وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
جامعـة الجزائـــــر 02. أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة غرداية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي

إعـداد الطالبة
أوشان جميلة

تحت إشراف الأستاذ الدكتور
بومخلوف محمد

السنة الجامعية: 2017 /2018

كلمة شكر

أحمد الله وأشكره على ما وفقني إليه وأعانني عليه ورزقني الفهم فيه على إتمام هذا العمل

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ القدوة المشرف محمد بومخلوف على سعة صدره وثقته التي وضعها فيّ وتحمّله معي طول الطريق وصعوبة مسالكه، وقبل العلم والتعلم أشكره على حسن التخلّق ثمّ صدق التوجيه العلمي

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتذة جامعة غرداية الذين أعطوني من محاضراتهم الوقت الذي كنت أحتاجه لتوزيع الاستبانة

الشكر الموصول أيضا لمصلحة الإحصاء بجامعة غرداية على تعاونهم معي بكرم شديد

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

شكرا

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين رحمهما الله

إلى أخي السعيد رحمه الله محب العلم والتفوق

أسكنهم الله جميعا فسيح جناته

إلى جميع إخوتي وأخواتي

إلى كل من علمني

إلى كل من صادقني وآزرني

إلى كل طالب علم

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول والرسوم البيانية

الملخص باللغة العربية

مقدمة

الفصل الأول: الإطار المنهجي والمفاهيمي

تمهيد

المبحث الأول: الإطار المنهجي

I: أسباب وأهمّية وأهداف الموضوع وحدود وصعوبات البحث

I/1..أسباب اختيار موضوع البحث.....6

I/2..أهمية موضوع البحث.....7

I/3..أهداف البحث.....8

I/4..حدود البحث.....9

I/5..صعوبات البحث.....10

II: الإشكالية ، الفرضيات ، المفاهيم الإجرائية، والدراسات السابقة

II/1..الإشكالية.....11

II/2..الفرضيات.....17

II/3..المفاهيم الإجرائية.....19

II/4..الدراسات السابقة.....21

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي

I: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة للقيمة

I/1..القيمة لغة 32

I/2..القيمة اصطلاحا.....34

I/3..القيم والمعايير.....38

I/4..القيم والحاجات.....39

I/5..القيم والدافع.....39

I/6..القيم والمعتقدات.....39

I/7..القيم والاتجاهات.....40
I/8..القيم والسلوك.....42
II: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة للتعليم
II/1..التعليم لغة.....43
II/2..التعليم اصطلاحا.....44
II/3..المنظور الحديث للتعليم.....45
II/4..الفرق بين التعليم والتعلّم والتدريس.....46
II/5..التعليم الجامعي والتعليم العالي.....47
III: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة للعمل
III/1..العمل لغة.....50
III/2..العمل اصطلاحا.....52
III/3..العمل والسلوك.....55
III/4..مفهوم العمل اللائق.....56
III/5..الفرق بين العمل والوظيفة والمهنة والحرفة لغويا.....57
III/6.. الفرق بين العمل والوظيفة والمهنة والحرفة اصطلاحا.....58
IV: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة للشباب
IV/1..الشباب لغة.....59
IV/2..الشباب اصطلاحا.....60
IV/3..مفهوم الشباب عند علماء الاجتماع 61

الفصل الثاني: الأدبيات النظرية للبحث

تمهيد

المبحث الأول: القيمة، التعليم، العمل في الفلسفة

I: عند رواد فلسفة فترة الحداثة

I/1..إمانويل كانط القيم قواعد إلزام.....65
I/2..فرديريك نيتشه وقيم إرادة القوة.....68
I/3..ماكس شيلر القيم واقعات تجريبية تدرك بالحدس.....73

II: عند رواد فلسفة فترة ما بعد الحداثة

II/1..بول ريكور القيم معتقدات بيذاتية.....75

II/2..جان بودريار تحول القيم من العمومية إلى العولمية.....80

II/3..يورغن هابرماس القيم فعل تواصلي.....84

III: في الفلسفة الإسلامية الحديثة

III/1..روجي غارودي التوحيد مبدأ كل القيم الإيجابية.....91

III/2..محمد عابد الجابري هجانة القيم العربية.....94

III/3..طه عبد الرحمن الإنسان كائن أخلاقي.....98

المبحث الثاني: القيمة، التعليم، العمل في علم النفس

I: عند رواد علم نفس فترة لحداثة

I/1..سيغموند فرويد القيم استبطان للاكراهات الخارجية.....103

I/2..جون ديوي القيم نتاج الخبرة الواعية.....107

II: عند رواد علم نفس فترة ما بعد الحداثة

II/1..أبراهام ماسلو القيم حاجات يجب أن تشبع.....112

II/2..فريديريك سكينر القيم معايشة شعورية.....114

المبحث الثالث: القيمة، التعليم، العمل في علم الاجتماع

I: عند رواد علم اجتماع فترة الحداثة

I/1..كارل ماركس القيم نتاج البنية التحتيه.....120

I/2..إميل دوركايم القيم مدركات جمعية لما هو أفضل.....128

I/3..ماكس فيبر القيم فعل عقلاني فرداني أداتي.....138

II: عند رواد علم اجتماع فترة مابعد الحداثة

II/1..بيار بورديو القيم رأس مال رمزي.....146

II/2..ريمون بودون القيم هي تبريرات عقلانية.....158

II/3..أنتوني جيدنز القيم مابعد مادية.....168

الفصل الثالث: التعليم والعمل في الجزائر

تمهيد

المبحث الأول: التعليم العالي في الجزائر

I: نشأة وتطور التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

I/1..المرحلة الأولى 1962-1983 الإصلاحات الأولى.....176

I/2..المرحلة الثانية 1984-2004 الخريطة الجامعية.....180

I/3..المرحلة الثالثة 2004-2017 إصلاحات ل.م.د.....184

II: المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

II/1..مشكل الذهنيات (نظام جديد بأساليب عمل قديمة) 188

II/2..مشكل التأطير مقابل التزايد الهندسي للطلبة.....189

II/3..مشكل سوء التسيير.....191

II/4..إبتعاد الجامعة عن انشغالات المجتمع.....192

III: قيمة التعليم في الثقافة الجزائرية

III/1..قيمة التعليم في عهد الانتداب التركي.....195

III/2..قيمة التعليم في عهد الاستدمار الفرنسي.....196

III/3..قيمة التعليم بعد الاستقلال.....197

المبحث الثاني: العمل في الجزائر

I: انعكاسات سياسات الإصلاح الاقتصادي في الجزائر على سوق العمل

I/1..وضعية سوق العمل قبل الاصلاحات(1962-1985) 200

I/2..سوق العمل من خلال إصلاحات 1986-2017.....202

II: سياسات سوق العمل في الجزائر

II/1..مفهوم سياسة سوق العمل 206

II/2..الآليات المختلفة لسياسة العمل في الجزائر.....207

II/3..العلاقة بين التعليم وسوق العمل.....213

III: قيمة العمل في الثقافة الجزائرية

III/1..قيمة العمل في الثقافة الغربية والاسلامية.....217

III/2..قيمة العمل في المجتمع الجزائري.....218

III/3..قيمة عمل المرأة في المجتمع الجزائري.....219

III/4..قيمة العمل في الذاكرة الشعبية من خلال الأمثال.....220

الفصل الرابع: الإطار الميداني الوصفي للبحث

تمهيد

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للبحث

I-المعاينة

I/1..التعريف بمجتمع البحث.....223

I/2..حجم العينة.....228

I/3..طريقة اختيار العينة.....229

I/4..كيف تحققت العشوائية.....230

I/5..اعتدالية العينة.....233

II-بناء وخصائص وتوزيع الاستبانة

II/1..بناء الاستبانة.....234

II/2..الخصائص السيكومترية للإستبانة.....236

II/3..توزيع وجمع وتوصيف الاستبانة.....240

III-المنهج والأساليب الإحصائية المستخدمة

III/1..المنهج المستخدم.....242

III/2..الأساليب الإحصائية المستخدمة.....242

المبحث الثاني: عرض خصائص العينة

I..توزيع العينة حسب الجنس.....245

II..توزيع العينة حسب نوع التخصص العام.....246

III..توزيع العينة حسب الكليات.....247

IV..توزيع العينة حسب السن.....249

V..توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأب.....250

VI..توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأب.....251

VII..العلاقة بين الحالة التعليمية للأب وحالته الوظيفية.....252

VIII..توزيع العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.....253

IX..العلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة.....253

X..توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأم.....255

XI..توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأم.....256

المبحث الثالث: عرض النتائج العامة لمحور قيمة التعليم الجامعي

I..عرض النتائج العامة للبعد الأول.....257

II..عرض النتائج العامة للبعد الثاني.....261

المبحث الرابع: عرض النتائج العامة لمحور قيمة العمل

I..عرض النتائج العامة للبعد الأول.....264

II..عرض النتائج العامة للبعد الثاني.....268

الفصل الخامس: الإطار الميداني الإستدلالي للبحث

تمهيد

المبحث الأول: إختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي

I..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الجنس.....272

II..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب التخصص العّام.....275

III..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الكليات.....276

IV..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب السن.....278

V..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.....278

VI..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأب.....279

VII..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأم.....281

VIII..اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة الوظيفية للأب.....282

المبحث الثاني: النتائج العامة لاختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي.....283

المبحث الثالث: إختبار فروض محور قيمة العمل

I..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الجنس.....292

II..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب التخصص العام.....295

III..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الكليات.....295

IV..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب السن.....297

V..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.....297

VI..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأب.....299

VII..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة الوظيفية للأب.....301

VIII..اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأم.....302

المبحث الرابع: النتائج العامة لاختبار فروض محور قيمة العمل.....303
النتائج العامة للبحث 315
الاستنتاج العام للبحث: 324
خاتمه: 325
قائمة المراجع: 329
الملحق: 347
الملخص باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نسبة البطالة في الجزائر من 1966-1985	202
02	نسبة البطالة إلى نسبة التشغيل خلال العشرين سنة الأخيرة	203
03	آليات التشغيل في الجزائر للإدماج المهني وتخفيض البطالة	208
04	نسبة الوظائف المؤقتة إلى الدائمة خلال العشرية الأخيرة	211
05	الفرق بين طلبات العمل وعروض العمل خلال 2017	212
06	نسبة البطالة خلال الثماني سنوات الأخيرة حسب مستوى التعليم	214
07	عدد المتخرجين بجامعة غرداية من 2008 إلى 2017	226
08	عرض إحصائي لمجتمع البحث	227
09	عرض مفصل لعينة البحث	232
10	اختبار سيمنوروف لاعتدالية العينة	233
11	اختبار صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور قيمة التعليم الجامعي	237
12	اختبار صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور قيمة العمل	238
13	نتائج اختبار ثبات محاور المقياس	239
14	نتائج اختبار ثبات أبعاد محاور المقياس	239
15	احصائيات توزيع وجمع الاستبانة	240
16	اختبار مربع كاي لاستقلالية الجنس عن التخصص العام	247
17	العلاقة بين الجنس والتخصص حسب الكليات	248
18	اختبار مربع كاي للعلاقة بين الجنس والتخصص حسب الكليات	248
19	العلاقة بين السن ومزاولة المبحوث لوظيفة	250
20	اختبار مربع كاي للعلاقة بين الحالة التعليمية للأب وحالته الوظيفيه	252
21	العلاقة بين الحالة التعليمية للأب وحالته الوظيفيه	252
22	اختبار مربع كاي للعلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة	253
23	العلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة	254
24	اختبار مربع كاي للعلاقة بين الحالة التعليمية للأب والمستوى الاق للأسرة	254

25	النتائج العامة للبعد الأول من محور قيمة التعليم الجامعي	258
26	النتائج العامة للبعد الثاني من محور قيمة التعليم الجامعي	261
27	النتائج العامة للبعد الأول من محور قيمة العمل	265
28	النتائج العامة للبعد الثاني من محور قيمة العمل	268
29	اختبار اعتدالية بعدي محور قيمة التعليم الجامعي	272
30	استقلالية الجنس على بعدي محور قيمة التعليم الجامعي	273
31	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب الجنس	273
32	فروق المتوسطات في الاتجاهات حسب الجنس	274
33	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب التخصص العام	275
34	اختبار فروض البعد الأول من محور قيمة التعليم حسب الكليات	277
35	اختبار فروض البعد الثاني من محور قيمة التعليم حسب الكليات	277
36	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب السن	278
37	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب المستوى الاقتصادي للأسرة	278
38	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأب	279
39	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأم	281
40	اختبار فروض محور قيمة التعليم حسب الحالة الوظيفية الأب	282
41	النتائج العامة الدالة احصائيا لاحتبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي	283
42	نتائج الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة لمحور قيمة التعليم الجامعي	284
43	نتائج الارتباط بين أبعاد محور قيمة التعليم الجامعي	290
44	اختبار اعتدالية ابعاد محور قيمة العمل	292
45	اختبار استقلالية الجنس على بعدي محور قيمة العمل	293
46	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الجنس	293
47	الفروق في متوسطات الاتجاهات نحو قيمة العمل حسب الجنس	294
48	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب التخصص العام	295
49	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الكليات	295
50	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب السن	297
51	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب المستوى الاقتصادي للأسرة	297
52	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأب	299
53	فروق متوسطات الاتجاهات حسب الحالة التعليمية للأب	300

54	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الحالة الوظيفية للأب	301
55	اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأم	302
56	ارتباط أبعاد محور قيمة العمل	303
57	النتائج العامة الدالة احصائيا لاختبار فروض محور قيمة العمل	305
الرقم	**الرسوم البيانية**	الصفحة
01	تطور طلبة جامعة غرداية منذ نشأتها	225
02	توزيع مفردات العينة حسب الجنس	245
03	توزيع مفردات العينة حسب التخصص العام	246
04	توزيع مفردات العينة حسب السن	249
05	توزيع مفردات العينة حسب الحالة التعليمية للأب	250
06	توزيع مفردات العينة حسب الحالة الوظيفية للأب	251
07	توزيع مفردات العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة	253
08	توزيع مفردات العينة حسب الحالة التعليمية للأم	255
09	توزيع مفردات العينة حسب الحالة الوظيفية للأم	256

ملخص الدراسة باللغة العربية

اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة غرداية

إعداد: أوشان جميلة djamilah2009@hotmail.com

الكلمات المفتاحية: قيم، اتجاهات، طلبة الجامعة، مقياس ليكرت، التعليم الجامعي، العمل، جامعة غرداية، تحقيق الذات، المكانة الاجتماعية...

هدفت الدراسة إلى رصد اتجاهات الطلبة المقبلين على التخرج(أي طلبة سنة ثالثة ليسانس) نحو قيمة التعليم الجامعي الذي يزاولونه ونحو قيمة العمل المقبلين على دخول سوقه، إضافة إلى معرفة العلاقة بين التعليم الجامعي والشهادة المحصّل عليها وسوق العمل المتاح، كل ذلك من أجل فهم تطلعات الشباب الجامعي واتجهاتهم التي تشكل مرجعية اختياراتهم وتقديراتهم للتعليم الجامعي والعمل كقيمتان تصنعان مسار هويتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية، فالدول الغربية تعمل خلال كل تسع سنوات تقريبا على رصد قيم مجتمعاتها واتجهاتهم نحوها بما فيهم الطلبة لمعرفة التغيرات الحاصلة، باعتبار أنّ قيم واتجاهات الأفراد لها تأثير على سلوكاتهم وممارساتهم ومن المهم جدا معرفة البوصلة التي توجه ممارسات طلبة الجامعة نحو التعليم الجامعي والعمل.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ صياغة السؤال الرئيسي التالي: ما هي اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل وهل تختلف اتجاهاتهم باختلاف الجنس، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، المستوى التعليمي للوالدين، وظيفة الوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة، وما أشكال ومضامين الاختلافات أو الفروقات إن وجدت، وتتفرع هن هذا السؤال العام مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تقيس محوري التعليم الجامعي والعمل في بعدين لكل محور.

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس اتجاهات يقيس القيمتين السالفتي الذكر حسب نموذج ليكرت الثلاثي موافق، غير موافق، محايد الذي يستعمل بكثرة في قياس

الاتجاهات، وقد تمّ توزيع المقياس على عينة بلغت 305 مفردة غير أنّ الاستبانات المجموعة والصالحة للتحليل بلغت 275 استبانة.

تمّت معالجة البيانات والمعطيات المرصودة والمجموعة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 19، باستخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة النتائج العامة لكل بعد من أبعاد المحور، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنات بين النتائج، اختبار T لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، اختبار ANOVA لمعرفة الفروق بين أكثر من مجموعتين، معاملات الارتباط لمعرفة العلاقات الارتباطية، حجوم الأثر لمعرفة مقدار أثر العوامل المستقلة على العوامل التابعة، كل ذلك وفق مبادئ وقواعد الفرض الصفري والفرض البديل عند مستوى دلالة إحصائية 0.05 ، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

* بالنسبة لمحور قيمة التعليم الجامعي الذي يتكون من بعدين، البعد الأول نعرف من خلاله هل يلتحق الطلبة بالجامعة لأهداف وغايات تنمية ذواتهم وتحقيق امتيازات في حياتهم كالحصول على وظيفة لائقة ومستوى معيشي لائق أم أنّهم يلتحقون تحت طائلة الجبر العائلي أو جبر الظروف أو بشكل روتيني عفوي دون أن يحملوا أي هدف محدد، البعد الثاني نريد أن نعرف من خلاله ماهي اتجاهات الطلبة نحو تقدير الجامعة والتعليم الجامعي هل هو تقدير إيجابي أم سلبي، جاءت النتائج كالتالي:

** اتجاهات إيجابية نحو قيمة التعليم الجامعي فالبعد الأول يلتحق الطلبة بالتعليم الجامعي من أجل بناء الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية جاء بمتوسط إيجاب قوي، غير أنّ البعد الثاني التقدير الإيجابي أو السلبي الذي يوليه الطلبة للتعليم الجامعي جاء بمتوسط إيجاب متوسط.

** توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث فيما يخص محور قيمة التعليم الجامعي في كلا البعدين، غير أنّ الفروق بين المتوسطات ليست مرتفعة فهي فروق متوسطة.

** توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لاختبار الفروض متعلقة بالبعد الأول حسب المستوى التعليمي لآباء المبحوثين لصالح الطلبة الذين آباؤهم ذوي مستوى تعليم عال.

** متغيرات السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، وظيفة الأب، المستوى التعليمي للأم، المستوى الاقتصادي للأسرة ليسوا ذا دلالة إحصائية في كلا بعدي محور قيمة التعليم الجامعي.

** توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد محور قيمة التعليم الجامعي

* بالنسبة لمحور قيمة العمل الذي يتكون من بعدين، البعد الأول نعرف من خلاله هل العمل قيمة وسيليه لتحقيق أهداف وغايات تنمية الذوات وتحقيق امتيازات كالحصول على حياة لائقة ومكانة اجتماعية محترمة، أم أنّ الطلبة صاروا يطلبون العمل كيفما كان دون النظر إلى ما يحققه من امتيازات معينة إذ يصبح هو في ذاته امتياز وغاية في ظل البطالة المتفشية، البعد الثاني نعرف من خلاله اتجاهات الطلبة نحو تقدير العمل هل هو تقدير إيجابي أم سلبي، وجاءت النتائج كالتالي:

** اتجاهات حيادية نحو قيمة العمل بالنسبة للبعد الأول المتعلق بمعرفة هل الطلبة يبحثون عن العمل الذي يبني ذواتهم ويحقق لهم المكانة الاجتماعية اللائقة أم أنّهم يقبلون بأي عمل مهما كان، يظهر الحياد حيرة الطلبة بين تطلعاتهم تجاه العمل اللائق التي رسموها من خلال المسار الدراسي الذي يزاولونه والشهادة التي يسعون إلى الحصول عليها وبين القبول بأي عمل مهما كان نوعه ودخله ومستواه وتخصصه بسبب البطالة المتفشية بين خريجي الجامعات، بالنسبة للبعد الثاني التقدير الإيجابي أو السلبي للعمل فقد جاء إيجابي بمتوسط قوي.

** توجد فروق دالة بالنسبة للبعد الأول من محور قيمة العمل لصالح الإناث لكنها فروق متوسطة.

** توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لكلا بعدي محور قيمة العمل متعلقة بالتخصص حسب الكليات، غير أنّ النتائج أظهرت أن التخصص حسب الكليات ماهو سوى متغير وسيط والمتغير الحقيقي هو الجنس كون أنّ الإناث أكثر حضورا في بعض التخصصات من الذكور فهي تخصصات ذات هيمنة أنثوية.

** توجد فروق حسب المستوى التعليمي لآباء المبحوثين بالنسبة للبعد الأول لصالح من آباؤهم ذوي مستوى تعليم عال.

** أظهرت النتائج أنّه يوجد فروق حسب المستوى الاقتصادي للأسرة بالنسبة للبعد الأول لصالح القادمين من أسر ميسورة الحال.

** أظهرت النتائج أنّه لا يوجد ارتباط بين بعدي محور قيمة العمل.

** أظهرت النتائج أنّ التعليم والعمل بينهما علاقة إرتباط طردية قوية.

مـــــــقدمـــــــة

سواء كنّا نعيش عصر الحداثة غير المكتملة كما يحلو لهابرماس تسميتها أو عصر ما بعد الحداثة كما يحب بودريار وزيغموند باومان توصيفها جميعنا نتّفق أنّنا مجتمعات تغيرت كثيرا عمّا كانت عليه قبل ظهور التكنولوجيا الحديثة الفائقة التطور، التغيرات المجتمعية كثيرة ومن أهمها مجال القيم التي وإن اختلفت المقاربات بين المفكرين وعلماء الاجتماع والفلاسفة حولها إلاّ أنه يكاد يحصل الاتفاق على أنها أساس ما يصدر عنا من سلوك وما نتطلع إليه من غايات، وسنظهر من البداية أننا لن نخوض في أية مقاربة فلسفية، أو اجتماعية، أو نفسية تنظر إلى القيم على أنها مطلقات خارجة عن السياق المجتمعي، فالقيم مرجعيات تضمن الضوابط والمضمون الجمعي الذي تتمأسس حوله العلاقات الاجتماعية، ويبرر بها الأفراد والجماعات تفضيلاتهم واختياراتهم واتجاهاتهم.

ثم إن القيم وإن كانت تتصف بقدر من الديمومة إلاّ أنها ليست ثوابت مطلقة متحررة من قيود الزمان والمكان فهي تتغير وتتبدل وبعضها يعاد إنتاجه بصفة جديدة خاضعة لقانون التكيف والتغير، فالمعروف عن القيم أنّها مشبعة بثقافة المجتمع وثقافة المجتمع مشبعة بالقيم ضمن فترة زمنية متعيّنة في علاقة جد حيوية وجدّ معقّدة، لذا ما يبدو قيمة عليا في مجتمع ما أو فترة ما قد تكون قيمة ثانوية في مجتمع آخر أو فترة أخرى، فالأشياء أيا كانت محايدة في ذاتها وتتحول إلى قيم باتصالها بالإنسان لأنه مصدر جميع التقديرات والتقييمات فلا وجود للقيم إلاّ بوجود الانسان، والانسان موجود ضمن بيئة ثقافية متنوعة ومختلفة وداخل زمن مستمر ومتغير في نفس الوقت لذا القيم متعددة بتعدد الأشياء سواء مادية كانت أو رمزية وبتعدد الثقافات واختلاف الأزمنة.

فقيمة التعليم وقيمة العمل محور دراستنا عرفت مسارات متطورة ومختلفة باختلاف المجتمعات والفترات، فإذا كان العلم والمعرفة والتعليم قد بدؤا كاهتمام شخصي فقد تحولوا إلى اهتمام عام، وإذا كانت المعرفة سابقا تطبيق على الوجود والذات بمعنى تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية للأفراد وتعليمهم الحكمة "أن تعرف ماذا تقول وكيف تقول ما تعرف" ونقل تراث الأجيال الحضاري، فهي الآن تطبيق على العمل لزيادة الإنتاج وتنمية الاقتصاد بالنسبة للمؤسسات والدول وهي للأفراد دعم للحصول على عمل لائق ومكانة اجتماعية محترمة، والعمل الذي بدأ كمهارات حرفية تُتَعلّم بالمحاكاة والمشاهدة والممارسة، وبدأ كقيمة منبوذة في بعض الحضارات والمجتمعات يدفع به للعبيد والفقراء

والرعاع تحوّل إلى قيمة مركزية في الحضارة الرأسمالية ويتلاحم في اقتصاد المعرفة مع التعليم بشكل لا نتوقع له انفصال.

المجتمع الجزائري ليس بمعزل أبدا عن غيره من المجتمعات ولا بمعزل عن تأثيرات الحداثة على الأقل في شقها التقني الذي أدخلنا في مشهد تطغى عليه التأثيرات البصرية والأفكار المتداولة بسهولة منقطعة النظير تساوي نقرة زر في ثوان معدودات، تغير نمط المعيشة لدى الجزائريين وتغيرت معه الكثير من القيم أو فلنقل تلاشت قيم تتوافق مع النمط المعيشي القديم وبرزت قيم جديدة تتوافق مع النمط المعيشي الحديث العصري المنفتح على ثقافات العالم وأنماط التفكير المختلفة، فالقيم بعضها يتغير وبعضها يتطور وبعضها يتحول وبعضها انبثق من عمق الدين الإسلامي وتشريعه فلا نتصورها إلاّ قيما مقاومة مرتبطة بمقاومة إسلامية الفرد، فالقيم ليست قطعة لباس أو قطعة أثرية إنها حركة وسيرورة وروح.

وقيمة التعليم من أكثر القيم التي شهدت تغيّر في المجتمع الجزائري بعد الاستقلال فقد لعب التعليم دورا رياديا في بناء المجتمع الجزائري الحديث، فديمقراطية التعليم وإلزاميته في المراحل الأولى ساهم في تغيير ما يحلو لي تسميته العجينة البشرية للمجتمع بخفض نسبة الأمية وتشكيل ديمغرافيا نوعية ذات مستويات تعليمية أحسن وكفاءات أعلى، بل وأصبح التعليم واقع معاش في حياة الأسر الجزائرية وقيمة هامة تحضى بتقدير عال، فانفتح على الإناث أيضا بشكل ملفت سجلته الإحصاءات كواقع جديد أعاد تشكيل هوية المرأة الجزائرية لذاتها وتشكيل اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعليم الإناث، وانغرس الاهتمام بنجاح الأبناء في مسارات حياة الأسر الجزائرية كاستثمار قد يحقق حياة أفضل للأبناء إذا ما التحقوا بالجامعة وتحصلوا على شهادات عليا.

ومن جهة أخرى راهنت الدولة الجزائرية بسبب الرغبة في بناء دولة حديثة على منظومة تعليم عال يمكنها أن تصنع الكفاءات اللازمة للتنمية في شتى المجالات، فكان الحصول على شهادة جامعية بعد الاستقلال وإلى غاية نهاية السبعينات يفتح المجال للطبقات الدنيا والمتوسطة الفرصة للحراك الاجتماعي وتحسين المستوى المعيشي كون أنّ الشهادة كانت تفتح مجالات عمل لائقة ودخل مريح، وهكذا كما في جميع المجتمعات ارتبط التعليم بالعمل كلاهما يدعم الآخر، فأصبح التعليم مسار يرسمه الأفراد والأسر منذ بداية الاختيارات التخصصية وما تحيل إليه مستقبلا من فرص للعمل والوظائف

النوعية الممكنة في مجتمع لا يحتفي بالحرف ولا بالمهن اليدوية حتى وإن كان يحتاجها في معاشه اليومي، هذا الوضع جعل المراحل التعليمية ما قبل الجامعية ما هي إلاّ طريق نحو بلوغ السنة الثالثة ثانوي والمشاركة في امتحان الباكالوريا لافتكاك مقعد بيداغوجي مناسب للتطلعات وإلاّ فإن إعادة الباكالوريا أكثر من مرة إلى غاية الحصول على معدل يسمح بتحقيق الرغبة المرسومة لمسار الطالب التخصصي والمهني سيكون الحل الأمثل، وفي أسوء الأحوال تكافح الأسر ليصل أبناؤها إلى مستوى تعليمي يسمح بدخول معاهد ومراكز التكوين المهني لتعلم حرفة قد تفيد مستقبلا.

في ظل كل هذه التغيرات تغيّرت اتجاهات أفراد المجتمع الجزائري والأسرة الجزائرية والمجتمع ككل نحو قيمة التعليم وقيمة العمل، بالنسبة للتعليم أصبح واقعا أكثر تجذرا في الحياة اليومية للمجتمع الجزائري وأكثر الانشغالات والاهتمامات للأسر والمتعلمين على السواء، الصورة المنقوشة الآن في الوعي المجتمعي أنّ الأطفال والمراهقين مكانهم المدرسة والشباب مكانهم الجامعة أو مراكز التكوين المهني إلى غاية إتمام الدراسة والحصول على شهادة داعمة للتفاوض على منصب عمل، أمّا بالنسبة للعمل فهو موضوع أزمة للجميع في ظل الشح المستمر لفرص العمل والتزايد الهندسي للحاصلين على شهادات أيا كان نوع التعليم الذي يقدمها، وضع ينذر بالإحباطات ويخلق تناقضات صارخة بين معنى التعليم في المجتمعات الحديثة "كتطبيق على العمل" بتعبير "بيتر داركر"[1] والبطالة التي تحيل الشهادات المتحصل عليها بعد طول وقت وجهد إلى اللافعاليه وتحوّلها إلى شهادة ورقية خالية من المعنى.

وطلبة الجامعات على اختلاف التخصصات يُفترض أنّهم نخبة مجتمع المتعلمين وأفضل الكفاءات المعدة لتنمية المجتمع وتطويره، غير أنّ الطلبة يعيشون ضمن واقع مجتمعي وجغرافي وسياسي وتعليمي ومؤسساتي وقيمي يعيد تشكيل اتجهاتهم للأشياء من حولهم وللقيم والمعايير التي توجههم، ويعيدون انتاج قيمهم التي تفسر الواقع من حولهم كما يرونه هم ويعيشونه باختلاف أوضاعهم الاجتماعية، وطلبة جامعة غرداية موضوع البحث يعيشون ضمن مجال متعيّن بخصائصه كمجتمع صحراوي عرف عصرنة كبيرة تظهر من خلال مؤسسات التعليم والخدمات وشبكة النقل على اختلافاها ومصنع أنابيب وبعض النشاطات الصناعية الفردية الصغيرة والمتوسطة خاصة في مجال النسيج والصناعة

(1) بيتر دراكر، مجتمع ما بعد الرأسمالية، تر: صلاح بن معاذ المعيوف، مر: عبد الله بن محمد الحميدان، الرياض، منشورات معهد الإدارة العامة، 2001، ص39

الغذائية، وإنشاء جامعة غرداية شكّل حدثا كبيرا خلق دافعية قوية لدى الشباب ذكورا وإناث لمواصلة الدراسات العليا، فقد عرفت الجامعة بدايات إنشائها إقبال كبير للشباب الموظفين الذين لم يكن بإمكانهم الالتحاق بجامعات بعيدة بأمل تحسين مستواهم التعليمي وبالتالي الحصول على ترقيات ممكنه في مجال عملهم أو تغيير الوظيفة تماما، وإنّي أسجل بحكم عملي هناك الافتخار الكبير لساكنة غرداية بالجامعة والاقبال المتزايد باستمرار للطلبة الذين وصل سنة 2016/ 2017 عددهم الإجمالي ل 12618 طالب، بعد خمسة عشرة سنة من إنشاء الجامعة تشكّلت اتجاهات لدى الطلبة حول التعليم الجامعي والمسارات الحياتية والمهنية التي يمكن أن يطوّرها أو يصنعها لاشكّ أنّها مورد من موارد التقييم التي ينقلها السابقون للاحقون تسهم في تشكيل اتجاهاتهم هم أيضا، وكل ذلك يسجل في سوسيولوجيا التغيرات الاجتماعية ومسارات ذلك التغير الذي نرى نحن أنّه من الأهمية بمكان دراسته بين الفينة والأخرى لتوجيه البوصله نحو الوجهة الصحيحة لتطلعات الطلبة وتطلعات المجتمع.

أردنا أن نكشف عن اتجاهات الطلبة الجامعيين الجزائريين نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل باعتباره المحصّلة المنطقية في العصر الحديث للتأهيل الجامعي في ظل التغيرات الحداثية التي أعادت تشكيلنا نحو التعليم والعمل والحياة ككل، وكانت جامعة غرداية نموذجنا للبحث بكل تخصصاتها وكلياتها، ومن أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة قسمنا البحث إلى خمس فصول:

- الفصل الأول يتعلق بالإطار المنهجي والمفاهيمي للبحث فأمّا الإطار المنهجي فهو يضم العناصر التقليدية الأساسية في البحوث من أهداف وإشكالية وفرضيات ومفاهيم إجرائية ودراسات سابقة، وأمّا الإطار المفاهيمي فقد رأينا من الضروري أن نعطي للمفاهيم الملتبسة حقها من التفكيك ولم نكن نريد من ذلك الإطالة أو الإطناب وإنّما كان هدفنا مزيد من التوضيح بسبب تداخل الدلالات في المفهوم الواحد.

- الفصل الثاني خصصناه للأدبيات النظرية للبحث التي تناولت القيم بالبحث والدراسة وركّزنا فقط على أهمّ الرواد في فترة الحداثة وفترة ما بعد الحداثة كفترة زمنية فقط وليس كاعتقاد وتوجه فكري، كما ركّزنا في اختيارنا للمفكرين على ريادتهم في مجالهم وإشعاعهم الفكري الذي مازالت تأثيراته قائمة والذين مازالوا يُعتبرون الركائز الأساسية التي يعتمد عليها غيرهم امتدادا أو انتقادا أوإضافة، كان بإمكاننا أن نتناول كثير من المفكرين باقتضاب إذ نكتفي بطرح الأفكار العامة لتوجهاتهم الفكرية في مجال القيم غير أنّنا اعتقدنا أنّ ذلك سيخل بمرادنا الذي انصب نحو عرض جذور الفكر القيمي

باختلافاته الأساسية التي مازالت تدور حولها المحاججات، كما إرتأينا أن نطرح رؤى ؤلائك المفكرين حول قيمة التعليم وقيمة العمل التي أيضا صنعت ركيزة الفكر المتعلق بالتعليم والعمل.

في ظل كل ذلك تناولنا القيم في الفلسفة في فترة الحداثة التي كان أبرز روادها إمانويل كانط وفردريك نيتشه وماكس شيلر، وفترة مابعد الحداثة وأبرز روادها بول ريكور وجان بودريار ويرغن هابرماس ،وتعمّدنا أن يكونوا رواد مابعد الحداثة فلاسفة وسوسيولوجيين في نفس الوقت، والقيمة في الفكر الإسلامي وتناولنا من خلالها القيمة عند روجي غارودي الذي نافح عن القيم الإسلامية الأصيلة وعند عابد الجابر الذي بحث في مصادر القيمة في الفكر العربي، وطه عبد الرحمن الفيلسوف المبدع في أطروحاته بما فيها الأطروحات المتعلقة بالقيم والأخلاق.

وتناولنا القيمة في علم نفس فترة الحداثة مركزين على مدرستين أثّرتا بشكل كبير على الفكر التربوي مدرسة التحليل النفسي مع فرويد والمدرسة البراغماتية مع ديوي، وأتممناهما بمدرستين أخريتين ميّزتا فترة ما بعد الحداثة وهي المدرسة الإنسانية مع ابراهام ماسلو والمدرسة السلوكية مع سكينر.

في علم الاجتماع كان من الضروري الوقوف على أهمّ مؤسسي السوسيولوجيا وهم ماركس، فيبر، ودوركايم وجميعهم نالت القيمة في كتاباتهم حيزا يذكر، بالنسبة لفترة مابعد الحداثة وجدنا أنفسنا أمام مفكرين متصارعين اهتما بشكل كبير بالتعليم وهما بيار بورديو الامتداد الحديث للماركسية، وريمون بودون الامتداد الحديث للعقلانية أو الفعلانية، وأنتوني جيدنز التوفيقي الذي حاول التوفيق بين الفعل والبناء والفرد والجماعة وموقع القيمة بينهما، هذه الاختيارات تحكّمت فيها إلى جانب اهتمامنا بإبراز فكر الرواد المراجع المتاحة بشكل أكبر إذ لايمكننا أن نشرّح فكرة من بضعة أسطر في مرجع ما ،كنّا نبحث ماستطعنا ووجدنا عن المصادر للمفكرين أنفسهم، إضافة إلى أنّنا لم نهتم بالمفكرين الذين أخذت القيم في كتاباتهم موقع ثانوي مع العلم أنّنا لم نجد نظرية اجتماعية متكاملة للقيم وكذلك علم النفس على عكس الفلسفة .

– الفصل الثالث عرضنا فيه حالة التعليم الجامعي وحالة العمل وسوق العمل في الجزائر، والأبعاد الثقافية لقيمة التعليم عموما والتعليم الجامعي خصوصا وقيمة العمل في المجتمع والذاكرة الشعبية.

– الفصل الرابع خصصناه للإطار الميداني الوصفي للبحث حيث عرضنا النتائج الوصفية أو ما يطلق عليه الإحصاء الوصفي

– الفصل الخامس خصصناه للإطار الميداني الاستدلالي للبحث حيث قمنا باختبار فروض البحث وتحليل النتائج.

الفصل الأول: الإطار المنهجي والمفاهيمي للبحث

تمهيد

أحب دائما أن أقول أنّ الإطار المنهجي يعتبر المادة الرمادية لأي بحث كان، فهو منطقة العمليات الفكرية الحساسة جدا التي ينبني عليها الموضوع، بقدر وضوح هذا الجانب بقدر ما يكون وضوح البحث ككل، وقد سعينا لذلك ما استطعنا وبالله التوفيق، إلى جانب العرض الكلاسيكي لهذا الفصل إرتأينا أن نضيف في فصل خاص عرض مفصل لمفاهيم البحث بسبب الإلتباس الحاصل على مستوى المفاهيم الأساسية للبحث(القيمة، التعليم، العمل، الشباب)

المبحث الأول: أسباب وأهداف اختيار الموضوع وأهميته وحدود البحث وصعوباته

I-أسباب اختيار موضوع البحث

لا يمكننا الفصل بين الأسباب الذاتية والموضوعية في اختيار موضوع البحث فأحدهما يشكّل امتدادا للآخر، فالباحثة بحكم عملها كأستاذة سابقة في المتوسط والثانوي وكأستاذة جامعية حاليا بقيت فترة طويلة في علاقة مباشرة مع الشباب، قريبة جدا من انشغالاتهم واهتماماتهم، حاملة الرغبة الشديدة في فهم واقعهم وتطلعاتهم، تلك المعايشة أظهرت لنا مدى استياء الشباب من الصورة المهلهلة التي تحملها الحياة اليومية عنهم كشباب ضائع، فاشل، كسول، متطلّب، ساخط دون حق على كل شيء، لا رغبة جدية لهم في التعليم ولا العمل، يحلمون بالثروة السهلة، يريدون الحصول على كل شيء بسرعة ودون جهد ولطالما يقارنون سلبا بأسلافهم، هذه الصورة تظهر مدى حاجة مجتمعنا للدراسات السيسيولوجية الموضوعية عن الشباب بعيدا عن الخطاب الإيديولوجي والديماغوجي والعامي، إننا نشعر بالمسؤولية تجاه مستقبلنا الذي يمثله شئنا أم أبينا جيل الشباب وخاصة خريجو الجامعات كطلائع متعلّمة.

الكثير من الدراسات تجعل من طلبة الجامعات مجتمع بحث غير أنّ موضوع البحث كثيرا أيضا ما يكون لا علاقة له بالطالب والتعليم الجامعي في حد ذاته كالاغتراب الأسري لدى الطلبة، الاغتراب الثقافي لدى الشباب الجامعي، المشكلات الشخصية للشباب الجامعي، الاهتمام باللباس لدى طلبة

الجامعة، الطلبة ومواقع التواصل الاجتماعي...في الوقت الذي نحتاج فيه أيضا دراسة تلك التركيبة طالب/ تعليم جامعي، لذا كان الاهتمام من طرفنا بمعرفة اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وكان يمكن الاكتفاء بهذا لو بقي التعليم بمفهوم أبا حامد الغزالي فضيلة في ذاته، لكن التطورات المذهلة التي شهدها التعليم فرضت علينا دراسته مع قيمة العمل.

ولعلّ من أهمّ الأسباب التي دفعتنا لاختيار موضوع هذه الدراسة هو اعتقادنا أنّ كل المجتمعات التي تخطط لبناء مستقبلها تعي أنّ ذلك المستقبل متعلق بتمكين الشباب خاصة ذوي المستوى التعليمي العالي ووضعهم ضمن عمق المجتمع والسياسة والاقتصاد والمعرفة، حتى الواقع الطبيعي لأي مجتمع ولأي حضارة يحكمه هذا المنطق البسيط جدا تعاقب الأجيال على صناعة الحياة، وإذا كان لا يمكن الاهتمام بشيء دون معرفة كنهه فلابد إذن من فهم شبابنا فهم موضوعي انطلاقا من منظور الشباب أنفسهم، من اهتماماتهم، تطلعاتهم، نظرتهم واتجاهاتهم نحو الحياة ككل، ولأن ذلك مجال خصب تتكاثف فيه الجهود فإن قدراتنا تذهب إلى البحث عن اتجاهات الشباب الجامعي فيما يخص القيم السالفة الذكر لأهميّتها في حياتهم.

II-أهمية موضوع البحث

الاهتمام بالطلبة هو اهتمام بالشباب كقوّة فاعلة في المجتمع تحمل بذور التغيير حاضرا ومستقبلا، تكبيل هذه القوّة بأحكام مسبقة عامية كالعبارات الشارعية التي أصبحت منتشرة في الإعلام، شباب ضائع، شباب مغيّب عقليا، طلبة الشاهدات الورقية، هذه لن تخدم الشباب والمجتمع في شيء، وتظهر سوء فهم كبير لحركة التاريخ والمجتمعات المحكومة بالتغيّر، وهدف السوسيولوجيا الإمساك بأشكال التغير وأسبابه إن لم يكن من أجل الإصلاح فمن أجل الفهم، أن نفهم الواقع الاجتماعي الذي يعيشه طلبة الجامعة، أن نفهم الممارسات اللغوية والفكرية والمسارات الحياتية للشباب كحالة تكيف مع المجتمع الحديث المتغير من جهة، وكابتكار أيضا لواقع جديد متجاوز لبعض القيم التقليدوية التي لم تعد تقدم لهم القدرة على حلول المشكلات اليومية، وإعادة بعث بعضها في صورة جديدة حديثة تتوافق مع روح العصر، أن نفهم اتجاهات الطلبة نحو قيمتين فارقتين في حياتهم تصنع مسار هويتهم الاجتماعية والشخصية والمهنية، قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل، تراه الباحثة في غاية

الأهمية، الدول الغربية التي تحمل فكرة بناء مجتمع تُجري كل تسع سنوات مسح شامل لاتجاهات شعوبها بما فيهم الطلبة نحو مجموعة من القيم التي تصنع وجودها المتميّز بهدف معرفة وباستمرار ما هي التغيرات الهامة التي تمس عمق المجتمع لدى مختلف الشرائح العمرية ابتداء من سن الرابعة عشر، يريدون معرفة ما هي البوصلة القيمية الموجّهة لممارسات أفراد المجتمع من أجل الفهم والإصلاح، وكذلك نحن نحتاج أن نعرف وباستمرار اتجاهات شبابنا وطلبتنا نحو القيم التي توجه ممارساتهم في مختلف مجلات الحياة، إن عجزنا عن الإصلاح فلا يفوتنا الفهم.

القيم تظهر توجهات الأفراد نحو الصواب والخطأ، الخير والشر، الحسن والسيء، المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، فالقيم واتجاهاتنا نحوها لها تأثير على سلوكيات وممارسات الأفراد ومن المهم جدا معرفة البوصلة القيمية التي توجه ممارسات طلبة الجامعة نحو التعليم الجامعي والعمل، تلك المعرفة تساعد على الإصلاح والتوجيه اللازمين لشباب الجامعة، فقد وجد أحد الباحثين الأمريكيين بعد مقابلات مع اثنى عشرة شخصية ذوي خلفيات علمية ومهنية مختلفة أن العوامل التي تؤثر على فقدان أخلاق العمل لها علاقة باتجاهات الأفراد حول النظرة المادية وسيطرة المال ووجود سياسات تتعارض مع المصلحة العامة[1].

III-أهداف البحث

إذا لم يتم فهم حاجات وتطلعات واتجاهات شباب الجامعة المنظوي تحت منظومة تعليمية رسمية منظّمة ومؤطرة من طرف الدولة سيكون من الصعب الحديث عن الإصلاح والتطوير، وسيجد الأساتذة في مختلف التخصصات صعوبات بيداغوجية متراكمة وحواجز تقف بينهم وبين فهم طلبتهم واستيعابهم، فهذه الدراسة تهدف إلى تقريب موضوعي لطلبة الجامعة من مختلف الفاعلين الاجتماعيين داخل الجامعة والوزارة الوصية والمجتمع.

فالدراسة توضّح أن الشباب هم نتاج ظروف الواقع الاجتماعي السائد ليسوا حالة شاردة خارجه، فإذا أردنا أن نعرف ماذا يحدث داخل المجتمع من تغيرات على جميع الأصعدة بما في ذلك القيم علينا

(1) Strait.P, Unethical Actions of Public Servants : a Voyeurs View, a Paper Presented to the Aspa's 56th Annual National Conference on July, 1995, p.p 22.26

أن ندرسها لدى الشباب فهم نماذج سلوكية حاضرة ومستقبلية، ذلك أنّ سلوكات الشباب إنّما هي تندرج ضمن السلوك المجتمعي ككل لكنهم في نفس الوقت قوّة التغيير الحقيقية باعتبارهم مركز حركة التغيير.

هذه الدراسة تهدف إلى إبراز اتجاهات شباب الجامعة نحو قيم فارقة في حياتهم الشخصية، قيمة التعليم الجامعي، قيمة العمل، لكنها في نفس الوقت فارقة أيضا في مستقل المجتمع فطلبة الجامعة هم المعوّل عليهم في بناء مستقبل البلد ويمكن استشراف ذلك المستقبل بمعرفة تلك الاتجاهات.

كما تهدف الدراسة إلى إبراز العلاقة القوية بين قيمة التعليم وقيمة العمل، فأي إصلاح على مستوى التعليم الجامعي يجب أن يأخذ في الحسبان تلك العلاقة ويبني عليها التخطيطات والاستراتيجيات اللازمة.

إضافة إلى ما سبق قياس الاتجاهات تعتبر من أكثر الأساليب لاستشراف المستقبل ورصد التوقعات المستقبلية بما يحدث داخل المجتمع وما قد يحدث مستقبلا، فهي تسعى إلى فهم السلوك والتنبؤ به من أجل ضبطه.

IV-حدود البحث

حدود الزمكان في الدراسات الاجتماعية لا يجادل فيها أحد بل حتى على مستوى العلوم البحتة كما يُطلق عليها يوجد من يتحدث عن هذه الحدود بعد نسبية أنشتاين التي تجعل المسافة على الزمن بالنسبة للموجود داخل مركبة متحركة ليس نفسه للملاحظ من خارج المركبة (الجسم الثابت والمتحرك)، فمفهوم الوقت مع أنشتاين أصبح مسألة نسبية ولم يعد ثابتا كما اعتقد البشر لقرون طويلة، بل نضيف نحن أكثر من هذا فإن مفهوم المكان أيضا أصبح قضية نسبية بعد ثورة الاتصالات الحديثة وقد ناقش بعض علماء الاجماع هذه المسألة أيضا مثل الفيلسوف والاجتماعي الفرنسي بودريار وجيدنز.

فإذا قلنا أنّ الحدود الزمكانية لهذه الدراسة هي فترة الألفينات و المكان جامعة غرداية في الحقيقة لم نقل سوى أنّنا ندرس مجال زمكاني للتغير الاجتماعي سيصبح بعد س زمن من الآن ماض اتجاهات

طلبة جامعة غرداية نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل، هذا لايعني أنّ جهود البحث تذهب سدى، فأنشتاين ماكان ليتوصّل إلى ما توصّل إليه لو لم يرجع إلى دراسات نيوتن، وما كان من الممكن أن نفهم الكثير عن الكون إذا لم نعد إذا ماضي الظواهر الكونية وكيف نشأت وتغيّرت، وكذلك الحال في العلوم الاجتماعية كل بحث صادق إنّما هو إضافة لرصيد المعرفة والفهم لتطوّر وتغيّر المجتمعات والحضارات والإنسانية عامة.

كما نضيف أنّ الحدود المكانية يمكن تداركها بطرق إحصائية مازالت قائمة ولم يتمّ دحضها إلى حدّ الساعة كاعتدالية التوزيع واختبار الفروض وهذا ما فعلناه في دراستنا، إنّ النتائج المحصل عليها تحت مسمى دلالة إحصائية 0.05 صدفة أمر علمي لحد الساعة مما يجعلنا نثق أنّه لو تمّ إعادة الدراسة مائة مرة في حدود زمكانية مماثلة أو مشابهة سنحصل على نفس النتائج.

V-صعوبات البحث

هي صعوبات ذاتية جدا إنعكست على ما هو موضوعي تعود إلى عملنا بجامعة بعيدة نسافر إليها أسبوعيا، الإرهاق الشديد والالتزامات مع الطلبة وقفت دوننا، فإذا كان هناك تذبذب في العمل فإنّما هو راجع لتذبذب الحالة الصحية للباحثة وقلة الوقت المتواصل، فالأفكار تحتاج إلى التركيز وعدم الانقطاع والتوقف وذلك ما لم يحدث معنا دائما.

المبحث الثاني: الإشكالية، الفرضيات، المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة

I-إشكالية البحث

عندما نعود إلى تراثنا الإسلامي نجد واحدا مثل "أبا حامد الغزالي" في رسالته "أيها الولد" ينظر إلى العلم والتعليم على أنهما فضيلة في حد ذاتهما ،ومن زاوية الرؤيا هذه نجد كثير من المفكرين المسلمين كان مجال بحثهم ودراستهم يختلف في كثير من الأحيان عن مجال كسبهم ورزقهم، إضافة إلى أن الواحد منهم كان يجمع بين عدة تخصصات علمية كالطب والفيزياء والكيمياء والرياضيات والفلسفة والفلك...،ابن طفيل،ابن سينا،ابن باجه،ابن رشد...، نفس الشيء كان موجودا على مستوى الفكر الغربي ف "كوبرنيكوس" درس القانون والطب والفلك وعمل طبيب أمراض داخلية عند عمه ثم شغل مناصب إدارية ودينية ، "يوهانس كليبر" درس الرياضيات والفيزياء واللاهوت وعمل ساقيا في حانة أبيه ثم عالم فلك في البلاط الملكي، و"فرنسيس بيكون" قاض وسياسي وفيلسوف واشتغل في السفارة الانجليزية بباريس ثم مستشارا للملكة اليزابيت وأسماء أخرى كثيرة.

خلاصة القول أن التعليم لم يكن له علاقة بالضرورة بمجال العمل فلسفة المجتمعات لم تربط بين المجالين، والعمل لم يكن له علاقة بالحياة الاجتماعية اليومية ولعلنا لن نخطئ الطريق إذا قلنا إن أوّل من كرس حياته لتحويل العلم إلى ميدان التجربة العملية هو "فرانسيس بيكون" الذي يقول<<**بسبب العادة الموبقة والمتأصلة – عادة الانغماس في التجريدات–فإنه من الأسلم جدا أن نقيم العلوم منذ البداية على أسس ذات توجه عملي وأن ندع التوجه العملي نفسه يؤطر الجانب النظري**>> [1].

ابتداء من القرن التاسع عشر كان كل شيء يوحي أن هناك ثورة ضد المفاهيم القديمة للتعليم والعمل فقد صار ينظر إلى التفكير التأملي النظري على أنه خادع ومضلل، لم يعد العلم كما يقول أستاذ الفلسفة الأخلاقية في جامعة أكسفورد "تشارلز تايلر" فكر متعالي << **العلم ليس نشاطا**

(1) فرنسيس بيكون، الأورجانون الجديد: إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة، تر: عادل مصطفى، القاهرة، رؤية للطباعة والنشر، 2013، ص137

عاليا وعلى الحياة العادية أن تخدمه، العكس هو الصحيح، على العلم أن ينفع الحياة العادية، وعدم اعتبار هذا هو الهدف ليس بإخفاق أخلاقي وافتقار إلى عمل الخير، وإنما هو فشل ابستمولوجي لا سبيل إلى الفكاك منه>> (1).

تحويل المعرفة إلى عمل، إلى إبداع، إلى إنتاج يثري الحياة اليومية للأفراد والجماعات هو التوجه الحديث للتعليم، ولذا قامت دعوات كثيرة لربط الجامعات بمجال الوظيفة أو المهنة أو العمل **<<الشكل الجامعي للدراسة يفترض فيه اليوم ألاّ يعزل نفسه عن مجال المهنة لأن هذا يظل غريبا عن العلم>>** (2).

هذا التوجه قاد المجتمعات نحو التخصص، DE CANDOLE في كتابه تاريخ العلوم والعلماء Histoire Des Sciences et Des Savant وجد أن العالِم في العصر الحديث لا يستطيع أن يلمّ حتى بعلم واحد بجملته، فالثورة العلمية والصناعية أدت إلى تقسيم العلوم إلى تخصصات كما أدت إلى تقسيم العمل**<< لقد تجاوزنا الزمن الذي كان يبدو فيه لنا أن الإنسان الكامل هو ذلك الإنسان الذي يحسن الاهتمام بكل شيء>>**(3)، ولذا يرى "دوركايم" أن التنشئة والتربية يجب أن تنساق لهذه التغيرات **<< من الضروري ألاّ نخضع كل أطفالنا لثقافة من نمط واحد كما لو أن عليهم جميعا أن يمشوا في ذات الاتجاه، بل أن ننشئهم بصور مختلفة تبعا للوظائف التي سيدعون إلى القيام بها >>**(4) .

إننا إذ نسرد كل هذه الوقائع عبر التاريخ البشري المتغير نريد أن نصل إلى مضمون فكرة مؤداها أن مفاهيم الأجيال الحديثة عن التعليم والعمل تغيرت عن أسلافهم كثيرا ضمن تسلسل تاريخي لم

(1) تشارلز تايلر، منابع الذات: تكوّن الهويّة الحديثة، تر: حيدر حاج إسماعيل، ط I، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، جوان 2014، ص 326

(2) يورغن هابرماس، العلم والتقنية كإيديولوجيا، تر: حسن صقر، ط 1، كولونيا، ألمانيا، منشورات الجمل، 2003، ص 101

(3) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، تر: حافظ الجمالي، د ط، بيروت، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، 1982، ص 54

(4) نفس المرجع، ص 55

يكن للشباب يد فيه ، لكنهم بشكل أو بآخر تمثلوها عبر ظروف حياتهم النوعية وظروف مجتمعاتهم محددين وفقا لها أهدافهم ووسائل تحقيقها في مواقف الحياة اليومية التي يعيشونها ووفق بدائل الانتقاء المتاحة، هذه البدائل التي تتحدد بأنماط الثروة الوطنية وطرائق توظيفها واستغلالها ،والنمط السياسي القائم ونوع الحوكمة، وقوة أو هشاشة المجتمع المدني، وأنماط الثقافة السائدة ودرجة التحديث، والفرص المتاحة إلى الثروات كما يقول "بورديو"، قيم الشباب تتباين وقد تتناقض أحيانا مع قيم أسلافهم وهذا لأنّ القيم تتشكل في سياق مجتمعي وعالمي مغاير.

يخطئ المجتمع الجزائري عندما يرمق الشباب الجامعي بنظرة الريبة والشك وهم يعلنون أن أولويات دراستهم بالجامعة هي الحصول على الشهادة التي يفاوضون بها على منصب عمل لائق، ومن أولويات العمل لديهم هو الحصول على الأجر المريح والمكانة الاجتماعية.

فقد كانت المجتمعات حسب "بولاني" محددة بمبدأين لمنظماتها وهما المعاملة بالمثل كفعل موجه إلى إنتاج علاقة اجتماعية وإعادة إنتاجها، وتكتمل هذه العلاقة بمبدأ ثالث هو الإدارة المنزلية أو ما يعرف بمبدأ الإنتاج والتخزين من أجل حاجات أفراد العائلة الكبيرة، ولم يكن العمل بمفهوم مناقض للفراغ قد تشكل كما لم يكن أصلا أساس الروابط والعلاقات الاجتماعية [1].

العمل فإن قيمته كما يقول "ماركس" تتألف من عنصرين أحدهما جسدي محض يتحدد في الحد الأدنى لقيمة قوة العمل التي يحافظ بها العامل على بقائه المتمثل في الحصول على وسائل المعيشة الضرورية لحياته وتناسله، والجانب الآخر لقيمة العمل يتحدد بمستوى المعيشة التقليدي في كل مجتمع هذا المستوى يفترض تلبية حاجات العامل فوق الجسدية الناشئة عن الظروف الاجتماعية التي يعيشها الناس في تلك الفترة [2].

(1) فرنسوا فوركيه، المال القوة والحب: تأملات في تطور بعض القيم الغربية، تر: سناء أبو شقرا، ط ا، بيروت، دار الفارابي، 1999، ص.ص 58.55

(2) كارل ماركس، الأجور والأسعار والأرباح، دط، دار التقدم، موسكو، د.ت، ص75

إذا قسنا على هذا ألا نجد أن الشباب الجامعي عندما يتطلع إلى تعليم جامعي ينقله بشكل سلس إلى الحياة العملية اللائقة، والحياة العملية اللائقة تنقله إلى أمان مالي مريح، يعني أنه يتطلع إلى مستوى معيشة لائق كما يطمح إليه في سياقات العصر الحديث.

هناك مشاكل يعيشها الشباب الجامعي الجزائري هي مشاكل عربية بامتياز وعالمية لا مجال للشك كمشكل البطالة لدى خريجي الجامعات، هذه المعضلة التي تفجر أزمة قيم على مستوى قداسة التعليم كقيمة في حد ذاته وأهميته كوسيلة للحصول على عمل أو مجرد شهادة مكافئة لكمية التحصيل العلمي المناسب، فتقرير منظمة العمل الدولية لسنة 2011 يشير إلى أن البطالة في العالم بلغت 12.6% وفي العالم العربي 27% وفي صفوف أصحاب المؤهلات الجامعية العرب بلغت 15%. ومن أجل مقارنة خاطفة بين الجزائر وبعض الدول العربية ودائما حسب التقرير السالف الذكر نجد أن الجزائر تتموقع في موضع أفضل، فالسعودية بلغت نسبة البطالة لدى خريجي الجامعات لديها 43%، البحرين 32%، الإمارات 22%، المغرب 22%، تونس (بعد الربيع العربي) ارتفعت النسبة إلى 14%، الجزائر 11% .

وأبرز تقرير المعرفة العربي لسنة 2014 المعنون "الشباب وتوطين المعرفة" أن الفجوة كبيرة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل كما أبرز ضعف القدرة التنافسية للعمالة العربية تجاه العمالة الأجنبية، ويرجع ذلك لضعف برامج التعليم وضعف المهارات إضافة إلى هجرة الكفاءات و الأدمغة العربية نحو الخارج، فحسب تقرير للبنك الدولي لسنة 2012 فإن 35% من المهاجرين نحو الغرب هم خريجو الجامعات العربية بسبب غياب ثقافة داعمة للبحث العلمي والإبداع، وضعف حوْكمة مؤسسات البحث العلمي، وغياب سياسة شاملة لنظام متكامل للبحث العلمي .

إن هذا الطالب الذي نعده لميدان العمل يجب أن يتزود على الأقل بالحد الأدنى من قيم العمل كخدمة للصالح العام ، الجامعة التي تعد الطالب ليصبح طبيبا يجب أن تزوده بقيمة مهنة الطب، والذي تعده ليصبح محاميا أو قاضيا يجب أن تزوده بقيمة مهنة المحاماة وقيمة مهنة القضاء، والذي تعده ليصبح معلما يجب أن تجهزه بقيمة مهنة التعليم....، لقد بلغ عدد طلاب الجامعة الجزائرية لسنة 2016 حسب وزارة التعليم العالي مليون ونصف شاب أي مليون ونصف قيمة، وإذا كنا لم نحصل

على عدد المتخرجين لنفس السنة فإننا نعلم أن الرقم كبير ما دام أن عدد المتخرجين لسنة 2015/2014 ليسانس فقط مائة وتسعة وسبعين ألف وخمس مائة وأربعة وخمسون طالب، والحاصلين على الماستر ستة وخمسون ألف وثمان مائة وواحد وعشرين طالب حسب وزارة التعليم العالي، دون الحديث عن المهندسين والأطباء والدكاترة ،كل هذا الرقم والأرقام التي نجهلها ولم نحصل عليها هي أرقام قيم بشرية تمثل قيم تعليم وقيم عمل.

نميل في هذه الدراسة إلى رفض كل أحكام القيمة التي تطلق على الشباب الجامعي والشباب عموم النابعة من منطلقات ذاتية، فكما يقول "هابرماس" **<< فصل القيم عن الحقائق يعني وضع افتراض مجرد في مقابل الوجود المحض>>**[1] ، اللغة المتداولة حول الشباب مفصولة عن وقائعها وكأن الشباب يعيش في عوالم أخرى غير المجتمع المتغير والعالم المنكمش في صور غير تقليدية تماما، يصعب على العامة أن يدركوا الضغوط المستمرة التي تولّدت عبر تاريخنا البشري بفضل الثورة العلمية والتقنية والإقتصادية ودفعتنا إلى تغيير طرائق معيشتنا وأعادت توجيه نظرتنا للعالم والحياة من حولنا وعلاقاتنا بعضنا ببعض .

نعتقد أن قيم الشباب مرتبطة بكل هذه التحولات وذات علاقة مباشرة بالأهداف التي يطمحون إليها انطلاقا من تمثلهم للواقع وتغيرات المجتمع والعالم من حولهم وليس انطلاقا من فكرة التمرد والصراع مع الأسلاف وتهديد استقرار المجتمع، ولا تحول الشباب المزعوم من التقليد إلى الحداثة لأنهم ولدوا أصلا في ظل الحداثة.

ونعتقد أنه من الأجدر أن نطرح التساؤلات التي تدور حول اهتمامات الشباب كما يرونها هم لا كما نراها نحن، أو كما يقول "ميشال فوكو" أن الجوهر الأخلاقي يدور حول التساؤل عما يهتم به مجتمع أو جماعة في فترة تاريخية معينة، ويوجهون له انتباههم باعتباره الجزء الأهم من السلوك، وهو أمر

(1) يورغن هابرماس، العلم والتقنية كإيديولوجيا، مرجع سابق، ص 141

لن يكون متماثلا في كل الفترات [1]، أن نعرف الآن في هذه اللحظة التاريخية محور اهتمامات الشباب أمر في غاية الأهمية.

هذا البحث في حدود القدرات الزمنية والمكانية والمادية المتاحة يهدف إلى دراسة اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيمتين فارقتين في صناعة شخصية الشاب الجامعي على المستوى الذاتي والاجتماعي، باعتبار هذه القيم من أهم المعابر نحو تحقيق الوجود وتحقيق الذات ألا وهي قيمة التعليم وقيمة العمل.

في ظل الكونية والثقافة العالمية الاستهلاكية نتساءل عن محتوى هذه الاتجاهات، معتقدين أننا إذا عرفنا اتجاهات الشباب الجامعي تجاه قيم معينة يمكننا أن نتوقع السلوكات الممكنة على مستوى الواقع الاجتماعي وبالتالي يمكننا أن نستشرف واقع الشباب الجامعي على مستوى تعاطيه مع التعليم والبحث العلمي، وتعاطيه مع ميدان العمل والوظيفة كقيم اجتماعية تخضع لما يخضع له المجتمع من تغيرات وتحولات.

هذه المعرفة قد تساعد في بناء رؤى جديدة حول الشباب منطلقة من اتجاهاتهم واهتماماتهم في عصر جديد يختلف عن عصر آبائهم، إنها دراسة لا تبحث عن الإصلاح إنما تبحث عن الفهم، لا تصدر الأحكام إنما توصّف الواقع، إذا لم يتحقق هذا الفهم وهذا التوصيف فإن كل إصلاح سيصبح ضرب من الأوهام والتضليل، في ضوء هذه الرؤى نتساءل

- ما هي اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي؟

- هل اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة، والحالة التعليمية للوالدين وحالتهم الوظيفية، وجنس المبحوثين وسنهم وتخصصهم العام (علوم بحته/علوم إنسانية) وتخصصهم حسب الكليات، وما هي أشكال ومضامين هذا الاختلاف إن وجدت؟

(1) عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو: المعرفة والسلطة، ط 1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1994، ص 99

– هل التعليم الجامعي قيمة وسيلة لدى المبحوثين لتحقيق أهداف مهمّة في حياتهم من منظورهم هم؟

– هل التعليم الجامعي من أولويات الطلبة ويعتبر استثمارا هاما أم أنه مجرد أمر روتيني يتم بعفوية أو بإجبار دون أهداف مرجوة وتطلعات مرتقبة؟

– ماهي اتجاهات الطلبة نحو تقدير قيمة التعليم الجامعي هل هو تقدير إيجابي أم سلبي؟

– ما هي اتجاهات الطلبة نحو قيمة العمل؟

– هل اتجاهات الطلبة نحو قيمة العمل تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة والحالة التعليمية للوالدين وحالتهم الوظيفية، وجنس المبحوثين وسنهم وتخصصهم العام (علوم بحته/علوم إنسانية) وتخصصهم حسب الكليات، وما هي أشكال ومضامين هذا الاختلاف إن وجدت؟

– هل العمل غاية في حد ذاته لدى الطلبة، أم يرتبط بالأجر والدخل والترقية والمكانة الاجتماعية والامتيازات المتاحة؟

– هل اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو قيمة العمل تنحو نحو التقدير والإعلاء أم تنحو نحو النقد والازدراء؟

II/ فروض الدراسة

بما أنّنا ندرس قيمتين فمن أجل مزيد من الضبط والتدقيق نفرد لكل قيمة فروضها، ونفترض أن هناك علاقة طردية بين القيمتين

II /1 فروض قيمة التعليم الجامعي

الفرضية الرئيسية

لا توجد فروق دالة بين اتجاهات طلبة جامعة غرداية نحو قيمة التعليم الجامعي متعلقة بالمستوى الاقتصادي للأسرة، ولا بالسن، ولا بنوع التخصص العام، ولا بنوع التخصص حسب الكلية، ولا بالحالة التعليمية للوالدين، ولا بحالتهما الوظيفية ، إنما بما يحققه التعليم في حد ذاته من امتيازات، بمعنى أن قيمة التعليم لدى الطلبة تترتبط بقيمة ما يقدمه التعليم في حد ذاته كوسيلة لتحقيق امتيازات

وباعتبار التعليم الجامعي أعلى المراحل التي تتيح للطالب الحصول على شهادة ذات مستوى عال وتخصص فإننا نفترض أننا سنحصل على اتجاهات إيجابية نحو التعليم الجامعي ونحو الجامعة. لكننا نفترض وجود فروقات حسب الجنس لصالح الإناث إذ نتوقع أن تكون اتجاهاتهن أكثر إيجابة فهن يحاولن أكثر من الذكور إثبات جدارتهن من خلال النجاح الدراسي وينظرن إلى التعليم بأهمية أكبر.

الافتراض المتعلقة بالاتجاه العام للإتجاهات

– تفترض الدراسة أنّ إجابات أفراد العينة حول فقرات الاستبانة التي تصف اتجاهاتهم المتعلقة بأهمية التعليم الجامعي تعكس تصوراتهم للغاية من التعليم الجامعي كوسيلة لتحقيق غايات الحياة الكريمة وليس طلب المعرفة لذاتها (الحصول على عمل لائق وقار، الارتقاء في السلم الاجتماعي، تحقيق الذات).

– كما تفترض الدراسة أن استجاباتهم للفقرات المتعلقة بمدى تقديرهم للتعليم الجامعي تعكس تقديرهم الإيجابي له باعتباره قمة المراحل التعليمية التي تعطي هوية تقديرية للشخص ومرحلة عبور نحو وظائف متخصصة.

II /2 فروض قيمة العمل

الفرضية الرئيسية:

لا توجد فروق دالة بين اتجاهات طلبة جامعة غرداية نحو قيمة العمل متعلقة بنوع التخصص العام، ولا التخصص حسب الكليات، ولا بسن المبحوثين، ولا بالمستوى الاقتصادي للأسرة، ولا بالحالة التعليمية للوالدين ولا بحالتهما الوظيفية، إنما بما يحققه العمل في حد ذاته من امتيازات (الأجر المريح، الأمن الوظيفي، الإرتقاء المهني، الإرتقاء الاجتماعي) ، لذا نفترض أننا سنحصل على اتجاهات إيجابية نحو العمل الذي يحقق للطالب دخل مرتفع وتحقيق الذات والأمن المادي والمكانة الاجتماعية، لكننا نفترض وجود فروقات بين الجنسين لصالح الاناث فالإناث يبذلن جهدا مضاعفا بسبب موقعهن الاجتماعي عبر التاريخ لإثبات جدارتهن من خلال التعليم والعمل.

الإفتراض المتعلق بالاتجاه العام للاتجاهات

– ينظر الطالب الجامعي للعمل كقيمة وسيليه وليس غاية في حد ذاته فهو تماما مثل التعليم وسيلة لتحقيق الحياة الكريمة (أجر مريح، الارتقاء في السلم الاجتماعي...)

– اتجاهات الطالب الجامعي نحو قيمة العمل تنحو نحو التقدير والإعلاء رغم انتشار البطالة فهو مازال من محددات إثبات الهوية الاجتماعية لديه وتحقيق الذات.

III-تحديد المفاهيم الإجرائية

III /1. القيمة

مفهوم القيم في التراث الفكري الإنساني سواء الفلسفي أو السيكلوجي أو الاجتماعي أو حتى الديني يشكّل مفترق طرق نحو اتجاهات مختلفة في عمومها، لكنها مع كل ذلك الاختلاف تلتقي حول معنى التفضيل والاختيار من عدّة بدائل متنوّعة، بمعنى أنّ الأفراد لا يتصرّفون في المواقف المتشابهة بصورة متشابهة، فهم ينطلقون من قيمهم التي تمثّلوها أو استبطنوها أوتعلّموها من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة أو من خلال التطبّع العزيز على بورديو، أيا كان التوجه النظري في هذه المسألة فالذي يعنينا هو اجتماعية القيم ، فهي إذن تقديرات يضفيها الأفراد على الأشياء والموضوعات والمواقف، لا نراها كما يراها النفسانيون حالات انفعالية وإنّما هي منتوج اجتماعي ثقافي حضاري.

III /2. الجامعة والتعليم الجامعي

الجامعة مؤسسة تعليمية متخصصة تستقبل كل شخص حاصل على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، تزوّد المتعلّمين بمعارف نظرية وتطبيقية ذات مستوى عال، أصبحت في المجتمعات الحديثة إضافة لذلك مؤسسة اجتماعية اقتصادية تعدّ الطلبة باعتبارهم راساميل بشرية ضرورية وهامّة للتنمية الاقتصادية، كما خُوّل لها منح الشهادات والدرجات العلمية العليا في شتى مجالات المعرفة.

III /3. العمل:

نجد في الرؤية الخلدونية للعمل من العمق ما يجعلنا نبني عليها مرتكزا أفهوميا يخدم هذه الدراسة، فالعمل هو كل نشاط وجهد بدني-فكري يبذله الإنسان لتلبية حاجاته الضرورية ليس كمتعضية فقط وإنّما كوارث للأرض وصانع حضارة، لايُطلب لذاته فهو فعل الإنسان في الأرض لإعمارها ماديا وروحيا ولإشباع حاجات الفرد المادية والروحية.

III /4. قيمة العمل وقيمة التعليم

يرى بعض المختصيين في الاقتصاد السياسي أنّ الأجر هو مقياس موضوعي لقيمة العمل باعتبار الأجر وحدة قياس يمكن أن تقسّم إلى وحدات نقدية معادلة لقيمة معينة معطاة من العمل مستقلة عن الأفراد بدل المفهوم الماركسي قوة العمل، أمّا علماء الاجتماع يهتمون بالقيمة الذاتية والاجتماعية التي يوليها الأفراد للعمل، والأجر شكل أهميّة كبيرة من أشكال التقدير لكنه ليس الأوحد، فالبعض يملكون تقديرات تتعلق بالعمل نفسه فيلجؤون إلى إنشاء مقاولاتهم الخاصة بعيدا عن الحسابات المادية، أو ينخرطون دون مقابل في بعض الأعمال، أو يختارون عن رغبة أكيدة أعمال ووظائف تتطلّب شهدات أقلّ مستوى ممّا حصلوا عليه، فقيمة العمل في علم الاجتماع مسألة تُدرس انطلاقا من عوامل اجتماعية–ذاتية.

نفس الشيء يقال عن التعليم فقد يطلب وفق تخصاصات ومستويات معينة مدروسة مسبقا للحصول على مسار مهني مريح اجتماعيا وماديا، وقد يطلب لذاته كرغبة في المعرفة في حد ذاتها، وقد يخضع لتقديرات ناشئة عن مسار تعليمي للأسرة ككل مثلما نرى في التشابه الكبير بين مسارات الآباء والأبناء وهذا موجود على مستوى العمل أيضا، عموما التقدير هو مجال بحث واستقصاء بسبب تنوع الافتراضات والمتغيرات ومجال خصب لدراسة التغير.

III /5. الاتجاهات:

هناك توجهان رئيسيان في علم الاجتماع نحو كل ما هو اتجاهات وتصورات وتمثلات واستبطانات، الاتجاه الأول ينظر إلى الفاعلين الاجتماعيين كخصائص مادية موضوعية قابلة للقياس والتكميم مثلها مثل الأشياء وعلى رأسهم دوركايم صاحب شيئية الظاهرة الاجتماعية والشموليين عموما، فالفاعل الاجتماعي يتحدد بالسن والجنس والأجر ومستوى التعليم... وهؤلاء يرون موضع الاتجاهات علم النفس، والاتجاه الثاني ينظر إلى الفاعليين الاجتماعيين كخصائص رمزية ناتجة عن التذاوت، هذه العلاقة مع الآخر هي تأويلات ودلالات ذهنية يكوّنها الفاعل الاجتماعي عن الواقع الاجتماعي ضمن أوضاع اجتماعية محددة، وهي نفسها كما يرى ماكس فيبر وريمون بودون وأنتوني جيدنز واقع اجتماعي قابل للإدراك والتفسير، وهنا تتموضع الاتجاهات كمدركات ذهنية معرفية

وجدانية للواقع الاجتماعي من خلال التفاعل ضمن مسار الفعل أو بنية الوضع كما يقول ريمون بودون (سنتطرق لها لاحقا بالتفصيل في الأدبيات النظرية)، أي ضمن واقع اجتماعي معاش في إطار زمكاني معروف ومتعيّن.

III /6. الشباب:

سن الشباب يختلف عبر مجتمعات العالم، في هذه الدراسة حيث حصرنا مجتمع بحثنا في طلبة جامعة غرداية وحيث هذه الجامعة لطالما فتحت أبوابها لمختلف الشرائح العمرية وبعد البحث والتقصى الأولي مع مصلحة الإحصاء بالجامعة وجدنا أصغر سن هو سن سبعة عشرة سنة وأكبر سن ستة وثلاثون سنة فإننا نحدد سن الشباب لهذا البحث ضمن هذه الفئة.

IV–دراسات سابقة:

1/IV. دراسات جزائرية

أ/ **دراسة طاهر محمد بوشلوش** المعنونة بـ "التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999) دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجامعي"[1]، وهي رسالة دكتوراه منشوره، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التحولات الاجتماعية الاقتصادية على نسق القيم في المجتمع الجزائري، أجرى الباحث الدراسة الميدانية على عينة تتكون من 510 طالب من كلا الجنسين، من كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر، وجامعة منتوري بقسنطينة، وجامعة السانية بوهران، وجامعة محمد خيضر ببسكرة، تقيس الدراسة خمس أنواع من القيم، الأسرية، التعليمية، الاقتصادية، الدينية، السياسية، إحتوى الاستبيان على ستين عبارة لكل نوع من القيم، وفق مقياس ثلاثي موافق، غير موافق، لا أدري، معتمدا على مجموعة من المقاييس.

الذي يهمنا من الدراسة هو القيم التعليمية عند الطلبة إذ تحتوي على مجموعة من الأبعاد كالنظرة إلى التعليم والنتائج المترتّبة عنها، نوعية التعليم والمهنة المفضّلة لدى الشباب الجامعي لهم ولأبنائهم

(1) طاهر محمد بوشلوش، التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999) دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجامعي، ط1، الجزائر، دار بن مرابط للنشر والتوزيع، 2008

مستقبلا، المفاضلة بين التعليم المهني أو الحرفي والتعليم الجامعي، موقفهم من توقيف الآباء للأبناء عن الدراسة من أجل المساعدة في الأعمال التجارية.

وقد توصّل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعليم والمهنة، وهيمنة التعليم الجامعي على التعليم الحرفي، وأنّ التعليم عامة والجامعي خاصة هو في قمّة اهتمامات الشباب رغم وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى البعض، وأن قيم التعليم مرتبطة بالمقابل المادي والحصول على مستقبل أفضل.

التعليق على الدراسة

الدراسة قديمة تعود إلى ثماني عشرة سنة خلت، منذ ذلك الزمن شهد المجتمع الكثير من التغيرات على جميع المستويات بما في ذلك نسق القيم، والمجتمعات الغربية التي تراقب باهتمام تطور وتغير مجتمعاتها لتعرف وتعاين اتجاه البوصلة القيمية لديها تجري كلّ تسع سنوات مقياس للقيم على أغلب دول أوروربا الثماني والأربعين لمسح شامل للقيم المتنحية والقيم الجديدة لتفهم حاجات ومتطلّبات شعوبها وتقرر وتعمل باهتمام وفق تلك النتائج، ونحن أيضا نحتاج كل فترة لقياس قيم مجتمعنا لنعرف البوصلة التي توجه سلوكاتنا ونفهم دون خلفيات مسبقة.

في دراستنا ننطلق من حيث انتهى الباحث حيث توصّل إلى نتيجة مفادها أن التعليم الجامعي يحضى بمكانة رفيعة في المجتمع رغم التعليقات السلبية المستمرة حوله، فنحن وفق التغيرات الحاصلة بعد ثماني عشرة سنة نفترض أيضا أنّ التعليم الجامعي أو العالي يكاد يكون الطريق الوحيد الآن أمام الشباب في عالم أصبحت فيه الوظائف متخصصة تتطلّب شهادات معترف بها، من هذا الواقع أخذ قيمته وليس من تقدير التعليم الجامعي في ذاته بعيدا عن الوظائف ومسار الحياة الأفضل المتصورة من طرف الشباب وعائلاتهم، كما افترضنا أن اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم لها علاقة ارتباطية باتجاهاتهم نحو قيمة العمل، وليس فقط ارتباط نوع التعليم بنوع المهنة المستقبلية المتصوّرة من طرف الطلبة، وإنّما قيمة التعليم لها علاقة بقيمة العمل الذي يمكنها تحقيقه وقيمة العمل، وأنّ القيم تنشأ وتنمو وتتغير داخل واقع اجتماعي يفسّرها وتفسّره، كما أنّه يهمّنا جدا أن نعرف ما هي اتجاهات طلبة اليوم نحو التعليم الجامعي ما الذي بقي على حاله وما الذي تغير.

ب/ **دراسة ثريا التيجاني** المعنونة "القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري"[1] وهي رسالة دكتوراه منشورة، قامت الباحثة بدراستها على عينة تتكون من ست مائة وإثنين من الأسر الجزائرية عبر جميع مناطق الوطن، شرق، غرب، وسط، جنوب، تقنية البحث المستخدمة هي استبانة تتكون من ثلاثة وثلاثين سؤال حول تأثير مشاهدة التلفزيون على تغير القيم في المجتمع، ما يهمّنا منها هو الأربعة أسئلة الأخيرة من الاستبانة والمتعلقة بقيمة التعليم الجامعي لدى الأسر الجزائرية وهي الأسئلة المتعلقة بأحد تساؤلات الإشكالية هل يعطي الجزائريون أهمية كبيرة للتعليم الجامعي، وطرحت الباحثة فرضية أنّ البثّ المكثّف للأفلام والمسلسلات ذات الصّبغة المادّيّة الّذي يقدّمه التّلفزيون الجزائري أحد العوامل الّتي ساهمت في انصراف الأفراد عن مواصلة التّعليم الجامعي، غير أنّ الباحثة توصّلت إلى **<<أنّ المجتمع الجزائري تخطّى مرحلة التظاهر بالعلم والمعرفة عن طريق الشهادة إلى مرحلة أعمق وهي التكوين الجامعي الجيّد الذي لا يعتمد على الشهادة لخدمة المصالح الشخصية فقط، لكن من أجل خدمة المصلحة العامة للوطن والرقي به إلى أسمى درجات التطور في كافة الميادين>>**[2]، كما توصّلت الباحثة إلى نتيجة أخرى مفادها أن قيمة التعليم الجامعي في المجتمع الجزائري عالية التقدير إلى درجة الواجب، وفي موضع آخر ترى الباحثة أنّ قيمة التعليم الجامعي تعود إلى المكانة الاجتماعية المرموقة التي يوفرها والحصول على منصب شغل.

التعليق على الدراسة

الدراسة تعود إلى ثلاث عشرة سنة خلت إذ أجرت الباحثة دراستها سنة 2004 وهي دراسة قديمة أيضا، ودراستنا مرة أخرى تنطلق من حيث انتهت الباحثة، فهي ترى أن الفرد الجزائري يعلي من قيمة التعلم في حد ذاته كقيمة مقدّسة وصلت لدرجة الواجب بحيث يطلب الأفراد العلم من أجل خدمة الصالح العام وترقية الوطن، ونحن نفترض على عكس الباحثة تماما أن الأفراد يتكبدون عناء التعليم الجامعي من أجل الحصول على مسار حياة أفضل لاعلاقة لذلك إلاّ بتحقيق مصالح ذاتية كما ذكرت الباحثة فيما بعد من وظيفة مناسبة لتطلعاتهم تصنع لهم مكانة اجتماعية لائقة ودخل

(1) ثريا التيجاني، القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، 2011
(2) نفس المرجع، ص 310

يبقيهم في منأى عن الحاجة، ونتفق معها كما فعلنا مع دراسة طاهر بوشلوش أن التعليم الجامعي يحضى بتقدير مناسب للأسباب التي سبق لنا ذكرها.

ج/ **دراسة محمد بومخلوف** وآخرون المعنونة بـ "الشباب الجزائري واقع وتحدّيات"[1]، وهي دراسة مهمّة سواء من حيث المسائل المدروسة والنتائج المتوصل إليها، أو من حيث العينة الكبيرة التي بلغت 1475 مفردة ثمان مائة وواحد ذكور وست مائة وأربعة وسبعون إناث، أو من حيث الإنتشار الجغرافي للعينة حيث غطّت أغلب مناطق الوطن، أو من حيث الخصائص الشخصية لمفردات البحث إذ ضمّت طلبة جامعيين، طلبة تكوين مهني، عمال، بطالين، أصحاب مشاريع إقتصادية، متعاقدين...من جميع المستويات التعليمية، وتراوحت الفئات العمرية بين ثماني عشرة وخمس وثلاثون سنة، عزّاب ومتزوجين ومقبلين على الزواج ومطلقين، بلغ عدد أسئلة الاستبانة مائة وأربع أسئلة رئيسية إذ يتفرع بعضها إلى أسئلة أخرى، وشارك في الدراسة سبع باحثين تحت إشراف الأستاذ محمد بومخلوف.

سنأخذ من الدراسات المسائل التي تتقاطع مع بحثنا فقط، ففيما يخص مسألة الحاجات الشبانية توصّلت الدراسة إلى أن العمل يأتي على رأس الحاجات المرغوبة والمطلوبة للشباب، خاصة لدى الفئة العمرية بين 28 و35 سنة وهي الفئة التي أنهت التزاماتها الدراسية والخدمة الوطنية وتبحث عن استقرار وظيفي ومادي، فالحاجة إلى العمل عند كلا الجنسين جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 63% عند الذكور و 58.9% عند الإناث بإجمالي 61.2% من مجموع العينة، وتبيّن الدراسة أيضا أنّ نسبة 44.7% من مجموع العينة لا يملكون دخل مادي خاصة عند فئة 18-23 سنة إذ أغلبهم يكون مازال لم ينه دراسته بعد، و24.5% من المتزوجين ليس لهم دخل مادي،و 36% من الفتيات المتزوجات ليس لهن دخل مادي، كل هؤلاء مازالوا في حالة اعتماد تام على الوالدين أو الأسرة من أحد أو كلا الطرفين، لم يحققوا بعد استقلاليتهم المادية وبالتالي الذاتية،لكن مع كل ذلك تسجّل الدراسة أنّ العمل يبقى المصدر الرئيسي للدخل بنسبة 62.4% والمنحة على ضآلتها الرهيبة هي

(1) محمد بومخلوف وآخرون، الشباب الجزائري واقع وتحدّيات، مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة أبو القاسم سعد الله، 2012

المصدر الثاني للدخل بنسبة 19.7%، ثم الأسرة بنسبة 10%، ويرى الشباب في هذه الدراسة أنّ شرط النجاح يتوقف وفق الترتيب الذي قدّموه على امتلاك الكفاءة ومنها الشهادات الجامعية في المرتبة الأولى، ويأتي في المرتبة الثانية الجهد والمثابرة، وفي المرتبة الثالثة امتلاك رأس المال، في المرتبة الرابعة امتلاك رأس المال الاجتماعي، في المرتبة الخامسة الإعانة الأسرية، وفي الأخير العدل الاجتماعي،في هذا الترتيب الكثير من المنطقية، فتدوير الشهادة العلمية يكون بالجهد ورأس المال المادي ثمّ الاجتماعي ومساندة الأسرة وإلاّ تبق تلك الشهدات والكفاءات دون معنى، وتبعا لهذا نجد في الدراسة أن أكبر نسبة والمقدرة بـ46.1% ترى أنّ مستقبلها مقلق وغامض، ونسبة45.5% من مجموع طلبة الجامعة وهي النسبة الأعلى تنظر إلى مستقبلها على أنّه مقلق وغامض مقابل 38.1% تنظر إليه نظرة متفائلة على أنّه سيكون زاهرا.

التعليق على الدراسة

الدراسة أجريت سنة 2009/2008 أي منذ ثمان سنوات وهي دراسة حديثة مقارنة بسابقاتها، وهذه الفترة معروفة عند الجزائريين بفترة البحبوحة المالية والرخاء الاقتصادي الريعي(البترول)، عرفت هذه الفترة إنخفاض في نسبة البطالة وارتفاع في نسبة العمال، إذ شهدت بعض القطاعات مسابقات توظيف لم تشهدها منذ مدّة طويلة، وعرفت جميع القطاعات تقريبا مراجعة للأجور التي ارتفعت بشكل مرضي للكثير، وانفتحت السوق الاستهلاكية على مصراعيها للكثير من السلع وأصبحت في متناول فئات اجتماعية لم تكن تحلم بها من قبل كالسيارات ووسائل الترفيه والرياضة، هذا ينعكس بشكل أو بآخر على ما يسميه عالم النفس الأمريكي كارل روجرز الأجواء العامة للوضع الاجتماعي، حيث تنفتح آفاق الأمل للأفراد ويسود الشعور بالأمن ويرتفع مستوى الطموح لديهم، هذه الأجواء تغيّرت بشكل ملفت للإنتباه منذ حوالي ثلاث سنوات إذ سميت بفترة الأزمة الاقتصادية التي استدعت إعلان حالة التقشف ظهرت من خلال توقيف الكثير من المشاريع الاجتماعية والقاعدية، وتجميد التوظيف إلاّ في حالات جد ضرورية في قطاع التعليم والصحة، في الدراسة السالفة الذكر العمل جاء في قمة حاجات واهتمامات الشباب، وفي دراستنا مازلنا نفترض لكل الضروف السالفة الذكر أن العمل يبقى من أهمّ متطلّبات الشباب الجامعي، ونضيف على الدراسة السابقة أنّ قيمة

التعليم الجامعي لدى الشباب هي من أهمية حاجتهم للعمل بسبب التخصصية العالية التي أصبحت تتطلبها الوظائف، ضف إلى ذلك أنّ مصدر الدخل الرئيسي للشباب كما وضحت الدراسة هو العمل، وتضيف دراستنا نحن أن قيمة العمل هي من قيمة ما يوفره من امتيازات مادية ومعنوية كالأجر والمكانة الاجتماعية، فالتعليم والعمل هما قيمتان مترابطتان وتشكلان بناء رئيسي لمسارات الحياة للشباب عامة والجامعي خاصة تتوقف عليها جميع المسارات الأخرى وعلى رأسها الاندماج و الانتماء الاجتماعي.

IV/2. الدراسات الأجنبية

أ/ **دراسة Dominique Épiphane و Sulzer Emmanuel** المعنونة بـ Les Jeunes et le Travail : des Aspirations Fortes dans des Modèles Sociétaux Différents

(الشباب والعمل: تطلّعات قوية في نماذج مجتمعية مختلفة)[1]، إنطلق الباحثان من معطيات ميدانية عالمية قامت به Kairos Future وهي مؤسسة عالمية للاستشارة والبحث والاستشراف تأسست عام 1984 بستوكهولم بالسويد، مختصة في دراسة السوق والاستراتيجيات والابتكارات القائمة على مجموعة سناريوهات اجتماعية واقتصادية عامة، والتحقيق تمّ بالتعاون مع La Fondation pour L'Innovation Politique وهي مؤسسة فرنسية تأسست سنة 2004 لتنمية الفكر السياسي وتحليل واستشراف التطورات المستقبلية، التحقيق الميداني أجري سنة 2007 على عينة متكوّنة من 22000 من الشباب ذكور وإناث، تتراوح أعمارهم من 16 إلى 29 سنة في 17 دولة هي السويد، النرويج، الدنمارك، فلندا، اليابان، بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، إسبانيا، أمريكا، إستونيا، روسيا، بولونيا، الصين، تايوان، الهند.

أجرى الباحثان مقارنة بين شباب المجتمعات التي دخلت حديثا اقتصاد السوق وتلك التي دخلته منذ مدّة في مسائل متنوعة، ما يهمّنا منها دراسة الباحثان تأثير مستوى الشهادة المحصّل عليها على

(1) Sulzer.E et Épiphane.D, Les Jeunes et Le Travail : Des Aspirations Fortes Dans Des Modèles sociétaux Différents, in les Jeunesses Face à Leur Avenir : une enquête Internationale, sous la direction d'Anna Stellinger avec la collaboration de Raphaël Wintrebert, Fondation pur l'innovation politique, Paris, p.p 55.78

اتجاهات الشباب نحو العمل، والقيم المرتبطة بالعمل حسب متغير الوضعية الاجتماعية (عامل، بطال، طالب جامعي...)، والفرق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو العمل وعلاقته بالمال، لطول الدراسة نختصر النتائج فيما يلي:

- الشباب تقريبا في جميع المجتمعات المدروسة مواصفاة العمل المفضل لديهم هو أن يكون مهم وبنّاء، غير أن الشباب الأقل ميلا نحو هذه النزعة هم اليابانيون والبريطانيون والإسبان حيث يفضلون المكافآة المادية والاستقرار.

- بالنسبة لسؤال هل العمل قيمة في حد ذاته أم هو قيمة سوقية (من السوق، أي مالية)، فقد جاءت النتائج لتظهر أنّ قيمة العمل مالية في كل من دول أوروبا الغربية والشرقية وأمريكا، حيث قيمة العمل كاستثمار مالي ظهرت بقوّة، وقد فسر الباحثان ذلك كون أنّ الأجيال الشابة الحديثة تبحث عن حياة أفضل من حياة الآباء.

- بالنسبة للبحث عن علاقة بين الشهاداة العلمية والعمل وجد الباحثان أنّه كلّما كان الشاب حاصل على شعادة علمية كان لديه اتجاه للربط بين الدراسة والعمل على أساس أنّهما يعطيان معا معنى لحياة أصحاب الشهادات.

- طلبة الجامعات مالت اتجاهاتهم أكثر من غيرهم نحو اعتبار العمل عامل صناعة للهوية ويأملون في الحصول على عمل مهم وبناء من أجل حياة أفضل بمدخول مالي مرتفع، والفروقات بين مختلف المجتمعات كانت طفيفة جدا، ويفسر الباحثان ذلك بأنّ الشهادة الجامعية والعمل يأخذان دلالتهما من النظام التعليمي نفسه الذي هو بدوره خاضع لنظام سوسيو- اقتصادي خاص بكل مجتمع، فالإختلافات بين الشباب حسب المستوى التعليمي موجود داخل المجتمع نفسه.

- الذكور ينظرون للعمل كمكان للإستثمار المادي المالي حيث مستوى المكافآة والتعويضات يرتبط مباشرة بنوعية العمل وأهمّيته الاجتماعية، أمّا الإناث يفضلن البعد الاجتماعي للعمل، غير أنه في دراسة أخرى أكثر حداثة استشهد بها الباحثان وهي لـ Virginie Mora وEmmanuel Sulzer

المعنونة بـ Les jeunes sont-ils heureux avec leur travail وجدا أنّ إناث الأجيال المعاصرة جدا ينظرن إلى العمل من الزاوية المالية مثل الذكور تماما.

– التفسيرات العامة للدراسة صبها الباحثان في إطار اختلاف المجتمعات خاصة بين المجتمعات العريقة في اقتصاد السوق وتلك التي دخلته حديثا، كما اعتبر الباحثان الشباب فئة متباينة داخل المجتمع الواحد وبين مختلف المجتمعات إنطلاقا من الواقع الاجتماعي–الاقتصادي الذي يعيشون فيه، وذلك الواقع هو القاعدة التي تنبني عليها ومن خلالها اتجاهاتهم وتصوراتهم لقيمة الشهادة العلمية وقيمة العمل.

ب/ دراسة **Olivier Galland** في كتابه "علم اجتماع الشباب"[1] وفي كتب أخرى له يتحدث أيضا عن هذه الدراسة، إنطلق الباحث من التحقيق الميداني الذي تقوم به European values study كل تسع سنوات حول الإتجاهات القيمية للمجتمعات الأوربية لتدرس مدى تغير نسق قيم مجتمعات الإتحاد الأوربي (وقد اعتمد على تلك الإستقصاءات بعض الباحثين السوسيولوجيين في دراساتهم خاصة في فرنسا)، أخذ Galland معطياته من تحقيقات 1981، 1990، 1999 ، العينة مأخوذة من حوالي 27 و33 دولة حسب سنة التحقيق، من كل دولة يتمّ أخذ 1000مفردة، الإستبانة من غير المتغيرات الشخصية تحتوى على حوالي 88 سؤال فهي متغيّره بعض الشيء كل تسع سنوات، تتناول عدة محاور قيمية أهمّها القيم الأسرية، المجتمعية، العمل، السياسة، الدين، الصداقة، المال...، ومتغيرات البحث الأساسية الجنس، السن، الفئات الاجتماعية، الفئات المهنية...وثلاث مائة وواحد متغير آخر،تستخدم التحقيقات تلك مقياس ليكرت الخماسي موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق تماما، غير موافق، وأحيانا نجد السؤال الرباعي مهم جدا، مهم، غير مهم تماما، غير مهم، المقياس موجود باللغة الفرنسية ومجموعة من اللغات.

أوليفيي غالو أراد أن يبرهن أن مرحلة الشباب لا تشكّل فئة إجتماعية ذات خصائص متجانسة، إنّما هي شريحة عمرية كالطفولة والمراهقة والشيخوخة، فما يظهر على الشباب من سلوكات تتميّز عن الشرائح العمرية الأخرى لا يعود إلى تمايز اجتماعي وإنّما إلى تأثير السن، وكلّما ارتقى

(1) Olivier.Galland, Sociologie de la Jeunesse, 5 éd, Paris, Armand Colin, 2011

الشباب في العمر إنظمّ إلى جيل عمري آخر وهكذا...وأراد الباحث أن يظهر بعض المظاهر الاجتماعية التي تعود إلى تأثير السن وتلك التي تعود إلى تأثير الجيل والتي تعود إلى تأثير فترة أو مرحلة اجتماعية.

سنأخذ فقط القيم التي تهم بحثنا، لقد وجد الباحث أنّ الأوروبيين يضعون العائلة في مقدّمة القيم المهمّة في حياتهم ثمّ يأتي العمل أكثر من الأصدقاء والإستجمام ومن الدين والسياسة، ونسق التفضيل هذا لاعلاقة له لا بتأثير السن ولا الجيل وإنّما هو نتاج تأثير المجتمع بخصائصه وثقافته وقيمه خلال تلك الفترة، إنّما داخل نسق ذلك التفضيل وجد أنّ الشباب ينظرون إلى قيمة العمل بشكل مغاير للأجيال الأكبر سنا، فالشباب يعتبر العمل شرط النجاح في الحياة الخاصة بنسبة بلغت 70%، حيث ينظرون للعمل كوسيلة لتطوير قدراتهم لكنّهم لا يقبلون التضحية في سبيله بكل شيء، ولا ينظرون إليه كالتزام أخلاقي يجب الإمتثال له، كما وجد أنّ الشباب يعطي أهميّة للمظاهر المرتبطة مباشرة بالعمل كالجانب العلائقي للنشاط المهني إذ يرفضون استحواذ العمل على العلاقات الشخصية.

وجد الباحث أيضا أن شريحة الشباب أكثر تساهلا عن كبار السن فيما يخص القيم الاجتماعية والمدنية في التحقيقات الثلاث 1981، 1990، 1999، لكن فيما يخص القيم الاقتصادية فلاتوجد فروقات بينهم فاتجاهات الجميع براغماتية، غير أنّ الشباب أكثر خوفا من انعدام المساواة ويرغبون في تخفيض فروقات الدخل بين أفراد المجتمع.

تابعنا نحن بعيدا عن دراسة أوليفي غالو إستقصاء 2012 ووجدنا أنه مثل الاستقصاءات السابقة لايوجد فروقات حسب الأجيال فيما يخص نسق القيم رغم تغيّره بعض الشيء، فقد أتت في هذا الإستقصاء الصحة في المرتبة الأولى والحب في المرتبة الثانية والعمل في المرتبة الثالثة والمال في المرتبة الرابعة... عند جميع الشرائح العمرية لكن الاختلاف فقط في شريحة الأكثر من 55 سنة يصبحون أكثر اهتماما بالصّحة وأقلّ اهتماما بالعمل والمال مقارنة بالأجيال الشابة.

التعليق على الدراستين

كلا الدراستين تقارن بين مجتمعات مختلفة وتوصلت النتائج إلى بعض الفروق الطفيفة بين شباب المجتماعت المختلفة الناتجة عن الخصوصويات الحضارية الثقافية، وأيضا بعض نقاط الإشتراك الكثيرة الناتجة عن المرحلة الكونية الراهنة المتسمة بانفتاح المجتمعات والشعوب على بعضها البعض في ظل راهن مميّز بقوة وسرعة الاتصالات المتنوعة بين البشر، في حين دراسة الباحثة مقتصرة فقط على المقارنة داخل نفس المجتمع بل داخل منطقة جغرافية محددة وهي منطقة غرداية.

كما بيّنت الدراستان حقيقة الجنس كمتغير مفسر لاعتبارات تاريخية في حين المستوى التعليمي والشهادة يأخذان دلالتهما من النظام السوسيو-اقتصادي للمجتمع، وهذه نفس الرؤية التي تحملها دراسة الباحثة.

كما كشفت الدراستان أنّ التعليم والعمل أصبحا مرتبطان بعضهما بعض بقوة وبأنّهما أصبحا لدى جميع الشباب صانعان للهوية لديهم ويأملون في الحصول عن طريقهما على حياة أفضل، وهذه أيضا نفس الرؤية التي تحملها الباحثة في دراستها وسنوضح ذلك في حينه في الجانب الميداني.

أيضا الاختلافات التي وُجدت بين الشباب وكبار السن لا تعود في حقيقة الأمر إلى السن كمتغير في حد ذاته-فالشباب ماهي إلاّ مرحلة عمرية مثلها مثل باقي المراحل الأخرى-وإنّما إلى التغير الاجتماعي الحاصل عبر الزمن والتاريخ الاجتماعي وهذا ما تسعى دراسة الباحثة للبرهنة عليه أيضا.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي للبحث

I: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة لمفهوم القيمة

لعل المفهوم الأكثر مطاطية في عالم المفاهيم هو مفهوم القيمة لكثرة الاختلافات حوله والتباين في تحديده ولعل ذلك يعود إلى كون القيمة موضوع كثير من العلوم كعلم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد السياسي والفلسفة والتربية والأنثروبولوجيا، والعلوم الدينية ...بل حتى داخل العلم الواحد هناك اختلافات، لقد ولد المفهوم في حضن الفلسفة ونمى على أفكارها لكن مع ذلك نجد "لالاند" يرى أنه من الصعب جدا تحديد معنى حقيقي للقيمة لأنها تدل على تصور ديناميكي يمر من الواقع إلى الحق ومن المرغوب فيه إلى القابل للرغبة فيه [1].

على مستوى العلوم الاجتماعية هناك تحفّظ كبير في التعاطي مع القيم خوفا من الخوض في مجال يشار إليه بأنه مجال الذاتية كما فعل "ليفي شتراوس" عندما يقول أنّ القيم لم تكن يوما من اهتمامات العلوم الاجتماعية التي بدأت طامحة إلى المنطقية في حين أن القيم هي مجال الانفعالات والعواطف والظواهر غير المنطقية فالخوف من التناول العلمي للقيم قد يفضي إلى التناقض الذي من شأنه أن يشوه طبيعة القيم [2]، ويقصد " ليفي شتراوس" بالمنطقية قدرة موضوع القيمة أن يدخل مجال التجريب والبيانات الإحصائية ويخرج قادرا على إعطاء تحليلات علمية قابلة للتفسير المنطقي، أو قول "مورنغ فون'VON MERING أن مجال دراسات القيم فيه جدب في النظريات المتناسقة وخصب في النظريات المتباينة [3].

وهذا توجه فكري غير منطقي في حد ذاته فعلى مستوى العلوم الفزيائية التي لطالما وصفت بالعلوم التجريبية البحتة مازال العلم عاجزا عن التفسير المنطقي لجميع الظواهر إذ يكتفي بتوصيفها فقط كتوصيف حالة تشرد الذرات مثلا، كما أن القول بأنه لا مجال لأحكام القيمة في علم الاجتماع

(1) LALANDE Pierre André, Vocabulaire Technique et Critique de la Langue Philosophique, Paris, P.U.F, 1968, p1148

(2) عبد السلام السعدي، تدريس مفاهيم قيم حقوق الانسان ضمن المناهج التعليمية، د ط، الدار البيضاء، دار الثقافة، 2001، ص130

(3) فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، د ط، القاهرة، مكتبة الأسرة، 2003، ص 20

هو نفسه حكم قيمة كما يقول "هوارد بيكر" تلميذ "زنانيكي" إذ من غير المنطقي دراسة الانسان ككائن اجتماعي ثقافي بعيدا عن قيمه [1].

ولأننا أفردنا فصلا لجينالوجيا القيمة حيث نتناول فيه تطور المفهوم في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع سنكتفي هنا بعرض عام لأهم التعريفات الموجودة في ساحة القيم مظهرين الاختلافات من جهة والتوافقات من جهة ثانية.

I/1.1. **القيمة لغة:**

في اللغة العربية:

اطلعنا على أغلب موسوعات ومعاجم اللغة العربية الشهيرة كلسان العرب لابن منظور، وتاج اللغة وصحاح العربية للجوهري، ومفردات ألفاظ القرآن الكريم للأصفهاني، والقاموس المحيط للفيروزبادي فوجدنا نفس التناول للفظ القيمة مع إضافات بسيطة جدا هنا وهناك لا تقدم ولا تأخر، ولأننا وجدنا لسان العرب قد شملهم جميعا ارتأينا أن نركز عليه أكثر.

جاء في لسان العرب أن القيمة واحدة القيم ولم يقل مفرد القيم ولعله يقصد بذلك أن القيم ليست بالضرورة جمع القيمة وإنما القيم متعددة مثل قول العرب القوْمةُ واحدة القوم أو القيام بمعنى أن القيام ليس جمع القوْمة وإنما هو عدة قومات (أي يقوم عدة مرات) وكذلك القيم عدة أو عديدة، ولم يحدث اتفاق عند غيره هل هي اسم جمع أم مصدر استقامة ونعتقد أن مرد ذلك يعود إلى اختلاف دلالتها.

وقوم بمعنى القيام الذي هو نقيض الجلوس ومنه قام، يقوم، قوما وقياما[2] (فالياء أبدلت واو كما نلاحظ). وهي أيظا بمعنى العزم كقوله تعالى **<< وأنه لمّا قام عبد الله يدعوه >>** (**الجن 19**)، وقوله أيضا **<< الرجال قوّامون على النساء >>** (**النساء 34**) وهي بمعنى الملازمة والحفاظ كقوله

(1) صلاح قنصوة، نظرية القيمة في الفكر المعاصر، د ط، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1986، ص90
(2) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني عشر، د ط، بيروت، دار صادر، دت، ص.496

تعالى **<< إلاّ ما دمت عليه قائما >>** (**آل عمران 75**) أي ما دمت عليه ملازما ومحافظا، وهي بمعنى الثبات كقولنا قام الحق أي ثبت عليه، وهي بمعنى الاستقامة والاعتدال والاستواء كقولنا رجل قويم وقوّام أي حسن القامة أو مستوى أو معتدل القامة. وقوام الأمر نظامه وعماده ومنه قوله تعالى **<< ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التي جعل الله لكم قياما >>** (**النساء 5**)، وقيّم القوم سيدهم الذي يسوسهم[1].

والدين القيّم الدين المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق كقوله تعالى **<< فيها كتب قيمه >>** (**البيّنة 3**) أي مستقيمة تبين الحق من الباطل، وأمة قائمة بمعنى مواظبة ومستقيمة على الدين والقيام به، والله تعالى القيّوم والقيّام بمعنى القائم بتدبير أمر خلقه آجالهم وأعمالهم وأرزاقهم.

وقوّم السلعة واسْتِقامها بمعنى قدّرها، فالقيمة ثمن الشيء بالتقويم فنقول تقاوموه فيما بينهم أي أعطوه ثمنا، ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغ ثمنها [2].

ما نسجله من كل هذا العرض أن مفهوم القيمة أبان عن ديناميكية كبيرة فقد أخذ عدة معاني معنوية تبدوا مختلفة الدلالة، لكن بالربط بين كل تلك المعاني نجد أن جوهر القيمة هو الاستقامة بمعنى قدرة الانسان على التفريق بين الحق والباطل الخير والشر، ثم يمتد المفهوم إلى الملازمة والحفاظ على وضع الاستقامة والثبات عليها والعزم على الأمر، لكنه لم يأخذ دلالة مادية إلاّ من خلال دلالة الثمن واستواء القامة.

الجوهري يضيف مفهوم العدل للقيمة **<< وكان بين ذلك قواما>>** (**الفرقان 67**) [3] وهو من المفاهيم الحديثة التي أُضْفِيت على القيمة في الفكر الغربي الحديث وقد تناولها "جون رولز" بإسهاب، أما الأصفهاني فيضيف دلالة الكمال للقيمة من خلال تفسيره لقوله تعالى **<< ولقد خلقنا الانسان في أحسن تقويم >>** (**التين 4**) بمعنى أن الانسان خُصّ بالعقل والفهم وانتصاب

(1) نفس المرجع، ص.ص 499.497

(2) نفس المرجع، ص500

(3) إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، ط 2، بيروت، دار العلم للملايين، 1979، ص 2017

القامة الدالة على استلائه على كل ما في العالم [1]، يضفي الأصفهاني إذن على القيمة دلالة الكمال البشري تفريقا له عن الحيوان بما فُضل به من عقل، والحقيقة أن الانسان فضل بالقيم في حد ذاتها وليس بالعقل فقط فالقيم اختصاص انساني بحت.

القيمة في اللغة الفرنسية والإنجليزية:

Valueفي الإنجليزية و valeur في الفرنسية تدل على الشجاعة في القتال ، ثمّ تطورت لتدل على ما يساويه الشيء ثمّ على ثمنه ثمّ على التقدير المعنوي الذي يستحقه ويحظى به بناء على قربه أو بعده من النموذج المثالي لذلك الشيء [2].

القيمة في الأصل اللاتيني:

Valeo تدل على معنى أنني قوي وأنني أرفل بصحة جيدة ، ثمّ أصبحت تدل على فكرة عامة فكرة أن يكون الانسان ناجحا ومتكيّفا [3].

كما نلاحظ المفهوم في اللغة الفرنسية والانجليزية واللاتينية حمل كما في العربية دلالات تطورت مع استخدامات الانسان للمفهوم عبر الزمن فقد انتقلت من الدلالات المشخصنة إلى الدلالات المعنوية المجردة.

I/2. القيمة اصطلاحا:

في كل اللغات بما فيها اللغة العربية لم يأخذ مفهوم القيمة دلالاته الحديثة إلاّ ابتداء من منتصف القرن التاسع عشر بمعنى حكم شخصي أخلاقي يتطابق مع ما يراه المجتمع من خير أو حق أو جمال وهي القيم المثالية التي تعتبر مرجعية معيارية لأحكام القيمة وتوجيه السلوك الأخلاقي ، ومن هنا بدأت تستعمل القيمة في صيغة الجمع (قيم) باعتبار أنه توجد عدة قيم في جميع ميادين الحياة

(1) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، ط 4، دمشق، دار القلم وبيروت، دار الشامية، 2009، ص 693
(2) رضوان زيادة وكيفن جيه أوتول، صراع القيم بين الإسلام والغرب، ط1، دمشق، دار الفكر، 2010، ص 24
(3) عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، ط1، دمشق، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1986، ص 270

(الجمالية ،الاجتماعية ،الأخلاقية ،الاقتصادية، الفنية...) ويستعمل مفهوم سلم القيم Echelle des valeurs كتدرج للقيم في ضمائر الناس من الأعلى إلى الأدنى[1]، لكن المنعطف الحقيقي للمفهوم بدأ مع الكانطيون الجدد(cohen,ritshe,natron) أواخر القرن التاسع عشر وقويت شوكته في القرن العشرين مع "نابرت" و"لوسين"، هذا التيار الأخير نمى مع اقتصاد السوق وظهور القيم الاقتصادية واستغراق البشرية في نزعة القلق جراء الحربين العالميتين، ورفض "ماركس" و "فرويد" و "نيتشه" فكرة المثل العليا و رغبتهم في صياغة قيم جديدة تظهر فيها روح العصر المتسمة بالرغبة الجامحة في السيطرة التقنية والاقتصادية وإمكانات الاتصال الجديدة[2]، هذا المنعطف الجديد للمفهوم الذي أخذ بعده المادي والموضوعي من الاقتصاد يدفعنا إلى معرفة دلالة القيمة عند الاقتصاديين.

ميّز رجال الاقتصاد بين دلالتين لمفهوم القيمة، دلالة الاستعمال أو الاستخدام وأطلقوا عليها القيمة الاستعمالية وهي قدرة الموضوع على إشباع حاجات الانسان المختلفة، ودلالة التبادل وأطلقوا عليها القيمة التبادلية والتي تعني تحديد قيمة السلعة بالمال أو النقود[3] (من قبل كانت قيمة السلعة تحدد بسلعة أخرى أو بالذهب أو الفضة أو المعادن....)، فالاقتصاديون إذن يستعملون مفهوم قيمة الاستعمال بمعنى المنفعة أي قدرة القيمة على اشباع حاجة من حاجات الانسان، والقيمة التبادلية بمعنى ما يساويه شيء ما حين يستبدل به غيره في السوق أو قيمة الشيء بالنسبة لشيء آخر.

ثمّ اتسع الخوض في المفهوم داخل علم الاقتصاد لتصبح القيمة مع "آدم سميث" تعنى مقدار ما بذل فيها من جهد وعمل ، ومع "جون ستيوارت ميل" تتحدد قيمة السلعة بنفقة التكلفة وسائر عوامل الإنتاج بما في ذلك الجهد والعمل فالقيمة إذن هي نفقة الإنتاج الكلية، ومع "جيفونز" أصبحت تتحدد بكمية الطلب ثم بكمية العرض والطلب، لكن مع النظرية الحدّية أصبحت القيمة تتحدد بالمنفعة الحدّية التي هي العامل المسيطر على الطلب والنفقة الحدّية وهي العامل المسيطر على

(1) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي (دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية)، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ،2001، ص55

(2) جان بول رزقبر، فلسفة القيم، تر: عادل العوا، ط1، بيروت، عويدات للنشر والطباعة ،2001، ص 18

(3) وليام ليلى، مقدمة في علم الأخلاق، تر: عبد المعطي محمد، د ط، الإسكندرية، منشأة المعارف، 2000، ص. ص334.335

العرض، وبالتالي تتحدد القيمة عند النقطة التي تلتقي فيها المنفعة الحدّية بالنفقة الحدّية، والمنفعة الحدّية لسلعة ما هي منفعة آخر وحدة منها يبتاعها شخص ما، فالخبز مثلا نفعه أكبر من الماس لكن الماس أغلى قيمة من الخبز لأن المنفعة الحدّية للخبز قليلة فلدى الناس ما يكفي منه لكن إذا جفّت الأرض وقلّ القمح ارتفعت منفعته الحدّية وارتفع معه ثمنه وقيمته، في حين المنفعة الحدّية للماس مرتفعة لأن الذين بإمكانهم اقتناء تحفة ماسية هم ؤلائك الذين أشبعوا حاجاتهم الأساسية التي يشترك فيها البشر ولم يبق أمامهم سوى مظاهر البذخ لإشباع رغبة الوجاهة والتفاخر لديهم [1] .

إذن تقلّب مفهوم القيمة عند الاقتصاديين من الثمن إلى الجهد والعمل إلى تكلفة الإنتاج الكلية إلى العرض والطلب ثم المنفعة الحدّية والتي تعنى قدرة الشيء على الإشباع، هذه الأبعاد – الحاجات، الرغبات، الإشباع، المنفعة، الثمن – تولّدت منها الدلالات الحديثة للقيمة.

فهي عند الفيلسوف الأمريكي "RALPH BARTON PERRY" تأخذ دلالة الاهتمام فقيمة الشيء تساوي مقدار الاهتمام الذي يحظى به، وقد مثل ذلك في المعادلة X is valuable = interest is taken in X في حين يرى عالم النفس الألماني البريطاني "هانز يورغن أيزنك" أنه يوجد اختلاف بين الاهتمام والقيمة، فالاهتمام ميل وانجذاب نحو الأشياء لكن القيمة اتجاهات مشكّلة من آراء وتفضيلات نحو موضوعات اجتماعية [2].

وهي عند فيلسوف ما بعد الحداثة والأنثروبولوجي "جون بول رزقبر" تمثل المرغوبات فالرغبة عنده أشد دلالة من الحاجة **<<القيم تشكل المرغوب وبهذا الاعتبار تستلزم استعمال تطلّع وتمثيل، ونحن نعرف أن الرغبة لا تنتهي عند موضوع كما تنتهي الحاجة، بل إنها تحيل على أفكار، بل على مثل عليا هي مما يقبل الاستبدال، وهي تقبل التحوّل بعضها إلى بعض>>**[3]، لكنه سرعان ما يستدرك أن القيمة مفهوم مبهم فالحاجة تحيل إلى الرغبة والرغبة تحيل إلى الحاجة ومن ناحية أخرى الحاجة تخفض الرغبة داخل مجال المبادلات وتردّ القيمة إلى أصلها الاقتصادي الذي انطلقت منه.

(1) صلاح قنصوة، مرجع سابق، ص ص 97.94

(2) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، العدد 160، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أفريل 1992، ص ص 39.38

(3) جان بول رزقبر، مرجع سابق، ص 13

وهي عند "ألبورت" و "فيرنون" اتجاهات نحو الأشياء والأشخاص والمواقف من استحسان وتفضيل من بين عدة بدائل واختيارات [1]، وعند "روكيش" معتقدات ترتبط بما هو جدير بالرغبة فالقيمة في جوهرها تحمل تفضيلات شخصية واجتماعية لغاية من غايات الوجود أو السلوك الموصل لتلك الغاية [2].

أمّا عند عالم الاجتماع " تالكوت بارسونز" فهي عناصر تظهر في نسق من الرموز مشكّلة معايير ومستويات للتفضيل والاختيار من بين عدة بدائل التوجيه الموجودة في موقف ما من حياة الأفراد [3]، لكنها عند عالم الاجتماع الأسكتلندي "ROBERT MORRISON MACIVER" هي الآداب العامة والجهاز الآمر الناهي في المجتمعات ، فهي قواعد السلوك الخاصة والعادات الجمعية والعادات المستحدثة والقوانين والأوامر الدينية والتعاليم الثقافية [4]، وهنا يلتقي "ماكيفر" مع "دوركايم" فالقيم عنده بشكل من الأشكال هي آلية للضبط الاجتماعي أنتجها المجتمع ولذا هي خارجة عن الأفراد ومتعالية عليهم، فالمجتمع مصدر السلطة والقهر والخالق المنشئ لتراث الحضارة الإنسانية وقيمها، في حين عالم الاجتماع المجري "كارل مانهايم" ينتقد فكرة العقل الجمعي عند "دوركايم" فالإنسان هو تشكيل سوسيو-تاريخي مرتبط بمواقف موروثة في الفكر والعمل ولهذا القيم لديه هي صور اجتماعية مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والتاريخية، وبما أن العمليات التاريخية ديناميكية فإن المواقف السوسيو-تاريخية نسبية ولذا تتغير القيم وتختلف باختلاف المواقف والظروف الاجتماعية، فالقيم لا تنبثق إلاّ عن طبيعة روح العصر فلا يمكننا أن نشاهد قيما أو نصنع أفكارا إلاّ في سياق زمني تاريخي اجتماعي [5].

(1) ALLPORT GORDON, W & VERNON PHILIPE. Study of Values, Boston, Houghton, Mifflin 1960,pp3.7
(1) ROKEACH MILTON , A Theory of Organization and Change within Value –Attitude Systems in Journal of Social issues, volume XXIV, issue 1, January 1968,pp 13.33
(3) PARSONS TALCOTT. The Structure of Social Action , New York , The Free Pres, 1968, p48
(4) ر.م. ماكيفر & شارلز.هـ.بيج، المجتمع، تر: علي أحمد عيسى، د ط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2000، ص ص 49.48
(5) قباري إسماعيل، علم الاجتماع والإيديولوجيات، د ط، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، دت، ص ص 81.79

أماّ عند بعض المفكرين العرب فهي لا تختلف عند غيرهم من الغربيين، فهي عند "عبد اللطيف محمد خليفة" مقياس للانتقاء يقيس بها الأفراد الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحهم، يرتبط هذا المقياس بوعي الفرد الاجتماعي والطبقي وبطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه من ظروف تاريخية واجتماعية واقتصادية [1].

أما "عبد الله الفيفي" فعمل على تقديم مفهوم صياغي يحيط بأهم ما عرض من دلالات القيمة فهي نموذج ذهني نسبي من المعتقدات والتصورات الإيجابية أو السلبية حول شيء أو موقف أو سلوك، هذا النموذج يوجه أحكام الأفراد واختياراتهم وتصرفاتهم ومواقفهم وطرائق تفكيرهم ويعمل على تنظيم شبكة علاقات الأفراد الحيوية التي تحدد هويتهم وغاياتهم وتعطي معنى لوجودهم على المستوى الذاتي والاجتماعي [2].

القيمة من خلال كل ما سبق أخذت دلالات مختلفة من حاجات ورغبات ومعتقدات ومعايير واتجاهات ودوافع وسنجد أنفسنا مضطرين للفصل بين هذه التقاطعات.

I/3. القيم والمعايير:

القيم منظومة أفكار مجردة تحدد ما هو مرغوب مجتمعيا وتعتبر مؤشرات توجيه سلوكات الأفراد داخل المجتمع، والمعايير قواعد سلوك تجسد القيم داخل ثقافة المجتمع [3] ، فالقيم عند "جيدنز" لا يمكنها أن تنفصل عن المعايير فهما وجهان لعملة واحدة اسمها سلوك الفرد ضمن ثقافة المجتمع، فالقيمة تمثل المرغوبات والمعيار يشكل قاعدة السلوك لتحقيق تلك المرغوبات، معا يحددان أساليب التصرف السليمة اجتماعيا، ففي المجتمعات التي تعلي من قيمة التّعلم فإن معيار السلوك لتحقيق هذه

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص33

(2) عبد الله بن أحمد الفيفي، نقد القيم (مقاربات تخطيطية لمنهاج علمي جديد)، ط I، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي،2005، ص ص 84.83

(3) أنتوني جيدنز. علم الاجتماع، تر: فايز الصُيّاغ، ط I، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2005، ص ص 84.83

القيمة هو تشجيع المتعلم، التضحية بالمال... أماّ "ريمون بودون" يعتبر المعايير قواعد سلوك وهي وليدة القيم وناشئة عنها [1] .

I/4. القيم والحاجات:

بالنسبة ل"ماسلو" فإن القيم هي عينها الحاجات وهي تنتظم في هرم صاعد من الأدنى إلى الأعلى، من الحاجات الفيزيولوجية إلى رأس الهرم حيث تحقيق الذات، لكنها نظرة تعرضت للكثير من النقد فالحيوان أيضا يملك حاجات فيزيولوجية بيولوجية لكنه لا يملك قيم وإنما فطرة وغريزة ، كما أن الحاجات ليست كلها مادية فهي أيضا إنسانية ذات تكون اجتماعي من حيث المحتوى(كالحاجة إلى الاعتراف والحب والتقدير...) – والإشباع إذ لا يمكن إشباعها إلاّ في إطار القبول المجتمعي [2]، وهنا تلتقي الحاجة بالقيمة فالحاجات تُشبع وفق منظور قيمي للمجتمع فالجائع لا يمكنه إشباع جوعه بسرقة الأكل، فالقيم همزة الوصل بين الحاجة والسلوك المجتمعي لإشباعها .

I/5. القيم والدافع:

الدافع جانب من جوانب محددات السلوك وهو حالة شعورية تحفّز الفرد للفعل، والقيمة سابقة للدافع لأنها هي التي تعطيه المعنى وتوجهه وهي الأساس الذي يتشكل في إطارها ولذا لا يوجد دافع مالم توجد قيمة فالذي يدفع الطالب لطلب العلم والذي يدفع العامل لبذل الجهد إنما هي منظومة القيم الفاعلة في المجتمع المتعلقة بطلب العلم والعمل [3].

I/6. القيم والمعتقدات:

المعتقدات تحدد أغراض الفعل سواء الفردي أو الجماعي كما تحدد الوسائل الأكثر ملاءمة لتحقيق الأغراض ،وتتصف المعتقدات بالحساسية الشديدة تجاه تأثير التجربة فأثر التجربة المعاكس

(1) جان فرنسوا دورتيه. معجم العلوم الإنسانية، تر: جورج كتورة، ط 2، أبو ظبي، بيروت، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2011، ص 1002

(2) خليل أحمد خليل. المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، ط1، بيروت، دار الحداثة، 1984، ص ص 92.91

(3) ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها (تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم)، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، ص25

لاتجاه الاعتقاد يدفع إلى التخلي عنه كأن نعتقد بالصداقة ثمّ نتخلى عن ذلك الاعتقاد جراء تجربة صداقة صادمة وإن كان ذلك يرتبط أيضا بشخصية الفرد ودوره الاجتماعي ومحتوى الاعتقاد وطبيعته، والمعتقدات يمكنها أن تحدد أهداف الفعل وتوجه البحث عن الوسائل، يحدث هذا كله في إطار من أحكام القيمة فنحن نقيّم أفضل الوسائل الموصلة لأفضل الأهداف وفي نفس الوقت أحكامنا تلك تخضع لاعتقاداتنا، فنحن نعتقد أن هذه الوسيلة أفضل من الأخرى خاصة إذا كانت الأغراض والأهداف معقدة وكنا لا نملك الوقت والمرجعية لتفحّص نتائج اختياراتنا المختلفة والممكنة، فهناك علاقة تبعية متبادلة وثيقة بين القيم والمعتقدات وكلا من القيم والمعتقدات مرتبط بالواقع المعيش[1]، فالقيم إذن ذات بعد اعتقادي فإذا كنا نعتقد أن المرأة ناقصة عقلا ودينا فإن قيمنا تجاه النساء تنطلق من ذلك الاعتقاد، وهذا ما يجعل العلاقة غير قابلة للفصل مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعتقدات والقيم تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات.

I/7. القيم والاتجاهات:

الاتجاه كما عرفه "روكيش" هو تنظيم مكتسب من المعتقدات التي يتبناها الأفراد نحو موقف أو موضوع ما تجعلهم يستجيبون وفقها حسب مبدأ التفضيل وهي تتصف بالاستمرار النسبي [2]، ما نلاحظه من التعريف هو ذلك الالتقاء بين القيم كتفضيلات اعتقادية وبين الاتجاهات التي هي أيضا معتقدات توجه تفضيلات الأفراد وكلاهما لا يتصف بالثبات المطلق وإن كانت القيم أكثر ثباتا من الاتجاهات ، وقد اخترت تعريف "روكيش" للاتجاه لأنه يخدم البحث فحقيقة الأمر أن قصة مفهوم الاتجاه لا تختلف كثيرا عن قصة مفهوم القيمة فيه من الاختلاف الكثير بل إن ما اختلف أكثر مما اتفق حوله، ففي دراسة ل "AJZEN and FISHBEIN" وجدا أن هناك خمس مائة تعريف للاتجاه مختلفة عن بعضها وأنه في 70% من 200 دراسة تمّ تعريف الاتجاه بأكثر من معنى [3] .

(1) ريمون بودون & فرنسوا بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر: سليم حداد، ط I، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص ص 523.521

(2) ROKEACH ;MILTON , op.cit, p13.33

(3) ماجد زكي الجلاد، مرجع السابق، ص 26

ويوجد من عرّف الاتجاه بأنه حكم تقييمي كما فعل "OSGOOD,C,E" فالاتجاه هو معنى تقييمي لشيء أو موقف سواء للفرد أو الجماعة [1]، و الرؤية نفسها نجدها عند "نيوكامب" و "مظفر شريف" اللذان عرفا الاتجاه بأنه ديناميكية من نمو الوظائف المعرفية للفرد وبروز أنظمة القيم لديه[2]، فالاتجاه يتغذى على المعطى المعرفي والقيمي للفرد فلكي يكون لدى الفرد اتجاه تجاه البيئة سلبا أو إيجابا يفترض أن يمتلك معرفة عن البيئة ويمتلك قيما توجهه وكلما تغيرت حيثيات معرفته بالبيئة وتغيرت قيميه البيئية تغير اتجاهه، قد لا يكون مهتما أصلا بقضية البيئة ثمّ حصلت لديه معرفة ما بشكل من الاشكال حول التخريب الذي تتعرض له الغابات ومقدار التلوث الذي يمزق طبقة الأوزون، ولعله اكتشف علاقة ذلك بمرض الربو الذي أصبحت تعانيه ابنته، أو أنه نشأ في بيئة أسرية تقدس الاستجمام نهاية كل أسبوع وسط الطبيعة، أو أنه يحمل قيما جمالية تجاه المناظر الغابية وقيما أخرى دينية تحثه على غرس الأشجار والاهتمام بالأرض، كل هذا يعمل على تشكيل اتجاهاته البيئية.

هذا لا يتعارض مع الرأي القائل بالصفة العمومية للقيمة وبأنها تتكون من عدة اتجاهات فرعية فالذي يحمل قيمة تقديس العلم يجسدها من خلال اتجاهاته نحو القراءة والمؤسسات التعليمية ونحو المعلم... لذا يطلق البعض على القيمة " اتجاه مركزي" [3]، غير أن القيمة أكثر رسوخا وثباتا من الاتجاه وأكثر عمومية، فالقيم ترتبط بالمعايير والمعتقدات كما سلف الذكر وهذا ما يعطيها ذلك الرسوخ والانتشار المجتمعي في حين يرتبط الاتجاه بالخبرات الحياتية اليومية والتجارب الذاتية، أمّا "موراي" فيرى أن الاتجاهات هي مؤشرات رئيسية للقيم بحيث يمكننا أن نستجلي قيم الأفراد من خلال اتجاهاتهم نحو غيرهم أو نحو الأشياء والمواقف المختلفة [4].

(1) مصلح أحمد الصّالح، الشامل:قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية،ط1،الرياض، دار عالم الكتب، 1999،ص 53
(2) جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، تر: أنسام محمد الأسعد، ط2، بيروت، 2011، ص34
(3) ماجد زكي الجلاد، مرجع سابق، ص ص 30.29
(4) MURRAY THOMAS, Teaching Values Through General Education , in New Directions for Community Colleges , N 81 ,March 1993, p 41-50

أصحاب الرؤية الشمولية مثل دوركام يعتبرون التصورات والاتجاهات تشكيلات فردية تنتج عن الجزء المادي الجسدي في الإنسان فاتجاهات الفرد وتصوراته هي انعكاس لأحوال الجسد[1]، مما يعني أن تصورات واتجاهات الأفراد هي نتاج العالم المحسوس التجريبي للفرد، وهي شخصية تتغير مع تغير الحالات النفسية للفرد مما يجعلها في نظر دوركايم ليست من اهتمام علم الاجتماع وإنّما من اهتمام علم النفس، لكنّه يعطيها حجم مؤثر وتصبح من أهمّ الدراسات السوسيولوجية عندما يتعلق الأمر بتصورات جمعية أو اتجاهات ثقافية كما هو الشأن مع الفردانية كاتجاه فكري ثقافي، حيث يرى أنّها تؤثر بشكل كبير على المنظومة الأخلاقية للمجتمع[2]، في حين أنتوني جيدنز يرى أن اتجاهاتنا نحو الحياة و تصوراتنا عن الحياة الأفضل هي الدافع لعمليات التغير الاجتماعي، فهي مراجعة وإعادة نظر في أساليب حياتنا وليست فقط استلهام للعادات والتقاليد[3].

I/8. القيم والسلوك:

كلمة سلوك مشتقة من الفعل to have الذي يعنى الامتلاك أو تقديم الذات ومنه جاء السلوك بمعنى فعل التصرف أو تقديم الذات من خلال العلاقات الاجتماعية مع الآخر وهذا يتضمن معنى السيطرة والقصدية، ثمّ أخذ البعد اللا إرادي عندما بدأ الحديث عن سلوك الحيوان (مثير استجابة) وسلوك المواد (سلوك الذرات، سلوك الأجرام...)، ثمّ أخذ بعد التنميط والقولبة فأصبح الحديث عن أنماط السلوك (السلوك الاستهلاكي، سلوك المغازلة...) وبالتالي البحث عن قواعد شائعة وعامة تحكم السلوكات ومن ثمّ الحديث عن مفهوم التحكم من خلال تعديل السلوك [4]، لكن عند الحديث عن القيم فإننا نتحدث عن سلوك تفضيلي للاختيار بين مجموعة بدائل، وعالم الاجتماع الكندي "GUY ROCHER" يجد تماثلا كبيرا بين القيمة والسلوك فالقيمة طريقة وجود وفعل [5]،

(1) جنيفر م.ليمان، تفكيك دوركايم: نقد مابعد بعد بنيوي، تر: محمود أحمد عبد الله، مر: محمود الكردي، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2013، ص211

(2) Émile Durkheim ; L'Éducation Morale ; CollectionTravaux de L'année Sociologique ; Paris ; éd Librairie Félix Alcan ; 1925 ; p289

(3) أنتوني جيدنز، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص110

(4) طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة، تر: سعيد الغانمي، ط ا، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2010، ص ص 400.396

(5) GUY, ROCHER, Introduction à la Sociologie, 3ème éd, édit Hurtubise, n.d, p 72.73

بمعنى أن القيمة تتجسد في سلوك الأفراد متجاوزة حدود تجريدها، فالقيمة وإن كانت تجريدات عامة تظهر تفضيلات الأفراد في المواقف المختلفة، إلاّ أن القيمة هي التي توجه السلوك وتشكل الإطار العام له ومنه يمكننا أن نتوقع سلوك الفرد إذا كنا نعرف قيمه، فالقيم محددات للسلوك والسلوك مؤشرات للقيم، بهذه الصورة يمكننا أن نستنبط قيم الفرد من سلوكه كما يمكننا أن نتوقع سلوكه من قيمه، لكن البعض يرفض هذه الرؤية فقد يسلك الانسان أحيانا عكس اتجاه قيمه منقادا لضغوط المجتمع وقهره كأن يؤمن الرجل بقيمة عمل المرأة لكنه يقف في وجه عمل زوجته أو أخته بضغط من الثقافة المجتمعية أو المحلية السائدة، لذا يرى باحثون آخرون ضرورة التعامل مع القيم من خلال الاتجاهات والسلوكات معا باعتبارهما محصلة نهائية لتوجهات القيم [1].

II: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة لمفهوم التعليم

II/1. التعليم لغة:

في معاجم اللغة العربية نجد كلمة تعليم مشتقة من الفعل علم وهو نقيض الجهل ونقول عَلِمَ عِلمًا وعَلُوم كما يقال رجل عَالِم وعليم فهو من قوم علماء ، ويقول "ابن جني" لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابسة صار كأنه غريزة وغير ذلك مُتعلِّما لا عالما ، ونقول علِم وفقِه أي تعلّم وتفقّه وعلّمه العلم وأعْلمه فتعلّمه وعالَمه فعلَّمه يعْلُمُه بمعنى غلبه بالعلم فكان أعلم منه، ويقال علِم الأمر فعلَمه أي أتقنه وأجاده، وعلِمْتُه بمعنى عرفته وجرّبته، وقوله تعالى **<< وما يعلمان من أحد حتى يقولا إنما نحن فتنة فلا تكفر>>** (**البقرة 102**) قال "الأزهري" أن الملكين كانا يعلّمان الناس اجتناب ما حرّم عليهم وطاعة الله فيما أُمروا به ونهوا عنه [2]، فالتعليم إذن من العلم والعلم معرفة وتجربة واتقان وإجادة وفقه، والتعليم هو التعلّم والمعرفة من أجل الإجادة والإتقان .

وجاء في مفردات ألفاظ القرآن للأصفهاني أن العلم إدراك الشيء بحقيقته وهو نوعان أحدهما إدراك ذات الشيء والآخر الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له أو نفي شيء هو منفي

(1) عبد اللطيف محمد خليفة. مرجع سابق، ص ص 48.47
(2) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، مرجع سابق، المجلد الثاني عشر، ص 418

عنه، وأعْلَمه وعلّمه في الأصل واحد إلاّ أن الإعلام اختصّ بما كان بإخبار سريع والتعليم اختصّ بما يكون بتكرير وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم، ومن التعليم تنبيه النفس ومنه أيضا قوله تعالى **<<الرحمن علّم القرآن>>**(الرحمن 1) و **<<وعلّم بالقلم>>**(العلق 4) و **<<ويعلّمهم الكتاب والحكمة>>**(البقرة 129) و **<<عُلّمنا منطق الطير>>**(النمل 16) و **<<علّم آدم الأسماء كلها>>**(البقرة 31)، كلها تعنى التعليم[1] وتكشف عن محتوى التعليم فهو تعلّم القرآن و الكتابة والحكمة وتعلّم ما يحيط بنا بما في ذلك الإحاطة بعالم الحيوان... كما أن هناك فرق بين الإعلام الذي هو الإخبار والتعليم الذي هو المعرفة الحاصلة بالتكرار والمداومة.

أمّا التربية لغة فقد جاءت بمعنى التنشئة والتنمية، رَبَوْتُ في بني فلان ورَبَيْتُ بمعنى نشأت فيهم وربّيته تربية وتربّيته بمعنى غَذَوْتُه سواء للإنسان أو الحيوان [2]، والرّابُّ والرّابّة اختصّ بأحد الزوجين إذا تولى تربية الولد من زوج كان قبله ومنه الربيب والربيبة [3]، فالتربية إذن هي التنشئة وهي الإشراف على النشء من جميع الجوانب من تغذية جسدية وروحية حتى ينمو الطفل ويربو في حين التعليم هو المعرفة وإدراك الحقائق والتفقّه في الحياة فالتربية أشمل من التعليم والتعليم مسلك من مسالك التربية.

II/2. التعليم اصطلاحا:

جاء في موسوعة المعارف التربوية أن التعليم هو تنظيم المعلومات لإنتاج التعلّم عن طريق الاتصال بين مصدر المعرفة ومستقبلها، وللحصول على تعليم فعّال يقتضي عملية اتصال فعّالة بين أطراف العملية التعليمية [4]، هذا التعريف تقليدي جدا إذ يحصر التعليم في عملية نقل المعلومات من المصدر إلى المستقبل.

(1) الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ص ص581.580
(2) إسماعيل بن حماد الجوهري، مرجع سابق، ص2350
(3) الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ص 340
(4) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2007، ص 1082

أمّا في موسوعة المناهج التعليم ظاهرة اجتماعية بما يُحدِث من تفاعل بين المتعلم والمعلم وغيره من المتعلمين كما أنه نقل للثقافة من جيل لجيل وتأهيل المتعلم لتحمّل المسؤوليات [1]، هذا التعريف وضع التعليم في إطاره الاجتماعي كعملية تثاقف وتأهيل اجتماعي وليس نقل معارف فقط.

وعرّفته منظمة اليونسكو بأنه تعلّم متروّ مقصود وهادف ومنظم مع افتراض وجود بنية ما مؤسسية وهناك تعليم غير رسمي أقلّ تنظيما وهيكلية وأقلّ ارتهانا بالبنية المؤسسية [2]، ركّز تعريف اليونسكو على الجانب البنيوي للتعليم كمؤسسة منظمة مهيكلة تمثل التعليم النظامي الحكومي الرسمي والتعليم غير الرسمي الذي هو ليس رهين البنية المؤسسية.

عرفه "ليث عبد الحكيم" وآخرون بأنه تدفق للمعرفة من المصدر نحو المتعلم وفق تسلسل منطقي، يستلم المتعلم المادة المعرفية ثمّ يقوم بفحص العناصر الجديدة ويكتشف الصحّة والخطأ ثمّ القبول أو الرفض ثمّ يصهر عناصر المعرفة الجديدة من خلال ترميزها وتمثّلها وتنظيمها [3]، هذا التعريف ذا طابع تقني أوقع أصحابه في خلط بين مفهوم التعليم والتّعلم، فهو تعريف للتّعلم أكثر منه تعريف للتعليم.

عرفه "هاشم فوزي" وآخرون بأنه تغيير في سلوك الأفراد يحمل صفة الاستمرارية وبذل الجهد المتكرر حتى تحدث الاستجابة [4]، الإضافة التي قدمها هذا التعريف أنه أعطى للتعليم بعدا عمليا فالتعليم قادر على تغيير السلوك وليس فقط عملية نقل المعرفة من المصدر إلى المستقبل.

II/3. المنظور الحديث للتعليم:

جاء في تقرير ديلور لسنة 1996 أن التعليم مبني على مفهومين، أولا التعلّم مدى الحياة وثانهما دعائم التعلّم الأربعة (المعرفة، العمل، العيش معا، الكينونة) [1]، فالتعليم إذن حسب هذا التقرير

(1) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، د ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000، ص 935
(2) منشورات اليونسكو، إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2015، ص 17
(3) ليث عبد الحكيم وآخرون، تحسين جودة التعليم الجامعي باستخدام نموذجQFD ، في مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 12، 2009، ص ص 188.187
(4) هاشم فوزيي وآخرون، إدارة التعليم العالي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، ط1، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2008، ص34

يأخذ أبعاد كونية متجاوزا للمحلية المنكفئة على الذات إذ أصبح التعليم في هذا التقرير هو تعلّم طرائق العيش معا من خلال تنمية المعرفة بالآخر (تاريخ، تقاليد، قيم...)، تعليم الفرد كيف يعرف هو التعليم المستمر مدى الحياة لأن معرفة كيف نعرف الأشياء والأعمال والحياة ككل أمر دائم لا يتوقف عند مرحلة عمرية محددة، وأن يتعلّم الفرد كيف يعمل يحيل إلى بقاء الفرد دائما في حالة اكتساب كفاءات جديدة قادرة على مواجهة المواقف غير المتوقّعة، وأن يتعلّم الفرد كيف يكون(الكينونة) تحيل إلى تعلّم الاستقلالية والاعتماد على الذات وبالتالي تحمّل المسؤولية الشخصية وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال تعليم سيساعد الفرد في فهم ذاته على نحو أفض، ونظّرت له اليونسكو باعتباره ليس صالح عاما وإنما هو صالح مشترك، بمعنى أن ابتكار المعرفة واكتسابها وإقرار صلاحيتها واستعمالها أمور مشتركة لجميع الناس كجزء من مسعى مجتمعي جماعي [2].

فالتعليم بمفهومه الحديث أخذ أبعادا أكثر شمولية سواء على مستوى الأفراد إذ يشمل جميع جوانب حياتهم أو على مستوى الشعوب إذ يفتح أفاقها على ما هو كوني عالمي، كما أنه مسعى مجتمعي يشارك الجميع في صناعة مدخلاته وإنتاج مخرجاته لأن التحدي المطروح على الأنظمة التعليمية كما جاء في تقرير اليونسكو هو صياغة الهوّيات والنهوض بالوعي الجمعي المجتمعي وحس المسؤولية تجاه الآخرين.

II/4. الفرق بين التعليم والتعلّم والتدريس:

التعلّم جزء من التعليم فهذا الأخير أوسع منه وأشمل، فالتعليم من وسائط التنشئة يتمّ عن طريق مناهج مدروسة وأنشطة (دروس) ونظام تعليمي يعبر عن فلسفة وإيديولوجية المجتمع، في حين التعلّم هو الإجراءات التقنية التي يتمّ بها اكتساب المهارات والمعلومات والخبرات دون الحاجة إلى مؤسسات تعليمية رسمية فهو أسلوب تلقّي [3]، أمّا التدريس هو الآخر جزء من التعليم فهو تلك العملية

(1) اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، مختصر تقرير ديلور: التعلّم ذلك الكنز المكنون، منشورات اليونسكو، 1996، ص.ص 21.19

(2) يمكن الرجوع إلى تقرير اليونسكو المعنون نحو صالح مشترك عالمي، 2015

(3) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، مصطلحات عصر العولمة، ص 137، كتاب إلكتروني، الموقع www.books4arab.com/2015/06/_508.html

المقصودة التي يتمّ التخطيط لها سلفا من خلال تحديد موضوعات الدراسة المقررة على مستوى الصف الدراسي وعلى مستوى المادة، وهو يرتبط بالعام الدراسي من خلال توزيع موضوعات المادة الدراسية في وحدات تدريسية teaching unites [1].

II/5. التعليم الجامعي والتعليم العالي:

الجامعة Universitas كلمة لاتينية تعني الجمعية التي تتولى التعليم ولم تأخذ معناها الحديث إلاّ مع أول جامعة أوروبية في إيطاليا (جامعة بولونا) [2] التي تمّ الاعتراف بها من قِبل البابا وإمبراطور روما.

جاء في المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24سبتمبر1983 تعريف الجامعة بأنّها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتّع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تُنشأ بمرسوم من اقتراح وزير التعليم العالي والبحث العلمي، وهي تشتمل على معاهد، ويتمّ إحداث معاهد جديدة باقتراح من وزير التعليم العالي والبحث العلمي، ويحدد المرسوم مهام الجامعة في نشر المعرفة واعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللاّزمة لتنمية البلاد وفق مخططات وطنية، وترقية الثقافة الوطنية وتطوير البحث والروح العلمية وتلقين الطلبة مناهج البحث ونشر الدراسات والبحوث[3].

أمّا المرسوم رقم 99 -05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي عرّف التعليم العالي بأنه **<< كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يُقدّم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، يمكن أن يقدّم تكوين تقني من مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة >>**[4]، يُفهم من هذا التعريف إمكانية تقديم تعليم تقني عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة فيعتبر مرفق عمومي للتعليم العالي، فالتعليم

(1) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 924
(2) الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2000 في مجلة المؤسسة الصادرة عن مخبر إدارة التغيير في المؤسسة الجزائرية، جامعة الجزائر 3، العدد 4، 2015، ص 11
(3) الجريدة الرسمية، العدد 40، السنة العشرون، 27 سبتمبر 1983، ص24.20
(4) الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 24، السنة السادسة والثلاثون، 07 أفريل 1999، ص 05

العالي ليس مرتبط فقط بالجامعة وإنما بشرطية المستوى أي التعليم العالي الذي يتمّ بعد مرحلة التعليم الثانوي في بعض الأحيان دون شرط الحصول على الباكالوريا، وعلى هذا الأساس تندرج عدّة مرافق في مجال التعليم العالي، كالمدرسة العليا للضمان الاجتماعي، المدرسة الوطنية العليا لعلوم البحر وتهيئة الساحل، المدرسة العليا للفندقة والإطعام، المعهد الوطني للتكوين العالي شبه الطبي، المعهد العالي للبحرية...

وحدد المرسوم السالف الذكر مهام المرفق العمومي للتعليم العالي في تنمية البحث العلمي والتكنولوجي، رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن، تكوين الإطارات، التكوين العالي للتدرج، التكوين العالي لما بعد التدرج، التكوين المتواصل.

أمّا منظمة اليونسكو عرّفته بأنه كل أنواع الدراسات أو التكوين الموّجه للبحث الذي يتمّ بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسات تعليمية معترف بها من قِبل السلطات الرسمية للدولة [1]، هذا التعريف اهتمّ فقط بتحديد الجانب البنائي المؤسساتي.

في تقرير ديلور نجد أبعادا أخرى إذ يعرف الجامعة ومؤسسات التعليم العالي بأنها مكان للعلم ومركز للتعلّم ومؤسسة تكفل الجمع بين المعرفة والمهارات الفنية رفيعة المستوى والحصول على مؤهلات مهنية وفق احتياجات الاقتصاد، وهي ملتقى رئيسي للتعلّم مدى الحياة باستقطابها كبار السن لمعاودة دراساتهم أو إثراء معارفهم أو إشباع ميولهم، وهي شريك مميز في تعاون دولي يتيح تبادل المدرسين والطلبة[2]، هذا تعريف جدّ حديث للتعليم العالي حيث يأخذ بعده المجتمعي والعالمي كتعليم مستمر مدى الحياة، يتيح الفرص للجميع دون شرط السن أو الجنسية للحصول على المؤهلات اللازمة لميدان العمل وتطوير معارف وقدرات العمال بمنظور عالمي، وهذا ما دفع الدولة الجزائرية إلى إصلاح نظام التعليم العالي ليواكب ما هو موجود عالميا (نظام ل.م.د) مما يتيح للطلبة الحراك بسهولة أكبر بين جامعات العالم .

(1) UNESCO. Déclaration Mondial sur L'enseignement Supérieur pour le XXI em siècle Vision et Action ; Conférence Mondial sur L'enseignement Supérieur ; 9 octobre 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

(2) مختصر تقرير ديلور، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ص 26.25

هذا البعد العالمي هو الذي فرض ظهور الرابطات الجامعية مثل رابطة الجامعات الافريقية، اتحاد الجامعات العربية، رابطة الجامعات العربية، رابطة جامعات آسيا والمحيط الهادي، رابطة جامعات الكومنولث، رابطة الجامعات الأوربية، رابطة جامعات أمريكا اللاتينية، منظمة جامعات الدول الأمريكية... وظهور أيضا برامج تعليم عليا عالمية مثل برنامج "مدكامبوس" للتبادل بين الدول المطلة على البحر المتوسط، وبرنامج UMAP للتبادل بين دول آسيا، وبرنامج TSA للتبادل بين جامعات جزر المحيط الأطلسي...

فالتعليم العالي لم يعد مجرد معارف تلقّن وشهادات تُحصّل، إنّما هو استراتيجية مجتمع يجب أن يكون حاضرا وموجودا عالميا وقادرا على تحدي مظاهر العولمة الاقتصادية والثقافية والقيمية، الدولة الجزائرية قد تكون عاجزة عن الدخول الحقيقي لهذا البعد مثلها مثل أغلب الدول العربية، لكن على مستوى مفكريها وعلمائها هذه الرؤية حاضرة تبحث عن آليات التجسيد، فقد جاء في مؤتمر المعرفة العربي المنعقد سنة 2015 بدبي أن التعليم العالي فاعل رئيسي في انتاج المعرفة ونشرها، واعداد وتهيئة رأس المال البشري الكفؤ لسوق العمل بحيث يتوافق مع متطلبات العمل والإنتاج في المجتمع، لكن دورها لا يقتصر على الجانب الاقتصادي وإنّما يمتد إلى توطيد قيم المجتمع وزرع روح المواطنة وتفعيل المشاركة المجتمعية، فهي مؤسسات فاعلة مؤثرة في نوعية الحياة في عمق مفهومها [1]، قد يبدو هذا التعريف العربي للتعليم العالي طوباويا لكنه النموذج الحديث لمؤسسة التعليم العالي الواجب النهوض بها من أجل تحقيق الوجود في عالم تنافسي ومفتوح.

(1) مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤشر المعرفة العربي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر، 2015، ص59

III: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة لمفهوم العمل

III/1. العمل لغة:

أ/ في اللغة العربية:

هو المهنة والفعل وجمعه أعمال ومنه عمل عملا وأعْمَلَه غيره واسْتعمله، واعْتَمَل الرجل أي عمل بنفسه، وقيل العمل لغيره و الاعْتمال لنفسه، واسْتعمل فلان غيره إذا سأله أن يعمل له، واسْتَعْمله طلب إليه العمل، واعْتَمل اضطرب في العمل، واسْتُعْمِلَ فلان إذا وُلّي عملا من أعمال السلطان، والاعْتِمال افتعال من العمل أي القيام بما يُحْتاج إليه من زراعة وتلقيح وحراسة وعمارة ... وقال "الأزهري" عَمَلَ فلان العمل يعْمَلُه عملا فهو عاملٌ، ورجل عَمُولٌ إذا كان كسُوبا ومطبوعا على العمل، ويُقال رجل عَمِلٌ أي ذو عمل، والعَمِلَة العمل(إذا دخلت الهاء كُسرت الميم)، والعِمْلَة تعني ما عُمِل وتعني أيضا حالة العمل، ويقال رجل خبيث العِمْلة إذا كان خبيث الكسب، والعِمْلَة والعُمْلَة والعَمالَة والعُمالَة كلها تعني أجر ما عُمل، والعَمَلَةُ القوم يعملون بأيديهم (أي الحرفيين)، واليَعْمَلَة من الإبل تلك المطبوعة على العمل [1].

أمّا في مفردات ألفاظ القرآن أضاف الأصفهاني أن العمل كل فعل مقصود فهو أخصّ من الفعل لأن الفعل قد يُنسب إلى الحيوان التي يقع عنها فعل دون قصد وقد يُنسب أيضا إلى الجماد، لكن العمل لم يُنسب إلى الحيوان والجماد إلاّ في قولهم البقر العوَامِلُ، ويقول "أب هلال العسكري" أن الفرق بين الفعل والعمل هو إيجاد الأثر في الشيء فيقال فلان يعمل الطين خزفا ولا يقال يفعل الطين خزفا والعمل يكون صالحا أو سيئا [2]، فالعمل في اللغة العربية غير الفعل، العمل يلازمة القصد والنية ويترتب عنه أجر مادي الذي هو الثمن المتعارف عليه نقدا أو مقابل مادي محدد أو معنوي كالاعتبار النفسي والاجتماعي والأريحية والجزاء الأخروي...جراء الأعمال الصالحة أو السيئة **<< من يعمل سوء يجزى به>>**(النساء 123) .

(1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. لسان العرب، المجلد الحادي عشر، مرجع سابق، ص ص 477.474

(2) الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ص 587

أمّا الشُّغْلُ والشَغْلُ فهو العارض الذي يذهل الانسان [1]، والشُغُلُ ضد الفراغ وجمعه أشغال وشُغُول، وشُغْل شاغِل مبالغة [2]، والشُغْل أربع لغات شُغْل، شُغُلُ، شَغْل، شَغَلٌ، والجمع أشغال وشُغُول [3]، ما يبدو من كلمة شغل أنها العارض الذي يحيط بالإنسان فيصرفه نحوه فهو مشتغل به أو مشغول به (وتقال كذلك في الدارجة الجزائرية) فهو ليس كالعمل الذي ينطوي على القصد والنية، والإنسان قد يُشْغل بالعمل كما باللهو كما بالعبادة ... نقول فلان مشغول بعمله ولا نقول فلان يعمل شغله، فالشغل إذن عارض يصرفنا إليه عن أشياء أو أعمال أخرى فنستغرق مشغولين به، ولذا يقول "إلتون مايو" أن الانسان هو الحيوان الاجتماعي المشغول بشكل أساسي بعمله [4]، أي أن الانسان استغرقه العمل فهو مشغول به أكثر من أي شيء آخر.

ب/ في اللغات الأجنبية:

كما في اللغة العربية هناك مفردتين منفصلتين(العمل والفعل) مختلفتان من حيث الدلالة، في اللغات الأجنبية أيضا هناك مفردتان مختفلتان هما العمل والشغل، ففي اللغة الإنجليزية LABOUR تقتصر على العمل البشري فقط وهو الذي يخلق القيم الاستعمالية ويتحدد كيفيا فيسمى العمل في مقابل الشغل WORK، والذي يعنى العمل البدني أو العقلي أو عمل الآلة أو قوى الطبيعة، يخلق القيمة ولا يقاس إلاّ كمًّا، ويسمى الشغل في مقابل العمل، في الإغريقية Ponein مقابل Regazesthai ، في اللاتينية Laborarè مقابل Fabricare في الألمانية Arbeiten مقابل Werken في الفرنسية Travailler مقابل Ouvrer، في جميع الحالات تنطوي معاني الكلمتين على الكدح والألم، والعمل كان عند الإغريق لعنة ولا شيء سواها [5]، في اللغة الجرمانية القديمة العمل Robota

(1) نفس المرجع، ص 457

(2) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط 8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005، ص ص 1019.1018

(3) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الحادي عشر، مرجع سابق، ص ص 356.355

(4) جورج فريدمان، بيار نافيل، رسالة في سوسيولوجيا العمل، الجزء الأول، ط I، بيروت، منشورات عويدات والجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، ص25

(5) طوني بينيت وآخرون، مرجع سابق، ص 510

يعني العمل البدني الشاق لطفل يتيم مقابل أجر، نظرا لأنه يتيم وليس له من يعينه على معاش حياته، ثمّ زالت دلالة اليتم عن الكلمة وبقيت دلالة الأجر مصاحبة له، دلّت الكلمة لزمن طويل على الجهد العضلي الشاق، والكدح، والعناء، والألم، ونفس الإيحاءات نجدها في الكلمة اليونانية Ponos واللاتينية Labor والإنجليزية Labour [1].

III/2. العمل اصطلاحا:

جاء في الميثاق الوطني الجزائري لسنة 1986 أن العمل مصدر التقدم الاقتصادي والاجتماعي وتراكم الثروة، وهو حق، وواجب، وشرف، وأخلاق تسهم في تكوين وتشكيل شخصية الانسان وتحفظ كرامته، فرقي البلاد وتقدّمها ورقي المواطن كله مرتبط بالعمل، فهو الوسيلة الوحيدة لضمان تحقيق الأهداف المسطّرة في مخططات التنمية [2]، الميثاق الوطني أعلى من قيمة العمل وجعله مصدر الرقي الشخصي للفرد الجزائري وأيضا للمجتمع ككل ومصدر الثروة الحقيقية التي لا تزول لكن على مستوى الواقع نعلم جميعا أننا مجتمع ريعي يعيش على مداخيل البترول وليس العمل المنتج.

جاء في معجم علم النفس ل "نوبير سلامي" أن العمل فاعلية جسمية أو عقلية يقتضيها المجتمع من الفرد أو يفرضها الفرد على نفسه بالقسر والالزام فهو ضرورة لتأمين الفرد لحاجاته وحاجات أسرته، ويحمل العمل أيضا دلالات الجدّ والمسؤولية وتحديد الأدوار، ويكون مصدر سرور ورضى إذا ارتضاه الفرد عن ميل ورغبة واختيار وتوفرت ظروف مواتية للعمل ويصبح مصدر اضطرابات نفسية وجسمية في الحالة المعاكسة [3]، يربط هذا التعريف العمل بالفاعلية حتى وإن كان العمل قسرا وإكراها رغبة أو دون رغبة متعة أو مشقة وهذا غير صحيح على مستوى الواقع فالفاعلية ترتبط بالرضى والسرور في العمل والضمير والقيم وليس في كل الحالات.

(1) أوترفيد هوفه، مواطن الاقتصاد مواطن الدولة المواطن العالمي: الأخلاق السياسية في عصر العولمة، تر: عبد الحميد مرزوق، ط ا، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2010، ص 25

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الميثاق الوطني ،1986، ص 291

(3) نوبير سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، تر: وجيه أسعد، الجزء الرابع، دمشق، منشورات وزارة الثقافة السورية، 2001، ص 1856

وجاء في معجم مصطلحات علم الاجتماع ل "جيل فيريول" أن العمل هدر للطاقة وعامل من عوامل الإنتاج ومصدر من مصادر الدخل ووسيط للاندماج [1]، يظهر هذا التعريف مجموعة أبعاد للعمل، البعد الجسدي جهد مبذول بدنيا أو عقليا، البعد الاقتصادي انتاج محصّل، البعد الذاتي أجر مقبوض، البعد المجتمعي تفاعل اجتماعي مما يجعل العمل أهم عامل في بناء الذات والمجتمع وصناعة الاكتفاء.

عرفه رجل الاقتصاد "آدم سميث" بأنه المصدر الذي يزوّد الشعوب والمجتمعات بكل ضروريات الحياة وكمالياتها وهو مصدر كل ثروة [2]، يقول الغربيون أن آدم سميث هو أول من قال بأن العمل مصدر كل ثروة بدل الفكرة القديمة القائلة بأن الطبيعة هي مصدر كل ثروة والحقيقة أن ابن خلدون قال ذلك قبل الجميع، فالطبيعة ثروة خام كامنة والعمل وحده القادر على تحويلها إلى ثروة حقيقية يستمتع بها الانسان.

ويعرفه الفيلسوف السياسي المعاصر "أوترفيد هوفه" بأنه مصدر للدخل، ووسيلة لإقامة حياة مقبولة ومأمونة الجانب، ومحفّز للقدرات والمهارات، ومبلور للهوية الشخصية والمجتمعية [3]، هذا التعريف يقدم أبعاد جد حديثة للعمل كالأمن الوظيفي، والهوية الوظيفية التي تتحقق من خلالها المكانة الاجتماعية وأحيانا حتى الطبقة الاجتماعية، والعمل اللائق (القادر على صنع حياة مقبولة ولائقة بالإنسان) الذي أصبح موضوع اهتمام المنظمات الدولية المختلفة وسنتحدث عنه لاحقا.

وتعرفه الفيلسوفة المختصة في الفكر السياسي "حنا أردت" بأنه نشاط انساني أساسي يغذي المسار البيولوجي الحيوي للإنسان حيث يتعلق بالنمو والأيض(الاستقلاب) فالشرط الأساسي للعمل هو الحياة نفسها [4]، لفتت انتباهنا بذكاء إلى أن العمل لم يظهر يوما من عدم ولن يختفي يوما لأنه

(1) جيل فيريول، مرجع سابق، ص 178
(2) راشد البراوي، تطور الفكر الاقتصادي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1992، ص 83
(3) أوترفيد هوفه، مرجع سابق، ص34
(4) زهير الخويلدي، تشريح العقل الغربي: مقابسات فلسفية في النظر والعمل، ط ا، الجزائر، ابن النديم للنشر والتوزيع وبيروت، دار الروافد الثقافية ناشرون، 2013، ص 333

ببساطة شرط الحياة نفسها وهي في كتابات أخرى تقرّ بأن هناك تراتبية وهيمنة داحل دائرة العمل لا تُحلّ إلاّ بالانعتاق السياسي للطبقة العاملة وبانعتاق العمل ذاته من كل أشكال الاغتراب.

عند "فردريك انجلز" العمل هو الشرط الأساسي الأول لكل حياة إنسانية إلى الدرجة التي تجعلنا نقول أن العمل خلق الانسان [1]، هذا التعريف انطلق من ايمان انجلز بنظرية داروين فقد اعتقد أن أجداده القرود خلال آلاف السنين تعلّموا كيف يحرروا أيديهم ويكتسبوا مهارات حركية ومرونة كبيرة انتقلت بالوراثة عبر الأجيال المختلفة مطوّرة إياها باستمرار إلى أن تشكلت اليدين اللتان هما نتاج العمل وليس أداة العمل فقط فالعمل وحده خلق الانسان وإلاّ بقي قردا إلى الأبد، ولا أحتاج لأظهر أكثر تفاهة هذا التعريف اللهم إلاّ ذلك الإعلاء الكبير للعمل الذي لا نختلف حوله.

العمل عند "ابن خلدون" هو الكسب وطلب الرزق والمعيشة والسعي لذلك، والجهد المبذول للحصول على الرزق من أجل الانفاق على الحاجات الضرورية و الكمالية، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش دون عمل فهو شرط الوجود الإنساني لأنه وسيلة قضاء الحاجات الضرورية ووسيلة تحويل الثروات الخام إلى منافع **<<الانسان متى اقتدر على نفسه وتجاوز طور الضعف سعى في اقتناء المكاسب لينفق ما أتاه الله منها في تحصيل حاجاته وضروراته بدفع الأعواض عنها>>** [2]، والعمل ليس مقصودا لذاته إنما هو مقياس قيمة الأشياء (كما هو الشأن عند ماركس) فقيمة البضائع والمكاسب من دخول هو قيمة العمل الذي حصلت به، فما كان في انتاج البضاعة عمل كثير كانت قيمتها أكثر، والمقصود بالقيمة العمل الذي حصلت به وهو كمية الجهد المبذول فيها فقيمة البضاعة تساوي مقدار ما استهلك فيها من عمل **<<فاعلم أن ما يفيده الانسان ويقتنيه من المتموّلات إن كان من الصنائع فالمفاد المقتنى منه قيمة عمله...إذ ليس هناك إلاّ العمل وليس بمقصود بنفسه للقنية(القنية في لسان العرب ما اكْتُسِب) ، وقد يكون مع الصنائع في بعضها غيرها مثل النجارة والحياكة معهما الخشب والغزل إلاّ أن العمل فيهما أكثر فقيمته أكثر...فلابدّ من قيمة ذلك المفاد والقنية من دخول قيمة العمل الذي حصلت به >>** [3]، ولا ينسى أن ينبهنا ابن

(1) فردريك انجلز، دور العمل في تحويل القرد إلى انسان، موسكو، دار التقدم، د.ت، ص 3
(2) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، ط 2، بيروت، دار صادر، 2005، ص 284
(3) نفس المرجع، ص 285

خلدون أن الجهد المبذول في العمل(قوة العمل) قد تكون ظاهرة في الكثير من الأحيان لكن أحيانا أخرى لا تكون ظاهرة كبعض الفلاحات التي تتطلب جهدا قليلا ومؤونة يسيرة لا يشعر بها إلاّ القليل من أهل الفلح، كما يضيف ابن خلدون أن العمل الوسيلة الوحيدة لخلق الثروة وتحصيل الرفاهية [1]، بل يذهب ابن خلدون في تفكيك دلالات العمل إلى أبعد من ذلك إذ يجعله مقياس قيمة الأفراد، فعلى قدر عمل الفرد وشرف ذلك العمل بين غيره من الأعمال وحاجة الناس إليه يكون قدر قيمة صاحبه وقدر نمو كسبه أو نقصانه [2]، فالعمل يحقق قيمة الإنسان كفاعل ومؤثر في المجتمع وبالتالي يحقق ذاته المجتمعية والفردية كما يحدد مستواه الاجتماعي ويحدد فئته الاجتماعية من خلال ما يحققه صاحب العمل المرموق من مكاسب وثروات وجاه.

III/3. العمل والسلوك:

يقدم جورج فريدمان Georges Friedmann وبيير نافيلPierre Naville صورة أكثر عمقا عن مفهوم العمل، فمن المهم جدا بالنسبة لهما دراسة العمل داخل مجاله المجتمعي والتاريخي، والاهتمام بالطرائق التي يعاش بها العمل والأشكال الحسية التي يضفيها العمال عليه، علينا ألاّ نخلط بين العمل كممارسة والسلوك، وأن نميّز بينه وبين أنشطة الانسان الحياتية المختلفة، فالإكراه عبر تاريخ البشر هو ماميّز العمل لفترة طويلة، ويمكن للعمل أن يصبح سلوكا إذا ما أصبح رغبة حرّة لميول شخصية، كما يمكنه أيضا أن يصبح اغترابا وارتهانا إذا أحذ شكل ممارسة غريبة عن الذات وخارجة عن مسارات النمو الطبيعي لها[3].

بالنسبة ل "سابين اربيس"Sabine Erbès-Seguin أي تعريف للعمل يجب أن ينطلق من داخل المجتمع حيث يمارس، فقد أصبح في مجتمعاتنا الحديثة ظاهرة اجتماعية وليس فقط اقتصادية، أصبح العمل مجال خصب للعلاقات الاجتماعية وتحرر الأفراد ومجال مفاوضات حول المكانة الاجتماعية[4]

(1) نفس المرجع والصفحة

(2) نفس المرجع، ص 291

(3) جروج فريدمان وبيير نافيل، مرجع سابق، ص.ص16.13

(4) Sabine Erbès-Seguin ; La Sociologie du Travail ; Collection Repères ; Paris ; éd la découverte ; p7

لكن لا ننسى أن العمل مع ماركس أو فريدمان أوغيرهم قد يصبح ارتهان مقيت ضمن شروط عمل معينة.

إهتمّ "كلود دوبار" كثيرا بمسألة العمل والهوية الاجتماعية والمهنية لذا يعرّف العمل بأنّه رهانا للاعتراف بالذات ولم يعد فضاء إرغامات [1]، هذا الجانب الأكثر إشراقا للعمل مثلما هو الأجر نهاية الشهر إذ يعتبره البعض أجمل ما في العمل، كما أن رهانات الاعتراف داخل العمل هي نشاط نقابي أكثر منها فردي ذاتي، ونحن نعرف ما آل إليه النشاط النقابي من ارتباطات سياسوية تجسد مصالح معينة، نتفق مع فريدمان على أن العمل في مجتمعاتنا الاستهلاكية أصبح يرتبط بكثير من العوامل المفسرة كالقيمة، السوق، الاستهلاك، الحاجات الضرورية والكمالية،الحياة الأفضل... إضافة إلى الاعتراف وتحقيق الذات.

فالعمل كما رأينا عند الجميع هو نشاط بدني أو عقلي لا يطلب لذاته وإنما لأنه الوسيلة الوحيدة لتلبية حاجات البشر وتحسين أوضاعهم وتنمية حياتهم الشخصية والمجتمعية، وتحويل ثروات الطبيعة الخام إلى منافع، وطريق لا محيد عنه للرقي والتطور.

III/4. مفهوم العمل اللائق:

جاء في تقرير مكتب العمل الدولي أن العمل اللائق يرتبط بدورة الحياة، فما دام الناس أفرادا وأسرا وجماعات يمرون بمراحل انتقالية مختلفة في دورة الحياة، فإن احتياجاتهم المادية والمعنوية تتغير، وفي كل دورة من دورات الحياة يمكن تحديد أبعاد العمل اللائق الأساسية، ففي بعض المراحل تكون الأولوية للحماية الاجتماعية، وفي أخرى للعمالة، وفي فترات يمكن أن تكثر فيها الأسر الفقيرة فتعطى الأولوية للضمان الاجتماعي، وفي حالات الأزمات الاقتصادية وإفلاس المؤسسات تحوّل الأولوية للأمن الوظيفي، وفي نفس المنحى يمكن الحديث عن العمل اللائق للنساء اللواتي في حالة تربية أطفال

(1) كلود دوبار، أزمة الهويات: تفسير تحوّل، تر: رندة بعث، ط1، لبنان، المكتبة الشرقية، 2008، ص197

صغار أو رضّع، والعمل اللائق لذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات المختلفة ...، العمل اللائق يقدم استجابة لمختلف الأوضاع ورؤية جماعية تراعي مختلف متطلبات المجتمع(1).

هذا التعريف " يَنْبُغِي " بتعبير الفلاسفة أي ما ينبغي أن يكون ومكتب العمل الدولي يعلم ذلك جيدا ولهذا يستدرك في الصفحة الموالية أن العمل اللائق مرهون بالنهوض بمنشآت مستدامة وخلق المزيد من الوظائف وزيادة الإنتاجية وتحسين الدخل، أي أننا أمام تعريف طوباوي لأننا بصدد الحديث عن اقتصاد حقيقي وليس الاقتصاد الريعي الفج الموجود في الدول البترولية ولا الرأسمالي المتغوّل الموجود في الدول الاحتكارية، مازال أمام البشرية أشواط أخرى للحديث عن العمل اللائق عندما نكون قادرين على الحديث عن العمل لكل انسان يريد العمل.

III/5. الفرق بين العمل والوظيفة والمهنة والحرفة لغويا:

هناك بعض التداخلات المفاهيمية بين العمل والوظيفة، العمل والمهنة، العمل والحرفة علينا أن نتوقف عندها ببعض التوضيح الضروري.

توجد معان كثيرة للوظيف المشتق من الفعل الثلاثي وظّف، لكن ما يهمنا نحن هو كل ما له علاقة بالعمل، فالوظيفة في اللغة العربية إذن هي ما يُقدّرُ للإنسان في كل يوم من طعام أو رزق(2)، ويضيف ابن منظور وظّف الشيء على نفسه ووظّفه توظيفا أي ألزمها بذلك الشيء(3)، فالوظيفة في اللغة العربية هي القدر من الرزق اليومي أي بالمعنى الحديث الأجر اليومي وهو لا يكون إلاّ بالسعي بعمل من الأعمال.

المهنة مشتقة من الفعل الثلاثي مَهَنَ ويقال المِهْنة والمَهْنَة والمِهَنَة والمِهنَة وكلها تعني الحِذْقُ بالخدمة والعمل ونحوه، ويقال مَهَنَ يمْهَن مَهْنا إذا عمل في صنعته، أمّا عند الأصمعي فهي الخدمة، والماهن الخادم والأنثى ماهنة، وفي حديث عائشة كان الناس مُهَّان أنفسهم (وفي حديث آخر مهَنة

(1) منظمة العمل الدولية، مكتب العمل الدولي، العمل اللائق: تحديات استراتيجية ماثلة في الأفق، تقرير المدير العام لمؤتمر العمل الدولي، الدورة السابعة والتسعون، جنيف، 2008، ص 16 www.ilo.org

(2) إسماعيل بن حماد الجوهري، مرجع سابق، ص 1439

(3) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، مرجع سابق، المجلد التاسع، ص 358

أنفسهم) أي يخدمون أنفسهم بأنفسهم، وكل عمل في الضيعة (خدمة الأرض) مهنة [1]، الظاهر من هذا أن المهنة هي كل عمل يخدم به الإنسان نفسه أو غيره أو أرضه أو صنعته هي مهنة.

الحرفة مشتقة من الفعل الثلاثي حَرَفَ وهي الصناعة، والمحترف الصانع والاحتراف طلب حرفة للمكسب، والحرفة أيضا حالته التي يلزمها في ذلك [2]، وحرفة الرجل ضيعته أو صنعته، وحَرَفَ الرجل لأهله واحْتَرَفَ بمعنى كسب وطلب الرزق ليعيل أسرته، وحَرِيفُ الرجل مُعامله في حرفته[3]، الحرفة إذن صناعة تلازم صاحبها فيُعرف بها، فهي عمله الذي يميّزه كالنجار، والصائغ، والطرزي ونحوهم.

فالوظيفة أجرة اليوم بعمل من الأعمال، والمهنة الخدمة أيا كانت للنفس أو الغير أو الأرض، والصنعة حالة العمل التي تلازم صاحبها فيتميز بها ولا يفارقها وأحيانا كثيرة ينقلها لأبنائه من بعده.

III/6. الفرق بين العمل والوظيفة والمهنة والحرفة اصطلاحا:

يفرّق "أنتوني جيدنز" بين العمل والمهنة والوظيفة على أساس الأجر فالعمل نشاط وجهد عقلي، نفسي، عضلي بغرض انتاج سلع وخدمات وتلبية احتياجات الناس دون الحديث عن الأجر أمّا المهنة أو الوظيفة فهي العمل مقابل أجر منظّم[4]، نفس التمييز نجده في تقرير التنمية البشرية لسنة 2015 فالعمل أوسع وأعمق من الوظيفة، فالوظيفة تؤمن الدخل وتصون كرامة الإنسان وتتيح له الأمن الاقتصادي، لكن العمل يعزز التنمية البشرية وسبل العيش وكفالة الإنصاف في النمو، ففي إطار مفهوم الوظيفة يتمّ إغفال أنواع عديدة من العمل دون أجر تؤثر على التنمية البشرية كالعمل في الرعاية والعمل التطوعي والعمل الإبداعي[5]، لكن "كلود دوبار" يضيف بعدا آخر لهذا الفرق فالمهنة هي تعريف المرء لنفسه انطلاقا من وظيفته مما يخلق الهوية المهنية (في أبسط معانيها إذ الهوية المهنية عند دوبار أعمق حيث يضعها في مسارها الثقافي العميق كتمايزات طبقية)[6]، هذه الإضافة تسمح

(1) نفس المرجع، المجلد الثالث عشر، ص ص 425.424
(2) الراغب الأصفهاني، مرجع سابق، ص228
(3) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، مرجع سابق، المجلد التاسع، ص ص 44.43
(4) أنتوني جيدنز، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 437
(5) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية، التنمية في كل عمل، 2015، ص3
(6) كلود دوبار، أزمة الهويات، مرجع سابق، ص 173

لنا بالقول أن الوظيفة جزء من المهنة بحكم أن الوظيفة هي مهمة محددة فالمهنة قد تتضمن عدة وظائف كمهنة الطب تتضمن وظيفة طب القلب ، طب العيون، طب الجلد.... والمهنة ببعدها الثقافي العميق الذي نجده عند دوبار هي تخطيط يبنيه الفرد عبر مسار حياته انطلاقا من دراسته ونوع تعلّمه وتخصصه والمؤسسات التعليمية التي يلتحق بها وصولا إلى عمله الذي ينسجم مع خطته واختياراته وقيمه.

أمّا الحرفة فلا نجد أفضل من الصورة البانورامية التي قدمتها «حنا أرندت" فالحرفة نشاط يطابق لا طبيعة الوجود الإنساني Non-Naturalité لأنها متعالية تسعى إلى الخلود فهي كما تقول تنتمي إلى مملكة ما هو دائم في حين صفة العمل التغيّر والتجدّد من خلال الفناء (العود الأبدي كما يقول نيتشه)، فإذا كانت منتجات العمل موجهة للاستهلاك فإن منتجات الحرفة موجهة للاستعمال فالأولى تفنى والثانية تدوم، لكن الحداثة حوّلت الحرفة إلى عمل والاستعمال إلى استهلاك والدوام إلى فناء [1].

IV: الأبعاد المفاهيمية المتنوعة لمفهوم الشباب

1/IV. الشباب لغة:

شَبَبَ وشبّ يشبّ شبابا والجمع شبيبة وشبّان، والمرأة شابّة والنساء شوابّ وشبائب، ومعناها الفتاء والحداثة أي خلاف الشيب[2]، فالشباب حداثة وفتوّة، ويقصد به أيضا أوّل الشيء فنقول مثلا قدم فلان في شباب الشهر أو شباب النهار أي في أوّله، وهذا له دلالات الحركة والنشاط والحيوية، كما يأخذ معنى التشبيب أي التغزل إذ يقال أنّ جرير كان أرقّ الناس شبابا أي تغزّلا بالنساء[3]، وهذا يرتبط بدلالات أنّ الشباب فترة العلاقات العاطفية الحميمية وشدّة الإنفعلات.

(1) زهير الخويلدي، تشريح العقل الغربي، مرجع سابق، ص 335
(2) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، مرجع سابق، المجلد الأول، ص480
(3) عباس أبو السّعود، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة، ط2، القاهرة، دار المعارف، د ت، ص.ص90.91

IV/2. الشباب اصطلاحا:

إلى غاية سنة 1950 لم يكن مفهوم الشباب موجودا في ساحة المفاهيم كشريحة عمرية اجتماعية، لم يظهر إلاّ إبتداء من سنة 1968 إثر الإحتجاجات التي قام بها الطلاب سواء في فرنسا ضد النظام التعليمي التقليدي أو في أمريكا ضد التجنيد القسري للحرب في الفتنام أو في المعسكر الشرقي ضد الأنظمة الشمولية، وأحدث الأطروحات عن العمر تتحدث عن زوال مفهوم السن بسبب ما نشهده من انقلاب في مفهوم الشباب على مستوى التمظهرات الشكلية على الأقل في مجتمعات أصبحت شابة بفضل عمليات التجميل والأدوية المدعمّة، حتى بالنسبة للولادة عند النساء أصبح الحديث عن الولادة في سن متأخرة ممكن مع تطور الطب والتقنيات الحديثة، ووسائل الإعلام تضخ تدفق إعلامي ضخم حول المحافظة على الشباب واستعادة الشباب والبقاء أطول مدّة ممكنة في مرحلة الشباب، ويظهر هذا من خلال الممثلين والمغنين ومشاهير المجتمع، حتى أفراد من العامّة يتم اختيارهم عشوائيا لإظهار ما يفعله التجميل بمختلف أشكاله بما فيها الجراحية من استعادة الشباب لمن فاته قطر الشباب في حصص وبرامج تبحث عن الإشهار والربح بأجمل الطرق.

على مستوى الشعور والمعايشة تغير الإحساس بمسافات السن فكثير من الأزواج الجدد تجاوزوا الخامسة والثلاثين أجدادنا كانوا قد أصبحوا مربي أحفاد في ذلك السن وآباؤنا كانوا قد أنهوا التزامات كثيرا من الحياة، على مستوى العمل نشهد تأخر رهيب في ركوب ذلك القطر البطيئ المسمى وظيفة، فالبعض لم يركبه حتى أواخر العشرينات أو الثلاثينات ونعرف البعض ركبه في الأربعينات، الشعور تغير أصبحت الحياة على سرعتها تبدأ متأخرة جدا مقارنة بأسلافنا الذين كانوا يبدؤون الحياة في الخامسة عشر وأحيانا أقل وفي الثلاثينات يكونون قد بنو كل أمجادهم العظيمة كقادة الجيوش أسامة بن زيد بن حارثه، سعد بن أبي وقاص، الإسكندر الأكبر المقدوني، نابليون بونابرت...وغيرهم كثير.

البعض يطرح فكرة ذروة العمر l'Acmé حيث تعتبر مسألة ملتبسة هي الأخرى ترتبط بالثقافات والحضارات والمجتمعات، عمر الذروة يسميه القرآن الأشدّ دون أن يذكر حسابيا ما قيمة هذا الأشدّ فأصبح مجال خصب للتأويل، لكننا نعرف من القرآن توصيف لهذا العمر بأنّه مرحلة قمة النضج العقلي والإدراكي << **حتى إذا بلغ أشدّه وبلغ أربعين سنة قال ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك**

التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح لي في ذرّيّتي إنّي تبت إليك وإنّي من المسلمين>>(سورة الأحقاف الآية 15)، أمّا أفلاطون يوصّفه بأنّه أجمل ما في الشباب وأجمل ما في الشيخوخة من حكمة وتعقّل يقع عند نقطة العبور من الشباب نحو الشيخوخة، هذه المعابر الحرجة تصنع الإلتباس تماما كما نقطة العبور من الطفولة نحو الرشد، على المستوى الجسدي البيولوجي المحض الأمور تبدو أسهل في تمييز هذه المعابر سواء معابر البلوغ للذكر والأنثى بظهور بعض الأعراض المرفولوجية الهرمونية أو معابر الشيخوخة كالشيب والتجاعيد وموت الخلايا، لكن بعيدا عن قضايا الجسد يصبح الأمر في غاية الصعوبة يتوقف على معطيات كما قلنا سابقا ثقافية اجتماعية وحتى نفسية، لكن من المؤكّد أنّ الحياة البشرية مسجّلة في حركة خالدة للجسد في هذه الحياة الأرضية ضعف-قوة-ضعف، والشباب يسجل وجوده على عرش القوّة .

IV/3. مفهوم الشباب عند علماء الاجتماع

يصف دوركايم مرحلة الشباب بالجموح والرغبة الكبيرة في التغيير ومخالفة التقاليد، فالماضي بالنسبة لهم "موضع شبهة" في حين يحضى الجديد والحديث بالرغبة والتطلع، فسلطة السن كما يقول دوركايم هي التي تنشء سلطة التقاليد غير أن عصرنا الحديث يشهد تضاؤل وتآكل هذه السلطة[1]، لم يعد الشباب ينظرون إلى الكهول إلاّ كحالة فقدت القدرة على التأثير وفهم الواقع الجديد خاصة مع عالم التقنية الرهيب الذي لا يفقه في أعماقه الكثير من كبار السن، وأصبح الشباب ينظر إلى الكهول بكثير من الشفقة وقليل من التقدير فلم تعد آراءهم ملهمة لتطلعات الشباب وفقد الكثير من الآباء في المدن الكبيرة سلطتهم وتأثيرهم على أبنائهم.

بالنسبة لبورديو الشباب ليس سوى كلمة، التقسيمات العمرية اعتباطية، والحدود بين الشباب والشيخوخة صناعة صراع على السلطة، فالعمر معنى بيولوجي متلاعب به اجتماعيا[2]، أي أنّه قضية إديولوجية خالصة، فالشباب يُعتبر معْبَر عتبة ديموغرافية بين الطفولة والرشد وليس حالة ذات خصائص اجتماعية متمايزة عن بقية شرائح المجتمع.

(1) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص.ص 334.332

(2) بيير بورديو، مسائل في علم الاجتماع، تر: هناء صبحي، مراجعة: فريد الزاهي، ط1، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (مشروع كلمة) ،2012، ص.ص232.229

عند بعض علماء الاجتماع العمر ليس فقط توصيف لوضع سوسيو ديمغرافي فلكل مرحلة عمرية هوية مختلفة للشخص، هذه الهوية العمرية تعتبر القاعدة التي تتشكّل حولها اتجاهات وآراء الأفراد، إدراك الذات والحاجات النفسية، تصورات الدور داخل المجتمع وتصورات الحياة ككل [1].

عالم الاجتماع الفرنسي أوليفي غالو Olivier Galland يعتبر الرؤية السالفة الذكر قديمة تعود إلى ستينيات القرن الماضي تاركة المجال للقضايا التربوية والاقتصادية، فالشباب يشكلون بالمعنى المجازي "نقابة" لفئة عمرية تدافع عن الحق في منافع تعليمية والحق في العمل [2]، فهو يرى أنّ الشباب كمرحلة عمرية هي نتاج اجتماعي مؤسساتي، يعتبر مرحلة عبور نحو عتبات اجتماعية كنهاية الدراسة، بداية النشاط المهني، الزواج[3]...، يتعلم الشباب في هذه المرحلة الأدوار الاجتماعية الخاصة بتلك العتبات الجديدة.

في مجتمعات ما بعد الحداثة أو الحداثة المتأخّرة كما يحلو لهابرماس وأنتوني جيدنز تسميتها أصبح الشباب المفهوم المحبب لرأسمالية السوق الشرسة يعبّر عن جميع مجالات الإستهلاك المادية والثقافية، لذا كان من مصلحة الرأسمالية أن تطيل مرحلة الشباب أطول فترة ممكنة كتشييء لهذه الفترة العمرية وليس كحالة عبور نحو الرشد أو البلوغ، ونفس الشيء نلحظه في المجال السياسي فالشباب تحوّل إلى إيديولوجية نضالية من أجل الفوز بمزيد من التأييد والمشروعية، أمّا على مستوى الدراسات النفسية والاجتماعية أكثر ما تدور البحوث حول الشباب تدور حول الجريمة ، المخدرات ، الانحراف، انتهاك قيم المجتمع، التمرّد، أو يتمّ دراستها كفئة اجتماعية متجانسة ومتمايزة عن ثقافة وقيم المجتمع والتي أثبتت الكثير من الدراسات بعدها عن الحقيقة، فالشباب ماهم إلاّ شريحة عمرية يعبرها الجميع ضمن ثقافة وقيم المجتمع المتحرّكة والمتغيرة، لا يظهر تأثير السن كما يرى غالو إلاّ في أشكال الإستجابات تجاه الوقائع الاجتماعية وليس في نوعها فإذا كان إحتجاج الكبار مثلا حوار عقلاني ورفض فإن احتجاج الشباب قد يكون تخريب وعنف، واختلاف أشكال الاستجابة تلك هي الأخرى تعود إلى التنشئة والمثاقفة والتفاعلات الاجتماعية المختلفة.

(1) Anna Stellinger et Autre ; Les Jeunesses Face à Leur Avenir (une enquête internationale) ; Fondation Pour L'innovation Politique ; Paris ; p18. www.fondapol.org
(2) Olivier Galland ; Les Jeunes ; Collection Repères ; 7éd ; Paris ; éd la découverte ; 2009 ; p116
(3) I bid ; p50

الفصل الثاني: الأدبيات النظرية للبحث

تمهيد:

في الأدبيات المتعلقة بالقيمة في حد ذاتها وبقيمة التعليم وقيمة العمل كثير من التعريفات والمقاربات للمفهوم بعضها مختلف وبعضها متباين وبعضها متقارب، وهذا أمر لا نرى فيه أية غرابة بل نعتقد أنه من الطبيعي جدا لمفهوم "في ملتقى مجموعة من العلوم" (علم النفس، علم الاجتماع، علم الاقتصاد السياسي، علوم التربية، علم الأخلاق، العلوم الدينية...) أن يحدث حوله خلاف واختلاف، ضف إلى ذلك أن القيم ليست أحادية المعنى كما هو الشأن في العلوم الدقيقة إنما تقوم على اشتباه المعنى وتحتمل الالتباس وتخضع للتأويل، لذا نرى أنه من الضروري أن نعرض بنوع من التركيز للأدبيات النظرية التي اهتمت بهذا الموضوع في عصر الحداثة وما بعد الحداثة، ولا يمكننا أن نتوجه مباشرة إلى علم الاجتماع ما لم نمر على الفلسفة وعلم النفس.

مع العلم أننا لن نتعاطى مع الحداثة وبعد الحداثة إلاّ كفترتين زمنيتين، فالمعروف أن بعض المفكرين والباحثين الاجتماعيين يرفضون الحداثة وبعضهم يرفض ما بعد الحداثة، فإذا كان ليوتار مثلا قد أعلن موت الحداثة وبداية ما بعد الحداثة، فإن هابرماس بقي متشبثا بالحداثة على أساس أنها لم تنه حالتها بعد، أما أنتوني جيدنز فعلى نقده الشرس لما بعد الحداثة فهو من أنصارها، ولأن موضوعنا لا يحتاج إلى هذا الجدل قمنا بتقسيم المفكرين حداثيين وبعد حداثيين من منطلق الفترة الزمنية التي عاشوها فقط، فنحن من الذين يعتقدون أن الزمان والمكان يؤثران بوعي أو دونه في المفكر باعتباره ابن فترة تاريخية محددة بخصوصياتها، كما أن هدفنا هو الإحاطة باختلاف التوجهات الفكرية نحو القيم على أساس أن كل فترة تاريخية لها تغيراتها الاجتماعية بما فيها القيم، والأفكار تؤثر من حيث وعينا أم لم نع في حياة البشرية وتوجهاتها.

وبعد القراءات الكثيرة بفضل الله وجدنا أنّ ما يتعلق بمجال القيم لا يعدو أن يصب في أهمّ المقاربات التي خاضها الرواد في كل تخصص سواء في الفلسفة أو علم النفس أو علم الاجتماع، ففي الفلسفة أهم المقاربات تدور حول موضوعية القيم أم ذاتيتها محايثتها أم تعاليها مطلقيتها أم نسبيتها

مثاليتها أم ماديتها(واقعيتها)،داخلية أم خارجية، وهي إتيقا الغيرية مع ريكور وإتيقا المناقشة والتواصل مع هابرماس، ومصطنع التقنية الحديثة مع بودريار...، ولست أوّل من يقول بصراع الثنائيات في مجال القيم فمحمد أركون في معرض حديثه عن القيم يقول **<<... لانزال جميعا وفي كل مكان أسرى التقسيمات القديمة للفكر الثنائي، وللتناقضات الضدّية...>>**[1].

في علم النفس تدور المقاربات عن القيم مشابهة كثيرا للأطروحات الفلسفية بلغة أخرى لغة علم النفس، حول ما إذا كانت القيم غريزية كما فعل فرويد(غريزة اللبيدو) ويقابله نيتشه في الغريزة الأشدّ بأسا غريزة القوّة والاقتدار، أم أنها مكتسبة مع السلوكية وهي في الفلسفة تجريب وممارسة مع ماكس شيلر وبيذاتية مع هابرماس وريكور، وذرائعية في علم النفس مع جون ديوي وإرادوية مع الفيلسوف كانط، وهي حاجات ذاتية هرمية مشدودة إلى الأرض مع إبراهام ماسلو وحاجات روحيه مشدودة إلى السماء مع طه عبد الرحمن...

وفي علم الاجتماع لم يخل تأثير كانط ونيتشه وشيلر وبول ريكور وهابرماس وبودريار هؤلاء الثلاث الأخيرين المحسوبين على علم الاجتماع والفلسفة في نفس الوقت، مع ماركس القيم منتوج مادي ينشأ عن علاقات السيطرة وممارسة الهيمنة على وسائل الإنتاج ومع فيبر هي نتاج اختيار عقلاني فرداني ومع دوركايم هي نتاج قهر اجتماعي مجتمعي، نفس الامتداد نجده في علم اجتماع مابعد الحداثة وفي هذا يقول ريتشارد شيفر نقلا عن مصطفى خلف عبد الجواد **<<يستطيع القارئ المتمعّن أن يسمع صوت كونت ودوركايم وفيبر وماركس وكولي وآدمز وغيرهم يتحدّثون عبر صفحات البحوث المعاصرة>>**[2]، ركزنا على أهم الرواد الذين اهتموا بمجال القيم والمتوفرة لنا كتبهم بشكل يتيح لنا الإلمام بالموضوع.

(1) محمد أركون، من أجل نشأة مخبّرية للقيم، في القيم إلى أين، تحت إشراف جيروم بندي، تر: زهيدة درويش جبور&جان جبور، تونس-الينسكو، المجتمع التونسي للآداب والعلوم بيت الحكمة، 2005، ص93
(2) مصطفى خلف عبد الجواد، قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع، القاهرة، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، 2002، ص35

المبحث الأول: القيمة، التعليم، والعمل في الفلسفة

I–القيمة التعليم، العمل في فلسفة فترة الحداثة

1/I. إيمانويل كانط (1724–1804)

من خلال تصفحنا لأدبيات الفلسفة الحديثة وجدنا نقاش مختلف حول المفهوم المتداول للقيمة كالخير والحق والواجب والجمال ... فارتأينا أن ننطلق من التاريخ الذي انبثقت فيه رؤى ذات أبعاد متماسكة للقيمة وبالتحديد من إيمانويل كانط.

في الفلسفات القديمة نجد أن المعرفة العقلية إمّا أن تكون مادية تهتم بالبحث في الموضوعات أو معرفة صورية تهتم بالعقل في حدّ ذاته، أي صورة الفهم والقواعد العامة للفكر بعيدا عن الموضوعات، المعرفة الصورية تسمى المنطق أمّا المعرفة المادية فتنقسم بدورها إلى معرفة بقوانين الطبيعة وتسمى نظرية الطبيعة ومعرفة بقوانين الحرية وتسمى بنظرية الأخلاق. بالنسبة للمنطق لا يمكن أن يشمل على جزء تجريبي وإلاّ لما كان معيارا للعقل والفهم في حين أن نظرية الطبيعة ونظرية الأخلاق تشتملان على جزء تجريبي، وكل فلسفة تقوم على أسس من التجربة فهي فلسفة مادية، وكل فلسفة تقوم على مبادئ قبلية (غير مستمدة من التجربة) فهي فلسفة مثالية والتي يطلق عليها كانط الفلسفة الخالصة.

تعالي القيم عند كانط:

كانط يرى أن الصواب هو إعداد فلسفة أخلاقية خالصة وسماها ميتافيزيقا الأخلاق تكون نقية من كل ما يمكن أن يكون تجريبيا، ويعتقد أنّ ضرورة وجود هذه الفلسفة يتأتّى من أفكارنا عن الواجب والقوانين الأخلاقية كونها قواعد إلزام لا ينبغي أن تُلتمس في الظروف المحيطة بالإنسان التي وُجد فيها، بل يجب البحث عنها بطريقة قبلية في تصورات العقل الخالص، وما عدا ذلك كل القواعد الأخلاقية التي تقوم على التجربة ولو في أقل أجزائها يسميها كانط قواعد السلوك العملي لكن لا يمكن بأي حال أن نطلق عليها القانون الأخلاقي[1].

(1) إيمانويل كانط، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، تر: عبد الغفار مكاوي، ط 1، كولونيا–ألمانيا، منشورات الجمل، 2002، ص.ص 27.20

يتعامل الإنسان مع القيم حسب كانط من خلال ملكة حكم قوية معطاة خارج التجربة اليومية المعاشة تمكنه من التمييز بين المواقف المختلفة، فالقواعد الأخلاقية والقيم المتعالية عن التجربة البشرية ضرورية لاستمرار القيم وديمومتها، وإلاّ أصبحت مهددة بالانهيار والفساد ما بقيت مفتقرة إلى معيار أعلى فوق حسي للحكم عليها، حكما لا يخضع للتجارب الفردية أو المجتمعية، كانط يعالج القيم بشكل مجرد بعيدا عن الظروف والنتائج باعتبارها واجب وأمر إلزام منشؤها عقل محض مجرد وتوجهه الإرادة الحرة.

التعليم والعمل عند كانط:

على عكس القيم إذا نظرنا في آراء "كانط" التربوية والتعليمية نجده متمسك بالتجربة المعاشة من أجل معرفة الضار من النافع للإنسان في حياته العملية، وهي تجربة مجتمع وليس أفراد فقط لأن التربية والتعليم قضية عامة وهامة فهي التي تجعل الانسان إنسانا وإلاّ ظل متوحشا وتتوقف استعداداته الطبيعية الخيّرة عن النمو لبلوغ غايتها وهي كمال إنسانيته، لذا يضع مجموعة من القواعد لتعليم ناجح

- الانضباط الفردي والجماعي -حتى وإن كان يعتبر الضبط فعل سلبي لأنه تجريد للإنسان من حيوانيته، على عكس التعليم الذي هو فعل إيجابي لأنه إعادة الإنسان إلى إنسانيته وطبيعته الخيّرة.
- تنمية الكفاءات والمهارات لكل الغايات حسب الظروف المعاشة.
- التكيف مع المجتمع المتغير حسب كل عصر.
- التنشئة الخلقية التي تحدد لمختلف الغايات بُعدي الفضيلة والخير.

لا يتأتّى هذا إلاّ بتعليم الأفراد التفكير السليم الذي تترتب عنه كل الأفعال البشرية، فالتعليم يمنح الفرد قيمة بالنظر لذاته وقيمة بالنظر للمجتمع وقيمة بالنظر للإنسانية [1].

يربط "كانط" بين التعليم والعمل فالإنسان لابد له من تعليم ذهني وأيضا تعليم عملي "لأن الإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يحتاج إلى العمل" [2] حتى وإن كان العمل ليس متعة إلاّ أنه

(1) إيمانويل كانط، ثلاث نصوص: تأملات في التربية، ماهي الأنوار، ما التوجه في التفكير، تر: محمود بن جماعة، ط1، تونس، دار محمد علي للنشر، 2005، ص.ص 29.18
(2) نفس المرجع، ص 47

ضروري لتحقيق أهداف معينة، على عكس الراحة والاستجمام فهما متعة في حد ذاتهما لا تحتاجان إلى أهداف، لذا يدعو "كانط" إلى تعليم الأطفال العمل منذ المراحل الأولى فمن تعوّد الراحة والكسل شقّ عليه العمل ومن كثُرت أوقات فراغه زاد شعوره بالقلق، والعمل شغل يقضي على ذلك الشعور[1].

يبدو من خلال هذا العرض وكأننا نقدم خليط متناقض من الأفكار الكانطية التي لا علاقة لها بمفهوم القيمة، وهذا غير صحيح على صعوبة الفلسفة الكانطية خاصة ما تعلق منها بالقيم الأخلاقية، إننا أمام رؤية فلسفية أخلص لها كانط في جميع مؤلفاته، وهي معالجته للقيم بمعزل عن الظروف المحيطة بالإنسان، فالتجربة لا تُفسِر أي تصور من تصوراتنا الكلية وبالتالي فإن التجربة غير ممكنة دون تصورات عقلية كلية، وهو يعي تماما صعوبة إيجاد العلاقة بين القيم كمعطى فوق حسي وبين التجربة المعاشة لذا يعلن أن "كافة مبادئ العقل المحض العملي لا تفعل شيئا أكثر من أنها تجعل التجربة ممكنة"[2]، فالقيم مجردة من البواعث والظروف المحيطة بها فهي باعث في حد ذاتها، وكانط يسلم بصعوبة البرهنة على هذه المسلمة التي تجعل القيمة رفيعة جدا إلى الدرجة التي لا توجد فيها منفعة تعلو عليها، فهي مجردة من كل منفعة تجريبية[3].

وفي دروسه "تأملات في التربية" يوجه التربية والتعليم وفق الرؤية السالفة الذكر فوظيفتهما تهذيب المشاعر والرغبات والأهواء حتى تنسجم مع الواجب ويكتسب الانسان الطبع الملائم للأخلاقية، أو بتعبير آخر وضع رغباتنا الطبيعية في توافق مع مطالب العقل المحض، مما يعني أن التربية والتعليم عملية اجتماعية طويلة ،مستمرة، عسيرة، متصارعة مع الرغبات البشرية المضللة، أماّ **<< في المهام العمومية والعمل الذي تتطلبه وظائفنا كما في حالات أخرى كثيرة، ليس الميل بل الواجب وحده هو القادر على توجيهنا >>**[4]، إذن لا يمكن وفق الفلسفة الكانطية أن تستنير القيم بالتجربة المعاشة وتستمد منها وجودها بل العكس هو الصحيح.

(1) نفس المرجع، ص.ص53.47
(2) إيمانويل كانط، نقد العقل العملي، تر: غانم هنا، ط1، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2008، ص104
(3) إيمانويل كانط، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، مرجع سابق، ص 153
(4) إيمانويل كانط، تأملات في التربية، مرجع سابق، ص 60

انتقد الفيلسوف "نيتشه" "كانط" بسخرية ورأى أنه كان عليه من أجل تشييد "إمبراطورتيه الأخلاقية" أن يضيف عالم ميتافيزيقي ما وراء معقول، وحتى يفعل ذلك انتقد كانط العقل الخالص فقط ليستطيع أن يكمل مهمة تشييد تلك الإمبراطورية الأخلاقية وجعلها منيعة غير قابلة للإدراك من طرف العقل لأن منظومة القيم الأخلاقية هشّة أمام العقل و الطبيعة والتاريخ ،كانط حسب نيتشه مخطئ تماما عندما جعل من العقل الأداة التي تنتقد أهليتها وصلاحيتها فلم ينجح في ذلك[1]، فلا يعقل أن ننتقد العقل بالعقل فيصبح العقل هو الخصم والحكم في نفس الوقت، كما أن تعبيره بإمبراطورية كانط الأخلاقية ما هي إلاّ للدلالة الساخرة على مقولة كانط بمطلقية القيم فتزداد سخرية نيتشه على كانط **<<كانط العجوز يجرنا برائه المتكلف والمحتشم معا إلى شعابه الجدلية التي تقودنا أو بالأحرى تودي بنا إلى الأمر الحملي(ويقصد بها فكرة الواجب عند كانط)، فيا لها تمثيلية تجعلنا نبتسم>>**[2].

I/2. فرديريك نيتشه (1844–1900)

هو أول من أخذ من الفكر الاقتصادي مفهوم القيمة وأدخلها إلى الفكر الفلسفي والفكر الإنساني عامة، فنشأ الحديث عن الإيكسيولوجيا Axiologier أو علم القيم في حين كانت قبله تطرح في إطار علم الأخلاق، ونظرية الأخلاق، وميتافيزيقا الأخلاق، لا يمكن الحديث عن القيم دون نيتشه الذي دعى إلى قلب كل القيم، وسعى في كل كتبه التي ترجمت إلى الكثير من اللغات بما فيها اللغة العربية إلى ثورة للإطاحة بها **<< أن أطيح بالأوثان هو عين مهمتي ، وبقدر ما اخترعنا عالما مثاليا بقدر ما جرّدنا الواقع من قيمه ومعناه وحقيقته>>**[3].

(1) فرديريك نيتشه، الفجر، تر: محمد الناجي، المغرب، د ط، افريقيا الشرق، 2013، ص.ص 10.9
(2) فرديريك نيتشه، ما وراء الخير والشر تباشير فلسفة للمستقبل، تر: جيزيلا فالور حجار، مراجعة: موسى وهبة، ط1، لبنان، دار الفرابي، 2003، ص 26
(3) فرديريك نيتشه، هذا الإنسان، تر: مجاهد عبد المنعم، ط 1، الجيزة، هلا للنشر والتوزيع، ،2011، ص 9

قيم إرادة القوة:

نيتشه وقد تغذى على تشاؤمية أستاذه (الفذ كما يسميه) أرتور شوبنهاور إلتبس في كل قيم عصره ومن سبقوه ويرى أنه قد حصل تناقض بين القيم التي نبجّلها والقيم التي نعيشها حقيقة، لذا ليس أمامنا إلاّ أحد أمرين إمّا القضاء على تبجيلنا أو القضاء على أنفسنا بأنفسنا وهذه الحالة الأخيرة هي العدمية [1]، إنها كما يقول "دولوز" **<< لم تعد الحط من قيمة الحياة باسم قيم عليا، بل بات حطا من قيمة القيم العليا ذاتها >>** [2].

القيم صناعة إنسانية في كل الأحوال لذا دعى نيتشه إلى القضاء على قيم العبيد والرعاع والضعفاء وخلق قيم جديدة هي قيم قوة الإرادة البشرية والاقتدار والتمكين، لأن القيم ما هي إلاّ معطى واقعي ذات صلة بالتقدم والنفع والتأثير والسيادة [3]، لقد مجّد السطوة والغلبة وقوة الإرادة واحتفى بها أيّما احتفاء واعتبرها قيم النبلاء، فالنبيل ممتلئ ثقة بالنفس مستقيم كريم النسب صادق مع نفسه، في حين العبيد أنفسهم حولاء وأرواحهم خبيثة [4]، أمّا إنسان العصر الحديث فهو كائن مسخ مشوه ليس عبدا وليس سيدا، لا يملك إرادة السيادة، ضعيف الإرادة والاقتدار كحياة تستحق أن تعاش [5].

تقسيم الناس إلى سادة وعبيد من طرف نيتشه، وتمجيده لإرادة القوة أسيء فهمه كثيرا إلى الدرجة التي أُتّهم فيها بتمجيده للتمييز العنصري و الإمبريالية، حتى أن البعض يذهب إلى الاعتقاد أن فلسفة القيم لنيتشه ساهمت بشكل كبير في ظهور الفاشية والنازية والعنصرية وتأليه وتقديس الزعماء

(1) فرديريك نيتشه، إرادة القوة محاولة لقلب كل القيم، ترجمه عن النسخة الفرنسية: محمد الناجي، د.ط، المغرب، إفريقيا الشرق، 2011، ص 11

(2) جيل دولوز، نيتشه والفلسفة، تر: أسامة الحاج، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1993، ص 190

(3) فرديريك نيتشه، أصل الأخلاق وفصلها، ترجمه عن الفرنسية: حسن قبيسي، د ط، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د ت، ص 14

(4) فرديريك نيتشه، في جنيالوجيا الأخلاق، تر: فتحي المسكيني، مراجعة: محمد محجوب، المركز الوطني للترجمة، ط1، تونس، دار سيناترا، 2010، ص.ص 62.49

(5) فرديريك نيتشه، إرادة القوة محاولة لقلب كل القيم، مرجع سابق ص.ص 250.235

كما حدث مع هيتلر، أمّا نحن نعتقد أن نيتشه آمن بإرادة الإنسان كقوة خارقة على صنع التفوق، ومحاربة الجمود وتقاليد الخنوع والاستسلام كما يفعل العبيد، فالتاريخ يصنعه الأقوياء المجددون لحركته، وما كان يضع في حسبانه أن أفكاره النارية ستجد من يأخذها نحو منحى آخر يتمظهر في إذلال الإنسان للإنسان.

بعد أن توجه نيتشه بقوة نحو الإلحاد أصبح يرى أن الحياة كما هي ينبغي عدم وجودها، والحياة كما يجب أن تكون لا وجود لها، فالقيم لا تصنع الحياة والتجربة المعاشة بل الحياة والتجربة المعاشة هي التي تصنع القيم، لذلك دائما هناك عدد كبير من النماذج القيمية المتغيرة والمتحولة باستمرار[1]، لذا فإن قيم يجب ولا يجب هي قيم مضادة للطبيعة تسير عكس غريزة الحياة، نيتشه رأى دائما في النزعة الإنسانية باعتبارها ميتافيزيقا والتي مثّلها كانط بامتياز أنها تصطنع قيم مزيفة للواقع وبعيدة عنه كل البعد، لذا لابد من نقد وفضح ذلك الفكر والإنقلاب عليه تماما.

نيتشه في إنكاره كل القيم العليا سواء كانت قيما وضعية أو دينية أنكر الحياة نفسها التي مجدها في صور القوة والإرادة، ولأنه يعرف أن ذلك هو العدمية القاسية تغنى بالعود الأبدي للشبيه Eternal Recurrence هذه الفكرة الغامضة التي أشكلت على كثير من المفكرين والفلاسفة وصفها نيتشه بأنها الرغبة فيما يمكننا أن نريده بغير حدود، فيما نستطيع أن نعيده بلا حدود، فيصبح الانسان كائن من غير قيد، وخلقا مستمرا، أو كما يصفها "مرسيا إلياد" أنها **<<الفكرة التي تقوم على أن الحياة لا يمكن إصلاحها وإنّما لا يمكن إلاّ إعادة خلقها عن طريق تكرار ولادة الكون>>**[2].

العلاقة بين الأحساس بالقيمة وتصور القيمة:

تناول نيتشه أيضا العلاقة بين الإحساس بالقيمة وتصور القيمة ذاتها فهما أمران مختلفان، فالتنشئة تبدأ بالتقليد والمحاكاة حيث يقلد الأبناء الوالدين من خلال ملاحظتهم لميل آبائهم للقيام ببعض الأعمال والسلوكات ونفورهم من أخرى، فتتولد لدى الأبناء الأحاسيس بالقيمة، وفي مرحلة

(1) فرديريك نيتشه، أفول الأصنام، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي، ط1، المغرب، افريقيا الشرق، 1996، ص.ص 43.41

(2) مرسيا إلياد، أسطورة العود الأبدي، ترجمة عن الفرنسية: نهاد خياط، ط1، سوريا، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1987، ص 147

أخرى عندما يبلغون سن التمييز ويكونوا قد تشبّعوا بتلك الأحاسيس يعملون على اختبارها في حياتهم اليومية وعرض الدوافع المبررة لتلك الأعمال، وذلك لا علاقة له بأصل تلك الأحاسيس وقوتها وإنما يبحثون فقط عن أسباب مقبولة لتبرير الفعل، هذا ما يجعل تاريخ الاحساس بالقيمة مختلف عن تاريخ تصوراتها ، ففي الحالة الأولى تكون الأحاسيس قوية قبل الفعل، وفي الحالة الثانية تكون التصورات قوية بعد الفعل بسبب حاجة الأفراد إلى ضرورة تبرير أفعالهم أمام الآخر(1)، ولم نجد من قدم هذه العلاقة بين الإحساس بالقيمة والتصورات التي نبنيها لها وكيف تتشكل داخل الأسرة في علاقة الطفل بالراشد إلاّ نيتشه .

التربية والتعليم عند نيتشه:

فيما يخص التربية والتعليم فقد سجل نيتشه موقفه النقدي الحاد من التعليم الذي كان سائدا في عصره واعتبره فاشلا استنزف شباب المجتمع الألماني، فهو تعليم متعالي على انشغالات الشباب الناتجة عن حياتهم اليومية في الأسرة والمجتمع والورشة والطبيعة وتمّ فرض معارف علمية لا طائل منها، ولم ينجح في تعليم الشباب احترام العلوم وتبجيل العلماء العظام وغرس الدهشة في نفوسهم، إنه تعليم خال من أي تأمل للأخلاق وإنما فقط محاولات صارمة تفرض العيش وفق هذه القيم أو تلك، فالتعليم بعيد كل البعد عن ممارسة الحياة ،حتى أنه طيلة حياته التعليمية لم يتعلم أية مهارة ولا ملكة حقيقيتين كل ما تعلمه هو مجموعة من المعلومات(2).

العمل عند نيتشه:

بالنسبة لقيمة العمل يقدم نيتشه آراءه بشكل حاد، يرى أن جميع الناس تعمل من أجل الربح فقط فالعمل وسيلة لا غاية في ذاته، لا أحد يقدّر العمل إلاّ من خلال ذلك الربح والأجر المرتفع، فقط الأشخاص النادرون جدا يختارون العمل الذي يزرع في نفوسهم المتعة بعيدا عن حسابات الربح والأجر فالعمل في تلك الحالة "أرْبَحُ رِبْح"، إنهم الفنانون والمتأملون، والمتعطلون أيضا الذين كرّسوا

(1) فرديريك نيتشه، الفجر، مرجع سابق، ص.ص 35.34
(2) نفس المرجع، ص.ص 140.139

وقتهم للأسفار والمغامرات العاطفية والصيد والمكائد حتى وإن نتج عن ذلك الفقر والعار وضياع الصحة وهلاك النفس، فالمتعطلون لا يخافون الملل إنما يخافون العمل دون متعة، والتخلص من الملل كيفما كانت الوسيلة يساوي تماما دناءة العمل دون متعة[1].

ويرى "نيتشه" أن العمل جهد قاسي طويل يمتد من الصباح للمساء لذلك هو خير وسيلة في يد الدول لتمسك بزمام كل فرد، فالعمل في العصر الحديث تمكّن بقوة من عرقلة التطور العقلي للأفراد ومحاصرة رغباتهم فهو يستنزف طاقة الانسان العصبية طيلة اليوم والأسبوع والشهر والسنة ويقف عائقا بينهم وبين التفكير والتأمل والحلم[2]، يلقي نيتشه في ذلك باللوم على أوربا "العجوز" ويعتبرها المسؤولة عن انتشار "جنون العمل" الذي قتل "الشعور الرخيم بالحركة"، وضرب العلاقات الاجتماعية في العمق، حيث لم يعد العاملون يملكون الوقت للمجاملات والمحادثات والعلاقات الحميمية، بل لم يعد يجد العامل الوقت ليواجه فيه نفسه بصدق وعمق، دائما مرهق يحتاج إلى الراحة والاستلقاء، فقدت الحياة الاجتماعية جاذبيتها، في حين كان الوضع في الماضي مناقضا تماما لهذه الصورة، فالرجل النبيل يقتله الخجل عندما يجد نفسه مضطرا للعمل بسبب الحاجة، حتى العبد الذي كان يعمل كان يشعر في أعماقه أنه يقوم بشيء حقير، لم يكن هناك نبل وشرف إلاّ في الفراغ والتأمل والحرب[3].

هذا التحليل "النيتشوي" للتغير الكبير الذي حدث في تاريخ العمل، لا يعني أن نيتشه يعادي العمل إنما يعادي الاستغراق في العمل إلى الدرجة التي يجعل صاحبه ينظر إلى لحظات الراحة القليلة أنها أكبر فرحة واستمتاع بالحياة، إنها صورة العمل في العصر الحديث، جعلت "نيتشه" يتخوّف من أن بتحول العمل إلى استحواذ كلي للإنسان على مدار اليوم والشهر كله فيمنعه من الحياة نفسها.

الكثير من الفلاسفة والمفكرين كتبوا عن نيتشه ممجدين، أو منتقدين، نتوقف عند واحد من معاصريه "رودولف شتاينر" الذي دعا إلى دراسة نيتشه من خلال علم النفس المرضي **<< كل من**

(1) فرديريك نيتشه، العلم المرح، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي، ط1، المغرب، افريقيا الشرق، 1993، ص.ص 79.78

(2) فرديريك نيتشه، الفجر، مرجع سابق، ص.ص 128.127

(3) فردريك نيتشه، العلم المرح، مرجع سابق، ص.ص 191.190

يتعمّق في العالم الروحي لنيتشه لابدّ أن يصطدم بعدد لا يحصى من المسائل التي لا يمكن إلقاء الضوء عليها إلاّ من خلال علم النفس المرضي >>[1]، فنيتشه لم يهتم بالبحث عن الحقيقة الموضوعية، فروحه المريضة كما يقول "شتاينر" لم تعن لها الحقيقة شيئا إنما البحث عن أفكار غير معاصرة، منفلتة من زخم الحداثة، مدمّرة للمعتاد والمبتذل، قد يجد من خللها الشفاء لكنه لم يجده أبدا إلاّ في الجنون، أماّ فلاسفة ما بعد الحداثة فاختلفوا أين يمكن أن يضعوا ثورة نيتشه الفلسفية التي دارت كلها حول القيم، فإذا وضعه الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني «هابرماس" في مفترق طرق ما بعد الحداثة، يضعه الفيلسوف والسياسي الإيطالي "جياني فاتيمو" في نهاية الحداثة، سواء وُضع هنا أو هناك فإن نيتشه أثر على الفكر الغربي والعربي بشكل كبير سلبا أو إيجابا.

I/3. ماكس شيلر(1874–1928)

القيم متعالية ومحايثة في نفس الوقت

من أشهر فلاسفة القيمة في العصر الحديث القيمة لديه كما عند كانط قبلية و متعالية لكنه يختلف عنه كثيرا في الرؤية الفلسفية للقيمة، فالقيمة عند شيلر مطلقة وموضوعية في نفس الوقت لذا لا نحتاج إلى اختراعها وإنما إلى اكتشافها بالقلب، فالقيمة هي التي تحدد شعورنا تجاه الأشياء وليس العكس، هذا الشعور الذي هو قصدية تتجه نحو الأشياء والموضوعات التي لا تتّصف بالسمة النفسية بذاتها ، القيمة كائن مستقل عن ذواتنا ويقع ما وراء العواطف والأحاسيس، إنها كائن ثابت لا يتغير بتغير العواطف وتبدلها لكن شعورنا به لا يكف عن التبدل[2]، والحقيقة هنا شيلر يسعى للتوفيق بين ذاتية المشاعر القلبية من جهة وموضوعية القيم ومطلقيتها من جهة ثانية .

الشعور عند شيلر مثل العقل أوّلي قبلي، الحب، الكره، الإرادة، التفضيلات لها محتوى قبلي خاص بها غير مأخوذ من الفكر ومستقل عن المنطق، به نعرف الواجب، وإذا كان الواجب يسبق

(1) رودولف شتاينر، نيتشه مكافحا ضدّ عصره، تر: حسن صقر، ط1، سوريا، دار الحصاد –دار الكلمة، 1998، ص157

(2) عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، مرجع سابق، ص.ص 153.151

القيمة عند كانط فإن القيمة تسبق الواجب عند شيلر، وهي ليست مثل عليا وإنما واقعات faits موضوعية تنتسب إلى تجاربنا كأفراد وجماعات تنكشف للقلب وليس للعقل فهذا الأخير غير قابل لإدراكها، أو بتعبير آخر هي كيفيات يمكنها أن تتجسد في الواقع وتحتويه وتصبح ذلك الواقع المملوء بالقيم الإيجابية والسلبية المتصارعة لكنها ليست ذلك الواقع في حد ذاته، فعلاقة القيم بواقعنا المعاش هي علاقة أهداف وغايات وما يجب وجوده، الهدف تجسيد لخير نريد تحقيقه، والغاية صور عقلية لتطلعاتنا، وكلاهما يجسدان قيما لا تقبل التمثيل في حد ذاتها، أمّا ما يجب وجوده فإن القيمة التي لم تتجسد في الواقع أو الغاية التي بقيت ناقصة هي التي تولّده(1).

أنواع القيم عند شيلر:

قسم شيلر القيم إلى ثلاث مستويات مرتبة ترتيبا تنازليا ولا يحيل بعضها إلى بعض.

- القيم الحسية ذات مستوى أدنى وهي مختلفة لدى الأفراد تنطوي على اللذة والألم الملائم والمنافي وبالتالي فهي نسبية، فإن ما هو طيب بالنسبة لي قد يكون غير طيب لغيري.
- القيم الحيوية تقع في دائرة المستحسن وهي مستقلة عن القيم السابقة (الطيب، غير الطيب)، تميزها النبالة أو الحقارة وتختصّ بشعورنا بالحياة وما يطرأ عليها من تغير بالصحة والمرض، التعب، التقدّم في السن...
- القيم الدينية وقوامها المقدس، وموضوعها المطلق هي التي تحدث مشاعر الإيمان والعبادة في نفوسنا، وهي مهيبة على القيم السابقة ندركها بنوع خاص من المحبة (2).

القيمة عند شيلر متعالية ومحايثة في نفس الوقت، فهي موضوعية ومطلقة وقبلية، وفي نفس الوقت تشارك في تجسيد غاياتنا وأهدافنا من خلال واقعات حافلة بالعوائق والتعارضات والصراعات، لذا تعرض للكثير من الانتقادات كقوله في إدراك القيمة بالحدس أو القلب مما يجعلها متاحة فقط لمن يملك حدسا قويا وقلبا سليما، كما أن نسقه للقيم بين قيم نسبية وقيم مطلقة يبطل مقولته بقبلية القيم(3).

(1) الربيع ميمون، نظرية القيمة في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1980، ص.ص 236.232

(2) عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، مرجع سابق، ص.ص 335.334

(3) الربيع ميمون، مرجع سابق، ص.ص 251.246

II: القيمة التعليم، العمل في فلسفة فترة ما بعد الحداثة

II/1. بول ريكور (1913–2005)

فيلسوف فرنسي ذا اتجاه تأويلي، ينظر إلى الوجود من خلال تحليل الفعل الإرادي، "كانطي" الهوى والفكر، اهتم بدراسة الأخلاق والقيم، شغله الشر أكثر مما شغله الخير فلم يتردد عن البحث في ماهيته وجذوره الأنطلوجية (أي دراسة وجود الشر في ذاته بغض النظر عن أشكاله الخاصة)، هو الذي يرى أن الشر محفور في البناءات الداخلية لواقعنا الإنساني لذا الذنوب والخطايا أمر بشري محتوم لا مفرّ منه، فالبشر كائنات هشّة غير متطابقة مع ذواتها على مختلف المستويات العاطفية أو المعرفية أو على مستوى الأفعال.

في حوار معه أجرته مجلة العلوم الإنسانية الفرنسية أعاد نشره مديرها عالم الاجتماع "جان فرنسوا دورتيي" يقول "ريكور" **<< إن الشر جذري لكن ولأننا لا نستطيع وضع اليد على بداياته فهو موجود دائما ولا نستطيع سوى ملاحظة مظاهره، ومن اكتشافات القرن العشرين الكبرى أن الثقافة لا تحمي من البربرية>>**[1]، حاول جاهدا في مؤلفاته المختلفة معالجة اضمحلال القيم وتمزقات الوعي المعاصر الذي أنتجته التقنية الحديثة وإفرازاتها المختلفة.

انشغل "ريكور" بالبحث في المفارقات القيمية الغريبة في مرحلة ما بعد الحداثة، فمن جهة أُسقطت الهالة التي تحيط بالقيم فلم تعد كما كانت مع "كانط" و "شيلر" مطلقة ومتعالية وإنما أصبح يُنظر إليها على أنها نسبية، وعرضية، ومبتذلة، ومتقلّبة، ومن جهة أخرى مفهوم القيمة يزداد حضوره القوي في خطاباتنا بشكل مثقل بالمعاني أكثر فأكثر[2].

(1) جان فرنسوا دورتيي، فلسفات عصرنا: تياراتها، مذاهبها، أعلامها، وقضاياها، تر: إبراهيم صحراوي، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2009، ص 108

(2) بول ريكور، المشروع الكوني وتعدد التراثات، في القيم إلى أين بإدارة جيروم بيندي، تر: زهيدة درويش جبور وجان جبور، د ط، منظمة اليونسكو والمجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون"بيت الحكمة"، 2005، ص.ص83.88

القيم بيذاتية:

القيمة عند ريكور ليست منظورة ولا معلومة إنها معتقدات حيث يعتقد الأفراد بالقيمة دائما بالنظر إلى الآخر الذي يتقبّل وجودنا وهذا الاعتقاد هو الذي يعطينا الشعور بقيمتنا ، إنها عاطفة تقييمية مؤثرة وهي أعلى درجة يستطيع الوعي أن يصل إليها ، لكنها ليست قيمة الأنا السيكولوجية التي تُستشفّ من خلال الرغبات المضللة بين احترام الذات وبين احتقار الآخر واحتقار قيمه [1]، يتجه ريكور نحو تأطير الذات بالآخر كقيمة عليا للحياة **<< يأخذ تأثر الذات بالآخر السمات النوعية التي تنتمي إلى المستوى الأخلاقي الفعلي ، وكذلك إلى المستوى الأخلاقي الواجبي الموسوم بالالتزام >>**[2].

فالقيمة العليا لحياة الإنسان هي التواصل بين الذات والآخر بهدف ابراز جملة القيم الإنسانية التي تتمركز حول تجسيد فكرة العيش سويا، يجب الخروج من فلسفة الذات الفاعلة والمنفعلة والانفتاح على فكرة التواصل والتذاوت، لذا يقترح ريكور تعريف للقيم الأخلاقية بأنها **<< العيش الجيد مع الآخر ومن أجله في مؤسسات عادلة >>**[3].

في أغلب كتبه يتحرك نحو هدف مركزي واحد هو القضاء على العقل الذي لا يفكر إلاّ في ذاته ويحاجج الفكر الأداتي الذي أنتجته الحضارة الرأسمالية مُحرّضا من خلال معاني التواصل والاختلاف في نفس الوقت للتخلّص من التعالي والاحساس بالتفوق، ومفهوم الغير هذا ليس مجرد حوار بين الذات والآخر حول موضوع معين بل هو مجال لجميع العلاقات والأفعال والسلوكات **<<غيرية المتكلم الذي يقصدني، وغيرية الفاعل الذي أنافسه وأتعاون معه، وغيرية أصناف التاريخ الأخرى التي يتشابك معها تاريخي الخاص، وغيرية المسؤوليات المتقاطعة في قلب المسؤولية المحتملة>>** [4]،

(1) بول ريكور، الإنسان الخطّاء (فلسفة الإرادة)، تر: عدنان نجيب الدين، ط2، المغرب، المركز الثقافي العربي،2008، ص.ص 189.187

(2) بول ريكور، الذات عينها كآخر، تر: جورج زيناتي، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005، ص 608

(3) نفس المرجع، نفس الصفحة

(4) بول ريكور، بعد طول تأمل، تر: فؤاد مليت، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2006، ص 140

العيش من أجل الآخرين يتحول إلى واجب يُوفر أفضل السبل والوسائل لتنمية الوجود الإنساني لأن الذات لا تسكن وحدها في هذا العالم بكل بساطة.

الإعتراف كتمكين:

مفهوم الاعتراف بالآخر فكرة مستلهمة من التراث "الهيغيلي" تناولها الكثير من الباحثين والمفكرين مثل "تشالرز تايلر" في مقاله الشهير "سياسات الاعتراف" تناول فيه علاقات الاعتراف الاجتماعي والسياسي، و"اكسل هونيث" الفيلسوف الألماني في كتابهla lute pour la reconnaissance (الصراع من أجل الاعتراف)، هذا المفهوم يكشف أشكال الصراع المتصلة بالنضال من أجل العدالة الاجتماعية، والسياسية، والثقافية (مشكل الأقليات)، وتمكين الشباب، ومختلف مجالات الحياة من عمل وتعليم وقيم، وليس فقط تفسير مظاهر العنف والتمرد، فالاعتراف هو استجابة لكل التطلعات القيمية التي تحملها الذات في علاقتها مع الآخر والتي قد يتمّ إحباطها وتحويلها إلى قيم سلبية مدمّرة.

فالمجتمع الجيد كما يرى "هونيث" هو المجتمع الذي يسمح لجميع أفراده من تحقيق ذواتهم وأحلامهم، ويضمن لهم شروط حياة كريمة طيبة في كل المجالات دون مرورهم على تجارب الإذلال والقهر والتهميش، فالمآزق الاجتماعية تنشأ من عجز المجتمع عن توفير حياة لائقة لأفراده، يحققون فيها وجودهم من خلال علاقات اجتماعية خصبة وأنشطة مرغوبة وفق متطلبات الذات[1].

القيم وعدم العصمة:

الإنسان الخطّاء غير معصوم، وما يبرر هذه اللاعصمة هو العجز عن التمييز بين القيم الإيجابية والقيم السلبية، فالإنسان دائما يصارع الشر ليس من أجل إلغائه لأن ذلك يناقض حقيقة الوجود، وإنّما من أجل تطويعه ولا يكون ذلك إلاّ بإعادة بناء رؤية جديدة للإنسانية ترتكز على التذاوت بالمفهوم الفلسفي، أو التفاعل بالمفهوم الاجتماعي أو وعي الذات بالآخر، كما لو أن القيم لا تتجلى للذات إلاّ من خلال المماثلة فتصبح قابلة للفهم والتمييز ، فلا توجد أي دلالة قيمية للذات التي تقوم

(1) Axel Honneth, La lutte pour la Reconnaissance, trad : Pierre Rusch, Paris, 2000, p.p 161.170

على الفعل إن لم يدخل في تشكيلها التفاعل مع الآخر (التذاوت)، فالقيم ليست ذاتية محضة وإنّما تفاعلية بامتياز ، فالقيمة عند ريكور ليست هي التي تأسس للفعل بل الفعل هو الذي يأسس للقيمة ما دام هو الذي يحرك التاريخ وهو الذي يخرج الفاعل من دائرة اللاوجود إلى دائرة الوجود والفاعلية، لكن ليس الفاعل المستغرق داخل ذاته المتعالية أو المتدنية، وإنما الذات المتصلة بالآخر في علاقة احترام متبادل.

القيمة والممارسة:

نقطة أخرى مهمة في فكر ريكور حول القيم، فهو لا يفصل بين الغايات والوسائل كما فعل "أرسطو" فالإستهداف القيمي يصل إلى الغاية في الحياة الجيدة، فالغاية مُتضمّنة في الوسيلة والممارسة في نفس الوقت الذي تكون فيه مستهدفة، فالإختيار بين عدة بدائل للسلوك يشكل اختبارا للغايات التي لها علاقة أكثر مع قيم عليا للحياة الجيّدة الخيّرة، لذا ينتقد ريكور أرسطو في فصله بين الغايات والوسائل، مستغربا كيف لأرسطو أن يغفل بأن الفرد يمكن أن يجد نفسه في وضع الاختيار بين أن يصبح طبيبا لا خطيبا ولاسياسيا، وهذا طبعا يُحيلنا إلى أن القيم التي هي مقاييس الكمال والتفضيلات تولد في المجتمع وليس خارجه ، فالفرد يكتسب أحكامه القيمية من المجتمع الذي يعيش فيه، فالأفراد داخل المجتمع ذوات منخرطة في الفعل لذا هي تنجزه في سياق صراعي، تنافسي، تنازعي، تعاوني في نفس الوقت، وقواعد ذلك تُوضع اجتماعيا، فهناك تداخل شديد بين القيم والممارسات الاجتماعية، لأن الانسان وحدة منخرطة في الفعل بما يضفيه الفاعل على ذاته من تقدير، فهو يمارس ويفكر في قيمه الممارسة ومدى اتفاقها مع تقديره لذاته، لذا فإن دراسة القيم عند ريكور هي دراسة تأويلية بامتياز لأن البحث عن الملاءمة بين القيم والاختيارات المصيرية لا تخضع للملاحظة كما هو الشأن في العلوم الدقيقة[1].

(1) بول ريكور، الذات عينها كآخر، مرجع سابق، ص.ص 359.346

التربية والتعليم عند ريكور:

فيما يخص التربية والتعليم فإنّ ريكور يرى أن المدرسة هي مشكل عويص لأنها تتبوأ منزلة وسطى بين الدولة التي تعتبرها خدمة عمومية والمجتمع المدني الذي يستثمر فيها أهمّ وظيفة وهي التربية، فالتربية من قيم الخير الأولية التي يجب أن تكون للجميع إذ تدخل في مفهوم حرية التعليم، ويقدم ريكور نقدا لاذعا ساخرا لواقع التعليم في الغرب الحديث، فهو تعليم مقطوع عن التراث الثقافي المسيحي اليهودي الغربي في الكثير من جوانبه بسبب علمانية الدولة، وفي الجوانب الأخرى هو مقطوع عن عمق التاريخ الغربي ولا يقدم سوى معلومات ميتة ، فالتعليم الجيد هو الذي يستلهم تاريخ المجتمع بكل عمقه وزخمه، ويربي الشباب على الحجاج الذي يقبل التعددية، من أجل عيش مشترك وتقاطع القناعات بين الدولة العلمانية والمجتمع المدني، فالأنظمة التربوية ما هي إلاّ نتاج تاريخ المجتمعات[1].

العمل عند ريكور:

بالنسبة لقيمة العمل عند ريكور فقد تناولها بشكل عرضي في مقاله "الأخلاق والسياسة"– الذي ترجمه أستاذ الفلسفة المغربي "عبد الحي أزرقان"– في خضمّ حديثه عن التقاطعات الموجودة بين السياسي والاقتصادي والأخلاقي، يقرّ ريكور كما سابقه الفيلسوف الألماني الفرنسي "إريك فايل" أن الإنسان في المجتمعات الحديثة غير راض تماما عن وضعه بما في ذلك العامل، في مجتمعات أصبحت تتحدد انطلاقا من مفاهيم اقتصادية بالأساس يتفاقم فيها الصراع والمنافسة التي تمنع الأفراد من الاستمتاع بالعمل وجني ثماره، فالعمل في هذه المجتمعات يبدو من الناحية التقنية عقلانيا لكنه فقد المعنى من الناحية الإنسانية، فالعامل غير مرتاح وممزق، وأصبح يبحث عن المعنى خارج العمل،ربما في لحظات الراحة والاستلقاء كما يقول "نيتشه" أو في العودة إلى الحياة الخاصة[2].

(1) بول ريكور، الانتقاد والاعتقاد، تر: حسن العمراني، ط1، المغرب، دار توبقال، 2011، ص.ص 48.43
(2) بول ريكور، الأخلاق والسياسة، تر: عبد الحي أزرقان، مجلة دفاتر فلسفية، الجمعية الفلسفية المغربية، العدد 9، 1 يوليو 2001، ص.ص 130.119

II/2. جان بودريار(1929–2007)

فيلسوف فرنسي بالاختيار وعالم اجتماع بالتخصص الدراسي، معروف عنه أنه من أشهر منظّري "الواقعية المفرطة" أو ما يعرف بالواقع المصطنع أو الواقع ما فوق الواقعي، ماركسي متحول إلى ناقد شرس لها وللرأسمالية، الحضارة الغربية عند بودريار ماتت وما بعد الحداثة هو ما بعد موت الحضارة الغربية، فلم يبق إلاّ واقع مصطنع هو أكثر واقعية من الواقع ، إنه اغتيال للواقع باستنساخه في واقع مُنْبَت و"خلْقنته" من أجل الحصول على أشياء أفضل وأكثر جاذبية وإثارة مما هي عليه في الواقع، لكن دون وجود مرجعية لتلك "الخلقنة" وإنّما هي مجرد عملية توليد من نماذج جاهزة من صور مخادعة، صنع كامل (Artefacte) افتراضي تكنولوجي، تتمّ فيه مبادلة العالم الواقعي بنسخته الصنيعة[1]، صحيح أن "بودريار" هنا يتحدث عن التكنولوجيا والأنترنت والعالم الافتراضي لكن هذا ينسحب أيضا على مفهومه للقيم.

عالم المفاهيم الذات والموضوع، الغاية والوسيلة، الصح والخطأ، الخير والشر، تتطابق في نظر بودريار مع حالة عالمنا الراهنة، حتى الأبعاد الطبيعية الزمان والمكان خادعة، وعالم الخطاب النفسي والسوسيولوجي والأيديولوجي فخ، يشكك بودريار في كل شيء، الحضارة الغربية في نظره تعيش اللاّيقين وقد اجتازت نقطة اللاّعودة، فإعادة تأهيل القيم التقليدية أمر مستحيل، كل شيء له طابع المفارقة لا يمكّننا من نموذج عمل ما أو نظام عيني ما، حساب القيمة الواقعية وسرعة هبوط القيمة معا[2].

القيم الكونية والقيم العولمية

يفرق بودريار بين ما هو عالمي أو عولمي Mondial وبين ما هو عام أو عمومي Universel، ما هو عمومي يحتضن القيم العامة كالحريات ،والديمقراطية ،وحقوق الإنسان، وكل قيم ذات منتوج ثقافي خاص بالمجتمعات، ما هو عولمي يحتضن القيم ما بعد الحداثية التي أنتجتها الرأسمالية الحديثة، كالتقنية،

(1) جان بودريار، التبادل المستحيل، تر: جلال بدلة، ط1، سوريا، معابر للنشر والتوزيع، 2013، ص.ص 25.17
(2) نفس المرجع، ص.ص 31.28

الأنترنت، الإعلام، السوق...، ففي الوقت الذي أصبحت العولمة وقيمها قدر لا مفرّ منه نرى تلاشي ما هو عام بكل قيمه، L'universel يتلاشى ويموت داخل Le mondial ، فعولمة التبادلات تقضي على عمومية القيم، وأول ما يتعولم هو السوق والمال والتبادلات، وينتج عن ذلك ثقافيا اختلاط القيم، ويصبح الوضع أكثر تفاقما بالقدر الذي تفقد فيه القيم سلطتها، لكن بإمكان القيم العامة أن تنجح في حالة واحدة إذا استطاعت أن تفرض وجودها كقيم وسيطة، قادرة على ادماج ما هو خاص بوصفه اختلاف مع ما هو ثقافة عولمية، لكن بودريار العدمي على خطى نيتشه سرعان ما يستدرك بأن القيم العولمية منتصرة لامحالة، وستقضي على كل الاختلافات والخصوصيات وعلى كل القيم، لن تبق سوى البنية التقنية العالمية الكلية، القوة، الشاشة، الشبكة، والرقمي والمحايث[1].

ويعتقد بودريار أنّ هذه الحضارة الغربية المتعولمة التي تبحث عن منافذ كونية لقيمها تجد في طريقها العدو رقم واحد لقيمها تلك إنها القيم الإسلامية، ولن يكون صدام حضارات كما اعتقد "صامويل هنتنجتون" بل ستكون مواجهة ثقافية، مواجهة القيم مع اللاّ قيم[2].

القيم الاستهلاكية في مجتمعات ما بعد الحداثة:

بالنسبة لبودريار الذات المقررة لمصيرها ليست سوى وهم، ليست شيئا جوهريا، إنّما هي نتاج حقبة زمنية معينة، حقبة مجتمعات ما بعد الحداثة، حقبة الاستهلاك كمحور الحياة اليومية للناس، مجتمعات يحركها السوق وفق قاعدة التجديد المستمر والدائم للاستهلاك، وهي نتاج حتمي ومنطقي لليبرالية، الاستهلاك أصبح مُحَدد اجتماعي– اقتصادي للتراتبية الاجتماعية والسعادة القيمية المطلقة للأفراد[3].

(1) جان بودريار، روح الإرهاب، تر: بدر الدين عمر زكي، د ط، سلسلة الفكر، إشراف: محمد صابر عرب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010، ص.ص 74.71

(2) نفس المرجع، ص.ص 77.76

(3) جان بودريار، المجتمع الاستهلاكي: دراسة في أساطير النظام الاستهلاكي وتراتيبه، تر: خليل أحمد خليل، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1995، ص 47

فقد الإنسان سلطته على الأشياء التي كانت لا تتجاوز مجالها الوسيلي (الاستعمالي) لتحقيق غاياته وحاجاته وانقلب هو إلى أداة تستهلكه الأشياء وتستنفذ كل طاقاته، لم يعد يمتلك الحرية إلاّ في أن يتحرك وفق مقتضيات المجتمع الاستهلاكي وما يتيحه له من خيارات(1)، لم تعد الأسرة مرجعية قيمية أولية ولا عظماء التاريخ وإنّما نجوم الرياضة والفن والسينما، فالقيم الرمزية أزاحت مكانها للقيم المادية الوسيلية من أجل تحقيق رغبات وحاجات ثانوية صنعها الفكر الاستهلاكي وحوّلها إلى حاجات ضرورية واستراتيجية، في الوقت الذي كانت فيه من قبل تداولية للتعبير عن العلاقات التفاعلية بين أفراد المجتمع، حصل هذا بفضل ترسانة إعلامية اشهارية لا تتوقف على تحويل الأفراد إلى كائنات استهلاكية، وهي قيم لم تعد موجودة فقط في الدول الرأسمالية الغربية وإنّما انتشرت أيضا في الدول الشمولية الاستبدادية (كأغلب الدول العربية)، كل شيء يحدث داخل لعبة الاستهلاك حتى القيم والمعايير فتنتج ثقافة خاضعة للموضة في كل شيء(2)، فالإنسان من منطلقات بودريار يتحدد من خلال استهلاكه للأشياء، فالذي يقود سيارة البورش ليس كالذي يقود سيارة ماروتي مع أنّ كلاهما نفس الأداة ويؤديان نفس الغرض،فالشيء والإنسان تداخلا وأصبحا واحدا، في حين من قبل كان الإنسان هو القيمة المركزية لكل الأشياء، أو كما يعبر عن ذلك "ليتشه" أن الذات والموضوع لم يعودا مرتبطان بموجب صفات أزلية للذات، بل من خلال البنية اللاواعية للعلاقات الاجتماعية، فأسلوب الحياة وقيمها هما أساس الحياة الاجتماعية(3).

التعليم عند بودريار:

فيما يخص التعليم فبودريار وهو يحاول تحليل إضرابات ماي 1968 الطلابية بجامعة نانتير الفرنسية، يصف الجامعة بعديمة النفع اجتماعيا واقتصاديا، دون مضمون ثقافي، دون قيم ولا غايات معرفية، فقدت سلطتها وألقها، إنها مؤسسة "مترجرجة بلا مضمون معرفي، بلا بنية سلطة"، فالسلطة تختار نخبها من خارج الجامعة، فهي تعرف أن الشهادات التي توزعها بسهولة على الجميع لا تصلح

(1) نفس المرجع، ص 60

(2) نفس المرجع، ص.ص 166.165

(3) جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا: من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، تر: فاتن البستاني، مر: محمد بدوي، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2008، ص 469

لشيء إذ لا يقابلها جهد ومعرفة فعليين، إن اهتراء الجامعة يجعلها أكثر المؤسسات قدرة على الإساءة للمجتمع فتمييع الجامعة هو تمييع للقيم وللأخلاقية وللمعرفه، الطلاب وهم يرون أنفسهم حاملي شهادات عليا بلا جهد ولا معرفة حقيقين يفقدون قيمة التعليم في حد ذاته، والأمر نفسه بالنسبة للأساتذة[1].

العمل من منظور بودريار:

عندما يتناول بودريار قيمة العمل فهو يبقى وفيا لنفس الرؤية الناقدة لقيم ما بعد الحداثة، فإذا كان الإنتاج قد تزايد بشكل ملفت للنظر، فإن العمل تحول إلى حاجة وموضوع طلب اجتماعي مثله مثل التسلية وأوقات الفراغ، لقد اختفى وميض العمل وزال بريقه فقد أصبح في عصر الاستهلاك مثله مثل أية سلعة أخرى مرتبط بالإنتاج والاستهلاك الجماهيري[2]، ويتحدث بودريار عن فرط تخصص الوظائف ليس بمفهوم دوركايم لتقسيم العمل وإنما عنL'hyperspécialisé الذي أصبحت تتطلّبه الوظائف، فمن شدة هيمنة التخصص الوظيفي تحوّلت الوظيفة إلى "نواة متعددة الوظائف" (التخصصات)، فالوظيفة الواحدة تحتاج عدّة متخصصين إنها "أنوية وظائفية"[3].

يرى كريستوفر نوريس أن التشويش في فكر بودريار يكمن في اعتقاده أن الحقيقة والعقل أصبحت قيم بائدة، وأن الواقع أصبح مصطنع ومزيّف، فمقارباته سخيفة عندما تدّعي أننا وصلنا إلى مرحلة اللاّعودة في عدم قدرتنا على التمييز بين الحقيقة والمصطنع[4].

لا يحدد بودريار أية قوة سياسية أو إيديولوجية وراء الواقع المفرط وانهيار القيم الفعلية أمام المصطنعة، ولم يتطرّق إلى الشروط البنيوية التي تنتج الوضع المتهاوي فقد قام بتوصيف حالة أكثر من تحليلها وتفسيرها[1].

(1) جان بودريار، المصطنع والإصطناع، تر: جوزيف عبد الله، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2008، ص.ص 236.233

(2) جان بودريار، نفس المرجع، ص 79

(3) نفس المرجع، ص 145

(4) كريستوفر نوريس، نظرية لا نقدية، تر: عابد إسماعيل، ط1، لبنان، دار الكنوز الأدبية، 1999، ص 24

إذا لم تعد هناك ذات فاعلة فهذا يعني نهاية الانسان والتاريخ، لقد أغلق بودريار باب قدرة الذات على التغيير ورمى مفتاحه في البحر الميت، وأعلن أكثر من نيتشه أن قدر إنسان ما بعد الحداثة هو العدمية، على الأقل آمن نيتشه رغم عدميته بقدرة قوة الإرادة البشرية على صناعة التاريخ وتغيير حاضرها.

II/3. يورغن هابرماس (1929–على قيد الحياة)

فيلسوف ألماني يعتبر من الجيل الثاني لمدرسة فرانكفورت النقدية، بدأ كعالم اجتماع ثمّ تحوّل إلى الفلسفة، كتبه كما فكرته التواصلية أغلبها نتاج حوارات علمية أو ندوات فكرية أو تكريما لفيلسوف، اختلف مع المدرسة النقدية مطلع السبعينيات من القرن الماضي، حيث بدأ في إعادة بناء المادية التاريخية انطلاقا من فلسفة هيغل وسوسيولوجيا فيبر، مناصر قوي للحداثة ومحارب شرس للمحافظين الجدد أنصار ما بعد الحداثة، ورغم ذلك نضعه ضمن فلاسفة ما بعد الحداثة لأننا نرى أن الحداثة وما بعد الحداثة ليس اختيار إنما هو تاريخ نعيشه، فهو نفسه امتداد لأفكار بول ريكور ما بعد الحداثي.

الفعل القيمي:

أشكال الفعل عند هابرماس أربعة، الفعل اللاهوتي وهو الذي يتبع فيه الفاعل هدفا محددا مسبقا مستعملا الإمكانيات المناسبة لتحقق له النجاح (وهذا يشبه الفعل العقلاني عند فيبر)، الفعل القيمي بالمعنى الذي تكون فيه الأفعال محكومة بقيمة بحيث تُخضع الجماعة أفرادها لمبدأ توقع تصرفات ما وفق قيم معينة، والفعل الدرامي ويتعلق بتلك الصورة التي يقدمها الفاعل عن نفسه لمحاوريه (كما نظرية المسرح عند غوفمان)، الفعل التواصلي ويتعلق بمجمل عمليات التفاهم التي تحدث خلال عملية الحوار بين الفاعلين، هذه العلاقة التواصلية تتمأسس في اللغة والخطاب اللغوي ولا تسبقها، كل فعل هو مزيج هذه الأفعال الأربعة السالفة الذكر[2].

(1) آلن هاو، النظرية النقدية: مدرسة فرانكفورت، تر: ثائر ديب، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2010، ص.ص 213.211

(2) جان فرنسوا دورتيي، فلسفات عصرنا، مرجع سابق، ص.ص 163.162

هابرماس مثل بول ريكور تماما يبحث عن مخرج من فكرة العقل الأداتي الذي أفرزته فلسفة الأنوار والذي يرتكز على المعرفة التجريبية كأداة لتحقيق غايات معينة، هابرماس يعارض الفكرة القائلة بأن فهم العمل يتمّ في أطار علمي تقني قصدي للفعل، في حين أن قضايا القيم والمعايير والفهم مسائل شخصية اختيارية، هابرماس ينظر إلى القيم باعتبارها مجال تأمل نقدي صارم إذ لابدّ من وجود عنصر معياري سائد في التفاعل الإنساني إضافة إلى العنصر الأداتي الذي يهتم بإشباع حاجات الأفراد[1].

تحليل القيم عند هابرماس سيتم من خلال أخلاق المناقشة وهي المقاربة النظرية التي طورها من خلال سجالاته الحجاجية مع أستاذه صاحب النظرية أصلا "كارل أوتو آبل"، وهي نظرية امتداد اتفاق – اختلاف مع كانط وصبّها في قالب الفلسفة البرغماتية الامريكية، إذ أخذ أستاذه "أوتو آبل" عن "جون ديوي" مفهوم الجماعة التواصلية وعمل على تطويرها إلى أخلاقيات المناقشة، حتى يمكننا أن نقبض على أفكار هابرماس حول القيم لابدّ لنا من مجموعة من المفاتيح الدلالية التي نثرها في مجموعة من كتبه.

القيم تُفهم بيذاتيا ولا تُفسر

الفعل الأداتي هو فعل وسيلي لتحقيق غايات معينة، وهو وليد المنطق الأداتي أي تقدير أفضل السبل للوصول إلى الغاية المحددة فالغايات قبلية التحديد بغض النظر عن وسيلة تحقيقها ثمّ إن الغاية تتحقق بتدخل سببي في العالم الموضوعي، أمّا الفعل التواصلي فليس فعلا أداتيا على الإطلاق رغم أنه لا يتحقق إلاّ بوسيلة اللغة لكن لا يمكن إنجازه سببيا وإنما بالمشاركة والتواصل والنقاش، يمكن للوالدين مثلا أن يجبرا ابنتهما على لبس الحجاب بتهديدها بالمنع من التمدرس في حالة الرفض، ارتداء الفتاة للحجاب في هذه الحالة قصري وليس طوعي تدخّلت فيه أسباب محددة قصرية، لكن في سناريو الفعل التواصلي يمكن للفتاة أن ترتدي الحجاب طواعية بالحوار والنقاش والاقناع، بالنسبة لهابرماس الفعلان مختلفان لكنهما أساسيان لا يمكن اختزالهما إلى أنواع أخرى، فهناك إذن طريقتان للعيش في

(1) جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا، مرجع سابق، ص.ص 380.379

المجتمع وطريقتان لفهم الفعل، بالنسبة لفتاتنا التي ارتدت الحجاب فهي في نظر زملائها في المدرسة قد تكون ارتدته رغبة أو رهبة أو...أو...مجموعة من الافتراضات مطروحة على مستوى الفهم والتفسير لذلك الفعل، لكن بوجود أفعال الكلام والمناقشة فإن الأفعال تصبح ذاتية التفسير(التأويل البيذاتي)، فتأويلية "فيبر" بالنسبة لهابرماس تصور زائف عن العقلانية إذ يعتمد معنى الأفعال عند فيبر على شرط صحة المواقف الإفتراضية المنسوبة إلى أفعال الأفراد انطلاقا من سلوكاتهم الظاهرية [1].

القيم محلها العالم المعيش وليس عالم النظام

يستخدم هابرماس مفهومي "العالم المعيش" و "عالم النظام" للدلالة على النطاقات غير الرسمية من الحياة الاجتماعية (الأسرة، الثقافة، السياسة خارج الاحزاب، منظمات العمل...)، هذا العالم المعيش يحوي مخزون هائل من المعاني والتفاهمات المشتركة التي تشكل وحدة واحدة وليس مجموع كلي في هذا الإطار يتمأسس الفعل التواصلي، ما يحتويه العالم المعيش يمكن مراجعته وتغييره عن طريق التواصل والمناقشة، إذن التفكير النقدي والاختلاف متاحان في الفعل التواصلي وبالتالي فهو يتيح الادماج الاجتماعي للفاعلين بفضل ما يُوفره من إمكانية الإجماع، فالعالم المعيش يدعم الفعل التواصلي بفضل مخزون التفاهمات المشتركة، والفعل التواصلي يثري العالم المعيش بمزيد من مخزون المعاني المشتركة[2]، فكما نلاحظ العالم المعيش إذن هو عالم الرموز الثقافية والقيمية، ووظيفة الفعل التواصلي هو استنساخ هذه الرموز والقيم من خلال أفراد المجتمع.

أمّا النظام حسب هابرماس فيتجلى في المال والسلطة وفقا لغايات خارجية مفروضة على الفاعلين، إنها أنماط مسبقة من السلوك الأداتي، وكأني بهابرماس يجعل سلوكاتنا نحو المال سلوكات أداتية محضة، ونحن نختلف معه في ذلك إذ لا نرى ضرورة الفصل بين السلوك مهما كان وبين القيم، فنحن لا نسلك في العالم المعيش تحت تأثيرات القيم ونسلك في عالم النظام خارج تلك التأثيرات وكأننا نستطيع أن نكون ذاتين مختلفتين في نفس الوقت.

(1) جيمس جوردن فينليسون، يورغن هابرماس: مقدمة قصيرة جدا، تر: أحمد محمد الروبي، مر: ضياء وزّاد، ط1، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2015، ص.ص 66.63
(2) نفس المرجع، ص.ص 68.67

الفاعلون –حسب هابرماس– في ظل النظام يقومون بأدوار محددة سلفا لتحقيق أهداف محددة أيضا سلفا ليست مختارة من طرفهم سواء كانت الأهداف ظاهرة أو خفية لهم، وظيفة النظام الاستنساخ المادي للمجتمع (الإنتاج وإعادة الإنتاج المادي)، وإذا كان العالم المعيش يحقق التكامل الاجتماعي فإن النظام يحقق تكامل النظام ويساعد بدوره على تماسك المجتمع، فالنظام دائما مُدمج في العالم المعيش ويرتكز عليه، وبالتالي الأولوية للعالم المعيش لأنه مستقل بذاته ومتجدد، على عكس النظام الذي لا يعيش إلاّ بـ وعلى العالم المعيش، لكن المشكل الحقيقي الذي يسببه النظام هو محاولته تخطي العالم المعيش سواء بالحلول محله أو بتدميره، وهذا ما يخلق هشاشة المجتمعات كالتفكك وانحلال القيم والاغتراب وضعف الانتماء[1].

القيم تواصلية

بالنسبة لهابرماس لا جدوى من البحث عن الحقيقة أيا كانت بما فيها الحقيقة الأخلاقية أو المعيارية في أي كوجيتو كان، سواء كوجيتو ديكارت "أنا أفكر إذن أنا موجود" أو كوجيتو جون ديوي "أنا موجود إذن أنا أفكر"، ليس لنا سوى طريق واحد للحقيقة إنه الحوار والنقاش العقلاني المفتوح على المستقبل[2]، ومنه فإن القيم ليست أبدا مطلقة ومتعالية إذ لا يوجد قيمة أفضل من أخرى بعيدا عن اتفاق المتحاورين، المناقشة وحدها تحدد صلاحية معيار أو قيمة معينة، فتفضيل قيمة عن أخرى إذن هو أمر بيذاتي[3]، فالقيم لا يتمّ إدراكها ذاتيا كما كان الأمر في فلسفة الوعي الديكارتي والكانطي وإنّما يتمّ إدراكها جماعيا من خلال المناقشة والتواصل، مع هابرماس لا نسأل ماذا ينبغي أن نعمل أو ما هو السلوك الأفضل بل ماذا يمكننا قوله حين نُسأل هل هذا صحيح أم خطأ، خير أم شر، والمفارقة "الهابرماسية" أنه جعل التواصل ركيزة نظريته القيمية والسياسية والاجتماعية، واعتبر التواصل هو الصوت الوحيد القادر على توحيد عالم فقد كل مرجعياته، ففي زمن كثُرت فيه كل

(1) نفس المرجع، ص.ص 71.69

(2) Jürgen Habermas, La Pensée Post-Métaphysique, essais philosophique, trad : Raines Rochlitz, éd Armand Colin, Paris, 1993, p 46

(3) يورغن هابرماس، إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، تر: عمر مهيبل، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010، ص63

وسائل الاتصال وتقنيا أصبح الاتصال أمر ميسور جدا صرنا نعيش أزمة تواصل خطيرة وملفة للنظر والمرجعيات القيمية ضعيفة وهشّة[1].

كما سبق الذكر القيمة عند هابرماس لا تنطوي على سؤال "الينبغية" ماذا ينبغي أن أفعل في موقف معين، وإنّما يجب البحث عن الظروف المثالية التي يستطيع الفاعلون أو المتحاورون في ظلها الإجابة عن السؤال بأنفسهم والتوصّل إلى اجماع حول القيمة، أي بتعبير آخر كيف يمكننا تأسيس قيم أخلاقية صحيحة وماهي وإرساء معيار للفعل يفهمه كل طرف من أطراف المناقشة ويتقبلونه بإرادة حرة [2].

خلاصة القول هي أن الفعل التواصلي يعتمد على لعبة اللغة والكلام من اقناع ومحاججة عقلانية وفق شروط حرية الإرادة والاحترام المتبادل بعيدا عن الاقصاء والتهميش، ولدينا القاعدة التي يخضع لها الخطاب وهي أن المعيار يكون صحيحا إذا وفقط قبِل جميع المتحاورون -بمحض إرادتهم الحرة وبشكل مشترك -جميع تبعات الالتزام به لمصالح كل فرد وتوجهه القيمي[3]، فما تمّ الاجماع حوله فهو معيار يتصف بالصحة وما لم يتمّ الاتفاق حوله فهو معيار لا داعي للحديث عنه لأنه معيار كاذب.

التعليم والعمل عند هابرماس

العمل عند هابرماس هو صانع للهوية كما هو الأمر أيضا عند "بودريار"، فهوية الأنا تتأسس من خلال سيرورة العمل من جهة وسيرورة الاعتراف من جهة ثانية، فسيرورة العمل ذاتها كصراع تحرر من "إملاءات قوة الطبيعة" تدخل في الصراع من أجل الاعتراف فتتشكل لحظة التحرر من خلال العمل، وتتحدد سيرورة العمل في إشباع الدوافع وتفسير الحاجات المتغيرة، حيث يعمل الأفراد تكامليا في إطار القيم والمعايير المجتمعية، أمّا العمل في شكله المجرد فهو انتاج لقيم مجردة بوصفها قيم تبادلية

(1) حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت (النظرية النقدية التواصلية)، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2005، ص141
(2) جيمس جوردن فينليسون، يورغن هابرماس: مقدمة قصيرة جدا، مرجع سابق، ص.ص 89.88
(3) نفس المرجع، ص 91

تتحقق بواسطة النقود[1]، نعتقد مع انشار البطالة أن الإعتراف يجب أن يتأسس داخل المجتمع بأشكالا أخرى غير العمل حتى يمكن للأفراد الاندماج في المجتمع وتحقيق الذات وتقديرها.

بالنسبة للتعليم لم يتطرق له من الجانب التقني وإنما تناول هابرماس مسألة الاحتجاجات الطلابية، إذ يرى أنها لا تولد من مشكلات الضبط الاجتماعي كما قد يعتقد البعض وإنّما من "الإخفاقات المفروضة" التي يعيشها الطلاب، ليس من أجل الدخل ولا الوقت الحر وإنما من أجل فكرة "التعويضات" في حد ذاتها، فالتربية والتعليم يعملان على فرض خبرات وتوجهات تخلق تصارع مع شكل الحياة المعاشة، إنه تعليم يجعل حياة الطلاب تخضع لإملاءات المهنة والوظيفة من خلال قيم التشيّؤ وقيم التعويضات (الأجر،أوقات الفراغ، الامتيازات...) وقيم المنافسة، فالدراسة الجامعية في عصر اقتصاد المعرفة لم تعد مفصولة عن مجال المهنة، فالنظرية لا يمكنها أن تنفصل عن العمل (البراكسيس) لذا لم تعد النظريات التي لا تتحول إلى عمل محبّذة، ويتساءل هابرماس في نفس الوقت هل التعليم الأكاديمي أصبح غير معني بمهمة التوجيه، ثم يجيب أنه في الحقيقة المتعلم يمتلك توجيها في سلوكه [2] .

وُجّهت انتقادات كثيرة لنظرية هابرماس التواصلية، إنها مقاربة تفترض وجود موقف خطابي خال من الكذب والنفاق، والجدل من أجل الجدل حبا في الظهور، علاوة على ذلك كما يقول "سمير بلكفيف" **<<لا يتجلّى الخطأ في الفرق بين المثالي والواقعي، بل في عدم التطابق الموجود أصلا في المثالي البعيد كل البعد عمّا يجري في واقع النقاش بين الأفراد، فسقطت بذلك النظرية في المثالية>>** [3]، فمبدأ الاجماع لا يشكل مبررا لصلاحية المعايير والقيم، كما أنّ الأمر مناف لما يحدث على مستوى واقع العالم المعيش.

(1) يورغن هابرماس، العلم والتقنية ك إديولوجيا، مرجع سابق، ص.ص 31.23

(2) نفس المرجع، ص.ص 102.93

(3) علي عبود المحمداوي وآخرون، مدرسة فرانكفورت النقدية: جدل التحرر والتواصل والاعتراف، ط1، الجزائر–لبنان ابن النديم للنشر–دار الروافد الثقافية ناشرون، 2012، ص 430

تتصور نظرية هابرماس إمكانية التنازل من طرف الفاعلين أو تغيير قناعاتهم واختياراتهم بهدف الوصول إلى أرضية تفاهم مشتركة ترضي الجميع وهذا تصور غارق في المثالية على مستوى العالم المعيش، كما أن الشروط المعيارية لأخلاقيات المناقشة تحتاج بدورها إلى إقامة الدليل على صلاحيتها، وهي لا تستطيع إقامة الدليل مادامت تعتمد على صلاحية المعايير اللغوية (الصدق، الحقيقة، المصداقية...) كأسس أخلاقية مسلم بها قبليا ممّا يتركنا ندور في حلقة مفرغة [1].

أخلاقيات المناقشة أخلاقيات كونية مادام الداخل في المناقشة عليه القبول ضمنيا بحقيقة ملفوظ ما وصلاحية معيار ما وقيمة ما، هذا المعيار للفعل أو هذه القيمة تصبح وكأنها صالحة من طرف كل واحد في مناقشة دون قيود، وهكذا نكون أمام معيار أخلاقي وقيم تفرض نفسها على كل كائن قادر على الكلام، وبالتالي فهي قيم كونية متعالية على كل سياق تاريخي وحضاري[2].

تركز أيضا "سيلا بنحبيب" في نقدها لهابرماس على الجانب الغارق في المثالية لقيم وأخلاق المناقشة إذ يطرح هابرماس الحالة المثالية للنقاش، في حين الواقع التفاعلي بين الأفراد والجماعات بعيد كل البعد عن تلك المثالية، أمّا "اكسل هونيث" فيعيب على هابرماس أنه جعل من العقل الغربي ممثل أسمى للعقل البشري[3].

(1) حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص.ص 168.159

(2) ستيفان هابر، هابرماس والسوسيولوجيا، تر: محمد جديدي، ط1، الجزائر-لبنان منشورات الاختلاف-منشورات ضفاف، 2012، ص.ص 124.123

(3) أبو النور حمدي أبو النور حسن، يورجين هابرماس: الأخلاق والتواصل، سلسة المكتبة الفلسفية، اشراف: أحمد عبد الحليم عطية، د ط، لبنان، التنوير للطباعة والنشر، 2012، ص.ص 271.270

III: القيم في الفلسفة الإسلامية

إختيارنا لروجي غارودي والجابري وطه عبد الرحمن ليس اعتباطي، فالأول فكك القيم الغربية وأظهر بطريقته الخاصة القيم الإسلامية للعالم الغربي، الثاني إنتقد بشدّة القيم العربية والإسلامية في تناقضاتها وستاتيكيتها الغريبة، والثالث أبدع تجديدا في الفكر الفلسفي الإسلامي ونافح عن قيم إسلامية متناغمة مع حداثة العصر، وكلهم فلاسفة حداثيون زمانيا يعتبرون مرآة فكرية لمجتمعات الحداثة، وإن كان الجابري وطه عبد الرحمن مغربيان فلا يعني ذلك تحيزا لمنطقة معينة وإنما لنظهر فكرين مختلفين داخل نفس المساحة المكانية والزمانية تقريبا ولأنهما أيضا من أهم الفلاسفة العرب المسلمين.

III/1. روجي غارودي(1913-2012)

فيلسوف فرنسي بدأ مسيحيا ثم أصبح شيوعيا بين 1942/1940، خلال الحرب العالمية الثانية نُقل أسيرا إلى الجزائر عام 1945حيث أصبح نائبا برلمانيا، ولأنّه مفكر ناقد وباحث عن الحقيقة طُرد من الحزب الشيوعي الفرنسي سنة 1970 رغم أنّه عمل طيلة عشر سنوات على الجمع بين المسيحية والشيوعية، خلال تلك الفترة والمهمة التي ألقاها بنفسه على عاتقه تعرّف على الإسلام وأشهر إسلامه يوم 2جويلية1982 في المركز الإسلامي بجنيف، ومن ثمّ ناصبه الغرب والكثير من الدوائر الإسلامية العداء، الغرب بسبب تفكيكه وانتقاده القوي للحضارة الغربية، والدوائر الإسلامية بسبب انتقاده المستمر للفكر الإسلامي المعاصر .

كتبه قبل إسلامه وبعد إسلامه تأسس لقيم إنسانية الإنسان، بدل تشيّئه الرهيب في ظل الحضارة الغربية التي قدّمت مفاهيم خاطئة تماما عن الإنسان على عكس الإسلام الذي يعلي من إنسانية الإنسان، فالغرب أصبح عالم خال من الإله إلى الدرجة التي قامت فيه فلسفات تعلن موت الإله كما فعل نيتشه، ثمّ قامت بالضرورة فلسفات تعلن موت الإنسان أو تحوله إلى آلهة متعددة (التقنية، المال، السلطة، الجنس...).

قيم السوق

مثل بودريار تماما يرى غارودي أن السوق أصبح في الغرب هو نظام القيم الوحيد سواء الاجتماعية أو الشخصية أو حتى الوطنية والمصدر الوحيد للمكانة الاجتماعية والسلطة، السوق في الغرب حوّل القيم الإنسانية إلى قيم تجارية بما فيها قيم الفكر والفن والضمير، النموذج القيمي الغربي ولادة حتمية لحضارة الكم والحضارة الذرائعية حيث معيار القيمة هو ما تحققه من مصلحة للأشخاص بدل التوجه نحو معنى الحياة والغايات النهائية لها ككل(1).

حضارة السوق الحرة امتصاص لكل القيم ولكل ما هو اجتماعي، ولّدت مجتمعات بلا معنى وأطلقت على كل ذلك **<<حداثة، وفن البوب، والرسم الحديث، والموجة الحديثة، والرواية الحديثة، وأيضا الفلسفة الحديثة – التي تتصف بانعدام الفلسفة–تعمل على محق إنسانية الإنسان في كل مجالات الثقافة، أصبح هذا التغييب للإنسانية هو المعيار المهم للحداثة>>** (2).

يبدو غارودي حانقا على حضارة السوق الحرة التي تعلي من القيم المادية على حساب القيم الروحية، لكن الحقيقة أنّ الكثير من المفكرين الغربيين يشاطرون غارودي ذلك الرفض والنقد للرأسمالية الحديثة، لقد أصبحت كل الثقافات الأوروبية تتجه بشكل متسارع نحو مدار الثقافة الأمريكية التي أسست على فلسفة المال والهيمنة، ثقافة متمأسسة على أرضية زلقة لا يمكنها أن تبحث عن الأهداف النهائية للحياة، إنها مشكلة إيمان والغرب أعلن قتله لإلهه مع نيتشه والآن هو بصدد قتل الإنسان، ويلخص لنا غارودي قيم الغرب المادية في صورة هزلية بارعة لغالبريث**<<إن كل شيء يحدث كما لو أنّ القديس بطرس المكلف بإرسال هؤلاء إلى الجنة وأولائك إلى جهنم، يكتفي أن يطرح عليهم هذا السؤال الوحيد:ماذا فعلتم على الأرض حتى تزيدوا النتاج القومي الخام>>**(3)

(1) روجيه غارودي، الولايات المتحدة الأمريكية طليعة الإنحطاط (كيف نجابه القرن الحادي والعشرين)، تر: صيّاح الجهيّم وميشيل خوري، ط2، لبنان، دار عطية للنشر،1999، ص.ص 23.21

(2) روجيه غارودي، حفارو القبور (الحضارة التي تحفر للإنسانية قبرها)، تر: عزة صبحي، ط3، القاهرة، دار الشروق، 2002، ص 83

(3) روجيه غارودي، البديل، تر: جورج طرابيشي، ط2، بيروت، دار الآداب، 1988، ص45

التوحيد كمبدأ كل القيم الإيجابية

الإسلام يقدم معنى حقيقي للحياة قائمة على التوحيد الخالص لله، فالتوحيد إلتزام ومبدأ سلوك في حياتنا اليومية من الاقتصادية إلى السياسية إلى العلم إلى الفن، بعد أن يشرح غارودي بشكل مبدع النظرة الديناميكية للعالم في القرآن التي تُبنى على الفعل اللاّمتوقف لخلق الله واستمراريته والتي تتعارض مع كل الفلسفات الوجودية واليونانية والحديثة وحتى الإسلامية التي وقعت ضحية الإنحراف الفلسفي للأرسطية(إبن رشد، إبن ميمون...) القائلين بالخلق من العدم création ex nihilo، إذ لا يوجد بالنسبة لغارودي أي شيء خارج عن الله بما في ذلك العدم، فالله هو الخلق وهو الخلاّق، فالعدم والوجود والفراغ كلمات مجردة لا تدل على شيء في الحقيقة استعملت لمقارنات تجسيدية مليئ/فارغ، عدم/وجود، بديهية الوجود تمنع من الخلق إلى إعادة الخلق**<<الله يبدؤ الخلق ثمّ يعيده ثمّ إليه تُرجعون>>**(الروم، الآية 11).

الوجود لا يعطينا أي توضيح للخلق، والعدم يؤدي إلى العبث وغياب المعنى، لم يبق لنا كما يقول غارودي إلاّ افتراض واحد أنّ الحياة لها معنى، لا يمكن أن تكون الحياة بلا هدف وهذا ما جاء به القرآن، اختيار المعنى للحياة الذي هو التصور العاقل المضاد لاختيار العبث، هذا الاختيار يهدي إلى أحسن القيم وإلى أفضل الأخلاق، وهو سلوك مرتبط بالمسؤولية، فالعالم والحياة والكون لهم معنى وهدف وعلى هذا يتصرف الإنسان المسلم [1].

إطلاقية القيم عند غارودي

إذا كان الغرب في نظر غارودي قد وصل إلى انحلال القيم وإنحدار الأخلاق بسبب ابتعاده عن إطلاقية القيم كمثل عليا جاءت بها الكتب السماوية، فإن المسلمين أيضا في نظره يعانون مما يعاني منه الغرب وإن بدرجات أقل لأن الإسلام توقف عن التطور واستعاب التغيرات الحاصلة منذ القرون

(1) روجيه غارودي، الإسلام والقرن الواحد والعشرون (شروط نهظة المسلمين)، تر: كمال جاد الله، د ط، الالقاهرة، الدار العالمية للكتب والنشر، د ت، ص.ص 56.51

الأولى من تاريخه، وتحول المسلمون نحو قيم الغرب وأدواته ومفاهيمه في رؤيتها للعالم والإنسان لاتتعارض فقط مع النصوص القرآنية وإنما هي في الغرب ذاته أدت إلى إفلاس أخلاقي شامل[1].

غارودي في كل كتبه بعد إسلامه يعتقد بإطلاقية القيم وضرورة ربط العقل بالوحي، فالقيم ليست نتاج عقلاني محايث بحت إنّما هي تستند وتستأنس بالوحي<<ولله المثل الأعلى>>، الغرب أفرغ الحياة من معناها السامي وغايتها النهائية، وحوّل العلم من أداة بحث عن الحقيقة والغاية من وجودنا الأسمى، إلى أداة بحث عن المزيد من الإنتاج والإبتكارات السلعية الإستهلاكية والسيطرة،إنّه أنموذج فرعوني يعلي من قيمة المادة والهيمنة، في حين الأنموذج الإسلامي أنموذج إيماني يعطي للعلم والتكنولوجيا أهداف سامية دائما مرتبطة بالله، بدل التجميع الكمي للمال والسلع والقوة والتنافس من أجل الهيمنة، فالإنسان في الإسلام خليفة الله في الأرض في ظل خضوع غير مشروط لله عزّ وجل **<< ...أكثر الأشياء التي علّمها لي الإسلام قيمة أنّ حياتي لا قيمة لها إن لم يتحدّث الله فيها، وسلوكي أفضل من نفسي فهو يصبح سلوكا نقيا، وليس شهادة على معنى التاريخ والمشاركة في استمراره وهو يُصنع>>**[2].

III/2. محمد عابد الجابري (1936–2010)

فيلسوف مغربي، هو صاحب المقولة التشكيكة في احتمالية نقص القرآن، واحتمالية ضياع بعض منه حين جمعه في زمن الخليفة عثمان بن عفان(يمكن الرجوع إلى كتابه مدخل إلى القرآن الكريم، ج1 التعريف بالقرآن، ط1، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية،2006، ص 222 وما بعدها)، وهو القائل أنّه من الجائز أن تقع أخطاء حين جمعه أو قبل ذلك(أي إمكانية تحريف القرآن)، بدأ ماركسيا مناصرا وانتهى قوميا مهتما بالفلسفة الإسلامية ونهظة أمّة مسلمة، قال عنها أنّها غرقة في الغنوص(الإنغماس في الروحانيات) والعرفان والبيان من يوم أن أصّل الشافعي الأصول اللاعقلانية(يمكن الرجوع إلى ثلاثية الجابري نقد العقل العربي).

(1) نفس المرجع، ص 85
(2) نفس المرجع، ص161

القيم العربية الإسلامية خليط ثقافي

مفهوم القيمة عند الجابري نجده بشكل من الإسترسال في كتابه العقل الأخلاقي العربي الذي قدّم فيه دراسة نقدية تحليلية لنظام القيم في الثقافة العربية الإسلامية، وهو الجزء الرابع من نقده للعقل العربي، إستعمل كما سماه هو جهازا مفاهيميا يصلح لموضوع "نظم القيم في الثقافة العربية الإسلامية"، معتبرا أنّ القيم العربية الإسلامية هي محصّلة تلاحم خمس ثقافات مختلفة.

الموروث الفارسي بدأ يتغلغل في الثقافة العربية الإسلامية بشكل أكثر وضوحا في العهد العباسي،إذ تُرجمت الكثير من الكتب والقصص والتاريخ الفارسي إلى العربية،وأصبحت محط نقل منها كما فعل الطبري، والمسعودي، وابن المقفع حيث أصبحت كتبه كما يقول الجابري الكتاب المدرسي للأمة العربية الإسلامية،واعتبره المرجع الأول في تشكيل العقل العربي الأخلاقي إلى غاية القرن العشرين،الموروث الفارسي تبرز فيه قيم الطاعة كقيمة مركزية،نقلها العرب في قصصهم ونوادرهم وأخبارهم حتى جعلوا منها قيمة القيم[1]،هذا لايعني أنها القيمة الوحيدة في الثقافة الفارسية وتأثيرها أوحد، إنّما يقصد الجابري أنّها قيمة مركزية سامية تلتف حولها قيم أخرى تدور في فلكها كالإقدام، الجود، الشجاعة...، قيمة الطاعة كانت وليدة حاجة مرحلية تاريخية تخدم الحكم الكسروي الوراثي لاستدامة وجوده، وهذا ما حدث في الدولة الإسلامية ابتداء من العهد الأموي حيث أصبحت السلطة وراثية.

الموروث اليوناني موروث خصب، وأرض شاسعة، وسماء ممتدة، لن نخوض فيه مع الجابري إلاّ قليلا، يكفينا أن نعرف أنّ القيمة المركزية في هذه الثقافة العملاقة التي إنبنت على الفلسفة والحكمة والنبالة هي السعادة المتأتية من الفضيلة كمعرفة و كقيمة سامية،إنها أخلاق السعادة، ولهذا نجد الفرابي وابن سينا وابن باجة وابن طفيل يبحثون عن السعادة في الحكمة والفلسفة، وابن عربي والسهروردي في الإشراق،تحول الإنسان في هذه الفلسفة إلى مقياس وغاية لكل شيء(الخير والشر، الحق والباطل، الفضيلة والرذيلة...)، وظهرت المؤلفات التي تهتم بالنفس وأعماقها وأسرارها وتهذيبها، على شاكلة

(1) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي (دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربي)، مرجع سابق، ص.ص 177.173

كتاب أبن حزم الأندلسي "رسالة في مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل"، أوكتاب الفرابي "التنبيه على سبيل تحصيل السعادة"...إلخ[1] .

الموروث الصوفي حسب الجابري هو خليط من الموروث الفارسي والهرمسي(الهرمسية هي فلسفة دينية مأخوذة من كتاب مشكوك فيه يعتقد الغرب أنّه مأخوذ من لاهوت قديم تطورت منه بقية الأديان، أثرت كثيرا في الفكر الغربي في القرون الوسطى) الذي كان موجودا في الإسكندرية وأنطاكية، القيمة المركزية في هذا الموروث هي أخلاق الفناء، والمقصود بها إفناء المذموم من القيم والأخلاق من أجل الوصول إلى حالة "الفناء" التي تقوم بدورها على فناء الصفات البشرية جملة، تتحقق بالإرتقاء بالنفس في مخالفة هواها وقمعها إلى غاية تحقيق فناء صفات البشرية، وهذه أفكار مرفوضة في عقيدة التوحيد ولم يعرفها العرب قبل الإسلام[2]، ويختتم الجابري تحليله النقدي لهذه القيم بالقول**<<من هنا كانت أخلاق الفناء هي أخلاق اللاعمل، مبدؤها ترك التدبير،عدم التفكير في المستقبل>>**[3]

الموروث العربي الخالص

بعد أن يبحث الجابري في كتب الأولين والآخرين من العرب يجد أن القيمة المركزية في الموروث العربي الخالص هي المروءة، ظهرت في الأخلاق الأرستقراطية الأموية وتعبر عن النموذج السلوكي لتلك الطبقة، وقد أعلى العرب من تلك القيمة وجعلوا صاحبها سيّدا[4]، والمروؤة في الحقيقة تدل على نسق قيمي يتمثل في العفّة عن المحارم، النزاهة عن المطامع الدنية، صيانة النفس، غوث المحتاج، مسامحة الآخر، وفي اعتقادنا أن "الرجلة" مرادفة لها في اللهجة الجزائرية.

الموروث الإسلامي

القرآن الكريم كتاب مليء بالقيم والأخلاق السامية، وكذلك السنة النبوية، لكن الجابري يرى أنّ القيم التي ينوّه بها القرآن والسنة شيء والكتابة عن القيم الإسلامية شيء آخر، بسبب تأخر المسلمين عن الكتابة في هذا المجال حتى صار الموروث الفارسي واليوناني يستحوث على الساحة.

(1) نفس المرجع، ص.ص 261.257
(2) نفس المرجع، ص.ص464.461
(3) نفس المرجع، ص 488
(4) نفس المرجع، ص.ص509.506

القيمة المركزية في القرآن هي العمل الصالح إنطلاقا من قيمة القيم في كل دين سماوي وهي الإيمان، واجتماع الإيمان مع العمل الصالح ينتج قيمة محورية وهي أسمى القيم في كل دين ألا وهي التقوى، وهي قيمة ليست في علاقتها مع الله فقط وإنّما في علاقتها مع الآخر الإنساني، فالعمل الصالح القيمة المركزية في القيم الأخلاقية، والتقوى القيمة المركزية في القيم الدينية [1].

بعد أن يستعرض الجابري بكثير من الإسراف هذه الموروثات الثقافية الثلاث، يخلص إلى القول أن القيم العربية هجينة، غير خالصة، فساحة الثقافة العربية "سوق للقيم" تعكس غياب النقد والتجديد والإصلاح، إنها تعكس تفككنا، فهناك خليط قيم متدافعة، القيم القديمة تنافح الحديثة، وتقف في وجه إنبثاق قيم تتلاءم مع التغيرات العالمية والعولمية من منطلقات عربية خالصة، والإنتقال الذي حدث للقيم من المجال الاقتصادي المادي إلى المجال الاجتماعي، لم يتم داخل مجال التداول العربي وإنّما من خلال الترجمة للحضارة الغربية المادية، والجابري لا يعترض على المثاقفة التي تحصل بين مختلف ثقافات العالم كتفاعل فيه تبادل متكافئ، إنما المشكل يطرح في حالة الإدخال الثقافي الواعي أو غير الواعي الذي تغلب عليه الهيمنة من طرف الثقافة الوافدة .

الجابري لم يقدم نقدا أصيلا كما يضن، ونعتقد أن علم الاجتماع وحده القادر على تقديم الإضافة في هذا المجال(أي نقد القيم العربية الإسلامية)، فالجابري نظر هو الآخر إلى الفرد العربي على أنّه إسفنجة تتشرب كل السوائل الوافدة، كما أننا نعترض على فكرة القيمة المركزية إذ هناك دائما نسق قيم متنوع، ولا يمكن أن يكون خالص تماما من التأثير الثقافي المحيط بالبشر من كل مكان، حتى في الجاهلية كانت هناك رحلات تجارية واحتكاك بالشعوب الأخرى، القيم حتى وإن كانت تشبه ADN حسب الجابري من زاوية أنها بصمة ثقافية للمجمع إلاّ أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال تفكيك هذه الشفرات لمعرفة مدى تأثير ثقافة من الثقافات في قيمنا العربية الإسلامية.

(1) نفس المرجع، ص.ص 593.594

III/3. طه عبد الرحمن (1944–على قيد الحياة)

فيلسوف مغربي متخصص في فلسفة اللغة، وفلسفة الأخلاق، والمنطق، من أشدّ المعارضين للفكر الغربي الذي استبعد القيم والأخلاق بالمعنى العملي، وناقد للفكر الإسلامي قديمه وحديثه،ويرى ضرورة إبداع فكر حداثي أخلاقي جديد، هذا هو مشروعه الضخم الذي ألّف لأجله أكثر من عشرين كتابا، طه عبد الرحمن من فلاسفة التداولية، وناقد شرس لمحمد عابد الجابري ومحمد أركون، أطلق عليه تلامذته وقراؤه المجدد لأصالة أفكاره وإبداعيتها بعيدا عن الفكر الإستشراقي والإنتحال المفتون بالغرب الذي غرق فيه عابد الجابري وأركون، وأطلق عليه خصومه الفيلسوف السلفي، إنّه مجدد بأتمّ معنى الكلمة لكل الطروحات الفلسفية الغربية والإسلامية.

الإنسان كائن أخلاقي

بالنسبة للفيلسوف طه عبد الرحمن الإنسان ليس كائن عاقل أولا وإنّما كائن أخلاقي قبل كل شيء، فمن أسماء المصادر في اللغة العربية الدالة على معنى الخاصية البشرية ثلاث:

– الإنسانية: أول مايسبق إلى الذهن من استعمال هذا اللفظ هو امتلاك الكائن البشري للقوة الأخلاقية وليس القوة العقلية، فتحصل له من الإنسانية بقدر ما يحصل له من الخلقية (وقد ذكر ذلك أيضا إبن خلدون في المقدمة).

– الرجولية: هي جملة الصفات الخلقية التي يحصل بها للكائن البشري كمال الإنسانية.

– المروءة: هي كمال الأخلاق وكمال الإنسانية.

وكل هذه الألفاظ لايوجد في معانيها ما يدل على تفرّد الإنسان بالعقل وإنّما بالأخلاق، فهوية الإنسان إذن تتحدد بأخلاقيته وقيمه، ومتى سقطت هذه الصفة عنه سقط إلى البهيمية، والتعقّل هو جزء من مجموع الأفعال الأخلاقية أو القيمية، فالتعقل عمل أخلاقي قيمي لأنّ استعمال العقل قد

يكون في الخير أو في الشر، في الحق أو في الباطل، كاختراع الأسلحة البايلوجية وأسلحة الدمار الشامل وبالتالي تتحدد هوية الإنسان بأخلاقيته لا بعقلانيته [1].

لقد شاع في الفكر الغربي أنّ القيم والأخلاق عموما صفات محدودة لا تشكّل سوى جزء فقط من السلوك الإنساني (سنرى ذلك مع فيبر، بودون...)، إذ هناك أفعال لا عقلانية وأفعال عقلانية بحته، لكن طه عبد الرحمن يجعل جميع أفعال الإنسان أخلاقية مهما كانت بما في ذلك الفعل العقلي النظري، فبما أنّ الإنسان يسعى في سلوكه إلى جلب مصلحة ودرء مفسدة فإنّ هذا يجعل سلوكه أخلاقي، فالعقل إذن جزء من الأخلاق وليس العكس، فالأفعال التي توصف بأنها لا أخلاقية لاتوصف بالضرورة بأنها لاعقلانية وإنّما لاإنسانية [2].

فالعقلانية عند طه عبد الرحمن قسمان، عقلانية مجرّدة من الأخلاقية وهذه يشترك فيها الإنسان والحيوان إذ ثبت أن للحيوان نوع من التفكير وعقلانية مسددة بالأخلاق وهذه يختص بها الإنسان، لكن الفكر الغربي يقسّم العقلانية إلى عقلانية نظرية لا علاقة لها بالأخلاق وعقلانية عملية تنظر في القيم والأخلاق، مما يعني أن القيم مجال العمل دون النظر**<< والصواب أنّ الأخلاقية هي مابه يكون الإنسان إنسانا وليست العقلانية كما انغرس في النفوس منذ قرون بعيدة>>**[3]، فالإنسان دون الحيوان يسعى في أفعاله إلى صالح الأعمال والكمال مستعملا عقله كأداة تمييز بين الخير والشر، بين العمل الصالح والعمل الطالح، فعقل الإنسان أخلاقي مرتبط بالقيم التي هي تجاوز للواقع[4]، فمن خلال هذا الطرح لطه عبد الرحمن نفهم أنّ القيم هي مجال جميع أفعالنا وسلوكاتنا، سواء على مستوى التنظير والعلوم والأفكار المجردة أو على مستوى الأفعال والسلوكات المجسدة.

(1) طه عبد الرحمن، الحق العربي في الإختلاف الفلسفي، ط2، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2006، ص.ص175.174

(2) طه عبد الرحمن، الحوار أُفُقاً للفكر، ط1، لبنان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،2013، ص.ص 58.56

(3) طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2000، ص 14

(4) طه عبد الرحمن، سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2012، ص.ص 84.82

القيم بين الآية والظاهرة

يقدّم الفيلسوف طه عبد الرحمن رؤية جديدة لمفهوم الظاهرة في إطار قيمي لم يسبقه إليه أحد، فالظاهرة هي الآية جُرّدت من القيمة، فهي كل ما يلاحظ خارجيا في إطار زمكاني محدد حاملة توصيفات تربط بينها علاقات موضوعية، فالمطر ظاهرة علمية تعود إلى تبخّر الماء وتراكمه في السماء مشكلا السحب التي تتكثّف ثمّ تتحول إلى قطرات ماء، في حين الآية هي الظاهرة متلبّسة بالقيمة، فالآيات تحمل الأبعاد الروحانية الإيمانية في دلالاتها أي أنّها الظاهرة من زاوية المعنى، والمعنى عبارة عن قيمة، فنزول المطر يحمل عدّة دلالات أو آيات كمعنى الحياة، البعث، الرحمة، النعمة...، وقد تمّ الفصل بين الظاهرة والقيمة في الفكر الغربي بحجّة أنّهما متعارضتان، فالأولى من جنس الواقع والثانية من جنس الواجب[1]، هذا الفصل بين الظاهرة والقيمة أدى إلى تجريد القيم من موضوعات تحملها وتعبر عنها، وفقدت الظواهر الكونية بعدها الروحاني الإيماني، وتحولت إلى علوم مجرّدة ميته خالية من الدهشة.

من أجل نظرية إسلامية في القيم

القيمة عند طه عبد الرحمن هي المظهر الذي يدلّ على اتصال الإنسان بالأشياء، فحيثما ارتبط بها أخضعها للتقييم إيجابا أو سلبا،فالقيمة موجودة بوجود الإنسان ولا وجود لها دونه، لكن الإنسان لا يستمدّ القيمة من الأشياء ذاتها وإنّما من الفطرة التي خُلق عليها، فدخول الإنسان في العالم دخول ديني أصلا(الفطرة)، فالقيم إذن مُنْزَلة على الأشياء بمقتضى الفطرة وليست متولّدة من الأشياء[2]، فجميع الأشياء الموجودة في هذه الحياة محايدة قيميا فهي ليست خيرا ولا شرا، لا سيئة ولا حسنة، لكنّها بمجرد ما تقع بن يدي البشر تأخذ قالب القيم التي يحملها الإنسان، فتصبح مطاوعة لتلك القيم.

(1) طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الإختلاف الفكري، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2005، ص.ص19.18

(2) طه عبد الرحمن، الحوار أُفُقاً للفكر، مرجع سابق، ص108

والمضمون القيمي للفعل الإنساني هو النية أو الغاية منه فإذا غابت النية أوالقصد كنّا أمام لهو وعبث وليس فعل ولهذا يطلق الأصوليون على القيم علم المقاصد، هذا العلم يجعل الفعل مرتكزا على ثلاث أسس، النية، الفعل، القيمة، الفعل يرتبط بالنية (إنّما الأعمال بالنيات)، والنية ترتبط بالقيمة فلا نية دون قيمة [1] (من كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله...)، ويرتّبها طه عبد الرحمن تنازليا، القيمة فالنية فالفعل، فتكون نظرية القيمة هي الأصل الذي تبنى عليه نظرية النية ونظرية الفعل.

أما فيما يخص نسق القيم الإسلامية فبعد أن يعترض ويعارض طه عبد الرحمن تقسيم الأصوليين لأنواع القيم (ولن نخوض في ذلك لطوله وعدم اهتمامنا به)، يقدم نظريته الجديدة حول نسق القيم، فيقسم القيمة إلى ثلاث أصول قيمية تتفرع عنها مجموعة من القيم

قيم الخير والشر أو القيم الروحية: هي المعاني التي يتمّ بها تقويم الخيرات والشرور التي تعرض للقدرات الروحية والمعنوية والتي تولّد السعادة عند حصول الصلاح والشقاء عند حصول الفساد مثل قيمة الرحمة، قيمة المحبة، قيمة التواضع...

– قيم الحسن والقبح أو القيم العقلية: هي المعاني الخلقية التي يتمّ بها تقويم المساوئ والمحاسن والتي تولّد الفرح عند حصول الخير والحزن عند حصول الشر مثل قيمة الأمن، قيمة العمل، قيمة الحوار...

– **قيم النفع والضرر أو القيم الحياتية والحيوية:** هي المعاني الخلقية التي يتمّ بها تقويم المنافع والمضار التي تلحق البنى المادية والبدنية والحسية والتي تولّد اللذة عند حصول النفع والألم عند حصول الضرر مثل قيمة حفظ النفس قيمة الصحة قيمة المال... [2].

قلب طه عبد الرحمن الترتيب التقليدي للأصوليين، إذ كانو يضعون في هرم سلم النسق القيمي القيم المادية فجعل القيم الروحية أو المعنوية على رأس الهرم، معتبرا أن الخلقية هي الأساس الذي يحقق

(1) طه عبد الرحمن، سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد، ط1، لبنان، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، 2015، ص.ص 77.74
(2) نفس المرجع، ص.ص 86.84

للكائن البشري إنسانيته، ولسنا ندري على مستوى الوقائع مدى صدقية ذلك فقد لا تتحقق القيم المعنوية إلاّ بتحقق القيم المادية، فقد يفقد الإنسان خصائصه الإنسانية إذا فقد أدنى ضروريات حياته، وإننا قد قرأنا أدبيات سجون بعض المفكرين فذكروا كيف تنقلب إنسانيتهم إلى توحش أشبه بالبهائم، لأنهم فقدوا ضروريات الحياة من قيم عقلية كالأمن وقيم حياتية كالطعام والنوم، هذا عالم النفس "فيكتور إميل فرانكل" درس محتشدات الإعتقال يكتب أنّه إذا لم يكافح الفرد بشراسة داخل المعتقل**<< فإنّه يفقد الشعور بكونه فردا، وكائنا له عقل، وله حرية داخلية وله قيمة شخصية ... ويهبط وجوده إلى مستوى الحياة الحيوانية >>**[1]، هذه الشهادة لرجل عمل في محتشدات الإعتقال قدمّناها كرؤية نقدية للفيلسوف طه عبد الرحمن حيث يمكن أن ينحط الإنسان نحو أسفل الدرك، ولكن في حقيقة الأمر هي من وجهة نظر أخرى شهادة له بأهمية القيم المعنوية وقدرتها على أن تصبح علاجا فعّالا لانهيار القيم، وقدرة روحية على الكفاح بشراسة ضد التشيؤ بجميع أشكاله بما في ذلك تشيؤ القيم.

(1) فيكتور إميل فرانكل، الإنسان يبحث عن المعنى (مقدمة في العلاج بالمعنى التسامي بالنفس)، تر: طلعت منصور، ط1، الكويت، دار القلم، 1982، ص77

المبحث الثاني: القيمة، التعليم، والعمل في علم النفس

كما فعلنا على مستوى القيم في الفلسفة، اخترنا أيضا أهم علماء النفس الحداثي من مدارس مختلفة شهيرة تناولوا القيم بالدراسة، وكان لنظرياتهم الأثر الكبير على مفهوم القيم في ساحة الفكر التي لا شك لها تأثيرها على ساحة والواقع، أهم من لعبوا الدور القيادي على هذه الساحة مدرسة التحليل النفسي بريادة فرويد، علم النفس الوظيفي بريادة جون ديوي، نظرية الحاجات بريادة أبراهام ماسلو، السلوكية بريادة فرديريك سكينر، مع العلم أن ماسلو وسكينر من علماء النفس الذين عاشوا أهمّ فترات حياتهم في عصر ما بعد الحداثة، باعتبار أن الكثير من المفكرين يتفقون على أن فترة الحداثة بدأت بعد الحرب العالمية الثانية مع تطور الرأسمالية.

I: القيمة، التعليم، العمل في علم نفس فترة الحداثة

I/1. سيغموند فرويد(1856-1939)

عالم نفس نمساوي مختص في الطب العصبي ومؤسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث، واضع مفهوم اللاّوعي أو اللاّشعور، صنعت أفكاره جدلا كبيرا لفترة طويلة ورغم أنّه تمّ تجاوز الكثير منها إلاّ أنّ مدرسته مازالت موجودة إلى حد الآن بصورة متجددة، أصيب بحالة انهيار نفسي آواخر حياته وحاول الإنتحار عدة مرات، أوجزت تعريفه إدغار بيش بقولها **<< يلتقي الجمهور المثقف في تعريف فرويد بإيجاز، بأنّه ذلك الرجل الذي ابتكر التحليل النفسي، وأعدّ نظرية جنسية تعسفية وجارحة إلى حد ما>>** [1].

الأنا الأعلى والقيم:

تتشكل النفس البشرية عند فرويد من ثلاث أقسام الأنا، الهو، الأنا الأعلى،لا يوجد بينها حدود واضحة وإنّما هناك تداخل بينها بشكل من الأشكال، فالأنا Ego ينشأ من جهاز الإدراك الحسي(الشعور)، والإدراك الحسي يلعب نفس الدور الذي تلعبه الغريزة في الهو، وهو جزء من الهو

(1) إدغار بيش، فكر فرويد، تر: جوزف عبد الله، د ط، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، د ت، ص26

تعدّل بتأثيرات العالم الخارجي فيه تأثيرا مباشرا بواسطة الشعور، فهو يلتقط العالم الخارجي وينقله إلى الهو واضعا مبدأ الواقع مكان مبدأ اللّذة، فهو إذن يمثل الحكمة والتعقّل، ويمثل العالم الخارجي ويشعر بالبيئة الاجتماعية التي يحيا ضمنها ويعمل على اختبارها، عكس الهو Id الذي يمثّل الغرائز والإنفعالات، أمّا الأنا الأعلىSuper Ego هو أقل الأقسام ارتباطا بالشعور، يتمايز جزء من الأنا مشكلا الأنا الأعلى، فالتقمصات الصادرة عن الهو والتي موضوعها الأب والأم في صورة عقدة أوديب التي خمدت مع مرور الوقت، تلك التقمصات تعمل داخل الأنا متخذة صورة أنا أعلى، ويحدث هذا منذ بدايات الطفولة الأولى، لذا يرجع فرويد كل الأمراض النفسية وسمات الشخصية إلى تلك المرحلة من العمر،لأنّه كلّما نمى الأنا مع الزمن يصبح أكثر قدرة على مقاومة التأثيرات المختلفة وتقلّ التقمصات لديه ، وهو يمثل الطبيعة السامية والخلقية والقيمية للنفس البشرية، بفضله يتمّ كبت الغرائز والإنفعالات[1] ، فهو إذن عكس الأنا يمثل كل ما هو داخلي،إنّه الهو في صورته المكبوتة، فالصراع بين الأنا والأنا الأعلى هو انعكاس للصراع بين ما هو واقعي وما هو نفسي، أي صراع العالم الخارجي والعالم الداخلي.

الهو مضمونه الغرائز الموروثة منذ لحظة الميلاد، ويتأثر بالعالم الخارجي والواقع المحيط بالفرد، الأنا يهتم بحفظ الذات بفضل تعامله مع المثيرات الخارجية، فيخزّن خبراته في الذاكرة، فيتفادى المفرطة منها بالهرب، والمعتدلة بالتكيف، فهو يعدّل العالم الخارجي بما يعود عليه بالنفع، كما يمتلك سيادته على الهو وغرائزه فيقرر لبعضها الإشباع، وللبعض الإرجاء لظروف مواتية، وبعضها تحضى منه بالكبت والقمع، فالأنا يسعى وراء اللّذة ويتجنب الألم، داخل الأنا تتشكل هيئة من تأثير الوالدين والبيئة الاجتماعية من مدرسة وأسرة ومجتمع... هذه الهيئة أو المنظمة هي الأنا الأعلى الذي هو الضمير الخلقي للنفس البشرية، والرقابة الخلقية، والأفراد يعمدون إلى تقمص الأنوات العليا للآخرين المؤثرين من خلال علاقات مباشرة أو غير مباشرة، فتنشأ القيم المشتركة والشعور الجمعي.

(1) سيغموند فرويد، الأنا والهو، تر: محمد عثمان نجاتي، ط4، بيروت، دار الشروق، 1982، ص.ص 57.40

نشأة القيم والأخلاق عند فرويد

يحيل فرويد نشأة قيم الإنسانية وأخلاقها إلى حكاية أسطورية سخيفة تماما نشأت في جذورها عن الحرمان الجنسي الذي جعله فرويد سبب كل شيء في حياة الإنسان، حيث يقتل الأبناء أباهم الذي امتلك جميع نساء القبيلة ويأكلونه، ثم يكتشفون أنهم عاجزون عن قيادة القبيلة فيسنّون قوانين طوطمية تحرّم ما فعلوه حتى لا تنقرض القبيلة بالإقتتال، ومن هنا نشأت القيم والدين والأنظمة الأخلاقية[1]، بهذه البساطة السخيفة يأسس فرويد لنشأة أهم ما يميز الإنسان عن الحيوان، فتفسيره للقيم تفسير ميثودولوجي بحت، فالقيم تتموقع داخل الميثودولوجيا من أساطير يونانية عوض أن يحدث العكس، كما فعل مع الأحلام حيث جعل الواقع يتموقع داخلها بدل أن تتموقع هي داخل الواقع.

إذا تجاوزنا تلك النشأة ودخلنا في عمق الأفكار الفرويدية فإن الطوطم أو التابو هي طاقة لاشعورية مختزنة في اللاوعي داخل العقل الباطن تعمل على ضبط الغرائز والإنفعالات القوية لدى الإنسان البدائي، والنفس البشرية تطورت عبر التاريخ فعلى مدى كل الأزمنة السالفة تمّ استبطان الإكراهات الخارجية بفضل الأنا الأعلى فتحولنا إلى كائنات اجتماعية وأخلاقية، وكلّما تعزز الأنا الأعلى كلّما تحول البشر من معادين ومقاومين لقيم المجتمع إلى مدافعين ومنافحين عنها، ولا يمكن أن يتحقق ذلك في نظر فرويد دون سيطرة << ...**يخالجنا انطباع بأن الحضارة(والحضارة هي الثقافة مشبعة بالقيم)هي شيء ما تفرضه على أكثرية مشاكسة أقلية عرفت كيف تضع يدها على وسائل القوة والردع** >>[2].

وكلّما ازداد امتثال الأفراد داخل المجتمع كلّما كان المجتمع أكثر استقرارا دون حاجة إلى قوانين ردعية وقهرية، غير أن ذلك يبدو مستحيلا فالأفراد يختلفون في شكل ودرجات الإستبطان، إضافة إلى أن التفاوت الطبقي داخل المجتمع يخلق الشعور بالحرمان لدى الطبقات الأقل حضوة، ؤلائك سيكونون أقلّ استبطانا للنواهي والمحضورات، غير أنّ مشارعر الرضى المتولّدة من القيم العليا للمجتمع

(1) يمكن العودة إلى كتابه الطوطم والتابو، تر: بوعلي ياسين، ط1، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع، 1983
(2) سغموند فرويد، مستقبل وهم، تر: جورج طرابيشي، ط4، بيروت، دار الطليعة، 1998، ص9

تحدّ من مشاعر العداوة التي يضمرها أفراد الطبقات الدنيا لثقافة الطبقة المهيمنة، ويربط فرويد ذلك بالمشاعر النرجسية لأفراد المجتمع في علاقتهم بثقافات غيرهم من المجتمعات[1].

الأنا الأعلى المجتمعي واضطراب القيم

يقارن فرويد بين عملية نشأة وتطور الضمير الأخلاقي عند الفرد وعند المجتمع، فالمجتمع هو أيضا يتكون له أنا أعلى يؤثر في عملية تطور ثقافته وحضارته، يولد الأنا الأعلى المجتمعي بنفس الطريقة التي يولد بها عند الفرد كما بيّنا سالفا، يتمظهر الأنا الأعلى المجتمعي من خلال العقول المفكرة المتميّزة للشخصيات الكبرى البارزة في المجتمع، هؤلاء الذين نمت لديهم خاصية إنسانية نموا خالصا غير عادي[2]، وكأني به يريد أن يقول لنا أن النخبة التي تكبح جماح رغباتها الغرائزي، وتتسامى عن غريزية الطبقات الدنيا تستطيع أن تحقق إبداعات ثقافية وتخلق إضافات قيمية وأخلاقية داخل المجتمع، فقد أشرنا سابقا أن فرويد يرى أن الثقافة المهيمنة بجميع قيمها ومثلها العليا هي ثقافة الطبقة المسيطرة تماما مثل بورديو.

هذا الأنا الأعلى المجتمعي يمثل المثل العليا للمجتمع وقيمه ومعاييره التي تسوسه، فإذا فشلت هذه القيم والمعايير في التحقق على مستوى الواقع الاجتماعي أصيب المجتمع بالإضطراب والقلق، فتطور الفرد وتطور المجتمع يسيران جنبا لجنب بشكل لا فكاك منه، لكن الأنا الأعلى المجتمعي يفرز أحيانا قيما لا تستطيع النفس البشرية استبطانها أو قبولها كقيمة أحبوا جيرانكم حبكم لأنفسكم فهي مستحيلة التنفيذ[3]، رغم أننا نعترض على استحالة هذا الحب حيث نراه ممكنا وقد تجسّد في تاريخ حضارتنا الإسلامية غير أننا نعتقد أن المجتمع قد يفرز قيما متناقضة تخلق اضطرابا لا فكاك منه.

يجدر بنا القول أن انتقادات كثيرة جدا ولاذعة طالت أفكار فرويد منها مثلا نقد "إرنست ناجل" له حيث ترى أن مفاهيم فرويد غامضة واستعارية وإيحائية وغير قادرة على إثبات صحتها

(1) نفس المرجع، ص.ص19.15

(2) سيغموند فرويد، الحب والحرب والحضارة والموت، تر: عبد المنعم الحفني، ط1، القاهرة، دار الرشاد، 1992، ص102

(3) نفس المرجع، ص.ص 105.103

الإختبارية، وهو لم يأسس أية نظرية، فالنظرية يجب أن تستجيب للمعايير المنطقية ونستنتج من قضاياها نتائج محددة[1] ، أمّا تلميذه النجيب "إريك فروم" فقد قدّم نقدا شديدا يفضح فيه الخلفية السياسية الليبيرالية لأطروحاته **<< كان فرويد حقا عالم نفس مجتمع القرن التاسع عشر الذي برهن أن الفرضيات المتعلقة بالإنسان الملازمة للنظام الاقتصادي أكثر صحة ممّا تخيّله الإقتصاديون >>**[2] .

لو كان بحثنا عن فرويد فإن مؤلفا وحده سيكون عن الإنتقادات الموجهة إلى غرابة منطلقاته الفكرية، ولم يكن هدفنا من عرض فرويد إلاّ لنضع حوصلة شاملة عن أهم وأغلب المفكرين الذين تناولوا القيم بالدراسة، لاعتقادنا أن أفكارهم لها تأثير على مستوى الواقع سواء في حينه أو بعد حين، ففي عصر ما بعد الحداثة أصبح الجسد والجنس محور حياة الشباب بشكل ملفت للإنتباه، قد لانبالغ إذا قلنا مع فرويد أن الإيروس أصبح في قلب الحياة اليومية للشباب صانعا قيما جديدة كالعلاقات قبل الزواج، تعدد العلاقات، الاهتمام المبالغ فيه بالجسد...

I/2. جون ديوي(1859–1952)

أطلق عليه "جورج هاربرت ميد" فيلسوف أمريكا بأعمق المعاني،مؤسس الفلسفة البراغماتية، وعالم نفس مؤسس مدرسة علم النفس الوظيفي، إهتمّ بالقيم في إطار الواقع المعاش، يرفض الأفكار المتعالية عن الواقع فالحياة بالنسبة له هي تجربة دينامية متطورة، يعتبر أشهر أعلام التربية والتعليم في العصر الحديث،عمل مستشارا لدى الحكومة الروسية لتطوير نظامها التعليمي، وكذلك فعلت تركيا،أنشأ سنة 1896مدرسة في شيكاغو لتصبح مجال تحقيق أفكاره التربوية والتعليمية، ثمّ أصبحت سنة 1902 تابعة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتصبح مدرسة تطبيقية لها، فكانت منطلق الثورة التعليمية التربوية في أمريكا حيث نشأت مدارس أخرى مشابهة لها.

(1) بول ريكور، في التفسير محاولة في فرويد، تر: وجيه أسعد، ط1، سوريا، أطلس للنشر والتوزيع، 2003، ص.ص 293.292

(2) إريك فروم، مهمة فرويد: تحليل لشخصيته وتأثيره، تر: طلال عتريسي، ط2، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002، ص.ص100.96

ماهية القيمة عند ديوي

يعرف ديوي القيمة بأنّها المباهج التي تنتج عن الفعل الواعي، فالقيمة بهذا الشكل لها معنيين:

– المعنى الأول يقوم على تقدير الشيء واعتباره جدير بالإهتمام في ذاته، كالتعليم قيمة في حد ذاته، وهذه هي القيمة الذاتية للشيء.

– المعنى الثاني يقوم على عمل فكري متميز بالموازنة والحكم على الشيء، بمعنى إعطاء قيمة للشيء، وهذه هي القيمة الموضوعية للشيء.

فالمعنى الأول وجود الشيء على أنّه ذا قيمة، وفي المعنى الثاني الشعور بقيمة الشيء وجدارته، فأساس التقويم في الحالة الأولى تقدير الشيء وإعضامه، وفي الحالة الثانية وضع قيمة له أي تثمينه مقارنة بغيره [1].

القيم الذاتية Intrinisic Values والقيم الغائية أو الذرائعيةInstrumental Values

القيم الذاتية ليست موضوع حكم قيمة لأنها لا تُوازن بغيرها مثل أحسن/أردأ، أجمل/أقبح... لا تُقدّر لها قيمة محددة، غير أنّه في بعض الحالات يجد الإنسان نفسه أمام خيارات، يختار أ ويدع ب أو العكس، هذا يخلق سلسلة للأشياء وفق تفضيلاتنا لبعضها على بعض على أساس من غاية محددة فتصبح بالقياس لذلك وسائل وذرائع[2]، فالقيم بدأت ذاتية لامجال فيها للتقويم كالتعليم، العمل، قراءة الكتب...كلها ترمي لغايات ذاتية خاصة بها لا يمكن الوصل إليها بغيرها فلا موضع للمفاضلة بينها، فهذه الأعمال خير قائم في ذاته، وكلٌّ في ذاته ليس وسيلة إلى شيء آخر، إلاّ إذا وُجِدنا في مواقف تتنافس فيه الأعمال وقد تتعارض فيتحتّم علينا الإختيار فنظطر للموازنة والمفاضلة بين مزايا كل منها وما تقدمه لنا من نتائج، أي أنّها تتحول إلى قيم ذرائعية عندما ترتبط بغايات محددة في ظروف تفرض علينا الإختيار، كارتباط التعليم بالشهادة وبالتالي العمل، وارتباط العمل بالأجر(المال)، وارتباط قراءة الكتب بالإمتحانات والمسابقات، ونفهم من كلام جون ديوي أيضا فيما يخص توصيفه

(1) جون ديوي، الديمقراطية والتربية (مقدمة في فلسفة التربية، تر: منى عفراوي وزكريا ميخائيل، ط2، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1954، ص.ص 249.248
(2) نفس المرجع، ص.ص 253.250

وتحليله للقيم الذاتية والذرائعية أنه كلّما تغيّرت الظروف الاجتماعية تغيّرت مدلولات القيم وتغيرت معها وسائل تحقيقها، فالوعي عند ديوي يرتبط بالطبيعة إرتبطا مباشرا إنطلاقا من الخبرة والتجربة المعاشة، فلا يوجد ذات عارفة وموضوع معرفة إذ لا يوجد معرفة خارج الواقع قائمة بذاتها إنما هي موجودة في مسيرة الحياة[1] ، ولذا فإن القيم كمعرفة تقديرية للأشياء لا تتمّ من منظور ديوي خارج تجربة الحياة ذاتها، وهذا ما يفسر تغيرها وتجددها المستمر.

أحكام التقدير

إهتمّ ديوي كثيرا بالطريقة التي ننتج بها أحكامنا التقيمية، والتي ربطها كما سبق وأن قلنا بوجود ظروف اجتماعية تدفعنا للمفاضلة، فينشأ عن ذلك موقف مشكل يقتضي حكم قيمة تقديرا للشيء أو الموقف، هذا التقدير هو عملية عقلية يعمل في شكل بحث عن المبررات والأسس المصوّغة للحكم، هذه المبررات ما هي إلاّ خبراتنا وتجاربنا الذاتية في الحياة ممّا وقع في الماضي لنا أو لسوانا [2].

تقييمنا للأمور هي مواقف فاعلة وطرائق سلوك تترتب عليها نتائج، ولا سبيل لتوقّع النتائج إلاّ بالنظر إليها من حيث هي نتائج تتولد عن ظروف فعّالة التأثير، ولا يتأتّى ذلك إلاّ بالبحث عن علاقات السبب بمسببه وصياغة ذلك في صورة قواعد، ولأنّه تبقى دائما مشكلة مدى إمكانية انطباق القواعد التي تكوّنت من خبراتنا وتجاربنا أو خبرات وتجارب غيرنا على الموقف الخاص الذي يواجهنا، نجد أنفسنا دائما أمام تفضيل واختيار من بين عدّة بدائل، ولكي نحصل على حكم أخير نكون بصدد تقييم آخر إنّه تقييم التفضيلات نفسها أو القواعد التي صغناها[3]،إذن القيمة عند ديوي ليست مجرد إخبار عن شيء سواء كان واقعا أو فكرة ذهنية، كما أنّ الوقائع الخارجية والقواعد المتخذة معايير للحكم التي نجدها في موقف تقيمي ليست حاسمة تماما في تقيماتنا، وإنّما هي وسائل مادية إجرائية مساعدة، وكأننا نقوم بعملية إنعكاسية حيث نقيّم تقييماتنا لنصل إلى اتخاذ أحكام حاسمة.

(1) يمكن الرجوع إلى كتاب جون ديوي، البحث عن اليقين، تر: أحمد فؤاد الأهواني، سلسلة ميراث الترجمة، العدد 2132، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2015(الكتاب من أوله لآخره هو تحليل لتلك الفكرة)

(2) جون ديوي، المنطق: نظرية البحث، تر: زكي نجيب محمود، سلسلة ميراث الترجمة، العدد 1653، القاهرة، المركز القومي للترجمة،2010، ص299

(3) نفس المرجع، ص.ص300.302

أحكام القيمة أحكام عملية لأنها تهتمّ بتقرير ما ينبغي فعله على أساس النتائج المقدّره عن الظرف القائم، أي أنّها أحكام نصدرها عمّا ينبغي لنا فعله في موقف ما لذا هي تدخل في تكوين الأحكام النهائية جميعا، فالتقييم يدخل في طبيعة الحكم ذاته عن الأمور العملية، لكن هناك تقييمات أخرى منصبّة على الأشياء الكامنة في الوجود الخارجي من حيث هي وسائل معينة أو معيقة، فيكون التقييم عندها منصب على النتائج المحتملة التي تظهر كغايات قريبة، ففي هذه الحالة الجانب القيمي سيكون له الأولوية على الحكم، وأحيانا العكس(1).

يتضح من هذا العرض أن ديوي يريد أن يوضح بعض الحدود الفاصلة بين أحكان القيمة وأحكام الواقع، ويخلص إلى أن التقييم موجود في كلا الحالتين، لكن في أحكام الواقع يكون الجانب القيمي ثانويا دون أن يكون خلوا تماما منه، والجدير بالذكر أيضا أنّ أحكام التقييم تنطبق في بحوثه على كل الأحكام سواء خلقية، أو منطقية، أو عملية، أو دينية، أو اجتماعية، أو فنية، جميعها تجارب حسية إنسانية اجتماعية نكون فيها أمام تفضيلات وبدائل متنوعة، والمقارنة بين البدائل والإختيار ليس إلاّ طرقا مؤدية إلى درجة الإيجابية في العمل**<<الأخلاق لها علاقة بجميع أنواع النشاط الذي تدخل فيه إمكانيات الإختيار بين شيئين أو أكثر، هذه الإمكانيات إذا وُجدت يكون هذا الإختلاف بين الأفضل والأردأ، والتفكير في العمل يعني عدم اليقين ويتبع ذلك حاجة إلى تقدير أي المسالك أفضل>>**(2).

القيم مجتمعية

المثل العيا عند ديوي يوتوبيا كونية غريبة بعيدة المنال، إنّها مفهوم غامض في نظره خلقه الوهم البشري كملهاة عن حاضرهم الشاق المستعصي، ليستسلموا بفضلها للأريحية والرضى بدل الكفاح من أجل التقدم الذي هو حاجة دائمة متجددة، فالبحث عن صيغة عامة للتقدم البشري زيف ما بعده زيف، وسراب يحسبه الضمآن ماء، فالتقدم لن يكون إلاّ بدراسة الحاجات والإمكانات التي

(1) نفس المرجع، ص310.309

(2) جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، تر: محمد لبيب النجيحي، القاهرة-نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر-مؤسسة الخانجي، 1963، ص 293

نختار من بينها كما يفعل أي رجل أعمال يريد أن يتقدم بعمله نحو الأمام[1]، سلوكاتنا حسب ديوي مشبعة بثقافة المجتمع وكذلك قيمنا وأحكامنا القيمية فخبرات الإنسان وتجاربه الحياتية اليومية داخل ثقافة مجتمعه هي بوصلته في تحديد الخير والشر فأحكام القيمة وليدة بئتها الاجتماعية، وهو يصرح بذلك ولا يلمح **<< تحمل جميع أفعال الفرد طابع مجتمعه تماما كما تحمل هذا الطابع لغته التي يتكلمها >>**[2] .

كل شيء دون استثناء عند ديوي اجتماعي، والبحث عن الذات، وتحقيق الذات، والفردانية ما هي إلاّ مزاعم مضللة من طرف القوى الرأسمالية المهيمنة، حتى الخير والشر اجتماعيين، والمال هو الآخر مؤسسة اجتماعية، النجاح والفشل في الحياة أيضا قضية اجتماعية يتوقفان على مسألة النفوذ والقوة والعلاقات الاجتماعية، المدرسة، التعليم، والقيم هي بموجز العبارة تفاعل الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية، ويترتب عن هذا أنّه إذا أردنا أن نعالج أي اختلالات قيمية، أخلاقية، علائقية، اقتصادية، تعليمية، فنية...ما علينا إلاّ أن نبحث عن تشخيص الخلل داخل المجتمع وليس داخل الأفراد.

(1) نفس المرجع، ص.ص296.297
(2) نفس المرجع، ص329

II: القيمة، التعليم، والعمل في علم نفس فترة ما بعد الحداثة

II/1. أبرهام ماسلو(1908–1970)

درس القانون ثمّ تحوّل إلى علم النفس، بلغة الفلسفة هو وجودي، وبلغة المختصين النفسانيين هو من المدرسة الإنسانية، وبهذه اللغة أو بتلك فإنّه اتجاه يؤمن بحرية الإرادة والإختيار الكاملين للإنسان له مطلق الحرية في أفعاله، إشتهر بنظريته في تدرّج الحاجات الإنسانية التي جعلته يحصل على درجة زميل زائر في شركة للتكنولوجيا المتقدّمة في كاليفورنيا حيث أتيحت له فرصة تطبيق نظريته عن تحقيق الذات في مجال العمل.

مفهوم القيمة عند ماسلو

بالنسبة لماسلو القيم ليست مجرد صفات جيّدة أو خيّرة أو حسنة أو طيّبة يرغب الأفراد في الاتصاف بها، قد نرغب في أن نتّصف بالعدالة أو بالتواضع مثلا لكن هل يمكننا أن نقلّد صفة العادل لنكون عادلين أو صفة المتواضع لنكون متواضعين، أن تكون عادلا يجب أن تعيش العدالة وأن تكون متواضعا يجب أن تعيش التواضع، فالقيم أبعد من أن تكون صفات إنّها حاجات يجب أن تشبع، فالمعايشة تجعلنا عادلين ومتواضعين، فالقيم معايشة.

الإنسان كائن روحي و أيضا كائن بايلوجي واجتماعي، يحتاج أن يشبع حاجاته الأساسية التي تقف في وجه تحقيق ذاته، لكن ماسلو يفعل كما فعل فرويد عوض أن يبحث من خلال الواقع نجده يبحث من خلال الميثودولوجيا، فيلجأ إلى الأسطورة ويعزي إخفاق البشر في تحقيق ذواتهم إلى عقدة "جوناه"، التاجر الجبان الذي يرفض أن يخطو بتجارته خطوة أكبر نحو الأمام خوفا من الخسارة فيضل قابعا في مكانه من تجارته ومن ماله لم يغيّر من أمره شيئا،و كذلك الأفراد يخافون العمل بكامل قدراتهم ويخشون أن يحددوا لحياتهم معنى سامي ويكتفون بوضع أهداف بسيطة تنحصر في تلبية حاجاتهم الأساسية والضرورية من أكل وشرب وتناسل وعلاقات اجتماعية، في حين ماسلو يرى أنّ الحياة المتوازنة هي التي نسعى فيها إلى تحقيق القيم العليا السامية والقيم الضرورية للوجود[1] .

(1) توم باتلر باودون، أهمّ 50 كتابا في علم النفس (من نحن، كيف نفكر، ماذا نفعل، رؤية ثاقبة من أهمّ 50 كتابا في علم النفس)، ط1، السعودية، دار جرير، 2012، ص.ص224.225

القيم والحاجات

ربط ماسلو بين القيم والحاجات فقيم الفرد تتحدد وفق حاجاته، وبالتالي كلّما تغيرت حاجاته كلّما تغيرت قيمه، وهذا التغير هو عملية ارتقاء من القاعدة نحو القمة، أدنى القاعدة الحاجات البايلوجية، وتقابلها القيم الوسيلية الغائية التي تحفض حيات الفرد أو كما سماها ماركس حاجات حفض النسل، وأعلى الهرم الحاجات الوجودية التي تحقق كينونة الإنسان، وتقابلها قيم تحقيق الذات والكمال الإنساني.

لقد رتّب ماسلو الحاجات في هرم أصبح أشهر من أهرامات مصر، متدرّجا تصاعديا من القاعدة نحو القمة، مشكلا من خمسة سلالم:

- سلّم الحاجات الفزيولوجية: هي حاجات بايلوجية تخص أساسيات حيات الإنسان (أكل، تناسل، أجر...)
- سلّم حاجات الأمن: تتعلق بالحاجات المتصلة بالحفاظ على سلامة الفرد وأمنه وطمأنينته، التي تجنّبه قلق الخوف من تحول الحالة الراهنة نحو الأسوأ (حوادث العمل، الإحالة على البطالة، الأمراض...)
- سلّم حاجات الحب والإنتماء: تتعلق بربط علاقات حميمية تشعر الفرد بالإنتماء والحب (الزواج، الصداقة، الألفة، النشاطات الاجتماعية...)
- سلّم حاجات الإحترام: تتعلق بحاجات الإعتراف بالأهمية والشعور بقيمة الذات (النجاح، المكانة الاجتماعية، السمعة الحسنة...)
- سلّم حاجات تحقيق الذات: في آخر السلّم يكون الإنسان قد حقق جميع حاجاته، وبالتالي كشف عن كل إمكانياته إلى أقصى منتهاها، فتكون إنسانيته قد اكتملت، وذاته قد تحققت ووصل إلى أعلى مستويات النضج والنمو، والإحساس بالكينونة [1].

(1) عبد الله بن عبد الغني الطجم وطارق بن عوض الله السواط، السلوك التنظيمي، ط4، السعودية، دار حافظ للنشر والتوزيع، 2003، ص.ص114.116

وكأننا أمام كوجيتو آخر للوجود أنا استوفيت كل حاجاتي وحققت كل إمكاناتي إذن أنا موجود، ففي الدرجة الأخيرة حسب ماسلو لا يصبح الفرد مدفوعا بالحاجة وإنّما بالنمو، وقد سمّاها دافع أو حافز الوجود وسمّاها أيضا قيم النمو أو قيم ما وراء الحاجات، حددها بخمس عشرة قيمة وجودية، الحقيقة، الجمال، الخير، الحيوية، الكمال، الضرورية، التميّز، النظام، العدالة، البساطة، الغنى، الإنجاز بأقلّ جهد، الإستمتاعية، الكفاية الذاتية، الشعور بمعنى الحياة ، فهرم ماسلو مبنى على قاعدة أنّه كلّما لبّى الفرد حاجات الدرجة الدنيا ارتقى إلى البحث عن تلبية حاجات الدرجة التي تليها حتى يصل نحو القمة محققا ذاته التي بقي يرتقي نحوها درجة درجة، ولا نعرف هل كان سيقبل الأستاذ ماسلو أن نرتقي درجتين أو ثلاث أو نصل القمة في قفزة واحدة، فأنا من الذين حيّرهم هذا الهرم كهرم خوفو، هل مثلا ستتوقف ذواتنا عن الإرتقاء ونحن نعاني شح الموارد المادية مثلا، أو هل ستتوقف طموحاتنا في حالة تعرّضنا لحادث عمل، أم أنّه لن يبلغ القمة أبدا من لم تكن له علاقات حميمية، أم ستكون نفوسنا وعقولنا خلوا من تلك القيم "ما وراء الحاجات" الحقيقة، والجمال، والنظام والبساطة والعدالة... إذا لم نحقق حاجاتنا الأدنى، وهل حاجات درجة تشبع تماما حتى نرتقي لغيرها، وأين موقع الدين والثقافة والحضارة في ذلك الهرم...

II/2. فريدريك سكينر(1904–1990)

فيلسوف وعالم نفس أمريكي، رائد المدرسة السلوكية الإجرائية، ومبتكر مفهوم السلوك المتطرّف، ومؤسس مدرسة التحليل التجريبي للسلوك، صُنّف سنة 2002 كأحد علماء النفس الأكثر تأثيرا في القرن العشرين، له مؤلفات كثيرة، واختراعات استعملها في تجاربه السلوكية كمقياس معدل الإستجابة السلوكية، أفكاره مازالت ذات تأثير في عصرنا الحالي، فقد أخذ عنه عالم النفس "ديفيد بريماك الذي توفي سنة 2015 مفهوم التعزيز وطبّق مبادئه، وتوصل إلى أن السلوك المرغوب يمكن استخدامه كمعزز للسلوك غير المرغوب، كما أخذ عنه أيضا عالم النفس "نيل إلغر ميلر" الذي توفي سنة 2002 مفهوم الإشراط الإجرائي.

مفهوم حرية الإختيار لدى سكينر

حتى نفهم القيم عند سكينر خصوصا والسلوكية عموما علينا أن نفهم معنى السلوك المسؤول أو الإختيار الحر، حسب سكينر السلوك يخضع لقواعد ممّا يعنى أنّه قابل للفهم ويمكن التنبؤ به، لكن ذلك لا يحيل بالضرورة إلى نفي الإختيار والحرية وبالتالي المسؤولية عن السلوك، فالفرد مع أنّه ابن بيئته إلاّ أنّه يوضع أمام عدة بدائل اختيار، يمكنه مثلا أن يعمل للحصول على المال كما يمكنه أن يسرق أو أن يكون شحّاذا، وإذا كان عاملا يمكنه أن يختار العمل بإخلاص أو بلا مبالاة أو وفق حسابات معينه، فالحرية هي الإختيار من بين عدة بدائل داخل البيئة الاجتماعية المتاحة، والمسؤولية هي تحمّل تلك الخيارات[1]، وقرارات الفرد في الاختيار تخضع للخبرة والتجربة المعاشة الخاصة أو تجارب الآخرين، مع معرفة الأبعاد المعيارية والقيمية للسلوك، في هذا الإطار المفهومي تدرس السلوكية الإجرائية السلوك، وليس كما يعتقد البعض في إطار من الحتمية العصبية أو البايلوجية، وهذا أيضا لا يعنى أنّ الفرد لا يجد نفسه إطلاقا أمام سلوكات قسرية، لكنها سلوكات لا قصد فيها ولا نيّة إذ لا اختيار فيها.

تدرس السلوكية الإجرائية أيضا السلوك الملتزم والذي يُطلق عليه سكينر التحكم الذاتي في السلوك، فالإنسان في كثير من الحالات يلزم نفسه بسلوكات معينة، كأن يلزم الفرد نفسه بالتحكم في سلوكه التسوّقي فيتعلم الإدخار، أو التوقف عن الإدمان فيكف عن إرتياد أماكن معينة...، فالإلتزام يأخذ أشكال استجابة مختلفة كالوعود، أو الضمانات، أو الإصرار على سلوك معين... [2].

القيم بمفهوم السلوكية الإجرائية

الأمر الملتبس فعلا في سلوكية سكينر هو تحديد مقدار حرية الأفراد وبالتالي تحديد مقدار مسؤوليتهم عن أفعالهم، فالفرد عند سكينر هو ابن بيئته سواء البايلوجية الوراثية أو المادية أو الاجتماعية، وإن كنّا سابقا وضّحنا وجهة النظر السلوكية حول حرية الإختيار والمسؤولية لكن فيما

(1) مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، عدد70، أكتوبر 1983، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص.ص 184.183

(2) نفس المرجع، ص186

يخص القيم سيكون الأمر أكثر التباسا، فالإنسان من وجهة نظر سكينر ليس من السهل تغييره، لكن الأسهل أن نغير بيئته فيتغير مادام أنّه ابن بيئته، فكيف ذلك؟

عدة تساؤلات فلسفية تواجه سكينر، مثلا ما هو السلوك الخيّر أو الطيّب الذي على أساسه نقول أنّ هذا السلوك أفضل من ذاك، أو ما هو السلوك الشرير أو السيء الذي على أساسه نقول أنّ هذا السلوك أسوأ من ذاك، هذه أسئلة تتعلق بأحكام قيمة لا تتعلق بالوقائع وإنّما بموقف الناس إزاء تلك الوقائع، ليس عمّا يستطيع الفرد فعله وإنّما عمّا ينبغي على الفرد فعله، فإذا كان علماء الفزياء والطبيعة يرفضون الخوض في هكذا تساؤلات فإنّ على العالم السلوكي حسب سكينر أن يملك إجابات تكشف الطريقة التي يتّخذ بها الناس موقفا تقويميا تجاه الوقائع[1] .

القيمة بالنسبة لسكينر معايشة شعورية، فقيمة الشيء بالنسبة له تعود أكثر إلى حالات جسمنا فهي ذات قيمة في أعيننا كناظرين وفي أذواقنا كمتذوقين وهكذا... ، فالطعام الطيب يدفعنا للأكل عندما نتذوّقه، والأشياء الجميلة تعززنا إيجابيا عندما ننظر إليها ، فحكم القيمة لا يتعلق بالواقعة في حد ذاتها وإنّما بشعورنا تجاهها، ولذا علم السلوك بالنسبة له هو علم القيم مادام مهتما بتعزيز الوقائع والسلوكات، فالأشياء الجيّدة تعزز إيجابيا والأشياء السلبية تعزز سلبيا، وكل مثير جديد(موقف جديد) يصبح معزز من خلال التكييف القائم على الإستجابة، فمنظر فاكهة غير معروفة لدينا يصبح معززا بحكم قيمة إيجابي إذا قضمنا منها جزءا ووجدناها طيّبة، والعكس صحيح[2]، فحكم القمية إذن عند سكينر هو وصف الشيء أو الموقف أو الواقعة بالطيّب أو السيء، الجيّد أو الرديء على أساس نتائجه المعززة، لكن الإلتباس الملحوظ أنّ الأشياء معزّزة قبل أن نصدر أحكام القيمة عليها، وكذلك هي بالنسبة للحيوانات، ونفس الشيء يقال على الطفل الذي لم يصل بعد مرحلة إصدار أحكام القيمة، إضافة إلى أننا لا نجد موضع الخير والشر في نظرية سكينر حول أحكام القيمة بسبب أنّه ربط القيمة بحالة شعورية حسية هي مجال الأذواق، وهذا مجال ضيق للقيمة.

(1) بورهوس فرديريك سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، تر: عبد القادر يوسف، مر: محمد رجا الدرني، سلسلة عالم المعرفة، العدد 32، أوت 1980، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص.ص92.91

(2) نفس المرجع، ص.ص94.92

اللامعيارية من وجهة نظر سكينر

تأثير المعزز يُعزى إلى قيمته للبقاء في صيرورة تطور الحياة، فالسعادة كقيمة أهميتها مستمدة من تاريخ التطور البشري الساعي خلفها دائما، كذلك المعززات التي تدفع الناس للسلوك من أجل الصالح العام(المجتمع) هي قيم بقائية بقاء الجماعات والمجتمعات، العمل من أجل الصالح العام لايمكن أن نعزيه إلى الشعور بمحبّة الآخرين، أو الخوف منهم، أو الولاء لهم، أو الواجب تجاههم، أو الإنتماء إليهم، كما لايُرفض العمل من أجل الصالح العام بسبب الشعور بالغربة، أو الانسلاخ من المجتمع، إنّما يُعزى إلى السيطرة التي تمارسها علينا البيئة الاجتماعية عبر المعززات الإيجابية والسلبية[1]، وإذا جاز لنا أن نتصرّف بعض الشيء في فكرة سكينر، يمكننا القول أنّ الشعور هو نتيجة المعزز المفضى للفعل وليس نتيجة للفعل ذاته، فالشعور بالإنسلاخ من المجتمع أو عدم الإنتماء الاجتماعي نتيجة للمعززات الاجتماعية السلبية التي أدّت للإنكفاء على الذات والإنسحاب من المجتمع .

فالقيمة حسب سكينر موجودة في الظروف الاجتماعية داخل المجتمع بالمعنى الواسع للكلمة من عادات، تقاليد، ثقافة، دين،...، فالمجتمع هو الذي يهيئ الظروف الإيجابية لقيمة العمل من أجل الصالح العام ،بتشكيلة كبيرة ومتنوعة من المعززات اللفظية والمادية وكذلك الأمر بالنسبة للقيم عموما، فعندما تصبح الظروف التي تشمل معززات العمل لأجل الصالح العام أكثر قوة فإنّها ترجح كفّتها على الظروف المشتملة على تعزيزات شخصية، لكن في حالة حدوث تشكيك في قيمة وصحة المعززات الموجهة للعمل من أجل الصالح العام،فإنّها تكفّ عن التأثير وتفسح المجال أكثر للمعززات الشخصية، فيوصف الفرد والمجتمع عندها بأنّه يعاني خلل قيمي، أو حالة لامعيارية، أو لاأخلاقية، أو لامبالاة، أو فراغ، أو يأس...، ونعتقد خطأ أننا نوصّف حالة غياب المعززات من جميع الأنواع[2]، فإذا لم يحب الناس العمل فليس لأنّهم كسالى بل لأنّ الأجر غير مغر وغير كاف، أو لأنّ الرفاه جعل المعززات الاقتصادية أقل تأثيرا، وإذا كان الطلبة لايدرسون فليس لأنّهم غير مهتمين بطلب العلم، وإنّما لأن المستويات التعليمية إنخفضت، أو أنّ المواضيع لم تعد تلائم متطلبات الحياة المقبولة والمرضية، وهذه

(1) نفس المرجع، ص.ص105.99
(2) نفس المرجع، ص.ص107.105

كلها تفسيرات يقبلها المنطق والواقع أحيانا،لكن ما نعيبه على سكينر اعتقاده بأنّه ما دمنا لن نغير الناس لأنّهم لا يتغيرون، ما علينا إلاّ تغيير الظروف الاجتماعية بتعزيزات مؤثرة نحسب فيها الفوائد التي يجنيها الفرد والمجتمع، والحقيقة أنّه إذا نظرنا إلى الواقع نجد أن تغيّر الأفراد والمجتمعات لا تحكمه التعزيزات وحدها كمؤثرات وإن كنّا نقر بأهميّتها، فكم من فرد غير موطنه وظروف حياته وما تغيّرت سلوكاته، إنّما التغير قضية أجيال وتنشئة وتعليم وثقافة لاتحدث في مخابر إشراطية بتاتا.

المبحث الثالث: القيمة، التعليم، والعمل في علم الاجتماع

الحداثة و بعد الحداثة لم نأخذهما كاتجاه فكري لعلماء الاجتماع الذين عرضناهم وإنما أخذناها كفترة زمنية تنعكس في كتباتهم، بحيث اخترنا أهم من تناولوا القيم في دراساتهم وتفكيرهم في فترتين زمنيتين مختلفتين ، الذين ولدوا وعاشوا وكتبوا ونشروا أفكارهم بين القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وهذه اعتبرناها فترة الحداثة ،تتميّز بظهور التصنيع بقوة وانتشار الرأسمالية وبداية ظهور التكنولوجيا، اخترنا أهمّ من مثّلها،ماركس، دوركايم، فيبر، يعتبر هؤلاء أهمّ مؤسسي علم الاجتماع عصر الحداثة، يقول مايك أودونيل **<< أفضل طريقة لفهم الاختلافات بين علماء الاجتماع المعاصرين يعود بجذوره إلى الرواد الثلاث ،فيبر، دوركايم، ماركس >>**[1].

فترة مابعد الحداثة أو كما يسميها البعض مثل هابرماس فترة إكتمال الحداثة التي تتميّز بسقوط النظام الشيوعي، والتكنولوجيا الفائقة ، ومنظومة الاتصالات غير المحدودة، ورأسمالية السوق، وانتشار العولمة، تمتد بين منتصف القرن العشرين إلى الآن، إخترنا أهمّ من تناولوا القيم بالدراسة وتوفّرت لنا كتبهم وهم بشكل من الأشكال امتداد لأهمّ الثلاث مدارس الوظيفية، التفاعلية، الماركسية فرغم احتدام الحجاج والجدل في علم الاجتماع، وظهور معارك بين الاتجاهات النظرية ، لكن بقي هناك تكرار لا متناه للمدارس الثلاث البارزة ،الماركسية، الوظيفية، التفاعلية [2] ،إخترنا من جعلوا من القيم موضوع مهم في دراساتهم ، بيير بورديو كممثل للماركسية الجديدة وامتداد لفكر الطبقة المهيمنة، ريمون بودون كامتداد للعقلانية الفيبيرية، والفردانية، أنتوني غيدنز كممثل للتوفيقيين الذين حاولوا التوفيق بين الثنائيات الشهيرة، الفرد والمجتمع، الفعل والبناء، الوعي والوجود.

(1) مصطفى خلف عبد الجواد، قراءات معاصرة في نظريات علم الاجتماع، مرجع سابق، ص18
(2) نفس المرجع، ص24

I–القيمة، التعليم، العمل عند رواد علم اجتماع فترة الحداثة

أهمّ مؤسسي علم الاجتماع الحديث ثلاثة، كارل ماركس، إميل دوركايم، ماكس فيبر، يمثلون ثلاث مدارس رئيسة في علم الاجتماع، الصراعية، الوظيفية، التفاعلية، ثلاث براديغمات مختلفة في تفسيرها للمجتمعت الحديثة.

ماركس يؤكد على صراع المصالح كمحرك للتاريخ البشري، لذا اهتمّ بتحليل التوترات المختلفة بين الطبقة البورجوازية المهيمِنة والطبقة البروليتارية المهَيْمَنَة، وباعتبار الاقتصاد هو محدد العلاقات الاجتماعية فلم ينظر للقيم إلاّ كنتيجة للوضع الاقتصادي.

دوركايم يفسر المجتمعات من خلال التماسك والتضامن والصراعات هي اعتلالات يجب معالجتها، والقيم هي العامل الأساسي في ذلك فوظيفتها إدامة الوضع المجتمعي.

فيبر على خلاف صاحبيه اللذان اهتما بتحليل البنى الاجتماعية اهتمّ هو بتحليل الفعل الاجتماعي، والقيم عنصر أساسي محرك للفعل القيمي، وعلى النقيض من ماركس القيم هي محدد للبنى الاقتصادية.

لهذا ركّزنا على هولاء الثلاث دون غيرهم، فهم الرواد الحقيقيون لعلم الاجتماع الحديث.

1/I. كارل ماركس(1818–1883)

فيلسوف، وعالم اقتصاد، وعالم اجتماع ومؤسس صحيفة، وقائد من قادة الحزب الشيوعي وكاتب بيانه، يؤمن بالتغيير الاجتماعي الثوري، من عائلة يهودية ثرية من الطبقة المتوسطة، تحوّل والده إلى البروتستانتية اللوثرية قبل ولادة ماركس حتى يمكنه ممارسة وظيفة المحاماة فقد كان محضور على اليهود بعض مهن المجتمع الراقي، تزوّج من البارونة جيني فون ويستفالن، و عاش في ليل منفى طويل إسمه أقصى عتبات الفقر التي لا تلّبي حتى أساسيات حياته ولعلّ ذلك ما انعكس على طباعه الخشنة، لم تتحسن أحواله بعض الشيء إلا قُبيل وفاته بعد أن أصبح المؤسس والقائد الروحي للعصبة الشيوعية، يعتبر ماركس واحد من الثلاثة المؤسسين لعم الاجتماع الحديث إلى جانب كل من دوركايم وماكس فيبر.

القيم من منظور اقتصادي:

ماركس مثل أستاذه الفكري هيجل يرفض التمييز ووضع الحدود الفاصلة بين أحكام الواقع وأحكام القيمة، لأنّ أحكام الأفراد واتجاهاتهم وأرائهم،وتصوراتهم، تتأثر بنشاطاتهم العملية في أوضاع اجتماعية معينة[1] ،فالقيم والمعايير لاتوجد في عالم المثل وإنّما في عالم الواقع، بل هي من منظور ماركس نتاج البنية الاقتصادية للمجتمع، على عكس ما سنراه مع ماكس فيبر، فالقيم، والمعايير، والاتجاهات،والتصورات ليست سوى مظهر من مظاهر الوضع الاجتماعي لصاحبها **<< وهل من حاجة إلى نظر ثاقب لإدراك أنّه مع تغيّر أوضاع الناس المعيشية وعلاقاتهم المجتمعية، وحياتهم الاجتماعية، تتغير أيضا تصوراتهم ومعتقداتهم ومفاهيمهم، وبكلمة: وعيهم >>**[2].

تغيّر أدوات الإنتاج يؤدّي إلى تغيّر علاقات الإنتاج وبالتالي إلى تغيّر العلاقات الاجتماعية كلها، فتتبدّل العلاقات الاجتماعية التقليدية التي كانت تحضى بالقداسة والاحترام وتصاب بالانحلال والزوال، وتحلّ محلّها علاقات اجتماعية جديدة، فالعلاقات الاجتماعية والقيم كمحرّك للعلاقات والأفعال، تصبح عرضة للتغيرات المتسارعة وفق تسارع تغيّرات وسائل الإنتاج وعلاقات الإنتاج، ممّا يفجّر حالات الإرتياب والقلق الدائم وعدم الشعور بالإطمئنان على ظروف المعيشة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة [3].

فالأفراد الذين يمارسون نشاط محدد وفق نمط انتاج محدد يدخلون في علاقات اجتماعية وسياسية محددة، والوعي والفكر والثقافة والقيم هي نتاج تلك العلاقات المادية داخل المجتمع[4] ، الصعود يتم من الأرض إلى السماء، من المادة إلى الروح، من علاقات الإنتاج الاقتصادية إلى العلاقات

(1) إيسيا برلين، كارل ماركس، تر: عبد الكريم أحمد، دط، القاهرة، دار القلم، دت، ص 115

(2) كارل ماركس وفريديريك إنجلز، بيان الحزب الشيوعي، تر من الألمانية: عصام أمين، ط1 ،1987، النسخة الالكترونية التي وفرها وجدي حمدي سنة 2000، ص 34
https://elthawry.files.wordpress.com/2013/08/communistmanifesto.pdf

(3) نفس المرجع، ص.ص 19.18

(4) كارل ماركس، الأيديولوجية الألمانية (مصادر الاشتراكية العلمية)، تر: فؤاد أيوب، ط1، لبنان، دار الفرابي، 2016، ص38

الاجتماعية والثقافية، الصعود دائما يكون من الأرض إلى السماء، لكن ماركس هو الذي قلب أرض هيغل إلى سماء وسماؤه إلى أرض، وماذا لو لم يكن صعود ولا هبوط وإنّما هي سباحة بين الوجود والوعي، بين المادة والروح حيث يحدد أحدهما الآخر في علاقة لا يمكن أن تنفصل حتى يصبح للإنسان مساحة وعي لصناعة وجوده الواقعي كي لا ينتظر الإنسان شروط تاريخية لايعلمها بعد لتصنع له واقعا آخر قد لايراه أبدا، ثمّ كيف يمكن تثوير العالم القائم وصناعة واقع آخر جديد دون وعي بهذا الواقع القادم الذي لم يقم بعد على مستوى التجربة.

لم يتناول ماركس القيمة إلاّ من الزاوية الاقتصادية، فالرجل قلب المادية الهيغيلية رأسا على عقب فأصبح الاقتصاد وعلاقات الإنتاج هي المتغير المستقل، والقيم والمعايير والثقافة هي المتغير التابع، لذا لانجد له مفهوما للقيمة إلاّ من خلال البضائع والسلع والعمل، وقد كان له الفضل في تثبيت بعض المفاهيم كالقيمة الاستعمالية والقيمة التبادلية **<<لا يمكن للشيء أن يكون قيمة بدون أن يكون شيئا معدا للإستعمال، فإذا كان الشيء غير نافع فإن العمل المبذول في صنعه غير نافع أيضا، ولا يعتبر عملا، ولا يخلق بالتالي أية قيمة>>** [1]، وبإمكاننا أن نظل نبحث في كتابات ماركس فسنظل نعثر على المفهوم الاقتصادي للقيمة سواء في شقها الاستعمالي أو التبادلي ، فالقيم الاستعمالية هي الخيرات التي ينتفع بها الناس في حياتهم اليومية، ولا تقاس هذه القيم بقيمتها الاستعمالية وإلاّ لكانت قيمة الخبز أغلى بكثير من قيمة الماس، وإنّما تقاس بقيمتها التبادلية التي هي تجلّي لمضمون التبادل في القيم الاستعمالية ،وهذا ما لايهم بحثنا.

التعليم عند ماركس

التعليم أيضا حاصل علاقات الإنتاج الاقتصادية، وماركس اهتمّ بالأسباب أي بالاقتصاد بالبنية الأرضية "التحتية"، ولم يشغل باله كثيرا بالسماء "البنية الفوقية"، لذا لم نجد له مواقف وآراء كثيرة وواضحة وهذا أمر طبيعي تماما وفق تلك الرؤية، فإذا ما نجحت ثورة ماركس البروليتارية في تغييرها لعلاقات الإنتاج فبالضرورة ستتغير باقي العلاقات الاجتماعية، فماركس كما يقول "إريك فروم" يعيب

(1) كارل ماركس، رأس المال (نقد الاقتصاد السياسي)، المجلد الأول، الكتاب الأول: عملية انتاج رأس المال، الجزء الأول، تر: فهد كم نقش، موسكو، دار التقدم، 1985، ص 62

على العقيدة المادية اهتمامها الوحيد بتأثير الظروف أو الواقع الاجتماعي في التربية وغفلتها عن رؤية أنّ الواقع الاجتماعي أو الظروف هي أيضا صناعة بشرية، لذا على المربين أنفسهم أن يتلقّوا تربية وتعليم مستمرين حتى يصبحوا قادرين على مواكبة كل التغيرات الاجتماعية[1]، لكن تغيير الظروف والواقع الاجتماعي لايتمّ حسب ماركس إلاّ بممارسة ثورية، فماركس مثل دوركايم لا ينظر إلى التغيير إلاّ كعمل إجتماعي يقوم به المجتمع لا الأفراد، ويضيف ماركس الفعل الثوري كضرورة للتغيير.

التربية والتعليم تحددهما العلاقات الاجتماعية المهيمِنة، وتعمل الشيوعية من منظور ماركس إلى نزعهما من هيمنة الطبقة البورجوازية ووضعهما تحت هيمنة الطبقة البروليتارية، دون أن نعرف كيف يتمّ ذلك والصورة التي ستكون عليها، فماركس لم يخض في التعليم كما خاض في العمل، والنقود، ورأس المال، والصراع الطبقي.

العمل عند ماركس

يتناول ماركس مفاهيم مختلفة للعمل، العمل المنتج والعمل غير المنتج، العمل الحي والعمل الميّت، العمل المغترب، العمل المأجور، في هذه الدراسة يعنينا المفهوم المجرد للعمل عند ماركس وشكله الاجتماعي، وقيمة العمل، وشكل الإغتراب الذي يمكن أن يلحق بالعمل.

أ/ مفهوم العمل المجرّد

العمل عند ماركس له وجهان، الوجه الأول سماه العمل النافع أو الملموس، وهو النشاط المنتج للقيمة الإستعمالية، والعمل المجرّد وهو الذي ينتج القيم التبادلية، فالحاجة إلى خلق القيم الاستعمالية دائما في صراع مع الحاجة إلى الإستمرار في خلق القيم التبادلية، حتى يستمر المنتوج في السوق ويستمر معه ربح مالك المنتوج [2] (الرأسمالي)، ولذا ماركس دائم التنديد كما يقول جاك أتالي بهذا

(1) إريك فروم، مفهوم الإنسان عند ماركس، تر: محمد سيد رصاص، ط1، دمشق، دار الحصاد للنشر والتوزيع،1998، ص39

(2) فرانسيس وين، سيرة رأس المال لكارل ماركس، تر: ثائر ديب، سلسلة كتب هزّت العالم، ط1، السعودية، مكتبة العبيكان للنشر، 2007، ص.ص61.60

العمل الذي هو من جهة انتزاع للمرء من نفسه للآخرين، ومن جهة أخرى هو منتج التاريخ البشري في صورة صراع طبقات [1].

إذا جئنا للصورة المجرّدة للعمل كمفهوم بصورة أدق فهو نشاط إنساني عام بسيط، نشاط لدماغ الإنسان وعضلاته وأعصابه وحواسه بالمقياس المتوسط الذي يمكن لأي فرد عادي متوسط أن ينجزه في وقت محدد ومجتمع معلوم، إذ أنّ مقياس الوسطية يختلف باختلاف المجتمعات والحضارات والأزمنه، وفي حالة عمل مركّب فائق التعقيد يمكن دائما تحليله إلى عمل بسيط مثلما نحلل الأعداد المركّبه في الرياضيات إلى أعداد أوليه ، فنقول س عمل مركب يساوي ن يوم عمل بسيط مادام العمل هو كمية من النشاط العادي للفرد المتوسط ، وعندما نكون أمام مجموعة من البضائع لا نقول أنّ هذه طاولة النجار، وهذه زربية النساج، وهذه قلادة الصائغ، وهذه بضاعة رجل حيوي، وهذه بضاعة رجل كسول... إنّما نكون أمام منتجات عمل في شكله المجرّد، العمل بهذا المفهوم هو الخالق للقيمة[2] .

ب/ مفهوم العمل الاجتماعي

لإنتاج قيمة إستعمالية واحدة محدّدة كيفا وكمّا يُفترض أنّ أفراد مختلفين يستخدمون نفس وقت العمل اللاّزم لإنتاجها في ظروف إنتاج معلومة، فالوقت الذي ينفقه كل فرد يظهر وكأنّه وقت عام، فهو وقت كل فرد اختلط مع غيره فأصبح وقت جميع الأفراد المختلفين، فالوقت المحدد لإنتاج سلعة محددة هو وقت مشترك لجميع الأفراد المختلفين دون اعتبار لما يبذله كل فرد على حدى، وهذا مايظهر الطابع الاجتماعي للعمل لدى ماركس[3]، فتفسير اجتماعية العمل عند ماركس تفسير مادي جدلي بحت، فالعمل الفردي هو الشكل المجرد للعمومية، وبالتالي فإنّ العمل يصبح اجتماعيا عندما يصبح مناقض للاجتماعي.

(1) جاك أتالي، كارل ماركس أو فكر العالم (سيرة حياة)، تر عن الفرنسية: محمد صبح، ط1، دمشق، دار كنعان، 2008، ص383

(2) كارل ماركس، رأس المال (نقد الاقتصاد السياسي)، المجلد الأول، الكتاب الأول، الجزء الأول، مرجع سابق، ص.ص 59.58

(3) نفس المرجع، ص59

كما يظهر التحديد الاجتماعي الواضح للعمل كون أنّ الناس يعملون لبعضهم البعض مهما كان الأمر فالأعمال المتباينة والمختلفة تكتسب طابع اجتماعي مزدوج، فهي من جهة عمل نافع يلبّي حاجات اجتماعية للناس كما سبق الذكر وهو بهذا يعتبر حلقات للعمل الاجتماعي في نظام تقسيم العمل، ومن جهة ثانية هو عمل بشري عام مجرّد يخلق تساوي جميع السلع كأشياء تبادلية ويعطيها طابعها القيمي في عملية التبادل [1]، فالعمل بوصفه خالق للقيم الإستعمالية هو شرط وجود إنساني، دونه تستحيل حياة الإنسان ذاتها.

ج/ مفهوم قيمة العمل

بالنسبة لماركس تعبير "قيمة العمل" Value of Labour هو تعبير نابع من علاقات الإنتاج، فهي مقولة تصف الشكل الظاهري للعلاقة الجوهرية بين العمل وقوّة العمل، إنّه تعبير خيالي غير عقلاني عن قيمة قوّة العمل الموجودة في شخص العامل، وهي تختلف عن الوظيفة التي يقوم بها العامل وهي العمل، فالعامل وظيفته القيام بعمل معين، يقيَّم ذلك العمل من خلال تقييم قوّة عمله المنْجِزة لذلك العمل المعين، وقوّة العمل هي كل المؤهلات والقدرات والكفاءات الفكرية والجسدية الكامنة في الإنسان التي تمكّنه من إنجاز شتى الأعمال، فقيمة قوّة العمل إذن هي التي تحدد قيمة العمل وليس العكس، فالعمل ليس بضاعة وإنما هو الخالق الوحيد للقيمة ولكل الثروات، فعبارة "قيمة العمل" إذن ما هي إلاّ مجاز أو اختصار لغوي لقيمة قوة العمل، وتتجسد هذه القيمة في الأجر الذي يتقضاه العامل مقابل قوة عمله، هذا المظهر لقيمة العمل هو الذي يؤسس التصورات الحقوقية للعامل والرأسمالي على السواء، ويمكن لقيمة العمل(قيمة قوّة العمل) أن تتغيّر تبعا لتغيّر قيمة وسائل معيشة الإنسان ،أو ارتفاع سعرها بسبب تغيّر علاقة العرض والطلب على العمل[2].

فالعامل لايبيع منتوج عمله كما في الاقتصاد التقليدي، إنّما يبيع حق التصرف في قوّة عمله للرأسمالي، لمدّة معينة قد تطول وقد تقصر حسب عقد البيع المبرم بينهما، والأجر هو مقابل أو بديل قوّة العمل، وقوّة العمل هي مدّة زمنية يومية من الجهد الفكري أو الجسدي المبذول لإنتاج البضاعة،

(1) نفس المرجع، ص.ص110.109

(2) كارل ماركس، رأس المال، مرجع سابق، الجزء الثاني، 1987، ص.ص 54.47

فالعامل في هذه المعادلة سلعة كجميع السلع التي تدخل في عملية الإنتاج، إنّه قيمة استعمالية تعادل ما هو قادر على إنتاجه بجهده(قوّة العمل)، وهو قيمة تبادلية تعادل ما يتلقاه من أجر[1] (دون أن ندخل في العمل غير المأجور الذي يشكل فائض القيمة التي تصنع ثروة الرأسمالي) .

فالعمل عند "ماركس" كما سبق وأن قلنا له وجهان أو طابعان، الأول المعنى الفيزيولوجي بصفته عملا بشريا متماثلا عند كل الناس أو هو مجرّد شكل قيمة البضائع أي العمل في الحالة المتجمّدة العامة(الشكل المادي) وهنا العمل يصبح قيمة في حدّ ذاته، والوجه الثاني انفاق قوة العمل البشرية بشكل خاص وهادف ومتمايز لإنتاج القيمة(القيمة الاستعمالية التي هي البضائع)، وهنا العمل ذاته ليس له قيمة أو بمعنى آخر العمل يتمثّل في قيمة البضائع فهو المقياس لتقدير قيمة كافة البضائع [2]، العمل سواء في مظهره الأول أو الثاني ربطه ماركس بالبضاعة وفي جوهره هو مقياس كل شيء، لكن بما أن النقود أصبحت هي مقياس كل شيء تحول العمل نفسه إلى بضاعة تباع وتشترى، فقيمة قوة العمل تتحدد كأي بضاعة أخرى بوقت العمل الضروري لإنتاج البضاعة، وقوة العمل لا تتجلّى إلاّ في العمل.

وقيمة قوة العمل هي الحاجات والمواد الضرورية التي تحافظ على بقاء صاحبها ، وهذه الحاجات وأساليب تلبيتها هي نتاج معطى تاريخي ثقافي أخلاقي مجتمعي تختلف باختلافها [3]، وهذا يعني أن قيمة أو سعر قوة العمل مساو لكمية المواد الضرورية المعيشية(حسب كل مجتمع طبعا) للحفاظ على بقاء العامل وأسرته التي تشكل ضمان العمل المستمر في سوق العمل(أي استمرار الأبناء في بيع قوة عملهم) فاستهلاك قوة العمل هو العمل بالذات، وهذا التفسير الماركسي هو تفسير اقتصادي(بضائعي) بحت لا يعبر إطلاقا عن عمق دلالات العمل المختلفة كتحقيق الهوية الشخصية وإثبات الوجود والاندماج الاجتماعي... ولهذا وجد ماركس نفسه يناقش العمل كاغتراب في الوقت الذي أصبحنا نناقش فيه العمل كاندماج وتحقيق ذات .

(1) جاك أتالي، مرجع سابق، ص274
(2) كارل ماركس، رأس المال، مرجع سابق، الجزء الأول، 1985، ص ص 77.70
(3) نفس المرجع، ص ص 249.247

د/ مفهوم العمل المغترب

ناتج العمل في الاقتصاد الرأسمالي الحديث مستقل عن المنتِج(العامل) ويواجهه كشيء غريب عنه، فالعمل أصبح مُمَوْضَع في أشياء مادية (سلع استهلاكية) إغترب عنها صانعها(العامل)، فمنتوجه أصبح موضوع مستقل عنه كشيء غريب عنه [1].

تلكم تبقى الصورة البسيطة للإغتراب في العمل لكن الصورة الأكثر وضوح لاغتراب العمل هو ذلك العمل الذي لايُنمّي الذات وإنّما يدمّرها ويشعرها بالتعاسة والقهر، إنّه يقتل الطاقات البدنية والذهنية فيصبح العامل خارج العمل وإن كان مستغرقا فيه، إنّه العمل الذي لا يعتبر امتدادا لذات العامل وإنّما سلبا لها، فهو ليس إشباعا لحاجة ذاتية وإنّما وسيلة لإشباع حاجات خارجية، هذا العمل لا يحقق إلاّ حاجات المتعضية الحيوانية الأساساية كأهداف وحيدة ونهائية [2].

المعروف أنّ الحيوان يتطابق مع نشاط حياته فهما شيء واحد، نشاط الحيوان مجرد وسيلة للوجود المتعضي، لكن الإنسان كائن نوعي فنشاط حياته موضوع إرادة ووعي، فهو نشاط حر، مختار، إرادوي، واع، فالعمل عند الإنسان نشاط الحياة المنتجة الخالق للحياة المستمرّة للنوع البشري، غير أنّه في حالة اغتراب العمل فالعامل يصبح مثل الحيوان نشاطه مجرّد وسيلة للوجود الشخصي [3].

حتى لا يكون العمل مغتربا يجب أن يحقق المتعة والفعالية في نفس الوقت، وأن يحضى بالتقدير اللازم كنشاط صانع لبقاء النوع البشري، فالرأسمالية قد حوّلت الكثير من الوظائف التي كانت تحضى بالتبجيل والتقدير منذ أزمنة بعيدة إلى مجرد وظائف مأجورة كالطب، والتعليم، والقانون، والكهانة (الإمامة عندنا)، وتحوّل العامل في أحسن الأحوال إلى بائع عمل (قوة عمل) [4]، إنّ الحياة المعاصرة للعامل أصبح من الصعب جدا أن نجد فيها التوازن بين العمل والعيش، فالوقت يذهب بين العمل وإشباع الحاجات الطبيعية والنوم[5].

(1) كارل ماركس، المخطوطات 1844، تر: محمد مستجير مصطفى، دط، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1974، ص69

(2) نفس المرجع، ص.ص72.70

(3) نفس المرجع، ص.ص73.72

(4) كارل ماركس وفريديريك إنجلز، بيان الحزب الشيوعي، مرجع سابق، ص 18

(5) فرانسيس وين، مرجع سابق، ص83

I/2. إميل دوركايم (1858–1917)

فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي ، يعتبره ريمون بودون من الكانطيين الجدد ، ويعتبره الكثيرون امتدادا وضعيا لأغوست كونت، ينحدر من أسرة حاخامات للطائفة اليهودية لذا بدأ دوركايم بدايات تعليمة دينية على أمل والديه أن يصبح حاخاما هو الآخر ، لكنه تخرّج من دار المعلمين في الفلسفة ، سافر إلى ألمانيا حيث درس علم الاجتماع مدة سنة ، أصبح أستاذا في جامعة بوردو سنة 1887 مدرسا للبيداغوجيا، ثمّ السربون كأستاذ للتربية وعلم الاجتماع، ساهم في إصلاح التعليم الفرنسي بأرائه وتحليلاته ، أسس حولية علم الاجتماع سنة 1898 ، وهي أول مجلة في علم الاجتماع بفرنسا جمعت حولها ما عُرف فيما بعد بمدرسة الحوليات، مات مفجوعا بموت إبنه اللامع في دراسته، إذ لحقه بعد حوالي سنة فقط وكان ذلك عام 1917، يعتبر مؤسس علم الاجتماع الحديث وعلم اجتماع التربية، إهتمّ بدراسة الأخلاق والقيم التربية والتعليم .

(سيبدو هذا الجزء المتعلق بالقيم عند دوركايم وكأنه تفسيرات لنصوص محورية من كتابه "علم اجتماع وفلسفة" الذي ترجمه حسن أنيس، لكن المطّلع على كتب دوركايم يعرف تماما أن أهمّ ما كتبه عن القيم جاء في ذلك الكتاب أكثر من كتبه الأخرى، هذا ما دفعنا إلى التركيز أكثر على الكتاب السالف الذكر).

ماهية القيمة عند دوركايم

القيمة لا تتعلق إطلاقا بخصائص ذاتية للأشياء فالأشياء خارج الذات العارفة محايدة قيميا، وأحيانا قد تتناسب عكسيا مع الشيء محط القيمة [1] مثلما هو الحال لدى بعض المجتمعات التي تقدّس عبادة بعض الحيوانات التي لا مزايا لها تعلو على مزايا الإنسان، كعبادة الكلب لدى بعض سكان النيبال، أو عبادة الفأر لدى سكان راجستان الهندية (دون أن ندخل في تحليلات لهذه الذوات التي تعلي من قيمة هذه الحيوانات)، فقيمة الشيء عند دوركايم تتأتّى من آثار ناشئة عنه من خصائصه الذاتية في ذات جمعية، فقيمة الغذاء أو الماء أنهما وسيلة حفض الحياة.

(1) إميل دوركايم، علم اجتماع وفلسفة، تر: حسن أنيس، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1966، ص 99

فكل قيمة عند دوركايم هي تقدير عن طريق ذات عاقلة يرتبط ذلك التقدير بحساسية معينة لديها [1] فالقيمة إذن هي مرغوبات، لكن هناك فرق بين الحكم التقديري والحكم القيمي، فالأول واقعي يعبر عن كيفية تصرف الأفراد إزاء موضوعات معيّنة عن طريق المفاضلة(نفضل العمل على البطالة، نفضل الأعمال المكتبية على الأعمال الميدانية...)، فهي أحكام لا تضفي على الأشياء قيمة وإنّما هي عملية مفاضلة بين القيم داخل نسق قيمي[2] باعتبار أنّ القيم نماذج مختلفة، لكنها من المنظور الدوركايمي الذي يهتم بالوحدة والثبات والتكامل فهي كلها على اختلافها من جنس واحد، فجميعها تقديرات للأشياء يعود اختلافها إلى اختلاف التجربة المعاشة، ولهذا حسب دوركايم حتى لا تقع القيمة في ذاتية التجارب الفردية فإنّه يردها إلى علاقة الشيء بمثل أعلى جمعي، فهي(أي القيمة) مدركات جمعية لما هو أفضل [3].

إجتماعية القيم

قبل أن يبسط دوركايم أفكاره في مسألة القيم يوضّح موقفه مسبقا بمقولته الشهيرة «إن التساؤل ما إذا كانت القيم والأخلاق تشكل موضوع دراسة سوسيولوجية سؤال خاطئ من أساسه" وهو نفس الموقف الذي نجده عند فيبر، فالقيم عند دوركايم لا تحتاج للفلاسفة والمفكرين العباقرة لإثبات وجودها فهي تظهر كأفعال قابلة للملاحظة أمبريقيا، إنها تشكّل البيئة الفيزيقية والأخلاقية مثلها مثل الأشياء ليست ذات طبيعة داخلية خاصة بها.

فالقيم ليس لها معنى ولا وجود ولا قوّة خارج الوجود الاجتماعي، فدون مجتمع لا وجود للقيم، فالعلاقة مع الآخر، هذا التذاوت الذي يضعنا أمام مسائل التفضيل والاختيار بين الأفعال المشروعة أو غير المشروعة، الفاضلة أو غير الفاضلة، الصائبة أو الخاطئة... هو الذي يعطيها الوجود والمعنى، فالقيم عند دوركايم هي أساسا ذات منشأ اجتماعي حتى وإن كانت قيم دينية فهي ليست موضوع أفراد، على نقيض فيبر في تحليله للفعل العقلاني والانسان العقلاني كتجسيد للغاية الذاتية، عند

(1) نفس المرجع، ص 143
(2) نفس المرجع، ص 142
(3) نفس المرجع، ص.ص 163.157

دوركايم المجتمع منطلق الأشياء ومُحصِّلها، لذا المجتمع هو أساس القيم وغايتها في نفس الوقت، فمن خلال القيم يحافظ المجتمع على وجوده واستمراره ويعيد إنتاج نفسه فالقيم عامل قوة وتماسك، أن تتصرف وفق قيم يعني أنك تتصرف وفق المصلحة الاجتماعية مادامت القيم وليدة ذلك المجتمع.

هذا يعني أن القيم محايثة لا متعالية، نتاج الواقع المعاش لا قبلية، محاطة بالزمان والمكان، منتوج اجتماعي بناء ووظيفة، وذلك ما يصنع موضوعيتها، فكل مجتمع له قيّمه التي تحافظ على استمراريته وتصنع بقاءه ، إنها بالتعبير الدوركايمي إلزام اجتماعي قاهر للأفراد، لذا عندما نكون أمام دراسات قيمية فنحن إذن نبحث فيما هو متمايز بين المجتمعات والجماعات والفترات التاريخية المتعاقبة ، ونبحث في نفس الوقت عمّا يوحّدها ويجعلها تستمر، وهذا يعني أن القيم ذات صيرورة تاريخية تستدعي دراستها ضمن التغيرات الحاصلة،وذات طبيعة ثقافية تستدعي دراستها ضمن مجالها الثقافي الذي صنع وجودها،لكن على مستوى الأفراد فإن اتجاهاتهم نحو القيم مختلفة باختلاف تصوراتهم لها،وقد يكون ذلك الاختلاف كبيرا كلّما كانت التنشئة التي يتلقاها الأفراد مختلفة [1].

كل القيم والمثل العليا يحيلها دوركايم إلى المجتمع الذي أحلّه محل الله **<< فإني لا أرى في الألوهية غير المجتمع وقد استحال إلى صورة وتفكير على نحو رمزي >>** [2]، الحرية الفردية بالنسبة لدوركايم وَهْم إنها لا تتمّ إلاّ داخل حدود المجتمع- بقيمه، وثقافته، وعاداته، وتقاليده- وعن طريقه، كيف يكون الأمر إذن بالنسبة للأفراد الذين يختارون لأي سبب من الأسباب وطنا ومجتمعا آخر، بالنسبة لدوركايم القضية الأصلية لا تتعلق بالعيش خارج نطاق مجتمع المنشأ وإنّما باختيار المجتمع الذي يريد الأفراد العيش فيه إختيارا حرّا شرط أن يفصل ذلك الفرد رابطه بمجتمع المنشأ من الواجبات والالتزامات، لكن لا يمكن لأي إنسان أن يعيش خارج نطاق مجتمع [3]، إستغراق دوركايم في فكرة المنشأ الجمعي لكل حياتنا، واستغراقه الأكبر في تفسير تلك الحياة من زاوية التماسك

(1) نفس المرجع، ص.ص 74.73
(2) نفس المرجع، ص 91
(3) نفس المرجع، ص96

والتوازن، وقف حائلا دون تفطنه أو دون رغبته ربّما في معالجة عميقة لظاهرة تغيير الأفراد لمجتمعات منشئهم وأسبابها وأشكالها، والتي نراها نحن قد تكون شكل من أشكال صراع الفرد مع مجتمع المنشأ.

تفسير دوركايم للتغير القيمي

يربط دوركايم حدوث تغيّرات قيمية في المجتمع بالتغيّرات الحاصلة على مستوى شرط الوجود الجمعي، ويجعل هذه المعرفة من اختصاص علم العادات الأخلاقية، فالقيم تبقى على ما هي عليه ما دامت من مقتضيات الحالة الاجتماعية ، فلا تتغير، أو تزول، أو تولد قيم جديدة إلاّ بوعي جمعي، لكنه لايفسر لنا كيف تتحول القيم أو تتغير أو تزول وتحل محلها قيم حداثية جديدة ، ونعيب عليه ذلك الطرح المثالي الذي يجعل من العقل الإنساني الجمعي، اللاشخصي ،الذي لا يتحقق إلاّ في العلم بالوقائع القيمية الأخلاقية كممارسة اجتماعية ، هو الحل السحري الذي يسمح لنا انطلاقا من تلك المعرفة بالتهذيب، والتوجيه، والتغيير، فلا يمكن أن ينصلح حال المجتمع أخلاقيا في نظر دوركايم ما لم يتقدم علم الأخلاق تقدما كافيا [1].

فالعلم عند دوركايم إصلاحي يهدف إلى الهداية لأحسن الأخلاق وأفضل القيم، وإن هذه الرؤية لعمري يكذبها الواقع ما بعد الحداثي الذي تطور فيه علم الأخلاق ونظرية القيم، لكن الاختلالات القيمية والأخلاقية أصبحت أكثر بروزا، كما أنه لو كان تطور علم الأخلاق يفضي إلى أخلاقية أكثر لكان كل عصر راهن أكثر أخلاقية من العصر السابق وهذا ما لم يسجله الواقع، كما لو قلنا أن القضاء على الأمراض لا يكون إلاّ بتطور علم الطب، لكن الواقع يكشف لنا أن الطب سيضل يصارع أمراضا راهنة أكثر فتكا لم تعرفها العصور السابقة.

القيم والدين

نقطة جوهرية أخرى في تنظير دوركايم للقيم تتقاطع مع فيبر على اختلاف مدخلهم المنهجي ، فكلا الرجلين تناولا بإسهاب الخاصية التوليدية للدين، الأول في كتابه Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse والثاني في كتابه المترجم إلى العربية الأخلاق البروتيستانتية وروح الرأسمالية ،

(1) نفس المرجع، ص.ص 117.115

فالدين عند دوركايم كما عند فيبر عامل ضبط اجتماعي باعتباره منبع القيم والمعايير والقواعد الاجتماعية، فالقيم الأخلاقية عند دوركايم جوهرها ديني فإذا فقدت هذا الجوهر زالت عنها صفتها الأخلاقية، ولا ننسى كما سبق القول أن الدين عند دوركايم محايث من صنع المجتمع بوعيه الجمعي، وأن الألوهية تتجسد في هذا المجتمع وليس في كائن سام متعال **<< فلا ينتظرنّ أحد أني سأجاري النفعيين مثلا في رفض وإنكار ما للأخلاق من مظهر ديني، أو أن أصطنع من الجهة الأخرى ما يصطنعه اللاهوتيون الغيبيون من إلصاق الطابع الديني بكائن سام متعال>>**[1]، فهو يفسر المنشأ الديني للقيم من منظور علماني بحت في علاقة تبدو غريبة وتستحق النقد في كتابه الأشكال الأولية للحياة الدينية.

قلنا سابقا أن الطابع الديني صفة جوهرية للقيم الأخلاقية عند دوركايم والدين صناعة مجتمع بشكل ما، لذا مفتاح التفريق بين الفعل الأخلاقي وغير الأخلاقي يظهر من خلال توجهات الفعل، فإذا كان موجه لتحقيق مصالح فردية فهو غير أخلاقي وإذا كان موجه لتحقيق مصالح جماعية فهو فعل أخلاقي، فالسعي لتحقيق الذات والنجاح والتفوق من أجل منافع شخصية لا غير أو من أجل حفظ الوجود الشخصي وليس لتحقيق الصالح العام لا يمكن أن يكون فعلا أخلاقيا بأي شكل إنما هو فعل محايد قيميا، لكن إن كانت تلك الأفعال الشخصية موجهة من أجل مصلحة الآخرين كمصلحة العائلة أو الجماعة الاجتماعية مثلا لأننا مهمين لاستمرارها وبحفظ وجودنا نحفظ وجودها عندها تكون أفعالا أخلاقية [2].

فالتصرف بأخلاقية هو التصرف وفق مصالح المجتمع، عند فيبر الفعل القيمي هو الذي يكون موجه بمقاصد الفاعلين نحو غايات قيمية حتى وإن كانت فردية ، كما أننا نلحظ اختلاف واضح للقراءات الدينية بين الرجلين، ففيبر يشرح مستشهدا هو الآخر بإطناب من التاريخ الديني للمسيحية الكالفينية كيف وجّه الدين الأفراد نحو النجاحات الفردية، ثمّ إنّ واقع الكثير من الديانات حسب علمنا بما فيها الديانة الإسلامية، واليهودية، والمسيحية، لم تنف القيمة عن الفعل الموجه لتحقيق

(1) نفس المرجع، ص 123

(2) Emille DURKHEIM ; L'Éducation Morale ; op.cit ; p.p 64.65

مصالح فردية طالما كانت مشروعة، فإن حفظ النفس في الإسلام قيمة مقدسة، والعمل من أجل حفظ الكرامة الشخصية قيمة واجبة.

الأنوميا الاجتماعية كتخلخل قيمي

دوركايم الذي لا يرى المجتمع إلاّ كلا عضويا، لا يملك إنطلاقا من تلك الرؤية تفسيرا للتغير الاجتماعي إلاّ من خلال عمل ترميمي بمفهوم اللامعيارية كما توصّفه "جينيفر ليمان" ، فاللاّمعيارية أو الأنوميا الاجتماعية هي حالة غياب مرجعية قيمية وليس كما يعتقد البعض في تفسير خاطئ لدوركايم غياب للقيم ، أو كما تعتقد "جينيقر ليمان" أنها حالة انفكاك الأفراد من المجتمع، حتى أننا نشعر أمام هذا التعبير وكأن المجتمع عقد تنفك حباته في حالة الأنوميا، معتقدة على نقيض "دوركايم" أن الأفراد غير اجتماعيين بالطبع ، يميلون بطبيعتهم إلى التمرد على القواعد الاجتماعية [1] ، في حين دوركايم يتحدث عن ضعف الروابط الاجتماعية التي قد تؤدي إلى تفكك الجماعة الاجتماعية، عندما تضعف سلطة الضبط التي يتمتع بها المجتمع كقوة معنوية، فتطفو الفردانية على سطح الحياة الاجتماعية ، لكن حالة الضياع تحدث عندما لا يكون للأفراد من غايات إلاّ الغايات الذاتية المحضة، فالذات الاجتماعية هي التي تشكل قيمة الوجود داخل الوجود الفردي، فإذا ضعفت تلك الذات تولّد الشعور بالحيرة والضياع [2] ،ففي عصر الحداثة الوجدان الجمعي المشترك ينمو بأقل من نمو الوجدان الفردي ،وحتى الوجدان الجمعي المشترك يتجه نحو تقديس التمايز والاختلاف والتفرّد، لذا نشهد تراجع المشاعر الجمعية على حساب المشاعر الفردية [3].

إننا نعتقد مع "أنتوني غيدنز" أن اللاّمعيارية عند دوركايم هي شكل من التخبط المرجعي للقيم بسبب التغيرات الحداثية ، إذ تحدث حركة غير متناسبة بين قوة التغيّر وسرعته من جهة ، وبطء في تطور القيم التقليدوية أو زوالها من جهة أخرى، فيتولد لدى الأفراد شعور بالضياع على حد تعبير

(1) جينيفر م. ليمان، تفكيك دوركايم، مرجع سابق، ص.ص 171.170

(2) إميل دوركايم، الإنتحار، تر: حسن عودة، وزارة الثقافة، سوريا، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011، ص.ص 260.254

(3) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص.ص 199.196

"روبرت ميرتون" بسبب عدم القدرة على تحديد أهداف توجه آمال وطموحات الأفراد [1]، فاللاّمعيارية تتعلق بتعارض القيم مع الواقع المعاش أو بتعايش قيم حداثية منبثقة وقيم تقليدوية لم تتطور أو تزول تماما ممّا يجعل بدائل الإختيار أمام الأفراد متعددة ومتناقضة أحيانا، فنكون أمام مرجعيات قيمية وليس مرجعية واحدة، فالإختيارات المتعددة والمتناقضة أحيانا تخلق ذلك الإضطراب وغياب الوضوح لدى الأفراد، كأن يتخبط الطلبة بين قيمة التعليم كهدف في حد ذاته وهذه قيمة تقليدوية، وقيمته كوسيلة لغايات أخرى كالحصول على وظيفة تحضى بالإعتبار الاجتماعي وهذه قيمة حداثية، أو بين قيمة العمل كهدف مقدّس في حد ذاته وهذه قيمة تقليدوية وقيمة العمل كغاية للحصول على الأجر المريح وهذه قيمة حداثية .

أسباب ذلك الإضطراب القيمي مسألة في غاية التعقيد يوجزها دوركايم في ما سماه بتغير شروط الحياة، هذا التغيّر يخلق دائما أزمة بشكل من الأشكال بسبب مقاومة التغيير الذي تبديه العادات والتقاليد ويصبح الإنتقال إلى مرحلة جديدة قضية جيل بأكمله [2]، شروط الحياة هذه مسألة مشروطة هي الأخرى بالزمان والمكان، أي بالسيرورة التاريخية للمجتمعات، بثقافة الجماعات والفئات الاجتماعية، فكلما ارتقينا في السلم الاجتماعي تغيرت شروط الحياة، فشروط الحياة لدى فلاح يعيش في الريف ليست هي شروط الحياة لإنسان متعلم يعيش في المدينة، لهذا عندما يتحدث دوركايم عن علاج الأنوميا الاجتماعية كمشروع واع وهادف ومدروس وممنهج يفاجئنا إذ يجعل الحل الأكثر فعالية في جماعات العمل باعتبارها مجموعة أفراد متعاضدة المصالح والأفكار والمشاعر الاجتماعية، فمجال العمل في نظر دوركايم ثري لحياة مشتركة [3]، صحيح أنه يرى الحل أيضا في التنشئة الاجتماعية لكنه لايعول عليها أكثر من جماعات العمل، لانريد أن نطيل في هذه النقطة فدوركايم نفسه يعلم الصعوبات الإبستمولوجية والمنهجية التي تطرحها، إضافة إلى أن هذا الطرح لا يتكافأ إطلاقا مع عمق مشكلة الاضطراب القيمي.

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص283
(2) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص273
(3) إميل دوركايم، الإنتحار، مرجع سابق، ص493

التعليم عند دوركايم

لا يفصل دوركايم في كثير من الأحيان بين التربية والتعليم، فكلاهما عملية إعداد الأفراد وفق الرؤية المثالية للمجتمع، لكن مع ذلك يمكننا أن نجد إشارات واضحة وهامة لدوركايم حول التعليم.

نعلم الآن أنّ المجتمع عند دوركايم هو مصدر كل الخيرات والقيم السامية، والتعليم هو الآخر يستمدّ قيمته العليا من المجتمع، فالأفراد لا يملكون رغبة فطرية في التعليم وطلب المعرفة إلاّ بما بما يمكّنهم من التكيف الاجتماعي وتنظيم حياتهم وتلبية حاجاتهم، فالإنسان يرفض بذل الجهد والشقاء في طلب العلم والمعرفة، ولم يصبح للأفراد رغبة في التعليم إلاّ بفضل المجتمع الذي غرسها فيهم تحت ضرورة الحاجة لذلك ممّا يعني حسب الرؤية الدوركايمية أن التعليم مفروض على الأفراد كواجب مقدّس في المجتمعات الحديثة المعقّدة، في حين المجتمعات التقليدية البسيطة المتجانسة تكتفي بالعادات والتقاليد[1]، ولسنا نفهم كيف تطور العلم والمجتمعات البسيطة لو اكتفى الأفراد بالتقاليد، ثمّ إنّ الأفراد ميالون إلى المعرفة والتعلّم والابتكار وهذا مايدفع العلم نحو الأمام، كما أن المنتوج العلمي والمعرفي عصارة فكر أفراد بشكل من الأشكال حتى وإن كانت المعرفة ظاهرة اجتماعية ، فإن الرغبة الفردية في المعرفة هي التي تصنع الفارق.

نموذج التعليم المثالي عند دوركايم هو الذي يعبّر عن المرحلة التاريخية الاجتماعية الراهنة، فالتربية والتعليم عليهما أن يستجيبا لمتطلبات كل مرحلة، لأنّ كل مرحلة لها خصوصياتها وحاجاتها الجديدة والمتجدّدة ، فالعادات و القيم تتغير فهي ذات صيرورة اجتماعية ، لذا لا مناص من تغيير التربية والتعليم حتى تكون أكثر مرونة، قادرة على مواكبة التغيّر سواء من ناحية الوسائل أو الغايات والأهداف، من خلال تكوين تصورات دقيقة محددة وشاملة حول مجموع الظواهر الاجتماعية كالاتجاهات ، والعادات، والرغبات، والقيم ...، والشروط المحيطة بها، والشكل الذي تبدو عليه في نظر المتعلمين[2] .

(1) إميل دوركايم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد فظة، ط 5، دمشق، دار معد للطباعة والنشر، 1996، ص 72
(2) نفس المرجع، ص.ص118.108

أصبح التعليم متنوعا كما لم يكن من قبل بسبب تقسيم العمل وحاجة المجتمع إلى تخصصات مختلفة، هذا ما يضع التعليم في خدمة العمل، لكن تبقى وظيفة التعليم كناقل لتراث المجتمع وثقافته قائمة كهدف من الأهداف النضالية لدى دوركايم، فالمجتمع يجب أن يحدد نموذج الانسان الذي يريده إنطلاقا من خصوبة الممارسة العملية، لذا تساءل دوركايم محاججا الأهداف التعليمية في فرنسا القرن العشرين، عن الانسان الذي يجب أن تكون المدارس والجامعات الفرنسية محطّ صناعته، هل فرنسا مجتمع رجال عمل يعيشون في وسط عملي فتحتاج إلى صناعة نموذج رجال عمل، أم هي مجتمع التفكير والتأمل فتعمل على صناعة رجال العلم والمعرفة، وهذا لايمكنه أن يتمّ دون تكوين صورة مفاهيمية حول الحاضر، بفضل الأبحاث والدراسات لمعرفة طموحات واتجاهات المجتمع المتنوّعة [1] ، ففي العصر الحديث كما يشير دوركايم في كتابه تقسيم العمل لم يعد **<< للعلم اليوم من نفوذ إلاّ بمقدار ما يخدم حاجات العمل ، أي الوظائف الاقتصادية بالدرجة الأولى >>** [2] ، إننا في عصر العمل بامتياز ، لذا أصبح التعليم تخصصي يهدف إلى صناعة العمال الأكفاء المتخصصين.

العمل عند دوركايم

العمل ظاهرة اجتماعية لا شكّ في ذلك حتى علماء الاقتصاد يسلمون بها، لكن يضيف دوركايم أنّ العمل ظاهرة اجتماعية أخلاقية، العامل في المنظور الماركسي الكلاسيكي لايجني من عمله الشاق سوى ما يحفض به وجوده كمتعضية ليجدد قوة العمل لديه، فهو لايتمتّع بقوة عمله المتمثل في المنتوج، لقد اغترب عنه، ممّا يجعله يشعر بالكدح والشقاء، فهو يعمل من أجل استمرار حياته البيولوجية فقط، لذا كان العمل من ذلك المنظور استلابا واغترابا، فالمنظور الماركسي ركّز على زاوية الإنتاج وعلاقات الإنتاج.

لكن العمل عند دوركايم مفعم بالقيمة ، فهو السبب الأساسي للتضامن الاجتماعي ، العمل في المفهوم الدوركايمي مصدر التلاحم الجمعي بفضل ظاهرة تقسيم العمل، باعتبار أنّ كل عمل مكمل لعمل آخر بشكل من الأشكال ومحتاج إليه، وبالتالي كل عامل هو في علاقة تكامل وتعاون مع غيره

(1) نفس المرجع، ص.ص 165.154
(2) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص12

من العمال من أجل تطور الإنتاج واستمراره، فالمنظور الدوركايمي(الوظيفي طبعا) ركّز على تقسيم العمل والتضامن العضوي المفضي إلى إنتاجية أكثر كنتيجة حتمية، فتقسيم العمل ظاهرة اجتماعية خلقية لأنها تصنع التعاون والتآلف في جميع تفاصيل الحياة، إنّه عامل وحدة وصهر للروابط الاجتماعية ، فهو يتجاوز كونه ظاهرة اقتصادية ، إنّه شرط أساسي من شروط الحياة الاجتماعية [1].

الكمال الإنساني حسب دوركايم أصبح مجسدا حديثا في الانسان الكفء المنتج المنصرف إلى عمله بجد فمقياس الكمال الإنساني هو القدرة على القيام بالعمل[2]، في حين في العصور القديمة وخاصة في الحضارة اليونانية كان يُنظر إلى العمل على أنّه قيمة منحطّة اختص بها العبيد ورعاع القوم في حين يختص السادة بالقيادة والتأمل العقلي والفكري والحكمة، العمل راهنا منغرس في الوجدان الفردي والجمعي كضرورة حتى وإن كان الكثير من الأفراد يعتبر العمل شيء غير ممتع وعبودية لا تطاق وعناء وشقاء، غير أنّ الإنسان الحديث مرغم على ممارسة عمل متواصل ورتيب ومستغرق فيه بكليّته، لذا نجد العمال يطيرون فرحا بالعطل وفترات الراحة التي تعتقهم من تلك الأعباء[3].

قد يعتقد البعض أنّ دوركايم يقع في نوع من التناقض فمن جهة العمل قيمة اجتماعية كبيرة ومن جهة أخرى هو عبودية لا تطاق، علينا أن نشير إلى نقطة في غاية الأهمية يغفلها الكثيرون عندما يحللون ظاهرة تقسيم العمل عند دوركايم تناولها في كتابه تقسيم العمل تحت فصل "تقسيم العمل الإكراهي" فدوركايم يعتبر العمل المكره نموذج مَرَضِي بمعنى أنّه يصنع الاختلالات الاجتماعية في المجتمع، بالنسبة لدوركايم فإن تقسيم العمل لا يؤدي إلى التضامن الاجتماعي إلاّ بشرط حصول العامل على عمل يناسب قدراته واستعداداته ورغباته أيضا، غير أنّ هذا الأمر يصبح من الصعوبة بمكان إن لم يكن مستحيل التحقق عندما نكون أمام فئات مهنية مغلقة تقف في وجه أبناء الطبقات الشعبية الدنيا الذين بفضل ارتيادهم الجامعات وحصولهم على شهادات عليا متخصصة يرون أنفسهم أهلا لوظائف نوعية، فتقسيم العمل لايكون مولّدا للتضامن الاجتماعي إلاّ إذا كان عفويا يتماشى مع منطق الكفاءات والمؤهلات والقدرات[4]، ومع ذلك يظل التفاوت مجال تفسره الهيمنة المادية والرمزية أكثر مما تفسره القدرات والكفاءات.

(1) نفس المرجع، ص.ص78.76
(2) نفس المرجع، ص55
(3) نفس المرجع، ص.ص 275.274
(4) نفس المرجع، ص 425.421

I/3. ماكس فيبر(1864–1920)

معاصر لدوركايم ، وهو الآخر يعتبره البعض من الكانطيين الجدد، من عائلة بروتيستانتية ثرية ، عالم في الاقتصاد السياسي، درس الحقوق والاقتصاد لذا غلب على محاضراته في علم الاجتماع البعد الاقتصادي، بدأ أستاذا في الاقتصاد السياسي وانتهى كمحاضر في علم الاجتماع ، أنشأ مجلة أرشيفات العلوم الاجتماعية سنة 1904، وأسس الرابطة الألمانية لعلم الاجتماع سنة 1910، لكنه لم يحض بكرسي دائم في علم الاجتماع إلاّ سنة 1918 بجامعة ميونيخ حيث توفي بعدها سنة 1920 ، بعض مؤلفاته نشرت بعد وفاته مثل كتابه الضخم الاقتصاد والمجتمع.

موقع القيمة في الفعل العقلاني

تناول فيبر بشكل مسهب في كتابه الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية القيم الدينية – كالمبادرة، وقيمة العمل العالية الإيجابية، والسعي إلى الربح وامتلاك الثروة، والقوة(إظهار مجد الله في الأرض) – كعامل مهم في ظهور الرأسمالية الحديثة، فإذا كان منظّرو الحتمية الاقتصادية يرون أن القيم الرأسمالية الحديثة وليدة ضعف تأثير المؤسسات التقليدية في المجتمع، ويرى منظّرو الماركسية أن القيم ما هي إلاّ الوجه الإيديولوجي للوضع الاقتصادي، فإن فيبر يرى أن القيم الدينية كانت محرر قوي للعقلانية في صورتها الرأسمالية، لكنه لا يلغي كما يعتقد البعض ضرورة توفر الشروط المادية الضرورية لتفعيل القيم كمحرك اجتماعي قوي، فالفعل العقلاني عملة ذات وجهين القيم من جهة والشرط المادي من الجهة الثانية [1] .

فالقيم عند فيبر كما عند دوركايم هي منتج ديني يؤثر على سلوكات الأفراد في توجهاتهم نحو الحياة وطرائق العيش بما في ذلك العمل أو المهنة، فهو يجد في البروتستانتية منظومة القيم التي صنعت الإنسان العامل والمهني في الحضارة الرأسمالية الغربية، لكن علينا أن لا نتجاوز فيبر بفهم مجزوء، ففيبر يرى أن تصورات الأفراد واتجاهاتهم نحو الحياة والكون هي نتاج قيم دينية تتحرك في إطار المصالح، في

(1) لوران فلوري، ماكس فيبر، تر: محمد علي مقلّد، ط1، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2008، ص.ص 58.56

تفاعل ديناميكي مع الشروط المادية الاجتماعية التي يعيشها الأفراد، تتضافر مجتمعة في التحكم في الفعل الإنساني، يظهر فيبر واقفا على النقيض من الفكر الماركسي الذي يرى أن القيم ما هي إلاّ النتاج الطبيعي للوضع الاجتماعي الطبقي.

نمط التربية التي يفرضها المناخ الديني لدى الطائفة البروتستانتية وبالضبط الكالفينية منها بمنظومة قيم سبق ذكرها، هي التي ساهمت في ظهور الرأسمالية ودمغت جيل كامل بعقلانية صارمة، واستمرت العقْلَنة والعلْمَنة والدنْيَوَه حتى نزعت السحر عن العالم [1] ولم يبق من القيم الدينية إلاّ ظلال باهتة، حتى عندما يتحدث فيبر عن الفعل العقلاني القيمي الذي ينطلق من توجهات قيمية محايثة غير مشروطة فإننا نجدها لم تعد توجهات قيم دينية بحتة كما كان الحال في بداية نشوء الرأسمالية، وإنما أصبحت قيم رأسمالية مُعَلْمنة معقلنة مشدودة إلى الأرض مفصولة عن السماء.

فالقيم عند فيبر هي نتاج التجربة الفردية المعاشة في علاقتها مع الآخر، فقيم أستاذ جامعي في علاقة تفاعلية ليست هي قيم رجل دين أو رجل دولة أو فلاح بسيط، إنها قيم إرادوية غير متطابقة مع بعضها، لذا يجد الأفراد أنفسهم دائما في حالة مفاضلة واختيار قيمي، فلا يوجد نظام شامل للقيم ملزم لجميع أفراد المجتمع الواحد، إنما هي قيم متباينة ومختلفة دون أن تصنع اختلالات دوركايمية للمجتمع، فالفرد عند فيبر ليس موضع إشكال للمجتمع كما هو الحال عند دوركايم، بل إن فيبر يرى أن النظام الاجتماعي الملائم هو الذي يدعّم ذلك التباين، فالقيم ليست قبلية ولا متعالية ولا شمولية، فمنظومة القيم عند فيبر ضرورية لقيام المجتمع، لكن يجب أن تحوز على المشروعية الاجتماعية وذلك من خلال الاتفاق Accord (والذي يصبح عند هابرماس إيتيقا المناقشة) والإملاءات أو الفرض Imposition أو الإلزام لتنفيذ متضمنات الاتفاق [2]، ولعل هذه من مآخذ الفردانية التي عيبت على فيبر بإعطائه الأولوية للفرد على الجماعة، على النقيض من مأخذ دوركايم الذي يجعل الفرد يذوب في الجماعة.

(1) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، تر: محمد علي مقلّد، د ط، لبنان، مركز الإنماء القومي، د ت، ص.ص 77.71

(2) علي ليلة، ماكس فيبر والبحث المضاد في أصل الرأسمالية، الكتاب التاسع، سلسلة النظريات الاجتماعية، د ط، مصر، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، 2004، ص.ص 39.36

يتحدث فيبر عن وجود انتظامات كثيرة تحكم مسار الفعل الاجتماعي، تخضع هذه الانتظامات لمصالح الأفراد بوصفها غاية الفعل آخذة في الاعتبار دائما التوقّعات النمطية للآخر مما يدمغ الفعل العقلاني الغائي بالانتظام والاستمرارية ونوع من الثبات، وهذا ما لا نجده في الفعل العقلاني القيمي حيث تكون إرادة الفرد في الفعل محكومة بقيم معيارية ملزمة بصورة فعلية [1]، والجدير بالذكر أن الفعل العقلاني القيمي عند فيبر يتحول دائما إلى فعل غير عقلاني كلّما تحولت القيمة التي يتوجه إليها الفعل إلى قيمة مطلقة.

هذه الصعوبة التي يخلقها لنا فيبر كبيرة جدا، فالفاعل قد يكون له مصالح متصارعة من جهة، كما أن مصالحه قد تتغير تبعا لمنظومة القيم التي يتمثّلها، الالتباس الآخر هو في إمكانية وجود كل الأنماط في الفعل الواحد، فنصبح أمام البحث عن العناصر الأساسية المشكلة للفعل من أجل تصنيفه، إضافة إلى ذلك الفرد عند فيبر في الثقافة الرأسمالية الحديثة حر الإرادة في الاختيار المبني على أسس عقلانية، متحررا من العادات والتقاليد والقيم المطلقية(القبلية، المتعالية)، لكن في نفس الوقت إرادة الفاعل خاضعة للقيم المتمثلة لديه من خلال نمط التربية والتنشئة الدينية التي تلاقاها خلال تفاعلاته المختلفة داخل المجتمع ،لكن يبق فيبر كما ير كل من "دوران" و"فايل" المحارب الشرس من أجل التأسيس العلمي للأحكام القيمية في مجال السوسيولوجيا كمقاربة لفهم الواقع، إذ يكتسب دلالة عند فيبر كل ما يتناسب مع الواقع الراهن بعمقه الثقافي و القيمي [2].

الفرق بين التأويل القيمي وإصدار أحكام القيمة

نعلم جميعا من كتاب قواعد المنهج لدوركايم ومن خلال جميع كتاباته التي بقيت وفية لتلك القواعد أن الظاهرة الاجتماعية عنده هي شيئ قائم خارج الذات العارفة، فالعلوم الاجتماعية علوم وضعية عند دوركايم، تعالج الظواهر من خلال المنهج التجريبي مثلها مثل العلوم الطبيعية وهذا ما

(1) ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، تر: صلاح هلال، مر: محمد الجوهري، ط1، مصر، المركز القومي للترجمة، 2011، ص 61

(2) جان بيار دوران وروبير فايل، علم الاجتماع المعاصر، تر: ميلود طواهري، ط1، الجزائر–لبنان، ابن النديم للنشر والتوزيع–دار روافد الثقافية ناشرون، 2012، ص 98

يعطيها طابعها الموضوعي في نظره، في حين فيبر هو صاحب منهج الفهم الذاتي، فالعلوم الاجتماعية هي علوم تأويلية فهمية، فالفعل الاجتماعي عند فيبر هو الذي يحمل معنى ذاتي في علاقته مع الآخر، وهذا ما أصبح يعرف بسوسيولوجيا الفهم، التي تهدف إلى تأويل الفعل الاجتماعي وشرح وتفسير نتائج آثاره **<< علم الاجتماع {...} يهدف إلى فهم الفعل الاجتماعي بطريقة شارحة ويفسر بذلك أسبابه في تتابعه وتأثيراته>>** [1].

وحتى يوضح فيبر الجانب الموضوعي من الطرح التأويلي يفرق بين إصدار أحكام القيمة الوجه المناقض للموضوعية، وبين التأويل القيمي للظاهرة أو الفعل الاجتماعي والذي لا علاقة له بحكم القيمة، وإنّما هو قدرة التأويل على الاهتمام بمختلف المواقف الدّالة الممكنة بما في ذلك الموقف القيمي للفاعل، المتّخذ تجاه وضع ما ، فالقيم عند فيبر عامل من عوامل التغيير الاجتماعي (كما رأينا سابقا في تفسيره لنشوء الرأسمالية الحديثة) وموجه للفعل ، فاتجاهات الأفراد لا يمكن فهمها بمعزل عن تصوراتهم في فهم العالم المعيش والتي تشكل القيم العمود الأساسي في هذا الفهم[2].

الانسان عند فيبر جسد وروح لا يمكن فصلهما عن بعض وهذا ما لانجده في الأشياء المادية ، فعندما نكون أمام دراسات إنسانية فنحن أمام ذات عارفة (الذاتية)، وهي في نفس الوقت موضوع معرفة (الموضوعية)، لذا في المنهج الفيبيري لابدّ من التفريق بين علوم الفهم التفسيري (العلوم الإنسانية)، وعلوم التفسير البحت(العلوم الطبيعية)، وبما أن القيم متنوعة ومتباينة ومتصارعة أحيانا، إذ لا يوجد قيم عامة كما هو الشأن عند دوركايم ، تصبح معرفة معنى الفعل الاجتماعي من تحليله أمرا غير ممكن، فلا سبيل للمعرفة في هذه الحالة إلاّ بفهم المعنى الذاتي الذي يضفيه الأفراد على سلوكهم ،أي فهم الفعل فيما يتعلق بالدافع **<< فهم سياق المعنى الذي ينتمي إليه الفعل يمكن فهمه فهما راهنا تبعا للمعنى الذي قصده القائم بالفعل>>** [3] .

(1) ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 28

(2) يمكن العودة إلى ماكس فيبر، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، تر: جورج كتورة، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2011

(3) ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص34

كيف يمكن لهذا الفهم أن يكون موضوعيا وهو متعلق بذات عارفة من نفس طبيعة موضوع معرفتها، وكلاهما حاملي قيم، بالنسبة لفيبر القيم مجال دراسة سوسيولوجية كما سبق الذكر لا شكّ فيها، لكن المعرفة السوسيولوجية هدفها البحث عن الحقيقة فقط وليس إقحام الأحكام القيمية الشخصية في تفسير الظواهر [1]، إن الباحث يكشف اختلاف القيم و تباينها ومدى ملاءمة وسائل محددة لبلوغ غايات قيمية محددة لكن ليس عليه أبدا أن يظهر المفاضلة **<< يسمح لنا التحليل العلمي مدى أهلية سلسلة معينة من الوسائل لبلوغ غاية معيّنة، لكن لا تستطيع أية كميّة من المعرفة العلمية أن تبرهن بصورة منطقية أن من واجب المرء أن يقبل غاية معيّنة كقيمة >>** [2] .

لأجل ذلك كان على فيبر أن يطرح الحل المنهجي للمسألة من خلال الأنماط المثالية التي تعتبر الركيزة الأساسية في المنهج الفيبيري، فالأنماط المثالية هي مفاهيم فكرية مجردة ليست الواقع أمبريقيا لكنها تعبر عنه بشكل من الأشكال لأنها مستوحاة منه، فهي كما يقول "فليب راينو" تهدف إلى البحث عن **<< تشابه الظواهر الملاحظة في مجتمع معطى أوّلا مع نمط خالص كما هو مكون {...} وبأن الدلالة التي يسمح بإرجاعها إلى الوقائع الاجتماعية غير منفصلة عن "الارتباط بالقيم">>** [3]، هذا البناء للمفاهيم يرتكز على افتراضات قيمية مسبقة لفهم الواقع وتأويله وليس للحكم عليه، فالعلوم الاجتماعية ليست علوم دوغماتية، إننا أمام عملية بناء فعل عقلاني بحت خال من جميع التأثيرات العاطفية وغير العقلانية ، وفقا لخبرات الباحث من أجل فهم الفعل الحقيقي من خلال معرفة الانحرافات عن النمط المثالي [4] .

(1) ماكس فيبر، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص 187

(2) الرأسمالية والنظرية الاجتماعية الحديثة: تحليل كتابات ماركس ودوركايم وماكس فيبر، تر: أديب يوسف شيش، د ط، الهيئة السورية للكتاب، د.ت، ص314

(3) فيليب راينو، ماكس فيبر ومفارقات العقل الحديث، تر: محمد جديدي، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، الامارات، هيئة أبو ضبي للثقافة والتراث كلمة، 2009، ص 93

(4) ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص.ص 31.29

التعليم عند فيبر

للقيم دور أساسي في اختيار نوع التعليم حسب فيبر، وهو (أي التعليم) فارق اجتماعي هام بين الأفراد مثله مثل العمل [1]، لكن فيبر في نفس الوقت ينظر إلى الجامعة على أنها لم تعد قادرة على تخريج أفراد يتمتعون بثقافة حسب الأسلوب القديم [2]، فالتخصص الذي أُبتلي به العلم الحديث حوّله إلى حرفة ومهنة، فلم يعد العلم بحثا عن معنى للعالم، وإن كان هذا التوجه التخصصي ما هو إلاّ وضع تاريخي للعلم والتعليم [3].

ويصف فيبر التخصص في كتابه الضخم الاقتصاد والمجتمع بأنه الفكرة اللامعة لتقليص عروض العمل وقصرها على أصحاب الشهادات ، فالمكانة الاجتماعية كانت سابقا تأخذ شرعيتها من نوع التنشئة والتربية التي يتلقاها الفرد، فقيمة سيرة حياة الفرد هي الثقافة التي يحصل عليها والتي كانت غاية التربية والتعليم ، أمّا اليوم في عصرنا الحديث أصبحت غاية التربية والتعليم صناعة الفرد المتخصص[4] ، وبقدر ما تصنع الجامعة من أخصائيين وتخريج خبراء تقنيين لا يحملون أية رؤية بعيدة للعالم بقدر ما توصف بالنجاح ، فقد شهدت ألمانيا- الدولة القوية من حيث المؤسسات التعليمية والصناعية -ظهور حركة الطلبة الأحرار (التي كانت على عهد فيبر) كرد فعل على التغيرات التي شهدتها الجامعة الألمانية بتوجهها القوي نحو النظام الرأسمالي ، محذرة هذه الحركة من تعليم هدفه الأساسي كسب المال ، وجعل الجامعة مكان للإعداد المهني فقط ، بعيدا عن مضمون الحياة ومعناها، وبعيدا عن القيم الإنسانية [5].

منذ قرن كامل وبالضبط سنة 1917كتب فيبر **<<لقد بات العلم في أيامنا هذه حرفة تقوم على الاختصاص،وهي دعوة تخدم قيام وعي ذاتي ومعرفة بالعلاقات الموضوعية [....]ما يشكل بالطبع معطيات لا مجال لفصلها عن وضعنا التاريخي الذي لا مجال لنا للخروج عنه>>**[6]

(1) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، مرجع سابق، ص.ص 19.18
(2) ماكس فيبر، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص 90
(3) نفس المرجع، ص.ص 179.178
(4) ماكس فيبر، الاقتصاد والمجتمع (الاقتصاد والأنظمة الاجتماعية والقوى المخلفات: السيادة)، تر: محمد التركي، مر: فضل الله العميري، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2015، ص. ص 284.280
(5) ماكس فيبر، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، مرجع سابق، ص.ص 125.119
(6) المرجع نفسه، ص 197

مشرّحا ذلك التغير الهائل في مجال العلم والتعليم ومعتبرا ذلك نتاج موضوعي لحركة التاريخ والتغير، لكننا اليوم نرى أن عمق المشكل ليس في توجه المتعلمين نحو كسب الرزق لضمان الحاجات الأساسية أو الكمالية وإنّما في أن يصبح كسب الرزق في صورة مهنة أو وظيفة غاية التعليم في حد ذاته لدى الطلبة خاصة وأفراد المجتمع عامة، إننا نشهد ظاهرة انحلال التعليم داخل العمل وانحلال العمل داخل كسب المال بما في ذلك العمل الفكري والفني.

العمل عند فيبر

يحلل فيبر العمل من خلال القيم الدينية التي كانت سائدة في المذهب البروتستاني، باعتبارها الأساس الذي شكّل روح الرأسمالية والمجتمعات الغربية الحديثة ، فالعمل من وجهة النظر تلك هو أحسن وسيلة لشغل الفرد عن الإغواءات الدنيوية ، وهو أيضا هدف الحياة ذاتها ، فلا يمكن لأحد أن يأكل دون أن يعمل، لأن الله خصّ كل إنسان بمهنة عليه أن يقوم بها حتى لو كان لا يحتاج إلى العمل لسد حاجاته، فالعمل وصية الله في سبيل المجد الإلاهي ، وقيمة المهنة تقاس بقيمة الثروة التي توفرها والفائدة الاقتصادية المترتّبة عنها [1]، فالإتجاه نحو قيمة العمل أو ما يسميه "فيبلن" روح العمل في النظام الرأسمالي أخذت منحا آخر مخالف تماما للإتجاه التقليدوي الذي كان ينظر إلى العمل على أنه شر لابدّ منه، لقد تحول العمل في الرأسمالية الناشئة إلى التزام وواجب أخلاقي[2]، أن يمارس الأفراد العمل كما لو أنه هدف في ذاته ليس معطى طبيعي للتكوين البشري، لذا بحث فيبر عن معطى خارجي يمكنه تفسيره وهو الدافع الديني، ولأن هذا الدافع لايمكن الاعتماد عليه كثيرا بسبب روحيته ، سرعان ما يعود فيبر ويبحث من خلال المعطى الديني الروحي عن معطى مادي بحت يتمثل في الثروة والكسب المادي.

بذل فيبر كل جهوده الموسوعية في كتابه الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية لإثبات أن السلوك العقلاني القائم على العمل كقيمة نسكية مسيحية هو العنصر الأساسي والقاعدي لنشوء الرأسمالية الحديثة، وليس أي عمل إنه العمل النشط المنتج الصانع للثروة، وبعد أن تشكّلت الرأسمالية الحديثة ووقفت على قدميها وتوالدت الثروات الدنيوية بشكل نافذ، لم تعد بأي حاجة لدعم النسكية

(1) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، مرجع سابق، ص.ص135.138
(2) علي ليلة، ماكس فيبر والبحث المضاد في أصل الرأسمالية، مرجع سابق، ص 100

المسيحية، فلم يعد العمل التزام ديني وواجب أخلاقي، وإنّما تحوّل إلى التزام اقتصادي بعيدا عن أي تبريرات روحية.

أما بالنسبة للوظيفة الإدارية فإن فيبر يعرفها بأنها مهنة لا يتمّ الحصول عليها إلاّ عن طريق امتحانات في الاختصاص، وهي جهد كامل لفترة زمنية طويلة، لا يُنظر إليها كمورد رزق، وليس كتبادل خدمات مستأجرة كما في عقود العمل، إنّما هي قبول بواجب الولاء مقابل الكفالة لحياة مضمونة، وفكرة الولاء للواجب تحيلنا إلى غاية موضوعية غير شخصية، ذات قيمة ثقافية قد تكون الصالح العام أو الدولة أو المؤسسة، ويحصل الموظف على المكانة الاجتماعية من خلال التراتبية الوظيفية أو من خلال الشهادات المحصّل عليها [1].

(1) ماكس فيبر، الاقتصاد والمجتمع (الاقتصاد والأنظمة الاجتماعية والقوى المخلفات: السيادة)، مرجع سابق، ص.ص 217.216

II–القيمة، التعليم، والعمل عند رواد علم اجتماع فترة مابعد الحداثة

II/1. بيار بورديو(1930–2002)

من أشهر علماء الاجتماع الفرنسيين، طارت شهرته لتحط في مختلف دول العالم خاصة بعد ترجمة كتبه إلى الإنجليزية، ينحدر من أسرة ريفية بسيطة ومع ذلك أتيحت له الفرصة التعليمية ليلتحق بالجامعة ويصبح أحد أقطابها، فمن حظه أنّه كان من بين تلك النسبة المئوية القليلة جدا من أبناء الطبقات الريفية البسيطة التي تحضى بفرصة الإلتحاق بالجامعة(حسب أطروحاته التنظيرية طبعا) أو كما وصف هو هذا الوضع إنتاج خان المدرسة العليا للأساتذة، تخرّج من المدرسة العليا للمعلمين بشهادة الأستاذية في الفلسفة سنة 1955، عمل كأستاذ فلسفة بإحدى الثانويات لفترة قصيرة إذ حُوّل كإجراء تأديبي للخدمة العسكرية بالجزائر التي مكث بها من 1958 إلى 1960، أكمل دراسته بالجزائر في كلية الآداب وتخصص في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، بعد عودته إلى فرنسا درّس الفلسفة بالسربون، وابتداء من سنة1981 أصبح رئيسا لقسم علم الاجتماع بالكلية الفرنسية المرموقة "كوليج دي فرانس" التي بقي محاضرا بها إلى غاية وفاته.

صنع مفاهيم خاصة به كما يقول ديفيد سوارتز ببعض من الدعابة تمثل علامة تجارية مفاهيمية، أصبحت مجال دراسة وبحث وإرث سوسولوجي له خصوصيته وميزاته، عاش لصيقا بالواقع الذي يحلّ به يستنطقه بذكاء ومكر، فكان بحق مؤسس مدرسة في علم الاجتماع الحديث تتعلق بتفسير الهيمنة والصراع الطبقي، يصعب تصنيفه وإن كان قد وضع نفسه في كتابه Choses Dites كبنيوي بنائي أو بنائي بنيوي، أمّا أنا كباحثة أراه رغم رفضه تصنيفه ضمن الفكر الماركسي أنّه ليس سوى ماركسي جديد برؤى لكنها قائمة على أسس الهيمنة والصراع، غير أنّ بورديو ساوى بين البنية الفوقية والتحتية فلم تعد الهيمنة والصراع الطبقي ذات أبعاد مادية اقتصادية فقط فالثقافة والقيم لهما كلمتهما.

نشر بورديو مجموعة من الكتابات حول الجزائر نذكر أهمها فقط

-Algérie 60 : structures économique et structures tomporelles

Le déracinement : la crise de l'agriculture traditionnelle وهو مؤلف مشترك مع عالم الاجتماع الجزائري المغترب عبد المالك صياد

- Sociologie de l'algérie

-Esquisses d'une théorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie kabyle

إشكالية القيمة في فكر بورديو

البحث عن القيم في فكر بورديو هو بحث داخل سوق مفاهيمية لها دلالات أحيانا ملتبسة تنزلق بين معاني متعددة تجعل الباحثين الحريصين على الدقّة ينتابهم الخوف من المغامرة خوفا من أن يمرروا كما يقول ماركس أشياء المنطق على أنها منطق الأشياء هذه المقولة العزيزة على بورديو، لكنني لا أملك غير تلك المغامرة على الطريقة الأمريكية كما فعل ديفيد سوارتز، كان يمكن أن أتجاوز بورديو نحو عالم اجتماع آخر تناول القيم بالدراسة تناولا صريحا لا ضمنيا، غير أن مقاربة بورديو في تحليل التعليم والعمل مهمّة جدا من الجانب النظري والمنهجي على السواء، سنجد أنفسنا نستعين بها في الجانب الميداني، كما نستعين بالمقاربات الأخرى حسب الرؤى الإحصائية المختلفة للنتائج الميدانية.

سأمارس ربما بنوع من استعمال القوّة عملية توليد قيصرية لمفهوم القيمة من أرض حقل المفاهيم لبورديو، قيمة مغطاة بمفاهيم لابدّ من فهمها فهم استعابي لفكر بورديو ككل حتى يمكننا أن نستخرج مفهوم القمية وتموضعها داخل ذلك الفكر في مجمله، فبورديو يتحدث عن معايير اللعب داخل الحقول الاجتماعية بنفس الشكل تقريبا الذي يتحدث به غيره عن القيم كمعايير اختيار وتفضيل وفق استراتيجيات، تلك الاستراتيجيات التي يرفض بورديو أن تؤوّل على أنها **<< مرادفة للاختيار، الإختيار الفردي والواعي، المسترشد بحساب عقلاني أو بدوافع أخلاقية ووجدانية >>**[1]، ويتحدث عن حس اللعب أو مايسميه أيضا الحس العملي الذي نستشف منه أحكام القيمة(إستراتيجيات اللعب طبقا للقواعد)، ونستشعر عقليا رؤى دوركايم حول اللامعيارية عندما يتحدث بورديو عن خطأ الأفراد في أحكامهم، وقد يكونوا مفتقدين لتلك الأحكام في حالات الوضع المأساوي فيلجؤون إلى الحكماء يبحثون عندهم عن المرجعية "القيمية" أو المعيارية بمفهومنا نحن، بمفهومه هو قواعد اللعب المناسبة للمواقف المزعجة كوضع اجتماعي[2] .

(1) بيار بورديو، بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية، تر: أحمد حسان، سلسلة مختارات ميريت، ط1، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، 2002، ص109
(2) نفس المرجع، ص110

بورديو يرفض اعتبار الأخلاق والقيم كليات وقد حاول بقوة في كتاباته للإفلات من النزعة القانونية والكلية للقواعد بالتأسيس لنظرية للممارسة تبحث عن الشروط الاجتماعية للممكن، إن أخذنا القيم كتفضيلات فإن بورديو يموضعها لا بين الفردانية كتذرير للمجتمع ولا بين الكلانية التي تفترض شموليتها، إنما هي تفضيلات مبنية اقتصاديا واجتماعيا، فكل فئات مختلفة من أنساق القيم تناظر فئات مختلفة من شروط الوجود [1]، فالقيم تتحدد داخل مصالح الطبقات والأفراد وفق شروط الوجود الموضوعية.

إننا نحتاج لنفهم كيف تشتغل القيم داخل حقل مفاهيم بورديو علينا أن نعرف مفهوم الحقل كميدان لعب اجتماعي، مفهوم الرأسمال الثقافي والاجتماعي والرمزي والعلاقات التوليدية بينهم، مفهوم الهابتوس كمفسر لاختلافات سلوكات الأفراد، واختلاف أساليب الحياة على مستوى العمل أو التعليم أو القيم كرأس مال رمزي، وقبل هذا وذاك نعرض النقد الحاد الذي أولاه بورديو لمفهوم القيم الكونية.

القيم الكونية من منظور بورديو

باحث الاختلاف والتمايز والمؤضَعة لا يمكنه أن يقبل بمفهوم الحس المشترك، تعامل مع القيم الكونية المشتركة بكثير من السخرية والإزدراء، يعتبرها ماورائيات خطابية وماورائيات عملية، أي ذلك الإنتاج لمظاهر متطابقة مع القاعدة الأخلاقية الكونية أو القيمة الكونية وممارسة متناقضة معها، التظاهر باحترام القاعدة الكونية من جهة وانتهاكها من جهة ثانية، هذا هو النفاق الورع أو الأكاذيب الورعة كما سمّاها [2]، أوليس ذلك النفاق وتلك الأكاديب موجودة خارج المشترك أيضا.

وفق الرؤية "البوردوية" الاختلاف هو منطق الأشياء، لا يوجد المشترك إلاّ داخل المصالح المشتركة، وإضفاء الكونية على القيم أو حتى العمومية هي استراتيجية لكسب الشرعية، وامتلاك القوّة الرمزية الي يمتلكها الحس والحس المشترك بتقريرهما لكل ما هو صحيح، وصائب، وخير (إحتكار الحق من أجل تعيين الحق).

(1) نفس المرجع، ص.ص 156.155

(2) بيار بورديو، أسباب عملية (إعادة النظر بالفلسفة)، تر: أنور مغيث، ط1، لبنان، دار الأزمنة الحديثة، 1998، ص.ص 280.279

فالقيم الكونية ما هي إلاّ سلاح سياسي في الصراعات السياسية تتمظهر في عنف رمزي باسم الصالح العام للبشرية، ولذا يرى بورديو وجوب التأسيس لسياسة أخلاق لتفضح أخلاق السياسة، ولا يمكن ذلك إلاّ باسم القيم نفسها التي يشهرها الحس المشترك، هو عمل نضالي يقوم به المثقفون والقضاة وعلماء الاجتماع...لإقامة مملكة الفضيلة [1].

مع العلم أن بورديو ينفي عن علم الاجتماع الصفة النضالية ثم يدعو إليها ويمارسها على مستوى مواقفه الاجتماعية والسياسية، يبدو لي أن فكرة قيم كونية مشتركة ليست احتيال سياسي في مجملها من أجل الهيمنة، بقدر ما يوجد ما يفرّق يوجد دائما مايجمع، تعلمنا من منطق الحياة نفسها أنّ الأشياء تولد من نقيضها في كثير من الأحيان، تولد الحياة من الموت كما يولد الموت من الحياة، وكثير من الفرص الرابحة تولد من الفرص الخاسرة، ونتشابه في حالات التمايز ونتمايز في حالات التشابه...كما أن الاحتيال السياسي باسم قيم كونية مشتركة لا يمكن محاربتها إلاّ بقيم كونية مشتركة.

المنهج العلائقي

لا يتناول بورديو الحقول والرساميل والهابيتوس إلاّ في علاقتها ببعض في إطار ما أسماه بالمنهج العلائقي، لقد انتقد المعرفة الحسية الإعتيادية التي تهتم بالممتلكات وتهمل العلاقات، فتنظر إلى الممتلكات الشخصية كالعمر، الجنس، المهنة، المؤهلات العلمية، المؤهلات المادية.... كحقائق وقوى مستقلّة عن العلاقات التي تحركها، في حين المعرفة العلمية يجب أن تتجاوز هذا الاعتيادي بمنهج علائقي كفيل بتحقيق الموضوعية، بتحقيق القطيعة مع المعرفة الذاتية والمعرفة الموضوعية في نفس الوقت.

تلك الثنائية المشكلة الأزلية أزلية الحكاية ذاتها الملاحِظ والملاحَظ من نفس الطبيعة، الدارس والمدروس شيء واحد، يدّعي بورديو تجاوز هذه الثنائية البغيضة إلى عقول علماء الاجتماع بطرح بعد ثالث للمعرفة السوسيولوجية تتصف بالشمولية، الإنفصال في نفس الوقت عن الفهم الذاتي وعن

(1) نفس المرجع، ص.ص285.284

التفسير الموضوعي للممارسات الاجتماعية بعلم الممارسات العام، القطيعة مع الذاتية توجب على عالم الاجتماع أن يحذر من بناء مفاهيمه العلمية انطلاقا من تصورات الأعوان الاجتماعيين وتمثّلاتهم، والقطيعة مع الموضوعية تكون بممارسة انعكاسية لعلم الاجتماع، أي ممارسة نقدية ذاتية لممارسة عالم الاجتماع لعلم الاجتماع بمعنى القطيعة مع الممارسات النظرية لعالم الاجتماع ، فعلماء الاجتماع عرضة للأدلجة فيتحولون عندها إلى منتجين هم أنفسهم للعنف الرمزي، عليهم أن يدركوا الشروط التاريخية والاجتماعية التي تتموضع فيها ممارستهم الفكرية وممارسة الأعوان الخاضعين لممارساتهم الفكرية، إدراك تأمّلي ناقد للمعرفة النظرية ومصالح عالم الاجتماع والمعرفة العملية ومصالح الأعوان الاجتماعيين، بإنتاج مفاهيم تتوسّط هذه العوالم(مثل مفاهيم الحقل، الراساميل، الهابتوس، الممارسة، الاستراتيجية....)[1]، إننا باختصار أمام ما سمّاه بورديو "علم اجتماع علم الاجتماع" ، أي أننا إذا سمينا الأشياء بمسمياتها "ماوراء علم الاجتماع" Metasociologie.

كيف يشتغل المنهج العلائقي؟

تعوّد الباحثون على تحويل الخصائص الشخصية للعملاء إلى متغيرات تعتبر في نظر بورديو ممارسة معرفية نظرية واقعية، تبنِي التمايزات بين الأفراد على أساس فروقات ذات خصائص جوهرية، لكن في المنهج العلائقي المتغيرات تُبنى في نسق علائقي منظم ومرتب هرميا، حيث يدرس تأثير كل عنصر في النسق في علاقته بالعناصر الأخرى داخل نفس النسق، فمعرفة مثلا خصائص ثقافة أو طبقة أو فئة مهيمِنة لا يمكن أن يتحقق إلا في علاقته مع غيره من الطبقات أو الثقافات[2] .الملاحظ أن بورديو مهتم أكثر من أي شيء بالبحث عن الاختلافات، من خلال علاقات تتيح تصنيف التمايزات وإخراجها من عالم الوجود بالقوة إلى عالم الوجود بالفعل، إذا تحدثنا عن القيم وفق هذا المنهج سنكون مهتمين بالبحث عن العلاقة بين مختلف القيم فبعضها يحيل إلى بعض ويؤثر في بعض، وفي علاقة القيم مع الشروط الاجتماعية الموضوعية للأفراد، وعلاقتها بمختلف الحقول.

(1) ديفيد سوارتز، الثقافة والقوة (علم اجتماع بيير بورديو)، تر: محمد عبد الكريم الحوراني، ط1، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2015، ص.ص94.87
(2) نفس المرجع، ص.ص98.94

مفهوم الرساميل: الاجتماعي، الثقافي، الرمزي، والقيم

الرأس المال عند بورديو يأخذ نفس الدلالات الماركسية تقريبا، دلالة القوّة والتمكين، إمتلاك أدواة ووسائل إنتاج وإعادة إنتاج مادي أو ثقافي أو اجتماعي أو رمزي، والتي كما عند ماركس تتراكم بالاشتغال عليها وتمنح القدرة على السيطرة والهيمنة وصناعة التفاوتات الطبقية، غير أن بورديو يفتح أبواب متنوعة للراساميل، فرأس المال الاقتصادي هو كل الخيرات المادية الاقتصادية والمداخيل المختلفة إضافة إلى وسائل الإنتاج.

رأس المال الثقافي هو جميع الموارد والممتلكات الثقافية الموروثة عن طريق وضع العائلة في شكل موضوعي كلوحات زيتية، مكتبة ثرية، موارد لغوية، إرتياد دور الثقافة المختلفة...، لكنه توريث مشروط باستعدادات وقدرات الأفراد، وقد يكون رأس المال الثقافي موارد مكتسبة عن طريق المؤسسات مثل الشهادات المدرسية والمؤهلات المختلفة، هذه الممتلكات تسمح للأفراد بتثمين خيراتهم وممارساتهم الثقافية تثمين عالي أو دوني وفق حجم وبنية رأس المال وكثافته الرمزية، يحتاج رأس المال الثقافي أحيانا إلى رأس المال الاقتصادي فهو في بعض مظاهره تحويل لهذا الأخير إلى موارد ثقافية(مراجع، أدوات ووسائل....)، الرأسمال الثقافي يبرز عدم تكافؤ الفرص التعليمية ويصنع التمايزات[1] .

رأس المال الاجتماعي هي الموارد الراهنة والممكنة الناجمة عن شبكة علاقات اجتماعية دائمة بالمبادلة أو الإنتماء، بقدر ما تساعد الراساميل الأخرى (الاقتصادي، الثقافي، الرمزي) على بناء تلك الشبكة وإدامتها، بقدر ما تجلب في نفس الوقت مزايا مادية ورمزية لصاحبها [2]، وأعتقد أن بورديو أخذ الفكرة من مفهوم القيمة التبادلية لماركس والقيمة المضافة، فمختلف الراساميل كممتلكات تستثمر في مزيد من مراكمة الخيرات عن طريق مفاوضات استراتيجية، ولعب ذكي للحصول على قيمة معادلة للمبادلة.

(1) ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بورديو، تر: الزهرة إبراهيم، ط1، الجزائر–دمشق، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع،2013، ص.ص 163.162
(2) نفس المرجع، ص164

رأس المال الرمزي يظهر من خلال قيم مادية، رسومات، مسرحيات، أغاني... ومن خلال قيم رمزية كالشرف، النبالة، المجد، لإدامة الطبقة وجودها فإنها تلعب على التميّز لخلق قيم خاصة ورؤى معينة للمجتمع وشرعنتها من خلال تشكيل ومراكمة رأس المال الرمز، بحيث يظهر كتميّز طبيعي للهيمنة الاقتصادية والثقافية (طريقة الكلام، الذوق، قضاء أوقات الفراغ....)، رأس المال الرمزي لايتحول كما يقول الفلاسفة من عالم الوجود بالقوّة إلى عالم الوجود بالفعل(أي من عالم الممكن إلى عالم الواقع) إلاّ بالإعتراف به وإدراكه وتقديره[1]، يشتغل داخل العلاقات القائمة حفلات، ولائم، هبات متبادلة، زيارات مجاملة...

الهابتوس والقيم

مفهوم أخذ الكثير من الدلالات عند بورديو إلى الدرجة التي يصعب فيها القبض على دلالة واحدة، أولاه عنايته كمفهوم مركزي في نظرية الممارسة، إنه عبارة عن ملكة تشتغل كقاعدة مولِّدة وموحِّدة للممارسات، هي نتاج الوضعيات الاجتماعية ومنتجة لها، والهابتوسات مختلفة وصانعة للإختلاف، متميّزة وصانعة للتميّز، وهي عامل تمييز، وهي رواشم schèmes أو نسق لترتيبات وتقسيمات الأذواق، الهابتوس يصنع الفرق بين ما هو جيد وما هو سيء، ما هو خير وما هو شر...[2] ، وأنماط السلوك التي ينتجها الهابتوس ليست منتظمة "انتظام راقٍ" على عكس السلوكات التي تنتجها القيم، فالهابتوس يتّصف بالعفوية التوليدية القائمة على الإرتجال في المواقف العادية المختلفة [3] ، في المواقف الحرجة تكون القيم كقواعد عامة هي مرجعية الممارسات لقدرتها الهائلة على التشفير والترميز، نستطيع القول إذن أنّ الهابتوس هي قيم غير صريحة أي أنها ضمنية، و في المجتمعات التي لا يكون فيها التشفير Codification متقدم جدا يكون الهابتوس هو مبدأ أغلب أنماط الممارسة[4] .

(1) نفس المرجع، ص166
(2)بيار بورديو، أسباب عملية، مرجع سابق، ص.ص 32.30
(3) بيار بورديو، بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية، مرجع سابق، ص133
(4) نفس المرجع، ص114

إذا اختصرنا مفهوم الهابتوس في تعريف جامع غير مانع، فهو نسق من الاستعدادات المكتسبة ونسق من المدركات والتقويمات التي يدمغها المجتمع في الأعوان الاجتماعيين من خلال الخبرات المستمرة والدائمة، كل حسب وضعه في الفضاء الاجتماعي[1]، وهو نظام ترتيبات دائم، موروث كبنى مبنينة Structures Structurées سلفا، للعمل كبنى بانية Structures Structurants تتكيف موضوعيا مع هدفها دون أن تتحدّد بغايات واعية مقصودة، فالهابتوس يتوسط الممارسات الفردية الذاتية والعلاقات الموضوعية، فهو نتاج إستبطان للشروط الموضوعية وفي نفس الوقت شرط للممارسات الفردية[2].

فالهابتوس عبارة عن نظام قيمي "إيتوس" مبني بالتطبّع عن طريق التنشئة عبر مختلف المراحل العمرية، يتيح للأعوان الاجتماعيين القدرة على فهم المجتمع كأفراد أو كانتماءات طبقية كما يتيح لهم الممارسة المتكيّفة والمبدعة أيضا داخل المجتمع وداخل طبقاتهم الاجتماعية، وهو الذي يحدد أساليب الحياة ككل بما فيها قيم الأفراد والجماعات، فالهابتوس هو إبداع بورديو للتوفيق بين موضوعانية دوركايم التي تنظر إلى الظواهر الاجتماعية على أنها أشياء خارج الذات، وبين ذاتية فيبر التي ترتكز على فهم المعنى الذاتي للفعل الاجتماعي، فهو مفهوم توفيقي بين البنى الموضوعية والأفعال الذاتية،

الهابتوس يساهم في تأسيس الحقل كفضاء رمزي مليئ بالمعاني والقيم، والحقيقة الاجتماعية موجودة في الأشياء وفي العقول، في الحقول وفي الهابتوسات، داخل وخارج الأعوان الاجتماعيين، **<<عندما يدخل الهابتوس في علاقة مع فضاء اجتماعي حيث أُنتج يظهر له ذلك الفضاء وكأنّه منطلق منه، لأنّ الفضاء أنتجه وأنتج فئات الإدراك والتقييم والتصورات التي يطبقها>>** [3].

إذا كان هابتوس الطبقات العليا متنوع وغني في نسق من الإختيارات الراقية، فإنّ هابتوس الطبقات الدنيا الطبقات الهشّة يعلي من قيمة القوة الجسدية كمحدد للرجولة، إنّها رهينة "إختيار الضروري" محصورة في مشاعر عدم الأهلية وعدم الكفاءة، الفشل، الضآلة الثقافية، في شكل اعتراف بقيم الطبقة المهيمِنَة [4].

(1) Pierre Bourdieu, Choses Dite, Paris, les éd de Minuit, 1987, p156
(2) Pierre Bourdieu, Le Sens Pratique, Paris, les éd de Minuit, 1980, p.p88.89
(3) Pierre Bourdieu et Loic J.D.Wacquant, Réponses (pour une anthropologie réflexive), Paris, éd Le Seuil, 1992, p.p102.103
(4) Pierre Bourdieu, La Distinction (critique sociale du jugement), Paris, les éd de Minuit, 1979, p459

التعليم وإعادة الإنتاج

التعليم بالنسبة لبورديو وسيلة الحفاظ على النظام القائم بإعادة إنتاجه عبر الأجيال، تقوم المدرسة بفرز إنتقائي للوارثين لرأس المال الثقافي والمحرومين منه تحت غطاء الفروق الفردية والاستعدادات الطبيعية، في حين لا فروق ولا استعدادات إلاّ تلك المرتبطة بالفروق الاجتماعية التي تعود لنوع وكمية رؤوس الأموال المختلفة، فالمدرسة والمنظومة التعليمية ككل من الأعلى إلى الأسفل تقوم بمهمّة خفية لكنها ناجحة، إنّها مهمة الحفاظ على الفوارق الاجتماعية الموجودة بين الفئات والطبقات الاجتماعية.

قد نحتجّ على بورديو بالأعداد الهائلة من أبناء الفئات أو الطبقات الدنيا والمتوسطة التي تلتحق بالتعليم على مختلف مستوياته، غير أنّ بورديو يوضح أنّ الأمر لا يتعلق فقط بالإلتحاق بالتعليم وإنّما بالتطلعات إلى الإرتقاء في تراتبية المال والسلطة، والإستفادة من الألقاب التعليمية المحرومة منها تلك الطبقات على النقيض من أبناء الطبقات العليا[1] ، فنسق التعليم قادر على إخفاء وظيفته الاجتماعية التي هي شرعنة التمايزات خلف الوظيفة التقنية، التي هي إنتاج الكفاءات والأهليات المتمثّلة في الشهادات العلمية وفق الحاجات الإقتصادية.

يعيب بورديو على ؤلائك الذين يعرّفون نسق التعليم تعريفا عقلانيا شكلانيا مختزلينه في وظيفة واحدة وهي خدمة سوق العمل متجاهلين الحواجز الطبقية والجنسية، فالعلاقة بين العقلانية الشكلانية لنسق التعليم ودرجة تطور النسق الاقتصادي ونسق الوظائف تكسب معناها في بنية العلاقات الطبقية والهيمنة الذكورية، أي إعادة إنتاج الطبقة وشرعنتها، أمّا فيما يخص الهيمنة الذكورية فإنها تسعى دائما إلى الحط من العمل النسوي، فكلّما تأنّثت مهنة ما ساءت قيمتها [2].

الإمتحانات في نظر بورديو ما هي إلاّ أداة لتقييم الإمتياز الاجتماعي في صورة مموهة للإمتياز المدرسي،المختارون(أبناء الطبقة العليا) يملكون رأس مال ثقافي غني ولغوي ثري موروث من أسرهم

(1) بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج (في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم)، تر: ماهر تريمش، مر: سعدون المولى، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2007، ص 282
(2) نفس المرجع، ص.ص 326.323

يظهر في شكل أدوات فكرية ولغوية تتلاءم مع نسق التعليم وبالتالي يظهرون مستوى أعلى من النجاح في الإمتحانات، إنهم يملكون هابتوس يتوافق تماما مع نسق التعليم كحالة عادية طبيعية ينعكس على استثمارهم بأحسن التخصصات والجامعات والكليات ذات الإعتبار والقيمة الاجتماعية العالية، التراتبية في التعليم صورة مموهة للتراتبية الاجتماعية تحت غطاء أيديولوجية الموهبة والجدارة والكفاءة، حتى لتبدو في أعين الطلبة والأساتذة على أنها شرعية جدا[1] .

نسق التعليم منتج للتعسف البيداغوجي في صورة إعادة إنتاج القوّة، وهو عنف رمزي خفي غير معترف به بسبب التكريس غير الواعي لهذا العنف في الواقع اليومي المعاش الذي دخل حالة الإعتياد، فالبنسبة لبورديو من بين كل المتغيرات التي تصنع الإختلاف والتمايز كالجنس، السن، الإنتماء الديني... يعتبر الأصل الاجتماعي هو الأكثر تأثيرا وقدرة على صناعة فوارق ذات معنى على جميع مستويات تجربة الطلبة، وبالدرجة الأولى على شروط الوجود: السكن، أسلوب الحياة اليومي، شدّة وطريقة الإحساس بالإستقلالية... القيم المكتسبة كلها مرتبطة مباشرة وبقوّة بالأصل الاجتماعي[2] ،هذا التأثير لا يولد داخل الجامعة وإنّما يعود إلى مسيرة التعليم ككل حيث يتشكل الوعي بأنّ بعض الدراسات متطلِّبَة، وتخصصات ومهن لا يمكن المغامرة فيها دون إرث أسري، فبعض التخصصات والمهن تتطلب هابتوس ثقافي معين(مثلا إتقان لغات مختلفة، القدرة على الإنفتاح على عوالم مختلفة، إمتلاك قيم معينة ...)، فأبناء الطبقات العليا لا يرثون فقط عادات وتدريبات واتجاهات تخدمهم، وإنّما يرثون أيضا المعارف والحذق، الأذواق والذوق الجيد التي تفيدهم في مسيرتهم التعليمية[3] .

إتجاهات وتصورات الطلبة نحو التعليم الجامعي هي الأخرى –عند بورديو– تتحدد بالأصل الاجتماعي، حيث يبدو التعليم الجامعي كمستقبل مستحيل أو ممكن أو عادي، فالأمر يختلف ما إذا كان الطالب سليل إطار سامي أو عامل بسيط، فبالنسبة للأول يظهر التعليم الجامعي كأمر عادي جدا، في حين يظهر للثاني كأمر يتراوح بين الممكن والمستحيل[4]، ونفس الشيء يمكن أن يقال على

(1) بيار بورديو، أسباب عملية، مرجع سابق، ص.ص 50.51

(2) Pierre Bourdieu et Jean-claude Passeron, Les Hérities(les étudiants et la culture), Paris, les éditions de Minuit, 1964, p.p22.24

(3) Ibid, p.p25.30

(4) Ibid, p12

إمكانية الوصول إلى الجامعات والتخصصات ذات القيمة الاجتماعية العالية، بالنسبة لطالب من الطبقة البورجوازية الجامعة هي مرحلة لتعميق تجربة شخصية تخلو من المشاكل الجدّية، بالنسبة للآخرين هي فرصة للحراك الاجتماعي لأنها طريق نحو الوظيفة، لكنها وظيفة غير مظمونة فهناك عدم تناسب بين المناصب النوعية التي تحتاج شهادات جامعية عليا وحاملي تلك الشهادات، فالمناصب قليلة جدا مقارنة بعدد حاملي الشهادات، إضافة إلى أنّ المنصب نفسه يشهد كل مرحلة زمنية متطلّبات علمية أعلى من ذي قبل ممّا أدى إلى إنخفاض قيمة الشهادات وهذا ما يبقي على التمايزات بين الطبقات، حسب بورديو هناك تواطؤ مقصود من طرف الطبقة المهيمِنة للإحتفاظ بالمناصب والألقاب والخيرات النادرة، فالفئات الهشّة والمتوسطة مع كل محاولاتها الشاقة لامتلاك الثروات والألقاب تبوء بالفشل[1] .

ينتقد " أوليفي غالون " بورديو مستهجنا تركيز هذا الأخير على الأصل الاجتماعي للطلبة كمتغير أساسي في خلق التمايزات بينهم، في حين هناك متغيرات أخرى هامة كالجنس، والعمر، ووضعية الطالب تجاه سوق العمل، والمواقف الفكروية التي يحملها، فالجامعة التي يتحدث عنها بورديو حسب غالون لم تعد موجودة أو ربّما لم توجد إلاّ على صفحات أوراق بورديو [2].

أمّا "فرنسوا دوبي" فيرى أنّ الطلبة اليوم يتوجهون في دراستهم الجامعية نحو بناء المستقبل، سواء المهني أو الاجتماعي أو العلمي وتحقيق الذات، ويطورون في مسارهم العلمي صورة خاصة عن الذات معقلنة لا تتمركز حول الحياة الطلابية الجامعية فقط وإنّما تمتد خارج أسوار الحرم الجامعي، فالثقافة الفرعية التي خلقها طلبة الستينات التي صورها بورديو وباسرون أصبحت من الماضي، الطلبة الآن يحملون اتجاهات برغماتية فردانية تتجه نحو المهنة، وبناء المستقبل، وتحقيق الذات [3].

(1) Pierre Bourdieu, La Distinction, op.cit, p180
(2) Olivier Galland, op.cit, p.p 177.185
(3) François Dubet, Demension et Figures de L`expérience étudiante Dans L'université de Masse, in revue Française de sociologie XXXV (n° 35-4), 1994, p.p 511.532

الحقيقة المزدوجة للعمل

في مقاله "الحقيقة المزدوجة للعمل" يظهر بورديو هذه الحقيقة المتمثلة في الجانب الذاتي والجانب الموضوعي للعمل سواء على مستوى التنظير أو على مستوى المنهج، يجب تحليل العمل كحقيقة ذاتية يعيشها العامل ويستبطنها، ومن جهة أخرى ننظر إليه من الخارج كحقيقة موضوعية تظهر من خلال استغلال قوة العمل لدى العمال، فمن الخطأ اختصار العمل في مفهوم بسيط كالدخل المالي حتى وإن كان واقعا أن العمال ينظرون إلى العمل في كثير من الأحيان من خلال الأجر، لكن لا ننسى أنّ العمل في ذاته يخلق ربح مرتبط بفعل إستثمار العامل في عمله أو في علاقات العمل، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الوضع المعاكس من خلال العاطلين عن العمل إذ يتعرضون إلى أذى رمزي يؤثر عليهم ليس فقط لانعدام الدخل وإنّما أيضا لانعدام العوامل والأسباب التي تجعل الفرد مندمج في العمل وفي عالم الشغل[1]، فالعمل غالبا ما يُنظر إليه على أنّه الوسيلة الأكثر أهمية للإندماج في المجتمع وإثبات الوجود في الحياة، على النقيض البطالة تحيل إلى الهامشية والإقصاء وعدم الأهمية الاجتماعية، على الرغم من ظروف العمل السيئة والمستغِلة أحيانا خاصة في القطاع الخاص إلاّ أنّ العمل يبقى محددا إجتماعيا هاما للأفراد وصانع للهوية الفردية والجماعية.

العنف الرمزي في العمل يظهر بأوجه مختلفة لكنها واحدة، فالبطالة كشبح مخيف ومرعب للشباب وأصحاب الشهادات أدّت إلى انحطاط معمّم لظروف العمل، فالهشاشة العمالية يبدو أنها لم تفرق بين القطاع العام أو الخاص، فقد تضاعف أعداد العمال المؤقتين، والمتعاقدين، والمستخلفين، والموسميين في المؤسسات الصناعية، كما في المؤسسات الثقافية والتربوية، والإعلام والإتصال... حيث ينتج هذا الوضع المؤقت و"المعلق" حالة مشابهة لحالة البطالة، مستقبل غير أكيد وغير آمن ، "جيش الإحتياطيين" كما سماه ماركس وتبناه بورديو يجعل كل عامل يشعر بالتهديد وانعدام الأمان الموضوعي الذي بدوره يؤدي إلى انعدام ذاتي للأمان معمم وعام وهذه حالة جميع الدول التي تعرف ارتفاع نسبة البطالة وانخفاض حظوظ التشغيل، ويربط بورديو بين الرغبة الملحّة في العمل لدى الأفراد بالهشاشة التي تمس العمال (مستخدمين،صحفيين،أساتذة....) في ربط يبدو متناقضا، لكن **<< الواقع أن**

(1) Pierre Bourdieu, La Double vérité du Travail, in Actes de la Recherche en Sciences sociales (les nouvelles formes de domination dans le travail), vol 114, septembre 1996, pp 89.90

الهشاشة أو التفقير يتحول إلى فوبيا الوقوع أسفل القاع، ويتحول البحث عن عمل بأي ثمن والمحافظة عليه مهما كان هاجس الأفراد خوفا من الوقوع في البطالة، ويصبح العمل شيء عزيز، ونادر، وصعب المنال >> [1]، ولا يُرجع بورديو هذا الوضع إلى الأنظمة الاقتصادية فقط وإنّما أيضا إلى الإرادات السياسية.

إنّ انعدام الآمان وظروف العمل التي أصبحت تتطلب الجدارة لمسايرة الإبتكار وحركة السوق السريعة والبطالة المتضاعفة تمثل للمقبلين على سوق العمل من الشباب صورة لخيبة الأمل وانسداد الأفق قبل دخول السوق أصلا حتى وهم طلبة داخل الجامعات لم ينهوا دراستهم بعد، وهذا وضع ينذر بفقدان قيمة التعليم والحصول على شهادة، هذه الصورة القاتمة والمخيفة لعقلانية السوق حيث مضاعفة الأرباح يوميا هي الفلسفة المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية، قد يؤدي كل هذا كما يرى بيير بورديو إلى تحلل أصناف العمال الاجتماعيين وأشكال التضامن الاجتماعي والأسري، وهي آثار قد تظهر على المستوى البعيد – بعد أن تتجذّر قيم السوق والاستهلاك في الحياة اليومية للمجتمعات والأفراد – إذا لم يتم إعادة إنتاج التضامن ورأس المال الاجتماعي الذي يحمي النظام الاجتماعي كالحق في العمل، الرعاية الاجتماعية، الدعم الاجتماعي، الضمان الاجتماعي... [2] .

II/2. ريمون بودون (1934–2013)

يعتبر من أهمّ علماء الاجتماع الفرنسي في القرن الواحد والعشرين إلى جانب بورديو وآلان تورين، إهتمّ بدراسة القيم وظاهرة الحراك الاجتماعي وعدم تكافؤ الفرص، دافع باستماتة عن الفردانية المنهجية كمقاربة لفهم الفعل الاجتماعي، وُصف بأنّه عدو الفكر الشمولي في التحليل السوسيولوجي، ورفض اعتبار الفكر الماركسي علم اجتماعي، تقلّد عدة تشريفات، وكان عضوا في عدّة تنظيمات ومحافل فكرية وعلمية.

(1) Pierre Bourdieu, La Précarité est Aujourd'hui Partout in Contre-Feux (propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale), Paris, éd Raisons D'agir, 1998, pp 95.101
(2) Pierre Bourdieu, Le néo-libéralisme, utopie(en voie de rèalisation) d'une Exploitation Sans Limites, in Contre-Feux, Ibid, pp 108.119

حتى نفهم القيم عند بودون يجب أن نفهم موضوعية القيم لديه، العقلانية الإدراكية، العقلانية القيمية، والفردانية المنهجية، فجميعها يحيل إلى بعضه البعض.

ماهية القيم

القيم ليست مثل عليا ولا قبلية متعالية عن التجربة الإنسانية ولا يمكن إختزالها إلى تفضيلات فردية، فهي تنشأ عن صراعات ونقاشات ونزاعات بين تنوع من الأفكار والآراء، فهي مركّبة لأنها تنشأ أصلا في وضع إجتماعي مركّب [1] وهذا مايصنع تعقيدها، وهي تظهر بشكل ثنائي دائما، الخير والشر، الحق والباطل، المرغوب فيه وعدم المرغوب فيه وتختلف شدّة هذه الثنائيات حسب كل مجتمع ودرجة تسامحه، كما أن القيم ليست عامل وحدة وتماسك فقط كما ترى المقاربات الكلاسيكية فهي قد تصبح عامل نزاع وخصومة[2] كالنزاع بين القيم المعاصرة والقيم التقليدية، لكن تبقى القيم مهمة جدا في تحليل الفعل الاجتماعي والتغير، فعلى النقيض تماما من ماركس وعلى نفس خطى فيبر يرى بودون أن القيم والأفكار يبدو أنّ لها أهمّية أكثر مما نعتقد[3] .

موضوعية القيم

السؤال الذي شغل بودون كثيرا كيف يمكن أن تكون القيم موضوعية وهي موضوع اختلاف وتفاضل عبر المكان والزمان، بالنسبة لبدون العلم لم يصل إلى الحقيقة المطلقة أبدا فهي دائما مُمَوْضَعة ولحْضِية، لم نصل إلى حقيقة حسابية واحدة وإنّما حقائق حسابية، كما لا توجد حقيقة طبية أو بيولوجية واحدة إنّما عدة حقائق، ولا يمكن لأي علم أن يجيب على كل التساؤلات التي تواجهه، فلماذا إذن التحامل على تنوع القيم واختلافها ونعتها بالأوهام [4].

(1) ريمون بودون وفرنسوا بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص452
(2) نفس المرجع، ص455.454
(3) ريمون بودون، موضع الفوضى، تر: منصور القاضي، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1999، ص 162
(4) Raymon, Boudon, Le juste et Le vrai (Études sur L'objectivité des Valeurs et de la Connaissance), Paris, éd Fayard, 1995, p.p 331.332

البعض يريد أن يرى في القيم مجرد فعل استبطان غير واعي للمعايير الاجتماعية فهي مجرد وعي زائف، لكن بودون يتحدث عن يقين قيمي من نفس طبيعة اليقين المعرفي، فكما لاتوجد حقيقة معرفية واحدة بل عدّة حقائق معرفية، كذلك لاتوجد حقيقة قيمية واحدة بل عدّة حقائق قيمية، إنّ حكم القيمة من النوع س جيد ع سيء موضوعيا مقبول ما دمنا نستنتجه من أنظمة عقلانية قوية، فأحكام القيمة تمنح عدّة اختيارات "حسابية" فهي ليست قيم مطلقة إنّما تستمدّ شرعيتها من قوّة حجيّتها ومبرراتها القوية، وتستمد موضوعيتها من المبررات والأسباب والوجيهة التي يوقعها الفاعلون والتي تجعل أفعالهم في نظرهم تكتسي معنى[1].

فالأفراد يصدرون أحكام القيمة في حياتهم اليومية ويدافعون عنها باستماتة بمبررات في نظرهم مقنعة و وجيهة، ولا ينظرون إليها على أنها ذاتية، شخصية، أو تعسفية، ويتفقون عليها مع الآخر، فقيمة إشارات المرور إيجابية وجيدة في نظر الأفراد لأنها تحفظ سلامتهم، فالأسباب هنا بسيطة ووجيهة، وتفسير الفعل يكون إنطلاقا من المعنى المؤسس في ذهن الفاعل على تلك الأسباب، وهذه هي الموضوعية أن نفهم لماذا يرى الفاعلون القيم بتلك الصورة وليس بطريقة أخرى إنطلاقا من مبرراتهم هم التي يرونها وجيهة وقوية[2]، إضافة إلى أنها موضوع اتفاق مع الآخر، مع مراعات معطى الزمن الذي هو محور التغيّر الاجتماعي، فلحظتين زمنيتين مختلفتين تشكّلان سياقين مختلفين، فما هو صح في هذه اللحظة قد يصبح خطأ في اللحظة الأخرى.

هناك إذن صلة طبيعية وفق المحاججة البودونية بين النموذج العقلاني لتفسير القيم وموضوعيتها، مستشهدا بمجموعة كبيرة من الأمثلة باحثا عمّا سماه المبررات الوجيهة التي يستند عليها الفاعلون في تفضيلاتهم القيمية، ذكرنا قيمة إشارات المرورو ونورد أيضا قيمة الدموقراطية التي أسهب بودون في الاستشهاد بها، فهي قيمة سياسية إيجابية جدا لدى الفاعلين مبنية على مبررات عقلانية قوية[3].

(1) Ibid, p.p 333.334

(2) ريمون بودون ورينو فيّول، الطرائق في علم الاجتماع، تر: مروان بطش، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2010، ص145

(3) Raymon Boudon, Le juste et Le vrai, op.cit, p.p 335.339

العقلانية الإدراكية rationalité cognitive

يعيب بودون على فيبر عقلانيته الأداتية(نموذج الخيار العقلاني) التي تنظر إلى الفعل كقصد نفعي يبحث الفرد من خلاله على حسابات غائية، فالفاعل يستخدم قدراته العقلية لتحقيق مصالحه الشخصية التي ليست بالضرورة أنانية فقد تصب في منفعة الآخرين أو قيم عليا، فالفاعل يقوم بتقديرات المخاطرة اللازمة إنطلاقا من الوضع المعطى، وفهم الفعل يتحقق بفهم غايات الفاعلين ودوافعهم وحسابات الربح والخسارة اللتي تدخل في اعتبارهم، وهي حسب بودون عقلانية ناقصة لأنّها قد تبنى على معطيات ناقصة و أحيانا خاطئة، كما يمكن أن تكون دوافع الفعل مشكوك فيها، إضافة إلى أنّ الفاعل قد لايفحص جميع المعطيات الممكنة لسبب أو لآخر[1].

في حين العقلانية الإدراكية "البودونية" تُعنى بإدراك الفعل بإيجاد الأسباب الوجيهة التي تدفع الفاعلين إلى الفعل، على أساس إفتراض ريمون بودون أن الأفعال مفهومة ومدركة بالعقل، فبالحصول على المعطيات والمعلومات الكافية يمكن لعالم الاجتماع أن يحل محلّ الفاعل ذهنيا ويفهم أي فرد في أي عصر وأي مجتمع[2]، إنّنا لا نجد إجابات لدى بدون على كثير من المفارقات، فالإدراك أن نفهم الواقع كما نعرفه وليس كما هو فمعارفنا تأثر في مداركنا، وقد أثبتت التجارب أن حاجاتنا، والإنتماء الاجتماعي، والمنظومة العصبية الفطرية، والخبرات والثقافة... جميعها متورط في فعل الإدراك، البناء الشخصي كله متورط[3]، فكيف يمكن للإدراك أن يحقق فهم موضوعي للفعل في مكان وزمان مختلفين عن تجربة الباحث، فقد يتحول إلى مجرد استبطان على الطريقة الفرويدية، لكن على مستوى الفاعلين نعم إنهم يتصرفون وفق استدلالات عقلانية إدراكية.

أمّا التنشئة تلك العملية السحرية التي ضلت لسنوات طويلة أهمّ وسيلة لنقل القيم والمعايير الاجتماعية عبر الأجيال نزع بودون عنها السحر، فالقناعات لها مكان مهم في الفعل الاجتماعي وليس الاستبطان والتمثلات فقط، لهذا يقول بودون من المهمّ لعالم الاجتماع أن يدرك المبررات المتينة

(1) ريمون بودون ورينو فيّول، مرجع سابق، ص74
(2) نفس المرجع، ص.ص 76.75
(3) نوربير سيلامي وآخرون، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الأول، مرجع سابق، ص.ص 135.133

التي تجعل س أمر جيد و ع أمر سيء في نظر الفاعلين، فهي مبررات "عبر-ذاتية Transsubjectives أو غير شخصية ،وهي مقنعة لأن الغير أو الآخر يحمل وجهة النظر ذاتها[1]، إنّه يرفض التشكّل التاريخي والتشكّل الثقافي للأفراد، ويجعلنا أمام أفراد تحرّكهم مقاصدهم الحسنة ونواياهم الطيبة، وإنّنا ندرك أنّه يدرك أن للبنى والثقافة كلمتهما المسموعة، لذلك نجد بودون دائما يضع ذلك الفاعل الحر ضمن وضعيات مختلفة تحيط به تصنع مآزق اختياراته وقراراته العقلانية، لكن ذلك لا يهمّ من وجهة النظر البودونية فقد رأينا سابقا أنّه ليست موضوعية القيمة في صحتها أو خطئها عند بودون وإنّما في وجاهة وقوة المبررات التي يقدمها الفاعل وتكتسي لديه معنى، حتى وإن كانت تلك المبررات سخيفة وتافهة في نظر الباحث.

الفردانية المنهجية (Individualisme méthodologique)

الأفراد ليسوا كائنات آلية تحركها البنى والأنساق، فهم فاعلون في حدود قيود معينة(بنية الوضع) يأخذها الفاعل بعين الاعتبار ، لذا فإن تفسير الفعل يرتكز على كشف الأسباب الوجيهة في نظر الفاعلين التي دفعتهم للفعل، ويميز بودون بين نمطين من بنية الوضع، بنية الترابط المتبادل structure d'interdépendance يكون فيها الأفراد في وضع الطبيعة، حيث يتخذون قراراتهم واختياراتهم بعيدا عن أي اتفاق مع الآخر أو قبول منه[2]،تنتج أفعال غير مترابطة أطلق عليها بودون "أثر التجميع" Effets d'Agrégation (سنتحدث عنه لاحقا)، فهي لا تنتج عن مفهوم الدور الاجتماعي للفاعلين.

في حين في النمط الثاني بنية العقد، الأفعال تتصف بأنها عناصر ناتجة عن مفهوم الأدوار الاجتماعية، حيث يكون الأفراد في نسق وظائفي تنشأ أفعالهم ضمن التبادل الاجتماعي حتى وإن أعطى الفاعلون أهميّة لمصالحهم الشخصية، فالأفراد في هذه البنية يعطون أهميّة واعتبار لتوقعات الآخرين [3].

(1) Raymon boudon, Le Sens des Valeurs, Paris, PUF, 1999, p.p 21.23
(2) Raymon Boudon, Effets Pervers et Ordre social, Paris, PUF, 1977, p225
(3) Ibid, p98

إعتبار الأفراد الفاعلين المنتمين إلى نظام تفاعل"إجتماعي" مثل ذرات منطقية في التحليل هي القاعدة للفردانية المنهجية التي على علماء الاجتماع تبنّيها في نظر بودون، ليس على أساس إستخراج المفرد من المفرد بمفهوم تذرير المجتمع وإنّما على أساس أن الفرد مسؤول بشكل أو بآخر عن الظواهر الاجتماعية داخل البنية أو النظام كفاعل وليس كناتج للبنى والأنظمة[1]، لا يعنى هذا أن بودون لا يقرّ بتأثير البنى والأنظمة على الأفراد وإنّما يرفض الغلو في تقدير تأثيرها(الوظيفية المفرطة، الثقافوية المفرطة،الواقعية الشمولية)، فالأفراد فاعلين في الظاهرة الاجتماعية البودونية بكل مكوناتهم من معتقدات وقيم وسلوكات... لكن ضمن مسار فعل أو بنية وضع.

بما أن وحدة التحليل عند بودون هي الفرد فإنّ العبور من الفرد إلى الجماعة يكون بما أسماه أثر التجميع Effets d'Agrégation هذا المفهوم يحيل إلى أصل تشكّل الظاهرة الاجتماعية باعتبارها مجموعة أفعال فردية تتجمّع مشكّلة وحدة ماكروسوسيولوجية قابلة للدراسة، تتشكّل هذه الوحدة بعفوية دون قصد الأفراد منتجة الأثر غير المتوقع Effets Émergents [2]، لكن علينا أن نوضح أنّ ذلك التجميع ليس عملية حسابية رياضية تتمثل في جمع مفردات أو أعداد أوّلية إنّما هي عملية تفاعل دينامي بين الفاعلين، والآثار غير المتوقّعة مهمة في التحليل السوسيولوجي لأنها تستطيع تفسير ما يبدو غريبا وغير عقلاني، وبودون يضرب الكثير من الأمثلة عن ذلك في كتابه موضع الفوضى، فبعض القيم غير المتوقعة قد تكون ناتجة عن أثر التجميع مثل إنهيار قيمة التعليم الجامعي أو قيمة الشهادات الجامعية.

كثيرا ما فُسّر التغير الاجتماعي بما في ذلك تغير القيم بالمقاربة الصراعية سواء صراع المصالح أو الصراع الطبقي أو التفاوب في توزيع السلطة أو الهيمنة كما يسميها بورديو، لكن ريمون بودون يعطي أهمية أكثر إلى التفاوت بين العام والخاص بين ما هو جمعي وما هو ذاتي بين الشمولية وبين الفردانية، فالنزاعات الاجتماعية تنتج غالبا من اختلاف المصالح بين الأفراد فالأعضاء الفاعلين في جماعة معينة قد يقبلون بوضعيات تناقض تماما تطلعاتهم الخاصة ممّا يولّد ما سماه بودون المفاعيل المنحرفة، وبطبيعة الحال يتولّد عن هذا الإنحراف صراعات وأزمات علائقية وقيمية، تدفع إلى ظهور تغيرات إجتماعية وبالتالي تغير القيم[3].

(1) Raymon Boudon, la Logique du Social (introduction à l`analyse sociologique), Pris, Hachette, 1979, p.p 80.82
(2) Ibid, p.p 119.123
(3) Raymon Boudon, Effets Pervers et Ordre social, op.cit, p.p 38.39

العقلانية القيمية (العقلانية الخلاقية) rationalité axiologique

بالنسبة لبدون حكم القيمة ذا معنى بالنسبة للفاعل يفسر اعتقاد معياري أو وضعي من خلال نموذج الفهم ندرك المعنى الذي يختفي خلف حكم القيمة أي ندرك المبررات التي يوقّعها الفاعل[1] في اعتناقه للقيم ، والقيمة عند الفاعل مرتبطة ببنية الوضع الذي يجد الفاعل نفسه فيه ففي بعض الحالات لا يمكن للفاعل أن يتحرك إلاّ من خلال محرك قيمي وفي حالات أخرى تكفيه العقْلنة من اتخاذ القرار[2]، قد يكون الوضع مفتوح أو مغلق والخيارات قد تكون واضحة كما قد تكون ملتبسة، قد يجد الفاعل نفسه في وضع إنتاج خيارات جديدة قد تكون مرتبطة بمتطلبات النظام كما قد تكون مستقلة عنه، قد يجد الفاعل نفسه أمام خيارات قيمية متصارعة(ينصف زوجته أم يساند أمّه، يقبل بوظيفة ليست في مجال تخصصه ورغبته وذات أجر عال أم وظيفة في مجال تخصصه وذات أجر منخفض)، فالعقلانية القيمية أو الخلاقية حسب بودون هي المفهوم الواسع للعقلانية، إذ يمكن تفسير كل القيم التي تبدو مختلفة ومتناقضة من أسبابها أو مبرراتها لدى الفاعلين والتي**<<تتعلق بالطبيعة الخاصة للظروف التي وُضعت فيها هذه الأحكام>>** [3].

كعادة بودون يستخدم الرياضيات في شرح أفكاره بعضها أقرب إلى الألغاز الخمسة، لكن المعادلة التالية ذات قدرة على شرح العقلانية القيمية أو الخلاقية كما سماها (إنّه يتحدث أحيانا عن القيم بمفهوم الأخلاق وأحيانا عن الأخلاق بمفهوم القيم)، لنفترض منظومة برهانية {س} ⟵ ع تتضمن على الأقل حكم قيمي واحد يقودنا إلى أن الحكم القيمي ع صحيح لأن جميع المتغيرات المكونة لـ {س} منسجمة فيما بينها ومقبولة ، فقبول الحكم القيمي ع في هذه الحالة يكون عقلانيا من الناحية القيمية، في أي حالة أو لحظة توفرت للفاعل منظومة برهانية {سَ} أفضل من {س} فإن عَ تتناقى مع ع [4] ، أفضل مثال على ذلك حكم القيمة فيما يخص عدالة الأجور، فالفاعل

(1) Raymon Boudon, le Juste et le Vrai, op.cit, p.p184.193

(2) ريمون بودون، موضع الفوضى، مرجع سابق، ص167

(3) ريمون بودون ورينو فيّول، الطرائق في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 153

(4) ريمون بودون، أبحاث في النظرية العامة في العقلانية (العمل الاجتماعي والحس المشترك)، تر: جورج سليمان، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة،2010، ص.ص 131.112

داخل منظومة مهنية معينة يقبل التفاوت في الأجور ويراها عادلة وفق منظومة أسباب وجيهة ومقبولة في نظره، إذا ما توفرت له أسباب أخرى أكثر وجاهة عن عدم عدالتها سنكون حينها أمام احتجاجات رفض لسلم الأجور، إذ لا توجد مقاييس عامة لوجاهة أسباب ومبررات الفاعلين، المهم والأهم أنّ الفاعلين ينظرون إلى أسبابهم ومبرراتهم على أنها حقا وجيهة.

التعليم عند ريمون بودون

بودون اهتم بعدم تكافؤ الفرص التعليمية ودخل في سجال حاد مع مقاربة بيير بورديو، وعندما يحاجج بودون في هذه المسألة فإنه يفرق بين الدراسات والبحوث الميكروسوسيولوجية والدراسات الماكروسوسيولوجية، توجد دراسات تفسّر التفاوت في المستوى الدراسي، النجاح، اختيار التخصص من خلال مجموعة من المتغيرات تتعلق بالأصل الاجتماعي، المستوى السوسيو- اقتصادي للأب، السن... أو من خلال السياقات الاجتماعية الراهنة التي يتموضع فيها الفاعلون كالعائلة، المؤسسة التعليمية...، كلها بحوث ميكروسوسيولوجية، الانتقال إلى الماكرو يتطلّب مسح التغيرات التي تمسّ المنظومة التعليمية كلها، وهذا السعي بين الميكرو والماكرو يطور معرفتنا عن التعليم عموما وعن عدم تكافؤ الفرص التعليمية [1].

الدراسات الماكرو نجدها تتأسس على نظريات عديدة، لا نبتغي تناولها فذلك ليس في صميم دراستنا ما يهمّنا هو موقف بودون من نظرية بورديو "إعادة الإنتاج"، إنها نظرية تفسّر التفاوت في التعليم بمقاربة الهيمنة، فالمنظومة التعليمية ما هي إلاّ أداة لإعادة إنتاج الهيمنة فالفرص المتاحة لابن فلاح دخول الجامعة ضعيفة جدا مقارنة بابن إطار من إطارات المجتمع، هذه المقاربة بالنسبة لبودون نعم تساعد على التحليل لكنها لا تستطيع تفسير تنوّع عدم تكافؤ الفرص التعليمية خلال الزمن ولا تنوّعها خلال المجال [2].

هناك مقاربة أخرى تربط بين اختلاف القيم تبعا للطبقة أو الفئة الاجتماعية وعدم تكافؤ الفرص التعليمية عند بورديو، إذ ترى أن النجاح الدراسي يعود بدرجة كبيرة إلى الاتجاهات المنتشرة حول

(1) Raymon boudon, L'Inégalitè des Chances, collection Pluriel, Paris, Armand Colin, 1979, p87
(2) Ibid,p.p90.91

النجاح والقيمة المعطاة للتعليم تبعا للفئة الاجتماعية،فمنظومة القيم التي يوقعها الفرد ترتبط بالفئة أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، فكلّما نزلنا في سلم الفئات الاجتماعية وجدنا منظومة قيمية ترتبط باحتمالات إنخفاض النجاح في التعليم[1] .هذه المقاربات بالنسبة لبودون عوراء تنظر من عين واحدة للتفاوت، من خلال العامل الوحيد ألا وهو الرأسمال الثقافي، أو بعبارة أخرى منظومة القيم حسب الفئة أو الطبقة الاجتماعية، لكنها مع ذلك تحضى بجماهيرية واسعة لأنها بسيطة الطرح ذات العامل الوحيد.

بودون بعد أن ينتقد المقاربات السالفة الذكر يطرح مقاربته المتعلقة باختلاف الوضع الاجتماعي، لكن لا يطلعنا تماما لماذا يختلف الوضع الاجتماعي بين الأفراد، في بعض الأحيان وعبر كتاباته المختلفة يعزي ذلك لاختلاف الوضع الاقتصادي، وهكذا نجد أنفسنا نجر أقدامنا نحو المقاربة الماركسية، إنه يرى أنّه من المستحيل تفسير عدم تكافؤ الفرص التعليمية بفرضية العامل الوحيد فقط ، أي بفرضية امتثال الأفراد لانتظامات إحصائية على مستوى المجتمع(لا أحد من معارفي من أبناء العمال البسطاء دخل الجامعة إذن لا أستطيع أن أدخل الجامعة) ،أو نعزيها لفئة مهيمنة مجهّزة بإرادة جماعية تملك القدرة على فرض هيمنتها على الجميع،مع العلم أن بودون يترك دائما مساحة لمثل تلك المقاربات في تفسير التفاوت.

الفرضية البودونية ترى أنّ هناك علاقة وطيدة بين الوضع الاجتماعي وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، فالطلبة المنحدرون من أوساط اجتماعية غنية هم في المتوسط أكثر نجاحا من المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة، فبقدر ما يكون الوضع الاجتماعي أعلى يكون النجاح أعلى[2] ، فمادام هناك فئات اجتماعية هناك إذن تفاوت في التعليم خاصة في المراحل العليا منه، لكن هذه الآثار الناجمة عن ترابط الوضع الاجتماعي بالنظام التعليمي تتغير وفق خصائص النظام الدراسي المتمايز، بسبب وجود مهارات تُقيّم بصورة مختلفة تبعا لفترات زمنية للتعلم مختلفة[3] ، ولتصحيح نظام التفاوت نملك حسب بودون خيارين، إمّا خلق نظام مساواة أكثر عدالة وإنصاف، يُخْضِع جميع المتعلمين لقيم

(1) Ibid, p.p92.93

(2) ريمون بودون، الطرائق في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص57

(3) Raymon boudon, L'Inégalitè des Chances, op.cit, p.p 303.305

الجدارة والإستحقاق القائم على الكفاءات، الفرد المناسب في المكان المناسب، أو التخفيض من قيمة التعليم والمنظومة التربوية ككل وعدم اعتبارهما المسار الوحيد للتنافس والترقي، لابدّ من استعادة نظام القيم الإستحقاقية[1]، بودون يقرّ أنّ كل حديث عن عدم تكافؤ الفرص التعليمية هو مجرد مسودة لنظرية حول الحراك الاجتماعي، فالتعليم يلعب دور أساسي وأولي في عملية الحراك الاجتماعي سواء الأفقي أو العمودي، سواء المهني أو ضمن أجيال (أي واقع ضمن الأجيال) Intragénérationnelle، والبنية الاجتماعية عموما تتغير بسرعة أقل من البنية التعليمية [2].

العمل عند بودون

حسب الدراسة التي قام بها عالم السياسة الأمريكي "رونالد أنجلهارت" صاحب نظرية ما بعد المادية، على أربعين مجتمع يُغطّون سبعين بالمائة من مجموع سكان العالم، حول مجموعة من القيم من خلال مجموعة من الأسئلة، على ألف شخص من كل مجتمع، إختار بودون إجابات الدول الغربية فقط وقام بقراءتها سوسيولوجيا، نأخذ منها قراءته لقيمة العمل.

وجد بودون أن قيم العمل في مجتمعات ما بعد الحداثة ما زالت موجودة لكن مع بعض التغيرات (غير المفاجئة)، يعتبر الأجر المريح من أولويات الشباب لكنه ليس رأسها و تتراجع هذه الأولوية مع ارتفاع المستوى التعليمي للأفراد ويحل محله في الأولوية تحقيق الذات، لكن الأغلبية تبحث عن حرية المبادرة خاصة الشباب ذوي المستويات العليا من التعليم فالمبادرة مطلب متفق عليه، كما أن الشباب يكرهون السلطة في العمل ويرفضون الإنصياع دون اقتناع فالشباب لا يتقبّل الإكراه، إنه يبحث عن تحقيق ذاته بقناعاته ومبادراته، وأغلبية المبحوثين لا تنظر للعمل على أنّه هو المعنى لحياتها بل الحياة الخاصة أهم، الأهم إذن في مجال العمل تحقيق الذات، والمبادرة والإبداع أهمّ من الجانب المادي وإن كان الجانب المادي مطلوب لا محالة لكنه ليس على رأس القائمة [3]، هو تفسير يبدو أنّه يخدم المقاربة البودونية العقلانية والفردانية المنهجية، فالتحليل يظهر اعتناء الفرد بذاته بالدرجة الأولى واهتمامه بأناه.

(1) ريمون بودون وفرنسوا بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص 456
(2) Raymon boudon, L'Inégalitè des Chances, op.cit, p306
(3) ريمون بودون، أبحاث في النظرية العامة في العقلانية، مرجع سابق، ص.ص282.284

يميز بودون المهنة عن الأعمال الأخرى بأنّها حرّة ومتعلّقة بالخدمة، وأنّها لا تجعل الربح المادي غايتها فالطبيب والمحامي مثلا لا يُفترض فيهما الاهتمام بالمال على حساب الزبون، كما أنه لا يمكنهما اختيار الزبائن انطلاقا ممّا يملكون، ثمّ يستدرك بودون أنّه في بعض الحالات المهنة تصبح مجرّد "تنمية تجارية"، وعموما المهنة ميزتها مساحة الحرية والاستقلالية عن السلطة التراتبية أو العامة التي تملكها [1].

II/3. أنتوني جيدنز (1938–على قيد الحياة)

عالم اجتماع بريطاني، انتزع الشهرة فكرا وممارسة، نشر حوالي خمس وثلاثون كتابا والكثير من المقالات، ترأّس مؤسسات بحثية ومراكز دراسات في مختلف أنحاء العالم، ازدادت شهرته بعد أن أصبح مدير جامعة لندن للإقتصاد والعلوم السياسية(1997-2000) وعمل على تطويرها لتحتل المرتبة الثانية بعد كامبردج، دخل السياسة من بابها الواسع كمستشار لرئيس وزراء بريطانيا توني بلير(1997-2007)، نال الجوائز الفخرية إلى حد التخمة، حلل المجتمعات الغربية ما بعد الحداثية أو كما يحلو له أن يطلق عليها ما بعد التقليدية، هزّ حياتنا بأحد من أشهر كتبه عن العولمة المترجم إلى العربية(عالم منفلت كيف تشكل العولمة حيلتنا) ليظهر لنا أننا جميعا مجتمعات مُعوْلمة، إننا مجتمعات لا شبيه لها في التاريخ البشري تختلف -بشكل يستحق الدراسة- عن الأسلاف حتى ؤلائك القريبين منا زمنيا كالقرن الثامن عشر والتاسع عشر، وفي "قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع" حلل إحدى كبرى مشاكل الثنائيات الشهيرة العصية عن الحل البناء والفعل، فسلك طريقا ثالثا طريق التشكّل البنائي كما فعل في السياسية بين اليمين واليسار.

احتلت القيم والأخلاق مساحة مهمة ومركزية في سوسيولوجيا جيدنز، يتساءل جيدنز في مجتمعات ما بعد الحداثة أو ما بعد التقليدية أو مجتمعات الحداثة المتأخرة أو المتقدمة، لماذا يثق الناس في بعضهم البعض في مجتمعات الإقتلاع التي اقتلعت الأفراد من العلاقات الأولية الحميمية حيث أصبحنا مجتمعات الإتصالات عن بعد، في العلاقات وجها لوجه لا يطرح مشكل الثقة فيها بقوة مثلما هو مطروح بقوة في مجتمعات الاتصال عن بعد، فهناك مراقبة مباشرة يومية للأفعال، ومنظومة ضبط قوية، لكن في المجتمعات ما بعد التقليدية تقوّضت العلاقات والمعرفة المباشرة للآخر وزادت

(1) ريمون بودون وفرنسوا بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص.ص 547.546

بالتالي المخاطرة مقابل الثقة، فالقيم والقضايا الأخلاقية اليوم أصبحت تفرض نفسها للدراسة والبحث ، والحقيقة أن القيم دائما موضوع ينافح عن نفسه في العلاقات الإنسانية كمعطى مميّز للبشر ككائنات أخلاقية.

قيم "بَعْد مادية":

القيم عند جيدنز أفكار مجرّدة تحدد المرغوبات داخل المجتمع وتضفي المعنى على الأفعال والتفاعلات كموجهات للسلوك، في حين المعايير هي تجسّد القيم في ثقافة المجتمع فتتحول إلى قواعد سلوك، والقيم والمعايير يسيران جنبا لجنب مشكلان أسلوب حياة الأفراد والجماعات داخل ثقافة المجتمع، ففي المجتمعات التي تعلي من قيمة التعليم مثلا فإن معايير السلوك هو تشجيع الطلبة على الدراسة الذي يظهر في التضحية بالمال والجهد والوقت لتعليم الأبناء[1] ، لكننا لا نتفق تماما مع جيدنز فقد يعلي الأفراد من قيمة معينة لتحقيق مصالح قد تكون بعيدة عن مضمون القيمة في ذاتها فالتشجيع على التعليم قد يكون من أجل الحراك الاجتماعي وتحسين المستوى المعيشي بالحصول على وظيفة تحضى بالإعتبار المادي والاجتماعي أو الإرتقاء المهني، فقيمة التعليم في هذه الحالة من قيمة الأهداف التي يحققها، وهذا لايعني عدم وجود أفراد وأسر تعلي من قيمة التعليم كقيمة في حد ذاته.

والقيم عند جيدنز هي موضوع للتغير الاجتماعي عبر الزمان والمكان فهناك اختلافات بين الشعوب والأمم في أنماط السلوك والممارسة، والمرغوبات والممنوعات، مما يعني أنّ القيم من محددات الثقافة، ويحاجج جيدنز حول المجتمعات الحديثة حيث يتمّ توصيف النزعة الفردية فيها بأنّها نزعة غير أخلاقية بأنّه "وصف مضلل" ، فالذي حدث أنّ الأجيال الشابة الحديثة تهتم بقيم جديدة حديثة ليست تقليدوية ويعيشون الحياة بأسلوب جديد، إنّها قيم "مابعد مادية" تركّز على بناء الذات، والسعي نحو تحسين الوضع الاجتماعي، إنها قيم لا تنظر إلى الخلف ولا تقتات على التقاليد، فنحن في عصر تحول أخلاقي وليس تحلل أخلاقي[2]، هذه القيم الشابة الجديدة تستدعي نظرة جديدة

(1) أنتوني جيدنز وكارين بيردسال، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص.ص 83.82

(2) أنتوني جيدنز، الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية، تر: أحمد زايد ومحمد محي الدين، مر: محمد الجوهري، سلسلة العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010، ص 72

لأساليب التضامن وميكانزمات االتماسك، والبحث عن توازنات جديدة بين الفردانية والمجتمعية، فقد تغيرت اتجاهات الأفراد وتغيرت تطلعاتهم.

كيف تتغير القيم:

رأينا فيما سبق الزخم الفكري السوسيولوجي المتراوح عموما بين النظرة الشمولية الكلانية (holisme) التي يترأسها دوركايم والفردانية العقلانية(individualisme) التي يترأسها فيبر، وتمتد هذه التوجهات إلى علماء اجتماع ما بعد الحداثة(زمانيا كما أكدنا سابقا وليس بالضرورة فكريا) إلى شمولية بيير بورديو وفردانية ريمون بودون، أو بتعبير آخر بنائية الشموليين وفعلانية الفردانيين، مع العلم أن البعض يعتقد أنّ بورديو توفيقي لكننا نختلف مع وُلائك في ذلك فلطالما نظر بورديو إلى الفرد كصنيعة حتمية للحقول الاجتماعية والموروثات الثقافية رغم أنّه حاول فك مشكل ثنائية البناء والفعل، الفرد والجماعة إلاّ أنّه وقف بقوة إلى جانب البنية على حساب الفعل، وقيّد الفاعل أو العون الاجتماعي بعدة حتميات أهمها الحتمية الثقافية (الحقل الاجتماعي، الموروث الثقافي، الهابتوس، المنهاج الخفي...)، أنتوني جيدنز بحث بشغف عن طريق ثالث ليس بين اليسار واليمين كما فعل في السياسة، وإنّما بين الفعل والبناء، لذا أُطلق عليه عالم الاجتماع التوفيقي الذي أراد أن يحلّ معضلة فكرية صراعية لم ينتصر فيها أحد: البناء والفعل.

إذا كانت البنية تؤثر على الممارسة الاجتماعية أو السلوك أو الفعل فإنّ الفاعل ليس طرف سلبي متلقي خالص، إنّما هو أيضا يؤثر في البنية وقادر على تغييرها وتجديدها، وهذا ما أطلق عليه جيدنز التشكيل البنائي أو الصياغة البنائية structuration، فالفاعلون الاجتماعيون يعيدون تشكيل وصياغة البنية من خلال التفاعلات، وتتحدد تفاعلات الفاعلين من خلال قواعد وموارد البنية [1].

مع جيدنز لم يعد البناء علاقات اجتماعية نمطية وإنّما مفترضات موجودة خارج الزمان والمكان، مثل اللغة تماما يعاد إنتاجها من خلال فعل الكلام بقصد أو دون قصد، فالأبنية هي قواعد وموارد اجتماعية عامة ومفهومة ومستوعبة من طرف الفاعلين، وهي والفعل وجهان لعملة واحدة منتجة للممارسة الاجتماعية، فاللغة مثلا كبنية هي قواعد تحكم القول أو الكلام لكنها في نفس الوقت تتيح

(1) أنتوني جيدنز، قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع، تر: محمد محي الدين، مر: محمد الجوهري، سلسلة المشروع القومي للترجمة، العدد 214، د ط، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة،2000، ص.ص232.235

لنا قول ما نريد قوله، فالمجتمع هو مجموعة قواعد تحكم الفعل الاجتماعي لكن الفعل أيضا يعيد إنتاج المجتمع بطريقة وبشكل آخر، فالمجتمع غير مستقل عن أفراده كما هو الشأن مع دوركايم وإنّما البنية عند جيدنز موجودة ضمن ومن خلال الفعل، هذه المرونة الشفافة بين الفعل والبناء عند جيدنز تتيح لنا فهم كيف تتغير القيم في الوقت الذي يعاد إنتاجها في صورة جديدة متجددة، وتعطينا صورة أكثر منطقية عن تغيّر القيم، فهي بالمفهوم الجيدنزي إذا فهمنا جيدنز جيدا تنطلق من البناء باعتباره موارد وقواعد اجتماعية وتتغير ضمن و من خلال الفعل، فالفاعلون الاجتماعيون يعيدون صياغة بنية ونسق القيم من خلال الفعل المنطلق من هذه البنية أصلا، ولذا أي تفسير للقيم الحداثية –من منطلق نظرية الصياغة البنائية لجيدنز– هو تفسير لإنتاج وإعادة إنتاج القيم، وليس لانحلال القيم .

الفعل والقيمة:

عندما يتحدث جيدنز عن التفاعل الاجتماعي فإنّه ينظر إليه من زاوية قيمية باعتباره تجسيدا لحقوق ووفاء بالتزامات، فالإمتثال القيمي أو الأخلاقي أو المعياري لا يتأتّى كما يعتقد دوركايم من العقوبة المتضمنة في المعيار القيمي أو الأخلاقي، أي بمعنى آخر لا ينطوي الإمتثال للقيم على التزام، فالفاعل يتوقع العقوبات ويعمل على تجنّبها مسبقا، كما أنّه يسعى لتحقيق مصالحه الخاصة، فهو يقدّر المخاطر التي ينطوي عليها الفعل، فهناك علاقة بين منظومة القيم والمعايير وإنتاج المعنى لدى الفاعلين[1]، وجيدنز يعي تماما الإشكال الذي تطرحه هذه العلاقة بين منطومة القيم وإنتاج المعنى، إذ يمكن أن تحدث تناقضات وصراعات بين معاني مختلفة في فهم القيم والمعايير المشتركة،وتصادمات بين معاني مختلفة للحياة والعالم.

كل تفاعل عند جيدنز هو علاقة أخلاقية مشبعة بالقيم، وهي في نفس الوقت علاقة قوّة، وتمثّل هذه القوّة "القدرة التحويلية للفعل الإنساني"، فالفاعل يملك القدرة على تعبئة مختلف الموارد للتدخّل في مسار الوقائع[2]، على النقيض من الإتجاه الوظيفي الذي لا ينظر إلى الفعل الاجتماعي كقوة تشكل الواقع وتعيد صياغته، وإنّما هو امتثال للواقع الاجتماعي(المجتمع) وبالتالي امتثال لقيم المجتمع،

(1) نفس المرجع، ص.ص 218.217
(2) نفس المرجع، ص.ص 220.219

وهذا لا يفسر التغير الحاصل على مستوى القيم بين جيل الآباء وجيل الأبناء على العكس من نظرية التشكيل أو الصياغة البنائية كما قلنا سابقا، فالفاعل الاجتماعي إيجابي في مسار الحياة الإنسانية.

هناك ثلاث مكونات للفعل عند جيدنز، القوة كموارد، الشرعية كقواعد أخلاقية وقيم، المعنى كقواعد دلالية، والمعنى مرتبط بمنظومة القيم كما سبق الذكر، هذه الثلاثية شرط ضروري للإنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي، لكن الحديث عن إعادة الإنتاج يحيلنا إلى الحديث عن صراع المصالح الذي يعتبره جيدنز "خاصية من خصائص التفاعل"، فالفاعلون الاجتماعيون يستحضرون حاجاتهم الأساسية اثناء التفاعل ويناضلون من أجل تحقيقها.

التعليم والعمل عند أنتوني جيدنز:

أصبح التعليم في مجتمعات الحداثة يمثل فرصة هامة ورئيسية للحصول على فرصة عمل والإرتقاء المهني، فلم يعد دور الجامعة تنمية المدارك ونشر المعرفة فقط، بل أيضا إعداد المتعلمين لأخذ مكانهم -بفضل الشهادات التي يتحصلون عليها-في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية [1]، فالسياسات العامة للدول الخاصة بالتعليم أصبحت تُصنع لتوائم سوق الحاجات الاقتصادية ومتطلبات التنمية.

إذا كان التعليم شيء مهم للأفراد والمجتمعات فالعمل يعتبر محور حياتهم سواء على مستوى المعيش اليومي أو على مستوى الأهداف المتوخاة، فعلى الرغم من أن البعض ينظر إلى العمل على أنه شر لابد منه إلاّ أنّ العمل يظل من المحددات الهامة للذات[2]، فعند الكثير من الناس يرتبط العمل بالملل والرتابة والروتين غير أنّ البطالة هي البعبع الذي يخشاه الجميع، فجيدنز من الذين ينظرون إلى العمل كأهم عامل لصياغة حياة الأفراد نفسيا واجتماعيا حتى وإن كان الدخل ضئيل[3]، إنّ غياب مورد رزق يخلق الهشاشة بكل أشكالها مما ينعكس على الفرد ومحيطه الأسري، إضافة إلى ذلك يُعتبر العمل على المستوى التقني على الأقل البوتقة التي يفّجر فيها الفرد طاقاته ومهاراته وقدراته، ويعطي

(1) أنتوني جيدنز وكارين بيردسال، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 541
(2) نفس المرجع، ص 137
(3) نفس المرجع، ص436

لحياة الأفراد معنى وهوية اجتماعية، وغالبا ما يقبل الناس إرهاق العمل وضغوطاته على ضجر وفراغ البطالة.

يفرق جيدنز بين الإنتاجية كحالة إقتصادية اجتماعية، وبين النزعة الإنتاجية التي هي روح تحكم المجتمعات ما بعد التقليدوية، حيث يصبح العمل من خلال هذه الروح أو هذه النزعة محور الصناعة وخاصية مميزة للمجتمعات الحديثة بالمعنى الأخلاقي حيث يضفي قيمة اجتماعية على الأفراد، فالعمل أصبح يحمل "ديناميكية باطنية خاصة به"[1]، وهو في الطريق الثالث يوضح أهمية العمل من خلال الأجر الذي يتبعه الشعور بالإستقرار والتطلع نحو المستقبل وخلق ثروات المجتمع[2]، فالعمل في نظرنا مثل التعليم أهميته ترتبط بالأهداف التي يحققها في حياة الفرد من خلال تطلعات الفرد، فالتطلعات تختلف إذ نشهد الكثير من الناس لا تعمل بالمفهوم التقني للكلمة، فعملها جمع المال من خلال المضاربة، أو كما يفعل بعض شبابنا من خلال بيع العملة،أو دور الحفلات، أو تأجير الشقق، فالحصول على المال بما يحقق الاستقرار ويحسن الوضع الاجتماعي يكفي في نظر البعض.

(1) أنتوني جيدنز، بعيدا عن اليسار واليمين (مستقبل السياسات الراديكالية)، تر: شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، العدد 286، أكتوبر 2002، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 217
(2) أنتوني جيدنز، الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية، مرجع سابق، ص 151

خلاصة الفصل

التعرف على منظومة القيم لدى جيل من الأجيال هام جدا إذ تعكس مصفوفة القيم طبيعة التنشئة والثقافة التي يخضع لها المجتمع وتظهر كمية التغيرات التي نحتت فيه، وفهمنا للقيم السائدة يحيلنا إلى معرفة الأطر المرجعية للفعل في عالم معولم نُزعت عنه الحدود، وقد أظهرنا أهم المرجعيات الفكرية السائدة التي كان ولا زال لها تأثير مباشر وغير مباشر على تصوراتنا للكون واتجاهاتنا في الحياة.

فالانسان في المنظور الماركسي يتحدد بالقيم المادية فهو كائن منتج يسعى إلى مراكمة وسائل الإنتاج والثروة، والقيم والمثل العليا هي انعكاس للإنسان المادي الاقتصادي فالقيم منتوج نماذج اقتصادية، وهو عند بورديو هابتوسات تنحتها بثبات الراساميل المادية والرمزية فالقيم تختلف باختلاف الراساميل التي نمتلكها، وعند دوركايم الانسان وقيمه على السواء صناعة المجتمع بامتياز لا مفرّ من الجماعة إلاّ إليها ولا وجود إلاّ للقيم المجتمعية صانعة في أجواء يوتوبية مجتمع مستقر متماسك، وعند فيبر وبودون يتحرر الأفراد من قهر المجتمع ويتمكّنوا من صناعة عوالمهم المتميزة وقيمهم الخاصة، وعند أنتوني جيدنز يمكن أن يشكل الأفراد البنى المجتمعية كما تشكل البنى المجتمعية الأفراد وبالتالي يمكن للأفراد أن يغيروا القيم المجتمعية ويشكلوا قيم جديدة، وعند فرويد الانسان جنسي تحرّكه الرغبات والشهوات والأهواء والقيم نتاج صراع مرير ضد الغرائز، وعند السلوكيين هو انسان مشرط تحركه المثيرات والتعزيزات فالقيم الإيجابية تلك التي تعزّز سلوك إيجابي والقيم السلبية تلك التي تعزز سلوك سلبي، والانسان عند ماسلو سلم من الحاجات فحاجاتنا قيم وقيمنا حاجات لا تتوقف النفس عن طلبها حتى نرتقي هرم السلم ونحقق الذات.

أمّا الفلاسفة فانشغلوا بمصدر القيم هل هو العقل كما عند كانط أم الشعور كما عند شيلر، وعند نيتشه القيم صناعة الانسان بامتياز ولا قيمة تعلو فوق قيم إرادة القوة، وعند ديوي التجربة الحياتية المعاشة تصنع قيمنا وتقييمنا من منطلق براغماتي فالخير ما حقق مصلحة الأفراد، وعند بول ريكور القيم بيذاتية فالقيمة العليا هي التواصل، والاعتراف بالآخر هو استجابة لكل التطلعات القيمية فالانسان خطّاء، وكذلك الأمر عند هابرماس فلا قيم إلاّ مايتفق عليه الأفراد بالمناقشة والحوار

والاعتراف بالآخر، وعند بودريار قضي علينا فالعولمة لا مفرّ منها وصرنا محكومين باختلاط القيم وستفقد القيم سلطتها ولا تبق سوى القيم الاستهلاكية تصنع حياتنا التي أصبحت مصطنعة من خلال الوابل الإعلامي والتقاني، في الفلسفة الإسلامية نسمع صرخة غارودي تدعونا للعودة إلى الذات إلى شرطنا الإنساني حماية من التشيء الذي أنتجته الحضارة الغربية بقيمها السوقية، ومع طه عبد الرحمن تصبح القيم هي المحدد الأول للشرط الإنساني فالانسان ليس كائن عاقل أولا وإنّما كائن أخلاقي قبل كل شيء، فجميع أفعال الانسان أخلاقية وتخضع للتقييم والتقدير فالقيمة هي المظهر الذي يدل على اتصال النسان بالأشياء، ومع الجابري نجد أنّ الواقع العربي يكشف أنّ ساحة الثقافة العربية سوق للقيم تعكس خليط من القيم المتدافعة بين التقليدية والحداثية تقف في وجه انبثاق قيم ملائمة للواقع العالمي الجديد، من هذا التدافع الكبير للمرجعيات القيمية المختلفة يقف الشباب حائرا يبحث عن مرجعيه تساعده في خياراته ومسارات حياته فنحن محكومون بما نملك من مرجعيات ومعلومات وأفكار، وهذا الفصل أظهر أهم الرؤى التي تناولت القيم بالاهتمام والدراسة كموضوع فلسفي أو نفسي أو اجتماعي.

الفصل الثالث: التعليم والعمل في الجزائر

تمهيد

نقدم في هذا الفصل رؤية شاملة عن التعليم والعمل في الجزائر من حيث التطور التاريخي والاجتماعي ومن حيث الرصيد القانوني الذي حكم المجالين إلى حد الآن، كما ارتأينا أنه من الضروري أن نعرض لقيمة التعليم وقيمة العمل ضمن التحولات السوسيوثقافية التي مر بها المجتمع الجزائري عبر مسيرة نادرة لم تعرفها مجتمعات أخرى تميّزت بفترة قرن وإثنى وثلاثين سنة من الاستدمار الفرنسي الذي عمل على طمس الهوية الجزائرية ونشر الجهل والخرافات الأمية، وترك المجتمع رهين ثقافتين اقتتلتا اقتتال استأصالي أثناء وبعد الاستدمار إلى حد الساعة، دعاة الخصوصية ودعاة الانفتاح االاندماجي حيث ينعكس هذا الصراع في أغلب السياسات التعليمية والمهنية والاقتصادية والسياسية.

المبحث الأول: التعليم العالي في الجزائر

I–نشأة وتطور التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

مر التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر بعدة محطات لا نريد أن نعود فيها إلى مرحلة الاستعمار الفرنسي الذي لم يعمل أبدا على تعليم الجزائريين وإنّما عمل بشتى الطرق على اجتثاث العلم والمعرفة من أبناء الجزائر بالتجهيل القصري والتفقير، وإنّما ننطلق مباشرة في مراحل ما بعد الاستقلال إلى يومنا هذا.

I/1. المرحلة الأولى 1962–1983 الإصلاحات الأولى

أول جامعة جزائرية تأسست سنة 1909 المعروفة الآن بجامعة الجزائر1 يوسف بن خدة الذي تحصل فيها على شهادة الصيدلة، هي امتداد لمدرسة للطب التي تأسست سنة 1833 التي كانت تقوم باستقطاب الطلبة الأوربيين ثم فتحت المجال لقلة من الجزائريين بموجب مذكرة من وزير الحرب الفرنسي، لكنها اقتصرت على تدريس علم الفزيولوجيا والتشريح ثمّ سرعان ما أغلقت أبوابها بقرار من الجنرال كلوزال إذ لم تستمر إلاّ سنتين، ثمّ أعيد فتحها من جديد سنة 1857 بمرسوم ثادر في 1857/08/04 غير أنها لم تنطلق في النشاط إلاّ سنة 1859 ثمّ بموجب القانون المؤرخ في

1879/12/20 تحوّلت إلى المدرسة التحضيرية للطب والصيدلة تحت وصاية كلية الطب بمنبولييه وسنة 1909 تحوّلت إلى كلية الطب والصيدلةابعة لجامعة الجزائر[1].

بعد الاستقلال بقيت جامعة الجزائر والبحث العلمي تحت الوصاية والتسيير الفرنسي بالرغم من وجود كفاءات جزائرية كانت حاضرة كأعضاء في المجلس العلمي ومجلس الإدارة سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى مؤسسة التعاون العلمي OCS التي تأسست سنة 1967 لكن التسيير الإداري والمالي بقي في أيدي الفرنسيين[2].

سنة 1963 تمّ إلغاء نظام البكالوريا الفرنسي بموجب المرسوم رقم 63-495 المؤرخ في 1963/12/31 والذي كان تحت وصاية وزارة التوجيه الوطني الفرنسية بموجب المرسوم 63-378 المؤرخ في 1933/09/18 وتمّ إحلال مكانها بكالوريا التعليم الثانوي[3]، مدة التعليم الثانوي ثلاث سنوات تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا مرة واحدة في السنة.

رفعت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال شعار ديمقراطية التعليم وإتاحة الفرص للجميع دون استثناء، وعملت على تدعيم التعليم العالي بإنشاء جامعة وهران أحمد بن بلة سنة 1961 كملحقة تابعة لجامعة الجزائر(حاليا جامعة بن يوسف بن خدة) ثمّ تحولت إلى مركز جامعي سنة 1965 ثمّ جامعة سنة 1967، أمّا ناحية الشرق فتدعمت بجامعة قسنطينة الإخوة منتوري كملحقة تابعة لجامعة الجزائر(حاليا بن يوسف بن خدة) سنة 1968 ثمّ تحولت إلى جامعة سنة 1969، وكلا الجامعتين فتحتا عدّة تخصصات بعد تحوّلهما إلى جامعات مستقلة.

سنة 1970 تعتبر الانطلاقة الحقيقية للتعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر بعد إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تكفّلت باطلاق مشروع إصلاح التعليم العالي سنة1971 تحت قيادة وزير التعليم العالي والبحث العلمي محمد الصديق بن يحي، الذي قال في تصريح له **<<إنّ الجامعة فرنسية شكلا وروحا ومحتوى من ناحية التوجيه، ومن ناحية نوعية الإطارات، ولذلك**

(1) محمد خان، الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل، حوليات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السادس، ديسمبر 2016، ص10

(2) مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر(1962-1980)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980، ص157

(3) La République Algérienne Démocratique et Populaire, Journal Officiel n^0 6, 3^e Anne, Vendredi 17 Janvier 1964, p52

وجب الإصلاح بإحداث ثورة داخل الجامعة لتندمج مع الجامعة الجزائرية أولا، ومعى أهداف الثورة ثانيا>>[1]،

في هذه الفترة شرعت الجزائر في إنشاء العديد من المراكز الجامعية عبر مختلف ولايات الوطن، وتمّ إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي حيث قسّمت الكليات إلى معاهد ذات استقلالية والمعاهد قسمت إلى أقسام وكل قسم يدرس تخصص معين، كما إضطلعت هذه الأخيرة سنة 1973 بإنشاء المجلس المؤقت للبحث CNR ثمّ استعيض عنه بالمنظمة الوطنية للبحث العلمي ONRS، وسنة 1974 تمّ إنشاء المركز الجامعي للأبحاث والإنجازات CURER بقسنطينة.

انتهجت الدولة الجزائرية المستقلة سياسة التخطيط وفق رؤى تنطلق من حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وضرورات مرحلة إعادة بناء دولة عملت فرنسا على القضاء على مقوماتها في شتى المجالات لاستعادة مكانتها عربيا وافريقيا، النوايا الحسنة لبناء اقتصاد قوي يرتكز على الصناعة الثقيلة منها والخفيفة يظهر واضحا في كل المخططات بقيادة الراحل هواري بومدين، سواء في المخطط الثلاثي الأول 1969/1967 أو المخطط الرباعي الأول 1973/1970 أو المخطط الرباعي الثاني 1977/1974 ظهرت الرغبة في ثورة صناعية قوية[2] أثمرت مؤسسات هامة مثل سوناكوم، اونيام،سونيلاك، صناعة الحديد والصلب... وكلها تحتاج خبرات تكنولوجية عالية المستوى وكفاءات علمية وأيدي عاملة مؤهلة، هذا مادفع الدولة الجزائرية إلى الاستعانة بالخبرة الأجنبية غربية وعربية للتعليم في الجزائر وصناعة الكوادر والإطارات الوطنية التي بإمكانها دفع عجلة التنمية في شتى المجالات بما فيها المجال الثقافي والإعلامي والسياسي والتعليمي...كانت مهمة التعليم عموما والجامعة خصوصا تكوين الفرد والإطار الجزائري القادر على إعادة بناء مجتمع أنهكه قرن واثني وثلاثين سنة من الاستدمار.

هذه الفترة ميّزها فك الجامعة الجزائرية عن كل ارتباط بفرنسا شكلا ومحتوى دون رفض الاستفادة من التجربة السابقة لكن المهم هو إرساء جامعة جزائرية وطنية، سنة 1970 كما يقول الباحث غلام

(1) محمد خان، مرجع سابق، ص15

(2) عبد الكريم بن اعراب، مستقبل البحث العلمي بالجزائر، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد 18، العدد 13، 15 فيفري 2003، ص.ص 189.168

الله محمد **<< زعزع هذا الإصلاح بنيات الجامعة الموروثة من فترة الاستعمار>>**[1] (وإن كان غلام الله محمد يرى أن الإصلاح فشل فشلا ذريعا وسنتناول ذلك لاحقا في المشكلات التي واجهت الجامعة الجزائرية)، اهتمت الدولة الجزائرية في إصلاحاتها بجزأرة الإطارات ودمقرطة التعليم والاهتمام بالثقافة الوطنية، والاهتمام بالتدريس باللغة العربية إذ أثمر ذلك تعريب المدرسة تدريجيا وتعريب التخصصات الجامعية الأدبية والإنسانية والاقتصادية ابتداء من الثمانينات، ولم يكتمل مشروع تعريب التخصصات العلمية لصعوبة المهمة آنذاك وتوقفها بعد ذلك لأسباب بعضها سياسي وبعضها موضوعي.

والحاجة إلى ربط الجامعة بمتطلبات التنمية الوطنية الاقتصادية دفع الدولة الجزائرية إلى إنشاء جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا سنة 1974 لتكوين إطارات جزائرية في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا وعلوم الطبيعة وعلوم الأرض، ثنائية التنمية الاقتصادية لبناء مجتمع معاصر منافس واسترجاع الشخصية الوطنية التي عمل الاستعمار على طمسها طيلة قرن ونصف، هي الهاجس الذي شغل المسؤوؤلين على هذا القطاع بعد الاستقلال.

حدث هذا في ظل صراع بين التيار الذي سمى نفسه تجديدي يستمد نظرته من فرنسا لاينظر للجامعة إلاّ من المنظور الاقتصادي فهي ذات وظيفة اقتصادية تنموية، وتيار عربي إسلامي يريد أن تكون الجامعة مكان للإشعاع الثقافي العربي الإسلامي واسترجاع الشخصية الوطنية فوظيفة الجامعة ثقافية قبل كل شيء، مهمة إصلاح التعليم التي انطلقت نهاية الستينات أظهرت استحالة توحد النخب حول مشروع موحد، فقد إندفع كل طرف في تحقيق مشروعه التعليمي الخاص به، فالتيار العربي الإسلامي عمل على إنشاء مؤسسات تعليم ثانوي أطلق عليها معاهد التعليم الأصلي، إهتمت بالتاريخ والفلسفة ثمّ عملت على إنشاء معاهد للتعليم العالي في العلوم الدينية، أمّا التيار التجديدي عمل على إنشاء المعاهد التكنولوجية وأخذ مشروع إصلاح الجامعة برمّته[2].

(1) غلام الله محمد، بناء الجامعة الجزائرية ثلاث عقود من الانزلاقات الكمية، Les cahiers du CREAD، المجلد 21، العدد 72، 2005، ص9

(2) Djamel Guerid, L'Université D'Hier a Aujourd'hui, in L'université Aujourd'hui (Actes de séminaire), coordination et présentation Djamel guérir, éd CRASC, mai 1998, p.p 9.11

I/2. المرحلة الثانية 1984–2004 الخريطة الجامعية والقانون التوجيهي للجامعة

شهدت سنة 1984 تغيرات في حياة الجامعة الجزائرية والبحث العلمي، فبعد أن تمّ حل الديوان الوطني للبحث العلمي سنة 1983 تمّ إنشاء محافظة البحث العلمي والتقني سنة 1984 تحت وصاية الوزير الأول، التي سرعان ما يتم حلها سنة 1986 مثلها مثل المحافظة الأولى التي أنشأت سنة 1982 واستبدالها بالمحافظة السامية للبحث تحت وصاية رئيس الجمهورية، ثمّ ستستبدل هذه المحافظة سنة 1990 بالوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا والبيئة، ثمّ ستستبدل سريعا سنة 1992 بكتابة الدولة للبحث لدى وزارة التعليم والعالي والبحث العلمي والتي حلّت مباشرة عام 1993 وأسندت حقيبة البحث العلمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي مدة ست سنوات إلى غاية 1998، ثمّ أنشئت سنة 1999الوزارة المنتدبة للبحث العلمي[1].

سنة 1998 ظهر القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي[2] في إطار المخطط الخماسي 1998–2002 الذي حدد مجموعة من الأهداف كمجالات بحث وتطوير نذكر أهمها فقط

- تطوير التشغيل وترقيته
- تطوير السكن وترقيته
- تطوير منظومة التربية والتعليم والتكوين وتحسينه
- تطوير الصحة وترقيتها
- الترقية الشاملة للمعارف والمساهمة في توسيع المعارف العلمية
- تطوير التقنيات الفضائية وتطبيقها
- الوقاية من الأخطار الطبيعية والتكنولوجية
- ترقية العلوم الإنسانية والاجتماعية وتطويرها
- ترقية نوعية الإنتاج الوطني
- التنمية المحلية وتحسين معيشة السكان

(1) عبد الكريم بن اعراب، مستقبل البحث العلمي في الجزائر، مرجع سابق، ص177

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 62، السنة الخامسة والثلاثون 24 أوت 1998، ص 4

هي أهداف ترمي للتنمية الشاملة كل هذه الأهداف وغيرها لم تكن في أغلبها سوى أهداف ورقية، فقد نصت المادة 14 من القانون السالف الذكر على إنشاء هيئة وطنية مديرة دائمة ذات شخصية معنوية واستقلال مالي تكلّف بتنفيذ السياسة الوطنية في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في إطار جماعي أو مشترك بين القطاعات تحت وصاية الوزارة المكلفة بالبحث العلمي، تتولى هذه الهيئة أمانة المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني، السهر على تنفيذ البرامج الوطنية للبحث العلمي وتقييمها وتثمينها، وتحدد كيفيات تنظيم هذه الهيئة وعملها عن طريق التنظيم[1]، غير أنّه لم يصدر أي نص تنظيمي يحدد تشكيلة الهيئة وطريقة سيرها وتحديد مهامها بدقة.

هذا يظهر التخبط الذي عرفه البحث العلمي في الجزائر منذ الاستقلال إذ لم يعرف الاستقرار لفترة طويلة، لكن هذا لا يعني انعدام مشاريع البحث لكنها لم تكن بالوتيرة ولا الأهداف المرجوة والضخمة المسطرة ورقيا، دفع هذا الوضع بالباحثين إلى الهجرة نحو بلدان غربية أهمها فرنسا، فقد بلغ سنة 2000 عدد الباحثين الجزائريين بالخارج 1443 جميعهم دكاترة في تخصصات شتى[2]، وحسب إحصائيات الصندوق الدولي فقد هاجر من 1992 إلى 2006 حوالي 10860 طبيب جزائري 43.3 منهم مكوّنين في الجزائر، وفي نفس الفترة وحسب الصندوق الوطني الاقتصادي هاجر 71500 كفاءة جزائرية، أمّا بالنسبة للطلبة فقد هاجر سنة 2012 حوالي 23281 طالب جزائري إستقطبت فرنسا وحدها 21408 طالب وطالبة[3]، هذا يطرح عدة تساؤلات عن هذا النزيف الرهيب للكفاءات الجزائرية، وهنا أفتح قوسين لأذكر حادثة لها عدة دلالات حدثت في إحدى الملتقيات للأطباء وقد كان من بين المتدخلين طبيب جزائري من مستشفى مايو بالعاصمة، أعجب أحد الأطباء الفرنسسين بالمداخلة وقرأ من خلالها كفاءة الطبيب الجزائري فعمل ما بوسعه لأخذ الطبيب للعمل في فرنسا على أن تسهل له فرنسا كل إمكانيات الاستقرار مع عائلته، وبقي يغري الطبيب الجزائري بشتى الامتيازات حتى هاجر نحو فرنسا، والأمر ليس ماديا فقط كما يعتقد البعض بل فتح مجالات البحث وتسهيلها هو الإغراء الأكبر.

(1) نفس المرجع، ص 6

(2) عبد الكريم بن اعراب، مرجع سابق، ص185

(3) مانع فطيمة، أسباب هجرة الكفاءات الجزائرية وآثارها السلبية على التنمية، مجلة الاقتصاد الجديد، المجلد 2، العدد 15، سنة 2016، ص.ص 277.275

عرفت أيضا سنة 1984 ماعرف بالخريطة الجامعية التي تمّ فيها وضع مخططات وأهداف للتعليم العالي والبحث العلمي إلى غاية سنة 2000 حيث تكون الجامعة في خدمة التنمية حسب الحاجات الاقتصادية للبلاد، هذا يظهر أنّ ارتباط التعليم بالعمل والوظائف في الجزائر يعود إلى فترة نشأتها، هذه الخريطة ظهرت سنة 1982 ولم تر النور حتى سنة 1984، صاحبها ظهور أول قانون أساسي نموذجي للجامعة بمقتضى المرسوم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983، أقرّ هذا القانون الأساسي النموذجي للجامعة صفة العمومية على الجامعة ذات الطابع الإداري وتتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي تحت وصاية الوزير المكلف بالتعليم والبحث العلمي تنشأ باقتراح من الوزير الوصي .

وقد حددت المهام الأساسية للجامعة في:

- إعداد وتعميم نشر المعرف وتطويرها
- تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفق للمخططات الوطنية
- ترقية الثقافة الوطنية
- تطوير البحث وتنمية الروح العلمية
- تلقين الطلاب مناهج البحث
- تحسين المستوى وتجديد المعلومات والتكوين الدائم
- نشر الدراسات ونتائج البحث[1]

أكثر ماهتمت به الدولة الجزائرية من بين هذه الأهداف في الخريطة الجامعية هو تكوين الإطارات اللازمة لترقية وتطوير الاقتصاد الوطني، فقد إنصب توجيه الطلبة نحو التخصصات العلمية والتقنية التي تتحتاجها التنمية في الجزائر والحد من التخصصات التي تعرف تشبّع، كما أعادت الخريطة الجامعية تنظيم الجذوع المشتركة مع الإكثار منها، تمّ أيضا اتخاذ الإجراءات التوجيهية لحاملي البكالوريا الجدد وإن كان على استحياء للحد من التدفق غير المتوازن على تخصصات بعينها دون أخرى[2].

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 40، السنة العشرون، 27 سبتمبر 1983، ص2421

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية (1962-2012)، ص 22

تدعمت فكرة الإصلاحات بالقانون التوجيهي رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 الذي تعتبره وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لحظة فارقة في تطور منظومة التعليم العالي بالجزائر، جاء لتقنين الجهاز التنظيمي للتعليم العالي وإعادة هيكلة المنظومة كلها، حيث عُرّف التعليم العالي وفق هذا القانون بأنه كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدّم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي[1].

وقد حدد القانون السالف الذكر مجموعة من الأهداف للمرفق العمومي للتعليم العالي بصفته أحد مكوّني المنظومة التربوية في:

- تنمية البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف
- رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عن طريق نشر الثقافة والإعلام العلمي والتقني.
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمّة الجزائرية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين
- الترقية الاجتماعية بضمان تساوي الحظوظ للالتحاق بالأشكال الأكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكلّ من تتوفر فيهم المؤهلات اللازمة
- ضمان شروط التطور العلمي الحر والمبدع والنقدي
- ضمان موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء[2].

كان علينا أن ننقل الأهداف حرفيا لنعرف ما الجديد الذي قدّمه هذا القانون يختلف عن القانون 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983، فالملاحظ أنّه رغم اختلاف الصياغات اللغوية فإنّه لم يقدم سوى إضافتين غائبتين على مستوى الواقع حماية الحريات الأكاديمية في النقد وإبراز الأراء المخالفة، وضمان الموضوعية معرفة وممارسة.

أمّا فيما يخص البحث العلمي فقد جاء هذا القانون على خلاف سابقه يظهر العلاقة العضوية والموضوعية بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، فهي التي تمدّها بالطاقات العلمية الوطنية،

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 24، السنة السادسة والثلاثون، 07 أفريل 1999، ص 5

(2) نفس المرجع والصفحة

كما ربط بين نشاط التعليم ونشاط البحث داخل مؤسسات التعليم العالي التي تعمل على تطوير البحث كأحد المهام الهامة إضافة إلى التكوين.

لكن علينا أن نضع الفترة الممتدة بين سنة 1984 حيث بدأ العمل بالخريطة الجامعية وسنة 2004 في أسوء المراحل الإقتصادية التي مرت بها الجزائر، إذ مرت بأزمة حادة خاصة خلال الفترة الممتدة من 1985 إلى 1999، كان من تبعاتها عشرية الإنهيار الأمني الذي استمر إلى غاية ميثاق السلم والمصالحة الوطنية الذي تمّ الإستفتاء حوله في 29 سبتمبر 2005 بنسبة موافقة 97%، شهدت تلك الفترة عطالة على كل المستويات وتأجلت المشاريع والأبحاث، وتمّ تسريح العمال وانهارت القدرة الشرائية مع ارتفاع رهيب للبطالة، وكان انعكاس ذلك على الجامعة في إضرابات 90/89، إضراب 92/91 وإضرابات متفرقة للطلبة عبر مختلف مناطق الوطن، ولم تبدأ الأمور في الانتعاش إلاّ بانتعاش الأمن الوطني من جهة وانتعاش سعر برميل النفط الذي فاق كل التوقعات ابتداء من سنة 2007.

I/3. المرحلة الثالثة 2004–2017 إصلاحات ل.م.د(ليسانس، ماستر، دكتوراه)

بعد أربعين سنة من الاستقلال بقيت الجامعة الجزائرية لم تراوح مكانها داخل المساحات الورقية والقرارات والمراسيم القانونية والإصلاحات تلو الإصلاحات مع تضاعف المشكلات بالقدر الذي تضاعف فيها عدد الطلاب والأقطاب الجامعية (وسنذكر ذلك في المشكلات ونظل مع النبذة التاريخية ومع القرارات والقوانين والأهداف التي أكثرها بقيت سجينة الورق)، كان العالم من حولنا يتغير بسرعة كبيرة فوجدنا أنفسنا أمام نظام تعليمي عالمي جديد أفرزته الحضارة الغربية التكنولوجية مجبرين على تبنيه أو الانعزال العلمي والاقتصادي، دون أن نملك لا القدرات الضرورية المادية والبشرية والثقافية والمعرفية لنجاحه.

كان التمهيد لمشروع ل.م.د مع المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 المؤرخ في 09 ماي 2000 الذي يأمر باستحداث لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية مقرها الجزائر العاصمة مع إمكانية اجتماعها في أي نقطة من التراب الوطني تحت السلطة السامية لرئيس الجمهورية[1].

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 27، السنة السابعة والثلاثون، 10 ماي 2000، ص4

هذه اللجنة التي عُرفت باسم لجنة بن زاغو أنيطت بها المهام والصلاحيات التالية:

– تقييم المنظومة التربوية ومنظومة التكوين المهني والتعليم العالي باعتبار العلاقة الموضوعية بين هذه الأنظمة

– اقتراح العناصر المكوّنة لسياسة تربوية جديدة تشمل اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي، وتقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها[1].

الإقتراحات التي أسفرت عنها اللجنة من خلال مخططها التنفيذي تم المصادقة عليه في مجلس الوزراء الذي انعقد في أفريل 2002 والذي على إثره وضعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الاستراتيجية الجديدة التي تمتد عشر سنوات من 2004 إلى2013، أقرت من خلالها البدأ بإصلاح شامل تحت مسمى نظام ل.م.د بإعادة هيكلة التعليم العالي، مع إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي بحيث يصبح الطالب هو محور العملية التعليمة والمساهم الأساسي في صنع مساره التعليمي والوظيفي، ويمكنه الحصول على شهادة معترف بها دوليا تمكّنه من مواصلة دراسته في أية جامعة عبر العالم مع الحرص دائما على الاحتياجات الاقتصادية والتنموية للوطن، هذا يستدعي منطقيا إصلاح ثوري تجديدي لطرائق التعليم، ومحتواه، وأساليبه، والوسائل البيداغوجية، والأسس الفكرية التي يقوم عليها، وحتى للإدارة التعليمية، وخلق ثقافة تعليمية وتسييرية جديدة تتلائم مع الوضع التعليمي العالمي.

المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المورخ في 21 نوفمبر 2004 جاء ليعلن عن إحداث نظام ليسانس جديد مدّته ثلاث سنوات بست سداسيات منظم في وحدات وأرصدة قابلة للتجميع والتحويل، تشمل الوحدات تعليم نظري أساسي (الوحدات الأساسية)، وتعليم إستكشافي، وتعليم متخصص قد يتضمن تطبيقات ميدانية في وسط مهني، ويحصل على شهادة الليسانس كل من تحصّل على 180 رصيد خلال الست سداسيات[2].

(1) نفس المرجع، نفس الصفحة

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 75، السنة الواحدة والأربعون، 24 نوفمبر 2004، ص.ص 13.12

أمّا الليسانس المهني فقد ولود ميتا وبالتالي لا مجال للحديث أيضا عن ماستر مهني، كما أن النظام نفسه شهد عدة تغييرات وإصلاحات مستمرة لم تتوقف منذ ظهوره سواء على مستوى هيكلة النظام أو على مستوى البرامج والوحدات أوالتقييم وطرق الإنتقال من مرحلة لأخرى، وهذا نراه أمرا طبيعيا إذ لم نأخذ الوقت الكافي لدراسة هذا النظام التعليمي وإعادة تكييفه وفق الواقع الجزائري.

وعموما كان الهدف من تبني نظام ل.م.د يتمركز في:

- مراجعة النقائص السابقة التي مر بها التعليم العالي وإيجاد البدائل الأكثر نجاعة
- ربط التعليم بالعمل كمعطى عولمي حديث في ظل اقتصاد المعرفة
- ضمان التكوين وفق المقارابات العالمية الجديدة القائمة على مفهوم الكفاءة
- ضمان تأهيل الموارد البشرية التي يمكنها من الاندماج المباشر في عالم الشغل
- تسهيل الحركية الطلابية داخل وخارج الوطن.
- وضع الجامعة الجزائرية في مصاف دول العالم وفق المرجعيات الدولية[1].

رغم كل ماقيل عن هذه المرحلة إلاّ أنّه يجب أن نسجل العمل الضخم الذي قامت به الدولة الجزائرية من حيث توسيع شبكة التعليم العالي التي أصبحت تغطي جميع ولايات الوطن من خلال 50 جامعة، و13 مركز جامعي، وملحقتين جامعيتين، و31 مدرسة وطنية عليا، و11 مدرسة عليا للأساتذة[2]، وتستقبل أزيد من مليون وستمائة طالب وطالبة حسب تصريح لوزير التعليم العالي السيد الطاهر حجار أمام مجلس الأمة للموسم الجامعي 2017/2016 وكل هذا ضمن سياسة مجانية التعليم والخدمات، هذه أرقام ليست للنسيان إنها تظهر التطور المؤسساتي والبشري لمنظومة التعليم العالي.

بالنسبة للبحث العلمي جاء المخطط الخماسي 2012/2008 في زمن (البحبوحة المالية كما يحلو للجزائريين تسميتها) جد طموح ومتفائل لتحدد له الدولة سقف 100 مليار دج، 73% منها لتمويل البحث والبرامج الوطنية، و27% لتمويل الاستثمار، مع إعفاء التجهيزات العلمية من

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د، جانفي 2016

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي www.mesrs.dz

الظرائب، وباستقراء القانون رقم08-05 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المادة 4 منه حددت مجالات البحث التي تتحتاجها التنمية الوطنية شملت مختلف المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وفي ملحق التقرير العام لنفس القانون تمّ سرد بعض المشاريع المنجزة وأخرى في طور الإنجاز في إطار المخطط الخماسي 2012/2008 نذكر بعضها فقط:

- إعتماد 640 مخبر بحث داخل مؤسسات التعليم العالي
- إنشاء 16 مركز بحث عمومي ذا طابع علمي وتكنولوجي
- إشراك 13700 أستاذ باحث و1500 باحث دائم
- الشروع في بناء الهياكل القاعدية للبحث
- إعادة تنشيط المجلس الوطني للبحث العلمي
- إبرام عدة إتفاقية دولية للبحث، وإتفاقيات مع جامعات مختلفة لاستقبال الطلبة الجزائريين الراغبين في مواصلة دراستهم بالخارج.
- إتمام إنجاز مشاريع برنامج ألسات الفضائي المختص في مجال علوم الفضاء ودراسة الأرض، حيث تمّ إنجاز ألسات1 سنة 2000، وألسات2 سنة 2010، وألكوم سات1 سنة 2017 المخصص للإتطالات مع دفع المشروع لإنجاز بقية الأقمار الصناعية الأخرى المبرمجة.
- السعي لإشراك 28000 أستاذ باحث مع حلول 2012 ويكون ذلك بإضفاء الصفة التعاقدية على علاقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمؤسسات وعلاقة المؤسسات بالمخابر من حيث التكوين في الدكتوراه...مع تحديد مائة إجراء لتنفيذ ناجح للأهداف والأولويات تساهمك فيها الأسرة العلمية في التكفل بالمشاكل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد[1]، وبرامج بحثية كثيرة بعضها أنجز وبعضها يراوح مكانه لأسباب مختلفة.

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 10، السنة الخامسة والأربعون، 27 فيفري 2008، ص17.7

II-المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

رغم كل القوانين والمراسيم المنظمة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي تظلّ الأهداف المسطرة موسومة بسمة العطالة التي تطال نسبة لا بأس بها من المشاريع والبرامج والأهداف، هذه العطالة التي يرجعها الكثير من الدارسن إلى نقص الفاعلية، وسنتطرق لأهم المشكلات والأكثرها شيوعا.

1/II. مشكل الذهنيات (نظام جديد بأساليب عمل قديمة)

بالرغم من أن التعليم وفق نظام ل.م.د يقوم أساسا على فكرة المقاربة بالكفاءات الوليد الشرعي للثورة المعرفية الهائلة في منظومة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ورقمنة المعرفة التي سهّلت إمكانية الحصول على المعلومة حيث كانت وبكل اللغات، فالعصور التي كان فيها الحصول على المعلومة أمر عزيز يسافر الفرد لأجله ولو للصين ولت إلى غير رجعة، عندها أصبح التعليم لايبنى على التلقين وإنما على طرائق التفكير الإبداعي والابتكاري القادر على حل المشكلات بالتوظيف الأمثل لتلك المعارف التي لم تعد عزيزة وأصبحت سهلة المنال، وذلك بابتكار الأستاذ وباستمرار لعدّة ديداكتيكية مرنة تلائم الوضعيات المشكلة المختلفة، غير أنّه على مستوى الممارسة مازالت دار لقمان على حالها وكأن شيئا لم يتغير سوى المسميات.

مازالت طرائق التدريس لم تتغير في أغلبها سواء على مستوى المحاضرات أو الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية، تتمّ بنفس أساليب النظام الكلاسيكي لا من حيث الأسلوب ولا من حيث الأهداف ولا من حيث الوسائل ولا حتى من حيث شكل الأبنية والمساحات الداخلية والخارجية، أو المكتبات وقاعات التدرس وتهيئتها ولا الأنظمة الإدارية ولا طرق وأساليب المعاملة، ونفس الشيء يقال بالنسبة للطالب مازال يأتي معتمدا كليا على الأستاذ لا يريد أن يبذل أي جهد فردي حتى ولو أراد، فالخوف من الخطأ وعدم الثقة بالنفس سمة تطبع ذهنية طلبتنا كبّلت أية قدرة إبداعية لديهم، إنّهم فتقدون إلى المبادرة مما يجعل أبسط أعمالهم البحوث عبارة عن نسخ مسخ سواء من دفات الكتب أو من صفحات الأنترنت أو من بحوث الزملاء السابقين **<<المنظومة التعليمية الحالية لا تنتج سوى متعلّمين سلبيين يحسنون اجترار المعلومات لإعادتها عند كل امتحان>>**[1]، لايوجد

(1) Zineddine BERROUCHE & Youcef BERKANE, La Mise en Place Du Système L.M.D en Algérie : Entre La Nécessite D'une Réforme et Les Difficultés Du terrain, in Revue des sciences Économiques et de Gestion, université Ferhat Abbas, N^0 07 2007, p 11

تغيير ملموس يشعرنا أننا أمام نظام تعليمي جديد معاصر وعالمي، وحتى نظام المرافقة Tutorat الذي كان يعوّل عليه لتغيير ذهنيات الطلبة وربطهم بالنظام الجديد عن طريق إعلامهم وتوجيههم ودفعهم للمشاركة في بناء مسارهم التكويني وخلق علاقة فاعلة بين الأستاذ والطالب فشل فشلا ذريعا.

وهنا نتفق نسبيا مع الباحث عبد الحميد أبركان الذي ينظر إلى دافعية الفاعلين في المجتمع الجامعي على أنّه مسألة مهمة في إحداث أي تغيير، المجتمع الجامعي يعيش حالة من الاتجاهات السلبية المقاومة للتغيير الذي لايشكل فائدة فئوية[1]، والحقيقة أن الجامعة صورة للمجتمع، الجميع يبحث عن الفائدة طلبة وأساتذة في غياب دوافع قيمية وأخلاقية تهدف لتطوير الجامعة وتطوير المجتمع الجزائري وفق اللحظة الراهنة، إننا نعيش حالة انعكاس لوضع عام، أو كما يقول مراد بن أشنهو<< **يؤسس كل مجتمع جامعته بناء على مشاكله الخاصة وتطلعاته واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومن ثمّ تصبح الجامعة مؤسسة تكوين لاتحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد ومن داخل جهازها، بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع الذي تقوم على أسسه والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى ووجود** >>[2]، وفق هذه الرؤية يجب الاهتمام برسم معالم المجتمع ككل في صورة كلية تجسّد الواقع المعاش من جهة بكل نقائصه والتطلعات الممكنة التحقيق لخلق المجتمع الذي نريده ونعمل على تحقيقه والجامعة ماهي إلاّ كلمة في جملة التغيير والبناء.

II/2. مشكل التأطير مقابل التزايد الهندسي للطلبة

وفقا لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي فإن عدد الطلبة سنة 1961 في جامعة الجزائر وملحقتيها بوهران وقسنطينة بلغ 1317 طالب أغلبهم من الفرنسيين والأجانب، وخلال أقل من عشر سنوات تضاعف عددهم10 مرات في دولة خرجت لتوها من مرحلة استدمارية عنيفة أغلب سكانها آنذاك ريفيون، سنة 2011/2010 بلغ عدد الطلبة الجزائريين مليون ومائتي طالب، أي بعد خمسين سنة من الاستقلال تضاعف عددهم ألف مرة[3]، وحاليا سنة 2017 بلغ عددهم مليون

(1) Abdelhamid ABERKANE, L'université Algérienne De L'éthique Au Marché et de la Conviction a L'incertitude, in L'université Aujourd'hui (Actes de séminaire), op.cit, p38.40

(2) مراد بن أشنهو، نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي)، تر: عايدة بامية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص3

(3) التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية، مرجع سابق، ص31

وستمائة ألف طالب، ولا أريد أن أعزي بشكل تبسيطي سطحي المشكل إلى دمقرطة التعليم كما يعتقد البعث أو مجانيته وكأنّ الحل في فتح باب التعليم العالي لأبناء الطبقات الغنية فقط وتحويل بقية أفراد المجتمع إلى المهن الحرفية واليدوية وما أشرفها، ولا حتى في نقص مؤسسات التعليم العالي التي بلغ عددها 106 مؤسسة، وإنّما يكمن المشكل في عدم التوازن الحاصل في توزيع الطلبة سواء على الجامعات أو على التخصصات بالشكل الذي يخلق اختلالات في قدرة استعاب بعض المؤسسات مقابل أخرى، أو عدم قدرة بعض التخصصات على التأطير كالحقوق والاقتصاد والطب في حين تشكو تخصصات أخرى من قلة الطلبة كالفلسفة وعلم الآثار وعلم المكتبات، سمعة التخصص الآن هي من كمية الفرص الوظيفية التي يوفرها فكلما كثرت الفرص كثر الإقبال على التخصص إذ يمتلك الطالب فرص أكثر للمفاوضه على للحصول على منصب عمل، وعلى العموم يبقى عدد الأساتذة الذي بلغ أكثر من أربعين ألف أستاذ جامعي غير كاف لتأطير أكثر من مليون ونصف طالب.

العدد الكبير من الطلبة يشكل عبئا على قطاع الخدمات الاجتماعية الجامعية التي لطالما وُصفت بسوء التسيير وانعدام الشفافية، خاصة قطاع النقل والإيواء الشريانان المحركان لاستقرار الجامعة، ويشكل عدد الطلبة الهائل عبئا أيضا على وفرة الوسائل البيداغوجية وسهولة الحصول عليها، إضافة إلى الإكتضاض داخل الأعمال الموجهة والتطبيقية فقد بلغ في تخصصات الحقوق عدد الطلبة في القاعة الواحدة أكثر من خمسة أربعين طالب في حصص الأعمال الموجهة، وفي كلية العلوم الإنسانية الأربعين طالب، كما أنّه رغم وجود عدد لا بأس به من مؤسسات التعليم العالي غير أنّها في كثير من الأحيان لا تتوفر على قاعات كافية ولا على طاولات وكراسي كافية ويتمّ باستمرار نقلها من قاعة لأخرى، أمّا قاعات للإشراف فهذه رفاهية غير موضوعة في الإعتبار ممّا يضطر الأستاذ إلى البحث عن مكان داخل قاعة المكتبة أو قاعة الأساتذة.

هذه الأمور ليست وليدة الساعة بل السلطات الوصية تعلم جيدا الوتيرة التي يتضاعف بها الطلبة كل عام وهي التي تقدم الإحصائيات الرشيدة عن ذلك، ممّا يكشف أنّ المسألة أصبحت تحدي حقيقي للجامعة الجزائرية خاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية التي لم تعد آمنة، وفي عصر أصبح فيه منصب عمل مرهون بالمستوى التعليمي لصاحبه والشهادة العلمية المحصل عليها، مما يعنى أنّ الطلب

الاجتماعي على التعليم العالي سيضل يشهد مستويات إقبال متزايدة، مع العلم أنّ الظاهرة ليست جزائرية إنّما هي ظاهرة عالمية فقد جاء في تقرير المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد في فرنسا سنة 1998 أنّ **<<تعميم الإلتحاق بالتعليم العالي قد أصبح هدفا عاما في البلدان الصناعية>>**[1].

II/3. مشكل سوء التسيير

إنّ سوء قراءة المجتمع وخصوصياته الثقافية والحضارية والفكروية والتنموية والدينية يصب لامحالة في سوء التخطيط ووضع البرامج التي تبقى دون فعالية مهما رُصد لها من موارد مادية وبشرية، لذا نجد دائما تأخر في انطلاق البرامج والمخططات التي ترزح تحت مطرقة البيروقراطية وضعف القدرة على التسيير لمنظومة القيادة على جميع المستويات[2] فتبقى الهوّة واضحة بين الأهداف المسطرة والأهداف المنجزة.

إلياس مايري في كتابه faut-il fermer l'université الذي هو عبار ة عن نتاج تجربة سنوات معايشة وممارسة داخل الجامعة لايستهان بها يعلن بأسى أنّ الجامعة الجزائرية لست بخير، فهي تعاني اختلالات مادية وقيمية وتربوية بسبب تسيير غير عقلاني يقف سدا منيعا أمام تحقيق الفعالية الاجتماعية والتنموية المرجوة منها، فهناك هوة فارقة بين القول والممارسة، وانهيار العلاقة دال ومدلول على مستوى القيم الذي هو انعكاس أيضا لما يحدث داخل المجتمع ككل[3]،وزير التعليم العالي السابق محمد مباركي في كتابه(الصرخة) sauver l'université هو الآخر يقدم نفس الصورة لجامعة هي انعكاس لمجتمع يعاني، إذ المفارقة الغريبة كانت وما زلت تظهر في الانشقاق بين عالم الواقع والممارسة وعالم الأهداف والمخططات المسطّرة المنظّر لها، لا توجد معالم واضحة على مستوى

(1) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المؤتمر العالمي للتعليم العالي: التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل، باريس، 5-9 أكتوبر 1998، ص 18

(2) عبد الكريم بن اعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004) المنجز و (2006-2010) المخطط، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد 22، العدد 24، ديسمبر2007، ص22

(3) Lies MAIRI, Faut-il Fermer L'université, Alger, éd ENAL, 1994

الممارسة والتسيير، هناك تقدير منخفض جدا لدور البحث العلمي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع يصاحبه غياب تقدير للباحث في مصاف النخبة إذ يُنظر إليه كموظف عادي أحيانا أقلّ من مستويات أخرى من الموظفين، يعمل ساعاته المحدّدة ويتقاضى أجرا يضمن له وجوده في مصاف العمال التابعين للوظيف العمومي ويضمن له حياته اليومية كأي موظف عادي[1]، إنه تسيير فوضوي لا يقدّر الأشياء على حقيقتها ولا يعطي الأمور حقها من التقدير والإهتمام، تسيير يتّصف بالإرتجالية واللامبالاة.

وزير الاقتصاد السابق مراد بن أشنهو في كتابه نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي) هو الآخر يؤكد على مشكل التسيير من وجهة نظر أخرى، فهو ينظر إلى أهمية استقلال الكليات والجامعات لتصبح قادرة على حلّ مشاكلها بفضل السلطة الإدارية التي ستتمتع بها، الكتاب صدر في 1989 كانت الجامعات لم تحض بعد بتلك الاستقلالية، لكن الآن ورغم ذلك كما تنبأ الكتاب فإنّ القوانين والتشريعات التي تأتي من السلطة الوصية تنزع عن تلك الاستقلالية قوتها التأثيرية، إذ تجد الجامعات والكليات نفسها دائما تسير في تدرج تسلسلي يضاعف من تعقيد المشكلات ويبطئ التعاطي معها ويخلق انعدام ثقة بين جميع الفاعليين في مجتمع الجامعة[2]، ويضاعف من البيروقراطية التي تعطل المصالح العامة وتخلق المحاباة والبطأ في تصريف الأمور، وإن كنا نعتقد شخصيا أن استقلالية اتخاذ القرار لن تحل كل مشاكل الجامعة الجزائرية فمشكل الذهنيات والثقافة التسييرية في الجزائر ما زالت أبعد ما تكون عن التفكير العقلاني، إذ مازال يحكمها ميراث القبلية والجهوية والمحاباة والمريد.

II/4. إبتعاد الجامعة عن انشغالات المجتمع

لايمكن أن تتطور المعرفة بعيدا عن تقديم الإضافة لحياة الأفراد والمجتمعات **<<فالتعليم العالي يتخلى عن دوره إذا تجاهل وظيفتي الرصد اليقظ ولفت الانتباه، أو إذا لم يحلل القضايا الرئيسية للمجتمع >>**[3]، لذا لابدّ أن يتناغم التعليم العالي مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي غير أنّ

(1) Mohamed MEBARKI, Sauver L'université, Oran, éd Dar El Gharb, 2003, p 89

(2) مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص 33

(3) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل، مرجع سابق، ص 28

الواقع يظهر الشرخ الكبير بينهما، فعلى مستوى التشغيل مثلا حيث من المفروض أن يكون التعليم العالي في خدمة التنمية وتوفير اليد المؤهلة لتطوير المجتمع نجد العالمين منفصلين عن بعضهما، فالتكوين لايراعي حاجات التنمية الوطنية لا من حيث التخصصات ولا من حيث المحتوى المعرفي الذي يتطلب الممارسة التطبيقية على أعلى مستوى، إضافة إلى ذلك يشخّص الباحث جمال قريد المؤسسات الجزائرية بأنّها ماتت بعد عقدين من الاستقلال، لقد فقدت أهمّ قلاعها فبعضها اختفى من الوجود تماما والبعض الآخر توقّف عن أن يشكل وجود اقتصادي أو اجتماعي أو حتى ثقافي في ظل تنامي الاقتصاد الموازي[1] المادي واللامادي، فكيف لمؤسسات التعليم العالي بتأسيس شراكات مع عالم شغل شحيح يقتات على إقتصادي ريعي من خلال مداخيل على بيع البترول الخام.

كما قدم الباحث حسين خلفاوي رحمه الله نظرة أخرى عن لافعالية الجامعة في تعاملها مع ما تبقى من المؤسسات الصناعية القليلة جدا، المؤسسة الصناعية غير مهتمّه بالتكوين في الصيانة وعمل الآليات وإنّما بالابتكار والإبداع الغائب الأكبر داخل الجامعات، وبالمقابل يكتشف أساتذة التعليم العالي أنّ التقنيات والتكنولوجيات التي تستخدمها المؤسسات الصناعية أكثر تطورا ومتقدّمة مقارنة بالأدوات والتقنيات التي نادرا ما تمّ تغييرها في مخابر البحث الجامعي[2].

وعندما يتحدث البعض مثل القوانين والمراسيم الطموحة عن تعليم عال يمكنه تمويل البحث والمشاريع العلمية في إطار شركات مؤسساتية مختلفة فهذا ليس سوى كلام يوتوبيا (ينبغية)، لايمكن أن يتحقق في ظل مؤسسات اقتصادية غير قادرة على تمويل أنفسها فلاطالما عملت الدولة على مسح ديونها وإعادة إنقاذها، لا يوجد إلى حد الساعة أية رؤية واضحة المعالم للعلاقة تعليم عال تنمية وطنية[3]، لقد أصبحت الجامعات تقاس بقدرتها على المساهمة في تنمية المجتمع وتطويره والارتقاء به من خلال البحوث والدراسات التي تقوم بها من جهة، ومن خلال نوعية الأفراد الذين تقوم بتكوينهم

(1) Djamel GUERID, L'université Dans La Société Du Savoir, in Savoir et société en Algérie, éd CREAD, 2012, p 34, http://dspace.cread.dz:8080/handle/CREAD/353

(2) Hocine KHELFAOUI, Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique, in Actes de la recherche en sciences sociales, volume 3 n° 148, 2003, p40

(3) عبد القادر تواتي، تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د في الجزائر، في إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، جامعة مولود معمري تيزيوزو، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 22 أفريل 2013، ص 59

ككفاءات قادرة على حل مشكلات المجتمع في ظل المحافظة على مقوماته دون الإنغلاق على الذات بعيدا عن المحيط العالمي.

فتطور المجتمعات الحديثة أصبح مرتبط بقدرتها على الاندماج الإيجابي في اقتصاد عالمي قائم على المعرفة، وذلك من خلال تطوير اتجاهات لاكتساب وتكييف واستعمال المعارف العالمية بتكوين موارد بشرية عالية المستوى بالشكل الذي يؤدي إلى تأسيس نظام وطني للإبداع والابتكار، كما يساهم التعليم العالي في التربية والتعليم، الصحة، الإدارة، وفي تأسيس مجتمع ديمقراطي متضامن، عادل، متحضر، ينشر القيم والمعايير والاتجاهات التي تشكل أساس مجتمع متحضر وقوي، فالجامعة لها دور قاعدي ومركزي بالنسبة لمجموع المجتمع ومجالاته الاجتماعية المختلفة [1]، غير أنّه على مستوى الواقع الشؤون العامّة تدار في أجواء من الغموض وثقافة الأسرار، والبحث الجامعي يدور في الفراغ في مجتمع اللامعرفة، أصبحت الجامعة مجرد ديكور وعبء يستهلك جزء من الدخل العام، إنغلقت الجامعة الجزائرية على ذاتها غير قادرة على ممارسة وظيفتها في البحث والتطوير والانفتاح على المجتمع، وغير قادرة حتى على ضمان تكوين علمي للطلبة محيّن وذو صلة بالحاجيات السوسيو اقتصادية للمجتمع[2]، لقد قلنا سابقا البيروقراطية التي شهدها ومازال يشهدها المجتمع في جميع مؤسساته بما فيها الجامعة تجعل الإصلاح مجرد شعار لايمكن أن يتحقق وتفقد كل القرارات والمراسيم فعاليتها، لقد فقدت الوظيفة البحثية والبيداغوجية وجودها وأهمّيتها وأولويتها مام الوظيفة الإدارية وسلطتها، حتى تصريف الأمور البيداغوجية يتمّ في إطار من الجمود البيروقراطي المنفّر للطالب والأستاذ، لا شيء يتغير ما لم يتم كسر كل التعاملات التقليدية المتحجرة البيروقراطية القائمة على العلاقات الشخصية والمحاباة والانفتاح على تسيير جديد مرن مبدع للحلول السريعة والآنية مساير للعصر بعيدا عن العلاقات الشخصية القاتلة للكفاءات، إصلاح منظومة التعليم العالي مرهون بإصلاح شامل للمجتمع ببعث مشروع مجتمع متكامل يرتكز على تنمية الموارد البشرية التي بها ولها توجه التنمية والتطوير.

(1) Ghalamallah Mohamed, Université Savoir Et Société En Algérie, in L'université Algérienne et sa gouvernance, CREAD, 2006, p 17, http://dspace.cread.dz:8080/handle/CREAD/269
(2) Ibid, p 27.28

III –قيمة التعليم في الثقافة الجزائرية

III/1. في عهد الانتداب التركي

تعتبر القيم من أهم عناصر الثقافة في جميع المجتمعات هي التي تقولب تصرفات الأفراد والجماعات، ففي الثقافات التي تعلي من شأن التعليم كما يقول جيدنز تنحو تصرفات الأفراد والجماعات نحو تحفيز التعليم بشتى الطرق[1]، والتعليم والثقافة يشكلان ثنائية متوائمة طبيعيا، فالتعليم يشتغل أساسا على التكوين والتأهيل من أجل حياة مهنية ومن أجل حياة اجتماعية[2] محلية ووطنية وكونية وهذا الشق الأخير جانب ثقافي بامتياز.

إذا عدنا نحو الماضي البعيد للمجتمع الجزائري أثناء العهد العثماني نجد أنّ الدكتور أبو القاسم سعد الله ينفي وجود أية مؤسسة للتعليم العالي بالمعنى الصحيح، كما لم توجد أية جامعة إسلامية على غرار الأزهر في مصر والزيتونة في تونس والقرويين في المغرب ونابت المساجد في ذلك بجهود شخصية وخيرية وقفية وليست مؤسساتية حكومية، تماما مثل المدارس الابتدائية التي انتشرت في الأرياف والمدن والقرى والبادية حتى كادت الأمية أن تنتهي تماما من المجتمع الجزائري آنذاك[3]، غير أن التعليم المعمّق والتعليم ذا المستوى العالي كان نادرا، فهذه المدارس هي لتحفيظ القرآن ومبادئ القراءة والكتابة وأساسيات الحساب، فالدولة الجزائرية في العهد العثماني لم تكن لها أية سياسة تعليم بل لم تكن مهتمة به فقد قام على أكتاف المجتمع الخيرية، أمّا المدرسون أو المعلمون في التعليم الثانوي أو تعليم الراشدين فإن الباشوات والبايات هم الذين يقومون بتوظيفهم مقابل حصة من الأوقاف والغنائم والهبات هذا ما يجعل التعليم متوقف على ازدهار الوقف والأعمال الخيرية وكثرة الغنائم، أمّا تعليم المرأة فلم يكن موضوع تفكير أصلا إلاّ حالات نادرة جدا[4]، وعموما لم يكن التعليم في الجزائر كما يقول أبو القاسم سعد الله تعليم **<<من أجل فهم الحياة وخوضها والصراع الفكري مع الأمم الأخرى>>**[5].

---

(1) أنتوني جيدنز، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 83

(2) Mostefa BOUTEFNOUCHET, La Société Algérienne En Transition, éd office des Publications Universitaires, 2004, p85

(3) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي(الجزء الأول 1500-1830)، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1998، ص273.274

(4) نفس المرجع، ص336

(5) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي(الجزء الثالث 1830-1954)، مرجع سابق، ص20

بالنسبة لقيمة التعليم في تلك الفترة نجد أنّه كان دائما يحظى بالتقدير العالي والاحترام الكبير من طرف الجميع، فقد كان الأهالي والجيران والأصحاب يحتفون بالمتعلمين الذين ينجحون في دراستهم ويعلنون الأفراح ويغدقون عليهم الهدايا والهبات وتتفاخر الأسر بذلك[1]، بالرغم كما ذكر أبو القاسم سعد الله أنّ الإجازة أو ما نطلق عليه في مفاهيمنا المعاصرة شهادة أصبحت دون قيمة بسبب ضعف التعليم والمتعلمين فقد كانت تمنح "لمن يستحقها ولمن لا يستحقها" بل منحت حتى عن طريق المراسلة دون أن يرى المعلم طالبه أو يلتقي به[2]، لكن نسجل في هذه الفترة من مسيرة التعليم في الجزائر أنّ المتعلمين كانوا يقبلون على التعليم حبا فيه لذاته لارتباطه بحفظ القرآن وفهم أصول الدين والقدرة على القراءة والكتابة إذ لم يكن يضمن لصاحبه عملا أو قوتا أو كما يقول دائما الأستاذ أبو القاسم سعد الله **<<لا يؤهل لأعمال اجتماعية وسياسية واقتصادية بارزة>>**[3].

2/III. في عهد الاستدمار الفرنسي

في الفترة الاستدمارية الفرنسية التي يجب أن لا ننسى أنها دامت قرن واثني وثلاثين سنة استولت فرنسا على الأوقاف وحاربت التعليم "الأصلي" وزاد الطين بلّة انتشار الفقر فانحصرت المدارس وارتفعت نسبة الأمية في أوساط الأهالي، وبالمقابل بدأت السلطات الفرنسية تنشئ مدارسها(مدارس الأهالي) أو ما أطلقت عليه أيضا المدارس المزدوجة عربية فرنسية في محاولة لإخضاع الجزائريين للتثاقف والتآلف مع الثقافة الفرنسية الدخيلة عنوة على مجتمع كان تعليمه المنتشر كتائبي(من الكتّاب) خارج من عمق الزوايا المنتشرة في كل القطر يقوم به المشايخ والطُلْبه وقليل منه يقوم به علماء كبار لكنهم قلّه، يظهر التعليم في الجزائر من العهد العثماني إلى غاية فترة إصلاحات ابن باديس وغيره أثناء العهد الفرنسي كمشروع اجتماعي مجتمعي خيري يشارك فيه كل من يملك القدرة على مد يد المساعدة، تعظيما للتعليم الديني الذي يحفظ شخصية الأمّة وهويتها من الطمس والاغتراب، لكنّه تعليم لم يرق في أغلبه إلى مستويات عالية كما سبق القول التي كانت غالبا حظوة أبناء الأسر المرموقة في صورة إعادة إنتاج المكانة الاجتماعية.

(1) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، مرجع سابق، ص342
(2) نفس المرجع، ص348
(3) نفس المرجع، ص356

دائما حسب تأريخ أبو القاسم سعد الله فإنّ الكثير من الأسر الجزائرية دفعت بأبنائها إلى المدارس الابتدائية الفرنسية بالنهار والمدارس الابتدائية الجزائرية الحرّة بالمساء فقد بلغ عدد المتمدرسين بمدارس الأهالي ثلاثين ألف تلميذ أي بنسبة 43% من مجموع الأطفال الذين في سن التمدرس[1] مع وجود أنثوي محتشم لم يتجاوز الألف تلميذة لكّنها انطلاقة محمودة للبدء في تعليم الإناث ، أمّا التعليم الثانوي والعالي فكان مقصور على أبناء الأسر المتنفذة أو أبناء الملتحقين بالجيش الفرنسي وعددهم قليل جدا.

يمكننا أن نوضّح الصورة القيمية للتعليم آنذاك مقتبسين دائما من تأريخ أبو القاسم سعد الله(لقلّة المراجع) لتلك الفترة أنه كان يدخل في مجال الالتزامات الشرعية للذكور في مجتمع ذكوري باعتباره تعليم ديني يحفظ من خلاله الهوية المجتمعية واستمرارها، واجتماعيا يدخل في مجال التقدير الاجتماعي ويصنع حراك رمزي يسمح بالانتقال من مصاف الجهلة إلى مصاف المتعلمين وأحيانا يرتبط بحراك وظيفي بالنسبة للذين يملكون حظ متابعة دراستهم الثانوية، ويدخل أحيانا أخرى في مسألة إعادة الإنتاج بالنسبة للأسر ذات المكانة العلمية في المجتمع التي تعمل باجتهاد على توريث العلم والوظائف لأبنائها[2].

III/3. بعد الاستقلال

بعد الاستقلال إلى الآن كل الباحثين الذين درسوا التعليم في الجزائر يتحدثون عن أزمه، عن اختلالات، عن تناقضات، عن ضعف، عن عدم فعالية رغم كل الإصلاحات التي مست جميع الأطوار، فإذا جئنا إلى التعليم العالي فالأمر أكثر إرباكا، فالتعليم في الجزائر كما يرى بوتفنوشت في كتابه السابق الذكر وكثير من باحثين جزائريين آخرين يمكن العودة إلى L'université Aujourd'hui (Actes de séminaire), coordination et présentation Djamel guérir, éd CRASC, mai 1998) يعيش أزمة حقيقة نابعة من أزمة المجتمع في حد ذاته الذي فقد معالمه القيمية حيث فقد الأفراد معالمهم المرجعية ضمن تناقضات رهيبة بين القول والفعل، الفكر والممارسة، فالجامعة وفق هذا الواقع تعيش- كما يقول محمد مباركي- دون روح حيث تصبح السنة أولى داخل الجامعة حكاية لخيبة الأمل لكثير من الطلبة، فهناك تقدير منخفض للباحث وللبحث العلمي[3]،

(1) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي(الجزء الثالث)، مرجع سابق، ص358

(2) يمكن العودة إلى الجزء الثالث من كتاب أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق

(3) Mohamed MEBARKI, op.cit. p89

كما انحصر نتيجة كل ذلك دور الطالب وقيمته داخل الجامعة في الحصول على شهادة التخرج[1] بأي شكل كان، ففي النهاية كل الشهادات متساوية مادامت لا تحمل أية صفة للامتياز عند البحث عن العمل باستثناء شرط التخصص أو إرث المكانة الاجتماعية التي تعتبر مفتاح تسهيل الحصول على المناصب المرموقة.

أمّا الحديث عن التعليم والتعلّم من أجل سحر المعرفة وقداستها في ذاتها أو من أجل التفوق والامتياز لم يعد أمرا مطروحا، فواقع الجامعة الجزائرية كما يقول العربي ولد خليفة لا يخرج عن الواقع الثقافي والاجتماعي للمجتمع[2]، وهذا الواقع وفق الكثير من الأطروحات معيق للإبداع والاجتهاد لصالح قيم الاتكالية والشطارة المرادفة للقدرة على الاحتيال والتلاعب[3] والقدرة على الغش دون الوقوع بين أيدي المراقبين.

فالطالب يعمل على تمثّل واستبطان القيم السائدة في المجتمع والوسط الجامعي التي تشكّلت على مر السنوات ويستمد اتجاهاته نحو الجامعة والتعليم العالي عموما من خلال تلك التمثّلات السلبية السائدة في المجتمع والتي تتفاقم أكثر في الوسط الجامعي بسبب انخفاض كبير للضبط الاجتماعي داخل الجامعة في أشكال سلوكية نراها كثيرا "من نقّل انتقل ومن اعتمد على نفسه سقط على رأسه" في طمس واضح لقيمة "من غشّنا فليس منا"، وعند الحديث عن البحوث نسمع الطلبة الذين كثيرا ما يحضّرونها يوما قبل العرض خلطها تصفى في إشارة إلى عدم اللامبالاة في طمس آخر لقيمة رحم الله امرئ عمل عملا فأتقنه، وعلى مستوى الفيديوهات يتناقل الطلبة بعض مقاطع اليوتيوب التي يؤلفونها بأنفسهم والتي تحطّ من قيمة التعليم الجامعي(فيديو راحلي عامي راح في توصيف غير لائق لطرق الانتقال داخل الجامعة، فيديو أنت الأحزان في وصف مخزي للجامعة التي تنتج البطالين...).

هي حالات قليلة جدا لكنها ذات دلالة اجتماعية لصورة التعليم الجامعي الذي فقد الكثير من هالته الاجتماعية، هذا أيضا نجده عند غيرنا من الدول العربية فقد ذكر أحمد زايد أستاذ علم الاجتماع بجامعة القاهرة نقلا عن رسالة دكتوراه سنة 1996 للباحث محمد عبد الحميد إبراهيم أنّ

(1) Ibid. p 141
(2) Mohamed Larbi OULD KHELIFA, Mutations Socio-Culturelles en Algérie (Aspects du Présent et Exigences de L'avenir), éd CASBAH, 2016, p198
(3) مقداد محمد، أثر العوامل الثقافية في نقل التكنولوجيا، مجلة الثقافة والتسيير، جامعة الجزائر، 1992، ص99

الدراسة أثبتت أنّ دور التعليم تقوّض كعامل من عوامل صنع التمايز الاجتماعي بل لم يعد أساسا سببا من أسبابه تاركا ذلك الدور للثروة والمال والسلطة من رجال الأعمال وكبار التجار[1]

على مستوى آخر وفي شكل مفارقة لواقع التعليم الجامعي نجد الأسر الجزائرية تعطي قيمة كبيرة لشهادة الباكالوريا والالتحاق بالجامعة إلى الدرجة التي يصبح فيها هذا الامتحان هاجس بالنسبة لهم يصنع تباهيهم وافتخارهم وأفراحهم التي أصبحت تقام في قاعات الحفلات مثلما يصنع خيباتهم وأحزانهم، فالنجاح في البكالوريا يعني فرص أخرى ومفاوضات أكثر لصناعة مستقبل الأبناء أكثر احتراما وأعلى مكانة إذا ما حقق من خلالها صاحبها القادم من أوساط فقيرة أو متوسطة وظيفة مرموقة، في حين الفشل يعني فرص ومفاوضات أقل فكل وظيفة ذات اعتبار اجتماعي تستوجب شهادة جامعية، قيمة الباكالوريا من قيمة الشهادة الجامعية التي توليها لها الأسر والمجتمع والأفراد باعتبارها فرصة للحراك الاجتماعي[2] وفرصة أيضا للانشغال عن الانحدار نحو احتمالات سلبية كثيرة كالانحراف والادمان والحرقة بالرغم من أنّ الدخول إلى الجامعة ليس حجاب حافظ ضد كل ذلك لكن يبق ذلك أمل الأسر الجزائرية.

فالجامعة تدخل في إطار إعادة إنتاج المكانة والنخبة للبعض الأكثر حظوة في المجتمع، وللأقل حظا وهم الأغلبية الساحقة من قوافل الطلبة هي فرص أكثر للمفاوضة على وظيفة أو البحث عن منافذ نحو دول أجنبية يعيدون من خلالها تكوين مسارات أخرى، أمّا بالنسبة للفتيات التعليم الجامعي هو إعادة الاعتبار– لسنوات طويلة من التضييق والغلق والأوصاف الدونية على حد توصيف العربي ولد خليفة "المرأة حاشاك"[3] اللواتي ورثن المقولة الشهيرة "الناقصات عقلا ودينا" – من أجل اكتشاف وإثبات الذات.

(1) أحمد زايد، النخب السياسية والاجتماعية (مدخل نظري مع إشارة خاصة إلى تشكّلها في المجتمع المصري)، في النخب الاجتماعية حالة الجزائر ومصر، القاهرة، مركز البحوث العربية والإفريقية، ص60

(2) مصطفى حداب، مكانة الباكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي، مجلة إنسانيات في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية: المدرسة رهانات مؤسساتية واجتماعية، CRASC، 1998، ص13.5

(3) Mohamed Larbi OULD KHELIFA, op.cit, p205

المبحث الثاني: العمل في الجزائر

I- انعكاسات سياسات الإصلاح الاقتصادي في الجزائر على سوق العمل

1/I. وضعية الاقتصاد الجزائري وسوق العمل قبل الاصلاحات(1962-1985)

واجهت الجزائر غداة الاستقلال العديد من المشاكل على جميع الأصعدة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية، فالإستدمار الفرنسي الذي جثم على صدر المجتمع الجزائري قرن وإثنى وثلاثين سنة كان قد دمر جميع البنيات وعمل على طمس هوية وخصوصية المجتمع في كل شيء بما فيها المنظومة الاقتصادية التي كانت منظومة اقتصادية كولونيالية ليبيرالية، حوّلت فرنسا الجزائر إلى مصدر للموارد الأولية ومنفذ لمنتجاتها المصنّعة مع غياب تصنيع حقيقي داخل الجزائر، في ظل أقلية تمتلك وسائل الإنتاج والتمويل صنعها الدعم الفرنسي استولت على 2.726.700 هكتار من الأراضي المثمرة، تحتكر البنوك والنشاط الصناعي والتجاري، كان على النظام الجزائري الوليد أن يعمل على إزالتها للبناء من جديد، مؤتمر طرابلس الذي قرر العمل بالنظام الإشتراكي كمنهج لتحقيق التطور في جميع الميادين جاء بالرؤية الاقتصادية التالية :

- الإصلاحات الزراعية من خلال تأميم أراضي المعمرين وتوزيعها على الجزائريين للتسيير الذاتي بموجب مرسوم مارس 1963.

- تأميم بنك الجزائر الذي تحول إلى البنك المركزي الجزائري مع إلغاء الفرنك الفرنسية واستبداله بالدينار الجزائري في جانفي 1963.

- استرجاع الثروات الطبيعية وتأميمها والإشتراك مع الشركات الأجنبية بنسبة لا تتجاوز 40 %.

- إنشاء شركات وطنية من أهمّها شركة سوناطراك سنة 1963 ومهمتها نقل وتسويق المحروقات، ومركّب الحجار للحديد والصلب 1965 الذي اعتبر من أضخم المشاريع الاقتصادية للدولة الجزائرية غداة الاستقلال.

- وضع سياسة إجتماعية لتحسين مستوى المعيشة والقضاء على الأمية والبطالة وتحسين الظروف الصحية[1].

(1) PROJET DE PROGRAMME pour la réalisation de la révolution démocratique populaire (adoptée à l'unanimité par le C. N. R.A. à Tripoli en Juin 1962)

عاشت الجزائر فترة صعبة جدا من 1962 إلى غاية 1965 حيث انخفض الاستثمار لأسباب عديدة كقلّة اليد العاملة المؤهلة التي بإمكانها أن تعوض اليد الأجنبية وضعف القطاع العام حيث لم يتقررتدخّل الدولة في الاستثمار إلاّ في مجلس الثورة سنة 1966 إذ بدأت حينها الدولة برسم خطة تنموية طموحة إلى غاية 1980 في إطار الأيديولوجية الإشتراكية، قامت الدولة الجزائرية بجهود فاعلة حقا لتطوير الاقتصاد الجزائري ورفع مستوى التنمية بعد الاستقلال على صعوبة المهمة، كان بدايتها تأميم البنوك والمحروقات سنوات الستينات المصدر الرئيسي للتمويل ، وتأميم الأراضي الزراعية بداية السبعينات تحت شعار عمر بن الخطاب الأرض لمن يخدمها، وتمّ إنشاء مؤسسات صناعية ضخمة كانت تشكل سمة جزائرية رائدة لفترة من الزمن لم تطل، كمركب الحجار كما سبق القول الذي يتربع على مساحة 800 هكتار وكان يشغّل 27 ألف عامل تقلّص عددهم الآن إلى 5000 عامل فقط، سونيتاكس، مؤسسة صناعة المركبات والجرارات، مؤسسة صناعة الدراجات... كلّها كانت تشغّل أعداد كبيرة من العمال قليلي المهارة الذين يتعلمون ويتكونون من خلال تجربة العمل ذاتها.

بلغ حجم الاستثمار في قطاع الصناعة حوالي 52% من مجموع الاستثمارات وكبرت المؤسسات العمومية في ظل غياب رؤية واضحة للتسيير، فمن التسيير الذاتي إلى التسيير الإشتراكي تولّدت الكثير من المشاكل التي عصفت بالتجربة الجزائرية في التصنيع إذ طغت البيروقراطية والتبذير والعجز المالي والافلاس في أحيان كثيرة[1]، أمّا التسيير الاشتراكي للمؤسسات فقد كان آنذاك إختيار إديولوجي سياسي اجتماعي سعت من خلاله الدولة الجزائرية إلى القضاء على البطالة والفقر واستقطاب أكبر عدد من الأيدي العاملة النازحة من الريف نحو المدينة إلى الدرجة التي عانت فيها المؤسسة الصناعية الجزائرية من تضخّم في الأيدي العاملة شبه المؤهّلة في شكل بطالة مقنّعة، حيث شهدت اليد العاملة غير المؤهلة فائض في قوة العمل في الوقت الذي تحتاج فيه سياسة التصنيع إلى الأيدي العاملة المتعلمة المؤهّلة، فانخفاض البطالة في تلك الأحوال يعود إلى سياسة تشغيل اجتماعوية، والجدول التالي يوضح انخفاض مستوى البطالة بشكل كبير في السنوات الأولى للاستقلال التي كانت تبلغ حوالي 33% سنة 1966 إلى 9.7% سنة 1985.

http://www.el-mouradia.dz/arabe/symbole/textes/tripoli.htm

(1) فرفار سامية، المسار التنموي للمؤسسة الصناعية في الجزائر، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، العدد الثالث

جدول رقم 01 يوضح نسبة البطالة من 1966 إلى 1985

السنوات	1966	1977	1982	1983	1984	1985
نسبة البطالة	32.9	22	16.3	13.1	8.7	9.7

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء قامت الباحثة بتركيب المعطيات الموزعة في مجموعة جداول عبر مختلف السنوات

غير أنّ الفشل الذريع للتجربة دفع نحو إعادة هيكلة العضوية والمالية للمؤسسات ابتداء من نهاية السبعينات بتفكيك المؤسسات العمومية إلى مؤسسات أصغر حجما وأكثر انتشارا فتضاعف عدد المؤسسات خمس مرات دون إنشاء أية مؤسسة أخرى، هدفت إعادة الهيكلة إلى إعطاء إستقلالية أكثر للمؤسسات، وإستغلال الطاقات البشرية بشكل أفضل بدل تمركزها في المقرات الرئيسية[1]، والقضاء على المركزية في التصرف واتخاذ القرارات والتوظيف، أمّا الفلاحة والصناعة التقليدية فكانت تعاني من هروب اليد العاملة نحو العمل الأجير في المدن الكبرى وهجرة الأراضي الفلاحية والمهن الحرفية أمام كثرة المشاكل وقلة الوسائل وضعف التمويل، فمعدل نمو الانتاج الفلاحي كان أقل من معدل النمو الديموغرافي فخلق اختلال واضح بين العرض والطلب[2] فالطلب مرتفع والعرض منخفض إلى الدرجة التي أصبحنا نستورد فيها الحبوب والبطاطا والحليب واللحوم والزبدة...

I/2. وضع الاقتصاد الجزائري وسوق العمل من خلال الإصلاحات 1986-2017

تُعرف سنة 1986 بسنة الأزمة الاقتصادية التي مرّت بها الجزائر جراء انخفاض سعر البترول من 36 دولار إلى 8 دولارات، إضافة إلى تراكمات سوء التسيير الذي مازال يلاحق المؤسسات الجزائرية إلى حد الساعة جعل الدولة تعلن حالة التقشف وشد الحزام كما أسمتها، إنجرّ عن ذلك كما يحدث حاليا تماما مع أزمة 2015 تعطيل المشاريع المبرمجة، ارتفاع الأسعار، إنخفاض كبير للدينار صاحبه انخفاض القدرة الشرائية للطبقات الفقيرة والمتوسطة، وارتفاع نسبة البطالة التي وصلت إلى 21.4%

(1) بن عنتر عبد الرحمن، مراحل تطور المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وآفاقها المستقبلية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثاني، جوان 2002، ص.ص 116.115

(2) عيون عبد الكريم، جغرافية الغذاء في الجزائر، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985، ص 29

حسب الديوان الوطني للإحصاء، هذا دفع الدولة الجزائرية إلى إعلان الإصلاح الاقتصادي الذي يتمحور حول تحرير المؤسسات والأراضي الفلاحية من التسيير المباشر للدولة وإعطائها الاستقلالية في الإدارة والتسيير والتوظيف مع استقلالية الذمّة المالية.

ذلك الإصلاح لم يثمر نتائجه المرجوه فقد فشل كسابقه مخلّفا أحداث أكتوبر والعشرية السوداء، دون أن نخوض في أسباب الفشل نشير إلى أنّه بسبب الوفاء بالتزامات الدولة الجزائرية باتفاقها مع صندوق النقد الدولي إضافة إلى ضرورة إجاد الحلول الممكنة للوضع الاقتصادي المتردّي وجدت نفسها مجبرة سنة 1994 بإعادة الهيكلة الصناعية للمؤسسات ودخولها اقتصاد السوق بدل الاقتصاد الموجه، ومنه بدأت خصخصة المؤسسات العامّه[1] والتي كان من بين أهدافها إستحداث مناصب شغل على المدى الطويل، لكن الحقيقة أنّ سوق الشغل ازدادت تدهورا بسبب هذه السياسة الاقتصادية وارتفعت نسبة البطالة وهذا الجدول يوضح ذلك

جدول رقم 02 يوضح نسبة البطالة إلى نسبة التشغيل خلال العشرين سنة الأخيرة

السنوات	نسبة التشغيل	نسبة البطالة
1987		21.4
1989		18.1
1990	26.3	19.1
1991	26.6	21.2
1992	21.5	23.8
1995	24.6	28.10
1996	23.8	25.9
1997	15.1	26.41
2000	30.5	28.89
2001	29.8	27.30
2003	30.4	23.7
2004	34.7	17.7

(1) Daniel MERCURE et Autres, Culture et Gestion en Algérie, Canada, France, éd Harmattan, 1997, p.p 22.23

15.3	34.7	2005
12.3	37.2	2006
13.8	35.3	2007
11.3	37	2008
10.2	37.2	2009
10	37.6	2010
10	36	2011
11	37.4	2012
9.8	39	2013
9.8	37.5	2014
11.2	37.1	2015
10.5	37.4	2016
11.7	36.9	2017

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء قامت الباحثة بتركيب معطيات مجموعة جداول

فانطلاقا من 1995 إلى غاية 2003 إرتفعت نسبة البطالة بشكل كبير مع انخفاض نسبة التشغيل، ساهم في رفع معدل البطالة موجة التسريحات التي شهدتها فترة الإصلاحات الممتدة بين 1994 و 1998 رضوخا لمطالب صندوق النقد الدولي وتفاقمت سنة 2000 لتصل إلى أعلى مستوياتها بنسبة 29%، ثمّ بدأت تشهد تذبذب بين ارتفاع وانخفاض من 2014 بداية الأزمة الاقتصادية إلى غاية اللحظة، في ظل توقّف الكثير من المشاريع، كما أنّ نسب التشغيل والبطالة قد تكون على مستوى الواقع مخالفة لتلك التي يقدمها الديوان الوطني للإحصاء بسبب أنّه يدرج في خانة العمال التوظيفات المؤقّته وعقود الادماج والشبكة الاجتماعية وبالمقابل لايدخل في عداد البطالين ؤلائك الذين لم يعودوا يبحثون عن العمل بسبب اليأس من بلوغه وؤلائك الذين كبروا في السن ولم يعملوا وتوقفوا تماما عن البحث عن عمل، مع العلم أنّ أغلب اليد العاملة حسب الديوان الوطني للإحصاء موجودة في قطاع الخدمات بنسبة تتراوح بين 60% و61.6%، يليها قطاع البناء

والأشغال العمومية بنسبة تتراوح بين 16.5% إلى 16.8%، ثمّ قطاع الصناعة بنسبة تتراوح بين 12.6% إلى 13.1%، ثمّ قطاع الفلاحة بنسبة تتراوح بين 8.7% إلى 10.6%.

فالإصلاحات كلها لم تثمر في تنشيط الاقتصاد الوطني بالشكل الذي يفتح آفاق أكثر للتوظيف إذ بقي الأمر مرهون بأسعار البترول في السوق العالمية المتقلّبة، وكما يقول الدكتور حافظ زياد المختص في قراءة الإقتصادات العربية، الأقطار العربية كلها ذات سياسة اقتصادية ريعية تعتمد على النشاطات غير المنتجة كاستخراج المعادن والنفط، أو الخدمات والسياحة، أو ضرائب الممرات الاستراتيجية، أو تحويلات المغتربين من العملة الصعبة، أو المساعدات الخارجية بشرط المساهمة في اللعبة السياسية المحددة، أو المضاربات المالية والعقارية[1]، فالعرب كما يقول إبن خلدون أبعد الناس عن الصنائع بسبب قربهم من البداوة وبعدهم عن الحضارة.

(1) زياد حافظ، الاقتصاد العربي إلى أين؟ (من الريع إلى الإنتاج)، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، السنة الرابعة والثلاثون، العدد 390 أب/أغسطس 2011، ص.ص142.137

II– سياسات سوق العمل في الجزائر

1/II. مفهوم سياسة سوق العمل

سوق العمل هي ظاهرة العرض والطلب على العمل والتي تتجسّد في شتى عمليات المساعدة المقدمة للأفراد الباحثين عن العمل لإيجاد عمل، مع العلم أنّ سوق العمل معروف بتقلباته وبعدم استقراره وبالتدفق المستمر للباحثين عن العمل، بالدخول والخروج الدائم من وإلى السوق، ظهور أنشطة ووظائف جديدة وإنقراض أخرى بسبب تطور الاقتصاد والنشاط الإنساني مما يستدعي دائما كفاءات جديدة متوفّرة في حينها[1] هذا الوضع يصنع اختلالات في الدول النامية خاصة، إضافة إلى النمو الديمغرافي المتزايد الذي بلغ في الجزائر بين 1980 و 1990 حوالي3.3% والذي أدّى إلى ارتفاع نسبة اليد الباحثة عن عمل سنوات الألفينات في حين عروض العمل منخفضة فقد بلغت من1.5 إلى نقطتان أقل من نسبة نمو اليد النشطة[2]، غير أنّ سياسة تنظيم النسل المنتهجة ابتداء من 1983 إضافة إلى أزمة السكن المزمنه وارتفاع نسبة البطالة كل ذلك أدى إلى انخفاض ملحوظ في نسبة النمو الديموغرافي الطبيعي بالجزائر ابتداء من نهاية التسعينات حيث انخفضت حسب الديوان الوطني للإحصاء سنة 2000 إلى 1.48% وبقيت تتراوح بين 1.5 و 1.9 إلى غاية 2010 حيث بدأ معدل النمو الطبيعي يرتفع متجاوزا 2% إلى أن بلغ 2.17% سنة 2016 (حسب نشرية ديموغرافيا الجزائر 2016)، ومع ذلك تبق نسبة الشباب هي الأعلى في الجزائر رغم أنّها سجلت بعض التراجع، وتبق معها مشكلة البطالة والقابلية للتوضيف تحتاج إلى حلول حقيقية.

في حين سياسة التشغيل هي جميع الإجراءات التي تتخذها الدولة على المستوى الاقتصادي والقطاعي لتطوير التشغيل[3] وتحسين سوق العمل والقضاء على البطالة، فسياسة التشغيل لا تنحصر في الإجراءات المتخذة على مستوى سوق الشغل الجزائري بل تتعداها إلى اتخاذ إجراءات تتعلق

(1) Jean-Paul Barbier, l'intermédiation sur le marché du travail dans les pays du Maghreb (étude comparative entre l'Algérie, le Maroc et la Tunisie), 1éd, Geneve, éd Bureau international du Travail, 2006, p.p 9.10
(2) Ibid, p28
(3) مدني بن شهرة، الإصلاح الإقتصادي وسياسة التشغيل (التجربة الجزائرية)، ط1، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع، 2008، ص164

بالسياسة الاقتصادية ككل باعتبار الشغل أحد المتغيرات الاقتصادية، وسياسة التشغيل بدورها تعرف نوعين سياسة التشغيل النشطة وهي التي تهتم بترقية التشغيل وتطوير سوق العمل بالشكل الذي يستجيب فيه لمتطلبات التنمية التي تدفع الاقتصاد نحو التطور وبالتالي إمكانية خلق مناصب شغل جديدة فهي إذن سياسة تبنى على أسس إقتصادية بحته، وسياسة التشغيل الخاملة أو غير النشطة وهي التي تهتم بتخفيض البطالة وامتصاص أكبر عدد من اليد العاطلة ولو لفترات مؤقّته دون نمو اقتصادي أو ديناميكة في سوق العمل، فهي إذن سياسة تبنى على أسس اجتماعية، وهذا ما سنلاحضه لاحقا في سياسة التشغيل الجزائرية.

2/II. الآليات المختلفة لسياسة العمل في الجزائر

قبل الحديث عن الآليات التي اعتمدتها الدولة الجزائرية في مجال التشغيل نريد أن نشير إلى حجم الإنفاق على سياسة التشغيل، فبالنسبة للإنفاق على سياسة التشغيل سواء النشط أو غير النشط فمن خلال قاعدة البيانات لسنة 2004 أنفقت الجزائر على برامج الادماج المهني 14 مليار دج والذي يمثل 0.3% من الناتج المحلي الخام PIB إضافة إلى 4.5 مليار دج على برامج دعم المقاولين الشباب والذي يمثل 0.1% من الناتج المحلي الخام أي بمجموع 0.4% بالنسبة لبرامج التشغيل النشط بإضافة المبلغ المقدر لنفقات التكوين الذي وصل إلى 0.5% من الدخل الإجمالي الخام على سياسات التشغيل النشط.

الإنفاق على سياسات التشغيل غير النشط كمنحة البطالة بلغت 2.5 مليار دينار، ومنحة التضامن مليار دينار بمجموع 3.5 مليار دينار، بنسبة تقارب 0.1% من الناتج المحلي الخام، فمجموع نفقات سياسة التشغيل في الجزائر بلغت 0.6% من الناتج المحلي الخام[1] وهو مبلغ قليل للحد من بطالة تجاوزت 23% من الفترة الممتدة بين سنة 1992 وسنة 2003.

كما أنّ تسيير وتأطير سوق العمل في الجزائر يعرف حسب المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي نقائص وعجز على مستوى وسائل التقويم والقياس الإحصائي وعلى مستوى عملية

(1) Jean-Paul Barbier, op.cit, p42.43

تطبيق الآليات، **<< وتحويل رؤوس الأموال المنتجة إلى رؤوس أموال مضاربة وتوسيع الدائرة التجارية على على حساب الدائرة الإنتاجية تجسّد ظاهرة اجتماعية لانحطاط الهياكل الاجتماعية والاقتصادية >>**[1]، سياسة التشغيل التي اعتمدتها الجزائر انطلقت من رؤية سياسوية ترمي إلى تخفيض البطالة أكثر منها رؤية تنموية ترمي إلى تطوير المجتمع واقتصاديات البلد وتطوير حياة أفراده، حتى وإن بدى في الكثير من الآليات المتخذه أنّها آليات تحفيزية على المقاولاتية وتشجيع الاستثمار غير أنّ العراقيل والبيروقراطية وسوء التسيير تقف دون نجاح يعتدّ به لهذه الآليات فنقص الفاعلية تبقى السمة التي تطبع حياة المجتمع الجزائري في الكثير من المجالات، هذه الفعالية التي تتأتى من الحوكمة الرشيدة القادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها المادية والبشرية من خلال الشفافية والمسؤولية والعدالة، والجدول التالي يظهر آليات التشغيل المختلفة التي اعتمدتها الدولة الجزائرية للحد من تفاقم البطالة.

جدول رقم 03 يوضح آليات تعزيز التشغيل في الجزائر للإدماج المهني وتخفيض نسبة البطالة

البرنامج	الفترة	الموضوع	المستهدفين	التمويل	التسيير
تشغيل الشباب PEJ	1988 1989	التوظيف في أشغال المنفعة العامة- التكوين المهني	بطالين 16-27 سنة	صندوق الإعانة لتوظيف الشباب FAEJ	الوزارة، الولاية، البلدية
الادماج المهني DIPJ	منذ 1990	-عمل ماجور بمبادرة محلية – ESIL -إنشاء نشاطات مصغّرة في إطار تعاونيات الشباب -تكوين مهني	أوائل طالبي العمل غير المؤهّلين 19-40 سنة	- صندوق الإعانة لتوظيف الشباب FAEJ - الصندوق الوطني لترقية التشغيل FNPE - الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب FNSEJ	- وزارة العمل - مندوب توظيف الشباب DEJ
أنشطة المرافق العامّه AIG	منذ 1995	المشاركة في الأشغال ذات المنفعه العامه مقابل تعويض شهري 3000 دج	أفراد الأسر دون دخل الذين هم في سن العمل	الصندوق الاجتماعي للتنمية FSD	- وكالة التنمية الاجتماعية ADS - مديرية الشؤون الاجتماعية للولاية
الأشغال ذات المنفعه العامّه للإستعمال المكثّف لليد العاملة TUPHIMO	منذ 1998	إنجاز الأشغال (صيانة الطرقات، الفلاحة...) تضم من 50 إلى 60 من تكلفة العمالة مقابل مكافأة 8000 دج	بطالين مؤسسات مصغّرة	- قرض البنك العالمي 1996 - مخطط الإنعاش الاقتصادي 2001	- وكالة التنمية الاجتماعية ADS - مديرية التشغيل الولائية

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 30، السنة السادسة والثلاثون، 25 أبريل 1999، ص8

المؤسسات المصغّرة	منذ 1997	خلق نشاطات من طرف الشباب المقاول ذاتية التمويل أو مختلطة التمويل المقاول والوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب أو تمويل ثلاثي المقاول والوكالة والبنك	بطالين 19-35 سنة إلى 40 سنة في حالة خلق ثلاث مناصب عمل دائمة	– الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب FNSEJ – صندوق الضمان	الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ
إعادة إدماج المنتسبين للصندوق الوطني للتأمين على البطالة CNAC	منذ 1998	– مركز المساعدة للعمل الحر CATI (مساعدة، توجيه، مرافقه في خلق النشاط) – مركز البحث عن العمل CRE	البطالين المقبولين لاستحقاقات التأمين على البطالة	الصندوق الوطني للتأمين على البطالة CNAC	الصندوق الوطني للتأمين على البطالة CNAC
عقود ما قبل التشغيل CPE	منذ 1999	التشغيل في القطاع العام أو الخاص لمدة سنة قابلة للتجديد مدة ستة أشهر 6000 دج للجامعيين 4500 دج للتقني سامي	أوائل طالبي العمل من الجامعيين أو التقني سامي	– الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب FNSEJ – ميزانية الدولة 2002	– وكالة التنمية الاجتماعية ADS – مديرية التشغيل الولائية
القرض المصغّر	منذ 1999	قرض بمبلغ 50000 إلى 350000(ثم ارتفعت فيما بعد) بنسبة فائدة 2% لمدة خمس سنوات	بطالين أكثر من 18 سنة	صاحب المشروع 10% الباقي يقدمه البنك على أن تتحمّل الخزينة فارق سعر الفائدة من خلال صندوق الضمان	– وكالة التنمية الاجتماعية ADS – مديرية التشغيل الولائية

المصدر: **34 p et autres Mohamed Saïb MUSETTE**

الأهداف المتوخاة والنتائج التي كانت مرجوة من هذا البرنامج نجملها في النقاط التالية

أ/ بالنسبة للعمل المأجور بمبادرة محلية ESIL:

- قدرة سنوية للادماج المؤقّت تصل إلى 150000 سنة 2002
- توظيف دائم يصل إلى 72000 سنة 2002
- نسبة النساء من البرنامج 40%

ب/ بالنسبة لبرنامج المؤسسات الصغيرة ME:

- عدد مشاريع يصل إلى 53000 خلال خمس سنوات ابتداء من 1998 إلى غاية 2002
- عدد وظائف محتملة 112000
- مشاريع النقل المحتملة 43%، الفلاحة والصيد 12%، الخدمات والصناعات التقليدية 35%، الصناعة 4.5%

ج/ القرض المصغّر MC:

- 16000 قرض خلال ثلاث سنوات من 2000 إلى 2002

د/ عقود ماقبل التشغيل:

- 34550 عقد خلال خمس سنوات من 1998 إلى 2002
- 4050 عقود دائمه نهاية فترة عقد ماقبل التشغيل

و/ برنامج الأشغال ذات المنفعه العامّه للإستعمال المكثّف لليد العاملة TUPHIMO:

- 138000 عمل مؤقّت خلال ست سنوات من 1997 إلى 2002[1]

الملاحظات المسجلة من طرف الباحثة أنّ هذه البرامج تركّز على التوظيف المؤقت وكثير منها لا يتجاوز مدخول الفرد فيها الحد الأدنى للأجر (Le SMIG)، والدولة نفسها تنظر إليها كمساعدة اجتماعية مؤقّته فهي غير معنية بالحلول الهيكلية والبنيوية للبطالة، كما أنّها وظائف غير منتجه وغير لائقة في كثيرها، إضافة إلى أن البرامج الأخرى كالقرض المصغّر والمؤسسات المصغّرة تقف مساهمة الفرد والفائدة الربوية والبيروقراطية على مستوى البنوك والوكالات حاجزا في وجه الكثير من الشباب.

كما أنّ عروض العمل التي توفرها هذه البرامج شخصية جدا وقليلة، فعلى سبيل المثال نجد عروض العمل المودعه من طرف المؤسسات المصغّرة من جانفي إلى جوان 2017 بلغت 599 وفّرت 543 منصب شغل، والوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب موّلت 2230 مشروع من جانفي إلى جوان 2017 هذه لم توّفر في مجموعها سوى 4739 منصب شغل، والصندوق الوطني للتأمين على البطالة موّل 1681 مشروع وفّر 4221 منصب شغل[2]، أي أنّ جلّها وفّر منصبي شغل والقليل جدا منها وفّر ثلاث مناصب شغل، ممّا يوضح أنّها مشاريع جد محدودة ولا تحمل صفة مؤسسات اقتصادية بالمعنى الحقيقي بل هي مشاريع شخصية، ويسميها علماء الاقتصاد نمو بلا وظائف وهذا يعمّق مشكل البطالة ويزيد من توسع الاقتصاد غير الرسمي ، لذلك يمكن القول كما يقول الباحث الاقتصادي مولاي لخضر **<< أنّ الاعتقاد السائد بتلقائية انخفاض نسبة البطالة بفعل النمو المحقق هو أمر غير مثبت في الاقتصاد الجزائري>>**[3].

---

(1) Mohamed Saïb MUSETTE et autres, Marché du Travail et Emploi en Algérie Eléments pour une politique nationale de l'emploi Profil de pays, Program «Des Eemplois en Afrique», Alger, Organisation Internationale du Travail Bureau de l'OIT à Alger, octobre 2003, p35

(2) وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، http://www.mtess.gov.dz/ar/أهم-مؤشرات-سوق-التشغيل/

(3) مولاي لخضر عبد الرزاق، تقييم أداء سياسات الشغل في الجزائر 2000-2011، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 10، سنة 2012، ص 199

إضافة إلى كل ذلك هذا الجدول يمكّننا أن نعرف أيضا حجم الوظائف المؤقّته التي تعكس عدم الأمن الوظيفي لدى أصحابها المعرضين في أيّة لحظة للإحالة على البطالة

جدول رقم 04 يوضح النسبة المئوية للوظائف المؤقته إلى الدائمة خلال العشرية الأخيرة

السنة	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
عمال دائمون	33,8	35,0	33,1	33.4	36.0	36.1	35,9	35.6	42.9	38.5	38.5
عمال مؤقتون	36,9	36,0	32,5	32.9	31.0	33.4	33,0	37	28.4	32.6	31.6

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء قامت الباحثة بتركيب المعطيات الموزعة في مجموعة جداول عبر مختلف السنوات

نلاحظ من خلال الجدول النسب المرتفعة للعمل المؤقّت والتي تقارب أحيانا نسب العمل الدائم بل إنّه في سنوات2014،2008،2007 تجاوزت نسبة العمل المؤقّت نسبة العمل الدائم، الأزمات الاقتصادية أول ما تعصف تعصف بالوظائف المؤقّته التي قد يحال أصحابها إلى البطالة من جديد، فسياسات الإدماج المهني ذات طابع اجتماعي سياسوي تهدف لشراء السلم الاجتماعي، كما أنّ عروض العمل في سوق التشغيل الجزائرية أقل بكثير من طلبات العمل، والوظائف المحقّقه أقل بكثير من طلبات العمل وأقل من عروض العمل، ويمكن أن نوضح ذلك خلال سنة2017 من خلال الجدول التالي، مع العلم أنّ طلبات العمل هي فقط التي تمّ تسجيلها من طرف طالب العمل.

جدول رقم 05 يوضح الفرق بين طلبات العمل وعروض العمل والوظائف المحقّقه خلال 2017

	الأصناف	طلبات العمل المسجلة شهر جوان2017					حصيلة تراكمية جانفي –جوان2017
		ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
طلبات العمل	طالب عمل لأول مرة	47 742	**76,77%**	14 445	**23,23%**	**62 187**	**675 016**
	سبق له العمل	13 383	**91,07%**	1 313	**8,93%**	**14 696**	**152 456**
	المجموع	61 125	**79,50%**	15 758	**20,50%**	**76 883**	**827 472**
	قطاع النشاط القانوني	عروض العمل المسجلة شهر جوان 2017					حصيلة تراكمية من جانفي –جوان 2017
عروض العمل		العمومي	خاص وطني	خاص أجنبي	المجموع	النسبة	
	الصناعة	2 838	5 511	1 046	**9 395**	**31%**	**73 689**
	البناء والأشغال العمومية	940	3 804	1 252	**5 996**	**19%**	**62 175**
	الفلاحة	1 637	454	61	**2 152**	**7%**	**7 859**
	الخدمات	3 197	9 572	267	**13 036**	**43%**	**83 639**
	المجموع	**8 612**	**19 341**	**2 626**	**30 579**	**100%**	**226 362**
الوظائف التي تحقّقت	قطاع النشاط القانوني	التنصيبات المحققة شهر جوان2017					حصيلة التراكمية جانفي–جوان 2017
		العمومي	خاص وطني	خاص أجنبي	المجموع	النسبة	
	الصناعة	2 059	5 003	516	**7 578**	**31%**	**57 159**
	البناء والأشغال العمومية	1 007	3 503	1 203	**5 713**	**24%**	**48 756**
	الفلاحة	999	476	31	**1 506**	**6%**	**5 929**
	الخدمات	2 385	6 863	146	**9 394**	**39%**	**65 031**
	المجموع	**6 450**	**15 845**	**1 896**	**24 191**	**100%**	**176 875**

المصدر: وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي بتصرف من الباحثة حيث قامت بجمع المعطيات من عدّة جداول

نلاحظ من خلال الجدول أنّه من بين 827472 طلب عمل من جانفي إلى غاية جوان 2017 قابلها 362226 عرض عمل فقط أي بنسبة 43.8% من طلبات العمل ومن بين هذا العرض تحققت 176875وظيفة بنسبة 21.4% من طلبات العمل و48.8% من عروض العمل.

تبقى إذن طلبات العمل أكبر بكثير من عروض العمل، وعروض العمل لا تتحقق كلّها، قد وجدنا بعد البحث في الأسباب التي عرضها الديوان الوطني للإحصاء أنّ بعض العروض غير لائقة سواء من حيث الأجر أو التحفيزات أو ساعات العمل فهي عمل غير لائق بكل المقاييس يتمّ رفضه من طرف طالبي العمل، وفي ظل هذا الرتم يبدو أنّ نسبة البطالة معرّضة للارتفاع خاصة وأنّ مدة الدراسة أصبحت أقصر واليد النشطة في ارتفاع إضافة إلى دخول المرأة بقوّة سوق الطلب على العمل.

II/3. العلاقة بين التعليم وسوق العمل

مفهوم المعرفة كما يقول عالم الاقتصاد بيتر دراكر الذي سيطر منذ عشرين قرن على التعليم تمركز في دراسة القواعد والبلاغة والمنطق هذه الأساسيات التي تجعلنا نعرف ماذا نريد أن نقول وكيف نقول ما نريد قوله، أمّا حديثا فأصبحت المعرفة تعني التعليم المرتكز على الاستثمار المتواصل للمعلومة الفاعلة من أجل مزيد من الإنتاج في جميع المجالات[1]، فجميعنا نعرف أنّ التعليم ليس شيئا رخيصا فالدول تنفق أموال طائلة من إجمالي الناتج القومي باعتباره استثمار يجب أن يكون منتجا.

قديما كان التعليم يعتبر قيمة اجتماعية في حدّ ذاته لكن مع بدايات الثورة الصناعية وظهور الرأسمالية بدأ التعليم يأخذ موقعه الاستراتيجي في عالم الاقتصاد، فلم يكن من الممكن أن تظهر الصناعة أو تتطور دون معرفة إلى الحد الذي سمي الاقتصاد الحديث باقتصاد المعرفة، فلم يعد خافيا أنّ التعليم في العصر الحديث- وفي ظل نظريات الرأس مال البشري التي تهتم باقتصاديات النوعية البشرية لعلماء الاقتصاد شولتز وبيكر وورمر وغيرهم -موجه لإحداث التنمية المستدامة داخل المجتمع وتطوير اقتصادياته ورفع مداخيله وتلبية حاجياته وبناء أمنه واستقراره من جميع النواحي الغذائي والعسكري والفكري، فدون عنصر بشري مأهل بالكفاءات المعرفية اللازمة لايمكن أن يتطور المجتمع، فالتنافس العالمي اليوم معرفي بالدرجة الأولى ولايكون ذلك إلاّ بنوعية سكان ذات تعليم نوعي.

هذا الواقع يجعل الباحثين يدرسون مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق الشغل، فيذهب البعض إلى تفسير تفاقم البطالة في صفوف خريجي الجامعات إلى الفجوة القائمة بين

(1) بيتر دراكر، مرجع سابق، ص 83.82

مخرجات التعليم العالي وبين حاجيات سوق الشغل، إذ يوجد إشباع في بعض التخصصات ونقص في تخصصات أخرى إضافة إلى ضعف الكفاءات والمؤهلات المحصّلة، لكننا نرى أنّ المسألة أعقد من هذا بكثير إذ تتضافر مجموعة من الأسباب نجدها حتى في الدول المتقدمة(يمكن الرجوع إلى وجهة نظر المجلس الاقتصادي والاجتماعي الفرنسي حول نفس المشكل في فرنسا المعنونة بـ L'Insertion Professionnnelle Des Jeunes Issus de L'enseignement Supérieure Avis présenté par M. Jean-Louis Walter Séance des 5/6 juillet 2005
(**www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/054000664.pdf**)

وقد سبق وأن ذكرنا مجموعة من تلك المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في الجزائر في المبحث السابق، فالبطالة ليست مشكلة ملازمة لخريجي التعليم العالي كما يعتقد الشباب الجامعي وإنّما هي مشكلة عامة تتعلق بجميع الفئات والجدول التالي يوضّح ذلك

جدول رقم 06 يوضح نسبة البطالة خلال الثماني سنوات الأخيرة حسب مستوى التعليم

السنوات		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
نسبة التشغيل لدى خريجي الجامعات	ذكور	77.6	75.2	78.6	77.5	73.4	75	73.6	69.9
	إناث	45.4	52.5	57.5	58.1	50.9	50.7	49.6	46.3
	مج	60.9	62.7	67.5	67	61	61.5	59.8	56.2
نسبة البطالة لدى خريجي الجامعات	ذكور	11.1	9.5	10.4	9.7	10.9	8.2	10.2	10.5
	إناث	33.6	22.7	20.5	19.1	22.1	20.2	24.7	25.1
	مج	21.4	16.1	15.2	14.3	16.4	14.1	17.7	18.2
نسبة التشغيل لدى عديمي التعليم	ذكور	59.3	56.4	57.5	59.5	55.9	55.9	56.6	56
	إناث	6.8	5.9	6.6	6.6	5.5	6.2	5.7	6.2
	مج	32.4	30.9	31.6	32.6	30.4	30.8	30.8	30.8
نسبة البطالة لدى عديمي التعليم	ذكور	7.2	7.8	8.7	7.5	8.4	9.6	7.1	8.4
	إناث	7.7	11.8	13.1	12.5	10.6	11.7	12.3	15.3
	مج	7.3	8.2	9.2	8.1	8.6	9.8	7.7	9.1
نسبة التشغيل لدى خريجي التكوين المهني	ذكور	80.3	75	75.9	80.1	76.8	74	76.5	72.6
	إناث	33	35	36.1	37.1	32.6	33.2	32.5	29.6
	مج	63.1	59.6	60.6	64	59.5	58	59.7	56.2
نسبة البطالة لدى خريجي التكوين المهني	ذكور	10.5	10.9	13.1	10.7	11.4	12.3	10.5	12.4
	إناث	20.2	17.3	18.3	17.9	17.4	16.9	21.3	20.3
المجموع		12.5	12.4	14.4	12.3	12.7	13.4	13	14.2

المصدر: الباحثة بناء على معطيات الديوان الوطني للإحصاء الموزعة في مجموعة جداول عبر مختلف السنوات

دائما قبل قراءة مثل هذه الجداول يجب أن نضع في الحسبان أنها إحصائيات تتوقف على طلبات العمل التي يسجلها أو يقدمها باحثي العمل على مستوى الدواوين الرسمية وإحصائيات المؤسسات والسجلات الإدارية[1] دون حسبان ؤلائك الذين لايفعلون ذلك لأسباب مختلفة كحالة اليأس التي يصاب بها البعض فيتوقفون عن البحث أو حالة ؤلائك الذين يمارسون أعمال غير رسمية أو الإناث غير المتعلمات اللواتي لايبحثن عن العمل إلاّ في حالات جد قاهرة، أو خريجات مراكز التكوين المهني اللواتي أغلبهن يقصدن تخصصات دراسية من أجل حرفة منزلية...إنطلاقا من كل هذا نسجل الملاحظات التالية على هذا الجدول الدي يمثل نسبة التشغيل والنسبة البطالة خلال السبع سنوات الأخيرة من 2010 إلى غاية 2017 بالنسبة لخريجي الجامعات مقارنة مع خريجي التكوين المهني وؤلائك الذين لم يتحصلوا على أي شهادة تعليم :

- نسبة التشغيل لدى خريجي التكوين المهني أعلى من نسبة التشغيل لدى حاملي الشهادات العليا وعديمي الشهادات على مستوى الذكور وعلى مستوى المجموع الكلي، لكن لا ننسى أنّ نسبة طلبة الجامعات أعلى من نسبة طلبة التكوين المهني فمثلا السنة الدراسية 2016/2015 بلغ عدد طلبة التعليم العالي 1400000 طالب دون حساب طلبة التكوين المتواصل، في حين بلغ عدد طلبة التكوين المهني بكل أنواعه بما فيه التعليم عن بعد 812519، لكن نسبة تشغيل الإناث هي الأعلى على مستوى الشهادات العليا، وهذا يعني أنّ شهادة التعليم العالي عامل محفّز للإناث على البحث عن عمل، ويظهر أيضا أنّ الشهادة العاليا للإناث تفتح لهن أبواب الحصول على وظائف تحضى بالتقدير الاجتماعي.

- نسبة التشغيل بدأت في التراجع والإنخفاض لدى جميع المستويات إبتداء من سنة 2014 بداية الأزمة الاقتصادية، غير أن نسب البطالة بقيت تشهد ارتفاعا طفيفا باستثناء بطالة خريجي الجامعات حيث بدأت في الارتفاع بين 2016 و2017 وهذا يعزيه الباحثين للأعداد الكبيرة من المتخرجين سنويا الملتحقين بقافلة البحث عن وظيفة من جهة ولاختلال التوافق بين الشهادات المحصل عليها وحاجات سوق الشغل[2] إذ يبدو أن كل قطاع يسير بمعزل عن الآخر.

(1) طهراوي دومة علي & كسري مسعود، أثر القطاع غير الرسمي على سوق الشغل بالجزائر، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، العدد 12، 2014، ص57

(2) محمد بوكرب & دلال بوعتروس، إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، ميلة، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، العدد1، 2015، ص99

– نسبة البطالة لدى خريجي الجامعات سواء الذكور أو الإناث هي الأعلى بفارق كبير عن باقي المستويات، لكن تبق الإحصائيات تتوقف كما قلنا سابقا على مسألة التقدم للبحث عن عمل.

كل الإصلاحات التي قامت بها الوزارة الوصية وصولا إلى نظام ل.م.د كان هدفها ربط الجامعة بسوق الشغل، حيث يوفر التعليم العالي الأيدي المؤهلة ذات الكفاءة العالية التي تحتاجها التنمية الشاملة، لكن سجل التعليم الجامعي مثله مثل باقي مستويات التعليم وحتى التكوين المهني عدة اختلالات على مستوى التكوين وبقي يراوح مكانه في إعادة نقل المعرفة بدل النقد والإبتكار والإنتاج[1] الذي تتطلبه الاقتصاديات الحديثة، فالتعليم العالي كما يقول هابرماس **<<يفترض فيه اليوم ألاّ يعزل نفسه عن مجال المهنة لأن هذا يظل غريبا عن العلم>>** [2]، ولذا كما يرى "دوركايم" يجب أن تنساق التنشئة والتربية لهذا الواقع المعاصر **<<من الضروري ألاّ نخضع كل أطفالنا لثقافة من نمط واحد كما لو أن عليهم جميعا أن يمشوا في ذات الاتجاه، بل أن ننشئهم بصور مختلفة تبعا للوظائف التي سيدعون إلى القيام بها >>**[3]، فمن الضروري أن تكون علاقة منطقية واستراتيجية بين التعليم العالي وبين حاجات التنمية الوطنية الشاملة.

(1) Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Marginalité de la problématique en matière de maîtrise des savoir-faire et de qualification dans le système d'éducation et de formation, in Quelles formations pour quels emplois en Algérie, sous la direction de N. BEN GHABRIT. R, éd CRASC, 2012, p59

(2) يورغن هابرماس، العلم والتقنية كإيديولوجيا، مرجع سابق، ص 101

(3) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، مرجع سابق، ص 55

III- قيمة العمل في الثقافة الجزائرية

III/1. قيمة العمل في الثقافة الغربية والاسلامية

إرتبط العمل في الحضارة اليونانية والرومانية والقديمة عموما بنعوت بائسة فهو ذل ومشقّه ونقمة إلهية، لذا هو يليق بالعبيد والرعاع ولا يليق بالسادة النبلاء الذين احتكروا العمل الفكري البحت من تأمل وتفلسف، لكن مع المسيحية وكما نعرف من ماكس فيبر أنّ كل نشاط كادح كان يعدّ من القربات إلى الله غير أنه ابتداء من القرن السابع عشر يصبح **<<العمل الذي وضع في موضع الإجلال لم يحظ بالإعتراف به إلاّ باعتبار أنّه وظيفة صانعة بعيدة عن أي مقصد روحي>>**[1]، في الحضارة الإسلامية يربط الإيمان بالعمل الصالح النافع للذات وللآخر لا ينفصل عن المقاصد الروحية المتعلقة بخلافة الله في الأرض ولا عن المقاصد الدنيوية(**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا**)(سورة القصص،الآية 77)، لكن من واقع المجتمعات الإسلامية الحديثة ومن خلال الكثير من الدراسات العمل كما في الدول المسيحية فَقَدَ ارتباطاته الإيمانية الروحية وتحول إلى مشروع شخصي لكنه ليس بالضرورة حاجاتي(خاضع لقضاء الحاجات) فالإنسان ليس كائن حاجة على حد تعبير هنري أرفون، فالعمل يحقق أمور أبعد من حاجات المتعضية البشرية باعتبار الانسان كائن نوعي صاحب رغبة واختيار.

مع ابن خلدون العربي وآدم سميث الغربي يصبح العمل منتج لثروات الأمم وصانع حضاراتها مع فارق على مستوى الممارسة بين العرب والغرب، حيث أصبح العمل في المجتمعات الغربية الحديثة يحتل مكانة مركزية في الحياة الاجتماعية ومنظومة القيم، وقد تطور وفق مسارات تاريخية غربية من نشاط لحل المشكلات وليس التنفيذ الآلي للتعليمات خاصة في خمسينيات وستسنيات القرن الماضي بعد اضطلاع الآلة بالمهام الروتينية المتكررة فهو إبداع وابتكار، إلى العمل كتطبيق للكفاءات ابتداء من منتصف الثمانينات حيث التأهيل المعترف به من خلال الشهادات يمنح الحق في وظائف حسب الكفاءة فأصبح إثرها تأهيل المؤسسات المستمر لعاملها مطلب ضروري، ومع ارتفاع البطالة تسعينيات القرن الماضي أصبح التأهيل قضية شخصية تدفع الأفراد إلى "تشكيل محفظة كفاءات على

(1) هنري أرفون، فلسفة العمل، تر: عادل العوا، ط2، بيروت-باريس، منشورات عويدات، 1989، ص17 ويمكن الرجوع أيضا إلى كتاب نور الدين حاطوم، تاريخ القرن السابع عشر في أوروبا، ط1، دمشق، دار الفكر، 1986، الفصل الحادي عشر

حد قول كلود دوبار يظهرونها في سيرتهم الذاتيه[1] ولم يعد الحديث عن الحق في التوظيف وإنّما عن القابلية للتوظيف، ومع عالم اجتماع انشغل بتحليل مجتمعات ما بعد الحداثة ك " زيجمونت باومان " ينتقل العمل من الفعل الجماعي إلى فعل مفتت منفصل عن الغايات الكبرى للحياة والمجتمعات فهو الفرص المنتزهة للأفراد[2]، فقد مركزيته القيمية ولم يعد بعدا صلبا آمنا تقوم علية مشاريع الهويات إنّه عالم اللايقين.

III/2. قيمة العمل في المجتمع الجزائري

في الجزائر تتحدث "نورية بن غبريط" عن موروث من اتجاهات الاحتقار للعمل اليدوي المهني منذ العهد الاستعماري فالتلاميذ الذين يوجهون نحو التكوين المهني هم عموما أبناء الفئات الاجتماعية الهشة[3]، لكن حتى بالنسبة للعمل في المؤسسات الصناعية فقد قدم بشير محمد مستشهدا بدراسات سعيد شيخي الميدانية صورة لتأثير ثقافة المجتمع على اتجاهات وتمثّلات العمال للعمل، لقد وجد أنّها لاتحيل إلاّ قليلا "على ثقافة عمالية وعلى فضاءات إنتاجية"[4]، وفي دراسة قام بها محمد بشير بنفسه لمعرفة تصور الأجراء للعمل وجد أنّ علاقة العمال بالمؤسسة هي علاقة مادية فما يهم العمال هو الأجر فالعمل ليس قيمة مركزية لديهم وغير صانع للهوية المهنية[5]، إنّ غياب الاعتراف والتحفيزات وإتاحة مجال المبادرة وعلاقات المعيرفة والتكتلية أو ما وصفها بقدر كبير من الدقة أحمد هني في مقاله Le Cheikh et Le Patron[6] علاقات (الأخوية) تحول العمل إلى فرصة للحصول على وظيفة للاسترزاق لا أكثر لغير المحظوظين للدخول دائرة التكتل العلائقي، وفرصة للمحظوظين (من أتباع الشيخ) لتحسين الوضع الاجتماعي.

(1) كلود دوبار، أزمة الهويات تفسير تحول، مرجع سابق، ص203.197

(2) زيجمونت باومان، الحداثة السائلة، تر: حجاج أبو جبر، ط1، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2016، ص205.204

(3) Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Marginalité de la problématique en matière de maîtrise des savoir-faire et de qualification dans le système d'éducation et de formation, op.cit, p55

(4) بشير محمد، الثقافة والتسيير في الجزائر (بحث في تفاعل الثقافة التقليدية والثقافة الصناعية)، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، 2007، ص 80

(5) نفس المرجع، ص84

(6) Ahmed HENNI, Le Cheikh et Le Patron (Usages de la modernité dans la reproduction de la tradition), in n° spécial Peuples méditerranéens n° 52-53 Vers L'Etat Islamique ? Juillet-décembre 1990, p 219-232

الشباب الجامعي الجزائري ليس بمعزل عن المجتمع إنّه يعيش بين أمال تطلعاته نحو المستقبل الغامض والواقع الأكثر غموضا المليء بالتناقضات، التي تجعل منهم موضوعا إيديولوجيا لتحزبات سياسوية تغازل تطلعاتهم من جهة ومن الجهة الثانية تنظر إليهم كأفراد لم يبلغوا الرجولة بعد، ولأوضاع عمالية يعلمون تماما أنّها غير مبدعة، ففي دراسة ل"عقيلة خباب" وجدت أنّ رسم المسارات المهنية المستقبلية للكثير من الشباب الجامعي معطلة فهم مهتمون بالحصول على الشهادة ثمّ (يرحمها ربي) باستثناء بعض التخصصات على رأسها الطب[1]، فالعمل قيمة مؤجّلة إلى غاية الحصول على الشهادة الجامعية سلاح التفاوض على فرصة عمل في القطاع العام أولا وثانيا وثالثا، وفي حالة فقد الأمل يمكن دق أبواب القطاع الخاص مع الدق باستمرار على أبواب القطاع العام إلى غاية الحصول على فرصة الاستقرار في أحضان الدولة الضامنة لحقوق لا يكفلها القطاع الخاص رغم القوانين.

III/3. قيمة عمل المرأة في المجتمع الجزائري

بالنسبة لعمل المرأة مازالت التقاليد تسيطر بشكل كبير وتحصر أهميّتها في البيت وكل شيء عدا الاهتمام بالبيت وخدمة ذكوره وأطفاله أمر ثانوي مهما كانت الشهادة العلمية التي يحصلن عليها، ولا يسمح المجتمع الجزائري الذكوري الحديث إلاّ بمجالات عمل يسمّيها بيار بورديو "مهن قريبة من التعريف التقليدي للنشاطات النسوية"[2] الصحة والتربية والتعليم، ولم تظفر المرأة ببعض الامتيازات إلاّ بقرارات سياسوية كما حدث في المجالس الشعبية وليس نتاج تطور موضوعي لوضع اجتماعي مما يُظهر تناقضات واضحة على مستوى القول الحداثي والممارسة التقليدية.

فالأنوثة في مجتمعنا كما يقول عشراتي سليمان عنوان للضعف[3] والتقزيم فكل عمل نسوي ناقص حتى وإن كان كامل، عمل المرأة خارج البيت أو المزرعة(المنزلية) نتاج تعبئة ومقاومة وإصلاحات ونضالات سياسوية وحقوقية دولية أكثر منها وطنية، وهذا ما يجعل عمل المرأة لا يحض بقيمة عمل الرجل الذي يعتبر أمرا طبيعيا بل واجبا وضرورة وأولوية، فعمل المرأة حالة ثانوية متعلقة

(1) Akila KHEBBEB, Adaptabilité/Employabilité dans la formation universitaire : Vers un enseignement performant, in Quelles formations pour quels emplois en Algérie, Coordonné par nouria benghabrit-remaoun, éd CRASC 2012, p134

(2) بيار بورديو، الهيمنة الذكورية، تر: سلمان قعفراني، مر: ماهر تريمش، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2009، ص136

(3) عشراتي سليمان، الشخصية الجزائرية الأرضية التاريخية والمحددات الحضارية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص249

بحاجتها الشديدة للأجر في ضل غياب المعيل أيا كان من أولياء أمورها، باستثناء مجال التربية والتعليم والصحة القطاعين الذين أنّثا بنسبة عالية بشكل لم يعد يثير استياء الأزواج والآباء إذا ما لحقت به نساؤهن أو بناتهن.

غير أنّ خريجات الجامعة ينظرن إلى عملهن أنه وضع موضوعي للعلاقة الحديثة الوطيدة بين الجامعة والعمل فالحصول على شهادة جامعية يحيل إلى البحث عن وظيفة مناسبة للشهادة المحصّل عليها والتي غالبا ما تكون خاضعة للتقسيم الجنسي للعمل[1]، فالتعليم وبالأخص الجامعي يدفع الفتاة للبحث عن عمل إلى غاية الحصول على فرصة زواج لتدخل مثل هاته الفتايات في مفاوضات مع الشريك على قبول وضع من الأوضاع العمل أو اللاعمل، مع العلم أنّ نسبة النساء العاملات من الجامعيات مازالت ضئيلة جدا مقارنة بنسبة الجامعيين الذكور بالرغم من أن نسبة الفتيات الجامعيات أعلى من نسبة الذكور.

III/4. قيمة العمل في الذاكرة الشعبية من خلال الأمثال

إذا نظرنا إلى العمل كدلالات رمزية تحيل إلى علاقة الفرد أو المجتمع بالعمل كنشاط بدني ذهني ضمن خصوصية ثقافية للمجتمع تظهر اتجاهات أفراده نحو العمل كقيمة إيجابية أو سلبية، مركزية أو هامشية، هامة أو قليلة الأهمية، ارتأينا أن نلجأ إلى المثل الشعبي الجزائري المتعلق بقيمة العمل في الذاكرة الشعبية التي نقر أنّها تعرف تغيرات كثيرة مع الأجيال الأكثر حداثة التي بدأت تعيد إنتاج ذاكرة تعبر عنها، وقد اعتمدنا على العمل الذي قام به محمد سعيدي[2] الذي لجأ إلى ذاكرة العمال وما يوظفونه من حكم وأمثال في العمل وإلى الذاكرة الشعبية التي حوتها دفت كتابات محمد بن شنب وقادة بورطان ورابح بلعمري وعبد الحميد بن هدوقه، وقد توصّل إلى جمع مائة وستون نص عن العمل تظهره كقيمة مهمة ومركزية في حياة الإنسان كنشاط لطلب الرزق نوجزه في المثل القائل "كل شيء بالأمل غير الرزق بالعمل" فالرزق بمعنى معيشة الانسان اليومية له ولأسرته لا يتحقق إلاّ بالعمل والحركة ففي النشاط بركة الرزق.

(1) Abdelkader LAKJAA, Femmes universitaires face au travail salarie officiel, in L'université aujourd'hui, éd CRASC, 1998, p76

(2) محمد سعيدي، صورة العمل ودلالته الاجتماعية والثقافية في المثل الشعبي الجزائري، في العمل أشكال وتمثّلات، المجلة الجزائرية للأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية إنسانيات،CRASC ،1997

ويمكن إظهار قيمة العمل من خلال الصورة المعاكسة المناقضة وقد فعل ذلك أيضا بيار بورديو[1] "البطالة تعلم الهمالة" بل إنّ "قلّة الشغل مصيبة"، إذا نظرنا إلى العمل من خلال نقيضه البطالة نجده في الذاكرة الشعبية النشاط الذي يحفظ الفرد من شرور الفراغ والتبطّل، فالاهتمام منصب إذن على حفظ أفراد المجتمع بالعمل، فهو ليس قيمة اقتصادية فقط في صورة رزق أو وفرة مادية "بوجي تاكل روجي" وإنّما هو أيضا قيمة أخلاقية "رأس الكسلان يسكنه الشيطان" و "رأس البطال يسكنه ألف شيطان"، والعمل هو الوسيلة الشرعية للرزق الشرعي من الناحية الأخلاقية وهو الوسيلة الطبيعية كما يقول ابن خلدون ومن بعده ماركس وغيره الوسيلة الطبيعية للكسب والثروة "ما أحلى خبز عرق الجبين" و "اليدين الكحل يجيبو الخبز لبيض" وليس الأسود الملوث بالطرق المشبوهة، والعمل قيمة سيادية في حياة الفرد والمجتمعات يصنع استقلاليتهم ويحفظ سيادتهم بل قادر على صنع سيادة على الآخرين القابعين في البطالة والكسل "خدام الرجال سيدهم" "اخدم بعرفك تستر عرضك" العمل مهما كان يحفظ عرض الرجل من الابتذال ويصون شرفه ويستره من السؤال أو الاحتيال "اللهم يقولوا يا سقاي ولا يقولوا يا سارق" و "اخدم الاحد والعيد ولا تذل نفسك لخوك سعيد" فاستقلالية الرجل المادية مطلب مركزي إذ لا ينبغي في الثقافة الشعبية أن يمدّ الرجل يده إلاّ لجيبه حتى وإن كان الطلب من الإخوة.

فالعمل يبق في الثقافة الشعبية الجزائرية قيمة إيجابية أخلاقية بغض النظر عن نوعه وما يحققه من اشباعات مادية ""اخدم وافلح الزرع اذا ما غناك يسترك" و "اخدم يا لخطيب إذا ما اطيح في الزبدة اطيح في الحليب" فالزبدة هي المدخول المادي المرتفع الذي يفيض عن الحاجات الضرورية كالحليب الذي هو حاجة أساسية كدلالة على المدخول المحدود الذي لا يتجاوز تحقيق أساسيات الحياة إلى كمالياتها، المجتمع الجزائري كغيره شهد تحولات وتغيرات كثيرة على جميع المستويات تدخل تحت مسمّى التحديث أو الحداثة، ذلك ما نريد معرفته من خلال اتجاهات الشباب الجزائري.

(1) يمكن الرجوع إلى الجانب النظري من الرسالة ص 158.157

خلاصة الفصل

التعليم والثقافة كما يقول بوتفنوشت يشكلان ثنائية طبيعية ونظيف نحن العمل لتصبح ثلاثية وهذا ما أردنا إبرازه في هذا الفصل، إنّ الكثير من الأدبيات التي عرضناها والتي لم نعرضها تتحدث عن أزمة تعليم وعمل في الجزائر، فأزمة التعليم تمتد بجذورها إلى المدرسة الأساسية لتصل إلى الجامعة الجزائرية في صورة تناقضات بين القيم والمبادئ وبين الشعارات والإنجازات، بين الأقوال وبين التصرفات والممارسات، الجامعة الجزائرية تعيش أزمة ومشكلات تعرضنا إليها في هذا الفصل بشيء من التفصيل في الوقت الذي يأمل فيه الطلبة أن يتمّ استعاب تطلعاتهم نحو حياة تليق بوجودهم في عالم جد متطور أصبحت فيه كماليات الأمس ضروريات اليوم، وأصبح ما يحدث في آخر نقطة من الأرض يصلنا بسرعة فائقة، صار الشباب يعلم ما يليق به منذ أن بدؤوا يقارنون حياتهم بحياة من حولهم في العالم فكيف لا يتغيرون ولا يحلمون ولا يأملون في تعليم أفضل وعمل لائق وهذا ما يصنع التناقضات والارتباك في حياة الشباب الذي صار يعيش في عالمين عالم الواقع الذي يرفضه وعالم الآمال الصعبة المنال.

في مجال العمل أزمة البطالة فاقمت المعاناة لدى الشباب عموما وخريجي الجامعات على الأخص كونهم يقضون فترة طويلة في الدراسة بهدف الحصول على وظيفة لائقة، التحولات التي تحدث أمام أعيننا في مجال التعليم العالي والعمل تصنع اتجاهات الطلبة، فالأفراد يتصرفون وفق ما يحملونه من قيم ومعتقدات واتجاهات ولفهم المجتمع يجب فهم معتقدات وقيم واتجاهات أفراده.

الفصل الرابع: الإطار الميداني الوصفي للبحث

تمهيد

يتضمن هذا الفصل الجانب الميداني الوصفي للبحث الذي يرتكز على الإحصاء الوصفي وقد قسمناه إلى أربعة مباحث، المبحث الأول يتناول عرض تعريفي بمجتمع البحث، حجم العينة وطريقة اختيارها، إضافة إلى عرض طريقة بناء الاستبانة وخصائصها السيكومترية باعتبارها مقياس اتجاهات، طريقة توزيعها وجمعها، تحديد المنهج والأدوات المستخدمة في الدراسة، كما يتضمن الإجراءات والطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج إضافة، المبحث الثاني نعرض فيه خصائص العينة حسب الجنس، السن، التكوين التخصصي، وظيفة الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، المبحث الثالث نعرض فيه النتائج العامة لمحور قيمة التعليم الجامعي لدى طلبة جامعة غرداية، والمبحث الرابع نعرض فيه النتائج العامة لمحور قيمة العمل لدى طلبة جامعة غرداية.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

I-المعاينة

I/1. التعريف بمجتمع البحث:

مجتمع البحث والذي يُطلق عليه أيضا المجتمع الإحصائي هو **<< مجموع كل الحالات التي تتطابق في مجموعة من المحددات >>**[1]، وقد يكون مجتمع البحث عدد محدد أو عدد غير محدد من العناصر أو ما يطلق عليها مفردات البحث.

مجتمع البحث في هذه الدراسة يتمثل في كل طلبة السنة الثالثة بجامعة غرداية، واختيارنا لجامعة غرداية كان من جهة بسبب إقامتنا وعملنا هناك ممّا يسهل علينا العمل الميداني ومن جهة أخرى هي جامعة حديثة لم تجر فيها دراسات كثيرة، كما أن التنويع في المناطق الجغرافية عندما تكون الدراسات متعلقة بنفس المجال أو الميدان قد يتيح لباحثين آخرين تكوين رؤى شاملة عن المجتمع ككل في ذلك

(1) شافا فرانكفورت ناشمياز & دافيد ناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، تر: ليلى الطويل، ط1، سوريا، دار بترا للنشر والتوزيع، 2004، ص186

الجانب المدروس، أمّا اختيارنا لطلبة السنة الثالثة فقد انطلق من فكرة أنّ هذه الفئة مقبلة على التخرج قليل منهم موظف والأغلبية دون وظيفة سينطلقون نحو مسيرة البحث عن عمل برؤى وتصورات شكّلوها خلال مسارهم الدراسي أو أعادوا تشكيلها أو تعديلها بعد حياة جامعية دامت ثلاث سنوات أو أكثر، فالبعض يعيد السنوات، والبعض ينتقل بين التخصصات، والبعض يتوقف من سنة إلى سنتين ثمّ يعود إلى الدراسة من جديد، كما أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الجامعي ستكون أكثر تشكلا بعد ثلاث سنوات أو أكثر من الحياة الجامعية فكل سنة تضيف لهم رصيدا من الرؤى، كان يمكن أن نجري مقارنة عرضية بين المستويات الثلاث(الأولى، الثانية، الثالثة) لكن لم يكن هدفنا معرفة الفروق بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الجامعي ونحو العمل حسب المستويات الدراسية إنّما هدفنا بوضوح هو معرفة الاتجاهات التي تشكّلت لدى طلبة عاشوا ثلاث سنوات على الأقل في الجامعة، مع معرفتنا ما لاتجاهاتهم من تأثير على الطلبة الجدد بحكم تجربتنا داخل الميدان.

جامعة غرداية

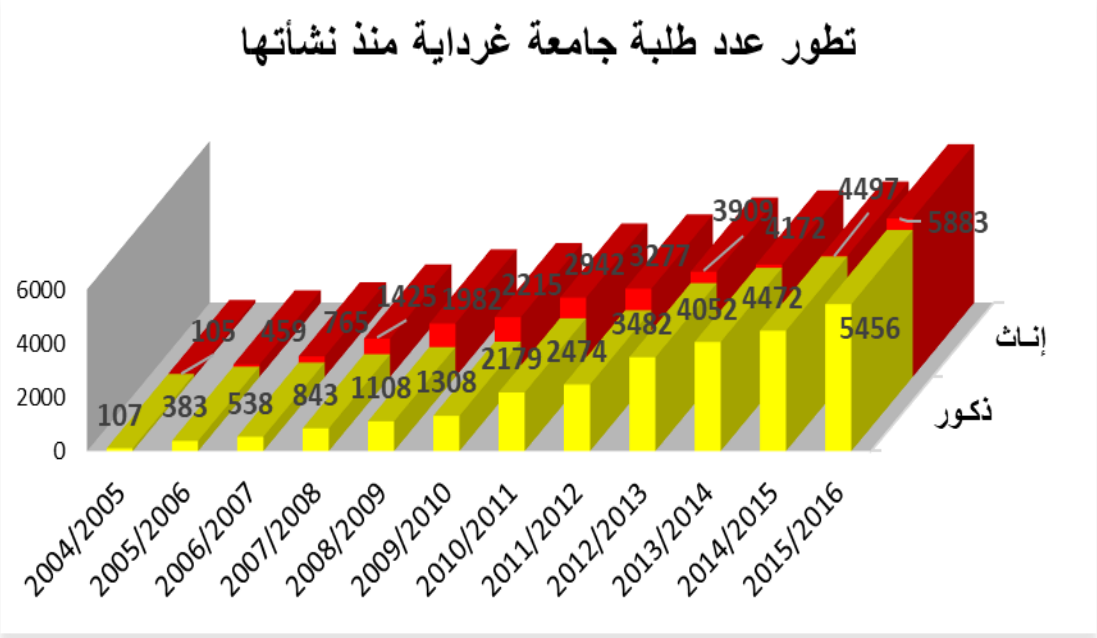
تأسست جامعة غرداية في بدايتها كملحقة تابعة لجامعة الجزائر بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 08 رجب 1425 الموافق لـ 24 أوت 2004، وكانت تضمّ الجذع المشترك لعلم الاجتماع والديموغرافيا وليسانس تاريخ فقط، ثمّ أصبحت مركزا جامعيا بموجب المرسوم التنفيذي رقم 05-302 المؤرخ في 16 أوت 2005، وأصبحت عندها تضم معهدين معهد العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ومعهد العلوم التجارية، والفروع المفتوحة فيهما هي التاريخ، علم الاجتماع، الأدب العربي، الحقوق، علم النفس، العلوم التجارية. ارتقت إلى مصاف جامعة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 12-248 المؤرخ في 04 يونيو 2012، وأصبحت تضمّ مجموعة من الكليات هي كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية الحقوق والعلوم السياسية.

تتربع جامعة غرداية على مساحة قدرها 30 هكتار وتتسع لأكثر من 10000 مقعد بيداغوجي بثلاث أقطاب جامعية، وقد بلغ مجموع عدد الطلبة لسنة 2017/2016 عدد كبير وصل إلى 12618 طالب، نسبة الإناث منهم 49%، وطلبة السنة الثالثة ليسانس بلغ عددهم من نفس السنة 1473 طالب نسبة الإناث منهم 59.2%، أمّا طلبة الماستر فقد بلغ عددهم في جميع

التخصصات 3162 طالب، وطلبة الدكتوراه ما بين النظام الكلاسيكي ونظام ل.م.د بلغ 279 طالب، بطاقم أساتذة بلغ عددهم 375، منهم 12 بروفيسور، 45 أستاذ محاضر أ، 44 أستاذ محاضر ب، و 274 أستاذ مساعد، وطاقم إداري بلغ عدده 249 موظف دائم في جميع الأصناف، و392 موظف متعاقد.

وقد تطور تعداد الطلبة بجامعة غرداية على غرار تطور تعداد الطلبة الجزائريين في جميع جامعات الوطن بمتتالية هندسية، والرسم البياني يوضح ذلك

الرسم البياني رقم 01



نلاحظ التزايد المستمر لعدد الطلبة خلال كل سنة، كما نلاحظ التفوق العددي للإناث على الذكور خلال جميع السنوات باستثناء سنة التأسيس.

وبما أنّ مجتمع البحث بالنسبة لهذه الدراسة هم المقبلون على التخرج أي طلبة السنة الثالثة فهذا العرض الجدولي يوضح تزايد عدد الخريجين كل سنة.

جدول رقم 07 عدد المتخرجين بجامعة غرداية من 2017/2008

الموسم الجامعي	عدد المتخرجين
2007-2008	158
2008-2009	328
2009-2010	481
2010-2011	1508
2011-2012	841
2012-2013	1339
2013-2014	1400
2014-2015	1700
2015-2016	1670
2016-2017	1621

لقد تمّ اختيارنا لمجتمع البحث هذا لعدة أسباب

- سهولة الوصل الى العينة بحكم أن الباحثة أستاذة بالجامعة السالفة الذكر.

- الموضوع يتعلق أكثر بالطلبة المقبلين على التخرج الذين كونوا اتجاهات تجاه الجامعة والتعليم الجامعي، ويخططون ويفكرون في مستقبلهم المهني بمجرد الحصول على الشهادة.

- الطلبة المقبلون على التخرج يقومون بنقل اتجاهاتهم للطلبة الجدد ويزودونهم بنصائح قد تكون سلبية وقد تكون إيجابية.

- الطلبة المقبلون على التخرج يؤسسون لتقاليد طلابية يتأثر بها الطلبة الجدد ويمكن معرفتها من خلال الاتجاهات التي يحملونها سواء تعلقت بالتعليم الجامعي أو العمل أو اللباس أو غيرها.

وهذا عرض جدولي مفصّل لمجتمع البحث:

جدول رقم08 عرض إحصائي لمجتمع البحث

التخصصات الأدبية والإنسانية	إناث	ذكور	المجموع الكلي
اتصال	40	27	67
تاريخ عام	82	24	106
آداب ولغة فرنسية	48	11	59
إدارة أعمال	61	48	109
أدب عربي	87	7	94
لسانيات عامة	46	6	52
قانون خاص	18	70	88
قانون عام	36	79	115
علم النفس العمل والتنظيم	14	5	19
علم النفس المدرسي	20	1	21
علم النفس العيادي	12	8	20
علم الاجتماع	22	15	37
تسويق	15	13	28
محاسبة ومالية	28	21	49
اقتصاد نقدي وبنكي	19	37	56
مالية المؤسسة	9	26	35
الفقه والأصول	21	22	43
الشريعة والقانون	28	19	47
مجموع التخصصات الأدبية والإنسانية	**606**	**439**	**1045**
تخصصات علمية	**إناث**	**ذكور**	**المجموع الكلي**
آلية	6	17	23
صيانة صناعية	18	51	69
ري	6	31	37
هندسة طرائق	26	25	51
حماية النباتات	26	0	26
بيو كمياء	60	3	63
الإنتاج النباتي	24	8	32
علم البيئة والمحيط	67	4	71
رياضيات	13	3	16
نظم معلوماتية	20	20	40
مجموع التخصصات العلمية	**266**	**162**	**428**
المجموع الكلي	**872**	**601**	**1473**

I/2. حجم العينة

العينة هي مجموعة فرعية تتكون من وحدات معاينة من المجتمع الإحصائي، قد تضم العينة وحدة معاينة واحدة كما قد تضم مجموعة وحدات، فهي إذن مجموعة جزئية من وحدات المجتمع الإحصائي حيث يكون حجم العينة ممثلا لتلك الوحدات، والخصائص المتوفرة في العينة هي نفسها المتوفرة في المجتمع الإحصائي.

ولتقدير حجم العينة من المجتمع الاحصائي استخدمنا معادلة كيرجسي ومورغان مع العلم أنّه يوجد عدّة معادلات، بعض الصيغ متعلقة بنسبة المجتمع الاحصائي وتتغير بتغير حجم المجتمع وتتعلق أيضا بدرجة الدقة المتمثلة في الخطأ المسموح به وفترة الثقة وهي مقدار الاحتمال الذي نثق به وهو في معادلة مورغان 95% بمعنى أنّ هناك فرصة 95 من 100 بأنّ الفترة تضمّ قيمة المتوسط الحقيقي للمجتمع N، وتوجد صيغ متعلقة بالتباين المقدر للمجتمع وتتغير هي الأخرى بتغير حجم المجتمع، والصيغ الأولى هي الأكثر انتشارا واستعمالا في حال العينات الاحتمالية العشوائية بمختلف أنواعها، جميع الصيغ الأولى تعطي نفس النتائج كما جاء في مقال الدكتور المتخصص في الإحصاء "شكيب بشماني"[1]، ونحن أيضا جربنا ثلاث معادلات هي كل من معادلة كيرجسي ومورغان، معادلة ريتشارد جيجر، معادلة روبرت ماسون وثبت لنا أنّها جميعا تؤدي إلى نفس النتيجة

معادلة كيرجسى ومورغانKergcie&Morgan لتحديد حجم العينة هي

$$n = \frac{Z^2 NP(1-P)}{d^2(N-1) + Z^2 P(1-P)}$$

n= حجم العينة

N = حجم مجتمع البحث

P= نسبة المجتمع واقترح كيرجسي ومورغان أنها تساوي 0.5 للحصول على أكبر حجم عينة ممكن

d= درجة الدقة التي يعكسها الخطأ المسموح به الذي يمكن التجاوز عنه واقترح كيرجسي ومورغان أكبر قيمة له = 0.05

(1) شكيب بشماني، دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، سوريا، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، اللاذقية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 36، العدد 5، 2014، ص100.85

Z^2= قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة عند مستوى ثقة 0.95 و تساوي 3.841

$$n = \frac{3.841*1473*0.5(1-0.5)}{0.0025(1473-1)+3.841*0.5(1-0.5)} = 1414.44/4.64 = 304.84 \cong 305$$

إذن حجم العينة 305 مفردة أي 20.7% من مجموع مجتمع البحث.

I/3. طريقة اختيار العينة:

مجتمع البحث كما في العرض الجدولي السابق يتكون من 1473 مفردة موزعة على طبقتين، طبقة التخصصات العلمية البحتة وطبقة التخصصات الأدبية والإنسانية لأننا نريد أن نعرف الفروق حسب هاذين التخصصين العامين، وداخل هاتين الطبقتين يوجد طبقات بحسب الكليات لأننا أيضا نريد أن نعرف هل التخصصات الفرعية لها تأثيرها على اتجاهات الطلبة فهناك كليات جاذبة للطلبة كالحقوق والاقتصاد اعتقادا منهم أنها تخصصات مفتوحة على الوظائف وهناك كليات يقبل عليها أعداد قليلة من الطلاب اعتقادا منهم أنها تخصصات غير مرغوب فيها في سوق العمل، وداخل كل هذا نأخذ بعين الاعتبار أيضا طبقة الإناث وطبقة الذكور كما هو موضّح في الجدول رقم 03، فالتقسيم إلى طبقات يتعلق بصفات مميزة للطبقة عن غيرها من الطبقات الأخرى تترتبط مباشرة بمشكل البحث وفروضه كما هو الشأن في بحثنا هذا، وفي المعاينة الطبقية نجد أنفسنا أمام مسألة أفضل الاختيارات لأحجام الطبقات هل يكون على أساس التوزيع المتناسب الذي يقوم على مبدأ أن يكون نصيب كل طبقة متناسب مع حجم الطبقة في المجتمع الاحصائي لضمان تمثيل المجموعات السابقة الذكر في مجتمع البحث، فهي كما يقول موريس أنجرس<<تعكس بصدق وبإخلاص نسبة كل طبقة في مجتمع البحث>>[1] وهذه الطريقة التي أخذنا بها بسبب التباين في حجم الطبقات داخل المجتمع الاحصائي، وهناك طريقة التوزيع الأمثل القائم على أساس مقدار التباين داخل كل طبقة.

في المعاينة الطبقية يتم السحب من كل طبقة بشكل مستقل عن الطبقات الأخرى وبطريقة الاختيار العشوائي.

(1) موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية(تدريبات عملية)، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، الجزائر، دار القصبة، 2010، ص305

I/4. كيف تحققت عشوائية العينة

بالنسبة لطلبة علم الاجتماع وعددهم 37 مفردة وبحكم أنني أدرّسهم وأعرفهم جيدا فقد احتكمت إلى قائمة الأرقام العشوائية ولأن عدد مفردات علم الاجتماع التي يجب سحبها 7 فقد قمت بسحب 7 أرقام بطريقة عشوائية وكل رقم هو رمز لمفردة بحث، ثم وزعت المقياس على الطلبة المعنيين، أمّا فيما يخص بقية مفردات العينة فهذه الطريقة مستحيلة لصعوبة الحصول على معلومات عن جميع مفردات مجتمع البحث(الأسماء، أرقام الهواتف، ساعات الدراسة ...) إضافة إلى أنّها تأخذ الكثير من الوقت، لذا فقد بحثت مع مجموعة من الزملاء ومصلحة الاحصاء عن أفضل السبل لتحقيق العشوائية وقد توصلنا إلى أنّ عدم المعرفة الشخصية بالطلبة قد يحقق العشوائية المرجوة، لذا اتصلت مسبقا بأقسام وشعب جميع التخصصات وحصلت على الجداول الزمنية لكل أقسام السنة الثالثة لجميع التخصصات، ثمّ قمت بالاتصال بأساتذة المحاضرات حيث يفترض الحضور لمختلف الأفواج (أي أنّ المحاضرة تضم خليط من الأفواج حتى وإن كان الغياب أكثر من الغياب داخل الأعمال الموجهة) وربطت مواعيدي معهم على أن يعطوني من نصف ساعة إلى خمس وأربعون دقيقة من حصصهم بداية المحاضرة أو نهايتها، وكنت أوزّع الاستبانة عشوائيا على المجموعة المحددة العدد وفق حصة الطبقة من الطلبة وأشرح التعليمات العامة وأجلس داخل قاعة المحاضرات حتى ينتهي الذين تمّ اختيارهم عشوائيا من الإجابة، وأحيانا يطلب بعض الطلبة أخذ الاستبانة معهم على أن يضعوها عند ملئها داخل مدرجي الخاص بقسم العلوم الاجتماعية.

من المهم جدا أن أشير إلى أن الطبقات هي كالتالي:

- طبقة العلميين وتضمّ كليتين أي طبقتين لأننا سنجري مقارنات حسب الكليات ونفس الشيء يقال على باقي الكليات، كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض بأربع تخصصات وكلية العلوم والتكنولوجيا بست تخصصات
- طبقة العلوم الإنسانية والأدبية وتضم أربع كليات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بخمس تخصصات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بثمان تخصصات، كلية الآداب واللغات الأجنبية بثلاث تخصصات، كلية الحقوق والعلوم السياسية بثلاث تخصصات غير أنّ العلوم السياسية حديثة جدا كتخصص داخل جامعة غرداية فلا يوجد بعد سنة ثالثة.

فكل كلية إذن تضمّ مجموعة من التخصصات الفرعية وحتى نضمن تمثيل جميع تلك التخصصات الفرعية السالفة الذكر قمنا أيضا باختيار طبقي داخلها لكن دون قصد المقارنة وفق التخصصات الفرعية وإنّما فقط لنضمن التمثيل لجميع الفروع في العينة.

نسبة الطبقة = حجم الطبقة*100/ حجم المجتمع المأخوذة منه الطبقة

حجم الطبقة = نسبة الطبقة * حجم العينة / 100

وقد جاءت نتائج الاختيار الطبقي كالتالي:

طبقة العلميين 428*100/1473= 29%

حجم طبقة العلميين هي 305*100/29~ 88 مفردة

طبقة الأدبيين والعلوم الإنسانية 1045*100/1473~71%

حجم طبقة الأدبيين والعلوم الانسانية 305*100/71~ 217 مفردة

طبقة الذكور العلميين 162*100/428~38%

حجم طبقة الذكور العلميين 38*100/88~33 مفردة

طبقة الإناث علميين 266*100/428~62%

حجم طبقة الإناث علميين 62*100/88~ 55 مفردة

طبقة الآداب والعلوم الإنسانية ذكور 439*100/1045~ 42%

حجم طبقة الآداب والعلوم الإنسانية ذكور 42*100/217~ 91 مفردة

طبقة الآداب والعلوم الإنسانية إناث 606*100/1045~58%

حجم طبقة الآداب والعلوم الإنسانية إناث 58*100/217=~ 126 مفردة

مع العلم يمكن حساب حجم كل طبقة بطريقة أخرى وفق المعادلة التالية

س= (نَ/ن)* ع أي عدد أفراد الطبقة = حجم الطبقة تقسيم حجم المجتمع المأخوذة منه الطبقة * حجم العينة الممثلة

حيث س= عدد أفراد عيّنة الطبقة المراد اختيارها

نَ= حجم كل طبقة، ن= حجم المجتمع المأخوذة منه الطبقة، ع= حجم العينة الممثلة

بنفس الطريقة المتدرّجة نحسب كل الطبقات حسب جميع التخصصات وفق الجدول التالي

جدول رقم 09 عرض مفصل لعينة البحث

الكلية	التخصص	مجتمع البحث		المجموع	مفردات العينة		المجموع
		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
لغات وأدأب	أدب عربي	7	87	94	1	19	43
	لسانيات عامة	6	46	52	1	10	
	لغة فرنسية	11	48	59	2	10	
المجموع		24	181	205	4	39	
حقوق	قانون خاص	70	18	88	14	4	41
	قانون عام	79	36	115	16	7	
المجموع		149	54	203	30	11	
علوم إنسانية واجتماعية	إعلام واتصال	27	40	67	5	9	74
	تاريخ عام	24	82	106	5	17	
	علم نفس عمل	5	14	19	1	3	
	علم النفس المدرسي	1	20	21	1	3	
	علم النفس العيادي	8	12	20	1	2	
	علم الاجتماع	15	22	37	3	5	
	فقه وأصول	22	21	43	5	4	
	شريعة وقانون	19	28	47	4	6	
المجموع		121	239	360	25	49	
علوم اقتصادية	إدارة أعمال	48	61	109	10	13	59
	تسويق	13	15	28	3	3	
	محاسبة	21	28	49	5	6	
	بنوك	37	19	56	8	3	
	مالية	26	9	35	6	2	
المجموع		145	132	277	31	28	
مجموع التخصصات الأدبية والإنسانية		439	606	1045	91	126	217
تكنولوجيا وإعلام آلي	آلية	17	6	23	3	1	48
	صيانة صناعية	51	18	69	10	4	
	ري	31	6	37	7	1	
	هندسة طرائق	25	26	51	4	5	
	رياضيات	3	13	16	1	3	
	نظم معلوماتية	20	20	40	4	4	
المجموع		147	89	236	30	18	
علوم الطبيعة والحياة	حماية نبتات	0	26	26	0	6	40
	بيو كمياء	3	60	63	1	12	
	الإنتاج النباتي	8	24	32	1	6	
	البيئة والمحيط	4	67	71	1	13	
المجموع		15	177	192	3	37	
مجموع التخصصات العلمية		162	266	428	33	55	88
المجموع الكلي			1473		124	181	305

I/5. اعتدالية العينة:

التوزيع الطبيعي من أشهر التوزيعات الاحتمالية بسبب أنّ الكثير من الظواهر تتبع منحنى التوزيع الطبيعي، كما أنّ هناك مقاربة نظرية تقول أنّ متوسط قيم عيّنات متعددة يأخذ شكل التوزيع الطبيعي حتى وإن كان المتغير نفسه لا يتّبع التوزيع الطبيعي، والتوزيع الطبيعي يتميز بتماثل جانبيه الأيسر والأيمن حول المتوسط مما يعني إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث.

جدول رقم 10 اختبار سمينوروف لاعتدالية العينة

اختبارKolmogorov-Smirnov لعينة واحدة	الدرجة الكلية
حجم العينة	275
Z قيمة ز	1,178
القيمة الاحتمالية	,125

مستوى دلالة 0.01

قيمة Kolmogorov-Smirnov 12.5% وهي أكبر من 1% وأكبر من 5% هذا يعنى أن العينة مسحوبة من مجتمع يتميز بالتوزيع الطبيعي إضافة إلى أنّ مقياس ليكرت مقياس وإن اختلف في تصنيفه هل هو مقياس ترتيبي أم فتري فإن الكثير يعتبرونه مقياس فتري ويتعاملون معه على ذلك الأساس وفي هذه الحالة يشترط أن تكون الفقرات مرتبطة ببعضها، وهذا ما يجعل الاختبارات الإحصائية كلها تدور في مجال الإحصاء الباروماتري أو المعلمي، أمّا الاتجاه الذي ينظر إليه على أنّه مقياس رتبي فإنّه يتعامل مع المقياس كبنود منفصلة عن بعضها وعندها تستخدم المقاييس اللامعلمية .

II- بناء وخصائص وتوزيع الاستبانة

II/1. بناء الاستبانة

اعتمدت الباحثة في بناء فقرات الاستبانة على الأدبيات النظرية المختلفة في مجال القيم المختارة، كما اعتمدت على تجاربها وخبرتها وملاحظاتها ونقاشاتها مع الطلبة طيلة مرحلة التدريس الجامعي البالغة ثماني سنوات، واستفادت الباحثة أيضا من مجموعة من المقاييس دون الأخذ بها حرفيا لأنها لا تصلح لموضوع الدراسة وإنّما أخذنا بعض الفقرات من مختلف المقاييس على أن يكون للفقرة علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، مثل مقياس "هولاند" للميول المهنية الذي عرّبه وصفي عصفور وطبّقه في البيئة الفلسطينية، مقياس العمل لـ وولاك وآخرين الذي عرّبه كل من زايد أحمد وعلام اعتماد سنة 1992.

قياس الاتجاه يقوم على أساس الاختيار الدقيق لمجموعة من القضايا أو العبارات حيث أنّ قبول عبارة أو رفضها هو قبول درجة معينة من الاتجاه أو رفضه، لذا يجب أن تكون العبارة ذات علاقة مباشرة بموضوع الاتجاه تصف موقف المبحوث من محاوره وأبعاده والاتجاه ككل، ومقاييس الاتجاهات متنوعة لكن أكثرها قدرة على إعطائنا نظرة عامة وشاملة عن اتجاهات المبحوثين هو مقياس ليكرت إذ يعبر عن شدّة اتجاههم[1] كما يقول إحسان محمد الحسن وغيره من الباحثين، لذا اختارت الباحثة هذا المقياس وهو الأكثر ملاءمة للدراسة، واعتمدت الباحثة المقياس الثلاثي موافق، محايد، غير موافق، طريقة ليكرت مازالت من أسهل الطرق تطبيقا في مجال الاستبانات والمقاييس وأكثرها انتشارا في البحوث الإنسانية عموما وخاصة النفسية والاجتماعية والسياسية والإعلامية وحتى الاقتصادية فيما يتعلق بالماركتينغ، سهلة على المبحوث أيضا وتتيح له حرية كبيرة في إظهار درجة موافقته أو رفضه.

الأسئلة الموجبة درجاتها كالتالي موافق 3 درجات، محايد 2 درجات، غير موافق 1 درجة، في حين الأسئلة السلبية موافق 1 درجة، محايد 2 درجات، غير موافق 3 درجات، ومنه فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى الاتجاه الإيجابي والدرجة المنخفضة تشير إلى الاتجاه السلبي.

(1) إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، ط2، لبنان، دار الطبيعية للطباعة وللنشر، 1986، ص 146

المقياس في صورته الأولى التي عُرضت على المحكّمين كان يضم 56 فقرة تتوزع على محورين وأربعة أبعاد موضحة بالشكل التالي

المحاور	البعد	العدد	البعد	العدد
قيمة التعليم	التعليم الجامعي قيمة لتحقيق أهداف مهمة	14 عبارات	التقدير الذي يليه الطلبة للتعليم الجامعي	14 عبارات
قيمة العمل	العمل قيمة وسيليه لتحقيق أهداف مهمة	14 عبارات	التقدير الذي يليه الطلبة للعمل	14 عبارات

بعد توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة من علم الاجتماع وعلم النفس بعضها وجها لوجه وبعضها عن طريق الأنترنت لم تتم الاستجابة سوى من أربع أساتذة، أستاذ تعليم عالي تخصص علم الاجتماع جامعة أبو القاسم سعد الله، أستاذ محاضر أ تخصص علم الاجتماع جامعة البويرة، أستاذ تعليم عالي تخصص علم النفس الاجتماعي جامعة أبو القاسم سعد الله، أستاذ محاضر أ تخصص علم النفس الاجتماعي جامعة البليدة، اعتبرنا هذا العدد قليل مقابل عدد الأساتذة الكثر الذين راسلناهم عن طريق النت أو اتصلنا بهم وجها لوجه، وبسبب العدد القليل للمحكمين أخذنا باقتراحات جميع الأساتذة فغيرنا صياغة بعض الأسئلة، ونبّهنا المحكمين أنّ 10 عبارات مكررة من حيث المعنى قمنا بحذفها كما حذفنا 5 عبارات رآها المحكمين غير مناسبة للمحور والبعد المراد قياسه فأصبح مجموع عدد العبارات بعد التعديل الأول 41 عبارة.

في المرحلة الثانية وزعنا المقياس على 50 طالب وطالبة، 30 طالبة و20 طالب من مختلف التخصصات وأخذنا منهم أرقام هواتفهم حتى يمكننا الاتصال بهم مرة أخرى لإعادة الاختبار، بعد 15 يوم أعدنا توزيع المقياس مرة أخرى على نفس المجموعة الأولى(Test-Retest)، وبعد القيام باختبار الثبات تبيّن أن عبارتان من محور العمل ذات ثبات منخفض تمّ حذفها وأربع عبارات من محور العمل، فأصبح المقياس في صورته النهائية كالتالي:

المحاور	البعد الأول	العدد	البعد الثاني	العدد	المج
قيمة التعليم	التعليم الجامعي قيمة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية	9	التقدير الذي يوليه الطلبة للتعليم الجامعي	9	18
قيمة العمل	العمل قيمة وسيليه لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية	9	التقدير الذي يوليه الطلبة للعمل	8	17

II/2. الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته النهائية

II /1/2 صدق الاتساق الداخلي:

المقصود به<< ضمان استقلالية الإجابات عن الظروف الخارجية>>[1]، وهو أمر يتعلق بعيّنة الدراسة وليس بمجتمع البحث، بمعنى آخر أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه ولا يقيس شيء آخر، والبعض يرى أنّ معناه هو التجانس بين فقرات الاستبانة أو المقياس والدرجة الكلية للمقياس، لأجل معرفة ذلك نقوم بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور أو البعد والدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه، وقد ذكر صلاح الدين محمود علام أنّ معامل الاتساق الداخلي من الطرق المناسبة لتقدير ثبات درجات موازين الاتجاه[2].

ويتم عرض النتائج كما سبق الذكر كالتالي:

- محور قيمة التعليم الجامعي ببعديه الأول والثاني
- محور قيمة العمل ببعديه الأول والثاني

(1) فضيل دليو، معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد19، ديسمبر2014، ص.ص 92.83

(2) صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000، ص 561

أ/ صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور التعليم

****. الارتباط دال عند مستوى 0.01** **جدول رقم 11**

عبارات محور التعليم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: التعليم الجامعي قيمة لتحقيق أهداف مهمة		
1-أتعلم لأن الأهل يفرضون عليّ ذلك	,468**	,000
2-أتعلم لأن التعليم ينمي الشخصية	,535**	,000
3-أتعلم لأحصل على مكانة في المجتمع	,463**	,000
4-أتعلم لأكتسب مهارات تمكنني من التفاعل الجيد في المجتمع	,496**	,000
5-أشعر أنني مجبر على التعليم لأنه ليس لدي خيار أخر	,448**	,000
6-أتعلم لأحسن ظروفي المعيشية	,472**	,000
7-أتعلم دون هدف محدد فالتعليم جزأ من حياتي الروتينية	,507**	,000
8-أتعلم لأن الوظائف أصبحت متخصصة وتحتاج إلى شهادة علمية	,305**	,003
9-أتعلم ملء لأوقات فراغي	,526**	,000
البعد الثاني: التقدير الذي يليه الطلبة للتعليم الجامعي		
10-الجامعة فضاء لقضاء أوقات الفراغ	,554**	,000
11-ما أتعلمه من الإنترنت أفضل مما أتعلمه من الجامعة	,496**	,000
12-الجامعة فضاء لصناعة النخبة وإنتاج المعرفة	,585**	,000
13-الجامعة فضاء لتوزيع الشهادات	,429**	,000
14-الجامعة فضاء لبناء الذات وتحقيق التميز	,680**	,000
15-الجامعة قاطرة نحو التقدم والرقي	,624**	,000
16-الجامعة فضاء لصناعة اليد العاملة المؤهلة	,536**	,000
17-الجامعة فضاء لصناعة البطالين	,567**	,000
18-التعليم الجامعي مرحلة مهمة جدا في حياتي	,623**	,000

نلاحظ أنّ معاملات الارتباط قوية عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني أنّه يوجد اتساق داخلي بين درجة كل عبارة من عبارات بعدي محور التعليم والدرجة الكلية لكل بعد.

ب/ صدق الاتساق الداخلي لعبارات بعد العمل:

****. الارتباط دال عند مستوى 0.01**

***. دالة عند مستوى 0.05** **جدول رقم 12**

عبارات بعد العمل	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
البعد الأول: العمل قيمة وسيليه لتحقيق أهداف غائية		
1-أقبل بأي عمل حتى وإن كان الدخل قليل ولا يلبي طموحاتي	,544**	,000
2-أفضل العمل الذي تكون فيه الترقية ممكنة	,291**	,007
3-أقبل أي عمل حتى وإن كان أقل من مستوى شهادتي الجامعية	,652**	,000
4-أفضل العمل الذي أستطيع أن أحقق من خلاله ذاتي	,224**	,000
5-قيمة الأجر أهم شيء في اختيار العمل	,359**	,046
6-القيمة الاجتماعية للعمل أهم شيء في اختيار العمل	,313**	,000
7-أقبل بأي عمل حتى وإن كان بعيدا عن تخصصي	,528**	,000
8-أفضل العمل الذي يترك لي وقت فراغ للمتعة والترفيه والحياة الشخصية	,317**	,000
9-أقبل بأي عمل حتى وإن كان شاقا	,529**	,000
البعد الثاني: التقدير الذي يليه الطلبة للعمل		
10-لا يوجد حب للعمل الجميع مجبر عليه	,599**	,000
11-العمل إرهاق وتعب	,601**	,000
12-العمل يشعرنا بالأهمية	,248**	,009
13-العمل عقوبة لابد منها	,617**	,000
14-النجاح في العمل أفضل أنواع النجاح	,273**	,001
15-العمل الوسيلة الشريفة لكسب الرزق	,148*	,009
16-العمل سجن الحرية	,579**	,000
17-العمل شيء ممل	,653**	,000

الارتباطات كلها قوية عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء العبارة 15 فهي دالة عند مستوى 0.05 مما يعني أنّه يوجد اتساق داخلي بين درجة كل عبارة من عبارات محور العمل ببعديه والدرجة الكلية لكل بعد.

II/2/2 ثبات المقياس:

المقصود بالثبات أنّ المقياس سيعطي نفس النتائج أو مقاربة لها إذا ما طبّق في نفس الظروف أو ظروف مقاربة، أو بمعنى آخر أن المقياس سيعطي نتائج مستقرة إلى حد بعيد كلما تم تطبيقه وذلك بنسبة خطأ لا تتجاوز 0.05، وقد جاءت النتائج كالتالي

جدول رقم 13 ثبات المقياس

محاور المقياس	رقم العبارات	عدد العبارات	الثبات (قيمة ألفا)	الصدق
تعليم	س1 إلى غاية س18	18	,887	0.942
عمل	س19 إلى غاية س35	17	,835	0.914
المقياس ككل	س1 إلى غاية س35	35	,743	0.862

نلاحظ أنّ قيمة ألفا تجاوزت 0.6 بالنسبة لكلا المحورين التعليم والعمل فهي جيدة إذ تراوحت بين 0.83 و0.88، لكن باعتبار المقياس يتشكل من محورين وأربعة أبعاد فالأفضل معرفة ثبات كل بعد بالنسبة لمحوره وهذا المعمول به وقد جاءت نتائج ذلك كالتالي

جدول رقم 14 ثبات أبعاد المقياس

الأبعاد مع محاورها	قيمة ألفا	الصدق
التعليم الجامعي قيمة لتحقيق أهداف مهمة	,869	0.932
التقدير الذي يليه الطلبة للتعليم الجامعي	,910	0.953
العمل قيمة وسيليه لتحقيق أهداف غائية	,845	0.919
التقدير الذي يليه الطلبة للعمل	,746	0.864
المقياس ككل	,743	0.862

نلاحظ في هذه الحالة أنّ قيمة ألفا كرونباخ لكل أبعاد الاستبانة بالنظر إلى محاورها معاملات مرتفعة الثبات وكذلك المقياس ككل إذ تراوحت بين 0.746 و0.910 فجميعها تجاوزت 0.6 الذي هو الحد الأدنى الذي يتفق عليه الباحثون في مجال الإحصاء.

3/II. توزيع وجمع وتوصيف الاستبانة:

1/3/II توزيع وجمع الاستبانة

قمنا بطبع 330 استبانة تحسبا لأي ضياع ممكن، استغرق عملنا في توزيعها وجمعها خمس أسابيع متتالية بعمل ثلاث أيام في كل أسبوع، جامعة غرداية مقسّمة إلى ثلاث أقطاب، قطب الاقتصاد، قطب الآداب والحقوق والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وقطب التخصصات العلمية، كل قطب خصصت له أسبوع ماعدا قطب الآداب والحقوق والعلوم الإنسانية والاجتماعية خصصت له ثلاث أسابيع لأنها ضمت أكبر عدد من مفردات البحث وأيضا تضم أكبر عدد من المجتمع الاحصائي إضافة إلى أنّ الكليات بعيدة بعض الشيء عن بعضها البعض، كنت أغطي من ثلاث تخصصات فرعية إلى أربع داخل نفس الكلية في اليوم الواحد حسب الظروف بمقدار زمني من نصف ساعة إلى خمس وأربعون دقيقة لكل تخصص داخل قاعة المحاضرات التي يوجد بها الطلاب بعد اتفاق مسبق مع الأساتذة الأفاضل ومساعدة كبيرة منهم، فأنا ممتنّة لهم حتى أنّ البعض كان يتركني مرتاحة تماما مع طلبته حتى أنتهي من جمع جميع الاستبانات.

جمعت أغلب الاستبانات في نفس اللقاء باستثناء البعض منها تحت طلب من بعض الطلبة أن أتركها لهم على أن يضعوها في مدرّجي بقسم العلوم الاجتماعية (مكان مخصص لأساتذة القسم كل باسمه حيث توضع به مراسلاتهم وكل ما يخصهم)، ورغم أنني وزّعت عدد استبانات أكثر من حجم العيّنة إلاّ أنّه حدث ضياع وعدم استرجاع بعض الاستبانات لكنّه قليل نسبيا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 15

بيانات إحصائية عن توزيع وجمع الاستمارة		
الاستمارات	العدد	النسبة
عدد الاستمارات الموزعة	330	108.2 % مجموع الاستبانات الموزعة
عدد الاستمارات الواردة	303	91.8% من مجموع الاستبانات الموزعة
عدد الاستمارات الملغات	28	8.4 % من مجموع الاستبانات الموزعة
عدد الاستمارات غير مسترجعة	27	8.1 % من مجموع الاستبانات الموزعة
عدد الاستمارات الصالحة	275	90.16% من حجم العينة

بعدد استبانات قدره 275 استبانة صالحة ومجتمع بحث يقدر بـ 1473 مفردة نكون أمام نسبة 18.7% من مجتمع البحث وهي قيمة لابأس بها من حيث التمثيل.

II/3/2 توصيف الاستبانة:

الاستبانة عبارة عن مقياس أعدّته الباحثة بنفسها مع الاستعانة ببعض المقاييس التي تناولت هذه القيم (كما سبق وأن ذكرنا) لقياس الاتجاهات نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل، على طريقة مقياس ليكرت الثلاثي موافق، محايد، غير موافق.

وضم المقياس ككل 35 عبارة، 18 عبارة موجبة، و17 عبارة سالبة

– قسم البيانات الشخصية حصرنا فيه فقط المتغيرات التي رأينا أنها مهمّة في تحليل وتفسير النتائج غير أنّ المتغيرات التي ركزنا عليها منذ البدايات الأولى للبحث كمرتكزات في بعدها التنظيري هي متغير الجنس، متغير التخصص العام، متغير التخصص حسب الكليات، متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، الحالة التعليمية للوالدين، وظيفة الوالدين.

– بالنسبة لمحور التعليم الجامعي فإنه يضمّ بعدين، البعد الأول ويتكون من تسع عبارات تقيس اتجاهات الطلبة نحو هدفهم من التعليم، هل يكابدون جهد التعلم من أجل طلب العلم كقيمة في حد ذاته، أم أنهم يملكون غايات محددة يريدون الحصول عليها من خلال التحاقهم بالجامعة، حددناها بمؤشرات الوظيفة اللائقة، تنمية الشخصية، الحصول على مكانة اجتماعية، تحسين الظروف المعيشية، اكتساب مهارات اجتماعية، أم أنّهم يدرسون دون أهداف محددة فالتعليم لديهم فعل روتيني أو هم مجبرون عليه من طرف الأهل أو الظروف الاجتماعية.

– بالنسبة للبعد الثاني يضم تسع عبارات تقيس نوع اتجاهات الطلبة تجاه الجامعة والتعليم الجامعي من حيث التقدير هل هي اتجاهات سلبية أم إيجابية.

– بالنسبة لمحور العمل فهو أيضا يضمّ بعدين، البعد الأول ويتكون من تسع عبارات تقيس اتجاهات الطلبة نحو قيمة العمل، هل العمل قيمة في حد ذاته في نظرهم أم أنه ليس سوى وسيلة للحصول على غايات يسطرونها لأنفسهم.

– البعد الثاني يتكون من ثماني عبارات تقيس اتجاهات الطلبة نحو العمل من حيث التقدير هل هي اتجاهات إيجابية أم سلبية.

III- المنهج والأساليب الإحصائية المستخدمة

1/III. المنهج المستخدم

عندما نقول أنّ هذه الدراسة وصفية أو تعتمد المنهج الوصفي هذا لا يعني أبدا أننا أمام حالة توصيف ظاهرة بالاعتماد على ملاحظات أو معطيات وصفية بحتة، نعلم جميعا منذ أوغست كونت ودوركايم أنّ الباحثين في العلوم الاجتماعية يتطلّعون إلى استخدام المنهج التجريبي على طريقة العلوم البحتة كما يطلق عليها، غير أنّ الحقيقة أنّ تلك العلوم هي الأخرى لا تخلو من الوصف، بل إنّه في بعض الحالات يكتفي العلماء بوصف الظاهرة دون تفسيرها أو إيجاد علّيتها كما هو معروف في حالة تشرّد الذرات مثلا إذ يكتفي المختصون بتوصيف حالة التشرّد دون تفسير أسبابها، فعالم الفيزياء الأمريكي ستيفن واينبرج الحائز على جائزة نوبل سنة 1979على الرغم من دفاعه المستميت عن مبدأ التفسير العلمي للظواهر نجده يقول معلقا على الصيغة الوراثية أننا قد لانعرف أبدا لما هي على ماهي عليه ويعتبر أنّ هناك كثير من هذه الحالات التي لا تفسير لها غائبة في ضباب الزمن، على العكس من ذلك خصمه عالم الفيزياء الفرنسي الذي يظهر تواضع التفسير، مثال آخر هندسة الفراكتال Fractal Geometry الحديثة جدا هي هندسية حدسية استدلالية تحليله فالحدس جزء مهم فيها فهي تهتم بتنظيم العالم من حولنا، ومع أنّنا لا نتفق تماما مع شيئية الظاهرة عند دوركايم إلاّ أننا نسعى في المنهج الوصفي إلى تحري الدقة والبحث عن العلاقات المختلفة بين الظواهر، مستخدمين الأساليب الإحصائية المناسبة التي تعطي صورة أكثر وضوح ومعنى لتلك العلاقات، أي المعالجة الرقمية أو الكمية للمعطيات وترجمتها بيانيا ليسهل علينا بعدها تحليلها وتصنيفها وترتيبها وتأويلها تفسيريا، كما نستعين بأبجديات المنهج المقارن للمقارنة بين مختلف المعطيات والمتغيرات، هذا كله في إطار تأويل تفسيري للنتائج على حد قول ماكس فيبر.

2/III. الأساليب الإحصائية المستخدمة

1/2/III القاعدة العامة للاختبارات الإحصائية للدراسة:

نذكر بادئ ذي بدأ حتى لا نقع كل مرة في التكرار أنّ أغلب الاختبارات التي سنعتمد عليها في تفسير النتائج تقوم على أساس الفرض الصفري والفرض البديل، فالفرض الصفري "**ف**" لا توجد علاقة أو فروق بين المتغير الأول والمتغير الثاني عند مستوى دلالة 0.05، والفرض البديل "**ف$_1$**" توجد علاقة أو فروق بين المتغير الأول والمتغير الثاني عند مستوى دلالة 0.05، فإذا كانت قيمة

احتمال المعنوية P.value تساوي أو أقل من 0.05 نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغير الأول والمتغير الثاني، والعكس صحيح .

III/2/2 الاختبارات الإحصائية للبحث:

اعتمدنا على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss19 في معالجة البيانات المجمّعة من تطبيق المقياس على العينة الطبقية العشوائية السالفة الذكر وفق الخطوات التالية:

- عرض الجداول التكرارية والنسب المئوية والرسومات البيانية للمتغيرات الديموغرافية من أجل توصيف إحصائي للعينة.
- إختبار مربع كاي للاستقلالية بين المتغيرات الديمغرافية التالية: الجنس والتخصص، المستوى التعليمي للوالدين والوظيفة الممارسة، وظيفة الوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور وبعد لمعرفة مدى تشتت أو تمركز إجابات المبحوثين ومعرفة مستويات الموافقة وترتيبها.
- حساب معامل الارتباط بيرسون بين جميع محاور الاستبانة وأبعادها لمعرفة العلاقة الارتباطية بين المحاور والأبعاد وأيهما أقوى ارتباطا.
- إختبار "**T**" للعينات المستقلة لمعرفة فرق المتوسطات بين الأبعاد على متغير الجنس (ثنائي التقسيم)، التخصص العام ثنائي التقسيم(علوم بحته، علوم إنسانية وادبية)
- إجراء إختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لكل الأبعاد على المتغيرات متعددة التقسيم، التخصص حسب الكليات، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، وظيفة الوالدين.
- في حالة وجود فروقات ذات دلالة نقوم بإجراء اختبارات المقارنة POST-HOC لمعرفة لصالح من تتجه الفروقات.

III/2/3 تحديد درجات الاتجاه :

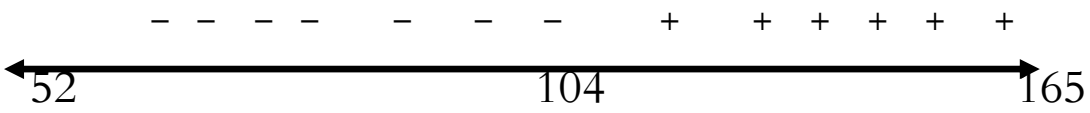
- يضم المقياس ثلاث مستويات كما هو موضح

الاتجاه	موافق	محايد	غير موافق
درجات العبارات موجبة الاتجاه	3	2	1
درجات العبارات سلبية الاتجاه	1	2	3

وهذا يعني أنّ إجابات المبحوثين التي ستكون على الأسئلة السلبية بغير موافق ستأخذ اتجاه الموافقة أي أنّ الاتجاه إيجابي والعكس إذا أجاب المبحوث عليها بموافق ستأخذ اتجاه عدم الموافقة أي الاتجاه السلبي.

- المدى النظري لدرجات المقياس يتراوح بين أدنى علامة اتجاه وأعلاها، أي بين 52فقرة*1=52 و 52 فقرة*3= 156، ودرجة الحياد هي 52*2=104

- يحدد اتجاه المبحوثين العام للمقياس سلبا أو إيجابا بالنظر إلى الاقتراب من المدى الأعلى أو المدى الأدنى بالشكل التالي



- ويحدد اتجاه المبحوثين على الفقرات بالمتوسط المرجح الذي هو كالتالي:

المسافة= 3-1=2

2/3=0.66 ثمّ نضيف هذه المسافة إلى الدرجات

أي أنّ 1+0.66=1.66

1.67+0.66=2.33

2.34+0.66=3

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1,66	غير موافق
من 1,67 إلى 2,33	محايد
من 2,34 إلى 3	موافق

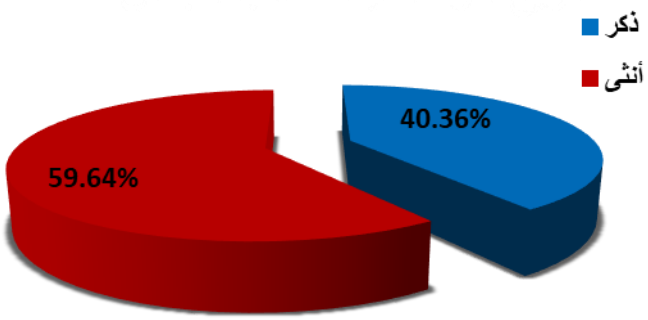
كما استخدمنا أيضا الانحراف المعياري كاختبار مهم لمعرفة تشتت القيم أو تمركزها، فالانحراف المعياري هو مقياس مدى تشتت القيم وانحرافها عن متوسطها الحسابي، وهو الجذر التربيعي الموجب للتباين ويرمز له بالرمز اليوناني سيغما σ في حالة بيانات المجتمع وبالرمزS في حالة بيانات العينة، والعكس التباين هو مربع الانحراف المعياري، المتوسط قد لا يعطينا دلالة حقيقية للنتائج فنلجأ إلى قراءة الانحراف المعياري، كلما كان صغيرا كانت القيم أكثر تجانسا وتمركزا حول متوسطها وكلما كان كبيرا كانت القيم أكثر تشتتا عن متوسطها.

المبحث الثاني: عرض خصائص عينة البحث

نعرض في البداية كل الخصائص الموجودة لدى عينة البحث والمتمثلة في الخصائص الديموغرافية التي غطّاها القسم الأول من المقياس والمتعلقة بالبيانات الشخصية، وحتى تسهل قراءتها استعنّا أكثر بالرسومات البيانية، نسجل ملاحظة من البداية متعلقة بالتخصص إذ لدينا التخصص العام فقد قسمنا الطلبة إلى تخصصات علمية بحته وهي العلوم التكنولوجية والاعلام الآلي وعلوم الطبيعة والحياة، وتخصصات أطلقنا عليها التخصصات الإنسانية لأنّ موضوعها الانسان وهي الآداب واللغات بكل فروعها،والحقوق بكل فروعه، والاقتصاد بكل فروعه والعلوم الإنسانية والاجتماعية بكل فروعها، والتقسيم الثاني يتعلق بالتخصصات الفرعية أي حسب الكليات وأطلقنا عليه التخصص حسب الكليات.

I/ توزيع العينة حسب الجنس:

الرسم البياني رقم02 توزيع العينة حسب الجنس



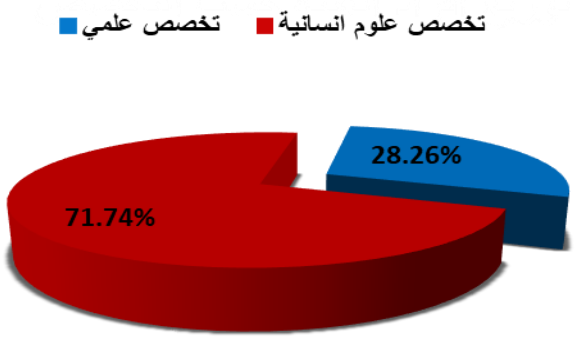
الإناث أكثر من الذكور بفارق 19.3% وهي قيمة معبّرة لصالح الإناث، هذا أمر منطقي جدا فالعينة طبقية تناسبية وعدد الإناث في السنة الثالثة لمجتمع البحث الاحصائي أعلى من عدد الذكور، فبالنسبة للتخصصات العلمية تتفوق الإناث على الذكور بفارق نسبة 24.3% وفي التخصصات الأدبية والإنسانية عموما تتفوق الإناث على الذكور بفارق 16%، كما أننا قد بحثنا عن نتائج الباكالوريا للخمس سنوات الماضية فوجدنا أن نسبة الإناث الحاصلات على الباكالوريا أكبر من نسبة الذكور، وإذا كانت الإناث يلتحقن بالجامعة مثل الذكور فمن المنطقي أنّنا سنجد نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

غير أننا نسجل ملاحظة مهمة فيما يخص غلبة عدد الإناث على عدد الذكور في جامعة غرداية، فعند افتتاح الجامعة كمركز السنة الدراسية 2005/2004 كان عدد الذكور يفوق عدد الإناث بفارق 1% وعدد الطلبة كان قليل جدا 107 ذكور و105 إناث لكن انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005 بدأ عدد الإناث يفوق عدد الذكور بفارق وصل إلى غاية 28% سنة 2009/2008 فالأسر الغرداوية المحافظة جدا أراحها كثيرا وجود جامعة قريبة يمكن للفتاة أن تلتحق بالدراسة بها دون قلق ومخاوف الابتعاد عن أعين الأولياء ومراقبتهم، وبعض الأسر الغرداوية التي تسمح لبناتها بالإقامة في الحي الجامعي والتي تقطن مسافات تبعد أكثر من مائة كلم عن الجامعة أسعدها أيضا أن تقلّ المسافة ويصبح بإمكان الفتاة زيارة العائلة كل عطلة أسبوع، غير أنّه ابتداء من سنة 2013/2012 بدأ ذلك الفارق يقلّ إلى أن وصل سنة 2015/2014 إلى 2% لصالح الإناث دائما، غير أنه سنة 2017/2016 تاريخ إجراء هذا البحث تفوّق الذكور على الإناث من حيث العدد بفارق 2%.

سنة 2013/2012 أصبح المركز الجامعي غرداية جامعة إضافة إلى فتح كلية العلوم التكنولوجية وفتح تخصصات علمية وإنسانية جديدة وفتح أبواب الماستر والدكتوراه فبدأ الفارق بين الذكور والإناث يقلّ إلى أن فاق سنة 2017 عدد الذكور عدد الإناث، فإذا كان القرب دفع الإناث للالتحاق بجامعة غرداية فإن تحول المركز إلى جامعة وفتح مزيد من الاختيارات إضافة إلى فتح أبواب الماستر والدكتوراه دفع بالذكور للالتحاق بدل البحث عن بدائل أخرى لا تصبّ في صالحهم من حيث المسافة وإمكانية الدراسة والعمل والزواج أيضا.

II / توزيع العينة حسب التخصص العام(علمي/علوم إنسانية)

الرسم البياني رقم 03 توزيع العينة حسب التخصص العام



نلاحظ أن التخصصات الإنسانية والأدبية أكثر بكثير بفارق 43.28% من التخصصات العلمية وبحكم عملنا داخل هذه الجامعة فنحن نعرف أن التخصصات الإنسانية والأدبية بدأت بجامعة غرداية قبل التخصصات العلمية فأصبح لها تجربة أطول في استقطاب الأساتذة وفتح التخصصات في حين التخصصات العلمية أكثر حداثة تعود إلى السنة الدراسية 2013/2012 وتحتاج إلى إمكانيات أكثر من حيث المؤطرين والوسائل البيداغوجية لاستقطاب أعداد أكبر من الطلبة كما أمها لم تحصل على قطب خاص بها إلاّ سنة 2017/2016، فلا نعزي هذا الفرق لعزوف الطلبة عن التخصصات العلمية وإنّما لحداثة التخصص في حد ذاته.

أمّا فيما يخص معرفة هل هناك علاقة بين الجنس ونوع التكوين علمي وآداب وعلوم إنسانية واجتماعية أم هما متغيران مستقلان فقد أجرينا إختبار مربع كاي للاستقلالية وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم16 اختبار مربع كاي للاستقلالية بين الجنس ونوع التخصص العام

استقلالية الجنس/نوع التخصص العام	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	,017[a]	1	,895
اختبار Yates لتصحيح الاستمرارية	,000	1	1,000
N	275		

بما أن القيمة الاحتمالية أكبر من 0.05 فهذا يعني قبول الفرض الصفري وهو أنّه لا يوجد علاقة بين الجنس ونوع التكوين(تكوين علمي، تكوين آداب وعلوم إنسانية واجتماعية).

III/ توزيع العينة حسب الكليات

يوجد بجامعة غرداية ست كليات هم كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الحقوق والعلوم السياسية مع العلم أنّ العلوم السياسية غير معنية لأنّه لا يوجد سوى طلبة السنة الأولى لأنّها فتحت هذا العام الذي تجرى فيه الدراسة، كلية علوم الطبيعة والحياة، كلية العلوم التكنولوجية والاعلام الآلي

جدول رقم 17 يوضح العلاقة بين التخصص حسب الكليات والجنس

التخصص حسب الكليات/ الجنس		الجنس				المجموع Total	
		ذكر		أنثى			
		ت	%	ت	%	ت	%
الكليات	علوم اقتصادية وتجارية وعلوم تسيير	29	%54,72	24	%45,28	53	%19,27
	الآداب واللغات	6	%18,18	27	%81,82	33	%12
	علوم انسانية واجتماعية	23	%32,86	47	%67,14	70	25,45%
	الحقوق	22	%53,66	19	%46,34	41	%14,91
	علوم الطبيعة والحياة وعلوم فلاحية	2	%6,25	30	%93,75	32	%11,64
	العلوم والتكنولوجيا	29	%63,04	17	%36,96	46	%16,73
	المجموع Total	111	%40,36	164	%59,64	275	%100

نلاحظ من خلال الجدول هيمنة الإناث على تخصصات أصبح يُطلق عليها التخصصات الأنثوية وهي المظللة باللون الأصفر، وتخصصات يهيمن عليها الذكور تلك المظللة بالأزرق باستثناء الحقوق التخصص الذي كان ذكوري بنسبة كبيرة غير أنّ الإناث في السنوات الأخيرة أصبحن يقبلن على هذا التخصص بكثرة لذا نلاحظ أن الفرق بين الذكور والإناث فيما يخص الحقوق بدأ يتقلص.

للتأكد من العلاقة بين التخصص حسب الكليات والجنس أجرينا اختبار مربع كاي للاستقلالية فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم 18 اختبار مربع كاي للعلاقة بين الجنس والتخصص حسب الكليات

الجنس/ التخصص حسب الكليات	إحصاءة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	41,231[a]	5	,000
نسبة الاحتمال	45,831	5	,000
التجميع الخطي	,259	1	,611
N	275		

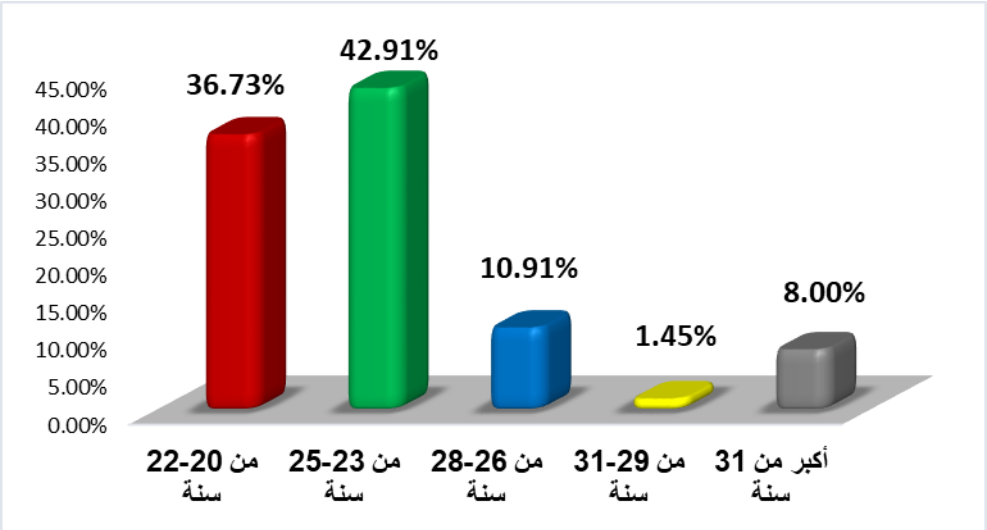
بما أنّ القيمة الاحتمالية هي 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 فهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل يوجد علاقة بين الجنس والتخصص حسب الكليات كما سبق

وأن وضحنا في الجدول السابق، ومن الجدول السابق نكتشف أنّ أي مقارنة حسب الكليات إنّما هي مقارنة حسب الجنس فالتخصص حسب الكليات ما هو إلاّ متغير وسيط

IV / توزيع العينة حسب السن

- مدى الفئة= أكبر مشاهدة-أصغر مشاهدة= 30-20=10
- طول الفئة= المدى/عدد الفئات
- وإذ ينصح بعدد فئات أن لا تقل عن 5 ولا تزيد عن 7
- فإن طول الفئة لدينا بعد اختيارنا 4 فئات هو 4/10=2.5≈3

الرسم البياني رقم04 توزيع العينة حسب السن



إذا الْتحق الطلبة بالجامعة في السن المحدد بـ 18 فمن المفروض أن نجد أن أعلى نسبة في السنة الثالثة تكون للفئة العمرية الأولى لكن هذا ما لا نراه في الرسم البياني فأعلى نسبة هي للفئة الثانية 23-25 سنة بفارق 6.18% عن الفئة الأولى، نعزي بعض هذا الاختلاف إلى أنّ بعض الطلبة يفضلون الحصول على وظيفة أولا ثمّ يلتحقون بالجامعة بعد أن يحصل لديهم الاستقرار الوظيفي، عندها يبحثون عن تحسين مستواهم العلمي من أجل امتيازات أخرى كالترقيات أو تغيير الوظيفة وهذا ما اكتشفناه من حواراتنا مع الطلبة، والجدول التالي يكشف حقيقة عن ذلك

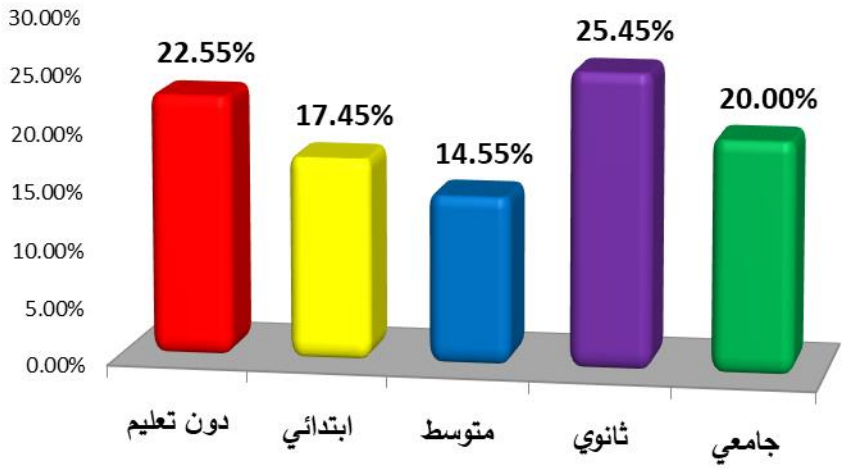
جدول رقم 19 العلاقة بين السن ومزاولة وظيفة ما

			السن			Total
			[20-22]	[23-25]	[26-28]	أكبر من 28 سنة	
هل تزاول وظيفة ما	نعم	التكرار	9	23	10	21	63
		النسبة	3,3%	8,4%	3,6%	7,6%	22,9%
	لا	التكرار	92	95	20	5	212
		النسبة	33,5%	34,5%	7,3%	1,8%	77,1%
المجموع		التكرار	101	118	30	26	275
		النسبة	36,7%	42,9%	10,9%	9,5%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة من الطلبة الذين يزاولون وظيفة ما هم الفئة العمرية الثانية 23-25 سنة بنسبة 8,4%، وهي نفس الفئة ذات النسبة المرتفعة أيضا في السنة الثالثة ليسانس كما سبق الذكر فعدد الطلبة الموظفون رفع النسبة وهذا ما يؤكد تحليلنا السابق، إضافة إلى أسباب أخرى كالانتقال بين التخصصات والتحويلات التي تؤخر الطلبة سنوات أخرى، وإعادة السنة التي أصبحت تتفاقم بشكل مثير للتساؤلات في نظام ل.م.د[1] الذي جاء ليحد من الرسوب فوقع في معدل رسوب أعلى.

V/ توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأب

الرسم البياني رقم 05 توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأب

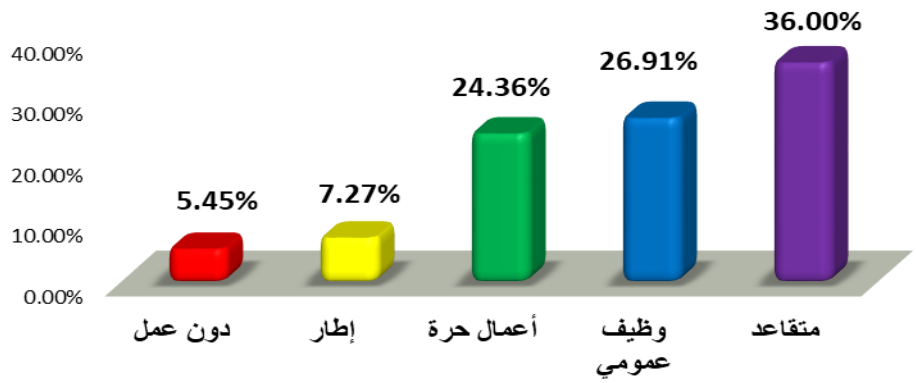


(1) بلقاسم سلاطنية وآخرون، علم الاجتماع الإعلامي، ط1، القاهرة، دار الفجر، 2012، ص85.84

أغلب الآباء ذوي مستوى ثانوي ثم يليها الذين دون أي مستوى تعليمي ثم الجامعيين والفوارق لا تظهر كبيرة بل هي متقاربة بين هذه الفئات الثلاث الأعلى نسبة لكن بفارق بسيط لصالح مستوى التعليم الثانوي، غير أن نسبة الأميين مرتفعة نسبيا ف 22.55% نسبة ليست هينة فإذا أضفنا لها نسبة الابتدائي التي تعتبر مرحلة تعليمية بسيطة جدا لا تتيح لصاحبها الحد الأدنى من التعليم المتفق عليه حاليا على أنّه مرحلة المتوسط والذي يتيح لصاحبه الالتحاق بمراكز التكوين المهني تصبح النسبة 40% وهي نسبة عالية تقترب من نسبة جمع مستوى الثانوي والجامعي التي بلغت 45.45%، ممّا يكشف أنّ الجزائر ما زالت دولة تعاني من الأمية ولم تفتح مشاريع حقيقية للقضاء عليها أو تتيح مجالات مشجعة أكثر للالتحاق بالتعليم للأميين والمتسربين مهما كان سنهم.

VI/ توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأب

الرسم البياني رقم 06 توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأب



أغلب الآباء بلغوا سن التقاعد وهذا أمر منطقي جدا لأبناء تجاوزوا سن العشرين ومن المرجح في هذه الحالة أنهم ليسوا أكبر الأبناء، بالنسبة للمرتبة الثانية وهي العمل لدى الوظيف العمومي بلغت نسبة 27% تليها الأعمال الحرّة بنسبة 24.4%، أمّا الإطارات والذين دون عمل فنسبتهم منخفضة جدا.

VII العلاقة بين الحالة التعليمية للأب وحالته الوظيفيه

أجرينا اختبار مربع كاي فأعطانا النتيجة التالية:

جدول رقم 20 اختبار مربع كاي للعلاقة بين المستوى التعليمي للأب ووظيفته

مستوى تعليم الأب/ وظيفة الأب	إحصاءة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	82,617[a]	16	,000
نسبة الاحتمال	77,811	16	,000
التجميع الخطي	,581	1	,446
N	275		

كما نلاحظ فإنّ القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 هذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وبالتالي توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب والوظيفة الممارسة، والجدول التالي يوضح تلك الفروقات

جدول رقم 21 يوضح العلاقة بين الحالة التعليمية للأب ووظيفته

وظيفة الأب		دون عمل		اطار		اعمال حرة		وظيف عمومي		متقاعد		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الحالة التعليمية للأب	دون تعليم	8	12,9	0	0	17	47,42	9	14,52	28	45,16	62	22,55
	ابتدائي	4	8,33	0	0	15	31,25	10	20,83	19	39,58	48	17,45
	متوسط	2	5	0	0	12	30	11	27,5	15	37,5	40	14,55
	ثانوي	1	1,43	3	4,29	16	22,86	26	37,14	24	34,29	70	25,45
	جامعي	0	0	17	30,91	7	12,73	18	32,73	13	23,64	55	20
Total		15	5,45	20	7,27	67	24,36	74	26,91	99	36	275	100

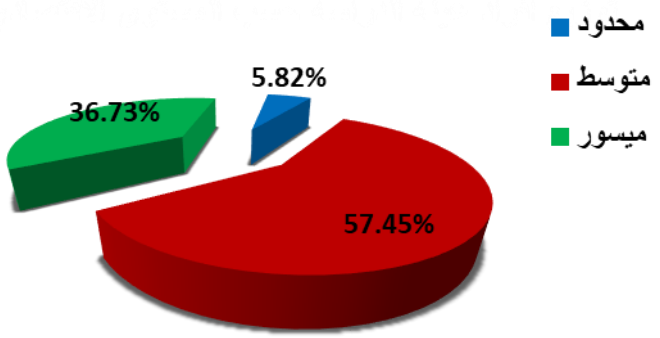
النسبة مأخوذة أفقيا المقارنة إذن عموديا

نلاحظ من الجدول(وقد تعمّدنا استخدام الألوان لكل حالة تعليمية وأعلى نسبة له للوظيفة المقابلة للمستوى) أنّ آباء المبحوثين الذين دون تعليم وأصحاب المستوى الابتدائي والمتوسط الوظيفة التي يمارسونها بأعلى نسبة هي الأعمال الحرّة إذ لا خيارات كثيرة لديهم بسبب ارتباط العمل بالتخصص والمستوى التعليمي في العصر الحديث، في حين أصحاب المستوى الثانوي نجدهم أكثر في الوظيف العمومي خاصة الفترة التي عاشوا فيها إذ كانت وظائف كثيرة في الوظيف العمومي تفتح المجال لهم، أصحاب الشهادات الجامعية يتوزعون بشكل متقارب بين الوظيف العمومي كعمال

عاديين أو إطارات مرموقة، دون عمل موجودة بنسبة أعلى لدى الذين لا مستوى تعليم لديهم وتليها أصحاب التعليم الابتدائي. تمنيت لو أنني سألتهم عن وظيفة الأب قبل التقاعد فعدد المتقاعدين كبير فاكتشفت أنّه كان يجدر بي أن أسأل عن وظيفة الأب قبل التقاعد، لذا فنحن الآن لا نعرف الفروق حقيقة إلاّ بين الذين ما زالوا يمارسون وظائفهم.

VIII/ توزيع العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

الرسم البياني رقم07 توزيع العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة



كما نلاحظ من خلال الرسم البياني فإن أغلب مفردات البحث من أسر ذات مستوى اقتصادي متوسط بلغت 57.45%، لكن الأسر الميسورة أيضا نسبة لا بأس بها إذ بلغت 36.73% في حين الأسر محدودة المستوى الاقتصادي جد ضئيلة بالمقارنة مع المستويين الآخرين إذ بلغت 5.82%.

IX العلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة

عرفنا في الجدول رقم 19 ورقم 20 أنّ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأب والوظيفة التي يمارسها الأب، ونريد أن نعرف الآن العلاقة بين وظيفة الأب والمستوى الاقتصادي للأسرة أجرينا أولا اختبار مربع كاي فجاءت النتيجة كالتالي:

جدول رقم 22 اختبار مربع كاي للعلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة

الحالة الوظيفية الأب/ المستوى الاق للأسرة	إحصاءة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	31,841[a]	8	,000
نسبة الاحتمال	22,867	8	,004
التجميع الخطي	,001	1	,973
N	275		

بما أنّ القيمة الاحتمالية 0,000 أصغر من مستوى الدلالة 0,05 فهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وبالتالي توجد علاقة بين وظيفة الأب والمستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول التالي يوضح تلك الفروقات

جدول رقم 23 يوضح العلاقة بين الحالة الوظيفية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة		محدود		متوسط		ميسور		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
وظيفة الأب	دون عمل	5	33,33	5	33,33	5	33,33	15	5,45
	إطار	0	0	8	40	12	60	20	7,27
	اعمال حرة	3	4,48	36	53,73	28	41,79	67	24,36
	وظيف عمومي	4	5,41	51	68,92	19	25,68	74	26,91
	متقاعد	4	4,04	58	58,59	37	37,37	99	36
Total	المجموع	16	5,82	158	57,45	101	36,73	275	100

النسب مأخوذة أفقيا المقارنة إذن عمودية

نلاحظ من الجدول أنّ أعلى نسبة من الوظائف التي حققت حالة اليسر الاقتصادي للأسرة كانت بين الإطارات وقد رأينا في الجدول رقم 21 أنّ أغلب آباء المبحوثين الإطارات هم ذوي مستوى جامعي وللتأكد من أنّ المستوى التعليمي له علاقة بالمستوى الاقتصادي للأسرة أجرينا اختبار مربع كاي فجاءت النتيجة كالتالي:

جدول رقم 24 اختبار مربع كاي للعلاقة بين الحالة التعليمية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة

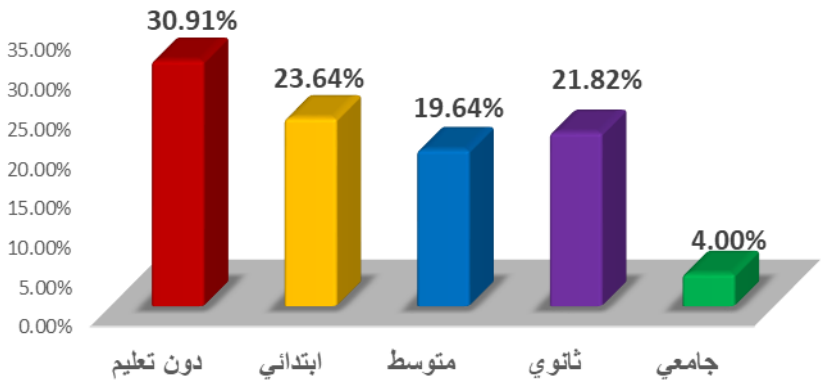
الحالة التعليمية للأب/ المستوى الاق للأسرة	إحصاءة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	15,530[a]	8	,050
نسبة الاحتمال	14,425	8	,071
التجميع الخطي	9,324	1	,002
N	275		

بما أنّ القيمة الاحتمالية لمربع كاي هي 0,05 وهي تساوي قيمة مستوى الدلالة إذن نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنّه توجد علاقة بين الحالة التعليمية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة أو بتعبير آخر الحالة التعليمية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة متغيرين غير

مستقلين، لكن كما نلاحظ أنّ وظيفة الأب إذن ما هي إلاّ متغير متغير وسيط، فالحالة التعليمية فعلا متغير يصنع الحراك الاجتماعي للأفراد فهو متغير يحدد نوع الوظيفة التي مارسها آباء المبحوثين وبالتالي المستوى الاقتصادي للأسرة لكن لا ننسى أنّنا نتحدث عن آباء المبحوثين وهذا يعني أنّنا نتحدث عن فترة زمنية ذات أوضاع اجتماعية، سياسية، اقتصادية، مخالفة قليلا أوكثيرا عن واقع المبحوثين.

X/ توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأم

الرسم البياني رقم08 توزيع العينة حسب الحالة التعليمية للأم



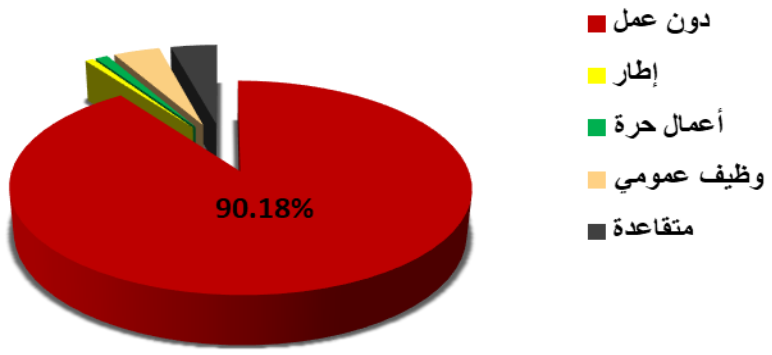
أعلى نسبة من أمهات المبحوثين دون تعليم 30.91% ثم تأتي في المرتبة الثانية ذوات المستوى الابتدائي 23.64 وكما هو الشأن مع الآباء لسنا نعرف هذا المستوى هل اكتمل إلى آخر مرحلة التعليم الابتدائي أم لا وهل مستواهن لا يختلف كثيرا عن الذين لم يلتحقن بالتعليم، مع هذه الاحتمالات الممكنه فإن 54.55% من أمهات المبحوثين حالتهم التعليمية غير مقبولة وهي نسبة نراها مرتفعة مقابل تقريبا 26% مجموع المستويين الثانوي والجامعي أي ذوات مستوى تعليمي مقبول أو عالي، فكما قلنا سابقا هذا يكشف أنّ نسبة الأمية والتسرب الدراسي كان مرتفع جدا بعد الاستقلال فقد بلغ حسب وزارة التربية 85% غداة الاستقلال وبلغت حسب الديوان الوطني للإحصاء نسبة 22.3% سنة 2008 بالنسبة للأشخاص البالغين عشر سنوات فأكثر[1] إضافة إلى أنّ تعليم الإناث في المدارس لم يكن من اهتمامت ولا من تقاليد الأسر الجزائرية حينها، وحسب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألسكو بلغت نسبة الأمية سنة 2016 بالجزائر 12% إضافة إلى التسرب الذي لم نجد أية إحصائيات رسمية عنه.

(1) الديوان الوطني للإحصاء، http://www.ons.dz/IMG/pdf/pop9_national.pdf

هذه النسبة المرتفعة لأمهات المبحوثين غير المتعلمات تقابلها نسبة أخرى مرتفعة جدا للأمهات دون عمل بنسبة 90.5% من إجمالي العينة وهي نسبة منطقية جدا فالعمل يحتاج إلى شهادات تعليمية عليا، إضافة إلى أن منطقة غرداية منطقة محافظة بالمفهوم الشعبي بدأت مؤخّرا تتغير نحو تمكين المرأة من حيث العمل، وإذا كانت نسبة الجامعيات 4% فمن المنطقي أيضا أن تكون نسبة الإطارات منخفضة جدا إذ بلغت 0.7%.

XI/ توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأم

الرسم البيانى رقم 09 توزيع العينة حسب الحالة الوظيفية للأم



نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأغلبية بنسبة عالية جدا بلغت 90.18% من أمهات المبحوثين دون عمل، فإذا أضفنا الحالة التعليمية لأمهات المبحوثين حيث وجدنا أنّ 54.55% من أمهات المبحوثين حالتهم التعليمية غير مقبولة وهذا يظهر أنّ الفترة التي عاشت فيها هاته النساء في منطقة غرداية(فقد وجدنا أنّ 93.45% من سكان الجنوب) تتسم برفض لتعليم الإناث مستويات عالية فالتعليم عائق في طريق زواجهن وتشكيلهن أسرة فالزواج مازال في منطقة غرداية أهمّ محدد لقيمة المرأة، ونعرف أيضا من خلال النسب أنّ عمل المرأة كان شيئ غير مقبول اجتماعيا.

أمّا فيما يخص المتغيرات الديمغرافية الأخرى كالأصل الجغرافي فإن الأغلبية بنسبة 94.54% ذات أصل جغرافي حضري مقابل نسبة ضئيلة جدا 5.45% من الريف هذا ما لا يسمح لنا بالمقارنة، كذلك الأمر بالنسبة للمنطقة التي نشأ فيها المبحوث فإن 88% من سكان غرداية إضافة إلى 5.45% من سكان مناطق جنوبية أخرى أي 93.45% من سكان الجنوب مقابل نسب ضئيلة جدا توزعت بين الشرق والغرب والوسط مما لا تسمح بالمقارنة مثلها مثل وظيفة أمهات المبحوثين.

المبحث الثالث: عرض النتائج العامّة لمحور قيمة التعليم الجامعي

محور قيمة التعليم يتكون من بعدين، البعد الأول يبحث في اتجاهات طلبة السنة الثالثة بجامعة غرداية المقبلين على التخرج نحو التعليم الجامعي الذي يزاولونه هل يتمّ وفق أهداف وغايات بالنسبة لهم باعتبار التعليم وسيلة لتلك الغايات والأهداف، أم أنّهم يلتحقون بالتعليم الجامعي دون أهداف وغايات وإنّما هي مسألة جبر عائلي وروتين حياتي، والبعد الثاني يبحث في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الجامعي هل هو اتجاه ذا تقدير إيجابي أم تقدير سلبي، وهي النتائج العامة للاتجاهات أي ما يتعلق بالإحصاء الوصفي لاتجاهات الطلبة والتي افترضنا بخصوصها ما يلي

– تفترض الدراسة أنّ إجابات أفراد العينة حول فقرات الاستبانة التي تصف اتجاهاتهم المتعلقة بأهمية التعليم الجامعي تعكس تصوراتهم للغاية من التعليم الجامعي كوسيله لتحقيق غايات الحياة الكريمة وليس طلب المعرفة لذاتها (الحصول على عمل قار ذا دخل مريح، الارتقاء في السلم الاجتماعي، اكتساب مهارات لمواجهة مشكلات الحياة).

– كما تفترض الدراسة أن استجاباتهم للفقرات المتعلقة بمدى تقديرهم للتعليم الجامعي تعكس تقديرهم الإيجابي له باعتباره قمة المراحل التعليمية التي تعطي هوية تقديرية للشخص ومرحلة عبور نحو وظائف متخصصة.

I/ عرض النتائج العامة للبعد الأول

للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو غايتهم من الالتحاق بالتعليم الجامعي هل يتم وفق أهداف مرجوة أم يسير خبط عشواء دون أهداف صغنا تسعة أسئلة، أربعة أسئلة ذات اتجاه سلبي بمعنى أنّ التعليم الجامعي إجبار أهل أو ملء فراغ دون هدف محدد، وخمسة أسئلة ذات اتجاه إيجابي تجعل من التعليم وسيلة لتحقيق أهداف مهمة في الحياة، جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم25 النتائج العامة لاتجاهات المبحوثين بالنسبة للبعد الأول من محور قيمة التعليم الجامعي

	الرقم	العبرات	ت	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
البعد الأول: التعليم بهدف تحقيق غايات مهمة أم تعليم دون هدف	1	أتعلم لأن الأهل يفرضون علّي ذلك	ت	219	37	19	2,73	0,581	4	الإيجاب
			%	79,64%	13,45%	6,91%				
	2	أتعلم لأن التعليم ينمي الشخصية	ت	6	10	259	2,92	0,343	1	الإيجاب
			%	2,18%	3,64%	94,18%				
	3	أتعلم لأحصل على مكانة في المجتمع	ت	15	38	222	2,75	0,544	3	الإيجاب
			%	5,45%	13,82%	80,73%				
	4	أتعلم لأكتسب مهارات تمكنني من التفاعل الجيد في المجتمع	ت	11	12	252	2,88	0,435	2	الإيجاب
			%	4,00%	4,36%	91,64%				
	5	أشعر أنني مجبر على التعليم لأنه ليس لدي خيار أخر	ت	181	54	40	2,51	0,737	8	الإيجاب
			%	65,82%	19,64%	14,55%				
	6	أتعلم لأحسن ظروفي المعيشية	ت	31	54	190	2,58	0,686	6	الإيجاب
			%	11,27%	19,64%	69,09%				
	7	أتعلم دون هدف محدد فالتعليم جزء من حياتي الروتينية	ت	180	59	36	2,52	0,716	7	الإيجاب
			%	65,45%	21,45%	13,09%				
	8	أتعلم لأن الوظائف أصبحت متخصصة وتحتاج إلى شهادة علمية	ت	23	45	207	2,67	0,625	5	الإيجاب
			%	8,36%	16,36%	75,27%				
	9	أتعلم لأملئ اوقات فراغي	ت	162	60	53	2,40	0,792	9	الإيجاب
			%	58,91%	21,82%	19,27%				
الاتجاه العام لبعد التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف							**2,66**	**0,283**	**الإيجاب**	

المراتب الثلاثة الأولى كلها جاءت لصالح التعليم كقيمة وسيلية لتحقيق أهداف مهمة في حياة الطالب، جاءت في المرتبة الأولى عبارة التعليم من أجل تنمية الشخصية بمتوسط حسابي 2,92 أي يكاد يبلغ الدرجة الكاملة 3 وبانحراف معياري هو الأصغر 0.343 مما يظهر أن الإجابات أكثر تجانسا وتمركزا حول متوسطها، ونسبة الموافقة على هذه العبارة بلغت 94,18% فالأغلبية تريد من

خلال التعليم تنمية شخصيتها، في المرتبة الثانية جاءت العبارة التي تظهر أن غاية الطلبة من التعليم الحصول على مهارات مختلفة تساعدهم على التفاعل الجيد داخل المجتمع بمتوسط مرتفع أيضا 2,88 وبانحراف معياري صغير أيضا 0.435 يظهر تمركز الإجابات حول المتوسط ويظهر تجانسها، وبنسبة موافقة بلغت 91,64% بأغلبية كبيرة أيضا فالرغبة في تنمية الشخصية ترتبط بالرغبة في امتلاك مظاهر هذه الشخصية التي تظهر في القدرة على التفاعل الجيد مع الآخرين داخل المجتمع، المرتبة الثالثة عبارة التعليم من أجل الحصول على مكانة في المجتمع بمتوسط 2,75 وبانحراف معياري 0.544 وبنسبة موافقة بلغت 80,73% وهي أيضا قيمة تعتبر امتداد منطقي للقيمتين السابقتين تنمية الشخصية، التفاعل الجيد مع الآخرين، والحصول على مكانة اجتماعية، وكما نلاحظ هذه العيارات التي جاءت في المراتب الثلاث الأولى كلها عبارات موجبة.

العبارات السالبة هي الأخرى تتجه نحو الإيجاب في جميعها دون استثناء، ففي الأسئلة السلبية كما هو معروف اتجاه الموافقة يعني أن اتجاه المبحوثين نحو تلك العبارات إيجابي بمعنى أنّ إجاباتهم تكون غير موافق كما هو الحال مع العبارة الأولى فنسبة عدم الموافقة بلغت 79,64% ، أي أن الطلبة يتعلمون لأنهم يريدون ذلك وليس لأن الأهل يرغمونهم على التعليم، وهذا ما تؤكده إجابات المبحوثين على العبارة الخامسة (أشعر أنني مجبر على التعليم لأنه ليس لدي خيار أخر) فقد بلغت نسبة عدم الموافقة 65,82% ، وكذلك العبارة السابعة (أتعلم دون هدف محدد فالتعليم جزء من حياتي الروتينية) فقد بلغت نسبة عدم الموافقة 65,45% غير أنّه إذا نظرنا إلى انحرافاتها المعيارية نجدها باستثناء العبارة رقم واحد أكبر من انحرافات العبارات الموجبة ممّا يعني أنّها أكثر تشتتا عن غيرها من القيم بمعنى أنّ هناك اختلافات بين المبحوثين فيما يخص تلك العبارات السالبة لكنه ليس اختلاف كبير باستثناء العبارة التاسعة "أتعلم لملء أوقات فراغي" إذ بلغ انحرافها المعياري 0.792 بمعامل اختلاف وجدناه قد وصل إلى 33%(معامل الاختلاف هو قسمة الانحراف المعياري على المتوسط ضرب مائة) مع العلم أنّ البعض يقترح أكثر من 20% كمعامل اختلاف لنقول أن هناك تشتت والبعض يقترح أكثر من 30% ، ماذا يعني ذلك التشتت الذي وجدناه حول العبارات السلبية من وجهة نظرنا:

القيم الإيجابية حول التعليم تجمع حولها اتفاق الآراء كونها تدخل بشكل أو بآخر في مجال المطلق، تأخذ صورة القيم المطلقة أو ما يسميه البعض المثل العليا مثل القيم الإيجابية عن الأسرة، عن العمل، عن الأمومة... تلك القيم التي عرفت عند أسلافنا بالفضائل، إذ نجد مثلا عند أبي حامد

الغزالي في كتابه أيها الولد يعتبر التعليم وطلب العلم فضيلة في حد ذاته وعند آخرين هو جهاد في سبيل الله، وقد وجد الباحث الفلسطيني محمود أمين مطر نفس الحالة في دراسته حول اتجاهات طلبة الثانوي بغزة حول قيمة التعليم المهني[1]، فقد وجد أن بعض الفقرات التي قدمها في مقياسه والتي تدور حول الدور الإيجابي للتعليم المهني أجمع عليها المبحوثون وقد أعزى الباحث ذلك إلى أنّ العبارات التي تتحدث عن دور التعليم المهني مثالية، الناس يتفقون حول القيم في صورتها الإيجابية لكنهم يختلفون عندما يتعلق الأمر بقيم سلبية فيظهر عندها التذبذب والتشتت، لذا من المهم جدا وجود فقرات سلبية في مقاييس الاتجاهات والآراء.

الاتجاه العام لإجابات المبحوثين انصبّ في الاتجاه الإيجابي بمتوسط 2,66 ممّا يظهر عموما أنّ الطلبة ينظرون إلى التعليم الجامعي كقيمة وسيليه لتحقيق أهداف مهمّة في حياتهم كتنمية شخصيتهم والحصول على مكانة في المجتمع والحصول على وظيفة لتحسين مستوى الحياة الاجتماعية التي يطمحون إلى تحقيقها وليس كحالة إجبار من طرف الأهل أو ملء فراغ دون هدف محدد، وبانحراف معياري صغير0.283 ممّا يعني أنّه يوجد تجانس كبير بين إجابات المبحوثين على هذا البعد في عمومه، أي أن الأغلبية تنظر إلى التعليم الجامعي كقيمة غائية لتحقيق أهداف حياتية مهمة كتنمية الذات وتعلم المهارات والحصول على وظيفة تحسين الظروف المعيشية، فالتعليم في المجتمعات الحديثة كما يقول أنتوني جيدنز فرصة رئيسية للحصول على فرصة عمل و الارتقاء المهني[2].

(1) محمود أمين مطر، الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزّه، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني بفلسطين (واقع، تحديات، وطموحات)، 13/12 أوت 2008
http://www.ucas.edu.ps/Units/Research_Unit/TechnicalVocationalEducation/5.pdf
(2) أنظر الجانب النظري، التعليم والعمل عند أنتوني جيدنز، ص172

II/ عرض النتائج العامة للبعد الثاني

لمعرفة تقدير الطلبة للجامعة والتعليم الجامعي هل هو تقدير إيجابي أم تقدير سلبي صغنا تسعة أسئلة، أربعة أسئلة ذات اتجاه سلبي تنظر إلى الجامعة كفضاء لتوزيع الشهادات على البطالين وقضاء أوقات الفراغ، وخمسة أسئلة ذات اتجاه إيجابي تنظر إلى الجامعة كقاطرة للتطور والتقدم وإنتاج المعرفة، وقد انطلقنا من منظور أنّ الاتجاه نحو الجامعة هو نفسه الاتجاه نحو التعليم الجامعي فالجامعة ليس هيكل مادي فقط بل هي منظومة تعليمية بكل مكوناتها. وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 26 النتائج العامة لاتجاهات المبحوثين بالنسبة للبعد الثاني من محور قيمة التعليم الجامعي

	الرقم	العبرات	ت	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
البعد الثاني: الاتجاه نحو التعليم الجامعي إيجابي أم سلبي	1	الجامعة فضاء لقضاء أوقات الفراغ	ت	205	53	17	2,68	0,584	3	الإيجاب
			%	74,55%	19,27%	6,18%				
	2	ما أتعلمه من الإنترنت أفضل مما أتعلمه من الجامعة	ت	133	91	51	2,30	0,763	7	الحياد
			%	48,36%	33,09%	18,55%				
	3	الجامعة فضاء لصناعة النخبة وإنتاج المعرفة	ت	24	42	209	2,67	0,629	4	الإيجاب
			%	8,73%	15,27%	76,00%				
	4	الجامعة فضاء لتوزيع الشهادات	ت	57	108	110	1,81	0,756	9	الحياد
			%	20,73%	39,27%	40,00%				
	5	الجامعة فضاء لبناء الذات وتحقيق التميز	ت	20	39	216	2,71	0,593	2	الإيجاب
			%	7,27%	14,18%	78,55%				
	6	الجامعة قاطرة نحو التقدم والرقي	ت	27	49	199	2,63	0,657	5	الإيجاب
			%	9,82%	17,82%	72,36%				
	7	الجامعة فضاء لصناعة اليد العاملة المؤهلة	ت	44	73	158	2,41	0,751	6	الإيجاب
			%	16,00%	26,55%	57,45%				
	8	الجامعة فضاء لصناعة البطالين	ت	112	113	50	2,23	0,735	8	الحياد
			%	40,73%	41,09%	18,18%				
	9	التعليم الجامعي مرحلة مهمة جدا في حياتي	ت	20	18	237	2,79	0,559	1	الإيجاب
			%	7,27%	6,55%	86,18%				
الاتجاه العام لبعد صورة التعليم الجامعي من منظور الطلبة							**2.47**	**0.377**		**الإيجاب**

هذا البعد هو الآخر أظهر أهمية مرحلة التعليم الجامعي في حياة الشباب بحيث جاءت العبارة التاسعة(التعليم الجامعي مرحلة مهمّة جدا في حياتي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع 2,79 بانحراف معياري صغير يظهر مدى تجانس الإجابات بين المبحوثين وبنسبة موافقة بلغت 86,18% فالتعليم الجامعي مازال رغم كل الانتقادات الموجهة إليه من أهمّ المراحل في حياة غالبية الطلاب، وجوده في هرم سلم المراحل التعليمية في حياة الفرد يعطيه تلك الأهمية فالوصول إلى قمة الهرم شيء مهم في حياة المتعلمين كما أنّه ارتبط بشكل كبير بمتغيرات كثيرة بعالم الشغل، بالمكانة الاجتماعية، بالوجاهة، بالجدارة فمن يحصل على مقعد محترم داخل الجامعة أكثر جدارة ممن لم يحصل عليه، وبما يوفّره من إمكانية مفاوضات مختلفة على المراكز الاجتماعية داخل المجتمع...، المرتبة الثانية تظهر لنا أن اتجاهات الطلبة تنظر إلى الجامعة كفضاء لبناء وتحقيق الذات بمتوسط أيضا مرتفع 17.2 وبانحراف معياري منخفض يظهر تجانس إجابات المبحوثين حول تلك القيمة وبنسبة موافقة بلغت 78,55% تحقيق الذات هو كل ما سبق وأن ذكرناه بالنسبة للقيمة السابقة فهما امتداد لبعضهما فالنتائج جدّ منطقية، المرتبة الثالثة السؤال الأول السلبي(الجامعة فضاء لقضاء أوقات الفراغ) أخذ الاتجاه الإيجابي (اتجاه عدم الموافقة) متوسط 2,68 وهو أيضا متوسط مرتفع بانحراف معياري منخفض 0.584 مما يعني أيضا تجانس إجابات المبحوثين حول هذه القيمة وبنسبة عدم موافقة بلغت 74,55%، أي أنّ غالبية الطلبة لا يرون أنّ الجامعة فضاء لقضاء أوقات الفراغ ولا يريدونها كذلك وإنّما يتجهون نحو الموافقة على التقدير الإيجابي لها وللتعليم الجامعي.

غير أنّه يجب أن نتوقف عند الاتجاه العام للبعد رغم أنه أخذ اتجاه الموافقة أي الاتجاه الإيجابي لكن بمتوسط حسابي منخفض 2,47 أي بفارق 0.33 عن طرف الحياد، فهو يكاد يقترب من الحياد، وإذا لاحظنا بقية العبارات نجد تفسير ذلك في العبارات التالية:

– العبارة الثانية السالبة الاتجاه (ما أتعلمه من الإنترنت أفضل مما أتعلمه من الجامعة) اتجاه البعد الحياد بمتوسط 2,30 وبنسبة عدم موافقة منخفضة بلغت 48,36% (أي اتجاه الإيجاب) وهي قريبة إلى حد ما من نسبة محايد التي بلغت 33,09%، الطلبة يتعاملون مع الأنترنت كوسيلة للتعلّم يجدون فيها الكثير من الإجابات عن تساؤلاتهم وترضي شغفهم وتطلعهم المعرفي، والتعليم الجامعي عندنا مازال تقليدي إلى حد كبير حيث الأستاذ يجب أن يعرف جميع الإجابات والطالب المتلقي الخاضع، و الامتحانات وطرائق التدريس الوسيلة التي لم يتم إعادة دراستها والنظر فيها ولا مراجعتها لا من حيث المحتوى ولا الطريقة ولا الأهداف المرجوة، ورغم أن الكثير من الطلبة يملك كمبيوتر

محمول غير أنّه لا يستعمله داخل الصف الجامعي إلاّ في حالة بحث بالدتاشو، أغلب الطلبة في الحقيقة لا يفاضلون بين ما يتعلّمونه من الجامعة وما يتعلّمونه من الأنترنت فنسبة الموافقة منخفضة 18,55% (أي اتجاه السلب) دون أن ننفي دلالتها بأن البعض يجد في الأنترنت ما لا يجده في الجامعة خاصة إذا كان يتقن اللغات، الأغلبية لم تفاضل بين الأمرين لكنها في نفس الوقت محتارة لا تحمل اتجاه واضح، بالرغم من أن الأنترنت هي وسيلة مساعدة في التعليم عموما والجامعة خصوصا مثل الكتاب مثل الوسائل البيداغوجية الأخرى غير أنّ غيابها داخل الجامعة هو الذي يصنع خلل(المنافسة) إن صح التعبير(ما أتعلّمه من الجامعة وما أتعلّمه من الأنترنت) وهي عبارة أخذتها من بعض طلبتي تفسر واقع يعيشونه ويعبرون عنه.

– العبارة الثامنة السالبة الاتجاه (الجامعة فضاء لصناعة البطالين) اتجاه البعد الحياد بمتوسط 2,23 وبنسبة عدم موافقة بلغت 40,73% (أي اتجاه الإيجاب) ونسبة محايد بلغت 41,09% ، والعبارة الرابعة السالبة الاتجاه (الجامعة فضاء لتوزيع الشهادات) بمتوسط ضعيف1,81 يكاد يقارب من طرف اتجاه السلب بفارق 0.15 فقط وبنسبة موافقة بلغت 40,00% (أي اتجاه السلب) و نسبة محايد بلغت 39,27% هاتين العبارتين أيضا تفسران الحيرة التي يعيشها الطلبة من خلال الواقع المتناقض الذي يستبطنونه في حياتهم اليومية، فمن جهة الوظائف أصبحت متخصصة تتطلب شهادات جامعية أو شهادات عليا، ومن جهة أخرى يشاهد الطلبة من حولهم نماذج حية لخريجي جامعات وحاملي شهادات عليا دون عمل.

اتجاهات الطلبة المبحوثين نحو التعليم الجامعي إيجابية في عمومها لكنها في نفس الوقت ليست قوية إنها تظهر مخاوفهم من أن يكونوا مجرد حاملي شهادات ورقية يدخلون بها عالم البطالة، غير أن تجانس إجابات هذا البعد وإيجابية الاتجاه نحو عباراته في عمومها يظهر لنا أن التعليم الجامعي مازال محاط بهالة من التقدير الإيجابي، فكما يقول جمال قريد التعليم الجامعي في الجزائر بالنسبة للعامة من المجتمع مصدر فخر واعتزاز للطلبة وأسرهم، ومصدر أمالهم لتغيير أوضاعهم الاجتماعية وتحسينها[1]، لكن هل بقيت تلك الهيبة التي تحدث عنها جمال غريد منذ سنة 1998 نشك في ذلك غير أننّا ومن خلال النتائج نرى أنّ التعليم الجامعي كما وجده هو أيضا مازال مهم في حياة الطلبة وأسرهم مثلما لاتزال البكالوريا مهمة لكن هيبة الجامعة والتعليم الجامعي أصبحت مجروحة جدا.

(1) Djamel GUERID, L'université Entre État et Société, in L'université Aujourd'hui, éd CRASC, 1998, p34, http://www.crasc.dz/ouvrages/pdfs/98_univ_aujour_fr_guerid.pdf

المبحث الرابع: عرض النتائج العامة لمحور قيمة العمل

محور قيمة العمل يتكون من بعدين، البعد الأول يبحث في اتجاهات طلبة السنة الثالثة بجامعة غرداية نحو قيمة العمل ما إذا كانت قيمة وسيلية- لتحقيق أهداف مهمة في الحياة، فالعمل كان دائما مطلوبا لتحقيق الحاجات والأهداف الحياتية على مستوى الفرد والجماعة ولم يطلب عبر التاريخ البشري الطويل لذاته، لذا يفترض في الحالات الطبيعية أنّ الأفراد يبحثون في العمل ومن خلال العمل على تحقيق الحاجات على اختلافها للوصول إلى حياة لائقة كما نظّر لذلك ماسلو في هرمه الشهير[1]، لكن أن يطلب الفرد العمل مهما كان حتى وإن كان لا يحقق رغباته وطموحاته كما هو موجود في بعض أمثالنا الشعبية[2] فذلك هو الشيء غير الطبيعي الذي نبحث فيه، لذا جعلنا العبارات التي تتجه نحو العمل مهما كان عبارات سلبية الاتجاه والعبارات التي تتجه نحو البحث عن غايات وأهداف من خلال العمل إيجابية الاتجاه، والبعد الثاني يبحث في اتجاهات تقدير الطلبة نحو قيمة العمل هل هو اتجاه ذا تقدير إيجابي أم تقدير سلبي.

نعرض النتائج الإحصائية الوصفية العامة لهذا المحور من خلال الافتراضات الوصفية التالية:

- ينظر الطالب الجامعي للعمل كقيمة وسيليه وليس غاية في حد ذاته فهو تماما مثل التعليم وسيلة لتحقيق الحياة الكريمة (أجر مريح، الارتقاء في السلم الاجتماعي...)

- اتجاهات الطالب الجامعي نحو قيمة العمل تنحو نحو التقدير والإعلاء رغم انتشار البطالة فهو مازال من محددات إثبات الهوية الاجتماعية لديه وتحقيق الذات.

I / عرض النتائج العامة للبعد الأول

للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو قيمة العمل هل هي تحقيق لأهداف في ذهن الطلبة يسعون لتحقيقها أم أنّه غاية في حد ذاته كما وجدناه في أمثالنا الشعبية الجزائرية، جاءت النتائج كالتالي:

(1) أنظر الجانب النظري، أبراهام ماسلو، ص.114.112

(2) أنظر الجانب النظري، قيمة العمل في الأمثال الشعبية الجزائرية، ص.221.220

جدول رقم 27 عرض النتائج العامة لاتجاهات المبحوثين بالنسبة للبعد الأول من محور قيمة العمل

	الرقم	العبارات	ت	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
البعد الأول: العمل وسيلة لتحقيق غايات أم هدف في حد ذاته	1	أقبل بأي عمل حتى وإن كان الدخل قليل ولا يلبي طموحاتي	ت	109	91	75	2.12	0.810	6	الحياد
			%	39.64%	33.09%	27.27%				
	2	أفضل العمل الذي تكون فيه الترقية ممكنة	ت	19	20	236	2.79	0.553	2	الإيجاب
			%	6.91%	7.27%	85.82%				
	3	أقبل أي عمل حتى وإن كان أقل من مستوى شهادتي الجامعية	ت	80	78	117	1.87	0.837	8	الحياد
			%	29.09%	28.36%	42.55%				
	4	أفضل العمل الذي أستطيع أن أحقق من خلاله ذاتي	ت	10	15	250	2.87	0.430	1	الإيجاب
			%	3.64%	5.45%	90.91%				
	5	قيمة الأجر أهم شيء في اختيار العمل	ت	91	99	85	1.98	0.801	7	الحياد
			%	33.09%	36.00%	30.91%				
	6	المكانة الاجتماعية أهم شيء في اختيار العمل	ت	29	54	192	2.59	0.674	3	الإيجاب
			%	10.55%	19.64%	69.82%				
	7	أقبل بأي عمل حتى وإن كان بعيدا عن تخصصي	ت	76	69	130	1.80	0.844	9	الحياد
			%	27.64%	25.09%	47.27%				
	8	أفضل العمل الذي يترك لي وقت فراغ للمتعة والترفيه والحياة الشخصية	ت	39	81	155	2.42	0.728	4	الإيجاب
			%	14.18%	29.45%	56.36%				
	9	أقبل بأي عمل حتى وإن كان شاقا	ت	112	87	76	2.13	0.818	5	الحياد
			%	40.73%	31.64%	27.64%				
	الاتجاه العام لبعد العمل وسيلة أم غاية						2.28	0.317		الحياد

نلاحظ من خلال النتائج أنّ المراتب الأربعة الأولى كلها في اتجاه الإيجاب بمتوسطات متقاربة جدا وبانحرافات معيارية الأكثر انخفاضا مقارنة ببقية العبارات فالإجابات أكثر تجانسا من غيرها حتى العبارة رقم 4 التي اتخذت اتجاه الإيجاب بانحراف معياري أكبر من بقية العبارات الأخرى التي اتخذت اتجاه الإيجاب أيضا هي متجانسة باعتبار أن معامل اختلافها بلغ 30%، اتجاه الإيجاب انصب في اتجاه العمل قيمة وسيلية لتحقيق أهداف مهمة، تحقيق الذات في المرتبة الأولى بمتوسط قوي 2.87 وبنسبة موافقة مرتفعة جدا 90.91%، إمكانية الترقي في العمل وبالتالي في مستوى المعيشة والحياة

في المرتبة الثانية بمتوسط مرتفع أيضا 2.79 وبنسبة موافقة مرتفعة أيضا 85.82%، في المرتبة الثالثة العمل قيمة لتحقيق المكانة الاجتماعية في المجتمع بمتوسط 2.59 وبنسبة موافقة 69.82%، في المرتبة الرابعة يظهر العمل كقيمة داعمة لحياة الفرد وليست مستحوذة فهي مرغوبة أكثر عندما تترك مساحة مناسبة لهم للاستمتاع بالحياة الشخصية والخاصة وإن كان بمتوسط منخفض 2.42 لا يبتعد عن طرف الحياد إلا قليلا وبنسبة موافقة متوسطة أيضا 56.36% هذه النسبة لا تعني أنّها قيمة غير مرغوب فيها وإنّما لم نصل بعد بسبب رعب البطالة الذي أصاب الشباب إلى مستوى التدقيق في رغباتنا وحاجاتنا الأبعد ودليل ذلك بقية العبارات التي أخذت كلها اتجاه الحياد.

جميع العبارات السلبية جاء اتجاهها الحياد مما يثبت أيضا كما سبق وأن ذكرنا فيما يخص عبارات قيمة التعليم أن القيم السلبية قيم خلافية أكثر منها قيم اتفاقية تعري التناقضات الموجودة في المجتمع وفي حياة الأفراد لا يحدث حولها الاتفاق فقد جاءت انحرافاتها المعيارية أكبر من انحرافات العبارات الموجبة مما يعني تشتت الإجابات وعدم تجانسها، وأكبر تشتت وعدم تجانس كان مع العبارات: الثالثة "أقبل أي عمل حتى وإن كان أقل من مستوى شهادتي الجامعية" بمعامل اختلاف بلغ 44.75% والسابعة " أقبل بأي عمل حتى وإن كان بعيدا عن تخصصي" بمعامل اختلاف بلغ 46.88%.

هذا يظهر حيرة الطلبة فيما يخص قيمة العمل، فمن جهة هم يرغبون في عمل يلبي لهم طموحات وأهداف عالية المستوى وفق اتجاهاتهم نحو مسارات حياتهم الذي كان الدخول إلى الجامعة أحد مراحلها والتخصص المختار والشهادة المحصل عليها، ومن جهة أخرى يعيشون حالة خوف من البطالة والانتظار في طابور المسابقات الوظيفية، فإذا كان ماكس فيبر في كتابه الضخم الاقتصاد والمجتمع يرى بأنّ التخصص الفكرة اللامعة لتقليص عروض العمل وقصرها على أصحاب الشهادات[1] فإننا نرى اليوم أن مسابقات التوظيف الفكرة الأكثر لمعانا لمواجهة الأعداد الكبيرة من خريجي الجامعات أصحاب الشهادات.

الطلبة محتارون بين تحقيق الأهداف كغايات من خلال العمل وبين القبول بأي عمل مهما كان حتى وإن كان الدخل محدود ولا يلبي الطموحات أو بعيد عن التخصص ومستوى الشهادة المحصي عليها خوفا من عدم الحصول لا على الغايات ولا على أي عمل مهما كان، لذا يتحول في كثير من

(1) أنظر الجانب النظري، التعليم عند ماكس فيبر، ص143

الأحيان العمل مهما كان مطلب ملح فالبطالة كما يقول بورديو شبح مخيف أدى إلى انحطاط معمم لظروف العمل، فالعامل يشعر بالتهديد وعدم الأمن والخوف من الوقوع في حالة الهشاشة[1] وهو واقع اجتماعي يستبطنه الطلبة وظهر في اتجاهاتهم المحايدة كحيرة بين التطلعات والواقع.

من جهة الحصول على البكالوريا حلم يتحقق للالتحاق بالجامعة ورسم مسارات حياة مهنية منتقاة وفق الرغبة والطموحات والأوضاع الاجتماعية[2] للفرد والعائلة لإدامة الراساميل المادية والرمزية لمن يمتلكها أو للحصول عليها بالنسبة لغالبية الطبقة الوسطى، ومن جهة أخرى تهديدات البطالة تحيل إلى تكيفات غير مرغوب فيها لغالبية أبناء الطبقة الوسطى لأنها موسومة بالكثير من التنازلات عن المسارات المرجوة، الناجمة عن الفجوة الحاصلة بين تزايد الأيدي النشطة من خريجي الجامعات أصحاب الشهادات والوظائف المتوفرة في مجتمع أستطيع أن أسميه دون تردد مجتمع العاملين بأجر، ومع ذلك قيمة الأجر ليس أهمّ شيء في اختيار العمل بالنسبة للمبحوثين لقد جاء في المرتبة السابعة وباتجاه الحياد مع ملاحظة أن نسبة الموافقة وعدم الموافقة متقاربة جدا، وهي نفس النتيجة التي وجدها أيضا ريمون بودون في تحليله لقيم المجتمعات الغربية إذ وجد أنّه كلّما ارتفع الأشخاص في المستوى التعليمي كلّما تتراجع أولوية الأجر لتفسح المجال لأولوية تحقيق الذات بقناعة وحرية[3]

إذن الاتجاه العام لهذا البعد جاء بمتوسط قدره 2.28 أي اتجاه الحياد وبانحراف معياري قدره 0.317 وهو منخفض مما يعني أن الإجابات في عمومها على هذا البعد كانت متجانسة ومتمركزة حول متوسطها، فاتجاهات الطلبة المبحوثين حول قيمة العمل كقيمة وسيليه لتحقيق غايات وأهداف مهمة في الحياة اتصفت بالحياد، ممّا يعني أن الشباب الجامعي يعيش فعلا حالة أزمة حقيقة بين آماله الواقعية جدا في الحياة السوية وواقعه الذي لا يقدم له مؤشرات تدعم تلك الآمال.

(1) أنظر الجانب النظري، الحقيقة المزدوجة للعمل عند بيار بورديو، ص.158.157
(2) مصطفى حداب، مكانة البكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي، مرجع سابق، ص13.5
(3) أنظر الجانب النظري، العمل عند ريمون بودون، ص 167

II/ عرض النتائج العامة للبعد الثاني

البعد الثاني من محور قيمة العمل يتناول اتجاهات المبحوثين نحو تقدير العمل بشكل إيجابي أو سلبي، أي كيف ينظرون إلى قيمة العمل هل هي قيمة ذات اتجاه إيجابي من وجهة نظرهم أم قيمة ذات اتجاه سلبي، يضمّ هذا البعد ثمان عبارات خمسة منها ذات اتجاه سلبي وثلاث عبارات ذات اتجاه إيجابي(قد تعمّدنا وضع عبارات سلبية أكثر من الإيجابية في هذه الحالة لمعرفة الاتجاه من نقيضه وهو أقوى دلالة في منظورنا). نتائج هذا البعد جاءت كالتالي:

جدول رقم 28 عرض النتائج العامة لاتجاهات المبحوثين بالنسبة للبعد الثاني من محور قيمة العمل

		العبارات	ت	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
البعد الثاني: التقدير الذي يوليه الطلبة للعمل	1	لا يوجد حب للعمل الجميع مجبر عليه	ت	136	77	62	2.27	0.806	7	الحياد
			%	49.45%	28.00%	22.55%				
	2	العمل إرهاق وتعب	ت	131	83	61	2.25	0.797	8	الحياد
			%	47.64%	30.18%	22.18%				
	3	العمل يشعرنا بالأهمية	ت	2	9	264	2.95	0.245	2	الإيجاب
			%	0.73%	3.27%	96.00%				
	4	العمل عقوبة لابد منها	ت	190	72	13	2.64	0.570	5	الإيجاب
			%	69.09%	26.18%	4.73%				
	5	النجاح في العمل أفضل أنواع النجاح	ت	11	24	240	2.83	0.469	3	الإيجاب
			%	4.00%	8.73%	87.27%				
	6	العمل الوسيلة الشريفة لكسب الرزق	ت	0	5	270	2.98	0.134	1	الإيجاب
			%	0.00%	1.82%	98.18%				
	7	العمل سجن الحرية	ت	175	89	11	2.60	0.567	6	الإيجاب
			%	63.64%	32.36%	4.00%				
	8	العمل شيء ممل	ت	198	65	12	2.68	0.554	4	الإيجاب
			%	72.00%	23.64%	4.36%				
الاتجاه العام لبعد صورة العمل لدى الطلبة							2.65	0.277		الإيجاب

نلاحظ من خلال الجدول أن المراتب الثلاث الأولى للعبارات الإيجابية دون مفاجآت، في المرتبة الأولى العمل الوسيلة الشريفة لكسب الرزق بمتوسط كبير جدا 2.98 وبنسبة موافقة 98.18% و0% نسبة عدم موافقة وبانحراف معياري منخفض كثيرا مما يعني تجانس الإجابات حول تلك

القيمة، قيمة العمل كمصدر شريف لكسب الرزق مازالت موجودة ، المرتبة الثانية العمل يشعرنا بالأهمية بمتوسط مرتفع أيضا 2.95 وبنسبة موافقة مرتفعة 96.00% و 0.73% عدم موافقة، في المرتبة الثالثة النجاح في العمل أفضل أنواع النجاح بمتوسط 2.83 وبنسبة موافقة 87.27%، يبدو أنّ العمل فعلا كما يقول أنتوني جيدنز أنّه إذا كان التعليم مهم في حياة الأفراد فالعمل يعتبر محور حياتهم سواء على مستوى المعيش أو على مستوى الأهداف(1).

بالنسبة للعبارات السلبية تكشف أكثر الوجه الآخر للعمل الذي يخشى الجميع الوقوع فيه الإجبار والإرهاق والملل والاستحواذ على لحظات الحياة الخاصة ولحظات الاسترخاء، إذ ظهرت نسبة الحياد واضحة رغمّ أن الاتجاه العام هو اتجاه إيجابي مقبول بمتوسط 2.65، لكن نسبة الحياد مهمة أيضا إذ تظهر اتجاهات غير قاطعة تماما نحو الإيجاب المريح، العمل سجن الحرية نسبة محايد 32.36%، العمل إرهاق وتعب نسبة محايد 30.18%، لا يوجد حب للعمل الجميع مجبر عليه 28.00%، العمل شيء ممل نسبة محايد 23.64%، العبارات السلبية من وجهة نظرنا نحن- كما هو موجود أيضا بشكل آخر لدى الجدلية المادية- يظهر صراع التناقضات الموجودة في الحياة الاجتماعية وبالأخص عالم القيم.

بتعبير آخر الشباب يريد العمل ولكن حبذا أن يكون عمل يرضي التطلعات لا يتحول إلى معاناة وروتين ممل مرهق وإكراه يومي طيلة الشهر والعام وحياة الفرد التي قد تطول إلى أن يتقاعد، الحياد هي المواقف غير الواضحة المليئة بالحيرة نعم أو لا- ولكن، إنها الأكثر تفسيرا من وجهة نظرنا حتى وإن كانت نسب عدم الموافقة على تلك العبارات أعلى غير أنّه يبق فارق إحصائي وليس فارق واقع اجتماعي فالفارق الإحصائي يظهر الميل العام لمجتمع الدراسة لكنّه لا يلغي بتاتا التشتت الآخر المتجه نحو الحياد، فحتى لا يكون العمل مغتربا كما يقول ماركس(2) يجب أن يحقق المتعة والفعالية في نفس الوقت، وأن يحظى بالتقدير اللازم وهذا ما يراه المبحوثون في تقديرهم لقيمة العمل، صحيح كما يقول الفيلسوف كانط الإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يحتاج إلى العمل حتى وإن لم يكن ممتعا حتى وإن كان روتينيا مملا لأنه لا يطلب لذاته وإنّما للغايات المرجوة منه، الراحة والاستجمام هي التي

(1) أنظر الجانب النظري، أنتوني جيدنز، ص 173.172

(2) أنظر الجانب النظري، العمل المغترب عند ماركس، ص127

تطلب لذاتها[1] فالعبارة الأولى "لا يوجد حب للعمل الجميع مجبر عليه" نصف العينة تقريبا 49.45% اتجهت اتجاه الإيجاب (أي عدم الموافقة على العبارة) في حين أنّ أكثر من النصف الباقي بقليل 50.55% يقع خارج منطقة الإيجاب ف 22.55% يقع في منطقة السلب(أي الموافقة على العبارة) و 28% يقع في منطقة الحياد، إنسان العصر الحديث ونخص خريج الجامعة لا يرغب في أعمال تستحوذ حياته بدل أن يستحوذ هو على الحياة، لا يرغب في عمل يفقد فيه الشعور بالمتعة والرغبة والمعنى والحرية.

وبالمقابل عندما ننظر إلى الصورة العامة لنتائج هذا البعد نجد ست عبارات من بين ثمانية كلها انصبّت في اتجاه الإيجاب، أي أن الطلبة المبحوثين يعطون تقدير إيجابي للعمل وقد ظهر ذلك أيضا في النتيجة العامة متوسط جد مقبول 2.65 بانحراف معياري 0.277 وهو منخفض ممّا يعني تجانس إجابات المبحوثين حول هذا البعد، فالعمل مازال يحظى بتقدير إيجابي فالعمل يعتبر مفهوم مركزي في حياة الفرد، غير أنّ السيرورة التاريخية للعمل وللحياة ككل فجّرت رهانات الاعتراف بالذات العزيزة على بول ريكور وكلود دوبار لم يعد العمل فضاء إرغامات[2]، المجتمع الجيد هو الذي يسمح لأفراده بتحقيق ذواتهم وأحلامهم[3].

(1) أنظر الجانب النظري، العمل عند كانط، ص.67.66

(2) كلود دوبار، أزمة الهويات تفسير تحول، مرجع سابق، ص197

(3) أنظر أيضا الجانب النظري، بول ريكور، ص.79

الفصل الخامس: الإطار الميداني الاستدلالي للبحث

تمهيد

في الفصل الرابع قدّمنا النتائج الوصفية للبحث بالاعتماد على الإحصاء الوصفي، في هذا الفصل نقوم باختبار فرضيات البحث من خلال متغيرات الدراسة التي هي متغير الجنس، متغير التخصص العام(علوم بحتة، علوم إنسانية وأدبية)، متغير التخصصات الفرعية(حسب الكليات)، ومتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، متغير مستوى الوالدين التعليمي، متغير وظيفة الأب، أمّا وظيفة الأم فلا توجد فروقات أصلا بين أفراد العينة إذ 90.5% من أمهات المبحوثين دون عمل.

قسمنا هذا الفصل هو الآخر إلى أربعة مباحث، نختبر في المبحث الأول فروض محور قيمة التعليم الجامعي، ونعرض النتائج العامة لمحور قيمة التعليم الجامعي في المبحث الثاني، في حين نختبر في المبحث الثالث محور قيمة العمل ونعرض في المبحث الرابع النتائج العامة لمحور قيمة العمل.

المبحث الأول: اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي

◊ الفرضية الأولى: لا توجد فروق دلالة عند مستوى$0.05 \geq \alpha$ في اتجاهات المبحوثين نحو بعد التعليم كقيمة وسيليه لتحقيق أهداف مهمّة في الحياة تعزى لمتغيرات السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، المستوى الاقتصادي للأسرة، الحالة التعليمية للوالدين، الحالة الوظيفية الأب، باستثناء الجنس نفترض وجود فروق دالة لصالح الإناث.

◊ الفرضية الثانية: لا توجد فروق دلالة عند مستوى$0.05 \geq \alpha$ في اتجاهات المبحوثين نحو تقدير التعليم الجامعي إيجابا أو سلبا تعزى لمتغيرات السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، الحالة التعليمية للوالدين، الحالة الوظيفية للأب، المستوى الاقتصادي للأسرة، باستثناء الجنس نفترض وجود فروق دالة لصالح الإناث.

وعموما سواء كانت فرضية صفرية أم بديلة فهي فرضية إحصائية تقبل بالضرورة إحدى الأمرين قبول الصفرية يعنى رفض البديلة وقبول البديلة يعنى رفض الصفرية بالضرورة، فاختبار الفروض

إحصائيا يقوم على أساس الفرضية الصفرية ف(H_0) التي تقول بعدم وجود فروق دالة بين اتجاهات المبحوثين حسب المتغيرات المدروسة.

والفرضية البديلة ف$_1$(H_1) تقول بوجود فروق دالة بين اتجاهات المبحوثين حسب المتغيرات المدروسة.

في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 19 ننظر إلى القيمة الاحتمالية P.value إذا كانت أصغر من مستوى الدلالة الذي إخترناه وهو 0.05 نرفض الفرضية الصفري ونقبل الفرض البديل، وفي حالة ما إذا وجدنا قيمة P.value أكبر من 0.05 نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، مع العلم أنّ الباحثة لا تتخذ قرار القبول أو الرفض إلاّ بعد التثبت في النتائج من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف.

I/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب متغير الجنس

في القاعدة الإحصائية في spss معرفة الفروق بين المتغيرات الثنائية للمجموعات المستقلة تكون باختبارT وقياس الفروق بين المجموعات المستقلة متفرعة المتغيرات يكون باختبار ANOVA.

لإجراء اختبار T أو اختبار ANOVA يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط

– اعتدالية التوزيع للمتغير التابع (بعدي محور قيمة التعليم الجامعي) والقاعد الإحصائية في اعتدالية التوزيع هي: ف$_0$(فرضية العدم) العينة تتبع التوزيع الطبيعي، ف$_1$(الفرضية البديلة) العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي، إذا كان P.value(القيمة الاحتمالية) أصغر من 0.05 نرفض الفرض الصفري بأن العينة تتبع التوزيع الطبيعي ونقبل الفرض البديل لا تتبع التوزيع الطبيعي والعكس صحيح، أجرينا اختبار **Kolmogorov-Smirnov** لاعتدالية التوزيع وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 29 اختبار اعتدالية بعدي محور قيمة التعليم

محور قيمة التعليم الجامعي	البعد الأول	البعد الثاني
N	275	275
اختبار سيمينوروف لاعتدالية التويع	1,140	1,001
Sig القيمة الاحتماليه	,149	,105

نلاحظ أنّ القيمة الاحتمالية للبعد الأول 0.149 وللبعد الثاني 0.105 وكلاهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذن نقبل الفرض الصفري وهو أنّ العينة في كلا البعدين تتبع التوزيع الطبيعي

2/ شرط كبر العينتين أكبر من 30 والأمر متحقق

3/ شرط تقارب حجم العينتين الذكور لدينا 111 والإناث 164 فالفارق ليس كبير

4/ المتغيرات فئوية متحقق

5/ المعاينة عشوائية متحقق

6/ استقلالية المجموعتين متحقق ويوجد عدة طرق لمعرفة ذلك وقد اخترنا نحن أشهرها وهو مربع كاي للاستقلالية فجاءت النتائج كالتالي لكلا البعدين

جدول رقم 30 يوضح استقلالية الجنس على بعدي قيمة التعليم

البعد الأول	البعد الثاني					
اختبار الاستقلالية الجنس/ قيمة التعليم الجامعي	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	14,350[a]	14	,424	18,948[a]	17	,332
N	275			275		

القاعدة في مربع كاي أن الفرض الصفري يقول باستقلالية المجموعات أو المتغيرات والفرض البديل يقول بالعلاقة بين المجموعات أو المتغيرات، وبما أنّ القيمة الاحتمالية 0,424 للبعد الأول والقيمة الاحتمالية 0,332 للبعد الثاني أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذن نقول بوجد استقلالية بين المجموعتين في كلا البعدين.

نقوم باختبار T للعينات المستقلة ذات المتغيرات الثنائية (ذكور/إناث)، نريد أن نعرف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص محور قيمة التعليم الجامعي ببعديه الأول والثاني فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 31 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الجنس

الجنس/ قيمة التعليم		اختبار ليفيني لتجانس التباين		اختبار ت لعينتين مستقلتين		
		قيمة ف	لقيمة الاحتمالية	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	فرضية تجانس التباين	5,195	,023	-4,129	273	,000
	فرضية عدم تجانس التباين			-3,943	197,731	,000
البعد الثاني	فرضية تجانس التباين	20,464	,000	-3,332	273	,001
	فرضية عدم تجانس التباين			-3,082	172,783	,002

من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

- بالنسبة لاختبار ليفين حيث ظللناه بالأزرق فهو يظهر وجود تجانس للتباين بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث أم لا يوجد، والقاعدة الإحصائية في اختبار ليفين هي أنّ الفرضية الصفرية ف0 يوجد تجانس والفرضية البديلة ف1 لا يوجد تجانس، بما أنّ القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين بالنسبة للبعد الأول هي 0.023 والقيمة الاحتمالية لاختبار ليفين للبعد الثاني هي 0.000 وكلاهما أصغر من 0.05 مما يعني أنّنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهذا يعني عدم وجود تجانس في تباين مجتمع الذكور ومجموعة الإناث،

- نأخذ في تلك الحالة القيم الاحتمالية لحالة عدم تجانس تباين المجتمعات كما هو مظلل بالأصفر، البعد الأول بقيمة احتمالية 0.000 والبعد الثاني بقيمة احتمالية 0.02 وكلاهما أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو وجود فروقات دالة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص اتجاهاتهم في كلا البعدين.

الجدول التالي يوضح لصالح من ذلك الاختلاف

جدول رقم32 يوضح الفروق في متوسطات الاتجاهات بين الذكور والاناث

	الجنس	التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الأول	ذكر	111	2,5786	,31324
	أنثى	164	2,7182	,24597
البعد الثاني	ذكر	111	2,3794	,45726
	أنثى	164	2,5312	,29821

من خلال الجدول نلاحظ أنّ متوسطات الإناث في كلا البعدين على التوالي 2.72 في البعد الأول و2.53 في البعد الثاني وهما أكبر من متوسطات الذكور حتى وإن لم يكن الفارق كبير جدا إلاّ أنّه يبقى فارق دال، يأخذ التعليم الجامعي لدى الإناث أهمية أكبر لتحقيق أهدافهن في الحياة فهو ذا قيمة مهمّة في حياتهن أكثر من الذكور، وينظرن إلى التعليم الجامعي بإيجابية أكثر من الذكور، يمكننا القول أنّ اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور فيما يخص كلا البعدين.

ولمعرفة حجم تأثير الجنس على اتجاهات المبحوثين في كلا البعدين قمنا باختبار مربع إيتا η^2 فجاءت النتائج كالتالي:

حجم الأثر	Eta	Eta carré
البعد الأول * الجنس	,242	,059
البعد الثاني * الجنس	,198	,039

القاعدة في حجم الأثر أنّ η^2 يتراوح بين 0 و 1 فإذا كانت η^2= 0,01 أو أصغر من ذلك فإن حجم الأثر يعتبر ضعيف وإذا كان η^2 أكبر من 0,01 و أصغر من 0,14 فهو متوسط وإذا كان η^2 أكبر من 0,14 فإن حجم الأثر كبير، وكما نلاحظ من الجدول فإن η^2 وقع ضمن القيمة المتوسطة فحجم تأثر الجنس على اتجاهات الطلبة فيما يخص محور قيمة التعليم الجامعي متوسط.

II/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب التخصص العام

في هذه الحالة نحن أمام متغير أيضا ثنائي تخصصات علمية وتخصصات آداب وعلوم إنسانية وعلينا أيضا أن نجد نفس الشروط السابقة، لكن نلاحظ أن الفرق العددي بين المجموعتين التخصصات العلمية البحتة والتخصصات الأدبية والإنسانية كبير بلغ 119 مفردة لذا علينا أن نطبق الاختبار اللا معلمي مان ويتني للمقارنة بين عينتين مستقلتين مختلفتين في العدد بشكل كبير فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 33 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب التخصص العام

التخصص العام/ قيمة التعليم الجامعي	البعد الأول	البعد الثاني
قيمة اختبار مان ويتني	6814,000	6737,500
قيمة ولكوكسون(مجموع الرتب الأصغر)	26317,000	9818,500
Z قيمة ز	-1,480	-1,604
القيمة الاحتمالية	,139	,109

نلاحظ من خلال الجدول بالنسبة للبعد الأول الذي يقيس هل التعليم الجامعي لدى الطلبة قيمة وسيليه لتحقيق أهداف وغايات مهمة في الحياة ليس ذو دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير نوع التخصص العام(أي الفرق بين التخصصات العلمية البحتة والتخصصات الأدبية والإنسانية)، القيمة

الاحتمالية P.value 0.139 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعنى قبول الفرض الصفري لا يوجد فروقات بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية والأدبية فيما يخص اتجاهاتهم نحو عبارات البعد الأول، نفس الشيء بالنسبة للبعد الثاني فإن القيمة الاحتمالية P.value 0.109 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ممّا يعني أيضا قبول الفرض الصفري لا توجد فروق بين المبحوثين حسب التخصص العام

III/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الكليات

لدينا ست كليات، كلية الأدب واللغات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم التجارية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية علوم الطبيعة والحياة، كلية التكنولوجيا والإعلام الآلي، وبالتالي سنطبق اختبار ANOVA للفرق بين مجموع متوسطات.

من شروط الاختبار إضافة إلى الشروط السابق ذكرها في اختبار T لعينتين مستقلتين لابد من شرط تجانس التباين بين المجموعات ويتمّ معرفة ذلك باختبار ليفيني، مع العلم أننا لكي لا نقع في عدد كبير من الجداول سنظهر فقط الجدول في حالة عدم وجود التجانس، اختبار ليفيني للتجانس أظهر النتيجة التالية:

اختبار ليفين لتجانس التباين

قيمة التعليم	إحصاءة ليفيني	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	2,207	5	269	,054
البعد الثاني	6,068	5	269	,000

في اختبار التجانس الفرض الصفري يوجد تجانس والفرض البديل لا يوجد تجانس، القيمة الاحتمالية بالنسبة للبعد الأول أكبر من 0.05 إذن قبول الفرض الصفري يوجد تجانس في التباين بين المجموعات فسنطبق اختبار انوفا لكن علينا أن نختبر استقلالية المجموعات الذي جاءت نتائجه كالتالي:

التخصص حسب الكليات/قيمة التعليم الجامعي البعد الأول	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	66,742[a]	70	,588
N	275		

بما أن القيمة الاحتمالية 0,588 أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذن يوجد استقلالية بين المجموعات، وبتوفر جميع الشروط أجرينا اختبار ANOVA فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 34 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الكليات بالنسبة للبعد الأول

الكليات/ قيمة التعليم		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,723	5	,145	1,833	,107
	داخل المجموعات	21,221	269	,079		
	المجموع	21,944	274			

أمّا البعد الثاني القيمة الاحتمالية أصغر من 0.05 إذن لا يوجد تجانس فسنطبق اختبار كروسكال الذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم 35 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الكليات بالنسبة للبعد الثاني

الإحصاءات	البعد الثاني
Khi-deux احصائي الاختبار (χ2)	10,668
Ddl درجة الحرية	5
القيمة الاحتمالية (P.Value)	,058

بالنسبة للبعد الأول نرى أنّ القيمة الاحتمالية هي 0.107 وهي أكبر من 0.05 وهذا يعني قبول الفرض الصفري لا توجد فروق بين طلبة جميع الكليات بالنسبة للبعد الأول.

بالنسبة للبعد الثاني القيمة الاحتمالية هي 0.058 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذن نقبل الفرض الصفري تماما مثل البعد الأول ونقول بعدم وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة المبحوثين حسب متغير الكليات، وهذه نتيجة منطقية جدا متوافقة مع النتيجة السابقة إذ لم نجد فروق حسب التخصص العام.

IV/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب متغير السن

جدول رقم 36 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب متغير السن

السن/ قيمة التعليم		مجموع المربعات	درجة الحريه	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,518	3	,173	2,182	,090
	داخل المجموعات	21,427	271	,079		
	المجموعات	21,944	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,704	3	,235	1,659	,176
	داخل المجموعات	38,316	271	,141		
	الموجموعات	39,019	274			

من خلال جدول اختبار ANOVA الذي أجريناه تحت الشروط الصحيحة (الشروط السابقة الذكر لا نريد أن نكثر من الجداول، فإذا لم يتحقق أي شرط نذكر ذلك ونوضحه) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية في كلا البعدين على التوالي 0.09 و0.176 وهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري لا يوجد فروق في الاتجاهات بين المبحوثين فيما يخص محور قيمة التعليم الجامعي ببعديه حسب متغير السن، فالسن ليس له دلالة معنوية في الفروق بين الطلبة فيما يخص اتجاهاتهم نحو محمور قيمة التعليم الجامعي ببعديه الاثنين.

V/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

بما أنّ المستوى الاقتصادي ثلاثي التفريع ميسور، متوسط، محدود نلجأ لاختبار ANOVA للتحليل التباين أحادي الاتجاه حسب هذا المتغير، النتائج جاءت كالتالي:

جدول رقم 37 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاق للأسرة/ قيمة التعليم		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاتحتمالية
البعد الأول	ما بين المجموعات	,103	2	,051	,639	,529
	داخل المجموعات	21,842	272	,080		
	المجموع	21,944	274			
البعد الثاني	ما بين المجموعات	,025	2	,013	,088	,916
	داخل المجموعات	38,994	272	,143		
	المجموع	39,019	274			

في كلا البعدين نلاحظ أن القيمة الاحتمالية لاختبار ANOVA هي 0.529 للبعد الأول و0.916 للبعد الثاني، وفي كلتا الحالتين هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض الصفري لا يوجد فروقات دالة في اتجاهات المبحوثين بالنسبة للبعد الأول والثاني من محور قيمة التعليم الجامعي حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، فالمستوى الاقتصادي لم يكن عملا محددا للفروق بين الطلبة فيما يخص نظرتهم واتجاهاتهم نحو قيمة التعليم الجامعي.

VI/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأب

جدول رقم38 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الحالة التعليمية للأب

المستوى التعليمي للأب/ قيمة التعليم		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	1,297	4	,324	4,239	,002
	داخل المجموعات	20,648	270	,076		
	المجموع	21,944	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,949	4	,237	1,683	,154
	داخل المجموعات	38,070	270	,141		
	المجموع	39,019	274			

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص البعد الثاني التقدير الإيجابي أو السلبي للتعليم الجامعي أنّ القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.154 وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي قبول الفرض الصفري لا يوجد فروق دالة بين اتجاهات الطلبة حسب متغير الحالة التعليمية للأب بمعنى أنّ الجميع يولي تقدير إيجابي للتعليم العالي دون فروقات.

بالنسبة للبعد الأول الذي نريد أن نعرف فيه ما إذا كانت اتجاهات الطلبة تنحو بالتعليم الجامعي كقيمة وسيلية لتحقيق غايات وأهداف مرجوة أم هو مجرد أمر روتيني يتمّ بشكل عفوي دون أهداف مرجوه أو هو جبر أسري أو نتيجة الظروف وجدنا قيمة sig تساوي 0.002 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل ونقول بوجد علاقة دالة حسب متغير الحالة التعليمية للأب، أي يوجد فروق بين اتجاهات الطلبة حسب الحالة التعليمية للأب، ولمعرفة بين من تلك الفروق نجري الاختبار البعدي post hoc وبما أننا وجدنا أنه يوجد تجانس في التباين(هذه الاختبارات نجريها دون أن نكتبها حتى لا تكثر الجداول ويتوه القارئ بينها فهي

اختبارات فرعية شرطية لغيرها من الاختبارات) إذن اخترنا اختبار TUKEY وقد جمعنا النتيجة في الجدول التالي الذي يظهر فرق المتوسطات:

	الحالة التعليمية للأب	المتوسط	التكرار	الانحراف المعياري
البعد الأول	دون تعليم	2,5484	62	,37308
	ابتدائي	2,6343	48	,27596
	متوسط	2,7194	40	,20594
	ثانوي	2,7254	70	,23757
	جامعي	2,6909	55	,23685
	Total	2,6618	275	,28300

الطلبة القادمون من أسر آباؤهم دون تعليم وأصحاب مستوى التعليمي الابتدائي هم الذين صنعوا الفارق بمتوسطات منخفضة، أي أنّ اتجاهاتهم نحو قيمة التعليم الجامعي كقيمة وسيليه لتحقيق أهداف مهمة في الحياة منخفضة ممّا يعني أن هاتين الفئتين ضمت أكبر قيمة من ؤلائك الذين يشعرون أنهم مجبرون على التعليم الجامعي لأنّ الأهل يفرضون عليهم ذلك والذين يشعرون أنهم مجبرون على التعليم لأنهم لا يملكون خيارات والذين يتعلمون دون هدف محدد، والذين يلتحقون بالجامعة لملء الفراغ فقط.

وقد تأكدنا من التفسير باستخراج النسب فقط بالنسبة للأسئلة السلبية ولخانة موافق فقط ولأن الجداول التي تخرج لنا في مقياس الاتجاهات كثيرة جدا قمنا بتركيب نتيجة فئة دون تعليم وفئة الابتدائي فقط التي تهمنا ولمزيد من الفهم فقط فالنتيجة السابقة واضحة.

	أتعلم لأن الأهل يفرضون عليّ ذلك	أشعر أنني مجبر على التعليم ليس لدي خيار	أتعلم دون هدف محدد	أتعلم ملء للفراغ
دون تعليم	%63.2	%30	%38.89	%30.18
ابتدائي	%10.53	%17.5	%18.66	%20.75

ولمعرفة حجم أثر الحالة التعليمية للأب على اتجاهات الطلبة المبحوثين فيما يخص البعد الأول من محور قيمة التعليم الجامعي حيث وجدنا فروق دالة قمنا باختبار إيتا فكانت النتيجة كالتالي:

قيمة التعليم الجامعي	Eta	Eta carré
البعد الأول * مستوى تعليم الأب	,243	,059

بما أنّ η^2 = 0,059 وهي قيمة أكبر من 0,01 وأصغر من 0,14 فهو حجم أثر متوسط.

VII/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة التعليمية للأم

جدول رقم 39 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الحالة التعليمية للأم

الحالة التعليمية للأم/ قيمة التعليم		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,748	4	,187	2,382	,052
	داخل المجموعات	21,196	270	,079		
	المجموع	21,944	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	1,304	4	,326	2,333	,056
	داخل المجموعات	37,716	270	,140		
	المجموع	39,019	274			

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص كلا البعدين أنّ القيمة الاحتمالية sig تساوي على التوالي 0.52 و0.056 وكلاهما أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي قبول الفرض الصفري لا يوجد فروق دالة بين اتجاهات الطلبة حسب متغير الحالة التعليمية للأم، وهي نتيجة منطقية جدا، فبالرجوع إلى الرسم البياني رقم 07 نجد أن أكثر من نصف العينة أمهاتهم دون تعليم 31.27% ومستوى ابتدائي 23.27% أي بمجموع 54.54% والباقي توزع على المستويات الأخرى حيق بلغت نسبة الأمهات الجامعيات 4% مقابل 20% من الآباء الجامعيين.

VIII/ اختبار فروض بعدي قيمة التعليم حسب الحالة الوظيفية للأب

جدول رقم 40 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي حسب الحالة الوظيفية للأب

الحالة الوظيفية للأب/ قيمة التعليم		مربع المتوسطات	درجة الحريه	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,669	4	,167	2,122	,078
	داخل المجموعات	21,275	270	,079		
	المجموع	21,944	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	1,141	4	,285	2,033	,090
	داخل المجموعات	37,879	270	,140		
	المجموع	39,019	274			

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص اتجاهات المبحوثين في كلا البعدين أنّ القيمة الاحتمالية sig تساوي على التوالي 0.78 و0.90 وكلاهما أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي قبول الفرض الصفري لا يوجد فروق دالة بين اتجاهات الطلبة حسب متغير الحالة الوظيفية للأب، وهي أيضا نتيجة منطقية جدا فبالرجوع للرسم البياني رقم 06 لا نجد فروقات ظاهرة قد تصنع الفارق فنسبة الإطارات 7.27 % فقط.

المبحث الثاني: النتائج العامة لاختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي

نجمع النتائج في جدول عام يشمل جميع الاختبارات والنتائج المتعلقة بالمحور الأول التي قمنا بها والمتعلقة باتجاهات الطلبة نحو محور قيمة التعليم الجامعي ببعديه الأول والثاني هل يوجد فروق دالة إحصائيا حسب متغير الجنس، السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، المستوى الاقتصادي للأسرة، الحالة التعليمية للوالدين والحالة الوظيفية لهما، البعد الأول يتعلق بالهدف الذي يلتحق لأجله الطلبة بالجامعة، هل يلتحقون بالجامعة لأهداف وغايات تنمية ذواتهم وتحقيق امتيازات في حياتهم كالحصول على وظيفة لائقة ومستوى معيشي لائق أم أنّهم يلتحقون تحت طائلة الجبر العائلي أو جبر الظروف أو بشكل روتيني عفوي دون أن يحملوا أي هدف محدد، والبعد الثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو تقدير الجامعة والتعليم الجامعي هل هو تقدير إيجابي أم سلبي، غير أنّنا نعرض فقط النتائج ذات الدلالة الإحصائية، أمّا النتائج غير الدالة فسنعلق عليها بالعودة دائما إلى النتائج السابقة.

جدول رقم41 عرض النتائج العامة الدالة إحصائيا لاختبار فروض محور قيمة التعليم الجامعي

المتغيرات	مصدر التباين	البعد الأول					البعد الثاني				
		مج المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الأنوفا	Sig	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الأنوفا	Sig
الجنس	بين المجموعات	1.290	1	1.290	17.05	,000	1.525	1	1.525	11.11	,002
	داخل المجموعات	20.655	273	0.076			37.494	273	0.137		
	التباين الكلي	21.944	274				39.019	274			
المستوى التعليمي الأ	بين المجموعات	1.297	4	0.324	4.24	0.002					
	داخل المجموعات	20.648	270	0.076							
	التباين الكلي	21.944	274								

من خلال هذا الجدول الذي نجمع فيه نتائج الفروض ذات الدلالة الإحصائية نلاحظ أنّه فيما يخص محور قيمة التعليم الجامعي وجدنا دلالة إحصائية فيما يخص متغير الجنس، أي يوجد فروقات دالة ومعنوية بين الذكور والإناث فيما يخص اتجاهاتهم نحو قيمة التعليم الجامعي وقد جاءت لصالح الإناث كما سبق الذكر، وفروق معنوية متعلقة بمتغير الحالة التعليمية للأب بالنسبة للبعد الأول فقط من محور قيمة التعليم الجامعي لصالح المستويات التعليمية الأعلى، غير أنّها فروق متوسطة أظهر

اختبار حجم الأثر مربع إيتا ذلك وكذلك جدول معاملات الارتباط التالي يظهر أنّها ارتباطات متوسطة فالارتباطات تراوحت بين 0,198 و 0,242 ونحن نعلم أن الارتباط يتراوح بين +1 (ارتباط طردي) و -1(ارتباط عكسي)

جدول رقم 42 يوضح نتائج الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لمحور قيمة التعليم الجامعي

المتغيرات / قيمة التعليم الجامعي	البعد الأول			البعد الثاني		
	معمل الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الجنس	,242**	,000	دال	,198**	,001	دال
السن	-,105	,081	غير دال	,096	,113	غير دال
التخصص العام	-,089	,139	غير دال	,097	,109	غير دال
الكليات	,026	,666	غير دال	-,115	,057	غير دال
الحالة التعليمية للأب	,203**	,001	دال	,005	,931	غير دال
الحالة الوظيفية للأب	,012	,844	غير دال	,090	,138	غير دال
الحالة التعليمية للأم	,084	,164	غير دال	-,083	,172	غير دال
المستوى الاقتصادي للأسرة	,067	,272	غير دال	,025	,677	غير دال

ماذا تعني كل هذه الإحصائيات:

1- الفروق حسب الجنس بالنسبة للبعد الأول المتعلق بالتعليم الجامعي كهدف وسيلي لتحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة وتحسين الظروف المعيشية واكتساب المهارات التي تمكّنهن من التفاعل الجيد في المجتمع وتنمية الشخصية والحصول أيضا على وظيفة لائقة، أظهرت النتائج السابقة الذكر أنّ الإناث أكثر من الذكور اعتقادا بأهمية التعليم الجامعي كوسيلة لتحقيق ذلك، وكذلك الأمر بالنسبة للبعد الثاني فالإناث أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي من الذكور فهن أكثر تقديرا للجامعة والتعليم الجامعي مع العلم نكرر أنها فروقات متوسطة.

هذا المتغير الجنس يُؤخذ في سياقاته الاجتماعية التاريخية، ولن أطاول بيير بورديو في تحليله المبدع للنظام الجنسي والهيمنة الذكورية المعترف بها كونيا، ومن محاسن الصدف أنّه بنى كتابه من خلال دراسته لمنطقة القبائل بالجزائر التي يعتبرها نموذجا لمجتمع المركزية الذكورية وهو لا يعرف أنّ الجزائر أغلبها إن لم نقل كلها ذات مركزية ذكورية بامتياز، الجنس متغير تاريخي للا تارخانية تحاول تأبيد بنى التقسيم الجنسي كما يقول بورديو، فمتغير الجنس موجود في الحالة الموضعة Objectivée من حولنا

في الأشياء وفي الحالة المستدمجة Incorporée [1] كإدراك وتفكير واتجاه وممارسة، الجنس كوضع اجتماعي يحيل إلى مفهوم الجندر gender أو النوع والتي يقصد بها الاختلافات الاجتماعية بين الذكور والإناث داخل ثقافة أو حضارة معينة وهي نتاج سيرورة تاريخية في حين الجنس يبقى مفهوم يحيل إلى الفروق البايلوجية فقط، فالنوع إذن منتوج ثقافي حضاري اجتماعي تاريخي، فالنوع أو الجندر وفق جون سكوت نقلا عن خلود السباعي يعتبر مكوّن أساسي لجميع العلاقات الاجتماعية المميزة بين الجنسين والرموز والثقافة التي بها تتبلور مختلف التمثلات، والمؤسسات الاجتماعية المنظمة لعلاقات النوع بما فيها الأسرة والمؤسسات التعليمية وسوق العمل[2]، فالفروق حسب النوع هي فروق مستدمجة في الحالة الاجتماعية منذ الميلاد تظهر الأنثى في الثقافة العربية عامة كائن أدنى ضعيف بايلوجيا واجتماعيا وحتى عقليا.

لذا وجدنا في كلا البعدين بالنسبة لمتغير الجنس أو الأصح النوع فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، أي أنّ اتجاهات الإناث بالنسبة للبعد الأول المتعلق باعتبار التعليم قيمة وسيليه لتحقيق المكانة الاجتماعية، وتنمية الذات، والقدرة على الاندماج الاجتماعي، والحصول على وظيفة لائقة مناسبة لتطلعات التخصص هي الأكثر إيجابية من اتجاهات الذكور، فمتوسط الإناث بلغ 2.72 فهو يميل بشكل كبير من الطرف الموجب إذ يقترب عن طرف الإيجاب الأقصى بـ 0.28 درجة، في حين بلغ متوسط الذكور 2.57 فهو يقترب عن طرف الإيجاب الأقصى بـ 0.43 درجة وعن الحياد بـ 0.24 درجة فاتجاهات الذكور أقرب إلى طرف الحياد واتجاهات الإناث أقرب إلى طرف الإيجاب، أمّا بالنسبة للبعد الثاني وهو اتجاهات المبحوثين نحو تقدير التعليم الجامعي إيجابا أو سلبا فإنّ متوسط الإناث بلغ 2.53 وهو يقترب من طرف الإيجاب الأقصى بـ 0.47 درجة في حين بلغ متوسط الذكور 2.37 وهو يقترب من طرف الإيجاب الأقصى بـ 0.63 درجة ومن الحياد بـ 0.04 وهذا يوضح أنّ اتجاهات الذكور تقترب من الحياد أكثر من الإيجاب على عكس الإناث.

(1) بيار بورديو، الهيمنة الذكورية، مرجع سابق، 2009، ص19.15

(2) خلود السباعي، الجسد الأنثوي وهوية الجندر، ط1، لبنان، جداول للنشر والتوزيع، 2011، ص 268

هذا الفرق ترجمة للرغبة الاجتماعية التاريخية للإناث لإثبات جدارتهن وقدرتهن على الحضور الاجتماعي، ويعتبر التعليم أهمّ وسيلة لإثبات ذلك الحضور والوسيلة الأكثر تقديرا اجتماعيا، وقد بحثنا في نتائج الباكالوريا للخمس سنوات السابقة ووجدنا أنّ نسبة تفوق الإناث على الذكور حاضرة فيها جميعا حتى في التخصصات العلمية، ويمكن الرجوع أيضا إلى الرسم البياني رقم 01 الذي يظهر تطور التحاق الطلبة بجامعة غرداية، على مدى 12 سنة لم يتفوق الذكور عدديا على الإناث إلاّ في السنة الأولى من فتح جامعة غرداية سنة2005/2004 وبفارق ذكرين فقط، إنها رغبة ملحّة للخروج من تأبيد وضع موصوف تاريخانيا وليس تاريخيا بالقصور العقلي والديني، فالإناث يدركن جيدا أنّ التعليم المجال الأكثر قبولا اجتماعيا لإبراز وجودهن لذا يرينه الوسيلة المتاحة في ظل تغيرات عملت لصالحهن داخل المدن الكبرى تحت مسميات مختلفة تعليم المرأة، مشاركة المرأة، تمكين المرأة حتى وإن كانت منطلقاتها أساسا ذات ابعاد سياسية كما حدث مؤخرا مع قرار فرض نسبة 30% في المجالس الشعبية للإناث التي جعلها الذكور مجال تفكّههم المحبب.

أستعير من الفيلسوف الألماني أكسل هونيث مفهومه الصراع من أجل الاعتراف الذي يبرز العلاقات والتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على بناء الذات، فالإناث يبذلن ما بوسعهن كلا من خلال وضعها الاجتماعي ما يمكن اقتناصه من اعتراف من خلال التعليم العالي والشهادة الجامعية، صراع الذات والآخر ذلك العالم المذكر ضد ما يسميه بيار بورديو " استدماج الحكم المسبق السلبي ضد المؤنث"[1] ، كما وجدت الاثنوغرافية "جرمين تيليون" عند دراستها لنساء البحر المتوسط بما في ذلك المغرب العربي أنّ الاختلافات ضئيلة بين المسلمين والمسيحين واليهود في تاريخية النظرة الدونية للمرأة[2] وقد ذكر أيضا محمد العربي ولد خليفة أنّ المرأة في الجزائر ولوقت قريب كانت توصف بالدونية ولم تبدأ في تبوأ مكانة أحسن إلاّ في العشرية الأخيرة[3]، علينا أن نشير أيضا إلى أن إثبات الذات ليس وحده ما يفسر التقدير الإجابي للإناث للتعليم الجامعي فقد ذكر جمال غريد صورة

(1) بيار بورديو، الهيمنة الذكورية، مرجع سابق، ص 59

(2) جرمين تيليون، الحريم وأبناء العم تاريخ النساء في مجتمعات المتوسط، تر: عز الدين الخطابي وإدريس كثير، ط1، لبنان، دار الساقي، 2000، ص25

(3) Mohamed MEBARKI, op.cit, p.111.115

أخرى للفتيات الجامعيات القادمات خاصة من المناطق الداخلية اللواتي ينظرن إلى الجامعة كفرصة للتحرر من الرقابة الاجتماعية في محيطهن الاجتماعي الصغير المغلق نحو فرص أخرى لتغيير الوضع الاجتماعي حتى وإن كان بالتطلع نحو اقتناص زيجة تبقيهن داخل المدن الكبيرة[1].

بالنسبة للذكور يبدو أنّ التعليم الجامعي لم يعد يرضي تطلعاتهم بالشكل اللائق، فانعدام الأمان وظروف العمل والبطالة المتضاعفة، تمثل للمقبلين على سوق العمل من الشباب صورة لخيبة الأمل وانسداد الأفق قبل دخول السوق أصلا حتى وهم طلبة داخل الجامعات لم ينهوا دراستهم بعد كما يقول بورديو[2]، وهذا وضع ينذر بانهيار المعنويات وفقدان القيمة بالنسبة للذكور لاعتبارات اجتماعية كونهم هم المسؤولون عن فتح و إنشاء وإعالة أسرة، وقد ذكر أحمد زايد أستاذ علم الاجتماع بجامعة القاهرة نقلا عن رسالة دكتوراه سنة 1996 للباحث محمد عبد الحميد إبراهيم أنّ الدراسة أثبتت أنّ دور التعليم تقوّض كعامل من عوامل صنع التمايز الاجتماعي بل لم يعد أساسا سببا من أسبابه تاركا ذلك الدور للثروة والمال والسلطة[3] إن كان هذا الكلام صحيح في مصر فإنّ الأمر في الجزائر حسب النتيجة التي توصلنا إليها أنّ التعليم الجامعي مازال يحظى بالاعتبار والتقدير ويعتبر من منافذ الحراك الاجتماعي وتغيير الوضع الاجتماعي تماما كما رأينا في دراسة الأستاذ طاهر محمد بوشلوش التي أجراها منذ ثمان عشرة سنة أنّه بالرغم من وجود بعض الاتجاهات السلبية نحو التعليم عموما والجامعة خصوصا فإن التعليم بمختلف مراحله والجامعي خاصة مازال في قمة التفضيلات لدى الشباب[4]، وكذلك دراسة ثريا التيجاني التي تعود إلى ثلاثة عشرة سنة حيث وجدت أنّ التعليم الجامعي ذا قيمة عالية التقدير في المجتمع الجزائري[5]، وكذلك دراسة الأستاذ محمد بومخلوف وآخرون التي تعود إلى ثمان سنوات حيث ظهر أنّ الشهادة الجامعية لدى الشباب تعتبر الشرط الأول من شروط النجاح في الحياة[6].

---

(1) Jamel GUERID, L'université Ente État et Société, op.cit, P35

(2) أنظر الجانب النظري، ص158

(3) أحمد زايد، مرجع سابق، ص60

(4) أنظر الجانب النظري، ص.22.21

(5) أنظر الجانب النظري، ص.23

(6) أنظر الجانب النظري، ص.25.24

كل من كتبوا في القيم يتفقون على أنّها تؤثر على سلوكات الأفراد في توجهاتهم نحو الحياة وطرائق العيش بما في ذلك العمل أو المهنة أو التعليم أو الفن، فالقيم هي نتاج التجربة الفردية والاجتماعية المعاشة في علاقتها مع الآخر ...وقد أوردنا في الشق النظري بأكثر تفصيل كل ذلك، لذا عندما نتحدث عن اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم فنحن نتحدث عن قيمة موجودة في مجتمع جزائري ضمن سياق تاريخي أي أنّها تعبّر عن مرحلة تاريخية اجتماعية راهنة فكل مرحلة لها خصوصياتها ومتطلباتها وحاجاتها، فهي نتاج موضوعي لحركة التاريخ والتغيّر غير المعزول عن التغيّرات في المجتمعات الأخرى في ظل عالم شبكي من العلاقات المعوْلمة.

منذ قرن تباكى فيبر مشتكيا أنّ التعليم أصبح حرفة، والآن يكتب جيدنز أن التعليم يمثل فرصة هامة ورئيسية للحصول على فرصة عمل والارتقاء المهني[1]، أمّا "فرنسوا دوبي" في إحدى دراساته يرى أنّ الطلبة اليوم يتوجهون في دراستهم الجامعية نحو بناء المستقبل، سواء المهني، أو الاجتماعي، أو العلمي، وتحقيق الذات، ويطورون في مسارهم العلمي صورة خاصة عن الذات مُعقْلنة لا تتمركز حول الحياة الطلابية الجامعية فقط، وإنّما تمتد خارج أسوار الحرم الجامعي، ، الطلبة الآن يحملون اتجاهات تعليميه تتجه نحو المهنة، وبناء المستقبل، وتحقيق الذات [2] هذه هي النتيجة العامة التي أثبتتها الدراسة فالتعليم الجامعي مرحلة مهمة في حياة الشباب المتعلم ذكور وإناث لأنه فرصة هامة جدا للمفاوضات من أجل فرص أفضل للعمل والحراك الاجتماعي ومنه إشباع الرغبة الطبيعية للأفراد في إثبات الذات، والإناث أكثر اعتقادا في ذلك لأنهن يملكن وضع اجتماعي مخالف لوضع بالذكور عبر تاريخ طويل عمل على تأبيد وجودهن كذوات ناقصة هذا الذي خلق ما تسميه أستاذة الفلسفة في جامعة غرونوبل "جيل ليبوفيتسكي" الوضع الجديد ألا وهو الهوية النسائية[3] لم تكن الإناث إلاّ شيء معطوف على غيره تعيش خارج ذواتهن من أجل الآخرين وغالبا ذلك الآخر ذكور الأسرة وأطفالها تحت مسمى الطبيعة الأنثوية غير أن القيم الحداثية غالبا ما تحتفي بسيادة الذات وتحقيق الاستقلالية والفعالية المجتمعية وذلك ما تبحث عنه الفتيات أيضا.

(1) أنظر الجانب النظري، ص173.172

(2) François Dubet, Dimension et Figures de L`expérience étudiante Dans L'université de Masse, op.cit, p.p 511.532

(3) جيل ليبوفيتسكي، المرأة الثالثة ديمومة الأنثوي وثورته، تر: دينا مندور، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، العدد 2112، 2012، ص 204

يوجد متغير آخر صنع الفروق في اتجاهات الطلبة المبحوثين بالنسبة للبعد الأول من محور قيمة التعليم الجامعي ألا وهي الحالة التعليمية للأب، فالعلاقة بين الحالة التعليمية للأب واتجاهات الطلبة كما نلاحظ من جدول الارتباط علاقة طردية كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما كانت اتجاهات الطلبة المبحوثين نحو التعليم الجامعي تتعلق بكونه وسيلة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية وليس إجبار الأهل أو ملء الفراغ أو تعلم روتيني دون أهداف مرجوة فقد ظهر الفرق في المتوسطات بين من لا يملكون أي تعليم وأصحاب المستوى الابتدائي بمتوسطات منخفضة مقابل متوسطات أكثر ارتفاعا للمستويات الأخرى، غير أنّ الفروق متوسطة فحجم الأثر بلغ 0,59 والارتباط 0,203 من ألف أي 20,3%، ونستعير من بيار بورديو مفهومه للهابتوس في تفسير الفرق فهؤلاء يملكون هابتوسات تتوافق مع هابتوسات آبائهم في رؤيتهم لأهمية التعليم الجامعي كوسيلة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية، فالشهادة الجامعية للأب رأسمال رمزي ينتقل بالاستبطان نحو الأبناء أي أنّنا أخذنا مفهوم الهابتوس كقيم ضمنية مستدمجة داخل الوضع الاجتماعي كنسق من المدركات التقويمية المكتسبة بوعي أو دون وعي، وقد اعتبر بورديو أنّه من بين كل المتغيرات التي تصنع الاختلاف أنّ الأصل الطبقي هو الأكثر تأثيرا على صناعة الفوارق[1] ونحن نختلف معه في ذلك وقد أثبتت هذه النتيجة أنّ الجنس متغير فارق والحالة التعليمية متغير فارق تماما كما فعل "أوليفي غالو" و فرنسوا دوبي"[2] في انتقادهما له على تركيزه على الصراع الطبيقي كمفسر أساسي للتمايزات، غير أنّ البعد الثاني وهو التقدير المرتفع أو المنخفض الإيجابي أو السلبي للتعليم الجامعي لم تظهر فروقات دالة بالنسبة لمتغير الحالة التعليمية للأب ممّا يعني أنّ الطلبة مازالوا يعلون من قيمة التعليم الجامعي على اختلاف وضعياتهم الاجتماعية كما سبق الذكر بالرغم من أنّ البعدين ذا ارتباط قوي فيما بينهما حسب جدول الارتباط التالي:

(1) أنظر الجانب النظري، ص155

(2) أنظر الجانب النظري، ص156

العلاقة بين أبعاد محور قيمة التعليم فيما بينهما وفيما بينهما والدرجة الكلية

جدول رقم 43 يوضح إرتباط أبعاد محور قيمة التعليم الجامعي

الارتباط		محور التعليم	البعد الأول	البعد الثاني
محور التعليم	معامل ارتباط بيرسون	1	,769**	,878**
	القيمة الاحتمالية		,000	,000
البعد الأول	معامل ارتباط بيرسون	,769**	1	,369**
	القيمة الاحتمالية	,000		,000
البعد الثاني	معامل ارتباط بيرسون	,878**	,369**	1
	القيمة الاحتمالية	,000	,000	

. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ أنّ العلاقة بين البعدين طردية أي أنّه كلّما كان التعليم الجامعي عند الطلبة موجه نحو أهداف مهمّة في حياتهم كلما كانت اتجهاتهم نحو الجامعة والتعليم الجامعي إيجابية، والارتباط قوي عند مستوى دلالة 0.01 بقيمة احتمالية عالية جدا هي 0.000، أي صفر صدفة محتملة لهذا الارتباط وهذه العلاقة في كلا البعدين.

بقية المتغيرات لا دلالة إحصائية لها مع هذا المحور، هل يعني هذا أنّ قيمة التعليم عموما والجامعي خصوصا هو نتاج موضوعي لحركة المجتمع التاريخية وتغير المجتمع ترتبط بتموضعات اجتماعية تشكلت عبر تاريخ المجتمع وتغيراته كالتغيرات المتعلقة كالجنس والبنى الثقافية، نختلف تماما مع بودون إذ يرفض التشكّل التاريخي والتشكّل الثقافي للأفراد، ويجعلنا أمام أفراد تحرّكهم مقاصدهم الحسنة ونواياهم الطيبة، غير أنّنا نتفق معه ومع جيدنز أن الأفراد ليسوا إسفنجات امتصاص ثقافية ولا لبنات بنى صماء وهم فاعلون بامتياز في صنع مصائرهم[1]، غير أنها أفعال ذات طبيعة صراعية دائمة يتشكل بها الوجود الاجتماعي من خلال كما يسميها جيدنز قواعد وموارد البنية.

فنفس المستوى التعليمي أو نفس المستوى الاقتصادي للوالدين أو نفس السن أو نفس الوظيفة لمجموعة من الأفراد لا تجعلنا بالضرورة أمام نتائج متشابهة وكذلك الاختلاف لايجعلنا أمام حالات مختلفة، إلاّ إذا كانت تلك المتغيرات ذات أبعاد اجتماعية، أو بتعبير أصح عندما تخلق بنية وضع

(1) أنظر الجانب النظري، ص173.168

فتدخل في سياقات موازين معينة كميزان القوة، أو السلطة، أو النفوذ، أو حتى الاندماج والتكيف الاجتماعي ...، فإذا كان العمل (سنتحدث عن ذلك لاحقا) بالنسبة لجيدنز أصبح يحمل ديناميكية باطنية خاصة به في المجتمعات الحديثة فكذلك نرى التعليم، فكلاهما بسبب الارتباط التاريخي بينهما مع انتشار التعليم المتخصص من أجل التنمية الاقتصادية أصبحا يملكان تلك الديناميكية الخاصة بهما حيث يضفيان على الأفراد والمجتمعات قيمة اجتماعية، وهذا مايدركه الطلبة في سياقات الحياة اليومية فجيل الشباب كما تقول "كارول بوني" يسعى إلى استدراك ما فات الوالدين[1] من مستوى معيشة لائق من خلال الحصول على شهادات جامعية كوسيلة إجرائية للحصول على عمل أفضل وأكثر مدخولا ووضع اجتماعي أحسن، فأصبح التعليم الجامعي هدف ومجال تقدير عال لأنه فرصة للحصول على فرصة عمل مستقر وعلى التقدير والمكانة الاجتماعية، ولذا أصبح الحصول على شهادة البكالوريا أكثر من أي وقت آخر مجال لصناعة الأفراح والاحتفالات في الأسر الجزائرية أو مصدر الإحباط والانهيارات وخيبات الأمل.

(1) Carole Bonnet, Niveaux de vie : un rattrapage des jeunes générations, in Regards croisés sur l'économie, n° 7, 2010, p. 50-55

المبحث الثالث: اختبار فروض محور قيمة العمل

هذا المبحث فيه أيضا فرضيتان، الأولى ترى أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$0.05 \geq \alpha$ في اتجاهات المبحوثين نحو بعد قيمة العمل كقيمة وسيليه لتحقيق أهداف مهمة في حياتهم كتنمية الذات والحراك الاجتماعي...أم أنه أمام أزمة البطالة أصبح مطلبا في حد ذاته بغض النظر عمّا يحققه من انفتاح للذات، تعزى لمتغيرات السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، المستوى الاقتصادي للأسرة، الحالة التعليمية للوالدين، الحالة الوظيفية للأب، باستثناء متغير الجنس نعتقد بوجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

والفرضية الثانية ترى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$0.05 \geq \alpha$ في اتجاهات المبحوثين نحو بعد تقدير العمل إيجابا أو سلبا تعزى إلى متغيرات الجنس، السن، التخصص العام، التخصص حسب الكليات، المستوى الاقتصادي للأسرة، الحالة التعليمية للوادين، والحالة الوظيفية للأب.

I/ اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الجنس

إختبارT كما يبق وأن ذكرنا يجب أن تتوفر فيه الشروط السابق التي تمّ التعامل معها، ما نحتاج معرفته الآن هو اعتدالية المتغير التابع الذي هو بعدي محور العمل، أجرينا اختبار **Kolmogorov-Smirnov** وجاءت النتائج كالتالي

جدول رقم 44 اعتدالية أبعاد محر قيمة العمل

اختبار Kolmogorov-Smirnov	البعد الأول	البعد الثاني
N	275	275
قيمة ز z	,995	1,131
القيمة الاجتمالية	,275	,155

كما وضحنا سابقا بما أنّ القيمة الاحتمالية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 في كلا البعدين فهذا يعني أنّ العينة تتوزع التوزيع الطبيعي

أمّا نتيجة اختبار استقلالية بعدي محور العمل فقد جاءت كالتالي:

جدول رقم 45 استقلالية متغير الجنس على محر قيمة العمل

الجنس/ قيمة العمل	البعد الأول			البعد الثاني		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مربع كاي	14,984[a]	13	,308	10,485[a]	10	,399
N	275			275		

كما نلاحظ فإنّ القيمة الاحتمالية لكلا البعدين أكبر من 0,05 وبالتالي يوجد استقلالية للمجموعتين بالنسبة للجنس على بعدي محور قيمة العمل

لمعرفة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث أجرينا اختبار T لعينتين مستقلتين عينة الذكور وعينة الإناث، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 46 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب متغير الجنس

الجنس/قيمة العمل		اختبار ليفيني		اختبار ت لعينتين مستقلتين		
		قيمة ف	القيمة الاحتمالية	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	فرضية وجود التجانس	1,258	,263	-2,355	273	,019
	فرضية عدم وجود التجانس			-2,402	251,429	,017
البعد الثاني	فرضية وجود التجانس	,694	,406	-,833	273	,405
	فرضية عدم وجود التجانس			-,822	225,271	,412

نلاحظ من خلال الجدول وبالنسبة أوّلا لاختبار ليفين حيث التضليل بالأزرق أن القيمة الاحتمالية هي في كلا البعدين أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود تجانس في التباين بين المجموعتين لذا نختار الدلالة المناسبة المظلّلة بالأصفر

أمّا بالنسبة لاختبار T فإننا نلاحظ بالنسبة للبعد الأول أنّ القيمة الاحتمالية Sig تساوي 0.019 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل ونقول بوجود فروق بين الجنسين فيما يخص البعد الأول، أمّا بالنسبة للبعد الثاني فإن Sig تساوي

0.405 وهي أكبرر من 0.05 وبالتالي ونقبل الفرض الصفري ونرفض البديل ونقول بعدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للبعد الثاني.

بالنسبة للبعد الأول حيث وجدنا فروق دالة بين الجنسين من جدول المتوسطات التالي نكتشف لصلح من تلك الفروق:

جدول رقم 47 يوضح فروق المتوسطات في الاتجاهات نحو قيمة العمل حسب الجنس

فروق المتوسطات	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسطات
البعد الأول	ذكر	111	2,2322	,29494	,02799
	أنثى	164	2,3232	,32652	,02550
البعد الثاني	ذكر	111	2,6340	,28788	,02732
	أنثى	164	2,6623	,26891	,02100

بالنسبة للبعد الأول المتعلق بقيمة العمل كوسيلة لتحقيق التفتح الذاتي والمكانة الاجتماعية والأجر المريح أم الرغبة في العمل في حد ذاته مهما كان، فإن متوسط الإناث الذي بلغ 2.32 بانحراف معياري 0.33 فقد كان أكبر من متوسط الذكور الذي بلغ 2.23 مع تشتت أعلى قليلا ورغم أن الفارق ليس كبير جدا غير أنّه يظهر أنّ الإناث يتجهن أكثر من الذكور نحو العمل كقيمة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية ، غير أنّ الفارق صغير بلغ 0,1 درجة فقط وتحليل حجم الأثر يثبت ذلك من خلال النتيجة التالية:

حجم تأثير الجنس على البعد الأول من محور قيمة العمل	Eta قيمة إيتا	Eta carré مربع إيتا
البعد الأول * الجنس	,141	,020

فمربع إيتا $\eta^2 = 0,20$ وهي قيمة أكبر من 0,01 وأصغر من 0,14 وبالتالي فهو تأثير ليس ضعيف وليس قوي لكنه متوسط.

II/ اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب التخصص العام

بما أنّ الفرق العددي بين المجموعتين التخصصات العلمية البحته والتخصصات الأدبية والإنسانية كبير بلغ 119 فشرط تقارب العينتين لم يتحقق فإننا نجري اختبار مان ويتني فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 48 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب التخصص العام

التخصص العام/ قيمة العمل	البعد الأول	البعد الثاني
قيمة اختبار ويتني U	6831,000	6559,000
قيمة ولكوكسون(مجموع الرتب الأصغر)	26334,000	26062,000
Z	-1,442	-1,911
القيمة الاحتمالية	,149	,056

نلاحظ من خلال الجدول أنّ القيمة الأحتمالية للبعد الأول 0.149 والقيمة الاحتمالية للبعد الثاني 0.56 وهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض الصفري والقول بعدم وجود فروق في اتجاهات المبحوثين حسب متغير التخصص العام (علمي/أدبي إنساني) نحو محور قيمة العمل ببعديه.

III اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الكليات

كما سبق الذكر في محور قيمة التعليم الجامعي لدينا ست كليات وبالتالي المقارنة بين اتجاهات المبحوثين تكون باختبار ANOVA لمعرفة الفروق، جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم49 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الكليات

الكليات/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	1,307	5	,261	2,684	,022
	داخل المجموعات	26,188	269	,097		
	المجموع	27,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,844	5	,169	2,257	,049
	داخل المجموعات	20,112	269	,075		
	المجموع	20,956	274			

من خلال جدول اختبار ANOVA نلاحظ أن القيمة الاحتمالية في كلا البعدين على التوالي 0.022 و0.049 وهما أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري لايوجد

فروق في الاتجاهات بين المبحوثين فيما يخص قيمة العمل ببعديه حسب متغير الكليات ونقبل الفرض البديل يوجد فروق بين اتجاهات المبحوثين متعلقة بمتغير الكليات، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق نجري الإختبار البعدي post hoc، اخترنا اختبار TUKEY لأننا وجدنا تجانس في التباين بين المجموعات فجاءت النتائج كالتالي:

– بالنسبة للبعد الأول اتجاهات الطلبة نحو العمل كقيمة وسيليه نحو تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية وليس القبول بأي عمل مهما كان جاءت الفروق داخل التخصصات الأدبية والانسانية لصالح طلبة كلية الآداب بأعلى متوسط قدره 2.41 مقابل أصغر متوسط لطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بمتوسط 2.21، وطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية بمتوسط 2.22 فالفروق موجودة ضمن هذه الكليات، طلبة الآداب اتجاهاتهم تنصب نحو العمل كقيمة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية أكثر من طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية وطلبة الحقوق يبدو أنّ طلبة هاتين الكليتين ضمتا أكبر عدد من المبحوثين الذين يقبلون بأي عمل مهما كان، غير أنّه يجب الإشارة إلى أن الفروق ليست كبيرة جدا لكنها معبرة.

– بالنسبة للبعد الثاني التقدير الذي يوليه الطلبة المبحوثون للعمل جاءت الفروق بين طلبة العلوم الاقتصادية والتجارية بأصغر متوسط قدره 2.60 وطلبة علوم الطبيعة والحياة بأعلى متوسط قدره 2.80 ، فطلبة علوم الطبيعة والحياة يحملون تقدير إيجابي للعمل أكثر من طلبة العلوم الاقتصادية، ولمعرفة حجم أثر التخصص حسب الكليات على محور قيمة العمل ببعديه أجرينا اختبار مربع إيتا الذي جاءت نتائجه كالتالي:

حجم الأثر للتخصص حسب الكلية على قيمة العمل	Eta قيمة إيتا	Eta carré مربع أيتا
البعد الأول * التخصص حسب الكلية	,218	,048
البعد الثاني *التخصص حسب الكلية	,201	,040

η^2 للبعد الأول = 0,48 و η^2 للبعد الثاني = 0,40 وكلاهما أكبر من 0,01 وأصغر من 0,14 وبالتالي فهو تأثير ليس ضعيف وليس قوي لكنه تأثير متوسط.

IV/ اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب متغير السن

جدول رقم50 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب السن

السن/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,291	3	,097	,966	,409
	داخل المجموعات	27,204	271	,100		
	المجموع	27,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,491	3	,164	2,169	,092
	دتخل المجموعات	20,465	271	,076		
	المجموع	20,956	274			

كما نلاحظ من الجدول فإن القيمة الاحتمالية في كلا البعدين 0.409 و0.92 على التوالي وهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروقات بين اتجاهات الطلبة المبحوثين حسب متغير السن.

V/ اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

بما أنّ متغير المستوى الاقتصادي ثلاثي التفريع أجرينا اختبار ANOVA الأحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين اتجاهات المبحوثين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 51 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاق للأسرة/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المجموعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	1,540	2	,770	7,722	,040
	داخل المجموعات	26,955	272	,099		
	المجموع	28,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,004	2	,002	,028	,973
	داخل المجموعات	20,952	272	,077		
	المجموع	20,956	274			

من خلال الجدول نلاحظ أنّ البعد الأول المتعلق بالاتجاهات نحو قيمة العمل كقيمة وسيلية لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية وتحقيق أجر محترم أم المهم الحصول على عمل مهما كان نوعه ودخله حتى وإن كان لا يلبي الطموحات ولا يتوافق مع مستوى الشهادة وتخصصها، وجدنا فروق

دالة لأن القيمة الاحتمالية sig بلغت 0.04 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل ونقول بجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة المبحوثين حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، أمّا بالنسبة للبعد الثاني المتعلق باتجاهات الطلبة المبحوثين نحو قيمة العمل هل هي اتجاهات تقدير إيجابي أم تقدير سلبي فقد بلغت القيمة الاحتمالية 0.973 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة المبحوثين حسب المستوى اللاقتصادي للأسرة فيما يخص البعد الثاني.

بالنسبة للبعد الأول الذي ثبت فيه وجود فروق دالة لمعرفة لصالح من كانت الفروق أجرينا الاختبار البعدي post hoc بعد أن أجرينا اختبار ليفين كما هو موضح من خلال هذا الجدول:

اختبار ليفين لمعرفة تجانس التباين والذي على أساسه نختار نوع الاختبار من post hoc

وجاءت النتائج كالتالي:

اختبار التجانس	إحصائية ليفيني	درجة الحريه 1	درجة الحرية 2	Sig القيمة الاحتمالية	
البعد الأول	1,207	2	272	,301	0.05≤ Sig يوجد تجانس
البعد الثاني	,630	2	272	,533	0.05≤ Sig يوجد تجانس

بما أن القيمة الاحتمالية في كلا البعدين هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فهذا يعني قبول الفرض الصفري الذي هو في هذه الحالة وجود تجانس في التباين وبالتالي نختار من post hoc الاختبارات الماعلقة بحالة التجانس واخترنا اختبار TUKEY فجاءت الفروق في المتوسطات كالتالي:

ظهر الفرق بين الفئة الميسورة ذات الدخل الاقتصادي المرتفع والفئة المحدودة الدخل

قيمة العمل/البعد الأول	المتوسط	النحراف المعياري
ميسور	2,3410	,32136
متوسط	2,2609	,30408
محدود	2,1944	,37515
Total	2,2865	,31677

فالطلبة القادمون من أسر محدودة الدخل جاء متوسط اتجاهاتهم بالنسبة للبعد الأول الأكثر انخفاضا بقيمة 2.19 والفئة القادمة من أسر ميسورة الحال جاء متوسطها الأكبر 2.34 أي أن

الطلبة القادمين من أسر ميسورة الحال ينظرون إلى العمل كقيمة وسيليه لتحقيق ذواتهم وتحقيق مكانة اجتماعية مهمة والعمل الذي يتيح مجال الترقية أكثر من القادمين من أسر محدودة الدخل، وهذا يعني أن هذه الفئة الأخيرة(الطلبة القادمين من أسر محدودة الدخل) ضمت أكبر عدد من الطلبة الذين يقبلون بأي عمل مهما كان شاقا أو محدود الدخل أو لا يلبي الطموحات أو بعيد عن التخصص وأقل من الشهادة المحصل عليها، ولمعرفة حجم أثر المستوى الاقتصادي للأسرة على البعد الأول لقيمة العمل إختبار نربع إيتا أظهر النتيجة التالية:

حجم الأثر للمستوى الاقتصادي للأسرة على البعد الأول لقيمة العمل	Eta قيمة الإيتا	Eta carré مربع إيتا
البعد الأول * المستوى الاقتصادي للأسرة	,140	,020

η^2 = 0,02 وهو أكبر من 0,01 وأصغر من 0,14 فالبتالي هو تأثير ليس ضعيف وليس قوي إنّما تأثير متوسط.

VI اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأب

جدول رقم 52 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب متغير الحالة التعليمية للأب

الحالة التعليمية للأب/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحريه	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	1,343	4	,336	3,466	,009
	داخل المجموعات	26,152	270	,097		
	المجموع	27,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,064	4	,016	,208	,934
	داخل المجموعات	20,892	270	,077		
	المجموع	20,956	274			

نلاحظ من خلال الجدول أنّه بالنسبة للبعد الثاني المتعلق بالتقدير الإيجابي أو السلبي للعمل لا يوجد فروق دالة حسب متغير الحالة التعليمية للأب فالقيمة الاحتمالية 0.934 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذن نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروقات.

بالنسبة للبعد الأول المتعلق بقيمة العمل ما إذا كانت قيمة متعلقة بتحقيق الذات وتحقيق مكانة اجتماعية مهمة والترقية الممكنه أم أنه يتم القبول بأي عمل مهما كان نجد أنّ هناك فروق ذات دلالة بما أنّ القيمة الاحتمالية 0.009 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض البديل بوجود فروقات بين المبحوثين حسب متغير الحالة التعليمية للأب.

ولمعرفة بين أي الفئات توجد الفروق أجرينا اختبار post hoc وفق الشروط السالفة الذكر الخاصة بتجانس التباين فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم 53 فروق المتوسطات بين المبحوثين حسب الحالة التعليمية للأب

(I)حالة تعليم الأب	(J)حالة تعليم الأب	فرق المتوسطات(I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
دون تعليم	ابتدائي	-,08393	,05314	,514
	متوسط	-,08486	,07057	,750
	ثانوي	-,13129	,05637	,142
	جامعي	-,20733*	,05162	,001

نلاحظ أن الفروق موجودة بين من آباؤهم لايملكون أي مستوى تعليمي ومن آباؤهم يملكون مستوى تعليم جامعي في المرتبة الأولى فالإشارة السالبة تعني فرق المتوسط هو لصالح من آباؤهم ذوي مستوى تعليم جامعي في مقابل متوسط منعدمي التعليم، إذ أن القيمة الاحتمالية بلغت0.001 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض البديل بوجود فروق بين المبحوثين الذين آباؤهم ذوي مستوى جامعي والمبحوثين الذين آباؤهم ليس لهم أي مستوى، ومتوسط فئة ذوي المستوى الجامعي 2.3919 في حين متوسط فئة دون مستوى 2.1846 أي بفرق متوسط 0.21 درجة لصالح فئة التعليم الجامعي.

بتعبير آخر نجد أنّ المبحوثين الذين أباؤهم ذوي مستوى جامعي يفضلون العمل الذي يحقق لهم أهدافهم المتمثلة في تحقيق الذات والارتقاء المهني والاجتماعي والعمل في إطار المسار التعليمي التخصصي الذي اختاروه لأنفسهم والعمل الذي يوفر لهم دخل مرتفع وآمن لضمان حياة لائقة، في حين المبحوثين الذين آباؤهم لايملكون أي مستوى تعليمي فينظرون إلى العمل كهدف في حد ذاته إذ يقبلون بأي عمل حتى وإن كان لا يلبي طموحاتهم وحتى إن كان الدخل قليل، والعمل بعيدا عن

المسار التعليمي التخصصي الذي التحقو به، بل حتى وإن كان أقل من مستوى الشهادة الجامعية التي يحصلون عليها ويقبلون بالأعمال الشاقة، وقد عرفنا كثير من الطلبة على مستوى الواقع المعاش عملوا حمّالين عند باعة الجملة بالرغم من أنّهم لم يكونوا قد كوّنوا أسرة بعد والبعض منهم بمجرد ما أتيحت لهم الفرصة للسفر نحو الخارج إقتنصوها بشغف.

لكن هذا لا يعنى أن مبحوثي الفئات الأخرى لا يطلبون العمل لتحقيق أهدافهم وإنّما الفرق المسجل حسب هذا المتغير ظهر بين هاتين الفئتين بالتحديد مما يعنى أن الفرق ظهر بوضوح في هاتين الفئتين وبفروق ليست كبيرة جدا، واختبار تحليل الأثر يوضح ذلك

قيمة العمل	Eta	Eta carré
الجنس * البعد الأول	,233	,054

فمربع إيتا η^2 = 0,054 وهو أكبر من 0,01 وأصغر من 0,14 وبالتالي فإنّ حجم تأثير الجنس على اتجاهات الطلبة متوسط وهذا ما أثبتته النتائج السابقة.

VII/ اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة الوظيفية للأب

جدول رقم 54 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الحالة الوظيفية للأب

الحالة الوظيفية للأب/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,678	4	,170	1,707	,149
	داخل المجموعات	26,816	270	,099		
	المجموع	27,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,395	4	,099	1,295	,272
	داخل المجموعات	20,561	270	,076		
	المجموع	20,956	274			

كما نلاحظ من الجدول فإن القيمة الاحتمالية في كلا البعدين 0.149 و0.272 على التوالي وهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروقات بين اتجاهات المبحوثين حسب متغير الحالة الوظيفية للأب.

VIII / اختبار فروض بعدي قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأم

جدول رقم 55 يوضح نتائج اختبار فروض محور قيمة العمل حسب الحالة التعليمية للأم

الحالة التعليمية للأم/ قيمة العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	بين المجموعات	,767	4	,192	1,937	,105
	داخل المجموعات	26,728	270	,099		
	المجموع	27,495	274			
البعد الثاني	بين المجموعات	,195	4	,049	,634	,639
	داخل المجموعات	20,761	270	,077		
	المجموع	20,956	274			

نلاحظ من الجدول بأنّ القيمة الاحتمالية في كلا البعدين هي على التوالي 0.105 و0.639 وهما أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروقات بين اتجاهات المبحوثين حسب متغير الحالة التعليمية للأم.

المبحث الرابع: النتائج العامة لفروض قيمة العمل

نعرض جدول عام يشمل جميع النتائج ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمحور الثاني اتجاهات الطلبة نحو قيمة العمل، هل هناك فروق دالة إحصائيا حسب متغير الجنس، السن، التخصص العام، التخصص حسب الكلية، حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، حسب الحالة التعليمية للوالدين والحالة الوظيفية لهما، البعد الأول يتعلق بنظرة الطلبة لقيمة العمل هل هي قيمة وسيليه لتحقيق أهداف وغايات تنمية ذواتهم وتحقيق امتيازات في حياتهم كالحصول على حياة لائقة ومكانة اجتماعية محترمة، أم أنّهم يطلبون العمل كيفما كان دون النظر إلى ما يحققه من امتيازات معينة إذ يصبح هو في ذاته امتياز وغاية في ظل البطالة المتفشية، والبعد الثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو تقدير العمل هل هو تقدير إيجابي أم سلبي.

في البداية نعرض العلاقة الارتباطية بين بعدي المحور فيما بينهما وفيما بينهما والدرجة الكلية للمحور

جدول رقم 56 يوضح الارتباط بين أبعاد محور قيمة العمل

		محور قيمة العمل	البعد الأول	البعد الثاني
محور قيمة العمل	معامل ارتباط بيرسون	1	,791**	,615**
	القيمة الاحتمالية		,000	,000
البعد الأول	معامل ارتباط بيرسون	,791**	1	,005
	القيمة الاحتمالية	,000		,939
البعد الثاني	معامل ارتباط بيرسون	,615**	,005	1
	القيمة الاحتمالية	,000	,939	

. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

على عكس ما وجنا بالنسبة لمحور قيمة التعليم الجامعي نلاحظ أنّه لا يوجد ارتباط بين البعد الأول والبعد الثاني، أي لا يوجد أي علاقة بين اتجاهات المبحوثين للعمل كقيمة وسيليه وبين التقدير الذي يحملونه للعمل، بمعنى آخر ومن خلال النتائج العامة المحصل عليها نجد المبحوثين يحملون اتجاهات إيجابية نحو قيمة العمل لكنّهم يواجهون ضغوطات البطالة المتفشية التي تفرض عليهم القبول بأي عمل حتى وإن كان لا يرضي أي طموح لديهم، فعدم الارتباط هذا أمر غير طبيعي تماما في العصر الحديث يكشف حدة أزمة الخوف من البطالة من جهة والرغبة في الاستقلالية كشباب راشد

من جهة أخرى، فالمعروف عن الانسان أنّه بالرغم من حاجاته ليس كائن حاجة فالعمل يحقق أبعد من حاجيات المتعضّية البشرية ويتطلب الكثير من تعليم وحركية وإبداع ورغبة[1] وكذلك الأمر عند ماركس في نقده للعمل المغترب[2]، فمن غير الطبيعي للكائن بشري ككائن نوعي أن يصبح الحصول على أي عمل مطلب ملح لديه بل ويتحول إلى حاجة في حد ذاته.

صحيح كما رأينا في الجانب النظري أن العمل في الثقافة الجزائرية الشعبية شيء مقدس مهما كان وأنّه الأجدر بالرجل أن يعمل أي عمل على أن يعيش بطال، لكننا أمام شباب جامعي يسعى للحصول على شهادة عليا ليحقق رغبات نوعية، لقد ذكر ابن خلدون أنه على قدر قيمة العمل تكون قيمة صاحبه وقيمة دخله[3] وكذلك رأينا في الجانب النظري مع ماكس فيبر ودوركايم كيف أصبح التعليم والعمل وجهان لعملة واحدة وهي مع ريمون بودون وأنتوني جيدنز عملة بناء الذات وتحقيق وضع اجتماعي أحسن أو المحافظة عليه، والشباب الجامعي يعي ذلك ويعي تمام أنّنا في عصر ارتبط فيه العمل بالتعليم المتخصص العالي لكن بالمقابل على مستوى الواقع الحصول على عمل رحلة مريرة للبعض الذين لم يرثوا رؤوس أموال على اختلافها حسب مفهوم بورديو بالرغم من الحصول على الشهادة الجامعية التي لم تعد وحدها تكفي للحصول على عمل لائق وفق الطموحات والرغبات المرجوة الموافقة لصفحة الرغبات التي يملؤها عند الحصول على شهادة الباكالوريا، إلى الدرجة التي أصبح فيها البعض يعيد الباكالوريا للحصول على معدلات تسمح له بالتسجيل في التخصص الذي يرغبه بشكل ملح، هذا الوضع قد يشكل أزمة كبيرة فيما يتعلق بالتعليم في جميع مراحله للمتعلمين غير الراشدين فهم يستبطنون من محيطهم القريب أو البعيد(في زمن لم يعد فيه أي شيء بعيد) الواقع الذي يعيشه الراشد الجامعي وأزمة اختيار عمل لائق بالشهادة المحصل عليها مما قد ينعكس سلبا على الدافعية للتعليم مستقبلا.

(1) أوتفريد هوفه، مرجع سابق، ص35

(2) أنظر الجانب النظري، ص127

(3) أنظر الجانب النظري، ص.55.54

جدول رقم 57 عرض النتائج العامة الدالة إحصائيا لاختبار فروض محور قيمة العمل

المتغيرات	البعد الأول							البعد الثاني						النتيجة
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الأنوفا	Sig		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الأنوفا	Sig		
الجنس	بين المجموعات	0.547	1	0.547	5.546	,019								دال
	داخل المجموعات	26.947	273	0.099										
	التباين الكلي	27.495	274											
الكليات	بين المجموعات	1,307	5	,261	2,684	,022		,844	5	,169	2,257	,049		دال
	داخل المجموعات	26,188	269	,097				20,112	269	,075				
	التباين الكلي	27,495	274					20,956	274					
الحالة التعليمية الأ	بين المجموعات	1.343	4	0.336	3.466	0.009								دال
	داخل المجموعات	26.152	270	0.097										
	التباين الكلي	27.495	274											
المستوى الاق للأسرة	بين المجموعات	1,540	2	,770	7,722	,040								دال
	داخل المجموعات	26,955	272	,099										
	التباين الكلي	28,495	274											

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يشمل جميع النتائج الدالة إحصائيا لاختبار فرضيات محور قيمة العمل ما يلي:

1- متغير الجنس له دلالة بالنسبة للبعد الأول من محور قيمة العمل كقيمة وسيلية لتحقيق غايات وأهداف في صنع فروقات بين الذكور والإناث ولم تظهر دلالته بالنسبة للبعد الثاني التقدير الذي يوليه المبحوثين للعمل في صنع فروقات دالة، لكن لا ننسى أنّه بالنسبة للبعد الأول جاءت النتائج العامّة للاتجاه محايدة بمتوسط 2.28 وبانحراف معياري 0,317 أي بمعامل اختلاف 13,9 مما يعني أن التشتت كان ضعيف جدا والتجانس كان قوي، وحتى وإن وجدنا فروقات بين الجنسين إلاّ أنّ ذلك يجب أن يفسر في ضوء مجموعة من الحقائق، متوسط الذكور كما هو مبين في الجدول السابق رقم 42 بلغ 2.23 في حين بلغ متوسط الإناث 2.32 أي أنّ كلاهما اتخذّ اتجاه الحياد ممّا يعني أن العمل أصبح يصنع مشكل حقيقي في حياة الطلبة فالإناث وإن كان متوسطهم أقرب إلى الاتجاه الإيجابي من الذكور بفارق 0,09 درجة فقط نحن نرى أنّ النتيجة واحدة وهو الحياد خاصة إذا نظرنا

إلى حجم الأثر الذي بلغ 0,020 فقط، فالطلبة من جهة يلتحقون بالجامعات التي انتشرت في جميع الولايات من أجل تحقيق أهدافهم ومن بينها العمل المناسب والوظيفة التي تحقق تطلعاتهم فالحاجة إلى عمل لائق موجودة بنفس القدر عند الذكور والإناث وذلك أيضا ما جاء في دراسة محمد بومخلوف وآخرون[1]، فبحصولهم على الشهادات يرون أنفسهم يستحقون وظائف نوعية مناسبة، ومن جهة أخرى الواقع المفروض يقف عائقا دون الواقع المؤمول بسب شح مناصب العمل وارتفاع نسبة البطالة وبالتالي انخفاض كبير لاحتمالات الحصول على وظيفة، هذه النتيجة تفسر جدول الارتباط السابق الذكر فهو امتداد منطقي جدا للنتيجة المحصل عليها.

فإذا كان الانسان كائن نوعي فهذا يعنى أنّ العمل هو موضوع إرادوي واعي حر مختار وفق أهداف وتطلعات تعتبر امتدادا لذواتنا ككائنات نوعية، غير أن البطالة قد تحوّل العمل إلى مطلب ملح في حد ذاته لتلبية الحاجيات الخارجية الأساسية كمتعضيات حيوانية كما توصّف الفيلسوفة الألمانية "حنا أرندت"[2] وكما يوصّفه ماركس في حديثه عن العمل المغترب وهكذا يتحول العمل من وسيلة لتحقيق الذات إلى وسيلة لسلب الذات، الحياد يظهر تلك الحالة المتأزّمة لظاهرة العمل لدى الشباب، وإذا نظرنا بشكل أعمق إلى النتائج العامة للاتجاه كما هو مبيّن في الجدول رقم 20 نجد نسبة الموافقة على القبول بأي عمل حتى وإن كان لا يلبّي الطموحات بلغت 27.27%، ونسبة الموافقة على القبول بأي عمل حتى وإن كان أقل من مستوى الشهادة المحصل عليها بلغت 42.55%، ونسبة القبول بأي عمل حتى وإن كان بعيدا عن التخصص المدروس بلغت 47.27%، وبلغت نسبة الموافقة على القبول بأي عمل حتى وإن كان شاقا 27.64%، هذه ليست نسب للنسيان إنها صورة لخيبة الأمل وانسداد الأفق وإنذار بانهيار المعنويات قبل الحصول على الشهادة أصلا كما يقول بيار بورديو[3]، العمل عامل مهم في خلق التوازنات في حياة الأفراد والدخل المناسب والعمل اللائق بكائنات نوعية يجب أن يحقق متطلبات نوعية لتحقيق الذات، وجيدنز في الطريق الثالث يوضح أهمية العمل من خلال الأجر الذي يتبعه الشعور بالاستقرار والتطلع نحو المستقبل لكنّه في نفس الوقت يشير إلى العمل كأهم عامل لصياغة حياة الأفراد نفسيا واجتماعيا حتى

(1) أنظر الجانب النظري، دراسات سابقة، ص24

(2) أنظر الجانب النظري، ص54.53

(3) أنظر الجانب النظري، ص 158

وإن كان الدخل ضئيل ولا يلبي الطموحات[1] بالرغم من أن الأجر ليس المحدد الوحيد والأساسي لقيمة العمل المرغوب فيه وقد أثبتت النتائج ذلك فقد جاء في المرتبة السابعة وباتجاه الحياد، لا يمكن أن نتحول إلى كائنات دون آفاق ودون مستقبل هذا هو الاغتراب الأكثر انتهاك للذات من اغتراب ماركس، أن يعمل الأفراد أي عمل للحفاظ على الوجود فاقدين للمتعة والرغبة والتطلع نحو الأفق، وتحول العمل هو نفسه من قيمة وسيلية لتحقيق الحاجات والوجود الاجتماعي إلى حاجة ومطلب اجتماعي في حد ذاته كانقلاب على طبيعة العمل، تماما كما حصل مع النقود في المجتمعات الرأسمالية إذ تحوّلت إلى غاية في حد ذاتها لما تحوّلت إلى مقياس لكل القيم.

عندما تطور التعليم بالأشكال الحديثة المفرطة في التخصص وارتبط بسبب التطورات الصناعية التقانية بمفاهيم اقتصادية كالتنمية المستدامة، والاستغلال الأمثل للثروات الطبيعية، واقتصاد المعرفة...، فَقَدَ استقلاليته الخاصة التي كانت تضفي عليه سحر التقديس الغامض للمعرفة، وأصبح مع العمل رفيقا الدرب اللذان لا ينفصلان لسنوات أخرى طويلة، أصبح طلاب العلم عندها يلتحقون بالتخصصات التي ترضي رغباتهم الذاتية التي ترضي توجهاتهم الخاصة جدا والتي قد تكون للتنشئة وتأثير الراشدين والواقع الاجتماعي المحيط بهم دخل كبير في صقلها، دون أن يأخذو في اعتباراتهم أي تصورات دقيقة للمهنة فلم تكن العلاقة قد انجلت بوضوح في أذهانهم بل لم يكونوا يمتلكون المعرفة الكافية لمجمل التخصصات المتاحة والوظائف الممكنه لها، أمّا الآن مع طلبة الألفينات الأمر في غاية الاختلاف ليس لأنهم أكثر واقعية وذكاء عملي بل لأن النظام التعليمي نفسه ومنظومة العمل شهدا تغيرات كبيرة، فبطاقة الرغبات مثلا فرضت امتلاك معرفة وصنع تصور مستقبلي لمسار الحياة التعليمية والمهنية معا، لكنها لم تنفصل عن التطلعات الذاتية للطلبة وأحيانا هي تطلعات أسرية تنشأ منذ الصغر في عملية غرس مستمر لمجموعة من التوقعات والآمال في أذهان الأبناء، الشيء الذي تغير هو وقع البطالة المخيف الذي يكاد من خلال النتائج التي توصلنا إليها أن يجعل من العمل حاجة في حد ذاته تطلب بشتى الطرق ومهما كان بغض النظر عن أي دوافع ذاتية أو اجتماعية متعالية، هناك انفصال بين الضرورات الاقتصادية والمتطلبات الانسانية لكائن نوعي كما قلنا سالفا بسبب تفشي البطالة، هذا يكشف الوجه السلبي تماما للبطالة، الشباب يخشاها أكثر ممّا يخشى عدم القبض على تطلعاته المهنية وقد ذكرت دراسة محمد بومخلوف وآخرون أنّ 45,5% من طلبة الجامعة ترى أنّ

(1) أنظر الجانب النظري، ص173

مستقبلها غامض ومقلق[1]، فالبطالة لا تنعكس آثارها على البطالين فقط بل على الاتجاهات نحو العمل ككل حتى بالنسبة للعاملين ولطلبة بصدد الكفاح للحصول على شهادة تعينهم على المفاوضة في الحصول على فرصة عمل تليق بتطلعاتهم، البطالة تضغط على مستوى التطلعات وتجرها جرا نحو الاكتفاء الحاجاتي في حدوده الدنيا وبعده الاقتصادي كحالة اجتماعية عامّة تنعكس على الجميع.

2- وجود فروق دالة حسب الكليات في كلا بعدي محور قيمة العمل، فبالنسبة للبعد الأول جاءت الفروق داخل التخصص العام نفسه(علوم أدبية وإنسانية) بين تخصص علوم إنسانية واجتماعية بمتوسط 2,21 وتخصص أدب ولغات بمتوسط 2,41 لصالح هذا التخصص الأخير بفارق 0,2 درجة عن تخصص علوم إنسانية واجتماعية، وبالنسبة للبعد الثاني جاءت الفروق بين طلبة العلوم الاقتصادية بمتوسط 2,60 وطلبة علوم الطبيعة والحياة بمتوسط 2,80 لصالح هذا التخصص الأخير بفارق 0,2 درجة، قد يقول البعض لماذا لم يظهر هذا الفرق حسب متغير التخصص العام(تخصص علمي بحت وتخصص علوم أدبية وإنسانية)، المختصين في علم الإحصاء يعرفون جيدا أنّ التفييئ(عدد الفئات) من العوامل التي تصنع ما يسمى بالاختلاف النوعي أو عدم التجانس يقول عالما الإحصاء "شافا ودافيد ناشيماز" **<<كلما زاد عدد الفئات وزاد عدد الفروقات بينها كلما زادت درجة الاختلاف>>**[2]، فالتخصص العام فيّء في فيئتين فقط في حين الكليات فيّئت في ست فئات.

بالعودة إلى الجدول رقم 17 لاحظنا أنّ متغير التخصص حسب الكليات ما هو إلاّ متغير وسيط والمتغير الأصلي أو الحقيقي هو الجنس فالفئات التي ظهرت فيها الفروقات هي فئات نسبة الذكور فيها منخفضة جدا ونسبة الإناث مرتفعة ست ذكور في كلية اللغات والأدب مقابل 27 أنثى، وذكرين اثنين فقط في كلية علوم الطبيعة والحياة مقابل 30 أنثى، مع العلم أن هاتين الكليتين مؤنثتين بامتياز على مستوى جامعة غرداية وحتى بالنسبة لكلية الاقتصاد بالرغم من التوازن بين عدد الذكور وعدد الإناث فإن الذي صنع الفارق هو عدد الإناث كون أنّ عددهم هو الأعلى مقارنة بالكليتين المتبقيتين العلوم والتكنولوجيا والحقوق والعلوم السياسية، فالتخصص ليس متغير مفسر في حد ذاته لم تتحول التخصصات بعد إلى وضع اجتماعي باستثناء تخصصات قليلة جدا كالطب والطيران ففي دراسة أجراها الأستاذ "عمر العرباوي" وهي دراسة اعتمد فيها على عمل ميداني داخل كلية الطب بتلمسان عن طريق المقابلة وتقنية استمارة الاستبيان .يقول الأستاذ "العرباوي" **" يملك**

(1) أنظر الجانب النظري، دراسات سابقة، ص24

(2) شافا ودافيد ناشيماز، مرجع سابق، ص 352

الطبيب مكانة اجتماعية وقيمة رمزية داخل الذاكرة الجماعية للمجتمع الجزائري باعتباره الضامن للصحة والمحقق للارتقاء الاجتماعي والمهني ، والمحدد للمكانة الاجتماعية المرموقة "[1]، فالواقع التعليمي الذي يعيشه الطلبة داخل الجامعة يساهم في صنع اتجاهاتهم وهذا الواقع يرتبط بالجانب البيداغوجي وليس بالتخصص في حد ذاته ما إذا كان علمي أو أدبي، لذا لم نجد دلالة متعلقة بمتغير التخصص العام ولم نجد علاقة ارتباطية بينهما، على عكس متغير الجنس فهو متغير اجتماعي حقيقي.

الذكور كما قلنا 6 فقط في تخصص الأدب واللغات وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية 23 فالإناث هم الذين صنعوا ذلك الفارق في البعد الأول لصالح الأدب واللغات، والذكور في تخصص علوم الطبيعة والحياة 2 فقط وفي العلوم الاقتصادية 29 فالإناث هم الذين صنعوا الفارق لصالح علوم الطبيعة والحياة في البعد الثاني، الملاحظ أن التقسيم الجنسي ظاهر في هذه النتائج فبعض التخصصات تأنّثت وكأنّها تخصصات نسوية بالطبيعة وتخصصات أخرى تحظى باعتبار أكثر في مجالات العمل مازالت تخصصات ذكورية كالعلوم التكنولوجية وهذا ما توصلت إليه الكثير من الدراسات وقد أشار الباحث عبد القادر لقجع إلى ذلك[2]، هذا يجعل فرص العمل المتاحة للمرأة محدودة خاصة إذا علمنا التشبع الذي تعرفه القطاعات ذات التخصصات الأنثوية كالتعليم والصحة بالرغم من أنّ المرأة الجزائرية كانت وما زالت عاملة في الحقول وتربية الحيوانات والنسيج وصناعة الغذاء والذي مع ماركس دخل باب التقييم المادي العمل غير المأجور وغير المثمّن، الآن في العصر الحديث يمكننا الحديث عن المرأة والعمل المأجور فعمل المرأة كان في الماضي حتى في الدول الغربية كما فصلّت ذلك جيل ليبوفيتسكى[3] غير أنّ العمل المأجور هو هويّة جديدة للمرأة الجزائرية ارتبطت بالدخول الملفت للنظر للإناث مجال التعليم العالي لا نعتقد أنّها هوية ملتبسة أو مبهمة كما تراها الباحثة شريفاتي[4] بل هي نتاج تناقضات مجتمعية معقّدة فمن جهة اتجاهات الإناث كما وضّحت النتائج إيجابية لصالحهن فهن فعلا يبحثن عن تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية عبر التعليم والعمل ومن جهة

(1) عمر العرباوي، حب التميز عند الطلبة: مقاربة أنثروبولوجية لطلبة الطب بتلمسان، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2005، ص10

(2) Abdelkader LAKJAA, op.cit, p69.75

(3) جيل ليبوفيتسكى، مرجع سابق

(4) Doria CHERIFATI-MERABTINE, Femmes-travailleuses : Une identité dans la tourmente, in Actes de l'atelier Femmes et Développement, Alger 18-21 octobre 1994 Organisé par CRASC, éd CRASC, 1995, p290

أخرى التقاليد الجزائرية كما يقول الباحث الاجتماعي جمال قريد معادية لعمل المرأة خارج المنزل[1] فبالرغم من التغيرات الحداثية إلاّ أن المجالات المقبولة اجتماعيا محدودة جدا في الوقت الذي تريد فيه المرأة أن تعمل وأن لا تفقد حظوظها الاجتماعية في تأسيس أسرة أيضا وأي حظوظ ممكنة للإناث للعمل يسجل في خانة مزيد من المكتسبات الحديثة والتطلعات المرغوبة لتموضعات أفضل داخل المجتمع، في حين العمل بالنسبة للذكور مسجل في بنية المجتمع في حد ذاتها فهو أمر طبيعي وضروري في مسيرة حياة الذكور باعتبارهم أصحاب القوامة داخل الأسرة والمسؤولين عن تلبية حاجات أفرادها من الإناث والأطفال غير الراشدين ممّا يدفعهم إلى التنازلات غير المرغوبة للحصول على عمل مهما كان حتى لا يحالون إلى الهامشية والهشاشة الاجتماعية، تفسيرنا انصب على متغير الجنس لأننا وجدنا أنه هو المتغير الحقيقي وليس التخصص حسب الكليات.

3- إذا نظرنا إلى الفرق الآخر المتعلق بمتغير الحالة التعليمية للأب نجد فروقات دالة بين المبحوثين الذين آباؤهم لا يملكون أي مستوى تعليمي ومن آباؤهم يملكون مستوى جامعي لصالح هؤلاء بالنسبة للبعد الأول، أي أنّ الطلبة الذين آباؤهم ذوي مستوى تعليمي عالي لا يقبلون بأي عمل مهما كان وإنّما يثمّنون العمل الذي يحقق رغباتهم وطموحاتهم التي يمكنهم من خلالها تحقيق ذواتهم، لكن قد تكون النتائج غير واضحة إذا اكتفينا بالمقارنة الإحصائية للأنوفا، فعرض هذا الجدول لمتوسطات المبحوثين فيما يخص البعد الأول لقيمة العمل يظهر الفرق بشكل أوضح:

الحالة التعليمية للأب	دون تعليم	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
المتوسطات	2,1846	2,2685	2,2694	2,3159	2,3919

جميع الفئات اتجاهاتها نحو قيمة العمل كقيمة وسيليه لتحقيق أهداف وتطلعات في الحياة جاءت محايدة باستثناء من آباؤهم ذوي مستوى تعليم جامعي اتجاهاتهم جاءت إيجابية إذ المتوسط 2.39، أي أنّ جميع الفئات ينطبق عليها تحليلنا السابق الذكر من حيرة وضبابية في الاتجاه الحيادي بسبب الخوف من البطالة وانعدام فرصة الحصول على عمل أيا كان، باستثناء الفئة الأخيرة الذين آباؤهم

(1) Djamel GUERID, Femmes, travail et société : La société a toujours le dernier mot, in Actes de l'atelier Femmes et Développement, Alger 18-21 octobre 1994 Organisé par CRASC, éd CRASC, 1995, p37

ذوي مستوى جامعي يبدو أنّهم يتأثرون بالرأسمال التعليمي حسب تنظير بورديو كرأسمال رمزي الذي يحمله الآباء والمتمثل في الشهادة الجامعية ويتحول إلى دافع مساعد للبحث عن مسارات حياة أكثر إيجابية من غيرهم، لكن ليس الشهادة في حد ذاتها بقدر ما هي تموضعاتها داخل المجتمع ككل خاصة بالنسبة للفترة التي عاشها الوالدين حيث كان التعليم الجامعي عزيز المنال والشهادة الجامعية تفتح المجال للحراك وهذا التقدير ينعكس إيجابا على إيجابية اتجاهات الأبناء كما وهذا يقودنا إلى المتغير الأخير ذا الدلالة والمرتبط أشد الارتباط بمتغير المستوى التعليمي للأب.

4- إنّ العلاقة وظيفية بين الحالة التعليمية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة فباستخدام معامل ارتباط سبيرمان باعتبارها متغيرات اسمية وجدنا علاقة بين المستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للأب في علاقة طردية متوسطة بقيمة 0,184 وقيمة احتمالية 0,002 وقد تأكدنا من تلك العلاقة سابقا بين الحالة التعليمية للأب وحالته الوظيفيه والمستوى الاقتصادي للأسرة في الجداول رقم 20، 21، 22، 23، 24 ووجدنا أن الحالة التعليمية للأب تحددحالته الوظيفيه ووجدنا أنّ الحالة الوظيفية كمتغير وسيط تنعكس على المستوى الاقتصادي للأسرة.

الكثير من الباحثين يربطون بين التمايزات أيا كان نوعها والمتغير الاقتصادي الذي يشكل وضع اجتماعي أو طبقي يصنع الفروق بين الأوضاع الاجتماعية المختلفة وأشهر التنظيرات في ذلك تنظير ماركس وبورديو وريمون بودون كما رأينا في الجانب النظري من الدراسة، وكما رأينا أيضا في دراسة Dominique Épiphane وSulzer Emmanuel[1]، ودراسات أخرى اهتمت بطلبة الجامعات والعمل الحاضر والمستقبل وتوصّلت بيّنت أنّ الوضع الاجتماعي أو الأصل الاجتماعي كما يسميه بورديو المرتبط بالمستوى الاقتصادي أو الطبقي للأسرة والجنس والمسار الدراسي والتخصص لهم تأثير على حياة الطالب المهنية حاضرا ومستقبلا[2]، غير أنّنا نختلف مع الدراسة كون أنّ التخصص مرتبط بالمسار الدراسي وهما معا مرتبطان بالجنس والوضع الاجتماعي الذي يعتبر المستوى الاقتصادي أحد أهمّ مؤشراته.

(1) أنظر الجانب النظري، دراسات سابقة، ص27.28

(2) Vanessa Pinto, L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, in Actes de la recherche en sciences sociales, n° 183, 2010, p. 58-71

في الجزائر ولغاية نهاية السبعينات كانت الطبقة الوسطى هي المصدر الأساسي للنخبة والإطارات الفاعلة في المجتمع فكان التعليم الجامعي بحق مصدر مهم للحراك الاجتماعي وتحسين الوضع الاجتماعي غير أنّ الأمر بدأ يتغير ابتداء من نهاية السبعينات لأسباب كثيرة بعضها سياسي إيديولوجي وبعضها اقتصادي واجتماعي[1]، وكلما تقلّصت الطبقة الوسطى وفقدت فعاليتها كحركة ثورية في المجتمع كلّما زاد المستوى الاقتصادي في خلق الفوارق بين أفراد المجتمع، فأبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي الميسور ينظرون إلى العمل كوسيلة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية المرموقة لا يقبلون بأي عمل مهما كان.

العلاقة بين التعليم والعمل

العلاقة التي أريد لها أن تكون قوية بين التعليم الجامعي وسوق العمل منذ أن ظهر مفهوم اقتصاد المعرفة ولّدت إعادة تعريف للتعليم عموما والجامعي خصوصا فُرض علينا جميعا بما فيهم هذه الدراسة فأصبحنا ننظر بإيجابية للشهادة الجامعية التي تمنح عمل لائق وبإيجابية للجامعة المنافسة في سوق التنمية الاقتصادية قبل أية تنمية أخرى، التحديات التي يخوضها التعليم العالي تحديات نيولبيرالية تنظر إلى مردود التعليم من خلال مقارنة سوقية بين المدخلات والمخرجات التي يجب أن تكون في النهاية قيم مادية تضيف للاقتصاد أو للقوة والهيمنة مزيد من شروط الإدامة والتأبيد، فالعلاقة تعليم عمل أصبحت واقع مدرك من طرف الطلبة وهم أنفسهم أصبحوا ينظرون إلى التخصصات والشهادات المحصّلة من خلال سوق العمل.

في هذا المجال سجلت النتائج علاقة بين التعليم والعمل طردية نقرؤها من الجدول التالي:

(1) يمكن العودة إلى الجانب النظري، المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص. 194.188

معامل الارتباط تعليم/ عمل		تعليم البعد الأول	تعليم البعد الثاني	عمل البعد الأول	عمل البعد الثاني	محور العمل
تعليم البعد الأول	معامل ارتباط بيرسون	1	,369**	,175**	,132*	
	القيمة الاحتمالية		,000	,004	,028	
تعليم البعد الثاني	معامل ارتباط بيرسون	,369**	1	,100	,186**	
	القيمة الاحتمالية	,000		,096	,002	
عمل البعد الأول	معامل ارتباط بيرسون	,175**	,100	1	,005	
	القيمة الاحتمالية	,004	,096		,939	
محور التعليم	معامل ارتباط بيرسون					,245**
	القيمة الاحتمالية					,000

. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. **La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

العلاقة الارتباطية بين بعدي التعليم طردية كلا البعدين له علاقة بالآخر، لكن العلاقة بين بعدي العمل لم تتحقق وهي نتيجة جد منطقية فقد رأينا في النتائج أنّ العمل تحوّل إلى حاجة ملحة في حد ذاته بعيدا عن التقديرات التي يحملها الطلبة للعمل حتى وإن لم يحقق طموحات الطلبة حسب مستوى الشهادة المحصل عليها أو التخصص المدروس أو الأهداف التي رغبوا فيها وهي نفس النتيجة المنطقية عند ملاحظة العلاقة الارتباطية بين التعليم والعمل، فالبعد الأول للتعليم له علاقة بكلا بعدي العمل، البعد الأول للتعليم نذكّر أنّه يتعلق بالأهداف الإيجابية التي يسعى الطلبة إليها من خلال التعليم كقيمة وسيلية لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية والعمل اللائق، في حين التعليم في بعده الثاني وهو التقدير الإيجابي أو السلبي للجامعة، والتعليم الجامعي لم يحقق علاقة ارتباطية مع البعد الأول للعمل لكنّه حقق علاقة ارتباطية طردية مع البعد الثاني للعمل المتعلق بالتقدير الإيجابي أو السلبي للعمل، وهذا أيضا يصب في منطقية النتائج المحصّل عليها فالعمل كوسيلة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية يتلاشى أمام رعب البطالة والصورة السلبية جدا عن فرص العمل المتاحة وعن الإمكانيات المحدودة لفرص التفاوض الممكنة على الوظائف الشحيحة، والطلبة يعون ذلك تماما ويعيشونه من خلال

واقعهم اليومي داخل وخارج الجامعة الأمر الذي جعل العمل حاجة ورغبة في حد ذاته أفضل من الوقوع في البطالة.

فالعلاقة الارتباطية بين محور قيمة التعليم ومحور قيمة العمل موجودة كواقع اجتماعي ليس جزائري وإنما عالمي، فمنذ ظهور اقتصاد المعرفة في المجتمعات الرأسمالية حدث التحام بين المعرفة والاقتصاد والتنمية والسوق، فالمعرفة بذلك الشكل أصبحت فعالية فكرة قادرة على التحوّل إلى أشياء مادية وقيم استعمالية وتنمية اقتصادية، ومنه ظهر مفهوم التأهيل والجدارة بسبب حاجة السوق المتجددة إلى مزيد من الفكر المنتج واليد المؤهّلة القادرة على تقديم قيم مضافة وهكذا أصبح التعليم طريق نحو العمل والعمل استثمار في المعرفة.

النتائج العامة للبحث

1- بالنسبة لمتغيرات الدراسة الفارقة في نتائج البحث

من خلال اطّلاعانا في حدود ما أتيح لنا عمّا كتب عن القيم في مجال العلوم الاجتماعية بالأخص غالبا ما يربط الباحثون والمفكرون بين القيمة والوضع الاجتماعي كما فعل ريمون بودون مثلا أو ربطها بالرأس مال الثقافي كما فعل بورديو وأشهرها القيم الجمالية في كتابه قواعد الفن، أو ربطها بالوضع الاقتصادي كما فعل ماركس، غير أنّ الفيلسوف الفرنسي بول ريكور يرى أنّ القيمة هي مجال لجميع العلاقات والأفعال والسلوكات فالأفراد يمارسون القيم في حياتهم اليومية ويتشرّبونها في نفس الوقت من تلك الحياة الاجتماعية الممارسة ، فالقيم تعيش في الحياة اليومية أو كما يقول هابرماس تعيش في العالم المعيش[1]، أمّا بالنسبة لكل ما هو اتجاهات وتصورات وتمثلات واستبطان هناك اتجاهان في علم الاجتماع بهذا الخصوص، الاتجاه الأول ينظر إلى الفاعلين الاجتماعيين كخصائص مادية موضوعية قابلة للقياس والتكميم مثلها مثل الأشياء وعلى رأسهم أوغست كونت ودوركايم صاحب شيئية الظاهرة الاجتماعية، فالفاعل الاجتماعي يتحدد بالسن والجنس والأجر ومستوى التعليم، والاتجاه الثاني ينظر إلى الفاعليين الاجتماعيين كخصائص رمزية ناتجة عن التفاعل والعلاقة والتذاوت مع الآخر الاجتماعي ، هذه العلاقة مع الآخر هي تأويلات ودلالات ذهنية يكوّنها الفاعل الاجتماعي عن الواقع الاجتماعي ضمن أوضاع اجتماعية عامة محددة، وهي نفسها كما يرى ماكس فيبر وبيار بورديو وريمون بودون وأنتوني جيدنز واقع اجتماعي قابل للإدراك والتفسير، حتى أنّ بيير بورديو في إطار ما أسماه بالمنهج العلائقي انتقد بشدّة المعرفة الحسية الاعتيادية التي تهتم بالممتلكات وتهمل العلاقات، فتنظر إلى الممتلكات الشخصية كالعمر، الجنس، المهنة، المؤهلات العلمية،.... كحقائق وقوى مستقلّة عن العلاقات التي تحركها[2]، وهنا تتموضع الاتجاهات كمدركات ذهنية معرفية وجدانية للواقع الاجتماعي من خلال التفاعل ضمن مسار الفعل أو بنية الوضع كما يقول ريمون بودون، أي ضمن واقع اجتماعي معاش في إطار زمكاني معروف ومتعيّن.

(1) أنظر الجانب النظري، ص86

(2) أنظر الجانب النظري، بيار بورديو، ص56.54

درسنا قيمتين (التعليم والعمل) وأثبتت الدراسة أنهما يرتبطان بمتغيرات اجتماعية بحته، تلك المتغيرات التي تمتد داخل مسار تاريخ المجتمع عبر سنوات طويلة وتشكل بنيته الثقافية والقيمية والمعيارية، في هذه الدراسة وجدناها النوع والمستوى الاقتصادي للأسرة كوضع اجتماعي صانع للتمايز والاختلاف والمستوى التعليمي للأب Dominique Épiphane وSulzer Emmanuel في دراستهما المعنونه Les Jeunes et le Travail: des Aspirations Fortes dans des Modèles Sociétaux Différents والتي سبق ذكرها في دراسات سابقة يعتبران التعليم هو الآخر خاضع بدوره لنظام سوسيو- اقتصادي فالاختلاف حسب الحالة التعليمية موجود داخل المجتمع نفسه.

بالنسبة للنوع الإناث في المجتمع الجزائري تغيّر وضعهن الاجتماعي بشكل كبير سواء على مستوى المنظومة التعليمية أو الجامعية إثر عملية التحديث التي عرفها المجتمع والقوانين التي جاءت لترفع من مستوى المرأة باعتبارها شريك مهم في عملية التنمية في المجتمعات الحديثة، فقد صادقت الجزائر سنة 1996على اتفاقية 1979 للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد النساء، وصادقت سنة 1968 على اتفاقية 1960 لليونسكو للقضاء على التمييز ضد النساء في التعليم، وصادقت سنة 1969 على اتفاقية 1958 للقضاء على التمييز ضد النساء في العمل، وصادقت سنة 1962 على اتفاقية 1951 للمساواة في الأجور بين النساء والرجال، والحق الذي حرر النساء من الهوية المتدنية نحو تطلعات هوياتيه جديدة كان التعليم بامتياز، أصبحت النساء الجزائريات تطمحن لتحقيق ذات متميزة لا تكون امتدادا لهوية الرجل وإنّما شريكا له من خلال النجاح في التعليم والحصول على مستويات عليا ومناصب عمل لائقة.

في حين المتغيرات الأخرى لم تصنع وضع اجتماعي يصنع التمايزات والفروقات وهي متغيرات السن وقد وجدنا كما وجد Olivier Galland[1] أنّ الشباب شريحة عمرية كغيرها من الشرائح العمرية الأخرى تتأثر بالنضج الذي يفعل فيه الزمن فعله وليس بالسن في حد ذاته ومادام أنّنا كنا أمام شريحة عمرية يطلق عليها الشباب ومتقاربة في العمر لم نجد فروقات دالة إذ لم يتحول العمر إلى وضع اجتماعي يخلق الفوارق الاجتماعية، التخصص حسب الكليات لم يكن هو المتغير الحقيقي كما بيّنا

(1) أنظر دراسات سابقة، ص29.28

سابقا وإنّما النوع فبعض التخصصات لحقتها تاء التأنيث والنوع وضع اجتماعي تاريخي صانع للتمايزات بين الذكور والإناث، بالنسبة للتخصص العام علوم بحته وعلوم أدبية وإنسانية لم يصنع أية فروقات، الدراسات أيضا تتحدث عن بعض التخصصات كما سبق وأن ذكرنا ترتبط بمستويات اجتماعية معينة تسعى لتأبيد أوضاعها الاجتماعية كالطب والطيران والهندسة وهذه التخصصات غير موجودة بجامعة غرداية، غير أنّ الأمر لم يعد مفهوما بهذه السهولة فواحدة من الباحثين الاجتماعيين المختصين في تحليل المهن Elisabeth Longuenesse ترى في دراستها للمهن في المشرق العربي أنّ العولمة والخصخصة واللجوء إلى المساعدات الأجنبية وفق شروط الهيمنة والأزمات الاقتصادية التي تؤدي إلى زعزعة النظم الاجتماعية السائدة يؤدي أيضا إلى زعزعة سوق العمل[1] والوظائف والتخصصات التي كانت ذات مكانة اجتماعية هامة في وقت من الأوقات كالهندسة مثلا والتعليم الجامعي فقدت هيبتها الاجتماعية فقد أصبحت المهن خاضعة لمنطق السوق.

2- بالنسبة لاتجاهات الطلبة المبحوثين

الصراعات الرمزية ما هي سوى صراعات استراتيجية لتغيير وضع اجتماعي أو تأبيده، فالتمايزات موجودة في الممتلكات المادية كما يقول الماركسيون لكنها موجودة أيضا في القيم والاتجاهات غير منفصلين من وجهة نظر المنهج العلائقي لبورديو، فالاتجاهات تنشأ من الهابتوسات التي تنشأ هي بدورها من المكانة الاجتماعية أو الوضع الاجتماعي المحدد بالراساميل المادية والرمزية، وهي في دراستنا محددة بالحالة التعليمية للأب والمستوى الاقتصادي للأسرة هاذين المتغيرين الذين برزا صنعهما للفارق بين المبحوثين إضافة إلى النوع، غير أنّ العلاقة ليست انحدار خطي بسيط يمكن فهمه من منظور واحد ذلك المنظور الذي لطالما دخل فيه ريمون بودون صراعات فكرية مثمرة مع بورديو، فالطلبة يملكون وعيا عمليا بالواقع الذي يعيشونه سواء كانوا مدركين لذلك أو غير مدركين.

فالواقع يمثل الموارد التي يهتدي بها الطلبة في اتجاهاتهم إضافة إلى التنشئة التي نعتقد نحن أنّها فقدت الكثير من سحرها وقوتها الآمرة التي سحرت دوركايم بعد أن أصبحنا جميعا مجتمعات معولمة

(1) Elisabeth Longuenesse, Professions Supérieures et Changement Social au Proche-Orient Arabe. Une ´Etude de Sociologie des Professions, 9Novembre 2012
https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/747811/filename/Longuenesse_28_03_2012.pdf,

بالإجبار والاختيار، والإعلام وإن كان يعتبر من الموارد التي تشكل الوعي بالواقع غير أنّه تحول إلى مورد تقليدي على أهميته التي مازالت قائمة، لقد فقد زخمه الذي كان يصنعه على عهد المختص في دراسة وسائل الاعلام "هربرت شيللر" الذي صدر له كتابه الشهير المتلاعبون بالعقول[1] The Min Managers سنة 1975 حيث كان يرى أنّ التلفزيون أقوى وسيلة لتعميم قيم الهيمنة وإدامة الوضع القائم وتزييف الوعي بالواقع، لقد انفتح الشباب على عالم الأنترنت المذهل في قدرته على تجاوز المكان والزمان والثقافات واللغات وأصبح المورد الأكثر أهمية في تشكيل الوعي بالواقع بما في ذلك واقع التعليم الجامعي والعمل من خلال المحاججات ووجهات النظر والآراء المتبادلة والمحادثات ومجموعات الحوار التي تشكل مورد هام لاختيارات وتفضيلات واتجاهات الشباب في عصرنا الحديث، إنّ تصدير التجارب الشخصية بين الشباب ووجهات النظر المتنوعة ونقد الواقع المعاش والانفتاح على القيم المختلفة أصبحت رصيد مرجعي يضاف إلى التنشئة والوضع الاجتماعي للأفراد.

نستعير في هذا الاتجاه من جيدنز مفهومه الوعي الذاتي الارتدادي لنظهر من خلاله قدرة الطلبة على مراقبة الواقع من خلال الممارسة اليومية وقدرتهم أيضا على مراقبة عملية المراقبة ذاتها التي يمارسها المجتمع، وإذا كنّا قد استوعبنا فكر جيدنز جيدا فهذا يعني أنّ الطلبة قادرين على تمثّل واقع التعليم العالي وواقع سوق العمل والعلاقة الوطيدة بينهما والتفكير فيهما وإعادة تخريج ذلك الواقع مرّة أخرى في صورة اتجاهات وسلوكات وقيم جديدة، فالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الطلبة داخل الجامعة وخارجها والوعي الذي يتشكل لديهم بفضل الموارد السابقة الذكر تعيد تشكيل منظومتهم القيمية واتجاهاتهم نحوها، النتائج التي توصلنا إليها تشير إلى اتجاهات إيجابية للطلبة تجاه قيمة التعليم العالي وقيمة العمل مما يعني أنّ كلا القيمتين لا زالتا من أهم القيم التي ينظر إليها الطلبة باهتمام وإيجابية كوسيلة لتحقيق أهدافهم في الحياة وبناء ذواتهم إذ لا يعطيهم الواقع بدائل أخرى منافسة، وحتى الهجرة التي تعتبر للكثير من الشباب غير المتعلم بديل غامض لكنه مليء بالأمل فإن طلبة الجامعات لا يعتبرونه كذلك إلاّ بالحصول على شهادة جامعية بأحسن نتائج ممكنه ودون مغامرات غامضة

(1) هربرت أ.شيللر، المتلاعبون بالعقول، تر: عبد السلام رضوان، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد 243، ط2، مارس 1999

(لاننسى ما حدث أمام السفارة الفرنسية حين فتحت المجال للطلبة للمشاركة في اختبار اللغة للالتحاق بالجامعات الفرنسية).

بالنسبة للفرق بين الذكور والإناث سجلنا وجوده من العينة نفسها إذ بيّنا حضور الإناث بشكل ملفت في التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية والاجتماعية وعلوم الطبيعة والحياة، في حين تبقى العلوم التكنولوجية والإعلام الآلي تخصصات ذكورية، وتخصصات أخرى لم يعد النوع يحددها كالحقوق والعلوم الاقتصادية، على مستوى الفروقات في الاتجاهات أظهرت الإناث إيجابية أكثر في جميع أبعاد القيمتين التعليم الجامعي والعمل، غير أنّا نرغب في تذكر أنّ النتائج أظهرت أنّ جميع الفروقات متوسطة وحجوم الأثر متوسطة أيضا ممّا يعني أنّ الطلبة يعيشون ضمن الشروط الحياتيه نفسها تقريبا وهم موجودون ضمن وضع واحد تجاه شرطهم التعليمي الذي يؤثر عليهم بنفس الطريقة لذا نجد هذا التقارب الوجداني الذي ينشء اتجاهات متقاربة، إضافة إلى أنّ التنشئة الاجتماعية الوالدية كا سبق وأن ذكرنا لم تعد العملية الأكثر سحرا في التأثير على الأفراد، العالم من حولنا بدأ يصنعنا ويعيد تشكيلنا وضمن هذا المسار المكرس من الأوضاع الشبيهة تتكرس اتجاهات شبيهة أو متقاربة، نحن نتحدث عن وضع خاص بجامعات العوام التي تستقطب جميع الفئات الاجتماعية دون تمييز كجامعة غرداية ولا نتحدّث عن مؤسسات تعليم عالي موجّهة لاستقطاب فئات معينة من المجتمع التي لا تتحدد فقط بالمستوى الاقتصادي الميسور وإنّما بشروط القوة والنفوذ الهيمنة.

فالنوع صحيح أنّه صنع الفارق فالإناث في المجتمع الجزائري ولفترة ليست بعيدة داخل المدن الكبرى لم تكن تحضين من الأسرة باهتمام الانفاق على تدريسهن أمّا في الأرياف فالأنثى مازالت تعامل كجنس أقل من الذكر مكانها ومآلها الحياة المنزلية، والكتابة عن وضع النساء الجزائريات نادر وما كتب من طرف الذكور هو محاولة لإعادة المرأة العاملة إلى "مملكتها" المنزلية وتقديم تبريرات بايلوجية سخيفة باسم الطبيعة الأنثوية، لا نملك أرقام ولا أدلة عن التغيرات التي استفادت منها المرأة الجزائرية فكل شيء يحدث في المدن الكبرى إننا أمام رصيد سوسيولوجي على تواضعه يحتفي بالتغيرات على مستوى الحضر وحتى الإحصائيات التي نجدها نشكّ في رصدها للقرى والمداشر المعزولة والنائية والعميقة داخل التراب الجزائري، الإناث في المدن وغرداية واحدة منها دخلن مجال

التعليم خاصة بداية الثمانينيات بشكل ملفت حسب الاحصائيات المقدمة من طرف الديوان الوطني للإحصاء، والحصول على شهادات عليا هيّء الظروف الموضوعية لدخول المرأة سوق العمل وترقية وضعها الاجتماعي الموصوف عبر تاريخ طويل بالدونية، وهذا مايجعل الإناث أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو التعليم أو العمل، فالتعليم والعمل حرر النساء من نظرتهن السلبية لذواتهن.

المستوى التعليمي العالي لآباء المبحوثين والمستوى الاقتصادي لأسرهم صنعا الفارق كما سبق الذكر لصالح آباء المبحوثين ذوي التعليم العالي ولصالح الأسر الميسورة الحال، وهذه ظروف اجتماعية موضوعية تصنع التمايزات والفوارق باعتبارها تخلق أوضاع اجتماعية موجودة أصلا في عمق المجتمع كاختلافات اجتماعية فارقة، فالمجتمع الجزائري كان ومازال يحتفي بالمتعلمين والعلماء وينظر إليهم باحترام وتقدير، لكن على عكس متغير النوع تقديس العلماء واحترام المتعلمين ذوي المستويات العليا بدأ في تراجع أمام انفتاحنا على عوالم التقنية والشبكية وتحول المعرفة إلى صناعة وسوق استهلاكية وفقدان الشهادات لقيمتها بسبب "كثرتها" كما تفقد السلعة قيمتها الحقيقة عندما تكثر في السوق، لكن رغم ذلك وبسبب ارتباط الوظائف في المجتمعات الحديثة بمستوى التأهيل مازال التعليم العالي يحضى بكثير من التقدير لدى الأسر الجزائرية والطلبة أيضا ليس تقدير الشهادة في حد ذاتها وإنما تقدير لمآلات الشهادة كورقة تضمن إمكانية دخول سوق المفاوضات على منصب عمل، وإتاحة فرص ممكنة للحراك الاجتماعي وتحسين المستوى المعيشي.

3- ما أتت به النتائج الأقل نسبة

عادة ما يفسّر الباحثون نتائجهم من خلال النسب الأعلى دائما غير أنّ لنا وجهة نظر مخالفة في ذلك انطلاقا من تصور نظري لدى ريمون بودون والذي يطلق عليه النتائج غير المتوقعة الناتجة عن أثر التجميع[1]، وانطلاقا أيضا من نظرية الشواش في العلوم الفزيائية أو ما يطلق عليه نظرية الفوضى، في هذه النظرية يتحدثون عن عامل تأثير الفراشة The Butterfly Effect خفقة واحدة من جناحي الفراشة قد ينتج تغيراً صغيرا في حالة الجو غير أنّه بعد مدة من الزمن وتحت تأثير تلك الخفقات يتغير

(1) أنظر الجانب النظري، ص164.162

الجو عما كان سيكون عليه، وهكذا خلال مدة أطول لن يحدث الإعصار الذي كان يمكن أن يضرب المنطقة س لولا تأثير الفراشة، يسمّى الفزيائيون هذه الظاهرة بحالة الحساسية المفرطة فأي تغيير مهما كان صغيرا جدا في الشروط الأولية يمكن أن ينتج عنه تغير كبير وبعيد المدى في سلوك النموذج المرصود، يدعى هذا التغيير الصغير جدا بالخلفية الصاخبة.

على المستوى الاجتماعي أو حتى النفسي القيم التي نراها قيم ضعيفة أو متوسطة مقارنة بالقيم أو النسب المرتفعة قد تشكّل في المستقبل حالة ظاهرة وتخلق قيم جديدة وواقع جديد أطلق عليه ريمون بودون كما سبق ذكره الآثار غير المتوقّعة التي بإمكانها تفسير التغيرات الحديثة الصعبة التفسير، غير أنّ الباحثين لا يولون أهمية للنتائج ذات النسب الضعيفة في التفسير والتي بإمكانها أن تكون مهمة على مستوى التوقعات المستقبلية بل مهمة على مستوى إبراز التناقضات التي يعيشها المجتمع، الخلفية الصاخبة في دراستنا هي تلك النتائج ذات النسب الأقل المذكورة في الجداول 25، 26، 27، 28 والتي نلخّصها في النقاط التالية:

- الاستثمار في التعليم والشهادة الجامعية أسفر عن خيبة أمل لدى الشباب

- فقدان الثقة في التعليم الجامعي

- انخفاض قيمة التعليم الجامعي وتحوّله إلى مكان لقضاء أوقات الفراغ والحصول على شهادات ورقية دون قيمة

- انخفاض قيمة التعليم الجامعي إذ لم يعد يرتبط بالمكانة الاجتماعية ولا الحراك الاجتماعي

- انحصر التعليم في الوظائف التي بإمكانه تحقيقها ولم يعد قيمة في حد ذاته

- طوّر الطلبة قيم جديدة تتعلق بحاجاتهم في عصر جديد ونظرتهم إلى واقعهم اليومي

- الجدارة التي تحدّث عنها بورديو لم تعد ذات أهمّية لدى الطلبة فالمهم الحصول على الشهادة ثمّ الانصراف إلى رحلة أخرى قد تطول وهي رحلة المسابقات الوظيفية

- غياب الدوافع للتميّز الذي كان أحد أهمّ أسباب المنافسة في التعليم

– اقتنع الطلبة تماما بأن التعليم طريق للمفاوضات حول منصب عمل وفقد التعليم دلالته الأخرى

– قيمة العمل أصبحت تتشكل على أساس براغماتي بعيدا عن الهوية المهنية، والعمل كقيمة في حد ذاته انحصر ليسح المجال للعمل كقيمة إجرائية مدعّمه لامكانيات الأفراد في تحقيق أفضل عيش ممكن.

– انتشار البطالة بين خريجي الجامعة والمعاناة الطويلة للحصول على عمل خلق غموض وحيرة لديهم حول مستقبلهم.

– العمل تحوّل إلى حاجة اجتماعية في ذاته الوقت الذي من المفروض أن يكون وسيلة لتحقيق الحاجات

4- توقعات ممكنه بناء على النتائج الضعيفة:

– انحصار الفروق بين الذكور والإناث في مجال التعليم والعمل بسب البعد الاقتصادي الذي أخذه كلا القطاعين ممّا يجعلهما محل تفاوضات كثيرة ومعقّدة، فالأعداد الكبيرة للمتخرجين من الجامعة وانخفاض قيمة الشهادات واقع موضوعي لكلا الجنسين إضافة إلى الواقع الاجتماعي الجديد للإناث الذي تدعمه المنظمات العالمية والواقع الاقتصادي العالمي المتأزم حيث يدفع الذكور لاختيار المرأة العاملة كشريكة مناسبة لواقع جديد.

– قيمة التخصصات والتعليم ككل تتحول إلى قيمة سوقية تظهر من خلال حاجات السوق المتجددة.

– حاجات السوق المتجدّدة تتطلب جامعات تجدّد نفسها باستمرار في بورصة الوظائف المطلوبة.

– التمايزات العزيزة على قلب بيار بورديو في مجال التعليم عموما والعالي خصوصا ستظهر من خلال جامعات امتياز ذات تخصصات امتياز لحاجة السوق الرأسمالية التي أصبحت قائمة على المعرفة لذلك، غير أنّها قد تكون محتكره من طرف القوى المهيمنة أيا كان شكل الهيمنة سياسي أو اقتصادي أو رمزي، وبالتالي سيفقد التعليم العالي قيمته كفعل ديمقراطي للمحافظة على عموميته.

– العلم فضيلة في حد ذاته لأبي حامد الغزالي التي سحرتنا في طفولتنا لن يكون لها ذلك الوقع على الأجيال الشابة التي أصبحت تعي تماما أنّ التعليم شهادة تخرج ذات تدرّج من حيث الاعتبار والتقدير في سوق الوظائف اللائقة.

– إنفصال تام بين الجامعة والمجتمع وتحولها نحو السوق وعالم الاقتصاد والمؤسسات بل تحوّلها هي أصلا إلى مؤسسة اقتصادية ولن نشهد مرة أخرى الجامعات التنويرية التي تصنع قادة الحركات الوطنية وتنفتح على أوجاع المجتمع وتطلعاته، ولا جامعات أو تعليم يعلّم الشرط الإنساني أولا وثانيا وثالثا بل لن نتعلم سوى شرط التنمية الاقتصادية.

– سيصبح العمل أكثر الحاجات طلبا بغض النظر عن نوعيته بسبب اللاتكافؤ بين فرص العمل المتاحة وأعداد الطلبة المتخرجين ويصبح الحديث عن عمل لائق الذي تغنّى به مكتب العمل الدولي شهادة على اغتراب للعمل في صورة متناقضة، يتحول العمل حاجة أساسية مهما كان نوعه أو شكله فيخلق مزيد من الاغتراب والنفور من العمل في نفس الوقت وتتحول أوقات الفراغ من العمل لحظات سعادة واستمتاع والوقت الحقيقي للحياة الاجتماعية.

– ستصبح الهجرة من أجل العمل عبر الدول والتنقل من أجل العمل عبر المناطق المختلفة والبعيدة واقع ينمو باستمرار.

– تصبح الأفكار التي تصنع الأشياء أو تؤدي إلى صنعها هي التي تستحق الاعتبار في مجال ما يطلق عليه في نظام ل.م.د مشروع الطالب المهني وبالتالي صنع طالب مقاولاتي، وقد تصبح الجامعة في المستقبل مرهونة ماديا بعلاقاتها مع المؤسسات الاقتصادية وما تستطيع تلك الجامعة من تخريج طلبة يحوّلون المعرفة إلى أشياء للمؤسسات الرأسمالية في سوق الاستهلاك المتجدد باستمرار.

المجتمع الجيد الذي تحدّث عنه "اكسل هونيث" الذي يسمح لجميع أفراده من تحقيق ذواتهم وأحلامهم، ويضمن لهم شروط حياة كريمة طيبة في كل المجالات دون مرورهم على تجارب الإذلال والقهر والتهميش، ويحققون فيها وجودهم من خلال علاقات اجتماعية خصبة وأنشطة مرغوبة ووظائف وفق متطلبات الذات[1]، يصعب تحقيقه في ظل المعطيات الحالية غير أنّ الصراع من أجل الاعتراف سيبرز بشدّة.

(1) Axel Honneth, op.cit, p.p 161.170

الاستنتاج العام للبحث

ارتباط التعليم الجامعي بالعمل كمآل لنهاية الدراسة يظهر أنّ الجامعة لا تمنح شهادات فقط مهما كان اعتبارها إنّما تمنح أيضا طموحات متعلقة بنوعية الوظيفة والمكانة الاجتماعية فخريج الجامعة يطمح بالضرورة إلى عمل لائق كما يراه من خلال طموحاته، غير أنّ القابلية للتشغيل employabilité بمفهومها الواسع المتعلقة بفئة البطالين أو العمال أو المؤسسات الاقتصادية(القطاعية) منخفضة في المؤسسات الجزائرية العامة والخاصة وغير منفتحة على احتمالات زوال وظائف وبروز أخرى جديدة، كما أنّ الجامعة منفصلة عن دورها في ربط الجسور مع واقع التنمية في المجتمع والمساهمة في التطوير الاقتصادي والاجتماعي.

في الشق الآخر من واقع العلاقة تعليم عالي–عمل نجد أنّ ديمقراطية التعليم ومجانيته التي ترمي إلى إتاحة الفرص للجميع وترقية نوعية الفرد الجزائري ضاعفت بمتتالية هندسية عدد خريجي الجامعات الحاصلين على شهادات عليا في مختلف التخصصات الذين من حقهم الحصول على وظائف حديثة لائقه، غير أنّه أفقر بالمقابل المجتمع من الأيدي العاملة في الأعمال التقليدية كالفلاحة وتربية الماشية والأشغال اليدوية والحرفية والشاقة... وخلق بطالة في صفوف خريجي الجامعات تُفقد الشهادات المحصّل عليها قيمتها بل تفقد التعليم العالي قيمته كصانع للنخب والكفاءات، ونجد في النتائج المحصّل عليها رغم التقدير الإيجابي للتعليم الجامعي كمرحلة مهمة في حياة الطالب إلاّ أنه على مستوى العمل وجدنا قابلية لدى الطلبة بقبول أي عمل مهما كان نوعه وأجره ومستواه، وهنا نلمس انهيار المعنويات والرغبة في إنقاذ ما يمكن إنقاذه بأية وظيفة كانت حتى وإن لم تتوافق مع التخصص ومستوى الشهادة المحصل عليها ولاتضمن دخل لائق، ويكون الطالب بهذا قد ضيّع فترة طويلة من الوقت في التعليم الجامعي وتهدر الدولة مبالغ كبيرة عليه ليعمل خارج المسار الطبيعي لدورة التعليم التي خاضها، بل قد يتحوّل التعليم الجامعي إلى صانع للإحتجاجات والقلائل الاجتماعية والانهيارات المعنوية وتصبح الجامعة معبر انتظار نحو المجهول.

خاتمه

في علم الاجتماع دراسة القيم تثير الخلافات بين من مازال متشبثا بحلم المدرسة الوضعية في جعل العلوم الإنسانية علوم تجريبية تُعنى بالظواهر التي يمكن القبض عليها كأشياء خارجة عن ذواتنا الواعية كما فعل أوغست كونت ودوركايم، وبين من اقتنع أن الموضوع في العلوم الإنسانية لايمكنه أبدا أن يتطابق مع الموضوع في العلوم البحته، فالموضوع في علوم الانسان بما فيها علم الاجتماع المدروس والدارس من طبيعة واحدة فكيف يمكن فصل الذات عن الموضوع لحالة وُجدت هكذا في الأصل كما فعل دلثاي وفيبر، غير أنّ كلا الفرقين مقتنع بأنّ القيم موضوع السوسيولوجيا بامتياز إذ لامعنى ولا وجود للقيم خارج الانسان والمجتمع، وبين هذا الفريق وذاك نجد من يرفض بشدّة اعتبار القيم موضوع السوسيولوجيا كما فعل ليفي شتراوس معتبرا إيّها مجال للعواطف والأهواء المتقلبة فهي ظواهر غير منطقية في نظره، إنّ كل هذا الخلاف مبرر في نظرنا فالقيم موضوع علوم كثيرة فهي موضوع علم النفس وموضوع الاقتصاد السياسي وموضوع الفلسفة وموضوع علوم الدين وموضوع علم الأخلاق وأصبحت موضوع العلوم السياسية والقانونية وعلم البيئة ونتوقع أن تتسع الدائرة أكثر كلّما اكتشفنا أنّ الأشياء كلها في الكون محايدة لا قيمة لها وبمجرد أن تلامس الانسان، واقعه ومعاشه وفكره... تتقوّم.

الباحثة وإن كانت من المدرسة التي لا تفصل الذات عن الموضوع في العلوم الاجتماعية وتعتبر أنّ الظاهرة في العلوم الاجتماعية مفعمة بالقيمة غير أنّها بسطت لا نقول مختلف التصورات وإنّما أهم الأفكار التي صنعت مختلف التصورات الرئيسية حول القيمة في الفكر الفلسفي أو السيكولوجي أو الاجتماعي من خلال ما أتيح لها من مصادر ومراجع، ومهما كانت الاختلافات فإنه يوجد اتفاق عام على أنّ القيم هي موجهات السلوك من خلال التقديرات التي يضفيها الأفراد والجماعات على الأشياء المادية والرمزية والموضوعات والمواقف مستندين إلى الموارد المتاحة لديهم من واقعهم المعاش، إنها ببساطة أسلوب حياة لذا هي دائما متغيّرة متجددة تقتات كما يقول جيدنز على الجديد لا على التقاليد.

إهتمت الباحثة بدراسة قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل لدى الطلبة الجامعيين، ففي الجزائر الحديثة أصبح التعليم يشكل ظاهرة اجتماعية تستحق الدراسة فعلا، انتساب كبير للإناث، اهتمام كبير من أولياء الأمور، اقتطاع الأسر من نفقات المعاش على الدروس الخصوصية، انتقاء مدروس للتخصصات منذ المراحل الأولى، فرحة عارمة تقام لها الحفلات بقاعة الحفلات أو خيبة شديدة ذات هزات نفسية قوية بنتائج الباكالوريا، مشاركة الوالدين في اختيار التخصصات، احتجاجات أمام وزارة التعليم العالي كل عام من طرف الأولياء والطلبة طلبا للتحويل من تخصص إلى آخر أو من جامعة لأخرى وفق مسارات مدروسة، إعادة الباكالوريا رغم النجاح إلى غاية الحصول على معدل يتيح اختيارات أفضل، انتساب ملحوظ للدراسات العليا، أصبح التعليم الحالة العادية ليوميات الأبناء واللاتعليم الحالة غير العادية التي تخلق مخاوف والدية كبيرة، إنّ هذا الاهتمام الكبير مرتبط بالمستقبل الذي يتطلّع إليه المتعلمون وأسرهم باعتبار التعليم ليس شهادات محصل عليها فقط وإنّما طموحات وفرص موضوعية للحصول على عمل لائق يسمح بتحسين الوضع الاجتماعي للأسرة.

إنّ هذا الواقع انعكس في نتائج البحث الميداني حيث جاءت اتجاهات المبحوثين نحو قيمة التعليم الجامعي إيجابية كوسيلة لتحقيق الذات والاندماج الاجتماعي وتحسين الحالة المعيشية بالحصول على وظيفة لائقة ومناسبة للتخصص والشهادة المحصّل عليها، كما أنّ تقديراتهم للجامعة والتعليم الجامعي جاءت إيجابية أيضا فالطالب الجامعي يعتبر المرحلة الجامعية أهم مراحله التعليمية باعتبار الجامعة هرم السلم التعليمي من جهة ومن جهة أخرى هي صانعة للنخب والكفاءات والمؤهلات لتنمية المجتمع وتطويره، وأظهرت الإناث إيجابية أكثر من الذكور وقد توقعنا ذلك من منطلق بسيط نراه حولنا في الحياة، الأضعف عندما ينافس يبذل جهدا أكبر للبروز وإثبات الذات، والإناث عبر تاريخهن الطويل هو تسجيل لوضع اجتماعي يتسم بالضعف والدونية والنقص ومازال ذلك الوضع مسجلا في ذهنيات ساكني الأرياف والمداشر وحتى بعض التوجهات الفكرية الدينية بل لدى المجتمع ككل، ألم نزل نسمع أن بعض التخصصات لا تليق بالنساء كالميكانيك والكهرباء والترصيص...والسيارات الصغيرة سيارات نسوية والكبيرة والرياضية ذكورية، والعاطفة والهوى امرأة والقوة والعقل رجل...إنّ الفرص التعليمية التي أتيحت للنساء تحت أي مسمى كان لا يتم استبطانها بنفس الطريقة مع الذكور بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي للطرفين فعالم المنافسة أصلا عالم ذكوري

وعندما يُفتح للطرف الموسوم بالنقص والضعف فإن بذل الجهد سيكون مضاعف لإثبات الذات والجدارة، وما نقوله عن التعليم نقوله أيضا عن العمل أو أي مجال آخر.

بالنسبة لقيمة العمل فإنها تشكل موضوع أزمة ظهرت من خلال النتائج المحصل عليها، هناك تناقض واضح بين ارتباط التعليم الجامعي الحديث بالعمل ووضع سوق العمل الفعلي، فسوق العمل شحيحة جدا ومرتبطة بالوضع الاقتصادي للدولة فهي متقلّبة وأحيانا ترتبط بالتقلبات السياسية والإديولوجية الحاكمة وبالتقلبات الاقتصادية العالمية، إنّه وضع غير آمن تماما على عكس التعليم الجامعي فالمقاعد البيداغوجية في تزايد بمتتالية هندسية وكلّما تضاعف عدد الشهادات الممنوحة مقابل سوق عمل محدودة الاستعاب كلّما انخفضت قيمة الشهادة المحصّل عليها وارتبطت قيمتها بقيمة التخصصات الأكثر وفرة في سوق العمل.

الطلبة يستوعبون ذلك الواقع جيدا ويشعرون بالتهديد المستمر لمستقبلهم الغامض لذا وجدنا اتجاهات محايدة بالنسبة للبعد الأول المتعلق بقيمة العمل ما إذا كان في نظرهم وسيلة لتحقيق الذات والمكانة الاجتماعية والدخل المريح والترقية في مسارات الوظيفة والمعاش أم أنهم على استعداد للقبول بأي عمل كان حتى وإن كان بعيد عن التخصص ودون مستوى الشهادة المحصل عليها والدخل محدود، الحياد دليل على ذلك القلق المربك والحيرة من واقع البطالة التي أثبتت إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء أنّ نسبتها مرتفعة عبر السنوات المختلفة بين الشباب، وإذا كان الأمر متعلق بمنطقة صحراوية التنمية فيها محدودة والمؤسسات قليلة فإنّ الأمر يزداد إرباكا.

الوضع المثالي أن يتحصل الطلبة على الشهادة الجامعية في التخصص المرغوب ثم يلتحقون بالعمل مباشرة ويحصلوا على إثنى وثلاثين سنة من العمل تؤهلهم لتقاعد كامل، غير أنّ الوضع الفعلي الذي يدركه الشباب ينذر بانتظار طويل وقبول وظيفة دون المؤهلات المحصل عليها يعرّض المستقبل الوظيفي الذي التحق الطلبة بالجامعة من أجل الحصول عليه إلى الاندثار، الشباب يحمل تقدير إيجابي للعمل من خلال النتائج المحصل عليها في البعد الثاني المتعلق بالتقدير الذي يحمله الطلبة لقيمة العمل، يريدون الحصول على فرصتهم في العمل الذي يحقق لهم تفتح الذات وتحسين الوضع

الاجتماعي وممارسة التخصص المرغوب كما تروج له سياسة التعليم الجامعي نفسها، لكن الخوف من البطالة يرهن الآمال المستقبلية بالواقع المقلق.

اتجاهات طلبة غرداية كشفت عن الكيفيات التي ينظرون بها للواقع من حولهم في علاقتهم به فهي آراء وتقييمات يبنونها حول موضوعات الواقع المعاش كسيرورة نشاط عقلي وجداني اجتماعي يعيدون من خلالها بناء واقعهم انطلاقا من ذلك وغالبا ما تشكل الاتجاهات المواقف التبريرية للفعل، وهي تتشكل من خلال التجارب الحياتية اليومية والمعلومات المتدفقة والمتشاركة بين الأفراد والتنشئة والتعليم والممارسة ضمن الموروث الثقافي للمجتمع والمجالي غير المعزول عن بقية العالم الذي أصبحنا نتشاركه جميعا من خلال الشبكة.

قائمة المراجع

الكتب باللغة العربية

1) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي (الجزء الأول 1500-1830)، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1998

2) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني عشر، د ط، بيروت، دار صادر، دت

3) أبو النور حمدي أبو النور حسن، يورجين هابرماس: الأخلاق والتواصل، سلسة المكتبة الفلسفية، إشراف أحمد عبد الحليم عطية، د ط، لبنان، التنوير للطباعة والنشر، 2012

4) إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، ط2، لبنان، دار الطبيعية للطباعة وللنشر، 1986

5) أحمد زايد، النخب السياسية والاجتماعية (مدخل نظري مع إشارة خاصة إلى تشكّلها في المجتمع المصري)، في النخب الاجتماعية حالة الجزائر ومصر، القاهرة، مركز البحوث العربية والإفريقية

6) إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، ط 2، بيروت، دار العلم للملايين، 1979

7) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، ط 4، دمشق، دار القلم وبيروت، دار الشامية، 2009

8) الربيع ميمون، نظرية القيمة في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1980

9) بشير محمد، الثقافة والتسيير في الجزائر (بحث في تفاعل الثقافة التقليدية والثقافة الصناعية)، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، 2007

10) بلقاسم سلاطنية وآخرون، علم الاجتماع الإعلامي، ط1، القاهرة، دار الفجر، 2012

11) ثريا التيجاني، القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، 2011

12) حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت (النظرية النقدية التواصلية)، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2005

13) خلود السباعي، الجسد الأنثوي وهوية الجندر، ط1، لبنان، جداول للنشر والتوزيع، 2011

14) خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، طI، بيروت، دار الحداثة، 1984

15) راشد البراوي، تطور الفكر الاقتصادي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1992

16) رضوان زيادة وكيفن جيه أوتول، صراع القيم بين الإسلام والغرب، طI، دمشق، دار الفكر، 2010

17) زهير الخويلدي، تشريح العقل الغربي: مقابسات فلسفية في النظر والعمل، ط I، الجزائر، ابن النديم للنشر والتوزيع وبيروت، دار الروافد الثقافية ناشرون، 2013

18) صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000

19) صلاح قنصوة، نظرية القيمة في الفكر المعاصر، د ط، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1986

20) طاهر محمد بوشلوش، التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999) دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجامعي، ط1، الجزائر، دار بن مرابط للنشر والتوزيع، 2008

21) طه عبد الرحمن، الحق العربي في الإختلاف الفلسفي، ط2، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2006

22) طه عبد الرحمن، الحوار أُفُقاً للفكر، ط1، لبنان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،2013

23) طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2000

24) طه عبد الرحمن، سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2012

25) طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الإختلاف الفكري، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2005

26) طه عبد الرحمن، سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد، ط1، لبنان، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، 2015

27) عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، طI، دمشق، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1986

28) عباس أبو السّعود، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة، ط2، القاهرة، دار المعارف، د ت

29) عبد السلام السعدي، تدريس مفاهيم قيم حقوق الانسان ضمن المناهج التعليمية، د ط، الدار البيضاء، دار الثقافة،2001

30) عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو: المعرفة والسلطة، ط 1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1994

31) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، العدد 160، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أفريل 1992

32) عبد الله بن أحمد الفيفي، نقد القيم (مقاربات تخطيطية لمنهاج علمي جديد)، ط I، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي،2005

33) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، ط 2، بيروت، دار صادر، 2005

34) عبد الله بن عبد الغني الطجم وطارق بن عوض الله السواط، السلوك التنظيمي، ط4، السعودية، دار حافظ للنشر والتوزيع، 2003

35) عشراتي سليمان، الشخصية الجزائرية الأرضية التاريخية والمحددات الحضارية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007

36) علي عبود المحمداوي وآخرون، مدرسة فرانكفورت النقدية: جدل التحرر والتواصل والاعتراف، ط1، الجزائر–لبنان ابن النديم للنشر–دار الروافد الثقافية ناشرون، 2012

37) علي ليلة، ماكس فيبر والبحث المضاد في أصل الرأسمالية، الكتاب التاسع، سلسلة النظريات الاجتماعية، د ط، مصر، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، 2004

38) عمر العرباوي، حب التميز عند الطلبة: مقاربة أنثروبولوجية لطلبة الطب بتلمسان، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2005

39) عيون عبد الكريم، جغرافية الغذاء في الجزائر، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985

40) فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، د ط، القاهرة، مكتبة الأسرة، 2003

41) قباري إسماعيل، علم الاجتماع والإيديولوجيات، د ط، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، دت

42) ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها (تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم)، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007

43) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، طI، القاهرة، عالم الكتب، 2007

44) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، د ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000

45) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط 8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005

46) محمد بومخلوف وآخرون، الشباب الجزائري واقع وتحدّيات، مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة أبو القاسم سعد الله، 2012

47) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي (دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربي)، ط1، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2001

48) مدني بن شهرة، الإصلاح الإقتصادي وسياسة التشغيل (التجربة الجزائرية)، ط1، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع، 2008

49) مصطفى خلف عبد الجواد، قراءات معاصرة في نظريات علم الاجتماع، دط، القاهرة، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، 2002

50) مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر(1962-1980)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980

51) مصلح أحمد الصّالح، الشامل: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، طI، الرياض، دار عالم الكتب، 1999

52) هاشم فوزيي وآخرون، إدارة التعليم العالي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، طI، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2008

الكتب المترجمة إلى العربية

53) إدغار بيش، فكر فرويد، تر: جوزف عبد الله، د ط، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،د ت

54) إريك فروم، مفهوم الإنسان عند ماركس، تر: محمد سيد رصاص، ط1، دمشق، دار الحصاد للنشر والتوزيع،1998

55) إريك فروم، مهمة فرويد: تحليل لشخصيته وتأثيره، تر: طلال عتريسي، ط2، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002

56) آلن هاو، النظرية النقدية: مدرسة فرانكفورت، تر: ثائر ديب، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2010

57) إميل دوركايم، في تقسيم العمل الاجتماعي، تر: حافظ الجمالي، سلسلة الرائع الإنسانية لليونسكو، دط، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، 1982

58) إميل دوركايم، علم اجتماع وفلسفة، تر: حسن أنيس، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1966

59) إميل دوركايم، الإنتحار، تر: حسن عودة، وزارة الثقافة، سوريا، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011

60) إميل دوركايم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط5، سوريا، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، 1996

61) أنتوني جيدنز، بعيدا عن اليسار واليمين (مستقبل السياسات الراديكالية)، تر: شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، العدد 286، أكتوبر 2002، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

62) أنتوني جيدنز، قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع، تر: محمد محي الدين، مر: محمد الجوهري، سلسلة المشروع القومي للترجمة، العدد 214، د ط، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة،2000

63) أنتوني جيدنز، الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية، تر: أحمد زايد ومحمد محي الدين، مر: محمد الجوهري، سلسلة العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010

64) أنتوني جيدنز، علم الاجتماع، تر: فايز الصُيّاغ، ط I، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2005

65) أنتوني جيدنز، الرأسمالية والنظرية الاجتماعية الحديثة: تحليل كتابات ماركس ودوركايم وماكس فيبر، تر: أديب يوسف شيش، د ط، الهيئة السورية للكتاب، د ت

66) أوترفيد هوفه، مواطن الاقتصاد مواطن الدولة المواطن العالمي: الأخلاق السياسية في عصر العولمة، تر: عبد الحميد مرزوق، ط I، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2010

67) إيسيا برلين، كارل ماركس، تر: عبد الكريم أحمد، مر: محمد سامي عاشور، دط، القاهرة، دار القلم، دت

68) إيمانويل كانط، نقد العقل العملي، تر: غانم هنا، ط1، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2008

69) إيمانويل كانط، ثلاث نصوص: تأملات في التربية، ماهي الأنوار، ما التوجه في التفكير، تر: محمود بن جماعة، ط1، تونس، دار محمد علي للنشر، 2005

70) إيمانويل كانط، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، تر: عبد الغفار مكاوي، ط 1، كولونيا-ألمانيا، منشورات الجمل، 2002

71) بول ريكور، المشروع الكوني وتعدد التراثات، في القيم إلى أين بإدارة جيروم بيندي، تر: زهيدة درويش جبور وجان جبور، د ط، منظمة اليونسكو والمجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون"بيت الحكمة"، 2005

72) بول ريكور، الإنسان الخطّاء (فلسفة الإرادة)، تر: عدنان نجيب الدين، ط2، المغرب، المركز الثقافي العربي،2008

73) بول ريكور، الذات عينها كآخر، تر: جورج زيناتي، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005

74) بول ريكور، بعد طول تأمل، تر: فؤاد مليت، مر: عمر مهيبل، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2006

75) بول ريكور، الانتقاد والاعتقاد، تر: حسن العمراني، ط1، المغرب، دار توبقال، 2011

76) بول ريكور، الأخلاق والسياسة، تر: عبد الحي أزرقان، مجلة دفاتر فلسفية، الجمعية الفلسفية المغربية، العدد 9، 1 يوليو 2001

77) بول ريكور، في التفسير محاولة في فرويد، تر: وجيه أسعد، ط1، سوريا، أطلس للنشر والتوزيع، 2003

78) بورهوس فرديريك سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، تر: عبد القادر يوسف، مر: محمد رجا الدرني، سلسلة عالم المعرفة، ، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 32، أوت 1980

79) بيتر دراكر، مجتمع ما بعد الراسمالية، تر: صلاح بن معاذ المعيوف، مر: عبد الله بن محمد الحميدان، الرياض، منشورات معهد الإدارة العامه، 2001

80) بيار بورديو، بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية، تر: أحمد حسان، سلسلة مختارات ميريت، ط1، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، 2002

81) بيار بورديو، أسباب عملية (إعادة النظر بالفلسفة)، تر: أنور مغيث، ط1، لبنان، دار الأزمنة الحديثة، 1998

82) بيار بورديو، مسائل في علم الاجتماع، تر: هناء صبحي، مراجعة: فريد الزاهي، ط1، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (مشروع كلمة) ،2012

83) بيار بورديو، الهيمنة الذكورية، تر: سلمان قعفراني، مر: ماهر تريمش، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2009

84) بيار بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج (في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم)، تر: ماهر تريمش، مر: سعدون المولى، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2007

85) تشارلز تايلر، منابع الذات: تكوّن الهويّة الحديثة، تر: حيدر حاج إسماعيل، مراجعة: هيثم غالب الناهي، ط I، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، جوان 2014

86) توم باتلر باودون، أهمّ 50 كتابا في علم النفس (من نحن، كيف نفكر، ماذا نفعل، رؤية ثاقبة من أهمّ 50 كتابا في علم النفس)، ط1، السعودية، دار جرير، 2012

87) جاك أتالي، كارل ماركس أو فكر العالم (سيرة حياة)، تر عن الفرنسية: محمد صبح، ط1، دمشق، دار كنعان، 2008

88) جان بيار دوران وروبير فايل، علم الاجتماع المعاصر، تر: ميلود طواهري، ط1، الجزائر–لبنان، ابن النديم للنشر والتوزيع–دار روافد الثقافية ناشرون، 2012

89) جان بودريار، المصطنع والإصطناع، تر: جوزيف عبد الله، مر: سعود المولى، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2008

90) جان بودريار، التبادل المستحيل، تر: جلال بدلة، ط1، سوريا، معابر للنشر والتوزيع، 2013

91) جان بودريار، روح الإرهاب، تر: بدر الدين عمر زكي، د ط، سلسلة الفكر، إشراف: محمد صابر عرب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010

92) جان بودريار، المجتمع الاستهلاكي: دراسة في أساطير النظام الاستهلاكي وتراتيبه، تر: خليل أحمد خليل، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1995

93) جان بول رزقبر، فلسفة القيم، تر: عادل العوا، طI، بيروت، عويدات للنشر والطباعة ،2001

94) جان فرنسوا دورتيه، فلسفات عصرنا: تياراتها، مذاهبها، أعلامها، وقضاياها، تر: إبراهيم صحراوي، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2009

95) جان فرنسوا دورتيه. معجم العلوم الإنسانية، تر: جورج كتورة، ط 2، أبو ظبي، بيروت، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2011

96) جرمين تيليون، الحريم وأبناء العم تاريخ النساء في مجتمعات المتوسط، تر: عز الدين الخطابي وإدريس كثير، ط1، لبنان، دار الساقي، 2000

97) جنيفر م.ليمان، تفكيك دوركايم: نقد مابعد بعد بنيوي، تر: محمود أحمد عبد الله، مر: محمود الكردي، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2013

98) جورج فريدمان، بيار نافيل، رسالة في سوسيولوجيا العمل، الجزء الأول، ط I، بيروت، منشورات عويدات والجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985

99) جون ديوي، الديمقراطية والتربية (مقدمة في فلسفة التربية، تر: منى عفراوي وزكريا ميخائيل، ط2، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1954

100) جون ديوي، البحث عن اليقين، تر: أحمد فؤاد الأهواني، سلسلة ميراث الترجمة، العدد 2132، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2015

101) جون ديوي، المنطق: نظرية البحث، تر: زكي نجيب محمود، سلسلة ميراث الترجمة، العدد 1653، القاهرة، المركز القومي للترجمة،2010

102) جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، تر: محمد لبيب النجيحي، القاهرة–نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر–مؤسسة الخانجي، 1963

103) جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا: من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، تر: فاتن البستاني، مر: محمد بدوي، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2008

104) جيل دولوز، نيتشه والفلسفة، تر: أسامة الحاج، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1993

105) جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، تر: أنسام محمد الأسعد، مر: بسام بركه، ط2، بيروت، 2011

106) جيل ليبوفيتسكي، المرأة الثالثة ديمومة الأنثوي وثورته، تر: دينا مندور، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، العدد 2112، 2012

107) جيمس جوردن فينليسون، يورغن هابرماس: مقدمة قصيرة جدا، تر: أحمد محمد الروبي، مر: ضياء ورّاد، ط1، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2015

108) ديفيد سوارتز، الثقافة والقوة (علم اجتماع بيير بورديو)، تر: محمد عبد الكريم الحوراني، ط1، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2015

109) ر.م. ماكيفر & شارلز.هـ.بيج، المجتمع، تر: علي أحمد عيسى، د ط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2000

110) روجيه غارودي، الولايات المتحدة الأمريكية طليعة الإنحطاط (كيف نجابه القرن الحادي والعشرين)، تر: صيّاح الجهيّم وميشيل خوري، ط2، لبنان، دار عطية للنشر،1999

111) روجيه غارودي، حفارو القبور (الحضارة التي تحفر للإنسانية قبرها)، تر: عزة صبحي، ط3، القاهرة، دار الشروق، 2002

112) روجيه غارودي، البديل، تر: جورج طرابيشي، ط2، بيروت، دار الآداب، 1988

113) روجيه غارودي، الإسلام والقرن الواحد والعشرون (شروط نهظة المسلمين)، تر: كمال جاد الله، د ط، الالقاهرة، الدار العالمية للكتب والنشر، د ت

114) رودولف شتاينر، نيتشه مكافحا ضدّ عصره، تر: حسن صقر، ط1، سوريا، دار الحصاد –دار الكلمة، 1998

115) ريمون بودون & فرنسوا بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر: سليم حداد، ط I، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986

116) ريمون بودون، موضع الفوضى، تر: منصور القاضي، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1999

117) ريمون بودون ورينو فيّول، الطرائق في علم الاجتماع، تر: مروان بطش، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2010

118) ريمون بودون، أبحاث في النظرية العامة في العقلانية (العمل الاجتماعي والحس المشترك)، تر: جورج سليمان، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة،2010

119) زيجمونت باومان، الحداثة السائلة، تر: حجاج أبو جبر، ط1، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2016

120) ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بورديو، تر: الزهرة إبراهيم، ط1، الجزائر–دمشق، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع،2013

121) ستيفان هابر، هابرماس والسوسيولوجيا، تر: محمد جديدي، ط1، الجزائر–لبنان منشورات الاختلاف–منشورات ضفاف، 2012

122) سيغموند فرويد، الأنا والهو، تر: محمد عثمان نجاتي، ط4، بيروت، دار الشروق، 1982

123) سيغموند فرويد ، الطوطم والتابو، تر: بوعلي ياسين، ط1، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع، 1983

124) سغموند فرويد، مستقبل وهم، تر: جورج طرابيشي، ط4، بيروت، دار الطليعة، 1998

125) سيغموند فرويد، الحب والحرب والحضارة والموت، تر: عبد المنعم الحفني، ط1، القاهرة، دار الرشاد، 1992

126) شافا فرانكفورت ناشمياز & دافيد ناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، تر: ليلى الطويل، ط1، سوريا، دار بترا للنشر والتوزيع، 2004

127) طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة، تر: سعيد الغانمي، ط I، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2010

128) فرانسيس ويـن، سيرة رأس المال لكارل ماركس، تر: ثائر ديب، سلسلة كتب هزّت العالم، ط1، السعودية، مكتبة العبيكان للنشر، 2007

129) فرنسيس بيكون، الأورجانون الجديد: إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة، تر: عادل مصطفى، القاهرة، رؤية للطباعة والنشر، 2013

130) فرنسوا فوركيه، المال القوة والحب تأملات في تطور بعض القيم الغربية، تر:سناء أبو شقرا، ط1، بيروت، دار الفارابي، 1999

131) فردريك انجلز، دور العمل في تحويل القرد إلى انسان، موسكو، دار التقدم، د.ت

132) فرديريك نيتشه، الفجر، تر: محمد الناجي، المغرب، د ط ا، فريقيا الشرق، 2013

133) فرديريك نيتشه، ما وراء الخير والشر تباشير فلسفة للمستقبل، تر: جيزيلا فالور حجار، مراجعة: موسى وهبة، ط1، لبنان، دار الفرابي، 2003

134) فرديريك نيتشه، هذا الإنسان، تر: مجاهد عبد المنعم، ط 1، الجيزة، هلا للنشر والتوزيع، ،2011

135) فرديريك نيتشه، إرادة القوة محاولة لقلب كل القيم، ترجمه عن النسخة الفرنسية: محمد الناجي، د.ط، المغرب، إفريقيا الشرق، 2011

136) فرديريك نيتشه، أصل الأخلاق وفصلها، ترجمه عن الفرنسية: حسن قبيسي، د ط، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د ت

137) فرديريك نيتشه، في جنيالوجيا الأخلاق، تر: فتحي المسكيني، مراجعة: محمد محجوب، المركز الوطني للترجمة، ط1، تونس، دار سيناترا، 2010

138) فرديريك نيتشه، أفول الأصنام، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي، ط1، المغرب، افريقيا الشرق، 1996

139) فرديريك نيتشه، العلم المرح، تر: حسان بورقية ومحمد الناجي، ط1، المغرب، افريقيا الشرق، 1993

140) فيكتور إميل فرانكل، الإنسان يبحث عن المعنى (مقدمة في العلاج بالمعنى التسامي بالنفس)، تر: طلعت منصور، ط1، الكويت، دار القلم، 1982

141) فيليب راينو، ماكس فيبر ومفارقات العقل الحديث، تر: محمد جديدي، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، الامارات، هيئة أبو ضبي للثقافة والتراث كلمة، 2009

142) كارل ماركس وفريديريك إنجلز، بيان الحزب الشيوعي، تر من الألمانية: عصام أمين،ط1 ،1987

143) كارل ماركس، الأيديولوجية الألمانية (مصادر الاشتراكية العلمية)، تر: فؤاد أيوب، ط1، لبنان، دار الفرابي، 2016

144) كارل ماركس، رأس المال (نقد الاقتصاد السياسي)، المجلد الأول، الكتاب الأول: عملية انتاج رأس المال، الجزء الأول، تر: فهد كم نقش، موسكو، دار التقدم، 1985

145) كارل ماركس، المخطوطات 1844، تر: محمد مستجير مصطفى، دط، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1974

146) كارل ماركس، الأجور والأسعار والأرباح، دط، دار التقدم، موسكو، د.ت

147) كريستوفر نوريس، نظرية لا نقدية، تر: عابد إسماعيل، ط1، لبنان، دار الكنوز الأدبية، 1999

148) كلود دوبار، أزمة الهويات: تفسير تحوّل، تر: رندة بعث، ط1، لبنان، المكتبة الشرقية، 2008

149) لوران فلوري، ماكس فيبر، تر: محمد علي مقلّد، ط1، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2008

150) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، تر: محمد علي مقلّد، د ط، لبنان، مركز الإنماء القومي، د ت

151) ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، تر: صلاح هلال، مر: محمد الجوهري، ط1، مصر، المركز القومي للترجمة، 2011

152) ماكس فيبر، العلم والسياسة بوصفهما حرفة، تر: جورج كتورة، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2011

153) ماكس فيبر، الاقتصاد والمجتمع (الاقتصاد والأنظمة الاجتماعية والقوى المخلفات: السيادة)، تر: محمد التركي، مر: فضل الله العميري، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2015

154) مراد بن أشنهو، نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي)، تر: عايدة بامية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989

155) مرسيا إلياد، أسطورة العود الأبدي، ترجمة عن الفرنسية: نهاد خياط، ط1، سوريا، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1987

156) مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، عدد70، أكتوبر 1983

157) موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية(تدريبات عملية)، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، الجزائر، دار القصبة، 2010

158) نوبير سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، تر: وجيه أسعد، الجزء الرابع، دمشق، منشورات وزارة الثقافة السورية، 2001

159) هنري أرفون، فلسفة العمل، تر: عادل العوا، ط2، بيروت-باريس، منشورات عويدات، 1989

160) وليام ليلى، مقدمة في علم الأخلاق، تر: عبد المعطي محمد، د ط، الإسكندرية، منشأة المعارف، 2000

161) يورغن هابرماس، إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، تر: عمر مهيبل، ط1، الجزائر، منشورات الاختلاف، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010

162) يورغن هابرماس، العلم والتقنية كإيديولوجيا، تر: حسن صقر، ط 1، كولونيا، ألمانيا، منشورات الجمل، 2003

الكتب باللغة الأجنبية

163) ALLPORT GORDON, W & VERNON PHILIPE. Study of Values, Boston, Houghton, Mifflin 1960

164) Anna Stellinger et Autre ; Les Jeunesses Face à Leur Avenir (une enquête internationale) ; Fondation Pour L'innovation Politique ; Paris

165) Axel Honneth, La lutte pour la Reconnaissance, trad : Pierre Rusch, Paris, 2000

166) Daniel MERCURE et Autres, Culture et Gestion en Algérie, Canada, France, éd Harmattan, 1997

167) Émile Durkheim ; L'Éducation Morale ; CollectionTravaux de L'année Sociologique ; Paris ; éd Librairie Félix Alcan ; 1925

168) GUY, ROCHER, Introduction à la Sociologie, 3ème éd, édit Hurtubise, n.d

169) Jean-Paul Barbier, l'intermédiation sur le marché du travail dans les pays du Maghreb (étude comparative entre l'Algérie, le Maroc et la Tunisie), 1éd, Geneve, éd Bureau international du Travail, 2006

170) Jürgen Habermas, La Pensée Post-Métaphysique, essais philosophique, trad : Raines Rochlitz, éd Armand Colin, Paris, 1993

171) LALANDE, A, Vocabulaire Technique et Critique de la Langue Philosophique, Paris, P.U.F, 1968

172) Lies MAIRI, Faut-il Fermer L'université, Alger, éd ENAL, 1994

Mohamed Larbi OULD KHELIFA, Mutations Socio-Culturelles en Algérie (Aspects du Présent et Exigences de L'avenir), éd CASBAH, 2016

173) Mohamed MEBARKI, Sauver L'université, Oran, éd Dar El Gharb, 2003

174) Mostefa BOUTEFNOUCHET, La Société Algérienne En Transition, éd office des Publications Universitaires, 2004

175) Olivier. Galland, Sociologie de la Jeunesse, 5 éd, Paris, Armand Colin, 2011

176) Olivier Galland, Les Jeunes ; Collection Repères ; 7éd ; Paris ; éd la découverte ; 2009

177) PARSONS TALCOTT. The Structure of Social Action , New York , The Free Pres, 1968

178) Pierre Bourdieu, Choses Dite, Paris, les éd de Minuit, 1987

179) Pierre Bourdieu, Le Sens Pratique, Paris, les éd de Minuit, 1980

180) Pierre Bourdieu et Loic J.D.Wacquant, Réponses (pour une anthropologie réflexive), Paris, éd Le Seuil, 1992

181) Pierre Bourdieu, La Distinction (critique sociale du jugement), Paris, les éd de Minuit, 1979

182) Pierre Bourdieu et Jean-claude Passeron, Les Hérities(les étudiants et la culture), Paris, les éditions de Minuit ,1964

183) Pierre Bourdieu, Contre-Feux (propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale), Paris, éd Raisons D'agir, 1998

184) Raymon, Boudon, Le juste et Le vrai (Études sur L'objectivité des Valeurs et de la Connaissance), Paris, éd Fayard, 1995

185) Raymon boudon, Le Sens des Valeurs, Paris, PUF, 1999

186) Raymon Boudon, Effets Pervers et Ordre social, Paris, PUF, 1977

187) Raymon Boudon, la Logique du Social (introduction à l`analyse sociologique), Pris, Hachette, 1979

188) Raymon boudon, L'Inégalitè des Chances, collection Pluriel, Paris, Armand Colin, 1979

189) Sabine Erbès-Seguin ;La Sociologie du Travail ;Collection Repères ; Paris ;éd la découverte

190) Sulzer.E et Épiphane.D, Les Jeunes et Le Travail : Des Aspirations Fortes Dans Des Modèles sociétaux Différents, in les Jeunesses Face à Leur Avenir : une enquête Internationale, sous la direction d'Anna Stellinger avec la collaboration de Raphaël Wintrebert, Fondation pur l'innovation politique, Paris

الجرائد والوثائق

191) الميثاق الوطني ،1986

192) Journal Officiel n ^{0} 6, 3 ^{e} Anne, Vendredi 17 Janvier 1964

193) الجريدة الرسمية، العدد 10، السنة الخامسة والأربعون، 27 فيفري 2008

194) الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد 24، السنة السادسة والثلاثون، 07 أفريل 1999

195) الجريدة الرسمية، العدد 24، السنة السادسة والثلاثون، 07 أفريل 1999

196) الجريدة الرسمية، العدد 27، السنة السابعة والثلاثون، 10 ماي 2000

197) الجريدة الرسمية، العدد 30، السنة السادسة والثلاثون، 25 أبريل 1999

198) الجريدة الرسمية، العدد 40، السنة العشرون، 27 سبتمبر 1983

199) الجريدة الرسمية، العدد 62، السنة الخامسة والثلاثون 24 أوت 1998

200) الجريدة الرسمية، العدد 75، السنة الواحدة والأربعون، 24 نوفمبر 2004

201) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية (2012-1962)

202) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د، جانفي 2016

203) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية، التنمية في كل عمل، 2015

204) اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، مختصر تقرير ديلور: التعلّم ذلك الكنز المكنون، منشورات اليونسكو، 1996

205) منشورات اليونسكو، إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2015

206) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المؤتمر العالمي للتعليم العالي: التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل، باريس، 5-9 أكتوبر 1998

207) منظمة العمل الدولية، مكتب العمل الدولي، العمل اللائق: تحديات استراتيجية ماثلة في الأفق، تقرير المدير العام لمؤتمر العمل الدولي، الدورة السابعة والتسعون، جنيف، 2008

208) مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤشر المعرفة العربي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر، 2015

الدوريات والمقالات

209) الداوي الشيخ وبن زرقة ليلى، تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2000 في مجلة المؤسسة الصادرة عن مخبر إدارة التغيير في المؤسسة الجزائرية، جامعة الجزائر 3، العدد 4، 2015

210) بن عنتر عبد الرحمن، مراحل تطور المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وآفاقها المستقبلية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثاني، جوان 2002

211) زياد حافظ، الاقتصاد العربي إلى أين؟ (من الريع إلى الإنتاج)، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، السنة الرابعة والثلاثون، العدد 390 أب/أغسطس2011

212) شكيب بشماني، دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، سوريا، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، اللاذقية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 36، العدد 5، 2014

213) طهراوي دومة علي & كسري مسعود، أثر القطاع غير الرسمي على سوق الشغل بالجزائر، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، العدد 12، 2014

214) محمد بوكرب & دلال بوعتروس، إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، ميلة، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، العدد1، 2015

215) عبد القادر تواتي، تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د في الجزائر، في إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، جامعة مولود معمري تيزيوزو، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 22 أفريل 2013

216) عبد الكريم بن اعراب، مستقبل البحث العلمي بالجزائر، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد 18، العدد 13، 15 فيفري 2003

217) عبد الكريم بن اعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004) المنجز و (2006-2010) المخطط، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد 22، العدد 24، ديسمبر2007

218) غلام الله محمد، بناء الجامعة الجزائرية ثلاث عقود من الانزلاقات الكمية، Les cahiers du CREAD، المجلد 21، العدد 72، 2005

219) فرفار سامية، المسار التنموي للمؤسسة الصناعية في الجزائر، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، العدد الثالث

220) فضيل دليو، معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد19، ديسمبر2014

221) ليث عبد الحكيم وآخرون، تحسين جودة التعليم الجامعي باستخدام نموذجQFD ، في مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 12، 2009

222) مانع فطيمة، أسباب هجرة الكفاءات الجزائرية وآثارها السلبية على التنمية، مجلة الاقتصاد الجديد، المجلد 2، العدد 15، سنة 2016

223) محمد خان، الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل، حوليات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد6، ديسمبر، 2016

224) محمد سعيدي، صورة العمل ودلالته الاجتماعية والثقافية في المثل الشعبي الجزائري، في العمل أشكال وتمثّلات، المجلة الجزائرية للأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية إنسانيات،CRASC، 1997

225) محمود أمين مطر، الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزّه، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني بفلسطين (واقع، تحديات، وطموحات)، 13/12 أوت 2008

226) مصطفى حداب، مكانة الباكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي، مجلة إنسانيات في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية في المدرسة رهانات مؤسساتية واجتماعية، CRASC، 1998

227) مقداد محمد، أثر العوامل الثقافية في نقل التكنولوجيا، مجلة الثقافة والتسيير، جامعة الجزائر، 1992

228) مولاي لخضر عبد الرزاق، تقييم أداء سياسات الشغل في الجزائر 2000-2011، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 10، سنة 2012

المجلات والمقالات باللغة الأجنبية

229) Abdelhamid ABERKANE, L'université Algérienne De L'éthique Au Marché et de la Conviction a L'incertitude, in L'université Aujourd'hui (Actes de séminaire), coordination et présentation Djamel guérir, éd CRASC, mai 1998

230) Abdelkader LAKJAA, Femmes universitaires face au travail salarie officiel, in L'université aujourd'hui, éd CRASC, 1998

231) Ahmed HENNI, Le Cheikh et Le Patron (Usages de la modernité dans la reproduction de la tradition), in n° spécial Peuples méditerranéens n° 52-53 Vers L'Etat Islamique ? Juillet-décembre 1990

232) Akila KHEBBEB, Adaptabilité/Employabilité dans la formation universitaire : Vers un enseignement performant, in Quelles formations pour quels emplois en Algérie, Coordonné par nouria benghabrit-remaoun, éd CRASC 2012

233) Carole Bonnet, Niveaux de vie : un rattrapage des jeunes générations, in Regards croisés sur l'économie, n° 7, 2010

234) Djamel GUERID, L'Université D'Hier a Aujourd'hui, in L'université Aujourd'hui (Actes de séminaire), coordination et présentation Djamel guérir, éd CRASC, mai 1998

235) Djamel GUERID, L'université Dans La Société Du Savoir, in Savoir et société en Algérie, éd CREAD, 2012

236) Djamel GUERID, L'université Entre État et Société, in L'université Aujourd'hui, éd CRASC, 1998

237) Djamel GUERID, Femmes, travail et société : La société a toujours le dernier mot, in Actes de l'atelier Femmes et Développement, Alger 18-21 octobre 1994 Organisé par CRASC, éd CRASC, 1995

238) Doria CHERIFATI-MERABTINE, Femmes-travailleuses : Une identité dans la tourmente, in Actes de l'atelier Femmes et Développement, Alger 18-21 octobre 1994 Organisé par CRASC, éd CRASC, 1995

239) Elisabeth Longuenesse, Professions Supérieures et Changement Social au Proche-Orient Arabe. Une ´Etude de Sociologie des Professions, 9Novembre 2012 https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00747811

240) François Dubet, Demension et Figures de L`expérience étudiante Dans L'université de Masse, in revue Française de sociologie XXXV (n° 35-4), 1994

241) Ghalamallah Mohamed, Université Savoir Et Société En Algérie, in L'université Algérienne et sa gouvernance, CREAD, 2006

242) Hocine KHELFAOUI, Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique, in Actes de la recherche en sciences sociales (Entreprises académiques), volume 3 n° 148, 2003

243) Mohamed Saïb MUSETTE et autres, Marché du Travail et Emploi en Algérie Eléments pour une politique nationale de l'emploi Profil de pays, Program «Des Eemplois en Afrique», Alger, Organisation Internationale du Travail Bureau de l'OIT à Alger, octobre 2003 http://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2003/10/oit_March%C3%A9_du_travail_et_emplo_en_algerie_2003.pdf

244) MURRAY THOMAS, Teaching Values Through General Education , in New Directions for Community Colleges , N 81 ,March 1993

245) Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Marginalité de la problématique en matière de maîtrise des savoir-faire et de qualification dans le système d'éducation et de formation, in Quelles formations pour quels emplois en Algérie, sous la direction de N. BEN GHABRIT. R, éd CRASC, 2012

246) Pierre Bourdieu, La Double vérité du Travail, in Actes de la Recherche en Sciences sociales (les nouvelles formes de domination dans le travail), vol 114, septembre 1996

247) ROKEACH MILTON , A Theory of Organization and Change within Value –Attitude Systems in Journal of Social issues, volume XXIV, issue 1, January 1968

248) Strait.P, Unethical Actions of Public Servants : a Voyeurs View, a Paper Presented to the Aspa's 56th Annual National Conference on July, 1995

249) Vanessa Pinto, L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, in Actes de la recherche en sciences sociales, n° 183, 2010

250) Zineddine BERROUCHE & Youcef BERKANE, La Mise en Place Du Système L.M.D en Algérie : Entre La Nécessite D'une Réforme et Les Difficultés Du terrain, in Revue des sciences Économiques et de Gestion, université Ferhat Abbas, N^0 07 2007

مواقع الأنترنت

www.books4arab.com/2015/06/_508.html

http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources

https://elthawry.files.wordpress.com/2013/08/communistmanifesto.pdf

www.fondapol.org

www.ilo.org

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

http://www.mesrs.dz

http://dspace.cread.dz:8080/handle/CREAD/269

http://www.el-mouradia.dz/arabe/symbole/textes/tripoli.htm

http://www.mtess.gov.dz/ar/أهم-مؤشرات-سوق-التشغيل

http://www.ons.dz/IMG/pdf/pop9_national.pdf

http://www.ucas.edu.ps/Units/Research_Unit/TechnicalVocationalEducation/5.pdf

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

في إطار تحضير رسالة دكتوراه في علم الاجتماع

تحت موضوع اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل

أبناءنا الطلبة في إطار تحضير رسالة دكتوراه في علم الاجتماع حول موضوع اتجاهات الطلبة نحو قيمة التعليم الجامعي وقيمة العمل بهدف التعرف على اتجاهات الطلبة نحو هذه القيم التي هي جزء من منظومة يتبناها الشباب الجامعي، نرجو منكم أن تتفضلوا بالإجابة على أسئلة هذه الاستبانة بكل تلقائية وصدق مقدمين لنا وللبحث العلمي هذه الخدمة العلمية البحتة

شاكرين لكم ذلك ومقدّرين تعاونكم.

المعلومات التي تقدمونها تهمنا جدا لذا نرجو منكم أن تقرؤا الأسئلة بتركيز وتختاروا الإجابة التي تناسبكم وتعبر عن قيمكم أنتم وحدكم كما تؤمنون بها بكل صدق وتلقائية وتعكس قناعتكم واضعين علامة (√) في مكان الإجابة التي تختارونها.

وتأكدوا أبناءنا الطلبة أن هذا الاستبيان كما تلاحظون لا يحمل هوياتكم وأسماءكم فهو خدمة علمية عامة تقدمونها لنا ولكم وللبحث العلمي.

الصفحات مرقمة نرجو أن تتأكدوا من الإجابة على كل الصفحات.وتقبلوا منا التقدير والاحترام والاعتراف.

الجنس:.....

العمر: .....

الكلية : .....

التخصص: .....

هل أنت منتسب لتكوين آخر غير الجامعة: نعم ، لا ☐ ☐

إذا كانت إجابتك نعم ما هو هذا التكوين .....

هل تمارس وظيفة ما : نعم ☐ ، لا ☐

إذا كانت إجابتك نعم ما هي وظيفتك .....

الأصل الجغرافي الذي تعيش فيه : حضري ☐ ، شبه حضري ☐ ، ريفي ☐

الحالة التعليمية للأب :دون تعليم ☐ ، ابتدائي ☐ ، متوسط ☐، ثانوي ☐، جامعي ☐

الحالة التعليمية للأم : دون تعليم ☐ ، ابتدائي ☐، متوسط ☐، ثانوي ☐ ، جامعي ☐

وظيفة الأب: .....

وظيفة الأم: .....

المستوى المادي للأسرة: محدود ☐ ، متوسط ☐ ، ميسور ☐

المدينة التي نشأت فيها: .....

كم سنة عشت في بلد المنشأ: [شهر – 6 سنوات] ☐ ، [7سنوات – 13 سنة] ☐

[14 سنة – 20سنة] ☐ ، أكثر من 20 سنة ☐

المدينة التي تسكن فيها الآن (إذا بقيت تعيش في بلد المنشأ لا يعنيك السؤال): .....

منذ متى تسكن في تلك المدينة: .....

محور قيمة التعليم الجامعي	موافق	محايد	غير موافق
1-أتعلم لأن الأهل يفرضون عليّ ذلك			
2-أتعلم لأن التعليم ينمي الشخصية			
3-أتعلم لأحصل على مكانة في المجتمع			
4-أتعلم لأكتسب مهارات تمكنني من التفاعل الجيد في المجتمع			
5-أشعر أنني مجبر على التعليم لأنه ليس لدي خيار أخر			
6-أتعلم لأحسن ظروفي المعيشية			
7-أتعلم دون هدف محدد فالتعليم جزأ من حياتي الروتينية			
8-أتعلم لأن الوظائف أصبحت متخصصة وتحتاج إلى شهادة علمية			
9-أتعلم ملء لأوقات فراغي			
10- الجامعة فضاء لقضاء أوقات الفراغ			
11- ما أتعلمه من الإنترنت أفضل مما أتعلمه من الجامعة			
12- الجامعة فضاء لصناعة النخبة وإنتاج المعرفة			
13- الجامعة فضاء لتوزيع الشهادات			
14- الجامعة فضاء لبناء الذات وتحقيق التميز			
15- الجامعة قاطرة نحو التقدم والرقي			
16- الجامعة فضاء لصناعة اليد العاملة المؤهلة			
17- الجامعة فضاء لصناعة البطالين			
18- التعليم الجامعي مرحلة مهمة جدا في حياتي			
محور العمل	موافق	محايد	غير موافق
1- أقبل بأي عمل حتى وإن كان الدخل قليل ولا يلبي طموحاتي			
2- أفضل العمل الذي تكون فيه الترقية ممكنة			
3- أقبل أي عمل حتى وإن كان أقل من مستوى شهادتي الجامعية			
4- أفضل العمل الذي أستطيع أن أحقق من خلاله ذاتي			

5- قيمة الأجر أهم شيء في اختيار العمل			
6-القيمة الاجتماعية للعمل أهم شيء في اختيار العمل			
7-أقبل بأي عمل حتى وإن كان بعيدا عن تخصصي			
8- أفضل العمل الذي يترك لي وقت فراغ للمتعة والترفيه			
9-أقبل بأي عمل حتى وإن كان شاقا			
10- لا يوجد حب للعمل الجميع مجبر عليه			
11- العمل إرهاق وتعب			
12- العمل يشعرنا بالأهمية			
13- العمل عقوبة لابد منها			
14- النجاح في العمل أفضل أنواع النجاح			
15- العمل الوسيلة الشريفة لكسب الرزق			
16- العمل سجن الحرية			
17- العمل شيء ممل			

من حلم إلى واقع مجسد ...

إن إنجاز قطب جامعي بولاية غرداية كان حلما يرنو إليه المجتمع بكل فئاته بالنظر إلى ما يعنيه وجود جامعة من حراك علمي وثقافي واقتصادي واجتماعي أيضا...

وكان البدء ..مع ملحقة غرداية

افتتحت ملحقة غرداية ابتداء من السنة الجامعية 2004-2005 ، (قرار مؤرخ في 20 سبتمبر 2004)، واقتصر التكوين فيها على فرعين هما:

الجذع المشترك لعلم الاجتماع والديموغرافيا.

لسانس تاريخ.

ثم كان المركز الجامعي لغرداية:

أنشئ المركز الجامعي بغرداية بموجب المرسوم التنفيذي رقم 05-302 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق لـ 16 أوت 2005 ، يتضمن معهدين :

ممعهد العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية.

ممعهد العلوم التجارية.

و شمل التكوين بالمركز خمسة تخصصات هي:

االتاريخ

ععلم الاجتماع.

الأدب العربي.

االحقوق.

ععلم النفس.

ثم انضمام ملحقة المعهد الوطني للتجارة بمتليلي إلى المركز بيداغوجيا .

ثم حدث تعديل لمرسوم إنشاء المركز بموجب المرسوم التنفيذي رقم 10-18 المؤرخ في 26 محرم 1431 الموافق لـ 12-01-2010 بإضافة معهدين ، حيث أصبح المركز يتكون من أربعة معاهد هي:

ثم الارتقاء إلى مصاف الجامعات ...

وفي وقت وجيز حقق المركز الجامعي لغرداية قفزة نوعية متميزة حيث رقي إلى مصاف الجامعات بموجب المرسوم التنفيذي **رقم 12-248 المؤرخ في 14 رجب عام 1433 الموافق لـ 4 جوان سنة 2012 ، يتضمن إنشاء جامعة غرداية** ، وذلك بست كليات هي:

Abstract

Students' attitudes Towards the Value of Higher Education and The Value of Work

(An applied Study in Sample of Students in the University of Ghardaia)

Ouchane djamilah

keywords: Values, attitudes , Students of the University , Likert Scale, higher education , Work, University of Ghardaia , Self-esteem , Social Status ...

The aim of this study was to investigate attitudes of Students coming to graduate-third-year students- towards the value of higher education and the value of work; And to identify the relationship between higher education; certificate obtained and labor-market In order to understand the aspirations and attitudes of Students in the University which are the reference of their choices and estimates of higher education and work as values that create the path of their personal, social and professional identity.

In The Western world, Almost every nine years they monitoring the values of their societies and their attitudes towards them to identify the changes that have occurred; Considering that the values and attitudes of individuals have an impact on their behaviors and practices and it is very important to know the compass that guides students' practices towards higher education and work.

In order to achieve this goal, the main question for this study has been formulated: What are students' attitudes toward the value of higher education and the value of work? And whether their attitudes difference according to

gender, general specialization, and specialization by faculties, educational level of parents, parental functions, and economic level of the family? What are the forms and contents of these differences if there are?

This question ramifies in a group of sub-questions that measure a range of dimensions that formulate the integrated and comprehensive notion of higher education and work.

In order to answer the questions of this study, the researcher constructed a scale that measures the above two values according to the Likert scale of 3 points:(agree, disagree, neutral) which is used frequently in measuring attitudes, and distributed to the respondents, who numbered **(305)**,However, the questionnaires collected and valid for the analysis were **(275).** Where obtained data has been processed through the distribution of questionnaires; then retrieved by the Statistical Package for Social Sciences **SPSS19**, by using frequencies, and percentages, averages and standard deviations, T test for differences between two independent groups, ANOVA test, Correlation coefficients, The effect of independent factors on the dependent factors on the principles and rules of zero hypothesis and alternative hypothesis at statistically significant level of less than 5%. The results of the analyzed data revealed the following:

*** For the value of higher education:**

** There are positive attitudes towards the value of higher education: The first dimension when students enroll in university in order to build self and achieve social status according to the sample study was high positive average, however, the second dimensions: the positive or negative assessment of higher education according to the sample study was in medium ranks.

**There are statistically significant differences between males and females in concern of the value of higher education in both dimensions, but the differences between the averages are not high, they are intermediate differences.

** There are statistically significant differences in the test of hypotheses related to the first dimension according to the educational level of the parents of the respondents in favor of students whose parents have a higher education level.

** Age variables, general specialization, specialization by faculties, father's job, educational level of mother, economic level of the family are not statistically significant in both dimension of the value of higher education.

** There is a correlation between the dimensions of the value of higher education.

*** <u>For the value of work:</u>**

****Neutral attitudes towards the value of work for the first dimension: The Students look for work that builds themselves and achieves a respectable social status; Regardless of gender, income, level and specialization due to the spread of unemployment among university graduates. For the second dimension, the positive or negative assessment of the work was positive with a strong average.

** There are significant differences for the first dimension of the work value by females, but it was intermediate differences.

** There are statistically significant differences for each dimension of the value of work related to specialization by faculties, however, the results showed that specialization by faculties is only an intermediate variable and the real variable is gender. The fact that females are more present in some specializations than males(female dominance).

** There are differences according to the level of education of parents of respondents for the first dimension in favor for those who parents with a higher education level.

** The results showed that there are differences according to the economic level of the family for the first dimension in favor for those who affordable families.

** The results showed that there is no correlation between the two dimensions of work value.

** The results showed that there is a strong positive correlation between education and work .