الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ....

رقم التسجيل: Socio 003/02/14

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع: علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

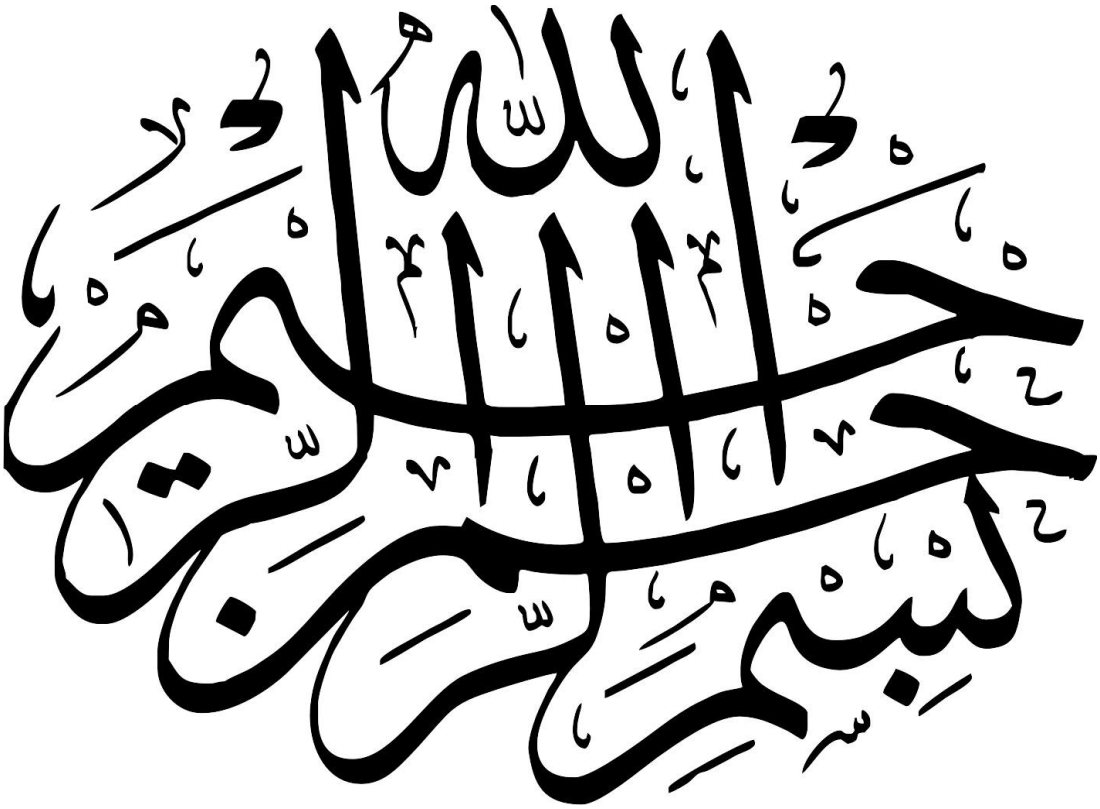
خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي
دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية

إعداد الطالبة:
مخنفر حفيظة

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د. أحمد عماد الدين خيواني	أستاذ محاضر أ	سطيف2	رئيسا
أ.د فيروز مامي زرارقة	أستـــــاذة	سطيف2	مشرفا ومقررا
أ.د أحمد مسعودان	أستـــــاذ	برج بوعريريج	عضوا ممتحنا
د. عيسات العمري	أستاذ محاضر أ	سطيف2	عضوا ممتحنا
د. قنيفة نورة	أستاذ محاضر أ	أم البواقي	عضوا ممتحنا
د. وشان حكيمة	أستاذ محاضر أ	سكيكدة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية : 2017 / 2018م


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات .....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال .....

مقدمة ..... أ-ب

الفصل الأول

التأسيس المنهجي للدراسة

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة 06

1. تحديد وصياغة مشكلة الدراسة 06
2. الفرضيات 08
3. أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع 11
4. أهداف الدراسة 12
5. تحديد المفاهيم 12
6. الدراسات المشابهة 36

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 48

1. مجالات الدراسة 48
2. عينة الدراسة 50
3. منهج الدراسة 53
4. أدوات جمع البيانات 56

الفصل الثاني

مقاربات سوسيولوجية لدراسة الحياة اليومية

أولاً: من علم اجتماع النظم إلى علم اجتماع الحياة اليومية 62

ثانياً: مدرسة فرنكفورت 65

ثالثا: التفاعلية الرمزية 69

رابعاً: الفينومينولوجيا أو الظاهراتية Phenomenology 76

خامساً: الإثنوميتودولوجيا Ethnomethodology 90

سادسا: إسهامات معاصرة في سوسيولوجيا الحياة اليومية 109

الفصل الثالث

الاتجاهات النظرية لدراسة الظاهرة التربوية

أولاً: الاتجاه البنائي الوظيفي التقليدي 116

ثانياً: الاتجاه الماركسي التقليدي 135

ثالثاً: الماركسية المحدثة التعليم وإعادة إنتاج علاقة السيطرة 136

رابعاً: نظرية التحديث 145

خامساً: مدخل التربية والتدرج الاجتماعي 146

سادساً: المداخل البنائية الوظيفية الحديثة (المداخل التفسيرية) 146

الفصل الرابع

مقاربة سوسيو–لسانية لغوية لخطاب الحياة اليومية

أولاً: ماهية اللغة 156

ثانيا: ظواهر سوسيولسانية 174

ثالثاً: احتكاك اللغات والظواهر اللغوية الناتجة عنها (التعدد اللغوي) 181

رابعاً: التنوعات اللغوية الاجتماعية 185

خامساً: اللغة الفصحى المشتركة 190

سادساً: مدخل للغة الحياة اليومية (اللغة المحكية أو الدارجة العامية) 192

الفصل الخامس

من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب

أولاً: مدخل لتحليل الخطاب 205

ثانيا: التحليل النقدي للخطاب 227

الفصل السادس

مناهج التحليل النقدي للخطاب

أولا: الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب وتحليل التصرفات لدى فوكو Michel Foucault 244

ثانياً: توين فان ديك والدراسات النقدية للخطاب Teun A.van Dijk 267

ثالثاً: نورمان فيركلاف مقاربة جدلية علائقية للتحليل النقدي للخطاب Norman Fairclough 272

الفصل السابع

حول الخطاب التربوي والبناءات المجتمعية

أولاً: التربية ودورها في المجتمع 294

ثانيا: ماهية الجامعة والجامعة الجزائرية 315

ثالثا: لمحة عن الجامعة الجزائرية 325

رابعاً: الطالب الجامعي 336

خامسا: تحليل الخطاب التربوي 347

سادسا: بيداغوجيا الخطاب التربوي 350

سابعاً: أزمة الخطاب التربوي في العلم العربي 358

الفصل الثامن

عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية 363

1. عرض وتحليل بيانات الملاحظة بالمشاركة (المحادثات) الموجه لتسجيل الممارسات الخطابية 363
2. عرض وتحليل بيانات الملاحظة المستترة الموجه لتسجيل الممارسات اللاخطابية 433
3. عرض وتحليل بيانات الاستمارة الموجه لتسجيل التشكيلة الخطابية لموضوعات الخطاب اليومي 443

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة 476

1. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات 476
2. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة 524
3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظرية 532

النتيجة العامة 536

خاتمة 544

المراجع ..... 550 – 562

الملاحق .....

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

جدول رقم (01): يوضح توزيع حجم الطلبة حسب الأحياء الجامعة سطيف1.....	49
جدول رقم (02): يوضح توزيع حجم الطلبة حسب الأحياء الجامعة سطيف2	49
جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأحياء الجامعية.....	51
جدول رقم (04): يوضح توزيع فئات أعمار العينة حسب الجنس.....	51
جدول رقم (05) يوضح توزيع الطلبة حسب الكليات.....	52
جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكليات والمستوى الدراسي	53
جدول رقم (11) يوضح التوزيع الوظيفي للمستويين اللغويين كما حدده "فرجسون".....	176
جدول رقم (12) فيشمان يوضح مختلف أوضاع الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.....	176
جدول رقم (13) خاص بالملاحظات.....	433
جدول رقم (14) يبين مدى تحدث الطلبة في الموضوعات البيداغوجية.....	443
جدول رقم (15) يوضح مدى تحدث الطلبة في الموضوعات المتصلة بالحي الجامعي.....	455
جدول رقم (16) يوضح مدى حدوث بعض الظواهر الاجتماعية في الحي الجامعي حسب الطلبة.	458
جدول رقم (17) يوضح مدي تحدث الطلبة في الموضوعات الاجتماعية الثقافية.....	462
جدول رقم (18) يوضح مدى حديث الطلبة في الموضوعات الدينية	467
جدول رقم (18) يوضح مدى حديث الطلبة في الموضوعات السياسية.....	471
جدول رقم (19) يوضح اهم ما قاله الطلبة في الموضوعات الاقتصادية.....	473
جدول رقم (20) يوضح مدى تحدث الطلبة في الموضوعات الترفيهية.....	474

فهرس الأشكال

الشكل رقم (01) يوضح بدائل لمفهوم الخطاب حسب بعض العلماء.....	209
الشكل رقم (02) يوضح العلاقة بين النص والخطاب.....	218
الشكل رقم (03) يمثل مسار البحث الميداني في تحليل الخطاب.....	235
الشكل رقم (04) الخطاب باعتباره النص والتفاعل والسياق.....	281
الشكل رقم (05) النظم الاجتماعية ونظم الخطاب.....	282
الشكل رقم (06) يوضح المعالم الشكلية: القيم الخبراتية والعلائقية والتعبيرية.....	287

مقدمة

مقدمة:

يجمع موضوع الدراسة الحالي "خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي"؛ بين حقلين بحثيين هما علم اجتماع التربية باعتبار الطلبة –مجتمع البحث– من مخرجات التربية؛ وهم محور العملية التعليمية التربوية؛ ويُستند إليهم في بناء المناهج التعليمية بمراعاة طبيعتهم وخصائصهم ومكانتهم في المجتمع؛ ويقاس نجاح أي نظام تربوي تعليمي بمدى تمكنه من احتواء الطالب والأخذ بيده ليكون قادر على أداء دوره في المجتمع؛ فإذا كان الطالب في حالة قوة وفاعلية، والتزام وانضباط ووعي وتمسك بالقيم الخلقية الحميدة، فإنه مؤشر واضح لنجاح الخطاب التربوي في تحقيق أهدافه؛ وعلى العكس من ذلك، إذا كان الطالب في حالة خمول ولا مبالاة، وضعف، ويلهث وراء الأهواء والملذات والشهوات، وكل ما أقبل عليه من أفكار؛ فإن ذلك مؤشر على فشل الخطاب التربوي في رسم شخصية الطالب المرغوبة والمطلوبة مجتمعياً؛ ومستقبل المجتمع يصبح في خطر.

هذا من جهة ومن جهة أخرى يندرج موضوع الدراسة أيضا ضمن حقل دراسات تحليل الخطاب وعلم اجتماع اللسانيات؛ من حيث توجه الدراسة الحالية لتحليل الممارسات اللغوية أو الخطابية للطالب الجامعي كظاهرة سوسيو–لسانية؛ والتصرفات أو الممارسات اللاخطابية التي اصطلح عليها –مجتمعتاً– خطاب الحياة اليومية؛ وسيتم دراسة خطاب الطالب اليومي كظاهرة لسانية أو خطابية لكن من منظور تربوي؛ مع الكشف عن علاقة ذلك بالخطاب التربوي ومدى فاعلية في احتواء الطالب الجامعي؛ وأين يمكن أن نصنف خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي من خطاب المجتمع ككل؟ هل خطابه يعكس مستواه العلمي؟ بالنظر إلى الجامعة كتتويج لمسار تربوي تعليمي للطالب، ومن هنا يمكن أن نكتشف أهمية الدراسة الحالية في تقديم مدخل لدراسة الظاهرة الاجتماعية التربوية من خلال التحليل النقدي للممارسات الاجتماعية اللغوية أي الخطاب.

ومن جهة أخرى فإن الدراسة تندرج ضمن سوسيولوجيا الحياة اليومية التي أعطاها علماء الاجتماع اهتمام كبير من خلال إجراء أبحاث علمية بتوظيف أدوات منهجية كيفية؛ وذلك بعد أن فشلت المداخل النظرية التقليدية في حل المشكلات الاجتماعية بالاعتماد على مناهج العلوم الطبيعية التي تعتمد على القياس والتكميم؛ وقد ازدهرت الدراسات الميكروسوسيولوجية في ظل ما يسمى بالنظريات التأويلية؛ التي وجدت في التأسيس لمناهج خاصة بها؛ بعيد عن مناهج العلوم الطبيعية حلاً أمثلاً لدراسة الظاهرة الاجتماعية؛ وذلك بالعودة لإحياء المناهج التأويلية الاستنباطية التأملية الكيفية؛ وتعتبر النظرية الظاهراتية السباقة في ذلك وسارت على منوالها فيما بعد النظرية الإثنوميتودولوجية –خاصة مع العلماء ذوي التوجه اللغوي– أين كان التأسيس لمناهج خاصة بدراسة التفاعل الوجاهي الشفهي في الحياة اليومية، ومن ثمة كانت بداية دراسة الحديث اليومي أو كما يسمى خطاب الحياة اليومية؛ كالمحادثات اليومية العادية بين الأفراد.

وقد تكاثر الاهتمام بتحليل المحادثة بتكاثر الأبحاث في مجال تحليل الخطاب؛ وكان لظهور التحليل النقدي للخطاب؛ أن أعطى منحى بحثي مغاير؛ لبحوث تحليل الخطاب؛ بتركيزه على السياق الاجتماعي

لإنتاج الخطاب وتداوله في مختلف سياقات التأويل لاستعمال اللغة؛ والكشف عن مواطن السلطة والهيمنة الاجتماعية في الخطاب؛ سواء كان الخطاب ناتج عن ذوات فردية أو مؤسسات أو ميادين علمية، كالخطاب السياسي، والخطاب التربوي، والخطاب الديني؛ فالهدف الأساسي للتحليل النقدي للخطاب هو النقد بمعنى النقد الذي جاءت به مدرسة فرنكفورت؛ أي التفكيك والتحليل والتأويل لمختلف الخطابات المنتَجة؛ والكشف عن مواطن السلطة والهيمنة فيها.

وتهتم الدراسة الحالية بخطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي كخطاب مُنتَج في خضم تفاعل خطابي؛ وتجتمع في إنتاجه جملة من الخطابات المتداخلة أحياناً والمتعارضة أحياناً أخرى، والتي يسهر على إنتاجها وتداولها المؤسسات التي وضعها المجتمع؛ بالإضافة إلى الخطابات المنتجة على المستوى العالمي؛ خاصة في الوقت الحاضر أين زادت كثافة الاتصالات بفعل تطور التكنولوجيات الحديثة، وانفتاح المجتمع بمؤسساته على العالم؛ وعليه فإن الدراسة الحالية تذهب إلى الربط بين الخطاب اليومي للطالب الجامعي والخطاب التربوي الناتج عن المؤسسات التربوية الرسمية بالمقابل من خطاب بقية مؤسسات المجتمع الموكلة بالتربية غير الرسمية.

وستقدم الدراسة بتوظيف تقنيات وأدوات منهج التحليل النقدي للخطاب قراءة نقدية في خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي؛ بإخضاعه للتحليل والتفكيك والتأويل في مختلف سياقات الاستعمال المجتمعي للغة بما فيها خطاب الجسد والصورة، أين يمكن الكشف عن مواطن الهيمنة والسيطرة للخطاب الرسمي المؤسساتي وما له من دور في تشكيل خطاب الحياة اليومي؛ لكن لجوء الدراسة لمداخل سوسيولسانية لدراسة ظاهرة تربوية؛ لا يعني عدم الاهتمام بالمداخل التربوية فقد حاولت الدراسة بالتوازي تفسير الخطاب اليومي كالظاهرة تربوية من منظور سوسيو–تربوي.

وللإلمام بهدف الدراسة سيتم التطرق في الفصل الأول منها للإطار العام للدراسة وللإجراءات المنهجية الخاصة بها؛ ثم في الفصل الثاني يتم تقديم لمحة عن سوسيولوجيا الحياة اليومية بالإشارة إلى البوادر الأولى لنشأتها من مدرسة فرنكفورت إلى الاتجاهات المعاصرة؛ وبما أن الموضوع تربوي بالدرجة الأولى فإن الفصل الثالث سيقدم مقاربة نظرية للظواهر التربوية؛ وستخصص الدراسة الفصل الرابع للغة الحياة اليومية بما الخطاب اليومي يتخذها أداة له، ثم تتدرج الدراسة في الفصل الخامس لتقدم لمحة عن تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب؛ مع الوقوف على بعض الإشكالات النظرية والمنهجية فيه؛ ثم تقدم الدراسة أهم مناهج التحليل النقدي للخطاب في الفصل السادس؛ ثم خصص الفصل السابع للبحث حول العلاقة بين الخطاب التربوي والبناءات المجتمعية، وفي الأخير الفصل الثامن خصص للدراسة الميدانية أين سيتم عرض المادة الخطابية للطالب وتحليلها من أجل الوصول للنتائج وفق الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة في البداية.

التأسيس المنهجي للدراسة

الفصل الأول

الفصـــل الأول

التأسيس المنهجي للدراسة

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. تحديد وصياغة مشكلة الدراسة
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع وأهمية الدراسة
   أ. أسباب اختيار الموضوع
   ب. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات المشابهة

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. مجالات الدراسة
   أ. المجال الزمني
   ب. المجال الجغرافي
   ج. المجال لبشري
2. عينة الدراسة
3. منهج الدراسة
4. أدوات جمع البيانات
   أ. الملاحظة بالمشاركة
   ب. الملاحظة المستترة
   ج. الاستمارة

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. تحديد وصياغة مشكلة الدراسة:

تُعرَفُ الحياة اليومية بنوع من السلاسة؛ إذ ينخرط فيها الأفراد دون مناقشتها؛ وتأخذ ممارساتها اليومية العادية طابع المسلم به وغير القابل للنقاش لما تتصف به تلك الأنشطة الروتينية اليومية من قوة الانتشار والذيوع بين الناس؛ لأنها مألوفة لدى الجميع؛ وحتى وإن كانت غير سليمة كسلوك اجتماعي أو ظاهرة اجتماعية، وتجتمع تلك الأنشطة أو الممارسات الخطابية وغير الخطابية بمضامينها لتشكل المعرفة المشتركة بين الناس؛ أو كما تسمى الحس المشترك.

وتعتبر المعرفة المشتركة سهلة الحركة؛ بسيطة وواضحة قوية في تقديم الظواهر الاجتماعية كشيء مألوف بديهي ومنطقي؛ وتوفر للعالم والمجتمع ما يكفي من التبريرات والحجج للأفعال الاجتماعية؛ لتساعد الناس في توجيه أفعالهم الاجتماعية اليومية؛ كما ليس لها مضمون ثابت ومحدد؛ بل يمكن أن تكون ذات صلة بالسياسة، أو بالدين، أو بالاقتصاد، أو بالصحة، أو بالزواج، أو بالتربية وغيرها من المواضيع.

والتفاعلات المباشرة ضمن الحياة اليومية؛ بما تتضمنه من ممارسات خطابية أو اللاخطابية هي تعبير من طرف الأعضاء على معتقداتهم، وتمثلاتهم، وتصوراتهم للحياة؛ لذلك يمكن اعتبار للحياة اليومية خطاب يمكن تحليله كما يحلل النص مع الأخذ بعين الاعتبار تغيره وعدم ثباته كما تتغير الحياة اليومية؛ ويمكن النظر لخطاب الحياة اليومية على أنه مجموع العبارات والملفوظات أو المنطوقات، والتعبيرات الجسدية؛ من إيماءات وإشارات باعتبار حركات الجسد كذلك ذات دلالة ومعنى.

وخطاب الحياة اليومية غني و ثري بالمعرفة عن هاته الحياة؛ ينتجه الأعضاء في تفاعلهم اليومي العادي، وتجتمع في إنتاجه مختلف الخطابات التي يتم إنتاجها في البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها، فهو ليس مجرد كلام وتعابير، بل يدل على حياة مجتمع معين بأبعاد اجتماعية، وثقافية، وتاريخية معينة، إذ تساهم في بنائه المؤسسات التي تُشكل المجتمع.

فالفرد منذ ولادته تتكفل الأسرة بتربيته وتنشئته؛ وما إن يبلغ سن معينة حتى تحتضنه مؤسسات تربوية وتعليمة رسمية تحت إشراف السلطة وبمناهج مكتوبة؛ أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي ينشأ ويتأثر بها الفرد بصفة تلقائية عفوية غير مقصودة؛ وتحرص معظم سياسات الدول على أن تكون الممارسات الخطابية وغير الخطابية الصادرة عن تلك المؤسسات تعمل في تكامل وتناغم بحيث يكون هدفها خدمة الفرد ثم خدمة المصلحة العامة للمجتمع؛ من خلال تحقيق التكامل الوظيفي بين المدرسة والمجتمع.

وعليه فإن الخطاب اليومي للمتعلم ينشأ في خضم سيل من الخطابات المؤسساتية التي يتردد عليها منذ نشأته الأولى إلى المراحل المتقدمة من التعليم العالي؛ وبالتالي فإن الخطاب اليومي للطالب الجامعي ينهل من كل تلك الخطابات المنتجة في المجتمع؛ سواء المنتج من طرف المؤسسات المجتمعية الرسمية؛ والتي نقصد بها المؤسسات التعليمية المنوط بالتربية الرسمية، أو خطاب المؤسسات التربوية غير الرسمية، كالأسرة، وجماعة الرفاق

،ووسائل الإعلام، وهي الموكلة بالتربية غير المقصودة أو التربية المجتمعية، ويمكن اكتشاف أثر تلك الخطابات التي يخضع لها الطالب الجامعي؛ منذ بدايات تكوينه الأولى في ممارساته اللغوية اليومية العادية الشفوية والمكتوبة، في الحياة اليومية العادية التلقائية والعفوية؛ لأن تلك الممارسات الخطابية وغير الخطابية بقدر تلقائيتها وعفويتها ذات دلالة قوية على نمط تربوي تلقاه النشء في حياته وترسخ في شخصه.

ونظراً لأهمية الخطاب التربوي في حياة المجتمعات الحديثة فقد أولته الدُوَل اهتمام خاص؛ وسطرت له برامج بما يكفل تربية سليمة للنشء، والجامعة كمؤسسة رسمية تُنتِج خطاب تربوي معين، وتعمل بما يتناسب وأهداف الفلسفات التربوية للمجتمعات، وبما يضمن استمرارية وجودها ويدعم ثقافتها وشخصيتها، كما تعمل الجامعة كذلك على تأهيل الطالب الجامعي لأداء دوره في المجتمع؛ من خلال تنمية شخصيته في بعدها النفسي والاجتماعي والروحي؛ كتنمية اتجاهاتهم وشخصياتهم بما يتناسب مع النسق القيمي للمجتمع، وبما يساعدهم على التوافق والتكيف مع محيطهم الاجتماعي، كما تعمل على تنمية روح العمل والإبداع لديهم ؛وتنمية ملكتهم في النقد والتفكير والتحليل والتفسير بالروح العلمية الموضوعية؛ لتتمكن بذلك من الارتقاء بشريحة واسعة من المجتمع هي الشباب. ولقد أدركت الجزائر كدولة حديثة، منذ استقلالها وحتى اليوم، أهمية دور الجامعة كمؤسسة تعليمية في عملية التنمية الاجتماعية، وأولتها اهتماما بالغا من أجل إنتاج نخبة مثقفة فاعلة اجتماعيا، خاصة وأن الجامعة موكلة بتكوين عدد معتبر من الطلبة الشباب الذين يعول عليهم في بناء المجتمع لما يمتلكونه من قدرات وطاقات بشرية.

والخطاب التربوي هو تلك الممارسات الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي يتم إنتاجها من طرف العاملين على إعداد وانجاز البرامج والمقررات التربوية، كما هو كل تلك التصرفات التي يصدرها الأساتذة باتجاه الطلبة في مختلف المواقف البيداغوجية، بغض النظر إن كان مصدرها تلك البرامج والمقررات أم كان مصدرها قناعات هؤلاء الأساتذة المعرفية أو التعليمية أو الإيديولوجية؛ وهو عملية تعليمية مقصودة وهادفة؛ لأن المؤسسة التعليمية تُضَمِنُها مجموعة من الأهداف والقيم المرغوبة اجتماعيا ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين الخطاب التربوي والمجتمع، لأن فعالية العملية التعليمية تعني حظوظ المجتمع في توريث قيمه للأجيال وحفظها من الزوال، واللافعالية الخطاب التربوي تؤدي إلى استفحال الوهن والأمراض الاجتماعية في المجتمع، وتعم الفوضى الاجتماعية حتى داخل المؤسسات التعليمية نفسها، من ما يعني أهمية التركيز على الدور الفعلي والفاعل للخطاب التربوي في المجتمع.

ولعل تحليل واقع محتوى الخطاب التربوي الرسمي؛ يكشف عن أهمية تجاوبه مع حاجيات المجتمع الجزائري بحيث يتواءم مع تطلعاته إلى المستقبل بتحدياته الكبيرة في شتى المجالات التكنولوجية والثقافية والاقتصادية؛ وليتحقق ذلك من الضروري أن يتماشى المحتوى الفعلي للخطاب التربوي مع واقع المجتمع المحلي والعالمي، ولا بد أن يقدم للمتعلمين صورا حقيقية عن عالم الحياة لاستناده بتجديد آلياته التربوية.

ومن بين التحديات الراهنة للخطاب التربوي؛ نجد الخطاب العولمي بثقافته الكاسحة؛ والخطاب الإعلامي، الذي أثر وبشكل واضح في حياة الشباب بما فيهم الطلبة الجامعيين؛ بالإضافة إلى خطاب بقية المؤسسات المجتمعية؛ فقد أصبح من الملاحظ أن الطالب في ممارساته وتصرفاه اليومية العادية هو مُنْتَجْ مجتمعياً، يأخذ من هنا وهناك، ويبرز بوضوح أثر الخطاب المجتمعي في تشكيل خطاب حياته اليومية.

لذلك تسعى الدراسة الحالية بالتحليل خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي؛ وقد تم اختيار الأحياء الجامعية كتنظيم اجتماعي خاص بالطلبة، ويقضي فيه الطالب مدة زمنية معتبرة من حياتهم إلى جانب الجامعة، ولها خصوصيتها، حيث يكون فيها الطالب أكثر استقلالية، بعيد عن الأسرة، ويحتك فيها أكثر بجماعة الرفاق، لذلك فإن الحياة اليومية للطالب الجامعي في الأحياء الجامعية لها شكل خاص وتعتبر مجال خصب لرصد الممارسات الخطابية واللاخطابية للطالب الجامعي باعتباره هو الفاعل الأساسي فيها.

وبما أن الهدف فيما وراء تحليل الممارسات الخطابية واللاخطابية –التصرفات بتعبير فوكو أو التجسيد– هو الوقوف على نوعية وطبيعة المعارف التي تحتويها الخطابات ومختلف أشكال التصرفات، ومعرفة كيفية ارتباط تلك المعارف بعلاقات السلطة؛ حيث من الممكن إخضاع كافة أنواع المعرفة إلى التحليل؛ بما فيها المعرفة اليومية التي تنتشر من خلال التواصل اليومي بين الأفراد؛ والمعرفة العلمية التي تأخذ وسائل الإعلام والمدارس وغيرها على عاتقها مسؤولية نشرها وتداولها؛ فان الدراسة الحالية ستحاول تقديم دراسة نقدية تفكيكية للخطاب اليومي للطالب الجامعي؛ والبحث في الكيفية التي يتشكل بها بين جملة الخطابات المنتجة في المجتمع الجزائري؛ وستهتم الدراسة بتحليله انطلاقا من أصغر وحداته التكوينية "المنطوق"؛ إلى النصوص؛ وكل الممارسات اللاخطابية والتصرفات الصادرة عن الطالب الجامعي داخل الأحياء الجامعية؛ وقد انطلقت الدراسة من سؤال رئيسي مفاده: **كيف يتشكل خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي؟**

2- الفرضيات:

تعرف الفرضية بأنها عبارة عن تخمين، أو استنتاج ذكي يتوصل إليه الباحث، ويتمسك به بشكل مؤقت، وعلى هذا الأساس الفرضية تعني : حل محتمل لسؤال إشكالية البحث البحث، وتخمين ذكي لسبب أو أسباب المشكل، كما ينظر إليها على أنها رأي مبدئي لحل المشكلة، أو تفسير مؤقت للمشكلة، وإجابة محتملة على السؤال الذي تمثله المشكلة.[1]

والفرضية هي عبارة عن حدس، أو تكهن يضعه الباحث كحل ممكن، ومحتمل لمشكلة الدراسة، والفرضيات تأخذ غالبا صيغة التعميمات، أو المقترحات التي تصاغ بأسلوب منسق، ومنظم يظهر العلاقات

[1] عامر ابراهيم قنديلجي: **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، دار اليازوري العلمية، ط1،عمان، الأردن، 1999، ص 73.

المعروفة كحقائق علمية، والتي يقوم الباحث بربطها ببعض الأفكار المتصورة التي ينسجها من خياله ليعطي بذلك تفسيرات وحلول أولية مقبولة لأوضاع الظاهرة أو المشكلة التي مازالت مجهولة.[1]

والفوائد التي تهدف الفرضيات لتحقيقها تتلخص، في أنها تساعد على تحديد الأساليب المناسبة لاختبار العلاقات المحتملة بين عاملين، أو أكثر من خلال تقديمها لتصورات نظرية للعلاقات بين العوامل المستلقة، والتابعة من جهة، بالإضافة إلى أنها توجه الباحثين، نحو الطرق السليمة لما يجب جمعه من معلومات أو بيانات لانجاز أهداف الدراسة، التي تم وضعها سلفا.[2] وعليه فإن الدراسة الحالية وبناءاً على هدف الدراسة الذي هو تحليل الخطاب اليومي فإن الفرضيات لا تخرج على طبيعة أبحاث التحليل النقدي للخطاب؛ إذ تم صياغة الفرضيات بحيث يتم إخضاع منطوقات وتصرفات الطالب من أصغر وحداتها المنطوقية؛ باعتبار المنطوق الوحدة الأساسية المكونة للخطاب حسب تصور "فوكو"؛ وباعتبار الخطاب هو الممارسة الاجتماعية للغة بتعبير "نورمان فيركلاف".

أ- الفرضية الرئيسية:

يستوحي خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي مكوناته من تراكمات الخطاب المجتمعي.

ب- الفرضيات الفرعية:

الفرضية الفرعية الأولى: تكشف الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطلبة عن اقترابه من الخطاب المجتمعي، وابتعاده عن الخطاب التربوي.

مؤشراتها:

1- الخصائص العامة للخطاب:

- إصدار الأحكام
- التضخم والتمحور حول الذات.
- النقد وعدم الرضا
- التطرف قي الاستجابة

2- أشكال التعبير اللغوي:

- التجسيد : التشبيه، المبالغة، الوصف
- تهكم سخرية: الاستنكار، السخط وعدم الرضا، التساؤل
- التفرنج: المزج اللغوي استعمال كلمات أجنبية ، المقارنة مع دول غربية
- التقرير الإخباري

[1] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص 69.

[2] محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، ط2، دار وائل، عمان الأردن، 1999، ص68.

3- أنماط لغوية:

- لغة انفعالية لا عقلانية
- لغة التمرد
- لغة الإحباط
- لغة الجسد أو الممارسات اللاخطابية
- استخدام الرموز الثقافية
- لغة السب والشتم

الفرضية الفرعية الثانية:

"تتأثر التشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي"

مؤشراتها:

- مواضيع بيداغوجية
- مواضيع تتصل بإدارة الحي الجامعي
- ظواهر تحدث في الحي الجامعي
- مواضيع اجتماعية
- مواضيع دينية
- مواضيع سياسية
- مواضيع اقتصادية
- مواضيع ترفيهية

الفرضية الفرعية الثالثة:

يخضع خطاب الطالب لسلطة مختلف الخطابات المجتمعية التي يتم إنتاجها؛ أكثر من خضوعه لسلطة الخطاب التربوي

مؤشراتها:

سلطة المنظومة القيمية للمجتمع

سلطة الثقافة المجتمعية (ثقافة الشارع)

الخطاب التربوي.

سلطة الخطاب الإعلامي

سلطة الخطاب الديني

سلطة الخطاب السياسي

سلطة جماعة الأصدقاء

سلطة الأسرة

سلطة الحي الجامعي

3- أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع

لا يخلو أي بحث من أسباب تدفع بالباحث إلى الخوض فيه ودراسته، وأهمية تجعله أكثر علمية وموضوعية، وقد جاءت أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع كما يلي:

أ. **أسباب اختيار الموضوع:** من بين أسباب اختيار موضوع الدراسة ما يلي:

❖ أن الدراسة العلمية للحياة اليومية لها جاذبية خاصة، تثير في نفس الباحث المتفحص لأحوال المجتمع الفضول والرغبة في البحث فيها؛ لأن الظواهر في الحياة اليومية لتكرارها وتعود الناس عليها تأخذ طابع المسلم به؛ حتى ولو كانت ظواهر سلبية؛ وهنا يكون دور الباحث هو تفكيك تلك الظواهر وإيضاح حقيقتها الاجتماعية.

❖ خصوصية الحياة اليومية داخل الأحياء الجامعية، وكثرة الحديث عنها مؤخراً، ما يحفز على دراستها العلمية الأكاديمية الموضوعية.

❖ كون الأحياء الجامعية –كما هو ظاهر– فضاء خاص بالطلبة الجامعيين لا غير، ما يجعل دراسة الحياة اليومية هناك، تتطلع على تفاصيل أكثر عن حياة الطالب الجامعي بعيد عن أسرته.

❖ كذلك الحياة اليومية للطالب الجامعي داخل الأحياء الجامعية تعتبر بمثابة المحك الفعلي الواقعي، لرصد مدى تأثير الخطاب التربوي في تشكيل سلوك الطالب الجامعي.

❖ غنى الحياة اليومية داخل الأحياء الجامعية بالظواهر الاجتماعية التي أخذت طابع العادي والمألوف المسلم به، لدي الطلبة رغم خطورتها الاجتماعية، وربما تحولت إلى قانون اجتماعي داخل الأحياء الجامعية، ودراسة الخطاب اليومي ستوقفنا على البعض منها.

❖ تسليط الضوء على جانب مهم من حياة الطالب الاجتماعية، باعتبار الطالب الجامعي يمثل شريحة اجتماعية بالغة الأهمية في المجتمع هي الشباب باعتباره مورد بشري هام في معادلة التنمية المتكاملة للمجتمع.

ب. **أهمية الدراسة:**

يكتسي البحث العلمي –على العموم– أهمية علمية وعملية تدفع بالباحث إلى دراسته والبحث فيه وتكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

❖ أهمية توظيف التحليل النقدي للخطاب في الدراسات السوسيولوجية لكونه يبحث فيما وراء المعاني الظاهرة للغة ليكشف مختلف الارتباطات المحتملة لإنتاج خطاب ما؛ أي العلاقة بين النص والتفاعل والسياق الاجتماعي الذي أُنتج فيه النص.

❖ تحليل الخطاب اليومي يساعد على فهم السياق الذي جاءت فيه القضايا، والمشكلات، ويساعد على إدراك طبيعة الافتراضات المسلم بها الكامنة وراءه.

❖ يندرج الموضوع الحالي ضمن قضية من أهم القضايا الجديرة بالبحث ألا وهي التربية وعلاقتها بالمجتمع، لكون الدراسة تجمع بين ثلاث متغيرات أساسية هي: الخطاب التربوي، والخطاب المجتمعي، وخطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي.

❖ دراسة الحياة اليومية للطالب الجامعي تبين لنا الطريقة التي يبني بها هو ذاته واقعه الاجتماعي؛ أو الطريقة التي يُبنَى بها واقعه الاجتماعي؛ الأولى باعتباره ذات واعية بما يمارس عليه من سلطة في خضم الخطابات المتعددة والمنتجة عن مختلف المؤسسات المجتمعية؛ والثانية باعتبار الطلبة فئة اجتماعية يمارس عليها نوع من القهر والهيمنة؛ وبالتالي كيف يتشكل خطابهم اليومي بين هذا وذاك.

4- أهداف الدراسة

لكل بحث علمي أهداف، يسعى الباحث إلى تحقيقها حتى يكون لبحثه فعالية أكثر، ومن أهم الأهداف التي تطمح الدراسة إلى تحقيقها ما يلي:

❖ تفكيك الخطاب اليومي للطلبة الجامعيين داخل الأحياء الجامعية، إلى مكوناته الأساسية، من حيث اللغة المستعملة؛ والموضوع بحيث تترتب نتيجة أساسية من ذلك هي معرفة موقع خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي بين الخطابين التربوي والمجتمعي وأيهما يمتلك قوة التأثير في تشكيل خطابه اليومي.

❖ تبيان الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطالب الجامعي، ومدى تأثير الخطاب المجتمعي فيها؛ وذلك من خلال دراسة الألفاظ، والأساليب التعبيرية، والأشكال اللغوية التي يستعملها الطلبة.

❖ الكشف عن التشكيلة الخطابية لجملة مواضيع الخطاب اليومي، من تربوية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية، ودينية، وترفيهية؛ والوقوف على المعارف التي يحتويها الخطابي اليومي؛ وتحديد فيما إذا كان هناك أثر للخطاب التربوي من عدمه.

❖ الكشف عن مدى خضوع الخطاب اليومي للطالب لمختلف الخطابات المنتجة في المجتمع؛ أو مصادر الخطاب والسلطة فيه؛ أو السلطة وراءه.

5- تحديد المفاهيم

طبيعة المفاهيم في العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل عام فضفاضة، تُعرف باتساع مجال توظيفها، إذ توجد مفاهيم عابرة للتخصصات، لذلك نجد البعض منها يضيف أو يتسع مجال توظيفها حصب ميدان الدراسة؛ لذلك تعتبر مسألة تحديد المفاهيم في البحث العلمي مرحلة لا يمكن الاستغناء عنها، فمن الضروري الوقوف عليها والفصل في المقصود من المفاهيم الموظفة في الدراسة.

وهناك شبه إجماع على أن المفاهيم رموز تعكس مضمون فكر أو سلوك أو موقف لأفراد مجتمع البحث بواسطة لغتهم؛ أو أنها تجريدات لأحداث واقعية؛ بعبارة أخرى هي بمثابة وصف مختصر لوقائع كثيرة. أو كما

يعرفها "معن خليل عمر" أنها الصورة الذهنية الإدراكية المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر واحد من وقائع ميدان البحث.[1]

وهي بناءات لغوية وتركيبات لفظية، تسهم في بناء التركيبات الأدق مثل المتغيرات والفروض أو التعميمات والنظريات العلمية التي تشرح أو تفسر الظواهر العلمية والثقافية. إنها عبارة عن بناءات فكرية تمثل بعض مظاهر العالم (الاجتماعية، السياسية...).[2]

بالنسبة للدراسة الحالية اجتمعت فيها أربعة مفاهيم أساسية هي: "خطاب الحياة اليومية"، و"الخطاب التربوي"، والخطاب المجتمعي"، و"الطالب الجامعي"، و كما يبدو هي مفاهيم مركبة، لذلك سيتم تفكيكها أين سيتم تحديد مفهوم: الخطاب، التربية، المجتمعي، ثم الانتقال إلى تحديد المفاهيم المركبة.

وكمرحلة أخيرة يتم تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة التي يتم عن طريقها الانتقال بالمفهوم من مستوى التجريد العقلي إلى الميدان، بتحديدها وفق سياق الدراسة الميدانية.

1-5 تحديد مفهوم خطاب:

مفهوم الخطاب حديث النشأة ظهر في فترة الستينات؛ كمفهوم عابر للتخصصات في العلوم الاجتماعية؛ يوظف في العلوم السياسية، وفي الإعلام والاتصال والأدب، وعلم الاجتماع، وغيرها من العلوم الأخرى، وتطور المفهوم يعود لتطور مختلف علوم اللغة واهتمام الكثير من العلماء به من مختلف التخصصات والدراسة الحالية ستهتم فقط بما وصلت إليه أبحاث المدرسة الاجتماعية للتحليل النقدي للخطاب:

أ- مفهوم الخطاب لغوياً:

إذا رجعنا إلى "انسيكلوبيديا أنفير ساليس" فإننا نجد أن كلمة خطاب "Discours" في أصلها اللاتيني "Discurrere" لم يكن لها أي علاقة مباشرة باللغة، إذ كانت تعني "الجري هنا وهناك"؛ ولم تأخذ "Discours" معنى الخطاب إلا في آخر العهد اللاتيني، حيث أخذت تدل على الحديث والمقابلة قبل أن تحيل إلى كل تشكيل للفكر شفويا أو مكتوبا؛[3] إن هذا التعريف، يتضح أن الخطاب في أولى استعمالاته في اللغة اللاتينية يدل على المحادثة التي تتم بشكل مباشر، بين الأشخاص، أي تفاعل مباشر، وجهاً لوجه، وبمعنى الكلام.

وفي لسان العرب "الخطاب" يدل على مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان. وخطب الخاطب على المنبر واختطبَ يخطُبُ خطابة. واسم الكلام: الخِطبة... وخِطْبَتْ المرأة خطبةً بالكسر واختَطَبَ فيها... وذهب أبو إسحاق إلى أن الخُطبة عند العرب: الكلام المنثور المسَجَعْ، ونحوه... والخطبة مثل الرسالة التي لها أول وآخر.[4]

---

[1] ميلود سفاري وآخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، دار البعث، دط،قسنطينة، الجزائر، 1999، ص 92.

[2] فضيل دليو: **تقنيات تحليل البيانات في العلوم الاجتماعية والإعلامية**، دار الثقافة لنشر والتوزيع، ط1،الأردن، عمان، 2010، ص29.

[3] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط 1، بيروت، لبنان، 2008، ص 14.

[4] بن منظور: **لسان العرب**، المجلد الأول، دار صادر، ط1،بيروت لبنان، ص 361.

نلاحظ أن معنى الخطاب في اللغة العربية، هو المعنى ذاته الذي كان في بداية ظهوره في اللغة اللاتينية، كما يمكن أن نستنتج وجود شكلين من الخطاب، شفوي؛ مثلما ذكر الخِطبة باعتبارها كلام تُطلب به البنت لزواج، والخطاب الكتابي ؛ مثلما ذكر الرسالة. كما نلاحظ أن مفهوم الخطاب في اللغة العربية أوسع منه في اللغة الغربية.

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: خطاب مفرد، جمع خطابات. وهو رسالة "أرسل إلى صديقه خطاب مستعجل /توصية/ترحيب/احتجاج". خطاب مفتوح هو كلام يسمعه ويقرؤه الناس كلهم.[1]أما معجم مقاييس اللغة لابن فارس أن الخطاب هو: " الكلام المتبادل بين اثنين، يقال: خاطبه يخاطبه خطاباً: والخُطبة من ذلك، وفي النكاح: الطلب أن يُزَوج، قال الله تعالى "لا جناح عليكم فيما عرَّضتم به من خِطْبَةِ النساءِ".[2] والخُطْبَة من الكلام المخْطُوبْ به، ويقال اختطب القوم فلانا إذا دعوه إلى تزوج صاحبتهم. [3] كما هو ملاحظ كلا التعريفين يجمعان على تعريف الخطاب من حيث الشكل؛ بان الخطاب يكون شفهي كما يكون كتاب هدفه الإبلاغ بموضوع ما.

وفي العين للخليل: الخطب: سبب الأمر (الذي تقع فيه المخاطبة)، والخطاب مراجعة الكلام (تبادله بين اثنان أو أكثر)، والخطبة مصدر الخطيب، وكان الرجل في الجاهلية إذا أراد الخطبة قام في النادي، فقال خطب، ومن أراده قال: نكح، والخِطب: المرأة وهو الزوج، والخطبة: إن شئت في النكاح، وإن شئت في الموعظة. وهذا يقتضي أن ثمة أربعة عناصر رئيسية تسهم في بناء مفهوم الخطاب:

1- عنصر التوجيه المباشر ؛

2- ثم عنصر نظام التوجيه؛

3- ثم عنصر النظام التبادلي أو التفاعلي الذي تقع فيه المخاطبة (الخطب – بالسكون)؛

4- يضاف إلى ذلك عنصر الخُطْبة أو الخِطْبة، أو الخطاب نفسه، بما هو دال يتضمن الدلالة بذاته على دلالات بعينها[4] إذاً هذه التعريفات؛ بالإضافة لعنصر التوجيه المباشر، ووجود الطرفين الذين يتبادلان الحديث، يضيف دلالة الخطاب، بمعنى موضوع الخطاب.

---

[1] أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الأول، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2008، ص 660.

[2] سورة البقرة الأ]ية 235.

[3] أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: **معجم مقاييس اللغة**، مجلد 1، منشورات دار الكتب العلمية محمحد على بيوض، ط3، لبنان، 2011، ص368.

[4] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1،بيروت، لبنان، 2008، ص 12-ص13.

كما أشار "أحمد زايد" في كتابه خطاب الحياة اليومية أن الخطاب في اللغة: "الكلام أو الرسالة". ويستخدم مفهوم الخطاب في علم اللغة بمعان ثلاثة:

1- الإشارة إلى الطريقة التي تشكل بها الجمل نظاما متتابعاً تسهم به في نسق كلي متغاير ومتحد الخواص لتشكل نصاً مفرداً أو الطريقة التي تتألف بها لتشكل خطاباً ينطوي على أكثر من نص مفرد.

2- أو أنه مجموعة دالة من أشكال الأداء اللفظي.

3- أو هو مساق من العلاقات المتعينة التي تستخدم لتحقيق أغراض معينة.

والخطاب في المعنى الأول هو نص مكتوب، وفي المعنى الثاني كلام ملفوظ، وفي المعنى الثالث رؤية أو قل إديولوجية. ولا تخرج هذه المعاني عن المعنى اللغوي للخطاب بأنه كلام أو رسالة. وسواء كان نصاً أو كلاماً ملفوظاً أو علاقات فإن الخطاب ليس قولاً أو كلاماً مرسلاً وإنما هو كلام له نظامه الخاص.[1] إذاً أشار "أحمد زايد" إلى وجود شكلين من الخطاب هما: الشفوي، والكتابي، وأكد أن المعنى اللغوي للخطاب هو الرسالة التي تعبر عن رؤية أو كما قال إيديولوجيا، باعتبار أي رؤية محكومة إيديولوجيا.

وقد ورد في معجم اللسانيات بتعريفات ثلاثة هي:[2]

- الخطاب هو الكلام في مقابل اللسان بالمعنى الذي أعطاه "دوسوسير" للفظ الكلام. وبهذا المعنى يكون الخطاب هو استعمال الذات للسان بغرض التعبير والتواصل.
- الخطاب ملفوظا يساوي أو يفوق الجملة. ويتكون من متوالية تتشكل منها رسالة ذات بداية ونهاية.
- الخطاب ملفوظ يساوي أو يفوق الجملة منظور إليه من وجهة قواعد تسلسل متتاليات الجمل.

إن هذا التعريف أعطى مفهوم واسع للخطاب، بقوله هو اللسان في مقابل الكلام، وقوله استعمال الذات للسان بغرض التعبير والتواصل، وبهذا القول يكون كل فعل تواصلي وأكثر من جملة هو خطاب، فهو بهذا قد ساوى بين اللغة والخطاب، لكن ليس بالضرورة أن تكون أكثر من جملة، فقد تكون جملة واحدة وتؤدي المعنى المقصود.

وكخلاصة للتعريفات اللغوية لمفهوم الخطاب فإنها تعرفه: إما من وجهة نظر وظيفية من حيث التأكيد على الوظيفة التواصلية، أو من حيث تحديد الأطراف المشاركة فيه: الملقي والمتلقي والنص، أو أن يعرف الخطاب من منظور شكلي، عندما يتم تقسيم الخطاب إلى شكلين: خطاب شفوي وخطاب كتابي، أو يقال أنه مركب من جمل؛ ومن التعريفات التي عرضتها الدراسة ما يجمع بين الوظيفة والشكل والبناء. وما يمكن استخلاصه من التعريفات اللغوية أن الخطاب هو: كل مُنتَج لُغوي يؤدي معنى، مكتوب أو ملفوظ؛ مُكَوَن من ثلاث عناصر أساسية تُشَكِل في تفاعلها الخطاب وهي:

[1] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري**، المكتبة الأنجلو المصرية، 2003 دط، ، ص20، ص21.

[2] عبد السلام حيمر: مرجع سبق ذكره، ص 13.

1. وجود طرفين أو أكثر الملقي والمتَلَقِي.
2. وجود النص عبارات أو جمل لها نظام، ويكون إما ملفوظاً أو مكتوباً.

ب- مفهوم الخطاب علمياً:

قدم العلماء تعريفات للخطاب لا تعد ولا تحصى، لشدة انتشاره وتداوله؛ لكن الدراسة الحالية سيتم تقديم بعض ما جاء في مدرسة التحليل النقدي للخطاب: مثل إسهامات "مشال فوكو" و"توين فان ديك" و"نورمان فيركلف"، ومن الثقافة العربية نضيف "أحمد زايد" و"محمد عابد الجابري" ، "وأحمد المتوكل".

في كتاب "مناهج تحليل الخطاب" لـ "روث فوداك"، و"ميشل ماير": ينظر للخطاب على أنه أي استخدام للغة بشكليها المقروء والمكتوب، وأنه شكلاً من أشكال الممارسة الاجتماعية، فوصف الخطاب باعتباره ممارسة اجتماعية يشير إلى علاقة جدلية بين حدث خطابي معين، والمواقف، والمؤسسات، والهياكل الاجتماعية التي تعد إطاراً له، فيتشكل الحدث الخطابي من خلالها ولكنه يشكلها أيضا، بمعنى أن الخطاب يعد مكونا اجتماعيا أساسيا بقدر كونه مفهوماً اجتماعياً مشروطا إنه يشكل المواقف، وأركان المعرفة والهويات الاجتماعية للأفراد والجماعات والعلاقات بين الأفراد والجماعات، وهو مكون أساسي بمعنيين :الأول بمعنى أنه يساعد في تعزيز الوضع الاجتماعي القائم وتجديده؛ والثاني بمعنى أنه يسهم في تحويله نظراً لأن للخطاب طبيعة تتابعية منطقية اجتماعية.[1]

أما **مفهوم الخطاب لدى "فوكو"**: فقد خص "فوكو" الخطاب بكتابين هما "أركيولوجيا المعرفة" و"نظام الخطاب"؛ وبالنسبة له يعتبر أول من وظف المفهوم ويقول: "أعتقد أنني ضاعفت وأكثرت من معانيه فهو أحيانا يعني الميدان العام لمجموع العبارات، وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من العبارات، وأحيانا ثالثة، ممارسة لها قواعدها، تدل دلالة وصف على عدد معين من العبارات وتشير إليها، ألم أجعل لفظ الخطاب الذي كان من المفروض أن يقوم بدور الحد أو الغطاء للفظ العبارة، يتغير بحسب تغييري لوجه التحليل ولمواطن تطبيقه.[2] قصد من ذلك أنه جعل من مفهوم الخطاب يتجاوز المعنى اللغوي فهو يعني تارة جُمَلَةْ المنتجات اللغوية في ميدان أو تخصص ما، أو جملة منطوقات أو مجموعة عبارات تشترك في متغير ما، إلى أن يعترف بأنه مفهوم يتغير بحسب وجه التحليل.

ومن بين تعريفات هذا الأخير للخطاب ما جاء في مؤلفه "حفريات المعرفة" حيث يقول:" يتكون الخطاب من مجموع العبارات الفعلية (ملفوظة كانت أم مكتوبة) في تبعثرها كأحداث، وفي اختلاف مستوياتها؛ وقبل أن نتناول، بثقة نفس، علماً من العلوم أو بعض الروايات أو الخطابات السياسية أو عمل مؤلف ما كتابا من الكتب، فإن المادة التي سيكون علينا مواجهتها، في حيادها الأول، هي على العموميات عبارة عن ركام

[1] روث فوداك، ميشل ماير : **مناهج التحليل النقدي للخطاب**، ترجمة:حسام أحمد فرح، وعزة شبل؛ تمراجعة وقديم: عماد عبد اللطيف وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص26.

[2] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، ترجمة سالم يافوت، ط 2، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، الدار البيضاء المغرب، 1987، ص 76.

من الأحداث داخل فضاء الخطاب؛ ومن هنا يبرز مشروع وصف الأحداث الخطابية كأفق للبحث في الوحدات التي تتشكل فيه؛ وهو وصف يتميز بكيفية عن تحليل اللغة.[1] وقصد من ذلك كل شكل من أشكال استعمال اللغة –لما يقول عبارات ملفوظة أو مكتوبة– ينتمي لميدان معين؛ ويحلل بكيفية تتجاوز البناء اللغوي إلى السياق الاجتماعي؛ ويتبين من خلال النصين السابقين أن الخطاب عند "فوكو" مجموعة منطوقات أو عبارات تشكل الوحدة الأولية للخطاب؛ و يقول في أركيولوجيا المعرفة أن المنطوق هو ذرة الخطاب، والتعريفين اشتملا على جملة من العناصر التكوينية التي يتوقف عليها مفهوم الخطاب، وهي: ميدان الخطاب، الممارسة الخطابية، التشكيلة الخطابية، وكل هذه المفاهيم سيتم التطرق إليها في الفصل الخاص برواد تحليل الخطاب بالتفصيل.

ويرى "الزواوي بغورة" أن الخطاب عند "ميشال فوكو":

– يتشكل من مجموعة المنطوقات*، وهذه المجموعة هي أساس التشكيلة الخطابية والتي تشكل ميدان الخطاب، وتكون محكومة بمنطوقات التكوين؛

– لا يمكن لنا فصل مفهوم الخطاب عن مفهوم اللغة، رغم الفراق الأساسي بينهما، فإذا كانت الخطابات مجموعات منطوقية متناهية، فإن اللغة نظام مفتوح ومحكوم بالاختراق والتجاوز؛

– الخطاب والمنطوق والتشكيلة الخطابية تتنافى وما تعودنا على تسميته بالنص والأثر والقضية والجملة والمجال العلمي أو الفرع العلمي، فهذه المفاهيم كلها في نظر "فوكو" لها علاقة بوهم الأفكار الاتصالية؛

– إن المفهوم الخاص بالخطاب لا يمكن اشتقاقه مباشرة من الألسنية أو التحليل الخطابي أو فلسفة التحليل، ولكن في نفس الوقت لا يمكن لنا فصله عن مجمل الحوارات والمناقشات والأسئلة المطروحة وكذلك المناقشات والأسئلة في هذا الميدان والتي كانت موضوع تفكير "فوكو"، وإن بطريقة مختلفة وبمفاهيم مغايرة؛

– هذه الطريقة تظهر في كثير من الموضوعات مثل: موضوع مرجعية المنطوق، التي لا تحيل لا إلى النحو ولا إلى المنطق بل إلى المجال الخطابي والممارسة الخطابية، التي يتم وصفها بمنهجية خاصة، أطلق عليها اسم الأركيولوجيا، ثم أضاف لها الجينيالوجيا.[2]

أما مفهوم الخطاب عند "توين فون داك" فيقول :يطلب غالباً من محللي الخطاب تعريف مفهوم "الخطاب"، هذا التعريف لا بد وأن يتكون من النظام الكلي لدراسات الخطاب، بنفس الطريقة التي توفر بها اللغويات الأبعاد الكثيرة لتعريف "اللغة" وفي رأيي، فإنه يصعب وجود جدوى من تعريف تصورات أساسية مثل "الخطاب" أو "اللغة" أو الإدراك أو التفاعل أو السلطة أو المجتمع، ولفهم هذه التصورات نحتاج نظريات أو حقول معرفية كاملة للأشياء أو الظواهر التي نتعامل معها، وهكذا فإن الخطاب ظاهرة اجتماعية متعددة

---

[1] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص 26.

* مع الإشارة أن العبارة أو المنطوق هي ترجمة للمفهوم الذي استخدمه "فوكو" énonce.

[2] محمد شومان: **تحليل الخطاب الإعلامي أطر نظرية ونماذج تطبيقية**، الدار المصرية اللبنانية، ط 1،القاهرة، مصر، 2007، ص 50.

الأبعاد وهو في نفس الوقت شيء لغوي (لفظي ونحوي) تتابع كلمات أو جمل ذات معنى)، وحدث/فعل (مثل تأكيد أو تهديد)، وشكل للتفاعل الاجتماعي (مثل محادثة) وممارسة اجتماعية (مثل المحاضرة)، وتمثيل عقلي (معنى أو نموذج عقلي أو رأي أو معرفة)، وحدث أو نشاط تفاعلي أو اتصالي (مثل مناظرة برلمانية) ومنتج ثقافي (مثل الروايات المتلفزة) أو حتى سلع اقتصادية تباع وتشترى (مثل رواية)، بصياغة أخرى فغن التعريف المكتمل أو الناقص لتصور الخطاب يتضمن أبعاد كثيرة، يتكون من تصورات أخرى كثيرة أساسية تحتاج إلى تعريف أي نظرية، مثل المعنى التفاعل والإدراك.[1] فالخطاب ظاهرة اجتماعية يمكن دراستها بإخضاعها للتفكيك والتحليل، ومن خلال الأمثلة الواردة في التعريف؛ نفهم أن الخطاب يمكن أن يكون صادر عن أفراد أحداث تواصلية –خطاب الحياة اليومية– أو خطاب رسمي صادر عن مؤسسات كالخطاب السياسي أو الخطاب التربوي.

كذلك بالنسبة لمفهوم الخطاب عند "نورمان فيركلاف": ويقول معنى الخطاب هو التفاعل بين المتكلم والسامع أو بين الكاتب والقارئ ومن ثم عمليات إنتاج وتفسير الكلام والكتابة إلى جانب سياق الحال الخاص باستعمال اللغة، ويعتبر النص هنا واحداً من أبعاد الخطاب بمعنى أنه "الناتج" المكتوب أو المنطوق لعملية إنتاج النصوص، ونقول أخيراً أن الخطاب يستخدم للإشارة إلى شتى الأنماط اللغوية المستخدمة في مختلف المواقف الاجتماعية (مثل الخطاب الصحفي والخطاب الاعلاني وخطاب قاعة الدرس وخطاب الاستشارات الطبية).[2]

ويقترح في استعمال الخطاب اعتبار استخدام اللغة شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية، لا مجرد نشاط فردي محض أو رد فعل للمتغيرات الموقفية وتترتب على هذا أمور شتى فهو يوحي أولا: بأن الخطاب نوع من الفعل شكل من أشكال تفاعل الأشخاص مع الدنيا وخصوصا مع بعضهم بعضاً؛ وهو يوحي ثانيا بوجود علاقة جدلية بين الخطاب والبناء الاجتماعي، ما دامت مثل هذه العلاقة قائمة بصفة عامة بين الممارسة الاجتماعية والبناء الاجتماعي فالعلاقة الاخيرة شرط لقيام الأولى ونتيجة من نتائجها، فنحن نرى من ناحية معينة أن الخطاب يشكله ويقيده البناء الاجتماعي بأوسع معانيه، وعلى جميع المستويات أي من جانب الطبقات والعلاقات الاجتماعية على المستوى المجتمعي، والعلاقات الخاصة بمؤسسات محددة مثل القضاء والتعليم، وشتى المعايير والأعراف من ذوات الطبيعة الخطابية وغير الخطابية.[3]

ويشير "فير كلاف" بالخطاب إلى استخدام اللغة حديثا وكتاباً، كما يتضمن أنواع أخرى من النشاط العلاماتي مثل: الصور المرئية –الصور الفوتوغرافية، الأفلام، الفيديو، الرسوم البيانية والاتصال غير الشفوي مثل حركات الرأس أو الأيدي... إلخ– ويخلص إلى أن الخطاب هو أحد أشكال الممارسة الاجتماعية، ثم يستعمل

[1] روث فوداك، ميشل ماير : مرجع سبق ذكره، 2014، ص145.

[2] نورمان فير كلاف: **الخطاب والتغير الاجتماعي**، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015، ص15.

[3] نورمان فير كلاف: **الخطاب والتغير الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص87.

الخطاب بمعنى أضيق حين يقول: "الخطاب هو اللغة المستخدمة لتمثل ممارسة اجتماعية محددة من وجهة نظر محددة من وجهة نظر معينة". وتنتمي الخطابات بصفة عامة إلى المعرفة، وإلى بناء المعرفة.[1]

ويقول "أحمد المتوكل" في مفهوم الخطاب "يعد خطابا كل ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات"، يفاد من التعريف ثلاثة أمور؛ أولاً: تحييد الثنائية التقابلية جملة/خطاب حيث أصبح الخطاب شاملا للجملة. ثانياً :اعتماد التواصلية معياراً للخطابية. ثالثاً :إقصاء معيار الحجم من تحديد الخطاب حيث أصبح من الممكن أن يعد خطاباً نص كامل أو جملة أو مركب أو ما أسميناه في مكان آخر شبه جملة كما هو الشأن في السلسلة المجلية 4 والمجلة 5 والحوار 6 أ – ب والمثالين 7-أ-ب :

(4) زارني إبراهيم اليوم طلب مني مبلغا ماليا فأعرته إياه ووعدني برده في أقرب الآجال"

(5) حضر درس اليوم كل الطلبة.

(6) أ- ماذا طلب منك ابراهيم؟

ب-مبلغاً ماليا.

(7) أ –صه !!

ب-هيهات ![2]

أما مفهوم الحطاب عند محمد عابد الجابري: فيشير ويشير في كتابه الخطاب العربي المعاصر أن "... النص رسالة من الكاتب إلى القارئ فهو خطاب، فالاتصال بين الكاتب والقارئ إنما يتم عبر النص، تماماً مثلما أن الاتصال بين المتكلم والسامع إنما يتم عبر الكلام، أي عبر الإشارات الصوتية. وكما يسهم السامع، مساهمة ضرورية في تحقيق هذا الاتصال الكلامي يساهم القارئ بدوره، مساهمة ضرورية في تحقيق الاتصال الكتابي عبر النص. وبعبارة أخرى، فكما أن المعنى الذي تحمله الإشارة الصوتية هو في آن واحد، من إنتاج المتكلم والسامع، فكذلك المعنى الذي يحمله النص، في آن واحد، من إنتاج الكاتب والقارئ. الكاتب يريد أن يقدم فكرة أو وجهة نظر معينة في موضوع معين، وهذا خطاب، والقارئ يتلقى هذه الفكرة أو الوجهة من النظر كما يستخلصها هو من النص وبالطريقة التي يختارها (بفعل العادة أو بوعي وإرادة)، وهذا تأويل للخطاب أو قراءة له.[3]

هناك إذاً جانبان يكونان الخطاب: ما يقوله الكاتب وما يقرأه القارئ. والخطاب باعتباره مقول الكاتب أو أقاويله بتعبير الفلاسفة العرب القدماء هو بناء من الأفكار (إذا تعلق الأمر بوجهة نظر يعبر عنها تعبيراً استدلالياً، وإلا فهو أحاسيس ومشاعر، فن أو شعر) يحمل وجهة نظر، أو هو هذه الوجهة من النظر مصوغة

[1] محمد شومان: مرجع سبق ذكره، ص25.

[2] أحمد المتوكل :**الخطاب وخصائص اللة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت لبنان، 2010، ص24.

[3] محمد عابد الجابري: **الخطاب العربي المعاصر دراسة تحليلية نقدية**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 5، بيروت، لبنان 1994، ص 10.

في بناء استدلالي، أي بشكل مقدمات ونتائج. هنا كما هو الشأن في كل بناء (المنزل مثلا) لا بد من إقامة علاقات معينة بين تلك المواد حتى يصبح بناء يشد بعضه بعضاً...، والخطاب باعتباره مقروء القارئ – أو مقول القول بتعبير المناطقة القدماء هو ذلك البناء نفسه وقد أصبح موضوعا لعملية إعادة البناء أي نصاً للقراءة. وكيفما كانت درجة وعي القارئ بما يفعل فإنه لا بد أن يمارس في ذلك النص ما يمارسه صاحب الخطاب عند بناء خطابه أعني إبراز أشياء والسكوت عن أشياء، تقديم أشياء وتأخير أشياء، فيساهم القارئ في إنتاج وجهة النظر، بل إحدى وجهات النظر التي يحملها الخطاب صراحة أو ضمنا... "[1].

يتبين أن "محمد عابد الجابري" تكلم على نوعين من الخطاب: المكتوب والملفوظ، والكيفية التي يتم بها كلاهما؛ فالمكتوب رسالة من الكاتب إلى القارئ، والملفوظ كلام من المتكلم إلى السامع، مع الإشارة في نفس الوقت إلى الوظيفة الاتصالية التي يؤديها الخطاب بنوعيه، حيث المكتوب يكون الاتصال عن طريق النص، والملفوظ يكون الاتصال عبر الإشارات الصوتية.

إلى هنا يكون "محمد عابد الجابري" قد حدد أنواع الخطاب والمكونات الأساسية، له كما في التعريفات السابقة والمتمثلة في الأطراف المرسِل أو الملقِي، والمرسَل إليه أو المتلَقِي والنص. إضافة إلى هذا يشير إلى التفاعل الاتصالي بين الطرفين (الملقي والمتلقي)، وفي الاتجاهين بقوله المعنى الذي تحمله الإشارات الصوتية من إنتاج السامع، والمتكلم والمعنى الذي يحمله النص، من إنتاج الكاتب والقارئ معاً. وهذا يختلف فيه مع التعريفات السابقة. حيث هذا التفاعل كما قال ينتج فكرة أو وجهة نظر، أو كما قال تأويل الخطاب؛ وهي دلالات معينة للخطاب. ويذهب فيما بعد إلى أن الخطاب بالإضافة لوجهة النظر يحمل أحاسيس ومشاعر، وهو يُشَبِه الخطاب بالبناء، وأضاف ما لم تأتي به التعريفات الأخرى.

5-2- مفهوم خطاب الحياة اليومية:

لتحديد مفهوم الحياة اليومية، سيتم تحديد مفهوم الحياة اليومية لغوياً، ثم تعريف الحياة اليومية علمياً حسب ما يرى بعض العلماء، ثم يتم تحدد مفهوم الحياة اليومية إجرائياً.

أ- المفهوم اللغوي للحياة اليومية:

الحياة اليومية استعمل هذا اللفظ قديما في الإنجليزية في القرن السابع عشر، ليدل على مختلف طرق الحياة العادية مثل العمل الروتيني والمألوف والتفاعلات بين الأفراد، وعناصر الثقافة المادية مثل اللباس والديكور. وكلمة "يومي " ظهرت في الإنجليزية في القرن الرابع عشر وجذورها الأولى تعود إلى الفرنسية القديمة والاستعمال اللاتيني. وفي علم الاجتماع يستعمل اللفظ ليميز علم اجتماع الحياة العادية والروتينية.[2]

[1] محمد عابد الجابري: مرجع سبق ذكره، ص 11.

[2] Bryan S. Turner: **The Combridge Dictionary of Sociology**, The Ferst Published, Published in The United States of America by Combridge University Press, New York, 2006, P180.

يعتبر لفظ يومي من الألفاظ العربية الفصحى، وهو مشتق من اسم "يوم" وفي معظم المعاجم العربية، نجد هذا اللفظ يرتبط بما يتم تكراره كل يوم دون انقطاع، فتم التمييز بناء على ذلك بين "اليومي" و"الأسبوعي" و"الشهري"... وهو نفس المعنى الذي يشير إليه لفظ "Quotidien " في الفرنسية في كل المعاجم الكلاسيكية (Quotidien : de tous les jours) كما انه نفس المعنى الذي يحمله اللفظ في الانجليزية (Quotidien :recuring every day).[1]

ب– مفهوم الحياة اليومية علميا:

لا يختلف علماء الاجتماع كثيراً في تحديدهم لمفهوم الحياة اليومية عن المفهوم اللغوي، فجميعها تتفق في أن الحياة اليومية هي كل ما هو روتيني ورتيبي، من مختلف أعمال الحياة اليومية الواقعية، وفيما يلي بعض هذه المفاهيم كل حسب اتجاهه النظري:

يشير "فتحي التريكي" في كتابه "فلسفة الحياة اليومية" منذ أفلاطون قد أصبحنا ننظر إلى كل ما هو عادي ويومي نظرة استبعاد كاستبعادنا لكل ما هو ظني، ولكل ما هو نسبي وما هو خارج عن مجال العقل، فالعملية التعقلية هي تجريد قبل كل شيء أي انتزاع عن العادي والنسبي والعامي. فقد جعل مؤرخو الفلسفة بداية التفكير الفلسفي الحقيقي في الاستعلاء الحتمي عن كل ما هو بديهي وساذج لدحض الظنون والاعتقادات والإحساسات المختلفة، وحتى العودة للعادي اليومي؛ إنما هي عودة بيداغوجية تعليمية تصبوا إلى استئصال اليومي ونقده ومحاكمته، فالإنسان الذي تطمح الفلسفة إلى معرفته هو إنسان خارق للعادة وخارق لليومي، لذلك لم تكن الفلسفة تفهم حقا منطق العالم اليومي، ولا صورة الإنسان العادي... واليومي هو كل ما يحيط بي وأدركه حالا ومن دون واسطة ليصبح قريبا مني وحاضرا في ذهني حضورا مستمرا فالمحيط هنا يعني الفضاء الواسع كالبلد أو المجموعة من البلدان التي يكون الانتماء إليها انتماء حميميا.[2]

اليومي إذا هو كلّ ما يظهر في العالم في شكل تكرار ومعاودة؛ فهو ليس فقط محيط الحياة العادي والمعروف بل هو قوة تأسيسية تستوعب كل الأحداث والأفعال لتعطيها نمطا موحدا؛ فاليومي يضم كل الأشياء العادية كما يضم أيضا كل ما سيجعل الأشياء تتحول إلى عادية. بهذا يمكن القول كل الأشياء التي تقبل المعاودة والظهور المستمر تدخل ضمن اليومي. فنظرية علمية أو اكتشاف تكنولوجي كالانترنت أو ظاهرة دينية أو ممارسة فنية أو تعبير جسدي إذا ورد تمظهرها في معاودة متكررة ومستمرة ستحمل معنى اليومي؛ لذلك فماهية اليومي تكمن أساسا في هذه القوة التي تقرب كل الأحداث العالمية وتجعلها عادية ولا تكمن ضرورة في المجموعة الساكنة من الأشياء والأحداث.[3]

---

[1] عبد السلام درار: **الغير مألوف في المألوف**، في مجلة: فكر ونقد، العدد 13، نوفمبر 1998، الرباط المغرب، ص31–ص39.

[2] فتحي التريكي: **فلسفة الحياة اليومية**، الدار المتوسطة للنشر، ط1، تونس، 2009، ص59 – ص60.

[3] فتحي التريكي: مرجع سابق ذكره، ص62.

وفي معجم مفاتيح اصطلاحية جديدة يرى "طوني" بنيت وآخرون أن الإحالات إلى اليومي تنطوي دائما على مقابلة ضمنية مع مصطلح آخر ولذلك فإن معناه يتغير تبعا لسياق. وحيث يكون معنى اليومي هو ما يغلب عليه ما يحدث يوميا... فإن ترادفه مع غير المطرد وغير المتوقع هو الذي يحضا بالوزن وحيث اليومي المؤقت العابر أو غير الرسمي – كما هو الحال حين يلبس "ديكنز كويلب" "أرديته اليومية"– فإن المقابلة الضمنية تكون مع الرسمية... وكذلك يتضمن معنى اليومي بوصفه الأمر المألوف أو المعتاد، موضوعات الأسرة اليومية، مقابلة مع الغريب والاستثنائي، والخارج عن المألوف. ويرتبط هذا بالمعنى السائد الآن لليومي باعتباره الأمر العادي وما لا يستدعي الملاحظة والرتيب، وتسجل المقابلة التي ينطوي عليها هذا مع الاستثنائي والمتميز ليس فقط الابتعاد عن المعايير اليومية، بل تحديا لها. اليومي في جميع هذه الاستعمالات، هو مصطلح حدودي يجري تمييزا بين مختلف الأزمنة والأمكنة والمناسبات.[1]

واستعمل مفهوم عالم الحياة في بداية الأمر ليدل على الحياة اليومية. وعالم الحياة "Life-World" هي ترجمة مباشرة لكلمة ألمانية "Lebenswelt" واستعمل هذا المفهوم لأول مرة من طرف الفينومينولوجية مثل "ألفرد شوتز" ليدل على المادة اليومية والعالم الاجتماعي الذي يبنيه الناس العاديين في سياق تفاعلاتهم العادية. [2]

ويعتبر العالم الفينومينولوجي "ادموند هوسرل E. Hosseral" أول من أشار إلى الحياة اليومية واستعمل مفهوم "عالم الحياة life world". ويشير مفهوم "عالم الحياة" إلى النطاق الحياتي الذي يخبر فيه الأفراد ثقافة مجتمعهم، ويكون فيه الأفراد تصوراتهم عن موضوع هذه الثقافة. وعالم الحياة هو عالم معطى يسلم الأفراد بوجوده دون مناقشة. ولا يعيش الفرد في عالم حياة واحد بل أننا نجد أن عوالم الحياة تندرج عبر الزمان والمكان. فتبدأ بالعالم الذي يحيط بالفرد، أي ما يقع تحت سمعه وبصره ويستطيع أن يتحكم فيه وتتوزع هذه العوالم عبر المكان وفقاً لحركة الفاعل اليومية حيث تبدأ بعالمه الخاص الذي يعرف عنه كل شيء وتمتد من هذا العالم الخاص عبر كل الأمكنة التي يتحرك فيها الفرد. كما تتوزع العوالم زمنيا، حيث تبدأ من العالم الفعلي الحالي الذي يعيش فيه الفاعل، وتمتد إلى عالم الأسلاف والأجداد الذي يعيش معنا ويحكمنا دون أن نتحكم فيه، وإلى عالم المستقبل الذي يمكن أن نؤثر عليه ولكنه لا يؤثر علينا. [3]

لقد أشار "هوسلر" أن عالم الحياة هو العالم الذي يأخذ منه الأفراد ثقافتهم، وهو عالم معطى لا دخل للأفراد في تشكيله، ثم يرى أن لعالم الحياة بعدين زماني (الحاضر والماضي والمستقبل) ومكاني(الامتداد الجغرافي) وهذا وفقا لحركة الفاعل اليومية. وبهذا يكون قد حدد الشكل العام لعالم الحياة. على حد تعبير "هوسلر"،

[1] طوني بينيت وآخرون: **مفاتيح اصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، ترجمة سعيد الغانمي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2010، ص 721.

[2] Steve Bruce and Steven Yearl: **The Sage Dictionary of Sociology**, First published, Sage Publication, .London, Thousand Oks, New Delhi, 2006, P174

[3] أحمد زايد: مرجع سبق ذكره، ص 59.

ويمكن القول أن الطالب الجامعي يعيش حياته دون أن يساهم بشكل مطلق في تشكيل هذه الحياة اليومية التي يحياها، فهو أولا يحيا هذه الحياة ضمن المجتمع الكبير بكل أبعاده، وينتمي إلى أسرة معينة نشأ في أحضانها منذ كان كائن بيولوجي، ويتردد وينتمي إلى مؤسسة علمية تحكمها قوانين، وتعمل على تحقيق أهداف معينة، التي هي الجامعة. فالطالب تساهم كل هذه الفضاءات في تشكيل حياته اليومية، دون أن ننسى البعد الزمني؛ وهو أولا ما حدث في الماضي وحاضر في ذاكرتنا ويؤثر فينا، وثانيا ما نعيشه الآن، ويوجه حياتنا اليومية على نحو ما، وفي نفس الوقت يصنع مستقبلنا. فالطالب الجامعي، كفرد داخل المجتمع، يأخذ ثقافة المجتمع من عالم الحياة الذي هو الحياة اليومية.

أما العالم الفينومينولوجي "شوتز A. Shutz" يرى أن عالم الحياة اليومية يشير إلى الصفات الآتية حيث:

1. يتسم . هذا العالم . بتوتر إدراكي يجعل هذا الفاعل يقظاً وحذراً من الفواعل والأحداث التي يواجهها ويتفاعل معها؛
2. لا يبدي الفاعل عن شكوكه في العيش في هذا العالم؛
3. عمل الفواعل يعمل على معايشتهم هذا العالم؛
4. يمنح هذا العالم خبرة ذاتية خاصة متكاملة الجوانب؛
5. يبلور التخلل الذاتي بين المتفاعلين نسيجاً اجتماعياً يعكس طبيعته؛
6. خضوع تفاعل الفواعل إلى العامل الزمني.

ويضيف "شوتز" إلى ما تقدم فيقول؛ إن لكل فاعل عالماً خاص به منتظما من قبل منظمات وضعت من قبل أسلافه (لهم وله وللأجيال القادمة) لكي ينسقوا حياته وعالمه (أي أن عالمه موجود قبل ميلاده) يختلف عن عوالم الآخرين لكن مع ذلك توجد قواسم مشتركة بين عوالم الفواعل المختلفة التي يلتقون فيها. هذا الاشتراك بين العوالم يتم من خلال تخلل ذوات الفواعل أنفسهم أي أن الآخر يشترك في عالمي واشترك أنا في عالمه من خلال تداخل ذواتنا وهذا يعني أيضاً أن عالم الحياة هو عالم متخلل ذاتياً.[1]

نلاحظ أن "شوتز" ذهب أبعد من ما ذهب إليه أستاذه "هوسلر"، حيث ركز في تعريفه على حركة الفاعل اليومية، وآلية تفاعله مع الفواعل في حياته اليومية؛ فهو بهذا كان أدق من "هوسلر" بتركيزه على حركة الفاعل في الحياة اليومية ببعدها الزمني والمكاني.

أما "كالفن شراج C. Schrag" وهو يمثل الإسهامات المعاصرة في علم اجتماع الحياة اليومية. وهو في توجهه الفكري مزج بين الاتجاه الفينومينولوجي ونظرية التأويل لـ"مارتن هيدجر" و"جدامر" فهو يرى أنه يمكننا قراءة الحياة اليومية تماما مثل النص الأدبي، غير أن النص يتميز بالثبات على العكس من الحياة اليومية التي هي في حركة دائمة.

[1] معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، ط 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 251، ص 252.

ويعرف الحياة اليومية على أنها نسيج (بمعنى النص) من الخبرات المتولدة عن العيش في عالم الحياة...، وهي سياق تتداخل فيه مكونات الاهتمامات والمصالح المرتبطة بالخبرة الشخصية والاجتماعية إن الحياة اليومية هي سياق من الارتباطات والتواصليات التي تتبدى في قصدية الفكر كما تتبدى في كل مظاهر السلوك العملي داخل النظام الاقتصادي والاجتماعي العام.[1]

كما ربط "كالفن شراج" الحياة اليومية واختزلها في الخبرات الشخصية، ومظاهر السلوك العملي، التي تتبدى في شكل نسيج أو نص يمكن قراءته، في داخل النظام الاقتصادي والاجتماعي؛ فهو يختلف في هذا عن من سبقه في منهج قراءته للحياة اليومية؛ ورؤيته هذه تنسجم ومفهوم الخطاب من حيث أن الخطاب، هو كل الممارسات الفعلية والكلامية، والتي يمكن قراءتها وتحليلها في إطار البيئة التي أنتجتها؛ وخطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي هو سلوك عملي يمكن قراءته كنص في إطار الجامعة كمؤسسة تعليمية وفي إطار المجتمع ككل.

أما "أحمد زايد" فيرى أن الحياة اليومية هي الوسط المعيشي والثقافي الذي يرتبط بوجود الإنسان. أنها حالة الوجود الظاهر أو الوجود الفوري أو المتعين ونقصد بالوجود الفوري (أو الوجود كما هو) حالة الوجود التي لا تحدها حدود نظامية "Habitus" الذي يعيش الأفراد في كنفه، وهناك العنصر الثقافي الذي ينضم هذا الوسط المعيشي ويجعله قابلاً لتبرير أو التحقير، إنه العنصر الذي ينظم عمليات التبادل المادي والثقافي في الوسط المعيشي. وهناك خيرا المظاهر العديدة للتداخل أو ممارسة القوة التي تخلق الحياة اليومية صيرورتها الخاصة وتحفظ عملية تشكلها البنائي المستمر.[2]

ويرى "أحمد زايد" كذلك أن الحياة اليومية هي خطاب "Discourse" أو أن لها خطابها الخاص. ونقصد بهذا ثلاث معان: الأول أن هناك منطقا خاصا لممارسات الحياة اليومية. وهذا المنطق هو منطق معرفي طالما أن المعرفة والوعي من العناصر التي تجعل من الحياة اليومية قابلة لتنظيم. فالحياة اليومية وعاء لتخزين المعرفة والمعلومات بصرف النظر عن دقة وعقلانية هذه المعرفة. كما أنها وعاء لتخزين الوعي، بصرف النظر أيضاً عن نوعية هذا الوعي وطريقة ظهوره وشروط ظهوره. بهذا المعنى فإن الحياة اليومية خطاب. أما المعنى الثاني فإن القول في الحياة اليومية، أو لنقل العبارة الخطابية "Statement" إذا استخدمنا لغة "فوكو" أو الكلام إذا استخدمنا لغة "جاك دريدا" يحمل معنى الخطاب وخصائصه. فالناس في حياتهم اليومية عندما يتحدثون أو يتبادلون وجهات النظر أو يسلكون سلوك معيناً فإنهم يعبرون عن موقف خاص ويعبرون عن وجهة نظر معينة.[3]

[1] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص 65.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص 74.

[3] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص 74، ص 75.

إن التفاعلات الكلامية وغير الكلامية، المادية وغير المادية، التي ينجزها الأفراد في حياتهم اليومية تكتب تاريخهم الخاص وتكتب وجهة نظرهم الخاصة. ومن ثمة فإنهم عندما يتفاعلون فكأنهم يكتبون خطابهم الخاص، وهم عندما يكتبون خطابهم الخاص فإنهم يعبرون عن أنفسهم بطريقتهم الخاصة، فهم لا يقولون كل شيء يرونه، وهم إذ يعبرون عن ما يرونه فإنهم يعبرون عنه في ضوء موقف معين وفي إطار تحيزات معينة. فكيف إذا لا نعتبر الحياة اليومية خطابا. أما المعنى الثالث الذي نقصده بوصفنا للحياة اليومية بأنها خطاب فيرتبط بإمكانية النظر إلى الحياة اليومية باعتبارها نصا يمكن قراءته وتأويله. ولكن "النص" في الحياة اليومية يأخذ معنى مختلف عن النص المكتوب أنه متدفق عبر الزمن، ولذلك فإنه له بعده التاريخي أو ذاكرته التاريخية. كما أنه نص يكتب بالسلوك ومن ثم فإنه لا يحتوي على الجوانب العقلانية فحسب، بل يحتوي أيضاً على الجوانب غير العقلانية أو الانفعالية. كما أنه نص متحرك عبر المكان طالما أنه غير ثابت ودائم التدفق. ومن هذه المنطلقات الثلاثة يمكن النظر إلى الحياة اليومية باعتبارها خطاباً.[1] نلاحظ أن "أحد زايد" قسم الحياة اليومية إلى قسمين وسط معيشي مادي وثقافي، وهي حالة الوجود البعيدة عن أي تنظيم. وهو يرى أن الحياة اليومية يمكن قراءتها كنص، فهي لها خطابها الخاص الذي يشكله الأفراد بتفاعلهم.

ج- التعريف الإجرائي لخطاب الحياة اليومية:

هو كل المحادثات، والممارسات الخطابية وغير الخطابية من الأفعال والحركات والإشارات والرموز، التي يستخدمها الطلبة في التفاعلهم اليومي وفي مواقف اتصالية مختلفة، هي المواقف الحياتية الوجودية العينية التفاعلية التي تتم يوميا بشكل روتيني؛ بين الطلبة في الأحياء الجامعية؛ والتي يمكن ملاحظتها وتدوينها مع استثناء المواقف التي تكون بعيدة عن الأنظار.

5-3- مفهوم الخطاب التربوي

كما يبدو من خلال إشكالية البحث فإن مفهوم الخطاب التربوي هو مفهوم محوري في الدراسة لذلك سيتم أولا تحديد مفهوم التربية ثم المفهوم المركب:

أ- مفهوم التربية لغويا:

جاء في لسان العرب لإبن منظور: كلمة تربية مشتقة من الجذر "ربا"؛ ربأَتِ الأرض ربَاءً: زكت وارتفعت. "فإذا انزلنا عليها الماء اهتزت وربأت أي ارتفعت. وقال الزجاج: ذلك لأن النبت إذا هَمَّ أن يظهر لرتفعت له الأرض، وفعل به فعلا ما رَبَأَ ربأَه أي علم ولا شعَرَ به ولا تهيأَ له ولا أخذ أهبته ولا أبهَ له ولا اكترثَ له. ربا الشيء يَربُو رُبُوّاً ورباءً: زاد ونما. وأربيته نمَّته.[2]

[1] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص 74، ص 75.

[2] ابن منظور :**لسان العرب**، أعاد بناءه على الحرف الأول يوسف خياط، المجلد العاشر، دط، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص.

مفهوم التربية في اللغة العربية يُشتق من الفعل الماضي ربّى ومضارعه يربي، وتعني أصلح الشيء وقومه، ويقال: ربّى الشيء، أي اعتنى به وأصلحه، وربّى الأب ولده أي رعاه واعتنى به وأحسن القيام عليه.[1] قال تعالى:" وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت".[2] أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات. ومنها قوله تعالى:"ويربي الصدقات".[3] أي يزيدها ويضاعفها. ويشار أيضا إلى الفعل رَبَّ ومضارعها يَرُبُّ وتعني أصلح وعالج ووجه؛ وربّ الرجل قومه، أي: سادهم وساسهم.[4]

إذاً من خلال المفهوم اللغوي يتبين أن التربية هي كل ما يفيد النمو والزيادة في الشيء؛ أوالعناية والإصلاح الموجهين للفرد في المجتمع.

مفهوم التربية في اللغات اللاتينية يبين القاموس الفرنسي اللاتيني لروبير إستيان Robert Estian عام 1539 أن كلمة تربية تنطوي على دلالتين متكاملتين: يغذي وينمي أو يخرج؛ وتستند الدلالة الأولى لكلمة تربية Education إلى الأصل اللاتيني Educare وتعني يغذي (تغذية الطفل على سبيل المثال)؛ أو العناية بالأشجار وتربية الحيوان، أما الدلالة الثانية فتشتق من الأصل اللاتينيُ Educere، ويعني إخراج أو استخراج مثل: إخراج قارب من الميناء وبناء منزل، وأبعاد شخص خارج المدينة أو خارج منزله، أو تسيير جيش أو وإدارته، ومن أجل التمييز بين الفعلين يستخدم المربي اللاتيني "فارون" Varron مثالين مهمين للتمييز بين الفعلين فالأول: يتمثل في إرضاع الطفل وتغذيته، أما الثاني: في فعل توليد المرأة الحامل.

ويعرف قاموس "روبير" Petit Robert التربية بأنها الجهود والفعاليات التي تؤدي إلى تشكيل وتنمية الكائن الإنساني ويحدد ثلاثة معان أساسية لمفهوم التربية:

- هي الأدوات والوسائل التي توظف في تأهيل الإنسان وتنميته.
- هي تنمية منهجية لملكة أو خاصة من خواص الإنسان مثل تربية الإرادة.
- معرفة وممارسة مستخدمة يعتمد عليها أفراد المجتمع في حياتهم مثل الكياسة واللطف والأنس.[5]

وفي معجم مصطلحات التربية: يشير مفهوم التربية إلى أنواع النشاط التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها من أشكال السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية، والتربية أوسع مدى من التعليم Teaching الذي يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها المتعلم ليرقى بمستواه في المعرفة.[6]

---

[1] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، ط1، الكويت، 2011، ص 37.

[2] القرآن الكريم سورة الحج الأية(5).

[3] القرآن الكريم سورة البقرة الآية(276).

[4] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 37.

[5] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 38، ص 40.

[6] فاروق عبده فلية، وأحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، د س، مصر، ، ص87.

كما يعرفها نفس المعجم بأنها مجموعة من الطرق والوسائل والسبل التي ينتهجها الفرد من اجل تنمية المقدرات والمواقف والمسالك التي يقبلها مجتمعه أو إيجاد خبرات تعليمية مضبوطة في بيئة معينة، وهي أيضا جميع الوسائل المدروسة والموجهة التي يستخدمها الناس في عملهم من اجل تحصيل الثقافة الخاصة بهم والإسهام الفعلي فيها.[1]

إذا تتفق المفاهيم اللغوية للتربية وتجمع على أنها عملية إيجابية عقلانية موجهة، وفعل يهدف إلى تنمية الجوانب البيولوجية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية للفرد بداية من مرحلة الطفولة.

ب- المفهوم الفلسفي للتربية

التربية قبل أن تكون فعل أو عملية هي قبل كل شيء تصور لحاجات وغايات المجتمع من التربية سواء كانت غايات مادية نفعية؛ أو روحية خلقية، وقد اهتم بها الفلاسفة على اختلاف توجهاتهم الفلسفية بداية من الفكر الاجتماعي القديم إلى يومنا هذا، وفي هذا المحور سنقدم بعض ما جاء فيه حسب الاتجاهات الفلسفية:

البراجماتية Pragmatism يمثلها كل من "وليم جيمس" و"جون ديوي"؛ ترى في التربية هي الحياة ذاتها وعليه عمدت إلى التأكيد على أهمية التفاعل بين الطفل والمجتمع.

ويقول "جون ديوي" فيلسوف التربية البراجماتية:

- إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري بمقتضاها يصبح المرء وريثا لما كونته الإنسانية من تراث ثقافي؛
- وبالتقليد والمحاكاة تتم هذه التربية بطريقة لا شعورية بحكم معيشة الفرد في المجتمع، ومن ثم تتاح للحضارة الإنسانية النقلة من جيل إلى جيل آخر؛
- التربية المقصودة تتطلب دراية بنفسية الطفل من جانب وحاجات المجتمع من جانب آخر.[2]

وتعترض البراجماتية على محاولة تربية الأطفال طبقا لأهداف محدد أو فرض أنماط من التحصيل سابقة على الظروف؛ إنما يرى أن الأهداف يجب أن تكون مرنة وفقاً لما يترتب على الخبرة من نتائج ولا تؤمن بأهداف ثابتة، فالأهداف ينبغي أن تكون نابعة من الأطفال أنفسهم واحتياجاتهم، فالهدف بالنسبة للبراجمتية هو غاية ووسيلة للعمل في آن واحد، وعليه يجب أن تكون الأهداف دائمة التغير وعليه تعرف التربية بأنها "التكيف أو التوافق مع التغير أو المواءمة بين الفرد وبيئته ومجتمعه في تغييرهم المستمر".[3]

ومفهوم التربية عند **المثاليين** Idealism من أمثال: "أفلاطون" قديما "رينيه ديكارت" "جورج باركلي" "كانط" "هيجل" التي تؤكد على أهمية العقل في التربية ومنه على المؤسسات التربوية التأكيد عليه؛ وتأخذ الفلسفة عند المثاليين صيغة "جهد إنساني يهدف إلى هزيمة الشر وكمال العقل"؛ كانت التربية بالنسبة

[1] فاروق عبده فلية، وأحمد عبد الفتاح الزكي: **مرجع سبق ذكره**، ص87.

[2] سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص100.

[3] حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، 2003، ص13.

لـ"سقراط" هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل"؛ وهي بالنسبة لأفلاطون "معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال"؛ ويعرف أفلاطون التربية بقوله: "التربية هي إعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن"، وهي تهدف في النهاية إلى تحقيق التناسق والتكامل بين نفس تحس الجمال، وجسد يتميز بالقوة والرشاقة، وعقل يتميز بالأصالة والروعة.[1]

أما "كانط" Kant فيشير إلى أن التربية هي أن تنمي لدى كل فرد كل نواحي الكمال الذي يقدر عليها، ويقصد بالكمال هنا التنمية المنسقة لكل القدرات الإنسانية وأن تصل بهذه القدرات إلى أقصى درجة ممكنة وأن ندركها، ونحققها كاملة على قدر ما يمكننا.[2]

ويشبه المفكر العربي الإسلامي "أبو حامد الغزالي" فعل التربية بفعل الفلاح الذي يقلع الشوك وينقي النبات من الأعشاب الضارة ليحسن نبته وزرعه، والمربي هو الذي ينقي عقل المتربي وأخلاقه من الأفكار الضارة والأخلاق السيئة ويغرس مكانها أفضل غراس الخلق والأدب والعلم والمعرفة؛ ويقول "الغزالي" في هذا الصدد :"المربي كالزارع الذي يربي الزرع مراراً إلى أن ينمو ويتربى، ليكون أحسن من غيره، وإذا علمت أن الزرع يحتاج إلى المربي علمت أنه لا بد للسلوك من مرشد مرب" و"الغزالي" هنا يعطي الأولوية للجوهر الروحي والإنساني الذي يتمثل في الحق والخير والجمال.[3]

ويرى أنصار **النزعة الطبيعية** في التربية هي الحياة، وأنها سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان والتربية هي هذه التي تؤصل في الإنسان الانطلاقات الطبيعية لوجوده وحركته، ويطلق "روسو" مفهوم التربية السلبية التي تعني تربية جديدة تسمح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق، ويمكن أن نفهم التربية السلبية بمقارنتها بمفهوم التربية الإيجابية التي تعني التدخل مبكرا وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل.[4]

أما **الواقعية** Realism كما توجد عند "برتراندرسل" B.Russel و"جون لوك" Jon Locke فترى التربية باعتبارها "عملية توافق Adjestement بين الفرد والبيئة المتغيرة بما تحقق توازن الفرد عقليا وجسميا مع بيئته المادية والاجتماعية وإعداد الفرد للحياة المهنية".[5]

النزعة الوجودية Existentialism كما يمثلها "سورين كيركيجارد" Kierkegaard وغيره على أنها "قدرة الإنسان على الوعي بذاته لذاته" وأن هدف التربية طبقاً لذلك هو تنمية القدرة على اتخاذ القرار...وترى في تطابق المدارس اليوم هو آفة التعليم، فالتربية حسب ما ترى ليست هي عملية الحياة أو الإعداد للحياة إنما

1 علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 43.

2 حمدي علي أحمد: مرجع سبق ذكره، ص11.

3 علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 44.

4 علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 45.

5 حمدي علي أحمد: مرجع سبق ذكره، ص12.

هي تحقيق الذات للفرد ليكون ما يريد لا ما يريده المجتمع، ولا ما تتطلبه الحياة بل ليكون ذاته فإعداد الفرد ليتوافق مع مجتمعه هو تجريد للفرد من حريته وذاتيته ليخضع للجماعة وعليه التربية كما ترى الوجودية هي تحقيق الذات وليس التوافق مع بيئته ومجتمعه.[1]

ويعرف المربي السويسري "يوهان هنريك بستالوزي"Henry Pestalozzi التربية أنها النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية، وهو يتشابه مع أبي حامد الغزالي في المقارنة بين التربية والغراس الطبيعية، حيث يقول: "إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامي كشجرة تم غرسها على مقربة من مياه جارية، وهذه استنبتت من بذرة مدفونة في الطمي، والإنسان يشبه هذه الشجرة، والطفل يشبه تلك البذرة من حيث اشتماله على مختلف الملكات والقوى الإنسانية التي تنمو فيما بعد."[2]

ج- مفهوم التربية حسب علماء الاجتماع

حدد "**إميل دوركايم**" مفهوم التربية أنها الفعل الذي يمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملاً والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل.[3]

ويبين التعريف السابق أن التربية تقوم على تحقيق التنشئة الاجتماعية المنهجية للأجيال الصغيرة، وبناء على ذلك يمكن القول بوجود كائنين في داخل كل منا؛ وهما كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو مجرد، ويمثل أحد هذين الكائنين جملة الحالات الذهنية والعقلية التي لا تعبر إلا عن ذواتنا وعن أحداث حياتنا الفردية، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه الذات الفردية، أما الكائن الثاني فيتمثل في نسق الأفكار والمشاعر والعادات التي تعبر عن شخصيتنا، أو عن الجماعة أو الجماعات المختلفة التي تنتمي إليها وذلك هو الحال لما يتعلق الأمر بالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والآراء الجمعية من أي نوع كانت، وبالتالي فإن مجموع هذه الأفكار والعقائد والممارسات يشكل الكائن الاجتماعي ويكمن هدف التربية في بناء هذا الكائن الاجتماعي وهنا تكمن بالذات أهمية التربية وخصوبة فعلها.[4]

ويقدم "**رونيه أوبير**" تعريف للتربية بالارتكاز إلى أن جميع الخصائص المشتركة في التعريفات السابقة فيرى أنها:

- إنها جميعها تقتصر التربية على الجنس البشري؛

[1] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص13.

[2] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 47.

[3] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، ترجمة: علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، دمشق سوريا، ص67.

[4] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص69.

- جميعها تعتبر التربية فعلاً يمارسه كائن في كائن آخر، ويمارسه بوجه خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق؛
- وجميعها يُقرُ أن هذا الفعل موجه نحو هدف ينبغي بلوغه.[1]

ويعرف التربية "**أوليفيي روبول**" أنها العمل الذي يخول كائنا إنسانيا أن ينمي استعداداته الجسدية والفكرية، كما ينمي مشاعره الاجتماعية والجمالية الأخلاقية في سبيل إنجاز مهمته كانسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا، وهي أيضا نتيجة ذلك العمل" ويقول كذلك "ينبغي أن نفهم من التربية التكوين الشامل للإنسان والذي لا يعتبر التكوين المختص والتعليم ذاته سوى أجزاء منه، فالتربية هي مجموع السيرورات والأساليب التي تسمح للطفل البشري بالوصول إلى حالة الثقافة، الثقافة باعتبارها ما يميز الإنسان عن الحيوان".[2]

وهناك من يعرف بقوله أن التربية في أرقى مستوياتها الموجهة هي تنمية الجوانب الثلاث لشخصية الإنسان عن طريق تزويده بكم من المعلومات والمعاني والمفاهيم والحقائق، فضلا عما يرتبط بهذا من حيث طريقة التفكير ومنهج البحث وأساليب الربط والاستنتاج والاستنباط والتحليل والنقد؛ أما المستوى الثاني فهو أخطر المستويات، وفي الوقت نفسه أكثرها صعوبة لأنه يتعلق بما هو داخل الإنسان، ويشتمل على الميول والاتجاهات والقيم، ونتعرف عليه عادة بطرق غير مباشرة عن طريق ملاحظة تجلياتها السلوكية؛ أما المستوى الثالث، فهو مستوى حركي، يتصل بالمهارات العلمية المختلفة والتي تقوم بالدرجة الأولى على حركة (البدن) كمهارة قيادة السيارة وإصلاحها وما شابه ذلك.[3]

من الملاحظ أن كل التعريفات الفلسفية والاجتماعية تجمع على أن التربية فعل وعملية إنسانية عقلانية، موجهة يسبقها التخطيط، هدفها تنمية قدرات الفرد الجسمية والعقلية والفكرية والروحية؛ بما يرقى بإنسانيته؛ وتهيئته ليكون فرد صالح في المجتمع.

د– مفهوم الخطاب التربوي

يعرفه "أوليفي روبول" Olivier Reboul في كتابه لغة التربية: ميز "روبول" بين عدة استعمالات للخطاب؛ والاستعمال الشائع الذي يجعل الخطاب مجموعا منسجما من الجمل المنطوقة من طرف نفس الشخص عن موضوع معطي؛ والاستعمال اللساني المختزل الذي يعتبر الخطاب وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها كحكمة أو مقال أو تقرير تفتيش؛ والاستعمال اللساني الموسع الذي ينظر إليه باعتباره مجموع الخطابات المرسلة من طرف نفس الفرد؛ أو نفس الجماعة الاجتماعية والعارضة لطبائع لسانية مشتركة؛ وهو يشير بهذا الصدد إلى أن حديثه عن الخطاب التربوي هو بالمعاني الثلاثة لكلمة "خطاب" مع تركيزه على المعنى

[1] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 73.

[2] أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ترجمة: عمر أوكان، افريقيا الشرق، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص 31.

[3] سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص 14.

الثالث الذي هو المعنى اللساني الموسع، ومن ثمة ينطلق ليعرف الخطاب التربوي تعريفا مختصراً يتجلى في كونه مجموعة أقوال تم تلقيها عن التربية؛ ثم يختزله ليجعل الخطاب التربوي هو ذلك الخطاب الذي نتلقاه على التربية والهادف إلى الحقيقة، وهي حقيقة ذات نظام عملي، بمعنى أنها موجهة إلى تبرير أو إدانة هذا النشاط أو ذاك الراغب في أن يكون تربوياً.[1]

ويعرف "خالد صلاح حنفي" الخطاب التربوي أنه: اتصال إنساني يتم بمقتضاه نقل المعاني والمفاهيم والأفكار والقيم ووجهات النظر في موضوع أو أكثر إلى الآخرين، بما يجعل المرسل والمستقبل على موجة واحدة؛ في مواجهة رسالة معينة، وللخطاب التربوي رؤية فلسفية وأبعاد وتحولات، كما أن له طبيعة مرجعية يمكن تحديدها بصورة مباشرة أو تأويلية، ومن ثم لكل خطاب تربوي فلسفة وأيديولوجية تحدد أولوياته وموضوعاته وتحجم قوته، وتفاضل بين مفردات اللغة التعبيرية التي تنتج شكل الخطاب وتوحي بمضمونه أيضاً.[2]

هـ- التعريف الإجرائي للخطاب التربوي:

الخطاب التربوي يُراد به في الدراسة الحالية كل الممارسات الخطابية واللاخطابية، التي تُنتَج أثناء العملية التربوية في إطارها المؤسسي الرسمي؛ وكل ما ينتج عنها من علاقات القوة والسلطة والهيمنة؛ والخضوع والمقاومة، وأكثر تحديداً يقصد بالخطاب التربوي العملية التعليمية والبيداغوجية في الجامعة بما فيها العلاقات التواصلية بين الطلبة والأساتذة، والمناهج، وطرق التدريس، والكتب، والمادة العلمية المقدمة للطلبة.

5-4- مفهوم الخطاب المجتمعي

الخطاب المجتمعي كما سبقت الإشارة يراد به الخطاب التربوي غير الرسمي الذي يتم إنتاجه وتداوله عبر مختلف التنظيمات المجتمعية المنوط بالتربية غير الرسمية أو التنشئة الاجتماعية؛ ولتحديد المفهوم لا بد أولا من تحديد مفهوم "المجتمعي".

أ- مفهوم مجتمعي لغوياً:

مصدرها الفعل الثلاثي "جمع" وتعني في القاموس المحيط: "تأليف المتفرق وجماعة الناس والجميع ضد المتفرق، وجُمَاعُ الناس كرمان أخلاطهم من قبائل شتى، مجتمع أصلِه وكل ما تجمع وانضم بعضه إلى بعض.[3] في الوافي "المعجم الوسيط للغة العربية" جمع الشيء عن تفرقه يجمعه جمعا، جاء به من هاهنا وها هنا، وأنضم وتألف، والجَمعْ مصدر جمع وإسم لجماعة الناس، والمجتمعون —الجيش- الدقل، ويقال ما أكثر الجمع في أرض فلان، والجماعة مؤنث الجامع، والجميع، والتجمع، والجمعة كالجمع وقد استعملوا ذلك في غير الناس حتى

[1] أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ترجمة: عمر أوكان، افريقيا الشرق، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص42.

[2] خالد صلاح حنفي: **أزمة الخطاب التربوى العربى الأبعاد والمظاهر والحلول**، نشرت بتاريخ 2016/10/23، تاريخ 2017/06/03، http://www.nashiri.net/index.php/articles/social/6011-2016-10-14-18-45-09

[3] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، دار الحديث، مجلد واحد، القاهرة، 2008، ص293- ص294.

قالوا جماعة الشجر، والمِجْمَعْ موضع اجتماع الناس والناس المجتمعون.[1] إذاً من الملاحظ أن المفهوم اللغوي في اللغة العربية يفيد وجود عدد من الناس مع بعضهم البعض.

Social/aux/e/صفة ترتبط بالمجتمع أو جماعة بشرية، Sociétal/e/aux صفة مرتبطة بمختلف مظاهر الحياة الاجتماعية للأفراد الذين يشكلون المجتمع. وSociété إسم مؤنث، مشتقة من اللاتينية Societas وهي نمط عيش أو طريقة حياة الإنسان وبعض الحيوانات تتميز بخاصية التجمع المنظم للأفراد بالنظر للمصلحة العامة، وSociété مجموعة من الأفراد يعيشون في جماعة منظمة معروفة بتنظيماتها وقوانينها وقواعدها.[2] وكما هو ملاحظ أن تعريف في اللغة الأجنبية هو نفسه كما في اللغة العربية يفيد معنى تجمع عدد من الأفراد مع بعضهم البعض.

ب- مفهوم مجتمعي علمياً:

قال "دينكن ميتشيل" في معجم علم الاجتماع عند إيراده كلمة Sociétal "مجتمعي" أول من استعمل هذا الاصطلاح العالم "أي كيلير" (A.Keller) وقد استعمله علماء الاجتماع الأمريكان أكثر من غيرهم. ف"كيلير" كان يفتش عن اصطلاح ينطبق من حيث المعنى مع اصطلاح مجتمع Society فأوجد اصطلاح "مجتمعي" ليعني به المزايا النظامية التي تطبع الحياة الاجتماعية".[3] بمعنى التنظيمات والبناءات التي تشكل المجتمع.

جاء في المعجم النقدي لعلم الاجتماع ر.بودون و ف.بوريكو: كلمة مجتمعية نتجت عن معنى مغلوط ارتكبه "جيدنجز" Giddings في اعتماد كلمة Sosialization بالإنجليزية كترجمة لفكرة Vergesellschaftung معناها الدخول في علاقة اجتماعية، وأي يكن الأمر تنتمي الكلمة إلى المفردات الكلاسيكية لعلم الاجتماع منذ عام 1937 تاريخ ظهور الموجز في علم الاجتماع لـ"سوترلاند" Sutherland وWoodward، إنها تشير إلى عملية تمثل الأفراد في المجموعات الاجتماعية المركزية لدى دوركايم.[4] بمعنى استعملها "جيدنز" كترجمة لمفهوم التنشئة الاجتماعية لكن فيما بعد أصبحت تستعمل لتشير لتنظيمات الاجتماعية.

وقد أشار المعجم النقدي للقضايا التي لها علاقة بفكرة المجتمعية، من خلال طرح سؤالان جوهريان هما:

1- ما هو التمثل الأكثر ملاءمة للعمليات المجتمعية؟ هل يمكننا إدراكها أساساً باعتبارها عمليات إعداد يقوم العنصر الاجتماعي بواسطتها، تحت تأثير البيئة، بتسجيل واستبطان الإجابات التي تكون مناسبة لإعطائها لمختلف الأوضاع التي يمكن أن يصادفها.

---

[1] الشيخ عبد الله البستاني: **الوافي معجم وسيط للغة العربية**، مكتبة لبنان، دط، لبنان، 1990، ص101.

[2] **Le Grand Larousse Illustré**, Edution Larousse , 2014, p386

[3] دينكن ميتشيل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، 1986، ص226.

[4] ر.بودون وف.بوريكو: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة: سليم حداد، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 2 ، 2007، ص 496 –ص497.

2- ما هي حصة الآثار المجتمعية في تفسير الظاهرات الاجتماعية؟

الإجابة تقتضي بالتحديد في الحالات القصوى بمعاملة المجتمعية بصفتها نوعا من التقويم يدفع الفرد بواسطته إلى استبطان المعايير والقيم والمواقف والأدوار والمعارف والمهارات التي ستكون نوعا من البرنامج المخصص لكي ينفذ إلى حد ما آلياً فيما بعد... وهي تبحث فيما إذا كان هذا النمط أو ذاك من المؤهلات أكثر أو أقل تكراراً لدى أفراد هذه المجموعة أو تلك مثلا هذه الطبقة الاجتماعية أو تلك. [1]

وفرق"عبد الله إبراهيم" بين المفهومين "اجتماعي" و"مجتمعي"، في كتابه: "علم الاجتماع (السوسيولوجيا)" ذكر فيه أن كتابات علم الاجتماع المكتوبة باللغة العربية :"يطغي ويهيمن عليهما الخلط والدمج الخاطئ بين تعبيري "مجتمعي" (Social) و"اجتماعي" (Sociologique) وتحل صفة " اجتماعي" على الدوام محل صفة "مجتمعي" ولا يوجد حتى الوقت الحاضر كتاب واحد، أو بحث واحد، باللغة العربية يطرح ويعي التمييز بين الصفتين[2]

يدعو عبد الله إبراهيم لاستعمال كلمة "مجتمعي" في مواضع وحذف كلمة "اجتماعي" واستبدالها بكلمة "مجتمعي"، ومع ذلك فإنه لابد من التفريق بين المدلولين باعتبار أن المفاهيم قضية مفصلية تستحق الاهتمام والمتابعة في علم الاجتماع وليست شكلية كما يقول البعض، ويقول:" ...يتضمن تعبير "مجتمعي" خمسة معان دفعة واحدة. ففيه أولا معنى اجتماع البشر(Socius)، وفيه ثانيا الدوافع لهذا الاجتماع، وفيه ثالثا معنى الروابط والعلاقات الناتجة عن هذا الاجتماع، وفيه رابعا معنى ما تنتجه هذه الروابط والعلاقات من أشكال مجتمعية، وفيه خامسا معنى المركب الجديد، المختلف في خصائصه عن خصائص العناصر الداخلة في تركيبه، أي المجتمع."[3]

ويواصل قائلا:" وعلى هذا الأساس يكون "المجتمعي" (Le Social) هو موضوع علم الاجتماع، وهو الصفة التي تغطي ميدان علم الاجتماع وترسم حدوده، ففيه المواد التي ينسج علم الاجتماع منها، أي اجتماع البشر، وفيه أيضا بناء علم الاجتماع لموضوعه وفيه أيضا نتاج ونتيجة هذا البناء، من موضوعات ..."[4]

ويعلق على معنى كلمة "اجتماعي" فيقول:" وأما تعبير "اجتماعي" (Sociologique) فلا يتضمن أي معنى من هذه المعاني الخمسة، ولهذا السبب فهو لا ينتمي إلى موضوع علم الاجتماع وميادينه" وبعدما أكد "عبد الله إبراهيم" هذه النتيجة بدأ يصحح كثير من المفاهيم مثل قولنا الواقعة المجتمعية، والمؤسسة المجتمعية، والظاهرة المجتمعية، والقيم المجتمعية، والبناء المجتمعي، والثقافة المجتمعية، والدور المجتمعي، والمراكز المجتمعية، ...إلخ في نفس الوقت حدد مدلول صفة "اجتماعي" وقصره على ممارسة علم الاجتماع لعلميته مثل

[1] ر.بودون وف.بوريكو: **مرجع سابق ذكره**، ص 497 –ص498.

[2] عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط3، 2010، ص63.

[3] عبد الله إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص63.

[4] عبد الله إبراهيم: مرجع سابق ذكره، ص64.

قولنا الأشكال التي يتخذها "المجتمعيّ " متعددة، ومنها: المجتمعsociete ، الواقعة المجتمعيةsocial fait، الظاهرة المجتمعية social phenomene، المؤسسة المجتمعية sociale institution، البنية المجتمعية sociale structure، الدورّ المجتمعيsocial role ، الطبقة المجتمعية sociale classe، الثقافة المجتمعية sociale culture.[1]

كما ويشتمل المجتمعي على خمسة معان هي:

اجتماع البشرSocius : فالبشر مذ وجدوا لا يمارسون وجودهم إلا عن طريق اجتماعهم.

- الدوافع إلى اجتماعهم: تظهر في هيئات مختلفة، تقود إليها ديناميات التحول والتطور في الاجتماع البشري.
- العلاقات الناتجة من مسارات التفاعل في الاجتماع البشري.
- الأشكال المتعددة التي تنتجها تلك الروابط والعلاقات.
- المركب الجديد الذي ينتج من تلك الأشكال، ويكون مختلفا من حيث خصائصه عن خصائص العناصر الداخلة في تكوينه.[2]

ج- التعريف الإجرائي للخطاب المجتمعي:

ينسحب مفهوم الخطاب المجتمعي في الدراسة الحالية على كل الممارسات الخطابية واللاخطابية المنتجة من طرف كل المؤسسات التي يقيمها المجتمع؛ في فترة زمنية محدد؛ والموكلة بالتربية غير المقصودة أو التنشئة الاجتماعية؛ كالخطاب اليومي للعامة من الناس أو الحس المشترك، أو الخطاب الإعلامي، أو الخطاب الديني، أو الخطاب السياسي.

5-5- مفهوم الطالب الجامعي

أ- مفهوم الطالب لغوياً:

وردت فيه عدة تعريفات منها: في لسان العرب لابن منظور: جمع طلبة طلاب ويطلق على من يسعى في التحصيل على شيء جاء في الحديث الشريف مفهومان لا يشبعان طالب العلم وطالب مال.[3]

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: طالب بالشيء: سأل بإلحاح ما يعتبره حقا له "طالب بحصته/ بوفاء دينه /بإرثه / بحقه" وطالب مفرد: جمعها طلاب، وطلبة وجمع مؤنث طالبات. وهو تلميذ يطلب العلم في مرحلتي التعليم الثانوية والجامعية.[4] ويعرف قاموس أكسفورد الطالب على أنه "الشخص الذي يدرس في المعهد أو

[1] **في الاجتماعي والمجتمعي**http://www.bsociology.com/2017/03/blog-post_73.html

[2] **في الاجتماعي والمجتمعي**، موقع الكتروني سبق ذكره.

[3] أبي العقل جمال الدين محمد بن مكرم إبن منظور: **لسان العرب**، دار صادر بيروت، مجلد 7، 2004، ص 239.

[4] أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الثاني، ط1، عالم، الكتب، القاهرة، مصر، 2008، ص 1407.

الجامعة".[1] إن كل التعريفات اللغوية تجمع على أن الطالب هو من يطلب العلم وذلك الشخص الذي يدرس في الجامعة.

ب– تعريف الطالب علميا:

وهناك من يرى أن الطالب هو ذلك الإنسان المستعد للدراسة والذي يعمل بجد على إعداد نفسه لمهنة ملائمة.[2] لقد ركز هذا التعريف على الجانب المادي للتعليم (تعليم من أجل مهنة) حيث أكد على الاستعداد كعامل نفسي في نجاح عليه إعداد الفرد المعني.

والطالب هو: "ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلية في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي إذ أنه يمثل عدديا النسبة العالية بالمؤسسة.[3] لقد أتفق هذا التعريف مع التعريفات اللغوية السابقة على الطالب هو الشخص الذي يدرس في الجامعة.

وحسب القاموس العصري لتربية لا يجب الخلط بين طالب وجامعي لأن جامعي يمكن أن يكون أستاذ أو باحث في الجامعة. ويستعمل مصطلح الطالب ليدل على الشخص الذي يتردد على الجامعة. والطالب يعرف بالنسبة لنوع المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها أكثر من نسبته لدراسة، وهذا لأن الشخص الذي يدرس في مدرسة كبيرة حتى ولو كانت الدراسة مشابهة لدراسة في الجامعة فإنه يسمى تلميذ حسب التسمية الفرنكوفونية.[4] وكذلك وافق هذا التعريف مع ما سبقه من تعريفات في كون الطالب هو من يطلب العلم وينتمي للمؤسسة تربوية تعليمية هي الجامعة.

ج– التعريف الإجرائي للطالب الجامعي:

وهو ذلك الشخص الذي سمحت له قدراته العلمية، أن يواصل تعليمه في الجامعة، وحياته اليومية مقسمة بين الجامعة كمؤسسة تعليمية رسمية والحي الجامعي، وهو في تفاعل يومي مباشر مع أقرانه من الطلبة، وكذا كل المحيطين به داخل الحي الجامعي.

---

[1] **Oxford Wordpower**: Oxford University Press, First Publisshed, 1999, P 746

[2] سعيد التل: **قواعد الدراسة في الجامعة**، ط 1، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997

[3] فضيل دليو وأخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال جامعة منتوري، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط 2، 2006، ص95.

[4] Renald Legende: **Dictionnaire Actuel De Léducation**, 2e édition, édition ESKA, Paris, France, 1993, p 569.

6- الدراسات المشابهة

يعتبر عرض الدراسات السابقة خطوة أساسية في مسار البحث العلمي، لما تهيئه من تسهيلات منهجية نظرية، ولكونها خبرات بحثية سابقة ساهمت في التراكم العلمي لموضوع الدراسة، وتعطي نظرة لما توصلت إليه الأبحاث في الموضوع محل الدراسة من كل أبعاده.

لذا وقع الاختيار على ست دراسات سيتم إدراجها في هذا المحور، هي دراسات نظرية وميدانية تناولت "خطاب الحياة اليومية" بالتحليل؛ منها ما تناولته بنفس المفهوم المحوري في الدراسة —خطاب الحياة اليومية– ومنها جاء في سياق مفاهيم مشابهة؛ كاللغة العامية كما تناولته الباحثة "خولة الإبراهيمي" أو الخطاب الشفهي، مع الإشارة أنه لم يتم الأخذ بعين الاعتبار الدراسات السابقة للباحثين الرائدين في مجال تحليل الخطاب وتحليل المحادثة من أمثال "توين فون داك" ونورمان فير كلف" وغيرهم كثيرين ممن اهتموا بدراسة المخرجات اللغوية في سياقها الاجتماعي. أين تنبهوا لأهمية الكشف عن علاقات القوة والسلطة القائمة وراء استعمال اللغة.

مع الإشارة أن الدراسات التي تم إدراجها هي دراسات مشابهة —في أغلبها– أكثر منها مطابقة تناولت بالدراسة خطاب الحياة اليومية ومن زوايا مختلفة؛ وتعذر الحصول على دراسة سابقة بنفس المتغيرات.

1. الدراسة الأولى

هي دراسة لأحمد زايد، تناولت خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري؛[1] استغرقت الدراسة مدة ثلاث سنوات متقطعة خلال إجازة الصيف فقط، حيث تم تدون الملاحظات بشكل عشوائي، وبعد نضوج مشكلة البحث تم تنظيم الملاحظات، وخصص صيف 1990 لإجراء الملاحظة المنظمة.

بالنسبة لطبيعة الدراسة كانت نظرية وميدانية؛ في الجانب النظري استعرض الباحث مختلف الاتجاهات النظرية التي تناولت الحياة اليومية، من بوادر الاهتمام بالحياة اليومية والمدرسة النقدية إلى السوسيولوجيا المعاصرة للحياة اليومية والتوجهات السوسيولسانية لدراسة وتحليل خطاب الحياة اليومية كما يحلل النص.

وقد انطلقت الدراسة من **التساؤل الرئيسي**: كيف يتشكل خطاب الحياة اليومية في محيطات العالم الرأسمالي ؟.وتم تفكيكه إلى **أسئلة فرعية** كالآتي:

ما هي الموضوعات التي ينشغل بها الخطاب؟ وما هي خصائصه؟ هل هذه الخصائص أصيلة فيه أم أنها ناتجة عن خضوعه لمنظومة مؤسسية أكبر منه؟ وما هي التنوعات الداخلية في خطاب الحياة اليومية؟ وهل يمكن اكتشاف تنويعات مهنية أو طبقية داخل الخطاب؟ وما طبيعة اللغة المستخدمة في هذا الخطاب وما هي أهم الدلالات التي يمكن استخلاصها من هذه اللغة؟ وما علاقة خطاب الحياة اليومية بالمنظومة المؤسسية التي يخضع لها؟ وإلى أي مدى يسقط هذا الخطاب في هذا الخضوع المؤسسي؟.

[1] احمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، 2003.

وتم بناء **فرضيات الدراسة** كما يلي:

1. ترتبط موضوعات الخطاب اليومي بالوسط المعيشي والثقافي للأفراد والجماعات ولا تخرج عن هذا الوسط إلا في الموضوعات التي تنجح الأجهزة الإيديولوجية للأركيولوجيا النظامية في بثها خلاله؛
2. تكشف الخصائص الداخلية للخطاب اليومي على تناقض وعدم ميل نحو الاتفاق والتجانس عندما ينظر إليها على مستوى المجتمع ككل ولكنها أميل إلى التجانس داخل كل طبقة على حدا؛
3. ترتبط أساليب التعبير اللغوي في خطاب الحياة اليومية بالوسط المعيشي للأفراد، فهي تميل إلى التباين بتباين البناء الطبقي؛
4. هناك إمكانية لإقامة علاقات توازي بين الأبنية النظامية للمجتمع والأبنية اللغوية للخطاب عبر الفئات الطبقية المختلفة؛
5. تقوم العلاقة بين الخطاب اليومي والخطاب الرسمي على جدلية الخضوع/المقاومة، ولكن مستوى الخضوع أو المقاومة يختلف باختلاف المصالح الطبقية ودرجة الاتصال بعالم النظم.

أما بالنسبة **لأدوات جمع البيانات** أو كما يصطلح عليها نصوص التحليل فقد اعتمد الباحث على الملاحظة بالمشاركة المنظمة لمدة شهرين، بالإضافة ل"صحيفة تسجيل المواقف" وهي صحيفة خصصت لتسجيل لقطات من الأحاديث العادية في الحياة اليومية.

وسلك الدراسة منهج "تحليل المضمون" بالإضافة إلى "المنهج التأويلي"؛ وبالنسبة **للعينة فقد** اختار الباحث "العينة القصديه" من حيث اختار الباحث للمواقف التي صادفت أعضاء فريق البحث في حياتهم اليومية؛ وبلغ عدد المواقف التي سجلت 250 موقف بنسبة 34% سجلت في الريف، 165 موقفا بنسبة 66% سجلت في الحضر بالتحديد في مدينة القاهرة التي كانت **المجال الجغرافي** الفعلي للدراسة.

أما عن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة يتم عرضها كما يلي:

أ) أكدت الدراسة أن هناك تمايزا ريفيا–حضريا في موضوعات الخطاب اليومي حيث اتضح من الدراسة أن الخطاب اليومي في الريف أكثر التصاقا بموضوعات الوسط المعيشي أو بالتفاعل مع البيئة المحلية، في حين أن الخطاب الحضري أكثر انفتاحا على الأركيولوجيا النظامية؛ كما أكدت الدراسة أيضا وجود فروق وتمايزات طبقية في خطاب الحياة اليومية، فالطبقة العليا أكثر اهتماما بموضوعات تتصل بالجسد والمتعة الحسية، في حين الطبقة الوسطى أكثر اهتماما بموضوعات تتصل بالعلم والمعرفة ومشكلاتها، أما الطبقة الدنيا فأكثر اهتماما بموضوعات الطعام والمأوى وكافة مشكلات المعاش؛ كما كشفت الدراسة وجود فروق مهنية في الخطاب اليومي وموضوعاته؛

ب) وفي ما يتصل بخصائص الخطاب اليومي كشفت الدراسة عن وجود تجانس في موضوعات الخطاب على مستوى الطبقة فقط في حين وجود تناقض بالنسبة لخطاب عامة المجتمع؛ وقد استطاعة الدراسة فيما يتصل بالخصائص العامة أن تعزل ستة خصائص عامة هي:

- إصدار الأحكام أو التقويم؛ النقد؛ الحنين إلى الماضي؛ الأنانمالية (لامبالاة)؛ التطرف في الاستجابة؛ التضخم.

ت) وفي ما يتعلق بلغة الخطاب اليومي فبينت الدراسة وجود الأشكال التعبيرية التالية: التجسيد، السخرية، التغرب. كما كشفت الدراسة عن أن لغة الخطاب اليومي ليست أشكالا تعبيرية فحسب، بل لها جوانب دينامية تنكشف في أبعاد عملية التواصل اللغوي، ووبينت الدراسة أبعاد التواصل اللغوي وتمثلت في:

- التاريخ بشقيه العام والخاص.
- السياق الاجتماعي والثقافي الذي يشتمل على متغيرات السن والنوع والتعليم والطبقة والقوة وجميعها متغيرات تحتفظ بعلاقة ايجابية مع القدرة الحوارية.
- الرموز غير اللغوية في التواصل مثل بناء الجسد وحركة الجسد والرموز الاستهلاكية المختلفة.

و قد استخلصت الدراسة من تحليلها للغة الخطاب اليومي إمكانية إقامة نموذج تصوري للعلاقة بين اركيولوجيا لغوية تناظر البناء الطبقي.

ث) وأخيرا النتيجة العامة العلاقة بين الخطاب اليومي والخطاب الرسمي، حيث انطلق الباحث من فرضية مؤداها أن هذه العلاقة ليس علاقة خضوع فحسب بل علاقة خضوع ومقاومة وقد كشفت الدراسة عن أن أشكال الخضوع تختلف باختلاف الانتماء الطبقي، وكذلك أشكال المقاومة. فقد حاولت الدراسة أن تحصر مظاهر الخضوع داخل الخطاب اليومي فحصرتها في ما يلي:

- المعلومات والأخبار حيث يستقي الخطاب اليومي معلوماته من الأركيولوجيا النظامية.
- الثقافة الاستهلاكية حيث يخضع الخطاب اليومي لهيمنة الثقافة الاستهلاكية القادمة من مركز العالم الرأسمالي.
- عالم النظم حيث بفرض نفسه على الفرد حتى بعد أن تنتهي علاقة الفرد بعالم النظم.

وقد كشفت الدراسة أن أشكال الخضوع تختلف باختلاف الجماعات الطبقية.

نقد وتقييم:

دراسة أحمد زايد موضوع خطاب الحياة اليومية تعتبر كمصدر أساسي لموضوع البحث –تقريبا تم بناء الموضوع وفقها مع بعض الاضافات– حتى الدراستين السابقتين المواليتين استندت لنفس الدراسة منهجيا ونظريا؛ لكن ما يمكن قوله أن الدراسة استطاعت التنبيه والتأكيد على أهمية دراسة الحياة العادية الروتينية غير الرسمية في علاقتها بالتنظيمات الرسمية، وكذا أهمية دراسة الخطاب اليومي كمنتج لغوي؛

بالنسبة **لنقاط الالتقاء** مع موضوع البحث الحالي فيتمثل في المتغير الأساسي –خطاب الحياة اليومية– مع اختلاف فقط في مجتمع البحث والهدف من الدراسة؛ أما عن **توظيف الدراسة** فقد استفاد منها موضوع البحث في عدة نقاط منها:

- تحديد التعريف الإجرائي لخطاب الحياة اليومية؛

- صياغة بعض أسئلة الدراسة؛
- اختيار المداخل النظرية المفسرة للحياة اليومية؛
- اما بالنسبة للجانب المنهجي فإنا الدراسة الحالية حاولت سلوك طرق منهجية مختلفة لم توظف في دراسة أحمد زايد.

2. الدراسة الثانية

هي دراسة لشحاتة الصيام؛ موضوعها "القهر والحيلة أنماط المقاومة السلبية في الحياة اليومية"[1] ميدانية ونظرية، واهتم الباحث فيها بالجوانب المختلفة للعالم الاجتماعي للفئات الهشة المهمشة والخاضعة، التي تعمل دوما على خلق آليات التحايل ضد القهر الذي يمارس عليهم، و**الهدف** الأساسي لدراسة هو الوقوف على أنماط التفاعل الإنساني في إطار الحياة اليومية، وما ينتج عن ذلك من تصرفات في أتون علاقة السيطرة والخضوع؛ وقد انطلقت الدراسة من **سؤال رئيسي** مؤداه: ما الظروف الحياتية في ضوء علاقات القوة التي تُنتِج الخطاب المستتر وكذا العلني؟

أما **أدوات جمع البيانات**: لجأ الباحث لجمع نصوص التحليل للمقابلة الوجاهية مع المبحوثين؛ التي تم تسجيلها عن طريق الفيديو، واستمارة المقابلة؛ وتحليل المحادثة؛ ثم قام نقل البيانات كتابيا وعرضها في البحث بلغة الحياة اليومية كما نطقها المبحوثين.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الخفي لكي يحلل أنماط التحايل والمقاومة السلبية في الحياة اليومية في مواجهة السلطة في مواقع العمل غير الرسمية والمنهج التأويلي؛ أما **العينة** التي تم تحييدها فهي غرضية، واختار الباحث سبعة نماذج لتمثل الفئات الخاضعة وأنماط المقاومة السلبية في الواقع اليومي في ضوء علاقة السلطة والخضوع، وتلك التي توضح كيف تمارس السلطة في المواقع غير الرسمية للعمل، وكيف أن الخاضعين يظهرون عقلانية في سلوكهم لمواجهة السلطة، ويبدون تمرداً على هذه العلاقة في خلف ظهرها، وبالنسبة **لمجالات الدراسة**؛ ذكر الباحث مجالات العمل غير الرسمية؛ دون تحديد نطاق جغرافي معين.

أما **أهم النتائج** التي توصلت إليها الدراسة فمن بينها أن الاهتمام بخطاب الحياة اليومية في ضوء مفهومي السيطرة والخضوع، أو الاهتمام بعلاقات القوة في إطار صورتها المصغرة، في ضل تمجيد القيم الرأسمالية في الواقع المصري، يكشف عن تفوق من يملك وإغفال الطرف عن حماية الخاضعين الذين يبدون عنفا رمزيا، يتضح بجلاء في استنفارهم وثورتهم الصامتة أمام ممارسة المسيطرين؛ أو ما يسميه الباحث بالخطاب المستتر للخاضعين، وذلك الخطاب في نظر الباحث يتمثل في التصرفات والكلام والممارسات التي تصدر خارج إطار الخطاب العلني؛ كما كشف الباحث أن لهذا الخطاب مجموعة من السمات منها: أن الخطاب المستتر محكوم بالسرية، إذ من خلالها يأتي السلوك أو التصرفات متوافقة مع الموقف والحيز المكاني، وإن هو إلا صورة

[1] شحاتة صيام: **القهر والحيلة أنماط المقاومة السلبية في الحياة اليومية**، النشر الإلكتروني لـ: www. kotobarabia. com

للاستلاب يمثل عند مستواه تصرف سري يبدي فيه الخاضع غضبه ويمارس فعل الاعتداء المتبادل في عدم وجود السلطة، ويخرج الخاضعون مكونات شعورهم تجاه السلطة في المواقع الخلفية، ففي الحيز الأمامي غالبا ما يبدي الخاضعون ممارسات الاحترام والخضوع والعرفان، تلك التي تعتبر نوع من نفي المشاعر، أو قل إنها نوع من كبح المشاعر والسيطرة عليها، كما ويبدي الخاضعون وعي زائف في حضرة السلطة يتباين عن الوعي الحقيقي الذي يظهره الخاضع في ظهر هذه السلطة.

وميز الباحث بين الوعي الحقيقي والوعي زائف عين بالمقابل منه ثلاث أنماط أساسية من الفسحات الاجتماعية التي يتم فيها إنتاج الخطاب وهي:

- الأولى في المواقع الأمامية التي يتم فيها امتداح السلطة ويصدر من خلال التنازلات اللفظية وعبارات التبجيل؛
- النمط الثاني الذي يتناقض مع النمط الأول ويتم انتاجه من حلال الحيز أو الفسحات الاجتماعية الخلفية والتي يتم فيها التعبير عن الوعي الحقيق؛
- الثالث هو النمط الذي تم فيه خلق الحيل وإصدار سياسات واستراتيجيات التمويه وأشكال المقاومة التحتية من أجل حماية الذات من زيف وجود المسيطرين.

وخرج الباحث بنتيجة في إطار تصوير العلاقة بين المسيطرين والخاضعين، أن حيل المقهورين، ما هي إلا مقاومة غير فعلية لا تجد أمامها سوى اقتصاديات الأبدان والرموز، الأمر الذي يدخلها في إطار البراكسس – عادة مألوفة_ العقلاني الذي يتم من خلاله عقلنة المعاش، والبعد عن الصراع الظاهر والصريح.

نقد وتقييم:

يظهر أن الباحث قد أغفل بعض الخطوات المنهجية، فالباحث لم ينطلق من فرضية رئيسية وفرضيات فرعية أو سؤال رئيسي وأسئلة فرعية، بل انطلقت الدراسة من سؤال رئيسي. بالإضافة إلى أنه لم يحدد المجال الجغرافي لدراسة والمجال الزمني، كما افتقدت الدراسة الميدانية لمواصفات العينة –أو على الأقل لم يتم إدراجها في النسخة التي تحصلنا عليها– من حيث الجنس والسن والحالة العائلية بحيث قام الباحث أثناء عرض البيانات (نصوص التحليل) وتحليلها بوصف كامل لكل حالة على حدا؛ وعرض النتائج كان بشكل خاتمة للدراسة؛ وقد أظهر الباحث تصوير دقيق لخطاب الخاضعين في الحياة اليومية، وقدم الباحث تصوير وتفسير دقيق لظاهرة الخضوع والمقاومة في الحياة اليومية للخاضعين ويعود ذلك لدقة اختيار نصوص التحليل.

أما عن توظيف الدراسة فإنه تم الاستعانة بها في عدة نقاط منها:

- تحديد المفهوم الإجرائي لدراستنا وبعض المؤشرات للدراسة الميدانية خاصة مظاهر الخضوع والمقاومة والسلطة والسيطرة؛
- انتقاء المداخل النظرية التي درست خطاب الحياة اليومية؛
- استخدام طريقة تحليل المحادثة؛

- استخدام بعض تقنيات المنهج التأويلي؛
- دراسة شحاته صيام للقهر والحيلة في المجتمع المصري، لفتت الانتباه لوجود نوع من المقاومة السلبية في خطاب الحياة اليومية لطالب الجامعي، ووجود نوع من الخطاب المستتر -كما عبر عنه الباحث- بين الطلبة.

3. الدراسة الثالثة

هي مقال منشور للباحثة الجزائري المختصة في علم اجتماع اللساني: "خولة طالب الإبراهيمي" في مقالها المعروف "احنا أولاد دزاير انتاع الصح" وهو ملاحظات حول لغة –خطاب الحياة اليومية- لشباب باب الوادي في العاصمة الجزائرية[1]، أيام العنف السياسي الذي مرت به الجزائر في التسعينات من القرن الماضي.

أولاً الباحثة اختارت لغة باب الوادي لما لها من خصوصية.

في مستهل مقالها أشارت الباحثة للتنوع الثقافي والتمازج الاجتماعي لأصول المجتمع الجزائري المتعددة وذكرت: البربرية، العربية، والتركية، والمورسكية، الأوربية، الثورة الشعبية، النزوح الريفي، فهذا التنوع الاجتماعي كان ولازال له أثر واضح في "لغة باب الوادي" كنموذج للعاميات في الجزائر؛ التي تأثرت كلها بنفس المتغيرات بدليل أن الباحثة اعتبرت العاصمة الصورة المصغرة للجزائر الوطن حيث تتعايش كل اللغات واللهجات وتتصادم، وتتداخل، وتتعارض، وتتزاوج؛ في انصهار سمته التعددية، التي تُدرَك إدراكاً شبه مادي.

ثم انتقلت الباحثة في معرض مقالها لإعطاء لمحة عن الخلفية الاجتماعية لحي "باب الوادي" الموجود بالجزائر العاصمة، تلك السمات الاجتماعية التي ساهمت في رسم "لغة باب الوادي" فذكرت: انه كان محل للإقامة الأقدام السود في عهد الاستعمار، ونزح إليه السكان المسلمون من الأحياء المجاورة خاصة من القصبة بعد الاستقلال، وهو حي معروف بحي الشبان المعروفين بالرجلة "الهوزية" -شباب ذوي المزاج الخشن كما يوصفون في لغتهم اليومية- وهو الحي الذي عايش حركة الإسلام السياسي في بداية العشرية الأخيرة للقرن الماضي وبذلك يختصر تنوع وتعدد الجزائر العاصمة وتناقضاتها وكذا تنوع الوطن الكبير؛ وهدف الباحثة من رسم هذه الصورة لوضع القارئ في السياق الاجتماعي الذي أنتج لغة باب الوادي.

أما بالنسبة **للإجراءات المنهجية** للدراسة فقد اعتمدت الباحثة على تسجيلا إذاعية التي استمعت فيها للشبان في خطاب حياتهم اليومية: من خلال حصة للقناة الإذاعية الثالثة: Sans Pitié "دون شفقة" التي أنتجها احد أبناء حي باب الوادي "محمد علي علالو" في 12 أفريل 1990 بالإضافة إلى التسجيل المباشر لمجموعة من الشباب في إحدى السهرات أيام حضر التجول في دكان في العاصمة؛ في شهر أوت 1996 كان عددهم أربعة؛ وأثناء الحديث كان يلتحق بهم شبان آخرون بالتناوب.

[1] خولة طالب الإبراهيمي: "**احنا أولاد دزاير انتاع الصح**" ملاحظة حول لغة شباب باب الوادي، ضمن مجلة إنسانيات رقم 17-18 ،مجلد (VI،2-3)، ماي –ديسمبر 2002 ص،ص: 7-17، الجزائر.

هدف الدراسة يظهر من خلال سؤالين للباحثة هما: الأول عما يتحدثون؟ وتمت الإجابة عليه من خلال وصفها لموضوعات الخطاب اليومية، ثم السؤال الثاني كيف يتكلمون؟ الذي كان الهدف منه التحدث على لغة باب الوادي كجهاز لغوي.

بالنسبة **لنتائج الدراسة** كانت كما يلي: السؤال الأول عما يتحدثون؟؛ ترى الباحثة أنهم كانوا يتحدثون بلغة تشاؤمية مخلوطة برغبة في العيش الكريم والمناسب؛ وموضات الخطاب عبرت على اهتماماتهم وأدرجت الباحثة في صلب مقالها –للإستدلال– شواهد بلغة باب الوادي اللغة العامية كما يلي:

- الآخر أي الأجنبي؛
- الآخر أي غير العاصمي: "الزحف الريفي جاب الغاشي" العاصمة صارت "دشرة"؛
- والآخر أي المرأة "تكون عندك مرا فحلة tsauver حياتك" "أنا ماعنديش الحال قالي باش توللي تعاند القورية نجيب قورية"؛
- أوقات الفراغ، في السهر والسمر، في الخرجات ومعاكسة الفتيات، profiter اليوم كل شي غالي il n'y a pas de moyens ... لوكان الدنيا stabie Tu peux créer ton petit mond !
- الأوضاع السائدة التي أخذت حصة الأسد: "عام مزير crispé الواحد راه عيان" ، "احنا عايشين période شويا le moral عيان وللينا ماشي اعباد واحد ما يبوجي ما يدير والو le couvre-feu خلق une mentalité, le taux de natalité طلع le taux de mortalité وعلاش parce que طاح شانا أحنا فهاذ لبلاد" ؛
- التأسف لتدهور سلوكات الناس: "العجب العجب" سخرية وتهكم لرجل يمشي دون أن ينتبه لأولاده وزوجته "ارر يمشي برك" يستدلون بالرياضة كرة القدم كيف أفسدها المال "دخلوفيها الكلفات الحسبات elboulitik.."... لم يبقى إلا البرابول (الهوائية المقعرة) "عيشة seul loisir... ailleurs تشوف فلام" "كاين بزاف les jeunes وكاين بزاف les tabous"؛

واستخلصت الباحثة أن خطاب شباب باب الواد مبني وفق ثنائية: هنا "دزاير" الجزائر الوطن ولهيه فرنسا، "في لوروب فلمريكان" و"احنا ولاخر" والأجانب وغير العاصميين واخيرا بكري (الماضي)" "دوق دركة دوكة" (اليوم) في شعور يكتنفه الحنين إلى زمان ولى، زمان باب الوادي الشواطئ والبنات والشمس، زمان الحومة والحرمة، شعور مختلف عما هو في بلدان برة، عيش مرغوب وممنوع في نفس الوقت لأنه مرادف للاستلاب وضياع النفس والهوية، كيف السبيل للرجوع لأيام زمان حيث كانت "دزاير هي دزاير تع الصح".

ثم الإجابة على السؤال: كيف يتكلمون؟ حيث رسمت في هذا المحور حدود هذه اللغة ووصفتها؛ حيث افترضت الباحثة أن لغة باب الوادي تتألف من ثلاث طبقات:

الطبقة الأولى: التي تسمى نواة اللغة حيث تتمحور حولها الطبقات الأخرى وهي التي يمكن أن نسميها اللغة العاصمية وهي تختلف في العديد من خصائصها الصوتية والمعجمية والتركيبية أحيانا، عن اللهجات الأخرى

للجزائر، نذكر بعض العبارات منها: "بوقلاق" أي القلق. "الطوايش" أي الأعمال الطائشة، "كح كح" أي هيهات هيهات. "عفسة اعفاسي" حيلة من الحيل.

الطبقة الثانية: يمثلها المتن المعجمي والنظام النحوي المشتركان بين كل اللهجات العربية من حيث احترام نظام الجملة القياسي،تأثير لغة التمدرس تأثير اللغة الفرنسية.

الطبقة الثالثة: لغة الشباب بإدراج اللغة الفرنسية حيث تبرز مجموعة من ظواهر الاحتكاك المعروفة باعتبارها علامات لاستراتيجيات مختلفة لتواصل المتكلمين المزدوجي أو المتعددي اللغات.

نقد وتقييم:

يمكن القول بأن الباحثة قدمت دراسة وصفية لخطاب الحياة اليومية لشباب باب الوادي؛ وصف للسياق الاجتماعي الذي تشكلت فيه تلك اللغة، ووصف للغة من حيث البناء المعجمي؛ ويمكن اعتبار الدراسة –تقريبا– مطابقة من حيث الإشكالية لموضوع البحث الحالي، فكلا السؤالين الذين طرحتهما الباحثة لهم مقابل في إشكالية البحث الحالي الذي استفاد كذلك من دراسة "خولة الإبراهيمي" في اقتباس بعض المؤشرات لنموذج تحليل النصوص؛ مع التكييف والإضافة لبعض المتغيرات التي تنسجم وإشكالية الموضوع.

4- **الدراسة الرابعة:**

هي دراسة في الأنثربولوجيا اللغوية لصاحبتها "رشا سعيد صبحي" بعنوان: السياسة في خطاب الحياة اليومية لشباب الربيع العربي بالقاهرة الكبرى، وتونس العاصمة دراسة،[1] وهي رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات الأفريقية.

الهدف الرئيسي للدراسة يتمثل في التعرف على أبعاد وملامح الخطاب اليومي لدى الشباب فيما يتعلق بالشأن السياسي، والكشف عما يتضمنه هذا الخطاب من رؤية الشباب لواقعهم وقضياهم واختلاف هذا الخطاب وفقاً لموضوعاته وخصائصه ومصادر تشكيله والاختلافات بين مجتمعي البحث ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما ورؤية الشباب لذاتهم من خلاله.

ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة **أهداف فرعية** هي:

- الوقوف على موضوعات الخطاب اليومي في الشأن السياسي للشباب.
- معرفة خصائص الخطاب اليومي المتعلق بالسياسة بين الشباب.
- التعرف على أشكال التعبير اللغوي داخل الخطاب اليومي السياسي.

[1] رشا سعيد صبحي: **السياسة في خطاب الحياة اليومية لشباب الربيع العربي بالقاهرة الكبرى، وتونس العاصمة دراسة ميدانية في الانثربولوجيا اللغوية**، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات الأفريقية، إشراف: سعد بركة وآخرون، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، قسم الانثربولوجيا، جامعة القاهرة، 2016.

- معرفة أبعاد التواصل اللغوي داخل الخطاب اليومي السياسي.
- رصد الأنماط اللغوية داخل الخطاب السياسي اليومي.
- الوقوف على مصادر تشكل الخطاب.
- رصد الألفاظ والتعبيرات التي يستخدمها الشباب في الشأن السياسي في خطاب الحياة اليومية.

التساؤلات التي صاغتها الباحثة كانت كالتالي:

- ما هي موضوعات الخطاب اليومي في الشأن السياسي للشباب؟
- ما هي خصائص الخطاب اليومي المتعلق بالسياسة بين الشباب؟
- ما هي أشكال التعبير اللغوي داخل الخطاب اليومي السياسي؟
- ما هي أبعاد التواصل اللغوي داخل الخطاب اليومي السياسي؟
- ما هي الأنماط اللغوية داخل الخطاب السياسي اليومي؟
- ما هي مصادر تشكل الخطاب؟
- ما هي الألفاظ والتعبيرات التي يستخدمها الشباب في الشأن السياسي في خطاب الحياة اليومية؟ أما المدخل النظري اعتمدت الدراسة على نظريتين أساسيتين هما: النظرية الإثنوميتودولوجية، وعلى النظرية البنيوية التركيبية.

بالنسبة **لأدوات جمع البيانات** استعملت الباحثة: صحيفة تسجيل الموقف، وحلقات المناقشة الجماعية مع الشباب ذوي الانتماءات السياسية؛ كما سلكت الباحثة في دراستها المنهج الأنثربولوجي، الذي يقوم على المعايشة الحقلية للمبحوثين، منهج إثنوغرافية الكلام الذي ظهر نتيجة تفاعل بين اللسانيات البنيوية والأنثربولوجيا الذي كان له أثر في الاهتمام بدراسة استعمال اللغة والخطب وأشكال الاتصال وقد وضع هذا المنهج "دال هايمز"، المنهج المقارن اعتمد من أجل المقارنة بين مجتمعي الدراسة مصر وتونس وأيضا للمقارنة بين مختلف الشرائح الاجتماعية، و"منهج تحليل الخطاب" الذي يهتم بكل أنواع القول وكل الأنماط اللغوية وغير اللغوية. **منهج تحليل المضمون** باعتباره أحد المناهج الرئيسية لتحليل الخطاب.

بالنسبة **للعينة** وخصائصها: عينة عشوائية من حيث اختيار المواقف التي تتناول الحديث عن السياسة وطبيعة التغيرات الاجتماعية التي تلت الثورات العربية، والعينة العمدية اختيار أحزاب بعينها في كلا المجتمعين، (حزب الوفد التجمع النور التحالف الشعبي) وفي تونس (حزب النهضة التيار الوطني الديمقراطي، حزب العمال، نداء تونس) بعدد 12 جلسة: 6 جلسات في مصر، 6 جلسات في تونس وقد تم ضم هذه الجلسات إلى عينة المواقف التفاعلية، وكان عدد المواقف التفاعلية 515 موقف تم استبعاد 15 موقف وذلك لاحتوائها على ألفاظ تخرج عن الكلام اللائق وفي النهاية استقرت الباحثة على 500 موقف منها 250 من مصر و250 موقف من تونس لحديث يومي تفاعلي.

نتائج الدراسة: انتهى البحث برصد لغة خطاب الحياة اليومية للشباب المتعلقة بالشأن السياسي، وجاء ستة محاور رئيسية.

المحور الأول: الخصائص وجد بالبحث أن هناك بعض الخصائص العامة التي ينفرد بها خطاب الحياة اليومية منها: النقد، لإصدار الأحكام العامة، التضخيم، رموز دينية، تطرف في الاستجابة، أنا مالية(اللامبالاة)، الحنين إلى الماضي (النوستالجيا)، وتبين من المقارنة الإحصائية أن الخصائص تشابه في المجتمعين ولكن تختلف في النسب الكمية لكلاهما.

المحور الثاني: أشكال التعبير اللغوي، وهي الطرق التي يعبر بها الأفراد عن أفكارهم ومعتقداتهم وتصوراتهم في الحياة اليومية، فاللغة هي التي تقيم صلة الإنسان بالعالم، والبحث يتوسع في الأشكال التعبيرية الأكثر شيوعا والتي جاءت في ثلاث أشكال تعبيرية التجسيد، وهو الميل نحو استخدام تعبيرات تغص بالتشبيهات المادية والأوصاف، المجسدة التي تقرب المعنى للذهن، التشبيه، المبالغة، الوصف، التصنيف، السخرية، وهي من أشكال التعبير اللغوي وهو الأكثر شيوعا في خطاب الحياة اليومية في الشأن السياسي خاصة في مصر مقارنة بتونس، وقد أوضح البحث أنها أتت في أشكال الاستنكار والسخط وعدم الرضا واللامبالاة والتساؤل والشكل الثالث من أشكال التعبير التغريب وهو الظهور بشكل مغاير للحقيقة ومصطنع وغير تلقائي، وتنوع ما بين التفرنج المقارنة والتقرير الإخباري.

المحور الثالث: هناك مجموعة من الأبعاد للتواصل اللغوي، فوظيفة اللغة هي التواصل، يتداخل الأبعاد التاريخية والثقافية والشخصية، وكشف البحث عن الأبعاد البعد التاريخي، البعد الاجتماعي، الثقافي للتواصل اللغوي، يتحكم السياق الاجتماعي الثقافي في خطاب الحياة اليومية، وأظهر البحث بعض المؤثرات الاجتماعية الثقافية ومنها السن، النوع الجنسي، التعليم، والبعد الثالث للتواصل الاجتماعي، الرموز غير اللغوية، وهي العناصر الغير كلامية في عملية التواصل، وهي رموز صامتة، ومنها بناء الجسد، حركة الجسد، الرموز الاستهلاكية.

المحور الرابع: أساليب التعبير اللغوي، وقد تنوعت أساليب التعبير اللغوي في شكلها ما بين الأزمة الكلامية، الرموز الثقافية، أداء الكلام، وأتى المحور الخامس تحت عنوان الأنماط اللغوية وهي طبيعة اللغة المستخدمة سواء كانت تتسم بالتفاؤل أو لغة الإحباط ،لغة الحماسة، لغة المؤامرة، وقد تنوعت النتائج الإحصائية بين الثقافتين المصرية والتونسية، وهي في أغلبها ارتبطت بالثقافة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمعين.

المحور الخامس: خطاب الحياة اليومية مصادره وسائل الإعلام بكل أنواعها، الأحزاب، منظمات المجتمع المدني، القراءة الخاصة، الأصدقاء، الأسرة والتنشئة الاجتماعية.

الألفاظ والتعبيرات السياسية في خطاب الحياة اليومية: الألفاظ التي تشير إلى الثورة الألفاظ التي تشير إلى أشخاص، الألفاظ التي تشير إلى فصائل سياسية، الألفاظ التي تشير إلى أوضاع مجتمعية، الألفاظ التي تشير إلى مؤسسات وأنظمة الدولة، الألفاظ التي تشير إلى معاني بعض المفاهيم في أذهان الشباب.

الألفاظ التي تشير إلى الثورة: في مصر: "خساير" نسبة إلى 25 يناير، "الهري الهابط" معناها الكلام الكثير، "شمال" نعني السير على النهج الخاطئ، "المصالح بتتصالح" يدل على تبادل المنفعة والمصالح بين الدول، "الفتح العظيم" يشير لعودة الإخوان للحكم على غرار الفتح الأول للمسلمين، "الأفكار الرجعية" يعبر عن أصحاب الأفكار التي تنادي بالعودة للحياة أيام الخلافة، "اغتيال الفكر" تقال بسبب الاستقطاب اللغوي ومحاولة أشخاص السيطرة على الأفكار، "طلصقة القوانين" أي إصدار القوانين في عجالة لدرجة تصل إلى عدم التدفق في الأمر، "دستور الرقاصين" قيل اعتراضا على مواد معينة في الدستور، "تسريبات في الحمامات" تصف كثرة ما يظهر في الإعلام من أحاديث لأشخاص ممنوعين من الظهور أو الحصول على معلومات سرية، "حزب الكنبة" تشير إلى جموع الشعب التي لا تشترك في أي تحركات سياسية.

نقد وتقييم:

أبدت الباحثة دقة منهجية فائقة في تحليلها للموضوع يظهر ذلك من خلال توظيف عدد من المناهج الكيفية، وتنويع في أدوات جمع البيانات، حيث استغلت كل المنافذ المتاحة لجمع البيانات وتحليلها، كذلك أبدت دقة فائقة في صياغة الأسئلة والفرضيات وكذا عرض النتائج ما يزيد في مستوى وثوقية النتائج المتوصل إليها، تمت ملاحظة ذلك من خلال الانسجام والاتساق بين أجزاء البحث من المستوى النظري إلى المستوى الميداني.

المميزات البحثية الجيدة التي توفرت في البحث –خاصة وأنه يتقاطع مع موضوع البحث الحالي في مغير الخطاب اليومي– أهلتها لتكون نموذج تحذو حذوه الدراسة الحالية منهجياً؛ مثلا توظيف منهج تحيل الخطاب واستخلاص بعض المؤشرات في بناء نموذج التحليل.

5- الدراسة الخامسة:

الدراسة هي عبارة عن مقال منشور للباحثة "طالب إبراهيمي خولة" موضوعها: "من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ"،[1] وهي دراسة مشابهة من حيث الموضوع وإن كانت تبتعد من حيث العنوان، لماذا هذا الوصف؟ لأنها فعليا حللت الباحثة –مختصة في اللسانيات الاجتماعية– الخطاب اليومي للطلبة بلغتهم العامية اليومية؛ باحثة فيه على تمثلات الطلبة

[1] طالب إبراهيمي خولة: **من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ**، ضمن أعمال ندوة "الجامعة اليوم"، تنسيق وتقديم جمال غريد، منشورات مركز البحث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، ماي 1998.

الجامعيين للخطاب التربوي، وبهذا النحو هي تصب في موضوع البحث الحالي "خطاب الطالب اليومي بين الخطاب التربوي والمجتمعي"؛ حيث انطلقت الباحثة من معايشتها الميدانية للطلبة وملاحظتها لنفور الطلبة من الدروس ومن التعليم، في حياتهم اليومية وانتهت الباحثة بأن المشكلة لا يمكن حصرها في التعليم العالي بل تتجاوزه لتشمل كل المراحل التعليمية السابقة من الابتدائي إلى الثانوي حيث أن التعليم سلسلة متواصلة من المراحل التكوينية أساسها تراكم التحصيل وتدرجه من أول سنة يدخل فيها التلميذ المدرسة حتى يتخرج من الجامعة، واستشهدت بمقولة"أن المعرفة بالنسبة لهم شيء خارجي هي لباس وليس أكلا يهضم ويُستوعب، إنهم يقولون تلك المعرفة ليست ملكنا هي ملك الأستاذ فنردها له"؛ بالإضافة إلى بعض ما يُتداول في خطاب الطلبة في حياتهم اليومية.

وأثارت الباحثة عدد من الأسئلة منها كيف تبنى المعرف لدى التلاميذ؟ ما دورهم في هذا التحصيل؟ كيف يمكن تفسير مواقفهم وتبريرها؟ كيف يتصورون التعليم والتعلم؟ ما هي أهدافهم؟ وكان هدف البحث هو البحث في مواقف الطلبة من المعرفة.

وقد أرجعت الباحثة سبب تراجع مكانة التعليم لدى الطلبة في معرض إشكاليتها إلى طرق التدريس القائمة على "التلقين" واستشهدت بما يحدث في قاعات الدرس في حصصها الأولى مناداة الطلبة بالإملاء وفي ورقة الامتحان طلبة يحتجون يقولون "كتبت واش قلت".

الباحثة اعتبرت ما قدمته بمثابة دراسة استطلاعية للواقع الطلبة، حيث اعتبرت النتائج ليست بالنهائية، استعانت الباحثة باستبيان كأداة لجمع البيانات، حجم العينة 61 طالب 12 ذكور و49 إناث. سنة رابعة أدب عربي جامعة الجزائر باب الزوار. ومن بين النتائج المتوصل إليها:

- مشكلة التوجيه حيث تبين للباحثة أن الطلبة غير راضين على اختيار اجبروا عليه على حد تعبيرهم،
- أما عن سؤال الهدف من الدراسة وقد صنفت الباحث بين تقوية الملكة اللغوية، التحصيل المعرفي، أخيرا اكتساب منهجية للتعامل مع المحيط.
- أما عن خدمة ما تلقوه لهذه الأهداف فقد أبدى الطلبة عدم رضاهم حيث قالت إحدى الطالبات "ما تعلمته في الثانوية أحسن من الجامعة" أما بقية إجابات الطلبة فهم يخلطون بين أبعاد التكوين العاطفية والمعرفية والمنهجية فيعيرون عناية كبيرة للجانب العاطفي وضرورة إقامة علاقة طيبة بين الأستاذ والطالب. أما فيما يخص سؤال حول مستواهم في اللغة العربية فقد عبر الطلية أن مستواهم تراوح بين المتوسط والحسن وكانت أجوبتهم كالتالي "طلاقة اللسان عند التحدث بها، "ليس بمستوى الشهادة التي سأحصل عليها" "متوسط التعبير والكتابة جيد" ومستواهم في اللغات الأجنبية بسيط ومتوسط،
- أما عن الطالعة فيقرون كتب يغلب عليها الطابع العام كالكتب الترفيهية والقليل منها يقرا في لغتها الأصلية.

نقد وتقييم:

الباحثة اعتبرت ورقتها البحثية بمثابة دراسة استطلاعية، والبحث الحالي هو بحث موسع للإشكالية التي طرحتها بصياغة مغايرة وتجمع بين عدد من الحقول المعرفية اللسانية والتربوية والسوسيولوجية.

ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- مجالات الدراسة

ويقصد بها المجالات التي تتم فيها الدراسة الميدانية، وهي المجال الزمني بمعنى المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، والمجال الجغرافي ويقصد به الحيز المكاني الذي أجريت فيه الدراسة، والمجال البشري ويقصد به مجتمع البحث.

أ. المجال الزمني

كانت المرحلة الأولى من البحث موجهة لجمع المعلومات النظرية المتعلقة بالمتغيرات الأساسية في البحث، وكذا معاينة مجالات الدراسة الميدانية، لوضع خطة مبدئية منهجية تتماشى وطبيعة الموضوع وكانت الانطلاقة الفعلية لموضوع البحث في ديسمبر 2016 أين كانت بداية جمع بيانات الملاحظة وتسجيل المحادثات في السداسي الأول من السنة الدراسية 2017/2016 ، ليتم الشروع في توزيع الاستمارة كمرحلة نهائية مع نهاية السنة الدراسية 2017/2016، لتكون عملية جمع البيانات ممتدة على طول السنة الدراسية.

ب. المجال الجغرافي

ويقصد به المكان الذي أجريت فيه الدراسة؛ وقد تم اختيار أحياء جامعية تابعة لجامعة سطيف2 التي تقع بحي الهضاب شرق مدينة سطيف؛ وأحياء جامعية تابعة لجامعة سطيف1 الواقعة في أغلبها بمجمع الباز؛ وقد كان الاختيار بهذا الشكل لاختلاف التخصصات العلمية المدرسة في الجامعتين، حيث سطيف1 تضم طلبة كليات العلوم(كالهندسة والطب والعلوم الاقتصادية...)، وسطيف2 تضم كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية (الآداب النشاطات البدنية، الحقوق العلوم الاجتماعية)

ج. المجال البشري

إن مجتمع البحث في لغة العلوم الإنسانية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز الملاحظات عليها؛ وهو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي.[1] ويقصد به مجتمع البحث الذي ستختار منه العينة؛ وفي الدراسة الحالية يمثل مجتمع البحث جماعة الطلبة. وفيما يلي سيتم تقديم جدولين يوضحان توزيع حجم الطلبة بالنسبة للجامعتين سطيف1 وسطيف2:

[1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، دار القصبة لنشر، الجزائر، 2006، ص 298.

جدول رقم (1) يوضح توزيع حجم الطلبة حسب الأحياء الجامعة سطيف1[1]:

الجامعة	اسم الحي	الحجم	التخصصات العلمية
سطيف1 إناث	24أفريل	1267	بصريات تكنولوجيا هندسة مبلورات
	هاشمي حسين	1393	علوم الطبيعة والحياة
	19ماي56	821	الحقوق ما عدا سنة أولى
	باز1 على سواحلي	1842	كلية العلوم الطب سنة أولى
	باز2 فاطمة الزهراء بن سمرة	2022	هندسة معمارية علوم اقتصادية
	باز3 مريم بعتورة	1808	أجانب وكلية الطب الصيدلة جراحة أسنان
سطيف1ذكور	كراش محمد	587	الأجانب فلسطين الأردن
	محمد لمين دباغين	1491	أجانب وطب وجراحة أسنان صيدلة
	أحمد روابح	1490	هندسة معمارية وعلوم اقتصادية

نلاحظ من الجدول ان عدد الطلبة المنتمين لجامعة سطيف1 والمقيمين في الأحياء الجامعية التابعة لها؛ وهم طلبة ينتمون لمختلف التخصصات من العلوم الطبية والصيدلة والهندسة وغيرها إلى العلوم الاقتصادية؛ أما بالنسبة لأصول الاجتماعية للطلبة؛ وحسب ما صرحت به رئيسة مصلحة الإيواء فإن الطلبة المقيمين في هذه الأحياء فهم من جميع أنحاء الوطن من الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب وحتى الأجانب من العرب والأفارقة.

جدول رقم (2) يوضح توزيع حجم الطلبة حسب الأحياء الجامعة سطيف2 الهضاب:[2]

الجامعة	اسم الحي	عدد الطلبة	التخصصات العلمية
أ.ج الهضاب إناث	إقامة جامعية هضاب (02)	7420	آداب ولغات، حقوق، علوم انسانية واجتماعية، مدرسة عليا للأساتذة
	إقامة جامعية هضاب (04)		
	إقامة جامعية هضاب (05)		
	إقامة جامعية هضاب (06)		
أ.ج الهضاب ذكور	إقامة جامعية هضاب (01)	2321	آداب ولغات، حقوق، علوم انسانية واجتماعية، مدرسة عليا للأساتذة
	إقامة جامعية هضاب (03)		

[1] رئيسة مصلحة الإيواء: الخدمات الجامعية سطيف1، حي المعبودة، مدينة سطيف، يوم 2018/01/9 على الساعة 10.00سا.

[2] رئيس مصلحة قسم المراقبة والتنسيق: الخدمات الجامعية سطيف2، يوم 2018/01/17 على الساعة 11.00سا.

كما هو ملاحظ من الجدول المصلحة لم تعطي أرقام مفصلة لكن من الواضح جداً فرق كبير بين عدد الطلبة الذكور والإناث؛ لكن من خلال حجم العينة تم اخذ ذلك بعين الاعتبار.

2- عينة الدراسة:

يقول "عمر التير" لو تصورنا وجود مجتمع متجانس تمام التجانس أي أن وحداته تتشابه في جميع الصفات وأن كل صفة موجودة في كل وحدة بنفس الكمية الموجودة بها في الوحدة الأخرى فسيكون بالإمكان الاكتفاء بوحدة واحدة من هذا المجتمع. ونظراً لأن هذه الوحدة تشبه في صفاتها بقية الوحدات فإن الباحث يمكنه الاقتصار على وصف صفات هذه الوحدة؛ ثم الانتقال إلى وصف المجتمع أو تعميم نتائجه. ولكن الواقع وخصوصا في مجال العلوم الاجتماعية مغاير كثيرا لهذا التصور. فقد يكون من المستحيل تواجد مجتمع يتشابه أفراده في جميع الصفات. ولذلك فإن العينة التي تختار من مجتمع هي عبارة عن صورة تعكس الواقع... والهدف الذي يحاول الباحث باستمرار تحقيقه هو الحصول على عينة تمثل المجتمع الذي سحبت منه أفضل تمثيل.[1]

هناك عدة طرق لاختيار جزء من مجتمع البحث، وتتضمن المعاينة مجموعة من العمليات تهدف إلى بناء عينة تمثيلية لمجتمع البحث المستهدف في هذا المجال، وهناك نوعين من العينة؛ العينة غير العشوائية والعينة العشوائية. [2] وقد وقع الاختيار في البحث الحالي على العينة "الغرضية" أو "القصدية" إذ تعتبر الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث؛ ولتبرير الموقف سيتم تقديم تعريف للعينة الغرضية:"والتي تعني اختيارا كيفياً من قبل الباحث للمبحوثين استناداً إلى أهداف بحثية ولا يتم اختيار المبحوثين من خلال الجدول العشوائي أو عن طريق القرعة؛ فهي في هذه الحالة لا تعطي الفرص المتكافئة لكل وحدة اجتماعية لأن تكون ضمنها".[3]

كذلك توجد مبررات علمية منهجية أخرى لاختيار العينة "الغرضية" سيتم التطرق لها بالتفصيل في الفصل الخامس مبحث " الإجراءات المنهجية للدراسات الميدانية في التحليل النقدي للخطاب".

مع ذلك يمكن الإشارة أن اختيار طبيعة العينة خاضع لطبيعة المنهج الذي وظفته الدراسة "منهج التحليل النقدي لخطاب"؛ فحسب أهم الباحثين السوسيو-لسانيين الذين أسسوا لهذا المنهج لا توجد طريقة واضحة في اختيار نوع العينة أو حجمها؛ وأكثر ما يقال في هذا الموضوع؛ هو أن هدف البحث هو الذي يحدد طبيعة العينة أو حجمها؛ بمعنى طبيعة المدونات اللغوية التي يجمعها الباحث كقاعدة للتحليل.

لذلك تم اختيار عينات من الطلبة التي كان لها تجاوب مع البحث بحيث تُتَاح الفرصة لتسجيل الخطاب اليومي كما يحدث في الواقع اليومي؛ وظهرت صعوبة تسجيل الخطاب اليومي في أثناء توزيع الاستمارة التي لا يبدي الطلبة تجاوب كبير معها بما يخدم الهدف من البحث؛ فقد سُجِل أن الطلبة يكتفون فقط بالتأشير في

---

[1] مصطفى عمر التير: **مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي**، ط2، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، 1986، ص 98.

[2] موريس أنجرس: مرجع سبق ذكره، ص 301.

[3] عبد الرزاق أمقران: **استراتيجيات التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، تحت إشراف، توهامي ابراهيم، السنة الجامعية 2011/2010 (منشورة)

الخانة التي فيها درجة "التحدث" في الموضوع دون تدوين نصوص معينة؛ لذلك تم اختيار مفردات العينة من الطلبة الذي يبدون تجاوب مع الموضوع ويكتبون نصوص كما طلب منهم؛ لذلك كانت العينة الغرضية هي الأكثر ملاءمة مع طبيعة البحث والمبحوثين.

أما بالنسبة للمحادثات المسجلة عن طريق الملاحظة بالمشاركة؛ فقد تم جمع بياناتها مع مراعاة التنوع في الموضوع والمحتوى؛ وقد تم تسجيل (34) محادثة موزعة على الأحياء الجامعية للجامعتين مجال الدراسة؛ لكن تم الاستغناء على (10) من المحادثات لتشابه المحتوى مع الاحتفاظ فقط بالنصوص التي كانت تصب في هدف الدراسة؛ وقد احتفظت الدراسة فقط ب (24) محادثة –مدونة في الملاحق بلغة الحياة اليومية للطالب– شارك فيها حوالي (35) طالبة إناث و(31) طالب ذكور؛ بالإضافة لتسجيل موقفين يظهر فيهما عدد الطلبة غير محدد.

أ) مواصفات العينة (التي وزعت عليها الاستمارة)

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأحياء الجامعية:

الحي الجامعي	عدد الطلبة	النسبة %
الهضاب	75	55.5
مجمع الباز	60	44.5
المجموع	135	100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من الطلبة الذين تم اختيارهم هم من الأحياء الجامعية لجامعة سطيف2 بنسبة قدرت بـ 55.5% مقابل نسبة 44.5 % من طلبة الأحياء الجامعية التي تنتمي لجامعة سطيف1 وهذا راجع لكون عدد الطلبة في جامعة سطيف2 أكبر من عدد الطلبة لجامعة سطيف1.

جدول رقم (04): يوضح توزيع فئات أعمار العينة حسب الجنس

الجنس / فئات الأعمار	ذكور		إناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
من 18 إلى 20 سنة	10	18	40	49.5	50	37
من 21 إلى 24 سنة	18	33	31	38	49	36.5
من 25 إلى 30 سنة	26	49	8	10	34	25
أكثر من 30	-	-	2	2.5	2	1.5
المجموع	54	100	81	100	135	100

يتبين من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من الطلبة هي 49.5% للفئة العمرية (18-20) سنة تليها نسبة 38% للفئة العمرية (21-24) سنة وتنخفض النسبة إلى 10% و2.5% على التوالي للفئتين (25-30) و(أكثر من30)؛ وبالمقابل من ذلك سجلت أعلى نسبة مقدرة بـ 49% لفئة (25-30) من الذكور

وتنخفض إلى 33% و18% للفئتين (21-24) و(18-20)، وتنعدم نسبة الذكور في الفئة العمرية التي أكثر من 30سنة.

إذا نستنتج من تحليل الجدول أن تشكيلة العينة من حيث الجنس والسن؛ هي جد ملائمة لطبيعة الموضوع فهي أولا من حيث الجنس فيه تقارب كبير بين نسبتي الذكور والإناث رغم أنه واقعيا نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور؛ وثانيا ملائمة تشكيلة العينة من حيث السن إذ أن نسبة كبيرة من مفردات العينة هي كبيرة في السن ما يعني قد أصبحت لديها خبرة بالحياة داخل الأحياء الجامعية؛ وبالتالي تكون مفيدة في تصريحها بالبيانات للدراسة والتحليل.

جدول رقم (5) يوضح توزيع الطلبة حسب الكليات

الجنس / الكلية	ع/ إنسانية		ع/اجتماعية		ع/اقتصادية		ع/دقيقة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	8	18	6	19.5	18	56.5	22	78.5	54	40
إناث	36	82	25	80.5	14	43.5	6	21.5	81	60
المجموع	44	100	31	100	32	100	28	100	135	100

الجدول أعلاه يبين توزيع الطلبة حسب الكليات ويتبين أن أكبر نسبة مقدره بـ 82% إناث من كلية العلوم الإنسانية؛ وتنخفض النسبة إلى 18% في حالة الذكور لنفس الكلية؛ ونلاحظ أن نسبة مقاربة للنسبة السابقة مقدرة بـ 80.5% هي من الإناث علوم اجتماعية وتنخفض إلى 19.5% في حالة الذكور لنفس الكلية. وبالمقابل من ذلك نجد ثالث أكبر نسبة هي 78.5% من الذكور لكلية العلوم الدقيقة وتنخفض النسبة إلى 21.5% في حالة الإناث لنفس الكلية.

نستنتج من خلال توزيع النسب أن نسبة الإناث كبيرة في كُلِيَتي العلوم الاجتماعية والإنسانية لأنه فعليا نسبة الإناث هي أضعاف نسبة الذكور، بينما في كلية العلوم الاقتصادية والعلوم الدقيقة فعليا فيه تقارب بين نسبتي الذكور والإناث لذلك حاولت الدراسة أن تأخذ بعين الاعتبار توزيع الطلبة من حيث الجنس والتخصص في توزيع الاستمارة.

جدول رقم (6): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكليات والمستوى الدراسي

المستوى / الكلية	أولى		ثانية		ثالثة		ماستر		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علوم إنسانية	22	48	18	72	-	-	4	6.5	44	32.6
علوم اجتماعية	12	26	5	20	2	50	12	20	31	23
علوم اقتصادية	-	-	2	8	2	50	28	47	32	23.7
علوم دقيقة	12	26	-	-	-	-	16	26.5	28	20.7
المجموع	46	100	25	100	4	100	60	100	135	100

نلاحظ أن أكبر نسبة من مفردات العينة قدرة بـ 72% من طلبة العلوم الإنسانية سنة ثانية ثم تنخفض النسبة إلى 20% و8% لطلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الاقتصادية على التوالي؛ أن تنعدم النسبة في حالة طلبة علوم دقيقة سنة ثانية. أما ثاني أكبر نسبة مقدرة بـ 50% فهي من طلبة العلوم الاقتصادية والاجتماعية سنة ثالثة وتنعدم النسبة في حالتي العلوم الإنسانية والدقيقة. وتنخفض النسبة إلى 48% من طلبة العلوم الإنسانية سنة أولى وتنزل النسبة إلى 26% من نفس السنة للعلوم الاجتماعية والدقيقة، وتنعدم النسبة في حالة العلوم الدقيقة.

وأصغر نسبة من مفردات العينة مقدرة بـ 47% هي من طلبة الماستر علوم اقتصادية، وتنزل النسبة إلى 26.5 % من طلبة العلوم الدقيقة ماستر، تنزل أكثر من ذلك إلى نسبتي 20 % و 6.5% لطلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية على التوالي.

3- منهج الدراسة

يعتبر اختيار المنهج من أهم الخطوات التي يمر بها البحث العلمي لأهميته، فهو الطريق الموصل إلى الحقيقة. "والمنهج عبارة عن مجموعة من القواعد والتصورات والخطط التي يتبعها الباحث، والتي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات، بدءاً من مرحلة اختيار موضوع البحث، إلى كتابة المقدمة والإشكالية وفرضيات البحث وخطة البحث واختيار المنهج الملائم والأدوات الملائمة وجمع المادة العلمية النظرية والميدانية وكيفية عرضها وتحليلها وتفسيرها، إلى الوصول إلى نتائج البحث التي تحل إشكالية مشكل موضوع البحث".[1]

المنهج الموظف في الدراسة الحالية هو منهج "التحليل النقدي للخطاب"، الذي يوظف لدراسة الظواهر من خلال تحليل النصوص؛ أي اللغة؛ ويدرس داخل النص ما قيل ومتى قيل وكيف قيل؛ ولأنه منهج يملك خاصية النفاذ داخل النصوص ليكشف السلطة في الخطاب وينظر ما وراء النص، لتقييم البناءات الاجتماعية

[1] رشيد زرواتي: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين ميلة، الجزائر، 2007، ص 44.

والثقافية وتبيان العلاقات والعمليات القائمة بينها وداخلها؛ وهو "نقدي" لأنه يسعى لكشف علاقات السلطة الكامنة وراء الخطاب وداخله.

ولتطبيق المنهج وبصورة أكثر دقة فقد تم انجاز دليل للتحليل وفق إشكالية البحث وأهدافه وذلك بالاستعانة بمرجع "نورمان فيركلف" "اللغة والسلطة"[1] وسيكون تحليل المنطوقات وكل الممارسات الخطابية واللاخطابية وفق نموذج تم اقتباسه من المرجع السابق ذكره مع بعض التحوير والتعديل حسب الهدف من الدراسة الحالية؛ مع العلم أن نموذج التحليل هذا قد وضعه صاحبه –نومان فيركلاف– ليتم توظيفه من قبل الباحثين من كل التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية بما فيها علم الاجتماع؛ وفيما يلي نموذج التحليل الذي تم الاعتماد عليه في تحليل المحادثات وكذا الملاحظات مع مراعاة الفارق بينهما:

نموذج التحليل النقدي للخطاب حسب "نورمان فير كلاف": ونموذج التحليل هذا يكون على مراحل يتم التدرج فيها من تحليل الوحدات اللغوية الصغرى الكلمات والألفاظ المستعملة إلى تحليل الجمل والقضايا؛ وفق السياق الاجتماعي الذي جاءت فيه كما يلي:

المرحلة الأولى مرحلة الوصف: على مستوى المفردات المستعملة من طرف الطالب وتقابل الفرضية الأولى من البحث

أمثلة عن الأسئلة التي يحتمل طرحها:

1– ما القيم الخبراتية التي تتسم بها الألفاظ؟

أ. ما مصدر تلك الألفاظ هل الخطاب التربوي أو المجتمعي؟ ما هي القيم العلائقية؟

ب. هل توجد عبارات في خطاب الطالب تعكس تأثير إحدى الخطابين التربوي والمجتمعي في بناء علاقاته الاجتماعية؟

ج. هل توجد عبارات واضحة الانتساب للخطاب التربوي كالعبارات التي تدل على آداب المعاملة ؟

د. هل توجد عبارات واضحة الانتساب للخطاب المجتمعي بأنواعه أثرت في بناء الطالب لعلاقاته؟

2– ما هي القيم التعبيرية؟

أ. ما القيم التعبيرية التي توحي بها الألفاظ؟ هل هي تقييم سلبي إيجابي مرد تأثره الخطاب التربوي أو المجتمعي؟

ب. ما هي الأساليب اللغوية المستخدمة؟ الاستعارة المبالغة التشبيه مجاز...

ج. ما هي الأفعال المستخدمة (مادية، ذهنية، علائقية، لفظية)؟

د. ما هو تقييم المستويات اللغوية المستخدمة لدى الطلبة؟

3– مستوى بناء المحادثة كيف توزيع الأدوار بين المتفاعلين؟

[1] أنظر فصل رواد التحليل النقدي للخطاب "نورمان فيركلف"

أ. أعراف التفاعل المستعملة أي الخطابين أثر فيها المجتمعي أم التربوي؟

ب. هل توجد طرائق يسيطر بها أحد المشاركين على أدوار الآخرين في الحديث؟

المرحلة الثانية مرحلة التفسير والشرح: ويتم فيها التحليل على مستوى السياق وتمثل علاقة النص بالبناء الاجتماعي (موجهة للفرضية الثالثة)

1- **مرحلة التفسير:** ويتم فيها تحديد المجال المؤسسي الذي يحدث فيه التفاعل استنادا إلى النظام الاجتماعي المجتمعي ثم نمط الحالة؛ ويتم من خلاله شرح الحيثيات التي جاءت فيها الممارسة الخطابية لتقريب الصورة للقارئ، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

أ. ما الذي يحدث النشاط أو المضمون للمحادثة؟

ب. من الفاعل بمعنى الذوات؟

ج. ما نوع العلاقات؟

د. ما دور اللغة فيما يحدث الروابط؟

هـ. ما التفسيرات التي يقدمها المشاركون لسياق الحال؟

و. على أي نمط للخطاب اعتمد إنتاج النص؟

ز. هل تتغير أو تختلف التعبيرات باختلاف المشاركين؟

2- **مرحلة الشرح:** ويتم من خلالها الوقوف على السياق العام للمحادثة مع إيجاد الارتباطات بين العناصر المشكلة للحدث الخطابي وهي تجيب على الفرضية الثانية والثالثة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

أ- ما هي الممارسات الخطابية واللاخطابية التي تدل على تأثر الخطاب اليومي للطالب بالخطاب المجتمعي – البناءات الاجتماعية- داخل الأحياء الجامعية؟ ويقابل الفرضية الثالثة:

- ما هو السياق التربوي المجتمعي الذي أثر في خطاب الطلبة الجامعيين؟
- ما هي عوامل السياق التي يمكن أن تكون قد أثرت في إنتاج الخطاب اليومي؟
- كيف تؤثر المؤسسات المجتمعية في تشكيل هذا الخطاب؟

ب- ما هي التمثلات الاجتماعية للطلبة تجاه مختلف الموضوعات؟

- ما هي تمثلات الطلبة اتجاه مواضيع معينة؟
- ما هي المعتقدات المسلم بها لدى الطلبة اتجاه مواضيع معينة؟
- كيف تشابه أو تختلف هذه المعتقدات مع المعتقدات المجتمعية؟
- ما هي العلاقات بين الطلبة التي يعكسها الخطاب وبينهم وبين مختلف الخطابات المنتجة داخل المجتمع؟
- هل هناك تمايز في التمثلات حسب النوع؟
- ما هي الممارسات اللاخطابية الحاضرة بقوة في الخطاب اليومي؟

ج- عوامل الإنتاج للخطاب المصادر الفعلية للخطاب اليومي للطالب (ويتم من خلالها الإجابة على الفرضية الثالثة):

- من هم الفاعلين الحاضرين في خطابات الطلبة اليومية؟
- ما هي علاقات القوة الكامنة في الخطاب اليومي؟
- من الذي يمارس السلطة في الخطاب لمن تعود ملكية الخطاب؟
- ما الذي يحاول الطالب إيصاله من خلال خطابه هذا؟
- هل يرتبط الخطاب بالخطاب التربوي؟

4- أدوات جمع البيانات:

يتطلب كل بحث اجتماعي الاستعانة بمجموعة من الأدوات المنهجية التي تستخدم في جمع الحقائق والمعطيات الميدانية من الواقع، لأجل تحليلها وتفسيرها للحصول على نتائج تتعلق بالظاهرة الاجتماعية المدروسة. وعليه؛ فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على بعض التقنيات، تسجيل المحادثات، والملاحظة بالمشاركة، والاستمارة.

أ- الملاحظة بالمشاركة:

الملاحظة بالمشاركة التي أساسها معيشة الباحث لحياة المبحوثين؛ كانت أكثر أدوات جمع البيانات ملاءمة لتسجيل المحادثات؛ وكانت موجه لجمع البيانات الخاصة بالفرضية الأولى والثالثة؛ وتم تسجيلها عن طريق مخبرين دون علم المبحوثين مع الالتزام بإخفاء هوية المبحوثين؛ مراعاةً لأخلاقيات البحث العلمي والابتعاد عن التشهير بحي جامعي بعينه؛ ثم تم نقلها كتابيا وفق الطريقة التالية:[1]

- عرض نصوص المحادثات بلغة الحياة اليومية في الملاحق مرقمة؛ مع الاكتفاء بعرض تحليلها فقط في فصل الدراسة الميدانية.
- نقل المحادثات حرفيا بلغة الحياة اليومية دون تعديل فقط فيما يخص وجود كلمات مخلة بالحياء تم الإشارة بين قوسين لمحل وجودها.
- نقل فقط نص التحليل –الكوربيس- الموجه للتحليل مع الاستغناء على أجزاء غير مهمة خاصة التحية وما شابه.
- العبارات *بالخط المائل* في تحليل البيانات هي التي يتم التركيز عليها وتخضع للتحليل.
- العبارات **بالبنط العريض**؛ كما هي معروضة في الملاحق؛ هي التي يتم التركيز عليها في التحليل.
- النقاط المتتابعة ... رمز الكلام المحذوف إما غير لائق أو غير مهم لتحليل أو لصعوبة نقله.
- الرمز +++ يدل على الصمت وانتهاء العبارة لتبدأ أخرى.

[1] يمكن الرجوع إلى فصل من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب في منهجية الحديث حول منهجية العمل على خطاب الحياة اليومية.

- الصوت المرتفع تم الإشارة إليه بـ ⇑.
- الصوت المنخفض تم الإشارة إليه بـ ⇓.
- ما بين قوسين ترجمة المعنى بالعربية الفصحى للعبارات التي هي بلغة الحياة اليومية.

ب- الملاحظة المستترة:

أما "الملاحظة المستترة" والتي تزداد أهميتها كأداة من أدوات جمع البيانات عندما تزداد مقاومة الأفراد للإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم وخاصة في حالة عدم الإجابة الصحيحة أو عدو تعاونهم مع الباحث وتعتبر الملاحظة من الوسائل الأساسية في جمع البيانات خاصة تلك التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة.[1]

وقد حتمت طبيعة الموضوع اعتماد الملاحظة المستترة وحسب موريس أنجرس "الملاحظة المستترة حالة لا يدري فيها الأشخاص الملاحظين أنهم محل ملاحظة". وهناك طريقتين لإجراء هذه الملاحظة: إما أن نقوم بمشاهدة الأشخاص دون تمكينهم من مشاهدتنا، وإما أن نندمج في وسطهم لكن دون أن يدركوا ملاحظتنا لهم. وفي حالة تطبيق الملاحظة المستترة، فإن مكان الملاحظة غالبا ما يمثل في حد ذاته صعوبات عدم التنقل لمتابعة الوضع.[2]

وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المستترة -دون علم المبحوثين بأنهم مراقبين- كأداة تدعيميه لتسجيل الممارسات اللاخطابية للطلبة والتي يصعب رصدها عن طريق الاستمارة أو المحادثات، وعدد الملاحظات هو (24) ملاحظة موزعة على مجالات الدراسة؛ وكان دليل تسجيل الملاحظة مكون من قسم يحمل تاريخ الملاحظة فيه الشهر واليوم والسنة والساعة، وقسم سجل فيه مكان الملاحظة -أي المجال الجغرافي- ثم قسم فيه فحوى الملاحظة.

ج- الاستمارة:

وبالنسبة الاستمارة تعرف على أنها " مجموعة من ألأسئلة المرتبطة حول موضوع معين ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها، بواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق.[3] وقد تم اعتمادها كأداة رئيسية في دراستنا وقد جاءت استمارة بحثنا على النحو التالي:

---

[1] فيروز مامي زرارقة: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، ط1، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2008، ص 18.

[2] موريس أنجرس: مرجع سبق ذكره، ص 187.

[3] فيروز مامي زرارقة وآخرون: **في منهجية البحث الاجتماعي**، ط1، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، 2007 ص 104.

الصيغة الأولية للاستمارة:

وهي الاستمارة التجريبية، التي تم توزيعها على بعض مفردات البحث قصد التأكد من صدق البيانات ومدى قابلية هذه الأسئلة، فمن خلال هذه المرحلة تم تعديل بعض الأسئلة وإلغاء أخرى. وتسمى هذه المرحلة اختبار صدق الاستمارة.

الصيغة النهائية للاستمارة:

بعد إجراء التعديلات، تمت الصيغة النهائية للاستمارة والتي كانت موجه لجمع بيانات الفرضية الثانية تضمنت 92 سؤالا موزعة على خمسة محاور منظمة في جداول كالأتي:

المحور الأول: محور البيانات الشخصية: وقد ضم (04) أسئلة

المحور الثاني: ويقابل الموضوعات المرتبطة بالعملية البيداغوجية، وقد تم تنظيم الأسئلة في شكل جدول يظم (13) سؤال كل سؤال يمثل موضوع من مواضيع الخطاب.

المحور الثالث: ويقابل الموضوعات المرتبطة بالحي الجامعي، في (06) أسئلة منظمة في جدول.

المحور الرابع : ويقابل الظواهر التي تحدث داخل الحي الجامعي، في (14) سؤال منظمة في جدول.

المحور الخامس: ويقابل الموضوعات الاجتماعية الثقافية في (12) سؤال منظمة في جدول.

المحور السادس: خاص بالمواضيع الدينية، وفيه (13) سؤال، كل سؤال يقابل موضوع ديني.

المحور السابع: خاص بالمواضيع السياسية، وفيه (12) سؤال، كل سؤال يقابل موضوع سياسي.

المحور الثامن: خاص بالمواضيع الاقتصادية، وفيه (07) أسئلة، كل سؤال يقابل موضوع اقتصادي.

المحمور التاسع: ويقابل الفرضية الفرعية الثالثة، والتي تخص المواضيع الترفيهية، وتم تنظيم الأسئلة في شكل جدول يضم (10) أسئلة.

التأسيس النظري للدراسة

الفصل الثاني

الفصـل الثاني

مقاربات سوسيولوجية لدراسة الحياة اليومية

أولا: من علم اجتماع النظم إلى علم اجتماع الحياة اليومية

ثانيا: مدرسة فرانكفورت

ثالثاً: التفاعلية الرمزية

رابعاً: الفينومينولوجيا أو الظاهراتية Phenomenology

خامسا: الإثنوميتودولوجيا Ethnomethodology

سادسا: إسهامات معاصرة في سوسيولوجيا الحياة اليومية

1. تأويل الحياة اليومية
2. مبدأ الأشياء الصغيرة والسوسيولوجيا الباعثة على البهجة

أولاً: من علم اجتماع النظم إلى علم اجتماع الحياة اليومية:

إن دراسة الحياة اليومية في أوضاع التفاعل الاجتماعي تسمى في العادة "علم الاجتماع المصغر" أو المايكرو سوسيولوجي. وفي هذا النوع من الدراسة الاجتماعية، يجري التحليل على مستوى الأفراد أو الجماعات الصغيرة مما يميزه عن "علم الاجتماع الكلي" أو الماكروسوسيولوجي الذي يعنى بدراسة الأنساق الاجتماعية الكبرى مثل النسق السياسي أو النظام الاقتصادي. كما أن علم الاجتماع الكلي يتضمن تحليل عمليات التغير البعيدة الأمد مثل نمو الصناعة وانتشار التصنيع.

وقد يبدو للوهلة الأولى أن ثمة تميزاً بين علم الاجتماع المصغر والكلي؛ غير أن هاذين التيارين مترابطين كل الترابط ويكمل أحدهما الأخر؛ والتحليل الكلي مهم لدراسة وفهم البوادر المؤسسية الأولى لدراسة الحياة اليومية؛ فالطرق التي يعيش بها الناس حياتهم اليومية تتأثر بصورة بالغة بالإطار المؤسسي الأوسع الذي تجري فيه... كما أن الدراسات المصغرة تلقي بدورها الضوء على الخطوط العريضة للأنماط المؤسسية؛ فالتفاعل الوجاهي (المباشر) يمثل الأساس لجميع أشكال التفاعل الاجتماعي مهما بلغت ضخامة السياق الذي تجري فيه.[1]

ولقد أكدت الدراسات أن علم الاجتماع قد تطور من خلال استجابته للمشكلات الاجتماعية الكبرى في التاريخ، خاصة تاريخ الحضارة الغربية؛ وليس هناك من دليل على ذلك أكبر من محاولة الربط بين التطورات الكبرى في نظرية علم الاجتماع والأحداث الكبيرة في تطور المجتمعات؛ فقد كانت كتابات الآباء المؤسسين استجابة لأحداث الثورتين الصناعية والفرنسية كما جاءت كتابات "تالكوت بارسونز" استجابة لازمة الكساد في الثلاثينات؛ كما جاءت نظريات التنمية والتخلف في العالم الثالث، استجابة لأزمة التنمية والتحول الاقتصادي والسياسي في هذا العالم، وبهذا لم يكن علم الاجتماع بعيدًا عن مشكلات المجتمع...

إن هذه الاستجابة لمشكلات المجتمع قد اتسمت بسمتين: الأولى أن علم الاجتماع لم يتجاوز هذه المشكلات الكبرى إلى ما دونها من مشكلات وقضايا تزخر بها تفاصيل الحياة اليومية، والثانية أن علم الاجتماع عندما استجاب لهذه المشكلات قد حاول أن يستجيب لها بصياغات نظامية ترتفع فوقها وتبحث في عملية التشكيل النظامي أو المؤسسي التي تحتويها؛ ولا شك أن علم الاجتماع كان يستجيب بتفسيراته هذه لعملية التحول النظامي في المجتمع؛ والتي تعقدت جوانبها وتكاثفت أبعادها ولكنه بالغ في هذه الاستجابة بحيث تحول في النهاية إلى علم مؤسسي، لا يهتم بالفرد في عالمه اليومي، ولا يكشف عن حركة عالم الحياة، بقدر ما يكشف عن صياغة هذه الحركة في علاقات بنائية مؤسسية.[2]

وإذا كان علم الاجتماع قد أغرق ذاته في الطابع المؤسسي لوقت طويل فإن ذلك يعني أنه كان مهتماً بتحليل المؤسسات والتنظيمات والبنى الاجتماعية القائمة في ضوء العلاقات الاجتماعية التي تشكلها؛ حيث

[1] أنتوني غدنز: **علم الاجتماع(مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4،بيروت، لبنان، ص 160.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 37.

أن هذا الاتجاه قد نحى بطريق علم الإجماع بعيد عن الفلسفة؛ وأودعه في إطار العلوم الطبيعية التي أخذ منها منهجها؛ وقد ظهر ذلك بشكل خاص عند"دوركايم" في اعتقاده بشيئية وموضوعية الحقيقة الاجتماعية، كما ظهر عند "ماكس فيبر" في بحثه عن الكفاية السببية للفهم؛ تلك التي تمكننا من أن نفسر مجرى الأفعال ونتائجها تفسيراً سببياً؛ وظهر أيضاً عند ماركس في محاولته استكشاف قوانين المادة؛ ومع هذا الاختلاف فيما بينهم نجدهم جميعاً اهتموا بالبحث عن القوانين العامة التي تحكم المجتمع من خلال الاعتقاد بمحاكاة نموذج العلوم الطبيعية.[1]

ومن أهم القواسم المشتركة بين هذه التيارات جميعاً انشغالها بقضايا تحول المجتمع الصناعي من النظم القديمة إلى النظم الحديثة، والاهتمام بتفسير هذا التحول وتوضيح أسبابه ومصاحباته. وأهتم علم الاجتماع بالأبنية الكبرى، أو بالوحدات الكلية للمجتمع الصناعي ولذلك جاءت تحليلاته كلية تركز على التحليل الكلي الواسع النطاق حتى وإن بدأت من أصغر وحدات المجتمع مثلما فعل "ماكس فيبر" الذي بدأ من مقولة الفعل الاجتماعي؛ حيث أدت تصنيفاته للفعل الاجتماعي؛ إلى جانب تصنيفاته الأخرى عن السلطة والرأسمالية، إلى تحليلات كلية لا تظهر فيها الحياة اليومية؛ أما "دوركايم" وماركس فقد انطلقا من مقولات كلية. فانطلق "دوركايم" من مقولة الظاهرة الاجتماعية ومقولتي المجتمع والجماعة؛ أما "ماركس" فقد انطلق من مقولات أنماط الإنتاج والتكوين الاجتماعي والطبقات والصراع الطبقي وغيرها؛ كما اهتمت هذه الأطر المبكرة بالتركيز على إبراز الجوانب التي ينهض عليها الاستقرار الاجتماعي بصرف النظر عن اختلافها في الهدف من هذا التركيز.[2]

وفي ضوء هذه التحليلات غاب الفرد وغابت الحياة اليومية من النماذج النظرية الأساسية في علم الاجتماع؛ لقد كانت الجماعة وليس الفرد هي المقولة التحليلية الأساسية لدى كل الاتجاهات النظرية على اختلاف مشاربها؛ ولذلك فإن الفرد وتفاعلاته اليومية لا تدرك إلا في ضوء مفهوم الجماعة والمجتمع؛ بل إن الفرد وتفاعلاته اليومية قد غابت أمام طغيان الاهتمام بالجماعة؛ ولذلك ليس غريباً أن نسمي علم الاجتماع في اتجاهاته الأساسية بأنه علم مؤسساتي، أو أنه ذو طابع مؤسسي؛ ونعني بذلك أنه ركز في دراسته للمجتمع على تشكل هذا المجتمع في مؤسسات وفي علاقات نظامية.[3]

وبتطور النظرية السوسيولوجية استمر الطابع المؤسسي لعلم الاجتماع في الصياغات النظرية التي قدمها "تالكوت بارسونز"؛ وتكمن خصوصية الظاهرة البارسونزية في أنها استمرت متدفقة وفاعلة عبر أربع عقود من الزمن امتدت من بداية العقد الرابع وحتى قرب نهاية العقد الثامن من القرن العشرين كما تنبع خصوصيتها في أنها أفرطت كثيراً في التركيز على التحليل المؤسسي أو النظامي إلى درجة أن الصياغات البارسونزية لا تعاني

[1] شحاتة الصيام: **القهر والحيلة أنماط المقاومة السلبية في الحياة اليومية**، مرجع سبق ذكره، ص 46.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 39.

[3] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 41.

فحسب من إهمال الفرد وحياته اليومية بل تعاني أيضاً من إهمال التحليل الواقعي؛ لقد كان بإمكان "بارسونز" أن يطور نظريته التي بدأها في كتابه المبكر "بنية الفعل الاجتماعي" في اتجاه التركيز على الفرد وتفاعلاته اليومية ولكنه طورها في اتجاه تحليل كلي انتهى بميل نحو تكوين رؤية نظرية عالمية على جانب كبير من العمومية.[1]

وفي الأثناء التي أفرط "بارسونز" بالاهتمام بالتجريد النظري، كان هناك اتجاه أخر أكثر التصاقا بالواقع ولكنه رغم ذلك ساهم في تكريس الطابع المؤسسي لعلم الاجتماع ذلك هو الاتجاه الإمبريقي. ولقد استمدت النزعة الإمبريقية أصولها من الفلسفة التجريبية التي اعتبرت أن الواقع هو مصدر المعرفة وأن الطريق لاكتساب المعرفة هو استقراء الواقع لكن هذا الاتجاه لم يعكس الواقع بجلاء بل غلب عليها الطابع المؤسسي الذي أتسم به علم الاجتماع.[2]

وفي الوقت الذي كان علم الاجتماع يميل هذا الميل المؤسسي؛ كان هناك توجه جديد وبواكير اهتمام بالحياة اليومية؛ حيث نشأت تيارات جديدة خلقت اهتماما معاصراً هو سوسيولوجيا الحياة اليومية أين تباينت هذه الأخيرة مع الأطر النظرية الكبرى المؤسسة لعلم الاجتماع.

إن علم الاجتماع باعتباره علماً للدلالة الاجتماعية فهو يدرس الدلالات والمدلولات من خلال مُنتِجِيها؛ أو قل إنها نوع من الوعي أو الإدراك في الإطار اليومي، الذي يمكن من خلاله أن نصف الأوضاع التي تنتَج فيه؛ ذلك أن عدم فهم الطابع المعقد للظواهر الاجتماعية؛ والنزول إلى الواقع المعاش جعل البعض يطرح نموذجاً لخطاب جديد لدراستها؛ فعلى سبيل المثال نتيجة لهذه الأزمة رأى البعض أنه آن الأوان أن يتوجه علم الاجتماع باعتباره علماً يهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية بعيداً عن الحتمية حيث لابد من تأويل هذه العلاقات في إطار الذاتية، فاختزال المعرفة السوسيولوجية في شكلها البنائي الذي من شأنه أن يؤخر عملية فهم المعنى الذي يتضح بشكل جلي في تأمل الممارسات الرمزية والأوضاع الاجتماعية والتاريخية؛ إنه بهذا الشكل يكون عمل علم الاجتماع هو بالأساس معني بإنتاج معاني الدلالات، أو بمعنى آخر أنه أسلوب إنتاج الأسباب الدالة في المجتمعات الحديثة؛ إن علم الإجماع وفق هذا الوصف السابق يكون قد تحول من عملية وصف النظم وتحليلها وبناء الواقع، إلى عملية إنتاج المعلومات التي من خلالها يمكن الوقوف على النشاطات العملية للمجموعات الاجتماعية القائمة في أي مجتمع؛ تلك التي قد تكون سلوكاً أو نشاطاً أو حتى محادثة أو رمزاً.[3]

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الذي أتى فعله في إطار السوسيولوجيا، كانت وراءه أسباب تتصل بطبيعة العلم، فليس فقط الخلاف المنهجي هو الذي جعل التيارات النظرية الجديدة تتعارض والطابع المؤسسي الذي جاءت على نحوه التيارات النظرية الكبرى، بل أيضاً كانت أسبابه تتمثل في الحد من استعارة هذه

[1] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 42.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 46.

[3] شحاتة صيام : مرجع سبق ذكره ، ص 52.

النظريات واستدانتها على علوم أخرى خاصة العلوم الطبيعية والإحصاء، والحد من التحليلات الواسعة والاستعارات التي تخالف طبيعة المجتمعات؛ إن تراجع السوسيولوجيين عن هذه المواقف النظرية الكلاسيكسة، جعلهم يقدمون رؤى نظرية أخرى تتصل بالواقع المعاش، أو ما يسمى اليوم بعلم اجتماع الحياة اليومية.[1]

أما عن سوسيولوجيا الحياة اليومية –موضوع الفصل الحالي- يقصد بها فروع علم الاجتماع التي تهتم ببحث تنظيم ومعنى الحياة اليومية، وفي الغالب يساوي البعض بينها وبين الدراسة الاجتماعية للوحدات الصغرى (الميكروسوسيولوجيا) وكذلك بالدراسة الكيفية لخبرات وتجارب الحياة اليومية بأنواعها المتعدد: كسلوك المارة في الشارع، والنوم، والمحادثات التليفونية، وخبرات العمل، والكلام، والتعامل مع الوقت.[2]

ومن الطبيعي أن تتعدد التيارات في ضوء هذه النشأة، وسوف تركز الدراسة على أهم النظريات التي تناولت الحياة اليومية؛ بداية من مدرسة فرانكفورت، باعتبارها أول مدرسة أشارت ولو بشكل غير مباشر للحياة اليومية، والنظرية التفاعلية الرمزية باعتبارها أول نظرية اهتمت بسلوك الفرد، والنظرية الظاهراتية، ونظرية المنهجية الشعبية (الإثنوميتودولوجة) وبعض الإسهامات المعاصرة.

ثانياً: مدرسة فرانكفورت:(1898-1979) The Frankfurt School Critical Theory

يعد أكبر ثلاث مفكرين بمدرسة فرنكفورت هم: "هربرت ماركوز" "تيودور ادورنو" "ماكس هوركهايمر" حلال فترة حرب "هتلر" للولايات المتحدة الأمريكية فقد راقبوا نشأة وسقوط الدولة النازية، ومن ثم عملية سيطرة وتعزير النظام الرأسمالي فيما بعد الحرب في الحياة مع تزايد التحرر من الوهم، كما راقبوا عن قرب تحرير طبقة العمال المتوقع أنهم فاقدي الأمل، وبشكل أساسي بسبب اعتقادهم وأيمانهم غير المحدود بقوى البناء الفوقي والتي رأوا دورها وهي تنتشر بشكل واضح وتسيطر على الحياة المتقدمة تحت ظل الرأسمالية وبالنسبة للعديد من المفكرين في وقتنا الحالي فإن الوسائل الفكرية والعقلية التي تم استخدامها لشرح انتصار الرأسمالية من خلال هذه القوى ظل مرتبط بشكل قوي بعملية فهم الحياة المعاصرة.[3]

وبحكم معايشة مفكري النظرية النقدية للواقع الرأسمالي فإنهم قد شخصوا هذا الواقع من منظور فكري وتوصلوا إلى توضيح وسائل السيطرة العقلية لرأسمالية في الحياة المعاصرة، وبينوها في ثلاث ملامح أساسية هي:

– طريقة التفكير تسمى السبب الأدائي أو الوسيلي والذي تم وصفه بواسطة "جرايت" 1984 على أنه طريقة النظر للعالم؛ والذي يُبرز سيطرة الأفراد على بعضهم البعض؛ وسيطرة النظام على الأفراد؛ أي تخدير وتغييب وعي الأفراد؛

[1] شحاتة صيام : مرجع سبق ذكره ، ص 52، ص 53 .

[2] جوردن مارشال: **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، المجلد الأول، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي لترجمة، ط2،2007، ص 576.

[3] فليب جونز: **النظرية الاجتماعية والممارسة البحثية**، ترجمة محمد ياسر الخواجة، مصر العربية لنشر والتوزيع، ط1،القاهرة، 2010، ص 118.

— دور الإعلام أو الثقافة الشعبية في تشكيل التفكير للأفراد؛ ومن ثم تحويلهم إلى عدم القدرة على نقد المجتمع الذي يعيشون فيه؛

— سيطرة وانتشار نمط معين من الشخصية الذي لا يقبل فقط السيطرة أو الهيمنة ولكنه يرغب بنشاط بها.[1]

ولقد انشغل "هوركهايمر M. horkheimer" بدراسة بعض المظاهر الحديثة المصاحبة للرأسمالية؛ انشغالا كبيراً بنمو الحركة النازية والفاشية، وبالآثار السلبية للتجربة الستالينية في الإتحاد السوفيتي. ولقد لفتت هذه الظواهر وغيرها انتباه "هوركهايمر" إلى عملية النمو المؤسسي للمجتمع الرأسمالي، وهو نمو لا تحده حدود ولذلك فإنه يخترق عالم الحياة اليومية للأفراد ويخضعه ويكبله. ولذلك نجد أن "هوركهايمر" يحلل في مقاله: (الدولة المتسلطة)، والذي صدر عام 1942 نمو الرأسمالية الدولة ودخولها إلى مجالات أخرى في الحياة الاجتماعية والثقافية. فلم يعد هذا التدخل مقتصراً على عملية تنظيم رأس المال، بل امتد إلى كل بقعة من أرجاء الحياة الاجتماعية؛ وامتد به هذا التحليل إلى إبراز دور العقل والعقلانية في خلق الأطر المؤسسية التي تحول المجتمع إلى مجتمع صناعي (أو مصنوع). وتلك هي القضية التي تناولها في كتابه "ديالكتيك التنوير" الذي كتبه بالاشتراك مع أدورنو؛ إن سيطرة دولة المجتمع المدني وهيمنتها عليه لا تخلو من استخدام عقلاني لتراكمات العقل وإنجازاته. ولقد أدي هذا الاتجاه من –وجهة نظر هوركهايمر وزميله– إلى خلق أدوات للسيطرة لم يكن يعرفها المجتمع من قبل، فأصبحت حرية الأفراد وقدرتهم على التفكير الحر محل شك كبير. لقد نجحت أجهزة المجتمع الرأسمالي في خلق ثقافة استهلاكية بضائعية تسيطر على الإنسان في حياته اليومية وتحصره في أيديولوجيا واحدة.[2]

أما "تيو دور أدورنو T. Adorno" فيقول في مؤلفه (ذرة أخلاق) إن المكان الوحيد الذي قد نعثر فيه على الحقيقة ليس هو في الكل أو الوحدة الكاملة، بل في تلك الأجزاء المغفلة من تجربة الفرد التي نجت من وطأة هذا الكل.[3] هذا القول يؤكد توجه اهتمام النظرية إلى الحياة اليومية للفرد بقوله أن الحقيقة في تجربة الفرد. وانطلق "أدورنو" من الأفكار التي طورها مع "هوركهايمر" في كتاب (جدل التنوير) فالإنجازات التي حققها العقل أدت في النهاية إلى تحويل العقل إلى أداة لخدمة الطبقة المسيطرة بحيث فقد العقل طاقاته النقدية والتنويرية التي ارتبطت به في عصور سابقة. لقد تحول العقل إلى أداة لكبح الحياة اليومية، تلك التي أصبحت تفتقد إلى أي شكل من الوعي، بل أصبحت هي نفسها سالبة للوعي؛ إن خضوع هذه الحياة اليومية للمؤسسة الرسمية وما نتج عنه من أفكار وثقافة يؤدي إلى فقدان قيمة العقل لدى الإنسان ويتحول العقل لديه إلى طاقة معطلة أكثر من كونه طاقة تساعد على تحقيق حياة أفضل.[4]

---

[1] فليب جونز: مرجع سابق ذكره، ص 118-119.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 52–53.

[3] إيان كريب: **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم ومحمد عصفور، دط، عالم المعرفة، 1999، ص 284.

[4] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 53.

أما إسهام "هربرت ماركيوز H. Marcuse" فيقع على الحدود التي تربط الفكر النظري بالفكر العملي. ولهذا فقد جاءت التساؤلات الحاسمة التي اهتم بها تدور حول الدور الثوري للعقل في حياة الإنسان والأبعاد والحدود الخاصة بهذا الدور، وهنا نلاحظ أن العقل بدأ يلعب دوراً جديداً ومخالفاً للدور المحافظ الذي ظل مرتبطاً به من خلال تاريخ الفلسفة الغربية. ويحتوي مفهوم العقل عند "ماركيوز" على مفهوم الحرية ولهذا كان اهتمام النظرية النقدية الأساسي متمركز في محاولة تحرير البشرية. وفي هذا السياق يؤكد على أنه بالرغم من التطورات الهائلة التي حققتها المجتمعات الرأسمالية إلا أن السمة الغالبة على هذه المجتمعات هي السيطرة والسيادة التي يمارسها الإنسان على أخيه الإنسان، وهي تعبير وتجسيد في الوقت ذاته للسيطرة السياسية الضمنية.

وهكذا تكون العقلانية التكنولوجية معبرة عن منطق السيطرة على الإنسان، ومدعمة للاستغلال والصراع الطبقي؛ ولعل ذلك هو ما يفسر سلوك الإنسان ذو البعد الواحد الذي انخرط في هذا النظام بحيث أصبح يوضح جزء لا ينفصل عنه.[1]

ووفقا "لماركيوز" فإنه في المراحل الأولى من الرأسمالية فإن درجة عالية من الكبت والقمع ضرورية بهدف التأكيد على أن يركز الأفراد على العمل والإنتاج، وفي المراحل الناضجة لها بالرغم من ذلك فإنه يوجد حاجة أقل لمثل هذا التركيز الخاص، ومن ثم فإن استرجاع هذا القمع؛ أو الكبت؛ ذو أهمية واضحة لمتطلبات النظام، وفي مثل هذه الظروف فإن الاستمرار في الإصرار على مثل هذا القمع أو الكبت ذو أهمية واضحة لمتطلبات النظام، وفي مثل هذه الظروف فإن الاستمرار في الإصرار على مثل هذا القمع أو الكبت من قبل الأفراد قد يؤدي لحالة من عدم الرضا، ...ومن ثمة فإن الروتين المستخدم بواسطة الصور المثيرة لبيع السلع المختلفة في المجتمعات الرأسمالية من سيارات وسجائر وكحوليات وقهوة وملابس؛ من خلال ربط السلع أو البضائع بالحالة الجنسية أو الظروف المحيطة أو حتى من خلال الرضا وإشباع الرغبات؛ والتي قد تصبح حالة عدم إرضائها خطرة ومدمرة، وكما هو الحال مع باقي الأوضاع البشرية فإنه بالنسبة لـ"ماركيوز" فإن استخدام الجنس بمثل هذه الطريقة هو في حد ذاته له أهمية ودور حيوي في تحقيق الوجود البشري ومن ثم تحويله إلى أداة ووسيلة للسيطرة والهيمنة.[2]

وفي كتابه (الإنسان ذو البعد الواحد) يوضح التفاقم الهائل لسلطة الآلة في المجتمعات المتقدمة ودورها في إنتاج نمط من العلاقات بين الفرد والمؤسسات التي تتحكم في وجوده الاجتماعي وحياته اليومية الاستهلاكية وتوجه وعيه إلى الهدف الذي تتوخاه الدولة ومؤسساتها لتكريس هيمنتها الدائمة. أما في كتابه "العقل والثورة" فقد كرس جهده للدفاع عن الفكر السلبي وإبراز الدور الثوري للديالكتيك كأداة تحليلية ونقدية أسهمت في

[1] علي غربي: **علم الاجتماع والثنائيات النظرية (التقليدية المحدثة)**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007، ص 195، ص 196.

[2] فليب جونز: مرجع سابق ذكره، ص 121.

تأسيس الفكر الاجتماعي الراديكالي. وفي كتاباته الأخيرة، يبرز عبر أسلوبه النقدي التحليلي دور القوى الميكانيكية التي تضفي على الأشياء صفة الآلة وتخلق كماً هائلاً من الحاجات الكاذبة والأحلام الزائفة التي تحاصر الوعي وتكبح الأسئلة الحقيقية وتمنعها من أن تطرح نفسها حول حقيقة القمع الممارس ضد وعي الأفراد.[1]

ولقد تأثر "هابرماس Habermas" بكل من "ادورنو" و"ماركيوز". فقد انطلق من فرضيتين كانتا منبعاً للإطار المعرفي لمدرسة فرانكفورت. الأولى: أن الفكر يجب أن ينفصل عن معضلات الحياة الاجتماعية، والثانية: أن الفكر الفلسفي والاجتماعي يجب أن يكون له دورً نقدياً أو أن يتحول إلى برنامج منهجي عقلي ونقدي؛ ومن ثم فقد كرس جل أعماله لنقد هيمنة المؤسسات على الوعي الفردي والجماعي وسلبها لهذا الوعي. أن النمو المؤسسي يترك تأثيرا بالغاً على حياة الأفراد التلقائية أو العادية... وقد كرس أطروحته لدكتوراه لدراسة موضوع الرأي العام ودوره التاريخي في خلق الهيمنة المؤسسية في المجتمع الرأسمالي. ولقد ظهر في هذه الدراسة نقد مستفيض لما تقوم به الدعاية والإعلام من تدعيم اغتراب الأفراد عن عالمهم اليومي عن طريق ربطهم بعالم غريب غامض هو العالم الذي تنتج فيه الثقافة الجماهيرية وهو العالم الذي أطلق عليه "هبرماس" (الميدان العام) واستمرت أعماله بشكل مباشر، أو غير مباشر، في نقد هيمنة مؤسسات الدولة الاقتصادية والسياسية والثقافية على عالم الحياة اليومية؛ ومحاولة سلب أية قدرة على الحركة أو الحوار الحر داخل هذا العالم.[2]

ويشكل مفهوم "الرشد الاتصالي Communicative rationality" المفهوم المحوري عند "هابرماس"، ويقصد به الطريقة التي ينشغل بها الناس في تفاعلهم من أجل الوصول إلى الفهم. ويزعم "هابرماس" أن المقصد الأساسي للناس المتفاعلين هو الاتصال الفعال مع بعضهم بعضاً؛ ويحدث الفعل التعاوني على هذا الأساس؛ تؤدي هذه النزعة لتحقيق الرشد الاتصالي؛ وتخترق المجتمع كله الذي ينقسم بدوره إلى "عوالم"worlds متميزة ولكنها متشابكة؛ وقد أشار "هابرماس" إلى عالم الحياة Life-world العالم (1) والعالم التقني للعلم بما فيه العالم الاجتماعي العالم (2)، وكل عالم يستعمل محكات مختلفة للصدق فيما يتعلق بالرشد الاتصالي.

وقد حاول "هابرماس" أن يربط عالم الحياة بالمجتمع كنسق اجتماعي العالم (3) ويزعم – شأنه في ذلك شأن "جيدنز" الذي اقتبس من "هابرماس" في هذه النقطة — أن كثيراً من الوظائف تنفصل عن العالم المعاش ويضطلع بها النسق الاجتماعي؛ ولذلك فإن عديداً من الوظائف الاقتصادية والسياسية التي كانت تتم داخل القرابة اضطلعت بها المؤسسات العامة؛ ويضيف "هابرماس" أن عالم الحياة لا يفقد وظائفه فحسب، بل يستعمره النسق الاجتماعي باضطراد من خلال وسائل الإعلام والنزعة الاستهلاكية إلى حد كبير؛ وينظر

[1] علي غربي: مرجع سبق ذكره، ص 196، ص 197.

[2] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 55، ص 56.

"هابرماس" إلى الحركات الاجتماعية الجديدة على أنها محاولة لاستعادة النوعية المفقودة للحياة بما في ذلك الحقوق والحريات الشخصية والسياسية.[1]

إذا كانت بداية الاهتمام والانتباه إلى عالم الحياة اليومية، على يد مدرسة فرانكفورت من خلال نقدها لنظام الرأسمالي، ومن خلال تبيان الطريقة التي بها يكبل بها الخطاب الرأسمالي بأجهزته الحياة اليومية، ويعطل العقل الفرد عن أداء دوره المنوط به، وكيف أن ذلك يؤثر على الفرد في حياته اليومية؛ وبالتالي كيف يُتشَكِل خطاب الفرد في حياته اليومية.

ثالثاً: التفاعلية الرمزية :

تعتبر التفاعلية الرمزية من النظريات السوسيولوجية التي انتقلت بعلم الاجتماع من دراسة الوحدات الكبرى إلى دراسة الوحدات الصغرى، وذلك بتركيزها على دراسة الفرد في تفاعله اليومي كأصغر الوحدات.

في نهاية الخمسينات كانت السوسيولوجيا الأمريكية تحت هيمنة نهجين فمن جهة أولى النظرية البنيوية –الوظيفية لتالكوت بارسونز– ومن جهة أخرى السوسيولوجيا التكميمية والاحصائية لـ"بول لازارسفيلد"، وبشكل جزئي وكرد على هذه الهيمنة المزدوجة، نشأه مدرسة شيكاغو الثانية تحت مسمى "التفاعلية الرمزية"، وهو تعبير صاغه عام 1937 "هربرت بلومر" والتي جرت العادة على دعوتها مدرسة شيكاغو الثانية، طورت طريقة جديدة بالكامل في التفكير بالمجتمع وفي تحليله.[2]

أطلق مسمى التفاعلية الرمزية على الرؤية التي تدل بوضوح على أنماط النشاط الإنساني التي تعتبر عناصرها ضرورية من أجل فهم الحياة الاجتماعية ووفقا لتصور التفاعلية الرمزية فالحياة الاجتماعية معرفيا هي التفاعل الإنساني أو البشري من خلال استخدام الرموز والإشارات، ولذا تهتم بنقطتين هما:

- الطريقة التي يستخدم بها البشر الرموز بما يقصدوه لكي يتصل كل واحد بالأخر؛
- وتهتم بتفسيرات نتائج هذه الرموز على السلوك الخاص بالجماعات أثناء عملية التفاعل الاجتماعي.[3]

وتنطلق التفاعلية الرمزية من رؤيتها للمجتمع على أنه عملية ولا تنظر إليه على أنه مجرد نسق أو تنظيم أو بناء ثابت، وتُدخل كل من الفرد والمجتمع في علاقة ترابط وتداخل وثيقة، بحيث تبدأ الحياة الاجتماعية وتتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي وتؤثر التنظيمات والقواعد والقيم الاجتماعية في الأفراد وفي نفس الوقت تتأثر بهم، على اعتبار أن أفراد المجتمع هم الذين شكلوها وقاموا برعايتها والحفاظ عليها. إذن فهي

[1] مصطفى خلف عبد الجواد: **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، مطبوعات مركز البحوث الاجتماعية جامعة القاهرة، مصر، 2002، ص 172، ص 173.

[2] فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية**، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد للطباعة والنشر ، ط1، دمشق، سوريا، 2010 ص115.

[3] فليب جونز: مرجع سابق ذكره، ص 153.

تسعى إلى دراسة الفرد وسلوكه في المجتمع داخل الجماعة التي تحضنه مع الأخذ بعين الاعتبار عملية التفاعل والتبادل الذي يحصل بين الفرد وذاته أو بينه وبين الجماعة والمجتمع الذي يعيش فيه.[1]

وتركز التفاعلية الرمزية في دراستها على الفعل الاجتماعي من خلال تطوير تفسير نظري دقيق وشامل، يستوعب جوانب هامة من أفعال الناس من غير إغفال تعقيدات العالم القائم. ومنذ البداية ترفض التفاعلية الرمزية التحليل الوظيفي في تفسيره لدور الوحدات الكبرى والأنساق الاجتماعية في تشكيل الوحدات الصغرى، وإبعاد دور الفرد واعتباره سلبياً لا يقوى على مقاومة المحددات الجماعية للسلوك. وبذلك فالتفاعلية الرمزية ترفض استخدام المنهج السببي في دراسة الظواهر الاجتماعية وتؤكد على وجوب استبعاد فكرة العلية. وذلك أن التحليل الوظيفي قد أغفل العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع والتي هي في تفاعل ديناميكي دائم، وعليه تعتبر دراسة الفرد بمعزل عن المجتمع أو دراسة المجتمع بمعزل عن الفرد تجريداً غير واقعي.[2]

وتتخذ التفاعلية الرمزية اتجاه العالم الاجتماعي منهجية تقوم على ضرورة استخدام الملاحظة الدقيقة لهذا العالم الاجتماعي بالطريقة التي يدركه بها الفاعلون. وكذلك، ينصح أنصار التفاعلية الرمزية أن يكون الباحث حيادياً وينتبه إلى عدم تأثره بأي افتراضات حول الأبنية الاجتماعية، مهما كان نوع هذه الافتراضات سواء كانت نابعة من نظريات علمية أو من معرفة شائعة. وتعتبر التفاعلية الرمزية التفاعل الاجتماعي وحدة التحليل الأساسية وتركز على الذات كموضوع للدراسة. لذلك يبقى الباحث موجهاً نحو دراسة الجوانب الداخلية للسلوك الإنساني والتي تظهر في شكل بارز خلال التفاعل والاتصال الرمزي بين الأفراد. فهي تسعى لإبراز العناصر المعرفية والوجدانية وتعتبرها محاور جوهرية تدور حولها الدراسة. فهي تعتبر المجتمع أنه يمثل نشاطاً متواصلاً لتفاعلات اجتماعية متباينة، فهي تركز على العلاقات بين الأشخاص عوض التركيز على المجتمع.[3]

ويعطينا "هربرت بلومر" **فرضيات التفاعلية الرمزية** وهي:

1- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم؛

2- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني؛

3- وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.[4]

هذه الفرضيات الثلاث تتطابق تقريباً مع الأقسام الثلاثة لكتاب ميد: "العقل والذات والمجتمع". ونقطة البدء عند "ميد" هي مناقشته للخصائص التي تفرق الإنسان عن الحيوان. وقد استقر رأيه شأنه شأن الكثير من المفكرين على أن الفرق بين الكائنين إنما هو في استخدام اللغة، أو" الرمز الدال"... فالحيوانات تدخل في

[1] رابح كعباش: **الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع**، مخبر علم اجتماع الاتصال، دط، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007، ص 186.

[2] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 185.

[3] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 186.

[4] إيان كريب: مرجع سبق ذكره، ص 119.

محادثات إيمائية، إلا أنه من الخطأ القول بأنها تتواصل مثل الإنسان... ولو طرحنا القضية بصورة أخرى قلنا إن الرمز الدال هو المعنى المشترك. وهو يتطور في سياق عملية التفاعل، التي تتلخص هي ذاتها في سعي البشر لتحقيق نتائج عملية في التعاون بينهم. ويصف "ميد" شيئا شبيها بالعلاقة الحميمية التي تنشأ بين شخصين، حيث تتطور في سياق تفاعلهما اليومي لغة خاصة بهما تقريبا، وهذا عنده هو ما يجري في الواقع بصورة عامة. فالتفاعل الاجتماعي يولد المعاني، والمعاني تشكل عالمنا. فقطعة الخشب هي قطعة خشب، غير أنها في حياتنا اليومية تصبح منضدة. وكلمة منضدة تعني الدور الذي تلعبه قطعة الخشب تلك في عملية تفاعلنا أي ذلك الذي نأكل عليه، أو تلك التي نعمل عليها... ووجود اللغة هو الذي يمكننا من الابتعاد والتفكير ثم الاختيار. وهذه النقطة توصلنا إلى عملية التأويل التي أشير إليها في الفرضية الثالثة وقد تحدثت حتى الآن عن "المحادثات الخارجية " أي عمليات التفاعل تلك التي نخلق بواسطتها عالمنا المشترك. لكن عملية التأويل هي أيضا محادثة، بين جزأين مختلفين من الذات (أو بين وجهي الذات حسب ميد). فلنتذكر أن الرمز الدال يثير في نفسي ردة الفعل ذاتها التي يثيرها في الآخرين، إنه يمكنني من النظر إلى نفسي كما ينظر إلي الآخرون، أما الوجه الثاني من ذاتي فهو الجزء الذي ينظر إلى ذاتي (أنا أفكر في).[1]

ويزعم "ميد" أن اللغة تتيح لنا الفرصة لنصل مرحلة الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا. كما أنها تمكننا من أن نرى أنفسنا من الخارج مثلما يرانا الآخرون، والعنصر الرئيسي في هذه العملية هو الرمز، أي الإشارة التي تمثل معنى أو شيء آخر؛ والكلمات التي نستعملها للإشارة إلى أمور محددة هي في واقع الأمر، رموز تمثل المعاني التي نقصدها، فكلمة ملعقة رمز نستعمله لوصف الأداة التي نستخدمها للأكل عموماً. كما أن الرموز تشمل الإيماءات غير الشفوية وأشكال التواصل الأخرى. وثمة قيمة رمزية للتلويح لشخص ما أو القيام بإيماءات ذات دلالة بذيئة، ويرى "ميد" أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات ومواصفات مشتركة في تفاعلهم بعضهم مع بعض. ولأن البشر يعيشون في عالم زاخر بالرموز، فإن جميع عمليات التفاعل بين الأفراد تشتمل على تبادل الرموز.[2]

أن التأثير الأكثر شيوعا هو كيف تستخدم تفسيرات الآخرين، وما المعنى من وراء السلوك الذي يعبر عن تفكيرنا، وبالتالي: فأنا أكون ما أنا أفكر وأنت تفكر فيما أكون. I am what I think you think I am. وعلى هذا فقد قسم "هربرت ميد" الذات إلى الفاعل I والمفعول ME والأنا هو الجزء الإيجابي من الذات، أما المفعول فهو الجزء السلبي أي هو الجزء الايجابي من الذات، أما المفعول فهو الجزء السلبي أي هو الجزء الذي يؤثر فيه الآخرون.[3]

[1] إيان كريب: مرجع سبق ذكره، ص 119، ص120.

[2] أنتوني جيدنز: **علم الاجتماع(مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصياغ، ط 4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص 76.

[3] فليب جونز: مرجع سابق ذكره، ص 153.

وقد استخدم "كولي" ما يسمى بالانعكاس الذاتي Self-Reflective ليصف به كيف أننا نكون انطباعا عن أنفسنا من خلال استجابات الآخرين، وعندما يصبح الفرد واعيا بالجزء السلبي من ذاته (المفعول) يكون عندئذ قادراً على أن يؤثر في نفسه بالتحكم فيها، أي يصبح الفرد موضوعا لذاته، ويمتد الوعي الإنساني إلى أشياء أخرى وأناس آخرون، بالإضافة إلى ذات الفرد وبالتالي لديه فرصاً مستمرة للفعل الإبداعي، والمنظر الأكثر شهرة لنظرية التفاعلية الرمزية المرتبط بهذا التأكيد هو "إرفنج غوفمان".[1]

وقد اشتهر "أرفين غوفمان" (1922–1982) "Erving Goffman" كأحد رواد التفاعلية الرمزية بالتحليل الميكرو والاستعارات المسرحية، وهو بروفسور علم الاجتماع في جامعة شيكاغو ثم "باركلي" ثم "بانسلفني"، ويشكل "غوفمان" حلقة أساسية في علم الاجتماع الأمريكي في القرن العشرين حيث شكل حلقة وصل بين مدرسة شيكاغو والإثنوميتودولوجية بين "روبارت بارك" و"هارولد كارفينكل".[2]

وترتبط تحليلات "غوفمان" بتحليلات أستاذه "بلومر" ومؤسس التفاعلية الرمزية جورج "ميد"، وهذا ما ظهر في مؤلفه "تصور الذات في الحياة اليومية" "The Presentation Of Self In Every Day Life" الذي نشر سنة 1959؛ ويجسد هذا الكتاب أطروحات "غوفمان" المعروفة في النظرية المسرحية. وظل "غوفمان" ينشر على مدى السنوات الخمسة عشر الموالية لهذا العام عدة كتب ومجموعة من المقالات التي شرح فيها بالتفصيل رؤيته المسرحية للعالم. وبلغة مبسطة يرى "غوفمان" أن هناك تشابهاً كبيراً بين الأداء المسرحي وأنماط الدور الذي نقوم به جميعاً في أفعالنا وتفاعلاتنا اليومية. والتفاعل سريع الزوال ما لم يدعمه الأداء الاجتماعي. ويعد الأداء الهزيل أو المتصدع تهديداً خطيراً للتفاعل الاجتماعي تمامًا مثلما يهدد هذا الأداء القيام بالدور على خشبة المسرح.[3]

كما يعتبر "ارفنج غوفمان" أحد العلماء الذين برعوا في التحليل المصغر للعمليات الاجتماعية حيث سيطر على تحقيق ومناقشة نظام التفاعل. أو بقول آخر إنه استخدم التحليل المصغر للوقوف على علاقات أو سلوك الوجه للوجه (التفاعل المباشر) والتفاعل بين الأفراد. وعلى الرغم من أن أعماله تمتد إلى معظم الموضوعات، إلا أنه يشدد على أن الناس منذ استيقاظهم فإنهم يقضون معظم أوقاتهم في حركة، وأنه من خلال هذه الحركات، فإنهم يقيمون اتصالا مع الآخرين، وأنه لكي يتحقق من ذلك، فقد انشغل بالمقابلات التي تتم بين الناس في أي موقع وفي أي مكان. إن "غوفمان" وفقا لاهتمامه بعملية الاتصال بين الناس، فقد اهتم بمناقشة النشاطات التي يفرزها سلوك الأفراد. مما سبق يمكن القول أن "غوفمان" أولى النشاط عنايته،

[1] فليب جونز: مرجع سابق ذكره، ص 156.

[2] Keck Frédiric : **Goffman, Durkeim et Les Rites de la vie quotidienne**, Archives de la philosophie, 2012/3 Tome 75, p. 471-492, WWW. cairn. info/

[3] مصطفى خلف عبد الجواد: مرجع سبق ذكره، ص 288.

تلك التي أغفلت النظرية الاجتماعية انتباهها له، ورأى أن هذه السلوكيات تفرزها مواقف وخبرات الحياة اليومية.[1]

كما ذهب "غوفمان" في كتابه تصور الذات في الحياة اليومية، أن المبادئ أو النفس، نوع من التأليف المسرحي، هذا النوع الذي أطلق عليه "غوفمان" بمنظور الفن المسرحي، وهو يماثل منظور الأداء المسرحي، الذي تقوم به مجموعة من الأفراد بدأً من الذات أو النفس، وما تتضمنها من معاني أو رموز وأشكال وتعبيرات حتى إيماءات الوجه أو التعبيرات فجميعها تعكس دور الفرد في الحياة اليومية والتي تشبه دور الممثل على المسرح الذي قد يستخدم أحيانا الإيماءات اللفظية. ومن ثم، فإن "غوفمان" حاول أن يوضح طبيعة التفاعل الاجتماعي ويحددها بأنها نوع من لعبة المعلومات، حيث يحاول كل فرد أن يتحكم في تعبيراته، ولكن في نفس الوقت يسعى إلى اختراق انطباعات الآخرين.[2]

ويقارن "غوفمان" في كتابه هذا بين العالم ومشهد مسرحي، حيث الذوات "ممثلون" يقومون بأداء "أدوار" في علا قات اجتماعية، هي ضروب من "التمثيل" وتؤدي هذه الأدوار في فضائين اجتماعيين مختلفين "الجهات الداخلية (الركح) والجهات الخارجية (الكواليس). فالجهات الداخلية هي تلك التي يقوم فيها الفرد بدوره الاجتماعي كأن يتمثل وظيفته المهنية أو سمعته. أما الجهات الخارجية، فهي التي لا يؤخذ فيها الفرد بمظاهره، ويمكنه فيها أن يمر إلى سلوك (إلى خطاب) حميم أو مختلف. بل إن "غوفمان" حاول تصنيف الأدوار. "المفارقية" (أي غير المعترف بها) كالكومبارس الذي نجهل أنه موجود، أو "اللاشخص" مثل سائقي التاكسي أو النادل في المطعم الذين يؤثرون في التفاعل في حين يكون سائر المتخاطبين كما لو أنهم غير مشاركين في التفاعل.[3]

نظرية الأدوار هذه، تكملها نظرية الوجوه بمعنى الواجهة. إذ يرى "غوفمان" أن كل شخص في الحياة الاجتماعية له وجه سلبي. هو الذي يتكتم عليه الميدان الخاص أو روضة الأسرار إنه مجال العلاقات الحميمية. كما أن لكل شخص بالتوازي مع ذلك "وجها إيجابيا" هو وجه الصورة التي نقدمها عن أنفسها إلى الغير وعن علاقتنا بالآخر. ولا يتم التواصل إلا إذا انتظم هذان الوجهان... يتمثل كل تواصل إذن في إيجاد توازن إجمالي بين الوجوه الايجابية والسلبية وبين حقل التبادلات الخاصة، وذلك بشكل آني بالنسبة إلى السياق الاجتماعي. ولا ينبغي أخذ لفظي "ايجابي" و"سلبي" على أنهما حكم، ولكن هما معتبران مصطلحين رياضيين أو فيزيائيين مثل وجهي مغناطيس.[4]

---

[1] شحاتة صيام: مرجع سبق ذكره، ص 62.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سبق ذكره، ص 184.

[3] فليب بلانشيه: **التداولية من أوستين إلى غوفمان**، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1،سوريا، 2007، ص88–ص89.

[4] فليب بلانشيه: مرجع سبق ذكره، ص88، ص 89.

"إرفنج غوفمان" وهو من حيث موقفه النظري في منزلة بين منظور مدرسة شيكاغوو ونظرية الدور بشكلها الأكثر تنظيما، وكثيرا ما يصنف منظور غوفمان بالمنظور المسرحي، وهو مصطلح يستخدمه بنفسه، فالأدوار (أي التوقعات التي تكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة) هي بمنزلة نصوص نقوم بتمثيلها، ولذا فهو مهتم ببيان الأساليب التي نسلكها لأداء أدوارنا، وهكذا كانت طالبات الكليات الأمريكية في الخمسينات يتغابى عمدا للتأثير في زملائهن الطلبة، وكان سكان "جزر شتلند"، وهي الجزر التي أجرى فيها غوفمان معظم دراساته الميدانية لأشهر كتبه، وهو "تقديم النفس في في الحياة اليومية" كانوا يتركون واجهات بيوتهم تتآكل مخافة أن يعتقد الملاك أن ساكنيها قادرون على دفع إيجار أعلى، وينظر غوفمان بهذا الشكل إلى جميع أوجه الحياة من أكثرها خصوصية إلى أكثر جوانبها ظهورا وعلنية، فالمرأة التي تحس أنها أخطأت في حق زوجها، تقوم عادة بمحاولة استرضائه ما أمكن بإظهارها ودا زائد غير معهود، وعملية التصنع أو "التحكم في الانطباعات" Impression Management تقع باستمرار في حياتنا، كما لو كنا جميعا نعمل مندوبي إعلانات لذواتنا ، ونحن نستخدم محيطنا المادي مجالا للتمثيل تاركين مساحات للخلوة "وراء الكواليس" نلوذ إليها طلباً للراحة من عناء التمثيل (كما في الحمام مثلا).[1]

ويمكننا النظر إلى هذا في إطار حديث "ميد" عن الـ I والـ Me ،لإذ يضيف"غوفمان" السبل التي تقدم بها الـ I الـ Me، والصعوبة تكمن هنا في أننا لا نعرف أبدا ما هي الـ I م"ميد" نفسه لم يخبرنا سوى عن كونها مصدرا للإبداع والأصالة، أي أن كل شيء يختزل إلى عملية تمثيل، حيث الذات لا فحوى لها غير ما هو متوقع منها في مواقف مختلفة، ونحن لدينا من الذوات بقدر ما هنالك من مناسبات ومواقف مختلفة، وهذا الكلام يقودنا إلى إحدى الانتقادات الرئيسية للتفاعلية الرمزية كما سأبين بعد قليل.[2]

نقد وتقييم

عكست التفاعلية الرمزية كأحد النظريات السوسيولوجية المعاصرة مدى التطورات التي حدثت على بناء هذه النظرية بعيداً عن الأطر التقليدية التي سيطرة عليها لفترة طويلة، والتي تمثلت في تحليلات النظرية البنائية الوظيفة والماركسية التقليدية. وبالرغم من عمليات التحديث التي حدثت على هذه النظريات في مراحلها المعاصرة، وما نتج عنها من النظريات الأخرى، إلا أننا نلاحظ، أن عملية التحديث في النظرية السوسيولوجية هي أيضاً تمت عن طريق تطور عدد من المجالات والفروع المتخصصة في علم الاجتماع والتي ارتبطت بغيرها من العلوم الاجتماعية الأخرى مثل علم النفس وهذا ما تبلور في علم النفس الاجتماعي.

كما سعت التفاعلية الرمزية لتغيير طبيعة الموضوعات التي تعالجها النظرية السوسيولوجية، وذلك عن طريق نقطتين أساسيتين وهما:

1 إيان كريت: مرجع سبق ذكره، ص122.

2 إيان كريت: مرجع سبق ذكره، ص122.

أولاً: التركيز على عدد من المشكلات والقضايا ودراستها بصورة مركزة مثل الجماعة والذات، والتفاعل والتبادل، والقوة وغيرها. وهذا ما نتج عنه مدخل الوحدات الصغرى؛

ثانياً: توجيه اهتمام الباحثين والمهتمين بعلم الاجتماع لضرورة تحديث مناهج البحث السوسيولوجي ممثلة في استخدام المناهج الكيفية التي يعتمد عليها علم النفس.[1]

الانتقادات:

- ظهرت العديد من التحليلات الغامضة في تصورات بعض رواد التفاعلية الرمزية وهذا ما يظهر على سبيل المثال في تحليلات جورج ميد حول الذات والعقل.
- أهملت التفاعلية الرمزية في معظم تحليلاتها للبناءات الكبرى وهذا ما جعلها غير قادرة على التنبؤ.
- سعت التفاعلية الرمزية لدراسة وتحليل المواقف الحياتية اليومية، التي تتميز بالمواقف السريعة والسطحية، دون التعمق في دراسة طبيعة التفاعل الذي يحدث في المواقف الغير ظاهرة في المجتمع، مثال ذلك حالات الجريمة.[2]
- يرى "إيان كريت" أن: التفاعلية الرمزية تغفل الجوانب الأوسع للبنية الاجتماعية، ولذا فهي لا تستطيع قول أي شيء عن ظواهر كالقوة والصراع والتغير، وان صياغاتها النظرية مغرقة في الغموض، وأنها تقدم صورة ناقصة عن الفرد وعادة ما تطرح هذه النقاط كما لو أنها انتقادات بينة بذاتها.[3]
- المفاهيم التي تدعمها التفاعلية الرمزية هي مفاهيم غامضة فإن هذه النقطة تمثل جانبا ضروريا من ما تميزت به في علم الاجتماع في رأيي ،فغن كان الهدف هو كشف منطق "أفعال" الناس الذي يظهر "أحيانا" وإذا كان صحيحا ان التفاعل الاجتماعي هو في حالة تغير مستمر، فإن نقطة الانطلاق النظرية لا بد ان تكون مرنة ومرهفة وغلا فقدنا تلمس جوانب مهمة مما نحن بصدد دراسته، وعند هذا المستوى من التحليل نكون أكثر ما نكون عرضة لخطر الانزلاق، إلى تشويه ما نقوم بدراسته إذا ما أدخلناه جبرا في قوالب نظرية جاهزة ومفصلة.[4]
- أما النقد القائل إن التفاعلية الرمزية لا تقدم مفهوما شاملا للشخصية، فقد علق "كِن بلَمَر" Ken Plummer عليه "أن مثل هذا النقد غريب على النظرية الاجتماعية ذلك أننا لا نتوقع من علم الاجتماع أن يشتغل نفسه بموضوع الشخصية كما ينشغل بها علم النفس، وتزعم إحدى الانتقادات في هذا الاتجاه أن التفاعلية الرمزية لا يمكنها فهم العواطف، ظهر في السنوات القليلة الماضية أن هذا النقد أيضا يجافي الحقيقة،

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، دار المعرفة الجامعية، دط، الأزريطة، مصر، 2003، ص 201- ص 202.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 201، ص 202.

[3] إيان كريت: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص124.

[4] إيان كريت: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره ، ص124.

والدراسة المتميزة هنا هي كتاب "هوكشيلد" Hokchild "القلب المنضبط" .Managed heart ...والتفاعلية الرمزية في أحد أشكالها المتطرفة تتحرك في عالم كثيرا ما يشار إليه بنظرية التشييد الاجتماعي وعلم الإشارة واتجاهات ما بعد البنيوية.[1]

رابعاً: الفينومينو لوجيا أو الظاهراتية "Phenomenology":

إذا كانت مدرسة فرانكفورت قد وجهت اهتمامها لنقد النظم، التي تكبل عالم الحياة اليومية وبينت الآليات التي بواسطتها تقهر الرأسمالية الفرد، والنظرية التفاعلية الرمزية تتخذ من الفرد في تفاعله اليومي كوحدة أساسية لتحليل وتركز على البعد اللغوي في التحليل، فإن المدخل الفينومينولوجي قد اتجه كلياتاً لعالم الحياة اليومية بالدراسة، وكان أول من استعمل مفهوم عالم الحياة بشكل واضح؛ وتوجه رواد النظرية لإحياء المناهج الفلسفية الاستبطانية لتوظيفها في دراسة الظاهرة الاجتماعية.

1- موضوع ومنهج الظاهراتية:

تمثل الفينومينولوجيا فرعا من الفلسفة الأوربية التي طورها "إدموند هوسلر "Edmund Husserl" وتطورت في علم الاجتماع من خلال "ألفرد شوتز Alfred Schutz"، الذي هاجر إلى الولايات المتحدة هاربا من النازية في أوربا وهو تلميذ لـ "هوسلر". ويختلف الاتجاه الفينومينولوجي عن اتجاهات الفعل في حد ذاته، ولكنه يركز على التفاعلات الداخلية للعقل البشري وعلى الطريقة التي يصنف بها الناس العقل البشري، وعلى الطريقة التي يصنف بها الناس العالم من حولهم وإضفاء عليه معنى؛ فلا يهتم هذا الاتجاه بالتفسيرات السببية للسلوك الإنساني بنفس الطريقة كما فعلت الاتجاهات الأخرى؛ فقد حاول الفينومينولوجيون فهم معنى الظواهر والأشياء ولم يهتموا كيف وجدت.[2]

اصطنع مصطلح "الفينومينولوجيا" "ادموند هوسلر" ثم شاع استعماله عند أتباعه أمثال "جاسبر" و"هيدجر" و"ماكس شيلر". وكان الأخير الممثل الحقيقي لهذا التيار الذي يؤكد على الوصف الدقيق لمعطيات الواقع في تجاربنا المباشرة لمعرفة مكنونات الظاهرة دون الالتفاف إلى جوانبه السطحية أو إلى أعراضه الحسية الظاهرية، في "الواقع تدرس الظاهراتية كل ما هو في قالب الشعور مع القيام بجهد أو قصد نحو "سبر غور" باطن الشعور ومضمونه حيث يُسكب الزمان الاجتماعي التاريخي في قوالب الشعور بعضا من تجاربه الحية فيمتلئ بمحتوى ثقافي وحضاري حين يحمل الشعور في طياته معطيات وردت في علم الاجتماع والثقافة والتاريخ. باختصار شديد حدس الماهيات".[3]

1 إيان كريب: مرجع سبق ذكره ، ص127.

[2] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 167.

[3] معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن، 2005، ص 243.

لقد عمل "هوسرل" على الربط بين الفلسفة والعلم، لتصبح الفينومينولوجيا البديل عن الفيزيولوجيا والتجريبية، بحيث تسقط هذه المشاريع ويصبح دور الفلسفة إقامة نظرية فينومينولوجية تدرس ماهية الظواهر المعرفية.[1]

وينبغي أن نبرز سمتين أساسيتين من سمات الفينومينولوجيا. فهي منهج في المحل الأول؛ وهو منهج ينحصر في وصف الظاهرة أي ما هو معطى مباشرة؛ ومن هذه الجهة؛ فإن الفينومينولوجيا باعتبارها منهجا؛ فإنها تغض النظر عن العلوم الطبيعية، أي لا تنتبه إلى نتائجها وبالتالي فإنها تتعارض مع المذهب التجريبي؛ كذلك فإنها تصرف النظر عن تقديم نظرية في المعرفة كخطوة أولى في الموقف الفلسفي؛ وهي بهذا تتعارض مع المثالية؛ ومن هذا كله فإن الفينومينولوجيا باعتبارها منهجا تبتعد ابتعادا حاسما عن الاتجاهات التي كانت سائدة في خلال القرن التاسع عشر.[2]

ولقد ناقض الفينومينولوجين المنهج الوضعي، الذي انغمس في دراسة الحقائق الخارجية للحياة الاجتماعية، وقدم بذلك دراسات صورية أو شكلية لا تنبض بعالم الواقع؛ وافترض المنهج الفينومينولوجي أن المعرفة الحق لا تنبع من مشاهداتنا الحسية؛ ولكنها ترتبط بالمستويات الشعورية الداخلية؛ ومن ثمة فإن المعرفة المرتبطة بالحياة الاجتماعية كامنة في هذه الحياة ذاتها؛ فالظواهر الاجتماعية تتكون – كما ذهب "شوتز" – من المفاهيم العادية التي يكونها الأفراد عن العالم وعن بعضهم؛ فالحياة اليومية للأفراد تحمل تصوراتها الخاصة وصياغاتها الخاصة؛ وما على الباحث في العلوم الاجتماعية إلا أن يعيد اكتشاف هذه الصياغات بشكل منظم.[3]

كما يفضل الفينومينولوجيون استخدام مصطلح الظاهرة للإشارة لكل ما هو واضح وثابت في الإدراك والوعي بالشعور الضروري؛ ولذلك يسعى هذا الاتجاه إلى وصف ظواهر الوعي وتفسير كيفية تشكلها، ويرفض النزعة السيكولوجية، لأن العلوم التي تدرس الإنسان تحاول تفسير الخبرات الإنسانية من خلال مجموعة من الأسباب الخارجية والداخلية، وهي أسباب تعبر عن وجهة نظر الباحثين أكثر مما تعبر عن وجهة نظر المبحوثين.[4]

وتهتم الظاهراتية أساساً بعمل الوعي الإنساني، ومسلماتها الرئيسية؛ هي أن العالم الذي نعيش فيه هو عالم مصنوع في وعينا أو في أذهاننا، ومن السخف نكران وجود العالم الخارجي، وتعني بذلك أن العالم الخارجي لا معنى له إلاّ من خلال وعينا به وعالم الاجتماع أو أي عالم كان لا يهتم بالعالم إلا من حيث أنه عالم له معنى؛ ولذا يتعين عليه أن يفهم كيف يصنع البشر من عالمهم عالما ذا معنى؛ وهذا يتحقق بالتخلي عن

[1] إبراهيم أحمد: **أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدجر**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1،بيروت، لبنان، 2008، ص50.

[2] إ. م. بوشنكسي: **الفلسفة المعاصرة في أوربا**، ترجمة عزت قرني، عالم المعرفة، 1992، ص 177.

[3] أحمد زايد: مرجع سبق ذكره، ص 58.

[4] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 168.

المعرفة المألوفة المعتادة؛ وتتبع أصل تلك المعرفة وكيفية وصول إليها، وعملية التخلّي هذه يشار إليها في بعض الأحيان "بالاختزال الظاهراتي" وفي أحايين أخرى بعملية "وضع الأقواس" Beacketing بينما تستخدم الكتابات المتخصصة تعبير التوقف époché.[1] أي التخلي عن التفسيرات المعتادة للظاهرة أي التفسيرات المسبقة والبحث عن أصول أخرى لمعرفة الظاهرة.

وأكد "هوسلر" أن الأشياء هي بالضرورة ذات معان، ولذلك فإن المعرفة بالأشياء تستوجب فهم معانيها؛ ودرس "هوسلر" الوقائع أو الظواهر التي تبدو للوعي دون وضع أي فروض أو تفسيرات مسبقة واقتصر على الدراسة الوصفية البحتة لظواهر الاجتماعية كما توجد في صميم وعينا وإدراكنا دون اللجوء لأي نظرية أو مفاهيم مجردة؛ بمعنى دراسة الأشياء ذاتها دون الرجوع إلى افتراضات مسبقة عن الواقع الاجتماعي ؛وقد نجم عن تحديد "هوسلر" لتلك الحقيقة المنهجية التي مفادها رجوع العالم عند الدراسة إلى الأشياء ذاتها والقيام بصياغة جديدة لموضوع علم الإجماع؛ والتي تتمثل في ضرورة التركيز على عالم الحياة اليومية؛ ومن ثمة يصبح العالم الاجتماعي بالنسبة للفينومينولوجيا نتاج لتفسيرات ومقاصد الإنسان أي أنه عالم ذاتي؛ وبذلك دراسة ذلك العالم يمكن أن تتم عن طريق أساليب مثل المحادثات وتحليل اللغة وتصبح وظيفة علم الإجماع هي وصف تلك العمليات التي يتم بواسطتها تشييد العالم الاجتماعي من خلال الإجراءات التفسيرية.[2]

ويرى أنصار الفينومينولوجيا ضرورة أن يقوم المنهج الظاهراتي على مسلمتين أساسيتين وهما:

أولا: الامتناع كلية عن إصدار أية أحكام حول الظاهرة المدروسة وعدم تجاوز حدود الظاهرة المدروسة، وعدم تجاوز حدود التجربة الذاتية وقدرتها على إدراك الحقائق الخارجية التي يكون مصدرها الحواس أو مجموعة منها والتي يمكن التأكد منها عن طريق الخبرة والوعي بها.

ثانيا: اعتبار موضوع المعرفة، هو ذاته نفس الوعي بذات المعرفة، وليس للوجود الخارجي معنى ذاتي بصورة مجملة؛ إن الفكرة الأساسية في النظرية الفينومينولوجية تكمن في تفسيرها "قصدية الوعي" وكيفية توجيهه نحو الموضوع والظاهرة؛ تلك الفكرة التي تقوم على أساس البدء المثالي الذاتي القائل بأن ليس هناك موضوع بدون ذات.[3]

ويظهر بوضوح تأكيد "هوسلر" على مفهوم الجوهر بقصد تحديد الحقيقة فيه، وليس في الجانب المضموني؛ وقد تناوله "هيب" و"روث" على أنه نوع من الحدس البديهي، إذ يتضمن معناه الإشارة إلى ميدان مسبق للبدائل والاحتمالات السابقة للوقائع والأحداث، بمعنى الشيء كما هو في الخبرة وكما تم تصوره؛ ويمكن حسب رأي "شوتز"، التوصل إلى الجوهر؛ بتحديد الخصائص المميزة لحقيقة الموضوع، من خلال عمليات منطقية؛ قائمة على أساس معرفة مخزنة بالعالم المسلم به كحقيقة؛ أو كعالم حقيقي ينسجم في معناه مع ما أطلق عليه عالم الحياة ومفهوم أخر يشكل إشكالية هو مفهوم الظاهرة، وقد تناولها "هوسلر" كما تتشكل في

[1] إيان كريت: مرجع سابق ذكره، ص135.

[2] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 168.

[3] عبد الله عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة** ،مرجع سبق ذكره، ص 210.

الوعي، أي كما تظهر، وما يحمل لها الناس من معنى وقصد؛ والقصدية هنا تقترب من معنى الغاية، بما ينطوي عليه المعنى من احتمال التنبؤ المسبق؛ حيث يتضمن معنى الظاهرة اعتماده على التجارب والخبرات التي تصبح قاعدة للإدراك؛ وفي هذا نفي لحقيقة الأشياء كحقيقة مستقلة عن تصورات الناس؛ مما يربط حقيقة الأشياء بداية بالبعد الذاتي؛ حتى جانبها الموضوعي الذي يتمثل في المعنى الجماعي، أساسه التصورات الذاتية.[1]

ما يمكن أن نستنتجه أن الفينومينولوجية تؤكد على دور الخبرة الذاتية في إدراك جوهر الظواهر ودور العقل في تفسير الظواهر؛ وبالتالي فإن النظرية الظاهراتية أسست منهجا تبتعد به عن مناهج العلوم الطبيعية ؛تعطي أهمية للباحث الاجتماعي من حيث توظيف خبرته في تفسير الظواهر الاجتماعية وهي بهذا تؤكد على الاهتمام بالحياة اليومية.

وجاءت محاولات "هوسلر" لوضع المنهج الظاهراتي أو الفينومينولوجي، حتى نفهم "عالم الحياة Life-world" والبحث عن الحقيقة والمعرفة التي توجد في هذا العالم؛ ويقصد بعالم الحياة من حيث المفهوم وليس عالم الحياة الموجود حقيقة بقدر ما يقصد به العلم الذي يشير كلية لوعي الإنسان بالعالم؛ والذي يقوم على منهج الاستقراء لكل الموضوعات ودراستها بصورة عقلية وواقعية؛ ويسعى الفرد لتفسير طبيعة العالم وما يشمله من نظم اجتماعية وخيالية وثقافة وكم معرفي هائل؛ لا يمكن إدراكه إلا عن طريق وعي الإنسان بذاته؛ كما يعتمد الإنسان على الإدراك الحدسي لأنه الصلة الأساسية التي تربطنا بالعالم؛ ومن ثمة تقوم جميع أنواع الوعي على عملية الإدراك فعندما يقوم العالم بعملية التأمل؛ فإنه ليس عالم خاص به بمفرده؛ بقدر ما هو عالم معان وقيم وإن الإنسان قد ساهم في تشكيله من غير وعي؛ ويكشف أنه عالم ناتج عن تجارب الآخرين أو من أفراد لهم نفس النشاطات الواعية؛ فالعالم – عالم الحياة – يظهر من خلال ما يكتشفه الإنسان أو يرده إلى الوعي الخالص؛ وهو عالم بيني وذاتي وهو ما يسمى بعالم الرد أي الرجوع إلى الذات الواعية.[2]

استخدم "هوسلر" مفهوم عالم الحياة لوصف السياق الاجتماعي الذي يشكل موضوع دراستهم. ويشير مفهوم "عالم الحياة" إلى النطاق الحياتي الذي يخبر فيه الأفراد ثقافة مجتمعهم، ويكون فيه الأفراد تصوراتهم عن موضوع هذه الثقافة. وعالم الحياة هو عالم معطى يسلم الأفراد بوجوده دون مناقشة. ولا يعيش الفرد في عالم حياة واحد بل أننا نجد أن عوالم الحياة تندرج عبر الزمان والمكان. فتبدأ بالعالم الذي يحيط بالفرد، أي ما يقع تحت سمعه وبصره ويستطيع أن يتحكم فيه وتتوزع هذه العوالم عبر المكان وفقاً لحركة الفاعل اليومية حيث تبدأ بعالمه الخاص الذي يعرف عنه كل شيء وتمتد من هذا العالم الخاص عبر كل الأمكنة التي يتحرك فيها الفرد. كما تتوزع العوالم زمنياً حيث تبدأ من العالم الفعلي الحالي الذي يعيش فيه الفاعل، وتمتد

[1] إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق لنشر والتوزيع، ط 1،عمان، الأردن، 2008، ص 247.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 216.

إلى عالم الأسلاف والأجداد الذي يعيش معنا ويحكمنا دون أن نتحكم فيه، وإلى عالم المستقبل الذي يمكن أن نؤثر عليه ولكنه لا يؤثر علينا.[1]

ويقوم علم الاجتماع الفيينومينولوجي على مجموعة من الافتراضات يمكن حصرها في:

1- يكمن الأساس الفلسفي لعلم الاجتماع الفينومينولوجي في فلسفة الظواهر التي طورها "هوسلر"، وهي الفلسفة التي أعاد صياغتها "الفرد شوتز" عندما أولى اهتماما للذاتية الداخلية للاتجاه الطبيعي، مما جعله مفيدا في دراسة الظواهر الاجتماعية.

2- ومادة التحليل الفينومينولوجي هي خبرة الحياة اليومية، وعالم الحياة المعطى كما يتجسد من خلال تركيبات من المعرفة التي يتم تكوينها ونقلها اجتماعيا، فعلم الاجتماع الفينومينولوجي لا يقتصر في دراسة على مضمون هذه التركيبات؛ ولكن مجال اهتمامه يعتمد إلى العمليات التي من خلالها تتكون وتنقل وتستقبل مثل هذه التركيبات ودور الأبنية التنظيمية والنظامية في تشكيل مثل هذه العمليات.

3- يظهر علم الاجتماع الفينومينولوجي للإنسان على أنه يمتلك عنصر المبادأة في الفعل الاجتماعي؛ وأن الفاعل يقف في علاقة جدلية مع الواقع؛ فهو يعد خالق هذا الواقع ونتاجا له في ذات الوقت.

4- يترتب على ذلك أن يرتكز علم الاجتماع الفينومينولوجي على مبادئ النزعة الفردية، والاتجاه النسبي فالواقع والصدق والرشد يتحدد في ضوء المعاني التي يضفيها الفرد عليها في مواقفه وأفعاله، ويترتب على ذلك أن تعتمد أصدق التفسيرات السوسيولوجية على كفاءة هذه التفسيرات وعلى مستوى التأويل الذاتي لخبرة الفرد العادية.[2]

2- فينومينولوجية "ألفرد شوتز"Alfred Shutz

أما "شوتز Shutz" وهو فيلسوف نمساوي، عرف بكتابه المشهور (فينومينولوجية العالم الاجتماعي) "The phenomenology of the social world" فيه استعمل فلسفة "هوسلر" و"بيرجسون" لانتقاده منهجية "فيبر"، وبنى تفسيره الاجتماعي لطبيعة الفعل الاجتماعي؛ فمن خلال كتابه هذا حاول "شوتز" تفسير كيفية تشكل الظواهر الاجتماعية بواسطة الناس "العاديين" و"الخبراء"، ويتمثل الهدف من ذلك في توضيح مدى الثراء الفكري الذي يمكن أن تنطوي عليه محاولات "التنظير" بالاعتماد على "الخبرات الشائعة" التي تزخر بها الحياة اليومية، بالإضافة إلى محاولات التوفيق المتنوعة التي تتم من خلال الفكر الفلسفي الاجتماعي.

وقد انصب اهتمام "شوتز" على عدد من القضايا الجوهرية المتمثلة في الواقع الاجتماعي ومجالات المعنى والبناء الاجتماعي والتشيؤ والحتمية والمعرفة؛ وتمثل الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه هذه القضايا في أن "الحياة

[1] أحمد زايد: **خطاب الحية اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 59.

[2] أحمد زايد: **علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية**، دار المعارف، ط1، 1981، ص393.

اليومية" تشكل نمطا من التنظيم الاجتماعي، وأن العالم المحسوس والخبرة اليومية في الحياة تمثلان الموضوع الأساسي في علم الاجتماع.[1]

كما يعد "شوتز" الرافد الفكري الثاني –بعد هوسلر– الذي اشتقت منه الفينومينولوجية المعاصرة؛ بدأ "ألفرد شوتز" من نقد علم الاجتماع الصوري عند ماكس فيبر؛ حيث وضع تحفظات كبيرة على تحليل ماكس فيبر الذي يذهب إلى أن علم الاجتماع هو العلم الذي يتوصل إلى الفهم التأويلي للفعل الاجتماعي من أجل التوصل إلى تفسير سببي؛ والذي يذهب أيضا إلى أن الفعل يكتسب صفة الاجتماعية من خلال المعنى الذاتي الذي يضفيه عليه الأفراد؛ فهو يأخذ في اعتباره سلوك الآخرين الذي يؤثر بدوره هو في مجراه؛ إن هذا التحليل الفيبري لا يتعمق كثيرا –حسبما يذهب شوتز– ليلمس أسس المعرفة الاجتماعية؛ فالمعنى الذاتي لا يمثل عنصرا أساسيا ونهائيا للظواهر الاجتماعية كما ذهب "فيبر"؛ ولكنه مجرد مؤشر على مجال أكثر تعقيدا يحتاج إلى مزيد من الدراسة والتقصي فضلا عن أن فيبر لم يميز بين "الفعل المكتمل" و "غير المكتمل" أو بين المعنى الذي يضفيه منتج الموضوع الثقافي عليه ومعناه الموضوعي؛ أما "شوتز" فإنه كان ينظر إلى المعنى على أنه نسق معقد من المنظورات.[2]

مزج "شوتز" أفكار الفلسفة الظاهراتية مع علم الاجتماع عبر نقد فلسفي لأعمال "ماكس فيبر"؛ فقد حاول أن يبين كيف أننا نبني معرفتنا بالعالم الاجتماعي من فيض أساسي من التجارب المضطربة التي لا معنى لها؛ ونحن نفعل ذلك بعملية "تنميط" وذلك بتصنيف الخبرات والتجارب على أساس التشابه؛ وعلى هذا الأساس ألاحظ في تيار خبراتي أن أشياء معينة تشترك في خصائص محددة –كان تتحرك مثلا من مكان لآخر– بينما يبقى محيطها ثابتا، وهذا التصنيف يعطيني أكثر التصنيفات تجريداً "للكائنات الحية"؛ ثم ألاحظ بين تلك الأشياء المتحركة أن بعضها يصدر أصوات متشابهة تكون من نوع، أنا قادر على إصداره أيضا، بهذه العملية أفصل "غيري من الناس" وأميزهم عن بقية "الكائنات الحية" ،ثم أقوم بعد ذلك بالتمييز بين أصناف عدة من هؤلاء الناس السود والبيض، النساء والرجال، أخيراً أحدد تلك السمات التي تميز أناساً بعينهم أمي صديقي؛ وبهذه الطريقة نشيد ما يدعوه "شوتز" "سياقات المعنى"؛ وهي مجموعة من المعايير التي ننظم بواسطتها مدركاتنا الحسية ونحولها إلى عالم ذي معنى وإلى ذخيرة من المعرفة؛ وهي ليست ذخيرة من المعرفة عن العالم بقدر ما هي العالم ذاته؛ وهكذا يصبح الفعل والفعل الاجتماعي أمرين يحددان في الوعي؛ وينصب اهتمامنا على أفعال الوعي وليس على الفعل في العالم والعالم الاجتماعي هو شيء نخلقه سويا؛ هذا هو أساس عالمنا الاجتماعي معرفة مسلم بها نكتسبها بالسليقة وكل واحد منا ينظم هذه المعرفة على أساس ما هو قائم هنا

[1] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 174، ص 175.

[2] أحمد زايد: **علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية**، مرجع سابق ذكره، ص391.

الآن؛ أي على أساس ما نفعله في زمان ومكان معيين ننظم معرفتنا الحياتية تلك انطلاقا من "مشروعنا" نحن باستخدام مصطلح شوتز.[1]

فالظواهر الاجتماعية في نظره تتكون من المفاهيم العادية Common-sence Concepts التي يكونها الأفراد عن العالم وعن بعضهم البعض خلال حياتهم اليومية؛ وعندما يصوغ الباحث صياغاته الفكرية فإنه يقيمها في ضوء الصياغات التي يكونها الإنسان الذي يعيش حياته العادية وسط قرنائه؛ ومن ثم فإن الصياغات الفكرية التي يقدمها علماء الاجتماع ما هي إلا صياغات من درجة ثانية؛ وهي صياغات عامة لصياغات فردية كثيرة يكونها الفاعلون على مسرح الحياة الاجتماعية؛ واعتقد "شوتز" أن هذه الرؤية الفينومينولوجية يمكن أن تحل الكثير من مشكلات العلوم الاجتماعية منها إشكالية استخدام منهج العلوم الاجتماعية فهذه المناهج تؤدي إلى معرفة ثابتة عن الواقع الاجتماعي.[2]

ونقطة الانطلاق لدى "شوتز" تبدأ من الواقع الاجتماعي، بحيث يتميز هذا الواقع بالوضوح الذاتي مما يعني أن فهمه لا يتطلب بالضرورة تطوير نظام علمي محدد ودقيق. ولكي يتم التعبير عن معنى للواقع الاجتماعي يقتضي استعمال تعبيرات مثل "الواقع المحسوس" و"عالم الحياة اليومية" بحيث تشير هذه التعبيرات إلى أن العالم الذي يقصده "شوتز" لا يتمثل ويوجد في مكان خاص أو اعتبارها مقولة محدد توجد في أذهان بعض المنظرين؛ وبالتالي فإن هذا العالم يستند ويقوم على طابع ذاتي يقبل بمقتضاه كل فرد وجود الآخرين داخله؛ وأن هذا الواقع الاجتماعي يتغير ويتعادل بواسطة أفعال الأفراد؛ كما تخضع هذه الأفعال بدورها إلى تأثير الواقع الاجتماعي؛ وبذلك تصبح هذه الأفعال الاجتماعية تربطها علاقة جدلية بالواقع الاجتماعي.[3]

وقد حدد "شوتز" أربعة عوالم اجتماعية متميزة بدرجة وضوحها وبداهتها المباشرة؛ لا تحتاج إلى برهان أو سند بيد أنها مختلفة بعضها عن بعض لأنها مستخلصة من ظروف وفترات زمنية خاصة بها وهي ما يلي:

1. عالم الخبرة المباشرة. مستخلصة من الواقع الحي. ويشير إلى الاتصال التقابلي وجها لوجه؛
2. عالم الخبرة غير المباشرة: مستخلصة من الواقع البعيد زمنيا أو عبر وسائط بشرية أو غير بشرية. ويشير إلى الاتصال غير التقابلي عبر قنوات تقلل من تدخل المتفاعلين في مشاعر وأحاسيس مشتركة؛
3. عالم الإرث المخلوف من الزمن القريب. يمثل باقي الحالات الماضية الناقصة في معرفتنا الجزئية؛
4. عالم الاستخلاف من الزمن البعيد.[4]

---

[1] إيان كريت: مرجع سابق ذكره، ص136.

[2] أحمد زايد: **علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية**، مرجع سابق ذكره، ص391.

[3] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 175.

[4] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 253، ص 254.

كما جاءت تصورات شوتز عن "عالم الحياة Life world" واستخدامه كمفهوم ليشمل العناصر الثقافية والإطار المرجعي لعناصر الحياة الاجتماعية اليومية وتأثيرها على النسق الفكري وأفعال الأفراد (الفاعلية).

فبالرغم من اهتمامات "شوتز" بتأثر القوى الثقافية إلا أنه أعطى اهتماما ملحوظا لأهمية المستوى الثقافي ذاته؛ فلقد كان مهتما بتحليل الدور الذي تقوم به العناصر الثقافية والاجتماعية في نقل أنماط القيم والسلوك؛ ولاسيما تلك العناصر الثقافية التي توجد في الحياة السابقة واللاحقة على عصرنا وعموما نجد أن "شوتز" حرص على تحليل عالم الحياة الذي ينتج من خلال النشاط المستمر لأفعال الأفراد والجماعات الإنسانية الذي يتكون أيضا من خلا ل محصلة الخبرة البشرية ولا سيما؛ أن الإنسان يسعى دائما لتنقية المعرفة عن طريق ما أسماه "شوتز" بالاختزال الفينومينولوجي تلك الفكرة التي سبقه فيها أستاذه "هوسلر".

إلا أننا نلاحظ أن "شوتز" سعى لتحليل عالم الحياة اليومية في محاولة منه لدراسة كل من التجارب والأفعال الاجتماعية التقليدية والمألوفة للأفراد العاديين لاسيما أن العالم الاجتماعي ما هو إلا محصلة لتراكم الخبرات والمواقف الاجتماعية التي تظهر في الحياة اليومية المألوفة ومن ثم يجب علينا عندما نسعى لفهم العالم الاجتماعي أن نحلل أولا طبيعة عالم الحياة؛ ذلك العالم الذي يتكون من خلال تجميع الأنشطة الذاتية للأفراد؛ ولا سيما أن جميع الأفراد يسهمون في بنائه وتشكيله؛ كما أكد "شوتز" على أهمية تحليل المعاني والرموز التي عن طريقها يمكن تفسير ما يدور في عالم الحياة اليومية؛ وذلك عن طريق الفهم والتفسير الواقعي الذي يعتمد على الوعي والشعور في نفس الوقت أوضح "شوتز" أن المعرفة الإنسانية والثقافية ما هي إلا محصلة ما يحدث في الحياة اليومية وعن طريق اللغة يمكن نقل هذه المعرفة للأجيال اللاحقة طالما نحن ورثناها من خبرة وتجارب الأجيال السابقة علينا وهذا ما جعله يحلل طبيعة عالم السابقين واللاحقين في إطار مناقشته للعالم الاجتماعي ومكوناته.[1]

ويرى "شوتز" أن عالم الحياة هو ما يشير إلى الصفات الآتية:

1. يتسم . هذا العالم بتوتر إدراكي يجعل هذا الفاعل يقظاً وحذراً من الفواعل والأحداث التي يواجهها ويتفاعل معها؛
2. لا يبدي الفاعل عن شكوكه في العيش في هذا العالم؛
3. عمل الفواعل يعمل على معايشتهم هذا العالم؛
4. يمنح هذا العالم خبرة ذاتية خاصة متكاملة الجوانب؛
5. يبلور التخلل الذاتي بين المتفاعلين نسيجاً اجتماعياً يعكس طبيعته؛
6. خضوع تفاعل الفواعل إلى العامل الزمني.[2]

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 227، ص 228.

[2] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 251، ص 252.

يضيف "شوتز" إلى ما تقدم فيقول إن لكل فاعل عالماً خاص به منتظما من قبل منظمات وضعت من قبل أسلافه (لهم وله وللأجيال القادمة) لكي ينسقوا حياته وعالمه (أي أن عالمه موجود قبل ميلاده) يختلف عن عوالم الآخرين لكن مع ذلك توجد قواسم مشتركة بين عوامل الفواعل المختلفة يلتقون فيها. هذا الاشتراك بين العوالم يتم من خلال تخلل ذوات الفواعل أنفسهم أي أن الآخر يشترك في عالمي واشترك أن في عالمه من خلال تداخل ذواتنا وهذا يعني أيضا أن عالم الحياة هو عالم متخلل ذاتياً.[1]

ويعبر "شوتز" عن أساسيات الحس العام، على أساس مسلم به، على أنه عالم الحياة اليومية – تطوير لعالم الحياة لدى "هوسلر"؛ كما يستخدم فكرة "هوسلر" "الغوائب" ليفسر كيف نتعرف على الآخرين ونقيم اتصالا بهم؛ فقط جسم الأخر حاضر بالنسبة لي ولكن ليس عقله حياته الواعية غائبة عني غير ماثلة؛ لكن الوعي لدي يستلم مؤشرات عن حياته الواعية وتجاربه من خلال الإدراك البصري لجسمه؛ وأفعاله وأفعال الآخرين نحوه هذه المؤشرات المنظمة هي ما يطلق عليه "هوسلر" نسق الغوائب الذي يعتبره بدوره كمصدر لأساق الإشارة انتهاء باللغة؛ وباختصار فإننا ندرك أجسام الآخرين التي تعبر عن الأنا الروحية مفهوم يقارب مفهوم الشخص عند "شيلر"؛ ومفهوم الذات عند التفاعليين الرمزيين.[2]

وتركز الظاهراتية على مفهومها الأكبر "**التخلل الذاتي** " أو "**الذوات المتداخلة**" التي تعني إجابات على التساؤلات التالية:

- كيف نعرف أفكار الآخرين ؟
- كيف نعرف أنفسنا ؟
- كيف نتبادل رؤانا وإدراكاتنا مع الآخرين ؟
- كيف يحصل التفاهم المشترك بين المتفاعلين ؟
- كيف يتصل الفواعل فيما بينهم ؟

معنى ذلك أن تداخل ذوات الفواعل لا يحصل بشكل منفرد أو من جانب واحد بل يتطلب حضور الأخر أولا، وطرح أراء وأفكار وأراء يتم نقاشها ثانيا، وتبادل التفاعل بينهم ثالثا (حينها يحصل تبادل المشاعر بينهم- حُبا أو كُرهاً، وداداً أو بغضا إعجاباً أو استعلاء) ومن ثم تبادل الذوات الفاعل والحضور؛ لا مناص إذا من القول: عندما يعيش الفرد مع الآخرين ويتأثر بمؤثراتهم الاجتماعية والثقافية والنفسية ويتجاذبون التأثيرات والمؤثرات تتشكل صورة ذاتية عند الطرفين عن كل منهما وهذا يدل على أن تشكيل الصورة عن نموذج سلوكي معين يحصل من خلال تفاعل الفرد مع الآخر أو الآخرين.[3]

---

[1] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 251، ص 252.

[2] إرفنج زايتلن: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع دراسة نقدية**، ترجمة محمود عوده وإبراهيم عثمان، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998، ص 287.

[3] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 246، ص 247.

نستنتج من ذلك أن هدف النظرية الظاهراتية لا يمثل هدفها الفلسفي الذي يهتم بالإطار الخارجي للظاهرة؛ بل حدده "شوتز" بجوهر الظاهرة الداخلي (البؤري) لكي ينفذ إلى كبدها ويكتشف مكنونها الذاتي من أجل معرفة تكوينها الجزيئي المتكون من المشاعر والإدراك والأحاسيس الداخلية عند الفاعل وكيف يتبادلها مع مشاعر وإدراكات وأحاسيس الآخر؛ بمعنى ثاني ليعرف النسيج الذاتي الذي ينسجه الفواعل حول موضوع علائقي وقاعدي ينظم ارتباطهما.

ومفهوم **النمذجة** حيث بواسطة التخلل الذاتي يستطيع الفاعل تشكيل نموذج ذاتي فردي اجتماعي يضم صفات المتفاعل معه يختزل فيه سيرته الذاتية أو سماته الشخصانية أو نمط تفكيره بصفة عامة وشاملة تغطي أغلب صفاته السلوكية أو الفكرية الظاهرة والباطنة؛ كأن يسمه غليظ القلب أو حسود أو عبيط أو كريم النفس؛ أي نمذجة سلوك الناس الذين يتفاعل معهم ويتخلل ذواتهم وبهذه الكيفية تكون النمذجة ممثل لحكم ذاتي يتضمن معايير ذاتية اجتماعية؛ أما وسيلة التعبير عن النمذجة فهي اللغة شبهها "شوتز" بـ"بيت المال" إذا لتعطي معنى ودلالة عن النموذج الذي نحته أو شكله أو بناه الفاعل في تفاعله وتخلله الذاتي مع الآخر.[1]

ذخائر الخبرات إذ شبهها "شوتز" بـ"كتاب الطبخ" الذي تجد فيه ربة البيت مقادير طبخ الطعام وكيفية إعداده وتقديمه على شكل طبق شهي جاهز للأكل؛ أي أن ما يسجله الفاعل من خبرات ذاتية مع الفواعل الذين يتفاعل معهم لا يقوم بتكديسها لتكون تراكما من الخبرات بل يصنفها حسب أنواعها وطبيعتها؛ وغالبا ما تلعب دورا معايير محيطه وثقافته وعلائقه المتنوعة التي صادفها في حياته الاجتماعية، فيتم تخزين هذه الخبرات عبر التنشئة الاجتماعية (الأسرية والمحلية والرسمية والدينية والثقافية) ثم يقوم بتصنيفها وبالتالي يبلورها على شكل نماذج وكل نموذج يمثل صنفا متآلفا من مجموعة خبرات ذاتية.[2]

طريقة الإجراء أو مقادير طريقة الإعداد عني "شوتز" بطريقة الإجراء تنسيق الخبرات المتشابهة في التعامل مع الآخر من صنف معين يتم استدعاؤها عند الحاجة أو مواجهة الفاعل حدثا أو فعلاً ويريد وسمه بسمة سبق له وأن واجه مثل هذا النموذج؛ فتكون مكونات السمة المدخرة عبارة عن مقادير الإعداد التي بدورها تيسر عملية تفكيره وتحليله لذاتية الآخر وسبر غورها؛ أي يستدعي من كتاب الطبخ أو ذخائر الخبرات مقادير طريقة الإعداد لنموذج معين سبق له وأن سجله في الخبرات "كتاب الطبخ" كما لقبه "شوتز".[3]

معرفة الآخرين: يستخدم "شوتز" فكرة "هوسلر" "الغوائب" ليفسر كيف نتعرف على الآخرين ونقيم اتصالا بهم، فقط جسم الآخر حاضر بالنسبة لي ولكن ليس عقله؛ حياته الواعية غائبة عني غير ماثلة، لكن الوعي لدي يستلم مؤشرات عن حياته الواعية وتجاربه من خلال الإدراك البصري لجسمه وأفعاله وأفعال

[1] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 247، ص 248.

[2] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 248، ص 249.

[3] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 249، ص 250.

الآخرين نحوه، هذه مؤشرا هي ما يطلق عليه "هسرل" نسق الغوائب وباختصار فغننا ندرك أجسام الآخرين التي تعبر عن "الأنا الروحية" مفهوم يقارب الشخص عند "شلر" ومفهوم الذات عند التفاعليين الرمزيين ونحو هذه الأنا ومعانيها الحافزة يوجه كل منا أفعاله فعندما نقول إننا تقمصنا حال الأخر فإننا نعني فهمنا المعنى من خلال الغوائب.[1]

وجهات النظر التبادلية: ويقصد بها هذا العالم الصغير الذي يدخل ضمن قبضتي وفي متناولي؛ ويصبح "الهنا" لي ليس نفس ما هم في متناول يدك، أي إن ما هو "هنا" لك هو هناك لي؛ حقا قد يتداخل عالمنا بحيث تصبح بعض الأشياء والأحداث في حدود تأثير كلينا؛ ومع هذا فستظهر هذه المواضيع مختلفة من وجهة نظر وموقف كل منا من حيث الاتجاه والمسافة والمنظور والتوقع؛ إن الحس العام الاتجاه المشترك المسلم به هو :أنه بإمكاننا تبديل الأماكن وأنه إذا فعلنا هذا فإنه كلا منا سيرى العالم كما كان يراه الآخر من قبل؛ لا ينطبق هذا على المنظور المكاني فقط وإنما أيضا على وجهات النظر الثقافية الاجتماعية؛ فإننا نحن نؤول عالمنا المشترك بطريقة "متماثلة" إن البناءات التصورية التي تشارك فيها (الكلمات، رموز، مفاهيم) تمكننا من اختراق عالمنا الخاص إلى عالم مشترك.[2]

تعدد الحقائق: إن مصالح الناس في الحياة العادية عملية في غالبها نظرية فهم محكومون من حيث "وضعهم الطبيعي" بحوافز برغماتية يكافحون من أجل التحكم والسيطرة أو تغيير العالم من أجل تحقيق مشاريعهم وغاياتهم ويسمي "شوتز" عالم العمل في الحياة العملية اليومية "الحقيقية السامية"؛ ذلك لأن هذه هي ميدان الحياة الاجتماعية التي يتعامل فيها الناس مع العالم كميدان لا بد من السيطرة عليه، ويكافحون للتغلب على مقاومة الأشياء والآخرين لخطط حياتهم؛ هذه هي الحقيقة التي نوليها جميعا جل اهتمامنا، فهم محكمون بحوافز براغماتية يكافحون من أجل التحكم والسيطرة أو تغيير العالم من أجل تحقيق مشاريعهم وغاياتهم.[3]

نمطية التجربة اليومية: إن معرفة العالم القائمة على الحس العام يكتب شوتز "هي نسق البناءات للنمطية فيه إن عالم كل منا قد تم دوما تجربته وتأويله من قبل؛ وبهذا فإن معرفتنا بالعالم تعتمد دائما على تجارب السابقين وعلى تجاربنا وعلى المعاصرين ويصبح هذا من المسلمات التي نتساءل فيها؛ ورغم وجود معرفة

[1] إرفنج زايتلن: مرجع سابق ذكره، ص287.
[2] إرفنج زايتلن: مرجع سابق ذكره، ص288.
[3] إرفنج زايتلن: مرجع سابق ذكره، ص289.

قابلة للتساؤل في أي زمن فوق هذا فإن التجارب التي نرثها نمطية فتجاربنا وخبراتنا للعالم لا تقوم على أساس مواضيع وأحداث فريدة وإنما على أساس نمطي.[1]

3- **فهم عالم الحياة والمنظور الظاهري عند دلتاي** Dilthey :

يشير استخدام "دلتاي" لمفهوم "الفهم" بما يشير إلى "إعادة اكتشاف الأنا في الأنت" وهذا لا يمكن أن يتم عن طريق الحواس، ولكن نستطيع أن نخبره باطنيا، وبذلك يؤكد "دلتاي" على أن المعرفة التي تعتمد عليها معرفتنا للذوات الأخرى ،تتمثل في إسقاط حياتنا الباطنية الخاصة بنا على الموضوعات من حولنا، و"دلتاي" بذلك يعني أن فهم شخصا آخر لا يتوقف على معرفتنا بامتلاكه لتجربة معينة فحسب، وإنما علينا أن نشعر بانعكاس هذه التجربة فينا، وأن تعيد تأليفها بصورة تخيلية أو أن نعيد معايشتها باعتبارها عملية تحليل ابستمولوجي وليست تأليفا سيكولوجيا أو منطقيا وهنا يذهب "دلتاي" في سياق تأكيده على أهمية الفهم وإيضاحه لآلياته يذهب إلى أننا نعني بصورة أساسية الحياة الباطنية للآخرين فقط عن طريق تأثير إشاراتهم وأصواتهم وأفعالهم على حواسنا.[2]

وبذلك يعتمد الفهم على إدراك ماذا تعني تعبيرات الآخرين بالنسبة لي، وتعبيراتي بالنسبة لهم، ويجرنا هذا لمقولة المعنى عند دلتاي، والتي يعتبرها خاصة بالحياة، وبالعالم الخارجي ويقرر أنها "ملازمة للحياة لأنها العلاقة التي توجد بين الأجزاء وإلى علاقة الأجزاء بالكل، فمعنى الجملة عنده وإن كان ينتج من معنى الكلمة المفردة، إلا أن هناك تقابلا بين الكل والأجزاء وهنا يؤكد دلتاي على انه علينا أن نفهم معنى أي تعبير عن طريق الإشارة إلى الكل متضمنا الماضي من حيث أننا قد نتذكره والمستقبل من حيث أننا قد نتذكره والمستقبل من حيث أننا نتنبأ به، وعليه تكون التجارب المعبرة عن الترابطات ذلك حينما يقول "مثلما تترابط كلمات جملة لتعطينا معنى تترابط التجارب لتعطينا معنى الحياة" فالتجربة عند دلتاي "وحدة مكونة من أجزاء يربطها معنى عام".[3]

ولما كان دلتاي معنيا بمعنى التعبيرات من ناحية، والاستناد إلى أساس منهجي يلائم خصوصية الموضوعات الثقافية فقد عمل على إحياء فكرة تأويل Hermenutic، ويرجع دلتاي اتخاذ التأويل أساسه المنهجي للعلوم التاريخية المتعلقة بالإنسان معتبر إياه أساس التفسير الذي يحقق به الفهم لمعنى الحياة لقناعته بأن ما هو معطى باستمرار؛ تعبيرات الحياة ولأنها تظهر في عالم الحواس فإنها تكون باستمرار تعبيرات عن عقل تساعدنا على فهمه.[4]

---

[1] إرفنج زايتلن: مرجع سابق ذكره، ص293.

[2] السيد علي شتا :**نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،المكتبه المصرية للطباعة والنشر والتوزيع ،دط ،2004 ،ص19.

[3] السيد علي شتا :**نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ، ص19-ص21.

[4] السيد علي شتا : **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص22.

ومن ثمة قدم دلتاي تصنيفا للتعبيرات يتضمن أنماط ثلاثة تتمثل في :

التعبيرات الاصطلاحية Conventional Expressions

الأفعال البشرية Human Action

التعبيرات الانفعاليةMotive Expressions

حيث يندرج ضمن نمط التعبيرات الاصطلاحية المفاهيم والأحكام ،والبناءات الفكرية ،أما النمط الثاني من التعبيرات والذي ينحصر في الأفعال البشرية ،فهو يشير إلى أن الحياة الإنسانية غاية بالنسبة "لدلتاي"، وذلك لأنه يذهب إلى أن كل فعل من الأفعال لا يؤدي لكي يعبر عن قصد Intention ولكنه يؤدى لتنفيذ غرض من الأغراض، ويشير النمط الثالث من التعبيرات الانفعالية المتضمنة في الكلام التلقائي والضحك والإيماء والتعجب...إلخ وهذه التعبيرات طبيعية بالنسبة للإنسان.[1]

وقد ميز دلتاي في محاولته لتحديد معنى التعبيرات صفتين منهجيتين تتمثلان في :الصور الأولية للفهم والصور العليا للفهم؛ ونستدل في الفهم الأولي على العلاقة بين التعبير والمعنى فالتعبير الوجاهي يعني الفرح والألم؛ والأفعال الأولية مثل نشر الخشب ... إلخ تدل على أغراض معينة؛ أما الصيغة المنهجية الثانية للفهم والتي يقوم عليها تأويل معنى التعبيرات عند دلتاي؛ وهي التي يسميها الصور العليا للفهم؛ فتتمثل في تلك الصور التي لا نأخذ فيها تعبيرا واحدا وإنما نأخذ مجموعة التعبيرات باعتبارها صادرة عن عملية مركبة وذلك يقتضي ردها إلى سياق كلي؛ وهنا يعتبر الاعتماد على تعبيرات الوجه غير كاف لتكوين أحكام عن شخصية الأفراد؛ هذا ويشير دلتاي إلى ارتباط الفهم بالتأويل "الهرمنتيك Hermeneutics" إذ أننا عندما نرغب في فهم شخص ما علينا أن نأول ونفسر كتاباته في عملية واحدة متجانسة؛ و"دلتاي" بذلك يعلق صور الفهم الأولية ويؤكد على الصور العليا للفهم والتي تقوم على الفهم التعاطفي حيث يكون علينا أن نعي هذا الشخص بوصفه يملك حياة باطنية تشبه حياتنا؛ وهذا ما يجسده مقولة "إعادة اكتشاف الأنا في ألانت".[2]

ومن ثم تكمن المفارقة بين ظاهرية دلتاي في كون "هوسلر" يعتبر الظاهرية الأساس المنطقي لجميع العلوم؛ في حين أن فلهم دلتاي يتخذ من التحليل الظاهري وسيلة لإقامة أساس معرفي للدراسات الإنسانية ؛وتتجسد إسهامات دلتاي الفينومنوجية في إقامته للتفسير التأويلي على أسلوبين منهجيين أساسيين يتمثلان في التخيل والتأمل وبذلك قدم دلتاي "لهوسرل" مفهومي التخيل والتأمل اللذان يقوم عليهما الرد في المنظور الفينومينولوجي.[3]

---

[1] السيد علي شتا: **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص22 –ص23.

[2] السيد علي شتا: **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ، ص25–ص27.

[3] السيد علي شتا: **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص28 ص29.

4- الحياة اليومية والتحليل الظاهري للواقع الاجتماعي عند برجر ولوكمان Berger&Luman :

في مؤلفهما الصادر1967؛ والذي يحمل عنوانا فرعيا "دراسة في سوسيولوجيا المعرفة والذي يمدنا بمفتاح تحليلاتها الظاهرية للبناءات الاجتماعية؛ نجدهما قد تحولا بعلم الاجتماع المعرفي من دراسة التاريخ الفكري لدراسة الواقع اليومي؛ وعملية إنتاج المعرفة اليومية التي نشترك فيها جميعا؛ كما تناولا المجتمع كواقعة موضوعية كشفا عن الحقيقة الذاتية للظواهر الاجتماعية؛ فضلا عن تناولهما للمجتمع كواقعة ذاتية ناظران إلى عملية التنشئة الاجتماعية على أنها العملية التي تتواصل بها الظاهرة الاجتماعية الثقافية بالوعي وتستدمج فيه.[1]

ويكشف لنا هنا التكامل الذي سعى "بيرجر" و"لوكمان" لتحقيقه بين الواقع الموضوعي والمعنى الذاتي عن معنى المدخل المتكامل للوقائع الاجتماعية؛ والمتعلق بالمعنى الواسع والمحدود للظاهرة محل الدراسة؛ وذلك ما تكشف عنه العبارات التي أوردها في تحليلاتهما الظاهرية وهي: المجتمع نتاج بشري؛ المجتمع وقائع موضوعية ؛والإنسان نتاج اجتماعي؛ وهذا ما تضمنته عبارتهما التي مؤداها :"إن الإنسان نتاج لكل مجتمع يخلقونه".[2]

ويحمل المؤلف الذي قدما فيه طرحهما الظاهري لعلم الاجتماع؛ يحمل عنوانا فرعيا هو "دراسة سسيولوجية المعرفة"؛ والكتاب يكشف لنا عن رؤيتهما لعلم الاجتماع المعرفي التي لم نألفها من قبل؛ إذ أنها تتعلق بالتركيب الاجتماعي للواقع ؛ وهم بذلك يتحولون بعلم الاجتماع المعرفي من دراسة التاريخ الفكري فحسب إلى دراسة تركيب الواقع اليومي أيضا ؛ وعملية إنتاج المعرفة اليومية التي نشترك فيها جميعا.

التحيليل الظاهري لعلاقات الوجه لوجه في عالم الحياة اليومية :يكشف "برجر" و"لوكمان" عن ميلهما لرؤية العملية الذاتية للوقائع الموضوعية ؛وذلك ما جعلهما يذهبان إلى أن الناس يميلون لفهم الحياة اليومية كواقع منتظم بمعنى ان الواقع الاجتماعي متموضع ؛ وأنه يفرض نفسه على الفاعل الذي يصيغ هذا الواقع كل يوم من خلال تفاعله؛ وذلك يرجع لقناعتهما بأن العالم الاجتماعي ما هو إلا نتاج لعمليات الوعي.[3]

5- الأفكار الأساسية التي يقوم عليها المنظور الفينومنولوجي:

الأفكار الأساسية التي حصرها "موريس روش" على النحو التالي:

أ. قدرة الإنسان على إدراك الأشياء: تتمثل السمة الرئيسية المميزة للإنسان في مقدرته على معرفة أنه يدرك الأشياء ،وإذا كان الفينومنولوجيين ، لم يقرون هذا الاعتقاد في حقيقة الفرد الواعي ،فلان ذلك يبدو لهم بديهيا وواضحا في حد ذاته.

ب. الوعي القصدي Intentional: إذ ان كل وعي يشير إلى موضوع لبعض الأنواع ،وانه تجسيد للخيال Imaginary ،وبذلك فإننا نستطيع أن نصف فقط ما نعتقده، ونتخيله ويعطي مصطلح الوعي ،المجال المتواصل للأفعال المرجعية التي يعيشها أي فرد عندما لا يكون نائما أو مخدرا.

---

[1] السيد علي شتا : **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص28 ص29.

[2] السيد علي شتا : **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص272.

[3] السيد علي شتا : **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ، ص273-ص275.

ج. الوصف الفينومنولوجي الظاهري: لا توجد طريقة لدراسة نشاط وعي المجرب منعزلا عن دراسة ما الذي جربه وهذا هو المعنى وراء المفهوم الذي قدمه "برينتانو" ،والذي اخذه عنه هوسرل للوصف الفينومينولوجي أو الوصفي.[1]

نقد وتقييم

1- جاءت تصورات النظرية الفينومينولوجية مرتبط بسوسيولوجيا المعرفة، ولم تخرج بعيدا عن نطاق هذا الفرع المتخصص من فروع علم الاجتماع. ومن ثمة فإن هذه النظرية قد لا ترقى إلى مستوى النظرية بمفهومها العام، ولم تستطع على الأقل أن تطرح منظورا أو مدخلا متميزا لدراسة المجتمع أو النظام الاجتماعي.

2- ظهرت كثير من تصورات ومفاهيم الفينومينولوجية غامضة ومبهمة وهذا ما تمثل في ضعف توضيحها للمفاهيم التي استخدمتها بالفعل. وهذا ما ظهر في تحليلات روادها مثل عالم الحياة ومفهوم الحياة اليومية والعلاقة بينهما.

3- لم يوضح أنصار الفينومينولوجية كيفية تنظيم المعرفة أو الحصول عليها في عالمنا المتغير والسريع، اللهم إلا عن طريق العقل والإدراك دون الاستفادة من محصلة العلوم الأخرى. فهي تدعوا لإحياء مناهج الفلسفة.[2]

4- يعترف "شوتز" أن كل فرد له سيرته الذاتية الخاصة به، حيث يفسر ويختبر العالم بطرق مختلفة قليلا، ولكن وجود خزان من الفهم الشائع للمعرفة يسمح للناس أن يفهموا على الأقل جزئيا أفعال بعضهم البعض. ومن وجهة النظر هذه يستطيع الناس خلق وهم أو أسطورة بينهم تتمثل في أنه يوجد استقرار ونظام في المجتمع، بينما في الحقيقة يوجد عدد من تجارب مختلفة للأفراد لا تتوفر على إطار أو شكل واضح.[3]

5- ظهرت كثير من تصورات ومفاهيم الفينومينولوجية غامضة ومبهمة وهذا ما تمثل في ضعف توضيحها للمفاهيم التي استخدمتها بالفعل. وهذا ما ظهر في تحليلات روادها مثل عالم الحياة ومفهوم الحياة اليومية والعلاقة بينهما.

خامساً: الإثنوميتودولوجيا Ethnomethodology:

إذا كانت النظرية الظاهراتية فلسفية بالدرجة الأولى ودعت إلى توظيف المناهج الاستبطانية والتأملية في دراسة الظاهرة الاجتماعية؛ فإن النظرية الإثنوميتودولوجيا نشأت نتيجة لتطور دراسات هذه الأخيرة وقدمت دراسات ميدانية سوسيولوجية كما دعت لذلك الظاهراتية؛ وبذلك تعتبر الإثنوميتودولوجية أو المنهجية الشعبية -كما تسمى أحيان أخرى- هي النظرية الرائدة في مجال دراسات الحياة اليومية العادية؛ وفيما يلي أهم ما جاء من أفكار وقضايا بخصوصها:

---

[1] السيد علي شتا : **نبض الحياة اليومية في المجتمع** ،مرجع سبق ذكره ،ص335.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 238.

[3] رابح كعباش: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 182.

1. أهم الافتراضات التي تقوم عليها النظرية:

توجد مجموعة من الافتراضات أو المسلمات العامة التي طرحها "جارفينكل" حول الاثنوميتودولوجيا بصورة عامة وهي بإيجاز:

– افتراض وجود نظام أخلاقي ألا وهو النظام الاجتماعي الذي يقوم على مجموعة من القيم والمعايير، ويعتبر النظام الأخلاقي أساس التنظيم الاجتماعي وأحد الموضوعات الرئيسية التي يجب أن يهتم بها علم الاجتماع.

– ضرورة أن يقبل جميع الأعضاء أو الأفراد في المجتمع باعتبارهم المشاركين في الحياة اليومية لأنشطته المختلفة، والنظام الاجتماعي باعتباره مصدرا للحقيقة الاجتماعية.

– ترتبط جميع التنظيمات في المجتمع بالنظام الأخلاقي كما أنه يمثل الأساس التفسيري للحقيقة الاجتماعية؛

– ضرورة أن يقوم الأفراد في المجتمع بتوجيه أفعالهم وسلوكهم نحو متطلبات النظام الأخلاقي، حتى يمكن فهم حصيلة أنشطتهم أيضا؛

– تتم عملية التفسير العقلاني مرتبطة بمجال فهم السلوك البشري، ومن ثمة فإن كل بناء اجتماعي قادر على تنظيم ذاته ومن خلال المواقف الاجتماعية التي يضفي عليها الطابع العقلاني؛

– يتميز التنظيم الاجتماعي والأخلاقي في المجتمع بالتغير المستمر، ولا سيما أن كل منهم يتحقق عن طريق عمليات التفاعل الدينامية؛

– تعتبر العملية التنظيمية أساس وجوهر الحقيقة الاجتماعية والتي تم توضيحها بواسطة علم الاجتماع في صورته التقليدية أو المعاصرة؛

– إن عملية التعقل للأفعال والسلوكيات والمواقف تتكون من مجموعة من العناصر المتميزة والتصنيف والمقارنة والدقة مع ضرورة البحث عن البدائل وتحليل النتائج، وقواعد الإجراءات والاختيارات وغير ذلك من وسائل وميكنيزمات متعددة حتى يمكن فهم عملية العقلانية بصورة عامة كما تحدث في النشاط اليومي أو الحياتي اجتماعي.[1]

2. موضوع النظرية:

وفي الكتاب الذي أصدره "جارفينكل" في سنة 1967 الموسوم "دراسات في الاثنوميتودولوجيا" وظف فيه فينومينولوجية "شوتز" وخاصة ما تعلق منها بالحياة اليومية أو العالم العادي "Common-Sense World"، كما يتجلى من خلال تصورات الأعضاء واتجاهاتهم الطبيعية. لذلك فـ"شوتز" هو من عبد الطريق لإرساء مبادئ علم اجتماع يهتم بالحياة اليومية. فقد اتبع "جارفينكل" "شوتز" في اعتقاده أن لا وجود لنظام اجتماعي حقيقي، كما تعتقد الاتجاهات السوسيولوجية الأخرى. ف"شوتز" لم يجسد دراساته على أرض الواقع من خلال دراسات إمبريقية. كما لم يكن اهتمامه موجه لحل المشكلات المنهجية التي يعاني منها

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 249.

البحث السوسيولوجي التطبيقي بينما يعنى هذا الاتجاه بدراسة المناهج المستعملة من قبل الناس وكما يهتم أساسا بكيفية تنظيم الفرد لحياته اليومية في المجتمع وكيفية جعل هذه الأنشطة ذات معنى للفرد وللآخرين؛ وعليه فهو يسخر هذه الطرق والأساليب المستخدمة من طرف أعضاء الجماعة من أجل فهم التفاعل الاجتماعي مثل اتخاذ القرارات وتفسير التصرفات العقلانية وفهم معاني الفعل.[1]

وتنطوي النظرية على دراسة الفعل الاجتماعي العملي الذي يقوم به الفاعل فعلا بشكل مستمر ودوري رتيبي – روتيني وبالذات عند العوام من الناس أكثر من خواصهم. مرادها في ذلك معرفة انعكاساته عليهم، وهل لهم رغبة فعلية وراضون به أم مفروض عليهم ؟ وما أهميته عندهم وماذا يعني في حياتهم وكيف توصلوا إليه ووجدوا حالهم في ظله ؟[2]

علاوة على ذلك فهي تبحث عن القواسم المشتركة العامة التي يشترك بها معظم الناس؛ ويفهمونها بدراية بغيتها في دراسة الفواعل (جمع فاعل) كما هم؛ وهم يمارسون نشاطهم (في الشارع والمنزل والمستشفى والمحكمة والمدرسة والجامعة) بشكل إيقاعي منتظم؛ ومستمر لإثبات للمتخصصين في علم الاجتماع حقيقة مفادها أن فعل الفواعل قد تم أداؤه بإرادتهم وتفكيرهم؛ وليس بخضوعهم الإلزامي للمعايير والقيم الاجتماعية لكي تستجلي حركية فعل الفواعل على الطبيعة؛ وتثبت بذات الوقت أن الفواعل لم يتصرفوا بدون هدى بل بدراية وفهم، وإن التزامهم بها لم يتم إلا بمحض إرادتهم؛ وأن ما تراه وتقوله نظريات البناء الوظيفي والماركسية البنائية حول إلزام وإجبار المؤسسات والأنساق لأعضائها بأداء فعل رسمي تقره هي وحدها وما تعكسه نظرتهم سوى نقيض للواقع؛ لأن الفاعل ليس بإمعة أو أداة طيعة يفعل ما يقال له أو ما يؤمر به لأن لديه إرادة وعقلا يفاضل بهما البدائل المتاحة له في محيطه الاجتماعي؛ وما تم تفسيره من قبل هاتين النظريتين بهذا الخصوص لا يخرج عن كونه أحكاما فضفاضة وجائرة وظاهرة غير متعمقة بجزئيات فعل الفاعل.[3]

الملفت للانتباه أن نظرية الحياة الاجتماعية اليومية لا ترى الفعل الاجتماعي حقيقة اجتماعية خارجة عن إرادة الفاعل وملزمة بأدائها وهذا هو جوهر الموضوعية عندها؛ أي أن الفاعل يمتلك الحرية في اختيار أسلوب فعله كما يرغب ويريد وليس بالإلزام إنما بشرط أن يكون هذا الفعل متكرر الحدوث ويقع بشكل إيقاعي مستمر الانتظام في حدوثه وارتباطاته بالأفعال الأخرى ويساعد على انتظام الحياة الاجتماعية اليومية.

إذا فمنهجية النظام الاجتماعي شأنها شأن الظاهراتية ترى التنظيم الاجتماعي شيئا قائما بفعل جهود أفراد متعددين بخبرات متباينة؛ ومع ذلك ففي حين يرى "شوتز" أن النظام الاجتماعي هو نتيجة للمعرفة المشتركة المنبعثة من السليقة؛ وتذهب منهجية النظام الاجتماعي إلى أن مثل تلك المعرفة هي غير ثابتة بالأساس؛ إنها شيء يُخلق في كل عملية تفاعل جديدة؛ إننا نتآمر معا لنخلق الانطباع بأننا نملك معرفة

[1] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 203.

[2] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 295

[3] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 295، ص296.

مستمدة من السليقة؛ تذهب منهجية النظام الاجتماعي إلى أن مثل تلك المعرفة هي ذاتها غير ثابتة بالأساس؛ إنها شيء يخلق في كل عملية تفاعل جديدة؛ إننا نتآمر لنخلق الانطباع بأننا نملك معرفة مستمدة من السليقة وأنها ملك الجميع؛ وعندما نكون في فصل دراسي فإننا نفترض جميعا أننا أناس على قدر معقول من الذكاء نقوم بعملية تعلم لكننا نادرا ما نشعر؛ هذا إن شعرنا بالحاجة إلى الإفصاح عن تلك الفرضية؛ لكن ذلك الافتراض عند "شوتز" هو الذي يفسر انتظام ذلك الفصل المدرسي أما منهجية النظام الاجتماعي فترى أن تلك الافتراضات وأمثالها، ليس لها وجود فعلي في الواقع بأي طريقة بينة؛ إذ أننا في كل فصل دراسي نتآمر معا بطرق تلقائية بحكم الضرورة لإعطاء لبعضنا البعض الانطباع بأن مثل ذلك الافتراض القائم؛ إننا نعمل "Doing" على إقامة الفصل وطلبتي يبذلون جهدهم كي يكونوا طلبة وأنا أبذل جهدي كي أكون أستاذ؛ وكل عملية تفاعل اجتماعي ترمي إلى اكتشاف كيف يري ذلك ومن هنا جاء الاصطلاح دراسة "Ology" أساليب "Method" الشعوب "Ethno" في خلق النظام الاجتماعي.[1]

وهي ترى أن ثمة حدثا تآمريا يحدث؛ إنها تؤكد بأن الباحثين يتآمرون على الناس الذين يدرسونهم لكي يكون لديهم انطباع مؤداه أن النظام الاجتماعي قائم وموجود لا محالة؛ وأنه يمكن دراسته من خلال المعاني المتداولة والمتكررة من خلال المعايير والقيم والاتجاهات والاعتقادات والقواعد التي تحكم أفعالهم؛ فإنها في الوقت نفسه تعالج المعاني كأساس في عملية التأويل أو التفسير؛ وبفكرة أخرى ترى أن الإنسان يمتلك بصيرة في عملية التصرف؛ فحيث أنا أقوم بوصف موقف معين؛ فأنا في الوقت نفسه أشترك في خلق هذا التصرف من خلال ذاتي؛ خلال هذا الوصف سوف أخلع عليه معنى وتفسيرا معقولا؛ إننا بذلك نكون بإطار إزالة الشك وعدم اليقين عن وضعنا؛ وذلك الذي يجعلنا بصدد إحالة النشاط الذي نفعله في إطار حياتنا اليومية إلى الذات الإنسانية.[2]

ويكمن الفرق بين المنهج الوضعي والاثنومتودولوجي في أن الأخير يتجه إلى فهم الأفراد من الداخل في ضوء تصوراتهم العقلانية التي يكونوها خلال علاقات التفاعل مع الآخرين؛ وكذلك من خلال المعاني الذاتية التي يضفيها هؤلاء الأفراد على أفعالهم؛ بحيث لا يمثل الأفراد "حقيقة واقعية" تخضع لدراسة كظاهرة كما يقرر أصحاب الاتجاه الوضعي؛ ولكن بالنسبة لأنصار الاتجاه الاثنوميتودولوجي؛ فالأفراد كائنات عقلانية لها تصوراتها وأفكارها الخاصة التي تختلف باختلاف الثقافة والإطار الاجتماعي السائد؛ إذ لا يمكن أن تكون معرفة سوسيولوجية ذات معنى وأهمية إلا إذا قامت على أساس تصورات الأفراد في حياتهم اليومية؛ وبذلك تصبح النظرية التي يتحصل عليها الباحث تعبيرا وفيا وصادقا لما يجول في خاطر وعقول الأعضاء كتصورات ؛إلا أن ما تخضع له المواقف والطرق من قواعد ومعايير؛ التي لا يدركها الأفراد، يمكن دراستها بواسطة منهج شبه تجريبي يكونه الباحث داخل الجماعة التي يدرسها؛ ويتم ذلك من خلال محاولة الباحث تجاوز أو إغفال

[1] ايان كريب: مرجع سبق ذكره، ص 140.

[2] شحاته صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1،مصر، 2009، ص 193.

القواعد وكسرها التي تحكم سلوك الجماعة ثم بعد ذلك يسجل استجابة ورد فعل الجماعة الخاضعة للدراسة؛ وعليه فالقاعدة التي يتجاهلها ويتجاوزها الباحث تعتبر قاعدة سلوكية، لأنها هي التي تحكم سلوك الأفراد دون أن يدركوها.[1]

3. دراسة الواقع الروتيني اليومي:

تركز الإثنوميتودولوجيا على ما يحدث باستمرار في الحياة اليومية من قضايا وأحداث ومواقف متكررة بحيث تتعامل معها كمواضيع قابلة للدراسة الإمبريقية؛ وتهتم هذه الدراسات بالقضايا والأنشطة العادية في الحياة اليومية كما تهتم أيضا بالأحداث غير العادية من أجل إثبات أن هذه الأنشطة تستحق الدراسة كظواهر في حد ذاتها وكذلك جديرة بالاهتمام والملاحظة؛ ويرى هذا الاتجاه أن الأفراد يخضعون للقواعد الاجتماعية حتى ولو أنهم لا يستطيعون تفسيرها لأنهم يرون أن سلوكياتهم ضمن إطار الحياة اليومية التي تجعلهم فاقدين القدرة على دراستها ومعرفة جدواها.[2]

ويزعم "جارفينكل" أن ما يقوم به الأفراد من أنشطة عادية وفقا للعادة تخضع لنوع من القانون الضمني غير المكتوب؛ بحيث ينطوي هذا القانون على معاني أو صفات يأخذها الأفراد عن بعضهم البعض أثناء حديثهم عن هذه الأنشطة العادية وتأتي تصرفاتهم متوافقة مع تلك المعاني والصفات؛ ويرى "جارفينكل" أن مثل هذا القانون غير محكم ولا دقيق؛ ورغم أنه يرتبط بزمان ومكان محددين وبشكل منطقي ملموس؛ فإنه لا يمثل قانونا دقيقا واضح المعالم والنصوص؛ ويعتقد "جارفينكل" أن ما يدور بين الناس من أحاديث ويحدث من تصرفات وفقا لهذا القانون يحمل فهما مشتركا بالضرورة؛ بحيث تنشأ حاجة لنقل أو كثير من الوقائع التي تمت بالفعل؛ وهذا ما يجعل الأفراد يستعملون باستمرار خلال حديثهم عبارات مثل "لذلك وهكذا وعليه ومن ثم وإلى آخره"؛ والتي توحي بوجود تفاهم ضمني بين المتحاورين.[3]

وهذا يعني قدرتنا على التصرف كما لو أن المعاني واضحة؛ وهذه النقطة تشير إلى خاصية البصيرة "Reflexivity" التي نمتلكها بوصفنا بشرا؛ والتي تظهر فيما تظهر في حديثنا عن أفعالنا ومواقفنا؛ فنحن حين نصف موقفا من المواقف، فإننا نخلق ذلك الموقف في الوقت نفسه، نجسده ونخلع عليه معنى ونجعله معقولا؛ وأشار هارولد جارفينكل إلى هذا النشاط بالتوقعات الناشئة من الخلفية "Background Expentancies" وهي من أشكال المعرفة المستمدة من السليقة والمسلم بها دون نقاش؛ وتمثلت تجاربه الأولى في إجراء تجارب لإثبات وجود مثل تلك التوقعات التي تتطلبها الخلفية الاجتماعية تلك كأن يذهبوا إلى محل أسعاره محددة ويساوموا

[1] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 205.

[2] رابح كعباش: مرجع سابق، ص 214، ص 215.

[3] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 214.

أصحابه على أسعار البضائع، أو أن يتصرفوا في بيوتهم كما لو كانا مستأجرين. وأعتبر "جارفينكل" أن الارتباك الاجتماعي الحاصل قد أثبت رأيه.[1]

وقد بدا من هذه التجارب أن أي تحدي للقواعد الروتينية يقابل بالرفض والاستنكار وكان ذلك رد فعل كل من خضع للتجربة، ومن ثمة أكدت الاثنوميتودولوجيا على فكرة الثقة كقاعدة بالنسبة لتفاعل الاجتماعي، فعن طريق الثقة يعتقد الأفراد أنه أثناء تفاعلهم أن الآخرين يشاركونهم توقعاتهم وتعريفهم للمواقف وبذلك يجمعهم فهم عام ومشترك للأمور. وركز "جارفينكل" على بعض التجارب الغير عادية للناس في مواقفهم الروتينية من أجل معرفة واقع المجتمع، وبغرض معرفة الفرد على طبيعته الحقيقية لما يتصرف بحرية بعيدا عن الضغوطات الاجتماعية، وذلك لمعرفة الفرق بين الفعل الاجتماعي والفرد؛ فما هو تصرف الفاعل عندما لا يثق فيما هو معتاد ومألوف ؟ ففي الحالات العادية يتفاعل الأفراد ويكونون علاقات من خلال أنماط مسبقة. وما تطرحه الإثنوميتودولوجيا من أسئلة محورية هي كيف تؤثر الأنماط على التفاعل ؟ وماذا يحدث لما يتم الخروج عن هذه الأنماط ؟ يتضح من طريقة تعامل "جارفينكل" هذه مع ما هو مثالي أو سوي أنه يبحث عما هو مرضي. ولذلك فإن القضية الأساسية التي تستند إليها الإثنوميتودولوجيا تتمثل في دراسة الواقع الروتيني اليومي وفحص كل ما هو قائم والتساؤل في المسلمات فمآل ذلك رفض الواقع الاجتماعي والبحث عن تعديله وتغييره.[2]

4. سيكوريل والمنهج الإثنوميتودولوجي:

يعتبر "أيرون سيكوريل – A. Cicourel" أحد رواد النظرية الإثنوميتودولوجية، بعد مؤسسها الأول "جارفينكل" وتجيء أهمية تحليلاته لأنها حاولت أن تحدث من أهداف هذه النظرية، سواء على البعد ألتنظيري أو البعد البحثي المنهجي، وهذا ما حدده بالفعل في تحليلاته عن مهمة الإثنوميتودولوجيا كنظرية ومنهج يهدف إلى تطوير علم الاجتماع التقليدي نظريا وميدانيا كما يعتبرها إطارا مرجعيا لدراسة النظرية السوسيولوجية المعاصرة، فعلى المستوى النظري، جاءت تصورات "سيكوريل" لوضع نظرية سوسيولوجية حول "المعرفة الاجتماعية – Social Knowledge" ونظرية سوسيولوجية عامة عن "الأشخاص والأفعال – Individuals & Activities".[3]

تظهر أهمية "سيكوريل" في مدى تركيزه على كيفية تطوير علم الاجتماع التقليدي عن طريق استخدام المنهج الإثنوميتودولوجي وهذا ما أشار إليه في كتابه بعنوان "المنهج والقياس في علم الاجتماع" الذي نشر عام 1964م. فلقد حاول "سيكوريل" أن يقيم جميع أنواع وأساليب البحث السوسيولوجي وذلك من منطلق فكرة ألفرد "شوتز" أو تصورات "جارفينكل" التي لم تكن قد انتشرت بصورة كبيرة والتي كانت تهدف لوضع إطار

[1] ايان كريب: مرجع سبق ذكره، مرجع سبق ذكره، 142.

[2] رابح كعباش: مرجع سبق ذكره، ص 215، ص 216.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 254.

جديد وتصور إثنوميتودولوجي، مع تبني بصورة نقدية لتلك الأساليب والبرامج البحثية السوسيولوجية التقليدية. فلقد انتقد بشدة جميع أنماط وأنواع البحث السوسيولوجي لأنها تقوم على الملاحظة أو جمع البيانات، تلك الأنواع التي تعتمد بصورة سطحية على تصنيف الأحداث أو المشكلات دون تحديد خصائصها وسماتها المشتركة. أما المستويات البحثية العليا والمتطورة، يجب أن يسعى علماء الاجتماع أو يرحبوا على الأقل لقياس هذه الخصائص في إطار وضع برنامج معين يساعدهم في تحليل العلاقات المتداخلة أو الظواهر المراد دراستها وتحليلها.[1]

وبإيجاز تصور "سيكوريل" أن، مستويات البحث السوسيولوجي تعتمد على أنماط سطحية من البحث والقياس والتي تقوم على تبني تصنيفات بصورة ساذجة، التي تؤهلهم لتصنيف الأشياء والموضوعات ومعرفة مدى تباين كل منها حسب خصائص معينة مثل ذلك أنواع من التصنيفات التي تميز على سبيل المثال الطلاب عن المدرسين. ولذا يقترح "سيكوريل" ضرورة وجود مقاييس أو محكات تتبني كل أنواع أو نظم القياس، تلك النظم القياسية تختلف بعضها عن بعض من حيث درجة تعقدها وتطورها، كما يجب أن تعتمد النظم على الإجراءات الإحصائية المعقدة لجمع وتحليل البيانات والتي تدخل ضمن عملية القياس الاجتماعي. وهذا يعني ببساطة ضرورة أن يهتم علماء الاجتماع عند دراستهم لهذا العالم بتصنيف الموضوعات والأحداث التي يجب أن نخضعها للقياس العلمي الدقيق.[2]

من ناحية أخرى، حاول "سيكوريل" التأكيد على استخدام أي مستوى من مستويات نظم القياس، كما يجب على علماء الاجتماع أن يهتموا بما أسماه بتحديد الذوق أو الحس المعرفي العام. هذا الحس الذي يؤهلهم إلى إدراك جميع الأحداث والظواهر والأفراد التي توجد في العالم الاجتماعي، هذا باعتبارهم أفراد عاديين في المجتمع الذي يقومون بدراسته أيضا. وكما يؤكد "سيكوريل" أن علماء الاجتماع والباحثين الاجتماعيين ما هم إلا أعضاء عاديين في المجتمع الذي يقومون بدراسته، ولذا يجب أن يستخدموا الذوق والإحساس المعرفي العام لهم، مع ضرورة استخدام مهاراتهم العقلية التي يمتلكها أي عضو في المجتمع ذاته. كما يؤكد "سيكوريل" على أهمية اللغة والذكاء والخبرة والكفاءة وذلك من أجل إدراك الأنشطة اليومية التي ترتبط بالظاهرة الاجتماعية. فجميع هذه الأشياء تسهم في مساعدة الباحثين والعلماء في تصنيف الأحداث، والأفراد أو العلاقات وتحليلها وتصنيفها في ضوء المفاهيم السوسيولوجية.[3]

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 256.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 256.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 256.

5. الإثنوميتودولوجية وتحليل المحادثات:

حيث تنطلق الإثنوميتودولوجيا من خبرة الحياة اليومية وتنظر إلى الحياة الاجتماعية على أنها أشبه بمشروع عملي يشارك كل الأفراد فيه الفاعلية في هذه الحياة. وتعمل كل الأنشطة العملية التي يقوم بها كل عضو على إنجاز هذه الحياة أو إقامتها فما الحياة الاجتماعية إلا نتاج منظم لهذه الأنشطة.

أن هذه الأنشطة اليومية العادية التي يقوم بها الأفراد ليست ضربا من العبث، وليست أنشطة عشوائية ولكنها محاولات من جانب هؤلاء الأعضاء لإقامة هذا المشروع العملي الذي يسمى الحياة الاجتماعية. فالناس عندما يأكلون ويشربون ويتجاذبون أطراف الحديث ويتفاعلون في مواقف الحياة المختلفة، فإنهم يحاولون أن يؤسسوا معاني خاصة لحياتهم، أو أنهم يحاولون أن يشيدوا معنا خاصا للنظام الاجتماعي العام الذي يحوي أفعالهم وتفاعلهم. ويعني ذلك أن الحياة اليومية للأفراد لها قوانينها الخاصة التي يسلم بها الأفراد دون وعي. فالناس عندما يتفاعلون فإنهم يتفاعلون وفقا لقانون لا يدركونه.

أن المحادثة التي تتم بين طرفين (فاعلين) لها نظام خاص وقواعد خاصة، ونجد أن كل طرف يستخدم في حديثه تكتيكا خاصا يتفق مع تحقيق أهدافه، ولكنه لا يستخدمه عن وعي، بل تفرضه عليه قوانين الحياة اليومية نفسها أن يسلك على هذا النحو أو يدير الحديث على هذا النحو. وينسحب نفس المنطق على كل مواقف الحياة. أن جميع مواقف الحياة اليومية تتأسس على ضرب من الفهم العام أو الإحساس المشترك الذي يتخلل كل الحياة اليومية وينظمها... ويبقى هذا الإحساس ضمنيا يسلم الأفراد بوجوده دون مناقشة. ويمكن التعبير عن هذا المعنى بطريقة أخرى بالقول بأن للحياة الاجتماعية منهجا خاصا بها[1].

ويعتبر علماء الاجتماع هم من سبقوا اللسانيين في مجال تحليل المحادثة، انها نقطة البداية بالنسبة للسانيين لاكتشاف أن الخطوات الكبرى قد اتخذها علماء الاجتماع، اذ عزل "ساكس" و"شيغلوف" عددا من المشكلات الأساسية، وحققوا بعض التقدم باتجاه حلها أمثال . اختيار المتكلمين . تحديد الأشخاص والحالات – عزل تلك القابلية الاجتماعية التي تسمح لأعضاء المجتمع المساهمة في الحديث.[2]

وقد تطور داخل إطار دراسات (المايكرو–سوسيولوجي). والاستناد إلى أرضية من التأسيس النظري التأويلي والظاهراتي، اتجاها ركز على دراسة التفاعلات في الحياة اليومية. وكل ما يتعلق بها من تأويلات ومعان مضمرة. مع جهود علماء مختلفين أمثال "غوفمان"، و"كارفينكل"، وسيكورل، وسرعان ما بادر هذا الاتجاه إلى الاهتمام بدراسة أحد أهم أنماط التفاعلات اليومية. وهو الحديث "Talk" بتحفيز من البحوث الرائدة "لساكس" و"شيغلوف" و"جفرسن". أو أواخر الستينات ومطلع السبعينات عن أخذ الأدوار في المحادثات اليومية. كما انتشر بسرعة شديدة إلى حقول معرفية أخرى مجاورة مثل علم اللغة

[1] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص 60، ص 61.

[2] صفاء جبارة: مرجع سبق ذكره، ص 200.

الاجتماعي، والإثنوغرافيا، وشكل جذرا أساسيا لتطور تحليل الخطاب كما يمثل الآن أحد النماذج المهيمنة في حقل الخطاب الواسع.[1]

ويمكن التمييز في إطار تحليل المحادثة بين اتجاهين رئيسيين:

الأول: الذي يتمثل في أعمال "ساكس". ويتصف بمبادئ التفكير العملي والمعرفة الاجتماعية.

الثاني: الذي يبدو واضحا في الأعمال التي ركزت على دراسة (أخذ-الأدوار) "Turn-talking" في المحادثة فيتصف بالتأكيد على قواعد تسلسل الأدوار المستقلة، والسيرورات المعرفية واللسانية النفسية بدلا من الاجتماعية.[2]

وقد حاول جارفينكل في أبحاثه العديدة أن يبين:

- أن المحادثات اليومية العادية تنقل معان أكثر مما تحمل الكلمات المباشرة؛
- أن مثل هذه المحادثات تفترض محتوى ذا دلالات مشتركة
- أن الفهم المشترك الذي يوافق أو ينتج عن المحادثات يشمل عملية مستمرة من التأويل البينذاتي، وأخيرا.
- أن التبادل والشؤون اليومية تتصف بمنهجية، وخطة وبالتالي خاصية عقلانية بحيث أن الإنسان يصل إلى المعنى لما يلفظ الأخر من خلال فهمه للقاعدة التي قام عليها.

ولقد اهتم "سيكوريل"، كما كان الأمر لدى "كارفينكل" بتحليل الأحاديث، التي أصبحت من أهم أوجه منهجية الجماعة في تحليل الفعل، وتشكل معرفة الجماعة. حيث يرى "سيكوريل" أن عملية التفاعل تتضمن منظورا متبادلا بين المتفاعلين، فالمتحدث يفترض أن المتلقي يتوقع منه أن يقول ما هو مفهوم ومعقول ومقبول، وينطبق القول نفسه على المتفاعل المتلقي... والسؤال هنا هل يتم الحديث في الحياة اليومية حسب قواعد اللغة؟ ويرى "سيكوريل" أن الحديث في الحياة اليومية لا ينسجم مع قواعد اللغة، ولكن الموقف الاجتماعي، بما تم الاتفاق عليه في الجماعة، يسد الثغرات الناتجة عن غياب قواعد اللغة.[3]

وسوف نتطرق لبعض نماذج تحليل المحادثة: **"زيمرمان" وتحليل المحادثة:** بعد أن ذاع صيت النظرية الإثنوميتودولوجية كان من متبنيها النشطين "دان" و"زيمرمان" الذي كتب فيها وسند منهجها وأطروحاتها وكان ذلك عام 1968 م. وقد طرح "زيمرمان" خمسة أسس لتحليل حوار المتحدثين قال فيها:

- يتطلب تحليل المحادثة تجميع مواد الحديث وتحليله الذي لا يشمل بل يقتصر على العبارات المتداولة وما يقطع الحوار من توقف وتوتر وتردد وصمت مؤقت وعلو وهبوط في نبرات الصوت الصادرة من الحنجرة وصوت التنفس والضحك والاستنشاق والابتسامة الباهتة ونهايات المقاطع اللغوية.
- الفترة الزمنية التي تستغرقها محادثة المتحدثين.

---

[1] صفاء جبارة: **الخطاب الإعلامي بين النظرية والتحليل**، ط 1، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 200.

[2] صفاء جبارة: مرجع سبق ذكره، ص 201.

[3] إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط1، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص255، ص 256.

- طبيعة التفاعل القائم بين المتحدثين ومدى دوامة واستقلالية كل منهما تجاه الآخر في رأيه وأسلوبه وتفاعله.
- الإطار العام للمحادثة ودرجة تنظيم الآراء والأفكار المطروحة داخل إطارها.
- الأساس الذي تستند عليه المحادثة (الاحترام المتبادل والمداخلات والاستماع).[1]

بتعبير أدق لا عصابة دكناء على الإفهام تحجب كل ما يدور في إطار المحادثة من مواضيع وإشارات ومداخلات وسياق الحديث وما يدور في فلكها وما يبرز فيها من مستجدات وهي في وضعها الطبيعي وليس المصطنع بتفصيل أوسع يركز التحليل على الكلام والنشاط اللفظي وطريقة جلوسهما أو وقوفهما ومن الذي يأخذ المبادرة في الكلام ومن هو أكثر انتباها في الاستماع ومن هو أكثر تركيزا في الكلام. علاوة على ملاحظة حركات اليد وإشارات الأصابع والكف وحالة الاتكاء على الطاولة وكيف يتطلع كل منهما لأناقة الآخر...ومن جانب آخر ترصد هذه النظرية من الذي يبدأ في الحديث أو من يأخذ المبادرة في الضحك أثناء المحادثة...

ولا تقف النظرية عند هذا الحد بل تذهب لتتناول كيف يتولد الاستحسان عند المستمع وما هي التركيبة اللغوية والتعبيرية فهل تمثل البلاغة والوضوح وهل يتم الاعتماد على القصص والأسانيد الحية أثناء الحديث وهل تعمل على استجلاب تركيز انتباه المستمع للحديث ويستجيب لها المستمع وهل تتم الاستجابة لفظا أو حركة (أي بتحريك الجسم أو أقسام وجهه). هذا النوع من المحادثة يتم وجها لوجه وبشكل مباشر. ولكن هناك محادثة تتم بين فردين لا يرى أحدهما الآخر الذي يمثل عاملا مؤثرا على سير المحادثة وعند غيابه يساعد المحادثة على الاسترسال وعدم التأثر بعوامل تعبيرية إنما قد تتأثر بأصوات وحركات تحصل أو تقع داخل مكان المتحدث.[2]

تستخدم هذه النظرية أسلوب الفهرسة والترقيم لترتيب العبارات والمعاني التي يداولها المتحدثون في المحادثة حسب استعمالها في سياق الحديث وفي محيطها الخاص (أي اللغة الطبيعية) لكي يتم معرفة موقعها في بنية المحادثة وصلتها بعضها ببعض ولأنها تمثل الواقع ذاته وخصوصيتها المتميزة عن خصوصيات الاستعمالات الأخرى من محيطات ثانية. ومن هنا جاء رفض هذه النظرية لاستخدام علماء الاجتماع التقليديين مصطلحاتهم الخاصة بهم وإلزام الآخرين باستعمالها وتداولها لتعبر عن مدلولات اجتماعية واقعية. أي هناك واقعية المعنى وعدم واقعية المفهوم لأنه تم نحته من قبل المنظر ذاته وليس ما هو متداول بين المتحدثين أو الناس. إن هذا الإجبار الاصطلاحي من قبل علماء الاجتماع يمثل قهرا للواقع وإجبارا للناس على تداول المصطلحات

[1] معن خليل عمر: مرجع سابق، ص 298.

[2] معن خليل عمر: مرجع سابق، ص 298، ص 299.

غير واقعية لتدل على معنى واقعي بمعنى واضح هذا فصل بين المعنى الواقعي ومصطلح منحوت من قبل المنظر الذي لا يكون نابعا من مصدر تداوله. [1]

كما قدم "غوفمان" نموذجاً للخطاب مكرسا تقريبا، لمرجعيات النفس-الاجتماعية عبر أعماله وبشكل أساسي في ما أسماه "تحليل الإطار – Frame analysis" عام 1964م وعمله عن بنية المحادثة، والتي تعتبر امتدادا لأعماله السابقة عن تقديم النفس في الحياة اليومية أواخر الخمسينات. إذ انطلق "غوفمان" من دراسة المؤسسات الاجتماعية بوصفها أنساقا مغلقة يدرس فيها ما يسميه التعبيرات المخرجة وهي التعبيرات ذات الطابع المسرحي والقريني وغير اللفظي. والاحتمال أن لا تكون مقصودة سواء كان هذا الاتصال صمم عن قصد أو لم يصمم وهنا يدخل "غوفمان" إلى جانب الألفاظ تحليل السلوكيات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه والإيحاءات... إن أهمية مقترب "غوفمان" بالنسبة لتحليل الخطاب تكمن في جانبين:

الأول: أنه وجه الاهتمام إلى أهمية وحدات وحدود الخطاب.

الثاني: أنه حاول ربط الإمكانات الاتصالية للفرد إلى الإطار "Frame" وحول الخطاب الجاري إلى مدى من الاستراتيجيات والممارسات الطقسية التي يدعي أنها الجزء المركزي في الثقافة الأمريكية

إلى جانب ذلك نرى أن "غوفمان" يحاول أن يضع وحدة جديدة لتحليل الخطاب بشكل خاص في اللقاءات المباشرة رافضا وحدات مثل الجملة. [2]

ودرس "غوفمان" المحادثة التي تتم بين فردين أو أكثر. وقد تناهت محاولته هذه أكثر من محاولة "هارولد جارفينكل" لأنه عد المحادثة نسقا اجتماعيا صغير الحجم يتضمن قواعد ونظما خاصة تقوم بتنظيم طريقة وأسلوب التحدث وتحدد حدوده ومنع تناول مواضيع تسيء أو تربك أو تشوه موضوع المحادثة من أجل المحافظة على مدياته التي تحددها القواعد والنظم، واعتبر "كوفمان" هذه مستلزمات النسق الاجتماعي الصغير الحجم إذ يرى المحادثة حقيقة طقسية تتطلب من الفاعل احترام المزاج الذي تبنيه لها وبهذا السياق تحفظ علاقة المتحدثين بذات الوقت يبلور الحديث طقسا يحفز الآخرين للانضمام إليها، أو الالتحاق بها لاحقا لإكسابه (تعليمه) أصول المحادثة وبهذا تضحى المحادثة بالتنشئة الاجتماعية الصغيرة. [3]

وعنى "كوفمان" بالمحادثة: تركيز انتباه المتحدثين على موضوع معين يهم رغبتهما، أو يشغل فكرهما، أو يشبع مصالحهما. ثم تناهت محاولة "كوفمان" أكثر عندما طرح عناصر نشاط المحادثة المتضمنة المزاج والعشرة والإدراك البيئي. ففي العنصر الأول (المزاج) قال عنه إنه يسبق المحادثة، أي يتطلب وجود مزاج مشترك بين المتحدثين لكي تبدأ المحادثة بينهما وعند انتهائها، يتكاثف مزاجهما وينمو (إذا نجحت المحادثة بينهما)، أو تجف عروقها وتتكسر (إذا فشلت محادثتهما)، أقول يترعرع مزاجهما المشترك من خلال إروائه بحيوية الحديث

[1] معن خليل عمر: مرجع نفسه، ص 301.

[2] صفاء جبارة: مرجع سبق ذكره، ص 204.

[3] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره، ص 306.

وأراء ناضجة أو تعديل بعض أوجه المحادثة أو تصحيحها وبالذات عندما تلتقي أحاسيسهما أو مشاعرهما أو مصالحهما، فينمو مزاجهما المشترك الذي بدوره يغذي حديثهما ويغنيه عمقا واتساعا.

وإذا وصلت المحادثة إلى طريق مسدود من خلال تزمت احدهما أو كليهما. حينها تفترق أحاسيسهما أو مشاعرهما أو مصالحهما فيلتقي غضبهما أو امتعاضهما عندئذ تجف عروق حديثهما وتتكسر فتموت. إذا فإن المستلزم الأول في تركيز انتباه المتحدثين على موضوع حديثهما يتطلب وجود مزاج مشترك بينهما. ومن ثم يأتي المستلزم الثاني وهو (العشرة)، أي الروح الاجتماعية المؤنسة بالدخول في حديث مع الآخر حول موضوع يمثل اهتمامهما أو مصالحهما، لأنه إذا كان أحدهما انطوائيا أو انسحابيا فإنه سوف يمثل اهتمامهما أو مصالحهما، لأنه إذا كان أحدهما انطوائيا أو انسحابيا فإنه سوف يميل إلى الانزواء وعدم الاختلاط مع الآخرين والحديث معهم ويكون باب الحديث معه موصودا يتعذر فتحه.

أما المستلزم الثالث (الإدراك البيئي) فإنه يعني وضعية المتحدثين من حيث مكان جلوسهما أثناء الحديث أي هل هي متقابلة وجها لوجه أم متراصة جنبا لجنب أم متخالفة ظهرا بظهر، لأن موقع جلوسهما يوضح حضور كل منهما أمام الآخر ويتأكدان من اهتمام أو إهمال أحدهما للآخر.[1]

بعدها طرح "كوفمان" آداب المحادثة إذ عني بها:

1- تجنب تجريح المتحدثين أحدهما للآخر أو إهانته أو التهجم عليه أو كشف نقص عنده؛

2- الامتناع عن طرح الإدعاءات والمبالغات الذاتية أو التركيز أخطاء أقترفها الطرف الآخر؛

3- عرض الاختلافات بأسلوب كيس ومؤدب وطرح الانطباعات التي يشوبها الغموض أو الإبهام أو اللبس الذي حدث أو سيحدث بينهما.

ميز "كوفمان" بين ثلاث أنواع من المحادثات هي:[2]

1- المحادثة الساخرة: التي يتناول فيها المتحدثان موضوعا يسخر منه كأن يستهزأ من رئيس العمل أو طبيعة العمل أو من الخصوم السياسيين أو يضخمان الأخطاء بأسلوب هزلي فكاهي؛

2- المحادثة الرسمية: التي تنطوي على الحديث المتحاور بين المسؤول الرسمي أو المحاضر أو القس عندما يلقي محاضرته أمام المجتمعين، ويتقدم بعض الحضور من طرح أسئلتهم عليه وهنا يخضع الحديث إلى التسلسل ألموقعي. أي يتم ترتيب المتسائلين حسب مواقعهم على السلم التنظيمي أو السياسي أو الديني الكنسي، أي لا يتم الحوار بشكل كيفي أو اعتباطي بل تدرجي إلى حد ما؛

3- الحديث مع الذات: أي التفكير بصراحة تامة حول موضوع يمثل وقوع الفرد في انحراف عن متطلبات اجتماعية يُحرج من الحديث به أمام الآخرين أو يخجل من طرحه علانية فيفكر به ويحاوره من عدة جوانب ويغوص فيه بكل حرية.

[1] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره ، ص 306، ص 308.

[2] معن خليل عمر: مرجع سبق ذكره ، ص 309.

6. "هارفي ساكس والتحليل الإثنوميتودولوجي للمحادثة Conversation Analysis Aproach:

تعدد أساليب البحث السوسيولوجي التي استخدمها علماء النظرية الإثنوميتودولوجية، كما ظهر ذلك في تحليلات كل من "كارفينكل" الذي تعددت أنواع بحوثه النظرية والتطبيقية التي أجراها على العديد من الظواهر والمشكلات الاجتماعية. كما لاحظنا أيضا، أن "سيكوريل" حاول تطبيق النظرية الإثنوميتودولوجية واعتبارها موجها وإطارا مرجعيا في الدراسات الإمبريقية التي قام بتحليلها، وهذا ما ظهر من خلال محاولته لتحديث أساليب ومناهج البحث السوسيولوجي التقليدي، وما ينبغي أنه يهتم به كل علماء الاجتماع والباحثين الاجتماعيين عند دراستهم للظواهر والمشكلات الاجتماعية، وهذا ما يتمثل في دراسته حول مشكلة أو ظاهرة جناح الأحداث، وتطويره عموما للمناهج ومقاييس البحث السوسيولوجي عن طريق تبني ما يعرف بمدخل الحس أو "الذوق العام للمعرفة – Common sense of knowledge" ذلك المدخل الإثنوميتودولوجي أو البديل للمداخل المنهجية والبحثية السوسيولوجية التقليدية. [1]

و من ناحية أخرى، تبنى أحد علماء الإثنوميتودولوجية وهو "هارفي ساكس H. Sacks" ما يعرف بـ"مدخل تحليل المحادثة Conversation analysis aproach"، وذلك المدخل الذي تأثر به عدد من أنصار الإثنوميتودولوجية من أمثال "هارتيج Heritage"، و"أتكنسون Atkinson"، و"ريفي Ryave". وغيرهم آخرون فلقد ركز "ساكس" ومن تبنوا مدخله لتحليل المحادثات التي تتم بين الأفراد ما هي إلا نوع من الوصف والتفسير للتصورات التي يتمتع بها المتحدثون العاديون ويستخدمونها ممثلة في الذكاء والتفاعل المنظم الاجتماعي، بالإضافة إلى ذلك، ينظر "ساكس" إلى تحليل المحادثة على أنها مجموعة من الإجراءات التي تنتج عن المتحدثين ونوعية سلوكهم وفهمهم لسلوك الآخرين. كما أن هذا المدخل (تحليل المحادثات) يعتبر مجموعة من الإجراءات التي تنتج من قبل الأفراد خلال عملية محادثتهم مع الآخرين. وبإيجاز، ينظر رواد الإثنوميتودولوجية عند تحليل المحادثات لدراسة أنماط معينة من السلوكيات تحدث خلال هذه العملية (المحادثة) ومن الناحية المنهجية، فإن مدخل تحليل المحادثات يركز على دراسة المحادثات التي تحدث في مواقف طبيعية، وغالبا ما يتم التحليل عن طريق التسجيل الصوتي أو الصوت والصورة، كما أن هذا المنهج يسمح بتدفق المعلومات بصورة تلقائية كما تحدث في العالم الطبيعي أو الاجتماعي، وليس فيها أي نوع من تدخل الباحثين فالباحث الاجتماعي يستطيع أن يختبر أو يعيد اختبار المحادثة الحقيقية أكثر من ملاحظتها عن طريق الأساليب البحثية السوسيولوجية التقليدية والتي تقوم على الملاحظة بالمشاركة ومن ثمة فهذا المنهج يسمح للباحث بالحصول على أكبر قدر من المعلومات التي تتم بصورة طبيعية وتحليلها بصورة موضوعية في نفس الوقت. [2]

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سابق، ص 258، ص 261.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة** ،مرجع سابق، ص 258، ص 261.

و لقد استخدم "ساكس" هذا المنهج في دراستين هما تحليل محادثة ظاهرة الانتحار ووصف قصص الأطفال. تحليل محادثات ظاهرة الانتحار: حاول "ساكس" في هذه الدراسة التي طرحها بعنوان "الوصف السوسيولوجي – Sosiological description" على أن يؤكد أن تاريخ البحث السوسيولوجي لا يوجد فيه فقط إلا دراسة دوركايم عن الانتحار التي تعتبر من أهم نماذج البحث. ولقد حرص علم الاجتماع الحديث على إعادة وتحليل ودراسة أعمال دوركايم هذا الإجراء الذي يتفق مع فكرة تصنيفات الحس المشترك أو العام باعتباره من المصادر السوسيولوجية أكثر من ملامح أو مظاهر الحيلة الاجتماعية التي يجب على علم الاجتماع أن يعالجها باعتبارها موضوعا للدراسة. ولهذا حرص "ساكس" في دراسته على الانتحار، على أن يستخدم مادة الانتحار المتعمقة في المحادثات التي يقوم بإملائها المنتحر ذاته، أو من يتصل للإبلاغ عن حالة الانتحار عامة، فإن هذه المادة تساعد في التعرف على طبيعة حدوث هذه الظاهرة ووصفها بصورة غير تقليدية تعتمد على الإحصاءات والمقابلات أو الملاحظة واستمارة البحث كما اعتمد عليها "دوركايم" ذاته أو غيره من علماء الاجتماع التقليديين. [1]

فلقد اعتمد "ساكس" على "تحليل المضمون – Content Analysis" للشرائط التسجيلية للمحادثات، التي بين العاملين في مركز منع الانتحار والمتصلين. سواء من المنتحرين أو أحد الأفراد الذي يقوم بالإبلاغ عن حالة الانتحار. ولهذا تعتبر أشرطة التسجيل ما هي إلا جزء من المادة العلمية، ولكن تتم عملية تحليلها بالإضافة إلى ما وصفه "ساكس" "بالمادة الإضافية – Additional Data"، والمقصود بها حسب وجهة نظر علماء الإثنوميتودولوجيا عموما معرفة الحس العام، وأساليب الأفراد التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند تحليل المادة العلمية المرتبطة بموضوع الدراسة الانتحار والتي تعتمد عموما على الوصف الدقيق لظاهرة وما يرتبط بها عموما من مادة أصلية أو إضافية في نفس الوقت؛ بين "ساكس" بشكل واضح أن ما يهمه ليس الخطاب بحد ذاته وليست اللغة هدف هذا البحث الأكاديمي، وعدد كبير من دروس "ساكس" عالجت المسألة الإثنوميتودولوجية ويمكن القول أن دراساته هي التي أعطت شكل ومادة لمواضيع إثنوميتودولوجية. [2]

تؤكد هذه النماذج لتحليل الخطاب على نقاط أساسية:

تؤكد كل هذه النماذج على أهمية دراسة الخطاب في المقامات والظروف الطبيعية، وهنا قدم باحثوها مساهمة مهمة في تطوير تقنيات جمع وتنظيم ونسخ أو تسجيل المواد الخطابية.

تركز كل النماذج على أهمية السياق الاجتماعي وقابليات المشاركين ليس لتكييف أو تهيئة المعالم السياقية للأحداث الخطابية حسب، بل صنعها ونقلها أيضا.

تؤكد معظم هذه النماذج على أهمية معالجة المستويات المتعددة من المعلومات.

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة** ،مرجع سابق، ص 258، ص 261.

[2]- Michael lync: Les Fondements Ethnomethodologiques De L'analyse De Conversation, Colloque De Cerisy, Edition La Decouverte, P261

7. بعض المفاهيم المفتاحية لنظرية الإثنوميتودولوجية:

أ. العمليPratique والمنجزاتAccomplissement:

بداية من الخطوط الأولى للفصل الأول في الدراسات المسماة "ما هي الإثنوميتودولوجيا ؟" يقول "كارفينكل" أن دراساته "تعالج النشاطات العملية والظروف العملية والاستدلال السوسيولوجي العملي كمواضيع لدراسة الإمبريقية. ونولي النشاطات الروتينية المألوفة للحياة اليومية نفس الاهتمام الذي نوليه النشاطات الغير مألوفة، ونبحث من أجل تناولها «كظواهر". الهدف الأسمى "لكارفينكل" يتمحور حول النشاطات العملية وخاصة الاستدلال العملي.

الإثنوميتودولوجيا هي البحث الإمبريقي الخاص بالمناهج التي يستعملها الأفراد من أجل إعطاء معنى، وفي نفس الوقت إنجاز أفعالهم اليومية كالتحدث، واتخاذ القرارات، والتفكير. وبالنسبة للإثنوميتودولوجي علم الاجتماع هو دراسة النشاطات اليومية مهما كانت ركيكة أو عالمة (يعني بها مبنية على أساس علمي)، مع اعتبار أن علم الاجتماع نفسه يعتبر نشاط عملي. كما يشير إلى ذلك "جورج بستاس George psathas" الإثنوميتودولوجيا تُقَدم على أنها "واقع اجتماعي انعكاسي – Reflexive"، يبحث من أجل شرح مناهج كل الوقائع الاجتماعية، بما فيها الملكيات الخاصة".

الإثنوميتودولوجيون يقتربون من الحقائق الاجتماعية العادية للحياة الاجتماعية أكثر من علماء الاجتماع الآخرين. إذا يجب العودة إلى التجربة، وهذا يتطلب تغيير المناهج وأدوات جمع المعطيات وأيضا البناء النظري. والإثنوميتودولوجيون خلصوا كنتيجة إلى فرضية أن الظواهر اليومية تتغير صورتها لما يتم فحصها عبر "شبكة الوصف العلمي – La Grille De La Description"، فالتوصيفات السوسيولوجية تتجاهل التجربة العملية أو الواقعية للفاعل، تعتبرها ككائن غير عقلاني، والإثنوميتودولوجيون يرفضون الفرضيات التقليدية لعلم الاجتماع حول الحقيقة الاجتماعية وحسبهم علماء الاجتماع يفترضون أسبقية نظام ثابت من المعايير والرموز المشتركة بين الفاعلين المهيمنين على كل نظام اجتماعي.

مفاهيم علم الاجتماع والتي هي المعايير، والقواعد، والبناءات، تجيء من افتراض بناء النص السوسيولوجي بوجود عالم رمزي خارجي ومستقل عن التفاعلات الاجتماعية. بالنسبة لعلم الاجتماع هذه الافتراضات أصبحت في النهاية مصادر مضمرة.

في مقال مشهور "لكارفينكل" و"ساكس" يؤكدان أن "الظواهر الاجتماعية هي من إنجازات الأعضاء". فالحقيقة الاجتماعية هي على الدوام من خلق الفاعلين وليست معطى موجود من قبل. وتعطي الإثنوميتودولوجية مثال على ذلك اتخاذ الأعضاء لقراراتهم، وعوض وضع الفرضية أن الفاعلين يتبعون القواعد، اهتمام الإثنوميتودولوجية هو تحديد المناهج التي بواسطتها يُحَدِث الفاعلين هذه القواعد، ما يجعلها قابلة للملاحظة والوصف، ونشاطات الأعضاء العملية في فعاليتها المحسوسة تكشف القواعد والإجراءات، بمعنى

الملاحظة المركزة وتحليل العمليات الجارية في الأفعال تسمح بتحديث الإجراءات التي عن طريقها الفاعلين يُؤَوِلون على الدوام الحقيقة الاجتماعية، ويكتشفون الحياة. إذا يكون شيء أساسي ملاحظة كيف أن الفاعلين وبمعنى مشترك ينتجون ويعالجون المعلومة في التبادلات، وكيف يستعملون اللغة كمصدر. وباختصار كيف يصنعون عالم عقلي من أجل القدرة على العيش.[1]

ب. الفهرسة L'Indexicalite:

الحياة الاجتماعية تبنى عن طريق اللغة وهذا لا يعني النحو الخاص باللغة أو علم اللغة، ولكن لغة الحياة اليومية. إذ نتحدث، ونتلقى أوامر، ونجيب على الأسئلة، ونعَلِم، ونكتب كتب علم الاجتماع، ونتسوق ونبيع، ونشتري، ونكذب، ونغش، ونشارك في الاجتماعات، ونجري المقابلات، كل هذا يتم بنفس اللغة، ومن خلال هذه المعاينة تتطور المساءلة الإثنوميتودولوجية حول اللغة.

علماء الاجتماع يستعملون في أبحاثهم ووصفهم وتأويلاتهم للحقيقة الاجتماعية نفس مصادر اللغة تماما مثل التي يستعملها الناس العاديين أي اللغة المشتركة. وعلماء الاجتماع يمضون وقتهم من أجل "إيجاد علاجات للمفهرسات الخاصة بالخطاب الواقعي". والفكرة أن عبارات اللغة العادية فهرستها لا تجد أصلها في الإثنوميتودولوجة، والعبارات الفهرسية مثل: ذلك، أنا، أنتم... الخ تأخذ معناها من السياق الذي وردفيه، وهذا هو انشغال علماء المنطق وعلماء اللغة منذ زمن طويل. والفهرسة: "هي كل التوضيحات المتصلة بكلمة ما في موقف معين". وهي مصطلح تقني مشتق من علم اللغة. وهذا يعني أن الكلمة لها مدلول متعدد الحالات، أن لها مدلول متميز في كل حالة خاصة استعملت فيها. والفهم المعمق للكلمة يمر عبر "خصائص دالة – Caractéristiques indicatives"، والتي تتطلب أفراد يقفزون فوق المعلومة التي أعطيت لهم. وهذا يعني عدم الاكتمال الطبيعي للكلمات والتي لا تأخذ معناها الكامل إلا في سياقها الذي أنتجت فيه.

إذا مفهوم الفهرسة أدخلته النظرية الإثنوميتودولوجية إلى العلوم الاجتماعية. وهذا المفهوم يعني أن كل الأشكال الرمزية مثل المنطوقات، والحركات، والقواعد، والأفعال، تحمل "هامش من الغموض وعدم الاكتمال"، والذي لا يزول إلا عندما تُنْتَجْ، والاكتمال نفسه يعلن عن أفق "عدم الاكتمال". والحالات الاجتماعية التي تصنع الحياة اليومية لها فهرسة غير منتهية، وعالم الاجتماع يجد نفسه أمام مهمة غير منتهية هي استبدال العبارات الموضوعية بعبارات فهرسيه.[2]

[1] Alain coulon: L'ethnométhodologie ;5 édition ;21e mille ; pris ; France ; p 23 ; p 26.

[2] Alain coulon, Opcit ; p 26, p 28 .

ج. الانعكاسية La Reflexivite:

لا يمكن خلط "الانعكاسية – La Reflexivite" مع "التفكير – Reflexion"، ولما نقول أن للناس وقائع انعكاسية هذا لا يعني أنهم يفكرون فيما يفعلون. الأعضاء بالتأكيد غير واعين بخاصية التفكير الخاصة بأفعالهم، ويكونون غير قادرين، في حالة وعيهم، على متابعة أفعالهم العملية، التي ينخرطون فيها. كما يؤكد "كارفينكل" أن الأعضاء لا يولون أهمية للظروف العملية، والأفعال العملية كمواضيع. إنهم لا يحكمون، و"يعتبرون هذه الانعكاسية كنشاط ذاتي، ولكن يعرفون ويبينون ويجعلون ملاحظ، لكل واحد من الأعضاء السلوك العقلاني لأفعالهم الحقيقية، وهذا يعني بالمناسبة أن نعتبر هذه الانعكاسية كشرط ثابت ومحتوم لا مفر منه لتقصيهم". عوض اعتبار الانعكاسية حاجز معيق لبقاء وفهم النظام الاجتماعي "كارفينكل" على العكس وضع شرط أولي.

إذا الانعكاسية تعني الوقائع التي بالمرة تصف وتُكَوِنْ محيط اجتماعي. إنها خصوصية الأنشطة التي من المفترض في نفس الوقت أن تجعلها قابلة للملاحظة. في خلال أنشطتنا العادية نحن لا ننتبه أننا لما نتكلم نبني في نفس الوقت، وبمرور الزمن بتعبيرنا، المعنى، والنظام، وعقلانية، ما نحن نهم بفعله في تلك اللحظة، ومواصفات ما هو اجتماعي تصبح في الحال أطراف مكونة من ما نصفه. بالنسبة لأعضاء المجتمع، معرفة الحس المشترك لأفعالنا في الحياة الاجتماعية مؤسس مثل معرفة العالم الحقيقي. معرفة الحس المشترك لا ترسم فقط مجتمع حقيقي للأعضاء، ولكن على شكل توقعات تكملها.

وصف حالة هو بناؤها والانعكاسية تعني التكافؤ بين وصف وإنتاج تفاعل، بين الفهم وتعبير هذا الفهم. وسوف نرى أن كارفينكل وضع مفهوم الاحتساب ACCOUNT أساس وموجه، وحامل هذه المعادلة. "فعل" تفاعل هو القول أن الانعكاسية تفترض "أن الأنشطة التي بواسطتها الأعضاء ينتجون ويديرون أوضاع حياتهم المنظمة في كل الأيام، هي متطابقة في الإجراءات المستعملة من أجل جعل هذه الأوضاع قابلة للوصف. [1]

د. الاحتساب:

وهو "احتساب ردود فعل الآخر" أي أن الفرد عندما يتفاعل مع الآخر يقوم باحتساب رد فعله لكي يقيمه ويتصرف إزاءه مستقبلا، فقد يكون فعل مبطنا أو مضللا أو ناقصا، أقول ترى هذه النظرية وبالذات عند "كارفينل" أن الأفراد يقومون بعملية احتساب الأمور بعد وقوعها لكي يتصرفوا بدراية أكثر وثقة عالية أو ينسحبوا من تفاعلهم معه مستقبلا وهذا الاحتساب يتطلب دراية بوضعية التفاعل ودور الأفراد المراد التفاعل معهم وتدقيق حاذق لدقة الأداء. بتعبير أخر هل الفعل المنعكس يعكس الفعل المنبه. أنها تهتم بنوع استجابة الآخرين من حيث كونها مساوية للمنبه أو أكثر أو أقل أو أنها تأخذ بالاعتبار ما يقبله الناس وما يرفضونه في تفاعلهم مع الآخرين واحتساب اهتمامات الناس وولعهم بالأفعال وأثارها.[2]

[1] Alain coulon, Ibid, p 34, p 35.

[2] معن خليل عمر: مرجع سابق، ص 301.

هـ. مفهوم العضو La Notin de Membre

في المفاهيم الإثنوميتودولوجية مفهوم العضو لا يعود إلى الانتماء الاجتماعي ولكن يعود إلى مدى إتقان اللغة الطبيعية. نحن لا نستعمل المصطلح باتخاذ الشخص كمرجع وهذا يعود بالأحرى إلى مدى إتقان اللغة المشتركة التي نسمعها بشكل متصل ومن الظاهر أن "كارفينكل" أنه مر على المفهوم البارسونزي لمفهوم العضو الذي يؤكد على "Collectivity membership" بمعنى الانتماء إلى جماعة لسانية تتقن اللغة الطبيعية.[1]

8- نقد وتقييم عام لنظرية

تقييم:

لقد لاحظنا بوضوح مدى حرص الإثنوميتودولوجية على ضرورة تحديث علم الاجتماع بدءا من المفاهيم والتصورات والأطر المرجعية التي يقوم عليها هذا العلم وهذا ما تمثل أولا في تصورات "كارفينكل" حول مفهوم الإثنوميتودولوجي ومحاولة هذه النظرية تطبيق المدخل الوصفي... كما جاءت معظم إسهامات الإثنوميتودولوجية كنظرية سوسيولوجية لتشير لعدد من الإجراءات والأساليب البحثية التي عن طريقها يمكن تحديث وسائل جمع البيانات وتحليلها ولاسيما الاعتماد على الأساليب الكيفية واستبعاد الأساليب البحثية الكمية قدر الإمكان وهذا ما ظهر في أساليب تحليل المحادثات والوصف الدقيق لظواهر والأحداث. [2]

أن أنصار المنهجية الشعبية وهم يحصرون أنفسهم في وصف معاني الفاعلين الاجتماعيين دون تفسيرها يغمضون الطرف عن سؤال مهم، وهو لماذا يحاول أعضاء جماعة ثقافية معينة تبرير الطريق التي يتصرفون بها وسوف يتضح من النقطة التالية أن هذا السؤال يصبح أكثر إلحاحا عندما يوضع في سياق مقارن.

ومن المشكوك فيه أن تكون المنهجية الشعبية مبدعة كما يدعي أنصارها. فهي لا تختلف كثيرا عن الأنثربولوجيا الثقافية الوصفية والتي تولي عنايتها بملاحظة وتفسير الحياة الاجتماعية في جماعة ثقافية معينة. [3]

ومن الإضافات الجديدة التي أسهم بها هذا الاتجاه هي محاولته اكتشاف الملامح الهامة المشتركة للظواهر الاجتماعية. فعلى الرغم من أن الاثنوميتودولوجيا هي اتجاه موقفي، حيث يستند في فهمه للظواهر الاجتماعية إلى الموقف والسياق الاجتماعي، ولكنه يؤكد على البحث في الخصائص العامة والثابتة في التصرفات والظواهر الاجتماعية التي يدرسها. لذلك فإن سعي هذا الاتجاه في بحثه عن طرق وإجراءات الأفراد التفسيرية والتأويلية هي التي مكنته من التوصل إلى معرفة واقعية عن الأبنية الاجتماعية وذلك بالتركيز على الطريقة التي يشكل بها الأفراد واقعهم وبتأكيده أن العالم الاجتماعي هو عالم مرن وليس صلبا، وأن الإنسان فيه غير مجبر على القبول بدور مفروض عليه في الحياة بشكل مستسلم.

---

[1] Alain coulon, Ibid, p40

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع سابق ص 269.

[3] مصطفى خلف عبد الجواد: **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، ط1، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص 190.

فإذا ظهرت الأبنية الاجتماعية في شكلها الصلب الغير متغير فذلك أن الأفراد هم الذين يعتقدون فيها كذلك، ولكن فلو أنهم رفضوا التسليم بما دأب عليه الآخرون، فتتوفر إمكانية تشكيل الواقع من خلال إعادة تعريفه وبذلك فالاتجاه الإثنوميتودولوجي يرى أنه يتم التعامل مع الواقع الاجتماعي بمرونة ويمكن تحدي الأنظمة الاجتماعية القائمة، وذلك على اعتبار الواقع الاجتماعي غير صلب ويوجد فقط كما يتم الاعتقاد فيه. بمعنى أنه بإمكان وعي الأفراد وإدراك الجماعات معرفة نوعية هذا الواقع ومن ثم يغيروه أو يعدلوه. وهذا كل ما خلص إليه "هيو ماهن" Hugh Mehan و"هوستن وود Houston Wood" أن الاثنوميتودولوجيا أسلوب للعمل يولد مناهج ونتائج ونظريات تمكن الذين يؤمنون بها من رؤية الواقع الاجتماعي بشكل جديد.[1]

إن الاتجاه الاثنوميتودولوجي لا ينفي القواعد والقيم الاجتماعية، إلا أنه لا يعتبرها مسببات لسلوك الاجتماعي، ولكنه يعتبرها وسائل تأويلية أو تفسيرية يستخدمها الأفراد لمنحهم معنى لسلوكهم وسلوك الآخرين.[2]

الانتقادات التي وجهت إلي هذه النظرية:

حرصت الاثنوميتودولوجية على انتقاد علم الاجتماع التقليدي بشدة سواء على مستوى المفاهيم أو الإطار المرجعي التصوري أو أساليب البحث وأدوات جمع البيانات أو لاعتماده على البيانات أو المداخل الكمية فقط، ودون استخدامه المنهج أو المداخل الكيفية، وبالرغم من ذلك لم تستطع الإثنوميتودولوجية وضع مقاييس بحثية متطورة خاصة بها، بقدر أيضا ما جاءت معظم التصورات والأساليب التحليلية غير واضحة وغير دقيقة.

جاءت آراء الاثنوميتودولوجية منفصلة بين تيارين أساسيين، أولهما ركز على دراسة المواقف، بينما ركز الثاني على دراسة النواحي اللغوية. وهذا ما ظهر في تحليل المحادثات وجعل الكثير من تحليلات هذه النظرية مرتبطة بعلم فلسفة اللغة أكثر من ارتباطها بعلم الاجتماع بمعناه الشامل.[3]

كما أظهرت تحليلات "جارفينكل" على وجه الخصوص الكثير من الغموض في اعتمادها على وضع منهج إثنوميتودولوجي خاص به، وهذا ما تناوله على سبيل المثال في طرحه لأفكار ومفاهيم مثل التوقعات الكامنة، واستخدامه لأساليب الفهرسة، أو خاصية الرؤى البشرية اليقينية (البصيرة أو السليقة عند "إيان")، وغير ذلك من أساليب ومفاهيم أضفت الكثير من مظاهر الارتباك والغموض على الإثنوميتودولوجية بصورة عامة.[4]

أما "ايان كريب" فيرى أن أبحاث منهجية النظام الاجتماعي تصرف قدر كبير من الوقت والجهد، لاكتشاف قواعد مسلم بها لا تفاجئ أحد في حقيقة الأمر: فمن استنتاجات "ساكس" على سبيل المثال، أن الحديث في أي محادثة يجري بالتناوب عادة بين اثنين، وحينما يتكلم أكثر من شخص في الوقت ذاته، فإن

---

[1] رابح كعباش: مرجع نفسه، ص 219.

[2] رابح كعباش: مرجع سابق، ص 218.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة** ، مرجع نفسه، ص 270-ص 271.

[4] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيو لوجية المعاصرة**، مرجع نفسه، ص 272.

ذلك يكون لوقت قصير. إن ثمة أسباب وجيهة –كما أعتقد– بضآلة قيمة هذه الأبحاث: فالإحالة إلى الذات – بما يبدو أنه معاني جوهرية – تشير إلى عملية تكون حصيلتها الإحساس بوجود النظام، بينما تكون نقطة البدء في هذه الأبحاث هي غياب ذلك الإحساس.

ونحن لن نكتشف الكثير عن العملية نفسها ما لم نكن على علم مسبق لنقطة البداية والنهاية. ولو حاولنا لكنا كمن يحاول فهم عملية الإنتاج في مصنع دون الاكتراث بمعرفة المواد الأولية المستخدمة أو المنتج النهائي، ويبدو أنه لا توجد في حالتنا الراهنة أي مواد أولية. وهذا بالضبط هو ما تفعله الكثير من الأبحاث التطبيقية في إطار المنهجية العامية، وهو السبب في نبذ كثير من علماء الاجتماع تلك الأعمال. أما أنا فأعتقد أن مثل هذا الخطأ: فمنهجية النظام الاجتماعي شأنها شأن أي نظرية أخرى تفتح بعض الأبواب وتغلق أخرى ويرى أيان كريب أن أفضل طريقة لتناول منهجية النظام الاجتماعي هي اعتبارها نظرية في "المعرفة الاجتماعية"، ووضعها في مكانها الصحيح، نظرية عامة عن الأشخاص والأفعال. فهي نظرية عن الطريقة التي نتفق بها على ما يتشكل الواقع الاجتماعي منه.[1]

سادساً: إسهامات معاصرة في سوسيولوجيا الحياة اليومية

لقد ساهمت الاتجاهات السابقة في خلق اتجاه قوي في مجال التنظير للحياة اليومية، حيث استطاعت هذه الاتجاهات أن تحدث القطيعة مع الاتجاهات التقليدية في علم الاجتماع سواء من حيث المنهج أو مجال الدراسة. حيث ابتعدت عن الإطار المؤسسي، وأولت هذه الاتجاهات اهتماما خاصا بالفرد وعلاقاته التفاعلية وحتى وإن اهتمت بالجانب المؤسسي فإنه يهتم به من حيث علاقته بالفرد؛ كما استطاعت هذه النظريات أن تنزل للواقع الفعلي الذي يعيشه الفرد بأساليب منهجية جديدة.

كما ذكرنا وإلى جانب تطورات أخرى ساهم ذلك في بروز الاتجاه نحو دراسة الحياة اليومية أو تأسيس سوسيولوجيا الحياة اليومية، والفرق بين المحاولات المعاصرة، والتي سبقتها يتمثل في عنصرين:[2]

الأول: أن بعض المحاولات المعاصرة تطور جوانب من نظرية علم الاجتماع ليست فينومينولوجية بالضرورة وبذلك فإنها قد تجاوزت الإثنوميتودولوجيا.

الثاني: أنها وسمت جهودها بأنها دراسة للحياة اليومية، ويميزها ذلك عن اتجاهات سابقة كمدرسة فرانكفورت مثلا التي لم تشر إلى الحياة اليومية بشكل مباشر. ونعرض هنا محاولتين لتنظير. المحاولة الأولى متأثر بالتيار الفينومينولوجي محاولة أن تدمجه مع تيارات أخرى تأويلية ووجودية وماركسية. أما المحاولة الثانية فهي متأثر بفلسفة نيتشه.

[1] أيان كريب: مرجع سابق، ص 144.

[2] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري، مرجع سبق ذكره ، ص 63.

1- تأويل الحياة اليومية:

قدم هذه المحاولة "كالفن شراج C. Schrag" عام 1980. السؤال الأساسي الذي يطرح من خلال هذه الممارسة التنظيرية هو: هل يمكن تطبيق مبادئ التأويل المستقاة من تحليل النصوص على دراسة الحياة اليومية بحيث يمكن فهمها تأويليا وللإجابة على هذا السؤال حاول "شراج" أن يجمع بين أفكار مستمدة من الفينومينولوجيا وأخرى مستمدة من نظرية التأويل عند "هايدجر" و"جادامر". لقد حدد "شراج" مهمته التنظيرية بأنها محاولة لنقل نظرية التأويل من مجال تأويل النصوص إلى مجال تأويل الوجود الاجتماعي التاريخي للإنسان. ولقد عبر عن ذلك بالنص "أن النموذج النصي لنظرية التأويل – والذي أسسه "شلاير ماخر" و"ديلثي" – يحتاج إلى توسيعه بطريقة تجعله يستوعب عالم الحديث اليومي بالإضافة إلى عالم النصوص المكتوبة. أنه بحاجة إلى أن يتسع ليشتمل على مجال الإدراك بما فيه من فهم للعالم وبما فيه من أسلوب لنقل محتوى الأفكار".[1]

المقصود من هذا القول أن النص من مفهوم نظرية التأويل، يمكن توسيع مفهومه ليشمل الحياة اليومية بحيث يمكن التعامل معها كنص مكتوب بإخضاعها لتحليل فالحياة اليومية مثلها مثل النص يمكن تحليلها. والفرق بين النص والحياة اليومية أن النص جامد بينما الحياة اليومية في تحول مستمر وتحمل دلالات اجتماعية. ... إننا عندما نتعامل مع الحياة الاجتماعية كنص، فإننا لا نتعامل معها على أنها نص أدبي يقف بمثابة حقيقة مستقرة، ولكننا نتعامل مع نشاط حي متدفق يضفي فيه الناس على أفعالهم وإدراكاتهم معاني خاصة. وفي هذه الحالة فإن مهمة الفهم التأويلي هي عملية فهم لذات وعملية تأويل للذات. وتقوم هذه الفكرة على التمييز بين مستويين من الفهم التأويلي:

1. المستوى الأول يرتبط بالفهم التأويلي البدائي (الفطري) الذي يميز عملية تكوين المعاني في الحياة اليومية ذاتها.
2. وهناك المستوى الثاني من الفهم التأويلي الذي يظهر من خلال المحاولة المنتظمة للمنهج العلمي أو البحث الفلسفي الذي يحاول دراسة الإنسان وعالمه الاجتماعي.

ومن هنا فإن المهمة الصعبة للفهم التأويلي للحياة اليومية، هي أنها محاولة للفهم تتأسس على نوع سابق من الفهم هو ذلك الوجود على مستوى الحياة اليومية ذاتها. ومن ثمة فإن نجاح عملية الفهم العلمي ترتبط بمدى ما يعكسه من المستوى الأول الموجود في الحياة اليومية.

وتلك مسلمات فينومينولوجية لا جدال في ذلك. والجديد هنا هو محاولة دمج التصورات الفينومينولوجية مع نظرية التأويل وبصفة خاصة نظرية "هايدجر" و"جادامر". لقد انتقد "شراج" الرؤية التأويلية لكليهما بسبب تركيزها فقط على النصوص الأدبية المكتوبة الأمر الذي جعلها تركز على الجوانب العقلانية

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري، مرجع سبق ذكره ، ص 64.

الواعية. مهملة بذلك ما يتصل باللاعقلاني. على أنه جانب ايجابي يجب أخذه في الاعتبار في عملية التطور الارتقائي للإنسان. أن اللاعقلاني في الحياة اليومية لا يمكن النظر إليه على أنه يشبه الخطأ في النص المكتوب، ذلك الخطأ الذي يمكن تنحيته جانبا واعتباره شيئا نابيا. أن اللاعقلاني يشكل نسيجا في الحياة اليومية. ومن ثم فإن هرمينوطيقيا الحياة اليومية يجب أن لا تلقي بالا لتعريفات العقلاني واللاعقلاني القائمة، والتي تعرف كل منهما بضده. أن كلا من العقلاني واللاعقلاني يتداخلان في نسيج الحياة اليومية، ولا يمكن الفصل بينهما على أي نحو. [1]

ولذلك فأن الحياة اليومية لا يكفيها تأويل اللغة التي تعبر عن عقلانية الفاعل التي تحكمها قواعد سلوكية. إن تأويل اللغة ضروري ولكن غير كاف. فدائرة التأويل يجب أن تتسع لتشمل جوانب أخرى من الوجود، أننا يجب أولا أن ندرس الظروف التي يمكن أن يظهر فيها نوع من القهر للدافعية العقلانية (حسبما يذهب "فرويد")، وأن ندرس الظروف التي تتداخل بها لتخلق نوعا من التضليل الأيديولوجي (حسبما يذهب "ماركس")، أو الظروف التي من خلالها يخضع الناس لازدواجية المصير السيئ. أو خداع الذات (حسبما يذهب "سارتر"). ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال أهمية الجوانب اللاعقلانية. كما أن ذلك يمكننا توسيع مفهوم العقلانية ليشمل الظروف الفاغلة في تكوين التاريخ كظروف التي تخلق القهر أو التضليل الأيديولوجي أو الازدواجية في التعبيرات الوجودية. وهنا تتضح الأبعاد التاريخية لعملية التأويل. أن التاريخ هو الذي يشكل السياق "Context" الذي يتكون فيه نسيج "Textur" (أو نص Text) الحياة اليومية.

وهكذا تجمع هذه الصياغة لسوسيولوجية الحياة اليومية بين أطر نظرية عدة، فهي تستفيد من الفينومينولوجيا الاجتماعية، ومن التحليلات الفرويدية والماركسية وتدمج كل ذلك في نظرية التأويل لتخرج سوسيولوجيا للحياة اليومية تعالج فيها هذه الحياة كنص يمكن تأويله، نص لا يعبر عن الجوانب العقلانية فقط ولكنه يمتلئ بأشكال من الأفعال اللاعقلانية، نص لا يقف مستقلا بذاته ولكنه يوجد في سياق تاريخي يحدد هويته وبطبعه على نحو خاص. [2]

2- مبدأ الأشياء الصغيرة والسوسيولوجيا الباعثة على البهجة:

وهي ممارسة تنظيرية تحاول الاقتراب من الحياة اليومية بناء على إعادة تفسير أفكار "نيتشة" والاستفادة من التفسيرات المعاصرة له خاصة تفسير "ميشال فوكو". ولقد قدم هذه المحاولة "جورج شتاوت .G Stauth"و"براين تيرنر .B. Turner" في كتابهما المشترك"رقصة نيتشة" الذي نشر عام 1988... متأثرين بالفيلسوف الألماني وبصفة خاصة عن فكرتيه عن أهمية الأشياء الصغيرة وعن العلم الباعث على البهجة من عالم الحياة اليومية على اعتبار أنه سابق على النظم والمؤسسات. أن الحياة الاجتماعية تتأسس من خلال أفراد على درجة من التنشئة، لهم وجود جسماني، وهم يشاركون في عالم التبادل المتعلق بالرموز والمشاعر

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري، مرجع سبق ذكره ، ص 66.

[2] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري، مرجع سبق ذكره ، ص 67، ص 68.

والموضوعات. انه العالم الذي أطلق عليه نيتشه عالم "الأشياء الصغيرة"، عالم التذوق والمشاعر والتبادل والخبرة وتأكيد الذات. أما عالم التصورات الإدراكية فيأتي من مرتبة ثانية. أنه العالم الذي يعكس مشاعر وخبرات وتبادلات الحياة اليومية.[1]

فالتصورات لاحقة الحياة اليومية لا سابقة عليها. وما هي . أي التصورات . إلا تبريرا لهذا الخصم الهائل من أنشطة الحياة اليومية. ويأتي بعد ذلك المجتمع ونظمه ومؤسساته، والمجتمع فكرة مجردة لعدد لا حصر له من مظاهر التبادل التي تقوم بها الكائنات الإنسانية. إن الحياة اليومية هي عالم تبادل العناصر المادية والمعنوية، وهو تبادل يقوم على أفراد على درجة من التنشئة، وهم يكونون تصورات عن هذه الحياة التي تخلق في النهاية فكرة المجتمع بما فيه من نظم. إن الحياة اليومية بناءا على هذا التصور توجد وسط خضم هائل من النظم والعلاقات النظامية التي تعتبر ناتجة لها لا سابقة عليها.[2]

وإذا كانت الحياة اليومية هي مجال لعدد لا حصر له من التبادلات، فإنها مجال للمقاومة أيضا، ويقصد بالمقاومة هنا مقاومة التحكم والضبط. ولتوضيح فكرة المقاومة في الحياة اليومية يفرق الباحثان بين ثلاثة مستويات للواقع: (1) المجود الجسدي (2) الوسط المعيشي (3) عالم النظم الضابطة.

وتعكس هذه المستويات وظائف مختلفة. فعالم النظم الضابطة هو عالم التشكل النظامي للضوابط والقواعد السلوكية. أما الوسط المعيشي فهو عالم التبادل والمثابر على العيش. أما عالم الوجود الجسدي فهو عالم المقاومة. وهذا العالم الأخير يضل على حالة من التوتر الدائم مع الأشكال المؤسسية للحضارة والاستعمار. ويرتبط عالم الوجود الجسدي بالوسط المعيشي للتبادل، ويكون هذا الأخير محركا لمقاومة وامتعاضه. وتجدر الإشارة إلى أن المقاومة في الحياة اليومية لا تعني —في ضوء هذا التحليل– أنها مقاومة فردية. بل هي مقاومة جماعية. وذلك أن خبرة الفرد الذاتية لا تنعزل بحال عن خبرة الآخرين الذين يشاركونه نفس الوسط المعيشي.

و تظهر المقاومة عبر مستويات ثلاثة هي:[3]

1. حضور أو وجود الذات: Ensefment

فالفاعلون الأفراد هم ذوات عارفة وواعية ولديها درجة من الوعي الذاتي. فالنشاط المنظم الذي تقوم به الذات يفترض أن تكون واعية وعارفة ولديها رصيد من الخبرة. وليس هذا وعيا ولكنه قابلية لامتلاك الوعي والمعرفة وتجعل الإنسان قادرا على المقاومة أو على تملك القدرة عليها. فالوظائف العقلية الضرورية لطاعة النظم وفهمها هي نفسها وسائل عدم فهمها وعدم طاعتها أو مقاومتها. فوجود النظام المعياري . كما يقول "دوركايم" . يتضمن إمكانية الخروج عليه؛

2. حضور أو وجود الجسد Embodiment:

[1] أحمد زايد : **خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص68.

[2] أحمد زايد : **خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص69.

[3] أحمد زايد : **خطاب الحياة اليومية لدى المجتمع المصري**، مرجع سبق ذكره، ص70–ص71.

والفاعلون الأفراد هم أجساد تحمل غرائز وعواطف شخصية. وهناك ارتباط وثيق بين الوجود الجسدي والوجود الشخصي. والكائنات البشرية لها قدرة على التحكم المباشر في أجسادها، ولذلك فإن الأجساد ليست مجرد كائنات حية. بل هي كائنات حاملة لذوات. ولذلك فإن هناك علاقة قوية بين الجانب الموضوعي والجانب الذاتي في الحضور الجسدي. ويكون الحضور الجسدي . بشقيه . مصدرا للمقاومة؛

3. حضور أو وجود القوة Empowermen :

فالفاعلون لديهم أيضا القدرة على الفعل والاختيار وعلى تحقيق الأوضاع المرغوب فيها. أن فكرة الفعل ليست فكرة استاتيكية. ولكنها تدفق لنشاط والإبداعات المستمرة في الحياة اليومية. وليس أدل على ذلك من أن الفاعلين يسعون بشكل مستمر للحصول على القوة وتملكها. ولا يعني ذلك أن كل سلوك البشر هو محاولة لتدخل بالقوة لانجاز الأشياء. ولكن السعي نحو القوة كامن في الفعل الاجتماعي. ولا يتجسد هذا السعي بشكل كامل إلا في حالة وجود عقبة. ويعتبر حضور القوة في الفعل الاجتماعي مصدرا ثالثا للمقاومة، بل أنه أكثر المصادر فاعلية إن وجد تجسيدا جماعيا.

ومهمة علم الاجتماع هي دراسة هذه الحياة اليومية في مظاهر تبادلها وفي مظاهر مقاومتها. إن علم الاجتماع في هذه الحالة لن يكون علما خادما لنظم والمؤسسات، ولن يكون علما يركز على تنشئة الفاعل وانصياعه لنظم، ولكنه سيكون علما لدراسة تدفق الحياة واستمراريتها، وبالتالي فإنه سيكون العلم الذي يسعى إلى أن تكون هذه الحياة أجود وأفضل... وسيكون علما باعثا على البهجة.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

الاتجاهات النظرية لدراسة الظاهرة التربوية

أولا: الاتجاه البنائي الوظيفي التقليدي

1. الافتراضات والقضايا النظرية للبنائية الوظيفية في تفسير الظاهرة التربوية
2. مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية
   - أ. جون ديوي J-Dewey
   - ب. كارل مانهايم K. Mannheim
   - ج. إميل دوركايم E. durkeim
   - د. تالكوت بارسونز Talcot Parsons
3. مدخل الفعل الاجتماعي ماكس فيبر: Weber Max
4. مدخل نظرية رأس المال البشري تيودور شوتز: T. Shoutz
5. نقد وتقييم

ثانياً: الاتجاه الماركسي التقليدي

1. "ماركس" و"أنجلز" Engles & Marx
2. كروبسيكايا لينين Krupskayas Lenin

ثالثاً: الماركسية المحدثة التعليم وإعادة إنتاج علاقة السيطرة

1. نظرية إعادة الإنتاج لويس ألتوسير L. Althusser
2. بيير بورديو وجان كلود باسرون Pierre Baurdieaux & jean Claude Passeron
3. بولز و جينتز Baweless & Ginits
4. باولوفريري Paulo Friere
5. نظرية الحرمان الثقافي
6. نقد وتقييم

رابعاً: نظرية التحديث

خامساً: مدخل التربية والتدرج الاجتماعي بروكوفر وإريكسون

سادساً: المداخل البنائية الوظيفية الحديثة (المداخل التفسيرية)

1. المدخل المؤسساتي الحديث
2. المدخل الفيبري الحديث
3. المدخل التفاعلي الرمزي
4. المدخل الفينومينولوجي
5. نقدوتقييم

أولا: الاتجاه البنائي الوظيفي التقليدي

1. الافتراضات والقضايا النظرية للبنائية الوظيفية في تفسير الظاهرة التربوية

1.1. الافتراضات النظرية:

تتفق مجموعة النظريات التي يشملها الاتجاه الوظيفي على مجموعة من الافتراضات النظرية تحدد طبيعة المجتمع والتربية والعلم الاجتماعي؛ فبالنسبة للمجتمع يقوم الاتجاه الوظيفي على مجموعة افتراضات مؤداها أن:

- المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام؛
- أن الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع؛
- أن المجتمع يتكون من أجزاء ونظم أو مؤسسات يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع؛
- أما بالنسبة للتربية فيقوم الاتجاه الوظيفي على افتراض مؤداه أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة على غيرها من المؤسسات الاجتماعية.[1]

1.2. القضايا النظرية للبنائية الوظيفية في تفسير الظاهرة التربوية

ويتفق أصحاب الاتجاه الوظيفي على قضايا نظرية ثابتة فيما يخص التربية منها مايلي:

- ينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرا النسق الكلي والحفاظ عليه، فالنظام التعليمي يلعب دورا أساسياً في البناء الاجتماعي ككل ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية؛
- تقوم التربية المدرسية بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم؛ وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل تحقيق الفرص المتكافئة أمام المجتمع؛
- والتربية بما تقوم به من تصنيف وانتقاء لقدراتهم تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب وقدرات؛
- التربية المدرسية أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل؛
- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية ومستوى أدائه في العمل؛

[1] شبل بدران، وحسن البيلاوي: **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية، ط3، مصر، 2003، ص23.

- المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية لما تقوم به من وظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة.[1]

ويحدد "رولان ميجهان" R.Meighan أهم موضوعات التحليل الوظيفي للأنساق التربوية فيما يلي:

- تحديد العناصر البنائية للأنساق التربوية العامة والفرعية والخصائص والسمات التي تميز كل من تلك العناصر؛
- تحليل العلاقات التي تربط تلك العناصر ببعضها مكونة الأنساق الفرعية؛
- تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والتنظيمات الاجتماعية الأخرى؛
- الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل الأوضاع التربوية؛
- الإسهام التربوي لبلوغ الوضع الاجتماعي وتنميته؛
- العلاقات الوظيفية التربوية وما يرتبط بها من مشكلات تربوية.[2]

2. مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية

أ. جون ديوي والتربية المقصودة وغير المقصودة J-Dewey

وتجيء أكثر مؤلفاته التربوية أهمية كتابه الأول عن "المدرسة والمجتمع" School and Society الذي نشر عام 1898، وكتابه الثاني "الديمقراطية والتعليم" Democracy and Education الذي نشر عام 1916، ليعبر بوضوح عن المشكلات الواقعية التربوية التي ظهرت في المجتمع الأمريكي، خاصة وأنه سعى لربط أفكاره بنوعية مشكلة التربية، والنظام التعليمي، وحاول تقديم سياسة تربوية إصلاحية للنظام التعليم في المجتمع الأمريكي؛ خاصة وأنه وجد نوع من المشكلات الواقعية التربوية الخاصة به؛ ولا سيما بعد ما تزايدت أعداد المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية خلال هذه الفترة من جميع أنحاء العالم، علاوة على أنه لاحظ وجود خلل واضح في المؤسسات التربوية وخاصة المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية.[3]

وركز "ديوي" على أهمية التعليم والتربية كوسيلة للاتصال المعرفي والثقافي واكتساب الحياة الاجتماعية بالنسبة للفرد؛ تلك الوسيلة التي تمنحها الجماعة الاجتماعية لأعضائها باعتبارهم أفراد داخل هذه الجماعة، كما عن طريق التعليم يستطيع النشء أن يُكَوِن المثل والأفكار والآمال والتوقعات والمستويات والآراء؛ وفي نفس الوقت وضح "ديوي" بأن الحياة الاجتماعية لا يمكن اكتسابها فقط عن طريق وسائل الاتصال ذاتها؛ بل تعد أمراً مكتسبا أو قابلا للتعليم بواسطة الأفراد داخل الجماعات الاجتماعية؛ كما أن عملية الاكتساب

---

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي: مرجع سابق ذكره، ص20-ص23.

[2] حمدي علي أحمد: مرجع سبق ذكره، ص126.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،دار المعرفة الجامعية،دط،السكندرية،مصر دون سنة،ص158.

لوسائل الاتصال –التي يرمز لها بعملية التعليم – لا يمكن أن تضل جامدة بقدر ما هي قابلة للتغير أو التعديل والاكتساب المستمر وذلك عن طريق الخبرة المتغيرةChanged Experience.[1]

ويعقد "ديوي" مقارنة بين المجتمع البشري وبقية الكائنات في مؤلفه التربية والمجتمع: حيث يقول "إن أهمم فارق بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة هو حفاظها على كيانها بتجديد نفسها، فالحجر إذا أصابته ضربة قاومها، فإذا كانت مقاومته أشد من قوة الضربة لم يتغير شكله في ظاهره، وإلا فإنه يتحطم ويتناثر إلى أجزاء صغرى، فضلا عن أن يحولها إلى عامل يستعمله في سبيل استمرار فعله، أما الكائن الحي فقد يسهل على قوة أعلى من قوته أن تسحقه، ولكنه مع ذلك يحاول أن يحوّل القوى المؤثرة فيه أداة تعينه على حفظ وجوده، فإن لم يستطع ذلك فإنه يتحطم كالحجر إلى أجزاء متناثرة فحسب؛ بل يفقده ذاته من حيث هو كائن حي، وذلك في المراتب العليا من الحياة على أقل تقدير".[2]

ويرى "ديوي" التربية من حيث هي ضرورة للحياة هي عملية تُجَدِد الحياة بالنقل؛ واستعمل مفهوم الحياة بمعنى الحياة الاجتماعية، والخبرة Experience وظروف الأسرة وعملها، فالحياة تشمل العادات والمؤسسات والعقائد وصور النصر والهزيمة وضروب اللهو والأعمال؛ ويرى أن الحياة كما يصدق عليها المعنى الفسيولوجي المجرد مبدأ القابلية للاستمرار والتجدد؛ كذلك يرى أن تجدد وجوده الإنساني المادي يصحبه تجدد في معتقداته ومثله العليا وآماله وسعادته وبؤسه وما يمارسه من أعمال؛ والتربية في أوسع معانيها هي أداة لاستمرارية الحياة من الناحية الاجتماعية؛ فهناك تفاوت بين الكبار الناضجين وبين الأطفال غير الناضجين الذين يمثلون وحدهم حياة الجماعة المقبلة، والتربية لا تعني الإبقاء على حياة الصغار فحسب، بل ينبغي أن تشركهم في حياة الكبار ومعارفهم وأعمالهم وإلا يفقد المجتمع الحياة التي يتميز بها، إذ الوجود المادي الحيوي وحده لا يكفي لضمان بقاء حياة الجماعة واستمرارها، فإن الأطفال يولدون وهم لا يعلمون بأهداف الجماعة وعاداتها، وما على الجماعة إلا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم بها ولا يحدث ذلك إلا بالتربية.[3]

ويرى "ديوي" أن وجود المجتمع متوقف على النقل وهذا النقل يتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين بغير النقل من أولائك الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها لا يمكن لحياة الجماعة أن تدوم؛ فالتربية تحتمها الضرورة ولا بد من بذل الجهود في سبيل إحداث ذلك الانتقال صحيحا كاملا.[4]

التربية والاتصال: Communication لم يحصر "ديوي" التربية في المدرسة المقصودة، رغم اعترافه بأنها أداة هامة من أدوات النقل التي تكون الميول لدى الناشئة بل يعتبرها أداة واحدة فقط، وتوجد أساليب

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سابق ذكره، ص159.

[2] جون ديوي: **الديمقراطية والتربية**، ترجمة منى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر، ط2، 1954، القاهرة، ص1.

[3] جون ديوي: مرجع سابق ذكره، ص2.

[4] جون ديوي: مرجع سابق ذكره، ص3.

تربوية أعظم خطراً وأكثر دواماً ؛ لأن وجود المجتمع متضمن في النقل، والاتصال والناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من الأشياء وأن الاتصال هو الوسيلة التي بها يشتركون في إحراز الأشياء المتمثلة في الأهداف والعقائد والمطامح والمعارف، ومثل هذه الأشياء لا يمكن أن تنقل بين الأفراد نقلا ماديا كما تنقل الحجارة ولا يمكن أن يشترك الأفراد فيها كما يشتركون في تقسيم فطيرة بينهم، وإنما الاتصال الذي يكفل لهم الاشتراك في التفاهم هو ذلك الاتصال الذي ينتج تماثل الميول الفكرية والعاطفية بينهم أي تماثل الوسائل التي يجيبون بها عن حاجياتهم.

إن كل اتصال من شانه أن يؤدي إلى التربية، فالفرد إذا اتصل بغيره، اتسعت خبرته وتبدلت، لأنه يشاركه في فكره وشعوره، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية في قليل آو كثير، بل إن الناقل نفسه لا بد له من أن يتأثر، ولا بد للخبرة من أن توضع في قالب ملائم لنقلها إلى الآخرين عن طريق المدرسة. ومجمل القول أن الحياة الاجتماعية لا توجب لبقائها وجود التعليم والتعلم فحسب، بل إن مجرد عملية العيش المشترك تؤدي إلى التربية وتوسع خبرة الفرد وتستثير خياله وتنميه وتجعله مسوؤلاً عن ضبط أقواله وأفكاره وتوضيحها، ولو أن إنسانا انعزل في حياته عزلة كاملة ما أتيحت له الفرص للتفكير في خبرته السابقة، فالتفاوت إذا بين نتائج عمل الراشدين والناشئين لا يستلزم تعليم الناشئين فحسب بل إن وجوب تعليمهم يدفعنا بقوة إلى وضع الخبرة في قالب أو شكل ييسر نقلها إليهم ومن ثمة انتفاعهم بها.[1]

التربية المقصودة: كما يعقد "ديوي" نوعا من المقارنة بين التعليم الرسمي Formal Education والتعليم العادي Normal Educationوالتي تتم عموما في الحياة الاجتماعية، أو داخل التنظيمات الاجتماعية الرسمية المنظمة لأساليب هذه الحياة بصورة عامة، فالتعليم الرسمي الذي يتم داخل مؤسسات تعليمية وتربوية محددة الأهداف والغايات والوسائل والأساليب، أما التعليم العادي فهو نوع يكتسبه الفرد في الحياة الاجتماعية والذي يتم بصورة عرضية ويؤكد على أهمية هذا النوع من التعليم خاصة أنه يتم بصورة طبيعية، كما أن دور النظم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والسياسية والقانونية والدينية لا يمكن معرفة تأثيراها إلا عن طريق اكتساب الأفراد الخبرة من الحياة الحياتية الاجتماعية العادية.[2]

يتضح مما أسلفنا أن هناك فارقاً كبيراً بين التربية التي يكتسبها الفرد من الحياة مع غيره؛ وبين تربية الأطفال المقصودة، فالنوع الأول من التربية عرضي تلقائي خطير، تمثله المؤسسات الاجتماعية –الاقتصادية منها والبيئية والسياسية والقانونية والدينية– لما لها من أثر في توسيع خبرتنا وترقيتها، قيمةً وخطراً في نظرنا.[3]

---

[1] جون ديوي: مرجع سابق ذكره، ص4 –ص6.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سابق ذكره، ص160.

[3] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص7.

ويؤكد أن التربية المقصودة ممثلة في التعليم المباشر أو التعليم المدرسي، ويجري مقارنة بين المجتمعات البدئية والحديثة، فيقول أن حظ الجماعات البدئية من التعليم والتدريب المقصودين يسير جداً؛ ذلك أن الجماعات المتوحشة تعول كثيراً في غرس ما تتطلبه من ميول في نفوس النشء على الأسلوب نفسه الذي يربط الرجال برباط الولاء لجماعتهم فهي لا تملك من وسائل التعليم الخاصة وأسبابه المادية ومعاهده سوى مراسيم الحفلات التي يدخل بها الأحداث في زمرة الراشدين واكتساب أفكارهم واتجاهاتهم العاطفية بمشاركتهم إياهم فيما يعملون، وهذه المشاركة من ناحيتين: ناحية مباشرة إذ يقومون بقسط من العمل في الحرف التي يزاولها الراشدون، وناحية غير مباشرة وتكون بتمثيل الأطفال في ألعابهم أعمال الكبار فيتفهمون بذلك حقيقتها؛ في حين لا يتسنى للجماعة معقدة التركيب أن تنقل إلى الجيل الجديد خبرتها في الحياة إلا بالتربية المقصودة؛ هذا إلا أن تعلم الأطفال بالتربية المقصودة يفسح لهم الرحاب إلى نوع من الخبرة لا قبل لهم بالوصول إليها لو تركوا وحدهم يتلقفون تدريبهم بالاشتراك غير المقصود مع غيرهم.[1]

علاوة على ذلك وفي إطار تحليله للتعليم العادي، يؤكد "ديوي" على أهمية النظم والمؤسسات الاجتماعية ودورها في توسيع الخبرة الفردية وإكساب الأفراد الخبرة للحياة الحياتية؛ ولا سميا أن هذه الخبرة الفردية ما هي إلا نوع من إنتاج النظم أو المؤسسات والتي تتم بصورة تدريجية؛ ويضرب "ديوي" نوعا من الأمثلة على دور هذه النظم مثل النظم والمؤسسات الدينية ودوره في إكساب الأفراد وزيادة خبرتهم ومدركاتهم الدينية، والتي تلعب دورا أساسيا في التأثير على الأفراد واكتسابهم للتعليم والثقافة الدينية؛ كما يظهر ذلك أيضا من خلال دور الأسرة أو النظام العائلي وحرصه على إكساب أفراد الأسرة نوع من الالتزام بقواعدها ومبادئها الأساسية.[2]

من ناحية أخرى يتناول "ديوي" قضية التعليم الرسمي Formal Education وكيفية اكتسابها وأهميتها بالنسبة للأفراد أو الحياة الاجتماعية بصورة عامة، وأن عملية التعليم العادي أو التعليم غير الرسمي Informal Education لا يمكن تطويرهما إلا عن طريق العديد من الميكنزمات والوسائل الأخرى، ولا سيما وسيلة التدريب، التي لا يمكن أن تتم إلا بواسطة النظام التعليمي أو دور المدرسة بصورة خاصة؛ ويحاول أن يشير "ديوي" إلى هذا الدور عن طريق عقد نوع من المقارنات الهامة بين المدرسة كنظام أو مؤسسة تعليمية في الثقافات المتقدمة أو الثقافات البدائية، حيث تتم عملية التعليم واكتساب أنماط المعرفة في الجماعات البدائية عن طريق تعليم عادات وسلوكيات الكبار إلى الصغار بطريقة عفوية أو تلقائية طبيعية أو يمكن أن يسمى التعليم عن طريق التقليد والمحاكاة.[3]

---

[1] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص8.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص160.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سابق ذكره، ص161.

ويتبنى "ديوي" الاتجاه البرجماتي الذي يعد مؤسسه الأول في مجال التربية عموما خلال القرن الحالي، ليوضح فلسفة أو سياسة التربية والتي يجب أن يتم إنتاجها لتقديم سياسة تربوية أفضل تجمع بين السمات العامة للتعليم الرسمي وغير الرسمي؛ وتعقد نوعا من الموازنة المستمرة بين أهمية وخصائص هذين النوعين بالنسبة للفرد ولعملية التعليم، وهذا ما عالجه بالفعل في تحليله إلى رموز المعرفة والتي تتمثل في المدرسة، والكتب والوسائل التعليمية والمراجع، والمعامل وغيرها والتي يتم تقديمها للمتعلمين بصورة عملية مدروسة وباعتبارها (رموز معرفة) ناقلة للوسائل الفنية والمعلوماتية والتكنولوجية، والتي تؤدي في مجملها إلى جعل الفرد متعلما أو مثقفاً ولكن هذا الدور لرموز المعرفة، لا يمكن أن يكون عمليا (براجماتيا) إلا عن طريق جعل هذه الرموز بما فيها المدرسة —مؤسسة للتربية أو التعليم الرسمي- لها دور إيجابي في اكتساب الخبرة العملية للتلاميذ أو المتعلمين، وذلك عن طريق جعلها تهتم أيضا بتقديم التعليم غير الرسمي، والذي يوسع من مدارك التلاميذ واكتسابهم للحياة الاجتماعية، والمعرفية، والثقافية العامة التي تجعل من التعليم الرسمي ذا قيمة حيوية وعملية؛ وهذا ما أكد عليه "ديوي" من ضرورة عدم جعل المدرسة مكانا؛ أو رمزاً مادياً معزولا للتعليم الرسمي؛ وبعيداً عن هدفها الحقيقي واعتبارها موضوعاً أو هدفاً حقيقيا للاكتساب خبرة الحياةLife Experience للتلاميذ أنفسهم.[1]

التربية من حيث هي وظيفة اجتماعية: ويوضح "جون ديوي" ذلك من خلال:

أ- **طبيعة البيئة ومعناها:**

لتوضيح ذلك يجيب "ديوي" على السؤال: كيف السبيل إلى اكتشاف الوسيلة التي يفهم بها الصغار وجهة نظر الكبار ويمثلونها؟ أو كيف يتمكن الكبار من إيصال الصغار إلى عقلية مشابهة لعقليتهم؟ والجواب عن هذا السؤال يتلخص في عبارة مجملة وهي: أننا نصل إلى ذلك بفعل "البيئة" فالأفراد فعلا يدعوهم إلى الإجابة عنها إجابات معينة، فالعقائد التي نريدها لا يمكن أن تدق في النفوس كما تدق المسامير في الخشب، أو أن يطلى بها الإنسان كما يطلى الحائط وإنما الوسط الخاص الذي يعيش فيه الفرد هو الذي يؤدي به إلى أن يرى الأشياء ويحس بها دون غيرها، والبيئة هي التي تقوي في الفرد طائفة من العقائد وتضعف أخرى من اجل الحصول على مرضاة الغير وبذلك يكون الوسط فيه نظاماً خاصاً من السلوك وميلاً إلى العمل؛ ولكلمة "البيئة" "الوسط" يحملان معنى أوسع من مجرد الأشياء التي تحيط بالفرد إذ يدلان على انسجام المحيط مع ميول الفرد وأفعاله بصورة معينة، فالإنسان كائن حي يتأثر بالأشياء المحيطة به، فالأشياء التي يتغير الإنسان وفقا لها هي التي تكوّن له بيئته الحقيقية، وقصارى القول أن البيئة تتألف من تلك الظروف التي تكون سبباً في تقوية

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص163.

الأعمال الخاصة بالكائن الحي وإثارتها أو في إضعافها ومنعها،. . .فإن معنى البيئة أو الوسط هو كل الأوضاع التي تؤثر في هذا النشاط بحيث تديمه وتقويه أو تعترض سبيله وتحبطه.[1]

ب- **الوسط الاجتماعي من حيث هو عامل تربوي:**

يؤكد "ديوي" على أهمية الوسط الاجتماعي كوسيلة أساسية لتربية والتعليم وتكوين الميول والاتجاهات ويعطي مثال بالجماعات المتوحشة.. . دور التربية غير الرسمية "ومن المؤثرات الاجتماعية تتكون ميولات الفرد مستقلة عن التعليم المدرسي، وجل ما يستطيع التعليم المقصود في المدارس أن يصنعه هو أن يحرر تلك القوى التي صاغها المجتمع فيمهد السبل لزيادة تدريبها، كما ينفي عنها بعض غلظتها ويقدم لها من الأشياء ما يجعل عملها أعظم قيمة ومعنى".[2]

ويظهر "أثر البيئة اللاشعوري" في:

- الأولى في تكوين العادات اللغوية: إذ أن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون في سياق الحياة المعتادة باعتبارها ضرورة اجتماعية لا أدوات موضوعية من أجل التعليم والطفل يتعلم لغة أمه، والتعليم المقصود في المدارس قد يصلح من هذه العادات اللغوية أو يبدلها، ولكن في كثير من الأحيان تعود لتغيب أساليب الحديث التي تعلمها الأطفال عن عمد، ويرتدون إلى لغتهم الأصلية الحقيقية.

- الثانية في الآداب الاجتماعية: إن القدوة كما نعلم أشد فعلا في النفس من النصيحة، وعلى حد قول الناس إن السجايا الطيبة تنشأ عن التربية الطيبة أو قل إنها هي التربية الطيبة... وعلى الرغم من الجهود المقصودة المستديمة في تعليم الأفراد وتقويم سلوكهم، فإن الجو والروح المحيطين بهم يبقيان أقوى العوامل المؤثرة في تكوين آدابهم...فالتعليم المقصود لا يكاد يكون قوي الأثر إلا على قدر مطابقته "لسيرة" الأفراد الذي يكوّنون بيئة الطفل الاجتماعية.

- الثالثة في الذوق السليم وتقدير الجمال: فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة الجميلة الألوان والصور، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق: أما إذا غشيت العين بيئة مبرقشة مبهرجة قليلة الترتيب، انحط الذوق وذوى كما ينعدم حب المرء للجمال في الوسط القحل. وهاهنا لا يستطيع التعليم المقصود أكثر من أن يحمل إلى عقل الفرد معلومات متلقفة مما يفكر فيه غيره، فإذا تذوق الأشياء على هذا النمط، فلا يكون تذوقه ذاتيا مطبوعا، و لكنه يغدو مجرد تذكرة مصطنعة لما سمعه عن آراء غيره الذين تعلم أن يجعلهم قبلة نظره وتفكيره.

- رابعاً الأوضاع التي يدرج عليها الإنسان هي التي تصوغ أعمق معايير الحكم على قيم الأشياء إننا لا ندرك إلا نادرا أن المعايير التي لا نشعر بها البتة تؤثر إلى حد بعيد في تعيين أحكامنا الشعورية على قيم الأشياء

[1] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص12.

[2] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص18.

على أنه يمكن أن يقال أن المسلمات التي لا نناقشها ولا نفكر فيها هي التي تعين تفكيرنا الشعوري وتقرر النتائج التي نتوصل إليها، وما هذه العادات التي تقع تحت مستوى التفكير إلا العادات التي تكونت في أثناء تعاملنا الدائم مع الناس وعلاقتنا بهم.[1]

ج– المدرسة من حيث هي بيئة خاصة:

إن الأهمية الكبرى لما قدمناه من بحث عن عملية التربية الحتمية غير المقصودة؛ هي في أنها توصلنا إلى ملاحظة أن السبيل الأوحد إلى السيطرة المقصودة على نوع التربية التي يزودوها الناشئون هو السيطرة على البيئة التي يعملون، ومن ثم يشعرون ويفكرون فيها، إننا لا نربي تربية مباشرة أبدا بل نربي تربية غير مباشرة باللجوء إلى البيئة، والفرق عظيم جدا بين أن ندع للبيئات المصادفة أن تقوم بتربية النشء، وبين أن نصوغ نحن البيئات التي نريدها لتهذيبهم، وأي كانت البيئات فهي بيئات مصادفة من حيث عملها التربوي ما لم تنظم عمدا بالنظر إلى أثرها التربوي؛

ونقول إجمالا إن المدارس تنشأ عندما تتعقد التقاليد الاجتماعية تعقدا يؤدي إلى تدوين القسم الأعظم من التراث الاجتماعي ونقله في رموز مكتوبة، وهذه الرموز المكتوبة عرفية مصطنعة أكثر من الرموز الكلامية ولا يمكن تلقفها بالاتصال العارض مع الآخرين والأشياء البعيدة عن الحياة اليومية... ولذلك فلابد لكل جماعة حينما تكثر من الاعتماد على ما يقع في خارج محيطها أو في جيل غير جيلها أن تتخذ المدارس أداة تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلاً شافياً.[2]

كما حدد "ديوي" وظائف المدرسة كأسلوب للتربية مقارنة بالتربية غير الرسمية أو أسلوب الحياة الاجتماعية الاعتيادية من خلال ما يلي:

- نقل التراث الحضاري للأجيال الناشئة نقلا مبسطا "من الصعب فهم حضارة معقدة التركيب واستيعابها بجملتها، بل لا بد من تفكيكها إلى أجزاء وتناولها جزءاً في ترتيب وتدرج... لذلك كانت أولى وظائف هذه الأداة الاجتماعية التي نطلق عليها اسم المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن يستجيبوا له من النواحي الهامة للحياة"؛

- وظيفة المدرسة بعدئذ أن تبعد مبلغ جهدها المظاهر الشائنة في بيئة التلاميذ الحاضرة حتى لا تؤثر في تكوين عاداتهم العقلية، أي إنها تخلق لهم وسطاً مصفى يعملون فيه، واختيار البيئة لا يتوخى تبسيطها فحسب، بل استئصال كل ما هو مستكره فيها، وبهذا تعمل على معاكسة أثرها في البيئة الاجتماعية الاعتيادية، وتقوية محاسن تلك البيئة واستعمالها."وكلما استنارت الجماعة أدركت أنها ليست مسؤولة عن حفظ

[1] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص19– ص20.

[2] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ص20.

تراثها بكامله ونقله إلى الجيل الجديد، بل تنحصر تبعتها في نقل ما يؤدي إلى تحسين حياة الجماعة المقبلة، وسبيلها الأهم إلى بلوغ هذه الغاية هو المدرسة"؛

- من وظيفة البيئة المدرسية إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا حياً، كجماعة اللعب والأصدقاء والأسرة والشارع، أو شتى أنواع الأجناس والفرق الدينية.. . فكل جماعة تؤثر في ميول أفرادها؛

- وللمدرسة وظيفة غير ما ذكر وهي أن تؤلف في ثنايا ميول الفرد بين شتى المؤثرات المنبعثة من مختلف البيئات الاجتماعية التي يتصل بها. فللأسرة قانونها السائد وللشارع شرعه النافذ، وكذلك للمصنع أو المخزن أو الطائفة الدينية قوانينها وشرائعها، فإذا انتقل الفرد من إحدى هذه البيئات إلى الأخرى تجاذبته قوى متعارضة، ومن ثمة يخشى ان تنقسم نفسه وان تصير له حكمه وعواطفه معايير مختلفة باختلاف المناسبات، وفي هذا من الخطر ما يفرض على المدرسة مهمة القيام بتوحيد نفسية الفرد وإقامة التوازن فيها.[1]

ب. كارل مانهايم K. Mannheim

كان "مانهايم" مهتما أولا بعلم الاجتماع ثم علم التربية، ووجد أن مشكلة أو قضية التربية أحد العمليات والقضايا الديناميكية الرئيسية لعلم الاجتماع واعتبارها (التربية) إحدى وسائل أو عناصر الضبط الاجتماعي، وهذا ما ظهر في كتاباته ولا سيما كتابه المعنون "الإنسان والمجتمع" Man and Society الذي نشر عام 1940، وأيضا كتابه "تشخيص عصرنا" Diagnosis Of Our Time الذي نشر عام 1943 وكتابه "الحرية والقوة" نشر عام 1950.

وجاءت أراء "مانهايم" عن عملية التربية في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، والتي شهد فيها العالم الغربي نوع من الصراعات والإيديولوجيات المتنافسة وظهور المجتمعات الدكتاتورية والعنصرية والنازية؛ ورأى ضرورة التخلص من عناصر الجهل السياسي والفوضى الديمقراطية عن طريق التربية وزيادة معدل التعليم، وخلق نوع من الالتزام والمسؤولية بقيمة الحياة العامة والمشتركة وضرورة الشعور بها من قبل الأفراد والجماعات والحكومات، وتكون سبيلا للتخلص من الصراعات.[2]

ويتضح من أفكار "مانهايم" مدى تبنيه المدخل السوسيولوجي لمعالجة القضايا التربوية، خاصة أنه يقدم الحلول لدراسة مشكلات التربية من حيث المحتوى؛ وأيضا المنهج والطريقة التي يتم بها دراسة هذه المشكلات ولقد ظهر ذلك بوضوح عندما استخدم فكرة الأسلوب أو "الطريق الثالث" The third Way، خاصة وأنه رأى أن الأسلوب الأول والذي تمثل في الحكم الدكتاتوري النازي، والطريق الثاني، الحكم الرأسمالي الغربي لا يمكن أن يكون ذو نفع أو ايجابية للحياة البشرية، ومن ثمة يجب أن نتبنى في مجتمعنا الحديث، الطريق الثالث،

[1] جون ديوي: **مرجع سابق ذكره**، ض20- ص23.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سبق ذكره، ص166.

وهو ظهور المجتمع الديمقراطي السليم، والبعد عن اليوتوبيا الخيالية في تنفيذ المجتمع الديمقراطي. ويرى أن السبيل للمجتمع الديمقراطي هو التعليم والتربية الاجتماعية كأساس رئيسي لتنفيذ عملية التخطيط لظهور المجتمع الديمقراطي.[1]

كما قدم فكرة التخطيط Planning لظهور المجتمع الديمقراطي Democratic Society والذي رأى تحققه في فكرته عن الطريق أو الحل الثالث، كما أن تعبئة الأفراد والجماعات للحياة الاجتماعية السليمة لا يمكن أن تتم بدورها إلا عن طريق التعليم والتربية الاجتماعية كأساس لعملية التخطيط لظهور المجتمع الديمقراطي والعمل على توعية كل من القوى والمؤسسات والنظم المجتمعية لخلق نوع من الشخصية الديمقراطية التي تعد الوسيلة الوحيدة لحدوث التكامل الاجتماعي وإعادة بناء المجتمع.[2]

ج. إميل دوركايم E. durkeim

أما "دوركايم" فقد جاءت أهم إسهاماته حول النظام التعليمي والمؤسسات التعليمية وخاصة الجامعة في كتابه المعنون بـ: "التربية وعلم الاجتماع" Education and sociology الذي نشر عام 1956م، وتصور فيه أن التربية "شيء اجتماعي" Social Thing وأنها تغير المجتمع ككل، كما أنها تعد بمثابة الوسط الاجتماعية الذي يحدد الأفكار والمثل والقيم، كما أن المجتمع لا يستطيع أن يبقى إلا عندما يحدث نوع من التجانس الكاف ويعتبر التربية هي الوسيلة التي تعزز بقائه ووجوده، كما أن التربية تعتبر جزء أساسي من عناصر ومتطلبات الحياة الجمعية كما يتصور "دوركايم" أنه بدون التنوع والتعاون لا يمكن تحقيق الحياة الجمعية، ولكن عن طريق التربية يمكن السعي لإحداث التنوع والتخصص المطلوب للحياة الجمعية الاجتماعية.[3]

حدد مفهوم التربية "أنها الفعل الذي يمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملاً والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل".[4]

كل مجتمع يقوم بتحديد صورة مثالية للإنسان، أي ما يجب أن يكون على المستوى العقلي والفيزيائي والأخلاقي، وإن هذه الصورة المثالية تتحدد ببعض المعايير وهي المعايير نفسها بالنسبة لأي مواطن، مع أن هذه الصورة تتباين في بعض المستويات وفقاً لتباين الأوساط الاجتماعية التي يشتمل عليها مجتمع ما؛ ومثل هذه الصورة المثالية تتصف بالوحدة والتنوع في آن واحد وتشكل –في الوقت نفسه– محور العملية التربوية، حيث تعمل التربية على التأثير في الجوانب التالية للطفل:

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سبق ذكره، ص166–ص168.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سبق ذكره،ص168

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص171.

[4] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص67.

1- الحالات الفيزيقية والعقلية والتي يراها المجتمع ضرورة بالنسبة لأي فرد من أفراده؛

2- بعض الحالات الفيزيقية والعقلية الخاصة بالفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الأطفال والتي أيضا ضرورية بالنسبة للأفراد الذين ينتمون إلى الجماعة.[1]

فالمجتمع ككل متكامل، وأي تكوين اجتماعي في داخله، معنياً بتكريس الصورة المثالية المرسومة، والعمل على تحقيقها عن طريق التربية، فالمجتمع لا يستطيع الاستمرار إلا إذا كان هناك حد أدنى من التجانس بين أفراده، وبالتالي فإن التربية تعزز هذا التجانس وتكرسه، وهي تسعى قبل كل شيء إلى تكريس عناصر التشابه الأساسية في نفوس الأطفال وهو التجانس الذي تقتضيه طبيعة الحياة الاجتماعية، ولكن لا بد من الإشارة في جانب آخر، أنه من غير وجود بعض التنوع، فإن أي تعاون يصبح غير ممكن، وعلى التربية أن تقوم أيضا بتعزيز وجود ذلك التنوع الضروري عبر التنوع الذي يتجلى في خصوصياتها ومناهجها.[2]

ويرى "دوركايم" أن التربية تمكن المجتمع بوصفها أداة له في التنشئة وهي التي تخلق التواصل والانضباط في علاقة الفرد بالمجتمع، حيث تغرس معايير المجتمع ومعتقداته وقيمه في الأفراد وتنقل القوانين الاجتماعية وكذلك الحجج المنطقية التي تبرر الحاجة للخضوع لها فعملية التربية في حد ذاتها قوة اجتماعية وتمثل المجتمع مباشرة بتأثيرها في الأفراد، وفي الآن ذاته تمثل المجتمع أمام الأفراد بصورة غير مباشرة، حيث أنها تصف المجتمع على نحو يشعر الأفراد بالهيبة والاحترام والروح المطيع.[3]

يرى "إميل دوركايم" أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى جيل آخر، حيث يشير إلى "أن المجتمع يستطيع البقاء فقط إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس Homogeneity، والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس، وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية تلك التماثلات Ensential Similarities التي تحتاجها الحياة الجمعية، وأنه بدون هذه التماثلات الجوهرية يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي في المجتمع، بل يستحيل معها قيام الحياة الاجتماعية.[4]

ويؤكد "دوركايم" على أهمية ودور المعلم كممثل للقيم الأخلاقية بالمجتمع لذا يرى من واجب الدولة الإشراف ومتابعة العمل التربوي، "ويتوجب على المجتمع ودون توقف أن يملي على المعلم الأفكار والمشاعر التي يجب أن تغرس في الأطفال من أجل تحقيق تكاملهم مع الوسط الاجتماعي الذي يتوجب عليهم العيش في أحضانه، وإذا لم يكن المجتمع يقظا وحاضراً من أجل توجيه الفعل التربوي، وفق غايته الاجتماعية المحددة، فإن

[1] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص66.

[2] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، مرجع سبق ذكره، ص67.

[3] جينيفير م. ليمان: **تفكيك دوركايم نقد ما بعد بنيوي**، ترجمة: محمود أحمد عبد الله وآخرون، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2013، ص172.

[4] حمدي علي أحمد: مرجع سبق ذكره، ص127.

ذلك الفعل يوظف بالضرورة في خدمة العقائد الخاصة وبالتالي فإن الروح الوطنية الكبرى تذوب وتنشطر إلى نزعات متعددة ومتناحرة، إذ لا يمكن المضي أكثر من ذلك في معارضة الهدف الأساسي للتربية، وهنا يجب أن يتم الاختيار إذا كان للمجتمع تأثير ما – ونحن هنا في طريقنا لمعرفة ما الذي يعنيه بالنسبة لنا– يجب على التربية أن تضمن للمواطنين طائفة من الأفكار والمشاعر المشتركة، والتي من غيرها يصبح الوجود الاجتماعي غير ممكن، ومن أجل تحقيق هذه الغاية، يجب على التربية أن لا تخضع كلياً لحكم الخصوصيات.[1]

وهكذا تتلخص رؤية "دوركايم" في أن المدارس والنظام التعليمي يعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع، كذلك المهارات الخاصة التي تشكل التنوع الضروري للتعاون الاجتماعي الذي تتطلبه وحدة المجتمع المعقد، وتماسكه على أساس من الاتفاق القيمي وتقسيم متخصص للعمل في الحياة الاجتماعية.

ركز "دوركايم" على قضايا ميكروسكوبية تربوية هامة مثل قضية المنهج ناقش العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية، وطبيعة التخصص وتقسيم العمل ولاسيما أنه نقاش القضايا الفرعية المرتبطة بقضية التربية، وكيفية انتقال المجتمعات من الطابع التقليدي إلى المجتمعات الحديثة والتي يتم إنشاؤها عن طريق التخصص وزيادة الاهتمام بالعلم. كما ناقش طبيعة العلاقة بين الدولة والتربية والنظام التعليمي، حيث أشار إلى أهمية الدولة في تحديد إيديولوجيتها وضرورة حرصها على التخطيط العلمي والسيطرة شبه الكاملة على المدارس بما فيها نوعية المناهج والمقررات الدراسية، وجاء هذا الاهتمام من خلال إيمان "دوركايم" بالدور التنظيمي أو المؤسساتي للدولة بما فيها مؤسسات التعليم على تنشئة الأفراد وخلق روح التضامن الاجتماعي في الحياة ككل.[2]

كما اهتم "دوركايم" بدراسة المشكلات التعليمية في فرنسا، ولاسيما قضية المنهج ونوعية المقررات الدراسية التي تعطي للتلاميذ والطلاب في المدارس أو الجامعات وعالج من خلال اهتمامه بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين الجامعة والمجتمع، والمقررات والطلاب، ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها الطلاب من خلال دراسة المناهج الدراسية، وما هي نوعية الاستفادة بالنسبة للمجتمع من دراسة الطلاب لمقررات معينة، كما قام بمقارنة المناهج الدراسية في الجامعة الفرنسية في العصر الحديث؛ ومقارنتها بتلك المدرسة في القرون الوسطى، وقارن بين ما يدرس في فرنسا وفي المجتمعات الأوروبية الأخرى وخاصة النظام التعليمي العالي في ألمانيا، ووجد أن هذا الأخير يتفوق بكثير عن ذلك المطبق في بلاده.[3]

[1] إميل دوركايم: مرجع سابق ذكره، ص79.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص176.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 1991، ص173– ص 174.

وتعتبر قضية العلاقة بين الأستاذ والطالب من القضايا الهامة التي تناولها بوضوح مستخدما مدخله السوسيولوجي المميز، فقد ناقش هذه القضية في إطار تحليله للوظيفة النقدية للعملية التعليمية، حيث ركز على أهمية الأستاذ ودوره باعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم؛الذي منحه المجتمع الصلاحيات اللازمة لعملية التنشئة الاجتماعية وتعتبر أمانة مهنية لذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه. ثم تطرق للطالب ودوره في الجامعة؛ معتبرا أن انقياده واستسلامه الدائم للأستاذ أمر غير مقبول، لذا يؤكد على ضرورة أن يمتلك الطالب شخصية مستقلة بذاتها، بعيدة عن كل أشكال الأبوية التي من الممكن أن يمارسها الأستاذ عليه.[1]

د. تالكوت بارسونز Talcot Parsons

طور "بارسونز" نموذجاً عاما يهدف إلى فهم المنظومة الاجتماعية في مجملها انطلاقا من تصوره للفعل الاجتماعي ومن نظرة الباحث "لتنشئة اجتماعية فوقيةSursocialisé "، فلكي يمكن أن يظهر مجتمع مستقر، لا بد من أن يستجيب إلى عدة وظائف: التكيف مع المحيط Adaptation الذي يؤمن بقاء المجتمع، ثم متابعة الاهداف Goal، لأن المنظومة لا تقوم بوظيفتها إلا إذا اتجهت صوب هدف ما، ثم اندماج الأعضاء بالجماعة، وأخيرا المحافظة على الانماط والمعايير (Latent Pattern).

ويطرح "بارسونز" استخدام الأحرف AGIL كإجراء سهل التذكر من أجل التفكير بوظائف المنظومة الاجتماعي Adaptation،Goal، Integration، Latent patern تتوافق مع كل وظيفة من هذه الوظائف منظومة ثانوية: فالمنظومة الثانوية الاقتصادية تستهدف التكيف، والمنظومة الثانوية السياسية مكلفة بتحديد الغايات، والمنظومة الثانوية الثقافية (دين، مدرسة) مكلفة بتحديد المعايير والقيم وبصيانتها، وأخيرا المنظومة الثانوية الاجتماعية مكلفة بالاندماج الاجتماعي، وعلى كل منظومة ثانوية أن تؤمّن بدورها الوظائف AGIL لكي توجد، وهكذا بين "بارسونز" في كتاب الاقتصاد والمجتمع ان المنظومة الثانوية الاقتصادية لا يجب أن تكتفي بالاضطلاع بوظيفة الإنتاج، عليها أيضا القيام بالتنشئة الاجتماعية للعمال، وتحديد غاياتها الخاصة والمحافظة على معاييرها، وانطلاقا من هذا النموذج يسعى "بارسونز" إلى تفسير المؤسسات الاجتماعية المختلفة بما فيها مؤسسات التعليم.[2]

وتجيء أهمية تحليلات "بارسونز" في مجال علم اجتماع التربية بأنها جمعت بين أفكار عصر الرواد ولا سيما تصورات "جون ديوي" البرجماتية الأمريكية وتصورات المدرسة الأوربية الغربية عند "كارل مانهايم" و"إميل دوركايم" على وجه الخصوص، كما هناك من يرى أن تحليلات "بارسونز" في علم الاجتماع التربوي تجمع بين البرجماتية الأمريكية والخبرة الأوروبية ولا سيما المدرسة الفرنسية والألمانية في نفس الوقت. وركزت دراساته على

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص175.

[2] فيليب كابان، وجان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد ، ط1، 2010، مدمشق، سوريا، ص109.

مناقشة قضايا التربية والنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي من خلال معايشته للواقع والمؤسسات التعليمية التربوية الأمريكية وجاءت تصوراته في إطار نظرية النسق الاجتماعي.[1]

ويمكن ملاحظة ثلاثة أنماط رئيسية من الفعل التربوي كما صنفها "بارسونز" نذكرها فيما يلي:

الفعل الأدائي Instrumental Action:

هو الفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بغاية: أي الذي يقع بقصد ما، له عدة تسميات أخرى كالفعل "الغائي" أو "الذرائعي" أو "الوسيلي"، ويعتبر هذا الفعل هدفا مستقبليا للتلاميذ، يتحدد حسب سلوك كل تلميذ وهو يكتسب مختلف المعارف العلمية، والمهارات العملية، والقيم والاتجاهات والميول... لينتهي باختيار المهنة المناسبة له مستقبلا. فإذا كانت "المدرسة هي الحياة" كما قال "جون ديوي". أي إن الأداء الجيد للمدرس والتلميذ ينتج عنه النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. المتفوقون دراسيا هم بعد ذلك العمال الناجحون في أعمالهم، والمهندسون والأطباء وكل الأعضاء الفاعلون في المجتمع. من هذا المنظور يمكن اعتبار أن وظيفة المدرسة من الناحية النظرية الافتراضية تتمثل في كونها تسعى دائما لتخريج تلاميذ ناجحين أسوياء، أي مواطنين صالحين أوفياء، ومن هذا المنطلق اهتمت "الوظيفية البنائية البارسونزية" بالنسق التعليمي وبمؤسسة المدرسة اهتماما خاصا.[2]

الفعل التعبيري "Expressive Action":

هو فعل يتم من خلاله التعبير عن حالات الرضا ويعّبر عن الحالة الوجدانية للفاعل، فعندما يحاول المدرس إشباع حاجات التلاميذ عن طريق التعليم، ودفعهم للتعلم، فهم يُعبرون عن ذواتهم أثناء تفاعلهم، بأفعال تعبيرية كثيرة، من خلال الأنشطة، والمهارات المختلفة التي يكتسبونها، فتعكس قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الفردية في الأداء التدريسي والأداء المهني بعد ذلك. إنّ ذلك الفعل التعبيري هو هدف أساسي للفاعلين، ينطلق من دوافعهم ورغباتهم وميولهم، ليندمج في الفعل الأداتي الذي يصب في النسق مباشرة.[3]

ويعتبر الفعل التعبيري الهدف الأسمى للتلاميذ أو الطلاب ومحاولتهم إشباع حاجاتهم سواء عن طريق التقليد أو التعليم. وكثيرا ما تظهر الأنشطة المدرسية وتعبر عن أفعال تعبيرية واضحة الأهداف وتعكس القدرات والكفاءات الفردية للتلاميذ، ويجب على المدرسة والقائمين على العملية التدريسية أن يسهموا في تنمية هذه الكفاءات وتوجيهها بصورة إيجابية وعملية.[4]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،مرجع سبق ذكره ،ص178.

[2] عقيل نوري محمد: **الفعل الاجتماعي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2002 ،ص26.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، د ط، 2001، ص 27- ص28.

[4] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص181.

الفعل المعياري أو الأخلاقي Moral Normative action:

هو الفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بقيمة: أي أن الفاعل يحتكم عند اختياره لمسار الفعل إلى قيمة اجتماعية موجهة، أو يرتبط بالمعايير الاجتماعية. هو الفعل الاجتماعي التقليدي الذي توجهه أخلاقي يتفاعل بما يتوافق وتقاليد وأعراف وقيم الجماعة التي ينتمي إليها. لذلك يُمكن القول إن المدرسة تسعى لتكوين الفرد أخلاقيا من خلال إكسابه قيما ومعايير وسلوكيات أخلاقية متعددة وأفكار، يُسمى هذا الفعل الذي يمكن الطفل السعي لتحقيق التضامن ذاتيا، والاندماج في الجماعة متكاملا مع أفرادها بمحض إرادته التعاون الايجابي، والقيام بالأعمال الجماعية مع غيره من التلاميذ بالفعل المعياري الأخلاقي، هذا الفعل يُنقش في ذهن الطفل نقشا يستعمله بعد ذلك في المدرسة وخارجها، يُكَوّن الخلق والطبع الذي به يتعامل مع غيره وينجز به أعماله بتلقائية.[1]

ويهدف هذا الفعل أساسا إلى تحقيق نوع من التضامن والمشاركة في الأفكار والقيم والأخلاق والمثل والمعايير والسلوكيات العامة، والمواقف والاتجاهات بين التلاميذ وكيفية تدريبهم على إصدار الأحكام التعليمية والأخلاقية على الأفعال والسلوكيات والمواقف، سواء أكانت سليمة أم غير سليمة، وتحديد نوعية الجزاءات السلبية والايجابية على هذه الفعال والسلوكيات داخل إطار الأنشطة المدرسية وداخل الفصول المدرسية، وأيضا في إطار عدد من المناهج والمقررات الدراسية النظرية والعملية.[2]

ويقترح "بارسونز" نموذجا للفعل الإنساني والتربوي تحدد مكوناته بصيغة مجردة. وهذا النموذج يتكون أولا من الإنسان الفاعل، وثانيا: نطاق الأهداف أو الغايات التي لابد أن يختار من بينها الفاعل، ومختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات وعلى الفاعل أن يختار من بينها. على أن الاختيار لا يجري في فراغ بل في وسط بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة.[3]

واهتم بموضوع الجامعة في إطار تحليلاته الفرعية المتخصصة ؛وهي "سوسيولوجيا التعليم الجامعي" وذلك من خلال التطرق لمشكلات النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي خاصة، والمجتمع الغربي بصفة عامة، فلقد حرص "بارسونز" على دراسة الجامعة واعتبرها التنظيم الأم الذي مد جميع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالفئات المهنية والمهارات التربية اللازمة لقوى العمل والإنتاج كما تصور أيضا أن الجامعة هي التنظيم المكون للمركب التنظيمي لتنظيمات المجتمع الحديث، وعن طريق دراسة الجامعة يمكن التعرف بوضوح على عمليات التغير التنظيمي والتغير المهني، كما سعى لتحديد وظائف الجامعة وعلاقتها بالمجتمع الخارجي، وضرورة

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، مرجع سابق ذكره، ص59- ص60.

[2] عبد الله عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق، ص181

[3] ايان كريب: مرجع سابق ذكره، ص63-65

تنوع هذه الوظائف من الناحية والأكاديمية والبحثية والإنتاجية وتقديم الوقت والخبرة والمشورة للمجتمع الخارجي.[1]

ويمكن تلخيص أفكار "بارسونز" بشأن التعليم فيما يلي:

- يقوم التعليم بوظيفة التنشئة الاجتماعية ونقا قيم المجتمع إلى الجيل الجديد وبهذا يضمن استمرار المعايير والقيم، وكذا التوازن المستمر والسيطرة على المهارات، فالتعليم –عند بارسونز– يلعب دوراً محوريا في تكامل المجتمع وبذلك يساعد في اشباع أحد المتطلبات الوظيفية الأربعة التي تتطلبها المجتمعات؛
- تعمل المدارس على أساس مبادئ مجتمع الجدارة التي تقوم فيها المكانة المكتسبة على أساس الجدارة والقدرات وأن تلك المبادئ التي تطبق على جميع أفراده، فتعد المدارس الصغار وتدربهم على ادوار البالغين، وفي أطار ذلك تغرس المدارس في الأطفال القيم الأساسية للمجتمع وتنشئه وفقا لها؛
- يقوم النظام التعليمي بانتقاء الأفراد وتحديد أدورهم الأفراد في المجتمع ضد نظام التدرج الطبقي، فالنظام التعليم هو الميكانزم الذي من خلاله تحدث المنافسة والاختيار.
- يغرس النظام التعليمي بمؤسساته في المجتمع الرأسمالي قيمتين أساسيتين هما قيمة الإنجاز اللازمة للمجتمع الصناعي وقيمة تكافؤ الفرص وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التنافس لتحقيق مستويات عالية من النجاح وتخصيص المكانات والحوافز لمن يحققون ذلك؛
- ويشير "بارسونز" وبشكل عام أن التعليم في النظام الرأسمالي يهدف وبصفة عامة إلى انتقاء الأفراد طبقاً لقدراتهم ومؤهلاتهم.[2]

3. مدخل الفعل الاجتماعي ماكس فيبر: Weber Max

يرى "فيبر" أن السوسيولوجيا قبل كل شيء هي علم بخصوص الفعل الاجتماعي، وهو يرفض الحتمية التي يمتدحها ماركس و"دوركايم" اللذان يحبسان الإنسان ضمن نسيج من الضغوط الاجتماعية غير الواعية، ويعتقد فيبر بأن هذه الضغوط وهذه الحتميات لا تعدو كونها نسبية، ليس المقصود قوانين مطلقة إنما توجهات تترك على الدوام مكانا للمصادفة وللقرار الفردي، وهو يعتبر ان المجتمع نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعا للقيم وللدوافع وللحسابات العقلانية، إن توضيح الاجتماعي يعني إذن التنبه للطريقة التي يوجه بحسبها الناس فعلهم، هذا النهج هو نهج السوسيولوجيا "الاستيعابية"، يقول فيبر "إن ما ندعوه سوسيولوجيا هو علم مهمته الاستيعاب "الفهم" عن طريق تأويل النشاط الاجتماعي".[3]

---

[1] عبد الله عبد الرحمن: **سوسولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق ذكره، ص18– ص 182.

[2] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص132– ص133.

[3] فيليب كابان، وجان فرانسوا دورتيه: مرجع سابق ذكره، ص47.

وتبعا لمؤلفه "الاقتصاد والمجتمع" إن عقلنة الحياة الاجتماعية" هي السمة الأكثر دلالة للمجتمعات الحديثة، ما الذي يجب فهمه هنا من كلمة "عقلنة"؟ يميز فيبر ثلاثة أنماط من الأنشطة البشرية:

الفعل التقليد الذي يتعلق بالعادات كالأنشطة اليومية؛

الفعل الوجداني الذي توجهه العواطف؛

الفعل العقلاني هو اداتي: يتجه صوب القيم أو صوب هدف نفعي.[1]

من بين القضايا التي آثارها ماكس فيبر وارتبطت بالتربية قضية الأنماط المثالية Ideal Types لأنواع السلطة Authority الثلاث وهي السلطة الكاريزمية والتقليدية والعقلانية، والتي سعى فيها فيبر ليوضح العلاقة بين هذه الأنماط الثلاثة وطبيعة التدريب والتعليم والخبرة والتربية الوراثية، وإكساب العادات والتقاليد والأعراف التقليدية:

السلطة الكارزمية charismatic Authority ومضمون هذه السلطة التي يحصل عليها الفرد عن طريق اكتسابه للخصائص والسمات الكاريزمية التي يتوارثها ويتعلمها عن طريق وضعه ومكانته الاجتماعية أو العائلية الموروثة، ويتفوق بها الفرد الحامل للقب الكاريزما عن غير من الأفراد الآخرين الذين ينبهرون به ويصيروا من أتباعه.

السلطة التقليدية Traditional Authority، وهي نوع من المكانة التي يستمدها الفرد حسب الوضع الاجتماعي والعادات أوالتقاليد الموروثة مثل أبناء الأمراء أو الملوك وطبيعة انتقال السلطة غلى أجيالهم وذلك عن طريق الاعراف والتقاليد السائدة.

السلطة العقلانية Rationalial Authority وهي السلطة التي تقوم على التعليم والتربية والخبرة والتخصص والحصول على الشهادات وتنمية المهارات والعلم الحديث... وحسب تصورات ماكس فيبر طبيعة المجتمع ذاتها تسمى بالمجتمع العقلاني الذي تحول بصورة تدريجية من خلال الأنماط الكاريزمية أو التقليدية السابقة.[2]

أما القضية الثانية التي تندرج ضمن إسهامات "ماكس فيبر" سعيه لتوضيح العلاقة بين التحول نحو لعقلانية Rationalization والتي تعتمد على التربية والتدريب والتي ظهرت في إحدى مؤلفاته "مقالات في علم الاجتماع" وظهور المجتمع البيروقراطي الحديث، ذلك المجتمع الذي ينهض على مجموعة من التنظيمات البيروقراطية، والتي تستخدم نوعية معينة من الأفراد الذين لديهم المؤهلات والشهادات العلمية والخبرات التي تجعلهم خبراء محترفون، كما أن حصول هؤلاء الأفراد على هذه المكانة المهنية والاجتماعية لا يمكن تحقيقها إلا عند الحصول على درجة عالية من التعليم. وفي نفس الموضوع حرص من الناحية التاريخية المقارنة —التي اتسمت به تحليلاته– توضيح كيفية تحول المجتمعات التقليدية في العصور الوسطى إلى المجتمعات الحديثة

[1] فيليب كابان، وجان فرانسوا دورتيه: مرجع سابق ذكره، ص48.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره ،ص184،ص185.

المصنعة البيروقراطية العقلانية، وجاءت عمليات التحول هذه عن طريق الإسهامات الفعلية للتنظيمات والمؤسسة التعليمية، التي ظهرت في القارة الأوروبية وعملت على تحقيق المجتمع الرأسمالي الحديث، كما أشار أيضا إلى طبيعة أنواع الجامعات والمعاهد العليا والمدارس المتخصصة ونوعية تقديمها لأنماط مختلفة من التعليم والتي أهلت الفرد الحديث لاكتساب خصائص عقلانية حديثة تعتمد أساسا على الشهادات العلمية العليا.[1]

ومن منظور سوسيو-تاريخي مقارن، والذي تميز به "ماكس فيبر" عامة في تحليلاته، سعى لتحليل العلاقة بين ظهور الاختبارات الخاصة، وإجرائها في المجتمع الصناعي الحديث في العديد من الدول الأوربية مثل أنجلترا وفرنسا وألمانيا والولايات المتحدة وتطور عملية الديمقراطية التي ظهرت في هذه المجتمعات الرأسمالية، خاصة، وان هذا الاختبارات تؤدي إلى مبدأ تحقيق الفرص المهنية على أسس من الديمقراطية في اختيار الأفراد سواء عند الالتحاق في مؤسسات التعليم والتربية أو العمل أيضا وقد تطرق **"فيبر"** إلى المكاسب الفردية التي تُعطي للفرد بعد حصوله على الشهادات أو الدبلومات من المؤسسات الجامعية، وربط ما بين امتلاكه للشهادات الجامعية والحصول على المهن والوظائف المختلفة، كما ربط أيضا بين الشهادات الجامعية والوضع والمكانة الاجتماعية أو الحراك الاجتماعي عموما.[2]

لقد سعى "ماكس فيبر" في تحليلاته لأن يعالج كثيرا من نواحي القصور والمشكلات الفعلية التي تواجه نظام التعليم الجامعي في ألمانيا ومقارنته بمميزات النظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهم القضايا والمظاهر البنائية والوظيفية للجامعات في كل من الدولتين: هي مشكلة العملية التعليمية وطرق التدريس الجامعي ونوعية الحياة الجامعية للطلاب والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، وبين الدولة والجامعة، ونوعية البيروقراطية الموجودة وطبيعة الكفاءات الإدارية التي تمتاز بها بعض الجامعات الألمانية، بالإضافة إلى تصوراته للجامعة كتنظيم متميز عن بقية المؤسسات المجتمعية الأخرى المكونة للنسق العام.[3]

4. مدخل نظرية رأس المال البشري: Human Capital Theary **تيودور شوتز:** T. Shoutz

ويؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي، وليس مجرد إنفاق خدمي استهلاكي فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الإنتاج أولا وهو العنصر البشري، وعليه فغن تنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملا رئيسيا في جهود التنمية، وعنصرا هاما من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق التنمية البشرية.[4]

وتستند نظرية رأس المال البشري إلى عدة مفاهيم أساسية وهي التكلفة Costs المدخلات Outcoms or Outputs أو النواتج، حيث تشير المدخلات إلى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية المستهدف تربيتها

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره ، ص186- ص187.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص188، ص189.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص106.

[4] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص142.

واكتسابها ونقلها ويكون من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة بتربيتها واكتسابها ونقلها؛ أما مفهوم المخرجات أو النواتج فيشير إلى كل من أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم أو هي التي اكتسبها الفرد من جراء تعرضه لعملية تعليمية معينة، أن المخرجات أو النواتج التعليمية تشمل ما يسمى بالقيمة التربوية المضافة Educational Value Added والناتجة عن عملية تربوية معينة.[1]

وتأتي أعمال "**تيودور شولتز**" والذي وضع أسس "نظرية رأس المال البشري"، كأحد أهم النظريات البنائية الوظيفية التي ساعدت على تحليل علاقة النظام التعليمي بالنظم والأنساق والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، فقد ركز في كتاباته علي أهمية تحليل العلاقة المتبادلة بين التعليم وخاصة الجامعي ومخرجاته ومدخلاته، وإعداد القوي العاملة باعتبارها نوع من الاستثمار الاقتصادي وجوهر عملية التنمية الشاملة في المجتمعات الحديثة سواءً المتقدمة أو النامية.[2]

ولقد توافقت نظرية رأس المال البشري على هذا النحو مع صياغات وافتراضات "نظرية التحديث" حيث أكد كل منها على الوظيفة الرئيسية للتعليم والاستخدام الفعال للموارد البشرية، وعليه يتحدد دور النظام التعليمي ومؤسساته في هذا السياق فيما يلي:

- تزويد الأفراد بالصفات والمهارات والخبرات اللازمة للتنمية الاقتصادية وتزداد أهمية هذا الدور في الدول النامية التي تتجه إلى التصنيع وتتطلب توافر قدرات ومهارات فنية دقيقة، يترتب على ذلك أن التعليم له صلة مباشرة أحد عناصر الإنتاج؛
- الكشف عن القدرات الكامنة بين أفراد المجتمع والعمل على تنميتها واستثمارها؛
- إن الارتفاع بالمستوى التعليم للعاملين في الإنتاج يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة.[3]

5- نقد وتقيم:

كشفت التحليلات البنائية الوظيفية التقليدية السابقة لكل من"جون ديوي" "إميل دوركايم" "كارل مانهيم" "تالكوت بارسونز" ماكس فيبر"وتيدور شولتز" عن أهم القضايا التربوية والمشكلات التعليمية وكيف تناولتها آراء المدرسة البنائية الوظيفية باعتبارها المدرسة السوسيولوجية التي لا تزال تسيطر على انساق الفكر الاجتماعي في علم الاجتماع؛ كما كشفت عن مدى تلاءم نوعية النمط الأيديولوجي لرواد هذه النظرية بالرغم من اختلاف مداخل التحليل، أو الموضوعات والقضايا التي تم معالجتها كل واحد على حده؛ فلقد عبرت آراء هؤلاء عن العلاقة المتبادلة بين عملية التعليم والنظام التربوي ومؤسساته وعملية الضبط الاجتماعي،

[1] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص142.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص192- ص195.

[3] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص145 – ص146.

او بالتحديد عن وجود علاقة بنائية وظيفية للتعليم والتربية؛ وجاءت أفكارهم تتسم بالطابع التحليلي الشمولي، كما ربط الكثير منهم بين القضايا الكبرى والقضايا الصغرى مثلما فعل دوركايم في الحديث عن العلاقة بين التلميذ والمعلم.[1]

ثانياً: الاتجاه الماركسي التقليدي

1. **"ماركس" و"أنجلز"** Engles & Marx:

الاتجاه التقليدي لم يتناول قضية التعليم ومؤسساته كقضية منفصلة عن الإطار الإيديولوجي لنظرية الصراع الطبقي، والتي حددها "ماركس" خلال القرن التاسع عشر والتي فسر بها مجموعة من المتناقضات التي تظهر في المجتمع الرأسمالي؛ والذي سيتحول في النهاية إلى مجتمع لا طبقي بروليتاري ويصاحب هذا تغييرات راديكالية تمس جميع البناءات والأنساق المشكلة للمجتمع؛ وفي مقدمتها النظم التعليمي وكما يرى أحد علماء الاجتماع المعاصرين "أنطوني جيدنز" A.Giddens أن تصورات ماركس تبلورت من خلال نسق أفكاره ونظريته عن التاريخ وعملية التطور التي تحدث على أنماط أو أشكال التنظيم الاجتماعيSocial Organization.[2]

2. **كروبسيكايا لينين** Krupskayas Lenin

ظهرت أفكار تربوية في الاتحاد السوفيتي والتي يمكن اعتبارها نوع من البراجمتيه على غرار برجماتية "جون ديوي" الأمريكية وتعتبر "كروبسيكايا" زوجة "لينين" مهندس إقامة ومؤسس الاتحاد السوفيتي، حيث استمدت أفكارها من النظرية الاجتماعية التي وضع معالمها الأولى "ماركس" و"انجلز" ومحاولتها لتحديد الأطر النظرية لهذه النظرية موضع التطبيق، والعمل على ضرورة تحويل محتوى العملية التربوية إلى اتجاه استخدام الفنون المتعددة أو ما يطلق عليها بين علماء مناهج التربية بـ"النظرية البوليتيكنيكية" أو "الفنون المتعددة" Polytechism والتي هدفت إلى التركيز على ضرورة النظر إلى المدرسة ودورها الشامل في توظيف الأهداف التعليمية والتربوية للتلاميذ وتوجيههم للحياة الإنتاجية في المجتمع بعد تخرجهم من مراحلهم التعليمية أو من المؤسسات التربوية.[3]

ولقد تأثرت "كروبسيكايا لينين" بأفكار "ماركس" و"إنجلز"؛ وسعت لتطبيقها على أرض الواقع بعد نجاح الثورة البلشفية وتولي "لينين" قيادة الاتحاد السوفياتي؛ حيث حاولت التركيز على ضرورة النظر إلى الجامعة ودورها الشامل في توظيف الأهداف التعليمية للطلاب؛ وتوجيههم للحياة الإنتاجية في المجتمع بعد تخرجهم من هذه المؤسسة التعليمية؛ وطبقا لذلك حددت العلاقة بين الطلاب والجامعة وكذا مجتمعهم المحلي والقومي؛ وضرورة العمل على تزويد هؤلاء وإعدادهم بكافة أنماط المعرفة الأساسية؛ لقد لقيت أفكار هذه النظرية ترحيبا

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص197- ص198.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن : **سوسيولوجيا التعليم العالي**، مرجع سابق ذكره، ص215.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص216.

وتشجيعا من طرف جميع المهتمين بالنظام التعليمي في الاتحاد السوفياتي آنذاك حيث أصبحت بمثابة الإطار التطبيقي لفلسفة التعليم والتربية الاشتراكية في هذا البلد؛ وبالطبع فقد انطلقت أفكار "كروبسيكايا" في مجال التعليم العالي خصوصا والتعليم والتربية عموما؛ من الإطار الإيديولوجي العام والمفاهيم الماركسية اللينية التي تفسر عموما مضمون العلاقة المتبادلة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه.[1]

وانطلقت أفكار هذه النظرية البوليتكنيكية في التربية من خلال الإطار الإديولوجيي ذات الطابع الشيوعي الذي هدف لجعل التربية جزء حيوياً يتضامن مع نوعية الظروف الثقافية العامة والظروف المادية الاجتماعية التي تؤكد في مجملها على ضرورة توجيه العمل الإنتاجي في إطار فلسفة السياسات التعليمية والتربوية النظرية التطبيقية، والتي تفسر عموما مضمون العلاقة المتبادلة بين الإنسان والعمل والمعرفة والدراسة والمجتمع وفي إطار ما يطلق عليه علماء التربية وبالتحديد علماء مناهج التربية بالنموذج النشط للإنسان وعلاقته بالعالم الخارجي والمجتمع الذي يعيش فيه؛ ولقد سعى فحوى هذا النموذج لتحقيق نوع من التلازم المستمر بين التعليم والعمل الاجتماعي.[2]

ثالثاً: الماركسية المحدثة التعليم وإعادة إنتاج علاقة السيطرة

بشكل عام ترتبط الرؤية الماركسية لدور التعليم في المجتمع الصناعي الرأسمالي بعدد من القضايا تتعلق بفهم طبيعة المجتمع والحياة الاجتماعية –بصفة عامة– وتتحدد القضية الأساسية في سؤال مؤداه كيف يشكل البناء الاقتصادي التحتي The Economic Pasic Structure النظام التعليمي؟ أما الأسئلة التي يمكن أن تشتق من هذا السؤال هي؛ كيف يوفر نظام التعليم نمط قوة العمل التي تتطلبها استمرارية الرأسمالية؟ تلك العملية تتضمن البحث في العلاقات بين القوة والأيديولوجية والتعليم وبين علاقات الإنتاج في المجتمع الرأسمالي.[3]

1. **نظرية إعادة الإنتاج لويس ألتوسير** L. Althusser

انطلق "التوسير" في تحليله لنظام التعليم في المجتمع الرأسمالي من فكرة مؤداها "أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل Reproduction of Labour force، تلك العملية التي تتضمن عمليتين فرعيتين هما: إعادة إنتاج المهارات الضرورية مكفاءة قوة العمل، وإعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها لهذه العمليات من شأنها ضمان توفير قوة العمل اللازمة وإكسابها الكفاءة التكنولوجية من ناحية، ومن ناحية أخرى خضوعها للطبقة الرأسمالية، وثم إعادة إنتاج قوة العمل التي تتطلبها الطبقة العاملة ووظيفة النظام التعليمي محددة وبشكل كبير بحاجات النظام الاقتصادي للمجتمع الرأسمالي.[4]

---

[1] عبد الله عبد الرحمن :**سوسيولوجيا التعليم العالي**، مرجع سابق ذكره، ص 216– ص 217.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص218.

[3] حمدي علي احمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص 150.

[4] حمدي علي احمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، ص 151.

ويرى أيضا فيما يخص العلاقة بين التعليم والدولة أن إعادة إنتاج قوة العمل Reproduction of Labour Power، لا تتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج فحسب، بل التعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حراً، ولكنه ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدمها الطبقة الحاكمة؛ أو على حد تعبير "ألتوسر"" خادم لآلة الدولة" ويوضح أكثر عندما يقول بأن النظام التعليمي إنما هو جزء من الجهاز الأيديولوجي للدولة المتكون من وسائل الإقناع التابعة للمؤسسات الإعلامية والتربوية والدينية والقانونية، والاتحادات المختلفة...ولا فرق بينه وبين أجهزة الدولة القمعية (الجيش والشرطة والمحاكم) إلا في كون عملهم ظاهر للعيان، بينما عمل النظام التعليمي مخفي ومستور فلا فرق بين مركز للشرطة ومدرسة للصغار وعلى هذا الأساس ليس هناك فرق بين قوة الدولة المادية وقوتها المعنوية لأن كلاهما يعبر عن وجه من أوجه الجهاز الأيديولوجي للدولة؛ لكن من حيث التأثير والخطورة؛ فالقوة المعنوية أخطر لأنها المجال الخصب لعمل الأيديولوجيا ويضمن إعادة الإنتاج؛ وهو يمثل السلطة العليا الشرعية السياسية والعقائدية وأيديولوجية السلطة الحاكمة بطريقة مخططة من خلال الأفكار والمعتقدات التي تستخدم الثقافة لتمرير أفكارها؛ وتطبيع الناس بطابع لا يمكن الانفكاك عنه.[1]

وهكذا كشف "ألتوسير" أن المدرسة تملك قوة أيديولوجية كبيرة في التغيير بعكس الماركسية التقليدية التي تراها مجرد انعكاس للنظام الاقتصادي القائم، ورأى أن لها استقلالية وخصوصية، وأن لها دوراً فعالا يعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية المسيطرة وما تتضمنه من تجسيد لمصالح القوى المهيمنة في مجالات الحياة الاجتماعية؛ ويمكن رؤية ذلك في الطقوس المدرسية اليومية؛ وفي طريقة تفاعل التلاميذ مع مدرسيهم؛ وفي تصنيف مواد الدراسة، وتصميم الأبنية المدرسية في المحاضرات؛ وفي محتوى البرامج الدراسية؛ وفي كل شيء له علاقة بالعملية التدريسية.[2]

كما أعطى "**ألتوسير**" للجامعة قوة إيديولوجية كبيرة في التغيير؛ بعكس الماركسية التقليدية التي ترى فيها مجرد انعكاسات للنظام الاقتصادي القائم؛ ويرى أن للجامعة استقلالية وخصوصية على الرغم من وجود علاقات لها مع القاعدة الاقتصادية؛ ولقد بقي "ألتوسير" متشددا في النظر إلى دور الجامعة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية المسيطرة وما تتضمنه من تجسيد لمصالح القوى المهيمنة على مجالات الحياة ألاجتماعية، ويرى ذلك في علاقة تفاعل الطلاب مع أساتذتهم وتصنيف مواد الدراسة وتصميم الأبنية الجامعية؛ وكذلك في المحاضرات ومحتوى البرامج الدراسية وتخطيطها وفي كل شيء يتعلق بالعملية التعليمية.[3]

---

[1] جعنيني نعيم حبيب: **علم اجتماع التربية المعاصر**،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1،2009،ص108

[2] جعنيني نعيم حبيب: مرجع سابق ذكره ،ص109

[3] نعيم حبيب جحنين: مرجع سابق ذكره ، ص109.

"**لويس ألتوسير**" ركز على الجامعة باعتبارها المؤسسة التي أوكلها المجتمع دور إنتاج القوى البشرية المؤهلة؛ كما أكد على أن النظام التعليمي هو جزء من الجهاز الإيديولوجي في المجتمع، وهو جزء أيضا من البناء الفوقي يعكس علاقات الإنتاج السائدة في البناء التحتي، ويخدم مصالح الطبقات المسيطرة في المجتمعات الطبقية فهو خادم لآلة الدولة، كما يؤكد أيضا أن النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي جزء من ميكانيزمات السيطرة، تستخدمه الطبقة الحاكمة لفرض سيطرتها ونفوذها في المجتمع.[1]

ويحاول "التوسير" أن يناقش نظريته حول إعادة إنتاج قوة العمل، من خلال الدور الذي يجب أن يلعبه الأستاذ في الجامعة، حيث يسعى هذا الأخير إلي تلقين طلابه سبل الخضوع والاعتراف بشرعية وحقوق الطبقة الحاكمة المسيطرة، وهذا ما يتم تعليمه لطبقة العمال في مؤسساتهم التعليمية المهنية ومؤسسات العمل الفعلية، وهذا ينطبق علي بقية التخصصات المهنية العاملة الأخرى ؛مثل طبقة المديرين والسياسيين والتي تكرس مهارتها من أجل السيطرة علي الطبقة العاملة. إن "التوسير" يركز علي عملية التعليم وخاصة التعليم العالي لإعادة إنتاج قوة العمل اللازمة ؛من أجل استمرارية وبقاء الطبقة الرأسمالية الحاكمة، كما تجئ أهمية المؤسسات التعليمية في تخريج الكوادر المهنية أو التي أطلق عليها تسمية المهارات Skills، من اجل تلقين سبل الاستغلال والسيطرة للطبقة الحاكمة للأجيال القادمة ؛خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والمهنية المختلفة.[2]

2. بيير بورديو وجان كلود باسرون التعليم وإعادة الإنتاج الثقافي Pierre Baurdieaux & jean Claude Passeron

المقولة الرئيسية "لبورديو وباسرون" تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوة الراهنة، وتعتبر عملية إعادة الإنتاج هذه وظيفة لعمليتين هما:

1- فرض معاني ثقافية بعينها، والأدوات المستخدمة لفرض هذه المعاني.

2- تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتبادل لها على الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافي، ولهذا ترجم عدم التكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي.[3]

وقرر بأن النظام التعليمي، يقوم بمهمة انتقاء اجتماعي؛ مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة، فوظيفتها نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده وأساليبه؛ تُستخدم فيما بعد لمساندة الصفوة الاجتماعية؛ وللحصول على القوة بواسطة النجاح المدرسي وتمارس المدرسة مهمتها في الاختيار الاجتماعي بنجاح باهر بحيث أنها تحظى بالقبول والتأييد، فالدور الرئيسي للنظام التعليمي "إعادة الإنتاج الثقافي" Cultural Reproductionوذلك بنقل ثقافة الطبقة المسيطرة واستمرارية هيمنتها الفكرية، حيث تملك هذه

[1] نعيم حبيب جحنين: مرجع سابق ذكره ، ص 107- ص 108.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص227- ص 228

[3] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره ،ص162

الطبقة القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف؛ ومن ثم يجب اتخاذها أساساً للمعرفة في نسق تعليمي.[1]

يشير "بورديو" للثقافة المسيطرة باعتبارها "رأسمال ثقافي" Cultural Capitalيتحول من خلال التعليم إلى "ثروة" و"قوة"، إلا أن هذا التحول لا يتم توزيعه بصورة متساوية في المجتمع وإنما يرتبط بالتباينات الطبقية، والتي تنعكس بدورها في مستويات التحصيل الدراسي، حيث يمتلك التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة العليا رصيداً أوفر من المعارف والخبرات والمعايير والقيم الخاصة بهذه الثقافة، التي يدعمها النظام التعليمي، ومن ثم فإن أبناء الطبقات العليا يأتون إلى المدارس برصيد ثقافي وافر يفوق الرصيد الذي يأتي به أبناء الطبقات الأخرى.[2]

ويواصل "بورديو" في تفسير نظريته ؛ليؤكد أن عملية النجاح في المؤسسات التعليمية يعتمد أساسا علي السنوات العمرية والتأهيلية التي سبقت عملية الالتحاق بهذه المؤسسات، ويدعم هذه الفكرة النظام التعليمي القائم في المجتمعات الرأسمالية، وهذا ما يفسر عمليات التفوق الدراسي للطلبة من الطبقات العليا المالكة للثقافة ؛لان نوعية التعليم والمعرفة الأولية السابقة لهؤلاء الطلبة مرتبطا أساسا بهذه الثقافة[3]، وهنا يقول بورديو"...إن التعامل مع الثقافة يحتاج إلي شفرة code تحل رموزها وتفسر معانيها، والجامعة حينما تفتح أبوابها للجميع لا تعطي هذه الشفرة لأحد، بل تظل سرا من أسرارها. وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة لأنهم آتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة "[4].

كما يري "بورديو" أن المؤسسات التعليمية؛ تبقي المؤسسات المثلي التي تعمل عبر طقوسها المختلفة علي إنتاج التفاوت الاجتماعي وإعادة إنتاجه، فالميدان التعليمي أكثر الميادين إبداعا للتفاوت بل هو سنده الذي يقوم عليه ويأخذ منه شرعيته، والمؤسسات التعليمية تمنح جزاءات ثقافية تتمثل في الشهادات العلمية للبعض بحجة أنهم الأحق بامتلاكها وتمنعها عن البعض الأخر لمهانة جدارتهم ؛فهي تحول اللامساواة الاجتماعية وأُسُسها الثقافية القائمة علي الشهادات العلمية إلي لا مساواة طبيعية. وبذلك تكون المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعة في المجتمعات الرأسمالية هي الضامنة لامتيازات رأس المال الثقافي، ومعيدة لإنتاجه عبر اصطفاء صفوتها لتكون الناطقة باسمها والمترجمة لسياساتها. وهكذا تعيد الجامعة إنتاج شرعيتها عبر إنتاج

[1] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره ،ص164.

[2] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره ،ص 164.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره،231 .

[4] شبل بدران،حسن البيلاوي: مرجع سابق ذكره، ص36.

المتميزين اجتماعيا، أولئك الذين ورثوا امتيازات خاصة ؛هي في الأصل لا يمتلكونها، بل منحت لهم علي أنهم يستحقونها وسبغت بالشرعية الثقافية.[1]

ويتحدث "بورديو" أيضا عن" العنف الرمزي" الممارس في المدرسة، فهي ليست مكانا لإقرار وترسيخ الثقافة فقط بل ومكان لفرض التعسف الثقافي وإنتاج التدابير الثقافية اللامتكافئة، وبالتالي فرض تدابير إعادة إنتاج التنظيم الاجتماعي القائم، وهكذا رأى بأن هناك مظاهر متعددة من العنف الثقافي فكل عمل تربوي هو عنف رمزي على اعتبار أنه فرض تعسفي لنمط ثقافي من قبل سلطة تعسفية. وتنوع المدارس في المجتمع عنف رمزي آخر، لأن هناك مدارس ذات نوعية ومستوى راق يتطلب الالتحاق بها مبالغ مالية مرتفعة، وأخرى عمومية لعامة الناس، وجود هذه المدارس في مجتمع واحد يؤكد التفاوت الطبقي، وهو تجسيد لمظهر من مظاهر العنف الثقافي.ورفع شعار "ديمقراطية التعليم" ما هو إلا وهم يجسد معنى العنف الثقافي لأن هناك زيف مخفي يتم اخفاؤه بمثل هذه الشعارات والعناوين العريضة.[2]

3. بولز و جينتز Baweless & Ginits

وفي إطار نظرية إعادة الإنتاج تندرج تحليلات كل من العالمين الأمريكيين "بولز" و"جينتز" حيث استقطبتهما الأفكار النظرية العامة للمدخل الماركسي المحدث خلال عقد السبعينيات، وحللا طبيعة المظاهر الاقتصادية لعملية إعادة الإنتاج للنظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية ودوره في إضفاء "طابع الشرعية للنظام الرأسمالي "كما أكدا على أن طبيعة أو دور النظام التعليمي في المجتمعات الرأسمالية إنما يركز أساسا على "إعادة إنتاج قوة العمل" ؛وهذا ما توصل إليه "ألتوسير" قبلهما.[3]

كما أكدا على أن أهمية الجامعة في المجتمعات الغربية لا تكمن في مناهجها أو مقرراتها التعليمية، ولا فيما تُعلمه من معارف ومهارات معرفية، وإنما تكمن في بنية التنظيم الاجتماعي للجامعة نفسها، والذي يقوم في الأساس علي غرس معايير وقيم مثل؛ الولاء والطاعة والتنافس والمثابرة وكلها قيم مطلوبة لاستقرار النظام الرأسمالي، وهي قيم لا إنسانية بل دخيلة علي المجتمع الإنساني، تخدم مصلحة فئة صغيرة تمتلك الثروة وتسيطر علي الاقتصاد في هذا المجتمع، وقد اهتم "بولز" و"جنتز" بتحليل التنظيمات الاجتماعية للجامعة وتوضيح العلاقة بينها وبين مثيلاتها في المصانع وحقول الإنتاج، فوجدا أن كلاهما لهما نفس الخصائص والمميزات ؛وذلك

[1] بيار بورديو، جان كلود باسرون: **إعادة الإنتاج**، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص70-ص71.

[2] شبل بدران،البيلاوي حسن: مرجع سابق،ص116

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص234.

حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة، والتي تتفق مع بنية العلاقات الاجتماعية في سوق العمل.[1]

وعن طريق استخدام نتائج الدراسات والمسوح التي أجراها "بولز" وزميله على طلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وبالاعتماد على نتائج دراسات أخرى، توصلا إلى أن الجامعة تعمل علي خلق أنواع معينة من الشخصية، كما أنها تطور نمط الشخصية للطلاب من أجل جعل سماتهم وخصائصهم الوجدانية العامة تقبل الطاعة والخضوع والامتثال لنوعية النظام التعليمي الذي يحدده طبيعة الدور الاقتصادي له في المجتمع الرأسمالي. وعموما يعمل هذا النظام علي جعل غالبية قواه العاملة مطالبين بالخضوع والامتثال للسلطات العليا التي تقود هذا المجتمع، وتحرص دائما على اتخاذ الأوامر والقرارات ؛وبالطبع تعمل الجامعة في المجتمع الرأسمالي على خلق هذه النوعية من الشخصية العاملة. وقد رفضا وبشدة ؛الفكرة الليبرالية القائلة بأن الجامعة في المجتمعات الغربية تعمل على تطوير المواهب Talents والقدرات Capabiletes للطلاب، ولكنهما تصورا بان النظام التعليمي القائم في هذه المجتمعات يعمل في الواقع علي تعويق عملية تطوير الشخصية. وعلى العموم فقد أنكرا التصورات التي طرحتها النظرية البنائية الوظيفية، والتي تؤكد على وجود علاقة إيجابية بين النظام التعليمي وعمليات الإشباع الفردي والمهني والتعليمي لأفراد المجتمع الغربي، لأن النظام التعليمي يؤدي إلى خلق أنماط مختلفة من اللامساواة واعتبارها عنصرا هاما وسمة شرعية ومقبولة لدى الجميع، وخصوصا لدى طلاب الجامعات ؛على أساس أن ذلك من شأنه إتاحة الفرص بصورة عادلة ويقوم على أساس احترام عناصر المنافسة.[2]

لكن هذا التصور لنظرية إعادة الإنتاج لم يعد مقبولا أو متفق عليه من جانب عدد كبير من أنصار الماركسية المحدثة؛ والذين تصورا أن نظرية إعادة الإنتاج هذه يمكن تعديلها إلي نظرية ماركسية جديدة هي "نظرية المقاومة" Resistance Theory ؛التي تحدد أفكارها عن طريق استخدامها للشواهد الواقعية الموجودة في النظام التعليمي والمدرسي في المجتمعات الرأسمالية، توضح – الشواهد– أن أبناء الطبقة العاملة والطبقات المتوسطة المتدنية في هذه المجتمعات؛ لم تعد تقبل بالوضع الذي يؤهلهم لإعادة إنتاجهم؛ ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا بصورة سهلة؛ حيث ظهرت مظاهر الرفض والمقاومة الفعلية من طرف التلاميذ وطلاب الجامعات بصفة خاصة؛ في علاقتهم مع أساتذتهم وإدارتهم كنوع من أنواع التمرد علي الحياة الدراسية القائمة، كما تتمثل مظاهر المقاومة من جانب الطلاب وأوليائهم بصورة علنية وواضحة عن عدم الرضا عن التعليم ومؤسساته ونوعية مفاهيمه وتميزه العرقي ضد الأقليات والملونين، وأيضا ضد نوعية المناهج والمقررات الدراسية؛ ولعل المظاهرات التي قام بها الطلاب في الجامعات الفرنسية سنة 1968 خير شاهد على رفض واستنكار هذه

[1] شبل بدران،حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص33.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص236.

السياسات اللبرالية في النظام التعليمي وفي مؤسساته المختلفة؛ والتي أطلق عليها في تلك الفترة بأزمة الاتجاه الوظيفي؛ ويعد "ويللس" P.Willisاحد أقطاب هذه النظرية؛ حيث أكد أن الطلبة المنحدرين من الطبقات المتدنية في المجتمع الرأسمالي يقومون بمقاومة الأوضاع القائمة في المؤسسات التعليمية؛ عن طريق عدم الإذعان للأوامر ورفض اللوائح والقرارات الإدارية ؛وتشكيل ثقافة فرعية خاصة بهم، والتكتل في صورة جماعات غير رسمية تعكس مظاهر تفاعلاتهم وأنشطتهم وتمردهم ومقاومتهم للنظام التعليمي في هذه المجتمعات، كما تظهر مظاهر هذا الرفض من خلال التدخين والشرب وحب المشاجرة داخل الحرم الجامعي، وتبادل الكراهية مع الأساتذة والإدارة الجامعية. كما يتبدي للعلن نوع من التحالف بين أبناء الأقليات، والفئات التي تشعر بالتفرقة العنصرية أو السلالية وغيرها.[1]

إن معظم إسهامات أصحاب الاتجاه الراديكالي؛ تؤكد على أن الجامعة في الغرب عبارة عن أداة تابعة للنظام بكل مكوناته؛ وتقوم بالوظائف المحددة من قبل المسيطرين عليها، تستخدمها الطبقات لتحقيق الثبات الاجتماعي؛ لأنها لا تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بشكل واسع لأبناء الفقراء؛ وإنما تعكس ما يحدث في المجتمع الرأسمالي المحيط بها؛ أي أنها تعيد إنتاج ما هو موجود من خلال المنهج الخفي؛ إنها مؤسسة اجتماعية في خدمة الطبقة صاحبة السلطة والقوة والثروة في المجتمع.[2]

4. **باولوفريري** Paulo Friere:

هو مفكر برازيلي عاش في الفترة (1921-1997) تأثر بالفكر الماركسي لذلك هناك من ضمه للماركسيين المحدثين، وهناك من صنفه ضمن رواد تيار التبعية. تحدث عن القهر الذي سلطته الدول الكبرى على الدول النامية؛ وقال بأن الناس مقهورين ولا يدركون ذلك لأنهم يتصرفون وهم يظنون أنهم أحرارا والحقيقة عكس ذلك؛ يتوهمون أنهم يصنعون تاريخهم والحقيقة غير ذلك تماما؛ وعبر عن فكره التربوي أول مرة في أطروحة دكتوراه ثم في كتابه "تعليم المقهورين" ثم كتابه الناقد" المدرسون بناة ثقافة" أثارت كتبه قضية مهنية التعليم وهي قضية ذات بعد سياسي واجتماعي معتبرا إياها قضية عامة في كل المجتمعات البشرية، كان همه في هذا الكتاب تقديم بعض التحليلات والجوانب من الواقع في العملية التدريسية؛ وتحدث أيضا عن بعض علاقات المدرسين كعلاقتهم بالإدارة البيروقراطية؛ وببعضهم البعض وبالتلاميذ، وتحدث عن التقويم وعن الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المدرس، وكيف تتلاقح قضايا التربية والتعليم مع الفلسفة وأيضا مع علم الاجتماع من حيث البنية والعلاقات؛ ومع السياسة من حيث النظام والأيديولوجيا.[3]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره ،ص238- ص 240

[2] نعيم حبيب جحنين: مرجع سابق ذكره، ص124.

[3] جعنيني نعيم حبيب،: مرجع سابق ذكره، ص112.

لقد بين أن القهر مرتبط بالطبقية حيث تمارس الطبقات المسيطرة على السياسة والاقتصاد وأساليب القهر والاستغلال؛ من أجل أن يبق المقهورين تحت السيطرة؛ مستكينين يشعرون بالدونية فاقدين لثقتهم في أنفسهم، ومع مرور الزمن يتطبعون على ذلك ويظنون أن هذه هي حالتهم الطبيعية؛ فلا يفكرون في تغيير حالتهم وتحسين أوضاعهم؛ وبين أن القاهرين يستعملون أساليب مختلفة من أجل تحقيق أغراضهم القهرية مثل الغزو الثقافي واستلاب الفكري في تربية المقهورين، ويحاولون أثبات أنهم الأفضل بطرق مختلفة...ويقدم "باولوفريري" عدة حلول كأن يطرح قضية مهمة في التربية وهي تنمية مهارات (نحن نفكر) بدلا من (أنا أفكر)، ويبين أن التعليم القائم على حل المشكلات وإزالة العراقيل وحل المتناقضات هو التعليم القادر على تحقيق الحرية والتآلف الثقافي؛ وأكد أن الجهل مرض اجتماعي سببته ظروف السيطرة الاستعماري ونتيجة من نتائج التخلف؛ يمكن القضاء عليه بتربية تنبذ القهر والاضطهاد الداخلي من الحكام المحليين، أو الخارجي الوافد بأساليب قهرية مختلفة؛ ولذلك فالتربية لها طابع تحرري تعمل على تحرير طاقات الشعب وفك قيوده، هدفها توعية الجماهير لتنطلق حرة تتعرف على حقيقة الحياة لتدرك ما تعانيه من أوضاع سيئة يجب تغييرها؛ وإضافة إلى ذلك فقد أشار "باولوفريري" إلى استحالة وجود تنمية حقيقية بإنسان مقهور مسلوب الإرادة لأن القاهرون لا يفكرون إلا في مصالحهم ولا يؤمنون بأسلوب الحوار والمصالح المشتركة؛ وقد وضع خطة تبين الطريق الصحيح الموصل للتحرر من خلال النضال ضد أشكال السيطرة الاستغلالية المادية والفكرية.[1]

5. نظرية الحرمان الثقافي:

تركز التحليلات النقدية الحديثة لأصحاب نظرية الحرمان الثقافي على تحليل مضمون الثقافة الفرعية للطبقات الفقيرة أو الأقل دخلا؛ تلك الطبقات التي حرمت أو حصلت على مستويات تعليمية وثقافية قليلة جدا أو تكاد تكون معدومة من التعليم والثقافة؛ وهذا يظهر على سبيل المثال عند دراسة مجموعة من أبناء أو أفراد هذه الطبقات الفقيرة ونوعية حصولها على فرص من التعليم أو الالتحاق بالمؤسسات التعليمية المختلفة في المجتمع، كما تنسب نظرية الحرمان الثقافي للأسباب الأولى للفشل التعليمي أو التربوي أي كل من الطفل، وأسرته وجيرانه، وبيئته المحلية، والثقافة الفرعية التي ينتمي إليها جماعته الاجتماعية؛ وهذا ما يمكن أن يطلق عليه عموما الطفل المحروم ثقافيا؛ وذلك نتيجة لنقص عمليات تعليمه المهارات اللازمة؛ واكتسابه القيم والاتجاهات التي تعتبر ذات قيمة هامة في عمليات الالتحاق التعليمي والتربوي؛ ولاسيما في المراحل التعليمية العليا؛ فالبيئة المحيطة بالطفل لا يمكن أن يطلق عليها بأنها بيئة فقيرة فقط من الناحية الاقتصادية ولكن فقيرة أيضا من الناحية الثقافية؛ والتي تشمل أنماطا متعددة من الفقر والحرمان الثقافي والذي يتمثل في الحرمان اللغوي، والخبرة والمعرفة، والشخصية ومجموعة السلوكات والقيم والاتجاهات والمعايير وطبقا لتصورات نظرية الحرمان المعرفي فإن جعل عملية المساواة التعليمية عملية واقعية عندما يتم تعويض الحرمان الثقافي والنقص

[1] جعنيني نعيم حبيب : مرجع سابق ذكره، ص112.

التعليمي والتربوي لدى الطبقات الفقيرة أو قليلة الدخل الاقتصادي ومن ثم يجب أن يتم إعطاء فرص لأبناء ولأفراد هذه الطبقات والتحاقهم بالمراحل التعليمية المختلفة؛ حتى تصبح هذه الفرص متاحة للجميع من أبناء الطبقات الاجتماعية دون استثنائها وتحديدها على الطبقات الغنية والقادرة اقتصاديا؛ ومن هذا المنطلق تم التركيز على تطوير الآراء الايجابية نحو المساواة في فرص التعليم والعمل على تعويض التلاميذ المحرومين ثقافيا، كما يجب أن يتم تعويضهم خلال مراحل التعليم وتكون لديهم فرصة للمنافسة مع بقية أفراد أو تلاميذ الطبقات الاجتماعية. وهذا ما جعل أنصار نظرية الحرمان الثقافي تستخدم مفهوم التعليم التعويضي للإشارة إلى تقديم أنواع إضافية من التعليم الذي يجب أن تقدم للتلاميذ المحرومين ثقافيا. [1]

تسترشد تحليلات أصحاب نظرية الحرمان الثقافي نتيجة للأفكار النقدية التي طرحوها بالفعل من أواخر الستينات وإلى حدوث تطورات جوهرية في نظم التعليم ومؤسسات التربية في الولايات المتحدة والعديد من الدول الأوروبية الرأسمالية؛ ولقد ركزت معظم هذه التطورات إلى وضع سياسات وبرامج تربوية وتعليمية تعويضية ولا سيما لأبناء الطبقات التي تنطبق عليها مفاهيم الحرمان الثقافي؛ والعمل على إدخال تعديلات كبيرة في نظام التعليم ليشمل مرحلة التعليم ما قبل المدرسة؛ ومحاولة إعطاء التلاميذ برامج تدريبية وثقافية وترفيهية ونفسية لتعويضهم عن فقدان ما فاتهم من مدخلات تعليمية؛ ولإكسابهم معايير وقيم وسلوكيات؛ وأيضا لغة مقارنة بغيرهم من الطبقات الاجتماعية الميسورة؛ ولكن بالرغم من حدوث نوع من الازدهار في عمليات وبرامج التعليم التعويضي من الحرمان الثقافي العام، إلا أن هذه البرامج لم تنجز كلية من أهدافها العامة؛ ألا وهي التركيز على تعويض التلاميذ خاصة؛ ولأن معظم البرامج التعليمية التعويضية كانت قصيرة الأجل وغابت عنها التخطيط البعيدة المدى؛ مما جعلها غير قادرة على تحقيق أهدافها بصورة مستمرة. [2]

6- نقد وتقييم:

تشير الإسهامات السابقة للماركسية التقليدية والمحدثة على مدى تنوع الإسهام الذي طرأ على النظرية العامة في مجال علم اجتماع التربية؛ حيث استقطبت القضايا التربوية أعداد كبيرة من الباحثين وأصحاب النظرية الماركسية المحدثة مقارنة بالماركسية التقليدية التي لم تتوجه بشكل مباشر لدراسة القضايا التربوية؛ ونلاحظ ان التوجهات الماركسية المحدثة لم تبعد كلية عن مضمون نظرية الصراع والأفكار الأيديولوجية والصراع الطبقي عند مناقشتها للنظام التربوي ومؤسسات التعليم وعلاقتها بالنظام الاقتصادي والمجتمعي والثقافي في العالم المعاصر؛ في نفس الوقت تبلورت أهمية الاتجاهات والمداخل النظرية الماركسية المحدثة فيطرحها لعدد من المشكلات والمتناقضات الموجودة داخل المجتمعات الرأسمالية والنامية. بإيجاز إن تصورات الماركسية المحدثة لم تقدم حلول للنظام التعليمي والتربوي بقدر ما ركزت على التحليل التفسيري.

[1] عبد الله عبد الرحمان: مرجع سابق ذكره، ص332.

[2] عبد الله عبد الرحمان : المرجع السابق،ص332

رابعاً: نظرية التحديث: Modernization

لقد طور الوظيفيين عدداً من الآراء التي تذهب إلى أن التعليم مورد هام للمهارات الأساسية من خلال اهتمامهم الخاص بنظرية التحديث، التي هي بالدرجة الأولى عملية ثقافية تتضمن تبني القيم والاتجاهات الملائمة لطموح المنظمين وابتكارهم، وعقلانيتهم، واتجاهاتهم نحو الإنجاز وطموحهم؛ بدلا من نمط الحياة التقليدية، وتتفق هذه المنظورات حول بعض القضايا يحددها D.Lerner أهم جوانب الالتقاء بين الدارسين بصدد تحديد خصائص الحداثة Characteristics of Modernity فيما يلي:

1- توافر حد أدني من القدرة الاقتصادية على النمو الذاتي المستمر، وهذا يعني قدرة الاقتصاد الوطني على تحقيق نمو مستمر ومنتظم في الإنتاج والاستهلاك؛

2- تحقيق قدر معين من المشاركة يمكن صياغتها وإعدادها لقياس هذه الظاهرة؛

3- انتشار المعايير العقلية والعملية ونماذج التفكير المنطقي داخل الثقافة العامة للمجتمع؛

4- سيادة نموذج متوالي للشخصية يتيح للأفراد أداء الأعمال التي يقومون بها بكفاية في إطاعة نظام اجتماعي يتسم بخصائص معينة.[1]

ويؤكد الكثير من الباحثين على أن التحديث جانبان: بنائي Structural وجانب آخر سيكولوجي Sychological أما بالنسبة للعوامل البنائية فهي عوامل تنطلق من طبيعة النظم والتنظيمات والوحدات الاجتماعية وأساليب الضبط وطبيعة الأدوار الاجتماعية، والبناء الطبقي، وموجهات السلوك، كذلك طبيعة الجهاز البيروقراطي للدولة من حيث درجة الاستقرار وكفايته وفعاليته ونوعية الكوادر الإدارية العليا.[2]

وفي ضوء هذه النظرية جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها هامة في التحديث مميزاً لأعمال مجموعة معينة من أنصار الاتجاه الوظيفي، ففي إطار ذلك نشر "بورتين كلارك" B.Clark وهواحد المتخصصين البارزين في مجال علم اجتماع التربية عام 1962 كتابا بعنوان ت"عليم مجتمع الخبراء" طرح فيه قضية التغير التكنولوجي التي تتطلب وجود أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة حيث يشير في ذلك إلى أن الحياة في المجتمع المعاصر تتطلب جيش من التقنيين والفنيين والمهرة والخبراء المتخصصين ومن ثمة لا بد ان يتوجه النظام التعليمي لتحقيق مثل هذه المهمة.[3]

[1] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص136.

[2] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص137.

[3] حمدي علي أحمد: مرجع سابق ذكره، ص138.

خامساً: مدخل التربية والتدرج الاجتماعي

1- "بروكوفر وإريكسون"

ومن أهم النظريات البنائية الوظيفية التي اهتمت بموضوع الجامعة؛ نجد نظرية التدرج الاجتماعي لكل من "بروكوفر وإريكسون"، حيث تقوم هذه النظرية على أساس أن الجامعة هي وسيلة حيوية لتعزيز التدرج والتمايز الاجتماعي والمحافظة عليه، من خلال تقديم مناهج ومقررات تعليمية تختلف باختلاف الطبقات والفئات الاجتماعية المكونة للمجتمع من جهة؛ وكذا حسب قدرات ومواهب ودافعية الأفراد من جهة أخري؛ حيث أن المجتمع الواحد يتكون من طبقات مختلفة؛ ومن أفراد متمايزون ؛لذا فمن غير الطبيعي تقديم نفس المناهج ونفس المعاملة لكل أفراد المجتمع؛ مع وجود هذه الاختلافات الجوهرية فيما بينهم؛ ويؤدي هذا الاختلاف في المناهج إلي زيادة وتعزيز عملية التباين والتدرج الطبقي في المجتمع؛ وتنوع واختلاف في المراكز والمكانة الاجتماعية والأدوار؛ وتؤكد هذه النظرية؛ أن المقررات والمناهج التعليمية الجامعية تسهم في توسيع دائرة التدرج الاجتماعي في المجتمع من خلال:

- توجيه النظم التعليمية لتصنيف أفراد المجتمع علي أنواع مختلفة من الأعمال؛
- تنوع البرامج التعليمية وأساليب التقويم لتحديد الوضع المستقبلي للطلاب؛
- تصنيف الطلاب علي أساس القدرات والمواهب ومستوي التحصيل والمكانة الاجتماعية تمهيداً لتوزيعهم علي الأدوار والمراكز الاجتماعية.[1]

سادساً: المداخل البنائية الوظيفية الحديثة (المداخل التفسيرية)

1. المدخل المؤسساتي الحديث:

بعد ظهور "بارسونز" ودراسته للمؤسسات الاجتماعية وتحليل العلاقة بين البناء الوظيفي وخاصة في مرحلة ما بعد الستينات، تطورت الدراسات المؤسساتية والتي تنظر إلى المجتمع الحديث باعتباره مجتمعاً يتكون من المؤسسات الاجتماعية الحديثة، والتي تعتمد على بعضها البعض في أداء وظائفها الاجتماعية وجاءت هذه الأفكار في ضوء تعزيز المداخل السوسيولوجية الحديثة وفي تطوير الإطار العام للبنائية الوظيفية، علاوة على ظهور عدد من الأدوات والمناهج وطرق البحث المنهجية، ذات الطابع التحليلي المصغر من أجل دراسة مشكلاتها وهذا ما ظهر بالفعل في إطار ما يعرف بالمدخل المؤسساتي الحديث.[2]

وانطلاقا من تحليلات كل من "غوفمان" و"ايتزيوني" و"ايزنتستادت" و"جولدنر" وغيرهم من العلماء المحدثين الذين تبنوا المدخل المؤسساتي الحديث في مجال علم اجتماع التربية أو غيره من فروع علم الاجتماع المتخصصة؛ بدأ العلماء المحدثين يركزوا على دراسة مجموعة المدخلات والمخرجات Iputs & Outputs

[1] فيروز مامي زرارقة :**محاضرات في علم الاجتماع التربية**، منشورات مكتبة إقراء، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008، ص50- ص51.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص276.

ولتحليل أيضا مجموعة الأسباب والعوامل التي ينظر إليها في ضوء العلاقات البنائية و(المدخلات) والنتائج المترتبة عليها (المخرجات) علاوة على تحليل مجموعة المشاكل التي تظهر الارتباط بين أجزاء النظام الاجتماعي أو النظام التربوي أو الاقتصادي أو السياسي.[1]

ويرى البعض أهمية تحليلات "روبرت بلاو" وطرحها العديد من الأفكار النظرية والبحثية المنهجية لدراسة المؤسسات التربوية، خاصة وأن "بلاو" حرص على تحليل المؤسسات التربوية، خاصة عن طرق البعد التدريجي عن نظرية التبادل وركزوا على وجود عدد من المفاضلات أو التمييز الاجتماعي بين متغيرات ما أسماه بمتغيرات القوة، ومتغيرات الموارد والتي تنتج عنها مجموعة من العمليات الوسيطة والتي تعكس الشكل النظامي للمجتمع؛ وهذا ما أكد عليه "بلاو" عند دراسة المؤسسات التربوية وأهمية تحديد نوعية العلاقات النوعية بين أجزاء المجتمع والتي تظهر نوعية سيطرة أو خضوع مؤسسة اجتماعية لأخرى وطبيعة اهتمامات أصحاب المصالح والمفاوضات المستمرة بين نوعية هذه المصالح؛ وأحداث التغير التي قد تحدث على من المفاوضات والمصالح ذاتها في ضوء تغير كل من انماط القوة والموارد وتزيعها الاجتماعي والاقتصادي.[2]

2. **المدخل الفيبري الحديث** New Weberian Approch:

وفي إطار الاهتمام بالمدخل الفيبري الحديث؛ ظهرت مجموعة من الباحثين في علم اجتماع التربية تؤكد على أهمية استخدام علم الاجتماع التاريخي المقارن ومداخله المتعددة في دراسات علم اجتماع التربية الحديث الذي لا يزال يفتقد الكثير من عدم اهتمامه بصورة كبيرة على المدخل المقارن؛ وتجيء ضرورة استخدام المدخل التاريخي المقارن كمحاولة لإعادة فهم العلاقات الهيكلية أو البنائية والعمل على اكتشاف أهم المؤسسات والنظم الأخرى التي ترتبط بالنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة؛ وهل بالفعل أن النظام التربوي أو التعليمي ومؤسساته بعد نظاما رئيسياً أو تابعاً للمؤسسات والنظم المجتمعية الأخرى.[3]

3. **المدخل التفاعلي الرمزي** Symbolic Anteraction Aproach:

ويركز أصحاب مدخل التفاعل الرمزي في تحليل الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية وتحليل العلاقة بين التلاميذ أو الطلاب ونوعية هذه المؤسسات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ ومدرسيهم وإداراتهم المدرسية، وتفسير السلوك الدراسي، وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، وأيضا التحصيل الدراسي، ومستويات الاستيعاب، ودرجات الذكاء وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية، والفئات العمرية، والمشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثير

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص278.

[2] عبد الله محمد محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص281.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص283.

اتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهاراتهم التعليمية والتدريسية وغير ذلك من العوامل الداخلية الأخرى التي تشكل عمليات التنشئة الاجتماعية وإعداد التلاميذ للمراحل المهنية والاجتماعية المستقبلية.[1]

بالإضافة إلى مجموعة العوامل الداخلية والتي يقصد بها العوامل التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية؛ وتوجد أيضا عدد من العوامل الخارجية التي تشكل نوعية المواقف الاجتماعية والعملية التربوية ككل بالنسبة للتلاميذ ومؤسساتهم التربوية؛ وتتمثل هذه العوامل في تأثير البيئة الخارجية التي تحيط بهذه المؤسسات والتلاميذ والقائمين على العملية التعليمية مثل المدرسين والإدارة المدرسية؛ كما تتمثل عناصر البيئة الخارجية في تأثير المجتمع المحلي والمجتمع الأكبر على المؤسسات التعليمية وكيفية قيام النسق المجتمعي الأكبر في تحديد الإيديولوجيات العامة للعملية التعليمية؛ والغرض من إنشاء المؤسسات التربوية سواء أكانت من أجل التنشئة الاجتماعية والمهنية، أم تخريج فئات من القوى العاملة أو الكوادر التخصصية التي تلبي حاجات السوق من العمالة.[2]

ومن أبرز هذه التحليلات تحليلات "ويلارد وللر" W.Waller التي اعتبر فيها المدرسة كعضو اجتماعي يطلق عليها سوسيولوجيا التدريس؛ فالمدرسة تعتبر مجتمعا داخليا تتفاعل فيه مجموعة من سلوكيات وأدوار الأفراد مثل التلاميذ والمدرسين والإدارة المدرسية؛ والقائمين على الخدمات التعليمية والتربوية المساعدة الأخرى؛ كما أن أنماط التفاعل تأخذ أبعادا متعددة وليس فقط بين هذه المجموعات وأفرادها؛ ولكن داخل هذه الفئات هناك أدوار ومواقف وسلوكيات وأنشطة وعمليات من التفاعل المتعددة التي توجد بين التلاميذ أنفسهم أو بين المدرسين أو الفئات الاجتماعية العاملة الأخرى داخل تنظيم المدرسة؛ كما ركز" وولر" على دراسة أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء أكانت مدارس خاصة أو مدارس عامة؛ علاوة على دراسته كيفية اختلاف أنماط التفاعل والمواقف العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية؛ وأنماط العلاقات الاجتماعية في ضوء دراسة متغيرات مثل البناء السياسي للمدرسة؛ وطبيعة الوسط الاجتماعي والاقتصادي والطبقي والبيئي.[3]

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص289.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ذكره، ص290.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق،ص291

تعتمد التفاعلية الرمزية على تفاعلات الوجه للوجه للفاعلين الاجتماعيين؛ أكثر من التركيز على الوحدات الاجتماعية المجردة كالطبقات؛ وعلى المعاني أكثر من الوظائف؛ ولذلك يحاول تفسير المعاني التي يلصقها الأفراد بأفعالهم؛ وتركز على الخبرة المعاشة أكثر من المفاهيم المجردة مثل المجتمع والمؤسسات.[1]

4. المدخل الفينومينولوجي Phenomenology Approch:

ويرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان في الحياة اليومية، تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعاني والرموز؛ وهذه جميعا لقدمها أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها والخطورة في هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي؛ ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع؛ ومن ثم يدعوا أصحاب هذه النزعة إلى دراسة المعاني والافتراضات المسلم به في حقل التربية كما هي موجودة في عقول أعضاء الموقف التربوي: المدرس ورجل الإدارة، والتلميذ، وأولياء الأمور، كما تصنع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكيل اتجاهات سلوكهم.[2]

أن أهم أهداف البحث الفينومينولوجي في دراسة التعليم هي:

- المقولات التي يستخدمها رجال التعليم مثل "مجتهد" أقل من المستوى و"الفشل" و"التعليم والحرمان" فماذا تشير إليه هذه الكلمات بالفعل؟ وكيف يقييم التلاميذ والمدرسين مثل هذه المقولات الاجتماعية من خلال التفاعل المباشر والمنظور التفاعلي؛
- ما الذي يمكن اعتباره معرفة مدرسية ولماذا؟ لماذا تعتبر المعرفة المدرسية هامة وبعضها أقل أهمية؟ كيف يتم تنظيم المعرفة التربوية وتوزيعها، (علم اجتماع المعرفة المدرسية).[3]

وعليه ظهرت اتجاهات تندرج جميعها تحت الاتجاهات الفينومينولوجية في دراسة التعليم، الأول الاتجاه التفاعلي ودراسة التفاعل المتبادل داخل المدرسة والطلاب ومقولات التفكير وصور الفهم من المعلمين أما الاتجاه الثاني هو دراسة المنهج الدراسي والمعرفة التربوية.

تعد اهتمامات العالم البريطاني "ميشيل يونغ" من أهم إسهامات التي تندرج تحت مجال علم اجتماع التربية واستخدمت المنهج الفينومينولوجي المعرفي،حيث ناقش "يونغ" طبيعة العلاقة بين أنماط المعرفة (القوة) ولاسيما هؤلاء الفئة من الأفراد الذين يحصلون على القوة كشيء مادي أو معنوي ويمتلكون عامة المعرفة ذاتها؛كما تعد المعرفة كشيء أعلى وأسمى يستطيعون من خلاله السيطرة على مؤسسات التربية ويحددون المقاييس والشروط للالتحاق التعليمي بها؛ وهذا الامتلاك لا يتحدد فقط عن طريق سعيهم لامتلاك مؤسسات المعرفة التي تؤدي إلى القوة عن طريق تعيينهم أو إعدادهم لمجموعة أو فئة من القوى العاملة التي

[1] محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط1، دار مجدلاوي للنشر، الأردن ،2008

[2] شبل بدران، وحسن البيلاوي: مرجع سابق ذكره، ص37، ص38

[3] حمدي علي احمد: مرجع سبق ذكره، ص 150.

يستخدمونها،بقدر ما يسعون للمحافظة على جعل النظام القائم وعناصر القوة والامتيازات في أيدي مجموعة من الأفراد التي تسيطر على أنساق المعرفة ومؤسسات التربية معا.[1]

ولكن تحليلات "يونغ" عن المعرفة وعلاقتها بالقوة وبالمؤسسات التربوية والصفوة الاجتماعية الني تسعى للسيطرة على كل مكونات القوة عن طريق امتلاكها لعناصر المعرفة الأعلى؛ أو ذات الخصائص السامية؛ لم تقتصر على التحليل النظري لمكونات هذه العلاقة بقدر ما تطرق "يونغ" لمناقشة قضايا أخرى ترتبط بالمشكلات التعليمية في المؤسسات التربوية في بريطانيا؛ وخاصة عندما ناقش قضية المنهج الدراسي والعلاقة بين المنهج والمعرفة، وكيفية تنظيم لمقررات والمناهج الدراسية في المدارس والمراحل التعليمية، ولاسيما أنه اعتبر المدرسة كمعبر للمعرفة الثقافية.[2]

وقد ارتبطت نشأة هذا الاتجاه بظهور كتاب "يونغ" M. Young بعنوان Knowledge and Controlعام 1971. لقد انتقد "يونج" الاتجاهات السائدة في علم اجتماع التربية علي أساس أنها أهملت الكيفية التي يتم من خلالها اختيار وتنظيم وتقييم المعرفة المستخدمة في المؤسسات التربوية؛ وأشار إلي أن علماء الاجتماع قد تناسوا أن التعليم ليس منتجا كالسيارات أو الخبز؛ بل إنه يتضمن اختيارا وتنظيما للمعرفة المتاحة في زمن معين؛ وهي عملية تنطوي علي اختيارات واعية أو غير واعية؛ ورأى أن المهمة المحورية لعلم اجتماع التربية ينبغي أن تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة؛ والتي تشكل أساس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية وبالبني الاجتماعية الأوسع؛ وفي معرض انتقاده للاتجاهات التقليدية على تسليمها بالمحتوي التربوي وعدم إخضاعه للفحص السوسيولوجي؛ أشار "يونج" إلي أن هذا الوضع ينطبق علي علم اجتماع التربية سواء في بريطانيا أو في الولايات المتحدة؛ فالنظرية الوظيفية السائدة في كلا البلدين تفترض علي نطاق واسع وجود إجماع واتفاق عام حول مجموعة القيم والأهداف المجتمعية التي تحدد كلاً من اختيار وتنظيم المعرفة في المناهج الدراسية؛ ومن ثم يتم التسليم بهذه المعرفة وقبولها دون نقاش.[3]

ورأى "يونج" أن التفكير في الافتراضات التي تشكل أسس اختيار وتنظيم المعرفة في ضوء أهداف وقيم هؤلاء الذين يمسكون بزمام السلطة في المجتمع قد يكون مدخلا مثمرا لإثارة أسئلة سوسيولوجية مهمة حول المناهج الدراسية؛ ويطرح يونج ثلاثة أسئلة يري أنها تغطي أبعاد التنظيم الاجتماعي للمعرفة حسب النموذج الذي يقدمه لدراسة المعرفة المدرسية:

1. ما مدي هرمية المعرفة وما المعايير التي تحكم ذلك؟ وهذا السؤال يتعلق ببعد "هرمية المعرفة "، ويركز علي مدي تفاوت المجالات والأنواع المختلفة من المعرفة في حصولها علي التعزيزات والتقييمات الاجتماعية؛

[1] عبد الله عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص297.

[2] عبد الله عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص299.

[3] سعيد اسماعيل عمر:**علم اجتماع التربية الجديد**، يوم 2017/07/29، الساعة: 10.50، http://ahmedfawy2011.yoo7.com/t94-topic

2. ما مدي تخصصية أو عمومية المعرفة المقدمة إلي الطلاب؟ ويمكن للمناهج الدراسية أن تتراوح حسب هذا البعد بعد " تخصصية المعرفة " وبين المعرفة المتخصصة والمعرفة غير المتخصصة؛

3. ما العلاقة التي تربط بين محتويات أو مجالات المعرفة ؟ ويمكن للمناهج الدراسية أن تتراوح حسب هذا البعد بعد انفتاح مجالات المعرفة "؛ بين المناهج ذات المجالات المعرفية المنفتحة؛ حيث تتلاشي الحدود والفواصل بين المواد الدراسية ؛ والمناهج ذات المجالات المعرفية المغلقة ؛ حيث توجد حدود وفواصل واضحة بين المناهج الدراسية المنعزلة عن بعضها البعض.[1]

ويري "يونج" أن بعد " هرمية المعرفة " الذي يشير إلي اختلاف القيمة الاجتماعية التي تمنح للمجالات أو الأنواع المختلفة من المعرفة، هو أكثر أبعاد التنظيم الاجتماعي للمعرفة أهمية، فمن خلال التركيز علي العلاقة بين الهرمية الاجتماعية وهرمية المعرفة يمكننا البدء في إثارة الأسئلة حول العلاقة بين بنية السلطة والمناهج الدراسية وبين الوصول للمعرفة وفرص إضفاء المشروعية عليها باعتبارها معرفة " أرقي " من غيرها، وبين المعرفة ووظائفها في الأنواع المختلفة من المجتمعات؛ ويتفق "بازل برنستاين" Basil Bernsteinمع "يونج" في أن الكيفية التي يقوم من خلالها المجتمع باختيار وتصنيف وتوزيع ونقل وتقييم المعرفة التربوية التي يعتبرها معرفة عامة؛ تعكس كلا من توزيع السلطة وقواعد السيطرة الاجتماعية في ذلك المجتمع؛ ويري أن الاختلاف والتغير الذي يطرأ على تنظيم؛ ونقل وتقييم المعرفة التربوية ينبغي أن يشكل مجالا أساسيا في اهتمامات علم اجتماع التربية.[2]

ويفرق"**يونغ**"بين نوعين من المعرفة الأول هو المعرفة التي تعتمد على سياق(المعرفة اليومية) التي يطورها الناس في مسارهم اليومي ويمكن أن تكون هذه المعرفة عملية(إصلاح عطب ميكانيكي أو كهربائي، أو إيجاد طريق على الخريطة...) أو تكون إجرائية كوضع أسس صحية وأمنية لتشغيل آلات ميكانيكية، أما النوع الثاني فهي المعرفة المستقلة غير المرتبطة بحالات معينة؛ والتي توفر أسسا للتعميم والافتراضات الشمولية؛ بخلاف المعرفة المرتبطة بسياق فإنها توفر أسسا موثوقة للتحرك بعيدا عن الخصوصيات؛ وكذا بعيدا عن التجربة الواحدة، أنها تحلل على أنها معرفة منتظمة؛ وأنها نموذجية ولا يمكن الحصول عليها غالبا إلا في المدرسة؛ ويرى أن المدارس لا تنجح في نقل هذه المعرفة دائما فغالبا ما تكون ناجحة مع أصحاب ثقافة النخبة والتي تنسجم شروط حياتها مع شروط اكتساب المعرفة المرتبطة بالسياق بالمقارنة مع الثقافات المحرومة والأقل هيمنة.[3]

[1] سعيد إسماعيل عمر: مرجع سبق ذكره؛ موقع الكتروني.

[2] سعيد إسماعيل عمر:موقع الكتروني سبق ذكره.

[3] -micheal young , from constructivism to realism in the sociology of the curriculum, reviw of reaserch in education 32,feb2008,p22-23 http://rre.aera.net

5- نقد وتقييم:

ظهر بوضوح من خلال تناولنا في هذا الفصل لعدد من المداخل البنائية الوظيفية والتي صنفت تحت مجموعة جديدة من المداخل وهي المدخل المؤسساتي الحديث والمدخل الفيبري المحدث التي حاولت دراسة المؤسسات التربوية باعتبارها أنساق فرعية؛ ومن ما لا شك فيه أنها استعانت بالعديد من الأدوات والطرق لجمع البيانات ودراسة الواقع لمشكلات التربية ومحاولة تقديم الحلول؛ وهذا ما ينطبق على تصورات المدخل التفاعلي الرمزي الذي ارتبطت تحليلاته الحديثة بالأفكار السيكولوجية التقليدية "تشارلز كولي" و"جورج ميد" وعززت نوعية التحليلات الحديثة في مجال التفاعلية الرمزية الحديثة؛ كذلك بالنسبة للفينومينولوجية فلقد ساعدت تحليلات "يونغ" وغيره حول العلاقة المتداخلة بين أنساق القوة والمعرفة ونوعية المناهج والمقررات الدراسية. [1]

[1] عبد الله عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سبق ذكره، ص297.

الفصل الرابع

الفصـــل الرابــع

مقاربة سوسيو–لسانية لغوية لخطاب الحياة اليومية

أولاً: ماهية اللغة

1. مفهوم اللغة
2. تطور مفهوم اللغة
3. مقاربة اجتماعية لظاهرة اللغة
4. خصائص اللغة كظاهرة اجتماعية
5. الوظائف الاجتماعية للغة
6. أنماط اللغة
7. العوامل الاجتماعية لتطور اللغة

ثانيا: ظواهر سوسيولسانية

1. الازدواجية اللغوية
2. ظاهرة التعدد اللغوي
3. الثنائية اللغوية كحالة ضمن التعددية اللغوية
4. أسباب وعوامل ظاهرة التعدد

ثالثاً: احتكاك اللغات والظواهر اللغوية الناتجة عنها (التعدد اللغوي)

1. الاقتراض والتداخل
2. اللغات التقريبية
3. مزج اللغات وتعاقب اللغات
4. التناقل اللغوي والمزج اللغوي
5. الامن اللاأمن
6. المواقف الإيجابية والسلّبية
7. التصحيح المفرط أو الحذقلة

رابعاً: التنوعات اللغوية الاجتماعية

1. الاختلافات اللغوية بين الذكور والإناث
2. اللغة السرية
3. التدرج الاجتماعي

خامساً: اللغة الفصحى المشتركة

1. اللغة الفصحى مقاربة سوسيو–لسانية
2. اللغة النموذجية
3. عمليات نشأتها
4. خصائص اللغة الفصحى

سادساً: مدخل للغة الحياة اليومية (اللغة المحكية أو الدارجة العامية)

1. مفهوم لغة الحياة اليومية أو المحكية
2. خصائص لغة الحياة اليومية
3. لغة الحياة اليومية واللغة النموذجية
4. مواطن الاختلاف بين لغات الحياة اليومية
5. أوجه الاختلاف بين لغة الحياة اليومية والنموذجية
6. لغة الحياة اليومية بين الأصالة وقوى التجديد

أولاً: ماهية اللغة

1- مفهوم اللغة:

تعرف اللغة من حيث معناها العام بأنها عبارة عن مجموعة من الرموز؛ تعارف الناطقون بها على دلالة ومعنى كل رمز منها؛ ويستعملونها في التفاهم بينهم؛ وهي أي اللغة تستخدم من قبل الإنسان بصورة دائمة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة؛ لأنها القناة الأساسية التي يتصل من خلالها الإنسان بالآخرين، ويقيم بواسطتها تفاعله معهم، وينقل عبرها مشاعره وأفكاره للآخرين. ومن ثم عرف علماء الاجتماع اللغة بأنها نسق رمزي يحقق من خلالها الإنسان الاتصال بالآخرين وعندما يستخدم الشخص الرموز اللغوية في اتصاله بالآخرين فإن تلك الرموز تعني نفس المعاني والدلالات لكل من المتكلم والمستمع.[1]

مصطلح اللغة يؤخذ بمفهومين؛ أحدهما عام والآخر خاص؛ نعني بالأول "اللغة" بوصفها طاقة أو ملكة إنسانية أو ظاهرة اجتماعية؛ وهي في هذه الحالة لا تختص بلغة معينة دون آخرى؛ ولا بنوع محدد من الكلام في بيئة من البيئات؛ وإنما تشير إلى هذه الخاصة الإنسانية التي امتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، بقطع النظر عن الزمان والمكان وبقطع النظر عن التنوع اللغوي الواقع هنا أو هناك في أرجاء الأرض؛ أما التوظيف الثاني للمصطلح "اللغة" فيتمثل في الإشارة إلى اللغة المعينة كالعربية أو الإنجليزية مثلا؛ وفي هذه الحالة ربما يحتاج الدارس إلى نعت واصف لهذه اللغة أو تلك؛ فيقال "اللغة العربية" أو "اللغة الإنجليزية".[2]

وفي كلتا الحالتين وقع الخلاف بين الدارسين في التحديد للمفهومين السابقين، وفي أسس هذا التحديد ومعاييره، وفقا لوجهة نظر الدارس المعين ومنهجه في دائرة اختصاصه؛ أما بالنسبة للتوظيف الأول للمصطلح "اللغة" وهو التوظيف العام، فقد قدم له الدارسون جملة من المفهومات المختلفة؛ وإن كانت تلقى جميعا في التركيز على فكرة "العمومية" للغة بوصفها خاصة انسانية؛ لا بوصفها لغة قوم معينين أو بيئة محددة.[3]

واللغة في مفهومها العام عبارة عن نظام من الرموز ملفوظة عرفية بواسطتها يتعاون اعضاء المجموعة الاجتماعية المعينة وبها يتعاملون، فكلمة نظام تميز اللغة عن مجرد مجموعات من المقاطع التي لا معنى لها مثل بلا –بو – دعا –عو لو اخذنا التمثيل من اللغة العربية لمجرد التوضيح.هذه المقاطع وما أشبهها قد تحمل معاني إنفعالية ذات مغزى لو اقترنت بتنغيم وأيقاع خاصين، ولكنها مع ذلك لا تكون جزءا من التركيب النظامي للغة العربية، وهذا بعكس الجملة "الكلب يعض الرجل" فإنها ذات نظام تركيبي خاص، ...والرمز بالضرورة يتضمن فكرة الثنائية بمعنى انه يجب أن يكون هناك شيء يمثل شيء (صيغة/معنى).[4]

---

[1] السيد على شتا: **علم الاجتماع اللغوي**، دط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1996، ص 44.

[2] كمال بشر: **علم اللغة الاجتماعي مدخل**، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، ط3، القاهرة مصر، 1997، ص154.

[3] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص155.

[4] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص156.

2- تطور مفهوم اللغة

إن مفهوم اللغة قد تطور كغيره من المفاهيم بتطور الفكر الإنساني ويمكن أن نعرض لنشأتها كما يلي:

يعتبر أفلاطون أول من بحث وتفلسف بحق في اللغة بأسلوب مجرد وهذا ما نلمسه من خلال محاورة كراتليوس إذ أكد أن الاسم يعكس المسمى وينبثق من طبيعته ولقد اختلفت الحروف والمقاطع التي يستعملها الناس من لغة إلى أخرى، بمعنى أن الدال يملك القدرة على محاكاة المدلول جملة والتعبير عنه، فالعلاقة بين الأسماء والأشياء إذن ليست علاقة عادة وعرف وتوافق، بل هي علاقة عضوية، إذ أن الحروف والمقاطع تعبر عن صور الأشياء وبالتالي الأسماء تنبثق من طبيعته... وأرسطو يعتبر أن الكلام هو تمثيل لتغيرات الروح مثلما أن الكتابة هي صورة لتغيرات الصوت، ويتعرض أرسطو للتحليل الصوتي في كتابة "الفن الشعري". ومن بين المدارس الفلسفية التي ظهرت في أثينا بعد أرسطو فإن أكثر المدارس أهمية في تاريخ علم اللغة هي المدرسة الرواقية... ولقد صاغ الرواقيون ثنائية الصيغة والمعنى مميزين في اللغة بين الدال والمدلول.[1]

أما إذا انتقلنا إلى حقبة العصور الوسطى في الغرب، أي مرحلة الفلسفة المدرسية، فقد نلاحظ الاهتمام البليغ للباحثين بوضع الشروح والحواشي للنصوص اللاتينية... وأصبحت اللغة مرآة تعكس الحقيقة التي تختفي وراء ظواهر العالم الطبيعي. ولقد اهتمت جل دراسات هذه الفترة من الزمن بأنماط المعنى. واشتد الصراع بين الفلسفة الاسمية والفلسفة الواقعية... وعن وظيفة اللغة يعترف القديس أوغسطين في محاورة المعلم أن اللغة قاصرة ومحدودة في إيصال الحقيقة وعجزها عن أن تقوم بدورها كوسيلة للتعلم والتعليم. فهي عاجزة عن تبيين معاني الكلمات، ولا يمكن باللغة أن نحصل على الأشياء. كما أنها ليست دائما ضرورية للتعبير، إذ يمكن التعبير بالإيماء والحركة وبالإشارة، وأقصى ما تستطيع أن تقوم به اللغة هي أن تكون عاملا مساعدا منبهة على الأشياء، دالة عليها، مثيرة للحقائق في الذاكرة.[2]

وفيما يخص مرحلة العصور الوسطى في الشرق أي عند العرب فإن نشأة الدراسات اللغوية عندهم ارتبطت ارتباطا وثيقا بالقرآن الكريم، حيث عني المسلمون منذ القرن الأول الهجري بتدقيق الكتابة العربية، وتقيد الحروف الكتابية "الشكل" صونا لكلام الله عز وجل عن أن يصيبه التحريف وممن نبغوا في الدراسات اللغوية الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه... كما اعتنى فلاسفة الإسلام ببعض المسائل اللغوية المتفرقة والتي ناقشها من قبلهم فلاسفة اليونان والرومان وغيرهم... وابن خلدون في كتابه المقدمة يعتبر اللغة فعل اللسان فهي من المتعارف عليه عبارة المتكلم عن مقصوده، وعليه لا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.[3]

---

[1] إبراهيم أحمد: **أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدجر**، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2008، ص28.

[2] إبراهيم أحمد: مرجع سبق ذكره، ص29.

[3] إبراهيم أحمد: مرجع سبق ذكره، ص30.

في العصر الحديث نجد "رينيه ديكارت" يعتبر اللغة كخاصية جوهرية تلازم الكوجيتو الإنساني، بما هو حيوان ناطق أي مفكر، وبما أنه حيوان بدني: أي اجتماعي، فهي تحقق ناطقية الإنسان بشقيها، الفكر والعمل، ومن ثمة تجعله أهلا لأن يكون خليفة الله في الأرض. أي أنها الخاصية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوان. وللناطقية ركيزتان: ممارسة التفكير وممارسة الحياة الاجتماعية فضلا على أنها سبيل الكشف عن النفس، والغير والكون... والتجلي.

وفي النطاق نفسه نجد "جون لوك" يقر بأن اللغة شيء مصنوع على الرغم من توارث الناس لها. وما هي إلا علاقات حسية تعبر أو ترمز إلى الأفكار الموجودة في الذهن، وللغة وظيفتان هما: التذكر والتعبير عن الأفكار. أما "كوندياك اتين" فاللغة عنده هي تحليل، وكل تحليل نوع من أنواع اللغة. إنها ليست وسيلة للاتصال فقط وإنما أداة للفهم، وهي التي تعلمنا كيف أنه بفعل المحاكاة يتم الانتقال من المعلوم إلى المجهول.[1]

هذا عن تطور مفهوم اللغة في الفكر القديم والفكر الحديث فماذا عن تطور اللغة في الفكر المعاصر؟

فقد كان أول من انشغل باللغة العالم السويسري "دي سوسير De Saussure"؛ حيث لم يكن الانشغال الأول لـ"سوسير" وضع القواعد الكافية لدراسة العلاقات بين اللغة والمجتمع؛ ولكن من الأفضل تحديد موضوع وإيجاد المناهج لعلم اللغة الاجتماعي نفسه؛ واللغة هي النظام الذي لا يعرف إلا بنظامه الخاص؛ وأولى مهام علم اللغة الاجتماعي هو تحديد وتعريف اللغة نفسها؛ ويشترط "سوسير" قبل كل شيء استقلالية علم جديد مقابل للعلوم الأخرى (الفيزيولوجيا، علم النفس، المنطق، الفلسفة...) يدرس اللغة.[2]

وقد كان أول من فرق بين اللغة والكلام "دي سوسير De Saussure"، وذلك في كتابه الشهير (Course De Linguistique Général)؛ حيث أوضح أن اللغة جهاز مكون من حروف "أصوات" وكلمات عبارات وعلاقات نحوية في مجتمع ما؛ وإذا تعلمها الفرد يدخل بذلك في زمالة اجتماعية؛ أما الكلام فهو تنفيذ الفرد لهذا الجهاز واستخدامه؛ وقال أن اللغة توجد في المجتمع الذي ينطق بها؛ أما الكلام فهو عمل فردي يظهر فيما ينطقه الشخص أو يكتبه.[3]

وقد فرق "دي سوسير" بين ثلاثة مصطلحات هي "Langage" أي اللغة بالمعنى المطلق أو الكلام الإنساني بوجه عام، "Langue" أي اللغة المعينة كاللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.. الخ، و"Parole" أي الكلام. فاللغة عند "دي سوسير" عبارة عن الميول والقدرات اللغوية عند الإنسان بصفة عامة أو بعبارة أخرى؛ اللغة بهذا المعنى إن هي إلا ملكة أو مقدرة وجزء من الطبيعة الإنسانية؛ وهي في الوقت نفسه اجتماعية وفردية معا؛ وهي كذلك غير متجانسة ومتعددة الأشكال والأنواع؛ وهي بهذا المعنى

[1] إبراهيم أحمد: مرجع سبق ذكره، ص 30، ص 31.

[2] Juliette Garmadi: **La Sociolinguistique**, 1er édition, Presses Universitaires De France, 1981, France, P 11

[3] مها محمد فوزي معاذ: **الأنثربولوجيا اللغوية**، دط، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة، مصر، 2008، ص 19، ص 20.

تتضمن الرطانات المتعددة المتنوعة من لهجات ولغات؛ ودراسة اللغة بالمعنى المطلق ليس من وظيفة علم واحد بعينه؛ واللغة المعينة "Langue" عنده هي وظيفة جماهير المتكلمين في البيئة اللغوية المعينة؛ وهي عبارة عن مجموعة من النظم والقواعد المخزونة في عقول هذه الجماهير؛ واللغة بهذا المعنى هي موضوع علم اللغة وهدفه؛ أما الكلام "Parole" فهو وظيفة الفرد المتكلم فعلا؛ وهو عبارة عن أحداث لغوية يحدثها المتكلم وقت الكلام الفعلي.[1]

ويمكن توضيح ما سبق بالصورة التالية: إننا إذا استبعدنا من اللغة بالمعنى المطلق كل الأحداث الفردية التي يمثلها الكلام وكل الأصوات الكلامية التي أحدثها الفرد في الهواء، أي إذا طرحنا الكلام الذي يحدثه الأفراد المتكلمون في البيئة اللغوية من اللغة بالمعنى المطلق فسوف يبقى لنا أهم شئ في الموضوع، وهو اللغة المعينة أي لغة البيئة الخاصة، وهذه اللغة هي وظيفة الجماهير، وهي مخزونة وموجودة في العقل الجماعي، وهي صامتة ومكونة من عدة نظم منسقة تنسيقا ممتازا، ويقرر "دى سوسير" أن اللغة المعينة توجد منعزلة وبعيدة عن الفرد بوصفه شخصا متكلما بالفعل، ومعنى هذا أنه ليست هناك جمل بالمعنى الحقيقي في اللغة المعينة، فالجمل يستعملها الفرد في الكلام الفعلي، وليس هناك أيضا كلمات حقيقية، ولكن هناك أمثلة لأنواع وأقسام صرفية (كالأسماء والأفعال والتذكير والتأنيث) وليست هناك أصوات حقيقية، وإن كانت هناك وحدات، أو نظم صوتية فونولوجية ويختم "دي سوسير" رأيه بقوله: إن عمل علم اللغة هو دراسة اللغة، على حين أن الكلام شئ ثانوي بالنسبة لعلماء اللغة، وهو مسؤولية علماء النفس.[2]

وقد ميز "دي سوسير" بين اللسان واللغة حيث تساءل ما هو اللسان؟ اللسان نتاج اجتماعي لملكة اللغة ومجموعة التواضعات الضرورية التي يتبناها الكيان الاجتماعي حتى يتأتى للأفراد ممارسة هذه الملكة؛ ويميز "سوسير" بين ما هو ملكة بشرية ـ اللغة ـ وما هو اجتماعي اللسان، وما هو نشاط فردي متعلق بالذكاء والإرادة الكلام، وهو يرى أن اللسان جزء هام وأساسي من اللغة، إذ لا وجود للغة بدون اللسان بينما توجد لغة بلا كلام هي اللسان.[3]

ويأتي تلميذ دي سوسير "تشارلز بيبه" الذي يميل إلى الاخذ برأي استاذه "سوسير" في مسألة التفريق بين اللغة والكلام، غير ان أستاذه قد بالغ في النظر إلى اللغة على انها شيء عقلي صرف، وإنها نتيجة العقل الجماعي ولكنه هو نفسه يؤكد أهمية العنصر العاطفي في اللغة ما يسميه Le Langage Affectife، ويرى ان هناك صراعا دائما بين كلام الأفراد وبين اللغة بالمعنى الذي قدمه دي سوسير، غن هذه اللغة لا تفي بحاجة المجتمع كله، فاللغة العادية العقلية كما فسرها هذا العالم تفي يغرض إيصال أو توصيل الأفكار وفهمها، اما

[1] كمال بشر: مرجع سبق ذكره، ص 17.

[2] كمال بشر: مرجع سبق ذكره، ص 160، ص 161.

[3] عمر أوكان: **اللغة والخطاب**، دط، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2011، ص 42.

الكلام فهو خادم الحياة الحقيقية، فنه يعبر عن الشعور والرغبات والأفعال، وإن عناصر الكلام الابتكارية عاطفية وذاتية في أساسها، و إن الكلام في صراعه الدائم مع اللغة غالبا ما يتغلب عليها.[1]

أما "بالمار فيرى" تقريبا يرى ما يراه علماء اللغة السويسريون حيث يقول، إن هذا الشيء المركب غير المتجانس والذي يشار إليه بالكلمة الغامضة Language (اللغة بمعناها العام) هو في الواقع يتضمن شيئين مختلفين وغير متقابلين:

الأول مجموع النشاط الجسمي والعقلي والذي يبذله شخص ما حين ينقل (بالإشارة أو النطق أو الكتابة) إلى شخص آخر أفكارا أو عواطف وهذا هو الكلام. الثاني: مجموع العادات والتقاليد اللغوية التي اختارتها وأخضعتها لتنظيم جماهير المتكلمين بغية المحافظة على مستوى معين للتفاهم فيما بينهم، وهذا ما يسميه باللغة "المعينة"، فالكلام أذن مجموعة من النشاط الفردي، في حين ان اللغة عبارة عن مجموعة من التقاليد والقوانين.[2]

ولقد بين "أنطوان ميي A. Meillet" (1886-1936) تلميذ "دي سوسير" في العديد من النصوص الطابع الاجتماعي للغة أو بالأحرى حددها بوصفها ظاهرة اجتماعية. وهكذا اقترح في مقاله المشهور الموسوم كيف "تتغير معاني الكلمات ؟" تحديد لهذه الظاهرة الاجتماعية مبينا في الوقت ذاته ودون غموض صدوره عن آراء عالم الاجتماع إميل دور كايم... اللغة هي إذا ظاهرة اجتماعية بإمتياز. ذلك أنها واردة في التحديد الذي اقترحه دوركايم، اللغة توجد مستقلة عن كل فرد من الأفراد الذين يمتلكونها، وعلى الرغم من أنها لا تقوم بمعزل عن مجموع هؤلاء الأفراد، فإنها مع ذلك، خارجة عنه (أي الفرد) من خلال عموميتها. إن صفتي الخارجية عن الفرد والإكراه اللتين يحدد دوركايم بهما الظاهرة الاجتماعية تظهران إذا في اللغة بداهة... وقد بين ميي أن "دي سوسير" بفصله التغير اللغوي عن الظروف الخارجية التي يتوقف عليها، قد جرده من الواقع، وحوله بذلك إلى تجريد هو بالضرورة غير قابل للتفسير.[3]

وقد تأثر بتعريف "دي سوسير" معظم المدرسين ومنهم "شومسكي" والذي قد أقام حديثا نفس التمييز بين بعض المصطلحات اللغوية الانجليزية ليقابلها بمصطلحات "دي سوسير". أما من حيث تأثر اللغة والكلام بالسياق الاجتماعي والثقافي لكون اللغة ظاهرة اجتماعية، فذلك ما أكده جورج "هربرت ميد" عندما أوضح أهمية فهم اللغة خلال التفاعل الاجتماعي، وعندما حاول "أنتون ميه" وضع اللغة في نسقها الاجتماعي والثقافي. أما بالنسبة لمصطلح الرموز المجردة التي يضمنها الناس في اللغة فإنها تختلف عن الإشارات التي تصدر عن الكائنات الحية. وذلك لأن الأخير صراخ انفعالي يحدثه الشخص استجابة لحاجة معينة أو لموقف معين، أما الرموز اللغوية فهي عل النقيض من ذلك تماما، لكونها أسماء لأشياء (فئات، وأفراد) على نحو ما ذهب إليه

[1] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص161.

[2] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص162.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 11.

"كوين" ومن ثمة فإن الرموز اللغوية تخضع بدورها للظروف والمتواضعات الاجتماعية، لكونها تشكل في حد ذاتها وفي سياقها اللغوي ظاهرة اجتماعية.[1]

ما رآه أصحاب المدرسة التوليدية التحويلية –رائدها تشومسكي- من ان اللغة كفاية أو طاقة إنسانية ذات قوة إنتاجية توليدية فائقة وقد جاء تحديدهم هذا وفقا لأهدافهم من الدرس اللغوي المتمثل في محاولة وضع قواعد نموذجية او مثالية للغة الإنسانية "او الطبيعية" في جملتها. ويتم ذلك في رأيهم بالنظر إلى اللغة من جانبين، جانب سموه البنية العميقة Deep Structure، زهز الممثل للطاقة أو الكفاية، وجانب دعوه البنية السطحية Surface structure وهو الناتج الفعلي المولد للطاقة بواسطة قواعد تحويلية معينة، ويشار إلى الجانب الاول عادة بالمصطلح Competence طاقة أو كفاية، وإلى الجانب الثاني بالمصطلح Performance الاداء.وهم في ذلك ينهجون في تحديدهم اللغة منهجا عقليا صرفا شاع لفترة من الزمن بين جماعة من اللغويين الذين يتخلص رأيهم في جملته في تحديد اللغة بانها نظام عقلي فريد من نوعه، تستمد حقيقتها من أنها اداة التعبير والتفكير الإنساني.

ويقرب من هذا التحديد الأخير رأي آخر قدمه نفر من العقليين، وإن كان ما قدموه لا يميل إلى التفريق بين جوانب اللغة، وياخذ وظيفة اللغة في الحسبان، ينص أصحاب هذا الاتجاه على ان اللغة تتمثل في استعمال رموز صوتية ذات نظم دقيقة للتعبير عن الأفكار ونقلها من شخص إلى آخر من أنصار هذا الاتجاه اللغوي الامريكي "سابير".

وهناك بعض المناطقة الذين يركزون في تحديد اللغة على وظيفتها، يقول "جفونز" في كتابه "مبادئ دروس المنطق" إن للغة ثلاث وظائف هي:

- كونها وسيلة للتواص –أي توصيل الأفكار والعواطف والرغبات..-
- كونها مساعداً آليا للتفكير.
- كونها آداة للتسجيل والرجوع (يقصد بذلك اللغة المكتوبة، حين يكتب الإنسان ويسجل أفكاره ...ثم يعود إليها وقت الحاجة).[2]

ولم يقتصر تعريف اللغة على الغربيين بل عرفها العرب أيضا: ومنهم إبن جني (392 هـ) الذي يرى بأن "اللغة أصوات يعبر كل قوم عن أغراضهم بها".[3]

وقد عرف العلماء الأصوليين اللغة فمنهم إبن الحاجب يعرفها في مختصر الأصول بأنها كل لفظ وضع لمعنى. كما يعرفها "الأسنوي" في منهاج شرح الأصول بأنها عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني. وقال عنها عبد العلي محمد بن نظام الدين الأنصاري اللفظ الدال وصفا. واللغة عند الأصوليين تبدأ من نقطة الدلالة

[1] السيد على شتا: **علم الاجتماع اللغوي**، دط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1996، ص 37.

[2] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص155، ص156.

[3] مها محمد فوزي معاذ: مرجع سبق ذكره، ص 21.

الأولى، إذ نجدهم يربطون اللفظ بالمعنى لأن المعاني قائمة في النفس كما هو معروف – تعبر عنها ألفاظ اللغة، فهي ترجمة للفكر وما يجري فيه، ولا يستطيع الحكم على صحته هذا الفكر وسلامته إلا من خلال تلك الألفاظ. ولم يغفل الأصوليون وظيفة اللغة أيضا.[1]

أما عن طبيعة اللغة حاول ادوارد "سابير" أن يكشف عن طبيعة اللغة، وأن يقربها إلى الإفهام، فقارنها بالسير. وخلاصة رأيه أن السير وظيفة إنسانية موروثة بيولوجية، إنها وظيفة عضوية، وظيفة غريزية، وطبيعي أن السير نفسه ليس غريزة أما الكلام فهو وظيفة إنسانية غير موروثة، إنها وظيفة مكتسبة، إنها وظيفة ثقافية. ودفع "سابير" الأوهام القائمة على زعم أن ما في اللغات من صرخات انفعالية أو من كلمات مقلدة للأصوات الطبيعية شاهد بأن للغة أساسا غريزيا، ورد تلك النظريات القائلة أن الكلام الإنساني تطور تطورا تدريجيا عن الصرخات الانفعالية، أو عن تقليد الأصوات الطبيعية، ثم حذر من أن يضلل المصطلح الذي يستعمله اللغويون، ألا وهو أعضاء الكلام، فيعد تسليما من اللغويين بأن الكلام نشاط غريزي بيولوجي.[2]

3- اللغة ظاهرة إجتماعية

أ. مقاربة دي سوسير:

كما سبق وتمت الاشارة "دي سوسير" أول من فرق بين اللغة والكلام واللسان، وأقر باجتماعية اللغة؛ **دي سوسير** وأعلام المدرسة الفرنسية مثل "أنطوان مييه" و"جرامون" **تأثروا بإميل دوركايم**، وكان "مييه" و"جرامون" تلميذين لدى سوسير عندما كن يحاضر في باريس من 1881 إلى 1891 كانوا يقومون بدراستهم اللغوية كأنها من دراسات العلوم الاجتماعية، وقد تأثر سوسير واكثر تلاميذته بمذهب إميل دوركايم في علم الاجتماع.

ولقد كان إميل دوركايم صديقا لفرديناد دي سوسير –كما كان صديقا ومراسلا منتظما للعالم اللغوي "بودان دي كوتيناي"، إن "دي سوسير" السويسري ومجموعة العلماء الفرنسيين، ومجموعة العلماء البرغيين كانو متأثيرين بإميل دوركايم. وكان دوركايم أميل إلى ان يكون "وضعيا" فكان ضد النزعة الفردية وكان من أوائل من نادوا بأن الظواهر الاجتماعية ظواهر من نوع خاص.[3]

بنى دي سوسير نظريته الاجتماعية في اللغة على أساس نظرية دوركايم الاجتماعية، ودوركايم يعتبر ما يسميه "نشاط الجماعة" أو "النشاط الجماعي" مستقلا عن أي فرد من الأفراد الذي ينتمون إلى المجتمع: إن للفرد عند دوركايم وجودا خاصاً به، ودوركايم يقرر أن "الظواهر الاجتماعية" ذات وجود خاص بها: واللغة ظاهرة من جملة الظواهر الاجتماعية، ويرى دوركايم أن لخصائص السلوك أو لسماته وجودا مستقلا، وأن الأنواع العامة للسلوك الاجتماعي لا تعدو أن تكون تعميميات، وإن ما قرره دوركايم عن الظاهرة الاجتماعية

[1] مها محمد فوزي: مرجع سبق ذكره، ص 22.

[2] محمود السعران: **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، دط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د س، ص 56، ص 57.

[3] محمود السعران: **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، مرجع سابق ذكره، ص342، ص343.

يصدق على اللغة في نظرية دي سوسير اللغوية، ويصطنع دي سوسير "ثالوثا" خاصا يتضمن تصورات ثلاثا متكاملة يعبر عنها بهذه المصطلحات:La Parole La Langue Lelangage قال "دي سوسير" إن هذه التقسيمات النحوية متضمنة في عقل المتكلم وهي مستقلة عن الفرد، وغير قابلة للتغير عند الفرد، إن La Langue أي اللغة المعينة اجتماعية في جوهرهما ومستقلة عن الفرد، وهي "مستودع العلامات"، إن اللغة المعينة اجتماعية في جوهرها، ومستقلة عن الفرد، وهي مجموع العادات اللغوية التي تتحقق في ما يسميه "دي سوسير" La Parole الكلام وهي خارجة عن الفرد.[1]

ب. مقاربة أنطوان مييA. Meillet (1886-1936):

ولقد بين "أنطوان ميي" في العديد من النصوص الطابع الاجتماعي للغة أو بالأحرى حددها بوصفها ظاهرة اجتماعية، اقترح في مقاله المشهور الموسوم كيف "تتغير معاني الكلمات ؟" تحديد لهذه الظاهرة الاجتماعية مبينا في الوقت ذاته تأثره بآراء عالم الاجتماع إميل دور كايم؛ "اللغة هي إذا ظاهرة اجتماعية بإمتياز"؛ ذلك أنها واردة في التحديد الذي اقترحه دوركايم، اللغة توجد مستقلة عن كل فرد من الأفراد الذين يمتلكونها، وعلى الرغم من أنها لا تقوم بمعزل عن مجموع هؤلاء الأفراد، فإنها مع ذلك، خارجة عنه (أي الفرد) من خلال عموميتها، إن صفتي الخارجية عن الفرد والإكراه اللتين يحدد دوركايم بهما الظاهرة الاجتماعية تظهران إذا في اللغة بداهة... وقد بين ميي أن "دي سوسير" بفصله التغير اللغوي عن الظروف الخارجية التي يتوقف عليها، قد جرده من الواقع، وحوله بذلك إلى تجريد هو بالضرورة غير قابل للتفسير.[2]

مواقف ميي كانت مناقضة لإحدى الثنائيات السوسيرية، تلك الثنائية التي تميز بين الأنية Synchronie والزمانية Diachronie ومناقضة للجملة الآخيرة من الدروس (أن موضوع اللسانيات الوحيد هو اللسان في ذاته ولذاته) التي وإن لم تكن من وضع سوسير وتمثل بالآحرى خلاصة الناشرين، فإنها تلخص بشكل تام تعاليمه، إننا إزَّاء تناقض لان إقرار بالطابع الاجتماعي للغة الموجود في جميع أعمال "ميي" تستلزم في الوقت عينه توارد Convergence مقاربة داخلية ومقاربة خارجية لظواهر اللغة ومقاربة آنية وزمانية لهذه الظواهر نفسها؛ فعندما يضع "سوسير" اللسانيات الداخلية في مقابل اللسانيات الخارجية، فإن "ميي" يجمعهما، وحين يميز "سوسير" بين المقاربة الآنية والمقاربة الزمانية، فإن ميي يسعى إلى تفسير البنية بواسطة التاريخ في الواقع، كل شيء يضع الواحد منهما في تضادّ مع الآخر متى موقعنا أنفسنا في مجال اللسانيات العامة ففي حين يسعى "سوسير" إلى صياغة نموذج مجرد للغة؛ نجد "ميي" تتنازعه الظاهرة الاجتماعية والنظام حيث يشد بعضه البعض الآخر :فالنسبة إليه، لا يمكننا فهم الظواهر اللغوية دون الإحالة على الاجتماعي ومن ثم دون الإحالة على الزمانية والتاريخ .[3]

---

[1] محمود السعران: **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، مرجع سابق ذكره، ص302

[2] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 11.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 12.

حيال الدقة التي توخاها ميي لتحديد مفهوم الظاهرة الاجتماعية، تثير الفقرات التي يصرّح فيها "سوسير" بان اللسان "هو الجزء الاجتماعي من اللغة" و"اللسان مؤسسة اجتماعية" الغموض لما تنطوي عليه من غموض نظري، فكون اللسان مؤسسة اجتماعية هو عنده مجرد مبدأ عام، أو نوع من الدعوة سيتلقاها بعده العديد من اللسانيين البنيويين دون أن يتعاطو الوسائل الاستكشافية التي تمكنهم من الاضطلاع بهذا التصريح :نسلم بالطابع الاجتماعي للسان ثم ننتقل إلى شيء آخر، إلى اللسان في ذاته ولذاته، أما بالنسبة إلى "ميي" فعلى العكس، فهذا التصريح ينبغي أن تترتب عنه مستتبعات منهجية، يجب أن تكون في صلب النظرية اللسانية :فاللسان عنده هو في الوقت نفسه "ظاهرة اجتماعية" "وبناء يشد بعضه بعضا" ويحاول دوما الاحتفال بهذا التحديد المزدوج، وهذا متيسر له حينما يدرس المفردات (سواء حين يعالج أسماء الإنسان والخمر والزيت أو أسماء الديانة الهندية–الاوربية).[1]

لئن كان "سوسير" و"ميي" يستخدمان إذا الصيغة نفسها، إلا أنهما لا يتناولانهما بنفس المعنى :فاللسان عند سوسير موضوع من قبل الجماعة Communauté، وهو إجتماعي من هذه الحيثية ليس إلا، في حين أننا رأينا بان ميي يزود مفهوم الظاهرة الاجتماعية بمحتوى أكثر دقة ودوركايمي جدا، والحال أن "سوسير" كان يميز بدقة بين البنية والتاريخ، في حين كان "ميي" يربط بينهما، وفي حين كان مسعى اللسني السويسري إصطلاحيا Terminologigue أساسا، كان مسعى "ميي" عبارة عن برنامج فقد ظل يدعو إلى الاحتفال بالطابع الإجتماعي للسان.

نرى إذا أن موضوع اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعية، المركزي لدى ميي، هو موضوع لا سوسيري Anti saussurien أساسا، على نحو غير واع قبل صدور الدروس، وعلى نحو واع بعد ذلك، وأن تاريخ اللسانيات البنوية ما بعد سوسير تتسم بالإبتعاد المستمرّ عن هذا الموضوع، فمنذ نشاة اللسانيات الحديثة، ظهر بإيزاء خطاب ذي طابع بنيوي يشدد على صورة Forme أساسا، خطاب يلح على وظائفه الاجتماعية، وقد ظل هذان الخطابان يتطوران بشكل متوازي طيلة نصف قرن تقريبا دون أن يتلاقيا.[2]

ج. المقاربة الماركسية لاجتماعية اللغة بول لافارق P.Lafargue:

بول لافارق P.Lafargue صهر ماركس في 1894 نشر بعد دراسته حول مفردات اللغة الفرنسية، بين بان اللغة قد تغيرت في هذه الفترة تغيرا هائلا، رابطا هذا التغير بالإحداث السياسية؛ بعد ذلك جاءت من الاتحاد السوفياتي النصوص الأكثر تحديد من مثل نيكولا مار (N.Marr 1934-1864) الذي وضع قبل وصول الشيوعية إلى الحكم نظرية اللغات اليافثية japhétiques (نسبة إلى ابن نوح الثالث يافث، بعد سام وحام) والتي سيحاول أن يطبق عليها الماركسية، يرى أن اللغة منذ نشاتها أداة للسلطة وهي دائما موسومة

[1] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 13.

[2] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 14.

بتقسيم المجتمع إلى طبقات اجتماعية، يصنف مار اللغات في أربع مراحل متتالية تطابق أوضاعاً إجتماعية واقتصادية مختلفة:

المرحلة الأولى :الصينية اللغات اللإفريقية

المرحلة الثانية :اللغات الفينيقية–الأوقرية Finno-ourgriennes والتركية

المرحلة الثالثة :اللغات القوقازية والحامية

المرحلة الرابعة :اللغات الهندية–الأوربية والسامية

كان يضن مار ان قيام الإشتراكية عالمي يجب ان يفضي إلى ظهور لغة واحدة، وهو ما كان مساوقا للفكرة القائلة بأن اللغات تعكس الصراع الطبقي، كان يناضل من أجل إنشاء لغة عالمية مصطنعة الأمر الذي يفسر بأن طيلة خمس عشرة سنة، حظي الإسبرنتو بإعجاب السلطة وعرف انتشار نسبيا في الاتحاد السوفياتي ذلك أن النظرية المارية ستتبوأ منزلة النظرية الرسمية.[1]

د. مقاربة برنشتاين لإجتماعية اللغة والمعوقات اللغوية

لقد كتب للّسانيات الحديثة أن تتجلّى أساسا في الابحاث الصادرة باللغة الإنجليزية، وكان "باويل برنشتاين"Bernstein ، المختصّ الإنجليزي في علم اجتماع التربية، أول من اهتم بالإنتاجات اللغوية الفعلية والوضع السوسيولوجي للناطقين في الوقت نفسه .وقد انطلق من ملاحظة مفادها أن الاطفال المنتمين إلى الطبقات العاملة يمثلون نسبة اخفاق مدرسي أكبر بكثير من أطفال الطبقات الميسورة، وهكذا سعى إلى تحليل إنتاجات الأطفال اللغوية . وتتمثل أطروحة "بنشتاين" المركزية في أن التعليم والإندماج الاجتماعي موسومان بالأسرة التي يترعرع فيها الأطفال وإن البنية الاجتماعية تحدد من جملة ما تحدد السلوكات اللغوية، فهو من الوجهة السوسولوجية متأثر جداً بدوركايم؛ ولأول مرة تقدم فيها على محاولة وصف الفارق اللغوي إنطلاقا من الفارق الاجتماعي.[2]

هـ. مقاربة وليام برايت :W.Bright

من 11 إلى14 ماي 1964، بمبادرة من "وليام برايت" أقيم في مدينة لوس انجلس مؤتمر حول اللسانيات الاجتماعية وقد حاول برايت الذي نشر هذه الاعمال في مقدمته توحيد هذه المساهمات سجل في مستهل الامر بان اللسانيات الاجتماعية يصعب تحديدها بدقة ويضيف بان دراساتها تعنى بالعلاقات بين اللغة والمجتمع، ووضح بان إحدى مهام اللسانيات الاجتماعية الأساسية تتمثل في الإبانة عن ان التغيّر أو التنوّع ليس حراً بل إنه في صلة بالفوارق والإختلافات الاجتماعية المنتظمة، وحدد عوامل التنوع اللغوي ويستشف ثلاثة منها :الهوية الاجتماعية للمتكلم، الهوية الاجتماعية للمرسل إليه والسياق.[3]

[1] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 16.

[2] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص21.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 23.

و. مقاربة لابوف علم الاجتماع اللغوي هو اللسانيات:

عندما نشر لابوف في 1966 دراسة حول التنضيد الاجتماعي Stratification Sociale في المحلات الكبرى لمدينة نيورك، استعادة أفكار "ميي"، في مؤلفه "علم الاجتماع اللغوي" أي "دراسة اللغة في إطارها الاجتماعي" تبين صلته بميي في الفقرة: "بالنسبة إلينا يكمن موضوع الدراسة في البنية وتطور اللغة في السياق الاجتماعي الذي تنشئه الجماعة اللغوية، إن الموضوعات المعالجة هي من قبيل ما يسمى عادة بـ:"اللسانيات العامة الفونولوجيا، الصرف، التراكيب، الدلالة... لو لم يكن ضروريا الإبانة عن التباين بين هذا العمل ودراسة اللغة خارج أي سياق اجتماعي، لقلب طوعا أن الامر ههنا يتعلق ببساطة باللسانيات". [1]

4- الخصائص المميز للظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية

إذا كانت الظاهرة الاجتماعية تعرف بأنها تفاعل بين شخصين أو أكثر، يتعين لإتمام التفاعل بينهما أن يكون الفعل الإنساني الصادر عن شخص معين معتمداً على صدور فعل عن شخص آخر؛ وأن مجموعة الألفاظ والعبارات التي استخدمها للتعبير عن أفكاره بمثابة ظاهرة اجتماعية على نحو ما ذهب إليه دوركايم، وأنها بمثابة ضرب من السلوك يمتاز بقوة أمره تفرض نفسها على الفرد، فإننا في دراستنا للغة نكون بصدد ظاهرة اجتماعية، يعنى بدراستها وتحديد خواصها وعلاقاتها بما عداها من الظواهر الاخرى فرع أساسي من فروع علم الاجتماع، يطلق عليه علم الاجتماع اللغوي Sociolinguistics , Sociology of Language ومن ثمة فإن اللغة شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الاخرى.[2]

ويتلخص موقف علم الاجتماع في دراسة اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية، في الخصائص التالية:

1- تتصف اللغة كظاهرة اجتماعية **بتلقائية** النشأة أي انها بحكم تراكماتها التاريخية، وبحكم انه تنشا خارجة عن الأفراد لانها من صنع الجماعة، ومحصلة التراكمات التاريخية للمورثات الاجتماعية، والثقافية، فإنها تكسب خاصية التلقائية، حيث يتناقل الخلف عن السلف مفرداتها، وعباراتها، وأساليبها ويخضعون لأحكامها وقواعدها، ويحترمون دلالاتها، وتركيباتها، ويكتسبون عناصر اللغة المتمايزة Emics، والسمات الصوتية المميزة لها Etics.[3]

2- تمتاز اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية بخاصية **العمومية** والانتشار حيث يشارك فيها عدد من الأفراد والجماعات ويستخدمون مفرداتها، وتعبيراتها، وأساليبها، ودلالاتها الصوتية المميزة لها، كما أنها تظهر بين من يستخدمونها كوسيلة للتفاعل والاتصال فيما بينهم، في صورة واحدة إلى حد ما خلال فترة زمنية طويلة.[4]

---

[1] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 24.

[2] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 49.

[3] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 50.

[4] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 51.

مثلما هي منتشرة لغة الشباب كفئة اجتماعية بأساليبها الخاصة ومفرداتها المنتشرة بينهم، والتي تختلف من مجتمع لاخر بإختلاف ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها.

3- تتصف اللغة كالظاهر اجتماعية بخاصية **النسبية** وذلك لأنها رغم عموميتها وتكرارها بين الافراد والجماعات والمجتمعات فإن اختلاف الجماعات الاجتماعية والمجتمعات وتمايز موروثاتها الثقافية لا تجعلها توجد على شاكلة واحدة من حيث المفردات، والكلمات، والقواعد والتركيبات اللغوية، والأساليب المستخدمة للتعبيرات، والدلالات الصوتية المميزة لها، اضافة إلى انقسامها إلى لهجات اجتماعية.[1]

4- **جبرية** اللغة احدى الخصائص الأساسية المميزة لها باعتبارها ظاهرة اجتماعية، وهي الخاصية التي أولاها عالم الاجتماع الفرنسي اميل دوركايم مزيد من اهتمامه في تعريفه للظاهرة الاجتماعية، حيث اعتبرها ضرب من ضروب السلوك، الذي يباشر نوعاً من الإلزام والقهر الخارجي على الأفراد ويرجع ذلك في أساسه لكون اللغة كظاهرة اجتماعية من صنع العقل الجمعي، ولذا فإننا نستخدم لغة جماعتنا الاجتماعية، ونلتزم بمفرداتها وأساليب تعبيرها، والدلالات الصوتية للحروف والمعني المرتبطة بالكلمات ولا نخرج عنها لأننا لة خرجنا عنها تعرضنا لصور الجزاءات الاجتماعية، سواء اكانت مادية أو معنوية.[2]

5- تتسم ظاهرة اللغة بخاصية **التساند والتبادل والاعتماد والتأثير** مع الظواهر الاجتماعية الاخرى، بذلك تمتاز الظاهرة اللغوية بكونها متساندة وظيفياً مع بقية الظواهر الاجتماعية الأخرى، في تشكيل الواقع الاجتماعي، الذي يتألف من مجموع تلك الظواهر، وتتحدد جوانبه الثقافية والاجتماعية والشخصية بطبيعة تلك الجوانب، التي تشكل عناصر الظواهر الاجتماعية، بما فيها الظاهرة اللغوية.[3]

6- تتصف الظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية **بخاصية الشيئية**، وذلك لأن اللغة سلوك يعم في المجتمع بأسره، وذو وجود خاص مستقل عن الصورة التي تشكلت بها اللغة في الحالات الفردية، وكون اللغة سلوكاً يعم في المجتمع ويتكر حدوثه ومستقل عن الصور التي تشكل بها الحالات الفردية، فغن اللغة تخضع للملاحظة ويمكن مشاهدتها، والتحقق منها، سواء كانت اللغة في شكل دلالات صوتية لحروف الكلمات، أو في شكل كلمات وعبارات وأساليب مميزة، أو في صورة دلالات ومعاني لتلك الأساليب اللغوية، وهي موزعة بين لغة الآداب أو بين اللغات التطبيقية للعلوم المختلفة وذلك ما تؤكده الدراسات التطبيقية المعاصرة، التي استهدفت

[1] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 52.
[2] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 54.
[3] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 55.

التحقق من أبعاد السلوك اللغوي في غرفة الدراسة من خلال قياس التفاعل اللغوي بين التلاميذ والمدرس بتحديد مقدار الكلمات التي يستخدمها كل من التلاميذ والمدرس خلال لقاء الدرس.[1]

يهتم علم الاجتماع المعاصر بدراسة اللغة على انها نسق اجتماعي يرتبط ارتباطاً عضوياً ببقية الانساق الاخرى في داخل البنية الاجتماعية، ويكون جزءاً لا يمكن فصله أو الاستغناء عنه من النسق الكلي العام الذي نطلق عليه لفظ "المجتمع". هذا يعني أن علم الاجتماع يدرس اللغة من ناحية التأثير المتبادل بينها وبين عناصر البناء الاجتماعي في داخل المجتمع، لأن البناء الاجتماعي كل او نسيج متشابك الأجزاء في كل المجتمعات. وقد يكون التأثير المتبادل بين عناصر البناء الاجتماعي والنظام اللغوي غير واضح، فإذا درسنا لغة مجتمع ما من حيث الصوت phonetics والتركيب Marphology والمفردات Vocabulary، فغنا قد نجد مجتمعين متشابهين في البناء الاجتماعي ولكنهما مختلفان في اللغة والعكس صحيح، ولكن إذا انتلقنا إلى دراسة اللغة من حيث انتشارها وتطورها وانقسامها أو انقراضها عبر السنين فسوف نجد أثراً واضحاً لطبيعة البنية الاجتماعية.[2]

وعلى سبيل المثال انتشار اللغة اللاتينية في أجزاء واسعة من أوروبا واحتلالها مناطق لغات أيطالية كثيرة (مثل أتروسكان Etruscan) ومناطق لغات كلتية كثيرة، ثم حدث عملية عكسية عندما انقسمت اللغة اللاتينية إلى لهجات متعددة، أدت إلى تحويلها في النهاية إلى لغات متميزة، ولا نستطيع ان نفهم عمليات الانقسام، والإنتشار، والتحول إلى لغات صغيرة، التي حدثت للغة اللاتينية، دون الرجوع إلى عناصر البناء الاجتماعي الاخرى من نظم اقتصادية وسياسية وعسكرية ودينية.

ويرى علماء الاجتماع أن دراستهم لغة سوف تلقي أضواء جديدة على عمليات الانتشار اللغوي، والصراع اللغوي، وانقسام اللغة إلى لغات أصغر وظهور اللهجات، واندثار بعض اللغات وغير ذلك من العمليات التي لا يمكن أن يدرسها إلا علم شامل كعلم الاجتماع.[3]

5- الوظائف الاجتماعية للغة

الحديث حول وظائف اللغة من القضايا الجوهرية في الدراسات اللغوية، خاصة عند طرح قضية اللهجات، أو اللغة المستعملة في الحياة اليومية، والتنوع اللغوي في المجتمع، إذ تثار في إطار ذلك عدة اشكالات مجتمعية لغوية منها الهوية الوطنية، لغة التعليم وإشكالية اللغة الأم، والعديد من المسائل الحساسة ذات الصلة بالأمن والاستقرار المجتمعيين على المدى القريب، ووظيفة اللغة في الحفاظ على استمرار ثقافة المجتمع وبقائه على المدى البعيد؛ إذا فوظيفة اللغة –بمستوييها العامي والفصيح- تتجاوز مسألة سطحية

[1] السيد علي شتا: مرجع سابق ذكره، ص 56.

[2] محمد السيد علوان: **المجتمع وقضايا اللغة**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 9 ص10.

[3] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 10.

التواصل، أو نقل المعارف إلى ما هو أعمق، فهي رهان على بقاء المجتمع أو زواله، وأكبر دليل على ذلك حرب اللغات الدائرة في العالم، وزوال وتلاشي بعض اللغات مثل: تلاشي بعض لغات الأقليات واللغة اللاتينية، وظهور لغات مثل اللغة العبرية.

ولكي نحدد الوظائف الرئيسية للغة، ننطلق أولا من مجموعة من الافتراضات، يمكن النظر إليها على انها أسس نظرية في مجال دراسة اللغة:

- إن اللغة ليست إلا ظاهرة اجتماعية، مثلها مثل بقية الظواهر الاجتماعية الأخرى.
- اللغات ليست واحدة بل تختلف بعضها عن بعض كثيراً أو قليلا وهذه الاختلافات مهمة من الناحية التعليمية والناحية الوظيفية.
- ليست هناك لغات بدائية، بل أن كل لغة من اللغات مركبة بشكل معقد جداً، وفيها من الانظمة الداخلية ما يجعلها قادرة على تلبية جميع حاجات الناس الذين يستعملونها.[1]

وبناءاً على هذه الافتراضات يمكن القول بان وظائف اللغة هي:

أ. الوظيفة التواصلية

ويرى علماء اللغة على اختلافهم أن الوظيفة الأساسية للغة هي كونها وسيلة "للاتصال" أو "التوصيل" أو "النقل" أو "التعبير" عن طريق "الأصوات الكلامية" وأن ما توصله اللغة أو تنقله أو تعبر عنه هو الأفكار والمعاني والانفعالات والرغبات، أو الفكر بوجه عام.[2]

يُلاحظ "لاينز" مثلا أن مفهوم الاتصال يشمل كذلك المشاعر والأمزجة والمواقف، لكنه يقترح أن يصرف اهتمامه أساسا إلى "الإيصال المقصود للمعلومات المتعلقة بالحقائق أو الأقوال" وعلى النحو ذاته يرى "بينيت" أنه يبدو أن وظيفة التواصل تتمثل أساسا في سعي المتكلم إلى إبلاغ المتلقي بأمر ما أو إلى نسبة عمل ما إليه. إن تعليق قيمة الاستعمال اللغوي بمدى قدرته على نقل المعلومات مرسخ جدا في إرثنا الثقافي. فكلنا يؤمن بأن تلك هي ميزة اللغة التي مكنت بني الإنسان من تطوير ثقافات متنوعة... بل إننا نؤمن أكثر من ذلك بأن اكتساب اللغة المكتوبة هو الذي مكن من ظهور الفلسفة والعلم والأدب في بعض هذه الثقافات.[3]

وهو ما أكدته اللسانيات الوظيفية، حيث جعلت الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل. ورغم أن تشومسكي يرفض هذا الطرح الوظيفي، حيث يجعل اللغة وسيلة للإبداع والخلق، إلا أنه لا يمكن إهمال أهمية التواصل والإبداع في اللغة، غير أن أحدهما يهيمن على الآخر في مقام معين، وضمن جنس خطابي معين،

[1] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 10.

[2] محمود السعران: **اللغة والمجتمع (رأي ومنهج)**، ط 2، دون دار نشر، الاسكندرية، مصر، 1963، ص 12.

[3] ج. ب.، براون، ج بول: **تحليل الخطاب**، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، د ط، النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 1997، ص 02.

دون أن يقصيه، ويمكن للتواصل أن يتم بالحركة، الضوء، الكهرباء، الألوان، ... إلخ. إلا أن هذه الأشكال من التواصل غير اللساني تؤول في النهاية بواسطة أدلة لغوية بدونها لا يمكن للعقل أن يشتغل ويفكك الإرسالية، لأنه لا يوجد فكر بدون لغة. هكذا فالضوء الأخضر يقول لي "مر" والضوء الأحمر يقول لي "قف"، والوردة الحمراء حين تهدى تحمل معلومة أحبك... إلخ.[1]

إن ربط شومسكي وظيفة اللغة التواصلية بالإبداع والخلق، على جانب كبير من الصحة، فتى ما كان بإمكانه إتقان اللغة كتابة ومشافهه، أمكنه ذلك من الإبداع والخلق، فاللغة وسيلة التعبير عن ما يجول في الفكر، فهناك من الطلبة من يملك الأفكار لكن قدرته على استعمال اللغة تكون حائل على إبداء هذه الأفكار؛ وكما أثبتت العديد من الدراسات فإن مستوى الطالب اللغوي يؤثر بشكل مباشر على تحصيله العلمي.

صحيح أن وظيفة اللغة هي وظيفة اتصالية بالدرجة الاولى لكن لا يمكن حصرها هنا وفقط؛ ذلك أن الاتصال ليس مقصورا على الإنسان فالحيوانات تستعمل وسائل للأتصال فيما بينها، كما ويمكن حدوث الاتصال بين البشر بوسائل غير لغوية؛ من مثل تعبيرات الوجه الإنفعالية مثل إحمرار الوجه دلالة الخجل، أو العبوس تعبيراً عن الغضب، والإيحاء المتعمد بأحد أعضاء الوجه أو الجسم والوسائل الكثيرة الاخرى كالرسم والنقود والاعداد والموسيقى وأنماط التحية غير اللفظية؛ كما تعطي اللغة للفرد تصوراً بالانتماء إلى ذلك المجتمع.[2]

وعندما نتحدث عن وظيفة اللغة على أنها وسيلة للاتصال بين الناس نجد أنفسنا نتحدث عن ثلاثة أشياء مختلفة تقريبا: ما يسمى بالاتصالات السلكية واللاسلكية ونظرية المعلومات، وظائف اللغة وخاصة تلك الوظائف الخطابية التي تتعلق بالتعامل مع الجماهير ومحاولة التأثير فيها وإقناعها؛ السلكية واللاسلكية فهي تعتمد بالدرجة الأولى على تحليل وقياس مادة اللغة البشرية، أي الصوت البشرية وغير البشرية وتحويلها من طاقة إلى طاقة أخرى وتوزيعها عبر الأسلاك أو عبر الهواء، أما نظرية المعلومات وتسمى أحيانا نظرية الاتصال Communication Theory، فهي نظرية علمية تعتمد على الرياضيات ونظام رمزي للأتصال وقناة أو وسيط لنقل الرمز كالصوت والصورة وتعتمد علة اللغة، أما وظيفة الاقناع والتأثير على الاخرين فهي من أخطر الوظائف فقد أصاب الفيلسوف الفرنسي فولتير حين قال :"قبل أن أبحث معك أي شيء، يجب أن تحدد معنى كلماتك".[3]

لقد ربط اللسانيون قيمة اللغة التواصلية، بمدى قدرتها على إيصال المعلومات على صعيدين، الأول فيما يخص المعلومات المتعلقة بالذات، ما يجول في خاطر الفرد من مشاعر وأمزجة، والثاني فيما يخص نقل الثقافة؛ ومن حقنا هنا التساؤل في موضوعنا هذا، ما هي لغة الطالب الجامعي التعاملية، بمعنى أخر مبلغ الطالب

[1] عمر أوكان: **اللغة والخطاب**، دط، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2011، ص 38.

[2] محمد السيد علوان: **المجتمع وقضايا اللغة**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 11.

[3] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 12، ص14.

الجامعي من استعمال اللغة، كأداة راقية في نقل الثقافة والتعبير عن المشاعر؟ هل أن الطالب الجامعي مستواه العلمي، أهله فعلاً لاستعمال راقي للغة؟ فكما أثبتت الدراسة الميدانية فإن الطالب الجامعي يميل إلى استخدام مزيج من اللغات العربية والفرنسية والعامية ولا يحسن استعمال أي منها، إذ نجد لغة الطالب؛ فإذا كانت اللغة مسؤولة على نقل الإرث الثقافي، فهل اللغة التي يملكها الطالب الجامعي قادرة على نقل هذا الإرث، بمستوى الطالب الضعيف في اللغات؟ إذا في هذه الحالة، سيكون الطالب معول هدم لا معول بناء، فكيف بإمكاننا الحفاظ على هويتنا، واللغة العربية قد فقدت قيمتها، لمايقول طالب "أنا أكره العربية" وهو لا يحسن أي لغة أخرى.

ب. **الفهم:**

نستطيع أن نعرف وظيفة الفهم إذا حللنا كمية المعلومات Information التي تتضمنها جملة معينة، ويتضح من هذا التحليل أن في كل كلمة ينطقها الإنسان فائضاً بمعنى أنه من الممكن حذف بعض اجزاء الكلمات أو بعض الكلمات الكاملة من الجملة دون أن يعطل ذلك مقدرة المستمع على فهم الرسالة التي تحملها تلك الجملة، وتعتمد فكرة الفائض هذه على نظرية الاحتمالات Probability Theory عند تطبيقها على الجملة وبوجه خاص على احتمال وقوع الكلمة في سياق لغوي معين، فإذا عرفنا الكلمات القليلة الاولى من جملة معينة أصبح بإمكاننا أن نخمن الكلمة التي يمكن ان تتلو كل كلمة سابقة بعد ذلك، مع وجود احتمال بأن يكونا تخمينا صحيحاً. [1]

ج. **الوظيفة التفاعلية**

لقد اعتنى علماء الاجتماع واللسانيات الاجتماعية باللغة المستعملة لإقامة العلاقات الاجتماعية وتثبيتها. فقد علقت الدراسات الاجتماعية والأنثربولوجيا كثيرا على ظاهرة استعمال اللغة للمجاملة، وبصفة خاصة على الاستعمال الجاري للغة عند التمهيد للمحادثات واختتامها. كما أن محللي لغة المحادثة قد أولوا عناية خاصة باللغة المستعملة لتنسيق الأدوار والعلاقات، وتضامن الأقران وتحديد التبادل في الأدوار عند المحادثة، واسعاف كل من المتكلم والمتلقي ومن أوضح ما يمثل هذا الجانب من الاستعمال اللغوي أن قدرا كبيرا من المعاملات اليومية بين الناس إنما يقوم على اللغة، بوصفها بالدرجة الأولى أداة اتصال بين الأفراد أكثر من قيامه على اللغة بوصفها أداة تعامل.

فحين يلتقي غريبان مثلا عند محطة الحافلة في يوم ريح قارس ويلتفت أحدهما إلى الآخر قائلا وهو يرتعد من البرد: "يا إلاهي الجو بارد" يكون من الصعب أن نفترض أن نية المتكلم الأولى هنا كانت لنقل المعلومات. ولعله من المعقول أن نقترح أن المتكلم يشير بعبارته تلك إلى استعداده لأن يكون لطيفا، وأن يدخل في حديث مع المخاطب. وبالفعل فإن قدراً كبيراً من المحادثات اليومية يتكون في الواقع من تعليقات يقوم بها شخص ما

[1] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 11.

حول شئ يدركه هو والمتلقي على حد سواء، والحديث عن الأحوال الجوية بطبيعة الحال أكثر الأمثلة ذكرا في هذا المقام بالنسبة للإنجليزية البريطانية.

غير أن قدرا كبيرا من المحادثات العفوية يضم عبارات وأشباه عبارات يبدو أن القصد منها هو مجرد المشاركة في الحديث أكثر مما هي نماذج لغوية ساقها المتكلم لتقديم معلومات على هذا النحو. نرى امرأة على متن حافلة تتحدث إلى رفيقتها عن صديقة لهما كانت قد أجرت عملية جراحية وغادرت فراش المرض قبل المدة اللازمة للشفاء، فتقول عنها في خاتمة حديثها: "أجل إنها حقا سيدة بغيضة". يمكننا أن نعد جملة كهذه ملخصا أجملت فيه المتكلمة معلومة معينة عند ذلك ترد رفيقتها (بعد أن كانت تعلق طوال حديث الأولى بقولها نعم، نعم): "أجل إنها امرأة بغيضة".

بينما تستعمل اللغة المكتوبة عموما، لأغراض تعاملية أساسا، فإنه من الممكن أن نقف على نماذج من هذه اللغة نفسها لا يكون القصد منها بالدرجة الأولى نقل المعومات وإنما إقامة العلاقات الاجتماعية، ومن ذلك رسائل الشكر والرسائل الغرامية وألعاب الاستنتاج وغيرها.[1] وما لاحظناه في الدراسة الميدانية أن الطلبة يستعملون عبارات مختصرة جداً مثل "صحة" "Sava" "Intique" ولا يطيلون في المقدمات.

د. الوظيفة الاجتماعية والثقافية

حيث يتم بواسطة اللغة اكتساب الفرد للتصورات الجمعية واللغة هنا بمثابة وسيلة لتوصيل المعلومات المتعلقة بتصورات الجماعة الجمعية إلى الفرد. وبتحقيق الوظيفة الثقافية للغة تبرز أهمية وظيفتها الاجتماعية باعتبار اللغة وسيلة لإقامة العلاقات والتواصل الاجتماعي بين الناس والتي تجسد الوعي الجمعي لدى الأفراد.[2]

وللغة المكتوبة وظيفة في غاية الاهمية، فعلى الرغم من ان من الممكن أن يقوم مجتمع معين بحفظ دينه وتراثه وأساطيره وأدابه وعاداته بالطرقة اللغوية، أي عن طريق تقل ذلك التراث شفويا من جيل سابق إلى جيل لاحق، فغن ذلك التراث معرض للضياع أو التحريف والتعبير لأسباب تتعلق بالحفظ والذاكرة، كما تتعلق بالنفس البشرية، ويصبح المجتمع في حاجة ماسة إلى تسجيل تراثه إذا تطور إلى مجتمع معقد وزاد تراثه زيادة هائلة بحيث لم يعد بالإمكان الاعتماد على الافراد وذاكرتهم والواقع ان الامة التي لم تستعمل الكتابة قط قد فقدت معظم تاريخها وتراثها.[3]

هـ. التعبير عن الفكر

ان وظيف اللغة في نقل الأفكار من اهم وظائفها جميعا، ومنذ اختراع الكتابة وتسجيل الأفكار بها، تمكن البشر من نقل تلك الأفكار عبر القرون، وكان نتيجتها هذه الحضارة المتقدمة. كما تستعمل اللغة للتعبير

[1] ج. ب.، براون، ج بول: مرجع سبق ذكره، ص40.

[2] السيد علي شتا: مرجع سابق، ص183.

[3] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص19.

عن المشاعر المختلفة من سعادة وفرح وحزن وغضب ...، ويتراوح مستوى التعبير عن تلك الأحاسيس من التصفير أو الغناء دلالة على الفرح والسعادة أو الشتم والصياح دلالة على الغضب. [1]

6- أنماط اللغة:

تتخذ اللغة أشكالا وأنماطا متنوعة، يستخدم لكل شكل مصطلح يعبر عنه ويحدد وظيفته. هذه الأشكال هي:

1. اللغة النموذجية: هي نوع ذو الخطوة الرسمية والأدبية والمأخوذ نموذجا أعلى للإتباع، لانتظامه سمات ترشحه لهذه المكانة. فهذا النوع من اللغة خال خلوا واضحا من الظواهر اللهجية والبيئة، وقواعده مستقرة ومنضبطة بقوانين وأحكام متفق عليها على المستوى العام. واللغة النموذجية بهذا الوصف هي الموظفة في دور التعليم والدوائر الرسمية وما إليها من صحافة وإعلام وهي كذلك لغة الأدب الجيد والأعمال العلمية والفنية.

2. اللغة الدارجة: وهي كلام بلد أو إقليم معين. ويعرفها بيتايت K. M Petyt بأسلوب فني أعلى بأنها: نمط من الكلام ينتقل من الوالد إلى طفله باعتباره وسيلة أولية للاتصال.

3. اللغة السائدة: وهي نمط من الكلام يشترك فيه ناس لهم لغات دارجة مختلفة رغم أن اللغة السائدة نفسها قد تكون هي لغتهم الدارجة. فاللغة السائدة هي لغة مشتركة، لكنها ليست بالضرورة لغة فصحى. ويمثل بيتايت للغات السائدة باللغة الهندية بالنسبة لكثير من الناس في الهند، والغة اللاتينية العامية في الإمبراطورية الرومانية... وقيل أن اللغة السائدة هي لغة أشيع من سواها من اللغات في بلد متعدد اللغات.

4. اللغة الوالدة: وهي اللغة التي انحدرت منها عدة لغات أخرى وعل سبيل المثال الساسانية هي اللغة الوالدة للأفغانية والفارسية، واللاتينية هي اللغة الوالدة بالنسبة للبرتغالية والأسبانية والفرنسية والايطالية والرومانية.

5. اللغة السليلة: وهي اللغة التي تتفرع عن اللغة الوالدة.

6. اللغة الشقيقة: وهي اللغة التي تشترك مع الأخرى في الأصل. فالدانيماركية شقيقة النرويجية لأنهما تنتميان إلى السلافية الغربية.

7. اللغة الطبيعية: وهي اللغة التي نشأت وتطورت دون التدخل القصدي للإنسان. وينطبق هذا الوصف عل جميع اللغات المنتشرة في العا لم في وقتنا هذا وعلى اللغات التي انتشرت في الماضي

8. اللغة المكتوبة: وهي اللغة التي تنقل المعاني عن طريق الحروف التي تكون الكلمات والجمل التي نكتبها.

9. اللغة الإشارية: فهناك لغات نراها إشارات من الأصابع أو من أي مصدر آخر.

10. اللغة اللهجية: وهي اللغة التي تظهر فيها اللهجة الخاصة بالمتكلم. وكثيرا ما يحدث أن نعرف قطر الشخص من لغته. [2] واللهجة المحلية منطوقة في الأساس، لا ترقى اجتماعيا إلى مدرجة اللغة النموذجية

[1] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص20.

[2] صبري إبراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 47، ص 53.

(الفصيحة) الموظفة في الأعمال الأدبية والهيئات الرسمية. وفي الواقع خليط من الكلام المشوب بظواهر لغوية مختلفة، من فصيحة وعامية عامة ورطنات خاصة بالبيئة صاحبة اللهجة المعينة.[1]

11. اللغة الفصحى: وهي Langue Ecrite ; Written Language هي لغة الأدب والعلوم وتقابلها اللغة العامية.[2] وهي لغة التعليم عادة، ولغة المحاضرات والجامعات.

12. اللغة العامية: وهي لغة المعاملات اليومية في السوق، لغة التخاطب غير الرسمي، اللغة المستخدمة في البيت، اللغة التي يتخاطب بها صديقان حميمان. وهي لغة تستخدم الجمل القصيرة والكلمات الشائعة والتراكيب السهلة.[3]

7- العوامل الاجتماعية لتطور اللغة:

هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤدي إلى تطور اللغة، ونستطيع أن نلخص هذه العوامل فيما يأتي:

- العامل البيولوجي؛
- ويرجع العامل الثاني إلى طبيعة اللغة ذاتها بوصفها جزء من أجزاء الثقافة وبالتالي قابليتها للانتشار والانتقال من جيل إلى جيل ومن السلف إلى الخلف؛
- تمتاز اللغة بخاصية التراكمية، وهذه الصفة هي التي تبرر السرعة الهائلة لنمو المعرفة الإنسانية وبالتالي نمو اللغة؛
- العوامل الأدبية، إذ أن أدباء كل لغة يحاولون أن يضيفوا إليها دائما الجديد؛
- الاحتكاك والانتشار الثقافي للغة؛
- العوامل الجغرافية من طبيعة ومناخ وغيرها من الظواهر الجغرافية والفيزيولوجية؛
- عوامل لغوية ترجع إلى طبيعة اللغة وأصواتها وقواعدها ومتنها... ذلك أن عناصر اللغة قد تنطوي على بعض نواح تؤثر في تطورها؛
- عوامل اجتماعية خالصة مثل اتجاهات الجماعة اللغوية الفكرية والثقافية، ومظاهر النشاط العقلي العصبي، ونظم الجماعة اللغوية وعاداتها وتقاليدها وحضارتها بصفة عامة.[4]

ثانيا: ظواهر سوسيولسانية

كما سبق وتم الإشارة إليه اللغة ظاهرة إجتماعية يصيبها ما يصيب المجتمع من تغير وتبدل سواء أكان ذلك زمنيا أو مكانيا لذلك تحاول الدراسة في هذه الجزئية رفع توضيح بعض الظواهر اللغوية الاجتماعية، أو

[1] كمال بشر: مرجع سبق ذكره، ص 195.

[2] إميل يعقوب: مرجع سبق ذكره، ص 334

[3] صبري إبراهيم السيد: مرجع سبق ذكره، ص 51.

[4] محمد السيد علوان: **المجتمع وقضايا اللغة**، دط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1995، ص 59، ص 60.

السوسيولسانية لأهميتها في تحليل خطاب الحياة اليومية، فمن غير الممكن تحليل الخطاب دون الوقوف على خلفية معرفية لتلك الظواهر السوسيولسانية.

نشير قبل ذلك هناك تداخل بين مصطلحي الازدواجية والثنائية: لكن وقع الاختيار في الدراسة الحالية على بالازدواجية في هذا المقام تقابل الفصحى ولغة الحياة اليومية؛ أما الثنائية استعمال الجماعة اللغوية للغتين مختلفتين كالعربية والفرنسية في الجزائر، وعليه فإن الازدواجية في العربية هي ترجمة للمصطلح Dglossia ؛ ومصطلح الثنائية في العربية تقابل Bilingualism؛ كما يمكن الإشارة اننا نعني بتعددية حالة وجود لغتين للإستعمال أو اكثر من لغتين فبعض الجمعات اللغوية تعرف تنوع يفوق الإثنين والثلاث إلى العشرات والمئات كما سنفصل فيما بعد.

1- ظاهرة الازدواجية اللغوية: Diglossie

لم تدرج الإزدواجية اللغوية في أدبيات اللسانيات إلا في عام 1959 حين استخدم اللساني الأمريكي فرجسون (Charles ferguson) هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الإغريقية، فقد حدد الكاتب الازدواجية اللغوية انطلاقا من أحوال أربعة يعتبرها مثالية (وهي المنطقة الالمانية في سويسرا، ومصر، وهايتي، واليونان)، على أنها العلاقة الثابته بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد: أحدهما راق والآخر وضيع كالعربية الفصحى والعاميات، وكالإغريقية الشعبية الحديثة والإغريقية "المهذبة الصافية"؛ تقيم الازدواجية التي يتحدث عنها فرغسون مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة، تُرفع منزلة أحدهما "فيعتبر المعيار" ويكتب به الادب المعترف به، ولكن لا تتحدث به إلا الاقلية، وتُحطُ منزلةُ الآخر، ولكن تتحدث به الاكثرية.[1]

إذا فظاهرة الإزدواجية هي ليسست ظاهرة لغوية قاصرة على لغة بعينها بل هي ظاهرة طبيعية تتوزع على كل اللغات؛ فلكل لغة مستوى عالى مرتفع وهوما يسميه فيما بعد "دي سوسير" اللغة النموذجية العينية، تستعمل في إطار ما هو رسمي، والنمط المنخفظ المستعمل في الحياة اليومية للأفراد، والجدول الموالي وضعه "فرجسون" يوضح فيه التوزيع الوظيفي لكلا النمطين:

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص77 ،ص79.

جدول رقم (11) يوضح التوزيع الوظيفي للمستويين اللغويين كما حدده "فرجسون"[1]

حالات الاستعمال	الضرب الراقية	الضرب الوضيع
المواعظ والعبادة	*	
الاوامر للعنال والخدم		*
الرسائل الخاصة	*	
الخطب السياسية الجمعيات	*	
الدروس الجامعية	*	
المناقشات الخاصة		*
معلومات عن وسائل الإعلام	*	
مسلسلات		*
نصوص الرسوم الفكاهية	*	
الشعر	*	
الأدب الشعبي		*

كانت الثنائية التي قدمها لساني أمريكي آخر هو جوشوا فيشمان Joshua Fishman عام 1967 أقام فيشمان مقابلة جعل فيها الثنائية اللغوية في جهة (وهي قدرة الفرد على استخدام عدد من اللغات) مما يدخل في باب اللسانيات الاجتماعية، وبهذه المقابلة بعدَّل فيشمان تصوُّرَ فرغيسون في مسالتين:

أولا :قد لا يولي فيشمان عناية كبيرة لوجود شفرتين لغويتين مختلفتين .(قد يكون هناك أكثر من شفرتين، وان كان يظُنُّ أن الوضع يعود عموما إلى المقابلة بين ضربين بديلين :راق ووضيع).

ثانيا :يفترض فيشمان أن الازدواجية اللغوية قائمة على وجود اختلاف وظيفي بين لغتين، مهما كانت درجة هذا الاختلاف طفيفة جداً أو عميقة جداً، وليس من الضروري أن تكون بين الشكلين المختلفين علاقة جينية؛ ويختصر فيشمان فكرته برسم الجدول اللآتي الذي يوضح تماماً عنوان مقالته :"الثنائية اللغوية مع الازدواجية أو دونهما، والازدواجية اللغوية مع الثنائية أو من دونهما":[2]

جدول رقم (12) فيشمان يوضح مختلف اوضاع الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:[3]

ثنائية لغوية	ازدواجية لغوية		
	+		−
+	1- ازدواجية وثنائية		2- ثنائية دون ازدواجية
−	3- ازدواجية دون ثنائية		4- لا ازدواجية ولا ثنائية

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص78.

[2] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص80.

[3] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص80.

يمكن أن يمثل لهذه الاحتمالات النظرية الأربعة بالأوضاع الآتية :

1- في البراغواي حيث يتكلم جميع الناس الإسبانية والغارانية، فإن في الإسبانية هي الضرب "الراقي"، والغارانية الضرب "الوضيع".

2- في حالات غير مستقرة يتكلم فيها عدد كبير من الافراد لغتين مختلفتين، ولكن يكون فيها مع ذلك ثنائية لغوية اجتماعية (هذه حال بعض الجماعات الناطقة بالألمانية في بلجيكا التي تحتل لديها الفرنسية ببطء محل الالمانية).

3- روسيا القيصرية التي لم يكن النبلاء فيها يتكلمون بغير الفرنسية، فيما لم يكن عامة الناس يتكلمون بغير الروسية.

4- أحوال نادرة لا يكون فيها إلا جماعة صغيرة تتكلم ضربا لغويا واحداً.[1]

حين يؤخذ هذان النصان معاً، نص فرغسون ونص فيشمان، فإنهما يستدعيان عدداً من الملاحظات، في نص فرغسون الذي يلح على مفهومي الوظيفة والرقي فيبدو لنا أولا غياب أي إشارة إلى السلطة، فليس كافيا تحليل الفوارق اللغوية الموجودة اعتمادا على معيار الرقي (كان يقال إن الفرنسية مثلا أكثر رقيا من اللغة المزيج في هاييتي) وعلى معيار الوظيفة (كأن يقال إن للفرنسية وظائف ليست للغة المزيج) لأنه أن كان للفرنسية هذا الرقي وتلك الوظيفة فإن هذا يعود إلى أسباب تاريخية واجتماعية مرتبطة بشكل السلطة، وبتنظيم المجتمع وهي امور لم يتطرق فرغسون إليها قط؛[2] بالإضافة للعامل الساسي يضاف في الوقت الحالي سلطة وسائل ووسائل التواصل الاجتماعي التي أصبح لها سلطة التغيير تضاهي السلطة السياسية.

وفي المقابل، تبدو فكرة الازدواجية اللغوية فكرة مفيدة -وان بعض الاحيان تتعدى الإثنين إلى الجمع في الحديث عن ثلاثة ضروب للغة- لأن الازدواجية -كما لاحظ فيشمان- تقابل الثنائية اللغوية بالفعل، فمن المفيد التمييز بين ثنائية لغوية فردية، أي ثنائية عند الفرد الواحد Bilinguisme، وثنائية لغوية اجتماعية.[3]

رغم أن المعنى المعجمي للفظ الازدواجية (الذي يشير إلى زوج من اللغات) فإن هذه الظاهرة يمكن ان تطال أكثر من لغتين. وقد سلم فيشمان بذلك، غير انه لا يشير إلى وجود احتمال لما نسميه بالازدواجية المتداخلة، أي إلى وجود ازدواجيات يتداخل بعضها في بعض، وهو مما نراه كثيرا في البلدان التي تخلصت من الاستعمار منذ فترة قريبة، ففي تانزانيا على سبيل المثال، كانت هناك ازدواجية في المرحلة الاولى بين اللغة الموروثة عن الاستعمار، وهي اللغة الإنجليزية، واللغة الوطنية، وهي اللغة السواحلية، وهناك في مرحلة ثانية ازدواجية بين هذه اللغة السواحلية، التي ليست اللغة الام إلا لأقلية من السكان، واللغات الأفريقية الاخرى، والوضع نفسه قائم في مالي وفي هذا الحال يمر الوصول إلى السلطة عبر اكتساب اللغة الرسمية (الإنجليزية أو

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص81.

[2] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص81.

[3] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص82.

الفرنسية) الموروثة عن الاستعمار، ولكن اكتساب اللغة الأفريقية الغالبة يمنح شكل آخر من أشكال السلطة، بمعنى آخر، تكون الإنجليزية في تانزانيا ضربا "راقيا" في مقابل "السواحلية" التي تكون بدورها ضربا راقيا في مقابلة اللغات الأخرى، مما يشكل ازدواجية متداخلة.[1]

إن فكرة القرابة الجينية التي تحدث عنها فرجسون في حده للازدواجية فكرة حصرية جدا، كما لاحظ فيشمان، لأنها تستدعي سؤالا آخر :أينبغي التفريق بين الازدواجية من جهة والعلاقة ما بين اللغة ولهجاتها (سواء اكانت لهجات محلية أم اجتماعية) من جهة أخرى؟ كل الناس يعرفون مثلا ان هناك طريقة للكلام بالإنجليزية معترفا بها اجتماعيا، وان عدداً من طرائق النطق بها يشكل عائقا اجتماعيا في وجه أصحابه، هل هذا الوضع مشابه لوضع تانزانيا التي تقابل فيها السواحلية الإنجليزية؟ الجواب :لا، بكل تأكيد، مع ان فيشمان يفترض ان الازدواجية اللغوية قائمة على وجود اختلاف وظيفي بين لغتين، مهما كانت درجة الاختلاف :طفيفة جداً أو عميقة جداً .وليست الازدواجية في الإنجليزية ناجمة عن الفارق بين إنجليزية "ملكة بريطانيا وإنجليزية "الكوكني" اللندنية، إنما هي ناجمة عن الاستخدام الاجتماعي لهذا الفارق، وليس هذا الشكل من أشكال الإنجليزية أرقى من ذاك بطبعه، بل هو أرقى منه بتاريخه فلو استلم "البرابرة" مقاليد السلطة في مكان ما من العالم لامكن ان تصبح لغتهم، وهي وضيعة حتى أيامنا، لغة راقية.[2]

لئن أمكن استخدام مفهوم الازدواجية لتحديد المجتمعات المتعددة اللغات، فإن علينا أن نوضح ان هذه الأوضاع ينبغي أن تدرس انطلاقا من العلاقات الاجتماعية لا من اللغات أنفسها، فقد ينظر إلى لغة البامبارا في مالي على سبيل المثال على انها لغة التحرير (بالمقابلة مع الفرنسية)، ولكن قد يمكن النظر إليها على انها لغة القمع والاستبداد عند قبائل السونغاي Songhaiفي تومبوكتو Tombouctou أو التماشيق Tamashequ في الشمال.[3]

2- ظاهرة التعدد اللغوي

إن التعدد ظاهرة لسنية شبه عامة تظهر في اللغات أثناء الأداء الكلامي، وعبره يتم نقل الرسالة التي قد يعجز المتكلم عن توصيلها بلسان واحد، وهذا حالة ما تعجزه لغة من اللّغات، ويفتقر إلى مصطلح أو عبارة أو مسكوكة، فيلتجئ إلى لغة ثانية لتبليغ المراد، أو أن يستعمل المجتمع لغتين في وقت واحد بحكم الاستعمار أو الممارسة العفوية للغة من اللغات، والممارسة الادبية للغة أخرى.[4]

كما ليس التعدد اللغوي وضعا خاصا، وليس مقصوراً على مناطق بعينها، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين "لهجاتها"، و"لغاتها

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص82.

[2] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص84.

[3] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص82.

[4] صالح بلعيد: **اللغة الجامعة** ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة تيزي وزو ، 2015 ، ص8

المحلية" فالتعددية اللغوية قدر مشترك، وان ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال، وسنحاول في هذا الفصل ان نصف الاحوال المختلفة، وان نلم بتصنيف لأوضاع التعدد اللغوي.[1]

3- الثنائية اللغوية كحالة ضمن التعددية اللغوية

يمتلك ثنائيو اللغة ميولا للاستخدام لغة معينة دون أخرى، في مجالات مختلفة، وذخيرة من القواعد المتصلة بكل مجال من هذه المجالات والتي يُرتَكَزُ عليها في عملية إنتقاء واختيار اللغة المناسبة للاستخدام بحسب كل مجال على حد ولعل من الأمثلة الأكثر شيوعا، نذكر عملية تحويل الوضع لمجال البيت –المدرسة أو لمجال البيت– العمل وذلك بسبب تلقي لغة أولى بالبيت عن طريق الأبوين ولغة ثانية بالمدرسة، وتستخدم كلتيهما في مجال العمل، فعندما يكون هناك تطور في التحول اللغوي، يمكن لبعض المجالات التقليدية أن تجد مكانها المناسب لاستخدام لغة معينة دون غيرها.[2]

فمثلا بالنسبة للشعب الماوري، قبل ظهور حركات إعادة البعث اللغوي الحديثة، ضل الماري Marae، وهو مكان مخصص لاحتضان الاحتفالات التقليدية واللقاءات تستخدم فيه لغة الماوري، وتعد الثنائية اللغوية بسويسرا مثالا آخر للاستخدام العالي للغة الألمانية في مجال العمل واستخدام اللغة السويسرية في مجالي البيت والجوار؛ ولاحظ فيشمان من خلال دراسته عن شعب البورتوريكو في مدينة نيو جارزي، حدة هذا الشعب في التمسك باستخدام اللغة الإسبانية في البيوت والجوار، وفي الكنيسة فضلا عن تمسُكه باستخدام اللغة الإنجليزية في المدرسة وفي مكان العمل وعليه، فمن الطبيعي جدا أن يستمر المهاجرون في استخدام لغتهم الأصلية في بيوتهم وفي المجالات الدينية، بينما يستخدمون اللغة المكتسبة جديدا ضمن مساحات العمل وفي أقسام المدارس، ناهيك عن المجالات العمومية.[3]

ان طبيعة ملكة الثنائية اللغوية هي من بين مدارات بحوث واهتمامات علماء اللسانيات النفسية والاجتماعيين اللغويين، فمنذ سنين عدة، كانت هناك محاولات حثيثة للإجابة على الإشكالية التي تبحث في كيفية تنظيم كلتا اللغتين في عقل مزدوج اللغة، وذلك من خلال التمييز بين الثنائية المركبة compound bilinguals التي يفترض فيها أن كلتا اللغتان مترابطتان ومتصلتان ببعضهما البعض، بحيث يستند هذا الافتراض أساسا على أن تعلم إحدى اللغتين قد تم من خلال اللغة الثانية، وبين الثنائية المنفصلة co-ordinate bilinguals القائلة بتعلم لغة منفصلة السياق على اللغة الثانية، الأمر الذي يجعل كلتا اللغتين مختلفتين ومتميزتين عن تعضهما البعض، سبق وأن قيل بامتلاك الازدواجية المتخالفة لنظامين لمدلول واحد،

---

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص77.

[2] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص122.

[3] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص123.

ولكل منهما تركيبته الكلامية الخاصة به، بينما ند للازدواجية المتجانسة نظاما فريدا يتشكل من تركيبين لكلمتين اثنين.[1]

تسيير التعدد اللغوي Gestion du plurilinguisme يوجد نوعان من التسيير للتعدد الغوي أحدهما متأتّ من الممارسات الاجتماعية والآخر قائم على التدخل في هذه الممارسات، التسيير الأول الذي ندعوه بتسيير "المستعمل"، يتعلق إذن بالكيفية التي بمقتضاها يواجه الناس يوميا مشاكل التواصل، وما يسمى لغات تقريبية أو اللغات المشتركة هو نموذج دالّ عن التسيير للتعدد اللغوي في الحياة اليومية المعيشة ففي كلتا الحالتين، يتم التواصل حقا عن طريق "ابتكار" لغة، وهذا الابتكار لا يدين بأي شيء لقرار رسمي أو مرسوم أو قانون، فهو نتاج ممارسة وهكذا تظهر يوميا في جميع لغات العالم كلمات جديدة للدلالة على أشياء لم يسبق للغة أن دلت عليها، وهذا التوليد العفوي قد نشط بخاصة أثناء الفترة الاستعمارية في اللغات الافريقية، ذلك ان المجتمعات الافريقية قد واجهت تكنولوجيات (السيارة، القطار، الطائرة) وهياكل (الادارة، المستشفى) أو وظائف (ضابط، طبيب، حاكم) مستوردة من الغرب، وكان لا بد من اطلاق تسميات عليها هذا ويمكننا دراسة الكيفية التي بموجبها يسخّر الناس كفاءاتهم اللغوية لوضع كلمات جديدة تدل على مفاهيم جديدة.[2]

4- أسباب وعوامل ظاهرة التعدد

تعود ظاهرة تزايد التعدد اللغوي ضمن كثير من المجموعات بالمنظور التاريخي، إلى عدة أسباب وتعتبر الهجرة من إحدى المسببات لهذه الظاهرة وهذا نتيجة لحركات التنقل الإرادية وغير الإرادية لأناس يتكلمون لغة معينة داخل منطقة اناس آخرين يتكلمون لغة أخرى.[3]، هب مثلا تجارة الرق بأفريقيا، حيث أدت هذه التجارة إلى تنقل عدد كبير من المتكلمين الاصليين لعدة لغات إفريقيا باتجاه الجهة الشرقية والغربية للمحيط الهندي، الامر الذي أسفر على تكوين العديد من اللغات الهجينة (البيدجن) Pidgin لغة الكريولِ Creole.[4]

أما بالنسبة لدول أوروبا الشمالية، فلقد قامت هذه الاخيرة إبان السنوات الاولى وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية بإثراء تعددها اللغوي وذلك من خلال تشجيع سياسة استقطاب اليد العاملة من الدول المتوسطة، الامر الذي إدى إلى وجود كثير من الأقليات بأوروبا من تؤركيا واليونان والأمر سيان بالنسبة للمهاجرين من اسبانيا والجزائر وإيطاليا والذين هاجرو بدورهم نحو دول الشمال، وللتعامل مع هذه الظاهرة

[1] برنار صبولسكي: مرجع سابق ذكره، ص127.

[2] جان لويس كالفي: **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008، ص77.

[3] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص133.

[4] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره،ص133.

تبنت الحكومة النرويجية سياسة لغوية ينتظر منها التعامل مع الوضع الراهن والتشجيع على إبقاء قرابة مائة لغة موضع استخدام.[1]

وللجانب التاريخي كذلك أثره في بروز التعدد اللغوي، وذلك جراء حملات الغزو والاستلاء على بعض المناطق ثم فرض سياسة الانضمام على متكلمي العديد من لغات تلك المناطق مثلما حدث مع مناطق البروتون والألزاس والبروفانس بفرنسا أدى ذلك لاضمحلال لغات تلك المناطق، وكذلك ومع توسع رقعة السلطة الإنجليزية لتصل إلى الجزر البريطانية أدى ذلك إلى بروز التعدد اللغوي بهذه الاخيرة، وكذلك اختفاء بعض من اللغات السلتية بالمنطقة.[2]

بالإضافة إلى سلوكات ومواقف وأحكام مسبقة يزخر تاريخ البشرية بالامثلة والعبارات الجاهزة التي تعبَّر عن احكام مسبقة حول اللغات، يروى أن "شارل الخامس" كان يخاطب الناس بالفرنسية والجياد بالألمانية والرب بالإسبانية، يمكننا كذلك استضهار العبارة الفرنسية "التحدث بالفرنسية كبقرة اسبانية"... هذه المعتقدات لا تتعلق باللغات المختلفة فحسب بل كذلك التنوعات اللغوية الجغرافية، التي يصنفها الحس الجمعي وفق سلم من القيم، وهكذا فإن تصنيف الأشكال اللغوية إلى لغات ولهجات patois يعتبر قدحيّا وكتناظر للتقسيمات الاجتماعية المبنية على رؤية قدحية :فاللغة تناسبها جماعة "متحضرة"، أما اللهاجات والباتوا فتطابقها جماعات من "المتوحشين"، فالاولى منظوية في شعوب وامم، في حين ان الثانية منضوية في قبائل وهكذا تستخدم قائمة برأسها من الاوصاف :لهجة، رطانة، بانتوا، هذرمة=charabia للدلالة على الحكم السلبي الذي يطلق على طريقة التكلم او الحديث.

هناك معتقدات راسخة أخرى تتعلق بـ "اللغة الجميلة Le beau parler فنحن كثيرا ما نسمع في جميع البلدان بان هناك مكانا ما تتراءى فيه اللغة الوطنية صافية (بالنسبة للفرنسية هذا المكان هو lanjou، وأنه توجد لكنات سمجة des action dsagréable وأخرى ممتعة وخلف هذه المعتقدات يلوح مفهوم الاستعمال الجيد، وهكذا نجد لدى جميع الناطقين نوعا من المعيار العفوي يجعلهم يقررون بأن هذه الصيغة مستهجنة وأن تلك مستحسنة لا تقل كذا، بل قل كذا.[3]

ثالثاً: احتكاك اللغات والظواهر اللغوية الناتجة عنها (التعدد اللغوي) :

1- الاقتراض والتداخل Emprunt et Remaniement

المقصود بلفظ التداخل كما وضعه أ.فانرايش في سنة 1953 لمفهوم التداخل في كتابه Languages in Contact ؛ تحويل للبنى اللغوية ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءاً، مثل مجموع

[1] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره،ص134.

[2] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره،ص136.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره ، ص 51-ص 52.

النظام الفونولوجي وجزء كبير من الصرف والتراكيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن) .وهذا هو التحديد الذي وضعه، يمكننا التمييز بين ثلاث انواع من التداخلات :التداخلات الصوتية والتداخلات التركيبية، والتداخلات الإفرادية:

– التداخلات الصوتية من مثل التقابل بين الفونيمات الطويلة والفونيمات القصيرة من مثل الصعوبة التي يستشعرها الفنسيون حين يودون تحقيق التمييز الانجليزي بين /i:/ و/i/ القصيرة في كلمات مثل sheep ;ship ;sheet ;shit.

– التداخلات التركيبية تتمثل في تنظيم بنية جملة ما لغة (ب) وفق بنية اللغة الأولى (أ) :يمكن للناطق بالإيطالية أن ينتج وفق النموذج الجاري لجمل مثل viene la pioggia(المطر وصل) أو suona il telefino(الهاتف رن) باللغة الفرنسية جملا من قبيل . sonne le Téléphone.[1]

التداخلات الإفرادية :وأبسط التداخلات هي تلك التي تتمثل في الوقوع في شراك ما يعرف بـ"الأصدقاء المزيفين" Les faux amis مثل ما يحصل للإنجليزي حين يستعمل في الفرنسية كلمة instance بمعنى المثال الموجود في لغته يمكننا كذلك أن نعثر على ترجمة مباشرة للجملة الإنجليزية to be right (أصبت).[2]

وحين يبلغ التداخل الإفرادي أوج منطقة، فإنه ينتج الإقتراض: فبدل ان نبحث في لغتنا عن مقابل صعب العثور عليه لكلمة في لغة أخرى، نستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكييفها من نطقنا، فعلى عكس التداخل الذي هو ظاهرة فردية، فإن الاقتراض ظاهرة جماعية جميع اللغات اقترضت من اللغات المجاورة لها، أحيانا بشكل مكثف (مثل الغنجليزية التي اقترضت من الفرنسية جزء كبير من مفرداتها)[3]

2– اللغات التقريبية: Les langues aproximative

هذا التعدد اللغوي يطرح بالطبع مشكلا مغايراً حين يلقى المتكلّم نفسه في جماعة لا يحسن لغتها، وهاهنا نحصل على حالين :قد يتعلق الأمر بشخص عابر (سائح مثلا) يحاول اللجوء إلى لغة ثالثة يعرفها وتعرفها الجماعة المحيطة به: في هذه الحال، يستعمل لغة مشتركة ناقل véhiculaire، ولكن قد يتعلق الامر بشخص عابر، ولكن قد يتعلق الامر كذلك بشخص ينوي البقاء في عذه الجماعة، حينئذ يتعين عليه كي يندمج فيها، اكتساب لغة الجماعة المستقبلة وهذه حال العمال المهاجرين الذين يحلّون بالبلد المستقبل.

وقد يحصل ألا تقتصر هذه الحال على الفرد، بل قد تشمل زمرة اجتماعية برمتها، في مواجهتا لزمرة اجتماعية برمتها في مواجهتا لزمرة أخرى لا تتكلم لغتها والتي بدورها لا تتكلم لغة الزمرة الاولى فلئن تعذّر وجود لغة

[1] جان لويس كالفي: **الساسة اللغوية**، مرجع سابق ذكره، ص28.

[2] لويس جان كالفي: مرجع سابق ذكره، ص 29.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 30.

ثالثة، وإن كانت الزمرتان في حاجة للتواصل، فغنها ستخترعان صورة أخرى للغة تقريبية، وهي الغالب لغة هجين، وهكذا استخدمت إلى غاية القرن التاسع عشر في موانىء البحر الأبيض المتوسط ما يعرف بـ: Lingua franca وهي شكل لغوي قاعدته اللغة الإيطالية مع مفردات مقترضة من لغات المحيط المتوسطي الاخرى.[1]

3- مزج اللغات وتعاقب اللغات Code Mixing

عندما يكون الفرد إزاء لغتين يستعملهما بالتناوب، فيحصل ان تتمازجا في خطابه وأن ينتج ملفوظات "مزدوجة"، ولا يتعلق الأمر ههنا بالتداخل، بل يمكننا القول بأن الأمر يتعلق بعملية تلصيق Collage، وانتقال من نقطة من الخطاب بلغة إلى أخرى، وهو ما يدعى بـ"مزج اللغات بالإنجليزية " Code Mixing" أو التعاقب اللغوي بالإنجليزية Code Switching وهذا حسب حصول التغيّر اللغوي في مجرى الجملة نفسها أو من جملة إلى أخرى.[2]

4- التناقل اللغوي والمزج اللغوي borrowing

غالبا ما يطغى على كلام ثنائي اللغة استعمال لغتين مختلفتين في خضم الحوار، وقد يحدث التناقل بين الجمل وفي الجمل ذتها، بما في ذلك العبارات والكلمات أو حتى في أجزاء من الكلمات، وإذا مسَّ هذا التناوب الكلمات، فإن ذلك يعد بداية لظاهرة "الاقتراض اللغوي borrowing" هذه الظاهرة تثبت عندما تصبح الكلمة المقترضة أكثر أو أقل قبولا ضمن اللغة الثانية، فإذا استعمل أحد مزدوجي اللغة كلمة من اللغة "أ" ضمن اللغة"ب" فإن ذلك يعد حالة من حالات تناوب اللغات، أما إذا استعمل أما إذا استعمل كثي من الناس من المتكلمين للغة "ب" الذين يجهلون اللغة "أ" فإن ذلك لايعدو بالنسبة لهم سوى مسألة تعلم لغة أجنبية ثانية لا علاقة لها بمسألة التناوب، ففي هذا المستوى، وخاصة إذا تمت عملية تكييف الكلمة على مستوى النطق والصرف يمكن القول بثبوت الإقتراض اللغوي لهذه الكلمة.[3]

وهناك العديد من أشكال تناوب اللغات، إذ نجد كثير من المهاجرين يستعملون العديد من كلمات لغتهم المكتسبة جديدا ضمن لغتهم الاولى ةلعل ذلك يعود لمعرفة كثير من مخاطبيهم لكلتا اللغتين، وغالبا ما ينمي مزدوجوا اللغة في مثل هذه المواقف ما يسمى بالمزج اللغوي Mixed Code فمن امثلة هذا المزج في اللغة الإنجليزية، كما يبينه تطور هذه الاخيرة عبر الازمنة، هو اقتراض بعض الكلمات من اللغة الدانماركية في بداية المطاف ثم بعد ذلك من اللغة النرويجية فضلا عن هذا يمكن اعتبار العديد من المنوعات اللغوية الإنجليزية

---

[1] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة مرجع سابق ذكره، ص 31.

[2] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة مرجع سابق ذكره، ص 32.

[3] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، دس،ص128.

الحديثة، كالإنجليزية الجامايكية او النيوزلندية على انها ضرب من المزج اللغوي القائم بين مختلف منوعات اللغة الإنجليزية، وهذا بسبب إضافة يعض الكلمات الخاصة بهذه المناطق التي تعد كشاهد واضح المعالم في هذا المقام على ظاهرة التداخل اللغوي عامة.[1]

5- الامن اللاأمن Sécurité Insécurité

نكون بإزاء الامن اللغوي حينما لا يشعر الناطقون، لأسباب اجتماعية مختلفة، بأنهم في حاجة إلى تمحيص كيفية أدائهم اللغة، أي عندما يعدّون معيارهم هو المعيار الأساس والنموذجي وعلى عكس ذلك نكون حيال اللأمن اللغوي عندما يرى الناطقون بأن أداءاتهم الغوية غير رفيعة، وبأن هناك نموذجا آخر أرفع شأنا، ولكنهم لا يمارسونه، وقد بين وليان لابوف W.Labov في دراسة ميدانية بان الناطقين يعدّون بعض الأداءات الصوتية أمارات عن الصيت prestige في حين أنهم لا يمارسون هذه الأداءات، وهكذا يوجد في صلب المجتمع ما يمكن ان ندعوه بالنظرات حول اللغة أو تصورات للغة، أي باختصار معايير normes يمكن أن يتقاسمها الجميع.[2]

6- المواقف الإيجابية والسلّبية

نصادف مواقف رفض أو قبول قد لا تؤثر بالضرورة على طريقة الناطقين للغتهم، ولكن لها بلا شك إنعكاسات على كيفية تصورهم لخطاب الاخرين، ولقد قام لويس مورالس Lopez Morales يتحري ميداني حول الإخراج اللهوي لـ /م/ بالإسبانية بوجه عام وقف 66 ٪ من الناطقين المستجوبين إزاءهذا النطق موقفا سلبيا، و33.4 ٪ منهم قبلو به وارتضوه، غير ان هذا الموقف يتغيّر بتغيّر الاصل الجغرافي للناس المستجوبين، وعندما سئل المستجوبين عن سبب رفضهم هذا النطق اوردو خمسة أنواع من الاجوبة – هذا النطق ليس إسبانيا، هذا أداء جهوي – هذا نطق يميز المناطق الريفية، هذا نطق فلاحين – هذا نطق دال على مستوى اجتماعي وثقافي بسيط، إنه نطق رعاع – هذا نطق ماتاه عاهة خلقية.[3]

7- التصحيح المفرط أو الحذقلة Hypercorrection

ان يعتقد المرء بان هناك كيفية لأداء لغته، يترتب عنه في حال إفتقاره إلى هذه الكيفية، السعي إلى امتلاكها، والحال إن النزوع نحو المعيار قد يفضي إلى استعادة مبالغ فيها للصيغ الرفيعة، وهم ما يعرف بالتصحيح المفرط أو الحذقلة، وينم هذا التصحيح المفرط عن اللاأمن اللغوي، ذلك لأننا ننظر إلى ادائنا بوصفه غير رفيع ونسعى إلى محاكاة الصيغ الرفيعة بشكل مبالغ فيه.[4]

---

[1] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص128.

[2] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006،ص 53.

[3] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 60.

[4] لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص 60، ص61.

رابعاً: التنوعات اللغوية الاجتماعية

تتشعب لغة المحادثة في البلد الواحد أو المنطقة الواحدة إلى لهجات مختلفة تبعاً للإختلاف طبقات الناس وفئاتهم؛ فيكون ثم مثلا لهجة للطبقة الأرسقراطية، وأخرى للجنود، وثالثة للبحارة، ورابعة للرياضيين، ....والنجارين، ويطلق المحدثون من علماء اللغة على هذا النوع من اللهجات اسم "اللهجات الاجتماعية" Dialectes Sociaux تمييزاً لها عن "اللهجات المحلية" Dialectes Locaux.[1]

ويؤدي إلى نشأة هذه اللهجات ما يوجد بين طبقات الناس وفئاتهم من فروق في الثقافة والتربية، ومناحي التفكير والوجدان، ومستوى المعيشة، وحياة الأسرة، والبئة الاجتماعية والتقاليد والعادات، وما تزاوله كل طبقة من اعمال وتضطلع به من وظائف، وحاجة أفراد كل طبقة إلى دقة التعبير وسرعته وأنشاء مصطلحات خاصة بصدد الامور التي يكثر وردها في حياتهم وتستأثر بقسط كبير من انتباههم، وما يلجئون إليه من استخدام مفردات في غير ما وضعت له أو قصرها على بعض مدلولاتها للتعبير عن أمور تتصل بصناعاتهم واعمالهم...[2]

والنظر في التنوعات اللغوية (أو اللهجات عموما) يسير في اتجاهين، أحدهما تاريخي Diachronic و ثانيهما آني أو متزامنsynchronic الأول هو مسؤولية علم اللغة التاريخي Historical Linguistics وفيه يجري الباحث وراء التنوعات اللغوية الحادثة في اللغة عبر الزمن، ومحاولة رصد هذه التنوعات والوصول منها إلى ما يصل إليه من نتائج في محاولة لربط البنى الاجتماعية بالتاريخ، أما الاتجاه الثاني وهو الاتجاه الآني ربط للبنيات الاجتماعية بالبنيات اللغوية معتمدة على الواقع الملموس؛ ويسترشد الباحثين في رصد التنوعات اللغوية وفق عدة معايير منها المعيار البنيوي والجغرافي والاجتماعي.[3]

والمقصود بالمعيار البنيوي Structural Criterian أن يتجه الدارس نحو الكشف عن بنيات هذه التنوعات من النواحي الصوتية والصرفية والنحوية، وغيرها من الخواص اللغوية لكل نوعية حتى يصل إلى الحدود الفارقة بين هذه التنوعات، ذلك لأن الحدود البنيوية الفارقة Isoglosses بين التنوعات المختلفة في البيئة الواحدة ليست دائما واضحة، بل هي متشابكة متداخلة، بل قد يقع التداخل والتشابك في النظم المختلفة للمستوى اللغوي الواحد كالمستوى الصرفي أو الصوتي فقط...الخ.

وهنا نلجأ إلى المعيار الجغرافي Geographical وهو المعيار الأساسي في نظر علماء اللهجات، إنهم يحاولون تصنيف هذه التنوعات على أسس جغرافية، بالاعتماد على ما يصنعون من الاطالس اللغوية التي يسجلون عليها توزيع الظاهر اللغوية في البيئة المعينة حتى يتبين لهم وجوه الاتفاق بين هذه التنوعات، ونسبة كل نوع إلى

[1] على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، دار عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية، ط4، 1983، ص129.

[2] على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، مرجع سابق ذكره، ص129

[3] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص178.

منطقته. كلهجة الشرق و الغرب و الجنوب ...ولكنهم بذلك يعترفون بان الحدود الجغرافية ليست حاسمة في هذا التصنيف فالتداخل موجود وملموس.

ويأتي المعيار الثالث وهو المعيار الاجتماعي معونا ومساعدا للمعيارين السابقين، وهذا المعيار يعتمد العمل فيه على الوظائف الاجتماعية للتنوعات المختلفة، وهذه الوظائف الاجتماعية مرتبطة بشخصية المتحدث والمخاطب في الحضور أو الغيبة، وبدوره أو وظيفته أو حرفته في المجتمع، فهناك مثلا كلام الرجال و كلام النساء وهناك لغة الاطفال ولغة الكبارة لغة العلم و لغة الفن وما إلى ذلك من كل ما يتعلق بالوضع الاجتماعي للمتحدث.[1]

وكما ان اللغة علامة فردية مميزة فهي كذلك علامة "طبقية" مميزة ففي الجماعة الكلامية الواحدة تختلف لغة المتعلمين عن لغة الاميين، والمتعلمون يخلقون لغة فيما بينهم باختلاف درجة ثرائهم، ولغة الصيدين تختلف عن لغة النجارين وعن لغة الحدادين ... طل من هذه تختلف عن لغة طلبة المدارس مثلا أو عن لغة الموظفين الحكوميين إلخ، ولغة المسيحيين في جماعة كلامية ما تختلف عن لغة من يدينون بالاسلام أو اليهودية مثلا من أفراد نفس الجماعة الكلامية.[2]

1. الاختلافات اللغوية بين الذكور والإناث:

يوجد غالبا في معظم المجتمعات نوع آخر من الاختلافات، وأعني الاختلاف بين كلام الرجال وكلام النساء، حيث تعهد كل المجتمعات إلى الرجال والنساء بأدوار مختلفة، تنعكس تماماً على كلام كل منهم، وإن كانت هذه الاختلافات تتفاوت من مجتمع إلى آخر، وتميل الدراسات المعاصرة في الانثربولوجيا اللغوية إلى كشف العلاقات المباشرة بين البناء الاجتماعي (تقسيم العمل بين المرأة والرجل سيادة الرجل وتبعية المراة في بعض المجتمعات، نوعية النشاط النسائي، القيود المفروضة على المرأة)، والاختلافات البنائية اللغوية بين الرجل والمراة، ففي بعض اللغات، يوجد اختلاف في الصيغ بين كلام الذكور والغناث، وهذا ماهو حادث في إحدى لهجات كاليفورنيا المسماة "يانا" Yana إحدى لهجات الهنود الحمر الأريكان حيث تنتهي نهايات الأفعال ينهايات تختلف من الرجل إلى المراة فالصيغ اللغوية تقوم أساسا على جنس المتكلم لا على ما تشير إليه.[3]

أن أول من لفت الانتباه إلى قضية الفرق الملموس بين لغة الرجال ولغة النساء هم علماء الإثنوغرافيا معتمدين فيي ذلك أساسا على الاختلافات القائمة في استخدام المفردات بحيث لاحظ عالم الانثربولوجياة لفي ستروس كيف كان يسخر الأب الامازوني من ابنته حين كانت تستخدم لغة الذكور في نطقها لكلمة "الصيد"، وهناك علماء أخرين تطرقوا باسهاب لمثل هذه الحالات في الاختلاف القائم بين لغة ولغة النساء

[1] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص179.

[2] محمود السعران: **اللغة والمجتمع رأي ومنهج**، ص59.

[3] محمد السيد علوان: **مرجع سابق ذكره**، ص 136، ص149.

حيث كان الجنود الامريكيين من بين الذين تعلموا اللغة اليبانية على النساء اليابانيات، من اللواتي عملنَّ معهم، محل سخرية ولمزة من قبل العارفين باللغة اليابانية.[1]

وهناك بعض من البراهين المثيرة للفضول التي تقول بوجود اختلافات في عمل النظام الفزيولوجي العصبي المتعلق بالمظاهر اللغوية بين الذكور والغناثث، فلقد تبين من خلال سلسلة من الابحاث الحديثةالتي استخدم فيها تصوير الرنين المغنطيسي الفعال، بأن العملية الفونولوجية عند الذكور تقع على النصف الأيسر من الدماغ بينما تتسع على الجانبين الأيمن والايسر بالنسبة للإناث لكن لم يثبت تأثير ذلك في اختلاف لغة الرجال عن لغة النساء بل غن اسباب ذلك هي اجتماعية محضة ولا تمت بصلة للجانب البيولوجي.[2]

ولقد ثبت ان من الاسباب الرئيسية لظاهرة التمايز في الجنوسة في أسلوب الكلام يعود إلى مسألة المستوى التعليمي، إذ أثبتت الدراسات أنه كلما وجد هناك تفاوت وتباعد بين فرص التعليم بين الأبناء والبنات، كلما وجد تفاوت وتباين بين كلام الذكور والإناث، وأحسن مثال على ذلك نجد المجموعات اليهودية الأرثوذكسية المتطرفة الامريكية التي تمنح الذكور من أبنائها الاولوية للإبحار وللتبصر، أما الإناث فهن أقل حظا من تلك العلوم الاخروية بالمقارنة مع العلوم الدنيوية الامر الذي يفسر مدى تفوقهن في اللغة الانجليزية التي يرتقى مستواها إلى النموذجي وضعفهن في ما سبق ذكره.

وعندما تعطى النساء قسطا منصفا من التعليم، فيبدو أنهن أكثر عناية وانتباها من الرجال في المسائل المتعلقة بمعايير الدقة اللغوية، وقد لوحظت هذه الميزة في بعض المدن عند الذكور المنتمين إلى الطبقة الاجتماعية الدنيا الذين وصفت مساحة شبكتهم الاجتماعية بالضيقة بيد أن النساء يتميزن بشبكة اجتماعية أكثر انفراجا وفسحة من الذكور، كونهن أكثر اختلاطا بالناس خارج مجموعتهن الضيقة، وبالتالي فلا محال أن يتأثر كلامهن بالمعايير الاجتماعية للمجتمع الأكثر فسحة وأفاقا.[3]

لغة المرأة إفراد لغة المراة بالحديث قصد به تاكيد فكرة التنوع اللغوي المصاحب دائما لتنوع الاوضاع الاجتماعية، للمراة سلوك واضح في اختيار قاموسها، فإنها تصر على عدم الاقتراب من تلك الالفاظ والكلمات ذات الدلالة النابية أو المسفهة أو الجارحة لشعور جنسها بوجه خاص.[4]

يوجد غالبا في معظم المجتمعات نوع آخر من الاختلافات، وأعني الاختلاف بين كلام الرجال وكلام النساء، حيث تعهد كل المجتمعات إلى الرجال والنساء بأدوار مختلفة، تنعكس تماماً على كلام كل منهم، وإن كانت هذه الاختلافات تتفاوت من مجتمع إلى آخر، وتميل الدراسات المعاصرة في الانثربولوجيا اللغوية إلى كشف العلاقات المباشرة بين البناء الاجتماعي (تقسيم العمل بين المرأة والرجل سيادة الرجل وتبعية المراة في

[1] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص101.

[2] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص103.

[3] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص103، ص104.

[4] كمال بشر: **علم اللغة الاجتماعي مدخل**، مرجع سابق ذكره، ص184، ص208.

بعض المجتمعات، نوعية النشاط النسائي، القيود المفروضة على المرأة)، والاختلافات البنائية اللغوية بين الرجل والمراة، ففي بعض اللغات، يوجد اختلاف في الصيغ بين كلام الذكور والإناث، وهذا ماهو حادث في إحدى لهجات كاليفورنيا المسماة "يانا" Yana إحدى لهجات الهنود الحمر الأريكان حيث تنتهي نهايات الأفعال ينهايات تختلف من الرجل إلى المراة فالصيغ اللغوية تقوم أساسا على جنس المتكلم لا على ما تشير إليه. [1]

ويقع الاختلاف اللغوي بين الجنسين –أيضا– في الترتيل وطبقة الصوت وشدته والمستوى اللغوي وموسيقى الكلام ويبدو الاختلاف طبيعي و ملامح مميزو لكل جنس، ولقد قامت عالمة النفس شيرذكرامر Cheriskramer بجمع معلومات عن تصور العامة عن لغة المراة في الولايات المتحدة الامريكية، وكانت نتائج دراستها أن العامة يعتقدون بان المرأة تتصف:

- بأنها ثرثارة وبذلك فهي عرضة لكثير من النكات.
- تتكلم بقوة أقل من الرجال.
- تستخدم كلمات التعجب بشكل أقل من الرجال.
- لا تميل إلى الكلمات اللاذعة والمهينة.
- تقلل دائما من تأثير كلامها في المستمع باستخدام مجموعة من العبارات الوصفية، قبل ان تعبر عن رأيها مثا ربما أكون مخطئة، ولكن، وأظن قد جانبني الصواب...
- وتوصلت الدراسة إلى أن المرأة تتصف بأسلوب لغوي خاص عن اسلوب الرجال. [2]

2. اللغة السرية

والمقصود بها تلك اللغة التي تستعملها طائفة تخشى سلطة المجتمع، وتهرب من قابه، وتحاول أن تخفي عنه أمرها، وذلك كلغة اللصوص والنشالين، ولغة رجال العصابات، ولغة الحشاشين ومن إليهم ممن يتعاطون مخدرات يحرمها مجتمعهم، ولغة القوادين ...إلخ، فالملاحظ أن كلا من هذه الطوائف وأشباهها تصطنع مفردات وتعبيرات لا يعرف معناها من ليس منها أو من لم يتصل بهم ويكشف عنها، والذي تلجأ إليه هذه اللغة في الاغلب انها تعطي بعض الكلمات المستعملة في اللغة المشتركة دلالات جديدة، وتعتمد على الاستعمالات المجازية، وقد تستعمل كلمات مأخوذة من لغات اجنبية محرفة وق تخترع بعض التعبيرات اختراعا. [3]

ويزداد في العادة انحراف اللهجة الاجتماعية عن أخواتها كلما كثرت الفوارق بين الطبقة الناطقة بها وبقية الطبقات، او كانت حياة أهلها قائمة على مبدأ العزلة عن المجتمع أو على اساس الخروج على نظمه وقوانينه، ولذلك كانت في فرنسا لهجات الطبقات الدنيا من العمال، واللهجات السرية لجماعات المتصوفين والرهبان، ولهجات المجرمين واللصوص ومن إليهم، من أكثر اللهجات انحرافا عن الاصل الذي انشعبت منه، وبعداً عن

[1] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 136، ص145، ص149.

[2] محمد السيد علوان: مرجع سابق ذكره، ص 136، ص145، ص146.

[3] محمود السعران: **اللغة والمجتمع رأي ومنهج**، ط2، الاسكندرية، مصر، 1963، ص62.

المستوى العام للهجات الاجتماعية الفرنسية، وكذلك الشان في إنجلترا فلهجات اللصوص وقطاع الطرق والمجرمين من أشد اللهجات بعداً عن اللغة الأصلية وعن المستوى العام للهجات الانجليزية.[1]

وغالبا ما ترتبط العامة ارتباطا وثيقا بمجموعة من الأفراد النظراء أو بكلام عصابة ما، التي تستخدم بنية الحوزة على درجة من الخصوصية والسرية فيما بين أفرادها، ويمكن مقارنتها ببعض اللغات السرية التي وجدت مستعملة لدى سكان بعض القبائل، فمثلا في استراليا، حدث أن وجدت هناك لغة سرية خاصة بالذكور من السكان الأصليين لكل كلمة من هذه اللغة حين استخدامها لها دلالة عكسية لمعناها المعروف، ومثال آخر خاص بالشباب الإسباني الامريكي في منطقة أريزونا الجنوبية الذي قام بتطوير ضرب سري من اللغة أطلق عليه إسم الباتشكو Pachuco والذي يتشكل أساسا من العديد من التعبيرات الاصطلاحية Idioms الإنجليزية مترجمة حرفيا إلى اللغة الاسبانية.[2]

3. التدرج الاجتماعي

كان وليام لابوف السباق إلى لفت الانتباه إلى مدى تأثير الطبقات الاجتماعية على تصنيف الكلام، وذلك من خلال الدراسة التي قام بها في مدينة نيويورك مؤسسا بذلك دور المجتمع في عملية التدرج الاجتماعي social stratification أي تلك الدراسة التي تعنى بهذا التصنيف في الكلام والتي تعد إحدى أهم مسائل واهم المواضيع التي يقوم عليه علم الاجتماع اللغوي فلقد بنى لابوف دراسته هذه على اشكالية لغوية هامة، وذلك من خلال محاولته، عندما كان طالبا بالجامعة في زمن بلغت فيه اللسانيات البنيوية أوجها، معرفة كيف يمكن الوقوف على تحليل فونولوجي يحيط بمختلف الإنجازات الصوتية ...فقد اكتشف ضمن دراسته الرائدة أن البائعين في المتجر المنتمين إلى نفس المستوى الاقتصادي-الاجتماعي لكنهم يتميزون عن غيرهم من البائعين، قد أظهروا تنوعا مستتبا متوقعا فلقد بين أن نسبة التنميق في نطق /r/ أي الميول لإنجاز حرف /r/ الواقع يعد حرف صائت تتطابق بصفة مباشرة والمكانة الاجتماعية لزبائن المتجر... ومن خلال بعض الدراسات التي اتخذت من مادتها العلمية العديد من المقابلات مع عينات مختارة باعتبار المكانة والمرتبة الاقتصادية والاجتماعية تاكدت حقيقة من حقائق علم الاجتماع اللغوي الدالة على وجود ما يسمى بالتدرج السوسيو اقتصادي بالنظر إلى تلك المكانة الاجتماعية. [3]

---

[1] على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، دار عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية، ط4، 1983، ص130

[2] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص98.

[3] برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص106، ص107.

رابعاً: اللغة الفصحى المشتركة

1- اللغة الفصحى مقاربة سوسيو–لسانية

كما لاحظنا في ما سبق فإن اللغات تختلف عن بعضها البعض من حيث الوظيفة ودرجة استعمالها ومدى تداولها وكيف أن اللغة تتأثر بحسب تداولها بين الأفراد، ولذلك فإن اللغة المستعملة في الحياة اليومية تختلف من حيث نظامها عن اللغة الفصحى وفي درجة ثباتها وقد أطلق عليها اللغة العامية لأنها خاصة بعامة الناس وكذلك اطلق عليها اللغة المحكية ولذلك سنتناول هنا اللغة العامية لأنها هي لغة الحياة اليومية.

وقد اختلف آراء علماء الدراسات اللغوية حول إمكانية تقسيم اللغة إلى عدة لهجات، ووضع حدود فاصلة بين اللهجات وبعضها البعض، وبينها وبين اللغة الفصحى (المشتركة)، فمنهم من يرفض وجود اللهجات أساساً بمعنى عدم وجود حدود مميزة بين لهجة وأخرى، وبالتالي لا توجد على حد قولهم، سوى لغة واحدة تسود الامة ...ويأتي على رأس الفريق الذي يؤيد وجود فواصل العالم الفرنسي "انطوان ميي" ويؤيد أيضاً عالم الاجتماع اللغوي الفرنسي "فان جنيب" وفي هذا الصدد يدافع هذا الفريق عن إمكانية تقسيم اللغات إلى لهجات، ويؤكد "أنطوان ميي" هذا بقوله:"إن من حقنا أن نتكلم عن وجود لهجات كلما رأينا عددا من الخطوط التي تفصل بين الخصائص، ينطبق بعضها على بعض، ولو بشكل تقريبي، فهناك لهجة محددة في كل منطقة، يلاحظ فيها وجود خصائص مشتركة" فتقسيم اللغة إلى لهجات يرجع إلى ذلك التباين في طريقة الكلام بين الأقاليم المجاورة.[1]

2- **اللغة النموذجية** Standard Language

مصطلح يوظف في علم اللغة الاجتماعي للإشارة إلى تنوع خاص من تنوعات اللغة في المجتمع المعين انه التنوع ذو الخطوة الرسمية والأدبية والمأخوذ نموذجا أعلى للإتباع، لانتظامه سمات ترشحه لهذه المكانة، فهذا النوع من اللغة خال خلوا واضحا من الظواهر اللهجية والبيئية وقواعد مستقرة ومنضبطة بقوانين وأحكام متفق عليها على المستوى العام.[2]

واللغة النموذجية بهذا الوصف هي الموظفة في دور التعليم والدوائر الرسمية، وهي لغة الادب والعلم، وقد قدم بعضهم نفسيرا لما ينبغي ان تكون عليه اللغة النموذجية، يقول "جارفن"Garvin اللغة النموذجية هي التي ينبغي أن تكشف عن استقرار مرن وقابلية لإكتساب المعرفة وعوامل التنوير، او بعبارة اخرى :هي التي تكشف عند قدرتها على الاستجابة للتغيرات الثقافية، ولها استقرارها النسبي المدعوم بتقنين مناسب، ولها إطار من الوظائف يسمح بقابليتها للنقل المتبادل من وإلى اللغات الاخرى، في الموضوعات ووسائل الاتصال التي تتميز بها المجتمعات الحديثة الصناعية، وهي التي تمثل وجة المجتمع الذي يستعملها، هذه اللغة تسمى أحيانا

[1] السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، دط، 1995، القاهرة، ص121.

[2] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص184.

اللغة الوطنية National Language لانها تجمع القوم على لسان واحد، أو اللغة المشتركة Comnon Language على اساس اشتراك الجميع فيها، واللغة النموذجية في حالتنا هي العربية الفصيحة لانتظام الخواص السابقة فيها.[1]

وتنشأ اللغات الفصحى حسب نظرية "تشومسكي" :"اللغة الفصحى تاريخاً ما هي إلا لهجة إقليمية أو لهجة اجتماعية اكتسبت مستوى معيناً بحيث اصبحت لغة الإدارة والتعليم والأدب نتيجة لانتشارها الواسع بين عدد كبير من الناس".[2]

وقد دلت الملاحظة الحديثة على انه حين تقوى الصلة بين مناطق مجتمع من المجتمعات، وتسهل بينها وسائل الاتصال، تتكون لها مع الزمن "لغة مشتركة" تقرب بينهم، وتعين اهلها على تفاهم أسرع، وتتخذ اللغة المشتركة في بدء نشأتها مركزاً معينا يتاح له من الظروف والفرص ما لا يتاح لغيره، فتتطلع إليه المناطق الاخرى وتسلم له الزمام في النواحي السياسية، والاقتصادية والثقافية، وينزح إليه الناس من كل صوب، ثم تتبلور عملية الاتصال إلى مزيج لغوي منسجم يقبله الجميع، وهو ما يسمى باللغة المشتركة، ومراكز اللغات المشتركة في العالم هي عادة العواصم التي يتهيأ لها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ما لا يتاح لغيرها من المناطق.[3]

3- عمليات نشأتها:

وتنشأ اللغة الفصحى المشتركة من خلال العمليات الآتية :

أ. الانتقاء :فيجب ان ننتقى تنوعاً لغويا بعينه باعتباره التنوع الذي سيطور إلى لغة فصحى، وقد يكون هذا التنوع موجوداً مثل التنوع الذي يستخدم في وسط سياسي أو وسط تجاري مهم وقد يكون مزيجاً من تنوعات لغوية عديدة، ويعتمد الانتقاء على الأهمية السياسية والاجتماعية حتى يكتسب التنوع المختار مكانة ويكتسب الناس الذين يتكلمونه أيضا هذه المكانة؛

ب. تصنيف القواعد :فيتصدى أفراد أو مؤسسة كالمجامع اللغوية لتأليف المعجمات، وتصنيف كتب القواعد، حتى يضمنوا تثبيت التنوع اللغوي عند الأفراد؛

ج. إحكام العمل :فيجب ان يستعمل التنوع اللغوي المختار في كل الاعمال المرتبطة بالحكومة المركزية، وبالكتابة، وفي البرلمان، ومحاكم التقاضي والوثائق الديوانية والتعليمية والعلمية والادبية؛

[1] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص184، ص185.

[2] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص31.

[3] صبري ابراهيم السيد: مرجع سابق ذكره، ص32.

د. القبول :فالتنوع اللغوي لابد أن يقبله الناس، وعندئذ تعتبر اللغة الفصحى قوة موحدة للدولة ورمزاً لاستقلالها.[1]

4- خصائص اللغة الفصحى

وقد حدد بعض علماء اللغة خصائص اللغة الفصحى (اللغة المشتركة) فيما يلي:

أ. أن هذه اللغة ذات مستوى لغوي أرقى من لهجات الخطاب في أغلب الاحوال، أي انها ثابتة الأركان والدعائم، حيث استقر أمرها على قواعد ونظم لا تسمح لها بالتغير إلا بعد أجيال من الاستعمال، وهي لذلك يتخذها الناس مقياسا لحسن القول وإجادة الكلام.

ب. لا يستطيع السامع لهذه اللغة أن يحكم على المنطقة المحلية التي ينتمي إليها المتكلم بها، على حد قول "هنري سويت" إذا يشعر كل من السامع والمتكلم أنها ملك الجميع وام لجميع اللهجات، ولا يمكن لقوم أن يدعوها لأنفسهم، ولا تنسب إلى بيئة معينة.

ج. وقد لخص دونز W.Downes خصائص اللغة الفصحى في الشكل الآتي: اللغة الفصحى: التنسيق، الحيوية، الرمزية، المكانة، الصفوة الوطنية، المؤسسات الحكومية، القيمة النفعية، لغة الادارة، التقاليد الادبية، الصحة، الاستقلالية، التاريخية.[2]

سادساً: مدخل لغة الحياة اليومية (اللغة المحكية أو الدارجة العامية)

1- مفهوم لغة الحياة اليومية أو المحكية

أ. مفهومها لغوياً:

في اللغة العربية: يجري اليوم استخدام لفظة "اللهجة" بمعنى لغة الحياة اليومية المقابلة للفصحى، وجاء في المعجم الوسيط أن العامية :لغة العامة، وهي خلاف الفصحى، واللّغة العاميّة هي اللّغة المتداولة بين النّاس، وهي بخلاف اللغة لفصحى المستخدمة في الكتابة والاحاديث الرسمية والعلمية، والعامي من الكلام، ما نطق به العامة على غير سنن الكلام العربية، وكذلك العامية وهي خلاف الفصحى.[3]

ويعرفها قاموس إميل يعقوب: اللغة اليومية على أنها اللهجة الدارجة. بالفرنسية: " Colloquiall langage ; Langue parlee" هي اللغة غير الأدبية التي يتكلمها الشعب في مخالطاته اليومية وتقابلها اللغة الفصحى.[4]

---

[1] صبري ابراهيم السيد: مرجع سابق ذكره، ص33.

[2] صبري ابراهيم السيد: مرجع سابق ذكره، ص34.

[3] على أسعد وطفة: **في مفهوم اللغة تشاكل العامية والفصحى**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2014، نشر الكتروني: ص8. www.alrafedein.com

[4] إميل يعقوب: مرجع سبق ذكره، ص 334.

إن هذا التعريف للغة العامية قد ابرز متغيرين هامين فهو عرفها من حيث وظيفتها، ومن حيث اختلافها عن الفصحى وأهمل مثلا درجة ثباتها وكونها خليط من لغات مختلفة.

وتعرف في معجم اللغة العربية المعاصر: على أنها اللغة المتداولة بين الناس وهي بخلاف اللغة الفصحى المستخدمة في الكتابة والأحاديث الرسمية والعلمية.[1]

أما في اللغة الإنجليزية: تعرف بـ: "Vernacular Language" هذا المصطلح يستعمل في عدة مجالات وهو عموما يشير إلى اللغة غير نموذجية، والتي ليس لها مكانة رسمية، وإلى حد الآن لم تكتب ولم توصف هذه اللغات. وفي الجماعات التي تتكلم لغات متعددة، والإثنيات المختلفة، تُستَعمَل اللغة العامية من طرف جماعات مختلفة وتستند إلى اللغة العامية كلغة. واللغات العامية دائما هي أول لغة يتعلمها الناس في المجتمعات متعددة اللغات، وتستعمل في مجال ضيق لوظائف غير رسمية.[2]

تعرف كذلك في الإنجليزية Slang أو بافرنسية L'argot أو العامية بالعربية وهي تلك اللغة التي يتبادلها الناس وهي دون مستوى الكلام المهذب القياسي وفيها كلمات جديدة أو قديمة مستعملة في معنى جديد فهي بذلك تخرج بطبقة من الطبقات أو عن كونها مجرد تركيب عامي مثال ذلك في اللهجة المصرية كلمة نايلون للدلالة على ما هو ممتاز.[3]

ب. مفهومها علميا:

وتعرف أيضا أنها لغة المعاملات اليومية في السوق، لغة التخاطب غير الرسمي، اللغة المستخدمة في البيت، اللغة التي يتخاطب بها صديقان حميمان. وهي لغة تستخدم الجمل القصيرة والكلمات الشائعة والتراكيب السهلة.[4]

لا يمكن وصف أو تمييز لغة العوام Slang إلا بوصفها على أنها نوعا مميزا من "الحميمية والملابسة" أو أنها ضرب لغوي خاص بجماعة دون غيرها. إن العامية هي نوع من الرطانة "Jargon" التي تتسم بنبذها وبرفضها الفاضح للقواعد الرسمية المعروفة في الكلام، كما تتسم بحداثتها النسبية وبسرعة اضمحلالها، ناهيك على أن استعمالها يعد رابطة معنوية يقصد من ورائها توطيد روح التضامن بين الأفراد.[5]

وتعرف على أنها أساليب لغوية يعبر بها الناس عن أنفسهم واحتياجاتهم دون التزام بالقواعد اللغوية وتراكيبها، ويفرق علماء اللغة بين مفهوم أو مصطلح اللغة Language، وبين اللهجة Accent فيرون أن اللغة يقصد بها تلك الرموز ذات المعنى والدلالة التي تلتزم بقواعد معينة في التعبير، يجعل منها وحدة ذات

[1] أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الثالث، ط 1، عالم الكتب، 2008، ص 2020.

[2] Janet Holmes: **An Introduction To Sosiolinguistics**, Second Edition, Logman Group, Pearson Education Limited, 2001, England, P 74

[3] مجدي وهبة: **معجم مصطلحات انجليزي عربي فرنسي**، مكتبة لبنان، دط بيروت لبنان، دس، ص524.

[4] صبري ابراهيم السيد: مرجع سبق ذكره، ص 51.

[5] برنار صبولسكي: مرجع سبق ذكره، ص97.

خصائص مشتركة، ولا ترتبط لدى المتحدثين بها بمنطقة جغرافية معينة أو طبقة اجتماعية خاصة. أما اللهجة فهي رموز ذات معنى ودلالة بنطاق جغرافي معين أو طبقات اجتماعية مختلفة، ونظراً لأن اللهجة تميز منطقة جغرافية عن أخرى، كما تتباين اللهجات بين الطبقات الاجتماعية والحرف والمهن المختلفة، لهذا ذهب بعض علماء اللغة إلى اطلاق مصطلح آخر عليها فأسموها Register بمعنى سجل أو مميز الأصوات، بينما نادى آخرون بتسميتها بكلمة "اللغوة" مرادفا لكلمة اللهجة، لما فيها من قدرة على التميز بين المناطق الجغرافية والطبقات الاجتماعية والمهنية المختلفة، بالإضافة إلى خاصية التفرد في طريقة النطق.[1]

ولغة الحياة اليومية هي ما يشار إليها في الثقافة العربية باللغة الدارجة أو العامية، وقد ينعتها بعضهم "باللغة العامة". وسواء أخذت بهذه التسمية أم تلك، فهذه اللغة تختلف في بنيتها قليلا أو كثيرا عن بنية اللغة النموذجية، وبخاصة في الأداء النطقي. ولأهمية هذه الخاصية النطقية سمية باللغة المحكية، بل إن بعضهم يرى أنها اللغة الموظفة عادة في الحديث العام الجاري بين الناس في حياتهم اليومية، وفي اتصالهم بعضهم ببعض على المستوى الجماهيري. وهي لغة دارجة لأن الناس في مجتمعهم درجوا على توظيفها واعتادوا على استعمالها دون غيرها في الأغلب الأعم. وهي "عامية" لأنها أسلوب العوام لا الخاصة، أما أنها "اللغة العامة" في رأي بعضهم فلأنها الأكثر توظيفا وانتشارا، بحيث تغطي مظلتها المجتمع في عمومه.[2]

ولغة الحياة اليومية في الاستعمال اليومي ليست الكلام المنطوق وحده، وإنما تشمل إلى جانب ذلك كل تبادل لغوي منطوقا أو مدونا يتم تبادله في حوارات لفظية أو عبر المدونات التي شاعت وامتد تأثيرها على الأصعدة الفكرية والاجتماعية والسياسية وكذلك عبر الرسائل النصية القصيرة، التي يتم تداولها على شاشات التلفزيون، أو المحمول، أو الأنترنت... إلخ. ويتنامى بشكل مضطرد نصيب هذه الرسائل النصية في عمليات الاتصال في العصر الإلكتروني الذي يتقدم ويتوسع في كل لحظة. ويمكن تقدير حجم الرسائل المتداولة يوميا بالملايين، الأمر الذي يفرض علينا ضرورة أخذها في الاعتبار عند محاولة جمع ودراسة لغة الحياة اليومية.[3]

ولا تخلو لغة الحياة اليومية من ازدواجية "Diglossia" لغوية في التوظيف في الحياة العامة والخاصة، والازدواجية تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعين. يتمثل النمط الأول فيما أشرنا إليه وأطلقنا عليه المصطلح اللغة النموذجية، والثاني هو ما جرى العرف على تسميته اللغة المحكية. وقد يسمى الأول أحيانا "اللغة الرسمية – Formal" و"الثاني اللغة غير الرسمية – Informal".[4]

---

[1] السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، دط، 1995، القاهرة، ص120.

[2] كمال بشر: مرجع سبق ذكره، ص 187.

[3] محمد الجوهري: **لغة الحياة اليومية**، مرجع سبق ذكره، ص 14.

[4] كمال بشر: مرجع سبق ذكره، ص184.

2- خصائص لغة الحياة اليومية

خصائص اللهجة Accent كما حددها Robins عالم اللغويات يحدد هذه الخصائص فيما يلي:

- اللهجة تشمل العادات الكلامية لمجموعة صغيرة من الناس، في إطار مجموعة أكثر من الناس يتكلمون لغة واحدة.
- تضم اللهجة صيغا مختلفة من الكلام، يمكن من خلالها التفاهم بين أفرادها.
- تتحدد اللهجة في إطار منطقة موحدة سياسيا تقتصر عليها الصيغ الكلامية المستعملة فيها. [1]

وتتمتع لغة الحياة اليومية بخصائص يمكن تجزئتها إلى ثلاث عناصر هي كالتالي:[2]

العنصر الأول: أن العامية غير قابلة لتقنين وليس لها قانون وليست نموذجية ومتنوعة.

العنصر الثاني: أن العامية المجال الأول الذي تكتسب فيه هو البيت كمتغير أول.

العنصر الثالث: أن العامية تستعمل لوظائف محدودة

3- لغة الحياة اليومية واللغة النموذجية:

وقد اختلف آراء علماء الدراسات اللغوية حول إمكانية تقسيم اللغة إلى عدة لهجات، ووضع حدود فاصلة بين اللهجات وبعضها البعض، وبينها وبين اللغة الفصحى (المشتركة)، فمنهم من يرفض وجود اللهجات أساساً بمعنى عدم وجود حدود مميزة بين لهجة وأخرى، وبالتالي لا توجد على حد قولهم، سوى لغة واحدة تسود الامة ...ويأتي على رأس الفريق الذي يؤيد وجود فواصل العالم الفرنسي "انطوان ميي" ويؤيد أيضاً عالم الاجتماع اللغوي الفرنسي "فان جنيب" وفي هذا الصدد يدافع هذا الفريق عن إمكانية تقسيم اللغات إلى لهجات، ويؤكد "أنطوان ميي" هذا بقوله:"إن من حقنا أن نتكلم ن وجود لهجات كلما رأينا عددا من الخطوط التي تفصل بين الخصائص، ينطبق بعضها على بعض، ولو بشكل تقريبي، فهناك لهجة محددة في كل منطقة، يلاحظ فيها وجود خصائص مشتركة" فتقسيم اللغة إلى لهجات يرجع إلى ذلك التباين في طريقة الكلام بين الأقاليم المجاورة. [3]

واللغة المحكية وإن كانت لها قواعد . تنصرف ببنيتها عن بنية اللغة النموذجية، وتخالفها في ظوابطها وأحكامها، وتتجاوز المعايير المقررة لها. ولهذا نعتها بعضهم بأنها لغة غير صحيحة في حين وصفوا اللغة النموذجية بأنها اللغة الصحيحة "The Incorrect Language".

واللغة المحكية (كما هو واضح من التسمية) لغة حديث في الأغلب الأعم، وقليلا أو نادرا ما توظف في الكتابة. وتوظيفها في الحالة الأخيرة مقصور عادة على العوام وأنصاف المثقفين وأشباههم أو بعض المستقبليين

[1] السيد عبد الفتاح عفيفي: مرجع سابق ذكره، ص125.

[2]- Janet Holmes: Ibid, P 74.

[3] السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق، ص121.

أو الحداثيين الذين يرون توهما . أن المستقبلية أو الحداثة تعني معايشة الواقع، وطرح القديم وتقاليده، ونبذ الموروث المقرر لجموده وعجزه عن مسايرة الزمن وعدم القدرة على الوفاء بحاجاته وملابساته.

وتختلف هذه اللغة الشعبية أو الدارجة، أو لغة الحياة اليومية عن الفصحى في كثير من الأسس الدلالية، وفي درجة خضوعها للمنطق (المدون الفصيح)، وفي العناصر الصوتية (بطبيعة الحال)، وفي طرق الاشتقاق، والتصريف، والتوسيع أو التضييق في المفردات هنا أو هناك (وفقا لمقتضيات الحياة اليومية). واللافت للنظر أن دراسات اللغات الشعبية تعترف لها بقدرات على التصوير والخيال في التعبير تفوق أحيانا اللغة الفصحى. ودارسي الفلكلور يؤكدون أن اللغة الدارجة هي أحد المجالات التي تبرهن لنا على ثراء العقلية الشعبية وتدلل على القدرات الإبداعية للخيال الشعبي، وعلى استطاعته أن يبلغ مستويات لا تملكها أدوات التعبير الفصيح في بعض الأحيان. كما ينبهنا دارسو الفلكلور إلى أن اللغة الشعبية الدارجة تتفوق على الفصحى في مجالات بعينها بسبب هذا الثراء في الصورة والبلاغة في التعبير. وتؤثر اللهجات الاجتماعية فيي لغة المحادثة العادية تأثير كبيرا فتستعير منها هذه اللغة كثير من التراكيب والمفردات، وبخاصة المفردات التي خصص مدلولها العام واصطلح على اطلاقها على أمور خاصة تتعلق بفن أو حرفة وما إلى ذلك. فلغة المحادثة العادية بباريس في العصر الحاضر قد دخل فيها عن هذا الطريق كثير من المفردات اللهجات الاجتماعية وبخاصة لهجات العمال المجرمين وكذلك الشأن في اللغة الانجليزية.[1]

4- مواطن الاختلاف بين لغات الحياة اليومية:

أ- من ناحية الصوت :إذ تختلف الحروف والأصوات التي تتألف منها الكلمة الواحدة، كما تختلف طريقة النطق بها تبعا لاختلاف اللهجات.

ب- من ناحية دلالة المفردات، حيث تتباين بعض الكلمات باختلاف الجماعات الناطقة بها.

ت- أما القواعد اللغوية Grammer للغة سواء فيما يتعلق منها بالبناء أو التكوين المورفولوجي للجملة أو ما يتعلق منها بالتنظيم فلا ينالها كثير من التغيير خلال عملية التشعب اللغوي وانتشار اللغة على شكل لهجات مختلفة، ومن امثلة ذلك تعدد اللجات المحلية في الوطن العربي حيث توجد فروق ضئيلة بينها في نظام تكوين الجملة وتغيير البنية وقواعد الاشتقاق والجمع والتأنيث والوصف، ولكن هذه اللهجات تتفق جميعها.[2]

ويؤدي إلى نشأة هذه اللهجات ما يوجد بين طبقات الناس وفئاتهم من فروق في الثقافة والتربية، ومناحي التفكير والوجدان، ومستوى المعيشة، وحياة الأسرة، والبئة الاجتماعية والتقاليد والعادات، وما تزاوله كل طبقة من اعمال وتضطلع به من وظائف، وحاجة أفراد كل طبقة إلى دقة التعبير وسرعته وأنشاء مصطلحات خاصة بصدد الامور التي يكثر وردها في حياتهم وتستأثر بقسط كبير من انتباههم، وما يلجئون

[1] علي عبد الواحد وافي: **علم اللغة**، ط 9، نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر، 2004، ص 190.

[2] السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، دط، 1995، القاهرة، ص127.

إليه من استخدام مفردات في غير ما وضعت له أو قصرها على بعض مدلولاتها للتعبير عن أمور تتصل بصناعاتهم واعمالهم.[1]

ويزداد في العادة انحراف اللهجة الاجتماعية عن أخواتها كلما كثرت الفوارق بين الطبقة الناطقة بها وبقية الطبقات، او كانت حياة أهلها قائمة على مبدأ العزلة عن المجتمع أو على اساس الخروج على نظمه وقوانينه، ولذلك كانت في فرنسا لهجات الطبقات الدنيا من العمال، واللهجات السرية لجماعات المتصوفين والرهبان، ولهجات المجرمين واللصوص ومن إليهم، من أكثر اللهجات انحرافا عن الاصل الذي انشعبت منه، وبعداً عن المستوى العام للهجات الاجتماعية الفرنسية، وكذلك الشان في إنجلترا فلهجات اللصوص وقطاع الطرق والمجرمين من أشد اللهجات بعداً عن اللغة الأصلية وعن المستوى العام للهجات الانجليزية.[2]

5- أوجه الاختلاف بين العامية والنموذجية:

يحاول العلماء الوصول إلى معايير ثابته يمكنهم الاعتماد عليها في التمييز بين اللغة واللهجة:ويرى الدكتور إبراهيم انيس في مؤلفه "صناعة اللغة العربية بين القومية والعالمية" "أن العلاقة بين اللهجة واللغة، هي علاقة الخاص بالعام لأن بيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل، تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث، فهما يتوقف على قدر الرابطة، التي تربط بين هذه اللغات، وتلك البيئة الشاملة، التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة، فاللغة تشمل عادة عدة لهجات لكل منها ما يميزها، وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات".[3]

يحاول العلماء الوصول إلى معايير يمكنهم الاعتماد عليها في التمييز بين اللغة واللهجة:

ويرى الدكتور إبراهيم انيس في مؤلفه "صاللغة العربية بين القومية و العالمية" "أن العلاقة بين اللهجة و اللغة، هي علاقة الخاص بالعام لأن بيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل، تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث، فهما يتوقف على قدر الرابطة، التي تربط بين هذه اللغات، وتلك البيئة الشاملة، التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة، فاللغة تشمل عادة عدة لهجات لكل منها ما يميزها، وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات".[4]

---

[1] على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، دار عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية، ط4، 1983، ص129

[2] على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، مرجع سابق ذكره، ص130

[3] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص37.

[4] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سابق ذكره، ص37.

وتبرز عند وردغ R.Wardhaugh الأسباب السياسية والدينية ويتخذ من الهندية والاردية مثالا على ذلك، فالهندية والاردية هما نفس اللغة لكن اللغة التي يكون فيها فروق معينة تصبح أكثر تعظيما لأسباب سياسية ودينية، فالهندية تكتب من الشمال إلى اليمين بالخط الديقناجاري في حين الاردية تكتب من اليمين إلى الشمال بالخط العربي الفارسي.[1]

ويشير "روبنز" Robins و"مرغريت شلوخ Margret Schlauch، وغيرهما من علماء الاجتماع اللغوي إلى الاتفاق على ان أسس التفرقة بين الفصحى والعامية تقوم على عاملين هما:

1- عامل جغرافي يحدد اللهجات، ويربطها بما يعرف باللهجات المحلية، بل إن بعض علماء الاجتماع اللغوي يقرنون بين وجود المدينة العاصمة كمنطقة جغرافية من ناحية، وبين اللغة الفصحى من ناحية آخرى – في كثير من الأحيان. بينما تكون المناطق الجغرافية الاخرى لكل منها لهجتها المحلية الخاصة بها. ولكن "روبنز" يقدم تفسيرا منطقياً مقبولا لذلك فيقول "إن عبارة المدينة العاصمة هنا مستعملة بالمفهوم الثقافي من حيث قوة التأثير والنفوذ والالتزام بلغة الادب وليس بالمفهوم الجغرافي الذي يقتصر على مجرد كونها عاصمة للدولة.

2- عامل طبقي ثقافي :فالطبقات الاجتماعية والمهنية والحرفية لها لهجاتها الخاصة بها، بل إن "مرغريت شلوخ" تطلق عليها اللهجات الطبقية، وترى أن الطبقات الراقية لها لهجة تختلف عن لهجة الفقراء، بل إن تلك اللهجات قد يكون لها فروع أصغر داخل تلك الطبقات والمهن والحرف المختلفة، وتعرف اللهجات المرتبطة بهذا العامل باللهجات الاجتماعية، وتخضع كل من اللهجات المختلفة سواء اللهجات المحلية، او الاجتماعية لعملية الاحتكاك اللغوي شأنها شأن اللغات، بل وتتعرض أيضا للصراع اللغوي.[2]

وهناك من يضيف :

- من حيث البنية اللغوية المميزة لها ونعني بالبنية الخواص اللغوية لكل منها على مستوى الأصوات وقواعد الصرف والنحو والألفاظ والدلالات. هناك وجوه اتفاق بين اللغتين، وبخاصة في مجال الثروة اللفظية، ولكن هذا الاتفاق لا يعدو أن يكون دليلا على ان اللغة المحكية إن هي إلا تنوع أصاب اللغة المعنية بعوامل تاريخية واجتماعية وثقافية. قواعد اللغة النموذجية مستقرة منذ القدم، اما اللغة المحكية قواعدها غير منظبطة غير مستقرة تستمد ظواهرها من هنا وهناك.[3]

- الوظيفة لكل من اللغتين وظائفهما في المجتمع اللغة النموذجية هي لغة الأدب والعلم والإدارة والمؤسسات العامة... واللغة المحكية هي لغة الاستعمال اليومي.[4]

---

[1] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سابق ذكره، ص41.

[2] السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، مرجع سابق ذكره، ص126.

[3] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص184، ص189.

[4] كمال بشر: مرجع سابق ذكره، ص190.

ويذكر هوجن معياراً جديداً لتمييز بين اللغة واللهجة هو المعيار الاجتماعي، فتكون اللهجة هي اللغة التي ابعدت عن المجتمع الرفيع، ومن ثم فهي ترادف "غير الفصيح". ويمزج جومبرز بين العوامل الاجتماعية والعوامل التاريخية، فيقول إن هذه العوامل وتلك تلعب دوراً حاسماً في تعيين الحدود بين هذين المصطلحين فلغات مثل الهندية والأردية في الهند والصربية والكرواتية في يوغسلافيا، والنينورسكية في النرويج، والكتشوية والأيمارية والفانتية والتوية في غرب أفريقيا ...هي لغات ينفصل منها الاستعمال الشعبي عن الاستعمال القانوني، ومع ذلك فهي متطابقة تقريباً في المستوى النحوي، ومن ناحية أخرى فإن الصيغ الأدبية والعامية في العربية المستعملة في العراق والمغرب ومصر والويلزية المستعملة في شمال ويلز وجنوبها واللهجات المحلية الراجستانية والبيهارية المستعملة في شمال الهند منفصلة انفصالا تاما في المستوى النحوي، وذلك تميز لغة واحدة فقط في كل حالة. [1]

ويشير وردوغ أيضا إلى الأسباب القومية والعرقية ويتخذ الموقف اللغوي في يوغسلافيا مثالا على ذلك، ففي هذا البلد لغات كثيرة هي الصربية والكروتية والسلوفينية والماسدونية والألبانية والهنجارية، والتركية والبلغارية والرومانية ومع ذلك يؤكد كثير من الناس الذين يتكلمون بالصربية الكرواتية أن لغتهم هذه ليست لغة واحدة بل لغتين ...ويعزز هذا اختلاف المعتقدات الدينية عند الكروات والصرب، وكثير من الكروات ينظرون إلى أنفسهم على أنهم ينتمون إلى مجموعة عرقية مختلفة عن الصرب، وينظرون إلى تنوعهم اللغوي على انه مجموعة عرقية مختلفة عن الصرب، وينظرون إلى تنوعهم اللغوي على انه علامة على تلك العرقية. [2]

وقد قام بيل (1976)"Bell بوضع سبعة معايير للتمييز بين اللغة واللهجة من قبيل:

1- **التوحيد اللغوي** : الذي يشير إلى عملية تنظم بها اللغة، وتشمل تلك العملية عادة تطور القواعد والهجاء والمعجمات وربما الادب، وغالبا ما نربط مواداً أو أحداثاً معينة بالتوحيد اللغوي، ويتطلب التوحيد اللغوي أيظا درجة من الإتفاق حول ما يكون في اللغة وما لا يكون فيها.

2- **الحيوية** :وتعني وجود جماعة حية من المتكلمين، وهذا المعيار يستعمل في التمييز بين اللغات الحية واللغات الميتة، فقد مات في المملكة المتحدة اثنان من اللغات الكلتية —وهي مجموعة من اللغات الهندية الأوربية تشمل الأيرلندية والأسكتلندية والويلزية- هما اللغة المانكسية بعد الحرب العالمية الثانية، ولكورنشية في نهاية القرن الثامن عشر.

[1] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سابق ذكره، ص40.

[2] صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سابق ذكره، ص42.

3- **التاريخية** :وتعني الثبات الطويل للغة.

4- **الاستقلالية** :فيجب ان يشعر متكلموا لغة بأن لغتهم تختلف عن اللغات الأخرى.

5- **الاختصار** :ويشير الاختصار إلى إلى حقيقة أنه قد ينظر إلى تنوع لغوي معين على انه تنوع فرعيأكثر من كونه كيانا مستقلاً، فمتكلموا الكوكنية يقولون إنهم يتكلمون تنوعاً لغوياً من الإنجليزية، ويعترفون بوجود تنوعات لغوية أخرى فالتنوع اللغوي قد يفتقر إلى نظام الكتابة، او قد يكون على استعماله قيود كبيرة، مثلما تختصر اللغات الهجين pidgins حتى تؤدي وظيفة تقابل ما تؤديه اللغة الفصحى الموحدة.

6- **الامتزاج** :ويشير الامتزاج إلى احساس المتكلمين حول مدى "نقاء" التنوع اللغوي الذي يتكلمونه، وأهمية هذا المعيار تختلف من لغة إلى أخرى، فهو أكثر أهمية بالنسبة لمتكلمي الفرنسية والألمانية، من متكلمي الإنجليزية، ومتكلمو اللغات الهجين واللغات المولدة Creoles تقابلهم صعوبة عند تصنيف ما يتكلمونه على انه لغات تامة، فهذه التنوعات اللغوية في بعض جوانبها ممتزجة، والناس الذين يتكلمونها، غالبا ما يشعرون بانها تنوعات ناقصة، أو منحطة أو هامشية للغات فصحى أخرى.

7- **المعايير الواقعية** : وهذه المعيير تشير إلى الشعور الذي يحس به كثير من المتكلمين بان هناك متكلماً حسناً ومتكلماً سيئاً، وان المتكلم الحسن يمثل معايير الاستعمال الصحيح، وهذا يعني أحيانا التركيز على التنوع اللغوي الفلورنسي من اللغة الإيطالية.[1]

6-لغة الحياة اليومية بين الأصول وقوى التجديد:

لغة الحياة اليومية لغة عملية تستهدف التعبير الأوضح والأكثر سخونة والأسرع إقناعا. ومستخدم هذه اللغة في الأغلب الأعم إنسان عادي مفروض أنه غير متخصص أو متعمق، لا يتوقف كثيراً أمام تفحص أصول ما يستخدمه من ألفاظ أو أمام ظلاله الدينية أو التاريخية.

وإذا اجتهدنا اليوم في محاولة التعرف على مصادر وأصول مفردات لغة الحياة اليومية المستخدمة اليوم م بين الشباب فإننا سنجد عوامل عديدة قد أثرت على لغة الشباب منها:

- **الأنترنت**

مع أن ابتكار الحاسوب وشبكة الانترنت لخدمة البحث العلمي، والنشاط الاقتصادي، والعمليات التجارية بالذات، وربما أيضا الأنشطة الترويحية والدعوية، إلا الغالبية من أفراد المجتمع توظفها في النشاطات الترويحية والدعائية والدعوية، ولكننا تفوقنا وازداد إقبال شبابنا على الترويحية في الغالب، وأهملوا وظائفها الثقافية والعلمية والاقتصادية... إلخ. فأصبحت شبكة الأنترنت تعني بالأساس الدردشة أو"تشانج – Chating" وسبيلا لإقامة العلاقات مع الجنس الأخر، ومشاهدة الأفلام والكليبات الحديثة، وتبادل الرسائل على البريد

1 صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، مرجع سابق ذكره، ص47.

الإلكتروني، وغير ذلك يتم بالأساس بلغة أجنبية، وفي مناخ مغترب، ولكنه يتجسد في مزيد من الألفاظ والتعابير التي تصب في الحياة اليومية.

كما أفرز تداول الرسائل الإلكترونية عبر الانترنت، تراكيب لغوية على مستوى الشكل ومستوى المعنى. ذلك أن الوقت والتخزين، والدقة، والسرعة، كلها من الأولويات الضرورية التي يسعى المشاركون دائما لاكتسابها وتفعيلها لبلوغ الغايات الاتصالية بأكبر قدر من الفائدة واللباقة في التعبير، وإيصال الأفكار والأراء وتمثيل اللحظة الاتصالية بأبعادها النصية أو الصوتية.

فمثلا، كثيرا ما يستخدم المشاركون ما يعرف بأيقونات الوجوه المبتسمة للتعبير على عاطفية الرسالة. ولقد انتشرت هذه التعابير من خلال حروف الرسالة بين المستخدمين، فنلاحظ أنهم يكتسبونها، ويتقنون استعمالها لتضفي تميزا خاصا لاتصال اجتماعي من نوع مختلف عبر الانترنت، تأخذ فيه اللغة تعابير جديدة شكلا ومعنى. وغالبا ما يكون ذلك من خلال تشكيل ثلاث علامات وهي النقطة، الشرطة، الأقواس... بالاضافة إلى ذلك نجد أن النصوص المتداولة بين المستخدمين في الاتصال والمناقشات عبر تقنيات الانترنت، تغص بتعابير مختصرة.

ثم هناك بعض المنظرين التاريخيين والجغرافيين، المنظور الاجتماعي الذي يوضح اتجاهات حركة الإحياء والتجديد في لغة الحياة اليومية، فأصبحت الفئات والطبقات والجماعات الاجتماعية والمهنية ترى بعضها البعض، وتسمع بعضها على موجات الأثير شاشات السينما والتلفزيون. ونلاحظ على وجه الخصوص كيف أحاطت لغة المسلسلات بلغات كل الفئات الاجتماعية: لغة الشرائح الراقية، والطبقات والفئات الوسطى، والطبقات والمستويات الشعبية التي تمثل الأغلبية وتقبع في أدنى السلم الاجتماعي، فأصبح المواطن من الطبقة العليا يستمع إلى حوذي أو بائع أو لص يؤدي دورا على الشاشة أو تمثيلية إذاعية. ولكننا نلمس تلك اللغة اليومية الجديدة الوحدة المتقاربة في أوساط الشباب على وجه الخصوص، حيث أصبحنا نجد شبابا من أعلى المستويات الاجتماعية والتعليمية يرددون ألفاظا وتعابير وزوائد كلامية من لغات مختلفة.

وهكذا أعادت تلك القنوات الاتصالية القوية نشر تلك اللغات الخاصة: عبر الزمن، وعبر المكان، وعبر الخريطة الاجتماعية، واستطاعت أن تدخلها إلى قاموس باقي الفئات... وبذلك اكتسبت تلك اللغة حياة جديدة ممتدة، ولكنه امتداد صناعي أو مصطنع. ويجب أن لا نهمل على أية حال أن كثير من الناس قد يستخدمونها ويضمونها إلى قاموسهم اليومي وذلك لاعتبارات مهمة. منها مثلا أن تكون الأداة مستحدثة ككل المفردات المتعلقة بالكمبيوتر والمحمول ومكونات كل منها وأساليب تشغيله والتعامل معه. هل يمكن القول أن تلك الوسائل الاتصالية الجماهيرية قد حققت على مستوى الوطن الواحد خطابا لغويا متجانسا.

ونلاحظ فضلا عن ذلك أن الإعلانات التلفزيونية العربية والأجنبية هي بمثابة العمود الفقري الذي يعتمد عليه الكيان الاقتصادي للمحطات التلفزيونية الخاصة والحكومية إلى جانب عائد الرسائل المنشورة أو المسجلة التي تشارك فيها القنوات الفضائية شركات الاتصال. والملاحظ أن الإعلانات بلغت مستوى عاليا من الإتقان

والتجويد جعل كلماتها وألحانها والتعبيرات المستخدمة فيها تحتل مكانة التراث الفني القومي... في جريانها على ألسنة الأطفال وكثير من الكبار. وهذه الإعلانات هي المسؤولة عن تسريب آلاف المفردات الأجنبية والمستحدثة إلى لغة الشباب.

وفي إطار تحالف غير مقدس بين التلفزيون والمحمول لنيل مزيد من أموال الشباب ظهر ما أصبح يعرف بالرسائل الصوتية التي عبارة عن لفظ أو مجموعة ألفاظ، أو تعبير، أو مقطع من أغنية (كوميدي غالبا أو سوقي أحيانا) يكون قد تردد على لسان ممثل في فيلم أو مسرحية أو إعلان تلفزيوني، ثم يصبح بوسع مشترك المحمول تسجيلها على جهازه واستخدامها في عملية الاتصال كأن يسمعها محدثه عند طلبه، أو تتردد لدى طلب أحد له.[1]

- **دور نظام التعليم ومسئوليته كبيئة اتصال**

أوضحنا أن الدور الطاغي الذي يمارسه الإعلام هو المسئول الأول عن الترويح وصك وابتدع آلاف بل ملايين التعبيرات والألفاظ الجديدة التي تتدفق على مدار الساعة إلى لغة الحياة اليومية. والمؤسسة التعليمية ليست مبرأة من الاشتراك بنصيب مهم في هذه العملية، ففي داخل أسوار المدرسة يتبادل الأطفال ثم المراهقون فيما بعد ما يجلبونه من مفردات سمعوها في البيت وفي الشارع وفي الميديا، فيكتسب الطفل بسبب ملازمته لزملائه جل وقته الواعي – مفردات جديدة كل يوم.

ولكن الأخطر أن " الشلة "(هي نفسها جماعة الرفاق)في المؤسسة التعليمية هي الجماعة التي تحاول أن تتميز وتتفرد على سائر الشلل فتصك لنفسها مفردات واستخدامات جديدة. أو تحور في مفردات موجودة لتضفي عليها طابعها الخاص. ويبلغ الأمر في هذه العملية مدى بعيدا، دفع أحد التلاميذ إلى القول بأننا نضطر إلى تغيير بعض المفردات التي نتفاهم بها داخل الشلة عندما تنتشر على ألسنة الآخرين، ممن لا نريدهم شركاء لنا في شلتنا. فنحن بصدد عملية إبداع وتجديد وتغذية مستمرة... وينتشر كلام كثير، ويتجذر كلام..... وهكذا تشهد لغة الشباب داخل جدران المؤسسة التعليمية، وبفعل الوجود المدرسي الطويل والمكثف تغيرات، ثم من خلال الاتصال بين الزملاء والأصدقاء خارج أسوار المدرسة وبعد الفراغ من الدرس، تشهد لغتهم عملية إحياء وتجدد.[2]

[1] محمد الجوهري: **لغة الحياة اليومية**، مركز توثيق التراث الشعبي، جامعة القاهرة، دط، 2008 ، ص 27.

[2] محمد الجوهري: **لغة الحياة اليومية**، مرجع سابق، ص 28.

الفصل الخامس

الفصـل الخـامـس

من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب

أولاً: مدخل لتحليل الخطاب

1. تطور مفهوم الخطاب
2. مفهوم تحليل الخطاب
3. مفهوم الخطاب والمفاهيم المتاخمة
4. عناصر الخطاب السياقية
5. لسانيات الخطاب
6. أنواع الخطاب
7. مقاربة لسانية لخطاب الحياة اليومية
8. تحليل الخطاب إشكالات نظرية ومنهجية

ثانيا: التحليل النقدي للخطاب

1. مفهوم التحليل النقدي للخطاب
2. الأهداف العامة لدراسات الخطاب النقدية
3. أهم المداخل النظرية في التحليل النقدي للخطاب
4. المقاربات المنهجية للتحليل في الدراسة الميدانية حسب أهم رواد التحليل النقدي للخطاب.
5. الإجراءات المنهجية للدراسات الميدانية في التحليل النقدي للخطاب

أولا: مدخل لتحليل الخطاب

كثيراً ما يَرِدُ مفهوم الخطاب بالاقتران بمفهوم آخر مثل الخطاب الثقافي، الخطاب الصوفي، الخطاب السياسي، الخطاب التاريخي، الخطاب الاجتماعي، خطاب الحياة اليومية...إلخ؛ ولذلك يعتبر مفهوم الخطاب مفهوم عابر للتخصصات، وليس في هذا تشتت بقدر ما فيه غنى وسعة في التصنيف لهذا المفهوم؛ فقد ورد لفظ خطاب عند العرب قديما؛ كما ورد عند الغربيين مع درجات من التفاوت والتقارب في المعنى؛ ومع تطور اللسانيات الاجتماعية أُعطِيَ للمفهوم "الخطاب" اهتمام أوسع مما كان قبل.

يقول "جابر عصفور": "فخطاب الخطاب يجمع في نسيجه العلائقي ما يصله بدوائر علوم اللغة والاجتماع، والسياسة، والفلسفة، والتاريخ، والأدب، والإحصاء، والرياضيات، فضلا عن علوم الإعلام ووسائل الاتصال والدراسات الثقافية والأدبية وغيرها"؛ وعلى هذا الأساس اكتسبت كلمة خطاب عدة دلالات لها علاقة بما يدور في المشهد الثقافي المعاصر وما يحتوي عليه من مميزات على عدة مستويات؛ كما أن هذه الكلمة خطاب أصبحت متداولة بكثرة في الأوساط الثقافية العربية؛ رغم أنها كلمة عربية قديمة لكن الاهتمام المتزايد جعلها مصطلحا مهما يندرج ضمن فئة المصطلحات المعربة أو الدخيلة والتي تشير حقولها الدلالية إلى معان وافدة ليست من قبيل الانبثاق الذاتي في الثقافة العربية.[1]

1- تطور مفهوم الخطاب

مفهوم الخطاب معروف في الثقافتين العربية والغربية؛ لكن مدى تداول الخطاب هو الذي جعله يتطور عما كان عليه كمفهوم لغوي فكيف نشأ مفهوم الخطاب في الثقافتين العربية والغربية.

أ) تطور مفهوم الخطاب في الثقافة العربية:

وقد تطور مفهوم الخطاب عند العرب على مراحل:

المرحلة الأولى: يمكن إطلاق عليها تسمية " المعنى المعجمي" حيث لا يبعد المعنى في هذه المرحلة عن درجة الصفر للفظة الخطاب.

حيث يتحدد مفهوم الخطاب في الثقافة العربية بوصفه مصطلح ثابت الدلالة انطلاقا من القرآن الكريم واعتماداً على التفاسير التي قامت على بعض آياته؛[2] حيث يقول الله تعالى: {فقال أكفلنيها وعزّني في الخطاب} سورة ص آية 23؛ وكذلك قوله تعالى: {وشددنا ملكه وآتيناه الحكّمة وفصّل الخطاب} سورة ص آية 20.

---

[1] قادري عليمة: **التداولية وصيغ الخطاب من اللغة إلى الفعل التواصلي**، الملتقى الدولي الخامس "السمياء والنص الأدبي"، جامعة قسنطينة، ص 599.

[2] مهى إبراهيم العتوم: **تحليل الخطاب في النقد العربي الحديث**، دراسة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف سمير قطامي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2004، ص 5، (منشورة).

فقد عد "الرازي" صفة فصل الخطاب من الصفات التي أعطاها الله تعالى لداوود معتبراً إياها من علامات حصول قدرة الإدراك والشعور والتي يمتاز بها الإنسان على مخلوقات العالم الأخرى من الجماد والنبات والحيوانات؛ بيد أن الناس مختلفون في مراتب القدرة على التعبير عما في الضمير فمنهم من يكون قادرا على ضبط المعنى والتعبير عنه إلى أقصى الغايات؛ وكل من كانت هذه القدرة في حقه أكمل كانت الآثار الصادرة عن النفس النطقية في حقه أعظم؛ وكل من كانت تلك القدرة في حقه أقل؛ كانت تلك الآثار أضعف؛ لأن فصل الخطاب عبارة عن كونه قادراً على التعبير عن ما يخطر بالبال ويحضر في الخيال بحيث لا يختلط شيء بشيء؛ ينفصل كل مقام عن مقام، وبهذا التفسير تتضح أهمية الفروق الفردية التي تتفاوت من مرسل إلى مرسل إليه.[1] وبالتالي تختلف قوة الأثر والتأثير بين الخطابات المنتجة.

والزمخشري (583 هـ) يفسر فصل الخطاب بقوله أنه البين من الكلام الملخص الذي يتبينه من يخاطب به ولا يلتبس عليه وهو الكلام الدال على المقصود بلا التباس وهذا التفسير يتضمن عناصر الخطاب من مخاطِب ومخاطَب وخطاب؛ إلا أنه يقف عند حد التفسير المباشر اللفظي: الفصل والخطاب. فالفصل الفاصل الدال على المقصود بلا التباس والخطاب الكلام.[2]

وأما المعاجم فقد ورد الخطاب بمعاني مقاربة لما جاء في التفاسير فهذا "لسان العرب" قد ورد فيه الخطاب بمعنى مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان. وخطب الخاطب على المنبر واختطبَ يخطُبُ خطابة. وإسم الكلام: الخِطبة... وخُطْبَتْ المرأة خِطبَةً بالكسر واختَطَبَ فيها... وذهب أبو إسحاق إلى أن الخُطبة عند العرب: الكلام المنثور المسَجَعْ ونحوه... والخطبة مثل الرسالة التي لها أول وآخر.[3]

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يدخل الخطاب علم الكلام والخلاف فيه عنصران أساسيان في تشكيل دلالة محايثية للخطاب من جهة وإضافة معان جديدة إلى المدلول المعجمي للخطاب من جهة أخرى. وذلك بعد أن درج المفهوم واستخدمه بعض الأصوليين استخداما مرادفا للكلام.[4]

وقد ورد أكثر ما ورد عند الأصوليين انطلاقا من أن الخطاب هو الأرضية التي استقامت أعمالهم عليها بل كان هو محور بحث هام فقد تردد كثير من اشتقاقات مادة (خطب) في مواضيع متعددة عندهم ومن بين الأدلة على ذلك إيرادهم لاسم الفاعل مُخَاطِبْ ولاسم المفعول مُخَاْطَبْ بوصفهما طرفي الخطاب؛ وقريب منه ما فعل "الجويني"أيضا بقوله: إن الكلام والخطاب والتكلم والتخاطب والنطق واحد في حقيقة اللغة وهو ما

---

[1] عبد الهادي بن ضافر الشهري: **استراتيجيات الخطاب**، الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بن غازي، ليبيا، 2003، ص 35.

[2] مهى ابراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 6.

[3] أبي العقل جمال الدين محمد بن مكرم إبن منظور: **لسان العرب**، المجلد الأول، ط1، دار صادر، بيروت لبنان، ص 361.

[4] مهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص7.

يصير به الحي متكلما بالرغم من أنه لم يتجاوز في كلامه تصنيف الخطاب وتثبيت مفهومه بجانب المفاهيم الأخرى المقاربة له.[1]

المرحلة الثالثة: وفي هذه المرحلة يواصل المفهوم طريقه ويتخذ أبعادا جديدة تقترب به كثيرا من المفهوم الحديث للخطاب وإن كانت المعضلة الأساسية في استقرار المصطلح واستمراره قائمة، وهي تهجير العربي واستبداله بمدلولات غربية، وهنا بدأت تتداخل الأنساق الثقافية الحاملة له بما يحول ذلك التداخل إلى نوع من الإقصاء والاستبعاد للشبكة الدلالية الأصلية التي كانت تمثل مفهوم المصطلح واستبدلت بشبكة دلالية تنتمي إلى نسق ثقافي مختلف وجرى ترحيل أو استبعاد للمحتوى الذي نشأ في ثنايا ثقافة لها شرطها التاريخي وحل محله محتوى آخر له خصائصه الدلالية التي تكونت في ظرف تاريخي آخر.[2]

فقد عرفه آخرون بأنه "ما يقصد به الإفهام مطلقا فالخطاب أعم من أن يكون من قصده إفهامه سواء كان متهيئا للفهم أم لا؛ وفي منظور مفكرين آخرين أنه من خاطب هو هذا الخطاب له معنى تَوَجَهَ إليه بكلام هو هذا يقتضي أن الخطاب هو الكلام الذي نتوجه به إلى الآخرين لتحقيق مقصدية ما أو بالتعبير آخر للكفوي "اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه". وانطلاقا من هذا التعريف يشترط أربعة شروط أساسية للخطاب:

1. اللفظية أو التلفظية: باعتبار أنه يجب في الخطاب أن يكون ملفوظا أو جاريا مجرى التلفظ أي مجرى الكلام اللفظي أو العباراتي؛
2. التواضعية أو الاصطلاحية: وهذا باعتبار أنه يجب في الخطاب أن يكون كلاما جاريا مجرى العادة في التكلم بمعني استعمال لغة جرت العادة في استعمالها؛
3. قصدية الإفهام: باعتبار أنه يتوجب في كل كلام خطابي أن يكون المقصود منه إفهام المخاطب؛
4. الحضور المباشر في حضرة المخاطب المباشر: وهذا يقتضي أن يكون الكلام الخطابي الموجه توجيها مباشرا من المتكلم.[3]

أما "التهانوي" (1158 هـ) فإنه لم يضيف عما جاء به "الكفوي" من نظرات في مصطلح الخطاب ولكنه يطرح قضية غاية في الأهمية حين يشير في كتابه "كشاف اصطلاحات الفنون" إلى استقرار المصطلح كما ورد عنده وعند "الكفوي" إلى القرن التاسع الهجري ذلك أن كلامه الذي يعد إعادة لما أورده الكفوي هو

[1] عبد الهادي بن ضافر الشهري: مرجع سبق ذكره، ص36.

[2] مهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص7.

[3] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، ص 30، ص 31.

خلاصة ما في "العضدي" وحاشيته "للسيد الشريف" الذي توفي عام (618 هـ)مما يؤكد كتابته لحاشيته قبل هذا التاريخ وفي هذه الحاشية أكد على مفهوم الخطاب واستقراره وأحوال استخدامه عند الأصوليين واللغويين.[1]

لقد تطور مفهوم الخطاب عند العرب القدامى ليستوي موضوعا مستقلا؛ بل إن العرب حاولوا أن يطوروا نظرية في النص خدمة لأداء المعنى ودراسته وهذا يعني أنهم قد تجاوزوا المفهوم اللفظي للكلام والمفهوم الجملي ليستقر عندهم أن المتكلم في تعبيره عن حاجاته لا يتكلم بألفاظ ولا بجمل ولكن من خلال نص فاتسعت بهذا أمامهم دائرة البحث الدلالي؛ وانتقلوا من البحث في مفردة أو جملة إلى البحث في خطاب يتم فيه تحميل المفردات والجمل بدلالات يقتضيها موضوع الخطاب.

إلا أن موضوع الخطاب في النقد العربي الحديث ليس امتداد وتطوير للمفهوم العربي القديم إذ ضلت النواة العربية القديمة محصورة في إطارها دون رعاية أو تطوير واستبدل النقاد العرب المحدثون بها المفهوم الغربي؛ فمفهوم الخطاب مصطلح واضح الدلالة في الأصول ولا يثير فيها دلالة وممارسة أية إشكالية إنما تكمن الإشكالية الأساسية في اجتذابه القصري خارج حقله وشحنه بدلالات غريبة عنه وذلك بتأثير مباشر من المحمول الدلالي لمصطلح "الخطاب Discourse" الذي تغلغل في ثنايا الشبكة الدلالية لمصطلح الخطاب العربي وقوضه بحجة تحديث المصطلح من جهة وما تقتضيه الثقافة الحديثة من جهة أخرى.[2]

ب) تطور مفهوم الخطاب في الثقافة الغربية:

إذا كان أصل مفهوم "الخطاب" في التراث العربي ديني أصولي؛ فإنه في التراث الغربي فلسفي ؛وكان وما يزال حتى اليوم – مع تطور الحقول المعرفية وتشعبها – يتصل بالأصل الفلسفي على الرغم من تحول المفهوم وتغير معناه وتبدل وظيفته وأهميته؛ في الوقت الذي يكاد مفهوم الخطاب العربي ينقطع عن موروثه؛ فما يزال المفهوم الغربي للخطاب يتصل بموروثه بروابط قوية.

يجب الإشارة . بادئ ذي بدء إلى أنه منذ السفسطائيين وسقراط (470 – 339 ق. م) انحصر مفهوم الخطاب في المعنى الذي يظهره الكلام وأصبحت مهمته منذ ذلك الحين منحصرة في "تخليص المعنى" مما هو ظني نسبي ومتغير لأن طبيعة الخطاب عقلية (لوغوس).[3]

أما عند أفلاطون (427 – 347 ق. م)حيث يتماثل المقال مع العقل (لغوس) بذلت أول محاولة لضبط المقال وعقلنته وبناء منطقه على قواعد تستمد من داخل المقال نفسه أكثر مما تستمد من أصل خرافي أو وضعي يفرض بداهته على المقال.[4]

---

[1] مهى ابراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 12.

[2] مهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 12، ص 13.

[3] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، المرجع سبق ذكره، ص 89.

[4] مهى إبراهيم العتوم: المرجع سبق ذكره، ص 14.

لذلك بقي الخطاب في الفكر الغربي السائد حتى بداية عصر النهضة بمثابة نظام من العمليات الذهنية (أو العقلية) القائمة على مجموعة من القواعد المرتبة ترتيبا منطقيا؛ إنه عملية ذهنية تنجز بواسطة عمليات أساسية ظرفية ودائمة؛ وعلى هذا الأساس أخذ الفلاسفة يعارضون المعرفة الخطابية بالمعرفة الحدسية ويدمجون الخطابي في العقلاني والخطاب في العقل وذلك لما يتضمنه الخطاب من نظام وترتيب ومنطق؛ ومنذ أفلاطون فإن هناك محاولات للمماثلة بين الخطاب والعقل حيث بذلت أول محاولة لضبط الخطاب وعقلنته وفق قواعد تستمد من داخل الخطاب نفسه أكثر مما تستمد من أصل خرافي أو وضعي يفرض بداهة على المقال وهو ما اعتبر بداية تبلور المقال الفلسفي.[1]

وإذا كانت البلاغة الإغريقية بلاغة "اللغوس" والبلاغة اللاتينية بلاغة الخطابة "أوراسيو" قد أصبحتا فيما بعد في الثقافة الأوربية تمثلان بلاغة الخطاب فإن تاريخ كلمة الخطاب وتاريخ استعمالاتها يتوازى مع تاريخ الفكر؛ والدليل على ذلك أن ديكارت (1596 – 1650) كتب كتاب "خطابا عن المنهج" في القرن السابع عشر يبين فيه المسار المنظم الذي يجب أن يلتزم به العقل أثناء التفكير كي يبلغ الحقيقة بأقل كلفة وفي أقصر مدة ممكنة ناعتا إياه بـ "Discursif" الذي يفيد الخطاب كما يفيد البرهان والاستدلال؛[2] فقد أراد ديكارت أن يتجاوز رجال الكنيسة ويسمع صوته لعامة المثقفين؛ وأهمية كتاب ديكارت تكمن في كونه تأسيسا للخطاب أكثر مما هو تفسير للمفهوم ذاته.[3]

أما الأدبيات الحديثة فقد ورد مصطلح الخطاب غالبا ولأول مرة عند "هايمز".[4]وقد درج اللسانيون بعد "دي سوسير" على تبني ثنائية اللغة–الكلام "Lang – Parol"وبخاصة البنيويين منهم محاولين تبيين خصائص وبعض آليات هذا المسكوك الثابت التلازمي في الوقت ذاته وإن اختلفت مناهجهم واتجاهاتهم اللغوية ومهما تعددت المصطلحات التي طرحوها بديلة عن ثنائية "سوسير":

شكل رقم (01) يوضح بدائل لمفهوم الخطاب حسب بعض العلماء:

غوستاف غيوم	اللغة: Langue	الخطاب: Discours
يلمسليف	النسق: Systeme	النص: Texte
شومسكي	التمكن (الكفاءة): Competance	الأداء: Performance
جاكوبسون	القانون: Code	الرسالة: Message

[1] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، المرجع سبق ذكره، ص 90.

[2] عبد السلام حيمر: مرجع سبق ذكره، ص 14.

[3] مهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 14.

[4] عبد الهادي بن ضافر الشهري: مرجع سبق ذكره، ص 36.

ومن هنا نجد أنفسنا أمام اصطلاحات عديدة لمفهوم واحد هو الخطاب وتلك البدائل هي: النص الأداء الرسالة الخطاب أو أحداث الكلام كما نص على ذلك زعيم المدرسة الوظيفية الفرنسية "أندرية مارتيني".[1]

ويؤكد "دي سوسير" في مقاله "ملاحظة حول الخطاب" "Note sur le discours" إن الموضوع لا يتضح بكلمات منفصلة **فاللغة لم تنشأ إلا لتقابل الخطاب**؛ ولكن ما الذي يميز الخطاب عن اللغة أو ما الذي يسمح لنا في لحظة ما بالقول أن اللغة تدخل في تفاعل كخطاب؟ إذا نقول مفاهيم متنوعة جاهزة بداخل اللغة (بمعنى لها شكل لساني) مثل بيض بحيرة سماء أحمر قلق؛ في لحظة ما وبإضفاء بعض العمليات عليها ببعض الشروط هذه المفاهيم هل تعطي خطاب؟ ماذا نفعل من أجل توضيح فكرة ما وباستعمال ألفاظ داخل اللغة؟ هو نفس السؤال لنعرف ما الخطاب؛ والإجابة بسيطة الخطاب يعني وبشكل أولي هو رابطة بين اثنين من المفاهيم والتي لها شكل لساني في حين اللغة ليست إلا مفاهيم متفرقة والتي تنتظر وضعها في علاقة فيما بينها لتعبر على الفكر.[2]

هذا ويكاد يجمع كل الباحثين الغربيين في الخطاب وفي تحليل الخطاب على ريادة ز. "هاريس" 1952م في هذا المضمار وأنه أول لساني حاول توسيع حدود موضوع البحث اللساني الذي كان قد توقف عند الجملة فقط بجعله يتعدى حدود الجملة إلى الخطاب بالكامل هو لذلك فقد عُرِّف الخطاب من منظور لساني بحت بأنه: ملفوظ طويل أو عبارة عن متتالية من الجمل تُكَوِن مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل نظل في مجال لساني محض.[3]

وإذا كان "هاريس" قد حدد الخطاب انطلاقا من تعريف "بلومفيلد" للجملة عبر تأكيده على وجود الخطاب رهنا بنظام متتالية من الجمل تقدم بنية للملفوظ الكلي فإن باحثا آخر فرنسيا هو "إميل بنفنيست" قد رفض النظر إلى الخطاب من زاوية الجملة،[4]

وميز بين نمطين من الرواية حيث يشير السرد إلى الأحداث المكتملة التي تحررت في الزمن عن المتكلم ؛ويشير الخطاب إلى أحداث ترتبط من الناحية الزمنية بفعل الكلام؛ هكذا يبرز مفهوم الخطاب لدى "بنفيست" الموقع والعلاقات الاجتماعية للنطق (أي موقعي المتكلم والمستمع والسياق الذي يحدث فيه الكلام بينهما)؛ بمعنى مختلف قليلا تشير الكلمة في علم اللغة إلى تحليل المنطوقات على مستوى أعلى من مستوى الجملة وبتوسيعها إلى الأبعاد البلاغية للغة: أي إلى القيود السياقية على إنتاج النص، والتحدي الذي يثيره مفهوم الخطاب ولعله لم يلق جوابا تاما حتى الآن هو تنظيم الكلام أو الكتابة كأمر نسقي ليس

---

[1] نواري سعودي أبو زيد: **الخطاب الأدبي من النشأة إلى التلقي**، ط 1، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2005، ص 13.

[2] Jean-Michel Adam: **Linguistique Textuelle (Des Genres De Discours Aux Textes)**, NATHAN UNIVERSITE, Paris., France, 1999, P23.

[3] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، مرجع سابق، ص 90.

[4] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم، العلاقة، السلطة**، ص 91.

فقط على مستوى النحو أو تشكيل الكلمة بل على المستويين الدلالي والتداولي (ما يقال وكيف يرتبط بسياق نطقه).[1]

هذا في ما يخص النشاة الأولى للخطاب أما عن مفهومه: فإنه قد ناله التعدد والتنوع حسب اتجاهي الدراسات اللغوية الشكلية والدراسات التواصلية؛ ولهذا فهو يطلق إجمالا على أحد مفهومين يتفق في إحداهما الأول مع ما ورد قديما عند العرب؛ أما في المفهوم الثاني فهو يتسم بجدته في الدرس اللغوي الحديث، وهذان المفهومان هما:

الأول: أنه ذلك الملفوظ الموجه إلى الغير بإفهامه قصدا معينا؛ أما الثاني: الشكل اللغوي الذي يتجاوز الجملة.[2]

فقد تناوله أكثر من باحث وفق المفهوم الأول(ذلك الملفوظ الموجه) إذ انطلق "غيوم" من الثنائية التي أصبحت معهودة منذ "سوسير" أي "اللغة والكلام" التي تكون اللسان؛ وبفضل "غيوم" كان استعمال كلمة (Discourse) عوض كلمة كلام (Parol)؛ ذلك ليؤكد على ما يكتسبه الإنجاز اللغوي من أوجه ربما لا يحويها لفظ كلام مباشرة الوجه الكتابي الحركات الجسدية السياق؛ وهناك من يُعرف الخطاب بالنظر إلى ما يميزه بالممارسة داخل إطار السياق الاجتماعي بغض النظر عن رتبته حسب تصنيف النحويين أي بوصفه جملة أو أكثر أو أقل فلا فرق بين هذه المستويات النحوية في الخطاب"لأنه الملفوظ منظور إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلم معين في مقام معين وهذا الفعل هو عملية التلفظ؛ وبمعنى آخر يحدد (بنفست) الخطاب بمعناه الأكثر اتساعا؛ بأنه كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا وعند الأول هدف التأثير بطريقة ما"؛ أما الخطاب بوصفه ما يتجاوز الجملة فهو المفهوم الغالب في الدراسات اللغوية الحديثة.[3]

أما "بول ريكو" في كتابه "نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى" يقول نستطيع القول إذا انطلقنا من تمييز "سوسير" بين اللغة والكلام في الأقل على نحو تمهيدي إن الخطاب هو الواقعة اللغوية.[4]

وعرضت "ديبورا شيفرن" ثلاثة تعريفات تمثل في مجملها هذا التعدد مع نسبة كل تعريف إلى منهجه؛ فقد ورد مفهوم الخطاب عند الباحثين بوصفه واحدا من ثلاثة: بوصفه أكبر من جملة أو بوصفه استعمال أي وحدة لغوية أو بوصفه الملفوظ؛ إذ يتجسد الشكلي في الأول: وذلك بوصف تلك الوحدة الأكبر من جملة فتتجه عناية الباحث بعناصر انسجامه وترابطه وتركيبه ومعرفة علاقة وحداته بعضها ببعض بل ومناسبة بعضها للبعض الآخر وذلك على مستوى بنيته المنجزة.

---

[1] طوني بنيت وآخرون: مرجع سابق، ص323.

[2] عبد الهادي بن ظافر الفهري: مرجع سبق ذكره، ص 37.

[3] عبد الهادي بن ظافر الفهري: مرجع سبق ذكره، ص 37.

[4] بول ريكو: **نظرية التأويل**، ترجمة سعيد الغانمي، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 35.

وفي الثاني: انتقلت إلى التعريف الذي يمثل اتجاها آخر وهو الاتجاه الوظيفي وهو تعريف الخطاب بوصفه استعمال اللغة كما هو عند بعض الباحثين؛ وذلك بتجاوز وصف الخطاب وصفا شكليا وعدم الاكتفاء بالوقوف عند بيان علاقة وحدات الخطاب ببعضها البعض وتحليلها؛ والدعوة إلى ضرورة الاعتناء بدور عناصر السياق ومدى توظيفها في إنتاج الخطاب وفي تأويله مثل دور العلاقة بين طرفي الخطاب ودرجاتهم الاجتماعية وطرقهم المعتادة في إنتاج خطابهم؛ فالتلفظ المتعدد لخطاب واحد مثلا يجسد الأنا المتلفظة في تبيانه الواقعي والاجتماعي مع المرسل إليه.

أما التعريف الثالث: فهو تعريف الخطاب بوصفه ملفوظا إذ يمثل هذا التعريف نقطة تقاطع بين المنهجين السابقين أي بين البنية والوظيفة. وقد يتخذ من الجملة أساسا له ولكن بمفهومها العرفي التجريدي بوصفها تلك السلسلة من الكلمات إغفالا عن اعتبار السياق؛ بل بمفهومها التلفظي في السياق مما حدا بالباحثة أن تعدل عن استعمال مصطلح الجملة الواحدة. ويغفل التعريف بهذه الرؤية مفهوم الخطاب وفق المنهج الشكلي أي بوصفه ما يزيد عن الجملةكما يعدل به عن كونه تراكما من الوحدات اللغوية الصغرى التي لا سياق لهاأي أن الخطاب مكون من جمل سياقية.[1]

ويرى بعض الباحثين الأسلوبيين أن الأصل في الخطاب أنه عبارة عن "فعل" أو عن "فعالية تواصلية" ينظر إليها كإجراء يتم بين المتكلم والمخاطب ويتحدد شكلها بواسطة غاية اجتماعية. غير أن ثمة باحثين آخرين نظروا إلى الخطاب من زاوية تداولية محددين إياه بوصفه "حوار" أو مونولوجا شفويا أو كتابا".

ومن هنا نجد "فان ديك" يعرف الخطاب بأنه: "في آن واحد فعل الإنتاج اللفظي ونتيجته الملموسة المسموعة والمرئية أو بتعبير آخر الموضوع الإمبريقي أو المجسد أمامنا كفعل".[2]

أما ظهور الخطاب واتخاذه أبعاد ابستمولوجية مستقلة فقد ارتبط بظهور مؤلفات "ميشيل فوكو M. Foucault"... وقد بحث الخطاب بوصفه مفهوما مرتبطا بالإنسان ومؤسساته ولم يعد طريقة لتعبير أو حديثا.كما رأينا ذلك في الفصل الأول وكما سيتبع في الفصول الموالية.

2- مفهوم تحليل الخطاب

من المستحسن اعتبار تحليل الخطاب التخصص الذي بدل أن يُقدم على التحليل اللغوي للنص في ذاته؛ أو على التحليل السوسيولوجي؛ أو النفساني لمحتواه؛ يسعى إلى ربط تلفظه مع سياق اجتماعي بعينه ؛وهكذا يجد تحليل الخطاب نفسه حيال أنواع الخطابات الموجودة في مختلف المجالات الاجتماعية من مثل: المقهى أو المدرسة أو محل تجاري؛[3] ومن الملاحظ أن مفهوم "دومنيك منغو" لتحليل الخطاب ينسحب على كل المنتجات اللغوية في سياق اجتماعي معين، والتي يمكن تحليلها في ميدان علمي ما.

---

[1] عبد الهادي بن ضافر الفهري: مرجع سبق ذكره، ص37، ص38.

[2] عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، ص93.

[3] دومنيك مانغونو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، ترجمة: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 200 ، ص9.

ومن الصعب تحديد تاريخ نشأة "تحليل الخطاب" لأنه ناتج عن تضافر عدة تيارات حديثة وفي الوقت نفسه هو تجديد لممارسات قديمة جدّا في دراسة النّصوص ويعتبر أول من جاء بمصطلح تحليل الخطاب هو اللساني "هاريس" (1959) ويعني به هذا الأخير: توسيع الطرق التقليدية في تحليل الخطاب لتشمل ما فوق الجملة من وحدات إلى غاية منتصف الستينات أين بدأت ترتسم ملامح التيارات الفكرية لتحليل الخطاب نذكر منها: علم "انثربولوجيا التواصل" (قمبرز وهايمز 1964)، وتحليل المحادثة لـ "الإثنيّة المنهجية" (كارفينكل 1967) ولمدرسة الفرنسية ويضاف إلى هذا نمو التيارات التداولية ونظريات التلفظ واللسانيات النصية وينبغي أيضا أن نولي مكانة لأصناف من التفكير آتية من مجالات أخرى مثل تفكير ميشل فوكو (1969) الذي يذهب بتاريخ الأفكار نحو دراسة آليات التلفظ أو م.باختين في ما يتعلّق خاصّة بأجناس "الخطاب والبعد التحاوري" للنشاط الخطابي.[1]

والكثير من الباحثين خاصّة في البلدان الأنغلوسكسونيّة يعتبرون الخطاب نشاطاً تفاعلياً أساسياً؛ ويماثلون بين تحليل الخطاب وتحليل المحادثة ويقابل س.ك ليفنسون (1983)في هذا المجال بين تيارين هما: تحليل الخطاب القائم على تحليل النصوص التحادثية؛ تحليلاً لسانياً تراتبيّاً؛ وتحليل المحادثة الذي تتحدث عنه النظرية الاثنوميتودولوجية.[2]

وتحليل الخطاب في كثير من أعمال الباحث اللسانيّ البريطاني "م.أ.ك هليداي" "هو أن نبرز ونؤول في آن واحد العلاقات القائمة بين انتظامية اللّغة؛ والمدلولات والأهداف المعبر عنها من خلال الخطاب"؛ وفي نظر "د.منقنوليس" موضوع تحليل الخطاب "إنما ينبغي أن يكون نظر في آليات التلفظ التي تصل تنظيما نصياً محدداً بموقع اجتماعي معيّن وباعتباره فناً من فنون دراسة الخطاب؛ فإنه يمكنه أن يهتم بنفس الكتابات التي تتناولها اللسانيات الاجتماعية، وتحليل المحادثة، مثلا دراسة عيادة طبيّة تدعو الدارسين إلى أن يأخذوا بعين الاعتبار قواعد الحوار؛ التي هي موضوع تحليل المحادثة؛ والتنوعات اللغوية التي هي موضوع اللسانيات الاجتماعية؛ وطرق الحجاج التي هي موضوع البلاغة...إلخ؛[3] أما تيار التحليل النقدي للخطاب فيهدف إلى دراسة أشكال السلطة التي تقوم من خلال الخطاب بين الأجناس والأعراق والطبقات الاجتماعية؛ قصد العمل على تطويرها.[4]

[1] دومنيك مانغونو: مرجع سبق ذكره، ص44.
[2] دومنيك مانغونو: مرجع سبق ذكره، ص45.
[3] دومنيك مانغونو: مرجع سبق ذكره، ص45.
[4] دومنيك مانغونو: مرجع سبق ذكره، ص46.

3- عناصر الخطاب السياقية

وهناك عدد من العناصر التي تشترك في بلورة عملية التواصل في الخطاب. ويمكن معرفتها وفحصها من خلال النظر إلى الخطاب ذاته بوصفه الميدان الذي تتبلور فيه كل هذه العناصر مما يحيلها إلى عناصر سياقية وعناصر الخطاب السياقية إجمالا هي:

- المرسل؛
- المرسل إليه؛
- العناصر المشتركة مثل العلاقة بين طرفي الخطاب والمعرفة المشتركة والظروف الاجتماعية العامة بما تثيره من الافتراضات المسبقة والقيود التي تؤطر عملية التواصل.[1]

والعناصر السياقية لخطاب الحياة اليومية –الذي هو موضوع البحث الحالي– يمثل الطلبة بين بعضهم البعض المرسل والمرسل إليه، وقد يظهر في حالات أشخاص آخرين في مقام المرسل إليه أحيانا هم العمال داخل الحي الجامعي.

4- لسانيات الخطاب:

يلاحظ منذ الثمانينات تزايد استعمال مصطلح "خطاب" بشكل مفرد أو مركب مثل "ميدان الخطاب" و"تحليل الخطاب"، و"خطاب الحياة اليومية" وغيرها من المصطلحات، وذلك كلما كانت الإحالة إلى نشاط لغوي يشترك في خصائص معينة، لكن مهما يكن ميدانه فإن الخصائص اللسانية للخطاب ثابته حسب ما وضعها "باتريك شرودو ودومنيك منغو":

- **يفترض الخطاب تنظيم يتجاوز الجملة**

وهذا لا يعني أن كل خطاب حتماً يكون في شكل تتابعات من كلمات حجمها يفوق الجملة، ففي هذه الحال، يعني إقصاء بنيات من نوع الجملة مثل جملة "لا تدخين" هي خطاب فهي تمثل وحدة تامة رغم أنها لا تتكون إلا من جملة واحدة. إن الخطابات باعتبارها وحدات تتجاوز نمط الجملة تخضع لقواعد تنظيم جارية في مجموعة معينة هي قواعد أجناس الخطاب المتعددة: قواعد تتعلق بتخطيط النص (فالخبر العادي لا يقبل تقسيما كما يقسم مقال أو طريقة استعمال...)وطول الملفوظ ...الخ.[2] فليس من الضروري أن يكون الخطاب مجموعة من الجمل المتتابعة؛ فقد يكون جملة –بغض النظر عن تركيبها النحوي– وتشكل خطاب كما سنلاحظ ذلك في الدراسة الميدانية وتحليل العبارات الواردة في حطاب الحياة اليومية. فهذا الخصية اللسانية حاضرة في خطاب الحياة اليومية.

---

[1] عبد الهادي بن ضافر الفهري: مرجع سبق ذكره، ص 39.

[2] باتريك شارودو– دومينيك منغنو: **معجم تحليل الخطاب**، ترجمة: عبد القادر المهيري وحمادي صمود، دار سيناترا، دط، تونس، 2008، ص 182.

- **الخطاب موجه**

إنه "موجه" لا فقط لأنه مصمم حسب غرض وهدف المتكلم، وإنما لأنه يتطور في الزمان؛ إنه يبنى فعلا حسب غاية ويعتبر سائراً نحو وجهة ما؛ لكن يمكن أن يحيد أثناء الطريق ويرجع إلى اتجاهه الأصلي ويغير اتجاهه؛ وتتجلى صبغته الخطية خلال عدد من الاستباقات مثل (سنرى أن...)(أو بالأحرى...)(كان علي أن أقول...) ويمثل كل هذا قيادة حقيقية للكلام من قبل المتكلم.[1] وتظهر خاصية التوجيه في الخطاب اليومي بين المتكلمين من حيث تطور وتغير الموضوع حسب إرادة المتكلمين، وسيره باتجاه تحدده الأطراف باتفاق ضمني.

- **الخطاب شكل من أشكال الفعل**

إن إشكالية أعمال اللغة التي وضعها فلاسفة مثل "ج. ل. أوستين" 1962ثم "ج. ر. سيرل" 1969نشرت على نطاق واسع الفكرة المتمثلة في أن كل ملفوظ هو عمل مثلا: وعد اقتراح أكد سأل؛ يهدف إلى تغيير وضعية، وفي مستوى أعلى تندمج هذه الأعمال الأولية ذاتها في أنشطة لغوية من جنس معين (منشور وصفة طبية نشرة إخبارية تلفزيونية...) مرتبطة هي نفسها بأنشطة غير كلامية؛ إن هذا العمل يمكن النظر فيه في إطارات نفسانية اجتماعية.[2] وتظهر هذه الخاصية بوضوح في خطاب الحياة اليومية سواء بشكله الشفوي أين يكون تبادل لأطراف الحديث؛ واتخاذه صور أخرى كالحركة والإنفعال.

- **الخطاب متفاعل**

إن أوضح تجلٍّ لهذه التفاعلية هي المحادثة حيث ينسِّق المتكلمان بين ملفوظاتهما، ويتلفظ كلاهما حسب موقف الآخر، ويلمس في الحال مفعول كلامه فيه لكن لا ينتمي كل خطاب إلى التحادث فزيادة على حالة الملفوظات المكتوبة توجد أشكال شفهية عديدة لا تبدو "متفاعلة" هذا هو مثلا شأن محاضر. ومنشط إذاعي... الخ. فهل يمكن في هذه الحالات الكلام عن تفاعل ؟ في نظر بعضهم فأبسط طريقة لأن يحتفظ رغم كل شيء بالمبدأ المتمثل في أن الخطاب تفاعلي أساسا قد يكون اعتبار التبادل الشفوي هو الاستعمال "الأصيل" للخطاب وأن سائر أشكال التلفظ هي استعمالات له؛ أصابها الضعف إن جاز التعبير لكن يحسن عدم الخلط بين تفاعلية الخطاب الأساسية والتفاعلية الشفوية فكل تلفظ ولو أنجز بدون حضور مرسل إليه هو في الواقع داخل في تفاعلية تكوينية فهو تبادل صريح مع متكلمين آخرين افتراضيين أو واقعيين ويفترض دائما حضور جهة تلفظ أخرى يتجه إليها المتكلم ويبني خطابه بالنسبة إليها. ومن هذا المنظور فإن التحادث لا يعتبر الخطاب الأمثل وإنما هي طريقة من طرق تجلي تفاعلية الخطاب الأساسية حتى ولو كانت بلا شك أهمها.[3]

---

[1] باتريك شارودو– دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 182.

[2] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 182، ص 183.

[3] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 183.

- **الخطاب مظروف بسياقه**

إنّ الخطاب لا يقع في سياق كما لو لم يكن السياق سوى إطار أو زينة تحيط بت. الواقع لا وجود لخطاب بدون أن يكون مظروفا في مقامه ولا يمكن أن نعيِّن حقا معنى الخطاب خارج السياق. زيادة على هذا فالخطاب يساهم في تحديد سياقه ويمكن له أن يحوِّره أثناء التلفظ.[1] ومعنى العلاقة الجدلية بين الخطاب والسياق الزمني والمكاني والاجتماعي الذي يتأتي فيه.

- **الخطاب مُتَكفَّل به**

ليس الخطاب خطابا إلا إذا كان راجعا إلى جهة تعرض نفسها في آن واحد باعتبارها مصدر التحديدات الشخصية والزمنية والفضائية، وتبين ما هو الموقف الذي تتوخاه مما تقول ومن مخاطبها يمكن للمتكلم تعديل درجة موافقته (لعل المطر نازل) وإلقاء المسؤولية على شخص آخر (المطر حسب زيد نازل) إلخ. بل يمكن له إيهام مخاطبه بأنه يتظاهر بتحمّل المسؤولية (في حالة السخرية الخفية). ويمثل التفكير في الأشكال الذاتية التي يفترضها الخطاب أحد محاور تحليل الخطاب الكبرى.[2] أي أن لكل خطاب مصدر يتحكم فيه وينتجه ويحوله.

- **الخطاب محكوم بمعايير**

إنه يخضع ككل سلوك اجتماعيلمعايير اجتماعية عامة جدا زيادة على هذا فالنشاط محكوم كما تبين ذلك قوانين الخطاب بمعايير خصوصية وكل عمل من أعمال اللغة يتضمن معايير خاصة فعمل بسيط ظاهريا مثل السؤال يقتضي أن المتكلم يجهل الجواب وأن في هذا الجواب شيئا من الفائدة له وأنه يضن أنه يمكن للمرسل إليه أن يمده به... وبصفة أشد صبغة أساسية فكل عمل تلفظ لا يمكن أن يقع بدون أن يبرر بطريقة أو بأخرى حقه في تقديم نفسه كما يقدمها ويساهم انخراطه في أجناس الخطاب مساهمة أساسية في إضفاء المشروعية هذا الذي لا يكون مع ممارسة القول إلا شيئا واحدا. [3]

- **الخطاب واقع بين الخطابات**

لا يكون للخطاب معنى إلا داخل عالم خطابات أخرى يشق لنفسه طريقا خلالها ويجب لتأويل أدنى خطاب ربط علاقة بينه وبين أنواع مختلفة من الخطابات الأخرى يقع التعليق عليها أو محاكاتها محاكاة ساخرة أو الاستشهاد بها... ولكل جنس من أجناس الخطاب طريقته لتصف في تعدد العلاقات بين الخطابات: فالمصنف الفلسفي لا يستشهد بنفس الطريقة ولا يعتمد على نفس أهل الذكر مثل منشط بيع إشهاري ومجرد

[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 183.
[2] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 184.
[3] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 183 ص 184.

وضع خطاب ما ضمن جنس (المحاضرة نشرة الأخبار التلفزيونية...) يقتضي ربط علاقة بينه وبين مجموع الخطابات الأخرى غير المتناهية. [1] ذلك أن الخطابات تنتج بعضها وتتكاثر بفعل التأثير والتأثر.

5- مفهوم الخطاب والمفاهيم المتاخمة:

وأول ما يصادف الباحث من قضايا تعوق إمكانية تحديد مفهوم الخطاب قضية اشتباهه بما يجاوره من مفاهيم خاصة مفهوم النص؛ بالإضافة إلى مفاهيم أخرى كالقول وغيرها؛ لذا سنحاول في هذا السياق تعريف وتحديد المفاهيم المجاورة للخطاب:

أ. الخطاب والنص

يتداخل مفهوم النص والخطاب تداخلا كبيرا في الخطاب النقدي الحديث إلى حد يصعب أحيانا التمييز بينهما ففي موسوعة اللغويات العالمية فإن الخطاب والنص يستخدمان بذات الدلالة وهما وحدة لغوية تتعدى حدود الجملة في حين يرى أصحاب معجم اللسانيات الحديثة أن:

بعض اللسانيين يميز "النص – Text" على أنه مكتوب ولكن البعض الآخر يستخدم المصطلح " Discourse" للإشارة إلى الحديث المنطوق "Spoken discourse" والحديث المكتوب " Written discourse". [2]

والنص مصطلح أطلق على الإنتاج اللغوي الذي يتعدى الجملة باعتباره سلسلة من الجمل يضبطها مبدآن: مبدأ الوحدة ومبدأ الاتساق(أو التناسق)؛ وقد استعمل هذا المصطلح في الأدبيات اللسانية تارة مرادفا للخطاب باعتبار الخطاب نصا وظروف إنتاجه؛ وتارة أخرى باعتبار النص سلسلة جملية مجردة معزولة عن ظروف إنتاجها شأنه في التجرد والصورية شأن الجملة. [3]

والخطاب عبارة عن ما نعبر عنه بلغة القول أو الفعل وبصورة مباشرة (الخطاب المباشر)أو (غير مباشر)أو هو بتعبير آخر نظام العقل الذي نعقل من خلاله الأشياءونتصرف إزاءها بمقتضاهإنه نظام الوعي الواعي بنفسهوبما هو وعي بهوبما هو وعي فيهوله ولأجله؛ أما النص فهو عبارة عما يَنْصُصُ نظامَ الخطابأو عبارة عما نقول أو نفعلإنه ناتج الفعل الانجازي للقول أو للفعلما يعني أنه بمثابة إنجاز لذلك البرنامج التواصلي أو لنظام القول أو الفعل. [4]

والخطاب مظهر نحوي فيما النص مظهر دلالي والمظهر النحوي يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا فيما النص مدونة مكتوبة ولعل المعنى اللغوي للخطاب هو ما يجعله ملتبسا ويعنى بالسماع وحده وليس هو كذلك ويفترض في الخطاب وجود السامع الذي يتلقى الخطاب بينما يتوجه النص إلى من يتلقاه عن طريق عينيه قراءة

---

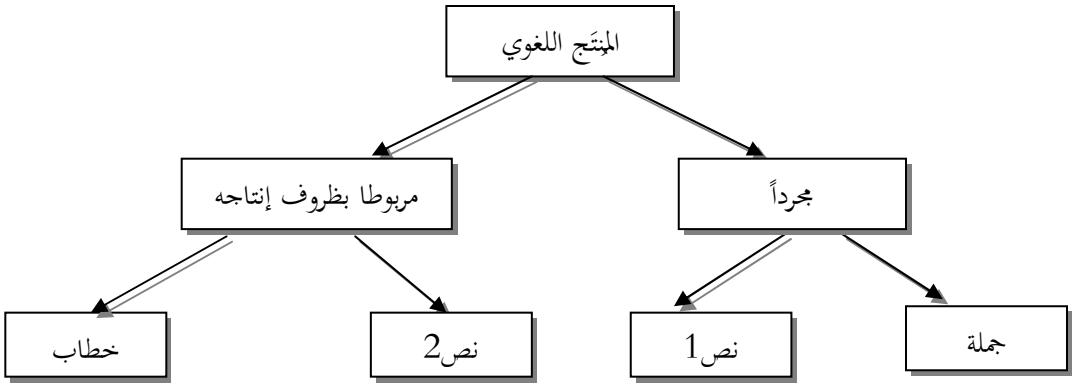
[1] باتريك شارودو، دومينيك منغنو: مرجع سبق ذكره، ص 184.

[2] نهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 21.

[3] أحمد المتوكل: **الخطاب وخصائص اللغة العربية**، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010، ص 22.

[4] عبد الواسع الحميري: **ما الخطاب وكيف نحلله**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2009، ص 12.

أي أن الخطاب نشاط تواصلي يتأسس أولا وقبل كل شيء على اللغة المنطوقة بينما النص مدونة مكتوبة. والخطاب لا يتجاوز سامعه إلى غيره أي أنه مرتبط بلحظة إنتاجه بينما النص الكتاب فهو يقرأ في كل زمان ومكان. والخطاب نتيجة للغة الشفوية بينمابينما النصوص تنتجها الكتابة.[1]



شكل رقم (2): يوضح العلاقة بين النص والخطاب [2]

ب. **الخطاب والقول:** يشيع استعمال القول عوض الخطاب لكن يتميز القول عن الكلام والخطاب والنص؛ وعليه فإذا كان الكلام هو ماله صفة الفوضوي والمتوحش وإذا كان الخطاب هو التوجه إلى آخر بمرسلة فإن القول هو نبرة كتلة نطقيةل ها طابع الفوضى وحرارة النفس ورغبة النطق بشيء بقول ليس هو تماما جملة، ولا هو تماما النص بل هو فعل يريد أن يقول... ويمكن أن يكون القول متوجها من مرسل حاملا لرسالة دون تحديد الطرف الثالث الأكثر أهمية في علم اللغة الحديث وفي الدرس النقدي المعاصر؛ أما الخطاب فإنه يقتضي هذا الطرف ويستوجب وجوده. وإذا كان الخطاب لا يتم فهمه وتحصيله إلا بقارئ فإن القول يحمل رسالته بذاته أولا وبقائله ثانيا. وبالتالي فإن الخطاب أوسع دلالة من القول وليست العلاقة هنا علاقة ترادف ولا علاقة احتواء بل يمكن القول إنها علاقة امتداد فالقول يمتد إلى خطاب وليس العكس. وأما تمام الدلالة والمعنى لا يكون إلا بنص.[3]

ج. **الخطاب واللسان:**

حسب "رولان بارط" اللسان هو مؤسسة اجتماعية ونسق من القيم، ليس اللسان فعلا البتة، لأنه لا يخضع لأي تخطيط مسبق، إنه الجانب الاجتماعي للغة إذ ليس في قدرة الفرد خلقه أو تحويره، فهو عقد جماعي بالأساس ولا مناص من الخضوع لسلطته، وبالإضافة إلى ذلك فإن لهذا النتاج الاجتماعي استقلاليته كما هو الشأن في لعبة لها قواعدها الخاصة، أما من حيث هو نسق من القيم فإن اللسان متكون من عدد من العناصر، كل عنصر هو في الوقت نفسه "قيمة بالنسبة إلى" واحد من دالة أوسع تتموقع ضمنها، اختلافيا،

[1] نهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 22.
[2] أحمد المتوكل: مرجع سبق ذكره، ص 22.
[3] نهى إبراهيم العتوم: مرجع سبق ذكره، ص 26، ص 28.

قيم تلازمية أخرى، معنى ذلك أن العلامة من زاوية اللسان هي كقطعة النقود، تلك التي تستمد قيمتها مما تسمح بإقتنائه، لكن قيمتها تتحدد أيضا قياساً إلى غيرها من القطع النقدية التي تفوقها أو تنقصها قيمة.[1]

د. الخطاب واللغة

تعد اللغة الطبيعية أحد أنظمة العلامات التي يستعملها الإنسان لتجسيد قصده وتحقيق هدفه أي لتحقيق الإفهام والفهم بين أطرافه من جانب وتحقيق ما يصبو إليه هو من جانب آخر. بيد أن أهميتها تتجاوز ذلك إلى أنها هي الأداة الأهم فلا يقتصر دورها على وظيفة نقل الخبر أو وصف الواقع بل ينجز الإنسان بها أعمالا لا يستطيع إنجازها من دونها وبما أن اللغة هي الشفرة الرمزية المهيمنة في العمليات التواصلية فإنه قد يكون من المفيد أن تدرس العمليات التواصلية فإنه قد يكون من المفيد أن تدرس العمليات التواصلية من وجهة نظر تداولية.

وبالرغم من أن اللغة الطبيعية هي مادة الخطاب في الغالب إلا أن استعمالها هو الذي يخرجها من حالة السكون" فما يتم التبادل به ليس اللغة وفق مصطلح "دي سوسير"بل الخطاب الذي يستلهم المعنى من الخارج أي من السوق اللغوي وبالتالي يكتسب هذا الخطاب قيمة رمزية تنبع من التجارب الفردية ومن التضمين والإيحاء. حينئذ يبنى التواصل بين المتحدثين كونهم الممثلين الاجتماعيين على مبدأ الحوارية وتعدد الأصوات. ونماذج الاستعمال اللغوي لا تنحصر في نوعأو في نموذج واحد فأنواعها كثيرة ونماذجها متعددة. فمن مظاهر استعمالاتها في الخطاب: عقد المفاوضات التي يشترك فيها أطراف القضايا والمراسلات وإبرام العقود وتدوين المكاتبات والمحادثة البسيطة والحوار المعقد كما تشمل كثير من النماذج فهناك النماذج الأدبية من رواية وقصة ومنها كذلك الكلمات التي تلقى عادة في المظاهر الاحتفالية.

ويعد إبداع العلاقات الاجتماعية من الأهداف النفعية للاستعمال اللغوي فكثيرا ما تتبلور علاقات الناس من خلال إنجاز هم لأفعالهم اللغوية إذ يتقاربون ويتباعدون ولذلك يعمد الإنسان إلى الاعتذار عندما يقترف خطأ يثير مشاعر سيئة لدى الآخرين إذ لا يجد لخطاب الاعتذار عندما يقترف خطأ يثير مشاعر سيئة لدى الآخرين إذ لا يجد لخطاب الاعتذار وسيلة أفضل من انجازه عبر استعمال اللغة. وحري بتأكيد على أن ميدان استعمال اللغة هو الخطاب وأنه يتبلور الاستعمال إلا من خلال عملية قولية تسمى عملية التلفظ بالخطاب فالتلفظ هو النشاط الرئيس الذي يمنح استعمال اللغة طابعها التداولي بوصفها نقطة التحول بالممارسة الفعلية لها مما يبلور عناصر السياق في الخطاب: من مرسل ومرسل إليه كما يتحدد به القصد والهدف وهذا ما نلمسه عند النحاة مثلاعند التمثيل على قواعدهم وذلك بالإحالة على عملية التلفظ.[2]

ويتأثر شكل الخطاب اللغوي ومعناه بالتلفظ كما هو في خطاب احدهم لصديقه في المثال التالي:

- هل تريد أن نتنزه؟

[1] محمد سبيلا، وعبد السلام بنعبد العالي: **اللغة**، دار توبقال للنشر، ط4، الدار البضاء، المغرب، 2005، ص43.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري: مرجع سبق ذكرة، ص 25.

- الأول: نعم.
- الآخر: أنا مجهد.

فقد تباينت الإجابة على هذا السؤال في مستويين هما المستوى النحوي والمستوى الدلالي فمن الناحية النحويةكانت الإجابات الأولى كلمة مفردة عكس ما يقتضيه التركيب النحوي للجملة مما يجعلها لا تنتسب إلى أي مستوى نحوي معين في حين كانت الإجابة الأخرى في صورة جملة وذلك على التوالي.

أما من ناحية الدلالة فكانت الإجابة الأولى هي الإجابة التقليدية المنطقية بيد أنها وردت في كلمة واحدة مما يجعل الإجابة لا تعبير عن قضية لانتقاء الإسناد النحوي. في حين كانت الإجابة الثانية تعبير عن قضية لانتقاء الإسناد النحوي في حين كانت الإجابة الثانية تعبير عن قضية هي الإجهاد مما يحول بين ربط دلالتها بما يقتضيه السؤال.[1]

6- نماذج الخطاب

التصنيف الأول لبوتي جان (1989) حسب ما جاء في معجم تحليل الخطاب لدومنيك مانغو حيث وزع نماذج الخطابات في ثلاثة أصناف: النموذج التلفظيالنموذج الاتصاليالنموذج المقامي.

- **النموذج التلفظي**

تعتمد على التلفظ ومقام تلفظه (مع أقطابه الثلاثة: المتخاطبين وزمان ومكان التلفظ)، في هذا الباب إن النموذج المؤسس هو نموذج بنفست بين الخطاب والحكاية.[2]

- **النموذج الاتصالي**

تسعى إلى تصنيف الخطابات وفق النشاط الذي تزعم القيام به والقصد الاتصالي الذي يحدوها؛ إن أشهر النماذج من هذا القبيل تلك التي وضعها "ياكبسون" والتي تميز بين الخطابات من خلال الطريقة التي بفضلها تضع تراتبية لوظائف اللغة (المرجعية التعبيرية التأثيرية الاتصالية الميتالغوية والشعرية) غير أن هناك نماذج أخرى أكثر تعقيدا، ومن بين الصعوبات التي تواجهها هذه النماذج للوظائف أن نفس الخطاب قد ينطوي على عدة، وظائف بالإضافة لكونها تعتمد على شبكة سوسيولوجية أو فلسفية وتتمفصل في كثير من الأحيان بشكل سيء مع تعقد أنواع الخطابات الفعلية.[3]

- **النموذج المقامي:**

تعتمد مجال النشاط الاجتماعي الذي يتحرك فيه الخطاب حينئذ نجد نماذج توزع الخطاب على مختلف قطاعات المجتمع (المدرسة الأسرة وسائل الإعلام أوقات الفراغ ...الخ)، وتنظر إلى مختلف أنواع الخطابات من حيث إرتباطها بمكان معين: الأنواع الصحفية الأنواع السياسية... الخ؛ أما النماذج الأخرى فتأخذ في الحسبان

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري: مرجع سبق ذكرة، ص 25 – ص 26.

[2] دومنيك مانغو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، ترجمة محمد يحياتن، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2008، ص 133.

[3] دومنيك مانغو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، مرجع نفسه، ص 135.

منزلة المشاركين في الخطاب (الرفعة، الوضاعة، السن، الإنتماء أو لا إلى نفس الجماعة)؛ هذا وتؤيد المدرسة الفرنسية لتحليل الخطاب للمدونات المبنية على التموقعات الاجتماعية والتاريخية: وليس الخطاب السياسي بل الخطاب الشيوعي أو الخطاب الجسكاردي في هذه الفترة أو تلك.

ولإقامة وساطة بين التنوع الجم لأنواع الخطابات والمعايير المجردة للنماذج هناك من يقترح التمييز بين كبريات الأنواع التي ترتبط بها أنواع الخطابات الخاصة عند "باختين" يتخذ التمييز منحى تاريخيا: فمن جهة هناك أنواع أولية أي تفاعلات الحياة اليومية، ومن جهة آخرى أنواع ثانية (الخطاب الأدبي العلمي ...الخ) التي تعقد الأنواع الأولية. [1]

وهناك تصنيف أخر لأشكال الخطاب حسب مجال نشاطه الاجتماعي وتعتبر من أشهر التصنيفات والأكثر تداولا، وهي تندرج ضمن النموذج ألمقامي لـ "بوتي جان" وهي كالتالي:[2]

- **الخطاب الديني:**

أكثر الخطابات عمومية بكل أشكاله، ومدارسه، وتنوعاته سواء كان مقدساً أم دنيويا إلهياً أم نسائياً وحيا أم إلهامياً نقلا أم عملاً يمتاز الخطاب الديني بأنه سلطوي أمري إذعاني يطالب بالإيمان بالغيب بالقضايا العقدية، ويعتمد على التصوير الفني وإثارة الخيال، والحياة المستقبلية، وما بها من وعود وخلاص من آلام البشر.

- **الخطاب الفلسفي**

تخرج من معطف الخطاب الديني لكنه حاول تطوير الخطاب الديني من حيث نزع الجانب العقائدي النقلي السلطوي وتحويله إلى خطاب عقلي برهاني يمتاز بما يلي: بالحوار والرأي والرأي الأخر. يشتمل على مقاييس صدقية أهمها الاتساق التطابق أي النتائج مع المقدمات.... قادرا على التعميم والتجريد والصياغات النظرية للقوانين إنساني النظرة منفتح على الحضارات الأخرى يخاطب جمهور العقلاء... مثالي الطابع يعتمد على التنزيه خلافي النزعة يدعو إلى الفضيلة.

- **الخطاب الأخلاقي**

وهم الخطاب الذي يقرأ الخطابين الديني والفلسفي في الحد الذي يتفق عليه الناس وهو خطاب الفضائل والتمييز بينهما وبين الرذائل يختزل العقائد والنظريات إلى مجرد سلوك فاضل ومعاملة حسنة لذلك اشتهرت مدرسة فلسفية أخلاقية اعتبرت الأخلاق جوهر الأديان وأشهر أعلامها مسكوية والراغب الأصفهاني...

[1] دومنيك مانغو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، مرجع نفسه، ص 136.

[2] بسام مشاقبة: **مناهج البحث الإعلامي وتحليل الخطاب**، ط 1، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 113، ص 117.

- **الخطاب القانوني**

اختزال للخطاب الديني الفلسفي الأخلاقي إلى مجموعة من الأوامر والنواهي. الدين شريعة الفلسفة مواعظ والنظر عمل، ولذلك ازدهر الخطاب القانوني داخل الخطابين الديني والفلسفي مثل القياس في الشريعة والحلقة في اليهودية والقانون الكنسي في المسيحية بل توحدت الشريعة مع الدين وأصبحت أهم من العقائد والفلسفات النظرية مثل الشريعة اليهودية والشريعة الإسلامية.

- **الخطاب التاريخي**

وهو الخطاب الذي يركز على المواعظ واستعادة نماذج بطولات التاريخ ومفاخره فالحاضر كله في الماضي والمدينة الفاضلة كانت في عهد النبوة والخلفاء الراشدين وستعود بعد الموت في الحياة الأخروية فالخبر في هذا الخطاب أحد مصادر المعرفة ويتم التحقق من صدق الروايات أولاً.

- **الخطاب الاجتماعي والسياسي:**

وهو الذي يتحول من الديني بعد اختزاله عدة مرات إلى الخطاب الإنساني الذي يبدأ بالمجتمع ويصدر عنه خاصة خطب الزعامات السياسية والحزبية قادة الدول رؤساء الحكومات والوزراء ورجال الأعمال... الصدق من الخطاب: الترابط الاجتماعي فيما يمتاز هذا الخطاب... كونه من أهم مظاهره أو التأثير في الناس وتوجههم كما في الخطاب الايديولوجي. وفي هذا الخطاب يتم الكشف عن صراع الأهواء والمصالح والإدارات والقوى الاجتماعية والسياسية في حراك اجتماعي بالرغم مما يبدو في المجتمع إلى الأمام أو تجذبه إلى الخلف في مسار تاريخي تحكمه قوانين التاريخ.

- **الخطاب الأدبي والفني**

وهو الخطاب الذي يقوم بتحليل الأعمال الأدبية والفنية لبيان جماليتها، وصورها وأساليبها، وقدرتها على التأثير في الملتقى، وإثارة خياله ومقدار ما فيها من إبداع من جانب الأديب أو الفنان.

- **الخطاب الإعلامي والمعلوماتي**

وهو الخطاب الذي يهدف إلى الإخبار عن الحوادث بهدف التأثير في اتجاهات القراء والمستمعين والمشاهدين وتوجيههم في اتجاه خاص بكيفية الخبر والإعلام صياغته وليس الهدف الرئيسي الإعلام كما يجري الآن. وخاصة لدى الإعلام العربي.

- **الخطاب الفائق (الإلكتروني)**

الخطاب (النص) الفائق / المفرّع (Hypertext) أو المتشعب هو نوع من الخطاب أصبحت تطالعنا به نظم الاتصال الإلكتروني مؤخرا واعتبر مجالا خصبا للبحث والدراسة ولا سيما وأن المسألة تحمل نظرة جديدة إلى قضايا اللغة والكتابة والقراءة ومكانة المؤلف والقارئ باعتبارها جميعا تحمل دلالات خاصة لدى

جيل المجتمع الجديد (الالكتروني/ الرقمي) مغايرة لما كانت عليه لدى الأجيال ما قبل الثمانينات من القرن الماضي.[1]

إن المكونات الأساسية لتكنولوجيا المعلوماتتنبئنا بأن فكرة الاتصال (التواصل) لم تعد بالصورة التقليدية التي تقتضي وجود مرسل (إنسان = متحدث / كاتب) ومرسل إليه (إنسان = مستمع/قارئ) ورسالة (موضوع الخطاب)كشرط لتشكيل مفهوم الخطاب كممارسة لغوية على الأقل وإنما أصبح الأمر يتعلق بحوار الآلة مع الإنسان والتفاعل بين الفاعلين بين العالمين الإنساني والمادي مما يفرز لنا مفهوما جديدا تماما للخطاب وبخاصة عندما طورت أنظمة الحاسوب وبرمجياتها القائمة على التكنولوجيا الرقمية.[2]

لقد بات خطاب الآلة المعلوماتية نصا متفرعا غير محدود الشكل والمساحة فهو افتراضي في كل معانيه ومن هنا فإن تحليله ينبغي أن يتخذ هذه الخاصية الافتراضية اللامتناهية لأن النص التقليدي إذا كان مؤلفه واحدا مبدئيا فإن هذا النوع الجديد من النصوص (الخطابات) متعدد المصدر (التأليف) ومتعدد المنتهى (القارئ/المتلقي)كما أنه متعدد الأشكال (الأنماط).

إن مقاربة الخطاب الإلكتروني ينبغي أن تتم عبر قنوات عدة؛ وإذا كان الخطاب الشفوي يعتمد على قناة السمع فقط في مقاربته وتلقيه والخطاب المكتوب يعتمد البصر أساسا لكونه يتشكل عبر الرموز البصرية الكتابية والأشكال والصور على أنه لا يتعداها فإن الخطاب الإلكتروني يحمل الخصائص المعروفة للغة ويزيد حيث السمع والبصر والحركة والتفاعل... إلخ لان التواصل الإلكتروني عبر شبكة الأنترنت يقوم على عنصر التفاعل بين الآلة والإنسان والذي يسميه نبيل علي بـ: التواصل الإنسالي وتتوزعه مجموعة من الوسائط المتعددة بحيث تنتج لنا نوعا من الخطابات تتداخل فيها الصورة بالصوت والكتابة في تناغم تامقابل للتحليل بمقاربات متنوعة وعديدة لسانية وسميائية ونفسية وفنية وتقنية معا.[3]

7- مقاربة لسانية لخطاب الحياة اليومية:

فيما يخص المفهوم اللساني؛ ما يمكن الإشارة إليه أن "خطاب الحياة اليومية" كمفهوم لا يتم العثور عليه في مختلف الأدبيات السوسيولسانيية بهذا الشكل، إذ يعتبر مفهوم حديث نسبيا مقارنة بمفاهيم الأخرى لكن يمكن إيجاده في مختلف الأبحاث اللسانية تحت مسميات مختلفة مثل "اللغة المحكية" و"الخطاب الشفهي" واللغة العامية" أو"حديث العامة" أو كل ما يشير لاستعمال اللغة في ميادين غير رسمية؛ ومفهوم خطاب الحياة اليومية

[1] يحي بوتردين: **تحليل الخطاب الفائق (من الشفهية إلى التواصل الإلكتروني)**، الملتقى الدولي الأول لتحليل الخطاب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، يومي 11 و12 مارس 2003، ص 74.

[2] يحي بوتردين: مرجع سبق ذكره، ، ص 76.

[3] يحي بوتردين: مرجع سبق ذكره، ص 78.

الروتينينة الرتيبية، ينسحب عليه المفهوم السوسيو-لساني للخطاب وبتحديد دقيق يمكن تعريفه من زوايا مختلفة كما يلي:

- من الناحية البنائية فهو إما لفظ مثل "حقرة"، أو عبارة، ولا يشترط فيها أن تكون ذات تركيب نحوي سليم مثلما يوجد في اللغة الرسمية، لكن تمتلك دلالة اجتماعية مكتسبة من خلال التداول بين الأفراد.
- من الناحية الشكلية شفوي أكثر منه كتابي، كالمحادثات اليومية التي تحدث صباح مساء بين الأعضاء، أو كتابي مثل الرسائل النصية المتبادلة بين الأفراد في الهواتف، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ تضاف له الرموز والإيماءات والتعبيرات الجسدية، وحتى الانفعالية كالضحك أو البكاء.
- من الناحية التواصلية يؤدي معنى ورسالة، ويحقق هدف التواصل بين الأفراد والجماعات في مختلف المواقف اليومية، ويتم عن طريقه تناقل المعرفة العامية.
- كما يكون في شكل ممارسات ونشاطات لاخطابية يومية مادية كالتنقل بين المؤسسات المجتمعية الرسمية منها وغير الرسمية، وأماكن العمل والدراسة ووسائل النقل... لتلبية حاجات فردية شخصية محددة.

كل متحدث يجد نفسه في مواجه يوميا تفاعل وجاهي، في شكل حوار، أو محادثة، مع أصدقائه، مع أسرته مع جيرانه، فالجميع يمارس بشكل يومي متكرر الخطاب الشفهي، لكن دون انتباه أو اهتمام لما يقال ولا لطريقة التي يتم التكلم بها، فخطاب الحياة اليومية له خصوصية لسانية يختلف بها عن الخطاب المكتوب، والمتحدثين بشكل عام يحملون صورة سيئة عن طريقة تكلمهم من قبيل "انا أتحدث بشكل سيء" "أنا أرتكب الأخطاء" فالنظرة السائدة وحتى عند بعض اللسانيين المعاصرين اللغة المتكلم بها تقابل لغة الكتابة الرسمية، لذلك لابد على الباحث أن يكون عارف بالمادة الخطابية التي سيقوم بتحليلها وخصوصيتها اللسانية، ابتداء من الظواهر الصغيرة للنطق إلى الظواهر اللغوية الأكبر.[1]

ويمكن الحديث عن بعض خصائصه كما يلي:

- "ظواهر التنوع الرتيبي" Phénoménes de Variation Ordinaires موجودة بكثرة عند كل المتحدثين مهما كان وضع المتكلم، خاصة التنوع الفونولوجي فبعض المنطوقات في خطاب الحياة اليومية تختلف عنها في اللغة النموذجية الأكاديمية، والاختلاف حتى بين منطقة وأخرى؛[2] مثلا كلمة"الذرية" تعني في العربية الفصحى معنى الأولاد أو الخلف وتستعمل في بعض المناطق الجزائرية بنفس المفهوم لكن نطق مختلف بين المناطق بهذا الشكل: "الذري" و"ذراري".
- ثالثا ظواهر التنوع اللساني الشاذة وهي المتعلقة بأخطاء النحو والصرف والشائعة والقابلة للتصحيح من قبل بقية المتحدثين والشائعة كذلك عند الأطفال،[3] مثلا اختلاف استعمال الضمير المخاطب المفرد في

[1] Marion Sandré, (2013) Analyser Les Discours Oeaux,Armand Colin,Paris, France, p61.
[2] Ibid, p62.
[3] Ibid, p62.

خطاب الحياة اليومية في بعض المناطق الجزائرية "نتَ" و"نتِ" ،ففي بعض المناطق تستعمل بوجه معكوس "نتَ" للمؤنث و"نتِ" للمذكر.

- الخطاب اليومي غير خاضع لنظام تركيبي ثابت مثلما في اللغة النموذجية، عفوي يغلب عليه التكرار، والاختصار شفوي في غالبيته، سرعة المتكلم، يخطئ المتكلم ويعيد ويصحح، فهو خطاب متقطع.

- تستعمل فيه حركات الجسم الانفعالية كالضحك والصراخ، التمتمة، البصق، انفلات الكلمات، ظاهرة البحث عن الكلمات، مثل التوقف التردد الإطالات الصوتية،[1] يحضر فيه الخطاب النفسي الذي يكون له الأثر الواضح في توجيه الخطاب وسلطته بين المتكلمين.

- تحضر فيه وبشكل قوي الظواهر السوسيولسانية مثل الاقتراض اللغوي، الثنائية اللغوية، والازدواجية اللغوية.

- يكشف وبقوة عن البنية الاجتماعية للمتكلم من حيث :جنسه، سنه، تعليمه،عمله، طبقته الاجتماعية، بلد الإنتماء.

8- تحليل الخطاب إشكالات نظرية ومنهجية

يواجه تحليل الخطاب في إطار العلوم الاجتماعية والانسانية عدة إشكالات بداية من المفهوم إلى النظرية والمنهج وفيما يلي البعض منها:

– إن المفارقة بين انتشار استخدام الخطاب وبين غموض مفهوم الخطاب تمثل أول إشكالية تواجه دراسات وبحوث تحليل الخطاب النظرية والتطبيقية؛

– الاختلاف والتباين الشديدين حول الطبيعة المعرفية للخطاب فهل هو نظرية أم منهج في التحليل حيث استخدمه بعض الباحثين والعلماء على أنه نظرية للتفسير بينما استخدمه آخرون باعتباره منهجاً في التحليل ولا يقتصر الخلاف عند هذا الحد بل يتجاوزه إلى صلاحية ومشروعية استخدامه وعلاقته بالبناء الاجتماعي؛

– التي تواجه الباحثين في مجال تحليل الخطاب فترتبط بالاختلاف حول طريقة استخدام تحليل الخطاب والإجراءات المتبعة في تحليل المادة العلمية بمجال عمل أصحاب الاختصاصات المختلفة في العلوم الاجتماعية فالإجراءات التي يتبعها باحثو الإدارة لتحليل خطاب الإدارة تختلف ولا شك عن تحليل علم النفس؛

– ترتبط بعلاقة الخطاب باللغة وبالواقع الاجتماعي فالخطاب ينتمي إلى عالم اللغة أو العلامات باعتبار ان اللغة هي مجموعة من العلامات لكن كل علامة لها علاقة بالواقع الاجتماعي وهنا تثار إشكالية هل اللغة تصنع الواقع أم أن الواقع الاجتماعي هو الذي يحدد اللغة؛ بعبارة أخرى هل الأشياء المادية (الواقع) قائمة لكنها لا تكتسب معنى إلا من خلال الخطاب؟ لكن المتفق عليه أن الخطاب لا ينتج من فراغ بل في إطار سياق إجتماعي وثقافي وتاريخي محدد من هنا لا بد من تحليل الخطاب في إطار الممارسة الاجتماعية؛

[1] Ibid, p64.

– تتعلق بوحدة وتنوع الخطابات وطبيعة العلاقة بينهما بمعنى: هل يوجد خطاب واحد لحقبة زمنية واحدة كما ذهب "ميشيل فوكو" أم أن هناك خطابات متصارعة؟ وما هي العلاقة بين هذه الخطابات النوعية وهل هي علاقات تنافسية أم صراعية أم تكاملية؟؛

– لا يوجد نقاء معرفي بين نظريات ومدارس واتجاهات تحليل الخطاب بل هناك أنواع من التداخل والاستعارات المعرفية والمفاهيمية بين هذه المدارس والاتجاهات بمعنى أنه يمكن العثور على اختلاف في الأسس المعرفية والمفاهيمية "لنورمان فيركلاف" أحد رواد تحليل الخطاب؛ ورائد أخر هو "فان ديك"ومع ذلك ثمة مشتركات معرفية ومفاهيمية بينهما ثم أخيراً يمكن القول أن أغلب مدارس واتجاهات تحليل الخطاب خرجت من معطف "ميشيل فوكو" ونقلت عنه أو تأثرت بأعماله ومع ذلك اختلف معه.[1]

– ثم في الأخير اشكالية الفرق بين تحليل الخطاب وتحليل المحتوى؛ تحليل المحتوى سابق زمنيّا لتحليل الخطاب الذي نشأ على معارضة شديدة له؛ وانتقاد حاد؛ وفي فرنسا في السبعينات تم تصور تحليل الخطاب على أنه امتداد للسانيات إلى مجال الخطاب وكانت أهم وجوه الانتقاد تتمثل: أولا في إهمال الفوارق بين الدوال وعدم أخذ بنية النصّ بعين الاعتبار كما لا تولي هذه الدراسات قيمة للمستوى الخطابي كما لو أن نظام الخطاب وبنيته لا تترتّب عليهما أمور إيديولوجية؛ ولقد عرفت الثمانينات والتسعينات تطوراً مزدوجاً أولا من حيث تطور تحليل الخطاب الذي اتسم بتنوع المقاربات اللّسانيّة، والاهتمام بمدونات وسائطية، واستجوابية، وتطور تحليل المحتوى الذي انفتح انفتاحاً واسعاً على تقنيات أخرى بتأثير من اللسانيات؛ كتحليل العبارة والتقييم؛ ونجد اليوم أبحاثاً تؤلف بين تحليل المحتوى وتحليل الخطاب.[2]

وعلى وفق ذلك يرى "هوارد ديفز" أن الفرق بين تحليل الخطاب وتحليل المحتوى يكمن في أن تحليل المحتوى التقليدي يستخدم كثيراً عَدّ الكلمات والتصنيفات (المقولات) المعتمدة على الأسماء والكلمات الأساسية (المفاتيح)، والأوصاف والتعريفات ...إلخ؛ مركزاً اهتمامه على المعنى الظاهر أما تحليل الخطاب فيأخذ المادة نفسها ليعاملها بشكل مختلف نسبيا على سبيل المثال يأخذ تحليل المحتوى التقليدي حساب تردد كلمات أساسية مثل ديمقراطية فلسطين؛ أما تحليل الخطاب النقدي فإن المادة اللغوية تتعرض فيه إلى معاملة أخرى أقل آلية وأقل اهتماماً بالمعنى الظاهر وأكثر إدراكا لقوة اللغة، وتباينات سياقات الاستخدام اللغوي وهنا يظل حساب التكرار ضرورياً ولكن كممهد لدراسة الاستخدام ضمن سياق اجتماعي ومؤسساتي أوسع حيث لا يكون التكرار أو التردد معيار للأهمية على أفضلية مؤشر.[3]

---

[1] محمد شومان: **تحليل الخطاب الإعلامي أطر نظرية ونماذج تطبيقية**، الدار المصرية اللبنانية، دط، دس، القاهرة، ص27 – ص33.

[2] باتريك شارودو، دومينيك منغو: **معجم تحليل الخطاب**، ترجمة: عبد القادر المهيري وحمادي صمود، دار سيناترا، المركز القومي للترجمة، تونس، 2008، ص43.

[3] محمد شومان: مرجع سبق ذكره، ص292.

ثانياً: التحليل النقدي للخطاب

1. مفهوم التحليل النقدي للخطاب

ترى كل من "روث فوداك وميشل ماير" Ruth Wodak&Michael Meyer في كتاب "مناهج التحليل النقدي للخطاب" أنه يمكن تعريف التحليل النقدي للخطاب على أنه ما يهتم أساسا بتحليل العلاقات البنائية الكامنة، أو الظاهرة المهيمنة، والتمييز، والسلطة، والتحكم، كما تتجلى في اللغة، ويهدف تحليل الخطاب إلى كشف عدم المساواة الاجتماعية؛ التي تم التعبير عنها وتشكيلها وإضفاء الشرعية عليها من خلال استخدام اللغة وتؤيد معظم تحليلات الخطاب النقدي افتراض "هابرماس" بأن "اللغة أيضا هي وسيلة للهيمنة، والقوة الاجتماعية، وأنها خادمة لشرعية علاقات السلطة المنظمة بقدر ما تعطي شرعية لعلاقات السلطة".[1]

ويعرف "توين فان ديك" في "كتابه الخطاب والسلطة" التحليل النقدي للخطاب على أنه نمط من بحوث الخطاب التحليلية التي تدرس طرائق تنفيذ سوء توظيف السلطة واستمرارها ومقاومتها والهيمنة الاجتماعية وعدم المساوة بواسطة النص والحديث في السياق الاجتماعي والسياسي؛ ويتمكن محللوا الخطاب النقدي في مثل هذا الحقل البحثي من اتخاذ موقف يتحدّى السّلطة الاجتماعية المهيمنة بوضوح لكي يفهموا ويفضحوا عدم المساواة الاجتماعية ومن ثم يقاومونها.[2]

ويتميز التحليل النقدي للخطاب بوجه عام بعدد من المبادئ: فعلى سبيل المثال تعد جميع الاتجاهات موجه نحو حل المشاكل وهي بالضرورة بينية وانتقائية فضلا عن ذلك يتميز التحليل النقدي للخطاب باهتمامات عامة بتعرية الأيديولوجيات والسلطة من خلال فحص موضوعاتي ومنهجي لبيانات علاماتية سيمائية (مكتوبة ومسموعة ومرئية) ويسعى الباحثون في التحليل النقدي للخطاب أيضا إلى إنجاز مواقفهم واهتماماتهم الخاصة ويبقون في الآن نفسه ناقدين ومتأملين لعملية البحث التي يقومون بها.[3]

ويصطلح على دراسات الخطاب بـ"النقدية" إذا كانت تفي بمتطلبات أحد المعايير التالية أو بعضها عندما يكون:

- معنى "الهيمنة" هو "سوء توظيف السلطة الاجتماعية من قبل مجموعة اجتماعية معينة"؛
- تدرس علاقات الهيمنة وفقا لمنظور المجموعة المهَيْمَنُ عليها (المغلوب على امرها) ولمصلحتها؛
- تستخدم تجارب أفراد المجموعات المهيمن عليها كدليل لتقويم الخطاب المهيمن؛
- يمكن إثبات أن الأنشطة والأفعال الخطابية للجماعة المهيمنة غير شرعية؛
- يمكن صوغ بدائل صالحة للخطابات المهيمنة بحيث تنسجم مع مصالح الفئات المهيمن عليها.[4]

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سابق ذكره، ص34.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سابق ذكره؛ ص189.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص22.

[4] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سابق ذكره، ص38 ص39.

هذا وقد ظهر "التحليل النقدي" في أوائل التسعينات بعد ندوة صغيرة في أمستردام في يناير 1991 في جامعة أمستردام أمضى كل من (تون فان دايك Van Dijkونورمان فيركلف Norman Fairclough وجنثير كريس Gunther Kressوثيو فان ليفن Van Leewenوروث فوداكٌ Ruth Wodak) يومين معاً لمناقشة نظريات ومقاربات تحليل الخطاب وخاصة التحليل النقدي للخطاب وعلى جانب آخر تم ابتكار أساليب أخرى تخلق بدورها أساليب مبتكرة لدمج المزيد من النظريات التقليدية أو تفسيرها.[1]

وقد كانت أول دراسة في التحليل النقدي للخطاب هي التي قدمها "فان ديك" في جريدة " Discourse and Society" سنة 1990، وكذلك بتلك الكتب المتعددة التي تم نشرها بالمصادفة في وقت واحد وأدت إلى إيجاد أهداف مماثلة للبحث؛ وكانت البداية المؤسساتية مع اجتماع أمستردام؛ والذي كان محاولة لتشكيل برنامج للتبادل الأكاديمي (إراسموس ERASMUS) لثلاث سنوات؛ ويعد التحليل النقدي للخطاب هذه الأيام نموذجا إرشاديا في اللغويات الحديثة تم الترويج له في العديد من المجلات المتخصصة مثل "الدراسات النقدية للخطاب" ودورية "اللغة والسياسة"و"الخطاب والتواصل والسيميائيات المرئية"وهناك العديد من الجرائد الأخرى التي تنشر أبحاثاً نقدية مثل CADAADكما عقدة مؤتمرات للتحليل النقدي للخطاب إجمالا أصبح التحليل النقدي للخطاب والدراسات النقدية للخطاب تخصصا؛ وتم إضفاء الطابع المؤسسي عليه في مختلف أنحاء العالم.[2]

ويؤكد التحليل النقدي للخطاب على مصطلح "النقد" الذي يمكن إرجاعه إلى مدرسة فرنكفورت و"يورجن هابرماس" والنظرية النقدية عند مدرسة فرانكفورت التي يشكل مقال لماكس "هوركهيمر" في 1937 مرجعية لها ويشير إلى أن النظرية الاجتماعية يجب أن توجه نحو نقد وتغيير المجتمع أو تفسيره؛ ويستخدم هذا المفهوم للنقد الآن بمعنى أشمل ليدل بشكل تقليدي على الربط العلمي "بين الارتباطات الاجتماعية والسياسية" وبين "ماتوحي به في بناء المجتمع" ومن ثمة فإن النقد يسعى إلى جعل الأشياء قائمة أساسا على الترابط.[3]

وحسب "توين فون ديك" تعود مبادئ تحليل الخطاب النقدي إلى النظرية النقدية "لمدرسة فرنكفورت" قبل الحرب العالمية الثانية وبدأت تلك المبادئ التركيز على اللغة والخطاب فضلا عن اندماجها مع اللسانيات النقدية في نهاية السبعينات، وهناك عدد من نظائر تحليل الخطاب النقدي في التطورات "النقدية" في علم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس الاجتماعي؛ التي يرجع بعضها إلى بداية السبعينات؛ وكما هو الحال في التخصصات الأخرى يمكن النظر إلى تحليل الخطاب النقدي على أنه ردة فعل ضد النماذج "الاجتماعية" أو "غير النقدية" السائدة في الستينيات والسبعينيات.[4]

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص21.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص22.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سابق ذكره، ص28.

[4] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص190

وعلى الرغم من شيوع تسمية تحليل الخطاب النقدي Critical Discourse Analysis الأن؛ إلا أن "توين فان ديك" يقترح تغييرها إلى دراسات الخطاب النقدية Critical Discourse Studies لعدة أسباب أهمها أن دراسات الخطاب النقدية ليست منهجية لتحليل الخطاب ذلك أن دراسات الخطاب النقدية تعتمد أي منهج ملائم لتحقيق أهداف مشروع بحثها ولا يعد تحليل الخطاب منهجاً؛ بل هو مجال للممارسة العلمية يتوزع بين ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية كلها؛ وللسبب نفسه يفضل "فونديك" اطلاق تسمية دراسات الخطاب على هذا الميدان من المعرفة.[1]

ويتابع "توين فون ديك" يقول ولنفس السبب أفضل تعبير دراسات الخطاب Discourse Studies أكثر من تحليل الخطاب؛ للإشارة إلى مجال معرفي بيني من الأنشطة البحثية التي هي بشكل واضح غير قاصرة على تحليل الخطاب "النص" والكلام علاوة على ذلك فإن دراسات الخطاب بوصفها حقلا معرفياً تحتوي على أنواع مناهج تعمل في إطار الإنسانيات والعلوم الاجتماعية؛ إن الدراسات النقدية للخطاب ليست منهجاً ولكنها بألاحرى "منظور" نقدي أو "وضع" أو "موقف" في إطار نظام بيني لدراسات الخطاب وتفيد الدراسات النقدية للعديد من المناهج سواء دراسات الخطاب نفسها؛ أو من الإنسانيات وعلم النفس والعلوم الاجتماعية.[2]

2. الأهداف العامة لدراسات الخطاب النقدية

حسب ما يرى "توين فون ديك"يذهب تحليل الخطاب النقدي تحقيق عدة اهداف منها:

- يهدف إلى تفكيك كتلة الخطابات المنتجة ورسم مخطط ما يقال في مجتمع محدد بعينه في زمن محدد بعينه في ما يتعلق بنطاقه الكيفي (ما يقال وكيف يقال).[3] وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية حيث تم رصد ما يقال في المجتمع الطلبة، وكيف يقولونه، ولماذا يقولونه.
- كما ويهدف إلى مساءلة الخطابات وإخضاعها للنقد؛ وذلك باستخدام إحدى الطريقتين الآتيتين: بتعرية التناقضات الموجودة في الخطابات المختلفة؛ وكذا فيما بين بعضها بعضا؛ وتكوين رؤية واضحة فيما يتعلق بحقيقة كون المقال النقدي لا يتم التعامل معه بمنأى عن الخطاب؛ حيث هذا في شأنه أن يتناقض مع الافتراضات الرئيسية لتحليل الخطاب ويمكن للمحلل أن يتخذ موقفا مما يدرسه حيث يمكنه أن يستحضر

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص 31

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص138.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص81.

القيم والمبادئ والدساتير والأعراف والقوانين وحقوق الإنسان دون أن ينسى أنها هي بدورها إنشاء خطابي.[1] إتخاذ الباحث لموقف من التحليل باستحضار كل الإنشاءات الخطابية الموجودة في مجتمع ما؛ وهذا ما أشار إليه "نورمان فير كلف" بموارد الاعضاء التي مصدرها المنطلق السليم، أو الحس المشترك كما أشارت إليه المداخل النظرية للحياة اليومية؛ وهذا ما يضفي صفة النقد على البحث.

- دراسة"إعادة الإنتاج الخطابي" لسوء توظيف السلطة وبعبارة أدق تهتم دراسات الخطاب النقدية بالدراسة النقدية للقضايا الاجتماعية والمشكلات الناشئة من عدم المساواة الاجتماعية وظواهر الهيمنة وما إلى ذلك وبوجه خاص دور الخطاب واللغة المستعملة.[2] ويظهر ذلك في البحث الحالي في سوء توظيف سلطة الخطاب التربوي الذي أظهر سلبيته وعدم فاعليته أمام الخطاب المجتمعي بوجه عام؛ ومؤشرات ذلك في المنتجات الخطابية للطلبة اتجاه الخطاب التربوي.

3. أهم المداخل النظرية في التحليل النقدي للخطاب

ومن بين الآراء المختلفة في التحليل النقدي أنه لا توجد أية وجهة نظر نظرية توجيهية تستخدم بشكل مترابط في التحليل النقدي للخطاب؛ وكذلك لم يتقدم رواد التحليل النقدي للخطاب بتصور واضح للانتقال من النظرية إلى مجال الخطاب والنص، والعودة للنظرية؛ وفي مناهج التحليل النقدي للخطاب المعروضة في الفصل الموالي؛ يمكن إكتشاف جميع المستويات النظرية للنظرية الاجتماعية والنفسية الاجتماعية؛[3] لتعدد مجالات استخدام التحليل النقدي للخطاب إذ يمكن استخدامه في مجال الماكرو سوسيولوجي كما في الميكرو سوسيولوجي؛ حيث يمكن تحليل الخطاب المنتج في حقبة زمنية – كما يرى ميشال فوكو– وكما قام "هارولد كارفينكل" بدراسة محاثات هيئة المحلفين أو الخطاب المنتج بين الأفراد كما فعل "أرفنج غوفمان" في كتابه تمثلات الذات في الحياة اليومية.

ومن هذه النظريات ما يلي:

- نظرية المعرفة: مثل النظريات التي تقدم نماذج لشروط الإدراك البشري واحتمالاته وحدوده بوجه عام والإدراك العلمي بوجه خاص.
- النظريات الاجتماعية الكبرى: وهي تحاول أن تجعل العلاقات المعقدة بين التركيب الاجتماعي والفعل الاجتماعي ذات معنى، ومن ثم تربط بين الظواهر الاجتماعية الكبيرة والدقيقة، وفي هذا المستوى يمكن أن يميز الفرد بين المقاربات الأكثر تركيبا وتلك الأكثر فردية، ولتوضيح النظريات ببساطة فإن النظرية الأولى

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص83.

[2] تون فان ديك: **الخطاب والسلطة**، ص38–ص39.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص60 – ص61.

تقدم تفسيرات تنازلية(البنية >الحدث)؛ في حين أن النظرية الأخرى تقدم تفسيرات تصاعدية (الحدث> البنية).

- نظريات متوسطة إما أنها تركز على الظواهر الاجتماعية المحددة (مثل الصراع والمعرفة وشبكات العمل الاجتماعي)، أو على أنظمة فرعية محددة للمجتمع (مثل الاقتصاد والسياسة والدين).
- نظريات اجتماعية دقيقة تحاول تفسير التفاعل الاجتماعي على سبيل المثال إعادة إنشاء الإجراءات اليومية التي يستخدمها أفراد المجتمع لخلق النمط الاجتماعي الخاص بهم مثل (المنهجية العرقية).
- نظريات نفسية اجتماعية تركز على الظروف الاجتماعية للانفعال والإدراك ومقارنة بعلم الاجتماع الدقيق فإنها تقدم شروحا سببية للتفسير التأويلي للمعنى.
- نظريات الخطاب: تهدف إلى تقديم صياغات مفهومية للخطاب باعتباره ظاهرة اجتماعية وتحاول هذه النظريات تفسير نشأته وتركيبه.
- نظريات لغوية: مثل نظريات الجدال ونظريات قواعد اللغة ونظريات الخطابة وتصف هذه النظريات النماذج المحددة لأنظمة اللغة والتواصل اللفظي.[1]

وحيث أن هذه المستويات النظرية توجد في كل مقاربات التحليل النقدي للخطاب فسيتم فيما يلي عرض تصوراً موجزاً للمواقف النظرية والأهداف المنهجية لمقاربات التحليل النقدي للخطاب.

أ. مقاربة تحليل التصرفات

مثل تفسيرات "ميشيل فوكو" التركيبية للظواهر الخطابية وهي الوسطية بين الموضوع والهدف وبين الممارسات (الأنشطة) الخطابية وغير الخطابية من جهة والمظاهر (المواضيع) من جهة أخرى؛ وهنا يُدخل تحليل التصرفات بشكل استراتيجي نظرية النشاط الخاصة بـ Aleksej Leontevs ومن هنا يصبح الفاعل الاجتماعي هو الصلة بين الخطاب والواقع ويقوم الوضع المعرفي على الاستنتاجية الاجتماعية "لإرنستو لاكلو" التي تنفي أي واقع مجتمعي خارج الواقع الخطابي وبهذه الطريقة فإن تحليل التصرفات يقدم ثنائية الخطاب والواقع الاجتماعي؛ وعلاوة على ذلك فإن مفهوم "فوكو" لتحليل التصرفات يشكل إطارا لكل من الممارسات والتجسيدات الخطابية وغير الخطابية؛ وبذلك فإن تحليل التصرفات يهدف إلى تحليل الخطاب والسلوكيات أو الميول.[2]

ب. المقاربة المعرفية الاجتماعية

ويجسدها "فان دايك" حيث ينظر للخطاب على أنه حدث للتواصل يشمل التفاعل المحادثاتي والنص المكتوب وكذلك الإيماءات وتعبيرات الوجه ومخطط الطباعة، والصور، وأي بعد آخر سميائي؛ أو خاص بوسائل الاعلام المتعددة لتعبير الرمزي أو الدلالي؛ ويقول "فان دايك" إن التحليل النقدي للخطاب يجب أن يقوم على

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص60 – ص61.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص62.

وجود راسخ للسياق، والفاعلون الاجتماعيون؛ فالذين يشتركون في صنع الخطاب لا يعتمدون فقط على استخدام خبراتهم واستراتيجياتهم الفردية، ولكنهم يعتمدون على أطر جماعية للمدركات؛ مثل "التمثلات الاجتماعية"؛ وتمثل تلك المدركات المفاهيم المشتركة اجتماعياً للعلاقة بين النظام الاجتماعي والنظام المعرفي الفردي وقد أشار من قبل "إميل دوركايم" إلى أهمية العقل الجمعي في بناء النمط الاجتماعي وتظهر ثلاث أشكال للتمثلات الاجتماعية في هذا السياق هي: المعرفة (شخصيةوجماعية ثقافية)، والاتجاهات، والأيديولوجيات؛ وتحدث الخطابات داخل المجتمع ويمكن أيضا فهمها في تفاعل الموقف والفعل والفاعل الاجتماعي وكذلك الهياكل المجتمعية.[1]

ج. **المقاربة الجدلية العلائقية:**

ويمثلها "نورمان فيركلف" حيث يركز على الصراع الاجتماعي في التراث الماركسي ويحاول توضيح مظاهره اللغوية في الخطاب، ووفقا لهذه المقاربة فإن كل ممارسة اجتماعية يكون لها عنصر سميائي، ويعتبر النشاط الانتاجي ووسائل الانتاج، والعلاقات الاجتماعية، والهويات الاجتماعية، والقيم الثقافية، والوعي، والعناصر السميائية كلها عناصر مرتبطة بشكل جدلي داخل الممارسة الاجتماعية، ويفهم "فير كلف" المقاربة الجدلية-العلائقية على أنها تحليل للعلاقات ذات الارتباط الجدلي بين العناصر السميائية (بما في ذلك اللغة) وبين العناصر الأخرى الاجتماعية، ويسمي الجانب السميائي للنظام الاجتماعي "نظام الخطاب".[2]

4- المقاربات المنهجية للتحليل في الدراسة الميدانية حسب أهم مناهج التحليل النقدي للخطاب

يضع تحليل الخطاب منهجيته على النمط التأويلي (التفسيري) أكثر من النمط التحليلي الاستنتاجي ؛ويعتمد بقوة على فئات لغوية؛ وهذا بالطبع لا يعني أن المحتويات الأخرى لا تلعب دوراً ولكن تعتمد الإجراءات الأساسية على مفاهيم لغوية مثل الفاعلين والأسلوب والوقت والزمن والجدال وغيرهما؛ وبرغم ذلك فإنه لا يمكن إعطاء قائمة ثابتة من الأدوات اللغوية لأن اختيارها يعتمد بشكل أساسي على تساؤلات بحثية محددة؛[3] أي أن الهدف من البحث وفرضيات الدراسة وتساؤولاتها هي التي تحدد الفئات اللغوية المطلوب تحليلها؛ كأن يكون التحليل لخطاب الحياة اليومية موجه للفئات اللغوية الروتينية؛ في لغة الحياة اليومية.

أ. مقاربة تحليل التصرفات "ميشل فوكو":

ويميز تحليل التصرفات بين مرحلة أكثر اهتماماً بالمحتوى؛ وهي تحليل البنية؛ ومرحلة ذات توجه لغوي بشكل أكثر في مرحلة التحليل الكيفي، ويقوم تحليل التصرفات بتحليل ما يلي:

- نوع الحجاج وشكله.
- استراتيجية معينة للحجاج.

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص62، ص63.
[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص65.
[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص67.

- التضمينات وتكوين النصوص.
- المعاني الضمنية والتلميحات غير المباشرة
- الرمزية والاستعارات وغيرها في كل من اللغة والتصميم (الاحصائيات والصور الفوتوغرافية والرسومات الكاريكاتورية).
- التعبيرات الاصطلاحية والأقوال المأثورة والتمثلات.
- الفاعلون (أشخاص).
- الإحالات على سبيل المثال إلى العلم.
- تفاصيل المعرفة وغيرها.[1]

وفي ما يلي تصور إجمالي عن **منهج** عمل "فوكوه" في التحليل النقدي للخطاب.

1– البدء بمشكلة اجتماعية ذات جانب سيميائي (علاماتي)، ومن المستحسن البدء بمشكلة اجتماعية وليس بـ "اشكالية بحث" كما في المناهج التقليدية مع الطابع النقدي لهذه المعالجة؛

2– تحديد الصعوبات أمام معالجة الموضوع وذلك بتحليل: شبكة الممارسات التي تتواجد فيها المشكلة البحثية، وعلاقة سيرورة المعنى بالعناصر الأخرى في الممارسات المعنية؛

3– الخطاب نفسه (سيرورة المعنى) من خلال تحليل بنائي لنطاق الخطاب وتحليل نصي/تفاعلي من منظور التفاعل الخطابي والتحليل الألسني (والسميائي)؛ والهدف من هذا معرفة كيفية نشوء المشكلة في تنظيم الحياة الاجتماعية، وذلك بالتركيز على العوائق أمام حلها؛ وما يجعلها مستعصية؛

4– النظر فيما إذا كان النظام الاجتماعي (شبكة الممارسات) يحتاج للمشكلة؛

5– فحص ونقد المراحل الأربعة السابقة؛

6– إعطاء التصور شيئاً من المعنى للتحليل النقدي للخطاب باعتباره منهجاً.[2]

ب. المقاربة المعرفية الاجتماعية "توين فان ديك":

يرى "توين فان ديك" أنه من المستحليل تحليل كم كبير من النصوص؛ أو المحادثات وإذا كان التركيز في البحث على الطرق التي من خلالها يمارس بعض المتحدثين أو الكتاب سلطة من خلال خطابهم؛ فإن البحث يركز على هذه الخصائص التي يمكن أن تختلف باعتبارها وظيفة للسلطة الاجتماعية ولذلك فإن المقاربة المعرفة الاجتماعية تقترح المؤشرات اللغوية التالية:

- النبر والتنغيم.
- ترتيب الكلمات.

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص68.

[2] ميشيال فوكو: **جينيالوجيا المعرفة**، ترجمة:أحمد السطاتي وعبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، ط2،الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص384.

- التحركات المحلية ذات الدلالات اللفظية.
- اختيار الموضوع.
- أفعال الكلام.
- الصور البلاغية.
- تبادل الأدوار في المحادثة.
- التردد في المحادثة.[1]

ويقترح المنهج الاجتماعي المعرفي ستة خطوات للتحليل:

- تحليل البنى الكبرى: الموضوعات والقضايا الكبيرة؛
- تحليل المعاني الجزئية: حيث أن الكثير من صيغ المعاني الضمنية أو غير المباشرة التي تعد ذات أهمية بصفة خاصة مثل التضمين والافتراضات المسبقة والغموض والحذف؛
- تحليل التركيبات الشكلية غير المباشرة وهنا يتم تحليل معظم العلاقات اللغوية المذكورة؛
- تحليل صيغ أو بنيات الخطاب الكلية والجزئية؛
- تحليل تجسيدات لغوية محددة مثل المبالغات والصيغ البلاغية؛
- تحليل السياق.[2]

ج. المقاربة الجدلية العلائقية "نورمان فير كلاف":

تقترح إجراءاً تدريجياً في الإعداد للتحليل؛ ومثل هذه المقاربة التاريخية للخطاب فإنها تميل إلى التوجه البراجماتي الموجه لحل المشكلات الاجتماعية التي يجب تحليلها ووصفها وتتكون مراحلها من ما يلي:

1. التركيز على مشكلة اجتماعية محددة لها جانب علاماتي سميائي؛
2. التعريف بالأساليب السائدة والأنواع والخطاب الذي يُشَكِل هذا البعد السيميائي؛
3. التعامل مع سلسلة الإختلافات والتنوع في الأساليب والأنواع والخطابات ضمن هذا البعد السميائي؛
4. التعرف على المقاومة الموجهة ضد عمليات الإستيلاء التي يتم تنفيذها عن طريق الأساليب والأنواع السائدة وكذلك الخطاب؛
5. تقديم تحليلاً تركيبياً للسياق؛ ثم تحليلاً تفاعلياً يركز على ملامح لغوية معروفة مثل: الفاعلين الوقت الزمن كيفية الفعل التركيب.[3]

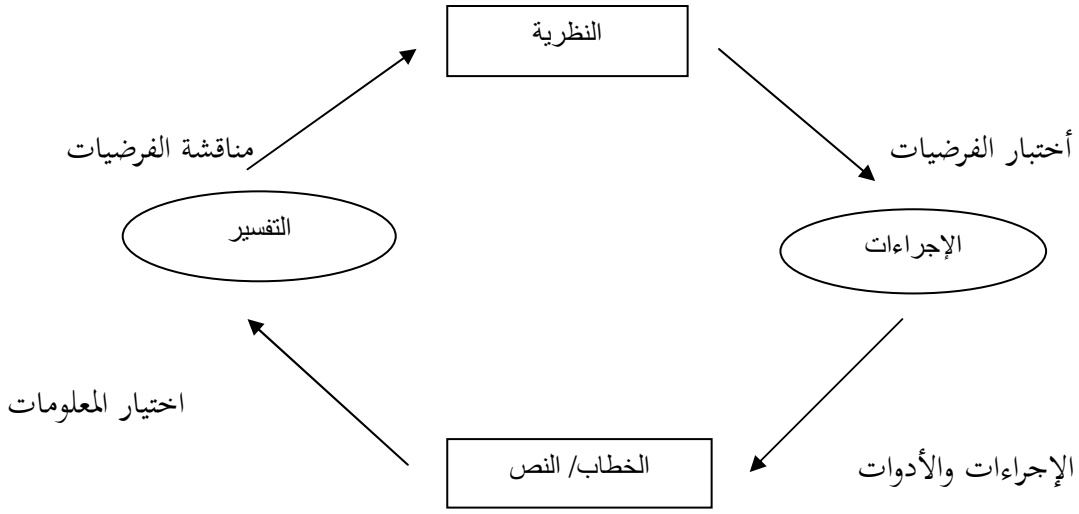
[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره ص69.
[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص69، ص70.
[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص72، ص73.

4. الإجراءات المنهجية للدراسات الميدانية في التحليل النقدي للخطاب:

بما أنه لا توجد منهجية ثابتة يمكن من خلالها وضع إطار عام للدراسة الميدانية؛ فإن الدراسة في هذا المبحث تتوخى الإجابة عن السؤال كيف يمكن الحصول على البيانات أمام تنوع مناهج التحليل النقدي للخطاب؟ وما هي الأدوات الواجب توظيفها لجمع وتحليل مادة تحليل الخطاب؟ وكيف يتم انتقاء مادة التحليل، وفي أي موقف اجتماعي تفاعلي؟ ويجب الإشارة هنا إلى أنه هذه الجراءات المنهجية التي سيتم التحدث عنها؛ هي نفسها الإجراءات المنهجية التي يتم توظيفها في دراسة خطاب الحياة اليومية، والتي سيتم توظيفها في الدراسة الحالية:

أ. حلقة البحث أو مراحل البحث

ويمكن وصف العلاقات بين النظرية والخطاب –بشكل عام– في التحليل النقدي للخطاب من خلال النموذج الذي يفسر إجراءات البحث النظرية والمنهجية.



الشكل (03) يمثل مسار البحث الميداني في تحليل الخطاب [1]

ويمثل الشكل (3) حلقة البحث في منهج التحليل النقدي للخطاب الذي ينطق من النظرية بصياغة الفرضيات؛ ثم إلى ميدان الدراسة وبإستعمال أدوات منهجية معينة؛ أين يتم جمع نصوص التحليل التي تمثل مادة الخطاب –بما فيه الخطاب اليومي– ثم اختيار المعلومات والبيانات الضرورية للتفسير من أجل اختبار صحة الإفتراضات، وليتم مناقشتها في ضوء النظرية التي كانت في إنطلاقة البحث وصياغة الفرضيات منها.

ويقول "توين فان ديك" في كتاب "الخطاب والسلطة" أنه يوجد تفاعل بين النظرية وطرق الملاحظة والوصف أو التحليل وتطبيقاتها سواء في دراسات الخطاب عموما، أو دراسات الخطاب النقدية خصوصا ؛لذلك لم يعد يوجد تحليل للخطاب بوصفه منهجية بمثل ما أنه لم يعد يوجد تحليل اجتماعي أو تحليل إدراكي

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص58.

بوصفه منهجي فلدراسات الخطاب ودراسات الخطاب النقدية مناهج متنوعة للدراسة اعتمادا على أهدافها ،والاستقصاء، وطبيعة البيانات المدروسة، واهتمامات الباحث، ومؤهلاته، وغيرها من العوامل المتغيرة في سياق البحث، وهكذا قد نجد في الحقلين طرائق في دراسة بُنى النص والحديث واستراتيجياتها من قبيل:

- تحليل لغوي (صوتي ومعجمي ودلالي).
- تحليل تداولي لأفعال الكلام والأفعال التواصلية.
- تحليل بلاغي.
- الأسلوبية (الأسلوب).
- تحليل البنى الخاصة (كالأنواع وغيرها): القصص والتقارير الإخبارية والمناقشات البرلمانية والمحاضرات والإعلانات... وغير ذلك.
- تحليل المحادثة في إطار التفاعل الكلامي.
- تحليل علاماتي للأصوات والصّور وغيرها من الخصائص متعددة العلامات للخطاب والتفاعل.[1]

وبناءاً على ما سبق يمكن توظيف التحليل النقدي للخطاب أينما وجد منتج لغوي أو علاماتي، بداية من المنتجات اللغوية الرسمية إلى المنتجات اللغوية والسميائية في الحياة اليومية، وتتنوع أوجه التحليل –على ما ذهب إليه "توين فان ديك"– على حسب إهتمام الباحث ومجال بحثه، وهدفه من البحث، وعليه تختلف أدوات جمع البيانات؛ فالتحليل الصوتي المعجمي يختلف على تحليل المحادثات، ويختلف على التحليل لفلم سمعي بصري أو صورة.

ويواصل القول "توين فان ديك": "ويضم كل نوع من البحث بدائل أخرى كثيرة (في بعض الاحيان توصف بأنها "مقاربات" أو "مناهج") مثل التحليل الشكلي أو التحليل الوظيفي وهذه البدائل نفسها قد تكون مختلفة تماما وفقا للنظريات، أو المدارس، أو "الفروع" التي توجد في كل حقل معرفي، وفي معظم الأحيان سوف تكون هذه التحليلات وصفا كيفيا لمكونات الخطاب لكنها تعتمد على بيانات تجعلها كمية كما هو الحال بشكل متنام في علم لغة المدونات corpus linguistics الذي يقدم مناهج جديدة لبحوث دراسات الخطاب النقدية".[2]

كما يرى "توين فان ديك" وعلى الرغم من هذه الإختلافات يمكننا أن نطلق على هذه المناهج مصطلح "طرائق" للقيام "بتحليل الخطاب" أو "وصف الخطاب"ومن غير الشائع في الكلام مصطلح "مناهج" في مثل هذه الحال أي بالمعنى التقليدي للكلمة لكن ليست هنالك مشكلة جدّية في وصف "طرائق التحليل" هذه بمصطلح "مناهج التحليل". ويقول "فان ديك" بهذه المناهج التحليلية يمكن للباحث أن يلجأ للبحث في

1 توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص32.

2 توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص33.

دراسات الخطاب عادة إلى المناهج المعتمدة في العلوم الاجتماعية مثل: – الملاحظة بالمشاركة مناهج الانثربولوجي أو التجارب.[1]

ويتابع"توين فان ديك" قائلا: وهنا لابُدّ من الإشارة إلى أن الخطاب لا يحلّل بوصفه لفظا مستقلا بذاته فحسب بل بوصفه كذلك تفاعلاً موقفيا، أو ممارسة اجتماعية، أو نوعا من التواصل في موقف اجتماعيّ، أو ثقافيّ أو تاريخيّ أو سياسيّ محدد؛ وبدلا من أن نقوم بتحليل المحادثة بين الجيران ربما يتعين علينا –على سبيل المثال– أن نقوم بعمل ميداني في منطقة الجوار بملاحظة كيف يتحدث الناس في المقاهي أو غيرها من الاماكن العامة ونصف الجوانب الاخرى ذات الصلة بهذه الأحداث التواصلية كعنصري الزمان والمكان والظروف الخاصّة والمحيطة بهذا الخطاب (المحادثة) والمشاركين واتصالاتهم وأدوارهم الاجتماعية فضلا عن الانشطة المتنوعة الأخرى التي تنجز في الوقت نفسه.[2]

وتذكر كل من "روث فوداك وميشل ماير": لا يشكل التحليل النقدي للخطاب منهجية محددة ثابتة ولكن مجموعة من المقاربات المتشابهة، من حيث النظرية، والتساؤولات البحثية، ولا توجد طريقة محددة لجمع البيانات ولم يتم ذكر حتى العينة من طرف بعض الباحثين؛ ويوجد من الباحثين من يعتمد على مقاربات خارج المجال اللغوي؛ كذلك لا يعتبر جمع البيانات مرحلة محددة يجب اتمامها قبل البدء في التحليل بل هي تعتبر مسألة إيجاد مؤشرات لمفاهيم معينة، وتوسيع المفاهيم إلى فئات وجمع بيانات أخرى (عينات نظرية) على أساس هذه النتائج، وفي هذه الإجراءات لم يحدد تماما جمع البيانات، ودائما ما تظهر تساؤلات جديدة يمكن تناولها فقط إذا تم جمع المزيد من البيانات أو إذا تم إعادة فحص بيانات سابقة.[3] وبناءاً على هذا الطرح فإن العينة الملائمة في التحليل النقدي للخطاب هي العينة الغرضية، والتي سيتم توظيفها في البحث الحالي لهذا الغرض، ذلك أن جمع النصوص للتحليل يعتمد على الهدف من البحث بالدرجة الأولى، وبالتالي تجمع النصوص وفق ذلك الهدف –سؤال الاشكالية– ولا يكون تحييد مفردات العينة وفق السحب العشوائي.

وتقول كل من "روث فوداك وميشل ماير": ولم تقدم معظم مقاربات التحليل النقدي للخطاب توصيات واضحة بشأن إجراءات أخذ العينات وبوضوح فإن تحليل المدونات اللغوية يشير بشكل محدد إلى مجموعة كبيرة من النصوص ويعتمد كل من تحليل التصرفات والمنهج المعرفي الاجتماعي والمقاربة الجدلية العلائقية بشكل أساسي على النصوص الموجودة بالفعل مثل مقتطفات تواصلية من وسائل الإعلام أو الوثائق

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص33.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص34.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص66.

إلا أنها تطالب بشكل إضافي بوجوب إعتماد الدراسات على العمل الميداني والعمل الأنثربولوجي.[1] وذلك ما تم اعتمادة في الدراسة الحالية كما تم توضيح ذلك في الفصل الأول الخاص بالإجراءات المنهجية والجانب الميداني للدراسة الحالية حيث تم توظيف الملاحظة بالمشاركة لتسجيل الممارسات اللاخطابية، وتحليل المحادثات للوقوف على الممارسات الخطابية للطالب الجامعي.

كما يؤكد "نورمان فيركلف" في كتابه "الخطاب والتغير الاجتماعي" "لا توجد منهجية ثابتة للقيام بتحليل الخطاب، فمداخل الناس إليه تختلف باختلاف الطبيعة الخاصة لكل مشروع وكذلك طبقا لنظرتهم الخاصة إلى الخطاب".[2] فمنهجية البحث تحددها بالدرجة الأولى هدف البحث وطبيعة المادة الموجه للتحليل وطبيعة الميدان الذي ينتمي إليه الباحث أو البحث، فالتحليل في ميدان علم النفس يختلف على التحليل في ميدان علم الاجتماع.

ب. كيفية جمع المادة من الميدان:

"الكوربوس"Curpusيحتاج الباحث إلى اختيار البيانات أو كما يسمى في حقل دراسات الخطاب الشفوي "الكوربوس" Curpus أو "مجموعة النصوص" البيانات الأولية من عينة الخطاب، وهو مجموع الممارسات الخطابية التي تم انتاجها في مؤسسة ما في فترة زمنية معينة، وتكون العملية أكثر صعوبة لما يتعلق الامر بخطاب شفوي غير مدون.

بناء النصوص أو "الكوربيس" من أجل تحليل الخطاب خطاب الحياة اليومية، لا يكفي مجرد الاستماع للمتحدث، بل يجب بناء الكوربيس بجمع الخطابات المختلفة المراد تحليلها وعرضها وتحليلها وتصنيفها بشكل منسجم، هذه المرحلة يقوم بها الباحث ذاته؛ لأنها مرحلة جد مهمة تسمح بتوضيح معالم الدراسة، وتعتبر جزء من تحليل الخطاب؛ ويمكن تعريف الكوربيس على أنه جمع جملة البيانات التي لها علاقة بحقل دراسي ما، بحيث يمكن دراستها؛ وفي حقل الدراسات الإنسانية والاجتماعية يمكن ان يتكون الكوربيس من رسوم بيانية، نصوص، تسجيل صوتي، فيديو.[3]

ج. كيفية اختيار نصوص التحليل الكوربيس:

يعني الكوبيس كذلك الاختيار المنظم للبيانات وليس فقط جمعها؛ فاختيار البيانات مرحلة جد مهمة؛ ليس فقط احضار المسَجِل وتسجيل الخطاب الشفوي يجعل البيانات منسجمة ومترابطة، فالتسجيلات يجب أن تسمح بالإجابة على سؤال اشكالية البحث؛ حيث يتم بناء الكوربيس مع الأخذ بعين الاعتبار هذا الهدف، ما يستلزم على الباحث الحصول عليه من بيانات لها علاقة بالبحث؛ فإذا كنا ندرس الخطاب

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص66.

[2] نورمان فيركلف: **الخطاب والتغير الاجتماعي**، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، 2015، ص277.

3 Marion Sandré: Analyser Les Discours Oeaux,ARMAND COLIN,Paris, France, 2013, p47-p48.

السياسي لحزب ما فإننا نسجل خطبات ذلك الحزب؛ مسألة الاختيار كذلك تطرح مشكلة عدد الخطابات المسجلة، التي تتصل بمدى قدرة الباحث على جمع المادة من أجل تحليلها ونوعية التحليل إن كان كمي أو كيفي، حجم المادة التي يتم جمعها تتوقف كذلك على الهدف من البحث إن كان يسعى لتمثيل نظرية أو بناء عينة تمثيلية؛ ويمكن اعتبار الكوربيس مغلق لبحث معين كما يمكن اعتباره مفتوح؛ وهذا حسب متطلبات التحليل والبحث. [1]

مسألة اختيار البيانات حتميا مرتبطة بالطريقة التي سنجمعها بها وبالتالي الإختيار يخضع لصعوبات نظرية كما يخضع لصعوبات ميدانية، كإمكانية التنقل وإمكانية الحصول على مرشد ومترجمين؛ عموما توجد طريقتين لتسجيل الكوربيس المسَجِل والكاميرا المخفية.في الحالة الأولى المبحوثين لا يعلمون بتسجيلهم يتحدثون بشمل تلقائي وفي الحالة يعرفون باننا نقوم بتسجيلهم، يمكن أن يراقبو سلوكهم أو يغيروه، وفي حال كان من الضروري علمهم بالتسجيل يجب إخفاء الهدف من البحث عن المبحوثين. كما يمكن تسجيل البيانات عن طريق تسجيل بعض النقاط أوالملاحظات؛ هذه الطريقة لها بعض المساوء حيث تؤخذ بعض الملاحظات أثناء إنتاج الخطاب أو عند إنتهاء الخطاب بهذه الطريق يكون الكوربيس مرتبط بقدرة الباحث على التسجيل. [2]

الطريقة الثانية؛ عن طريق تسجيل الخطاب المستحدث discours sollicits،ويتعلق الأمر هنا بالنسبة للباحث بالتسجيل عن طريق جهاز أو كامرا بيانات هو من إستحدثها والمبحوثين يعلمون بذلك مثلما يحدث في المقابلة. الطريقة الثالثة تتعلق بتسجيل الخطاب الtلقائي الغير مستحدث discours naturels ويتعلق الأمر بتسسجيل خطابات لا دخل للباحث فيها الموجودة بشكل مستقل عن ذات الباحث والتي يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية. [3]

د. كتابة الكوربيس:

كل البيانات الشفوية التي تم جمعها لا بد من كتابتها من أجل تحليلها وهذه المرحلة غالبا ما تكون مملة، تتطلب الكثير من الدقة والوقت لكنها مرحلة أساسية لتحليل الخطاب الشفوي اليومي، وتتطلب الكثير من التأمل النظري في البيانات، ومن المستحن قبل الشروع في كتابة الخطاب اليومي توضيح الصعوبات التي تعرض لها الباحث أثناء جمع المادة. كما يجب كتابة وعرض البيانات في البحث، إذا هناك تفاوت كبير بين بين مختلف الكتابات؛ كتابة اللغة المحكية المستعملة اليوم في غاية الصعوبة لصعوبة جمعها بصفة ثابته لتنوعها

[1] Marion Sandré: Ibid, p50-p52.
[2] Marion Sandré: Ibid, p54 –p55.
[3] Marion Sandré: Ibid, p55.

الكبير، والوصف والترجمة والتحويل والعرض إعادة الكتابة والتكييف وإعادة الانتاج. كل الباحثين الذين تعاملوا مع الخطاب الشفوي يؤكدون على ضرورة اعادة كتابته.[1]

الكل يجمع على إستحالة العمل على الخطاب اليومي دون نقله خطياً أي تجسيده مادياً، لسرعة زوال الشفوي ما لم يتم تسجيله، حيث حين نستمع للبيانات يمكن أن تتشكل لدينا انطباعات ومسارات للتحليل، لكن التحليل نفسه يجب أن ينطلق من الوثيقة المكتوبة بمعني مادة موضوعة ثابتة، لا يمكن دراسة الشفوي بالشفوي، ولكن هذا لا يعني أن البيانات الشفوية عديمة القيمة، بعد مرحلة الكتابة بالعكس يبقى المصدر الأصلي هو قاعدة الكوربيس والمرجع للباحثين. وتسجيل الشوي لا يمنع العودة للتسجيل الصوتي. وينصح بالكتابة الفورية بعد التسجيل فلربما يكون الباحث بحاجة لإضافة أحداث سياقية؛ وترك هامش للشرح ويمكن إستعمال الجداول لكتابة المحادثات، وفي حالة الكتابة بلغة أجنبية يجب الترجمة وتتم الترجمة كذلك من اللغة المحكية الى اللغة الرسمية؛ لكن التحليل يكون للنص الأصلي، كما يجب التعريف بالمشاركين في المحادثة وهويتهم.[2]

الكتابة الهجائية باستعمال حروف اللغة النموذجية الرسمية مع استدماج بعض عناصر اللغة المحكية؛ يتم اختيار نظام تسجيل ملاحظات يسمى "اتفاقيات النقل" Convention Transcription تسمح بالاخذ بعين الاعتبار العناصر الشبه شفوية والشفوية وتعطيها أهمية، والهدف ليس فقط نقل ما قيل لكن كيف قيل أيضاً، وأيضا النقل بكل أمانة دون تزييف تكرار إستحياء أنصاف كلمات.[3]

هـ. اتفاقيات النقل Convention Transcription

لا توجد اتفاقات عالمية لا في العلوم الانسانية ولا في العلوم الاجتماعية ولا في علوم اللغة؛ ولا حتى في مختلف المذاهب اللسانية، لكن يوجد اتفاق يطبق أحيانا بين بعض الباحثين الذين يتقاسمون نفس موضوعات الدراسة، واختيار نظام معين يخضع لاعتبارات منهجية ونظرية ولكن يجب تطبيقها لأغراض تحليلية؛ وسيتم تقديم بعض النماذج الشفوية... وهي موجودة مع نظام معالجة النصوص من أجل تفادي الترجمة لما هو منطقي مثال ذلك:

لطبقات الصوت المرتفع نستعمل الرمز ↑، ولطبقات الصوت المنخفض نستعمل ↓، مع تفادي وضع الرموز الحرفية لتفادي مشكل القراءة، أما لسكوت خفيف نستعمل++++++ ؛ ولسكوت ثلاث ثواني مثلا نستعمل +3+. و لبداية لعبارة منطوقة بسرعة نستعمل > ...< ؛ و الرمز>...> لبداية عبارة منطوقة ببطء، وعبارة

[1] Marion Sandré: Ibid, p79-p80.
[2] Marion Sandré: Ibid, p81-88
[3] Marion Sandré: Ibid, p90.

منطوقة بصوت منخفض ∇..... ∇، و لعبارة منطوقة بصوت مرنفع Δ..... Δ ، القوسين () لتوضيح بعض ما قيل بلغة رسمية، و:::صوت مطول.[1]

د– كتابة المحادثة:

الخطاب في شكل محادثة منتج من طرف عدد من المتحدثين، فكتابة هذا الخطاب يجب ان توضح تدخل مختلف المشاركين في الخطاب، في حالة التسجيل من طرف الباحث، دور المتكلمين مترابطة ولتوضيح هذه النقطة، يمكن أخذ الأزواج المتداخلة أو المتاخمة (cf2.3.2)، أو الأزواج التنميطية سؤال/جواب فلا نعرف الإجابة ما لم تعرف السؤال، والأزواج سؤال /جواب توضح الوحدة، وكتابة محادثة لديها خصوصية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تنظيم الفضاء وأدوار المتكلمين، ولنقل المحادثة من الضروري تعريف مختلف المتكلمين بإعطائهم رموز أو أسماء حقيقية، مثلا محادثة بين الطبيب المرضى (الطبيب مريض1 مريض2)، ويجب ترقيم كل دور للمتكلمين سواء بشكل متواصل أو بشكل متقطع لكل دور جديد من المحادثة.

1. أ. صباح الخير
2. ب. صباح الخير
3. أ هيا لويس
4. ب. +3+ هههه ::::+4+ هيا أريد أخذ سندويتش من فضلك.

أو تكون بشكل فردي رقم جديد لكل دور جديد من المحادثة:

1.أ. صباح الخير

1.ب. صباح الخير

2.أ هيا لويس

2.ب. +3+ هههه ::::+4+ هيا أريد أخذ سندويتش من فضلك.

هذه الطريقة من التنظيم تسمح بسهولة التحليل برجوع لكل رقم. فكل رقم يوضح كلام متحدث. [2]

[1] Marion Sandré: Ibid, p92p92.
[2] Marion Sandré: Ibid, p97p102.

الفصل السادس

الفصـل الســادس

منهاج التحليل النقدي للخطاب

أولا: الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب وتحليل التصرفات لدى فوكو Michel Foucault

1. من الخطاب إلى التصرف
2. بنية الخطاب لدى فوكو
3. الخطاب والسلطة أو سلطة الخطاب
4. بين المعرفة والسلطة والتاريخ من الأركيولوجيا إلى الجينيالوجيا

ثانياً: توين فون ديك والدراسات النقدية للخطاب: Teun A.van Dijk

1. الخطاب والهيمنة
2. مثلث الخطاب والإدراك والمجتمع
3. الخطاب وإعادة إنتاج السلطة الاجتماعية
4. تحليل الخطاب بوصفه تحليلا اجتماعيا
5. الخطاب والسلطة
6. السلطة بوصفها سيطرة على الخطاب العام
7. أنواع الخطاب والسلطة
8. الخطاب التربوي والسلطة
9. دور السياق في التحليل النقدي للخطاب

ثالثاً: نورمان فيركلاف مقاربة جدلية علائقية للتحليل النقدي للخطاب Norman Fairclough

1- النص اللغة والخطاب في المجتمع
2- العملية الاجتماعية
3- النصوص والأحداث الاجتماعية والممارسات الاجتماعية والبناءات الاجتماعية
4- الخطاب باعتباره ممارسة اجتماعية
5- الخطاب ونظم الخطاب
6- الخطاب والسلطة
7- تطبيق التحليل النقدي للخطاب عملياً

أولا: الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب وتحليل التصرفات لدى "فوكو":

يعتبر "ميشل فوكو" أحد أهم فلاسفة القرن العشرين، اهتم في كتاباته بالخطاب، والسلطة، والمعرفة؛ كما كتب حول عدد من المواضيع كالجنون والجنس، وعالج مواضيع مثل الإجرام والعقوبات والممارسات الاجتماعية في السجو؛. كان عمله مهما في تطور سلسلة من النظريات المختلفة التي صنفت وبشكل واسع تحت مصطلح "نظرية الخطاب" أحد أهم المناهج في قراءة الخطاب لا بوصفه مجموعة علامات أو نص جامد؛ بل بوصفه ممارسة اجتماعية مُنتَجة؛ أكثر من كونها شيئاً منعزلاً؛ كما ويرى من الممكن الكشف عن البنية الخطابية التي تتكون وفق إحداثيات زمنية مكانية في مجتمع ما، كما أضاف أنه من المهم اعتبار وجود عوامل مثل الحقيقة والقوة والمعرفة، التي بسببها يكون للخطاب تأثيراته؛ وذلك ما تهدف إليه دراسة خطاب الحياة اليومية في البحث الحالي والوصول إليه من حيث قراءة المنتجات الخطابية للطالب الجامعي في علاقتها بالمجتمع بكل مؤثراته.

وقد لاحظ "فوكو" أن اللغة لا يمكن تحليلها من حيث مكوناتها الصورية أو بنياتها الرمزية فقط، وإنما يجب الأخذ بعين الاعتبار بوظائفها الملموسة أو الواقعية؛ إذ يقول "لا شك في أن اللغة هي مجموعة بنيات ولكن الخطابات هي وحدات وظيفية والتحليل اللغوي في مجمله لا يمكن أن يتجاهل هذا المطلب الأساسي" مؤكداً على أن أبحاثه تنتمي –بشكل عام– إلى ما ينجز في إطار التحليل اللغوي المعاصر ليس ذلك فقط على مستوى اللغة التي تسمح بالقول ولكن على مستوى الخطابات التي قيلت أيضا لأن مجال بحثه الأساسي هو الخطاب في التاريخ وأن مهمته "تقتضي إظهار الوظائف المتزامنة لهذه الخطابات والتحولات التي تجعل تغيرها مرئياً أو مشهوداً.[1]

1- من الخطاب إلى التصرف:

ويرتكز تحليل الخطاب النقدي الذي يتخذ من نظرية الخطاب لدى "فوكوه" أساسا له على الأسئلة الأربعة الآتية:

- ما المعرفة الصالحة أو المقبولة في مكان معين وزمان معين؟
- كيف تنشأ هذه المعرفة؟ وكيف يتم تمريرها فيما بين البشر؟
- ما الأدوار التي تلعبها هذه المعرفة في إطار عملية بناء الموضوعات؟
- ما العواقب المترتبة على هذه المعرفة في سياق عملية تشكيل المجتمع وتنميته على وجه الإجمال؟[2]

الهدف فيما وراء **تحليل الخطاب** وكذا تحليل التصرفات لدى "فوكو" هو **الوقوف على المعارف التي تحتويها الخطابات وأشكال التصرفات المختلفة، كيف أن هذه المعارف ترتبط بعلاقات السلطة على نحو وثيق في أشكال مركبة تشتمل على السلطة والمعرفة جناً إلى جنب** ومن الممكن إخضاع كافة أنواع

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، دار الطليعة للطباعة و النشر بيروت، ط1، 2005، ص157.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص80.

المعرفة إلى التحليل؛ ويتضمن هذا على سبيل المثال **المعرفة اليومية التي تنتشر من خلال التواصل اليومي بين البشر**؛ فضلا عن **المعرفة العلمية المستقاة من العلوم الطبيعية والثقافية** أيضاً؛ وهي المعرفة التي تأخذ وسائل الإعلام والمدارس وغيرها على عاتقها مسؤولية نشرها.[1] كما يبدو من خلال الهدف الذي رسمه "فوكو" للتحليل النقدي هو إخضاع المعرفة العلمية والعامية على السواء للتحليل النقدي، بما فيها الخطاب اليومي للأفراد باعتباره معرفة.

انطلاقا من القاعدة القائلة بان المعرفة تشكل قاعدة الفعل لا يمكن لنا تحليل الممارسات الخطابية فحسب، بل الممارسات غير الخطابية فضلا عن التجسيد المادي واستنادا إلى أراء "فوكو" يمكن لنا أن نطلق على العلاقة التفاعلية القائمة بين الممارسات الخطابية والممارسات غير الخطابية والتجسيد المادي مسمى "تصرف"، ويقر أنه يفهم مصطلح التصرف في حفريات المعرفة على انه أحد أشكال عملية التشكيل، والذي تتمثل وظيفته الأساسية في الاستجابة إلى حاجة ملحة ومن ثمة يلعب التصرف دورا استراتيجيا بارزاً. في أعقاب محاولاته الحفرية التي كانت تهدف إلى إعادة بناء تطور المعرفة وتنظيمه من منظور مادي صرف، توصل فوكو إلى الإيمان بأن الحديث/النص/الخطاب بمفرده ليس هو ما يجعل العالم وضع صحيح ومن ثمة فقد ابتكر فوكو التصرف ليتيح الفرصة أمام إجراء تحليل أفضل للواقع التاريخي والواقع الراهن فيما يتعلق بمفهوم التصرف تتجلى الأهمية القصوى للتساؤل عن العلاقة بين الخطابي وغير الخطابي وكذا العلاقة بين الخطاب والواقع.[2]

وقبل المضَي في مناقشة النظرية جدير بالدراسة الإشارة إلى أن الممارسات الخطابية على ما يذهب إليه "فوكو" هي "الحديث والتفكير المتأسس على المعرفة، والممارسات غير الخطابية هي التصرف المتأسس على المعرفة والتجسيد أي النواتج المادية المنبثقة عن التصرف المتأسس عن المعرفة".[3]

2- بنية الخطاب لدى "فوكو"

أ. الخطاب والمنطوق:

يرى "فوكو" أن الوحدة الأساسية المكونة لأي خطاب هي المنطوق énonce؛• حيث يقول فوكو أنه يمكن "تعريف الخطاب بأكثر من طريقة وصيغة لكن في جميع الحالات توجد وحدة أساسية دائمة يتشكل منها يصطلح عليها بوحدة المنطوق"؛[4] إذا مهما تعددت المعايير التي يتم وفقها تعريف الخطاب سواء من حيث البنية أو الوظيفة أو الميدان الذي ينتمي إليه يبقى المعيار الشكلي ثابت المتمثل في "المنطوق أو العبارة"حتى ولو كان ذلك الخطاب جملة.

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص80.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص90، ص94.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص81.

• أو كما يتم ترجمتها أحيانا بـ "العبارة" في ترجمة "سالم يافوت" وفي النسخة الأصلية مكتوبة énonce.

[4] ميشال فوكو: **أركيولوجيا المعرفة**، ترجمة: سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، لبنان، 1987، ص76.

إذ يقول "فوكوه" أن مفهوم الخطاب واسع بحيث يمكن تعريفه من عدة أوجه على حد قوله "فهو أحيانا يعني الميدان العام لمجموع العبارات (المنطوقات)، وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من العبارات وأحيانا ثالثة ممارسة لها قواعدها تدل دلالة على وصف عدد معين من العبارات وتشير إليها، ألم اجعل لفظ الخطاب الذي كان من المفروض أن يقوم بدور الحد أو الغطاء للفظ عبارة يتغير بحسب تغييري لوجه التحليل ولمواطن تطبيقه".[1]

ما يفيد أن الخطاب يتحدد بالمنطوق لذا فما هو المنطوق؟ يقول "فوكوه" "استخدمت في مناسبات عديدة لفظ منطوق إما لأشير به إلى "عدد من المنطوقات"؛ كما لو كان الأمر يعني أفرادا أو أحداثا فردية أو لأميزه عن تلك المجموعات التي أسميها الخطابات ؛مثلما يتميز الجزء عن الكل ويبدو المنطوق لأول وهلة كعنصر بسيط أو جزء لا يتجزأ قابل لأن يستقل لذاته ويقيم علاقات مع عناصر أخرى مشابهة له ... هي عنصره المكون فالمنطوق أبسط جزء في الخطاب"[2] كما يبدو "فوكو" ينظر للمنطوق على أنه الوحدة الأولى للخطاب الذي يمكن تحليله في إطار ذلك الكل الذي لا ينفصل عنه هو الخطاب.

المنطوق لا يمكن أخذه وفهمه بما يعبر عنه بشكل مباشر ومألوف؛ بل يحتمل أكثر من معنى وتأويل وفق الميدان الذي وظف فيه ووفق السياق الذي جاء فيه؛ يقول "فوكو": "لا يخضع المنطوق للمعيار المنطقي ولكن لا يتعارض معه لا تتطابق علاقة المنطوق بما تعبر عنه علاقة الجملة بمعناها، ويظهر هذا الفارق بين هذين النوعين من العلاقات جليا بوضوح في الجمل الشهيرة التي ليس لها معنى كما هو الشأن في المثال التالي :"بعض الأفكار العديمة اللون تنام بعمق مذهل". إذا عندما نقول عن جملة كهذه أنها غير ذات معنى"[3] فهذا يعني إقصاء لعدد من احتمالات التأويل التي يقتضيها السياق الذي جاء فيه المنطوق كأن يتعلق الأمر بحكاية حلم أو رواية أو بيت شعري أو برسالة رمزية أو بكلام شخص غير واعي.

فتأويل المنطوق يتحدد داخل علاقة منطوقية محددة وهو ما يمكن التعبير عنه بالسياق"؛ ووصف هذا المستوى المنطوقي لا يمكن أن يتم بواسطة التحليل الصوري أو البحث الدلالي أو التمحيص التجريبي بل بفضل تحليل العلاقات القائمة بين العبارة من جهة وفضاءات التفريق والمغايرة؛ التي تعمل فيها العبارات ذاتها على إبراز الاختلافات والفوارق".[4]

وعليه فان مرجعية المنطوق أو العبارة تتشكل من المكان والشروط وحقل الانبثاق؛ أي حالات أو إمكانيات الظهور والاختفاء وأن تحليل المنطوق لا يمكن أن يتم بتحليل صوري منطقي أو لغوي دلالي؛ ولا وفقا لمبدأ التحقق التجريبي ولكن من خلال "تحليل العلاقة بين المنطوق وفضاءات الاختلاف؛ حيث يظهر المنطوق ذاته الاختلافات مثلا التساؤل عن كيفية ظهور منطوق "الأهلي" indigene في الثقافة الجزائرية الحديثة لقد

[1] ميشال فوكو: **أركيولوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص76.

[2] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص76.

[3] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص.85.

[4] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص86.

كان الجزائري قبل الاستعمار الفرنسي إما حرا، أو عبدا، أو مسلما، أو ذميا، أو راعيا؛ ثم تحول إلى حالة خاصة ومختلفة لا تشبه أي من ما سبق هي حالة الأهلي الأندجينا.[1] فالمنطوف يفهم ويتم تأويله وفق السياق الذي نشأ وانبثق فيه أو اختفى أو تحول فيه؛ ويمكن أن نظيف هنا بعض المنطوقات التي تنشأ لدى الطلبة اقتضتها سياقات معينة في حياتهم اليومية وهي كثيرة كما ستأتي في الدراسة الميدانية لذلك تخضع العبارات لتحليل كأصغر وحدة في الخطاب.

ويتساءل "فوكو" عن علاقة الجملة بالمنطوق ليجيب: كما يتماثل المنطوق مع الجملة ويختلف عنها إذ تتكون هذه الأخيرة دائما من وحدات أساسية كالفعل والفاعل والمفعول به، ويمكن للمنطوق أن يكون جملة ولكنه يمكن أن يكون حداً واحداً، أو لفظا واحداً، أو أداة، أو ضميراً، وكلها تعد في نظر تحليل الخطاب منطوقات؛ ويعطي مثال بتاريخ العلوم أين نجد أشكال من الوصف والترتيب ككتاب "ليني" عالم النبات المعروف بعنوان "أنواع النباتات" هو عبارة عن كلمات لأنواع النباتات المختلفة الجمل فيه محدودة للغاية، وكذلك عندما يتعلق الأمر بوصف سلالات أو سلالات الشجر حيث ترد الأنساب في صيغة كلمات وليس في صيغة جمل؛ أو كذلك كتاب في المالية، أو التجارة، أو العلم الصوري، وبالتالي فإن المنطوق يمكن أن يكون جملة، ولكن يمكن أن يكون لفظاً أو أداتا.[2]

بعد أن يتحدث "فوكو" عن المنطوق، وإثباته أنها أصغر وحدة في الخطاب، وأنها الوحدة الأساسية له، وأنه لا يمكن قراءة المنطوق تأويليا خارج حدود انبثاقه وسياقه؛ ذهب ليتساءل عن العلاقة بين الجملة والمنطوق ويقر بالتساوي بينهما؛ حتى في الحالات التي تخرج فيه الجملة عن الشكل النحوي المألوف (الفعل الفاعل المفعول به) فيقول: "والجملة ألا يلزم القول بوجود تساو؛ وتعادل بينها وبين المنطوق؛ فحيثما وجدت جملة قابلة لأن تعزل من الناحية النحوية؛ إلا وأمكننا القول بوجود منطوق مستقل؛ لكننا لا نستطيع التمادي في اعتبار الجملة منطوق؛ حينما نبلغ مستوى العناصر المكونة للجملة ولن ينفع في شيء الاعتراض على هذا التساوي، أو التعادل، بالقول بأن بعض المنطوقات لا تتخذ في تركيبها الصورة المعهودة والمألوفة ألا وهي الفعل والفاعل والمفعول به بل صورة أخرى قوامها منظم أو مركب اسمي واحد مثل « Cet home » أو من ظرف مثل « Par faitement » أو من ضمير مثل « Vous »فالنحاة أنفسهم يعترفون بأن صيغا كهذه هي بمثابة جمل قائمة بذاتها؛ حتى في الوقت الذي يتم فيه الحصول عليها بفضل سلسلة من التحويلات انطلاقا من الصورة المألوفة (فعل –فاعل)".[3]

ويتابع "فوكو" ليعطي أمثلة لمنطوقات تتجاوز الصيغة النحوية المألوفة للجملة مع ذلك تساويه "مثال ذلك القائمة المصنفة للأنواع النباتية تتكون من عبارات ولا تتكون من جمل (وكتاب "أنواع النباتات" Genera

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص158.

[2] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص159.

[3] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص77.

Plantarum" لـ "ليني" هو مؤلف كله منطوقات يتعذر أن نعثر فيه على أية جملة، وشجرة الأنساب أو كتاب المحاسبة أو تقديرات الميزان التجاري كلها عبارات :فأين الجمل؟بل يمكننا الذهاب أبعد :فالرسم البياني أيضا، ومنحى التزايد والنمو وهرم الأعمار ...كلها عبارات أما الجمل التي قد تصاحبها فإنها شرح، وتفسير لها أي لا تساويها، وإجمالا لا يصح تعريف المنطوق من خلال الخصائص النحوية للجملة"؛[1]

ثم ينتهي ليقر بأن حيثما وجد فعل كلامي فعل تعبير يؤدي معنى؛ يوجد منطوق؛ كما ليس بالضرورة حضور الصيغ المألوفة للجملة –الصيغ النحوية– حيث يؤكد ذلك بقوله: "تبقى إمكانية أخيرة وتبدو للوهلة الأولى أكثر رجحانا من غيرها؛ ألا يجوز لنا أن نقول :حيثما أمكننا العثور على فعل تعبير والاهتداء إليه Speesh act وذلك الفعل الإنجازي فثمة منطوق بل نصف العملية التي أنجزها، أو حققتها العبارة ذاتها في انبثاقها: عهد، أمر، قرار، تعاقد، التزام، تقرير، ولا يمثل فعل التعبير".[2]

هذا ويبرهن عن تساو "العلامة" والمنطوق فيبدأ بالتساؤل إذا كان المنطوق يتماثل والقضية والجملة والفعل اللساني فهل يتماثل والعلامة؟ في هذه الحالة ينبغي القول بأن ثمة عبارة؛ كلما كنا أمام عدة إشارات متجاورة، ولما لا؟ ربما كلما كنا أمام علامة وعلامة واحدة فقط؛ (دليل دال) وبذلك تكون عتبة العبارة هي عتبة وجود العلامات ومع ذلك فإن الأمور ليست بمثل تلك البساطة والمعنى الذي ينبغي لنا أن نعطيه لعبارة "وجود العلامة" أو يكفي أن توجد علامة كي توجد منطوق؟[3]

لكن أية علامة يتحدث عندما يتحدث عن المنطوق؟ معروف أن اللغة تشكل الجزء الهام من علم السيميوطيقيا ومعلوم كذلك أنه في غياب المنطوقات لا وجود للغة؛ لكن أي منطوق كان غير ضروري لوجود اللغة هذا يعني أن اللغة والمنطوق ليسا على المستوى نفسه من المرتبة والوجود. فالأحرف الأبجدية على سبيل المثال تشكل علامة وأحرف الطباعة تشكل علامة ومنطوق فنحن هنا أمام منطوق رغم انعدام أي رابطة نحوية أو تركيبة على وجه الدقة.[4]

أن ارتباط المنطوق بالعلامة يحيله إلى مستوى آخر اهتم به "فوكو"، وهو المستوى المرئي للخطاب وبينه في دراساته الفنية حيث أكد على العلاقة بين الخطاب المرئي؛ كما هو الحال في دراسته للفنان "بنوفسكي" آو في مقاله "هذا ليس بغليون" حيث ركز على علاقة اللغة بالصورة والخطاب المرئي. وإجمالا يمكننا القول أن المنطوق يتماثل والفعل اللساني والقضية والجملة والعلامة ويختلف عنها ولعل اختلافه مع الوحدات السالفة الذكر

[1] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكرهص78 .

[2] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكرهص79 .

[3] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكرهص80 .

[4] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص160.

يكمن في مرجعيته القائمة على الممارسة والوظيفة مما يربطه بنوع من التداولية الخطابية لذا فإن المنطوق ليس بنية وإنما وظيفة وجود تنتمي إلى العلامات.[1]

ما يستفاد من تفصيل "فوكو" لعلاقة المنطوق بالجملة والقضية والعلامة، هو أن العلامات السميائية أو كل الرموز التي تحمل دلالة ومعنى أي دال ومدلول، يمكن اعتبارها منطوقات ويمكن إخضاعها للتحليل؛ كما يحدث في علم من العلوم كالطب والهندسة، أو البيولوجيا، أو الإحصاء؛ كأن نقرأ ونؤول أرقام إحصائية، أو منحنيات ورسوم بيانية؛ هي كذلك منطوقات تنتمي لحقل خطابي معين. فكل ما يمكن استنطاقه وكل ما يوحي بمعنى معين في سياق معين هو منطوق، كما يكون المنطوق فعل كلامي أو رمزي بمعنى حرف أو كلمة أو جملة كما قد يكون فيلم أو صورة... وغيرها من الأشكال التعبيرية وكلها تؤدي خطاب.

ب. التشكيلات الخطابية: Les Formation discursives

عرف هذا المفهوم تطورات عديدة داخل مدرسة تحليل الخطاب فلقد تم اعتماده في البداية ثم أجريت عليه تحويلات أساسية وخاصة تحويله إلى التشكيلات الأيديولوجية ثم إلى التشكيلات البلاغية إلا أن هذه التغيرات اضطرت في النهاية إلى العودة إلى المفهوم ذاته بسبب أن موضوع الخطاب هو التاريخ وبالتالي تطرح علاقة الخطاب بالتشكيلة الخطابية.[2]

ترتبط التشكيلة الخطابية بما يسميه فوكو بـ"حقل الأحداث الخطابية" كما ترتبط بالأرشيف بوصفه "قواعد اللعبة التي تحدد في ثقافة معينة ظهور واندثار المنطوقات وانبثاقها" وتعتبر التشكيلة الخطابية من بين المعايير الثلاثة الخاصة بتحليل الخطاب بالإضافة إلى الأفق أو العتبة والترابط وهي التي تسمح بفهم عالم خطابتنا والهدف هو الوصول إلى خصوصية وفُرَادَة وتفرد خطاباتنا ذلك التفرد يعود إلى الأحداث، وليس إلى المواضيع والمفاهيم والنظريات؛ من هنا "يجب الكشف داخل تشكيلة خطابية محددة عن التحولات والتغيرات التي تلحق بالمواضيع والعمليات والمفاهيم والنظريات".[3]

اقترح "فوكو" في بداية صياغته لمفهوم التشكيلة الخطابية مجموعة من الفروض منها: وحدة الموضوع أي إذا كانت تنتمي إلى نفس الموضوع لكن ما لبث أن تراجع لأن وحدة الموضوع وحدها لا تسمح بتفرد الخطاب من هنا تم استبعاد هذا الفرض وعوضه بالبحث في القواعد التي سمحت بظهور الموضوع. ورأى أن العبارات المختلفة الأشكال والمبعثرة في الزمان تشكل مجموعا واحدا. أما الفرض الثاني فهو التسلسل Enchenement فيرى أنه لتحديد مجموعة من العلاقات بين عدد من المنطوقات لابد من التركيز على شكلها ونمط تسلسلها وترابطها فقد رأى على سبيل المثال أن الطب كان يتميز ابتداء من القرن التاسع عشر باعتماد أسلوب معين وبخصائص وسمات ثابتة تطبع طريقة التعبير أكثر مما كان يتميز بموضوعاته أو مفاهيمه؛ وأصبح يمثل مجموعا

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص160.

[2] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص161.

[3] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص161.

متماسكا ومنسجما من المعارف يستند إلى نفس النظرة الواحدة للأشياء ونفس التحليل للظاهرة المرضية؛ وانتهى "فوكو" إلى ضرورة التخلي عن هذا الاعتقاد الذي انطلق منه والإقرار بأن الخطاب العيادي تغير تدريجيا إلى أن وصل إلى عتبة علم طبي جديد، هذا التغير أصاب الخطاب الطبي ببطء طوال القرن التاسع عشر.[1]

كما تقدم بفرضية ثالثة وهي نظام المفاهيم الدائم إذ أوصله البحث إلى اكتشاف وجود تجدد في المفاهيم بالإضافة إلى المفاهيم القائمة "ألا يمكن إقامة مجموعة من العبارات عن طريق تحديد نظام المفاهيم الدائمة والمتناسقة المعتمدة فيها؟ أفلا يقوم تحليل اللغة والظواهر النحوية لدى الكلاسيكيين من "لنصلو" "Lancelot" حتى نهاية القرن الثامن عشر مثلا على عدد معين من المفاهيم التي كان مضمونها واستخدامها قد عرفا اكتمالهما واتخذا صورتهما النهائية :مثل مفهوم الحكم الذي عرف على أنه الشكل المعياري العام لكل جملة ومفهومي الموضوع والصفة اللذين يحشران تحت مقولة عامة هي مقولة الاسم".[2]

وأخيرا اقترح فرضية رابعة وهي وصف تسلسل الخطابات وأشكال حدوثها أي وحدة وهوية واستمرارية الموضوع. كموضوع النشوء والتطور من "بيفون" إلى "داروين" وهو فرض لا يصلح لاستكشاف التفرد وعليه فإن السؤال يبقى :ما هي وحدة المنطوقات ما دمنها قد تجاوزنا التنظيمات الجاهزة والفروع القائمة.[3]

إن ما يظهره وصف الخطاب هو توزع المنطوقات وهو ما يحيلنا إلى اللسانيات التوزيعية؛ أي وصف ظهور المنطوقات ووظيفتها وتحولاتها، ومراتبها، وبالتالي فإن تحليل الخطاب من منظور "فوكو" هو دراسة أشكال الظهور إنه غير معني بالمقاصد والوعي والمعنى فوصف الخطاب بدلا من أن يقيم سلسلة استدلال Chaines d'inférence مثلما هو الحال في تاريخ المعلومات؛ قائمة الاختلافات كما يفعل في اللسانيات إنه يصف نظام التوزيع أو التبعثر Les systémes de dispersion هذا النظام أي نظام التوزيع هو الذي يجب وصفه ما دمنا نستطيع انجازه؛ إن كيفية الظهور يعني البحث في "نظام الترابط والوظيفة والتحول" وكلما حققنا ذلك كنا أمام موضوع نصطلح عليه بـ "التشكيلة الخطابية"؛ وبالتالي من الضروري استبعاد كلمات ثقيلة الوزن على حد قوله مثل "العلم الأيديولوجيا، والنظرية، أو حقل الموضوعية".[4]

ولكن ما علاقة المنطوق بالتشكيلة الخطابية؟ لا يمكن اشتقاق التشكيلة من المنطوقات ولا المنطوقات من التشكيلة إنما يجب البحث في كيفية انتظام المنطوقات داخل تشكيلة خطابية؛ وإذا كان الخطاب هو مجموع المنطوقات؛ فإن التشكيلة الخطابية هي مجموعة محددة من المنطوقات في مرحلة تاريخية معينة؛ وعليه فإن التلازم بين الخطاب والمنطوق والتشكيلة الخطابية أمر قائم بحيث ينتمي المنطوق إلى التشكيلة الخطابية؛ مثلما تنتمي الجملة إلى النص، والتصور إلى العبارة، والقضية إلى النسق البرهاني، وبالتالي فإن مجموع المنطوقات تنتمي إلى

[1] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص34.

[2] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص34.

[3] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، ص161.

[4] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص162.

ذات التشكيلة الخطابية وتتكون من عدد محدود من المنطوقات يمكن أن يحدد لها جملة من شروط التواجد أو الوجود؛ إن الخطاب من أقصاه إلى أقصاه ليس شيء متعالي بل بالعكس شيء تاريخي.[1]

ج. جدائل الخطاب:

في الخطاب الاجتماعي العام تظهر تشكيلة هائلة من الموضوعات ويطلق على تدفقات الخطاب التي تركز على أحد الموضوعات المشتركة فيما بينها مسمى جدائل الخطاب؛ وتتألف كل جديلة من جدائل الخطاب من موضوعات متعددة؛ يمكن تلخيصها مرة أخرى في شكل موضوعات فرعية متعددة؛ يمكن تلخيصها مرة أخرى في شكل مجموعات من الموضوعات الفرعية. يتشابه مفهوم "جدائل الخطاب" مع مفهوم "الخطابات"مع ملاحظة أن الفارق ي كمن في أن "الخطاب"؛ هو المفهوم المجرد الأوسع الذي يستقر عند مستوى التعبيرات في حين أن جدائل الخطاب على النقيض مما سبق؛ ينظر إليها على مستوى الأقوال الملفوظة، أو الأعمال المادية التي تستقر على المستوى السطحي من النص.[2]

د. شذرات الخطاب:

تتألف كل جديلة من جدائل الخطاب من مجموعة متعددة من العناصر يطلق عليها مسمى النصوص بيد أننا نفضل مصطلح "شذرات الخطاب" لأن كل نص منفرد من شأنه أن يمس موضوعات متعددة، وبالتالي يحتوي على شذرات متعددة، ومن ثمة يشار بمصطلح "شذرات الخطاب" إلى النصوص، أو أي جزء من أي نص يتعامل مع موضوع بعينه (على سبيل المثال موضوع الهجرة)، أو إذا عكست الآية نجد أن شذرات الخطاب المتعددة التي تتناول ذات الموضوع تكون إحدى جدائل الخطاب.[3]

هـ. تشابكات جدائل الخطاب:

عادة ما يشير النص إلى موضوعات متعددة ومن ثمة إلى جدائل خطاب متعددة، وعادة ما تتشابك كل جديلة منها مع الأخريات، ويطلق على التعبير الذي يشتمل على تشابك مجموعة متعددة من الخطابات مسمى "العقدة الخطابية"؛ على سبيل المثال في تعبير "يكلفنا المهاجرون المندمجون في مجتمعنا كثير من الأموال؛ تتشابك جديلة الخطاب التي تتناول موضوع الهجرة؛ مع جديلة الخطاب التي تتطرق إلى الاقتصاد؛ أما في تعبير "لا يزال الناس من أي بلد إسلامي يعيشون في مجتمع بطريركي"؛ تتشابك جديلة الخطاب التي تتطرق إلى موضوع الهجرة مع جديلة الخطاب التي تتناول النساء.[4]

---

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص163.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص105.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص106.

[4] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص107.

و. الرموز الجمعية:

ويعنى بها جملة "آراء ثقافية شائعة" تسمى أحيانا Topoi متوارثة فيما بين الأجيال يجري استخدامها جميعاً، وتكون معروفة لكل أفراد المجتمع وتقدم ذخيرة الصورة التي نرسم من خلالها صورة للواقع بالنسبة لأنفسنا، ويمكن لنا عن طريق الرموز الجمعية تأويل الواقع، والحصول على تأويل للواقع؛ عن طريق وسائل الإعلام على وجه الخصوص؛ من أهم التكنيكات المستخدمة في ربط الرموز الجمعية استعمال الألفاظ استعمالا على نحو مغاير لاستعمالها المألوف (وهو ما يطلق عليه مسمى أجزاء الصورة)؛ فيعمل هذا التكتيك على أداء وظائف متعددة يمكن إيجازها فيما يلي :بناء علاقات فيما بين التعبيرات، والربط فيما بين عوالم الخبرة المختلفة، وإقامة الجسور، فيما بين التناقضات، وزيادة مفعولية الشيء ظاهرياً، ومن ثم جدارته بالتصديق وعلى هذا النحو تعمل الاستعمالات غير المألوفة للألفاظ على تضخيم سلطة الخطاب؛ مثلا: "فمن الممكن أن يؤدي طوفان المهاجرين إلى إبطاء قاطرة التقدم".[1]

ز. ساحات الخطاب:

تعمل جدائل خطاب متنوعة في ساحات خطاب مختلفة مثل العلوم، والسياسة، والإعلام والتعليم وموضوعات، الحياة اليومية، والتجارة، والأعمال، والإدارة، وغير ذلك ويمكن وصف ساحات الخطاب على أنها مواقع اجتماعية ينبعث منها الحديث.[2] ويمكن أو تمثل هي مجتمعةً الخطاب المجتمعي ككل.

ح. الأحداث الخطابية والسياق الخطابي:

الأحداث الخطابية والسياق الخطابي ممتدة الجذور في الخطاب على الرغم من هذا يعتبر أي حدث بمثابة حدث خطابي في حال ظهوره على كل من ساحتي الخطاب السياسي والإعلامي؛ على نحو مكثف وموسع؛ وعلى مدار فترة زمنية طويلة، ويمكن أن يأخذ تحليل الخطاب على عاتقه مسألة أن يصبح أحد الأحداث الخطابية من عدمه فإذا أصبح أحد الأحداث حدثا خطابيا فإن هذا من شأنه عندئذ أن يؤثر على تطور الخطاب على نحو أبعد من هذا. مسألة خطاب العلامة تكون حدث خطابي أكثر من غيرها. [3]

ط. مجمل الخطاب الاجتماعي والخطاب العالمي:

تشكل كافة جدائل الخطاب المتشابكة والمتداخلة في نسيج مجتمع ما مع بعضها البعض مجمل الخطاب الاجتماعي فلا يمكن أن يتسم مجتمع ما بالتجانس التام بل يتألف من ثقافات فرعية مختلفة فعلى سبيل المثال أصبح مجمل الخطاب الاجتماعي يتسم بقدر أكبر من التجانس من الناحية الأيديولوجية منذ إعادة توحيد الألمانيتين الشرقية والغربية في عام 1989ويبدو أنه من غير المحتمل أن يطرأ أي تغير في هذا الوضع بسهولة والخطاب الاجتماعي يشكل جزءاً لا يتجزأ من الخطاب العالمي ...ومجمل الخطاب الاجتماعي عبارة عن شبكة

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سابق ذكره، ص108.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سابق ذكره، ص109.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سابق ذكره، ص109.

بالغة التعقيد والتشابك ومن ثمة يهدف تحليل الخطاب إلى فك هذا التشابك من خلال مجموعة من التدابير الإجرائية.[1]

3- الخطاب والسلطة أو سلطة الخطاب

يبدي "فوكو في بداية كتابه "نظام الخطاب" تخوفاً من الخطاب يقول:" لم أكن أريد الدخول شخصيا في هذا المستوى المغامر للخطاب؛ لم أكن أريد أن تكون لي به علاقة بخصوص ما له من عناصر الحسم والقطع؛ كنت أود أن يلتف من حولي كشفافية هائمة وعميقة ومفتوحة بلا نهاية هناك حيث يستجيب الآخرون لانتصاري...هنا تجيب المؤسسة: لا تخش أن تبدأ فكلنا هنا لنريك بأن الخطاب خاضع لقوانين وبأننا نسهر منذ زمن طويل على ظهوره وأن مكانا قد أعد له مكانا يشرفه لكنه يجرّده من سلاحه وأنه إذا حصل أن كانت له بعض الأسلحة فإنه يستمدها منا ومنا فقط".[2] يبدو أن فوكو يؤكد خضوع الخطاب لسلطة للمؤسسات التي يقيمها المجتمع، وأن تلك المؤسسات تسهر على إنتاجه وتوجيهه. وفق استراتيجيات معينة.

فالمجتمع يقيم منظومة إجراءات لمراقبة الخطاب والتحكم فيه؛ إذ يضع مجموعة قيود تحدد إنتاج الخطاب وتداوله في المجتمع سواء أفراد، أو مؤسسات؛ فكل خطاب –على ما يذهب إليه فوكو- خاضع لمنظومة إجراءات خارجية يفرضها المجتمع عليه بحيث لا تخرج تلك الخطابات المنتجة عن سيطرته وإرادته.

ويتساءل في كتاب "جينيالوجيا المعرفة" عن الهدف من مراقبة الخطاب قائلاً :"لكن ما الجانب الخطير في كون الناس يتحدثون، وفي كون خطاباتهم تكثر وتتكاثر أين يكمن الخطر؟ ثم يجيب :أفترض أن إنتاج الخطاب داخل كل مجتمع مراقب ومنتقى ومنظم ويعاد توزيعه بموجب إجراءات لها دور في إبعاد سلطاته ومخاطره والسيطرة على حادثه الاحتمالي وإسقاط ما فيه من مادية راغبة وثقيلة".[3]

للخطاب إذا سلطة بيد أن هذه السلطة لا يكتسبها من ذاته؛ بل يكتسبها من المجتمع ومؤسساته. تلك المؤسسات التي تتولى مهمة إعداد شروط إنتاجه وتداوله. ولما كان للخطاب سلطة يشعر بها الناس في كل المجتمعات ويرهبونها ويقاومونها، ومقاومتهم لها دليل على وجودها؛ فإن "فوكو" خصص درسه لاستعراض مختلف إجراءات السيطرة والتحكم التي دأبت المجتمعات على اتخاذها للحد من سلطة الخطاب ومخاطره بما فيها المجتمعات الغربية التي اشتهرت بتمجيدها للخطاب وتوقيره واحترامه. غير أن وراء هذا التمجيد الظاهري للخطاب يختفي خوف عميق منه وسعي حثيث للسيطرة عليه.[4]

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص114.

[2] ميشيل فوكو : **نظام الخطاب**، ترجمة : محمد سبيلا، دار التنوير، دط، دس، دون بلد، ص3.

[3] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، ترجمة أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص7.

[4] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سابق ذكره، ص228.

3-1- في السلطة

يقول "فوكو" كلمة "سلطة" هذه يمكن أن يتمخض عنها سوء فهم كبير سواء فيما يتعلق بتحديدها أو شكلها أو وحدتها فأنا لا أعني بالسلطة ما دأبنا على تسميته بهذا الاسم، وأعني مجموع المؤسسات والأجهزة التي تُمكِن من إخضاع المواطنين داخل دولة معينة؛ كما أنني لا أقصد نوعا من الإخضاع الذي قد يتخذ في مقابل العنف صورة قانون ولست أقصد أخيرا نظاما من الهيمنة يمارسه عنصر على عنصر آخر وجماعة على أخرى بحيث يسري مفعوله بالتدريج في الجسم بكامله.[1]

- إن السلطة ليست شيئاً يحصل عليه وينتزع أو يقتسم، أو شيئا نحتكره، أو ندعه يفلت من أيدينا أنها تمارس انطلاقاً من نقط لا حصر لها، وفي خضم علاقات متحركة لا متكافئة،
- لا تقوم علائق السلطة خارج أنواع أخرى من العلائق الاقتصادية، والعلائق المعرفية، والعلائق الجنسية، وإنما هي محايثة لها؛ إنها النتائج المباشرة التي تتمخض عن التقسيمات واللاتكافوء والاختلالات التي تتم في تلك العلائق وهي الشروط الداخلية لتلك التمايزات؛

إن السلطة تأتي من أسفل وهذا يعني ليس هناك في أصل علائق السلطة وكطابع عام تعارض ثنائي شامل بين المسيطرين ومن يقعون تحت السيطرة؛ بحيث ينعكس صدى هذا التعارض من أعلى إلى أسفل وعلى جماعات يزداد ضيقها إلى أن يبلغ أعماق الجسم الاجتماعي بمجموعه حينئذ؛ تشكل هذه الانقسامات العمود الفقري الذي يخترق المنازعات المحلية، ويربط بينها، وكرد فعل فهي تقوم بطبيعة الحال بإعادة توزيع تلك المنازعات، وتنظيمها، وضمها وتوحيدها، والربط فيما بينها؛ وما أشكال القهر الكبرى إلا نتائج الهيمنة التي تدعمها على الدوام شدة كل تلك المواجهات والمنازعات.[2]

3-2- إجراءات التحكم في الخطاب

إن مختلف الإجراءات والآليات التي يقيمها المجتمع والأفراد، لمراقبة الخطاب، تهدف إلى تحقيق هدف واحد وأساسي، هو تقييد سلطة الخطاب والتحكم به، هذه الآليات، أو الإجراءات يصنفها "فوكو" في مجموعات ثلاث نجملها فيما يلي:

3-2-1- الإجراءات الخارجية:

ويفترض بناءا على هذا إجراءات للتحكم في الخطاب هي منظومة الأبعاد الثلاثة التالية:

أ- إجراءات النبذ: ويتم من خلال العمليات التالية:

1- **الحظر:**

يرى فوكو أن الفرد في المجتمع الغربي ليس لديه الحق في قول أي شيء وفي أي مناسبة لما تتمتع به الموضوعات من قدسية وطقوس المقام وحق الأفضلية وحق الإنفراد بخطاب ما؛ لجود ثلاث أنماط من الحظر بمثابة

[1] ميشيال فوكو: **جينيالوجيا المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص105.

[2] ميشيال فوكو: **جينيالوجيا المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص105.

مصفاة للخطابات المنتجة على مستوى المجتمع تخضع لتحوير مستمر؛ ويعطي مثالا بعض الموضوعات التي يُضيق حولها الخناق "حسبنا أن نسجل في زماننا المناطق التي تضيق فيها عيون المصفاة وتكثر فيها الخانات السوداء إنها تلك التي تتعلق بالحياة الجنسية والحياة السياسية؛ إن الخطاب في هذه المناطق بدل أن يكون عنصرا شفافا، ومحايدا يتجرد فيه الجنس من كل أسلحته، وتركن فيه السياسة إلى الهدوء يغدو ذلك المكان المحظوظ لأنماط الحظر حيث تمارس فيه بعضا من اعتي سلطاتها الراغبة ".[1]

"إن الخطاب وإن كان غير لافت للنظر في الظاهر فإن ضروب الحظر التي تضربه تكشف لنا في الحين آصرته بالرغبة وبالسلطة ولا غرابة في ذلك فالخطاب –كما يبين لنا التحليل النفسي– ليس هو ذلك الخطاب الذي يعلن رغبة أو يخفيها إنه موضوع الرغبة، والخطاب كما يعلمنا التاريخ ليس هو الذي يفصح عن معارك، أو أنظمة من السيطرة بل هو الأداة التي بها ومن اجلها يقع الصراع؛ إنه السلطة التي نسعى للاستحواذ عليها". [2]

2- المنع والحظر

كل المجتمعات تلحق بالخطاب أشكالا من المنع والتحريم تتجلى في أن تلك المجتمعات لا تسمح بالحديث عن بعض الموضوعات. وعندما تسمح بالحديث عن عدد من الموضوعات فإنها تقيده بطقوس تجعله مباحا مشروعا في ظرف معين ممنوعا محرما في ظرف آخر بالإضافة إلى كونها تجعل الحديث عن تلك الموضوعات امتيازا يختص به بعض المتكلمين دون غيرهم.[3]

يوجد في المجتمع مبدأ آخر لعملية النبذ لا يقوم على مبدأ الحظر هذه المرة وإنما يعتمد على حظوظ القسمة والرفض وهنا يعطي "فوكو" مثال التعارض القائم بين العقل والجنون فبدءا من القرون الوسطى ينظر للأحمق (المجنون) على أنه ذلك الشخص الذي لا يمكن لخطابه أن يُرَوج كما تُرَوج خطابات الآخرين وكلامه لا يعتد به ولا يتضمن أية حقيقة ولا أية حُجِية لكن يجوز أن يِمَنح كلامه سلطة غريبة لا يحظى بها أي كلام آخر سلطة كامنة وتنبئ بالغيب فكلام المجنون في أوربا إما كان كلاما لا يسمع بالمرة وإن سمع على أنه كلام الحقيقة أو كلاما نكتشف فيه عقلا ساذجا أو متنكرا عقلا راجحا على عقول الناس العقلاء. [4]

ب- التقسيم والرفض:

على ما يذهب فوكو فإن البشر لا يدركون هويتهم إلا من خلال تقسيم العالم إلى ما هو ملك الأنا؛ فيتم قبوله، وما ليس ملك الأنا فيعتبر غريبا شاذا وموضوعا للرفض والإلغاء –إقصاء لهوية الأخر– فتأكيد الهوية وتحديد حدودها وإثبات قيمتها لا تتم إلا بعزل "الأنا" عن "أخر"؛ هذا ما يثبته التاريخ الغربي الحديث فيما يتعلق بالعارض الذي أقامه بين العقل والجنون فظل خطاب الجنون حيزا تمارس فيه القسمة بين أفراد المجتمع إلى

[1] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص7.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص7.

[3] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص229.

[4] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص8.

قسمين متمايزيين : عقلاء أسوياء ذوي خطاب معقول مقبول تعترف بصحته وصدقه المؤسسات، وعلى رأسها القضاء وحمقى وشاذين ذوي خطاب غير معقول وغير مقبول لا يعترف بشرعيته.

ج- **إرادة معرفة الحقيقة**

تستند إرادة الحقيقة هذه شأنها شان كل منظومات النبذ الأخرى على دعامة قانونية تعززها كثقافة مثلها في ذلك مثل التربية على غرار النظام الجاري العمل بت؛ في ميدان الكتب والنشر والمكتبات والمجامع العلمية قديما والمخابر حديثا؛ على أن إرادة الحقيقة تقع صيانتها والحفاظ عليها طبقا للكيفية التي بمقتضاها تستخدم المعرفة في مجتمع ما وتتوزع؛ وإلى حد ما تُمتلك على سبيل المثال فقط المبدأ اليوناني القديم :ينكر الحساب قضية تخص المدن الديمقراطية؛ حيث نتعلم منه علائق المساواة وليبق تعليم الهندسة قاصراً على الحواضر الديكتاتورية باعتباره يختص بإثبات التناسب ضمن اللامساواة، وأخيرا أعتقد أن إرادة الحقيقة هذه مدعومة على هذا النحو وموزعة توزيعا قانونيا ترمي إلى ممارسة نوع من الضغط على كل الخطابات الأخرى؛ حتى لكأنها سلطة إكراه؛ وباختصار حاول أن يقوم على أساس خطاب الصدق.[1]

إرادة الحقيقة كمنظومة إبعاد تمارس قسرا وإكراها على الخطاب من خارجه؛ تقوم على أساس قسمة أخرى تتجلى في الفصل بين ما هو حقيقي وما هو خاطئ؛ فيميز "فوكو بين" مستويين هما مستوى القضايا والمعارف التي يصوغها الخطاب؛ والتي يكون فيها الفصل بين ما هو حقيقي؛ وما هو اعتباطيا متبدلا تاريخيا ومؤسساتيا؛ ولا يتم إلا بالإكراه والعنف؛ ومستوى الحقيقة بما هي آليات وقواعد ناتجة من علاقات القوة بين الناس في هذا العصر أو ذاك تتحكم في إنتاج تلك القضايا والمعارف وفي الفصل والتمييز الحقيقي منها والخاطئ؛ وها هنا نكون أمام إرادة الحقيقة أن التمييز والفصل بين ما هو حقيقي وما هو خاطئ باطل لن يكون بدوره إلا اعتباطيا نسبيا تاريخيا متغيرا؛ أو مؤسساتيا تفرضه مؤسسة بالقوة وتسوسه؛ فما هو حقيقي وصائب وصحيح ومقبول في هذا المجتمع ولدى هذه المؤسسة، وفي هذه الحقبة من التاريخ؛ لن يكون بالضرورة كذلك في مجتمع آخر ولدى مؤسسة آخري وفي حقبة تاريخية مغايرة.[2]

بهذا المعنى تحدد إرادة الحقيقة في الخطاب ما يعتبر مقبولا وصادقا وصحيح أو تطرح منه ما لا تعتبره كذلك، وهي إذ تفعل ذلك لا تقوم بوظيفتها في التحكم في الخطاب وتنظيمه بشكل يحد من عنف سلطته الخاصة؛ بل تتعداها إلى لعب وظيفة أخرى؛ تكمن في تأسيس وإسناد وتأطير منظومتي الإبعاد السابقتين: المنع والقسمة (قسمة الجنون).

3-2-2- إجراءات التحكم الداخلية:

"يمكن عزل مجموعة أخرى من الإجراءات غير تلك التي أتينا على ذكرها مجموعة داخلية مادامت الخطابات هي التي تمارس رقابتها الخاصة إجراءات تلعب بالأحرى دور مبادئ التصنيف والترتيب والتوزيع؛ كما

[1] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص10، ص11.

[2] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سابق ذكره، ص231.

لو أننا هذه المرة بصدد السيطرة على بعد آخر من أبعاد الخطاب: بعد الحدث وبعد الصدفة (الاتفاق) سنبدأ بالمقام الأول بالتعليقات والشروح.[1]

أ. **التعليقات والشروح:**

يقول فوكو "أفترض أن كل مجتمع من المجتمعات؛ لا بد أن يتوفر على حكايات كبرى يرويها الناس يرددونها وينوعون فيها لا بد وأن يتوفر على صيغ ونصوص وجملة من الخطابات الخاضعة لطقوس والتي تحكى في مناسبات معينة لا بد أن يتوفر على أشياء "تقال" يوميا وتتداول وينتهي أمرها بانتهاء الفعل ذاته الذي نطق بها ...ونحن نعرف مثل هذه الخطابات في نظام ثقافتنا: منها النصوص الدينية أو القانونية ومنها تلك النصوص العجيبة التي نطلق عليها نصوصا أدبية". [2] يرى فوكو أن كل المجتمعات تمتلك إرث من الخطابات القابلة للتداول عبر الأجيال ويمتد تأثيرها من الماضي إلى الحاضر على الرغم من أنها قيلت في زمن انقضى.

وخطابات تردد تلك الخطابات الأساسية وتشرحها وتعلق عليها من جهة أخرى وإذا كان من الممكن أحيانا للخطابات الثانوية خطابات الشرح والتعليق أن تحل محل الخطابات الأساسية التي قد تتلاشى وتزول فإن التفاوت والتراتب يبقى راسخا في تلك المجتمعات بوصفه نظاما وبنية؛ فوظيفة التعليق تكمن إذا في إنتاج خطابات جديدة لكنها تظل مرتبطة بالمعلق عليه من الخطابات الأساسية كما تكمن وظيفة التعليق من جهة أخرى في استبعاد تعددية تلك الخطابات الأساسية والتحكم في ما قد ينجم عنها من صدف واحتمالات والمحافظة على ندرتها.[3]

حسب "فوكو" **التعليق** يشير بأن التفاوت بين نص ونص ثان يلعب دورين متآزرين؛ من جهة أولى أن ننشئ ما لا حصر له من الخطابات الجديدة؛ ثم إن شرح النص الأول واستمراريته وتكوينه كخطاب قابل للتجديد (Réactualisation) والمعاني الوفيرة الكامنة فيه؛ كل ذلك يؤسس إمكانية مفتوحة لكلام لم يقال؛ بيد أن التعليق –مهما تكن التقنيات الجاري العمل بها– ليس له سوى أن يقول في النهاية ما كان قد قيل هناك بصمت"[4]. تلك الشروح تحجب وتحصر وتجمد مفعول تلك النصوص الأصلية وتمنع تكاثر الخطابات.

ويرى فوكو أن وظيفة إسناد الخطاب إلى مؤلف كمعيار لصدقه وصوابه ومشروعيته عرفت مسارا مزدوجا ذا اتجاهين عكسيين في الثقافة الغربية الحديثة منذ القرن السابع عشر: فبينما أخذت تلك الوظيفة تتلاشى في العلم أخذت تتعزز وتتقوى في الخطاب الأدبي وما شابهه. وإذا كان غير المعقول إنكار الفرد المبدع الكاتب؛ فإنه من المؤكد أيضا أن الفرد ما إن يكتب نصا ويتحول بذلك إلى مؤلف حتى تتأطر وظيفته كمؤلف في ما يكتبه وفي ما لا يكتبه بالأفق الذي يحدده له نموذج المؤلف الممكن ووظيفة السائدين في عصره وفي تفاعله معها. إننا

[1] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص13.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص14.

[3] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص233.

[4] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص15.

في وظيفة المؤلف أمام لعبة هوية تتجسد في أنا المؤلف هوية يقصد بها السيطرة على صدقوية الخطاب ومفاجآته (بإسناد الخطاب إليه وقصره عليه)؛ ها هنا **تلتقي وظيفة المؤلف مع وظيفة التعليق** ما دامت هذه الأخيرة تعتمد على لعبة هوية تتجلى في الزعم بتكرار الشيء نفسه وتمكنها من حضر الخطاب والتحكم في صدقه واحتمالاته الممكنة.[1]

ب. **الفرع المعرفي:**

يعمل هذا الإجراء كذلك على الحد من سلطة الخطاب، وذلك بفرضه لمجموعة من المعايير، على انتماء القضايا إلى حقل معرفي ما أو إبعادها، ويجب أن تستجيب لمتطلبات معينة، فكل فن يتحدد بميدان من الموضوعات وبجملة من المناهج وسلسلة من القضايا التي تحمل محمل الصدق وبأسلوب من القواعد والتعريفات والتقنيات والأدوات، ويتعارض مبدأ الفن مع مبدأ التعليق من جهة أن الفن على خلاف ما هو جار في مبدأ التعليق لا نفترض عند نقطة انطلاقه معنى يجب إعادة اكتشافه ولا هوية ينبغي تكرارها وإنما أمرا يقتضي بإنشاء عبارات جديدة، ولكي يوجد فن لا بد من توفير إمكانية صياغة ما لا حصر له من القضايا.[2]

ليس الفن حصيلة كل ما قيل من قول صادق في حق بعض الأشياء وليس حتى جملة كل ما يمكن أن يكون مقبولا بشأن نفس المعطى بناءاً على مبدأ التماسك أو مبدأ الصياغة المذهبية. ليس الطب مجموعة مؤلفة من أقوال الصدق فيما يتعلق بالمرض ولا يمكن أن يكون علم النبات محدد بطائفة من الحقائق المتعلقة بالنبات ثمة سببان أن علم النبات أو علم الطب وعلى غرار سائر الفنون كلاهما صنيعة أخطاء وصنيعة حقائق وليست الأخطاء رواسب أو أجساما غريبة بل لها وظائف إيجابية وفعالية تاريخية ودور لا يمكن فصله عن دور الحقائق.[3]

ويقول "فوكو" في "جينيالوجيا المعرفة" يمكن للمرء أن يتساءل لِمَ لم يكن في مقدور علماء النبات والبيولوجيا في القر19 أن يصدقوا ما كان يقوله "مندل" Mendel كان يتحدث عن موضوعات ويطبق مناهج ويضع نفسه في أفق نظري مما كان يعتبر غريبا عن ميدان البيولوجيا في عصره انشأ السمة الوراثية من النوع والجنس الذي ينقلها، والميدان الذي لاحظ فيه هذه السمة هو سلسلة الأجيال المفتوحة بدون حدود هذه السلسلة التي كانت السمة تظهر فيها وتختفي طبقا لقواعد اللإطراد الإحصائي. إذا نحن أمام موضوع جديد استدعى أداة مفهوميه جديدة وأسسا نظرية جديدة كان "مندل" يقول الصدق لكنه لم يكن في "دائرة الصدق" دائرة صدق الخطاب البيولوجي في عصره.[4]

---

[1] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص234.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص21.

[3] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص118.

[4] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص21.

ج. **المؤلف:**

وظيفة المؤلف يؤدي إسناد الخطابات الدور نفسه الذي يؤديه مبدأ التعليق أي دور التقليل من الخطاب والمحافظة على ندرته، والتحكم في صدقه وحصر احتمالاته. وإذا كانت هناك خطابات عديدة في مجال الحياة المجتمعية العادية لا تسند إلى مؤلف، ولا تحتاج إلى أن تسند إليه فإن الخطاب لا يكون شرعيا؛ أي لا يكون خطابا معترفا بأهليته في مجالات اجتماعية معينة كمجالات العلم ، والأدب مثلا إلا إذا أسند إلى مؤلف.[1]

3-2-3- إجراءات الاستخدام والتوظيف أو الذوات المسموح لها بتوظيف الخطاب:

وأما إجراءات مراقبة الخطاب والتحكم فيه بالتقليل من عدد الذوات المتكلمة (التي يسمح لها المجتمع على وجه الحصر) وفق قواعد وشروط يجب أن تتوفر فيها بإلقاء الخطاب الشرعي المقبول والمسموح به وباستخدامه وتداوله) فأربعة هي:

أ. **طقوس الكلام:**

الطقوس هي التي تحدد لنا المؤهلات التي يجب أن تتوفر في المتحدثين (من الذي يجب أن يحتل هذا الوضع أو يصوغ هذا النمط في العبارة في لعبة الحوار والتنازل والسرد؟)، الطقوس هي التي تحدد الحركات وضروب السلوك والمناسبة، ومجموع الرموز التي يجب أن تصاحب الخطاب الطقوس هي التي تحدد في النهاية الفعلية المقترحة أو المفروضة للكلام ومفعول الكلام على الذين يتوجه إليهم الكلام ومدى قيمته الإكراهية لأن الخطابات الدينية والقضائية والعلاجية وقسما هاما من الخطابات السياسية لا يمكن أن تستثنى من إجراء فعل الطقوس فهي التي تعين للمتحدثين الخواص المتفردة والأدوار المناسبة.[2]

يتم تبادل الخطاب في الثقافات الغربية في إطار منظومات الحصر التي تتمثل في الطقوس المصاحبة للخطاب وتمارس عليه إكراها تلك الطقوس التي تحدد المواصفات والأدوار والسلوكيات التي يلزم أن تتصف بها الذوات المتكلمة وهي تستعمل الخطاب وتتبادله فالخطابات الدينية والقضائية والطبية وإلى حد ما السياسية لا تنفصل أبدا عن استعمال طقوس تحدد للذوات المتكلمة صفات خاصة وأدوار ملائمة في الوقت نفسه.[3]

ب. **جماعات الخطاب:**

هي تلك التي تمارس عملا متميزا بعض الشيء لها وظيفتها ترتكز على صيانة أو إنتاج الخطابات والحرص على عدم توزيعها؛ إلا بمقتضى قواعد مضبوطة ودقيقة؛ دون أن يكون هذا التوزيع عاملا على حرمان ملكيتها من المالكين لها، يمكن أن نأخذ نموذجا قديما يزودنا به محترفو الإلقاء Rhapsodes ؛أولئك الذين يمتلكون معرفة بالأشعار القابلة للإلقاء وبأساليب التحوير، والتغيير التي تدخل عليها بيد أن هذه المعرفة التي كانت غايتها

[1] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص234.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص12.

[3] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص235.

السرد بموجب الطقوس الجاري بها العمل ظلت محمية وممنوعة تحتفظ بها جماعة معينة، ولا يمكن استيعابها في الغالب إلا عن طريق تمرين للذاكرة جد معقد.[1]

في المجتمعات القديمة ظهرت جماعات مغلقة احتكرت وظيفة إنتاج وتداول هذا النوع من الخطابات المقصورة على فئات وجمعيات محددة تعتبر أهلا لها ما يمكن تسميته ب "المضنون به على غير أهله"وعلى هذا النحو تشكل هذه الخطابات مناطق محروسة محتفظ بها لمن يعترف له بامتلاك أسرارها من الناس دون غيرهم ولا يقتصر مفعول جمعيات الخطاب على المجتمعات القديمة وحدها بل يتعداها إلى المجتمعات المعاصرة حيث نجده مائلا على نحو خفي في مختلف القواعد التي تنظم عمليات الكتابة والطبع والنشر وفي السر التقني العلمي وفي قصر تداول وتبادل أنماط من الخطابات على الجماعات المغلقة أو الشبه مغلقة التي تختص بها كهيئة الأطباء في ما يتعلق بالخطاب الطبي أو علماء الاقتصاد في ما يتعلق بالخطاب الاقتصادي مثلا. [2]

ج. الجماعات المذهبية:

للوهلة الأولى يبدو لنا أن المذاهب الدينية والسياسية والفلسفية تشكل ما هو نقيض "لجماعات الخطاب" هنا بسعة عدد الذوات التي تتحدث لأن يكون محددا حتى ولو لم يكن كذلك، وبين هذا العدد المحدود من الذوات؛ يمكن للمذهب أن يروج ويتنقل ينزع المذهب على عكس ما سبق إلى الذيوع والانتشار بفضل الاستعمال المشترك لمجمل الخطاب الواحد ولنفس مجمل الخطاب لأفراد مهما كبر عددهم أن يحددوا انتمائهم المتبادل والشرط الوحيد المطلوب في الظاهر هو الاعتراف بنفس الحقائق والقبول إلى حد ما بقاعدة التوافق مع الخطابات الثابتة صلاحيتها.[3]

إذا كانت المجموعات المذهبية –دينية كانت أو فلسفية– تختلف عن جماعات الخطاب بكونها أكبر حجما وأكثر عددا وانتشارا داخل المجتمع فإنها تتقاسم معها، ومع الفروع المعرفية أيضا في خاصية أساسية هي اشتراك أعضاء كل منها في استعمال وتداول خطابات مخصوصة بهما مقتصرة عليها كل في مجاله. غير أن الجماعات المذهبية تتميز بكون الانتماء إليها لا يقع على مستوى الاشتراك في الخطاب فقط؛ بل يتجاوزه إلى الذات المتكلمة الناطقة أيضا. فالانتماء إلى مذهب لا يتم إلا من خلال إخضاع مزدوج "إخضاع الذوات المتكلمة للخطابات وإخضاع الخطابات لجماعة الأفراد المتكلمين ولو كانت جماعة ضمنية على الأقل. [4]

د. التملكات الاجتماعية:

لا تخضع الخطابات في المجتمع البشري لتراتبية تتوزع بمقتضاها تلك الخطابات إلى أساسية وثانوية فقط بل إن أفراد المجتمع أنفسهم يخضعون لتراتبية في تملكهم الاجتماعي للخطابات. فليس الناس جميعهم متساوين في

[1] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص22.

[2] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص236.

[3] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص23.

[4] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص236.

حق تملك الخطاب إنتاجا واستهلاكا وتبادلا وليسوا متساوين في توزيعهم على أنواع الخطاب لأنهم متفاوتون في حظهم من التربية والتعليم والتكوين ذلك الحظ الذي يقل ويعظم تبعا لمواقع الناس في نسبة القوى داخل الصراعات الاجتماعية.[1] فكل نظام تربوي يقول "فوكو" ما هو إلا وسيلة سياسية للحفاظ على تملك الخطاب أو إحداث تغيير ضمن ملاءمته مع ضروب المعرفة والسلطة التي تفوز جميعها بكل خطاب.[2]

4- تحليل الخطاب

يخضع تحليل الخطاب لخطوتين متكاملتين هما الوصف والتأويل التاريخي:

أ. الوصف:

يتمثل الوصف في تعيين الشروط التي يمارس فيها المنطوق وظيفته، ووصف وجود المنطوق لا يعني وصفه كمجرد أثر؛ ولكن كعلامة لمجال من الموضوعات؛ أو تحديد الغاية في مختلف الوضعيات، والإمكانيات الممكنة وتعيينه في حقل متشابك العناصر، ورصده كحدث مادي قابل للتكرار، ووصفه من الناحية الأفقية في شبكة علاقاته "إن المنطوق غير مستتر؛ إلا أنه غير مرئي أنه "ليس مستترا ولا مرئيا؛ إنه يوجد على حدود اللغة" فالتحليل على مستوى المنطوق لا يمكن أن يقوم إلا على الأشياء التي قيلت فعليا، وبالتالي يصف الأشياء التي قيلت؛ وعليه فإن "التحليل المنطوقي تحليل تاريخي"؛ يختلف عن التحليل المنطقي، والصوري، والتأويلي والمتعالي أو الانتربولوجي".[3]

ب. قواعد الوصف:

أ. الندرة La Rareté:

بدلا من القول بتعدد المعنى الواحد يطرح تحليل الخطاب مبدأ ندرة المنطوقات، وذلك وفقا لمقتضيات منها: أن الكل لا يقال أبداً؛ أي أن المعنى الكامل لا يمكن أن يقال وبالتالي وجب وصف المنطوقات عند الحدود التي تفرقها مع ما لم يقل في تلك اللحظة التي تعتمد فيها إلى نفي المنطوقات الأخرى المنطوقات المبعَدة لا تعبر عن كبت أو قمع ذلك أن المنفي والمبعد يبقى في مكانه "وجل المنطوق يوجد على سطحه"إن هذه المنطوقات متحولة ومتنقلة ويتم حفظها ولها قيمتها ويتم العمل على امتلاكها وتكرارها وإعادة إنتاجها، وتعطى لها مكانة معينة في المؤسسات، وتتم مضاعفتها بواسطة أشكال من الترجمة والتعلق والتفسير وتعدد المعنى؛ وعليه فإن تعدد المعنى يرجع إلى ندرة المنطوقات، وماذا يكون التأويل إن لم يكن رد فعل تجاه ندرة المنطوقات ومحدودية اللغة ومحاولة تعويضها بتعدد المعنى؟ وبالتالي فإن وصف ندرة المنطوقات يعنى تعيين وضعية المنطوق أي تعيين

[1] السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سبق ذكره، ص236.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص24.

[3] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص166

مكانته وقدرته على التنقل والتبادل وإمكانيته في التحول ليس فقط على مستوى الخطاب بل وعلى مستوى المؤسسات أيضا.[1]

ج. الخارجية:

عادة ما يعمل الوصف التاريخي على الانتقال من الوصف الخارجي إلى الداخلي كما أن الخارجية قد تتماثل مع الحيادية Neutralité إلا أن تحليل الخطاب ليس حياديا الحيادية تفترض أن المنطوق ليس ترجمة وإنما هو ميدان ممارسة أو مجال تطبيقي يمكن لنا وصفه كما هو على مستواه لا يرجع هذا المجال المنطوقي إلى ذات فردية أو جماعية متعالية؛ وإنما إلى مجال مجهول؛ أي وصفه من دون إحالة إلى الذات إنه لا يطرح السؤال من يتكلم؟ وما الذي يظهره؟ وما الذي يختفي أنه يقع على مستوى "قولنا"لا يهم من يتحدث، ولكن ما يقوله وأن ما يقوله بمنأى عن وقع، وبالتالي يدخل في لعبة ما؟[2]

د. التراكم:

وصف المنطوق يعني إقامة نوع من الوضعية أو المكانة Positivité، وعليه فإن "تحليل تشكيلة خطابية يعني تعيين نمط وضعية ومكانة خطاب" من هنا اهتمامنا بالعلاقات والتحولات والتوزيعات.[3]

هـ. القبلي التاريخي:

إن المنطوقات تتواصل وترابط من خلال حالة، أو مكانة خطاباتها، وهذه المكانة تلعب دور القبلي التاريخي ليس القبلي التاريخي شرطا لصحة الأحكام كما هو الحال عند "كانط" ولكنه شرطا لانبثاق المنطوقات، وقانون وجودها الخاص ومبدأ تحولها وتوزعها، أو انحلالها واندثارها القبلي تاريخي هو التاريخ الفعلي "أنه لفظ بربري وذلك من أجل تعيين المنطوقات في توزعها ومهمته لا تكمن في تعيين معنى الخطاب؛ وإنما لإقامة تاريخ للخطاب أو بكلام أدق تاريخ خاص للخطاب "يتحدد بمجموع القواعد التي تميز ممارسة خطابية وهذه القواعد لا تفرض من الخارج". ليس القبلي تاريخي صوري لأن المنطوقات عبارة عن أحداث لها شروط ومجال ظهورها إنها أشياء تملك إمكانيات، وحقل استعمالها إن هذه المنطوقات، أو نظام المنطوقات هذه هو الذي نسميه الأرشيف، والقبلي التاريخي يرتبط بالأرشيف وليس بالتراث. "والأرشيف هو النظام أو النسق العام لتشكل وتحول المنطوقات" بالطبع لا نستطيع وصف أرشيف مجتمع معينا وثقافة معينة، أو حضارة معينة وحتى حقبة تاريخية معينة، ولا نستطيع وصف أرشيفنا الذي ننتمي إليه لأننا جزء منه؛ إن وصف الأرشيف لا يظهر إلا جزئيا، أو كقطع وأجزاء ومناطق ومستويات ويطرح دائما ندرة الوثائق". لكل ذلك سمي هذا المنهج بالأركيولوجي لكن الأركيولوجيا لا تنتمي إلى نوع من البداية، ولا إلى التنقيب البيولوجي إنها "تعين الموضوع العام

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص167.

[2] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص167.

[3] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص167.

لوصف يسائل ما تم قوله على مستوى وجوده وذلك خلال :الوظيفة المنطوقية التي يمارسها والتشكيلة الخطابية التي ينتمي إليها، ونظام الأرشيف العام الذي ينتمي إليه".[1]

ولوصف أحداث الخطاب من الزاوية التاريخية وجب اعتماد جملة من القواعد نذكر منها:

أ- قاعدة التكون أو التشكل: أن ما يشكل فرادة الخطاب هو "وجود قواعد التكوين أو التشكل لكل مواضيعه مهما كانت موزعة أو مبعثرة ولكل عملياته أو إجراءاته التي تكون غالبا مركبة ولا متسلسلة ولكل مفاهيمه التي يمكن أن لا تكون متطابقة ولكل اختياراته النظرية التي تستبعد أحد الاختيارات فهناك تشكيلة؛

ب- قاعدة التحول أو التغير: والمقصود بذلك أن أعين الشروط التي اجتمعت في لحظة ما وسمحت لمواضيع ولإجراءات ولمفاهيم أن تتشكلون احدد التحولات الداخلية التي حدثت وأن احدد ثالثا أفق التحول للقواعد الجديدة التي استعملت؛

ت- قاعدة الترابط أو العلاقة: إن تعيين تشكيلة خطابية يتطلب تحديد مختلف العلاقات الخطابية التي تربط بين مختلف الخطابات من جهة وبين سياقاها غير الخطابي الذي تعمل فيه كمؤسسات والعلاقات الاجتماعية والظروف الاقتصادية والسياسية من جهة أخرى.[2]

5- بين المعرفة والسلطة والتاريخ من الأركيولوجيا إلى الجينيالوجيا.

الخطاب والأركيولوجيا

أن الولادة الناقصة وغير المكتملة لنظام احتفاظ العبارة وظهورها لهو بمثابة الأفق العام الذي ينتمي إليه وصف التشكيلات الخطابية وتحليل الوضعيات وتحديد الحقل العباري، وبإمكاننا استناداً إلى قانون الألفاظ – والذي لا يطابق قانون علماء اللغة- أن نطلق على تلك الأبحاث اسم حفريات وهو لفظ لا يتضمن أي محاولة للجري واللهث وراء البدايات؛ كما يقرن التحليل بأي تنقيب أو سير جيولوجي بل يدل على الفكرة الأساسية والمحورية العامة لوصف هدفه؛ أي استنطاق الماقيل في مستوى وجود هو في مستوى الوظيفة العبارية التي تمارس عليه والتشكيلة الخطابية التي ينتمي إليها والمنظومة العامة لاحتفاظ العبارة وظهورها.[3]

لا تسعى حفريات المعرفة إلى تحديد الخواطر، والتمثلات، والصور، والأفكار المحورية، والموضوعات الأساسية التي تختفي وتظهر في الخطابات؛ بل تحدد هذه الخطابات نفسها من حيث هي ممارسات تحكمها قواعد معينة، وتنظر للخطاب بوصفه نصبا اثريا فحفريات المعرفة ليس مبحثاً تأويلياً :مادامت لا تسعى إلى اكتشاف خطاب آخر يتوارى خلف الخطاب تسعى حفريات المعرفة إلى إبراز ما فكر فيه البشر وما أرادوه أو شعروا به ولا رغبوا فيه في اللحظة التي صاغوا فيها خطاباتهم.[4]

---

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص168

[2] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص169

[3] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص 122.

[4] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره، ص 128.

إذا كان لفظ أركيولوجيا يدل في الأصل على العلم الذي يدرس أثار الحضارات القديمة لآثارها الطبيعية والثقافية فإن فوكو لا يستعمل هذا اللفظ بهذا المعنى بل يستعمله بمعنى أخر للدلالة على منهج لتحليل الخطاب؛ يقوم على أساس رؤية للتاريخ وللحقيقة؛ منهج قوامه وصف الأرشيف؛ وليس أبدا اكتشاف بداية؛ أو الكشف في واضحة النهار عن عظام وميمه. يعترف "فوكو" في كتابه "dits et écrits" بأنه استخدام كلمة أركيولوجيا في بداية الأمر بطريقة عشوائية؛ للدلالة على نمط من التحليل يختلف في الآن ذاته عن التاريخ باعتباره رواية للأحداث، والاختراعات، والأفكار، وعن الإبستومولوجيا، باعتبارها تحليلا داخليا لبنية العلوم. ومع مرور الوقت أخذ مفهوم الأكيولوجيا يتحدد ويتدفق ليدل على وصف الأرشيف.[1]

يقول "فوكو" في مفهوم **الأرشيفL'archive•** بقوله: "أعني بالأرشيف أولا جملة الأشياء التي قيلت في ثقافة ما وعني الناس بحفظها وارتفع قدرها عندهم واستعملوها من جديد ووقع تكرارها وتحريرها ولا يقصد "فوكو" بالأشياء التي قيلت في ثقافة معينة (والتي يتكون الأرشيف منها)مجرد نصوص textes تحافظ عليها تلك الثقافة. معتبرا إياها وثائق documente تشهد على ماضيها وهويتها الأصلية على حد قول "فوكو" في أركيولوجيا المعرفة.[2]

ليس الأرشيف تراثا ماضيا ميتا من الملفوظات والممارسات الخطابية بل تراث حيا يمارس حضوره في حقل الممارسات الخطابية للأجيال الراهنة ويمثل فيه على شكل منظومة من العلاقات والقواعد التي تشرع لـ "تكوين الخطابات و تحولاتها" الممكنة لما يمكن للأجيال الراهنة والآتية أن تقوله وما لا تقوله؛ وهذا يعني أننا عندما ننتج خطابا في داخل ثقافة ما فإننا لا ننتجه كما نحب وكما نريد بحيث لا يكون ذلك الخطاب امتدادا لا لسيكولوجيتنا، ولا لقواعد تفكيرنا، ولا لغاياتنا وأهدافنا الخاصة؛ بل ننتجه بالطريقة وعلى النحو الذي تحدده علاقات الأرشيف وقواعده.[3]

علينا كذلك ألا نرتاح لتلك التقسيمات والتجمعات التي ألفنا الركون إليها؛ فهل من المعقول أن نقبل هكذا تمييزا؛ كذلك الذي يظن أنه قائم بين أنماط الخطاب الكبرى، أو كذلك الذي يعتقد أنه يوجد بين أشكال وأنواع متعارضة فيما بينها، كعلم الأدب والفلسفة والتاريخ والخيال الخرافي، واعتبارها كيانات فردية تاريخية كبرى؟

---

[1] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سابق ذكره، ص179.

• يدل على احتفاظ العبارة أو ظهورها في ترجمة "سالم يافوت" لحفريات المعرفة.

[2] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سابق ذكره، ص181.

[3] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، مرجع سابق ذكره، ص182.

لسنا واثقين من صلاحية اللجوء إلى مثل هذه التمييزات في عالم الخطاب. فما بالك عندما يتعلق الأمر بالتحليل مجموعات من العبارات كانت قد صيغت ووزعت وقسمت في إبانها بكيفية مخالفة لما هي عليه الآن.[1]

"فالأدب" و"السياسة" على سبيل المثال مقولتان حديثتا العهد، لا يمكن تطبيقها على الثقافة الوسيطية أو حتى على الثقافة الكلاسيكية، إلا إذا أسقطنا الحاضر على الماضي، ظنا أن ثمة تمثلات شكلية، أو مشابهات دلالية، لكن الحقيقة هي أن لا الأدب ولا السياسة ولا حتى الفلسفة والعلوم؛ لم تكن تنظيم حقل خطاب القرن السابع عشر أو الثامن عشر مثل ما كانت تنتظمه في القرن التاسع عشر ومهما يكن من أمر أن هذه التقسيمات سواء منها تلك التي نقبل بها، أو تلك التي عاصرت الخطابات المدروسة هي ذاتها وفي دائم الأحوال مقولات نظرية ومبادئ تصنيفية، وقواعد معيار وأنماط مؤسسة أي أنها هي بدورها وقائع خطاب تستحق التحليل، شأنها في ذلك شأن باقي الوقائع الأخرى ثمة بالتأكيد روابط معقدة تجمعها بهذه الأخيرة لكنها ليست صفات ذاتية جوهرية ومتأصلة وقابلة لان يتعرف عليها الجميع وبقربها.[2]

أن العبارات المختلفة والمبعثرة في الزمان تشكل مجموعا واحدا، إذا كانت ترجع بصورة أو بأخرى إلى ذات الموضوع، وتحيل نفسها عليه فبهذا النحو ترجع عبارات علم النفس المرضي كلها إلى موضوع واحد يتخذ صورا وأشكالا مختلفة في التجربة الفردية أو الاجتماعية؛ فمفهوم المرض العقلي تكون وتشكل من مجموع ما قيل عنه في كل العبارات التي كانت تذكره بالاسم وتتكلم عنه كمرض متميز وتصفه وتفسره وتحكي عن تطوراته ومختلف ارتباطاته؛ وإذا اقتضى الحال تمنحه الكلمة لتنطق على لسانه بخطابات يراد لها أن تعتبر أنها خطاباته. والموضوع الواحد الذي بلورته العبارات الطبية للقرنين السابع عشر والثامن عشر ليس هو ذاته الذي أخذت ملامحه ترتسم خلال الأحكام الصادرة عن المحاكم البوليسية، كما أن جميع الموضوعات التي استقطبت الخطاب النفسي المرضي عرفت تطورات من "بينل" إلى "ايسكرول" إلى "بلويلر" ... هذا ما يسمح لنا إن لم نقل يضطرنا إلى أن نستخلص من هذه الكثرة وذلك التعدد في الموضوعات استحالة النظر إليها كوحدة قادرة علة أن تشكل مجموعة متناسقة من العبارات.[3]

أما **الذات والمؤلف والكاتب** يحذرنا "فوكو" في حفريات المعرفة من أن الممارسة الخطابية لا تحيل إلى نشاط الذات بوصفها عقلا يفكر وفق قواعد منطقية صورية، ولا بوصفها قدرات شخصية على التعبير وفق قواعد لغوية نحوية، ذلك لأن الممارسة الخطابية عنده مجموعة هي "مجموعة من القواعد الموضوعية والتاريخية المعينة والمحددة دوما في الزمان والمكان، والتي حددت في فترة زمنية بعينها وفي نطاق اجتماعي واقتصادي وجغرافي؛ أو لسان معطى شروط ممارسة الوظيفة المنطوقية أو الخطابية"؛ ولا شك في أن ميزة هذا الحد الذي أقامه "فوكو" للممارسة الخطابية تكمن علاوة على إشارته للسمة التاريخية لتلك الممارسة في لفت الاهتمام إلى العلاقة

[1] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره،، ص22.

[2] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره،، ص22.

[3] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع، سابق ذكره، ص 32.

الموجودة بين الممارسة الخطابية من جهة والممارسات غير الخطابية التي تجري في مجالات الحياة المادية والسياسية والمؤسساتية والاجتماعية من جهة أخرى.[1]

وفي هذا السياق يبدو منهج الوصف الأركيولوجي للأرشيف بما هو منظومة ظهور الخطابات، وتحولها، وتلاشيها بمثابة منهج لوصف الأشكال التاريخية للممارسة الخطابية في هذه الثقافة أو تلك، أو في هذا العصر أو ذاك؛ وعليه فإن الأركيولوجيا منهج تاريخي لتحليل الخطابات في شكل أرشيف وليس منهجا لغويا ولا لسانيا ولا منطقيا صوريا يهتم بمدى صدق الخطابات أو خطئها.[2]

وإذا كان المؤلف أو الكاتب مجرد موقع تحدث فيه الممارسة الخطابية داخل أرشيف ثقافة معينة في زمن ما؛ فإن الكاتب ليس إلا نقطة تقاطع في داخل أرشيف ثقافة معينة في زمن ما فإن الكاتب ليس إلا نقطة تقاطع في شبكة العلاقات التي تربط بين نصوص ومنطوقات متعددة، وملفوظات متعددة منحدرة من أزمنة مختلفة، ومن مستويات ووضعيات متباينة من مجموعها؛ يتكون الأرشيف ومن هذه الزاوية يرتبط الأرشيف من حيث هو منظومة قواعد وشروط قبلية؛ يتوقف عليها انبثاق الخطابات وتحولها بما يسميه فوكو القبلي التاريخي لتشكل الخطاب من جهة وبالإبستيمية من جهة أخرى.[3]

يقصد فوكو **بالقبلي التاريخي** L'a priori historique مختلف الشروط والقواعد التي تنشأ عن أشكال تراكم الملفوظات والخطابات وقد تمفصلت في شكل وضعيات خطابية يتكون منها لأرشيف؛ تلك القواعد التي يشرط وجودها القبلي ظهور الخطابات؛ وما يصيبها من تحول وتغير وتلاشي؛ غير أنها لا توجد وجودا مفارقا ترنسدالتيا على شكل بيانات لأزمنة خارج الوجود النوعي لتلك الخطابات.

وبعبارة أخرى فإن ما يهم "فوكو" ليس البحث عما يجعل انبثاق الحقائق في الخطابات أمرا ممكنا؛ أي عن شروط إمكان وجودها في تلك الخطابات، بل البحث عن الشرط القبلي لوجود تلك الخطابات نالها وجودا متميزا معطى في التاريخ "فلا يعنيني في شيء –يقول فوكو– أن اكتشف ما يجعل من قول ما قولا صحيحا، أو ما يسمح بإمكانه بقدر ما يعني أبراز شروط انبثاق العبارات (الخطابات)، وقانون تواجدها مع عبارات أخرى والشكل النوعي لنمط وجودها والمبادئ التي تستمر وفقها في البقاء وتتغير وتندثر. لا يتعلق الأمر بشرط قبلي لحقائق عاجزة عن أن تخرج إلى حيز القول، أو لا تعطى في التجربة الواقعية بل بشرط قبلي لتاريخ معطى ما دام تاريخ أشياء قيلت"[4]

ويقول "فوكو" في حفريات المعرفة: قبلي تاريخي واضح ما في ملاقاة هذين اللفظين ووضعهما جنبا إلى جنب، من إثارة فأنا أقصد الإشارة بها إلى قبلي لا يكون كما هو معهود شرطاً لصحة الأحكام بل يكون شرط

[1] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، سابق ذكره، ص183.

[2] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، سابق ذكره، ص183.

[3] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، سابق ذكره، ص184.

[4] عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، سابق ذكره، ص184.

وجود العبارات فلا يعنيني في شيء أن أكتشف ما يجعل من قول ما قولا صحيحا، أو ما يسمح بإمكانه بقدر ما يعنيني إبراز شروط انبثاق العبارات وقانون تواجدها مع عبارات أخرى، والشكل النوعي لنمط وجودها والمبادئ التي تستمر وفقها وتتغير وتندثر لا يتعلق الأمر بشرط قبلي لحقائق عاجزة عن أن تخرج إلى حيز القول، أو ألا تعطي في التجربة الواقعية، بل بشرط قبلي لتاريخ معطى، ما دام تاريخ أشياء قيلت بالفعل.[1]

ثانياً: "توين فان ديك" والدراسات النقدية للخطاب:

1. الخطاب والهيمنة:

اهتم "توين فان ديك" بالدراسات النقدية والتحليل النقدي للخطاب الذي يعيد إنتاج سوء توظيف السلطة، وعدم المساواة الاجتماعية فالمهمة المركزية للدراسات النقدية للخطاب تكمن في دراساتها التفصيلية لمفهوم السلطة؛ لذلك يرى من الواجب التركيز على أبعاد السلطة ذات الصلة المباشرة بدراسة اللغة والخطاب والاتصال؛ فهو شديد الاهتمام "بإعادة الإنتاج الخطابي لسوء توظيف السلطة"، ولا تهتم دراسات الخطاب النقدية بصورة مجردة بأي نوع من أنواع السلطة، بل تركز تحديداً على سوء توظيف السلطة.[2] كاهتمامه بمواضيع العنصرية وإعادة إنتاجها خطابيا، واهتمامه بالأقليات المضطهدة مثل المسلمين.

2. الخطاب وإعادة إنتاج السلطة الاجتماعية:

ينطلق "توين فان ديك" لتعريف مفهوم السلطة انطلاقا من تعريف مفهوم "السيطرة" ويرى أنها تعرف تقليديا بوصفها التحكم بأفعال الآخرين وتصرفاتهم، وفي حين كان هذا التحكم هو لصالح الأشخاص الذين يمارسون هذه السلطة، وضد مصلحة الذين تتحكم بهم، عندها يمكن الكلام عن سوء توظيف السلطة، وإذا كانت هذه الأفعال تواصلية خطابية؛ حينها يكون التعامل مع السيطرة على خطاب الآخرين؛ وهي إحدى الوسائل الموضحة لعلاقة السلطة بالخطاب؛ فالناس يفقدون حرية التعبير ما داموا لا يملكون حرية اختيار الوقت والمكان والجمهور المتلقي؛ و"أين ومتى ومع من وعن ماذا يكتبون أو يتكلمون"؛ فهم إذا مسلوبو الحرية جزئيا أو كليا بسبب سلطة الآخرين، وسطوتهم كالدولة، والشرطة، ووسائل الاعلام، أو الشركات التجارية التي ترغب في قمع حرية الكتابة والحديث أو بخلاف ذلك كأن يلزم المرء أن يقول أو يكتب ما يؤمر به.[3]

ولا تنطبق السيطرة على الخطاب بوصفها ممارسة اجتماعية فحسب، بل تنطبق أيضا على عقول الذين يُتَحَكم بهم، أي التحكم بمعرفتهم وآرائهم واتجاهاتهم وأيديولوجياتهم، وكذلك تمثلاتهم الشخصية أو الاجتماعية، وبصورة عامة، قد تكون السيطرة على العقل غير مباشرة ومقصودة، ولكن قد تكون نتيجة ممكنة أو محتملة لعواقب الخطاب، وهكذا ربما يسيطر الذين يتحكمون بالخطاب بصورة غير مباشرة على عقول الناس، لأن أفعال الناس مرهونة بعقولهم؛ فالسيطرة على العقل تعني السيطرة غير المباشرة على الأفعال. وقد تكون مثل

---

[1] ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، مرجع سابق ذكره،، ص118.

[2] توين فان دايك: **الخطاب والسلطة**، ترجمة: غيداء العلي، تقديم عماد عبد اللطيف، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2014 ، ص29.

[3] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص45.

هذه الأفعال خطابية؛ لذلك قد يؤثر الخطاب القوي بصورة غير مباشرة في الخطابات الأخرى التي تصب في منفعة من هم في السلطة وتخدم مصلحتهم.[1] كالسيطرة على المعرفة باعتبارها تنتج وتستهلك مجتمعيا، والتحكم بالمواقف من خلال امتلاك الحقيقة وصناعتها عن طريق وسائل الإعلام والتحكم بالتربية.

3. تحليل الخطاب بوصفه تحليلا اجتماعيا:

تمثل الجماعات أو المؤسسات أداة لإعادة الإنتاج الخطابي للسلطة، إذ تستعمل جماعات بعينها أو مؤسسات لإعادة إنتاج خطابها وبالتالي السيطرة؛ ويطرح "توين فان ديك" السؤال : ما الخصائص التي تحتاج إليها مجموعات من الناس حتى يمكن وصفها بأنها "صاحبة سلطة"؟

ويعطي مثالا على ذلك التعليم كميدان "للسلطة الرمزية"، من حيث تأثير المدرسين والكتب المدرسية في عقول الطلبة وفكرهم، ولكن من الصعب جداً التمييز بين التعليم الذي يخدم الطلبة حقا في حياتهم الراهنة والمستقبلية، من ناحية، وتلقين أيديولوجيات الجماعات أو المنظمات القوية في المجتمع، ومنع الطلاب من تطوير قدراتهم النقدية، من ناحية أخرى، لأن شكل التأثير قد يكون أكثر انتشارا وتعقيدا وعالمية ونسقية، وبالكاد يمكن أن تلحظه جميع الأطراف المعنية بدأً من وزارة التعليم التي تقوم بإصدار المناهج الدراسية؛ إلى المؤلفين وناشري هذه الكتب التعليمية، وكذلك الهيئات التي توافق عليها، وأخيرا المعلمين الذين يدرسونها، إذا قد يكونون جميعا مقتنعين بأن هذه الكتب جيدة لتعليم الأطفال.[2] في حين هي أداة لسيطرة من أجل بقاء السلطة القائمة.

4. السلطة بوصفها سيطرة على الخطاب العام:

يرى **"توين فان ديك"** هناك كثير من أنماط السلطة المعاصرة التي ينبغي أن تعرف بأنها "السلطة الرمزية"، أي وفقا لـ"أفضلية النفاذ" إليها أو السيطرة عليها والخطاب العام طبقا لمنطق إعادة الإنتاج الموضح آنفا، إن السيطرة على الخطاب العام هي سيطرة على العقل العام، ومن ثم سيطرة على ما يريد العامة وما يفعلونه، أي على إرادة الجمهور ونشاطه، ولا يحتاج المرء إلى الإكراه إذا كان قادرا على الإقناع، والإغواء والتلقين أو إن كان بارعا في التلاعب بالناس.[3] احتكار خطاب ما أو تحكم في إنتاج خطاب ما.

ووفقا لهذا من الواجب تعريف النخب الرمزية مثل السياسيين، والصحفيين، والكتاب، وأساتذة الجامعات والمعلمين، والمحامين، والموظفين البيروقراطيين، وجميع الذين لديهم مدخل خاص إلى الخطاب العام مثل أصحاب إمبراطوريات وسائل الإعلام بأنهم أصحاب سلطة؛ وهكذا يتمكن السياسيون من الوصول إلى الخطاب العام بسبب سلطتهم السياسية، والأساتذة الجامعيون بسبب مصادر المعرفة التي يتمتعون بها، وإذا كانت السلطة تعني سيطرة (أفراد) مجموعة واحدة على الآخرين، فإن مثل هذه الأنماط من السلطة السياسية والأكاديمية، أو سلطة الشركات تكون فعلا مؤثرة إذا كانت تتوفر على منفذا خاص لوسائل إنتاج ذلك الخطاب، ومن ثمة إلى إدارة

---

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص45.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص50 – ص51.

[3] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص53.

عقول الناس أجمعهم. ففي حين كان التعريف التقليدي للسلطة يقوم على مفهوم الطبقة الاجتماعية والسيطرة على وسائل الإنتاج المادية، فإن مثل هذه السلطة التقليدية قد استبدلت بسلطة السيطرة على عقول الجماهير، ومثل هذه السيطرة على الخطاب العام في جميع أبعاده العلاماتية.[1]

5. أنواع الخطاب والسلطة

يقدم "توين فون ديك" تحليل بتصنيف وسائل السلطة النافذة بواسطة الخطاب، بوصفه نمطا من أنماط التفاعل الاجتماعي:

1- الخطابات ذات الوظيفة التداولية المباشرة (القوى الانجازية) التي تتحقق عن طريقها السيطرة المباشرة مثل الأوامر والتهديدات والقوانين والأنظمة والتعليمات، أو غير المباشرة، مثل التوصيات والنصائح، وغالبا ما تدعم السلطة المؤسساتية خطاباتهم، وغالبا ما يُمتثل للأوامر عن طريق العقوبات والجزاءات القانونية المؤسساتية أو غيرها، ما يسميه "فوكو" بالتصرفات أو الممارسات اللاخطابية.

2- أنواع الخطاب ألإقناعي، كالدعاية والإعلان التي ترمي إلى التأثير في الأفعال المستقبلية للمتلقين، وتستند إلى سلطتها وقوانينها على الموارد الاقتصادية والمالية، أو بنحو عام على الشركات والمؤسسات، وتمارس سلطتها عن طريق الوصول إلى وسائل الإعلام والرأي العام على نطاق واسع، ويمتثل للسلطة في هذا الحال عن طريق الوسائل البلاغية، مثل التكرار وبيان الحجج، ولكنها تُدعم بالآليات المعتادة في السيطرة على السوق.[2]

3- الخطاب التوجيهي بسببه قد تتأثر أفعال المستقبل بأوصاف الأحداث أو المواقف المستقبلية كالتوقعات والخطط، والسيناريوهات، والبرامج، والتحذيرات؛ وقد تكون مقترنة بأنواع مختلفة من النصائح، وتمثل سلطة المجموعات المعنية هنا عادة المهنيين "الخبراء" وغالبا ما يكون أساس سلطتهم السيطرة على المعرفة والتكنولوجيا، وغالبا ما تتكون وسائل البلاغة فيها وعلى ذلك فقد تؤثر التقارير العلمية عن التطورات الاجتماعية، أو الاقتصادية في أفعال المستقبل بشكل أكثر خفاء.[3]

كما قد تصف الأنواع المختلفة للسرد الشائع (كالروايات والأفلام) مدى مقبولية، أو عدم مقبولية أفعال المستقبل، وقد تلجأ إلى بلاغة الاستعمالات الدرامية أو العاطفية، أو الأنماط المختلفة من الأصالة في الموضوع أو الأسلوب، وتسمى مجموعات السلطة المعنية هنا بالنخب الرمزية، وتعد بعض التقارير الإخبارية في وسائل الإعلام مثالا لهذا النوع من الخطابات، إذ إنها لا تصف الأحداث الآنية وعواقبها المحتملة فحسب، بل تصوّر أساسا الأحداث، وتقدم آراء نخب السلطة السياسية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية، وبهذه الطريقة تصنع

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص53، ص54.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص97.

[3] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص96 – ص97.

قاعدة إجماع الرأي في السلطة، ويتمكن الجمهور من معرفة من لديه السلطة وماذا يريد؟ وهذا هو الشرط المهم لتطوير الإطار الأيديولوجي الداعم للسلطة، بحيث ينطبق على شتى أنماط المعارضة أو المقاومة "اعرف عدوك".[1]

6. الخطاب والسلطة

أ. إجراءات التحكم في الخطاب:

أولا: على المستوى التداولي عن طريق تقييد النفاذ، أو السيطرة على أفعال الكلام، كالأوامر، والاتهامات والإدانات الرسمية والتبرئة، أو غيرها من أفعال الكلام المؤسساتية.

ثانيا: قد تكون ضمن التفاعل الحواري، إذ يمكن للمرء أن يسيطر على المحادثة، وعلى استراتيجيات التقديم الذاتي، والسيطرة على مستوى من مستويات الحديث العفوي أو الحواري الرسمي.

ثالثا: من الممكن السيطرة على اختيار نوع الخطاب أو نمطه عن طريق متكلمين أكثر قوة ونفوذاً فعلى سبيل المثال، قد يسمح في قاعة المحكمة أو الفصل الدراسي، أو داخل المؤسسة بالحديث عن التجارب الشخصية، ولكن الأكثر شيوعا هو منع ذلك لصالح سيطرة أنواع الخطاب الخاصة بالعمل المنجز، مثل استجواب الشرطة.

رابعا: بعيدا عن المحادثات اليومية، غالبا ما تسيطر المواقف التواصلية على موضوعات المحادثة، ولكن عادة ما يسيطر أصحاب القوة والنفوذ على هذه الموضوعات ويغيرونها وينطبق الشيء نفسه بالنسبة إلى الأسلوب والبلاغة.[2] وهي ما تقابل إجراءات المنع والحظر والقسمة والرفض التي وضعها فوكو، لكن الإجراءات التي وضعها "توين فون ديك" يمكن ملاحظتها على المستوى الميكرو سوسيولوجي تفاعلات مصغرة، على العكس "فوكو" تحدث عن استراتيجية التحكم في الخطاب على المستوى الماكرو أو البناءات الكبرى فتحدث عن الإجراءات الداخلية والخارجية لتحكم في إنتاج الخطاب.

ب. مستويات تحليل السلطة:

المستوى الأول: المؤسسات التي تمثل السلطة الرئيسية في البلد، كالبرلمان، والحكومة، وكل أجهزة الدولة، والقضاء، والجيش، والشركات الكبرى، والأحزاب السياسية، ووسائل الإعلام، والنقابات، والمؤسسات الدينية، ومؤسسات التربية والتعليم، وقد تقترن كل من هذه المؤسسات بأنواع معينة من الخطاب، والأحداث التواصلية والموضوعات والأساليب البلاغة؛

المستوى الثاني: يتمثل في التسلسل الهرمي في المؤسسات، ومن يجسد السلطة ومن يعطي الأوامر؛

المستوى الثالث: يتجسد في العلاقات بين مختلف تنظيمات السلطة، كالعلاقات بين الأغنياء والفقراء، وبين الرجال والنساء، والكبار والأطفال، والبيض والسود، والمواطنين والأجانب، والمتعلمين تعليما عاليا والمتعلمين تعليما أساسيا؛ ومن الممكن أن يفعل أعضاء المجموعات المهيمنة علاقات السلطة هذه عن طريق التفاعل

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص98 – ص99.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص99.

المؤسساتي الرسمي، أو عن طريق تفاعل الحديث اليومي غير الرسمي، كما هو الحال بالنسبة إلى أعضاء المؤسسات، فقد يستمد أعضاء الجماعات المهيمنة سلطتهم الفردية من سلطة المجموعة التي ينتمون إليها؛

المستوى الرابع: يمكن تحليل فعالية السلطة عن طريق مجال عملها أو نوع سلطتها ونطاقها، وقد تحقق بعض المؤسسات أو قادتها وأعضاؤها البارزون أفعالا خطابية تؤثر في الأمم والدول والمدن أو المؤسسات الكبيرة ويمكن أن تؤثر في الحياة والموت والصحة والحرية الشخصية، والعمالة والتعليم أو حتى في الحياة الخاصة للآخرين في حين قد لا تحقق المؤسسات الأخرى آو أعضاؤها إلا تأثيرا يسيرا وأقل شمولية في الآخرين.[1]

يمكن إضافة مستوى تحليل المحادثة: على الرغم من أن تحليل المحادثة يفترض فيه على العموم أدواراً اجتماعية متساوية للمتكلمين أو المتفاعلين، إلا أنه قد يظهر فيها عدم المساواة الاجتماعية وتفاوت في السيطرة على الحوار بين المتحدثين، ويظهر على سبيل المثال في النقاش بين الرجال والنساء، أو الكبار والأطفال، البيض والسود، أو الأغنياء والفقراء، أو بين المتعلمين ومن هم دونهم تعليما، ومن المفترض أن سلطة ذوي النفوذ في إدارة الحديث قد تصل إلى عدم إعطاء الطرف الآخر الفرصة للحديث، أي أن القوي يسيطر على الدور في الحديث واختيار فعل الكلام، وانتقاء الموضوع والأسلوب وتغييره،[2] التباين الاجتماعي والإجراءات التي يضعها المجتمع لتحكم في الخطاب هي التي تمنح سلطة ما للمتكلم لتحكم في المحادثة ومجراها.

7. الخطاب التربوي والسلطة:

كما هو الحال مع وسائل الإعلام، يستمد الخطاب التربوي سلطته أولا لكونه يمس أغلب فئات المجتمع، خلافا لمعظم الأنواع الأخرى من الخطاب، ثم من حيث إلزامية قراءة الكتب المدرسية والمقررات، وهذا يمثل الشرط الرئيس الثاني لسلطتها، إذ يقرأ كل المواطنين الكتب الدراسية فضلا عن الحوارات الموجهة من طرف المعلم أثناء التعليم الرسمي، كما يستمد سلطته من المعرفة التي تعكس وجهات النظر والاتجاهات التي تنقلها مثل هذه المواد التعليمية وتعبر عنها، وبما أن الكتب المدرسية والبرامج التعليمية تخدم من حيث المبدأ المصلحة العامة لذلك نادراً ما يسمح لها بان تكون "مثيرة للجدل" وبعبارة أخري تخضع الأصوات النقدية والراديكالية والبديلة والمعارضة عادة للرقابة أو تخفف حدتها.[3]

كما أكدت معظم الدراسات أن معظم الكتب الدراسية تنتج وجهة نظر قومية أو عرقية أو عنصرية عن شعوب العالم الأخرى، ومجموعات الأقليات العرقية في بلادهم، وعادة ما تتجاهل الكتب الدراسية تاريخ الأقليات وثقافتها، وغن ذكرت هذه الأقليات، تصور بالأسلوب التقليدي السلبي الذي يعلي من شان ثقافة ويحط من شان أخرى، وغالبا ما تصور بلدان العالم الثالث والأقليات السود على أنها "متخلفة كسولة غبية " على العكس من مجموعة البيض التي تصور على أنها تحمل سمات التفوق الحضاري، هكذا تعد الكتب الدراسية

---

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص99 – ص101.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص105.

[3] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص142.

و وسائل الإعلام والمناهج التعليمية أساسا لكل سلطة رمزية وفي إنتاج النصوص المطبوعة وشرعية السلطة.[1] وتتم السيطرة حتى على المقررات الدراسية في العالم الثالث من خلال تلقين القيم التي تخدم الدول العظمى في العالم لتبقى هي من تملك السلطة في العالم.

8. دور السياق في التحليل النقدي للخطاب:

يركز تحليل الخطاب المعاصر على الدور الأساسي للسياق لفهم دور النص والحديث في المجتمع، وكما سيتبين لاحقا لا تمارس الخطابات المهيمنة نفوذها خارج نطاق السياق فحسب، وعند تعريف الخطاب بوصفه حدثا تواصليا، يجب أن نأخذ بالحسبان المجالات الاجتماعية العامة التي وظفت فيها (كالسياسة والإعلام والتعليم)، والأفعال الاجتماعية العالمية التي أنجزت بها (كالتشريع والتعليم)، والأفعال المحلية التي تنفذها، وإعداد الزمان والمكان والظروف الراهنة، والمشتركين، فضلا عن أدوارهم الاجتماعية والتواصلية كالعرقية وعضوية مجموعة، ومعتقدات هؤلاء المشاركين وأهدافهم، هذه الخواص وغيرها من الخصائص الحالة الاجتماعية، ومعتقدات للحدث التواصلي تؤثر في جميع خواص النص والحديث.[2]

ثالثاً: "نورمان فيركلاف" مقاربة جدلية علائقية للتحليل النقدي للخطاب: Norman Fairclough

"نورمان فيركلاف" من بين رواد التحليل النقدي للخطاب الذين اهتموا بالدراسات النقدية للغة مثل "فوكوه" و"فان ديك" وفيما يل نقدم أهم المفاهيم والقضايا للمقاربة اللائقية للتحليل النقدي للخطاب:

1- النص اللغة والخطاب في المجتمع:

يرى "فيركلاف" أنه يشيع استخدام الخطاب Discourse بمعان مختلفة تتضمن؛ إما صنع المعنى باعتباره عنصراً من العملية الاجتماعية؛ أو باعتباره اللغة المرتبطة بمجال ممارسة اجتماعية معينة أو حقل معين مثل الخطاب السياسي؛ أو باعتباره طريقة تأويل المفاهيم المرتبطة بالعالم من منظور اجتماعي خاص مثال (الخطاب الليبرالي الحر الجديد للعولمة). وتحليل الخطاب يهتم بمختلف الطرق العلامتية التي تعد اللغة الواحدة منها فقط (وتعد الأخرى الصور المرئية ولغة الجسد). ويركز التحليل النقدي للخطاب، ليس فقط على علم العلامات في حد ذاته، ولكن على "العلاقات بين العناصر السميائية الاجتماعية"، وتختلف طبيعة هذه العلاقة بين المؤسسات والهيئات، وفقاً للزمان والمكان واحتياجات كل منهما وما يطرأ خلال التحليل.[3]

وفي رأي "فيركلاف" يكون التحليل النقدي للخطاب نقدياً؛ حيث يهدف البحث الاجتماعي النقدي، إلى المساهمة في معالجة "الأخطاء" الاجتماعية الراهنة (مثل الظلم واللامساواة وفقدان الحرية) بتحليل مصادرها وأسبابها ومقاومتها وإمكانيات التغلب عليها، وهو يبحث عن تفسير العلاقات الجدلية بين العلامات والعناصر الاجتماعية الأخرى لتوضيح كيف أن العناصر العلاماتية تتجلى في إنشاء وتكوين، وتغيير علاقات السلطة غير

---

[1] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص142.

[2] توين فان ديك: **الخطاب والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص230.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص338، ص339.

المتكافئة (الهيمنة، التهميش، استبعاد بعض الأفراد من قبل آخرين) وفي عمليات الأيديولوجيا، وبصياغة عامة كيف أن هذه العلامات تحتشد لتعبر عن "الكينونة" الإنسانية.[1] مثلما سيتم في البحث الحالي تقديم تحليل نقدي للخطاب اليومي للطالب قصد الكشف عن مصادره بين مختلف البناءات المجتمعية.

أما عن اللغة يرى "فيركلاف" أنها ترتبط بالسلطة وضروب الصراع على السلطة وهذا الارتباط راجع لخصائصها الأيديولوجية، فكل لغة تفصح من خلال خصائصها عن أيديولوجيا معينة تنتمي إليها حيث:

- اللغة والخطاب: مفهوم اللغة الذي تحتاج إليه الدراسة النقدية للغة هو الخطاب، أي اللغة باعتبارها ممارسة اجتماعية تتحكم فيها الأبنية الاجتماعية.
- الطبقة ونظم الخطاب: الخطاب الفعلي تتحكم فيه نظم الخطاب التي يشكلها المجتمع وهي مجموعات من الأعراف المرتبطة بالمؤسسات الاجتماعية.
- الطبقة والسلطة في المجتمع الرأسمالي: تتشكل نظم الخطاب أيديولوجيا من خلال علاقات السلطة في المؤسسات الاجتماعية والمجتمع بصفة عامة.
- جدلية الهياكل والممارسات: للخطاب أثار في الهياكل الاجتماعية وهو يتأثر بها أيضا، ومن ثم فهو يسهم في الاستمرار الاجتماعي والتحولات الاجتماعية.[2]

بمعنى اللغة ترتبط بالمجتمع من حيث: أولا المفهوم المستخدم في الدراسات النقدية هو الخطاب أي اللغة باعتبارها ممارسة اجتماعية وتتحكم فيها الأبنية الاجتماعية –أفراد ومؤسسات– فعلى سبيل المثال السلطة السياسية تتحكم في اللغة من خلال إنتاجها وتداولها، وتظهر العلاقة كذلك من خلال التحكم الفعلي للنظم الاجتماعية في أنتاج الخطاب وتداوله ليصبح متعارف عليه مألوف في الحياة اليومية، مثال الخطاب التربوي والخطاب الديني حيث يصبح من الصعب اختراقها، وتظهر العلاقة كذلك من خلال تشكل نظم الخطاب أيديولوجيا من خلال علاقات السلطة بين المؤسسات والنظم المجتمعية المشكلة للمجتمع، وأخيراً الخطابات تؤثر وتتأثر وتنتج بعضها البعض وبالتالي يحدث التغير الاجتماعي.

أما عن "النص" فقد استخدم "فيركلاف" هذا المصطلح بمعنى واسع جداً إذ قدم في كتابه "تحليل الخطاب التحليل النصي" نماذج فعلية للنص إذ يقول: فالنصوص المكتوبة كقائمة المشتريات ومقالات الصحف هي نصوص؛ والمحادثات والتفاعلات الشفهية هي نصوص أيضا؛ كذلك الأمر بالنسبة للبرامج التلفاز وصفحات شبكة المعلوماتية يمكن إنها نصوص؛ ويمكن القول أن أي ظهور فعلي للغة في الاستخدام هو نص مع محدودية هذا التعريف إذ أن برامج التلفاز كنصوص لا تتضمن فقط اللغة إنما أيضا الصور المرئية والمؤثرات الصوتية.[3]

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص340.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، مصر، 2016، ص35.

[3] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، ترجمة: طلال وهبه، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2009، ص22

ويبدو من مفهومه للنص أنه مفتوح ليشمل كل أنماط الاتصال بمختلف أشكاله الرمزية؛ والتي تحمل دلالات معينة اتجاه مختلف المواضيع، فكل أنماط الاتصال الرمزية من التحادث الشفهي والمكتوب ؛ الذي يحدث في الواقع أثناء التفاعل الوجاهي أو الذي يجري عبر وسائط كوسائل التواصل الاجتماعي، وما ينتجه الأفراد من برامج سمعية مرئية، هي نصوص، وعليه فإنه يمكن اعتبار كل أنماط التواصل بين الأفراد في الحياة اليومية هي نص بإسقاط مفهوم "فيركلاف" للنص.

كما يرى "فير كلاف" أن النصوص تملك –باعتبارها عناصر تشترك في تكوين الأحداث الاجتماعية– نتائج تسببها أي إنها تحدث تغييرا فهي على صعيد مباشر يمكن أن تحدث تغييرات في المعرفة التي نملكها (يمكن أن نتعلم منها)، وفي معتقداتنا، ومواقفنا، وقيمنا، وما إلى ذلك؛ كذلك تحدث نتائج على المدى الطويل، فيمكن على سبيل المثال، اعتبار أن المعايشة الطويلة للإعلانات والنصوص الدعائية الأخرى تسهم في تشكيل هوية الناس "كمستهلكين"، أو هويتهم كذكر أو أنثى، كما يمكن للنصوص أيضا أن تشعل حروبا، أو أن تسهم في إحداث تغييرات في مجالات التربية أو العلاقات الصناعية أو غيرها، ويمكن أن تتضمن نتائجها تغييرات في العالم المادي.[1]

ويقدم "فيركلاف" مثالا عملي *في كتابه اللغة والسلطة– استخدمه لتوضيح بعض الأفكار الرئيسية، وقدم نص هو جزء من مقابلة شخصية في مركز شرطة بين شاهد (ش) ورجل شرطة (ط) يتم من خلاله الحصول على معلومات أساسية ومن الشاهد (ش) التي يبدو عليها الاضطراب بسبب التجربة، وتتعرض لأسئلة متوالية عما حدث، ورجل الشرطة يسجل المعلومات التي يحصل عليها كتابة:

1) ط: هل رأيت الذي كان في السيارة؟
2) ش: رأيت وجهه، نعم.
3) ط:وما كان عمره؟
4) ش: نحو 35 كان يرتدي....
5) ط: وما كان طوله؟
6) ش: ست أقدام وبوصة؟
7) ط: ست أقدام وبوصة. وشعره؟
8) ش: أسود ومجعد، هل تطول هذه المقابلة؟ لا بد أن أحضر الأطفال من المدرسة.
9) لن تطول كثيراً، لا ، وما شأن ملابسه؟
10) ش: كان يبدو أشعب بعض الشيئ ، ويرتدي سروالا أزرق وكذلك ....
11) جينز؟

[1] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 33.

12) ش: نعم.

ويتساءل هنا "فيركلاف" كيف يتم وصف العلاقة بين رجل الشرطة والشاهدة؟ وكيف عبر عنها الكلام المنطوق؟ ويقول "فيركلاف" أن العلاقة تبدو غير متكافئة بين الشرطي والشاهدة، والشرطي من يتحكم في مسارها، والمحادثة تعبر عن طبيعة العلاقة بين الشرطة والمواطن التي تبدو علاقة تعسفية يغيب فيها التقدير من خلال عدم استعمال الشرطي للغة لائقة، فهنا تفسير النص اعتمد على الأعراف الاجتماعية أو الأعراف الخاصة بالخطاب التي يفترض الالتزام بها.[1]

يرى "فير كلف" انه يجب معالجة النصوص باعتبارها عناصر مكونة في الأحداث الاجتماعية كما يجب أن لا نعتني فقط بالنصوص كنصوص إنما أيضا بسيرورات صناعة المعاني التفاعلية في حالة التحاور وجها لوجه، كما يكون النص تدوينا لما قيل، ويستطيع المرء أن يرى –إلى حد ما– صناعة المعنى وهي تتشكل بالنظر في كيفية تبادل المشاركين الكلام في حوارهم بحسب دورهم ويعطي مثالاً يحدث في محل مشروبات كالتالي:

1- الزبون: كأس مشروب إذا سمحت !

2- الساقي كم عمرك؟

3- إثنتان وعشرون.

4- الساقي حسناً حالاً.

يقوم الساقي و الزبون في الدورين 2 و3 بتفاعل هدفه التحقق من أن الشروط المسبقة لطلب الكحول في المحل متوفرة أي أن الزبون بحسب القانون البريطاني يزيد عمره عن 18 سنة. يبدي الزبون في الدور 3 معرفته بوجود قيد قانوني يستدعي السؤال، ويتفهم سعي الساقي إلى التقيد بالقانون بطرحه السؤال، فيتعاون ويدلي بمعلومة تبدو في ظاهرها لا تتلاءم مع سياق طلب الشراب. أن تمكن الزبون من اعتبار سؤال الساقي في2 ملائما لا يعود فقط إلى معرفته بقوانين السماح بالشرب إنما أيضا إلى موقع السؤال: عندما يجاب على طلب بسؤال، يعني ذلك في معظم الأحيان أن تلبية الطلب مشروطة بالإجابة عن السؤال المطروح.[2]

يشير المثال المذكور إلى وجود ثلاث عناصر تحليلية منفصلة في سيرورات صناعة المعنى: إنتاج النص، والنص ذاته، وتلقي النص. يركز تحليل إنتاج النص على المنتجين: المؤلفين المتكلمين والكُتاب في حين يركِّز تحليل التلقي على التفسير: المفسِّرين القراء المستمعين. وكل واحد من العناصر الثلاثة أُعطيَ الأفضلية في مرحلة من مراحل التاريخ الحديث لنظريات المعنى: أولا نوايا الكاتب هويته....إلخ؛ ثم النص نفسه؛ ثم في مرحلة أقرب العمل التحليلي الذي يقوم به القارئ أو السامع.[3]

---

[1] نورمان فيركلاف: **اللغة والسلطة**، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2016، ص36.

[2] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 38.

[3] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 38.

لكن من الواضح أن المعنى يولد من التفاعل بين العناصر الثلاثة: فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار موقع المنتجين المؤسساتي ومصالحهم وقيمهم ونواياهم ورغباتهم...إلخ والعلاقات بين عناصر توجد على مستويات مختلفة في النصوص ومواقع المتلقين المؤسساتية ومعرفتهم وأهدافهم وقيمهم ... إلخ. من الصعب بلوغ المعنى وذلك لسبب بديهي هو أنها تحصل بشكل أساسي في أذهان الناس وليس من طريقة مباشرة توصلنا إليها. عندما ننتقل مثلا من الحوار الشفوي إلى النصوص المطبوعة تتضاعف المشكلات لأننا بهذا نخسر التفاوض على المعنى القائم في الحوار. يتضح من المثال المذكور أعلاه أن صناعة المعنى لا تستند فقط إلى البين في النص إنما إلى المستتر المسلم به أيضا. لذلك يمكننا القول إن سؤال الساقي في الدور2 يفترض أن المشروبات الروحية لا يمكن تقديمها إلا لمن تخطى عمرا معينا. غالبا ما يستند ما يقال في النصوص إلى مسلمات لا تقال. لذلك إن محاولة تحديد المسلمات جزء من تحليل النصوص.[1] وهو ما يتم توضيحه وتقديمه في مرحلة التفسير للنصوص في الجانب الميداني.

وفي علاقة اللغة بالخطاب "فيركلاف" لا يقبل تركيز "دي سوسير" على اللغة في مقابل استعمال الكلام، ولا يقبل من ناحية أخرى الطابع الفردي لاستعمال اللغة الذي يوحي به مصطلح الكلام Parole، بل يقول أن التركيز لا بد أن يكون على استعمال اللغة، مع إدراك أنه خاضع للمجتمع، حينها يكون قد اتفق مع ما يسميه "فيركلاف" الخطاب، ومن جانب آخر يوافق "فيركلاف" على التمييز "السوسيري" بين اللغة والكلام Langue/Parole بصورة مختلفة، حيث يرى أن اللغة غير متجانسة تتسم بالتنوع وبالصراع على السلطة، وأما تحقيق التجانس–وهو الذي يوجد إلى حد ما في حالة التوحيد المعياري– فإن الذين يمسكون بزمام السلطة يفرضونه فرضا.[2]

2- العملية الاجتماعية:

يمكن النظر إلى العملية الاجتماعية على أنها تفاعل بين ثلاث مستويات من الواقع الاجتماعي :البنية الاجتماعية، الممارسات والأحداث الاجتماعية، و"تتوسط" الممارسات الاجتماعية العلاقات بين البنية الاجتماعية العامة، والمجردة، وبين الأحداث الاجتماعية الخاصة والملموسة، المجالات الاجتماعية، وتبدو المؤسسات والمنظمات كشبكات للممارسات الاجتماعية في هذا المنهج من التحليل النقدي للخطاب، يركز التحليل على علاقتين جدليتين، بين البنية (خاصة الممارسات الاجتماعية بوصفها مستوى متوسطا للبنية الاجتماعية) والأحداث (أو البنية والحدث، البنية ولاستراتيجيه)، وداخل كل منهما بين العلامات والعناصر الاجتماعية الأخرى.[3]

---

[1] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، رجع سبق ذكره، ص 39.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص42.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص341.

وهناك ثلاث طرق رئيسية تتصل من خلالها العلامات بالعناصر الأخرى للممارسات والأحداث الاجتماعية، كوحدة للفعل في وصف (تمثيل) أبعاد العالم، وفي تكوين الهويات، وتوجد ثلاث فئات علاماتية (أو خطابية–تحليلية) تتناظر معها هي النوع والخطاب والأسلوب.

حيث تعد الأنواع طرقا سيميائية للفعل والتفاعل مثل الأخبار أو المقابلات الوظيفية أو التقارير أو افتتاحيات الجوائد أو إعلانات التلفزيون أو الانترنت، ويمكن أن يكون جزء من القيام بعمل،أو إدارة شؤون البلاد تفاعلا سيميائياً أو تواصلياً بشكل صريح.

وتعد الخطابات طرقاً سيميائية لتفسر الجوانب (المادية، والاجتماعية، والروحية) للعالم والتي يمكن أن تتطابق عموما مع الأوضاع المختلفة أو وجهات النظر المختلفة للمجموعات الاجتماعية الفاعلة. فعلى سبيل المثال لا توصف حياة الفقراء فقط من خلال خطابات مختلفة مقترنة بممارسات اجتماعية مختلفة (في السياسة، والطب، والرعاية الاجتماعية، والسيميولوجيا الأكاديمية)، ولكن كذلك بواسطة الخطابات المختلفة في كل منها.

وكذلك تشكل الأساليب في بعدها السيميائي العلاماتي هويات، أو أساليب للكينونة فعلى سبيل المثال كونك مديراً يعد بشكل جزئي بالفهم الحالي المألوف في التجارة أو في الجامعات مسألة تطوير للأسلوب السيميائي الصحيح.[1]

إن البعد السميائي لشبكات الممارسات الاجتماعية التي تشكل المجالات الاجتماعية، والمؤسسات والمنظمات وغير ذلك تعد أنظمة للخطابOrders of Discourse إن النصوص هي البعد السميائي للأحداث، وتعد أنظمة الخطاب مكونات خاصة للأنواع المختلفة، الخطابات المختلفة والأساليب المختلفة... وعلى سبيل المثال فشبكة الممارسات الاجتماعية التي تشكل مجال التعليم أو مؤسسة تعليمية خاصة مثل الجامعة تتشكل سيميائيا بوصفها نظاما للخطاب وفي هذا الإطار يجب أن نفهم النصوص في إطار معنى ضمني سواء أكانت نصوصا مكتوبة أو محادثات أو مقابلات شخصية وأيضا النصوص "متعددة" الوسائط (مزيج من اللغة والصورة المرئية).[2]

3– النصوص والأحداث الاجتماعية والممارسات الاجتماعية والبناءات الاجتماعية:

إن البناءات الاجتماعية كيانات مجردة جداً حيث يمكن تصور بنية اجتماعية ما كونها تحدد احتمالات، أي مجموعة من الإمكانات (مثال ذلك بنية اقتصادية أو طبقة اجتماعية أو لغة)، ولكن العلاقة بين الممكن بنيوياً وما يحدث فعلا بين البناءات والأحداث، هي علاقة شديدة التعقيد، لا تنتج الأحداث بطريقة بسيطة ومباشرة من البناءات الاجتماعية المجردة، فالعلاقة بين الطرفين تتم بواسطة؛ حيث توجد كيانات وسيطة تنظم العلاقة بين البناءات والأحداث وتسمى هذه الكيانات "الممارسات الاجتماعية" ومن الأمثلة عليها ممارسات التعليم، وممارسات الإدارة في المؤسسات التربوية، ويمكن اعتبار الممارسات الاجتماعية طرق سيطرة على انتقاء

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص341.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص342.

بعض الاحتمالات البنيوية دون أخرى ...على سبيل المثال لقد وقع حديثا تغيير في الطريقة التي ترتبط بها ممارسات التعليم والبحث بممارسات الإدارة في التعليم العالي "تمت هيمنة الإدارة التسويقية على التعليم العالي ...إن اللغة (السميائية)، بما في ذلك على سبيل المثال التعبير والتواصل عبر الصور المرئية عنصر مكون في الاجتماعي على جميع المستويات، نعبر عن ذلك بـ : البني الاجتماعية تقابله اللغات، والممارسات الاجتماعية يقابلها نطق الخطاب، والأحداث الاجتماعية تقابلها النصوص.[1]

الممارسات الاجتماعية يمكن اعتبارها تعبيراً لفظياً لأنماط مختلفة من عناصر اجتماعية ترتبط بمجالات معينة من الحياة الاجتماعية، مثال ذلك تعليم الصفوف في بريطانيا باعتباره ممارسة اجتماعية، وهي تعبير لفظي عن الخطاب (وبالتالي لغة) مع عناصر اجتماعية غير خطابية، يمكننا اعتبار أي ممارسة اجتماعية تعبيراً لفظيا للعناصر الآتية :

- الفعال والتفاعل.
- العلاقات الاجتماعية
- الأشخاص بمعتقداتهم ومواقفهم وتواريخهم ..إلخ
- العالم المحسوس
- الخطاب[2]

4- الخطاب باعتباره ممارسة اجتماعية:

ينظر "فيركلاف" للغة من وجهة نظر الخطاب بقوله "اللغة باعتبارها شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية"، ويعني بذلك أولاً أن اللغة جزء من المجتمع وليست خارجة عنه، وثانيا أن اللغة عملية اجتماعية، وثالثا أن اللغة عملية يتحكم فيها المجتمع، أي أنها تخضع لتحكم جوانب أخرى (غير لغوية) في المجتمع.

اللغة جزء من المجتمع وليسا كيانين منفصلين، ولا توجد علاقة خارجية بين اللغة والمجتمع؛ بل علاقة داخلية وجدلية فاللغة جزء من المجتمع والظواهر اللغوية ظواهر اجتماعية، وإن كانت من نوع خاص والظواهر الاجتماعية ظواهر لغوية إلى حد ما؛ فالظواهر اللغوية اجتماعية بمعنى أنه حيثما تكلم الناس أو أنصتوا أو كتبوا أو قرؤوا فإنما يفعلون ذلك بطرائق يحددها المجتمع ولها أثار اجتماعية ويعطي مثالاً بالأسرة حيث تستخدم اللغة بطرائق تخضع للأعراف الاجتماعية، وهي اجتماعية من ناحية أخرى بمعنى النشاط اللغوي الذي يجري في السياقات الاجتماعية ليس مجرد انعكاس أو تعبير عن العمليات والممارسات الاجتماعية، بل أنه يمثل جزءاً من هذه العمليات والممارسات، فالمنازعات حول معنى بعض العبارات السياسية مثلاً من الجوانب الثابتة المألوفة في

[1] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 61.

[2] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 63.

السياسة، مثلا الجدال حول عبارة التحرر أو الإرهاب؛ وإذا كانت كل الظواهر اللغوية اجتماعية فليست جميع الظواهر الاجتماعية لغوية مثل الإنتاج الاقتصادي.[1]

ويرى "فيركلاف" أن اللغة عملية اجتماعية، من مدخل ما يميز الخطاب عن النص، ويستخدم مفهوم النص بحيث يشمل النصوص المكتوبة و"النصوص المنطوقة"، والنص المنطوق ما هو إلا ما يقال في قطعة من الخطاب المنطوق، ولكن يستخدم المصطلح بصفة عامة للإشارة إلى النسخة المكتوبة للكلام المنطوق. والنص منتج لا عملية، ويستعمل مصطلح الخطاب في الإشارة إلى عملية التفاعل الاجتماعي برمتها، التي لا يمثل النص إلا جزءاً منها وهذه العملية تتضمن، إلى جانب النص، عملية الإنتاج، التي يعتبر النص من نواتجها وعملية التفسير التي يعتبر النص من مواردها، ومن ثم فأن تحليل النص لا يمثل إلا جزاً من تحليل الخطاب، الذي يتضمن أيضا عمليتي الإنتاج والتفسير. لكن عمليتي الإنتاج والتفسير لا تكتمل إلا إذا تضمن خضوعهما للتحكم الاجتماعي، وهو ما يأتي بنا إلى النتيجة الثالثة المترتبة على النظر إلى اللغة باعتبارها ممارسة اجتماعية، أي أنها تخضع لتحكم جوانب اجتماعية أخرى غير لغوية "موارد الأعضاء"* التي ينهل منها الأفراد حتى يتمكنوا من إنتاج النصوص وتفسيرها؛ موارد معرفية بمعنى أنها توجد في أذهانهم ولكنها اجتماعية فهي وليدة المجتمع وطرائق انتقالها جماعية وتتسم بالتفاوت في توزيعها؛ ويستخدمون هذه الموارد المستوعبة في ممارساتهم الاجتماعية ومن بينها الخطاب، وهذا يتيح للقوى التي تشكل المجتمعات موقعا ذا أهمية حيوية داخل نفس الفرد. على سبيل المثال نجد الاستراتيجيات المعرفية المتوقعة في إطار الأعراف؛ تختلف عندما يقرا المرء قصيدة عنها وعندما يقرأ إعلانا عنها في إحدى المجلات ومن المهم أن نحسب حساب أمثال هذه الاختلافات عند تحليل الخطاب من منظور نقدي.[2] فاللغة عملية اجتماعية من حيث ما يميز النص عن الخطاب، ويؤكد على أن النص هو الشكل المادي للخطاب المنطوق أو المكتوب، والنص مورد عملية التفسير ، وتحليل النص جزء من تحليل الخطاب وعملية الإنتاج والتفسير تخضع للتحكم الاجتماعي، فالأفراد في إنتاج معارفهم يخضعون لموارد لغوية وغير لغوية "موارد الأعضاء" وهي وليدة المجتمع وتختلف طرق انتقالها إلى الأفراد مثلا لما يكون المصدر كتاب يختلف الأمر عن الإعلان.

وإذاً فإن الخطاب يتضمن الأحوال الاجتماعية ويمكن تحديدها بالتمييز بين الأحوال الاجتماعية للإنتاج وبين الأحوال الاجتماعية للتفسير، ويضاف إلى ذلك أن هذه الأحوال الاجتماعية يمكن أن تعزى إلى ثلاث مستويات مختلفة من التنظيم الاجتماعي أولها مستوى الحالة الاجتماعية، أو البيئة الاجتماعية المباشرة التي يقع فيها الخطاب، وثانيها هو مستوى المؤسسة الاجتماعية التي تشكل الإطار الأوسع للخطاب، وثالثها مستوى

[1] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص42.

* وهي ما يحمله الناس في أذهانهم وينهلون منه عندما ينتجون أو يفسرون النصوص ومن بينها معرفتهم باللغة والصور التي تمثل العالمين الطبيعي والاجتماعي اللذين يعيشون فيهما والقيم والمعتقدات والافتراضات وما إليها بسبيل.

[2] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص43، ص44.

المجتمع كله، وأن هذه الأحوال الاجتماعية تشكل "الموارد التي ينهل منها الناس في الإنتاج والتفسير وأنها بدورها، تشكل الطريقة التي ينتجون بها النصوص ويفسرونها. الشكل المبين أسفله.[1]

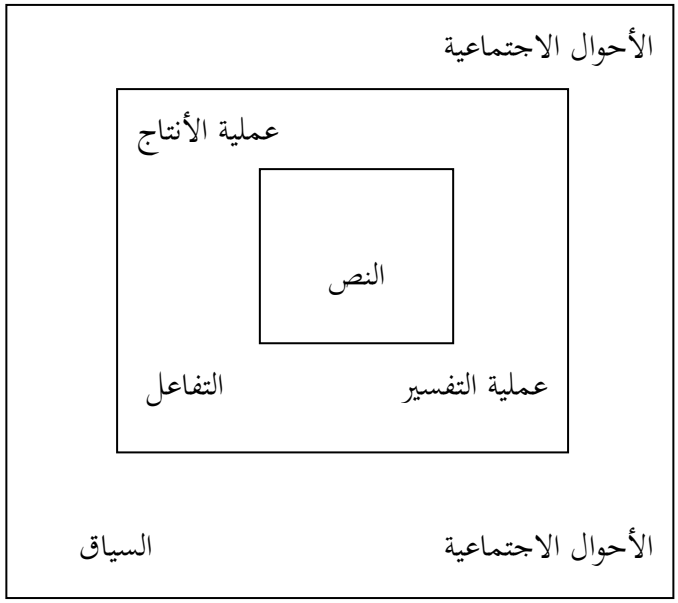
مصادر الإنتاج والتفسير للخطاب يمكن إرجاعها لثلاث مستويات من التنظيم الاجتماعي أولا البيئة الاجتماعية التي ينتج فيها الخطاب – التأثير المباشر للتنشئة الاجتماعية- ثم ثانيا مستوى المؤسسة التي ينتمي إليها الخطاب، ثم أخيراً الإطار الأوسع المجتمع ككل. وهكذا فعندما يرى المرء اللغة باعتبارها خطابا وممارسة اجتماعية، فأنه يلتزم لا بتحليل النصوص وحسب ولا بتحليل عمليتي الإنتاج والتفسير وحسب، بل بتحليل العلاقة بين النصوص والعمليتين وأحوالهما الاجتماعية، أي الأحوال المباشرة الخاصة بسياق الحال وكذلك الأحوال البعيدة الخاصة بالهياكل الاجتماعية والمؤسسية، بين النصوص والتفاعل والسياقات، وبالتوازي مع هذه الأبعاد الثلاثة للخطاب يميز "فيركلاف" بين ثلاثة أبعاد أو ثلاث مراحل للتحليل التقدي للخطاب وهي:

- **الوصف**: وهو يمثل المرحلة الخاصة بالخصائص الشكلية للنص.
- **التفسير**: وهو يختص بالعلاقة بين النص والتفاعل، أي بالنظر إلى النص باعتباره عملية إنتاج وباعتباره موردا في عملية التفسير، ويستخدم مصطلح التفسير في الإشارة إلى العملية التفاعلية وباعتبارها مرحلة من مراحل التحليل.
- **الشرح**: وهو يختص بالعلاقة بين التفاعل والسياق الاجتماعي أي بالتحكم الاجتماعي في عمليتي الإنتاج والتفسير وأثارهما الاجتماعية. الشكل(1) الخطاب باعتباره النص والتفاعل والسياق.

ونستطيع أن نشير إلى ما يجري في كل مرحلة من هذه المراحل بمصطلح "التحليل" ولكننا يجب أن نذكر أن طبيعة التحليل تتغير عندما تنتقل من إحدى المراحل إلى سواها، وأقول بصفة خاصة أن التحليل في مرحلة الوصف يختلف عن التحليل في مرحلتي التفسير والشرح، ففي حالة الوصف، عادة ما يعتبر التحليل قضية تحديد و"توصيف" الملامح الشكلية للنص من حيث فئات الإطار الوصفي؛ أما عندما ننتقل إلى مرحلتي التفسير والشرح فلا يمكن النظر إلى التحليل باعتباره تطبيقا لإجراءات معينة على شيء ما حتى ولو وضعنا المحاذير الخاصة باعتباره شيئا، فالذي حلله المرء هنا أقل تحديدا، ففي حالة التفسير نجد أنه يتمثل في العمليات المعرفية للمشاركين، وفي حالة الشرح يصبح العلاقات بين الأحداث الاجتماعية، وفي الحالتين يكون على المحلل أن يقدم تفسيرات لعلاقات معقدة خفية؛ والوصف في نهاية المطاف، على "تفسير" المحلل بمعناه الواسع الذي استخدمت المصطلح فيه للتو مثلما تعتمد كتابة الكلام عليه تماما، فالذي يراه المرء في النص، وما يعتبره جدير بالكتابة، وما يختار أن يؤكده في الوصف، أمور تعتمد جميعا على كيفية تفسير النص.[2]

[1] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص45.

[2] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص46، ص47.



الشكل رقم (04) الخطاب باعتباره النص والتفاعل والسياق[1]

5- **الخطاب ونظم الخطاب:**

هذا العنصر ينظر في كيفية خضوع الخطاب لأعراف الخطاب الكامنة في المجتمع، ويرى "فيركلاف" أن هذه الأعراف تنتظم في مجموعات أو شبكات أطلق عليها نظم الخطاب وهو المصطلح الذي استخدمه "ميشال فوكو" وإلى جانب ذلك فإن هذه النظم الخطاب تجسد أيديولوجيات معينة.

يقول "فيركلاف" أن مصطلح الخطاب والممارسة يتمتع هنا بما يمكن أن نسميه "الغموض اللائق "إذ يمكن أن يستخدم للإشارة إلى ما يفعله الناس في مناسبة معينة، أو ما يفعله الناس عادة حين تحين مناسبة من نوع معين، أي أن المصطلحين يمكن أن يشيرا إما إلى "فعل" أو إلى "أحد الأعراف"، والغموض اللائق هنا لأنه يساعد على تأكيد "الطابع الاجتماعي للخطاب والممارسة"، من خلال الدلالة على أن الحالة الفردية دائما ما تضمر أعرافا اجتماعية فأي خطاب أو ممارسة يعني ضمنا وجود أنماط عرفية للخطاب أو الممارسة، والغموض يشير أيضا إلى وجود شروط مسبقة للفعل الذي يقوم به أشخاص بصفتهم الفردية إذ لا يستطيع الفرد أن يعمل إلا إذا توافرت الأعراف الاجتماعية التي يمكنه أن يعمل في إطارها ويتمثل جزء من المعنى المضمر لفكرة الممارسة الاجتماعية في أن الناس يتمتعون بالقدرة (على الفعل) بفضل القيود التي يتعرضون لها، أي إنهم يستطيعون القيام بفعل ما بشرط أن يفعلوا ما يفعلونه في إطار قيود أنماط الممارسة، أو الخطاب. [2]

[1] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص46.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص50.

ويستخدم "فيركلاف" مصطلح الخطاب للإشارة إلى الفعل الخطابي أي Discoursal Action أي إلى الحديث الفعلي أو الكتابة الفعلية أو الحديث الفعلي واستخدم مصطلح الممارسة بطريقة موازية إذ يمكن أن يستخدم الخطاب للإشارة عموما إلى الفعل الخطابي أو إلى حالات محددة.

النظام الاجتماعي	نظام الخطاب
أنماط الممارسة	أنماط الخطاب
الممارسة الفعلية	الخطابات الفعلية

الشكل(05) النظم الاجتماعية ونظم الخطاب[1]

أن النظم الاجتماعية ذوات بناء أو هيكل خاص ومعنى ذلك أن النظم الاجتماعية لا تختلف وحسب من حيث أنماط الممارسة التي تتضمنها بل أيضا من حيث نوع العلاقات فيما بينها، أي من حيث هيكل بنائها، وعلى غرار ذلك تختلف نظم الخطاب من حيث أنماط الخطاب وأسلوب هيكلتها أو بنائها، إذ نجد المحادثة باعتبارها نمط خطاب قائمة في شتى نظم الخطاب وترتبط بشتى المؤسسات الاجتماعية. فعلى سبيل المثال لا تضطلع المحادثة بدور بارز أي ظاهر للعيان في الإجراءات القانونية لكن قد يكون لها دور خفي مثل دورها في التعليم باعتبارها شكلا من أشكال النشاط الباطن في خطاب الدرس.[2]

وإلى جانب نظام الخطاب الخاص بإحدى المؤسسات الاجتماعية وهو الذي يتولى بناء أنواع الخطاب التي تشكله بطريقة معينة، نستطيع أن نشير إلى نظام الخطاب للمجتمع بأسره، وهو الذي يتولى بناء أنظمة الخطاب الخاصة بشتى المؤسسات الاجتماعية بأسلوب خاص، وأما كيف تبنى أنواع الخطاب في أحد أنظمة الخطاب وكيف تتغير طرائق البناء على مر الزمن فهي من المسائل التي تحددها علاقات السلطة التي تتغير على مستوى المؤسسة الاجتماعية أو المجتمع كله، والسلطة في هذه المستويات تتضمن القدرة على التحكم في نظم الخطاب وأحد جوانب هذا التحكم أيديولوجي الطابع، بمعنى أنه يضمن التناغم بين نظم الخطاب أيديولوجيا وقد يكون التناغم الأيديولوجي داخليا أو على المستوى المجتمعي فيما بينها.[3]

6- الخطاب والسلطة:

يركز "فيركلاف" على جانبين رئيسين من جوانب علاقة السلطة باللغة، وهما السلطة في داخل الخطاب والسلطة وراء الخطاب.

السلطة داخل الخطاب: يتناول الخطاب باعتباره مكانا تمارس فيه علاقات السلطة وتتجسد في الواقع الفعلي، وهو يناقش السلطة في الخطاب لمنطوق في المحادثات المباشرة أي التي توصف بأنها تجري وجها لوجه، والسلطة في الخطاب الذي يجري عبر الثقافات، حيث ينتمي المشاركون إلى مجموعات عرقية مختلفة و"السلطة

[1] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص51.

[2] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص52، ص51.

[3] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص52، ص51.

الخفية" في خطاب الإعلام الجماهيري؛ السلطة في داخل الخطاب قدم مثال لممارسة السلطة في نمط خطاب يجري وجها لوجه حيث المشاركون غير متكافئين هو ما أطلق عليه لقاء غير متكافئ وهو مقتطف من زيارة دكتور لوحدة طبية ومعه مجموعة من الطلاب. واستنادا لذلك المثال قدم أن هذا النوع من السلطة في الخطاب تتعلق بقيام المشاركين من ذوي السلطة بالتحكم في أقوال المشاركين من غير ذوي السلطة وفرض القيود عليها ومن المفيد التمييز العام بين ثلاثة أنماط من أمثال هذه القيود فبعضها قيود تفرض على:

- المضمون: أي ما يقال ويفعل؛
- أو علاقات أي العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الناس في الخطاب؛
- أو الذوات، أو مواقع الذوات التي يستطيع الناس احتلالها. [1]

والسلطة الخفية: وهي المجال الذي شهد نمو هذا النوع من الخطاب كأن يكون مجال أجهزة الإعلام الجماهيرية، أي التلفزيون والإذاعة والسينما والصحف؛ وأوضح اختلاف بين خطاب المواجهات وخطاب أجهزة الإعلام أن هذا الأخير موجه من جانب واحد ففي التفاعل وجهاً لوجه يتبادل المشاركون دوري منتج النص ومفسره، وأما في خطاب أجهزة الإعلام وفي الكتابة بصفة عامة فنجد انقساما حادا بفصل بين المنتجين والمفسرين أو ما دامت نواتج هذه الأجهزة تكتب بعض خصائص السلعة بين المنتجين والمستهلكين.

السلطة من وراء الخطاب تقول أن النظام الاجتماعي للخطاب يصبح كيانا كليا متماسكا بفضل التأثير الخفي للسلطة. والقيود على المشاركة "الإجراءات الرسمية" تمثل الإجراءات الرسمية جانبا منتشرا ومألوفا من جوانب القيود المفروضة على المشاركة في مجتمعات كثيرة بين ضروب الممارسة والخطاب التي تساهم في الحفاظ على تلك القيود فهي تطالب من يريد المشاركة بتلبية شروط تفوق وتتجاوز شروط المشاركة في معظم ضروب الخطاب الأخرى، والقدرة على تلبية الشروط المذكورة تتسم بالتوزيع غير المتكافئ هي الأخرى. [2]

والصراع داخل الخطاب: أن السلطة داخل الخطاب أو من وراء الخطاء ليست صفة دائما غير متنازع عليها لأي شخص أو فئة اجتماعية وعلى العكس من ذلك نرى أن الذين لا يملكون السلطة من المحتمل أن يحاولوا الظفر بها وهذا صحيح سواء أكان المرء يتكلم على مستوى الموقف الخاص أو من حيث حالة مؤسسة اجتماعية أو بالنسبة للمجتمع كله، فالسلطة على جميع هذه المستويات تكتسب وتمارس ويحافظ عليها أصحابها أو يفقدونها في غمار الصراع الاجتماعي. [3]

---

[1] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص69- ص72.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص72- ص98.

[3] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص100.

7- تطبيق التحليل النقدي للخطاب عملياً

لقد أشرت إلى "منهجية" استخدام المقاربة الجدلية العلائقية للتحليل النقدي للخطاب في البحث الاجتماعي البيني بدلا من "منهج" وفقاً لكيفية التفسير النظري لموضوع البحث، لذلك فالأمر ليس مجرد مسألة تطبيق مناهج بالمعنى المعتاد، ولا يمكننا الفصل بهذه الحدة بين النظرية والمنهج ...لكن المناهج المحددة المستخدمة في أجزاء معينة من البحث تنشأ من العملية النظرية لبناء موضوع البحث ويمكننا التعرف على خطوات تمثل مراحل أساسية من لمنهج التحليل النقدي للخطاب.[1]

المرحلة الأولى التركيز على خطأ اجتماعي وتجلياته السيميوطيقية :يوجه التحليل النقدي للخطاب بوصفه شكلا من أشكال علم الاجتماع النقدي نحو فهم أفضل لطبيعة الأخطاء الاجتماعية و مصادرها، ومعوقات التعامل معها والطرق المحتملة لتجنب تلك المعوقات، ويمكن فهم الخطأ الاجتماعي بوصفه سمات للأنظمة أو الصور أو الأنماط الاجتماعية الضارة برفاهية الإنسان، وقد تتمثل في الفقر اللامساواة ويمكن تفصيل هذه المرحلة في مرحلتين الأولى تمثل انتقاء موضوع بحثي معني بخطأ اجتماعي أو يشير إليه، ويمكن تناوله بشكل بناء بطريقة بينية وبتركيز خاص على العلاقات الجدلية بين العلامات والجوانب الأخرى للموضوع، والمرحلة الثانية هي إنشاء كيانات، لموضوعات بحثية يمكن التعرف عليها بشكل مبدئي بوضعها في صورة نظرية بطريقة بينية.[2]

المرحلة الثانية تحديد عقبات مناقشة الخطأ الاجتماعي: تتناول المرحلة الثانية الخطأ الاجتماعي بطريقة غير مباشرة من خلال التساؤل عن ماهية الطريقة التي تهيكل وتنظم بها الحياة الاجتماعية التي تحول دون مواجهة ذلك الخطأ، وهذا يتطلب إدخال تحليلات للنمط الاجتماعي، "ونقطة الدخول" إلى هذا التحليل، يمكن أن تكون سميائية متضمنة اختيار "النصوص" المعنية وتحليليها ودراسة العلاقة الجدلية بين علم العلامات وغيره من العناصر الاجتماعية ويمكن صياغة الخطوات على النحو التالي:

1- تحليل العلاقات الجدلية بين علم العلامات وغيره من العناصر الاجتماعية: أي بين أنظمة الخطاب وغيرها من عناصر الممارسات الاجتماعية وبين النصوص وغيرها من عناصر الأحداث.

2- اختيار نصوص وفئات لتحليلها، في ضوء تشكيل موضوع البحث وبما تتناسب معه.

3- إجراء تحليل للنصوص :تحليل للتضفير الخطابي وتحليل لغوي سميائي.

أي أن هذه الخطوات مجتمعة تدل على سمة مهمة لذلك الإصدار الخاص بالتحليل النقدي للخطاب، فالتحليل النصي مجرد جزء من التحليل السميائي (تحليل الخطاب)، ويجب وضع إطار ملائم حول الأول باعتباره واقعا ضمن الثاني ويكمن الهدف في تطوير "مدخل" سيميائي على وجه التحديد في طبيعة الموضوعات البحثية التي تتكون بطريقة بينية، خلال الحوار بين مختلف النظريات والأنظمة المعرفية، ويمكن لتحليل النصوص الإسهام بفاعلية في ذلك من خلال مدى حضورها ضمن تحليل أوسع لموضوع البحث من منطلق علاقات جدلية بين

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص346.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص347، ص348.

العناصر السيميائية وغيرها من العناصر، التي تناظر العلاقات بين مستوى الممارسات الاجتماعية ومستوى الأحداث النصية (وبين أنماط الخطاب والنصوص).[1]

المرحلة الثالثة تحديد ما إذا كان النظام الاجتماعي يتطلب الخطأ الاجتماعي:أن النمط الاجتماعي من شانه ان يؤدي ضمناً إلى الأخطاء الاجتماعية الجسيمة، فيكون ذلك بالتالي سببا للاعتقاد في أنه ربما يجب تغييره كما انه يرتبط مع القضية الأيديولوجية، حيث يعتبر الخطاب أيديولوجيا من زاوية مدى إسهامه في دعم علاقات معينة من السلطة والهيمنة.[2]

المرحلة الرابعة تحديد الأساليب الممكنة لاجتياز العقبات: تحرك المرحلة الرابعة التحليل من كونه نقداً سلبياً إلى نقد إيجابي :إذ تحدد احتمالات مواجهة الخطأ الاجتماعي محل البحث في إطار واقعه الاجتماعي الخاص /وهذا يتضمن تطوير "مدخل" سيميائي إلى البحث حول الطرق التي يمكن بها مساءلة المعوقات فعليا، وتحديها ومقاومتها، سواء في إطار حركات سياسية أو اجتماعية أو حركات منظمة، أو بشكل غير رسمي من قبل أشخاص في خضم عملهم الاعتيادي في حياتهم الاجتماعية والمنزلية ومن شأن التركيز السميائي على وجه التحديد أن يتضمن طرقاً يتم من خلالها الرد على خطاب مهيمن، وامتحانه، ونقده ومعارضته (في حججه، ووصفه للعالم وللهويات الاجتماعية، وما إلى ذلك).[3]

ولتحليل الخطاب –نصوص التحليل- عمليا يقدم "فاركلاف" نموذج يتدرج في ثلاث مراحل حسب مكونات الخطاب هي الوصف التفسير والتحليل، وهي الطريقة التي تبنتها الدراسة الحالية في الدراسة الميدانية:

مرحلة الوصف:

يقول "فيركلاف" أن الخطاب هو النص والتفاعل والسياق الاجتماعي والتمييز الموازي الذي أقامه بين مراحل التحليل النقدي للخطاب هي وصف النص وتفسير العلاقة بين النص والتفاعل وشرح العلاقة بين التفاعل والسياق الاجتماعي. مرحلة الوصف يقدم دليلا عمليا مرجعيا مصغرا يدور حول عشر أسئلة رئيسية وبعض أسئلة فرعية التي يمكن أن يتم طرحها فيما يخص النص وهي مجموعة معالم شكلية نجدها في نص معين يمكن اعتبارها خيارات محددة من بين الخيارات المتاحة داخل أنماط الخطاب التي ينهل منها النص:

أولا: على مستوى المفردات

ويمكن طرح الأسئلة التالية

1- ما القيم التي تتسم بها الألفاظ؟

ما نظم التصنيف المستفاد منها؟

هل توجد ألفاظ مختلفة عليها أيديولوجيا؟

---

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره ، ص351.

[2] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص352.

[3] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص352.

هل في النص إعادة صوغ أو إطناب؟

2- ما القيم العلائقية التي تتسم بها الألفاظ؟

هل توجد تعبيرات تفيد التلطف في التعبير؟

هل توجد في النص ألفاظ واضحة الانتماء للأسلوب الرسمي أو غير الرسمي؟

3- ما القيم التعبيرية التي تتسم بها الألفاظ؟

4- ما الاستعارات المستعملة؟[1]

ثانيا: النحو:

5- ما القيم الخبراتية التي تتسم بها المعالم النحوية؟

6- ما القيم العلائقية التي بها المعالم النحوية؟

7- ما القيمة التعبيرية التي تتسم بها المعالم النحوية؟

8- ما وسيلة الربط بين الجمل البسيطة؟[2]

ثالثا: الأبنية النصية

9- أعراف التفاعل المستعملة؟

هل توجد طرائق يسيطر بها أحد المشاركين على أدوار الآخرين في الحديث؟

10- ما الأبنية الواسعة النطاق التي يتسم بها النص؟

يميز هنا بين ثلاثة من أنماط القيمة التي قد تتسم بها المعالم الشكلية: القيمة الخبراتية والقيمة العلائقية والقيمة التعبيرية، المعالم الشكلية ذوو القيمة الخبراتية يتجلى فيه أسلوب تمثيل النص لخبرة منتج النص بالعالم الطبيعي أو الاجتماعي وتتعلق القيمة الخبراتية بالمضمون والمعرفة والمعتقدات وأما المعلم الشكلي ذو القيمة العلائقية فتتجلى فيه العلاقات الاجتماعية المجسدة عن طريق النص في الخطاب ويعتبر مفتاحا لها، والقيمة العلائقية تختص بالعلائق والعلاقات الاجتماعية وأما المعلم الشكلي ذو القيمة التعبيرية أخيرا فيتجلى فيه تقييم منتج النص لجانب الواقع الذي ينبني عليه النص والقيمة التعبيرية تتعلق بالذوات والهويات الاجتماعية، وقد يحتوي ويجمع معلم شكلي في وقت واحد بين قيمتين أو ثلاث وهذا ما سيتم توضيحه في الشكل الموالي.[3]

[1] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص153.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص153.

[3] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص154، ص155.

أبعاد المعنى	قيم المعالم	الأثار البنائية
المضمون	خبراتي	معرفة/معتقدات
العلاقات	علائقي	العلاقات الاجتماعية
الذوات	تعبيري	الهويات الاجتماعية

شكل رقم (06)يوضح المعالم الشكلية: القيم الخبراتية والعلائقية والتعبيرية

القيم الخبراتية للألفاظ تناقش أسلوب تشفير الفوارق الأيديولوجية بين النصوص من حيث رؤيتها للدنيا مثلا "التخريب" أي قلب الاوضاع و"التضامن" تنتميان إلى الإطارين الأيديولوجيين اليميني واليساري على الترتيب ووجود إحداهما في احد النصوص يحدد على الأرجح موقعه الايديولوجي.[1]

القيم العلائقية للكلمات كيف يعتمد اختيار الكلمات على العلاقات الاجتماعية بين المشاركين فيها وكيف يساعد على خلقها، فمن المحتمل أن تكون للكلمات أمثال هذه العلاقات مع قيم أخرى في الوقت نفسه، فلمفردات العنصرية على سبيل المثال لها قيمة خبراتية من حيث التمثيل العنصري لطائفة معينة ولكن استخدامها قد تكون له قيمة علائقية وربما تقوم على افتراض وجود أساس مشترك من الأيديولوجيا العنصرية بين المتحدث والمشاركين الآخرين.[2]

القيم التعبيرية للألفاظ ركز فيها "فيركلاف" على الاختلافات بين أنماط الخطاب في القيم التعبيرية للألفاظ من الزاوية الاديولوجية فالمتكلم يعبر عن تقييمه استناداً إلى نظم تصنيف تعتبر في جانب منها نظم تقييم، فمثلا تعتبر ألفاظ مثل (الوعي) بالموضة ومثل المذاهب السياسية الشخصية عناصر ذات قيم إيجابية في نظم التصنيف المرتبطة بالسياسة.[3]

الاستعارات المستعملة وسيلة لتمثيل جانب الخبرة في صورة جانب آخر وليست مقصورة إطلاقا على نوع الخطاب الذي ترتبط به نمطياً كالشعر والخطاب الأدبي، ولكن أي جانب من جوانب الخبرة يمكن تمثيله من خلال أي عدد الاستعارات وبدائلها.[4]

أعراف التفاعل المستعملة تتعلق بالمعالم الشكلية على المستوى النصي بخصائص التنظيم الشكلي للنصوص الكاملة، وغزاء المعنى الواسع الذي يستخدم فيه مصطلح النص لدى فيركلاف فغن هذا يشمل المعالم

[1] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص155، 156.

[2] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص160.

[3] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص164.

[4] نورمان فيركلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص166.

التنظيمية للحوار (مثل المحادثات والدروس والمقابلات الشخصية) وللكلام المنفرد (مثل الخطب والمقالات الصحفية).[1]

مرحلة التفسير والشرح:

مرحلة التفسير:

ويمكن اعتبار التفسير صيرورة معقدة ولها جوانب متعددة ومختلفة: فهو جزئيا مسألة تتعلق بالفهم: فهم ما تعنيه الكلمات أو الجمل أو الوحدات النصية الأطول ومنهم ما يعنيه المتكلمون أو الكتاب. وهو أيضا مسألة حكم وتقييم. مثال: الحكم ما إذا كان المتكلم صادقا أو لا جديا أم لا وما إذا كان الناس يتكلمون أو يكتبون بطرق تتلاءم مع العلاقات الاجتماعية والمؤسساتية التي تشكل إطار الحدث، وزيادةً على ذلك يدخل في التفسير عنصر إيضاح: فنحن غالبا ما نحاول أن نفهم لم يتكلم الناس كما يتكلمون أو يكتبوا كما يكتبون إلى درجة أننا نحاول تحديد أسباب اجتماعية غير مباشرة لذلك.[2]

وهو مرحلة من مراحل الإجراء ووضع الاسم للدلالة على التفسير الذي يضعه المشاركون في الخطاب للنصوص،، وتتناول إنتاج المشاركين للنص وتفسير النص معاً، والتفسيرات تتولد من خلال الجمع بين ما في النص وما في داخل المفسر بمعنى "موارد الأعضاء"* التي يستعان بها في التفسير، أو كما تسمى الخلفية المعرفية وفيما يلي مجالات التفسير:

سطح الكلام الملفوظ: يتعلق بهذا المستوى من مستويات تفسير النص بالعملية التي يحول بها المفسرون سلاسل الأصوات أو العلامات فوق الورق إلى كلمات وعبارات وجمل يمكن التعرف عليها. (مرحلة كتابة نصوص التحليل الكوربيس)

- معنى الكلام الملفوظ: يتمثل هذا المستوى الثاني من مستويات التفسير في إضفاء معان على الأجزاء التي يتكون النص منها وهي التي أطلق عليها "الملفوظات" وينهل هنا المفسرون من الجوانب الدلالية "لموارد الاعضاء" بمعنى الصور الممثلة لمعاني الألفاظ والقدرة على الجمع بين معاني الألفاظ والمعلومات النحوية والتوصل إلى المعاني المضمرة ابتغاء التوصل إلى معاني المقولات بأكملها.
- الترابط الموضعي: أما المستوى الثالث للتفسير فيقيم "روابط المعنى" بين الملفوظات، بحيث ينتج تفسيرات مترابطة بين كل ملفوظين أو عدد متوال من الملفوظات.
- بناء النص وغايته: تفسير بناء النص وغايته يعني أن يدرك المفسر كيف يرتبط النص كله بعضه بالبعض ويعني ذلك المطابقة بين النص وبين إحدى الصور الذهنية الأساسية المختزنة لدى المفسر، أو الصور التمثيلية

[1] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص184.

[2] نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، مرجع سبق ذكره، ص 40.

* أو المنطق السليم وهو ما يتفق مع ما جاءت به النظرية الإثنوميتودولوجية هارولد كارفينكل.

للخطاب، كأن يتعلق الأمر بمحادثة فعلى المفسر أن يتخيل أشياء معينة بترتيب معين كالتحية تغيير الموضوع اختتام المحادثة. [1]

- تفسير السياق: صورة التفسير مركبة كالتالي: سياق الحالة ونمط الخطاب والسياق المتناص والافتراضات المسبقة أفعال الكلام، الصور الذهنية الأساسية والأفكار ذات الصلة والإطار والموضوع والغاية.
- سياق الحال ونمط الخطاب: المفسرون يتوصلون إلى تفسيرات لسياق الحال اعتمادا على مفاتيح خارجية وخصائص المشاركين ويعتمدون إلى حد ما على "مواردهم الذاتية" وخاصة الصور الممثلة للنظم المجتمعية. والأبعاد الرئيسية الأربعة للحال هي: الذي يحدث ومن الفاعل وما العلاقات المطروحة، وما دور اللغة فيما يحدث؟

- ما الذي يجري: وضعت أقسام فرعية له وهي النشاط الموضوع والغرض، إذ تسمح بتحديد الموقف من حيث الانتماء والتي ندرك تمييزها داخل نظام اجتماعي محدد في مؤسسة معينة.
- من الفاعل تحديد الذوات التي الناشئة وفقا لنمط الحالة.
- وما نوع العلاقات؟ أنواع علاقات السلطة والمسافة الاجتماعية وغيرها.
- وما دور اللغة فيما يحدث؟ تستخدم اللغة بوصفها أداة من أدوات تحقيق هدف مؤسسي. [2]

مرحلة الشرح

الهدف من الشرح هو تبيان رسم صورة للخطاب باعتباره جزءا من عملية اجتماعية وباعتباره ممارسة اجتماعية وتبيان كيف تتحكم فيه الأبنية الاجتماعية، ولنا أن نتصور أن للشرح أولا **تأكيد الآثار الاجتماعية للخطاب وعوامل التحكم الاجتماعي** في الخطاب على ثلاث مستويات للتنظيم الاجتماعي، وهي **المستوى المجتمعي والمستوى المؤسسي والمستوى الموقفي**، فمحادثة عادية بين زوج وزوجة تتجلى فيها العلاقات الاجتماعية الأبوية داخل مؤسسة الأسرة والمجتمع كله كما يسهم إسهاما ضئيلا مرجحا الجانب المحافظ في الصراعات الدائرة حول موقع المرآة في الأسرة والمجتمع.

وأما من حيث المستويات الثلاثة للتنظيم الاجتماعي فيقول "فيركلاف" بوجود ثلاث طرائق للنظر إلى الخطاب نفسه وأن ذلك يتوقف على تركيزنا عليه باعتباره ممارسة موقفية أو مؤسسية أو مجتمعية فلقد لوحظ مثلا في المحادثات المنزلية المعتادة بين المرأة والرجل أن المرأة أكثر انفعالا واندماجا وتفهما وتقديراً لما يقوله الرجل أثناء حديثه بألفاظ مميزة مثل الغمغمة أو نعم أو لاحقا ويمكن اعتبار هذه الظاهرة أولا دليلا على موقف النساء الداعم لأزواجهن ويمكن النظر إليها من زاوية المؤسسية والمجتمعية بصفتها تبين وضع المرأة في موقف الممثل الثانوي في مسرح المحادثة والرجل بدور النجوم.

---

[1] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص196، 197.

[2] نورمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص202.

وأما الأيديولوجيات ما عناصر الموارد الذاتية ذات الطابع الاديولوجي التي ينهل منها الخطاب؟

وأما الآثار ما موقع هذا الخطاب بالنسبة للصراعات على المستويات الموقفية والمؤسيسة والمجتمعية؟ هل هي صراعات سافرة أم خفية؟ هل الخطاب معياري فيما يتعلق بالموارد الذاتية أم إبداعي؟ هل يسعل في الحفاظ على علاقات السلطة القائمة أم في تغييرها؟[1]

[1] نوررمان فير كلف: **اللغة والسلطة**، مرجع سبق ذكره، ص220- ص224.

الفصل السابع

الفصل السابع

حول الخطاب التربوي والبناءات المجتمعية

أولاً: دور التربية في المجتمع

1. التربية المقصودة وغير المقصودة
2. التربية والمجتمع

ثانيا: ماهية الجامعة

1. مفهوم الجامعة
2. فلسفة وأهداف الجامعة
3. ووظائف الجامعة
4. دور الجامعة

ثالثا: لمحة عن الجامعة الجزائرية

1. نشأة الجامعة الجزائرية
2. مراحل تطور الجامعة الجزائرية
3. الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة الجزائرية
4. مهام الجامعة الجزائرية
5. مشكلات الجامعة الجزائرية

رابعاً: الطالب الجامعي

1. مفهوم الطالب الجامعي
2. خصائص الطالب الجامعي
3. احتياجات الطالب الجامعي
4. مشكلات الطالب الجامعي
5. الحياة الاجتماعية والبيداغوجية للطالب الجامعي داخل الجامعة

خامسا: تحليل الخطاب التربوي

1. الخطاب البيداغوجي
2. الخطاب التواصلي
3. الخطاب التعليمي العلمي

سادسا: بيداغوجيا الخطاب التربوي

1. طرق التدريس
2. المناهج
3. تقويم التعليم الجامعي
4. الكتب
5. الأستاذ
6. العلاقة بين الأستاذ والطالب

سابعاً: أزمة الخطاب التربوي في العلم العربي

1. واقع الخطاب التربوي العربي
2. مظاهر أزمة الخطاب التربوى العربى

أولا: التربية ودورها في المجتمع

يشير مفهوم التربية Education إلى أنه عمل إنساني يهدف إلى التنشئة الاجتماعية بما يجعل أعضاء المجتمع يقومون بوظائف ويلعبون أدوارهم الاجتماعية المحددة لهم، ومن ثم يستخدم علماء الاجتماع هذا المصطلح بمعنيين، معنى واسع له شمل أي هيئة أو مؤسسة أو نظام يمكن الفرد من أن يسيطر على بيئته الطبيعية والاجتماعية وأن يكيف نفسه للمطالب المفروضة عليه من المجتمع الذي هو عضو فيه مثل الأسرة والمسجد، هنا يصبح مفهوم التربية مرادف للتنشئة الاجتماعية، ومعنى آخر أكثر تحديدا يشمل التعليم الرسمي المقصود Formal Intend Education لذي تقوم به المؤسسات التعليمية التي أنشأها المجتمع لهذا الغرض كالمدارس والكليات والجامعات.[1]

1- مدخل للتربية المقصودة وغير المقصودة: Non Formal Education /Formal Education

أ. تعريف التربية المقصودة وغير المقصودة

التربية كعملية Education as pross

التربية هي عملية نمو للشخصية الإنسانية كاملة بوصفها جزءاً، وبوصفها جسدً ونفساً وعقلا وعملا بوصفها مواقف وتصرفات، مشاعر ونوايا، مفاهيم وأعمال، فكل عملية تربوية لا يكون لها ذا المعنى أنما هي عملية مبتورة ناقصة.[2]

يشير "لستر سميت" L.Smith إلى أن التربية عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد وإعداد المواطن، وضمان طفولة أسعد للناشئة وأن من حق كل فرد أن يحصل على تعليم يتفق مع عمره، ويتناسب مع قدراته واستعداده.[3]

ومنه تتسم التربية كعملية بعدة خصائص منها:

- ومن هنا كانت للتربية صفة الاستمرار: من المهد إلى اللحد فهي لا تتوقف عند مرحلة من المراحل فالإنسان كائن يتشكل ويعاود تشكيله عبر دائرتي الزمان والمكان؛[4] فالعملية التربوية مستمرة تبدأ ببداية الحياة وتنتهي بنهايتها، ثم هي عملية مستمرة بمعنى أوسع عملية مستمرة بالمعنى الاجتماعي وبمعنى انتقالها من جيل إلى جيل في المجتمع ومن جماعة إلى جماعة في الوطن، ومن امة إلى امة في ألإنسانية والهدف دوما هو الأفضل والأمثل، مادياً ومعنوياً وأخلاقياً وحضارياً واجتماعياً، باختصار تقدم الإنسان وتحرره.

---

[1] حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 2003، ص9.

2 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، دار المعرفة الجامعية، ط3، الإسكندرية، مصر، 2009، ص54.

3 حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص14.

4 علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 74.

– وبهذا تكون التربية عملية نمو فردي واجتماعي وإنساني فهي عملية هادفة أي أنها ليست عشوائية ولا إعتباطية، وإنما هي عملية ذكية واعية تتجه إلى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد ومصالح الجماعة، وتهدف أيضا إلى خلق توازن بين كل من مصلحة الفرد ومصالح الجماعة، وتهدف أيضا إلى خلق توازن بين كل من مصلحة الفرد والجماعة، أملا في استقرار الواقع الاجتماعي المعاش.

– التربية عملية تفاعلية لا ينفع فيها مجرد التلقين أو تقبل طرف من الأطراف لما يلقي عليه ويؤمر به دون فهم ورضا وقناعة، والواقع أن التربية التي لا تقوم على أساس من اخذ وعطاء إقبال وحماس قناعة ووعي وذكاء إنما هي عملية إلى الترويض أقرب، والمتربي لا يتفاعل مع مربيه وفقط وإنما كل بيئته الاجتماعية.[1]

– الشمولية التكوينية: الإنسان كيان متعدد في إطار وحدة شاملة، فالتربية تشمل مختلف جوانب الشخصية سيكولوجياً واجتماعياً وأخلاقياً وروحياً وبدنياً.[2]

– شمولية البنية: فالتربية عملية تشمل في ذاتها مختلف العمليات التربوية المختلفة مثل التعليم والتنشئة والتثقيف والتأديب والترويض والتطبيع والتدريب والتأهيل، فالتعليم على سبيل المثال يدخل في بنية الفعل التربوي ويشكل موقفاً من مواقفه، وكذلك هي الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية والتثقيف والترويض والتطبيع، ولا يمكن للتربية أن تختزل إلى إي من هذه العوامل والصيغ.[3]

يستخدم علماء الاجتماع مصطلح التربية بمعنيين: معنى واسع يشمل أي هيئة أو مؤسسة أو نظام يمكن للفرد من ان يسيطر على بيئته الطبيعية والاجتماعية وان يكيف نفسه للمطالب المفروضة عليه من المجتمع الذي هو عضو فيه مثل (الأسرة، المسجد ..)، هنا يصبح المفهوم مرادفاً للتنشئة الاجتماعية؛ ومعنى آخر أكثر تحديداً يشمل التعليم الرسمي المقصود Formal Intend Education الذي تقوم به المؤسسات التعليمية التي أنشأها المجتمع لهذا الغرض كالمدارس والكليات والجامعات.[4]

التربية المقصودة: Formal Education

التربية المقصودة أو النظامية Education Formal أو المقصودة أو المدرسية، هي التي تتم عادة داخل النظام التعليمي في المؤسسات التعليمية كالمدرسة وفق مناهج وخطط دراسية أنشطة تربوية مختلفة، وتفرض على الطالب وتستلزم منه اجتياز الاختبارات والامتحانات الشهرية والسنوية لكي يتقدم من صف دراسي إلى

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، دار مرجع سبق ذكره، ص55– ص56.

[2] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 73.

[3] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 74، ص75.

[4] حمدي على أحمد: مرجع سبق ذكره، ص9.

آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى ويتم هذا في إطار السعي نحو تكوين الشخصية الإنسانية وفق أيديولوجية المجتمع السائد وتوجهات الدولة.[1]

وتعرف كذلك من حيث انها تتم في إطار مؤسسة رسمية كالمدرسة والجامعة والتكوين المهني ذات تنظيم هرمي، يتخرج منها المتَعَلِم بشهادة —دبلوم–؛ بينما تتم التربية غير الرسمية في إطار النظم التقليدية للتربية؛ ولا يتحصل منها المتعلم على أي شهادة لها دور فعال في عملية التربية والتعلم.[2]

التربية المقصودة (لمدرسة) تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالب الواقع الاجتماعي من جهة أخرى فالتربية ثمرة علمين هامين هما: علم النفس وعلم الاجتماع.[3]

ويرى "على أسعد وطفة" أن التربية الموجهة أو المقصودة تتمثل في الاكتساب التربوي الموجه أو المقصود في نسق من العمليات الإرادية التي يباشرها الراشدون لتكريس أنماط سلوكية عند الأطفال، ومن أبرز العمليات المستخدمة نذكر: العقاب، والثواب، والأوامر، والنواهي، والوعظ، والإرشاد، ، والتشجيع، أو استخدام الشدة، وهي فعاليات غالباً ما يلجأ إليها الأهل في تربية أطفالهم وإكسابهم الأنماط السلوكية المنشودة في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يكتنف الأسرة.[4]

وهذا النوع من التربية يستجيب لإرادة الكبار الذين يقومون بتربية أطفالهم، إذا يوجهون الأطفال عبر هذا النوع من التربية إلى تحقيق بعض الأهداف التي رسموها لهم بصورة مسبقة، فبعض الآباء مثلا يعتمدون أسلوباً في التربية بأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الجهود والوسائط التي تؤدي إلى تعزيز القيم الإيمانية عند الطفل، وبعض الآباء يركز على أهمية الفضيلة، وهناك من يركز على أهمية التعليم والتربية العقلية، وهم يوظفون الوسائل التربوية التي تمكنهم من تحقيق هذه الغايات التربوية بفعالية ونجاع كبيرين.[5]

وترجع نشأة النظر إلى التربية باعتبارها نظاماً اجتماعياEducation as a Social System إلى عالم الاجتماع الفرنسي "أميل دوركايم" E.Durkehim ففي عام 1922 الذي نشر مؤلفه "التربية والمجتمع"، وصاغ تعريفا للتربية من خلال الوظائف التي تؤديها للمجتمع "التربية هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية

---

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص98.

[2] Véronique Bordes,**L'éducation non formelle**, Les dossiers des sciences de l'éducation,n°34/2015, http://dse.revues.org/

[3] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط5، الإسكندرية، مصر، 2005، ص18.

[4] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**،مرجع سبق ذكره،ص 79.

[5] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**،مرجع سبق ذكره،ص 80.

والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل".[1]

كما يرى في التربية كنظام أنها تحقيق تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية، ومن ناحية أخرى تحقق التكامل الاجتماعي Social Integration؛ للمجتمع عندما يقرر في كتابه التربية وعلم الاجتماع "أن المجتمع يحقق البقاء فقط إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التجانس Homogenity والتربية هي التي تستطيع أن تؤدي إلى قيام هذا التجانس، حيث تكسب الأفراد منذ الصغر مظاهر التماثل الأساسية التي تتطلبها الحياة الجمعية".[2]

وقد انطلقت الدراسات بعد "دوركايم" تدرس التربية باعتبارها نظاماً اجتماعيا؛ حيث يشار إلى أن التربية –في شكلها الرسمي– هي عبارة عن نظام من المدارس حيث يوجد أشخاص معينون يُنتظر منهم تعليم الأطفال والشباب أنماط معينة من السلوك، فالنظام التعليمي لا بد ان يكون جزء من التكوين الاجتماعي العام.[3]

التربية غير المقصودة أو اللانظامية Non Formal Education

يرى الباحث "أسعد وطفة" أن غالباً ما يوظف مفهوم التربية غير المقصودة، ولكننا نفضل استخدام التربية العفوية التي تأخذ طابعاً لاشعورياً، وهذا يعني عملية التفاعل الواسعة بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها، والتي تشكل المناخ الأساسي لنموه وتشكله تربوياً، وفي هذا الاتجاه يذهب كل من "بل" Bell و"فينارس" Venars إلى أن عملية التنشئة ليست مجرد عملية تلقين وتعليم، وغرس عقائد لمجموعة من القيم، وإنما هي عملية تفاعل مستمر بين الطفل من ناحية، وبين بيئته من ناحية أخرى، ويذهب كل من "براون" Brown و"كولبرج" Kolberg و"شافير" Schaffer إلى ما هو أبعد من ذلك فالطفل لا يتأثر بمؤثرات الوسط الذي يعيش فيه فحسب، بل هو يؤثر فيه كإنسان إيجابي فعال ويتمثل ذلك في جملة من العمليات التي يكتسب فيها الفرد (الطفل) أنماطاً سلوكية ومعارف عن طريق التفاعل مع الوسط الذي يعيش فيه، ومن أبرز هذه العمليات: المحاكاة واللعب والتقمص، وعلاقات الدور والمركز.[4]

---

[1] إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، ترجمة: علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، اليرموك، دمشق، 1996، ص68.

[2] حمدي على أحمد: مرجع سبق ذكره، ص16، ص17.

[3] حمدي على أحمد: مرجع سبق ذكره، ص17.

[4] علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، مرجع سبق ذكره،ص78– ص 79.

التربية اللانظامية أو غير المقصودة أو اللامدرسية، أو التربية التلقائية وغير الرسمية، تتم عادة منذ ظهور الوليد البشري للحياة، بل قبل ذلك وهو مازال جنيا في رحم أمه، ولقد تنوعت وتعددت وجهات نظر الفلاسفة والتربويين والانثرلولوجين تجاه كل من التربية النظامية والتربية اللانظامية.[1]

التربية غير النظامية، تتم في الغالب خارج النظم التعليمية الرسمية، ذات طبيعة تطوعية.، مثل نوادي الشباب والجمعيات الرياضية والخدمات التطوعية وبعض أنماط التكوين، والعديد من الأنشطة التعليمية؛ لها مناهج أقل وضوحا، مما يعطيها وضع اجتماعي ومالي ضعيف .أيضا، وأقل احترافية بالمقارنة مع التعليم الرسمي .والتعليم الرسمي إلزامي بالنسبة لغالبية الطلاب عكس التربية الانظامية غير إلزامية، التعليم غير النظامي لديه يعتمد من حيث المبدأ على الدوافع الذاتية للمشاركين بينما التعليم الرسمي دوافع خارج إرادة الفرد؛ التربية الغير مقصودة في بعض البلدان ينظر إليها على أنها عملية تعلم بدون منهج معلن، لا المعلم ولا فحص أو اختبار على الإطلاق.[2]

ومما سبق يمكن تصنيف التربية –كنسق اجتماعي- بحسب بناء المجتمع نفسه إلى قسمين :

1-تربية بدائية: ويسودها نظام التربية غير الرسمية، وتعد بذلك تنشئة اجتماعية Socialization أو تثقيفية Enculturization ويتركز نمط الأدوار فيها بين جيل يعلم وبين جيل يتعلم يسوده النمط التلقائي، وتعتبر التربية هي الحياة نفسها في مثل تلك المجتمعات.[3]

والتربية في المجتمع البدائي يعرفها "هوبل" Hoebel هي الحياة نفسها، بينما المجتمع المتحضر –الحديث- هي إعداد للحياة؛ في المجتمع البدائي تضطلع بها الأسرة لا المدرسة وفي نطاق الأسرة يزاول الطفل المهن التقليدية وأنماط السلوك من خلال عملية التقليد للكبار وتلك هي التربية غير الرسمية عكس التربية الرسمية والتي تسود في المجتمعات المتحضرة الحديثة، من خلال المؤسسات والنظم التعليمية المختلفة، والتي تهدف أساسا إلى إعداد الناشئ للحياة المقبلة.[4]

2- تربية حضارية: ويمكن أن نميز في المجتمع الحضري بين نمطين تربويين:

أ-تربية غير رسمية : وتتمثل في عملية التنشئة الاجتماعية، ويمتد نسق الأدوار فيها من الأسرة إلى العديد من المؤسسات الإعلامية المختلفة كالصحافة والإذاعة والسينما والمسرح والتلفزيون...إلخ؛

---

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص98.

[2] Manuela du Bois-Reymond: **Study on the links between formal and non-formal** education, council of europe**,** Directorate of Youth and Sport, Strasbourg, 2003, p9. www.eurodesk.it/.../COE_formal_and_nonformal_education.pdf

[3] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره، ص99.

[4] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره، ص98.

ب-تربية رسمية: وتضطلع بها المؤسسات التعليمية، حيث يتعقد ويتشابك نسق الأدوار فيها وتهدف التربية فيها إلى الإعداد للحياة الحاضرة والمستقبلية. [1]

ب. أهداف التربية غير المقصودة

تختلف أهداف التربية غير المقصودة أو غير الرسمية (التنشئة الاجتماعية) من ثقافة إلى أخرى إلا أن المهتمين بها يتفقون على الأهداف الآتية:

- مساعدة الطفل على جعل ثقافة المجتمع جزء من خبرات اجتماعية يتعلمها الطفل أو المراهق أو الراشد في البيت والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها؛
- تحقيق الاستقلالية الذاتية للطفل، أي الاعتماد على النفس والثقة بها من خلال إتاحة الفرصة للفرد ليعبر عن ذاته ويعودها على مواجهة المواقف الحياتية وحل المشكلات؛
- تعلم المعايير الاجتماعية والقيم والعادات والتقاليد والضوابط المتعارف عليها من ثقافة المجتمع، وتعليم الجيل الصاعد ماهية الصح والخطأ في السلوك والممارسات الحياتية لتحقيق التكيف الأمثل والتآلف مع الآخرين؛
- غرس الهوية الوطنية والقومية عند الناشئة وفق قدراتهم وثقافة مجتمعهم لتحقيق الانتماء على أكمل وجه، وغياب هذه الهوية يعني الضياع فهي الخصوصية الذاتية للمجتمع، التي من خلالها يحدث الانفتاح على الثقافات الأخرى؛
- غرس الطموح في نفس الطفل لتحقيق النجاح في الحياة والذي يعتبر مطلباً اجتماعيا واقعياً أكدت عليه التربية الحديثة المعاصرة؛
- تعليم الناشئة أدوارهم الاجتماعية حسب ثقافة مجتمعهم لتحقيق التكيف المطلوب؛
- تهدف التنشئة الاجتماعية إلى التقليل من شأن التنافس الفردي الذي للذي لا يعود بفائدة إلا على الشخص نفسه فقط، وإلى التعظيم من التنافس الجمعي التعاوني الذي يعود بالخير على الجماعة كلها. [2]

ج. خصائص التربية غير الرسمية (التنشئة الاجتماعية)

تتميز التنشئة الاجتماعية بعدة خصائص لعل من أهمها:

- إنها عملية تعلم اجتماعي يتعلم الفرد من خلالها الأدوار والمعايير الاجتماعية للمجتمع وقيمه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، كما يكتسب الفرد بواسطتها معارفه وعلومه واتجاهاته.
- إنها عملية تهدف إلى تهيئة الفرد للتكيف مع ظروف الحياة المتعددة والآخذة بالتعقد والتغير.
- إنها عملية مستمرة تمتد من الطفولة المبكرة وتمتد إلى مراحل العمر المختلفة وهذا يعود لطبيعتها الدينامية التي تتضمن التفاعل والتغير.

---

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص104.

[2] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص241- ص242.

- إنها عملية فردية ونفسية بالإضافة إلى كونها عملية اجتماعية تهدف لإكساب الفرد خبرات المجتمع؛
- إنها عملية معقدة متشعبة لها أهداف كثيرة وتستعين بأساليب ووسائل متعددة مختلفة وتؤثر على شخصية الفرد لنقله من كائن يعتمد على استعداداته الفطرية إلى كائن اجتماعي له فردية اجتماعية تتفق إلى حد مع شخصية الآخرين في المجتمع دون ذوبانها فيها. [1]

د. **وسائط التربية غير الرسمية:**

لكل نوع من أنواع التربية وسائط وأدوات بدونها لا تستطيع أن تحقق الغايات؛ فعلى صعيد التربية الرسمية يوجد المدرسة الابتدائية، والمتوسط والثانوي والجامعي؛ أما التربية اللامدرسية غير المقصودة اللانظامية فهي تمر بقنوات وسبل ووسائط متعددة لكي تحقق الأهداف، ومن هذه الوسائط أو الأدوات أو الأطراف التربوية:

- **الأسرة:**

اصطلاح الأسرة التي تقابل لفظ Family بالإنجليزية يعني معيشة رجل وامرأة أو أكثر على أساس الدخول في علاقات جنسية يقرها المجتمع، وما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات، كرعاية الأطفال المنجبين وتربيتهم، ثم امتيازات كل من الزوجين إزاء الآخر، وإزاء أقاربهم وإزاء المجتمع. [2]

يعرف "وليام أوجبرن" W.Odgburn "الأسرة بأنها رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفالهما، أو بدون أطفال، او من زوج بمفرده مع أطفاله، أو زوجة بمفردها مع أطفالها"؛ كما يمكن للأسرة أن تشمل على أفراد آخرين كالجدود وبعض الأقارب حين يكونوا مشاركين في معيشة وحدة مع الزوج والزوجة والأطفال. [3]

فالأسرة تنتمي إلى فئة اجتماعية أو طبقة اجتماعية بعينها وتختلف الأسر باختلاف الفئات أو الطبقات الاجتماعية، فالطفل الذي يولد في أسرة فقيرة معدمة، يعيش نمط من التفاعلات السائدة في تلك الأسرة والطبقة معا، فيكتسب منها كل ما يتعلق بقيم واتجاهات تلك الأسرة دون سواها من الأسر؛ وكذلك الطفل الذي يولد في أسرة ميسورة، فإنه يكتسب نمط التفاعلات الاجتماعية والقيم السائدة والاتجاهات لدى تلك الأسرة بانتمائها الطبقي. [4]

الأسرة عاملا من أهم عوامل التربية، فهي المحدد الأول في عمل التنشئة ألاجتماعية وهي تعلم الطفل لغته، وهي الجماعة الأولى التي يتلقى فيها الكثير من العادات والتقاليد الأخلاقية والدينية، وتعلم الآداب والطاعة والاحترام... وهكذا فإن الأسرة تعلم الطفل الضبط الاجتماعي... والمهم هو أن الطفل عندما يلتحق

---

[1] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص242- ص243.

2 حسين عبد الحميد احمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، دط، 2005، ص180.

[3] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص254.

4 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص99.

بالمدرسة في سن السادسة يكون قد حصل على قدر من الثقافة في الأسرة تؤهله لان تقرب المسافة التربوية المدرسية مع التربية المنزلية.[1]

ومن وظائف الأسرة:

- أنها لا تزال أصلح نظام لتجديد المجتمع عن طريق التناسل مما يضمن نمو المجتمع واستمراره وبصورة مقبولة وأخلاقية يرضى عنا المجتمع؛
- أنها المكان الطبيعي لنشأة العقائد الدينية واستمرارها؛
- أنها تعد المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغة مجتمعه، كما أنها لا تزال مسؤولة إلى حد كبير عن التنشئة والتوجيه بمشاركة المؤسسات الأخرى ذات العلاقة؛
- أنها الوحدة الأولى التي يتلقى فيها الطفل تربيته الاجتماعية والسلوك والآداب؛
- أن وجود عادات وتقاليد خاصة بها يؤدي إلى ربط أفرادها بعضهم البعض وبالتالي بالمجتمع الكل؛
- أنها تشكل وحدة اقتصادية خاصة في بعض المجتمعات حيث يقوم الأب بإعالة زوجته وأبنائه، وتقوم الأم بأعمال المنزل، إلا انه حاليا وفي المجتمعات الصناعية المتطورة يعتبر الفرد هو أساس الوحدة الاقتصادية، فتعمل الزوجة أو بعض الأبناء حسب ظروف الأسرة مما يرفع من دخلها الاقتصادي.[2]

- **الطبقة الاجتماعية**

تعرف الطبقة بأنها أي جزء من المجتمع يتميز عن باقي الأجزاء بمنزلة أو مرتبة اجتماعية وتتحدد بنيته في سلسلة من المراتب وإدراك الطبقة مع وجود نوع من الاستمرار يدعم بنائها؛ ويتحكم في هذا التمايز بين الطبقات الاجتماعية مجموعة من المحكات هي:

- الأفراد المهنيون؛
- الملاك والمديرون والموظفون الرسميون (مزارعون تجار ملاك ...)؛
- العمال المهرة؛
- العمال شبه المهرة؛
- العمال غير المهرة (عمال زراعيون عمال غير زراعيين طبقات خدم).[3]

1 حسين عبد الحميد احمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مرجع سابق ذكره، ص182، ص185.

2 نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص259.

3 حسين عبد الحميد احمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص211.

نظرا لأن المجتمع الإنساني ينقسم إلى طبقات متباينة وتتبنى كل طبقة اجتماعية في المجتمع نمطا من القيم والأفكار والعادات والتقاليد والسلوكيات، بل والثقافة تحاول أن تبثها نفوس أطفالها الصغار حتى إذا ما شبوا وكبروا يكونوا على وعي تام بتلك التوجهات المختلفة، إذا الطبقة اجتماعيا وثقافيا وفكريا تؤثر في الطفل في تبني أفكار معينة، وتحاول أيضا أن يستمر أطفالها في ذلك النهج، بان تدفع بهم إلى المدارس الأجنبية ومدارس اللغات، وتحاول الإبقاء على الثقافة والقيم الأجنبية الدخيلة على الوطن الأم في حين لا تجد الطبقات الوسطى والدنيا من أن تدفع بأطفالها إلى المدارس الحكومية والتي تنتهج نهجا قوميا ووطنيا وفقا لأيديولوجيا المجتمع السائدة.[1]

- **جماعة الرفاق:**

تتكون جماعات الرفاق من أفراد متساويين لذلك تختلف عن الأسرة حيث تقوم فيها روابط طبيعية بين أفرادها على قدم المساواة وفقاً لميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم ووفقاً لجنسهم وعمرهم، ويعبرون بحرية عن أنفسهم في ظل غياب سلطة الأسرة، لذلك يشعر كل واحد من هذه الجماعات بنوع من الاستقلالية والثقة بالنفس وتعد هذه الجماعات أداة ضبط للفرد المنتمي إليها غذ تحدد له نوع العلاقات التي يمكنه القيام بها، كما أنها تساهم في تعديل سلوكه للأفضل إذا كانت الجماعة المنتمي إليها الفرد تتمتع بأخلاق حميدة وسيرة حسنة وأحيانا يحصل العكس.[2]

تساهم التربية اللانظامية عن طريق جماعة الرفاق في تنمية اتجاهات وتدعيم قيم وسلوكيات لدى الأطفال قد تعجز عنها الأسرة أو المدرسة، ولكننا يجب ألا ننسى أن تلك الجماعات تتأثر بالمناخ والجو الاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها الطفل، فلا شك أن جماعات الرفاق في الأحياء الراقية تمارس أنماط من السلوك والقيم هي جد مختلفة عن تلك التي تمارسها جماعات الرفاق في الأحياء الفقيرة والعشبية حيث تتباين الثقافات في كل من تلك البيئات الاجتماعية التي تساهم بشكل مباشر في عملية التربية غير المدرسية في تشكيل الوعي الإنساني لدى الناشئة.[3]

مميزات جماعة الرفاق:

- تتألف جماعة الرفاق من أعضاء من نفس العمر وربما من نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- تتمركز حول اهتماماتها في المرحلة العمرية لجماعة الرفاق.
- تتفاوت في سلطة أعضائها ومكانتها.

---

1 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره، ص106.

2 نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص270.

3 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره، ص111- ص112.

- لا تتضمن مسئوليات طويلة المدى بالنسبة للتنشئة الاجتماعية.
- وأدا ما احتلت جماعة الرفاق بقيمها المضادة لقيم المدرسة مكانة عالية فمن المرجح أن يؤدي ذلك إلى فشل قيم المدرسة في ان تصبح هي السائدة، ويحدث العكس طالما تنسجم أو تتواجد قيم جماعة الرفاق مع قيم المدرسة.[1]

- **المؤسسات الدينية:**

تقوم المؤسسات الدينية ودور العبادة بدورهم في عملية التنشئة الاجتماعية لما تتميز به من مميزات فريدة من أهمها حالة القدسية المميزة لها وثبات المعايير الأخلاقية والسلوكية التي تعلمها للناشئة والإجماع على تدعيمها، وتؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال ما يلي:

- إمداد الأفراد بالأطر السلوكية الحسنة والتسامح والمحبة وتنمية الضمير الأخلاقي عندهم من خلال تكوين منظومة قيمية متكاملة؛
- تعليم الأفراد التعاليم الدينية التي تحكم فكرهم وسلوكهم، والدعوة إلى ترجمتها إلى ممارسات عملية؛
- توحيد أنماط السلوك والدعوة إلى التقريب بين الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة.[2]

- **المسجد :**

يعتبر وسطاً تربويا هاما في تربية الناشئة، وترجع أهميته لأنه لا يعترف بالفروق الاجتماعية والطبقية، أثناء ممارسة الشعائر الدينية وأداء الصلاة، بل وتزودهم بالكتب والدراسات التي تعينهم على فهم دينهم وتعينهم أيضا على تدعيم وبث القيم الدينية الروحية التي لا غني عنها في تماسك وتعاضد المجتمع الإنساني.[3]

- **وسائل الإعلام:**

يعرف مفهوم الإعلام بأنه أسلوب من أساليب الاتصال الجمعي، عن طريق وسائله المختلفة يمكن الوصول بأهدافه إلى الجماهير، ويستخدم المجتمع نظامه لإعلامي كمعلم لنقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، ويمكن مقارنة مؤسسات الإعلام –الصحف الإذاعة التلفزيون بوسائلها المطبوعة، والمسموعة والمرئية بالمؤسسات التربوية.[4]

أن مضمون أية وسيلة إعلامية يمكن أن يصنف إلى ما يلي:

---

[1] شبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، دار المعرفة الجامعية، ط5، الإسكندرية، مصر، 2005، ص83.

[2] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص274.

[3] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص109.

4 حسين عبد الحميد احمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص205.

- المضمون الذي يتصف بالذوق الرفيع وهذا يوزع على نطاق جماهيري واسع ويهدف إلى رفع مستوى الذوق العام للناس من فني وإبداعي وأخلاقي وله دور مهم في التثقيف مثل الموسيقى الجادة والفن التشكيلي الرفيع والدراما الرفيعة والمناقشات السياسية ذات الأهداف التوعوية؛
- المضمون الذي يتصف بمستوى من الذوق منخفض ويمثله الإنتاج والأعمال الإنسانية المركزة على الإباحية والعنف ودعم الجريمة والإخلال بالآداب مما يؤدي هذا كله للإساءة إلى الحس الأخلاقي المرتبط بالضمير الأخلاقي على المستوى الفردي والجماعي؛
- المضمون الذي يتفق عليه الجميع ويوزع بشكل واسع مثل النشرات المتعلقة بالأخبار وبالطقس والأفلام والمسرحيات وكل إنتاج يعرض من خلال هذه الوسائل ويكون ملزماً.[1]

تشير كل الدلائل على أن التوسع السريع والمذهل في مختلف أشكال وصور وسائل الإعلام تتطور وتنتشر ويتسع نطاق استخدامها بصور سريعة في معظم البلدان، كما واكب ذلك أيضا ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة فئات المجتمع ومفاهيم التعليم مدى الحياة وتحقيق الفرص المتكافئة في التعليم والتربية النظامية.

والتلفزيون له أثره الكبير والفعال على الأطفال في عملية التثقيف والتأثير على السلوك الاجتماعي وله في ذلك قوة الأسرة وجماعة الرفاق، وقد تعبر وسائل الاتصال عن سياسات وتوجهات الدول الرسمية وتشارك هذه الوسائل في الحملات الدعائية والقومية نحو قضية ما، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بأيديولوجية الدولة؛ فالتلفزيون يعتبر الأب الثاني للأطفال إذ يدخل عليم بيوتهم في سن مبكرة ويخاطب الملايين من الأطفال في وقت واحد ويقضي الأطفال وقت طويل أمام التلفاز يفوق حتى الوقت الذي يقضونه في المدرسة.[2]

1- التربية والمجتمع

البناءات المجتمعية يقصد بها كل البناءات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية في حالة تفاعل إن لم أقل نتاج تفاعلها وهناك أسباب رئيسية تجعل المربين يولون اهتماما خاصاً بدراسة المجتمع والتعرف على طبيعته وقوانينه ونظمه وقيمه وتقاليده وعقائده وغيرها من المكونات التي تبنى عليها حياة المجتمعات؛ والسبب الأول أن المجتمع هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان، ويتعايش مع أفراده وجماعاته، ويواكب تقدمه أو تخلفه، ويحقق فيه رغباته وميوله وطموحاته؛ والسبب الثاني أن المجتمع يعد المكان الذي تتشكل فيه الفردية الذاتية للإنسان، وتتكون هويته، ويتحدد فيه اتجاهات سلوكية ومواهبه؛ والسبب الثالث أن المجتمع لا يمكنه التقدم والازدهار إلا إذا قام الفرد بدور فعال في تطوره، فتنمية المجتمع تتطلب المشاركة الإيجابية للفرد، كمواطن صالح، مع خطط التنمية، ومتطلبات المجتمع من القوى البشرية العاملة فيه؛ السبب الرابع أن المجتمع هو المكان الذي يحمل تراث الأمة

[1] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سبق ذكره، ص273.

[2] شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص109.

وثقافتها وعلومها وفنونها وآدابها وعلومها وفنونها، وتتأصل فيه قيمها وأخلاقها وعقائدها وتقاليدها، ومن ثمة فإن الفرد محتم عليه أن يشارك مجتمعه في تاريخه وتراثه وحاضره ومستقبله.[1]

أ. الأسس التي يقوم عليها المجتمع

هناك أجماع بين علما التربية المعاصرين على أن أي تنظير لفلسفة التربية أو وضع لأهدافها، أو إعداد لمنهاجها أو كتبها الدراسية، أو موادها التعليمية يجب أن تنبثق من الفلسفة العامة للدولة، فالمجتمع من وجهة النظر الحديثة يعد المنبع الذي تستمد التربية الأهداف التي تطمح إلى تحقيقها، وبالتالي فما هي الأسس التي يقوم عليها المجتمع والتي من الواجب مراعاتها في وضع الأهداف التربوية؟.

الأساس الأول :

أن المجتمع ليس كيانا مجردا يتصف بالركود بل هو كيان عضوي يتميز بالحركة والتطور الدائم، ولو أن درجة تحركها وديناميكيتها تتصف بالبطء والتخلف، وما دام الإنسان يتحرك ويحقق رغباته فإنه في مجتمع غير راكد، و كلما غرق المجتمع في ظلام التخلف والأمية قلت درجة ديناميكيته وحيويته، وبالمثل فإن المجتمعات المتقدمة ذات المستوى الرفيع اقتصاديا وتقنيا وعلميا واجتماعيا فإنها تتميز بدرجة عالية من الدينامية، وتتعلق مستويات الدينامية بمدى نجاح الخطط التنموية.[2]

الأساس الثاني :

أن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع ليس مجرد تفاعل نفسي وسلوكي فحسب، بل هو أيضا تفاعل حيوي مادي يتضمن عوامل المصالح المشتركة والاهتمامات المتبادلة، فالتفاعل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد ليس كله تفاعلا نفسيا وقتيا يزول بزوال الحدث، بل إن المشاركة الوجدانية بين أفراد المجتمع، والارتباط العاطفي بينهم، والعلاقات النفسية والإنسانية المتبادلة بين كل منهم؛ وتمتد تلك العلاقات؛ إلى العلاقات الحيوية المادية الذي يطلق عليها علماء الأنثربولوجيا عوامل "المصالح المشتركة، والاهتمامات المتبادلة، لذلك لا نجد التعليم في الدول المتقدمة لا يُعِدُ الدارس فقط للجانب المعرفي والوجداني من حياته داخل المجتمع؛ بل تزوده أيضا بالخبرات العملية لتمكن المتعلم التعامل منذ صغره مع اقتصاديات المجتمع الذي يعيش فيه.[3]

الأساس الثالث :

أن كل مجتمع له السمات والصفات الخاصة به التي تميز ملامحه وهويته الحضارية، يؤكد علماء الاجتماع أن الفرد يتأثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر بالسمات والصفات التي يتحلى بها ذلك المجتمع، تلك السمات

---

[1] محمد الشبيني :**أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية**،دار الفكر العربية،ط1،2000،ص15.

[2] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره، ص20.

[3] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص12.

والصفات التي يتصف بها المجتمع تختلف بدرجات متفاوتة من مجتمع إلى آخر تبعا لموقعه الجغرافي والأحداث التاريخية التي مرت عليه، وعاداته وتقاليده وقيمه وعقائده وتراثه الحضاري.[1]

الأساس الرابع :

أن المجتمع يقوم على جهد الأفراد والجماعات لتحقيق أكبر قدر من الكفاية والازدهار عن طريق التعاون والتفاهم والارتباط المشترك؛ يمكن أن نحدد أربعة متغيرات أساسية ينبغي أن تعيها التربية لكي تساعد المتعلم على تقديم مساهمة فعالة في تحقيق أكبر قدر من الكفاية والازدهار لمجتمعه:

المتغير الأول: مدي مساهمة المواطن في الأنشطة والبرامج التي تساعد المجتمع على التقدم؛ المتغير الثاني ضرورة التعاون والترابط بين أبناء المجتمع الواحد وبين المؤسسات والمنظمات والجماعات التي تقوم بخدمته؛ المتغير الثالث هو قدرة المجتمع على الإفادة من الثروات الطبيعية والبشرية لتحقيق اكبر قدر من التقدم والازدهار؛ المتغير الرابع هو قدرة المجتمع على توفير اكبر قدر من الرعاية العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية لأبنائه لتحقيق اكبر معدل من التطور والتقدم في شتى ميادين الحياة.[2]

ب. مدى ارتباط التربية بالمجتمع :

ويتبين ارتباط التربية من خلال ما يلي:

التربية لا تتطور بمعزل عن التغيرات التي تحدث في المجتمع : هل التربية يمكنها أن تصبح أداة في إدخال التغيير المطلوب لمعاونة المجتمع على النهوض والتطور؟ للإجابة على هذا السؤال علينا أن نتناول بالعرض أربعة محاور رئيسية تعتمد عليها التربية في مواجهة التغيرات الاجتماعية والعلمية والثقافية والفكرية التي تطرأ على المجتمع، وينبغي الاستدراك هنا أن تلك المحاور مرتبطة أشد الارتباط بالفلسفة والأهداف التربوية التي يضعها المجتمع لمواطنه.

المحور الأول: أن التربية جزءاً متكاملا داخل النسيج الثقافي والعلمي والاقتصادي والأدبي للمجتمع.

المحور الثاني: أن التربية تتأثر تأثيرا مباشرا بمختلف التغيرات التي تحدث في المجتمع سواء كانت تلك التغيرات في الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو الفنون أو الآداب أو غيرها من ميادين الحضارة التي يعيشها المجتمع، كما أن التربية ينبغي عليها أن تؤثر أيضا وبصورة مستمرة في إدخال تعديلات وتغيرات على بنية المجتمع وحضارته.

المحور الثالث: أن التربية في أحسن ظروفها تكيف نفسها من حيث فلسفتها وأهدافها وبرامجها وخططها الدراسية بمتطلبات المجتمع واحتياجاته، فعملية التكيف هذه تصبح عملية مستمرة نتيجة استجابة التربية للمتغيرات التي تحدث داخل المجتمع واحتياجاته.

---

[1] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص22.

[2] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص24.

المحور الرابع: أن وظيفة التربية في واقع الآمر هي بناء جسور متينة وعلاقات مستمرة مع المؤسسات والمنظمات والهيئات الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية داخل المجتمع؛ وبذلك يمكن للتربية أن تؤثر في تعليم مواطنيها في كيفية التعامل الإيجابي مع تلك المؤسسات والمنظمات والهيئات التي تقوم بدور هام في تقدم المجتمع ونموه.[1]

التربية ضرورة لبقاء المجتمعات واستمرارها: هناك عدة جوانب أساسية يمكننا تناولها لكي نبين أهمية التربية كضرورة لبقاء المجتمعات واستمرار تقدمها وازدهارها.

الجانب الأول :أن تاريخ الشعوب يؤكد الدور الذي قامت به التربية كضرورة لبقاء المجتمعات واستمرارها فالمؤرخون يؤكدون أن المجتمعات التي تقدمت وازدهرت على مر العصور هي تلك المجتمعات التي بلغت من التعليم مكانا عظيما بفضل انتشار التربية والتعليم في ربوعها في مختلف العلوم والفنون والآداب، من المجتمعات القديمة إلى العصور الوسطى إلى العصر الحديث.

الجانب الثاني: الأسس الاجتماعية التي يبنى عليها صرح المجتمع؛ من حيث مسئولية التربية في التعرف على طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الدارس من حيث نظمه الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، وتكويناته البشرية والعرقية وتراثه وقيمه وعاداته وتقاليده؛ كذلك من الضروري أن تأخذ التربية في اعتبارها أهمية التعرف على السلوك الاجتماعي للفرد في مختلف مراحل نموه البيولوجية والاجتماعية؛ كذلك إذا كانت التربية ضرورة لبقاء المجتمعات واستمرار تطورها فغنها ينبغي ألا تنعزل عن المجتمع الذي أنشئت فيه، بل من واجبها أن تحقق عاملين هامين في حياة الفرد هما التكيف والمواءمة؛ وأهمية مساعدة التربية للفرد من اجل التعرف على الحقوق والواجبات التي يضعها المجتمع لمواطنه، من حيث تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف والخبرات التي تتصل بحقوقه من جهة وواجباته من جهة أخرى.[2]

الجانب الثالث: دور التربية في التطبيع الاجتماعي إذ أن العمليات المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي تدخل في عملية التوافق Adjustment والتكيفّ Adaptation والتفاعل Interaction كل هذه العمليات والممارسات تؤدي إلى ما نطلق عليه "التطبيع الاجتماعي"، وقد نوه فؤاد البهي في كتابه علم النفس الاجتماعي "أن مفهوم التنشئة الاجتماعية يمثل أهم جوانب تكوين شخصية الفرد الاجتماعية داخل البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ويتكيف بها، ولذا فان إعداد الفرد ليعيش في مجتمعه يتطلب المزيد من اكتساب عاداته وتقاليده وقيمه وعقائده، كما يتطلب المزيد من ممارسة مسئولياته وواجباته حيال المجتمع الذي يعيش فيه."[3] دور المدرسة الأسرة والمجتمع ككل في العملية تكامل بينهم.

[1] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص17.

[2] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص30.

[3] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص31.

الجانب الرابع: مسؤولية التربية في الحفاظ على هوية المجتمع، إن المحافظة على هوية المجتمع ونقلها من جيل إلى جيل تصبح مطلبا أساسيا في حياة المجتمعات تساهم التربية في تحقيقه، من خلال تعرف المربي على واقع هوية المجتمع وتراثه الفكري والحضاري؛، وتكييف التربية وهوية المجتمع، وإعداد الفرد لعملية التطبيع الاجتماعي.[1]

الجانب الخامس :مسؤولية التربية في غرس المعايير والقيم الاجتماعية :

يعتبر ماكس "شلر" (1874 1968)، الفيلسوف الألماني من الفلاسفة الذين تناولوا موضوع القيم وأثرها في حياة الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه والقيم عند "شيلر" تتصل بالوجدان وبالحدس، وهما أحساسان يغرسان في المجتمع، وليست القيم هي التي تتغير بل إن الذي يتغير هو معرفتنا ومفهومنا بها، ومن ثمة فإن رؤية الإنسان بما له من حدس ووجدان تؤثر على سلوكه تجاه القيم التي توجد في مجتمعه، وكان لـ"شيلر" فضل في تأصيل علم القيم Axiology وهو العلم الذي يتناول موضوع القيم برؤية علمية واقعية.[2]

أما الفلسفة البراجماتية بزعامة "جون ديوي" فهي تؤكد على مفهوم الخبرة في الحياة اليومية وتعتبرها المصدر الرئيسي للتعرف على حياة المجتمع، ومن بينها القيم الأخلاقية، والعادات والتقاليد والأعراف والمعتقدات التي توجد في المجتمع، فغن تعرف الفرد على قيم مجتمعه وتكيفه بها إنما يكون عن طريق الخبرة التي يكتسبها أثناء تفاعله مع الحياة اليومية، ومن ثم فإن البرجماتية لا ترى أن القيم ثابتة بل تتغير بتغير خبرة الإنسان بها ومعايشته لها، ولذا فأن ممارسة القيم والتعامل معها يعدان ركنين أساسيين في عملية اكتساب الخبرة، وتهاجم البرجماتية النظرية التربوية التي تجعل المتعلم إنسانا سلبيا مهمته حفظ المعلومات واختزانها، وترى أن يمارس المتعلم القيم الاخلاقية والاجتماعية عن طريق الخبرة التي هي مفتاح التعلم.[3]

ج. في علاقة التربية بمختلف البناءات المجتمعية:

- **علاقة التربية بالبناء المجتمعي الإجمالي :**

البناء التربوي يتشكل من أساس مادي (البنيات التجهيزات الأساسية) الأصول الاجتماعية والثقافية لهذه القوى البشرية تحدد مدى انسجامها أو رفضها للثقافة أو المعرفة المدرسية التي تروجها المؤسسات التربوية الرسمية والتي من المفترض أن تعكس النسق الاجتماعي الثقافي الإجمالي، وأن تتجه إلى خدمة جميع الفئات الاجتماعية، إلا أن دول العالم الثالث اللاديمقراطية، حيث الفئة الحاكمة ونمط الحكم لا يعكس إرادة الشعب فإننا نجد قطيعة بين المجتمع، وبين البنيات الثقافية والتربوية.[4]

---

[1] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص33.

[2] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص33.

[3] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص34.

[4] مصطفى محسن: **في المسألة التربوية**، التحميل من منتديات،www.tawjihnet.net/vb،يوم 2017/06/07، 23.30،ص4

- **علاقة التربية بالبناء الاقتصادي في المجتمع ودور التربية فيه:**

إن التربية كمجال لاستثمار الرأسمال البشري، لا بد وان تتأثر في مدخلاتها ومخرجاتها بالنظام الاقتصادي القائم في المجتمع المعني، إن التخطيط للتربية يجب أن يكون ضمن منظور شامل للتخطيط للمجتمع، بعيدا عن المنظور القطاعي الضيق ووفق مشروع اجتماعي اقتصادي شمولي هادف.[1]

وتعتبر مسألة إعداد القوى البشرية التي يمكنها أن تتعامل مع الصناعة والتكنولوجيا الحديثة واستغلال الثروات الطبيعية في أحسن صورها؛ عامل حاسم في مسألة تقدم الحضارات وتأخرها، فمن المطلوب استخدام التعليم كأداة فعالة في إعداد وتدريب الفنيين والأخصائيين والخبراء الذين يمكنهم أن يستجيبوا إلى المتغيرات والابتكارات والإبداعات التكنولوجية التي تفاجئ مجتمعاتنا يوم بعد يوم، وأن يعملوا على إدخالها في مختلف مجالات التنمية الصناعية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.[2]

وقد أجريت عدة دراسات تثبت العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي منها دراسة "دينسون" Denison لقياس إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة فقد شملت الدراسة سنوات طويلة مقسمة إلى فترات 1909 إلى 1958 حيث خلصت الدراسة إلى أن الدخل القومي في الولايات المتحدة في الفترة 1929-1957 كان ينمو بمقدار 2.93% تقريباً حيث توصل "دينسون" أن العامل الإنساني كان التعليم أهم تلك المصادر.[3]

ومن الدراسات التي تناولت علاقة التعليم بالإنتاجية تلك الدراسة التي أجريت في الاتحاد السوفيتي 1924 حيث أكد "سترومليين" Strowmilin أن إنتاجية عمل المتعلمين قد زادت عن إنتاجية عمل الأميين بحوالي 43 % .[4]

- **علاقة التربية بالمجال السياسي:**

السياسة هي تلك الخطة التي يسمها نظام معين على المدى القريب والبعيد، والنظام التربوي جزء من هذه الخطة، حيث يستمد منها أهدافه الكبرى، وتوجهاته الثقافية والاجتماعية، وهنا يظهر بطلان إدعاء حياد الأنظمة التربوية... مجال التعليم والتكوين يشكل مجال صراع اجتماعي بين القوى الاجتماعية، ذلك أن المهيمن على مجالات التعليم ونشر المعرفة يفترض أن يهيمن بالنتيجة على مختلف القيمية الثقافية والسياسية والاقتصادية.[5]

---

[1] مصطفى محسن: موقع الكتروني سبق ذكره، ص4.

[2] محمد الشبيني : مرجع سبق ذكره،ص41.

[3] حمدي على أحمد: مرجع سبق ذكره، ص32، ص33.

4 حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص43.

5 مصطفى محسن: موقع الكتروني سبق ذكره، ص4.

وتتأكد الوظيفة السياسية Political function للنظام التعليمي في المجتمع الحديث من خلال عدة وظائف يقوم بها هذا النظام :

- التربية وإنتاج اتفاق الرأي Consensus يعتمد استقرار أي وحدة سياسية مستقلة على معيارين: الأول الاتفاق في الرأي Consensus Of Opinion بالنسبة للمفاهيم التي تعتبر أساسا للنظام والثاني قدرة النظام على تقديم قادة سياسيين من داخله، وفي كلتا الحالتين فإن النظام التعليمي يلعب دوراً هاماً في هذا الشأن فهو المسؤول بدرجة كبيرة عن غرس المشاعر المتعلقة بالوطنية والولاءLoylity للنظام الموجودة في الجيل الأصغر وأيضا في اختيار وتدريب قادة المستقبل، ويعد "جون ديوي" أحد فلاسفة التعليم الحديثة من أقروا دور التعليم في إنتاج الاتفاق في الرأي.[1]

- التربية والتنشئة السياسية Political Socialization فهي العملية التي تعنى بالإنسان باعتباره محور العملية السياسية، ومن ثمة تلعب دورا جوهرياً في ربط المواطن بالأهداف العليا للنظام السياسي، وفي درجة تقبله لقرارات السلطة السياسية بل وفي دفعه إلى المشاركة فيها، والتنشئة السياسية تتضمن عمليتين أساسيتين: تلقين وإكساب القيم الثقافية والسياسية وغرس الاتجاهات في نفوس المواطنين عامة؛ تغيير وتبديل القيم السياسية وتعديل أنماط الاتجاهات والسلوك بصورة تلائم أهداف النظم السياسية القائمة؛ وتدور التنشئة السياسية حول محاور عديدة منها تختلف أهمية كل منها حسب المجتمع ويمكن ذكر البعض منها: الهوية Identity بمعنى الشعور بالارتباط بجماعة، الولاءLoyalty بمعنى محاولة غرس قيمة القيم في النفوس، السلطةAuthority، الثقة في النظام السياسي، الأداء Performance ويقصد بالأداء مدى قيام السياسة على الأداء والانجاز على مدى تمسكه بقواعد توظيف الكفاءات دون النظر إلى اعتبارات أخرى.[2]

- التعليم والمشاركة السياسية يشير "فرانك براون" B.Frank Brown إلى أن الهدف الأساسي للنظام التعليمي هو إعداد كل فرد من أفراد المجتمع ليكون قادراً على أداء دوره داخل النظام السياسي، وذلك بتنمية المعرف والقيم اللازمة لعملية المشاركة السياسية Political Participation التي يلعب الفرد من خلالها دور في الحياة السياسية لمجتمعه وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها، والواقع انه يمكن التمييز بين شكلين من المشاركة السياسية الرسمية، والمشاركة السياسية غير الرسمية؛ النوع الأول يكون عن تقلد فرد ما منصبا سياسيا، والنوع الثاني يقتصر على مجرد المعرفة والوقوف على المسائل والقضايا العامة.[3]

---

1 حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص36.

2 حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص45، ص48.

3 حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره، ص52.

- **علاقة التربية بالنسق القيمي السائد :**

النظام التربوي كتنظيم مؤسسي رسمي ومقصود، يشكل الأداة الرئيسية –بعد الأسرة– لعملية الإعداد الاجتماعي لفرد، وتعتبر المقررات الدراسية، والاتجاهات القيمية السائدة في المناخ المؤسسي التربوي، وأنواع السلوك أو التصرف البيداغوجي والثقافي التي تنص على القبيح والحسن، والمحظور والمباح قنوات فاعلة لترويج الثقافة والايدولوجيا المهيمنة على صعيد النسق الثقافي الشمولي ويفترض في النسق الثقافي العام في المجتمع ما يسمى بالثقافة الوطنية، كنسق يقع عليه شبه إجماع وكقاسم مشترك بين مختلف الثقافات الفرعية، وبالتالي كمجال وفاقي بين شتى الشرائح والفئات الاجتماعية التي تفز تلك الثقافات، الأمر الذي لا ينفي كلية وجود الاختلاف والصراع، لا كأمر واقع فحسب، بل كحتمية اجتماعية.[1]

د. حول الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية:

- **وظيفة تكوينية :**

ويتعلق الأمر بوظيفة تكوين وإعداد الكفاءات المناسبة والقادة على المساهمة في النماء الاجتماعي، وهذا يبين ضرورة ربط التخطيط للتربية بمخطط تنموي شامل للمجتمع، ويعد مدى التطابق بين التعليم والتكوين من جهة والشغل ومجالات الاقتصاد من جهة أخرى معيار لقياس مدى نجاعة نظام تعليمي معين.[2]

- **وظيفة الضبط الاجتماعي :**

من بين وسائل الضبط الاجتماعي هناك القانون، الدين، العرف ... وهناك التربية بشكليها المؤسسي المقصود وغير المؤسسي اللامقصود، وذلك من خلال إشباع الناشئة بالثقافة القيمية، تجعلهم يقومون بنوع من المراقبة والضبط الذاتي لتصرفاتهم وأفعالهم، ويعد قيام نظام تعليمي بهذا الدور، مقياساً لنجاعته ونجاحه، حيث أن الانسجام والتكامل بين الثقافة والقيم التي تروجها المدرسة، وتلك السائدة في المجتمع دلالة على نجاحه.[3]

وتعد التربية وسيلة للضبط الاجتماعي للأسباب التالية:

– لأن من أهم وظائف النظام التربوي تحقيق التضامن الاجتماعي والاستقرار من خلال تعليم المعايير الاجتماعية وأنماط السلوك المختلفة؛

– يعد المتعلم في المجتمعات المعاصرة وسيلة تساهم في إعادة إنتاج المعارف والمهارات والمعايير الاجتماعية والقيم بعد تطويرها، وهذه كلها تساهم في استمرار المجتمع وتنظيمه وتطويره فهي بهذا المعنى تضبط أمور

[1] مصطفى محسن: مرجع سبق ذكره، ص4.

[2] مصطفى محسن: مرجع سبق ذكره، ص5.

3 مصطفى محسن: مرجع سبق ذكره، ص5.

المجتمع المختلفة، كما أنها تزود أفراد المجتمع بالمعارف العلمية التي تساعدهم على الإبداع الذي هو حاجة أساسية تساند البناء الاجتماعي وتعمل على تحديثه؛

- نتيجة لإشراف المجتمعات المعاصرة على التعليم الرسمي فقد أصبحت الإدارة التعليمية المركزية في المجتمع تتحكم في مضمون المعرفة والمناهج وطرق التدريس وتحديد الوظائف المرتبطة بالمؤسسة التعليمية التعلمية، وهذا ساعد على جعل التعليم الرسمي ذاتاً فاعلة في تزويد الأفراد بالمعايير الاجتماعية، مما ساعد على التخلص من التناقضات وتخفيف التوترات والمشكلات الناجمة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وبذلك تهيئ التربية الرسمية الظروف لدعم عوامل الضبط الاجتماعية عند الأفراد؛

- أن التربية الرسمية وظيفة أساسية تتمثل في الضبط الاجتماعي لأنها أكبر مؤسسات المجتمع ولأن نتائجها لها علاقة بالوظائف وتشمل جميع العمليات في المجتمع وتشاركها بذلك مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى وتساهم كذلك أيضا في دعم القيم العامة المشتركة لدى الأفراد ومختلف عمليات تنظيم سلوكهم في ضوء توقعات المجتمع واستمراره مما يساعد على تنمية شعور الفرد في الانتماء لوطنه ونظامه الاجتماعي بمؤسساته المختلفة؛

- تقوم التربية الرسمية بالضبط الاجتماعي من خلال إلزامية التعليم، وذلك حين تفتح المجال أمام جميع الأفراد الذين هم في سن الإلزام لتعلم المهارات والقيم الأساسية والمعايير الاجتماعية ومختلف العلوم والمعارف اللازمة لهم في حياتهم وتنمية قدراتهم للقيام بوظائفهم وأدوارهم الاجتماعية المختلفة مما يساعد على التكيف الاجتماعي؛

- التربية وسيلة للضبط الاجتماعي، لأنها تقوم أيضا بوظيفتين أساسيتين؛ كالامتصاص والاحتفاظ ونشر العناصر الصالحة من الأنماط الثقافية وهي (الطرق الشعبية العامة، والأنظمة، والأعراف)، وتنمية أنماط ثقافية جديدة لتقابل العناصر الحيوية في المجتمع بشرط أن لا تتعارض مع ما هو متعارف عليه، أي تقوم بفحص الميراث الثقافي على أساس من الوعي الخلاّق وإجراء التجارب بهدف التعديل للأفضل.[1]

ومن **وسائل الضبط الاجتماعي** أي المعايير والوسائل العديدة التي يلجأ إليها المجتمع لحمل أفراده وإجبارهم على الامتثال للسلوك الاجتماعي المطبق والمرغوب فيه، ولعل أهم وسائل الضبط الاجتماعي ما يلي:

- الدستور: وما ينبع منه من قوانين وما يستمد من هذه القوانين من أنظمة وتعليمات فهي من أهم وسائل الضبط الاجتماعي لاحتوائها على الإلزام والجبر؛

1 نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر**، مرجع سابق ذكره، ص289- ص291.

- التربية تعد التربية من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة من أهم وسائل الضبط الاجتماعي؛
- الدين: ويعد من أهم وسائل الاجتماعي وأكثرها تأثيراً في حياة الأفراد وخاصة في المجتمعات الإسلامية وكذلك في المجتمعات البشرية التي لم تفصل الدين عن الدولة لان للدين وظائف تعمل على تدعيم واستقرار النظم الاجتماعية من خلال القيم التي ينادي بها؛ ولقد أكد "دوركايم" و"فيبر" على أهمية الدين كضابط اجتماعي يحول دون الانحراف ويحارب الجرائم المختلفة؛
- المعايير الاجتماعية: من عادات وتقاليد وأعراف وقيم لما لها من وظائف ضابطة ومنظمة وإرشادية وتوجيهيه ولما لها أيضا من قدسية واحترام ولأنها تتصف بالعمومية والانتشار داخل المجتمعات؛
- الرأي العام: فهو حكم جماعي على الأحداث وهو مصدر للقانون وأداة مهمة للضبط الاجتماعي فهو قوة جماعية ومظهراً من مظاهر تماسكها.[1]

- **وظيفة الحفاظ على الإرث الثقافي والحضاري:**

لكل مجتمع تراث ثقافي وحضاري يتمثل في آدابه فنونه معارف شعر ومآثر تاريخية، إضافة إلى الإطار القيمي الرمزي ويسعى كل مجتمع غلى الحفاظ على إرثه الثقافي الحضاري وبالتالي على خصوصيته وتميزه بين المجتمعات إلا أن طريقة التعامل مع التراث تتحكم فيه العوامل من بينها طبيعة الفئات والطبقات المهيمنة اجتماعيا، وما تحمله من وعي إديولوجي ووعي بمصالحها ولحضتها التاريخية.[2]

- **وظيفة تحريرية وتغييرية:**

يقدر ما يجب على التربية القيام بوظيفة المحافظة على الإرث الثقافي والحضاري بقدر ما وجب عليها القيام بوظيفة التحرير والتغيير وذلك بالعمل على تملك المعرفة العلمية والتقدم التكنولوجي الذي سهل وسائل تملكها ومعلوم التطور التكنولوجي والتحديث الذي وصلت إليه كثير من الأمم مثل اليابان وكوريا بفضل المنظومة التربوية.[3]

- **وظيفة الاحتفاظ بالتراث الثقافي وتعزيزه:**

تعتبر التربية أفضل سبيل إلى حفظ التراث الثقافي ونقله إلى جيل الناشئين، وبديهي أن الجيل القديم يعتبر نفسه القيمّ على هذا التراث، فيتمسك بما توصلت إليه الأجيال السابقة من المعارف والقدرات والقيم الإنسانية، ويحرص عليها أشد الحرص ويرغب كل الرغبة في نقلها إلى الجيل الجديد.[4]

---

[1] نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر**، مرجع سابق ذكره، ص292- ص293.

[2] مصطفى محسن: مرجع سبق ذكره، ص5.

[3] مصطفى محسن: مرجع سبق ذكره، ص6.

4 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره، ص84.

كذلك يحتاج المجتمع إلى التربية لأنها تساعد على تعزيز تراثه الثقافي فإذا وقف عند حد المحافظة على هذا التراث ولم يسع لتجديده مجاراة لروح العصر، كان مجتمعاً رجعياً محافظاً، أن التربية هي التي من شانها أن تحول ركود المجتمع إلى حركة وفوضاه إلى نظام وقعوده إلى نهوض، وليس هناك إصلاح حقيقي إلا إذا قام على أساس تنشئة الأجيال المقبلة على أهمية وضرورة التغيير الاجتماعي وتطوير الموروث الثقافي.[1]

- **وظيفة التربية والتنشئة الاجتماعية:**

وقد كانت التنشئة الاجتماعية مرتبطة بتربية الصغار فقط، لكنها- اليوم - أصبحت مرتبطة بتنشئة الراشدين والكبار والشيوخ. أي: ترتبط بسيرورة الحياة بأكملها. ولا تتعلق التنشئة الاجتماعية بسوسيولوجيا التربية فحسب، بل هي من ضمن مواضيع علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الارتقائي والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، والأنتروبولوجيا...وعليه، يساهم المجتمع وثقافته في تطبيع الفرد وإدماجه في المجتمع، وتحويله من كائن بيولوجي وعضوي إلى كائن ثقافي واجتماعي. أي يكتسب الإنسان إنسانيته الحقيقية عن طريق التنشئة الاجتماعية، وبذلك يتميز عن الكائن الحيواني.ومن ثم، فالإنسان لا يكتسب إنسانيته بفعل العوامل الوراثية والخصائص البيولوجية فقط، ولكن يكتسبها بفضل التنشئة الاجتماعية، في أبعادها الدينية والتربوية والحضارية والثقافية والمجتمعية.وتختلف التنشئة الاجتماعية من بيئة إلى أخرى، فتنشئة أبناء البدو تختلف عن أبناء الحضر، وتنشئة أبناء المناطق الصناعية تختلف عن أبناء المناطق الزراعية، وهكذا دواليك. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية تتباين بين مجتمعين مختلفين أو داخل مجتمع واحد متماثل له الخصائص الاجتماعية نفسها. وتتمثل أهمية التنشئة الاجتماعية في أنها تكسب الإنسان إنسانيته، حيث يتعلم الإنسان اللغة والعادات والقيم، ويتمثل ثقافة المجتمع، وينأى عن الصفات الحيوانية الفطرية والغريزية العدوانية. ومن ثم، يكون الفرد منوطا بمسؤوليات اجتماعية معينة، حيث يساهم في تحقيق تنمية المجتمع، كما تساعده هذه التنشئة على التوافق النسبي مع مجتمعه.و" يقوم المجتمع خلال عمليات التنشئة الاجتماعية بدور هام في تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيم المجتمع وحضارته التي يبثها ويقويها في نفوس أفراد المجتمع.في حين، يقاوم ويحبط أنماطا أخرى من السلوك غير المرغوب فيها لتعارضها مع الاتجاهات والقيم السائدة، ويحاول المجتمع محاربتها واقتلاعها من جذورها.[2]

- **وظيفة التربية والتغير الاجتماعي:**

تعتبر التربية عاملاً مهماً من عوامل التغير الاجتماعي فالعلاقة جدلية بينهما، وفي هذا المجال يمكن الإشارة لوجود ثلاثة اتجاهات في العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي:

---

1 شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، مرجع سبق ذكره،ص86.

2 جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، ط1، 2015 نشر إلكتروني شبكة الألوكةwww.alukah.net، ص32.

الاتجاه الأول: ويرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع وان صياغة المجتمع لابد لها أن تمر بإعادة صياغة التربية، وأن التربية وحدها قادرة على القيام بكافة التغيرات انطلاقا من الحاجة إلى إنسان جديد، وهذه مهمة التربية في إعداده وتأهيله وتكوينه، وقد أيد هذه النظرية كل من: أفلاطون وروسو ومربي عصر النهضة والتنوير، ورواد النهضة الحديثة في التربية من أمثال "بستالوزي" و"روجرز" و"أوبير" الذي قال "لا ثورة في الدولة أن لم تسبقها ثورة في التربية"، وإن جميع الذين قالوا بهذا الاتجاه يربطون بين التربية والسياسة.[1]

الاتجاه الثاني: ويرى أن التربية عاجزة عن تغيير المجتمع وهي تابعة وخاضعة له، وهذا اتجاه رافض وهو موجود عند بعض علماء الاجتماع الذين ينطلقون من أن الدولة أو المجتمع هي التي تحدد للمدرسة أهدافها وليس المدرسة هي التي تحدد أهداف الدولة، ومنهم "إميل دوركايم" الذي أراد تثبيت الأوضاع القائمة.[2]

الاتجاه الثالث: وهو موقف توفيقي ويرى أن التربية تغير المجتمع والمجتمع يغير التربية وينطلق هذا الاتجاه من الأفكار التالية:

- التربية وحدها عاجزة عن إحداث التغيير الاجتماعي ولا بد أن يضاف لجهودها جهود مختلف ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فاستناداً إلى منهج تحليل النظم فإن التربية لا توجد في فراغ، إنها نظام فرعي من نظام كلي شامل بينها صلات اخذ وعطاء وروابط تأثر وتأثير متبادل، وان تغيير المجتمع إما يكون كلياً شاملاً لكل مقوماته، وإما لا يكون، ويرى علم اجتماع التربية المعاصر هذا التوجه في اعتباره أن التربية هي نظام وعملية متداخلة ومتفاعلة مع بقية النظم الأخرى الموجودة في المجتمع؛
- دور التربية في التغيير يظل أساسياً له الصدارة لأنه يتعلق بتغير الإنسان صانع التغيير وهو شرط لأي تغير اجتماعي، وان التربية تلعب دوراً أساسيا في عمليات التنمية الشاملة؛
- علاقة التربية التبعية كنظام مع بقية النظم الأخرى الموجودة في المجتمع لا يحول دون تأثيرها في بعض الجوانب من الهيكل الاجتماعي إن لم يكن فيها بأسرها.[3]

ثانياً: ماهية الجامعة والجامعة الجزائرية

1. مفهوم الجامعة

تعرف الجامعة من الناحية اللغوية أن أصل كلمة (جامعة) ترجع إلى القرن الخامس عشر الميلادي، وهي تشير إلى تكتل من الكيانات المندمجة أو المتحدة ومن ضمنها النقابات،[4] وهناك بعض التعريفات يمكن عرضها بالشكل التالي:[1]

[1] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سابق ذكره، ص208.

[2] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سابق ذكره، ص208.

[3] نعيم حبيب جعنيني: مرجع سابق ذكره، ص208- ص209.

[4] روجر كنج: **الجامعة في عصر العولمة**، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، 2008، ص 33.

لغتاً: تعتبر كلمة "جامعة" ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها "University" لأننا إذا تأملنا الأصل اللغوي لرأينا أنها تفيد معنى الجمع من الفعل جمع بالعربية، والإنجليزية "Universalize" التي تفيد كذلك معنى: جعل الأمر عاما.[2]

وفي قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية: الجامعة هي معهد علمي يشمل عدداً من الكليات حسب فروع الاختصاص.[3]

وفي قاموس التربية المعاصر: الجامعة هي معهد لتعليم العالي والبحث والتي تعطي شهادة البكالوريا والدراسات المعمقة (الأستاذية والدكتوراه) والتي تساهم في تطور العلم.[4]

إن التعريفات اللغوية جميعها تجمع على أن الجامعة هي مؤسسة لتعليم العالي وتشمل على عدة تخصصات.

ومن الناحية العلمية الجامعة تعرف كما يلي:فلقد أشار "مراد بن أشنهو": أنه لا يوجد تعريف عام للجامعة. ومع ذلك يرى أن الجامعة مؤسسة أنشئها أشخاص لأهداف ملموسة ذات علاقة بالمجتمع الذي ينتمون إليه؛ وكل مجتمع أنشأ جامعة طبقاً لمشاكله وتطلعاته وتوجهاته السياسية والاقتصادية والمجتمعية وتبعا لذلك حدد أهدافها. إذاً الجامعة مؤسسة تكوين لا تحدد أهدافها وتوجهاتها من جانب واحد وبشكل ذاتي بل على العكس تستقي أهدافها من المجتمع الذي يعطيها الأساس. [5] لقد استند "مراد بن أشنهو" في تعريفه للجامعة على أساس الوظيفة التي تؤديها للمجتمع وهي تحقيق أهداف المجتمع وحل مشاكله.

ويعرف البعض الجامعة على أنها المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات، وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات. [6] هذا التعريف استند لنوعية العلاقة والتفاعل السائد بين الفاعلين داخل الجامعة، وأغفل الوظيفة التي وجدت لأجلها، بحيث ربط تعريف الجامعة بالتفاعل الإيجابي بين الفاعلين.

وهناك من يعتبر الجامعة هي المؤسسة التي تقوم بصورة رئيسية بتوفير تعليم متقدم لأشخاص على درجة من النضج ويتصفون بالقدرة العقلية والاستعداد النفسي لمتابعة دراسات متخصصة في مجال أو أكثر من

---

[1] فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال جامعة منتوري، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط2، 2006، ص 78، ص 80.

[2] عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2005، ص 49.

[3] إميل يعقوب: **قامو س المصطلحات اللغوية والأدبية**، ط1، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، دون سنة، ص 163.

[4] Renald Legende: Ibid, P 1396.

[5] Mourad Ben Achenhou: Vers L'universite Algerienne, S. Edition, Office Des Publications Universitaires, Alger. P 2.

[6] عبد العزيز الغريب صقر: مرجع سبق ذكره، ص 50.

مجالات المعرفة. [1] لقد حصر هذا التعريف مفهوم الجامعة في تحديد خصائص الأشخاص الذين يدرسون في الجامعة من حيث مدى قدرتهم العقلية والنفسية، وأهمل الجامعة كمؤسسة.

وتعريف الجامعة أيضا بأنها معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته ومصدر الاستثمار وتسمية الثروة البشرية وبعث الحضارة والتراث التاريخي.[2] هذا التعريف ربط مفهوم الجامعة بالوظيفة الإيجابية التي تؤديها وأهمل متغيرات أساسية للجامعة كمؤسسة تعليمية كالفاعلين الأساسيين داخلها من طلبة ومدرسين وإداريين.

وتعرف الجامعة أنها تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها من خلال هيئة التدريس والطلبة الباحثين في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا متوخية الارتقاء به في سبيل الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة. ويضيف أننا لا نستطيع فهم الجامعة الحديثة ما لم نستطع فهم جوانب المعرفة الثلاثة لأن ثلاثة جوانب تنعكس في ثلاث وظائف التي تؤديها الجامعة، فاكتساب المعرفة هو وظيفة البحث ونقل المعرفة هو وظيفة التدريس، وتطبيق المعرفة هو الخدمة العامة.[3]

2. فلسفة وأهداف الجامعة

تسهم الأهداف في تحديد الوسائل والطرائق التعليمية، كما تشكل نقطة البداية للعمل المتقن البعيد عن العشوائية والارتجالية فعلى مستوى السياسة التعليمية تسهم الأهداف في تحديد بنية النظام التعليمي ومراحله وأنواعه، كما تحدد وسائل وأساليب برامج التعليم وترسم صورة للإنسان المراد إعداده وتطويره أما على مستوى الأستاذ فتساعد الأهداف على تنظيم الموقف التعليمي وترشد إلى خير الأساليب المساهمة في تطوير معرفة الطالب كما تساعد في اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات الموصلة للنتائج المتوقعة، وتسهم الأهداف كذلك في تحديد اتجاهات الطالب ونشاطاته وجهوده، والتقليل من الصراع والاختلاف في وجهات النظر بين الطالب والأستاذ، بالإضافة إلى توجيه عملية إعداد رأس المال البشري وفق حاجات المجتمع وفلسفته.[4]

والجامعة مجتمع تربوي متكامل يعكس صفات المجتمع البشري وحركيته، وهي المكان الذي تَتَوالى فيه الخطوات التربوية والتعليمية، وهي ليست عددا من الطلاب والأساتذة والعاملين يجمع بينهم المكان فقط، بل

---

[1] محمد منير مرسي: **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 29.

[2] حسن شحاتة: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار المصرية للكتاب، القاهرة، 2001، ص 13.

[3] مصمودي زين الدين: **بعض مشكلات المكونين في التعليم العالي**، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، العدد الأول، 2004، 266.

[4] هشام يعقوب مريزيق، وفاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، ط1، دار الراية لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص26.

هي تفاعل الحركات بين هؤلاء جميعاً؛ من أجل تعليم الجامعي ناجح؛ لذا فالأسس التربوية التي تستند إليها في بناء أهدافها التربوية تستمد من العوامل الثقافية التي تشكل المجتمع فالدين، المناخ، الموقع الجغرافي، الخلفية السياسية، الحالة الاقتصادية، النسيج الاجتماعي، النسق القيمي والعادات والتقاليد والأعراف تمثل معياراً لتلك الأهداف فإذا تأثرت تلك القوى بضغوط داخلية وخارجية كالغزو الثقافي والصراع الحضاري وغلبة المادية والاقتصادية على المعايير الأخلاقية، وعانى الدين والعقيدة، وتزامن ذلك مع ضغوط وتحديات داخلية تتمثل في البطالة، وقصور في الخدمات التربوية وأمية وفقر ومتخبطات تنظيمية داخل المؤسسات وشيوع الفساد على كافة المستويات في المجتمع؛ انعكس ذلك سلبا على الأسس التربوية التي تستند إليها الجامعة في بناء أهدافها، وباتت تأخذ بصيغة الحلول العاجلة والمؤقتة، وتأتي الأهداف مبتورة تنساق وراء كل تغير أو تغيير بحثا عن الضبط والالتزام في العملية التربوية التي تتم خلالها، دون وجود تعبير خارجي لها في المجتمع يضبط الأداء ويرسخ التصويت.[1]

أ. **الأسس التي تحكم أهداف التعليم العالي**: لعل من أهمها:

- الشمول: بمعنى إحاطة الأهداف بكل المجالات التي يسعى التعليم العالي إلى تحقيقها؛
- التكامل: بمعنى ترابط الأهداف ببعضها، بحيث لا تكون متعارضة أو متناقضة؛
- الواقعية: وتعني ضرورة اقتراب الأهداف من الواقع؛
- المستقبلية: أي أن تكون الأهداف مرنة تتوقع للمستقبل وتتنبأ بما هو آت؛
- القابلية للتطبيق: بمعنى أن تكون الأهداف عملية قابلة للتطبيق على أرض الواقع بعيدة عن المثالية.[2]

ب. أهداف الجامعة بين ما يجب أن يكون وما هو كائن:

- وتتركز أهداف التعليم في الجامعة على إعداد الطالب ليكون مؤهلا ومدربا في مجال تخصصه وقادرا على العمل البناء بكفاية وتقوى وإتقان وقادرا على خدمة مجتمعه بوعي وخلق ومسؤولية؛ قادرا على التكيف مع نفسه ومع الآخرين في جميع مواقف حياته الاجتماعية ويتمتع بدرجة مناسبة من الاتزان الانفعالي والاستقرار النفسي؛ قادرا على الإبداع والتجديد والتوافق مع التغير الحضاري السريع ومتطلباته؛ قادرا على بناء أسرة متماسكة يسودها روح الاحترام والمحبة والتعاون؛ قادرا على مواجهة مواقف الحياة المختلفة بحكمة وعقلانية وجرأة.[3]

[1] أحمد محمد موسى: مرجع سابق ذكره، ص 119، ص 120.

[2] هشام يعقوب مرزيق، فاطمة حسين الفقيه: مرجع سابق ذكره، ص 26، ص 27.

[3] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص 126.

– إعداد كفاءات متخصصة في مجالات الخبرة الإنسانية العلمية والأدبية والفنية والمهنية؛ فمؤسسات المجتمع ومرافقه بأنواعها وأشكالها المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها بحاجة إلى يد عاملة بشرية مؤهلة ومدربة تدريبا جيدا، وعليه لابد أن تتكيف مخرجات الجامعة واحتياجات المجتمع من القوى البشرية.[1]

– تطوير الالتزام بتحكيم العقل لدي الطلبة والأخذ بالمنهج العلمي في الحصول على المعرفة واكتشاف الحقائق ومعالجة القضايا والمشاكل والمواقف التي يواجهونها، فلقد ثبت أن غياب المنهج سواء في المشاكل التعليمية أو الحياتية لا ينتج عنه إلا قرارات سريعة، ارتجالية وغير دقيقة وما لم يحكم الموقف تفكير علمي سليم ومنظم فإن الجهد والوقت قد لا يسعفان الفرد في الوصول إلى الحل.[2]

– تطوير الاتجاهات والمعارف والمهارات من أجل استمرار التعلم حيث لم يعد الهدف الأساسي من التعليم في الجامعة نقل المعرفة وإنما أصبح الهدف أن يتعلم الطالب كيف يتابع تعليمه طول حياته، فحتى يتمكن الإنسان من أن يعمل بكفاءة أعلى وأن يكون قادرا على اتخاذ القرارات السليمة، فإن عليه تطوير ما اكتسبه من معارف ومفاهيم ومهارات وعادات وقيم واتجاهات، وأن يستمر في التعليم معتمدا على قدراته ومهاراته الذاتية التي سبق وأن تشكلت من خلال المواقف التعليمية التي تعرض لها والتي تضمن إمكانية الاستمرار هذه، ولقد أدركت الجامعات في المجتمعات المتقدمة قصور أساليب التعليم التي تركز على نقل المعرفة وعلى الحفظ والتلقين عن مواكبة متطلبات الحياة والعمل في العلم المعاصر، واتجهت أساليب التعليم الحديثة التي تساير واقع التطور المعرفي السريع وتؤكد التعليم من أجل الاستمرار في التعليم.[3]

– التدريب والتعليم المستمر حيث يشكل التدريب والتعليم المستمر استثمارا ناجحا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وخلق فرص عمل جديدة، فالشهادة الجامعية لم تعد تكفي وحدها لتأهيل الخريج لمسرح الحياة المعاصرة، لذلك أصبح التدريب الآن لا يقل أهمية عن التعليم بل قد يزيد لأنه هو الذي ينقل المتدرب إلى الواقع، ويزوده بالكفاءات اللازمة المطلوبة لعصر مختلف ومتغير باستمرار.[4]

– تطوير الانفتاح الواعي والمسؤول على الخبرة الإنسانية بجميع أبعادها فالخبرة الإنسانية هي محصلة تجمع وتراكم منجزات الإنسان من اختراعات وتجديدات واكتشافات في مجالات العلوم والفنون والآداب والمهن، وهي بالتالي ليست حكرا على أمة من الأمم أو شعب من الشعوب. إن حق جميع أمم العالم

[1] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص134.

[2] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص139.

[3] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص140، ص141.

[4] سعد بن حمد الربيعي: مرجع سابق ذكره، ص28.

وشعوبه الاستفادة من معطيات هذه الخبرة الإنسانية، وفي هذا المجال يقع على التعليم في الجامعة بصورة أساسية مسؤولية هذه المهمة الخطيرة.[1]

– تطوير الالتزام بالديمقراطية التي تشكل بمبادئها وأخلاقياتها وممارساتها ومؤسساتها أساساً وهدفاً من الأهداف العامة لتعليم في الجامعة، إن ديمقراطية التعليم والتي تقوم عليها الديمقراطية الاجتماعية هي توفير فرص تعليم متكافئة لأصحاب القابليات والقدرات والاستعدادات؛ ذلك أن المكانة الاجتماعية للفرد في المجتمع المعاصر تعتمد على نوعية التعليم الذي يناله ومستوى هذا التعليم؛ ومن هذا المنطلق فإن ديمقراطية التعليم تعزز المساواة وتعمل على خفض الفوارق الاجتماعية والثقافية بين الناس. وهذا بدوره يضمن التفاهم والثقة بين أفراد المجتمع ويزيل الأحقاد والضغائن؛ وحتى يحقق التعليم في الجامعة رسالته يجب أن يحكم الجامعة المناخ الذي يسمح بالحوار والنقاش والتفكير الحر والاجتهاد وسيادة إرادة الجماعة ورغبتها.[2]

– تعميق الانتماء للأمة العربية والإيمان بوحدة الوطن العربي، وتأكيد الالتزام بالحق العربي في فلسطين وتطوير التوجه الذي يوفق بين الأصالة والمعاصرة.[3]

ج. فلسفة الجامعة

إن الجامعة تستمد فلسفتها من مجموعة القوى والعوامل الدينية والثقافية التي تحكم العلاقات القائمة في أي مجتمع، وتجد الجامعة سبيل لتحقيق أهدافها ووظائفها؛ سواءً على مستوى الحفاظ على التراث أو تناقله بين الأجيال، ثم تطويره وتنظيمه بحيث يتماشى مع كل تغيير في كل عصر يواكبه، وتتنبأ بكل ما هو جديد إذا توافر لديها نوع من التوازن بين تلك القوى والعوامل المؤثرة في المجتمع،والإمكانيات التي يوفرها لها حينما يشعر بأهميتها ومكانتها.[4]

3. وظائف الجامعة

والجامعة تؤدي وظائف معينة في المجتمع منها:

- توفير البيئة التي تمكن الطلاب من تنمية معلوماتهم التخصصية والثقافية العامة والكشف عن ميولهم وقدراتهم العقلية واتجاهاتهم الروحية والاجتماعية؛

- الإسهام مع بقية مؤسسات المجتمع في بناء مجتمع يقدر العلم ويطبقه في مختلف مجالاته الحياتية ويحكمه فيما يتخذه من قرارات تمس حاضره وتتصل بمستقبله؛

---

[1] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص141.

[2] سعيد التل: مرجع سابق ذكره، ص 142، ص 143.

[3] سعيد التل: مرجع سبق ذكره، ص 144، ص 145.

[4] وفاء محمد الردعي، شبل بدران: **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2002، ص 338.

- إعداد الكوادر العلمية اللازمة لمسيرة المجتمع التنموية والتي يمكن أن يجابه بها التحديات والأخطار التي تهدده، والإسهام في ابتكار النموذج الثقافي الاجتماعي الذي يميز المجتمع عن غيره. وبما يتفق مع قيمه وظروفه وخصوصيته؛

- الإسهام في إثراء الثقافة المحلية وإثرائها وتنشيطها وتطويرها.

- وظيفة تحقيق التعاون العالمي وذلك من خلال ما تقوم به من تعليم وتدريس وتدريب وما تقدمه من معارف ودراسات لطلابها عن مختلف الأمم.

- المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية في المجتمع، وزيادة قدرة التعليم على تغيير القيم والعادات الغير مرغوب فيها لخدمة كافة قطاعات الإنتاج والخدمات الإدارية والقضاء على البطالة؛

- إرساء الديمقراطية الصحيحة فهناك مثل يقول كلما تعلم الإنسان زادت حريته وهذا يعني ارتباط الحرية بالتعليم، فالتعليم يحرر الإنسان من قيود العبودية والجهل، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعد أول خطوات العدالة الاجتماعية.[1]

4. دور الجامعة

والعلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة جدلية فهي تقوده وتتبعه في الوقت نفسه، تقوده بوصفها مستودع للعلم والفكر وللبحث والتأصيل، وتتبعه بوصفها إحدى مؤسساته العاملة في نسيجه الأيديولوجي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والتربوي وفي سياق ذلك فإن أي أزمة إذا لم يعترف كل منهما بدوره فيها... إذا فأزمة المجتمع والجامعة هي أزمة في التنمية البشرية وأزمة الإنسان في الاتجاه نحو التخلف. لذلك فإن الدور المنوط من الجامعة تحقيقه دور تربوي أكاديمي تنموي متكامل.

أ) الدور التربوي للجامعة

ينطلق الدور التربوي للجامعة من أنها قيمة وأداة أساسية تسهم في تكوين شخصية الطالب وبلورة ملامحها الخاصة من الناحية الفكرية والعملية باعتباره فردا منتجا في مجتمعه.

فارتباط الجامعة كمؤسسة تربوية قديما برجال الدين وسلالات النبلاء ونظرة الناس العاديين لكافة مؤسسات التعليم العالي باعتبارها أماكن مقدسة أو أقرب ما تكون. يجعل الالتحاق بها قاصرا على فئة بعينها ممن توافر لديهم المكانة الاجتماعية والأخلاقيات الدينية والعقائدية والقدرات الشخصية الخاصة كالقدرة على التأمل والانشغال بأمور الكون المجردة والقدرة على تجسيد الأفكار وتنظيمها وتوظيف المعرفة، باعتبارها الأصل فيما تقوم به تلك المؤسسات من أعمال.

[1] رمزي أحمد عبد الحي : مرجع سابق ذكره، ص 100.

وأيضا لارتباط الجامعة في نشأتها بحركات التنوير الفكري والتربوي في أي مجتمع، ومساهمتها الايجابية في خطط الإصلاح والتحديث التربوي والتنمية، مما يضفي إلى مكانتها قيما راسخة تتمثل في التكامل الثقافي والتربوي والترابط بين نوعية التعليم المقدم من خلال كلياتها المتنوعة التابعة لها وقيم العطاء والإخلاص في العمل والأمانة والجهاد في سبيل العمل والمعرفة، وهي جملة من المعايير القيمية والتربوية التي تحكم السلوك الاجتماعي داخل الجامعة.[1]

ب) الدور الأكاديمي للجامعة

الأصل في الدور الأكاديمي للجامعة تناقل المعرفة في عموميتها ثم تخطيطها وتنظيمها، وتخطيها إلى التخصص الدقيق، ثم متابعة البحث العلمي ثم متابعة البحث العلمي للظواهر الطبيعية والإنسانية بهدف ترسيخ روح العلم وتوسيع دائرة المعلومات. وبذلك تحفظ التراث الحضاري وتعمل على تناقله من جيل لآخر، ومستمدة منه حاضرها ومتنبئة بمستقبلها؛ حيث تأثرت معايير الدور الأكاديمي للجامعة بمرور الفترات التاريخية ويعزى ذلك إلى أن الجامعة قد تطورت من مجرد مكان لتدريب الصفوة إلى مؤسسة التدريب والتأهيل وتعليم الكثرة ومن ثمة فلقد أضحت تقع تحت مراجعة متزايدة من قبل المجتمع الذي ينتمي إليه. ونجد أن الدور الأكاديمي للجامعة يتميز عن الأدوار المختلفة للمؤسسات الأخرى لأنه يتطلب العديد من المهارات والأسس التربوية والفكرية لتحقيقه منها ما يلي: [2]

1. الانتقاء والاختيار والإعداد للأستاذ الجامعي

يقع عبء تحقيق الدور الأكاديمي على الأستاذ الجامعي، ومن ثمة فانتقاؤه واختياره وإعداده أمر هام لما يتطلبه من خصائص ومهارات وقدرات يستطيع من خلالها أداء مهامه. وغالبية الدول تختار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أساس التفوق في البحث العلمي. وتطرح كثير من الدول الحصول على درجة الدكتوراه شرطا مسبقا للتعيين في وظيفة مدرس بالجامعة، وعلى الرغم من أهمية توافر مهارات البحث العلمي عند الأستاذ الجامعي، إلا أنها ركن أساسي وهام في إعداده، ويضاف إلى ذلك:

- مهارات التدريس الجيد والبحث العلمي؛
- كفايات التوجيه العلمي للطلاب في الإشراف على بحوث الطلاب في مرحة الدراسات العليا؛
- القدرة على التعامل مع قضايا المجتمع واتخاذ القرارات المالية والإدارية؛
- تنظيم عناصر العملية التعليمية والبحثية، والقدرة على وضع الاختبارات وإعمال الامتحانات بأنواعها؛
- المشاركة في إدارة الجامعة أو الكلية أو القسم.[3]

[1] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 338.

[2] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 338.

[3] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 338.

2. أساليب التدريس:

وهو جزء وضيفي من الدور الأكاديمي للأستاذ الجامعي وأساسي حيث يعتبر نشاطا معقدا، ويرجع ذلك إلى اختلاف الطرق وتعدد الأساليب المستخدمة في ممارسته وإلى حاجته إلى كثير من المهارات التي يجب أن يلم بها من يمارس عملية التدريس، ولكونه عملية تجمع بين أستاذ ومجموعة من الطلاب بما يمثلون من اختلافات فكرية واجتماعية ومادية وعاطفية في مراحل حاسمة من حياتهم، ويرجع تعضيم نشاط التدريس إلى أنه ليس نقلا للمعرفة وفقط وبل: مجموعة من الأنشطة التي تصمم وتمارس لإحداث التغيير في سلوك الطلاب أنه نظام من الأفعال الموجه نحو إنتاج التعليم فالتدريس الفعال يساعد على تحسين قدرات الطلاب وإكسابهم مهارات عقلية تساعدهم على التفكير والإبداع والابتكار.[1]

3. المناهج والمقررات الدراسية

إن أهداف العملية التعليمية تترجم في كل كلية أو معهد إلى أهداف تفصيلية تراعي التخصص وطبيعة المهن التي تعد الطالب لها، وطبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه، وعادة ما تترجم هذه الأهداف إلى مقررات دراسية، ويذكر لكل مقرر محتوياته من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ويحدد في ضوء ذلك عدد ساعاته وجدوله الدراسي.[2]

4. تقنيات التدريس

يؤكد التربويون والمختصون بالتعليم الجامعي، و كذا مختلف الأدبيات التي اهتمت بهذا الموضوع أن التدريس الجامعي ليس مجرد نقل المعارف والمعلومات إلي الطالب؛ بل هو عملية تُعني بنمو الطالب نموا متكاملا(عقليا ووجدانيا ومهاريا) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها؛ من هنا؛ فإن المهمة الرئيسية في التدريس هي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون فهمها أو تطبيقها في الحياة، يعلمهم الاعتماد علي الذات، وزيادة الثقة بالنفس، والشعور بالمسئولية ومحاكاة الأمور عقليا والاستمرار بالتعلم الذاتي.[3]

5. البحث العلمي

لا يتوقف البحث العلمي بمجرد حصول عضو هيئة التدريس على المؤهل العلمي المطلوب لتعيينه في الجامعة، وإنما يمثل جزءا من الدور الأكاديمي ويجب عليه أن يتواصل، فالبحث والتدريس وجهان لعملة واحدة في الجامعات، وله الكثير من النتائج الإيجابية، بحيث يقال أن قيام هيئة التدريس بالبحث العلمي في مجال تخصصه يؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس على العضو نفسه، وعلى تدريسه مما له أكبر الأثر على طلابه، وذلك

---

[1] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص339.

[2] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص340.

[3] عايش زيتون: **أساليب التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 1995، ص19.

يأتي عن طريق تعميق المعرفة في الحقل التخصصي والسمو بالمكانة العلمية التي يحتلها بين أقرانه، وفي المجتمع الأكاديمي بوجه عام. هذا بالإضافة لتقدمه في سلم الرتب الأكاديمية ويرفع معنوياته ويشعره بالرضا بما قدم لزيادة المعرفة الإنسانية، مما ينعكس بصورة فعالة على زملاءه وطلابه.[1]

فقد أصبح البحث في هذا العصر يشغل حيزا كبيرا من وقت وجهد وفكر أساتذة الجامعات والمسؤولين في جميع الأوساط الأكاديمية دون استثناء، لأن مكانة عضو هيئة التدريس العلمية أصبحت مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبحث والنشر والتأليف، هذا فضلا عن دور البحث العلمي في تزويد أعضاء هذه الهيئة بالمعلومات والمعارف المتنوعة وتحسين مستوى أدائهم وتقدهم المهني؛[2] إلا أن نجاح الجامعة في الوفاء بهذه الوظيفة؛يتطلب توفير المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه ذلك من إمكانيات مادية من معدات وأجهزة وكتب ومراجع وغيرها من مصادر علمية، وكذا الإمكانيات المالية المتمثلة في ضرورة رصد ميزانية موائمة ومناسبة لمتطلبات هذه الوظيفة، هذا دون إغفال أهمية التمتع بالقدر الكافي من الاستقلال والحرية الفكرية والأكاديمية التي تضمن للباحث الخوض في المواضيع والأبحاث دون إكراه أو تضييق أو تقييد، لأن ذلك من شأنه المساس بمصداقية الأبحاث العلمية.[3]

ج) الدور التنموي وخدمة المجتمع

1. المشاركة في المشروعات المجتمعية: بإسداء النصيحة وتوفير المعلومات والمعونة الفنية والكوادر المتخصصة للإشراف والتوجيه والدراسة والتنفيذ في كافة مجالات التمييز المجتمعية وعلى مستوى كل المناطق البيئية. وهي تقوم بالمشاركة تبعا للتخصصات الأكاديمية والفنية والمهنية لكل كلية.[4]

2. البحث عن حلول وبدائل للقضايا المجتمعية: إن الجامعة لا يمكن أن تنفصل عن المجتمع وقضاياه وتطلعاته، لأن مكانها الطبيعي عند دفة القيادة وفي فلك التنمية وهو مكان لا يعطى بل ينتزع بالطموح والإصرار. إن الجامعة بما لديها من إمكانات مادية وكفاءات بشرية وبما تمثله كمركز إشعاع ثقافي ليست فقط مكانا لتخريج المتخصصين، بل وأيضا مؤسسة تربوية تشارك بفعالية وكفاءة في علاج وتقصي القضايا المجتمعية التي تعوق عن استكمال خطى التنمية.[5]

[1] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص350.

[2] أحمد حسين الصغير: مرجع سابق، ص26.

[3] عبد العزيز الغريب صقر: مرجع سابق، ص61- ص62.

[4] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 351.

[5] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 351.

د) استقصاء الواقع والانفعال بمتغيراته ومشكلاته الطارئة

لا يمكن للجامعة أن تنفي مسئولياتها الأكاديمية والفكرية عن ما يحدث في الواقع الاجتماعي التي تنشأ في طياته. فالأستاذ الجامعي والإداريون والمتخصصون والطلاب أفراد يعيشون في مجتمع واحد، تربطهم المواطنة والانتماء وحدوث أي خلل في بعض أنظمة المجتمع المختلفة تؤثر سلبا عليهم جميعا، وعلى الجامعة أن تنفعل بمشكلات المجتمع بل تكون سباقة في التنبؤ بها ومعالجتها فالأمر لا يتعلق بالقوانين والقرارات والتشريعات المتعلقة بالمهنة أو التخصص بل يتعداها للقضايا الفكرية والأخلاقية والقيمية التي تهدد كيان المجتمع. على الجامعة أن تقدم أنشطة ثقافية تزيد من درجة وعي المواطنين من ناحية، وتصحح الأخطاء الفكرية للشباب من ناحية ولا يقتصر على من هم داخل الجامعة ولكنه يشمل خارجها، فالجامعة تحمل عبئا تربويا وليس تعليميا فقط، بالإضافة إلى نقد المؤسسات في المجتمع ونظمه والتعليم المستمر لكل فئات المجتمع.[1]

ثالثا: لمحة عن الجامعة الجزائرية

1. نشأة الجامعة الجزائرية

قد يكون من الصعب العمل على تحديد الإطار الزمني والمكاني لظهور الجامعة الجزائرية عبر التاريخ وذلك لقلة البحوث في الموضوع، فإن الاعتماد على بعض المعطيات لتاريخ الجزائر في القرون الوسطى (القرن الحادي عشر ميلادي) مكنتنا من التوصل إلى أن بجاية الناصرية عاصمة الدولة الحمادية آنذاك كانت منارة إشعاع وعلم بفضل جامعة سيدي تواتي التي كانت ذات سمعة في كل البحر الأبيض المتوسط نظرا لنوعية التدريس فيها وخاصة علم الرياضيات رغم هذا فإن الفكرة الشائعة أن فرنسا الكولونيالية كانت وراء ظهور النواة الأولى للجامعة في الجزائر في العصر الحديث.[2]

وتعتبر الجامعة الجزائرية الحديثة من أقدم الجامعات في الوطن العربي حيث تأسست عام 1877م وبقية وحيدة حتى الاستقلال عام 1962م، وكانت تحتوي علي أربع كليات:

كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛

كلية العلوم والحقوق الإدارية؛

كلية العلوم الفيزيائية؛

كلية الطب والصيدلة؛

[1] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سابق ذكره، ص 352.

[2] إسماعيل بوخاوة، فوزي عبد الرزاق: **أفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة حالة الجامعة الجزائرية، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي**، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، 2004. ص123.

وقد تخرج منها أول طالب جامعي جزائري عام 1920 من كلية الحقوق كمحام، وفي حقيقة الأمر، أن هذه الجامعة أنشئت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين.[1]

2. مراحل تطور الجامعة الجزائرية

المرحلة الأولى:

وتمتد من الاستقلال سنة 1962م إلي سنة 1970م، تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي؛ تتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسية بالجزائر؛ فبعد أن كانت بالجزائر العاصمة واحدة، وهي جامعة الجزائر، وكانت متخصصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى فتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم تلتها بعد ذلك كل من جامعة العلوم والتكنولوجيا . هواري بومدين . بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا . محمد بوضياف . بوهران، وجامعة عنابة. بينما فتحت الجامعة الإسلامية . جامعة الأمير عبد القادر . بقسنطينة سنة 1984.

إما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين. إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.
- كلية الطب.
- كلية العلوم الدقيقة.

لقد كانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة. كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا لنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة والتي تكون مجموعتها شهادة الليسانس.
- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة واحدة، ويتم التركيز فيها علي منهجية البحث، إلي جانب أطروحة مبسطة نسبيا لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.
- شهادة دكتوراه الدولة: وقد تصل مدة تحضيرها إلي خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، وذلك حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.
- لقد كانت المراحل الأولى تهدف إلي توسع التعليم العالي إلي جانب التعريب والجزأرة مع المحافظة علي النظم الدراسية الموروثة.[1]

[1] فضيل دليو وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص162، ص163.

المرحلة الثانية:

وتبتدئ من سنة 1970، سنة إحداث وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، تلاها مباشرة أصلاح التعليم العالي 1971، ويتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية؛

وقد أجريت التعديلات التالية علي مراحل الدراسة الجامعية:

مرحلة الليسانس: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية؛

مرحلة الماجستير: وهي ما يطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج الأول، وتدوم سنتين علي الأقل وتحتوي علي جزئيين، الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة منهجية البحث، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة؛

مرحلة دكتوراه العلوم: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.؛

إلى جانب التغيرات المذكورة، تتميز عملية الإصلاح بإدخال الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية؛

لقد تم في هذه المرحلة وضع الخريطة الجامعية 1984، وكانت تهدف إلي تخطيط التعليم الجامعي إلى أفاق 2000م، معتمد في ذلك علي احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة، كما عمدت إلى تحديد الاحتياجات من أجل العمل علي توفيرها وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلي التخصصات التي يحتاجها سوق العمل الوطنية كالتخصصات التكنولوجية والحد من توجه الطلبة إلي بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب، كما تم بموجب الخريطة الجامعية تحويل معاهد الطب إلي معاهد وطنية مستقلة؛

لقد كانت فرصة تحضير الخريطة الجامعية مناسبة لتقييم التجارب التي مرت بها الجامعة الجزائرية حيث أعيد النظر في البرامج والتخصصات المدروسة وتحولت بعض الدوائر إلي معاهد مستقلة.[2]

المرحلة الثالثة:

والتي نرى أنها تبدأ من 1998 إلى يومنا هذا وتتميز بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي. وقد عرفت هذه المرحلة إجراءات تمثلت فيما يلي:

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي، الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- قرار بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.

---

[1] بوفلجة غيات: **التربية والتعليم بالجزائر**، ط1، دار الغرب لنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006، ص76، ص77.

[2] بوفلجة غيات: مرجع سابق ذكره، ص 77، ص 78.

- إنشاء 06 جذوع مشتركة، يتم توجيه الطلبة إليها.
- إنشاء 06 مراكز جامعية في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، وسعيدة، نتيجة تحويل المدارس العليا للأساتذة بتلك المدن.
- تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية، مستغانم، إلى جامعات، وإنشاء جامعة بومرداس.[1]

وفي إطار العولمة؛ ووعيا منها بالمهام المنوطة بها على المستوى الداخلي، ومن أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة. وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها،وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية،على جميع المستويات انخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، هذا الإصلاح الذي يهدف أن يكون شاملا في مفهومه، تساهميا في خطواته، تطوريا في تنفيذه. فعلي على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNRSE)، وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في العشرين من شهر أفريل من سنة 2002، تم تحديد إستراتجية على المدى القصير والمتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013 تطويرا عاما وعميقا تتمثل المرحلة الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات ثلاث أطوار تكوينية؛ ليسانس، ماستر، دكتوراه، أي هيكلة تستجيب للمعايير الدولية، وتكون مصحوبة بتحيين وتأهيل البرامج التعليمية وباعتماد تنظيم تسيير جديد للشأن البيداغوجي[2].

إن اللجوء إلى هذا النظام التعليمي (LMD) كان نتيجة السلبيات الكثيرة التي صاحبت النظام الكلاسيكي، والتي من أهمها[3]:

– المدة الطويلة التي يقضيها الطالب في الجامعة، مما أدى إلى زيادة نسبة التسرب لديه.

– أحجام زمنية ضاغطة؛ تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر؛ يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداءً من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في الغالب توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها.

[1] بوفلجة غيات: مرجع سابق ذكره، ص 78.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري: **نظام LMD ليسانس، ماستر، دكتوراه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص54- ص55.

[3] متوفر علي: وزارة التعليم العالي، جوان 2007 https://www.mesrs.dz/...2007.../375cef7f-b2c0-4131-8c56-b8c4fdb46e4

– نظام تقييم ثقيل ومثبط من خلال تعدد الامتحانات، كما أن فترة اجتيازها عادة ما تكون طويلة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته؛ مقارنة بالمعايير الدولية.

– رغم التوسع الكبير الذي عرفه التكوين الجامعي، إلا أن هذا لم يعد بالفائدة على نسبة الالتحاق بالجامعة قبل سنة 2004.

– ارتفاع عدد الطلاب المؤطرين من قبل الأستاذ الجامعي الواحد،إلى أكثر من ثمان وعشرين،مما يؤثر سلبا على التحصيل العلمي لهؤلاء الطلبة.

– ضعف حركية البحث العلمي في الجامعة الجزائرية؛،والذي بدونه لا يمكن الحديث عن تعليم عال في المستوي ، يستجيب للمعايير الدولية، بالإضافة إلى عدم التوازن بين الأنشطة التعليمية والأنشطة البحثية.[1]

ومن أهم أهداف نظام LMD التي دفعت الجزائر إلى الاستنجاد به نذكر:

يُفترض أن هذا النظام جاء تلبية لاحتياجات الجامعة من أجل تحقيق الأهداف التالية:

تحسين نوعية التعليم والتكوين في الجامعة الجزائرية.و ذلك بتشجيع العمل الفردي للطالب الجامعي،وتسهيل تنقله وتوجيهه من خلال ضمان الرسملة وتحويل المكاسب. بالإضافة إلي اقتراح دورات تدريبية متنوعة ومكيفة، والعمل علي تجسيد مبدأ استقلالية المؤسسات الجامعية،و تسهيل توظيف الطلاب؛ وذلك من خلال انفتاح الجامعة على المحيط الخارجي، وتوجيه نظام التعليم في جميع الجامعات الجزائرية من حيث؛ الهندسة والشهادات والمدة لتكون مطابقة للمعايير الدولية[2]. ويضاف إلى كل هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال:

التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي،حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة منها،وإنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية (فضاء مغاربي، أو متوسطي)،و تسهيل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار، ومن ثم تشجيع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث[3].

أما فيما يخص هيكلته فهو يعتمد على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج بشهادة جامعية وهي كما يلي:

– مرحلة أولى: دورة ليسانس وتدرس خلال ستة سداسيات مصادق عليها بـ: 180 رصيد وهناك نوعين من الليسانس:

[1] Zineddine Berouche ,Youcef Benkane, Lamise :" Place de système LMD en Algérie" revue de sciences économique et de gestion, N°07, (2007),université de Sétif, P 03.

[2]: Ibid, PP 04-05

[3] وزارة التعليم العالي: مرجع سابق ذكره ، ص 12.

- ليسانس أكاديمي: الذي يسمح بالتحضير للماستر.
- ليسانس مهني: للاختصاصات الأكثر طلبا في سوق العمل،والتي تسمح للطالب بدخول عالم الشغل. وهذه المرحلة مطبقة منذ الدخول الجامعي 2004-2005 وتخرجت إلى حد الآن ثماني دفعات.[1]
- مرحلة ثانية: الماستر (م1 ،م2)محدد بأربع سداسيات بعد الليسانس، وبوتيرة ثلاثون رصيدا، لكل سداسي، وللحصول على الماستر يجب إذن زيادة 120 رصيدا إضافيا إلى الليسانس، وهناك نوعين منه:
- ماستر مهني:الذي يعطي الكفاءة للدخول إلى الحياة العملية.
- ماستر البحث (أكاديمي) الذي يؤشر إلى متابعة الدراسات نحو البحث ويؤدي إلى الدكتوراه.
- الدكتوراه: مذكرة تحضر في فترة ستة سداسيات على الأقل بعد الحصول على ماستر البحث.[2]

إن هذه الهيكلة الجديدة توفر لكل متعلم وفي كل مرحلة من مراحل الحياة، ومهما كان المستوى الذي تم بلوغه، والدوافع المعبر عنها، فرصة الإقبال على تكوين جديد أو تحسين تكوين سابق، سواءً خلال ممارسة مهنة أو بعد تجربة مهنية.[3]

3. الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة الجزائرية

منذ بداية التعليم العالي بالجزائر كان النظام المعمول به نظام الكليات لكن في سنة 1973 عملت السلطات الوصية على تغيير نظام الكلية وإقامة جامعة تعمل على مبادئ تمكنها من أن تصبح المحرك الأساسي للتنمية الاقتصادية الموجهة، كما كانت عليه الحال في الأنظمة ذات التوجه الاشتراكي. ولكن وبعد تجربة ما يقرب من عشرين سنة أفرزت عدة مشاكل مرتبطة بالتنظيم الجديد البديل لنظام الكليات، فكرت السلطات الوصية وبعض ممثلي أعضاء المنظومة الجامعية في العودة لنظام الكليات القديم وقد تم فعلا عام 1998 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 98-253، حيث أصبحت الجامعة تتكون من عدد من الكليات والتي أوكلت لها المهام الآتية:

- التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.
- نشاطات البحث العلمي.
- أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.[4]

[1] L'enseignement supérieur en Algérie entre défis et ambitions, les universités à l'heure de l'évaluation, UF, RABAT, Maroc, Le 26/06/2012[.en ligne]disponible sur ttp://www.auf.org/media/adminfiles/CHERIFI.pdf

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بدراوي: مرجع سابق ذكره، ص27.

[3] وزارة التعليم العالي: مرجع سابق ذكره، ص16.

[4] فضيل دليو وآخرون: مرجع سابق ذكره، ص165.

ويمكن تصنيف هياكل تسيير الجامعة إلى ثلاث: مصالح رئاسة الجامعة، المصالح العامة، مجالس الجامعة، الكليات.

- مصالح رئاسة الجامعة: تتمثل في رئيس الجامعة ونوابه؛
- المصالح العامة للجامعة: وتتمثل في: المكتبة الجامعية، مركز التعليم المكثف للغات، مركز الطبع والوسائل السمعية البصرية، مركز حساب الجامعة؛
- مجالس الجامعة: وهما مجلس توجيه الجامعة، المجلس العلمي للجامعة؛
- مصالح الكليات: تنقسم الجامعة إلى كليات، ويختلف عددها من جامعة إلى أخرى وتتمثل المصالح التي تخدم الكلية في:

عميد الكلية ويساعده رؤساء المصالح التالية: نائب العميد المكلف بالبيداغوجيا، نائب العميد المكلف بالبحث العلمي وما بعد التدرج، مسؤول عن المصالح الإدارية والمالية، المسؤول عن مصالح الدعم للبيداغوجيا والبحث، المسؤول عن مكتبة الكلية.

وإلى جانب هذه المصالح هناك مجلسان يساعدان العميد على اتخاذ القرارات المهمة في الكلية هما المجلس الإداري والمجلس العلمي للكلية.[1]

4. مهام الجامعة الجزائرية

تتمثل المهام الأساسية للجامعة في مجال التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي في ما يأتي:

- تكوين الإطارات الضرورية لتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد.
- تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث.
- المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.
- المشاركة في التكوين المتواصل.
- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛
- ترقية الثقافة الوطنية ونشرها؛
- تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
- المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.[2]

5. مشكلات الجامعة الجزائرية

أ) واقع العملية التعليمية

[1] بوفلجة غيات: مرجع سابق ذكره، ص91، ص95.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 24/51 أوت 2003 / الباب الثاني المادة 5.

- فقدان الهدف من التعليم ونسيان طبيعة العلم، وإدراك طبائع الأشياء وأهدافها ووظائفها وهو ما يسميه علماء التربية –فلسفة التعليم– إننا لـ نريد أن نفكر تفكيرا جذريا في قضية التعليم الأساسية وهي لماذا نعلم ؟كيف نعلم ؟ ماذا نعلم ؟ وبأية وسيلة ؟. فالفلسفة التربوية لدينا تنظر لتربية والتكوين كأداة لثبات والاستقرار وتركز على انتشار التعليم لا نوعيته.

- افتقاد الطلبة القدرة المنهجية على التحليل النقدي، وسيادة ثقافة الذاكرة اعتماد الطلبة على الحفظ والامتحان هو اختبار لقدرة الطالب على تذكر المعومات المقدمة إليه دون أن يكون له الحق في تجاوز هذا التذكر إلى التحليل أو النقد.

- السمة الأساسية في التكوين المعتمد، السلبية الشبه مطلقة لطالب، وجلوسه أثناء الدرس لتلقي فقط دون المشاركة الفعالة، هذه السلبية تنسحب على حياته العامة.

- يقوم التكوين على الطاعة والخضوع، فهذا الأسلوب لا يسمح بالمناقشة والنقد أو التعبير عن الشخصية المستقلة، ويفترض في الطالب أنه جهاز للاستماع دون المشاركة.

- تمارس المؤسسات الجامعية في بعض الأحيان القهر والتسلط من خلال ما تقدمه من مناهج وأساليب تسهم في خلق إنسان غير قادر على فهم واقعه أو تحليله، وبذلك فإنها تعيق آليات العقل في التطور والنضج، ومن ثمة يتم إعداد طلبة لا يملكون القدرة على الإبداع أو إرادة التغيير أو امتلاك حرية التعبير.

- يركز التكوين في كثير من الأحيان على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر مراجع حديثة وجديدة فهذا الأسلوب يدعم التماثل والانصهار، فهذه الممارسة تحارب الابتكار والتفرد وتناهض الاستقلالية والنقد ويمجد الحصول على الشهادات، ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف والاعتماد على النفس.[1]

ب) ضعف التخطيط في رسم إستراتيجية فعالة لمواجهة المستجدات

إذا كانت الجامعة اليوم تشكو من إخفاقات مستمرة في تحقيق أهدافها وتواجه صعوبات جمة لكي تجعل من التعليم تعليما فعالا يتميز بجودة عالية فربما لأنه لا تستطيع إلى يومنا هذا التحكم بشكل دقيق في عملية التخطيط التي تفرض عليها تبني إستراتيجية محكمة وواضحة تمكنها من تحديد المقاصد والإنجازات المنتظرة تحديدا شفافا يسمح لها بالاستجابة إلى المتطلبات الآنية والمستقبلية التي يتطلع إليها المجتمع مع الأخذ في الحسبان كل العوامل والمتغيرات المؤثرة من قريب أو من بعيد في الفعل التربوي؛ وسوف تبقى الجامعة قاصرة عن بلوغ غايتها المنشودة وإحداث التغير المأمول إذا استمرت تتصرف بعشوائية مضللة وبطريقة ارتجالية بعيد

[1] مصمودي زين الدين: مرجع سابق ذكره، ص 269– ص 270.

عن الخطط المدروسة التي تستعين بالبحث العلمي الذي يكشف خبايا الواقع ويسهم باقتراحاته الناجعة في التغلب على التحديات المتعددة.[1]

ج) تدني جودة التعليم

الجامعة الجزائرية كبقية الجامعات في الوطن العربي، رغم الإمكانيات التي تحاول أن تجندها والجهود التي تبذلها للقيام بدورها وتأدية الوظائف الموكلة لها لا زالت تعاني من التدني في جودة التعليم باستمرار ولا زالت عاجزة عن توفير مستوى من التعليم لخريجيها يمكنها من خدمة المجتمع بكفاية عالية ويجعلها قادرة على الإسهام في خدمة المعرفة وفي إحداث النهضة العلمية والحضارية وتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي المأمول بسبب النمط التدريسي الذي يغلب عليه الطابع النظري على حساب الارتباط بالواقع العلمي والمهني ويتبدى هذا القصور النوعي الذي يشكوا منه التعليم العالي في وجود مخرجات ضعيفة وفي ارتفاع نسب الرسوب والتسرب في أوساط الجامعيين مما يؤدي بهم إلى المكوث مدة أطول في المراحل الدراسية وذلك على حساب وفرة المقاعد البيداغوجية المحدودة المعدة أصلا لاستقبال الوفود المتعاقبة من الطلبة عليها.

ومن ناحية أخرى فإن تدهور التعليم العالي نجده يتسم بتدني نسبة الطلاب الجامعيين إلى نسبة السكان مقارنة بما يجري في الدول المتقدمة ويتسم بعدم القدرة على تلبية احتياجات ومتطلبات التنمية الحقيقية بسبب سوء التوزيع الطلابي على مختلف التخصصات ونفورهم من العلوم التقنية والدراسات العلمية بمختلف أنواعها التي لا تتجاوز نسبتها في أفضل الحالات 30% من مجمل عدد الطلبة. ومن المؤشرات الدالة على تدهور التعليم العالي بطء نمو أعضاء هيئة التدريس الجامعي الذي لا يتناسب مع نمو عدد الطلاب في التعليم الجامعي الأمر الذي يؤثر على جودة التعليم ولا يسمح بتوفير نوعية ممتازة في التدريس والتدريب تمكن خريجي الجامعة من مزاولة أنشطتهم المهنية بكفاءة عالية.

وسبب آخر يعود إليه استمرار تدني جودة التعليم في الجامعة يكمن في نظر بعض الباحثين في الضعف اللغوي الناجم عن التدريس بغير اللغة العربية أو باللغة العربية ذاتها إذ من الملاحظ أن كل ضعف في إتقان اللغة العربية يؤدي لا محالة إلى قلة في الفهم والاستيعاب والتعبير وبالتالي إلى نقص في اكتساب العلوم؛ وعدم إتقان اللغات الأجنبية الذي بدوره لا يقل ضررا وتأثيرا على اكتساب المعرفة العلمية لأن الطالب الجامعي الذي لا يتقن أي لغة أجنبية سيظل في الغالب معوقا بشدة في صناعة مستقبله ومستقبل أمته. فإتقان اللغة الأجنبية قراءة وكتابة وحديثا يمكن الطالب الجامعي من ولوج عالم جديد من المعرفة ويسمح له بإثراء زاده العلمي والارتقاء بمستواه اللغوي فيزداد انسجامه مع مستجدات الأحداث العلمية وغير العلمية.[2] ما يجعل الجامعة الجزائرية تحتل في كل مرة المراتب الأخيرة في التصنيفات الدولية.

---

[1] بن عبد الله محمد: **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، دار الغرب لنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005، ص 164، ص 165.

[2] بن عبد الله محمد: مرجع سابق ذكره، ص166.

د) أزمة البحث العلمي

رغم الانشغال المبكر للجامعة بالبحث العلمي ومحاولاتها الحثيثة من أجل توفير الإمكانيات الضرورية لبعث حركة البحث العلمي وتنشيطها فإن واقع البحث العلمي كما هو الشأن في مختلف الأقطار العربية يوحي بأنه يتخبط في أزمة حقيقية ويعيش وضعا غير مريح حيث يبقى دور البحث العلمي منصبا على التكوين دون أي نتيجة مرضية في مجال الإنجازات التكنولوجية وتحسين مردودية المؤسسات الإنتاجية وقدراتها التنافسية وخدمة التنمية البشرية والاقتصادية.

أما عن الأسباب الحقيقية التي أدت إلى هذه الوضعية يرى بعض الباحثين بأن الأمر يتعلق قبل كل شيء بفشل الهيئات التدريسية في الجامعة والمشرفة على البحث في توجيه الاهتمام إلى الخطط والمجالات البحثية التي ترتبط بحاجيات المجتمع وبقضاياه ومشاكله. ومن جهة أخرى فإن انشغال الأستاذ الجامعي بنصاب من التدريس يعادل أحيانا ضعف نصاب نظيره في الجامعات الغربية لا يسمح له بالتفرغ للبحث العلمي وخدماته؛ والأبحاث المنجزة في الغالب معمول لترقية العلمية لا غير وهي تفتقر إلى روح العمل الجماعي والجهد العلمي الرصين ولا تخدم الاحتياجات الحقيقية لتنمية. وبالإضافة إلى ضعف البحث العلمي من الناحية العلمية والكمية ولندرة الباحثين المنشغلين بالبحث ولافتقارهم إلى الوقت الضروري للبحث ولعدم قناعة آخرين بجدواه أحيانا وبسبب ضآلة الاستثمار في مجال البحث العلمي؛ كذلك فإن الجامعة نجدها تشكو من ظاهرة هجرة الكفاءات والأدمغة إلى الدول المتقدمة القادرة على رفع التحدي من أجل تحسين وضعية البحث العلمي.[1]

هـ) مشكلات الأستاذ الجامعي

يواجه الأستاذ الجامعي عقبات مجهدة تعترض سبيله وتحول دون تحقيق أهدافه وتثبط من عزيمته للقيام بعمله على أكمل وجه فهو يعاني من عبء تدريسي مثقل ونصاب مرتفع مقارنة بنظيره في المجتمعات المتقدمة وهو محروم من كثير من الامتيازات التي تضعه في مراتب متدنية وأكثر من هذا فهو محل عتاب مستمر، يوجه اللوم لنوعية تعليمه وكفايته وأداءه على الدوام؛ وطريقة أداءه كثيرا ما توصف بالتقليدية وتعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار.[2] وهذا فعلا ما ثبت وجوده في خطاب الطالب اليومي..

و) مشكلات الطالب

بسبب سوء التوجيه أثناء المرحلة الثانوية أو التوجيه الإجباري يواجه كثير من الطلبة ضياعا للوقت وإهدار للجهد ويفتقرون للحافز الذي يرغب في الدراسة فينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي وقد تتعرض نسبة كبيرة منهم جراء ذلك إلى الفشل أو التوقف في منتصف الطريق قبل التخرج النهائي إما لأنهم لم

[1] بن عبد الله محمد: مرجع سابق ذكره، ص 178، ص 181.

[2] بن عبد الله محمد: مرجع سابق ذكره، ص 183 – ص 185.

يستطيعوا أن يكملوا تعليمهم أو لأنهم غيروا الفرع الذي اختاروه في بداية الأمر أو لأنهم يشعرون بقلق تجاه مستقبلهم فينفرون من التعليم والتعلم.

من المشكلات التي تواجه الطالب وتعيق حصوله على المادة التعليمية نقص المراجع التي تعاني منه المكتبة الجامعية ومكتبة القسم إذ تعد المكتبة المصدر الرئيسي للاستفادة من المعلومات والمعارف المنشورة عبر الكتب والمجلات والدوريات والرسائل الجامعية وهي تمثل على هذا الأساس أداة جوهرية تدعم العملية التعليمية. ويواجه الطالب كذلك الضعف ألتحصيلي الذي يمكن أن يعود إما إلى فقد المهارات الدراسية الخاصة باستيعاب المحاضرة وإما إلى الاستخدام السيئ للمكتبة وإما إلى محدودية القراءة وعدم إتقان اللغات الأجنبية وسوء تنظيم الوقت وإما إلى طريقة التدريس.

ويعيش الطالب أحيانا قلقا مخيفا كثيرا ما يرتبط بموضوع الامتحانات والخوف من الفشل الدراسي. ورغم اهتمامه الضعيف بتحصيل المعرفة إلا أن رغبته في النجاح والحصول على الشهادة تجعله يولي للامتحان قدرا كبيرا ويتخوف من الرسوب ويحس بتوتر دائم قد يدفع به إلى النفور أو الغياب من الامتحان. وتتكون لديه نظرة سلبية عن الذات تفقده قيمة تقدير العلم والتعلم وتحرفه عن التركيز في الدراسة.

ويواجه في نفس الوقت بعض الطلبة صعوبات كبيرة في إقامة علاقات إيجابية مع أساتذتهم فيضطرب التواصل فيما بينهم وتختلف الآراء ويغيب الحوار وتتفشى التشنجات فينعكس ذلك مرة أخرى على نفسية الطالب فيحس بالغبن وتقل دافعيته نحو الاهتمام بالدراسة.

وقد يعيش الطالب زيادة على هذا معاناة إضافية عندما يجد الظروف السائدة في الإقامة الجامعية غير مناسبة لا تؤمن له الوسائل الضرورية للراحة ولا تلبي رغباته الأساسية فتخور عزيمته ويقل نشاطه ويضعف تطلعه للمستقبل. وقد لا يقوى الطالب على تحمل هذا الوضع فيتعرض إلى متاعب نفسية تجعله يعيش في حالة من التوتر والقلق.[1]

ق) مشكل اللغة

هناك عامل آخر ظل يحتل موقعا خاصا في الأزمات السياسية بالجزائر، إنه مشكل اللغة، فالجزائر إحدى الدول في العالم الذي لا يزال مشكل اللغة مطروحا لديها على الرغم من أن مواثيق ودساتير ما بعد الاستقلال فصلت في الأمر معتبرة اللغة العربية لغة رسمية ووحيدة لشعب الجزائري... إلا أنه يتواصل الصراع بين العربية والفرنسية والسبب أن هناك قوى داخلية وخارجية لم ترتح لتقنين اللغة العربية وإعادة مكانتها لها في المجتمع، ومن ثم حصل تسييسا للغة وربطها بهذا النموذج الاقتصادي الاجتماعي أو ذاك، لذلك نسمع

[1]- بن عبد الله محمد: مرجع سابق ذكره، ص 186، ص 188.

أحاديث عن لغات متخلفة – كاللغة العربية – لأنها ذات بنماذج سوسيو-اقتصادية بالية ومتخلفة، بينما هناك لغات متقدمة مثل اللغة الفرنسية لأنها تعكس نموذجا متقدما.

إن ضعف التكوين ليس لصيقا باللغة العربية فقط، فقد نجد في الجزائر وفي بلدان أخرى أناسا تكونوا بلغات عالمية ولكن مستواهم ضعيف، وقد نجد من الناس من تكونوا باللغة العربية بمستوى جيد يمكن أن ينافس كفاءات عالمية. بمعنى آخر إن التكوين الجيد قد يتم بغض النظر عن اللغة المستعملة، اعتبارا من أن التكوين الجيد مرتبط بحسن التسيير والانضباط والتوجيه الملائم والأستاذ الكفء والبرامج المتكاملة والمناهج العلمية...، لذلك نجد أن للمسألة عندنا خلفيات وأبعاد مصلحيه وسياسية ليس لها علاقة بلغة التكوين، مع تسجيل أن تكوين اليوم يفتقر إلى لغة سليمة، فالطالب عموما، بل الكثير من الأساتذة، لا يتحكمون في أي لغة، حيث أن الحديث هو خليط من كلمات مشوهة عديدة عربية فرنسية وغيرها وهذا في المدرجات الجامعية أو سواها على حد سواء.

وقد أسند هذا الوضع اللغوي والتكويني الرديء . عمدا أو خطأ . إلى اللغة العربية، وقد استغل البعض هذا الوضع للحديث عن ضرورة استبدال اللغة العربية بلغة أو لغات أخرى، وقد كثر في الآونة الأخيرة حديث مماثل . رسمي وغير رسمي . هي إدخال اللغات الأجنبية للجامعات وفي قطاع التعليم عموما كضرورة لمواكبة العصر وكأن اللغات الأجنبية لا تدرس عندنا.[1]

رابعاً: الطالب الجامعي

1. خصائص الطالب الجامعي

أ) الخصائص الجسمية والنفسية والانفعالية:

وتتمثل الخصائص الجسمية في باستمرار النمو نحو النضوج الكامل مع التخلص من الاختلال في التوافق العضلي العصبي، كما أن المناعة ضد الأمراض العضوية الخطيرة تكون في هذه الفترة أقوى منها في المراحل السابقة كما يزداد الطول والوزن وتتغير نسب العلاقات بين أجزاء الجسم المختلفة حيث تبلغ أوج نضجها وتنضج قوة الجسم، وتحاول الغرائز التعبير عن نفسها بالإضافة إلى التغيرات الأخرى في الشكل والصوت والطاقة التي يتمتع بها الإنسان. [2]

كما أن هذه التغيرات العامة تتأثر بالكثير من العوامل البيئية والوراثية والتي من بينها: انتقال الصفات الوراثية عبر الأجيال والإفرازات الغددية، ونوع التغذية ودرجة صحته، ثم البيئة الثقافية والجغرافية على سبيل المثال يؤثر في لون البشرة ولون الشعر تشكل هيئة الوجوه والمعالم الخارجية. أما البيئة والأحوال النفسية فتؤثر على نمو

[1] محمد بوعشة: مرجع سابق ذكره، ص 68، ص 84.

[2] نورهان منير حسن: **القيم الاجتماعية والشباب**، د. ط، دار المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008، ص 24، ص 245 .

الغدد وظيفيا ومقدار الإفرازات والهرمونات التي تفرزها الغدد لذا يختلف الشباب عن بعضهم البعض في درجة النمو الجسمي... ويترتب عليها تكوين شخصية الشاب الاجتماعية. [1]

أما الخصائص الانفعالية فإن من أبرزها:

- اهتمامه بمظهره وشعبيته ومستقبله وميله للجنس الأخر واتساع علاقاته الاجتماعية؛
- الرهافة التي تعني شدة حساسية الشاب الانفعالية وشدة تأثره بالميزات الانفعالية المختلفة وذلك نتيجة لتغيرات الجسمية السريعة التي يمر بها في أول هذه المرحلة، ولاختلال اتزانه الغددي الداخلي؛
- الكآبة يشعر الشاب في تلك الفترة بالكآبة والانطواء والحيرة، محاولا بذلك كتم انفعالاته ومشاعره عن المحيطين به، حتى لا يثير نقدهم ولومهم؛
- التهور والانطلاق حيث يندفع الشباب وراء انفعالاته، بسلوكيات شديدة التهور والسرعة، قد يلوم نفسه بعد أدائها، وتبدو علامة من علامات سذاجته البريئة في المواقف العصبية التي لم يألفها من قبل، وأيضا صورة من صور تخفيف الموقف المحيط به ووسيلة لتهدئة التوتر النفسي في مثل هذه المواقف الغريبة عليه؛
- الحدة والعنف حيث يثور لأتفه الأسباب، ويلجأ لاستخدام العنف ولا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية؛
- التقلب والتذبذب يلاحظ حين يقع الشاب في موقف اختيار، نجده في مدى قصير يتقلب في انفعالاته، بين الغضب والاستسلام، وبين السخط الدائم والرضا، بين الإيثار والأنانية. ثم بين التفاؤل واليأس، أيضا بين التهور والجبن، بين المثالية والواقعية. وهي كلها مظاهر لقلقه وعدم استقراره النفسي، لما يصاحبه من تغيرات سريعة في النواحي الفسيولوجية. [2]

ب) الخصائص الاجتماعية

يمكن تلخيص أهم الخصائص الاجتماعية للشباب الجامعي في أنه:

- يبدو الشباب غير راض ثم يتجه إلى التعقل في النقد الذاتي؛
- إبداء الرغبة في الإصلاح، ثم الاتجاه نحو ممارسة الإصلاح نفسه؛
- يبدو اهتمام الشاب بالجامعة ثم يتجه اهتمامه إلى المجتمع ككل؛
- عدم مواصلة المشروعات حتى نهايتها، ثم العمل على إنجاز المسئوليات؛
- الرغبة في الترويح الذاتي ثم الانتقال إلى الترويح الاجتماعي؛
- التفكير في المهنة ثم في الممارسة المهنية.
- التفكير في الأسرة الجديدة ثم المسئوليات الاجتماعية؛

[1] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سبق ذكره، ص 311، ص 312.

[2] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سبق ذكره، ص 312، ص 313.

- الشباب له درجة عالية من الدينامية والمرونة تبلغ ذروتها في تلك الفترة من العمر؛
- الشباب له القدرة على التغير والنمو وأكثر تجاوبا مع مستلزمات التغير وأكثر فئات المجتمع قدرة على العطاء السخي بهدف تحقيق الذات وإثبات القدرة على تحمل المسئولية.[1]

ج) الخصائص العقلية:

خصائص مرحلة الشباب تتوقف علي تأثير مراحل النمو السابقة سواء كانت من الناحية الجسمية أو الاجتماعية أو النفسية أو العقلية، كما أنها نتاج التفاعل والتكامل بين هذه المراحل، ويمكن إيجاز طبيعة الشباب فيما يلي:

- يتميز الشباب بالرومانسية والمثالية المطلقة وينعكس ذلك علي أسلوب تعامله ونظرته إلي الحياة ومتطلباته مع الآخرين.
- نزعة استقلالية تأكيدا لذاته، فهو يحاول أن يكون له رأيه الخاص، وموقفه المتميز في كل قضية أو مسألة.
- ناقد دائما وذلك بحكم مثاليته عادة ما ينقد الواقع قياسا بما يجب آن يكون؛
- محاول التخلص من كافة ألوان الضغوط المتسلطة عليه لتأكيد التعبير عن الذات والرغبة في التحرر؛
- توتر شخصيته يعرضه لانفجارات انفعالية تؤدي إلي اختلال في علاقته الاجتماعية بدءا من الأسرة إلي المدرسة فالعمل؛
- درجة عالية من الحيوية تبلغ ذروتها، وكذلك من النشاط والمرونة؛
- فهو يرغب دائما في التجديد والتغيير، فهو أكثر قدرة علي التعامل والاستجابة للمتغيرات من حوله وهو أسرع في استيعاب المستحدث ويعكس ذلك ما لديه من رغبة في تغيير الواقع الذي وجده ولم يشارك في صنعه؛
- رغبة ملحة كي يكتشف هوية نفسه وكذلك الآخرين والمجتمع والعالم؛
- وهو ديناميكية مستمرة، حيث يمتلك الشباب درجة عالية من الحركة والنشاط والقدرة علي التغيير.

يستحدث أنماطا ثقافية جديدة في المجتمع كطراز الملبس الذي يرتديه.[2]

2- احتياجات الطالب الجامعي

لكل حاجات أساسية لا يمكن أن يعيش دون إشباعها وهي تنبع من تكوينه البيولوجي والنفسي والاجتماعي... وتأتي أهمية إشباع الحاجات في المقام الأول لدي العلماء في أنها تؤثر على تحقيق التكيف النفسي للفرد الذي يؤدي بدوره إلى التكيف الاجتماعي، فإذا نجح الفرد في إشباع حاجاته وتحقيق أغراضه،

[1] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 247، ص 248.

[2] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 250، ص 251.

أصبح سويا نفسيا واجتماعيا منتجا إيجابيا في مجتمعه. ويمكن تصنيف الحاجات لدى الشباب في شكل ثلاثي:

1) الحاجات الفسيولوجية العضوية التي تنبع من طبيعة التكوين الجسمي وما يتطلبها نمو الجسم وتوازنه وصحته (الحاجة إلى الطعام – الهواء – الحاجة – الجنسية – النشاط)؛

2) الحاجات النفسية المتصلة بتنظيم الفرد النفسي ويتطلب إرضاءها تكامل شخصيته وتوازنه النفسي (الحاجة إلى الحب، الاستجابة العاطفية الرضا)؛

3) الحاجات الاجتماعية التي تنبع من الحياة في مجتمع وثقافة معينين لهما مطالبهما الخاصة من الفرد الذي يعيش فيها إذا ما أراد أن يكون عنصرا متكيفا معهما. وأيا كان عدد هذه التصنيفات والأنواع المستخدمة في تقسيم الحاجات لدى الشباب فإنه علينا أن نعتبر تقسيم الحاجات الإنسانية إليها ليس تقسيما خاليا من التداخل ومن التأثير المتبادل بين الحاجات المنطوية تحت الأنواع المختلفة، بل هو تقسيم نسبي تقريبي يسمح بالتداخل أو بالتأثير المتبادل بين الفصائل المختلفة.[1]

أ) أهم الحاجات النفسية

1. الحاجة إلى التعبير لابتكاري والحركة والنشاط: حيث يحتاج الطالب إلي فرص المناسبة للتعبير عن قدراته، فمن خلال الأنشطة الثقافية مثل كتابة المسرحيات أو القصص أو عن طريق الفنون اليدوية.... الخ. حيث يجد الشباب العديد من الفرص لاستثمار قدراتهم وإمكانياتهم والتعبير عن آرائهم وأنفسهم وبذلك يشبعون حاجاتهم إلي الإبداع والابتكار، وباعتبار أن الطالب ينتمي إلي فئة الشباب فهم في هذه المرحلة مشحونون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها، والأنشطة المختلف تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة عن طريق الحركة والنشاط وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط وتصمم لتحقيق هذا الهدف"؛

2. الحاجة إلى الانتماء: وهذه الحاجة يتم إشباعها عن طريق الجماعات المختلفة التي ينتسب إليها الإنسان، ومؤسسات رعاية الشباب؛

3. الحاجة إلى المنافسة: ويتم إشباع هذه الحاجة من خلال جماعات الأنشطة. فالأنشطة الرياضية والثقافية والفنية يتنافس فيها الشباب من خلال الميول والهوايات المختلفة؛

4. الحاجة إلى خدمة الآخرين: إن الإنسان خير بفطرته يحب الناس ويسعى إلى خدمتهم، لذلك نجد الشباب يشتركون في جماعات الخدمة العامة التي يضحون فيها بوقتهم وجهدهم في سبيل خدمة الآخرين؛

[1]- وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سبق ذكره، ص 331.

5. الحاجة إلى الحركة والنشاط: إن الشباب في هذه المرحلة مشحون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها والأنشطة المختلفة تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة عن طريق الحركة والنشاط. وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط وتصمم لهذا الهدف؛

6. الحاجة إلى الشعور بالأهمية: وهي من أهم الحاجات الإنسانية للشباب في تلك المرحلة التي يشعرون في بدايتها بمشكلات أزمة الهوية التي يسأل فيها كل شاب من أنا ؟ ويتم إشباع تلك الحاجة من خلال الأنشطة التي يأخذ الشاب دورا فيها، يشعر الشاب من خلالها بأنه هام وذو قيمة؛

7. الحاجة إلى ممارسة خبرات جديدة: يرى "ناش Nash" أن هناك خبرات جديدة يجب على الإنسان أن يتعلمها، ويمارسا ويبحث عنها لكي يملأ حياته بالإشراق والسعادة التي هي بمثابة صمام الأمان الذي يخلص الإنسان من الضغوط العصبية والنفسية التي صاحبت التطور الحضاري. في حين أن "جون Johnes" يرى أن الشباب في حاجة الآن وأكثر من أي وقت مضى لكي يكون لديهم أدوار لها معنى في المجتمع حتى يرتبطو بصورة قوية بالمؤسسات الاجتماعية القائمة وأن يتوفر لديهم حرية الإرادة والثقة بالذات التي تساعدهم على خلق قاعدة مستقرة لنموهم السيكولوجي والتعليمي والذاتي.[1]

ب) بعض الحاجات العضوية

1. الحاجة إلى تكوين جسم سليم ولياقة بدنية جيدة. ويمكن لمؤسسات التربية المساهمة في إرضاء هذه الحاجات عن طريق التعليم الصحي إلى وبث الوعي الصحي بين الشباب؛

2. الحاجة إلى قبول التغيرات الجسمية والفسيولوجية السريعة الطارئة في الفترة الأولى من بلوغه، إلى تحقيق التكيف مع هذه التغيرات.[2]

ج) الحاجات الاجتماعية

1. الحاجة إلى تأمين المستقبل: وهذه الحاجة تتطلب الحصول على ما يأتي:

- الحصول على منصب عمل مناسب؛
- تيسير التعليم وتخطيطه بحيث يوفق بين حاجات المجتمع وحاجات الشاب نفسه؛
- لا يكفي كي نؤمن الشباب على مستقبله أن نجد له أي عمل من الأعمال ولكن يجب أن يسبق ذلك قدرا كافيا من التوجيه المهني بحيث يشعر كل شاب عامل بالتوفيق التام مع مهنته وزملائه في المهنة؛
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص؛
- التأمينات المختلفة في حالات المرض أو العجز عن العمل.[3]

---

[1] نورهان منير حسن فهمي: مرجع سبق ذكره، ص 252، ص 254.

[2] وفاء محمد البردعي، شبل بدران: مرجع سبق ذكره، ص 331، ص 332.

[3] محمد سيد فهمي: **العولمة والشباب من منظور اجتماعي**، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2007، ص 10، ص 107.

2. الحاجة إلى الزواج وتكوين أسرة: إشباع هذه الحاجة يتم بالطرق التالية:

- تشجيع الدولة للمتزوجين بالوسائل المادية والمعنوية؛
- توفير التربية الجنسية للشباب وتبصيرهم بحقائق الحياة الروحية؛
- محاربة التقاليد التي تفرق بين الجنسين ودعم التضامن وتهيئة فرص التفاهم بينهما. [1]

3. الحاجة إلى مثل عليا واضحة وقيادية واعية: وتتضمن ما يأتي:

- الحاجة إلى أن تتضح أهداف الدولة وأهداف خدماتها التعليمية والاقتصادية والسياسية؛
- الحاجة إلى التوجيه الواعي من طرف وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة والتعليم؛
- الحاجة إلى الارتباط القوي بالتراث القومي وبالمستقبل الذي نتقدم نحوه؛
- الحاجة إلى قادة متخصصين في كل الميادين.[2]

4. الحاجة إلى دعم الشخصية واستغلال الاستعدادات الخاصة:

- تهيئة وسائل استثمار وقت الفراغ؛
- توفير وقت فراغ كاف تستغل فيه المواهب الخاصة وتزاول فيه الهوايات الشخصية، الأمر الذي لا يتوفر أبدا في جو المهنة؛
- توفير وسائل التثقيف؛
- حماية الشباب من حملات الإفساد والتفاهة والتعصب.[3]

5. أن قوى الشباب ينبغي ألا تنعزل عن قوى الشعب الأخرى بل ينبغي أن تلتحم معها وهذا يحقق أمرين:

- اتخاذ الشباب لمكانه في القضايا الاجتماعية وهو ما يطالب به الشباب وظهر في نتائج البحوث؛
- الإفادة العامة من الشباب في معارك النضال البناء وهذا يقتضي أن تنفتح المؤسسات الشبابية على المجتمع في جميع مجالاته مع حركة الجماهير الشبابية وبالتالي تكتسب قوتها من تأييد هذه الجماهير لها؛
- المشاركة الفعالة في مشروعات الخدمة العامة أمر هام وضروري في هذه المرحلة التي يمر بها مجتمعنا.[4]

3- مشكلات الطالب الجامعي

أ) المشكلات النفسية

[1] محمد سيد فهمي: ، مرجع سابق ذكره، ص 10، ص 107.

[2] محمد سيد فهمي: مرجع سابق ذكره، ص 10، ص 107.

[3] محمد سيد فهمي: مرجع سابق ذكره، ص 10، ص 107.

[4] محمد سيد فهمي: مرجع سابق ذكره، ص 10، ص 107.

تتركز معظم المشكلات النفسية لطلاب الجامعة حول مشكلات النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة والاستعداد للرشد وتحمل المسؤولية والاستقلال عن الأسرة. والشباب في مرحلة الجامعة يعاني الكثير من القلق والتوتر وتغلب الحالة الانفعالية والشعور بالنقص والارتباك والخوف من المستقبل. وتؤثر هذه المشاعر علي الصحة النفسية والنشاط العقلي، وقد تؤثر علي اتجاهاته وعاداته ويظهر ذلك في شعور الشاب بالأرق والتعب والصداع والنسيان وعدم القدرة علي ضبط النفس، كما أن الطالب الجامعي يعاني من نفس المشاكل التي يعاني منها الشاب كالقلق والتعب من الدراسة.

ويعاني الطالب الجامعي أيضا من صراعات نفسية متباينة مثل الصراع بين الحاجة إلي الإشباع الجنسي وبين التقاليد الدينية والاجتماعية وصراع القيم وبين ما يعتنقه الشاب من مبادئ وقيم فالطالب عندما يدخل الجامعة يجد أمور لم يجدها ولم يشاهدها من قبل فيحدث له صراع نفسي مع ما يؤمن به وما يعتنقه وبين ما يمارسه الآخرون من حوله (نورهان منير حسن: 2008، 257). ويعاني الشباب كذلك من صراع المستقبل واختيار العمل. [1]

ولعل مشكلة الاغتراب أو افتقاد الهوية من أبرز المشاكل النفسية الحديثة التي يعاني منها الشباب الجامعي والإنسان المغترب هو الإنسان الذي لا يحس بفاعليته ولا أهميته ولا وزنه في الحياة، وإنما يشعر بأن العالم (الطبيعة والآخرين، بل والذات) غريب عنه، يوجد بعيد عنه وفوقه حتى ولو كان من خلقه هو [2]

والاغتراب كما يعرفه "ايزنك" من خلال استخداماته في علم النفس الاجتماعي أو التحليل النفسي أنه يشير إلى الحالات التي تسبب الصراع النفسي لحالات اغتراب الذات، وفقدان الإحساس بالهوية والشعور باختلال الشخصية...، وفي حالة الاغتراب الكامل عن المجتمع يؤدي إلى إنكار وجوده وعدم الاعتراف به ومعارضته المستمرة، وقد يكون هذان الشكلان من الاغتراب عند الشباب كل منهما على حدة أو كلاهما معا، ويرجع سبب اغتراب الشباب إلى أن شبكة العاقات والتنظيمات الاجتماعية التي يرتبط بها الشباب لا تقوم على أساس موضوعي يتناسب مع ظروفهم واهتمامهم وإمكانياتهم، ولا يسير فيها العمل بحيث يحقق مصالحهم، ويرضي طموحاتهم...

لقد امتدت مشكلة افتقاد الهوية إلى الاغتراب التعليمي والثقافي لدى الشباب نتيجة خضوع الشباب في اختياراته لنوع الدراسة التي لاعتبارات بعيدة عن ميول الشباب الحقيقية، وكذلك حالة العزلة بين المضامين التعليمية والمشكلات التي يعاني منها المجتمع. إن حالة الأزمة والبلبلة لدى الطلبة الجامعيين تؤكد أن لديه أزمة البحث عن الهوية. [3]

---

[1] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 257.

[2] عزت حجازي: مرجع سبق ذكره، ص 72، ص 73.

[3] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 258، ص 259.

كما أن التناقض الوجداني تجاه الذات والمجتمع تعتبر من المشكلات النفسية الحديثة لدى الشباب الجامعي، وهي لا تقتصر على معارضة المجتمع فقط بل تتضمن نبذ الشخص لذاته مشتملا في ذلك على مختلف الجهود التي يبذلها الفرد من أجل تحويل ذاته مستخدما في ذلك الأساليب المتاحة ثقافيا مثل الرهبنة أو التحليل النفسي أو الصلاة أو حبوب الهلوسة أو العمل الشاق والتحول إلى التطرف الديني... إن الأفراد يمرون في مرحلة الشباب ولأول مرة بتجربة الصراع المتناقض، استقلالية الذات، وبين الاحتواء الاجتماعي.[1]

التصور المثالي المطلق لأستاذ الجامعة عند بعض الطلاب لدرجة أنهم يرتفعون بأساتذة الجامعة إلى مرتبة أنصاف أنبياء، فإذا بالصورة تهتز عند مصادفة بعض الأساتذة الذين لا يصلحون قدوة فيصاب الطالب بالاضطراب النفسي وفقدان الثقة في الحياة الجامعية إلى حد ما. بالإضافة إلى الإحساس بالفراغ وعدم الإيمان بالرسالة التي يعد من أجلها والنظر إلى الكلية على أنها مصنع شهادات... والإحساس بالامبالاة وعدم الانتماء والرغبة في إنجاز الحد الأدنى من الأمور والتكليفات دون داعي للإجادة.[2]

ب) المشكلات الاجتماعية

الجانب الاجتماعي قد يتجه الشباب نتيجة للتربية الخاطئة إلي الانخراط مع جماعات السوء، وهذا الانخراط يمهد السبيل لظهور مشكلة الانحرافات السلوكية كالسرقة وارتكاب الجرائم والغش في الامتحان وسوء التكيف الأسري والاجتماعي ويحاول الشاب أن يؤكد اعتزازه بشخصيته ويشعر بمكانته، ويرغم الآخرين علي الاعتراف له بذلك... والشباب يهتم بالجنس الآخر ويحاول جذب اهتمامه والتودد إليه ويميل أيضا إلي تكوين الجماعات ويشد الولاء لها ويؤدي ذلك إلي تكوين الصدقات وهذا ما وجدناه في الجامعة فالطلبة يهتمون بمظهرهم لجذب اهتمام الآخرين ولكن الطالب يحتاج إلي تهذيب الذات لأنه قليل الخبرة شديد الحساسية وهذا الأمر يجعله كثير الاضطراب والارتباك في المعاملة مع الآخرين كما يحتاج إلي الاستقلال وذلك باعتماده علي نفسه في اتخاذ القرارات التي تتصل بذاته ويحتاج أيضا إلي الشعور بالانتماء.[3]

تمرد الشباب وسخريته من بعض النظم القائمة ويتطور إيمانه بالمثل العليا بشكل يؤدي به إلى السخرية أحيانا من الحياة الواقعية المحيطة به لبعدها عما يؤمن به ويبدو هذا التعصب في النقد اللاذع والنشاط الجامع الألفاظ النابية التي تصدر عنه. هذا بالإضافة إلى عدم وجود المسكن الملائم، والمواصلات والخدمات الصحية وغيرها من الأمور التي تسبب المعانات والانحرافات بأشكالها المختلفة نتيجة الحرمان الاقتصادي. فالشخصية الشابة خاصة الجامعية أكثر شعور بوطأة هذا الحرمان نظرا لتعدد مطالبها.[4]

---

[1] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 260.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البغدري: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، ط1، دار الفكر العربي 2004، ص 132.

[3] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص265 .

[4] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 262، ص 263.

ج)المشكلات الجنسية

الجنس في المجتمعات العربية من المحرمات بين الآباء والأبناء والكبار والصغار بعامة. ولا تتعرض له برامج التعليم في مراحل الدراسة المختلفة، ولا تتناوله وسائل الثقافة الأخرى ولا تتعرض له وسائل الأعلام التجارية إلا بالاستغلال. ومن ثمة تلهب التحولات الجديدة التي يأتي بها النضج الجنسي خيال الشاب، وترهق عقله الأسئلة الكثيرة التي تثيرها هذه التحولات دون أن يجد من يساعده على الفهم، فضلا عن تقديم العون لتصرف السوي. بل إن هذه الحاجات لا تجد غير الصد في معظم الحالات...

ومن مصادر قلق الشباب وهمومهم الاعتقاد الذي تدفعهم فيهم القيم والممارسات الاجتماعية في أن الحب يتعارض مع الدين، وأنه ليس مجرد عيب ولكنه من الجرائم، وبالنظر إلى الإلحاح الشديد والحاجة إلى الحب يعيش الشباب أزمة طاحنة موزعين بين إلحاح عواطف يرونها بريئة قوية وتخويف يصل إلى حد رهيب وبسبب هذا الألغاز الذي تحاط به أمور الجنس في المجتمعات العربية تجهض محاولات الشباب حتى لفهم ما يجري في كياناتهم ومن حولهم وإعداد أنفسهم لممارسة أدوار الراشدين في هذا المجال بوعي وفهم ومسؤولية واختيار. [1]

بالإضافة إلى مشكلات النمو الجنسي، عدم وجود معارف من الجنس الآخر، الكبت الجنسي، الوقوع في الحب والخروج منه، عدم معرفة السلوك السوي مع الجنس الآخر، القلق بخصوص الزواج من الشخص المناسب، القلق بخصوص الاضطرار لتأجيل الزواج، الرغبة في أن يصبح أكثر لفتا للأنظار، الاستغراق في حكاية النكت الجنسية، الاستغراق فكريا في الجنس.[2]

د) مشكلات المهنة والعمل

نقص الإرشاد المهني، قلة المساعدة في اكتشاف قدرات الفرد، الحاجة في اختيار مواد الدراسة، قلة المساعدة في معرفة الفرص المتاحة في المجالات المختلفة، قلة المساعدة في اختيار المهنة، نقص الخبرة في الأعمال المختلفة، نقص معرفة كيف وأين يبحث عن العمل، الحاجة إلى الكسب المادي، قلة توفر فرص العمل، نقص التدريب والإعداد المهني، سوء التوافق في المهنة.[3]

هـ) المشكلات التعليمية

يواجه الشباب الجامعي مشكلات عديدة ترتبط بمجال دراسته منها:

1. عدم ملائمة العمليات التعليمية لميول الشباب وحاجاتهم، وفشلها في ترسيخ المعلومات وفهم الموضوعات ومتابعة القضايا، أو قصور دورها التقويمي في الكشف عن استعداداته ومهاراته وقدراته الخاصة،

[1] صفوت حجازي: مرجع سبق ذكره، ص 87.

[2] حامد عبد السلام: **علم نفس النمو**، ط 5، الطفولة والمراهقة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2001، ص 501.

[3] حامد عبد السلام: مرجع سبق ذكره، ص 501.

وتتباين نقاط الضعف في العمليات التعليمية لتشمل، الكتاب الجامعي واعتماده على الأفكار النظرية وأدائه التربوي والتعليمي ومشكلاته المادية والثقافية والأكاديمية، التكدس الطلابي في الكليات مع تعارضه الشديد مع رغبات الطلاب الحقيقية، أساليب التقويم التقليدية التي لا تقيس قدرات واستعدادات ومهارات الطلاب العقلية [1]

2. الاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات، مما يفقد الطالب الإحساس بقيمة ما يدرس. وعدم إحساس الطالب بالتفاعل مع هيئة التدريس نتيجة الانشغال الدائم لهم وعم وجود فرصة لتكوين علاقات أكاديمية وشخصية مع الطالب، وعجز المكتبات الجامعية عن إشباع متطلبات الدراسة، وعدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مواد معينة.[2]

3. وهناك من يرى أن مشاكل الطلاب الدراسية تتمثل في:

- المنهج الدراسي: ويجب أن تكون المناهج متنوعة ووظيفية، بحيث يكون ما درسه الطلاب مرتبط بكيفية إعدادهم للمواطنة الصالحة وتحقيق أهدافهم بدلا من المناهج التي ترهق ذهن الطلاب.
- علاقة المدرس بطلابه، ويلعب عضو هيئة التدريس دورا هاما في توجيه الطلاب داخل المحاضرات، أما دوره خارج المحاضرة فهو لا يقل عنه شيئا من خلال الريادة الطلابية فيستطيع أن يساعدهم على التغلب على بعض المشكلات الدراسية والشخصية.
- وعلى ذلك فان عملية الاتصال بين الأساتذة والطلاب تساعد أعضاء التدريس في:
- توجيه الطلاب لحل مشاكلهم الشخصية ومشاكلهم الأكاديمية توجيها سليما؛
- توضيح أي صعوبات يمكن أن تواجه الطلاب من خلال المحاضرات والدراسات العلمية؛
- توجيه الطالب توجيها مباشرا يمكنهم من إكمال دراستهم بنجاح ويمكنهم أيضا من النجاح في عملهم في المستقبل؛
- غرس القيم الدينية والاتجاهات المرغوبة لكي تكون أساسا في انتماء الطلاب لمجتمعهم؛
- توضيح بعض المفاهيم الغامضة التي قد تؤدي إلي اضطرابات فكرية عند الطلاب؛
- تقديم نماذج عن خبرته الشخصية في حل المشكلات، ومواجهة التغيرات التي تحدث في المجتمع.[3]

و) مشكلات دينية وأخلاقية

ويقصد بالمشكلات الدينية الأفكار أو الظواهر أو القضايا التي تثير القلق لدى شريحة من طلاب الجامعة، نظرا لتعارضها مع الدين، أو عدم البت فيها برأي ديني، وفقا لتصور هؤلاء الطلاب فالشباب يعاني

[1] أحمد محمد موسى: مرجع سبق ذكره، ص 34.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البغدري: مرجع سبق ذكره، ص 133، ص 134.

[3] نورهان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 265، ص 267.

الغموض في بعض الأمور التي تتعلق بالجانب الديني، ويواجه أحيانا مشكلات دينية ذات أثر عميق في شخصيته وقد يتورط في مشاكل أخرى بسبب هذا الغموض. ومن المشكلات الدينية ما يلي:

- الحاجة لتوجيه الديني والحيرة بخصوص الحياة والموت وما بعدهما والخوف من الموت والحيرة بخصوص المعتقدات والشك الديني والضلال، وعدم إقامة الشعائر الدينية وعدم إقامة الشعائر الدينية وعدم التمسك بالتعاليم الدينية وعدم احترام القيم الأخلاقية وعدم معرفة المعايير التي تحدد الحلال والحرام والصواب والخطأ والصراع بين المحافظة والتحرر والشعور بالذنب وتأنيب الضمير والقلق بخصوص التعصب الديني؛
- كذلك الانحراف العقائدي مثل الزواج العرفي الذي يصاحبه السرية والكتمان وما تدعوا إليه الجماعات المتطرفة وتأثيرها على الشباب في هذه المرحلة؛
- وقد يتصف الشباب باليقظة الدينية العامة حيث يحل الحماس الديني محل الاتجاه الديني التقليدي، وقد يأخذ هذا الحماس الديني شكل جماعي لإقامة دعائم الفضيلة في المجتمع وتحطيم أماكن اللهو والفساد ومهاجمة الإباحية والاختلاط.[1]

4- الحياة البيداغوجية لطالب داخل الجامعة:

لقد تبين من خلال الدراسة الميدانية مدى أهمية المواضيع المتصلة بالعملية البيداغوجية لدى الطالب الجامعي من خلال مدى تحدث الطالب في هذه المواضيع في خطاب حياته اليومية، وكان من أهم هذه المواضيع الأستاذ، والعلاقة بين الأستاذ والطالب، لذلك ارتأينا أن نعرض لشكل النموذجي الناجح للعلاقة بين الأستاذ والطالب وما هو واقع في جامعاتنا. إذاً من خلال ما سبق يظهر جليا أهمية التفاعل الايجابي بين الطلاب والأساتذة في نجاح العملية التعليمية. لكن الواقع في جامعاتنا غير ذلك.

إن الجامعة ليست كما يضن البعض مكانا لدرس والاطلاع وحسب بل إن معظم الطلاب في معظم الكليات النظرية قد أصبحوا منتسبين عمليا وإن كانوا منتظمين رسميا، فهم لا يواظبون على حضور المحاضرات والمشاركة في الحياة الجامعية، ولا يحضرون للجامعة إلا لتقديم للالتحاق ثم لتأدية الامتحان. بل إن الوظيفة التعليمية المحدودة للجامعة تخضع لكثير من الاختصار والاختزال حيث يحدد بعض الأساتذة تحت إلحاح الطلاب المنهج الدراسي في شكل الإجابة على بعض أسئلة يحفظها الطلاب على ظهر قلب ويتركون بقية المقررات الدراسية، فلا يخرجون إلا بنتف مبتورة من المعلومات، ولا تتاح لهم فرصة التعرف على المادة العلمية في تكاملها وترابطها المنشود.[2]

والواقع أن الحياة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية تكاد تكون معدومة فهناك طلاب لا يحضرون للجامعة وآخرون لا يعرفون حتى مجرد اسم أساتذتهم بل هناك كثيرا من الاحتكاك والصدام التي تحدث عندما يجتمع

[1] نور هان منير حسن: مرجع سبق ذكره، ص 268.

[2] عبد الرحمن عيسوي: **تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حقلية**، دط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984، ص 25.

أعداد كبيرة من الطلاب، ومن ناحية الأساتذة فهناك منهم من لم يحدث له أن دخل مقر اتحاد الطلاب ولو لمرة واحدة. والأدهى من هذا هم انقطاع صلة الطالب بالجامعة بعد التخرج مباشرة إن لم نقل أن هذه العلاقة تصبح علاقة عداء بينه وبين الجامعة التي خرجته. والأمر على خلاف مع الجامعات الأوربية حيث يضل الخريج مرتبطا ارتباطا عضويا بجامعته حيث ينضم إلى عضوية جمعية خريجيها. [1]

خامساً: تحليل الخطاب التربوي

كما هو معلوم الدراسة يظهر فيها الخطاب التربوي كمتغير أساسي؛ وقد اهتمت الدراسة بالخطاب التربوي كظاهرة لسانية؛ باعتبار الخطاب هو الممارسة الاجتماعية للغة كما يرى "نورمان فيركلاف" وهو ركام من المنطوقات التي تنتمي لميدان ما كما يرى ذلك "فوكو"؛ ومن هذا المنطق يتم في هذا المبحث النظر في الخطاب التربوي كما تم تفكيكه في "التعريف الإجرائي في الفصل الأول" على أساس أنه خطاب يتشكل من مجموع خطابات فرعية هي: الخطاب البيداغوجي، والخطاب التواصلي، والخطاب التعليمي العلمي.

1. الخطاب البيداغوجي:

يمكن تحليل الخطاب البيداغوجي من حيث هو لفظ، أو جملة، أو خطابا على ما أتى به "أوليفيي روبول"

أ- تحليل الخطاب البيداغوجي لفظا:

يتناول "روبول" تحليل الخطاب البيداغوجي انطلاقا من البسيط إلى المركب، حيث إنه انتقل من الكلمة إلى الجملة، ومن الجملة إلى الخطاب، وهو يعتمد في دراسته للخطاب البيداغوجي من حيث هو لفظ على معجم صغير للكلمات –الخدع– موضحا أن قصده من "معجم صغير" هو كونه غير مكتمل بما أن الخطاب البيداغوجي يضم كثيرا من الكلمات –الخدع– التي لم ترد لدى المؤلف، ولأنه من جهة أخرى، يمكن أن يكون كل شيء على غير حقيقته، ويبين "روبول" أن كلمة ما ليست خادعة في ذاتها، وإنما توجد الخدعة في استعمالها، وهو يذكرنا بما يذهب إليه "فيتجنشتاين"، والتداوليات عموما، حين نصحنا بعدم الاهتمام بالمعنى بل بالاستعمال. هكذا فالكلمات التي عرضها علينا "روبول" والتي هي: راشد، تعلم، استهلال، تغيير، مشورة/مستشار، مواهب فشل تربية، تكافؤ فرص، نخبه ،تكوين المدرسين ،علم تعلم تفتح ،حس نقدي ،تعبير غايات/غائية تكوين مستمر.... ليست خادعة وإنما الخطاب البيداغوجي هو المسؤول عن السمات الخادعة فيها وذلك حين استعمالها استعمالا ملتبساً، سجالياً وباطنيا. [2]

ب- تحليل الخطاب البيداغوجي جملة:

[1] عبد الرحمن عيسوي: مرجع سبق ذكره، ص 26.

[2] أوليفيي روبول: مرجع سبق ذكره، ص 20.

ويرتكز هذا التحليل على الشعار، ويبرز "روبول" في البدء أن شعار كلمة لا يجرؤ أحد (سواء أكان حزبا أم شخصا أو بيداغوجيا) على الجهر بالقول عن شعار ما "هذا شعاري"، حيث أن الشعار هو دائما شعار الآخرين، ويعرف "روبول" انطلاقا من كونه صيغة مؤثرة، مستترة ذاتيا، مجهولة مختصرة، وجد قصيرة بالنسبة لما تريد قوله، ويمكن تفكيك هذا التعريف إلى مجموعة مكوناته الأساس التي تؤسس في جوهرها سمات الشعار والتي هي كالتالي:

- الشعار صيغة مؤثرة: ليس الهدف لأساس من الشعار الإخبار أو الوصف بل هدفه التأثير من أجل التحريك.
- الشعار صيغة مستترة ذاتيا إذ يقدم نفسه باعتباره مبدأ دليلا بديهة واقعية أو عقلية، حتى يستطيع التأثير على المتلقي.
- الشعار صيغة سجالية تعفي المتلقي من أي إجابة أي من التفكير هكذا فالشعار هو جواب يغلق الفكر ويأسره بل ويمنعه وبذلك تجده يؤدي للسلطة خدمة جليلة عز نظيرها.
- الشعار صيغة مختصرة سواء فيما يؤكده أو فيما يصفه وهذه الإجمالية لا تعني كون الشعار مقعرا او فارغا من المعنى بل غنها تهبه إفراطا في المعنى.
- الشعار صيغة وجيزة ليس الشعار عبارة قصيرة، بل هو عبارة قصيرة بالنسبة لما تريد قوله وهذا الإيجاز هو الذي يهب الشعار انغلاقه إذا لو كان الشعار أكثر طولا فسوف تفتضح طبيعته السجالية ويفقد قدرته على التأثير.

وهذه السمات مجتمعة هي التي تؤسس سلطة الشعار وتهبه القدرة على لم الجمهور الأكثر اختلافا حول حزب سياسي أو منتج تجاري هي التي تهبه أيضا القدرة على الفضح أو التبرير أو الإقناع.[1]

ج- **تحليل الخطاب البيداغوجي خطابا:**

يتمثل تحليل الخطاب البيداغوجي من حيث هو خطاب في بلاغة الخطاب باعتبار البلاغة هي علم الخطاب، كما يؤكد ذلك "روبول"، مظهرا أنها تحمل في عصره أربعة معان كالتالي:

- أنها تضم كل العناصر الأدبية في الخطاب، أي ما يشكل انزياحا سواء عن المعيار أو اللغة العادية أو اللغة العلمية أو السياق.
- أنها تشير إلى كل ما يستعين به الخطاب لتسهيل تلقيه، وهي بذلك تلتقي مع بيداغوجيا الخطاب وتفترق عن الحجاج.
- أنها تطابق الحجاج المتميز بملامح رئيسية تتمثل في توجيهه إلى شخص ما (محاور، جمهور، قارئ، إلخ).

[1] أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ص 23- ص25.

- وجود ثلاث مستويات للخطاب هي البرهاني والحجاجي والبلاغي.[1]
- وتطابق هذه المعاني الأربعة من بعض الوجوه، وظائف البلاغة التي حصرها روبول في أربع وظائف هي:
- الوظيفة الإقناعية الإقناع بما يقال حتى ولو خاطئا.
- الوظيفة التربوية تسهل حفظ الخطاب واستيعابه.
- الوظيفة المعجمية إغناء فقر اللغة العادية وسد ثغراتها.
- الوظيفة الجمالية تجميل اللغة وتحسينها أي إضفاء حلاوة عليها وطلاوة عليها.[2]

2- الخطاب تواصلي:

بالإضافة إلى الخطاب المعرفي (العلمي) في الدرس الجامعي، هناك خطاب آخر ينظم به التبادل بين الأستاذ وطلبته، يطلق عليه تسمية "الخطاب التواصلي" وهذا الخطاب تشكله ملفوظات ذات طابع ترفيهي كالنكت أو التعرض إلى بعض الحوادث التي عاشها الأستاذ، وملفوظات أخرى تتميز بالذاتية؛ أو الملفوظات ذات صلة بموضوع الدرس، أو كيفية سير الفصل.[3]

3- الخطاب التعليمي العلمي

هو خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه، وجعله في متناول الطلبة (المتلقي). فالدرس الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها، تجري ضمن مقام تسمح (الهيئة الخطابية) التعبير عن "أنا" الفردية حينا، وعن "أنا" المزدوجة أو المتعددة حينا آخر، هذا من جهة، وتؤخذ بعين الاعتبار "أنت" (المتلقي) الذي لا يأخذ الكلمة، ولكنه دائم الحضور.

هذا من جهة أخرى، الخطاب التعليمي عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر، وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي، حسب "ديبوا" Du Bois : "خطابات أساتذة الجامعات هي تقريبا كلها خطابات تعليمية (...). بعضها خطابات تعليمية، وأخرى تربوية، أي عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة الأجوبة التي يحاول من خلالها الأستاذ الحكم على المتلقين قدراتهم الذهنية، وذلك أثناء تشكيل ملفوظاتهم التي تعكس مدى استيعابهم لملفوظاته (الأستاذ)، والباقي عبارة عن تشكيل تعليمي للملفوظات العلمية"[4]

4- الخطاب التعليمي العلمي:

---

[1] أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ص 27.

[2] أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ص 28.

3نوارة بوعياد: **دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية**،يوم 08/05/ 2017 21.22 الساعة http://insaniyat.revues.org/9670

[4] نوارة بوعياد: مرجع سبق ذكره، موقع الكتروني.

فالأستاذ فرد مخول من قبل الهيئة والتي تتمثل هنا في الجامعة ومنه فباستطاعته ممارسة صلاحيته التي تعطيه الحق في التصرف لكن في ظل التزامات محدودة. وله القدرة على ذلك لكونه مكتسبا لمجموعة من المعارف. إذ يمكنه التصرف في المعارف الخاصة بالطلبة وذلك بتنظيمها وتطويرها حسب تعليمات المؤسسة (الجامعة) التي يمارس فيها عمله. والأستاذ باعتباره متلفظ الخطاب التعليمي –العلمي، يتميز بالموضوعية والمنطقية والمعرفة.

فهذا النوع من الخطاب (الدرس الجامعي)، يجبر الأستاذ (المتكلم/المتلفظ) على تشكيل خطاب موضوعي يتميز بقليل من الغموض، ويتميز أيضا بانسجام داخلي يضمن تقبله من قبل المتلقي، أي يجب مراعاة التسلسل والتعقيد شيئا فشيئا أثناء تقديم المعلومات في حين نجد المتلقي لا يملك حق الرفض، لأن رفضه هو بمثابة رفض لمعرفة لم تستهلك، فعليه الاستيعاب أولا تم الرد أو النقد في التي تليها. [1]

سلطة المتكلم:

نعني هنا السلطة المعنوية للمتلفظ أو المتكلم (الأستاذ)، فكما أسلفنا بأن الأستاذ من أحد الأفراد المخولة من قبل الجامعة لتأدية العملية التعليمية بكل حرية "المتكلم شخص في حالة تمتع بمعرفة وسلطة حيال جماعة متجانسة على الأقل، وهذه الجماعة (الطلبة) لا تملك لا معرفة ولا سلطة وهذا ما يطلق عليه بيرتون D.Burton "وضعية حوارية بسلطة مطلقة".

تتجلى سلطة المتكلم (الأستاذ) في أقوال ليست بعلمية لكنها تنظيمية وتعليمية وهذه الأقوال (الملفوظات) تتخلل الخطاب التعليمي –العلمي من حين إلى آخر، وهي متعددة الأشكال، ويمكننا أن نمثل لها ببعض الأمثلة وهي: "يحلل هذا النص وأستلم الإجابات في خلال أسبوعين إذن: بعد أسبوعين أستلم هذه الإجابات". [2]

سادساً: بيداغوجيا الخطاب التربوي

1- طرائق التدريس:

طرائق التدريس هي الإجراءات الخاصة بتقديم المادة التعليمية ومحتوى النشاطات، وتكمن أهميتها في أنها وسيلة لترجمة محتوى المناهج والمقررات الدراسية وتحويلها واقعا ملموسا، وطريقة لتوصيل المعارف والخبرات للتلاميذ ليواكبوا مستجدات ومتغيرات العصر ،لذا تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى التلاميذ من

[1] نوارة بوعياد: مرجع سبق ذكره، موقع الكتروني.

[2] نوارة بوعياد: مرجع سبق ذكره، موقع الكتروني

الناحية العقلية كالمعرفة، والاستنتاج والنقد، وطرق التفكير، أو من الناحية الانفعالية؛ عبر استعمال نظريات التعلم ومبادئها ،والتقنيات ذات العلاقة بطبيعة المعرفة والاستقراء والتعلم الجماعي.[1]

أ. خصائص التدريس الفعال:

- التنظيم الجيد للمادة التعليمية من حيث اختيار الأهداف وصياغتها، والمحتوى وملاءمته للأهداف والواجبات والنشاطات والاختبارات، والتحضير الجيد للمحاضرة، واستخدام وقت الصف بشكل جيد، والتنظيم المنطقي وتتابع المادة التدريسية بطريقة تسهل وتشجع عملية تحقيق الأهداف؛
- الاتصال الفعال في استخدام الأستاذ للوسائل والأساليب، التي من شانها جذب انتباه الطلبة، الوضوح في تقديم الأفكار والمادة، الطلاقة اللفظية، وشرح وتوضيح الأفكار والمفاهيم المجردة، والقدرة الجيدة على الإصغاء والحديث؛
- عمق المعرفة للمادة التي يتم تدريسها من خلال تنظيم المادة الدراسية ومناقشتها مع الطلبة، وكذا نتائج البحوث والاتجاهات الحديثة في موضوع المادة الدراسية، وتقديم وجهات النظر المختلفة إن وجدت؛
- الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة من حيث تقديم المساعدة للطلبة، عندما يكونون بحاجة إليها، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم وإعطاء وقت للطلبة خارج أوقات المحاضرة؛
- تنوع أساليب التقويم المستخدمة، وشمولية الاختبارات والموضوعية في التصحيح، وتقديم التغذية الراجعة؛
- ملاءمة نواتج التعلم : فإذا كانت هناك درجة عالية من الانسجام بين ما تعلمه الطلبة والأهداف المعلنة، وأظهرت نتائج أساليب التقويم بالأخص العامة منها تميزاً في أداء الطلبة تعتبر مؤشرات على ملاءمة النواتج، وإذا ما طور الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة والأستاذ والجامعة ،فغن هذه تعتبر مؤشرات على مدى ملاءمة النواتج.[2]

ب. نماذج التدريس الفعال:

من المسلم أنه لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة في التعليم ،بل هناك أنماط وأساليب تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة كذلك لا يوجد أسلوب تدريس واحد يصلح لكل المواقف التعليمية ،وهناك مجموعة من نماذج التدريس الفعالة التي أكدت التجارب والدراسات فاعليتها في التدريس والتدريب الصفي :

---

[1] على عبد الرحيم صالح : **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية** ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،دط ،عمان الأردن ،2014 ،ص60.

2 حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، مدينة نصر، مصر ، ص22.

1- التعلم ذو المعنى: طريقة في التعلم ناد بها العالم التربوي (أوزبل) وتطبق عندما يطلب المعلم من الطلبة استخراج المعاني من النصوص بأنفسهم ويستوعبوها ،وهذا يتناقض مع طريقة التلقين والحفظ اللتان تستخدمان في عرض المعلومات وحفظها فقط.

2- التعليم التعاوني: وهو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة ؛ومن مميزات هذه الطريقة أنها تفسح المجال أمام كل طالب أن يتول مهام التطبيق ،ويفسح المجال لممارسة القيادة لكل طالب ،ويكون للطلاب مجال واسع للإبداع في تنفيذ المهام ،وتطور الجانب الاجتماعي.

3- التعلم بالمناقشة: تكون عن طرق فتح مجال الاتصال بين المعلم والتلاميذ فيأخذ منهم ويعطيهم ،ومن مزياها :مشاركة التلاميذ في المادة العلمية ،عدم شرود ذهن المتعلم ،تنمية الناحية الاجتماعية في المتعلم ،القدرة على إبداء الرأي ،تجعل التلاميذ محور العملية التعليمية ،تسهم في تدريب الطلبة على مهارات التحدث.

4- التعلم البنائي: يؤكد على ربط العلم بالتقنية والمجتمع ؛من مميزاته يعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء ،يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ،يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا.

5- التعلم القائم على حل المشكلات: تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ ،والتي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية ،واسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات بوصفها استراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة. [1]

ج. المحاضرة وأسلوب التلقين:

لقد وجهت انتقادات شديدة إلى المحاضرة بسبب سوء استخدامها وتحويلها العملية التعليمية إلى عملية تلقين لمعلومات محددة بحيث يكون الطالب إزاءها "في موقف هامد غير فعال، يتلقى العلم دون أن ينشط هو إلى التحليله ونقده والتعبير عنه بنفسه" ،لقد وصف "باولو فيرري "هذه الطريقة بأنها طريقة "التعليم البنكي" ،وقد حذر "باولو فيرري" من النتائج السيئة لاستخدام هذه الطريقة في التعلم "المحاضرة" على النحو التالي :

- الأستاذ يعلم ،والطلبة يتلقون.
- الأستاذ يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون شيء.
- الأستاذ يفكر والطلاب لا يفكرون.
- الأستاذ يتكلم ،والطالب يسمع.
- الأستاذ يختار ويفرض اختياره والطالب يذعن.

[1] على عبد الرحيم صالح : مرجع سابق ،ص65 – ص70.

- الأستاذ يتصرف ،والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ.
- الأستاذ يختار البرنامج والمحتوى ،والطالب يتأقلم مع الاختيار.
- الأستاذ يريك المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم حرياتهم.
- الأستاذ هو قوام العملية التعليمية ،والطالب نتيجتها.[1]

د. مواقف المناقشة: وتقوم على فكرة تبادل الرأي والتأثير من خلال العمل الجماعي، وتحتاج المناقشة، وهذا الأمر يتطلب أن يكلف الطلاب مسبقا بالقراءات حول موضوع وجمع المعلومات والبيانات، حتى تقوم المناقشة على أساس علمي، ولا بد أن تسود المناقشة روح الجماعة بحيث لا يسيطر فرد ما أو رأي ما على المناقشة فيمنع تبادل الفكر الحر.[2]

هـ. الدروس العملية:

وهي التي يقوم فيها الطلاب بإجراء التجارب بأنفسهم، وتنقسم الدروس العملية إلى قسمين: تدريبات عملية، ودروس كشف، وفي الحق أن معظم الدروس العملية تدريبات على استخدام الاجهزة المعملية، بينما الدروس الكشفية فإنها تضع الطالب موضع المكتشف عن طريق تقديم مشكلة عليه ان يقوم بحلها، وفيها يتدرب الطالب على أسلوب التفكير العلمي، ويجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية.[3]

و. الدراسات الحقلية:

وهنا يخرج الطالب إلى الواقع ليدرسه ،ويجمع بيانات عنه ويتدرب على عمليات متصلة بمهنته في المستقبل، ولا تختلف الدراسة الحقلية عن الدراسة المعملية سوى أنها تجعل من البيئة معملاً للدراسة.[4]

ز. كتابة الأبحاث والمقالات:

هذا أسلوب لتقويم الطالب وأسلوب لتعلمه من خلال البحث في موضوع معين، أو مشكلة ما، والطالب هنا يقرأ ويحلل ويناقش ويجمع البيانات، وكل هذا يزيد من معارفه ومهاراته.[5]

2- المناهج التعليمية:

يعد المنهج او المقرر الدراسي روح العملية التربوية وقلب المؤسسة التعليمية ،ومركز المادة الدراسية ،فهو ليس المادة الدراسية التي تدرس تقليديا فقط بل كل الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال الأنشطة المتنوعة

1 هاشم يحى الملاح :**قضايا وهموم جامعية ومجتمعية** ،دار الكتب العلمية ،ط1 ،لبنان ،بيروت ،2013 ،ص145 ،ص146.

2 حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص114.

3 حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص114.

4 حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص115.

5 حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص115.

التي يمارسها في الجامعة ،والصف الدراسي ،والمكتبة ،والمخبر ،وورشة التدريب ،والاتصالات غير الرسمية بين الطالب والمعلم ،أي أن المنهج هو الحياة الأكاديمية كلها. [1]

أ- مفهوم المنهج الدراسي:

- المنهج الدراسي ليس هو البرنامج الدراسي Scholastic Program ،حيث يعد هذا الأخير جزء من المنهج ويتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع؛
- المنهج الدراسي ليس هو المقرر الدراسي Course حيث يعد هذا الأخير جزءاً من البرنامج ويتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد او عام دراسي كامل، ويؤدي إلى الحصول على درجة علمية؛
- المنهج الدراسي ليس هو الخطة الدراسية Syllabus إذ تشير الخطة الدراسية إلى التوصيف الشامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث تحديد القائم على تدريسه وساعاته المكتبية، والفئة الطلابية المستهدفة، مجموعة الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها من خلاله، الموضوعات، التقويم والمراجع؛
- المنهج الدراسي ليس هو المادة الدراسية Subject-Matter إذ تشير إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات التي تخص مجالا دراسيا معينا (الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات...) والتي يقوم المنهج بترجمتها إلى واقع؛
- المنهج ليس المحتوى الدراسي Content؛ إذ يشير المحتوى الدراسي إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، إنه كل ما يضعه المنهج من خبرات معرفية مهارية وجدانية ؛
- المنهج ليس هو الكتاب المدرسي Text Book الذي هو مطبوعة دورية تحتوي على صفحات. [2]

ب- عناصر المنهج الأربعة:

1- الأهداف Objectives: التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى؛

2- المحتوى Content: الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، والمهارات التي يراد إكسابها إياهم، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها؛

---

[1] على عبد الرحيم صالح : مرجع سابق ،ص71.

[2] محمد السيد علي: **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأدرن، 2011، ص18 – ص20.

3- نشاطات التعليم والتعلم Instruction and Learning Activities التي ينبغي أن يمر بها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلمهم، بقصد تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة.

4- التقويم Evaluation: الذي من خلاله يتم التأكيد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج المدرسي ذاته. [1]

ج- أسس بناء المنهج Principles Curriculum:

وهي الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية، وهي -أيضا- المعايير التي يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج، وتصنف في: الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية.

أ- الأسس الفلسفية Philosophical principles: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما يعكس خصوصية المجتمع المتمثلة في عقيدته وتراثه وحقوق أرده وواجباتهم؛

ب- الأسس الاجتماعية Sociological Principales: وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية والعلمية التقنية وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية ،والأخلاقية والوطنية والإنسانية؛

ت- الأسس النفسية Psychological principles: وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المتخلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم واحترام شخصية المتعلم؛

ث- الأسس المعرفية Cognitive Principles: وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة. [2]

3- تقويم التعليم الجامعي:

تقويم التدريس هو عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تدريس أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها أو عناصرها بما يحقق الأهداف. [3]

---

[1] محمد السيد علي: **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سبق ذكره، ص21.

[2] محمد السيد علي: **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سبق ذكره، ص22.

[3] حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص123.

أ- أنواع الاختبارات:

الاختبارات الشفوية: هناك نوعان من الاختبارات الشفوية، احمدهما استبيان عرضي يستخدم لحث عقول الطلبة استحضار التجارب السابقة الأخرى في التعلم بهدف ربطها بالفعاليات التعليمية الجارية، أما الأخير فيتمثل في اللقاءات الرسمية التي تستخدم في تقييم الأشخاص، مثل منح الامتيازات مثل الشهادة التي تؤهل لعمل ما؛ وبخصوص الامتحانات الشفهية الرسمية أو المقابلات، يتوجب عليك الإعداد والتدوين للأسئلة الرئيسة التي سيتم طرحها على الطلبة.[1]

الاختبارات التحريرية: تتضمن الاختبارات التحريرية فقرات الصواب والخطأ، وفقرات الربط، والقوائم، وفقرات الترتيب والأسئلة ذات الاختيار من متعدد، والتشابه، والأسئلة ذات الأجوبة القصيرة والمقالات.[2]

4- الكتب:

- أن نسبة من أعضاء هيئة التدريس تلجأ إلى استخدام المذكرات المطبوعة أو غيرها كمصدر رئيسي للمادة التعليمية، ومن الواضح أن هذا الأسلوب غالبا ما يشوبه الكثير من نواحي القصور، ويؤدي إلى هبوط المستوى العلمي للطلاب؛
- عدم توافر الكتب المراجع المتخصصة في بعض المقررات الجامعية، كما أن نسبة من يلزمون الطلاب بالرجوع إلى المراجع من أعضاء هيئة التدريس نسبة قليلة، وأن نسبة من يرجع إلى المراجع من هؤلاء الطلاب قليلة جداً؛
- تقتصر المراجع التي يحال إليها الطلاب على الكتب الأساسية في المادة المقررة، سواء كانت باللغة العربية أو بلغة أجنبية وهو ما يعني أن الطلاب نادراً ما يستخدمون الدوريات والمجلات العلمية، على الرغم من أهميتها باعتبارها المصدر الرئيسي لإحداث التطورات في العلم.[3]

5- الأستاذ

يعتبر الأستاذ الجامعي عنصر أساسي لإنجاح أي عمل تربوي وله دور واضح في تحديد نوعية التعليم وإعداد أجيال المستقبل من خلال إسهامه في تنمية قدرات المتعلمين وصقل مهاراتهم والكشف عن حاجاتهم ورغباتهم وإرشاداتهم إلى مصدر معرفي يمكنهم من تحديد تعلمهم وتدعيمه. ونظرا لهذا الدور الجوهري الذي يؤديه الأستاذ الجامعي فإن تحسين جودة التعليم تحتاج إلى أن يكون مستواه عاليا وإعداده جيدا يملك قدرات ومعارف عميقة وصلبة وله ميزات شخصية ومهنية تمكنه من التحكم في العملية التعليمية بكل جدارة في جو

---

[1] بربارا ماتيرو، وآخرون: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة: حسين عبد اللطيف بعارة، وماجد محمد الخطابية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص341.

[2] بربارا ماتيرو، وآخرون: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، مرجع سبق ذكره، ص342.

[3] حسن شحاته: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سبق ذكره، ص136.

من الإثارة والتشويق والمتعة وفي ظروف خالية من أي ملل ورتابة يمكن أن تصرف الدارسين عن دراستهم وتعلمهم.

والأستاذ الجامعي يشترط منه أن يمتلك ثقافة واسعة تشتمل على أحداث التطورات العلمية تعينه على التحكم في الصف وتجعله قادرا على الإلقاء والإقناع الذي يحرك في الطالب الدافعية للإقبال على الدراسة والاستئناس بمخالطته ومحاكاته والتقرب منه أكثر فأكثر لإحساسه بقيمة ما يصدر عنه من علم وعمل وسلوك. وهو الذي يوظف خبرته ويستفيد منها من أجل تحسين أداءه التعليمي من خلال تقويمه الذاتي المستمر الذي يرمي إلى دعم نواحي القوة والتخلص من مواطن الضعف. [1]

6- العلاقة بين الأستاذ والطالب

يعتبر التفاعل الهادف بين الطلاب ومدرسيهم عاملا جوهريا في التجارب التعليمية ذات النوعية الرفيعة. وفي سبيل هذه الغاية، تصمم مؤسسات" الممارسة التعليمية الفعالة" سياستها وبرامجها لتشجيع مثل هذه التفاعلات. أما أنماط الاتصال التي تربط الطلاب بأساتذتهم فتشمل جملة من السلوكات... وهي:

1. التحدث حول خطط الحياة الجامعية والمهنية مع الأستاذة أو المشرف.
2. مناقشة الأفكار المستمدة من القراءات أو الدروس مع الأساتذة خارج غرفة الصف.
3. تلقي المعلومات والتغذية الراجعة بشكل عاجل من الأساتذة حول الأداء الأكاديمي.
4. العمل مع الأساتذة في مشاريع البحث العلمي.
5. العمل مع الأساتذة في الأنشطة التي لا تتعلق بالمناهج (على سبيل المثال اللجان: التوجيه والإرشاد الأنشطة المتصلة بحياة الطلاب).
6. مناقشة العلامات أو الواجبات مع المدرس أو المشرف. [2]

كما تعمل العديد من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفعالة" على ترتيب وتصميم الأماكن والمساحات لزيادة سهولة وصول الطلاب إلى أساتذتهم وترويح وتشجيع التفاعل بين الطرفين، على سبيل المثال، صممت كلية "ماكالستر" بناء أقسام العلوم الحديث بحيث تكون مكاتب الأساتذة مفتوحة على قاعة مليئة بالمناضد والمقاعد من أجل الدراسة الجماعية. وتبدو المكاتب وكأنها تندفع نحو الممرات والأزقة، مما يجعل من السهل الانخراط في مناقشات ومحاورات مرتجلة مع الطلاب والأساتذة الآخرين. [3]

---

[1] بن عبد الله محمد: مرجع سبق ذكره، ص 183 –ص 185.

[2] جورج د. كيوة، جيليان كينزي وآخرون: **نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المهمة**، ترجمة معين الإمام وعبد المطلب يوسف جابر، ط 1، مكتبات النشر الكعيبان، السعودية، 2006، ص 321، ص 322

[3] جورج د. كيوة، جيليان كينزي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 324

لكن غياب العلاقات الإنسانية بين المدرسين والطلبة يعد غياب التفاعل التربوي بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة أهم العوامل المساعدة على غياب الجو الديمقراطي في الجامعة ،ويتمثل بوجود فجوة بين هيئة التدريس والطلاب حيث يشكو الطلبة من جمود اتصال الأساتذة معهم ،وعدم احترام مشاعرهم وتقبل أرائهم وأفكارهم العلمية ،والتحيز العلمي ،والمنسوبية لحساب فئة دون أخرى ،لذا يعيق غياب العلاقة التفاعلية بين الطلاب والأساتذة التقدم العلمي ،ويشوه الخبرات العلمية المراد إكسابها للطلبة ،ويجعل من هذه العلاقة جامدة وتفتقر إلى الموازنة ،وترفع الوتيرة بين الطرفين، فعلى أثر ذلك يعم العنف، ويكثر الغياب، وتغيب قيم الإقناع والمجادلة الحسنة والإبداع. [1]

سابعًا: أزمة الخطاب التربوي في العلم العربي:

أ. واقع الخطاب التربوي العربي:

يمكننا التمييز بين نوعين من الخطاب التربوي الذي يهيمن في الساحة الفكرية التربوية في هذه المرحلة الحساسة والدقيقة في تاريخ التطور الحضاري للمنطقة فى فترة ما بعد ثورات الربيع العربى، وهما:

– النوع الأول يتمثل في الخطاب التقليدي السائد الذي يعلي من شأن الأوضاع التربوية القائمة، ويتجلى في الكتابات العربية التربوية، حيث يقوم كثير من التربويين العرب بتقديم أنظمتهم التربوية على أنها الأفضل عالمياً والأجود عربياً. ويأتي ذلك بتأثير عدد من المتغيرات الاجتماعية والفكرية والسياسية. ويشكل هذا الاتجاه أحد أخطر عوامل الأزمة الحضارية والتربوية في العالم العربي وأشدها فتكاً وتدميراً، حيث يشكل جبهة لرفض التوجهات النقدية والعقلانية للتربية العربية.

– النوع الثاني: الخطاب التربوي ذو الطابع النقدي، ويمثل هذا الاتجاه طليعة من المفكرين الذين تناولوا التربية العربية من منظور نقدي. وتتمثل أزمة الفكر النقدي التربوي في نمط من الشعارات التي لم تتغير والمقولات التي لم تتبدل على مرّ الزمن. وهذه الأزمة تشكل المهاد الحقيقي لأزمة ثقافية تربوية تتمثل في عقلية تقليدية مضادة للتجديد والتطوير، كما تتمثل في تغييب كبير لكل مقومات الفكر النقدي والفلسفي والانكفاء على منظومة من الرؤى والمقولات المتقادمة تاريخياً. [2]

ب. مظاهر أزمة الخطاب التربوي العربي:

1– عجز الخطاب التربوي والنظم التعليمية العربية عن مجابهة المشكلات الكبرى التي يعانى منها الواقع العربي، وعجزه عن الانخراط في قراءة الواقع الاجتماعي والحضاري لصياغة خطاب فكرى تساؤلي نوعى يسهم في تغيير هذا الواقع طبقا لرؤية علمية.

[1] على عبد الرحيم صالح : مرجع سابق ،ص136.

[2] خالد صلاح حنفي: أزمة الخطاب التربوى العربى الأبعاد والمظاهر والحلول، نشرت بتاريخ 2016/10/23، تاريخ 2017/06/03، http://www.nashiri.net/index.php/articles/social/6011-2016-10-14-18-45-09

2- عجز النظام التربوي عن التأسيس لثقافة تسهم في الديمقراطية الحقيقية للمجتمع العربي وفي تكريس مبادئ التكافؤ الشامل في الفرص التعليمية والاجتماعية، واستقراء واقع المدرسة العربية يؤكد على تقصير الخطاب التربوي العربي في تحقيق العدالة التعليمية كمقدمة لتحقيق نوع من تكافؤ الفرص من جهة، وتقصيره في إبداع أشكال وهياكل وصيغ تؤسس للديمقراطية، وتعمل على تأصيلها عربياً.

3- انفصال مضامين التربية وغاياتها وتوجهات التعليم وكيفياته عن الأوضاع الثقافية والاجتماعية، والعمل على سيادة مفاهيم تعليمية وتوجهات تربوية سلطوية المضمون غيبية الشكل وذلك يرجع إلى تحكم التوجهات الآتية في الخطاب التربوي وعمل المؤسسات التربوية:

- التركيز على المعرفة التقنية وتأهيل الكوادر البشرية، وذلك بسبب الهيمنة التكنولوجية على الثقافة العولمية، والإهمال المتعمد لقضايا الإنسان والمجتمع.

- ابتعاد المدرسة عن المجتمع، وتقلص دورها كمؤسسة فاعلة فيه تهدف إلى تفعيل الحراك الاجتماعي، والعمل على الوصول إلى المهمشين للارتقاء بهم لتحقيق نوع من تكافؤ الفرص بغية إحداث نقل الفعل التعليمي من فعل ينشئ نخب إلى فعل يؤنسن المجتمع.

- واقع المدرسة العربية حيث تقدم المعارف بشكل منفصل ومتباعد، وانفصال المعارف المدرسية عن تجربة الناس وعن واقع الثقافة المجتمعية، فلم تسهم الثقافة المدرسية في بناء الإنسان أو المواطن ذي الشخصية الفاعلة، المنسجمة وعياً وسلوكاً وتصوراً مع مهمته لمواجهة الواقع والمستقبل.

4- عدم إسهام الفعل المدرسي ومخرجاته في تحديث قطاعات العمل والتنمية ولا في تغذية وتنمية الطاقات الإنتاجية والاقتصادية والثقافية، وانفصال مخرجات النظام التعليمي العربي عن واقع احتياجات المجتمع، مما أدى إلى الإبقاء حالة التخلف الاقتصادي والثقافي والفني من جهة، وتكديس حملة الشهادات بلا عمل، وهجرة معظم الكفاءات إلى خارج المجتمعات العربية.[1]

1 خالد صلاح حنفي: مرجع سبق ذكره، موقع الكتروني.

المحك الميداني للدراسة

الفصل الثامن

الفصـل الثامـن

عرض وتحليل ومناقشة بيانات الدراسة الميدانية

أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

1. تحليل بينات الملاحظة بالمشاركة (المحادثات) الموجه لتسجيل الممارسات الخطابية
2. عرض وتحليل بيانات الملاحظة المستترة الموجه لتسجيل المماراسات اللاخطابية
3. عرض وتحليل بيانات الاستمارة الموجه لتسجيل التشكيلة الخطابية لموضوعات الخطاب اليومي

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات
2. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة
3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المداخل النظرية

النتيجة العامة

أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

1- تحليل بيانات الملاحظة بالمشاركة الموجه لتسجيل الممارسات الخطابية

سيتم في المبحث الحالي تحليل المحادثات أو كما يطلق عليها نصوص التحليل أو "الكوربيس" Corpus؛ التي تم تسجيلها عن طريق مخبرين هم طلبة مقيمين بالاحياء الجامعية؛ وذلك بعد تدريبهم على كيفية تسجيل تلك النصوص؛ نصوص المحادثات مدونة بلغة الحياة اليومية؛ وقدم تم عرضها في الملاحق مع الإكتفاء هنا بتحليل العبارات والمنطوقات التي تخدم أهداف البحث فقط؛ وذلك بغرض اختبار مدى صدق الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة.

وسيكون التحليل وفق نموذج للتحليل النقدي للخطاب؛ تم بناؤه وفق النموذج الذي اقترحه "نورمان فيركلاف"؛ وبما يخدم هدف الدراسة واختبار الفرضيات؛ وقد تم عرضه بالتفصيل في الفصل الأول مبحث الإجراءات المنهجية، وفي الفصل السادس "مناهج تحليل الخطاب" في مبحث "نورمان فيركلاف" تم عرض النموذج الأصلي.

تحليل المحادثة رقم (1) ملحق رقم (1)

1- تحليل النص على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة في النص

أ- القيم الخبراتية العلائقية ومعرفية:

السطر(6) *" في دزاير ما عندك ما دير أصاحبي"* (في الجزائر لا يوجد ما تفعله) العبارة متداولة مجتمعيا؛ غالبا ما يُقصَدُ عن خطاب غياب فرص العمل، أو التجديد في أساليب الحياة اليومية والخروج عن المألوف لديهم، أو التميز، كما توحي العبارة بحياة نمطية روتينية لقائلها خالية من التجديد.

السطر (8) *"بلاد الخير ماطاحتش في الرجال برك"*.(بلاد خير لكن لم تجد الرجال)، تدل العبارة على امتلاك الطالب لقيمة خبراتية اجتماعية مفادها امتلاك الجزائر لموارد متنوعة بشرية ومادية؛ لكن تنقصها إرادة سياسية وطنية، والعبارة من مستوحاة من ثقافة المجتمع وبلغة العامة من الناس؛ لا تدل على تأثر الطالب بالخطاب التربوي.

السطر (17) *"مكانش واش نشايخو عليه بقى غير لبالو"* (لا يوجد شيء نتحدث عليه سوى كرة القدم) العبارة تحمل نفس المعنى الوارد في العبارة السابقة سطر6، توحي العبارة بوجود قيمة خبراتية اجتماعية لدى الطالب تتمثل في إحساسه بثقل الحياة اليومية التي يعيشونها، كونها خالية من التجديد؛ حتى الجانب الترفيهي الوحيد، هو الحديث على كرة القدم، وليس ممارستها؛ وتوحي العبارة بمعرفة ضمنية للطالب بعدم سلامة هذه الحالة ولا تليق بهم.

السطر (18) *"تمنشير"* أصل الكلمة عربية فصحى مصدرها الفعل "نشر"؛ وفي العبارة استعارة لفعل المِنشَار المستَعمَل في حرفة النجارة، واللفظ متداول مجتمعيا معناه الحديث بالسوء في غياب شخص ما؛ دون علمه، تعكس صفة غير لائقة بمتعلم كالطالب.

السطر (21) *"حنا مناش تاع قرايا"* (نحن لسنا أهل علم) قيمة خبراتية تبين اعتراف طالب بأنه لا تتوفر فيهم صفات المتعلمين.

السطر (23) *"راك تبعد في العين برك"* (أنت تتفادى في الحسد)؛ والعبارة تحمل قيمة خبراتية معرفية لدى الطالب بأن زميله لديه تصور بوجود الحسد، وكلامه –انكارة المذاكرة– ليس حقيقي بل مصطنع هدفه رد الحسد من زملائه.

السطر (25) *"انا كرهت من لقرايا"* (أن كرهت الدراسة) عبارة توحي بخبر الطالب السلبية اتجاه الدراسة،وبمدى نفور الطالب من الدراسة.

السطر (26) *"البحوث ملاح مع لبنات برك هوما يقراو ويديرو كلش ويعطيولك غير تقرى برك"* ، يصرح الطالب في العبارة بأن الأعمال التطبيقية (البحوث)؛ من الأحسن أن تكون مع الإناث؛ لأنهم ينجزون العمل دون تدخل الذكور —في حالة الأعمال الجماعية– والعبارة توحي بقيمة علائقية هي الإتكالية بين الطلبة، وافتقادهم لروح العمل الجماعي.

السطر(28) " *درت لفار"*، عبارة شائعة بين الشباب، وهي مكون من كلمة عامية "درت" بمعنى أنجزت؛ والكلمة الأخرى كلمة ذات أصل فرنسي بمعنى المهِمَة، أي أنجزت المهمة، هنا الطالب في تصوره أن الانضمام لفريق عمل إناث هو إنجاز عظيم —في تقديره– لأنه لن يقدم شيء، فقط الطالبات يقمن بالعمل.

السطر (30) *"مليح لينا تقعد في النص وتسامي طفلة تقرى وتنقل كلش"* (من الجيد أن تجلس بالمنصف بجانب فتاة متفوقة وتنقل كل شيء) العبارة توحي بوجود ظاهرة الإتكالية لدى الطالب، واعتماده على غيره في الامتحانات، واستعداده للغش فيها.

السطر (31) *"ما بقاتش لقرايا في دزاير"* (لم يبقى تعليم بالجزائر) عبارة توحي بوجود قيمة خبراتية لدى الطالب، وادراكه بتدنى مستوى النظام التعليمي بالجزائر.

السطر (32) *"تقري ثلاث سنين في الجامعة ومباعد تخدم في الشانطي"* (تدرس ثلاث سنوات في الجامعة ثم تجد نفسك تعمل في ورشة)؛ العبارة تعكس مدى معرفة الطالب بمصيره بعد التخرج، انعدام فرصة العمل وإن وجدت فهي لا تتوافق والشهادة التي تخرج بها، وذكره المدة ثلاث سنوات توحي بقيمة تلك السنوات لديه التي تمضي من عمره؛ هي سنوات الضائعة من أجل شهادة لا تفيده في حياته العملية.

السطر (34) *"الشانطي ولا بقيمتو ولمعارف"* (الورشة وأصبحت بقيمتها وبالمحسوبية) الورشة هي غالبا ما تكون لأعمال البناء، والمنطوق يحيل إلى قيمة خبراتية هي يقين لدى الطالب بإنعدام فرص العمل، لدرجة اليأس حتى من العمل فيما هو دون مستواه العملي.

السطر (36) *"ياخي ليقرو في الجامعة يعسوه وكتاه يغلط باش يستهز بيه ولخرة تاعها يقولو زعما جامعي ونيفو هابط"* . "(خريجي الجامعة يترقبون زلاتهم ليسخرو منهم)، المنطوق يعكس قيمة خبراتية بما هو سائد في الحس

المشرك وهو سلبية تمثلات أفراد المجتمع للمتخرجين من الجامعة؛ التي فيها نوع من الإستهانة والتقليل من مستواهم العلمي.

السطر (37) *"وانا لفرونسي لا علاقة"* اعتراف الطالب بضعف مستواه باللغة الفرسية.

السطر (43) *"هنا في دزاير ليقرو ميقدروهمش وميكرموهش"* (نحن هنا في الجزائر لا يقدرون المتعلمين)؛ ويقصد الطالب بالمنطوق افتقاد المجتمع كأفراد ومؤسسات لقيمة تقدير المتعلمين.

السطر(52)*"راجل كيما نت يلعب دومينو أحشم راك كبير"* .(رجل كما انت يلعب زهرة النرد استحي)، في تصور الطالب من صفات الرجل أن لا ينزل لمستوى اللعب، وتعكس العبارة مدى تأثر الطالب بثقافة المجتمع التقليدية التي تضع معايير معينة لشخصية الرجل والتي من بينها عدم اللعب؛ كما يبدو كذلك مرجعية الطالب المجتمعية؛ من حيث استخدامه "لمفهوم الحشمة" و"معيار كبر السن" كأسلوبين لهما قيمتهما في الضبط الاجتماعي وتعديل السلوك.

السطر(55) " *نت قرعاج كبير عيب عليك أصاحبي*". (أنت تهتم لأمور الناس كثيراً عار عليك صديقي)، كلمة "قرعاج" مفهوم عامي يفيد معنى اهتمام الشخص لأخبار الآخرين، وفي المنطوق نبذ الطالب قيمة التجسس على الآخرين، ويبدو هنا كذلك إحتكام الطالب "لمفهوم العيب" كوسيلة للضبط الاجتماعي، بدل أن يقول –مثلاً- "حرام عليك" كأسلوب ضبط ديني أو استعماله لأسلوب تربوي كان يقول ذلك "لا أخلاقي".

السطر(58) *"نت يهودي كبير"* (أنت يهدودي كبير)؛ يبدو في المنطوق وصف الطالب لزميله بأنه يهودي؛ ومثل هذه الصفة تطلق مجتمعيا على الشخص الذي لا يظهر تعاطفه مع من حوله، وتعتبر هذه الصفة من أسوأ الصفات التي تُلحَقُ بالفرد.

السطر(65)" *شت يديرو بطاطا تعوم ويقلك كول الطالب"* .(كما ترى بطاطا تسبح في الماء ويقول لك كُلْ) في العبارة؛ وصف الطالب للوجبة المقدمة في المطعم الجامعي، وتوحي بمدى راداءة نوعيتها، وتدني قيمتها الغذائية.

السطر(67) *"راك في لجزائر ما عندك ما ادير يا مواطن"* . (أنك في الجزائر ماذا تفعل يا مواطن) العبارة تحمل مفهوم سياسي "مواطن" بدل استعمال مفهوم آخر مثلاً انسان، وفيها تصوير لقلة حيلة المواطن أمام جملة المشكلات الاجتماعية بشكل عام؛ في الوطن الجزائر.

السطر(72) *"مصروفة باهية"* ويعني بهما مبلغ مالي ذا قيمة، والعبارة متداولة مجتمعيا، ولا تقتصر فقط على فئة الطلبة أو الشباب.

السطر(77) *"هبط البترول لخدمة نقصت* ".(لا توجد عروض العمل بسبب نزول أسعار البترول)، في العبارة قيمة خبراتية حيث يربط الطالب بين أنخفاض أسعار البترول، وقلة مناصب الشغل؛ وتفسير الطالب لنقص

مناصب الشغل بإنخفاض أسعار البترول لا توحي بالمستوى التعليمي للطالب؛ لأن المشلكة لا تتعلق فقط بأسعار البترول؛ فهو تفسير يفتقد للدقة؛ لأن المشكلة أكبر من ذلك وموجود قبل إنخفاض أسعار البترول.

السطر(84) "*أنا ندير طلاب ومندخلش الكاسكيطه*".(أنا أفضل شحات ولا أدخل الجيش) في العبارة قيمة خبراتية معرفية بطبيعة العمل في الشرطة؛ والتي في نظرهم صعبة تتطلب الكثير من التنازلات.

السطر(85) "*خليه برك منزل فيه النية نهار مايلقى صحابو في 35 سنة شهرية طونوبيل لمرا ذراري الدار وهو وصفر كيف كيف نهار ذاك يندم*".(دعه في تفكيره يوم يجد أصدقائه 35 سنة الراتب الشهري، السيارة، الاطفال البيت ساعتها يندم على فعله) قيمة خبراتية اجتماعية تختصر ادراك الطالب لأهمية الحصول على العمل قبل سن معينة ليتمكن من تحقيق شروط التكيف الاجتماعي المتمثل في الزواج والسكن وقبل سن 35 سنة.

ب- القيم التعبيرية

قيم تعبيرية سلبية اتجاه الخطاب التربوي في الجزائر منها وهي في مجملها أحكام مطلقة؛ منها ماكان اتجاه المنظومة التربوية ككل مثلا في السطر (31) "*ما بقاتش لقرايا في دزاير* " المقصود تراجع المستوى التعليمي ككل؛ ومنها ما يعبر على قيمة المتعلم في المجتمع الجزائري مثلا قولهم السطر (43) "*هنا في دزاير ليقرو ميقدروهمش وميكرموهش*" والتي يعني بها الطالب تهميش سياسة الدولة للمتعلمين، وذكر ذلك في إطار المقارنة بالدول الغربية التي تعلي من شأن المتعلمين؛ ثم نجد قيم تعبيرية سلبية في وصف مكانة خريجي الجامعة في المجتمع مثلما جاء في العبارة السطر (36) "*ياخي ليقرو في الجامعة يعسوه وكتاه يغلط باش يستهزو بيه ولخرة تاعها يقولو زعما جامعي ونيفو هابط*" .

تم قيم تعبيرية سلبية لدى الطلبة في وصف واقعهم البيداغوجي؛ كتعبيرهم على النفور من الدراسة في السطر (21) "*حنا مناش تاع قرايا*"، وفي السطر (25) "*انا كرهت من لقرايا*"، كما ظهرت القيمة السلبية في اقرار الطلبة صراحةً بالرغبة في الغش في الإمتحانات في السطر (30) "*مليح لينا تقعد في النص وتسامي طفلة تقرى وتنقل كلش*" . كذلك قيم سلبية في حديثهم على مستواهم الدراسي المتدني في السطر (37) "*وانا لفرونسي لا علاقة قالي زعما جامعي ونمرو ما تعرفوش عيب تقرى في الجامعة*. وقيم تعبيرية سلبية كذلك؛ في الحديث حول مرحلة ما بعد التخرج والعمل في السطر (32) "*تقري ثلاث سنين في الجامعة ومباعد تخدم في الشانطي*."

لغة المحادثة كانت **لغة الإحباط واليأس** غلب عليها الأسلوب الخبري مع قلة الصور البلاغية مثل التشبيه في السطر(13) " *غير تقول بلاي ستايشن*".(*البرصا فريق عالمي لما يلعبون كانهم play station*) الطالب شبه لَعِب فريق كرة القدم بالألعاب الإلكترونية. ومبالغة في العبارة السطر (18) "*تمنشير*" حيث تم تصوير فعل الحديث في غياب شخص ما بالسوء بفعل النشر في الخشب.

والخاصية العامة للخطاب والتي تتلاءم ولغة الإحباط واليأس هي **التضخم** والتزيد وكثرة **الأحكام** في وصف وتصوير الشيء. وجاء التضخم في ما يلي:

- *"الشانطي ولا بقيمتو ولمعارف"* العبارة فيها تضخيم للموقف لأن الواقع العمل الحرفي –الذي تتطلبه الورشة– متوفر بل والواقع يشهد بشح اليد العاملة فيه.
- *"علابالكم كولومبيا أحسن جامعة في الطب وستقلو كيما حنا... وماعندهم والو حنا هنا عندنا البترول الغاز الطاقة الشمسية مدارو والووو..."* (كولومبيا خالية من الموارد الطبيعية وهم احسن منا مقابل نحن نملك كل شيء)، وهو تضخم في مقارنة صورة الجزائر الوطن والآخر، مثلا المقارنة بين الجزائر ودولة كولومبيا.
- *"تعرف مشرف تع النازا جزائري..."* (أتعلم أن مشرف النازا الامريكية جزائري؟)
- *"هذيك مريكان ماشي دزاير وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا"* .(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء) التضخم في الحديث حول قيمة العلم في الخارج والجزائر.
- *"ماتخلطش روحك لوروب مكانش لمعيشا ثم"* .
- *"لمعيشا راهي في أندونيسيا وماليزيا وسنغفورة"* التضخم في مقارنة المستوى المعيشي بين الدول؛ حيث يرى الطلبة ان المستوى المعيشي في دول اندونيسيا وماليزيا وسنغفورة أفضل بكثير منها في أوروبا.
- "*مكانش الخدمة راهي حابسة وخاصة كيزاد هبط البترول لخدمة نقصت بزاف وراهم يخدمو بالمشاريع لقدم والسيما* (80) *تتعطل الخدمة"* .(لا توجد عروض العمل بسبب نزول البترول المشاريع توقفت؛ والاسمنت ارتفع ثمنه تتعطل بسببه العمل) الطالب أظهر نفسه يعرف كل شيء.
- *"تعرف مشرف تع النازا جزائري" (أتعلم أن مشرف النازا الامريكية جزائري؟)*

أما الأحكام فكانت كالتالي:

- *"حنا مناش تاع قرايا"* يصفون أنفسهم بأنهم لا تتوفر فيهم صفات المتعلمين.
- *"نت يهودي كبير"* وصف الطالب زميله باليهودي.
- "*مابقاش لقرايا في الجزائر"* بمعنى لم يبقى تعليم في الجزائر.
- "*لشتى تهدر على لقرايا وحنا لا علاقة*" بمعنى ولو تكلم على الدراسة ونحن لا علاقة بها.

ج– المستويات اللغوية المستعملة من طرف الطالب:

لغة المحادثة في غلبيتها عامية الشرق الجزائري، مع استعمال طفيف للغة العربية الفصحى في التناص في السطر(7) *"قالها البشير الابراهيمي بلدة طيبة وشعب كفور"*، وحضور لبعض الكلمات الفرنسية ذات النطق العربي وهي: وسيتم تبيان مدلولها في لغة الحياة اليومية:

"ليجون" Les jeunes ؛

الكلسيكو ، الريال، البرصا: هي عبارة عن أندية رياضية عالمية.

تسبورتي: بمعنى تناصر فريق رياضي ما، suporter

بالبالو: بمعنى كرة القدم Ballon

بلي ستايشن: قاعة ألعاب الكترونية play station

الماتش: المبارات Matche

ليكنترول: الامتحانات Les controles

لفار: القضية L'afaire

الشانطي: ورشة البناء Chantier

لبورس: المنحة Boures

نشيونال جيوكرافيك : قناة تلفزيونية وثائقية Nationale geographi

دومينو: لعبة زهرة النرد domino

كاسكروط: الوجبة السريعة gargotier

ماطراطيش: لا تتغيب عن الدراسة Ne ratez pas

فور: جيد جدا Fore

نيميرو: nemero

بريكول: عمل مؤقت Bricolage

2- التحليل على مستوى السياق التفسير:

المحادثة جرت بين مجموعة من الأصدقاء في موقف حديث عادي؛ إذ لا يوجد حدث معين لكن تطرق الطلبة في معرض خطابهم إلى جملة من المواضيع التي تشكل قمة انشغالاتهم اليومية؛ وقد تمثلت تلك المواضيع في الحديث حول الوضع العام للجزائر الوطن، ومقارنتها تنمويا مع الأخر المتمثل في الدول الغربية والأسيوية؛ بالإضافة إلى الحديث في مواضيع ترفيهية تمثلت في مباريات كرة القدم؛ لأندية غربية بالتحديد؛ والظاهر لا توجد لديهم اهتمامات أخرى غير كرة القدم أو بعض الألعاب.

أما بالنسبة لمواضيع متصلة بالخطاب التربوي تمثلت في الدراسة والامتحانات والدروس، ومستواهم الدراسي المنخَفِض والمنحة، ومرحلة ما بعد التخرج؛ ثم مشكلة عدم تلاءم الشهادة مع سوق العمل، كذلك تطرقوا لموضوع تمثلات المجتمع للمتعلمين؛ وبالتحديد خريجي الجامعة؛ بالإضافة لحديثم حول موضوع العمل خارج أوقات الدراسة، وفي الأخير تطرقهم لموضوع الهجرة.

بالنسبة لموضوع الوضع العام للجزائر أبدى الطلبة استياءهم من الوضع العام الذي ألت إليه الجزائر رغم توفرها على كم هائل من الموارد المتنوعة؛ وذلك في قولهم في السطر(6) *"في دزاير ما عندك ما دير أصاحبي"* إذ تدل العبارة على ضيق دائرة تحركات الطلبة، وشعورهم بإنعدام وسائل العمل، وقوله "في الجزائر" تعني من جهة أخرى إنصراف تفكيرهم فيما هو خارج الجزائر، وهذا ما يُتَرجَم فيما بعد في حديثهم حول موضوع الهجرة؛ والعبارة فيها نوع من التسليم بالأمر الواقع والخنوع وضيق الأفق.

ثم في السطر (7) جاءت عبارة في نفس الموضوع هي *"لجزائر بلاد لخير كيما قالها البشير الابراهيمي بلدة طيبة وشعب كفور"* لكن يبدو استشهاد الطالب بالنص فيي غير موقعه، وهو نتيجة للفهم الخاطئ للخطاب الديني وللسياق الذي يمكن أن توظف فيه هكذا مقولة. إذ كان من الممكن الإستشاد بأرقام ومؤشرات اقتصادية بدل استعمال مقولة في غير موقعها.

كما ابدى الطلبة استياهم من السياسة العامة في الجزائر لكن بلغة عامية في قولهم في السطر (8)" *بلاد الخير ماطاحتش في الرجال برك*.(بلاد خير لكن لم تجد الرجال)، حيث كان من الممكن للطلبة استعمال خطاب سياسي يعبر على مستواهم كطلبة جامعيين؛ فالمقولة مستوحات من الثقافة الشعبية وبلغة العامة من الناس؛ وعدم قدتهم على التحليل العلمي لمثل هذا الموضوع –رغم وصولهم لمستوى تعليمي متميز– على ضيق تفكيرهم إذ لا يظهر فيه أي أثر للخطاب التربوي.

أما موضوع مقارنة المستوى التعليمي في الجزائر ببلدان أخرى مثلا في السطر(42) " *تاع مالي والنيجر خير منا ....عيب وما عندهم والو*..."(طلبة مالي والنيجر واحسن منا ...عيب رغم أنهم لايملكون شيء) كانت المقارنة من حيث مقدار المنحة؛ التي يرون أنها تفوق منحة الطالب الجزائري؛ هو خطاب فيه تضخيم يفتقد للمصداقية؛ ومن الممكن أن يكون هدف الطالب من وراء حديثه هذا هو إثبات اتساع معرفته أمام زملائه، أو هيمنته على مجرى المحادثة فيما بينهم؛ وهذه من بين خصائص المحادثات اليومية.

والمقارنة من حيث المستوى التعليمي الجامعي ظهر كذلك في السطر (44) مقارنة مع كولمبيا "*علابالكم كولومبيا أحسن جامعة في الطب وستقلو كيما حنا... وماعندهم والو حنا هنا عندنا البترول الغاز الطاقة الشمسية مدارو والووو*..."(كولومبيا خالية من الموارد الطبيعية وهم احسن منا مقابل نحن نملك كل شيء)، يظهر أن تحليل الطالب في هذا الموقع؛ ربط فيه بين توفر الموارد وضعف المستوى التعليمي في الجامعة، فمن الممكن أنه أراد القول بأن الخلل ليس في الجانب المادي؛ ولكن في موقع أخر. ثم في السطر (46) مقارنة مع أمريكيا من حيث تقدير قيمة العلم والعلماء؛ إذ قال أحدهم "*هذيك مريكان ماشي دزاير. وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا*"(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء) ؛ ويبدو من خلال العبارة تحسر وتأسف الطالب على المستوى التعليمي في الجزائر.

لكن يبدو فيه ازدواجية في تعاطي الطلبة مع موضوع الخطاب التربوي؛ إذ ظهر في التحليل السابق أن الطلبة أبدوا تحسر على المستوى التعليمي الذي ألت إليه الجزائر وخاصة ما جاء في السطر (31) "*مابقاش لقرايا في الجزائر*" (لم يبقى تعليم في الجزائر) لكن في المقابل أظهروا سلبية في التعامل مع الخطاب التربوي؛ والتي ظهرت في عدم الاهتمام واللامبالاة اتجاة الدراسة مثلما جاء في السطر(19) " *لشتى تهدر على لقرايا وحنا لا علاقة*"(ولو تكلم على الدراسة ونحن لا علاقة بها)، وقولهم في السطر (21) "*هذيك هي حنا مناش تاع قرايا*" .(نحن لسنا أهل علم)؛ ما يمكن تفسيره أن الرغبة في الدراسة موجودة؛ بدليل المقارنة السابقة الذكر؛ والتي تخفي رغبة الطلبة وتطلعهم للأفضل؛ لكن المشكل يكمن في ضعف الخطاب التربوي وعدم قدرته على

استقطاب واحتواء اهتمامات الطالب، وتطلعاته وإحتياجاته؛ وذلك ما أكده الطلبة في موقع أخر من المحادثة؛ ذكروا مثلا عدم تلاؤم الشهادة مع سوق العمل، البطالة، وطرق التدريس.

وتبين في المحادثة تعاطي الطلبة مع جملة عناصر الخطاب التربوي كما يلي:

– بالنسبة لموضوع الامتحانات وكما يبدو من المحادثة الطلبة لا يظهرون الاهتمام الشديد بالدراسة إلا وقت الامتحانات، وطريقة التحضير هي الحفظ؛ وذلك ما عبروا عليه في السطر (24) *"ليكنترول قريب وحنا محفظنا والو كيما دخلنا كيما خرجنا"*(اقتربت الامتحانات ونحن لم نحضر شيء)، أما بالنسبة للطرق التدريس والطريقة الأكثر توظيفا في العلوم الاجتماعية والانسانية –بما ان الطلبة ينتمون لهذه الكلية– هي البحوث التي يتم إنجازها في مجموعات قد يصل عدد أعضائها إلى خمسة، مع عدم تعود الطلبة على طريقة العمل الجماعي؛ فإنه غالبا ما يؤوول العمل إلى واحد أو إثنان من الطلبة، والبقية حضورهم شكلي. حتى مستوى تقديم البحوث ضعيف؛ يوجد حتى من يأتي بالبحث جاهزة من الأنترنت.

– لكن ما جاء في العبارة في السطر (25) " *انا كرهت من لقرايا وخاصة البحوث زت حكمتهم مع الدراري والله واحد محب يفهم*"(أنا كرهت من الدراسة وخاصة مع الأعمال التطبيقية في مجموعة ذكور) تظهر العبارة كيفية تفاعل الطلبة مع الأعمال الموجه في الحصص التطبيقية؛ فالطالب هنا يظهر عاجز عن إنجاز البحث؛ بالإضافة لتأكيده ذلك في العبارة في السطر (26) " *البحوث ملاح معالبنات برك هوما يقراو ويديرو كلش ويعطيولك غير تقري برك*" (الاعمال التطبيقية جيدة مع البنات لانهم يقومون بكل شيئ)؛ لكن هنا العبارة كشفت عن شيء أخر يضاف لعجز الطالب عن تقديم البحوث، وهو فعالية الطالبات الإناث في الدراسة أكثر من الذكور، وقد يصل الأمر بالبعض منهم إلى أقصى حد من السلبية حين يعتمدون كلياً على الإناث؛ وفي نظرهم ذلك تعاون ومساعدة في حين أنه "اتكالية".

– ظاهرة الغش في الإمتحانات والتي تزداد يوم بعد يوم؛ وهنا في العبارة في السطر (30) *"مليح لينا تقعد في النص وتسامي طفلة تقرى وتنقل كلش ....ونت ديت 12 15 نورمال عادي جدا بلاما تقرى وتتعب وتكسر راسك*" (الأحسن أن تجلس بجانب فتات وتنقل عنها تتحصل على العلامة من غير تعب)، الظاهرة أصبحت من المألوف في الامتحانات.

– أما ظاهرة الغياب عن المحاضرة يظهر من العبارة في السطر (69) *"ندبر عليك ماطراطيش خلي سمانا لخرا وزرطيها أكل باش تدي العطلة 21 يوم*"(انصحك تمهل لا تتغيب حتى الاسبوع القادم ولا تحضر حتى تتمكن من أخذ عطلة 21 يوم)؛ أن الطلبة لديهم طريقتهم في أخذ العطلة، ليس بالضرورة الموعد الرسمي، بل يتغيبون بما تمليه عليهم أفكارهم؛ ممكن تبعا لظروف كل واحد منهم كبعد المسافة؛ وظروف الإقامة الغير مريحة.

– عدم تلاؤم الشهادة مع سوق العمل فقد عبر الطلبة على حالة التناقض التي يعيشونها؛ إذ يدرس الطالب ليتحصل على مستوى علمي معين؛ لكن في الواقع قد يلجأ للعمل كأي فرد لم يدخل المدرسة يوماً؛

وهذا ما جاء في العبارة في السطر (32) "*صاح كاينة منها تقري ثلاث سنين في الجامعة ومباعد تخدم في الشانطي*" (صحيح تتعلم ثلاث سنوات ومن بعد تعمل في ورشة بناء)

كما كشفت المحادثة على وجود ظاهرة التحاسد بين الطلبة في الدراسة العبارة في السطر (23) "*والله مايسعى هنا واحد يقرى كيم انت راك تبعد في العين برك*"(والله لا يوجد أحد هنا يقرأ كما انت)؛ فالذي يدرس بجد ويتحصل على علامات مرتفعة؛ يجد مراقبة شديدة من طرف الأخرين، وحتى في بعض الحالات – في الإقامة يسبب له الإزعاج الطلبة الفاشلين- حتى لا يدرس؛ ما يجعل ذلك الطالب يتظاهر بغير ذلك لتفاديهم.

أما بالنسبة لموضوع الترفيه؛ أظهرت المحادثة أن الطلبة؛ في حركتهم اليومية؛ من الكلية إلى المطعم إلى الغرفة أو كما يسميه الطلبة "***المثلث الرهيب***"؛ الجانب الترفيهي لديهم محصور في متابعة مباريات كرة القدم أو اللعب –مثلما ذكورا في المحادثة زهرة النرد- على الرغم من وجود أنشطة رياضية وترفيهية في الإقامة؛ إلا أنه لا يوجد إقبال كبير عليها من طرف الطلبة.

وموضوع الهجرة وبعد أن أبدى الطلبة مواقف سلبية اتجاه كل ما هو جزائري في المحادثة، يمكن القول انهم يعيشون حالة إهتجار فكري، وكان ذلك واضح جداً في خطابهم اليائس من كل ما هو جزائري؛ مقابل تضخيم كل ما هو خارج الجزائر ولو بلد إفريقي، أو أسيوي ومابالك ببلد غربي، وكان ذلك واضح في العبارات التالية:

- "*أنا لازم نخرج على برا فرنسا ولا ألمانيا ولا إيطاليا*.(أنا يجب ان اهاجر)
- " *متخلطش روحك لوروب مكانش لمعيشا ثم*" (لا تخئ في أوربا مستوى معيشي مرتفع لا يمكن العيش هناك)

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق العام للخطاب شكلته عدة عوامل منها التراجع القيمي في المجتمع، وطغيان قيمة المادة فكان أول قيمة ظهر تراجعها بشدة هي قيمة العلم والتعلم، وذلك ما إنعكس على رؤية الطلبة اللمنظومة التربوية بشكل عام، ويبدو ذلك التراجع هو الموجه لخطاب الطلبة اتجاه الموضوعات التربوية؛ بالإضافة إلى ضعف الخطاب التربوي على مواكبة تغيرات العصر خاصة طرق التدريس والتقييم.

ويمكن ذكر بعض عوامل السياق التربوي التي كان لها الأثر في تشكيل الخطاب في المحادثة حسب ما جاء فيها بلسان الطلبة كما يلي:

- أهمية العمل كوسيلة لتحقق التكيف الاجتماعي للفرد، وواقع خريجي الجامعات في سوق العمل؛ إما من حيث شح فرص العمل؛ أو عدم تلاؤم الشهادة مع سوق العمل؛ أوهناك من يتخرج بشهادة غير مطلوبة تماما في سوق العمل، أو مشكلة المحسوبية والمحابات والجهوية؛ والتوظيف ليس بالكفاءة والجدارة؛ أو الأصلح؛ ولكن يحدث ذلك بطرق تتنافى والمنطق السليم.

- الانتقال من النظام القديم إلى النظام الجديد ل م د؛ وما نتج عنه من مشكلات ككثافة البرنامج التي تنهك جهد الطلبة وتشتت جهده على عدد من المقاييس دون تحصيل علمي جيد.
- العدد الهائل للطلبة من ما ينتج عنه عدم توفر الشروط البيداغوجية الظرورية لأداء أحسن؛ ومن أهما العجز على توفير عدد الأساتذة المؤطرين بالشكل الكافي، عجز المكتبة أمام عدد الطلبة الهائل خاصة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، وغياب الجانب التطبيقي ولكافة التخصصات.

أما بالنسبة لظاهرة الهجرة يمكن القول بأن الظاهرة أصبحت؛ خاصة مع توفر وسائل التواصل الاجتماعي، وإطلاع الطلبة المستمر على ما يحدث في العالم؛ لذلك نجد وبشكل مستمر في خطاب الطلبة النظر للجزائر الوطن بأعين الآخر، فهم في حالة اهتجار فكري.

بالإضافة لما سبق فإن المحادث كانت غنية **بالتمثلات الاجتماعية** للطلبة كتمثلاتهم لذاتهم وتمثلاتهم للآخر، وتمثلاتهم للجزائر الوطن والآخر .

بالنسبة لموضوع الجزائر والآخر نجد المنطوقات التالية:

- *"ما بقاتش لقرايا في دزاير"*(لم تبقى الدراسة في الجزائر)
- *"هنا في دزاير ليقرو ميقدروهمش وميكرموهش"*(في الجزائر لا يكرمون المتعلمين)
- *"هذيك مريكان ماشي دزاير وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا"*(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء)
- *لمعيشا راهي في أندونيسيا وماليزيا وسنغفورة*.(معه الحق خالد الحياة الجيدة في ماليزيا واندونيسيا وسنغفورة)

وبالنسبة لتمثلاتهم لذاتهم وللأخر كانت كالتالي:

- *" لشتى تهدر على لقرايا وحنا لا علاقة"*(ولو تكلم على الدراسة ونحن لا علاقة بها)
- *هي حنا مناش تاع قرايا*.(نحن لسنا أهل علم)
- *" ياخي ليقرى في الجامعة يعسوه وكتاه يغلطو باش يستهز بيه ولخرة تاعها يقولو زعما جامعي ونيفو هابط"*(خريجي الجامعة منبوذين ويترقبون زلاتهم)
- *أنا ندير طلاب ومندخلش الكاسكيطه*.(أنا أفضل شحات ولا ادخل الجيش)

4- مستوى علاقات القوة وإنتاج النص:

أظهر الطلبة في خطابهم خضوع للمنظومة الكونية، وذلك في ذكر بعض المعلومات والتي مصدرها وسائل الإعلام؛ إلى أن ذكر أحد الطلبة قناة تلفزيونية عالمية "ناشيونال جيوغرافي"؛ ولكثرة المقارنات بين الجزائر والدول الأخرى؛ وحديثم عن الهجرة وذكرهم للعديد من البلدان التي يرونها صالحة للهجرة؛ في حين لم يسبق لهم أن رأوها، أو زاروها؛ بل يعرفونها من خلال الخطاب الاعلامي وفقط.

وتبدو قوة أثر الخطاب التربوي في تشكيل خطاب الطلبة اليومي لكن بشكل سلبي؛ كالنفور من كل ما يمثل الخطاب التربوي. كما تبين أن الطلبة يعيشون حالة من القهر الاجتماعي والتربوي؛ والخضوع لجملة الأوضاع الإجتماعية التي تتعدى إرادتهم؛ والتي تعيشها الجزائر ككل؛ وانعكست على حياة الأفراد؛ وظهر ذلك واضحا في العبارة السطر(67) " *راك في لجزائر ما عندك ما ادير يا مواطن*" (أنك في الجزائر ماذا تفعل يا مواطن)؛ وتبدو حالة المقاومة الوحيدة في التفكير في الهجرة.

تحليل المحادثة رقم(2) ملحق رقم (2) موضوعاتها الغياب عن المحاظرات والتحايل والعمل والتعليم

1- وصف النص على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة

أ- القيم العلائقية الخبراتية والمعرفية:

السطر (10) *كيما قالها لوطفي دوبل كانو آخرتها موت* (كما قالها المغني لطفي دوبل كانو أخرها موت) قيمة علائقية تظهر مغني الراب "دوبل كانو" كقدوة للطالب.

السطر (11)" *لاه حتى تقول لوطفي دوبل كانو قال الله تعالى "كل نفس ذائقة الموت" ...خير وباهية وباين بلي مسلم*" (لماذا حتى تقول لطفي دوبل كانو قالى الله تعالى"كل نفس ذائقة الموت" أحسن بكثير وحتى تظهر انك مسلم) قيمة معرفية تعبر على رفض الطالب ما صدر من زميله من قول وتؤكد تمسكه بثقافته وأطلاعه الديني.

السطر(23) " *تقول برك منظربوكش بعين بالعكس نقولك ربي يعاونك*"(تدعي فقط حتى لا نحسدك بالعكس أقول لك كان الله في عونك) قيمة خبراتية تعني معرفة الطالب بالسلوك الصادر من زميله ومعناه، فهو يعرف ان زميله يحضر للإمتحان لكنه ينكر ذلك تفاديا للحسد من زملائه.

" *مانيش تع قرايا*" (لست اهل علم) الطالب يعترف بأنه لا تتوفر فيه صفات المتعلمين.

السطر (26) " *راني نطلع في نيفو باش ندخل في لجيش*" (أحاول تحسين المستوى للدخول في الجيش) قيمة خبراتية لدى الطالب باهمية تحسين المستوى من أجل الانخراط في الجيش.

السطر (28) " *لجزاير تقري فينا باطل باش نخرجو بطالين*"(الجزائر تعلمنا مجانا حتى نتخرج بطالين) عبارة في موسيقى على شاكلة الامثال الشعبية تؤكد رسوخ الفكرة في أذهان الطلبة وتناقلها بين أفراد المجتمع، وكان الطالب يقول ما الفائدة إذا كان التعليم مجاني ولا يؤهلك للحصول على عمل، وكأنه يقول لو ان التعليم بالمقابل ويؤهلك للعمل لكان أحسن.

السطر (28) " *واش راهم يقولوا ليقرى واش دار عندهم حق*" (أكيد أنت تسمع ما يقولون ماذا فعل الذي تعلم معهم حق) الطالب في العبارة متاثر بما يقال في المجتمع وهو يرى في ذلك صواب.

السطر(29) "*واحد عندو دراهم لاه تلقى بغي ولادو يخرجو قارين ويخسر عليهم الدراهم ويجيبلهم أساتذة لدار*" (تجد أحدهم ولو غني لكن تجد لديه رغبة في تعليم أولاده) قيمة خبرايتة لدى الطالب باهمية التعليم في حياة الفرد وحضور المال لا يعني التخلي عن العلم.

السطر(29) " *نتا عندك دراهم بزاف بصح ماتعرفش تعمر الشك ولا أي حاجة مثلا وتديها عند واحد قاري ماعندوش الدراهم قداه تسوى تبهديلة كيما هذي*" (فرضا لديك أموال لكن لا تعرف تحرير صك بريدي ويلجأ إلى أخر أليس ذلك عار) قيمة خبراتية تمثلت في إدراك الطالب للفروق بين قيمة العلم وقيمة المال.

السطر (30)" *ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو*" (الذي يتوقف عن الدراسة مبكراً ويتحصل على أي شهادة مهنية نجح في حياته اما من دخل الجامعة وتوقف فقد حطم حياته) تحمل العبارة قيم خبراتية لدى الطالب بعدم أهمية الدراسة إلى درجة إلحاق الضرر بالفرد خاصة المرحلة الجامعية، وهي عبارة متداولة مجتمعيا فيها نوع من الموسيقى على وزن الامثال الشعبية ما يجعلها تترسخ في الأذهان وسهلة التناقل بين الأفراد.

ب- القيم التعبيرية

لغة لخطاب كانت **لغة اليأس والمقاومة** لإختلاف الطالبين في مواقفهما من مختلف المواضيع التي تحدثوا فيها، حيث ظهرت لغة أحد الطلبة على مستوى من الوعي والإيجابية والفعالية؛ عكس الطالب الآخر الذي كان خطابه يائس وفاشل، لذلك فقد تنوعت في الخطاب القيم التعبيرية بين السلبية والإيجابية اتجاه عملية التعلم والعمل في المجتمع الجزائري.

والخاصية العامة للخطاب هي أصدار الأحكام كما في العبارات التالية:

- *"انا مانيش تع قرايا"*
- *"واش راهم يقولوا ليقرى واش دار عندهم حق"*
- *"نقولك صح ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو"*
- *" أنا لجيش ماعجبنيش وناس ديرو آخر حل"*

ج- المستويات اللغوية المستعملة من طرف الطلبة:

اللغة العامية الجزائرية الخالصة مع ظهور طفيف لكلمات من الغات الأجنبية بنطق عربي وهي: "الكار" الحافلة The care ؛و "لكارات" بطاقة النقل La carte

2- التحليل على مستوى السياق التفسير

الموقف حدث بين الطلبة في غرفة الإقامة؛ والموضاعات التي تناولوها متعددة الطلبة؛ لا يوجد حدث معين هي مناقشة وتبادل أراء في مختلف المواضيع. يتبين من خلال المحادثة أن ط(2) كان غائب لمدة أسبوع وسبب الغياب هو حضور جنازة عند جيرانهم، وهو غياب غير مبرر؛ لأن حدث الموت عند الجيران ليس بالسبب الكافي للتغيب، أول ما نفهمه من هذا الموقف هو إستعداد الطالب للغياب عن الدراسة ولأي سبب.

ونقرأ في المحادثة تفاعل الطلبة مع موضوع الموت أظهر اختلاف المرجعية الفكرية لكلا الطالبين حيث أحدهما استشهد بما يقوله "مغني الراب" بينما الأخر رفض مذهبه مذكراً إياه بالأية القرآنية الكريمة؛ فالطالب

الأول مرجعيته تمثلت في مغني؛ والآخر مرجعيته تمثلت في القرآن الكريم؛ لأنه ذكر في السطر (11) العبارة *"وباينة بلي مسلم"* .

ثم انتقل الطلبة في معرض حديثهم لموضوع أخر؛ هو تحايل الطالب على سائق الحافلة؛ بإظهار بطاقة نقل هي ليست ملكه فالطالب قد ارتاد حافلة النقل الجامعي وهو مقيم وليس له حق الاستفادة من بطاقة النقل، وأظهر الطالب الأخر ط(1) إعجاب بفعل ط(2) بقوله في السطر (16) *"مليحا لعفسا كيما هذي"* والمقصود بـ"*عفسا*" هنا "حيلة"؛ على الرغم من أن الظاهرة لا تليق بمستوى أخلاق طالب جامعي.

ثم تناولوا موضوع الدراسة؛ وكان اهتمام الطلبة هو التحضير للإمتحانات؛ وغالبا ما يكون سؤال الطلبة لبعضهم البعض "*هل حفظت*"؛ -الطريقة الوحيدة للتحضير للإمتحانات- ولا يوجد من يسأل كم كتاب قرأت؛ أو ما قرأت في المقياس الفلاني، تركيز الطلبة على الحفظ والاسترجاع؛ وفي إطار هذا الموضوع يظهر نوع من التفاعل السلبي بين الطلبة؛ فعوض العمل الجماعي والتعاون من أجل التحصيل العلمي، تجد بينهم نوع من الصراع؛ إذا يلجأ الطلبة لأخفاء مجهوداتهم في الدراسة والتظاهر بغير ذلك لإعتقادهم بوجود "الحسد" وذلك ما جاء في قول الطالب في السطر (23) *"قول برك مانضربكش بعين بلعكس نقول الله يبارك"*. ويحل الصراع بين الطلبة بدل التنافس.

كما تناول الطلبة موضوع العمل أين تبين وجود موقفين للطلبة؛ أحدهما حدد هدفه الإنخراط في الجيش كحل لمشكل العمل وليس كرغبة أو اختيار؛ ويظهر ذلك في السطر (26) "*راني نطلع في النيفو باش ندخل في الجيش*" في حين يرى الاخر انه آخر الحلول التي تلجأ إليها الناس في قوله في السطر (27) "*أنا الجيش ماعجبنيش وناس آخر حل أديرو*" وأبدى تضمره من مشكلة البطالة التي تنتضرهم بعد مرحلة الجامعة في قول الطالب في السطر (28) *"لجزائر تقريك باطل بش نخرجو بطالين... يخي تسمع واش يقولوا ليقرى واش دار ..عندهم الحق"* .

وبالتالي يجد الطلبة أنفسهم في الحديث حول قيمة التعلم مقابل قيمة المال أيهما أولى التعلم أو العمل والمال؛ حيث كان أحد الطلبة وهو ط(1) إيجابي في طرحه ويعلي من شأن التعلم في قوله في السطر (29) "*مثال واحد عندو دراهم لاه تلقى بغي ولادو يخرجو قاريين ويخسر عليهم الدراهم ويجيبلهم أساتذة لدار ++ ونزيد نعطيلك مثال واحد آخر نتا عندك دراهم بزاف بصح ماتعرفش تعمر الشك ولا أي حاجة مثلا وتديها عند واحد قاري ماعندوش الدراهم قداه تسوى تبهديلة كيما هذي*"؛ بينما الأخر وهو ط(2) عكس ذلك ويرى في الانقطاع عن الدراسة مبكرا وتوجه للعمل حل أمثل في قوله في السطر (30) *" نقولك صح ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو"* .

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق العام للخطاب هو تأثير المجتمع بمؤسساته في تشكيل ثقافة الطالب أمام سلبية الخطاب التربوي في استقطاب الطالب، لإنفصال الخطاب التربوي عن المجتمع واحتياجاته ويظهر ذلك من خلال:

قدوة الطالب ومرجعيته في حياته اليومية هو"مغني الراب" ليستشهد بأقواله، وفي حالات أخرى حتى التقليد قولا وفعلا. بالمقابل ظهرت أهمية المرجعية الدينية في شخصية الطالب؛ أين ظهر الطالب ذو المرجعية الدينية خطاب إيجابي تجاه مختلف الموضوعات.

كما أظهر الخطاب مواطن إخفاق الخطاب التربوي من حيث:

- طرق التدريس المتمثلة في الحفظ والاستراجع ونفور الطالب منها.
- قصور الخطاب التربوي على بث روح العمل الجماعي التعاوني بين الطلبة.
- قصوره على خلق روح المنافسة وبدل من ذلك ظاهرة الصراع بين الطلبة.

- تفكير الطالب تفكير غيبي لازال الطالب الجامعي يؤمن بالحسد وما شابه.
- محدودية تفكير الطالب في مستقبله المهني وارتباطه بالوظيفة كحل وحيد، وضعف قدرته على التفكير في حل بديل غير الوظيفة، حيث يظهر الطلبة نمطية في التفكير، فإما وظيفة في القطاع العمومي وليس حتى الخاص، أو الانخراط في صفوف الجيش والشرطة حَلَين لا ثالث لهما؛ وإن كان هناك تفكير في حل آخر فهو التفكير في الهجرة.

الطالب في تفكيره يلجأ لقولب جاهزة؛ غالباً ما تكون مستوحاة من المجتمع بمؤسساته، إنها نمطية التفكير؛ لا تجديد الكل يفكر بطريقة واحدة. حتى حجج الطلبة ومبرراتهم في أي موضوع هي مستمدة من ثقافة المجتمع لا الخطاب التربوي.

؛ ظهرت تَمَثُّلات الطالب اتجاه قيمة التَعَلُم هي صناعة مجتمعية، بل ومن صناعة ثقافة الشارع، فلما يكون طالب يتحدث على قيمة التعلم بالمقارنة مع قيمة العمل والمال؛ يلجأ للإستشهاد بما يحمله الحس المشترك والمعرفة العامية؛ فهذا دليل قاطع على فشل الخطاب التربوي في صناعة ثقافة الطالب؛ رغم السنوات التي يقضيها في المدرسة والجامعة، فليس لديه وعي بأهمية المكان البيداغوجي الذي وصل إليه، ولا وعي حتى بقيمته كمتعلم في المجتمع؛ ولا حتى الفرق بينه كفرد متعلم وأخر غير متعلم.

لكن من جهة أخرى؛ تفكيره هو وفق ما تمليه ضرورة التكيف وفق الحياة الاجتماعية؛ وفيه شيء من الرضوخ للمنطق الاجتماعي، فالطالب بناء على خبراته في المجتمع، يدرك تماما صعوبة الحصول على عمل مباشرة بعد التخرج – فهو حسب تعبيرهم تنتظره البطالة- في حين هو مُطالب مجتمعيا بأداء دوره في المجتمع؛ هذا الدور قائم بالأساس على مطلب العمل؛ والزواج وتشكيل أسرة –خاصة الطلبة الذكور- لذلك فمن الطبيعي أن يرى الطالب في الانقطاع المبكر على الدراسة والتوجه للعمل حل أمثل لتحقيق متطلبات الحياة الاجتماعية وفق ما تمليه ثقافة المجتمع، المتمثلة في الزواج في سن معين غالبا ما تكون في العشرينات وبناء أسرة.

4- علاقات القوة وإنتاج النص مصادر الخطاب:

نلتمس في خطاب الطلبة وجود سلطة كامنة وغير ملموسة؛ هي الخطاب الإعلامي وترويجه لنماذج القدوة بين الشباب، هذه النماذج غالبا ما تكون هي "مشاهير الفن" بغض النظر عن جنسياتهم، أو دياناتهم

أو ثقافاتهم؛ كذلك حضور واضح لسلطة الواقع الاجتماعي، ومتتطلبات التكيف وفق؛ وبالمقابل ظهور واضح لضعف سلطة الخطاب التربوي أمام الخطابات السابقة.

كما ظهر في الخطاب نوع من المقاومة لدى الطلبة تمثلت في التحايل، وهو سلوك اجتماعي شائع في أوساط الطلبة وبطرق مختلفة، وسنصادف ذلك في مواقف أخرى للتحليل.

تحليل محادثة (3) ملحق رقم (3) موضوعها طرق التدريس والأساتذة والسياسة

1- وصف النص على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة

أ- القيم الخبراتية العلاقية المعرفية:

السطر(5) *" أستاذه هذيك مسمار مزنجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة "* (تلك الأستاذ مسمار مُصَدَأ تحاسب كثيراً وتعمل استجواب كل حصة) تظهر هنا قيمة خبراتية لدى الطالب بطريقة التدريس للأستاذة، فالبنسبة للطالب الأستاذ الصارم في عمله هو غير مناسب أو بتعبيرهم "مسمار".

السطر (6) *"عندنا أستاذة مليحة متحاسبش وماتسقسيش"* (أستاذة جيدة لا تحاسب ولا تسأل) قيمة خبراتية لدى الطالب حيث يبدو بالنسبة لهم الأستاذ الذي لا يحاسب ولا يسأل هو الجيد.

السطر(7) *"عندكم الزهر"* (انتم محضوضون) عادة ما يستعمل الطلبة مثل هذه العبارة في حالة غياب الأستاذ، وفي حال كانت طريقة التدريس تمتاز بالليونة، أو انقطاع بالدراسة.

السطر (8) *"بيع ورحل ربي النحل أشرب الخل"* مثل شعبي يستعمل لدلالة على صعوبة التعامل وفق وضع ما يستعصي حله.

السطر (9) *"معنداناش نيفو تاع الجامعة"* (ليس لدينا مستوى في الجامعة) تدل العبارة على وجود قيمة خبراتية معرفية لدى الطالب بتدني مستوى الجامعة الجزائرية.

السطر(9) *"نرملمو رانا نبحثو ونقراو ونسقسيو حنا نقراو علجال النقطة"* (من المفترض أن نبحث وندرس ونسأل لكن نحن ندرس من أجل العلامة) العبارة تبين وجود قيمة خبراتية لدى الطالب بما يجب أن يكون في الجامعة فهو يرى أنه من المفترض وجود إهتمام بالبحث العلمي؛ وليس التعلم من أجل العلامة، وهذا يدل على وجود مستوى من الوعي بما هو كائن لدى الطالب.

السطر (12)*"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس أول وما يعرفش يقرا "* (في الجزائر تجده رئيس أول لا يعرف يقرأ) العبارة تدل على قيمة خبراتية لدى الطالب بمستوى من هم في السلطة ويبدو في العبارة استهجان لذلك.

السطر (13) *"معنداناش نيفو صاح"* (ليس لدينامستوى) يدل المنطوق على قيمة خبراتية لدى الطالب بضعف المستوى التعليمي في الجزائر.

السطر (13) *"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخربش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة"* قيمة خبراتية اجتماعية هي استهجان الطالب لما يصدر عن الطلبة من سلوكات غير أخلاقية.

السطر (14) *"تلقاه ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها"* (تجده ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة لا يركبها) وهي قيمة خبراتية لدى الطالب بما وصل إليه المستوى التعليمي من ضعف وتدني في المستوى، وتعكس العبارة مستوى وعي الطالب بالواقع الدراسي لهم.

السطر (15) *"كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور "* (تجد دكاترة لا علاقة بالتعليم وهويفتخر انه دكتور) وهي قيمة خبراتية لدى الطالب بما وصل إليه المستوى التعليمي من ضعف وفي العبارة إستهجان الطالب لبعض سلوكات المتعلمين –كالتفاخر–.

السطر (20) *"نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها"* الذي قال النساء يحبون الذكور والرجال يحبون الإناث غير مخطئ) وجود خبرة لدى الطالب بطبيعة التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ الكائن في الواقع؛ والتي يرى أنها تختلف حسب جنس الطرفين في العملية، فهم يرون ميل الأستاذات نحو الذكور وميل الأساتذة نحو الإناث.

السطر (29) *"ماش راح تخرج أفلاطون ولا ارسطو الموضوع نهزو شوي كي الناس"* حاول الطالب في العبارة أن يكون واقعي بتحديده الدقيق للهدف من الدراسة، التي في رأيه لن ترتقي بالطالب في مصاف العلماء من مثل أرسطو وأفلاطون.

السطر (38) *"السياسة هي الخرطي والكذب "* (السياسة هي الكذب المبالغ فيه) قيمة خبراتية لدى الطالب بمفهوم السياسة حيث يراها هي الكذب المبالغ فيه؛ وهنا توظيف واضح لما هو متداول بين العامة من الناس.

ب– القيم التعبيرية:

لغة الخطاب **لغة عدم الرضا والاستهجان** اتجاه طرق التدريس والمستوى التعليمي المتدني بشكل عام؛ وفي الجامعة بشكل خاص، كما ظهر الاستهجان وعدم الرضا كذلك، في موضوع السياسة، وقد استعمل الطلبة عدة أساليب لغوية في خطابهم هدفها الإقناع منها ما يلي:

المبالغة في وصف الأساتذة مثلا: في العبارة *" أستاذه هذيك مسمار منجر"* وصف الأستاذة بالمسمار المصدأ وفي العبارة *"أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس"* الحكم على الأستاذة بالجنون؛ كذلك المبالغة في *" تبقا حاير أرسطو ما يلقلهاش الحل"* مبالغة في نظرتهم السلبية لطرق التدريس، كما يوجد في العبارة *"نت اخويا راك مريض"* مبالغة في مخاطبة الطالب لزميله ووصفه بالمريض بقصد اقناعه بعدم صحة مذهبه. كذلك مبالغة في وصفهم لسياسة بالكذب المبالغ فيه في العبارة *"هي الخرطي والكذب ."*

الخاصية العامة للخطاب تمثلت في **التضخم وإطلاق الأحكام والنقد** ؛وهي الخائص الملائمة للغة الإستهجان والسخرية اتجاه الواقع الذي يعيشه الطالب.

التضخم في العبارة:

"حلفت مانزيدش نحضر لكور تاعها أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس" حيث يبدو هنا الطالب قد اعطى للموقف أكثر من ما يستحق لما قرر وأسم بعدم حضور المحاضرة مرة أخرى، وحتى عبر ذلك على نوع من الغرور لدى الطالب.

الأحكام اتجاه المواضيع التي تم التطرق إليها حسب كل موضوع كما يلي:

الأحكام فيما يخص الأساتذة:

- *"أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس"*
- *"عندنا أستاذة مليحة متحاسبش وماتسقسيش"*
- *" أستاذه هذيك مسمار منجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة"*
- *"عندنا اساتذة تاع المنهجية لمليحة والباقي قالو عليهم"*
- *"بصح تشوف أخويا عندنا وحد لبروف تاع الفرد والثقافة هايل"*

الاحكام في موضوع التواصل التربوي:

- *"حنا تع المنهجية تع TD يخدم مع لبنات برك وسقسيك عليه زاد سامط كيشتو لخطرا لاولى ماعجبنيش وما جانيش على القسطو"*
- *"والله هذاك ليقال نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها"*

الاحكام اتجاه مستوى المعرفي بشكل عام والجامعة بشكل خاص منها:

- *"معنداناش نيفو تاع الجامعة"*
- *"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الاول وما يعرفش يقرا"*
- *"أنا بيانلي كيما دخلت تخرج"*

النقد:

النقد بشكل عام كان اتجاه تدني مستوى التعليم بشكل عام وهي:

"معنداناش نيفو تاع الجامعة"

"نرملمو رانا نبحثو ونقراو ونسقسيو حنا نقراو علجال النقطة"

"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الاول وما يعرفش يقرا"

"معندناش نيفو صاح"

"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخربش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة"

"تلقاه ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها"

"كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور"

ج- المستويات اللغوية المستعملة من طرف الطالب:

كانت لغة عامية، لغة الحياة اليومية، مع بعض الكلمات الهجين مثل مايلي: *"لبيرو"* مكتب البلدية Beraux؛ *"نيفو"* مستوى Nivaux ؛*"الكور"* المحاضرة Coure؛ *" لبروف"* أستاذ Profeseure؛ *"مير"* رئيس البلدية Maire

2- التحليل على مستوى السياق التفسير

الموقف الذي جمع الطلبة في الغرفة ليلاً هو حديث حول الأساتذة الذين يدرسونهم؛ وبمناسبة ذلك تطرقوا لموضوع المستوى المعرفي في الجزائر بشكل عام؛ ثم إنتهى حديثم إلى موضوع السياسة. وبالنسبة لموضوع الأساتذة؛ غالبا ما يكون خطابهم ناقد للطرق التدريس غير راض عنها؛ مع تقييم غير موضوعي؛ لإصدارهم أحكام على الأستاذة من منظار واحد وهو حرصهم الشديد على العلامة الجيدة وبأقل جهد ممكن؛ وعلى العموم هناك عدد من المعايير التي يستند إليها الطلبة لإصدار الأحكام على الأساتذة منها ما يلي:

- التقييم والمتمثل في العلامات، ومدى صرامة الأستاذ في طريقة التدريس؛ فقد أبدى الطلبة -في المحادثة- عدم الرضا على الأستاذ الصارم بقولهم في السطر (5) *" أستاذه هذيك مسمار مزنجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة"*؛ حيث وصف الأستاذ بالمسمار؛ وبالمقابل أبدى الطلبة رضاهم على الأستاذ المتساهل كما جاء في السطر (6) *"عندنا أستاذة مليحة متحاسبش وماتسقسيش"* .

- بالنسبة لموضوع العلامة كما جاء في قولهم في السطر (23) "*عندنا وحد لبروف تاع الفرد والثقافة هايل قلنا نعاونكم تديو 15 أكل إلا من أبي"* ؛ فكما يبدو الأستاذ الذي يعطي علامات مرتفعة هو رائع بالنسبة لهم.

- طريقة التواصل بين الأستاذ والطالب غالبا ما تكون محل نقد من طرق الطلبة، مثلما جاء في المحادثة في السطر (19) *"حنا تع المنهجية تع TD يخدم مع لبنات برك و زاد سامط كيشتو لخطرا لاولى ماعجبنيش وما جانيش على القسطو*؛ وفي السطر (20) العبارة *"والله هذاك ليقال نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها"*؛ إذا يبدو من خلال العبارة -في نظر الطلبة- أن طرق التواصل التربوي بين الطلبة والأساتذة يحكمها معيار الجنس بين الطرفين.

- تأثر الطلبة بالشخصية الاجتماعية للأستاذ، التي تقرب المسافة بينهما؛ وذلك ما صرح عنه أحد الطلبة في العبارة *" كيعود يهدر يقيس فالقلب عندو كلام جميل وتعبير دقيق ينصح بلقاريا"*؛ فالطالب هنا يبدو متأثر بشخصية الأستاذ، وإن كان حكم عاطفي.

ثم تبين من سياق المحادثة تقييم الطلبة السلبي لمستوى مخرجات الجامعة وذلك في السطر(29) *"أنا بيانلي كيما دخلت تخرج*؛ إذ يبدو هنا أن الطالب ينفي أي أثر للعملية التعليمية؛ كما ويؤكد ذلك في العبارة في السطر(29) *"ماش راح تخرج أفلاطون ولا ارسطو الموضوع نهزو شوي كي الناس"* .

أما بالنسبة لموضوع المستوى المعرفي -بشكل عام- كان تقييم الطلبة للموضوع سلبي؛ جاء ذلك في السطر(13) *"معنداناش نيفو صاح"* حيث ينفي الطالب وجود مستوى تعليمي عال؛ ثم يدلل الطالب على

ذلك بإعطاء نماذج من أعلى هرم الدولة ممثلين في الوزراء بقوله في السطر (12)*"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الأول وما يعرفش يقرا؛* ثم يتدرج لينفي وجود مستوى معرفي حتى لدى خريجي الجامعة؛ وجاء ذلك في قولهم في السطر(9) *"معنداناش نيفو تاع الجامعة"*، ويبرر إنعدام المستوى في الجامعة؛ بما آلت إليه أخلاقيات الطالب الجامعي وذكر ذلك في السطر (13) *"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخريش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة؛"* ويواصل الطالب في إعطاء حجج وبراهين على ضعف المستوى في الجامعة؛ بذكره حقيقة أن هناك من يتخرج بمستوى الماستر والدكتوراه ولا يتقن شيء في العبارتين التاليتين في السطر (14) و(15) *"تلقاه ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها"* و *"كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور. "* ويرى الطالب أن السبب وراء ذلك هو تراجع قيمة العلم كهدف؛ وجاء ذلك في العبارة في السطر(9) *"نرملمو رانا نبحثو ونقراو ونسقسيو حنا نقراو علجال النقطة"* .

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق العام للخطاب هو طغيان قيمة المادة والكم في الحكم على الأشياء؛ بدل قيمة التعليم والتعلم؛ ويبدو ذلك واضحاً في تفكير الطلبة في التقييم وبالتحديد العلامة؛ إذ يُبْدِي الطلبة حالة رضا اتجاه الأستاذ لما تكون العلامات مرتفعة؛ بينما إذا كانت العلامات منخفظة يُظهر الطلبة عدم الرضا؛ فتفكير الطالب كمي مادي؛ ومصدر هذا التفكير ثقافة المجتمع؛ وتعظيمها لقيمة الكم (الكثرة) في الحكم على الأشياء؛ على قيمة الكيف وقيمة المادة على قيمة الفكرة؛ كذلك مسؤولية الأسرة قبل المدرسة التي تهتم بالعلامة قبل التحصيل العملي؛ فينمو الطفل وهو متشبع بتلك القيم المادية، التي تحط من قيمة العلم التي تبني الإنسان كإنسان.

ثم من السياق القيمي نتدرج إلى السياق التربوي وبالتحديد التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ، ومدى تأثير الطرق التقليدية المتبعة فيه؛ والمبنية على التجربة الشخصية للأستاذ أو من سبقوه في التدريس، هذه الطرق لها الأثر الواضح على طبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ، وهنا في المواقف التي تحدث عنها الطلبة تبدو العلاقة أحادية الاتجاه، الأستاذ هو الفاعل الأساسي فيها؛ دون الأخذ بعين الإعتبار الطالب كانسان مستقل بكيانه؛ يمتلك شخصية معينة ينبغي التعامل معها بطريقة معينة، مثل هذه الطرق التي تجعل الطالب طرف سلبي في العملية التعليمية؛ هذا السياق التربوي هو الذي يجعل الطالب يخرج بأحكام سلبية اتجاه الأساتذة؛ فتنعكس على مستوى تمثلات الطالب للعملية التعليمية ككل، وفي ضل غياب وعي حقيقي بأهمية التواصل التربوي السليم، وعدم وجود طرق تواصل سليمة بين الطالب والأستاذ؛ تبقى العلاقة بينهما تحكمها عشوائية الاتصال أو (العلامة).

لكن بالنسبة لخطاب الطلبة حول موضوع المستوى التعليمي –بشكل عام– جاء في سياق الواقع الذي يعيشه الطالب كعضو في المجتمع، إذ ظهر بوضوح إحتكام الطالب لثقافة المجتمع؛ وذلك لذكره أكثر من مرة مفهوم "العيب" عوض توظيفه "الأخلاق" كمفهوم تربوي؛ خاصة في العبارة التي أبدى فيها استهجان من

سلوك بعض الطلبة في العبارة في السطر (13) *"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخربش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة"* .

كما جاءت المحادثة غنية **بالتمثلات** السلبية اتجاه بعض المواضيع كما يلي:

اتجاه الأساتذة:

- *" أستاذه هذيك مسمار منزجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة"*
- *"عندكم الزهر"* يستعملها الطلبة في حالة عدم الدراسة.
- *"معنداناش نيفو تاع الجامعة"* لا مستى للجامعة
- *"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الاول وما يعرفش يقرا"* تمثلهم للقادة السياسين ونعتهم بالجهل.

ثم تمثلهم لمستوى التعليم في الجامعة كما يلي:

- *"ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها"*
- *"كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور"*

ثم تمثلهم للعلاقة بين الطلبة والأستاذ كما يلي:

- *"نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها"*

ثم تمثلهم للسياسة في:

- *"السياسة هي الخرطي والكذب"* السياسة هي الكذب".

4- عوامل الإنتاج للخطاب أو المصادر الفعلية للخطاب

يتبين من خلال المحادثة أن أحد الطلبة وظف سلطتهة المعرفية أمام زميله؛ حيث كان حديثه هو المهيمن على مجرى المحادثة؛ ويقدم نفسه على أنه يمتلك قدر من المعرفة في مختلف الموضوعات، وقد ظهر في النص سلطة وراء الخطاب تمثلت سلطة الأستاذ؛ وهي سلطة معرفية بالدرجة الأولى وظهر ذلك في العبارة في السطر(5) *" أستاذه هذيك مسمار منزجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة"* كما ظهرت سلطة الأستاذ المعرفية في العبارة في السطر (16) *"شت أنا صراتلي مع أساتذة في علم النفس في الكور قتلنا ديكارت أسس علم النفس قتلها وليام فونت قتلي عند 30 سنة وانا نقري وراني دكتورة ومتخلطنيش"* .

كما تبين من خلال المحادثة خضوع للأستاذ من طرف الطالب في العبارة في السطر (17) *"خفت يخي تعرف الأساتذة كفاه مخدومين بصح حلفت مانزيدش نحضر لكور تاعها أصلا هي مهبولة هبلتها علم النفس مخلات فيها والو"*؛ لكن في الوقت نفسه أبدى نوع من المقاومة التي تملت في عدم حضور المحاضرة.

كما يدل توظيف المثل الشعبي في العبارة في السطر (8) *"بيع ورحل ربي النحل أشرب الخل"* على خضوع الطالب أمام سلطة الأستاذ. وفي بعض الأحيان يكون خضوع عاطفي كما ظهر ذلك في السطر (25) العبارة *"أواه كيعود يهدر يقيس فالقلب"* حيث يبدو تعلق الطالب عاطفيا بالأستاذ.

تحليل المحادثة رقم (4) ملحق رقم (4) موضوعها الامتحان

1- الوصف على مستوى العبارات المستعملة في النص

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر (1) *"درنا إمتحان في مادة spss كان بمثابة كوشمار*.(امتحان مقياس الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية كابوس) الطالب صور صعوبة الامتحان بالكابوس المزعج؛ وهي قيمة خبراتية.

السطر(3) *"قتلو هداك موش كونترول هداك صبطاج* " (قلت له هذا ليس امتحان هذا تخريب) الامتحان الصعب في نظر الطلبة يستهدف التخريب؛ وهي قيمة علائقية.

السطر(5) *"ربي يهديك يا أستاذ قريتنا شهرين تعطينا سوجي كما هذا*" (هداك الله تدرسنا شهرين تعطينا موضوع كهذا؟؟) الطالب في العبارة داء بالهداية للأستاذ لأنه في تصوره هو في ضلالة وظالم ويرى أنه من غير المنطقي أن يدرس شهرين يكون الامتحان بتلك الصعوبة؛ وهي خبراتية وعلائقية في الوقت نفسه.

ب- القيم التعبيرية:

القيم التعبيرية سلبية في وصف الامتحان والاستاذ، وكانت **لغة المحادثة ساخطة** عبرت على مدى تضمر الطالب من صعوبة الامتحان، وكانت المبالغة في العبارة *"كوشمار"* حيث وصف الامتحان بالكابوس المزعج.

ج- المستويات اللغوية المسستعملة:

المستويات اللغوية كانت مزيج من العامية والفرنسية والعربية الفصحى؛ الفرنسية بالنطق العربي في العبارات التالية: *"كوشمار"*بمعنى كابوس Couchemare؛ *"كونترول"* بمعنى امتحان Controle؛ *"صبطاج"*بمعنى تهديم Sabotage؛ *"مدلنا السوجي"* موضوع الامتحان Sujet؛ أما الكلمات الفصحى تمثلت في "الإمتحان".

2- التحليل على مستوى السياق الشرح

الموقف حدث بين الطلبة في الغرفة بعد العودة من الامتحان حيث عبر الطلبة على مدى صعوبة الامتحان -في نظرهم- الذي وصفوه بالكابوس في العبارة في السطر(1) "*درنا إمتحان في مادة spss كان كوشمار*" وفي العبارة الموالية وصفوه بعمل التهديم "Sabotage"كالتالي *"هداك موش كونترول هداك صبطاج قتلوا مدلنا السوجي واحد معرف بيداه*".

المحادثة عبرت على واقع تمدرس الطلبة في النظام ل م د؛ واقع يفوق إرادة الطالب كما يفوق إرادة الأستاذ؛ حيث هناك مقاييس سداسية؛ والمقياس الذي يتحدث عنه الطلبة يدرسونه في السداسي الثاني؛ وهو قصير جدا مقارنة بالسداسي الأول؛ وفعلا كما جاء في المحادثة قد تصل مدة الدراسة في السداسي إلى شهرين بمعدل حصة كل أسبوع بمعنى اكثر تقدير ثمانية حصص في السداسي، كما أن المقياس ليس بأساسي لدى الطلبة بل هو مقياس مساعد. أما بالنسبة لنسب النجاح التي عرضها الطلبة فهي حقيقية فعلا فيها تدني في المستوى وانخفاض كبير؛ لكن ليس كما يتصور الطلبة أن الأستاذ هدفه إقصاء الطلبة.

أما بالنسبة لإظهار الطلبة للأستاذ في المحادثة في شكل غير المهتم في العبارة *"دخل لنا الاستاذ قلنالو وشنو هذا قلنا استاذ جاوبو كما تعرفو ومتهدروش معايا مرا* " فهذا أمر طبيعي ماذا يفعل الأستاذ يوم الامتحان؟.

ولمزيد من الشرح للموقف فإن مثل هذه المقاييس تحتاج للجانب التطبيقي أكثر من النظري مع صعوبة تحقيق ذلك، بالإضافة لقلة الأساتذة المدرسين لهذا المقياس.

3- التحليل على مستوى السياق التفسير:

بالنسبة للسياق العام الذي جاء فيه خطاب؛ هو ضعف المستوى التعليمي وتراجعه عام بعد عام، خاصة بعد التخلي على النظام القديم والدخول في النظام الجديد، زيادة حجم الطلبة مقابل قلة عدد الأساتذة المؤطرين؛ وكثافة البرنامج حيث يدرس الطلبة يوميا صباحاً ومساءاً؛ كثافة الواجبات، عدم ملائمة البرنامج لظروف الطلبة، إعتماد طرق التدريس على الجانب النظري أكثر من التطبيقي؛ طرق التقييم تقليدية لم تعد تتلاءم وطبيعة الطالب، غياب التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ؛ وما يترتب عنه من سوء فهم الطالب للوضعيات البيداغوجية.

ضعف مستوى إقبال الطلبة على الدراسة فمعظم الطلبة لا يدرسون إلا أيام الإمتحانات بالأضافة إلى ضعف تركيزهم واهتمامهم في أثناء تقديم الدروس، كذلك ظاهرة الغياب على الدروس.

4- علاقات القوة ومصادر إنتاج الخطاب:

تظهر العلاقة بين الأستاذ والطالب غير متكافئة؛ من حيث امتلاك الأستاذ لسلطة على الطالب؛ تظهر في العبارة السطر(5) *"الأستاذ خرج وخلاه هكذاك"*، وفي نفس السطر العبارة *"دخل لنا الأستاذ قلنالو وشنو هذا قلنا جاوبو كما تعرفو ومتهدروش معايا مرا"* حيث يبدو تحكم الأستاذ فيما يجب أن يقال؛ وهناك نوع من المقاومة في السطر3 *"قتلو هذاك موش كونترول هذاك صبطاج* " كما تظهر هناك علاقة خضوع في العبارة " *هدر معاه واحد من الطلبة قالوا ربي يهديك يا أستاذ قريتنا شهرين تعطينا سوجي كما هذا."*

تحليل المحادثة رقم(5) ملحق رقم (5) موضوعها التوجيه التربوي

1- وصف النص على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر (1) *"نتي كي عدتي رايحة تعاودي الباك وماراكيش قارية الليكونترول لاه مابديتيش وزيد تحوسي على الميدسين راه راح الحال"* (أنت تريدين إعادة الباك ولا تحضرين للإمتحانات وكذلك تريدين الطب لم يبقى وقت للمراجعة) قيمة خبراتية لدى الطالبة حول التخصصات الملائمة للدراسة في الجامعة ويبدو هنا الطالبات اهتمامهن بالطب رغم تسجيلهم في الهندسة المعمارية.

السطر (3) *"كرهت لقرايا"* (سئمت من الدراسة) قيمة خبراتية تعبر على نفور الطلبة من الدراسة.

السطر (4) *"الهندسة ماهيش تاع بنات ومافيهاش مستقبل تخلص كونغير تروحي تخدمي تلقاي روحك والو"* (الهندسة ليست عمل فتيات وليس فيها مستقبل) قيمة خبراتية للطالبة في موضوع دراسة الهندسة المعمارية

حيث تبين أن لدى الطالبات خبرة سابقة بعدم ملاءمة الهندسة المعمارية لهن جندريا، ومن حيث توفر مناصب العمل.

السطر (5) *"كون درتي انجليزية وكي تعاودي الباك أوموان تلقاي روحك ربحتي حاجة ..لونغ"* (أنا نصحوني لو سجلت إنجليزية وأعدت الباكلوريا لكنت استفدت لغة) خبرة الطلبة بأهمية اللغة الإنجليزية.

ب- القيم التعبيرية

لغة الخطاب هنا هي **لغة إحباط** عبرت على معانات الطلبة في دراسة تخصصات ليست من إختيارهم، وظهرت قيمة تعبيرية في المحادثة تمثلت في قيمة التناصح بين الطلبة مثلما جاءت في العبارة السطر 5 "*كون درتي انجليزية وكي تعاودي الباك أوموان تلقاي روحك ربحتي حاجة ..لونغ*"

ج- المستويات اللغوية المستعملة في من طرف الطلبة:

لغة الطلبة عامية مع بعض الكلمات الفرنسية كما يلي: "*ليكونترول*" الإمتحانات Contrile؛ "*الميدسين* "الطب Medcine؛ "*أموان*" على الأقلaux mois؛ "*لونغ*"لغة Langue.

2- التحليل على مستوى السياق التفسير:

الموقف حدث بين طالبات هندسة معمارية؛ موضوعه هو التوجيه وإنعكاساته على حياة الطالب الجامعية، والموقف يبدو في فترة إمتحانات السداسي الأول، إذ يبدو أن الطالبات يُتَابَعْن الدراسة في تخصص هندسة مهمارية وفي نفس الوقت هن مُسَجَلاَت لإعادة إمتحان الباكالوريا؛ بهدف الحصول على معدل أعلى يؤهلنهن للدخول في تخصص الطب، وكما يبدو عليهن غير متحمسات للدراسة يظهر ذلك في قول الطالبة السطر(3) "*راني كرهت لقرايا*" حيث عبرة على عدم إستعدادها لدراسة تخصص ليس من ميولاتها.

وأظهرت المحادثة كيفية تجاوب الطلبة في حالة توجيههم تخصص غير مرغوب فيه؛ فالكثير منهم يلجأ لإعادة الباكلوريا للحصول على معدل أكبر؛ بهدف اختيار التخصص المرغوب فيه؛ كذلك يجب الإشارة هنا إلى ظاهرة إقبال الطلبة المتفوقين على تخصص الطب كإختيار أول؛ أو المدارس العليا للأساتذة؛ وذلك في قول الطالبة في السطر(1) "*نتي كي عدتي رايحة تعاودي الباك وماراكيش قارية الليكونترول لاه مابديتيش وزيد تحوسي على الميدسين راه راح الحال*" ، بالإضافة إلى إقبال الطلبة على اللغات الأجنبية خاصة اللغة الإنجليزية كما جاء في العبارة السطر (5) "*أنا قالولي كون درتي انجليزية وكي تعاودي الباك أوموان تلقاي روحك ربحتي حاجة ..لونغ*" .

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق العام للمحادثة هو مشكلة التوجيه التربوي وإنعكاساتها على حياة الطلبة الجامعية، فقد أظهر الخطاب طريقة تفاعل الطلبة حيال المشكلة في حالة توجيههم لتخصص غير مرغوب فيه؛ خاصة لما يكون الطلبة من المتفوقين والمعدل العام هو المعيار الوحيد للتوجيه الجامعي، هذه الفئة من الطلبة غالبا ما تلجأ إلى إعادة إمتحان البكالوريا من أجل الحصول على معدل أكبر، وفي نفس الوقت يتابعون الدراسة في الجامعة؛ وفي

مثل هذه الحالة يتشتت جهد الطالب رغم كفاءته العلمية؛ بين تخصص غير مرغوب والتطلع لدراسة تخصص أخر؛ والنتيجة في كثير من الحالات ضياع الطالب بين التخصصات. وقد صادفت الدراسة حالات من الطلبة قضوا سنوات يتنقلون من تخصص إلى تخصص؛ ومن جامعة إلى جامعة؛ دون استقرار على تخصص معين. وبهذا الشكل تضييع من المجتمع كفاءات ضحية التوجيه الغير الممنهج الذي لا يراعي استعدادات الطلبة ولا قدراتهم العلمية.

كذلك يظهر من خلال الخطاب عدم وعي الطلبة بالتوجيه التربوي وألياته، وإفتقادهم لبعد النظر، حيث تجد طالب يمتلك معيار واحد لإختيار التخصص؛ وهو توفر مناصب العمل بعد التخرج؛ وكما يبدو أن المصدر الوحيد للمعرفة في موضوع التوجيه هو جماعة الأصدقاء.

كما أظهرت المحادثة إهتمام الطلبة ووعيهم بأهمية إمتلاك ناصية اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية؛ كما تبين من خلال المحادثة تمثلات الطالب الاجتماعية لبعض التخصصات العلمية مثل الهندسة في قولهم " *الهندسة ماهيش تاع بنات ومافيهاش مستقبل... تخلص كونغير تروحي تخدمي تلقاي روحك والو*"؛ فالهندسة على رأيهم ليست تخصص غير ملائم للبنات؛ ولا مستقبل فيه بعد التخرج لإنعدام مناصب الشغل.

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب

تتجلى من خلال المحادثة سلطة جماعة الأصدقاء في موضوع إختيار التخصص المرغوب فيه؛ مثلما جاء في العبارة السطر (5) "*قالولي كون درتي انجليزية وكي تعاودي الباك أوموان تلقاي روحك ربحتي حاجة ..لونغ*". كذلك تظهر سلطة الخطاب التربوي المتمثلة في التوجيه لتخصصات غير ملائمة لأستعدادات الطالب، وتظهر كذلك مقاومة الطلبة الإيجابية لسلطة الخطاب التربوي والمتمثلة في فعل إعادة إمتحان الباكالوريا.

تحليل المحادثة رقم (6) ملحق رقم(6) موضوعها الأستاذ وطرق التدريس

1- مرحلة الوصف على مستوى الألفاظ المستعملة منطرف الطالب

أ- القيم العلائقية الخبراتية والمعرفية:

من بين الألفاظ الواردة في النص السطر1 "*ستيل*" أصلها لغة أجنبيةStyle وتعني على العموم أسلوب يتبناه الفرد في لباسه وحلاقة شعره وحتى حركات الجسد هذا الأسلوب ككل يشيع إستعماله إلى أن يصبح نمط متداول وشائع بين الناس، والعبارة توحي بقيمة خبراتية للطالبة بالتمييز بين أنماط الهندام للأفراد.

وفي السطر 1" أنانيش"هي كلمة شائعة في اللغة العامية مفردها "أنوش" توظف اجتماعيا لوصف الشباب المقلد للموضة بحذافيرها؛ من حيث اللباس، وحلاقة الشعر، وحتى الزينة؛ كوضع الأقراط وغيرها؛ وحتى في حركات الجسم؛ وهو مظهر لا يعبر على قوة شخصية الشاب، ويقصد باللفظ عامة الشاب المخَنث ذو المظهره أنثوي أكثر منه رجولي؛ وذلك وفق المعيير الاجتماعية التي يضعها المجتمع لتفرقة بين مظهر المراة ومظهر الرجل.

ب- القيم التعبيرية:

"ستيل نتاعو نتاع أنانيش" العبارة تشير إلى قيم تعبيرية سلبية في وصف شكل الأستاذ حيث يبدو عدم إعجاب الطالبات بالأستاذ، أو إنكارهن لمظهره. **ولغة المحادثة** ككل **لغة رفض ومقاومة** استخدم فيها الطالبات لغة التذّمُر وعدم الرضا على شكل الأستاذ في العبارة السطر 1 *"ستيل نتاعو نتاع أنانيش"*؛ ولغة التَمَرُد في قولها *:" أنا والله مانقراااه"* .

لغة الرفض والتمرد وظفت فيه الطالبات أسلوب التشبيه لما نَعَتْنَ الأستاذ "بالانوش"، وأسلوب التعجب من صباغة الأستاذ لشعره باللون الأصفر في العبارة *"شعرو عيشك صابغو بالأصفر"* ؛ بالإضافة لتوظيف لغة الجسد حيث كُنَ يتحدثن بقوة مع إرتفاع الصوت، بالإضافة لاستعمال كلمات من لغة أجنبية بنطق عربي.

والموقف يكشف على خاصية من خصائص الخطاب اليومي وهي التقويم وإصدار الأحكام حيث قيمت الطالبات الأستاذ وطريقة التدريس ووصولهم لحكم هو عدم الدراسة.

2- التحليل على مستوى السياق التفسير:

السياق العام للمحادثة هو الواقع البيداغوجي للطلبة؛ كما هو ظاهر؛ الطالبات من قسم الإنجليزية توقيت المحادثة في نوفمبر، أين تكون بداية التحاق أساتذة غير دائمين –شهر نوفمبر– تبدأ الإدارة بسد عجز الأساتذة بأي طريقة ولو دون مستوى (الليسانس إلى الماستر)، وموضوع المحادثة أحد أولئك الأساتذة، وتبدوا الطالبات غير راضيات على الأستاذ سواء من حيث الشكل أين كان هندامه لا يتوافق ومكانته كأستاذ، ولا على طريقة التدريس، ونتيجة الرفض —من خلال مجرى المحادثة– هي قرار الطالبات بعدم تنفيذ أوامر الأستاذ وبالتالي إعلان التمرد الذي يؤدي في ما بعد إلى تصادم بين الأستاذ والطالب.

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

سياق المحادثة يوحي باتفاق الطالبات وانسجامهن في ممارساتهن الخطابية واللاخطابية، وظهر فيها احتكام الطالبات للمنظومة القيمية للمجتمع من خلال: رفضهن لفئة اجتماعية تمثلت في "المخنثين" فما – بالك لما يكون في مكانة أستاذ– رفض من حيث الشكل والأداء.

كما ظهرت قيمة تربوية هي قيمة الأستاذ وتمثلات الطلبة للأستاذ كشخصية مثالية، والظاهر قد حدث هنا تصادم بين تلك الصورة المثالية للأستاذ؛ والواقع الذي اصطدموا به لما يكون أستاذهم في شكل مخنث، والطالبات هنا قد ربطوا بين الشكل والأداء الوظيفي للأستاذ –بمعنى هكذا شكل لا يصلح للتدريس– وبالتالي تمرد على طريقة التدريس ورفضها.

عوامل السياق التي أثرت في إنتاج هذا النمط من الخطاب اتجاه الأستاذ وطرق التدريس؛ أنتجها سياق تربوي تعيشه الجامعة وهو العجز في توفير الحجم الكافي من الأساتذة الجامعيين بمعايير ذات كفاء على الأقل مقبولة.

4- عوامل الإنتاج للخطاب ومصادر الخطاب:

علاقات القوة الكامنة وراء الخطاب؛ تبين قوة تأثر الثقافة العولمية التي تتخذ وسائل الإعلام كأداة لترويج نماذج اجتماعية؛ كهذا الذي اصطلح عليه "أنوش" وقوة تفشي هذا النموذج في الجامعة إلى أن يصل لمستوى أستاذ، بالإضافة لظهور قوة المنظومة القيمية للمجتمع؛ حيث أظهرت الطالبات تأثرهن بها في المحادثة من حيث رفض الفئة الاجتماعية الدخيلة على ثقافة المجتمع.

كما تبين وجود قوة رفض الطالبات وإعلانهن التمرد على الأستاذ وطريقة تدريسه؛ مثل هذه المواقف تنعكس أو تتحول إلى مواقف عنف؛ إما لفظي أو مادي بين الأساتذة والطلبة؛ كما كشفت المحادثة على أهمية سلطة الأستاذ المعرفية وشخصيته الاجتماعية؛ في تفاعل الطالب مع الخطاب البيداغوجي.

تحليل المحادثة رقم (7) ملحق رقم (7) موضوعها الغش في امتحان الباكالوريا

1- الوصف على مستوى الألفاظ والعبارت المستعملة من طرف الطالب

أ- القيم الخبراتية العلائقية والمعرفية:

السطر (4) *"تتوم صحاب الكوبياج"* (أنتم أصحاب الغش) وصفت الطالبة زميلاتها بأنهم نجحوا بالغش في الباكالوريا.

السطر (7) *"ولاه يحشمو دارولنا كوشمار حمر راح ليقرى مع لي ما يقراش"* (لا يستحون خلقوا جعلونا نعيش في كابوس) تبين من خلال العبارة قيمة خبراتية للطالبة في وصف الحالة التي عاشوها أيام حادثة خروج مواضيع الباكالوريا قبل أوانها.

السطر(9) *"بن غبريط ولاه تحشم تزيد تصحح في وجهها وتقول مكانش منها على المباشر"* (بن غبريط لا تستحي وتقول لم يحدث على المباشر) وصفت الطالبة إنكار الوزيرة للحادثة بعدم الاستحياء.

السطر (10) *"بلاد ميكي* "(بلاد الرسوم المتحركة) هي صفة يلحقا الشباب بسياسة الدولة في كل مرة يحدث فيها ما هو منافي للعقل والقانون والعرف.

ب- القيم التعبيرية:

تظهر **الخاصية العامة للخطاب النقد والسخرية** على الحادثة لأنها تمس مرحلة جد مهمة في حياة الطالب هي امتحان الباكالوريا، جاء بأساليب لغوية مختلفة منها ما يلي:

إصدار الأحكام في:

- *"تتوم صحاب الكوبياج"*
- *" ولاه يحشمو دارولنا كوشمار حمر راح ليقرى مع لي ما يقراش"*

والنقد في:

- *" بن غبريط ولاه تحشم تزيد تصحح في وجهها وتقول مكانش منها على المباشر"*

والمقارنة في :

- *"في اثيوبيا سمعو برك بلي خرج السوجي حبسوا لباك أوكل وعاودوه مش كيما حنا حتى نخلصو كلش وجاو وقالولي بلي تعاودهم 10 بلاد ميكي"*

2- التحليل على مستوى التفسير:

الموقف حدث بين طلبة قُدَمَاء في الإقامة وطالبات من السنة الأولى جامعي، ويبدو أن الموقف قريب من حادثة خروج مواضيع إمتحان الباكلوريا، حيث وصفت الطالبة ط(4) زميلاتها الجدد بأنهن أصحاب النجاح بالغش، في قولها في السطر(4) *"نتوم صحاب الكوبياج"*؛ وقد أبدت الطالبات إستياءهن من الحادثة ووصفوا حالة الضغوطات والتوتر التي عاشوها في تلك الفترة، والتي كانت لها إنعكاسات على مستوى تحصيل الطالبات في الإمتحان والنجاح في الشهادة بدليل أن الطالبة حسب رأيها- قد تحصت على معدل لم يرضيها بسبب تلك الظروف ماجاء في العبارة في السطر (15) *" أنا جبتو بـ11 مي انا رايحة نعاودو."*

وقد أبدت الطالبات سخطهن وعدم رضاهن على الحادثة؛ لإنعكاساتها على الجميع سواء من قام بفعل الغش فعلا ونشر المواضيع أو من لم يفعل وذلك في قول الطالبات السطر (7) *"ولاه يحشمو دارولنا كوشمار حمر راح ليقرى مع لي ما يقراش"* .

كذلك أبدت الطالبات إستغرابهن من تصرف وزيرة التربية وإنكارها للأمر رغم وقوعه؛ ورد ذلك في العبارة في السطر(9) *"بن غبريط ولاه تحشم تزيد تصحح في وجهها وتقول مكانش منها على المباشر"*

ويبدو استياء الطالبات من سياسة الدولة إلى درجة مقارنة الجزائر بدولة أفريقية ووصفها ببلاد الرسوم المتحركة التي يحدث فيها كل ما هو شاذ وخارج عن تصور العقل وذلك في السطر (10) *"في اثيوبيا سمعو برك بلي خرج السوجي حبسوا لباك أوكل وعاودوه مش كيما حنا حتى نخلصو كلش وجاو وقالولي بلي تعاودهم بلاد ميكي"*

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق العام للخطاب هو هشاشة سياسة الدولة وسهولة إختراقها وتراجع هيبتها، وإنعكاساتها على قطاع التربية الأكثر حساسية بين بقية القطاعات؛ كذلك يتبين تأثير قرارات الوزيرة التي نعتت جيل بكامله بالغش ليصبح يوصف بالغشاش، سواء منساهم في الحادثة أم لم يسهام.

4- مصادر الخطاب وعلاقات القوة:

خطاب الطلبة فيه تأكيد على ضعف سلطة الخطاب التربوي الرسمي وهشاشته؛ ويظهر كذلك خضوع الطلبة لهذا الخطاب؛ الذي لم يتعلم منه الطلبة سوى الجرأة والتمرد على كل ما هو رسمي؛ ليصل الطالب إلى الجامعة وهو لا يثق بسلطة كل ما هو رسمي.

تحليل المحادثة رقم (8) ملحق رقم (8) موضوعها العمل

1- الوصف على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(1) "*كرهت من لبلاد هذي ياخوا تقرى لخدمة مكانش وتقعد لخدمة مكانش متعرف وش ادير؟*" (كرهت من هذه البلاد يا أخي تقرى العمل غير موجود لا تقرأ العمل غير موجود ماذا تفعل)، تدل العبارة على قيمة خبراتية للطالب في موضوع الدراسة والعمل فهو يدرك أزمة العمل التي ستقابله بعد التخرج؛ وما ينتظره إلا البطالة سواء تحصل على شهادة أو لم يتحصل عليها؛ الوضع لا يتغير ويدرك تماما بأن الحل يتجاوز قدراته في قول "*وش ندير*" (ماذا أفعل)

السطر (2) "*المشكل في لمعارف والرشاوي*" (المشكل في المحسوبية والرشوة) خبرة الطالب بأن مشكل العمل يتلخص في وجود عائقين إثنين هما التعامل بالمحسوبية والرشوة.

السطر (3) "*وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج من (كلام فيه سب لدين) لجزائر وكيما قالك يكلني الحوت ومايا كلنيش الدود*" (أستخرج الفيزا واخرج من الجزائر وكما يقال يأكلني الحوت ولا يأكلني الدود) قيم خبراتية لدى الطالب بأهمية الهجرة إلى خارج الجزائر أين يكون هناك الوضع أفضل، والطالب يفضل الهلاك على البقاء في الجزائر لما استشهد بالمقولة الشائعة بين الشباب "*يأكلني الحوت ولا يأكلني الدود*" والمقولة هذه غالبا ما تشير للهجرة غير الشرعية "الحرقة"

السطر (4) "*نقاجي فلبلاد هذي مابقى غير لارمي ولكاسكيطا*" (في هذه البلاد لم يبقى إلا الانخراط في الجيش والشرطة) يرى الطالب أن المنفذ الوحيد الذي بقي في الجزائر للتوظيف هو الإنخراط في الجيش وسلك الشرطة.

السطر (5) "*تكره حياتك ثم والله غير تتمنى الموت وماتلقاهاش*" (تسأم من حياتك هناك وتتمنى الموت ولا تجدها) العبارة يؤكد الطالب من خلالها على صعوبة العمل في الجيش والشرطة.

السطر (6) "*لافونير هذي فالجزاير ماكانش*" (المستقبل فب الجزائر غير موجود) تأكيد من الطالب بأن لا مستقبل في البلاد مادام لا أمل في وجود العمل.

السطر (9) "*فالجزائر مابقى غير لادروغ*" (في الجزائر لم يبقى إلا المخدرات) كناية ومبالغة من الطلبة في وصف ما آلت إليه الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر.

ب- القيم التعبيرية:

تبدو لغة الخطاب هنا **لغة إحباط وقلق** – حتى ذكرة عبارة "الموت" في المحادثة قيم تعبيرية سلبية اتجاه الوضع الاجتماعي العام في الجزائر خاصة موضوع العمل؛ وتخلل المحادثة أساليب لغوية منها المبالغة التي تتلاءم ولغة الإحباط؛ كما هو واضح في العبارة السطر(1) "*كرهت من لبلاد هذي ياخوا تقرى لخدمة مكانش وتقعد لخدمة مكانش متعرف وش ادير؟* وفي السطر (9) "*فالجزائر مابقى غير لادروغ*" أسلوب مبالغة في تصوير الوضع

وإقراره بوجود المخدرات فقط؛ كذلك مبالغة في السطر (10) *"بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك"* بمعنى لكي تعيش يجب أن تكون غائب عن الوعي.

وتبدو **الخاصية العامة للخطاب** هي التضخم والمقارنة وسيتم تصنيف العبارات كما يلي:

لغة الإحباط واليأس في العبارات التالية:

- *"كرهت من لبلاد هذي ياخوا تقرى لخدمة مكانش وتقعد لخدمة مكانش متعرف وش ادير؟*
- *"المشكل في لمعارف والرشاوي"*
- *"وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج من (كلام فيه سب لدين) لجزائر وكيما قالك يكلني الحوت ومايا كلنيش الدود"*
- *"نقاجي فلبلاد هذي مابقى غير لارمي ولكاسكيطا"*
- *"تكره حياتك ثم والله غير تتمنى الموت وماتلقاهاش"*
- *"لافونير هذي فالجزاير ماكانش"*
- *" بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك"*
- *" فالجزائر مابقى غير لادروغ"*

ج- المستويات اللغوية المستعملة:

هي العامية الجزائرية الخاصة منطقة الشرق مع غياب تام لعبارات العربية الفصحى وحضور لبعض العبارات الفرنسية بنطق عربي مثل: *فيزا* Visa بمعنى الفيزا، و *نقاجي* Engagéبمعنى الانخراط في الجيش، و*لارمي* Armé بمعنى الجيش، و *لكاسكيط*Casquette بمعنى القبعة ويقصد بها الشرطة، *لافونير* L'avenir يقصد المستقبل، و *لادروغ* La drogue بمعنى العقار ويقصد بها المخدرات.

2- التحليل على مستوى السياق التفسير:

حدث الموقف أمام مطعم الإقامة أين تحدث (5) طلبة ذكور في موضوع العمل، حيث عبر أحد الطلبة على مدى إحباطه ويأسه في الحصول على عمل، وطالب أخر حصر مشكلة العمل في وجود ظاهرتي المحسوبية والرشوة، ثم تدخل طلبة آخرين الذين يرون الحل في الإنخراط في الجيش أو الشرطة ، وطالب آخر يرى في الهجرة خارج الجزائر هي الحل.

لكن هناك من الطلبة من يرى في الجيش حل غير ملائم من حيث صعوبة العمل، في الأخير يرشح الطلبة ويتفقون على أن الحل الوحيد هو في الهجرة؛ وهذا عندما اتفق طالبين ط(4) وط(3) بأنه في حال امتلاكهما 40 مليون لا يبقيان في الجزائر.

خطاب -بشكل عام- الطلبة عبروا على الوضع الحالي لسوق العمل في الجزائر؛ حيث لم يبقى سوى بعض المؤسسات التي تفتح المجال للتوظيف؛ هما مؤسسة الجيش والشرطة؛ أو المؤسسات التربوية وبنسبة لا تغطي الاحتياجات. لكن الطلبة أعابوا على العمل في الجيش لصعوبة العمل فيه؛ فحسب رأيهم يتطلب

الكثير من التنازلات؛ وذلك ما عبر عليه الطالب بقوله في السطر (5) *"تكره حياتك ثم والله غير تتمنى الموت وماتلقاهاش"* .

والحل الأخر للبطالة كما يتصوروه؛ هو خيار الهجرة الشرعية أو الهجرة السرية رغم أن الطلبة لم يصرحوا بذلك بعبارة واضحة لكن ذكر 40 مليون كانوا يقصدون بها المبلغ المطلوب دفعه في قوارب الهجرة السرية، والذي في حال توفره يهاجرون.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

عوامل السياق التي أنتجت هذا الخطاب؛ هي مجموعة من العوامل تمثل في الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية العامة للبلاد؛ التي أنتجت خطاب اليأس والمأساة بين مختلف الفئات الاجتماعية، والطالب الجامعي ليس ببعيد عنها؛ بل وهو المتضرر الأول بحكم أنه شاب تنتظره مطالب اجتماعية معينة ومن هذه العوامل نجد:

- انتشار البطالة بين خريجي الجامعات.
- عدم توافق الشهادات التي يتخرج بها الطلبة مع احتياجات سوق عمل.
- وثقافة الطالبة والمستمدة من ثقافة المجتمع حيث يرى في الوظيفة هي الحل الوحيد للعمل مع قلة وشح المبادرة الفردية والأعمال الحرة من طرفهم.

ويبدو في المحادثة تأثير واضح للثقافة المجتمع —إن لم أقل ثقافة الشارع– في التعامل مع حل المشكلات فالطلبة في المحادثة لم يذكروا حل للبطالة خارج ما هو موجود من حلول معروفة وهي إما الهجرة في قولهم السطر (3) *"وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج"* آو الحرقة في قولهم السطر(3) *"يكلني الحوت ومايكلنيش الدود"* أو الانخراط في الجيش، أو المصير المحتوم عدى ذلك المتمثل في تعاطي المخدرات في قولهم السطر (10) *" بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك"*

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب:

مثل هذا الخطاب نتاج لضغوطات اجتماعية سياسية اقتصادية تعيشها الجزائر منذ أزيد من عشر سنوات، وتوحي قراءة الخطاب السابق بأن الطلبة وكأنهم يعيشون في سجن كبير، خطاب طغت عليه لغة القهر وضعف الحيلة مع الخوف من المستقبل. وتبدوا العلاقات بين الطلبة متكافئة كل يتحدث من موقعه كطالب يتخرج ويأمل في الحصول على عمل.

تحليل المحادثة رقم (9) ملحق رقم (9) العلاقات بين الطلبة داخل الاقامة

1- وصف النص على مستوى الألفاظ المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(1) *"هي فاهمة وحنا لي ميش فاهمين وحنا مازال ماشفناش الدرس خلاص وهي قراتو ومدايرتلو ملخص"* (هي قد استوعبت الدروس ونحن لم نفعل بعد)؛ يتبين من المنطوق وجود خبرة لدى الطالبة بمعايير التحضير الجيد للإمتحان، حيث قيمت الطالبة مستوى مراجعة زميلتها للإمتحانات، بالمقارنة معها هي.

السطر(1) *"وتزيد دير روحها تبكي وهي والله ماتهبط دمعة"* (تتظاهر بالبكاء وهي لم تسقط دمعة)؛ من خلال العبارة يبدو لدى الطالبة خبرة الطالبة بالسلوك المفتَعل من طرف الطالبة، فالطالبة قد قيمت جملة المؤشرات الدالة على إفتعال زميلتها لموقف التظاهر بعدم المراجعة.

ب- القيم التعبيرية:

القيم التعبيرية التي جاءت في المحادثة قيم تعبيرية سلبية عبرت على نمط من أنماط العلاقة بين الطلبة، وشكل من أشكال الصراع بين الطلبة داخل الحي الجامعي والذي يظهر خاصة فترة الامتحانات، فمنهم من يتعمد الازعاج الفعلي لزملائه أثناء المراجعة، ولغة المحادثة كانت **لغة تضمر**، جاءت فيها صورة بلاغية في السطر(3) *"أنا الدابة"* حيث وضعت الطالبة نفسها موضع "الأتانة" لتعبر على تماديها في تصديق زميلتها في إدعئها عدم المراجعة.

ج- المستويات اللغوية المستعملة:

وردت في المحادثة بعض كلمات العربية الفصحى مثل: *"الدرس، و"ملخص"*، أما باقي المحادثة فهي بلغة الحياة اليومية. بالإضافة لحضور طفيف لكلمات فرنسية معربة؛ *" الشومبرا "* الغرفة وهي فرنسية chombre

1. التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

المحادثة بين الطالبات في الغرفة؛ عبرت على موقف كثيراً ما يتكرر بين الطالبات في الإقامة الجامعية، وهو عدم احترام الطلبة لخصوصية بعضهم البعض، وإفتقادهم لآداب المعاملة؛ خاصة الصدق في المعاملة. ويظهر في المحادثة؛ أن إحدى الطالبات وهي ط(1) تعبر على تضمرها من تصرفات زميلتهم المزعجة أيام التحضير للإمتحانات في العبارة السطر(1) *"والله مهبلتني وتزيد دير روحها تبكي وهي والله ماتهبط دمعة"*؛ والتي حسب ما جاء في المحادثة تدعي أنها لم تحضر للإمتحانات، ويكتشف زميلاتها عكس ذلك" حسب ما جاء في العبارة في السطر(1) *"وكي جات تقرى معانا قلقتني هي فاهمة وحنا لي ميش فاهمين وحنا مازال ماشفناش الدرس خلاص وهي قراتو ومدايرتلو ملخص"*؛ ويبدو أن زميلتهم هذه تتمادى في الإزعاج إلى أن تقرر إحدى الطالبات طردها.

2. على مستوى الشرح:

السياق العام للمحادثة هو العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الحي الجامعي؛ ومدى تأثيرها على إهتمام الطلبة بالدراسة؛ ويظهر من خلال المحتدثة إفتقاد بعض الطلبة لآداب المعاملة خاصة قيمة الصدق في المعاملة، وأحترام خصوصية الآخر، خاصة فترة الإمتحانات أين يكون الطلبة في حالة ضغط، وبحاجة إلى الهدوء والراحة.

كما يمكن نكتشف من خلال المحادثة؛ تأثير فضاء العلاقات الاجتماعية داخل الحي الجامعي على الإهتمام بالدراسة من حيث ما يلي:

- كثيرا ما تكون الظروف غير مواتية للدراسة، فالحي الجامعي يعتبر مجتمع مصغر وتظهر فيه نفس خصائص المجتمع الكبير؛ ومن بينها قرب المسافة الاجتماعية بين الطلبة، وعدم إحترام خصوصية الأخر.
- بالإضافة لما سبق فإن الغرف جماعية لا تتيح هامش من الحرية الفردية للطلبة؛ مع اختلاف سلوكاتهم الاجتماعية –كموعد النوم والاستيقاظ علاقات مع آخرين- كذلك تفاوت درجة الاهتمام بالدراسة، والكثير من الأحياء الجامعية لا توجد بها قاعات للمطالعة؛ وذلك ما ينعكس على التحصيل الدراسي للطالب.
- كذلك ما يمكن استنتاجه من المحادثة غياب روح العمل الجماعي بين الطلبة، وتبدو طريقة الطلبة في المراجعة هي الحفظ والتلخيص للدروس.

3. علاقات القوة ومصادر الخطاب:

يمكن من خلال المحادثة أن نكتشف مدى تأثير سلطة طبيعة العلاقات الاجتماعية خاصة السلبية منها على الحياة داخل الحي الجامعي.

زيظهر أن العلاقات بين الطلبة يسودها الصراع من أجل المصلحة حيث يتعمد بعض الطلبة إزعاج زملائهم من أجل مصلحتهم، كما ظهرت في المحادثة مقاومة من الطالبة ط(1) لزميلتهم التى أزعجتهم في قولها *"قوليلها ما تزيدش اجي قولوا مناش رايحين نقراو"* حيث تريدها طردها من الغرفة وفي العبارة *" أنا والله تجي اليوم نخرج من الشومبرا ونخليهالها"* حيث تريد الخروج حال دخولها.

تحليل المحادثة رقم (10) ملحق رقم (10) موضوعها احتجاج أمام إدارة الحي

1- وصف النص من حيث العبارات المستعملة:

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر (1) *"ظهورنا وجعونا"* (حدوث ألام في منطقة الظهر من جراء حمل الماء من أسفل إلى الأعلى للغرف)، توظيف الطالبة لمثل هذه العبارة يدل خبرة اجتماعية بثقافة المجتمع؛ أين توظف عبارات الاستعطاف للوصول لغرض ما.

السطر(5) *"يالالعار يالالعار الفتاة في خطر"* ؛ هو شعار من بين الشعارات التي عادة ما يوظفها الطلبة في حالات الاحتجاج داخل الأحياء الجامعية –مصدرها الاتحادات الطلابية–؛ ودائما توظف مفردة *"يالالعار"* وتُلحَقُ بها عبارات أخرى بحسب موضوع الاحتجاج، الطالبات هنا وظفوا كلمة *"العار"* والتي توازي مفهوم *"العيب"* مجتمعيا، وهي تدل على خبرة مجتمعية علائقية في احتكام أفراد المجتمع؛ ولو في إطار رسمي للقيم المجتمعية أكثر من احتكامهم للقانون الرسمي أو الخطاب الرسمي، فكان من الممكن توظيف صيغة رسمية للمطالبة بالحق في توفير المستلزمات الضرورية للحياة داخل الحي؛ والمتمثلة في الماء الصالح للاستعمال؛ ثم لماذا وظفت عبارة *"الفتاة في خطر"* مع أنه كان من الممكن توظيف مصطلح *" الطالبة"*، هذا يؤكد كذلك ارتباط الطالبات بثقافة المجتمع التقليدية التي تضع في خانة العيب معاناة الفتاة الجسدية في حضور الرجل؛ إذا يمكن اختصار القيمة الخبراتية للعبارة في قيمة المرأة في المجتمع مقابل الرجل، وقيمة "العار" أو "العيب" ودورها في ضبط السلوك؛ وكلاهما من المسلمات التي يتفق حولها الفاعلون في الحياة اليومية. وكما هو واضح لا توجد عبارات توحي بصلة خطاب الطلبة بالخطاب التربوي في موقف الاحتجاج.

ب– القيم التعبيرية:

يوحي النص بوجود بعض القيم التعبيرية مثل قيمة النظافة؛ التي يبدو من خلال الموقف أنها قيمة من صعب تحقيقها في الحي الجامعي، وقيمة المطالبة بالحق؛ حق الطالبات في أساسيات حياة كريمة. وبالنسبة للغة المحادثة فهي لغة الإحتجاج عبرت على **السخط والتذمر** وعدم الرضا على الوضع الذي هم فيه.؛ أما بالنسبة للأساليب اللغوية المستخدمة تبين استخدام الطلبة لصيغة المبالغة لمفهوم العار؛ بإسقاطه على الوضع السائد في الحي المتمثل في غياب الماء الذي حضوره يعتبر أمر بديهي لا يحتاج لنقاش.

ج– المستويات اللغوية:

في الموقف تبين استعمال لغة الحياة اليومية؛ مع بعض كلمات الفصحى.

2– التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الموقف يعبر على واحدة من ممارسات الطلبة داخل الأحياء الجامعية، أو واحدة من مظاهر الخلل في نشاط إدارة الحي، من حيث عدم توفير المستلزمات الضرورية للحياة اليومية في الحي الجامعي؛ والموضوع احتجاج الطالبات بشأن إنقطاع الماء؛ وعدم صلاحيته للاستهلاك؛ والغرض منه هو توفير الماء الصالح للإستعمال.

وتظهر الطالبات المحتجات كفاعلات أساسيات، بالإضافة لمدير الإقامة الغائب في المحادثة؛ لكن كان الحارس ممثلا له؛ وكما يظهر؛ في قمة غضب الطالبات أبدى الحارس عدم الإكتراث لهن؛ إذ دخل سلوك الاحتجاج في نطاق المسلم به والروتين اليومي في الحي الجامعي.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام للمحادثة هو ظهور ما يتصل بالحياة اليومية للطالب داخل الحي الجامعي، وعجز الكثير من الأحياء الجامعية على توفير المستلزمات الضرورية لحياة كريمة؛ كالماء والتدفئة والإطعام وحتى النظافة، وغالبا ما يكون الخلل وظيفي بالنسبة لإدارة الحي، لأن كل حي لديه غلاف مالي خاص بما يضمن السير الحسن على الأقل في ظروف مقبولة.

وبالنسبة للماء والذي كثيرا ما يكون مشكل بالنسبة للطلبة؛ المسؤول على توفيره هو البلدية ودور إدارة الحي هو التنسيق معها من أجل توفيره؛ مثل هذه المشكلة لها تأثر كبير على حياة هادئة للطالب؛ كيف للطالب وبعد عودته مساءا من الدراسة؛ يبدأ معاناة أخرى من أجل الحصول على الماء، وحتى الماء الصالح للشرب يشتريه الطلبة. أما بالنسبة للتدفئة فهي مشكلة صيانة دورية.

أما بالنسبة للوجبات المقدمة فهي غير لائقة؛ لا من حيث الكم؛ ولا من حيث النوع؛ ولا من حيث المعايير الصحية؛ وكثيراً ما يلجأ الطالب إما لشراء وجبات من خارج الحي؛ أو تحضيرها داخل الغرفة؛ التي هي أصلاً غير مهيأة لذلك؛ وما ينتج عنه من أخطار مادية كالحريق.

بالنسبة لإحتجاج الطلبة يأخذ عدة أشكال منها غلق باب الإقامة، أو غلق باب المطعم، أو التكسير والتحطيم لكل ما يقع تحت أيديهم؛ بغرض التأثير على الإدارة؛ وفيه حالات تعجز الإدارة على احتواء مثل هذه الإحتجاجات وتصل إلى حضور الشرطة؛ وأحيانا يأخذ اتجاهات خطيرة؛ لأنه وجه من وجوه الصراع داخل الحي بين الطلبة والاتحادات الطلابية وإدارة الحي مثلا: فيه من الطلبة من صرح بأن الإدارة لإحتواء مثل هذه المواقف؛ تستميل بعض الناشطين في الإتحادات الطلابية ليتنازلوا على مطالبهم بمقابل مادي؛ كأن تكون لهم خدمات خاصة متميزة ورفيعة داخل الحي.

وتلجأ الإدارة لاحتواء المواقف بهذه الشكل إما أمام أعلى هرم السلطة أنها قادرة على التسيير واحتواء مشكلات الحي؛ أو لدرء مشكلات أخرى؛ في كل مرة حسب سبب الاحتجاج؛ خاصة لما يكون السبب وراء الاحتجاج مشكلة أخلاقية سرقة أو علاقات جنسية.

4- مصادر الخطاب وعلاقات القوة:

العلاقات المعبر عنها غير متكافئة بين الطلبة والإدارة ويظهر ذلك من خلال:

- العبارة *"مكانش المدير هنا"* في السطر(2) الطلبة يخضعون لسيطرة الإدارة ممثلة في شخص المدير، الغياب؛ ويبدو هنا "الغياب" أسلوب من أساليب السيطرة والهيمنة؛ في الحالات التي تتفجر فيها مقاومة الطلبة، والغياب يعكس كذلك عدم إكتراث الإدارة للوضع داخل الحي، كما يعكس أن لا وجود لرقابة من سلطة أخرى تتجاوز سلطة إدارة الحي؛ أو أن للإدارة أسلوب معين يجعلها بعيدة عن الرقابة.

- يظهر في عبارة التي قالها الحارس السطر(5) *"عيطو على رواحكم"* تأكيد على أن مثل هذه المقاومة –الاحتجاج– تحولت إلى روتين يومي في الحي الجامعي؛ ويمكن القول أن أساليب وأشكال مقاومة الطلبة في

الحي الجامعي تحولت إلى روتين؛ لأن قول الحارس السابق ذكره فيه جزم بالنهاية الحتمية للإحتجاج، بأن لا نتيجة ويستمر الوضع على ما هو عليه. ما يثبت السيطرة الكاملة للإدارة وهيمنتها على حقوق الطلبة.

- استعمال الخطاب العاطفي -ممكن لأنهم فتيات- في خطاب الاحتجاج وبالتالي يفشل في تحقيق الغرض منه؛ وهنا يمكن القول أن الخطاب التربوي عوض خلق طالب فعال يحسن التفاعل مع هكذا مواقف أنتج طالب يتفاعل مع المواقف بثقافة المجتمع طالب تعود المقاومة المستميته.

تحليل المحادثة رقم (11) ملحق رقم (11) موضوعها موقف عنف مع العمال

1- مرحلة الوصف على مستوى العبارات المستعملة:

أ- القيم الخبراتية المعرفية العلائقية:

جاءت بعض الألفاظ تحمل قيم خبراتية علائقية وهي:

في السطر (3) *"واش بيك"؟!* عبارة متداولة في المجتمع تقديرها (ما بك؟) مع الصوت المرتفع، وهي رد فعل باتجاه الطرف الأخر في موقف العنيف، وهنا وظفها الطالب كرد فعل اتجاه غضب السائق محاولة منه رد اعتباره؛ إذ يرى في فعل السائق إهانة له.

في السطر(3) *"رايح تضربني"؟!* عبارة تقديرها بالفصحى (تكاد تضربي) تدل على مدى تقدير الطالب لرد فعل السائق حتى وصف كلامه بفعل الضرب.

في السطر(4)*"خليك منوا متسعفوش لعاد هو صغير حنا كبار"* عبارة تقديرها بالفصحى (لا تجاريه بالحديث إذا هو صغير نحن أكبر منه)، وهي عبارة هدفها تهدئة الموقف، والإعلاء من شخص الطالب الذي أظهر التسامح؛ حيث وصفه زميله بالكبير؛ مقابل وصف السائق بالصغير؛ والعبارة مصدرها ثقافة المجتمع حيث حيث تعلي من شأن الكبير بالسن وتتسامح مع الصغير في السن.

في السطر(4) *"مالقري حقرو الشيفور مي حكم روحو"* العبارة مزيج من الفرنسية والعامية تقديرها (ولو احتقره السائق لكن تحكم في نفسه)، ومعناها رغم احتقار السائق للطالب إلا أنه تسامح معه؛ واستعمل الطالب كلمة "حقرة" وهي تعبير على مدى احساس الطالب بإهانة السائق له وإنقاصه من شأنه.

ب- قيم تعبيرية:

كما يظهر في النص قيم تعبيرية سلبية تمثلت في العنف وغياب أسلوب التلطف؛ ولغة الخطاب كانت **لغة عنف** وظفت فيها أساليب لغوية تراوحت بين المبالغة لما أطلق صفة الصغير على السائق وصفة الكبير على الطالب؛ **ولغة التضخيم** لما استعمل الطالب مفهوم "الحقرة" لأن الموقف لا ينطبق عليه مثل هذا الوصف؛ والموقف بشكل عام يعكس خاصية عامة للخطاب **هي التطرف في الاستجابة** بانتقال الطلبة من موقف الثورة والغضب ضد السائق إلى موقف الهدوء والسكينة وهذا عبرت عنه الجمل: *"مالقري حقرو الشيفور مي حكم روحو""خليك منوا متسعفوش لعاد هو صغير حنا كبار"*.

ج- **المستويات اللغوية:**

كانت مزيج من العامية الجزائرية وبعض الكلمات الفرنسية ذات النطق العربي مثل *"مالقري"* Malgré

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

السياق العام للموقف هو واقع العلاقة بين الطلبة وعمال الخدمات الجامعية؛ والموقف يعبر على نمط من أنماط العلاقة هذه العلاقة، والموقف حدث على الساعة ثامنة صباحاً، في أثناء نقل الطلبة من الإقامة الجامعية إلى الكلية، حيث في أثناء انطلاق الحافلة تأخر أحد الطلبة (مع العلم أنه يوجد وقت محدد لإنطلاقها) فنادى أحد الطلبة من داخل الحافلة السائق لتوقف حتى يصعد زميلهم؛ لكن الطالب تفاجأ برد عنيف من السائق (العبارة في السطر (2)، فكان رد فعل الطالب بنفس المستوى من الخطاب؛ واشتد الصراع وتدخل بقية زملاء الطالب راجين من زميلهم التعقل والتسامح مع السائق (العبارات في السطر (4)، ويبدو من خلال الموقف عدم استلطاف السائق للغة الطالب الذي أراد منه التوقف، وهنا نكتشف دور اللغة فلو وُظِّفَ الطالب عبارات التلطف لما أخذ الموقف هذا البعد.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

يعكس الموقف أحد أنماط الخطاب بين الطلبة وعمال الخدمات الجامعية، الذي غالبا ما يظهر في شكل صراع إما علني أو مضمر، وهو في الأصل صراع مكانة اجتماعية كل يحاول إثبات نفسه، ومردها بالدرجة الأولى تضخم الذات لدى الطالب، أو العامل؛ وتحصل مثل هذه المواقف في أثناء أداء العمال لوظيفتهم كالمراقبة وطلب وثائق الهوية، خاصة مع الذكور.

من جهة أخرى هناك صورة ذهنية سلبية للطالب الجامعي؛ لدى الكثير من العمال بفعل خبرتهم في التعامل مع الطلبة؛ هذه الصورة الاجتماعية جعلت عمال الخدمات يتصرفون اتجاه الطلبة بصورة نمطية قائمة على عدم الثقة والشك الدائم في شخص الطالب، وتجد من العمال من يتصرف بشكل تلقائي أساسه رفض كل ما يصدر عن الطالب من سلوك.

وموقف العنف جاء في صورة ممارسات خطابية من حيث التراشق بالألفاظ وممارسات لاخطابية من حيث ارتفاع الأصوات وحركات الجسم اتجاه السائق، وفي العبارتين *"مالقري حقرو الشيفور مي حكم روحو"* يبدو تظاهر الطلبة وتمثيلهم لقيمة التعقل في مواقف العنف بنية إنهائه؛ بأقل الخسائر المعنوية؛ فلربما يأخذ الموقف شكل أخر يكون الطالب هو الخاسر فيه، وفي العبارة *"خليك منوا متسعفوش لعاد هو صغير حنا كبار"* يعبر المنطوق على تضخم في ذات الطالب وإهانة للسائق؛ وفي هذا تشابه وتتطابق مع معتقدات المجتمع في هكذا مواقف.

4- **مستوى علاقات القوة وإنتاج النص:**

تبدو العلاقات غير متكافئة فيها صراع من أجل رد الاعتبار؛ فكلاهما السائق والطالب أحس بالإهانة من الطرف الآخر، والسائق حاول أن يمارس سلطته من خلال فرض قيود على ما يجب أن يقال لكن رد فعل الطالب كان موازي.

تحليل المحادثة رقم (12) ملحق رقم (12) موضوعها الدراسة مقابل الزواج

1- وصف النص على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(1) *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"* (تدرسين تدرسين وفي الأخير تبقين في البيت) قيمة خبراتية لدى الطالبة في موضوع مكانة المرأة المتعلمة في المجتمع حيث تقصد من المنطوق، أن المتعلمة ليس مكانها في البيت، بل في موقع أرقى منه؛ ضمنيا فيه إقلال من شأن عمل المرأة كربة بيت، ونفي للعلاقة النفعية بين التعلم وممارسة المرأة لدورها كربة بيت.

السطر (3) "*راجلي قلي ما تخدميش*"(زوجي غير موافق على العمل) قيمة لعلاقة المرأة بخطيبها حيث يبدو هنا قبل البناء والدخول بها تسميته بالزوج وليس الخطيب؛ ويبدو في هذا تجاوز لخصائص مرحلة الخطوبة والفرق بينها وبين الزواج.

السطر(4) *"مالا لاه راكي تقراي غير حبسي من ضك*"(إذا لماذا تدرسين توقفي من الآن) قيمة خبراتية؛ تجلت في نصيحة قدمتها لزميلتها بأن لا ضرورة للدراسة طالما أنها تزوجت، بمعنى لو سنحت الفرصة للزواج قبل الالتحاق بالجامعة لما التحقت للدراسة، ما يعني تفضيل الزواج على الدراسة؛ وما الدراسة إلا بديل إلى حين الزواج.

السطر(5) *"بعد الزواج نقوم بالدار ولا لولاد ولا نتلها بالخدمة، لمرا بعد الزواج لأحسن ليها تحكم دارها وتلتا بأولادها، وراجلها"* (بعد الزواج اهتم ببيتي وأولادي أو العمل، المرأة بعد الزواج الاحسن لها الاحتفاظ باولادها وزوجها) تظهر قيمة خبراتية بأهمية بقاء المرأة في بيت الزوجية؛ عوض الخروج للعمل.

السطر(5) "*لولاد يحتاجو بزاف رعاية وكي ما يلقاوهاش عند الأم وين يلقاوها*!" (الأولاد يحتاجون كثيرا لرعاية أمهم") قيمة خبراتية علائقية لأهمية دور الأم في حياة الأطفال.

السطر(5) *"راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولاو يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور نتيا حاطة هكذاك برك لا لا"* (أنت ترين الآن كيف أن كل النساء خرجت للعمل وأنظري لهذا الجيل كيف هو أنت تتصورين أن الامر هكذا لا لا) قيمة خبراتية معرفية فيها تضمر من ما ألت إليه الأسرة بسبب خروج المرأة للعمل وبكثافة.

ب- القيم التعبيرية:

قيم تعبيرية سلبية في ربط هدف الدراسة بالعمل وجاء ذلك في العبارة *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"* ،حيث تحصر الطالبة قيمة التعلم في العمل بعد التخرج بمعنى هدف مادي، كذلك في العبارة قيمة تعبيرية سلبية اتجاه مكانة المرأة في بيتها؛ حيث يبدوا في رأيها أن لا فائدة من التعلم من دون العمل؛ في حين للتعلم دور مهم في تنوير المرأة للإظطلاع بدورها كأم ومربية في بيتها.

وكان **الخطاب تقويمي** غني بإصدار الأحكام فيما يخص الحياة الزوجية، وتضمن العديد من الصيغ التي تحمل أحكام، والصيغ التي فيها تضمر مع غياب الأساليب البلاغية كما يلي:

الأحكام:

- *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"*
- *"لمرا بعد الزواج لأحسن ليها تحكم دارها وتلتا بأولادها، وراجلها"*
- *"راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولا و يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور نتيا حاطة هكذاك برك لا لا"*

التضمر:

- *" راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولا و يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور نتيا حاطة هكذاك برك لا لا"*
- *"قلها واش دارهالك كان حكمتي دارك وبنك"*

ج- المستويات اللغوية: كانت لغة المحادثة عامية صرفة.

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الموقف حدث بين الطالبتين تناولتا فيه موضوع الزواج بالمقابل من الدراسة؛ حيث تبدو (ط1) في مرحلة خطوبة؛ وتحضر نفسها للزواج بعد التخرج، لكن يبدو أن خطيبها غير راض على متابعتها للعمل بعد نهاية الدراسة لذلك الطالبة (ط1) ترى أن لا فائدة من الدراسة وذلك في قولها *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"* لأن زوجها يحرمها من العمل *"راجلي قلي ما تخدميش."* وتبدو زميلتها تؤكد لها فكرتها؛ أن لا فائدة من الدراسة طالما أنها لن تتمكن من العمل بعد التخرج في قولها *"مالا لاه راكي تقراي غير حبسي من ضك"*

ثم أبدت الطالبة (ط1) بعض القناعة بأن الأهم هو القيام بدورها كربة بيت، وذلك في قولها السطر(5) *"بعد الزواج نقوم بالدار ولا لولاد ولا نتلها بالخدمة، لمرا بعد الزواج لأحسن ليها تحكم دارها وتلتا بأولادها، وراجلها...راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولا و يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور"*؛ حيث ترى الطالبة أن أن الأهم هو العناية بالأطفال والبيت والزوج وأن السبب في ظواهر الانحراف، تتحمل مسؤوليته المرأة بخروجها للعمل وتخليها عن دورها في البيت.

وتبرر الطالبة (ط1) موقفها من الواقع باستحضار صورة رأتها في الواقع؛ وذلك في العبارة السطر(7) *"أنا واحد لمرة كنت راكبة في البيس جات امرأة ركبت معايا رايحة تخدم جابها راجلها وبنها وكيما طلعت بنها بقا يبكي والله قتلني غاضني ...قلها واش دارهالك كان حكمتي دارك وبنك"* فالطالبة أبدت نظرة إستهجان اتجاه المرأة العاملة.

3- **التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:**

السياق العام للخطاب هو قيمة التعليم في المجتمع مقابل قيمة الزواج، مع أن وجه المقابلة والمفاضلة من المفترض لا يكون لأن كلا القيمتين ضروريتين لحياة الفرد، لكن طرح المقابلة بين الموضوعين لأسباب يفرضها المجتمع ومنها ما جاء في المحادثة كما يلي:

- الزواج مرتبط بسن محددة –خاصة ناحية الشرق– يكون نفسه السن الذي تكون الطالبة فيه في المرحلة الجامعية.
- تدخل الخطيب في حياة الطالبة وقبل البناء والدخول بها، وهذا دخيل على ثقافة المجتمع أين كانت العلاقة الفعلية تبدأ بعد الدخول.
- الهدف من التعليم والدراسة في نظر الطالبة هو العمل بمعنى هدف مادي نفعي المتمثل في العمل، ورفض الزوج عمل الزوجة يجعل الطالبة تقرر بأن لا فائدة من الدراسة طالما أنها لن تعمل.

كما يبدو من المحادثة تأثير إرتباط الطالبة بالخطيب أثناء متابعتها لدراستها، وينعكس ذلك على تحصيلها الدراسي.

كما نكتشف من المحادثة تصورات وتمثلات الطالبة للحياة بعد الزواج، والتي تبدو مستوحات من الواقع المجتمعي؛ فالطالبة انطلقت من واقع خريجي الجامعات الذين يمضون العديد من السنوات في التعلم؛ وبعد تخرج يصطدموا بواقع البطالة؛ وذلك ما عبرت عنه الطالبة في العبارة *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"* ؛كذلك معايشتها لواقع المرأة العاملة ومعاناتها وإنقسامها بين الأدوار المتعددة داخل البيت وخارجه في قولها السطر(7) *"أنا واحد لمرة كنت راكبة في البيس جات امرأة ركبت معايا رايحة تخدم جابها راجلها وبنها وكيما طلعت بنها بقا يبكي والله قتلني غاضني"* ثم في السطر(8) *"واش دارهالك كان حكمتي دارك وبنك"* حيث أبدت الطالبة استهجان لصورة المرأة العاملة.

ويبدو في المحادثة تراتبية في بعض القيم الاجتماعية لدى الطالبات:

- تفضيل لقيمة العمل خارج البيت على ربة بيت.
- تفضيل لقيمة الزواج على قيمة العلم.
- حصر قيمة التعلم في الهدف المادي وهو العمل.

كما ظهرت بعض القيم الإيجابية كتربية الأولاد والعناية بالزوج.

4- مصادر الخطاب وعلاقات القوة:

يبدو من المحادثة أن مصدر خطاب الطلبة هو الواقع أو الخطاب المجتمعي؛ من حيث استدلالهم على أرائهم بحوادث من الواقع؛ كما تبدو في المحادثة سلطة الخطيب على خطيبته من خلال تسمية الطالبة لخطيبها بالزوج مع أنه من المفترض لا تكون له سلطة الزوج إلا بعد الدخول.

تحليل المحادثة رقم (13) ملحق رقم (13) موضوعها الزواج

1- الوصف على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة:

أ- القيم الخبراتية العلائقية والمعرفية:

السطر(3) *"هذا انتي؟ وين كنتي (كلمة سفيهة) حتى جايه بصاكك"* تقديرها (أين كنتي حتى الآن... حتى تأتي تحملين الحقيبة)؛ يبدو أن الطالبة قد ربطت بين وقت دخول صديقتها -بعد موعد الإغلاق الرسمي لباب الإقامة- ومظهرها وهي متبرجة، فهو تصرف غير لائق في نظر الطالبات، ما يفيد بوجود قيمة استهجان مجتمع الطالبات لذلك السلوك.

السطر(6) *"شوفيلي كاش راجل نحوس نزوج"*؛ تقديرها بالعربية الفصحى (إبحثيلي لي على رجل أريد الزواج)؛ وتفيد العبارة خبرة الطالبة ومعرفتها بأن صديقتها قادرة على تلبية طلبها -البحث على زوج- لاختلاطها بمجتمع الرجال وخبرتها بهم. والعبارة شائعة بين الطالبات.

السطر(7) *"وش ديري نتي بالزواج؟"*؛ (ما تفعلين أنت بالزواج؟) تفيد بوجود قيمة خبراتية لدى الطالبة بلاجدوى الزواج ونُصحها لصديقتها بذلك.

السطر(10) *"قاتلك البنات يزوجو وانتي قاعدة هههه"* (قالت لك البنات يتزوجن وأنت لا مع الضحك) تكشف العبارة خبرة الطالبة بطبيعة تفكير الأمهات اتجاه بناتهن فيما يخص موضوع الزواج؛ حيث الأمهات يَمِلّن لمقارنة بناتهن بالأخريات في موضوع الزواج.

ب- القيم التعبيرية:

اشتملت المحادثة على قيم تعبيرية سلبية؛ تمثلت في استخدام الكلام الفاحش في وصف زميلتها، ثم الموقف السلبي من موضوع الزواج في قول الطالبة *السطر*(7) *"وش ديري نتي بالزواج؟"* ، وقيم تعبيرية سلبية أظهرت طبيعة علاقة الأم بابنتها، وتضمر الطالبة من قول أمها في *السطر*(11) *"قاتلي غرتي منها كي زوجت وانتي مزال"*.

على العموم ظهر في المحادثة نمطين لغويين متناقضين يعكسا طبيعة الشخصية الاجتماعية للطالبتين؛ إحداهما مرتبطة بأسترتها ومتأثرة بها؛ والأخرى تبدو ذات شخصية مستقلة؛ الأولى كانت **لغتها انفعالية** عبرت على **تضمر** الطالبة **وعدم رضاها** على معاملة والدتها لها، والثانية **لغتها ساخرة** أين كانت الطالبة تعبر على سخريتها من طبيعة انفعال صديقتها ورد فعلها؛ مع غياب تام للقيم التعبيرية التي تفيد التلطف.

وقد استعملت أساليب لغوية متنوعة؛ حيث نجد في *السطر*(4) *"محسوب ماتعرفيش "سلاف" ماتدخلش حتى 18.10 سا مع الضحك"* (وكأنك لا تعرفين سلاف لا تدخل حتى 18.10سا مع الضحك)؛ أسلوب ساخر في صيغة تساؤل مع الضحك، هدفه وصّم الطالبة بذلك السلوك.*وفي السطر5 "هيه أنا حتى نقفلها"* أسلوب مبالغة هدفه تأكيد الطالبة لصفة التأخر في الدخول للإقامة. وفي *السطر*(7) *"وش ديري نتي بالزواج؟"*؛ أسلوب تساؤل هدفه إقناع الطالبة بلا جدوى الزواج.

ج- بالنسبة للمستويات اللغوية:

كانت المستويات اللغوية المستعملة في أغلبها لغة عامية جزائرية

2- **التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:**

المحادثة جرت في الغرفة بعد الوقت الرسمي لإغلاق الإقامة الجامعية الذي بعده بحوالي ساعة يبدأ توزيع وجبة العشاء؛ ويبدو (ط2) عادت للإقامة متأخرة بعد الوقت الرسمي لإغلاق أبواب الإقامة بقليل، مباشرة إلى غرفة صديقتها بزيها الخارجي. كان الموضوع طلب (ط1) مساعدة زميلتها (ط2) في إيجاد زوج – كما قالت رجل- وذلك بعد الموقف الذي حدث لها مع أمها؛ ووصفها لها بالغيرة من زواج إبنت عمها.

المحادثة كانت انعكاس لعلاقة بين نموذجين من الطالبات في الإقامة الجامعية؛ النموذج الأول تمثله (ط2) وهو النموذج المتحرر الغير مبالي بأعراف المجتمع؛ كعدم التأخر خارج الإقامة، واختلاطها بالرجال بدليل طلب (ط1) بأن تعرفها على أحدهم، وأسلوبها الساخر في الحديث مع الطالبات في الغرفة في موضوع الزواج؛ أما النموذج الثاني تمثله (ط1) خاضع ومرتبط بالأسرة وأعراف المجتمع من حيث تأثرها برد فعل أمها حين وصفتها بالغيرة، وقرارها الزواج كرد فعل موازي؛ ثم أسلوبها في التعبير كان إنفعالي عاطفي.

3- **التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:**

السياق العام للمحادثة هو علاقة الطالبة بأسرتها وجماعة الأصدقاء. ويبدو هنا التأثير السلبي للمحيط الأسري للطالبة على قراراتها؛ كما يظهر في المحادثة لجأت الطالبة لزميلتها لتساعدها في موضوع الزواج، وبالتالي نجد هنا إحتواء جماعة الأصدقاء للطالبة بدل الأسرة؛ فكما يبدو في المحادثة (ط2) تبدو عليها شخصية متحررة من قيم الإلتزام بأعراف المجتمع عكس طبيعة (ط1)؛ والتي من الممكن أن تسلك نفس مسار زميلتها الإنحرافي.

كذلك يبدو تأثير ثقافة المجتمع واضح في توجيه سلوك الطالبة؛ ويؤكد ذلك رغبتها في الزواج رغم متابعتها للدراسة إرضاءاً للمجتمع وليس رغبة نابعة من ذاتها. كما كشفت المحادثة على بعض أساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها السلبي على الطالبة.

4- **علاقات القوة ومصادر الخطاب:**

الفاعليين الحاضرين في المحادثة هم الأصدقاء ثم الأسرة والأقارب

علاقات القوة الكامنة تمثلت في خضوع الطالبات كأعضاء في المجتمع لقوة ثقافة المجتمع وأعرافه خاصة في ما يخص موضوع الزواج؛ فنجد خضوع في المعايير؛ التي تتمثل –خاصة- في السن المناسب لذلك؛ والخصائص الاجتماعية للزوج.

كما تبدو هنا العلاقات غير متكافئة بين الطالبتين من حيث قوة أسلوب الإقناع الذي وضفته (ط1) مثلا في السطر(7) "وش ديري نتي بزواج" هدفها هنا هو التقليل من أهمية الزواج في نظر زميلتها، وبأسلوب ساخر تهكمي خاصة مع الضحك. كما ظهرت كذلك سلطة الأم التي ظهرت بشكل سلبي أثارت سخط الطالبة لما وصفت إبنتها بالغيرة.

المحادثة رقم (14) ملحق رقم (14) موضوعها معايير الزواج

1- وصف النص على مستوى العبارات المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(2) *"والله تهنات وش درنا حنا بالقاريةأظهرت الطالبة في قولها خبرة اجتماعية مفادها* الزواج أحسن من الدراسة، فهي ترى فعلياً لا فائدة من الدراسة.

السطر(3) *"واش من تهنات دات واحد معندوش نيفو خلاص"* ، الطالبة ترى أن الزواج مع شخص لا يمتلك مستوى دراسي معين ليس بالخيار الصائب –وغالبا ما يقصد بالمستوى الدراسي ما هو أقل من الباكالوريا-

السطر(4) *"أنا نعيش مع واحد المهم يفهمني ونفهمو"* خبرة اجتماعية للطالبة تتعارض وخبرة زميلاتها مفادها أن توافق الشخصيتين في الزواج هو الأساس.

السطر(5) *"ولازم يكون عندو دراهم ولباس بيه باه منخدم موالو"* ، خبرة إجتماعية لطالبة أخرى ترى ضرورة أن يكون للزوج المستقبلي مستوى مادي لا بأس به.

السطر(6) *"عندو الدراهم وماش لاتي بيك ولا مبعدة يزوج عليك"* ، طالبة اخرى ترى أن الرجل الذي يمتلك المال غير موثوق فهو غالبا ما يعيد الزواج.

السطر(7) *"قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة "* العبارة فيها قيمة خبراتية اجتماعية حيث ترى الطالبة أن التنشئة الاجتماعية تبني شخصية الرجل أفضل من تعلم، والمقولة مستوحاة من ثقافة المجتمع، وتؤكد ضعف الخطاب التربوي في تزويد الفرد بالخبرات الكافية للتكيف وفق المجتمع.

السطر(7) *"على خطراكش لي قاري وعندو نيفو ومتربي في عايلة محافظة ومزيرين على عرايسهم والله غير كي يزوج يمشي على عقلية العائلة"* قيمة خبراتية اجتماعية تؤكد التأثر الشديد "للزوج المتعلم" بثقافة أسرته أكثر من ما يتأثر بالتعليم.

السطر(7) *"يمشي على عقلية العائلة تاعو مشي حسب ما شاف"*قيمة خبراتية تؤكد من خلالها الطلبة إرتباط الرجال المتعلمين بثقافة العائلة التقليدية المحافظة.

السطر(8) *"ذك الاغلبية راهم يسكنو وحدهم وديارهم وحدهم من نهار لول"* خبرة اجتماعية تظهر من خلالها الطالبة وجود تغير في ثقافة الأسرة الجزائرية حاليا؛ ويتمثل في استقلال حديثي الزواج ببيت منفرد مباشرة عند الإرتباط.

السطر(9) *"لبدارها وحدها خير باه واش تحب دير دير تخدم ولا تخرج تكون حرة وغير رجلها لي يصرف فيها بصح* السطر(9) *"كي تهدر معاه بلعقل يخليها دير واش تحب"* خبرة اجتماعية تؤكد الطالبة من خلالها أهمية الاستقلال ببيت زوجي بعيد عن الأهل؛ وما يمنحه من اسقلالية، وحرية تصرف، وذكرت الطالبة بالتحديد مسألة "عمل الزوجة".

السطر(10) *"أذا طحتي في راجل يفهمك وعاقل واذا طحتي في واحد مسكر وواعر والله غير يمرمدك كثر من دار شيخك"* خبرة اجتماعية تميز بين نموذجين من الأزواج الأول الذي أشارت إليه بتعبير *"مسكر"* بمعنى تفكير تقليدي منغلق ينظر للمرأة نظرة تهميشية، والنموذج الثاني أشارت إليه الطالبة بـ*"يفهمك عاقل"* وتعني به النموذج الذي يحترم المرأة ويعلي من قيمتها، ويعطيها بعض الحقوق كالخروج للعمل، أو التسوق، أو ما شابه.

السطر(11) *"خليوها للمكتوب واش كتب ربي مرحبا من عندو"* قيمة الإيمان بالقضاء والقدر، وهي من عادة الإناث -بشكل عام- لما يتحدثون في موضوع الزواج يرون أنه محض قضاء وقدر؛ وينفون الأخذ بالأسباب الدنيوية.

ب- القيم التعبيرية

القيم التعبيرية الحاضرة في المحادثة سلبية اتجاه الخطاب التربوي، والمتعلمين مثلما جاء في السطر2 *"والله تهنات وش درنا حنا بالقارية"* هنا الطالبة تنفي الطالبة أهمية التعلم وفي السطر7 *"قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة"* عبارة تعلي فيها الطالبة من شأن التربية المجتمعية على حساب التربية الرسمية. لغة الخطاب كانت **لغة تقريرية خبرية** حيث كان ناقش بين الطالبات حول موضوع الزواج ومعايير اختيار الزوج. وكانت المحادثة مليئة بالأحكام لطبيعة الموضوع وهي كما يلي:

الأحكام مثل العبارات:

- *"والله تهنات وش درنا حنا بالقارية"*
- "متقليش ضك لي عندو النيفو وراه معندو والو في راسو"
- "لي *قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة"*
- *"عندك حق العائلة تلعب دور"*
- *"لبدارها وحدها خير باه واش تحب دير دير"*

- *"أذا طحتي في راجل يفهمك وعاقل واذا طحتي في واحد مسكر وواعروالله غير يمرمدك كثر من دار شيخك"*

ج- والمستويات اللغوية المستعملة: كانت عربية دارجة صرفه؛ مع ظهور محتشم لبعض كلمات الفصحى. *"نيفو"*المستوى Nivaux

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الموقف حدث بين الطالبات في مطعم الإقامة الجامعية؛ وكان موضوع حديث الطالبات هو الزواج ؛وذلك بعد سماع خبر زواج إحدى صديقاتهن برجل ليس ذو مستوى تعليمي متقدم، وحديث الطالبات في الموضوع يؤكد رغبتهن في الزواج، وتفكيرهن في الموضوع بحكم سنهن، وكان حديثهن حول المعايير المناسبة للزواج المثالي؛ والمقارنة بين التعليم والزواج مثلا في السطر(2) *"والله تهنات وش درنا حنا بالقارية"*

أما معايير الزواج لدى الطالبات فهي حسب النقاط التالية:

- المستوى الدراسي؛ هناك من ليس لديها مانع في كون المستوى الدراسي للزوج منخفض وذلك ما جاء في العبارة في السطر(3) *"واش من تهنات دات واحد معندوش نيفو خلاص"*والمبرر الذي قدمته إحدى الطالبات وهو ان سواء الزوج المتعلم أو غير المتعلم تفكيرهو واحد اتجاه المرأة؛ لكون الرجل بشكل عام يتمسك بتقاليد أسرته وذلك ما جاء في العبارة في السطر(7) *"على خطراكش لي قاري وعندو نيفو ومتربي في عايلة محافظة ومزيرين على عرايسهم والله غير كي يزوج يمشي على عقلية العائلة"* .
- ثم معيار آخر وهو التفاهم والتوافق بين الزوجين وذلك ما جاء في السطر(4) *"أنا نعيش مع واحد المهم يفهمني ونفهمو.*
- ثم معيار المال وذلك ما صرحت بت الطالبات في العبارة في السطر(5) *"ولازم يكون عندو دراهم ولباس بيه باه منخدم موالو"*
- الاستقلال ببيت الزوجية ودوره في استقرار الزواج وذلك ما تحدثت عليه الطالبات السطر(9) *"لبدارها وحدها خير باه واش تحب دير دير تخدم ولا تخرج تكون حرة وغير رجلها لي يصرف فيها"*

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام الذي جاء فيه الخطاب هو مدى تأثير ثقافة النسق المجتمعي على السلوك الاجتماعي للفرد، ويظهر ذلك أولا في صيغة المفاضلة بين الدراسة والزواج "*والله تهنات وش درنا حنا بالقارية"* ؛مع أنه لامجال للمقارنة بينهما، كلاهما ضروري في حياة الطالبة؛ لكن هنا المقارنة لوجود معيار السن في الزواج؛ وحسب ثقافة المجتمع السن المثالي للزواج هو نفسه سن الدراسة في الجامعة، وبالتالي تجد الطالبة في حالات مجبرة على الإختيار بين الأمرين؛ وقد تختار الزواج لأنها تخشى مرحلة ما بعد التخرج؛ وإنعدام فرص العمل ومن الممكن أن تقل حضوضها في الزواج.

كما يتجلى تأثير ثقافة المجتمع في وضع معايير نموذجية للزوج المثالي، حيث ظهرت هنا الطالبات محتارات في ماهية المواصفات المثالية للزوج، ويمكن تفكيك مكونات الصورة النموذجية للزوج المثالي حسب تصورات الطالبات كما يلي:

- أول معيار أو تحدي تجد الطالبة نفسها أمامه هي مشكلة التوافق في المستوى الدراسي، والمقصود هنا بالمستوى الدراسي حيازة شهادة تفوق الباكالوريا، فهناك من الطالبات من تهتم لهذا المعيار كشرط أساسي للزواج في حين هناك الكثير من الطالبات لا يهمها المستوى الدراسي للزوج بحجة أن لا فرق بين المتعلم وغير المتعلم في الممارسات الاجتماعية وذلك ما ذهبت إليه الطالبة في قولها "**متقليش ضك لي عندو النيفو وراه معندو والو في راسو**" حيث ترى أن لا فرق بين المتعلمين وغير المتعلمين، وهنا نكتشف كيف هي تمثلات المتعلمين في المجتمع.

- كما يبدو مدى تأثر الطالبات بثقافة المجتمع لما ترى طالبة أن المتعلم هو من أخذ معارفه من المجتمع وليس من المدرسة ففي عبارة "***لي قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة***" ففي العبارة إعلاء من شأن التربية غير المقصودة مقابل التربية المقصودة، بحجة أن المتعلمين لا يغيروا تفكيرهم إتجاه المرأة وقيمتها لأنه يبقى مشدود لثقافة الأسرة.

- كذلك من بين المعايير التي تراها الطالبات ضرورية لزواج ناجح هي الإستقلال في بيت بعيد عن أسرة الزوج؛ لأن ذلك يفتح المجال للحرية الفردية، وفي إشارة من الطالبات هناك تغير في الأدوار والبناء داخل الأسرة الجزائرية نحو الاستقلالية، والحرية، وزيادة الفردانية "*ذك الاغلبية راهم يسكنو وحدهم وديارهم وحدهم من نهار لول*"

- أما بالنسبة لمعيار المال فيبدوا أن الطالبات يرون فيه بقدر ما هو ضروري للأستقرار إلا أنه قد يكون سبب هدم للعلاقة الزوجية.

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب:

يبدو من خلال المحادثة سلطة الخطاب المجتمعي في تحديد معايير الزواج الناجح، مقابل ضعف قوة الخطاب التربوي.

تحليل المحادثة رقم (15) ملحق رقم (15) موضوعها علاقة عاطفية

1- وصف النص من حيث العبارات المستعملة:

أ- القيم الخبراتية:

جاءت المحادثة غنية بالقيم الخبراتية العلائقية التي تعكسها الألفاظ منها:

سطر (1)"*ادورلي*" تقديرها باللغة العربية الفصحى (تدور لي به) قيمة خبراتية علائقية تفيد إضمار الشخص نية الإستمالة لشخص أخر أو نية تغيير أفكاره تجاه موضوع ما، واستعملتها هنا (ط1) للتعبير على خوفها من صديقتها نور أن تفسد علاقتها بمحمود.

سطر (2) *"هههههه....مزلتي تآمني بمحمود... راكي هبلتي"* العبارة هنا تقديهرها بالعربية الفصحى(ضحك... مازلتي تؤمني بمحمود... انك جننت) أذا اشتملت العبارة على ضحك وهو تصرف إنفعالي، مع جملة في صيغة تساؤل هدفها إستغراب بقاء صديقتها في صلة مع صديقها محمود، إلى أن تصف علاقة الحب هذه بضرب من ضروب الجنون؛ والعبارة ككل هدفها إيصال رسالة لصديقتها؛ هي استحالة قيام العلاقة العاطفية مع محمود السوري، وتحمل العبارة قيمة خبراتية علائقية مفادها استحالة زواج بين طرفين من جنسيتين مختلفتين خاصة وأنه سوري ويعيش عدم الاستقرار.

سطر(3) *"تحبو لازم ما تفرطش فيه"* تقدير العبارة (مادامت تحبه لا تفرط فيه) وتفيد العبارة هنا قيمة خبراتية علائقية هي التمسك بمن تحب فالحب وحده سبب كافي لتمسك بصديقها.

سطر(5) *"انا نامن بالحب"* العبارة تقديرها (أنا أؤمن بالحب) بمعنى أنها تصدق وتؤمن بوجود قيمة الحب بين مرأة ورجل.

سطر (5) *"ربي هو ليكتب"* تقدير العبارة (الله من يكتب الأقدار) قيمة تعبيرية تفيد الأيمان بالقضاء والقدر.

ب- قيم تعبيرية:

ظهرت في المحادثة قيمة تعبيرية سلبية تفيد عدم وجود الثقة بين الأصدقاء. و قيمة إيجابية هي قيمة الإستشارة بين جماعة الأصدقاء *"خمومايا"*، قيمة الإيمان بالحب بين المرأة والرجل وقد تراوحت أراؤهم بين الأيمان بها وعدمه.

أما **لغة الخطاب** كانت مزيج من التعبيرات **الجسدية لغة الجسد** في قول الطالبة سطر(1) "أف" **ولغة تجسيد** في *"* تمثيل نور *"كلبة"* بحيوان لتعبير على مدى حقارة فعل صديقتها؛ وهدفها جعل صديقاتها يعشن إحساسها.

في السطر (2) قولها *"هههههه....مزلتي تآمني بمحمود... راكي هبلتي!!* " **أسلوب ساخر** كان مزيج من الضحك والتساؤل والتشبيه الطالبة هدفه إقناعي. **وتشبيه** محتوى علاقة (ط1) بمحمود الذي هو صديقها، بمضمون قصة الفيلم التركي "العشق الممنوع"

الخاصية العامة للخطاب عاطفي وساخر جمع بين الخاصيتين

2- **التحليل على مستوى السياقمرحلة التفسير:**

النشاط في غرفة الطالبات قبل النوم مباشرة؛ لكن على ما يبدو الموضوع جرت أحداثه في الواقع الافتراضي وسائل التواصل الاجتماعي، وطالبة تعيش علاقة عاطفية افتراضية مع سوري الذي هو محمود هدفها الزواج، والطالبة عرضت مشكلتها على صديقاتها؛ المتمثلة في وجود صديقة أخرى لها تحاول استمالت محمود، وقد ناقشت الطالبات إمكانية الزواج مع محمود من عدمه.

يبدو هنا الحديث يجري بعيد عن رقابة الأسرة؛ ما يعني وجود هامش من الحرية في الحديث بين جماعة الأصدقاء في مواضيع عاطفية، والهدف هو الحصول على استشارة لكيفية التصرف حيال ملاحقة إحدى صديقاتها لصديقها محمود.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام للمحادثة هو العلاقات بين جماعة الأصدقاء في الجامعة، وتفاعل الطلبة الإفتراضي وتأثيره على حياة الطالبة. العلاقات كما تبدو متكافئة بين الطالبات الصديقات الثلاث من حيث احتلال نفس الأدوار والمراكز الاجتماعية. مع ذلك في الإقامة الجامعية تتسع دائرة تأثير جماعة الأصدقاء مقابل ضيف مجال تأثير الأسرة، ما يعني ضعف في مستوى الضبط الاجتماعي داخل الأحياء؛ والحي الجامعي كمؤسسة لا يتدخل في الحياة الخاصة للطالبات.

والطالبات لديهن اعتقاد راسخ بضرورة الإنخراط في علاقة كما تسمى "عاطفية" ،وكما يبدو هنا هدفها الزواج لكن على العموم تختلف الأهداف من طالبة إلى أخرى، وكما جاءت الإشارة في سياق المحادثة، قد يحدث صراع، ومشاحنات، ومشادات بين الطالبات، في سبيل مثل هذه العلاقات؛ وقد يصل الأمر إلى حد الدسائس والمكائد.

كما يبدو هناك تراجع قيمة الأيمان بالحب، بدليل الحديث الساخر لإحدى الطالبات في الموضوع، وذلك بفعل تأثير عدة أسباب آخرى، وسيتم نقاش الموضوع في سياقات أخرى، مع تسليط الضوء أكثر على الموضوع ، لإهتمام الطلبة بالموضوع.

والاهتمام المبالغ فيه من طرف الطالبات بالموضوع من جهة، قد يكون خطاب الزواج في المجتمع والتهويل الإعلامي والمجتمعي لموضوع العنوسة يجعل الفتاة حلمها هو الحصول على رجل؛ حتى هناك مقولة معروفة بين الطالبات مفادها أن الهدف من الدراسة الشهادة والرجل diplôme et un homme؛ كذلك الطالبات في مرحلة الشباب والتي من خصائصها؛ قوة العواطف خاصة اتجاه الجنس الآخر؛ كما تعرف هذه المرحلة بقوة تأثير جماعة الأصدقاء في توجيه السلوك أكثر من الأسرة.

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب:

علاقات القوة الكامنة في الخطاب تنوعت بين ما هو ظاهر وما هو الكامن: تتدرج علاقات القوة التي تخضع لها الطالبة من الدائرة الخاصة إلى الدائرة الاجتماعية، حيث يظهر خضوع الطالبة لسلطة عاطفية وهي حبها لصديقها، ثم سلطة اجتماعية تتمثل في الهدف من وراء العلاقة العاطفية وهو الزواج كمطلب اجتماعي ضروري؛ والذي يمثل بالنسبة للطالبة قوة ضاغطة، فهي مطالبة اجتماعيا بالزواج؛ ثم تظهر سلطة جماعة الأصدقاء والتي ظهرت في طلب الاستشارة فيما تفعل مع الصديقة التي تلاحق صديقها، ما يفيد وجود علاقات الصراع بين الطالبات من أجل الزواج بأحدهم. وممارسة صديقتها لقوة الإقناع بتوظيف الأسلوب

الساخر في وصف علاقتها مع "محمود" لإقناعها بنسيانه.مع تسجيل الغياب التام لسلطة الأسرة والخطاب التربوي.

وعلاقات القوة الكامنة هي خضوع الطالبات لسيطرة وسائل التواصل الاجتماعي، ووسائل الإعلام المرئية خاصة التأثير البالغ للأفلام التركية إلى درجة أصبحت نموذج يحتذ به قولا وفعلا، حيث يبدو من خلال المحادثة أن الموقف الذي تعيشه الطالبة كله يدور في وسائل التواصل الاجتماعي، تعرفت على صديقها السوري في موقع افتراضي وصديقتها تلاحق صديقها في الواقع الافتراضي. وتجسيد الطالبة للموقف الذي تعيشه زميلتها بما يحدث في مسلسل تركي، هنا تأكيد لهيمنة الخطاب الإعلامي في صناعة شخصية الطالب وليس الخطاب التربوي. مرة أخرى أين الخطاب التربوي هنا؟ يظهر تفوق للقيم المجتمعية والخطاب الإعلامي على الخطاب التربوي وغياب واضح لتأثير الأسرة في شخصية الطالبات.

تحليل المحادثة (16) الملحق رقم (16) موضوعها الهضاب إناث الموضوع علاقة عاطفية

1- الوصف على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة من طرف الطالبات

أ- القيم الخبراتية العلائقية المعرفية:

السطر (1) "*جربتيه وسمعت بوذنك بلي يخون فيك*" (جربته وسمعته بأذنك أنه يخون فيك) وتفيد العبارة وجود قيم خبراتية علائقية هي استمال الطالبة للحيلة والخديعة لتأكد من صدق مشاعر صديقها.

السطر (3) "*تسمحيلو يزيد يعاودها مرة أخرى وزوج وثلاثة*" (إذا تسامحتي معه يعيد الكرة مرة واثنان وثلاث) حبرة الطالبة بلا جدوى التسامح في العلاقات العاطفية خاصة في موضوع الخيانة، والعبارة فيها تأكيد للطالبة على خبرتها بعدم جدوى التسامح بقولها مرة واثنان وثلاث.

السطر (4) "*مايجيش العيب مني*" (لا أكون أنا مصدر العيب) قيمة علائقية أظهرت الطالبة في العبارة عدم رغبتها في أن تكون هي السبب في إنهاء العلاقة حتى نعتت ذلك بالعيب وهي في بهذا السلوك متأثرة بثقافة المجتمع بما أن العيب مفهوم يستعمل للدلالة على استحكام الفرد للضمير الجمعي.

السطر (5) "*صافي قابلة على روحك الطحين ،وترضاي بالذل؟ !!!!!*" (إذا أنت ترضين على نفسك بالدياثة والذل) تفيد العبارة وجود خبرة لدى الطالبة بأن الرضا بالخيانة في العلاقة العاطفية هو ضرب من ضروب الدياثة والذل، وهي عبارة مستوحاة من صميم ثقافة المجتمع.

السطر (11) "*عند ربي علابالك شكون راه غالط*" (عند الله أنت تعرفين من المخطئ) اعتقاد الطالبة بأن الله عادل وهو أعلم بمن المخطئ.

السطر (13) "*حابة كيما بكيت أنا يبكي هو*" (أريد كما بكيت انا يبكي هو) يظهر في العبارة خبرة الطالبة بطبيعة الانتقام الذي يجب أن يكون من جنس العمل أو الأذى.

السطر (14)" *لكان بكى أمني ماجاتنيش يحبوا الرخس هوما*" (أذا بكى صدقي! لا اضن هم يحبون الإذلال) الطالبة هنا تؤكد على خبرتها بطبيعة الرجال ففي رأيها من المستحيل أن يبكي رجل من أجل امرأة حتى نعتتهم بأنهم يحبون الإذلال.

ب- القيم التعبيرية:

قيم تعبيرية سلبية تعبر على إنعدام الثقة في العلاقات العاطفية ويظهر ذلك في اختبار الطالبة (ط2) مدى نزاهة صديقها؛ بالاستعانة بصديقة أخرى تتحدث معه دون إظهار هويتها الحقيقية وذلك ما جاء في السطر (1)"*جربتيه وسمعت بوذنك بلي يخون فيك*" ،كما ظهرت قيمة تعبيرية سلبية تفيد عدم الثقة في الرجال وعدم احترامهم في العبارة السطر (14) "*لكان بكى أمني ماجاتنيش يحبوا الرخس هوما*" ، كذلك ظهرت قيمة تعبيرية سلبية هي الرغبة في الانتقام في العبارة السطر (13) "*حابة كيما بكيت أنا يبكي هو*" ، كما وردت قيمة تعبيرية إيجابية إيمانية مفاده الثقة في العدالة الإلاهية في العبارة السطر (11)"*عند ربي علابالك شكون راه غالط*"

لغة المحادثة كانت لغة **التضخيم والتحريض**؛ تحريض الطالب (ط1) صديقتها (ط2) من أجل التخلي على صديقها بحجة الخيانة وقد غلب عليها أسلوب التساؤل والتعجب والقسم الذي هدفه الإقناع بالرأي. وقد ظهر التضخم خاصة في قوة الصوت المرتفع وتوظيف عبارات قوية مثلا السطر 5 "*صافي قابلة على روحك الطحين ،وترضاي بالذل؟ !!!!!*" فمهما يكن هذه العبارة –كما سبق شرحها- لا توظف في مثل هذا الموضوع.

ج- المستويات اللغوية:

لغة المحادثة كانت في معظمها لغة عربية دارجة لغة الحياة اليومية مع حضور محتشم لكمتين من أصل فرنسي هما: *ماي جامي:* Mais Djamais ؛ *التليفون*Téléphon، ووردت عبارتين باللغة العربية الفصحى، كما يلي:"بأي سبب آخر"، "أقسم بالله".

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الموقف حدث بين طالبتين في غرفة الإقامة الجامعية والموضوع يخص إحدى الطالبات وهي (ط2) إكتشفت أن صديقها يخونها؛ وذلك بعد أن وظفت واحدة من صديقاتها لتحتال عليه بالهاتف، و(ط2) تطلب منها التخلي عنه، وتؤكد عليها إلى درجة التحريض على تركه، و(ط1) تبدو غير واثقة كيف تتصرف حيال الموضوع.

وقد أظهرت المحادثة نموذجين من الطالبات؛ الأول مثلته (ط1)؛ وتمثل النموذج الذي يظهر خبرته الاجتماعية بالعلاقات العاطفية وطبيعة تصرفات الرجال في خصوصها، بحكم كثرة التجارب، والنموذج الثاني مثلته الطالبة (ط2) النموذج قليل الخبرة بالعلاقات العاطفية؛ والذي غالبا ما يكون صادق في علاقته، وتبين المحادثة قوة التأثير السلبي لجماعة الأصدقاء، فكما يبدو في المحادثة إحدى صديقاتها ساعدتها في الاحتيال على

صديقها واختباره؛ والصديقة الأخرى مصرة على التفريق بينها؛ بالتحريض المستمر؛ وتوظيف كل أساليب الإقناع.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق المجتمعي الذي جاءت فيه المحادثة هو الثنائية الاجتماعية المرأة والآخر الرجل؛ والواقع أن ثقافة المجتمع لا تتقبل العلاقات العاطفية التي تعتبر ثقافة دخيلة أو فكرة مستوردة، حتى وإن كانت موجودة فعلا وذات انتشار واسع في أوساط الطلبة والشباب بشكل عام، فهي دائما لا ترقى إلى المستوى النزيه من كلا الطرفين دائما يسودها توقع عدم الصدق من الطرف الأخر، ويقع فيها التلاعب بالعواطف من كلا الطرفين، وغالبا ما تكون المرأة هي المتضرر من هذه العلاقات عاطفيا واجتماعيا.

كما بينت المحادثة تمثلات الطالبات "للأخر الرجل" في صورة "الخائن الذي لا يؤتمن دائما" و"زيف العلاقات العاطفية" و"روح الانتقام من الآخر".

والملفت للإنتهبا في المحادثة علم أسرة الطالبة بعلاقتها العاطفية مع أحدهم، من ما يعنى تسامح الأسرة في مثل هذه العلاقة وهي ثقافة دخيلة على البيئة المجتمعية، ما يؤكد تأثير تسامح الأسرة في شيوع مثل هذه العلاقات سواء بالمساندة؛ أو السكوت؛ أو عدم المتابعة للطالبة خارج البيت؛ وذلك في قول الطالبة (ط1) السطر (7) *"أنا صحبي كي كنت نسمحلو لوكان ماشفتش روحي شايعه معاه ودارنا علابالهم أقسم بالله ما نرجع ليه"*

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب:

قوة جماعة الأصدقاء في التأثير على الطالبة (ط2)؛ وظهر ذلك في تدخل زميلاتها في حالتين الأولى اختبار صديقها بالهاتف؛ والثانية تحريض (ط1) لها على ترك صديقها، وظهرت الفاعلة الأساسية (ط2) في المحادثة موقفها ضعيف أمام زميلاتها؛ وأمام صديقها فهي في حالة خضوع تام. وتبين العبارة في السطر(4) *"مايجيش العيب مني"* خضوع الطالبة لسلطة المجتمع في سلوكها؛ ذلك أن مهوم "العيب" مصدره المجتمع.

تحليل المحادثة (17) ملحق (17) موضوعها علاقات عاطفية

1- الوصف على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة من طرف الطالبات

أ- القيم الخبراتية العلائقية المعرفية:

السطر(1) "تلاقيت *وحدة تهبل وحبيت ندير معها رولاسيو"* (ألتقيت بواحدة فائقة الجمال وأردت أن أكون معها علاقة عاطفية)، يتبين من خلال العبارة قيمة علائقية لدى الطالب تعكس أهمية متغير الجمال في تشكيل العلاقات العاطفية بين الطلبة.

السطر (1) *"روح بلاك يجي صحبي وتهوشو روح خيرلك"* (إذهب من الممكن أن يأتي صديقي وتتضاربا) هنا الطالبة طلبت الطالب من الطالب عدم المشي معها؛ لإحتمال قدوم صديقها الذي يمنعها من ذلك، وهي قيمة خبراتية لدى الطالبة بطبيعة الموقف.

السطر (2) *"والله ماتعرف والو فالقضية وليزافير تع لبنات"* (أنت لا تعرف شيئ في القضية والعلاقات مع البنات)، تبدو في العبارة تأكيد الطالب لزميله بأنه لا يعرف طرق التعامل مع الفتيات، ويبدو بوضوح توظيف الطالب لألفاظ من مجال الأعمال والقانون هي "القضية" وتستعمل في المحاكمات، و"ليزافير" والتي هي أصلها فرنسية وتعني الأعمال بالمفهوم الاقتصادي، والعبارة تعكس نظرة الطلبة للعلاقات العاطفية فهي بالنسبة لهم قضية هامة وتستوجب العمل بحنكة، كما تظهر العبارة مدى تغلغل الظاهرة في حياة الطلبة، وفي نفس الوقت النظرة الساخرة لتلك العلاقات.

السطر (3) *"ماتبدالهاش هكذاك في أول مرة تشوفها"* (لا تبدأ معها الحديث في الموضوع أول ما تراها)، والعبارة تكشف على قيمة علائقية تعكس خبرة الطالب ومعرفته بالكيفية التي تبدأ بها علاقة عاطفية.

السطر (4) *"شريكي"* (وصف صديقه بالشريك) وهذا اللفظ من بين الألفاظ المتداولة بكثرة بين الطلبة والشباب بشكل عام، مصدرها عالم الشغل والمال؛ وتعني الشراكة المالية بين شخصين، ووظفت هنا للدلالة على الاشتراك في إغواء الفتيات؛ وتعكس العبارة خبرة الطالب ومعرفته بطرق ووسائل إغواء الفتيات.

ب- **القيم التعبيرية:**

لغة تهكمية ساخرة غلب عليها **القيم التعبيرية السلبية** بتوظيف **الألفاظ المادية** في الحديث في موضوع هو في الأصل عاطفي، مع الضحك؛ وأساليب لغوية تمثلت في **المبالغة** في العبارة السطر(2) *"والله ماتعرف والو فالقضية وليزافير تع لبنات"* (أنت لا تعرف شيئ في القضية والعلاقات مع البنات)، حيث وظف ألفاظ من مجال الأعمال والمال في وصف طريقة الشروع في علاقة عاطفية مع فتاة. وتوظيف "القسم بالله" بهدف الإقناع.

الخاصية العامة للخطاب التضخيم في تصوير الطالب -الفاعل الأساسي في المحادثة- قدرته على المعرفة بموضوع العلاقات العاطفية، واللامبالاة بعواطف الآخرين.

ج- المستويات اللغوية:

المستوى اللغوي الذي تم توظيفه هو العامية لغة الحياة اليومية مع غياب تعام لعبارات العربية الفصحى، حضور محتشم لكلمات ذات الأصل فرنسي بنطق عربي وهي *"فكلكيلتي"* Faculter أي بمعنى الكلية و*"رولاسيو"* Relation و*"وليزافير"* Les afaires وهي تمثل في نفس الوقت ظاهرة سوسيولسانية هي الاقتراض اللغوي من لغة الاقتصاد والمال.

2-التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

حدث الموقف بين الطلبة ذكور أمام باب الإقامة مساءاً، وفي جو من اللهو يتحدث الطلبة في موضوع العلاقات العاطفية؛ وبالتحديد كيفية استمالت الطلبة الذكور للإناث، حيث تحدث أحدهم (ط1) على حادث وقع له مع فتاة أعجب بها أمام الكلية؛ ورفضت التحدث معه بحجة إمكانية حضور صديقها

والاعتداء عليه؛ في حين كان تقييم (ط2) بأنه لا يتقن كيفية استمالت الفتيات؛ وبأن هناك طرق معينة يتبعها في ذلك، إلى أن ذهب إلى قوله بأنه مستعد لتعليمه ذلك.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام للخطاب هو التأثير الواضح للتراجع القيمي في المجتمع؛ فقد وظيف الطلبة لغة في التحدث على الفتيات توحي بتراجع قيمة المرأة لدى الطلبة؛ وتراجع قيمة العلاقة بين الرجل والمرأة؛ وتراجع قيمة الصدق في المعاملة؛ فاللامبالاة كانت واضحة في الموضوع، كما أن خطاب الطلبة لا يعكس تماما موقعهم الاجتماعي كطلاب علم، ما يوحي فعلاً بتراجع أخلاقي لدى الطلبة.

وأظهرت المحادثة شكل من أشكال العلاقات العاطفية، وتصور الطلبة الذكور لها، تصور تغيب فيه العاطفة الفعلية الصادقة؛ وبالمقارنة مع المواقف الأخرى السابق تقديمها؛ كما ظهرت تلك العلاقات تحكمها استراتيجيات خاصة بينهم، فيها تخطيط وتنفيذ ونتائج، وفي كثير من الأحيان تكشف عن صراع عاطفي بين بعضهم البعض؛ كما تغيب فيها قيمة الحب الحقيقية التي من المفترض حضورها، بل في الغالب يكون الذكور غير جديين في علاقاتهم؛ لكن الفتيات يبقى هدفهن الزواج.

4- **علاقات القوة ومصادر الخطاب:**

على العموم بالنسبة لموضوع العلاقات العاطفية إن كان الموضوع بين الذكور يكون الفاعل الأساسي وراء الخطاب هو الفتاة؛ والعكس لما يكون الموضوع بين الإناث الفاعل الأساسي وراء الخطاب هو الذكور.

وفي كل موقف مشابه لهذا نجد قوة تأثير جماعة الأصدقاء في تشكيل السلوك الطالب؛ ويظهر ذلك في قول الطالب في السطر(4) "*بلعقل برك يعرف وإذا كان مقدرش أنا لنعلمو هذا شريكي بلاك تنسى*".

تحليل المحادثة (18) ملحق (18) موضوع المحادثة الانحراف

1- وصف النص من حيث العبارات والألفاظ المستعملة

أ- **القيم الخبراتية العلائقية:** العبارات هي تشكيلة خطابية لخطاب الإنحراف وغنية بالقيم العلائقية أكثر من الخبراتية:

السطر(3) " *شفت ليندة لي كنت معاها أنكوبل مع واحد في إيبيزا وخارج الجامعة في أبوداو*"(رأيت ليندة التي كنت معها في علاقة عاطفية مع أحدهم في سيارة من نوع إيبيزا خارجة من جامعة أبوذاو)، الطالب نقل لزميله صورة هي ركوب زميلة لهم طالبة مع أحدهم في سيارة فاخرة، بالنسبة لهذه الصورة "يوجد اتفاق ضمني بين الطلبة؛ أنها تمثل صورة رمزية لإنحراف الفتاة بممارسة سلوكات غير مقبولة مجتمعيا –الخروج مع شباب يمتلكون سيارات فاخرة وما يتبع ذلك من سلوكات إنحرافية-

"*أنكوبل*" OnCouple والعبارة هي فرنسية بمعنى زوج أو ثنائي؛ تطلق بين الشباب للدلالة على إثنان تربطهما علاقة عاطفية.

السطر (6)*"يك علابالكم بلي هذيك تاع الناس الكل وريلها مفاتح ودراهم دير بها واش حبيت*"(أنت تعلم انها ملك لجميع الناس أريها المفاتيح والمال تفعل بها ما تشاء) قيمة خبراتية علائقية لدى الطالب ببعض سلوكات الفتاة المنحرفة؛ ويعني بـ " *هذيك تاع الناس*"أنها كثيرة العلاقات مع الرجال؛ ويعني بالعبارة *"وريلها مفاتح ودراهم دير بها واش حبيت*" أنها تسلم نفسها وبسهولة بإغراؤها بالمال.

السطر (11) *"حاب نتمسخر بيها ونسهر معاها في صفاقس ونخليها كي الكلبة*" (أريد اللهو بها واسهر معها في حانة صفاقس واتركها كالكلبة) العبارة فيها قيمة علائقية هي تعبر على رغبة الطالب في التلاعب بالفتاة؛ وهي تعبر على وجه من وجوه السلوك المنحرف، والملاحظ كلمة "نتمسخر" تحضرة بقوة في خطاب الطلبة اليومي؛ وهي تعبر على لامبالات الطلبة اتجاه بعضهم البعض، وتحضر خاصة في موضوع العلاقات العاطفية.

السطر (14)*" أي لاسقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع*:::::" (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من جعلها فتاة شوارع). قيمة علائقية تطبع علاقات الانحراف وصورته، والعبارة ***"لاسقا فيه"*** تعبير مجتمعي على الفتاة التي تتعلق عاطفيا بأحدهم دون إطلاقها على الرجل، ففي ثقافة المجتمع المرأة هي التي تتبع الرجل إلى درجة وصف ذلك بالإلتصاق، والعبارة "تع شارع" هي تعبير مجتمعي على الفتاة المنحرفة خلقياً والكثيرة العلاقات مع الرجال.

السطر (16)*"هو لي خرج معاها للمرة الأولى وعلاجالو ولات هكذا*" (هو من خرج معها للمرة الآولى ةمن أجله اصبحت هكذا) قيمة علائقية توضح سبب إنحراف الفتاة حيث يرى الطالب أن خروجها مع أحدهم للمرة الأولى كان هو سبب إنحرافها. والعبارة*"خرج معاها"* تحمل نفس معنى العبارة السابقة*"أونكوبل"*.

السطر(19) *"شفت عندو زهر مع لبنات يا:::::"* (رأيت؟ إنه محظوظ مع البنات) قيمة علائقية بمعنى أن الشاب كثير العلاقات مع الفتيات هو محضوض بهن.

ب- القيم التعبيرية:

لغة الخطاب كانت **لغة إنحرف** غلب عليها قيم تعبيرية سلبية في وصف الفتاة المنحرفة وعلاقَتِهِمَا معها، مع كثرة الكلام السفيه وعدم حضور قيم التأدب والأخلاق. واستعمل الطلبة أسلوب التجسيد في وصف الطالبة ب "الكلبة".

الأحكام:

- "*هذيك تاع الناس الكل*" وتعني انها كثيرة العلاقات مع الرجال.
- "***تاع شارع*** "بمعنى فتاة شارع.
- *" أي لاسقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع*" (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من جعلها فتاة شوارع).

الخاصية العامة للخطاب تقريري خبري فيه سرد ونقل للاخبار، في العبارات التالية:

- " *شفت ليندة لي كنت معاها أنكوبل مع واحد في إيبيزا وخارج الجامعة في أبوداو*"(رأيت ليندة التي كنت معها في علاقة عاطفية مع أحدهم في سيارة من نوع إيبيزا خارجة من جامعة أبوذاو)
- " *هو لي خرج معاها للمرة الأولى وعلاجالو ولات هكذا*" (هو من خرج معها للمرة الآولى ةمن أجله اصبحت هكذا)

ج- المستويات اللغوية المستعملة:

كانت لغة عربية دارجة لغة الحياة اليومية، مع بعض الهجينة من الفرنسية والانجليزية بنطق عربي منها:

"أنكوبل" بمعنى علاقة عاطفية OnCouple

"إيبيزا" نوع سيارة Ibiza

"نيميروات" أرقام Nimeraux

"الكوما" غيبوبة Coma

"التاكسيفون" متعدد الخدمات Taxi Phone

" أكسيدوا" حادث مرور Accident

"فسبيطار" في المستشفي A L'hopitale

"نويكاندي" قضاء نهاية الاسبوع في الاقامة وهي كلمة انجليزية Weekend

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الخطاب في مجمله كان تجسيد لصورة من صور الإنحراف المتفشية بين الطلبة داخل الإقامة الجامعية، والموقف جرى داخل الغرفة بين الطلبة يتناقلون أخبار طالبة منحرفة من جامعة بجاية –أبو ذاو- هم على علاقة بها، وفي نفس الوقت يتعاطون المخدرات والتدخين.

الطلبة تجمعهم علاقة صداقة؛ حيث تحدثوا على علاقتهم مع الطالبة المنحرفة، ويبدو من خلال المحادثة أن سبب إنحرافها هو علاقة عاطفية طبيعية مع أحدهم لتنجر بعدها في طريق الانحراف، كما يظهر من خلال المحادثة تردد الطلبة على أماكن لسكر والرذيلة؛ ويبدو تعاطي الطلبة مع أخبار الطالبة بشكل عادي يخلو من الاستهجان أو ما يوحي باستنكار السلوك، حتى أبدى أحدهم استعداده للتلاعب بها، حتى تحولهم في الحديث من موضوع الطالبة إلى موضوعين أخرين مختلفين تماما عن موضوع الطالبة المنحرفة؛ يؤكد عدم اكتراثهم بخطورة الظاهرة هما موضوع "زيارة المريض" وموضوع قضاء نهاية الالسبوع في الإقامة، حتى الصيغة اللغوية التي تم بها تحويل الموضوع تؤكد ذلك قول احد الطلبة " *بدلنا الموضوع الله يخليك*" (غير الموضوع الله يخليك).

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام للخطاب هو التراجع القيمي في المجتمع؛ وانتشار بعض الأمراض الاجتماعية كالانحراف الإدمان التدخين والملاهي، ثم الانتشار الواسع لظاهرة العلاقات العاطفية؛ التي أصبحت جزء من الروتين

اليومي للطلبة ؛والتي غالبا ما تكون سبب في فتح باب الانحراف؛ ويعود السبب الرئيس لهذه الظاهرة هو وسائل الإعلام وترويجها لهذا النموذج من العلاقات على أنها هي الهدف في الحياة.

لكن وجود مثل هذه الظواهر داخل الحي الجامعي –بإعتباره تنظيم رسمي يحكمه قوانين أول أهدافها سلامة الطلبة– يطرح تساؤل أين دور الإدارة لما يكون الطالب يتعاط المخدرات داخل الحي، سؤال يَجُر وراءه أسئلة؛ كيف تدخل المخدرات للحي الجامعي ومن يروجها؟ مع العلم بوجود عمال الأمن ومسئولي الأجنحة في كل وقت ليلاً ونهاراً.

ثم إن خطاب الطلبة اتجاه سلوك الانحراف فيه ازدواجية؛حيث يُفهم من سياق حديثهم استهجان للسلوك وفي نفس الوقت مشاركة في السلوك ربما يمكن تفسير هذا من ازدواجية ثقافة المجتمع في تعامله مع السلوك المنحرف يُتَقَبل من الرجل ويستهان به؛ ويقابل السلوك نفسه؛ لما يتعلق الأمر بالمرأة باستهجان كبير. ويظهر ذلك بوضوح في العبارات المستعملة من طرف الطلبة في "*هذيك تاع الناس الكل*" "***أي لاسقا فيه***" .

وتبين من خطاب الطلبة تأثير العلاقات العاطفية في جر الطالبة إلى الإنحراف؛ حيث غالبا ما تكون العلاقة العاطفية الأولى مفتاح لعلاقات لا تنتهي؛ كما تبين تأثير العامل المادي بإغراء الطالبات بالمال؛ مع الغياب التام للأسرة.

وتأثير البيئة الاجتماعية لأن أسماء الملاهي التي ذكرت هي موجودة في مدينة بجاية وبالتالي التأثير الواضح للبيئة الاجتماعية، تأثير جماعة الأصدقا.

4- عوامل الإنتاج للخطاب المصادر الفعلية:

الحضور الواضح لقوة وسلطة خطاب جماعة الأصدقاء؛ إذ يبدو بوضح تأثير الطلبة في بعضهم البعض؛ فكما تبين في المحادثة لم يبدي ولا واحد منهم استهجان للسلوك المنحرف؛ بل يبدو هناك تعاون في ذلك. كذلك ظهرت سلطة وقوة المال في قولهم "*يك علابالكم بلي هذيك تاع الناس الكل وريلها مفاتح ودراهم دير بها واش حبيت*" فالطالبة تخضع للأشخاص الذين يَظهَر عليهم الرفاهية؛ كتوفر السيارة والمال.

تحليل المحادثة (19) ملحق رقم (19) موضوعها علاقة عاطفية

1- تحليل النص على مستوى الألفاظ المستعملة في النص:

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر (1) "*حطتها لزواج*" (علاقتي معها بهدف الزواج) عبارة متداولة بين الشباب، فيها قيمة خبراتية علائقية لدى الطالب تعبر على هدف الطالب من إقامة علاقة عاطفية؛ التعارف والزواج.

السطر (1) "*راني مكولي عليها*" (إني أعشقها) عبارة يصف بها الشباب حالة الحب المبالغ فيه، استعمل فيها فعل مادي بالدارجة "مكولي" مصدرها فعل collageبمعنى الالتصاق؛ تعبيرا منه على شدة حبه للفتاة.

السطر (2) "*اهديك الطفلة تع مادة*" (تلك الفتاة مادية) قيمة خبراتية تفيد معرفة الطالب بالسلوك الاجتماعي للفتاة التي تقيم علاقات عاطفية بهدف المال.

السطر(3) *"اتقول سحرتني ولا ماعلابليش واش درتلي"* (وكانها سحرتني) قيمة خبراتية معرفية للطالب يشبه فيها حالة الحب بحالة المسحور.

السطر (5) *"الطفلة عايش معاها إستوار كاملة"* (أني أعيش معها قصة حب كامة) عبارة يستعملها الشباب بشكل عام لدلالة على علاقة عاطفية صادقة بين طرفين.

السطر(6) *"ديرلي ليجاست "* (تعاكسني) عبارة يستعملها الشباب للدلالة على المعاكسة بينهم.

السطر(6) *"توجور نراطيها"* (وأنا لا أهتم) عبارة بالفرنسية نطق عربي بمعنى دائما اتفاداها.

السطر (7) *"شوف والله ياولوكان حتى ودير معاها ماعلابليش ::: وانا نقدر نتزوج بيها نورمال"*(والله لو تفعل معها ما تفعل انا اتزوج معها عادي) قيمة علائقية تعني تمسك الطالب بصديقته؛ رغم إعتراف صديقه له بأنها تعاكسه.

ب- القيم التعبيرية

تراوحت القيم التعبيرية بين الإيجابية والسلبية؛ والإيجابية كانت في تعبير الطالب على عواطفه الصادقة اتجاه الفتاة في "راني مكولي عليها" ثم القيم السلبية في النميمة والكذب بينهم كأصدقاء.

ولغة المحادثة كانت هي اللغة التي يوظفها؛ الشباب في العلاقات العاطفية؛ وكانت المحادثة غنية جدا بالأساليب والعبارات التي توظف فيها؛ كأسلوب المبالغة استخدمه الطلبة بهدف التجسيد والإقناع ففي العبارة الموالية وصف صديقه بأنه مريض نفسيا لما قال له عليك بطبيب نفسي في العبارة *"روح شوف كاش بسيكولوغ"* وقوله إنك مريض مرض خطير في العبارة *"راك ملادي قراف ياخو"*، *وأسلوب التشبيه في "العبارة "اتقول سحرتني ولا ماعلابليش واش درتلي"* (وكانها سحرتني) حيث شبه الطالب نفسه بالشخص المصاب بالسحر.

الخاصية العامة للخطاب هو تقريري فيه سرد للأخبار هنا كان خبر ملاقات طالبة، وخبر صديق مريض، مع إصدار الأحكام: مثلا في السطر (2) *"اهديك الطفلة تع مادة"* (تلك الفتاة مادية)

ج- المستويات اللغوية المستعملة هي العربية الدارجة مع غلبة الكلمات الفرنسية لان الطلبة هنا أمازيغ من مدينة بجاية يستعملون كثرا في العربية الدارجة الفرنسية.

"مكولي" يستملعا الشباب للتعبير على الحب الصادق Je suis collé

"إستوار" بمعنى قصة حب Histoire

"ميل فوا " Mille foies

ليجاست" بمعنى تعاكسني Les gest

توجور" بمعنى دائما Tous les joure

"نراطيه" بمعنى أتجاهل Je ratté

"بسيكولوغ" طبيب نفسي psychologue

"ملادي قراف" Grave Malade مرض خطير

"سيبو" C'est bon يكفي

2- التحليل على مستوى السياق التفسير:

الموقف كان داخل الغرفة في الإقامة الجامعية بين الطلبة عبر فيه أحد الطلبة (ط1) على صدق علاقته العاطفية مع طالبة في حين كان (ط2) يحذره منها لأنها لا تستحق ذلك فهي تخونه، لكن (ط1) أبدى تمسكه الشديد بها.

وخطاب الطلبة في المحادثة عبر على حالة صراع قيمي بين قيمة الصدق في العواطف، وقيمة الخيانة، ونقول صراع لما يتحول الصدق في العلاقات إلى مرض -لما وصف الطالب صديقه بأنه مريض وعليه أن يبحث على علاج-.

3- **التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:**

السياق العام الذي جاء فيه الخطاب صراع قيمي بين القيم الإيجابية والقيم السلبية؛ القيم الإيجابية تمثلت هنا في الصدق في العواطف والعلاقات بين المرأة والرجل، حيث أن الطالب إعترف بصدق علاقته مع الطالبة، وتعلقه بها الشديد وأن الهدف من العلاقة العاطفية هو الزواج، بينما في المقابل كانت هناك قيمة سلبية هي الخيانة التي تحدث عنها الطالب (ط2)، كذلك يظهر طغيان القيم المادية على القيم النبيلة في نعت الفتاة بالمادية "هذي الطفلة تع مادة".

4- **عوامل الإنتاج للخطاب المصادر الفعلية**

الفاعلين الأساسيين في الخطاب هم الطلبة ويتضح هنا سلطة جماعة الأصدقاء، ويتضح ذلك من خلال أسلوب الطالب في إقناع زميله بأنه مخطء إلى درجة نعته بالمريض، ونصحه بعرض نفسه على طبيب نفسي، ويظهر من خلال المحادثة الخضوع العاطفي للطالب لدرجة أنه كان مستعد لتمسك بصديقته حتى ولو كانت فعليا قد أقدمت على فعل الخيانة مع آخر.

والقوة الكامنة والخطاب المؤثر في إنتاج هذا الخطاب؛ هو وسائل الاعلام المروجة لمثل هذه العلاقات بقوة، ويمكن كشف ذلك من خلال لغة الطلبة المستعملة في المحادثة.

تحليل المحادثة رقم (20) ملحق (20) موضوعها علاقات عاطفية عاطفية

1- وصف النص على مستوى الألفاظ المستعملة:

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(3) *"ليستوار لي كانت بيناتكم"* (القصة التي كانت بينهكم) عبارة تستخدم لدلالة على علاقة العاطفية.

السطر (5) *"ناموس تع جماعة بركى من لقيل ولقال"*(شوف حمزة نتن ناموس الجماعة توقف عن القيل والقال) "ناموس" هي حشرة تتحرك بسرعة من مكان لمكان وبسرعة فائقة؛ وقد أطلقها الطالب على زميله؛ لأنه بارع في نقل الأخبار؛ وهي قيمة علائقية خبارتية.

السطر(7) *"خاطيها هاد لحوايج"* "بمعنى لا تفعل هذه الأشياء" تقال هذه العبارة للدلالة على أن الطالبة بعيدة عن السلوكات المنحرفة خاصة الجنسية منها.

السطر (8) *"تكولات عليك"* (بمعنى تحبه بشدة) قيمة علائقية يقصد الطالب من المنطوق إخبار زميله بان الفتاة متعلقة به بشدة.

السطر (10) *"أسمع بياسور نت رودس كور باسكو مخطوبة الطفلة "* (أنت عجلة طوارئ) نعت زميلة بأنه عجلة طوارئ؛ والعبارة تستعمل في ثقافة المجتمع؛ للدلالة ظرفية العلاقة مع شخص ما؛ وكل ما هو مؤقت وهي قيمة علائقية.

السطر 11*"لكان جات طفلة فحلة صاح ماتخونش ولد لحلال معايا"* (لو أنها شاطرة ماكانت تخون ابن الحلال معي) قيمة خبراتية تدل على معرفة الطالب بقيمة حفاظ المرأة على كرامة زوجها بحفظه في غيابه.

السطر 11 *"وحتى أنا معلابليش بلي خطبوها لكان بعدت عليها من زمان"* تدل العبارة على معرفة الطالب بقيمة المرأة المتزوجة في المجتمع.

السطر (15) *" لكان علابالو بباك تخرجلو هكذا لكان قتلك نهار لزدت فيه"* (لو ان والدك يعلم بانك ستكونه كذا لكان قتلك يوم ولدت) تدل العبارة على ادراك الطالب ومعرفته لمدى انحراف زميله ومدى بعده على الفرائض الدينية الأساسية بذكره للصلاة وصيام رمضان.

ب- القيم التعبيرية

غياب أساليب التلطف، وقيم تعبيرية سلبية تمثلت في النميمة وتناقل الأخبار السيئة بين الطلبة في السطر1 *"عمر ومالازمش تقول بلي أنا لقتلك"* (ولا تقل أني أنا أخبرتك) كذلك في السطر(18) *"راحت فيروز لعند أخت خطيب زاهو وقالتلها كل شيء"* ؛ كذلك قيم تعبيرية سلبية حول ضعف مستوى التدين لدى الطالب في السطر(15) *"رمضان عمرو ما صامو وعمرو مادخل للجامع"* (في حياته لم يصم رمضان). وقيمة تعبيرية سلبية تمثلت في الامبالاة بعواطف الآخرين السطر(20) *"طايحة عليك أمور ونت تتمسخر بيها"* (هي تحبك وأنت تهزأ بها). وقيمة تعبيرية إيجابية فيها استهجان للخيانة الزوجية في السطر(11) *" لكان جات طفلة فحلة صاح ماتخونش ولد لحلال"* .

بالإضافة إلى **أساليب تعبيرية** تمثلت في **المبالغة** نعت زميله بالباعوض في العبارة "*حمزة نت ناموس تع جماعة*، ومبالغة وصف علاقة زميلته بالاصق في العبارة *"تكولات عليك"*، وعجلة الطوارئ في العبارة *"نت رودس كور"*، *والمبالغة في وصف زميلته بالمجنونة في العبارة "واش خليتلها المهبولة"* .

كذلك التشبيه في العبارة *"حابة نوليلها كي شغل آلة"* حيث شبه الطالب نفسه بالألة.

الخصية العامة للخطاب تمثلت التقرير ونقل الأخبار والأحداث في موضوع العلاقات العاطفية.

ج- المستويات اللغوية المستعملة:

"ليستوار " للدلالة على معنى *قصة* حب Histoire

"*لامور*" للدلالة على معنى الحب L'amoure

"*لامور اون بلان بيبليك*" ممارسة الحب علنيا L'amoure on plain publique

" *تكولات*" ارتباط عاطفي شديدcolage

"*رودس كور باسكو*" بمعنى عجلة الانقاذ للدلالة على على عدم صدق العلاقة وازدواجيتها Roue de secoure

"*بياسور* "بالطبع bien sure

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

المحادثة جرت في ساحة الأقامة بين أصدقاء ذكور في غياب الطالبات الإناث، حيث حيث قام (ط1) بإخبار زميله (ط2) بأن إحدى الطالبات "فيروز" أخبرته بتفاصيل شخصية تحدث في علاقته العاطفية المتعددة الأطراف، لكن الطالب حاول تكذيب الوقائع ونفى ذلك.

تناقل أخبار "غيبة ونميمة" نوع الخبر ممارسة الحب، والموضوع بين طالب ذكر وطالبة أنثى، هذه ظاهرة دخيلة على مجتمعنا أن يتحدث زميلين في الدراسة في مواضيع يغيب فيها الحياء، المشكلة تكمن في التنشئة الاجتماعية التي لم تعد ترسم الحدود والعلاقة أين تبدأ وأين تنتهي حدود الإختلاط بين الجنسين؛ كما يبدو حسب المحادثة فيه غياب قليمة الحياء وإنتشار الفاحشة في الوسط الجامعي، وطريقة حديث الطلبة في الموضوع توحي بأنها جزء من الروتين اليومي لغياب عبارات الاستهجان لهذا السلوك في المحادثة.

كذلك يبدو واضحا تعدد الإرتباطات العاطفية للطالب أو الطالبة في الآن نفسه، ما يخلق نوع من الصراع بين الطلبة يكون على حساب تحصيلهم الدراسي.

3- التحليل على مستوى السياق الشرح:

السياق الاجتماعي والتربوي العام للخطاب هو التراجع القيمي؛ وفشل الخطاب التربوي في غرس القيم الإيجابية بين الطلبة من مثل الحشمة الحياء، مقابل ذلك حضور قيم سلبية كالكذب والنفاق.

هذا والاهتمام المبالغ فيه من طرف الطلبة بالعلاقات العاطفية يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي؛ وهذا ما يكون سببمباشر لعدم الاهتمام الكافي بمتابعة الدروس والمحاضرات لأن تلك العلاقات تستهلك جزء من تفكيره بل وتستحوذ عليه بدل الدراسة. ويمكن تفسير شدة اهتمام الطلبة بالعلاقات العاطفية بعدد من الأسباب منها:

- الفراغ وضعف اتجاها الطلبة نحو الإنخراط في الأنشطة الترفيهية؛ والثقافية الموجودة في الحي الجامعي؛ وهذا يعود لخلل في التنشئة الاجتماعية والمدرسة من المراحل الأولى للتمدرس؛ التي لم تغرس في نفوس الناشئة مثل هذه الميولات التي تغنيه عن سلبيات الحياة الاجتماعية.

- الإختلاط بين الذكور والإناث المبالغ فيه؛ وهذا يعود إلى ضعف دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية للجنسين التي يبدو فشلت في وضع حدود للإختلاط بين الجنسين لأن الحديث في مواضيع جنسية بين جماعة الأصدقاء

من كلا الجنسين، يؤكد تقلص المسافة الاجتماعية بين الجنسين، وهي ظاهرة تزيد من حدة انتشار العلاقات العاطفية.

- غياب التمايز بين الذكور والإناث في التمثلات اتجاه العلاقات العاطفية، وهي ظاهرة غريبة على مجتمعنا.
- ضعف الوازع الديني الذي يكون له دور كبير في ضبط مثل هذه السلوكات، خاصة مفهوم الحلال والحرام والغيبة والنميمة.
- لا يوجد توازن في تنمية أبعاد شخصية الطالب؛ البعد الجسدي ونقصد بت العضوي (الجسم) والبعد الروحي ونقصد بت البعد العقدي الديني؛ والنفسي نقصد بت الامن والاستقرات وتقدير الذات، والعقلي ونعني بت التحصيل المعرفي؛ فإذا كانت الأبعاد الثلاثة الاخيرة معطلة بمعنى لا تدين ولا استقرار ولا تحصيل معرفي فطبيعي تكون الصدارة للجانب الجسدي ليبقى تفكير الطالب محصور في الحساسيات التي لا تخرج عن متطلبا الجسد.

4- عوامل الإنتاج للخطاب والمصادر الفعلية:

السلطة وراء الخطاب هي سلطة الإعلام أمام تراجع سلطة مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية، ماجاء من أحداث في المحادثة؛ هو نفسه ما يحدث فعليا في المسلسلات التلفزيونية، مع الحضور الواضح لسلطة جماعة الأصدقاء أمام تراجع سلطة الخطاب التربوي والأسرة.

تحليل المحادثة رقم (21) ملحق رقم (21) موضوعها علاقات العاطفية

1- وصف النص على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(3) "كرهت منو عاد يقلقني بزاف راه ما بقالوش ونليكيديه وان اوياه رانا قريب في 8 أشهر" (كرهته أقلقني كثيرا لم يبقى له الكثير لاتخلص منه) تبين العبارة قيمة خبراتية علائقية هي تعود الطالبة على مثل هذه العلاقات ووجود خبرات علائقية سابقة لها.

ب- القيم التعبيرية

قيم تعبيرية سلبية في النص في وصف الطالبة لعلاقتها بالطالبة **بلغة عنيفة** تفتقد لقيم التأدب والتلطف، مع حضور كلام البذيء، وغياب قيمة الصدق مثلما جاء في العبارة "*كرهت منو عاد يقلقني بزاف راه ما بقالوش ونليكيديه وان اوياه رانا قريب في 8 أشهر.*" واستعملت الطالبة **لغة التضمر وعدم الرضا** على صديقها.

المستويات اللغوية المستعملة من طرف الطلبة: هي لغة الحياة اليومية وهي مزيج من الفرنسية بنطق عربي وعربية دارجة. والالفاظ الهجينة هي كما يلي: "*لارمي*" الجيش Armé، "*فوتواتك*" صورك photos؛ "*نليكيديه*" التخلص من الشخص بطريقة غير لبقة Liquider.

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

الموقف بين طالبتين في موضوع علاقات عاطفية أين تبدو الطالبة غير جدية في علاقتها، إذ تبدو الطالبة متعودة على مثل هذه العلاقات قولها في السطر5 "*أنا والفت 8 أشهر نليكيدي هكذا أيمن 8 شهر ليكيديتو وهذا ثاني ذرك نديرهالو سبة نليكيديه*" .

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

السياق العام للمحادثة التراجع القيمي في المجتمع خاصة قيمة الصدق في العلاقات وعمقها، إذ تبدو علاقات الطالبة سطحية ومؤقتة، وتبين من خطاب الطالبة وجود بعض المعايير التي تحكم العلاقات العاطفية بين الطالبات من بينها المكانة الاجتماعية للشاب كالوظيفة والمال.

تحليل المحادثة رقم (22) ملحق رقم (22) موضوعها انحراف تعاطي مخدرات

1- وصف على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة من طرف الطالبات

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

الكلمات المستعملة من لغة الحياة اليومية دالة على الواقعة وخطورتها وكيفية تعامل الطالبات مع الموقف، فيها الكثير المفردات الشائع استخدامها لدى فئة الطالبات المنحرفات، والتي وتدل على جرأتهن وقدرتهم على التعايش مع المواقف الحرجة بفعل اعتيادهن على ذلك، وامتلاكهن لجهاز لغوي يغلب عليه الكلام القبيح السفيه والمنحط، والذي غالبا ما يحيل لصفات السلوك الجنسي المنحرف، والذي لا يمت بصلة للخطاب التربوي، وفيما يلي أهم العبارت المستعملة:

السطر(1) "*وين كنتي ليوم طولتي!!+++ ديجا من البارح ماشفتكش!!!*" (أين كنتي اليوم تأخرتي +++بل لم أراكي من البارحة)؛ تدل على انشغال وحيرة الطالبة حيال الغياب الطويل لصديقتها بل؛ وتعبر كذلك على شك الطالبة في وجود سبب غير طبيعي وراء غياب صديقتها؛ العبارة تحمل قيم خبراتية علائقية من حيث ربط الطالبة للغياب الطويل لزميلتها بحادث ما؛ من ما يعني وجود خبرة سابقة لها بهكذا مواقف وسلوكات، وامتلاكها لتفسيرات مسبقة جاهزة بل هي من المألوف في حياتهم اليومية في الإقامة الجامعية.

السطر (3) "*وجهك علاه منفخ هكذا؟!*" (لماذا وجهك منتفخ) تدل العبارة على قيمة خبراتية علائقية ربطت فيها الطالبة بين حال وجه زميلتها ووقوع حادث ما.

السطر (6)"*مدام رانا هازين الكيف تحسبي حساب الجدارمية ولا بوليس*" (طالما أننا نحمل الكيف –مخدر- نأخذ بالحسبان وجود الدرك والشرطة)، وتدل العبارة على قيمة خبراتية علائقية؛ خبرة الطالبات بهكذا موقف وكيفية التصرف حياله، فالطالبات على وعي كامل بخطورة الموقف، وما يترتب عليه من عقوبات قانونية، ومن جهة أخرى تخفي العبارة جرأة الطالبات في إقدامهن على هكذا فعل.

السطر (9) "*طرف 50 تقدري تخبيه ماهوش حاجة كبيرة*" (قطة وزن 50 غ يمكنك إخفاؤها) العبارة تدلل على خبرة الطالبة بالمخدرات وتعودها عليها، بتهوينها للكمية المحمولة معهم وحكمها بإمكانية إخفائها.

السطر (14) *" أيا كي شفت صحبتي خافت وحكمتها الرجفة هزيت الطرف تاع الزطلة بلعتو في وجهو "* (فرقة الدرك تتوقفي رغما عنك لما رأيت صديقتي خافت حملت قطعة الكيف وإلتهمتها في وجهه) ، والعبارة تدل على قيمة خبراتية علائقية خبرة الطالبات بهكذا مواقف وكيفية التصرف معها؛ رغم صعوبة الموقف والخوف الذي تملكهم أثناء مباغتة فرقة الدرك لهن في حالة تلبس.

السطر(16) *" قتلو العلك قالي هاتيه خرجيه ،قتلو حنا العلك نبلعوه ويشعلني بكف وبقى يضرب فيا باش نتقياه قتلو والله (كلام سفيه) ماك جابدو،شبعوني طرايح وخلاص وصحبتي قاعدة تضحك* عليا" (قلت له أنه لباب ونحن اللباب نبتلعه فضربني حتى اقوم بإرجاعه لكن لم ينجح مع وصفه بكلام سفيه) تدل العبارة على سرعة تصرف الطالبة وقدرتها الفائقة على التكيف مع هكذا موقف، ما يؤكد خبرة الطالبات بمثل هذه المواقف، إلى درجة الاستهزاء –ضحك زميلتها–.

السطر(18) *" الطومبيل فيمي وزدنا الغناء للخر تبانلي حرقنا الرادار"* (السيارة بالزجاج الأسود والغناء مشغل بصوت مرتفع يبدو لم نحترم الرادار) وصف الطلبة للوضعية التي كانوا والتي بعثت أعضاء فرقة الدرك على الشك فيهم وتوقيفهم؛ والصورة التي أتت على وصفها الطالبة –زجاج السيارة أسود بحيث لا يمكن رؤية ما بداخل السيارة وتشغيل الغناء بصوت مرتفع وعدم احترام قانون المرور– هي صورة مألوفة ومرتبطة بطالبات الأحياء الجامعية المعروفات بانحراف السلوك.

السطر (20) *" شبعني ضرب وليت نشهد حس بلي راني نستهزى بيه ويروح يعني (كلام سفيه) على كل حال انا كي ماداونيش برك هذيك هي كلش"* (ضربني ضربا مبرحا لما أحس باستهزائي به على كل حال المهم أنه لم يأخذني) العبارة تحمل قيمة خبراتية للطالبة في التعامل مع أعوان فرقة الدرك لدرجة استطاعت وصف إحساسه اتجاهها، وقدرَتها على النفاذ من حالة التلبس بنجاح بقولها *"على كل حال انا المهم ماداونيش برك هذيك هي كلش"* .

السطر (23) "*آي فاتت خليني منها*"(لقد انتهت دعك منها) تدل على قمة عدم الإكتراث بالحادثة ما يعني يمكن تكرار الأمر مرات أخرى.

ب- **قيم تعبيرية**

المحادثة من حيث القيم التعبيرية كانت سلبية عنف لفظي كلام فاحش يحيل للأفعال الجنسية المنحطة، يظهر ذلك في كثرت استعمال العبارات السفيهة التي تفتقر للباقة والتهذيب؛ والقيمة الأيجابية الوحيدة في المحادثة هي قيمة النصيحة بالتزام الحذر؛ عند قول الطالبة في السطر (22) *"سايسو رواحكم لاكاش نهار تعشو في الحبس"* (حذاري تجدو أنفسكم في السجن)

لغة المحادثة كانت **لغة انحراف**، اشتملت على عدة أساليب لغوية متناقضة؛ لتصوير وتجسيد الواقعة كانت مزيج من **أساليب المبالغة والتهويل والتهوين** في تصوير الموقف وكيفية التعامل معه ويمكن التفصيل فيها كما يلي:

- *"عندي ما نحكيلك!!"* عبارة متداولة مجتمعيا من لغة الحياة اليومية، وهي أسلوب لتشويق ولفت أنتباه الطرف الآخر؛ وتعني يوجد الكثير والمهم للسرد.
- *"الصاعقة بالكاغول أي تقاري سيف "* الصاعقة بالكاغول هو اسم فرقة الدرك المتخصصة في مكافحة المخدرات في لغة الحياة اليومية والعبارة فيها أسلوب مبالغة في تصوير شدة الخوف الذي أصابهم جراء لقاء فرقة الدرك.
- *" ياخاه نندب عليكم !!!!!!"* تقديرها (وا آخاه ألطم عليكم) وهي عبارة متداولة مجتمعيا؛ وهي أسلوب تعجب وتهويل للموقف عبرت به الطالبة على دهشتها من الموقف.

الخاصية العامة للخطاب هي التطرف في الاستجابة من قمة الخوف والهلع إلى الضحك، ومن التهويل إلى التهوين، وفي قمة الورطة النفاذ وبكل بساطة؛ كما هو ظاهر في العبارات التالية:

ياختي عندي ما نحكيلك!: اسلوب تهويل لما ستحكيه لها؛ ثم بعد تعبير الدهشة والخوف تأتي عبارة *"تخبيه ماهوش حاجة كبيرة "* وفيها تهوين لكمية المخدرات التي كانت معهم، ثم عبارة *"تمشيو نورمال"*استعملت لوصف سيرهم في الطريق بالطبيعي في حين أنه كله تجاوزات، *ثم العبارة " الصاعقة بالكاغول أي تقاري سيف"* فيها تهويل من فرقة الدرك في المقابل العبارة *"وصحبتي قاعدة تضحك عليا"* تعبر على ضحك صديقتها في الموقف وفيه تهوين للامر؛ كذلك الشيء نفسه في العبارات الأخرى:

- *" ياخاه ذاك الكوراج"* أسلوب تهويل ترى فيما فعلته صديقتها شجاعة كبيرة
- *" ياخاه نندب عليكم !!!!!!"* تهويل
- *"اناكي ماداونيش برك هذيك هي كلش"* تهوين
- *" آي فاتت خليني منها"* تهوين

ج– بالنسبة للمستويات اللغوية: مزيج من العامية الجزائرية والكلمات ذات المصدر الفرنسي بنطق عربي منها ديجا: تقديرها "Dédja

الجدارمية ولابوليس Gendarmerie Police الدرك والشرطة

نورمال Normale عادي

لابوات فيتاس La boit viteseعلبة السرعة

قاري Garer أمر بالتوقف

بالكاغولCagouille غطاء الرأس والوجه يستعمله للدرك

الطومبيل Automobile السيارة

الصاكSac الحقيبة

الكوراج Courage الشجاعة

فيمي Fumer غطاء أسود لزجاج السيارة بحيث لا يظهر ما بداخلها من الخارج

الرادارRadare جهاز كشف تجاوز السرعة القانونية

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير

جرت المحادثة بين طالبتين داخل الغرفة بعد غياب (ط2) عن الإقامة لمدة تبدو طويلة؛ ثم عودتها مصابة في وجهها، وزميلتها (ط1) تحاول معرفة سبب غيابها وانتفاخ وجهها، ويبدو من سياق المحادثة أن الموقف هنا هو خروج الطالب لغرض ترفيهي (السهر والمخدرات وتنقلهن لمدينة البرج)، لكن فيما يبدو الصورة التي كانوا عليها جعلت فرقة الدرك –التي كان حضورها بالصدفة – تشك في سلوكهم وتوقفهم، لكن الطالبة ابتلعت قطعة المخدرات قبل التقاطها من طرف الدركي لتنقذ نفسها وزميلتها، ورغم محاولة الدرك الحصول على دليل فشلوا رغم الإكراه البدني بالضرب.

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

إذا المحادثة جرت داخل الغرفة بين طالبتين إحداهما تقوم بسرد ما حدث لها خارج الإقامة الجامعية على الأخرى، فكما يبدو حياة الطالبة الجامعية لا تخضع فقط للحياة داخل الإقامة، أو الجامعة لكن هناك جماعات اجتماعية أخرى تنخرط فيها الطالبة وتشارك في تشكيل سلوكها؛ وكما يبدو هنا واضحا تأثير كبير لجماعة الأصدقاء داخل الغرفة وخارج الإقامة، لاستقطاب الطالبة للسلوك المنحرف، فكما يبدو صديقتها أخذتها في السيارة وأحضرت معها المخدرات(في السطر10)، ثم مرة أخرى صديقتها في الغرفة تهون من كمية المخدرات الموجودة معهم (سطر9) بدل نهرها عن هذا السلوك؛ فلو اختلف السياق التربوي الذي تعيش فيه الطالبة لاختلفت الأحداث؛ كما يظهر الغياب التام للأسرة أولى التنظيمات الاجتماعية التي تنتمي إليها الطالبة، وغياب تام للخطاب التربوي.

4- **علاقات القوة وإنتاج النص:**

الفاعلين الأساسيين في المحادثة جماعة الأصدقاء داخل الغرفة وخارجها، وأعضاء فرقة الدرك، وحسب السياق الاجتماعي للمحادثة تبدو العلاقات متكافئة بين الصديقات داخل الغرفة حيث كانت إحداهما هما (ط2) على استعداد لتحكي لـ (ط1) كل ما جرى بمنتهى الطواعية ودو إخفاء أي تفاصيل، ويبدو التكافؤ في مسايرتها لها (ط1) في مجرى المحادثة، ومناقشتها لها في كمية المخدرات وإمكانية إخفائها (في السطر6 حتى السطر9)، لكن تبدو العلاقات غير متكافئة بين الطالبة (ط2) –المتورطة في الحادث– وصديقتها العنابية ويظهر ذلك في قوتها المادية من حيث امتلاكها للسيارة وإحضارها لكمية المخدرات وضحكها عليها أثناء ضربها من طرف أعضاء فرقة الدرك، كذلك تظهر قوتها في وجود اتصال لها بمروجي المخدرات؛ وكما نظيف بعدها على مدينة سطيف مايفوق مسافة (4) ساعات بالسيارة وأنتقالهم لمدينة البرج التي تبعد عن مدينة سطيف حوالي ساعة بالسيارة، كل هذه المؤشرات دالة علة قوة صديقتها العنابية وقوة السلوك المنحرف في بيئة اجتماعية يستحيل فيها تنقل فتاة بهذا الشكل بمفردها. كما ظهرت قوة الطالبة (2) في مقاومتها لقوة الدرك

وعدم خضوعها واستسلامها –سطر16 حتى سطر 18– رغم الإكراه البدني وقوة شك الدرك في وجود المخدرات.

القوة الكامنة هي التنظيمات المروجة للمخدرات بين الطلبة كيف تصل للطلبة لولا وجود طلبة أنفسهم منخرطين في هكذا تنظيمات. وقوة خطاب الانحراف تحضر فيه جماعة الأصدقاء بقوة وغياب تام للأسرة والخطاب التربوي، مثل هذه النماذج موجودة في الأحياء الجامعية؛ أمام قوة السلوك المنحرف تضعف حتى إدارة الحي على مقاومتها لعدة أسباب منها؛ أن مثل هذه النماذج تجد شركاء يدعمونهم داخل الحي، وهو مصدر خوف بالنسبة للطالبات العاديات وقد يصل بهم الأمر حتى إلى ممارسة القهر على من هم أضعف منهن، وسنصادف نماذج أخرى فيما بعد.

تحليل المحادثة (23) ملحق رقم (23) موضوعها جمال القِوَامْ:

1- الوصف على مستوى العبارات والألفاظ المستعملة من طرف الطالبات

أ- القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

السطر(1) *"نحوس نشيان "* (أريد إنقاص الوزن) قيمة خبراتية لدى الطالبة بأهمية جمال القوام الرشيق والعمل من أجل ذلك، وفتحت الموضوع أمام زميلاتها ليشيروا عليها برأيهم.

السطر(3) *"اشربي خل التفاح"* (إشربي خل التفاح) قيمة خبراتية لدى الطالبة (ط3) في أساليب الوصول لنحافة الجسم.

السطر(4) *"تمرضي روحك وتندمي"* (تمرضين نفسك فقط) هنا قيمة خبراتية لدى الطالبة (ط2) عكس القيمة الخبراتية لدى (ط3) مفادها أن إنقاص الوزن بتناول شيء ما؛ هو مضر بالصحة وهذا تأكيد لقيمة الصحة لدى الطالبة.

السطر(6) *"عقدوني الناس، لي نفوت عليه سلاطه، سلاطه "* (لقد سبب لي الناس عقدة كل ما مررت بأحدهم همس سلطة سلطة) عبارة "سلاطة سلاطة" إشارة للوزن الزائد كقيمة جمالية غير مقبولة؛ وتفيد العبارة وجود خبرة معرفية لدى الطالبة بعدم تقبل المجتمع للقوام البدين.

السطر(7) *"إلا شفتي للناس ماكيش رايحا تافونسي"* (إذا أخذت بعين الاعتبار كلام الناس لن تتقدمي) تفيد العبارة بوجود قيمة معرفية خبراتية لدى الطالبة بأن محاولة إرضاء المجتمع تعيق التقدم في الحياة الشخصية.

السطر(8) *"يكحل على لبنات ويقولي لاه ما تخدميش لاطاي كيفهم"* (يعاكس الفتيات ويقول لي لما لا تهتمين بقوامك)؛ العبارة تؤكد معرفة الطالبة بأن صديقها يعاكس الفتيات ذوات القوام الرشيق.

السطر(9) *"لي يحبك يحبك بخنونتك"* مثل شعبي معناه من يحبك يحبك بعيوبك، وتوظيف المثل هنا بهدف إقناع زميلتها بأن صديقها إن كان يحبها فعلا فليحبها كما هي.

السطر(10) *"حابة نكسبو بالمليحة أو بالقبيحة"*؛ (تريد أن تكسبه بالحسن أو القبيح)، تفيد العبارة وجود قيمة خبراتية علائقية لدى الطالبة بأهمية فعل أشياء حتى تستمر علاقتها العاطفية.

السطر(12) *"هذا صاحبك يقولك هكا شوكيتيني!"* (هذا صديقك يقول لك هكذا صدمتني!)، العبارة تفيد خبرة معرفية علائقية بلامعقولية اشتراط الطرف الأخر القوام الرشيق في صديقته.

السطر(14) *"ماكان ماكان عين دايرة وعين بلدية "* (ليس بالجميل تماما عين حولاء وعين بلدية)، العبارة تفيد قيمة خبراتية بأن صديقها ليس ذو جمال ملفت للإنتباه حتى وصفت عينه حولاء –لما قالت دايرة– مع وصفه في صيغة فكاهية.

السطر(16) *"ندير لاطاي نديرلو باي باي روح وين تهز رجليك"* (بمجرد أن أصبح رشيقة أودعه)، العبارة قيمة خبراتية لدى الطالبة بأهمية الجمال في تشكيل العلاقات العاطفية؛ وإمكانية إيجاد علاقة مع رجل آخر

السطر(21) *"أنا من بكري نحوس على خلاها"* (أنا أبحث على الخراب) قيمة علائقية تفيد لا جدية الطالبة في علاقتها العاطفية.

كل عبارة من العبارات السابقة هي نابعة من ثقافة المجتمع ولا تعكس المستوى التعليمي للطالبات، ولا أي تأثير للخطاب التربوي في تشكيل شخصياتهن، الحديث على العلاقات العاطفية بقيم خبراتية مستوحاة من ثقافة الشارع أو القيم المستوحاة من المسلسلات التلفزيونية.

ب– القيم التعبيرية:

لغة التصنع كانت بادية في خطاب الطالبات فهن يتحدثن على غير حقيقتهن؛ وقد وردت عدة كلمات في العبارات تعكس مستوى قيمي تعبيري متدني تغيب فيه قيم التلطف والتأدب مثل ألفاظ في تداول في الشارع لا تليق بطالبات مثل: "يكحل" معناها يعاكس، و"زمبور" في الأصل تعني المؤخرة، و"ندير لاطاي" بمعنى تصبح تملك قوام رشيق، "تهز رجليك" معناها سفيه خليع.

وفي العبارة السطر(16) *"ندير لاطاي نديرلو باي باي روح وين تهز رجليك"* قيمة تعبيرية سلبية تفيد أن الطالبة غير جدية في علاقتها العاطفية وهي تتصنع في الحديث مع زميلاتها.

بالإضافة لبعض الأساليب التعبيرية مثل الاقتراض اللغوي في السطر(6) *"سلاطه، سلاطه"*اقتراض صفة السلطة كخظار يستعمل في التخسيس. وفي السطر(14) *"ماكان ماكان عين دايرة وعين بلدية"*

التعجب في السطر(12) *"هذا صاحبك يقولك هكا شوكيتيني!"هذفه استنكار طلب صديقها*

ج– المستويات اللغويةالمستعملة:

لغة المحادثة كانت مزيج من العامية الجزائرية وبعض الكلمات الهجينة ذات الاصل الفرنسي بنطق عربي مثل:

تافونسي Avancer تتقدمي

لاطاي Taille القوام

شوكيتيني Tu me choc صدمتني

باي Bay الوداع

لاصال تع سبور sale de sport قاعة الرياضة

رجيم régime نظام غذائي

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

سجل الموقف في غرفة إحدى الطالبات بالإقامة الجامعية في المساء؛ يبدو الموضوع هو قيمة جمال القِوَام وأهميتها في تشكيل العلاقات العاطفية، حيث إحدى الطالبات أبدت حرصها على إرضاء صديقها بتنفيذ رغبته والاهتمام بقوامها؛ وذلك بمناقشتها موضوع النحافة مع زميلاتها؛ بينما أخرى كانت ترفض ذلك بحجة أن الحب لشخص ما يكون على الطبيعة دون تغيير أو تكلف، لكن في الأخير –سطر(16)- يتبين أن الطالبة غير جادة في علاقتها مع صديقها باعترافها بتغييره في حال توفرت فيها صفة النحافة.

ويبدو من المحادثة دور القيم الجمالية في تشكيل العلاقات العاطفية بين الطلبة، وهنا نجد قيمة جمالية ليست أصيلة في المجتمع؛ هي قيمة الجمال في النحافة؛ التي روجت لها وسائل الإعلام، وكما يبدو تفكير الطالبات هو في كيفية استمرار العلاقة العاطفية مع التناسي التام بأنها علاقة ضد قيم الدين وأعراف المجتمع؛ بل إن خطابهن تظهر فيه العلاقة كأمر طبيعي مسلم به.

3- مرحلة الشرح:

السياق التربوي المجتمعي الذي نشأت فيه الطلبات يرى في العلاقات العاطفية ظاهرة طبيعية مسلم بها؛ أولا المسلسلات التي تدمنها الطالبات تروج للقيم الجمالية الشكلية الضرورية لعلاقة عاطفية خاصة موضوع النحافة؛ كذلك البيئة الاجتماعية تضخيم في حجم ظاهرة العنوسة وبالتالي تجد الطالبة تفكر في الزواج وبالتالي تجدها في كوكبة من العلاقات العاطفية لا تتوقف عند واحد وفقط؛ والذي تبين من خلال المحادثة يثبت السعي الدائم للطالبة من أجل علاقة مع أحدهم. كذلك تبين تأثير جماعة الأصدقاء في مسايرة الطالبة في حديثها دون أن تعترض واحدة على العلاقة.

4- علاقات القوة ومصادر الخطاب:

علاقات القوة بين الطالبات تبدو متكافئة كل واحدة كانت تبدي برأيها في الموضوع، وظهر صديق الطالبة كفاعل أساسي في المحادثة رغم عدم حضوره شخصيا. وتبدو هنا سلطة العلاقات العاطفية في تشكيل سلوك الطالبات، من خلال السعي لتوفير الشروط اللازمة لقيام العلاقة ويظهر ذلك في السطر(10)قول الطالبة "حابة تكسبو بالمليحة أو لقبيحة". كما يبدو ضعف موقف الطالبة المتمسكة بقيمة "حب الشخص على طبيعته" أمام زيف قول الطالبات الأخريات حيث كن يظهرن تصنع في كلامنهن.

أما السلطة الكامنة وراء الخطاب فهي سلطة الثقافة العولمية المرَوجَة عن طريق وسائل الإعلام للنموذج المثالي لجمال الفتاة المرغوبة في العلاقات العاطفية "النموذج النحيف"، حيث الأصل في ثقافة المجتمعات المحلية وخاصة في الشرق الجزائري ليست النحافة معياراً للجمعال.

تحليل المحادثة رقم (24) ملحق رقم (24) موضوعها المستوى المادي للطالبة والحياة الجامعية

1- وصف النص على مستوى الألفاظ والعبارات

أ- **القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:**

السطر(2) *"عندها الدراهم وزيد يفرني عليها صحبها"* (لديها المال ويصرف عليها صديقها بوفرة) قيمة خبراتية لطالبة بوجود طالبات ينفق عليهن أصدائهن الرجال بوفرة.

السطر(3) *"والناس كي تشوف اللبسة تع الواحد إذا لقاوه واحد لاباس يهدرو معاه وإذا واحد مهوش لابس وزوالي ميهدروش معاه"*(الناس يتعاملون مع الشخص حسب هندامه إن كان انيق لقي الاهتمام أم إن فقير فلا يتعاملون معه) قيمة خبراتية لدى الطالبة بوجود بعض السلوكات الاجتماعية المستهجنة؛ التي يذهب فيها أصحابها إلى إعطاء مكانة اجتماعية للشخص وفق المظهر الخارجي الذي يظهر به.

السطر (4) *"المجتمع يفرض عليك باه تمشي على واه يمشيو الناس"* (المجتمع يفرض عليك التكيف وفق إرادة الأفراد) قيمة خبراتية لدى الطالبة بضرورة التكيف والإندماج وفق ثقافة المجتمع.

السطر (6) *"معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك"* (لكن ضعي في حسابك أنك لا تملكين المال فلا تحملي نفسك فوق طاقتها لتشتري لباس حتى تظهرين به) خبرة لدى الطالبة بأهمية عدم التكلف من اجل المظهر أو فعل أشياء غير مستهجة —وهنا تقصد الطالبة أخذ المال من صديق-

السطر(8)*"قالك فلان فلان مكسي ولا عريان"*مثل شعبي وظفته الطالبة لتؤكد خبرتها الاجتماعية بأن المظهر الأنيق لا يضيف شي لصاحبه ويبقى جوهر الإنسان هو الأهم.

السطر(9) *"ربي يوفقنا برك ونلقاو خدمة وتتنح علينا الميزيرية"* (نسأل الله التوفيق ونجد العمل ونتخلص من المعاناة) عبرت الطالبة على أملها التوظيف بعد التخرج ليتحسن وضعها المادي.

ب- **القيم التعبيرية**

قيم تعبيرية إيجابية حيث ظهرت الطالبات غير راضيات على السلوك الاجتماعي لزميلتهم التي تأخذ المال من صديقها بغير وجه حق لتصرفه على مظهرها —شراء اللباس مرتفع الثمن- كما ظهرت القيم التعبيرية الإيجابية في إظهار الطالبات لقناعة بوضعن المادي؛ وتأكيدهن على أن جوهر الإنسان لا يغيره اللباس في قولهم " *فلان فلان مكسي ولا عريان"*

الخاصية العامة للخطاب تقريري لسردهم لوقائع ولكثرة الأحكام مع حضور لبعض عبارات التضمر والنقد اتجاه تصرف زميلتهن؛ وإتجاه وضعهن المادي المنخفض، وذلك كما جاء في العبارات التالية:

- *" يفرني عليها صحبها"*
- *" والناس كي تشوف اللبسة تع الواحد إذا لقاوه واحد لاباس يهدرو معاه وإذا واحد مهوش لابس وزوالي ميهدروش معاه"*
- *"المجتمع يفرض عليك باه تمشي على واه يمشيو الناس"*
- *"معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك"*

أما عبارات التضمر فهي كما يلي: عبرت فيها الطالبة عن سوء أحوالها المادية، تبني في آمال على العمل بعد التخرج. لتعوض ما فاتها.

- *" أنا معنديش ولبورس معندها مدير والمصروف اللي يمدهولي بابا ميكفيش بش حتى باه نكمل السمانة بالبحوث وحوايج خرين"*
- *" ربي يوفقنا برك ونلقاو خدمة وتتنح علينا الميزيرية"*

ج- المستويات اللغوية المستعملة من طرف الطالبات: لغة الحياة اليومية مع غياب تام لمفردات اللغة الفصحى.

"يفرني" توظف بمعنى إعطاء المال بوفرة وبالفرنسية هي Fournire

*"لبورس"*المنحة Bourse

"الميزيرية" تستعمل لتعبير على حالة الفقر بالفرنسية Misaire

"بالبحوث" لغة فصحى بمعنى العمل التطبيقي.

2- التحليل على مستوى السياق مرحلة التفسير:

الموقف الذي أثار الموضوع بين الطالبتين هو "شراء زميلة لهن لباس غالي الثمن يفوق قدرتها الشرائية" ويبدو أن المصدر هو صديقها في قولهن في السطر(2) *"عندها الدراهم وزيد يفرني عليها صحبها"*، وذهبت الطالبات لإعطاء مبرر لسلوك زميلتهن وهو أهمية المظهر في تحديد المكانة الاجتماعية للفرد؛ وجاء ذلك في السطر(3) *"والناس كي تشوف اللبسة تع الواحد إذا لقاوه واحد لا باس يهدرو معاه وإذا واحد مهوش لابس وزوالي ميهدروش معاه"*.

لكن الطالبات أبدوا استهجان لسلوك زميلتهن، إذ أنهن يفضلن الإكتفاء بما لديهن من مال عوض الحصول على المال من مصدر آخر ؛ كأن يكون صديق وذلك ما جاء في السطر (6) *"معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك"* .

ثم تنتهي الطالبات إلى التركيز على أهمية قيمة جوهر الانسان؛ وليس المظهر والمال وذلك من خلال الاستدلال بالمثل الشعبي في السطر(8) *"قالك فلان فلان مكسي ولا عريان"* . في الأخير تتحدث الطالبات على أملهن في العمل بعد التخرج ليتحسن وضعهن المادي، ويبدو هو الهدف من الدراسة وذلك ما جاء في السطر(9) *" ربي يوفقنا برك ونلقاو خدمة وتتنح علينا الميزيرية"* .

3- التحليل على مستوى السياق مرحلة الشرح:

السياق العام للخطاب هو المتطلبات المادية للحياة الجامعية، ومجتمع الطلبة خاصة المظهر الخارجي وضرورة مواكبة الموضة، وإرتداء الملابس الغالية الثمن، وإمتلاك مختلف الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ومن أغلى الماركات العالمية، خاصة وأن معضم الطلبة والطالبات مصادرهم المادية محدودة؛ إما الأسرة، أو المنحة، وهناك من الطلبة من يزاول عمل مؤقت؛ وتظهر الطالبات الإناث هن الأكثر تأثرا بهذه الحياة ومتطلباتها؛ لذلك تجد

صنفان من الطلبة والطالبات؛ الصنف الأول يركض وراء الانخراط في تلك الحياة معتبراً إياها "فرصة العمر التي ينبغي أن لا تضيع وما هي إلا سنوات لتنقضي وتنتهي فرصة اللهو والمتعة"؛ وهذا الصنف غالبا ما يلجأ للحصول على مصادر للمال قد تكون انخراط في سلوكات لا تتماشى وما يجب أن يكون عليه الطالب منها التجارة داخل الحي الجامعي، وممارسة حرف كالحلاقة سواء إناث أو ذكور، أو بيع بعض الأغراض التي يحتاجها الطلبة بإستمرار، أو السرقة داخل الحي الجامعي، وبالنسبة للطالبات منهن من تدخل في علاقات مشبوهة للحصول على المال.

هناك بعض الحالات من الطلبة يتكيفون بصعوبة وفق ثقافة المجتمع الطلابي –ذوي الدخل الضعيف– أو تجد طلبة يبدون مقاومة تجاه تلك المظاهر ويفضلوا الإكتفاء بما لديهم؛ وتظهر عليهم قيمة القناعة؛ والصبر لأن الأمر يتعلق بسنوات معدودة هي بالنسبة لهم للدراسة بهدف التخرج، ثم تأتي بعدها مرحلة العمل وتحقيق كل طموحاتهم المادية؛ وهو هدف الطالبة من الدراسة وهو العمل والاستقلالية المادية لضعف مستوى دخل الأسر لضمان حياة شريفة عفيفة للطالبات.

4– مصادر الخطاب وعلاقات القوة:

ظهر في الخطاب مجموعة من القوى التي شكلت خطاب الطالبات وهي قوة تأثير الحياة الجامعية ومتطلباتها المادية –قوة المال– أين تظهر بعض الطالبات خضوع لتلك الحياة؛ بالسعي لتوفير المال الكافي؛ ولو بالخضوع لمصدر آخر؛ ولو كان ذلك المصدر يوصلها إلى تنازلات أخلاقية مقابل المال؛ كما ظهر ذلك في قول الطالبات في السطر(2) *"يغريني عليها صحبها"* .

كما لوحظ وجود صراع قيمي لدى الطالبات؛ بين قيمة الصبر والقناعة مقابل قييمة المادة؛ وظهر ذلك في في إعلاء الطالبات من قيمة القناعة والحفاظ على أخلاقهن والصبر حتى بعد التخرج والعمل وذلك ما جاء في العبارة في العبارة السطر(6) *"معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك"* وفي العبارة السطر(8) *"قالك فلان فلان مكسي ولا عريان"*

كما ظهر في الخطاب قوة المجتمع في تشكيل السلوك الاجتماعي للطالبات السطر(4) *"المجتمع يفرض عليك باه تمشي على واه يمشيو الناس"*؛ ثم في الأخير تظهر قوة الخطاب التربوي حيث تعقد الطالبات أمل على العمل بعد التخرج ولا يكون ذلك حسب رأيهم إلا بالدراسة السطر(9) *"ربي يوفقنا برك ونلقاو خدمة وتتنح علينا الميزيرية"* .

2- عرض وتحليل بيانات الملاحظة المستترة الموجهة لتسجيل الممارسات اللاخطابية:

جدول رقم (13) خاص بالملاحظات:

التاريخ	المجال	رقم	المضمون	الشرح والتفسير للمضمون في علاقته بالبناء الاجتماعي
ملاحظات عامة	إقامات ذكور وإناث	01	انتشار الأوساخ في كافة أرجاء بعض الإقامات والعمال من يقومون بإزالتها دوريا، حيث يقوم الطلبة برميها في غير مكانها المخصص. عدم نظافة دورة المياه رغم وجود العمال للتنظيف يوميا صحون المطعم مرمية في أرجاء بعض الإقامات. لكن الظاهرة متفاقمة لدى الإناث أكثر من الذكور	الملاحظة تعكس لا مسؤولية الطالب اتجاه المجال الذي ينتمي إليه، يظهر بسلوكه هذا نوع من العداء اتجاه هذا الفضاء، ويمكن تفسيره من جانب غياب أساليب تربوية تُعدل طبيعة علاقة الطالب بالفضاء خاصة الفضاء العام؛ فتلك السلوكات التخريبية اتجاه المكان المقيم فيه؛ لا تعبر على المستوى الجامعي.
ملاحظات متكررة بكثرة	إقامة الذكور والإناث	02	تشغيل بعض الطلبة للغناء بأعلى صوت ولو في ساعات متأخرة من الليل أو في النهار؛ وحتى في فترة الإمتحانات؛ التي تكون مصدر إزعاج للبقية.	الظاهرة موجودة في الأحياء الجامعية سواء المخصصة للإناث أو لذكور، ومن الممكن اعتبارها ظاهرة طبيعية بحكم أنهم شباب، ويميلون لكل ما هو ترفيهي، لكن ما هو غير طبيعي هو عدم مراعاة طبيعة المجال كفضاء يشترك فيه عدد كبير من الطلبة؛ ومنهم من هو غير راض بذلك، خاصة لما يتعمد بعض الطلبة فعل ذلك أثناء فترة الامتحانات، رغم أن القانون الداخلي للإقامة يعاقب على الإزعاج؛ إلا أنها في كثير من الحالات لا تتمكن من ردعهم.
ملاحظات متكررة		03	ملاحظة متكررة في إقامات البنات -بشكل خاص- وفي وقت متأخر تقوم بعض البنات بالتحرك داخل الأروقة والجري مع الزغاريد والصراخ واللهو.	يحتمل يكون ظاهرة تفسيرها نفسي أكثر منه سوسيولوجي، لأنه سلوك غير سوي من طالبة متعلمة في الجامعة، فهو يعبر على سلوك عدواني عنيف هدفه إلحاق الأذى بالأخر؛ وسوء أخلاق ليس فيه إحترام للآخر أو للفضاء كحرم جامعي.

ملاحظات متكررة		04	نقص في الإقبال على النشاطات الثقافية التي تقيمها مصلحة النشاطات سواء أكانت محاضرات أو وعض وإرشاد أو مسرح.	نقص إقبال الطلبة على مثل هذه النشاطات من الممكنن إرجاع ذلك لعدة أسباب منها: – الإنتشار الواسع لوسائل الاتصال الحديثة وبالتالي يستغني الطالب عن تلك النشاطات. –كذلك الطلبة يتحججون بكثافة الواجبات لديهم واكتظاظ البرنامج خاصة؛ وأن النشاطات تكون ليلا بعد العودة من الدراسة وتوزيع وجبة العشاء. –كذلك هناك نشاطات أغلبها من تنشيط المنظمات الطلابية والطلبة ينفرون من كل ما يتصل بها ومن كل ما هو سياسي، ويعتبرون ذلك مضيعة للوقت. –الطالب يفتقد روح الفعالية والمثابرة فما المانع من تعدد نشاطاته ولا يمكن إرجاع ذلك إلا لضعف روح حب العلم وحب كل النشاطات المعرفية –كما رأينا ذلك في عرض المحادثات السابقة. – كذلك الطالب منذ نشأته من المدرسة؛ إلى البيت؛ إلى الجامعة لا يوجد استقطاب للطالب منذ صغره للأنشطة الثقافية التي لها أهميتها في بناء شخصيتة كشاب مثل المسرح والسنما والندوات وال حاضرات. – لا ننسى تأثير طبيعة المنطقة التي ينتمي إليها الطالب؛ التي تكاد تنعدم فيها مثل هذه النشاطات الثقافية؛ خاصة هنا في منطقة سطيف وما جاورها، بحكم أن الإقامات معظم الطلبة الذين ينتمون إليها من سطيف والولايات المجاورة لها في أغلبيتهم.

ملاحظات متكررة	في إقامات الإناث	05	إقامة الحفلات خارج الأروقة أو كما يسمونها Galla مع الرقص الفاحش وتشغيل الغناء بأعلى صوت؛ من الفتيات من تبقى متفرجة ومنهن من لا تحضر تماما لعدم رضاهن على تلك الحفلات التي غالبا ما تقيمها فتيات منحرفات مع استعمال الكلام الفاحش، وأمام عمال الحي وهم في كثير من الحالات رجال.	هي ظاهرة معروفة ويمكن القول حتى أنها متوارثة كتقليد بين الطالبات، وكروتين ضمن الحياة اليومية للطلبة في الإقامات الجامعية، شكل من أشكال اللهو والترويح في الإقامات. الطالب يصنع فرص للترويح بطريقته رغم وجود أنشطة داخل الحي، لكن يبقى ما هو غير رسمي، يستقطب ميول الطالب أكثر.
متكررة		06	ظاهرة تتكرر يوميا في أحد الإقامات المنعزلة والمحاذية للطريق؛ حيث هناك رجال في حالة سكر على حافة الطريق يرمون بالحجارة والقارورات نوافذ الإقامة الخاصة بالإناث، بسبب وجود طالبات من النافذة يقومون بحركات غير أخلاقية.	الظاهرة هي تعبير على تدني أخلاقي ولا مسوؤل لدى بعض الطالبات، والظاهرة تنعكس على صمعة الحي الجامعي بشكل عام، والظاهرة مصدر إزعاج وتوتر لدى معظم الطالبات.
	في المصلى المضياف	07	طالبات في المصلى عند سماع الأذان ينتظرن حتى يجتمعن لأداء الصلاة وبعد مدة يجتمعن لأداء الصلاة تصلي بهن إحدى طالبات المنظمات.	جميع الإقامات الجامعية بها مصلى لأداء الطلبة للصلاة جماعة، وتقديم بعض الأنشطة في المناسبات الدينية، أو دروس في مبادئ الدين، تشرف عليه طالبات بالتنسيق مع الإدارة. لكن من الملاحظ إقبال قليل على المصلى؛ مقارنة بحجم الطلبة الموجودين في كل إقامة. هذا يؤشر على ترجع الوازع الديني لدى الطلبة. ويمكن النظر إلى نشاطات المصلى كنوع من الثقافة المقاومة بالمقابل من السلوكات الغير أخلاقية.
2016/02/14	المطعم المضياف	08	طالبات في طاولات العشاء ويتحدثن حول شراء هدايا لأصدقائهن الذكور؛ بمناسبة عيد الحب "فلنتاين" والهدايا هي مواد تجميل.	بعض الطالبات يحتفلن بعيد "الفالتين" رغم انه عيد مسيحي، وهذا يؤشر على مدى تأثر الطلبة بالثقافة الغربية ومجاراتها في كل صغيرة وكبيرة، ما يجعل الطالب دون هوية دينية واضحة.

2016/11/12 في 20.30 سا	الضباب الغرفة	09	أرادت إحدى الطالبات اختبار ثقة صديقها فقامت باقتناء شريحة هاتف جديدة وعرضت على الطالبات إجراء المكالمة، هناك من زميلاتها من رفضن وهناك من تطوعت للمهمة.	الملاحظة تعبر بشكل عام على ظاهرة التحايل لدى الطلبة سواء بين بعضهم البعض، أو مع العمال أو أساتذة، أو أناس من محيطهم الاجتماعي، لكن استخدام هذا الأسلوب في العلاقات العاطفية هو جد شائع بين الطلبة؛ خاصة مع توفر وسائل التواصل الاجتماعي؛ وتعتبر علاقات لا أخلاقية وتعبر على تراجع قيمي في وسط طلبة متعلمين.
170.00 في 2016 فيفري	أمام مدخل الحي الجامعي الضباب 5	10	طالبتان عائدتان للحي الجامعي مساءا فراتا طالبتين يرتديان ملابس على الموضة ومتبرجات وخارجات ،فتكلمت أحداهما وقالت "شوفت هذو قوليلي وين ذكا وين رايحين ردت الأخرى: راهم يستناو فيهم برى بالطونوبيل" ترد الأخرى :أيه صح لخارجة على الخمسة تع لعشية غير "لهذيك لحاجة".	الملاحظة أولا تعكس مدى مراقبة الطلبة لبعضهم البعض، ثانيا أن الصورة التي علقت عليها الطالبات هي صورة نمطية لخروج طالبات قبل إغلاق باب الإقامة بوقت قليل، وهن متبرجات تدل على أنهن طالبات منحرفات خلقيا وذاهبات للسهر خارج الإقامة، أما قول الطالبات "هذيك الحاجة" هي كنية على السلوك المنحرف وبالأخص الجنسي منه.
2015/12/17 في 20.40 سا	الضباب 5	11	ثلاثة طالبات يظهر أنهن جديدات في الجناح تنبعث رائحة السجائر من غرفتهن، وخرجت إحداهن من الغرفة مرتدية شورت قصير وصدرية متجه نحو الحمام؛ ثم تلتها صديقتها التي تبدو وكأنها رجل من مشيها وشعرها المقطع مثل الشباب والمصبوغ باللون الأحمر.	مثل هذه الصورة الاجتماعية (التدخين لباس عاري متشبهات بالرجال أحيانا) معروفة في الإقامات الجامعية، ويمثلن فئة الطالبات المنحرفات سلوكيا وهن إستثناء داخل الإقامات الجامعية.

10.5 في 2015/12/14 سا	الهضاب 5 في الرواق	12	حدث في تلك الليلة أن أتت رئيسة الجناح؛ فاشتكت لها إحدى الطالبات؛ بانهم يشتمون رائحة السجائر؛ ثم اجتمعت كل الطالبات وأكدوا صحة ذلك فدقت باب تلك الغرفة فلم يفتحن لها الباب؛ إلا بعد طول إنتظار؛ لتدخل ولم تخرج الحارسة إلا بعد مدة طويلة ليتضح أنهن كن يتعاطين المخدرات.	صورة الانحراف في الحي الجامعي، تدخين إدمان ممكن كحول أو مخدرات أو الإثنين معاً، القانون الداخلي للحي يمنع كل ما يتصل بالظاهرة سواء ترويج أو استهلاك، لكن الملفت للانتباه هو استهجان الطالبات للظاهرة هو الذي دفع بالحارسة للبحث وراء الأمر، لأن من غير الممكن حراسة كل غرفة على حدى، لكن نباهة الطالبات وحرصهن على نبذ كل ما هو مستهجن أخلاقيا يساعد في الحد من الظاهرة. على الرغم من أنه هناك حالات تبدي الإدارة التستر عليها؛ إما لأغراض شخصية، أو ممكن أن تكون للطالبات المنحرفات سلطة بحيث تتجنبهن حتى الإدارة.
مارس 2016	في المخزن بالحي الجامعي الهضاب 5	13	طالبات الإتحاد الطلابي يكتشفن طالبة مع أحد عمال الحي في وضع مخل بالحياء؛ ويقمن بالاحتجاج جماعياً ليلة كاملة على ما وقع أمام أعينهم؛ لكن الحادثة تنتهي بتستر المدير على العامل ودون جدوى الاحتجاج.	الملاحظة تظهر صورة أخرى للإنحراف داخل الحي الجامعي؛ العلاقات المحرمة بين الطالبات، أو حتى الطلبة، وعمال الحي، وكثيراً ما تحدث هذه الظاهرة، ودائما تكون طالبات الإتحاد هن وراء اكتشاف الحادث، وغالبا ما تنتهي نفس النهاية لأن الإدارة تتستر على الظاهرة، رغم قوة احتجاج الطالبات ورفضهن؛ تبقى سلطة الإدارة هي الأقوى. وتؤشر الظاهرة على منظومة إدارية متعفنة أخلاقياً، وغالبا ما تكون مثل هذه الظاهرة تخفي ورائها ظواهر كامنة مثلا: – مصالح شخصية مشتركة، أو مخالفات كسرقة حقوق الطلبة؛ وفيه حالات يكون مثل هذا الفعل في حد ذاته شكل من أشكال الرشوة لعمال الحي لتدخل الطالبة وتخرج وقت تشاء، وتفعل ما يحلو لها؛ وكأن تدخل ما تشاء للحي الجامعي كالمخدرات مثلا. واحتمال تستر المدير لأن الحدث يحسب عليه ويخفض من مستواه المهني؛ أو يظهر هو في صورة العاجز على السيطرة، لذلك يتستر حتى يبدو في صورة حسنة. تستر المدير من الممكن أن يكون هو متورط في ممارسات دنيئة مع مثيلاتها.

	الحضاب 5	14	بنات كثيرات في الأصل محجبات لكن في الإقامة يخرجن متبرجات ويتجولن في المطعم والنادي.	هذه الظاهرة هي كذلك من بين الممارسات الاجتماعية، التي تدل على هشاشة الوازع الديني لدى الطالبات؛ وهو مؤشر على أن ارتدائهن للحجاب ليس عن قناعة دينية بقدر ما هو تقليد اجتماعي، حيث لما تجد الطالبة نفسها بعيدة نسبيا عن مصادر الضبط الاجتماعي المباشرة؛ كالأسرة وعادات وتقاليد المنطقة التي تنتمي إليها تتخلى عن حجابها؛ بل وتظهر شبه عارية وأمام عمل الحي؛كذلك هناك من الطالبات من يرون في ذلك قمة التحرر من القيم التقليدية البالية، ويرون في الجامعة مرحلة لفعل كل ما كان محرم في أحضان الأسرة والمجتمع لأنها أيام معدودة وتنتهي.
16.00 في 2016	مرش الحي الحضاب 5	15	طالبات في المرش كثيرات جالسات ينتظرن دورهن، وتلك العاملة تدق الباب على الطالبات ليخرجن فالوقت يجب أن لا يزيد على ربع ساعة.	صورة من صور معانات الطلبة سواء الذكور أو الإناث في الإقامة الجامعية؛ فالواقع أن في كل إقامة مرش جماعي واحد يفتح مدة زمنية محددة حسب نظام الحي، لكل طالبة 15 دقيقة للخروج، طبعا هذا ليس منطقي، أن مثل هذه المدة تتيح للطالب الاستحمام، لذلك هناك من الطلبة يستحم داخل الغرفة ما يفتح الباب لمشاكل تسرب الماء للغرف المجاورة؛ مع صعوبة الحصول على الماء؛ وقد يمضي يوم بأكمله من أجل قضاء حاجاته الأولية، من أكل وشرب ونظافة؛ وبصعوبة يُفَسَر هذا بعجز الهياكل على استقبال أعداد كبيرة من الطلبة، وهذا ما ينعكس على التحصيل الدراس الطلبة.

8.00 2017/01/17سا	الهضاب 2	16	الحادث "موت طالبة إما قتل أو إنتحار في الحي الجامعي" أيام تراكم الثلوج، وفترة الامتحانات"، وحضرت الشرطة للتحقيق في الحادث؛ وفي اليوم الموالي كانت عودة الطالبات المقيمات إلى بيوتهن خوفا من ما حدث.	توجد مث هذه الحالات في الأحياء ونسمع بها في وسائل الاعلام؛ أو تتناقل أخبارها بين الطلبة؛ لكن بعد تحقيق الشرطة تبينة أنها لم تنتحر بل جريمة قتل أقدم عليها زميلاتها؛ خاصة أن وضعها الاجتماعي لا يفيد بانها قد تنتحر فهي مخطوبة؛ وتدرس الغنجليزية ومتفوقة الاولى على الدفعة؛ وكل يشهد لها بحسن الخلق؛ لكن وقوع هذه الحادثة أكيد يكون قد سبقه شكاوى من طرف الطالبة أو مثيلاتها الائي قتلن أو تعرضن لحوادث خطيرة؛ شكاوى للإدارة المسؤولة غالبا تكون بسبب عدم تفاهم بين الطلبة في الغرفة؛ أو إعتداء بعضهم على بعض؛ أو تعرض البعض لإكراهات بدنية من طلبة منحرفين؛ لكن عجز الإدارة عن حل مثل هذه المشكلات يؤدي إلى تفاقم المشكل ويصل حد القتل والموت.
	الهضاب 05	17	صراخ قوي لطالبة وبكائها الشديد طالبتين يقمن بضربها ضربا مبرحاً وشديد؛ والطالبة الثالثة تقوم بالتصوير بواسطة هاتفها النقال؛ الطالبة إلى الأمن وتودع شكوى هناك؛ لكن الأمن لم يكتفي بسماعها فقط بل أرادوا دليلا على ذلك فصعد رجال الأمن يسألوا الطالبات عن ما حدث، لكن سرعان ما يصل ذلك إلى الطالبات اللواتي قمن بضرب الطالبة ويرسلن تهديدات خطيرة لتتراجع الطالبات عن الشهادة.	كما هو ظاهر نموذج أخر من نماذج السلوك المنحرف؛ لكن يبقى التفسير الوحيد؛ وجود طلبة لا تتوفر فيهم أدني صفات الطالب الجامعي؛ بل ويشوهون صورة الجامعة في المجتمع؛ كذلك الغياب التام لدور الإدارة؛ وكما ذكرنا سابقا مثل هذه الظواهر تخفي وراءها ظواهر أكثر سلبية.

وقت متأخر من الليل	الهضاب 05	18	في وقت متأخر من الليل طالبات جالسات يتبادلن أطراف الحديث إلى أن تخرج إحداهن فتتفاجأ بدخول رجل أمن إلى غرفة أحد الطالبات؛ فتبدأ بالصراخ وتخرج جميع الطالبات ويستدعين المدير لكن الطالبة التي أدخلت الحارس لم تفتح الباب لكن الطالبات لم يبتعدن عن باب غرفتها وأرادوا أخراجها بأي طريقة ...إلى أن خرج الحارس من الغرفة ويقوم المدير بإنهاء مهامه كحارس وتم طرد الطالبة.	الظاهرة ما هي إلا تعبير على تراجع قيمي سواء بين الطلبة؛ أو بين عمال الحي؛ في مثل هذه الحالة؛ طرد العامل كحل؛ لكن فيه حالات لا يتم التستر عليها؛ ويبقى الوازع الديني والتأكيد على أهمية التوعية والحث من أجل الحد من مثل هذه الظواهر في الأحياء الجامعية. والسؤال الذي يطرح نفسه كيف لطالبة جامعية ذات مستوى تعليمي متقدم تنخرط في علاقة لا أقول عاطفية؛ بل هي جنسية بالدرجة الأولى مع حارس، أو عامل نظافة أو عامل في مطعم أو سائق، أو حتى يصل بها الأمر إلى معاكسة أحدهم؛ وممكن أن يكون السبب وراء ذلك هو مادي؛ كما من الممكن أن لايكون؛ والظاهر أن الفشل التربوي يطال الأسرة كما المدرسة؛ والشارع هو من يربي. ومثل هذه العلاقات هي التي تكون سبب مباشر وراء الصورة السلبية للطالبة الجامعية في المجتمع؛ لان هؤلا العمال هم من يساهمون في نشر تلك الصور.
21.23 في 2015/12/12	نادي الإقامة الهضاب	19	خمسة طالبات يشاهدن برنامج تلفزيوني غنائي، والبائع يتفرج من بعيد؛ الطالبات يتناقشن حول مضمونها ،ثم أتت طالبة ترتدي لباس ضيق وشعرها مصبوغ بالأحمر؛ وهي في الأصل متحجبة تضع مواد التجميل إشترت بعض الأغراض ثم جلست تشاهد التلفاز.	الملاحظة هذه قدمت لنا صورة من صور الجانب الترفيهي في حياة الطالبات؛ أما صورة الطالبة بغير حجابها هي كذلك من بين الصور المألوفة في الأحياء الجامعية؛ ومثل هذه الصورة لها علاقة بما جاء في الملاحظة السابقة (18)؛ فالطالبة التي تنزع حجابها وتتجول أمام العمال؛ هي نفسها التي تدخل في علاقة جنسية مع عامل؛ وإلا ما الهدف من العري؛ والتبرج في حي جامعي خاص بالإناث. هذا بالإضافة لما تم ذكره في ملاحظة سابقة مشابة.
12.30 في 2015/12/13	رواق الجناح الهضاب 5بنات	20	طالبات جالسات في أروقة الجناح عددهم كبير منهن؛ حاملات هواتف ذكية أوطابلات وحواسيب لاستقبال WIFI البعض منهن على الفيسبوك وأخرى مع اليوتوب وأخرى تبحث عن موضوع بحثها.	وهو مشهد من مشاهد الحياة اليومية للطالبات في الحي الجامعي؛ ويختلف إهتمامهن بالغنترنت بين الترفيهي والعملي؛ لأن الوقت الحاضر الأنترنت توفر كل المتطلبات للطالب من الترفيه إلى الدراسة إلى التواصل.

2016/01/12 بـ 00.00	الباز	21	سماع غناء وصراخ وفوضى غناء وزغاريد هي لمجموعة من الطالبات يحتفلن بدخول العام الأمازيغي واستمر الاحتفال إلى 2.00 صباحاً	الملاحظة عبرت على ظاهرة من ظواهر احتفالات الطلبة بمختلف الأعياد دينية أو وطنية.
2016/11/01	الباز ذكور	22	أقيم حفل أول نوفمبر ، فبعد الاستماع إلى مجموعة من الآيات والنشيد الوطني؛ بدا الطلبة في تقديم بعض العروض وكل ما يأتي دور مسؤول ليلقي الكلمة إذ بالطلبة يسخرون ويطالبون بتحسين نوعية الطعام، وكل ما قال المسؤل الثورة مات من أجلها مليون ونصف المليون شهيد يردد الطلبة شعار معاكس "تحيا سباقيتي وقد مات مليون ونصف مليون طالب بسبب السباقيتي" لان وجبة العشاء كانت سباقيتي تلك الليلة.	الملاحظة حفل أول نوفمبر يتحول إلى المطالبة بتحسين الخدمات، هنا هدف الطالب هو ليس السخرية من "أول نوفمبر أو الثورة" وليس معنى ذلك الفعل هو أن الطالب ليس بوطني؛ لكن خطابه معناه "كلمة مليون ونصف مليون شهيد لا تستحق أن تذكر على أفواه من يأخذ حقوق الطالب". ومن جهة أخري الطالب لا يدرك قيمة التاريخ طالما ان الخطاب التربوي ومن المراحل الأولى لا يعطي قيمة للتاريخ، فكيف للطاب بعد ان أصبح شاب؛ يدرك معنى التاريخ.
ليلا	الهضاب ذكور وإ	23	إضراب الطلبة لمدة أسبوع عن الدراسة بسبب عدم توفر التدفئة والماء وسوء نوعية الوجبات المقدمة في الإقامة الجامعية.	غالبا ما يلجأ الطلبة إلى الإضراب عن الدراسة كحل لكل المشكلات، سواء الخدماتية، او البيداغوجية.
2017/11/ في الليل	الهضاب ذكور وإناث	24	احتجاجات ليلاً لطلبة الإقامات الجامعية الهضاب بسبب نوعية الوجبات نقص الماء.	الماء مشكلته توفره البلدية ومع على الإدارة سوى التنسيق معها. التدفئة مشكلة صيانة خطأ في التركيب تحتاج لغلاف مالي كبير لتعاد من جديد الإنارة هم الطلبة ذاتهم يخربون المصابيح والمآخذ الكهربائية خاصة إذا استعملوا السخان الكهربائي لطبخ داخل الغرف.

تعليق حول جدول الملاحظات:

الملاحظات في الجدول أعلاه؛ كلها خصصت لرصد الممارسات اللاخطابية لجماعة الطلبة داخل الحي الجامعي؛ كمجتمع مصغر الطلبة هم الفاعلين الأساسيين فيه؛ هذه الملاحظات ليست بحاجة لملاحظ دقيق حتى يشاهدها أو يسمع بها؛ بل تدخل في الروتين اليومي للأحياء الجامعية؛ لكن وحسب حدود إطلاع

الدراسة فإن الظواهر السلبية –خاصة غير الأخلاقية منها– تزداد حدتها في الأحياء الجامعيةالخاصة بالإناث أكثر من تلك الخاصة بالذكور؛ ويمكن تصنيفها كما يلي:

1- ظاهرة الانحراف تتمظهر في التدخين استهلاك المخدرات، اللباس غير المحتشم، ظواهر لا أخلاقية.

2- ظاهرة الإحتجاج والتي غالبا ما يكون سببها نوعية الخدمات الأساسية كالماء، والأكل، والتدفئة.

3- ظاهرة العنف تمثلت في الإعتداءات الجسدية، والإزعاج بالأصوات المرتفعة، ورمي الأوساخ في غير محلها أو السرقة.

4- النشاطات الدينية ويمثلها المصلى.

وحسب إطلاع الدراسة فإن كل هذه الظواهر مجتمعة هي لها علاقة بإدارة الحي الجامعي بطريقة أو بأخرى؛ وحسب تصريحات بعض الطلبة كلما كانت الإدارة منظبطة في عملها كلما قلت تلك الظواهر وكلما كانت الإدارة غير مبالية زادت تلك الظواهر.

3- عرض وتحليل بيانات الاستمارة الموجه لتسجيل التشكيلة الخطابية لموضوعات الخطاب اليومي:

جدول رقم (14) يبين مدى تحدث الطلبة في الموضوعات البيداغوجية:

الاجابة / الموضوع	يتحدث دائماً		يتحدث أحيانا		لا يتحدث أبداً		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الجامعة الجزائرية	91	67.5	42	31	2	1.5	135	100
الأستاذ	63	46.5	66	49	6	4.5	135	100
التعلم (الدراسة)	83	61.5	36	26.5	16	12	135	100
العلاقة بين الأستاذ والطالب	45	33	70	52	20	15	135	100
الامتحان	65	48	68	50.5	2	1.5	135	100
العلامة	63	47	58	43	14	10.5	135	100
المادة العلمية للمقاييس	25	18.5	40	29.5	70	52	135	100
طرائق التدريس	51	37.5	64	47.5	20	15	135	100
الغش في الامتحان	49	36	58	43	28	21	135	100
المكتبة والكتب	53	39	66	49	16	12	135	100
الدبلوم	65	48	50	37	20	15	135	100
مرحلة ما بعد التخرج	83	61.5	34	25	18	13.5	135	100
التخصص في الجامعة	58	43.5	56	41.5	20	15	135	100
الجامعة الجزائرية	91	67.5	42	31	2	1.5	135	100
الأستاذ	63	46.5	66	49	6	4.5	135	100
التعلم (الدراسة)	83	61.5	36	26.5	16	12	135	100
العلاقة بين الأستاذ والطالب	45	33	70	52	20	15	135	100
الامتحان	65	48	68	50.5	2	1.5	135	100
العلامة	63	47	58	43	14	10.5	135	100
المادة العلمية للمقاييس	25	18.5	40	29.5	70	52	135	100
طرائق التدريس	51	37.5	64	47.5	20	15	135	100
الغش في الامتحان	49	36	58	43	28	21	135	100
المكتبة والكتب	53	39	66	49	16	12	135	100
الدبلوم	65	48	50	37	20	15	135	100
مرحلة ما بعد التخرج	83	61.5	34	25	18	13.5	135	100
التخصص في الجامعة	58	43.5	56	41.5	20	15	135	100

ملاحظة: (بالنسبة لحساب النسب: نشير أنه تم حساب النسب المئوية بالطريقة التالية: التكرار x 100/ المجموع، و تبقى نفس الملاحظة للجداول الموالية)

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن **أكبر نسبة** مقدرة بـ 67.5% من مفردات العينة صرحت بأنها دائما تتحدث في **موضوع الجامعة الجزائرية** وهي نسبة مرتفعة جداً؛ بالإضافة إلى نسبة 31% من عينة البحث تتحدث أحيانا في الموضوع نفسه؛ هذا بالمقابل من نسبة 1.5% لا تتحدث إطلاقاً في الموضوع وهي نسبة جد منخفضة.

ومجمل ما يقوله الطلبة في الموضوع حسب ما جاء في الاستمارة هو ثمتلات سلبية عبرت على مدى إدراك الطالب لواقع الجامعة، وهذا ما قاله الطلبة بلغة الحياة اليومية:

1. *"مكانش فيها الماء ما فيهاش خدمات فيها غير البحوث وبطاقات التقنية ما فيها والو!!!"*
2. *"الجامعة أصبحت مكان لحصاد الدبلومات وأصبح كل من يتحدث عنها يعتبر ساذج وغبي"*
3. *"عدم احترام الحرم الجامعي مع نقص الهياكل البيداغوجية" .*
4. *"أصبحت يغيب فيها الاحترام فالجامعة شكلا فقط" .*

بالنسبة للعبارة "1" يبدو الطالب خطابه حسي اختصر تمثله للجامعة في ما هو ملموس، وفي الوقت ذاته يخفي وراؤه خطاب أخر؛ تقديره أن الطالب يرى بأن وظيفة الجامعة الحقيقية مفتقدة وهي بعيدة المنال؛ طالما أن أولويات الحياة البيولوجية غير متوفرة، كما أظهر الخطاب تضمر الطالب من طريقة التدريس بالبحوث التي تحولت إلى روتين في حياة الطالب وفقدت جدواها.

وفي العبارة "2" تمثل الطالب سلبي لصورة الجامعة في المجتمع، فهو –في الشق الأول من العبارة– يرى في الجامعة "مكان لحصاد الشهادات" والملاحظ أن الطالب قد وظف الفعل "حصد" الذي يعبر على الكم أكثر من الكيف؛ وهي اشارة من الطالب إلى الكم الهائل من الطلبة الذين يتخرجون من الجامعة كل سنة دون فائدة، وفي الشق الثاني من العبارة هناك تعبير على التراجع الرهيب لقيمة الجامعة في المجتمع؛ خاصة لما ينعت الطالب كل من يتحدث عن الجامعة بالغبي والساذج الذي غالبا ما يكون لا يحسن التصرف.

والعبارتين "3" و"2" تحملان خطاب قيمي اتجاه الجامعة عبر من خلاله الطلبة على غياب قيمة الإحترام داخل الحرم الجامعي، تلك القيم التي من المفترض حضورها بقوة، كما يظهر أن الطالب –في العبارة "3"– ربط بين قيمة الاحترام؛ ونقص الهياكل البيداغوجية التي لا تستوعب العدد الهائل للطلبة؛ وهذا نتيجة لسياسة الكم التي تسير بها الجامعة؛ على حساب النوع.

وإذاً مجمل خطاب الطلبة وتمثلاتهم تؤكد على فقدان الجامعة –التي كانت في يوم ما حلمهم– لوظيفتها ودورها في المجتمع؛ وبالتالي تتراجع قيمتها في المجتمع وتفقد فاعليتها في صناعة الأجيال المتعلمة القادرة على أخذ دورها في المجتمع.

أما في **الترتيب الثاني** بالنسبة للموضوعات البيداغوجية كان **موضوع مرحلة ما بعد التخرج** بنسبة مقدرة بـ 61.5% من مجموع مفردات العينة التي تتحدث في الموضوع دائما وهي نسبة مرتفعة؛ بالإضافة إلى نسبة 25 % التي تتحدث في الموضوع أحيانا؛ هذا مقابل نسبة 13.5% من عينة البحث لا تتحدث أبدا في الموضوع؛ وهي نسبة جد منخفضة مقارنة بنسبة الطلبة الذين يتحدثون فيه دائما. وفيما يلي بعض ما قاله الطلبة بلغتهم:

1. *"مشاكل أثناء العمل في الميدان لغياب الجانب التطبيقي"*
2. *"مرحلة وللأسف لأنك تصطدم بواقع صعب عدم توفر مناصب العمل والمشاركة في المسابقات الوطنية لكن دون جدوى لأن الأولوية لذوي النفوذ وأكيد صعوبة تقبل الوضع لكن يبقى الأمل"*
3. *"ضيعت عمري في الجامعة مكانش خدمة يعني لا دار لا دوار لا فاطمة في الدار نقعد بايرة"*
4. *"لخدمة مكانش"*
5. *"الطفلة تتزوج ولا تقعد فالدار والطفل ياحيطيست ياراه يخدم في حاجة لا علاقة بشهادة"*
6. *"الجحيم الرزق على الله لا عمل؛ الخدمة العسكرية؛ الزواج بعد 35 سنة"*
7. *"أنه الشغل الشاغل ماذا أفعل لا أحد يهتم ولا احد ينظر إليك والجزائر تعاني أليس جدير بنا أن نكون الحلول"*
8. *" أين نذهب بعد التخرج؟؟؟؟"*

إذاً في العبارة "1" عبر خطاب الطالب على واقع خريجي الجامعات وضعف مستوى تكوينهم في حال التحاقهم بمواقع العمل؛ وفي نظر الطالب يعود ذلك لاعتماد التعليم الجامعي على الجانب النظري أكثر من التطبيقي.

أما في العبارة "2" اظهر خطاب الطالب تأسفه حيال الموضوع من باب صعوبة توفر مناصب الشغل ووجود عائق المحسوبية التي دائماً ما تكون حائل دون الحصول على منصب العمل؛ وهذا خطاب فيه نوع من التضخيم للواقع؛ لأنه واقعيا هل كل من ينجح في التوظيف بالمحسوبية؟ طبعا لا.

ثم العبارتين "3" و"4" تظهر يأس الطلبة من الحصول على منصب للشغل؛ ويرون في ذلك مضيعة لشبابهم؛ وكأن الطالب هنا ينفي أي قيمة للعلم عدا العمل؛ مثل هذه التمثلات تؤكد فعلا فشل الخطاب التربوي في غرس قيمة العلم والتعلم في نفوس الطلبة؛ لتصعد بالمقابل من ذلك إلى أعلى هرم إهتماماته القيم المادية قبل قيمة التعلم.

كما ظهرمن خلال العبارات "5" و "6" "7" مدى تفكير الطالب واهتمامه بمرحلة ما بعد التخرج؛ التي تشكل لديه هاجس؛ ومصدر خوف كبيرين؛ ففي رأيهم ينتظرهم المجهول كما جاء في العبارة "8"؛ ففي اعتقادهم الطالب سيجد نفسه منقسم بين عدة متطلبات لحياة اجتماعية سليمة هي: التخرج؛ ثم العمل؛ ثم الزواج؛ وحتى الخدمة العسكرية للذكور، وهي بالنسبة للطالب معادلة صعب تحقيقها؛ إذا كيف يمكن للطالب

أن يدرس ويتخرج ويعمل ويتزوج وفي سن مبكرة؛ وهذا ما يُظهر ارتباط الطالب بثقافة المجتمع ومتطلبات التكيف الاجتماعي –خاصة وأن الطالب استهجن الزواج في سن 35سنة- .

وعلى العموم فيما يخص خطاب الطلبة في موضوع مرحلة ما بعد التخرج هو خطاب يائس فاشل يؤكد من جهة أن الهدف الأول من التعلم لدى الطالب هو مادي متمثل في الحصول على الوظيفة، وهذا مؤشر على ضيق تصور الطالب للحياة العملية التي يربطها دائما بالوظيفة الحكومية وحدها؛ وكأن خارج إطار الوظيفة تنعدم فرص العمل؛ وهذا دليل على ضيق أفق الطالب وعجزه على المبادرة في إيجاد الحلول، وهذه من إخفاقات الخطاب التربوي؛ وما قاله الطلبة على "مرحلة ما بعد التخرج" يؤكد على ضعف وسلبية اتجاهات الطلبة نحو الدراسة والتحصيل العلمي والمعرفي، وعمق تأثير هذا الموضوع في تفكير الطالب يبرر مدى تدني مستوى التحصيل الدراسي، لأن فقدان الدافع والهدف من التعلم يجعل الطالب ينظر إلى التعلم في الجامعة كمرحلة للتسلية وملأ الفراغ؛ ولا يهمه عدد السنوات التي يقضيها هناك طالما أن النتيجة واحدة.

ثم موضوع "الدراسة" الذي حاز نفس النسبة والترتيب أي **الترتيب الثاني** مثل الموضوع السابق، من حيث درجة الإهتمام؛ وقدرت نسبة تحدث الطلبة دائماً في الموضوع بـ 61.5%؛ ونسبة تحدث الطلبة في الموضوع أحيانا مقدرة بـ 27.5% وهي نسبة جد مرتفعة مقابل نسبة عدم التحدث في الموضوع إطلاقا والمقدرة بـ 12%؛ والنسب تعكس مدى اهتمام الطلبة بالموضوع؛ بغض النظر عن نوعية الخطاب واتجاهه؛ أما عن ما قاله الطلبة فهو كما يلي:

1. *"الدراسة وقت الامتحان فقط"*
2. *"الدراسة من أجل النقطة"*
3. *"من كثرة الضغوطات التي توجد فيها دائما نقول إننا مللنا منها"*
4. *"مكانش علم بغال واحد ما يحب يقرى يعقبو في الوقت"*
5. *"الخمول وعدم الاكتراث"*

كما هو ملاحظ ما قاله الطلبة على قلته يوحي بلامبالاة الطلبة بالدراسة؛ رغم أنها هي سبب وجودهم في الجامعة، وخطابهم في مجمله يؤكد على تأثر الطلبة بالخطاب المجتمعي؛ الغير مبالي هو كذلك بقيمة التعلم؛ ويظهر ذلك جلياً في العبارة "5"؛ والعبارة "1" التي تبين أن الطلبة يهتمون بالدراسة وقت الامتحان فقط وهو أمر واقع فعليا.

لكن هذا الواقع يبدو لديه ما يبرره لدى الطلبة مثل ما جاء في العبارة "3" حيث يتبين أن السبب المباشر في هذا الواقع هو الواقع البيداغوجي المتمثل في: البرنامج مكثف، وكثرة المقاييس المبرمجة، وكثافة الحجم الساعي؛ إلى درجة لا يسمح للطالب بأن يجد وقت للدراسة أو الإطلاع أو الراحة أو الترفيه، برمجة الحصص لا تأخذ بعين الاعتبار رغبة الطالب؛ كما يضاف لذلك صعوبة الحصول على الكتب من المكتبة في بعض الكليات.

ولزيادة التفصيل في الموضوع فإن الطالب في الجامعة يمضي وقته يوميا بين النقل، وطابور المكتبة للحصول على الكتب –هذا تقريبا في جميع الكليات ماعدا كليات العلوم التي بها عدد قليل من الطلبة– وطابور المطعم الذي يمضي به الطالب على أقل تقدير 25 دقيقة واقفاً، بالإضافة إلى ترددالطالب على محلات لتصوير الكتب؛ ليجد الطالب نفسه أخر النهار منهك القوى.

كذلك العبارة "2" و"4" تكشفان عن هدف الطالب من الدراسة؛ فقد صرح أحد الطلبة أن الهدف من الدراسة هو العلامة؛ وهو تعبير مادي ضيق؛ يعبرعن عدم وعي الطالب بما هو بصدد فعله؛ وفي العبارة "4" يظهر من خلالها عدم تأدب الطالب في وصف الواقع؛ فالعبارات المستعملة هي من لغة الشارع لا توحي بأن صاحبها متعلم وفي الجامعة، أما القول بأن الهدف من الدراسة هو تمضية الوقت؛ دليل مرةً أخرى على عدم وعي الطالب بكيانه وبقيمة المكان البيداغوجي المخصص له.

الموضوع الموالي الذي كان في **الترتيب الرابع** هو **موضوع الامتحان** حيث نال ما يقارب النصف بنسبة 48% من مفردات العينة التي صرحت بأنها تتحدث دائما في الموضوع؛ وهي نسبة جد معتبرة إذا ما أضيفت لها نسبة 50.5% من عينة الطلبة التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ وهذا مقابل نسبة 1.5 % من مفردات العينة التي لا تتحدث أبدأ فيه؛ وهي نسبة جد ضعيفة تعكس مدى إهتمام الطلبة بالموضوع لأنه مصيري بالسبة لهم؛ وبالنسبة لما قاله الطلبة فهو كما يلي:

1. *"الأسئلة صعبة وغامضة الأستاذ نفسه لا يفهمها"*
2. *"تقرى ومتقراش مكانش مكانش"*
3. *"واشش واعرين والله مايحشمو ويزيدو يخشو ويضحكو عليك ويستهزاو عليك ياخي بغل"*
4. *"لا توجد شفافية"*
5. *"التمييز المحاباة"*
6. *الاستخفاف بمستوى الطلبة"*
7. *"الحقرة" "الوجوه"*
8. *"انعدام الثقة وأحيانا غياب الاحترام والوصول إلى درجة الاحتقار"*

تبدو التشكيلة الخطابية لخطاب الطلبة من حيث اللغة تغيب فيها قيم التأدب؛ التي من المفترض حضورها في خطاب طالب جامعي؛ وتوحي على العموم؛ بأن الطالب يتوهم وجود صراع بينه وبين الأستاذ؛ كما تدل على وجود شلخ وفجوة في العلاقة بينهما، وهذا نتيجة لغياب فرص التواصل التربوي البيداغوجي الممنهج بين الطرفين؛ حيث تبدو ومن خلال العبارات أن العلاقة عمودية باتجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب؛ يأخذ فيها هذا الأخير موقع المتلقي السلبي دون أن تتاح له فرص للمبادرة بالعمل في العملية التعليمية؛ ووقوف الطالب في موقع المتلقي السلبي يجعله يرى الموقف البيداغوجي من منظار واحد؛ ويحكم

على الأمور من موقع المقهور الذي يقع عليه الظلم أوكما كما جاء في العبارات "الحقرة" و"التهميش" و"التمييز" و"عدم الثقة".

وبناءاً على ما جاء في العبارات من "1" إلى "4"؛ ما يراه الطالب دائما هو صعوبة الأسئلة؛ وأنه رغم الجهد المبذول تقييمه دائماً منخفض؛ ويمكن تحليل هذه الوضعية من منطلق أن الطالب من موقعه "كمتعلم متلقي للمعرفة التي يمتلكها الأستاذ"؛ لا يحق له إمكانية الحكم على الامتحان؛ لا من حيث الشكل؛ ولا من حيث المضمون؛ ذلك أن الامتحان لا يخرج عن مضمون ما يقدمه الأستاذ؛ لكن ما يقف وراء هذه الأحكام الضنينة للطالب هو "تضخم الأنا"؛ مادام يسمح لنفسه بأن يضعها موضع الأستاذ ويحكم على الامتحان، أو حتى العلامة وكأنه أهل لذلك؛ وممكن أن يذهب به الأمر إلى الاحتجاج؛ ويمكن تفسير ذلك من منطلق أن الطالب لم يعد يملك صفات المتعلمين؛ ولا يدرك قيمة الأستاذ؛ ولا يملك وعي بالأدوار والمكانة لكل من الطالب والأستاذ.

أما بالنسبة لما جاء في العبارات من "4" إلى "8" فهي تعبير من الطالب على الحالات التي يكون فيها سوء استخدام الأستاذ لسلطته؛ فمهما يكن هناك استثناءات؛ لبعض العينات من الأساتذة التي لا يمكن التعميم من منطلقها؛ وسيتم التفصيل في ذلك في موضوع الأستاذ.

أما موضوع الشهادة "الدبلوم" كان في **الترتيب الرابع** كما الموضوع السابق **"الامتحان"** حيث قدرة نسبة تحدث الطلبة بشكل دائم في الموضوع بـ 48% ونسبة 37 % من مفردات العينة تتحدث في الموضوع أحيانا؛ بالمقابل من نسبة 15% لا تتحدث أبداً في الموضوع وهي نسب جد معتبرة؛ مقاربة للنصف؛ تعكس أهمية الموضوع لدى الطلبة.

1. *"الدبلوم لا علاقة له بالميدان"*
2. *"واش من دبلوم يخرج من جامعة فرحات عباس"*
3. *"غير معترف به بطريقة غير مباشرة لغياب الكفاءة والمصداقية"*
4. *"ورقة تعلقها مع صورة الجدود الله يرحمهم غير معترف بها محليا ما بالك دوليا"*

التشكيلة الخطابية للموضوع تدل على وجود أحكام مسبقة مستمدة من ثقافة المجتمع ومن واقع المعيش اليومي، وهي سلبية فيها مبالغة وتضخيم من طرف الطالب في التعبير على عدم أهمية الشهادة؛ وفيها نظرة تشاؤمية؛ فمهما يكن مستوى التراجع الذي وصلت إليه الجامعة؛ تبقى الشهادات ذات قيمة محلياً ودولياً، أما ما جاء في العبارت من "1" إلى "4" يقصد بها ضعف مستوى خريجي الجامعة بعد التحاقهم بمناصب العمل، وذلك لأن التكوين في الجامعة يعتمد على النظري أكثر من التطبيق –قائم على عمليتي الحفظ والاسترجاع– ،وهناك سبب أخر يقف وراء مثل هذه التمثلات؛ هي أن المرحلة التي يعيشها الطلبة هي مرحلة انتقالية من النظام القديم إلى النظام الجديد ل م د؛ لاتزال فيها بعض المشكلات العالقة فيما يخص تصنيف شهادات المتخرجين من النظام الجديد.

أما في **الترتيب الخامس** وبنسبة مقاربة جداً للموضوع السابق كان **موضوع العلامة** بنسبة مقدرة بـ47% من مفردات العينة الذين يتحدثون دائما في الموضوع؛ بالإضافة إلى نسبة 43% من الطالبة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع؛ وهي نسبة معتبرة مقاربة بالمواضيع السابقة والموالية؛ وبالمقابل نجد نسبة 10.5% من مفردات العينة لا يتحدثون أبداً في الموضوع؛ وهي نسبة ذات دلالة على أهمية الموضوع لدى الطلبة الجامعيين وفيما يلي ما قاله الطلبة حسب تصريحاتهم في الاستمارة:

1. *"واش من علامات كارثية تقول يتحلفو فينا"*
2. *"العلامات كارثية غياب الشفافية"*
3. *"الأساتذة لا يعطون العلامة الجيدة للتلميذ والأكثرية يمدو 13 ضعيفة بزاف"*
4. *"العلامة لا تعكس مستوى الطالب"*
5. *"العلامة على حساب الوجوه على حساب لوجوه"*
6. *"ما فهمتش حنا ليمنقراوش ولا لاستاذ ليمايمدش"*
7. *"على أساس ما تم تقديمه وليس ما تم بناؤه من طرف الطالب"*
8. *"الطالب يدرس من اجل العلامة والأستاذ يحرك الطالب بالعلامة"*

تمثلات الطالب التي تحملها العبارات السابقة تعكس الرؤية الأحادية للطالب اتجاه عملية التقييم، وتظهر بشكل واضح مرة أخرى مشكلة التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ فالعبارة "2" *"غياب الشفافية"* والعبارة "5" *"على حساب لوجوه"*؛ دليل واضح على وجود المشكلة؛ ولِمَا يقول الطالب ذلك لولا ملاحظتة للاختلاف في مستويات العلاقة بين الطلبة الزملاء والأستاذ؟ فالطالب يراقب وبحرص شديد وبدقة متناهية ؛يكاد يحسب فيها أنفاس الأستاذ في سبيل العلامة.

أما العبارات "1" و"3" و"4" و"6" و"7" هي عبارات تؤكد عدم ثقة الطلبة في تقييم الأستاذ؛ ومثل هذا السلوك في هكذا وضعية بيداغوجية هو دليل على "تضخم في أنا الطالب" –كما سبق قول ذلك– يضع نفسه في موقع يضاهي موقع الأستاذ لدرجة يخول لنفسه الحكم على مستواه وحتى على مستوى زملائه ؛والظاهرة تنبئ بخلل تربوي وخلل في التراتبية القيمية؛ ربما تعود جذورها كذلك حتى إلى التربية الأسرية والمراحل الأولى من التعليم؛ لأن هذا الطالب يصل إلى الجامعة في سن الشاب؛ فكيف لا تتوفر فيه صفات المتعلمين التي من أولها الثقة في المعلم والطاعة له.

أما العبارة "8" " *الطالب يدرس من أجل العلامة والأستاذ يحرك الطالب بالعلامة"* فهي تعبر واضح وصريح على واقع التعليم في الجامعة؛ أين أصبحت العلامة محور حياة الطالب وهي المحرك الوحيد له، إلى درجة أصبحت هي سلطة الأستاذ الوحيدة بدل المعرفة العلمية؛ وما سيقال من طرف الطلبة حول موضوع "الغش في الامتحان" دليل أخر على ذلك.

والملاحظ في تعبير الطلبة قولهم الأستاذ "يعطي العلامة" بدل قولهم "تحصلت" وكأن لسان حاله يقول الأستاذ يوزع العلامات جزافاً؛ وهذا نقص وعي من الطالب وعدم فهم للأشياء على حقيقتها؛ فالعلامة تحصيل لَعَمَلِه الذي يقيمه الأستاذ وليست شيء يعطى.

وهناك عبارة أخرى كثيراً ما يرددها الطلبة في موضوع العلامة "نافيقي نقطة" Naviger الكلمة "نافيقي" تستعمل في لغة التجارة لدلالة على حالة البحث على سلعة مفقودة أو قليلة في السوق؛ هي ذاتها يستعملها الطالب للدلالة على الطريقة التي سيحصل بها على علامة تنقصه في مقياس معين؛ والطريقة هي طبعا توسل الأساتذة والإلحاح عليهم لإضافة تلك العلامة؛ وكل ما سبق يؤكد أن العلامة بالنسبة للطالب هي شيء مادي وليست تعبير على مستواه في التحصيل المعرفي.

في الترتيب السادس بنسبة مقاربة لنسب المواضيع السابقة **موضوع الأستاذ** قدرت نسبة التحدث فيه دائما في الموضوع بـ 46%، ونسبة تقارب النصف هي 49% من مفردات العينة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع، والنسبتين مجتمعتين مرتفعتين دليل على أهمية الموضوع لدى الطلبة؛ وهذا مقابل نسبة ضئيلة جدا قدرت بـ 4.5% من الطلبة الذين لا يتحدثون أبدا في الموضوع؛ وفيما يلي أهم ما قاله الطلبة بلغة الحياة اليومية:

1. *"هناك أساتذة هم القدوة والمثل الأعلى لكن هناك بعض الأساتذة يتصفون بصفات سلبية"*
2. *"أساتذة شايفين رواحهم الهدرة معاهم بالدراهم"*
3. *"الأستاذ عدو بالنسبة للطالب ويميز بعض الطلبة عن الآخرين في إعطاء النقاط"*
4. *"ما يعرف يقري ما يندب يعرف غير يهدر ويعيد ويستهزى وكي يصلو وقت لكنترول يصعبوه زعما يقريو؟؟؟؟"*
5. *"انعدام الكفاءة"*
6. *"هناك أساتذة مستوى ابتدائي"*
7. *"بعض الأساتذة لا تحس بأنه أستاذ"*
8. *"أستاذ لا علاقة بالتدريس"*

تمثلات الطلبة اتجاه الأساتذة فيها السلبي وفيها الإيجابي؛ بل والسلبي أكثر من الإيجابي؛ ظهرت سلبية تمثلات الطالب في استعمال لغة تفتقد للأدب اتجاه من يعلمه؛ فيها مبالغة في وصف الأستاذ بصفات لا تليق به؛ وحتى وإن كان في تمثلاتهم جانب من الصواب –لأن الأستاذ مهما يكن لا تصل صفاته إلى الكمال– فلا يجوز التعميم.

في العبارة "1" فيها جانب من الإنصاف جمعت بين الوصف الإيجابي والسلبي؛ لكن فيها جانب كبير من الصواب أن الأستاذ قدوة أمام الطالب فالأستاذ لكي يكون ناجح في عمله التربوي والتعليمي يجب أن يكون قدوة أمام الطالب؛ وليكون كذلك لا بد من توفر بعض نقاط القوة فيه؛ إذ يجب أن يجمع بين السلطة

المعرفية أي تكوين جيد ورصيد معرفي كافي للإحاطة بالمادة العلمية التي يقدمها للطالب؛ وسلطة تربوية أي يجيد أساليب التعامل مع الطلبة وفق مختلف الوضعيات البيداغوجية سواء في المحاضرة أو الامتحان أو التقييم؛ وهذا لا يتأتى إلا من خلال تكوين خاص كذلك.

أما بالنسبة للعبارتين "2" و"3" فهما تعبير على حجم الفجوة الاتصالية بين الأستاذ والطالب كما سبق وأن تم التحليل؛ لكن هنا هي عبارات جد قاسية في حق الأستاذ فالعبارة "2" نعت الأستاذ بالمتكبر؛ والعبارة "3" نعته بالعدو وهي أشد قسوة من الأولى، وهي أحكام انفعالية لا تعبر على نضج اجتماعي للطالب؛ ثم إلحاق صفة التمييز بين الطلبة بالأستاذ تكررت العديد من المرات فقط اختلفت الكلمات في التعبير؛ والشيء الملاحظ أن الطلبة لا يعترفون بالتفاوت بينهم في القدرات العقلية بل ينظرون لأنفسهم على أن جميعهم يستحق العلامة الجيدة وهذا غير منطقي وغير واقعي.

العبارة "4" هي تمثل سلبي اتجاه الأستاذ ولكن فيها إشارة لنقطة مهمة وهي أحد الأساليب اللغوية المستخدمة من طرف بعض الأساتذة في سبيل حث الطلبة على العمل وهو أسلوب "الاستهزاء والسخرية" من عمل الطلبة فعل لا يتلاءم وطبيعة العملية البيداغوجية؛ ونتائجه سلبية إذ تزيد من إعراض الطلبة على الدراسة؛ وتزيد من حجم الفجوة بين الطالب والأستاذ وممكن تصل حتى إلى درجة العنف المادي.

ثم العبارات من "4" حتى "8" تعبير صريح من الطلبة بضعف السلطة المعرفية للأستاذ التي تولد سلوك مقاومة من الطلبة في شكل سلبي؛ غالبا ما يكون في الإعراض عن الدراسة وعدم الحضور أو استعمال العنف مع الأستاذ؛ وما قاله الطلبة فيه جانب من الصواب يمكن تفسيره من جانب وجود عجز في عدد الأساتذة المؤطرين للحجم الكبير للطلبة؛ الأمر ما يجعل الإدارة تستنجد بمن هب ودب حتى مستوى ليسانس لسد ذلك العجز؛ وبالتالي يكون الطالب هو الضحية؛ وتنعكس الصورة على كل الأساتذة.

في **الترتيب السابع** كان الاهتمام بالتخصص العلمي المتابع من طرف الطالب في الجامعة وكانت نسبة 43.5% من مفردات العينة تتحدث دائما حول التخصص؛ وهي نسبة معتبرة بالإضافة إلى نسبة التحدث في الموضوع أحيانا المقدرة بـ 41.5% ؛وبالمقابل من نسبة 15% من مفردات العينة لا تهتم إطلاقا بالموضوع، ما يعني اهتمام بالغ من طرف الطلبة بالموضوع؛ ومعظم ما قاله الطلبة يعبر عن عشوائية التوجيه وعدم مراعاة قدرات الطالب وميوله في التوجيه، وهذا ما بعض ما قاله الطلبة حسب الاستمارة:

1. *"عشوائي لا يهتم بقدرات الطالب ومواهبه"*
2. *"تطلب حاجة وتتمنى تقراها تلقى رماوك حاجة أخرى"*

أما **الترتيب الثامن** كان **موضوع الكتب والمكتبة** هو اهتمام الطلبة وبنسبة ضئيلة؛ حيث قدرة نسبة التحدث دائما بـ 39%؛ بالإضافة إلى نسبة 49% من مفردات العينة الذين يتحدثون في الموضوع أحيانا، بالمقابل نسبة 12 %من مفردات العينة لا يتحدثون أبدا في الموضوع، والنسب ككل تعكس اهتمام نسبي

للطبة بالموضوع بالنظر لأهميته؛ باعتبار الكتاب المحور الذي تقوم عليه العملية التعليمية داخل الجامعة؛ وما قاله الطلبة في الموضوع هو كالتالي:

1. *"المكتبة تحتوي على كتب قيمة لكن لا ترقى إلى تطلعات الطالب يوم واحد للإعارة في الأسبوع، إذا تأخر الطالب في إرجاع الكتاب بدل إن يعاقب بقراءة كتاب يعاقب بحرمانه من الإعارة لشهر"*
2. *"استغراب البعض الحاجة للكتاب "نديرلك فوطوكوبي على كل كتاب"*
3. *" شكون مزال يقرى وكأن الإطلا ع على الكتب عيب"*
4. *" يأسفاه على الكتب لم يعد الكتاب له مقام ولا حديث ولا أضن أنه سيكون له مكانة في الجزائر"*

من خلال عبارات الطلبة نلاحظ أمرين الأول طرق الاستفادة من الكتب في مكتبة الجامعة؛ وكذا تفاعل الطالب مع الكتاب؛ أما من حيث طرق الاستفادة المكتباتفي تشهد اكتظاظ إذ لا تتسع لتكفي العدد الهائل من الطلبة؛ خاصة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ فيلجأ الطالب إلى البدائل مثل النسخ الذي تحول إلى جزء من الحياة التعليمية للطالب؛ والكتب الإلكترونية؛ وبالتالي هنا لا تكون رقابة من طرف الجامعة على نوعية الكبت التي يطلع عليها الطالب؛ الأمر الثاني أن الطالب لا يطالع ولا يقرأ إلا في حدود المطلوب منه في الأعمال التطبيقية وهذا ما عبر عنه الطلبة في العبارتين الأخيرتين.

والاهتمام بموضوع **طرائق التدريس** كان في **الترتيب التاسع** بنسبة مقدرة بـ 37.5 % من مجموع مفردات العينة التي تتحدث دائما في الموضوع؛ ونسبة 47.5% من الطلبة التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ وهذا مقابل نسبة 15% من مفردات العينة التي لا تتحدث أبداً في الموضوع، وما قاله الطلبة بتعبيرهم الخاص كما يلي:

1. *"طرق تدريس تعتمد على الإلقاء المباشر دون تفسير"*
2. *"مشكل كبير في طرق التدريس ومعظم الأساتذة محاضراتهم حصص إملاء سامة وقاتلة لكل تعلم لماذ؟"*
3. *"تقليدية"*
4. *"هناك بعض الأساتذة ليسو ذو كفاءة"*
5. *"مملة تعتمد على التلقين والروتين"*
6. *"بعض الاساتذة ما يفهموش ويزيدو يصعبو"*
7. *"الأستاذ يملي وأنت اكتب واخرج"*
8. *"أكل عليها الدهر وشرب"*
9. *"الإلقاء والإملاء عدم القدرة على توظيف الطرق بشكل يسمح بجذب الطالب وخلق جو تفاعلي داخل الدروس"*
10. *"مملة وتعتمد على التلقين فقط وغائب فيها التطبيق وتختلف من أستاذ لآخر"*

الحديث حول طرق التدريس أو الأستاذ أو العلاقة بين الأستاذ والطالب فيه تداخل؛ لذلك نلاحظ هنا نفس السلبية التي تحدث بها الطلبة في المواضيع البيداغوجية السابقة، لغة تفتقد لقيم التأدب كلغة من لم يتلقى أي تعليم؛ وكل ما يقوله الطالب هو تعبير على عدم جدوى طرائق التدريس المعتمدة حاليا من طرف الأساتذة لافتقادها للتجديد؛ والطرق المعروفة والشائعة هي الإلقاء المباشر؛ أو الإملاء؛ أو استعمال العارض ومهما تعددت هذه الأشكال يبقى الطالب متلقي سلبي؛ وفعليا هذه الطرق تؤدي إلى استياء الطلبة ونفورهم من المحاضرة.

في **الترتيب العاشر موضوع الغش في الامتحانات** وكان نسبة تحدث الطلبة دائما في الموضوع مقدرة بنسبة 36%من مجموع مفردات العينة ونسبة 43% تتحدث أحيانا في الموضوع وهذا مقابل نسبة 21% لا تتحدث إطلاقا في الموضوع، وهي نسبة جد معتبرة بالنظر لنوعية الموضوع؛ وتعبر على تفشي الظاهرة وشيوعها بين الطلبة وحتى تمثلات الطلبة تدل على ذلك وهذا ما قاله الطلبة بلغتهم الخاصة:

1. *"افتخار الطلبة بهذه الظاهرة "النقطة في الجيب"*
2. *"طالب جامعيي يغش تعتبر كارثة تواطؤ بعض الأساتذة في عملية الغش والتستر على الغشاشين القوانين تطبق على الطالب العادي فقط ولد فلان لالا غش الأساتذة (بعضهم) بتسريب مواضيع الامتحانات"*
3. *"لا أسمح لمن يسمح بالغش"*
4. *"هوما لي يجيبو العام ويطلعو بلا رطراباج"*
5. *"استغلال عدم قدرة الأستاذ على الحراسة "هذا ما يعرفش يعس"*
6. *"معظم الطلبة يتحصلون على معدلات جيدة بالغش لاعتماد الأساتذة على طرق تقليدية"*

نستنتج من العبارات مدى تفشي الظاهرة بين الطلبة –رغم خطورتها–، والسبب الرئيسي للظاهرة هو طرق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ والاسترجاع، وصعوبة الحفظ فهو لا يزيد عن كونه إجهاد واختبار لذاكرة الطالب لا أكثر.

كذلك يبدو أن الظاهرة —حسب تصريحالطلبة– يحضر فيها الأستاذ كشريك كما جاء ذلك بشكل صريح في العبارة "2" إما بالتستر على حالات الغش؛ أو ووجود أساتذة يسمحون بذلك العبارة "3" *"لا اسمح لمن يسمح بالغش"* يعني يوجد من يساعد ويسمح بذلك.

وفي **الترتيب ما قبل الأخير** موضوع **العلاقة بين الأستاذ والطالب** هو موضوع يتداخل مع المواضيع السابقة؛ وقد بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع بشكل دائم نسبة 33% ونسبة 52% من مفردات العينة الذين يتحدثون في الموضوع أحيانا؛ وهذا مقابل نسبة 15%من مفردات العينة لا تتحدث إطلاقا في الموضوع. وما قاله الطلبة هو كالتالي:

1. *"كصديق فعلا"*

2. *"علاقة جيدة وتذهب حتى إلى الصداقة"*
3. *"إما صداقة آو تسلط"*
4. *"علاقة تنافر والأستاذ يسخر من الطالب ولا يعطيه حقه والأكثر في العلامة"*
5. *"هي علاقة تهديد بالنقاط لا يوجد احترام ولا احتكاك بين الطالب والأستاذ العلاقة علاقة نقاط لا فهم ولا تحصيل الأستاذ لا يهمه الطالب إن فهم أو لا"*
6. *"كثيرا ما ينفر الطلبة من المقياس بسبب الأستاذ"*
7. *"مكانش علاقة ديما تبهديل ...تقرى وماتجيش وما يمدلك المعلومات الصحيحة تقول ينحيها من لحمو"*

تراوحت تمثلات الطالبة بين الإيجابية والسلبية، الإيجابية ترى في العلاقة بينها وبين الأستاذ هي علاقة صداقة وهو النمط العلائقي الذي يطمح إليه كل طالب –حسب العبارة "1" و"2"- ؛وعادة ما ينجح في تكوين مثل هذه العلاقة الطلبة الناجحين ونماذج من الأساتذة الذين يملكون طرق خاصة للتواصل مع الطلبة ؛أما ما جاء في العبارة "3" "التسلط" فعليا الأستاذ لأداء عمله على أكمل وجه لا بد من فرض سلطته في مفهومها الإيجابي خاصة السلطة المعرفية؛ لكن نعت الطلبة للأستاذ "بالمتسلط" فيها نوع من الرفض والمقاومة ؛ويمكن تفسير ذلك من جانب أن الطالب في مرحلة الشباب؛ ومن طبيعة الشباب رفض أي قوة أو تحكم أو سلطة من أي كان؛ وإفتقاد الطالب لصفات المتعلمين.

العبارتين "4" و"5" تمثلات الطالب تعبر على رؤية أحادية للعلاقة مع الأستاذ من منظار الطالب الخاضع المغلوب على أمره الذي يقع عليه الغبن، ففي رأيه الأستاذ "لا يعطي العلامة" –بمعنى العلامات منخفظة- وهي المنظار الوحيد الذي يحكم من خلاله الطالب على الأستاذ؛ أما العبارتين "6" و"7" فتكشفان عن أهمية السلطة المعرفية للأستاذ في تحديد العلاقة مع الطالب وانجذابه نحو الدراسة.

وفي **الترتيب الأخير** نجد **موضوع المادة العلمية للمقاييس** حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 18.5 % بالإضافة إلى نسبة 29.5% من مفردات العينة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع؛ وبالمقابل نسة 52% من مفردات العينة الذي لا يتحدثون إطلاقا في الموضوع هي نسبة معتبرة تعبر على عدم اهتمام الطلبة بالموضوع، وما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"بعض المقاييس جيدة لكن المحتوى المقدم من طرف الأستاذ ضعيف ولا يرقى إلى تطلعات الطالب ما يشعره بالملل ويجعله يتغيب عن المحاضرات "ماتحضرش تندم تحضر تندم"*
2. *"ساهلة مي هما تقول راهم يقريو في الطب تقولهم طبا يسخيبو في رواحهم أنبياء"*

الطلبة لم يهتمو كثيرا لتعبير على تمثلاتهم اتجاه الموضوع وما عبروا عليه في عبارتين كان سلبي وتعبر على محتوى المحاضرات التي يقدمها الأساتذة ففي رأيهم محتواها هزيل لا ينجح في جذب الطالب للمحاضرة.

جدول رقم (15) يوضح مدى تحديث الطلبة في الموضوعات المتصلة بالحي الجامعي:

الإجابة / الموضوع	يتحدث دائما		يتحدث أحيانا		لا يتحدث أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
إدارة الحي	22	16	73	54	40	29.5	135	100
المطعم والوجبات	97	72	36	26.5	2	1.5	135	100
عمال الحي	20	15	61	45	54	40	135	100
الأنشطة الثقافية	23	17	64	47.4	48	35.6	135	100

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول انخفاض نسبة اهتمام الطلبة بكل المواضيع ذات الصلة بإدارة الحي الجامعي ؛إذ سجلت جميعها –تقريبا– نسب أقل من الربع في حالة التحدث دائما؛ ونسب أقل من النصف في حالة التحدث أحيانا؛ فيما عدى **موضوع المطعم** الذي احتل الترتيب الأول إذا بلغت نسبة الحديث حوله دائما 72% بالإضافة إلى نسبة26.5% من مفردات العينة؛ التي تتحدث أحيانا في الموضوع وهي نسب جد مرتفعة تعبر على مدى أهمية الموضوع بالنسبة للطلبة؛ وهذا مقابل نسبة منخفضة جدا لعدد الطلبة الذين لا يتحدثون أبداً في الموضوع والمقدرة بـ 1.5% وهذا ما قاله الطلبة بلغتهم اليومية:

1. *"أصبحنا كقطيع الغنم تقدم لنا الوجبات كما جاءت لا مذاق ولا طعم ولا نظافة ولا نوعية السؤال أين ميزانية الطالب"*
2. *"المطعم كارثة عظمى"*
3. *"تقول يطيبوا برجليهم ماهيش ماكلة"*
4. *"الوجبة غير صحية وعدم خضوعها لمعايير"*

موضوع المطعم جد حساس بالنسبة للطالب؛ فلا يمكن نفي أهمية الطعام كحاجة أولية بالنسبة لأي إنسان؛ تقريبا معظم الطلبة ذوي دخل محدود؛ والمنحة لا تمثل شي يمكن أن يضاف لحاجات الطالب الأولية من طعام، ولباس، ومستلزمات الدراسة، والتنقل، ومن حق الطالب في الحي الجامعي في ثلاث وجبات يومياً، لكن الواقع أن نوعية الوجبات تفتقد للمعايير الصحية وأدنى شروط النظافة، والعبارة "1" في محلها الوجبات لا تعبر على حجم الميزانية المخصصة للطالب، فنوعية المواد الغذائية المستعملة في تحضير الوجبات رديئة؛ والعمال إما غير مؤهلين؛ أو لا توجد رقابة وصرامة في المراقبة؛ وهذا ما يضطر الطلبة؛ وفي كثير من الأحيان إلى تحضير الوجبات في الغرفة التي في أصلها غير مهيئة لذلك؛ وذلك ما يشكل خطر على حياة الطالب؛ وقد يؤدي في حالات إلى حوادث خطيرة مثل الحريق.

وموضوع الوجبات يخفي الكثير من ما يحدث من فساد، وسرقات، واختلاسات، في حق الطالب من أعلي موظف في السلم الإداري، إلى العامل البسيط داخل المطعم؛ وكثيراً ما تكون نوعية الوجبات سبب في

الاحتجاجات داخل الحي الجامعي من طرف الطلبة لكن دون نتيجة. وحتى سلوك التحايل الذي يلجأ إليه الطالب للحصول على وجبة إضافية هو بسبب نوعية الوجبات المقدمة؛ وكأن الطالب يضطر للسرقة؛من أجل الحصول على شيء هو في الأصل من حقه.

أما **ثاني موضوع** من بين الموضوعات المتصلة بالحي الجامعي فهو **موضوع الأنشطة الثقافية** إذ وصلت نسبة تحدث مفردات العينة في الموضوع نسبة 17%؛ وهي منخفضة جداً بالإضافة إلى نسبة 47.4% من الطلبة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع؛ وهذا مقابل نسبة 35.6% من الطلبة لا يتحدثون أبداً فيه؛ وهي نسب تعبر على عدم إهتمام الطلبة بالموضوع وما قالوه كما يلي:

1. *"الحفلات الغنائية يسموها بنات الاتحاد الطلابي دعارة ويعارضنها"*
2. *"في أغلبها غناء ورقص"*
3. *"شطيح ورديح في كل مناسبة يقلبوها شابة يمينة"*
4. *"عدم تقديم أنشطة تليق بمستوى الطالب"*

بالنسبة للنشاطات هناك النشاطات التي تقدمها إدارة الحي الجامعي؛ وهناك النشاطات التي تقدمها الاتحادات الطلابية؛ وخطاب الطلبة اتجاه الموضوع يعبر على نفورهم منها سواء لنوعيتها مثلما جاء في العبارة "3" و"2" إذ غالبا ما تكون حفلات غنائية؛ ويكون فيها الحضور معتبر، أو تكون محاضرات أو الندوات وغالبا ما يكون فيها الحضور قليل جدا؛ بالنظر لعدد الطلبة؛ أو بالمقارنة مع الحضور في الحفلات الغنائية.

ثالث موضوع في الترتيب من حيث اهتمام الطلبة **موضوع إدارة الحي** حيث قدرة نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 16% بالإضافة إلى نسبة 54% من الطلبة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع، وهذا مقابل نسبة 29.5% لا تتحدث أطلاقا في الموضوع؛ والنسب ككل لا تعكس اهتمام واضح للطلبة بالموضوع ومجمل ما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"كارثية تقول رانا حيوانات يمدولنا في لعلف ويذبحونا ما يحشموش هذا يدز هذا يعفس"*
2. *"تعسف الإدارة في بعض الأحيان"*
3. *"الإدارة تخدم واش يخرج عليها مش واش يخرج علينا"*
4. *"إدارة مستهترة ولا علاقة لها بالتربية والأخلاق خاصة في تعاملهم مع الطالبات"*
5. *"الإدارة فوضى وصراع"*
6. *"الرشوة مع أعضاء المنظمات"*

العبارات التي ذكرها الطلبة تخفي الكثير من ما يحدث في الحي الجامعي؛ لما يصل الطالب إلى أن يشبه نفسه بالحيوان العبارة "1" أكيد له أسبابه؛ فبعض الأحياء الجامعية التي أجريت بها الدراسة؛ تفتقد لأدنى شروط الحياة –كالماء مثلا أو التدفئة– ناهيك على نوعية الوجبات المقدمة؛ فالطالب بدل الاهتمام بالدراسة تجده يصارع من أجل الحياة؛ ويضيع وقته هنا وهناك؛ وذلك ما ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي.

وما جاء في العبارة "2" و"3" حول تعسف الإدارة وعدم مراعاة الشكاوى المتكررة للطلبة؛ مثلا في حالات عدم وجود تفاهم بين جماعة الطلبة المقيمين في غرفة واحدة لا تراعي الإدارة ذلك؛ مما قد يؤدي في حالات إلى حوادث تصل إلى العنف المادي بين الطلبة (كالضرب ورمي أشياء بعضهم البعض خارج الغرفة). كذلك هناك حالات تبدي فيها الإدارة تسامح مع عينات من الطلبة الذين يقومون بمخالفات داخل الحي كالإزعاج؛ وعدم سيطرتها على بعض الظواهر التي هي موجودة فعلا داخل الحي؛ وبشهادة الطلبة كالسرقة والمخدرات، والتدخين داخل الغرف، وحالات العلاقات غير الأخلاقية بين العمال والطلبة ذكور آو إناث وذلك بالتستر على العمال المخالفين وهذا ما جاء في العبارة "4".

ثم نضيف الصراع مع الإدارة والمنظمات الطلابية؛ وحسب ما صرح به الطلبة؛ بما أن المنظمات الطلابية داخل الحي الجامعي هدفها حماية حق الطالب فإنها أحياناً تبدي انحرافات في دورها بتواطئها مع إدارة الحي مقابل سكوتها وذلك برشوتهم.

موضوع عمال الحي كان في **الترتيب الأخير** من اهتمام الطلبة حيث كانت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما مقدرة بـ 15% بالإضافة إلى نسبة 45% من مفردات العينة الذين يتحدثون في الموضوع أحيانا؛ وهذا مقابل نسبة 40% من الطلبة لا تتحدث أبداً في الموضوع، وما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"متواضعون ولكن لا يلاقوا احترام من قبل فئة من الطلبة"*
2. *"القليل منهم متأدب والكثير منهم يقولوا كلام لا يسمع"*
3. *"غياب الاحترام وضع أشخاص في غير أماكنهم واختصاصهم"*
4. *"بعيدة كل البعد عن الأخلاق الحميدة خاصة في التعامل مع الطالبات"*

ما قاله الطلبة تراوح بين الإيجابي والسلبي، وحسب العبارة "1" هناك من الطلبة من لا يحترمون عمال الحي أثناء أدائهم لعملهم كالمراقبة؛ وطلب بطاقة الإقامة؛ أو توزيع الوجبات اليومية؛ والعبارات من "2" حتى "5" ممكن فيها جانب من الصحة؛ لكن لا يمكن التعميم فالعبارات فيها نوع من المبالغة والتضخيم.

جدول رقم (16) يوضح مدى حدوث بعض الظواهر الاجتماعية في الحي الجامعي حسب الطلبة:

الإجابة / الموضوع	يحدث دائما		يحدث أحيانا		لا يحدث أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الرشوة	18	13.5	38	28	79	58.5	135	100
السرقة	41	30.5	56	41.5	38	28	135	100
الانتحار	12	9	43	32	80	59	135	100
علاقات جنسية شاذة	13	9.5	18	13.5	104	11	135	100
علاقات جنسية سوية	23	17	30	22	82	61	135	100
المخدرات	23	17	58	43	54	40	135	100
التدخين	63	46.5	54	40	18	13.5	135	100
للباس الفاضح	79	58.5	38	28	18	13.5	135	100
رمي الأوساخ في غير محلها	81	60	38	29	16	12	135	100
العنف اللفظي	80	59	43	32	12	9	135	100
العنف المادي	18	12	63	46.5	54	40	135	100
التحايل على عمال الحي	10	7.5	57	42	68	50.5	135	100
الاحتجاجات	14	10.5	69	51	52	38.5	135	100

التحليل:

فيما يخص الظواهر التي تحدث داخل الحي الجامعي كانت نسبة 60% من مفردات العينة؛ أي ما يفوق النصف ترى أن ظاهرة رمي الأوساخ في غير محلها هي الأكثر تكراراً في الحي الجامعي؛ وهي نسبة جد معتبرة بالإضافة إلى نسبة 29 % من مفردات العينة التي ترى أنها تحدث أحيانا فيه؛ هذا مقابل نسبة 12% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبدا؛ وهي نسبة جد ضئيلة دلالة على مدى وجود الظاهرة؛ وما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"رمي الأوساخ في المساحات الخضراء في الحي"*
2. *"عدم وضع الطالبات الفضلات في مكانها اعتقادا منهم أنها من عمل المنظفات"*
3. *"دورة المياه كارثة صحية"*

بالنسبة للموضوع الطلبة لم يعبروا بالشكل الكافي على الموضوع؛ لكن مثل هذا السلوك موجود في الحي الجامعي؛ والطالب يتصرف اتجاه هذا الفضاء على أنه ليس ملكه رغم أنه وجد لأجله، وكما جاء في العبارة "2" الطلبة يعتبرون ذلك من عمل المنظفات؛ رغم وجود أماكن مخصصة لها؛ لذلك يبقى المشكل مشكلة تربية وبداية من الأسرة إلى المدرسة.

في **الترتيب الثاني** ترى نسبة 59% من مفردات العينة أن **ظاهرة العنف اللفظي** تحدث دائما ؛بالإضافة إلى نسبة 32% من الطلبة الذين يرون أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ وهي نسبة جد معتبرة تدل على مدى وجود الظاهرة بين الطلبة؛ وهذا مقابل نسبة ضئيلة جدا مقدرة بـ 9% التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبدا.

والعبارة التي أجمع عليها الطلبة؛ هي أن الظاهرة موجودة وبكثافة كالسب والشتم وكل الكلام غير اللائق بطالب متعلم؛ ومنتشرة بين الجنسين سواء ذكور أو إناث؛ هذا بالإضافة إلى رفع الصوت؛ والضحك بشكل غير لائق؛ وكل الألفاظ المستعملة هي إحالات لأفعال جنسية كما تسمع في الشارع؛ وما الظاهرة إلا دليل على غياب لقيم التأدب واحترام الحرم الجامعي.

وفي **الترتيب الثالث** وبنسبه مقاربة للموضوع السابق؛ نجد موضوع **للباس الفاضح** حيث نجد نسبة 58.5% من مفردات العينة ترى أن الظاهرة موجودة دائما؛ بالإضافة إلى نسبة 28% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ وهذا مقابل نسبة 13.5% ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنوعية الظاهرة ودلالة على وجودها بشكل ملحوظ؛ وما قاله الطلبة كالتالي:

1. *"توجد من تلبس اللباس الفاضح وفي نفس الوقت توجد العفيفات المحتشمات"*
2. *"الإقامة الجامعية هناك وجوده مألوفة لدي أتفكر ولا أنسي ملامحهن طالبات يأتين بالحجاب الشرعي أو ما يعرف بالجلباب لكن سرعان ما ينزعن ذلك الحجاب ويلبسن لباس عصري ومفضوح فضحا لا يمكن وصفه أتذكر في يوم من الأيام أن طالبة كانت في الجامعة خارجا ،جاء والدها لزيارتها فجأه يسأل عن ابنته ويطلب حضورها ،لتمر عليه بلباس غير لباسها المعتاد ولم يتعرف عليها ،لتذهب إلى غرفتها وتغير لباسها وتخرج إليه"*

الظاهرة موجودة لدى الذكور كما لدى الإناث؛ لكن داخل الحي الجامعي يكون الموضوع ذا خصوصية؛ فحسب ما صرحت به بعض مفردات العينة يوجد من الطالبات من هن محافظات على اللباس المحتشم داخل الحي أو خارج الحي؛ لكن هناك من تظهر في لباس غير لائق وإن كانت محجبة في الأصل؛ ويظهرن بتلك الصورة أمام عمال الحي؛ هنا المشكلة مشكلة تربية داخل الأسرة ومسؤوليتها قبل مسؤولية الجامعة أو المدرسة لأن الموضوع هو مسؤولية كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية؛ ومثل أولائك الطالبات كما جاء في النص"2" يفعلن ذلك بعيد عن الأسرة ومحيطهم الاجتماعي القريب؛ ويفعلن ذلك بدافع المتعة حسب اعتقادهن.

وفي **الترتيب الخامس ظاهرة التدخين** توجد نسبة 46.5% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة موجودة وبين الجنسين، يضاف لها نسبة 40% التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ وهذا بالمقابل من نسبة 13.5% التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً وهي نسبة معتبرة مقارنة بنوعية الظاهرة.

لم يذكر الطلبة عبارات محددة بعينها لكن يرون وجودها وبين الجنسين الذكور والإناث داخل الأحياء الجامعية ،وبالنسبة للذكور يوجد حتى من يبيعها داخل الحي الجامعي؛ رغم أن الظاهرة ضارة بالصحة سواء بالنسبة للمدخن أو بالنسبة للمحيطين به.

في **الترتيب السادس** ظاهرة **السرقة** حيث توجد نسبة 30.5% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة تحدث دائما بالإضافة إلى نسبة 41.5% من الطلبة التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا، وهذا مقابل نسبة 38% التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً.

وحسب ما صرح به الطلبة الظاهرة موجودة؛ ولا يستثنى شيء من السرقة سواء ألبسة، أو أكل، أو أجهزة، أو أموال، وحسب الطلبة دائما من يسرق يمكن أن يكون طلبة؛ ويمكن أن يكون العمال من الحي لأنهم يملكون نسخ على مفاتيح الغرف، ويمكنهم الدخول في أي وقت شاءوا، وتبقى الإدارة عاجزة عن السيطرة على الظاهرة.

في **الترتيب الثامن** ظاهرة **العلاقات الجنسية السوية** ونسبة 17 % من مفردات العينة الذين يرون أن الظاهرة تحدث دائما، بالإضافة إلى نسبة 22% ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا، وهذا مقابل نسبة 61% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً. وما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"حاميها حارميها العمال من المفروض هم من يصونون ويحمون الإقامة ولكن هم من يعتدون ويتحرشون على الطالبات"*
2. *"توجد علاقات بين الحراس والطالبات وهناك من يدخل للطالبة وآخر يحرص"*

وهناك من الطلبة من صرحوا بأنهم لم يرونها، وتحدث أحيانا كما جاء ذلك في الملاحظات عادة بين العمال والطلبة؛ في ضل غياب إدارة صارمة لا تتسامح مع الظاهرة لمصالح شخصية.

في **الترتيب الثامن** نجد **ظاهرة المخدرات** حيث صرحت نسبة 17% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما بالإضافة إلى نسبة 43% التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا، وهذا مقابل نسبة 40% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبدا. وحسب ما صرح به الطلبة فأن الظاهرة موجودة بين الطلبة سواء من حيث استهلاكها أو من حيث ترويجها بينهم (ماجاء في المحادثات).

في **الترتيب التاسع** نجد ظاهرة **الرشوة** حيث صرح نسبة 13.5% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما بالإضافة إلى نسبة 28% التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا، وهذا مقابل نسبة 58.5 % التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً، وهي نسب معتبرة بالنظر للسلبية الظاهرة وخطورة وجودها بين مجتمع الطلبة. وفيما يلي بعض ما قاله الطلبة:

1. *"موجودة وإن كانت تكون بمغريات مختلفة سواء مادية أو عن طريق علاقات غرامية"*
2. *"الرشوة تقدم على الباب حيث تدخل الطالبات المتأخرات في المساء"*

إذا حسب ما صرح به الطلبة الظاهرة موجودة بين مجتمع الطلبة في الحي الجامعي، وتتنوع أشكالها فبالنظر للعبارة "1" في إقامة الإناث تكون بين العمال؛ والطالبات بهدف تسهيل الدخول بعد الإغلاق الرسمي لأبواب الإقامة؛ أو بهدف التستر على مخالفات داخل الحي كاستهلاك المخدرات؛ أو الحصول على أغراض مادية؛ ويمكن أن تكون الرشوة بمقابل مادي أو علاقة لا أخلاقية.

في **الترتيب العاشر** ظاهرة **العنف المادي** حيث صرح نسبة 12% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما بالإضافة إلى نسبة 46.5% من أفراد العينة التي صرحت بأن الظاهرة تحدث أحيانا؛ هذا بالإضافة إلى نسبة 40% التي ترى أن الظاهرة لا تحدث أبدا؛ وهي نسب معتبرة بالنظر إلى نوعية الظاهرة. وحسب ما صرح به الطلبة فإن الاعتداءات الجسدية موجودة بين الطلبة سواء في الاقامات الجامعية للإناث أو للذكور.

أما في **الترتيب الحادي عشر** نجد **موضوع الاحتجاجات**؛ حيث بلغت نسبة الطلبة الذين يرون أن الظاهرة تحدث دائما نسبة 10.5% بالإضافة إلى نسبة 51% من الطلبة الذين يرون أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ بينما كانت نسبة 38.5% من عينة الطلبة عبرت على عدم حدوث الظاهرة إطلاقا؛ وغالبا ما تكون الاحتجاجات بسبب سوء الخدمات المقدمة مثل نوعية الوجبات أو نقص التدفئة أو الماء؛ وغالبا ما تكون إما بغلق المطعم أو بوابة الإقامة.

وفي الترتيب الثا**ني عشر** نجد ظاهرة **علاقات جنسية شاذة** حيث صرحت نسبة 9.5% من مفردات العينة أن الظاهرة موجودة دائما؛ بالإضافة إلى نسبة 13.5% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ ونسبة 11% ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً. وحسب ما صرح به الطلبة فإن الظاهرة توجد في كلا الإقامتين؛ سواء ذكور أو إناث، وتعود الظاهرة إلى مسؤولية الأسرة قبل أي مؤسسة تربوية أخرى؛ لأن الطالب يصل إلى الجامعة في سن تام النضوج.

وفي الترتيب **ما قبل الأخير** نجد **ظاهرة الإنتحار** حيث صرحت نسبة 9% من مفردات العينة أن الظاهرة موجودة دائما بالإضافة إلى نسبة 32% التي ترى أن الظاهرة موجودة أحيانا، وهذا مقابل نسبة 59% التي ترى عدم وجود الظاهرة.

وحسب ما عبر عنه الطلبة فإن الظاهرة موجود فعلا؛ وقد تكررت الحادثة أكثر من مرة في مختلف الأحياء الجامعية، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة وراءها إهمال الإدارة؛ وعدم مراعاة شكاوى الطلبة، وعشوائية التسيير، فالعديد من الطلبة الذين لا يكون بينهم تفاهم –لأن الغرف جماعية– ويقدمون طلبات تغيير الغرفة وشكاوى، لكن لا تجد آذان صاغية، وتنتهي مثل هذه الحالات بحوادث عنف ضرب أو حتى القتل (ما تم ذكره في الملاحظات).

وفي **الترتيب الأخير** نجد موضوع **التحايل على عمال الحي** حيث صرحت نسبة 7.5% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما، بالإضافة إلى نسبة 42 % من العينة التي ترى أن الظاهرة تحدث أحيانا؛ وهذا

بمقابل من نسبة 50.5% ترى أن الظاهرة لا تحدث أبداً، و في ما يلي نموذج للتحايل كما كتبته طالبة من الهندسة المعمارية وبلغتها هي:

- *"كاين واحد عامل في الحي صراتلو داقو زوج بنات راحت ليه وعدة قاتلو أني داقيت مع صحبتي ومش حابة نزيد نبقى معاها في لاشومبر الله يسترك شوفلي شومبرة أخرى نبات فيها أمالا مسكين شافلها شومبرة فارغة وعطالها مفتاحها بعد مدة جاو تاع لاسيتي يخدمو شوفاج لقاو في هذيك لاشمبر لادروق مخدرات كي رجعو يحوسو على مولات الشومبرة لقاوها ماعندهاش مولاتها وهذيك الطفلة كذبت وقالتلهم جامي رحت ليها والمدير زعكو.(هناك احد العمال طلبت منه طالبة أن يعطيها غرفة لأنها لا تتفاهم مع الاخريات ففعل ذلك، والذي حدث أن لما جاء العمال لإصلاح المسخن وجدوا بالغرفة مخدرات حينها أنكرت الطالبة ذلك وتورط العامل"*

في ما ذكرته الطالبة نموذج من نماذج تحايل الطلبة على العمال وهي ظاهرة أخذة في الإنتشار في المجتمع، وغالبا ما يلجأ الطلبة للمثل هذا السلوك كإدخال أصدقائهم للحي الجامعي دون رخصة، أو مضاعفة الوجبة التي تخلق ظاهرة الطابور أمام المطعم لا ينتهي.

جدول رقم (17) يوضح مدي تحدث الطلبة في الموضوعات الاجتماعية الثقافية:

الإجابة / الموضوع	تحدث دائما		تحدث أحيانا		تحدث أبداً		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المجتمع الجزائري ككل	55	40.5	64	47.5	16	12	135	100
الزواج	67	49.5	48	35.5	20	15	135	100
اختيار الزوج أو الزوجة	57	42	60	44.5	18	13.5	135	100
العلاقات العاطفية	59	43.5	58	43	18	13.5	135	100
التحدث على آخرين	45	33	68	50.5	22	16.5	135	100
مشكلات عائلية	23	17	72	53.5	40	29.5	135	100
الأقارب	28	21	75	55	32	24	135	100
السب والشتم والكفر	42	31	59	44	34	25	135	100
بعض السلوكات في المجتمع	48	35.5	75	55.5	12	9	135	100
نمط اللباس والمظهر	64	47.5	61	45	10	7.5	135	100

التحليل:

تبين من خلال الجدول أن الموضوع الذي حاز **أكبر نسبة** من اهتمام الطلبة هو **موضوع الزواج** حيث قدرة نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 49.5% بالإضافة إلى نسبة 35.5% من مفردات العينة التي

تتحدث في الموضوع أحيانا وهي نسب جد معتبرة، ودليل على أهمية الموضوع لدى الطلبة؛ هذا بالمقابل من نسبة 15% التي لا تتحدث في الموضوع أبدا؛ وما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"الحياة الجامعية 3سنوات هي حياة الحرية والتسوق والترفيه والعيش بترف لأن ما بعد الجامعة الزواج.*
2. *لا بد لي من أعيش والبس ما يحلو لي واذهب أين أشاء وأتنزه وأرفه عن نفسي فانا قد جئت هنا من اجل أن أعيش وان هذه 3سنوات هي آخر سنوات حريتي فبعدها سأتزوج بالتأكيد لن يتركني زوجي أفعل كل هذا من بعد الزواج"*
3. *"الزواج حديث الجميع الفتيات يردن الزواج في أقرب وقت ويعتبرن أنفسهن في سنه"*
4. *"البنات يردن الزواج دون إدراك لمعناه وصعوبته والمسؤولية التي بعده لدرجة أنهن يردن الزواج دون اهتمام لحال الزوج أو شكله أو طباعه"*
5. *"قليل من الطالبات من لا تهتم بالزواج وإن تزوجت ستشترط على زوجها العمل"*

من خلال العبارات يبدو أن الفتيات فقط من عبرن على رغبتهن في الزواج دون الذكور، ويعود ذلك للفروق الاجتماعية بين الجنسين بالدرجة الأولى؛ فكما هو معروف الفتاة تتزوج في سن مبكر قبل الشباب، وكما يُلاحظ كذلك من خلال العبارات "1"و"2" الطالبات يعتبرن المرحلة الجامعية هي مرحلة الحرية التامة التي تأتي بعدها مرحلة الزواج وهي مرحلة تُقَيِد الفتاة وتحرمها من حريتها، لذلك يبدو إقبال الطالبات على الدارسة وفعاليتهن أكثر من الذكور؛ فمنهن من يعتبرها هروب من القيود الاجتماعية، وسلطة الأسرة، وحتى الزوج، لذلك هنا إعتبار إقبال الإناث على الدراسة نوع من المقاومة للضغوط الاجتماعية.

كذلك الرغبة الشديدة للطالبات في الزواج كما جاء في العبارة "3" و"4" هو ما يؤشر على تأثر الطالبات بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي –خاصة من حيث إهتمامهم بالزواج المبكر–.

أما **الموضوع الثاني** من حيث ترتيب اهتمام الطلبة بالمواضيع الاجتماعية نجد موضوع **نمط اللباس والمظهر** حيث قدرة نسبة الطلبة الذين صرحوا بأنهم يتحدثون دائما في الموضوع بـ47.5% وهي نسبة جدا معتبرة بالنظر لنوعية الموضوع؛ بالإضافة إلى نسبة 45% من الطلبة؛ من يتحدثون أحيانا في الموضوع، مقابل نسبة 7.5% من الطلبة الذين لا يتحدثون أبدا في الموضوع؛ وهي نسبة ضئيلة جداً.

أما ما قاله الطلبة فهو لا يخرج على النقد لبعضهم البعض، ويؤكد الجميع على انتشار اللباس غير المحتشم كما قال أحدهم "نمط اللباس الفيزو والسروال المقطع تقليد أعمي" فقد اختصرت هذه العبارة مظهر الطلبة في كلمتين؛ الطالبات اللباس الضيف جداً الذي يصف ملامح الجسم هذا بالنسبة للطالبات؛ أما بالنسبة للذكور فظاهرة السروال المزق؛ أو السروال منخفض الخصر؛ و تبين من خلال ما صرح به الطلبة حرص الكثير من الطلبة على إتباع الموضة؛ من اللباس إلى حلاقة الشعر؛ وحتى حركات الجسم، لكن هذا لا يعني عدم وجود الطلبة المعتدلين في مظهرهم لكن تبقى نسبتهم قليلة مقارنة بالفئة الأخرى.

أما بالنسبة **للموضوع الثالث** في الترتيب من إهتمام الطلبة نجد موضوع **العلاقات العاطفية** حيث صرحت نسبة 43.5 % من مفردات العينة أنها تتحدث دائما في الموضوع؛ وهي نسبة جد معتبرة بالإضافة إلى نسبة 43% تتحدث أحيانا في الموضوع ذاته؛ وهذا مقابل نسبة 13.5% لا تتحدث إطلاقا في الموضوع وهي نسبة جد ضئيلة دليل على إهتمام الطلبة بالموضوع؛ لكن لا توجد عبارات بعينها عبر بها الطلبة على الموضوع في الإستمارة فيما عدا تصريحهم بأنها موضوع جد متداول بين الطلبة؛ وهي نفس النتيجة التي أظهرتها المحادثات المسجلة سابقا.

في **الترتيب الرابع** نجد **موضوع اختيار الزوج أو الزوجة بنسب** مقاربة جداً للمواضيع السابقة؛ حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 42%؛ بالإضافة إلى نسبة 44.5% التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ وبالمقابل نجد نسبة 13.5 % لا تتحدث إطلاقا في الموضوع، وما قاله الطلبة كالتالي:

1. *"هناك من الطالبات من لا تهتم لأخلاق الزوج منهن من تقول نتزوج ثم أقوم بإصلاحه"*
2. *"هناك من تقول أتزوج المهم راجل وفقط وأنا لا أتشرط"*
3. *"غالبا ما تتحدث الطالبات على موصفات الزوج التي تريده وهل يسمح لها بالعمل بعد الزواج منهن من تريد المثقف ومنهن من تريد الأنيق وأخرى الثري واغلبهن الرجل الصالح"*
4. *"مشاكل الساعة لا توجد بنات متخلقات الخيانة اليوم تفرض التخوف من الزواج انتشار الزنا يتمنى الطالب الزوجة الصالحة لكن ما يراه في الواقع يفرض عليه عدم التفكير في الزواج"*
5. *"اختيار الزوج والزوجة المتدينة"*
6. *"اختيار الزوجة العاملة"*
7. *"هناك من تريد الزواج ولو زوجة ثانية"*

إذا يبدو من خلال العبارات التي دونها الطلبة أن معايير الزواج لدى الطلبة متأثرين فيها بثقافة المجتمع والواقع المعيش؛ ولا تعبر على المستوى التعليمي الذي وصل إليه الطالب؛ ولا تُظهِر العبارات تأثر الطالب في تفكيره بالخطاب التربوي خاصة لما تقول طالبة –كما في العبارة "1" والعبارة"2"– لا يهمها أخلاق الزوج بقدر ما يهما فعل الزواج؛ ويمكن تفسير هذا من عدة أوجه كما يلي:

- التأثر الشديد بثقافة المجتمع وبالتحديد الثقافة الذكورية؛ وإلا كيف لطالبة وفي سن مبكرة تقرر أنها يمكن أن تتزوج مهما كانت أخلاق الرجل وهي من تتكفل (بتربيته) بعد الزواج؛ مع أن ذلك ليس بالمؤكد؛ لولا تأثرها الشديد بالثقافة الذكورية للمجتمع التي تعلي من شأن الرجل مهما كانت صفاته على حساب المرأة.
- إصرار الطالبات على الزواج وهن في مرحلة الدراسة؛ مصدره كذلك التهويل المجتمعي لظاهرة العنوسة خاصة وسائل الإعلام؛ من ما يجعل الطالبة تفكر بأنها أمام حرب قضيتها الزواج قبل فوات الآوان، وهو ما يجعل الطالبات يَقبَلن حتى كزواجة ثانية أو ثالثة.

- كذلك نشير أن الدراسة الميدانية أجريت بجامعة سطيف؛ وتظم طلبة إما من منطقة القبائل أو الشرق بشكل عام؛ وهي منطقة معروفة بتقاليد الزواج المبكر للإناث كما الذكور.

كما أظهرت العبارات معايير للزواج منها:

- معيار العمل وهو معيار مادي؛ سواء بالنسبة للإناث أو الذكور.
- الذكور أكدوا على الخلق الحسن، وذلك لتخوفهم من ظاهرة الخيانة الزوجية.
- كذلك معيار التدين.

أما الموضوع الذي هو في **الترتيب الخامس** هو **موضوع المجتمع الجزائري ككل** حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 40.5% بالإضافة إلى نسبة 47.5% التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ وهذا مقابل نسبة 12% لا تتحدث إطلاقا في الموضوع وهي نسبة جد ضئيلة تعبر على اهتمام الطلبة بالموضوع. وما قاله الطلبة كما يلي:

1-*"المجتمع الجزائري عديم الثقافة"*

2-*"المجتمع الجزائري لا هوية ولا ثقافة ولا دين ولا لغة في الحقيقة همجية"*

يحدث الطلبة في الموضوع بنسبته كبيرة نوعا ما؛ بالنظر لنوعية الموضوع؛ وغالبا ما تكون خطاباتهم عبارة عن أحكام؛ أو نقد؛ يُنعَتُ فيها المجتمع بصفات معينة منها كما جاء في العبارات "1" و"2" وهي لا تعبر على عمق نظر وتحليل من طرف الطالب، خاصة لما ينعت طالب مجتمع بالهمجية.

في **الترتيب السادس** موضوع **بعض السلوكات في المجتمع** وقد بلغت نسبة التحدث دائما في الموضوع 35.5% بالإضافة إلى نسبة 55.5% التي تتحدث في الموضوع أحيانا، وهذا مقابل نسبة 9% التي لا تتحدث أبداً في الموضوع ما يؤكد اهتمام الطلبة بالموضوع وهذا ما قالوه بلغتهم:

1. *"الخيانة الزوجية"*
2. *"العلاقات الجنسية"*
3. *" شيوع الفاحشة"*
4. *"التحرش والاعتداء"*

حديث الطلبة في هذا الموضوع يؤكد على اهتمام الطلبة بما يجري في المجتمع كبقية أفراده؛ وقد أظهرت العبارات نوعية الظواهر التي يهتم بها وهي تقريبا في اغلبها تدل على ما يتصل بالموضوعات الجنسية.

في **الترتيب السابع** نجد موضوع **التحدث على آخرين حيث صرحت نسبة** 33% من مفردات العينة أنها تتحدث دائما على أشخاص آخرين؛ بالإضافة إلى نسبة 50.5% التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ بالمقابل من نسبة 16.5% التي لا تتحدث في الموضوع أبداً وهذا ما قاله الطلبة.

1. *"النميمة"*
2. *"لا استطيع البقاء دون التحدث على الآخرين"*

لم يصرح الطلبة بالكثير من العبارات في الموضوع لكن العبارتين المذكورتين كافيتين للدلالة على الموضوع؛ بالإضافة لما جاء في المحادثات فإن الطلبة يظهرون اهتمام بالغ بأخبار وأفعال بعضهم البعض؛ وبالأخص الحديث حول العلاقات العاطفية بين بعضهم البعض كما سبق الإشارة للموضوع.

ثم **الموضوع** الموالي **الثامن** هو **موضوع السب والشتم والكفر** حيث صرحت نسبة 31% وهي جد معتبرة من مفردات العينة بأن الظاهرة موجودة دائما بين أحاديث الطلبة؛ هذا بالإضافة إلى نسبة 44% التي صرحت بأن الظاهرة موجودة أحيانا، أما نسبة 25% فترى عدم جود الظاهرة إطلاقا وهي نسبة منخفضة بالنظر إلى نوعية الظاهرة. مع الإشارة أن الظاهرة موجودة ومنتشرة بين الذكور كما الإناث وهي في تزايد؛ وغالبا ما تستعمل فيها عبارات تحيل لأفعال جنسية منحرفة.

في **الترتيب ما قبل الأخير** نجد موضوع **الأقارب** وقد صرحت مفردات العينة من الطلبة أن نسبة 21% تتحدث في الموضوع دائما؛ بالإضافة إلى نسبة 55% التي تتحدث في الموضوع أحيانا؛ أما نسبة عدم تحدث الطلبة في الموضوع فقد بلغت 24%. بالنظر إلى نوعية الموضوع فإن نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع منخفضة وعادتاً ما نجد أن الطالبات هن اللواتي يتحدثن حول العائلة عكس الذكور الذين يبدون تحفظ اتجاه الموضوع.

ثم في **الترتيب الأخير** وبنسبة ضئيلة جداً نجد **موضوع مشكلات عائلية** نسبة 17 % من مفردات العينة تتحدث في الموضوع دائما بالإضافة إلى نسبة 53.5 % تتحدث في الموضوع أحيانا، وهذا مقابل نسبة 29.5% التي لا تتحدث في الموضوع إطلاقا.

جدول رقم (18) يوضح مدى حديث الطلبة في الموضوعات الدينية:

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما		يتحدث أحيانا		يتحدث أبداً		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
النبي عليه الصلاة والسلام	64	47.5	69	51	2	1.5	135	100
القرآن الكريم	60	44.5	71	52.5	4	3	135	100
المساجد	34	25	81	60	20	15	135	100
برامج إعلامية دينية	12	9	87	64.5	36	26.5	135	100
فتاوى	18	13	53	39.5	64	47.5	135	100
الحجاب	54	40	69	51	12	9	135	100
ظاهرة (الإسلاموفوبيا)	12	9	27	20	96	71	135	100
الأديان الأخرى	6	4.5	61	45	68	50.5	135	100
الحلال والحرام	58	43	47	35	28	21	135	100
بعض الفرائض	46	34	75	55.5	14	10.5	135	100
السنن النبوية	28	21	79	58.5	28	20.5	135	100

التحليل:

من بين المواضيع الدينية المقترحة على الطلبة **موضوع النبي عليه الصلاة والسلام** والذي حاز على **أكبر نسبة** مقدرة بـ 47.5% التي صرحت بأنها تتحدث دائما في الموضوع؛ بالإضافة إلى نسبة51% التي صرحت أنها تتحدث أحيانا فيه، بالمقابل من نسبة 1.5% من مفردات العينة التي لا تتحدث أبداً بالموضوع؛ وهذا ما قاله الطلبة:

1. *"النبي القدوة الحسنة لكن للأسف في وقتنا عدم الاقتداء به"*
2. *"صفات النبي عليه الصلاة والسلام"*
3. *"حياة الرسول ومعاملته لزوجاته"*
4. *"حياته ومدى اقتدائنا به"*

إذاكما يبدو من خلال العبارات أن خطاب الطلبة لا يخرج عن مفهوم القدوة؛ لم تأتي تفصيلات في الموضوع أكثر من هذه الكلمات.

وفي **الترتيب الثاني** من المواضيع الدينية نجد **موضوع القرآن الكريم** حيث قدرت نسبة الحديث في الموضوع دائما بـ 44.5% بالإضافة إلى نسبة 52.5% التي تتحدث في الموضوع أحيانا؛ ونجد بالمقابل نسبة 3% التي صرحت بأنها لا تتحدث أبدا فيه. وهذا ما قاله الطلبة في الموضوع:

1. *أنواع القراء وأحسنهم"*
2. *"تعلم أحكام التجويد"*
3. *"قراءة سورة الكهف يوم الجمعة القران في رمضان فقط"*
4. *"الإبعاد عن تلاوة القران"*

يتبين من خلال العبارات "1" و"2" و"3" أن اهتمام الطلبة بالمواضيع الدينية لا يخرج عن بعده الشكلي؛ ولا يوجد تعمق في النظر للقران الكريم؛ وفي العبارة "4" يرى الطلبة أنهم بعيدين عن القرآن الكريم.

أما **الموضوع الثالث** في الترتيب كانت نسبة 43% من مفردات العينة التي صرحت أنها تتحدث في **موضوع الحلال والحرام** دائما؛ بالإضافة إلى نسبة 35% التي صرحت أنها تتحدث في الموضوع أحيانا، أما نسبة مفردات العينة التي لا تتحدث في الموضوع إطلاقا فهي 21% وهذا ما قاله الطلبة:

1. *" لم نعد نعرف وأنا بالنسبة لي أصبح الحرام حلال والحلال حرام"*
2. *"لا يفرقوا بين الحلال والحرام"*
3. *"نعرفه في حدود التخصص بنوك"*

لم يعطي الطلبة عبارات كافية لتحليل الموضوع لكن تمثلاتهم فيما يخص الموضوع سلبية؛ ما يؤشر على عدم معرفتهم بالموضوع؛ ولا يوجد لديهم تراكم معرفي سواء رسمي آو غير رسمي، فلا يوجد أثر لا للخطاب التربوي ولا للخطاب المجتمعي فيما يخص موضوع الحلال والحرام؛ ما يفيد بمحدودية المعرفة الدينية لدي الطلبة، وما النسب إلا تعبير تلقائي من الطلبة عن الموضوع ربما لأن طلبة قد ورثوا فقد الدلالة السحية للكلمات دون إدراك لجوهرها. وهناك من الطلبة من صرح بعدم معرفتهم بذلك؛ أو هناك من كتب عبارات غير مفهومة تفتقد للمعنى؛ أو مثلا طلبة العلوم الاقتصادية بعض التخصصات ذكر الطلبة معرفتهم بالموضوع بحكم التخصص.

ثم في **الترتيب الرابع الموضوع الحجاب** حيث نسبة 40% من الطلبة صرحت أنها تتحدث في الموضوع دائما، بالإضافة إلى نسبة 51% التي صرحت أنها تتحدث في الموضوع أحيانا؛ وهذا بالمقابل من نسبة 9% التي لا تتحدث في الموضوع إطلاقا، وهذا ما قاله الطلبة.

1. *" شيوع الجلباب تع سروال على بابا مع المكياج"*
2. *"الحجاب أصبح موضة"*
3. *"الحجاب أصبحوا يسخرون منه ويرتدينه للجمال وليس للسترة"*
4. *"التحدث عن آخر موضة للحجاب ونقد بعض الإناث"*
5. *"الستر لا يوجد في مجتمعنا مما أدى إلى انتشار الفاحشة"*
6. *"الحجاب رفعة للمرأة"*

تركيز الطلبة في التعبير على الموضوع كان على واقع الحجاب بين جماعة طلبة الذي أثار استهجانهم؛ ففي رأيهم الحجاب ليس باللباس الذي يخضع للموضة بل هو لباس ثابت الشكل وحتى اللون؛ مثلا في العبارة "1" يتحدث الطلبة على نمط من اللباس الذي فعلا يشبه "سروال على بابا" القصة التلفزيونية المعروفة، وفعلا يوجد هذا النمط من الحجاب وهو ذو انتشار واسع بين الكثير من الفئات العمرية؛ وليس الطالبات فقط بل حتى الكبيرات في السن، لكن يبدو هنا فيه استهجان للظاهرة من طرف الطلبة، وفي رأيهم هذا يعتبر سخرية بالحجاب العبارة "3".

الطلبة يرون في الحجاب لباس مقدس؛ وفي تقديرهم الفتاة التي ترتدي الحجاب الشرعي يجب أن يخلو من كل زينة؛ كما يجب على تلك الفتاة أن تبدي في سلوكها الكمال؛ وهذه أحكام مصدرها ثقافة المجتمع الذي لا يتقبل الخطأ من المرأة ويتوقع منها دائماً الإعتدال في السلوك؛ كذلك الطلبة هنا يرفضون التجديد في صورة الحجاب وهذا نتيجة للجمود في التفكير وأخذ قشور الدين دون التعمق فيه؛ ونشير في الأخير أن هذه الصورة من الحجاب روجت لها وسائل الإعلام، مثلها مثل أي نمط من اللباس.

الترتيب الخامس موضوع **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر** حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة فيه 37% بالإضافة إلى نسبة 52.5%من مفردات العينة التي تتحدث أحيانا في الموضوع؛ بالمقابل توجد نسبة 10.5% من مفردات العينة التي لا تتحدث في الموضوع أبداً، وجل ما قاله الطلبة كما يلي:

1. *"لا يوجد من ينصر الدين أو تغيير المنكر"*
2. *"قليل وين تلقاو واحد يحب ينصح خوه باسكو ناس ولات ما تحبش النصيحة"*
3. *"الجميع يخاف الآن ولا تستطيع أن تنهي أحد لأنك لا تدري العواقب"*

ما عبر عنه الطلبة قليل فالكثير منهم لم يولي الموضوع اهتمام اكتفوا فقط بالتأشير على درجة الاهتمام، ومجمل ما قاله الطلبة يوحي بضعف وجود هذه الفضيلة بين الطلبة، كما جاء في العبارات المذكورة سابقا، ويرجع ذلك لتراجع وجود هذه القيمة مجتمعيا، وغياب التناصح بين أفراد المجتمع، وكثرة التنازع والصراع بين الأفراد التي قلصت من وجود الظاهرة، ويمكن تفسير ذلك التراجع بسبب تحول المجتمع من المجتمع البسيط إلى المجتمع المعقد وزيادة الفردانية واتساع المسافة الاجتماعية مقابل ضعف التضامن الاجتماعي؛ وبالتالي تغيب مثل هذه الفضائل بين أفراد المجتمع.

الموضوع السادس كان **السنن النبوية** حيث صرحت نسبة 21 % من مفردات العينة أنهم يتحدثون دائما في الموضوع؛ بالإضافة إلى نسبة 58.5% من الطلبة التي تحدث أحيانا فيه؛ بالمقابل نجد 20.5 % لا تتحدث أبدا في الموضوع ومجمل ما عبر عنه الطلبة أنهم يتحدثون في السنن التالية مثل: الصوم، والأمانة، صيام الأيام البيض، قراءة الأذكار، النوافل، السواك، قيام الليل، اللحية.

يبدو من خلال "السنن" التي ذكرها الطلبة أنهم لا يعرفون من السنة إلا القشور، ففي سنة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا يعرفونها ولا الحلال والحرام؛ لكن يعرفون سنن شكلية لا قيمة لها بالمقابل من

السنن النبوية التي تدعو للعلم والتفكر والتدبر والعمل وغيرها من السنن التي حث عليها النبي عليه الصلاة والسلام لبناء أمة قوية، فعلى ما يبدو الطالب مفرغ دينيا معرفته الدينية لا تتجاوز السطح.

أما المواضيع التالية فكانت متوالية في الترتيب من حيث اهتمام الطلبة ولم يُدَوِنوا أي عبارة وهذا مؤشر على عدم اهتمامهم الفعلي بالمواضيع؛ وهي كما يلي مع نسبة تحدث مفردات العينة دائما فيها: **بعض الفرائض** 34% ؛ **المساجد** 25% ؛ **فتاوى**13%، **ظاهرة (الإسلاموفوبيا)** 9% والملفت للانتباه أن تكون ظاهرة كظاهرة **الإسلاموفوبيا** وقوة تداولها إعلاميا؛ وما سببته للدول الإسلامية من أزمات، ولا يتفاعل معها الطلبة فهذا فعلا مؤشرا على الفراغ المعرفي الذي يعيشه الطالب.

ثم في الأخير موضوعين قد شكلا أضعف النسب من حيث تحدث الطلبة فيهما دائما وهما: **موضوع برامج إعلامية دينية وموضوع الأديان الأخرى** أين كانت نسبة تحدث الطلبة في الموضوعين هي على التوالي 9% و4.5%، وبمجمل ما صرح به الطلبة كالتالي:

البرامج الإعلامية الدينية أنهم يهتمون بالبرامج الخاصة بالفتوى وذكروا بالتحديد "الشيخ شمس الدين" والداعية "وسيم" والحصة الاجتماعية "وافعلوا الخير"، وكما يبدو هي حصص سطحية لا تؤشر على عمق المعرفة الدينية لدى الطلبة.

أما بالنسبة للموضوع الأديان الأخرى فهناك من الطلبة من صرح بوجود ظاهرة الإلحاد لدى عينة من الطلبة وإيمانهم بنظرية داروين بدل الإسلام، ووجود عينات مسيحية مرتدة.

جدول رقم (19) يوضح مدى حديث الطلبة في الموضوعات السياسية:

الإجابة / المواضيع	أتحدث دائما		أتحدث أحيانا		أتحدث أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
سياسة الدولة بشكل عام	36	27	57	42	42	31	135	100
الأحزاب السياسية	18	13	53	39.5	64	47.5	135	100
الجمعيات	14	10.5	51	38	70	52	135	100
المواطنة	30	22	53	39.5	52	38.5	135	100
الانتخابات	22	16.5	69	51	44	32.5	135	100
سياسات الدول في العالم	20	15	59	42	56	41.5	135	100
ثورات الدول العربية	32	24	67	50	36	27	135	100
قضية فلسطين	50	37	65	48	20	15	135	100
مختلف الأخبار السياسية	18	1	35	26	82	61	135	100
انتهاكات حقوق الإنسان	32	24	61	45	42	31	135	100
الخدمة الوطنية	44	32.5	49	36.5	42	31	135	100

التحليل

الملاحظة التي يمكن تسجيلها بشكل عام هي نقص واضح لتفاعل الطلبة مع الموضوعات السياسية مثلما كان الحال في الموضوعات الدينية؛ وهذا مقارنة بالموضوعات البيداغوجية وموضوعات الحي الجامعي وحتى نسبة التحدث دائما في الموضوعات السياسية كانت جد منخفضة فأكبر نسبة سجلت أقل من النصف بكثير وهي 37 % ثم 27% .

الموضوع الذي كان في **التريتب الأول** هو **قضية فلسطين** حيث بلغت نسبة التحدث في الموضوع دائما 37%بالإضافة إلى نسبة 48% تتحدث في الموضوع دائما؛ بالمقابل نسبة 15% لا تتحدث في الموضوع إطلاقا؛ ولم يقدم الطلبة عبارات معينة ما عدا العبارة *"قضية فلسطين مهزلة العرب"* .

وكان الموضوع الذي حاز **ثاني أكبر** نسبة هو **موضوع سياسة الدولة بشكل عام** حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع نسبة 27% بالإضافة إلى نسبة 42%من مفردات العينة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع؛ ونسبة 31% لا يتحدثون أبداً فيه، ومجمل ما قاله الطلبة تلخص في عبارتين هما *"نظام سياسي فاسد"* و"*سياسة دولتنا سياسة تحكم في العقول وإخمادها وتعطيلها*" وهي عبارات قوية ناقدة للنظام السياسي، لكنها قليلة مقارنة بما تعيشه الجزائر من تقلبات سياسية؛ وكطلبة جامعيين ينتظر منهم أكثر من ذلك.

في **الترتيب الثالث** كان موضوع **ثورات الدول العربية** حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع بـ23.7 % بالإضافة إلى نسبة 49.6 % التي تتحدث في الموضوع أحيانا؛ وبالمقابل نسبة 26.7% لا تتحدث في الموضوع إطلاقا؛ ومجمل ما قاله الطلبة هو *"الثورات العربية استغلت لبلدان أجنبية بتأييد من خونة لدول عربية الدول العربية التي اندلعت فيها الحروب"* و "*هي ليست ثورات الربيع العربي بل دمار الدول العربية وربيع الدول الغربية*"، وهي عبارة توحي بتأثر الطالب بما هو حاصل في الدول العربية؛ لكن يبقى تفاعل ضعيف مع الموضوع بالنظر لأهميته.

ثم **الموضوع الرابع** نجد موضوع **انتهاكات حقوق الإنسان** حيث كانت نسبة التحدث دائما في الموضوع مقدرة بـ 24 % ونسبة 42% تتحدث في الموضوع أحيانا؛ بالمقابل نسبة31 % لا تتحدث في الموضوع إطلاقا؛ ومجمل ما قاله الطلبة هو "*ظاهرة اختطاف الأطفال*" "*والعنف ضد النساء*" و"*ما تقوم بت دول الحلف الأطلسي وروسيا*" هي طبعا مواضيع مصدرها وسائل الإعلام بالدرجة الأولى.

موضوع المواطنة على أهميته كان في **الترتيب الخامس** ونسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائماً هي 22%، بالإضافة إلى نسبة39.5 %تتحدث في الموضوع أحيانا، ونسبة 38.5 % لا تتحدث في الموضوع إطلاقا، وهي نسب تعبر على عدم إهتمام الطلبة بالموضوع، ومجمل ما قاله الطلبة:

1. *"المواطنة هي حب الوطن من الإيمان"*
2. *"رمز السيادة الوطنية"*
3. *"لا نعرف المواطنة"*
4. *"ذهبت مع أرواح الشهداء"*

والعبارات تعبر على جهل الطلبة بالموضوع بالنظر لمستواهم العلمي، فأين دور الخطاب التربوي في هذا الموضوع.

أما بقية الموضوعات فلم يبدي فيها الطلبة أي تعبير فيما عدى التأشير على درجة الاهتمام؛ وعدم تعبير الطلبة في الموضوعات مؤشرا على عدم الاهتمام بالموضوعات؛ خاصة لو نلاحظ موضوع تتبع الأخبار السياسية فالنسبة اهتمامهم منخفظة جدا وتدل على العزلة التامة للطلبة على عالم السياسة والأخبار.

والموضيع السياسية مرتبة بالشكل التالي حسب درجة التحدث فيها دائما كما يلي:

1. الانتخابات 16.5%
2. الأحزاب السياسية 13%
3. سياسات الدول في العالم 15%
4. الجمعيات 10.5%
5. مختلف الأخبار السياسية 1%

جدول رقم (20) يوضح اهم ما قاله الطلبة في الموضوعات الاقتصادية:

الإجابة / المواضيع	أتحدث دائما		أتحدث أحيانا		أتحدث أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
السياسة الاقتصادية للجزائر	62	46	59	43.5	14	10.5	135	100
الوضع الاقتصادي للجزائر	38	28	67	49.5	30	22.5	135	100
القدرة الشرائية للمواطنين	66	49	57	42	12	9	135	100
الأسعار	68	50.5	53	39	14	10.5	135	100
عملية التسوق	48	35.5	55	41	32	23.5	135	100
الاستهلاك	46	34	59	43.5	30	22.5	135	100
اقتصاد الدول الأخرى	30	22	49	36.5	56	41.5	135	100

التحليل

الموضوعات الإقتصادية لم يعبر الطلبة عليها بعبارات واضحة؛ ما عدا تأشيرهم على درجة الاهتمام؛ وذلك مؤشر على عدم اهتمامهم بها مقارنة بالمواضيع الأخرى خاصة البيداغوجية منها؛ وهي مرتبة حسب درجة الحديث فيها دائما من الأكبر نسبة إلى الأصغر نسبة كالتالي:

1. الأسعار50.5% ويتحدثون حول ارتفاع الأسعار.
2. القدرة الشرائية للمواطنين 49% يتحدثون حول ضعف القدرة الشرائية للمواطنين.
3. السياسة الاقتصادية للجزائر نسبة التحدث دائما في الموضوع مقدرة بـ 46% ومعظم حديثهم حول سياسة التقشف بطريقة ساخرة كقولهم: *"التقشف على الشعب"* وقولهم *"تقشف الشعب وتبذير الحكام عندي"* وقولهم *"لوكان يسرقوا شوي ويخليونا شوي"* وقولهم *"التقشف على الفقير*
4. عملية التسوق 35.5%
5. الاستهلاك 34%
6. اقتصاد الدول الأخرى30 % عادة ما يتم تناول الموضوع من باب المقارنة بالدول الاخرى.
7. الوضع الاقتصادي للجزائر 28 % وردت عبارة واحدة "مكانش اقتصاد" على رغم من أن هناك نسبة معتبرة من طلبة الاقتصاد في العينة المبحوثة.

جدول رقم (21) يوضح مدى تحدث الطلبة في الموضوعات الترفيهية:

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما		يتحدث أحيانا		يتحدث أبداً		المجموع	
	ت	%		%	ت	%	%	
الهاتف النقال	92	68	31	23	12	9	135	100
صفحات التواصل	66	49	49	36.5	20	14.5	135	100
ألعاب ترفيهية	38	28	55	41	42	31	135	100
النكت	34	25	53	39.5	48	35.5	135	100
الرياضة	40	29.5	51	38	44	32.5	135	100
الغناء	36	27	59	42	40	29	135	100
البرامج الفنية	18	13.5	59	43.5	58	43	135	100
الأفلام	50	37	59	43.5	26	19.5	135	100
المسلسلات	54	40	43	32	38	28	135	100
المشاهير	30	22	49	36.5	56	41.5	135	100

التحليل:

بالنسبة للموضوعات الترفيهية يبدو أنها حققت أعلى النسب من حيث إهتمام الطلبة؛ مقارنة بالموضوعات الدينية والسياسية والاقتصادية وحتى الاجتماعية؛ وكان الموضوع الذي حقق **أعلى النسب** هو موضوع **الهاتف النقال** حيث وصلت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائماً 68% بالإضافة إلى نسبة 23% التي تتحدث أحيانا في الموضوع، وهذا بالمقابل نسبة 9% لا تتحدث أبداً في الموضوع وهي نسبة منخفضة جداً. وحسب تعبيرات الطلبة فقد أظهروا ارتباط كبير بالهاتف واستعمالات كثيرة خاصة الأنترنت.

والموضوع الموالي **صفحات التواصل الاجتماعي** الذي شكل **ثاني أكبر نسبة** لحديث الطلبة الدائم فيه بنسبة 49%؛ بالإضافة إلى نسبة 36.5% من مفردات العينة التي صرحت؛ بأنها تتحدث أحيانا في الموضوع، وهذا بالمقابل من نسبة 14.5% التي صرحت أنها لا تحدث عن الموضوع إطلاقا. وعدد معتبر من الطلبة الذين صرحوا بأنهم قد أدمنوا استعمال الفيسبوك بشكل خاص، وحسب وجهة نظر البعض فإنه أصبح مصدر للأخبار.

أما الموضوع الذي كان في **الترتيب الثالث** من الموضوعات الترفيهية فهو **موضوع المسلسلات التلفزيونية** التي عبر الطلبة على اهتمامهم الكبير بها؛ خاصة الإناث منهم؛ حيث وصلت نسبة التحدث دائما في الموضوع نسبة 40%؛ بالإضافة إلى نسبة 32% من الطلبة الذين يتحدثون أحيانا في الموضوع، أما نسبة الطلبة الذين لا يتحدثون أبداً في الموضوع فهي 28%، وهي نسبة منخفضة بالنظر لنوعية الموضوع.

ويظهر على الطالبات –حسب ما صرحوا به– تعلق شديد بالمسلسلات؛ خاصة الهندية ثم التركية والكورية، دون ذكرهم لأي منتج تلفزيوني عربي أو جزائري؛ ومتابعة المسلسلات بشكل دائم خاصة بتوفر الأنترنت في كل الأوقات؛ ما زادت في ارتباطهم الشديد بها وتأثرهم بأحداثها؛ وكل ما تقدمه من أنماط للعلاقات العاطفية واللباس وحتى الحديث.

الموضوع الذي كان في **الترتيب الثالث** هو **موضوع الأفلام** حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما نسبة 37% من مفردات العينة وهذا بالإضافة إلى نسبة 43.5 % التي تتحدث أحيانا في الموضوع وهذا بالمقابل من نسبة 19.5% لا تتحدث إطلاقا في الموضوع؛ وهي نسبة جد منخفضة؛ ومجمل ما ذكره الطلبة هو متابعة الأفلام الأمريكية أفلام الحركة؛ وأفلام تركية هندية أفلام الرعب.

الموضوع الترفيهي الذي كان في **الترتيب الخامس** هو **موضوع الرياضة** حيث بلغت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع دائما 29.5% بالإضافة إلى نسبة 38% التي تهتم بالموضوع أحيانا، وبالمقابل نسبة 32.5 % لا تتحدث في الموضوع إطلاقا، واهتمام الطلبة حسب ما صرح البعض منهم بالرياضة خاصة الإيروبيك لأنه يعطي الرشاقة للجسم، ومتابعة الأخبار الرياضية ومشاهيرها.

الموضوع **السادس** هو **موضوع الغناء** إذ بلغت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع نسبة 27% بالإضافة إلى نسبة 42% التي تهتم بالموضوع أحيانا، أما نسبة 29% هي لا تهتم للموضوع إطلاقاً. وقد ذكر الطلبة أنوع من الأغاني التي يحبذونها وهي كالتالي: أناشيد دينية، أغاني سطايفي، أغاني معطوب الوناس والراي ، غنا غربي؛ ويبدو نمط الغناء المحبذ لدى الطلبة منوع بين الأصيل والدخيل على ثقافة المجتمع.

ثم الموضوع السابع **النكت** الذي كانت نسبة اهتمام الطلبة به دائما هي 25%، بالإضافة إلى نسبة 39.5% التي تتحدث في الموضوع أحيانا؛ بالمقابل نسبة 35.5% التي لا تتحدث في الموضوع أبدا؛ وحسب ما صرح به الطلبة فإنهم يبدعون في خلق النكت؛ أو يمكن أن يحولوا أي حديث إلى نكت؛ ومنهم من صرح بأن أكثر النكت المتداولة هي النكت الجنسية.

أما الموضوع ما قبل الأخير فهو موضوع **المشاهير** حيث كانت سنبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما 22% بالإضافة إلى نسبة 36.5 % تتحدث في الموضوع أحيانا؛ ونسبة 41.5% لا تتحدث في الموضوع إطلاقاً، ومن بين الأسماء التي ذكروها هي *"لطفي دوبل كانون" "تامر حسني" "رونالدو" "ابراهيمي" "كارينا كابور"* . بالإضافة للتحدث على فضائح المشاهير في مجال الفن والغناء والرياضة.

والموضوع الذي شكل أخر اهتمام الطلبة في الموضوعات الترفيهية هو موضوع **البرامج الفنية** حيث كانت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع دائما هي 13.5% بالإضافة إلى نسبة 43.5% التي تتحدث في الموضوع أحياناً وبالمقابل نسبة 19.5% لا تتحدث في الموضوع إطلاق ومجمل البرامج التي ذكرها الطلبة هي *"ارب ايدول" "ارب جوت تالنت" "كلام نواعم"* .

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

تعد الدراسة الميدانية المحك الفعلي لاختبار مدى صدق وثبات الفرضيات التي تم صياغتها للإجابة على سؤال الانطلاق؛ وبعد الانتهاء من جمع وعرض البيانات الموجهة لذلك؛ فإنه من الضروري مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1-1- الفرضية الفرعية الأولى:

والتي مفادها :"تكشف الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطلبة عن اقترابه من الخطاب المجتمعي وابتعاده عن الخطاب التربوي"؛ وبناءاً على تحليل المحادثات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وفق المؤشرات التي تمت الإشارة إليها في مسبقاً:

1-1-1- **الخصائص العامة للخطاب اليومي للطالب الجامعي:**

كتب عالم الاجتماع "هارولد كارفينكل" دراسة عن عالم المنطق السليم المألوف للحياة اليومية؛ وهو العالم الذي بني برمته على افتراضات، وتوقعات تتحكم في أفعال أفراد أي مجتمع وفي تفسيرهم لأفعال الآخرين، وأمثال هذه الافتراضات والتوقعات مضمرة، وقائمة في الخلفية ومسلم بها وليست مما يدركها الناس عن وعي، ونادراً ما تصاغ صوغا صريحاً، أو تفحص صراحة، أو تخضع للتساؤل الصريح، والمنطق السليم للخطاب من المعالم البارزة في هذه الصورة"[1] إذا تلك الافتراضات، والتوقعات مسلم بها؛ وطالما أنها مسلم بها فإنها تقبع خلف أفعال الأفراد وتبرر سلوكياتهم الاجتماعية؛ وهي التي تحدد طبيعة الخطاب اليومي؛ ومن خلال تحليل المحادثات، وبيانات الاستمارة تبين أن للخطاب اليومي للطالب الجامعي جملة من الخصائص تعمل بداخله وتوجهه ومتى ما أفلت منها تغيرت وجهته؛ وستقدم الدراسة أبرز خصائص الخطاب اليومي للطالب كما يلي:

أ. **إصدار الأحكام (التقويم):**

تبين من نتائج الدراسة أن الخطاب اليومي يتسم بإصدار الأحكام؛ اتجاه مختلف الوضعيات البيداغوجية كطرائق التدريس، التقويم، الامتحانات، والأستاذ، ومواضيع اجتماعية كالزواج والعلاقات العاطفية، أو أشخاص كتقويم أفعال الآخرين؛ وهي أحكام لا تدل على النضج الاجتماعي للطالب، ولا على وعيه بمكانته في الجامعة والمجتمع؛ وهي أحكام في معظمها سلبية ومشوشة؛ غير منطقية؛ مصدرها الحس المشترك؛ وهي التي يَبنِي عليها الطالب تصرفاته وتوقعاته في عالم الأشخاص والأشياء والأفكار؛ وتتحكم في حياته الجامعية والاجتماعية وتوجهها؛ وبالتالي يتخرج إنسان فاشل تربوياً واجتماعياً. وهي أحكام –فيالغالب- يحاكي فيها

1 نورمان فيركلف: اللغة والسلطة، مرجع سبق ذكره؛ ص 111.

العامة من الناس الذين يفتقدون لأي مستوى ثقافي؛ ويظهر فيها الخطاب التربوي في شكل الخطاب المنبوذ المرفوض جملتاً وتفصيلاً؛ فأين هي أهداف الجامعة التي من أولوياتها خلق اتجاهات إيجابية لدى الطالب.

كما تبين من خلال هذه الأحكام أن الطالب الجامعي قبل أن يكون بحاجة لتخرج بشهادة؛ هو بحاجة لإعادة هيكلة تفكيره اتجاه العالم المحيط به؛ فمن المستحيل أن ينجح طالب بهذا الحجم من السلبية. وفيما يلي أهم ما جاء منها في تحليل المحادثات مصنفة حسب طبيعة الموضوع؛ وأول ما سيلاحظه القارئ هو الحجم الهائل من الأحكام السلبية الذي احتوته حوالي(22) محادثة؛ فما بلك لو كان حجم العينة أكبر، دليل واضح على حجم القناعات السلبية التي تحكم الطالب خاصة اتجاه الخطاب التربوي بكل عناصره:

❖ أحكام في موضوع الدراسة:

- *"توجيه عشوائي لا يهتم بقدرات الطالب ومواهبه"*
- *"تطلب حاجة وتتمنى تقراها تلقى رماوك حاجة أخرى"*
- *"الدراسة وقت الامتحان فقط"*
- *"الدراسة من أجل النقطة"*
- *"من كثرة الضغوطات التي توجد فيها دائما نقول إننا مللنا منها"*
- *"مكانش علم بغال واحد ما يحب يقرى يعقبو في الوقت"*
- *"الخمول وعدم الاكتراث"*
- *"حنا مناش تاع قرايا"* يصفون أنفسهم بأنهم لا تتوفر فيهم صفات المتعلمين.
- *"نقولك صح ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو"*
- *"مابقاش لقرايا في الجزائر"* (بمعنى لم يبقى تعليم في الجزائر)
- *"لشتى تهدر على لقرايا وحنا لا علاقة"* (بمعنى ولو تكلم على الدراسة ونحن لا علاقة بها)
- *"واش راهم يقولوا ليقرى واش دار عندهم حق"* (مايقولونه الذي يدرس ماذا فعل معهم حق)
- *"أنا يبانلي كيما دخلت تخرج"*
- *"نتوم صحاب الكوبياج"*
- *" ولاه يحشمو دارولنا كوشمار حمر راح ليقرى مع لي ما يقراش"*
- *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"*

أحكام في موضوع العلاقة بين الأستاذ والطالب:

- *"كصديق فعلا"*
- *"علاقة جيدة وتذهب حتى إلى الصداقة"*
- *"إما صداقة آو تسلط"*

- *"علاقة تنافر والأستاذ يسخر من الطالب ولا يعطيه حقه والأكثر في العلامة"*
- *"هي علاقة تهديد بالنقاط لا يوجد احترام ولا احتكاك بين الطالب والأستاذ العلاقة علاقة نقاط لا فهم ولا تحصيل الأستاذ لا يهمه الطالب إن فهم أو لا"*
- *"كثيرا ما ينفر الطلبة من المقياس بسبب الأستاذ"*
- *"مكانش علاقة ديما تبهديل ...تقرى وماتجيش وما يمدلك المعلومات الصحيحة تقول ينحيها من لحمو"*

❖ أحكام في موضوع الأساتذة:

- *"أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس"* (هي مجنونة بسبب علم النفس)
- *"عندنا أستاذة مليحة متحاسبش وماتسقسيش"* (عندنا أستاذة جيدة لا تحاسب)
- *" أستاذه هذيك مسمار مزنجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة"* (تلك الأستاذة مسمار تحاسب كثيراً)
- *"هناك أساتذة هم القدوة والمثل الأعلى لكن هناك بعض الأساتذة يتصفون بصفات سلبية"*
- *"أساتذة شايفين رواحهم الهدرة معاهم بالدراهم"*
- *"الأستاذ عدو بالنسبة للطالب ويميز بعض الطلبة عن الآخرين في إعطاء النقاط"*
- *"ما يعرف يقري ما يندب يعرف غير يهدر ويعيد ويستهزى وكي يصلو وقت لكنترول يصعبوه زعما يقريو؟؟؟؟"*
- *"انعدام الكفاءة"*
- *"هناك أساتذة مستوى ابتدائي"*
- *"بعض الأساتذة لا تحس بأنه أستاذ"*
- *"أستاذ لا علاقة بالتدريس"*
- *"عندنا أساتذة تاع المنهجية لمليحة والباقي قالو عليهم"* (عندنا أستاذة المنهجية جيدة والباقي لا)
- *"بصح تشوف أخويا عندنا وحد لبروف تاع الفرد والثقافة هايل* (عندنا ذأستاذ تع الفرد والثقافة رائع)
- *"حنا تع المنهجية تع TD يخدم مع لبنات برك وسقسيك عليه زاد سامط كيشتو لخطرا لاولى ماعجبنيش وما جانيش على القسطو"* (أستاذ المنهجية تطبيق يعمل مع الفتيات فقط ولم يعجبني)
- *"والله هذاك ليقال نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها"* (الذي قال الرجال يحبون الطالبات والنساء يحبون الطلبة معه حق)

❖ الأحكام في موضوع مستوى المعرفي بشكل عام والجامعة:

- *"معندناش نيفو تاع الجامعة"* (ليس لدينا مستوى في الجامعة)
- *"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الأول وما يعرفش يقرا"* (حنا في الجزائر تجده رئيس أو ولا يعرف يقرأ)

الأحكام في موضوع الزواج:

- *"لمرا بعد الزواج لأحسن ليها تحكم دارها وتلتا بأولادها، وراجلها"* (المرأو بعد الزواج من لأحسن لها تهتم بأولادها وزجها)
- *"راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولاو يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور نتيا حاطة هكذاك برك لا لا"* (أنت ترين الحال كل النساء وتعمل وهذا الجيل كله منحرف)
- *"والله تهنات وش درنا حنا بالقارية"* (والله ارتاحت ماذا فعلت بالدراسة)
- "متقليش ضك لي عندو النيفو وراه معندو والو في راسو" (لا تقولي شيء حتى المتعلم الآن تجدينه فارغ)
- "لي *قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة"* (المتعلم هو من علمته الدنيا)
- *"عندك حق العائلة تلعب دور"* (معك حق العائلة لها دور في الحياة الزوجية)
- *"لبدارها وحدها خير باه واش تحب دير دير"* (التي تسكن بيت مستقل أحسن حتى تفعل ما تشاء)
- *"أذا طحتي في راجل يفهمك وعاقل واذا طحتي في واحد مسكر وواعروالله غير يمرمدك كثر من دار شيخك"* (إذا كان زوجك يتفهمك وأما إن كان غير متفهم فغنه سيتعبك أكثر من اهله)

أحكام في موضوع علاقات عاطفية:

- "*هذيك تاع الناس الكل*" (وتعني أنها كثيرة العلاقات مع الرجال)
- "*تاع شارع* ("بمعنى فتاة شارع)
- *" أي لا سقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع"* (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من جعلها فتاة شوارع).
- *"لكان جات طفلة فحلة صاح ماتخونش ولد لحلال معايا"* (لو أنها شاطرة ما كانت تخون إبن الحلال)
- *" إلا شفتي للناس ماكيش رايحا تافونسي"* (إذا أخذت بعين الاعتبار كلام الناس لن تتقدمي)

أحكام في موضوع الحياة الجامعية:

- *" يفرني عليها صحبها"*
- *" والناس كي تشوف اللبسة تع الواحد إذا لقاوه واحد لاباس يهدرو معاه وإذا واحد مهوش لابس وزوالي ميهدروش معاه"*
- *"المجتمع يفرض عليك باه تمشي على واه يمشيو الناس"*
- *" معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك"*

❖ أحكام في موضوع عمال الحي الجامعي والعلاقة بهم:

- *" متواضعون ولكن لا يلاقوا احترام من قبل فئة من الطلبة"*
- *"القليل منهم متأدب والكثير منهم يقولوا كلام لا يسمع"*

- *"غياب الاحترام وضع أشخاص في غير أماكنهم واختصاصهم"*
- *"بعيدة كل البعد عن الأخلاق الحميدة خاصة في التعامل مع الطالبات*
- *"حاميها حراميها العمال من المفروض هم من يصونون ويحمون الإقامة ولكن هم من يعتدون ويتحرشون على الطالبات"*
- *"توجد علاقات بين الحراس والطالبات وهناك من يدخل للطالبة وآخر يحرص"*

❖ أحكام في موضوع المجتمع الجزائري:

- *"المجتمع الجزائري عديم الثقافة"*
- *"المجتمع الجزائري لا هوية ولا ثقافة ولا دين ولا لغة في الحقيقة همجية"*

❖ أحكام في موضوعات دينية سياسية:

- *"لا يوجد من ينصر الدين أو تغيير المنكر"*
- *"قليل وين تلقاو واحد يحب ينصح خوه باسكو ناس ولات ما تحبش النصيحة"*
- *"الجميع يخاف الآن ولا تستطيع أن تنهي أحد لأنك لا تدري العواقب*
- *"نظام سياسي فاسد"* و*"سياسة دولتنا سياسة تحكم في العقول وإخمادها وتعطيلها"*
- *"الثورات العربية استغلت لبلدان أجنبية بتأييد من خونة لدول عربية الدول العربية التي اندلعت فيها الحروب"*
- *"هي ليست ثورات الربيع العربي بل دمار الدول العربية وربيع الدول الغربية"*
- *"لا نعرف المواطنة"*
- *"المواطنة ذهبت مع أرواح الشهداء"*

ب. التضخم والتمحور حول الذات:

ويقصد به ميل الخطاب نحو المبالغة، أو ميل الخطاب نحو النزعة البطولية الاستعراضية، التي تعلي من شأن بعض الأطراف على حساب أطراف أخرى، أو يُظهِر الشخص نفسه على أنه مطلع ويعرف كل شيء؛ ويعطي لنفسه قيمة أكثر من ما تستحق؛ ونفس الملاحظة كما في خاصية الأحكام كثرة عبارات التضخم وهي خاصية سلبية؛ لا تدل على اعتدال في التفكير لدى الطالب؛ كما في الأمثلة التالية:

❖ نماذج يظهر فيها الطالب نفسه واسع الإطلاع والمعرفة:

- *"الشانطي ولا بقيمتو ولمعارف"* (العبارة فيها تضخيم للموقف لأن الواقع العمل الحرفي –الذي تتطلبه الورشة– متوفر بل والواقع يشهد بشح اليد العاملة فيه)
- *" أنا لجيش ماعجبنيش وناس ديرو آخر حل"*

- *"علابالكم كولومبيا أحسن جامعة في الطب وستقلو كيما حنا... وماعندهم والو حنا هنا عندنا البترول الغاز الطاقة الشمسية مدارو والووو..."* (كولومبيا خالية من الموارد الطبيعية وهم أحسن منا مقابل نحن نملك كل شيء)، وهو تضخم في مقارنة صورة الجزائر الوطن والآخر، مثلا المقارنة بين الجزائر ودولة كولومبيا.
- *"تعرف مشرف تع النازا جزائري..."* (أتعلم أن مشرف النازا الامريكية جزائري؟)
- *"هذيك مريكان ماشي دزاير وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا"* .(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء) التضخم في الحديث حول قيمة العلم في الخارج والجزائر.
- *"ماتخلطش روحك لوروب مكانش لمعيشا ثم"* .(لا تخطئ المستوى المعيشي في أوربا منخفض)
- *"لمعيشا راهي في أندونيسيا وماليزيا وسنغفورة"* (التضخم في مقارنة المستوى المعيشي بين الدول؛ حيث يرى الطلبة أن المستوى المعيشي في دول اندونيسيا وماليزيا وسنغفورة أفضل بكثير منها في أوروبا)
- "*مكانش الخدمة راهي حابسة وخاصة كيزاد هبط البترول لخدمة نقصت بزاف وراهم يخدمو بالمشاريع لقدم والسيما 80 تتعطل الخدمة*. (لا توجد عروض العمل بسبب نزول البترول المشاريع توقفت؛ والاسمنت ارتفع ثمنه تتعطل بسببه العمل)

❖ عبارات تضخم في موضوع الدراسة:

- *"حلفت مانزيدش نحضر لكور تاعها أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس"* حيث يبدو هنا الطالب قد اعطى للموقف أكثر من ما يستحق لما قرر وأسم بعدم حضور المحاضرة مرة أخرى، وحتى عبر ذلك على نوع من الغرور لدى الطالب.

❖ عبارات تضخم في موضوع علاقات عاطفية:

- *"والله ماتعرف والو فالقضية وليزافير تع لبنات"* (أنت لا تعرف شيء في القضية والعلاقات مع البنات)
- *"ماتبدالهاش هكذاك في أول مرة تشوفها"* (لا تبدأ معها الحديث في الموضوع أول ما تراها)
- *"راني مكولي عليها"* (إني أعشقها)
- *"أي لاسقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع"* (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من حولها لفتاة شوارع).
- *"حابة كيما بكيت أنا يبكي هو"* (أريد كما بكيت انا يبكي هو)
- *"لكان بكى أمني ماجاتنيش يحبوا الرخس هوما"* (أذا بكى صدقي! لا اضن هم يحبون الإذلال)

ج. النقــد:

يختلف النقد عن إصدار الأحكام التقويمية فالأحكام هي إما سلبية أو ايجابية، وقد لا ترتبط الأحكام بالاستهجان أو الرفض؛ أما النقد فهو نوع من المقاومة الصامته؛ ومن ثم فإن به قدراً من الرفض.[1] وتتناول المنطوقات النقدية للطالب الجامعي كل ما يتصل بالعملية البيداغوجية وبقوة، ثم تليها الموضوعات الاجتماعية، وما يتصل بالحي الجامعي؛ أما بقية الموضوعات الدينية، والسياسية، والاقتصادية العبارات النقدية اتجاهها ضئيلة جداً؛ ويعود ذلك بالتأكيد لأهمية موضوع الدراسة لديهم؛ والتي يبدو الطالب غير راض تماماً عن واقعها؛ وفيما يلي أهم العبارات مصنفة حسب طبيعة الموضوع:

- ❖ عبارات النقد اتجاه تدني مستوى التعليم:
  - *"معنداناش نيفو تاع الجامعة"*
  - *"بن غبريط ولاه تحشم تزيد تصحح في وجهها وتقول مكانش منها على المباشر"*
  - *"نرملمو رانا نبحثو ونقراو ونسقسيو حنا نقراو علجال النقطة"*
  - *"صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الاول وما يعرفش يقرا"*
  - *"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخريش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة"*
  - *"تلقاه ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها"*
  - *"كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور"*
- ❖ عبارات النقد في موضوع الجامعة:
  - *"مكانش فيها الماء ما فيهاش خدمات فيها غير البحوث وبطاقات التقنية ما فيها والو!!!"*
  - *"الجامعة أصبحت مكان لحصاد الدبلومات وأصبح كل من يتحدث عنها يعتبر ساذج وغبي"*
  - *"عدم احترام الحرم الجامعي مع نقص الهياكل البيداغوجية"*
  - *"أصبحت يغيب فيها الاحترام فالجامعة شكلا فقط"*
- ❖ عبارات نقد في موضوع المادة العلمية للمقاييس:
  - *"بعض المقاييس جيدة لكن المحتوى المقدم من طرف الأستاذ ضعيف ولا يرقى إلى تطلعات الطالب ما يشعره بالملل ويجعله يتغيب عن المحاضرات "ماتحضرش تندم تحضر تندم"*
  - *"ساهلة مي هما تقول راهم يقريو في الطب تقولهم طبا يسخيبو في رواحهم أنبياء"*
- ❖ عبارات نقد اتجاه موضوع طرق التدريس:
  - *"طرق تدريس تعتمد على الإلقاء المباشر دون تفسير"*

[1] أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري**؛ مرجع سبق ذكره، ص106.

- *"مشكل كبير في طرق التدريس ومعظم الأساتذة محاضراتهم حصص إملاء سامة وقاتلة لكل تعلم لماذ؟"*
- *"تقليدية"*
- *"هناك بعض الأساتذة ليسو ذو كفاءة"*
- *"مملة تعتمد على التلقين والروتين"*
- *"بعض الاساتذة ما يفهموش ويزيدو يصعبو"*
- *"الأستاذ يملي وأنت اكتب واخرج"*
- *"أكل عليها الدهر وشرب"*
- *"الإلقاء والإملاء عدم القدرة على توظيف الطرق بشكل يسمح بجذب الطالب وخلق جو تفاعلي داخل الدروس"*
- *"مملة وتعتمد على التلقين فقط وغائب فيها التطبيق وتختلف من أستاذ لآخر"*

د. التطرف قي الاستجابة:

ونقصد بالتطرف في الاستجابة الانتقال من حالة إلى نقيضها تماما؛ كالانتقال من حالة اللامبالاة أو عدم التدخل إلى التدخل السافر؛ أو الانتقال من حالة الثورة العارمة إلى حالة الهدوء والسكينة؛ أو الانتقال من حالة التحمس الظاهر إلى عكسها.[1]

وقد تبين من خلال الدراسة وجود هذه الخاصية في الخطاب اليومي للطالب الجامعي؛ كالانتقال من قمة الغضب إلى الهدوء والسكينة مثلما يحدث في حالات الاحتجاج داخل الحي الجامعي؛ أين يكون الطلبة في قمة الغضب؛ ثم ما يلبثوا أن يهدؤوا كأن شيء لم يكن، كما تظهر الحالة في مواقف العنف سواء بين بعضهم البعض أو بينهم وبين العمال؛ كما تحدث حالات التطرف في الاستجابة في حالات الانتقال من تهويل الموقف إلى تهوينه، كذلك من قمة الخوف والهلع إلى الضحك، وفيما يلي بعض العبارات الدالة على ذلك:

- *"مالقري حقرو الشيفور مي حكم روحو""خليك منوا متسعفوش لعاد هو صغير حنا كبار"*.
- *"عندي ما نحكيلك"* عبارة متداولة مجتمعيا من لغة الحياة اليومية، وهي أسلوب لتشويق ولفت أنتباه الطرف الآخر؛ وتعني يوجد الكثير والمهم للسرد.
- *" ياخاه نندب عليكم !!!!!!"* تقديرها (وا آخاه ألطم عليكم) وهي عبارة متداولة مجتمعيا؛ وهي أسلوب تعجب وتهويل للموقف عبرت به الطالبة على دهشتها من الموقف.
- *"نورمال"* أسلوب تهوين
- *" آي فاتت خليني منها"*(لقد انتهى الأمر دعك منه) أسلوب تهوين

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية للمجتمع المصري، مرجع سبق ذكره، ص112 –ص113.

- *"ياخاه ذاك الكوراج"* (يالها من شجاعة عندكم) أسلوب تهويل

1-1-2- أشكال التعبير اللغوي:

أ. **التجسيد:**

ويقصد به استعمال تعبير يغص بالتشبيهات المادية أو الأوصاف المجسدة التي تقرب المعنى إلى الأذهان بشكل مباشر بحيث تعطي معنا واحدا محدداً وملموساً؛[1] ويبدو خطاب الحياة اليومية للطالب غني بمثل هذه الأساليب خاصة أسلوب المبالغة التي تتماشى وخاصية الأحكام والتضخم؛ وفيما يلي بعض ما تم تسجيله من خلال تحليل المحادثات:

❖ التشبيه:

- *"أستاذ ستيل نتاعو نتاع أنانيش" وصف الأستاذ بالمخنث.*
- *"اتقول سحرتني ولا ماعلابليش واش درتلي"* (وكانها سحرتني) حيث شبه الطالب نفسه بالشخص المصاب بالسحر.
- *"حمزة نت ناموس تع جماعة "* في العبارة نعت زميله بالباعوض لدلالة على اهتمامه بأخبار الناس
- *" حابة نوليلها كي شغل آلة"* حيث شبه الطالب نفسه بالآلة.

❖ المبالغة:

- *" أستاذه هذيك مسمار مزنجر"* في العبارة وصف الأستاذة بالمسمار المصدأ.
- *"أصلا هي مهبولة هبلها علم النفس"* الحكم على الأستاذة بالجنون.
- المبالغة في *" تبقا حاير أرسطو ما يلقلهاش الحل"* مبالغة في نظرتهم السلبية لطرق التدريس.
- *"نت اخويا راك مريض"* مبالغة في مخاطبة الطالب لزميله ووصفه بالمريض بقصد إقناعه بعدم صحة مذهبه.
- *"السياسة هي الخرطي والكذب "* مبالغة في وصفهم لسياسة بالكذب المبالغ فيه في العبارة.
- *"كوشمار أحمر"* حيث وصف الامتحان بالكابوس المزعج.
- *"فالجزائر مابقى غير لادروغ"* أسلوب مبالغة في تصوير الوضع وإقراره بوجود المخدرات فقط.
- *" بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك"*مبالغة في وصف الوضع المعيشي في الجزائر بمعنى. لكي تعيش يجب أن تكون غائب عن الوعي.
- *" راك ملادي قراف ياخو"* قوله إنك مريض مرض خطير.

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية للمجتمع المصري، مرجع سبق ذكره، ص134 –ص135.

ب. **تهكم سخرية:**

ويقصد به التعبير الساخر الذي يقال بهدف الهزء أو الاستنكار أو التعبير عن السخط وعدم الرضا.[1] وتبدو أغلبية عبارات السخط وعدم الرضا التي عبر بها الطالب هي في كل ما يتصل بالخطاب التربوي، ونوعية الخدمات المقدمة في الحي الجامعي؛ وفيما يلي نماذج منها:

- موضوع المكتبة والكتب تساؤل:

-"المكتبة تحتوي على كتب قيمة لكن لا ترقى إلى تطلعات الطالب يوم واحد للإعارة في الأسبوع، إذا تأخر الطالب في إرجاع الكتاب بدل إن يعاقب بقراءة كتاب يعاقب بحرمانه من الإعارة لشهر"

-"استغراب البعض الحاجة للكتاب "نديرلك فوطوكوبي على كل كتاب"

-" شكون منزال يقرى وكأن الإطلا ع على الكتب عيب"

-"يأسفاه على الكتب لم يعد الكتاب له مقام ولا حديث ولا أضن أنه سيكون له مكانة في الجزائر"

- موضوع العلامة سخط وعدم الرضا:

- *"واش من علامات كارثية تقول يتحلفو فينا"*
- *"العلامات كارثية غياب الشفافية"*
- *"الأساتذة لا يعطون العلامة الجيدة للتلميذ والأكثرية يمدو 13 ضعيفة بزاف"*
- *"العلامة لا تعكس مستوى الطالب"*
- *"العلامة على حساب الوجوه على حساب لوجوه"*
- *"ما فهمتش حنا ليمنقراوش ولا لا ستاذ ليمايمدش"*
- *"على أساس ما تم تقديمه وليس ما تم بناؤه من طرف الطالب"*
- *"الطالب يدرس من اجل العلامة والأستاذ يحرك الطالب بالعلامة"*

- موضوع الامتحان استنكار:

- *"الأسئلة صعبة وغامضة الأستاذ نفسه لا يفهمها"*
- *"تقرى ومتقراش مكانش مكانش"*
- *"واشش واعرين والله مايحشمو ويزيدو يخشو ويضحكو عليك ويستهزاو عليك ياخي بغل"*
- *"لا توجد شفافية"*
- *"التمييز المحاباة"*
- *الا ستخفاف بمستوى الطلبة"*
- *"الحقرة" "الوجوه"*

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية للمجتمع المصري، مرجع سبق ذكره، ص138.

- *"انعدام الثقة وأحيانا غياب الاحترام والوصول إلى درجة الاحتقار"*

❖ موضوع الشهادة سخط وعدم رضا:

- *"الدبلوم لا علاقة له بالميدان"*
- *"واش من دبلوم يخرج من جامعة فرحات عباس"*
- *"غير معترف به بطريقة غير مباشرة لغياب الكفاءة والمصداقية"*
- *"ورقة تعلقها مع صورة الجدود الله يرحمهم غير معترف بها محليا ما بالك دوليا"*

❖ موضوع الغش في الامتحانات عدم الرضا:

- *"افتخار الطلبة بهذه الظاهرة "النقطة في الجيب"*
- *"طالب جامعيي يغش تعتبر كارثة تواطؤ بعض الأساتذة في عملية الغش والتستر على الغشاشين القوانين تطبق على الطالب العادي فقط ولد فلان لا لا ؛غش الأساتذة (بعضهم) بتسريب مواضيع الامتحانات"*
- *"لا أسمح لمن يسمح بالغش"*
- *"هوما لي يجيبو العام ويطلعو بلا رطراباج"*
- *"استغلال عدم قدرة الأستاذ على الحراسة "هذا ما يعرفش يعس"*
- *"معظم الطلبة يتحصلون على معدلات جيدة بالغش لاعتماد الأساتذة على طرق تقليدية"*

❖ موضوع مرحلة ما بعد التخرج عدم الرضا:

- *"مشاكل أثناء العمل في الميدان لغياب الجانب التطبيقي"*
- *"مرحلة وللأسف لأنك تصطدم بواقع صعب عدم توفر مناصب العمل والمشاركة في المسابقات الوطنية لكن دون جدوى لأن الأولوية لذوي النفوذ وأكيد صعوبة تقبل الوضع لكن يبقى الأمل"*
- *"ضيعت عمري في الجامعة مكانش خدمة يعني لا دار لا دوار لا فاطمة في الدار نقعد بايرة"*
- *"لخدمة مكانش"*
- *"الطفلة تتزوج ولا تقعد فالدار والطفل ياحيطيست ياراه يخدم في حاجة لا علاقة بشهادة"*
- *"الجحيم الرزق على الله لا عمل؛ الخدمة العسكرية؛ الزواج بعد 35 سنة"*
- *"أنه الشغل الشاغل ماذا أفعل لا أحد يهتم ولا احد ينظر إليك والجزائر تعاني أليس جدير بنا أن نكون الحلول"*
- *" أين نذهب بعد التخرج؟؟؟؟"*

❖ عبارات السخط وعدم الرضا في موضوع إدارة الحي:

- *"كارثية تقول رانا حيوانات يمدولنا في لعلف ويذبحونا ما يحشموش هذا يدز هذا يعفس"*
- *"تعسف الإدارة في بعض الأحيان"*

- *"الإدارة تخدم واش يخرج عليها مش واش يخرج علينا"*
- *"إدارة مستهترة ولا علاقة لها بالتربية والأخلاق خاصة في تعاملهم مع الطالبات"*
- *"الإدارة فوضى وصراع"*
- *"الرشوة مع أعضاء المنظمات"*

❖ عبارت السخط وعدم الرضا في موضوع الوجبات الغذائية:

- *"أصبحنا كقطيع الغنم تقدم لنا الوجبات كما جاءت لا مذاق ولا طعم ولا نظافة ولا نوعية السؤال أين ميزانية الطالب"*
- *"المطعم كارثة عظمى"*
- *"تقول يطيبوا برجليهم ماهيش ماكلة"*
- *"الوجبة غير صحية وعدم خضوعها لمعايير"*
- *"بطاطا تعوم في الماء ويقلك كول أطالب*

❖ استنكار وتهكم موضوعات اقتصادية:

- *"التقشف على الشعب"*
- *"تقشف الشعب وتبذير الحكام عندي"*
- *"لوكان يسرقوا شوي ويخليونا شوي" وقولهم"*
- *"التقشف على الفقير"*

ج. **التفرنج:**

ويقصد به عدم معايشة الخطاب لبيئته بل سعيه نحو التوحد مع بيئات أخرى.[1] ويظهر ذلك بوضوح في حالة الاهتجار الفكري التي يعيشها الطلبة؛ وتفكيرهم باستمرار بالحياة في المجتمعات الغربية؛ والمزج اللغوي؛ والمقارنة بشكل دائم بالدول الأجنبية:

- المزج اللغوي استعمال كلمات أجنبية:

كان الخاصية ظاهرة بوضوح في لغة الخطاب اليومية خاصة لدى الطلبة الذين هم من مدينة بجاية؛ كان المزج واضح جداً: عكس بقية الطلبة كان المزج غير مبالغ فيه فيما عدى كلمات شائعة؛ لكن ما كان من المفترض حضوره في لغة الطالب هو لغة التخصص؛ التي لم تظهر إلا بشكل طفيف لا يكاد يذكر؛ وتبين من نتائج الدراسة غلبة لغة الحياة اليومية العامية الدارجة على لغة الخطاب، مع قلة كلمات العربية الفصحى بشكل يبعث على القلق، وهذه من بين المشكلات التي من واجب الخطاب التربوي التصدي لها. وقد أتت

[1] أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية للمجتمع المصري، مرجع سبق ذكره، ص143.

الدراسة على تقديم شرح لكل الكلمات ذات المصدر الأجنبي في تحليل المحادثات. والمزج كان من اللغة الفرنسية كما من اللغة الإنجليزية.

- المقارنة مع الدول الغربية:

كانت المقارنة في أسلوب الحياة، في مستوى التنمية، في المستوى الدراسي، لكن الغريب أن تجد المقارنة مع دول أفريقية، وذلك تعبيرا من الطلبة على شدة التراجع وعلى كافة المستويات في الجزائر. وفيما يلي بعض الأمثلة:

-"*هنا في دزاير ليقرو ميقدروهمش وميكرموهش*"(في الجزائر لا يكرمون المتعلمين)

-"*هذيك مريكان ماشي دزاير وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا*"(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء)

-*لمعيشا راهي في أندونيسيا وماليزيا وسنغفورة*.(معه الحق خالد الحياة الجيدة في ماليزيا واندونيسيا وسنغفورة)

-*في اثيوبيا سمعو برك بلي خرج السوجي حبسوا لباك أوكل وعاودوه مش كيما حنا حتى نخلصو كلش وجاو وقالولي بلي تعاودهم بلاد ميكي.(أوافقك الرأي في أثيوبيا سمعو فقط بخروج الموضوع أوقفوا الامتحان واعادوه ليس كما نحن بلاد الأفلام الكرتونية)*

د. التقرير الإخباري:

هي نقل الأخبار؛ أخبار بعضهم البعض، أو كل ما يتعلق بالدراسة، وكل ما يحدث لهم في حياتهم اليومية؛ ويتميز الخطاب اليومي بالتقرير الإخباري؛ والإناث أكثر من الذكور؛ وفيما يلي بعض النماذج:

- " *شفت ليندة لي كنت معاها أنكوبل مع واحد في إيبيزا وخارج الجامعة في أبوداو*"(رأيت ليندة التي كنت معها في علاقة عاطفية مع أحدهم في سيارة من نوع إيبيزا خارجة من جامعة أبوذاو)
- " *هو لي خرج معاها للمرة الأولى وعلاجالو ولات هكذا*" (هو من خرج معها للمرة الآولى ةمن أجله اصبحت هكذا)
- "*الزواج حديث الجميع الفتيات يردن الزواج في أقرب وقت ويعتبرن أنفسهن في سنه*"
- "*غالبا ما تتحدث الطالبات على موصفات الزوج التي تريده وهل يسمح لها بالعمل بعد الزواج منهن" من تريد المثقف ومنهن من تريد الأنيق وأخرى الثري واغلبهن الرجل الصالح*"

1-1-2- أنماط لغوية:

ظهرت عدة أنماط لغوية تشكل استثناء في لغة الطالب اليومية؛ منها اللغة الانفعالية والتي يغيب فيها المنطق الاجتماعي والعقلي؛ لغة التمرد والتي لا تعترف بالقيود أو الحدود للسلوك الاجتماعي؛ لغة الإحباط والتي نجد فيها عبارات اليأس والقنوط؛ ثم لغة الانحراف وهي خاصة بفئة معينة من الطلبة؛ لغة العلاقات العاطفية هي كذلك تستعمل فيها عبارات وكلمات خاصة؛ يُضاف كذلك لغة الهجرة؛ ثم لغة الجسد؛ لكن

سيتم هنا تقديم فقط ثلاث نماذج؛ لأنه سيتم التطرق للبقية في الفرضية الموالية الخاصة برصدالتشكيلة الخطابية مع شيء من التفصيل؛ وفيما يلي بعض ما جاء بلسان الطلبة كل لغة على حدا:

أ. **لغة انفعالية لا عقلانية:**

غالبا ما يوظفها المرسل لتأثير في المتلقي؛ وأهم ما يميزها الضحك بدافع السخرية؛ والتظاهر بالمعانات واستعطاف الآخر.

"صافي قابلة على روحك الطحين ،وترضاي بالذل؟ !!!!!"

"وجعونا ظهورنا" العبارة التي وظفتها الطالبات في موقف الاحتجاج.

ب. **لغة التمرد:**

هي اللغة التي يستعمل فيها الطالب عبارات لا تعترف بسلطة تحدها؛ وهي عكس الخضوع.

- *"أستاذ لمايقنعنيش مانحضرلوش"(الأستاذ الذي لا يقنعني لا أحضر له)*
- *"أقسم بالله ما نزيد نحضرلو "(أقسم بالله لن احضر له مرة اخرى)*
- *" أنا والله مانقراااااه"* (أنا والله لا أقرأ)

ج. **لغة الإحباط:**

وهي اللغة التي يوظفها الطلبة لتأسف على حالهم خاصة في موضوع العمل والدراسة؛ وغالبا ما تتخللها لغة الهجرة "الحرقة" أو "الكاسكيطا" (كإشارة إلى للعمل العسكري) ومنها ما يلي:

- *"كرهت من لبلاد هذي ياخوا تقرى لخدمة مكانش وتقعد لخدمة مكانش متعرف وش ادير؟*
- *"المشكل في لمعارف والرشاوي"*
- *"وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج من لجزائر وكيما قالك يكلني الحوت ومايأكلنيش الدود"*
- *"نقاجي فلبلاد هذي مابقى غير لارمي ولكاسكيطا"*
- *"تكره حياتك ثم والله غير تتمنى الموت وماتلقاهاش"*
- *"لافونير هذي فالجزاير ماكانش"*
- *" بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك"*
- *" فالجزائر مابقى غير لادروغ"*

د. **لغة الجسد أو الممارسات اللاخطابية:**

وهي الأنماط التعبيرية السميائية باستثناء الكلام؛ ذلك أن لغة الجسد هي كذلك تعبير من طرف المرسل ولها مدلول لدى المتلقي؛ وقد تبين من خلال الدراسة –البعض منها جاء في تحليل بيانات الملاحظة والمحادثات– أن الطالب يستعمل أساليب تعبيرية جسدية؛ تظهر في الأحياء الجامعية بشكل خاص؛ كالصوت المرتفع والصراخ؛ الزغاريد وفي وقت متأخر من الليل؛ الرقص؛ الغناء؛ الضرب وهو الاعتداء المادي على بعضهم

البعض؛ التكسير والتحطيم لبعض الأشياء داخل الحي الجامعي كالمصابيح الكهربائية أو الحنفيات وأشياء أخرى.

هـ. **استخدام الرموز الثقافية:**

كالأمثلة الشعبية أو بعض المأثورات؛ أو الأيات الكريمة؛ وإن ظهرت وبشكل ضئيل جداً ؛ وتؤشر على إنفصال الطالب على تاريخه وتراثه وثقافته؛ لكن تبقى مقياس لتأثر الطالب بالثقافة المجتمع.

- *"فلان فلان مكسي ولا عريان"*
- *"بيع ورحل ربي النحل أشرب الخل"*
- *"بلدة طيبة وشعب كفور"*
- *قرآن: "كل نفس ذائقة الموت"*
- *مفهوم "العيب"*
- *"أخرتها موت"*

و. **لغة السب والشتم:**

هي لغة تفتقد ليقم التأدب والتلطف تستخدم بغرض الإنزال من مكانة المتلقي؛ أو رد الاعتبار؛ أو حتى تقال دون مناسبة أحيانا؛ وأصبحت لدى البعض كلازمة كلامية؛ وتستعمل من كلا الجنسين سواء الذكور أو الإناث؛ وغالبا ما تكون فيها عبارات كفر أو شرك أو عبارات تحيل لسلوك جنسي منحرف.

1-2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الفرعية الثانية:

والتي كان مفادها "تتأثر التشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي".

وجدير بالذكر هنا التذكير بالهدف من وراء تحليل الخطاب وكذا تحليل التصرفات لدى "فوكو" الذي حدّده في الوقوف على المعارف التي تحتويها الخطابات وأشكال التصرفات المختلفة، وكيف أن هذه المعارف ترتبط بعلاقات السلطة على نحو وثيق في أشكال مركبة تشتمل على السلطة والمعرفة جناً إلى جنب ومن الممكن إخضاع كافة أنواع المعرفة إلى التحليل؛ ويتضمن هذا على سبيل المثال المعرفة اليومية التي تنتشر من خلال التواصل اليومي بين البشر؛ فضلا عن المعرفة العلمية المستقاة من العلوم الطبيعية والثقافية أيضاً؛ وهي المعرفة التي تأخذ وسائل الإعلام والمدارس وغيرها على عاتقها مسؤولية نشرها.[1] لذلك كان الهدف من صياغة الفرضية الحالية هو الوقوف على التشكيلة الخطابية –باعتبارها معرفة– التي يمتلكها الطالب الجامعي حيال مختلف الموضوعات مع قياس درجة اهتمامه بها لأن الاهتمام له دلالته أيضا.

[1] روث فوداك، ميشل ماير: مرجع سبق ذكره، ص80.

ويعتبر "فوكو" "التشكيلة الخطابية من بين المعايير الثلاثة الخاصة بتحليل الخطاب بالإضافة إلى الأفق أو العتبة والترابط وهي التي تسمح بفهم عالم خطابتنا والهدف هو الوصول إلى خصوصية وفُرَادَة وتفرد خطاباتنا ذلك التفرد يعود إلى الأحداث، وليس إلى المواضيع والمفاهيم والنظريات؛ من هنا "يجب الكشف داخل تشكيلة خطابية محددة عن التحولات والتغيرات التي تلحق بالمواضيع والعمليات والمفاهيم والنظريات".[1] وفيما يلي تحاول الدراسة تقديم التشكيلة الخطابية حسب كل موضوع مرتبة حسب درجة اهتمام الطالب بها من الأكبر إلى الأصغر وفق درجة التحدث دائما؛ ومصنفة كل تشكيلة حسب الحقل الذي تنتمي إليه؛ مع الإشارة أن العبارات التي هي بلغة الحياة اليومية تم تحليلها بدقة متناهية في تحليل المحادثات وعرض بيانات الاستمارة):

1-2-1 مواضيع بيداغوجية:

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة مقدرة بـ 67.5% من مفردات العينة صرحت بأنها تتحدث دائما في موضوع الجامعة الجزائرية؛ وهي نسبة مرتفعة جدا؛ والتشكيلة الخطابية للموضوع مكونة من المنطوقات الموالية حسب ما جاء في الاستمارة، وهي ذات اتجاه سلبي عبرت عن مدى إدراك الطالب لواقع الجامعة، وهذا ما قاله الطلبة بلغة الحياة اليومية:

- *"مكانش فيها الماء ما فيهاش خدمات فيها غير البحوث وبطاقات التقنية ما فيها والو!!!"*
- *"الجامعة أصبحت مكان لحصاد الدبلومات وأصبح كل من يتحدث عنها يعتبر ساذج وغبي"*
- *"عدم احترام الحرم الجامعي مع نقص الهياكل البيداغوجية".*
- *"أصبحت يغيب فيها الاحترام فالجامعة شكلا فقط".*

إذا مجمل خطاب الطلبة وتمثلاتهم تؤكد على فقدان الجامعة لوظيفتها ودورها في المجتمع؛ وبالتالي تتراجع قيمتها وتفقد فاعليتها في صناعة الأجيال المتعلمة القادرة على أخد دورها في المجتمع؛ وحسب ما صرح به الطلبة فإن ذلك يعود لسياسة الكم على حساب الكيف؛ أي تكوين عدد هائل من الطلبة دون مراعاة نوعية التكوين.

وتبين من نتائج الدراسة أن الترتيب الثاني كان لي موضوع مرحلة ما بعد التخرج بنسبة 61.5% من مجموع مفردات العينة التي تتحدث في الموضوع دائما؛ وهي نسبة مرتفعة جداً. وفيما يلي بعض منطوقات الطلبة بلغتهم اليومية:

- *"مشاكل أثناء العمل في الميدان لغياب الجانب التطبيقي"*
- *"مرحلة وللأسف لأنك تصطدم بواقع صعب عدم توفر مناصب العمل والمشاركة في المسابقات الوطنية لكن دون جدوى لأن الأولوية لذوي النفوذ وأكيد صعوبة تقبل الوضع لكن يبقى الأمل"*

[1] الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص161

- *"ضيعت عمري في الجامعة مكانش خدمة يعني لا دار لا دوار لا فاطمة في الدار تقعد بايرة"*
- *"لخدمة مكانش"*
- *"الطفلة تتزوج ولا تقعد فالدار والطفل ياحيطيست ياراه يخدم في حاجة لا علاقة بشهادة"*
- *"الجحيم الرزق على الله لا عمل؛ الخدمة العسكرية؛ الزواج بعد 35 سنة"*
- *"أنه الشغل الشاغل ماذا أفعل لا أحد يهتم ولا احد ينظر إليك والجزائر تعاني أليس جدير بنا أن نكون الحلول"*
- *" أين نذهب بعد التخرج؟؟؟؟"*

ويظهر خطاب الطلبة فيما يخص موضوع مرحلة ما بعد التخرج؛ خطاب يائس فاشل؛ يؤكد من جهة أن الهدف الأول من التعلم لدى الطالب هو مادي متمثل في الحصول على الوظيفة؛ وهذا مؤشر على ضيق تصور الطالب للحياة العملية من حيث ربطها بالوظيفة الحكومية وحدها؛ وكأن خارج إطار الوظيفة تنعدم فرص العمل؛ وهذه من إخفاقات الخطاب التربوي؛ وما قاله الطلبة على "مرحلة ما بعد التخرج" يؤكد على ضعف وسلبية اتجاهات الطلبة نحو الدراسة والتحصيل العلمي والمعرفي؛ وهذا ما يبرر تدني مستوى التحصيل الدراسي؛ لأن فقدان الدافع والهدف من التعلم يجعل الطالب ينظر إلى التعلم في الجامعة كمرحلة للتسلية وملأ الفراغ؛ ولا يهمه عدد السنوات التي يقضيها هناك طالما أن النتيجة واحدة.

كما تبين أن موضوع "الدراسة" حاز نفس النسبة والترتيب أي الترتيب الثاني مثل الموضوع السابق، من حيث درجة الاهتمام؛ حيث سجلت نسبة بـ 61.5% من مفردات العينة التي تتحدث في الموضوع بشكل دائم، أما عن ما قاله الطلبة فهو كما يلي:

- *"الدراسة وقت الامتحان فقط"*
- *"الدراسة من أجل النقطة"*
- *"من كثرة الضغوطات التي توجد فيها دائما نقول إننا مللنا منها"*
- *"مكانش علم بغال واحد ما يحب يقرى يعقبو في الوقت"*
- *"الخمول وعدم الاكتراث"*

كما هو ملاحظ ما قاله الطلبة على قلته يوحي بلامبالاة الطلبة بالدراسة؛ رغم أنها هي سبب وجودهم في الجامعة؛ وهو خطاب في مجمله يؤكد على تأثر الطلبة بالخطاب المجتمعي؛ الغير مبالي هو كذلك بقيمة التعلم؛ ويظهر ذلك جلياً في العبارات السابقة التي تبين أن الطلبة يهتمون بالدراسة وقت الامتحان فقط وهو أمر واقع فعليا؛ وللطالب مبرراته في ذلك ويمكن ذكر البعض منها:

- الوضع البيداغوجي البرنامج مكثف، كثرة المقاييس المدرسة، كثافة البرنامج حجم ساعي كبير إلى درجة لا يسمح للطالب بأن يجد وقت للدراسة، أو الإطلاع، أو الراحة، أو الترفيه، برمجة الحصص لا تأخذ بعين الاعتبار رغبة الطالب، كما يضاف لذلك صعوبة الحصول، على الكتب من المكتبة في بعض الكليات.

- حياته اليومية ذات طابع روتيني حيث يمضي وقته يوميا بين النقل، وطابور المكتبة للحصول على الكتب –هذا تقريبا في جميع الكليات ماعدا كليات العلوم التي بها عدد قليل من الطلبة– وطابور المطعم الذي يمضي به الطالب على أقل تقدير (25) دقيقة وقوفا، بالإضافة إلى التردد على محلات التصوير للكتب، ليجد الطالب نفسه أخر النهار منهك القوى.

- كما كشفت العبارات السابقة لا وعي الطالب بمكانته لا في الجامعة ولا في المجتمع لضيق تصوره وربطه للهدف من التعلم في العلامة أو تمضية الوقت.

كما تبين أن الترتيب الرابع من اهتمام الطلبة هو موضوع الامتحان حيث نال ما يقارب النصف بنسبة 48% من مفردات العينة التي صرحت بأنها تتحدث دائما في الموضوع؛ وهي نسبة تعكس مدى اهتمام الطلبة بالموضوع لأنه مصيري بالنسبة لهم؛ وعبارات الطلبة في الموضوع فهي كما يلي:

- "الأسئلة صعبة وغامضة الأستاذ نفسه لا يفهمها"
- "تقرى ومتقراش مكانش مكانش"
- "واشش واعرين والله مايحشمو ويزيدو يخشو ويضحكو عليك ويستهزاو عليك ياخي بغل"
- "لا توجد شفافية"
- "التمييز المحاباة"
- الاستخفاف بمستوى الطلبة"
- "الحقرة" "الوجوه"
- "انعدام الثقة وأحيانا غياب الإحترام والوصول إلى درجة الاحتقار"

منطوقات الطلبة عبرت على سخط واستهجان وعدم رضا على واقع الامتحانات، وتبدو تمثلاتهم من حيث اللغة تغيب فيها قيم التأدب؛ التي من المفترض حضورها في خطاب طالب جامعي؛ وتوحي على العموم؛ بأن الطالب يتوهم وجود صراع بينه وبين الأستاذ؛ كما تدل العبارات على وجود فجوة في العلاقة بين الطرفين، وهذا نتيجة لغياب فرص التواصل التربوي البيداغوجي المَمنهَج بين الطرفين، حيث من تحليل البيانات ظهرت العلاقة بين الطالب والاستاذ عمودية باتجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب؛ يأخذ فيها هذا الأخير موقع المتلقي السلبي دون أن تتاح له فرص للمبادرة بالعمل في العملية التعليمية؛ ووقوف الطالب في موقع

المتلقي السلبي يجعله يرى الموقف البيداغوجي من منظار واحد، يحكم على الأمور من موقع المقهور الذي يقع عليه الظلم و"الحقرة" و"التهميش" و"التمييز" و"عدم الثقة".

فما يراه الطالب دائما هو صعوبة الأسئلة وأنه رغم الجهد المبذول تقييمه منخفض؛ ويمكن تحليل هذه الوضعية من منطلق أن الطالب من موقعه "كمتعلم متلقي للمعرفة التي يمتلكها الأستاذ"؛ لا يحق له إمكانية الحكم على الامتحان، لا من حيث الشكل، ولا من حيث المضمون، ذلك أن الامتحان لا يخرج عن مضمون ما يقدمه الأستاذ؛ لكن ما يقف وراء هذه الأحكام الضنينة للطالب هو "تضخم الأنا"، حيث يسمح لنفسه بأن يضعها موضع الأستاذ ويحكم على الامتحان؛ أو حتى العلامة وكأنه أهل لذلك؛ وممكن أن يذهب به الأمر إلى الاحتجاج؛ ويمكن تفسير ذلك أن الطالب لم يعد يملك صفات المتعلمين؛ ولا يدرك قيمة الأستاذ؛ ولا يملك وعي بالأدوار والمكانة لكل من الطالب والأستاذ. لكن هذا لا يمنع من وجود حالات أين يظهر سوء استخدام الأستاذ لسلطته؛ فمهما يكن هناك استثناءات؛ لبعض العينات التي لا يمكن أن نعمم من منطلقها وسيتم التفصيل في ذلك في موضوع الأستاذ.

كما تبين أن موضوع الشهادة "الدبلوم" كان في الترتيب الرابع كما الموضوع السابق "الامتحان" وكانت نسبة تحدث الطلبة بشكل دائم فيه مقدرة بـ 48% ومجمل المنطوقات التي عبر بها الطلبة هي:

- *"الدبلوم لا علاقة له بالميدان"*
- *"واش من دبلوم يخرج من جامعة فرحات عباس"*
- *"غير معترف به بطريقة غير مباشرة لغياب الكفاءة والمصداقية"*
- *"ورقة تعلقها مع صورة الجدود الله يرحمهم غير معترف بها محليا ما بالك دوليا"*

منطوقات الطلبة تدل على أحكام مسبقة مستمدة من ثقافة المجتمع؛ ومن واقع المعيش اليومي، وهي سلبية وفيها مبالغة وتضخيم من طرف الطالب في التعبير على عدم أهمية الشهادة؛ فمهما يكن مستوى التراجع الذي وصلت إليه الجامعة؛ تبقى الشهادات ذات قيمة محليا ودوليا؛ لكن ما جعل الطالب يتلفظ هكذا عبارات هو ضعف مستوى خريجي الجامعة بعد التحاقهم بمناصب العمل، وذلك لأن التكوين في الجامعة يعتمد على النظري أكثر من التطبيق –قائم على عمليتي الحفظ والاسترجاع– ، وهناك سبب أخر يقف وراء مثل هذه الخطابات؛ ذلك أن المرحلة التي يعيشها الطلبة هي مرحلة انتقالية من النظام القديم إلى النظام الجديد ل م د؛ لازال فيها بعض المشكلات العالقة فيما يخص تصنيف شهادات المتخرجين من النظام الجديد.

وبينت النتائج أن في الترتيب الخامس وبنسبة مقاربة جداً للموضوع السابق كان موضوع العلامة بنسبة مقدرة بـ 47% من مفردات العينة الذين يتحدثون دائما في الموضوع؛ وهي نسبة ذات دلالة على أهمية الموضوع لدى الطلبة الجامعيين وفيما يلي أهم العبارات التي عبر بها الطلبة بلغتهم اليومية:

- *"واش من علامات كارثية تقول يتحلفو فينا"*

- *"العلامات كارثية غياب الشفافية"*
- *"الأساتذة لا يعطون العلامة الجيدة للتلميذ والأكثرية يمدو 13 ضعيفة بزاف"*
- *"العلامة لا تعكس مستوى الطالب"*
- *"العلامة على حساب الوجوه على حساب لوجوه"*
- *"ما فهمتش حنا ليمنقراوش ولا لاستاذ ليمايمدش"*
- *"على أساس ما تم تقديمه وليس ما تم بناؤه من طرف الطالب"*
- *"الطالب يدرس من اجل العلامة والأستاذ يحرك الطالب بالعلامة"*

وكما هو ملاحظ خطابات الطالب السابقة تعكس رؤيته الأحادية اتجاه عملية التقييم؛ والسبب الأول وراء هذه الرؤية هو مشكلة التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ؛ وذلك في قولهم *"غياب الشفافية"* و*"على حساب لوجوه"*؛ ولكن لماذا مشكلة التواصل التربوي بالتحديد؟ لأنه نكتشف من خلال تحليل البيانات أن تلك الأحكام التي أصدرها الطالب في موضوع العلامة؛ مصدرها هو مشاهدة الطالب للاختلاف في مستويات العلاقة بين زملائه الطلبة والأستاذة؛ كذلك عدم ثقة الطلبة في تقييم الأستاذ؛ ومثل هذا السلوك في هكذا وضعية بيداغوجية هو دليل على "تضخم في أنا الطالب" –كما سبق قول ذلك– يضع نفسه في موقع يضاهي موقع الأستاذ؛ لدرجة يخول لنفسه الحكم على مستواه وحتى على مستوى زملائه، والظاهرة تنبئ بخلل تربوي، وخلل في التراتبية القيمية لدى الطالب؛ ربما تعود جذورها كذلك حتى إلى التربية الأسرية والمراحل الأولى من التعليم، لأن هذا الطالب يصل إلى الجامعة في سن الشاب، فكيف لا تتوفر فيه صفات المتعلمين التي من أولاها الثقة في المعلم والطاعة له.

والممارسات الخطابية للطالب تؤكد أن العلامة أصبحت محور حياة الطالب وهي المحرك الوحيد فيه، إلى درجة أصبحت هي سلطة الأستاذ الوحيدة بدل المعرفة العلمية، وما منطوقات الطالب حول موضوع "الغش في الامتحان" إلا دليل أخر على ذلك.

كذلك تبين من تحليل البيانات أن الطالب يستعمل منطوقات خاصة حيال موضوع العلامة من بينها: قولهم الأستاذ "يعطي العلامة" بدل قولهم "تحصلت" وكأن لسان حاله يقول الأستاذ يوزع العلامات جزافاً، وهذا نقص وعي الطالب، وعدم فهمه للأشياء على حقيقتها، فالعلامة تحصيل لَعَمَلِه الذي يقيمه الأستاذ وليست شيء يعطى. و عبارة أخرى كثيرا ما يرددها الطلبة في موضوع العلامة "نافيقي نقطة" (Naviger) الكلمة "نافيقي" تستعمل في لغة التجارة لدلالة على حالة البحث على سلعة مفقودة أو قليلة في السوق، هي ذاتها يستعملها الطالب للدلالة على الطريقة التي سيحصل بها على علامة تنقصه في مقياس معين، والطريقة هي طبعا توسل الأساتذة والإلحاح عليهم لإضافة تلك العلامة، وكل ما سبق يؤكد أن العلامة بالنسبة للطالب هي شيء مادي وليست تعبير على مستواه في التحصيل المعرفي.

كما بينت النتائج أن في الترتيب السادس من المواضيع البيداغوجية نجد موضوع الأستاذ حيث قدرت نسبة التحدث في الموضوع دائما بـ 46%؛ وأهم الممارسات الخطابية المنتجة من طرف الطالب في الموضوع هي:

- *"هناك أساتذة هم القدوة والمثل الأعلى لكن هناك بعض الأساتذة يتصفون بصفات سلبية"*
- *"أساتذة شايفين رواحهم الهدرة معاهم بالدراهم"*
- *"الأستاذ عدو بالنسبة للطالب ويميز بعض الطلبة عن الآخرين في إعطاء النقاط"*
- *"ما يعرف يقري ما يندب يعرف غير يهدر ويعيد ويستهزى وكي يصلو وقت لكنترول يصعبوه زعما يقريو؟؟؟؟"*
- *"انعدام الكفاءة"*
- *"هناك أساتذة مستوى ابتدائي"*
- *"بعض الأساتذة لا تحس بأنه أستاذ"*
- *"أستاذ لا علاقة بالتدريس"*

كما هو ملاحظ خطاب الطلبة اتجاه الأساتذة فيها السلبي والإيجابي؛ بل والسلبي أكثر من الإيجابي، وظهرت سلبية الممارسات الخطابية في استعمال لغة تفتقد للأدب اتجاه من يعلمه؛ فيها مبالغة في وصف الأستاذ بصفات لا تليق به؛ لكن كيف تراكمت هذه الصورة في أذهان الطلبة؟ وتبين في تحليل البيانات وجود بعض الأسباب المباشرة لذلك منها:

– أهمية أن يكون الأستاذ قدوة أمام طلبته ليكون ناجح في عمله التربوي، ومن أجل ذلك لا بد من توفر بعض نقاط القوة فيه؛ إذ يجب أن يجمع بين السلطة المعرفية؛ أي تكوين جيد ورصيد معرفي كافي للإحاطة بالمادة العلمية التي يقدمها للطالب؛ وسلطة تربوية أي يجيد أساليب التعامل مع الطلبة وفق مختلف الوضعيات البيداغوجية سواء في المحاضرة أو الامتحان أو التقييم؛ وهذا لا يتأتى إلا من خلال تكوين خاص.

– اتساع حجم الفجوة الاتصالية بين الأستاذ والطالب –كما سبق وأن تم التحليل– يظهر ذلك في العبارات التي استعملها الطلبة وهي جد قوية كنعت الأستاذ "بالمتكبر" "بالعدو"؛ وتعتبر أحكام انفعالية لا تعبر على نضج اجتماعي للطالب، ويظهر ذلك أيضا في إلحاق صفة التمييز بين الطلبة بالأستاذ تكررت العديد من المرات فقط اختلفت الكلمات المستعملة في التعبير؛ نشير هنا أن الطلبة لا يعترفون بالتفاوت بينهم في القدرات العقلية بل ينظرون لأنفسهم على أنهم على قدر واحد من الكفاءة وهذا غير منطقي وغير واقعي.

– استخدام بعض الأساتذة خطاب ساخر تهكمي فيه استهزاء بعمل الطالب وبما هم عليه؛ فعل ليس بالسليم بيداغوجياً لا يتلاءم والعملية التعليمية، ونتائجه سلبية إذ تزيد من إعراض الطلبة على الدراسة؛ وتزيد من حجم الفجوة بين الطالب والأستاذ وممكن تصل حتى إلى درجة العنف المادي.

– ضعف السلطة المعرفية للأستاذ؛ وإذا كان الأمر كذلك تظهر المقاومة من الطلبة في شكل سلبي؛ غالبا ما يكون في الإعراض على الدراسة، وعدم الحضور، أو استعمال العنف مع الأستاذ، وما قاله الطلبة فيه جانب من الصواب؛ يمكن تفسيره من جانب وجود عجز في حجم الأساتذة المؤطرين مقابل الحجم الكبير للطلبة، ما يجعل الإدارة تستنجد؛ حتى مستوى ليسانس لسد ذلك العجز؛ وبالتالي يكون الطالب هو الضحية؛ فتنعكس الصورة على كل الأساتذة.

وبينت نتائج الدراسة أن في الترتيب السابع كان موضوع التخصص العلمي المتابع من طرف الطالب في الجامعة؛ وهو ما نال نسبة 43.5% من مفردات العينة التي تتحدث دائما فيه؛ ومعظم الممارسات الخطابية تعبر عن عشوائية التوجيه؛ وعدم مراعاة قدرات الطالب وميوله في التوجيه، وهذا ما بعض ما قاله الطلبة حسب نتائج تحليل البيانات:

- *"عشوائي لا يهتم بقدرات الطالب ومواهبه"*
- *"تطلب حاجة وتتمنى تقراها تلقى رماوك حاجة أخرى"*

وتبين من نتائج الدراسة أن موضوع الكتب والمكتبة كان في الترتيب الثامن حيث قدرت نسبة التحدث دائما في الموضوع بـ39%؛ وهي نسبة ضئيلة جداً، تعكس اهتمام نسبي للطلبة بالموضوع بالنظر لأهميته؛ باعتبار الكتاب المحور الذي تقوم عليه العملية التعليمية دخل الجامعة؛ وبعض منطوقات الطلبة في الموضوع كما يلي:

- *"المكتبة تحتوي على كتب قيمة لكن لا ترقى إلى تطلعات الطالب يوم واحد للإعارة في الأسبوع، إذا تأخر الطالب في إرجاع الكتاب بدل إن يعاقب بقراءة كتاب يعاقب بحرمانه من الإعارة لشهر"*
- *"استغراب البعض الحاجة للكتاب "نديرلك فوطوكوبي على كل كتاب"*
- *"شكون منزل يقرى وكأن الإطلاع على الكتب عيب"*
- *"يأسفاه على الكتب لم يعد الكتاب له مقام ولا حديث ولا أضن أنه سيكون له مكانة في الجزائر"*

كما هو ملاحظ يتبين من خلال الممارسات الخطابية للطلبة وجود خطابين: الأول حول طرق الاستفادة من الكتب في مكتبة الجامعة؛ والثاني تفاعل الطالب مع الكتاب؛ إذا من حيث طرق الاستفادة من المكتبات تشهد اكتظاظ؛ إذ لا تتسع لتكفي العدد الهائل من الطلبة؛ خاصة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويلجأ الطالب إلى البدائل مثل النسخ الذي تحول إلى جزء من الحياة التعليمية للطالب، والكتب الإلكترونية، وبالتالي هنا لا تكون رقابة من طرف الجامعة على نوعية الكتب التي يطلع عليها الطالب، أما الخطاب الثاني وهو الأهم أن الطالب لا يطالع ولا يقرأ إلا في حدود المطلوب منه في الأعمال التطبيقية؛ وهذا ما عبر عنه الطلبة في العبارتين الأخيرتين.

وبينت نتائج الدراسة اهتمام الطلبة بموضوع طرائق التدريس الذي كان في الترتيب التاسع بنسبة 37 % من مجموع مفردات العينة التي تتحدث دائما فيه؛ ومنطوقات الطلبة التي شكلت خطابهم اليومي فيه كما يلي:

- *"طرق تدريس تعتمد على الإلقاء المباشر دون تفسير"*
- *"مشكل كبير في طرق التدريس ومعظم الأساتذة محاضراتهم حصص إملاء سامة وقاتلة لكل تعلم لماذ؟"*
- *"تقليدية"*
- *"هناك بعض الأساتذة ليسو ذو كفاءة"*
- *"مملة تعتمد على التلقين والروتين"*
- *"بعض الاساتذة ما يفهموش ويزيدو يصعبو"*
- *"الأستاذ يملي وأنت اكتب واخرج"*
- *"أكل عليها الدهر وشرب"*
- *"الإلقاء والإملاء عدم القدرة على توظيف الطرق بشكل يسمح بجذب الطالب وخلق جو تفاعلي داخل الدروس"*
- *"مملة وتعتمد على التلقين فقط وغائب فيها التطبيق وتختلف من أستاذ لآخر"*

الخطاب اليومي للطلبة في موضوع طرق التدريس أو الأستاذ أو العلاقة بين الأستاذ والطالب فيها تداخل؛ لذلك نلاحظ هنا نفس السلبية التي تحدث بها الطلبة في المواضيع البيداغوجية السابقة؛ ولغة تفتقد لقيم التأدب كلغة من لم يتلقى أي تعليم؛ كل ما قاله الطالب هو تعبير على عدم جدوى الطرق المعتمدة حاليا من طرف الأساتذة لافتقادها للتجديد، والطرق المعروفة والشائعة هي الإلقاء المباشر؛ أو الإملاء؛ أو استعمال العارض ومهما تعددت هذه الأشكال يبقى الطالب متلقي سلبي؛ وفعليا هذه الطرق تؤدي إلى استياء الطلبة ونفورهم من المحاضرة.

كما تبين في نتائج الدراسة أن موضوع الغش في الامتحانات في الترتيب العاشر من حيث نسبة تحدث الطلبة فيه دائما؛ والمقدرة بنسبة 36%من مجموع مفردات العينة؛ وهي نسبة جد معتبرة بالنظر لنوعية الموضوع؛ وتعبر على تفشي الظاهرة وشيوعها بين الطلبة؛ وحتى منطوقات الطالب المشكلة لخطابهم اليومي في الموضوع تعبر على ذلك؛ وهذا ما قالوه بلغتهم الخاصة:

- *"افتخار الطلبة بهذه الظاهرة "النقطة في الجيب"*
- *"طالب جامعيي يغش تعتبر كارثة تواطؤ بعض الأساتذة في عملية الغش والتستر على الغشاشين القوانين تطبق على الطالب العادي فقط ولد فلان لالا غش الأساتذة (بعضهم) بتسريب مواضيع الامتحانات"*
- *"لا أسمح لمن يسمح بالغش"*
- *"هوما لي يجيبو العام ويطلعو بلا رطراباج"*
- *"استغلال عدم قدرة الأستاذ على الحراسة "هذا ما يعرفش يعس"*
- *"معظم الطلبة يتحصلون على معدلات جيدة بالغش لاعتماد الأساتذة على طرق تقليدية"*

كما هو ملاحظ خطاب الطلبة يعبر على مدى تفشي الظاهرة بين الطلبة –رغم خطورتها–، والسبب الرئيسي للظاهرة هو طرق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ والاسترجاع؛ مع صعوبة الحفظ الذي ليس إلا إجهاد واختبار لذاكرة الطالب لا أكثر؛ كما تبين من نتائج التحليل أن الظاهرة يظهر فيها الأستاذ كشريك؛ إما بالتستر على حالات الغش؛ أو وجود أساتذة يسمحون بذلك وهذا ما جاء في قول الطالب *"لا اسمح لمن يسمح بالغش"* يعني يوجد من يساعد ويسمح بذلك.

أما في الترتيب ما قبل الأخير نجد موضوع العلاقة بين الأستاذ والطالب هو موضوع يتداخل مع المواضيع السابقة وقد بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع بشكل دائم نسبة 33% وفيما يلي مقتطف من خطابهم اليومي بلغتهم:

- *"كصديق فعلا"*
- *"علاقة جيدة وتذهب حتى إلى الصداقة"*
- *"إما صداقة آو تسلط"*
- *"علاقة تنافر والأستاذ يسخر من الطالب ولا يعطيه حقه والأكثر في العلامة"*
- *"هي علاقة تهديد بالنقاط لا يوجد احترام ولا احتكاك بين الطالب والأستاذ العلاقة علاقة نقاط لا فهم ولا تحصيل الأستاذ لا يهمه الطالب إن فهم أو لا"*
- *"كثيرا ما ينفر الطلبة من المقياس بسبب الأستاذ"*
- *"مكانش علاقة ديما تبهديل ...تقرى وماتجيش وما يمدلك المعلومات الصحيحة تقول ينحيها من لحمو"*

إذا منطوقات الطلبة تراوحت بين الإيجابية والسلبية؛ وكشفت العبارات على وجود محددات لنمط العلاقة بين الأستاذ والطالب يمكن إجمالها في بعض النقاط كما يلي:

- النمط الإيجابي يرى في العلاقة بين الأستاذ والطالب هي علاقة صداقة؛ وهو النمط العلائقي الذي يطمح إليه كل طالب؛ وعادة ما ينجح في تكوين مثل هذه العلاقة الطلبة الناجحين ونماذج من الأساتذة الذين يملكون طرق خاصة للتواصل مع الطلبة.
- لكن نعت الطلبة الأستاذ "بالمتسلط" فيها نوع من الرفض والمقاومة؛ ويمكن تفسير ذلك من جانب أن الطالب في مرحلة الشباب؛ ومن طبيعة الشباب رفض أي قوة أو تحكم أو سلطة من أي كان؛ وافتقاد الطالب لصفات المتعلمين.
- الطالب ينظر للعلاقة مع الأستاذ من منظار الطالب الخاضع المغلوب على أمره الذي يقع عليه الغبن؛ ففي رأيه الأستاذ "لا يعطي العلامة" –بمعنى العلامات منخفظة– وهي المنظار الوحيد الذي يحكم من خلاله الطالب على الأستاذ.
- وتكشف منطوقات الطلبة على أهمية السلطة المعرفية للأستاذ في تحديد العلاقة بينه وبين الطالب وانجذابه نحو الدراسة.

وفي الترتيب الأخير نجد موضوع المادة العلمية للمقاييس حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 18.5 % وهي نسبة ضئيلة جداً؛ تعبر على عدم اهتمام الطلبة بالموضوع رغم أهميته، واهتمام الطلبة بالموضوع يعني قدرة الطلبة على التحليل والتركيب والفهم؛ لكن النتائج تثبت لا اهتمام الطلبة؛ لأن جل اهتمامهم هو "العلامة قبل التحصيل المعرفي" وما قاله الطلبة كما يلي:

- *" بعض المقاييس جيدة لكن المحتوى المقدم من طرف الأستاذ ضعيف ولا يرقى إلى تطلعات الطالب ما يشعره بالملل ويجعله يتغيب عن المحاضرات "ماتحضرش تندم تحضر تندم"*
- *" ساهلة مي هما تقول راهم يقريو في الطب تقولهم طبا يسخيبو في رواحهم أنبياء"*

الطلبة لم يهتمو كثيرا بالموضوع وما عبروا عليه في العبارتين سلبي يرى في محتوى المحاضرات التي يقدمها الأساتذة هزيل لا ينجح في جذب الطالب للمحاضرة.

2-2-1 التشكيلة الخطابية للموضوعات المتصلة بالحي الجامعي:

بينت نتائج الدراسة انخفاض نسبة اهتمام الطلبة بكل المواضيع ذات الصلة بإدارة الحي الجامعي؛ إذ سجلت جميعها تقريبا نسب أقل من الربع في حالة التحدث دائما؛ فيما عدى موضوع المطعم الذي احتل الترتيب الأول إذا بلغت نسبة الحديث دائما فيه نسبة 72%؛ وهي نسبة جد مرتفعة تعبر على مدى أهمية الموضوع بالنسبة للطلبة؛ ومجمل الممارسات الخطابية سلبية تعبر على واقع الطالب في الحي الجامعي وفيما يلي أهم ما يتداوله الطلبة في خطابهم اليومي:

- *"أصبحنا كقطيع الغنم تقدم لنا الوجبات كما جاءت لا مذاق ولا طعم ولا نظافة ولا نوعية السؤال أين ميزانية الطالب"*
- *"المطعم كارثة عظمى"*
- *"تقول يطيبوا برجليهم ماهيش ماكلة"*
- *"الوجبة غير صحية وعدم خضوعها لمعايير"*

موضوع المطعم جد حساس بالنسبة للطالب؛ فلا يمكن نفي أهمية الطعام كحاجة أولية بالنسبة لأي إنسان؛ تقريبا معظم الطلبة ذوي دخل محدود؛ والمنحة لا تمثل شي يمكن أن يضاف لحاجات الطالب الأولية من طعام، ولباس، ومستلزمات الدراسة، والتنقل، ومن حق الطالب في الحي الجامعي في ثلاث وجبات يومياً، لكن الواقع أن نوعية الوجبات تفتقد للمعايير الصحية وأدنى شروط النظافة؛ وتعود رداءة الوجبات المقدمة لنوعية المواد الغذائية المستعملة في تحضيرها؛ والعمال إما غير مؤهلين؛ أو لا توجد رقابة وصرامة في المراقبة؛ وهذا ما يضطر الطلبة؛ وفي كثير من الأحيان إلى تحضير الوجبات في الغرفة التي في الأصل غير مهيأة لذلك؛ ويشكل ذلك خطر على صحة الطالب؛ وقد يؤدي في حالات إلى حوادث مثل الحريق.

وموضوع الوجبات يخفي الكثير من ما يحدث من فساد، وسرقات، واختلاسات، في حق الطالب من أعلى موظف في السلم الإداري، إلى العامل البسيط داخل المطعم، وكثيراً ما تكون –نوعية الوجبات– سبب

في الاحتجاجات داخل الحي الجامعي من طرف الطلبة، لكن دون نتيجة. وحتى سلوك التحايل الذي يلجأ إليه الطالب للحصول على وجبة إضافية هو بسبب نوعية الوجبات المقدمة، وكأن الطالب يضطر للسرقة؛ من أجل الحصول على شيء هو من حقه.

كما بينت نتائج الدراسة أن ثاني موضوع من بين الموضوعات المتصلة بالحي الجامعي هو موضوع الأنشطة الثقافية إذ وصلت نسبة تحدث مفردات العينة في الموضوع دائما نسبة 17%؛ وهي منخفضة جداً تعبر على عدم اهتمام الطلبة، وأهم المنطوقات المشكلة لخطاب اليومي كما يلي:

- *"الحفلات الغنائية يسمونها بنات الاتحاد الطلابي دعارة ويعارضنها"*
- *"في أغلبها غناء ورقص"*
- *"شطيح ورديح في كل مناسبة يقلبوها شابة يمينة"*
- *"عدم تقديم أنشطة تليق بمستوى الطالب"*

بالنسبة للنشاطات هناك النشاطات التي تقدمها إدارة الحي الجامعي، وهناك النشاطات التي تقدمها الاتحادات الطلابية، خطاب الطلبة اتجاه الموضوع يعبر على نفورهم منها سواء لنوعيتها مثلما جاء في العبارة إذ غالبا ما تكون حفلات غنائية؛ ويكون فيها الحضور معتبر، أو تكون محاضرات أو الندوات؛ وغالبا ما يكون فيها الحضور قليل جدا؛ بالنظر لعدد الطلبة؛ أو بالمقارنة مع الحضور في الحفلات الغنائية.

وتبين أن ثالث موضوع في الترتيب من اهتمام الطلبة هو موضوع إدارة الحي حيث قدرة نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 16% والنسبة لا تعكس اهتمام واضح للطلبة بالموضوع والتشكيلة الخطابية للموضوع كما يلي:

- *"كارثية تقول رانا حيوانات يمدولنا في لعلف ويذبحونا ما يحشموش هذا يدز هذا يعفس"*
- *"تعسف الإدارة في بعض الأحيان"*
- *"الإدارة تخدم واش يخرج عليها مش واش يخرج علينا"*
- *"إدارة مستهترة ولا علاقة لها بالتربية والأخلاق خاصة في تعاملهم مع الطالبات"*
- *"الإدارة فوضى وصراع"*
- *"الرشوة مع أعضاء المنظمات"*

العبارات التي ذكرها الطلبة تخفي الكثير من ما يحدث في الحي الجامعي؛ لما يصل الطالب إلى أن يشبه نفسه بالحيوان أكيد له أسبابه؛ فبعض الأحياء الجامعية التي أجريت بها الدراسة؛ تفتقد لأدنى شروط الحياة –كالماء مثلا أو التدفئة– ناهيك على نوعية الوجبات المقدمة؛ فالطالب بدل الاهتمام بالدراسة تجده يصارع من أجل الحياة؛ ويضيع وقته هنا وهناك؛ وذلك ما ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي.

كما صرح الطلبة أن الإدارة لا تراعي الشكاوى المتكررة للطلبة؛ مثلا في حالات عدم وجود تفاهم بين جماعة الطلبة المقيمين في غرفة واحدة، لا تراعي الإدارة ذلك؛ مما قد يؤدي في حالات إلى حوادث تصل إلى

العنف المادي بين الطلبة (كالضرب ورمي أشياء بعضهم البعض خارج الغرفة)؛ كذلك هناك حالات تبدي فيها الإدارة تسامح مع عينات من الطلبة الذين يقومون بمخالفات داخل الحي كالإزعاج؛ وعدم سيطرتها على بعض الظواهر التي هي موجودة فعلا داخل الحي؛ وبشهادة الطلبة كالسرقة والمخدرات، والتدخين داخل الغرف، وحالات العلاقات غير الأخلاقية بين العمال والطلبة ذكور آو إناث؛ وذلك بالتستر على العمال المخالفين.

كما تبين في نتائج الدراسة وجود صراع بين الإدارة والمنظمات الطلابية؛ وحسب ما صرح به الطلبة؛ بما أن المنظمات الطلابية داخل الحي الجامعي هدفها حماية حق الطالب؛ فإنها أحياناً تبدي انحرافات في دورها بتواطئها مع إدارة الحي مقابل سكوتها وذلك بتقديم خدمات نوعية خاصة بهم.

موضوع عمال الحي كان في الترتيب الأخير من اهتمام الطلبة حيث كانت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما مقدرة بـ 15% والمنطوقات كما يلي:

5. *"متواضعون ولكن لا يلاقوا احترام من قبل فئة من الطلبة"*
6. *"القليل منهم متأدب والكثير منهم يقولوا كلام لا يسمع"*
7. *"غياب الاحترام وضع أشخاص في غير أماكنهم واختصاصهم"*
8. *"بعيدة كل البعد عن الأخلاق الحميدة خاصة في التعامل مع الطالبات"*

كما هو ملاحظ ما قاله الطلبة يتراوح بين الإيجابي والسلبي؛ وهناك من الطلبة من لا يحترمون عمال الحي أثناء أدائهم لعملهم كالمراقبة، وطلب بطاقة الإقامة، أو توزيع الوجبات اليومية.

3-2-1 التشكيلة الخطابية للظواهر الاجتماعية التي تحدث في الحي الجامعي حسب الطلبة:

بينت نتائج الدراسة فيما يخص الظواهر التي تحدث داخل الحي الجامعي؛ أن ظاهرة رمي الأوساخ في توجد نسبة 60% من مفردات العينة الذين صرحوا بوجودها دائما؛ أي ما يفوق النصف ترى أن الظاهرة هي الأكثر تكراراً في الحي الجامعي؛ وهي نسبة جد معتبرة نظراً لطبيعتها السلبية؛ والطلبة لم يعبروا بالشكل الكافي على الموضوع، لكن مثل هذا السلوك موجود في الحي الجامعي، والطالب يتصرف اتجاه هذا الفضاء على أنه ليس ملكه رغم أنه وجد لأجله، وكما جاء في العبارة "2" الطلبة يعتبرون ذلك من عمل المنظفات؛ رغم وجود أماكن مخصصة لرمي الأوساخ؛ لذلك تبقى مشكلة تربية وبداية من الأسرة إلى المدرسة. ومنطوقات الطلبة كما يلي:

- *"رمي الأوساخ في المساحات الخضراء في الحي"*
- *"عدم وضع الطالبات الفضلات في مكانها اعتقادا منهم أنها من عمل المنظفات"*
- *"دورة المياه كارثة صحية"*

كما بينت نتائج الدراسة الترتيب الثاني ظاهرة العنف اللفظي حيث صرحت 59% أن الظاهرة تحدث دائما؛ وهي نسبة جد معتبرة تدل على مدى وجود الظاهرة بين الطلبة؛ والعبارة التي أجمع عليها الطلبة؛ هي

أن الظاهرة موجودة وبكثافة، من سب وشتم وكل الكلام الغير لائق بطالب متعلم؛ ومنتشرة بين الجنسين سواء ذكور أو إناث، هذا بالإضافة إلى رفع الصوت، والضحك بشكل غير لائق، وكل الألفاظ المستعملة هي إحالات لأفعال جنسية كما تُسمَعُ في الشارع؛ وما الظاهرة إلا دليل على غياب لقيم التأدب واحترام الحرم الجامعي.

كما بينت نتائج الدراسة أن ظاهرة للباس الفاضح في الترتيب الثالث من الظواهر التي تحدث دائما في الموضوع فنسبة 58.5% من مفردات العينة ترى أن الظاهرة موجودة دائما؛ وهي نسبة مرتفعة بالنظر لسلبية الظاهرة؛ فهي موجودة لدى الذكور كما لدى الإناث؛ لكن داخل الحي الجامعي يكون الموضوع ذا خصوصية؛ فحسب ما صرح به مفردات العينة يوجد من الطالبات من هن محافظات على اللباس المحتشم داخل الحي أو خارج الحي؛ لكن هناك من تظهر في لباس غير لائق وإن كانت محجبة في الأصل؛ ويظهرن بتلك الصورة أمام عمال الحي؛ هنا المشكلة مشكلة تربية داخل الأسرة؛ ومسؤوليتها هنا قبل مسؤولية الجامعة؛ أو المدرسة لأن الموضوع مسؤولية كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية، ومثل أولائك الطالبات يفعلن ذلك بعيد عن الأسرة ومحيطهم الاجتماعي القريب؛ ويفعلن ذلك من منظور التحرر من التقاليد الاجتماعية.

وفيما يلي خطاب مقتطف من ما يقوله الطلبة:

- *توجد من تلبس اللباس الفاضح وفي نفس الوقت توجد العفيفات المحتشمات"*
- *الإقامة الجامعية هناك وجوده مألوفة لدي أتفكر ولا أنسي ملامحهن طالبات يأتين بالحجاب الشرعي أو ما يعرف بالجلباب لكن سرعان ما ينزعن ذلك الحجاب ويلبسن لباس عصري ومفضوح فضحا لا يمكن وصفه أتذكر في يوم من الأيام أن طالبة كانت في الجامعة خارجا ،جاء والدها لزيارتها فجأه يسأل عن ابنته ويطلب حضورها ،لتمر عليه بلباس غير لباسها المعتاد ولم يتعرف عليها ،لتذهب إلى غرفتها وتغير لباسها وتخرج إليه"*

وبينت النتائج أن ظاهرة التدخين في الترتيب الخامس وتوجد نسبة 46.5% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة موجودة دائما وبين الجنسين، وهي نسبة معتبرة مقارنة بنوعية الظاهرة. ولم يذكر الطلبة عبارات محددة بعينها؛ لكن يرون أنها موجودة بين الجنسين الذكور والإناث داخل الأحياء الجامعية، وبالنسبة للذكور يوجد حتى من يبيعها داخل الحي الجامعي، رغم أن الظاهرة ضارة بالصحة سواء بالنسبة للمدخن أو بالنسبة للمحيطين به.

أما الظاهرة التي كانت في الترتيب السادس حسب ما توصلت إليه نتائج الدراسة هي ظاهرة السرقة حيث توجد نسبة 30.5% من مفردات العينة التي ترى أن الظاهرة تحدث دائما؛ وحسب ما صرح به الطلبة الظاهرة موجودة؛ ولا يستثنى شيء من السرقة سواء ألبسة، أو أكل، أو أجهزة، أو أموال، وحسب الطلبة دائما من يسرق يمكن أن يكون طلبة من يسرقون؛ ويمكن أن يكونوا عمال من الحي لأنهم يملكون نسخ على مفاتيح الغرف، ويمكنهم الدخول في أي وقت شاءوا، وتبقى الإدارة عاجزة عن السيطرة على الظاهرة.

كما بينت نتائج الدراسة أن ظاهرة العلاقات الجنسية السوية في الترتيب الثامن فنسبة 17 % من مفردات العينة الذين يرون أن الظاهرة تحدث دائما، وهناك من الطلبة من صرحوا بأنهم لم يرونها، وتحدث أحيانا كما جاء ذلك في الملاحظات عادة بين العمال والطلبة؛ في ضل غياب إدارة صارمة لا تتسامح مع الظاهرة لمصالح شخصية. وما قاله الطلبة كما يلي:

- *"حاميها حاراميها العمال من المفروض هم من يصونون ويحمون الإقامة ولكن هم من يعتدون ويتحرشون على الطالبات".*
- *"توجد علاقات بين الحراس والطالبات وهناك من يدخل للطالبة وآخر يحرص."*

كما بينت نتائج الدراسة أن ظاهرة المخدرات في الترتيب الثامن من حيث نسبة حدوثها دائما؛ فنسبة 17% من مفردات العينة صرحت بذلك؛ وحسب النتائج فإن الظاهرة موجودة بين الطلبة سواء من حيث استهلاكها أو من حيث ترويجها بينهم (ما جاء في المحادثات).

كما تبين من خلال النتائج أن ظاهرة الرشوة في الترتيب التاسع حيث صرحت نسبة 13.5% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما؛ وهي نسب معتبرة بالنظر للسلبية الظاهرة وخطورة وجودها بين مجتمع الطلبة؛ وتتنوع أشكالها بالنسبة لإقامة الإناث تكون بين العمال والطالبات بهدف تسهيل الدخول بعد الإغلاق الرسمي لأبواب الإقامة؛ أو بهدف التستر على مخالفات داخل الحي كاستهلاك المخدرات؛ أو الحصول على أغراض مادية؛ ويمكن أن تكون الرشوة بمقابل مادي أو علاقة لا أخلاقية؛ وفيما يلي بعض ما قاله الطلبة:

- *"موجودة وإن كانت تكون بمغريات مختلفة سواء مادية أو عن طريق علاقات غرامية".*
- *"الرشوة تقدم على الباب حيث تدخل الطالبات المتأخرات في المساء".*

كما بينت النتائج أن ظاهرة العنف المادي في الترتيب العاشر من بين الظواهر التي تحدث دائماً؛ حيث صرحت نسبة 12% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما والاعتداءات الجسدية موجودة بين الطلبة في الإقامات الجامعية؛ سواء للإناث أو للذكور؛ وقد ذكرت حالات في تحليل بيانات الملاحظات.

أما في الترتيب الحادي عشر نجد موضوع الاحتجاجات؛ حيث بلغت نسبة الطلبة الذين يرون أن الظاهرة تحدث دائما نسبة 10.5%؛ وغالبا ما تكون الاحتجاجات بسبب سوء الخدمات المقدمة مثل نوعية الوجبات، أو نقص التدفئة، أو الماء، وغالبا ما تكون إما بغلق المطعم أو بوابة الإقامة.

وفي الترتيب الثاني عشر نجد ظاهرة علاقات جنسية شاذة حيث صرحت نسبة 9.5% من مفردات العينة أن الظاهرة موجودة دائما؛ وحسب ما صرح به الطلبة فإن الظاهرة توجد في الحي الجامعي لكلا الجنسين سواء ذكور أو إناث، وتعود الظاهرة إلى مسؤولية الأسرة قبل أي مؤسسة تربوية أخرى؛ لأن الطالب يصل إلى الجامعة في سن تام النضوج.

وفي الترتيب ما قبل الأخير نجد ظاهرة الانتحار حيث صرحت نسبة 9% من مفردات العينة أن الظاهرة موجودة دائما؛ وحسب ما عبر عنه الطلبة فإن الظاهرة موجود فعلا؛ وقد تكررت الحادثة أكثر من مرة في مختلف الأحياء الجامعية، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة وراءها إهمال الإدارة؛ وعدم مراعاة شكاوى الطلبة، وعشوائية التسيير، فالعديد من الطلبة الذين لا يكون بينهم تفاهم –لأن الغرف جماعية– ويقدمون طلبات تغيير الغرفة وشكاوى، لكن لا تجد آذان صاغية، وتنتهي مثل هذه الحالات بحوادث عنف ضرب أو حتى القتل (ما تم ذكره في الملاحظات).

وفي الترتيب الأخير نجد موضوع التحايل على عمال الحي حيث صرحت نسبة 7.5% من مفردات العينة أن الظاهرة تحدث دائما، وغالبا ما يلجأ الطلبة للمثل هذا السلوك كإدخال أصدقائهم للحي الجامعي دون رخصة، أو مضاعفة الوجبة التي تخلق ظاهرة الطابور أمام المطعم لا ينتهي؛ وفي ما يلي نموذج للتحايل كما كتبته طالبة من الهندسة المعمارية وبلغتها هي:

- *"كاين واحد عامل في الحي صراتلو داقو زوج بنات راحت ليه وعدة قاتلو أني داقيت مع صحبتي ومش حابة نزيد نبقى معاها في لاشومبر الله يسترك شوفلي شومبرة أخرى نبات فيها أمالا مسكين شافلها شومبرة فارغة وعطالها مفتاحها بعد مدة جاو تاع لاسيتي يخدمو شوفاج لقاو في هذيك لاشمبر لادروق مخدرات كي رجعو يحوسو على مولات الشومبرة لقاوها ماعندهاش مولاتها وهذيك الطفلة كذبت وقالتلهم جامي رحت ليها والمدير زعكو.(هناك احد العمال طلبت منه طالبة أن يعطيها غرفة لأنها لا تتفاهم مع الاخريات ففعل ذلك، والذي حدث أن لما جاء العمال لإصلاح المسخن وجدوا بالغرفة مخدرات حينها أنكرت الطالبة ذلك وتورط العامل"*

4-2-1 التشيلة الخطابية للموضوعات الاجتماعية الثقافية:

تبين من خلال الجدول أن الموضوع الذي حاز أكبر نسبة من اهتمام الطلبة هو موضوع الزواج حيث قدرة نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 49.5% دليل على أهمية الموضوع لدى الطلبة؛ وبينت النتائج اهتمام الإناث بالموضوع أكثر من الذكور؛ ويعود ذلك للفروق الاجتماعية بين الجنسين بالدرجة الأولى نذكر منها: فكما هو معروف الفتاة تتزوج في سن مبكر قبل الشباب، والطالبات يعتبرن المرحلة الجامعية هي مرحلة الحرية التامة التي تأتي بعدها مرحلة الزواج وهي مرحلة تُقَيِد الفتاة وتحرمها من حريتها؛ لذلك يبدو إقبال الطالبات على الدارسة وفعاليتهن أكثر من الذكور؛ فمنهن من يعتبرن الدراسة هروب من القيود الاجتماعية، وسلطة الأسرة، وحتى الزوج؛ لذلك هنا يمكن اعتبار إقبال الإناث على الدراسة نوع من المقاومة للضغوط الاجتماعية؛ وهذا مؤشر على تأثر الطالبات بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي –خاصة من حيث اهتمامهم بالزواج المبكر– وجملة المنطوقات التي شكلت الموضوع كما يلي:

- *"الحياة الجامعية 3سنوات هي حياة الحرية والتسوق والترفيه والعيش بترف لأن ما بعد الجامعة الزواج.*

- *لا بد لي من أعيش والبس ما يحلو لي واذهب أين أشاء وأتنزه وأرفه عن نفسي فانا قد جئت هنا من اجل أن أعيش وان هذه 3سنوات هي آخر سنوات حريتي فبعدها سأتزوج بالتأكيد لن يتركني زوجي أفعل كل هذا من بعد الزواج"*
- *"الزواج حديث الجميع الفتيات يردن الزواج في أقرب وقت ويعتبرن أنفسهن في سنه"*
- *"البنات يردن الزواج دون إدراك لمعناه وصعوبته والمسؤولية التي بعده لدرجة أنهن يردن الزواج دون اهتمام لحال الزوج أو شكله أو طباعه"*
- *"قليل من الطالبات من لا تهتم بالزواج وإن تزوجت ستشترط على زوجها العمل"*

وتبين من خلال النتائج أن الموضوع الذي كان في الترتيب الثاني من المواضيع الاجتماعية نجد موضوع نمط اللباس والمظهر حيث قدرة نسبة الطلبة الذين صرحوا بأنهم يتحدثون دائما في الموضوع بـ47.5% وهي نسبة جدا معتبرة بالنظر لنوعية الموضوع؛ أما التشكيلة الخطابية للموضوع فهي لا تخرج عن النقد لبعضهم البعض، ويؤكد الجميع على انتشار اللباس الغير محتشم كما قال أحدهم "نمط اللباس الفيزو والسروال المقطع تقليد أعمي" فقد اختصرت هذه العبارة مظهر الطلبة في كلمتين؛ الطالبات اللباس الضيف جداً الذي يصف ملامح الجسم هذا بالنسبة للطالبات؛ أما بالنسبة للذكور فظاهرة السروال الممزق؛ أو السروال منخفض الخصر؛ و تبين من خلال ما صرح به الطلبة حرص الكثير من الطلبة على إتباع الموضة؛ من اللباس إلى حلاقة الشعر؛ وحتى حركات الجسم، لكن هذا لا يعني عدم وجود الطلبة المعتدلين في مظهرهم لكن تبقى نسبتهم قليلة مقارنة بالفئة الأخرى.

كما بينت النتائج أن الموضوع الذي كان في الترتيب الثالث من اهتمام الطلبة هو موضوع العلاقات العاطفية حيث صرحت نسبة 43.5 % من مفردات العينة أنها تتحدث دائما في الموضوع؛ وهي نسبة جد معتبرة دليل على اهتمام الطلبة بالموضوع. والتشكيلة الخطابية للموضوع حسب نتائج تحليل المحادثات كما يلي:

- *"تحبو لازم ما تفرطش فيه"* (مادامت تحبه لا تفرط فيه)
- *"انا نامن بالحب"* (أنا أؤمن بالحب)
- "*جربتيه وسمعت بوذنك بلي يخون فيك*" (جربته وسمعته بأذنك أنه يخون فيك)
- *" لكان بكى أمني ماجاتنيش يحبوا الرخس هوما"* (أذا بكى صدقي! لا اضن هم يحبون الإذلال)
- *" حابة كيما بكيت أنا يبكي هو "* (أريد كما بكيت انا يبكي هو)
- "تلاقيت *وحدة تهبل وحبيت ندير معها رولا سيو"* (ألتقيت بواحدة فائقة الجمال وأردت أن أكون معها علاقة عاطفية)
- *" روح بلاك يجي صحبي وتهوشو روح خيرلك"* (إذهب من الممكن أن يأتي صديقي وتتضاربا)
- *" والله ماتعرف والو فالقضية وليزافير تع لبنات"* (أنت لا تعرف شيئ في القضية والعلاقات مع البنات)

- *"أنكوبل"* بمعنى علاقة غرامية
- *"هذيك تاع الناس الكل وريلها مفاتح ودراهم دير بها واش حبيت"*(أنت تعلم أنها ملك لجميع الناس أريها المفاتيح والمال تفعل بها ما تشاء)
- *" أي لاسقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع"* (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من حولها لفتاة شوارع).
- *" شفت عندو زهر مع لبنات"* (أرأيت إنه محظوظ مع البنات)
- *" حطتها لزواج"* (علاقتي معها بهدف الزواج)
- *" راني مكولي عليها"* (إني أعشقها)
- *"اهديك الطفلة تع مادة"* (تلك الفتاة مادية)
- *"اتقول سحرتني ولا ماعلابليش واش درتلي"* (وكانها سحرتني)
- *"الطفلة عايش معاها إستوار كاملة"* (أني أعيش معها قصة حب كامة)
- *" ديرلي ليجاست "* (تعاكسني)
- *" حطتها لزواج"* (علاقتي معها بهدف الزواج)
- *" راني مكولي عليها"* (إني أعشقها)
- *"اهديك الطفلة تع مادة"* (تلك الفتاة مادية)
- *"ليستوار لي كانت بيناتكم"* (القصة التي كانت بينهكم)
- *" خاطيها هاد لحوايج"* "بمعنى لا تفعل السلوكيات المنحرفة خاصة الجنسية منها"
- *"تكولات عليك"* (بمعنى تحبه بشدة)

وبالنسبة للموضوع الذي كان في الترتيب الرابع بالنسبة للموضوعات الاجتماعية هو موضوع اختيار الزوج أو الزوجة بنسب مقاربة جداً للمواضيع السابقة؛ حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 42%؛ وفيما يلي أهم العبارات التي دونها الطلبة بلغتهم:

- *" هناك من الطالبات من لا تهتم لأخلاق الزوج منهن من تقول نتزوج ثم أقوم بإصلاحه"*
- *" هناك من تقول أتزوج المهم راجل وفقط وأنا لا أتشرط"*
- *" غالبا ما تتحدث الطالبات على موصفات الزوج التي تريده وهل يسمح لها بالعمل بعد الزواج منهن من تريد المثقف ومنهن من تريد الأنيق وأخرى الثري واغلبهن الرجل الصالح"*
- *" مشاكل الساعة لا توجد بنات متخلقات الخيانة اليوم تفرض التخوف من الزواج انتشار الزنا يتمنى الطالب الزوجة الصالحة لكن ما يراه في الواقع يفرض عليه عدم التفكير في الزواج"*
- *"اختيار الزوج والزوجة المتدينة"*
- *"اختيار الزوجة العاملة"*

- *"هناك من تريد الزواج ولو زوجة ثانية"*

إذا يبدو من خلال العبارات التي دونها الطلبة أن معايير الزواج لدى الطلبة متأثرين فيها بثقافة المجتمع؛ والواقع؛ ولا تعبر على المستوى التعليمي الذي وصل إليه الطالب؛ ولا تُظهِر العبارات تأثر الطالب في تفكيره بالخطاب التربوي خاصة لما تقول طالبة لا يهمها أخلاق الزوج بقدر ما يهما فعل الزواج؛ ويمكن تفسير هذا من عدة أوجه كما يلي:

- التأثر الشديد بثقافة المجتمع وبالتحديد الثقافة الذكورية؛ وإلا كيف لطالبة وفي سن مبكرة تقرر أنها يمكن أن تتزوج مهما كانت أخلاق الرجل وهي من تتكفل (بتربيته) بعد الزواج؛ مع أن ذلك ليس بالمؤكد؛ لولا تأثرها الشديد بالثقافة الذكورية للمجتمع التي تعلي من شأن الرجل مهما كانت صفاته على حساب المرأة.
- إصرار الطالبات على الزواج وهن في مرحلة الدراسة؛ مصدره كذلك التهويل المجتمعي لظاهرة العنوسة خاصة وسائل الإعلام؛ من ما يجعل الطالبة تفكر بأنها أمام حرب قضيتها الزواج قبل فوات الآوان، وهو ما يجعل الطالبات يَقبَلن على الزواج حتى كزوجة ثانية أو ثالثة.
- كذلك نشير أن الدراسة الميدانية أجريت بجامعة سطيف؛ واغلبية الطلبة المنتمين إليها من منطقة القبائل أو الشرق بشكل عام؛ وهي منطقة معروفة بتقاليد الزواج المبكر للإناث كما الذكور.

كما أظهرت العبارات المذكورة سابقا معايير للزواج حسب تفكير الطلبة منها:

- معيار العمل وهو معيار مادي؛ سواء بالنسبة للإناث أو الذكور.
- الذكور أكدوا على الخلق الحسن، وذلك لتخوفهم من ظاهرة الخيانة الزوجية.
- كذلك معيار التدين.

كما بينت النتائج أن موضوع المجتمع الجزائري ككل كان في الترتيب الخامس؛ حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما بـ 40.5% وغالبا ما تكون خطاباتهم عبارة عن أحكام؛ أو نقد؛ يُنعَتُ فيها المجتمع بصفات معينة منها كما في العبارات الموالية وهي لا تعبر على عمق نظر وتحليل من طرف الطالب، خاصة لما ينعت طالب مجتمع بالهمجية. وما قاله الطلبة كما يلي:

- *"المجتمع الجزائري عديم الثقافة"*
- *"المجتمع الجزائري لا هوية ولا ثقافة ولا دين ولا لغة في الحقيقة همجية"*

أما في الترتيب السادس موضوع بعض السلوكيات في المجتمع وقد بلغت نسبة التحدث دائما في الموضوع 35.5% ؛ والطلبة في هذا الموضوع يؤكدون على اهتمام الطلبة بما يجري في المجتمع كبقية أفراده؛ وقد أظهرت العبارات نوعية الظواهر التي يهتم بها وهي تقريبا في أغلبها تدل على ما يتصل بالموضوعات الجنسية. وهذا بعض ما ذكره الطلبة:

- *"الخيانة الزوجية"*
- *"العلاقات الجنسية"*

- *"شيوع الفاحشة"*
- *"التحرش والاعتداء"*

ثم بينت نتائج الدراسة أن موضوع التحدث على آخرين في الترتيب السابع من اهتمام الطلبة حيث نجد موضوع نسبة 33% من مفردات العينة صرحت أنها تتحدث دائما في الموضوع؛ ولم يصرح الطلبة بالكثير من العبارات في الموضوع لكن العبارتين المذكورتين كافيتين للدلالة على الموضوع، بالإضافة لما جاء في المحادثات فإن الطلبة يظهرون اهتمام بالغ بأخبار وأفعال بعضهم البعض، وبالأخص الحديث حول العلاقات العاطفية بين بعضهم البعض كما سبق الإشارة للموضوع. وهذا ما قاله الطلبة.

- *"النميمة"*
- *"لا استطيع البقاء دون التحدث على الآخرين"*

كما بينت النتائج أن موضوع السب والشتم والكفر في الترتيب الثامن، حيث صرحت نسبة 31% وهي جد معتبرة من مفردات العينة بأن الظاهرة موجودة دائما بين أحاديث الطلبة؛ مع الإشارة أن الظاهرة موجودة ومنتشرة بين الذكور كما الإناث وهي في تزايد؛ وغالبا ما تستعمل فيها عبارات تحيل لأفعال جنسية منحرفة.

وبينت نتائج الدراسة أن موضوع الأقارب كان في الترتيب ما قبل الأخير؛ إذ صرحت نسبة 21% من مفردات العينة أنها تتحدث في الموضوع دائما؛ وبالنظر إلى نوعية الموضوع فإن نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع منخفضة وعادتاً ما نجد أن الطالبات هن اللواتي يتحدثن حول العائلة عكس الذكور الذين يبدون تحفظ اتجاه الموضوع.

5-2-1 التشكيلة الخطابية للموضوعات الدينية:

الموضوعات الدينية على العموم لم يوليها الطلبة اهتمام واضح كما في الموضوعات البيداغوجية؛ وبينت نتائج الدراسة أن موضوع النبي عليه الصلاة والسلام كان في مقدمة الموضوعات الدينية التي تجد اهتمام من طرف الطلبة؛ إذ حاز على أكبر نسبة مقدرة بـ 47.5% التي صرحت بأنها تتحدث دائما في الموضوع؛ وخطاب الطلبة لا يخرج عن مفهوم النبي صلى الله عليه وسلم القدوة؛ وهذا بعض ما صرح بت الطلبة:

- *"النبي القدوة الحسنة لكن للأسف في وقتنا عدم الاقتداء به"*
- *"صفات النبي عليه الصلاة والسلام"*
- *"حياة الرسول ومعاملته لزوجاته"*
- *"حياته ومدى اقتدائنا به"*

أما بالنسبة موضوع القرآن الكريم كان في الترتيب الثاني؛ حيث قدرت نسبة الحديث في الموضوع دائما بـ 44.5%؛ وتبين أن اهتمام الطلبة لا يخرج على بعده الشكلي؛ ولا يوجد تعمق في النظر للقران الكريم؛ ويرى الطلبة أنهم بعيدين عن القرآن الكريم وهذا بعض ذكره الطلبة:

- *أنواع القراء وأحسنهم"*
- *"تعلم أحكام التجويد"*
- *"قراءة سورة الكهف يوم الجمعة القران في رمضان فقط"*
- *"الإبعاد عن تلاوة القران"*

وبينت نتائج الدراسة أن موضوع الحلال والحرام كان في الترتيب الثالث إذ كانت نسبة 43% من مفردات العينة صرحت أنها تتحدث دائما في الموضوع؛ و لم يعطي الطلبة عبارات كافية لتحليل الموضوع لكن التشكيلة الخطابية فيما يخص الموضوع سلبية؛ ما يؤشر على عدم معرفتهم بالموضوع؛ ولا يوجد لديهم تراكم معرفي سواء رسمي أو غير رسمي، فلا يوجد أثر لا للخطاب التربوي ولا للخطاب المجتمعي فيما يخص موضوع الحلال والحرام؛ ما يفيد بمحدودية المعرفة الدينية لدي الطلبة، وما النسب إلا تعبير تلقائي من الطلبة عن الموضوع ربما لأن طلبة قد ورثوا فقد الدلالة السطحية للكلمات دون إدراك لجوهرها. وهناك من الطلبة من صرح بعدم معرفتهم بذلك؛ أو هناك من كتب عبارات غير مفهومة تفتقد للمعنى؛ أو مثلا طلبة العلوم الاقتصادية بعض التخصصات ذكر الطلبة معرفتهم بالموضوع بحكم التخصص. وفيما يلي أهم ما قاله الطلبة:

- *" لم نعد نعرف وأنا بالنسبة لي أصبح الحرام حلال والحلال حرام"*
- *"لا يفرقوا بين الحلال والحرام"*
- *"نعرفه في حدود التخصص بنوك"*

كما بينت نتائج الدراسة أن موضوع الحجاب كان في الترتيب الرابع؛ حيث صرحت نسبة 40% من الطلبة أنها تتحدث في الموضوع دائما، والتشكيلة الخطابية للموضوع تعبر على واقع الحجاب؛ حيث انتشر نمط جديد من "الجلباب بألوان زاهية مختلفة؛ مع استعمال المساحيق التجميلية؛ والذي في مجتمع طلبة الذي أثار استهجانهم، ففي رأيهم الحجاب ليس باللباس الذي يخضع الموضة بل هو لباس ثابت الشكل وحتى اللون؛ والطلبة يرون في الحجاب لباس مقدس؛ وفي تقديرهم التي ترتدي الحجاب الشرعي يجب أن يخلو من كل زينة؛ كما يجب عليا أن تبدي في سلوكها الكمال، وهذه أحكام مصدرها ثقافة المجتمع الذي لا يتقبل الخطأ من المرأة ويتوقع من الاعتدال في السلوك.

كذلك الطلبة هنا يرفضون التجديد في صورة الحجاب وهذا نتيجة لجمود في التفكير، نتيجة لأخذ قشور الدين دون التعمق فيه، هي صورة موروثة من الثقافة التقليدية التي تحتاج للتجديد في بعض مظاهرها. وهذا حكم يسير عكس الطبيعة البشرية التي تحب التجديد وتتأثر وتؤثر بكل ما هو جديد. نشير في الأخير أن هذه الصورة من الحجاب روجت لها وسائل الإعلام، مثلها مثل أي نمط من اللباس. وفيما يلي اهم العبارات التي دونها الطلبة:

- *"شيوع الجلباب تع سروال على بابا مع المكياج"*
- *"الحجاب أصبح موضة"*
- *"الحجاب أصبحوا يسخرون منه ويرتدينه للجمال وليس للسترة"*
- *"التحدث عن آخر موضة للحجاب ونقد بعض الإناث"*
- *"الستر لا يوجد في مجتمعنا مما أدى إلى انتشار الفاحشة"*
- *"الحجاب رفعة للمرأة"*

أما موضوع الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بلغت نسبة تحدث الطلبة فيه 37%؛ والتشكيلة الخطابية للموضوع لدى الطلبة؛ توحي بضعف وجود هذه الفضيلة بين الطلبة، كما جاء في العبارات المذكورة سابقا ،ويرجع ذلك لتراجع وجود هذه القيمة مجتمعيا، وغياب التناصح بين أفراد المجتمع، وكثرة التنازع والصراع بين الأفراد قلصت من الظاهرة، ويمكن إرجاع الظاهرة لتحول المجتمع من المجتمع البسيط إلى المجتمع المعقد وزيادة الفردانية واتساع المسافة الاجتماعية؛ مقابل ضعف التضامن الاجتماعي؛ وبالتالي تغيب مثل هذه الفضائل بين أفراد المجتمع. وفيما يلي بعض عبارات دونها الطلبة كما يلي:

- *"لا يوجد من ينصر الدين أو تغيير المنكر"*
- *"قليل وين تلقاو واحد يحب ينصح خوه باسكو ناس ولات ما تحبش النصيحة"*
- *"الجميع يخاف الآن ولا تستطيع أن تنهي أحد لأنك لا تدري العواقب"*

أما بخصوص موضوع السنن النبوية كان في الترتيب السادس من اهتمام الطلبة بالموضوعات الدينية؛ حيث صرحت نسبة 21 % من مفردات العينة أنهم يتحدثون دائما في الموضوع؛ ومجمل ما عبر عنه الطلبة أنهم يتحدثون في السنن التالية مثل: الصوم، والأمانة، صيام الأيام البيض، قراءة الأذكار، النوافل، السواك، قيام الليل، اللحية.

ويبدو من خلال السنن التي ذكرها الطلبة أنهم لا يعرفون من السنة إلا القشور، ففي سنة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا يعرفونها ولا الحلال والحرام؛ لكن يعرفون سنن شكلية لا قيمة لها بالمقابل من السنن النبوية التي تدعو للعلم والتفكر والتدبر والعمل وغيرها من السنن التي حث عليها النبي عليه الصلاة والسلام لبناء أمة قوية، فعلى ما يبدو الطالب مفرغ دينيا معرفته الدينية لا تتجاوز السطح.

أما المواضيع التالية فكانت متوالية في الترتيب من حيث اهتمام الطلبة ولم يُدَوِنوا أي عبارة وهذا مؤشر على عدم اهتمامهم الفعلي بالمواضيع؛ وهي كما يلي مع نسبة تحدث مفردات العينة دائما فيها: بعض الفرائض 34%؛ المساجد 25%؛ فتاوى13%، ظاهرة (الإسلاموفوبيا) 9%؛ والملفت للانتباه أن تكون ظاهرة كظاهرة الإسلاموفوبيا وقوة تداولها إعلاميا؛ وما سببته للدول الإسلامية من أزمات، ولا يتفاعل معها الطلبة فهذا فعلا مؤشرا على الفراغ المعرفي الذي يعيشه الطالب.

ثم في الأخير موضوعين قد شكلا أضعف النسب من حيث تحدث الطلبة فيهما دائما وهما: موضوع برامج إعلامية دينية وموضوع الأديان الأخرى أين كانت نسبة تحدث الطلبة في الموضوعين هي على التوالي 9% و4.5%، ومجمل ما صرح به الطلبة كالتالي:

البرامج الإعلامية الدينية أنهم يهتمون بالبرامج الخاصة بالفتوى وذكروا بالتحديد "الشيخ شمس الدين" والداعية "وسيم" والحصة الاجتماعية "وافعلوا الخير" ، وكما يبدو هي حصص سطحية لا تؤشر على عمق المعرفة الدينية لدى الطلبة. أما بالنسبة للموضوع الأديان الأخرى فهناك من الطلبة من دون وجود ظاهرة الإلحاد لدى عينة من الطلبة وإيمانهم بنظرية داروين بدل الإسلام، ووجود عينات مسيحية مرتدة.

6-2-1 التشكيلة الخطابية للموضوعات السياسية:

الملاحظة التي يمكن تسجيلها بشكل عام هي نقص واضح لتفاعل الطلبة مع الموضوعات السياسية مثلما كان في الموضوعات الدينية؛ وهذا مقارنة بالموضوعات البيداغوجية وموضوعات الحي الجامعي وحتى نسبة التحدث دائما في الموضوعات كانت جد منخفضة فأكبر نسبة سجلت هي 37 % ثم 27%.

وبينت نتائج الدراسة أن الموضوع الذي كان في الترتيب الأول هو قضية فلسطين حيث بلغت نسبة التحدث في الموضوع دائما 37% لكن لم يتم تسجيل عبارات واضحة وكافية في الموضوع؛ وكان الموضوع الذي حاز ثاني أكبر نسبة هو موضوع سياسة الدولة بشكل عام حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع نسبة 27%؛ ومجمل ما قاله الطلبة تلخص في عبارتين هما *"نظام سياسي فاسد"* و"*سياسة دولتنا سياسة تحكم في العقول وإخمادها وتعطيلها*"، وهي عبارات قوية ناقدة للنظام السياسي، لكنها قليلة مقارنة بما تعيشه الجزائر من تقلبات سياسية؛ وكطلبة جامعيين ينتظر منهم أكثر من ذلك.

كما بينت نتائج الدراسة أن موضوع ثورات الدول العربية كان في الترتيب الثالث حيث قدرت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع بـ 23.7 % ومجمل ما قاله الطلبة عبر على استهجانهم وهي عبارة توحي بتأثر الطالب بما هو حاصل في الدول العربية؛ لكن يبقى تفاعل ضعيف مع الموضوع بالنظر لأهميته؛ وهذه بعض العبارات:

- *"الثورات العربية استغلت لبلدان أجنبية بتأييد من خونة لدول عربية الدول العربية التي اندلعت فيها الحروب"*
- "*هي ليست ثورات الربيع العربي بل دمار الدول العربية وربيع الدول الغربية*"

ثم الموضوع الرابع نجد موضوع انتهاكات حقوق الإنسان حيث كانت نسبة التحدث دائما في الموضوع مقدرة بـ 24 % ومجمل ما قاله الطلبة هو "*ظاهرة اختطاف الأطفال*" "*والعنف ضد النساء*" و"*ما تقوم بت دول الحلف الأطلسي وروسيا*" هي طبعا مواضيع مصدرها وسائل الإعلام بالدرجة الأولى.

كما بينت النتائج أن موضوع المواطنة على أهميته كان في الترتيب الخامس ونسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائماً هي 22%، وهي نسب تعبر على عدم اهتمام الطلبة بالموضوع، والعبارات تعبر على جهل الطلبة بالموضوع بالنظر لمستواهم العلمي، فأين دور الخطاب التربوي في هذا الموضوع ومجمل ما قاله الطلبة:

- *"المواطنة هي حب الوطن من الإيمان"*
- *"رمز السيادة الوطنية"*
- *"لا نعرف المواطنة"*
- *"ذهبت مع أرواح الشهداء"*

أما بقية الموضوعات فلم يبدي فيها الطلبة أي تعبير فيما عدى التأشير على درجة الاهتمام؛ وعدم تعبير الطلبة في الموضوعات مؤشرا على عدم الاهتمام بالموضوعات، خاصة لو نلاحظ موضوع تتبع الأخبار السياسية فنسبة تحدث الطلبةفيه تدل على العزلة التامة للطلبة على عالم السياسة والأخبار؛ بالموضوع وهي مرتبة بالشكل التالي حسب درجة التحدث دائما في الموضوع:

الترتيب السادس الانتخابات 16.5%

الترتيب السابع الأحزاب السياسية 13%

الترتيب الثامن سياسات الدول في العالم 15%

الترتيب التاسع الجمعيات 10.5%

الترتيب العاشر مختلف الأخبار السياسية 1%

7-2-1 التشكيلة الخطابية للموضوعات الاقتصادية:

بينت النتائج أن اهتمام الطلبة بالموضوعات الاقتصادية ضعيف جداً؛ لم يعبر الطلبة عليها بعبارات واضحة؛ ما عدا تأشيرهم على درجة الاهتمام؛ وذلك مؤشر على عدم اهتمامهم بها مقارنة بالمواضيع الأخرى خاصة البيداغوجية منها؛ وهي مرتبة حسب درجة الحديث فيها دائما من الأكبر نسبة إلى الأصغر نسبة كالتالي:

- الأسعار50.5% ويتحدثون حول ارتفاع الأسعار.
- القدرة الشرائية للمواطنين 49% يتحدثون حول ضعف القدرة الشرائية للمواطنين.
- السياسة الاقتصادية للجزائر نسبة التحدث دائما في الموضوع مقدرة بـ 46% ومعظم حديثهم حول سياسة التقشف بطريقة ساخرة كقولهم: *"التقشف على الشعب"* وقولهم *"تقشف الشعب وتبذير الحكام عندي"* وقولهم *"لوكان يسرقوا شوي ويخليونا شوي"* وقولهم *"التقشف على الفقير*
- عملية التسوق 35.5%
- الاستهلاك 34%
- اقتصاد الدول الأخرى30 % عادة ما يتم تناول الموضوع من باب المقارنة بالدول الاخرى.

- الوضع الاقتصادي للجزائر 28 % وردت عبارة واحدة "مكانش اقتصاد" على رغم من أن هناك نسبة معتبرة من طلبة الاقتصاد في العينة المبحوثة.

8-2-1 التشكيلة الخطابية للموضوعات الترفيهية:

بالنسبة للموضوعات الترفيهية بينت نتائج الدراسة أنها حققت أعلى النسب من حيث اهتمام الطلبة؛ مقارنة بالموضوعات الدينية والسياسية والاقتصادية وحتى الاجتماعية؛ وكان الموضوع الذي حقق أعلى النسب هو موضوع الهاتف النقال؛ حيث وصلت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائماً 68% وحسب تعبيرات الطلبة فقد أظهروا ارتباط كبير بالهاتف واستعمالاته الكثيرة خاصة الانترنت.

والموضوع الموالي صفحات التواصل الاجتماعي التي شكلت ثاني أكبر نسبة من تحدث الطلبة دائماً في الموضوع بنسبة 49%؛ وعدد معتبر من الطلبة الذين صرحوا بأنهم قد أدمنوا استعمال الفيسبوك بشكل خاص، وحسب وجهة نظر البعض فإنه أصبح مصدر للأخبار.

أما الموضوع الذي كان في الترتيب الثالث من الموضوعات الترفيهية فهو موضوع المسلسلات التلفزيونية التي عبر الطلبة على اهتمامهم الكبير بها؛ خاصة الإناث منهم؛ حيث وصلت نسبة التحدث دائما في الموضوع نسبة 40%؛ ويظهر على الطالبات –حسب ما صرحوا به- تعلق شديد بالمسلسلات؛ خاصة الهندية ثم التركية والكورية، دون ذكرهم لأي منتج تلفزيوني عربي أو جزائري، ومتابعة المسلسلات بشكل دائم خاصة بتوفر الانترنت لديهم في كل الأوقات؛ ما زادت في ارتباطهم الشديد بها وتأثرهم بأحداثها؛ وكل ما تقدمه من أنماط للعلاقات العاطفية واللباس وحتى الحديث.

ثم الموضوع الذي كان في الترتيب الثالث هو موضوع الأفلام حيث بلغت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما نسبة 37%؛ ومجمل ما ذكره الطلبة هو متابعة الأفلام الأمريكية أفلام الحركة، وأفلام تركية هندية ؛ وأفلام الرعب.

في حين الموضوع الترفيهي الذي كان في الترتيب الخامس هو موضوع الرياضة حيث بلغت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع دائما 29.5%، واهتمام الطلبة حسب ما صرح به البعض منهم بالرياضة؛ خاصة الإيروبيك بالنسبة للطالبات الإناث؛ ومتابعة الأخبار الرياضية ومشاهيرها.

الموضوع السادس هو الغناء إذ بلغت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع نسبة 27%. وقد تنوع نمط الغناء المحبذ لدى الطلبة بين الأصيل والدخيل على ثقافة المجتمع.

ثم الموضوع السابع النكت الذي كانت نسبة اهتمام الطلبة به دائما هي 25%، ؛ وحسب ما صرح به الطلبة فإنهم يبدعون في خلق النكت؛ أو يمكن أن يحولوا أي حديث إلى نكت؛ ومنهم من صرح بأن أكثر النكت المتداولة هي النكت الجنسية.

أما الموضوع ما قبل الأخير فهو موضوع المشاهير حيث كانت نسبة تحدث الطلبة في الموضوع دائما 22%، ومن بين الأسماء التي ذكروها هي *"لطفي دوبل كانون" "تامر حسني" "رونالدو" "ابراهيمي" "كارينا كابور"* . بالإضافة للتحدث على فضائح المشاهير في مجال الفن والغناء والرياضة.

والموضوع الذي شكل أخر اهتمام الطلبة في الموضوعات الترفيهية هو موضوع البرامج الفنية حيث كانت نسبة اهتمام الطلبة بالموضوع دائما هي 13.5% ومجمل البرامج التي ذكرها الطلبة هي *"ارب ايدول" "ارب جوت تالنت" "كلام نواعم"* .

3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي كان مفادها "يخضع خطاب الطالب لسلطة مختلف الخطابات التي يتم إنتاجها على مستوى مختلف البناءات المجتمعية أكثر من خضوعه لسلطة الخطاب التربوي".

انطلقت الدراسة من الفرضية الحالية على أساس أن الخطاب اليومي للطالب؛ ما هو إلا نتاج لمختلف الخطابات المنتَجَة من قبل مختلف المؤسسات التي يقيمها المجتمع؛ أو مؤسسات التربية غير الرسمية؛ على خلاف ما هو متوقع أن الخطاب التربوي الرسمي هو المنوط بصناعة خطاب الطالب الجامعي.

وهذا من منطلق أن "الخطاب بمثابة واقع مادي في حد ذاته وليس مجرد لغط كثير حول لا شيء أو إقرار لأكاذيب تخالف الواقع...فنظرية الخطاب تتعامل مع الواقع المادي وليس مع أفكار مجردة وعلى هذا يمكن بناء فكرة عامة حول الخطابات على اعتبار أنها تعمل على إنتاج الموضوعات والواقع؛ تحدد الخطابات الواقع، على الرغم من أن هذا دائماً ما يحدث عن طريق تدخل الفاعلين الاجتماعيين بوصفهم مشاركين في إنتاج الخطاب، وفواعل مشاركين فيه؛ وتعزى قدرة الفاعلين على أداء ذلك إلى تشابكهم وتداخلهم في نسيج الخطاب"[1].

وتمارس الخطابات سلطتها نتيجة اضطلاعها بنقل مختلف المعارف التي يأخذ منها الأفراد أفكارهم وتنعكس على سلوكاتهم؛ ويتساءل "فوكو" في كتاب "جينيالوجيا المعرفة" عن الهدف من مراقبة الخطاب قائلاً :"لكن ما الجانب الخطير في كون الناس يتحدثون، وفي كون خطاباتهم تكثر وتتكاثر أين يكمن الخطر؟ ثم يجيب: أفترض أن إنتاج الخطاب داخل كل مجتمع مراقب ومنتقى ومنظم ويعاد توزيعه بموجب إجراءات لها دور في إبعاد سلطاته ومخاطره والسيطرة على حادثه الاحتمالي وإسقاط ما فيه من مادية راغبة وثقيلة".[2] ويقدم فوكو مجموعة من الإجراءات المفروضة على الخطاب والمتحكمة فيه منها "جماعات الخطاب" التي ترتكز وظيفتها على إنتاج الخطابات؛ لذلك ستكون مناقشة الفرضية الحالية موجهة للبحث عن أهم الجماعات أو البناءات المجتمعية التي تتحكم في الخطاب هل هو الخطاب التربوي؟ وسيتم مناقشة الفرضية بناءاً على نتائج

[1] روث فوداك، وميشيل ماير: مرجع سبق ذكره، ص83-ص85.

[2] ميشيل فوكو: **جنيالوجيا المعرفة**، مرجع سبق ذكره، ص7.

تحليل المحادثات بين الطلبة وتفكيك العلاقة بين النص والبناء الاجتماعي؛ وفق نموذج التحليل الذي اقترحه "نورمان فيركلاف"* على الباحثين في مجال الخطاب من كل التخصصات بما فيها علم الاجتماع.

وبناءاً عليه فإن عرض النتائج سيكون من البناء الكلي إلى البناء الجزئي كما يلي:

1-3-1- سلطة المنظومة القيمية للمجتمع:

في سياق تحليل الخطاب أظهرت نتائج الدراسة التأثير الواضح للتراتبية القيمية للمجتمع وهيمنتها على رؤية الطالب للعالم المحيط به؛ وأظهرت النتائج وجود تراتبية قيمة خاصة بالطالب وبناءاً عليها تتشكل حياته اليومية وسيتم تبيان ما ظهر منها في عينة البحث كما يلي:

هيمنة التراتبية القيمية للمجتمع على تفكير الطالب؛ وأول ما لمسته نتائج الدراسة هو طغيان قيمة المادة و الأشياء والأشخاص على تفكير الطالب؛ وبالتالي سلوكياته الاجتماعية تتشكل وفق ذلك؛ فكان أول قيمة ظهر تراجعها بشدة أمام قيمة المادة هي قيمة ، وهذا ما انعكس على رؤية الطلبة للمنظومة التربوية بشكل عام؛ وأظهرت نتائج البحث أن ذلك التراجع القيمي هو المؤَجِه لخطاب الطلبة اتجاه الموضوعات التربوية بالإضافة إلى إغفال الخطاب التربوي للأهمية تلك القيم –العلم والتعلم– وكيف أن تراجعها ينعكس على مستوى التحصيل العلمي والمعرفي للطالب؛ وهنا يمكن القول بتفوق الخطاب المجتمعي في غرس قيمه في نفوس الناشئة على الخطاب التربوي؛ الذي –من المفترض– يكون من أولى أولوياته تنمية ونقل القيم النبيلة من جيل إلى جيل.

كما أظهرت النتائج أن تَمَثُلات الطالب اتجاه قيمة التَعَلُم هي صناعة مجتمعية؛ بل ومن صناعة "ثقافة الشارع"؛ فلما نجد الطالب يتحدث على قيمة التعلم بالمقارنة مع قيمة العمل والمال يلجأ للاستشهاد بما يحمله الحس المشترك والمعرفة العامية؛ فهذا دليل قاطع على فشل الخطاب التربوي في صناعة ثقافة متميزة للطالب؛ رغم السنوات التي يقضيها في المدرسة والجامعة؛ كما أظهرت النتائج أن الطالب ليس لديه وعي بقيمة المكان البيداغوجي الذي وصل إليه، ولا وعي حتى بقيمته كمتعلم في المجتمع؛ ولا حتى الفرق بينه كفرد متعلم وأخر غير متعلم؛ وكمثال على ذلك نذكر بعض المنطوقات في هذا السياق: *"حنا مناش تاع قرايا"* (نحن لسنا أهل علم) وهي قيم خبراتية تبين اعتراف طالب بأنه لا تتوفر فيه صفات المتعلمين؛ كذلك المنطوق الموالي *"واش راهم يقولوا ليقرى واش دار عندهم حق"* (أكيد أنت تسمع ما يقولون ماذا فعل الذي تعلم معهم حق) الطالب في العبارة متأثر بما يقال في المجتمع وهو يرى في ذلك صواب؛ أو قولهم في العبارة: *"ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو"* (الذي يتوقف عن الدراسة مبكراً ويتحصل على أي شهادة مهنية نجح في حياته أما من دخل الجامعة وتوقف فقد حطم حياته)

* العودة إلى الفصل النظري من "تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب" وفصل "مناهج تحليل الخطاب نورمان فيركلف" .

وتحمل العبارة قيم خبراتية لدى الطالب مفادها عدم أهمية الدراسة إلى درجة أنها تلحق الضرر بالفرد خاصة المرحلة الجامعية، وهي عبارة متداولة مجتمعيا فيها نوع من الموسيقى على وزن الأمثال الشعبية ما يجعلها تترسخ في الأذهان وسهلة التناقل بين الأفراد.

كما أظهرت النتائج أن قيمة المادة والكم (الكثرة) لدى الطالب أقوى من قيمة العلم والتعليم والتعلم في الحكم على الأشياء؛ وتتجلى لوضوح في تفكير الطالب في التقييم وبالتحديد العلامة؛ إذ يُبْدِي الطلبة حالة رضا اتجاه الأستاذ لما تكون العلامات مرتفعة؛ بينما إذا كانت العلامات منخفضة يُظهر الطلبة عدم الرضا؛ فتفكير الطالب كمي مادي؛ ومصدر هذا التفكير ثقافة المجتمع؛ وتعظيمها لقيمة الكم (الكثرة) على قيمة الكيف (النوعية) في الحكم على الأشياء والأشخاص؛ لكن هنا لا يمكن إغفال مسؤولية الأسرة قبل المدرسة التي تهتم بالعلامة قبل التحصيل العملي؛ إذ ينمو الطفل وهو متشبع بتلك القيم المادية التي تحط من قيمة العلم والتعلم والمعرفة التي بها يُبني الإنسان كإنسان.

كما أظهرت نتائج الدراسة تأثير التراتبية القيمية التي يضعها المجتمع على تفكير الطالب في موضوع قيمة التعليم مقابل قيمة الزواج، مع أن وجه المقابلة والمفاضلة من المفترض لا يكون لأن كلا القيمتين ضروريتين لحياة الفرد؛ لكن طرح المقابلة بين الموضوعين لأسباب يفرضها المجتمع ومنها ما أظهرته نتائج تحليل المحادثات كما يلي:

- الزواج مرتبط بسن محددة –خاصة ناحية الشرق– يكون نفسه السن الذي تكون الطالبة فيه في المرحلة الجامعية.
- تدخل الخطيب أو الزوج في حياة الطالبة وتأثير ذلك على متابعة الطالبة لدراستها.
- كذلك بالنسبة للطالبات الهدف من التعليم والدراسة في نظر الطالبة هو العمل بمعنى هدف مادي نفعي المتمثل في العمل، ورفض الزوج عمل زوجته يجعل الطالبة تقرر بأن لا فائدة من الدراسة طالما أنها لن تعمل.

ومن بين المنطوقات التي رصدتها الدراسة في الموضوع *"تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة"* (تدرسين تدرسين وفي الأخير تبقين في البيت) وهي تدل على وجود قيمة خبراتية لدى الطالبة في موضوع مكانة المرأة المتعلمة في المجتمع حيث تقصد من المنطوق أن المتعلمة ليس مكانها في البيت؛ بل في مكان أرقى منه؛ وضمنيا فيه إقلال من شأن عمل المرأة كربة بيت؛ ونفي للعلاقة النفعية بين التعلم وممارسة المرأة لدورها كربة بيت؛ كذلك العبارة: *"مالا لاه راكي تقراي غير حبسي من ضك"*(إذا لماذا تدرسين توقفي من الآن) قيمة خبراتية تجلت في نصيحة قدمتها لزميلتها بأن لا ضرورة للدراسة طالما أنها تزوجت؛ بمعنى لو سنحت الفرصة للزواج قبل الالتحاق بالجامعة لما التحقت للدراسة؛ ما يعني تفضيل الزواج على الدراسة؛ وما

الدراسة إلا بديل إلى حين الزواج. ويمكن حصر التراتبية القيمية التي تصنع الحياة الاجتماعية اليومية للطالب من خلال نتائج الدراسة كما يلي:

- بالنسبة للبنات تفضيل لقيمة العمل خارج البيت على ربة بيت.
- كذلك بالنسبة للبنات تفضيل لقيمة الزواج على قيمة العلم.
- بالنسبة لكلا الجنسين حصر قيمة التعلم في الهدف المادي وهو العمل.

وما يمكن استنتاجه من ما سبق هو خضوع الطالب لسلطة المنطق الاجتماعي؛ فالطالب بناء على خبراته في المجتمع، يدرك تماما صعوبة الحصول على عمل مباشرة بعد التخرج – فهو حسب تعبيرهم تنتظره البطالة– في حين هو مُطالب مجتمعيا بأداء دوره في المجتمع؛ هذا الدور قائم بالأساس على مطلب العمل؛ والزواج وتشكيل أسرة –خاصة الطلبة الذكور– لذلك فمن الطبيعي أن يرى الطالب في الانقطاع المبكر على الدراسة والتوجه للعمل حل أمثل لتحقيق متطلبات الحياة الاجتماعية وفق ما تمليه ثقافة المجتمع؛ المتمثلة في الزواج في سن معين غالبا ما تكون في العشرينات وبناء أسرة.

كما يمكن القول تشكل التراتبية القيمية للطالب وفق المنظومة القيمية التي يقيمها المجتمع تؤشر الانفصال بين الخطاب التربوي والمجتمع؛ وعدم مسايرة التعليم العالي لمتطلبات المجتمع والأفراد وبالتالي تجد الطالب مشتت يعيش بين مجتمعين في مجتمع واحد؛ مجتمع رسمي تمثله مؤسسات التربية المقصودة؛ والمجتمع غير الرسمي بمؤسساته وقيمه؛ والنتيجة هي اللجوء للمجتمع غير الرسمي لأن الحياة الاجتماعية للطالب تستمر فيه.

كما أظهرت نتائج الدراسة تراجع بعض القيمة الاجتماعية مثلا: تراجع قيمة الأيمان بالحب، بدليل الحديث الساخر للطلبة في الموضوع، والتحايل وعدم الصدق في العلاقات.

1-3-2- سلطة الخطاب التربوي

أظهرت النتائج هيمنة وقوة التأثير السلبي للخطاب التربوي في تشكيل الخطاب اليومي للطلبة؛ وظهر ذلك في النفور من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ كما تبين أن الطلبة يعيشون حالة من القهر التربوي؛ ويمكن ذكر بعض عوامل السياق التربوي التي كان لها الأثر في تشكيل الخطاب السلبي حسب ما أظهرته النتائج كما يلي:

- هو ضعف المستوى التعليمي وتراجعه عام بعد عام، خاصة بعد التخلي على النظام القديم والدخول في النظام الجديد؛ والزيادة المطردة لحجم الطلبة مقابل قلة عدد الأساتذة المؤطرين؛ وكثافة البرنامج حيث يدرس الطلبة يوميا صباحاً ومساءاً؛ وكثافة الواجبات؛ وعدم ملائمة البرنامج لظروف الطلبة؛ واعتماد طرق التدريس على الجانب النظري أكثر من التطبيقي؛ وطرق التقييم تقليدية لم تعد تتلاءم وطبيعة الطالب؛ وغياب التواصل التربوي بين الطالب والأستاذ؛ وما يترتب عن ذلك من سوء فهم الطالب للوضعيات البيداغوجية.

- الاكتظاظ مع عدم توفر الشروط البيداغوجية الضرورية لأداء أحسن؛ ومن أهما العجز على توفير عدد الأساتذة المؤطرين بالشكل الكافي، عجز المكتبة أمام عدد الطلبة الهائل خاصة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، وغياب الجانب التطبيقي ولكافة التخصصات.

- أهمية العمل كهدف وكوسيلة لتحقق التكيف الاجتماعي للفرد؛ وواقع خريجي الجامعات في سوق العمل؛ إما من حيث شح فرص العمل؛ أو عدم تلاؤم الشهادة مع سوق العمل؛ أوهناك من يتخرج بشهادة غير مطلوبة تماما في سوق العمل؛ أو مشكلة المحسوبية والمحابات والجهوية؛ والتوظيف ليس بالكفاءة والجدارة؛ أو الأصلح؛ ولكن يحدث ذلك بطرق تتنافى والمنطق السليم.

كما أظهر الخطاب اليومي للطالب مواطن إخفاق الخطاب التربوي من حيث:

- طرق التدريس المتمثلة في الحفظ والاسترجاع ونفور الطالب منها.
- قصور الخطاب التربوي على بث روح العمل الجماعي التعاوني بين الطلبة.
- قصوره على خلق روح المنافسة وبدل من ذلك ظاهرة الصراع بين الطلبة.
- تفكير الطالب تفكير غيبي لازال الطالب الجامعي يؤمن بالحسد وما شابه.
- محدودية تفكير الطالب في مستقبله المهني وارتباطه بالوظيفة كحل وحيد، وضعف قدرته على التفكير في حل بديل غير الوظيفة، حيث يظهر الطلبة نمطية في التفكير، فإما وظيفة في القطاع العمومي وليس حتى الخاص، أو الانخراط في صفوف الجيش والشرطة حَلَين لا ثالث لهما؛ وإن كان هناك تفكير في حل آخر فهو التفكير في الهجرة.

- الطالب في تفكيره يلجأ لقوالب جاهزة؛ غالباً ما تكون مستوحاة من المجتمع بمؤسساته، إنها نمطية التفكير؛ لا تحديد الكل يفكر بطريقة واحدة؛ حتى حجج الطلبة ومبرراتهم في أي موضوع هي مستمدة من ثقافة المجتمع لا الخطاب التربوي.

كما بينت النتائج قوة تأثير الخطاب التواصلي التربوي بين الطالب والأستاذ، ومدى تأثير الطرق التقليدية المتبعة فيه؛ والمبنية على التجربة الشخصية للأستاذ أو من سبقوه في التدريس، هذه الطرق لها الأثر الواضح على طبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ، وهنا في المواقف التي تحدث عنها الطلبة تبدو العلاقة أحداية الاتجاه، الأستاذ هو الفاعل الأساسي فيها؛ دون الأخذ بعين الاعتبار الطالب كانسان مستقل بكيانه؛ يمتلك شخصية معينة ينبغي التعامل معها بطريقة معينة؛ مثل هذه الطرق التي تجعل الطالب طرف سلبي في العملية التعليمية؛ هذا السياق التربوي هو الذي يجعل الطالب يخرج بأحكام سلبية اتجاه الأساتذة؛ فتنعكس على مستوى تمثلات الطالب للعملية التعليمية ككل؛ وفي ضل غياب وعي حقيقي بأهمية التواصل التربوي السليم؛ وعدم وجود طرق تواصل سليمة بين الطالب والأستاذ؛ تبقى العلاقة بينهما تحكمها عشوائية الاتصال أو (العلامة).

كما أظهرت النتائج سلطة الخطاب التربوي المتمثلة في التوجيه لتخصصات غير ملائمة لاستعدادات الطالب؛ وأظهرت نتائج التحليل طريقة تفاعل الطلبة حيال المشكلة في حالة توجيههم لتخصص غير مرغوب فيه؛ خاصة لما يكون الطلبة من المتفوقين والمعدل العام هو المعيار الوحيد للتوجيه الجامعي؛ هذه الفئة من الطلبة غالبا ما تلجأ إلى إعادة امتحان البكالوريا من أجل الحصول على معدل أكبر؛ وفي نفس الوقت يتابعون الدراسة في الجامعة؛ وفي مثل هذه الحالة يتشتت جهد الطالب رغم كفاءته العلمية؛ بين تخصص غير مرغوب والتطلع لدراسة تخصص أخر؛ والنتيجة في كثير من الحالات ضياع الطالب بين التخصصات؛ وقد صادفت الدراسة حالات من الطلبة قضوا سنوات يتنقلون من تخصص إلى تخصص؛ ومن جامعة إلى جامعة؛ دون استقرار على تخصص معين؛ وبهذا الشكل تضييع من المجتمع كفاءات ضحية التوجيه الغير الممنهج الذي لا يراعي استعدادات الطلبة ولا قدراتهم العلمية.

كذلك يظهر من خلال الخطاب اليومي عدم وعي الطلبة بالتوجيه التربوي وآلياته، وافتقادهم لبعد النظر، حيث تجد طالب يمتلك معيار واحد لاختيار التخصص؛ وهو توفر مناصب العمل بعد التخرج؛ وكما يبدو أن المصدر الوحيد للمعرفة في موضوع التوجيه هو جماعة الأصدقاء.

كما بينت نتائج الدراسة أهمية سلطة الأستاذ الجامعي؛ وحسب نتائج التحليل نجد السلطة المعرفية أولاً؛ ثم السلطة التربوية؛ السلطة المعرفية تتأتى من التكوين الجيد؛ والسلطة التربوية تتأتى من مدى قدرة الأستاذ على التحكم في مختلف الوضعيات البيداغوجية.

وبينت النتائج الحالات التي يكون فيها خضوع الطالب للأستاذ منها الخضوع العاطفي؛ لأن الطالب في غالب الأحيان يرسم صورة مثالية للأستاذ ويتعلق بهم عاطفياً؛ مثالاً على ذلك إحدى العبارات الواردة في المحادثات *"أواه كيعود يهدر يقيس فالقلب"* حيث يبدو تعلق الطالب عاطفيا بالأستاذ.

وقد تبين من خلال النتائج في حالات سوء توظيف تلك السلطة؛ الطالب يظهر مقاومة وتمرد مثلا في العبارة الموالية مثال على ذلك *" خفت يخي تعرف الأساتذة كفاه مخدومين بصح حلفت مانزيدش نحضر لكور تاعها أصلا هي مهبولة هبلتها علم النفس مخلات فيها والو"*؛ أو المثال *"أقسم بالله ما نزيد نحضرلو"* وفي مثل هذه الحالات تكون مقاومة أو تمرد الطالب في عدم حضور المحاضرة. أو تفجر مواقف عنف؛ إما لفظي أو مادي بين الأساتذة والطلبة.

1-3-3- سلطة الثقافة المجتمعية (ثقافة الشارع)

تبين من نتائج الدراسة هيمنة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية العامة للبلاد؛ على الخطاب اليومي للطالب الجامعي التي أنتجت خطاب اليأس والمأساة بين مختلف الفئات الاجتماعية؛ والطالب الجامعي ليس ببعيد عنهم؛ بل وهو المتضرر الأول بحكم أنه شاب له طموحاته؛ وتنتظره مطالب اجتماعية معينة؛ وتوحي القراءة العامة للخطاب بأن الطلبة وكأنهم يعيشون في سجن كبير؛ خطاب طغت عليه لغة القهر والضعف مع الخوف من المستقبل مثلما جاء في العبارة: *"راك في لجزائر ما عندك ما ادير يا مواطن"* (أنك في الجزائر ماذا

تفعل يا مواطن)؛ مع حضور قوي لخطاب الهجرة؛ ومن بين الأسباب المباشرة التي تقف وراء خطابهم –حسب نتائج الدراسة– هذا نجد ما يلي:

- انتشار البطالة بين خريجي الجامعات.
- عدم توافق الشهادات التي يتخرج بها الطلبة مع احتياجات سوق عمل.
- وثقافة الطالبة والمستمدة من ثقافة المجتمع حيث يرى في الوظيفة هي الحل الوحيد للعمل مع قلة وشح المبادرة الفردية والأعمال الحرة من طرفهم.

كما بينت النتائج تأثير واضح للثقافة المجتمع –إن لم أقل ثقافة الشارع– في التعامل مع حل المشكلات فالطلبة في المحادثة لم يذكروا حل للبطالة خارج ما هو موجود من حلول معروفة وهي إما الهجرة مثلا في قولهم *"وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج"* أو الحرقة في قولهم "*يكلني الحوت ومايا كلنيش الدود*" أو الانخراط في الجيش، أو الانحراف كقولهم مثلا: *"بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك."*

كما أظهرت النتائج تأثر الطالب بثقافة المجتمع بتوظيفهم في خطابهم مفاهيم تكررت لعدة مرات من ثقافة المجتمع مثل مفهوم "العيب" عوض توظيفه "الأخلاق" كمفهوم تربوي أو حرام أو لا يجوز كفهوم ديني؛ مثلا في العبارة التي أبدى فيها أحد الطلبة استهجان من سلوك بعض زملائه *"نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخريش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة"* .

كما اظهرت النتائج تأثر الطالب بثقافة المجتمع في صيغة المفاضلة بين الدراسة والزواج "*والله تهنات وش درنا حنا بالقارية*" ؛ مع أنه لا مجال للمقارنة بينهما كلاهما ضروري في حياة الطالبة؛ لكن هنا المقارنة لوجود معيار السن في الزواج؛ وحسب ثقافة المجتمع السن المثالي للزواج هو نفسه سن الدراسة في الجامعة؛ وبالتالي تجد الطالبة في حالات مجبرة على الاختيار بين الأمرين؛ وقد تختار الزواج لأنها تخشى مرحلة ما بعد التخرج؛ وإنعدام فرص العمل ومن الممكن أن يقل حضها في الزواج.

كما يتجلى تأثير ثقافة المجتمع في وضع معايير نموذجية للزوج المثالي، حيث ظهرت هنا الطالبات محتارات في ماهية المواصفات المثالية للزوج، ويمكن تفكيك مكونات الصورة النموذجية للزوج المثالي حسب تصورات الطالبات كما يلي:

- أول معيار أو تحدي تجد الطالبة نفسها أمامه هي مشكلة التوافق في المستوى الدراسي، والمقصود هنا بالمستوى الدراسي حيازة شهادة تفوق الباكالوريا، فهناك من الطالبات من تهتم لهذا المعيار كشرط أساسي للزواج في حين هناك الكثير من الطالبات لا يهمها المستوى الدراسي للزوج بحجة أن لا فرق بين المتعلم وغير المتعلم في الممارسات الاجتماعية وذلك ما ذهبت إليه الطالبة في قولها "متقليش ضك لي عندو النيفو وراه معندو والو في راسو" من خلال العبارة ترى الطالبة أن لا فرق بين المتعلمين وغير المتعلمين؛ وهنا نكتشف كيف هي تمثلات المتعلمين في المجتمع.

- كما يبدو مدى تأثر الطالبات بثقافة المجتمع لما ترى طالبة أن المتعلم هو من أخذ معارفه من المجتمع وليس من المدرسة ففي العبارة: "لي *قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة*" إعلاء من شأن التربية غير المقصودة مقابل التربية المقصودة، بحجة أن المتعلمين لا يغيروا تفكيرهم اتجاه المرأة وقيمتها إذ يبقى الرجل مشدود لثقافة الأسرة.
- كذلك من بين المعايير التي تراها الطالبات ضرورية لزواج ناجح هي الاستقلال في بيت بعيد عن أسرة الزوج؛ لأن ذلك يفتح المجال للحرية الفردية.
- أما بالنسبة لمعيار المال فيبدوا أن الطالبات يرون فيه بقدر ما هو ضروري للاستقرار إلا أنه قد يكون سبب هدم للعلاقة الزوجية.

وكخلاصة يظهر من خطاب الطلبة سلطة الخطاب المجتمعي في تحديد معايير الزواج الناجح، مقابل ضعف قوة الخطاب التربوي.

كما تبين سلطة ثقافة المجتمع في رسم رؤية الطالب لنفسه وللأخر المرأة أو الرجل؛ وتبين ذلك في خطاب الطلبة اتجاه سلوك الانحراف الذي ظهرت فيه ازدواجية؛ حيث يُفهم من سياق حديثهم استهجان للسلوك وفي نفس الوقت مشاركة في السلوك؛ ربما يمكن تفسير هذا من ازدواجية ثقافة المجتمع في تعامله مع السلوك المنحرف يُتَقَبل من الرجل ويستهان به؛ ويقابل السلوك نفسه –لما يتعلق الأمر بالمرأة– باستهجان كبير. ويظهر ذلك بوضوح في العبارات المستعملة من طرف الطلبة في "*هذيك تاع الناس الكل*" أو العبارة " *أي لا سقا فيه*"؛ كما تبين من النتائج تمثلات الطالبات "للأخر الرجل" في صورة "الخائن الذي لا يؤتمن دائما" و"زيف العلاقات العاطفية" و"روح الانتقام من الآخر".

كما أظهرت النتائج تأثر شديد للطالب بخطاب الهجرة؛ ويمكن القول بأن الظاهرة أصبحت؛ خاصة مع توفر وسائل التواصل الاجتماعي، وإطلاع الطلبة المستمر على ما يحدث في العالم؛ لذلك يوجد وبشكل مستمر في خطابهم اليومي النظر للجزائر الوطن بأعين الآخر، فهم في حالة اهتجار فكري دائم.

4-3-1 سلطة جماعة الأصدقاء:

أظهرت نتائج الدراسة أن سلطة جماعة الأصدقاء تساهم في تشكيل خطابهم اليومي كمايلي:

العلاقات بين بعضهم البعض وانعكاسها على الاهتمام بالدراسة: على الرغم من أن العلاقات بين الطلبة تبدو متكافئة من حيث احتلال نفس الأدوار والمراكز الاجتماعية في الإقامة الجامعية؛ إلا أنه مع ذلك بينت نتائج الدراسة اتساع دائرة تأثير جماعة الأصدقاء مقابل ضيف مجال تأثير الأسرة، ما يعني ضعف في مستوى الضبط الاجتماعي داخل الحي الجامعي.

وتبين من نتائج الدراسة قوة تأثير العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الحي الجامعي؛ خاصة على اهتمام الطلبة بالدراسة؛ من حيث افتقاد بعض الطلبة؛ قيمة احترام خصوصية الآخر؛ و آداب المعاملة خاصة قيمة الصدق في المعاملة، ويتضح الأثر السلبي لهذه العلاقات خاصة في فترة الامتحانات أين يكون الطلبة في

حالة ضغط؛ وبحاجة إلى الهدوء والراحة؛ مع وجود مظاهر الإزعاج المتمثلة في الممارسات اللاخطابية كالصراخ الغناء؛ الزغاريد؛ رفع الصوت؛ والضحك المبالغ فيه؛ ولو في أوقات متأخرة من الليل. كما ظهر من خلال النتائج أن العلاقات بين الطلبة يسودها الصراع وليس التنافس؛ من أجل المصلحة كتعمد بعض الطلبة إزعاج زملائهم من أجل مصلحتهم.

وتبين من خلال النتائج تأثير فضاء العلاقات الاجتماعية داخل الحي الجامعي على الاهتمام بالدراسة من حيث ما يلي:

- كثيرا ما تكون الظروف غير مواتية للدراسة، فالحي الجامعي يعتبر مجتمع مصغر وتظهر فيه نفس خصائص المجتمع الكبير؛ ومن بينها قرب المسافة الاجتماعية بين الطلبة، وعدم احترام خصوصية الأخر.
- بالإضافة لما سبق فإن الغرف جماعية لا تتيح هامش من الحرية الفردية للطلبة؛ مع اختلاف سلوكياتهم الاجتماعية –كموعد النوم والاستيقاظ علاقات مع آخرين– كذلك تفاوت درجة الاهتمام بالدراسة، والكثير من الأحياء الجامعية لا توجد بها قاعات للمطالعة؛ وذلك ما ينعكس على التحصيل الدراسي للطالب.
- كذلك غياب روح العمل الجماعي بين الطلبة.

كما تبين هيمنة جماعة الأصدقاء وتوجيههم لبعضهم البعض نحو الدراسة: فقد تبين من خلال النتائج أن للطلبة قوة تأثير على اتجاهات بعضهم البعض اتجاه الموضوعات والأشياء؛ من خلال توظيف السلطة المعرفية؛ كما تبينت سلطة جماعة الأصدقاء في اختيار الطلبة للتخصص المرغوب فيه في الجامعة؛ أو طبيعة العمل الملائم، أو اختيار الزوج أو الزوجة؛ وفي العلاقات العاطفية وذلك من خلال توظيف أساليب المبالغة والسخرية والتهكم والتساؤل.

كما بينت النتائج أن سلطة جماعة الأصدقاء تظهر بشكل واضح في "شبكة تكوين العلاقات العاطفية بين الطلبة"؛ فيها صراع، خضوع، مقاومة، تحايل؛ والصراع بين الطالبات أو الطلبة حيث يصل الأمر إلى درجة العنف المادي الجسدي؛ والخضوع دائما ما يكون في العلاقة خضوع الأضعف للأقوى سواء ذكور أو إناث وليس بالضرورة تكون الأنثى هي الأضعف فقد تكون هي من تمارس السلطة على أحدهم. أما المقاومة غالبا ما تكون في سلوك التحايل بين الطرفين لأنها علاقات في أغلبها تحكمها "لا ثقة"، و"المصلحة"، وفي الغالب "المادة".

كما تظهر سلطة العلاقات العاطفية في تشكيل سلوك الطالبات؛ أولا: من خلال السعي لتوفير الشروط اللازمة لقيام العلاقة مثلا قول إحدى الطالبات "حابة تكسبو بالمليحة أو لقبيحة"؛ ثانياً: بالنسبة للإناث توجد سلطة كامنة وراء خطاب "الحب لدى الفتيات"؛ وهي علاقات تخضع لها الطالبة من الدائرة الخاصة إلى الدائرة الاجتماعية الأكبر؛ حيث يظهر خضوع الطالبة لسلطة عاطفية "الحب"، ثم سلطة

اجتماعية تتمثل في الهدف من وراء العلاقة العاطفية وهو الزواج كمطلب اجتماعي ضروري؛ والذي يمثل بالنسبة للطالبة قوة ضاغطة، فهي مطالبة اجتماعيا بالزواج.

هذا والاهتمام المبالغ فيه من طرف الطلبة بالعلاقات العاطفية يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي؛ وغالباً ما يكون سبب مباشر لعدم الاهتمام الكافي بمتابعة الدروس والمحاضرات؛ لأن تلك العلاقات تستهلك جزء من تفكير الطالب؛ بل وتستحوذ عليه بدل الدراسة؛ ويمكن تفسير شدة اهتمام الطلبة بالعلاقات العاطفية بعدد من الأسباب منها:

- الفراغ وضعف اتجاها الطلبة نحو الانخراط في الأنشطة الترفيهية؛ والثقافية الموجودة في الحي الجامعي؛ وهذا يعود لخلل في التنشئة الاجتماعية والمدرسة من المراحل الأولى للتمدرس؛ التي لم تغرس في نفوس الناشئة مثل هذه الميولات التي تغنيه عن سلبيات الحياة الاجتماعية.

- الاختلاط بين الذكور والإناث المبالغ فيه؛ وهذا يعود إلى ضعف دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية للجنسين التي يبدو فشلت في وضع حدود للاختلاط بين الجنسين لأن الحديث في مواضيع جنسية بين جماعة الأصدقاء من كلا الجنسين، يؤكد تقلص المسافة الاجتماعية بين الجنسين، وهي ظاهرة تزيد من حدة انتشار العلاقات العاطفية.

- غياب التمايز بين الذكور والإناث في التمثلات اتجاه العلاقات العاطفية، وهي ظاهرة غريبة على المجتمع الجزائري.

- ضعف الوازع الديني الذي يكون له دور كبير في ضبط مثل هذه السلوكيات، خاصة مفهوم الحلال والحرام والغيبة والنميمة.

- لا يوجد توازن في تنمية أبعاد شخصية الطالب؛ البعد الجسدي ونقصد به العضوي (الجسم)؛ والبعد الروحي ونقصد به البعد العقدي الديني؛ والبعد النفسي ونقصد به الأمن والاستقرار وتقدير الذات، والبعد العقلي ونعني به التحصيل المعرفي؛ فإذا كانت الأبعاد الثلاثة الأخيرة معطلة بمعنى لا تدين ولا استقرار ولا تحصيل معرفي فطبيعي تكون الصدارة للجانب الجسدي ليبقى تفكير الطالب محصور في الحساسيات التي لا تخرج عن متطلبا الجسد وهي الشهوات.

كما أظهرت نتائج الدراسة سلطة وقوة تأثير الحياة الجامعية ومتطلباتها المادية -قوة المال- أين تُظهِر بعض الطالبات خضوع لتلك الحياة؛ بالسعي لتوفير المال الكافي؛ ولو بالخضوع لمصدر آخر؛ ولو كان ذلك المصدر يوصلها إلى تنازلات أخلاقية مقابل المال؛ مثلا العبارة المولية تدل على ذلك *"يضربي عليها صحبها"* .

والمتطلبات المادية للحياة الجامعية بين مجتمع الطلبة تتمثل خاصة في المظهر الخارجي وضرورة مواكبة الموضة، وارتداء الملابس الغالية الثمن، وامتلاك مختلف الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ومن أغلى الماركات العالمية ،في حين أن معظم الطلبة والطالبات مصادرهم المادية محدودة؛ إما الأسرة، أو المنحة، وهناك من الطلبة من يزاول عمل مؤقت؛ وتظهر الطالبات الإناث هن الأكثر تأثرا بهذه الحياة ومتطلباتها؛ لذلك تجد صنفان من

الطلبة والطالبات؛ الصنف الأول يركض وراء الانخراط في تلك الحياة معتبراً إياها "فرصة العمر التي ينبغي أن لا تضيع وما هي إلا سنوات لتنقضي وتنتهي فرصة اللهو والمتعة"؛ وهذا الصنف غالبا ما يلجأ للحصول على مصادر للمال قد تكون انخراط في سلوكيات لا تتماشى وما يجب أن يكون عليه الطالب منها التجارة داخل الحي الجامعي، وممارسة حرف كالحلاقة سواء إناث أو ذكور، أو بيع بعض الأغراض التي يحتاجها الطلبة باستمرار، أو السرقة داخل الحي الجامعي، وبالنسبة للطالبات منهن من تدخل في علاقات مشبوهة للحصول على المال.

هناك بعض الحالات من الطلبة يتكيفون بصعوبة وفق ثقافة المجتمع الطلابي -ذوي الدخل الضعيف- أو تجد طلبة يبدون مقاومة تجاه تلك المظاهر ويفضلوا الاكتفاء بما لديهم؛ وتظهر عليهم قيمة القناعة؛ والصبر لأن الأمر يتعلق بسنوات معدودة هي بالنسبة لهم للدراسة بهدف التخرج، ثم تأتي بعدها مرحلة العمل وتحقيق كل طموحاتهم المادية؛ وهو هدف الطالبة من الدراسة وهو العمل والاستقلالية المادية لضعف مستوى دخل الأسرة لضمان حياة شريفة عفيفة للطالبات.

5-3-1 سلطة الحي الجامعي:

بينت نتائج الدراسة أن الحياة اليومية داخل الحي الجامعي كمجتمع مصغر تظهر فيه عدة ظواهر اجتماعية تدل على تأثر جماعة الطلبة بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي؛ ومن هذه الظواهر السلبية نجد الظواهر غير الأخلاقية التي تزداد حدتها في أحياء الإناث أكثر من الذكور؛ ويمكن تصنيف هذه الظواهر إلى ثلاث فئات كما يلي:

- ظواهر الانحراف تمثلت في التدخين استهلاك المخدرات، اللباس الغير محتشم، ظواهر لا أخلاقية.
- ظواهر الاحتجاج الذي غالبا ما يكون سببه نوعية الخدمات الأساسية كالماء، والأكل، والتدفئة.
- ظواهر العنف تمثلت في الاعتداءات الجسدية، الإزعاج بالأصوات المرتفعة، رمي الأوساخ في غير محلها؛ أو سرقة.

❖ **الحياة اليومية للطالب والسير العام للحي الجامعي:**

بينت نتائج الدراسة تأثر الطالب بالحياة اليومية داخل الحي الجامعي من عدة أبعاد؛ وكل ما يحدث داخل الحي الجامعي يشكل جزء من الخطاب اليومي للطالب؛ وقد تبين تأثر الطالب من حيث عجز الكثير من الأحياء الجامعية على توفير المستلزمات الضرورية لحياة كريمة؛ كالماء والتدفئة والإطعام وحتى النظافة، وغالبا ما يكون الخلل وظيفي بالنسبة لإدارة الحي، لأن كل حي لديه غلاف مالي خاص بما يضمن السير الحسن على الأقل في ظروف مقبولة.

وبالنسبة للماء والذي كثيرا ما يكون مشكل بالنسبة للطلبة؛ المسؤول على توفيره هو البلدية ودور إدارة الحي هو التنسيق معها من أجل توفيره؛ مثل هذه المشكلة لها تأثر كبير على حياة هادئة للطالب؛ كيف

للطالب وبعد عودته مساءا من الدراسة؛ يبدأ معاناة أخرى من أجل الحصول على الماء، وحتى الماء الصالح للشرب يشتريه الطلبة. أما بالنسبة للتدفئة فهي مشكلة صيانة دورية.

أما بالنسبة للوجبات المقدمة فهي غير لائقة؛ لا من حيث الكم؛ ولا من حيث النوع؛ ولا من حيث المعايير الصحية؛ وكثيراً ما يلجأ الطالب إما لشراء وجبات من خارج الحي؛ أو تحضيرها داخل الغرفة؛ التي هي أصلاً غير مهيأة لذلك؛ وما ينتج عنه من أخطار مادية كالحريق.

❖ **ظاهرة الإحتجاج:**

بينت نتائج الدراسة أن احتجاج الطلبة يأخذ عدة أشكال منها غلق باب الإقامة، أو غلق باب المطعم، أو التكسير والتحطيم لكل ما يقع تحت أيديهم؛ بغرض التأثير على الإدارة؛ وفيه حالات تعجز الإدارة على احتواء مثل هذه الاحتجاجات وتصل إلى حضور الشرطة؛ وأحيانا يأخذ اتجاهات خطيرة؛ لأنه وجه من وجوه الصراع داخل الحي بين الطلبة والاتحادات الطلابية وإدارة الحي مثلا: فيه من الطلبة من صرح بأن الإدارة لاحتواء مثل هذه المواقف؛ تستميل بعض الناشطين في الاتحادات الطلابية ليتنازلوا على مطالبهم بمقابل مادي؛ كأن تكون لهم خدمات خاصة متميزة ورفيعة داخل الحي. وتلجأ الإدارة لاحتواء هذه المواقف بهذه الشكل إما أنها قادرة على التسيير واحتواء مشكلات الحي؛ أو لدرء مشكلات أخرى؛ خاصة لما يكون السبب وراء الاحتجاج مشكلة أخلاقية سرقة أو علاقات جنسية.

❖ **النشاطات الثقافية داخل الحي الجامعي:**

ظهر من خلال النتائج نقص إقبال الطلبة على مثل هذه النشاطات؛ ومن الممكن إرجاع ذلك لعدة أسباب منها: الانتشار الواسع لوسائل الاتصال الحديثة وبالتالي يستغني الطالب عن تلك النشاطات؛ وتحجج الطلبة بكثافة الواجبات لديهم واكتظاظ البرنامج؛ خاصة وأن النشاطات تكون ليلا بعد العودة من الدراسة وتوزيع وجبة العشاء؛ كذلك هناك نشاطات أغلبها من تنشيط المنظمات الطلابية والطلبة ينفرون من كل ما يتصل بها ومن كل ما هو سياسي، ويعتبرون ذلك مضيعة للوقت؛ نظيف كذلك الطالب يفتقد روح الفعالية والمثابرة فما المانع من تعدد نشاطاته ولا يمكن إرجاع ذلك إلا لضعف روح حب العلم وحب كل النشاطات المعرفية –كما رأينا ذلك في عرض المحادثات السابقة. كذلك الطالب منذ نشأته من المدرسة إلى البيت إلى الجامعة لا يوجد استقطاب للطالب منذ صغره للأنشطة الثقافية التي لها أهميتها في بناء شخصيته كشاب مثل المسرح والسنما والندوات وال حاضرات.

❖ **العلاقات مع العمال:**

كما بينت النتائج أن العلاقة بين الطلبة وعمال الخدمات الجامعية غالبا ما يظهر فيها صراع إما علني أو مضمر، هذا الصراع في الأصل صراع مكانة اجتماعية كل يحاول إثبات نفسه؛ ومرد هذا الصراع بالدرجة الأولى تضخم الذات لدى الطالب أو العامل؛ وتحصل مثل هذه المواقف في أثناء أداء العمال لوظيفتهم كالمراقبة وطلب وثائق الهوية–خاصة مع الذكور– ومن جهة أخرى هناك صورة ذهنية سلبية للطالب الجامعي

لدى الكثير من العمال بفعل خبرتهم في التعامل مع الطلبة؛ هذه الصورة الاجتماعية جعلت عمال الخدمات يتصرفون اتجاه الطلبة بصورة نمطية قائمة على عدم الثقة والشك الدائم في شخص الطالب، وتجد من العمال من يتصرف بشكل تلقائي أساسه رفض كل ما يصدر عن الطالب من سلوك.

❖ **الانحراف في الحي الجامعي:**

بينت النتائج بالنسبة لظاهرة الانحراف؛ والمتمثلة في الإدمان التدخين والخروج مساءا إلى الملاهي؛ الحضور الواضح لقوة وسلطة خطاب جماعة الأصدقاء فيها؛ مع غياب تام للأسرة والخطاب التربوي، كما تبين أن أمام قوة السلوك المنحرف تضعف حتى إدارة الحي على مقاومتها لعدة أسباب؛ منها: أن مثل هذه النماذج تجد شركاء يدعمونهم داخل الحي؛ والطلبة المنحرفين يشكلون مصدر خوف بالنسبة للطالبات العاديات؛ وقد يصل الأمر بالطلبة المقيمين المنحرفين حتى إلى ممارسة القهر على من هم أضعف منهن.

لكن وجود مثل هذه الظواهر داخل الحي الجامعي –بإعتباره تنظيم رسمي يحكمه قوانين وأول أهدافها سلامة الطلبة– يطرح تساؤل أين دور الإدارة لما يكون الطالب يتعاط المخدرات داخل الحي، سؤال يَجُر وراءه أسئلة؛ كيف تدخل المخدرات للحي الجامعي ومن يروجها؟ مع العلم بوجود عمال الأمن ومسئولي الأجنحة في كل وقت ليلاً ونهاراً. كما بينت النتائج أن السلطة وراء خطاب الانحراف هي التنظيمات المروجة للمخدرات بين الطلبة كيف تصل للطلبة لولا وجود طلبة أنفسهم منخرطين في هكذا تنظيمات.

كما بينت النتائج أن من بين أشكال الانحراف كذلك علاقات لا أخلاقية بين الطلبة والعمال: التي تعتبر صورة أخرى للانحراف داخل الحي الجامعي؛ العلاقات المحرمة بين الطالبات، أو حتى الطلبة، وعمال الحي، وكثيراً ما تحدث هذه الظاهرة؛ ودائما يكون طلبة الإتحاد الطلابي الحر وراء اكتشاف الحادث؛ وغالبا ما تنتهي نفس النهاية لأن الإدارة تتستر على الظاهرة؛ رغم قوة احتجاج الطالبات ورفضهن؛ تبقى سلطة الإدارة هي الأقوى؛ وتؤشر الظاهرة على منظومة إدارية متعفنة أخلاقياً.

وغالبا ما تكون مثل هذه الظاهرة تخفي ورائها ظواهر كامنة مثلا: مصالح شخصية مشتركة؛ أو مخالفات كسرقة حقوق الطلبة؛ وفيه حالات يكون مثل هذا الفعل في حد ذاته شكل من أشكال الرشوة لعمال الحي لتدخل الطالبة وتخرج وقت ما تشاء، وتفعل ما يحلو لها كأن تدخل ما تشاء للحي الجامعي كالمخدرات مثلا. والسؤال الذي يطرح نفسه كيف لطالبة جامعية ذات مستوى تعليمي متقدم تنخرط في علاقة لا أقول عاطفية؛ بل هي جنسية بالدرجة الأولى مع حارس، أو عامل نظافة أو عامل في مطعم أو سائق، أو حتى يصل بها الأمر إلى معاكسة أحدهم؛ وممكن أن يكون السبب وراء ذلك هو مادي؛ كما من الممكن أن لا يكون؛ والظاهر أن الفشل التربوي يطال الأسرة كما المدرسة؛ والشارع هو من يربي. ومثل هذه العلاقات هي التي تكون سبب مباشر وراء الصورة السلبية للطالبة الجامعية في المجتمع؛ لأن هؤلاء العمال هم من يساهمون في نشر تلك الصور.

❖ **ظاهرة اللباس غير المحتشم:**

هذه الظاهرة هي كذلك من بين الممارسات الاجتماعية، التي تدل على هشاشة الوازع الديني لدى الطالبات؛ وهو مؤشر على أن ارتدائهن للحجاب ليس عن قناعة دينية؛ بقدر ما هو تقليد اجتماعي، حيث لما تجد الطالبة نفسها بعيدة نسبيا عن مصادر الضبط الاجتماعي المباشرة؛ كالأسرة وعادات وتقاليد المنطقة التي تنتمي إليها تتخلى عن حجابها؛ بل وتظهر شبه عارية وأمام عمال الحي؛ كذلك هناك من الطالبات من يرون في ذلك قمة التحرر من القيم التقليدية البالية؛ ويرون في الجامعة مرحلة لفعل كل ما كان محرم في أحضان الأسرة والمجتمع لأنها أيام معدودة وتنتهي.

6-3-1 سلطة الخطاب الإعلامي

بينت النتائج أن السلطة وراء الخطاب هي سلطة الإعلام؛ أمام تراجع سلطة مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية؛ وأمام سلبية الخطاب التربوي في استقطاب الطالب؛ لانفصال الخطاب التربوي عن المجتمع واحتياجاته ويظهر ذلك من خلال:

- ترويجه لنماذج القدوة بين الشباب، هذه النماذج غالبا ما تكون هي "مشاهير الفن" بغض النظر عن جنسياتهم، أو دياناتهم أو ثقافاتهم.
- معرفة الطالب للعالم مصدرها وسائل الإعلام؛ ويظهر ذلك من كثرة المقارنات بين الجزائر والدول الأخرى؛ وحديثهم عن الهجرة وذكرهم للعديد من البلدان التي يرونها صالحة للهجرة؛ في حين لم يسبق لهم أن رأوها، أو زاروها؛ بل يعرفونها من خلال الخطاب الإعلامي وفقط.
- سيطرة وسائل التواصل الاجتماعي إلى درجة أصبحت هي من تصنع علاقات الطالب الاجتماعية.
- سيطرة ووسائل الإعلام المرئية خاصة التأثير البالغ للأفلام التركية إلى درجة أصبحت نموذج يحتذ به قولا وفعلا.
- سلطة الثقافة العولمية التي تتخذ من وسائل الإعلام وسيلة لها للترويج لنماذج اجتماعية خارجة على ثقافة المجتمع؛ كترويجها لقيم جمالية معينة؛ وانعكاس ذلك على الحياة الاجتماعية للطالب.

7-3-1 سلطة الأسرة

أظهرت النتائج غياب واضح لخطاب الأسرة في خطاب الطالب اليومي؛ كما ظهر تسامح الأسرة في العلاقات العاطفية؛ التي هي ثقافة دخيلة على البيئة المجتمعية؛ ما يؤكد تأثير تسامح الأسرة في شيوع مثل هذه العلاقات سواء بالمساندة؛ أو السكوت؛ أو عدم المتابعة للطالبة خارج البيت.

8-3-1 سلطة الخطاب الديني

كما بينت نتائج الدراسة الغياب الواضح للخطاب الديني في الخطاب اليومي للطالب؛ فيما عدا بعض التأسف حيال ذلك؛ أو ظهور نشاط المصلى في الحي الجامعي بشكل ضعيف لا يقوى اتجاه مختلف الخطابات؛ أو ظهور قوة المرجعية الدينية في شخصية بعض الطلبة المتدينين؛ لكن قلة قليلة جدا مقارنة بعدد الطلبة الهائل.

2 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة:

تعتبر مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات خطوة أساسية لمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة موضوع البحث والدراسات السابقة؛ وقد تم في الفصل الأول عرض (5) دراسات مشابهة.

❖ **الدراسة المشابهة الأولى**: لأحمد زائد بعنوان "خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري"؛ وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك اتفاق في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة المشابهة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حسب إشكالية كل بحث؛ ومن النتائج التي كان الاتفاق فيها ما يلي:

أكدت الدراسة المشابهة أن هناك تمايزا ريفيا – حضريا، في موضوعات الخطاب اليومي للمجتمع المصري؛ أين اتضح من الدراسة السابقة أن الخطاب اليومي في الريف أكثر التصاقا بموضوعات الوسط المعيشي وأكثر تفاعلا مع البيئة المحلية؛ في حين أن الخطاب الحضري أكثر انفتاحا على الأركيولوجيا النظامية؛ أما بالنسبة لموضوع للدراسة الحالية خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي أكدت النتائج اتصال موضوعات الخطاب بالوسط المعيشي للطالب الجامعي ويظهر ذلك في ارتفاع نسبة تحدث الطلبة في الموضوعات المتصلة بالعملية البيداغوجية التي يعيشها الطالب يوميا، مثل التحدث في موضوع التعلم، وموضوع الأستاذ، والعلاقة به، وموضوع العلامة، والامتحانات، وموضوع مرحلة ما بعد التخرج، وموضوع الشهادة والحي الجامعي؛ كذلك بالنسبة للمواضيع الاجتماعية، أكدت نتائج الدراسة تحدث الطلبة بنسب معتبرة في مواضيع متصلة بوسطهم المعيشي الاجتماعي، مثل موضوع المجتمع الجزائري ككل، موضوع الزواج، وموضوع العلاقات العاطفية، وغيرها من المواضيع التي حققت أعلى النسب من التحدث دائماً لدى الطالب الجامعي.

وفي ما يتصل بخصائص الخطاب اليومي للمجتمع المصري، كشفت دراسة "أحمد زايد" عن وجود تجانس في موضوعات الخطاب على مستوى الطبقة، فقط في حين وجود تناقض بالنسبة لخطاب عامة المجتمع؛ أما بالنسبة لموضوع الدراسة الحالية خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي؛ وبما أن الطلبة يمثلون شريحة اجتماعية معينة؛ فإن نتائج الدراسة أكدت تجانس ونمطية الخطاب بين الطلبة اتجاه موضوعات الخطاب اليومي.

كما استطاعت الدراسة السابقة فيما يتصل بالخصائص العامة لخطاب المجتمع المصري، أن تعزل ستة خصائص عامة هي: إصدار الأحكام أو التقويم، النقد، الحنين إلى الماضي، الأنامالية (لامبالاة)، التطرف في الاستجابة؛ التضخم والذي يقصد به ميل الخطاب نحو المبالغة . وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية وجود نفس الخصائص في خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي؛ وهذا يعود لوجود بعض القواسم المشتركة بين مجتمعي البحث للدراستين أولها: انتماؤهما للعالم الإسلامي العربي وما ما يحمله ذلك من قواسم مشتركة كوحدة الماضي والحاضر المشترك؛ وثانيها: انتماؤهما للعالم الثالث؛ وأخيراً: معايشة المجتمعين لنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وفي ما يتعلق بلغة الخطاب اليومي للمجتمع المصري بينت الدراسة السابقة وجود الأشكال التعبيرية التالية: التجسيد والسخرية؛ وهي نفس الخصائص الموجودة في خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي؛ إذ بينت الدراسة ميل الطالب لتجسيد المواقف عن طريق التشبيه والمبالغة والوصف؛ كما بينت الدراسة ميل الطالب لاستعمال أسلوب التهكم، والسخرية، لتعبير على بعض المواقف.

❖ **الدراسة المشابهة الثانية:** "لشحاته صيام" بعنوان " القهر والحيلة أنماط المقاومة السلبية في الحياة اليومية"، وهي دراسة في المجتمع المصري.

و قد توصلت الدراسة: إلى أن الاهتمام بخطاب الحياة اليومية في ضوء مفهومي السيطرة والخضوع؛ أو الاهتمام بعلاقات القوة في إطار صورتها المصغرة؛ في ضل تمجيد القيم الرأسمالية في الواقع المصري؛ يكشف عن تفوق من يملك وإغفال الطرف عن حماية الخاضعين الذين يبدون عنفا رمزيا؛ فيتضح بجلاء في استنفارهم وثورتهم الصامته أمام ممارسة المسيطرين، أو ما نسميه بالخطاب المستتر للخاضعين، والمتمثل في التصرفات والكلام والممارسات؛ التي تصدر خارج إطار الخطاب العلني، كما بينت الدراسة أن لهذا الخطاب مجموعة من الأسس.

وفي الدراسة الحالية "خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي" بينت نتائج الدراسة وجود نوع من القهر والتحايل ونمط من الخطاب المستتر والعلني في خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي؛ ويظهر القهر في بعض المفاهيم التي استعملها الطلبة في خطاب حياتهم اليومية مثل مفهوم "الحقرة" ومفهوم "الضلم"، ومفهوم "متسلط"، وقولهم "ما يمدوش لينوت"، و"قولهم مزيربزاف"، "أستاذ مسمار مصدي"، "التميز" "النقطة بالوجوه"؛ بالإضافة إلى خطاب المعانات الذي كشفت عنه الدراسة في أكثر من مرة؛ أما الحيلة فتظهر في غش الطلبة في الامتحانات والتفنن في وسائله؛ ومختلف واقف التحايل مع العمال في الحي الجامعي؛ وهذا مقابل القهر الذي يعيشه الطالب من سلبية الخطاب التربوي؛ وأمام الوضع الذي آلت إليه الدراسة في الجامعة.

❖ **الدراسة السابقة الثالثة:** كانت مقال منشور للباحثة الجزائرية المختصة في علم اجتماع اللساني: "خولة طالب الإبراهيمي" في مقالها المعروف "احنا أولاد دزاير انتاع الصح" وهو ملاحظات حول لغة –خطاب الحياة اليومية– لشباب باب الوادي في العاصمة الجزائرية أيام العنف السياسي الذي مرت به الجزائر في التسعينات من القرن الماضي.

وقد تبين تطابق في النتائج بين الدراستين رغم أن الفارق الزمني بين الدراستين يفوق عشرين سنة إلا أنه كما يبدو لم يتغير شيء في الوضع الاجتماعي في الجزائر أو زادة حدته؛ وظهر تطابق النتائج كما يلي:

- تَحَدُثَ شباب باب الوادي في التسعينات؛ أو الطالب الجامعي اليوم بنفس اللغة التشاؤمية المخلوطة برغبة في العيش الكريم والمناسب.
- موضوعات الخطاب اليومي بين شباب باب الوادي في ذلك الوقت؛ والطالب الجامعي اليوم وهي: الآخر أي الأجنبي ويقابله في الدراسة الحالية الآخر الدول الأوربية والأسيوية والإفريقية؛

- ثم تحدث شباب باب الوادي على الآخر غير العاصمي؛ وفي الدراسة الحالية الآخر غير المنتمي للجامعة أو الشاب الذي لم يكمل تعليمه.
- بينما موضوع الآخر أي المرأة في الدراسة السابقة قابله في الدراسة الحالية الفتاة الجامعية لما يتحدث الذكور؛ والشاب لما تتحدث الطالبات. كما كان التلاقي المواضيع الموالية.
- أوقات الفراغ، ظهرت في الدراسة السابقة في السهر والسمر، وفي الخرجات ومعاكسة الفتيات، أما في الدراسة حالية مثلته وسائل التواصل الاجتماعي.
- الأوضاع السائدة التي أخذت حصة الأسد سواء في دراسة "خولة الإبراهيمي" كذلك الشيء نفسه في الدراسة الحالية.
- التأسف لتدهور سلوكيات الناس ظهر في خطاب شباب باب الوادي في التسعينات وظهر كذلك في خطاب الطالب الجامعي حيال بعض السلوكات غير الاخلاقية في الجامعة والحي الجامعي.
- نفس النتيجة العامة التي توصلت إليها الباحثة توصلت إليها الدراسة الحالية؛ أن خطاب شباب باب الوادي أو خطاب الطالب الجامعي مبني وفق ثنائية: هنا الجزائر الوطن وهناك الأخر الأجنبي، والعيش المرغوب والممنوع في نفس الوقت لأنه مرادف للاستلاب وضياع النفس والهوية، كيف السبيل للرجوع لأيام زمان حيث كانت "دزاير هي دزاير تع الصح".
- أما في إجابة الدراسة السابقة على السؤال: كيف يتكلمون؟ أين كان هذا المحور خاص بتحليل حدود اللغة ووصفها؛ تطابقت الدراستين في النتائج فكما كانت لغة شباب باب الوادي مزيج من العامية والفرنسية؛ كانت كذلك لغة الطالب الجامعي مزيج من العامية والفرنسية؛ وبرزت مجموعة من ظواهر الاحتكاك باعتبارها علامات لتواصل المتكلمين المزدوجي أو المتعددي اللغات.

❖ **الدراسة المشابهة الرابعة:** هي دراسة في الأنثربولوجيا اللغوية لصاحبتها "رشا سعيد صبحي" بعنوان: السياسة في خطاب الحياة اليومية لشباب الربيع العربي بالقاهرة الكبرى، وتونس العاصمة دراسة"؛ الباحثة في نتائج دراستها للخطاب السياسي في الخطاب اليومي للشباب التونسي والمصري تبين وجود نقاط التلاقي بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة في ما يلي:

- الخصائص العامة للخطاب والمتمثلة في: النقد، إصدار الأحكام، التضخيم، رموز دينية، تطرف في الاستجابة.

- التطابق في نتائج الدراستين في محور الأشكال التعبيرية اللغوية، وهي الطرق التي يعبر بها الأفراد عن أفكارهم ومعتقداتهم وتصوراتهم في الحياة اليومية، والأشكال التعبيرية الأكثر شيوعا كانت في ثلاث أشكال تعبيرية التجسيد، والمبالغة، والسخرية، وفي أشكال الاستنكار، والسخط وعدم الرضا، والتفرنج، والمقارنة، والتقرير الإخباري.

- كما اتفقت الدراستين في وجود أساليب التعبير اللغوي خاصة، لدى مجتمعي الدراسة هي لغة الإحباط، التي ارتبطت بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمعين؛ واتفقت الدراستان في الكشف على وجود مصادر الخطاب اليومي مشتركة؛ لمجتمعي الدراسة؛ وهي: وسائل الإعلام بكل أنواعها، والأصدقاء، الأسرة والتنشئة الاجتماعية.

❖ **الدراسة السابقة الخامسة:** وهي عبارة عن مقال منشور للباحثة "طالب إبراهيمي خولة" موضوعها: "من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ"؛ وهي دراسة مشابهة من حيث الموضوع وإن كانت تبتعد من حيث العنوان؛ لأن الباحثة–مختصة في اللسانيات الاجتماعية– فعليا حللت الخطاب اليومي للطلبة بلغتهم العامية اليومية؛ بحثت فيها على تمثلات الطلبة الجامعيين للخطاب التربوي؛ وهذا ما شكل نقطة تلاقي مع موضوع البحث الحالي "خطاب الطالب اليومي بين الخطاب التربوي والمجتمعي"؛ و اعتبرت الباحثة ورقتها البحثية بمثابة دراسة استطلاعية؛ ويعتبر البحث الحالي بمثابة بحث موسع للإشكالية التي طرحتها بصياغة مغايرة؛ ومن بين النتائج المتوصل إليها؛ عدم رضا الطلبة اتجاه مختلف الوضعيات البيداغوجية منها؛ مشكلة التوجيه، وعدم رضاهم على ما يتلقونه من معرفة في الجامعة، وعدم رضاهم على العلاقة بينهم وبين الأستاذ؛ بالإضافة إلى وجود ظاهرة الضعف اللغوي؛ واعتراف الطلبة بضعف مستوى المطالعة لديهم؛ التي وإن وجدت فهي محصورة في الكتب الترفيهية؛ والقليل منها يقرأ في لغتها الأصلية. هذه النتائج –تقريبا– هي نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية رغم أن الفارق الزمني بين الدراستين حوالي عشرين سنة لأنها أجريت أواخر التسعينات؛ على عينة من الطلبة في إحدى جامعات الجزائر العاصمة.

3 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات:

إن تناول أي دراسة أو موضوع بحث يفرض على الباحث تبني نموذج نظري واضح يتوافق مع متطلبات اختبار فرضيات بحثه وحتى المسلمات التي ينطلق منها في بناء تصوره الخاص لموضوع الدراسة؛ وهذا ما طبقته الدراسة الحالية بعد الإطلاع على المداخل النظرية المتوفرة حول الحياة اليومية، وحول التربية؛ وحيث أن موضوع الدراسة يتعلق بخطاب الحياة اليومية بين الخطاب التربوي والمجتمعي فإن النموذجين الأكثر ملاءمة هما النظرية الإثنوميتودولوجية؛ ونظرية "جون ديوي" والتربية المقصودة وغير المقصودة.

❖ **نظرية "جون ديوي"**

عقد "جون ديوي" نوعا من المقارنة بين التعليم الرسمي Formal Education الذي يتم في المؤسسات الرسمية للدولة؛ بداية من المدرسة إلى الجامعة وهو المتغير الذي تبنته الدراسة تحت مفهوم الخطاب التربوي؛ والتعليم العادي Normal Education الذي يتم عموما في الحياة الاجتماعية؛ أو ضمن مختلف التنظيمات الاجتماعية؛ أو التنشئة الاجتماعية؛ وهو ما تبنته الدراسة الحالية تحت مفهوم الخطاب المجتمعي؛ فالتعليم الرسمي (الخطاب التربوي في موضوع الدراسة)؛ هو الذي يتم داخل مؤسسات تعليمية وتربوية محددة الأهداف

والغايات والوسائل والأساليب؛ أما التعليم العادي (الخطاب المجتمعي)؛ فهو نوع يكتسبه الفرد في الحياة الاجتماعية ويتم بصورة عرضية عفوية ويؤكد "ديوي" على أهمية هذا النوع من التعليم خاصة أنه يتم بصورة طبيعية؛ ويؤكد دور النظم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والسياسية والقانونية والدينية التي لا يمكن معرفة تأثيراتها إلا عن طريق اكتساب الأفراد الخبرة من الحياة الحياتية الاجتماعية العادية. إذا إلى هنا يبدو التوافق في الطرح إشكالية الدراسة الحالية مع الطرح النظري "لجون ديوي".

ويتبنى "ديوي" الاتجاه البرجماتي الذي يعتبر هو مؤسسه الأول في مجال التربية؛ ويوضح فلسفة أو سياسة التربية والتي يجب أن يتم إنتاجها لتقديم سياسة تربوية أفضل تجمع بين السمات العامة للتعليم الرسمي وغير الرسمي؛ والتي تؤدي في مجملها إلى جعل الفرد متعلما أو مثقفاً؛ ولكن هذا الدور لا يمكن أن يكون عمليا (براجماتيا) إلا عن طريق جعل المدرسة –الخطاب التربوي– لها دور إيجابي في اكتساب الخبرة العملية للتلاميذ أو المتعلمين، وذلك عن طريق جعلها تهتم أيضا بتقديم التعليم غير الرسمي، والذي يوسع من مدارك التلاميذ واكتسابهم للحياة الاجتماعية والمعرفية والثقافية العامة؛ التي تجعل من التعليم الرسمي ذا قيمة حيوية وعملية؛ وهذا ما أكد عليه "ديوي" من ضرورة عدم جعل المدرسة مكانا أو رمزاً مادياً معزولا للتعليم الرسمي؛ وبعيداً عن هدفها الحقيقي واعتبارها موضوعاً أو هدفاً حقيقيا للاكتساب خبرة الحياةLife Experience للتلاميذ أنفسهم؛ أو بمفهوم أخر كيف يكون الخطاب التربوي في خدمة المجتمع وليس معزولا عنه حتى لا يصبح عبء على المتعلم.

وفي إطار تحليل "ديوي" للتعليم العادي (الخطاب المجتمعي)، يؤكد على أهمية البناءات والمؤسسات الاجتماعية ودورها في توسيع الخبرة الفردية؛ وإكساب الأفراد الخبرة للحياة الحياتية؛ ولا سيما أن هذه الخبرة الفردية ما هي إلا نوع من إنتاج النظم أو المؤسسات والتي تتم بصورة تدريجية؛ ويضرب "ديوي" نوعا من الأمثلة على دور هذه النظم؛ مثل النظم والمؤسسات الدينية ودورها في إكساب الأفراد وزيادة خبرتهم ومدركاتهم الدينية؛ والتي تلعب دورا أساسيا في التأثير على الأفراد؛ واكتسابهم للتعليم والثقافة الدينية؛ كما يظهر ذلك أيضا من خلال دور الأسرة؛ أو النظام العائلي؛ وحرصه على إكساب أفراد الأسرة نوع من الالتزام بقواعدها ومبادئها الأساسية؛ وهذا ما ذهبت إليه الدراسة كفرضية رئيسية في اعتبار الخطاب اليومي الذي يعبر على الحياة الحياتية للطالب خاضع في تكوينه لجملة من الخطابات المنتجة على مستوى مؤسسات المجتمع أو مختلف البناءات المجتمعية.

ويؤكد "ديوي" على أهمية خطابات المؤسسات المجتمعية في توسيع خبرة الفرد؛ كالخطاب الديني والخطاب الأسري؛ لكن هذا في حالة ما إذا كانت تلك المؤسسات تتكامل وظيفتها مع وظيفة الخطاب التربوي؛ ولكن في ضل تناقض الخطابات المنتَجة على مستوى المؤسسات المجتمعية؛ وفي ضل ضعف وسلبية الخطاب التربوي كما أثبتت نتائج الدراسة فإن خبرات الفرد (الطالب) يكون مصدرها الخطاب الأكثر قوة والأكثر سيطرة في المجتمع؛ وقد بينت نتائج الدراسة الهيمنة السلبية للخطاب التربوي في تشكيل الخطاب

اليومي للطلبة؛ وظهر ذلك في النفور من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ كما تبين أن الطلبة يعيشون حالة من القهر التربوي؛ أو أن الطالب يعيش حالة استلاب؛ مفرغ تربويا ومعرفيا؛ وكأن الخطاب التربوي هدفه "استفراغ عقل الطالب" وحشوه بتفاهات لا يجد قيمة لها في حياته العادية؛ وبالتالي تكون النتيجة هيمنة الثقافة المجتمعية (ثقافة الشارع) في تشكيل السلوك الاجتماعي للطالب؛ أو في تشكيل رؤيته للعالم المحيط به؛ وسيطرة جماعة الأصدقاء؛ وسيطرة الحياة الاجتماعية داخل الحي الجامعي كمجتمع مصغر؛ بالإضافة إلى سيطرة وسائل الإعلام التي مثلت دور السلطة وراء الخطاب اليومي للطالب؛ والنتيجة أن سلبية الخطاب التربوي في استقطاب الطالب؛ ترجع بالدرجة الأولى لانفصال الخطاب التربوي عن المجتمع واحتياجاته؛ كما سجلت الدراسة الغياب الواضح لسلطة الأسرة؛ والخطاب الديني والسياسي.

ومنظور "ديوي" للتربية من حيث هي وظيفة اجتماعية؛ وبالتحديد الوسط الاجتماعي من حيث هو عامل تربوي: يؤكد "ديوي" على أهمية الوسط الاجتماعي كوسيلة أساسية لتربية والتعليم وتكوين الميول والاتجاهات؛ ويؤكد على أهمية التعليم المقصود في المدارس في زيادة صياغتها وصقلها وتهذيبا؛ وهذا يدخل دائما في إطار التكامل بين الخطابات التربوية في المجتمع؛ خاصة وقد أثبتت نتائج الدراسة الحالية انفصال الخطاب التربوي على الخطاب المجتمعي؛ وهذا ما يفسر ميول الطالب للخطاب المجتمعي أمام سلبية الخطاب التربوي.

وحسب "ديوي" يظهر "أثر البيئة اللاشعوري" في تكوين العادات اللغوية: إذ أن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون في سياق الحياة المعتادة باعتبارها ضرورة اجتماعية لا أدوات موضوعية من أجل التعليم والطفل يتعلم لغة أمه، والتعليم المقصود في المدارس قد يصلح من هذه العادات اللغوية أو يبدلها، ولكن في كثير من الأحيان تعود لتغيب أساليب الحديث التي تعلمها الأطفال عن عمد؛ ويرتدون إلى لغتهم الأصلية الحقيقية؛ وفعلا هذا ما أثبتته الدراسة في الفرضية الأولى لغة الطالب في الحياة اليومية لا علاقة لها بلغة الخطاب التربوي.

كما يظهر أثر البيئة حسب ديوي" كذلك في الآداب الاجتماعية؛ ويقول إن القدوة كما نعلم أشد فعلا في النفس من النصيحة، وعلى حد قول الناس إن السجايا الطيبة تنشأ عن التربية الطيبة أو قل إنها هي التربية الطيبة... وعلى الرغم من الجهود المقصودة المستديمة في تعليم الأفراد وتقويم سلوكهم، فإن الجو والروح المحيطين بهم يبقيان أقوى العوامل المؤثرة في تكوين آدابهم...فالتعليم المقصود لا يكاد يكون قوي الأثر إلا على قدر مطابقته "لسيرة" الأفراد الذين يكوّنون بيئة الطفل الاجتماعية؛ وهذا ما أثبتته الدراسة من حيث قوة تأثير "شخصية الأستاذ في الطلبة" أي أهمية أن يكون الأستاذ الجامعي قدوة.

كما يظهر أثر البيئة الاجتماعية في تكوين الذوق السليم وتقدير الجمال: وهذا فعلا ما أثبتته الدراسة أن الخطاب المجتمعي وخاصة وسائل الإعلام هي من تكون الذوق؛ وقيم الجمال؛ كما يرى "ديوي" أن

الأوضاع التي يدرج عليها الإنسان هي التي تصوغ أعمق معايير الحكم على قيم الأشياء وفعلا قد أثبتت الدراسة أن الطالب يستمد أحكامه تجاه الأشياء والمواضيع من ثقافة المجتمع.

❖ **النظرية الإثنوميتودولوجية**

تركز النظرية الإثنوميتودولوجية على دراسة الواقع الروتيني اليومي، أو ما يحدث باستمرار في الحياة اليومية من قضايا وأحداث ومواقف متكررة بحيث تتعامل معها كمواضيع قابلة للدراسة الإمبريقية؛ وتهتم هذه الدراسات بالقضايا والأنشطة العادية في الحياة اليومية كما تهتم أيضا بالأحداث غير العادية من أجل إثبات أن هذه الأنشطة تستحق الدراسة كظواهر في حد ذاتها وكذلك جديرة بالاهتمام والملاحظة؛ وبالفعل هذا ما قامت به الدراسة الحالية؛ دراسة الواقع الروتيني اليومي للطالب الجامعي على أنه ليس ضرباً من العبث بل تقف وراءه خطابات مؤسسية يضعها المجتمع لتكون حياة الطالب على ذلك المنحى؛ حيث ترى الإثنوميتودولوجية أن الأفراد يخضعون للقواعد الاجتماعية؛ حتى ولو أنهم لا يستطيعون تفسيرها لأنهم يرون أن سلوكياتهم ضمن إطار الحياة اليومية التي تجعلهم فاقدين القدرة على دراستها ومعرفة جدواها؛ وبالفعل ذلك ما وقفت عليه نتائج الدراسة في مناقشة الفرضيات أن الطالب الجامعي خاضع خضوع تام للخطاب المجتمعي وما يحمله من قواعد اجتماعية بسلبياتها وإيجابياتها.

ويرى "جارفينكل" أن ما يقوم به الأفراد من أنشطة عادية وفقا للعادة تخضع لنوع من القانون الضمني غير المكتوب؛ بحيث ينطوي هذا القانون على معاني؛ أو صفات يأخذها الأفراد عن بعضهم البعض أثناء حديثهم عن هذه الأنشطة العادية؛ وتأتي تصرفاتهم متوافقة مع تلك المعاني والصفات؛ كذلك هذا ما توصلت إليه مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات أين تبين نمطية التفكير لدى الطالب الجامعي؛ ذلك أنه لا يملك المعرفة الكافية ليفلت من تلك النمطية؛ هذه النمطية لا تخرجه منها إلا فعالية الخطاب التربوي؛ باعتباره قوة معرفية يمكنها أن تحرر الطالب من قوة الروتين للحياة اليومية.

ويرى "جارفينكل" أن مثل هذا القانون غير محكم ولا دقيق، ورغم أنه يرتبط بزمان ومكان محددين وبشكل منطقي ملموس، فإنه لا يمثل قانونا دقيقا واضح المعالم والنصوص؛ ويعتقد "جارفينكل" أن ما يدور بين الناس من أحاديث وما يحدث من تصرفات وفقا لهذا القانون يحمل فهما مشتركا بالضرورة؛ بحيث تنشأ حاجة لقليل أو كثير من الوقائع التي تمت بالفعل، وهذا ما يجعل الأفراد يستعملون باستمرار خلال حديثهم عبارات مثل "لذلك، وهكذا، وعليه، ومن ثم وإلى آخره؛ والتي توحي بوجود تفاهم ضمني بين المتحاورين؛ وهنا يكشف "جارفيكل" على أهمية الخطاب اليومي باعتبار الخطاب هو الممارسة الاجتماعية للغة بتعبير "نورمان فيركلاف"

ويوضح "هارولد جارفيكل" مجموعة من الافتراضات أو المسلمات العامة التي طرحها "جارفينكل" حول الاثنوميتودولوجيا بصورة عامة؛* ومن بين ما جاء فيها افتراض وجود نظام أخلاقي ألا وهو النظام الاجتماعي الذي يقوم على مجموعة من القيم والمعايير؛ ويعتبر النظام الأخلاقي أساس التنظيم الاجتماعي؛ وبالفعل اتفقت نتائج الدراسة الحالية وهذه الجزئية؛ حيث ظهر النظام الأخلاقي وتأثيره في الحياة الاجتماعية للطالب؛ وللتوضيح ظهر الخلل في المنظومة القيمية أو كما يسميها "إميل دوركايم" الأنومي؛ كمحرك أساس لوجهة الخطاب اليومي للطالب الجامعي.

وفي جزئية أخرى من الافتراضات التي وضعها "جارفينكل" للنظرية الإثنوميتودولوجية: أن ترتبط جميع التنظيمات في المجتمع بالنظام الأخلاقي كما أنه يمثل الأساس التفسيري للحقيقة الاجتماعية؛ وقد اتفقت نتائج الدراسة مع هذه الجزئية؛ إذا ظهر الأساس الأخلاقي كأساس للتفسير الخطاب اليومي كظاهرة اجتماعية؛ وبخصوص قول "جارفينكل" ضرورة أن يقوم الأفراد في المجتمع بتوجيه أفعالهم وسلوكهم نحو متطلبات النظام الأخلاقي؛ حتى يمكن فهم حصيلة أنشطتهم؛ أيضا؛ فعلا قد كان الأساس الأخلاقي هو المحرك في التحليل النقدي للخطاب اليومي للطالب الجامعي.

وعليه فإن نتائج الدراسة كانت منسجمة مع كلا المدخلين النظريين الذين تبنتهما الدراسة.

النتيجة العامة:

❖ **النتيجة العامة للفرضية الفرعية الأولى والتي مفادها :"تكشف الخصائص السوسيو–لسانية للخطاب اليومي للطلبة عن اقترابه من الخطاب المجتمعي وابتعاده عن الخطاب التربوي"**. وانطلاقا من المعطيات الميدانية التي تحصلت عليها الدراسة من الميدان حول الفرضية المتعلقة بالخصائص السوسيولسانية للخطاب اليومي للطالب الجامعي ومدى؛ صلتها بالخطاب التربوي والمجتمعي بينت النتائج كالتالي:

تبين وجود جملة من الخصائص السوسيو–لسانية للخطاب اليومي؛ والتي اتضح أنها بمثابة افتراضات وتوقعات يمسلم بها الطالب في حياته اليومية؛ والتي تقبع خلف أفعاله وسلوكياته الاجتماعية والتربوية والبداغوجية؛ اليومي؛ تعمل داخل خطابه وتوجهه؛ وهي التي تحدد طبيعة خطابه؛ ويظهر ذلك من الكم الهائل من الأحكام (التقويم)؛ التضخم والتمحور حول الذات؛ النقد وعدم الرضا؛ التطرف في الاستجابة؛ وظهرت هذه الخصائص بالتحديد اتجاه مختلف الوضعيات البيداغوجية كطرائق التدريس، التقويم، الامتحانات، والأستاذ، ومواضيع اجتماعية كالعمل والزواج والعلاقات العاطفية؛ وهي خصائص على العموم لا تدل على النضج الاجتماعي للطالب؛ ولا على وعيه بمكانته في الجامعة والمجتمع ككل؛ وتُعَبِر على أفكار في معظمها سلبية ومشوشة؛ غير منطقية؛ مصدرها الحس المشترك؛ يحاكي فيها العامة من الناس الذين يفتقدون لأي مستوى ثقافي؛ ويظهر فيها الخطاب التربوي في شكل الخطاب المنبوذ المرفوض جملتاً وتفصيلاً؛ وهنا يأتي

* يمكن العودة للفصل الأول مبحث النظرية الإثنوميتودولوجية.

التساؤل أين هي أهداف الجامعة التي من أولوياتها خلق اتجاهات إيجابية لدى الطالب؛ كما تبين من خلال هذه الخصائص أن الطالب الجامعي قبل أن يكون بحاجة لتخرج بشهادة؛ هو بحاجة لإعادة هيكلة تفكيره اتجاه العالم المحيط به؛ فمن المستحيل أن ينجح طالب بهذا الحجم من السلبية.

كما أظهرت الدراسة الميل الواضح للطالب في لغته لبعض الأشكال التعبيرية؛ منها التجسيد حيث كانت عباراته تغص بالتشبيهات، والمبالغة، والوصف، وكلها مستوحاة من لغة المجتمع، والعامة من الناس ولا أثر للغة المهذبة؛ أو لغة التعليم أو لغة التخصص؛ التي تدل على أثر الخطاب التربوي؛ بالإضافة إلى توظيفه – بوضوح شديد– للغة التهكم والسخرية المتمثلة في عبارات الاستنكار، والسخط، وعدم الرضا، والتساؤل، وفي جلها كانت اتجاه الموضوعات التربوية ونوعية الخدمات المقدمة في الحي الجامعي؛ وبعض الموضوعات الاقتصادية والسياسية؛ كما ظهرت كذلك لغة التفرنج والتي تظهر بوضوح في حالة الاهتجار الفكري التي يعيشها الطلبة؛ أين ظهر تفكيرهم المستمر بالحياة في المجتمعات الغربية؛ بالإضافة إلى المزج والهُجنة اللغوية، واستعمال كلمات أجنبية. أما لغة التخصص لم يكن لها حضور إلا بشكل طفيف جداً؛ مع قلة كلمات العربية الفصحى بشكل يبعث على القلق، وغلبة اللغة العاميةعلى استعمالاته اللغوية اليومية؛وهذه من بين المشكلات التي من واجب الخطاب التربوي التصدي لها؛ أما لغة التقرير الإخباري تمثلت في نقل أخبار بعضهم البعض، أو كل ما يتعلق بالدراسة، وكل ما يحدث لهم في حياتهم اليومية.

وبالنسبة للأنماط اللغوية ظهرت عدة أنماط لغوية شكلت استثناء في لغة الطالب اليومية؛ منها اللغة الانفعالية والتي يغيب فيها المنطق الاجتماعي والعقلي؛ لغة التمرد والتي لا يعترف فيها الطالب بسلطة تحده أو قيود؛ لغة الإحباط والتي نجد فيها عبارات اليأس والقنوط؛ ثم لغة الانحراف وهي خاصة بفئة معينة من الطلبة تستعمل عبارات خاصة بها؛ ولغة العلاقات العاطفية هي كذلك تستعمل فيها عبارات وكلمات خاصة؛ يُضاف كذلك لغة الهجرة؛ ثم لغة الجسد؛ لغة السب والشتم؛ أما بالنسبة لاستخدام الرموز الثقافية كادت تنعدم وهي ما يمثل صلة الطالب بمجمعه، وبماضيه، وبحاضره، وهي مؤشر على فشل الخطاب التربوي في نقل ثقافة وتراث المجتمع؛ وكل هذه الأنماط اللغوية هي مزيج من الممارسات الخطابية واللاخطابية للطالب الجامعي.

❖ **النتيجة العامة للفرضية الفرعية الثانية؛ والتي كان مفادها "تتأثر التشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي للطالب بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي"**؛ وانطلاقا من المعطيات الميدانية التي تحصلت عليها الدراسة من الميدان حول الفرضية المتعلقة بالتشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي للطالب الجامعي؛ ومدى صلتها بالخطاب التربوي، والمجتمعي كانت النتائج مصنفة وفق وحدة الموضوع أو الحقل الخطابي الذي تنتمي إليه التشكيلة الخطابية؛ ثم ترتيبها حسب درجة اهتمام الطلبة بها في حديثهم اليومي كالتالي:

بالنسبة للتشكيلة الخطابية للموضوعات البيداغوجية أظهر النتائج أن الطالب نمطي في تفكيره حيال هذه الموضوعات؛ ولم تخرج التشكيلة الخطابية عن إطار التمثلات السلبية؛ وخطاب الفشل والخوف من

المستقبل، ولغة عدم الرضا؛ كما تبين نفور الطالب من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ من الأستاذ إلى طرق التدريس والتقييم والامتحانات؛ كما ظهرت لامبالاة الطلبة بالدراسة و قيمة التعلم؛ وتمثلاتهم من حيث اللغة تغيب فيها قيم التأدب؛ التي من المفترض حضورها في خطاب الطالب الجامعي؛ وتوحي على العموم بتأثر الطلبة بالخطاب المجتمعي؛ كما تبين أن منطوقات الطلبة تدل على أحكام مسبقة مستمدة من ثقافة المجتمع؛ ومن واقع المعيش اليومي؛ وسلبية فيها مبالغة وتضخيم من طرف الطالب في التعبير على الموضوعات البيداغوجية.

وفيما يلي ترتيب الموضوعات من أعلى نسبة اهتمام إلى أدناها كما يلي: الجامعة الجزائرية؛ مرحلة ما بعد التخرج، الدراسة، الامتحان، الشهادة، العلامة، الأستاذ، التخصص في الجامعة، الكتب والمكتبة، طرق التدريس، الغش في الامتحانات، العلاقة بين الأستاذ والطالب، المادة العلمية للمقاييس المدرسة.

أما التشكيلة الخطابية بخصوص الموضوعات المتصلة بالحي الجامعي: بينت نتائج الدراسة انخفاض نسبة اهتمام الطلبة بكل المواضيع ذات الصلة بإدارة الحي الجامعي؛ إذ سجلت جميعها تقريبا نسب أقل من الربع في حالة التحدث دائما؛ فيما عدى موضوع المطعم الذي احتل الترتيب الأول؛ ومجمل الممارسات الخطابية سلبية تعبر على واقع الطالب في الحي الجامعي؛ والعبارات التي ذكرها الطلبة تخفي الكثير من ما يحدث في الحي الجامعي؛ فبعض الأحياء الجامعية التي أجريت بها الدراسة؛ تفتقد لأدنى شروط الحياة –كالماء مثلا أو التدفئة– ناهيك على نوعية الوجبات المقدمة؛ فالطالب بدل الاهتمام بالدراسة تجده يصارع من أجل الحياة؛ ويضيع وقته هنا وهناك؛ وذلك ما ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي؛ كما ثبت وجود بعض الظواهر التي تؤكد التأثر الواضح للحياة اليومية للطالب؛ بالخطاب المجتمعي؛ والتي سيتم عرضها مرتبة حسب درجة وجودها في الحي الجامعي من أعلى درجة إلى أدناها كما يلي: الأوساخ في غير محلها، العنف اللفظي، للباس الفاضح، التدخين، السرقة، علاقات جنسية سوية، المخدرات، الرشوة، العنف المادي، الاحتجاجات، علاقات جنسية شاذة، الانتحار، التحايل على عمال الحي.

أما بالنسبة للتشكيلة الخطابية للموضوعات الاجتماعية الثقافية: تبين وجود اهتمام كبير من طرف الطلبة بموضوع الزواج والعلاقات العاطفية؛ وظهر تأثرهم بثقافة المجتمع والواقع المعيش؛ أكثر من الخطاب التربوي هذا الأخير ظهر كعبء في حياة الطالب؛ وفيما يلي ترتيب الموضوعات حسب درجة اهتمام الطلبة من أكبر نسبة اهتمام إلى أقلها كما يلي: الزواج، نمط اللباس والمظهر، العلاقات العاطفية، اختيار الزوج أو الزوجة، المجتمع الجزائري ككل، بعض السلوكيات في المجتمع، التحدث على آخرين، المرض الصحة التعب، السب والشتم والكفر، الأقارب، مشكلات عائلية.

والتشكيلة الخطابية للموضوعات الدينية: أظهرت نتائج الدراسة اهتمام طفيف، وقليل جدا للطلبة بالموضوعات الدينية لا تكاد تذكر، ومعرفتهم الدينية سطحية جداً لا تتجاوز القشور (اللحية، السواك، قيام الليل)؛ هم مفرغون دينيا؛ وما يعرفونه إن هو إلا تقليد؛ قليل جدا الطلبة المهتمين بالدين كمعرفة؛ وقد شكل

موضوع الحجاب بالنسبة لهم استثناء إذ ينظرون للحجاب الشرعي (الجلباب) كشيء مقدس؛ وفيما يلي ترتيب المواضيع حسب أهميتها بالنسبة للطلبة: موضوع النبي عليه الصلاة والسلام، موضوع القرآن الكريم، الحلال والحرام، الحجاب كان في الترتيب الرابع؛ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، السنن النبوية، بعض الفرائض؛ المساجد؛ فتاوى، ظاهرة (الإسلاموفوبيا)، برامج إعلامية دينية وموضوع الأديان الأخرى.

أما التشكيلة الخطابية للموضوعات السياسية: أظهرت النتائج نقص واضح في تفاعل الطلبة مع الموضوعات السياسية مثلما كان في الموضوعات الدينية؛ وهذا مقارنة بالموضوعات البيداغوجية؛ وموضوعات الحي الجامعي؛ وحتى نسبة التحدث دائما في هذه الموضوعات كانت جد منخفضة؛ كما كانت درجة الاهتمام بالموضوعات مرتبة كما يلي: قضية فلسطين، سياسة الدولة بشكل عام، ثورات الدول العربية، انتهاكات حقوق الإنسان، موضوع المواطنة، الانتخابات، الأحزاب السياسية، سياسات الدول في العالم، الجمعيات، مختلف الأخبار السياسية.

وبخصوص التشكيلة الخطابية للموضوعات الاقتصادية: بينت النتائج أن اهتمام الطلبة بالموضوعات الاقتصادية ضعيف جداً؛ لم يعبر الطلبة عليها بعبارات واضحة؛ ما يعتبر مؤشر على عدم اهتمامهم بها مقارنة بالمواضيع الأخرى خاصة البيداغوجية منها؛ وفيما يلي ترتيبها حسب درجة الحديث فيها دائما من الأكبر نسبة إلى الأصغر كالتالي: الأسعار، القدرة الشرائية للمواطنين، السياسة الاقتصادية للجزائر، عملية التسوق، الاستهلاك، اقتصاد الدول الأخرى.

والتشكيلة الخطابية للموضوعات الترفيهية: بينت نتائج الدراسة أنها حققت أعلى النسب من حيث درجة اهتمام الطلبة؛ مقارنة بالموضوعات الدينية والسياسية والاقتصادية وحتى الاجتماعية؛ ويظهر من خلال الموضوعات الترفيهية للطالب خضوعه الواضح لوسائل الإعلام؛ والموضوع الذي حقق أعلى نسبة اهتمام هو موضوع الهاتف النقال وصفحات التواصل الاجتماعي، ثم موضوع المسلسلات التلفزيونية موضوع الأفلام، موضوع الرياضة، موضوع الغناء، والنكت، وموضوع المشاهير، البرامج الفنية.

❖ **النتيجة العامة للفرضية الفرعية الثالثة والتي كان مفادها: "يخضع خطاب الطالب لسلطة مختلف الخطابات التي يتم إنتاجها على مستوى مختلف البناءات المجتمعية أكثر من خضوعه لسلطة الخطاب التربوي"**؛ وانطلاقا من المعطيات الميدانية التي تحصلت عليها الدراسة من الميدان حول الفرضية المتعلقة بمدى خضوع الخطاب اليومي للطالب الجامعي لسلطة مختلف البناءات والمؤسسات التي يضعها المجتمع؛ أي مؤسسات التربية غير الرسمية؛ بالمقابل من الخطاب التربوي الرسمي المنوط بصناعة خطاب الطالب الجامعي؛ وكانت النتائج حسب المؤشرات التي تم وضعها مسبقا كالتالي:

بالنسبة لسلطة المنظومة القيمية للمجتمع: في سياق تحليل الخطاب أظهرت نتائج الدراسة التأثير الواضح للتراتبية القيمية للمجتمع وهيمنتها على رؤية الطالب للعالم المحيط به؛ كما تبين وجود تراتبية قيمة خاصة يضعها الطالب، وبناءاً عليها تتشكل حياته اليومية وهي كما يلي:

هيمنة التراتبية القيمية للمجتمع تظهر في تفكير الطالب؛ وأول ما لمسته نتائج الدراسة؛ طغيان قيمة المادة أو الأشياء والأشخاص على تفكير الطالب؛ ثم تنعكس على سلوكياته الاجتماعية؛ وكان أول قيمة ظهر تراجعها بشدة أمام قيمة المادة هي قيمة العلم والتعلم، وقيمته هو كمتعلم؛ كما أظهرت النتائج أن تَمَثُّلات الطالب اتجاه قيمة التَعَلُم هي صناعة مجتمعية؛ بل ومن صناعة "ثقافة الشارع"؛ كما أظهرت النتائج بالنسبة للبنات تفضيل لقيمة العمل خارج البيت على ربة بيت؛ وكذلك بالنسبة للبنات تفضيل لقيمة الزواج على قيمة العلم؛ وبالنسبة لكلا الجنسين ظهر أن هناك حصر لقيمة التعلم في الهدف المادي وهو العمل؛ وما يمكن استنتاجه من ما سبق هو خضوع الطالب لسلطة المنطق الاجتماعي بناءاً على خبراته في المجتمع؛ كما يمكن القول أن تَشَكُل التراتبية القيمية للطالب وفق المنظومة القيمية التي يقيمها المجتمع تؤشر الانفصال بين الخطاب التربوي والمجتمع؛ وعدم مسايرة التعليم العالي لمتطلبات المجتمع والأفراد؛ وبالتالي جد الطالب مشتت يعيش بين مجتمعين في مجتمع واحد؛ مجتمع رسمي تمثله مؤسسات التربية المقصودة؛ والمجتمع غير الرسمي بمؤسساته وقيمه؛ والنتيجة هي اللجوء للمجتمع غير الرسمي لأن الحياة الاجتماعية للطالب تستمر فيه؛كما أظهرت نتائج الدراسة تراجع بعض القيم الاجتماعية مثلا: تراجع قيمة الأيمان بالحب، بدليل الحديث الساخر للطلبة في الموضوع، والتحايل وعدم الصدق في الكثير من أنماط العلاقات.

وفيما يخص سلطة الخطاب التربوي: أظهرت النتائج الهيمنة السلبية للخطاب التربوي في تشكيل الخطاب اليومي للطلبة؛ وظهر ذلك في النفور من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ كما تبين أن الطلبة يعيشون حالة من القهر التربوي؛ أو أن الطالب يعيش حالة استلاب؛ مفرغ تربويا ومعرفيا؛ وكأن الخطاب التربوي هدفه "استفراغ عقل الطالب" وحَشوِهِ بتفاهات عالم الحياة؛ التي لا يجد قيمة لها في حياته.

وخضوع الطالب لسلطة الخطاب التربوي حولت عقله إلى أداة لكبح حياته اليومية، تلك التي أصبحت تفتقد إلى أي شكل من أشكال الوعي، بل أصبحت هي نفسها سالبة للوعي؛ إن خضوع هذه الحياة اليومية للخطاب التربوي الرسمي لأزيد من خمسة عشرة سنة من عمره؛ لم تنتج سوى أفكار سلبية وثقافة هجين لا شرقية ولا غربية؛ أدت إلى فقدان الطالب لقيمة عقله؛ الذي تحول لديه إلى طاقة معطلة أكثر من كونه طاقة تساعد على تحقيق حياة أفضل؛ إن استمرار إصرار الخطاب التربوي على مثل هذا القمع أو الكبت والتهميش والإقصاء لقيمة الطالب كإنسان يمتلك قدرات عقلية وجسدية هو ما أدى إلى حالة عدم الرضا؛ التي ظهرت في نتائج الفرضية الأولى؛ هذه الحالة من عدم الرضا هي التي تتفجر في حالات العنف المتزايدة في الوسط الجامعي؛ غالبا ما تكون بين الطالب والأستاذ؛ وليس الخطأ والعيب في الأستاذ ولا في الطالب بل في منظومة تربوية تحتاج لاقتلاع وإعادة تأسيس وفق أسس صحيحة مستمدة من فلسفة المجتمع التربوية قبل كل شيء.

ويمكن ذكر بعض مواطن إخفاق الخطاب التربوي حسب ما أظهرته النتائج كما يلي:

- ✓ طرق التدريس المتمثلة في الحفظ والاسترجاع ونفور الطالب منها.
- ✓ قصور الخطاب التربوي على بث روح العمل الجماعي التعاوني بين الطلبة.
- ✓ قصوره على خلق روح المنافسة وبدل من ذلك ظاهرة الصراع بين الطلبة.
- ✓ تفكير الطالب تفكير غيبي لازال الطالب الجامعي يؤمن بالحسد وما شابه.
- ✓ محدودية تفكير الطالب في مستقبله المهني وارتباطه بالوظيفة كحل وحيد، وضعف قدرته على التفكير في حل بديل غير الوظيفة.
- ✓ الطالب في تفكيره يلجأ لقولب جاهزة؛ غالباً ما تكون مستوحاة من المجتمع بمؤسساته، إنها نمطية التفكير؛ لا تجديد الكل يفكر بطريقة واحدة؛ حتى حجج الطلبة ومبرراتهم في أي موضوع هي مستمدة من ثقافة المجتمع لا الخطاب التربوي.
- ✓ أهمية سلطة الأستاذ الجامعي؛ خاصة السلطة المعرفية أولاً؛ ثم السلطة التربوية.
- ✓ أهمية الخطاب التواصلي التربوي بين الطالب والأستاذ، ومدى تأثيره في تفاعل الطالب والعملية التعليمة.

ثم سلطة الثقافة المجتمعية (ثقافة الشارع): تبين من نتائج الدراسة هيمنة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية العامة للبلاد على الخطاب اليومي للطالب الجامعي التي أنتجت خطاب اليأس والمأساة بين مختلف الفئات الاجتماعية، والطالب الجامعي ليس ببعيد عنهم؛ فخطاب الطلبة طغت عليه لغة القهر؛ والضعف؛ مع الخوف من المستقبل؛ وما بينت النتائج من جهة أخرى تأثير واضح لسلطة ثقافة المجتمع –إن لم أقل ثقافة الشارع– في التعامل مع حل المشكلات؛ أو في رؤيتهم للعالم المحيط بهم كالتوظيف أو الهجرة أو الدراسة أو الزواج؛ أو في تمثلاتهم لمختلف المواضيع؛ كما أظهرت النتائج تأثر الطالب بثقافة المجتمع بتوظيفهم في خطابهم مفاهيم تكررت لعدة مرات؛ كما تبين سلطة ثقافة المجتمع في رسم رؤية الطالب لنفسه وللأخر.

وبالنسبة لسلطة جماعة الأصدقاء: بينت نتائج الدراسة اتساع دائرة تأثير جماعة الأصدقاء مقابل ضيق مجال تأثير الأسرة؛ والخطاب التربوي؛ مع ضعف في مستوى الضبط الاجتماعي داخل الحي الجامعي؛ كما أظهرت النتائج سلطة جماعة الأصدقاء في العلاقات بين بعضهم البعض؛ وانعكاسها على الاهتمام بالدراسة؛ وسلطتها في التأثير على توجهات بعضهم البعض خاصة نحو الدراسة واتجاه الموضوعات والأشياء؛ كما بينت نتائج الدراسة أن سلطة جماعة الأصدقاء تظهر بشكل واضح في " تكوين شبكة العلاقات العاطفية بين الطلبة وظاهرة الانحراف"؛ كما أظهرت نتائج الدراسة سلطة وقوة تأثير الحياة الجامعية ومتطلباتها المادية –قوة المال– أين تظهر بعض الطالبات خضوع لتلك الحياة.

أما سلطة الحي الجامعي بينت نتائج الدراسة أن الحياة اليومية داخل الحي الجامعي كمجتمع مصغر تظهر فيها عدة ظواهر اجتماعية سلبية؛ تدل على تأثر الطالب الجامعي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب

التربوي؛ ومنها الظواهر غير الأخلاقية؛ والتي تزداد حدتها في أحياء الإناث أكثر من الذكور؛ ويمكن تصنيف هذه الظواهر إلى ثلاث فئات كما يلي: ظاهرة الانحراف كالتدخين، واستهلاك المخدرات، واللباس غير المحتشم، وظواهر لا أخلاقية؛ ومظاهر الاحتجاج التي غالبا ما يكون سببها نوعية الخدمات فيالحي كالماء، والأكل، والتدفئة؛ وظواهر العنف تمثلت في الاعتداءات الجسدية، الإزعاج بالأصوات المرتفعة، رمي الأوساخ في غير محلها؛ أو سرقة.

ثم سلطة الإعلام التي مثلت دور السلطة وراء الخطاب اليومي للطالب؛ أمام تراجع سلطة مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية، وسلبية الخطاب التربوي في استقطاب الطالب، وذلك راجع بالدرجة الأولى لانفصال الخطاب التربوي عن المجتمع واحتياجاته ويظهر ذلك من خلال: ترويجه لنماذج القدوة السيئة والتافهة بين الشباب؛ وصِناعَتِها لمعرفة وتمثلات الطالب للعالم المحيط به؛ وسيطرة وسائل التواصل الاجتماعي إلى درجة أصبحت هي من تصنع علاقات الطالب الاجتماعية؛ وسيطرة وسائل الإعلام المرئية خاصة التأثير البالغ للأفلام التركية الهندية الكورية؛ إلى درجة أصبحت نموذج يحتذ به قولا وفعلا؛ وسلطة الثقافة العولمية التي تتخذ من وسائل الإعلام وسيلة لها للترويج لنماذج اجتماعية خارجة على ثقافة المجتمع.

كما سجلت الدراسة الغياب الواضح لسلطة الأسرة؛ والخطاب الديني والسياسي.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر التفاعلات الوجاهية بما تتضمنه من ممارسات خطابية أو لاخطابية هي تعبير من طرف الأعضاء على معتقداتهم وتمثلاتهم وتصوراتهم للحياة وهم بتفاعلهم هذا يكتبون تاريخهم؛ لذلك يمكن اعتبار للحياة اليومية خطاب يمكن تحليله كما يحلل النص؛ مع الأخذ بعين الاعتبار تغيره وعدم ثباته كما تتغير الحياة اليومية؛ ويمكن النظر لخطاب الحياة اليومية على أنه ركام من العبارات والملفوظات والتعبيرات الجسدية من إيماءات وإشارات باعتبار حركات الجسد ذات دلالة ومعنى؛ والدراسة الحالية اهتمت بموضوع يعتبر نموذج من التفاعلات الوجاهية؛ لكن ركزت على البعد اللغوي؛ وبالتحديد الخطاب اليومي للطالب الجامعي؛ بهدف تصوير الحياة اليومية للطالب الجامعي؛ وتحليلها تحليلاً نقديا ومن منظور تربوي؛ من خلال ربطها بالخطاب التربوي.

وتعتبر النظرية الإثنوميتودولوجية إحدى النظريات التي اهتمت بالتفاعلات اليومية الوجاهية، وتحليل المنتجات اللغوية الشفوية للأفراد، وقدمت منهج تحليل المحادثة الذي شاع استخدامه في الدراسات اللسانية كمنهج بديل لمناهج العلوم الطبيعية؛ وتظهر أهمية هذه المداخل في دراسة الخطاب اليومي حيث: أثبتت أهمية دراسة الخطاب في السياق الاجتماعي الطبيعي الذي يحدث فيه من دون أن تسنح الفرصة للمبحوثين بتغيير سلوكهم؛ وقد طَوَرَت تقنيات كاستعمال المسجلات بالصوت والصورة، ووضعت قواعد لجمع وتنظيم وتدوين وتسجيل المادة الخطابية بطريقة تسهل قراءتها وتحليلها؛ هذا بالإضافة للأدوات التقليدية؛ وقد أثبتت طرق جمع البيانات التي وظفتها النظرية السابق ذكرها أهمية تحليل المستويات اللغوية للأفراد، وقدرة اللغة –في استعمالها من طرف الأفراد– على إظهار الخصائص الاجتماعية للمتخاطبين.

ومفهوم "خطاب الحياة اليومية" لا يتم العثور عليه في مختلف الأدبيات السوسيو–لسانيية بهذا الاصطلاح، فهو مفهوم حديث نسبيا مقارنة بمفاهيم أخرى؛ لكن يمكن إيجاده في مختلف الأبحاث اللسانية تحت مسميات مختلفة مثل "اللغة المحكية" و"الخطاب الشفهي" واللغة العامية" أو"حديث العامة" أو كل ما يشير لاستعمال اللغة في ميادين غير رسمية؛ ومفهوم خطاب الحياة اليومية الروتينينة الرتيبة، ينسحب عليه المفهوم السوسيو–لساني للخطاب؛ من الناحية البنائية باعتباره بناء من الكلمات والألفاظ؛ ومن الناحية الشكلية التواصلية يعبر شفوي أكثر منه كتابي، كالمحادثات اليومية التي تحدث بين الأعضاء؛ أو تبادل الرسائل النصية بين الأفراد عبر ووسائل التواصل الاجتماعي؛ تضاف له الرموز والإيماءات والتعبيرات الجسدية والانفعالية.

وقد منحت أعمال "فوكو" الخطاب كمفهوم ومنهج للتحليل، اهتمام كبير بين الباحثين في العلوم الاجتماعية، إذ أسس هذا الأخير مفهوماً للخطاب لا يقوم على أصول ألسنية تقليدية، بل يرى أنه يتشكل من وحدات سماها بالمنطوقات، وهذه المنطوقات تشكل ما يسمي بالتشكيلات الخطابية ، هذه التشكيلات تكون دائماً في حقل خطابي معين، وتحكمها قوانين التكوين والتحول والانبثاق في مجتمع ما، وفق إحداثيات

زمنية مكانية، ويختلف تحليل الخطاب عن تحليل اللغة، ذلك أن تحليل الخطاب يعتمد علي الوصف الأركيولوجي والتحليل الجينولوجي؛ وتسعى الأركيولوجيا –كمنهج للبحث في تاريخ خطاب ما– إلى وضع قوانين ظهور المنطوقات وتراكمها ، أما الجينيالوجيا فتعني التحليل التاريخي للخطابات؛ مع الإشارة أن "فوكو" يهتم بالممارسات الخطابية وغير الخطابية، وتجسيدها المادي الذي يسمى "تصرف".

ويحتل مفهوم المعرفة والسلطة أو القوة مكانة محورية عند "فوكو"، حيث حدد مفهوم المعرفة والسلطة بالجمع بينهما لا بالفصل والتمييز، وربطهما بالخطاب، وعارض فكرة أن السلطة مساوية للعنف والإخضاع والهيمنة كقاعدة أساسية، بل يمنح السلطة دوراً إيجابياً ، ثم يعرف السلطة بأنها مجموعة من علاقات القوة ضمن استراتيجيات داخلية وخارجية للخطاب، ويرى الخطاب كميدان للمعارف والسلطات؛ ولاشك أن أعمال "فوكو" قد أحدثت تأثيرات معرفية ومنهجية واسعة، كما أثارت جدلاً واسع النطاق وخضعت لقراءات متعددة، وأدت بعض تلك القراءات إلى تطوير لبعض مفاهيم "فوكو" نفسه، حيث أعاد بعض الباحثين تعريفها وتوظيفها في مجالات متنوعة خاصة دراسات تحليل الخطاب الإعلامي، وتبدو تأثيراته واضحة في أعمال تحليل الخطاب النقدي التي قدمتها اللغويات الاجتماعية واللغويات النقدية ، في أعمال "فيركلاف"، و"فان ديك" وآخرين

بالإضافة إلى "فوكو" نجد "فان ديك" وفي سياق الانشغال نفسه يقدم مقارباته البحثية حول الخطاب والسلطة، ناقداً إساءة استعمال السلطة كما تتجلى في الخطاب، ومؤكداً أن المعرفة التي لا تحركها غايات نبيلة؛ هي معرفة ناقصة، وربط بين الخطاب والسلطة، وناقش مفهوم الهيمنة والسيطرة، لأن في نظره من يملك الخطاب ويوجهه ويخلق معناه هو من يمتلك الحقيقة ولو كانت مزيفة، ويساند "فان ديك" "فوكو" في مفهومه للخطاب بأنه مرتبط بالمؤسسات وليس بالضرورة ذات فردية، وبأنه تعبير عن الفكر بواسطة سلسلة من الألفاظ والقضايا التي يرتبط بعضها ببعض، كما عمل "فان ديك" على تحليل الخطاب في أعماله؛ من خلال الاستراتيجيات التي تلخصت في أن الخطاب لا يُحلَّل بوصفه لفظاً مستقلاً بذاته فحسب، بل بوصفه تفاعلاً موقفياً وممارسة اجتماعية، وأن السيطرة على الخطاب العام هي سيطرة على العقل الجمعي. ويدافع عن مصالح الفئات المهمّشة والأقليات في المجتمع.

هذا بالإضافة إلى "نورمان فيركلاف"، الذي من حقل الدراسات اللغوية انتقل إلى تطوير نموذج للتحليل النقدي لكافة أشكال الخطاب؛ بما فيها الخطاب الإعلامي، وكافة مجالات البحوث الاجتماعية ، فالتحليل النقدي للخطاب هو تحليل للعلاقات الجدلية بين الخطاب وكل عناصر الممارسة الاجتماعية، ويؤكد "فيركلاف" أن التحليل النقدي للخطاب يهدف إلى توضيح كيف أن التغييرات في استخدام اللغة تعكس التغييرات الاجتماعية، والاقتصادية والتي ترتبط بعلاقات القوة والهيمنة في المجتمع، لذلك دعا علماء الاجتماع إلى تجديد أفكارهم، ومناهجهم، وأدواتهم البحثية لدراسة الخطاب، مع الإشارة أن نموذج التحليل الذي قدمه

"فيركلاف" هو الذي اعتمدته الدراسة الحالية كنموذج للتحلي، مع بعض التكييف حسب متغيرات الدراسة وهدفها.

وقد حاولت الدراسة الحالية "خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي" أن تتخذ من الممارسات الخطابية وغير الخطابية للطالب كمادة للتحليل لتبحث فيها عن مؤشرات دالة على مدى تأثير الخطاب التربوي في تشكيل سلوكياته الاجتماعية والتربوية؛ بالمقابل من الخطاب المجتمعي؛ من خلال التحليل النقدي لخطاب الحياة ليومية والبحث على السلطة من وراء خطاب الطالب اليومي.

وكشفت الدراسة أن الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطلبة عن يقترب كثيراً من الخطاب المجتمعي، ويبتعد عن الخطاب التربوي؛ وان للخطاب اليومي جملة من الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي والتي اتضح أنها بمثابة افتراضات، وتوقعات، يسلم بها الطالب في حياته اليومية؛ وهي التي تتحكم في أفعاله وسلوكياته الاجتماعية والتربوية والبيداغوجية؛ وتحدد طبيعة خطابه اليومي. وظهر ذلك من الكم الهائل من الأحكام (التقويم)، والتضخم والتمحور حول الذات؛ والنقد وعدم الرضا؛ والتطرف في الاستجابة؛ وظهرت هذه الخصائص بالتحديد اتجاه مختلف الوضعيات البيداغوجية كطرائق التدريس، التقويم، الامتحانات، والأستاذ، ومواضيع اجتماعية كالعمل والزواج والعلاقات العاطفية، وهي خصائص -على العموم- لا تدل على النضج الاجتماعي للطالب الجامعي؛ ولا على وعيه بمكانته في الجامعة والمجتمع؛ وتعبر على أفكار في معظمها سلبية ومشوشة؛ غير منطقية؛ مصدرها الحس المشترك.

كما تبين الميل الواضح للطالب في لغته لبعض الأشكال التعبيرية؛ منها التجسيد حيث كانت عباراته تغص بالتشبيهات، والمبالغة، والوصف، وكلها مستوحاة من لغة المجتمع، والعامة من الناس ولا أثر للغة المهذبة لغة التعليم أو لغة تخصصه التي تدل على أثر الخطاب التربوي. بالإضافة إلى توظيفه للغة التهكم والسخرية المتمثلة في عبارات الاستنكار، والسخط، وعدم الرضا، والتساؤل، وفي جلها اتجاه الموضوعات التربوية.

كما تبين وجود عدة أنماط لغوية شكلت استثناء في لغة الطالب اليومية؛ منها اللغة الانفعالية والتي يغيب فيها المنطق الاجتماعي والعقلي؛ لغة التمرد والتي لا يعترف فيها الطالب بسلطة تحده أو قيود؛ ولغة الإحباط؛ ثم لغة الانحراف وهي خاصة بفئة معينة تمارس سلوكيات منحرفة؛ ولغة العلاقات العاطفية هي كذلك تُستعمل فيها منطوقات خاصة؛ كذلك لغة الهجرة؛ ثم لغة الجسد؛ لغة السب والشتم؛ أما بالنسبة لاستخدام الرموز الثقافية كادت تنعدم وهي ما يمثل صلة الطالب بمجمعه، وبماضيه، وبحاضره، وهي مؤشر على فشل الخطاب التربوي في نقل ثقافة وتراث المجتمع.

كما تبين من خلال النتائج تأثر التشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي للطالب الجامعي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي؛ حيث تبين أن هذا الأخير نمطي في تفكيره حيال هذه الموضوعات؛ ولم تخرج التشكيلة الخطابية عن إطار التمثلات السلبية؛ وخطاب

الفشل والخوف من المستقبل، ولغة عدم الرضا؛ كما تبين نفور الطالب من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ وتمثلاتهم من حيث اللغة تغيب فيها قيم التأدب؛ التي من المفترض حضورها في خطاب الطالب الجامعي، وتوحي على العموم؛ ومنطوقات الطلبة تدل على أحكام مسبقة مستمدة من ثقافة المجتمع؛ ومن واقع المعيش اليومي.

كما تبين من النتائج الخضوع الواضح للطالب لسلطة بعض البناءات المجتمعية منها سلطة المنظومة القيمية للمجتمع؛ إذ أظهرت النتائج في سياق التحليل التأثير الواضح للتراتبية القيمية للمجتمع وهيمنتها على رؤية الطالب للعالم المحيط به؛ وتبين وجود تراتبية قيمة خاصة به، وبناءاً عليها تتشكل حياته اليومية؛ فظهرت مثلا: طغيان قيمة المادة أو الأشياء والأشخاص على تفكير الطالب؛ كما ظهر تراجع قيمة العلم والتعلم، وأظهرت النتائج أن تَمَثُّلات الطالب اتجاه قيمة التَعَلُّم هي صناعة مجتمعية بل ومن صناعة "ثقافة الشارع"؛ والحس المشترك.

أما عن يخص سلطة الخطاب التربوي؛ أظهرت النتائج الهيمنة السلبية للخطاب التربوي في تشكيل الخطاب اليومي للطلبة؛ وظهر ذلك في النفور من كل ما يمثل الخطاب التربوي؛ كما تبين أن الطلبة يعيشون حالة من القهر التربوي؛ أو أن الطالب يعيش حالة استلاب؛ مفرغ تربويا ومعرفيا؛ وكأن الخطاب التربوي هدفه "استفراغ عقل الطالب" وحَشوِهِ بتفاهات عالم الحياة التي لا يجد قيمة لها في حياته؛ وخضوع الطالب لسلطة الخطاب التربوي حولت عقله إلى أداة لكبح حياته اليومية، تلك التي أصبحت تفتقد إلى أي شكل من أشكال الوعي.

كما تبين التأثير الشديد لسلطة جماعة الأصدقاء مقابل ضعف مجال تأثير الأسرة، والخطاب التربوي؛ وضعف في مستوى الضبط الاجتماعي داخل الحي الجامعي؛ وتظهر سلطة جماعة الأصدقاء في العلاقات بين بعضهم البعض؛ وانعكاسها على الاهتمام بالدراسة؛ وسلطتها في التأثير على توجهات بعضهم البعض خاصة نحو الدراسة واتجاه الموضوعات والأشياء؛ كما بينت نتائج الدراسة أن سلطة جماعة الأصدقاء تظهر بشكل واضح في " تكوين شبكة العلاقات العاطفية بين الطلبة والانحراف".

كما أظهرت النتائج كذلك سلطة الحي الجامعي كمجتمع مصغر تظهر فيه عدة ظواهر اجتماعية سلبية؛ تدل على تأثر الطالب الجامعي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي؛ ومنها الظواهر غير الأخلاقية؛ والتي تزداد حدتها في أحياء الإناث أكثر من الذكور؛ ويمكن تصنيف هذه الظواهر إلى ثلاث فئات كما يلي: ظواهر الانحراف تمثلت في التدخين استهلاك المخدرات، اللباس الغير محتشم، ظواهر لا أخلاقية؛ وظواهر الاحتجاج الذي غالبا ما يكون سببه نوعية الخدمات الأساسية كالماء، والأكل، والتدفئة؛ وظواهر العنف تمثلت في الاعتداءات الجسدية، الإزعاج بالأصوات المرتفعة، رمي الأوساخ في غير محلها؛ أو سرقة.

كما ظهرت سلطة الإعلام التي مثلت دور السلطة وراء الخطاب اليومي للطالب؛ أمام تراجع سلطة مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية، وسلبية الخطاب التربوي في استقطاب الطالب، وذلك راجع بالدرجة

الأولى لانفصال الخطاب التربوي عن المجتمع واحتياجاته ويظهر ذلك من خلال ترويجه لنماذج القدوة السيئة والتافهة بين الشباب؛ وصناعته لمعرفة وتمثلات الطالب للعالم المحيط؛ كما ظهر سيطرة وسائل التواصل الاجتماعي إلى درجة أصبحت هي من تصنع علاقات الطالب الاجتماعية؛ وسيطرة ووسائل الإعلام المرئية خاصة التأثير البالغ للأفلام التركية الهندية الكورية إلى درجة أصبحت نموذج يحتذ به قولا وفعلا؛ وسلطة الثقافة العولمية التي تتخذ من وسائل الإعلام وسيلة لها للترويج لنماذج اجتماعية خارجة على ثقافة المجتمع.

وبناءاً على تلك النتائج فإن الدراسة تؤكد على أهمية الإصلاح التربوي المتكامل بين مختلف مؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية؛ والتأكيد على أهمية ربط الخطاب التربوي بالواقع اليومي للطالب الجامعي؛ والتأكيد على الاهتمام بدور الأستاذ الجامعي في معادلة الإصلاح.

وما وقفت عليه الدراسة هو أهمية تكثيف الدراسات التي تتناول بالبحث مدى تأثير الخطاب التربوي ما قبل الجامعي في تشكيل شخصية الطالب الجامعي؛ كذلك أهمية دراسة الاتحادات الطلابية ودورها في الحياة الجامعية حيث لم يظهر في نتائج الدراسة دورها بشكل واضح؛ ثم في الأخير تشير نتائج الدراسة إلى أهمية دراسة تأثير إدارة الحي الجامعي على طبيعة الحياة الاجتماعية داخل الأحياء الجامعية؛ كذلك أهمية تخصيص دراسات جادة تهتم أكثر بالطالبة الجامعية؛ لما أظهرته النتائج من وجود تأثير واضح لتفوق نسبة الإناث على الذكور في الجامعة؛ من حيث إعطاء طابع خاص للحياة الجامعية.

المراجع

قائمة المراجع

1) القرآن الكريم

أولا: المراجع بالعربية

2) إبراهيم أحمد: **أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدجر**، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2008.

3) إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط1، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

4) أحمد المتوكل: **الخطاب وخصائص اللغة العربية**، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010

5) أحمد زايد: **خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري**، دط، المكتبة الأنجلو المصرية، 2003.

6) أحمد زايد: **علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية**، دار المعارف، ط1، 1981.

7) أحمد محمد موسى: **الشباب بين التهميش والتشخيص (رؤية إنسانية)**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة، مصر، 2009.

8) إرفنج زايتلن: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع دراسة نقدية**، ترجمة محمود عوده وإبراهيم عثمان، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998.

9) إميل دوركايم: **التربية والمجتمع**، ترجمة: علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، اليرموك، دمشق، 1996.

10) أنتوني جيدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005.

11) أوليفيي روبول: **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، ترجمة: عمر أوكان، إفريقيا الشرق، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

12) إيان كريب: **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة: ومحمد عصفور، دط، عالم المعرفة، 1999.

13) بربارا ماتيرو، وآخرون: **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة: حسين عبد اللطيف عمارة، وماجد محمد الخطابية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

14) برنار صبولسكي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، دس، الجزائر.

15) بسام مشاقبة: **مناهج البحث الإعلامي وتحليل الخطاب**، ط1، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، 2010.

16) بن عبد الله محمد: **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، دار الغرب لنشر والتوزيع، دط، وهران، الجزائر، 2005.

17) بوفلجة غيات: **التربية والتعليم بالجزائر**، ط1، دار الغرب لنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006.

18) بول ريكو: **نظرية التأويل**، ترجمة سعيد الغانمي، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

19) بيار بورديو، جان كلود باسرون: **إعادة الإنتاج**، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان؛2007.

20) توين فان دايك: **الخطاب والسلطة**، ترجمة: غيداء العلي، تقديم: عماد عبد اللطيف، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2014.

21) ج. ب.، براون، ج بول: **تحليل الخطاب**، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، د ط، النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 1997.

22) جان لويس كالفي: **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008.

23) جعنيني نعيم حبيب: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار وائل، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

24) جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، ط1،2015 نشر إلكتروني شبكة الألوكة، www.alukah.net

25) جورج د. كيوة، جيليان كينزي وآخرون: **نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المهمة**، ترجمة: معين الإمام وعبد المطلب يوسف جابر، مكتبات النشر الكعيبان، ط1، السعودية.

26) جون ديوي: **الديمقراطية والتربية**، ترجمة: منى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط2، القاهرة ، 1954 ،

27) جينيفير م. ليمان: **تفكيك دوركايم نقد ما بعد بنيوي**، ترجمة: محمود أحمد عبد الله وآخرون، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2013.

28) حامد عبد السلام: **علم نفس النمو**، ط5، الطفولة والمراهقة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2001.

29) حسن شحاتة: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار المصرية للكتاب، دط، القاهرة، 2001.

30) حسين عبد الحميد احمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، دط، 2005.

31) حمدي على أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 2003.

32) رابح كعباش: **الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع**، مخبر علم اجتماع الاتصال، دط جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007.

33) ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000.

34) رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البغدري: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، ط1، 2004.

35) رشيد زرواتي: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين ميلة، الجزائر، 2007.

36) رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر، 2006.

37) روث فوداك، ميشل ماير : **مناهج التحليل النقدي للخطاب**، ترجمة:حسام أحمد فرح، وعزة شبل؛ مراجعة وتقديم: عماد عبد اللطيف وآخرون، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، مصر، 2014.

38) روجر كنج: **الجامعة في عصر العولمة**، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مكتبة الملك فهد الوطنية، دط، الرياض، السعودية، 2008.

39) الزواوي بغورة: **الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة**، دار الطليعة للطباعة و النشر، ط1، بيروت، 2005.

40) سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1995.

41) سعيد التل: **قواعد الدراسة في الجامعة**، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1997.

42) السيد عبد الفتاح عفيفي: **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1995.

43) السيد على شتا: **علم الاجتماع اللغوي**، دط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1996.

44) السيد علي شتا:**نبض الحياة اليومية في المجتمع**، المكتبه المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2004.

45) شبل بدران: **التربية والمجتمع رؤية نقدية**، دار المعرفة الجامعية، ط3، الإسكندرية، مصر، 2009.

46) شبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط5، الإسكندرية، مصر، 2005.

47) شبل بدران، وحسن البيلاوي: **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية، ط3، مصر، 2003.

48) شحاتة صيام: **القهر والحيلة أنماط المقاومة السلبية في الحياة اليومية**، النشر الإلكتروني لـ: www. kotobarabia. com

49) شحاته صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2009.

50) صالح بلعيد: **اللغة الجامعة** ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2015 .

51) صبري ابراهيم السيد: **علم اللغة الاجتماعي**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995

52) صفاء جبارة: **الخطاب الإعلامي بين النظرية والتحليل**، ط1، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

53) عامر إبراهيم قنديلجي: **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 1999.

54) عايش زيتون: **أساليب التدريس الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، 1995.

55) عبد الرحمن عيسوي: **تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حقلية**، دط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984.

56) عبد السلام حيمر: **سوسيولوجيا الخطاب**، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،ط1، بيروت، لبنان، 2008

57) عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005.

58) عبد الكريم حرز الله، كمال بداري: **نظام LMD ليسانس، ماستر، دكتوراه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

59) عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، ط3، بيروت، لبنان، 2010.

60) عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 1991.

61) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، دون سنة.

62) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية ، مصر، 2001

63) عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، دار المعرفة الجامعية، دط، الأزريطة، مصر، 2003.

64) عبد الهادي بن ضافر الشهري: **استراتيجيات الخطاب**، ط1، الكتاب الجديد المتحدة، بن غازي، ليبيا، 2003.

65) عبد الواسع الحميري: **الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2008.

66) عبد الواسع الحميري: **ما الخطاب وكيف نحلله**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2009.

67) عزت حجازي: **الشباب العربي ومشكلاته**، دط، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1990.

68) العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005

69) عقيل نوري محمد: **الفعل الاجتماعي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2000.

70) على أسعد وطفة: **في مفهوم اللغة تشاكل العامية والفصحى**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2014، نشر الكتروني:www.alrafedein.com

71) على عبد الرحيم صالح : **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، دط ، عمان الأردن ، 2014.

72) على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، دار عكاظ للنشر والتوزيع، ط4، السعودية،1983.

73) علي أسعد وطفة: **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، ط1، الكويت، 2011.

74) علي عبد الواحد وافي: **علم اللغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط9، مصر، 2004.

75) علي غربي: **علم الاجتماع والثنائيات النظرية (التقليدية المحدثة)**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007.

76) عمر أوكان: **اللغة والخطاب**، دط، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2011.

77) فاروق عبده فلية، وأحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، د س، مصر.

78) فتحي التريكي: **فلسفة الحياة اليومية**، الدار المتوسطة للنشر، ط1، تونس، 2009.

79) فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال جامعة منتوري، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط2، قسنطينة، الجزائر، 2006.

80) فضيل دليو: **تقنيات تحليل البيانات في العلوم الاجتماعية والإعلامية**، دار الثقافة لنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2010.

81) فليب بلانشيه: **التداولية من أوستين إلى غوفمان**، ترجمة: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، 2007.

82) فليب جونز: **النظرية الاجتماعية والممارسة البحثية**، ترجمة محمد ياسر الخواجة، ط1، مصر العربية لنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2010.

83) فيروز مامي زرارقة :**محاضرات في علم الاجتماع التربية**، منشورات مكتبة إقراء، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008.

84) فيروز مامي زرارقة وآخرون: **في منهجية البحث الاجتماعي**، ط1، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، 2007.

85) فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية**، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد للطباعة والنشر ، ط1، دمشق، سسوريا، 2010.

86) كمال بشر: **علم اللغة الاجتماعي مدخل**، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، ط3، القاهرة مصر، 1997.

87) لويس جان كالفي: **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر، 2006.

88) م. بوشنكسي: **الفلسفة المعاصرة في أوربا**، ترجمة عزت قرني، عالم المعرفة، 1992.

89) محمد الجوهري: **لغة الحياة اليومية**، مركز توثيق التراث الشعبي، جامعة القاهرة، دط، 2008.

90) محمد السيد علوان: **المجتمع وقضايا اللغة**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

91) محمد السيد علي: **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011.

92) محمد السيد علي: **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011.

93) محمد الشبيني : **أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية**، دار الفكر العربية، ط1، مصر، 2000.

94) محمد بوعشة: **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، ط1، دار الجيل، بيروت، لبنان، 2000.

95) محمد سبيلا، وعبد السلام بن عبد العالي: **اللغة**، دار توبقال للنشر، ط4، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

96) محمد سيد فهمي: **العولمة والشباب من منظور اجتماعي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر، 2007.

97) محمد شومان: **تحليل الخطاب الإعلامي أطر نظرية ونماذج تطبيقية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1،القاهرة، مصر، 2007.

98) محمد عابد الجابري: **الخطاب العربي المعاصر دراسة تحليلية نقدية**، ، مركز دراسات الوحدة، ط5 العربية، بيروت، لبنان 1994.

99) محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ط1، دار مجدلاوي للنشر، الأردن، 2008.

100) محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، ط2، دار وائل، عمان الأردن، 1999.

101) محمد منير مرسي: **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، عالم الكتب، القاهرة، 2001.

102) محمود السعران: **اللغة والمجتمع (رأي ومنهج)**، دون دار نشر، ط2، الإسكندرية، مصر، 1963.

103) محمود السعران: **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت، لبنان.

104) مصطفى خلف عبد الجواد: **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، مطبوعات مركز البحوث الاجتماعية جامعة القاهرة، مصر، 2002.

105) مصطفى عمر التير: **مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي**، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ،ط2، ليبيا، 1986.

106) معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2005.

107) مها محمد فوزي معاذ: **الأنثربولوجيا اللغوية**، دار المعرفة الجامعية، دط، الأزريطة، مصر، 2008.

108) موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، دار القصبة لنشر، الجزائر، 2006.

109) ميشال فوكو: **حفريات المعرفة**، ترجمة سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، ط 2،بيروت لبنان، الدار البيضاء المغرب، 1987.

110) ميشيال فوكو: **جينيالوجيا المعرفة**، ترجمة:أحمد السطاتي وعبد السلام بن عبد العالي، ط2، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2008.

111) ميشيل فوكو : **نظام الخطاب**، ترجمة : محمد سبيلا، دار التنوير، دط، دس، دون بلد.

112) ميلود سفاري وآخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، دط، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999.

113) نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر ط1، عمان، الأردن، 2009.

114) نواري سعودي أبو زيد: **الخطاب الأدبي من النشأة إلى التلقي**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2005.

115) نورمان فاركلوف: **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، ترجمة: طلال وهبه، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2009.

116) نورمان فيركلاف: **الخطاب والتغير الاجتماعي**، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، 2015.

117) نورمان فيركلاف: **اللغة والسلطة**، ترجمة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، مصر، 2016.

118) نورهان منير حسن: **القيم الاجتماعية والشباب**، دار المكتب الجامعي الحديث، دط، الإسكندرية،مصر، 2008.

119) هاشم يحي الملاح :**قضايا وهموم جامعية ومجتمعية** ، دار الكتب العلمية ، ط1، لبنان، بيروت، 2013.

120) هشام يعقوب مريزيق، وفاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، ط1، دار الراية لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

121) هشام يعقوب مريزيق، وفاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية لنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.

122) وفاء محمد الردعي، شبل بدران: **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، مصر، 2002.

123) Alain Coulon: **L'ethnométhodologie** ; 5 édition ; 21e mille ; paris ; France

124) Alain coulon**: L'ethnométhodologie** ;5 édition ;21e mille ; paris ; France

125) Christian Baylan: **Sociolinguistique (société, langue et discours**), 2eédition, NATTHAN, 1996

126) Janet Holmes: **An Introduction To Sosiolinguistics**, Second Edition, Logman Group, Pearson Education Limited, 2001, England,

127) Janet Holmes: **An Introduction to sosiolinguistics**, Second edition, LOGMAN group, Pearson education limited, 2001, England.

128) Jean-Michel Adam: **Linguistique textuelle (Des genres de discours aux textes)**, NATHAN université'. Paris. France, 1999.

129) Juliette Garmadi: **La sociolinguistique**, 1er édition, Presses Universitaires De France, 1981, France.

130) Keck Frédiric : **Goffman, Durkeim et Les Rites de la vie quotidienne**, Archives de la philosophie, 2012/3 Tome 75, p. 471-492, WWW. cairn. info/

131) **L'enseignement supérieur en Algérie entre défis et ambitions**, les universités à l'heure de l'évaluation, UF, RABAT, Maroc, Le 26/06/2012[.en ligne]disponible sur ttp://www.auf.org/media/adminfiles/CHERIFI.pdf

132) Manuela du Bois-Reymond**: Study on the links between formal and non-formal education**, council of europe, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg,2003,*www.eurodesk.it/.../COE_formal_and_nonformal_education.*

133) Marion Sandré ; **Analyser Les Discours Oeaux**, Armand Colin, Paris, France, 2013.

134) Michael lync: **Les fondements et hno méthodologiques de l'analyse de conversation**, colloque de cerisy, Edition la decouverte.

135) Micheal young : **From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum**, reviw of reaserch in education,feb2008, http://rre.aera.net

136) Mourad Ben Achenhou: **Vers l'université Algérienne**, S. édition, Office des publications universitaires, Alger, SD

137) Véronique Bordes : **L'éducation non formelle**, Les dossiers des sciences de l'éducation,n034/2015, http://dse.revues.org/

138) Zineddine Berouche ,Youcef Benkane, Lamise **:" Place de système LMD en Algérie**" revue de sciences économique et de gestion, N°07, (2007),université de Sétif,

139) Véronique Bordes,L'éducation non formelle, Les dossiers des sciences de l'éducation,n^{0}34/2015, http://dse.revues.org/

140) Manuela du Bois-Reymond: **Study on the links between formal and non-formal** education, council of europe**,** Directorate of Youth and Sport, Strasbourg, 2003, *www.eurodesk.it/.../COE_formal_and_nonformal_education.pdf*

ثالثا: القواميس والموسوعات العربية

141) ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد الأول، دار صادر، ط1،بيروت، لبنان.

142) ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد العاشر، دار صادر، ط1،بيروت، لبنان.

143) ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد السابع، دار صادر، ط1، بيروت، 2004.

144) أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: **معجم مقاييس اللغة**، مجلد1، منشورات دار الكتب العلمية محمد على بيوض، ط3، لبنان، 2011.

145) أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الأول، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2008.

146) إميل يعقوب: **قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية**، ط1، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، دون سنة.

147) باتريك دومنيك مانغو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، بيروت، لبنان، 2008.

148) باتريك شارودو- دومينيك منغنو: **معجم تحليل الخطاب**، ترجمة عبد القادر المهيري–حمادي صمود، دار سيناترا، دط، تونس، 2008.

149) بياربونت، ميشال إيزار: **معجم الأنثربولوجيا والإثنولوجيا**، ترجمة مصباح عبد الصمد، مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 2006.

150) جوردن مارشال: **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وأخرون، المجلد الأول، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي لترجمة، ط2، 2007.

151) دينكن ميتشيل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 2، بيروت، لبنان، 1986.

152) ر.بودون وف.بوريكو: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة: سليم حداد، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 2007

153) الشيخ عبد الله البستاني: **الوافي معجم وسيط للغة العربية**، مكتبة لبنان، دط، لبنان، 1990.

154) طوني بينيت وآخرون: **مفاتيح اصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، ترجمة سعيد الغانمي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1،بيروت، لبنان، 2010.

155) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، دار الحديث، مجلد1، القاهرة، 2008.

156) مجدي وهبة: **معجم مصطلحات انجليزي عربي فرنسي**، مكتبة لبنان، دط، بيروت لبنان، دس.

157) **المنجد في اللغة والأعلام**: دار الشروق، ط 40، بيروت، لبنان، 2003.

رابعا: القواميس الأجنبية

158) Bryan S. Turner: **The Combridge Dictionary of Sociology**, the ferst published, published in The United States of America by Combridge University Press, New York, 2006.

159) Hendrik Van Gorp et autre: **Dictionnaire Des Termes Literaires**, Champion Classique, Paris, 2005.

160) **Le Grand Larouse Illustré**, Edution Larousse , 2014

161) **Oxford Wordpower**: Oxford University Press, First Publisshed, 1999

162) Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau: **Dictionnaired D'analyse du Discours**, Edition du Seuil, Paris IVe, 2002

163) Renald Legende: **Dictionnaire Actuel De Léducation**, 2e édition, édition ESKA, Paris, France, 1993.

164) Renald Legendre: **Dictionnaire Actuel de L'education**, 2e édition, édition ESKA, Paris, France, 1993.

165) Steve Bruce and Steven Yearl: **The Sage Dictionary of Sociology**, First published, Sage Publication, London, Thousand Oks, New Delhi, 2006.

166) Stevete Bruce and Steven Yearly: **The Sage dictionary of Sosiology**, Sage Publications LTD, First Published, London California New-delhi, 2006.

خامسا: الأطروحات الجامعية

167) رحاب بنت عبد السلام بن عبد المؤمن مكي: **الخطاب التربوي للمرأة في القرآن الكريم مع تصور مقترح للتطبيق في التعليم الجامعي**، بحث مكمل لنيل شهادة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، تحت إشراف حامد بن سالم بن عائض اللقماني الحربي، السنة الدراسية 1430–1431 (منشورة).

168) رشا سعيد صبحي: **السياسة في خطاب الحياة اليومية لشباب الربيع العربي بالقاهرة الكبرى، وتونس العاصمة دراسة ميدانية في الانثربولوجيا اللغوية**، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات الأفريقية، إشراف: سعد بركة وآخرون، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، قسم الأنثربولوجيا، جامعة القاهرة، 2016.(غير منشورة)

169) عبد الرزاق أمقران: **استراتيجيات التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، تحت إشراف، توهامي ابراهيم، السنة الجامعية 2011/2010 (منشورة)

170) مهى إبراهيم العتوم، **تحليل الخطاب في النقد العربي الحديث دراسة مقارنة في النظرية والمنهج**، دراسة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف سمير قطامي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2004، (منشورة).

سادسا: الجريدة الرسمية

171) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 51، الصادرة في 24 أوت 2003.

172) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 24/51 أوت 2003 / الباب الثاني المادة 5.

173) الجريدة الرسمية، العدد 66، الصادر في 4.12.2011 الموافق لـ 9 محرم 1433 هـ .

سابعا: الجهات الرسمية

174) رئيسة مصلحة الإيواء: مديرية الخدمات الجامعية سطيف1؛ حي المعبودة، مدينة سطيف، يوم 2018/10/9 على الساعة 10.00سا.

175) رئيس مصلحة المراقبة والتنسيق: مديرية الخدمات الجامعية سطيف2، حي الهضاب، مدينة سطيف، يوم 2018/01/17، 11.00سا.

ثامنا: المجلات

176) عبد السلام درار: **الغير مألوف في المألوف**، في مجلة: فكر ونقد، العدد 13، نوفمبر 1998، الرباط المغرب.

177) مصمودي زين الدين: **بعض مشكلات المكونين في التعليم العالي**، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، العدد الأول، 2004.

178) يحي بوتردين: **تحليل الخطاب الفائق (من الشفهية إلى التواصل الإلكتروني)**، الملتقى الدولي الأول لتحليل الخطاب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مارس 2003.

179) خولة طالب الإبراهيمي: "**احنا أولاد دزاير انتاع الصح**" ملاحظة حول لغة شباب باب الوادي، ضمن مجلة إنسانيات رقم 17-18 ، مجلد (VI، 2-3)، ماي –ديسمبر 2002، الجزائر.

180) خولة طالب إبراهيمي: **من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ**، ضمن أعمال ندوة "الجامعة اليوم"، تنسيق وتقديم جمال غريد، منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، ماي 1998.

181) على أسعد وطفة: **في مفهوم اللغة تشاكل العامية والفصحى**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2014، نشر الكتروني:.www.alrafedein.com

تاسعا: الملتقيات

182) قادري عليمة: **التداولية وصيغ الخطاب من اللغة إلى الفعل التواصلي**، الملتقى الدولي الخامس "السيماء والنص الأدبي"، جامعة قسنطينة.

183) إسماعيل بوخاوة، فوزي عبد الرزاق: **أفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة حالة الجامعة الجزائرية**، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، 2004.

184) يحي بوتردين: **تحليل الخطاب الفائق (من الشفهية إلى التواصل الإلكتروني)**، الملتقى الدولي الأول لتحليل الخطاب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، يومي 11 و12 مارس 2003.

عاشرا: الإنترنت

185) خالد صلاح حنفي: **أزمة الخطاب التربوى العربى الأبعاد والمظاهر والحلول**، نشرت بتاريخ 2016/10/23، تاريخ2017/06/03، http://www.nashiri.net/index.php/articles/social/6011-2016-10-14-18-45-09

186) سعيد إسماعيل عمر: **علم اجتماع التربية الجديد**، يوم 2017/07/29، الساعة: 10.50، http://ahmedfawy2011.yoo7.com/t94-topic

187) **في الاجتماعي والمجتمعي**: http://www.bsociology.com/2017/03/blog-post_73.html

188) مصطفى محسن: **في المسألة التربوية**، التحميل من منتديات، www.tawjihnet.net/vb، يوم 2017/06/07، 23.30 سا

الملاحق

الملاحق نصوص المحادثات (الكوربيس Corpus)

ملحق رقم (1) محادثة رقم (1) موضوعاتها الدراسة العمل الهجرة

بين خمسة طلبة في الإقامة الجامعية الهضاب يوم 2016/11/04 على الساعة 10.00 سا

1. ط1: واش **ليجون** لاباس.(ماذا يا شباب)
2. ط 2: قول سلام ومبعد بش اجمع معانا.(القي السلام أولا)
3. ط 3: لباس ونت بخير.(كيف حالكم)
4. ط 1: كاش مادرتو فيها ليجان.(هل من شيء فعلتموه اليوم)
5. ط 2: والو ...(لا شيء)
6. ط 4: **في دزاير ما عندك ما دير أصاحبي**.(في الجزائر لا تملك ما تفعل)
7. ط 2: **لجزائر بلاد لخير كيما قالها البشير الابراهيمي بلدة طيبة وشعب كفور**(الجزائر بلد الخير كما قال الشيخ الابراهيمي بلدة طيبة شعب كفور)
8. ط 4: **بلاد الخير ماطاحتش في الرجال برك**.(بلاد خير لكن لم تجد الرجال)
9. ط 5: تفرجتو **الكلسيكو** تاع لبارح.(هل شاهدتم مباراة فريق اسبانيا الكلاسكو)
10. ط 2: كلاسيكو هايل كون ربحت **الريال** برك.(فريق رائع لو ربحت فريق الريال أحسن)
11. ط 3: نت "جهيد" تتفرج بالعاطفة وباين **تسبورتي** الريال.(أنت "جهيد تتفرج بالعاطفة ويظهر عليك تحب الريال)
12. ط1: أنا لا علاقة **بالبالو** بصح **البرصا** لتلعب خير.(أنا لا أفقه شيء في الكرة لكن فريق البرصا أحسن)
13. ط3: أنا قتلك جهيد البارصا خير ونتا تعاند فيه.(جهيد انا قلت لك البرصا احسن وانت تعاند)
14. ط4: **البرصا فريق كتالوني عالمي كيعودو يلعبو والله غير تقول بليس تايشن**.(البرصا فريق عالمي لما يلعبون كانهم **play station**)
15. ط1: خليونا ملبالو هما يلعبو بيناتهم ويستمتعو وكيخلاص **الماتش** ينساوه ونتما هنا تحكيو.(دعونا من الحديث حول الكرة هم يلعبون وينسون وانتم تتحدثون عليهم)
16. ط3: عندك حق لدارها ايوب. (معق حق أيوب من فتح الموضوع)
17. ط5: **مكانش واش نهدرو نشايخو عليه غير بقى لبالو** لاشتى تهدر على الناس بركانا من السوق نتاعك.(لا يوجد ما نتكلم فيهإلا الكرة أو الناس)
18. ط1: أنا ما قتلكش اهدرو **تمنشير** على الناس.(أنا لم أقل تحدثو عن الناس)
19. ط5: **لاه لشتى تهدر على لقرايا وحنا لا علاقة.(ولو تكلم على الدراسة ونحن لا علاقة بها)**

20. ط4: أنا عندي كور ما رحتش والناس لحابين يقراو راهم ثم.(أنا عندي محاضرة ولم أذهب ويحبون القراءة انهم هناك)

21. ط1: هذيك **هي حنا مناش تاع قرايا.(نحن لسنا أهل علم)**

22. ط2: نت راك تقرى شوي لباس لمشكل حنا.(انت مهتم قليلا بالدراسة نحن لا نهتم إطلاقا)

23. ط1: **والله مايسعى هنا واحد يقرى كيم انت راك تبعد في العين برك.**(والله لا يوجد أحد هنا يقرأ كما انت أنك تبعد في الحسد)

24. ط3: **ليكنترول قربو وحنا محفظنا والو كيما دخلنا كيما خرجنا(اقتربت الامتحانات ونحن لم نحضر شيء)**

25. ط 4: **انا كرهت من لقرايا وخاصة البحوث زت حكمتهم مع الذراري والله واحد محب يفهم.(أنا كرهت من الدراسة وخاصة مع الأعمال التطبيقية في مجموعة ذكور)**

26. ط 5: **البحوث ملاح معالبنات برك هوما يقراو ويديرو كلش ويعطيولك غير تقري برك.(الاعمال التطبيقية جيدة مع البنات لانهم يقومون بكل شيئ)**

27. ط1: انا درتهم مع لبنات ودارو كلش.(انا مع بنات عملوا كل شيء)

28. ط2: **بصحتك درت لفار.(هنيئا لك انجزت المهمة)**

29. ط3: علابالكم ليكنترول نعقبوهم في لكور.(تعلمون ان نمتحن في المحاضرة)

30. ط1: **مليح لينا تقعد في النص وتسامي طفلة تقرى وتنقل كلش ....ونت ديت 12 15 نورمال عادي جدا بلاما تقرى وتتعب وتكسر راسك.(الاحسن ان تجلس بجانب فتات وتنقل عنها تتحصل على العلامة من غير تعب)**

31. ط2: **ما بقاتش لقرايا في دزاير.(لم تبقى الدراسة في الجزائر)**

32. ط1: **صاح كاينة منها تقري ثلاث سنين في الجامعة ومباعد تخدم في الشانطي.(صحيح تتعلم ثلاث سنوات ومن بعد تعمل في ورشة بناء)**

33. ط4: هذا إذا لقيت الخدمة في الشانطي.(هذا أن كنت محظوظ ووجدت عمل بالورشة)

34. ط5:**الشانطي ولا بقيمتو ولمعارف.(الورشة وبقيمتها وبالواسطة)**

35. ط1: **ياخي ليقرى في الجامعة يعسوه وكتاه يغلطو باش يستهز بيه ولخرة تاعها يقولو زعما جامعي ونيفو هابط.(خريخي الجامعة منبوذين ويترقبون زلاتهم)**

36. ط4: أنا ثاني صراتلي في واحد الشانطي قلي نمرو بالفرنسي **وانا لفرونسي لا علاقة قالي زعما جامعي ونمرو ما تعرفوش عيب تقرى في الجامعة.(حدثت معي في ورشة لم أتمكن من قراءة رقم بالفرنسية فسخر مني)**

37. ط5: شفو جماعة الجامعة مليحة وماشي مليحا.(اسمعو جماعة الخير الجامعة جيدة وليسن جيدة)

38. ط2 كفاه زعما ؟؟؟؟(كيف ذلك)

39. ط1: هذا شاتي يستفسر بزاف وهي باينة مرة.(هذا يريد الاسنفسار كثيرا وهي واضحة)

40. ط4: أني شت الاعلان تاع **لبورس** قالو فيه أخر اجل ليمزال مداروش.(لقج شاهدت إعلان الخاص بملف المنحة انتهت المهلة)

41. ط3: **نت راك مريض الشعب تع الدزاير وميديرش لبورص أنا اول حاجة درتها لابورص ...هي الصح في الجامعة... وأرخص بورس في الجامعات هي تع دزاير.(انت مريض كيف شعب جزائري لا يستفيد من المنحة أنا هي أول شيء قمت به...وأضعف منحة هي منحة الجزائر)**

42. ط1: **تاع مالي والنيجر خير منا ....عيب وما عندهم والو**...(طلبة مالي والنيجر واحسن منا ...عيب رغم أنهم لايملكون شيء)

43. ط4: **هنا في دزاير ليقرو ميقدروهمش وميكرموهش.(في الجزائر لا يكرمون المتعلمين)**

44. ط5: **علابالكم كولومبيا أحسن جامعة في الطب وستقلو كيما حنا... وماعندهم والو حنا هنا عندنا البترول الغاز الطاقة الشمسية مدارو والووو**...(كولومبيا خالية من الموارد الطبيعية وهم احسن منا مقابل نحن نملك كل شيء)

45. ط2: **تعرف مشرف تع النازا جزائري**...(أتعلم أن مشرف النازا الامريكية جزائري؟)

46. ط1: **هذيك مريكان ماشي دزاير وتقدر العلم والعلماء حاجا ما تخصهم ...اخترع برك وقري لاه راهم مطورين هكا.(تلك هي أمريكا التي تقدر العلم والعلماء)**

47. ط3: **أنا لازم نخرج على برا فرنسا ولا ألمانيا ولا إيطاليا.(أنا يجب ان اهاجر)**

48. ط4: **متخلطش روحك لوروب مكانش لمعيشا ثم.(لا تخئ في أوربا مستوى معيشي مرتفع لا يمكن العيش هناك)**

49. ط5: عندو الحق **خالد لمعيشا راهي في أندونيسيا وماليزيا وسنغفورة.(معه الحق خالد الحياة الجيدة في ماليزيا واندونيسيا وسنغفورة)**

50. ط1: تفرجت في **نسيونال جيوكرافيك** كيفاه راهم يبنيو مطارات وليبور ولفلاحة راسك يحبس.(شاهدت في فيلم نشيونال جيوغرافي كيف يبنون الماطارات والموانئ ولفلاحة تنهدش)

51. ط5: أيا روحو نساميو كاش بلاصا باهية نبسطو فيها ولعبو ديمينو. (هينا نذهب مكان هدئ ونلعب زهرة النرد)

52. ط2: **راجل كيم انت يلعب ديمينو أحشم راك كبير.(رجل كما انت يلعب زهرة النرد !!!! استحي)**

53. ط4: راهي بلاصة مليحة تحت الشجرة لقعدا فيها ماتشبعش منها.(نرتاح تحت الشجرة مكان جيد)
54. ط2: ريحو هنا رانا نشايخو ونشوفو الطالع والهابط.(مكان ملائم للتحدث ورؤية المارة من الناس)
55. ط5: **نت قرعاج كبير عيب عليك أصاحبي. (أنت تهتم لامور الناس كثيرا)**
56. ط2: **عيب عليك أصاحبي**.(عار عليك صديقي)
57. ط5 مانيش صاحبك. (لست صديقك)
58. ط2 نت يهودي كبير.
59. ط5: لا حول ولا قموة إلا بالله مكانش لمن تشبهني ليهودي.(ألم تجد لما تشبهني؟ !!)
60. ط2: أنا نقسرو بارك هكذا باش تحلى لجماعة.(مجرد مزاح لا غير للاستمتاع)
61. ط3: شوفو الساعة قداه.(انظرو كم الساعة)
62. ط1: راهي 11.30سا.(أنا الساعة 11.30)
63. ط5: روحو ديرو **كاسكروط** ونجيو...(لنذهب لأكل وجبة سريعة)
64. ط2: واشم كاسكروط عيشك.(أي أكل تتحدث عليه)
65. ط3: **شت يديرو بطاطا تعوم ويقلك كول الطالب**.(كما ترى بطاطا تسبح في الماء ويقول لك طالب)
66. ط4: مليح ليدير أضراب.(الأحسن هو الاضراب عن الأكل)
67. ط1: **راك في لجزائر ما عندك ما ادير يا مواطن**.(أنت في الجزائر ماذا تفعل يا مواطن)
68. ط3: أنا وقيلا نروح نروح نزرطي الكور والتيدي.(أضن اني اعود للبيت دون حضور المحاضرة والتطبيق)
69. ط5: **ندبر عليك ماطراطيش خلي سمانا لخرا وزرطيها أكل باش تدي العطلة 21 يوم.(انصحك تمهل حتى الاسبوع القادم ولا تحضر حتى تتمكن من أخذ عطلة 21 يوم)**
70. ط3: هي مليحة هكذاك بصح أنا زرطيت وكاين حصص عندي فيهوم 2 غيابات.(هي ملائمة كذلك لكن انا عندي 2غيابات في حصتين تطبيقيتين)
71. ط4: أنا نديرها كيما دارها ايوب وخاصة إذا لقيت لخدمة جي **فور**.(أنا أفعل كما فعل أيوب وخاصة إذا وجدت عمل)
72. ط1: أنا ثاني روح كاش مانفكر وندير فيها **مصروفة باهية** لجامعة لازمها دراهم بزاف.(أنا كذلك افكر في كيفية جمع المال لمصاريف الجامعة)
73. ط5: بزاف وسكت أو تحتاج بوكو.(كثيرا وفقط !!!؟ بل تحتاج كثير)
74. ط3: أخي عندكم **نيميرو** تاعي كاش مالكيتو **بريكول** عيطو.(أضن عندكم رقمي إذا وجدتم عمل مؤقت اتصلوا)

75. ط2: متهني نتاهو لول آت نلقاو برك.(كن مطمئن)
76. ط5: لخدمة غير هي.(العمل موجود)
77. ط4: **مكانش راهي حابسة وخاصة كيزاد هبط البترول لخدمة نقصت بزاف وراهم يخدمو بالمشاريع لقدم والسيما 80 تتعطل الخدمة**.(لا توجد عروض العمل بسبب نزول البترول المشاريع توقفت؛ والاسمنت ارتفع ثمنه تتعطل بسببه العمل)
78. ط4: والله غير تقول راك خادم معاهم ولا محلل اقتصادي.(كانك مختص في المجال أو محلل اقتصادي)
79. ط3: شت كنت رايح نقولوا نحيتهال من فمي.(كنت سأقول له نفس الشيء)
80. ط1: أنا خالطت لمقاول ونخدم ونخدم ويحكيولي كفاه.(سبق لي العمل مع مقاول بالإضافة لما أسمعه)
81. ط5: نقولكم أجماعة مصباح وحنا نهدرو على الخدمة ولقرايا كيفاه نديرولها**... علابالكم ليمقراش في العطلة مكان لاه يطمع يدي 10**.(**تتحدثون على العمل ونسيتم الدراسة تذكرو من لا يبذل مجهود لن يتحصل على العشرة**)
82. ط2: عندك الحق والله غير صاح لازم لواحد يريكيبيري واش قرى باش لواحد يطلع شوي في النيفو باش ندخلو كاسكيطا.(مع حق علينا استدراك الامر من اجل تحصيل مستوى ودخول الجيش)
83. ط4: **هذا واش قعد يصلح في الدزاير**.(**هذا ما بقي يصلح في الجزائر**)
84. ط1: **أنا ندير طلاب ومندخلش الكاسكيطه**.(أنا أفضل شحات ولا ادخل الجيش)
85. ط2: **خليه برك مزال فيه النية نهار مايلقى صحابو في35 سنة شهرية طونوبيل لمرا ذراري الدار وهو وصفر كيف كيف نهار ذاك يندم**.(دعه في تفكيره يوم يجد أصدقائه 35 سنة الراتب الشهري، السيارة، الاطفال البيت ساعتها يندم على فعله)
86. ط1: أجماعة تبقاو على خير أنا رايح نقرا.(أصدقاء ننصرف للدراسة سلام)
87. ط5: حنا تاني نروحو. غدوة انشاء الله بيناتنا التيلفون.(ننصرف كذلك غدا غنشاء الله)

ملحق رقم (2) محادثة رقم (2) موضوعاتها الغياب عن المحاظرات والتحايل والعمل والتعليم

جرت المحادثة بين طالبين الجنس ذكور في الإقامة الجامعية الهضاب يوم 2016/11/21 الساعة 20.00سا

1. ط1: سلام عليكم.
2. ط2: وعليكم السلام.
3. ط1: وشراك لاباس.(كيف حالك)
4. ط2: لاباس ونت؟؟ (لا بأس وانت؟)
5. ط1: حمد لله علاسلاما سمانا هذي مجيتش غير خير.(غبت اسبوع خير غنشاء الله)
6. ط2: **كانت عندي جنازة توالنا الجيران**.(كانت عندنا جنازة جيراننا)

7. ط1: ربي يرحمو ووسع عليه وصبر اهله.(رحمه الله)
8. ط2: أمين نشاله.(أمين)
9. ط1: أكل رايحين نموتو.(الكل ذاهبون للموت)
10. ط2: والله غير صاح **كيما قالها لوطفي دوبل كانو آخرتها موت**.(كما قالها المغني لطفي دوبل كانو أخرها موت)
11. ط1: **لاه حتى تقول لوطفي دوبل كانو قال الله تعالى "كل نفس ذائقة الموت" ...خير وباهية وباين بلي مسلم**.(لماذا حتى تقول لطفي دوبل كانو قالى الله تعالى"كل نفس ذائقة الموت" أحسن بكثير وحتى تظهر انك مسلم)
12. ط2: فاش كنت تروح ؟(فيما كنت تعود للبيت)
13. ط1: فالكار تاع الجامعة.(في حافلة الجامعة)
14. ط2: ولكارت ما عندكش؟ !!.(والبطاقة لا تملكها؟ !!.)
15. ط1: جبت وحدا معند صاحبي يشبهلي.(أحضرت واحدة من عند صديقي يشبهني)
16. ط2: مليحا لعفسا كيما هذي.(جيدة هذه الحيلة)
17. ط1: بصح فاقلي ونحهالي نهار لخميس.(لكن تنبه لي سائق الحامفلة وأخذها مني)
18. ط2: ولحل تاع لكارت كفاه؟ (كيف تسترجعها)
19. ط1: قالي حتان يجي صاحبك.(قال لي حتى يأتي صديقك)
20. ط2: هكذاك ماعليش ،يجي صاحبك.(لا عليك ياتي صديقك)
21. ط1: كاش ما حفظت.(هل حفظت شيء)
22. ط2: ماحفظت والو.(لم احفظ شيء)
23. ط1: **تقول برك منظربوكش بعين بالعكس نقولك ربي يعاونك**.(**تدعي فقط حتى لا نحسدك بالعكس أقول لك كان الله في عونك**)
24. ط2: لاه كذبتني **انا مانيش تع قرايا**.(لما لا تصدقني انا لست للدراسة)
25. ط1: وشراك ادير هنا.(إذا ماذا تفعل هنا؟)
26. ط2: عليه **راني نطلع في نيفو باش ندخل في لجيش**.(**أحاول تحسين المستوى للدخول في الجيش**)
27. ط1: **أنا لجيش ماعجبنيش وناس ديرو آخر حل**.(أنا النخراط في الجيش لا يعجبني)
28. ط2: وأنا لاه درتو باين بلي خير هو ليقعد:::: لجزاير تقري فينا باطل باش نخرجو بطالين::: يخي تسمع **واش راهم يقولوا ليقرى واش دار+++عندهم حق**.(هو الاختيار الامثل:::الجزائر تعلمنا مجانا حتى نتخرج بطالين::: أكيد أنت تسمع ما يقولون: ماذا فعل الذي تعلم+++ معهم حق)

29. ط1: بالك تغلط روحك لهدرا كيما هذي مادرزيدش تعودها++ نعطيك مثال **واحد عندو دراهم لاه تلقى بغي ولادو يخرجو قاريين ويخسر عليهم الدراهم ويجيبلهم أساتذة لدار** ++ ونزيد نعطيلك مثال واحد آخر **نتا عندك دراهم بزاف بصح ماتعرفش تعمر الشك ولا أي حاجة مثلا وتديها عند واحد قاري ماعندوش الدراهم قداه تسوى تبهديلة كيما هذي**، أصلا نت تحشم.(لا تخطئ وتعيد كلام كهذا++ اعطيك مثال تجد شخص عنده المال ويحب اولادو يتعلمون ويصرف عليهم ويأتيهم بأساتذة حتى البيت++ ونزيدك مثال أخر أنت لديك المال ولا تعرف ملأ شك أليس هذا عيب)

30. ط2: **نقولك صح ليبركا لقرايا بكري ودار كاش ديبلوم نجح في حياتو ولي لحق الباك ولا الجامعة ويبركا حطم حياتو محكم والو**.(أقول لك الحقيقة الذي يتوقف عن الدراسة ويتحصل على أي شهادة مهنية نجح في حياته اما من دخل الجامعة فقد حطم حياته).

31. ط1: والله غير عندك حق.(معك حق)

ملحق رقم (3)محادثة (3) موضوعها طرق التدريس والأساتذة والسياسة

جرت بين طالبين ذكور الإقامة الجامعية الهضاب يوم 2016/11/18 الساعة 9.15 سا

1. ط1: أهلا خويا وشراك.
2. ط2: لباس الحمد لله ونت.
3. ط1: والله غير الحمد لله. خويا نسقسيك درت بطاقة تقنية تع علم النفس.(هل أنجزت البطاقة التقنية للعلم النفس)
4. ط2: ويناه. (لا اعرف ما تقصد)
5. ط1: بحث حول ميادين علم النفس علبالك **أستاذه هذيك مسمار مزنجر تحاسب بزاف وديير استجواب كل حصة** وتجمع فيش تكنيك وليمادارش ناقص.(بحث ميادين علم الاجتماع، تلك الاستاذة مسمار مصدأ تحاسب كثيرا وفي كل حصة استجواب وتجمع البطات التقنية والذي لا يفعل ناقص)
6. ط2: أنا مادرتش علبالك **عندنا أستاذة مليحة متحاسبش وماتسقسيش**.(أنا لم افعل عندنا أستاذة جيدة لا تحاسب ولا تسأل)
7. ط1: **عندكم الزهر** ولحل كفاه.(أنت محظوظين وكيف الحل)
8. ط2: **بيع ورحل ربي النحل أشرب الخل**.(مثل شعي معناه الظاهر بيع وأرحل ربي النحل اشرب الخل)
9. ط1: هذاك هي نقول صح **معنداناش نيفو تاع الجامعة** +++ **نرملمو رانا نبحثو ونقراو ونسقسيو حنا نقراو علجال النقطة**.(الواقع الجامعة ليست ذات مستوى++ نحن لا ننجز ابحاث علمية+++ نحن ندرس من اجل العلامة).

10. ط2: عندك حق أنا واش قريت لعام ليفات ماشفيت على والو علبالك لاه كنت نقول آت ننجح الباك برك لشتا بـ 10.(معك حق انا ما درست السنة الماضية لا أذكر شيء كنت أقول المهم انجح الباك ولو ب10 معدل)

11. ط1: شت لكان **غير نجحنا بنعدل باهي شوي 14 ولا 13نديرو مدرسة عليا نتهناو بلاصتك مضمونة**.(ياليت لو نجحنا بمعدل جيد 13 أو 14 لكنا اخترنا المدرسة العليا منصب التوظيف مضمون)

12. ط2: **صح حنا في دزاير تلقاه رئيس الاول وما يعرفش يقرا كما سلال نهار مقلو فقاقير ولا خلينا من شعر "قل أعوذو برب الفلق" والله ما يستاهل رئيس الاول+++لاه جاتك غير في هذي لوزراء تعنا ولبلديات كيما قالها لعمامرة وزير تع السياحة الوضع في الساحل يبعث على القلق غير انه لا يظر بالخطر هذي تقدر ديربها مقالة فلسفية في الدكتوراه. ولا تدخل البلدية لبيرو تاع مكتب العلاقات مع المواطن بصح لحيرتني انا تلقى بلكا مكتوب فيها يمنع الدخول لغير العاملين في المؤسسة جي تفهم ادوخ**.(في الجزائر تجد رئيس أول وما يعرفش يقرى كما قال سلال فقاقير او كما قال خلينا من شعر قل أعوذو برب الفلق" لا يستحق منصب رئيس+++ وليس هذه فقط ما قاله أيضا وزير السياحة لعمامرة الوضع في الساحل يبعث على القلقغير انه لا يضر بالخطر هذا الموضوع يمكن ان تنجز به مقال فلسفي، أو تدخل مكتب العلاقات مع المواطن في البلدية تجده مكتوب يمنع الدخول لغير العاملين بالمؤسسة)

13. ط1: **معندناش نيفو صاح** ،ثوك نت في الاقامة أو خارج الاقامة داخل القسم او خارج القسم في الساحة **نت طالب جامعي يكتب في الطبلة عيب والله غير عيب ولا تلقاه يخربش في الحيط ويكتب اسمو ويزيد اسم صاحبتو ويدير قلب تبهديلة**.(لا يوجد عندنا مستوى مثلا في الاقامة أو خارج الاقامة داخل القسم أو خارج القسمتجد الطالب الجامعي يكتب في الطاولة والله عيب أو يكتب في الحائط ويكت اسمه واسم صديقته ويرسم قلب والله فضيحة).

14. ط2: نت جاتك غير في **هذي تلقاه ماستر وسنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة ميقدرش يعبر عليها ولا يركبها**.(كذلك تجده مستوى ماستر أو سنة ثالثة ليسانس جملة مفيدة لا يكتبها)

15. ط1: **كاينين دكاترة لا علاقة بالتعليم وتلقاه يفوخ وأنا قاري دكتور وهو ما يعرف والو**.(يوجد دكاترة لا علاقة لهم بالتعليم وهو يفتخر وهو لا يعرف شيئ)

16. ط2: **شت أنا صراتلي مع أساتذة في علم النفس في الكور قتلنا ديكارت أسس علم النفس قتلها وليام فونت قتلي عند 30 سنة وانا نقري وراني دكتورة ومتخلطنيش**.(حدثت لي مع استاذة علم النفس فيالمحاضرة قالت لنا ديكارت اسس علم النفس قلت لها وليام فونت قالت لي عند 30 وانا ادرس علم النفس ودكتورة لا تستفزني)

17. ط2: **خفت يخي تعرف الأساتذة كفاه مخدومين بصح حلفت مانزيدش نحضر لكور تاعها أصلا هي مهبولة هبلتها علم النفس مخلات فيها وال**و.(أنت أعلم بطبيعة الاساتذة لكن اقسمت لا احضر تلك المحاضرة هي استاذة مجنونة علم النفس لم تترك فيه شيء)

18. ط1: حنا **عندنا اساتذة تاع المنهجية لمليحة والباقي قالو عليهم**.(نحن عندنا استاذة المنهجية مليحة والباقي قالو عليهم)

19. ط1: **حنا تع المنهجية تع TD يخدم مع لبنات برك وسقسيك عليه زاد سامط كيشتو لخطرا لاولى ماعجبنيش وما جانيش على القسطو**.(نحن استاذ المنهجية حصة التطبيق يعمل فقط مع البنات ليس على مزاجي من أول مرة رأيته)

20. ط2: **والله هذاك ليقال نسا يحبو ذراري صاح والرجالة يحبو النسا صح وكاينة منها**.(النساء يحبون الرجال والرجال يحبون البنات)

21. ط1: زعمه لاه؟؟ (ترى لماذا)

22. ط2: **تبقا حاير أرسطو ما يلقلهاش الحل**.(تبقى محتار أرسطو لا يجد لها حل)

23. ط1: **بصح تشوف أخويا عندنا وحد لبروف تاع الفرد والثقافة هايل قلنا نعاونكم تديو 15 أكل إلا من أبى** ومباعد قلنا لا شكون يخش يدي 15 قلنا ليرجعلي الورقة فارغة ما فيها والو.(لدينا استاذ الفرد والثقافة جيد قال لنا اساعدكم تأخذون 15 إلا من أبى)

24. ط2: عجبك على جال هذي؟؟؟(أعجبك من أجل هذا؟)

25. ط1: **أواه كيعود يهدر يقيس فالقلب عندو كلام جميل وتعبير دقيق ينصح بلقاريا** يهدر على المجتمع كيفا شراه يفكر ويتعامل هذا تقدر تهزمنو وتحضر لكور تاعوا نورمال عادي جدا وين يعجبني بزاف كيقول تاع الجامعة كيفاه يطور فيها ويبهيها ، ويقولنا ليقروا فالجامعة يبغيرو منهم ويحسدوهم.(لا لكن عندما يتحدث كلامه يصل للقلب ينصح بالعلم يتحدث على المجتمع.. قال لنا أنتم في الجامعة يحسدونكم ... هذا تحضر دروسه تستفيد)

26. ط2: **نت اخويا راك مريض** علاواه يحسدوك.(صديقي انت مريض لماذا يحسدونك).

27. ط1: كي راك تقرى وتتعلم ... نقلك الصح أنا كيجيت الجامعة عرفت حوايج بزاف.(لأنك تقرى وتتعلم... انا تعلمت الكثير لما جئت للجامعة)

28. ط2: واش عرفت؟(ما عرفت)

29. ط2: **أنا يبانلي كيما دخلت تخرج**، أنا هو هو نقلك مصبح وحنا نهدرو على لقارايا بدل الموضوع **ماش راح تخرج أفلاطون ولا ارسطو الموضوع نهزو شوي كي الناس**.(أنا يظهر لي كما دخلت تخرج،

انا هو هو أقول لك من الصباح ونحن نتحدث على لقارايا غير الموضوع لن تخرج أفلاطون ولا ارسطو الموضوع نتعلم قليلا كالناس)

30. ط1: مكانش على من نهدرو.(لا يوجد على ما نتحدث)
31. ط2: مثلا
32. ط1: لبالو لكرة أنا لبالو مايعجبنيش.(مثلا كرة القدم أنا لا تعجبني)
33. ط2: نت تعجبك غير لقرايا صح.(أنت تعجبك الدراسة فقط)
34. ط1: شت **تعجبني السياسة** شفت واحد لخطرة قالي واحد انا تعجبني السياسة ومبعد قتلو وشنهي السياسة سكت وجهه حمار جماعة تضحك عليه.(تعجبني السياسة رأيت في مرة احدهم تعجبني السياسة فقلت له ما هي السياسة فسكت واحمر وجهه والجماعة تضحك)
35. ط2: عيب عليك.(عيب عليك)
36. ط1: هكذا باش ما يزيدش يتلاح لحوايج كثر منوا.(هكذا لا يدخل مواضيع أكبر منه)
37. ط2: ونت واش السياسة؟(وانت ما هي السياسة)
38. ط1: **هي الخرطي والكذب ونعطيك مثال نت طلعت رئيس ولا مير يخي تواعدهم ندير الغاز وندير الماء ونوفر شبكات الاجتماعية وغيرها وندير الشباب ملعب**(هي الكذب المبالغ فيه مثلا اذا انتخبت رئيس فإنك تواعدهم بتوصيل الغاز والماء وتوفر الشبكات الاجتماعيةوغيرها ...وهي كذب)

ملحق رقم (4) المحادثة رقم (4) موضوعها الامتحان

جرت بين طالبين علوم اقتصادية ماستر في الإقامة الجامعية ذكور يوم 2017/01/21 الوقت 20.00 سا

1. ط1:**درنا إمتحان في مادة spss كان كوشمار**.(اجتمازوا امتحان مقياس الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية انه بمثابة كابوس)
2. ط2: شت **كونترول** تع spss (هي رأيت امتحان spss)
3. ط1: **ضحكت ... قتلو هذاك موش كونترول هذاك صبطاج قتلوا مدلنا السوجي واحد معرف يبداه**.(قلت له هذا ليس امتحان هذا تخريب، أعطانا موضوع لم يستطع احد الاجابة)
4. ط2: قالي مام حنا في قروب تعنا كفكف.(قال لي نحن نفس الشيئ)
5. ط1: **دخل لنا الاستاذ قلنالو وشنو هذا قلنا استاذ جاوبو كما تعرفو ومتهدروش معايا مرا ... هدر معاه واحد من الطلبة قالوا ربي يهديك يا أستاذ قريتنا شهرين تعطينا سوجي كما هذا ... الاستاذ خرج وخلاه هكذاك .... والنتئج كارثية اكثر من 80% من الطلاب عندم 20/2**.(طالب يحكي حوار بينه وبين زميله قال أنهم.(دخل الاستاذ رفض التحدث الينا قال له احدنا هداك الله تدرسنا شهرين تعطينا موضوع كهذا؟؟ والنتائج كارثية 80% من الطلاب عندهم 2/ 20)

ملحق رقم (5) المحادثة رقم(5) موضوعها التوجيه التربوي

جرت بين طالبتين هندسة معمارية في الغرفة الإقامة الجامعية الباز إناث يوم 2016/01/21 ساعة 22.00سا

1. ط1: **نتي كي عدتي رايحة تعاودي الباك وماراكيش قارية الليكونترول لاه مابديتيش وزيد تحوسي على الميدسين راه راح الحال**...(أنت تريدين إعادة الباك ولا تحضرين للإمتحانات وكذلك تريدين الطب لم يبقى وقت للمراجعة)
2. ط2: أرواحي نتي وقوليلي ... والله أني اليوم نبدى علوم ونحط راسي وخلاص⇓. (تعالي انت وقولي ذلك سأبدأ مراجعة علوم)
3. ط1: انا بعد لكنترول نبدا **كرهت لقرايا**. (أنا سأبدا بعد الامتحانات)
4. ط2: **الهندسة ماهيش تاع بنات ومافيهاش مستقبل تخلص كونغير تروحي تخدمي تلقاي روحك والو**⇓ (الهندسة ليست عمل فتيات وليس فيها مستقبل)
5. ط1: **أنا قالولي كون درتي انجليزية وكي تعاودي الباك أوموان تلقاي روحك ربحتي حاجة ..لونغ**. (أنا نصحوني لو سجلت إنجليزية وأعدت الباكلوريا لكنت استفدت لغة)
6. ط2 **مام انا قالولي ماديريهاش مي خشنت راسي وماخضيتش الراي**⇓.(حتى أنا نصحوني بأن لا اختار الهندسة لكن لم استمع لهم)

ملحق رقم(6) المحادثة رقم (6) موضوعها الأستاذ وطرق التدريس

جرت بين طالبتين إناث إقامة جامعية الهضاب في مطعم الإقامة الجامعية يوم 2016/11/15 وقت الغذاء دارت المحادثة بين طالبتين حول أستاذ الإنجليزية.

1. ط1:**ستيل** نتاعو نتاع **أنانيش**. (هندامه وشكله الخارجي يشبه المخنثين).
2. ط2: شعرو عيشك صابغو بالأصفر**!**. (شعره مصبوغ أصفر).
3. ط1: منعرف +++ بصح حواجبو لونهم أصفر. (حواجبه لونهم أصفر).
4. ط2: ولا ياقراءة النص ليدير فيها⇑ !!!!!! (التعجب من طلبه لقراءة النص).
5. ط1: أنا والله مانقراااااه. (أقسمت بأن لا تقرأ النص).

المحادثة رقم (7) ملحق رقم (7) موضوعها الغش في امتحان الباكالوريا

الاقامة الجامعية الهضاب داخل الغرفة خمسة طالبات علوم اجتماعية انسانية آداب يوم 2016 /12/19 الساعة 22.00 سا

1. ط1: واش تقراي.(أي تخصص تدرسين)
2. ط2: نقرى علم الاجتماع السنة الاولى جامعي. (علم الاجتماع سنة أولي)
3. ط3: وأنا نقرى ادب عربي سنة أولى.(أدرس أدب عربي سنة اولى)

4. ط4: اسكتو يك 4**نتوم صحاب الكوبياج**.(اسكتو انتم أصحاب الغش)

5. ط1: ايا احكيونا واش صرالكم في هذوك ليامات.(قصوا عليا ما حدث لكم)

6. ط2: اسكتي برك والله يا انا ما نرقدت هذوك ليامات بايته نستنى في السوجيات يخرجو.(أسكتي والله ان لم انام تلك الليلة اسهر انتظر المواضيع تخرج)

7. ط3: انا والله ما صدقت في لول مي 7**ولاه يحشمو دارولنا كوشمار حمر راح ليقرى مع لي ما يقراش**.(أنا مع لاول لم أصدق لكن لا يستحون صنعو لنا كابوش تورط الذي يدرس مع الذي لا يدرس)

8. ط4: أنا عندي ولد ختي عقب الباك وانا كنت في دارهم والله ما رقد الليل ونعتلي السوجي لخرج ولي عقبوه نفسو.(أنا عندي ابن اختي اجتاز الامتحان وكنت عندهم والله لم انام الليل وأراني المواضيع وهونفسه الذي اجتازوه)

9. ط5: أي 9**بن غبريط ولاه تحشم تزيد تصحح في وجهها وتقول مكانش منها على المباشر**.(بن غبريط لا تستحي وتقول غير صحيح)

10. ط4: والله غير صح **10في اثيوبيا سمعو برك بلي خرج السوجي حبسوا لباك أوكل وعاودوه مش كيما حنا حتى نخلصو كلش وجاو وقالولي بلي تعاودهم 10بلاد ميكي**.(أوافقك الرأي في أثيوبيا سمعو فقط بخروج الموضوع أوقفوا الامتحان واعادوه ليس كما نحن بلاد الأفلام الكرتونية)

11. ط5: حقا كفاش عقبتو هذوك ليامات في رمضان؟(حقا كيف اجتزتم تلك الأيام في رمضان)

12. ط3: أي عيشك ما تفكرينيش خاطر كي نتفكر نبكي والله.(ارجوك لا تكريني لأني إذا تذكرت أبكي)

13. ط2: صح تشوفي أنا والله منرقد الليل نسهر حتى لسحور وانا نقرى في الاخير خلاص جبتو ب 11 مي معليهش.(أنا لا انام اسهر حتى السحور وفي الاخير حصلت عليه بالمعدل 11)

14. ط1: نحيرو في الدنيا هذي أنا عندي خويا جوزو العكس تاعك خاطر مقراولوش او محطيناش ايجيبو وجابو ب 13 والله شوكينا ونتي شحال جبتيه ؟.(تحتارين في هذه الدنيا انا عندي خويا جوزو العكس تاعي لم يحضر وتحصل عليه بمعدل 13 والله صدمت)

15. ط3: **أنا جبتو ب 11 مي انا رايحة نعاودو**.(أنا تحصلت عليه ب 11 لكن سأعيده)

16. ط5: جماعة راهي 10.55 درك يسكرو عليكم البلوك روح تروحو لجماعة حلات مي الله غالب.(ياجماعة إنها 10.55 سيغلق عليكم باب المبنى عليكن الذهاب)

ملحق رقم (8) المحادثة رقم (8) موضوعها العمل

جرت بين خمسة طلبة ذكور الإقامة الجامعية الباز أمام المطعم في موضوع العمل يوم 2016/11/14 كانت مجموعة من الطلبة جالسين أمام باب المطعم داخل الإقامة الجامعية يتكلمون حول واقعهم وقد كان الحديث كالتالي:

1. ط1: **كرهت من لبلاد هذي ياخوا تقرى لخدمة مكانش وتقعد لخدمة مكانش متعرف وش ادير؟**(سئمت من هذه البلاد تتعلم والعمل غير موجود لا نعرف ما نفعل)
2. ط2: **الخدمة ماشي مكانش المشكل في لمعارف والرشاوي لكان ماتكونش عندك معرفة والله ماتخدم.**(العمل ليس غير موجود بل المشكل في المحسوبية والرشوة)
3. ط3: **نقولك أنا كرهت نكمل لعام هذا برك وندير فيزا نخرج ملبلاد هذي نروح لبلاد لخير ونخرج من رب هذي لجزائر وكيما قالك يكلني الحوت ومياكلنيش الدود.**(أنا أفكر في الهجرة يأكلني الحوت ولا يأكلني الدود)
4. ط4: **أنا نرجعها للعسكر نروح نقاجي على روحي وخلاص فلبلاد هذي مابقى غير لارمي ولكاسكيط**ا.(أنا سأنخرط في الجيش لم يبقى إلا هو بصلح في هذه البلاد)
5. ط1: **أو تكره حياتك ثم والله غير تتمنى الموت وماتلقاهاش ...أواه وقيل نت هبلت !!!!**(نكره حياتك وتتمنى الموت لا تجدها)
6. ط5 **ياخو لافونير هذي فالجزاير ماكانش.**(يا أخي المستقبل في البلاد هذه مفقود)
7. ط4: **نقولكوم أنا لوكان عندي 40 مليون برك والله ماتزيد تلقاني هنا.**(أنا لو عندي 40 مليون لن تجدني هنا)
8. ط3: لكان عندي 40 مليون لوكان ملقتنيش هنا.
9. ط5: **فالجزائر مابقى غير لادروغ.**(في الجزائر ما بقيت إلا المخدرات)
10. ط2: **بش تعيش هنا لازمك تكون مهلوس على روحك.**(لتعيش هنا يجب أن تكون دائما مهلوس)
11. ط1: هذي هي الدنيا.

ملحق رقم (9) المحادثة رقم (9) العلاقات بين الطلبة داخل الاقامة

جرت في الغرفة بين ثلاث طالبات الإقامة الجامعية الباز علوم التسيير واقتصاد في فترة الامتحانات يوم 19/01/2016 الساعة 10.00سا

1. ط1: والله "سعاد" قلقتني جات لعندي وهي تبكي وقاتلي مانيش قارية وحافظة وماني فاهمة والو غاضتني قلتلها كي نحطوا نقراو نعيطلك أقراي معانا+++ **وكي جات تقرى معانا قلقتني هي فاهمة وحنا لي ميش فاهمين وحنا مازال ماشفناش الدرس خلاص وهي قراتو ومدايرتلو ملخص** +++ وزيد كي نفهم صحبتي تقولي عاودي ماسمعتش وكي تسمع كلمة لازم نعاودلها وتسمع كل شيء+++ **والله مهبلتني وتزيد دير روحها تبكي وهي والله ماتهبط دمعة** وكي تشوفني تبدا تستت غير بش نقلها أرواحي⇑.(والله سعاد اقلقتني وهي تبكي وتقول لم احفظ ولم افهم الدروس أشفقت عليها طلبت منها تأتي لندرس معا ولما اتت لتدرس معنا تبين أنها حضرت الدروس بشكل جيد ونحن مازلنا .... وتتظاهر بالكذب أنها تبكي)

2. ط2: **قوليلها ما تزيدش اجي قولوا مناش رايحين نقراوا⇑**..(أخبروها لا تأتي مرة أخرى وأننا لن ندرس)

3. ط1: **أنا والله تجي اليوم نخرج من الشومبرا ونخليهالها⇑... أنا الدابة لتغيضني**.(أنا والله لو تأتي اليوم اخرج من الغرفة واتركها لها... أنا الحمارة أشفق عليها)

ملحق رقم (10) المحادثة رقم (10) موضوعها احتجاج أمام إدارة الحي

إقامة جامعية إناث الهضاب يوم 2016/11/07 ليلا.

احتجاج عدد كبير من الطالبات أمام مبنى الإدارة؛ وكان الحوار بين طالبات والحارس أمام الإدارة.

1. طالبة: نحوسو على لما نظيف **ظهورنا وجعونا** من هزان الماء.(نبحث عن المدير تعبنا من حمل الماء).
2. الحارس: **لمدير مكانش هنا**. (المدير غائب).
3. طالبات: **الماء متسخ وما يجيناش** ونهبطو لتحت باه نعمرو لماء (الماء ملوث وغير متوفر في غرف الطالبات وننزل حتى الأسفل لنتحصل عليه)
4. الحارس: المدير غايب **عيطو على رواحكم** (المدير غائب)
5. وتستمر الطالبات في الاحتجاج والصراخ"**يالالعار يالالعار الفتاة في خطر**".

ملحق رقم (11) المحادثة رقم (11) موضوعها موقف عنف مع العمال

إقامة جامعية الباز ذكور في أثناء ركوب حافلة النقل من الإقامة إلى الجامعة موقف عنف:

جرت يوم 2016/11/24 الساعة 8.30 سا أحد الطلبة يحكي الواقعة حيث أثناء انطلاق الحافلة أحد الطلبة فاتته الحافلة فالتحق يجري وراءها فنبه أحد الطلبة الراكبين السائق ليتوقف من أجل التحاق الطالب المتأخر.

1. الطالب: حبس أو جاي واحد⇑ (توقف هناك صديق يجري إفتح له الباب).
2. السائق: **أرواح نت سوق في بلاصتي** وافتحلو الباب⇑ (تعالى أنت مكاني وافتح له).
3. الطالب: **واش بيك⇑** أني ولهتك برك بش تحلو الباب ،ونت **رايح تضربني⇑** (فقط نبهتك وأنت تريد تكاد تضربني).
4. زادت حدة غضب الطالب إلى أن طالَبَ بقية الطلبة صديقهم بأن لا يصعد الموقف...إلى أن قال أحد الطلبة للطالب الغاضب "**خليك منوا متسعفوش لعاد هو صغير حنا كبار**" "**مالقري حقرو الشيفور مي حكم روحو**"...وتم تغيير الموضوع.

ملحق رقم (12) المحادثة رقم (12) موضوعها الدراسة مقابل الزواج

جرت بين طالبتين في مطعم الإقامة الجامعية الباز 5 2016/11/21

1. ط1: **تقراي تقراي وفي اللخر تحكمي الدار واشمن فايدة**.(تدرسين وفي الاخير تبقين في البيت)
2. ط2: لاه تحكمي الدار هذا روحي تخدمي.(لما لا تعملين)

3. ط1: **لا راجلي قلي ما تخدميش**.(زوجي غير موافق على العمل)
4. ط2: **مالا لاه راكي تقراي غير حبسي من ضك**.(إذا لماذا تدرسين توقفي من الآن)
5. ط1: بصح تحوسي على الصح عندو الحق عيشك انا من **بعد الزواج نقوم بالدار ولا لولاد ولا نتلها بالخدمة، لمرا بعد الزواج لأحسن ليها تحكم دارها وتلتا بأولادها، وراجلها**؛ سيرتو لولاد علابالك بلي **لولاد يحتاجو بزاف رعاية وكي ما يلقاوهاش عند الأم وين يلقاوها! راكي تشوفي الحال ضرك النسا كامل ولاو يخدمو وشوفي هذا الجيل كيفاه جا مصور نتيا حاطة هكذاك برك لا لا**.(لكن الواقع معه حق أنا بعد الزواج لا استطيع التوفيق بين العمل والعناية بالأسرة خاصة الأطفال يحتاجون الكثير من العناية انت ترين الآن كل النساء يعملن انظري ذلك الجيل كيف هو)تصور من المجتمع عوض التربية
6. ط2: إيه ممكن بصح حتى زمانا هذا تبدل.(ممكن لكن زمننا تغير)
7. ط1: بصح أنا حبيت نثبتلك بلي بلاك هي المسؤول الأول+++ **أنا واحد لمرة كنت راكبة في البيس جات امرأة ركبت معايا رايحة تخدم جابها راجلها وبنها وكيما طلعت بنها بقا يبكي والله قتلني غاضني**.(أنا أردت أن أثبت لك بأن المراة هي المسؤول الأول في مرة من المرات كنت في الحافلة وجاءت إمراة هي وزجها وأبنها يبكي والله اشفقت عليه)
8. ط2: **قلها واش دارهالك كان حكمتي دارك وبنك**.(قلت في نفسي ما الذي اضطرها لذلك لما لا تبقى في بيتها)
9. ط1: شفتي كفاه**!**(رأيتي كيف)
10. ط2: هههه وقيلا صح عندك الحق.(أضضن معك حق)
11. ط1 راني نخمم فيها.(أنا أفكر فيذلك)
12. ط2: صافي ضك بعد الزواج مش رايحة تخدمي.(إذا انتي بعد الزواج لن تعملي)
13. ط1: أيه واش تحبي **نريح نربي ولادي وخلاص**.(نعم ابقى في البيت اربي أولادي)

<u>ملحق رقم (13) المحادثة رقم (13) موضوعها الزواج</u>

جرت المحادثة في الإقامة الجامعية الهضاب بين ثلاث طالبات في الغرفة حيث كانت إثنتان منهما فقط في الغرفة قبل أن يدق الباب وكانت المحادثة كالتالي يوم 2016/11/20 على الساعة 18.17 سا.

1. ط1: شكون؟⇑ (من على الباب)
2. ط2: حلي انا افتح⇑ .....بعد فتح الباب.....
3. ط1: **هذا انتي؟ وين كنتي (كلمة سفيهة) حتى جايه بصاكك**⇑ (وصفتها وصف سفيه).
4. ط3: **محسوب ماتعرفيش "سلاف" ماتدخلش حتى 18.10 سا مع الضحك**. (كأنك لا تعرفين سلاف لا تدخل حتى الساعة18.10 مع الضحك)

5. ط2: **هيه أنا حتى نقفلها**⇑. (ردت سلاف أنا لا أدخل حتى وقت إغلاق باب الإقامة)
6. ط1: سلاف" **شوفيلي كاش راجل نحوس نزوج**⇓. (سلاف إبحثيلي عن رجل أريد الزواج)
7. ط2: **وش ديري نتي بالزواج**. (أنت ماذا تفعلين بالزواج)
8. ط3: وشني واش ندير بيه؟؟؟؟؟ !!!!!!⇑ (تعجبت من إجابتها ماذا ماأفعل بالزواج؟)
9. ط2: إيبي تشوفي أمي البارح عرس بنت عمي وكنا رايحين كامل وليت درت في رايي قلتلها مارنروحش إيماجيني وش قاتلي.(أمي البارحة كنا ذاهبين لعرس بينت عمي وانا رفضت الذهاب تخيلي ماذا قالت لي)
10. ط1: باينة قاتلك **البنات يزوجو وانتي قاعدة هههه**⇑.(أكيد قالت لك البنات تتزوج وانت لا)
11. ط2: او **قاتلي غرتي منها كي زوجت وانتي مزال** ،قتلها لاه نغير منها هذا؟؟؟(قالت لي غيرة لم تذهبي)
12. ط1: وانتي غرتي منها صح؟ (هل أنت فعل غرتي منها)

ثم تدخلت طالبة أخرى أنهت المحادثة بالخروج للمطعم.

ملحق رقم (14) المحادثة رقم (14) موضوعها معايير الزواج

جرت المحادثة بين خمسة طالبات في مطعم الإقامة الجامعية الهضاب بالتاريخ 2016/12/18

1. ط1: تزوجت "سامية".(تزوجة سامية)
2. ط2: **والله تهنات وش درنا حنا بالقارية**.(ارتاحت وما فعلنا نحن بالدراسة)
3. ط1: **واش من تهنات دات واحد مهندوش نيفو خلاص**.(أي راحة تزوج برجل لا مستوى دراسي له)
4. ط3: **متقليش ضك لي عندو النيفو وراه معندو والو في راسو أنا نعيش مع واحد المهم يفهمني ونفهمو**.(لا تقولي حاليا الذي عنده مستوى دراسي ولا يملك معرفة أنا أعيش مع احدهم المهم ان يفهمني وأفهمه) ط4: **ولازم يكون عندو دراهم ولباس بيه باه منخدم موالو**.(ولا بد ان يكون لديه المال حتى لا أعمل) ط3: والله ربي يهديك كي عود **عندو الدراهم وماش لاتي بيك ولا مبعدة يزوج عليك** لا لا واحد قدو قد روحوو برك مليحة ليا.(هداك الله إذا كان لديه المال ولا يقيم لك اعتبار وفيما بعد يتزوج عليك... لا افضل شخص مكتفي مالايا احسن)
5. ط5: نقلكم حاجة والله **لي قاري هو لي قراتو الدنيا ماشي لي عندو شهادة** ولا ...**على خطراكش لي قاري وعندو نيفو ومتربي في عايلة محافظة ومزيرين على عرايسهم والله غير كي يزوج يمشي على عقلية العائلة تاعو مشي حسب ما شاف**.(أقول لكم المتعلم هو من علمته الدنيا وليس الشهادة... وإذا كان متعلم وعائلته محافظة زمتشددة مع الزوجات سيتصرف وفق ثقافة عائلته) ط1: أيه والله **عندك حق العائلة تلعب دور** بصح **ذك الاغلبية راهم يسكنو وحدهم وديارهم وحدهم من نهار لول**.(معك حق العائلة تلعب دورلكن الاغلبية حاليا يتزوجون وبيت مستقل عن العائلة)

6. ط2: **لبدارها وحدها خير باه واش تحب دير دير تخدم ولا تخرج تكون حرة وغير رجلها لي يصرف فيها بصح كي تهدر معاه بلعقل يخليها دير واش تحب**.(من تكون مستقلة ببيتها لوحدها احسن تعمل أو تخرج هي حرة فقط زوجها يتحكم فيها)
7. ط3: **أذا طحتي في راجل يفهمك وعاقل واذا طحتي في واحد مسكر وواعروالله غير يمرمدك كثر من دار شيخك**.(هذا إذا تزوجت برجل يفهمك وطيب أم إذا تزوجت مع رجل متزمت سيتعبك أكثر من أهله)
8. ط5: قلكم حاجة **خليوها للمكتوب واش كتب ربي مرحبا من عندو** أيا نوضو...(أقول لكم شيء دعوا الامر للقدر ومرحبا بم أراد الله). **التحليل**

ملحق رقم (15) المحادثة رقم (15) موضوعها علاقة عاطفية

في إحدى غرف الإقامة الجامعية إناث هضاب بين ثلاث طالبات تاريخ المحادثة 2016/11/14 كانت المحادثة كما يلي:

1. ط1: بنات⇑ تعيشو **خمو معايا** قولولي كيفاه نديرا⇑ **"نور"** ولات **ادورلي** بزاف "بمحمود" ..أفففففففف حتى **كرهت قسامها كلبة** هذيك. (يابنات فكروا معي وأشيرو عليا بحل "نور" أصبحت تحاول التقرب من صديقي"محمود").
2. ط2: **هههههه** ....**مزلتي تآمني "بمحمود"**⇑ ....غير أنسايه ياطفلا **راكي هبلتي** عليه. (بعد أن ضحكت قالت لا تثقي في محمود وأنصحك بنسيانه).
3. ط3: لاه تنساه **مدام تحبو لازم ما تفرطش فيه**. (لماذا تنساه يجب أن تتمسك به).
4. ط2:⇑ وهو من سوريا ،وراهو في تركيا ،وهي من لجزائر ،يعني **عشق ممنوع** ،محمود سوري ونت جزائرية الزواج منه مستحيل.
5. ط1: **ربي هو ليكتب** ماشي نتي ،**انا نامن بالحب** ومدام يحبني يجي على جالي للجزائر (كل شي قضاء وقدر ،أنا أؤمن بالحب سيأتي للجزائر من أجلي).
6. ط3: عندك لحق (أوافقك الرأي).
7. ط2: أبقاي في احلامك ،ضك تدي !!!!!!.(إبقي تحلمين).
8. ط3: هيا نرقدو (هيا ننام).

ملحق رقم (16) المحادثة رقم (16) موضوعها علاقة عاطفية

المحادثة جرت بين طالبتين في غرفة الإقامة الهضاب إناث يوم 2016/11/09 وكانت المحادثة كالتالي:

1. ط1: هاكي **جربتيه وسمعت بوذنك بلي يخون فيك**⇑. (أنت جربته وسمعت بنفسك أنه يخونك؟؟!!)
2. ط2: واش نديرلو⇓؟ (ما أفعل معه)

3. ط1:هذا **تسمحيلو يزيد يعاودها مرة أخرى وزوج وثلاثة** ،أني نهدر معاك عن تجربةؤ.(هذا ان تسامحتي معه يعيدها مرة وأثنان وثلاث)
4. ط2: نهدر معاه مي جامي نقلوا أخطيني **مايجيش العيب مني**ؤ.(أتحدث معه لكن لن أطلب منه الابتعاد أفضل أن يأتي العيب منه)
5. ط1:**صافي قابلة على روحك الطحين ،وترضاي بالذل؟** !!!!!ؤ(أذا انت راضية بالذل لنفسك)
6. ط2: كيفاش ؟؟؟ (كيف؟)
7. ط1: **أنا صحبي كي كنت نسمحلو لوكان ماششفتش روحي شايعه معاه ودارنا علابالهم أقسم بالله ما نرجع ليه** ،خمي يامخلوقة ماكيش عارفة واش راكي ديري.(أنا صديقي كنت أتسامح معه لأن أهلي كانو يعلمون بعلاقتي به وكل يعلم بذلك فكري جيدا انت لا تعرفين ماتفعلين)
8. ط2:ضرك يفهم وحدو بلي أنالي جربتو في التليفون....(سينبه بنفسه باني اختبرت صدقه بالهاتف)
9. ط1: ماتبينيش بلي أنتي لي جربتيه مع الطفلة واخطيه بأي سبب آخر. (لا تبيني له أنك انت من فعلت ذلك وابتعدي عنه)
10. ط2: هيه ...هاني نولي أنا الغالطة ...أووو هو لي غالط.(ساصبح عندها أنا المخطئة)
11. ط1: هيه **عند ربي علابالك شكون راه غالط**.(الله يعلم من المخطء)
12. ط2: وشنهي عند ربي؟ ضرك...(كلام سفيه محذوف) (ماذا؟؟!!عند الله)
13. ط2:ما يهمنيش واش راه يخمم. **حابة كيما بكيت أنا يبكي هو**.(لا يهني كيف يفكر أريده أن يبكي كما بكيت أنا)
14. ط1: قولي والله غير يبكيؤ؟؟ يبكي !!!! أوكي متاكدة بلي يبكيؤ؟ **لكان بكى أمني ماجاتنيش يحبوا الرخس هوما**. (قولي والله يبكي الرجال يحبون عدم الاحترام).

ثم تحولت المحادثة إلى التحدث حول الأكل.

ملحق (17) المحادثة (17) موضوعها علاقات عاطفية

جرت المحادثة بين خمسة طلبة في الإقامة الجامعية الهضاب ذكور يوم 2016/10/01 قبيل آذان المغرب بدقائق معدودة؛ أين اجتمع مجموعة من الشباب أمام الباب الرئيسي للإقامة الجامعية؛ وهم طلبة أمازيغ يتكلمون ويضحكون؛ وترجمت المحادثة من طرف أحدهم كالتالي:

1. ط(1): تلاقيت بوحدة قدام لفكيلتي تهبل وحبيت ندير معها رولاسيو، وروحت ليها قتلها نقدر نمشي معاك عجبتيني ،قتلي روح بلاك يجي صحبي وتهوشو روح خيرلك.(التقيت بواحدة أمام الجامعة المركزية أعجبتني أردت ان ألكمها رفضت بحجة حضور صديقها ويحدث شجار بينهم)
2. ط(2): والله ماتعرف والو فالقضية وليزافير تع لبنات.(أنت لا تعرف كيف تكسب البنات)

3. ط(3): لوكان كنت تعرف شوي برك ماتبدالهاش هكذاك في أول مرة تشوفها.(لو أنك تعرف لا تبدأ معها هكذا)
4. ط(4): بلعقل برك يعرف وإذا كان مقدرش أنا لنعلمو هذا شريكي بلاك تنسى.(قليلا قليلا سيتعلم أنه شريكي سأعلمه)
5. ط(5): المفيد غدوة معايا وتشوف كيفاش تدير ليزافير مع لبنات.(تعالى معي غداً لترى ما أفعل مع البنات)

ملحق (18) المحادثة (18) موضوع المحادثة الانحراف

جرت بين طالبين في الإقامة الجامعية ذكور الهضاب يوم 2016/11/11 من منطقة بجاية وتم ترجمة المحادثة من طرف طالب يتقن الأمازيغية. كان الطالبان جالسان في إحدى غرف الإقامة؛ أحدهما يستعمل الفايسبوك وسجارة في يده؛ والآخر يتناول بعض المخدرات المحلية ويتحدثان حول فتاة منحرفة وجرى الحديث كالتالي:

1. ط1: نقولك واش شفت اليوم تحير يا:::: (أقول لك مما رأيت اليوم تستغرب)
2. ط2: حكي تشوف::: (تفضل)
3. ط1: **شفت ليندة لي كنت معاها أنكوبل مع واحد في إيبيزا وخارج الجامعة في أبوداو**.(رأيت ليندة التي كنت معها في علاقة عاطفية مع أحدهم في سيارة من نوع إيبيزا خارجة من جامعة أبوذاو)
4. ط2: وقتاش شفتها (وصفها بكلام سفيه)؟ (متى رأيتها)
5. ط1: لخميس لي فات بصح كي شافتني لعبتها ما تعرفنيش قاع يا::: (الخميس الماضي ولما رأتني تظاهرت انها لا تعرفني)
6. ط2: يك **علابالكم بلي هذيك تاع الناس الكل وريلها مفاتح ودراهم دير بها واش حبيت**(أنت تعلم انها ملك لجميع الناس اريها المفاتيح والمال تفعل بها ما تشاء)
7. ط1: مي جامي درت في بالي تخليها!!!! (لكن لم أتوقع أبداً أنك تتركها)
8. ط2: وعلاش؟ انا درت فيها واش حبيت وسهرت معاها في بار تع بوليفاج:::: (لماذا؟ أنا فعلت فيها ما شئت وسهرت معها في حانة بولفاج (موجود في بجاية))
9. ط1: مزال عندك نيميروات تعها ؟؟؟؟(هل مازال لديك رقم هاتفها؟
10. ط2: لا لا وعلاش؟ (لا لماذا)
11. ط1: **حاب نتمسخر** بيها ونسهر معاها في صفاقس ونخليها **كي الكلبة**. (أريد اللهو بها واسهر معها في حانة صفاقس واتركها كالكلبة)
12. ط2: ما تقدرش باسكوا تعرفك. (لا تستطيع لانها تعرفك)
13. ط1:وعمر وعلاش قصر معاها؟ (وعمر؛ لماذا سهر معها؟)

14. ط2: **أي لاسقا فيه حتى ضوك وتحبو وهو لرجعها تاع شارع**::::: (إنها تتبعه حتى الآن وتحبه وهو من حولها لفتاة شوارع).
15. ط1: ما تقليش؟ (لا تقل ذلك)
16. ط2: **هو لي خرج معاها للمرة الأولى وعلاجالو ولات هكذا**. (هو من خرج معها للمرة الآولى من أجله اصبحت هكذا)
17. ط1: أو وقيلا تسكر علاجالو أنا هكذا سمعت بصح مانيش مامن !!!(أضن تشرب الخمر من أجله} هكذا سمعت)
18. ط2: ولا غير تحير كيما نحكيلك ياحبيبي. (والله تحير كما أقول لك يا حبيبي)
19. ط1: **شفت عندو زهر مع لبنات** يا:::: (أرأيت إنه محظوظ مع النات)
20. ط2: بدلنا الموضوع الله يخليك. (غير الموضوع الله يخليك)
21. ط1: حقا شفت مصطفى مسكين أو في **الكوما** وقيلا راح يموت.(حقا أرأيت مصطفى مسكين إنه في الغنعاش أضنه سيموت)
22. ط2:ماشي مصطفى تع لابينيار مول **التاكسيفون؟؟؟** (أليس مصطفى الساكن بلابينار صاحب الكشك)
23. ط1: هو بدات دار **أكسيدوا** في بوليماط. (نعم هو وقع له حادث في بوليماط)
24. ط2: وما رحتش تزورو **فسبيطار**؟ (ألم تزوه في المستشفى؟)
25. ط1:نهار لخميس نروح تجي معايا؟ (الخميس سأذهب لزيارته هل تأتي معي؟)
26. ط2: لا لا ما ضنيتش يظهر يظهر لي **نويكاندي**. (لا لا أضن سأقضي نهاية الأسبوع في الإقامة)
27. ط1: ولاه حبيبتك تويكاندي؟ (ولما انا أردتك أن نمضي نهاية الاسبوع معا)
28. ط2: إيه ونخرجو نحوسو هنا. (ونخرج لتفسح هنا)
29. ط1: إمالا أنا نخليكم أو مصباح يعيطلي جوزيف. (إذا اتركم من الصباح وجوزيف ينادي لي)

ملحق رقم (19) المحادثة (19) موضوعها علاقة عاطفية

جرت في الإقامة الجامعية الهضاب ذكور كان عددهم إثنان أمازيغ كانا طالبان يجلسان في أحد الغرف يوم 2016/11/10 وكان الحديث حول علاقة عاطفية مع إحدى البنات الجامعيات وكان الحديث كالتالي: (تمت ترجمة المحادثة من أحد الطلبة)

::

1. ط(1): ولا غير كنت **حطتها لزواج** وخلاص **راني مكولي عليها**. (كنت جاد في علاقتي بها وأنوي الزواج معها، احبها جدا)

2. ط(2): أو **ماتمسخرش**⇑ بيا **اهديك الطفلة تع مادة** وخلاص نساها ودبر كاش وحدة اخرى. (لا تهزأ بي تلك الفتاة مادية انساها وفكر في أخرى)
3. ط(1): أووو مانقدرش افهم ⇑ **تقول سحرتني ولا ماعلابليش واش درتلي**⇑ (لا أستطيع وكانها سحرتني او لا اعرف ما فعلت بي افهم)
4. ط(2): راني فاهم يا اخي مي المشكل مارهيش علابالها بيك يا!!! صاحبي دير حل لروحك.(إني أفهمك لكنها غير مهتمة بك جد حل لنفسك)
5. ط(1): وكيفاش اندير **الطفلة عايش معاها إستوار كاملة** وتقولي نساها يار ربي.(كيف أفعل الفتات اعيش معها قصة حب كاملة ونقول لي انساها؟؟)
6. ط(2): امروان هذيك طفلة :::: وماحبيتش نقولك برك **ميل فوا ديرلي ليجاست** بصح أنا **توجور نراطيها**. (مروان تلك الفتاة أكثر من الف مرة تشير لي وانا لا اهتم)
7. ط(1): **شوف والله ياولوكان حتى ودير معاها ماعلابليش.... وانا نقدر نتزوج بيها نورمال**.(والله لو تفعل معها ما تفعل ::: انا اتزوج معها عادي)
8. ط(2): إمالا **روح شوف كاش بسيكولوغ** يداويك ولا شوف كاش حل وحد آخر أووو **راك ملادي قراف ياخو**.(أذهب لطبيب نفسي أنك مريض جدا)
9. ط(1): اسمع ماتزيدليش نتا يرحم باباك **سيبو** خلاص والله ما نزيد كلمة.(يكفي توقف عن الحديث في الموضوع)

ملحق (20) المحادثة رقم (20) موضوعها علاقات عاطفية عاطفية

جرت المحادثة في الإقامة الجامعية الهضاب ذكور جامعة سطيف2 بين ثلاث طلبة أمازيغ من مدينة بجاية يوم 2016/12/03؛ كان الطلاب جالسين في إحدى أماكن الإقامة يتحدثون في موضوع علاقة عاطفية وجرى الحديث كما يلي:

1. ط(1): سمعوني في زوج رايح نقولكم حاجة::::أو عليك⇑ **عمر ومالازمش تقول بلي أنا لقتلك**. (سأقول شيئ لكما:::: عليك انت عمر ولا تقول اني انا من قلت لك)
2. ط(2): أهدر وخلصنا ولا خلي كلامك عندك.(تحدث وانتهي او اترك كلامك عند)
3. ط(1): حكاتلي فيروز عليك وعلى **ليستوار لي كانت بيناتكم**.(حكت لي فيروز عن قثة الحب التي كانت بينكم)
4. ط(2): واش قاتلك؟ (ماذا قالت لك؟)
5. ط(3) : شوفا **حمزة نت ناموس تع جماعة بركى من لقيل ولقال**.(**شوف حمزة نتن ناموس الجماعة توقف عن القيل والقال**)

6. ط(1): والله غير مني بالصح قالتلي بلي درت **معها لامور**.....وقتلي ثاني بلي شافتك نت و زهور ديرو في **لامور اون بلان بيبليك** صح؟؟.(أنا جاد قالت لي أنك مارست معها الحب:::: رأتك انت وزهور في نفس الوضع امام الملأ)
7. ط(2): الله يهديها طفلة مسكينة **خاطيها هاد لحوايج** وحتى أنا مانيش حاب نخسرها وفيروز كي نشوفها نهدرو معاها::::: (الله يهديها، الفتاة بريئة وحتى أنا لا أريد خسارتها وفيروز ساتحدث معها)
8. ط(3): وحتى هي حابة:::: معاك **أو خلاص تكولات عليك** أربك.(حتى هي تريدك أنها تحبك)
9. ط(2): **راهي حابة نوليلها كي شغل آلة عمبالك** كيفاش::::: قالتلي نديروها وقت ما تحب هي+++ وانا **مانيش رودس كور** ...سمعت. (تريدني أن اكون آلة في يدها:::: وهي تريد ذلك وقت ماتشاء هي+++ وانا لست عجلة طوارئ)
10. ط(3): **أسمع بياسور نت رودس كور باسكو مخطوبة الطفلة** ياخيا.(طبعا أنت عجلة طوارئ لانها مخطوبة)
11. ط(2): **لكان جات طفلة فحلة صاح ماتخونش ولد لحلال معايا وحتى أنيا معلابليش بلي خطبوها لكان بعدت عليها من زمان**.(لو انها فتاة شاطرة لا تخون خطيبها معي)
12. ط(1): بركا ما تكذب تلعبهالنا فحل... والله غير علابالك.(توقف عن الكذب وتتظاهر بانك شاطر+++ والله انك تعلم بخطبتها)
13. ط(2): والله ماعلابالي ولاه نحلف بربي على هذي.(والله ما علابالي ولماذا اقسم بالله على هذه)
14. ط(3): عندو الحق **حمزة بركى ما تحلف بالخالق**.(حمزة معه الحق توقف عن القسم بالله)
15. ط(1): **أو هذا يحلف ولا يقعد أو رمضان عمرو ما صامو وعمرو مادخل للجامع ومع من يخرج صباح ربي يضرب كاس ريكار**.(هذا يقسم أو لا يقسم في حياته لم يصم رمضان ولم يدخل مسجد ويومياً الخمر)
16. ط(2): أنا ولد حرام؟؟؟(إذا أنا إبن حرام)
17. ط(1): **لكان علابالو بباك تخرجلو هكذا لكان قتلك نهار لزدت فيه**.(لو أن والدك يعلم بأ نك ستكونه كذا لكان قتلك يوم ولدت)
18. ط(3): أسمع أحمزة واش صرى ثاني. (اسمع كذلك)
19. ط(1): زادت **راحت فيروز لعند أخت خطيب زاهو وقالتلها كل شيء**.(ذهبت فيروز عند أخت خطيب زاهو وقالت لها كل شيء)
20. ط(2): هذي هي السبه لندخل بيها **لتريبينال** نحكمها نفسدلها خليقتها.(هذا هو السبب الذي ادخل لأجله المحكمة سأضربها)

21. ط(3): **واش خليتلها المهبولة أي طايحة عليك أمور ونت تتمسخر بيها.(ماذا تركت للمجنونة انها تحبك بجد وانت غير جاد معها)**

22. ط(2): أو هي لي تتمسخر بيا حابة تمشيني كيما تحب وانا غير هذي ليماتسراش تعرف واش قالتلي؟ قالتلي لازم عليك تحبس السهرة مع حمزة وسليم وحابة نحبس شراب.(هي الغير جادة في علاقتها معي تريد صداقتي كما تشاء هي، قالت لي بأن أتوقف عن السهرة مع حمزة وسليم وأتوقف عن السكر)

23. ط(1): **راهي حابة تتسقم ونت ماحبتش.**(إنها تريد لك الاستقامة في سلوكك)

24. ط(2): **كي تحبس هي واش راهي دير في ولد الناس معايا نحبس أنا.**(حتى تتوقف هي عن خيانة خطيبها عندها أتوقف انا)

ملحق رقم (21) المحادثة رقم (21) موضوعها علاقات العاطفية

جرت المحادثة في الإقامة الجامعية الباز إناث الساعة 11.00سا في مطعم الإقامة الجامعية تخصص علوم تسيير واقتصاد يوم 2015/12/15؛ الطالبتين أثناء تناولهما الغذاء جرى بينهما حوار حول صديق مع استعمال الكلام الفاحش أثناء الحديث.

1. ط1: عيطلي حسام وقالي راني غدوة نجي من لارمي ونجي نشوفك وقتلو أبعثلي **فوتواتك باللبسة تع لعسكر وانت هاز سلاح أنا حابا نشوفك هكذاك** ورراني نظل نشوفك وانت عادي.(هاتفني حسام اخبرني انه سيأتي ليراني، طلبت منه أن يرسل لي صوره له في الخدمة العسكرية باللباس العسكري وهو يحمل السلاح...دائما اراك باللباس العادي... لكن رفض)
2. ط2: وهو لاه ما حبش يبعثهملك.(لكن لماذا رفض)
3. ط1: راه هكذا مصور وما يحبش ينعتهملي مي انا والله **كرهت منو عاد يقلقني بزاف راه ما بقالوش ونليكيديه وان اوياه رانا قريب في 8 أشهر**.(هكذا هو ورفض أن أراهم+++لكن أن سئمت منه لم يبقى الكثير لأتخلص منه+++ حوالي ثمانية أشهر وانا على علاقة به)
4. ط2: ++++++++صمت
5. ط1: أنا والفت 8 أشهر نليكيدي هكذا أيمن 8 شهر ليكيديتو وهذا ثاني ذرك نديرهالو سبة نليكيديه (أنا 8 أشهر في علاقتي لا أزيد هكذا أيمن 8 أشهر أنهيت معه العلاقة وهذا كذلك نفس الشيء)

ملحق رقم (22) المحادثة رقم (22) موضوعها انحراف تعاطي مخدرات

جرت المحادثة في الإقامة الجامعية إناث هضاب بين طالبتين في الغرفة يوم 2016/11/16 وكانت المحادثة كالتالي:

1. ط(1): **وين كنتي ليوم طولتي⁉+++ ديجا من البارح ماشفتكش!⁉**. (أين كنت منذ مدة طويلة لم أراكي).

2. ط(2) : ياختي **عندي ما نحكيلك!!**. (يوجد الكثير لأقوله لك).
3. ط(1):علاه وش كاين **وجهك علاه منفخ هكذا**. (ما الذي حدث وجهك منتفخ)
4. ط(2): كنت مع صاحبتي العنابية طالعين للبرج. (كنت مع صدبقتي من مدينة عنابة ذاهبتين لمدينة البرج(مدينة تبعد عن مكان الاقامة الجامعية بحوالي 70 كلم).
5. ط(1): اهيه ومنبعد كنتِ رايحة تباتي؟ (هل كنتي ذاهبة لمبيت هناك؟)
6. ط(2): قلتلها **مدام رانا هازين الكيف تحسبي حساب الجدارمية ولابوليس** (قالت لمرافقتها بما أننا نحمل المخدرات نأخذ بالحسبان الشرطة وتصفهم بصفات قبيحة سفيهه).
7. ط(1): وقداه كنتو هازين؟ (كم المقدار)
8. ط(2): طرف 50 كنا رايحين نسهروا. (50 غ كنا نطط للسهرة)
9. ط(1): **طرف 50 تقدري تخبيه ماهوش حاجة كبيرة**. (ليس بالكثير يمكنك اخفاؤه)
10. ط(2): آوو ما كنتش علابالي كنا نمشيو نورمال في الطريق وهي حاطاتو توال لابوات فيتاس. (لم اكن أعلم بوجوده كانت تضعه عند علبة السرعة)
11. ط(1): وفتوا على الباراج؟ (هل تجاوزتم الحاجز الامني)
12. ط(2): خرجولنا على غفلة (قاري قاري قاري). (جاءت الشرطة فجاة امرونا بالتوقف).
13. ط(1): وش درتو؟ (ما فعلتم)
14. ط(2): **قارينا، الصاعقة بالكاغول أي تقاري سيف أيّا كي شفت صحبتي خافت وحكمتها الرجفة هزيت الطرف تاع الزطلة بلعتو في وجهو. قالنا اهبطو فتش الطومبيل والصاك وبقا يتخنزر فيا** ،قالي وش بلعتي في فمك. (خوفا من الشرطة ابتلعت قطعة المخدرات كاملة بعد ما أوقفوهم).
15. ط(1): قولي والله؟ واش قتيلوا. (تعجبت ماذا قلتم لهم)
16. ط(2): **قتلو العلك قالي هاتيه خرجيه ،قتلو حنا العلك نبلعوه ويشعلني بكف وبقى يضرب فيا باش نتقياه قتلو والله (كلام سفيه)** ماك جابدو،**شبعوني طرايح وخلاص وصحبتي قاعدة تضحك عليا** (قالت لشرطي انه لباب وابتلعته حينها ضربها).
17. ط(1): **ياخاه ذاك الكوراج**. (يالك من شجاعة)
18. ط(1): **ومالا نخليه يخلني لحبس؟؟؟ علابالك الطومبيل فيمي الزجاج أسود وزدنا الغناء للخر تبانلي حرقنا الرادار**.(لن أتركه يدخلني السجن، كامن السيارة بزجاج أسود مع الغناء المرتفع لم نحترم الرادار).
19. ط(1): **ياخاه نندب عليكم !!!!!!** (تعجب ودهشة)

20. ط(2): شبعني ضرب **وليت نشهد** كي قتلو العلك حنا نبلعوه مانمضغوهش **حس بلي راني نستهزى بيه ويروح يعني** (**كلام سفيه**) على كل حال **انا كي ماداونيش برك هذيك هي كلش**.(ضربني بشدة لاني ابتلعت المخدرات على اساس انها لباب احس باستهزاء مني)

21. ط(1): **وهي لاحتني من وراء في الطوموبيل وتضحك** (**كلام سفيه**) **وجينا روحنا**.

22. ط(2): **سايسو رواحكم لاكاش نهار تعشو في الحبس**.(حذاري لتجدون أنفسكم في السجن يوم)

23. ط(1): **آي فاتت خليني منها**.(انتهت وفاتت)

24. وتحول الحديث عن الأصدقاء ومشاكلهم.

ملحق رقم (23) المحادثة (23) موضوعها جمال القِوَامْ :

جرت المحادثة بين ثلاث طالبات في الغرفة الإقامة الجامعية الهضاب يوم 2016/11/14 الساعة 18.57سا المحادثة وكانت كالتالي:

1. ط(1) : آي بنات **نحوس نشيان**. (أريد إنقاص الوزن)
2. ط(2) : لاه راكي مليحة برك !!!!!!(كما انت تبدين جميلة)
3. ط(3) : صح عندك الحق نقصي شوي ،**اشربي خل التفاح**.(معك حق انقصي قليل اشربي خل التفاح)
4. ط(2): لالا راكي **تمرضي روحك وتندمي**.(لا تمرضين وتندمي)
5. ط(3): كيفاه ضربتلك في الراس (كيف خطرت لك الفكرة).
6. ط(1): ولله **الناس عقدوني+++ لي نفوت عليه سلاطه، سلاطه** .(كل ما مررت بأحدهم يقول سلطة سلطة)
7. ط(2): **إلا شفتي للناس ماكيش رايحا تافونسي**. (إذا اتبعتي الناس لن تتقدمي خطوة للامام).
8. ط(1): ماقدرتش أختي صحبي زاد عليا. **يكحل على لبنات ويقولي لاه ما تخدميش لاطاي كيفهم**.(لم اعد احتمل صديقي ينظر لغيري وقال لي لما تهتمين بقوامك).
9. ط(2): نقولك حاجة **لي يحبك يحبك بخنونتك**. (من يحبك يحبك كما أنت بعيوبك)
10. ط(1): **حابة تكسبو بالمليحة أو بالقبيحة** باش ما يشوفش في حتى وحدة غيري. (أريد المحافظة عليه بأي شكل)
11. ط(3): حبيبتي تنقصي لروحك أني معاك بصح لكان علاجال صاحبك راكي غالطة.(أذا أردت ذلك من أجل نفسك انا معك لكن من اجل صديقك أنا ضدك)
12. ط(2): **هذا صاحبك يقولك هكا شوكيتيني**.(هذا صديقك يطلب منك هذا صدمتني)
13. ط(3): زعما هو باهي؟(وكأنه هو في غاية الجمال)

14. ط(1): **ماكان ماكان عين دايرة وعين بلدية.** (ليس بجميل)

15. ط(3): وزيد يشرط عليك. (ويتشرط عليك؟؟!!)

16. ط(1): أنا غير **ندير لاطاي نديرلو باي باي روح وين تهز رجليك.**(أنا بمجرد أن أصبح رشيقة أتركه)

17. ط(2): صار هكذا؟؟!!. (أهكذا تفعلي؟؟!!)

18. ط(1): هاااا لعب ولاّ.(لست امزح)

19. ط(2): ملا **نديّك معايا لاصال تع سبور. مع شوي رجيم تولي زمبور** (باهية جميلة) يولي هو يكحل عليك. (آخذك معي لقاعة الرياضة اتصبحي رشيقة)

20. ط(1): والله ديري فيا مزية.(ستفعلين معي خير)

21. ط(2): **أنا من بكري نحوس على خلاها... فتحت الموسيقى والنهوض للرقص والصراخ.**(أنا بطبعي أفتعل المشاكل)

ملحق رقم (24) المحادثة رقم (24) موضوعها المستوى المادي للطالبة والحياة الجامعية

جرت في الإقامة الجامعية هضاب بين طالبتين إثنتين2016/12/20

1. ط(1) : تشوفي رحت البارح درت مع ليلى هديك اللبسة شراتها تقتلاا!.(البارحة خرجت مع ليلى اشترت لباس يقتل)

2. ط(2): عيشك **عندها الدراهم وزيد يفرني عليها صحبهاا.**(عندها المال كذلك يصرف عليها صديقها)

3. ط(1): **والناس كي تشوف اللبسة تع الواحد إذا لقاوه واحد لاباس يهدرو معاه وإذا واحد مهوش لابس وزوالي ميهدروش معاه.**(الناس يتعاملون مع الشخص حسب هندامه إن كان انيق لقي الاهتمام أم إن فقير فلا يتعاملون معه)

4. ط(2): علابلنا بلي هذا هو **المجتمع يفرض عليك باه تمشي على واه يمشيو الناس.**(تعرفين المجتمع يفرض عليك أن تفعلي كما يفعل الناس)

5. ط(1): أيه**!**(نعم)

6. ط(2): بصح ديري في بالك بلي **معندكش مايش تروحي تحتمي روحك ولا ماعلابليش واش راح أديري باه تشري لبسة تبيني روحك.**(لكن ضعي في حسابك أنك لا تملكين المال فلا تحملي نفسك فوق طاقتها لتشتري لباس حتى تظهرين)

7. ط(1): **الله غالب أنا معنديش ولبورس معندها مدير والمصروف اللي يمدهولي بابا ميكفيش بش حتى باه نكمل السمانة بالبحوث وحوايج خرين.**(أنا الله غالب ليس لدي والمنحة لا تكفي والمال الذي اخذه من أبي لا يكفي حتى أكمل الاسبوع)

8. ط(2): خلاص هملا لاه تحتمي روحك لحوايج هادو **قالك فلان فلان مكسي ولا عريان** المهم راكي تقراي اتلاي بقرايتك كي تخلصي وتخدمي وتعودي بدراهمك هداك الوقت اشري واش تحبي.(انتهى إذا لماذا تكلفين نفسك المهم راكي تقراي كي تخلصي اخدمي واشتري ما تشائين)
9. ط(1): **ربي يوفقنا برك ونلقاو خدمة وتتنح علينا الميزيرية**. (نسأل الله التوفيق ونجد العمل ونتخلص من المعاناة)
10. ط(2) : اقراي برك ++++ اي نوضي نروحو نتغداو حل الريسطو.(أقرئي فقط +++ هيا نذهب للمطعم)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة حول

خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي

دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية

أطروحة مقدمة

لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية

ملاحظة عامة (كل طالب يُجِيب بما يعرف من ما يقال في موضوع من المواضيع المقترحة وبنفس اللغة المستعملة في الموقف ،ويمكن توظيف اللغة الدارجة العامية)

السنة الجامعية: 2016-2017

1- محور(1) البيانات الشخصية

س1- الجنس: - ذكر

- أنثى

س2- السن:

- (18 - 20)
- (21 - 24)
- (25 – 30)
- أكثر من30سنة

الأصول الاجتماعية أو مقر السكن .....

س3- التخصص.....

س4- المستوى الدراسي

- السنة الأولى
- السنة الثانية
- السنة الثالثة
- ماستر
- دكتوراه

محور(2) ما هي المواضيع المتعلقة بالعملية البيداغوجية وتتحدث فيها في حياتك اليومية ،وما تقولونه؟

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائماً	يتحدث أحيانا	لايتحدث أبداً	قدم مثالا عن ما تقولونه بشكل متكرر
االجامعة				
الأستاذ				
التعلم (الدراسة)				
العلاقة بين الأستاذ والطالب				
الامتحان				
العلامة				
المادة العلمية للمقاييس				
طرائق التدريس				
الغش في الامتحانات				
الكتب				
الدبلوم				
مرحلة ما بعد التخرج				
التخصص في الجامعة				

محور(3) ما هي المواضيع التي تتحدثون فيها عادة فيما يخص الحي الجامعي؟

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	لايتحدث أبداً	**قدم مثالا عن ما تقولونه في الموضوع**
إدارة الحي				
المطعم والوجبات				
النظام الداخلي للحي				
عمال الحي				
الأنشطة الثقافية				
خلافات مع ادارة				

محور(4) ماهي الظواهر الاجتماعية التي تحدث داخل الحي؟ قم بوصفها

الإجابة / المواضيع	تتكرر دائما	تتكرر أحيانا	نادرة جدا	**عليك وصف حيثيات الظاهرة**
الرشوة				
السرقة				
الانتحار				
علاقات جنسية شاذة				
علاقات جنسية سوية				
تعاطي المخدرات أو ترويجها				
التدخين				
اللباس الفاضح				
رمي الاوساخ				
العنف اللفظي				
التحايل				
الاحتجاجات				

محور (5) ما هي المواضيع الاجتماعية الثقافية التي تتناولها في حياتك اليومية؟ هل هي:

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	لايتحدث أبداً	**قدم مثالا عن ما تقولونه في الموضوع**
المجتمع الجزائري ككل				
الزواج				
اختيار الزوج أو الزوجة				
العلاقات العاطفية				
التحدث على أشخاص آخرين				
مشكلات عائلية				
الأقارب				
السب والشتم والكفر				
المرض أو الصحة أو التعب				
بعض السلوكات في المجتمع				
نمط اللباس والمظهر العام				

محور (6) ما هي المواضيع الدينية التي تناقشها في حياتك اليومية ؟ أضف مواضيع أخرى لم تُذكَر

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	لايتحدث أبداً	**قدم مثالا عن ما تقولونه في الموضوع**
النبي عليه الصلاة والسلام				
القرآن الكريم				
المساجد				
برامج إعلامية دينية				
نصرة الدين الاسلامي				
فتاوى				
الحجاب				
ظاهرة (الإسلاموفوبيا)				
الأديان الأخرى				
الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر				
الحلال والحرام				
بعض الفرائض				
السنن النبوية				

محور(7) ما هي أهم المواضيع السياسية التي تناقشها في حياتك اليومية؟

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	يتحدث أبداً	**قدم مثالا عن ما يتداول أكثر**
سياسة الدولة بشكل عام				
الأحزاب السياسية				
الجمعيات				
المواطنة				
الإنتخابات				
سياسات الدول في العالم				
ثورات الدول العربية				
قضية فلسطين				
الدول العربية				
مختلف الأخبار السياسية				
حقوق الإنسان في العالم				

محور (8) ما هي المواضيع الاقتصادية التي تتحدث فيها في حياتك اليومية؟ هل هي:

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	لايتحدث أبداً	قدم مثالا عن ما يتداول أكثر
السياسة الاقتصادية للدولة				
تقييمك للوضع الاقتصادي للجزائر				
القدرة الشرائية للمواطنين				
الأسعار				
عملية التسوق				
الاستهلاك				
اقتصاد الدول الاخرى				

محور(9) ما هي المواضيع الترفيهية التي تتناولها في حياتك اليومية؟

الإجابة / المواضيع	يتحدث دائما	يتحدث أحيانا	يتحدث أبداً	قدم مثالا عن ما يتداول أكثر
الهاتف النقال				
فيس بوك ،تويتر				
ألعاب ترفيهية				
النكت				
الرياضة				
الأغاني				
البرامج الإعلامية الفنية				
الأفلام				
لمسلسلات				
المشاهير				

ملخص:

قدمت الدراسة تحليلا نقدياً لخطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي بهدف الكشف عن الطريقة التي يتشكل بها بين الخطابين التربوي والمجتمعي؛ باعتبار الطالب محور العملية التربوية التعليمية بداية من الأسرة إلى مختلف الأطوار التعليمية الأولى إلى الجامعة؛ وذلك بتفكيكه من مستوى أصغر الوحدات المنطوقية العبارات وكل الممارسات الخطابية واللاخطابية والمحادثات العادية والتصرفات؛ وذلك من خلال الكشف عن الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي؛ كالأساليب التعبيرية والأشكال اللغوية التي يستعملونها؛ والتشكيلة الخطابية لمختلف موضوعات الخطاب اليومي؛ ثم الكشف عن الكيفية التي يخضع بها الطالب في خطابه اليومي لمختلف الخطابات المنتجة في المجتمع؛ أو مصادر الخطاب والسلطة فيه أو السلطة وراءه.

وقد بينت النتائج أن الخطاب اليومي للطالب يستوحي لغته وتشكيلته الخطابية من مختلف الخطابات التي تنتجها مختلف البناءات المجتمعية مقابل ضعف تأثير الخطاب التربوي؛ كما تبين خضوعه لسلطة الخطاب المجتمعي؛ ورفض وتمرد الطالب على الخطاب التربوي بمختلف عناصره ومكوناته؛ وظهر هذا الأخير كمُعَطِل ومُكَبَل للطاقات التي يمتلكها الطالب؛ وهذا لبعده عن واقع حياته اليومية.

Abstract

The study have presented a critical analysis of the daily life discourse of the university student in order to reveal the way that it is compose between the educational and societal discours ; especially the student have been socialized and educated during an educational process from the family and the primary schools until the university ; Through taking apart the dailly life discourse of the student; in other word the discursive practices and the non-discursive practices; from the micro-level statements to the daily conversation and the dispositive.

moreover to achieve that aim the study try to reveal the socio-linguistic characteristics of the daily discourse; such as expressionist methods and languages forms that they use; and the discursive formation concern the various discourse's topics of daily life; therefore the study reveals how the student are controlled by other discourses which is produced in the society; and reveals the sources of the student daily life discourse and the authority behind it.

The results showed that the daily discourse of the student inspired his language and his discursive formation the various speeches produced by different community structures; and the weakness of the impact of the educational discourse; It also revealed the domination of the power of the deferent community discourse; and the student's rejection of the educational discourse with its various components; due to its distance from the reality of his daily life.