى حد التزام الصمت المطبق طوال السنة الجامعية، كما لو أنهم أشبه بالصم البكم الذين لا يفقهون ولا ينطقون!!! وهي حالة تدعو وبكثير من الإلحاح إلى إعادة طرح الاستفهام حيال مخرجات المنظومة التربوية ونتائج إصلاحاتها اللامنتهية وكذا حيال مصداقية الشهادة المؤهلة للالتحاق بالعالم الجامعي، أو بشكل أكثر تحديدا حيال أساليب الاستثمار في العنصر البشري وأهدافها أو ما ينتظر منها اقتصاديا واجتماعيا؟؟؟ وإما بسبب عوامل نفسية يمكن ترجمتها في أشكال الإحباط المهيمنة، المتولدة في مرة واحدة عن واقع اجتماعي متكلس، حيث ملكية المعرفة لا تمثل ضمانة كافية للمكانة، كما لا يعتد بها كمعيار في عمليات التدرج والارتقاء الاجتماعي، وأيضا عن واقع سوسيواقتصادي متأزم ومتفسخ، حيث إلى جانب عدم قدرته على استيعاب العدد المتنامي للمتخرجين فإنه يقوم أحيانا على معيار المحسوبية وعلى عدم المساواة في الحظوظ، فيما يتعلق بمسألة إدماج حاملي الشهادات الجامعية، وهو ما يجعل من المشروع التعليمي في منظور الطلبة مشروعا بلا معنى وبلا هدف وبلا أفق مستقبلي، هذه الوضعية تستوجب امتلاك حدا أدنى من الاحترافية لدى هيئة التدريس، يمكّنها من استيعاب نمط هذه التناقضات وأشكال الإحباط المختلفة، التي تشكل عائقا منهجيا أمام عملية النقل المعرفي، لا يمكن تجاوزه بمجرد امتلاك مجموعة من المعارف المتخصصة، الغير قابلة للنقل مهما كانت أهميتها ونوعيتها في مثل هذه الحالات الاستثنائية، التي تتجه نحو التعميم أكثر فأكثر، بقدر ما يتطلب من هيئة التدريس استثمار خبراتها المتراكمة وتوظيفها في اتجاه تحفيز الاستعدادات النفسية لدى الطالب وإعادة بناء دافعيته المنهارة وتفكيك عقده المتعددة تجاه مسألة التحصيل العلمي، التي يبدو وكأنها تندرج في ضمن آخر اهتماماته الشخصية في المرحلة الراهنة.

في مقابل هذه النتيجة الجزئية الأولى، تفيدنا المقاربة الميدانية بأن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**60٪–05 أفراد**) من مجموع الأساتذة ذوي الخبرة المهنية المقدرة بـ **15** سنة تشترك بالإجماع في أن التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للطلبة يشكلان المحدد الأساسي في تغيير استراتيجيتها التعليمية، بينما تتجه الأقلية المطلقة الممثلة بنسبة (**09,8٪–04**أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **05** سنوات إلى بناء استراتيجيتها التدريسية انطلاقا من محتوى العرض المعرفي للمحاضرة وفي الوقت ذاته من ضرورة التكيف مع حجم الطلبة في المدرجات. وبقراءة سوسيوتحليلية فإن هاتان النتيجتان الأخيرتان تكشفان عن اختلافات جوهرية في ممارسة الوظيفة التعليمية وفي تمثلها كذلك، وبرؤية مقارنة نكتشف بأن المرتكز الأساس في عملية النقل المعرفي لدى عناصر الهيئة الأستاذية الأكثر أقدمية مهنية (**15** سنة)، يميل نحو التعامل أكثر فأكثر مع الوضعيات المزاجية للطلبة وأخذ العوامل النفسية كأولوية في إنجاز الأدوار والمهام التعليمية، ومن الوجهة التفسيرية فإن هذه الاستراتيجية تمثل ترجمة فعلية لعنصر الاحترافية وللتطورات النوعية في الأداء الوظيفي لدى هذه الفئة، المتولدة عن خبراتها وتجربتها الممارساتية الممتدة لمهنة التعليم. على خلاف ذلك يلاحظ أن مسألة الكثافة الطلابية، هي عامل محوري، يعتبر لوحده كافيا في توجيه وتغيير استراتيجيات التدريس المعتمدة لدى الأقلية المنتمية لذوي الأقدمية المهنية المحدودة المدة (**05** سنوات)، ويوحي ذلك رمزيا بأن مسألة التحكم في الحجم الكمي للطلبة لتزال تصنف في ضمن أهم المشكلات المحيطة بعملية النقل المعرفي لدى هذه الفئة، لأسباب ترتبط بنقص التجربة كما قد ترتبط بنوعية الطلبة أو بالضغوطات الإدارية وبمختلف أشكال الرقابة، التي يتم تركيزها عادة بحدة أكبر على الفئات المندمجة حديثا في الهيئة الأستاذية، ويكون ذلك إما لأسباب موضوعية تفرضها المتطلبات المؤسسية والمسؤوليات المهنية للأستاذ، وإما لتصيد الأخطاء والعثرات وتحين الفرص لتصفية الحسابات مع هذا الأخير أو لتبرير السلطة التعسفية الممارسة في حقه في شكل عقوبات متعددة الأشكال، بدلا عن محاولة دعمه وتحفيزه وتنبيهه إلى أخطاءه ومساعدته على تجاوزها.

ننتهي في ختام هذه القراءة إلى نتيجة عامة، تؤكد في خلاصتها الصلاحية الأمبريقية للمتغير السببي قيد الاختبار وأهميته التحليلية للتمثلات المنتجة حيال الشروط الملزمة بتغيير استراتيجيات التدريس، حيث أثبتت النتائج بأنها تختلف جوهريا في نوعيتها تبعا لتفاوت منتجي التمثل في الأقدمية المهنية. وتبرز الدلالة الإحصائية للمعطى الأمبريقي في التعدد والتمايز النوعي للشروط والأسباب المولدة للتوجه التغييري، إذ تكشف المعطيات في هذا الصدد بأن أغلبية الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية الغير

مصرح بمدتها يشتركون في استحضار شروط أخرى، قائمة في محتواها على الربط العضوي بين مجموعة عوامل المتكاملة، تتفاعل فيما بينها في بلورة الاتجاه نحو المراجعة والتغيير الدائم لاستراتيجيات النقل المعرفي، ترتكز هذه العوامل في مرة واحدة على شرط التكيف مع الكثافة الطلابية في المدرجات والأخذ في الاعتبار التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للتشكيلة الطلابية وعلى ضرورة تكييف هذه الاستراتيجيات لمحتوى العرض المعرفي المنقول للطلبة، بالمقابل تتجه الأغلبية المطلقة من ذوي الأقدمية المهنية التي تقدر مدتها بـ **15** سنة إلى الإجماع على أن التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للطلبة، تمثل السبب المتفرد الأكثر أهمية وتأثيرا في تشكيل النزعة التغييرية لديها وفي توجيه استراتيجياتها في التدريس. هذا التوجه يحيلنا في محتواه الضمني إلى التطورات النوعية في الأداء الوظيفي للأدوار التعليمية، الناتجة بلا شك، في جانب منها على الأقل عن التجربة الممارساتية وعن الخبرات المتراكمة لدى هيئة التدريس بفعل عامل الأقدمية المهنية.

- في نفس هذا السياق التحليلي سنحاول في معالجتنا للمعطيات الكمية الخاصة بالجدول رقم «**38**» قراءة المحتوى البنائي للتمثلات المنتجة حيال مسألة إشراك رأي الطلبة في الاستراتيجيات المعتمدة في العملية التعليمية، وتهدف هذه القراءة التحليلية في نهايتها إلى محاولة رصد أساليب هذه المشاركة ومحتوياتها والأطر التي تنظمها، التي سنحاول استثمارها سوسيولوجيا كمحددات وعوامل تفسيرية للقناعة الكامنة لدى منتجي التمثل ولمواقفهم الجماعية المؤيدة للمشاركة الطلابية حيال المسألة قيد التحليل. وللعلم فقد أكدت النتائج العامة المتوصَّل إليها في موضع آخر ميل غالبية الأساتذة، بنسب تتفاوت حسب مدة الأقدمية المهنية، إلى إشراك الطلبة في إعداد استراتيجيات التدريس وبنسبة تمثيل بلغت (**61,4**٪–**51** فرد)، في حين تميل النسبة المتبقية منهم (**38,6**٪–**32** فرد) إلى عدم الإشراك، ويتزعم نزعة الرفض هذه، ذووا الأقدمية المهنية المحددة بـ **15** سنة وبنسبة تكرار تقدر بـ (**70**٪–**07** أفراد).

أسفرت النتائج العامة للمقاربة الأمبريقية عن مجموعة من الحقائق الإحصائية، تكشف لنا بداية عن توجه مشترك يستقطب كميا نسبة (**42,2**٪–**35** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل، ويميل أصحابه جماعيا نحو الامتناع عن الإجابة وبالتالي عن إبداء رأيهم الخاص حيال موضوع التمثل، ومن وجهة إحصائية تعتبر هذه النتيجة منطقية، بالنظر إلى انتماء هذه الفئة جزئيا إلى صنف الأساتذة الذين لا يعترفون للطالب بأي دور تشاركي في الاستراتيجيات الموظفة في العملية التعليمية. في حين تكشف لنا النتائج عن توجه آخر، ممثلا بنسبة تكرار تقدر بـ (**33,7**٪–**28** فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية،

جدول رقم «38»

الأقدمية المهنية وعلاقتها بالتمثل الاجتماعي لمحتوى المشاركة الطلابيةفي إعداد استراتيجيات التدريس

محتوى المشاركة / مدة الأقدمية	منهجي بيداغوجي	معرفي حضاري	نفسي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
05 سنوات	16 %39,0	6 %14,6	2 %4,9	4 %9,8	13 %31,7	41 %100
10 سنوات	10 %45,5	1 %4,5	1 %4,5	2 %9,1	8 %36,4	22 %100
15 سنة		1 %10,0			9 %90,0	10 %100
أكثر من 15 سنة	1 %25,0	2 %50,0		1 %25,0		4 %100
لا إجابة	1 %16,7				5 %83,3	6 %100
المجموع	28 %33,7	10 % 12,1	3 %3,6	7 %8,4	35 %42,2	83 %100

يتقاطع أصحابه في تحديد محتوى المشاركة قيد الاعتبار في الإطار المنهجي البيداغوجي، وتحيلنا التمثلات المنتجة في هذا الصدد إلى أن هذه المشاركة تأخذ أشكالا متعددة، وتكون غالبا موجهة ومنتظمة في سياق جملة من النقاشات، يتم فتحها عادة في البدايات الأولى للسنة الجامعية لتشكيل صورة أولية حول طبيعة الظروف المحيطة بالحياة الجامعية للتشكيلة الطلابية ومحاولة استدراجها لاستعراض مشكلاتها البيداغوجية وتصوراتها الخاصة لأساليب سير العملية التعليمية. في حين يلاحظ تراجع هذه النسب إلى أدنى مستوياتها الكمية فيما يتعلق بالمحتوى النفسي لهذه المشاركة، الذي لم يتجاوز حدود (**03,6٪–03** أفراد).حيث الاتجاه نحو إشراك الطلبة في تمثل الاستراتيجية التعليمية، يندرج في ضمن محاولات متميزة لهيئة التدريس، تهدف بالأساس إلى تحسيس الطلبة وتنشيط دافعيتهم نحو التفاعل مع الاستراتيجيات المعتمدة وإضفاءها بالحيوية الممكنة، من خلال التحضير المسبق للدروس المبرمجة والاجتهاد في جمع المادة العلمية وفي طرح الأسئلة أثناء سير العملية التعليمية.

فيما يتعلق بعلاقة التأثير السببي للمتغير التحليلي بمحتوى التمثلات المنتجة، أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، وإن كانت تفيد في جانبها الأول عن تراجع الأقدمية المهنية

نسبيا في أهميتها التحليلية، إلا أنها تكشف في جانبها الثاني عن حقائق إحصائية جديدة، تتناقض جوهريا مع محتوى المواقف المنتجة سابقا[1]، المبنية على التأييد الجماعي لحق الطالب في المشاركة وفي إبداء الرأي حيال الاستراتيجيات التعليمية. ويفيدنا المعطى الواقعي في هذا الصدد بانحصار الاتجاه الإحصائي العام لدى الفئات الممتنعة عن التصريح بمضمون المشاركة الطلابية، حيث يلاحظ اشتراك الأغلبية المطلقة (**90**٪–**09** أفراد) من مجموع الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **15** سنة في الامتناع الجماعي عن الإجابة، ويستمد هذا الاتجاه دعامته الإحصائية من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، الذين يسيرون بدورهم في نفس هذا الاتجاه وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**83,3**٪–**05** أفراد). وإذا كان هذا الاتجاه مبررا لدى الفئة الثانية بحكم عدم اعترافها بالدور التشاركي للطالب وبأن مسألة تحديد استراتيجية التدريس تبقى في منظورها من المهام الخاصة بالأستاذ، لأسباب تبريرية مختلفة، مرتبطة غالبا بمعطى الخبرة والتجربة، فإنه يفقد كامل مبرراته بالنسبة للفئة الأولى، بسبب أنها تعترف في غالبيتها المطلقة وبنسبة (**70**٪–**07** أفراد) بحق الطالب في المشاركة وفي إبداء الرأي، وعليه فإن هذا التناقض المتولد عن الامتناع شبه الكلي عن تحديد مضمون المشاركة الطلابية، يوحي في محتواه الضمني بأن الإدعاء بإشراك الطالب في إعداد استراتيجيات التدريس ما هو إلا مجرد تزييف لحقيقة الواقع السائد، حيث أن إفراغ هذه المشاركة من محتواها بالامتناع الجماعي عن الإجابة، يحمل بمنظورنا الخاص في بنيته الدلالية إحالة ضمنية إلى تغييب محتمل للفئة الطلابية وإلزامها بأساليب تدريس محددة من طرف واحد، قد لا تتلاءم بالضرورة كليا أو جزئيا مع طموحاتها الخاصة، ويمثل ذلك مثالا للثقافة الأبوية المتجذرة في الذهنية الأستاذية، التي تساهم لدى البعض في تنفير الطلبة وفي تنمية الميل الجماعي نحو الغياب، الذي يمثل أحد أهم الأعراض للحالة المرضية التي تواجهها منظومتنا الجامعية في مرحلتها الحالية. في مقابل هذه النتيجة الأولية، تحيلنا المعطيات في مستوى آخر إلى حقيقية مختلفة جوهريا، تفيد كميا بإجماع (**50**٪–**02** فردين) من مجموع منتجي التمثل الذين يمتلكون أقدمية مهنية تتجاوز **15** سنة، على أن المشاركة الطلابية تنتظم في مضمونها حول الأبعاد المعرفية الحضارية، هذه الأبعاد الأخيرة نستلهمها في التمثلات المنتجة لدى هذه الفئة من الأساتذة، في الاتجاه نحو تكريس ثقافة الحوار والتشاور مع الطلبة أو ممثليهم باعتبارها الأسلوب الأمثل في اكتشاف الآليات العلاجية، الكفيلة بمواجهة مشكلات اللامبالاة والتقاعس وعدم الاهتمام وفي الوقوف بأسلوب توافقي على المنهجية البيداغوجية الأكثر قدرة

1)– ارجع إلى الصفحة، 408.

على استمالة الطلبة وتفعيل مستويات التركيز لديهم أثناء سير العملية التعليمية، ينطلق مضمون هذه الاستراتيجية "التشاركية والتوافقية" مبدئيا من استعراض هيئة التدريس لأساليبها الخاصة في عملية النقل المعرفي وبشكل عام في تسيير العملية التعليمية، (طريقة الإلقاء، طريقة التقييم، كيفية سير الحصص التطبيقية...)، ثم مناقشتها مع الطلبة في إطار حضاري غير مقيد، من خلال محاولة الاستماع لآرائهم واقتراحاتهم ووجهات نظرهم الخاصة. ويكون ذلك إما في سياق حواري حر غير موجه إداريا وإما عبر المجالس البيداغوجية، تنتهي هذه السيرورة الحوارية بعملية تقييم مشتركة للاستراتيجية في ضوء المنظور الطلابي، على أن تكون هذه الأخيرة قابلة "في حالة ثراء المقترحات" للتعديل أو للاستبدال لصالح الطريقة الأنسب والأكثر توافقا وانسجاما مع الاختيار الحر للتشكيلة الطلابية. وعموما وبصرف النظر عن التعدد في مضامين المشاركة الطلابية التي من غير الممكن استعراضها في شموليتها، فإن التمثلات المنتجة لدى هذه الفئة، تحيلنا في محتواها إلى حقيقة أمبريقية، مفادها أن طرق وآليات نقل المعرفة لدى الأساتذة الأكثر أقدمية مهنيا تتولد أكثر فأكثر عن الأساليب الحوارية، ويفهم ذلك موضوعيا بأن هذه الفئة تعتبر الأكثر تمرسا ليس فحسب في تنشيط الطالب وتفعيله ومحاولة استمالته إلى الدرس وإنما في تحميله المسؤولية بالطريقة الأكثر احترافية والأكثر عقلانية، وذلك بمحاورته واستشارته وتبني وجهة نظره الخاصة في حالة صلاحيتها، وهي طريقة توحي في دلالتها الضمنية إلى إشراكه الملموس بشكل غير مباشر في ضرورة التحمل جزئيا لعبء العملية التعليمية، الذي ليس من المعقول –في المستوى الجامعي!!!– أن يقع بكامل ثقله على الأستاذ إلى حد الإنهاك، بل وإلى حد الإهتلاك أحيانا، وبخاصة ذووا الأقدمية المهنية الطويلة المدة، بالنظر إلى ظروفهم الصحية وإلى عامل التقدم في السن.

في مقابل هذه النتيجة الأخيرة نسجل اتجاها آخر لدى فئة الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **10** سنوات، يستقطب نسبة (**45,5**٪–**10** أفراد) من مجموع هذه الفئة ويتجه إلى تصنيف محتوى المشاركة الطلابية في الإطار المنهجي البيداغوجي. وتخلص قراءتنا التحليلية في هذا المحتوى إلى أنه ينتظم في جانبه المنهجي في شكل نقاشات منتظمة، تتم إثارتها مع الطلبة فيما يتعلق بالجوانب التنظيمية لعملية التكوين، ويبرز ذلك بشكل متميز في الأعمال الموجهة والحصص التطبيقية، حيث يتم إشراك الطالب في التسيير المباشر لهذه العملية، من خلال الأخذ برأيه في كيفية تنظيم التوقيت الزمني للوحدات والمقاييس المقررة وفي ترتيب محاورها، في حين يندرج المحتوى الآخر لهذه المشاركة في الإطار البيداغوجي الصرف، ويبرز ذلك في فسح هيئة التدريس المجال أمام الطلبة لإبداء الرأي ولمناقشة طرائق

التدريس ومحاولة رصد الانشغالات وردود الفعل الجماعية والآثار الارتجاعية التي تفرزها لدى الطلبة واعتمادها كمدخلات في عملية التكوين، كما تكون عن طريق الإدماج المباشر للطالب في هذه الاستراتيجيات، وذلك بتوسيع مجال الحوار العلمي ومنحه الفرص الكافية لمناقشة الأطروحات الفكرية للأستاذ ولطرح الأسئلة بخصوص محتوى المعارف المنقولة، أو بإعادة تحيين معلوماته المكتسبة، واستثمارها كقاعدة توجيهية للدروس المقررة، كما تكون عملية الإدماج كذلك عن طريق استشارته في محتوى البرنامج البيداغوجي وفي اختيار طريقة الامتحان أو عن طريق تكليفه بمهام بيداغوجية محددة، كإنجاز الأبحاث وعرضها ومناقشتها مع الزملاء أو بتحفيزه على المطالعة والتحضير المسبق للدروس المقررة قبل دخول المدرج. وبالمحصلة، فإن الاستراتيجيات التشاركية بمنظور منتجي التمثل، تنطلق في عناصرها البنائية من التفاعل مع الطالب، ليس باعتباره قاصرا أو طفلا مدللا وإنما باعتباره عنصرا مسؤولا وفاعلا إيجابيا، يمتلك على الأقل القدرة النسبية التي تؤهله لمشاركة الهيئة الأستاذية في العملية البنائية لهذه الاستراتيجيات، التي تطمح في نهاياتها إلى تجسيد هدف أساسي، وهو تنمية القدرة على التركيز والاستيعاب وترقية مستويات الفهم وتعميمه في الوسط الطلابي.

6- التموضع المجالي للأستاذ، أسبابه، وظائفه وتأثيراته في عملية النقل المعرفي:

- في نفس الإطار التحليلي السابق، تندرج قراءتنا للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**39**»، التي نحاول من خلالها اكتشاف المرتكزات البنائية للتمثلات المنتجة، التي يستحضرها الأستاذ كدعامة تفسيرية لتموقعه الذاتي في الحيز المجالي الخاص بعملية النقل المعرفي، "المدرجات وقاعات الدرس". تهدف هذه القراءة التحليلية لاستغلال المعطى الكمي في اتجاه تشكيل فهم موضوعي للعوامل المفسرة للديناميكية الخاصة التي تنتظم في سياقها عملية التكوين. وذلك بمحاولة معرفة طريقة اشتغال الأستاذ ومستوى نشاطه وكيفية أداءه لدوره في توصيل المعلومة العلمية للطالب المتلقي. ويجدر التنبيه في هذا الصدد إلى أن نتائج المقاربة الميدانية أفادت في سياق آخر بأن أساليب نقل المعلومة وإيصالها إلى الطالب، مبنية أساسا على الحركة والتنقل بين الصفوف، تنتشر هذه الطريقة لدى الأغلبية المطلقة (**59**٪-**49** فردا) من أعضاء هيئة التدريس، بينما يتم نقلها لدى أساتذة آخرين من خلال التمركز في المكتب ومن غير حركة، وتُعتمد هذه الطريقة بنسبة (**20,5**٪-**17** فردا) من المجموع العام، في حين تتجه الفئة الثالثة إلى اعتماد الطريقتين معا (المكوث في المكتب والتنقل بين الصفوف) وذلك بنسبة تمثيل تقدر بـ (**10,8**-**09** أفراد).

جدول رقم «39»

الأقدمية المهنية وعلاقتها بالمبررات التفسيرية لوضعية الأستاذ أثناء نقله المعلومات للطلبة

محتوى المبررات / مدة الأقدمية	منهجي بيداغوجي	ذهني، نفسي واجتماعي	حسي حركي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
05 سنوات	**4** 9,8%	**18** 43,9%	**6** 14,6%	**6** 14,6%	**7** 17,1%	**41** 100%
10 سنوات	**5** 22,7%	**6** 27,3 %	**3** 13,6%	**2** 9,1%	**6** 27,3 %	**22** 100%
15 سنة	**1** 10,0%	**4** 40,0%		**1** 10,0%	**4** 40,0%	**10** 100%
أكثر من 15 سنة	**1** 25,0%			**2** 50,0%	**1** 25,0%	**4** 100%
لا إجابة	**1** 16,7%	**1** 16,7%	**1** 16,7%		**3** 50,0%	**6** 100%
المجموع	**12** 14,5%	**29** 35,0 %	**10** 12,0%	**11** 13,2%	**21** 25,3%	**83** 100%

تفيد قراءتنا الأولية للنتائج الإحصائية المتوصّل إليها في الجدول رقم «**39**» بأن مسألة التموقع المجالي للأستاذ ووضعيته في أثناء نقل المعلومة للطالب، هي مسألة تستند في مبرراتها التفسيرية إلى مجموعة من العوامل، تختلف بشكل جوهري في محتوياتها البنائية، وتحيلنا المعطيات الواقعية في اتجاهها العام إلى أن الأغلبية الممثلة بنسبة (**35**٪–**29** فردا) من مجموع منتجي التمثل تشترك في توجه جماعي موحد، مبني في مضمونه على الأسبقية المطلقة للعوامل الذهنية والنفساجتماعية، باعتبارها أكثر العوامل تبريرا لنوعية تموقعها في المدرجات وقاعات الدرس في أثناء عملية النقل المعرفي. تحيلنا هذه العوامل في دلالتها التفسيرية بأن وضعية الأستاذ وموقعه الخاص في داخل القاعة أو المدرج، ما هي إلا عملية إسقاط نموذجية لمحتوى رؤيته الخاصة للسير المثالي للعملية التعليمية، فحينما يتم تمثل عملية التكوين في إطارها التفاعلي، ففي هذه الحالة تكون وضعية الأستاذ مشروطة بضرورة الحركة والتنقل بين الصفوف. هذه الوضعية تستجيب في الوقت ذاته لاعتبارات أخرى، سنتطرق إليها في مستوى تحليلي آخر. أما في الحالات التي تتطلب فيها المعارف المنقولة حضورا ذهنيا متقدما للطلبة، فإنها غالبا ما تفرز وضعيات أقرب إلى السكون التام، حيث بقاء الأستاذ في المكتب يتحول إلى اختيار مثالي، باعتباره أكثر الوضعيات مثالية في ضمان مستويات عالية من التركيز الذهني وفي عدم تشتيت الانتباه لدى الطالب المتلقي. بمقابل هذه النتيجة تفيدنا النتائج الميدانية بانحسار المضامين التبريرية الأخرى وتراجعها

إلى أدنى مستوياتها الكمية، حيث نسجل في هذا الإطار نسبة توافق لم تتجاوز حدود (**14,5**٪–**12** فردا) من المجموع العام لمنتجي التمثل، ويتجه أصحابها إلى تبرير طريقتهم في نقل المعلومة للطالب انطلاقا من عملية استحضار مشتركة للعامل المنهجي البيداغوجي، ونكتشف في قراءتنا لبنية المحتوى التبريري المنتج تعددا نوعيا للدلالات التفسيرية التي يستحضرها الأستاذ لشرعنة وضعيته الجسمانية في المدرجات وقاعات الدرس، فوضعية الجلوس في المكتب توحي في محتواها الرمزي بمركزية الأستاذ وبمنظور أصحاب هذه الوضعية فإن هذا التمركز يعتبر شرطا ضروريا، من حيث أنه يجعل من الأستاذ المحور الأساسي في عملية التكوين، وفي رأي هؤلاء فإن هذه الوضعية المحورية إضافة إلى كونها تضفي نوعا من الوقار العلمي في مرة واحدة على شخصية الأستاذ وعلى الفضاء الخاص بعملية التكوين، فإنها تساهم في الوقت ذاته في تجسيد الوحدة الفعلية للإحساسات الطلابية وللآليات الخاصة باستقبال المعلومة المعرفية، السمع، الرؤية، الانتباه... وتوجيهها وربطها المباشر بالأستاذ باعتباره مصدرا للمعارف المنقولة وفاعلا محوريا في عملية النقل، كما يوحي المكوث في المكتب في بعض حالاته بحتمية وضعياتية متولدة عن طبيعة المحتوى المعرفي للوحدات والمقاييس المقررة، التي لا تشترط أساسا الحركة والتنقل، لاسيما إذا كان المحتوى ذا طبيعة نظرية خالصة، بل يشدد هؤلاء على رفضهم الصريح لطريقة التنقل بين الصفوف لأنها تصبح في مثل هذه الحالات مجرد آلية للتشويش على الطلبة ولتشتيت الانتباه لديهم. بينما على العكس نستخلص في المحتوى التبريري المنتج لدى أنصار طريقة التنقل بين الصفوف دلالات تفسيرية تتناقض كلية مع رواد الطريقة الأولى، تحيل هذه الدلالات في محتواها الرمزي إلى أن نقل المعلومة عن طريق الحركة والتنقل تمثل لدى أنصارها الأسلوب الأكثر فعالية لاختزال المسافة ولتجاوز أشكال القطيعة ولكسر الحواجز الوهمية الفاصلة بين المرسل والمتلقي/الأستاذ والطالب، من إيجابيات هذه الطريقة أنها تساهم في إثارة روح النقاش العلمي وفي تنمية المشاركة الطلابية وفي إلزام الطالب بالمتابعة وتركيز الانشغال وبعدم الاغتراب عن المجال، وتبرز هذه الإيجابية بشكل أكبر في كون هذه الطريقة الأخيرة تتمظهر في شكل ميكانيزم مواجهة لحالات نفسية قائمة، تثير هذه الحالات ضمنيا مشكلة الخجل السائدة لدى فئة محددة من التشكيلة الطلابية، نستلهمها في شكلها الملموس في تأكيد منتجي التمثل بشكل متكرر على أن «هناك من يخجل في طرح السؤال»، «هناك من لا يسأل إلا إذا كان الأستاذ قريبا منه»، وعليه فإن فعل الحركة والتنقل يصبح في مثل هذه الحالات أشبه بحتمية منهجية لإيصال المعلومة ولتسهيل عملية التواصل. كما يبدي رواد هذه الطريقة معارضتهم الشديدة لطريقة السكون والمكوث في المكتب، ويبررون موقفهم بأن هذا النمط من الوضعيات يؤدي إلى الخمول وإلى تنمية الشعور بالملل، بل

وإلى عدم وصول المعلومة وبالتالي إلى انهيار عملية التكوين برمتها. ويفهم من ذلك بأن عملية النقل المعرفي مشروطة بالنشاط الجسماني للأستاذ وبحركيته وبحيويته، أي فيما معناه أن المكوث في المكتب يوحي رمزيا بالمنظور الضمني للمعارضين بوضعية معرفية ميتة، تجمد الفكرة وتلغيها بشكل كامل ولا تساعد على وصولها إلى المتلقي، وفي الحالة الاستثنائية والعكسية، فإنها ستصل في أحسن الأحوال ميتة وغير قابلة للاستغلال. في حين تتراجع هذه النسبة إلى حدودها القصوى (**12٪–10** أفراد) فيما يتعلق بالمبررات ذات المحتوى التنظيمي والرقابي، ونخلص من محتوى التبريرات المنتجة في هذا السياق إلى أن نقل المعلومة في سياق حركي، لا يرتبط حصريا بالأهداف المعرفية، إنما يتضمن في محتواه الرمزي إيحاءا بأن تنقل الأستاذ بين الصفوف، بالإضافة إلى طبيعته المعرفية فهو بمثابة آلية ضبط حقيقة، يمارس من خلالها الأستاذ ضمنيا دورا تنظيميا ورقابيا، يطمح من وراءه إلى تحقيق المستلزمات الأساسية الضامنة لوصول المعلومة، بما معناه أن فعل الحركة والتنقل، الذي غالبا ما يكون متاحا بشكل أسهل في الحصص التوجيهية والتطبيقية، يمثل أيضا آلية للسيطرة والتحكم وبسط السلطة وفرض النظام وإسكات العناصر المشاغبة، التي تمثل مصدر إزعاج حقيقي، قد يساهم في تعطيل وصول المعلومة وبالتالي في الإخلال بعملية النقل المعرفي برمتها، وعليه فإن نقل المعلومة على طريقة التنقل بين الصفوف وبخلاف وضعية السكون المكتبية، تفهم لدى منتجي التمثل باعتبارها بمثابة مساهمة فعلية في التحويل النوعي للسياق المجالي الخاص بعملية التكوين (قاعات ومدرجات)، إلى فضاء معرفي مفعم بالحيوية والنشاط والإثارة وإضفاءه بديناميكية خاصة، محفزة لعلاقات التفاعل والحوار العلمي وذلك في ضمن عملية تنظيمية روتينية، تحاول تنقية المحيط الداخلي لهذا المجال باستبعاده عن مختلف المعوقات وعناصر الإزعاج وجعله أكثر تكيفا وتلاءما مع متطلبات عملية التكوين.

فيما يتعلق بعلاقة التأثير السببي للمتغير قيد الاختبار، أفرزت نتائج المقاربة الميدانية عن مجموعة من الحقائق الجزئية، تثبت إحصائيا الأهمية التحليلية لمتغير الأقدمية المهنية وتأثيره المباشر في محتوى التبريرات التفسيرية المنتجة حيال موضوع التمثل، "طريقة نقل المعلومة العلمية"، وتكشف النتائج الميدانية في هذا السياق عن اشتراك (**50٪–03** أفراد) من مجموع الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بها في الاتجاه نحو الامتناع الجماعي عن الإجابة، ومن وجهة تحليلية فإن هذه النتيجة تفيد في محتواها الكمي بعدم امتلاك هذه الفئة تبريرا تفسيريا لطرائقها المعتمدة في عملية النقل المعرفي ويوحي ذلك سوسيولوجيا بأن هذه العملية إما أنها لا تخضع لأطر تنظيمية محددة، وفي هذه الحالة يسود

الاحتمال بأن عملية النقل المعرفي تكون ارتجالية أو خاضعة لمزاجية الأستاذ أو للظروف العامة السائدة في داخل المدرجات وقاعات الدرس، كما قد توحي ضمنيا بامتلاك فعلي لهذه المبررات مع التحفظ والتكتم عنها باعتبارها سرا مهنيا، ويحيل هذا الافتراض الأخير في حالة صدقه إلى الاحتكار وإلى الأنانية المفرطة وإلى خاصية البخل التي تميز بعض أصناف الأساتذة، من الذين تتعذر الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم تحت أي شكل من الأشكال. بمقابل هذه النتيجة الجزئية الأولية تكشف لنا المعطيات عن حقيقية إحصائية أخرى، تفيد بأن نفس هذه النسبة (**50**٪–**02** فردين) من مجموع منتجي التمثل من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها **15** سنة، تتجه بشكل موحد نحو إنتاج مبررات تفسيرية ذات محتوى آخر، وتنتهي قراءتنا التحليلية لمحتوى هذه التفسيرات إلى أنها تتضمن في جانب منها إيحاءا بأن إشكالية التموضع المجالي للأستاذ (الوضعية المكتبية أو الحركة والتنقل بين الصفوف) لا تعتبر ذات أهمية كبيرة في عملية النقل المعرفي، فالأهمية الكبرى بالنسبة لهذا الاتجاه لا تكمن في طريقة النقل، إنما في المعلومة المعرفية المنقولة في حد ذاتها، فثقل المعلومة ومحتواها النوعي هو وحده الكفيل بلفت انتباه الطالب وتحويله إلى مستمع محترف للخطاب العلمي، في حين يتجه تيار آخر إلى تبني وضعية بديلة بالكامل، إما بالعودة إلى الطريقة الكلاسيكية من خلال الانتظام الجماعي في موائد مستديرة، ينشطها الأستاذ بطرح بعض القضايا والإشكالات العلمية للنقاش المفتوح ومنح الطلبة فرصة التداول على الكلمة بالتناوب، وإما باعتماد طريقة الشرح على السبورة أو بالمزاوجة بين الطرق الصوتية والمرئية بلجوء الأستاذ إلى استغلال وسائل وتكنولوجيات الاتصال الحديثة لضمان مردودية ونجاعة أكبر في عملية النقل المعرفي، لاسيما في بعض الحالات المعينة، حيث حاسة السمع لوحدها لا تكون بمنظور الأستاذ ضامنة لوصول المعلومة بشكلها المكتمل، وفي مستوى آخر تكشف المعطيات الواقعية عن تراجع نسبي للمبررات التفسيرية ذات المحتوى الذهني والنفساجتماعي، حيث لم تتجاوز نسبة الاشتراك في هذا المحتوى حدود (**43,9**٪–**18** فردا) من مجموع الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ **05** سنوات، يعكس هذا المحتوى في جوهره موقفين متنافرين بالكامل، الموقف الأول يتزعمه أنصار النقل المعرفي المبني على الحركة والتنقل بين الصفوف، وبرأي هذه الفئة من الأساتذة فإن تبني هذه الطريقة يشكل الحل الأكثر ملائمة لمشكلة الشرود الذهني السائدة في الوسط الطلابي، حيث بالإضافة إلى مساهمتها الفاعلة في تنمية مستوى اليقظة والتركيز والمتابعة والانتباه فإنها تجعل الأستاذ أكثر حضورا في قاعة الدرس، هذا الميزة الأخيرة/"الحضور" يولّد لدى الطلبة شعورا جماعيا بانحسار المسافة والإحساس بأن الأستاذ ليس بعيدا وبأن لهم وجودا خاصا حاملا للمعنى، كما يولّد لديهم الانطباع بالأهمية التي يوليها الأستاذ

للطالب، وعليه فإن هذه الطريقة تطرح نفسها لدى هذه الفئة كاستجابة مباشرة لحاجة الطالب إلى الشعور بالطمأنينة والأمان وبعدم الخوف وبالقرب من الأستاذ، ومن وجهة سوسيوتحليلية فإن مسالة القرب الجسماني–Proximité physique توحي في دلالتها الرمزية بعلاقة بيداغوجية أفقية، قائمة على نفي التفاوت وعلى تكريس الشعور لدى الطالب بعدم وجود أي شكل للفوارق الاجتماعية الفاصلة، هذه المسالة يفترض لحساسيتها المفرطة أن تشكل نقطة انطلاق أساسية وحتمية في أي خطوة لبناء فضاء معرفي قائم على الثقة المتبادلة، قادر على استيعاب الطالب وعلى تنمية مستوى دافعيته نحو التلقي وعلى تفعيل علاقاته مع هيئة التدريس، عبر المشاركة والمناقشة وطرح الأسئلة والاستفهامات بخصوص محتوى العرض المعرفي الرائج. وبمنظور دعاة هذه الطريقة فإن هذه المزايا تختفي تماما في حالة الوضعية المكتبية الساكنة، التي تعتبر في رأيهم طريقة نقيضة ومرادفة للكسل والخمول والملل. في حين وبخلاف ذلك نكتشف في الموقف الثاني، المحسوب على أنصار هذه الطريقة الأخيرة تبريرا تفسيريا مغايرا تماما، يحيلنا في محتواه إلى الأفضلية المطلقة التي توليها هذه الفئة من الأساتذة لوضعية السكون/"البقاء في المكتب"، التي لها إيجابياتها ومزاياها هي كذلك، وذلك بالنظر لكونها تمكّن الأستاذ من أن يكون مقابلا وجها لوجه وفي مواجهة مباشرة ودائمة مع الطلبة، من خصائص هذه الوضعية أنها تسمح بمستوى أعلى من الرقابة والتحكم في المجال وفي سلوكات الطلبة، وينجم ذلك عن اتساع حقل الرؤية بالنسبة للأستاذ، الذي بدوره يكون مرئيا من طرف الجميع، وعليه فإن التموضع المكتبي يساعد ببعده هذا في ضمان نسبة هدوء عالية، تسمح بالتركيز وجلب الانتباه وتمنع التشويش على الطالب أو توتيره نفسيا وذهنيا، بل وتمكّنه من الاستيعاب الكمي للمعلومات. هذه الخصائص مجتمعة تعكس في محتواها الرمزي الوجه التسلطي والتعسفي في شخصية الأستاذ وفي طريقته المعتمدة في عملية النقل المعرفي، التي غالبا ما تتولد عن ظروف موضوعية، مرتبطة بالأساس بالذهنية الطلابية المهيمنة في المرحلة الحالية.

نخلص في محصلة هذه القراءة التحليلية إلى جملة الحقائق، تؤكد في جوهرها بأن الطرق المعتمدة في نقل المعلومة تستند في مبرراتها التفسيرية إلى عوامل موضوعية، تختلف نوعيا تبعا لتفاوت منتجي التمثل في مدة أقدميتهم المهنية، حيث تكشف النتائج امتناع غالبية الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، عن الإجابة وعن تقديم تبريرات مفسرة لطرائقهم المعتمدة في نقل المعلومة إلى الطالب. وتوحي هذه النتيجة ضمنيا إما بعدم امتلاك المبررات، ويعني ذلك هيمنة عنصر الارتجالية والعشوائية في طريقة النقل، وإما إلى امتلاك تفسيرات والتكتم عنها باعتبارها ملكية شخصية أو سرا مهنيا،

ويحيل هذا الافتراض في حالة صدقه إلى حالة من الجفاء وعدم الاستعداد للتعاون في مشروعات البحث العلمي. في المقابل يستند ذووا الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها **15** سنة إلى مبررات تفسيرية مختلفة، يستفاد منها بأن وضعية الأستاذ (السكون أو الحركة) لا تعتبر ذات أهمية في عملية النقل المعرفي، فالأهمية برأيهم لا تكمن في طريقة النقل، إنما في نوعية المعلومات المنقولة وفي ثراءها معرفيا. في حين تكشف النتائج عن اتجاه تفسيري ثالث وأخير يمثله ذووا الأقدمية المهنية المحددة بـ **05** سنوات، يتمحور هذا الاتجاه حول موقفين متنافرين بالكامل، الأول يتزعمه أنصار النقل المعرفي المبني على الحركة والتنقل، من مزايا هذه الطريقة أنها تنمي مستوى اليقظة والانتباه لدى الطالب كما أنها تجعل الأستاذ أكثر حضورا وأكثر قربا منه، فالقرب الجسماني–Proximité physique ينمي لدى الطالب الشعور بوجوده وبأهميته ويساهم في بناء فضاء معرفي يقوم على الثقة المتبادلة، وعلى تفعيل علاقة الطالب بهيئة التدريس، بتحفيزه على النقاش والمشاركة وطرح الأسئلة. من هنا يبدون معارضتهم لأنصار الوضعية المكتبية الساكنة، التي تحمل برأيهم دلالات سلبية مرادفة للكسل والخمول والملل، وعلى النقيض من ذلك يتجه أنصار وضعية السكون إلى رفض هذه التفسيرات، بمحاولة إبراز الجوانب الإيجابية في الوضعية المكتبية الساكنة، وأهمها على الإطلاق أنها تجعل الأستاذ في وضعية تقابلية مباشرة ودائمة مع الطلبة، وتسمح بالتالي بمستوى أعلى من الرقابة والتحكم في المجال وفي سلوكات الطلبة، وتضمن مستويات الهدوء التي تسمح بالتركيز الاستيعاب الكمي للمعلومات، من ها يعارضون من جانبهم طريقة الحركة والتنقل، التي تساهم برأيهم في رفع نسبة التوتر وفي التشويش الذهني على الطالب وبالتالي في انهيار مستويات التركيز إلى حدودها الدنيا. وبالمجمل فإن المبررات التفسيرية المنتجة حيال الوضعية المكتبية الساكنة وخصائصها، توحي في محتواها الرمزي بالوجه التسلطي والتعسفي في شخصية الأستاذ وفي طريقته المعتمدة في عملية النقل المعرفي.

7- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

النتيجة الأولى: ترتبط بالتصور الإيديولوجي للجامعة وبالدور الوظيفي للأستاذ الجامعي، وتفيد في شقها الأول بتقاطع منتجي التمثل في تمثلات مشتركة مبنية على استبطان صورة ذهنية نموذجية، تتمحور في محتواها العام حول الخصائص العلمية المعرفية واعتبارها بمثابة المحدد الأساسي للخصوصية المجالية للبنية الجامعية ويوحي ذلك من الوجهة التفسيرية والدلالية بالسلطة الرمزية للمتغير العلمي وبأن استمرار الجامعة في أداء مهامها التاريخية في التكوين و في عملية النشر العلمي والمعرفي يرتبط في الاعتقاد الراسخ لدى منتجي التمثل بمتطلب اجتماعي متولد موضوعيا عن حاجة المجتمع لأطر جامعية حقيقة حاملة للكفاءة العلمية اللازمة الكفيلة بإدماج الجامعة وتكييفها للمشاركة وللاستجابة لشروط وأهداف المشروع المجتمعي، وفي الوقت ذاته فإن الاتجاه المشترك نحو إعادة إحياء سلطة العلم والمعرفة في التمثل المنتج يمثل بالإضافة إلى ذلك استجابة للمتطلبات الوجودية للمؤسسة الجامعة وينسجم من جهة أخرى مع متطلبات مرحلة حضارية راهنة، مبنية في مرتكزاتها على السلطة المطلقة للمعطى العلمي، الذي أصبح يشكل في المجتمعات المعاصرة بديلا نوعيا عن مختلف أشكال القوة الأخرى، السياسية، العسكرية...، أما في شقها الخاص بالدور الوظيفي للأستاذ الجامعي فقد انتهت المقاربة التجريبية إلى تأكيد التأثير النسبي للمتغير السببي، ويستلهم ذلك تجريبيا في الاختلاف الملاحظ على محتوى التمثلات المنتجة، حيث التمثلات الوظيفية للأستاذ مبنية على الاعتقاد المشترك في أن هيئة التدريس ملزمة بضرورة الجمع وظيفيا في مرة واحدة ما بين الدور العلمي التوعوي من جهة وتحفيز الطلبة على تغيير المفاهيم السابقة، يشترك في هذا الاعتقاد غالبية منتجي التمثل من ذوي الأقدمية المهنية غير المحددة المدة وكذا التي تفوق مدتها 15 سنة، ويوحي في مضمونه الضمني بأزمة وعي طلابية وبغياب الدافعية نحو التعلم وبتراجع الإحساس بالمسؤولية، ما يلزم الأستاذ في مهامه من جهة بتحسيس الطالب وتحميله جزئيا مسؤولية تكوينه العلمي ومحاولة إشراكه في العملية التعليمية، وبتحفيزه من جهة ثانية على إعادة تأسيس منظومته المفاهيمية وعلى مراجعة مقولاته المغلوطة وتصحيحها بشكل يؤهله للفهم الموضوعي لحقيقة الواقع وتفسيره، في حين تختلف الأغلبية المهيمنة (40٪-04 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 15 سنة بإنتاجها المشترك لتمثلات قائمة على بعث الدور النفساجتماعي للأستاذ، حيث الأستاذ يكون برؤية هذه الفئة مطالبا بتسيير علاقاته البينية مع عناصر التشكيلة الطلابية، ويوحي ذلك في مضمونه بأن مردودية العملية التعليمية وفعاليتها مشروطة بالتواصل وبطبيعة علاقات التفاعل

السائدة، حيث من غير المعقول وظيفيا تجسيد هيئة التدريس لمهامها العلمية التوعوية أو النفساجتماعية في خارج بنية العلاقات الثنائية أستاذ/طالب، التي تعتبر أكثر العلاقات أهمية وتأثيرا في نوعية الأداء الوظيفي للأستاذ وفي أدائه للمهام المناطة به تجاه الفئة الطلابية على وجه التحديد.

• **النتيجة الثانية:** ترتبط بالتمثل الاجتماعي لموضوع استقلالية الجامعة وبمبرارته ودلالاته التفسيرية، وتفيد الحقائق التجريبية المستخلصة بملاحظتين أساسيتين، الملاحظة الأولى تحيلنا إلى وحدة التمثلات المنتجة وإلى قيامها على إجماع شبه كلي على الطابع النسبي لمسألة الاستقلالية، تستقطب هذه التمثلات نسبة (75,9٪–63 فردا) وتحمل عدة دلالات تفسيرية، يمكن قراءتها سوسيولوجيا في مستوى علاقتها الجدلية بالسياسي، حيث تتضمن هذه العلاقة إيحاءا ضمنيا بأنها لم تتحرر بشكل كلي من طابع التقييد، وبأن الممارسة الديمقراطية التي شكلت محور الخطابات السياسية في العشريات الأخيرة، لم تأخذ طابعها المؤسسي، بل لتزال تتناقض جزئيا مع قيم الحرية والاستقلالية التي تعتبر بمثابة المقاييس القاعدية للدولة الديمقراطية، التي تبقى مؤسسيا مجرد شعار لم يتحول على امتداد ربع قرن من الزمن إلى واقع ملموس في المنظومة الجامعية. تستمد هذا الحقيقة الواقعية دعامتها الإحصائية من اتجاه فئة أخرى من منتجي التمثل بنسبة (16,9٪–14 فردا) إلى عدم الاعتراف بالتموضع الملموس لفكرة استقلالية الأستاذ وتأكيدها الصريح على عدم شعورها الجماعي بأي نوع للاستقلالية، في حين تفيد الملاحظة الثانية باختلاف جوهري في محتوى النماذج التفسيرية الداعمة للتمثلات المنتجة، التي أثبتت المقاربة التجريبية بأنها تخضع في تشكيلها البنائي لمتغير الأقدمية المهنية، حيث يتجه منتجي التمثل من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة في غالبيتهم المطلقة (75٪–03 أفراد) إلى استحضار العامل الإداري كمرتكز تفسيري قاعدي لموقفها المشترك حيال استقلالية هيئة التدريس الجامعية، التي تبقى برأي هذه الفئة مسألة جزئية ونسبية. وهو توجه يوحي في دلالته الضمنية بأن أقدمية الأستاذ المهنية لا تمثل مؤشرا كافيا لاستقلاليته الشخصية، ويستلهم ذلك في هيمنة أنماط التسيير القائمة على تحييد الأستاذ وعلى مصادرة حقه في إبداء الرأي في القضايا العلمية والبيداغوجية، تبرز أشكال التحييد بأسوأ صورها في احتكار الوزارة الوصية للقرارات الحيوية المرتبطة بمصير الجامعة وانتهاجها لسياسة اللاحوار واللاتشاور وتجاهلها التام لهيئة التدريس ومنعها من ممارسة حقها المشروع في الاختيار الحر عن طريق الانتخاب لممثليها ومسؤوليها الشرعيين وتنصيبهم بدلا عن ذلك بقرارات وتعيينات فوقية، وهو أقصى حد ممكن في المساس باستقلالية الأستاذ وبقيم المجتمع الديمقراطي، وعلى خلاف ذلك يتجه ذووا الأقدمية المهنية الغير مصرح

بها في غالبيتهم المطلقة (66,7٪–04 أفراد) إلى الامتناع جماعيا عن تبرير مواقفهم المنتجة. ومن حيث دلالته فإن هذا البخل التفسيري يوحي ضمنيا إما بعدم إدراك حقيقي للعوامل ذات التأثير المباشر على استقلالية هيئة التدريس، وإما أنه ناجم عن انحسار اهتمام هذه الفئة في المهام البيداغوجية الصرفة واعتبار الاستقلالية مسألة هامشية لا تستدعي التفكير، والاعتراف بالتالي بالواقع السائد نتيجة عدم القدرة على المواجهة أو لعدم امتلاك رؤية بديلة لواقع مغاير.

• **النتيجة الثالثة:** ترتبط بتصور هيئة التدريس لمحتوى الصراعات السائدة في المنظومة الجامعية ويفيد محتوى التمثلات المنتجة في هذا الصدد بتعدد أشكال الصراع القائم وباختلافها تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، حيث تتقاطع الأغلبية المطلقة (50٪–02 فردين) من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز 15 سنة، في التأكيد على الطابع الجهوي والإداري لعلاقات الصراع السائدة، تنحصر هذه الصراعات بين قطبين محوريين، الإدارة و هيئة التدريس، وتمثل الأصول الجهوية المنطلق الأساسي في تحريك الصراع بين الطرفين، حيث تستمد الزمرة الجهوية قوتها من التكتل باعتباره الأداة المثلى للاستقواء على المعارضين، لاسيما غير المنتمين منهم للجهة، وبالتالي للاستفراد بالمناصب الإدارية وبسلطة القرار، يساعدهم في ذلك تفكك وحدة الخصوم بفعل النزعة الفردانية وعدم الاكتراث بالوضع القائم. يتولد الصراع بين الطرفين بسبب النزعة الإيديولوجية "الجهوية" المتطرفة، وتبرز مظاهر هذا التطرف الإيديولوجي، إما في عدم تعاطي فاعلي الإدارة مع المقترحات والرؤى والتوجهات ذات الطابع الإصلاحي والتجديدي، وإما في تبني معايير مزدوجة في أساليب التعامل مع أعضاء الهيئة الأستاذية، حيث يبرز التهميش والإقصاء وتصفية الحسابات وهضم الحقوق في حق المعارضين غير الممتثلين، الذين يعترف لهم بواجب الخدمة فحسب، في مقابل التحيز بأشكاله الخفية والمعلنة إلى المنتفعين الموالين للزمرة الجهوية، إما بالتستر في حالة الغياب وعدم تأدية المهام، أو بالسخاء المفرط، حينما يتعلق الأمر بالمناصب والمسؤوليات والامتيازات. في مقابل هذا التوجه تتقاطع التمثلات المنتجة لدى غالبية الأساتذة (33,3٪–02 فردين) من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها، في تأكيد المحتوى الإداري للصراع وفي الكشف عن نمط آخر للصراعات السائدة. توحي هذه الصراعات في شكلها الأول بأنها انعكاس للمواقف والتوجهات الأستاذية المعارضة لأساليب التسيير الإداري والبيداغوجي ولأشكال الفشل والإخفاقات المتعددة، المتولدة عن طبيعة التركيبة البشرية المهيمنة على المحيط الإداري وعن عدم احترافيتها، كما تترجم هذه الصراعات إضافة إلى ذلك ردود فعل الهيئة الأستاذية حيال تأزم العلاقة التي تربطها بالأطر الإدارية،

بسبب إفراغها من محتواها الإنساني، ويبرز ذلك في مختلف أشكال الاحتقار وفي عدم احترام المكانة العلمية للأستاذ، التسلط والاستبداد والظلم وتنامي الممارسات المبنية على التمييز الجهوي، المحسوبية، الزبائنية..، في حين يكشف الوجه الآخر لهذه الصراعات بأنها ذات طبيعة نفعية ومصلحية صرفة، حيث المصالح الشخصية المعلنة والخفية وهيمنة النزعة الفردية نحو الارتقاء الإداري والأكاديمي الغير مشروع والتطلع إلى البروز الشخصي وإلى المسؤوليات والمناصب والامتيازات، تصنف في ضمن أهم العوامل المساهمة في تغذية التوترات والصراعات المتنامية في وسط الفاعلين الجامعيين. مثل هذه الحقائق الواقعية توحي ضمنيا بالمستقبل والمصير المجهول لمنظومتنا الجامعية العمومية، التي من المؤسف أنها لتزال تستوعب في داخلها أشخاصا كثيرين، يشكلون –بصرف النظر عن مهامهم ومراكزهم– خطرا حقيقيا مهددا لوجودها العلمي، بل والمؤسسي أيضا.

• **النتيجة الرابعة:** ترتبط بالصورة الذهنية المرتسمة لدى هيئة التدريس عن الطالب الجامعي، تكشف هذه النتيجة عن تمثلات جماعية تتأسس في بنيتها على ثلاثة صور تأسيسية تتمايز نوعيا في مضمونها تبعا لتفاوت مدة الأقدمية المهنية لمنتجي التمثل، وفي هذا الصدد تشترك أغلبية الأساتذة (50٪–02 فردين) من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز مدتها 15 سنة في استبطان صورة ذهنية ذات محتوى آخر، إيجابي في عمومه، يتم في سياقها تصور الطالب علاقاته المتعددة بالمستقبل، فالطالب بمنظور هذه الفئة مثل الضامن الحقيقي لمستقبل البلاد، ويوحي ذلك في دلالته بأن صناعة هذا المستقبل المجهول مشروطة بحتمية الاستثمار النوعي في العنصر البشري وفي الطالب بشكل خاص ويكون ذلك بتحسين نوعية التكوين وتحسين الظروف المعيشية للطالب في الجامعة، بمقابل ذلك تشترك الأغلبية (36,6٪–15 فردا) من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 05 سنوات في تشكيل صورة ذهنية قائمة على استحضار الخصائص الاجتماعية والحضارية للطالب، تبرز هذه الخصائص في جانبها الأول في تركيزها على الأدوار المتوقعة للطالب في مرحلة ما بعد التخرج وعلى إسهاماته في خدمة المصالح الحيوية للمجتمع، بينما تحيل في جانبها الثاني إلى رمزية الطالب باعتباره حاملا لرسالة حضارية أو باعتباره شريكا وطرفا محاورا في العملية التعليمية ورمزا للتقدم وللنهضة الثقافية، وعلى عكس الصورتين الأوليتين تتميز الأقلية الدنيا (33,3٪–02 فردين) من الأساتذة الذين لم يصرحوا بمدة أقدميتهم المهنية بفقدانها لرؤية محددة حيال الطالب وبعدم امتلاكها لأي صورة ذهنية عن هذا الأخير، مثل هذا النمط من التمثل المفرغ من المحتوى

يثير الاستفهام حول مستوى الاهتمام بالطالب وفي الوقت ذاته حول حساسية منتجي التمثل وقدراتهم المعرفية على بناء الصور الذهنية حيال الآخرين وحيال موضوعات الواقع المحيط بشكل عام.

• **النتيجة الخامسة:** ترتبط بمحتوى التغيرات التي طرأت على الطلبة الحاليين مقارنة بالمرحلة الطلابية لمنتجي التمثل (الأساتذة)، انتهت نتائج الدراسة في اتجاهها العام إلى الكشف عن موقف مزدوج حيال التغيرات قيد الاعتبار، يبرز الموقف الأول لدى الأغلبية المطلقة (83,3٪–05 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بها ويشتركون في الامتناع الجماعي عن الإجابة ويفهم ذلك باعتباره موقفا محايدا، مبني على التحفظ في كشف محتوى التغيرات الحاصلة، هذا الحياد يوحي في دلالته الضمنية بالاتجاه السلبي الذي يميز هذه التغيرات في المرحلة الأخيرة. بالمقابل يشترك أنصار الموقف الثاني من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز 15 سنة بنسبة (75٪–03 أفراد) في التأكيد صراحة وفي مرة واحدة على عمق هذه التغيرات ومحتواها السلبي وبشكل خاص في الجانب النفسي الأخلاقي، تبرز مؤشرات التغير الطلابي في هذا الجانب في ثلاثة مستويات أساسية:

المستوى الشخصي، يفيد بتقاطع الفئة الطلابية الحالية في أغلبيتها من حيث مميزاتها الخصوصية في قاسم مشترك، يقوم على الجمع بين تراجع الاهتمام العلمي وقلة الانضباط وهيمنة النزعة الفوضوية، **مستوى العلاقة مع الهيئة الأستاذية،** حيث أصبحت هذه العلاقة مميعة ومجردة من مضمونها الأخلاقي بفعل الاختراق المتعدد الأشكال للحدود التي تفصل الطالب عن أستاذه، اختراق ناجم عن غياب الضمير الأخلاقي لدى فئة واسعة من الطلبة، ومن مؤشراته الأكثر دلالة والأكثر تكرارا، قلة الأدب وقلة الحياء وعدم الاحترام وتنامي الصراعات والسلوكات العدوانية حيال هيئة التدريس. **المستوى العلمي والبيداغوجي،** نلمس خلاله إجماع منتجي التمثل على أن الطالب الحالي أشبه بمتسول، متخصص في تمضية وقته بسبب خموله وتكاسله في شحذ النقاط وفي إقلاق الأساتذة بلا انقطاع بطلبه من غير استحياء للإعانة المجانية أو لعلامات غير مستحقة، وبالجملة توحي هذه المستويات مجتمعة بأن الجامعة "العمومية" في وضعية خطر حقيقية تستدعي التدارك المستعجل قبل الانهيار.

• **النتيجة السادسة:** ترتبط بالمصادر الخلفية للاستراتيجيات المعتمدة في عملية النقل المعرفي، وبالشروط الموضوعية الملزمة بالتغيير. هذه النتيجة نكتشفها في المستويين التاليين:

• **المستوى الأول:** تبرز في ضمنه بداية الفئة لم تبدي أي استجابة للتعاطي مع موضوع التمثل، حيث تكشف النتيجة عزوف أغلبية الأساتذة (50٪–03 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها عن الإجابة، ويوحي ذلك بفرضية عدم امتلاك بعضهم لاستراتيجية تدريس محددة، ويحيل رمزيا إلى هيمنة معايير الارتجالية والعشوائية في عملية النقل المعرفي، التي قد لا ترتقي في بعض نماذجها إلى مستوى البناء الفكري للطالب/للعنصر البشري. بالمقابل يشترك (50٪–02 فردين) من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنه في تبني استراتيجية تعليمية موحدة، تجمع بين الخبرة الشخصية المكتسبة من علاقات التفاعل الروتينية مع الطلبة والتأثر في الوقت ذاته بقدماء الأساتذة، هذه النتيجة تؤكد ضمنيا بأن الجامعة كانت تصنف إلى وقت قريب ضمن المجالات الأكثر تميزا بالنسبة للطلبة في بناء تجاربهم وخبراتهم الذاتية، وأن الأستاذ الجامعي–برغم أشكال الانتقاد التي تطاله حاليا– لم يكن ينظر إليه باعتباره مصدرا للمعرفة فحسب، إنما بالأساس في كونه مصدر تأثير أساسي وعنصر إثراء للتجربة الشخصية للطالب. هذا الاعتقاد يفترض أن يترسخ في وعي الطلبة الحاليين، بدلا عن استغلال مسارهم الجامعي في إنتاج خطاب نقدي عقيم، موجها لهيئة التدريس غالبا لتبرير مشكلة عدم النجاح وضعف النتائج، التي يراد لها أن تخضع لآليات تخدم العناصر الخاملة والفاشلة. بخلاف ذلك وإضافة إلى عنصري الخبرة الذاتية وتأثير قدماء الأساتذة يميل أغلب الأساتذة (43,9٪–18 فردا) من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 05 سنوات إلى مطالعة مراجع متخصصة، ويفهم ذلك بأن مصادر الإلهام الخلفية لدى هذه الفئة تقوم في جوهرها على التعدد والتنوع، وأن استراتيجياتها التعليمية هي نتاج لمجموع التفاعلات وعلاقات التواصل المستمرة والمتعددة الاتجاهات، ما يؤهلها لأن تكون أكثر نجاعة في استقطاب الطلبة.

• **المستوى الثاني:** يفيد بأن استراتيجيات التدريس المتعامل بها ليست ثابتة، إنما متغيرة وتخضع في تغيرها لمعطيات موضوعية ملزمة، تخضع هذه الاستراتيجية لدى أصحاب الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها(66,7٪–04 أفراد) في مرة واحدة لشرط التكيف مع الكثافة الطلابية ولمحتوى العرض المعرفي مع الأخذ بالاعتبار التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للعناصر الطلابية. بالمقابل تتقاطع الأغلبية المطلقة (60٪–06 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة في فكرة أن التركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للطلبة، تعتبر لحالها سببا كافيا من حيث الأهمية لتغيير هذه الاستراتيجيات وإعادة توجيهها بشكل منتظم. إن الأخذ في الاعتبار الوضعية المزاجية والعاطفية للطلبة في استراتيجيات النقل المعرفي ومحاولة استيعاب تناقضاتهم واختلافاتهم الذهنية والعلمية، هو توجه يوحي بتطورات نوعية

في الأداء الوظيفي للدور التعليمي، وهي تطورات ناتجة عن التجربة الممارساتية وعن الخبرات المتراكمة لدى هيئة التدريس بفعل عامل الأقدمية المهنية.

• **النتيجة السابعة:** ترتبط بمستوى الميل نحو إشراك الطالب في إعداد استراتيجيات التدريس وبمحتوى هذه المشاركة، وأفادت النتائج العامة بأن نسبة الاعتراف بحق الطالب في المشاركة بلغت (61,4٪–51 فردا)، في حين تميل النسبة المتبقية من الأساتذة (38,6٪–32 فرد) إلى تحييد الطالب وعدم إشراكه بأي شكل في إعداد هذه الاستراتيجيات، وبلغت نسبة الرفض أعلى مستوياتها لدى الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 15 سنة باستيعابها لـ (70٪–07 أفراد) من مجموع هذه الفئة. أما فيما يتعلق بالإشكال المرتبط بمحتوى هذه المشاركة فقد انتهت الدراسة في هذا الجانب إلى تأكيد توجه عام نحو الامتناع عن الكشف عن هذا المحتوى، حيث بلغت نسبة الامتناع أعلى نسبها على التوالي لدى فئة الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 15 سنة بشدة تكرار بلغت (90٪–09 أفراد)، مدعومة بنسبة (83,3٪–05 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، وبالمقارنة مع مواقف التأييد العام لمشاركة الطالب (المشار إليها سابقا) نخلص إلى أنه باستثناء الفئة الأولى التي يبقى امتناعها مبررا بالنظر لموقفها الرافض صراحة لإشراك الطالب، اعتبارا بأن مسألة تحديد استراتيجية التدريس تبقى في نظرها من المهام الخاصة بالأستاذ لأسباب تفسيرية مختلفة، مرتبطة غالبا بمعطى الخبرة والتجربة، فإن هيمنة نسب الامتناع وتفاوتها لدى عموم الأساتذة من ذوي الأقدميات المهنية الأخرى، تبقى فاقدة لمبرراتها، لاعترافهم جماعيا وبشكل متفاوت أيضا بحق الطالب في المشاركة وإبداء الرأي في هذه الاستراتيجيات. وعليه فإن عدم إبراز محتوى هذه المشاركة يخفي في عمقه عدة تناقضات، توحي بفرضية تغييب الطالب وإلزامه بأساليب تدريس محددة من طرف واحد، قد لا تتلاءم بالضرورة كليا أو جزئيا مع طموحاتها الخاصة، ويكشف ذلك واحدا من جوانب التعسف في العملية التعليمية. بالمقابل يأخذ محتوى المشاركة لدى نصف عدد أفراد العينة من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها15 سنة، أبعادا معرفية حضارية، تبرز في الاتجاه المشترك نحو تبني طريقة الحوار والتشاور باعتبارها الطريقة الأمثل في اكتشاف الآليات العلاجية للمشكلات، وايضا في التوافق على المناهج البيداغوجية الأكثر نجاعة في استمالة الطلبة وفي تنمية مستوى التركيز لديهم. تنطلق هذه الاستراتيجية "التشاركية والتوافقية" من استعراض هيئة التدريس لأساليبها الخاصة في عملية النقل المعرفي وبشكل عام في تسيير العملية التعليمية، (طريقة الإلقاء، طريقة التقييم، كيفية سير الحصص التطبيقية...)، ثم مناقشتها مع الطلبة في إطار حضاري غير مقيد، ومحاولة

الاستماع لآرائهم واقتراحاتهم، ويكون ذلك في سياق حواري حر، غير موجه إداريا أو عبر المجالس البيداغوجية، تنتهي هذه السيرورة الحوارية بعملية تقييم مشتركة للاستراتيجية في ضوء المنظور الطلابي، على أن تكون هذه الأخيرة قابلة "في حالة ثراء المقترحات" للتعديل أو التغيير، واعتماد بدلا عنها الطريقة الأكثر انسجاما مع الاختيار الحر للتشكيلة الطلابية. وبالمجمل تكشف النتيجة عن حقيقة أمبريقية، مفادها أن طرق وآليات نقل المعرفة لدى الأساتذة الأكثر أقدمية مهنيا تتولد أكثر فأكثر عن الأساليب الحوارية، ويفهم ذلك موضوعيا بأن هذه الفئة تعتبر الأكثر تمرسا ليس فحسب في تنشيط الطالب وتفعيله ومحاولة استمالته إلى الدرس، إنما في تحميله المسؤولية بالطريقة الأكثر احترافية والأكثر عقلانية، وذلك بمحاورته واستشارته وتبني وجهة نظره الخاصة في حالة صلاحيتها، وهي طريقة توحي في دلالتها الضمنية بإشراكه الملموس بشكل غير مباشر في تحمل عبء العملية التعليمية جزئيا، حيث من غير المعقول في المستوى العالي أن يقع العبء بكامل ثقله على الأستاذ إلى حد الإنهاك، لاسيما ذووا الأقدمية المهنية الطويلة المدة، بالنظر إلى ظروفهم الصحية وإلى عامل التقدم في السن. على خلاف ذلك يصنف ذووا الأقدمية المهنية المحددة بـ 10 سنوات، في غالبيتهم (45,5٪–10 أفراد) محتوى هذه المشاركة في الإطار المنهجي البيداغوجي. ويكون ذلك بفسح المجال أمام الطلبة لإبداء أراءهم فيما يتعلق بالجوانب التنظيمية للعملية التعليمية، وإشراكهم في التسيير المباشر للحصص الموجهة والتطبيقية ومناقشتهم حول طرائق التدريس ومحاولة رصد انشغالاتهم وردود أفعالهم الجماعية واعتمادها كمدخلات في عملية التكوين، كما يكون الإشراك عن طريق الإدماج المباشر للطالب في هذه الاستراتيجيات، بتوسيع مجال الحوار العلمي ومنحه الفرص الكافية للتساؤل ولمناقشة أفكار الأستاذ أو باستشارته حول محتوى البرنامج واختيار طريقة الامتحان أو تكليفه بمهام بيداغوجية محددة، كإنجاز الأبحاث وعرضها ومناقشتها مع الزملاء، أو بتحفيزه على المطالعة والتحضير المسبق للدروس المقررة قبل حصصها الرسمية، وبالمحصلة فإن الاستراتيجيات التشاركية، تنطلق من التفاعل مع الطالب، باعتباره عنصرا مسؤولا وفاعلا إيجابيا، يمتلك قدرات تؤهله للتفكير المشترك بمعية هيئة التدريس حول الاستراتيجية التعليمية وحول أهدافها، التي يفترض أن تحدد في اتجاه يساهم في تنمية القدرة على الاستيعاب وترقية مستويات الفهم في وسط الطلبة.

• **النتيجة الثامنة:** تتعلق بالمحتوى التبريري لوضعية الأستاذ ولطريقته في نقل المعلومة للطلبة، وتكشف النتيجة بداية امتناع (50٪–03 أفراد) من ذوي الأقدمية المهنية غير المصرح بمدتها عن تقديم تفسيرات بشأن وضعيتهم أثنا نقلهم المعلومة للطالب، ويوحي ذلك ضمنيا بفرضية الارتجالية والعشوائية في طريقة

النقل وبعدم ارتكاز هذه الأخيرة على أطر خلفية ناظمة وموجهة لها. بالمقابل يستند (50٪–02 فردين) من ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة إلى تفسيرات أخرى، توحي في جوهرها بأن إشكالية وضعية الأستاذ/"السكون أو الحركة" لا تعتبر ذات أهمية في عملية النقل المعرفي، إنما الأهمية تكمن في نوعية المعارف المنقولة في حد ذاتها، فما يستميل الطالب أكثر برأيهم هو المحتوى العلمي للخطاب وليس طريقة نقله أو وضعية صاحبه، اللتان تتدرجان في مستوى متأخر من الأهمية. في حين نكتشف لدى أصحاب الأقدمية المهنية المحددة بـ 05 سنوات نمطين تفسيريين متنافرين بالكامل، الأول يتزعمه أنصار الحركة والتنقل بين الصفوف، من مزايا هذه الطريقة أنها تنمي مستوى اليقظة والانتباه لدى الطالب وتجعل الأستاذ أكثر حضورا وأكثر قربا، فالقرب الجسماني–Proximité physique برأي هذا الاتجاه ينمي شعور الطالب بوجوده وبأهميته الشخصية وينفي التفاوت والفوارق والمسافة الفاصلة، فضلا عن كونه يساعد في بناء فضاء معرفي يقوم على الثقة المتبادلة، ينشط علاقة الطالب مع هيئة التدريس ويحفزه على النقاش والمشاركة وطرح الأسئلة. بعكس الوضعية المكتبية الساكنة، التي تحمل برأيه معاني سلبية مرادفة للكسل والخمول والملل. بالمقابل يحاول أنصار الاتجاه الثاني إبراز أفضلية الوضعية المكتبية الساكنة، التي من خصائصها الإيجابية أنها تجعل الأستاذ في وضعية تقابلية وجها لوجه وفي مواجهة مباشرة ودائمة مع الطلبة، وتسمح بمستوى أعلى من الرقابة والتحكم في المجال وفي سلوكات الطلبة، وبالتالي ضمان مستويات من الهدوء تسمح بالتركيز والانتباه واستيعاب المعلومات، بعكس طريقة النقل المعرفي المبنية على الحركة والتنقل، التي من مساوئها برأيه أنها تساهم في رفع نسبة التوتر وفي التشويش الذهني على الطالب، وبالتالي في انهيار مستويات التركيز إلى حدودها الدنيا. وبالمجمل فإن المبررات التفسيرية الداعمة للوضعية المكتبية الساكنة ولخصائصها، توحي في محتواها الرمزي بالوجه التسلطي والتعسفي في العملية التعليمية، ويتولد غالبا عن ظروف موضوعية، ترتبط إما بشخصية الأستاذ أو بالتركيبة الذهنية والنفسية وبالمحتوى الأخلاقي للعلاقات السائدة لدى طلبة المرحلة الحالية.

الفصل التاسع

الحقوق والحريات الطلابية بمقياس النخبة الأكاديمية الجامعية

1- مفهوم النخب الجامعية للديمقراطية، مرتكزاته وشروطه التأسيسية:

• تحاول المقاربة التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**40**» إثارة واحدا من المفاهيم التي عرفت بداية من تسعينيات القرن الماضي تداولا واسعا في الخطاب الرسمي وفي الوسائل الإعلامية بتوجهاتها المختلفة، الفكرية، السياسية والإيديولوجية، وبشكل عام في حقل الممارسة السياسية بمكوناته وبفاعليه المتعددين، قوى وأحزاب سياسية موالية أو معارضة، جمعيات وفاعلي المجتمع المدني...، يتمحور هذا المفهوم/"موضوع التمثل" حول مسألة الديمقراطية باعتبارها مفهوما مبهما لدى البعض ومحاطا بكثير من الضبابية، التي لتزال تثير تساؤلات كثيرة، سواء في محتواه الفكري والنظري أو في بعده المؤسسي والممارساتي، وعليه سيتم استغلال المعطى الكمي كمنطلق لبناء قراءة سوسيولوجية في بنية التمثلات المنتجة حيال موضوع الديمقراطية، نهدف من خلالها إلى رصد اتجاهات الرأي السائدة في وسط هيئة التدريس الجامعية بخصوص هذه القضية وتحديد مدى انسجامها أو تعارضها مع بعضها البعض من جهة، ومع محتوى التمثلات الطلابية المنتجة حيال نفس الموضوع من جهة أخرى.

جدول رقم «40»

علاقة متغير السن بالتمثل الاجتماعي للديمقراطية

محتوى التمثل / السن	الحريات و التعدد	الحقوق- العدالة والمساواة	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**11** 52,4%	**1** 4,8%	**5** 23,8%	**4** 19,0%	**21** 100,0%
من 31 إلى 35 سنة	**14** 58,3%	**1** 4,2%	**7** 29,2 %	**2** 8,3%	**24** 100,0%
من 36 إلى 40 سنة	**3** 17,6%	**3** 17,6%	**9** 53,0 %	**2** 11,8%	**17** 100,0%
من 41 إلى 45 سنة	**2** 16,7%		**6** 50,0%	**4** 33,3%	**12** 100,0%
أكثر من 45 سنة	**3** 33,3%	**1** 11,1%	**4** 44,4%	**1** 11,1%	**9** 100,0%
المجموع	**33** 39,8%	**6** 7,2%	**31** 37,3%	**13** 15,7%	**83** 100,0%

تفيد القراءة الأولية للنتائج العامة المتوصَّل إليها ميدانيا بأن البنية المفاهيمية المنتجة حيال موضوع التمثل/"الديمقراطية" تتأسس في تشكيلها على نظام قيمي ومعياري ثري ومتنوع، يعتبر من وجهة

نظر منتجي التمثل مصدرا دلاليا أساسيا ومرجعيا بالنسبة للديمقراطية، حيث أسفرت المقاربة الميدانية عن توجه عام، يذهب إلى تصنيف قيم الحرية والتعدد باعتبارها المرتكز والرافد الأولي في قياس المجتمع الديمقراطي، يستقطب هذا الاتجاه إحصائيا نسبة (**39,8**٪–**33** فردا) من مجموع منتجي التمثل، يشتركون في الاعتقاد الجماعي بأن الديمقراطية تتحدد مفاهيميا بكونها حاملة في جوهرها لمجموعة من القيم الإنسانية، مرتبطة عضويا بمقومات الحياة اليومية للأفراد والجماعات، وتصنف التعددية الفكرية والسياسية وحرية الرأي والتعبير والتصرف في محور المتطلبات القيمية التي ينتظم حولها المحتوى البنائي للتمثلات المنتجة حيال موضوع الديمقراطية لدى هذه الفئة. في حين تتجه التمثلات المنتجة في وجهتها الثانية إلى محاولة التميُّز من خلال انتظامها حول محتوى قيمي مختلف جوهريا، إذ تفيدنا النتائج التجريبية العامة في هذا الصدد بأن نسبة (**37,3**٪–**31** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة التحليلية يؤسسون لمفهومهم المشترك للديمقراطية انطلاقا من التوجه جماعيا نحو استحضار وإعادة الاعتبار لثقافة الاختلاف ولقيم الانفتاح والروح الجماعية، باعتبارها المعايير الأكثر إحالة والأكثر توافقا في دلالاتها مع المحتوى الجوهري الأصيل لمفهوم الديمقراطية. وتوحي هذه النتيجة سوسيولوجيا بأن الدعائم الأساسية للتحول الديمقراطي في مجتمع محدد، تنطلق وجوبا وفقا لهذه الرؤية من حتمية مراجعة نوعية لطبيعة الآليات السياسية، القانونية والثقافية...الخاصة بتنظيم التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، حيث يفترض مبدئيا أن ترسِّخ في وعي الأفراد الاجتماعيين إحساسا حقيقيا بالمواطنة الكاملة، التي تضمن لكل منهم واجب الاحترام وحق التميُّز والاختلاف في الرأي والمشاركة الفعلية في مشروع البناء المجتمعي وفي صنع مستقبله ومصيره الفردي والجماعي، بغض النظر عن انتماءاته وقناعاته الشخصية، الفكرية والسياسية والإيديولوجية. إلى جانب هاتين النتيجتين الأوليتين تحيلنا المعطيات الواقعية في جانبها الأخير إلى فهم آخر للديمقراطية، يقوم في مضمونه على فكرة الحقوق وعلى إحياء قيم المساواة والعدالة الاجتماعية، ينحصر هذا الفهم لدى أقلية استثنائية ممثلة بنسبة تكرار متدنية، لم تتجاوز (**07,2**٪–**06** أفراد) من مجموع أعضاء الهيئة الأستاذية. ومن وجهة سوسيولوجية فإن هذه القيم الأخيرة برغم تراجعها الملاحظ فإنها تتضمن في دلالتها الرمزية إحالة ضمنية إلى واقع اجتماعي، مؤسس على التفاوت والفوارق الاجتماعية ويخفي في داخلة الكثير من التناقضات التي قد تخل بتوازنه وبوحدته.

فيما يتعلق بالأهمية التحليلية لمتغير السن وعلاقته السببية بمحتوى التمثلات المنتجة، أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد بوجود فوارق نوعية في محتوى الفهم السائد لدى

منتجي التمثل، ويعتبر متغير السن وبالتحديد انتماءات هؤلاء المختلفة للفئات العمرية من العوامل الأساسية في التفسير السببي للتغيرات الملاحظة في محتوى الصورة الذهنية المستبطنة حيال موضوع التمثل، وبالأحرى للاختلاف في محتوى التحديدات المفاهيمية المنتجة حول الديمقراطية. وفي هذا الإطار تكشف لنا النتائج الجزئية بأن نسبة (**58,3**٪–**14** فردا) من مجموع منتجي التمثل المنتمين للفئة العمرية التي تتراوح ما بين (**31**–**35** سنة) يتجهون جماعيا إلى إحياء ثقافة التعدد وإلى استحضار كلمة الحرية، باعتبارهما نقطة الارتكاز الأساسية في بناء فهمهم المشترك للديمقراطية، هذه النتيجة تستمد إحصائيا دعامة تبريرية إضافية من ثبوت الطابع التكراري لهذه القيم المستعادة، التي شكلت في الوقت ذاته محور العناصر البنائية للتمثل السائد لدى الغالبية المنتمية للفئة العمرية (**30** سنة فأقل). وتنتهي قراءتنا التحليلية لهذه النتيجة الأولية إلى جملة من الحقائق الأمبريقية، تكشف في جانب منها عن منظور خاص للديمقراطية، مبني على مرتكز الحرية بمفهومه المطلق دون أدنى إشارة لمحدداته أو لضوابطه الهيكلية، هذا النمط من الفهم يطرح من الوجهة السوسيولوجية استفهاما حقيقيا، فيما يتعلق بواقعيته من جهة وبمستوى مشروعيته الاجتماعية والثقافية من جهة ثانية، بالنظر إلى أن كثير من الممارسات الفكرية، السياسية والاجتماعية...التي يمكن أن تختفي في شرنقة الديمقراطية بمبرر حرية الرأي والتعبير والتصرف، يمكنها في الوقت ذاته "في بعض الحالات المفترضة" أن تكون سببا مباشرا في المساس بكرامة الأشخاص وفي الإخلال بالنظام العام، كما يمكنها أيضا أن تتعارض مع القيم القانونية وأن تتناقض مع العرف الاجتماعي ومع التقاليد الثقافية المتوارثة والراسخة في الوعي الجمعي. وبرؤية تحليلية أخرى، فإن الافتراض المطلق بأن الحرية تكون حاملة لدلالات إيجابية في كامل الحالات، هو افتراض يحتاج إلى أكثر من مراجعة، وبخاصة في ضل ما يفرزه المجتمع الحديث في مرحلته الراهنة من أشكال مستجدة في ممارسة الأشخاص لحرياتهم الفردية والجماعية، أشكال غالبا ما تكون حاملة لمعاني سلبية، يتم تلبيسها للحرية بطرق متنوعة تتحول في خلالها هذه الأخيرة إلى قيمة مرادفة للميوعة والتفسخ والفساد والانهيار الأخلاقي بمعناه الدنيء، الذي نستلهمه في مستويات ممارساتية متعددة للحرية، ولعل المجال الإعلامي يمثل واحدا من أبرز المستويات التي تشهد في العشرية الأخيرة انقلابا حقيقيا لمفهوم الحرية، يصل لدى البعض "بضمانة قانونية" إلى حد الطعن في الرسل والأديان والمقدسات والرسالات السماوية؟!!!. في جانب آخر نلمس هيمنة شبه كلية للنزعة البرغسونية–Bergsonienne في المنظور المشترك للحرية، حيث يتقاطع غالبية منتجي التمثل في التأكيد على أن حرية الأشخاص تبدأ عندما تنتهي حرية الآخرين، وهي رؤية مبنية على ثقافة الاحترام، تنطلق من الإقرار الجماعي بحق الآخر في

ممارسة حرياته ومن واجب الاستماع إليه، بغض النظر عن درجة توافقه أو تعارضه الفكري والإيديولوجي ، وتكشف قراءتنا للمعطى الأمبريقي بأن هذه الرؤية تتجه إلى تصنيف حرية الرأي والتعبير في ضمن الحريات ذات الأسبقية المطلقة بالنسبة لمنتجي التمثل، بينما تندرج حرية التفكير والاختيار والتصرف في المستوى الثاني من الأهمية، وبالمجمل فإن هذه الحريات يجب أن تكون محترمة ومضمونة باعتبارها حقا طبيعيا وأن تمارس في إطارها القيمي والأخلاقي، بشكل لا يخضع لأي سلطة تعسفية ولأي تدخل أو توجيه خارجي (سياسي/إداري)، يمكن أن يكون سببا في تجميد حركية النشاط الاجتماعي بمفهومه الواسع وبفاعليه المتعددين وبشكل خاص في عرقلة الأستاذ الجامعي في أدائه لمهامه أو في تطوير مهاراته وخبراته الذاتية. إن إثارة منتجي التمثل لهذا النمط من الحريات، يوحي بأن المسألة (التي شكلت محور النضال التاريخي للمجتمع الجزائري ضد إيديولوجية الاستعباد الاستعمارية وضد الأبوية السياسية التي ميزت الدولة الوطنية في مرحلة ما قبل التعددية السياسية) لتزال تطرح إشكالا لدى هيئة التدريس الجامعية، ويفهم ذلك من الناحية الرمزية بأن ثمة انتهاكا لهذه الحريات، وأن حرية الأستاذ إن لم تكن منعدمة بالكامل، فإنها تعتبر في كثير من المستويات هامشية بدرجة متقدمة إلى حد يسود فيه الاعتقاد كما لو كان هذا الأخير يمثل مصدرا للإزعاج أو ينظر إليه كشريك ثانوي منعدم للأهلية!!!، خاصة حينما يتعلق الأمر بحريته في اختيار ممثليه الإداريين، رؤساء الأقسام، عمداء الكليات، رؤساء الجامعات... أو بحريته في التعبير عن آراءه وفي إبداء وجهات نظره الشخصية في القضايا العلمية والبيداغوجية وفي نمط التسيير المؤسسي للجامعة. ولعل هذا ما يبرر محتوى المنظور المشترك لدى منتجي التمثل، حيث يقوم في جانبه الأخير على استحضار كلمة التعددية بما تحمله من دلالات مختلفة كإحالة مباشرة لمفهوم الديمقراطية، سواء في محتواه السياسي والمؤسسي من خلال التأكيد المشترك على حتمية القطيعة الفعلية مع الأحادية القطبية ومع السلطة الشخصانية "المقدسة والمنزهة"، ويكون ذلك برسوخ الاعتقاد في ثقافة التعدد السياسي والحزبي.. وبالتجسيد الواقعي الملموس لمبدأ التداول على المناصب والمسؤوليات السياسية والإدارية، أو في مستواه الفكري والثقافي والاجتماعي بالتطلع إلى مجتمع متنوع ومتعدد في توجهاته وقناعاته وفي أنماطه الفكرية والذهنية.

بالمقابل تفيد المعطيات الإحصائية في جانب آخر معاكس بأن الغالبية المطلقة، الممثلة بنسبة (**53**٪–**09** أفراد) من مجموع منتجي التمثل، المنتمين للفئة العمرية (**36**–**40** سنة) تتجه إلى بناء تمثلها المشترك على إجابة ذات محتوى أخرو مغاير في جوهره، نلمس فيه توجها جماعيا نحو إحياء قيم

الاختلاف والروح الجماعية والانفتاح كمرادفات لمفهوم الديمقراطية، يتأسس هذا التوجه على قاعدة "الرأي والرأي الآخر" وهي قاعدة تحيلنا في محتواها الرمزي إلى موقف ضمني يتعارض في جوهره كليا مع ثقافة الإقصاء والانغلاق ومع أشكال التعصب للرأي مهما كانت، لأن احتمال صحة الرأي المخالف يبقى افتراضا قائما وممكنا في حالات كثيرة متعددة، وعليه فالديمقراطية بمنظور هذه الفئة مشروطة مبدئيا بحتمية قبول الاختلاف أيا كان نوعه، ويترتب عن ذلك عمليا شرط الانفتاح على المنافسين والخصوم والمتعارضين في الرأي والفكرة، مع توفر الاستعداد الكامل لمحاولة فهم الآخر واحترامه مهما كانت درجة الاختلاف. وفي بعده المؤسسي، فإن هذا الفضاء الديمقراطي يتمظهر في حالة الجامعة بشكله البارز على مستوى العلاقة الثلاثية: **إدارة، أساتذة، طلبة**، هذه الأطراف مجتمعة مطالبة بالتأسيس لمناخ تفاعلي يقوم على ضرورة الاعتراف برأي الطرف الآخر وقبوله فكريا والانفتاح على مختلف الاقتراحات الفردية، التي بإمكانها أن تساعد في ترقية وضعية الجامعة وفي معالجة قضاياها ومشكلاتها العلمية المطروحة. كما يميل هذا التوجه في جانبه الآخر إلى إحياء الروح الجماعية باعتبارها مرتكزا قاعديا للديمقراطية، وإن كان ذلك يوحي سوسيولوجيا بالعودة إلى البنية التراثية للمجتمع التقليدي، القائمة تاريخيا في محتواها الثقافي والاجتماعي على آليات تجميعية، مبنية على روح التضامن وعلى مختلف أشكال التعاون الضامنة لوحدة المجتمع وانسجامه، فإنه يوحي في عمقه بأن هذا المرتكز من الممكن برأي منتجي التمثل تمديده في أنماط المجتمعات الحديثة، المبنية على الديمقراطية في مؤسساتها ونظمها السياسية والاجتماعية، ويكون ذلك عبر تنمية علاقات التواصل وأساليب الحوار وتفعيل آليات التشاور وثقافة المشاركة والاستماع للآخرين وتقبلهم ومحاولة التعايش معهم في إطار الأعراف والأخلاقيات الناظمة للمجتمع، بشكل يضمن استمرار التواصل السلمي بين أفراد المجتمع ويخدم المصلحة العامة المشتركة، التي تقتضي الاحتكام لرأي الأغلبية وليس لمصالح الأشخاص. وبمقتضى ذلك فإن المنظومة الجامعية بالنظر لحساسيتها المجتمعية وبالنظر كذلك لوضعية الانحطاط التي تعيشها، تعتبر أولى من غيرها بتنشيط وإعادة الاعتبار لهذه القيم المفقودة، إذا ما أرادت فعلا تجاوز تناقضاتها في أنماط التسيير الارتجالية وفي أساليب اتخاذ القرار...، التي تتعارض بالكامل في بعض الأقسام والكليات مع مبدأ الشفافية، بل ومع أبسط القيم السالفة الذكر.

الملاحظة الأخيرة التي يمكن تسجيلها بخصوص معطيات الجدول، تفيد بتراجع النسب الإحصائية إلى أدنى مستوياتها، فيما يتعلق بالتعريفات التي تستحضر قيم العدالة والمساواة والحقوق كعناصر مرادفة وداعمة للديمقراطية، حيث لم تتجاوز نسبة الارتكاز على هذه المفاهيم حدود (**04,2٪–01** فرد واحد) من

مجموع منتجي التمثل، المنتمين إلى الفئة العمرية (**31–35** سنة). إن تراجع هذه القيم في المفهوم المشترك للديمقراطية لدى هذه الفئة بالتحديد، إن كان من الممكن تبريره بعامل السن، لكونها تصنف في ضمن الفئات الأكثر شبابا في هيئة التدريس الجامعية، إلا أنه من وجهة تحليلنا السوسيولوجية يوحي إما بعدم اكتراثها للمسألة، أو بعدم امتلاكها للجرأة والشجاعة الكافية في الدفاع عن حقوقها المشروعة، لأسباب مرتبطة أحيانا بالسلطة التعسفية وأحيانا أخرى بهيمنة ثقافة الترصد وتصفية الحسابات لدى بعض أشباه المسؤولين الإداريين وكيل التهم المجانية للأستاذ بإثارته للبلبلة والفوضى، فقط لأنه طالب بحقه؟!، مع أنه يبقى بغض النظر عن سنه أو فئته العمرية مساويا في حقوقه وحرياته وبضامن قانوني مع مختلف الفئات الأخرى، حيث العلاقات بين مكونات الهيئة الجامعية والأستاذية بوجه خاص، يفترض أن تنتظم "إداريا" وفقا لمبدأ العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات، من هنا تتجه هذه الفئة جزئيا إلى بلورة مفهومها للديمقراطية بالتأكيد على ضرورة صون حقوق الأفراد وعدم مصادرتها وإعطاء كل ذي حق حقه، بشكل يحفظ استقلاليته وكرامته كإنسان، بدءا بحقه البسيط في الكلام والتفكير والتصرف وانتهاء بحقه في الترشح لمناصب المسؤولية من غير إقصاء، وفقا لمبدأ التداول على السلطة. فالديمقراطية بهذا المنظور ما هي إلا آلية مجتمعية لتجسيد العدالة والمساواة، أكثر من ذلك تكشف قراءتنا التحليلية لمحتوى التمثل المشترك لدى هذه الفئة بأنه يقترح نموذجا لعملية التجسيد، يقوم على مبدأ تكافؤ الفرص. ويوحي ذلك رمزيا بأن الكفاءة والجدارة الاستحقاق والخبرة والتجربة، هي وحدها المعايير التي بإمكانها فرملة تسلق الغوغائيين والانتهازيين والمقربين وأصحاب الامتيازات، اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا وعلميا، وذلك بإعادة النظر في عملية توزيع الوظائف والمهام، في اتجاه يساهم في إعادة التوازن والانسجام الاجتماعي وفي تقليص مستوى الشعور بالإقصاء والتهميش وبمختلف أشكال الفوارق الاجتماعية.

في خلاصة قراءتنا التحليلية السالفة لمعطيات الجدول ننتهي إلى نتيجة عامة، تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، تؤكد علاقة الارتباط السببي لمتغير السن وتأثيره الملموس في محتوى التمثلات المنتجة، التي تَبيَّن بأنها تخضع في اختلافها للفوارق العمرية بين أفراد العينة. حيث أفادت المقاربة الميدانية في نتائجها بأن الغالبية المطلقة من الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31–35** سنة) تتقاطع في بناء مفهومها للديمقراطية انطلاقا من استحضار مزدوج لكلمتي **الحرية** و**التعدد**، وتمثل الحرية الفكرية وحرية الرأي والتعبير والاختيار والتصرف المرتكزات البنائية الأساسية في محتوى التمثل، هذا النمط من الحريات، يجب أن يكون مضمونا ومحترما وأن يمارس في إطاره الاجتماعي والأخلاقي، بأساليب لا

تخضع للسلطة التعسفية ولأشكال التقييد الإداري والسياسي، القائمة على انتهاك ومصادرة حرية الأستاذ في اختيار ممثليه الإداريين أو في التعبير عن رأيه حيال القضايا العلمية والبيداغوجية وأنماط التسيير المؤسسي للجامعة. بينما تستحضر كلمة التعدد بمضمونها الاجتماعي، السياسي والمؤسسي، للتأكيد في مرة واحدة على ضرورة الانتقال في سياق عملية التحول الديمقراطي إلى مجتمع متنوع ومتعدد الذهنيات وعلى حتمية القطيعة مع القطبية الأحادية ومع السلطة الشخصانية "المنزهة" وذلك بالتجسيد الفعلي لمبدأ التداول على المناصب والمسؤوليات السياسية والإدارية. بالمقابل تتمحور التمثلات المنتجة لدى الفئة العمرية (**36–40** سنة) حول الاختلاف والروح الجماعية والانفتاح كمرادفات لمفهوم الديمقراطية. ويوحي ذلك رمزيا بمعارضة ثقافة الإقصاء والانغلاق والتعصب بمختلف أشكاله فالديمقراطية تتوقف في مقوماتها الأساسية على شرط الاختلاف وما يتبعه من شروط لاحقة، ملزمة للخصوم الفكريين بالانفتاح على بعضهم وبالاحترام المتبادل وبمحاولة التفهم والتعايش مع الآخر بالتصنت والاستماع والتواصل وبتفعيل آليات التشاور والحوار السلمي التي تساهم في دعم روح الجماعة ووحدتها. هذه الخصوصيات المتميزة للديمقراطية في صورتها المتمثلة، تبرز على مستوى الفاعلين الجامعيين في العلاقة الثلاثية: **إدارة– أساتذة– طلبة**، الملزمون جميعهم بضرورة التأسيس لمناخ تفاعلي، يقوم على الاعتراف المتبادل والقبول بالطرف الآخر وإشراكه في الرأي وفي الفكرة وفي المسؤولية والانفتاح على مختلف الاقتراحات الفردية والجماعية، التي يمكن أن تساعد الجامعة على تجاوز مشكلاتها وعلى ترقية وضعيتها.

- في ضمن هذا الانشغال، الذي يطمح إلى البحث عن إجابة موضوعية مكتملة حيال الإشكال المرتبط بالمسألة الديمقراطية، ستحاول المعالجة التحليلية للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**41**» استثمار المعطى الكمي لتقديم إجابة على جانب من الإشكال الذي تطرحه هذه الدراسة، يثير لدينا العديد من التساؤلات بخصوص شروط التأسيس للمجتمع الديمقراطي، وذلك من خلال قراءة سوسيولوجية في طبيعة الآليات والأساليب المستحضرة في تمثلات هيئة التدريس، كنماذج يمكن للمؤسسة الجامعية المساهمة من خلالها في تنمية الثقافة الديمقراطية وفي إرساء قيمها، بالأقل في وسط التشكيلة الطلابية.

تفيد الملاحظة الأولية التي نخلص إليها من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول بأن استراتيجية الجامعة في مشروع تنمية الثقافة الديمقراطية، ينطلق في جانبه التطبيقي من التوظيف المتعدد لمجموعة من الآليات، تختلف في نماذجها المستحضرة في التمثل من حيث المحتوى وكذلك من حيث إمكانية التطبيق العملي لهذه النماذج، التي تخضع لامحالة لمعطيات واقعية، ترتبط إما بالظروف الموضوعية

جدول رقم «41»

علاقة متغير السن بالتمثل الاجتماعي لطرق إسهام الجامعة في تنمية ونشر الثقافة الديمقراطية

نوعية الطرق / السن	تكريس مبدأ الحوار	احترام الآخر	الحق في الاختلاف	الحوار، الاحترام والاختلاف	الحوار، الاحترام، الاختلاف والتسامح	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**3** 14,3%	**2** 9,5%	**2** 9,5%	**5** 23,8%	**3** 14,3%	**4** 19,0	**2** 9,5%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**2** 8,3%		**1** 4,2%	**5** 20,8%	**7** 29.2%	**8** 33,3%	**1** 4,2%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**3** 17,6%	**2** 11,8	**1** 5,9%	**3** 17,6%	**4** 23,5%	**4** 23,5%		**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة			**2** 16,7%	**1** 8,3%	**6** 50,0%		**3** 25,0%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة		**1** 11,1	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**2** 22,2%		**9** 100%
المجموع	**8** 9,6%	**5** 6,0%	**8** 9,6%	**16** 19,3%	**22** 26.51%	**18** 21,7%	**6** 7,2%	**83** 100%

السائدة في المحيط الجامعي وإما بالفاعلين في هذا المحيط وفي مقدمتهم هيئة التدريس. ولقد انتهت النتائج العامة للمقاربة الميدانية إلى عدة حقائق إحصائية، تفيدنا في جانبها الأول بأن الغالبية المطلقة (**26**٪–**22** فردا) من مجموع منتجي التمثل، تشترك في الاعتقاد الجماعي بأن الآلية المثلى التي تمكّن الجامعة عمليا من تجسيد دورها في إرساء الثقافة الديمقراطية، تكون مبنية في طريقتها النموذجية على ترسيخ ثقافة الحوار واحترام الآخر وعلى نشر روح التسامح وقبول الآخر وتقوية الأيمان بالحق في الاختلاف. انطلاقا من هذه الآلية بما تتضمنه من شروط نخلص إلى حقيقة أمبريقية، تفيد بأن الثقافة الديمقراطية وفقا لمضمون هذا التصور تندرج في عمق العملية التعليمية، وتنطلق مبدئيا من العلاقة الثنائية، أستاذ/طالب ومن مجموع العلاقات الاجتماعية الأخرى التي تربط مكونات الأسرة الجامعية، أما في جانبها التطبيقي فإن الإشكال يبقى مرتبطا فقط بمستوى الأهمية الفعلية التي تمتلكها الشروط السالفة الذكر مجتمعة في تأطير هذه العلاقات وتنظيمها وبمدى إسقاطها عمليا وتحويلها إلى واقع ملموس في نمط العلاقات والممارسات السائدة في المؤسسة الجامعية، وذلك تحديدا ما يثير التساؤل والاستفهام. كما تكشف لنا النتائج العامة عن حقيقة أخرى، تفيد بأن نسبة (**21,7**٪–**18** فردا) من مجموع منتجي التمثل يتقاطعون في الاتجاه نحو إنتاج إجابة أخرى، تحيلنا القراءة الأولية في محتوى هذه الإجابة إلى أنها

تتضمن دعوة صريحة إلى ضرورة التفكير في مأسسة الديمقراطية كنقطة انطلاق أولية، وأن الحديث عن دور الجامعة وعن كيفية مساهمتها في نشر الثقافة الديمقراطية أو عن آليات النشر يعتبر وهما أو ضربا من الخيال، ما لم تتخذ الديمقراطية طابعها المؤسسي في الجامعة بحد ذاتها، هذه الحقيقة تتضمن في محتواها الضمني إيحاءا بأننا بصدد مؤسسة بيروقراطية وبأن الأسس التي تقوم عليها الجامعة في وضعيتها الراهنة تحتاج إلى مراجعة هيكلية لأنها تتناقض مع أخلاقيات الديمقراطية ونظامها المعياري. وعليه فإن فاقد الشيء لا يعطيه بتعبير المثل الشائع. في مقابل هذين النتيجتين الأوليتين نسجل في النتائج العامة تراجعا حادا لعنصر الاحترام، الذي يبدو بأنه لا يشكل في شكله المستقل أهمية كبيرة في أساليب نشر الثقافة الديمقراطية، إلا بنسبة متدنية جدا، لا تتجاوز حدود (**06٪–05** أفراد) من مجموع منتجي التمثل. وبقراءتنا السوسيولوجية الخاصة فإن هذه النتيجة المتدنية كميا لا تعني أن ثقافة الاحترام تعتبر فاقدة للقيمة، بقدر ما توحي إلى الأهمية القصوى الذي يمثلها عنصر الاحترام في منظور هذه الأقلية، التي جعلت منها تنظر إليه باعتباره الموجه الوحيد للأساليب والمشروعات التي تطمح إلى ترسيخ خصائص المجتمع الديمقراطي، جامعيا ومجتمعيا، من هنا فإن هذه الأهمية الاستثنائية فيما نعتقد تقدم لنا تفسيرا ضمنيا يوحي بأزمة قيم إنسانية حقيقة، حيث جميع العلاقات الاجتماعية، أفراد، جماعات، مؤسسات، تتجه شيئا فشيئا نحو فقدان إحدى أبرز خصائصها المجتمعة والثقافية والحضارية، بسبب انهيار ثقافة الاحترام، بدلالاتها السوسيوتاريخية التي تحيل إلى وحدة العلاقات بين الأفراد والأجيال وإلى التماسك والانسجام الاجتماعي. إن منح عنصر الاحترام هذا المستوى من الأهمية، قد يوحي أيضا بواقع مستتر، يُحتمل فيه أن تكون هذه الأقلية من الأساتذة قد واجهت فعلا في مسارها المهني وفي علاقاتها المتعددة مع فاعلي المؤسسة الجامعية وضعيات عدم إبداء الاحترام لشخصها، لرأيها أو لأفكارها، مما جعلها تعبر عن موقفها بطريقة غير مباشرة، كمحاولة للفت الانتباه إلى خطورة الوضعية وإلى الواقع المزري التي آلت إليه الجامعة في منظومتها القيمية الناظمة لنسق العلاقات السائد حاليا.

إضافة لما سبق، أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد في محتواها الكمي بوجود علاقة ارتباط سببي بين متغير السن والتمثلات المنتجة حيال أساليب نشر الديمقراطية، وتفيد المعطيات الواقعية في هذا الصدد بأن الغالبية المطلقة (**50٪–06** أفراد) من مجموع الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**41–45** سنة) يتجهون في تمثلاتهم المشتركة إلى التأكيد بأن الأساليب الأكثر نجاعة في نشر الديمقراطية، هي التي ترتكز في أولوياتها وفي مرة واحدة على تكريس ثقافة **الحوار**

والاحترام وعلى تنمية روح التسامح وقبول الآخر وترسيخ الاعتقاد الجماعي في حق الاختلاف، ويفهم من ذلك بأن هذه المبادئ الأربعة تعتبر مكملة لبعضها بالنسبة للمسألة الديمقراطية ولا يمكن لأي منها الاستقلال عن الآخر، حيث الاستقلالية في هذه الحالة توحي بعدم الأهمية أو بأهمية نسبية، ومن ثم فإن القيمة الحقيقية لعنصر بعينه، تبرز بشكل أكبر من حيث الفعالية حين ارتباطه بقيم أخرى أساسية ضمن استراتيجية شاملة، قادرة على بناء شخصية متكاملة في خصائصها الديمقراطية، حيث الشخص المحاور الذي يبدي احتراما للآخر لا يكون ملزما بالضرورة بقبول أرائه وأفكاره، إنما يكون ملزما على الدوام بالاعتراف له بحق الاختلاف في الرأي والفكرة، ويعتبر ذلك من حتميات الممارسة الديمقراطية. إن استحضار التمثل لهذه القواعد يعبر من الوجهة السوسيوتحليلية عن وعي حقيقي بطبيعة الرهانات التي يفرزها المجتمع الدولي بمنظماته الحقوقية، التي تتخذ من هذه القواعد منطلقا خلفيا، للتدخل السافر في شؤون الآخرين وأحيانا لتحطيم القوى الوطنية الحقيقية في الدول الصاعدة والعالمثالثية، بمبرر انتهاكها لحقوق الإنسان ومعاداتها للديمقراطية بمحتواها الحضاري المرتبط بالدول الغربية، أما على المستوى الداخلي فإن إحياء ثقافة الحوار والتسامح والاحترام والاختلاف، ستضل تمثل بالنسبة لمجتمعنا المحلي مسألة حتمية ومصيرية، تفرضها شروط التكيف مع سياق سوسيوثقافي متعدد ومتنوع في أعرافه وتقاليده ومعتقداته الثقافية ومتولدة أيضا عن بنية أنتربولوجية، قائمة في تشكيلها التاريخي على تعدد الهويات السلالية والعرقية واللغوية، وعليه يفترض لهذه القيم أن تشكل قاعدة خلفية لمشروع مصالحة مجتمعية شاملة، يتصالح من خلالها المجتمع أولا مع ذاته من خلال استثمار المحتوى الثقافي والاجتماعي لهذه القيم وتوظيفه كآلية تجميع داعمة للهوية الوطنية بمختلف مكوناتها، وثانيا مع ماضيه التاريخي، لأن اختراق هذه القيم يمثل من الناحية الرمزية إضرارا حقيقيا بتاريخ مجتمع، كان على امتداد مراحل وجوده التاريخي حواريا ومتسامحا ومتعايشا في إطار الاحترام المتبادل، برغم تعدده واختلافاته الكثيرة.

على عكس هذا الاتجاه تحيلنا نتائج المقاربة الميدانية إلى رؤية مختلفة، قائمة في مضمونها على آليات نشر مغايرة، حيث تكشف لنا المعطيات بأن الغالبية المطلقة، الممثلة بنسبة (**33,3٪–08** أفراد) من مجموع الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31–35** سنة) تشترك في إنتاج إجابة أخرى، وتخلص قراءتنا في محتوى هذه التمثلات بأنها تتأسس على نظرة سلبية حول إمكانية تقديم الجامعة لمساهمات بخصوص المسألة الديمقراطية، تتطرق هذه النظرة في جانبها الأول إلى إثارة المشكل/"العائق" الذي يمنع هذه المساهمة ويجعلها شبه مستحيلة، حيث تحيلنا هذه التمثلات إلى جامعة معوقة ومعطلة، لا تملك

بالمطلق ما يمكن أن تساهم به عمليا في هذا المجال، بسبب هيمنة منظومة إدارية بيروقراطية، عشائرية، متعارضة ومعادية للممارسات الديمقراطية، ويمثل ذلك بمنظور منتجي التمثل واحدا من المشكلات الجوهرية التي تعطل مساهمات الجامعة ومبادرات فاعليها المختلفين في تكريس روح القيم الديمقراطية. اعتبارا لذلك تحيلنا هذه النظرة في جانبها الثاني إلى آليات الحل الممكنة، الكفيلة بتجاوز المشكل المطروح، تتمحور هذه الحلول بإجماع منتجي التمثل حول رؤية مستحدثة لآليات اشتغال المنظومة الجامعية، تلزم الجامعة بضرورة الانتقال إلى أنماط التسيير الديمقراطية، التي لابد أن تجد لها مكانا في مختلف هياكلها الإدارية، العلمية والبيداغوجية، ينطلق مشروع الدمقرطة التي نحن بصددها أوليا من تغييرات جوهرية في بنية العلاقات السائدة وفي أساليب التعامل الإداري مع الأساتذة والطلبة وقبل ذلك من القطيعة مع نمط التعيين الارتجالي لمسؤولي المناصب الإدارية واحترام الإرادة الجماعية للأسرة الجامعية وتمكينها من ممارسة حقها المشروع في الاختيار الحر لممثليها عن طريق انتخابات شفافة ونزيهة والاعتراف لها بحق المشاركة في خدمة المصلحة الحيوية للمؤسسة، وتكريس مبدأ التداول على المناصب الإدارية والبيداغوجية، مع ضرورة إحياء ثقافة التقييم الغائبة بالكامل عن مؤسساتنا الجامعية، لكشف المسؤولين الفاشلين وأصحاب المصالح والمعوقين ومحاسبة كل مسؤول عن مرحلة إدارته لمسؤوليته وعن الخدمات والإضافات التي قدمها أو المهازل التي تسبب فيها للقسم، للكلية أو للجامعة برمتها، وبالمختصر فإن تموضع الروح الديمقراطية في الجامعة بتعبير أحد الأساتذة بقسم علم الاجتماع تنطلق في أبسط أشكالها الممارساتية من:(« فتح مكتب للشكاوى لفضح المساومات والتحرشات وفتح مجلس تأديبي لكل الأطراف، أساتذة، عمال، طلبة، موظفين وحتى مسؤولين»). وهي رؤية تتضمن في عمقها دلالات سلبية كثيرة، توحي ضمنيا بمستوى التسيب والتفسخ، المتولد عن الارتجالية وانعدام الضوابط وعن عدم تقدير حجم المسؤولية، لاسيما في محتواها الأخلاقي.

الملاحظة الإحصائية الأخيرة التي يمكن تسجيلها بخصوص معطيات الجدول، تفيد بتراجع بارز للتمثلات المبنية على عنصر الاختلاف، حيث لم تستوعب إلا (**4,2**٪–**01** فرد واحد) من مجموع الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31**–**35** سنة). إن تراجع مستوى الاعتراف بحق الاختلاف إلى هذا الحد وانحساره تحديدا لدى الأقلية المطلقة يمثل بشكل ما تحيينا للمنظور الماركيوزي "الإنسان ذو البعد الواحد"، بمضمون يوحي في عمقه بالانغلاق على الذات وباستمرار الذهنيات الواحدية الاتجاه، القائمة على نفي الآخر المختلف فكريا، ثقافيا وسياسيا...، من الوجهة التفسيرية فإن هيمنة هذا التوجه يوحي أما

برؤية سلبية، يتمثل أصحابها الاختلاف باعتباره مصدرا للصراع أو باعتباره خطرا مهددا لوحدة البناء الاجتماعي واستقراره، وقد تستمد هذه الرؤية مبرراتها من صورة سلبية مترسبة في الذاكرة الجماعية عن تداعيات عامل الاختلاف، تمتد في مضمونها السوسيوسياسي إلى الأزمة الأمنية والسياسية التي عاشتها الجزائر في بداية تسعينيات القرن الماضي، التي تعتبر نتاجا للتناقضات والاختلافات السياسية والإيديولوجية ولكن أيضا وفي مرة واحدة نتاجا للنزعة الأحادية ذات الطابع الهيمني والمصلحي، التي لزالت تعمل على تمديد وفرض وجودها في إطار ديمقراطية شكلية، لا تؤمن بالتغيير كظاهرة حتمية ولا بحق الآخر في الاختلاف والمعارضة الحقيقية، خاصة إذا ما كان يشكل تهديدا مباشرا لمصالحها الحيوية والخفية. وقد يوحي هذا التوجه بجهل/تجاهل منتجي التمثل للحقائق السوسيولوجية الثابتة، التي تؤكد سمة الاختلاف كخاصية أساسية من خصائص البناء التاريخي للمجتمع الجزائري في جوانبه الإثنوثقافية واللغوية... بل يوحي أبعد من ذلك بتجاهل لجملة من الحقائق الأخرى السوسيودينية وقانونية وتاريخية، المستلهمة أولا من النص المقدس بمدلول الآية الكريمة: **(يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم،إن الله عليم خبير)**[1] والمرتبطة ثانيا بالمواثيق الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان بمفهومها المعاصر أو بمفهومها الكلاسيكي، الممتد تاريخيا إلى الأمير عبد القادر الجزائري، واضع القواعد الأساسية الأولى لحقوق الإنسان، الذي يعترف له بالفضل برغم اختلافه الديني والعقائدي في منع قتل المسيحيين في بلاد الشام–سورية عام 1860. ثم أخيرا أن الحقائق والمعطيات الواقعية الكثيرة التي يفرزها المجتمع المعاصر، تؤكد الوجود الفعلي للتناقضات والاختلافات وربما بحجم يفوق التوافقات، كالاختلاف بين الأغنياء والفقراء، دعاة السلم ودعاة الحرب وما أكثرهم، الإسلاميين واللائكيين، إلى غير ذلك من الاختلافات الأخرى. وعليه فإن تجاهل عامل الاختلاف خاصة على مستوى النخب الجامعية والسياسية وبشكل أخص حينما يتخذ الصفة الطوعية، بمبرر وحدة المجتمع أو الدولة أو الوحدة الوطنية هو الذي عطل معالجة الكثير من القضايا والإشكالات ذات المحتوى السياسي والثقافي، ومكمن الخطر أن استمرار التوجه الرافض لهذا الحق قد يعطل ليس فقط مسار البناء الديمقراطي، إنما مسار البناء التاريخي والحضاري للمجتمع ككل.

بناءا على هذه القراءة التحليلية ننتهي إلى خلاصة عامة، تفيد بوجود علاقة ارتباط سببي لمتغير السن ببنية التمثلات المنتجة، وتستلهم الدلالة الإحصائية لهذه العلاقة في التباين النسبي لمضامين التمثل

---

1)– الآية 13 من سورة الحُجُرات.

تبعا للانتماء إلى فئات العمر، حيث أكدت النتائج الميدانية بأن الغالبية المطلقة من الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (**41–45** سنة) تتصور بأن نجاعة أساليب نشر الديمقراطية تكمن في ارتكازها في مرة واحدة على تكريس ثقافة **الحوار** و**الاحترام** وعلى تنمية روح **التسامح** وقبول الآخر وترسيخ الاعتقاد الجماعي في حق **الاختلاف**. ويعتبر ذلك من حتميات الممارسة الديمقراطية. في مقابل هذا التوجه يميل الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31–35** سنة) في غالبيتهم إلى إنتاج نمط آخر من التمثلات، مبني في مضمونه على رؤية سلبية لا تؤمن بإمكانية تقديم الجامعة لمساهمات بخصوص المسألة الديمقراطية، لأنها جامعة معوقة ومعطلة ومتناقضة في منظومتها الإدارية البيروقراطية مع الممارسات الديمقراطية، ويشكل ذلك السبب الجوهري الذي يجعل مساهمتها مستحيلة في هذا المجال. وبالتالي فهي ملزمة بمنظور منتجي التمثل بالانتقال إلى أنماط التسيير الديمقراطية، التي لا يمكن أن تتحول إلى واقع ملموس إلا بتغيرات جوهرية في بنية العلاقات السائدة وفي أساليب التعامل الإداري مع الأساتذة والطلبة والمستخدمين وقبل ذلك بالقطيعة مع نمط التعيين الارتجالي لمسؤولي المناصب الإدارية واحترام الإرادة الجماعية للأسرة الجامعية وتمكينها من ممارسة حقها في الاختيار الحر لمسؤوليها عن طريق انتخابات شفافة والاعتراف لها بحق المشاركة في خدمة المصلحة الحيوية للمؤسسة الجامعية، وهي الحالة الوحيدة التي تمكّن هذه الأخيرة من التحول إلى فضاء مؤسسي ديمقراطي وإلى مساهم حقيقي في نشر الثقافة الديمقراطية وفي ترسيخ قيمها الأصيلة.

2– أنماط الحوار الموجَّه أو التقييد غير المباشر لحرية الطالب، عملية التواصل التعليمي بين السلطة الإدارية وتسلط هيئة التدريس:

- تتطرق القراءة التحليلية لمعطيات الجدول الموالي رقم «**42**» إلى محاولة تشكيل رؤية أولية عامة حيال الثقافة الحوارية في الفضاء العلمي الجامعي، من خلال رصد الاتجاهات ومستويات الميل نحو الحوار في العلاقات العلمية والبيداغوجية التي تربط أعضاء هيئة التدريس بالتشكيلة الطلابية، وهي قراءة تتمحور حول استفهامات أساسية تطرح الإشكال بخصوص مدى استجابة الهيئة الأستاذية منهجيا وثقافيا لمتطلبات العملية التعليمية بمقتضياتها وإلزاماتها المتعددة وما تتطلبه هذه الأخيرة من شرط الانفتاح وواجب الاستماع للطالب كطرف شريك ومحاور والاعتراف له بالحق في التعبير وفي نقل انشغالاته المختلفة، باعتبارها تندرج في صميم المتطلبات الطلابية. وتطمح هذه القراءة في هدفها النهائي إلى تقديم

إجابة ميدانية فيما يتعلق بآليات تسيير العملية التعليمية فيما إذا كانت ديمقراطية/حوارية أم تسلطية أبوية ومن خلالها إلى محاولة فهم خصائص الشخصية الأستاذية في بعدها السيكولوجي، الثقافي والحضاري.

جدول رقم «42»

علاقة متغير السن باتجاهات هيئة التدريس نحو الحوار مع الطلبة

الاتجاهات / السن	دائما	غالبا	أحيانا	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**8** 38,1%	**8** 38,1%	**1** 4,8%	**4** 19,0%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**15** 62,5%	**7** 29,2%	**1** 4,2%	**1** 4,2%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**9** 52,9%	**5** 29,4%	**3** 17,6%		**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**7** 58,3%	**4** 33,3%		**1** 8,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**5** 55,6%	**3** 33,3%	**1** 11,1%		**9** 100%
المجموع	**44** 53,0%	**27** 32,5%	**6** 7,2%	**6** 7,2%	**83** 100%

تخلص القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج العامة، تفيد في اتجاهها العام بهيمنة مطلقة لأنصار التيار الحواري مع الطلبة، حيث مستويات الميل إلى الحوار في وسط الهيئة الأستاذية تعتبر متقدمة جدا، بشكل يجعل منه محددا أساسيا وجوهريا للعلاقة البينية أستاذ/طالب. وكما هو ملاحظ تكشف لنا النتائج الإحصائية بأن الميل إلى الحوار الدائم يمثل القاسم المشترك الأكثر بروزا في وسط الهيئة الأستاذية، يستقطب هذا الاتجاه الغالبية المطلقة، الممثلة بنسبة (**53**٪–**44** فردا)من مجموع أفراد العينية التحليلية. مع تسجيل ملاحظة إحصائية استثنائية، تفيد بأن هذا الاتجاه يبرز بأدنى شدته التكرارية لدى الأساتذة الأصغر سنا، المنتمين للفئة العمرية (أقل من **30** سنة)، ما يؤكد أهمية متغير السن وتأثيره في مستوى الانفتاح على الحوار، بالنظر لكونه بالأساس مجموعة من التجارب الشخصية والخبرات المهنية المتفاوتة، التي تنعكس بشكل ما في أنماط الاتصال السائدة بين طرفي العملية التعليمية وفي آلياتها التنظيمية. كما انتهت المقاربة الميدانية إلى حقيقية أخرى، تكشف لنا بأن الاتجاه حيال مسألة الحوار يتخذ في صورته الثانية مسارا مختلفا بالكامل، يبرز كميا بنسبة

(**32,5**٪–**27** فردا) من مجموع أفراد العينة، يميل أنصاره **غالبا** إلى تبني منهجية الحوار، يتشكل هذا الاتجاه في غالبيته المطلقة من الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (أقل من **30** سنة). إن اعتماد أداة الحوار **غالبا** وليس **دائما** يمثل نوعا من التراجع في آليات الممارسة الديمقراطية، ويفهم ذلك موضوعيا على أنه تأكيد فعلي لوجود ظروف وحالات استثنائية مانعة للحوار، بغض النظر عما إذا كانت ملزمة أم مقصودة، وكما سلف فإن انتماء هذا الصنف من الأساتذة إلى الفئة العمرية الأقل سنا يشكل من الوجهة التفسيرية مؤشرا لعدم القدرة على مواجهة مشكلات الطالب والاستجابة إلى انشغالاته وقضاياه، المعقدة منها بشكل خاص، مما يؤدي ببعض الأساتذة أوتوماتيكيا إلى غلق باب الحوار، لأسباب معرفية، مزاجية أو لنقص الخبرة الشخصية في التعامل مع هذه الحالات الخاصة، لكن تبقى هذه الحالة مرحلية في الحياة المهنية للأستاذ ويمكنه تجاوزها بالممارسة والخبرات المكتسبة بالتراكم. كما قد يأخذ الحوار بعدا عبثيا مع بعض أصناف الطلبة، الذين سواء آحاورتهم أم لم تحاورهم فهم لا يسمعون ولا يعتدُّون بالرأي المستنير لبعض الأساتذة وبتوجيهاتهم العلمية والمعرفية والمنهجية، مهما كانت قيمتها وأهميتها بالنسبة للحياة الخاصة للطالب؟!. بدورها تشكل ثقافة التعصب الفكري والمذهبي... المهيمنة أحيانا لدى طرفي الحوار حالة أخرى من الحالات الاستثنائية التي تفقد فيها آلية الحوار معناها وتصبح عقيمة ومعدمة الفائدة بالكامل. وبالمختصر فإن درجة الانفتاح على الحوار قد تكون مرتبطة بعوامل نفسية وخبراتية، كما قد تخضع لطبيعة السياق وللتركيبة الذهنية لأطراف الحوار. في خارج هذه الاستثناءات المحدودة تبقى النتائج السابقة تؤكد في عمومها بأن علاقة الأستاذ بالطالب مبنية في الحالات كلها أو في غالبها على أسلوب الحوار والتشاور والتفاعل المتبادل، وهي آليات ممارساتية للديمقراطية، تساعد الأستاذ بلا شك في التعرف على احتياجات وانشغالات ومشكلات الطالب وفقا لتصوره الخاص، المعبَّر عنه عن طريق الحوار وتساعده بالتالي في مواجهتها والتصدي لها بتقديمه لأشكال النصح والتوجيه الممكنة. أكثر من ذلك فإن بروز الاتجاه المناصر لأساليب الحوار لدى النخبة الجامعية هو حقيقة أمبريقية تتضمن في محتواها الضمني إيحاءا بأن العملية التعليمية لا تقوم على الأساليب الاستبدادية الترانسدنتالية/"العمودية" المتدرجة من الأعلى إلى الأسفل، المبنية على تمركز النفوذ وعلى الهيمنة القسرية للقيم والأفكار الأحادية للأستاذ باعتباره مالكا للحقيقة مقابل التبعية المطلقة للطالب، إنما تقوم على قاعدة تتيح لهذا الأخير فرصة المشاركة في كامل النشاط المرتبط بالفعل العلمي، ويوحي ذلك رمزيا بترابط العلاقة البينية أستاذ/طالب وتكاملها وبعدم انقطاع عملية الاتصال. ويحيل ذلك في بنيته الدلالية إلى عدم الإقصاء وإلى الاعتراف بالآخر وبحق الاختلاف والتعدد، وبرؤية سوسيوتحليلية فإن ذلك يعني نظريا أن الحوار يمارس

كعنصر ثقافي راسخ في الوعي الجمعي المشترك للهيئة الأستاذية. هذه الرؤية مع أنها تحتاج إلى مزيد من التدقيق والإثبات العلمي، إلا أنها تستمد مبررها إحصائيا من سير النتائج التجريبية إلى تأكيد الهيمنة المطلقة للاتجاهات المتبنية للحوار الدائم والشبه دائم، التي تمثل برأينا شكلا "هادئا" للتغيير ومعارضة أساليب الاستبداد والقطيعة مع الموروث الاجتماعي والثقافي والسياسي القائم على السلطة الأبوية والممارسات التعسفية.

على خلاف الاتجاهين السالفين نلمس في وسط الهيئة الأستاذية تيارا مناقضا لا يتعاطى مع الحوار إلا أحيانا، وهو اتجاه تمثله الأقلية المطلقة بنسبة تكرار تقدر بـ (**07,2**٪–**06** أفراد) من مجموع أفراد عينة البحث، ينتمي أغلبهم إلى الفئة العمرية (**36**–**40** سنة). هذه النتيجة ولو سلمنا بأنها تستند إلى مبرر تفسيري موضوعي، إلا أنها تفيد ضمنيا بتراجع نسبة الاهتمام والاستماع لانشغالات الطالب ويوحي ذلك بشكل ما بأن الطالب يمتلك وجودا شكليا وأن كيانه لا يتحدد في نظر هذه الأقلية انطلاقا من حقه المشروع في الكلمة وفي التعبير، إنما انطلاقا من مستوى تبعيته للأستاذ، ونخلص بهذا المعنى إلى أن آليات التعامل مع الطالب لا تكون عبر قناة الحوار إلا في بعض الحالات المحددة، التي يكون فيها الحوار خاضعا بالكامل لرغبة الأستاذ ولتوجيهه وليس لمتطلبات وانشغالات التشكيلة الطلابية، التي تبقى كما يبدو من دون معالجة أو في أحسن الحالات معلقة إلى الأجل الذي يحدده الأستاذ ويراه مناسبا. وقد يؤدي ذلك إلى تنمية الشعور بالاضطهاد وإلى تصاعد مستويات التوتر الشخصي، وربما إلى احتمال انهيار العلاقة بين الأستاذ والطالب.

- تعميقا للقراءة التحليلية السابقة، سنحاول في معالجتنا لمعطيات الجدول الموالي رقم «**43**» التعرف على الطرف المحدد لاتجاه الحوار، ونأمل في خلال هذه المعالجة القيام بقراءة باطنية غير مباشرة في تمثلات الأستاذ للطالب وبالأحرى في صورة الطالب الحقيقية المستبطنة لدى هيئة التدريس، بمعنى أن المعطى الإحصائي سيتم توظيفه في اتجاه محدد، يهدف في نهايته إلى معرفة الوزن الحقيقي للطالب والثقل الذي يمثله والدور الذي يلعبه في مسار الحوار، أي أن قراءتنا التحليلية ستتمحور في جوهرها حول علاقات وموازين القوة في معادلة الحوار والإجابة على التساؤل فيما إذا كان الحوار يخضع إلى توازنات معينه أم أنه محددا في محتواه وفي مساره من جانب واحد؟؟، أي موجها من طرف الأستاذ، الذي يكون في هذه الحالة مسؤولا، ليس فقط عن تغييب دور الطالب في إدارة الحوار وعن عدم اعترافه به كطرف

محاور، يمتلك الحق في التعبير الحر عن إشكالاته وقضاياه وطموحاته، إنما يكون أيضا مسؤولا عن نتائج الحوار وانعكاساته "إيجابية أم سلبية" على الطالب وعلى مسار العملية التعليمية بشكل أوسع.

جدول رقم «43»

علاقة متغير السن بالجهة المحددة لاتجاه الحوار

محتوى الإجابة / السن	نعم	لا	نعم ولا	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**13** 61,9%	**4** 19,0%	**1** 4,8%	**3** 14,3%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**16** 66,7%	**5** 20,8%	**1** 4,2%	**2** 8,3%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**9** 52,9%	**8** 47,1%			**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**8** 66,7%	**2** 16,7%	**1** 8,3%	**1** 8,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**5** 55,6%	**4** 44,4%			**9** 100%
المجموع	**51** 61,4%	**23** 27,7%	**3** 3,6%	**6** 7,2%	**83** 100%

تفيد القراءة الإحصائية الأولية في النتائج العامة التي أسفرت عنها المقاربة الميدانية بملاحظة أولية أساسية تكشف بشكل بارز الهيمنة المطلقة لسلطة الأستاذ، حيث مسار الحوار يكون في الغالب محددا من الأعلى ويخضع بشكل شبه كامل إلى توجيه هيئة التدريس، في هذا الإطار يكشف لنا الاتجاه العام للمعطيات الواقعية بأن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**61,4٪–51** فردا) من مجموع منتجي التمثل، أجابت بنعم، أي باعترافها جماعيا بكونها الطرف المحدد لاتجاه الحوار، وهي نتيجة توحي بشكل صريح بتبعية كلية للطالب، الذي يبرز في معادلة الحوار كفاعل/"محاور" وهمي ليس له وجودا، لا وظيفي، غير فعال، دوره ثانوي أو ليس له دور، موجها بالكامل كما لو أنه لا يمتلك أي مصلحة في سيرورة الحوار؟!. هذه الحقيقية تثير من وجهة سوسيولوجية استفهاما حقيقيا بخصوص المصادر التي يستمد منها الأستاذ صلاحيته المطلقة في توجيه الحوار وتسييره بشكل أحادي الجانب؟. إن الإقرار الجماعي للأساتذة بالإنفراد في توجيه مسار الحوار هي نتيجة تحيلنا في عمقها إلى عدة حقائق موضوعية، يمكن قراءتها على الأقل في مستويين تفسيريين، يفيد المستوى الأول بأن أحادية التوجيه ما

هي إلا إحالة أو إشارة ضمنية إلى مستوى الإعاقة والانحطاط العلمي، الفكري والثقافي، الذي وصل في درجة خطورته إلى حد متقدم، أصبح فيه الطلبة –مع استثناءات قليلة– عاجزون تماما عن التحكم في آليات التعامل مع الأستاذ في وضعيات حوارية، يفترض فيها بالضرورة حضور مصلحة الطالب باعتباره الطرف الآخر في الحوار، هذه المصلحة التي يبدو بأنها غائبة أو مغيبة بفعل غياب الوعي وعدم قدرة الطالب على فرض وجوده الذاتي وعلى التأثير في مسار الحوار، تجعل الحوار إما عاما وشكليا وإما منحرفا عن مساره الصحيح، الذي يفترض أن يكون محددا في أهدافه بالوصول إلى حلول ناجعة للمشكلات التي تواجه التشكيلة الطلابية وإما أن يكون أخيرا خاضعا بالكامل لرؤية الأستاذ، الذي يبرز في صورة البطل ليس بتحديده الأحادي لاتجاه الحوار فحسب، إنما بمحاولته توظيف خبراته في قراءة وفي استحضار انشغالات ومشكلات كامنة، لدى طالب عاجز في حالات كثيرة عن تفسيرها وطرحها للنقاش، بل وغير مدرك حتى لمصالحه الخاصة. ومن ثم فإن هذه الحالة وغيرها من حالات الفشل الطلابية المشابهة، هي من يخول موضوعيا للأستاذ صلاحية الاستفراد بالرأي وبالسلطة وبإدارة وتوجيه مسار الحوار. في انتظار إعادة تأسيس التشكيلة الطلابية لوعيها الخاص بوجودها وبمصالحها الشخصية. من جهته يتجه التفسير الثاني إلى أن توجيه الحوار من جانب واحد هو ربما امتداد لعوامل ورواسب فكرية وثقافية وتربوية لاعقلانية، تمارس تأثيرها وتعيد إنتاج نفسها في الحقل الجامعي من خلال بعض الأساتذة، وتلزمهم باستخدام أساليب ومناهج حوار غير منفتحة، بل ومقيِّدة للطالب، حيث يضطلع الأستاذ بدور الوصاية على الطالب بدلا عن الإشراف والتسيير العقلاني للحوار في الاتجاه الذي يخدم مصلحة الطالب ويسمح له بالمشاركة الحقيقية، التي تساهم في تطوره الذاتي، وذلك بتمكينه من ممارسة حقوقه الطبيعية في إبداء رأيه الشخصي وفي المناقشة والمعارضة والاقتراح والتعبير عن آلامه وآماله وانشغالاته، بصرف النظر عن مدى مشروعيتها أو تقاطعها مع مصالح محاوريه.

إضافة إلى هذه النتيجة الأولية، أسفرت الدراسة الميدانية عن حقيقة إحصائية أخرى تفيد بتراجع كمي ملاحظ بشكل بارز لأساليب الحوار الغير موجه، حيث تكشف لنا المعطيات الواقعية بأن (**27,7**٪– **23** فردا) من مجموع منتجي التمثل أجابوا بالنفي فيما يتعلق بمسألة توجيه مسار الحوار، ومن أهم الملاحظات الإحصائية الأخرى المرتبطة بهذه النتيجة، نسجل أن الأساتذة الأقل تدخلا في عملية التوجيه هم المنتمون إلى الفئة العمرية (**36**–**40** سنة). وبقراءة سوسيولوجية فإن هذا الاتجاه يضفي في رأينا معنى آخر للحوار، ففي هذه الحالة غير الموجهة يفهم الحوار كتعبير لعلاقة تعايش حقيقية، نستلهم

مؤشراتها تطبيقيا لدى هذه الفئة من الأساتذة من اتجاهها أكثر فأكثر نحو اعتماد أساليب حوارية منفتحة، وهو توجه يوحي في دلالته بتجسيد فعلي لفكرة التعدد والتنوع وباعتراف ملموس بهوية الطالب، ليس باعتباره شخصا غريبا، إنما باعتباره الطرف الآخر المحاور، الذي قد يكون مختلفا على المستوى الفكري الإيديولوجي والسوسيوبيداغوجي، إن عدم توجيه هذه الفئة لمسار الحوار معناه أنها تتوفر على الإرادة والاستعداد لتقبل الطالب باختلافاته السالفة الذكر، والتعامل معه ومع انشغالاته في فضاء فكري ومعرفي تعددي وديمقراطي، مبني على علاقات تواصل دائمة ونقاش بيني مستمر، هذا النمط من الحوار المعرفي يشترط أيضا توفر الإرادة في التفكير جماعيا، حيث يفترض أن تتمفصل أفكار الطالب بخبرة الأستاذ في ديناميكيات تفاعلية متبادلة، قادرة على تجسيد المصلحة المشتركة للطرفين، وتساعد بشكل خاص في الوصول إلى الحلول والاقتراحات الملائمة، التي تستجيب للتحديات التي تواجه العناصر الطلابية، وتساهم في تطوير خبراتهم وقدراتهم على التفكير في قضاياهم ومشكلاتهم المحتملة وقبل ذلك في انفتاحهم وفرض وجودهم الذاتي، فرديا وجماعيا في مختلف النقاشات والحوارات التي تخدم مصالحهم الشخصية والمجتمعية.

- استكمالا لهذا التحليل، نحاول في قراءتنا لمعطيات الجدول الموالي رقم «**44**» استعراض أهم العوامل التفسيرية، التي يستند عليها منتجي التمثل في التبرير السببي لتوجهاتهم الجماعية حيال مسألة توجيه مسار الحوار. وبالنظر إلى أن تركيبة الهيئة الأستاذية مهيمن عليها كما سبق بأنصار الحوار الموجه، فإن قراءتنا لمضمون التفسيرات المنتجة، ستتجه في نهايتها إلى تحقيق هدفين اثنين، الأول نطمح من خلاله إلى الوقوف على فهم الأستاذ لعملية التكوين ولآليات تسييرها منهجيا وبيداغوجيا، بينما يتجه الهدف الثاني إلى محاولة اكتشاف الظروف الموضوعية المحيطة بآلية الحوار –كمتطلب وكشرط لعملية التكوين– والإجابة على التساؤل، فيما إذا كانت هذه الظروف ملزمة للأستاذ بتوجيه مسار الحوار أحاديا وبشكل مسبق، أم أن عملية التوجيه متولدة عن ظروف ومعطيات أخرى، مرتبطة بشخصية الأستاذ وبخصوصياته الفكرية والثقافية أكثر من ارتباطها بشروط ومقتضيات عملية التكوين؟؟.

تفيد القراءة الإحصائية الأولية للنتائج العامة بأن اتجاه مسار الحوار يخضع لتدخل مجموعة محددات، البعض منها ذا طبيعة إلزامية ومستقل عن إرادة الأستاذ وبعضها الآخر متولد عن وعي الأستاذ وعن إرادته الخاصة. وتحيلنا نتائج المقاربة الميدانية في هذا الصدد إلى أن (**48,2**٪–**40** فردا) من مجموع أفراد العينة التحليلية، يبررون مواقفهم الجماعية حيال مسالة التوجيه انطلاقا من العامل المنهجي

جدول رقم «44»

علاقة متغير السن بمحتوى التبريرات

محتوى التبريرات / السن	منهجي تنظيمي	معرفي حضاري	نفسي بيداغوجي	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**8** 38,1%	**3** 14,3%	**4** 19,0%	**1** 4,8%	**5** 23,8%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**16** 66,7%	**1** 4,2%	**4** 16,7%	**1** 4,2%	**2** 8,3%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**7** 41,2%	**7** 41,2%	**2** 11,8%		**1** 5,9%	**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**5** 41,7%	**2** 16,7%	**1** 8,3%		**4** 33,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**4** 44,4%	**4** 44,4%		**1** 11,1%		**9** 100%
المجموع	**40** 48,2%	**17** 20,5%	**11** 13,3%	**3** 3,6%	**12** 14,5%	**83** 100%

التنظيمي، ومما يلاحظ على هذه الفئة أنها تتشكل في غالبيتها الشبه كلية من أنصار الحوار الموجه، وبالنسبة إليها فإن توجيه مسار الحوار تعتبر مسألة حتمية تفرضها شروط منهجية وتنظيمية، مرتبطة إما بمتطلبات الحوار وأهدافه المحددة، وإما بالإطار الخاص بالعلاقة البيداغوجية التي تربط طرفي الحوار وبحدودها الغير قابلة للاختراق. كما تكشف لنا النتائج العامة في جانب آخر عن حقيقة أمبريقية مغايرة، تفيد في محتواها الكمي بتقاطع (**20,5٪–17** فردا) من منتجي التمثل حول التفسيرات المبنية على المعطي المعرفي والحضاري، هذه النتيجة يمكن قراءتها من جانبين، الجانب الأول يوحي بنمط تفسيري يثير مسألة الفوارق الفاصلة بين طرفي الحوار، أستاذ/طالب، تقوم هذه التفسيرات على استحضار منتجي التمثل لأهلية الأستاذ وخبراته ومستواه العلمي والمعرفي، باعتبارها عواملا جوهرية حاسمة بالنسبة لمسار الحوار، الذي يفترض أن يخضع بمنظورهم لتوجيه الأستاذ بالنظر إلى تميزه، بل ولتساميه عن الطالب علميا، فكريا وخبراتيا...، أما في جانبه الثاني فنقرأ في إيحاء هذه التفسيرات بأنها تؤسس لمشروعيتها المعرفية والحضارية انطلاقا من الأيمان الراسخ لدى فئة محددة من الأساتذة، بضرورة رفع القيود عن الطالب وفتح مجال الحوار واسعا أمامه لممارسة حريته في التعبير وفي إبداء الرأي بالطرق الأكثر اعتيادية وعفوية، وبالنسبة لمعارضي عملية التوجيه فإن هذا النمط من الحوار هو أكثر الأنماط مثالية في

الاستجابة لطموحات الطالب في الارتقاء الفكري والمعرفي وفي الوقت ذاته في مساعدة الأستاذ على فهم الطالب وعلى بناء معرفة صحيحة حيال انشغالاته وإشكالاته المتعددة.

بالإضافة إلى ما سلف تكشف لنا النتائج العامة في جانبها الأخير اتجاه الأقلية المطلقة، الممثلة بنسبة (**3,6**٪–**03** أفراد) من مجموع أفراد العينة إلى إنتاج محتوى تبريري آخر، نكتشف عند تفحصه بأن هيمنة النزعة المناصرة للحوار الموجه هي نتاج لنظرة ضيقة، قائمة على ربط الحوار بعملية تعليمية مغلقة، محددة ومقيدة بالمقررات والبرامج الدراسية، فالحوار الموجه في هذه الحالة يكتسي لدى مناصريه طابعا ميكانيكيا وروتينيا، يبرز غالبا في شكل سؤال/جواب. بمعنى أنه ينفتح فقط للرد على أسئلة الطلبة، التي ترتبط بدورها عضويا بمحتوى الدرس، بل يسود الاعتقاد لدى بعض الأساتذة أن تجاوز الحوار لهذه الحدود في ضل التناقضات الطلابية من حيث ميولاتهم وقناعاتهم ومستوياتهم العلمية، سينتهي به إلى الانفلات و/أو الانحراف عن الأهداف المحددة له مسبقا، ومن وجهة تحليلية فإن هذا النمط من الحوار الروتيني الموجه والمقيد يحيلنا ضمنيا إلى حجم الضغوطات التي يواجهها الأستاذ في ضل منظومة تعليم جامعية فاقدة لمعالمها، تلزم الأستاذ إداريا بالاستجابة لمتطلبات ومعايير كمية خالصة، يتم بموجبها محاسبته وفقا لنسبة تقدمه في الدروس وليس على جودة أداءه ونوعية عرضه المعرفي، الذي يفترض أن يصنف في محور الانشغالات والنقاشات التي تثار في المجالس الإدارية واللجان البيداغوجية، هذه الأخيرة أصبحت تثير كثير من التعجب وعلامات الاستفهام بسبب تحول اجتماعاتها في بعض الأقسام إلى مجرد لقاءات روتينية لعرض حصيلة سير الدروس والتركيز المفرط على الشكليات، من دون طرح أي نقاش جدي حول القضايا الجوهرية المرتبطة بالمناهج البيداغوجية وبالمشكلات الحقيقية التي تواجه عملية التكوين؟؟. وفي عكس هذا الاتجاه تحيلنا التفسيرات المنتجة في مستواها الآخر إلى الايجابيات المتعددة للحوار في حالة عدم التوجيه، ينطلق أنصار هذا التوجه الأخير في بناء تبريراتهم من شبه إجماع على أن عملية التوجيه تمثل بشكل ما مساسا بحرية الطالب وتضييقا لآفاقه الفكرية. من هنا تتجه هذه الفئة إلى ضرورة تحرير الحوار من أشكال التقييد والتوجيه الأحادي الجانب، وتستند في ذلك إلى أن أنماط الحوار الأكثر جدية وفاعلية ومردودية هي الأنماط الأكثر تلقائية وعفوية والأكثر انفتاحا في قضاياها التي تطرحها للنقاش، حيث يفترض ألا يحدد لها اتجاها ومسارا مسبقا، فالحوار التلقائي المفتوح برأيها بقدر ما يحرر الطالب في التعبير عن رأيه وعن قدراته الكامنة، فإنه يمثل قبل ذلك تدريبا له على طرق وآليات التعامل مع الآخرين وينمي لديه الشعور بالمسؤولية ويزوده بالقدرة على تحملها، بل أكثر من ذلك فإن

تحرير الحوار والطالب في آن معا يوحي في دلالته الرمزية بنمط للرؤى الأستاذية، التي تطمح في مداها البعيد إلى التجسيد الفعلي للاستقرار المؤسسي للجامعة، بتوفير عوامل الهدوء والسكينة وبمحاولة تقليص حجم الاندفاع الطلابي نحو التمرد والاحتجاج المحتمل بفعل التهميش والإقصاء بجميع أشكاله.

فيما يتعلق بعلاقة الارتباط السببي للمتغير التحليلي بمحتوى التبريرات المنتجة، أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية الخاضعة للاختبار التجريبي. في هذا الصدد تكشف المعطيات الواقعية بأن الأغلبية المطلقة، الممثلة بنسبة(**66,7**٪–**16** فردا) من مجموع الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31**–**35** سنة)، ترتكز في بناء نمطها التبريري على المعطى المنهجي التنظيمي. ونقرأ في هذه النتيجة بأن توجيه مسار الحوار لا يكون ارتجاليا، إنما يتحدد بناءا على عوامل لازمة للعملية التعليمية، ومن أهم الملاحظات التي نسجلها بهذا الخصوص، أن إشكالية انحراف الطلبة عن موضوع الحوار هي القاسم المشترك الأساسي وتأتي من حيث أهميتها في مقدمة الإشكاليات وأكثرها إثارة بالنسبة لأنصار الحوار الموجه، وبمنظور هذه الفئة فإن توجيه مسار الحوار لا يجب فهمه بكونه تقييدا أو مصادرة لحرية الطالب ولحقه في التعبير عن رأيه الشخصي، إنما هو عملية تعتبر ضرورية، إذا ما أريد للحوار ألا يفقد معالمه وألا ينحرف عن إطاره الطبيعي، العلمي والبيداغوجي، فحدود الحوار ترتسم مبدئيا انطلاقا من حاجة الطالب إلى التوجيه المتعدد الأشكال ومن محتوى تساؤلاته المطروحة على هيئة التدريس، التي يفترض أن تندرج في مجملها في النطاق الخاص بموضوع الدرس أو المحاضرة أو المقرر، وأي اختراق لهذه الحدود معناه فتح المجال للنقاشات الهامشية وبالتالي لانحراف الحوار عن أهدافه العلمية، ويعتبر ذلك برأي أنصار الحوار الموجه السبب الأولي في عدم استكمال الدروس المقررة، وعليه فإن مسألة التحكم في العامل الزمني وبالأحرى في الحجم الساعي المحدد للحصة أو للمقرر تعتبر مصيرية بالنسبة للأستاذ، حيث لا مجال لتضييع الوقت في الحوار الهامشي لأن ذلك يعتبر بالمنظور الإداري إخلالا بالمسؤولية البيداغوجية، هذا العامل غالبا ما يتم استغلاله من طرف بعض أصناف المسؤولين الإداريين لتبرير تقييماتهم التعسفية لأداء الهيئة الأستاذية. في حين أن الحقيقة الخفية توحي بأن هذا النمط من الممارسات يمثل سببا مباشرا في الرداءة المستشرية في أنماط التفكير الطلابية وفي التدني الرهيب لمستوياتهم العلمية، حيث الأستاذ أصبح مزودا إداريا بكل المبررات التي تعفيه من فتح الحوار والتفاعل مع الطلبة، بل وتلزمه بطرق غير مباشرة إما بتقييد الحوار وتوجيهه بشكل يتوافق كليا وآليا مع محتوى الدرس، وإما في أسوأ الحالات بغلق العملية

التعليمية وبتجاهل انشغالات الطلبة والتغاضي عن تساؤلاتهم العلمية بمبررات كمية مفلسة، اسمها، نسبة التقدم في الدروس أو استكمال البرنامج؟!!. كما تكشف لنا المبررات المنتجة في وجهة أخرى بأن عملية التوجيه تكتسي بعدا تنظيميا، حيث نلمس لدى أنصار عملية التوجيه مستوى متقدم من الحرص المشترك على عدم تحول الحوار إلى سبب مولد للفوضى النظامية، فعملية التوجيه بمنظورهم تُمارَس وظيفيا للحد من عوامل الإخلال بعلاقات التفاعل المتبادل، وذلك بمنع الطلبة رمزيا من أي محاولة لاستغلال خصوصية الانفتاح التي يبديها الأستاذ نحو الطالب ونحو آلية الحوار، في اتجاه يمكن أن يخل في مرة واحدة بأخلاقيات الحوار وبضوابط العلاقة البيداغوجية والعلمية وبشروطها الأدبية، هذا النمط التبريري يوحي من وجهة تحليلية بفرضية عدم ارتقاء العناصر الطلابية لمستوى الحوار وبعدم الاستجابة والامتثال لمتطلباته وشروطه، حيث نكتشف في مضمون التبريرات المنتجة عديد العبارات الصريحة التي تضفي المشروعية لعملية التوجيه، بالنظر لما تتضمنه من تأكيدات ملموسة على أن الحوار بالنسبة لبعض أصناف الطلبة ما هو إلا فرصة للهو وللهروب من الواقع وأحيانا لتجاوز الحدود ولقلة الاحترام، وبرأينا الخاص فإن مثل هذه المؤشرات هي التي تمنح الأستاذ الصلاحية، ليس في التوجيه والتحديد المسبق لمسار ولأهداف الحوار فحسب، بل وفي اختيار السياق الزماني والتوقيت الملائم للحوار وفي ضبط الآليات الضامنة لنجاحه، حيث تفيد رؤية بعض الأساتذة أن المبادرة بالحوار المفتوح مع الطلبة تكون أحيانا أقرب إلى المجازفة الغير محسومة النتائج، وبالأحرى هي عملية عبثية ومضيعة للوقت على حساب المهام والأهداف البيداغوجية.

في مقابل هذا النمط التبريري تكشف لنا المعطيات الميدانية في جانب آخر عن رؤية تفسيرية مختلفة لموضوع التوجيه، تفيد بأن غالبية الأساتذة (**44,4**٪–**04** أفراد) المنتمين للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) يشتركون في بناء نمط تفسيرهم الخاص للموضوع، انطلاقا من خلفية معرفية حضارية. هذه التفسيرات يمكن قراءتها من الوجهة السوسيولوجية في مستويين تحليلين، المستوى الأول يحيلنا في خلاصته إلى الفوارق الفاصلة وإلى التفاوتات والاختلافات الجوهرية التي تميز أطراف الحوار، أساتذة/طلبة من حيث الوضعية العلمية والفكرية ومن حيث الخبرة والتجربة الشخصية، المهنية والحياتية. والملاحظ أن هذا النمط من الاختلافات وبالأحرى هذا التموضع الهرمي المتدرج، الذي يؤكد بنظرة أنصار الحوار الموجه تسامي هيئة التدريس على الفئة الطلابية، يبرز في مقدمة التفسيرات التي تبرر أحقية الأستاذ المطلقة في توجيه مسار الحوار وفي رسم معالمه وحدوده الغير قابلة للاختراق، فالطالب في

منظور هذه الفئة من الأساتذة لا يعتبر محاورا كامل الحقوق، إنما هو مجرد متلقي محدود المستوى، منعدم للخبرة ولا يمتلك الكفاءة العلمية التي تؤهله لأن يكون موجها أو فاعلا مؤثرا في سيرورة الحوار، فالدور المناط به يتحدد في أحسن الحالات في مجرد طرح تساؤله الخاص على محاوريه، ومحاولة التأقلم بعد ذلك مع الوجهة التي يتخذها النقاش والتي تخضع في تحديدها للهيمنة المطلقة للأستاذ باعتباره المالك لما يفتقده الطالب، "الخبرة والمعرفة والكفاءة...". إن هذه الرؤية التفسيرية العاجية، المتمركزة والمتسامية تجعلنا على مستوى التحليل في مفترق الطرق، بالنظر لكونها متولدة عن الفئة العمرية التي تفوق **45** سنة، فعامل التقدم في السن يوحي ضمنيا في هذه الحالة بأن دور التوجيه لا يكون خاضعا لشخص الأستاذ في حد ذاته، إنما هو نتاجا لوعيه الخبير ولكفاءة العلمية ولخبراته المهنية والحياتية المتراكمة، وبهذا الفهم يصبح التوجيه مشروعا وقابلا للتبرير إلى حد ما، برغم أن ذلك لا ينفي أن تكون هذه المشروعية مستمدة من رواسب اجتماعية وثقافية راسخة، يمكن إحياءها انطلاقا من عامل السن لتبرير السلطة الاستبدادية وأشكال التوجيه الأبوية، القائمة على التمركز والإقصاء الضمني ونفي الآخر وعلى تبني أنماط حوار، تقوم في مسارها وفي آلياتها على الاحتكار وعدم توزيع الأدوار وعلى انعدام الضمانات الحافظة للحقوق المشروعة للتشكيلة الطلابية، التي تبدو في المتخيل الخاص لبعض الأساتذة مجرد فئة طفولية أو مراهقية، قابلة دوما للاستتباع وللهيمنة والخضوع، هذه الرؤية، لا شك أنها تنتهي بمسألة التوجيه شيئا فشيئا إلى فقدان شرعيتها التبريرية وبخاصة إذا ما تعلق الأمر بفئة الأساتذة الشباب من ذوي الخبرات العلمية والمهنية المتواضعة. لأنها تتحول بوجهتها هذه إلى مجرد احتقار للطالب، الذي قد يكون في بعض الحالات ذا مستوى معرفي راقي يؤهله للمبادرة وللمناقشة وللنقد الموضوعي المؤسس، أو بالمختصر يؤهله وباستحقاق لإضفاء دلالاته الخاصة على مسار الحوار وعلى مضمونه الفكري والمعرفي. بعكس ذلك يحيلنا المستوى التحليلي الثاني إلى نمط تبريري أكثر انفتاحا على الطالب وأكثر اعترافا بأهميته الشخصية ليس كطالب فحسب، إنما كطرف وشريك أساسي في الحوار، يبرز هذا النمط من التبريرات في شكله المشترك لدى معارضي الحوار الموجه في غالبيتهم الشبه كلية، للدلالة على أن ثقافة الحوار ليست مجرد علاقة تواصل بسيطة وشكلية، تتحدد في الاستجابة لانشغالات الطالب ولفضوله العلمي والمعرفي، إنما هي شكل ملموس للممارسات الحضارية، المكرسة للحريات وللحقوق الطبيعية للإنسان، فالحوار ببعده هذا لا يخضع لمحددات مسبقة مفروضة من الأعلى، إنما هو عملية تواصل مفتوحة وشفافة، تنتظم حول آليات، تضمن للطالب حريته في المبادرة وفي ممارسة حقه المشروع في إبداء الرأي وفي التعبير عن قناعاته الفكرية والإيديولوجية بعيدا عن أشكال التقييد والإكراه، وتخلص

قراءتنا للمعطى الواقعي في هذا الصدد إلى أن الالتزام بعدم توجيه مسار الحوار، الذي نلمسه في المواقف المشتركة لدى هذه الفئة هو توجه نحو تكريس نمط الحوار الحضاري، الذي يمثل بمنظورها الجماعي البديل الأكثر مثالية في تنمية روح التفكير الجماعي في إطار الاختلاف والتنوع وفي ترقية وحدة الروابط والعلاقات البينية، أساتذة/طلبة وفي خدمة المصالح المشتركة للطرفين في آن معا، من جهة أولى، من خلال مساعدة الأستاذ على تشكيل معرفة واقعية بخصوص الرؤى والانشغالات ووجهات النظر الطلابية وتمكينه من فهم وتقييم وضعياتهم وتعقيدات مشكلاتهم، ومن جهة أخرى، من خلال ترقية ثقافة المشاركة الطلابية في الاقتراح والمبادرة وإدارة النقاش وتقديم الحلول للمشكلات المطروحة وتحسيس هذه الفئة بأهميتها الشخصية والوجودية وتعميق شعورها الفردي والجماعي بالمسؤولية والحرية...

من خلال مراجعة بسيطة لمحتوى القراءة التحليلية السالفة ننتهي إلى خلاصة عامة، تفيد بوجود فروق إحصائية ذات دلالة بين مختلف الفئات العمرية في علاقتها السببية بمحتوى المبررات المفسرة للمواقف المنتجة حيال موضوع التوجيه، وتكشف النتائج في هذا الصدد أن الفئة العمرية (**31–35** سنة)، تؤسس نمطها التبريري بناءا على المعطى المنهجي التنظيمي. وتشترك هذه الفئة في أن مشكلة الخروج عن الموضوع هي من يلزمها بعملية التوجيه، فالمعنى الرمزي للتوجيه لا يوحي بمصادرة حرية الطالب، إنما يرتبط بالإرادة في تثبيت معالم الحوار، الذي يجب أن يتحدد بالإطار العلمي البيداغوجي. اختراق هذا الإطار يعتبر برأيها خللا منهجيا تصنفه ضمن العوائق التي تحول غالبا دون استكمالها للبرنامج المقرر، بل وتجعلها في عرضة مباشرة لممارسات إدارية تعسفية، تلزمها ضمنيا بالتحكم الآلي في الحجم الساعي للمقرر، وبالأصح بعدم توسيع مجال الحوار، دون الاكتراث لما يترتب عن ذلك من تراجع في المستوى العلمي للطلبة، المرشح لمزيد من الانهيار بفعل هيمنة المنظور الكمي لعملية التكوين. أما في بعده التنظيمي فالتوجيه يمثل آلية لمنع الفوضى النظامية، وللحد من عوامل الإخلال بعملية التواصل وبالانفتاح الشخصي للأستاذ، الذي يستغله الطلبة في اختراق القواعد الأخلاقية الناظمة للحوار وللعلاقات البيداغوجية، حيث الحوار يتم تمثله أحيانا كفرصة للتحرر المطلق ولتجاوز حدود الاحترام واللباقة مع الأستاذ. ما يرسخ لديه القناعة في حتمية التوجيه، حتى لا يصبح الحوار عملية عبثية أو مجازفة تكون نتائجها معاكسة للمصلحة المشتركة. بالمقابل تتجه الشريحة المنتمية إلى الفئة العمرية أكثر من **45** سنة إلى استحضار مبرراتها من خلفية معرفية وحضارية وتستند في ذلك إلى أن التموضع المراتبي للأستاذ من حيث كفاءته العلمية وخبرته الشخصية، يخوله الصلاحية في توجيه مسار الحوار، بخلاف الطالب الذي

يفقد عنصر التأثير في هذا المسار، لكونه مجرد متلقي للمعرفة، دوره يتحدد بطرح انشغالاته والتكيف مع مسار الحوار مهما كانت وجهته. ومع أن هذا التبرير يستمد مشروعيته من عامل الخبرة والكفاءة، إلا انه يوحي بأشكال التوجيه الأبوية القائمة على التسلط والتمركز والإقصاء الضمني للطالب، من خلال تبني أنماط حوارية تقوم على الاحتكار وعلى تغييب الضمانات التي تحفظ حقه في التعبير والمشاركة. لهذا السبب تواجه هذه التبريرات انتقادات معارضي التوجيه، حيث ثقافة الحوار بالنسبة إليهم ليست مجرد استجابة لانشغالات علمية، إنما هي سلوك حضاري وإطار بديل، تُكرَّس فيه الحريات والحقوق الطبيعية، على نحو يساهم في تنمية روح التفكير الجماعي في إطار متنوع وفي تدعيم وحدة الروابط البينية، أساتذة/طلبة وفي خدمة مصالحهما المشتركة.

3- مسألة التعدد والاختلاف في الرأي، بين الرفض المضمر والقبول الظاهري المزعوم، إلزامية تحرير العملية التعليمية من أسطورة الفكرة المقدسة للأستاذ:

- نتطرق في معالجتنا الإحصائية لمعطيات الجدول رقم «**45**» إلى إثارة التساؤل مجددا بخصوص البنية الشخصية لعناصر الهيئة الأستاذية، وذلك من خلال محاولة لتقييم مدى رسوخ ثقافة التعدد والتنوع والاختلاف، وهي مسألة محورية في عملية التكوين، نحاول بناء قراءتنا التحليلية حيالها انطلاقا من انشغال مسبق، يطمح في نهايته إلى رصد مستوى الانفتاح النفسي والشخصي على الطالب ومدى الاستعداد علميا وبيداغوجيا لقبول انتقاداته وآراءه المختلفة والنقيضة، وبالتالي تشكيل معرفة موضوعية، تقدم الإجابة حول تساؤلات مبدئية تثير لدينا الاستفهام بخصوص درجة القبول أو الرفض الشخصي أو الفكري التي يحظى بها الطالب في وسط الهيئة الأستاذية، الذي يرتبط بفاعليها بيداغوجيا في إطار علاقات روتينية ويومية؟؟.

أسفرت المقاربة الميدانية في نتائجها العامة عن حقيقة أساسية، تفيد في مضمونها الكمي بأن مستوى الميل نحو القبول بالرأي المخالف للطالب يكاد يكون شاملا للهيئة الأستاذية بكاملها، حيث تكشف المعطيات الواقعية بشكل ملاحظ أن (**91,6**٪-**76** فردا) من مجموع المستجوبين يشتركون في الإجابة بالإيجاب، ويكشفون عن استعدادهم الجماعي لاستيعاب الطالب ولتقبل أرائه المخالفة بنسب تكرار متفاوتة نوعا ما حسب متغير السن، بلغت شدتها القصوى لدى الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (**36** إلى **40** سنة) والتي تفوق (**45** سنة)، حيث نسبة الاستجابة والقبول لديهما كانت شاملة. هذه الحقيقة الأمبريقية توحي من الوجهة التحليلية بأن التناقضات الفكرية للطالب لا تشكل مصدرا للتوتر والإزعاج وأن مسألة

جدول رقم «45»

علاقة متغير السن بقبول هيئة التدريس للرأي المخالف لدى الطلبة من عدمه

محتوى الإجابة / السن	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
30سنة فأقل	**18** 85,7%		**3** 14,3%	**21** 100%
من 31 إلى35 سنة	**21** 87,5%		**3** 12,5%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**17** 100,0%			**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**11** 91,7%		**1** 8,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**9** 100,0%			**9** 100%
المجموع	**76** 91,6%		**7** 8,4%	**83** 100%

تميزه واختلافه في الرأي والفكرة لا تمثل سببا كافيا لتعقيد الأستاذ ولا تثير لديه إشكالا معينا، ويوحي ذلك ظاهريا بشخصية متوازنة، منفتحة وتفاعلية، تتعارض في تركيبتها النفسية مع الروح العصبية ومع مختلف أشكال التطرف الفكري والإيديولوجي...، هذه الحقيقة تستمد دعامتها إحصائيا من الغياب التام لأي إجابة تتضمن تصريحا معلنا بعدم قبول الرأي المخالف للطالب، أما من حيث الإحالة الضمنية لهذه النتيجة الإحصائية فيمكن قراءتها في شكلها المتناقض، الذي قد يعكس في جانبه الأول واقعا قائما وحقيقيا، يوحي بالإضافة إلى ما سلف بتجذر فكرة الاختلاف وترسبها فكريا وثقافيا في المنظومة الذهنية للأستاذ، الذي يبدو متكيفا ومنسجما مع روح المدنية ويستجيب في خصائصه النفسية والشخصية لمتطلبات عملية التكوين ولشروط العلاقة العلمية والبيداغوجية والإنسانية التي تربطه بالطالب، يتمظهر ذلك سلوكيا في انفتاحه اللامشروط وسماحه ببروز الآراء والطروحات الفكرية الطلابية المختلفة والنقدية وقبولها، بصرف النظر عن مدى توافقها أو تعارضها مع قناعاته الشخصية، القابلة للمراجعة وإعادة النظر، ويستنتج من ذلك بأن منظومة التعليم الجامعية هي مشروع ديمقراطي، قائم على تكريس فكرة التنوع الفكري والثقافي كمبدأ تنظيمي لعملية التكوين، فالطالب ليس موضوعا ومستهلكا يخضع لديكتاتورية الأستاذ وتسلطه، إنما شخصا أو مواطنا مستقلا، يمتلك القدرة على ممارسة حريته الفردية في التعبير عن طموحاته وأفكاره ومصالحه المختلفة ومسؤولا في الوقت ذاته عن مصير علاقته ووحدته مع الأستاذ في إطار فكري متنوع

ومتعدد، كما قد تعكس في جانبها الآخر واقعا نقيضا ومزيفا، يعيشه الأستاذ في مخياله الخاص للتحرر من شخصيته الحقيقية بخصائصها السلبية المستترة، التي لا يمكنه إعلانها والتصريح بها ولا حتى معايشته لها في واقعه الحقيقي لما يترتب عنها من آثار على علاقاته المتعددة بالطلبة وبالآخرين، حيث ليس من المنطق دائما، بل من المبتذل الزعم بالقدرة على افتكاك إجابة من أي شخص مهما كانت موضوعيته، يكشف فيها عن تعصبه ورفضه للاختلاف، لاسيما إذا كان هذا الشخص أستاذا جامعيا. هذه الحقيقة بما تخفيه من آلام تجعل صاحبها يتقمص شخصية بديلة يعيشها في واقعه المتخيل، المبني على الوهم الذاتي بالانفتاح الشخصي والاعتراف بالآخر وقبوله بتناقضاته واختلافاته فكريا، علميا وثقافيا، هذه الحالة مع أننا نفتقد للمعطيات التحليلية التي تثبت تطابقها جزئيا على الأقل مع مكونات هيئة التدريس الجامعية، إلا أنها تبقى فرضية قائمة من الناحية النظرية وتحتاج إلى مقاربة ودراسة مستقلة.

- استكمالا لهذه القراءة نحاول في معالجتنا لمعطيات الجدول رقم «**46**» استكشاف الأطر الخلفية التي تستمد منها هيئة التدريس الجامعية مبررات مواقفها الجماعية حيال الرأي المخالف للطلبة والتي كانت في عمومها إيجابية وتميل مبدئيا بشكل شبه كلي إلى القبول بفكرة الاختلاف في الرأي. نهدف من مقاربتنا التحليلية لهذه المعطيات إلى محاولة بناء قراءة فيما يخص التشكيل السوسيولوجي لهذه الأطر، ليس باعتبارها مصدرا ملهما ومزودا بالتبريرات المفسرة للمواقف المنتجة فحسب، إنما لكونها كذلك أطرا شاملة في داخلها للمحددات (بغض النظر عن محتواها) الناظمة من جهة، للعملية التعليمية ومن جهة أخرى للعلاقات السائدة في المنظومة الجامعية وبالأحرى للديناميكية الاجتماعية، المحددة في العلاقة البينية التي تربط هيئة التدريس بالتشكيلة الطلابية، فكريا، علميا وبيداغوجيا...إلخ.

تفيد الملاحظات الأساسية المسجلة على معطيات الجدول بأن المواقف الجماعية المنتجة لدى هيئة التدريس حيال موضوع الرأي الطلابي المخالف تستلهم مبرراتها بشكل متعدد انطلاقا من أطر خلفية متنوعة، تتشكل في بنيتها الداخلية على معطيات وعوامل تفسيرية مختلفة. وتبرز التفسيرات ذات المحتوى المنهجي الموضوعي من حيث تصنيفها في مركز التفسيرات المنتجة، باستيعابها لنسبة تمثيل تقدر كميا بـ (**28,9**٪–**24** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة البحثية. وتكشف قراءتنا الأولية في مضمون هذه النتيجة بأن انفتاح هذه الفئة من الأساتذة على الرأي المخالف للطلبة وقبوله الذي يكون مشروطا في الغالب بمدى صحته العلمية، هو موقف جماعي متولد عن اعتراف مشترك بعدم امتلاكها لمعارف نهائية ويقينية، هذه القناعة الراسخة بخاصية النسبية في المعرفة الشخصية وفي المعرفة بشكل عام وبالأخص

جدول رقم «46»

علاقة متغير السن بمحتوى المبررات المنتجة حيال موضوع القبول بالرأي المخالف للطلبة

محتوى التبريرات / السن	علمي معرفي	منهجي - موضوعي	نفسي ذهني	اجتماعي حضاري	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**3** 14,3%	**8** 38,1%	**3** 14,3%	**1** 4,8%	**6** 28,6%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**5** 20,8%	**9** 37,5%	**2** 8,3%	**3** 12,5%	**5** 20,8%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**2** 11,8%	**2** 11,8%	**6** 35,3%	**3** 17,6%	**4** 23,5%	**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**2** 16,7%	**3** 25,0%	**1** 8,3%		**6** 50,0%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**2** 22,2%	**1** 11,1%	**2** 22,2%	**9** 100%
المجموع	**14** 16,9%	**24** 28,9%	**14** 16,9%	**8** 9,6%	**23** 27,7%	**83** 100%

في حقل العلوم الاجتماعية، تمثل واحدا من الأسباب التي تلزمها موضوعيا بالاعتراف للطالب بحقه في مناقشة أفكار الأستاذ ومعارضتها وبإمكانية تقديمه للرأي البديل ولو كان يختلف جوهريا عن رأي الأستاذ. إلى جانب هذه النتيجة تكشف لنا المعطيات عن مواقف مفرغة، ليس لها أي سند تفسيري، تبرز بشكل لافت في اتجاه صنف آخر من الأساتذة، ممثلا بنسبة (**27,7٪–23** فردا) من مجموع العينة التحليلية إلى الامتناع عن الإجابة. إن عزوف هذه الفئة جماعيا عن تزويدنا بالمبررات المفسرة لمواقفها المنتجة (المعبر عنها في الجدول **45**) حينما يتطور إحصائيا إلى مثل هذا المستوى من الأهمية، يلزمنا بحتمية تجديد قراءتنا التحليلية السالفة في مواقف القبول بالرأي المخالف أو على الأقل إعادة مراجعتها في ضوء المعطى الإحصائي الجديد، بالنظر لما يوحي به عدم التبرير في دلالاته المضمرة، التي تعيد طرح التساؤل بخصوص هذا الصنف من الأساتذة الذين لم يقدموا سببا تفسيريا واحدا لعدم معارضتهم للرأي المخالف، مما يضفي نوعا من الشرعية على تحليلينا السالف، المبني على الشك الجزئي في محتوى هذه المواقف "الشكلية"، التي قد لا تعكس بالضرورة مميزات الأستاذ الحقيقية ولا حقيقة الواقع الفعلي لعلاقاته المتعددة بالتشكيلة الطلابية ولردود فعله حيال أراءها وأفكارها المخالفة. كما أسفرت النتائج العامة عن حقيقة أخرى تفيد بعدم العودة إلى الخلفية الاجتماعية الحضارية، التي لم تشكل بالنسبة للأساتذة مصدرا إلهاميا أساسيا، ويلاحظ ذلك في تراجع كبير لنسبة المواقف التي تستند إلى مبررات سوسيوحضارية، التي

بلغت حدودها الدنيا بشدة تكرار لم تتجاوز (**09,6**٪–**08** أفراد) من مجموع المبررات المنتجة. وتوحي هذه النتيجة الأخيرة بأن فكرة القبول بالاختلاف في الرأي، إضافة لكونها مؤشرا للانفتاح الشخصي على الحوار، فهي ظاهرة صحية توحي في دلالتها الضمنية برفض التعصب وبعدم الاستبداد بالرأي وبالفكرة في المسائل ذات المحتوى العلمي، فالطالب قد يمتلك الرأي الصواب في وقت يخطئ فيه الأستاذ، وفقا لقاعدة "رأي الأستاذ صواب يحتمل الخطأ ورأي الطالب خطأ يحتمل الصواب"، ثم أنه ليس هناك ما يخول الأستاذ أخلاقيا الحق في فرض قناعاته وأفكاره على الطلبة، بل بالعكس قبوله باختلاف الطالب فكريا يعتبر سلوكا حضاريا، يفترض تكريسه في مجموع العناصر الطلابية، بالنظر إليهم كإطارات وكفاءات قابلة للاندماج في عالم النخب أو باعتبارهم مشاريع أساتذة محتملين للمستقبل، بإمكانهم المساهمة ولو جزئيا في إعادة إنتاج هذا النمط من السلوكات وفي نقله وتعميمه جامعيا ومجتمعيا.

فيما يتعلق بالأهمية التحليلية للمتغير السببي، أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، تفيد في مضمونها الإحصائي بوجود اختلاف في نمط المبررات المنتجة، يبرز بشكل ملاحظ بين صنفين ينتميان إلى فئتين عمريتين، فارق السن بينهما يساوي أو يفوق **10** سنوات، وتفيد النتائج المحصلة في هذا الصدد بتقاطع غالبية الأساتذة (**50**٪–**06** أفراد) المنتمين إلى الفئة العمرية (**41** إلى **45** سنة)، في الاتجاه نحو الامتناع عن الإجابة وبالتالي نحو عدم إنتاج مبررات تفسيرية لموقفهم الجماعي المشترك حيال موضوع الرأي الطلابي المخالف، وكما أسلفنا في تحليلنا السابق فإن فقدان الموقف لمبرراته الموضوعية ولأطره التفسيرية التي تضفي عليه المعنى، يطرح من وجهة سوسيوتحليلية استفهاما حقيقيا بخصوص موضوعيته ومصداقيته، وهو استفهام يلزمنا بضرورة تقديم الإجابة حول الأسباب الخفية الكامنة وراء غياب المبررات المفسرة، أسباب توحي برأينا الخاص في دلالتها السوسيولوجية بأن المواقف المعبر عنها، تعتبر مواقفا وهمية، قائمة ظاهريا على استعراض المحتوى الإيجابي لمميزات شخصية ليس لها وجودا ولا تتطابق في محتواها الجوهري مع الخصائص الفعلية في الشخصية الأستاذية، التي هي في الأصل سلبية ومبنية على التعسف والتسلط وعدم القبول بالمعارضة والاختلاف في الرأي. هذه المفارقة نلمسها في المواقف المنتجة ذاتها، التي تدعونا إلى الاعتقاد والتسليم بصحتها من دون أن يكون لها سندا تفسيريا واحدا، إن غياب المرتكز التفسيري يعني بشكل ما أننا أمام صورة مزيفة وغير حقيقية تخفي في داخلها العديد من الحقائق الهامة بخصوص أنماط التفاعل السائدة، التي تربط التشكيلة الطلابية علميا وفكريا بعناصر الهيئة الأستاذية وبشكل خاص المتقدمين منهم في

السن، حيث يبدو حسب المعطيات أنهم الأكثر نرجسية والأكثر تكريسا للفكر الأحادي، هذه الحقيقة المفترضة توحي في الجانب الإيجابي منها بالثقة في النفس وبعمق الرأسمال المعرفي وبدرجة تحكم عالية المستوى في المعلومات والأفكار العلمية الممتلكة لدى هذه الفئة، بالنظر لعامل السن وللخبرة المهنية الواسعة، ما يجعلها أكثر تحفظا حيال التوجهات الفكرية المعارضة في وسط الطلبة، مع ذلك فإن هذه الرؤية التحليلية تبقى نسبية ولا تضفي الشرعية الكاملة للمواقف المتحفظة أو الرافضة للاختلاف، باعتبار الاختلاف قيد الاعتبار يتمحور حول حقائق علمية نسبية، ومن هذه الناحية يعتبر مشروعا، بل ويفترض النظر إليه باعتباره اجتهادا شخصيا يجب دعمه وتثمينه، فضلا عن ذلك، أن تمثل الاختلاف الفكري بهذه الكيفية يعتبر في رأينا من أكثر الأساليب مثالية في تشجيع الطالب على التحرر من الأطر الفكرية الضيقة والانفتاح بشكل أكبر على مختلف الروافد والمرجعيات الفكرية، العلمية والفلسفية، التي تنمي فيه القدرة على التحليل والتفسير والمقارنة باعتبارها ميكانيزمات أساسية للفكر العلمي. وبخلاف ذلك فإن هيمنة الرأي الأحادي في المستويات العلمية والفكرية يوحي في جانبه السلبي بكونه امتدادا حقيقيا لأنماط الفكر التسلطي الاستبدادي، المتولد عن عوامل سوسيوثقافية/سياسية، مرتبطة إما بأنماط التنشئة التقليدية أو بالبيئة وبالمحيط العام الذي نشأت في سياقه هذه الفئة العمرية، التي يحتمل أنها لم تتحرر كليا من تأثيرات وتداعيات هذه العوامل، التي لتزال تتدخل في توجيه العلاقات السائدة في الجامعة وفي غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

على خلاف ذلك، نلمس لدى بقية الفئات العمرية تنوعا في الأطر المرجعية الملهمة بالمبررات التفسيرية للمواقف المنتجة، حيث أسفرت الدراسة الميدانية في هذا الإطار بنتيجة جزئية عكسية تفيد بأن (**38,1**٪–**08** أفراد) من مجموع المنتمين إلى الفئة العمرية (أقل من **30** سنة) يستمدون مبررات موقفهم المشترك حيال الرأي المخالف للطالب من العامل المنهجي الموضوعي. ويكشف لنا هذا العامل في محتواه الأمبريقي بأن هذه الفئة تنطلق في بناء مبررات دعمها للرأي المعارض من توافقها شبه الكلي في قناعة مشتركة وأساسية، مبنية على الاعتراف الجماعي بفرضية الخطأ العلمي وأن الأستاذ لا يمتلك العصمة بيده، إنما هو إنسان معرضا للخطأ كغيره من بقية الكائنات البشرية الأخرى، وإذن فمن باب الموضوعية العلمية أن يستمع للرأي المخالف ويتقبله حينما يكون مؤسسا على الحجة البرهان المنطقي، فالفكرة الصائبة التي يكون مصدرها الطالب النجيب لا تحمل في مخيلة هذه الفئة من الأساتذة مدلولا سلبيا، إنما برأيها لها إيجابياتها من الناحية الوظيفية لأنها تساهم في إثارة الأستاذ وفي إعادة توجيهه

وتلزمه بمراجعة معلوماته العلمية، بل وتدفعه أحيانا إلى إعادة النظر في أحكامه الشخصية وإلى تصحيح مفاهيمه حيال الطالب، الذي لا يعتبر مفطورا على الخطأ. ومن الوجهة التحليلية فإن هذا الاعتراف الجريء يوحي في دلالته الرمزية بميزة التواضع وبقوة الشخصية لدى هذا الصنف من الأساتذة، الذين نلمس في تبريراتهم المنتجة إحالات متنوعة وكثيرة إلى طبيعة الأخطاء الشائعة لدى هيئة التدريس، التي تتعدد من الخطأ في طرح الفكرة أو في نقل المعلومة العلمية إلى الخلل في منهجية التدريس إلى غيرها من الأخطاء الأخرى، المتولدة عن نقص الكفاءة والتجربة لدى الأستاذ وعن مستوى إمكاناته الفكرية والمعرفية، وبالمجمل فالأستاذ في مثل هذه الحالات يكون ملزما بتدارك أخطاءه وتصحيحها، عملية التصحيح هذه تنطلق بداية من ضرورة انفتاحه وتفاعله الإيجابي مع الرأي المختلف للطالب، ويكون ذلك بالاحتكام إلى المنطق العلمي ومشروطة أيضا بمدى قابليته لمراجعة الذات وللعودة عن رأيه الخاطئ، بدلا عن محاولة التمظهر في صفة الزعيم، صاحب الرفعة والسمو، المالك للفكر المطلق وللمعرفة المقدسة، التي يجب الاعتقاد فيها كما لو كانت وحيا منزلا من السماء، كما هي حال بعض الأساتذة المعقدين، الذين يخجلون من الاعتراف بالخطأ كما لو كان جريمة كبرى، مع أنه يعتبر أمرا مشروعا ولا يمس بالضرورة بمصداقية الأستاذ العلمية ولا بمكانته الشخصية أمام الطالب، هذا الأخير الذي يبقى في مثل هذه الوضعيات "المحدودة" من التعصب الفكري والنرجسية المفرطة، معرضا لاحتمال مواجهة العديد من المراوغات وأشكال التغليط، التي لا تؤدي به في النهاية إلا لمزيد من التشويش الذهني ومن عدم القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب. هذه التداعيات بمحتواها السلبي تعتبر بالنسبة للأكثرية المنتمية لهذه الفئة العمرية مبررا سببيا لقبولها بالاختلاف ولانفتاحها على الطالب برغم تعارضه الفكري، هذا الموقف المتفتح يهدف في جانب منه إلى تفادي المآلات والانعكاسات السلبية السالفة الذكر، لكنه يطمح في الوقت ذاته إلى إرساء آليات الحوار العقلاني وبالأساس إلى تلقين الطالب ميكانيزمات الدفاع عن رأيه الشخصي وعن قناعاته العلمية والفكرية والمذهبية...، حيث المعرفة والفكرة الصائبة ليست حكرا على الأستاذ، وبالتعبير المجازي لأحد الأساتذة فإنه: « قد يوجد في النهر ما لا يوجد في البحر»، وهي مقولة تتضمن في داخلها اعترافا ضمنيا بأن امتلاك الطالب للرأي الصواب تبقى إمكانية قائمة على الدوام.

آخر الملاحظات الجزئية التي يمكن تسجيلها بخصوص معطيات الجدول، تفيد بتراجع المواقف التي تستمد مبرراتها من خلفية نفسية ذهنية، حيث يكشف لنا المعطى الواقعي بأن استحضار العوامل ذات المحتوى النفسي الذهني بلغ أدنى حد له، بنسبة تمثيل لم تتجاوز (**08,3٪–02** فردين) من مجموع

الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**31–35** سنة). وتشترك في هذا المحتوى التبريري، الأقلية المطلقة المنتمية إلى الفئة العمرية (**41–45** سنة) بنفس نسبة التمثيل وبفرد واحد فقط. وتخلص قراءتنا للمواقف التي تستمد شرعيتها من هذه المبررات، إلى تقاطعها رغم محدوديتها الكمية في أن الاختلاف في الأفكار ووجهات النظر خاصية مرتبطة بطبيعة الإنسان، ومخالفة الطالب لرأي الأستاذ على وجه التحديد تعتبر ظاهرة صحية تؤكد بأنه موجود وبأنه شخص مفكر ومجتهد، ومن ثم فإن فكرة القبول برأيه هي تكريس لأسس التفكير العلمي المنطقي وإضفاء للشرعية الفكرية للطالب، لأن قيمة الأستاذ العلمية لا تتولد عن موقعه أو عن الفارق الدراسي الذي يفصله عن الطالب، إنما فقط من صحة أفكاره وقوتها، ومن ثم فإن التمادي في الخطأ يكون بمثابة رهن حقيقي لمكانته بوضعها في المحك الطلابي وأكثر من ذلك فإنه يشيع الملل في وسط الطلبة، بينما فَسْحُ المجال للفكر الصائب ولو كان مصدره الطالب، يرفع من قيمة الأستاذ وفي الوقت ذاته يمنح الطالب الثقة في النفس ويساعد في تشجيعه وتنشيطه وفي تنمية دافعيته الشخصية نحو العمل والبحث المتواصل.

ننتهي في ختام هذه القراءة التحليلية إلى خلاصة عامة، تفيد بوجود فوارق إحصائية ذات دلالة بين الفئات العمرية الخاضعة للاختبار التجريبي، تبرز دلالة المتغير السببي إحصائيا في تباين المواقف المنتجة من حيث مبرراتها التفسيرية. وتؤكد نتائج المقاربة الميدانية امتناع الأغلبية المنتمية إلى الفئة العمرية (**41–45** سنة) عن الإجابة، إذ لم تنتج هذه الفئة أي مبرر يفسر موقفها حيال مسألة القبول بالرأي المخالف للطالب. وهي نتيجة تثير الشك في مصداقية هذه المواقف، القائمة ظاهريا على القبول الجماعي بالاختلاف الفكري للطالب، في حين افتقارها للمبررات التفسيرية التي تمنحها الشرعية يجعلها أشبه بمواقف وهمية، تخفي روح التسلط الكامنة في شخصية الأستاذ، الذي قد لا يعترف أصلا بحق الطالب في الاختلاف. هيمنة هذا النمط من المواقف بالتحديد لدى الفئة المتقدمة في السن، يوحي بأنها أكثر نرجسية وأكثر تكريسا للفكر الأحادي، ويعني ذلك في دلالته الإيجابية الثقة في النفس وعمق المستوى المعرفي ودرجة تحكم متقدمة في المعلومة العلمية، بينما يمثل في دلالته السلبية ترجمة حقيقية للممارسة الفكرية الاستبدادية وللتوجه الأحادي، الناتج عن منظومة قيمية ومعيارية تمتلك سلطة توجيه مختلف أشكال العلاقات بما فيها العلاقات البيداغوجية والعلمية. في المقابل تميل الأغلبية المنتمية إلى الفئة العمرية (أقل من **30** سنة) إلى بناء مبرراتها انطلاقا من العامل المنهجي الموضوعي. يتولد هذا النمط من المبررات عن الاعتقاد في فرضية الخطأ العلمي، الذي يمكن أن يحدث في مستويات متعددة.

اعتراف هذه الفئة صراحة بإمكانية ارتكابها للخطأ يوحي رمزيا بتواضعها وبقوة شخصيتها وباستعدادها لمراجعة وتصحيح مواقفها الفكرية والعلمية، ويبقى ذلك مشروطا من حيث المنطلق بالانفتاح الذاتي وبحتمية التفاعل الإيجابي مع رأي الطالب، حيث المعرفة والفكرة الصائبة ليست حكرا على الأستاذ، كما أن الطالب ليس شخصا مفطورا على الخطأ.

4- التصحيح النموذجي عصب العملية الإمتحانية، مشروعية آليات التقييم البيداغوجي في محك الانشغال الطلابي، موقف هيئة التدريس من المسألة:

- نتطرق في معالجتنا للمعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول رقم «**47**» إلى إثارة مسألة من المسائل البيداغوجية، التي نعتقد بأنها لتزال تشكل مصدرا لكثير من المشكلات التي تبرز عادة في مستوى العلاقة الثلاثية، "أستاذ، طالب، إدارة"، بالنظر لمستوى الحساسية التي تثيرها هذه القضية وبشكل خاص في وسط الطلبة، تتعلق هذه المسألة بالإجابة النموذجية لأسئلة الامتحان، بما تشكله من أهمية بالنسبة للطالب في قياس مدى مشروعية العلامة المحصلة ومدى تطابقها مع معيار الاستحقاق الذاتي ومع مستوى الجهد العلمي الشخصي، ونطمح من طرحنا لهذه المسألة إلى معرفة مدى استجابة هيئة التدريس الجامعية لحق من الحقوق البيداغوجية الأساسية، والإجابة على الاستفهام فيما إذا كانت على استعداد كامل لتمكين الطالب وتزويده من دون تردد بنموذج الإجابة، ليس من منطلق المسؤولية البيداغوجية فحسب، إنما باعتبار هذه الأخيرة واحدة من الآليات التي تسمح له بإعادة تقييم إجابته ذاتيا في إطار واضح وشفاف وتساعده في الوقت ذاته، إما في الاطمئنان نهائيا لعدالة الأستاذ ولفكرة التساوي في حظوظ وفرص النجاح وإما في كشف مظاهر الظلم والتمييز والتعسف في حالة وجودها فعليا.

نخلص من قراءتنا الأولية في المحتوى الكمي للجدول إلى تسجيل ملاحظتين أساسيتين، تفيد الملاحظة الأولى بوحدة الموقف وانسجامه الشبه كلي، ولم تسفر النتائج العامة للمقاربة الميدانية عن تناقضات جوهرية حيال مسألة الإجابة النموذجية، وتكشف لنا المعطيات الواقعية في هذا الإطار اشتراك الأغلبية المطلقة، الممثلة بنسبة (**95,2**٪-**79** فردا) من المجموع العام لأفراد العينة التحليلية في مواقف إيجابية، تتقاطع في الموافقة الجماعية وفي عدم إبداء أي اعتراض بخصوص وضع الإجابة النموذجية في متناول الطلبة الممتحنين، مع تسجيل ملاحظة جزئية أساسية، تفيد بأن نسبة الميل إلى الموافقة الكلية (100٪) تبرز ببعدها المشترك في وسط الأساتذة المنتمين إلى الفئات العمرية التي يتراوح سنها ما بين

جدول رقم «47»

علاقة متغير السن بالمواقف المنتجة حيال مسألة إطلاع الطلبة على الإجابة النموذجية للامتحانات

محتوى الإجابة / السن	نعم	لا	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**18** 85,7%		**3** 14,3%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**24** 100,0%			**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**17** 100,0%			**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**11** 91,7%		**1** 8,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**9** 100,0%			**9** 100%
المجموع	**79** 95,2%		**4** 4,8%	**83** 100%

(**31–35** سنة) و (**36–40** سنة) والتي تفوق (**45** سنة[1]. في حين تتراجع شدة الموافقة نسبيا لدى الفئة العمرية الأقل من (**30** سنة)، بينما تفيد الملاحظة الثانية بغياب كلي للمواقف السلبية، حيث لا يوجد أستاذا واحدا يعترض على حق الطالب في الاطلاع على الإجابة قيد الاعتبار، وبوجهة تحليل مقارنة نخلص إلى استنتاج عام، يفيد إحصائيا بأن التوجه العام لهيئة التدريس يميل إلى الاعتراف للطالب بحقوقه البيداغوجية، ويفهم ذلك رمزيا بأن أنماط التقييم العلمي للطالب لا تتحدد وفقا لاعتبارات ذاتية وإنما تخضع وبصرامة لمعايير الكفاءة والاستحقاق، وأن الاعتقاد السائد لدى أصناف الطلبة المتقاعسين باستغلال هيئة التدريس للامتحان وتوظيفه كآلية عقاب جماعية هو مجرد وهم، ناتج عن سوء الظن بالأستاذ وعن شيوع ثقافة الكسل والتعود على التحصيل المجاني للنقاط من بعض الأساتذة الوصوليين والدخلاء، المحترفين في التوزيع العشوائي للنقاط، إما كتعويض وكتغطية لضعف مستواهم الفكري والمعرفي أو لعدم القدرة على تحمل المسؤوليات العلمية المناطة بهم تجاه الطلبة، وإما لاعتبارات قرابية وجهوية ومصلحية...، وبشكل عام فإن الاتجاه الجماعي نحو الموافقة وعدم التحفظ معناه أن مسألة

1)- أنظر الملحق رقم 09.

الإجابة النموذجية لا تشكل أدنى إحراج بالنسبة لهيئة التدريس، إنما بالعكس هي استجابة حضارية لمتطلب طلابي، يمكنها أن تضفي مزيدا من الشرعية والمصداقية على أساليب التقييم ومستوى أعلى من الشفافية على العلاقات البيداغوجية، بنحو يساهم في تجريد الطالب من عناصر الشك المحتملة تجاه الأستاذ، ومع ذلك يبقى السؤال مطروحا بخصوص هذه المواقف، فيما إذا كانت ناتجة عن إرادة شخصية أم عن توجيهات إدارية ملزمة أم عن اعتبارات مرتبطة بالتوترات وردود الفعل الطلابية الغير منتظرة؟. ذلك ما سنحاول الإجابة عليه في قراءتنا لمحتوى التبريرات المنتجة في هذا الإطار.

- استكمالا لمقاربتنا التحليلية السابقة، نتعرض في إطار الجدول الإحصائي الموالي رقم «**48**» للأنماط التفسيرية المنتجة، لتبرير الموافقة وعدم الاعتراض الجماعي على موضوع الإجابة النموذجية، تندرج معالجتنا للبيانات الكمية قيد الاعتبار في سياق قراءة سوسيوتحليلية لبنية المحتوى التفسيري، في علاقته السببية بالانتماءات العمرية لأفراد العينة التجريبية، وتطمح هذه القراءة في نهايتها إلى الكشف عن المصادر الخلفية لهذه الأنماط وإلى محاولة تحديد مستوى الانسجام أو الاختلاف في عناصرها ومكوناتها البنائية، والإجابة على الاستفهام، فيما إذا كانت هذه التبريرات انعكاسا لاعتقاد جماعي سائد، يوحي بالتموضع المؤسسي للثقافة الديمقراطية وبرسوخها عمليا في العلاقات والممارسات السائدة، أم هي نتاجا آليا لإلزامات، متولدة عن طبيعة المهام البيداغوجية المناطة بهيئة التدريس الجامعية.

جدول رقم «48»

علاقة متغير السن بمحتوى التبريرات المنتجة حيال موضوع الإجابة النموذجية

محتوى التبريرات / السن	منهجي	نفسي بيداغوجي	الشفافية	إجابة أخرى	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**10** 47,6%	**4** 19,0%	**1** 4,8%	**1** 4,8%	**5** 23,8%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**9** 37,5%	**8** 33,3%	**4** 16,7%	**1** 4,2%	**2** 8,3%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**7** 41,2%	**4** 23,5%	**1** 5,9%	**3** 17,6%	**2** 11,8%	**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**4** 33,3%	**3** 25,0%	**1** 8,3%	**1** 8,3%	**3** 25,0%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**1** 11,1%	**4** 44,4%		**1** 11,1%	**3** 33,3%	**9** 100%
المجموع	**31** 37,3%	**23** 27,7%	**7** 8,4%	**7** 8,4%	**15** 18,1%	**83** 100%

تشير الملاحظات الأولية المستخلصة من القراءة الكمية لمعطيات الجدول إلى أن المواقف الجماعية المنتجة، تسير في اتجاهها العام إلى بناء محتواها التبريري انطلاقا من تبنيها المشترك للعامل المنهجي، الذي يبرز في مقدمة العوامل الأخرى من حيث أهميته في إضفاء المعنى على المواقف المعبر عنها، وتحيلنا النتائج العامة المتوصَّل إليها في هذا الصدد إلى أن الأغلبية النسبية، الممثلة بنسبة (**37,3**٪–**31** فردا) من المجموع الكلي لعينة البحث تتقاطع في تمركزها الجماعي حول الإطار المنهجي، باعتباره أهم المصادر على الإطلاق في استلهام النموذج التفسيري المشترك لموقفها حيال المسألة قيد الاعتبار. يحيلنا هذا النموذج إلى أن تقاطع هذه الفئة في عدم الاعتراض على موضوع الإجابة النموذجية للامتحان هو موقف جماعي، ينطلق في محتواه التفسيري من الأهمية الاستثنائية التي تمثلها هذه الأخيرة على المستوى المنهجي، فالإجابة النموذجية في نظر هذه الفئة، بالإضافة لما تحمله من عناصر إيجابية متعددة، تعتبر بمثابة آلية توجيه أساسية للطلبة، فقدرة الطالب في الكشف عن خطأه العلمي مشروطة بامتلاكه لآليات بيداغوجية تؤهله ذاتيا للقيام بهذه العملية، وتمثل الإجابة النموذجية واحدة من الآليات، التي لا تتحدد فاعليتها بالنسبة للطالب في الوقوف على للخطأ واكتشافه فحسب، إنما أكثر من ذلك تسمح له بتصحيح أخطاءه وبالعمل على محاولة تجاوزها مستقبلا. إلى جانب ذلك أسفرت الدراسة الميدانية عن نتيجة أخرى، تفيد بأن (**27,7**٪–**23** فردا) من المجموع الكلي لعينة البحث يستلهمون مبررات مواقفهم من العامل النفسي البيداغوجي، وتكشف قراءتنا الأولية في مضمون هذا النموذج التبريري بأنه يستمد معانيه الدالة من تداعيات الإجابة النموذجية ومن انعكاساتها الإيجابية على الجانب النفسي للتشكيلة الطلابية، فهذه الأخيرة تساهم في ترسيخ الشعور الجماعي بالسكينة والاطمئنان وفي تنمية مستويات الثقة في وسط الطلبة وإزالة عناصر الشك الكامنة لدى بعضهم تجاه عدالة الأستاذ ونزاهته في تقييم الجهد العلمي للطالب. بينما تكشف لنا هذه التبريرات في جانبها الثاني عن أشكال الإلزام المحيطة بالمواقف المنتجة، حيث الاتجاه نحو التأييد المشترك لموضوع الإجابة النموذجية ناتج في الوقت ذاته عن شعور جماعي كامن لدى عناصر هيئة التدريس بكون هذه الأخيرة تندرج في صميم المهام البيداغوجية للأستاذ، ويوحي ذلك بأن هذه المواقف لا تنبع بشكل خالص من الإرادة الذاتية للأستاذ، إنما أيضا عن أشكال الضغط والتوجيه الإداري. بمقابل هاتين النتيجتين الأوليتين تكشف لنا المعطيات الواقعية في اتجاهها الخاص بأن عامل الشفافية يعتبر بالنسبة للأقلية بمثابة نقطة التقاطع الأساسية في تبرير موقفها المشترك حيال المسألة، يبرز هذا التوجه بنسبة تمثيل متدنية، لم تتجاوز في شدتها التكرارية حدود (**08,4**٪–**07** أفراد)

من مجموع أفراد العينة التجريبية. نخلص من هذه النتيجة الأخيرة إلى إجماع هذه الفئة على أن الإجابة النموذجية تتضمن في محتواها الرمزي إيحاءا بالوضوح في أداء المهام وبشفافية العلاقات البيداغوجية، وأكثر من ذلك فإنها تضفي الشرعية على آليات التقييم وعلى العلامة الممنوحة للطالب وتسقط بشكل كلي المسؤولية عن الأستاذ، لاسيما حينما تكون العلامة متدنية أو تسير في الاتجاه المعاكس لما كان ينتظره الطالب. وبالمختصر فإنها تمنع الطالب بشكل هادئ من طرح التساؤلات الغير مشروعة ومن تشكيل الأحكام المسبقة والقيمية تجاه هيئة التدريس واتهامها مجانا وبشكل معمم بالتمييز بين الطلبة في قضية حساسة، العنصر الفاصل فيها هو المثابرة والاجتهاد والاستحقاق التي من المؤسف في المرحلة الحالية أنها لا تتوفر لدى الأغلبية الساحقة من عناصر التشكيلة الطلابية، لأسباب موضوعية متعددة يرتبط أهمها بعنصر الضبابية الذي يحيط في مرة واحدة بمهام الجامعة وبدور العوامل العلمية والمعرفية في مشروع البناء الاجتماعي وكذلك وبشكل خاص بمستقبل الطلبة والكفاءات الجامعية في مجتمع، يبدو بأنه يتجه نحو فقدان الكثير من معالمه في ضل التعقيد الذي يميز أنماط التحول التي تشهدها المرحلة الراهنة. إلى جانب ذلك، تكشف لنا هذه النتيجة الأخيرة ذاتها عن أقلية أخرى، تبرز بنفس نسبة التمثيل (**08,4٪–07** أفراد) من المجموع الكلي للعينة التجريبية وتتقاطع في الإنتاج المشترك لإجابة، وبالأحرى لمضمون تبريري أخر بخصوص موقفها المعبر عنه حيال المسألة قيد التحليل. ويفيد هذا النموذج التبريري الأخير بأن موقف عدم الاعتراض يعتبر مسألة حتمية، ببساطة لأن الإجابة النموذجية تندرج في ضمن الحقوق البيداغوجية للطالب، وعليه فواجب الأستاذ يكتمل بإعلامه للطالب وتمكينه من ممارسة حقه في الإطلاع على التصحيح النموذجي لأسئلة الامتحان، وذلك بمنظور بعض الأساتذة لإقامة الحجة عليه، حتى يكون على بينة من أمره ولقطع الطريق أمامه لإيداع الشكاوى والطعون وطلبات إعادة التصحيح الغير مؤسسة، وبمنظور بعضهم الآخر فإن التصحيح النموذجي، بغض النظر عن الأشكال الذي يتخذها، –سواء كانت عن طريق إعادة شرح موضوع الامتحان في الحصص التطبيقية أو التصحيح المباشر على السبورة أو عن طريق نشر الإجابة المصححة في الحيز الخاص بالإعلانات الموجهة للطلبة– هو أسلوب للإقناع، الهدف النهائي منه تنبيه الطالب ووضعه في حالة مواجهة مع نفسه، حتى يدرك ذاتيا أن الأسئلة كانت في متناوله وأنها لم تكن بدرجة التعقيد التي كان يتصورها، وأن العلامات المتدنية هي نتاج للارتجال وعدم التركيز وعدم التحضير وغير ذلك من العوامل الأخرى، التي قد لا تكون على علاقة بالأستاذ ولا تدخل في نطاق مسؤولياته العلمية والبيداغوجية.

إضافة إلى النتائج العامة التي تم استعراضها سالفا أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج الجزئية، نخلص من خلالها إلى وجود اختلاف جوهري في محتوى أنماط التبرير المنتجة، ويلاحظ ذلك بشكل بارز بين صنفين من الأساتذة، ينتميان إلى الفئتين العمريتين الأصغر والأكبر سنا. حيث تفيد المعطيات الواقعية بأن الأغلبية الممثلة بنسبة (**47,6**٪–**10** أفراد) من مجموع الأساتذة المنتمين إلى الفئة العمرية (**30** سنة فأقل) تستمد شرعية موقفها الجماعي من المبررات ذات المحتوى المنهجي، ومن الملاحظات الهامة المسجلة في هذا الاتجاه أن هذا النمط التبريري هو ذاته، المشترك لدى البقية المتبقية من الأساتذة ذوي الانتماءات العمرية الأخرى، باستثناء الفئة الأكبر سنا، ونخلص من خلال قراءتنا في محتوى هذه النتيجة إلى شبه إجماع على أن الإجابة النموذجية تعتبر بالنسبة لهيئة التدريس بمثابة المبرر المنهجي لطريقتها الخاصة في التقييم والتصحيح، التي يتم كشفها للطالب في شكلها الواضح والشفاف عبر هذه الآلية البيداغوجية (الإجابة النموذجية) لتمكينه من التقييم الذاتي لإجاباته عبر أساليب المقارنة والمطابقة مع نماذج التصحيح المرجعية، من إيجابيات هذه الآلية أن لها بعدا توجيهيا، حيث تساعد الطالب الممتحن على إدراك أخطائه وعلى التعلم من الخطأ وتزيد من يقظته وتمنعه في حالة استثمارها إيجابيا من السقوط مجددا في نفس الهفوات والأخطاء، ويفهم من هذا بأن الإجابة النموذجية بالنسبة للأساتذة، ليست مجرد تبرير للعلامة الممنوحة للطالب لتخليصه من الشعور المحتمل بالظلم أو بالحقرة، كما أنها ليست مجرد عملية كشف بسيطة لطرق وآليات التقييم للتأكيد على نزاهة الأستاذ وعدم تعسفه أو هضمه لحقوق الطلبة، إنما هي شرط أساسي من شروط عملية التكوين، لكونها آلية تدريب، تساهم من الناحية العملية في إثراء خبرة الطالب الشخصية في الاتجاه الذي يسمح له مستقبلا بالاستجابة للشروط المنهجية التي يتطلبها السؤال العلمي وبالتعامل العقلاني ومحاولة التكيف مع نماذج الأسئلة التي يتم توظيفها بشكل مختلف في الامتحانات وبالعمل على تصحيح الخلل المحتمل في منهجيته الخاصة في بناء إجاباته وفي طريقة عرضها على هيئة التدريس، والتي يفترض أن تشكل الأساس الذي يتحدد عليه مصيره العلمي.

في مقابل هذا التوجه، تفيدنا المقاربة التجريبية بنتيجة جزئية أخرى، تعكس بنحو واضح الاختلاف الجوهري في نمط التبرير المنتج لدى الفئة الأكبر سنا، حيث تكشف لنا المعطيات الإحصائية اتجاه غالبية عناصر هذه الفئة وبنسبة تمثيل تقدر بـ (**44,4**٪–**04** أفراد) من مجموع الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) إلى استحضار مبررات موقفهم الجماعي من العوامل النفسية البيداغوجية.

تحيلنا هذه العوامل في جانبها الأول إلى تداعيات الإجابة النموذجية وتأثيراتها النفسية المترتبة على الطالب، وتفيد قراءتنا السوسيولوجية في محتوى هذه التبريرات بأنها تتقاطع في معظمها في إبراز أحد أهم الأهداف الخلفية الكامنة وراء المواقف المنتجة لدى هذه الفئة، فالإجابة النموذجية هدفها المحوري إقناع الطالب علميا بضرورة الاعتراف بأخطائه وإخفاقاته الممكنة، الناجمة عن عدم التوفيق في اختيار عناصر الإجابة الأكثر قربا وانسجاما مع التصحيح المرجعي، كما أنها تتضمن في الوقت ذاته اعترافا صريحا من الأستاذ بجهد الطالب وبصحة إجابته في الحالة أو الحالات التي يكون موفقا فيها، من هنا تمثل الإجابة النموذجية في منظور هذه الفئة الآلية البيداغوجية الأكثر مثالية في الحسم الموضوعي لمسألة القبول الطلابي بالعلامات والنتائج المحصلة، التي يفترض أن تخضع بشكل كامل لشرط الأهلية والاستحقاق. ومن الناحية العملية تعتبر الإجابة النموذجية إحدى المستويات التطبيقية لهذه القاعدة المعيارية، وبهذا النحو فإنها تساهم في توفير شروط السكينة والاطمئنان وفي تنمية الشعور الجماعي بالرضا وبعدم التوتر وفي رفع مستوى الثقة في نزاهة الأستاذ وفي مصداقية آليات التقييم. في حين تبرز التبريرات المنتجة في جانبها الآخر كتعبير عن شكل الالتزام بالمهام البيداغوجية المناطة بالأستاذ التي لا تتحدد حصريا بمتطلبات التشكيلة الطلابية وبمقتضيات عملية التكوين والتحصيل، إنما تخضع أيضا لتدخل الاعتبارات الإدارية، حيث الإجابة النموذجية تساهم أوليا في تخفيف الضغط على أشباه المسؤولين الإداريين، الذين يحاولون تفادي أشكال الفوضى والاحتجاج الطلابي[1] بكل الطرق التي تمكنهم من الحفاظ على امتيازاتهم ومصالحهم الخاصة، التي تصل في حالات كثيرة إلى حد التعسف في حق هيئة التدريس، ومن جهة أخرى تمكن الطالب من توظيفها كأداة للطعن في حالة الشك وعدم الرضا بالعلامة التي لم تنصفه، لأسباب قد تكون موضوعية وقابلة للمراجعة الآنية، ترتبط غالبا إما بالخطأ غير المتعمد في حساب العلامة أو بعوامل أخرى لها مبرراتها التفسيرية، كما قد تكون لأسباب ذاتية وإرادية، ناجمة عن هيمنة ثقافة التمييز والمحاباة وعن فرضية اختراق بعض أصناف الأساتذة للقواعد ولمعايير التقييم السالفة الذكر، ما يفتح المجال لكثير من التساؤلات بخصوص أساليب ارتقاء هذه الفئة إلى مرتبة الأستاذية؟!.

من خلال مراجعة المحتوى الكمي للمعطيات التحليلية السابقة، نخلص إلى نتيجة عامة ذات دلالة إحصائية، تفيد بوجود اختلاف جوهري في أنماط التبرير المنتجة، التي يتوضح أمبريقيا بأنها تخضع في مضمونها للانتماءات العمرية، وخلصت النتائج إلى الكشف عن هيمنة نسبية للمبرر المنهجي لدى

1)- أنظر الملحق رقم 10.

الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (**30** سنة فأقل). ويفهم منه بأن تقاطع هذه الفئة في عدم الاعتراض على الإجابة النموذجية، يرجع لكونها تنطوي على بعد توجيهي يساعد الطالب في إعادة التقييم الذاتي لإجاباته، بمطابقتها مع نماذج التصحيح المرجعية، التي تمكنه من الوعي بأخطائه وتجعله يقظا بالمستوى الذي يمنعه من السقوط المتجدد في نفس الهفوات والأخطاء، وبالمجمل فالإجابة النموذجية أداة يوظفها الأستاذ من جهة، لإثبات نزاهته ولتبرير مشروعية العلامة التي يمنحها للطالب، حتى لا يسود الشعور بالتمييز وبالتعسف والظلم. وهي في الوقت ذاته أداة تدريب وآلية بيداغوجية، الهدف منها إثراء الخبرة الذاتية للطالب بشكل يسمح له مستقبلا بالتكيف والاستجابة العقلانية لمتطلبات أسئلة الامتحان، لكونها المحدد الأساس لنتائجه العلمية. بالمقابل تتجه الفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) إلى تبرير موقفها انطلاقا من العوامل النفسية البيداغوجية، ونلمس لدى هذه الفئة شبه إجماع على أن هدف الإجابة النموذجية، هو إقناع الطالب علميا بضرورة الاعتراف بأخطائه وإخفاقاته الناجمة عن الفشل في اختيار عناصر الإجابة التي تتوافق مع التصحيح المرجعي، وعليه فأهمية هذه الآلية البيداغوجية تبرز في قدرتها على الحسم الموضوعي لمسألة القبول بالنتائج المحصلة، التي تحددها شروط الأهلية والاستحقاق. والإجابة النموذجية يفترض فيها التجسيد الفعلي لهذه القاعدة المعيارية، حتى تساهم في توفير شروط السكينة والاطمئنان وفي تنمية الشعور الجماعي براحة البال وعدم التوتر وترسيخ الثقة في نزاهة الأستاذ وفي مصداقية آليات التقييم. كما توحي أيضا بتدخل الاعتبارات الإدارية، حيث الإجابة النموذجية تتحول، ليس فقط إلى أداة تمكّن الطالب من حق الطعن في حالة عدم الرضا بالعلامة المحصلة، إنما أيضا إلى أداة مثلى لتخفيف الضغط على إدارة صنمية ومحنطة، مهيمن عليها أحيانا بمسؤولين معوقين، يحاولون بكل الأشكال (بسبب الامتيازات وهشاشة أساليب التسيير والخوف المفرط من الطلبة) تفادي التوتر والاحتجاج، بتحويل وجهة الضغط بشكل تعسفي نحو هيئة التدريس عبر مختلف أشكال الإكراه.

5- ظاهرة الغش في الامتحانات، أساليب هيئة التدريس في التعامل مع الممارسات الطلابية المنحرفة:

- نحاول في معالجتنا لمعطيات الجدول الموالي رقم «**49**» توجيه الانشغال نحو أنماط السلوكات الطلابية المنحرفة، وذلك بإثارة الإشكال حول واحدة من أبرز الظواهر المرضية التي تشهد تناميا رهيبا وانتشارا شبه معمم في الآونة الأخيرة، تتمحور المسألة حول ظاهرة الغش في الامتحانات، ليس بوصفها ممارسة تحايلية وطفيلية مناقضة للمعايير البيداغوجية وللعرف والأخلاق...، إنما باعتبارها مصدرا لكثير من الانتقادات وأشكال الطعن الموجهة نحو مصداقية الجامعة، في نوعية خرجيها وفي القيمة العلمية

للشهادة التي تمنحها وفي فعاليتها الاجتماعية ونجاعتها الاقتصادية، بل وبالنظر أيضا لكونها تصنف برأينا ضمن المشكلات ومصادر الضغط التي تواجهها في مرة واحدة الهيئة الإدارية لكونها الجهة المنظمة المسؤولة عن ضمان السير الطبيعي للامتحان وهيئة التدريس لكونها شريك وفاعل أساسي في العملية التعليمية، نهدف إلى معرفة أساليب تعاملها مع حالات الغش التي يتم ضبطها، والإجابة فيما إذا كانت هذه الأساليب تأخذ الصبغة الإدارية القانونية أم تخضع لضمير الأستاذ ولمزاجه ولإرادته الشخصية؟؟.

جدول رقم «49»

علاقة متغير السن بكيفية التعامل مع حالات الغش التي يتم ضبطها في فترة الامتحانات

أساليب التعامل / السن	الإقصاء من الامتحان	رفع تقرير للإدارة	خصم النقاط	تعامل آخر	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**1** 4,7 %	**11** 52,4%	**3** 14,3%	**3** 14,3%	**3** 14,3%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة		**13** 54,2%	**2** 8,3%	**9** 37,5%		**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**2** 11,8%	**5** 29,4%	**1** 5,9%	**9** 52,9%		**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**2** 16,7%	**4** 33,3%	**1** 8,3%	**3** 25,0%	**2** 16,7%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة		**1** 11,1%		**8** 88,9%		**9** 100%
المجموع	**5** 6,0%	**34** 41,0%	**7** 8,4%	**32** 38,56%	**5** 6,0%	**83** 100%

تفيد القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول بتعدد أساليب التعامل مع حالات الغش المضبوطة وتنوعها من حيث المحتوى ومن حيث الطبيعة الجزائية، ويكشف لنا الاتجاه العام لنتائج المقاربة الميدانية عن هيمنة نسبية للأساليب ذات الطابع الإداري القانوني، حيث يلاحظ بأن الأغلبية الممثلة بنسبة (**41٪–34** فردا) من المجموع الكلي لأفراد العينة التحليلية ترتكز في نمط تعاملها المشترك مع الظاهرة على رفع التقارير إلى الهيئة الإدارية الوصية المخولة قانونا بصلاحية البت في مثل هذه القضايا، وبالمختصر فإن هذه النتيجة تفيد تحليليا بأن مسؤولية النمو المتزايد لظاهرة الغش في الوسط الطلابي تقع في جانب كبير منها على الجهة الوصية وفي مقدمتها إدارات الأقسام، التي من الثابت حسب هذه النتيجة أنه يتم تبليغها فعليا بمحاضر إثبات الحالة ومن طرف نسبة لا يستهان بها من

الأساتذة، الذين يفترض أن مسؤولياتهم تنتهي بيداغوجيا وأخلاقيا عند ضبط الحالة والتبليغ عنها. ويوحي ذلك ضمنيا بأن تفشي الظاهرة هو نتاج للتقاعس الإداري في تفعيل آليات المواجهة، لأسباب متعددة وغير قابلة للتبرير على الإطلاق!!!. كما تكشف لنا النتائج العامة عن حقيقة إحصائية أخرى تفيد باتجاه (**38,56**٪–**32** فردا) من مجموع مفردات العينة التجريبية إلى تبني نمط تعامل آخر، يقوم هذا النمط المعاملاتي في جانبه الأول على الآليات العقابية والردعية، ويكون ذلك إما بالإقصاء المباشر من الامتحان أو بالخصم من النقاط، والحالتين معا يتم أتباعهما برفع التقارير للإدارة، هذه الحقيقة تبرهن مجددا وبالأرقام أنه من الصعب تحييد الإدارة وتبرئتها، لكونها المتسبب الأول في انتشار هذا النمط من الممارسات الطفيلية المنحرفة بتكريسها لثقافة اللاعقاب. بالمقابل تأخذ هذه الأساليب في جانبها الثاني إما طابعا عقابيا مخففا ورمزيا، ويكون غالبا عن طريق الإنذار الشفوي وتحذير صاحب الحالة بتطبيق العقوبة الفعلية في حالة التكرار وإما بعدا توعويا، ويقوم في الغالب على محاولة النصح والإرشاد وتنبيه المعني بالحالة بخطورة ممارساته وبإفرازاتها السلبية وبالمشكلات الشخصية المحتملة التي ستترتب عنها وبتأثيراتها على مساره العلمي. وبمنظور سوسيولوجي يفهم بأن بهيئة التدريس تضطلع بمسؤولياتها بشكل مكتمل (مع بعض الاستثناءات)، وأن الأدوار المناطة بها في مواجهة هذا النمط من السلوكات المرضية يتم تجسيدها عمليا بأساليب مختلفة، توحي في مضمونها بأن أشكال التعامل مع حالات الغش بالأساليب التعسفية والردعية ليست حتمية بمنظور البعض من الأساتذة، وبرأي هذا البعض فإن هناك بدائل ممكنة، أكثر هدوءا وأكثر دبلوماسية وأكثر فعالية، وبرؤيتها فإن أنماط التعامل المسالم، المبنية على الحوار وعلى التوعية والتحسيس بمخاطر الظاهرة يعتبر أحد أمثلة هذه الأنماط. هذا التوجه نكتشفه بشكله الآخر في التراجع الحاد لأساليب التعامل ذات المحتوى التعسفي الخالص، التي يلاحظ أن تطبيقاتها تنحصر لدى الأقلية المطلقة من مجموع أفراد العينة، ولم تتجاوز في نسبة تمثيلها الكمي حدود (**8,4**٪–**07** أفراد) فيما يتعلق بأسلوب خصم النقاط، و (**06**٪–**05** أفراد) فيما يتعلق بالإقصاء من الامتحان.

فيما يتعلق بعلاقة المتغير السببي بأنماط التعامل السائدة حيال الطلبة ممارسي الغش، انتهت نتائج المقاربة الميدانية إلى مجموعة من الحقائق الإحصائية، تفيد باختلاف محتوى هذه الأنماط وبخضوعها السببي للانتماءات العمرية لوحدات العينة التجريبية، وتكشف لنا المعطيات الواقعية في هذا الصدد بأن (**88,9**٪–**08** أفراد) من مجموع المنتمين للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) يكشفون عن طريقة تعامل أخرى مع هذه الممارسات، ويلاحظ أن هذه الطريقة هي ذاتها المهيمنة في أغلب التعاملات

السائدة لدى الفئة العمرية (**36–40** سنة)، وكما أسلفنا فإن هذه الطريقة تتفرع إلى ثلاثة مستويات من التعامل، المستوى الأول يقوم فيه التعامل على الجمع بين التقرير الإداري وخصم النقاط والمستوى الثاني يقوم فيه التعامل على الجمع بين التقرير الإداري والإقصاء من الامتحان وبرؤية مقارنة بسيطة نلاحظ أن القاسم المشترك بين المستويين هو الحضور الثابت للتقرير الإداري وهذا يوحي في دلالته الضمنية بأن الأنماط المهيمنة في التعامل مع حالات الغش التي يتم ضبطها تأخذ على الدوام طابعا رسميا في مسارها، حيث الأغلبية المطلقة من هيئة التدريس تنطلق في تعاملاتها من التوظيف المشترك للآليات القانونية المتعامل بها في هذه الحالات، المتمثلة غالبا في إعداد محاضر بخصوص الحالة ورفعها لإدارة القسم للبت في مضامينها في اجتماعات المجالس التأديبية. ويعني هذا برؤية أخرى أن هيئة التدريس تكشف من خلال نمط تعاملها المشترك عن التزامها جماعيا بأدائها المكتمل لمهمتها في إعلام الإدارة الوصية، وهو ما يرفع عنها المسؤولية ويورط بشكل مباشر الهيئة الإدارية بمسؤوليها الوهميين وبمجالسها التأديبية الشكلية والتهريجية ويجعلها بمعية الطلبة الكسالى والخاملين، المفرغين أخلاقيا وقيميا، السبب الأول في تفاقم الظاهرة وانتشارها في منظومة التعليم الجامعية. ولعل هذه الحقيقة هي التي تبرر لجوء معظم الأساتذة إلى التوظيف المزدوج للتقارير الإدارية وبالتحديد لمحاضر إثبات حالة الغش ومصاحبتها دائما إما بالخصم من النقاط أو بالإقصاء من الامتحان. إن إجماع الأساتذة وإصرارهم على ضرورة دعم التقارير والمحاضر بآليات تعامل أخرى أكثر ردعية تكون غالبا من ابتداعها الخاص، يحيل رمزيا إلى أن المعالجة الإدارية للظاهرة تعتبر في منظور الأستاذ غير كافية، بل وفاقدة للمصداقية والفعالية والنجاعة، لأسباب تدخل فيها كثير من الاعتبارات، القرابية والجهوية والمحسوبية والتمييز...، ما يدفعه إلى تنشيط آلياته العقابية الخاصة، كطريقة خصم النقاط وغيرها من طرق التعامل الأخرى التي يراها أكثر انسجاما مع نوعية الحالة ومع الخصوصيات الشخصية لمحترفي الغش وممارسيه. أما المستوى الثالث والأخير فتبرز فيه أنماط تعامل متميزة ومختلفة جوهريا، تقوم على عدم الاعتراف بالأساليب العقابية والردعية وترتكز بدلا عن ذلك على مجموعة بدائل، نكتشف من خلال قراءتها بأنها تشتمل على جانبين أساسيين، الجانب الأول يتمحور حول أشكال عقابية رمزية، تكون غالبا في شكل إنذارات شفوية أو توبيخات أو تحذيرات توجه لصاحب الحالة، أو في الحالات الأكثر صرامة بسحب ورقة الإجابة المغشوشة من صاحبها وإلزامه بإعادة تحرير إجابته في ورقة جديدة تمنح له، أو بإعادة امتحانه مجددا بشكل منفرد. ومن وجهة سوسيولوجية فإن هذا التوجه يفترض أن يثير الاستفهام بخصوص الأسباب الخفية التي تلزم الأستاذ موضوعيا بهذا النمط من التعامل، الذي يظهر بأنه يخل إلى حد ما بالإجراءات القانونية المتعامل

بها مع هذا النمط من الممارسات المنحرفة وبخاصة عند ثبوت حالة الغش بالقرائن والأدلة المادية. ومن الناحية التفسيرية فإن مثل هذه الآليات، من المؤكد أنها ترتبط في جانب منها بالقوة الشخصية للأستاذ، لكنها تصبح مبررة بشكل أكبر في الوضعيات التي تكون فيها الإدارة الوهمية عاجزة بالكامل عن الردع القانوني، حتى لا نقول عن حماية الأستاذ من أشباه الطلبة المتهورين، الذين يصل بهم الأمر إلى حد التعنت وأحيانا أخرى إلى التلاسن مع المكلفين بالحراسة وعدم التقيد بتوجيهاتهم التنظيمية للامتحان، وقد تتطور هذه السلوكات في بعض الحالات الاستثنائية إلى التهديد الصريح للأستاذ!!![1]. في حين تتمحور هذه البدائل في جانبها الثاني حول أنماط تعامل تختفي فيها الأساليب العقابية بكل أشكالها بما فيها المخففة والرمزية، ويستند أتباعها إلى أولوية الأساليب الهادئة، القائمة على الحوار والتحسيس بمخاطر الظاهرة وبانعكاساتها التدميرية للطالب وللجامعة كلاهما معا، وأيضا على التوجيهات ذات المحتوى الأخلاقي، التي يتجه من خلالها البعض من الأساتذة إلى استحضار المقدس وتوظيفه في اتجاه إعادة أخلقة الممارسات الطلابية، التي تحاول اختراق القواعد الضابطة للديانة الإسلامية ولمنظومتها القيمية المتناقضة مع الاحتيال والغش بجميع أشكاله.

في مقابل ذلك، تفيدنا الدراسة الميدانية بحقيقة إحصائية أخرى، يلاحظ من خلالها تغيرات جذرية في نمط التعامل السابق، حيث تشير المعطيات الواقعية في هذا الصدد إلى أن الأغلبية المطلقة الممثلة بنسبة (**54,2**٪–**13** فردا) من مجموع المنتمين إلى الفئة العمرية (**31**–**35** سنة) تكتفي بإجراء عملي وحيد في أسلوب تعاملها مع حالات الغش المثبتة، يتحدد حصريا في إخطار ممثلي إدارة القسم عن طريق التقارير ومحاضر إثبات الحالة فحسب. ويشترك في هذا الأسلوب بتفاوت في نسبة التمثيل الغالبية المنتمية على التوالي للفئة العمرية (أقل من **30** سنة) وللفئة (**41**–**45** سنة). **إن** انحسار تعامل الأساتذة مع أصناف الطلبة المتحايلين والغشاشين في الإطار الرسمي، المحدد بالإجراءات الإدارية الصرفة، يوحي في محتواه الظاهر بنوع من الاعتقاد بأننا أمام نمط من العلاقات المثالية بين الهيئة الأستاذية وممثليها الإداريين، وأن هؤلاء لا يتأخرون مطلقا عن أداء المهام والاضطلاع بالمسؤوليات الموكلة إليهم وعن استخدام الصلاحيات المخولة لهم في التطبيق الفعلي لإجراءات الردع القانونية وتفعيلها والأخذ في الاعتبار محتوى التقارير والمحاضر الواردة إليهم ودراستها والبت فيها جديا. وهو ما يعاكس بالكامل محتوى النتيجة السابقة، التي تؤكد لنا أمبريقيا لجوء فئة واسعة من الأساتذة إلى خصم النقاط كآلية بديلة

1)– أنظر الملحق رقم 07.

أو مكملة للإجراء الإداري، ما يعني أن الآليات العقابية لا توظف بمفهومها الردعي الكفيل بتقويض هذه الممارسات، لأسباب ذاتية في الغالب، وعليه فإن هذه الثقة المفرطة في ممثلي الإدارة ومجالس التأديب تفهم ضمنيا في كونها تخفي جزءا هاما من الحقيقة، لسبب بسيط نستلهمه في الواقع الملموس من استمرار هذه الظاهرة المرضية في الوجود، بل وانتشارها كالوباء في الوسط الطلابي بفعل هيمنة الإحساس لدى بعض فئاته المحترفة للغش بالتسامي على القانون، الذي فقد وظيفته الضابطة بالنظر لمختلف أشكال التمييع التي تطاله أحيانا بفعل عدم التطبيق الكلي أو الجزئي أو التطبيق أحيانا أخرى بمقاييس التمييز والتفرقة والمحاباة، التي لن تزيد إلا في تعقيد المشكلة، بل وفي إضافة مشكلات جديدة للمنظومة الجامعية، هي أصلا في غنى عنها بالنظر لوضعيتها المتأزمة.

نخلص في نهاية هذه المقاربة التحليلية إلى نتيجة عامة، تؤكد التأثير السببي لمتغير السن ولأهميته التحليلية، وتبرز الدلالة الإحصائية للمعطيات التجريبية في تغير أنماط التعامل مع حالات الغش، واختلافها في نوعيتها وفي مضامينها تبعا للانتماءات العمرية لمفردات العينة البحثية، حيث تكشف لنا نتائج الدراسة الميدانية عن تقاطع الأغلبية المطلقة المنتمية إلى الفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) في تبني نمط آخر في التعامل مع ممارسي الغش، يتمظهر في ثلاثة جوانب أساسية، يتقاطع الجانبين الأول والثاني في توظيف الأساليب الردعية ويكون ذلك إما بإقصاء صاحب الحالة من الامتحان أو بالخصم من النقاط مع إتباع الحالتين معا برفع تقارير ومحاضر إثبات الحالة إلى الإدارة الوصية، في حين يغلب على الجانب الأخير أساليب مزدوجة، قائمة في شقها الأول على العقاب المخفف في محتواه الرمزي، ويبرز في شكل إنذارات شفوية وتحذيرات أو بسحب ورقة تحرير الإجابة من صاحب الحالة واستبدالها، وتقوم في شقها الثاني على التعامل الهادئ، الذي تختفي فيه الأشكال العقابية بالكامل ويرتكز بدلا عن ذلك على الحوار والتوجيهات الأخلاقية ومحاولة إبراز الانعكاسات السلبية للظاهرة على الطالب وعلى الجامعة في الوقت ذاته. بالمقابل يقوم أسلوب التعامل السائد لدى الفئة العمرية (**31–35** سنة) على الاكتفاء برفع التقارير وإعلام ممثلي إدارة القسم عبر محاضر إثبات الحالة. ويوحي ذلك ظاهريا بالمحتوى المثالي للعلاقة البينية التي تربط هيئة التدريس بالإدارة وان هذه الأخيرة تضطلع بمسؤولياتها كاملة حيال ممارسي الغش، في حين أن وجود الظاهرة وانتشارها الوبائي في وسط الطلبة يوحي ضمنيا بهيمنة نمط من الإحساس لدى المتحايلين والغشاشين بالتسامي على القانون، الذي فقد قيمته ووظيفته الضابطة والردعية بسبب عدم التطبيق أو تطبيقه بمقياس المصلحة والتمييز واعتبارات أخرى، تساهم لا محالة في

تعميق أزمة الجامعة وتعقيد وضعيتها الحالية بمشكلات إضافية قد تخل بانسجام تشكيلاتها الطلابية.

6- الاحتجاجات والإضرابات الطلابية، حتمية أم خيار خاطئ في عملية التغيير، موقف هيئة التدريس حيال الموضوع:

- تتدرج القراءة التحليلية للمعطيات الإحصائية في الجدول رقم «**50**» في إطار معالجة سوسيولوجية لإشكالية الإضرابات الطلابية كأداة للممارسة الديمقراطية وكخيار في دفاع هذه الفئة عن مكتسباتها ومصالحها وفي معالجتها لقضاياها المصيرية ولمجموع المشكلات التي تحيط بها في حياتها الجامعية اليومية، تطمح هذه القراءة في نهايتها إلى محاولة استكشاف ردود فعل هيئة التدريس حيال خيار اللجوء إلى الاحتجاجات والإضرابات، باعتبارهما من الوسائل التي يكرسها القانون في التعبير السلمي والحضاري عن المطالب والحقوق المشروعة، التي قد تتحول في وضعيات محددة إلى آليات ضغط حقيقية تكون سببا في التوترات ومصدرا لإحراج كثير من الجهات. ردود الفعل هذه سنحاول رصدها في الجدول من خلال قراءة تحليلية للاتجاهات ومستويات الميل السائدة في وسط هيئة التدريس، والإجابة فيما إذا كانت تتخذ في مسارها العام موقفا داعما للإضراب، أم تسير في الاتجاه المعاكس الذي يتعارض مع هذا النمط من الحقوق المضمونة والمكفولة دستوريا للتشكيلة الطلابية، كما لغيرها من الفئات الاجتماعية الأخرى؟.

جدول رقم «50»

علاقة متغير السن بالاتجاه نحو تدعيم الإضرابات الطلابية كآلية تعبير عن المشكلات المطروحة

الاتجاهات / السن	دائما	نادرا	أبدا	لا إجابة	المجموع
30سنة فأقل	**6** 28,6%	**8** 38,1%	**5** 23,8%	**2** 9,5%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**10** 41,7%	**8** 33,3%	**4** 16,7%	**2** 8,3%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**6** 35,3%	**6** 35,3%	**3** 17,6%	**2** 11,8%	**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**2** 16,7%	**3** 25,0%	**5** 41,7%	**2** 16,7%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**1** 11,1%	**4** 44,4%	**3** 33,3%	**1** 11,1%	**9** 100%
المجموع	**25** 30,1%	**29** 34,9%	**20** 24,1%	**9** 10,8%	**83** 100%

تكشف لنا القراءة الأولية لمعطيات الجدول عن مواقف متعددة الاتجاهات، حيال الموضوع قيد الاعتبار، حيث يفيد الاتجاه العام للنتائج التجريبية بملاحظتين أساسيتين، الأولى تكشف عن ميول ذات محتوى إيجابي، تشمل صنف الأساتذة الداعمين للإضراب الطلابي، بمستويات دعم متفاوتة نسبيا في شدتها، في حين تكشف الملاحظة الثانية عن ميول ذات محتوى سلبي بالكامل ويبرز فيها الاتجاه المعارض بالمطلق لفكرة الإضراب. في هذا الصدد تحيلنا المعطيات الواقعية إلى أن الأغلبية النسبية (**34,9**٪–**29** فردا) من المجموع الكلي للأساتذة الخاضعين للاختبار التجريبي لا يدعمون لجوء الطلبة إلى حل مشكلاتهم عن طريق الإضرابات إلا في الحالات النادرة. ويفهم من هذه النتيجة بأن موقف الأساتذة من المسألة يتبلور في ضمن قراءة موضوعية لطبيعة الظروف المحيطة بالإضراب، أسبابه، خلفياته، أهدافه وإفرازاته المحتملة...، فالحركات الاحتجاجية وتنظيم الإضرابات بهذا المعنى لا تحض بدعم هيئة التدريس إلا في الحالات الاستثنائية، التي تصبح فيها أمرا حتميا لا يمكن اجتنابه، هذه الاستثناءات يمكن برأينا أن تبرز في حالات متعددة ومثال ذلك، حالة التسيير العشوائي والارتجالي لشؤون ومصالح الطلبة، البيداغوجية، الاجتماعية الخدمية، "إيواء، إطعام، نقل، منح..."، حالات التعنت والانسداد الفعلي لقنوات الحوار بين الطلبة والجهات الوصية، وغيرها من الحالات الأخرى، في مقابل هذه النتيجة نسجل تراجعا نسبيا للاتجاه الداعم والمؤيد، حيث أسفرت الدراسة الميدانية عن نتيجة أخرى، تفيد بأن نسبة (**30,1**٪–**25** فردا) من مجموع الأساتذة قيد الدراسة يبدون دعمهم الدائم لخيار الإضرابات، وهو اتجاه لا يجب أن يفهم بالضرورة بكونه دعوة ضمنية إلى العنف ولا باعتباره مساندة لامشروطة للمطالب الطلابية، كما لا يوحي بالضرورة بكونه نابعا عن إحساس عميق بالمشكلات الحقيقية التي تعيشها هذه الفئة، مع أنه قد يكون كذلك بالفعل، وبتعبير آخر فإن دعم الإضراب بشكل دائم لا يضفي عليه الشرعية المطلقة، حيث الإضراب يمكن أن يكون موجها بمصالح من خارج الحركة الطلابية، إدارية، سياسية أو حزبية... كما يمكن أن يتأسس على مطالب غير مشروعة أو أن ينحرف عن أهدافه ومنطلقاته...، كما تكشف لنا معطيات الجدول عن حقيقة إحصائية أخرى، تفيد بأن (**24,1**٪–**20** فردا) من المجموع الكلي للأساتذة يرفضون حل المشكلات بأسلوب الإضراب ويبدون معارضتهم المطلقة لهذا الخيار، فخيار الإضراب وفقا لمحتوى هذا الاتجاه لا يعتبر حتمية، إنما هو خيار خاطئ، بالنظر لنهاياته وتأثيراته الغير متوقعة وأيضا لما يمكن أن يفرزه من توترات، قد تخل باستقرار المؤسسة الجامعية، هذا الاحتمال مع إمكانية صحته، إلا أنه يوحي في دلالته بالمصادرة وبعدم اعتراف ضمني بحق الطلبة في الإضراب، وبذلك يكون هذا الاتجاه متناقضا مع محتوى المواد الدستورية الضامنة لهذا الحق. في حين

نكتشف في النتيجة الإحصائية الأخيرة اتجاها محايدا، تمثله الأقلية المطلقة، يتقاطع أنصاره في الامتناع المشترك عن الإجابة بنسبة تمثيل تقدر بـ (**10,8**٪–**09** أفراد) من مجموع أفراد العينة التحليلية، وتوحي هذه النتيجة بأن إشكالية الإضرابات الطلابية لا تثير أنصار هذا الاتجاه ولا تندرج في محور انشغالاتهم الخاصة، لأسباب قد ترتبط بأولويات ومصالح شخصية، علمية، بحثية ومهنية، ترقوية... وقد ترتبط بالجهل أو بعدم الاكتراث بالقضايا والمشكلات الطلابية، برغم انعكاساتها المباشرة على الاندماج الحقيقي لهذه الفئة في العملية التعليمية. هذا السبب الأخير يعتبر برؤية تحليلية مؤشرا ملموسا للقطيعة بين فاعلي المنظومة الجامعية الأساسيين، حيث الحلول المحتملة لمشكلات الجامعة وأزماتها لا يمكن أن تتبلور في إطار هذا النمط من العلاقات المفككة التي تخل بانسجام ووحدة الأسرة الجامعية، في وقت كان يفترض لهذه العلاقات أن تكون أكثر تماسكا وأن تتأسس على الإحساس المتبادل الذي تثبته كل فئة تجاه مشكلات وآلام الفئة الأخرى.

من جانب آخر أسفرت الدراسة التجريبية عن مجموعة نتائج جزئية، نخلص من خلالها إلى الأهمية التحليلية للمتغير السببي وتأثيره الملاحظ في اتجاهات الأساتذة وميولاتهم، حيث تكشف لنا المعطيات الواقعية في هذا الصدد بأن الاتجاه السائد لدى (**44,4**٪–**04** أفراد) من مجموع المنتمين للفئة العمرية (**45** سنة فأكثر)، يسير نحو عدم دعم الإضرابات الطلابية إلا في الحالات النادرة، وتشترك في هذا الاتجاه الأغلبية المنتمية إلى الفئة العمرية (**30** سنة فأقل). هذه النتيجة يمكن قراءتها من حيث دلالتها في مستويين تحليلين، المستوى الأول ينطلق منهجيا من حتمية طرح التساؤل حول الأسباب الموضوعية التي تلزم هذه الفئة بتبني اتجاها لا يدعم الإضراب إلا نادرا، الذي هو في رأينا أقرب إلى المعارضة منه إلى الدعم؟، والإجابة على السؤال توحي بأن الرؤية السائدة لدى هذا الصنف من الأساتذة مبنية على الشك الضمني في مصداقية الإضرابات وفي شرعيتها وفي انعكاساتها على المجموعة الطلابية فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية، وبمنظورنا التفسيري فإن مثل هذا الاتجاه يمكن أن يتضمن في داخله إحالة ضمنية إلى حالات الانحراف المتعددة، التي تساهم في تغيير مسار الإضراب في اتجاه الدفاع عن قناعات إيديولوجية أو توجهات سياسية وحزبية أو لخدمة أهداف إدارية أو مصالح أشخاص محددين من داخل الحركة الطلابية أو من خارجها، بدلا عن الالتزام الأخلاقي بالإيديولوجية النضالية للحركات الطلابية عبر العالم وبالدور التاريخي لهذه الحركات في عمليات التغيير الاجتماعي بمفهومه الواسع، وقبل ذلك في تغيير واقعها الخاص وفي الدفاع عن مكتسباتها والمطالبة بحقوقها المشروعة، وإنه لمن

المؤسف أن نسجل أحيانا ردود فعل طلابية سريعة وتلقائية، ونسب استجابة عالية للإضراب ولمقاطعة الدروس دون أن يكون لدى أغلبيتهم أدنى معرفة بأسباب الإضراب ولا بأهدافه أو مطالبه، في وقت لا نلمس فيه أي أثر لردود الفعل هذه حينما يتعلق الأمر بحالات مرضية (تتكرر على مدار السنة الجامعية) طارئة ومستعجلة ومرشحة للتعقيد بسبب تعطل أو عدم وجود سيارة إسعاف، دون أن يثير ذلك لا الحس الطلابي المشترك ولا الحس الجمعوي والنقابي، الغير مبرمج إنسانيا فيما يبدو لمثل هذه الحالات، كما لو كانت حياة الطالب فاقدة للمعنى؟!!!، وهذا يؤدي بنا إلى المستوى التحليلي الثاني الذي يجعل من آلية الإضراب فاقدة لنجاعتها في حل مشكلات الطلبة وربما تتحول بمنظور هذا الاتجاه إلى مرادف للفوضى والتوتر والإخلال بالنظام وبوتيرة سير الدروس... وهو ما يدعم قراءتنا السابقة، التي مفادها أن هذا الاتجاه قد يكون متولدا عن جملة من القراءات، توحي موضوعيا بأن دعم الهيئة الأستاذية للإضرابات الطلابية تتوقف في حالاتها النادرة على مجموعة من الشروط اللازمة، يكون فيها توظيف هذه الأداة أمرا حتميا بسبب استنفاذ طرق وآليات الحل البديلة، الحوارية والتفاوضية، التي تلزم في الوقت ذاته بتوفر المؤشرات الملموسة التي تضمن عدم انحراف الإضراب إلى الفوضى واللانظام.

في مقابل هذه النتيجة، يلاحظ تراجع نسبي للاتجاه المناصر للإضراب، حيث تفيد المعطيات الكمية بأن نسبة (**41,7**٪–**10** أفراد) من المنتمين للفئة العمرية (**31**–**35** سنة) يشتركون في إبداء دعمهم الدائم لخيار الإضراب كآلية في حل المشكلات الطلابية، وبصرف النظر عن العوامل المولدة لهذا الاتجاه، التي يمكن تستمد تبريرها كما سلف من الشعور بمعاناة الطالب الكامن لدى الهيئة الأستاذية بحكم تفاعلاتها الروتينية اليومية العلمية والبيداغوجية وقرب المسافة التي تربطها بالطالب، فإن هذا الاتجاه يوحي ضمنيا بأن محتوى الرؤية السائدة لدى النخبة الجامعية تتماشى وتتساير مع التوجهات والخيارات الكبرى، المتولدة عن التحولات المجتمعية الذي يشهدها المجتمع الجزائري في العشريات الأخيرة على المستوى السوسيوسياسي والاقتصادي، حيث تحول الدولة الوطنية إلى تبني الخيار الليبرالي يتطلب التموضع مؤسسيا ومجتمعيا لمختلف الأدوات، التي يتجسد من خلالها عمليا حق المواطن الجزائري بغض النظر عن مركزه وانتماءاته السياسية والحزبية والمهنية والنقابية والجمعوية... في الإضراب والاحتجاج والتظاهر السلمي، باعتباره متطلبا وشرطا أساسيا للممارسة الديمقراطية. وعليه فإن دعم الأستاذ للطالب في ممارسة حقوقه المكرسة دستوريا بموجب الخيارات الاستراتيجية للدولة، ما هو إلا شكل للتكيف مع معطيات واقعية سياسية وغيرها، يتطلب من النخبة الجامعية ليس مجرد الإفصاح عن توجهاتها الداعمة

لأشكال التعبير السلمية والحضارية، إنما أيضا تفعيل مساهماتها الجماعية في الترسيخ الثقافي لهذه الممارسات وتعميمها، باعتبارها آليات ضرورية في التجسيد الفعلي للمجتمع الديمقراطي وتحويله إلى واقع ملموس في الحياة اليومية للمواطن البسيط وفي الحياة المؤسسية وبالأحرى في العلاقات الاجتماعية بشكلها الواسع. مع أن هذه الرؤية التحليلية لا تنفي وجود البدائل وأساليب الحل الأخرى القابلة للتوظيف، كما لا تعني أن الإضراب هو السبيل الوحيد والأمثل في معالجة مشكلاتنا المطروحة وأنه شرعي بالضرورة وفي كل الحالات.

في مقابل الاتجاهين السالفين، يذهب الاتجاه الأخير، الممثل بنسبة (**41,7**٪–**05** أفراد) من مجموع المنتمين للفئة العمرية (**41**–**45** سنة) إلى الرفض المطلق للإضرابات الطلابية، وكما سلف فإن هذا الاتجاه بصرف النظر عن تعارضه الصريح مع المواد القانونية المكرسة لهذا النمط من الحقوق، فإنه يبدو وكأنه يحمل في داخله دلالات سلبية حيال آليات الممارسة الديمقراطية، التي هي في الأصل نتاج نضال تاريخي لفئات مجتمعية مختلفة. إن هذه الإيديولوجية المحافظة القائمة على تكريس الوضع السائد، تتضمن إيحاءا بأننا أمام وضعية طلابية مثالية وأن الظروف التي تحيط بحياة الطالب نموذجية وتساعد فعلا على ارتقاءه العلمي والمعرفي، وإن كان ذلك يعتبر صحيحا في جانب منه بفعل التطورات التي شهدها العالم الجامعي في منشآته وهياكله القاعدية المنجزة في العشريات الأخيرة والتي لا يمكن تجاهلها، إلا أنه لا يوحي مطلقا بأننا أمام الوضعية المثالية التي تسمح للطالب (الذي يمتلك استعدادا) بتوجيه تفكيره بكامله للجانب الدراسي وبالتفرغ نهائيا لمهامه العلمية والبيداغوجية. إن مشكلة عدم قدرة الطالب على متابعة الدراسة، ولو كانت برأينا الخاص تلزمه بواجب التحدي لطبيعة الظروف السائدة، باعتبار المسألة العلمية تتعلق بمستقبله وبمصيره الشخصي، فإنها كذلك مرتبطة في جانبها غير الملاحظ بالمشكلات الاجتماعية وبقضايا سوء التسيير البيداغوجي والخدماتي، ومثال ذلك، مشكلة الاكتظاظ، قلة المراجع العلمية كميا ونوعيا، الخدمات المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة، مكتبات رقمية وقاعات إنترنت، إضافة إلى نوعية الإطعام والنقل والسكن وتأخر صرف المنحة...، هذه المشكلات وغيرها تمثل جانبا من الأسباب المولّدة لأشكال الاضطراب، التي يحتمل في الغالب أن تثير حساسية المنظمات الطلابية في البحث عن الحلول الممكنة بالطرق والأساليب المتاحة، بما في ذلك الاحتجاجات والإضرابات.

هذه القراءة التحليلية تحيلنا في نهايتها إلى خلاصة عامة، تفيد بوجود علاقة تأثير سببي للانتماءات العمرية في رسم معالم الاتجاهات السائدة لدى هيئة التدريس الجامعية حيال مسألة الإضراب،

وتستلهم الدلالة الإحصائية للمعطيات الأمبريقية في تباين مستويات الدعم المعبر عنها تجاه هذا الخيار، حيث تكشف النتائج بأن الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة)، لا تبدي دعمها لآلية الإضراب إلا نادرا، هذا الاتجاه مبني على الشك الضمني في مصداقية هذه الآلية من حيث توظيفها ومن حيث أهدافها وانعكاساتها على الطلبة، يستمد هذا الشك مبرراته من فرضية انحراف الإضراب عن أهدافه لحساب قناعات ومصالح خارجية حزبية، سياسية... لا علاقة لها بالطالب. وعليه فدعم هذه الفئة مع أنه نادرا ما يكون فهو مشروط أولا، بضرورة استنفاذ طرق وآليات الحل البديلة، الحوارية والتفاوضية، وثانيا بتوفر الظروف القاهرة، الملزمة للإضراب والمؤشرات الملموسة الضامنة لعدم انحرافه إلى الفوضى وإلى تعطيل المهام العلمية والبيداغوجية. في مقابل ذلك تتجه الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (**31–35** سنة) إلى دعم خيار الإضراب بشكل دائم، ويوحي هذا الاتجاه ضمنيا من جهة بإحساس الأستاذ بمعاناة الطلبة، بحكم علاقات التفاعل اليومية ومن جهة ثانية بمسايرة النخبة الجامعية للتحولات المجتمعية وللتوجهات والخيارات الاستراتيجية للدولة، التي تسمح للمواطن بممارسة حقه في الإضراب والاحتجاج والتظاهر السلمي. على خلاف هذين الاتجاهين تتجه الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (**41–45** سنة) إلى معارضة خيار الإضراب، يبرز هذا التوجه في كونه يتعارض مع المواد القانونية التي تكرس هذا النمط من الحقوق ويحمل في الوقت ذاته معاني سلبية حيال آليات الممارسة الديمقراطية، فضلا عن كونه لا يعكس حقيقة الظروف التي تحيط بالحياة الأكاديمية للطالب، حيث لا تعتبر نموذجية كما لا تساعد على ارتقاءه العلمي والمعرفي، فمشكلات الاكتظاظ، قلة المراجع العلمية، الخدمات المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة، الإطعام والنقل والسكن تساهم جميعها في تنمية الاتجاه نحو الاحتجاج والإضراب.

- بقصد تعميق قراءتنا التحليلية لهذه الاتجاهات، نحاول في سياق معالجتنا لمعطيات الجدول رقم «**51**» استكشاف محتوى النماذج التبريرية المفعّلة في عملية إضفاء المعنى على أشكال الدعم المعبر عنها حيال آلية الإضراب والاحتجاج، يكمن الغرض من هذه المعالجة التحليلية في محاولة بناء معرفة أولية بخصوص العوامل السببية المانعة موضوعيا لخيار الإضراب أو الداعمة له، وبتعبير آخر فإن هذه المقاربة هي قراءة في تصورات الهيئة الأستاذية لظاهرة الإضراب الطلابي وأيضا في مدى تفاعلها الجماعي مع هذا النمط من النشاطات، تتطلع في نهايتها إلى التعرف على طبيعة الظروف أو الحالات الخاصة التي بإمكانها شرعنة الإضراب أو العكس، التي تكون سببا في فقدان هذا الأخير لشرعيته لدى

هيئة التدريس، ومحاولة كشف الأطر الخلفية، بما تتضمنه في داخلها من شروط تبريرية لهذه الحالات، التي سبقت الإحالة إليها في الاتجاهات والمواقف المنتجة حيال المسألة قيد الاعتبار.

جدول رقم «51»

علاقة متغير السن بالمضامين التبريرية للاتجاهات المعبر عنها حيال مسألة دعم الإضرابات الطلابية

محتوى المبررات / السن	منهجي تنظيمي	نفسي اجتماعي	سياسي حضاري	واقعي موضوعي	قانوني	لا إجابة	المجموع
30 سنة فأقل	**5** 23,8%	**1** 4,8%	**4** 19,1%	**4** 19,0%	**2** 9,5%	**5** 23,8%	**21** 100%
من 31 إلى 35 سنة	**5** 20,8%	**5** 20,8%	**4** 16;7 %	**3** 12,6 %	**2** 8,3%	**5** 20,8%	**24** 100%
من 36 إلى 40 سنة	**3** 17,6%	**2** 11,8%	**4** 23,5%	**2** 11,8%	**3** 17,6%	**3** 17,6%	**17** 100%
من 41 إلى 45 سنة	**1** 8,3%		**4** 33,3%		**3** 25,0%	**4** 33,3%	**12** 100%
أكثر من 45 سنة	**1** 11,1%	**1** 11,1%	**2** 22,2%	**3** 33,3%	**2** 22,2%		**9** 100%
المجموع	**15** 18,1%	**9** 10,8%	**18** 21,6 %	**12** 14,5%	**12** 14,5%	**17** 20,5%	**83** 100%

توحي القراءة الإحصائية الأولية لمعطيات الجدول بأن الاتجاهات والمواقف المنتجة حيال مسالة دعم الإضراب، تستمد تفسيراتها من أطر خلفية متعددة ومتنوعة في مضامينها، حيث أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة من النتائج العامة، تكشف واقعيا عن حقيقة الأسباب الكامنة وراء هذه التوجهات، ويلاحظ في هذا الصدد بأن الاتجاه السائد لدى الأغلبية النسبية (**21,6**٪–**18** فردا) من المجموع الكلي للعينة البحثية يستمد مبرراته من العامل السياسي الحضاري، وتكشف قراءتنا لمحتوى هذا النمط التبريري بأن خيار الإضراب يعتبر برأي الداعمين من الأدوات السلمية والحضارية المتاحة بضامن قانوني للفئة الطلابية لإسماع صوتها ولإبداء رأيها بخصوص مشكلاتها وللمطالبة بحقوقها الغائبة أو المنتهكة، كما أنه يعتبر أسلوبا بديلا عن الفوضى والعنف، وهي رؤية تبقى نسبية برأي الاتجاه المعارض، حيث تفقد هذه الآلية دعامتها بالكامل بمجرد فقدانها لخاصيتها الحضارية، فالإضراب يتحول برؤية هذا الاتجاه إلى فعل غير حضاري، بالتحديد حينما يرتبط بالمصالح الخفية وبخدمة أغراض وأهداف مشبوهة. إلى جانب هذه النتيجة تكشف لنا المعطيات التجريبية عن اتجاه صنف آخر، ممثلا بنسبة (**20,5**٪–**17** فردا) من مجموع العينة التحليلية إلى الامتناع المشترك عن الإجابة وعن إنتاج مبررات تفسيرية لتوجهاته حيال

المسألة. وهي نتيجة مبررة يمكن استيعابها إحصائيا، بالنظر إلى أن جزءا هاما منه يندرج في ضمن الفئة التي لم تصرح أصلا باتجاهها حيال مسألة دعم الإضراب، في حين أن عزوف النسبة المتبقية عن التبرير، يعتبر موقفا غير قابل للفهم ويضفي كثيرا من الضبابية على الاتجاه المعبر عنه من طرف هذه الشريحة. بغض النظر عما إذا كانت داعمة أم معارضة للإضراب. كما تكشف لنا النتائج في موضع آخر نمطا للتبريرات الأقل حضورا لدى عينة البحث، برزت بنسبة متدنية لم تتجاوز (**10,8**٪–**09** أفراد) من مجموع أفراد العينة البحثية، تتقاطع هذه الفئة في كونها تبرر اتجاهها حيال الإضراب انطلاقا من العامل النفسي الاجتماعي. وبنظر هذا الاتجاه فإن حل المشكلات بأساليب الإضراب والاحتجاج هو خيار أخير، تلجأ إليه الفئة الطلابية في الغالب بسبب ظروف قاهرة، تحيل في محتواها إلى حالات الانسداد والتعنت وعدم الاستماع وإلى ثقافة اللامبالاة والاستخفاف المهيمنة في أشكال التعامل الإداري مع متطلبات وانشغالات الطلبة، وعليه يصبح الإضراب بالنسبة للطلبة بمثابة الأداة الأكثر نجاعة في تحصيل الحقوق الضائعة، ووسيلة الضغط الأكثر تناسبا في مواجهة المسؤولين الإداريين المتعنتين، الذين كان يفترض فيهم السهر على خدمة الطالب والاستجابة لانشغالاته بموجب المسؤوليات المناطة بهم.

فيما يتعلق بمدى تأثير المتغير التحليلي في محتوى المبررات المنتجة، أسفرت المقاربة الميدانية عن مجموعة نتائج جزئية، تثبت علاقة الارتباط السببي لهذه الأخيرة بالانتماءات العمرية لأفراد العينة التحليلية، وتفيدنا المعطيات الواقعية في هذا الصدد بتفرع الفئة العمرية (**41**–**45** سنة) إلى صنفين من الأساتذة، الصنف الأول تمثله نسبة (**33,3**٪–**04** أفراد) من مجموع المنتمين لهذه الفئة وينطلق في تبرير اتجاهه حيال مسألة دعم الإضراب من المعطى السياسي الحضاري، وهو المعطى ذاته المتبنى لدى الأغلبية المنتمية للفئة (**36**–**40** سنة)، بينما يتجه الصنف الثاني بنفس النسبة وعدد الأفراد إلى الامتناع عن إنتاج أي تبرير بخصوص اتجاهه من المسألة، وإذا ما استثنينا اتجاه الأساتذة المنتمين للصنف الأخير من المسألة قيد الاعتبار، الذي يبقى من الوجهة التحليلية فاقدا للمصداقية بسبب انعدامه للمبرر الذي يضفي عليه المعنى والشرعية، فإنه على عكس ذلك بالإمكان أمبريقيا تصنيف محتوى المنتوج التبريري المتولد لدى الصنف الأول إلى نوعين اثنين، المحتوى الأول متولد عن الاتجاه المناصر دوما للإضراب، ويذهب هذا الاتجاه في تبريراته المشتركة إلى أن هذه الآلية بالإضافة إلى شرعيتها القانونية والدستورية محليا ودوليا، فإنها تمثل بالنسبة إليه أعلى مظاهر التعبير الحضاري عن حرية الرأي والموقف، فالإضراب بمنظور هذا الاتجاه يوحي رمزيا بأشكال الرفض السلمي للواقع السائد، بممارساته

السلبية التي تتعارض مع المصالح الطلابية، وأكثر من ذلك هو نمط للممارسات التي تسمح بانكشاف التركيبة الطلابية على حقيقتها وتساعد عناصرها على فهم أنفسهم وواقعهم من الداخل، حيث يصبح من الممكن عبر هذه الآلية تمييز دعاة التغيير والفاعلين الحقيقيين، النشطين من اجل الدفاع عن المكتسبات والحقوق الجماعية المشروعة، الرافضين لواقع الحياة الجامعية ولأشكال الظلم والتعسف الإداري. عن غيرهم من الممتثلين والمتطفلين والانتهازيين والمستوعبين سياسيا وإداريا من أصحاب المصالح الفردية، بما فيهم المنخرطين في النشاط النقابي. وإن كان ذلك لا يعني حتما أن معارضي الإضراب ليسوا تغيريين، كما لا يعني أيضا أنهم خاضعين أو مستوعبين أو مؤيدين بالضرورة للتعسف والهيمنة. على خلاف ذلك يبرز المحتوى الثاني في مرة واحدة لدى الاتجاه المعارض للإضراب (دائما) وكذا الاتجاه المؤيد بتحفظ (أحيانا)، يشترك هذين الاتجاهين في منتوج تبريري يتمحور بالأساس حول انعكاسات الإضراب وإفرازاته السلبية على الطالب وعلى المنظومة الجامعية برمتها، وفي هذا الصدد تحيلنا المبررات المنتجة إلى راديكالية الاتجاه المعارض، حيث خيار حل المشكلات بالاحتجاج والإضراب يندرج لدى أنصار هذا التوجه، في ضمن الأساليب الفوضوية، الغير قانونية والغير حضارية، وبشكل خاص حينما يكون سببا مباشرا في تعطيل سيرورة المؤسسة الجامعية. ومن الأمثلة الداعمة لهذه الرؤية، مساهمة الإضراب في الإخلال بسير الدروس وبالمهام البيداغوجية، وارتباطه بالمصالح السياسية وتزامنه مع الانتخابات والاستحقاقات الوطنية ودعمه المعلن لتوجهات ولقوى سياسية معينة، أو توظيفه أحيانا من طرف ممثلي النقابات والتنظيمات الطلابية كآلية "قانونية" لخدمة أغراض حزبية، إدارية أو شخصية، أو للمطالبة بفصل أستاذ محدد من منصبه وتنحيته بمبرر صعوبة أسئلة الامتحان وتدني العلامات؟!!. هذا النمط التبريري يحيل في دلالاته إلى فرضية انحراف أساليب الإضراب والاحتجاج عن مصالح ومتطلبات الفئة الطلابية وبشكل، يعتبر التساهل معه بمنظور المعارضين مؤشرا لتفاقم المشكلات ولتأزيم الوضع القائم. اعتبارا لذلك يذهب هؤلاء بإصرار كبير إلى أن الآلية الحضارية الوحيدة التي يمكن أن تطرح نفسها بديلا مثاليا عن الإضراب في صورته السالفة هي طريقة الحوار والتشاور مع الوصاية، التي يجب أن تعطى الأولوية المطلقة في كل الحالات والاستراتيجيات الخاصة بمعالجة الطلبة لقضاياهم ومشكلاتهم العالقة، مهما كانت طبيعة الظروف المحيطة بالحالة. كذلك هي الحال بالنسبة للاتجاه المتحفظ، التي تقوم رؤيته على فصل مشكلات الطلبة وإمكانات حلها عن خيار الإضراب والاحتجاج، فالإضراب من الناحية المبدئية مرفوض لدى أنصار هذا الاتجاه ويعتبر آخر الخيارات التي يفترض اعتمادها أو اللجوء إليها، ببساطة لأنه مخلا بالنظام–Perturbatrice، من هنا لا يبدي دعمه لهذه الآلية القانونية إلا في

حالات استثنائية قاهرة ويستند في بناء مبررات دعمه إلى استعراض نموذجا للظروف والحالات المفترضة التي تضفي الشرعية على الإضراب وتجعله خيارا لازما، ويتحدد أهمها غالبا في غياب الحلول التفاوضية واستنفاد جميع الطرق المؤدية إليها، انسداد قنوات الحوار بسبب غياب روح المسؤولية وتعنت مسؤولي الإدارة وعدم التفهم والإصغاء لانشغالات الطلبة وغياب الاعتقاد في الحوار كمبدأ ثابت في حل المشكلات، سوء التسيير، الارتجال في تطبيق القوانين وفي تنفيذ القرارات الحاسمة بالنسبة للطالب دون إعلامه ومناقشته في فحواها أو إشراكه في إبداء وجهات نظره بخصوصها، حتى لا نقول في صياغتها. ويشكل ذلك جانبا للاستثناءات التي تدفع الأستاذ إلى دعم الطالب في ممارسة حقه في الإضراب والاحتجاج السلمي بشرط عدم تجاوزه لأطره القانونية والتنظيمية.

بمقابل ذلك تفيد النتيجة الجزئية الثانية بأن (**33,3**٪ **03** أفراد) من مجموع المبررات المنتجة لدى الفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) تتمحور في محتواها حول المعطى الواقعي الموضوعي. وتخلص قراءتنا التحليلية لهذا المحتوى إلى جملة من الحقائق التجريبية، تكشف أن اتجاه هذه الفئة من ظاهرة الإضراب هو نتاج ملاحظات ميدانية متراكمة للتجربة الطلابية في حقل الممارسة الاحتجاجية، وتتقاطع هذه الفئة في اتجاهها المعارض في التأكيد بأن متابعتها المنتظمة لهذه التجربة أثبتت أن أسباب الإضراب ودوافعه متولدة في كثير من الأحيان ليس عن مشكلات علمية وبيداغوجية، إنما عن مشاكل شخصية الهدف منها تصفية الحسابات مع أشخاص معينين أو عن مشكلات تعتبر بمنظورهم تافهة وغير موضوعية، ترتبط إما بالنقل والإطعام أو بعدم تحصيل علامات مقبولة في بعض الامتحانات. ومع أن هذه الرؤية تبقى نسبية، بالنظر لمعطيات واقعية متعددة ومختلفة، حيث معاناة الطالب على سبيل المثال من رداءة الوجبات بسبب التلاعب المفترض بالميزانية أو بسبب صفقات التموين المشبوهة أو نهب المواد الغذائية من المطاعم الجامعية يبقى احتمالا قائما في غياب آليات رقابة ناجعة، ومع ذلك فإن هذه الرؤية توحي في دلالتها الضمنية بأن الاحتجاج ليس نتاج واقع موضوعي بالضرورة، إنما يتولد في بعض الحالات عن عوامل ذاتية ينتجها الطالب بنفسه وبإرادته الشخصية لشرعنة لجوءه الغير مبرر إلى هذا الخيار ومثال ذلك، أن يتخذ من عدم نجاحه ومن نتائجه السلبية المتولدة عن كسله وخموله الدائم وعدم التزامه بواجبه البيداغوجي ذريعة للاحتجاج أو للتحريض عليه. وبخلاف ذلك يتجه أنصار الإضراب من هذه الفئة إلى تبرير تأييدهم لهذا الخيار باستعراض الأسباب الخلفية المغذية للنزعة الاحتجاجية في الوسط الطلابي. من جملة هذه الأسباب غياب النية والإرادة الحقيقية في تسوية المشكلات المطروحة، ومن مؤشرات ذلك

التقاعس وعدم معالجة المشكلات في مرحلتها الأولية البسيطة ويوجه الاتهام المباشر إلى الإدارة الجامعية والهيئات الوصية بالمساهمة المتعمدة في تعقيد المشكلات باعتمادها لاستراتيجيات الحل، القائمة على جس النبض وانتظار ردود الفعل الرجعية وغلقها لأبواب الحوار أمام الطلبة وعدم مناقشتها لقضياهم وانشغالاتهم إلى غاية المرحلة المتأخرة، التي تتفاقم فيها المشكلات وتبدأ مؤشرات الغليان والتلويح بالاحتجاج والإضراب في البروز العلني. إن التعامل الإداري مع قضايا الطالب بمثل هذه الأساليب، يساهم لامحالة ليس في تنمية مشاعر الإحباط ومستويات الشك في خلفية الحوار ومساراته وأهدافه الخفية فحسب، بل وحتى في النوايا الكامنة لدى بعض أصناف المسؤولين الإداريين ويستلهم ذلك في مشاعر التعاطف والدعم اللامشروط، التي تعكس أشكال الإحباط المتولدة عن أساليب الممارسة البيروقراطية، التي لم تصبح شعورا طلابيا خالصا، إنما أصبح هذا الشعور معمما ومشتركا وشاملا لهيئة التدريس الجامعية، حيث لم تعد تتحفظ جزئيا على خيار الإضراب، الذي أصبح ينظر إليه بكونه الأداة الفاعلة الوحيدة في التعبير والمطالبة بالحقوق، وتوظيفها يعتبر برأي بعضهم ضروريا بغض النظر عن أسبابه، وعلى حد تعبير أحدهم فإن «التجارب أثبتت أن الحوار والانتظار في هذا البلد لا يجدي نفعا»؟؟. وبالمختصر يوحي هذا المبرر بصرف النظر عن واقعيته بأقصى درجات التعبير الممكنة عن محتوى الشعور السائد لدى فاعلي الهيئة الأستاذية. لاسيما الفئة المحبطة منها في علاقتها بالشأن الطلابي.

إضافة لما سلف تكشف معطيات الواقع التجريبي عن نتيجة جزئية أخيرة تفيد إحصائيا بأن نسبة (**23,8**٪–**05** أفراد) من مجموع الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (**30** سنة فأقل) تنطلق في صياغة تبريراتها من المعطى المنهجي التنظيمي، وهي نفس النسبة الملاحظة فيما يتعلق بالامتناع عن الإجابة. ويستخلص من القراءة التحليلية لمحتوى المنتوج التبريري لدى هذه الفئة، بأنه يشمل في عمومه الاتجاه الغير داعم مطلقا للإضراب والداعم له بتحفظ (أحيانا)، يستمد هذين الاتجاهين مبرراتهما بشكل مشترك من اتهام شبه مباشر للطالب بعدم الوعي بحقوقه وبواجباته والجهل بكيفية ممارسته لحقه القانوني في الاحتجاج بسبب نقص التكوين النقابي وانحسار ثقافته النضالية والتنظيمية، ما يجعل حركته الاحتجاجية المفترضة قابلة دوما للاختراق والتوجيه. وعليه كان من باب أولى منهجيا قبل أي مبادرة للتفكير في المطالبة بالحقوق بطريقة الاحتجاج أن يمتلك دعاة هذا الأسلوب حدا أدنى من الوعي بمسؤولياتهم وبوجباتهم كطلبة وكمواطنين والعمل على تحسين مستوى أداءهم في هذا المجال وفي الوقت ذاته على إثراء وترقية رصيدهم النضالي وثقافتهم التنظيمية، بشكل يؤهلهم للتحكم الجيد في التوظيف السلمي

والحضاري لهذه الأداة القانونية والتأطير المثالي لحركاتهم الاحتجاجية ولنضالاتهم التاريخية من أجل حقوقهم المشروعة، التي يفترض أن تبقى تحت السيطرة الكاملة لفاعلي التنظيمات الطلابية، المطالبون في كل الظروف بمنعها من الانفلات أو الانحراف عن منطلقاتها، التي يجب أن ترتبط جوهريا بالمصلحة الطلابية وفقط. ولعل فرضية عدم توفر هذه المعطيات في التشكيلة الطلابية هو الذي شكل نقطة الانطلاق المشتركة لدى الاتجاهين السالفين في تبرير عدم مساندة خيار الإضراب أو في مساندته بتحفظ. على عكس اتجاه المساندين بشكل دائم، الذين نلمس لدى بعضهم غياب أي مؤشر للتحفظ ويعبرون عن مساندتهم اللامشروطة بأسلوب تشاؤمي، يفيد في محتواه بأن: («الإضراب يرد للإنسان حقه في الجامعة في هذه الدولة» أو «لأنه الأسلوب أو الطريقة الوحيدة في الجزائر للتعبير عن المشاكل»). هذا المستوى من التذمر يحيلنا في دلالاته الضمنية إلى المأزق الحقيقي الذي انتهت إليه منظومتنا الجامعية بسبب أساليب التسيير العام لقضاياها وبسبب بعض مسؤوليها الإداريين المفلسين والمعوقين المدعومين بالعصبة الموالية من الانتهازيين، الساهرين جميعا على خدمة مصالحهم الشخصية على حساب الطالب والأستاذ والجامعة. وبالمجمل نلمس لدى هذا الاتجاه إجماعا على أن الاحتجاج هو حق مكفول وطريقة تعبير تفرض نفسها غالبا بسبب العجز في تلبية مطالب التشكيلة الطلابية، لأسباب قد تكون موضوعية ولكن في الغالب مرتبطة بانعدام الكفاءة وبعدم أهلية بعض الأشخاص في مناصب المسؤولية في إدارة وتسيير مشكلات مصالحهم وقطاعاتهم، ومن مؤشرات ذلك عدم التفاعل مع انشغالات الطلبة بالطرق القانونية، تنظيم اللقاءات، الرد على الشكاوى، الطلبات...، وفي هذا المستوى تحديدا يبرز المحتوى الإيجابي لآلية الاحتجاج، من جهة بقدرتها في إرباك هذا الصنف من الأشخاص وفي الوقت ذاته في إضفاء ديناميكية جديدة على الممارسة الإدارية وجبرها على تجاوز مرحلة الركود والجمود وبإلزام فاعليها بالحركة والنشاط والتعاطي الإيجابي والعملي مع مشكلات الجامعة ومع المستجدات التي يفرزها الواقع الطلابي.

تخلص هذه المقاربة التحليلية إلى استنتاج عام يفيد بثبوت علاقة الارتباط السببي ووجود دلالة إحصائية لمتغير السن، ويلاحظ ذلك في تعدد التبريرات المنتجة واختلافها من حيث المضمون تبعا للانتماءات العمرية. حيث تستند الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (**41–45** سنة) إلى مبررات سياسية حضارية، تكشف لدى الاتجاه المساند للإضراب بأن هذه الآلية هي شكل للتعبير بطريقة حضارية عن حرية الرأي والموقف ويوحي ذلك رمزيا بالرفض السلمي للواقع وللممارسات السلبية المرتبطة به، التي تتعارض مع مصالح الطلبة. بينما تحيل التبريرات المشتركة لدى كلا من الاتجاه المعارض والمساند

بتحفظ إلى التداعيات السلبية لخيار الإضراب على سير الجامعة وعلى مصالح الطلبة، لاسيما حينما يرتبط بالأهداف الشخصية، السياسية والحزبية، أو حينما يتحول إلى وسيلة إخلال بالنظام والاستقرار، من هنا يذهب الاتجاهان كلاهما إلى رفض خيار الإضراب مبدئيا وإلى طرح البدائل التي تقوم على الحوار والتشاور وأسبقية الأساليب التفاوضية. في المقابل ترتكز الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) إلى تفسيرات واقعية موضوعية، ناتجة عن متابعة ميدانية للتجربة الطلابية في حقل الممارسة الاحتجاجية، حيث تكشف التجربة الواقعية وفقا لتفسيرات الاتجاه المعارض بأن دوافع الإضراب وأهدافه لا ترتبط بمشكلات بيداغوجية وعلمية، إنما ترتبط غالبا بمشكلات تافهة، "النقل، الإطعام .." أو بمشكلات شخصية، هدفها الابتزاز وتصفية الحسابات، يعني ذلك ضمنيا بأن الاحتجاج ليس نتاج واقع موضوعي بالضرورة إنما نتاج عوامل ذاتية ينتجها الطالب بإرادته الشخصية (بسبب كسله وخموله ولامبالاته) لشرعنة لجوءه الغير مبرر إلى الاحتجاج أو التحريض عليه. في حين تقوم تفسيرات الاتجاه المساند على كشف الأسباب الموضوعية التي تغذي النزعة الاحتجاجية، وتحيل في جانب منها إلى غياب الإرادة الحقيقية في إيجاد الحلول وإلى مساهمة الإدارة الجامعية في تعقيد المشكلات بعدم معالجتها في مرحلتها الأولى، والتصرف حيالها بموجب ردود فعل الطلبة، مع غلقها لقنوات الحوار إلى حين تفاقم الوضع وبروز مؤشرات الغليان والتلويح بالإضراب. بخلاف ذلك تتجه الأغلبية المنتمية إلى الفئة العمرية (**30** سنة فأقل) إلى استحضار المبررات ذات المحتوى المنهجي التنظيمي، وتوحي لدى الاتجاهين المعارض والمتحفظ بضرورة امتلاك الفئة الطلابية قبل التفكير في الإضراب لحد أدنى من الوعي بحقوقها وواجباتها ومسؤولياتها والعمل على تحسين مستوى أداءها لوجباتها وإثراء ثقافتها النضالية والتنظيمية، بشكل يؤهلها للتوظيف السلمي والحضاري لهذه الأداة ويسمح لها بالتأطير المثالي لحركاتها الاحتجاجية ومنعها من الانفلات ومن أشكال التوجيه والاختراق. في حين توحي لدى الاتجاه الداعم للإضراب بالتذمر من أساليب التسيير العام لقضايا الطالب والجامعة، التي انتهت بهذه المؤسسة إلى مأزق حقيقي بسبب هيمنة نوعية رديئة من المسؤولين الإداريين، غير مؤهلين للمسؤوليات المناطة بهم، ومن نتائج ذلك العجز التام عن مسايرة انشغالات الطلبة، وعليه فالإضراب بالإضافة لكونه يمثل عنصر إرباك لهذا الصنف من المسؤولين الوهميين، فإنه يساهم في إضفاء الديناميكية على الممارسة الإدارية من خلال تنشيط مسؤولي الإدارة بجبرهم على توجيه تفكيرهم نحو المشكلات المستجدة التي يفرزها الواقع الطلابي والجامعي.

7- نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

• **النتيجة الأولى:** تتعلق بالتمثلات المنتجة حيال مفهوم الديمقراطية وعلاقتها السببية بمتغير السن، ولقد أكدت المقاربة الميدانية ارتكاز التمثلات المنتجة لدى الأغلبية (58,3٪-14 فردا) المنتمية للفئة العمرية (31-35 سنة) على استحضار مزدوج لمفهومي الحرية والتعدد باعتبارهما الأكثر انسجاما مع المحتوى الأصيل الديمقراطية وتعتبر الحرية الفكرية وحرية الرأي والتعبير والاختيار والتصرف الأكثر استحضارا في محتوى التمثل، هذا النمط من الحريات وبالأحرى الحقوق الطبيعية للإنسان، يفترض أن يكون مضمونا ومحترما وأن يمارس في إطاره الاجتماعي والأخلاقي، بأساليب لا تخضع للسلطة التعسفية ولأشكال التقييد الإداري والسياسي، القائمة في (حالة الجامعة) على مصادرة حرية الأستاذ في اختيار ممثليه الإداريين وحقه في إبداء وجهة نظره الخاصة في القضايا العلمية والبيداغوجية وفي نمط التسيير المؤسسي للجامعة. في حين يستحضر مفهوم التعدد بمضمونه الاجتماعي، السياسي والمؤسسي، للتأكيد في مرة واحدة على ضرورة الانتقال في سياق عملية التحول الديمقراطي إلى مجتمع متنوع ومتعدد الذهنيات وعلى حتمية القطيعة مع الأحادية القطبية ومع السلطة الشخصانية "المنزهة"، بالتجسيد الفعلي لمبدأ التداول على السلطة، كمقياس لرسوخ ثقافة التعدد السياسي، الحزبي والمؤسسي. بالمقابل تتمحور التمثلات المنتجة لدى الفئة العمرية (36-40 سنة) في غالبيتها (53٪-06 أفراد) حول مفاهيم الاختلاف والروح الجماعية والانفتاح كمرادفات لمفهوم الديمقراطية ويوحي ذلك رمزيا بموقف جماعي، مبني في جوهره على معارضة ثقافة الإقصاء والانغلاق وعلى نبذ التعصب بمختلف أشكاله، فمقومات الديمقراطية برأي هذه الفئة مشروطة بقبول الاختلاف وما يتبعه من شروط لاحقة، تلزم الخصوم الفكريين والمتعارضين في الرأي بالانفتاح على بعضهم وبالاحترام المتبادل وبمحاولة التفهم والتعايش مع الآخر بالتصنت والاستماع وبتفعيل آليات التشاور والحوار السلمي وتنمية علاقات التواصل الداعمة لروح الجماعة ووحدتها. هذه الخصائص المتميزة للديمقراطية تبرز في حالة الجامعة في العلاقة الثلاثية: إدارة- أساتذة- طلبة، الملزمون جميعهم بضرورة التأسيس لمناخ تفاعلي، يقوم على الاعتراف المتبادل والقبول بالطرف الآخر وإشراكه في الرأي وفي الفكرة وفي المسؤولية والانفتاح على مختلف الاقتراحات الفردية والجماعية، التي يمكن أن تساعد الجامعة على تجاوز مشكلاتها وعلى ترقية وضعيتها.

• **النتيجة الثانية:** ترتبط بطرق وأساليب إسهام المنظومة الجامعية في نشر الثقافة الديمقراطية وترسيخ قيمها في الوسط الطلابي وأفادت النتيجة، بأن الغالبية (**50**٪-**06** فردا) المنتمية إلى الفئة العمرية (**41**-

45 سنة) تعتقد بأن نجاعة أساليب النشر المؤسسي للديمقراطية مشروطة بارتكاز الجامعة في مرة واحدة على تكريس ثقافة **الحوار** و**الاحترام** وعلى تنمية روح **التسامح** وقبول الآخر وترسيخ الاعتقاد الجماعي في حق **الاختلاف** ويعتبر ذلك من حتميات الديمقراطية. انبعاث هذه القواعد المعاملاتية في التمثل بشكل مترابط، يعني سوسيولوجا بأنه يستجيب لشروط التكيف مع معطى مجتمعي تاريخي ومع سياق سوسيوثقافي، متميز بالتنوع في أعرافه وتقاليده ومعتقداته ومع بنية أنتربولوجية، قائمة تاريخيا على تعدد الهويات السلالية والعرقية واللغوية، في مجتمع كان طوال مراحل وجوده التاريخي محترما لنفسه وللآخرين، حواريا، متسامحا ومتعايشا بتناقضاته واختلافاته الكثيرة. أكثر من ذلك يعكس مستوى الوعي بطبيعة الرهانات التي يفرزها المجتمع المعاصر بنظمه السياسية ومنظماته الغير حكومية، التي غالبا ما تنطلق في خلفياتها من توظيف ذرائعي لهذه القواعد في اتجاهات، تفتح مجال التدخل في سياسات الدول وفي شؤونها الداخلية بمبرر انتهاكها لحقوق الإنسان ومعاداتها للديمقراطية الغربية في محتواها الثقافي والحضاري. بالمقابل تميل الفئة العمرية (**31–35 سنة**) في غالبيتها (**33,3٪–08 أفراد**) إلى إنتاج نمط آخر من التمثلات، مبني على رؤية سلبية لا تؤمن بإمكانية تقديم الجامعة لمساهمات بخصوص مسألة الديمقراطية، لأنها مؤسسة معطلة ومتناقضة في منظومتها الإدارية البيروقراطية مع معايير الديمقراطية، ما يجعل مساهمتها مستحيلة في هذا المجال. وعليه فهي ذاتها ملزمة بالانتقال إلى أنماط التسيير الديمقراطية، وذلك غير ممكن إلا بتغيرات جوهرية في بنية العلاقات السائدة وفي أساليب التعامل الإداري مع الأساتذة والطلبة والمستخدمين، وقبل ذلك بالقطيعة مع نمط التعيين الارتجالي للمناصب الإدارية واحترام الإرادة الجماعية للأسرة الجامعية وتمكينها من ممارسة حقها المشروع في الاختيار الحر لمسؤوليها عبر انتخابات شفافة والاعتراف لها بحق المشاركة في خدمة مصالح الجامعة، وهو المسار الوحيد الذي يمكنها من التحول إلى فضاء مؤسسي ديمقراطي وإلى فاعل حقيقي في نشر الثقافة الديمقراطية وفي ترسيخ قيمها الأصيلة.

• **النتيجة الثالثة:** ترتبط بموضوع الحوار مع الطلبة، وبحسب هذه النتيجة، يمكننا قراءة مضمون التمثلات المنتجة في هذا الإطار في ثلاثة جوانب أساسية:

الجانب الأول: يتعلق بالاتجاهات المعبر عنها حيال الموضوع، وتحيلنا النتيجة في هذا الجانب بهيمنة الاتجاه المناصر للحوار الدائم مع الطلبة. يسود هذا التوجه لدى الأغلبية المطلقة من أعضاء هيئة التدريس، ويشمل كل فئاتها العمرية، ويبرز بشكل خاص لدى الفئة العمرية (**31–35** سنة). بروز

الاتجاه المناصر للحوار الدائم بهذه الشدة، يوحي بأن العملية التعليمية تفاعلية بالأساس ولا تقوم على التسلط والاستبداد وعلى تمركز النفوذ والهيمنة القسرية لأفكار الأستاذ باعتباره المالك للحقيقة مقابل التبعية المطلقة للطالب، إنما تقوم على إشراك الطلبة في كامل النشاط المرتبط بالفعل التعليمي، ويوحي ذلك رمزيا من جهة بتكامل العلاقة البينية وانسجامها وبعدم انقطاع عملية التواصل. ومن جهة أخرى بالاعتراف بالآخر وقبوله وبعدم الإقصاء، ويفهم سوسيولوجيا بأن الحوار يمارس كعنصر ثقافي راسخ في الوعي الجمعي لهيئة التدريس. ويعتبر ذلك شكلا "هادئا" للتغيير ولمعارضة أساليب الاستبداد والقطيعة مع الموروث الاجتماعي والثقافي والسياسي، القائم على السلطة الأبوية والممارسات التعسفية.

الجانب الثاني: يتعلق بالطرف الذي يحدد مسار الحوار، وانتهت النتيجة في هذا الإطار إلى الكشف بأن مسار الحوار يكون في الغالب محددا من الأعلى ويخضع بشكل شبه كامل إلى توجيه هيئة التدريس، وتنفرد الفئتين العمريتين (31–35 سنة) وكذا (44–45 سنة) في كونهما الأكثر توجيها لمسار الحوار بنسبة اعتراف مشتركة تقدر بـ (66,7٪) وبمجموع عدد أفراد يقدر بـ (16 فردا و08 أفراد) على التوالي. وهي نتيجة توحي بتبعية كلية للطالب، حيث يبرز في معادلة الحوار كشريك وهمي ليس له وجودا، دوره ثانوي أو ليس له دور، موجها بالكامل كما لو أنه لا يمتلك مصلحة في سيرورة الحوار؟!. التوجيه الأحادي لمسار الحوار من طرف هيئة التدريس يوحي في دلالته الرمزية إما بحالة من الانحطاط في المستوى العلمي، الفكري والثقافي للطلبة، لا تسمح لهم بالتحكم في آليات التعامل مع الأستاذ في وضعيات حوارية، حيث الأستاذ يصبح في هذه الحالة ملزما بإدارة الحوار وبتحديد مساراته في اتجاه، يرى بأنه يخدم أهداف العملية التعليمية. وإما أن يكون التوجيه من جانب واحد امتدادا لرواسب فكرية، ثقافية وتربوية، يعاد إنتاجها من خلال بعض الأساتذة في الحقل الجامعي، تلزمهم بأساليب حوارية غير منفتحة، بل مقيدة للطالب، تلعب فيها هيئة التدريس دور الوصاية، بدلا عن الإشراف والتسيير العقلاني للحوار، في اتجاه يخدم مصلحة الطالب ويساهم في تطوره الذاتي ويسمح له بالمشاركة الحقيقية بالرأي الشخصي وبالمناقشة والمعارضة والاقتراح، والتعبير عن آلامه وآماله وانشغالاته، بصرف النظر عن مدى مشروعيتها أو تقاطعها مع مصالح محاوريه من الأساتذة.

الجانب الثالث: يتعلق بمحتوى المبررات المستحضرة حيال مسألة التوجيه، وأكدت النتيجة في هذا الجانب وجود فروق إحصائية ذات دلالة. ويمثل المبرر المنهجي والتنظيمي يمثل القاسم المشترك لدى أغلبية (66,7٪–16 فردا) الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (31–35 سنة). ويكشف في محتواه المنهجي بأن

مشكلة الخروج عن الموضوع هي من يلزم هيئة التدريس بدور التوجيه، فالمعنى الرمزي للتوجيه لا يوحي بمصادرة حق الطالب في التعبير والمشاركة، إنما تفرضه معطيات علمية بيداغوجية صرفة. حيث انحراف الحوار عن الإطار العلمي يعتبر برأي هذه الفئة خللا منهجيا، له تداعياته السلبية ليس فقط على وتيرة سير الدروس، إنما يعرض هيئة التدريس إلى مواجهة عدة أشكال للتعسف الإداري، بمبرر الإخلال بالمسؤوليات البيداغوجية وعدم استكمال المقرر، ويوحي ذاك ضمنيا بأن الإدارة بنظرتها الكمية لعملية التكوين تساهم بطريقة مباشرة في حسر مجال الحوار العلمي، وتكون بالتالي سببا في انهيار جودة التكوين وفي تراجع المستوى المعرفي للطلبة. أما في بعده التنظيمي فالتوجيه يعتبر بمثابة آلية لمنع الفوضى النظامية، حيث الحوار يتم تمثله أحيانا من طرف الطلبة كفرصة للتحرر المطلق، هذا النمط من الفهم يحوِّل الحوار إلى عامل إخلال بعملية التواصل التعليمي، وربما أحيانا إلى تجاوز حدود الاحترام واللباقة مع الأستاذ. ما يرسخ قناعة الأستاذ في حتمية التوجيه، حتى لا يصبح الحوار عملية عبثية أو مجازفة تكون نتائجها معاكسة لأهداف العملية التعليمية. بالمقابل ترتكز الفئة العمرية التي تفوق 45 سنة، بأغلبية نسبية تقدر بـ (44,4٪–04 أفراد) إلى مبررات ذات بعد معرفي وحضاري، وتستند في ذلك إلى أن الوضعية المراتبية للأستاذ، من حيث الكفاءة العلمية والخبرة والتجربة الشخصية، تسمح له بتوجيه مسار، على خلاف الطالب الذي يفتقد لعنصر التأثير في هذا المسار، لكونه مجرد متلقي للمعرفة، دوره يتحدد بطرح انشغالاته ومحاولة التكيف مع مسار الحوار مهما كانت وجهته. هذا التبرير مع كونه يستمد مشروعيته من ارتباطه بعامل الخبرة والكفاءة، فإنه يوحي بأشكال التوجيه الأبوية، القائمة على التسلط والتمركز وإقصاء الطالب ضمنيا بتبني أنماط حوار تقوم على الاحتكار وعدم توزيع الأدوار وعلى تغييب الضمانات الحافظة لحقوق الطالب. بينما الحوار بالنسبة لمعارضي عملية التوجيه، ليس مجرد استجابة لانشغالات علمية، إنما سلوك حضاري وإطار لتكريس الحريات والحقوق الطبيعية، بشكل يساهم في تنمية روح التفكير الجماعي وفي تدعيم العلاقات البينية، في أبعادها الإنسانية والبيداغوجية.

• **النتيجة الرابعة:** تتعلق بمواقف هيئة التدريس حيال رأي الطالب المخالف وبمبرراتها التفسيرية، وأفادت النتيجة في شقها الأول بأن مستوى الميل نحو القبول بالرأي المخالف للطالب يكاد يكون شاملا للهيئة الأستاذية بكاملها، حيث نسبة القبول كانت كلية (**100**٪) في مرة واحدة لدى الفئة العمرية (**36–40** سنة) والفئة التي تفوق (**45** سنة). هذا يعني أن التناقضات الفكرية للطالب واختلافاته في الرأي لا تشكل مصدر إزعاج بالنسبة لهيئة التدريس ويوحي ذلك (ظاهريا) بشخصية أستاذية، متفتحة وتفاعلية، تتعارض

في تركيبتها الذهنية والنفسية مع الروح العصبية ومع أشكال التطرف الفكري والإيديولوجي. في شقها الثاني تفيد النتيجة بأن المواقف المنتجة تختلف من حيث مبرراتها التفسيرية تبعا للفئات العمرية. وفي هذا الصدد نسجل تقاطع نصف (**50٪–06 أفراد**) عدد الأساتذة المنتمين للفئة العمرية (**41–45** سنة) في الامتناع عن تبرير مواقفهم حيال مسألة الرأي المخالف للطالب، وهي نتيجة تثير الشك في مصداقية المواقف المعبر عنها، القائمة ظاهريا على القبول الجماعي بالاختلاف الفكري للطالب، في حين أن غياب المبرر التفسيري الذي يمنحها الشرعية يجعلها أشبه بالمواقف الوهمية، التي تخفي طبائع الاستبداد والتعسف الكامنة في شخصية الأستاذ، الذي قد لا يعترف أصلا بالحق في الاختلاف. هيمنة المواقف الغير مبررة لدى الفئة المتقدمة في السن تحديدا، يعني بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى بأنها أكثر نرجسية وأكثر تكريسا للفكر الأحادي، ويوحي ذلك في دلالته الإيجابية بالثقة في النفس وبعمق المستوى المعرفي وبمستوى تحكم متقدم في المعلومة العلمية، بينما يوحي في دلالته السلبية بالممارسة الفكرية الاستبدادية وبأشكال التسلط التي تتحكم –لأسباب ثقافية...– في العلاقات البيداغوجية والعلمية. بمقابل ذلك تميل الأغلبية (**38,1٪–08** أفراد) المنتمية للفئة العمرية (أقل من **30** سنة) إلى تبرير موقفها انطلاقا من عوامل منهجية موضوعية. وتستلهم مبرراتها من اعتقادها في فرضية الخطأ العلمي، واعترافها الجريء بإمكانية ارتكابها للخطأ يوحي رمزيا بتواضعها وبقوة شخصيتها وبقابليتها لمراجعة مواقفها الخاطئة، ويكون ذلك برأيها مشروطا بالانفتاح الذاتي وبحتمية التفاعل إيجابيا مع رأي الطالب، حيث المعرفة والفكرة الصائبة ليست حكرا على الأستاذ، كما أن اعتبار الطالب شخصا مفطورا على الخطأ هو الخطأ بعينه.

• **النتيجة الخامسة:** ترتبط بالمواقف المنتجة حيال حق الطلبة في الإطلاع على الإجابة النموذجية للامتحانات وبمضمونها التبريري. وتفيد النتيجة في شقها الأول بوحدة المواقف المنتجة وانسجامها الشبه كلي، حيث تستجيب هيئة التدريس في غالبيتها المطلقة (**95,2٪–79** فردا) لحق الطالب في الإجابة النموذجية، معنى ذلك أن التوجه العام لهيئة التدريس يميل إلى الاعتراف بالحقوق البيداغوجية للطلبة، ويفهم رمزيا بأن أنماط التقييم العلمي لا تتحدد وفقا لاعتبارات ذاتية، إنما تخضع لمعايير الكفاءة والاستحقاق فحسب. أما فيما يتعلق بشقها الثاني فقد خلصت النتيجة إلى الكشف عن اختلافات جوهرية في مبررات المواقف المنتجة، حيث تهيمن المبررات ذات المحتوى المنهجي لدى أغلبية الأساتذة (**47,6٪–10** أفراد) المنتمين للفئة العمرية (**30** سنة فأقل). توحي هذه المبررات ضمنيا بأن الاستجابة

لهذا المتطلب البيداغوجي ينطوي على دور توجيهي، حيث الإجابة النموذجية آلية بيداغوجية تساعد الطالب على إعادة تقييم إجابته ذاتيا بمقارنتها مع التصحيح النموذجي. وتمكنه من الوعي بأخطائه وتجعله يقظا بالمستوى الذي يمنعه من السقوط المتجدد في نفس والأخطاء، إضافة لكونها أداة يوظفها الأستاذ من جهة، لإثبات نزاهته الشخصية وكذا مصداقية العلامة التي يمنحها، حتى لا يسود الشعور بالظلم والتعسف في وسط الممتحنين. وفي الوقت ذاته هي أداة تدريب أساسية، الهدف منها إثراء الخبرة الذاتية للطالب، إلى حد يسمح له مستقبلا بالاستجابة علميا ومنهجيا لشروط ومتطلبات موضوعات الامتحان، باعتبارها المحدد الأساس لنتائجه العلمية. على خلاف ذلك ترتكز مواقف الفئة العمرية التي تفوق (**45** سنة) في غالبيتها (**44,4**٪–**04** أفراد)على مبررات نفسية بيداغوجية، نلمس ونلمس من خلالها أن الهدف من الإجابة النموذجية، هو إقناع الطالب علميا بضرورة الاعتراف بإخفاقه وبفشله في تحرير إجابة تنسجم مع التصحيح المرجعي، وعليه فأهمية هذه الآلية البيداغوجية تبرز في قدرتها على الحسم الموضوعي لمسألة القبول بالنتائج المحصلة، التي تخضع لمعيار الأهلية والاستحقاق. والإجابة النموذجية يفترض منها أن تعكس فعليا هذه القاعدة المعيارية، حتى تساهم في تنمية الشعور الجماعي براحة البال وبعدم التوتر وفي ترسيخ الثقة في نزاهة الأستاذ وفي مصداقية آليات التقييم. كما توحي أيضا بتدخل الاعتبارات الإدارية، حيث الإجابة النموذجية تتحول إلى أداة مثلى لتخفيف الضغط على إدارات الأقسام الصنمية والمحنطة، المهيمن عليها أحيانا بمسؤولين معوقين، يحاولون بكل الأشكال (بسبب الامتيازات وهشاشة أساليب التسيير والخوف المفرط من الطلبة) تفادي التوتر والاحتجاج، بتحويل وجهة الضغط بشكل تعسفي نحو هيئة التدريس عبر مختلف أشكال الإكراه.

• **النتيجة السادسة:** ترتبط بطرق وأساليب التعامل مع حالات الغش التي يتم ضبطها في فترة الامتحانات وخلصت النتيجة إلى تعدد أنماط التعامل وتغيرها من فئة عمرية إلى أخرى، حيث تتقاطع الأغلبية المطلقة (**88,9**٪–**08** أفراد) التي يفوق سنها (**45** سنة) في تبني أنماط تعامل أخرى، تقوم على ثلاثة جوانب: يبرز القاسم المشترك بين الجانبين الأول والثاني في التوظيف الصريح للأساليب الردعية ويكون ذلك إما بإقصاء صاحب الحالة من الامتحان أو بالخصم من النقاط مع إتباع الحالتين معا برفع تقارير ومحاضر إثبات الحالة إلى الإدارة الوصية للبت فيها في المجالس التأديبية، ويفهم بأن هذا النمط من التعامل يتخذ في مساره طابعا رسميا، تلتزم بموجبه هذه الفئة بتطبيق الإجراءات الإدارية المعمول بها في مثل هذه الوضعيات، لكنها تلجأ إضافة إل ذلك إلى طريقة الخصم من النقاط، هذا يعني أن

الإجراءات الإدارية لوحدها لا تعتبر في قناعة الأستاذ كافية ومحسومة النتائج، ويوحي ذلك في دلالته الضمنية بتقصير الإدارة في تفعيل الآليات الردعية الكفيلة بإلزام محترفي الغش بالامتثال للقانون، ما يلزم الأستاذ باللجوء إلى طريقة الخصم كآلية مكملة دون إهماله للإجراء الإداري الذي يبقى في منظوره شكليا فحسب. في حين يغلب على الجانب الثالث والأخير أساليب تعامل مزدوجة، قائمة في شقها الأول على العقاب الرمزي، ويبرز غالبا في شكل إنذارات شفوية وتحذيرات أو بسحب ورقة تحرير الإجابة واستبدالها، بينما تقوم في شقها الثاني على طريقة هادئة، تختفي فيها الأشكال العقابية وتقوم بدلا عن ذلك على الحوار والتوجيهات الأخلاقية ومحاولة تحسيس الطالب بالانعكاسات السلبية للظاهرة على مساره العلمي. بالمقابل يقوم أسلوب التعامل السائد لدى الفئة العمرية (**31–35** سنة) في غالبيتها المطلقة (**54,2**٪–**13** فردا) حصريا على رفع التقارير وإعلام إدارة القسم عبر محاضر إثبات الحالة. ويوحي ذلك ظاهريا بعلاقات مثالية بين هيئة التدريس والإدارة وأن هذه الأخيرة تضطلع بمسؤولياتها كاملة حيال ممارسي الغش، غير أن الواقع يوحي بعكس ذلك تماما، حيث الوجود الملموس للظاهرة وانتشارها الوبائي في الوسط الطلابي يوحي ضمنيا بهيمنة نمط من الإحساس لدى المتحايلين والغشاشين بالتسامي على القانون، الذي فقد قيمته ووظيفته الضابطة والردعية، إما بسبب عدم التطبيق أو بتطبيقه بمقاييس المصلحة والتمييز واعتبارات أخرى، ستساهم من دون شك في تعميق أزمة الجامعة وفي تعقيد وضعيتها الحالية بمشكلات إضافية قد تخل بانسجام وبوحدة تشكيلاتها الطلابية.

• **النتيجة السابعة:** ترتبط باتجاهات هيئة التدريس حيال الإضرابات الطلابية وبمبرراتها التفسيرية، وتفيد النتيجة في جانبها الأول باختلاف المواقف المعبر عنها من حيث اتجاهها حسب الانتماءات العمرية، وتكشف لنا النتيجة بأن الأغلبية (**44,4**٪–**04** أفراد) المنتمية للفئة العمرية التي تفوق (**45** سنة)، لا تدعم توظيف الطلبة لآلية الإضراب إلا في حالات نادرة ومحدودة، يتأسس هذا الاتجاه على الشك الضمني في مصداقية هذه الآلية من حيث توظيفها ومن حيث أهدافها وانعكاساتها على الطلبة، يستمد هذا الشك مبرراته من فرضية انحراف الإضراب عن أهدافه لحساب قناعات ومصالح خارجية حزبية، سياسية... لا علاقة لها بالطالب. وعليه فدعم هذه الفئة مع أنه نادرا ما يكون فهو مشروط فضلا عن ذلك، أولا بضرورة استنفاذ طرق وآليات الحل البديلة، الحوارية والتفاوضية، وثانيا بتوفر الظروف القاهرة والملزمة وبتوفر الضمانات الكافية التي تمنع الإضراب من الانحراف إلى الفوضى وإلى تعطيل المهام العلمية والبيداغوجية. في مقابل ذلك تتجه الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (**31–35** سنة) إلى دعم

خيار الإضراب بشكل دائم، ويوحي هذا الاتجاه ضمنيا من جهة بإحساس الأستاذ بمعاناة الطلبة، بحكم علاقات التفاعل اليومية ومن جهة ثانية بمسايرة النخبة الجامعية للتحولات المجتمعية وللتوجهات الديمقراطية للدولة ولخياراتها الاستراتيجية، التي تسمح للمواطن بممارسة حقه في الإضراب والاحتجاج والتظاهر السلمي. على خلاف هذين الاتجاهين تتجه الأغلبية المنتمية للفئة العمرية (**41–45** سنة) إلى معارضة خيار الإضراب، ويبرز هذا التوجه في كونه يتعارض مع المواد القانونية التي تكرس هذا النمط من الحقوق ويحمل في الوقت ذاته معاني سلبية حيال آليات الممارسة الديمقراطية، فضلا عن كونه لا يعكس حقيقة الظروف التي تحيط بالحياة الأكاديمية للطالب، حيث لا تعتبر نموذجية كما لا تساعد على ارتقاءه العلمي والمعرفي، فمشكلات الاكتظاظ، قلة المراجع العلمية، الخدمات المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة، الإطعام والنقل والسكن... تساهم جميعها في تنمية الاتجاه نحو الاحتجاج والإضراب. أما في جانبها الثاني، فخلصت النتيجة إلى وجود اختلافات جوهرية في محتوى المبررات المفسرة لهذه المواقف، حيث تستند الأغلبية (**33,3**٪–**04** أفراد) المنتمية للفئة العمرية (**41–45** سنة) إلى مبررات سياسية حضارية، تكشف لدى الاتجاه المساند للإضراب بأن هذه الآلية هي شكل حضاري في التعبير عن حرية الرأي والموقف، ويوحي ذلك رمزيا بالرفض السلمي للواقع وللممارسات السلبية المرتبطة به، التي تتعارض مع مصالح الطلبة. بينما تحيل التبريرات المشتركة لدى كلا من الاتجاه المعارض والمساند بتحفظ إلى التداعيات السلبية لخيار الإضراب على سير الجامعة وعلى مصالح الطلبة، لاسيما حينما يرتبط بالأهداف الشخصية، السياسية والحزبية، أو حينما يتحول إلى وسيلة إخلال بالنظام والاستقرار، من هنا يذهب الاتجاهان كلاهما إلى رفض خيار الإضراب مبدئيا وإلى طرح البدائل التي تقوم على الحوار والتشاور وأسبقية الأساليب التفاوضية. في المقابل ترتكز الأغلبية (**33,3**٪–**03** أفراد) المنتمية للفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) إلى تفسيرات واقعية موضوعية، ناتجة عن متابعة ميدانية للتجربة الطلابية في حقل الممارسة الاحتجاجية، حيث تكشف التجربة الواقعية وفقا لتفسيرات الاتجاه المعارض بأن دوافع الإضراب وأهدافه لا ترتبط بمشكلات بيداغوجية وعلمية، ترتبط غالبا إنما بمشكلات تافهة، "النقل، الإطعام..." أو بمشكلات شخصية، هدفها الابتزاز وتصفية الحسابات، يعني ذلك ضمنيا بأن الاحتجاج ليس نتاج واقع موضوعي بالضرورة إنما نتاج عوامل ذاتية ينتجها الطالب بإرادته الشخصية (بسبب كسله وخموله ولامبالاته) لشرعنة لجوءه الغير مبرر إلى الاحتجاج أو التحريض عليه. في حين تقوم تفسيرات الاتجاه المساند على كشف الأسباب الموضوعية التي تغذي النزعة الاحتجاجية، وتحيل في جانب منها إلى غياب الإرادة الحقيقية في إيجاد الحلول وإلى مساهمة الإدارة الجامعية في تعقيد

المشكلات بعدم معالجتها في مرحلتها الأولى، والتصرف حيالها بموجب ردود فعل الطلبة، مع غلقها لقنوات الحوار إلى حين تفاقم الوضع وبروز مؤشرات الغليان والتلويح بالإضراب. بخلاف ذلك تتجه الأغلبية (**23,8**٪−**05** أفراد) المنتمية إلى الفئة العمرية (**30** سنة فأقل) إلى استحضار المبررات ذات المحتوى المنهجي التنظيمي، وتوحي لدى الاتجاهين المعارض والمتحفظ بضرورة امتلاك الفئة الطلابية قبل التفكير في الإضراب لحد أدنى من الوعي بحقوقها وواجباتها ومسؤولياتها والعمل على تحسين مستوى أداءها لوجباتها وإثراء ثقافتها النضالية والتنظيمية، بشكل يؤهلها للتوظيف السلمي والحضاري لهذه الأداة ويسمح لها بالتأطير المثالي لحركاتها الاحتجاجية ومنعها من الانفلات ومن أشكال التوجيه والاختراق. في حين توحي لدى الاتجاه الداعم للإضراب بالتذمر من أساليب التسيير العام لقضايا الطالب والجامعة، التي انتهت بهذه المؤسسة إلى مأزق حقيقي بسبب هيمنة نوعية رديئة من المسؤولين الإداريين، غير مؤهلين للمسؤوليات المناطة بهم، ومن نتائج ذلك العجز التام عن مسايرة انشغالات الطلبة، وعليه فالإضراب بالإضافة لكونه يمثل عنصر إرباك لهذا الصنف من المسؤولين الوهميين، فإنه يساهم في إضفاء الديناميكية على الممارسة الإدارية من خلال تنشيط مسؤولي الإدارة بجبرهم على توجيه تفكيرهم نحو المشكلات المستجدة التي يفرزها الواقع الطلابي والجامعي.

الفصل العاشر

ديناميكية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية

▪ **عرض وتحليل الملاحظات الميدانية:**

يتضمن هذا المحور قراءة سوسيولوجية لجملة من المشاهدات الميدانية، كان الغرض من إجراءها رصد بعض أنماط التصرفات والأفعال المتبادلة بين الفاعلين الجامعيين (أساتذة وطلبة) في فترة الامتحانات تحديدا، وهي زمنية بيداغوجية متميزة وحساسة بالنظر للضغوطات والتوترات وحالات القلق التي يمكن أن تحدثها في كلا الطرفين، والتي يفترض أن تكون لها تأثيرات مباشرة ليس على محتوى الفعل/التصرف وعلى اتجاهاته فحسب، إنما أيضا في ردود الفعل التي ينتجها كل طرف في استجابته للمثير وبالأحرى لتصرف الطرف الآخر. الغاية النهائية من تحليلنا لهذه الديناميكية الاجتماعية/التفاعلية، هي محاولة تكوين فكرة شاملة حول مدى انسجامها في محتواها الرمزي وغير الرمزي مع التمثلات المنتجة حيال موضوعات محورية، مرتبطة بالعلاقات البينية أساتذة/طلبة (العلاقات البيداغوجية)، أي بالتحديد بعملية التعليم والتعلُّم في علاقتها بالديمقراطية.

1- <u>الملاحظة الأولى</u>:

▪ **تاريخ الملاحظة:** 07-02-2010 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30

▪ **الحالة الملاحظة: الصفة:** طالب ، **الجنس:** ذكر

▪ **وحدة الامتحان:** إعلام ألي (سنة أولى ليسانس)

▪ **مجال الملاحظة:** مدرج

▪ **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** بعد استكمال الطالب لإجراءات الامتحان يتقدم نحو المكتب لأجل تسليم ورقة تحرير الإجابة للأساتذة المكلفين بالحراسة، يتعمد الممتحن ترك أوراق وسخ كان يشتغل عليها على الطاولة، بنيَّة مساعدة طالبة على الغش كانت تجلس في خلفه.

▪ **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** الأستاذ المكلف بالحراسة يطلب من الممتحن قبل تسليمه ورقة الإجابة بالرجوع إلى مكانه وسحب أوراق الوسخ من على الطاولة. الطالب الممتحن لا يستجيب لطلب الأستاذ، يتابع سيره ويضع ورقة إجابته على المكتب ويهم بمغادرة المدرج، يقوم الأستاذ المعني على مرأى منه بسحب ورقة الإجابة وعزلها ويطالبه للمرة الثانية بالعودة إلى مكانه لإخلاء الطاولة من أوراق الوسخ، يستجيب الطالب على مضض، خشية إلغاء ورقة إجابته نهائيا وتفاديا للإجراءات الإدارية.

▪ **التعليق:** تصرف الطالب يمكن قراءته تحليليا من عدة جوانب، الجانب الأول يتعلق بمحتوى التصرف

في حد ذاته، الذي يوحي في خصائصه بأنه ناتج عن صنف محدد من الطلبة، ذووا توجهات فوضوية في الغالب، يتميزون عن غيرهم بالميل نحو سلوكات شاذة مخلة بالنظام العام، غير مراقبة، ولا تخضع لأي ضابط معياري موجِّه، وهو نمط للسلوك السلبي والمنحرف، يتضمن محاولة صريحة في اختراق القواعد الناظمة لسير الامتحان، تكشف في عمقها عن رغبة الفاعل ونيته الصريحة في تقديم العون لزميلة ومساعدتها على ممارسة الغش، وربما على احتمال تحصيل علامة غير مستحقة تؤهلها للنجاح الغير مشروع، على حساب طلبة مجدِّين وربما أكثر أهلية، ينأون بأنفسهم عن هذه الممارسات لأسباب مختلفة مرتبطة تفسيريا بعوامل، تربوية، أخلاقية أو دينية...، وهي حالة لنمط سلوكي يتنافى بالكامل، من جهة مع قيم الديمقراطية، لأنه يخل بمفهوم العدالة ويكرس بطريقة ممنهجة لمبدأ عدم المساواة في حظوظ النجاح، ويتعارض من جهة أخرى مع الأخلاقيات الأكاديمية للطالب الجامعي، لأنه يكشف ضمنيا عن شخصية غير متوازنة، مضطربة في تنشئتها الاجتماعية ولا تعكس الهوية الحقيقية للطالب الجامعي، المفترض أن تتأسس على قيم الانضباط والالتزام وتأكيد حد أدنى من المسؤولية حيال تصرفاته في داخل الجامعة وفي خارجها، حيث الفعل برغم كونه شخصيا وإراديا إلا أنه يوحي إما بحالة من اللاوعي أو بعدم اكتراث حقيقي من طرف الفاعل للانعكاسات والآثار النفسية التي يحتمل أن تترتب عنه في مرة واحدة على الممتحنين وعلى سير الامتحان، لكونه مصدرا للتشويش وسببا في الإخلال بحالة الهدوء وفي تشتيت مستوى التركيز الذهني الذي يتطلبه الامتحان، فضلا عن كونه ناجم عن عدم تقدير لحجم العواقب التي تنجر عنه قانونا حيال الفاعل نفسه. في حين يتعلق الجانب الثاني من التحليل بطبيعة العلاقة البينية أستاذ/طالب، حيث يكشف محتوى هذه المشاهدة عن إصرار الطالب على ارتكاب الخطأ برغم التدخل الفوري للأستاذ ومحاولته الحيلولة دون وقوع الخطأ، بموجب التكليف بالحراسة الذي يلزمه مهنيا وأخلاقيا بمنع هذه الممارسات، حيث رد فعله كان عاديا وطبيعيا بتنبيه الطالب إلى ضرورة تصحيح خطأه، بأسلوب هادئ، خال من التعنيف ولم يلاحظ عليه أي شكل للتجاوز في حق الطالب. المشكل المستخلص من الديناميكية الخاصة بهذه العلاقة الاجتماعية يكمن في طريقة تفاعل الطالب مع رد فعل الأستاذ وهي طريقة تكشف ضمنيا عن مشكلات حقيقية في علاقة التواصل، سببها الرئيس في هذه الحالة طالب غير مهيأ نفسيا وذهنيا وثقافيا للاعتراف بخطئه ولا يمتلك استعدادا للاستماع للطرف الآخر، الذي كان ممثلا في أستاذ، دوره ووجوده في المدرج كان يتحدد في خدمة الطالب وضمان راحته وتوفير الظروف التي تساعده على إجراء الامتحان بشكل طبيعي. ودليل ذلك عدم استجابة الفاعل لطلب الأستاذ ورفضه سحب ورقة الوسخ من على الطاولة في شكل تحد واضح لهذا الأخير. هذا التعنت الذي ميز شخصية الطالب

والمتولد عن أسباب تفسيرية مختلفة، يوحي من الناحية الرمزية بقلة الأدب وبعدم الاحترام وبعدم التقدير للأستاذ وبانهيار أخلاقي لا يساعد مطلقا في بناء علاقات بيداغوجية ضامنة لنجاح العملية التعليمية، وكما يبدو فإن هذه الثلة المتغوِّلة من الطلبة لا تخضع في تصرفاتها إلا لآليات الردع، حيث إذعان الفاعل للأمر الواقع لم يتم إلا بعد إحساسه بخطر فعلي يحيط به، بسبب سحب الأستاذ لورقة تحرير إجابته بقصد مباشرة الإجراءات القانونية، التي حتما ستنتهي به في المجلس التأديبي وربما تجعله عرضة لعقوبات غير منتظرة. ومع ذلك فإن الوجود الواقعي لهذا الصنف من الطلبة بالجامعة، يوحي بأننا أمام واقع يلزم الأساتذة بتطوير قدراتهم في الممارسة العلاقاتية، بشكل يراعى فيه بالتحديد البعد الاجتماعي والسيكولوجي في علاقات التواصل مع الطلبة، بما معناه أن الأستاذ مطالب إضافة لكفاءته العلمية بأن يكون أخصائيا نفسانيا!!، وتلك إحدى النتائج المترتبة عن تسييس الجامعة، في انتظار إعادة النظر في معايير الالتحاق (الصدفي) بهذه المؤسسة، الذي ساهم في تعميق مشكلاتها العالقة إلى أجل غير معلوم!

2- <u>الملاحظة الثانية</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-02-07 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ مكلف بالحراسة، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** إعلام ألي (سنة أولى- ليسانس)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** مطالبة الممتحن بتغيير المكان بسبب الشوشرة وكثرة الحديث مع زميله ومحاولة إعانته في الإجابة ومطالبته باستظهار بطاقة الطالب أو بطاقة أخرى تثبت هويته كطالب، التي تعتبر ملزمة قانونا للطالب لإجراء الامتحان.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** الطالب يعلم الأستاذ بأنه أنهى الامتحان وسيغادر المدرج، وأنه لا يحمل معه بطاقة الطالب ولا أي بطاقة أخرى مثبتة للهوية ويضيف باستخفاف كبير بأن الممتحنين معه يشهدون كلهم بأنه طالب بالقسم، الأستاذ يؤكد للطالب بأنه لا يعترف بأي شهادة ومن أي طرف كان، لأنه لم يراه في طوال السداسي، بالنظر لكونه مسؤولا عن أحد المقاييس الخاصة بطلبة السنة الأولى.

- **التعليق:** سلوك الأستاذ كما يستنتج من هذه المشاهدة، ما هو إلا تنفيذا لواجب مهني ويندرج في صميم صلاحياته باعتباره مكلفا بالحراسة، ما يلزمه بالتدخل الفوري سواء بتغيير مكان الطالب أو باتخاذ

إي إجراء آخر يراه مناسبا، ومن حقه توظيف صلاحياته لمنع ممارسات الممتحنين، التي تُخِّل في تقديره بشروط السير العادي للامتحان، والمتمثلة في هذه الحالة في الشوشرة وكثرة الكلام ومحاولة تقديم مساعدة أو مزية لزميل متطفل في حالة انتظار وترقب وتحيُّن الفرص المناسبة لتحصيل إجابة أو إجابات من جهة أو أخرى بطرق ملتوية، لا يمكن شرعنتها أو تبريرها أخلاقيا مهما كانت الظروف التي تحيط بهذا الزميل ومهما كانت مشكلته أو حاجته إلى مساعدة بهذا الشكل. سلوك الأستاذ يعكس في مضمونه عدة ميزات أساسية قد تغيب لدى أساتذة آخرين، تتلخص أهمها في اليقظة والمتابعة والحرص على إنجاح عملية بيداغوجية ذات أهمية بالنسبة لمصير الطلبة، فضلا عن إثباته لمستوى عال من الالتزام في تنفيذ دوره الرقابي/"البيداغوجي"، الذي لا يجب أن يفهم في هذه الحالة باعتباره تعسفا في حق الطالب، وصرامة الأستاذ في التعامل مع الطالب لا توحي بالاستعمال التعسفي للسلطة، وإن كان توظيف هذه السلطة يعتبر برأينا لازما في مثل هذه الوضعيات، بقدر ما هي تعبير عن حسه المهني وعن شجاعته وقوة شخصيته وقدرته على التحكم في المجال (المدرج). كما أن مطالبة الممتحن باستظهار بطاقة مثبتة للهوية يعتبر إجراءا عاديا في التقاليد الخاصة بتنظيم الامتحانات، فضلا عن كونها ملزمة للطالب من الناحية القانونية لممارسة حقه البيداغوجي (إجراء الامتحان) ويفترض أن يكون على وعي بحقوقه وبالموانع القانونية التي تحول دون ممارسته لهذه الحقوق. وبالمجمل تكشف الملاحظة بأن تصرف الأستاذ حيال الطالب تم في إطاره الطبيعي وبأسلوب حضاري يفترض أن لا يثير لديه أي حساسية تجاه الأستاذ، إنما بالعكس، المنتظر هو أن يتجاوب بشكل إيجابي مع طلبات الأستاذ، وذلك بتغيير مكانه واستظهار بطاقته تفاديا للشكوك والشبهات. غير أن رد فعل الطالب المعني أخذ في مساره اتجاها سلبيا بالكامل، نكتشفه على الأقل في جانبين، الجانب الأول يتعلق بتمثله الخاص لمفاهيم النظام والانضباط والقانون، ويمكن تصنيف الطالب من هذه الناحية ضمن العناصر اللانظامية والمشبعة بثقافة اللامبالاة، حيث القوانين بالنسبة إليها، دورها هامشي، أو ليس لها أي دور في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد وبالأصح في تنظيم الحياة البيداغوجية للطلبة، فعدم امتلاكه لبطاقة الطالب أو وثيقة أخرى مثبتة لهويته الشخصية، الذي لم يكتشفه الأستاذ إلا في وقت متأخر، هو تجاوز واختراق واضح للقانون ويعاقب عليه بالإقصاء من الامتحان. هذا الاختراق يوحي في عمقه بثقافة اللامبالاة المستشرية لدى هذا الصنف من الطلبة وأيضا بالمعاني المشوهة التي يحملونها حيال القانون، الذي أصبح قابلا للاختراق، ولم يعد يمارس دوره كآلية ضابطة وموجِّهة للسلوكات والممارسات، بسبب تعطيل وظيفته الردعية. هذا الاعتقاد المغلوط الذي يبرز بشكل واضح في سلوك الطالب يكشف حقيقة المسافة التي تفصلنا عن الدولة الديمقراطية وعن دولة

القانون، التي يبدو فعلا بأنها بعيدة الأمد!!. أما الجانب السلبي الثاني لرد فعل الطالب فيتعلق بمحتوى العلاقة التفاعلية مع الأستاذ، والغريب أن حماقة الطالب لم تتوقف في تجاهله للقانون بعدم حمله لبطاقة تثبت هويته، إنما في محاولته العبثية تبرير تصرفه هذا بطريقة بدائية ساذجة، تتجاوز حدود اللباقة المفترضة مع الأستاذ، حيث أراد هزءا بهذا الأخير أن يعترف له بهويته كطالب من خلال شهادة الممتحنين، التي كان يعتقد في مخيلته بإمكانيته في أن يعتد بها ويوظفها كبرهان حاسم، لإقناع الأستاذ، بل ولإفحامه. مع احتمال أن بعضا من هؤلاء قد لا يمتلك استعدادا للإفادة بشهادته لعدم معرفته له، ودليل ذلك غيابه لسداسي بأكمله، والمثير في غيابه أنه كان لسوء حظه في مقياس يدرِّسه الأستاذ نفسه، الذي يجزم بعدم رؤيته له من بداية السنة وبالتالي عدم معرفته له مع كونه أحد طلبته، والعكس قد يكون صحيحا. هذه القطيعة التي تفصل الطالب عن الدروس من جهة، تعتبر ترجمة كافية لكثرة كلامه أثناء سير الامتحان، وقطيعته الثانية التي تفصله عن الأستاذ تفسر من جهتها تصرفه اللامسؤول تجاه هذا الأخير وتبرِّر في الوقت ذاته للأستاذ تعامله الحازم، الذي أكد من خلاله بأن معرفته الوحيدة بالطالب لن تكون إلا عبر وثيقة رسمية "بطاقة الطالب". مع لفت الانتباه أن محتوى هذا التعامل/"المشاهدة" كان يمكن أن يأخذ منحى مختلفا لو أن مشكل بطاقة الطالب تم التفطن له قبل أو مع بداية الامتحان. وبشكل عام تكشف العلاقة التفاعلية قيد التحليل جانبا للمشكلات التي تواجه العلاقات البيداغوجية في منظومة التعليم الجامعية، وهي مشكلات يستحيل تحميل مسؤوليتها جزافا للأستاذ، الذي غالبا ما يكون في موضع الاتهام من طرف الطلبة، لأنها ببساطة من إنتاج الطالب، الذي يعتبر في حالة هذه المشاهدة المتسبب الأول في حدوثها، بسبب لامبالاته وتصرفاته المراهقية المثيرة للغضب ولردود الفعل الحازمة وربما العنيفة أحيانا، ومثل هذه الأنماط السلوكية قد تمثل من الناحية السوسيولوجية أحد الأسباب التفسيرية المباشرة لمشكلات المسافة وغياب الحوار والتواصل بين الطرفين، التي كما يستنتج لا ترتبط حصرا بالعوامل الاجتماعية و الثقافية.

3- <u>الملاحظة الثالثة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-02-25 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** طالبة ، **الجنس:** مؤنث
- **وحدة الامتحان:** التاريخ المعاصر (سنة ثالثة)
- **مجال الملاحظة:** قاعة تطبيق

▪ **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** التحاق الطالبة بقاعة الامتحان بـ 18 دقيقة تأخر عن وقته المحدد، وبعد دخولها تتجه–بدلا عن أخذ مكان لها في القاعة– نحو المكتب وتحمل ورقة الامتحان وورقة الوسخ بشكل منفرد ومن دون استئذان للأساتذة المكلفون بالحراسة.

▪ **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** رد فعل طبيعي من طرف الأساتذة المكلفين بالحراسة، مع استفسار الطالبة عن سبب التأخر، حيث أكدت بأنها كانت في المكتبة. وتم السماح لها بإجراء الامتحان، لأنها برأيهم تحسب على الطالبات المجتهدات بالقسم.

▪ **التعليق:** تأخر الطالبة وتصرفها الإرتجالي يوحي بخلل في مفهومها لعامل الزمن ولأهميته بالنسبة لمسارها العلمي ويؤكد كما سلف في الملاحظات السابقة هيمنة نمط للقيم السلبية في الوسط الطلابي، يقوم في خصائصه على اللامبالاة وعدم الانضباط ويوحي برسوخ ثقافة اللاعقاب في الوعي الطلابي المشترك، فتأخر الطالبة عن موعد الامتحان يعادل تماما تأخر الأستاذ عن الدرس وكلاهما سلوك متعارض مع قيم الديمقراطية، التي يشكل احترام الوقت واحدا من أهم خصائصها، فضلا عن ذلك يعتبر هذا السلوك خرقا صريحا لتعليمات إدارية موجهة للطلبة ومعلقة في قاعات الامتحان، تُسقط في فحواها حق الطلبة في إجراء الامتحان في حالة التأخر لمدة تتجاوز 15 دقيقة، تجاهل هذه التعليمية وإفراغها من المحتوى يوحي بالعشوائية والارتجال وبأن الطالبة غير مبرمجة وغير موجهة زمنيا والإشكال أن التأخر لم يكن متولدا عن أسباب موضوعية قاهرة مرتبطة ببعد موقع السكن أو بمشكل مواصلات، حيث الطالبة كانت متواجدة بالمكتبة وعلى بعد أمتار فقط عن قاعة الامتحان ما يؤكد لامبالاتها، بل وجهلها التام بمصلحتها الشخصية، التي كانت مهددة بخطر المنع القانوني من الامتحان. والمثير للدهشة أن الطالبة برغم مشكلة التأخر لم تستأذن الأساتذة في دخولها إلى القاعة والمدهش أكثر أن تتجه نحو المكتب لحمل مستلزمات الامتحان كما لو أن الأساتذة المكلفون بالحراسة ليس لهم وجودا، أو كما لو أن حقها البيداغوجي مكفول في كل الحالات رغما عن الأساتذة وغير قابل للإسقاط ولو في حالة اختراق القوانين التنظيمية للامتحان، الأشكال التي اتخذها سلوك الطالبة توحي في مضمونها كما لو أنها تعامل الأساتذة باعتبارهم أشخاصا لا مسؤولون أو لا يمتلكون القدرة أو الجرأة على معاقبتها!!، هذا الاعتقاد في حالة صحته يكشف سذاجة الطالبة وسوء تقديرها لردود فعل الأساتذة، التي بالفعل قد تتخذ بعدا عاطفيا أو إنسانيا خالصا، لعدم وجود الرغبة لديهم في معاقبة الطالب وإقحامه في مشكلات هو في غنى عنها وليس لعدم قدرتهم على فعل ذلك، وهو ما يستوجب على الطالب فهمه، حتى لا يتمادى في تصرفاته

اللامسؤولة. هذه الحقائق نكتشفها في محتوى المشاهدة من خلال طريقة تفاعل الأساتذة مع تأخر الطالبة وتجاوزاتها، والذي لم يتجاوز حدود استفسارها عن سبب تأخرها ومبرراته، من دون إبداء أي تعليق أو رد فعل سلبي حيال طريقة دخولها وسحبها لأوراق الامتحان. محتوى هذا التفاعل يشمل جانبا سلبيا نقرأه في عدم تفعيل الإجراءات القانونية المتعامل بها في حق الطالبة، لكونها مجتهدة، ومكمن الخطر في هذا التصرف أنه يكرس لديها ثقافة اللاعقاب والتسامي على القانون ويشجعها على تكرار تصرفاتها اللاقانونية باستمرار، في حين أن إنزال العقوبة المستحقة وردع الطالبة بقوة القانون هو التصرف الأكثر عقلانية، والأكثر نجاعة في إعادة توجيهها وفي جعلها أكثر انضباطا واحتراما في مرة واحدة للوقت وللقانون. أما الجانب الإيجابي في علاقة التفاعل فيكمن في الهدوء والتفهم وروح التسامح وبروز البعد الإنساني بشكل واضح على تصرف الأساتذة حيال الطالبة، ولو أن ذلك كان على حساب القانوني. ويعني ذلك في الخلاصة أن العلاقة البينية أستاذ/طالب برغم مشكلاتها المتعددة، التي قد يتولد بعضها عن السلوكات السلبية للطلبة كما في حالة هذه الملاحظة، إلا أنها تخفي في داخلها جوانب إيجابية كثيرة وتبرز العديد من القيم والمثاليات المرتبطة بصميم الممارسات الديمقراطية.

4- <u>الملاحظة الرابعة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 06-07-2010 ، **التوقيت:** 08:00- 10:00
- **الحالة الملاحظة الصفة:** أستاذ ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** دراسات سوسيولوجية للإسلام، امتحان شامل(سنة ثالثة)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** تجريد طالبة ممتحنة من مطوية أخرجتها لتدوين معلومات على الطاولة بقصد استغلالها في عملية غش، مع مطالبتها بالخروج من المدرج ومحاولة منعها من إجراء الامتحان.

للإشارة الأستاذ صاحب التصرف لم يكن مكلفا بالحراسة ولا علاقة له بالامتحان وتواجده في المدرج كان صدفيا (رافق أحد الأساتذة المكلفين بالحراسة)، وتصرفه حدث في غياب الأستاذ المسؤول عن الحراسة، الذي تأخر لمدة 25 دقيقة.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** تأثر الطالبة وانفجارها في حالة من البكاء، أدى إلى تضامن زملاءها وإلى

حدوث نوع من الشوشرة والتشويش كعلامة على رفض تصرف الأستاذ، تخرج الطالبة برفقة الأستاذ المعني إلى الرواق، وفي الأثناء يقوم الأستاذ برفع يده على الطالبة وبإهانتها لفضيا، الطالبة الممتحنة تطالب الأستاذ باحترامها وبعدم شتمها وباحترام مركزه والالتزام بأخلاق الأستاذ الجامعي، وتضيف بأنها لن تسكت عن هذا التجاوز وأنها ستخطر رئيس الجامعة بالحادثة، قائلة للأستاذ: "نعرف واش ندير"، في هذه الأثناء يتدخل الأستاذ المكلف بالحراسة لأجل التهدئة، سقوط الطالبة أرضا في شبه إغماء، وبعد استفاقتها يدخلها المكلَّف بالحراسة إلى المدرج باكية لإجراء الامتحان، الذي تأخر عن وقته، والنتيجة، علامة تأثر كبيرة على ملامح زملائها بالمدرج، ما أدى به إلى مطالبتها بالخروج مجددا لاستعادة أنفاسها، لتعود بعد ذلك وتمتحن بشكل عادي، في نهاية الامتحان كان لها حديثا مع الأستاذ المكلف بالحراسة، قائلة له "توكل عليه ربي"، حيث طالبها هذا الأخير بنسيان الأمر وعدم تضخيم الأمور.

▪ **التعليق:** تكشف لنا هذه المشاهدة عن ثلاثة نماذج مختلفة لممارسات، غير مراقبة ولا تستند إلى أي أساس موجِّه، تتمظهر في شكل مبتذل، لا ينسجم على الإطلاق مع النسق المعياري "الأخلاقي والمهني" الناظم للحياة العلمية بالجامعة، وهي تصرفات لفاعلين جامعيين محددين، القاسم المشترك بينهم هو، غياب الضمير الأخلاقي، غياب الحس المهني، فقدان سلطة التحكم في التصرف الشخصي...، هذه الخصائص السلوكية تمثل ترجمة حقيقية لحالات التعفن التي يمكن مشاهدتها بشكل متكرر في مرحلة الامتحانات. النموذج الأول يتعلق بسلوك الطالبة ويمكن تصنيفه ضمن التصرفات الطائشة المفرغة أخلاقيا، التي لا تليق بسمعتها كطالبة جامعية، لتعارضها الواضح مع الأخلاقيات الأكاديمية. فالدافعية نحو ممارسة الغش، بصرف النظر عن أساليب ممارسته، التي تعتبر برمتها لا مشروعة مهما كانت ظروف الفعل ومبرراته، توحي باختلال معايير النجاح في البنية الذهنية للطالبة وفي فهمها الخاص، الذي يتأسس على معايير مستحدثة، لا علمية ولاأخلاقية ولم يكن لها وجودا لدى أجيال الطلبة السابقين، كما توحي فضلا عن ذلك بحالة نفسية هشة، تتميز في خصائصها بعدم الثقة في النفس وباللامبالاة وعدم الانضباط وعدم الأيمان في قيم العمل والمثابرة والاجتهاد والوهم بالنجاح عبر الكسل والخمول وبالطرق المنحرفة والغير مشروعة والمخلَّة بالنظام، التي كانت سببا في إثارة الأستاذ، مع أنه لم يكن معنيا بتسيير الامتحان، أما النموذج الثاني فيتعلق بسلوك الأستاذ المسؤول عن الحراسة، في علاقته بالأخلاقيات المهنية تحديدا، فظاهرة التأخر عن وقت العمل هي ممارسة غير حضارية، توحي من جهتها بعدم الالتزام وبغياب الحس المهني، فالتأخر لمدة 25 دقيقة كاملة من طرف شخص مسؤول عن تنظيم عملية

بيداغوجية بحجم الامتحان بحساسيته وبمشكلاته المفترضة، هو تصرف غير مبرر وغير مسؤول ويوحي بروح الاتكالية السائدة لدى بعض أعضاء الهيئة الأستاذية، على شاكلة الأستاذ المعني، ودليل ذلك أن الإجراءات التنظيمية الأولية (نقل أوراق تحرير الإجابة إلى المدرج، توزيعها على الطلبة، توزيع الأسئلة، تنظيم المجال...) تمت جميعها في غياب الأستاذ وبإشراف أساتذة آخرون تحت مسؤوليته، والأخطر من ذلك رصد محاولة غش لم يكن شاهدا عليها، ومن طرف أستاذ "غريب" لا علاقة له بالامتحان، والخطر الأكبر أن الانحراف إلى حالة الفوضى التي حصلت فيما بعد، كان بسبب الطالبة التي تم رصدها. هذه الوقائع لا تبرر بالنظر لخطورتها فعل التأخر وتكشف فضلا عن ذلك حالة التسيب الناجم عن عدم الالتزام وعن غياب الحس المهني وعدم تقدير حجم المسؤولية. أما النموذج السلوكي الأخير فيتعلق بطبيعة التفاعل حيال محاولة الغش وبتداعياته على الطالبة المعنية. وتكشف مشاهدتنا بأن رد فعل الأستاذ كان عدوانيا وفي منتهى العصبية، تم في خلاله توظيف وبشكل غير مراقب، بل ومستغرب مختلف أشكال العنف اللفظي والرمزي المهينة في حق الطالبة، (إهانة، رفع اليد!!!) والتي تعتبر مساسا مباشرا بكرامتها الآدمية، فضلا عن كونها تتنافى مع أبسط القيم الإنسانية. سلوك "الأستاذ الجامعي؟!" كان تأثيره مباشرا على الطالبة وانتهى بها إلى الانهيار نفسيا والدخول في حالة بكاء هستيري، ليس ذلك فحسب بل أن التأثير امتد إلى زملاءها، الذين كان تفاعلهم مع الموقف سريعا، عنيفا وفوضويا، وبقدر ما كان متعاطفا ومساندا للطالبة، فإنه كان يحمل بالمقابل كثيرا من علامات الاستنكار لتصرف الأستاذ. الغريب في هذه العلاقة التفاعلية أن رد الفعل حيال محاولة الغش صدر عن أستاذ لم يكن مكلفا بأي مهمة في هذا المدرج بعينه، بمعنى ليس له من الناحية القانونية حق التصرف "المباشر" إزاء الفعل، كما لم يكن يمتلك صلاحية واضحة تخوله الحق في طرد الطالبة وإقصائها من الامتحان، فضلا عن أسلوب معاملته الذي كان قاسيا ومجردا بالكامل من مشاعر الاحترام، كما لو كان يتعامل مع كائن غير بشري، حيث الإهانة والشتم والتعنيف الرمزي هي أشكال للمساس بالكرامة البشرية، ومن غير المقبول على الإطلاق أن يصل أستاذ التعليم العالي إلى هذا المستوى من الانحطاط الأخلاقي في علاقته بالطلبة مهما كانت فداحة أخطاءهم، فالعلاقة الجيدة مشروطة قبل كل شيء بالاحترام المتبادل وبحضور المشاعر الإنسانية، لذلك كان من باب أولى أن يقوم الأستاذ من باب النهي عن المنكر بالإخطار بالحالة للمخوَّلين بالتصرف، أي المكلفين بالحراسة، حيث من حقه رفض الممارسات المنحرفة للطلبة، لكونه أستاذا بالقسم، بل لا يسقط عنه هذا الحق ولو لم يكن كذلك. والمستغرب أيضا في العلاقة التفاعلية أن تطالب الطالبة المعنية الأستاذ بعدم إهانتها وشتمها ويعتبر ذلك من حقها، ومن حقها كذلك مطالبته باحترامها وباحترام

مكانته، بل ومن حقها أيضا أن تنبهه إلى ضرورة الالتزام بأخلاق الأستاذ الجامعي، وأن تدافع عن كرامتها بالطرق القانونية المتاحة (كما جاء على لسانها في شكل تهديد للأستاذ)، غير أن هذه الحقوق تصبح جميعها في موضع استفهام، حينما تقوم من جانبها بتصرف لا علاقة له بأخلاق الطالب الجامعي وحينما تتناسى بأن تصرفها الطائش كان السبب في إثارة أعصاب الأستاذ، الذي يتحمل مسؤولية تجاوزاته وتصرفاته الغير مراقبة، وأيضا في الانزلاق إلى حالة الفوضى التي ترتب عنها تأخير توقيت الامتحان، والمسؤولية في ذلك تقع بكامل ثقلها على الطالبة التي تتحمل مسؤولية أخرى كذلك تتعلق بممارسة الغش.

التصرف العقلاني الوحيد الذي أمكن ملاحظته في خلال هذه الديناميكية التفاعلية هو ذلك الخاص بالأستاذ المكلف بالحراسة، الذي كشف عن قدرة كبيرة في التعامل مع هذا الموقف المتشنج، بإبعاده أولا للطالبة عن مصدر التوتر، بشكل يوحي بعدم استساغته للتجاوز الذي حصل في حقها وفي الوقت ذاته بإنسانيته الراقية، ومن ثم محاولة تهدئتها وإعادتها إلى حالتها الطبيعية، حيث تعاطفه حيالها كان واضحا ويؤكد إحساسه الفعلي بحالتها النفسية المنهارة، الذي ترجمه في موقف معاكس تماما لإرادة زميله، وذلك من خلال طمأنته للطالبة بعدم إقصائها وبتمكينها من حقها في إجراء الامتحان، ويبدو في الأخير بأن خبرة الأستاذ وحنكته العلاقاتية مكنته في النجاح، ليس فقط في تهدئة الطالبة وإنما في تصحيح خطأ فادح لزميل في المهنة، بل وفي إعادة الهدوء للمدرج وتصحيح مسار الامتحان الذي كان يتجه نحو الانزلاق. وبالمجمل يفيد الاستنتاج العام الذي يمكن استخلاصه من هذه المشاهدة بأن النماذج الممارساتية السائدة لدى الفاعلين الجامعيين تكشف في بعض حالاتها عن حالة باثولوجية حقيقية تواجهها الجامعة بفعل الاختراقات الواضحة لمنظومة القيم، التي يفترض أن تبنى عليها الحياة الأكاديمية في هذه المؤسسة. اختراقات توحي في مضمونها بموت الضمير الأخلاقي والمهني، بل وحتى الإنساني لدى بعض الأشخاص الاستثنائيين، الغير طبيعيين، الذين يتحملون الجانب الأكبر من المسؤولية في التوترات والتشنجات التي تبرز أحيانا في العلاقات البيداغوجية، بسبب تركيبتهم النفسية والذهنية المعقدة وبسبب تصرفاتهم اللامسؤولة، التي لا يتوقف تأثيرها في حدود العلاقة في حد ذاتها، إنما يكون أحيانا سببا في توليد ردود فعل مباشرة وعنيفة، قد تؤدي إلى الإخلال بالنظام.

5- <u>الملاحظة الخامسة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 25-02-2010 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مسؤول عن المقياس) ، **الجنس:** ذكر

- **وحدة الامتحان:** دراسات سوسيولوجية للإسلام (سنة ثالثة)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** سحب بطاقة الطالبة من إحدى الممتحنات ومنعها من مواصلة الامتحان ومطالبتها بمغادرة المدرج (حصل هذا التصرف بعد رصد الأستاذ لمعلومات مدونة على الطاولة، قام بمطابقتها مع الإجابة المسجلة على ورقة الامتحان، من حيث المحتوى ومن حيث الخط ، وكانت نتيجة المطابقة إيجابية على المستويين، خط الكتابة والمحتوى).

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** استجابة الطالبة الممتحنة لطلب الأستاذ ومغادرتها المدرج في هدوء تام، اتصال الممتحنة بالأستاذ في نهاية الامتحان والاعتراف له بعفوية وبصراحة كبيرة بأنها هي من قامت بتدوين المعلومات على الطاولة بنية الغش، وأن الدافع الذي أدى بها إلى ذلك هو الخوف من إعادة السنة، مع تقديمها الاعتذار للأستاذ. الأستاذ يقدر شجاعة الطالبة ويشكرها على صراحتها، لكنه يعلمها بأنه سيتابع الإجراءات الإدارية المتعارف عليها في مثل هذه الحالات (المجلس التأديبي).

- **التعليق:** تكشف هذه الملاحظة بداية أحد الأشكال التقليدية في ممارسة الغش ويتعلق الأمر بتدوين المعلومات مسبقا على الطاولة بقصد إعادة نقلها، وتستلزم هذه العملية من صاحبها الدخول المبكر للقاعة واختيار الأماكن التي يصعب مراقبتها، تستعمل هذه الطريقة بشكل واسع في المدرجات، حيث تستحيل عملية المراقبة بسبب الاكتظاظ من جهة واتساع المجال من جهة أخرى، فالأستاذ في هذه المشاهدة يقوم بتطبيق إجراء قانوني بالاستناد إلى هذه القرينة، التي تُخوّله الحق في سحب بطاقتها وإقصائها من الامتحان لثبوت فعل الغش وكتابة تقرير الإحالة على المجلس التأديبي، وهو إجراء قانوني صرف، غير تعسفي، وليس فيه أي انتهاك لحقوق الطالبة، كما أن الأستاذ قام بتنفيذه بطريقة محترمة من دون التشهير بالطالبة أو أهانتها أو المساس بكرامتها الشخصية. من جانب آخر، قدرة الأستاذ على ضبط هذه الحالة مع أن دخوله المدرج كان متقطعا وعلى فترات وفي صفة مسؤول مقياس وليس كمراقب، يكشف تهاون الأساتذة المكلفين بالحراسة في أداء الوظيفة المناطة بهم، وبالتحديد مع هذه الحالة التي كان يمكن مراقبتها.. رد فعل الطالبة المعنية كان إيجابيا وتصرفها حيال الأستاذ كان متوازنا ومنسجما بالكامل مع الموقف، فعدم اعتراضها على قرار الإقصاء، وتسليمها بطاقتها من دون نقاش ومغادرتها السريعة للمدرج، كانت مثالا للسلوك الحضاري وتكشف عن مستوى راق من النضج الشخصي لدى الطالبة، التي أبدت جرأة كبيرة في مواجهة خطأها والتكفير عنه، من خلال اعترافها بالخطأ وإبداءها استعدادا لتحمل تبعاته

وتفهمها لأوامر الأستاذ وتنفيذها كاملة ومن دون مقاومة. قوة الشخصية لدى الطالبة تبرز أيضا في صراحتها وشجاعتها، وفي تأكيد نيتها المسبقة على الغش ومحاولة تبرير ذلك بالخوف من الفشل، هذا التبرير بالنسبة للأستاذ لم يكن كافيا ليشفع عنده للطالبة، حيث عامل الخوف كان يمكن تجاوزه بقليل من الاستعداد والتحضير وبقليل من الانضباط البيداغوجي، لذلك كان تعامله حازما وصارما حيال سلوك الطالبة، الذي يعتبر في آخر المطاف سلوكا منحرفا بالمنظور القانوني والأخلاقي، ويعرض صاحبه للعقوبة، والصرامة التي ميزت تعامل الأستاذ ما هي في الواقع إلا مجرد امتثال للقانون، الذي كان ملزما بموجبه بتطبيق الإجراءات المناسبة في حق الطالبة، برغم تقديره الشخصي لاعتذارها عن خطأها. بشكل عام تكشف هذه المشاهدة عن وضعية تفاعلية خاصة ومتميزة، تبرز فيها الإلزامات القانونية (آلية العقاب) كمحرك لديناميكية التفاعل، إلا أنها "هذه الآلية" لم تخل بعلاقة التفاعل، كما لم تخرج هذه العلاقة عن إطارها، وحافظت فضلا عن ذلك على بعدها الإنساني والأخلاقي، بارتكازها على لغة الحوار والاستماع والاحترام المتبادل ولكن أيضا في نفس الوقت، على عدم التهاون والتسامح في تطبيق القانون ويوحي هذا التوجه الأخير بروح المدنية والتحضر ويساعد على تكريس احترام القيم القانونية في الوسط الطلابي والجامعي.

6- <u>الملاحظة السادسة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-07-07 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مسؤول عن المقياس) ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** منهجية (سنة ثانية)
- **مجال الملاحظة:** قاعة تطبيق

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** بسبب اكتظاظ قاعة الامتحان، ولأسباب تنظيمية ترتبط بشروط سير الامتحان يطالب الأستاذ نصف عدد الممتحنين بإخلاء القاعة وتغييرها إلى قاعة أخرى.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** استجابة الطلبة في هدوء لطلب الأستاذ ومغادرتهم جماعيا للقاعة إلى قاعة أخرى.

- **التعليق:** تكشف هذه الملاحظة عن حقائق بالغة الأهمية وخطيرة في الوقت ذاته، فمحتوى التصرف الذي قام به الأستاذ يفضح بطريقة غير مباشرة أساليب التسيير البيداغوجي الارتجالية والعشوائية، ودعوته

الطلبة إلى إخلاء القاعة يؤكد بأنه كان على تمام الإدراك بوجود قاعات شاغرة، ويوحي ذلك بسوء التنظيم الإداري للامتحانات وبفشل الإدارة وعدم قدرتها على الاستثمار العقلاني للإمكانيات البيداغوجية المتاحة، وحشرها للطلبة بأعداد كبيرة في قاعات الامتحان يجعلها سببا مباشرا وطرفا مسؤولا عن تنامي ظاهرة الغش. في جانبه الآخر يكشف هذا التصرف عن تقاعس الأساتذة المكلفون بالحراسة في أداء الدور المناط بهم، حيث اكتظاظ القاعة بالممتحنين لم يثير لديهم أي رد فعل، مع أنهم مسؤولون بموجب التكليف بالحراسة عن كل ما يحدث في داخلها، بما في ذلك الجانب التنظيمي الذي يعتبر من صميم أدوارهم، وقيام أستاذ المقياس بهذا الدور بالنيابة عنهم، يوحي إما باحتمال عدم انتباه هؤلاء لوجود قاعات شاغرة، وإما بعدم اكتراث حقيقي للمسألة خوفا من عدم استجابة الممتحنين أو تفاديا لرد فعل قد يكون سلبيا من طرفهم. في حين أن رد فعل هؤلاء حيال دعوة الأستاذ كان إيجابيا وسريعا، من دون احتجاج أو تعليقات خارجة عن الإطار، ولم نشاهد في ملامح الطلبة أي علامة تحيل إلى التذمر أو عدم الرضا أو الامتعاض من طلب الأستاذ، إنما بالعكس طريقة تفاعلهم كانت تكشف عن مستوى راقي من الوعي الحضاري وتصرفهم الجماعي كان منسجما بالكامل مع رغبة الأستاذ ويمثل نموذجا للسلوك الديمقراطي، القائم على الاستماع والاحترام ومحاولات التفهم للأسباب الموضوعية التي دعت الأستاذ إلى إخلاء القاعة. وبالمجمل تكشف لنا هذه الديناميكية التفاعلية مثالا لعلاقة نموذجية على درجة كبير من الانسجام، وتكشف فضلا عن ذلك بأن إمكانية تنمية هذه العلاقة وتطويرها بشكل أفضل هي إمكانية متاحة، والمشاهدة قيد الاعتبار تؤكد بالملموس توفر الشروط المساعدة على التطوير لدى الطرفين، حيث طلب الأستاذ إخلاء القاعة يفترض في نهايته أنه يخدم المصلحة البيداغوجية للممتحنين، ومن ثم فإن تصرف الأستاذ يعكس بشكل ما مستوى الاهتمام والانشغال والعناية الخاصة التي يوليها لهذه المصلحة، ويعتبر ذلك متطلبا أساسيا في بناء علاقة مثالية مع الطلبة، والحال كذلك بالنسبة لتصرف الطلبة، حيث أبدوا استعدادا جماعيا للتجاوب والتفهم والاستماع وقدرا كبيرا من الاحترام للأستاذ، ما يؤكد بأنهم ليسوا سلبيين، إنما يمتلكون عدة مميزات إيجابية، ومن ثم فدورهم يعتبر أساسيا، حيث تطور هذه العلاقة يشترط الاستثمار في جوانبهم الإيجابية وهي كثيرة بلا شك.

7- <u>الملاحظة السابعة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-07-07 ، **التوقيت:** 10:30- 12:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مكلف بالحراسة) ، **الجنس:** ذكر

▪ **وحدة الامتحان:** علم النفس الاجتماعي للعمل (سنة ثالثة)

▪ **مجال الملاحظة:** مدرج

▪ **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** الانطلاق في عملية توزيع أسئلة الامتحان، ثم توقيف العملية بعد ما لاحظ الأستاذ أن الطلبة محشورون في الأماكن الخلفية للمدرج، حيث طلب منهم الانتقال إلى الصفوف الأمامية التي كانت شاغرة تماما.

▪ **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** عدم استجابة الممتحنين لطلب الأستاذ، ما أدى به إلى تكرار الطلب لخمس مرات متتالية، مع ذلك كان رد فعل الطلبة سلبيا، ما دفعه إلى تكرار طلبه لمرة أخرى وبصوت مرتفع وعنيف نسبيا، وأعاب على الطلبة الممتحنين عدم تنظيم أنفسهم، مذكرا إياهم بأنهم يدرسون في تخصص تنظيم وعمل. يستجيب الطلبة في هذه المرة لطلب الأستاذ ويبدؤون في عملية الانتقال إلى الأماكن الأمامية.

▪ **التعليق:** مكمن الخطأ في تصرف الأستاذ حسب هذه المشاهدة هو تسرعه في عملية التوزيع، وقد يكون عامل الوقت السبب في عجالة الأستاذ بالنظر لحساسيته وأهميته بالنسبة للممتحنين. والمفترض ألا تنطلق العملية إلا بعد التأكد من تهيئته لظروف إجراء الامتحان واستكمال كافة الجوانب التنظيمية للمجال، التي كانت تستدعي في الحالة قيد الاعتبار القيام مسبقا بنظرة شاملة ومركزة حول كيفية انتظام مجال الامتحان وحول كيفية تموضع الممتحنين وشغل أماكنهم في هذا المجال، وهو أمر ممكن ملاحظته بسهولة تامة. ومن غير المنطقي توقيف عملية التوزيع بعد انطلاقها، لوجود مشكل ما، انتبه له الأستاذ متأخرا، لأننا نصبح حسابيا أمام مشكل تفاوت الممتحنين –ولو لدقائق– في الحجم الزمني المستفاد للامتحان، حيث فئة حصلت على ورقة الأسئلة وفئة تنتظر بسبب وقف التوزيع وفئة أخرى بصدد تغيير أماكنها وقد يستغرق ذلك وقتا محددا، وهي عوامل ضغط حقيقية، قد تبدو تافهة لكنها تساهم جميعها في إثارة الطلبة وقد تؤدي إلى الفوضى والإخلال بالنظام. ويستنتج ذلك في عدم تفاعل الممتحنين وتماطلهم في التجاوب مع طلب الأستاذ، برغم تكراره الطلب لعدة مرات متتالية وبطريقة هادئة ومتحكم فيها كليا، وهو رد فعل سلبي بالكامل، غاب فيه شرط الاستماع والرغبة في التواصل، وكان ذلك إلى حد ما متوقعا، بالنظر إلى أن حشر الطلبة لأنفسهم في الأماكن الخلفية يؤكد ضمنيا توفر النية لممارسة الغش، وكان يجب معالجة هذه المشكلة وتسويتها قبل بداية الامتحان. تجاهل الممتحنين لطلب الأستاذ وعدم استساغتهم لفكرة الانتقال إلى الصفوف الأمامية هو تصرف لا شك أنه غير متفهم وغير مسؤول، لكن له

أهميته من الناحية التحليلية، على اعتبار أنه كان سببا مباشرا في انكشاف الجانب الآخر "الخفي" في شخصية الأستاذ، الذي بدا من خلال رد فعله العفوي بأنه شخص سريع الانفعال، فاقد للهدوء وقدرته على التحكم في حالته المزاجية محدودة نسبيا، مع أنه حاول الحفاظ على برودة أعصابه لمدة معينة، غير أن محاولاته المتعددة والمتكررة لم تنتهي إلى نتيجة ملموسة ولم تترك أثرا واضحا في الطلبة، ومن المؤسف أن عدم قدرته على التأثير في الممتحنين في محاولاته الأولى، يرجع لكونه كان هادئا ومسالما ولم يلجأ لاستعمال الطرق التعسفية في أسلوب تعامله، ودليل ذلك كما يستفاد من محتوى المشاهدة أن أسلوب الترهيب ونبرة الصوت الحاد والمرتفع والعنف الرمزي الذي ميز محاولته الأخيرة، كان أكثر تأثيرا وأكثر نجاعة في حمل الطلبة على الاستجابة والانتقال الفوري إلى الصفوف الأمامية. ما يفضي بنا في الخلاصة إلى حقيقة مفادها، أن عملية التواصل من حيث فعاليتها وتأثيرها، لا ترتبط في كامل الحالات بمحتوى أساليبها الديمقراطية، إنما تخضع أحيانا وبشكل أكبر لتجربة الأستاذ وللخبرة التي يمتلكها في التعامل مع الوضعيات والمواقف المختلفة، وبشكل عام مع الشروط التي تحيط بعلاقة التفاعل، التي كانت تلزمه عمليا في حالة هذه المشاهدة بضرورة تكييف أسلوب تعامله لمعطيات المجال، وبالأحرى لخصائص الممتحنين، الشخصية والذهنية...، فالأساليب الديمقراطية هي كذلك معرضة للفشل في بعض المواقف، ومن مساوئ الديمقراطية وعيوبها أنها تلزمك بأن تتحاور مع الذهنيات المتكلّسة وفي الوقت ذاته مع الذين لا يؤمنون بقواعدها وقيمها.

8- <u>الملاحظة الثامنة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-07-09 ، **التوقيت:** 10:00-08:00
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مسؤول عن المقياس) ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** تحليل سوسيولوجي للمؤسسات (سنة رابعة)
- **مجال الملاحظة:** قاعة تطبيق

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** عدم حضور الأستاذ بعد تكليفه المسبق لممثل إدارة القسم بنيابته في متابعة الإجراءات الخاصة بالامتحان.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** حدوث فوضى عارمة بالقاعة بعد توزيع الأسئلة على الممتحنتين، حصل ذلك بعد طلب أحدهم حضور الأستاذ المكلف بالمقياس لاستفساره حول مسائل مرتبطة بموضوع

الامتحان، بعد إعلام الممتحنين بأن الأستاذ المعني ليس موجودا، تحولت القاعة إلى حالة فوضى كبيرة، خرجت بشكل كامل عن نطاق التحكم.

▪ **التعليق:** تكشف هذه المشاهدة مستوى التهاون الذي تميز به الأستاذ في أداء مهامه البيداغوجية، حيث حضور الأستاذ يعتبر ضروريا وهو مسألة غير قابلة للتبرير إلا في حالات استثنائية قاهرة، بالنظر لأهميته البالغة بالنسبة لهذه العملية البيداغوجية تحديدا "الامتحان". وعملية تكليف طرف أخر للقيام بمهمة تسيير الإجراءات الخاصة بالامتحان نيابة عنه هو تصرف لا مسؤول ويوحي بعدم الحرص على المتابعة الشخصية لامتحان متعلق بمقياس يقع تحت مسؤوليته، كما يعكس مستوى الالتزام بالأخلاقيات المهنية، حيث الممارسة المهنية تعني بمفهومها البسيط مساعدة الطرف الآخر على تجاوز مشكلاته، هذا الطرف يتمثل في "الممتحن"، الذي يبدو في هذه المشاهدة بأنه كان في حاجة ملحة إلى المساعدة والتوجيه، بسبب اللبس الذي برز في أسئلة الامتحان، الذي يجعل حضور الأستاذ ضرورة حتمية باعتباره واضع الأسئلة. المسار الذي أخده تصرف الأستاذ كان في الاتجاه المعاكس، في حين أن مسؤوليته المهنية والبيداغوجية لا تنتهي في حدود تقديم الدرس وإجراء الامتحان، إنما تلزمه بالاعتراف بالطالب وبحقوقه البيداغوجية المشروعة وإثبات حد أدنى من الاهتمام والانشغال باحتياجاته والحرص على أن يكون قريبا منه، لاسيما في الوضعيات المعقدة. وهي قيم أساسية وضرورية لنجاح المشروع التعليمي. عدم الاكتراث الذي برز عليه تصرف الأستاذ، إضافة إلى عدم تقدير خطورة العواقب التي قد تنجم عن فعل الغياب أدى إلى كسر حالة الهدوء التي كانت سائدة بالقاعة وحلت محلها حالة غضب جماعية وبحالة من الفوضى والاحتجاج تطورت بسرعة كبيرة صَعُب معها التحكم في تسيير قاعة الامتحان. والملفت في رد فعل الممتحنين أنه كان عفويا ومسبوقا بحالة غضب جماعية وبرز في شكل احتجاج، هو أيضا أخذ طابعا جماعيا، في حين أن الذي طلب حضور الأستاذ لاستفساره كان فردا واحدا وليس الجماعة برمتها. التوجه الجماعي في ردة فعل الممتحنين يوحي بالتضامن وروح الجماعة وبوحدة الطلبة ويعكس شكلا للوعي المشترك، أدى بهؤلاء إلى التفاعل مع مشكلة الغياب أولا بطريقة موحَّدة، حيث المشكل لم يعد مرتبطا ومحصورا في صاحب الطلب، إنما تحول من حالته الفردية إلى الحالة الجماعية، وثانيا بطريقة احتجاجية عنيفة، حيث انعدم النظام بالكامل وتحولت القاعة إلى فوضى شاملة، ما يؤكد الحالة النفسية الصعبة التي كان عليها الطلبة الممتحنين، والتي كانت نتاجا للإحساس بعدم الاهتمام وباستهانة الأستاذ بمصيرهم الجماعي. ما يعني في الخلاصة بأن الهيئة الأستاذية تتحمل جانبا من

المسؤولية بخصوص تصرفات الطلبة وردود أفعالهم السلبية والمخلة بالنظام، والتي لا تنتج دائما عن إرادتهم الشخصية، إنما تتولد في بعض الحالات كانعكاس لنموذج علاقاتي، يقوم على التجاهل وعدم الاعتراف وعدم الاحترام وعلى بيداغوجيات ارتجالية، لا تستجيب لاحتياجات الطلبة ولحقوقهم المشروعة.

9- <u>الملاحظة التاسعة</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2010-07-09 ، **التوقيت:** 10:00-08:00
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** مسؤول إداري(إدارة الكلية) ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** تحليل سوسيولوجي للمؤسسات (سنة رابعة)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** تدخل شفوي عنيف تجاه الممتحنين، بسبب عدم الانتظام وعدم الاستجابة لطلبات تغيير الأماكن. يتطور هذا التدخل بتوجه المسؤول الإداري نحو أحدهم، يهدده بالإقصاء من الامتحان، ويمزق ورقة الوسخ التي كانت بحوزته، ثم يمسكه من القميص ويقوم بدفعه محاولا إخراجه من المدرج عن طريق القوة.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** هذا التصرف أفرز ردود فعل من عدة جهات، نستعرضها كما يلي:

1- رد فعل الممتحنين: استجابة سريعة وعنيفة جدا، حيال سلوك المسؤول الإداري العدواني، تعالي الصياح في كامل المدرج، وتراجع المسؤول الإداري عن إخراج الطالب بعد مشاهدته للفوضى الذي كان هو سببها وبعد تيقنه من أن الوضع يتجه نحو الانزلاق ونحو مقاطعة الطلبة للامتحان.

2- رد فعل الطالب المعني (المعتدى عليه جسديا): انهيار نفسي ومعنوي (كان يرتعش) مع إطلاق عبارات بصوت مرتفع ضد المسؤول الإداري، مهددا إياه بالمفاهمة بعد نهاية الامتحان، مع تأكيده بأنه لن يتراجع عن تجسيد تهديداته، قائلا له: « من بعد نتفاهمو، واش راك حاسب روحك».

3- رد فعل الأستاذ المسؤول عن الحراسة: الانفراد بالطالب المعني ومحاولة تهدئته ومطالبته بالتركيز وضبط النفس، يجيبه الطالب: «أنا محترف ونعرف نتحكم في نفسي» بعدها يتجه نحو المسؤول الإداري ويعلمه بأن إمكانية حل مشكل الفوضى الحاصلة متوفرة، باستغلال قاعات كثيرة كانت في حالة شغور بدلا عن تكديس الممتحنين كلهم في مدرج واحد، يستجيب المسؤول الإداري لطلب مسؤول الحراسة، ويتم

إخراج طلبة الفوج الأول (33 عنصر) من المدرج وتوزيعهم على قاعتين شاغرتين، بعدها ينطلق الامتحان في ظروف هادئة، لكن بـ 20 دقيقة تأخير عن الوقت الرسمي.

▪ **التعليق:** النموذج السلوكي الذي نتوقف عليه في هذه المشاهدة يكشف لنا بوضوح مثالا عن كيفية إدارة بعض أصناف المسؤولين الإداريين لمنظومة التعليم الجامعية وعن محتوى العلاقة التي تربط الإدارة (عبر ممثليها) بالطلبة. السلوك الإداري الذي تكشفه ملاحظتنا يعكس في محتواه نموذجا حيا لعلاقة تسلطية ولا إنسانية، مبنية على القمع والاضطهاد والتهديد بالمنع من ممارسة حق بيداغوجي وعلى التعنيف الرمزي والمادي "الجسدي" للممتحنين. هيمنة هذه الأشكال من العنف في ردة فعل المسؤول الإداري حيال مشكلة عدم انتظام الممتحنين، يكشف عن كفاءته المحدودة في مواجهة المشكلات وفي إدارة عملية التفاعل مع الطلبة، حيث هذه العمليات مشروطة بجملة من الخصائص، يستوجب توفرها في المسؤول الإداري، منها التوازن الشخصي والمرونة وعدم الانفعال والقدرة على ضبط النفس، فضلا عن المهارة التواصلية والقدرة على الحوار والتفهم وحل المشكلات...،وهي القيم التي لم تبرز مع الأسف في سلوك المسؤول المعني، الذي أخذ في تطوره اتجاها عنفيا مفرطا. ومكمن الخطر في المسالة، أن تتطور هذه الممارسة العنفية إلى مستوى الاعتداء الجسدي على الطالب، هذا الانزلاق السلوكي والأخلاقي الخطير واللامسؤول، يوحي بالهمجية والحقرة والتعسف في استعمال السلطة وعدم تقدير عواقب الفعل، وهو ما يتناقض مع مواصفات المسؤول الإداري الديمقراطي، الذي يفترض منه توظيف سلطته في خدمة الطلبة والعمل على حسر المسافة بين الإدارة والطلبة والسهر على بناء علاقات جيدة، مأنسنة، مبنية على التعاون والحوار والمشاركة والتعامل مع الطرف الآخر بطريقة حضارية تسودها الثقة والاحترام المتبادل. عدوانية المسؤول الإداري وسلوكه العنيف حيال الممتحنين أثار لديهم ردة فعل مباشرة وقوية، برزت في مستويين، الأول يتعلق بردة الفعل الفردية للطالب المعتدى عليه جسديا. حيث الحركة الجسدية(الشد والدفع) التي استخدمها المسؤول الإداري في حقه أدت إلى انهيار مباشر لحالته النفسية، وحالة الارتعاش التي كانت بادية عليه بشكل واضح، ناتجة بلا شك عن مشكل ضغط الدم الناتج بدوره عن نفسية محبطة ومنهارة تماما، وطريقة تفاعله مع الموقف تؤكد حجم الأذى الذي لحق به جراء هذا التصرف الإحتقاري، هذه الطريقة جاءت في شكل سلوك مضاد، تضمن تهديدات صريحة وصارخة موجهة نحو المسؤول الإداري، لخصها الطالب في قوله: « من بعد نتفاهمو، واش راك حاسب روحك». وهي مقولة تتشكل من عبارتين تركيبيتين، العبارة الأولى: "من بعد نتفاهمو"، تكشف عن الرغبة المعلنة في الإيذاء وتوحي في

دلالتها الرمزية بالتحدي والمواجهة وبروح الانتقام، والعبارة الثانية: "واش راك حاسب روحك"، وتوحي رمزيا بالاستخفاف بمكانة المسؤول المعني وبسلطته التي فقدت شرعيتها تماما لدى الطالب، بسبب تعسفه وسلوكه العدواني. أما المستوى الثاني فيتعلق باستجابة الممتحنين الجماعية حيال السلوك ذاته، حيث كان رد الفعل موحدا وشاملا ومتزامنا، وتميز بالعفوية والسرعة الفائقة وأخذ من جهته طابعا عدوانيا، لكن التعبير عنه كان لفضيا فقط، وذلك بمخاطبة المسؤول الإداري بشكل جماعي صارخ، تعبيرا عن رفضهم لعدوانيته الجسمانية حيال زميلهم، الذي كان مهددا فضلا عن ذلك بالإقصاء من الامتحان، ما يعكس درجة القلق والضغط النفسي الذي كان سائدا وسط الممتحنين، الذين تحول جزءا كبيرا منهم إلى حالة وقوف، وهذا التحول في الوضعية يؤشر بفقدان التحكم في رد الفعل، الذي لم يعد خاضعا لأي شكل من المراقبة، بل كان من الممكن أن يتحول إلى مواجهة حقيقية، لولا تدخل المكلفين بالحراسة لاحتواء الموقف في الوقت المناسب. والطريقة التي حدث بها توحي بحالة انفعالية متقدمة، وبأنه كان نتاجا للإحساس المشترك بالاحتقار وعدم الاحترام وعدم التقدير الشخصي، ما أدى بهم إلى الانتظام بطريقة الاصطفاف والتكتل في شكل تضامن عفوي وسريع، أضفى على رد الفعل قوة تأثير كبيرة، ألزمت المسؤول بإدارة الكلية بالعدول سريعا عن موقفه وبالتراجع عن تنفيذ قراره بإخراج الطالب وإقصاءه، بل صرح بذلك علنا للممتحنين بقوله: «خلاص ما يخرجش؟!.»، وهي عبارة توحي في محتواها الرمزي بدرجة الإرباك والرعب الذي أصابه نتيجة ردة فعل مباشرة، برز فيها الصراخ والصخب بمثابة آليات الضغط الأساسية التي استخدمها الممتحنون في الدفاع عن زميلهم وفي رد الاعتبار لأنفسهم. حدة التوتر الذي ميز هذه العلاقة التفاعلية دفع الأستاذ المسؤول عن الحراسة إلى التدخل، وكان تعامله مع الموقف في اتجاهين: أولا في اتجاه الطالب الممتحن، بمحاولة تهدئته ومساعدته على تجاوز حالته الانفعالية وعلى إعادة توجيه تركيزه نحو الامتحان، والملفت في تفاعل الطالب أنه كان إيجابيا، حيث عاد للجلوس في مقعده، غير أن حديثه للأستاذ حينما طالبه بضبط النفس كان مثيرا للتساؤل، حيث كان رده بما معناه: «أنا Professionnel (محترف) ونعرف نتحكم في نفسي.»؟!، والأصل أن هذه العبارة تخفي في مضمونها تناقضات حقيقية، حيث لم نتوقف في مشاهدتنا على مؤشر واحد يوحي بالاحترافية والتحكم، ومحتوى العبارة لم يكن ينسجم تماما مع سلوكه، الذي كان عدوانيا كذلك وخارجا عن رقابته الشخصية بالكامل. أما تعامله الآخر فكان في اتجاه المسؤول المعني بمطالبته بتقليص عدد الممتحنين وتحويل جزء منهم إلى قاعات كانت شاغرة. تفاعل المسؤول الإداري (مع هذا الطلب كان إيجابيا، وقد ساعد ذلك على إنهاء حالة الفوضى، التي تولدت عن العدوانية المفرطة وعن سوء التنظيم. وبالمجمل تكشف هذه الملاحظة في خلاصتها عن

علاقة لا إنسانية ولا اجتماعية، متولدة عن سلوك عدواني، بطله مسؤول إداري مشكوك في كفاءته في التسيير البيداغوجي، وفي إدارة العلاقات والتفاعلات مع الطلبة وأيضا في إدارة الوقت، فمظاهر الفوضى والتوتر والسلوك العدواني والعدوانية المضادة، التي نتوقف عليها في هذه المشاهدة والتي كانت السبب في تعطيل توقيت الامتحان لمدة 20 دقيقة، ما هي إلا انعكاس لخلل في عملية تنظيم الامتحان، كان يمكن تفاديه بسهولة. هذا الخلل وغيره من الاختلالات التي تبرز بشكل متكرر في مستويات أخرى، بفعل التسيير الارتجالي للنظام التعليمي، يمثل واحدا من العوامل التي تساهم بلا شك في تفكيك العلاقة بين الفاعلين الجامعيين، وربما في احتمال تفكيك البنية الجامعية وتهديدها في وجودها.

10- الملاحظة العاشرة:

- **تاريخ الملاحظة:** 30-01-2011 ، **التوقيت:** 10:00-08:00
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مسؤول عن المقياس) ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** مدخل إلى الفلسفة (سنة ثالثة)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** عدم حضور أسئلة الامتحان بسبب غياب الأستاذ المسؤول عن المقياس، النتيجة تأخر الامتحان.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** رد الفعل حيال هذا التصرف، نقرأه في المستويين التاليين:

1- رد فعل الممتحنين: ترقب وصول الأستاذ أو الأسئلة بنوع من القلق ولمدة 25 دقيقة كاملة.

2- رد فعل الأساتذة المكلفين الحراسة: بعد مرور 17 دقيقة عن توقيت الامتحان، طلب هؤلاء من مسؤول الحراسة بتسريح الطلبة وإلغاء الامتحان وتحميل الأستاذ المكلف بالمقياس تبعات تأخره. تفاديا للفوضى طلب منهم التريث لدقائق أخرى لكونه أخطر ممثل إدارة القسم، الذي اتصل هاتفيا بالأستاذ المعني بهدف تحصيل الأسئلة شفويا، بعد 22 دقيقة من الانتظار تم تحصيل الأسئلة وتم إملاءها على الممتحنين شفويا، بتأخر في الوقت دام 25 دقيقة كاملة.

- **التعليق:** يبرز لنا تصرف الأستاذ في هذه المشاهدة نموذجا حيا لبعض الطرق والأساليب الشاذة في تأدية المهام البيداغوجية، والأسلوب الذي وقعت عليه مشاهدتنا، يعبر في محتواه السلبي عن حالة استثنائية، ملزمة فقط لصاحبها وغير قابلة للتعميم مطلقا، لأنها لا تعكس الخصائص الشخصية للأستاذ

الجامعي، فضلا عن كونها تتناقض مع أخلاقياته الأكاديمية والمهنية، التي تلزمه بالانضباط المهني وبروح المسؤولية وباحترام توقيت الامتحانات والدروس وبجودة الأداء. وأن يكون نموذجا في تكريس هذه القيم في وسط الطلبة، والحال أن غياب الأستاذ وعدم حضور موضوع الامتحان في وقته المناسب، هو تصرف اتخذ في مساره اتجاها معاكسا بالكامل لهذه القيم. والتصرف على هذا النحو في موقف بيداغوجي حساس مثل العملية الإمتحانية، يفيد في معناه بالإخلال بالمواعيد وبعدم الالتزام المهني، ويوحي ضمنيا بثقافة اللامبالاة وبانعدام روح المسؤولية، فضلا عما يمكن أن يفرزه من انعكاسات سلبية على الحالة النفسية والمزاجية للممتحنين، بل وعلى العملية الإمتحانية ذاتها، من حيث سيرها وتنظيمها وتوقيتها ومراقبتها...، مثل هذا النموذج السلوكي يساهم لا محالة في الترويج لصورة سيئة ومشوهة عن الأستاذ الجامعي، وقد يؤدي بالطلبة إلى تشكيل انطباعات سلبية حياله، بل ومن غير المستبعد أن يساهم في تكريس القيم السلبية في وسط الطلبة وفي شيوع وانتشار ثقافة اللامبالاة والتغيب وعدم الالتزام بالوقت وعدم الانضباط الذاتي وغيرها من الممارسات السلبية الأخرى، التي تتعارض مع القيم الديمقراطية من جهة ومع الأخلاقيات الجامعية من جهة أخرى.

ما يمكن تسجيله بخصوص مشكلة غياب الأستاذ وعدم حضور موضوع الامتحان، أنها لم تفرز أي تأثير سلبي واضح على النظام العام داخل المدرج، حيث تفاعُل الطلبة الممتحنين حيال سلوك الأستاذ كان هادئا وطبيعيا وحالاتهم الإنفعالية كانت متوازنة إلى حد كبير، برغم صعوبة الموقف وتعقيداته، فباستثناء بعض حالات القلق العادية، المتولدة ربما عن الإحساس بمرور وقت الامتحان، فإن الطلبة الممتحنين ابرزوا كثيرا من الانضباط السلوكي، واستمروا في وضعية ترقب للأسئلة في هدوء تام، وبرغم استمرار حالة الترقب والانتظار لمدة 25 دقيقة كاملة، فإننا لم نسجل أي تغيرات سلبية في رد فعلهم الجماعي، حيث حاول غالبيتهم مسايرة الوضعية والتكيف معها، بعيدا عن أي تصرفات خارجية أو إشارات رمزية توحي بالتذمر أو الاحتجاج، ما عدا تساؤل بعضهم من حين لآخر للاستعلام عن كيفية سير مسألة موضوع الامتحان. وبالمجمل فإن تصرف الممتحنين كان تصرفا واعيا وحضاريا، فيه كثير من محاولات التفهم وربما تلمس الأعذار للأستاذ، برغم أن سلوكه لم يكن مبررا.

على خلاف الممتحنين أبدى الأساتذة المكلفون بالمراقبة امتعاضا كبيرا حيال تصرف الأستاذ، وتفاعلهم مع الموقف كان بطريقة صارمة توحي بالرفض الصريح وبعدم تقبلهم لهذا السلوك، الذي قد تترتب عنه انعكاسات غير متوقعة، حيث عدم توزيعهم لموضوع الامتحان في الوقت الرسمي بسبب عدم

حيازته، قد يجعلهم في مواجهة مباشرة مع الطلبة الممتحنين، فضلا عن احتمال تمديد توقيت الامتحان لمدة أخرى، قد تخل بمصالحهم الشخصية، لهذه الاعتبارات لم يكن تفاعلهم سلبيا فقط وإنما كان مقرونا في الوقت ذاته بضغوطات ضمنية، كانت موجهة نحو زميلهم، في محاولة إقناعه بالتصرف حيال الوضعية باعتباره مسؤولا عن الحراسة ومخولا بموجب هذه المسؤولية باتخاذ قرار إلغاء الامتحان وتسريح الطلبة. تعامل هذا الأخير في مرة واحدة حيال الوضعية وحيال دعوة زملاءه، كان أكثر واقعية، ولم يستعجل فكرة إلغاء الامتحان لكونه أخطر ممثلي الإدارة بالمشكلة، الذين تمكنوا بعد بضع دقائق من تحصيل أسئلة الامتحان هاتفيا. من وجهة تحليلية فإن طريقة تفاعل الأساتذة المكلفون بالحراسة مع وضعية محددة، تتضمن مشكلا (غياب الأستاذ وغياب أسئلة الامتحان) يكشف لنا ضمنيا المحتوى الخفي للعلاقات البينية التي تربط أعضاء هيئة التدريس، فالتعامل بصرامة مع الموقف وبالأحرى مع تصرف شاذ قام به زميل في المهنة بمبرر أو من دون مبرر، يوحي بمشكل حقيقي في هذه العلاقات، ويحتمل عدة تأويلات، وعلى وجه التحديد فخيار إلغاء الامتحان بغض النظر عن صرامته وقساوته يعتبر خيارا مبررا، إذا ما توفرت الشروط القانونية التي تلزم بذلك، بل يصبح في هذه الحالة مرادفا للانضباط والالتزام ولتكريس سلطة القانون، لكنه بالمقابل خيار له تداعياته الأكيدة على الأستاذ الزميل صاحب التصرف وقد يضعه في مواجهة مشكلات مؤكدة مع الطلبة ومع الإدارة وقد يعرضه لعقوبات محتملة، وهو مسؤول عن ذلك بسبب سلوكه الشاذ. لكن الغير قابل للفهم هو أن يقوم البعض أحيانا وبشكل قصدي بترصد أخطاء زملاء منضبطين سلوكيا ومشهود لهم بالالتزام المهني، بنية توريطهم في مثل هذه الوضعيات، إما لتصفية حسابات شخصية أو بدافع التشفي وروح الانتقام، ويعتبر ذلك أقصى مستويات التدهور الذي يمكن أن يحصل في العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس. لذلك كان تريث الأستاذ المسؤول عن الحراسة يبدو أكثر هذه التصرفات واقعية وأكثرها عقلانية، حيث استطاع بحنكته وخبرته تسيير المشكل إلى نهايته في اتجاهه الصحيح، حيث أجري الامتحان ولو بتأخر في التوقيت، واستطاع في الوقت ذاته تجنيب زميله من عواقب سلوكه اللامسؤول، ويوحي ذلك بإنسانيته وبصفاء سريرته. لكن تصرفه يبقى يطرح علامات استفهام كثيرة من الناحية القانونية. الملفت أيضا في هذه المشاهدة بروز العامل التكنولوجي، الذي كان دوره حاسما في تجاوز المشكلة، حيث عملية تحصيل موضوع الامتحان كانت بواسطة الهاتف المحمول، وغياب هذه الوسيلة التواصلية كان يمكن أن ينتهي بالمشكل في مسارات أخرى أكثر غموضا في نتائجها وفي علاقتها بالنظام وبمصالح الطلبة...، والأصل أن تسيير المسائل البيداغوجية هاتفيا وبمثل هذه الطرق الفوضوية، يمثل ترجمة حقيقية وملموسة لدرجة التسيب التي وصلت إليها منظومتنا الجامعية بفعل

أنماط التسيير الارتجالية وتغييب سلطة القانون. وبلا شك أن هذا التسيب له تأثيراته، ليس فقط على جودة أداها، إنما أيضا على بنية العلاقات والروابط القائمة بين فاعليها الأساسيين، ودليل ذلك نشوب خلاف حاد بين أحد الأساتذة المكلفين بالحراسة وممثل إدارة القسم، بسبب قيام هذا الأخير بشكل مستقل ومن دون استشارة بتمديد توقيت الامتحان إلى الساعة 10:25 لتعويض مدة التأخر، وهو ما لم يتقبله الأستاذ المراقب، بالنظر إلى أن توقيت الامتحان ينتهي رسميا كما هو محدد في وثيقة الاستدعاء للمراقبة على الساعة 10:00 تماما، وأنه لن يتحمل مسؤولية تأخر وتهاون الأستاذ المكلف بالمقياس، احتدام هذه المواجهة وتبادل الطرفين للاتهامات على مرأى ومسمع من الممتحنين، أثار لديهم الضحك وتسبب في الفوضى، فبرأي الأستاذ، ممثل إدارة القسم ليس له الحق في منح وقت استدراكي، لأن ذلك من صلاحيات المكلفين بالحراسة، ولذلك مهمته ستنتهي في تمام الساعة العاشرة، من جانبه ممثل إدارة القسم يتهم الأستاذ بالتأخر وبعدم الالتحاق بالمدرج في الوقت المحدد ويخطره بأنه سيرفع تقريرا للإدارة فحواه رفض العمل، ويخاطب الأستاذ قائلا: «واش تكون أنت باش ما تعملش». وفي حديث هامشي له مع زملائه يشير الأستاذ إلى عدم أهلية المسؤولين الإداريين في تسيير مصالح القسم، بما في ذلك برمجة وتنظيم الامتحانات، وفي الأخير يتفق المكلفون بالمراقبة على إفادة الممتحنين بـ 10 دقائق إضافية لتدارك التأخر الحاصل. بالمجمل هذه الوضعية التفاعلية تفيدنا في الخلاصة بثلاثة استنتاجات أساسية فيما يتعلق بموضوع العلاقات بين الفاعلين الجامعيين:

– **الاستنتاج الأول:** يتعلق بالعلاقة أستاذ/طالب، حيث هذه العلاقة لا تخضع في استمراريتها للاعتبارات المهنية الصرفة، كما لا تتأثر في كل الحالات بطبيعة التصرفات الظرفية للأستاذ كما للطالب، حيث تكشف مشاهدتنا عن تسامح الطلبة واستعدادهم للتفهم ولتقبل أخطاء الأستاذ مهما كانت جسامتها.

– **الاستنتاج الثاني:** يتعلق بالعلاقة أستاذ/أستاذ، حيث الزمالة في المهنة لا تعني في كل الحالات بأن العلاقة تسير في اتجاه إيجابي، إنما قد تأخذ مسارا سلبيا، إذ تكشف المشاهدة بأن التصرفات والأخطاء المهنية قد تكون سببا مباشرا في توتر هذه العلاقة، وقد تثير لدى الزملاء ردود أفعال سلبية، بل وانتقامية في أحيان أخرى.

– **الاستنتاج الثالث:** يتعلق بالعلاقة أستاذ/إدارة، وهي علاقة متقلبة ومعرضة للتغير باستمرار وتحكمها اعتبارات مهنية صرفة، حيث اختراق الأستاذ للأخلاقيات المهنية، قد ينسف بعلاقته بالمسؤولين الإداريين، وقد يكون لهذا الاختراق تأثيرات متعدية، تضع علاقات أخرى على المحك وتجعلها في عرضة مباشرة

للتوترات، كما هي حال الملاسنة الكلامية بين الأستاذ المكلف بالحراسة وممثل إدارة القسم، التي تولدت موضوعيا عن تصرف سلبي قام به طرف آخر.

11- <u>الملاحظة الحادية عشر</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 30-05-2011 ، **التوقيت:** 10:00-08:00
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** أستاذ (مسؤول الحراسة)، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** حقول علم الاجتماع (سنة ثانية)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** ضبط طالبة ممتحنة، بصدد تلقي إجابات حول موضوع الامتحان من زميلة لها عبر الهاتف المحمول (باتفاق مسبق بينهما). ومطالبتها بالكشف عن اسم ولقب الزميلة المتواطئة التي كانت تمدها بالإجابة وبمعلومات أخرى تتعلق بهويتها.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** ويتلخص في عدة مواقف مثيرة للاستفهام، نستعرضها فيما يلي:

1- رد فعل الطالبة الممتحنة: خروج عادي من المدرج مع تردد في كشف اسم زميلتها، التي اتضح أنها لا تنتمي للقسم، بعد إلحاح من الأستاذ وتحسيسه للطالبة بأن مسؤوليتها ستكون مضاعفة في حالة تسترها على هوية زميلتها، استجابت لطلبه وقامت بكتابة اسم المعنية والقسم الذي تنتمي إليه.

2- رد فعل الممتحنين: تأثر واستغراب جماعي للحادث، وصدمة نفسية كبيرة تصيب إحدى الممتحنات، التي طلبت الإذن بالخروج من المدرج ظرفيا بسبب عدم قدرتها على التحمُّل، حيث كانت ترتجف وصرحت للأستاذة المرافقة لها إلى دورة المياه بأنها لم تتوقع مطلقا بأن تصل الجرأة والشجاعة بطالبة إلى حد القيام بمثل هذه الممارسات، وبأنها لم تعد تمتلك القدرة على مواصلة الامتحان، تتفاعل الأستاذة مع حالتها النفسية وتحاول الرفع من معنوياتها وإقناعها بالعودة لاستكمال مجريات الامتحان والإجابة بما تسمح به حالتها النفسية، تستجيب الطالبة للنصيحة وتلتحق بمكانها مجددا.

3- رد فعل الأستاذ المسؤول عن المقياس: تردد في اتخاذ قرار صارم ومباشر، وترك حرية التصرف لمسؤول الحراسة وتحميله المسؤولية، مع أنه كان شاهدا على الحادثة حين وقوعها.

4- رد فعل ممثل إدارة القسم: بعد إخطاره بالواقعة، تصرَّف بشكل مطابق للأستاذ المسؤول عن المقياس.

5- رد ممثل إدارة الكلية: بعد إخطاره بالحادثة واستفساره حول الإجراءات القانونية المتعامل بها في مثل هذه الحالات، يحمِّل من جهته المسؤولية للأساتذة المكلفين بالحراسة، بقوله: «دبروا راسكم كيف تتعاملون معها».

6- رد فعل الأساتذة المكلفون بالحراسة: تردد في إبداء موقف واضح بخصوص الواقعة وترك حرية التصرف للمسؤول عن الحراسة، بعد هذا التردد الجماعي من كل الجهات، يقرر الأستاذ المسؤول عن الحراسة بشكل فردي، بطرد الطالبة من المدرج وإقصائها من الامتحان وحجز هاتفها النقال وبطاقة الطالبة ويوجهها إلى الإدارة لاسترجاع أغراضها، مع تقديمه تقريرا مفصلا لرئيس القسم مرفقا بأغراض الطالبة، حيث رفض استلام الهاتف النقال، التي استرجعته الطالبة مباشرة من المسؤول عن الحراسة، مع تقديمها للاعتذار ولومها لنفسها على تصرفها لاسيما في مقياس لا يستدعي الغش، يرد الأستاذ بأن قضيتها حولت إلى إدارة القسم المخولة باتخاذ الإجراءات المناسبة.

- **التعليق:** محتوى هذه المشاهدة يطرح علامات استفهام كثيرة وخطيرة بخصوص مسألة الأخلاقيات الجامعية في محتواها المزدوج، الأكاديمي والمهني، ويفضح مواقف فاعلين جامعيين "وهميين" متعددين، بكشفهم على حقيقتهم أمام الوضعيات والمشكلات التي تتطلب المواجهة وتحمل المسؤوليات، المشكل الذي تم رصده في هذه المشاهدة يتعلق بحالة غش، تم ضبط صاحبته في حالة اتصال هاتفي مع زميلة متواطئة بقصد المساعدة على ممارسة غير مشروعة ومنافية تماما للأخلاقيات الأكاديمية للطالب الجامعي, وهي حالة تكشف لنا بوضوح تام الآثار العكسية لتكنولوجيات الاتصال الحديثة، التي تبرز في حالة هذه المشاهدة في التوظيف السلبي للهواتف المحمولة واستغلالها اللاأخلاقي في استحداث أساليب وطرق جديدة في ممارسة الغش. استعلام الأستاذ المسؤول عن المراقبة الطالبة المعنية ومطالبتها بالكشف عن هوية الشريك المتواطئ، هو تصرف ملزم، يخضع في مضمونه للقوانين الخاصة بسير الامتحانات ويعتبر ضروريا من الناحية العملية بالنسبة للإجراءات القانونية المفترض سريانها حيال حالة الغش المثبتة، وعلية فإن التصرف لا يوحي في شكله أو في مضمونه بأي تجاوز أو تعسف في حقها، فضلا عن كونه كان احترافيا وفي غاية الهدوء، من دون التشهير بالطالبة المعنية أو إساءة الأدب نحوها أو المساس بكرامتها، وأيضا من دون توفر النية في الإحراج، حيث حديثه إليها كان خارج المدرج وبعيدا عن

الزملاء الممتحنين، ما يدل على رصانة الأستاذ وكفاءته في أداء وظيفته الرقابية وفي إدارة علاقاته بالطلبة وفي التعامل مع الوضعيات والمشكلات الطارئة والحرجة. من جهته تفاعل الطالبة الممتحنة مع طلب الأستاذ ولو كان يبدو عليه نوعا من التردد غير أنه كان إيجابيا في نهايته، وكَشْفِها عن هوية زميلتها المتواطئة وإفادتها الأستاذ بالمعطيات التي تساعد في تسهيل مهمته، يكشف عن نيتها الصريحة في التعاون وفي عدم تعقيد المشكلة أو عزلها عن إطارها القانوني، ويوحي ذلك بالاعتراف بالخطأ وأيضا بشجاعة الطالبة واستعدادها لتحمل المسؤولية المترتبة عن ممارستها اللامشروعة. الملفت أيضا في هذه الممارسة أنها لقيت استنكارا واسعا من طرف الممتحنين، الاستنكار الجماعي لهذا النمط من الممارسات الطفيلية يوحي في دلالته الضمنية بأنها لا تنسجم مع القيم والأخلاقيات المشتركة لدى عناصر التشكيلة الطلابية ومع فهمهم الخاص لمعايير النجاح الدراسي ولشروط النماء الشخصي والعلمي للطالب الجامعي، الذي يقوم في الاعتقاد السائد على قيم العمل والمثابرة والاجتهاد. واختراق الطالبة المعنية لهذه القواعد يحمل في داخله الكثير من الإساءة للمجموعة الطلابية ويطعن بشكل مباشر (بوعي منها أو عن غير وعي) في نزاهتهم وكرامتهم الشخصية. ودليل ذلك مستوى التأثير الناجم عن هذا الشذوذ السلوكي، الذي تسبب في صدمة نفسية حقيقية، انتهت بإحدى الممتحنات إلى فقدان تركيزها بالكامل وإلى عدم القدرة على مواصلة الامتحان. هذه الحالة الانفعالية، المتولدة (على حد رأيها) عن عدم تصديقها لإمكانية حدوث مثل هذه الممارسات، يؤكد عنصر النزاهة الشخصية، الذي يعتبر خصوصية متميزة لدى طلبة كثيرين، ينأون بأنفسهم عن هذه السلوكات، لأنها تمس بسمعتهم الشخصية "المقدسة"، الغير قابلة للمساس أو التشويه.

إضافة إلى ما سلف تكشف هذه المشاهدة عن مجموعة من ردود الفعل الأخرى، تطرح بمنظورنا علامات استفهام كثيرة، مثيرة للدهشة والاستغراب، يتقاطع أصحابها في قاسم مشترك، هو التردد وعدم الاكتراث للحادث وعدم إبداء موقف محدد بشأنه وعدم إبراز حد أدنى من الاستعداد للمشاركة في القرار!!، حيث ترك الجميع حرية التصرف للمسؤول عن الحراسة مع تحميله مسؤولية اتخاذ القرار حيال صاحبة الفعل. المستغرب في هذه المواقف السلبية أنها صادرة عن جهات مختلفة (أساتذة وإداريين)، جميعها تمتلك بشكل متفاوت، الصلاحية بالأقل في إبداء الرأي بخصوص حالات غش مثبتة بالقرائن والأدلة، ومصير ممارسيها واضح بمنظور القوانين الخاصة بسير الامتحانات، وبالمجمل فإن الضبابية المهيمنة في هذه المواقف تكشف لنا أساليب تعامل الفاعلين الجامعيين لاسيما الإداريين منهم مع المشكلات

البيداغوجية، وبشكل خاص حينما يكون مصدرها الطالب، فحالة هذه المشاهدة تفيد باشتراك الجميع في الضغط على الأستاذ المسؤول عن المراقبة ووضعه –بمبرر هذه المسؤولية ذاتها– في حالة مواجهة مباشرة ومنفردة مع الطالبة، مع أن تقويض الممارسات الطفيلية ومظاهر الغش يعتبر من الناحية الأخلاقية مسؤولية مشتركة وملزمة للجميع. والحال أن أساليب التعامل الإداري مع المشكلات بهذا النحو يوحي في محتواه الضمني إما بعدم الأهلية أو بالتنصل من المسؤولية، وفكرة وضع الأستاذ في الواجهة بالتحديد في حالة المشكلات والأزمات، هو توجه لا ينبع أحيانا عن اعتقاد صادق في إمكانياته وقدراته، إنما الهدف منه لدى بعض الفاعلين الوهميين هو التستر والتمظهر –على حساب أشخاص آخرين منضبطين مهنيا– في صورة الطرف المسالم والمتسامح وتبرئة الذمة أمام الطلبة بطريقة غبية ولاأخلاقية ولا تعكس مطلقا حقيقة الشخصية الجامعية، بل ينبع أحيانا أخرى عن نوايا مبيتة، هدفها تسويد صورة الأستاذ أو الترصد له في حالة الخطأ أو الإخفاق والفشل وعبارة ممثل إدارة الكلية: «دبروا راسكم كيف تتعاملون معها» توحي في دلالتها الضمنية بالانسحاب وبثقافة التملص التي تميز هذا الصنف من المسؤولين الإداريين، الذين يفتقرون لحد أدنى من الحس القانوني. هيمنة مثل هذه الذهنيات في الهيئات الإدارية المختلفة على مستوى الأقسام والكليات ساعد بطريقة وبأخرى على بروز الأشكال الغير قانونية في معالجة المشكلات البيداغوجية والغير بيداغوجية، التي أصبحت تخضع في تسييرها لمنطق التساهل وعدم الاكتراث ولثقافة اللاحساب واللاعقاب، هذه الأشكال التي تم إرساءها إراديا من طرف أشخاص محددين على حساب الآلية القانونية "الردعية"، هي من ساهم في تنامي مظاهر الغش والممارسات المنحرفة وانتشارها في الوسط الطلابي، أي بالتعبير المباشر في الإخلال بمبدأ العدالة والمساواة في حظوظ النجاح.

بناءا على هذه المواقف المتخاذلة من كل الأطراف، التي توحي بغياب الإرادة والشجاعة في تحمل المسؤولية حيال الحادث، يلجأ الأستاذ المسؤول عن الحراسة إلى حسم المسألة بشكل مستقل عن الجميع، ويقرر بموجب صلاحياته القانونية إقصاء الطالبة من الامتحان مع رفع تقرير مفصل حول الحادثة إلى إدارة القسم. رد فعل المعنية حيال القرار كان في غاية الهدوء وتميز بكثير من التفهم والقبول ولم يبدو على ملامحها أي مؤشر للامتعاض حيال الأستاذ برغم الصرامة التي أبداها في تعامله، وأكثر من ذلك لم تتأخر الطالبة في تقديم اعتذارها للأستاذ وتعبيرها عن شعورها بالذنب حيال سلوكها الخاطئ، وبالمختصر تصرف الطالبة ينتهي بنا إلى استنتاجين أساسيين، الأول يوحي بغياب حد أدنى للإحساس

بالظلم لدى الطالبة، وهو السبب في احترامها لقرار الأستاذ وتقبله بسهولة، والثاني يفيد بأن التعامل بصرامة مع الطلبة ضمن الأطر القانونية المتعارف عليها لا يخل إطلاقا بالعلاقات البيداغوجية وبمجموع الروابط التي تجمع بينهما في الفضاء التعليمي، بما معناه أن الصرامة ليست مرادفة بأي حال للتعسف والاستبداد. خلاصة هذه الديناميكية الاجتماعية تكشف لنا بأن المنظومة القانونية ليست في كل الحالات هي المحدد والموجه للعلاقات والتفاعلات بين الفاعلين الجامعيين (أساتذة، إداريين، طلبة)، فعملية استحضار هذا النمط من المعاير لا تمثل حتمية في كل الوضعيات التفاعلية، فالتفاعل الجماعي كما هي الحال بالنسبة لهذه المشاهدة يخضع أكثر فأكثر للاعتبارات الشخصية وربما لمصالح مستترة، يتم الحفاظ عليها ضمنيا بإزاحة القانون أو بتغييبه أو في أحسن الحالات بإنابة أشخاص آخرين في عملية تطبيقه خوفا من ردود الفعل الغير متوقعة، التي قد تمس بهذه المصالح؟!.

12- <u>الملاحظة الثانية عشر</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2011-06-01 ، **التوقيت:** 15:30-17:30
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** طلبة ممتحنين، **الجنس:** كلا الجنسين
- **وحدة الامتحان:** التاريخ الاجتماعي للجزائر (سنة ثانية)
- **مجال الملاحظة:** مدرج

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** ضجيج، شوشرة وفوضى عارمة وتلويح بالمقاطعة الجماعية للامتحان، بسبب الأسئلة التي لا تنسجم برأي الممتحنين مع محتوى الدروس.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** يتحدد في موقفين اثنين، نستعرضهما في الآتي:

1- رد فعل الأستاذة المسؤولة عن المقياس: معاملة الطلبة نوعا ما بخشونة ومطالبتهم -بنبرة صوت حادة ومرتفعة- بالسكوت والإجابة على الأسئلة من دون تعليقات، مشيرة إلى أن موضوع الامتحان هو بمثابة ثقافة عامة وفي المتناول، ما أدى إلى تزايد الغليان في وسط الممتحنين.

2- رد فعل المسؤول عن الحراسة: يحاول تهدئة الطلبة ويطالبهم بالتزام الهدوء، ويذكرهم بأنهم في مستوى جامعي يسمح لهم بمناقشة الإشكالات المطروحة في هدوء تام، تدخل الأستاذ أعاد الهدوء إلى المدرج، وسمح للأستاذة المعنية بقراءة الأسئلة وشرحها للطلبة مع محاولة إقناعهم بأنها أسئلة بسيطة وفي المتناول، ثم تغادر المدرج في شكل هروب، لتفادي المواجهة، ولم يظهر لها اثر إلى غاية نهاية

الامتحان. ولم يبقى أمام الطلبة إلا الإذعان للأمر الواقع، وإجراء الامتحان، الذي سار في هدوء تام إلى نهايته، من دون تسجيل أي حادث يستحق الذكر.

▪ **التعليق:** التصرف الذي تكشف عنه هذه الملاحظة، يميط اللثام عن الآليات التي يعتمدها الطلبة في التعبير عن مشكلاتهم البيداغوجية، ولا شك أن الاحتجاج يعتبر واحدا من هذه الآليات، فضلا عن كونه يندرج في الإطار الخاص بحقوق الإنسان وبالتحديد الحق في حرية التعبير، من هذه الوجهة فإن اعتراض الطلبة على موضوع الامتحان هو ممارسة لحق طبيعي تكفله القوانين العالمية وقوانين الدولة، وهو تصرف مشروع، لاسيما إذا ما كان موضوع الامتحان لا يتوافق فعلا كما يزعم الممتحنين مع المقرر، حيث الامتحان في هذه الحالة يكون مناقضا ولا يخدم مصلحتهم الجماعية. المشكل الذي تطرحه هذه المشاهدة يكمن في الطريقة التي تم توظيفها من طرف الممتحنين في ممارستهم لحق الاحتجاج والاعتراض، وفيما إذا كان السلوك الفوضوي والمزايدات والتلويح أو التهديد بمقاطعة الامتحان هو الأسلوب الأمثل والأوحد في التعبير وفي حل المشكلات ومواجهتها؟!. من وجهة تحليل سوسيولوجية فإن التوجه المباشر والسريع نحو تبني الأساليب الفوضوية: الضجيج، الشوشرة...الخ، هو تأكيد لحالة نفسية متولدة عن ضغوطات الامتحان وتأثيراته على الطالب، التي غالبا ما تكون السبب في تنمية التوترات ومشاعر القلق وربما الإحساس بالخوف، ما يجعل سلوكات الطلبة وتصرفاتهم تتمظهر في أشكال أكثر اضطرابا وأكثر عنفا. كما قد ترتبط هذه الأساليب بسوء التحضير أو إلى احتمال وجود عناصر طلابية مندسة، تحرض على الفوضى بسبب لامبالاتها المفرطة، لأنه من المستبعد على الأقل في رأينا الخاص أن يقع الأستاذ، ولو كان عديم الخبرة في تناقضات وأخطاء بمثل هذه الجسامة، التي تجعله ساذجا إلى حد يطرح فيه أسئلة لا علاقة لها بمحتوى المقرر!!. ما يجدر التنبيه إليه فيما يخص التصرف قيد الاعتبار، أنه أفرز موقفين تفاعليين متعارضين تماما في الاتجاه:

– **الموقف الأول:** يتضمن ردة فعل الأستاذة المسؤولة عن المقياس، وتكمن أهميته في كونه يساعد على تعرية بعض أشكال الممارسات والعلاقات البيداغوجية التسلطية والتعسفية، ملامح التعسف تبرز تحديدا في تعامل الأستاذة المعنية، الذي كان يميل نحو الغلظة والتشدد، كما أن نزعتها نحو إخضاع الطلبة إلى سلطتها الذاتية كان واضحا بشكل بارز في حديثها إليهم بصوت مرتفع ومطالبتهم بالسكوت وعدم التعليق، في حين حالة الغليان كانت تستوجب منها ضبط النفس وتجنب ردة الفعل العنيفة ومحاولة استيعاب وامتصاص غضب الممتحنين والتخفيف من حدة التوتر والفوضى السائدة، والتفاعل بمرونة وباهتمام مع

المشكلة من خلال فتح قنوات الحوار وتمكين الطلبة من ممارسة حقهم في التعبير وفي طرح انشغالاتهم لمعرفة وفهم أسباب المشكلة التي كانت سببا في توليد الفوضى، والحال أن الأستاذة كانت ملزمة بالتصرف في هذا الاتجاه لكونها تتحمل كامل المسؤولية عن الانزلاق إلى حالة الفوضى، الذي كان سببها موضوع الامتحان، حيث رأى الممتحنون بأنه لا يتوافق مع المقرر ومع مصلحتهم الجماعية. ما يعني ضمنيا (إذا ما صح موقف الطلبة، مع أننا نستبعد ذلك) بأن الأستاذة لا تناقش الطلبة ولو هامشيا حول أسئلة الامتحان، فضلا عن كونها لم تراعي في الأسئلة قدرات الطلبة وإمكانياتهم، ويوحي ذلك بالتعسف وبغياب المناخ الديمقراطي في العملية التعليمية. هذا الاستنتاج يستخلص في المشاهدة من تصرف الأستاذة، الذي قام على التعنيف الرمزي للممتحنين وعلى محاولة إسكاتهم ومصادرة حقهم في الكلام. ويوحي ذلك بعلاقة بيداغوجية منغلقة ومفرغة من المشاعر، تقوم على التعصب وعلى نفي الآخر أو التسامي عليه وبعدم توفر الاستعداد للاستماع والتواصل والحوار، مثل هذه الممارسات اللاديمقراطية لا تساعد مطلقا في حل المشكلات بقدر ما تساهم في تنمية الاتجاه نحو التمرد والسلوك الفوضوي. ودليل ذلك تصاعد الغليان في وسط الممتحنين، بسبب طريقة تعامل الأستاذة.

– **الموقف الثاني:** ويبرز في كونه أكثر توازنا وانسجاما مع الوضعية السائدة، فتفاعل الأستاذ المسؤول عن الحراسة يؤكد إحساسه الفعلي بالحالة النفسية للممتحنين وبالضغوطات التي دفعت بهم إلى الاحتجاج، وأسلوب تعامله مع الموقف يوحي بالتمرس والخبرة الواسعة في التواصل الجيد والفعال وبقدرته على التعامل الإيجابي مع حالات القلق ومع أنماط السلوك الاحتجاجي للطلبة، وبالمختصر فإن تدخله في الوقت المناسب وبالطريقة الملائمة ساعده على تحقيق أمر أساسي، عجزت عنه المسؤولة عن المقياس بسبب تعصبها وتفاعلها السلبي، وهو إعادة الهدوء إلى الطلبة وامتصاص حالة الغضب والغليان، وذلك معناه أن الطلبة إيجابيين ويمتلكون الاستعداد للاستماع، حيث إمكانية التهدئة كانت متاحة فعلا للأستاذة ولكن عبر طريقة تعامل أخرى مغايرة، تكون أكثر ودا واحتراما للطلبة. ويفهم من ذلك أن البعض من الأساتذة لا يستطيعون تنفيذ مهامهم البيداغوجية والعلمية بنجاح. وبالمختصر فالأستاذ لعب دور رجل الإطفاء واستطاع تدارك خطأها وسلبيتها ومكّنها فضلا عن ذلك من استغلال حالة الهدوء المستعاد والتدخل مرة ثانية لقراءة الأسئلة وشرحها ومحاولة إقناع الممتحنين بأنها بسيطة وفي متناول الجميع، ثم تغادر المدرج في عجالة من أمرها ومن غير رجوع، ما يفسر حالة الارتباك التي وقعت فيها بسبب فشلها الذريع في اختيار الطريقة المثلى في التعامل مع طلبتها. بشكل عام تكشف لنا هذه الديناميكية التفاعلية

بأن الأستاذ يمثل طرفا فاعلا وأساسيا في بناء العلاقة الديمقراطية مع الطلبة، هذا النمط من العلاقات له أهميته المؤكدة بالنسبة للعملية التعليمية وهو مرهون في تجسيده بدور الأستاذ وبإسهاماته وبمواقفه التفاعلية، التي يفترض أن تسير جميعها في اتجاه تعزيز قيم التلاحم والإحساس بالانتماء، فالمواقف أو المعاملات المتسلطة، المفرغة من مشاعر الود والمبنية على نزعة الإخضاع والاستتباع وعلى التسامي والاستعلاء والتهديد والتخويف... هي مواقف تؤسس للقطيعة مع الطلبة وتساهم في انحسار حرية الرأي والتعبير والمشاركة والمبادرة، وتكون بالتالي سببا في إضعاف قدرتهم على ممارسة الديمقراطية.

13- <u>الملاحظة الثالثة عشر</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2011-06-02 ، **التوقيت:** 08:55
- **الحالة الملاحظة: الصفة:** طالب ممتحن ، **الجنس:** ذكر
- **وحدة الامتحان:** ديموغرافيا (سنة أولى)
- **مجال الملاحظة:** قاعة تطبيق

- **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** استئذان الأستاذ المكلف بالحراسة في الخروج إلى دورة المياه أثناء سير العملية الإمتحانية.

- **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** رفض قاطع للأستاذ، مع تذكير الطالب بأن القوانين الناظمة للامتحانات لا تسمح بذلك (تفاديا للغش)، وهو ما لم يستسيغه الطالب الذي استمر في النظر إلى الأستاذ بطريقة حادة، هذا الأخير يستفسر الطالب عن سبب نظرته تلك، يلتزم الطالب الصمت من دون تعليق أو مشكل من جانبه.

- **التعليق:** التصرف الذي تكشف عنه هذه المشاهدة يندرج في ضمن السلوكات التي تبرز بشكل نادر ومحدود للغاية، حيث الممتحنين في غالبيتهم على وعي بأن مغادرة قاعة الامتحان تخضع لشروط تنظيمية محددة وصارمة لضمان مصداقية هذه العملية البيداغوجية، ومسألتي الالتحاق بقاعة الامتحان أو الخروج منها تندرجان ضمن هذه الشروط وهما مقيدتان بمتغير الوقت، حيث يسقط حق الممتحن في دخول القاعة في حالة وصوله متأخرا لمدة محددة بعد توزيع موضوع الامتحان، وكذلك لا يسمح له بالخروج إلا بعد مدة زمنية محددة ومعلومة، وأن يكون خروجه نهائيا، سواء قام بتحرير الإجابة أم أرجع ورقة تحريره بيضاء. وأي خروج لم يستوفي هذه الشروط يعتبر منافيا لقوانين سير الامتحانات ولا يسمح

به، بالنظر إلى جملة الشكوك التي تحيط بالفعل، والتي تضع شرعية الامتحان على المحك من حيث نزاهته وفعاليته كآلية تقييم للطلبة. ولجوء الممتحن في حالة مشاهدتنا إلى طلب الإذن بالخروج "المؤقت" والعودة ثانية، يندرج في خانة التصرفات المثيرة للشك، التي يصعب التكهن بدوافعها الحقيقية وبالأهداف التي تختفي وراءها، حيث الفعل قد يكون ملحا ولازما ومتولدا عن أسباب قاهرة (حالة مرضية...) تستدعي واجب التفهم، كما قد يكون تحايلا وتُحرِّكه نوايا غير بريئة لدى صاحبه، مرتبطة بالممارسات الطفيلية/"الغش". بناءا على هذه الاعتبارات كانت استجابة الأستاذ المكلف بالحراسة سلبية، حيث رأى تبعا لافتراضاته وتخميناته الشخصية باستحالة تلبية رغبة الطالب في الخروج، لأسباب ربما انضباطية أو لأسباب أخرى نجهلها، وبالمجمل فإن تصرف الأستاذ يندرج في صلاحياته ولا يوحي بأي مؤشر لانتهاك حقوق الممتحن، ببساطة لأن هذا الأخير لا يمتلك أصلا حق الخروج من الناحية القانونية، فضلا عن أن موقف الأستاذ قد يكون متولدا عن تقديراته الخاصة لحالة الطالب، الصحية...، المشكل في هذه العلاقة يكمن في رد فعل الممتحن وفي طريقة تفاعله مع قرار الأستاذ مع كونه لا يعتبر تجاوزا أو تعسفا، كما لم يخرج إطلاقا عن إطاره القانوني، فبالإضافة إلى عدم تقبله للقرار، يعمد إلى تصويب نظرة حادة نحو الأستاذ، ويستمر على هذه الحالة لبرهة من الزمن أثار فيها انتباه هذا الأخير، الذي لم يتوانى في استفساره عن سبب النظر إليه بطريقة، توحي في محتواها الرمزي بروح الانتقام وبعدم الاحترام. لينتهي هذا السجال بصمت الطالب وبإعادة توجيه تركيزه نحو الامتحان، من دون إبداءه لأي رد فعل آخر، فيه تجاوزا أو إساءة إلى الأستاذ. بشكل عام تصرف الطالب يوحي في عمقه بنزعة التمرد السائدة لدى الشباب عموما والشباب الجامعي بشكل خاص، وهي نزعة تتمظهر سلوكيا في شكل احتجاجات ضمنية أو صريحة وفي أشكال أخرى من عدم الالتزام وعدم الاعتراف بالتقاليد والقواعد القانونية التي تنتظم عليها الحياة الأكاديمية الجامعية. والأصل أن حرية التصرف في حالة هذه المشاهدة، لا تمنح الطالب الممتحن حق اختراق القواعد الناظمة للامتحان، كما لا تسمح له تحت أي ظرف بإلزام الأستاذ على التعامل معه خارج إطار هذه القواعد، لأن ذلك يسيء للطالب كما للأستاذ كما للعلاقة القائمة بينها، فضلا عن مساهمته المباشرة في تكريس الفوضى واللانظام.

14- <u>الملاحظة الرابعة عشر</u>:

- **تاريخ الملاحظة:** 2011-06-02 ، **التوقيت:** 10:00-08:00
- **الحالة الملاحظة: الصفة** : أستاذ+ أستاذة (مكلفين بالحراسة) ، **الجنس:** ذكر+ أنثى

▪ **وحدة الامتحان:** ديموغرافيا (سنة أولى)

▪ **مجال الملاحظة:** قاعة تطبيق

▪ **محتوى (الفعل/الممارسة) الملاحظة:** مطالبة الممتحنين بتسليم أوراق الإجابة عند نفاذ الوقت المحدد للامتحان. وتكرار الطلب لثلاث مرات متتالية.

▪ **رد الفعل (الفعل التفاعلي):** عدم استجابة الممتحنين وتلكؤهم في عملية التسليم، دون الأخذ في الاعتبار المدة الزمنية المحددة للامتحان التي تم تجاوزها بـ 05 دقائق، ما دفع الأستاذين إلى التدخل لجمع الأوراق بنفسيهما.

▪ **التعليق:** محتوى هذه المشاهدة يؤكد مرة أخرى الطبيعة التكرارية لمشكل عدم الانضباط وعدم احترام الوقت، الذي يبدو وكأنه أصبح متجذرا كممارسة ثقافية لدى الفاعلين الجامعيين، ومن المؤسف أن يعاد إنتاج هذه القيمة باستمرار، برغم محتواها السلبي وبرغم كونها تعكس نموذجا للسلوك المنحرف والغير سوي. إن ما قام به الأستاذ في هذه المشاهدة – مطالبة الممتحنين بتسليم الأوراق عند نفاذ الوقت المحدد للامتحان– هو سلوك يبدو روتينيا، لكنه يخضع لعدة اعتبارات، تنظيمية، إدارية، بيداغوجية...، فالمهام المحددة للأستاذ لا تتحدد في ضمان الحراسة والسير الجيد للامتحان فحسب، إنما مهمته تنتهي قانونا باسترجاع كافة الأوراق وتسليمها مرفقة بمحضر الامتحان لإدارة القسم، كما أنه مطالب بإخلاء القاعة في الوقت المحدد، فهناك احتمال أن تكون مبرمجة لامتحان لاحق، وأي تعطيل في هذا الإجراء قد يخل بعملية التنظيم، مثل هذه الاعتبارات وغيرها من الاعتبارات الأخرى المرتبطة بالأستاذ، الذي هو نفسه قد يكون مبرمجا ومأخوذا بانشغالات أخرى قد تكون مستعجلة، هي سبب تكرار طلب تسليم الأوراق لعدة مرات متتالية. ومع ذلك كان رد فعل الممتحنين سلبيا، وعملية التسليم كانت بطيئة للغاية ولم تتم بالسرعة التي تسمح بوقف سير الامتحان في توقيته المحدد. تصرف الأساتذة حيال هذا الموقف جاء بعد 05 دقائق تأخر عن التوقيت الرسمي للامتحان، وكان بالتدخل لجمع الأوراق شخصيا من الممتحنين. محتوى هذه العلاقة التفاعلية يمكن قراءته من زاويتين، الأولى تتعلق بعدم الاستجابة لطلب تسليم الأوراق، هذا الموقف يعتبر سلبيا ويوحي بتجاهل الممتحنين للأستاذ وبعدم الاستماع وعدم الاكتراث لانشغالاته، وفي الوقت ذاته بعدم الامتثال كما سلف للقواعد والاعتبارات القانونية الخاصة بسير الامتحان. أما الزاوية الثانية فتتعلق بالأسباب الكامنة وراء هذا الموقف وتحديدا في علاقتها بتمثلات الممتحنين لمفهوم الزمن، هذا الاستفهام يحتمل من الوجهة السوسيولوجية عدة تفسيرات، توحي في خلاصتها بالعشوائية وعدم

التنظيم وغياب الخطط المنهجية في عملية تحرير الإجابة وبسوء تسيير وإدارة الوقت، حيث رفض تسليم الأوراق في التوقيت المحدد، لعدم استكمال الإجابة، يمثل دليلا واضحا على هدر الوقت وعدم استثماره بشكل فعال من طرف الممتحنين، ويرجع ذلك غالبا لأخطاء في عملية التحضير للامتحان وأيضا للكيفية المغلوطة التي يتعامل بها الطلبة مع الدروس، لاسيما إذا كانت مكثفة من الناحية الكمية، وبالمجمل فإن هذا النمط من المشكلات له تأثيراته السلبية بلا شك على الطالب في مصيره العلمي وفي علاقاته وتفاعلاته في المواقف العلمية والبيداغوجية المختلفة.

- **خلاصـة:**

محتوى هذه المشاهدات يبرز لنا الأهمية التحليلية التي تمثلها العملية الإمتحانية، فالامتحان ليس مجرد آلية بيداغوجية مرتبطة بأهداف العملية التعليمية وبمقاصدها، إنما في الوقت ذاته هو ديناميكية اجتماعية يتفاعل في خلالها فاعلون أساسيون في العملية التعليمية. أهمية هذه الديناميكية التفاعلية تكمن في كونها تتضمن في غالبيتها مشكلا محددا:(حالة غياب، تأخر، غش...الخ)، ومن هذا الجانب فقد ساعدت إلى حد ما في الكشف عن العديد من الأنماط السلوكية والتصرفات وردود الأفعال التي أنتجها المتفاعلون حيال بعضهم في وضعيات ومواقف محددة، معقدة ومتوترة أحيانا، عنصر التعقيد متولد عن ظروف موضوعية تحيط بوضعيات التفاعل، وأيضا عن الحساسية المفرطة التي تميز هذه العملية البيداغوجية "الامتحان"، بالنظر لضغوطاتها النفسية والحالات الانفعالية المترتبة عنها، التي تؤثر من جانبها على سلوكات الفاعلين وتصرفاتهم، حيث كان يمكنها أن تأخذ مسارا مختلفا تماما في وضعيات تفاعلية أخرى.

بشكل عام الديناميكيات التفاعلية التي تم متابعتها في هذه المشاهدات، تكشف عن عدة أنماط للعلاقات ولأساليب التعامل مع الآخر، تختلف جوهريا في سلبيتها وإيجابيتها وكذلك في علاقتها بالقيم وبالممارسات الديمقراطية، تتحدد هذه التفاعلات في جانبين اثنين: يتعلق **الأول** بالتفاعلات المنافية للديمقراطية، وتتضمن السلوكات والسلوكات المضادة/ردود الفعل، التي لا تخضع لأي رقابة شخصية، لأسباب مرتبطة بحالات ذهنية ونفسية وانفعالية، وتبرز مضامينها الأكثر سلبية في الأبعاد التالية: **الفوضوية**، وتتضمن الأفعال المخلة بالنظام وبالقواعد القانونية، **التعسف**، ويشمل التصرفات المُصادِرة للحقوق ومنها الحق في حرية التعبير. **البعد اللاأخلاقي**، ويبرز في قلة الأدب وعدم احترام الطرف الآخر. **العدوانية**، وتشمل السلوكات العنيفة رمزيا ولفظيا وجسميا، وقد تصل أحيانا إلى المساس بالكرامة الشخصية للطرف الآخر. أما **الثاني** فيتعلق بالتفاعلات الديمقراطية، وتشمل مجموع التصرفات وردود الفعل التي تسير في الاتجاه العكسي، وتكون في الغالب متوازنة، تبرز فيها سلطة التحكم في التصرف والقدرة على التواصل والخبرة في إدارة العلاقة مع الطرف الآخر، تتميز بالانضباط والالتزام وربما بالقسوة والصرامة أحيانا، لكنها تحافظ في كل الحالات على طابعها الإنساني والاجتماعي، المبني على الاحترام المتبادل وعلى قيم التفهم والإصغاء والاعتراف بالطرف الآخر.

كاستنتاج عام فإن الديناميكيات التفاعلية أساتذة/طلبة، التي أمكن ملاحظتها في مختلف المواقف والوضعيات تفيد في نتيجتها بأنه من الخطأ النظر إلى هيشة التدريس الجامعية باعتبارها المذنبة أو الضحية في كل الحالات، ومن الخطأ أيضا اعتبارها الطرف المسؤول على الدوام عن انهيار العلاقة البيداغوجية، وكذلك هي الحال بالنسبة إلى المجموعة الطلابية، حيث أنماط الممارسة لدى كليهما تكون أحيانا ديمقراطية وأحيانا متشددة ومتعصبة، بل وفوضوية أحيانا أخرى، كما أن سلوكاتهم تخضع لحالات ظرفية وفي الغالب لوضعيات مزاجية وذهنية ولطبيعة الظروف الموضوعية التي تحيط بعلاقة التفاعل وديناميكيتها، غير أن ذلك لا يجعلهما بمنأى عن ضرورة مراجعة، وبالأحرى مراقبة سلوكاتهما وتصرفاتهما حيال بعضهما البعض وامتلاك الحد الأدنى من سلطة التحكم في هذه السلوكات.

■ **النتائج العامة للدراسة:**

بناءا على المعالجة النظرية والتجريبية للمعطيات التحليلية في علاقتها بالافتراضات المحددة للدراسة وبالمتغيرات التحليلية التي تم توظيفها أمبريقيا للإجابة على مساءلاتنا المتعددة بخصوص محتوى التمثلات السائدة لدى الفاعلين الجامعيين حيال موضوعات جوهرية متعددة، تتعلق بالمنظومة الجامعية في تركيبتها البشرية وفي طريقة اشتغالها وفي علاقاتها التي تربط فاعليها المتعددين وبشكل خاص بطبيعة الظروف الموضوعية الملموسة التي تحيط بالعملية التعليمية، تم التوصل إلى جملة من النتائج العامة، نستعرض أهمها في النقاط المتضمنة في المحورين التاليين:

• **المحور الأول: في مضمون التمثلات الطلابية:**

أولا: حول الديمقراطية وعلاقتها بالمجتمع وبالمؤسسة الجامعية:

• يرتكز محتوى التمثلات المنتجة حيال موضوع الديمقراطية على عدة عناصر أساسية، يعتبر مفهوم الحرية أبرزها من حيث الأهمية، يتمحور هذا المفهوم حول الحرية الفكرية وحرية الرأي، حيث تشدد المجموعة الطلابية على ضرورة الاعتراف لها بحقها المشروع في ممارسة هذه الحريات في إطار فضاء تعليمي منفتح، يعمق لديها الشعور بالأمان وعدم الخوف من ردود الفعل المجهولة لأعضاء هيئة التدريس. مفهوم الحقوق يعتبر من جانبه عنصرا مرادفا لمعنى لمفهوم الديمقراطية ويستحضر من جهة في بعده الاجتماعي بالتركيز على حق المشاركة في القرار وفي خدمة المصلحة العامة وفي بعده الفردي من جهة ثانية بالتركيز على ضرورة احترام الفرد كإنسان وتكريس حرياته الأساسية مع التجسيد الملموس لمبدأ تكافؤ الفرص في إطار سيادة القيم القانونية، التي تم تغييبها لصالح المحسوبية والثقافة الجهوية القائمة على الإقصاء والتهميش. كما تتميز الديمقراطية ببعدها الحضاري، ويقوم على عدم التمييز العرقي والجهوي وعلى احترام الرأي الآخر وترسيخ ثقافة التداول السلمي على السلطة واحترام النظام والقيم القانونية وتدعيم الأطر التي يمكنها استيعاب وجهات النظر المختلفة وتكريس حرية المعتقد وحرية الصحافة وحقوق الإنسان. وهي الصورة ذاتها التي تنطبق على المؤسسة الجامعية ، حيث يفترض منها أن تعكس هذه الخصائص في منظومتها التعليمية من خلال التمكين للتواصل والحوار وتكريس حق الطالب في الكلمة وإبداء الرأي وفي معارضة الأستاذ في إطار الاحترام المتبادل وإشراكه في القرارات المصيرية المرتبطة بحياته الجامعية وبمتطلباته المعرفية.

• تتعدد معاني منظومة التعليم الديمقراطي وتختلف جوهريا في دلالاتها الرمزية، حيث تجسيد الجامعة لمبدأ تكافؤ الفرص وتحقيقها للمساواة في حظوظ النجاح مع أنها تعتبر شروطا أساسية، إلا أنها لا تعكس في دلالتها المعنى الشامل لنظام التعليم الديمقراطي، إنما التوجه الديمقراطي في معناه المكتمل مشروط باستجابة الجامعة علميا ومعرفيا لشروط أساسية أخرى تلزمها بتكوين مواطن ذي توجهات ديمقراطية، متميز في خصائصه الشخصية بكونه، بناءا، مشبعا بروح المسؤولية، حواريا، متسامحا ومحترما لاختيارات الآخرين. وعليه فالجامعة مدعوة معرفيا بموجب هذا الفهم لديمقراطية التعليم إلى مواجهة العقلانية الفردانية، المبنية على تجاهل الآخر وعلى تقديس الذات وإلى تفعيل دورها كشريك حقيقي في تحقيق الاندماج الاجتماعي ودعم الوحدة الوطنية.

• مشكلة فقر البرامج والتخصصات تصنف في الاعتقاد الطلابي المشترك بمثابة ممارسة منافية للديمقراطية، فعدم استجابة التخصصات الأكاديمية من حيث تنوعها ووفرتها لتطلعات الطلبة ولطموحاتهم المعرفية والمهنية، يوحي في دلالته بانحصار حرية الطلبة في الاختيار، ويفهم ذلك رمزيا بأن ديمقراطية التعليم لا تتوقف عند ضمان المقعد البيداغوجي، إنما أيضا بالقدرة على ضمان حرية اختيار التخصص وعلى تنويع مضامين العرض المعرفي. افتقار الجامعة للقدرة على الاستجابة لهذه الشروط يعني مساسها المباشر بالحقوق العلمية والبيداغوجية للطلبة وهو ما يتناقض مع الديمقراطية. بينما يشترك طلبة فرع الإعلام الآلي في إنتاج تصورات أكثر شمولا، تكشف عن هيمنة نمط آخر لهذه الممارسات، يحيل (إضافة لفقر البرامج والتخصصات) إلى انكماش حرية التعبير وإلى غياب الفكر النقدي، ويوحي ذلك رمزيا بروح التعصب للرأي وللفكرة وبعدم الانفتاح على الرأي الآخر، وبتراجع الاعتقاد في فكرة التعدد والتنوع ويمثل ذلك مؤشرا ضمنيا للتوجهات المتشددة والمتطرفة.

• يمثل الإطار الدراسي المحدد الأساس للعلاقة أستاذ/طالب، وطبقا لمحتوى التمثلات المنتجة لدى طلبة الهندسة المعمارية فهي علاقة مقيدة وتخضع في حدودها للاعتبارات العلمية البيداغوجية الصرفة، (الإشراف والتوجيه، عرض المعارف، تقييم الطلبة والإجابة على انشغالاتهم العلمية...) اختراق هذه الحدود أو تجاوزها إلى أمور خارجة عن الإطار الدراسي قد يؤدي إلى انهيار العملية التعليمية ككل. معنى ذلك أن التمثل يقوم في محتواه على استحضار الصورة النمطية للأستاذ ولدوره التقليدي في نشر العلم والمعرفة. ويوحي ذلك بالرمزية التي يمثلها في مخيال الطلبة، باعتباره مصدرا للمعرفة وفاعلا أساسيا في نقلها. كما يقوم التمثل على استحضار صورة أخرى ترتسم فيها هذه العلاقة بحدود، قائمة على

التمفصل بين العلمي والأخلاقي، هذه الصورة نكتشفها لدى طلبة البيولوجيا وتوحي في دلالتها بأن العلاقة طلبة/هيئة التدريس، غير قابلة لأن تتطور إلى مستواها المثالي إلا في حالة قبولها بتوجيه قواعد أخلاقية محددة. استلهام التمثل لدلالاته بارتكازه على الحتمية الأخلاقية يوحي بأنه يقوم على تحيين واستعادة عناصر ثقافية راسخة في المخيال الاجتماعي، تشدّد على أولية الأخذ من آداب العلماء وأخلاقهم قبل الأخذ من علومهم، هذه الدلالات يستلهمها كذلك من معطيات ملموسة تعكس الواقع الموضوعي الراهن لمنظومة جامعية، فقدت فيها القيم الأخلاقية سلطتها الرمزية وتراجعت وظيفيا عن ممارسة دورها الموجّه لبنية العلاقات الاجتماعية السائدة بين الفاعلين الجامعيين.

• تشترك المجموعة الطلابية بعدة تخصصات في قاسم مشترك هو الإحساس الجماعي بفقدان الحرية والاستقلالية الشخصية. هيمنة هذا النمط من الشعور يوحي بجامعة حاملة لخصائص النسق الاجتماعي ولخصائص المنظومة المؤسسية السائدة، التي يتناقض كلاهما في ممارساته مع القيم الديمقراطية. يختفي هذا الإحساس استثناء لدى طلبة فرع العلوم الدقيقة وفرع اللغة الفرنسية، ويفهم من ذلك بأن الفضاء التعليمي السائد في هذين التخصصين يعتبر مثاليا في حفظ الحريات، وأن هيئة التدريس تتميز في كونها أكثر تعايشا مع الطالب، وأكثر تكريسا لاستقلاليته ولحريته في التعبير عن وجوده الشخصي كشريك في العملية التعليمية، وهو ما يتعارض تماما مع محتوى الشعور السائد لدى طلبة التخصصات المعربة (العلوم القانونية والإدارية والعلوم الاجتماعية وعلوم التسيير)، التي يبرز فيها المجال العلمي البيداغوجي في كونه الأكثر تميزا في انتهاك الحريات الشخصية للطلبة،. إذ يوحي رمزيا بتجاهل شبه كامل للطالب وبغياب الحوار العلمي وأشكال التفاعل الأخرى وأن العلاقات السائدة في هذه التخصصات، برغم محتواها العلمي والبيداغوجي خاضعة لمنطق استبدادي تحدده السلطة الفوقية لإدارة مبقرطة ولهيئة تدريس متسلطة، القاسم المشترك بينهما عدم الاعتراف للطالب بحريته في إبداء الرأي وفي التعبير عن انشغالاته ومواقفه.

• بإجماع الطلبة في كل التخصصات فإن ميزة هيئة التدريس المشتركة هي غلق أطر النقاش وعدم توجيه الطلبة إلى أطر أو جهات أخرى. رسوخ هذه الصورة بمحتواها السلبي في التمثلات الطلابية يفهم سوسيولوجيا بمثابة اتهام ضمني لهيئة التدريس، وبالأحرى لبعض من أعضاءها، يعتقدون صراحة امتلاكهم الحقيقة المطلقة الغير قابلة للنقاش. ويوحي ذلك في دلالته الرمزية بالإقصاء وبالنزعة الانطوائية والفردانية، القائمة على محو الآخر داخل الجامعة أو خارجها (أشخاصا أو مؤسسات) وعدم الاعتراف به

علميا، فكريا ومعرفيا. ولو كان بإمكانه المساهمة في إثراء الخبرات الطلابية. في حين يستفاد من طلبة العلوم القانونية تلقيهم توجيهات بضرورة تعميق النقاش حول مشكلاتهم وتوسيعه إلى جهات أخرى، لكنها ترتبط حصريا بأساتذة آخرون في القسم أو بإدارة القسم، ولا ترتبط بالعالم الخارجي إلا بنسبة متدنية جدا مع المؤسسات الاقتصادية، ويعتبر ذلك مؤشرا للقطيعة التي تعيشها الجامعة مع المجتمع وانغلاقها على ذاتها بشريا ومؤسسيا، في وقت يفترض فيه أن تعدد الجهات التي يمكن التوجيه إليها في هذا التخصص، وتشمل الإدارات والهيئات القضائية والمؤسسات الأمنية ومختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ثانيا: حول الخصائص الشخصية لهيئة التدريس الجامعية وتداعياتها على مسار العملية التعليمية:

▪ تكشف الصور الذهنية المستبطنة حيال الأساتذة عن تعدد خصوصياتهم الشخصية وتنوعها، وبأن هيئة التدريس لا تتقاطع من حيث تشكيلها الشخصي في نفس الخصائص والمميزات، حيث تتأسس تمثلات الإناث على صورة مشتركة، توحي في محتواها بشخصية أستاذية متفتحة ومحاورة، ويفهم ذلك ضمنيا بأن الفئة الطلابية ملزمة بالمبادرة في إثارة النقاشات وبضرورة استثمار الانفتاح الشخصي للأساتذة في اتجاه يسمح لها بمعالجة قضاياها ومشكلاتها العلمية والمعرفية، بل والشخصية أيضا. وبالعكس يشترك الطلبة الذكور في استبطان صورة سلبية تماما عن شخصية الأستاذ، يتمظهر فيها هذا الأخير في صفة الشخص المستبد، المتعسف والمحتكر للكلمة، هذه الصورة برغم نسبيتها إلا أنها تفرز في محتواها السلبي كثير من الصعوبات التي تعيق عملية التواصل التعليمي من جهة، وإمكانية الاندماج الشامل في العملية التعليمية من جهة ثانية، وما يترتب عن ذلك من انهيار محتمل في المستوى العلمي وفي مستوى الثقة المفترضة بين فاعلين محوريين في المنظومة التعليمية. وذلك ناجم غالبا عن سياق اجتماعي واسع، يوحي في عمقه بطبائع الاستبداد المهيمنة في مؤسساته وبنياته المختلفة، بما فيها البنية الجامعية.

▪ يتجه الرأي السائد نحو الإقرار بهيمنة أساليب التدريس الملزمة والقهرية، وأن هيئة التدريس بإجماع الطلبة (ذكورا وإناثا) نادرا ما تستشيرهم في اختياراتها لهذه الأساليب، ويكشف ذلك عن عدم اعتراف جزئي بأهمية الطالب وبرأيه الشخصي فيما يتعلق بآليات العملية التعليمية، لأسباب مختلفة، تتلخص برأي الطلبة الذكور في الاحتقار وعدم الاهتمام بالطالب، ويوحي ذلك من جهة بجمود علاقات التفاعل وبأشكال الإقصاء والتهميش التي تمارس حياله، بتقزيمه وتحجيم دوره وبعدم الاعتراف له بحق المشاركة والاختيار. كما يوحي من جهة أخرى بتحولات جوهرية في انشغالات هيئة التدريس، حيث الطالب لم يعد يشكل محورها المركزي. كما قد ترتبط هذه الأسباب بالطالب في حد ذاته، الذي لم يصبح مثيرا للاهتمام

بسبب تهاونه، لامبالاته وتصرفاته السلبية...، التي أصبحت بمثابة عوامل تنفير لهيئة التدريس، ما يلزمه –لإعادة التموضع في مجال الاهتمام الخاص بالأستاذ– بتغيرات جوهرية في بناءه الشخصي وفي نمط تصرفاته وفي دافعيته العلمية المتدنية. في حين تتلخص هذه الأسباب لدى الطالبات في غياب التعاون بين طرفي العملية التعليمية. ويوحي ذلك ضمنيا بأن تغييب الطالب وعدم استشارته هي ممارسة قائمة ولا تتحدد فقط بمناهج التدريس، إنما تشمل مختلف جوانب العملية التعليمية، التي تنتظم كما يبدو وفقا للرؤية الخاصة بالأستاذ وذلك لعدم رسوخ ثقافة التشاور والتعاون بين الطرفين أو لعدم الشعور بالحاجة إلى الطالب، المتولد أحيانا عن نرجسية الأستاذ المفرطة.

- باعتراف المبحوثين فإن الإمكانية في النقد وفي معارضة الأستاذ تعتبر متاحة بالنسبة للطلبة وتختلف في طرق وأشكال ممارستها. حيث ترتكز أليات النقد المشتركة لدى الطلبة الذكور، على المرتكز العلمي العقلاني. وتتم عمليا ضمن أطر حوارية تطرح في سياقها البدائل الفكرية مدعومة بالحجج والبراهين العقلية، تتحول هذه الحوارات أحيانا إلى مجادلات علمية تلزم هيئة التدريس بتعميق تحليلاتها وإثبات قدرتها على الإقناع. بينما تتأسس الطريقة النقدية لدى الإناث على المرتكزات المنهجية الأخلاقية، وتتمظهر في وجهها الأول في شكل معارضة سلبية تغيب فيها الجرأة الكافية على مغالبة الأستاذ والنزوع بالتالي نحو الصمت وقطع النقاش، إما لأسباب نفسية أو معرفية أو خوفا من النزعة الانتقامية الكامنة لدى زمرة محددة من الأساتذة تمتلك فهما خاصا للعلامة، ليس بكونها آلية تقييم علمي بيداغوجي، إنما كآلية عقابية للمعارضين/الخصوم الفكريين. بينما يكشف وجهها الثاني عن نمط للمعارضة الإيجابية، تكون فيها المواجهة مباشرة، يحتدم فيها النقاش وتبرز فيها روح التحدي لدى الطلبة في الدفاع عن قناعاتهم العلمية والفكرية، غير أن هذه الروح تتراجع إلى حد الاضمحلال في حالة تعنت الأستاذ وتعصبه، حيث يصبح التحدي صوريا وشكليا، وأكثر من ذلك يخفي في داخله ثقافة الانهزام والإذعان والقابلية للاستتباع.

- تختلف أنماط التعامل الأستاذية مع حالات الخطأ العلمي للطلبة وتتحدد في طريقتين. الأولى نستلهمها في محتوى التمثلات المنتجة لدى جنس الإناث وترتكز على دعامة علمية بيداغوجية. يكون فيها التعامل بسيطا وعفويا وينسجم بالكامل مع ما ينتظره الطلبة، ينطلق عمليا من القبول بالخطأ والسماح به واعتباره أمرا عاديا، وتصحيحه في إطار حواري منفتح تغلب عليه روح النقاش العلمي، مع محاولة تقديم التوجيهات، بعيدا عن إي شكل للإهانة أو التجريح أو الإحراج. في حين تكشف تمثلات الطلبة الذكور

عن أساليب تعامل سلبية بالكامل، تثير الشعور بالإحباط وتساهم في التحطيم النفسي والمعنوي للطلبة، يتزعم هذا النمط من التعامل صنف من الأساتذة الاستثنائيين، يتمثلون خطأ الطالب باعتباره جرما علميا لا يسمح به، القاسم المشترك بينهم تجريم الطالب على أخطاءه وإلزامه بالتكفير عنها بطريقة عنيفة رمزيا، يتحول بموجبها الطالب المخطئ إلى أضحوكة وإلى موضوع للسخرية والاستهزاء، وهي ممارسات مفرغة قيميا، لا تساهم في التأسيس للوعي العلمي بقدر مساهمتها في التأسيس للقطيعة مع هيئة التدريس، وبالتالي في تنمية الدروشة العلمية، التي تتولد حتما لدى الفئة الطلابية بسبب إحجامها جماعيا عن مساءلة الأستاذ ومناقشته، تجنبا للإهانة ولأساليب التعامل العدمية.

- تمثل مشكلات التهميش والاقصاء أحد أوجه المعاناة التي تواجهها المجموعة الطلابية في حياتها الأكاديمية بالجامعة، ويستلهم من ذلك شكليا بأن البناء المعياري لمنظومتنا الجامعية لا يقوم في جوهره على مفاهيم المشاركة والتفاعل وقبول الآخر، إنما على التعسف والهيمنة وعنصر القوة. ويرتبط ذلك في الفهم الخاص بالطلبة الذكور بالعوامل الإيديولوجية وبوجه التحديد بالإيديولوجية الجهوية، ما يؤكد ظاهريا أن بعض النماذج البشرية المنتمية للعالم الجامعي تتناقض في بنيتها الذهنية مع ملامح النظم الاجتماعية الحديثة، المبنية على ثقافة الحوار والاختلاف والتنوع والتعدد بمفهومه الشامل، الفكري والثقافي...، بما معناه أن الجامعة تساهم من خلال بعض فاعليها في تغذية الصراعات والتناقضات الاجتماعية والثقافية المهددة لوحدة المجموعة الطلابية، وهو افتراض يحتاج إلى إثبات في إطار دراسات أخرى مستقلة، حيث لا نلمس في محتوى التمثلات المنتجة لدى الإناث (عدا الأقلية منهن) إحالة صريحة إلى وجود ظاهرة اسمها تهميش الطالب وإقصاءه، ويوحي ذلك بأنهن الأكثر اهتماما ومسالمة وبالتالي الأقل عرضة لتداعيات هذا النمط من الممارسات، الذي يبقى بوجهة نظر مقارنة مهيمنا في الواقع الخاص بالطلبة الذكور، حيث يبدو ظاهريا بأنه الأكثر ترديا، بل أكثر من ذلك نلمس في أراء الطلبة نزعة واضحة نحو التشكيك في هيئة التدريس واتهامها صراحة في كونها أكثر الجهات ممارسة للتهميش والإقصاء. متبوعة بالهيئة الإدارية. هذا التوجه نحو توريط الأستاذ والإدارة باحترافهما معا للممارسة الإقصائية يكشف في محتواه الرمزي عن مفهوم طلابي خاص ومتميز، مبني على استحضار موضوعات الامتحان، ضعف العلامة، الرسوب... كمؤشرات للممارسة الإقصائية، بما معناه أن ما يطلق عليه الطلبة إقصاء وتهميشا ما *هو في الأصل إلا نمطا عاديا للمعاملة الأستاذية أو "الإدارية"، التي ترتبط بمتطلبات علمية وبيداغوجية صرفة، ملزمة لمسؤولية الطالب الشخصية، الذي غالبا ما يكون بتهاونه ولامبالاته سببا مباشرا

عن رسوبه أو إقصائه، وبطريقة لا تحتمل أي عذر تبريري، حتى لا نقول إعفاءه من مسؤولياته البيداغوجية.

*** المحور الثاني: في مضمون التمثلات الخاصة بهيئة التدريس:**

أولا: حول الطالب الجامعي والبيداغوجيات الجامعية (طرق ومناهج التدريس):

- تتعدد مهام هيئة التدريس الجامعية وتختلف أدوارها، فهي ملزمة من جهة أولى بضرورة الجمع وظيفيا وفي مرة واحدة ما بين الدور العلمي التوعوي من جهة وتحفيز الطلبة على تغيير المفاهيم السابقة من جهة أخرى، يشترك في هذا الاعتقاد الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية الغير محددة المدة والتي تفوق مدتها 15 سنة. ويوحي في مضمونه الضمني بأزمة وعي طلابية وبتراجع الإحساس بالمسؤولية والدافعية نحو التعلم، ما يلزم الأستاذ في مهامه من جهة بتحسيس الطالب وتحميله جزئيا مسؤولية تكوينه العلمي، وتحفيزه من جهة ثانية على إعادة تأسيس منظومته المفاهيمية ومراجعة مقولاته المغلوطة وتصحيحها، بشكل يؤهله للفهم الموضوعي لحقيقة الواقع وتفسيره. هذه الأدوار تعرف تغيرا جوهريا في محتوى التمثلات الخاصة بذوي الأقدمية المهنية المحددة بـ 15 سنة، حيث تكون هيئة التدريس ملزمة بالقيام بدور نفسية اجتماعية، وبوجه التحديد بتسيير علاقاتها بالمجموعة الطلابية. بما معناه أن نجاعة العملية التعليمية مشروطة بالتواصل وبطبيعة علاقات التفاعل القائمة، حيث يستحيل وظيفيا أداء هيئة التدريس لمهامها العلمية التوعوية أو النفساجتماعية خارج العلاقة التفاعلية أستاذ/طالب، التي تعتبر أكثر العلاقات أهمية وتأثيرا في نوعية أدائها لأدوارها ومسؤولياتها حيال الفئة الطلابية.

- الشعور المشترك بعدم الاستقلالية الكاملة يمثل نقطة التقاطع المتميزة التي تجمع الفاعلين الجامعيين، فمسألة الاستقلالية تعتبر نسبية بإجماع هيئة التدريس. يعني ذلك أن الجامعة لم تتحرر بشكل كلي من طابع التقييد، وأن الخيار الديمقراطي الذي شكل محور الخطابات السياسية في العشريات الأخيرة، لم يأخذ بعد طابعه المؤسسي ولم يتحول منذ ربع قرن من الزمن إلى واقع ملموس في المنظومة الجامعية. ويرتبط ذلك تفسيريا بالنسبة لذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة بالعوامل الإدارية وبالتحديد بأنماط التسيير المهيمنة، التي تقوم على تحييد هيئة التدريس ومصادرة حقها في إبداء الرأي حيال القضايا العلمية والبيداغوجية، وتبرز أشكال التحييد بأسوأ صورها في احتكار الوصاية للقرارات الحيوية والمصيرية وانتهاجها لسياسة اللاحوار واللاتشاور وتجاهلها لهيئة التدريس ومنعها من اختيار ممثليها الشرعيين،

وتنصيبهم بدلا عن ذلك بتعيينات فوقية، وهو أقصى حد ممكن في المساس باستقلالية الأستاذ وبقيم المجتمع الديمقراطي. في حين تنعدم الرؤية التفسيرية بالكامل لدى أصحاب الأقدمية المهنية الغير المصرح بمدتها. هذا البخل التفسيري يوحي ضمنيا إما بعدم إدراك حقيقي للعوامل ذات التأثير المباشر على استقلالية هيئة التدريس، وإما أنه ناجم عن انحسار الاهتمام الخاص بهذه الفئة في المهام البيداغوجية الصرفة واعتبار الاستقلالية مسألة هامشية لا تستدعي التفكير، والاعتراف بالتالي بالوضع القائم، لعدم القدرة على المواجهة أو لعدم امتلاك رؤية بديلة لواقع مغاير.

- تتعدد الصراعات في البنية الجامعية وتختلف في أشكالها واتجاهاتها، وتأخذ في شكلها الأكثر بروزا طابعا إداريا جهويا. تنحصر علاقات الصراع برأي ذوي الأقدمية المهنية التي تفوق(15 سنة) بين قطبين، الإدارة والأساتذة، وتمثل الأصول الجهوية المنطلق في تحريك الصراع بين الطرفين، حيث تستمد الزمرة الجهوية قوتها من التكتل للإستقواء على المعارضين، لاسيما الغير منتمين منهم للجهة، ومن ثم الاستفراد بالمناصب الإدارية وبسلطة القرار، يساعدهم في ذلك تفكك وحدة الخصوم بفعل النزعة الفردانية وعدم الاكتراث للوضع القائم. يتولد الصراع بسبب الإيديولوجية "الجهوية" المتطرفة، وتبرز إما في عدم تعاطي فاعلي الإدارة مع المقترحات والتوجهات الإصلاحية والتجديدية، وإما في تبني معايير مزدوجة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس. في حين يأخذ الصراع طابعا إداريا خالصا في تمثلات ذوي الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها، حيث أنماط الصراع تتولد في جانبها الأول، إما بسبب معارضة هيئة التدريس لأساليب التسيير وعدم تقبلها لإخفاقات فاعلي الإدارة، لعدم احترافيتهم، وإما كنتاج لأزمة علاقات إنسانية، تبرز في الاحتقار وعدم احترام المكانة العلمية للأستاذ، التسلط والاستبداد والظلم وتنامي المحسوبية والممارسات الزبائنية، بينما تأخذ في جانبها الآخر اتجاها نفعيا صرفا، حيث المصالح الشخصية المعلنة والخفية وهيمنة النزعة الفردية نحو الارتقاء الإداري والأكاديمي الغير مشروع والتطلع إلى البروز الشخصي وإلى المناصب والمسؤوليات، تمثل أهم العوامل المغذية للتوترات والصراعات. ويوحي ذلك ضمنيا بالمصير المجهول لمنظومتنا الجامعية العمومية، التي لتزال تستوعب في داخلها أشخاصا كثر، يمثلون، بغض النظر عن مهامهم ومراكزهم تهديدا حقيقيا لوجودها العلمي والمؤسسي.

- تتمظهر صورة الطالب الجامعي لدى الأستاذ في وجهين مختلفين. الوجه الأول إيجابي تكشفه الفئة التي تتجاوز مدة أقدميتها المهنية 15 سنة، ويحيل إلى الطالب باعتباره الضامن لمستقبل البلد، ويفهم ضمنيا بأن صناعة المستقبل مشروطة بحتمية الاستثمار النوعي في العنصر البشري وفي الطالب

تحديدا، ويكون ذلك بترقية نوعية التكوين وبتحسين الظروف المحيطة بحياته الأكاديمية بالجامعة، في حين الوجه الآخر تكشف عنه الفئة ذات الأقدمية المهنية المحددة بـ 5 سنوات، تستحضر فيه الخصائص الاجتماعية والحضارية للطالب، وتحيل في جانبها الأول إلى الأدوار المنتظرة منه في مرحلة ما بعد التخرج وإلى إسهاماته في خدمة المصالح الحيوية للمجتمع، أما الجانب الثاني فيحيل إلى رمزيته، بالنظر لكونه حاملا لرسالة حضارية أو لكونه فاعلا وشريكا في العملية التعليمية ورمزا للتقدم وللنهضة الثقافية.

- بالنظر إلى الأجيال الطلابية السابقة عرفت الفئة الطلابية الحالية عدة تغيرات، ويستفاد من محتوى التمثلات المنتجة بأنها سلبية في عمومها، يستلهم ذلك في تحفظ فئة الأساتذة ذات الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها في الكشف عن مضمون هذه التغيرات، وهو موقف يعتبر محايدا ويوحي ضمنيا باتجاهها السلبي. هذا الاتجاه يبرز بشكله الواضح في التمثل المشترك لدى الأساتذة من ذوي الأقدمية المهنية التي تتجاوز مدتها 15 سنة، التي توحي بعمق التغير الحاصل وبسلبيته، لاسيما في الجانب النفسي الأخلاقي، يتحدد محتوى التغير برأيها في ثلاثة مستويات أساسية: **المستوى الشخصي**، حيث يبرز تميز الطلبة الحاليين عن نظرائهم من الجيل السابق في قلة الانضباط وتراجع الاهتمام العلمي وهيمنة النزعة الفوضوية. **مستوى العلاقة مع هيئة التدريس**، حيث أصبحت هذه العلاقة مميعة ومفرغة أخلاقيا بفعل الاختراق المتعدد الأشكال للحدود الفاصلة، ومن بين الدلالات التي توحي بغياب الضمير الأخلاقي لدى بعض أصناف الطلبة، قلة الأدب وقلة الحياء وقلة الاحترام وتنامي السلوك العدواني تجاه هيئة التدريس. **المستوى العلمي البيداغوجي**، حيث أصبح الطالب الحالي أشبه بمتسول، متخصص في تمضية وقته بسبب خموله وتكاسله في شحذ النقاط وفي إقلاق الأساتذة بلا انقطاع بطلبه من غير استحياء للإعانة المجانية ولنقاط غير مستحقة، وبالجملة توحي هذه المستويات مجتمعة بأن الجامعة "العمومية" في وضعية خطر حقيقي، قد ينتهي بها إلى الانهيار، إن لم يتم تداركها بشكل مستعجل.

- تستلهم هيئة التدريس الجامعية استراتيجياتها التعليمية من مصادر مختلفة. هذه المصادر تبقى مبهمة لدى غالبية الأساتذة الذين لم يصرحوا بمدة أقدميتهم المهنية، ويوحي ذلك ضمنيا بفرضية عدم امتلاك استراتيجية تدريس محددة، ويفهم رمزيا بهيمنة الارتجالية والعشوائية في عملية النقل المعرفي. بينما تتأسس الاستراتيجية التعليمية لدى أصحاب الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنه على الجمع ما بين الخبرة الشخصية المكتسبة من علاقات التفاعل مع الطلبة والتأثر في الوقت ذاته بقدماء الأساتذة، ما يعني أن التمثلات الطلابية لم تكن تتوقف سابقا في اعتبار الأستاذ مجرد مصدر للاكتساب المعرفي، إنما

بالأساس في كونه عنصر تأثير أساسي في الخبرات والتجارب الشخصية. على خلاف ذلك تستلهم هذه الاستراتيجية لدى أصحاب الأقدمية المهنية المحددة بـ 05 سنوات من المراجع المتخصصة، بالإضافة لعنصري الخبرة الذاتية وتأثير قدماء الأساتذة، ويعني ذلك بأنها تقوم على عنصري التعدد والتنوع، ما يجعلها أكثر مرونة في الاستقطاب الطلابي. ونخلص في جانب آخر إلى أن استراتيجيات التدريس ليست ثابتة، إنما تتغير وتخضع لشروط موضوعية مختلفة وملزمة، تتحدد شروط التغيير لدى أصحاب الأقدمية المهنية الغير مصرح بمدتها في الكثافة الطلابية ومحتوى العرض المعرفي والتركيبة النفسية والمؤهلات الشخصية للطلبة. بينما يعتبر هذا الشرط الأخير لوحده سببا كافيا من حيث الأهمية لإعادة توجيه استراتيجيات النقل المعرفي أو تغييرها بالنسبة لذوي الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة. إن الأخذ في الاعتبار الحالة المزاجية للطلبة في استراتيجيات التدريس المعتمدة ومحاولة استيعاب تناقضاتهم واختلافاتهم الذهنية والعلمية، هو توجه يوحي ضمنيا بتطورات نوعية في الأداء الوظيفي للدور التعليمي، متولدة عن التجربة الممارساتية وعن الخبرات المتراكمة بفعل الأقدمية المهنية.

- تأخذ وضعية هيئة التدريس خلال عملية النقل المعرفي عدة صفات، تستمد تفسيرها من عوامل سببية مختلفة، الاستثناء أن هذه التفسيرات تنعدم تماما لدى الفئة التي لم تصرح بمدة أقدميتها المهنية، ما يوحي بأن الوضعية المجالية لا تخضع لديها لأطر توجيهية ناظمة. في حين يسود الاعتقاد لدى أصحاب الأقدمية المهنية التي تفوق مدتها 15 سنة بأن وضعية الأستاذ/"السكون أو الحركة" ليس لها أي أهمية في عملية النقل المعرفي، فالأهمية بتفسيرهم تكمن في المعارف المنقولة في حد ذاتها، فالذي يستميل المتلقي ويحوله إلى مستمع محترف هو محتوى الخطاب العلمي وليس وضعية صاحبه، التي تصنف في درجة متأخرة من الأهمية. بعكس ذلك تتمحور تفسيرات أصحاب الأقدمية المهنية المحددة بـ05 سنوات حول موقفين متنافرين كليا، الأول يتزعمه أنصار الحركة والتنقل بين الصفوف، من مزايا هذه الطريقة أنها تنمي مستوى اليقظة والانتباه لدى الطالب وتجعل الأستاذ أكثر حضورا وأكثر قربا، فالقرب الجسماني– Proximité Physique يني شعور الطالب بوجوده وبأهميته ويساهم في بناء فضاء معرفي يقوم على الثقة المتبادلة، وعلى تنشيط علاقة الطالب بهيئة التدريس، بتحفيزه على المشاركة والمناقشة وطرح الأسئلة. بعكس الوضعية المكتبية الساكنة، التي تعتبر برأيهم سلبية ومرادفة للكسل والملل والخمول، على نقيض ذلك يتجه أنصار الوضعية المكتبية إلى رفض هذه التفسيرات، مع محاولة إبراز الجوانب الإيجابية في هذه الوضعية، وأهمها أنها تجعل الأستاذ في وضعية تقابلية مباشرة ودائمة مع الطلبة، وتسمح بالتالي

بمستوى أعلى من الرقابة والتحكم في المجال وفي سلوكات الطلبة، وتضمن مستويات الهدوء التي تسمح بالتركيز والاستيعاب، بعكس طريقة الحركة والتنقل، التي تكون برأيهم سببا في التوتر والتشويش الذهني للطالب وبالتالي في تدني مستويات التركيز. وبالمجمل توحي هذه التفسيرات في محتواها الرمزي بالوجه التسلطي الذي يميز طرق نقل المعرفة، الذي يتولد عن ظروف، ترتبط إما بشخصية الأستاذ وإما بالتركيبة الذهنية والنفسية وبالمحتوى الأخلاقي لعلاقات الطلبة الحاليين وتفاعلاتهم.

ثانيا: حول الديمقراطية والأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي:

- يتأسس مفهوم هيئة التدريس الجامعية للديمقراطية على عنصري الحرية والتعدد، وتمثل الحرية الفكرية وحرية الرأي والتعبير والاختيار والتصرف العناصر الأساسية الأكثر بروزا في محتوى التصور الخاص بالفئة العمرية (31-35 سنة).هذا النمط من الحريات يفترض ضمانه واحترامه وممارسته في إطاره الاجتماعي والأخلاقي، بأساليب لا تخضع للسلطة التعسفية ولأشكال التقييد الإداري، التي تقوم على مصادرة حرية الأستاذ في اختيار ممثليه أو في إبداء رأيه حيال القضايا العلمية والبيداغوجية وأنماط التسيير... في حين توحي فكرة التعدد بضرورة الانتقال إلى مجتمع متنوع ومتعدد الذهنيات وبحتمية القطيعة مع الأحادية القطبية ومع السلطة الشخصانية "المنزهة"، بتكريس مبدأ التداول على السلطة. كما تتأسس الديمقراطية على مفاهيم الاختلاف والانفتاح وروح الجماعة، هذا التصور نكتشفه لدى الفئة العمرية (36-40 سنة) ويوحي بأن الديمقراطية مشروطة بقبول الاختلاف وما يرتبط به من شروط، تلزم الخصوم الفكريين بالانفتاح والاحترام المتبادل والتعايش جماعيا، بالإصغاء وبتفعيل آليات التشاور والحوار وتنمية علاقات التواصل الداعمة لروح الجماعة ووحدتها. هذه الخصائص المتميزة للديمقراطية تبرز لدى الفاعلين الجامعيين في العلاقة: إدارة، أساتذة، طلبة، الملزمون جميعا بضرورة تأسيس مناخ تفاعلي، يقوم على الاعتراف والقبول بالطرف الآخر وإشراكه في الرأي والمسؤولية والانفتاح على الاقتراحات الفردية والجماعية، التي يمكن أن تساعد الجامعة على تجاوز مشكلاتها وعلى ترقية وضعيتها.

- تتعدد الأساليب التي يمكن من خلالها للجامعة أن تساهم في نشر الثقافة الديمقراطية وفي ترسيخ قيمها في الوسط الطلابي. نجاعة هذه الأساليب مشروطة برأي الفئة العمرية (41-45 سنة) بضرورة ارتكاز الجامعة في مرة واحدة على تكريس ثقافة الحوار والاحترام وعلى تنمية روح التسامح وقبول الآخر وترسيخ الاعتقاد الجماعي في حق الاختلاف. ويعتبر ذلك من حتميات الممارسة الديمقراطية. هذه القواعد المعاملاتية/التفاعلية توحي بأن محتوى التمثل يستجيب في عناصره الأساسية لشروط التكيف مع معطى

مجتمعي تاريخي ومع سياق سوسيوثقافي، متميز بالتنوع في أعرافه وتقاليده ومعتقداته الثقافية وأيضا مع بنية أنتربولوجية، قائمة تاريخيا على تعدد الهويات السلالية والعرقية واللغوية، في مجتمع كان على امتداد مراحل وجوده التاريخي محترما لنفسه وللآخرين، حواريا، متسامحا ومتعايشا بتناقضاته واختلافاته الكثيرة. في حين تكشف الفئة العمرية (31–35 سنة) عن رؤية سلبية وتشاؤمية، تقوم على غياب حد أدنى من الاعتقاد في إمكانية قيام الجامعة بدور إيجابي حيال المسألة الديمقراطية، لأنها مؤسسة معطلة ومتناقضة في منظومتها الإدارية "البيروقراطية" مع معايير الممارسة الديمقراطية، ما يجعل مساهمتها مستحيلة. وعليه فهي ذاتها مطالبة بدمقرطة أنماط تسييرها، وذلك غير ممكن إلا بتغيرات جوهرية في بنية العلاقات السائدة وفي أساليب التعامل الإداري مع الأساتذة والطلبة والمستخدمين، وقبل ذلك بالقطيعة مع نمط التعيين الارتجالي للمناصب الإدارية واحترام الإرادة الجماعية للأسرة الجامعية وتمكينها من حقها في اختيار ممثليها عن طريق انتخابات شفافة والاعتراف لها بحق المشاركة في خدمة المصالح الحيوية للجامعة، ويعتبر ذلك أحد المسارات التي تمكّنها من التحول إلى فضاء مؤسسي ديمقراطي وبالتالي إلى فاعل في نشر الديمقراطية وفي ترسيخ قيمها الأصيلة.

- تعكس الاتجاهات المعبر عنها رسوخ الاعتقاد الجماعي في مبدأ الحوار الدائم مع الطلبة. وهو توجه يوحي ظاهريا بأن العملية التعليمية تفاعلية، مبنية ليس على تمركز النفوذ والهيمنة حول الأستاذ باعتباره المالك للحقيقة العلمية مقابل تبعية الطالب، إنما هي عملية تكاملية وتشاركية. بمعنى أن الحوار يمارس نظريا كعنصر ثقافي راسخ في الوعي الجمعي لهيئة التدريس، غير أن الدراسة أثبتت في جانب أخر أن مسار الحوار يتحدد من طرف واحد ويخضع بالكامل لتوجيه هيئة التدريس وباعتراف منها. اعتراف يدحض محتوى اعتقادها السالف ويؤكد بالمقابل سلطتها وهيمنتها المطلقة، وهي حقيقة توحي بتبعية كلية للطالب، الذي يبرز في معادلة الحوار كشريك وهمي ليس له وجودا، دوره ثانوي أو ليس له دور، موجها بالكامل كما لو أن مصلحته في سيرورة الحوار منعدمة تماما؟!. تستند عملية التوجيه لدى الفئة العمرية (31–35 سنة) إلى مبررات منهجية وتنظيمية ملزمة، حيث مشكلة الخروج عن الموضوع هي من يلزمها بتوجيه الحوار، وعليه فالمعنى الرمزي للتوجيه لا يوحي بمصادرة حرية الطالب ومنعه من حقه في إبداء الرأي، إنما ناجم عن إرادة هيئة التدريس في تثبيت معالم الحوار وتكييفه لمتطلبات العملية التعليمية، انحراف الحوار عن هذا الإطار يعتبر برأيها خللا منهجيا تصنفه ضمن العوائق التي تحول غالبا دون استكمالها للبرنامج المقرر، بل وتجعلها في عرضة مباشرة لممارسات إدارية تعسفية، تلزمها ضمنيا

بالتحكم الآلي في الحجم الساعي للمقرر، وبالأصح بعدم توسيع مجال الحوار، دون الاكتراث لما يترتب عن ذلك من تراجع في المستوى العلمي للطلبة، المرشح لمزيد من الانهيار بفعل هيمنة المنظور الكمي لعملية التكوين. أما في بعده التنظيمي فالتوجيه يمثل آلية لمنع الفوضى النظامية، وللحد من عوامل الإخلال بعملية التواصل وبالانفتاح الشخصي للأستاذ، الذي يستغله الطلبة في اختراق القواعد الأخلاقية الناظمة للحوار وللعلاقات البيداغوجية، حيث الحوار يتم تمثله أحيانا كفرصة للتحرر المطلق ولتجاوز حدود الاحترام واللباقة مع الأستاذ. ما يرسخ لديه القناعة في حتمية التوجيه، حتى لا يصبح الحوار عملية عبثية أو مجازفة تكون نتائجها معاكسة للمصلحة المشتركة. بينما تستحضر الفئة العمرية أكثر من **45** سنة مبرراتها من خلفية معرفية وحضارية وتستند في ذلك إلى أن كفاءة الأستاذ العلمية وخبرته الشخصية يخولانه صلاحية توجيه مسار الحوار، بخلاف الطالب الذي يفقد عنصر التأثير في هذا المسار، لكونه مجرد متلقي للمعرفة، دوره يتحدد بطرح انشغالاته وبالتكيف مع مسار الحوار مهما كانت وجهته. ومع أن هذا التبرير يستمد مشروعيته من عامل الخبرة والكفاءة، إلا أنه يوحي بأشكال التوجيه الأبوية، القائمة على التمركز والإقصاء الضمني للطالب، من خلال تبني أنماط حوارية تقوم على الاحتكار وعلى تغييب الضمانات التي تحفظ حقه في التعبير والمشاركة. لهذا السبب تواجه هذه التبريرات انتقادات معارضي التوجيه، حيث ثقافة الحوار بالنسبة إليهم ليست مجرد استجابة لانشغالات علمية، إنما هي سلوك حضاري وإطار بديل، تُكرَّس فيه الحريات والحقوق، على نحو يساهم في تنمية روح التفكير الجماعي في إطار متنوع وفي تدعيم وحدة الروابط، أساتذة/طلبة وفي خدمة مصالحهما المشتركة.

- تتجه ميول هيئة التدريس في عمومها نحو القبول بالرأي المخالف، أي أن التناقضات الفكرية للطالب واختلافاته في الرأي لا تشكل مصدر إزعاج بالنسبة إليها، ويوحي ذلك ظاهريا بشخصية أستاذية متوازنة، متفتحة وتفاعلية، تتعارض في تركيبتها النفسية والذهنية مع الروح العصبية ومع أشكال التطرف الفكري والإيديولوجي. المثير للشك بالنسبة لهذه المواقف أنها تفتقر لمبرراتها التفسيرية وبالتحديد لدى فئة الأساتذة الأكبر سنا (41-45 سنة)، ما يجعلها أشبه بمواقف وهمية تخفي الطبيعة الاستبدادية (فكريا) الكامنة في شخصية الأستاذ المتقدم في السن، حيث يبدو بأنه الأكثر نرجسية والأكثر تكريسا للفكر الأحادي، ويوحي ذلك في دلالته الإيجابية بالثقة في النفس وبعمق المستوى المعرفي وبمستوى تحكم متقدم في المعلومة العلمية، برغم أن ذلك لا يبرر له عدم اعترافه برأي آخر، يختلف حول حقائق علمية نسبية. بينما يوحي في دلالته السلبية بالتسلط والاستبداد، وبالتوجه الأحادي المتولد عن معطيات سوسيوثقافية، لتزال تمتلك

سلطة الضبط والتوجيه لمختلف علاقات التفاعل، بما في ذلك التفاعلات الفكرية والعلمية. في حين تستند الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) إلى مبررات منهجية موضوعية. متولدة عن اعتقادها صراحة في فرضية الخطأ العلمي، اعترافها والجريء بإمكانية ارتكابها للخطأ يوحي رمزيا بتواضعها وبقوة شخصيتها وبقابليتها لمراجعة مواقفها الفكرية والعلمية الخاطئة وتصحيحها، ويكون ذلك مشروطا بالانفتاح الذاتي وبحتمية التفاعل إيجابيا مع رأي الطالب، حيث المعرفة والفكرة الصائبة ليست حكرا على الأستاذ، كما أن الطالب ليس شخصا مفطورا على الخطأ.

• تشترك هيئة التدريس في اعترافها الجماعي بحق الطلبة الممتحنين في الاطلاع على التصحيح النموذجي للامتحان وتستجيب إيجابيا لهذا الحق، ويفيد ذلك بأن أنماط التقييم العلمي والبيداغوجي تخضع لمعيار الكفاءة والاستحقاق وليس لاعتبارات ذاتية. تختلف هذه المواقف جوهريا في مبرراتها التفسيرية، حيث تستند الفئة العمرية (30 سنة فأقل) إلى المبرر المنهجي ويوحي في دلالته الضمنية بأن التصحيح النموذجي يكتسي دورا توجيهيا، يساعد الطالب على إدراك أخطائه ويجعله يقظا بمستوى يمنعه من تكرار نفس الأخطاء، فضلا عن كونه أداة يوظفها الأستاذ من جهة، لإثبات نزاهته الشخصية ومصداقية العلامة التي يمنحها للطالب، حتى لا يسود الشعور بالتمييز وبالظلم والتعسف. وفي الوقت ذاته هي أداة تدريب أساسية، هدفها إثراء خبرة الطالب، بشكل يسمح له مستقبلا بالاستجابة علميا ومنهجيا لشروط ومتطلبات موضوع الامتحان باعتبارها المحدد الأساس لنتائجه العلمية. في حين تستند الفئة العمرية التي تفوق (45 سنة) إلى مبررات نفسية بيداغوجية، نلمس من خلالها أن الهدف من التصحيح النموذجي، هو إقناع الطالب ودفعه إلى الاعتراف بفشله في اختيار الإجابة الملائمة، وميزته تكمن في قدرته على الحسم الموضوعي لمسألة القبول بالنتائج المحصلة، التي تحددها شروط الأهلية والاستحقاق. تجسيد التصحيح النموذجي لهذه الشروط يساهم في تنمية الشعور براحة البال وبعدم التوتر وترسيخ الثقة في نزاهة الأستاذ وفي مصداقية آليات التقييم، بل أكثر من ذلك يعتبر بمثابة ألية بيداغوجية مثالية في تخفيف الضغط عن أشباه المسؤولين الإداريين، الذين يحاولون (بسبب الامتيازات وهشاشة أساليب التسيير والرعب من الطلبة) تفادي التوتر والاحتجاج الطلابي، بتحويل وجهة الضغط نحو هيئة التدريس عبر مختلف أشكال الإكراه.

• تتعدد أنماط التعامل مع حالات الغش الطلابية التي يتم ضبطها في الفترات الإمتحانية وتتغير من فئة إلى أخرى، حيث تشترك الفئة العمرية (أكثر من **45** سنة) في تبني نمط تعامل مشترك يقوم على ثلاثة جوانب أساسية، تبرز الأساليب الردعية في الجانبين الأول والثاني ويكون ذلك إما بإقصاء صاحب الحالة

أو بالخصم من النقاط مع إتباع الحالتين معا برفع تقارير ومحاضر إثبات الحالة إلى الإدارة الوصية، في حين يقوم الجانب الأخير في شقه الأول على العقاب الرمزي، ويبرز في شكل إنذارات شفوية وتحذيرات أو بسحب ورقة تحرير الإجابة من صاحب الحالة واستبدالها، بينما يقوم في شقه الثاني على أساليب هادئة وغير عقابية، ترتكز على الحوار والتوجيه الأخلاقي وتوعية ممارسي الغش بمخاطر سلوكاتهم المنحرفة وبانعكاساتها السلبية على مساراتهم العلمية. بينما تكتفي الفئة العمرية (31–35 سنة) في أسلوب تعاملها برفع التقارير وإعلام ممثلي إدارة القسم عبر محاضر إثبات الحالة. ويوحي ذلك شكليا بعلاقة مثالية بين هيئة التدريس والإدارة، وأن هذه الأخيرة تضطلع بمسؤولياتها كاملة حيال ممارسي الغش، في حين أن الانتشار الوبائي للظاهرة يوحي ضمنيا بهيمنة الإحساس لدى المتحايلين والغشاشين بالتسامي على القانون، الذي فقد وظيفته الردعية بسبب عدم التطبيق أو تطبيقه بمقياس المصلحة والتمييز واعتبارات أخرى، قد تساهم لا محالة في تعميق أزمة الجامعة وفي تعقيد وضعيتها الحالية بمشكلات إضافية قد تخل بانسجام تشكيلاتها الطلابية.

- تتباين اتجاهات هيئة التدريس حيال الإضرابات الطلابية، حيث أكدت الدراسة بأن فئة الأساتذة الأكبر سنا (أكثر من 45 سنة) لا تدعم آلية الإضراب إلا نادرا. وهو اتجاه مبني على التشكيك ضمنيا في مصداقية هذه الآلية، من حيث توظيفها ومن حيث أهدافها وانعكاساتها على المجموعة الطلابية. يبرز هذا الاتجاه في شكله الأكثر تشددا لدى الفئة العمرية (41–45 سنة) ويقوم على المعارضة الراديكالية للإضرابات، وهو توجه يصنف إيديولوجيا ضمن التيارات المحافظة، الداعمة للنظام والاستقرار. بمعنى أنه يحمل معاني سلبية حيال آليات الممارسة الديمقراطية، فضلا عن تعارضه مع حق قانوني مكفول دستوريا. على عكس هذين الاتجاهين تشترك الفئة العمرية (31–35 سنة) في دعمها الدائم لخيار الإضراب، وقد ينجم هذا التوجه عن إحساس حقيقي بمعاناة الفئة الطلابية وبمشكلاتها بحكم علاقات التفاعل اليومية، كما يوحي بمسايرة هيئة التدريس الجامعية للتحولات المجتمعية وللتوجهات الجديدة ذات الصلة بالديمقراطية وحقوق الانسان، وبالتحديد الحق في الإضراب والاحتجاج والتظاهر السلمي. وتختلف هذه الاتجاهات جوهريا في مبرراتها التفسيرية، حيث تستند الفئة العمرية (**41–45** سنة) إلى مبررات سياسية حضارية، حيث الإضراب بالنسبة للمساندين له من هذه الفئة يعتبر طريقة حضارية في التعبير عن الرأي والموقف، ويوحي ذلك رمزيا بالرفض السلمي للواقع وللممارسات السلبية المرتبطة به، التي تتعارض مع مصالح الطلبة. أما بالنسبة للمعارضين وكذا المساندين له بتحفظ، فالإضراب يعتبر بمثابة

خيار سلبي، لما يترتب عنه من تداعيات على سير الجامعة وعلى مصالح الطلبة، لاسيما حينما يرتبط بالأهداف الشخصية، السياسية والحزبية، أو حينما يتحول إلى وسيلة إخلال بالنظام والاستقرار، لذلك يتجه كلاهما إلى طرح البدائل القائمة على الحوار والتشاور وأسبقية الأساليب التفاوضية. بالمقابل ترتكز الفئة العمرية (أكثر من 45 سنة) إلى مبررات واقعية موضوعية، ناتجة عن متابعتها الميدانية للإضرابات الطلابية، حيث دوافعها وأهدافها لم ترتبط برأي المعارضين من هذه الفئة بمشكلات علمية بيداغوجية، إنما بمشكلات تافهة أو شخصية، هدفها الابتزاز وتصفية الحسابات. أما بالنسبة للمساندين، فالإضراب هو نتاج واقع موضوعي يوحي بغياب الإرادة الحقيقية في إيجاد الحلول وبمساهمة الإدارة الجامعية في تعقيد المشكلات، بغلقها لقنوات الحوار إلى حين بروز مؤشرات الغليان والتلويح بالإضراب. على عكس ذلك تستند الفئة العمرية (**30** سنة فأقل) إلى مبررات منهجية تنظيمية، حيث الإضراب بالنسبة للمعارضين والمتحفظين من هذه الفئة مشروط بضرورة امتلاك فاعليه لمستوى من الوعي النضالي والتنظيمي لأجل التوظيف السلمي والحضاري ولأجل التأطير الأمثل لهذه الأداة ومنعها من الاختراق والانفلات، أما بالنسبة للمساندين، فالإضراب يوحي بالتذمر من أساليب التسيير العام لقضايا الطالب والجامعة، التي انتهت بهذه المؤسسة إلى مأزق حقيقي بسبب هيمنة نوعية رديئة من المسؤولين الإداريين الغير مؤهلين، والعاجزين تماما عن مسايرة انشغالات الطلبة، وعليه فالإضراب بالإضافة لكونه يمثل عنصر إرباك لهذا الصنف من المسؤولين الوهميين، فإنه يساهم في إضفاء الديناميكية على الممارسة الإدارية من خلال تنشيطه لمسؤولي الإدارة، بجبرهم على توجيه تفكيرهم نحو المشكلات المستجدة التي يفرزها الواقع الطلابي والجامعي.

▪ **الخاتمة:**

ينظر إلى العملية التعليمية غالبا في كونها واحدة من أبرز الآليات وأكثرها أهمية في انتشار المعارف وانتقالها بين الأجيال، وتصنف فضلا عن ذلك في محور الوظائف التي لازمت الجامعة وارتبطت بها عضويا منذ نشأتها التاريخية، وهي بذلك تشكل مرتكزا بالغ الأهمية في التنشئة الاجتماعية للشباب الجامعي، هدفها الأسمى إنما يتحدد بالأساس في بناء الإنسان وبالأحرى في بناء العقل المفكر والمتنوِّر، ليس ذلك فحسب، إنما يتحدد أيضا في جانبه الآخر في تكوين مواطني الغد وفاعلين للمستقبل، عقلانيين، متحررين فكريا وشخصيا ويمتلكون مفهومهم الخاص للحياة وللعالم الذي يحيط بهم ولمتطلباته ولتحدياته المختلفة. ومن الحقائق الغير قابلة للشك أن هذا المستقبل في الجزائر كما في أي بلد آخر من العالم، إنما يتبلور في جوانب أساسية منه في داخل أنساق معرفية، يفترض منها أن تلعب دورا حاسما في بناءه وفي صياغة معالمه. ويمثّل ذلك جانبا للرهانات والتحديات الكبرى التي تواجه المنظومة الجامعية ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام. بما معناه أن المشروع البنائي للمستقبل ولأجياله المفترضة، سيتمحور في جوهره حول عنصر المعرفة، وبوجه التحديد حول المعرفة الجامعية والمعارف ذات المستوى العالي عموما. وعليه فإن هذا النمط من التحديات سيجعل بالنظر لأهميته هذه الأنساق المعرفية (الجامعة ومؤسسات التعليم العالي) ملزمة بضرورة التفكير في إعادة إنتاج نفسها في إطار شروط موضوعية، تستجيب في خصائصها لمتطلبات ورغبات الشباب الجامعي ولتطلعاته المشروعة نحو التحرر والاستقلال الشخصي وفي الوقت ذاته لمتطلبات العصر الجديد ولتطوراته ورهاناته السوسيواقتصادية، السياسية والتكنولوجية...، التي يستحيل مواجهتها موضوعيا من دون عملية تشخيص معمقة وشاملة لنسق التعليم في المستوى العالي، يكون هدفها محددا بالكشف عن المشكلات الحقيقية التي ساهمت في تأزيم وضعية مؤسساته وفي عرقلة نشاطها وفي تجميد مشروعها العلمي، ومحاولة تحديد الأسباب الواقعية الكامنة وراء الإخفاقات وأشكال الفشل الذي تواجهه هذه المؤسسات في المرحلة الأخيرة، في أداءها الأكاديمي وفي تجسيد الأهداف المحددة لها في مرة واحدة حيال الطلبة وحيال المجتمع. والتفكير بعد ذلك بطريقة علمية هادئة في الأدوات والآليات التطبيقية، التي بإمكانها إعادة الاعتبار للمعرفة الجامعية والارتقاء بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى يسمح لها بممارسة مهامها وبتحمل مسؤولياتها المجتمعية، من خلال تنشئة أجيال المستقبل وتزويدهم بمهارات تدريسية وخبرات علمية وفنية ملائمة، تؤهلهم للانخراط بسهولة في النشاط الاجتماعي والمشاركة الفاعلة في مشروع البناء الوطني.

إن مواجهة الجامعة لمثل هذه التحديات بمستوى الأهمية والخطورة التي تحيط بها، لا شك أنه يرتبط من حيث المنطلق بقدرتها على تجاوز مشكلاتها المطروحة، وهي مشكلات متعددة ومعقدة في الوقت ذاته، ذات طابع هيكلي أحيانا ومرتبطة أحيانا أخرى بالجوانب الإدارية والتنظيمية وبضغوطات السياسي والاقتصادي، وغيرها من المشكلات التقليدية الأخرى التي لازمت الجامعة في مختلف مراحل تطورها ولزالت مستمرة وعالقة إلى اليوم، من دون أن تجد لها حلولا كفيلة بتحرير هذه المؤسسة وتمكينها من أداء رسالتها الحضارية. فمسائل الاستقلال الإداري والأكاديمي وأنماط التسيير وغياب المشروع التنموي...الخ، تعتبر أمثلة بارزة عن المشكلات التي ساهمت لعقود طويلة ولتزال، في حالة الجمود والتردي الذي تعيشه الجامعة في نظامها التعليمي، من حيث نوعيته وجودته وفي علاقتها بالمجتمع وبمتطلباته المختلفة. ووجه التعقيد في مشكلات منظومتنا الجامعية أنها لا تتحدد حصريا في أنماط تسييرها وفي علاقاتها بالمجتمع وبالعالم الخارجي، إنما تبرز في مستويات أخرى متعددة، لها تأثيرها وثقلها هي كذلك. واحدا من أكثر هذه المستويات تأثيرا لاسيما في التشكيلات الطلابية مرتبط كما يستخلص من الدراسة بالبيداغوجيات الجامعية وبآليات انتقال المعرفة، أي بوجه التحديد بالعملية التعليمية وبمهنة التدريس، وبتحديد أكثر شمولا بالمنظومة القيمية والمعيارية الموجّهة للعملية والناظمة في الوقت ذاته للعلاقات والممارسات التي تحيط بالحياة العلمية الجامعية ككل، لاسيما في جانبها الإنساني، الاجتماعي والأخلاقي وفي علاقتها بالديمقراطية وبمسألة الحقوق والحريات...، التي يفترض أن تمثّل المرتكز الأساس بالنسبة لعملية النقل المعرفي، ببساطة لكونها مسائلا جوهرية في غاية الحساسية ولها تداعياتها وانعكاساتها المؤكدة، في مرة واحدة على الطلبة وعلى نسق التعليم العالي، بل وعلى النسق الاجتماعي برمته. لذلك فمن الخطأ في اعتقادنا أن يقوم مجتمعا ما برَهْنِ مستقبل أجياله بمنظومة تعليمية (جامعية أو ما قبل جامعية) مفرغة إنسانيا وأخلاقيا، ومن الخطأ الجسيم أيضا الاعتقاد في القدرة الوهمية لنماذج تعليمية بهذا النمط على تكوين طلبة عقلانيين ومؤهلين علميا، منسجمين نفسيا وشخصيا، ملتزمين، اجتماعيين ومشبعين بثقافة الحوار والتسامح وبروح المسؤولية، ذلك لأن هذه الخصائص إنما تنتقل إلى الطلبة تماما مثلما تنتقل إليهم المعارف، وبرأينا فإن هذه العملية تتم بمرونة أكبر في إطار أنماط التعليم الديمقراطية، التي تقوم على العدالة والمساواة وعلى حماية الحريات واحترام حقوق الإنسان، وتولى فيها فضلا عن ذلك أهمية كبيرة للبعد العلائقي في العملية التعليمية من خلال المراهنة على مبادئ الحوار والتواصل والتسامح... وتثمينها باعتبارها قيما أساسية وضرورية للعلاقات مع الطلبة، حيث انعدام هذا النمط من القيم يؤدي إلى فقدان هذه العلاقات لمعناها "الإنساني" بشكل كامل. ويفهم بوجهة النظر

هذه بأن نجاح العملية التعليمية وجودتها لا يتوقفان حصريا على الكفاءات والقدرات العلمية "النوعية" التي يمتلكها الأستاذ، مع أنها تعتبر شرطا ضروريا وحاسما، إنما تتوقف كذلك وفي جانب هام منها على أفعاله وتصرفاته وأنماطه السلوكية، بل وعلى اختياراته الأخلاقية التي يقوم بتوظيفها عادة، والتي من دون شك تمارس تأثيرا كبيرا إلى حد بعيد في عملية نقل المعرفة وفي العلاقات البيداغوجية، في هذا الجانب تؤكد الدراسة بأن هيئة التدريس الجامعية على وعي تام بالأهمية القصوى التي تمثّلها هذه القيم بالنسبة لسيرورة العملية التعليمية، ودليل ذلك حضور هذه القيم كعناصر بنائية محورية في تمثلاتهم الجماعية لمفهوم الديمقراطية، هذه التمثلات مبنية في جوهرها على مرتكز حقوق الإنسان، ومنها حق الاختلاف في الرأي والمعارضة والمشاركة والتعدد... وأيضا على مرتكز الحريات بأشكالها المختلفة، ومنها الحرية الفكرية، حرية التعبير والتصرف والاختيار والنقد... وهي قيم يفترض بأنها لازمة لهيئة التدريس الجامعية. غير أن المستفاد من الدراسة أن هذه القيم لتزال تثير إشكالا حقيقيا فيما إذا كانت تتحول إلى أفعال ملموسة أم لا، أو بما معناه هل هي فعلا من يوجِّه وظيفة التعليم في المستوى العالي؟؟، والهيئة الأستاذية مطالبة بحكم أخلاقياتها المهنية والأكاديمية بتقديم الإجابة على هذا الإشكال، لكونه يندرج في محور انشغال الفئة الطلابية، التي هي أيضا تتطلع من جانبها إلى منظومة تعليم مرنة ومتفتحة، تصان فيها الحريات والحقوق وتختفي فيها الإلزامات والضغوطات ومختلف أشكال الإكراه الأخرى، التي تتعارض مع الأسس التي تقوم عليها نظم التعليم الحديثة.

إن احترام الحقوق والحريات ليس بمسألة بسيطة، إنما متطلبا أساسيا له تداعياته على الطلبة، بل وعلى العملية التعليمية ككل، التي تبقى فعاليتها مرهونة بحماية الحريات وصون الحقوق. هذا المطلب لوحده يعتبر كافيا لدفعنا إلى التفكير في تطوير منظومتنا الجامعية وإلى تحديث أساليبنا في نقل المعرفة ودمقرطتها، حيث الحقائق الواقعية تفيد في كثير من جوانبها بأن الجامعة (برغم نضالاتها وإسهاماتها المستمرة في مجال التكوين والبحث) لازالت تفصلها بشهادة فاعليها الأساسيين (أساتذة وطلبة) مسافة شاسعة أمام الديمقراطية. صحيح أن هذه المسافة تتغير من حيث مستوى القرب أو البعد، وذلك إما لأسباب سياسية أو مرتبطة بالفاعلين الجامعيين أنفسهم وبأنماطهم الذهنية ومعتقداتهم الفكرية والإيديولوجية...، إلا أن ذلك لا يجب أن يؤدي بنا إلى تجاوز حقائق واقعية تؤكد بأن هذه العلاقة بالديمقراطية هي في الأصل منعدمة تماما ولا تملك لها وجودا بالمرّة لدى بعض أصناف الأشخاص. هذا الانفصال التام عن الديمقراطية هو انفصال شامل في مرة واحدة للطلبة ولأعضاء هيئة التدريس، ويبرز غالبا

في علاقات بيداغوجية مضطربة ولا تساعد في بعض الحالات على بناء الثقة التي تتطلبها عملية التعليم، والسبب راجع بالأساس إلى غياب عنصر الحوار (التواصل)، مع أنه يمثّل المقياس الحقيقي لكفاءة الأستاذ، ينضاف إلى ذلك بروز سلطة الأستاذ بشكل مفرط واستعمال بعضهم لهذه السلطة بطريقة تعسفية حيال الطلبة، ويبرز ذلك بجلاء في أساليب تسيير العملية التعليمية، تقييم الطلبة، فضلا عن الممارسات القائمة على التجاهل والإقصاء ومصادرة حرية الطلبة وحقهم المشروع في التعبير وإبداء الرأي وفي النقد والمعارضة. ومن الحقائق الواقعية المثيرة للاستغراب في هذا الصدد، شهادة إحدى الطالبات بقسم علم الاجتماع، كانت ترغب في إثارة النقاش مع أستاذة محاضرة حول فكرة استعرضتها هذه الأخيرة في قاعة الدرس، رد فعل الأستاذة المعنية بمحتواه الحرفي كان على النحو التالي: «لا تناقشينني!!، فأنا دكتورة»؟؟؟!!!، مثل هذا النمط من ردود الفعل المتعالية والغريبة، التي تتكرر بأشكال أخرى مختلفة لا يَدْعَمُ على الإطلاق عملية التعلُّم، لأنه مؤسَّس على الجهل أو التجاهل المتعمَّد لفكرة أن العملية التعليمية مبنية في أساسها على مكوِّن جماعي، وبالأحرى على علاقة مع الآخر، تستلزم التعايش جماعيا في إطار فضاء متفتح ومتسامح، يقوم على الاحترام والاستماع والاعتراف بالطرف الآخر...، ومن المؤسف أن هذه القيم حاضرة نظريا في تمثلات الأساتذة كما في تمثلات الطلبة، لكنها غائبة بشكل شبه كامل في سلوكات بعضهم، والأصل أن وجود تمثُّل منتظم حول الديمقراطية كان يفترض تلمسه في وجود ممارسات مشتركة، تعكس بشكل ملموس القيم "الإنسانية" التي يقوم عليها هذا المفهوم، هذا لا يعني مطلقا أن الممارسة الديمقراطية غائبة تماما عن منظومتنا التعليمية الجامعية، فتلك مجرد أكذوبة لا تحتمل الصدق بالمطلق، إنما القصد من وراءه هو أن إعادة الاعتبار لهذا الجانب وتثمينه، قد يساهم في تطوير أداء هذه المؤسسة ويساعدها على تجسيد رؤيتها العلمية حول المجتمع وحول ممارساته وتحولاته، حيث تطور المجتمع لا يقاس فقط بقوته الاقتصادية، إنما كذلك بقدرة نماذجه التربوية والتعليمية على الإرساء الاجتماعي لمفاهيم الحرية والعدالة وحقوق الإنسان وعلى نشر قيم الأخوة والاحترام والتسامح بين مواطنيه، بغض النظر عن انتماءاتهم، واختلافاتهم وتوجهاتهم.

▪ **التوصيات والاقتراحات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يكون بإمكاننا صياغة بنوع من الشمول النسبي المفهوم العام للديمقراطية، فالديمقراطية كفلسفة وكنمط حياة تتمحور برأي الفاعلين الجامعيين حول منظومة من القيم الإنسانية الملزمة لحياة الفرد والجماعة، تتأسس هذه القيم في محتواها الجوهري على مرتكز الحقوق الطبيعية للإنسان بمفهومها الواسع، ويشمل الحق في حرية الرأي والتعبير والممارسة والاختيار والمساواة والتعدد والاختلاف... إلى غيرها من الحقوق والحريات الأخرى، التي تعتبر أساسية في تنظيم العلاقات الاجتماعية. فالديمقراطية بهذا المعنى تفترض مبدئيا إحساس الأفراد الاجتماعيين باستقلاليتهم الشخصية والشعور بالمواطنة الكاملة، التي تضمن لهم واجب الاحترام والاستماع والحق في ممارسة حرياتهم في أطرها الأخلاقية، من دون خضوع لأي سلطة تعسفية ولأي تدخل أو توجيه خارجي، وتضمن لهم فضلا عن ذلك حق المشاركة الفعلية في صنع مستقبلهم ومصائرهم الفردية والجماعية، بصرف النظر عن انتماءاتهم واختلافاتهم العرقية والثقافية، الفكرية، السياسية والإيديولوجية. إن عملية البناء المؤسسي لمثل هذا الفضاء الديمقراطي يتمظهر في حالة مؤسسة معرفية في المستوى الجامعي كمتطلب محوري بالنسبة لعملية انتقال المعرفة وبوجه التحديد بالنسبة لعملية التعليم والتعلُّم، وينطلق مبدئيا من العلاقة البينية أستاذ/طالب ومن مجموع العلاقات الاجتماعية الأخرى التي تربط مكونات الأسرة الجامعية وفاعليها المتعددين، هذه الأطراف مجتمعة مطالبة بالتأسيس لمناخ تفاعلي يقوم على ضرورة الاعتراف برأي الطرف الآخر وقبوله فكريا والانفتاح على مختلف الاقتراحات الفردية، التي بإمكانها أن تساعد في ترقية أداء الجامعة وقدرتها في معالجة قضاياها ومشكلاتها العلمية والبيداغوجية، ويكون ذلك عبر تنمية علاقات التواصل وأساليب الحوار وتفعيل آليات التشاور وثقافة المشاركة والاستماع للآخرين وتقبلهم ومحاولة التعايش معهم في إطار منفتح ومتسامح، يستجيب للأخلاقيات الأكاديمية الجامعية ويخدم المصلحة العامة المشتركة.

في ضوء هذا المفهوم المختصر تبرز الديمقراطية كموضوع بالغ الأهمية بالنسبة لاشتغال المؤسسة الجامعية وبالنسبة لدورها التقليدي في نقل المعرفة وفي التنشئة العلمية للطلبة، الذي يبقى مشروطا بتموضع حقيقي للقيم السالفة في منظومتها التعليمية، لذلك فإنه يوصى بما يلي:

– ضرورة المأسسة الفعلية للديمقراطية في الجامعة، وذلك بمراجعة الأساليب البيروقراطية في إدارة هذه المؤسسة، التي تتناقض مع أخلاقيات الديمقراطية، ويتجسد ذلك بالقطيعة مع أنماط التسيير الارتجالي

والتعيينات الإدارية لمسؤولي الجامعة واحترام الإرادة الجماعية للهيئة الأستاذية وتمكينها من ممارسة حقها في الاختيار الحر لممثليها في مختلف المراتب عن طريق انتخابات شفافة، والاعتراف لها بحقها المشروع في إبداء الرأي والمشاركة في التسيير الجماعي للنشاط العلمي والبيداغوجي. فنجاح الجامعة في تأدية هذا النشاط بجودة عالية في صالح الطلبة وفي صالح المجتمع، هو رهان مشروط في جوهره بإعادة الاعتبار لوظيفة التعليم، هذه المهمة يفترض أن تكون مناطة استثنائيا بفاعلين أكاديميين حقيقيين وبمسؤولين جامعيين شرعيين ومنتخبين، مستقلين ومتحررين كليا من الإلزامات ومن أشكال الضغط الخارجية، التي تتعارض مع الوظيفة العلمية للجامعة. وبالتالي مع المصلحة الحيوية للطلبة وللمجتمع في الوقت ذاته.

– إعادة التأسيس للمفهوم الخاص بمسألة ديمقراطية التعليم وإضفاءه بشمولية أكبر، بالتركيز على الشق الخاص بديمقراطية التعلُّم "المتجاهل" في مهنة التدريس، ويكون ذلك من خلال:

• تحسين نوعية المحيط الأكاديمي الذي يتم في سياقه عرض المعارف للطلبة، فإمكانية تجسيد الجامعة لأهدافها في تكوين فاعلين حقيقيين مؤهلين علميا وفكريا، هي إمكانية متاحة، لكنها مشروطة بتوفير فضاء تعليمي متفتح ومعتدل وتفاعلي، محفز للبحث والنقاش الفكري، ويقوم في مرتكزاته على التواصل وعلى احترام الحريات وعلى تثمين الجهد الفردي في البحث عن الحقيقة وتشجيع أشكال التعاون التي تساهم في تنمية القدرة على العيش في إطار الجماعة الجامعية.

• تحديث منظومة التعليم الجامعية في بيداغوجياتها وفي مناهجها الخاصة بالتدريس، من خلال القطع مع النماذج التقليدية القائمة على التلقين، والتحوُّل نحو منظومة ديمقراطية، تتمركز حول الطالب وتتلاءم في مناهجها مع احتياجاته وقدراته وطموحاته، وتقوم في نموذجها التعليمي على إعادة الاعتبار للتفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وعلى تحفيز الحوار والمبادرة والمشاركة في المواقف التعليمية، بشكل يساعده في تطوير إمكانياته ومؤهلاته وفي تفجير طاقاته الإبداعية.

• من واجب الأستاذ تحسيس الطلبة بأهميتهم الشخصية والاعتراف لهم بحقوقهم البيداغوجية كاملة وفي مقدمتها الحق في المشاركة التربوية، ويكون ذلك من خلال استشارتهم في الاختيارات الاستراتيجية والهامة بالنسبة للعملية التعليمية والسماع لوجهات نظرهم الخاصة بدراستهم والإجابة على استفساراتهم، وتمكينهم من حقهم في إبداء الرأي وفي تقديم الاقتراحات والحلول حول القضايا البيداغوجية، التي تؤثر في مساراتهم الدراسية، المقررات، مناهج التدريس، نظام التقويم..

• تكريس الطابع الإنساني في العلاقات والتفاعلات الشخصية، فالأستاذ الجامعي ملزم بموجب أخلاقياته الأكاديمية بأن يكون إنسانيا في تعامله مع الطلبة، وذلك بتفهمه لظروفهم الاجتماعية والنفسية وأيضا للاختلاف في قدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم وفي أصولهم وانتماءاتهم الجغرافية، العرقية، الثقافية...، وتوفيره من دون تمييز لأشكال الدعم المعنوي وتحفيزهم على تجاوز مشكلاتهم، من خلال التفرغ والمرافقة المنتظمة، بشكل يسهم في تنمية ثقة الطالب في نفسه وفي إمكاناته ولا يجعله يحس بالغربة أو بالمسافة الفاصلة والفارقة.

• أستاذ التعليم العالي مطالب بامتلاك حد أدنى من القدرة على التحكم في حالاته الانفعالية وردود أفعاله الشخصية حيال الطلبة وفي ردود فعل الطلبة حياله، مع إثباته لقدر من التسامح حيال الأخطاء العلمية للطلبة. والحرص في هذا الصدد على عدم إهانة الطالب أو الحقد عليه أو احتقاره، وتجنب كل أشكال الممارسات التي تمس بإنسانيته وبكرامته البشرية، وتؤثر سلبا في دافعيته نحو التعلم أو تدفعه إلى العزوف عن الدراسة وإلى هجران المدرجات.

• توصيات موجهة إلى الطلبة:

– الطلبة ملزمون بالنضال بلا انقطاع من أجل حرياتهم وترقية وضعياتهم وبالدفاع عن حقوقهم المشروعة، ومنها الحق في حرية التعبير وإبداء الرأي، النقد، المعارضة، والحق في المشاركة والاستشارة الدائمة في المسائل البيداغوجية المرتبطة بحياتهم الأكاديمية في الجامعة، على أن لا يفهم التشاور باعتباره تدخلا في صلاحيات هيئة التدريس وأدوارها أو استحواذا على سلطتها ومكانتها.

– تصحيح المفهوم المغلوط لمعنى احترام الأستاذ وتقديره، فالاحترام يجب ألا يكون مرادفا للخوف وبالتالي الانسحاب إراديا (إقصاء ذاتي) من العملية التعليمية. من هذا الباب فالطالب ملزم بتنمية مستوى الثقة في النفس والشعور بالأمان البيداغوجي وبتحطيم عقدة النقص أو الخوف من الأستاذ، وملزم كذلك بعدم التردد في إثارة الأسئلة وفتح النقاش والانتقاد، بل والتشكيك في آراء مدرسيه وتحليلاتهم، وإضفاء ديناميكية أكبر في قاعات الدرس، بدلا عن إعادة إنتاجه لخطاب الأستاذ واتهامه في المقابل بالتسلط أو بعدم القدرة على إيصال المعلومة للطلبة.

– الطالب في المستوى العالي ملزم بضرورة المساهمة الملموسة في إنجاح علاقة الشراكة التي تربطه بهيئة التدريس، عملية تجسيد دور بمثل هذه الأهمية تنطلق أوليا من مراقبة تصرفاته وأخلقتها وأيضا من

الالتزام بأخلاقياته الأكاديمية كطالب جامعي، ويكون ذلك بالوعي بمسؤولياته العلمية والبيداغوجية، فالخمول الفكري وعدم الاكتراث والغياب عن الدروس والممارسات الطفيلية (الغش بمختلف أشكاله)، هي أنماط للسلوكات التي لن تساعد بالمطلق في تطوير العلاقات البيداغوجية ولا في ارتقاء الجانب التدريسي للأستاذ، بقدر الخطورة التي تمثلها في مرة واحدة بالنسبة لعملية التعلم وبالنسبة لسمعة الطالب الشخصية ولسمعة المؤسسة الجامعية.

– ضرورة تأكيد حد أدنى من الالتزام بالنظام ومن الاحترام للمعايير والقواعد الأخلاقية والقانونية الناظمة للحياة الأكاديمية بالجامعة، والالتزام بنمط السلوك الحواري في حل المشكلات العلمية والبيداغوجية والاجتماعية، فالديمقراطية لا تعني الفوضى، كما أن عملية التغيير لا ترتبط في تحقيقها بحتمية الإخلال بالنظام أو بأنماط السلوكات ما قبل الحضارية.

• بناء على ما تقدم تقترح الدراسة ما يلي:

– أن تسعى الجامعة إلى تحديث وتكييف وظائفها الأساسية من حيث أهدافها التعليمية والتربوية لمتطلبات القرن الـ **21**، بتبني أنماط تعليمية ذات محتوى إنساني، تركز في مناهجها ومقرراتها الدراسية على روح المواطنة وحقوق الإنسان وعلى صون كرامة الأشخاص واحترام التنوع الثقافي والتمكين للروح النقدية وثقافة الحوار وتأكيد القيم التي يبنى على أساسها المجتمع الديمقراطي.

– ضرورة امتلاك عضو هيئة التدريس(عن طريق التكوين والتدريب) لرصيد كاف من المعلومات والمفاهيم الأساسية المرتبطة بمهنة التعليم واكتساب المهارات اللازمة في مجال العلاقات الإنسانية وأساليب التواصل وإدارة الحوار والاستماع والتحكم في الحالة الانفعالية والتعامل مع أراء الطلبة دون تعسف، أي بالمختصر امتلاك مهارات تمكنه من إدارة العملية التعليمية بنجاح.

– ضرورة عقد ورشات عمل وإثارة نقاشات علمية هادفة في الجامعات الجزائرية حول الأنماط العلاقاتية، السلوكية والممارساتية لدى الفاعلين الجامعيين، أساتذة، طلبة وإداريين، في محتواها الإنساني والاجتماعي والأخلاقي، بهدف فهم أبعادها ومخلفاتها على الوظيفة المعرفية للجامعة.

– ضرورة توجيه الباحثين المتخصصين، لاسيما المشتغلين منهم في حقل علم الاجتماع لجانب من انشغالاتهم العلمية نحو دراسة ومعالجة الإشكاليات المرتبطة بالأخلاقيات الأكاديمية الجامعية للأستاذ

وللطالب، ومحاولة التعرف على درجة التزام كلا منهما سلوكيا بهذه الأخلاقيات في أداء وظيفته في التعليم أو التعلم.

قائمة المراجع

1)- مراجع باللغة العربية:

I)- مراجع في المنهجية:

01- العجيلي سركز، أمطير عياد: **البحث العلمي، أساليبه وتقنياته**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا 2002.

02- الهمالي عبد الله عامر: **أسلوب البحث الإجتماعي وتقنياته**، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا 1988.

03- التير مصطفى عمر: **مقدمة في مبادئ وأسس البحث الإجتماعي**، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان والتوزيع، ط2، ليبيا 1986.

04- إيكو. أمبرتو، (ترجمة) علي منوفى: **تقنيات وطرائق البحث والدراسة والكتابة**، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002.

05- أنجرس موريس (ترجمة) بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات عملية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

06- بدر أحمد: **أصول البحث العلمي ومناهجه**، وكالة المطبوعات عبد الله حرمي، الكويت، ط06، 1972.

07- عبيدات محمد، أبو نصار محمد، مبيضين عقلة: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط02، 1999.

08- شلبي أحمد: كيف تكتب بحثا أو رسالة، دراسة منهجية لكتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ط21، 1992.

09- عليان ربحي مصطفى، غنيم عثمان محمد: **مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2000.

10- مصباح عامر: **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2010.

11- ناشمياز. شافا فرانكفورت، ناشمياز. داڤيد، (ترجمة) د. ليلى الطويل: **طرائق البحث في العلوم الاجتماعية**، بترا للنشر والتوزيع، دمشق 2004.

12- زرواتي رشيد: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلية، الجزائر 2007.

II)- مراجع حول الجامعة:

13- الغريب صقر عبد العزيز: **الجامعة والسلطة، دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة 2005.

14- **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، منشورات مخبر: المسألة التربوية في ضل التحديات الراهنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر-بسكرة، الجزائر، العدد الثاني، سبتمبر 2006.

15- دليو فضيل وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال (مخبر التطبيقات النفسية والتربوية)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2006.

16- طعيمة رشدي أحمد ، محمد بن سليمان البندري: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، القاهرة 2004.

17- علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2014.

18- فرانكل تشارلز (إشراف)، (ترجمة) محمد توفيق رمزي: **نظرات في التعليم الجامعي، بحوث لفريق من كبار الجامعيين الأمريكيين**، دار المعرفة، القاهرة 1963.

19- ڤريد جمال (تنسيق وتقديم): **الجامعة اليوم**، (أعمال ندوة)، منشورات مركز البحث في الانتروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، ماي 1998.

20- ميردين ساندر، (ترجمة) وليم عبيد و عبد الرحمن الأحمد: **النجاح في التعليم الجامعي**، منشورات ذات السلاسل، الكويت 1994.

21- مريزيق هشام يعقوب ، فاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2008.

22- ماتيرو. بربارا، موانجي. آنا، شليتي. ورث، (ترجمة) د,عبد اللطيف بعارة و د. ماجد محمد الخطايبة: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002.

III)- مراجع عامة حول الديمقراطية:

23- المهروي إسماعيل: **معنى الديمقراطية في الإيديولوجية الجديدة**، (بدون دار نشر)، القاهرة 1990.

24- البديري موسى: **حول الخيار الديمقراطي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 1994.

25- إبراهيم خضر لطيفة: **الديمقراطية بين الحقيقة والوهم**، عالم الكتاب، القاهرة 2006.

26- ألكسيس دي توكفيل، ترجمة وتعليق، أمين مرسي قنديل، تصدير محسن مهدي: **الديمقراطية في أمريكا**، عالم الكتب، القاهرة 1991.

27- جيدنز أنطوني، ترجمة أحمد زايد و محمد محي الدين: **الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية**، الهيئة العربية للكتاب،ا لقاهرة 2010.

IV)- مراجع عامة حول الموضوع:

27- الجويلي محمد: **الزعيم السياسي في المخيال الإسلامي بين المقدس والمدنس**، دار سراس للنشر، المؤسسة الوطنية للبحث العلمي، تونس 1992.

28- الأهواني أحمد فؤاد: **جون ديوي**، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، ط03، 1987

29- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: **وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**، الجزائر 2005.

30- الغزالي صفا أحمد: توفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2010.

31- **إعادة التفكير في التربية والتعليم**، منشورات المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، 2015.

32- بن نبي مالك: **تأملات**، سلسلة مشكلات الحضارة، الملكية للإعلام والنشر والتوزيع، ط05، الجزائر، 1991.

33- بورديو.ب، باسرون. ج.س، شامبوردون. ج.س، (ترجمة) جاهل نظير: **حرفة عالم الاجتماع**، دار الحقيقة، بيروت، لبنان 1993.

34- بورديو بيير،(ترجمة) العوا عادل: **العقلانية العملية، حول الأسباب العملية ونظريتها**، دار كنعان للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق 2000.

35- بورديو بيار ، باسرون جان- كلود، (ترجمة) تريمش ماهر: **إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 2007.

36- بريدي مارجريت، جلاتر رون، ليفاسيس روزاليند، (ترجمة) شاهين بهاء: **الإدارة التعليمية، الإستراتيجية الجودة الموارد**، مجموعة النيل العربية، القاهرة 2006.

37- تاعوينات علي: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر 2009،

38- دو كونانك توما، (ترجمة) منصور القاضي: **الجهل الجديد ومشكلة الثقافة**، المؤسسة الجامعية للدراسات وللنشر والتوزيع (مجد)، بيروت، لبنان 2004.

39- غدنز أنطوني، (ترجمة) فايز الصياغ: **علم الاجتماع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط4، 2005.

40- كاظم نادر: **تمثيلات الآخر، صورة السود في المتخيل العربي الوسيط**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان 2004,

41- كلاستر بيار، (تعريب وتقديم) محمد حسين دكروب: **مجتمع اللادولة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط3، 1991.

42- مكلفين روبرت، غروس رتشارد، (ترجمة) د. حداد ياسمين، د. الحمداني موفق، د حلمي فارس: **علم النفس الاجتماعي**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2002.

43- محمد السيد علي: **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 2011.

44- مولود ديدان، **قانون الأسرة حسب آخر تعديل له**، دار النجاح للكتاب، الجزائر 2005.

V)- الرسائل الجامعية:

45- بومدين سليمان ،(إشراف أ. قيرة إسماعيل): **التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر**، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2003-2004.

46- مساك أمينة، (إشراف أ.د معتوق جمال): **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري، دراسة تحليلية تقييمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2007-2008.

VI)- المجلات والدوريات:

47- "التربية والإبستمولوجيا"، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر التربية والإبستمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، العدد الأول، بوزريعة، الجزائر، 2011.

48- "الفكر العربي المعاصر"، منشورات مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، عدد 67، (جويلية، أوت)، 1989.

49- "المستقبل العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 182 (أفريل)، بيروت، لبنان، 1994.

50- "المستقبل العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 355 (سبتمبر)، بيروت، لبنان، 2008.

51- "المستقبل العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد (نوفمبر)357، بيروت، لبنان، 2008.

52- "باحثات"، تصدر عن تجمع الباحثات اللبنانيات، الجزء السابع، بيروت، لبنان 2000.

53- "شؤون عربية"، مجلة دورية تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، عدد 101، مارس، 2000.

VII)- <u>الوثائق والسجلات</u>:

54- المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24-09-1983 من الجريدة الرسمية.

55- دليل الطالب، جامعة جيجل، 2014-2015.

VIII)- الويبوغرافيا:

56- بوية محمد الأغظف: **العقل السياسي عند العرب:** www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=271794، تاريخ التحميل، 10-03-2015 // 19:55

57- أبو سمير زينب: **في المخيال والتاريخ: بين الأوتونوميا والمجتمع المكبل،** www.arabrenewal.info/.../10604، تاريخ التحميل، 10-03-2015 // 20:16

58- محمد عبد الله الهنائي: **المخيال وفكرة "أنهم عرب"**، www.alfalq.com/?p=6947، تاريخ التحميل، 08-03-2015 // 19:49.

2)- مراجع باللغة الأجنبية:

I)- مراجع في المنهجية:

59– Angers (mourice): **Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines**, éd, Casbah université, Alger, 1997.

60– Bourdieu (Pierre), Chamboredon (Jean-claude), Passeron (Jean-Claude): **Le métier de Sociologue**, 4ème édition, Mouton, Paris, 1983.

61– Blanchet (Alain) et Gotman (Anne): **L'enquete et ses méthodes : L'entretien**, éd, Nathan, paris, 1992.

62– Boudon (Raymond): **Les méthodes en sociologie**, 2ème éditon, Puf, Paris, 1970.

63– Campenhoudt (Luc van), Quivy (Rymond) avec la collaboration de Jacques Marquet: **Manuel de recherche en sciences socials**, 4eme édition, Dunot, paris 2011.

64– Combessie (Jean-Claude): **Les méthodes en sociologie** , collection Approches, Casbah éditions, Alger, 1998.

65– Dufour (Stephane), Fortin (Dominique), Hamel (Jacques): **L'enquete De terrain en sciences sociales, L'approche monographique et les Méthodes qualitative**s, éditions saint martin, Montreal 1991.

66– Doise.W, Clémence, Lorenzi Cioldi.F: **Représentation sociale et Analyse de donnés**, éd, presse universitaire de Grenoble 1992.

67– Granwitz (Madeleine): **Méthodes des sciences sociales**, 5ème Edition,Dalloz, Paris, 1981.

68– Ghiglion. (Rodolph), Matalon (Benjamin): **Les enquêtes Sociologiques, Théories et pratiques**, éd, Armand Colin, Paris, 1977.

69– Gauthier (Benoit): **Recherche sociale de la problématique à la Collecte Des données**, 5eme édition, Presses de l'université du Québec, 2009.

70– Lazarsfield (Paul): **Qu'est ce que la sociologie**, éd,Gallimard, Paris, 1970.

71– Moscovici Serge et Buschini Fabrice (Dir): **Les méthodes des Sciences humaines**, éd, Puf, paris 2003.

72– Miles. Matthew.B , Huberman.A. Michael: **Analyse des données Qualitatives**, traduction de la 2e éditon américaine par Rispal. Martine Hlady, éditions De Boeck université Bruxelles, Belgique, 2005.

73– Mongeau Pierre: **Realisér son mémoire ou sa thèse**, Presses de L'univèrsité du Quebec, Canada 2008.

74– Lebrun (Monique) (Dir): **Les représentations sociales, des Méthodes de Recherches aux problèmes de société**, les éditions logiques, Canada, Québec 2001.

75– Rouveyron (Jean-Claude): **Mémoires et thèses, l'art et les Méthodes**, éd, Maisonneuve et Larose, Paris, 1989.

76– Scali Valérie (Cohn), **Les représentations sociales, pratiques des Etudes de terrain**, presses universitaires de Rennes, 2002.

II)– مراجع نظرية حول التمثلات الاجتماعية:

77– Blanc (Nathalie)(Dir) : **Le concept de représentation en psychologie**, (Coll) psycho, press éditions, parid 2006.

78– Bernis (Jeanne): **L'imagination**, 7eme édition, Que sais je, Puf, Paris 1975.

79– Castoriadis (Cornilius): **l'institution imaginaire de la société**, Editions du Seuil, Paris 1975

80– Durand (Gelbert): **L'imaginaire essai sur les sciences et la philosophie De L'image**, éd Hatier, paris 1994.

81– Durant (Gilbert): **L'imagination symbolique**, 3eme édition, Puf, Paris 1976.

82–Durant (Gilbert): **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, Introduction à l'archetypologie, 10ème édition, Dunot, Paris 1968.

83– Grassi valentina, **Introduction à la sociologie de l'imaginaire, une Compréhension de la vie quotidienne**,(coll) sociologie de l'imaginaire et Du quotidien, éditions érès, Ramonville saint-agne, France 2005.

84– Herzlish (Claudine): **Santé et maladie, Analyse d'une Représentation Sociale**, 2ème édition, Mouton,Paris la Haye 1975.

85– Jodelet (Denise). (Dir): **les représentations sociales**, coll, «Sociologie D'aujourd'hui», Puf, Paris 1989.

86– Moscovici (Serge) (Dir): **psychologie sociale** , Ed Puf, paris 1985

87– Moscovici (Serge). (Dir): **Introduction a la psychologie sociale**, éd, Librairie Larousse, V 01, Paris 1972.

88– Moscovici (Serge): **Introduction à la psychologie sociale**, V02, éd, Librairie Larousse, Paris 1973.

89– Moscovici (serge) : **Psychologie sociale des relations à autrui**, éd, Nathan, Paris 1994.

90– Mannoni (Pierre): **Les représentations sociales**: les éditions que sais- je, Puf , Paris 1998.

91– Mounier (Pierre): **Les représentations sociales**, Ed, Puf, paris 1998.

92– Moliner (Pascal): **L'image de l'université Paul Valery chez les étudiants**. Une étude exploratoire, UFR5, dépt de psychologie univ paul –valery montpellier3, 2011.

93– Roussiau (Nicolas), Bonardi (Christine): **Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives**, éd Mardaga, Belgique 2001.

94– Rouquette (Michel Louis), Rateau (Patrick): **Introduction à l'étude des Representations**, Puf, Paris 1998.

95– Sartre (Jean Paul): **L'imagination**, 4ème édition, Puf, paris 1950.

III)– مراجع عامة حول الجامعات والتعليم العالي:

96– Ben Salah (Mohamed): **l'université maghrébine à l'orée du 3ème Millénaire**, In, l'université du XXIeme siècle et le développement.

97– Breton (Gilles), Lambert (Michel) (Dir), **Globalisation et université Nouvel espace, Nouveaux acteurs**, UNSCO, Association Internationale Des Universités (AIU), 2002.

98– Bourdieu (Pierre): **La Distinction, critique sociale du jugement**, Tome I, Cérès editions, Tunis 1995 .

99– Bourdieu (Pierre): **La Distinction, critique sociale du jugement**, Tome II, Cérès editions, Tunis 1996 .

100–Bourdieu (Pierre): **Homo Académicus**,(coll) le sens commun, les éditons De minuit, paris 1984.

101–Borrero Cabal (Alfonso): **L'université aujourd'hui, éléments de réflexion**, CRDI/UNESCO, Paris 1995

102–Crozier (Michel): **La societe bloquée**, 3eme edition augmentée, editions Du Seuil, paris 1970.

103–Coulon (Alain): **Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire**, éd Puf, paris 1997.

104–Guerid (Djamel): **L'exception algérienne, la modernisation à l'épreuve De la société**, éditions casbah, Alger 2007.

105– Haddab (Mustapha): **Dimensions du champ éducatif algérien, analyses et évaluatons**, arak editions, alger 2014.

106– Gordon (Tomas) avec la collaboration de Burch (Noel), (Tra) Lalane (Jacques): **Enseignants efficaces**, les éditions de l'homme. Montréal, Québec 2005.

107– Lapeyronnie (Didier) ,marie (Jean louis): **Campus Blues, Les étudiants Face à leurs études**, éditions du Seuil, Paris 1992.

108– Langevin (Louise), bruneau (Monik): **Enseignement supérieur: vers un Nouveau scénario**, coll, pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, Paris 2000.

109– Legois (jean philippe), Monchablon(Alain), Rabi Morder (Coord): **Cents Ans de movement étudiants**, collection Germe, éditions Syllepse, Paris 2007.

110– Romainville (Marc): **l'échec dans l'université de masse**, série références- Education et formation, éd, L'Harmattan, paris 2000.

IV)- مراجع عامة حول موضوع الدراسة:

111– Bourdieu (Pierre): **Ce que parler veut dire, L'économie des échanges Linguistiques**, éd, Fayard, Paris 1982

112– Burdeau (Georges): **La Démocratie**, éditions du seuil, Paris 1956

113– Durkheim (Emil): **Education et sociologie**, éd el Borhan, Alger 1991.

114– Freund (Julien): **Sociologie de Max Weber**, 2eme éd, Puf, Paris 1968

115– Mauss (Marcel): **Le sens commun**, Les éditions de minuit, Paris (sans Date).

116– Martin (Olivier) sous la direction de (François) de singly: **Sociologie des Sciences**, (Coll) sociologie, éd, Nathan, paris 2000.

V)- المجلات والدوريات:

117– "Bulletin de psychologie", éd, Groupe d'études de Psychologie de l'Universitité de Paris, N0 487, janvier, février 2007.

118– "Bulletin de psychologie", éd, Groupe d'études de Psychologie de l'Universitité de Paris, tome 60(2),N0 488, Mars-Avril, 2007.

119– "Bulletin de psychologie", éd, Groupe d'études de Psychologie de l'Universitité de Paris, N0 490 juillet, août 2007.

120– "Cahiers internationaux de sociologie", Vol, XLV, éd, C.N.R.S, Paris 1968.

121– "Cahiers internationaux de sociologie" , Vol, XCII, éd C.N.R.S, Paris 1994.

122– "Esprit", revue internationale, N0 341, janvier, éditions du seuil, Paris 2008.

123– "Geneses", siences socials et humaines, Dossier: (La parole est aux indigenes), N0 69, decembre, C.N.R.S, paris 2007.

124– “Le movement social”, éditions ouvrieres, N^0 219-220, avril-juin, paris 2007.

125– “Les cahiers du LAPSI”, Universite Mentouri, Constantine, N^0 05, Septembre, 2008.

126– “Les cahiers du CREAD”, N^0 77, Alger 2006.

127– “Les cahiers de CREAD”, N^0 59/60,1^{er} &2ème trimestres, Alger 2002.

128– “Les cahiers de CREAD”, N^{0}62/63, 4ème trimestre 2002 & 1er trimestre 2003.

129– “Les études philosophiques” , N^0 01, Janvier –Mars, Puf, Paris 1974.

130– “Mouvements des idées et des lutes”, N^0 55, Sep-Déc, Editions La Découverte, paris 2008.

131– “Revue algérienne des études sociologiques”, université de Jijel, Algérie, N^0 04, juin 2010.

132– “Sciences Humaines”, N° 27, Avril, les éditions sciences humaines, paris 1993.

133– “Sociéte”, Revue des sciences humaines et sociales, N^0 100,fevrier, éd De Boeck, université de bruxelles, Belgique 2008.

VI)– ملتقيات وندوات علمية:

134– Guerid (Djamel): «**L'université entre état et société**», In, l'université Aujourd'hui» (actes de séminaire), édition Crasc, Oran, Mai 1998.

135– **Imaginaire et utopies du XXIe siècle**, séminaire interarts de paris, 2001-2002, Ed klincksiek, 2003.

136– Tobelem (Gerard) (presentation): **demain l'universite**, actes du colloque, Tenu au senat, palais de luxembourg le 7 octobre 1998, presents par Gerard tobelem, éd john libbey eurotext, paris 1999.

137– Zegual (Riad): **«l'enseignement supérieur: entre les rigidités Administratives, l'enseignement de masse et la globalisation»**, In, «L'université de siècle et le développement», actes de colloque Internationale organisé les 27 et 28 novembre 1998 par l'université de Sfax pour le sud en collaboration avec la chambre de commerce de Sfax, Centre de publication universitaire, Tunis 2000.

VII)- الويبوغرافيا:

138– karotkova (Jalona) et Poulin (Catherine), sous la direction de Fortin (Andrée) et Morin (Dominique): la représentation sociale de la Démocratie des visiteurs de l'exposition vox populi du musée de la Civilisation. www. Cms. Fss. Ulavol. Ca, téléchargé le 02 janvier 2007, 13h 49 mn.

139– Mulkay (Françoise): Les représentations sociales, étudier le social dans L'individu, www.archipel.uqam.Ca, téléchargé le 02 janvier 2007, 14h 25 mn.

140– Pfeuti(Sandra): Les représentations sociales: quelques aspects Théoriques et méthodologiques, http://www.unine.ch/sed/, téléchargé Le 06-01-2006,10h30mn,.

141– Rocher (Guy): Redéfinir le rôle de l'université: http://www.uqac/jmt.sociologue/, téléchargé le 07-03-2013, 08h05mn,

142– Van Niewenhuze (Hélène) et autres: Les représentations sociales de L'avenir chez les jeunes Québécois, www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc, téléchargé le 21-09-2011 18h:21mn

الملاحق

ملحق رقم(01) «إستمارة للأساتذة»

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية– قسم علم الاجتماع

استمارة استبيان حول موضوع:

التمثلات الاجتماعية للديمقراطية في المؤسسة الجامعية

يرجى من الزملاء الأساتذة الأفاضل المعنيين بملأ هذه الاستمارة، التحلي بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية في الإجابة على الأسئلة المطروحة والكتابة بخط واضح ومقروء، مع وضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

نتعهد لكم من جانبنا بأن المعلومات التي ترد إلينا من خلالكم ستوظف لأغراض علمية صرفة، ولن تتسرب لأي جهة مهما كان نوعها وتحت أي ظرف كان. *** مع خالص عبارات الشكر والعرفان على حسن تعاونكم ***

I)– المحور الأول: أسئلة خاصة بالبيانات البيانات الشخصية:

1)– الجنس: ذكر □ ، أنثى □

2)– السن: .....

3)– الأصل الجغرافي: ريفي □ ، حضري □ ، اذكر اسم الولاية: .....

4)– مكان الإقامة حاليا: اسم الولاية: .....

5)– موقع السكن: حي راقي □ ، حي شعبي □

6)– نوع السكن: شقة □ ، فيلا □، سكن آخر□ نوعه؟ .....

7)– الحالة العائلية: أعزب □ ، متزوج □ ، مطلق □

8)– إذا كنت متزوجا، هل الزوجة تعمل: داخل البيت □ ، خارج البيت □

9)– لغة التعليم والتعلم(التي درست بها): عربية □ ، فرنسية □ ، انجليزية □ ،أخرى؟ .....

10)– لغة التكوين(التي تدرّس بها): عربية □ فرنسية □ انجليزية □ أخرى؟.....

II)– لمحور الثاني: أسئلة خاصة بالمكانة العلمية وبالحياة المهنية للأستاذ.

11)– الدرجة العلمية: أستاذ مساعد(أ) □ ، أستاذ مساعد(ب) □ ، أستاذ محاضر□ ، أستاذ التعليم العالي □

12)–الشهادات العلمية المحصل عليها (أملأ الجدول):

نوعية الشهادة	الفرع	التخصص	سنة تحصيلها	المؤسسة الجامعية	البلد
1- ليسانس					
2- ماجستير					
3- دكتوراه دولة					
4- دكتوراه علوم					
6-					
7-					

13)- التحاقك بالتدريس الجامعي لأول مرة؟: السنة.....،القسم.....،المؤسسة الجامعية .....

14)- المؤسسة الجامعية التي تشتغل بها حاليا؟ .....

15)- منذ متى وأنت تشتغل بها؟ حدد السنة بالضبط: .....

16)- هل تشتغل في مؤسسات جامعية أخرى (خارج المنصب الدائم)؟ نعم □ ، لا □

- إذا كان نعم، حدد الصفة؟ مشارك □ ، مؤقت □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

17)- المسؤوليات والمناصب الإدارية التي شغلتها في الجامعة منذ التحاقك إلى اليوم؟ (أملأ الجدول)

نوعية المنصب	**سنة التعيين في المنصب**	**عدد السنوات في المنصب**
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		

18)- اذكر بعض المواد التي تدرسها حاليا أو التي سبق وأن درستها منذ التحاقك بالجامعة؟ (أملأ الجدول)

اسم الوحدة	الجامعة	نوع الحصة		القسم	المدة بالسنوات	الصفة		
		تطبيق	محاضرة			مشارك	متعاقد	مؤقت
1-								
2-								
3-								
4-								
5-								

III)- <u>المحور الثالث</u>: التمثل الوظيفي للجامعة ولمهام هيئة التدريس ومسؤولياتها حيال الفئة الطلابية:

19)- ماذا تمثل الجامعة بالنسبة إليك؟ - مجال لنقل المعرفة □ ، مجال للبحث العلمي □
- مجال حوار فكري 0□ ، مجال للانفتاح على العالم □
- مجال صراع سياسي وإيديولوجي □ ، مجال آخر؟ .....

20)- لو خيرت بين مهنة التدريس بالجامعة ومهنة أخرى، كيف يكون رد فعلك؟.....

21)- تكريس ثقافة علمية حقيقية في الجامعة، هل يتمثل حسب رأيك في:
- رد الاعتبار للأستاذ الجامعي □ ، إصلاح نظم نقل المعرفة □
- إعادة النظر في مهام الجامعة □ ، استشراف مشكلات المجتمع □
- غير ذلك، حدد؟ .....

22)- دور عضو هيئة التدريس حسب رأيك، يتمثل في:
- تحسيس الطالب بمسؤوليته العلمية □ ، تسيير علاقة التفاعل أستاذ/ طالب □
- تحفيز الطلبة على تغيير المفاهيم السابقة □ ، آخر، حدد؟ .....

23)- التوجيهات التي يحتاج إليها الطالب الجامعي لإنجاح مسار دراسته الجامعية، هل هي:

علمية □ ، منهجية □ ، نفسية□ ، اجتماعية □ ، مهنية □ ، دينية أخلاقية □ ، أخرى، حدد؟ .....

24)- ما هي رؤيتك لاستقلالية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية؟ مطلقة □ نسبية □ منعدمة □
- برر إجابتك؟ .....

25)- في رأيك، هل يعاني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تشتغل فيها من الإقصاء والتهميش؟ نعم □ ، لا □
- في حالة نعم، حدد نوع هذا التهميش والإقصاء؟ .....
- ما هي أسبابه؟ .....
- من هي الجهات التي تمارسه؟ .....

26)- ما هو تحليلك لطبيعة الصراعات السائدة في الجامعة الجزائرية (إن وجدت)؟
علمية فكرية□ ، سياسية إيديولوجية□ ، دينية أخلاقية□ ، إدارية□ ، عرقية□، جهوية□ ، أخرى، حدد؟.....

27)- من هي الأطراف الفاعلة في هذه الصراعات؟ .....

IV)- <u>المحور الرابع</u>: أساليب النقل المعرفي (مناهج التدريس) وعلاقتها بالمحددات الديمقراطية:

28)- ماذا يعني الطالب بالنسبة إليك؟ .....

29)- في رأيك، كيف تتدخل الإدارة في توجيه العلاقة ما بين الأستاذ والطالب؟ .....

30)- في رأيك، كيف تتدخل الإدارة في توجيه العلاقة ما بين الأستاذ والأستاذ؟ .....

31)- هل لديك إستراتيجية محددة في التدريس؟ نعم □ ، لا □

- في حالة نعم، ما هو مصدر هذه الإستراتيجية؟ - خبرتك وتجربتك في التدريس □ ، تكوين في هذا المجال □
- الإطلاع على مراجع متخصصة □، تأثرك بأساتذتك السابقين □
- آخر، حدد؟ .....

32)- في رأيك، ما هي الشروط الموضوعية التي تلزم الأستاذ بضرورة تغيير إستراتيجيته في التدريس؟
- التكيف مع عدد الطلبة في المدرج □ ، مؤهلات الطلبة وقدراتهم □
- نفسية الطلبة ودافعيتهم □ ، مضمون المحاضرة □ ، أخرى، حدد؟. .....

33)- في رأيك، كيف تكون الإدارة سببا في توجيه الشروط الضرورية للتدريس؟.....

34)- كيف تنظر إلى تفاعل الطلبة مع إستراتيجية التكوين التي تعتمدها حاليا: إيجابي □ ، سلبي □
- في حالة التفاعل السلبي، ما هي الأسباب المفسرة لذلك؟ .....
- في حالة التفاعل الإيجابي، هل يبرز ذلك في: - تنامي روح النقاش العلمي □ ، كثافة الأسئلة المطروحة □
- ارتفاع نسبة الحضور □ ، نتائج الطلبة في الامتحانات □
- آخر، حدد؟ .....

35)- هل أنت من أنصار إشراك الطلبة في إعداد إستراتيجية التدريس؟ نعم □، لا □
- في حالة لا، لماذا؟ .....
- في حالة نعم، ماهو محتوى هذه المشاركة؟ .....
- ما هي حدود هذه المشاركة؟ .....

36)- ما هي الطريقة التي تفضلها في إيصال المعلومة إلى الطالب؟ البقاء في المكتب □ ، التنقل بين الصفوف □- لماذا في كلتا الحالتين؟ .....

37)- ماذا يعني بالنسبة إليك إلقاء المحاضرة باستعمال مكبر الصوت والمكوث في المكتب دون التنقل؟.....

38)- هل تسمح بالحوار بينك وبين الطلبة؟ دائما □ ، غالبا □ ، أحيانا □ ، أبدا □
- إذا كنت من أنصار الحوار مع الطلبة، هل أنت من يحدد اتجاه هذا الحوار؟ نعم □ ، لا □
- لماذا؟ .....

39)- في حالة مخالفتك في الرأي من طرف الطلبة، هل تتقبل بسهولة هذا الاختلاف إذا كان منطقيا؟ نعم □ ، لا □ -
- برر إجابتك؟ .....

40)- ما هي نظرتك إلى ردود فعل الطلبة من انتقادات أعضاء هيئة التدريس؟ .....

41)- ما هي المعايير التي تعتمدها غالبا في تقييمك لإجابات الطلبة في الامتحان؟
محتوى الإجابة □ ، منهجية الإجابة □ ، نوعية الطالب □ ، معايير أخرى □ ما هي؟ .....

42)- هل تقوم باطلاع الطلبة على نموذج الإجابة الخاص بأسئلة الامتحان بعد تصحيحها؟ نعم □، لا □
- لماذا في كلتا الحالتين؟ .....

43)- هل تسمح باطلاع الطلبة على أوراق الامتحان بعد تصحيحها؟ دائما □ ، أحيانا □ ، نادرا □ ، أبدا □

44)- ما تقييمك لنسبة طعون الطلبة بخصوص النتائج المحصل عليها في الوحدات التي تشرف على تدريسها؟:
مرتفعة □ ، متوسطة □ ، متدنية □ ، منعدمة □

45)- كيف تتعامل غالبا مع هذه الطعون (إن وجدت)؟ رفضها □ ، إعادة التصحيح □
توجيه الطالب إلى إدارة القسم□ ، تصرف آخر□، حدد؟ .....

46)- كيف تتعامل غالبا مع الفارق في النقاط بين الطلبة ذووا المستوى الجيد وذووا المستوى الضعيف؟.....

47)- في رأيك، ما أسباب الغش في الامتحانات؟ .....

48)- كيف تتعامل مع الطالب عند ضبطه في حالة غش؟ - إقصاءه من الامتحان □ ، رفع تقرير للإدارة □
- خصم النقاط □ ، تعامل آخر□، نوعه؟.....

49)- مقارنة بالمرحلة الجامعية التي درست فيها، كيف تنظر إلى التغيرات التي طرأت على طلبة الجامعة اليوم؟
إيجابية □ ، سلبية □ ، منعدمة □
- ما مضمون هذه التغيرات؟ .....

50)- أذكر بعض السلوكات الطلابية التي تعيقك في أداء مهامك البيداغوجية؟
1) .....
2).....
3).....

51)- كيف تتعامل غالبا مع أصحاب هذه السلوكات؟ .....

52)- بحكم تجربتك المهنية، ما هو الأسلوب الأكثر فعالية في حفظ النظام داخل قاعات الدرس؟
- تحسيس الطلبة بأهمية المحاضرة □ ، إخراج الطالب من المدرج □
- عدم السماح للطالب بالمشاركة □ ، رفع تقارير إلى إدارة القسم □
- خصم النقاط □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

53)- كيف تقدر نسبة الميل إلى العمل الجماعي لدى طلبتك في السنوات الأخيرة؟:
مرتفعة □ ، متوسطة □ ، ضعيفة □ ، منعدمة □

– كيف تتعامل مع الوضعية إذا كانت النسبة ضعيفة أو منعدمة؟ .....

54)– ما هي في رأيك الأساليب الأنجع لتفعيل عملية التواصل العلمي بين عناصر التشكيلة الطلابية؟.....

55)– ماهي الطرق التي يمكن في رأيك أن تساهم في تنمية الروابط العلمية والاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس والعناصر الطلابية؟ – تشجيع الطلبة على إنشاء الجمعيات العلمية □ ، تشجيع الندوات العلمية والمشاركة فيها □
– تشجيع الطلبة على العمل النقابي □ ، آخر، حدد؟ .....

V)– <u>المحور الخامس</u>: التمثل الاجتماعي للمسألة الديمقراطية في المنظومة الجامعية:

56)– ماذا تعني الديمقراطية بالنسبة إليك؟ .....

57)– في رأيك، ما هي الممارسات المنافية للقيم الديمقراطية في الجامعة التي تشتغل بها؟ .....

58)– كيف تساهم الجامعة في نظرك في تنمية وفي نشر الثقافة الديمقراطية؟

تكريس مبدأ الحوار□، احترام الآخر□، الحق في الاختلاف□، التسامح وقبول الآخر□، آخر□، حدد؟.....

59)– ما هي في رأيك حدود العلاقة بين الجنسين في المؤسسة الجامعية؟ .....

60)– ما موقفك من إحياء الطلبة للمناسبات الوطنية والدينية من خلال تنظيم الحفلات الغنائية في الحرم الجامعي وفي الإقامات الجامعية؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □
– برر موقفك؟ .....

61)– هل تدعم لجوء الطلبة إلى الإضرابات للتعبير عن مشاكلهم؟ دائما □ ، نادرا □ ، أبدا □
– لماذا؟ .....

62)– موقفك من حرية المرأة؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □
– برر موقفك؟ .....

63) – موقفك من عمل المرأة؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □
– لماذا في كل الحالات؟ .....

64)– موقفك من تقلد المرأة للمسؤوليات والمناصب السياسية؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □
– برر موقفك؟ .....

65)– موقفك من قانون الأسرة الحالي؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □
– إذا لم تكن موافقا، ما هي النصوص التي ترفضها في هذا القانون؟ .....

66)– ما هي الشروط الأساسية في رأيك لبناء مجتمع تعددي ديمقراطي؟
– تكريس مبدأ التداول على السلطة □ ، ضمان حق المعارضة السياسية □
– التعددية الإعلامية وحرية الصحافة □ ، تكريس حرية المرأة □
– حرية المعتقد والممارسات الدينية □ ، ضمان حقوق الأقليات □ ، أخرى، ما هي؟ .....

67)– ملاحظتك ورأيك بخصوص أسئلة الاستمارة؟.....

ملحق رقم(02) «إستمارة للطلبة»

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية– قسم علم الاجتماع

استمارة استبيان حول موضوع:

<u>التمثلات الاجتماعية للديمقراطية في المؤسسة الجامعية</u>

يرجى من الطلبة المعنيين بملأ هذه الاستمارة، التحلي بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية في الإجابة على الأسئلة المطروحة والكتابة بخط واضح ومقروء، مع وضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

من جهتنا، نتعهد بأن المعلومات التي ترد إلينا من خلالكم ستوظف لأغراض علمية صرفة، ولن تتسرب لأية جهة مهما كان نوعها. *** مع خالص عبارات الشكر والعرفان على حسن تعاونكم ***

I)– <u>المحور الأول</u>: أسئلة خاصة بالبيانات الشخصية:

1)– الجنس: ذكر □ ، أنثى □

2)– السن: .....

3)– الفرع: .....

4)– الأصل الجغرافي: ريفي □ ، حضري □ ، اسم الولاية: .....

5)– مكان الإقامة حاليا، اسم الولاية: .....

6)– موقع الإقامة: منطقة حضرية □ ، شبه حضرية □ ، ريفية □

7)– المستوى التعليمي للأب: أمي □ ، مدرسة قرآنية □ ، ابتدائي □ ، متوسط □ ، ثانوي □ ، جامعي

8)– المستوى التعليمي للأم: أمية □ ، ابتدائي □ ، متوسط □ ، ثانوي □ ، جامعي □

II)– <u>المحور الثاني</u>: التمثل الاجتماعي للجامعة، للطلبة، ولأعضاء هيئة التدريس:

9)– ماذا تمثل الجامعة بالنسبة إليك؟: – مجال لنقل المعرفة □ ، مجال صراع سياسي وايديولوجي □
– مجال تعارف □ ، مجال للحوار الفكري □، غير ذلك، حدد؟.....

10)– أسباب اختيارك للفرع الذي أنت فيه؟: علمية معرفية□ ، مهنية اقتصادية□ ، اجتماعية□،آخر، حدد؟ .....

11)– هل اختيارك لهذا الفرع ناتج عن: إرادة شخصية□، توجيه إداري□، توجيه عائلي□،غير ذلك، حدد؟.....

12)– هل أنت راض عليه الآن: نعم □ ، لا □
– لماذا في كلتا الحالتين؟ .....

13)– خصائص الطلبة في القسم الذي تدرس فيه، هي: – الانفتاح والحوار العلمي □ ، التعصب للأفكار □
– التعصب للجهة □، الصراع الفكري والإيديولوجي □، غير ذلك، حدد؟ .....

14)– حدد بعض السلوكات التي تثيرك من طرف زملاءك الطلبة أثناء سير الدروس؟
1)– .....

2)- .....

3)- .....

- كيف تتعامل غالبا مع هذه السلوكات؟ .....

15)- أذكر بعض مميزات أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذي تدرس فيه:

الانفتاح والحوار□، التعسف والاستبداد□، احتكار الكلمة□، مصادرة حرية الطلبة□، غير ذلك،حدد؟.....

- برر إجابتك؟ .....

16)- ما رأيك في نوعية التوجيهات الذي يقدمها أعضاء هيئة التدريس للطلبة، هل هي؟

- إجبارية وإلزامية □، أكثرها إلزامية منها اختيارية □ ، تعطي للطالب هامش من الحرية والمناورة □

- لامنطقية □، توجيه آخر، حدد؟ .....

- ما هو رد فعلك إزاء هذه التوجيهات إذا كانت إلزامية: - التجاهل واللامبالاة □، الرفض المطلق □ ،

- قبولها على مضض □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

17)- أذكر بعض الممارسات السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذي تدرس فيه والتي ترفضها بشكل مطلق؟

1) .....

2) .....

3) .....

18)- ما هي الأساليب التي يعتمدها أعضاء هيئة التدريس غالبا في نقل المعرفة للطلبة؟

طريقة الإملاء دون الشرح□ ، الإملاء مع الشرح□ ، الشرح دون الإملاء□ ، أخرى، حدد؟ .....

- هل أنت موافق على هذه الأساليب؟ نعم □ ، لا □

- في حالة لا ما هي الطريقة التي تفضلها؟ .....

19)- هل يستشير أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخصوص الطرق التي يعتمدونها في التدريس؟ غالبا □ نادرا □، أبدا □

- في حالة عدم استشارة الطلبة، هل يرجع ذلك إلى:

- عدم الاهتمام بالطالب□ ، احتقار الطالب □
- جهل الأساتذة بشرعية مشاركة الطالب في اختيار الطرق المناسبة □
- غياب التشاور والتعاون في العملية التعليمية بين الأساتذة والطلبة □
- غير ذلك، حدد؟ .....

20)- طريقة تقييم أعضاء هيئة التدريس للطلبة في الامتحانات، تشجع على:

الحفظ عن ظهر قلب □، البحث المرجعي □، الغش في الامتحانات □ غير ذلك، حدد؟ .....

III)- <u>المحور الثالث</u>: البيئة التعليمية وخصائص العلاقات البينية (البيداغوجية) أستاذ/طالب:

21)- ما هي في تصورك حدود العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟ .....

22- في رأيك، ما هي واجبات الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس؟ .....

23)- حدد نوعية القضايا والمشكلات التي تناقشها غالبا مع أعضاء هيئة التدريس؟

علمية منهجية□، نفسية اجتماعية□، بيداغوجية□، سياسية إيديولوجية□، دينية أخلاقية□، أخرى، حدد؟.....

– هل يوجهك الأستاذ إلى جهات أخرى لتوسيع النقاش بخصوص هذه المشكلات؟ نعم □، لا □

– إذا كان نعم، أذكر هذه الجهات؟ .....

24)– خلال مسار دراستك الجامعية، هل سبق وأن قمت بمغادرة المدرج أثناء إلقاء الأستاذ للمحاضرة؟ نعم□ ، لا □

– في حالة نعم، هل يرجع ذلك إلى: – حالة مرض □ ، مضمون المحاضرة □ ، طريقة الإلقاء □ ،

– عدم القدرة على الفهم الاستيعاب □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

– هل هذا يحدث بشكل: دائم ومستمر □ ، نادرا ما يحدث □

– هل مغادرتك للمدرج كانت: بطلب الإذن من الأستاذ □ ، من دون طلب الإذن □

25)– كيف تقيم قدرة هيئة التدريس على حفظ النظام داخل المدرجات وقاعات الدرس؟:

كبيرة □ ، متوسطة □ ، ضعيفة □، ضعيفة جدا □

– برر إجابتك؟ .....

26)– في رأيك، كيف يمكن للطلبة المساهمة في حفظ النظام داخل قاعات الدرس؟

– الالتزام بالحضور في الوقت □ ، الالتزام بالهدوء □

– الالتزام بأداء المهام □ ، عدم مغادرة قاعة الدرس □

– احترام الأستاذ وعدم التشويش عليه أثناء إلقاء الدرس□ ، غير ذلك، حدد؟ .....

27)– كيف يكون انتقادك للأستاذ في حالة معارضتك لأفكاره وعدم اقتناعك التام بها؟ .....

28)– كيف يكون موقف أعضاء هيئة التدريس من رأي الطلبة المخالف والمعارض؟ .....

29)– كيف يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع أسئلة الطلبة في المدرج و قاعات الدرس؟

– التجاهل وعدم الاكتراث □، الاستماع للطلبة ومحاولة الإجابة على انشغالاتهم □

– إفادة الطلبة بالمراجع التي تجيب على انشغالاتهم □، غير ذلك، حدد؟ .....

30)– ما رأيك في الطريقة التي يتعامل بها أعضاء هيئة التدريس مع أخطاء الطلبة (العلمية) داخل قاعات الدرس؟.....

31)– ما هو في رأيك الدور الذي يمكن أن يقوم به الطلبة لتنمية العلاقات العلمية مع أعضاء هيئة التدريس؟.....

32)– ما موقفك من ظاهرة الغش في الامتحانات؟ مؤيد □ ، نوعا ما □ ، معارض □ ، معارض جدا □

– برر موقفك؟ .....

33)– في رأيك، من هي الجهة المسؤولة عن تفشي هذه الظاهرة؟ الأساتذة □ ، الإدارة □ ، الطلبة □ ،

جهات أخرى□ ، حدد؟ .....

– برر إجابتك؟ .....

34)– ما نوع الحصة التي تساعد الطلبة أكثر على العمل الجماعي؟ الحصص التطبيقية □ ، المحاضرات □

– لماذا؟ .....

35)– هل هناك فعلا إقصاء وتهميش في حق الطلبة بالقسم الذي تدرس فيه؟ نغم □ ، لا □

– في حالة نعم، هل هي: موجودة بحدة □ ، موجودة نسبيا □

– في حالة وجودها، من هي الجهات التي تمارس هذا الإقصاء و التهميش في الغالب؟:

هيئة التدريس □ ، الفئة الطلابية □ ، الهيئة الإدارية □ ، جهات أخرى□، من هي؟ .....

– حدد الأسباب التي تقف وراء هذه الممارسات الإقصائية:

علمية بيداغوجية □ ، سياسية إيديولوجية □ ، دينية أخلاقية □ ، إدارية□ ، عرقية جهوية □

غير ذلك، حدد؟ .....

VI)– <u>المحور الرابع</u>: الأنماط الممارساتية، انعكاساتها وعلاقتها بالمسألة الديمقراطية:

36)– ما هو مفهومك للديمقراطية؟ .....

37)– ماذا تعني بالنسبة إليك حرية الطالب؟ .....

38)– هل تعتقد أن هناك مصادرة لحرية واستقلالية الطالب في القسم الذي تنتمي إليه؟ نعم □ ، لا □

– في حالة نعم، أين تشعر بفقدان حريتك: – في الإجابة على أسئلة الامتحان □، في اختيار موضوعات البحث □

– اختيار القناعات الدينية والسياسية □، في العلاقة مع الجنس الآخر □

– في النشاط النقابي □ ، غير ذلك حدد؟ .....

39)– ما موقفك من حرية المرأة ؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □

– برر موقفك؟.....

40)– ما موقفك من انخراط ونشاط الطالبات في الجمعيات والنقابات الطلابية؟ موافق □، نوعا ما □ ، غير موافق □

– برر موقفك؟ .....

41)– ما موقفك من إحياء الطلبة للمناسبات الوطنية والدينية بإقامة الحفلات الغنائية داخل الحرم الجامعي:

موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □

– برر موقفك؟ .....

42)– ما موقفك من انتشار العلاقات العاطفية بين الجنسين في الجامعة؟ موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □

– برر موقفك؟ .....

43)– ما هي في رأيك الممارسات المنافية للديمقراطية في القسم الذي تدرس فيه:

– انكماش حرية التعبير لدى الطالب □ ، غياب الفكر النقدي □

– ضعف التخصصات □ ، فقر البرامج الدراسية □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

44)– المجتمع الديمقراطي في رأيك، هو الذي يبنى على:

– تطوير المعرفة والعنصر البشري □ ، احترام الحريات الفردية والجماعية □

– احترام الحريات السياسية □ ، توسيع حرية المرأة □ ، غير ذلك، حدد؟ .....

45)– ما موقفك من تقلد المرأة للمناصب والمسؤوليات السياسية: موافق □ ، نوعا ما □ ، غير موافق □

– برر موقفك؟ .....

46)– في رأيك، كيف يمكن للتعليم الجامعي أن يكون على درجة عالية من الديمقراطية:

– تكوين مواطن يحترم خصائص الآخر واختياراته □ ، تحقيق المساواة في حظوظ النجاح □

– تقوية مسؤولية الأفراد في بناء مصيرهم الجماعي□ ، نشر قيم الحوار والتسامح □ ،غير ذلك، حدد؟ .....

ملحق رقم (03)

جدول خاص بعينة البحث

التخصصات		فئة الطلبة						فئة الأساتذة					
		عدد المسجلين(*)			حجم العينة			عدد المسجلين(*)			حجم العينة		
		ذ	إ	Σ	ذ	إ	Σ	ذ	إ	Σ	ذ	إ	Σ
	علم الاجتماع	14	53	67	03	11	14	18	04	22	04	01	05
	علوم سياسية	43	162	205	09	32	41	18	06	24	04	01	05
	حقوق	94	215	309	19	43	62	27	13	40	05	03	08
	أدب عربي	-	-	-	-	-	-	26	21	47	05	04	09
	لغة فرنسية	57	165	222	11	33	44	05	05	10	01	01	02
	علوم التسيير(مالية)	44	150	194	09	30	39	18	08	26	04	02	06
	بيولوجيا	12	180	192	02	36	38	25	27	52	05	05	10
سنة خامسة	رياضيات	01	39	40	00	08	08	18	18	36	04	04	08
	الكترونيك	16	16	32	03	03	06	31	11	42	06	02	08
	هندسة ميكانيكية	15	01	16	03	00	03	11	04	15	02	01	03
	هندسة معمارية	14	29	43	03	06	09	10	13	23	02	03	05
	هندسة مدنية	-	-	-	-	-	-	12	04	16	02	01	03
	إعلام آلي	21	43	64	04	09	13	17	12	29	03	02	05
	فزياء	06	31	37	01	06	07	24	17	41	05	03	08
	المجموع	337	1084	1421	67	217	284	260	163	423	52	33	85

*)- المسجلون بالقوائم الإحصائية الخاصة بالسنة الجامعية **2008-2009**

ملحق رقم «04»

ظاهرة الغياب الجماعي وشغور المدرجات

صورة رقم (01) / 25-02-2015
السنة الجامعية: 2014-2015



الصورة رقم (01): مشهد عام للمدرج رقم (03)، دقائق قبل دخول عضو هيئة التدريس، لتقديم محاضرة في "علم الاجتماع المعاصر" مبرمجة لطلبة السنة الثانية ليسانس علم الاجتماع. (أنظر المشهد مدعوما بالمعطيات الإحصائية في الصورة رقم (02)، ملحق رقم 05).

ملحق رقم «05»

ظاهرة الغياب الجماعي وشغور المدرجات

صورة رقم (02) / 25-02-2015

السنة الجامعية: 2014-2015



صورة رقم (02): مشهد عام للمدرج رقم 03، بعد دخول عضو هيئة التدريس: يكشف نسبة حضور طلبة السنة الثانية ليسانس علم اجتماع لمحاضرة في "علم الاجتماع المعاصر" مبرمجة ما بين الساعة 09:30-11:00.

معطيات إحصائية هامة:

1- إجمالي عدد الطلبة المسجلين بالسنة الثانية في السنة الجامعية الجارية 2014-2015 يقدر بـ 345 فرد من كلا الجنسين، منهم: - المسجلين بدون دين = 303 ، - المسجلين بدين = 42

2- مجموع الطلبة الحاضرين بالمدرج= 22، منهم ذكر واحد فقط ، نسبة الحضور العام للمحاضرة= 06,38٪

3- عدد الطلبة الناجحين من المسجلين بدون دين = 274 ، عدد الراسبين = 15 ، عدد المقصيين في المجلس التأديبي للكلية = 14 ، نسبة النجاح = 90,43٪

4- عدد الناجحين من المسجلين بدين = 24 ، عدد االراسبين = 18 ، نسبة النجاح = 57,14٪

ملحق رقم «06»

ظاهرة الغياب الجماعي وشغور المدرجات

صورة رقم (03) / 2015-03-04



صورة رقم (03): مشهد عام للمدرج رقم 03، يمثل نسبة حضور طلبة السنة الأولى ماستر اختصاص علم الاجتماع التنظيم والعمل لمحاضرة في مقياس منهجية البحث، علما أن:

1- عدد الطلبة المسجلين بدون دين بهذا المستوى في السنة الجامعية الجارية 2014-2015 يقدر بـ 136 فرد من كلا الجنسين.

2- مجموع الطلبة الحاضرين بالمدرج = 14، منهم ذكر واحد فقط ، نسبة الحضور العام للمحاضرة = 10,3٪

3- عدد الطلبة الناجحين= 132 ، عدد الراسبين = 02 ، عدد المقصيين في المجلس التأديبي للكلية = 02 ، نسبة النجاح = 97,06

الملحق رقم «07»

عريضة رد الاعتبار للأستاذ الجامعي

جامعة جيجل جيجل في 2014/05/13

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إلى السيد/

رئيس جامعة جيجل

الموضوع: عريضة رد الاعتبار للأستاذ الجامعي

يؤسفنا نحن أساتذة الكلية، أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذه العريضة المتعلقة بالحادثة الخطيرة التي تعرضت لها زميلة لنا في قسم علم الاجتماع، وذلك أثناء تأديتها واجب الحراسة في الاختبار إذ تم تهديدها من طرف طالب بالاعتداء عليها بالسلاح الأبيض، وهذا على سبيل المثال لا الحصر، حيث تكررت مثل هذه الحوادث مرات عديدة خاصة في فترات الامتحانات (نظرا للجوء الطلبة إلى محاولات الغش).

وعليه فإننا نحن أساتذة الكلية نطلب من إدارة الجامعة النظر في المسألة، واتخاذ الإجراءات الضرورية لدعم هيئة الأستاذ، ووضع حد لمثل هذه الممارسات والتصرفات الغريبة عن الجامعة، مع التأكيد على أن هذه العريضة تعتبر إشعارا لسيادتكم بالوضعية المقلقة التي يعيشها الأستاذ، وجو العمل المشحون الذي قد يؤدي إلى نتائج غير محمودة العواقب.

تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

نسخة إلى رئيس الجامعة

نسخة إلى العميد

ملحق رقم «08»

التعسف الإداري حيال أعضاء هيئة التدريس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة جيجل

الرقم 886 / ج ج / 2014.

مقـــرر الخصـــم

إن مدير جامعة جيجل،

- بمقتضى الأمر رقم 03/06 المؤرخ في 15 /07/ 2006 و المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 304/07 المؤرخ في 2007/09/29 الذي يحدد الشبكة الإستدلالية لمرتبات الموظفين و نظام دفع رواتبهم.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 99/90 المؤرخ في 1990/03/27 المتعلق بسلطة التعيين والتسيير الاداري لموظفي وأعوان الإدارات المركزية ، الولايات ، البلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 258/03 المؤرخ في 2003/07/22 المتضمن إنشاء جامعة جيجل والمعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 362/12 المؤرخ في 2012/10/08.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 130/08 المؤرخ في 03 /05/ 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.
- بناءا على المقرر رقم 4035المؤرخ في 2010/12/05 المتضمن ترقية وترسيم السيد/ شهب عادل في رتبة أستاذ مساعد قسم "أ" إبتداء من 2010/12/05 .
- بناء على المراسلة رقم 341 المؤرخة في 2014/05/13 الواردة من كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية المتضمنة إقتراح تخصم يومين من الراتب الشهري.

يـقـــرر

المادة الأولى: تخضع الراتب الشهري للسيد/ شهب عادل أستاذ مساعد قسم "أ" للخصم لمدة (02) يومين.

المادة الثانية : يكلف السيد / المدير الفرعي للمالية والمحاسبة بتنفيذ ما جاء في هذا المقرر.

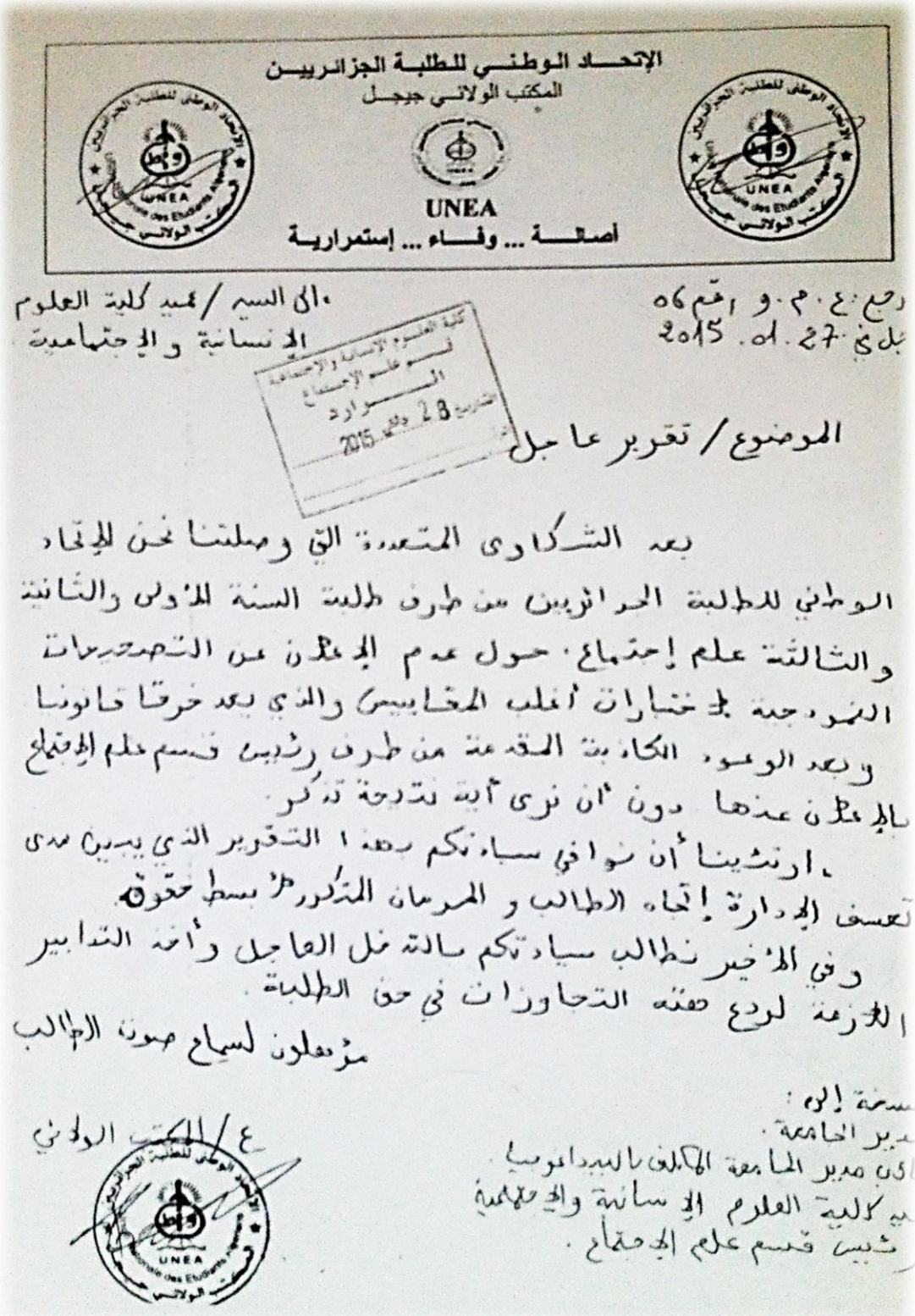
حرر بجيجل في / 25 ماي 2014

مدير الجامعة

مدير الجامعة
لعما
لزد لعمارة قاوة

ملحق رقم:«09»

تقرير يوضح عدم إعلان التصحيحات النموذجية للطلبة



الإتحاد الوطني للطلبة الجزائريين
المكتب الولائي جيجل
UNEA
أصالة ... وفاء ... إستمرارية

رقم: ع.م.و/ 56
في: 2015.01.27

إلى السيد / عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علوم الإجتماع
الصادر
تاريخ 28 ديسمبر 2015

الموضوع / تقرير عاجل

بعد الشكاوى المتعددة التي وصلتنا نحن الإتحاد الوطني للطلبة الجزائريين من طرف طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة علم إجتماع، حول عدم الإعلان عن التصحيحات النموذجية لإختبارات أغلب المقاييس والذي يعد خرقا قانونيا وبعد الوقوف الكاذبة المقدمة من طرف رئيس قسم علم الإجتماع بالإعلان عنها دون أن نرى أية نتيجة تذكر.

إرتئينا أن نوافي سيادتكم بهذا التقرير الذي يبين مدى تعسف الإدارة إتجاه الطالب و المرسان المذكور بسط حقوقه.

وفي الأخير نطالب سيادتكم سالتة مل العاجل وأخذ التدابير اللازمة لردع هذه التجاوزات في حق الطلبة.

مؤملون لسماع صوت الطالب

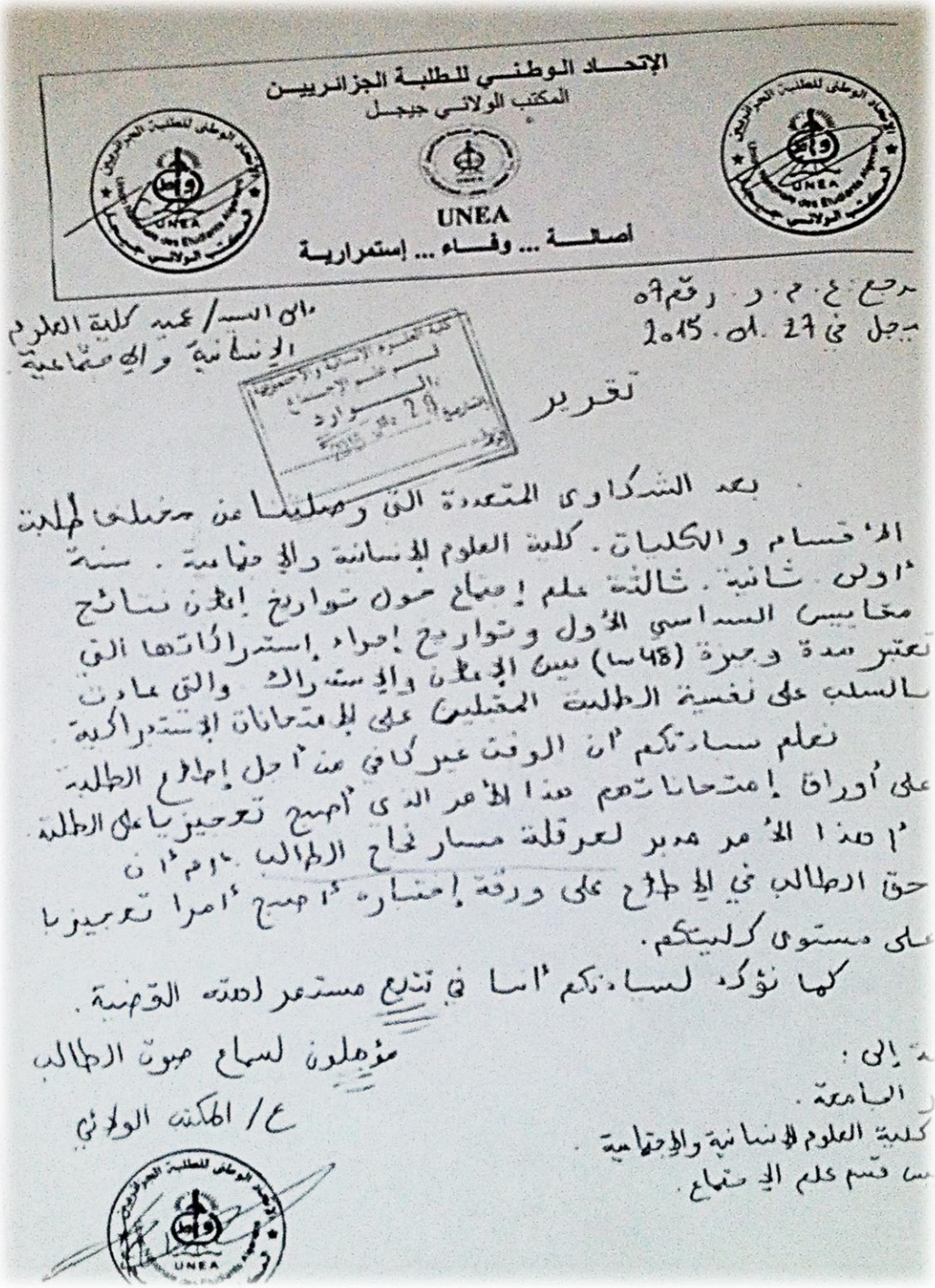
نسخة إلى:
مدير الجامعة.
السيد مدير الجامعة المكلف بالبيداغوجيا.
السيد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
رئيس قسم علم الإجتماع.

ع/ المكتب الولائي

ملحق رقم «10»

تقرير يكشف رد فعل التنظيم الطلابي حيال أساليب

التنظيم الإداري للعملية الامتحانية



الإتحاد الوطني للطلبة الجزائريين
المكتب الولائي جيجل
UNEA
أصالة ... وفاء ... إستمرارية

مرجع: ع.م.و رقم 09
جيجل في 29.01.2015

إلى السيد/ عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تقرير

بعد الشكاوى المتعددة التي وصلتنا من مختلف الطلبة الأقسام والتخصصات. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. سنة أولى شانية. ثالثة علم إجتماع حول تواريخ إعلان نتائج مخابيس السداسي الأول وتواريخ إجراء إستدراكاتها التي تعتبر مدة وجيزة (48سا) بين الإعلان والإستدراك والتي عادت بالسلب على نفسية الطلبة المقبلين على الإمتحانات الإستدراكية.

نعلم سيادتكم أن الوقت غير كافي من أجل إطلاع الطلبة على أوراق إمتحاناتهم هذا الأمر الذي أصبح تعجيزيا على الطلبة. إن هذا الأمر مدبر لعرقلة مسار نجاح الطالب. علما أن حق الطالب في الإطلاع على ورقة إمتحانه أصبح أمرا تعجيزيا على مستوى كليتكم.

كما نؤكد لسيادتكم أننا في تنديد مستمر لهذه القضية.

مؤجلون لسماع صوت الطالب

ع/ المكتب الولائي

نسخة إلى:
- مدير الجامعة.
- عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.
- رئيس قسم علم الإجتماع.