الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليم العالــي والبحـث العلــمي

جامــعة علي لونيسي البليدة 2

كليّة العلوم الاجتماعية قسم علم الاجتماع

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م. د في علم الاجتماع التربوي

المخيال الثقافي للأبوين واختياراتهم التربوية

إعـداد الطالبة: عـائشة نجـار تحت إشـراف: أ. د. يوسف حنطابلي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصليّة	الصفة
قاسيمي ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسـا
حنطابلي يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررّا
خواجة عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	ممتحنا
أوشان جميلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	ممتحنا
بلمختار محمد رضا	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	ممتحنا
بوعلي وسيلة	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	ممتحنا

السّنة الجامعيّة: 2021-2022


بسم الله الرحمن الرحيم

تقدِيرٌ وعِرفَان

"**وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ**" فلك الحمد والشكر

إلى أبي الذي علمّني الإصرار والكفاح وأمي التي علمتني الصبر والتضحية... محاولةً لسدّ الدين، الذي لا يمكن سداده.

زوجي جابر الذي شاركني سنوات البحث والكتابة وجلسات التفكير والمناقشة والدعم اللامتناهي

إلى كل أفراد عائلتي دون استثناء وعائلة زوجي، على الدعم وكلّ من أعانوني بالقدر الذي لا يتصوّر. إنّ هذا العمل لم يكن ليتشّكل على هذه الصورة الأخيرة لولا المساندة التي حظيت بها، من أشخاص كثر، تضيق أوراقي إن ذكرتهم جميعا. أشكر كل من أتاحوا لي فرصة الوصول إلى المادة العلميّة، كذلك لا أنسى من بغيرهم لن ينجز هذا العمل، الآباء والأمهات .. بالطبع لم يكن هذا المشروع البحثي ممكنًا بدون مساهمتهم، وأخص بالذكر الذين استقبلوني في بيوتهم ومنحوني من وقتهم، وفتحوا لي صدورهم، وأتاحوا لي أدوات الاقتراب والفهم. للمكتبات والجمعيات على الخدمات والتسهيلات التي أتاحتها لي كما أشكر جميع من ساهم في هذه المذكرة من قريب أو بعيد بكتاب بفكرة، بكلمة، بدعاء.. بخدمة ولو بسيطة.

ومسك الختام في هذا الشكر لأستاذي الفاضل البروفيسور يوسف حنطابلي أستاذ التعليم العالي في علم الاجتماع، لما قدّمه لهذا العمل من عناية وحرص واهتمام، ولا أنسى شكرًا خاصا لمن علموني أول الخطو في حرفة القلق الفكري أساتذتي في علم الاجتماع دون استثناء الذين درّسوني طيلة مساري الجامعي، وكلّ معلمٍ، مربٍ، أستاذٍ جلستُ أمامه على طاولة الدَّرس، ففتق ذهني ونوّر عقلـي...

إلى هؤلاء جميعًا...

لكم مني أسمى عبارات التقدير والعرفان

إهـــداء

إلى متعة العمل في هذا الحقل المعرفي الصعب "السُّوسيولوجيا"

وكلّ السائرين في هذا الدرب من آل الحرف والسؤال.

إلى كل من يتطلّع إلى هدم أوثان نفسه ليرتقي إلى المعالي.

مع اعتذاري الشّديد للعقل والعلم في أني لم أكن عونا ونصيرا لهما حتّى أرفع من قدرهما.

إلى هذا الكلّ أهدي ثمرات حصادي المعرفي، وباكورة جهودي المتواضعة.



ملخّص الدّراسة

تنطلق هذه الدراسة من ضرورة قراءة دينامية واقع الاختيارات التربوية داخل الأسر المزابية، حيث تقارب المخيال الثقافي للأبوين، من خلال تحليل مجمل التصورات وأشكال الوعي التي يبنيها الأبوين ويستعيدان بها ذواتهم التاريخية بهدف إنتاجها وإعادة بنائها في صورة جديدة تظهر في اختياراتهم التربوية، حيث تهدف إلى تحديد أهم العوامل والمؤشرات التي تتحكم في مكونات وأبعاد المخيال المرتبط بالفعل التربوي الذي يمارسه الآباء.

إذن فالدراسة تعالج سؤال مركزي في هذا السياق، يمكن صياغته على الشكل التالي:

إلى أي مدى يساهم المخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين في تشكّل اختياراتهم التربوية؟ هل هناك إجماع لدى فئة من الآباء والأمهات على خيارات معينة؟ وما هي هذه الاختيارات التربوية التي يمكن للمخيال إنتاجها؟ هل يعيد انتاج الخيارات الاجتماعيّة أم يسهم في انبثاق اختيارات جديدة؟

الكلمات المفتاحيّة

المخيال الثقافي، التمثّلات، الاختيارات التربوية، الآباء، الأمهات

فهرس الموضوعات

تقدير وعرفان 01
إهـداء 02
ملخّص الدراسة 03
فهرس الموضوعات 04
فهرس الأشكال 07
فهرس الجداول 08
مقدمـة . . . . . أ

الباب الأوّل: البناء النظري للدراسة

الفصـــل الأوّل: مدخل الدّراسة: المحـدّدات المنهجيّـة

الإشكـاليّـة 17
الفرضـيات 23
أسباب اختيار الموضـوع 24
أهداف الدراسـة وأهميّتها 25
تحديد المـفاهـيم 25
المقاربـة السوسيولوجيّـة 33
منهج الدراســـــــة 36
الدراسات السابقـة 37
صعوبـات البحـث 57

الفصـــل الثاني:

المخيال تاريخية المفهوم وتحولاته

تمهيـد 61
I. **بدايات البحث في المخيال** 62
1. التأسيس اليوناني لإبعاد المخيال 63
2. مرحلة الإبعاد وانتقاص المخيال 69

3. مرحلة الاعتراف بالمخيال. 71
4. مرحلة التأسيس: مابعد باشلار. 88
II. **من الخيال إلى المخيال** 90
III. **المرجعيّات الناظمة لمبحث المخيال في الفكر الأوروبي**. 91
1- الأعمال التأسيسيّة لجيلبار ديران. 91
2- عناصر اشتغال المخيال. 96
3- الفيينومينولوجيا منهجا لدراسة المخيال. 103
4- المفاهيم الحافّة للمخيال. 104
أ – المخيال ورؤية العالم. 104
ب – المخيال والنموذج المثالي. 105
ج – المفاهيم والأسطورة. 106
د – المخيال والإيديولوجيا. 107
هـ – المخيال والتمثّلات. 107
و – المخيال والهابيتوس. 108
خلاصة الفصل. 115

الفصـــل الثالث: التربية من منظور ثقافي

تمهيد 116
I. التربية: المفهوم والدلالات. 117
II. التربية في حقل الدراسات الثقافية. 130
1- تحولات الطفولة وصورة "الطفل" في المخيال الاجتماعي. 130
2- الحداثة وإنتاج مفهوم "الطفولة". 133
أ. الطفل الحديث: من "غير المفيد" إلى "الثمين" القيمة الاجتماعية المتغيرة للطفل. 138
ب. اختفاء "الطفولة" وموت "الطفل في الطفل". 140
ج. "سعادة الأطفال" واجب الآباء في المجتمع الحديث. 142
د. الطفل "الهشّ" واتجاهات "الأمومة/ الأبوة" المفرطة. 142
III. الظاهرة التربوية والتحليل الثقافي. 146
أ. التربية من منظورين الآباء/الأبناء. 146

ب. الأبوة والأمومة وتأثير السياق الثقافي. 148
ج. قيمة الوالدين" المبنية على الطفل والسيطرة الوالديّة. 150
د. التربية بين الثقافات المختلفة والدراسات العصبية: 159
خلاصة الفصل 160

الفَصْل الرابع:

المخيال المزابي البنية والتمثلات

تمهيد 162
I. بنية المخيال الاجتماعي المزابي: 162
II. جينالوجيا تشّكل البنية المخيالية للمجتمع المزابي 163
1-الهجرة خارج مزاب: 170
2-الأخلاق الإباضيّة والروح التجاريّة: 175
III طبيعة التربية المزابية. 181
1- البناء التنظيمي الاجتماعي للأسرة المزابيّة 196
2- الأسرة المزابيّة والتغيرات الاجتماعيّة 201
خلاصة الفصل 204

الباب الثاني: البناء الميداني التحقيقي

الفصل الخامس: محدّدات الدراسة الميدانيّة

تمهيد 208
منهج الدراسة 209
أدوات الدّراسة 210
مجالات الدراسة الميدانيّة 213
ضبط العيّنة وخصائصها السّوسيوبيوغرافيّة 215

الفصل السادس: المخيال الدّيني للأبوين والاختيارات التربوية

تمهيد 241
عرض وتفسير وتحليل بيانات الدراسة 241

1. المخيال الديني والنموذج التربوي. 241
2. المخيال الديني والممارسات التربوية 284
نتائج الفرضيّة الأولى. 298

الفصل السابع: المخيال الثقافي للأبوين والاختيارات التربوية

تمهيد 310
عرض وتفسير وتحليل بيانات الدراسة 310
1. المخيال الثقافي والاختيارات التعليميّة 311
2. المخيال الثقافي والهويّة الأبويّة 332
3. المخيال الثقافي والخطاب التربوي 339
4. المخيال الثقافي والمواقف التربويّة 343
نتائج الفرضيّة الثانية. 255
الاستنتاج العام 373
خاتمـة 377
قائمة المراجع 380
الملاحـق 397

فهرس الأشكال

الشكل(01) يوضح طريقة تحديد المسافة لسحابة النقاط 214

الشكل (02) يوضح المستوى التعليمي للآباء والأمهات ونوع تعليمهم 220

الشكل (03) يوضح المستوى التعليمي للآباء ونوع تعليمهم 222

الشكل (04) يوضح المستوى التعليمي الأمهات ونوع تعليمهنّ 223

الشكل (05) يوضح توزيع المبحوثين حسب القصر الذي ينتمون إليه 234

الشكل (06) يوضح التحليل البعدي لفرضيات الدّراسة 240

الشكل (07) يبيّن التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الديني للآباء والأمهات 245

الشكل (08) يبيّن ارتباط التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الديني بالأولوية في التربية 251

الشكل(09) يبيّن ارتباط تفسير الفيضانات والزلازل بأولوية الأبوين في التربية 259

الشكل(10): يبيّن ارتباط تمثُّلات الآباء لأولويات الدّين حسب تصورهم بالمبدأ الأساسي في التربية 274

الشكل(11) يوضّح ارتباط فهم حديث تعليم الصلاة بأسلوب عقاب الأبناء 293

الشكل (12) يبيّن النموذج الاجتماعي المفضّل للعيش بالنّسبة للآباء والأمهات 296

الشكل (13) يبيّن النموذج الاجتماعي المفضّل للعيش بالنّسبة للآباء والأمهات 333

الشكل (14) يبيّن ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالنظرة لتربية أبناء هذا الجيل: 86

الشكل (15) ارتباط الموقف من المثل السادس بالموقف من مواصلة ابنتك دراساتها العليا 89

فهرس الجداول

الجدول (01) يوضح نسبة الآباء والأمهات في العينة 218

الجدول (02) يوضح التوزيع العمري للآباء والأمهات 219

الجدول (03) يوضح توزيع العينة حسب مهنة المبحوثين الآباء 226

الجدول(04) يوضح توزيع الأمهات حسب مزاولة العمل خارج البيت 228

الجدول (05) يوضح توزيع العينة حسب طبيعة المهن المزاولة خارج البيت 228

الجدول (06) يوضح توزيع المبحوثين حسب الحالة الاجتماعية 230

الجدول (07) يوضح عدد أولاد أفراد العيّنة 230

الجدول (08) يوضح نمط أسر المبحوثين 231

الجدول (09) يوضح طبيعة إقامة المبحوثين في العاصمة 235

الجدول(10) يبيّن التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الدّيني 244

الجدول (11) معامل ارتباط المقولات الحاكمة في الحياة بالأولويات التربوية 251

الجدول (12) معامل ارتباط المقولات الحاكمة في الحياة بالأولويات التربوية 252

الجدول(13) تفسير الآباء والأمهات لكثرة حدوث الفيضانات والزلازل والبراكين مؤخّرًا 253

الجدول(14) ارتباط تفسير الآباء لكثرة حدوث الكوارث الطبيعية بأولويتهم في التربية 256

الجدول(15) قيمة مربع كا للشكل (12) Khi-deux test asymp.sig 0.001 258

الجدول(16) يبيّن تمثُّلات الآباء لمفهوم الدّين حسب تصورهم 261

الجدول(17) القيمة الأساسية في التربية للآباء والأمهات 265

الجدول(18) توزيع الآباء والأمهات حسب القيمة الأساسية في التربية 270

الجدول(19) توزيع الآباء والأمهات حسب مرجعيّتهم في الفتوى 277

الجدول(20) ارتباط مرجعيّة الفتوى بالمبدأ الأساسي في التربية للآباء والأمهات 279

الجدول (21) معامل ارتباط مرجعيّة الفتوى بالمبدأ الأساسي في التربية 280

الجدول(22) تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح 281

الجدول(23) تمثّلات الأبناء في نظر الآباء والأمهات 282

الجدول(24) ارتباط تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان بتمثّلات الأبناء في نظر آبائهم وأمهاتهم 283

الجدول(25) يبيّن اختيارات طريقة العقاب بين الآباء والأمهات 284

الجدول(26) فهم الآباء والأمهات لحديث تعليم الصلاة 287

الجدول(27) يوضّح ارتباط فهم حديث تعليم الصلاة بأسلوب عقاب الأبناء: 292

الجدول(28) تمثلات هجرة ومغادرة "أرض المنشأ" 311

الجدول(29) ارتباط تمثّلات الهجرة عن أغلان باختيار نوع التعليم لأبنائك الذكور 316

الجدول(30) ارتباط تمثّلات الهجرة عن أغلان باختيار نوع التعليم لبناتك الإناث 317

الجدول(31) النموذج المثالي لأسلوب حياتك في العاصمة 319

الجدول(32) يبيّن أسباب ارسال الأبناء إلى المدرسة قرآنية 320

الجدول(33) يبيّن منشأ اختيار الدراسة في مدرسة قرآنية 322

الجدول(34) ارتباط أسلوب الحياة المثالي بمنشأ اختيار دراسة أبنائك في مدرسة قرآنية 322

الجدول(35) نموذج الهويّة الأبويّة 323

الجدول(36) السلوك الذي ينتقده الآباء في طريقتهم للتربية ويريدون تغييره 325

الجدول(37) مقارنة تربية الآباء والأمهات بتربية والديهم 326

الجدول(38) توزيع الآباء والأمهات حسب تمثّلاتهم لأغلان 327

الجدول(39) ارتباط تمثّلات الآباء والأمّهات عن "أغلان" بمقارنة تربيتهم بتربية والديهم 329

الجدول(40) عزو الآباء والأمهات لنجاحات وإخفاقات أبنائهم 330

الجدول(41) ارتباط تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بعزو النجاحات والإخفاقات 332

الجدول(42) نظرة الآباء والأمهات لتربية أبناء هذا الجيل 335

الجدول(43) ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالنظرة لتربية أبناء هذا الجيل: 337

الجدول(44) الحديث مع الأبناء عن مستقبلهم بين الآباء والأمهات 339

الجدول(45) ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالحديث مع الأبناء عن مستقبلهم 340

الجدول(46) توزيع الآباء والأمهات حسب تفضيلهم قول أبنائهم "حمالديك" 341

الجدول (47) يوضّح ارتباط أسلوب عيشك في العاصمة بتفضيل قول الأبناء "معله حمالديك" 342

الجدول (48) معامل ارتباط أسلوب عيشك في العاصمة بتفضيل قول الأبناء "معله حمالديك" 343

الجدول(49) يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض الأمثال المزابية 346

الجدول(50) يوضّح متوسّطات والانحراف المعياري لعبارات الأمثال 348

الجدول(51) يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض اختيارات أبنائهم 349

الجدول(52) يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض اختيارات أبنائهم حسب الجنس 351

الجدول(53) يبيّن الارتباط بين موقف الآباء والأمهات من المثل 6 بموقفهم من اختيارات أبنائهم 353

مقدمـــــة:

مقدّمـــــة

اختلفت تناولات مواضيع التربية من منظور سوسيولوجي وتعدّدت مقاربتها وزواياها، حسب الديناميكيّة الاجتماعيّة التي تشهدها الحياة التربوية، فمن بحوث تهتمّ بمواضيع ومشكلات التعلم والتعليم داخل أسوار المدرسة، أو دراسات تهتم بالطفل ومشاكله الاجتماعية.

والمتأمّل للدراسات التي يتمّ انتاجها في الحقل التربوي، يسهل له ملاحظة كيف طغَت سوسيولوجيا المدرسة أكثر من التربية بمفهومها العام، بل نجد أنّه حتّى الدراسات والأطروحات التي تناولت الأسرة أخذتها بمقاربات مدرسية وتعليميّة (النجاح والفشل المدرسي...) وهو الأمر الذي يتوافق ربّما مع المسار التطوري لعلم الاجتماع التربوي والبحوث التأسيسيّة الممهدة له والبراديغمات السائدة، وهكذا كانت الصورة العامة لسوسيولوجيا التربية في مسارها ومصيرها، غير أن اختلاف السياقات يجعلنا نعيد قراءة الواقع وأولوياته المعرفية لمواضيع التربية والاجتماع من حيث فاعلِيَّتهما والعلاقة بينهما على مستويي الواقع والتصور دون إهمال لأي من زواياها وأطرها، وفي ظل قراءة عابرة للعوامل المؤثرة والفاعلة في الفعل التربوي الممارس، تحضر باستمرار الكثير من الأطروحات الأثيرة التي تتناول مواضيع النجاح المدرسي والرأسمال الثقافي للأسرة، وتستعيد أطروحة بورديو أو بودون، على أهمية هاته الطروحات إلّا أنّها أصبحت شبه مكرّرة في السياق الجامعي مع ملاحظة إهمال عوامل أخرى قد تكون خفية ومجهولة.

و إذا كانت الدراسات المتكررة و المتعددة كذلك للتربية، قد أفرزت مداخل كثيرة و متنوعة فإننا ومن خلال هذه الدّراسة سوف نركز و نمعن بحثنا حول ذلك الركن الغامض والزاوية التي تشير إلى الخفي والمجهول التي هي بحاجة إلى التنقيب والحفر في البحث التربوي، ولذلك انطلق بحثنا في اقتحام مبحث "المخيال" علّه يمدّنا بصورة أخرى ومنظور آخر لدراسة الفعل التربوي كخطاب يُدلي بتصورات معينة هي أنماط لإدراك الذات وتصوّرها للواقع الذي تعيشه، وفي نفس الوقت ، نتاجات الجماعة التي تنتمي إليها

ضمن نظام معقد ومتراكب، فاعتمدنا مقاربة الفعل التربوي من زاوية المخيال دراسة فينومينولوجية تنفذ إلى جذور المعرفة والتصورات الاجتماعية، حيث تتناسب هذه المقاربة الرمزية للتربية مع المراحل التحولية والنشطة للاجتماعي في الواقع الحالي.

إنّ هذا العمل يتموضع في موقع يحاول أن يقارب مسألة التربية داخل الأسرة بتحليل سوسيوثقافي، مختلف عن الأدبيات الدارجة التي تناولت الأسرة والتربية بدراسة العوامل المباشرة المؤثرة فيها. من خلال تقديم أدلة جديدة على هذه المظاهر الهامة للاختلافات الثقافيّة في الوالديّة وأثرها التربوي، فإننا نساهم في البحث في جميع العلوم الاجتماعية المهتمة بدراسة التباين في الحياة الأسرية وفي نماذج الوالديّة.

وللخوض في هذا المضمار البحثي وتناول كل هذه الإشكالات، فإننا اخترنا تقسيم بحثنا إلى بابين بكلّ منهما ثلاث فصول، حيث تم تقسيم أوّل باب على الشكل التالي:

الباب الأوّل: تناول البناء النّظري والتاريخيّ للدراسة، وضمّ أربع فصول:

الفصل التمهيدي: حاولنا عبر هذا الفصل وضع معالم سير البحث منهجيا بوضع إشكالية وفرضيات محددة والمفاهيم الأساسية وأبعادها والمنهج المتبع ثم المقاربة النظرية..إلخ،

يتناول الفصل الثاني المخيال كموضوع في علم الاجتماع، من خلال دراسته تاريخيا وسوسيولوجيا، مع عرض لأهم مقارباته النظريّة. أمّا الفصل الثالث فيتناول موضوع التربية من منظور ثقافي، دراسة نظريّة منهجيّة تتحرّى محاولة لتأسيس العلاقة بين المبحثين نظريا، مع عرض المقاربات البحثيّة والعلميّة في دراسة هذه العلاقة. فيما ينفرد الفصل الرابع بالجزء التاريخي المرتبط بالعيّنة محلّ الدراسة حيث تمّ تخصيصه حول المخيال المزابي البنية والتمثّلات، تناولنا فيه جينالوجيا تشّكل البنية المخيالية للمجتمع المزابي، بانتهاج مقاربة سوسيوتاريخيّة، تتوخّى بناء نموذج مثالي لمجتمع الدراسة حول نسقه القيمي في التربية، للبناء عليه في مرحلة البحث الميداني. ليأخذ بنا هذا الفصل إلى مرحلة التغير الاجتماعي وواقع

التربية والأسرة حاليا في الجزائر العاصمة في قلب هذا التغيّر ليكون نافذة للدخول إلى الباب الثاني لهذه الدراسة.

هذا الأخير الذي تناولنا فيه البناء الميدانيّ التحقيقيّ للدراسة، وضمّ ثلاثة فصول أيضا: فصلا مخصّصا لمحدّدات الدراسة الميدانيّة وأدواتها، مع عرض لمجتمع البحث وخصائص العينة المدروسة، وفصلين آخرين تم تخصيصهما لمعالجة معطيات الدراسة الميدانيّة حول فرضيّتي البحث. أخيرا اختتمت بعرض نتائجها واستنتاجاتها العامّة وبخاتمة ملخّصة للنهاية والنتيجة العامّة التي انتهت إليها.

وتمام رجاء الباحثة من خلال هذا العمل المتواضع، أن يشارك أعمالا أخرى في إثراء العدّة المكتبية العلمية، وأن يستفيد منها الطلاّب والباحثون، ومنتهى أملي تفتح هذه الدراسة قراءات جادّة لمحتواه، بحيث تبلور تصوّرا جديدا واقعيا لهذه الظاهرة، التي لها أهميتها الخاصّة حتى لا نغفل عنها.

الباب الأوّل:
الإطار النّظري للدراسة

الفصل الأول:

مدخل الدراسة: المحدّدات المنهجيّة

1- تحديد الإشكاليــة

2- فرضيّـات الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيــم

6- الدراســات السابقة

7- المقاربة السوسيولوجيّة

8- صعوبات البحث

1- الاشكاليـة:

يتميّز الواقع الاجتماعي بالديناميكية والتغير، بحيث أصبح ينتج شكلا غير مستقر من الفاعلين والتفاعلات التي تتشكّل باستمرار وتنتج هويات يسعى أصحابها بوعيهم أو خارج وعيهم على إنتاج أو إعادة إنتاج كيانهم وحضورهم الاجتماعي. كثيرًا ما يُستشهد بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي تعيش فيه الأسر على أنه عامل مهم يؤثر على قيم ومعتقدات تربية الأطفال لدى الوالدين[1]، إن المجال التربوي وما يمثّله بالمفهوم الواسع للتربية، والذي يمثّله نقل الإرث الثقافي الذي يشمل الرأسمال الثقافي للأسرة واختياراتها، يساهم في بناء الهويات الفردية، فالتربية بما هي تنشئة اجتماعية لا يمكننا حصرها في إطار مؤسسة المدرسة، إن التربية عملية تفاعلية تبنى في مجالات عديدة تبدأ من الأسرة المحضن الأول في التربية وتنتقل إلى باقي المؤسسات الأخرى، والتي تمدّ أفرادها بأوليات إنتاج هوياتهم الاجتماعيّة، حيث تظهر الأسرة باعتبارها مجالا لإنتاج الهويّة الاجتماعيّة.

في هذا الإطار، يشير **غورير Gorer** إلى أنه يمكننا التعامل مع حقيقة بسيطة ولكنها مفروضة وهي أن "المجتمعات تستمر على الرغم من تغير أفرادها، وذلك فقط لأننا نستطيع أن نفترض أن الجيل الحالي من البالغين سيتم استبداله في وقت ما بالجيل الحالي من الأطفال الذين سيكون لديهم عادات مشابهة جدا لوالديهم عندما يصبحون راشدين".

ضمنيًا في هذا النمط العام، نجد افتراضا إضافيّا آخر بـ"أنه في المجتمعات الساكنة والبطيئة التغيير، نجد أنّ ما تعلّمه الكبار في طفولتهم كان على الأقل مشابهًا جدًا للتعلّم الذي يمر به الأطفال المعاصرون،

---

[1] انظر بحوث ودراسات كل من: Goodnow and Collins, 1990; Bornstein, 1991; Harkness and Super, 1996

غير أنّ هذا النموذج ربما لا ينطبق على "المجتمعات التي هي في طور التغيير"[1] ومجتمعات العالم الذي أصبح قرية واحدة.

وحسب عالم الاجتماع **آلاكس إينكلاس** Alex Inkeles فإنّ هناك سببا قوي لتوقع اتجاه الآباء والأمهات نحو تكييف قيمهم مع تصوّراتهم حول نوع الصفات التي يطلبونها في أطفالهم في المستقبل، وبالتالي، نجد مبرّرا قويّا لأهمية النظر إلى الصور الذهنيّة التي يحملها الأولياء تجاه أبنائهم باعتباره مؤشرا من المؤشرات المهمّة للتغيير الاجتماعي.[2]

وبالتالي، فإنّ دراسة تمثلات الآباء بإمكانها أن تساعدنا من خلال تفكيك السرديات الهوويّة في تعريف الذات وتمثلاتها، على التعمّق في مفهوم التربية من خلال إحدى الأبعاد التي غالبا ما يتمّ استبعاد أثره أو إهماله في الكثير من البحوث والدراسات، مع أنّه أحد العوامل الوسيطة داخل هذه العملية. إنّ الاعتبار المعرفي لنتاجات المخيال والموظفة في اشتغالات الإدراك والتصورات، ذو موقع مركزي في بناء الوعي بالعالم وفي تصويره وفي إكسابه معناه.

لقد تعوّدت السوسيولوجيا الكلاسيكيّة على استخدام التصوّرات والتمثّلات، للتدليل على أحد أشكال علاقة الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه، فالعلاقة بالعالم هي علاقة ذهنيّة وتصورية في الإدراك قبل أن تكون علاقة ممارساتيّة في الفعل. لعلّ الإنسان يتلبّس دائما بشيء يعطي مغزى ومعنى ودلالة لحياته، فتمّ استخدام المخيال كمفهوم للتعبير عن هذه العلاقة، فارضًا ذاته كنص مفتوح على كل مضامين تأثير البنية الاجتماعية الفوقيّة، وبما أن المخيال هو نوع من دراسة الحياة اليومية والعادية للمجتمع، من خلال ذلك

---

[1] Alex Inkeles, **Social Change and Social Character: The Role of Parental Mediation**, Journal of Social Issues, 39(4), 1983.

[2] Ibid.

النفاذ إلى الخبرة الكامنة ورائها حيث يتقاسمها الفاعلون فعلا ومعنى. وتأسيسا عليه يَرتكِز تحليل وقائع الحياة اليومية على اعتبارها تجربة ذاتية يحتوي فيه الحس المشترك على ما لا يُحصى من التأويلات والتمثُّلات التي يستخدمها الفاعلون فيما يبنُونه من استراتيجيات وخيارات وهي لذلك تأويلات وتمثلات، ولذلك لابد للباحث من أخذها بنظر الاعتبار والركونِ إليها بوصفها معطًى من معطيات ذلك الواقع إذ تساهم في تشييد معناه.

وقبل الحديث عن الاختيارات التربوية والوعي والتصور الاجتماعيين كمتغير أساسي في هذه الدراسة؛ نشير إلى مدخلين نظريين بارزين في علم الاجتماع، أوّلهما يشير إلى أسبقيّة الوعي والتصورات وأنّها نتاج اجتماعي تسبق الفرد وتدمجه داخل العقل الجمعي من خلالها، مثل دوركايم في دراسته عن التّصورات الدينية"، فبهذا المنظور تعتبر التمثلات التي يحملها الأبوين جزءا من المسلمات الاجتماعية ولا يمكن للفرد إلا تبنيها كي يندمج داخل المجتمع.

أما الصنف الثاني فيعالج موضوع المخيال والوعي كجزء من بنية الوعي الانساني الاجتماعي ونتاج لتفاعلاته المتبادلة مع الواقع؛ ومنها عمل "ماكس فيبر" المعنون بـ"**الأخلاق البروتيستانتية وروح الرأسمالية**" مبرزا دور الأفكار الدينية التجديدية البروتستانتية خاصة الكلفانية؛ في تصور قيمة ودور العمل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمغاير لنظيره في الكاثوليكية، وفي إطار سوسيولوجيا المعرفة يرى "كارل مانهايم" أن الأفكار والتمثلات هي نتاج حتمي للسيرورة التاريخية للمجتمع ذلك أن أي حركة فكرية تنشأ من خلال الأفكار التي تسيطر على المجتمعات والجماعات داخلها والمواقف المنتجة لتلك الأفكار، أما "ألفرد شوتز" فيرى أن الواقع الاجتماعي يتمثل في المخزون المعرفي المشترك بينهم والناشئ عن الذاكرة القريبة والبعيدة، وهو الذي ينشأ عنه الوعي والمفاهيم والتمثلات..الخ، حيث يتفاعل الأفراد على أساسها وينتجون حياتهم الاجتماعية ونماذجهم الأساسية، فلا معنى للعالم الخارجي إلا من خلال وعينا به، ولذا

فقد رأى أن علم الاجتماع يجب أن يهتم بدراسة تمثّلات الأفراد والدلالات التي يعطونها لأفعالهم؛ من خلال النفاذ إلى جذور المعرفة والخبرة الاجتماعية والبحث في بنى الوعي الإنساني ومسلماته الرئيسية.

ومنذ العمل الذي قام به عالـم الاجتمـاع **غـيرهــارد لنسكي** سنة 1961 حول " **العامل الديني**" أو "**The relegious factor**"[1]، والذي كانت نتائجه دعما للفرضيات الأساسية لأطروحة ماكس فيبر، وأطروحة ميرتون حول البروستانتية وازدهار العلوم في أوروبا، ظهرت سلسة من البحوث والدّراسات لاستكشاف دور الثقافة والدّين في جوانب الحياة الأسرية بشكل عام، وفي تشكيل القيم الأبوية بشكل خاص. وعليه سنحاول دراسة الاختيارات التربوية للمربين المتمثّل في الأبوين ضمن مؤسسة الأسرة كمتغير تابع لمؤثرات أخرى في الوعي ذاته "المخيال" الذي يحملانه؛ وهذا يتطلب منا تفكيك مكونات هذ الوعي في إطار الفئة التي اقترحنا دراستها وهي الوالدين الممارسين للفعل التربوي.

بداية نحلل المتغير المستقل في دراستنا أي المخيال الذي يحمله الأبوين والذي يتكون من عدة مكونات نقسمها تقسيما إجرائيا إلى مكونين أساسيين، يحتوي كل منها على عدة أبعاد متمايزة ومتداخلة رمزيا فيما بينها والفصل بينها هو فصل مفهومي وإجرائي أكثر منه بنيوي؛ بحيث تشكل النسيج العام للمخيال الاجتماعي. تنتظم هذه العوامل وفقا لمصدرها وطبيعة أثرها الرمزي في مخيال المربّي حول محورين رئيسين، تمّ اختيارهما باعتبار تميّز الهويّة المزابية بانتمائها إلى منظومة قائمة على ثنائيّة مرجعيّة ذات بعدين مركزيين: أولهما أساسه مبني على الدّين الإسلامي والانتماء للمذهب الإباضية بكلّ ما يحتويه من فقه وعقيدة وشريعة؛ وثانيهما الانتماء للثقافة الأمازيغية البربريّة المزابيّة بكلّ ما تختزنها من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعيّة، هاذين الحاويين الأساسية لكلّ ما يشرع ويسنّ من تشريعات عرفيّة وقوانين

[1] Lenski G, **The Religious Factor: A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life**, New York: Doubleday, 1961.

يشكّلان معًا الوحدة التي مثّلت المحضن المركزي للحفاظ على الثقافة المحليّة والخصوصيّة الثقافيّة.. حيث قامت سردية تاريخ واد مزاب، كما حاضره، على الاحتفاء والتركيز على هذه الثنائية الهووية في تعريف ذاته. والتي كانت مجالا للاختبار عبر مختلف المحطات التاريخية، آخرها الحداثة وما حملته معها من انفتاحات ثقافيّة ومتغيرات جديدة تفرض نفسها على أرض الواقع، وتصبغ مختلف تفاصيله.

وعلى أساس هذه الثنائيّة الهوويّة قمنا بتقسيم إجرائي لبنى المخيال: الأول هو "المكوّن الروحي" مُتمَثّلا في المخيال الديني الذي تجسد رمزيا مع التمثّلات ذات البعد الديني التي يحملها الأبوين، والثاني متمثّلا في البعد التاريخي متجسِّدا في الرصيد الثقافي الإثني والأيديولوجي المتراكم كعادات وأساطير وتراث وأيديولوجيات وهذين الرافدين في حالة من التداخل والتمازج بما يمكن اعتبارهما حالة مناسِبَة لتفسير منحى الاختيارات التي يتخذها الأبوين في ممارستهما التربوية.

تتكون الاختيارات هي كذلك من أربع مكونات رئيسة تتفرع عنها عدة أبعاد؛ المكون الأول هو الأفعال والممارسات التربويّة، والمكون الثاني هو تصور الأبوين للملمح والنموذج الذي ينبغي تربية أبنائهم وفقه والقيم التربوية التي يختارانها في تنشئتهما لأبنائهم، والمكوّن الثالث يتمثّل في الاختيارات التعليميّة وأخيرا مكون الخطاب والتواصل التربوي مع الأبناء وعلاقة الوالدين بأبنائهم.

قبل استعراض الدراسات والأدبيات حول الموضوع المطروح للدراسة، وتفصيل المدى الإشكالي الذي نسعى إلى معالجته، نتصوّر أنّ استخدامنا لمفهوم "المخيال" للتعبير عن الموضوع جدير ببعض التعليق؛ فكما لوحظ ، فإن الاستخدام الحالي للمخيال كمتغير للدراسة يتذرع بمفاهيم مرتبطة بتعيّنات الظاهرة في الواقع، وبالتالي وحتى نستبعد مفاهيم مثل "القيم" أو "الاتجاهات" أو "الأهداف" او "الرأسمال الثقافي" باعتبارها مفاعيل مرتبطة بالـ"**وعي**" والقصدية في الفعل، بصرف النظر عن هذا الحصر والتقييد، ومع هذا فإن نطاق "المخيالي" في بحثنا يقصد أن يكون أكثر ارتباطا بـ"**البنى اللاواعية**" وأن يكون واسعًا إلى

أقصى حد، ويشمل أي نوع من التمثلات قد يحملها الآباء. والحقيقة أنّ أحد متغيرات بحثنا وإن كان ينتمي بشكل واضح إلى البنى الذاتية والمتمثّل في الاختيارات التربوية، فإن المتغير المستقلّ المتمثل في المخيال متمنع بينهما، فتارة يبدو أحد البنى الموضوعيّة للمجتمع وأحيانا نجده مندمجا بمجموعة من الأحكام والتمثلات الفرديّة. وبالتالي فإن المصطلح يشمل الظاهرة التي تم تسميتها بأشكال مختلفة في الأدبيات السابقة من مثل "المخطّطات الذهنية"،"الأفكار" "المعتقدات" أو "التّصورات" أو "التمثلات".

ومن ثم نطرح الإشكال الرئيسي في هذا البحث والذي يتمثّل في طبيعة العلاقة بين الاختيارات التربوية للأبوين و**المخيال الثقافي والديني الذي يحملونه**؛ ولبحث هذه الإشكالية سنتخذ من الأسر المزابية بالجزائر العاصمة مجالا ومجتمعا للدراسة، وأنّ اختيارات الآباء والأمّهات التربويّة قد تعيش تعيّنات ورهانات مختلفة عن تلك التي قد تعيشها ضمن السياق الاجتماعي المحلّي. وعليه بلورنا السُّؤال المركزي للدراسة كما يلي:

إلى أي مدى يؤثر المخيال الثقافي والدّيني الذي يحمله الأبوين على اختياراتهم التربوية؟

تتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- كيف يتمثّل الأبوين الممارسة التربوية والنموذج التربوي الذي يسعيان إليه؟
- ما هي مضامين التصورات المخيالية التي يحملها الأبوين في الدين والثقافة والمجتمع؟
- كيف يصنع الأبوين اختياراتهم التربوية في انتاج هويات أبنائهم، وإلى أيّ مدى تتدخّل التمثلات الاجتماعية التي يحملانها في مسؤولية تحديد وصياغة هذه الخيارات؟
- ما هي مرتكزات أخيلة الأبوين في تشكيل تصوراتهم التربويّة؟
- هل يقوم المخيال من خلال توجيهه لاختيارات تربوية معيّنة بدور اصطفائي كالذي يقوم به مفهوم الرأسمال الثقافي؟

2- فرضيات الدّراسة:

الفرضيّة العامّة:

يحدّد **المخيال الثقافي والدّيني** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة**، بحيث تتفاوت مستويات انسجام **مخيال الأبوين** مع النموذج البدئي للمجتمع، وهو ما يفسّر تفاوت **اختياراتهم التّربويّة.**

بحيث تتفرّع عنها فرضيتين رئيسيتين:

- **H1:** يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة**

والتي حدّدناها في البعدين التاليين:

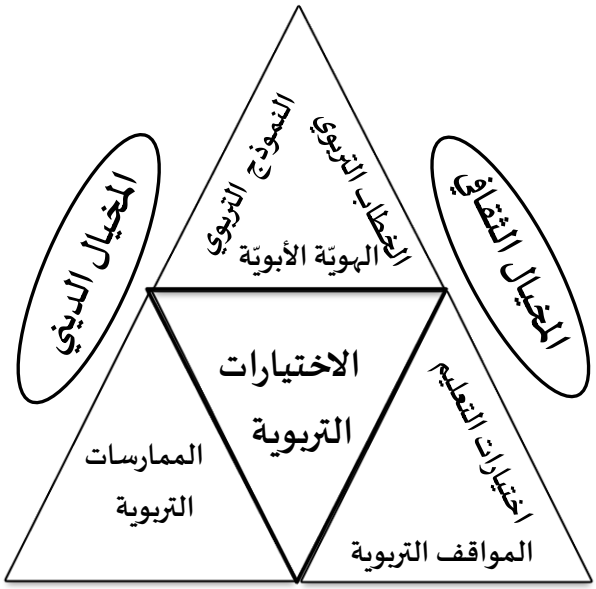
- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين **النموذج التربوي** الذي يختارانه في التربية.
- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين طبيعة **ممارساتهم التربوية.**

- **H2:** يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة.**

والتي حدّدناها في أربع أبعاد:

- يحدّد **المخيال الثقافي الذي** يحمله الأبوين **اختياراتهم التعليمية** لأبنائهم.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الهويّة الأبويّة** التي يستعرضانها.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الخطاب التربوي** الذي يتبنيانه في تربية أبنائهم.

- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **مواقفهم التربوية** مع أبنائهم.



الشكل 1 مخطط توضيحي لفرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع:

إن بناء فكرة البحث لدى الباحث تثيرها قراءاته، ومحاكاته اليومية للواقع المعيش، باعتبار الحياة اليومية هي ذلك المجال الخصب لبناء تصور علمي. إنّ أوّل انقداحة لهذا الموضوع في الذهن سبقته اختمارات طويلة، مبدؤها الاهتمام بموضوع التحوّلات القيميّة في المجتمع أثناء بحثنا خلال الماستر، حيث اخترنا المواصلة في نفس المسار مع اقتحام مبحث المخيال، والرغبة في إقحام البعد المخيالي في غمار الدراسات التربوية.

السبب الثاني في تصوّري هو عدم تمكّني من الالتحاق بتخصص علم الاجتماع الثقافي، والذي رّبما جعلني وأنا كباحثة في علم الاجتماع التربوي أتبنّى باستمرار الاهتمامات والطروحات الثقافيّة، وهو ما دفعني في الأخير إلى الخروج بتوليفة تربويّة ثقافية في موضوع واحد. وأيضا رغبة منّي بالخروج من بحوث علم الاجتماع التربوي من الأطر المدرسيّة والتعليميّة، فالموضوعات التربوية التي تمسّ الأسرة داخل

المجتمع كثيرة، ولو نستقرأ بعض المحاججات اليوميّة للناس في أفعالهم وممارساتهم وتبريراتهم، والمعاني التي يعطونها لأفعالهم، سنقرأ الكثير من الأبعاد الجديرة بالدراسة، إذ بإمكاننا ملاحظة سبل إنتاج الهويات الفردية وإعادة إنتاج الهوية الاجتماعيّة داخل الأسرة من خلال الممارسات التربوية للأبوين.

4- أهداف الدراسة:

من الأهداف والطموحات التي تنشدها الباحثة عبر اشتغالها في هذا الموضوع اقتحام مبحث "المخيال" والاشتغال على قضاياه "التصوّرات، التمثّلات البنى اللاواعية" ضمن حقل التربية والأسرة، وإبراز أهمية الجانب "اللاواعي" في دراسة الأفعال والظواهر التربويّة.

إضافة إلى رغبة الربط بين التربية في إطارها السوسيولوجي بالأبعاد الثقافية، وربط التخصص الدقيق (سوسيولوجيا التربية) بالفروع الأخرى لعلم الاجتماع في إطار رؤية كلّانية « **Holistique**» ناقدة للفصل البنيوي بين العلوم، ومؤيّدة للإتّجاه المجسّر بينها العابر للتخصصات حيث تحتوي الصدوع المعرفية على كم هائل من المعارف التي يمكن الاستفادة منها، وذلك طبعا مع التزام بمحورية علم الاجتماع كمنظور تخصصي.

5- تحديد المفاهيم:

تعتبر عمليّة البناء المفاهيمي ضرورة يتطلّبها التأسيس الأوّلي لكلّ عمل علمي يسعى أن يحفّز ملكة الغرابة في اتجاه تجاوز الأحكام المسبقة، على هذا الأساس تخضعنا هذه الخطوة لعقلانية وإجراءات خاصّة كما يؤكّد ذلك **دولوز وغاتراري** في مقولتهما: "لا يجب أن ننتظر من المفاهيم أن تقوم بكلّ شيء

مثلما الأجسام السماوية؛ فليس هنالك سماءٌ للمفاهيم! بل يجب استحداثها، صناعتها أو إبداعها وهذا لا يكون إلّا من توقيع من أوجدها أولا"[1].

على هذا الأساس سنحاول بناء المفاهيم الرئيسة في الدّراسة وانتقاء أبعادها الإجرائيّة، بناء على التعاريف التي تمّ ذكرها وتحليلها خلال الجانب النّظري، وتماشيا مع مدلولها الوظيفي مع بحثنا يمكننا وضع المفاهيم التي خلصنا إليها كما يلي:

الاختيارات التربوية: Les choix éducatifs

الاختيار Le choix : في معناه اللغوي هو عملية تصنيف عناصر أو الاحتفاظ بأشخاص أو بأشياء وفق معايير محدّدة[2]، والاختيار مرحلة تالية لمرحلة تحديد الأهداف والغايات، ويتم وفق معايير عديدة من بينها الأهمية والوظيفة والممارسة.[3] والواقع أنّ المفهوم ليس جديدا، ولكن استعمالاته تقتصر على معناه الدلالي القاموسي، ولا يحمل خاصية مميّزة، أو حمولة مفاهيميّة ونظريّة يتحملها في حقل العلوم الانسانيّة.

إنّ انبثاق مفهوم الاختيار في الحقل السوسيولوجي غير مفصول عن التحولات التي شهدتها الحقول المعرفيّة خصوصا في حقلي السياسة والاقتصاد. حيث تبدو حدود المفهوم مرسّمة بعلاقة هذين العلمين مع بعضهما إذ سيتعارض حقلي الاجتماع والاقتصاد حول تعريف المجالات التي تشكل موضوع دراستهما، حيث سيركّز الاقتصاد على دراسة السلوكات والأفعال العقلانية أو على فئة من هذه السلوكات هي الأفعال

---

[1]. Deleuze,G et Guttari, F, **Qu'est-ce que la philosophie?**, Paris, Minuit, 1991, p11.

[2] Encarta, 2006.

[3] أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996م، ص 9-10.

التي توافق الأفعال المنطقيّة حسب تعبير باريتو، بينما ستركّز السوسيولوجيا وبتأثير من الاقتصاد على دراسة دوافع الفرد ومنطق تصرفه وسلوكه ، حيث عرف المفهوم صعوده البارز في حقل السوسيولوجيا مع أعمال بودون تحديدا، فريمون بودون ينطلق من إعادة بناء الفاعلين الاجتماعيين الذين أنتجوا هذه الظاهرة على اعتبار أن الإنسان الاجتماعي هو فاعل له اختياراته واستراتيجياته كما هو الحال بالنسبة للإنسان الاقتصادي. وعلى هذا الأساس، يسعى بودون من خلال نظريته الفردانية المنهجية إلى تجاوز سلبية الأفراد والتأكيد على إرادتهم وعقلانيتهم. فليس الماضي هو المحدد لنجاح التلميذ أو رسوبه وإنما المستقبل المأمول والمشروع الذي يصوغه الفرد أو عائلته.

في نفس الاتجاه يمنح روبرت باليون Ballion بعدا استراتيجيا لمفهوم الاختيارات ويعتبرها "ممارسات فردية تتصف بالاستقلالية والحرية فكل فرد هو فاعل يختار بكل حرية وعقلانية الأحسن من ناحية النوعية والسعر"[1]، فالاختيارات عبارة عن استراتيجيات ناتجة عن موقف نشط للفرد الذي يستعمل الضوابط التي تحّد من حركته من أجل القيام بمشروع لم يكن استعماله من قَبلُ خاضعا آليا لمجمل المحددات التي ولّدته؛ وهنا يكمن هامش حرية الناس، هؤلاء الذين يتصرفون بطريقة مختلفة عند تعرضهم لوضعيات متشابهة: فبعضهم يخضع للشروط المفروضة عليه، وبعضهم الآخر يحاول، على الرغم من هذه الظروف أو بمعيتها، أن يتحكّم في الوضعية أو أن يتجاوزها[2].

من جهة مقابلة يطرح بورديو Bourdieu مقاربة مختلفة؛ حين ينتقد الموقف السكولائي الذي يقيم في عمق النظريتين، الأولى التي تقارب الحياة الاجتماعية كمحصلة لخضوع الفاعلين الكلي لكليات مجرّدة،

---

[1] Robert Ballion ,**les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles**, Paris, stock,1982,p 68.

[2] Robert Ballion, Opcité, p71.

يمكن أن تكون بنيات موضوعيّة أو قواعد تتعالى عن واقع الفاعلين، وتجعل منهم مجرّد منفذّين لأوامرها، والثانية "الذاتوية" التي تقاربها كنتاج لاستراتيجيات عقلانية وواعية للفاعلين.[1]

ومعلوم كيف أنّ بورديو يقيم قطيعة تامّة مع مفهوم الاختيارات العقلانيّة[2]، ويفضّل استخدام مفهوم آخر ليعمق الفهم بالفاعلين وطبيعة ممارساتهم، وأيضا ليؤكد اختلافه عن كلّ من النظرتين البنيوية والفردانيّة، وهو مفهوم الاستراتيجية Stratégie ويعرفه بورديو بالمفهوم المضاد له في النظرية البنيوية "القواعد codes"، فيرى بورديو أن ممارسات الفاعلين لا توجهها قواعد محددة مفروضة عليهم، وإنما خطط واستراتيجيات.

فالاستراتيجية في رأي بورديو تتيح للفرد مجالا وفسحة للتدخل ضد النموذج، الأمر الذي جعل البنيوية تصاب بالإخفاق، وذلك من جراء عدم إدراك ستروس دور الفرد الفاعل تجاه البنية.[3] وهنا لا يعني بورديو بذلك أن الممارسات تتم على أساس رشيد أو واع، كما لا يعنى أن توجيه الممارسات هو توجيه محسوب أو يتم بشكل ميكانيكي، فالاستراتيجية توجيه غير قصدي وغير غائي من جانب الفاعلين.

كما يربط بورديو الاختيارات بمفهومه الهابيتوس الذي يعرّفه بأنه: " نسق من الاستعدادات الدائمة، والقابلة للنّقل، وبنى مبنيَّة مهيأة للاشتغال كبنى بانية، أي كمبادئ مولّدة ومنظِّمة للممارسات والتّمثّلات، التي تستطيع أن تكيّف هدفها موضوعيّا دون افتراض مقصد واعي للغايات" والذي صاغه بورديو للدلالة

---

[1] حسن احجيج، **نظرية العالم الاجتماعي: قواعد الممارسة السوسيولوجيّة عند بورديو**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، المغرب، 2018م، ص91.

[2] Ponthieux, Sophie, **Le Capital Social**, La Découverte, Paris, 2006, p33

[3] Harker H, Mahar C and Wilkes C, **An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu**, Macmillan, London, 1990, pp 16-17.

على كونه "مبدءًا مولدًا للاستراتيجيّة، بحيث يمكن الفاعلين من التوافق مع المواقف غير المتوقّعة والدائمة التغيّر"، أي هو تلك المبادئ في الاختيار بعد أن يتم "استدماجها incorporé" لتتحوّل إلى مواقف في الفعل. بمعنى أن التفاوت في الاختيارات الفردية يتحدد حسب الفئة التي ينتمي إليها الفرد على أساس أن "البنى الاجتماعية "الموضوعية "للطبقات تنتج طبائع طبقية، وهذه الأخيرة تنتج بدورها الممارسات الفردية، التي مهما اختلفت فإنها تنتمي، تبعا للطبقة، إلى أنماط محددة، إلى طبائع تخص كل طبقة.

فاستعمال مفهوم الاختيارات كخطط واستراتيجيات بمعنى بورديو له قيمة عملية لأنه يسمح بالتمييز بين الأفراد والفئات الاجتماعية تبعا للمعنى الذي يعطي لهذا الفعل أو ذاك من خلال الممارسات التي تلجأ إليها الأسر وهذا هو المفهوم الإجرائي الذي نقصده، اذن فالاختيارات التربوية بالمفهوم الإجرائي هي ما يحدده الأبوين من خيارات في ممارستهما للتربية والقيم التي يختارونها في تنشئة أبناءهم والنموذج التربوي الذي يسعيان إلى تحقيقه.

النموذج التربوي: Le modèle éducatif هو النموذج الذي يتمثّله الوالدين باعتباره الصورة المثالية والملمح النهائي الذي يودان أن ينشآ طفلهما عليه.

المخيال: L'imaginaire

يتميّز مفهوم المخيال بالمعنى الدقيق بكونه من المفاهيم المتفرّدة والديناميكية والمعقّدة، يمكننا تصنيفه ضمن حقل "تاريخ العقليات" ***histoire de mentalités***"، ظهر تحديدا كردّ فعل على التطرّف "العقلاني" و"الآلي" الذي ميّز الكثير من النظريات في دراسة المجتمع وعلاقات البشر، التي تعتبر أنّ المخيال ليس من موضوعات الثقافة العالمة، كما أنّه قد جاء نتيجة التطّورات في نظرية المعرفة في الفلسفة الحديثة، أولا مع كانط ***Kant*** الذي وجد فيه اطارا توحيديّا لمصدري المعرفة (الإدراك والفهم)، ثم مع ابستمولوجيا باشلار ***Bachelard*** تأكيدًا على أهميّة العامل الرمزي والمخيال في الحياة النفسية والاجتماعيّة للأفراد.

كما أنّه استقطب اهتمام الكثير من الفلاسفة وعلماء الاجتماع، واحتل مكانه المميز في الأنساق الفكرية الكلاسيكية عند دوركهايم، وفيبر.. واستطاع لاحقا أن يأخذ مركز الأهمية في أعمال المحدثين، حيث أنّ أول من اهتمّ بالمخيال وصاغ أبعاده التأسيسية الأنثروبولوجي الفرنسي **جيلبير دوران** ***Gilbert Durand*** والذي يستهدف من خلاله إيجاد ما أسماه "**كليات كونية** ***l'archétypologie générale***" للتفكير لدى الإنسان، حيث يرى في المخيال كوكبة من البنى الصورية تتحكم بطريقة عميقة في المخيال، كما يعرّفه على أنه "مجموعة من الصور وعلاقات الصور التي تشكل رأس مال الإنسان العاقل" [1]، كما يعتبره دوران ذلك "المَسار الذي يتشكَّل فيه ويتقولَب تصوّر شيء ما من خلال الحاجات الغريزيّة للشخص، والذي تفسَّر فيه التصوّرات الشخصيّة بـ"التكيّف المسبّق للشخص في محيطٍ موضوعي"[2].

نلاحظ من خلال تعريف دوران أنّه يحاول كما بورديو أن يزاوج بين ذاتية الفرد وبين البنية الاجتماعية، فالفرد يحمل تصوّرات لا تخرج عن الإطار الاجتماعي المحدّد والمنظّم لمسار هذه التصورات الفردية. ويشير هنا المخيال يشير إلى مجموعة من التصورات المشتركة المتشكّلة تاريخيا في اللاوعي الثقافي والرمزي لمجتمع ما، وهو ذو طبيعة حيويّة وديناميّة.

كما يعرّف بأنّه "مجموعة الصور التي تتشكل في الوعي عن موضوع ما عندما يغيب موضوع الوعي غيابا حسيا ماديا أي أنه "في كل الحالات التي يكون فيها الوعي لا مباشر يكون موضوعه غائبا أي من جنس المجردات "قيمة أخلاقية ـ سياسية" ولا يمكن للوعي أن يتمثّله إلا بواسطة صور، فعندما يغيب

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, DUNOD, Paris, p12.

[2] جيلبر دوران، **الأنثروبولوجيا، رموزها، أساطيرها، أنساقها**، تر: مصباح الحمد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص21.

موضوع الوعي غيابا حسيّا ماديّا نسمّي شكل الوعي هذا مخيالا"[1].

التعريف الإجرائي: بنى من التمثّلات الاجتماعية التي يحملها الأبوين والمفعلة للرموز والمعاني والدّلالات المتشكلة من الدين والثقافة.

التمثلات الاجتماعية: Les représentations sociales

يحمل مفهوم التمثُّلات الاجتماعية كثافة رمزية عالية بما يكتنفه من دلالات ومعاني، كما يعدّ من المفاهيم العابرة للتخصصات **(pluri-disciplinaire)** من الأدب والفلسفة إلى النفس والاجتماع وحتى التربية...إلخ، هذا الاختلاف الذي أنتج تنوعا وثراءا في تعريف هذا المفهوم، بما يربطه بمعاني مختلفة.

يعرّف بلوش التمثّل الاجتماعي بأنّه أسلوب لرؤية محليّة وفي نفس الوقت رؤية مقسمة في إطار ثقافة معيّنة، والتي تسمح بتأمين الاستدماج المعرفي لمظهر معين من مظاهر العالم وكذلك يسمح بتوجيه الفعل المرتبط بهذا المظهر.[2]

فالتمثلات حسب تعريف بلوش مرتبطة باختلاف الجماعات والثقافات، إذا أن كل جماعة تحمل قيما ومبادئ وتصورات ورؤية للعالم تميزها عن الجماعات الأخرى، مما يجعل هنالك اختلافا في تمثلاتنا وبالتالي تمايز أفعالنا واستجاباتنا من جماعة إلى أخرى نظرا لتمايز ما استدمج فينا من قيم ومبادئ مصدرها المجتمع الذي نعيش فيه.

---

[1] محمد الجويلي، **الزعيم السياسي في المخيال الإسلامي بين المقدس والمدنس**، دار سراس، تونس، 1992، ص25.

[2] Henriette Bloch et autres, **Grand dictionnaire de la psychologie**, édition collectif Larousse, 2002, p114.

أما **كلودين هورزليتش** فيعرفها بأنها سيرورة لبناء الواقع، تؤثر في آن واحد على المثير والاستجابة فتعدل من الأول وتوجه الثاني.[1] بمعنى أن معظم إدراكاتنا ونظرتنا للأحداث والأشياء هي ناتجة عن تصوراتنا لها كما أنّ استجاباتنا المتمثلة في مختلف أفعالنا وممارستنا هي موجّهة عن طريق تصورنا للمواضيع المثيرة لها.

بينما يقترح **لابوانتين** التعريف التالي للتمثلات باعتبارها التقاء الخبرة الفرديّة بالنماذج الاجتماعيّة حول طريقة تناول الواقع، إنها معرفة يبنيها أفراد مجتمع معيّن حول جزئية من وجودهم أو وجودهم برمّته، إنها تفسير اجتماعي للأحداث بحيث يصبح بالنسبة للأفراد المنتمين لذلك المجتمع الحقيقة بذاتها"[2].

وأما **جون كلود أبريك** فيعرف التمثّلات الاجتماعيّة على أنّها نظام لتفسير الواقع، حيث تدير علاقات الأفراد في محيطهم الفيزيائي والاجتماعي كما تحدّد سلوكاتهم وممارستهم، وتوجّه الأفعال والعلاقات الاجتماعيّة، فهي نسق للفك الأوليّ للتشفير **Pré-décodage** لأنها تحدّد مجموعة من التنبؤات والتوقعات.[3] كما يرى أنّ التمثلات محددا لممارسات الأفراد دون الإشارة إلى العكس. وبالتالي فإنّ التمثلات هنا هي عبارة عن منتوج أو سيرورة خاصة بنشاط عقلي، والذي بواسطته يقوم فرد أو جماعة بتشكيل الواقع الذي يواجههم، وكذا منحه معنى نوعيا.[4] هذا التعريف يوضّح ذلك التداخل بين الميكانيزمات الفردية والجماعية في تشكيل الواقع الاجتماعي.

---

[1] Moscovici Serge, **Introduction à la psychologie sociale**, Larousse, Paris, 1972, p304.

[2] Francois Laplantine, **Anthropologies des systèmes des representations de la maladie**, in Denise Jodelet, **Les Representations Sociales**, 1994, 4ème edition, PUF, Paris, p278.

[3] Blanc N et autres, **Le concept de représentation en psychologie**, 2006, Paris, p17.

[4] Jean Claude Abric, **pratiques sociales et représentations**, Puf, Paris, 1994, p23.

ويؤكد أبريك على أن التعرّف على "**رؤية العالم** "**vision du monde** " التي يحملها الأفراد أو الجماعات بداخلهم والمستعملة في الفعل والتموقع هي عملية ضروريّة لمعرفة ديناميكيّة التفاعلات الاجتماعيّة ومن ثمّة كشف محدّدات الممارسات الاجتماعيّة"[1].

وهنا ندرك أنّه على عكس الاختيارات الواعية يملك المخيال وما يحويه داخله من بنى تمثّليّة وظيفة تورية وإخفاء، باعتبارها آلية ديناميّة تحاول تطوير موقف الإنسان من الحياة، وإضفاء المعنى على ما يمارسه من أفعال، بحيث تحدّد اختياراته وقناعاته وتفاعلاته مع محيطه.

6- المقاربة النظريّة:

إن الانطلاق في دراستنا حول موضوع "المخيال الثقافي للأبوين والاختيارات التربوية" كان من خلال مدخل نظري رئيسي لكلّ من نظرية المخيال لجيلبير دوران ونظريته حول الأحواض الدلاليّة. فحسب ديران فإنّ فترة حياة البنى المخياليّة وقدرتها الانتاجية على المستوى الاجتماعي تمثّل "حوضها الدلالي"، **Bassin sémantique** وهو مفهوم يقترحه ديران لفهم تشكيل ومصير المخيال، والذي يمكن أن يتوافق ما يمكن أن نطلق عليه بـ"الابستيم épistème" " أو "البراديغم Paradigme "، حيث يستخدم ديران هذا المفهوم ليوضّح كيف من شأن الأشياء الصغيرة أن تفضي إلى أشياء أكثر أهميّة في دورة يتشكّل عبرها المخيال ثم في النّهاية إمّا أنّه سيرسخ أو يزول، فالسيل يفضي إلى تشكل النهر في أسفل الوادي، وهو نهر سوف يكون له اسم ويعترف به، ثم يُشق له قنوات خاصة به تميّزه عن باقي الأنهار، ثم لينتهي أخيرا به المطاف إلى فقدان معالمه في الدلتا، ثم يؤول إلى صب مياهه في البحر، إلى أن تبدأ من جديد دورة جديدة، حيث تتكون بنى الحوض الدلالي في ستة مراحل "رمزيّة" مستقاة من الوصف الخارجي للنهر:

---

[1] مراد مرداسي، **مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص9.

أولا: **السيلانات** (ruissellements) أثناءها تنبثق تيارات متعدّدة في البيئة الثقافية من نفس الحوض الدلالي النشط في الماضي من أحداث تاريخية ماضية، أو مجموعة تمخضات من منبع جديد من الحوض الدلالي السائد حينها ناتجة عن وقائع أو أحداث مهمة تاريخيا واجتماعيا.

ثانيا **توزّع المياه:** (*partage des eaux*) لحظة افتراق السيلانات ورسم حدود ومسارات خاصة بها، مع التيارات الأخرى فتتصارع أنظمة المخيال فيما بينها، وهذه الفترة هي فترة مواجهات بين أنظمة مخيالية متناقضة.

ثالثا: **تلاقي الأنهار**، (*confluences*) يحتاج النهر فيها تقوية من المصبات الفرعية كي يكبر، فيبحث عن الاعتراف به لدى السلطات المؤسساتية، من خلال شخصيات مؤثرة.

رابعا: **تسمية للنهر** (*au nom du fleuve*) حيث يمنح للنهار اعتراف من خلال إسناده بشخصية حقيقية أو خيالية، استنادا إلى أسطورة أو تاريخ أو رمز، بحيث يعطى للحوض الدلالي اسما بعد التشكل والتميز عن باقي الأحواض.

خامسا: **انتظام الأنهار**: (*aménagement des rives*) ظهور نظريات مؤسسة تعيد تشكيل الملامح المميِّزة للحوض، فتغير أو تبدل أو تؤول وتنظم الحوض، تتّل هذه الفترة لحظة التأسيس.

سادسا: **مصبّ الدلتا** (*épuisement des deltas*) حيث يضعف النهر ويترك مجالا لفعالية تيارات أخرى والتي تقوم بإزاحته وإبعاده، وخلال المرحلة الأخيرة تنشأ مقدمات لانبثاقات جديدة للرافد الأول

أو نشوء أحواض دلالية جديدة، حيث تأخذ ثلاث أنماط من السيرورة فإما يُعاد تشكيلها في سياق آخر، أو تضخيم أحد العوامل، أو أن يتم إهمالها فتؤول إلى النسيان[1].

كما أننا سنعتمد في فرز وتصنيف بنى التمثّلات بالاستعانة بـ**نظرية النواة المركزية La théorie de noyeau centrale** الخاصة بالتمثلات الاجتماعية لجون كلود أبريك ، حيث ينظر أبريك إلى التمثلات باعتبارها جهازا منظما ونسقا متدرّجا **hiérarchisé** من المعتقدات يحتوي على عناصر أكثر أهميّة وثباتا تدعى **بالنواة المركزية** وأخرى أقلّ أهميّة وأكثر تغيّرا تدعى **بالنظام المحيطي**[2]. هذه التوليفة كفيلة بأن تجعل هذه الدراسة تفسّر في إطارها النظري و تصل إلى أهدافها، في فهم الآليّة التي تتحرّك بها التمثلات في المجتمع.

كما أنّنا وضمن المدخل العام وكذا في تفاصيل وفصول هذا البحث سنتبنّى أطروحة فيبر الفهمية كمدخل منهجي رئيسي، وبشكل مخصوص نظريته حول الأخلاق البروتستاتية والروح الرأسمالية. لتتشكّل في الأخير توليفة نظرية لكل من جيلبير دوران وفيبر وأبريك، وبهذا نكون قد نسجنا مقاربة متماسكة ومنسجمة مع المعطيات الامبريقية ومرنة مع دينامكية الظاهرة.

قد يتبدى للبعض أن هذا خلط منهجي وتناقض بين براديغم المخيال والاختيارات التربوية، لكن إن أمعنا النظر فهذا من تمام التماسك البنائي مع الفرضيات واحترام تفاوت الاختيارات واتجاهاتها، وهذا مبني في صميم الفرضيّة العامة.

7- منهج الدراسة:

---

[1] Valentina Grassi, **Introduction à la sociologie de l'imaginaire: Une compréhension de la vie quotidienne**, érèse, 2005, pp 30,31.

[2] Blanc N et autres, Op.cit, pp 21-24.

في القسم الأول من الدراسة بالأخصّ في بنائنا للجانب النّظري استعننا أساسا **بالتحليل الوظيفي L'analyse fonctionnelle**، الذي يعتمد على تقصّي التاريخ لفهم الظواهر الاجتماعية، من أجل تفسير الصورة البدئيّة لنموذج المجتمع المزابي في نشأته وتأسيسه، على خط زمني طويل نوعا ما، يمتد من الماضي القريب والبعيد إلى الحاضر والواقع المعاش اليوم، بهدف تصميم "نموذج مثالي" للمجتمع بمفهوم فيبر يعيننا في تحليل معطياتنا الميدانية.

ووفقا للمقاربة النظرية المتبناة في البحث فإنّ بحثنا يندرج ضمن البحوث الفهمية، التي تكمن مهمتها في تأسيس نماذج مثالية للفعل، استنادا إلى منهجيّة تقوم على التأويل التحليل والتفسير الفاهم للمبحوث وآليات اشتغاله الداخلية وكذا فهم أنظمة الخيال ولأدوارها الاجتماعية الحاسمة في بناء المعاني والتمثلات والأنساق الرمزية بوصفها أساس الفعل الاجتماعي.

ولطبيعة المبحث تم اعتماد الفينومينولوجيا منهجا للدراسة، حيث يعتمد المنهج على ملاحظة تجربة المعيش اليومي في بناء استمارة البحث وتحليل معطياتها، وتهتم الظاهراتية بدراسة بنى الوعي الإنساني وعمله، ومن مسلماتها الرئيسة أن العالم الذي نعيش فيه مصنوع في وعينا أي أن العالم الخارجي لا معنى له إلا من خلال الوعي ذاته[1].

تتشكل المعرفة الفينومينولوجية وفق أطروحة أساسية لدى هوسرل والفينومينولوجيين وهي أنّ عالم الحياة lebenswelt يتكون من مجموع التجارب قبل–العلمية، وبالتالي من غير الممكن قيام أي علم

[1] إيان كريب، ت: محمد حسي غلوم، **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، سلسلة عالم العرفة 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص134.

دون العودة إلى الدلالات ذات الوجود المسبق في عالم الحياة.[1] ويوضح هوسرل نتائج هذه الأطروحة على العلوم الاجتماعية، والتي تعمل أكثر من غيرها من العلوم مع المعاني المشتركة على المستوى بين ذاتي: لا تستطيع العلوم الثقافية والاجتماعية تجاوز عالم الدلالات ما قبل العلمية، بل يجب عليها الاعتراف بها كإشكالية، ودراستها باعتماد مناهجها الخاصة[2].

8- الدراسات السابقة:

تماشيا مع الطبيعة التراكمية للعلم، وتوخيا للأصالة العلمية ولتفادي الانطلاق من لا شيء وجب علينا من منطلق منهجي أن نبني دراستنا على تراث نظري سابق، وبهدف استكشاف الفجوة البحثيّة، وطـريقة سيـر المعالجات السابقة، كما يمكن أن تساعدنا في الاقترابات النظريّة والميدانيّة للموضوع، وتخطي مـا هو مبهم حول الموضوع، ونظرا لقلّة الدراسات والمراجع المؤسسة لمنطق بحثنا بمتغيراته الأساسيّة اعتمدنا ست دراسات أساسيّة ومركزيّة ترتبط بإحدى محاوره تمثّلت فيما يلي:

الدراسة الأولى: دراسة القيم الأبوية والطبقات الاجتماعيّة Social Class and Parental Values لـعالم الاجتماع ميلفين ليستر كوهن Melvin L. Kohn سنة 1959[3]

قد تكون هذه الدّراسة قديمة نوعا ما لكنّها تعتبر من الدراسات التأسيسية في علم الاجتماع التربوي، وقد ظهرت بفترة قليلة قبل نظرية بورديو حول الرأسمال الثقافي، حيث تشتغل الدراسة بالبحث في ظاهرة التفاوت بين "**القيم الأبويّة**" وارجاع أصل هذا التفاوت إلى التفاوتات الطبقيّة في المجتمع. وقد اخترنا هذه

---

[1] Valentina Grassi**, Introduction à la sociologie de l'imaginaire** : **Une compréhension de la vie quotidienne**, p 62-63.

[2] Ibid.

[3] Melvin L Kohn, **Social Class and Parental Values,** American Journal of Sociology, Vol 64, No4 ,Jan 1959, The University of Chicago Press, pp 337-351.

الدّراسة ضمن الدراسات السابقة لارتباطها الكبير بأحد المتغيرات الرئيسيّة في بحثنا وهو "**القيم الأبويّة**"، إضافة إلى تبنيها طرحا سوسيولوجيا في تفسير التفاوت في القيم الأبويّة.

أجريت الدّراسة بواشنطن في أمريكا على عينة قوامها 400 أم وأب، بحيث ينتمي نصف المبحوثين إلى أسر الطبقة العاملة والنصف الآخر من الطبقة المتوسّطة، يعرّف كوهن القيم الأبوية بأنها " القيم التي يرغب الآباء في تجسيدها في سلوك أطفالهم"[1]، أي المعايير التي يستخدمها الأبوين كأساس لتحديد الخصائص التي يفضلون أن يكتسبها أطفالهم. تنطلق «**فرضية كوهن**» من أنّ الآباء يختلفون في القيم التي يرونها مهمة تبعا للطبقة الاجتماعيّة التي ينتمون إليها. ويصل هذا التباين في القيم أن يتأثر بالاختلاف الطبقي أكثر من تأثره بمستوياتهم التعليميّة.

وبحسب هذه الفرضية، فإن الآباء من الطبقة الاجتماعية الدنيا يميلون إلى إعطاء قيمة أكبر للطاعة والامتثال للسلطة الخارجية، في حين يميل الآباء من الطبقة العليا إلى تفضيل قيمة الضبط الذاتي والتوجيه الذاتي والمسؤولية.

H1: كلما ارتفعت **الطبقة الاجتماعيّة** للآباء والأمهات، زاد احتمال **اختيارها قيم** الاهتمام، والفضول، والانضباط الذاتي.

H2 : كلما انخفضت **الطبقة الاجتماعيّة** للآباء والأمهات، زاد احتمال **اختيارهم قيم** الطاعة و الصدق والأناقة والنظافة.

---

[1] Kohn, M. L., **Social Class and Parental Values**, American Journal of Sociology, 64(4), 1959, p338.

وحسب تحليلات كوهن سيكون من المعقول للآباء من الطبقة العاملة أن يكونوا أكثر ميلًا لرؤية الصدق على أنه جدير بالثقة، باعتبار أنّ وضع الطبقة العاملة هو وضع أقل أمانًا ماديًا وأقل ضمانًا للحماية من تضليل الآخرين. لهذه الأسباب، فإن الجدارة بالثقة هي مشكلة بالنسبة للطبقة العاملة أكثر من آباء الطبقة الوسطى. يقودنا كلا الاعتبارين إلى النظر إلى الاختلافات في قيم الآباء من الطبقة الوسطى والعاملة من حيث ظروف حياتهم المختلفة، وضمنًا، مفاهيمهم للآثار التي قد تحدثها هذه الظروف على حياة أطفالهم في المستقبل. يعتقد كوهن أنه من المرجح أن يعطي الآباء أولوية عالية لتلك القيم التي تبدو أكثر "**إشكالية**" بالنسبة لهم، بمعنى أنها صعبة الإنجاز ومهمة في تقديرهم، بحيث سيؤثّر الفشل في تحقيقها على مستقبل الطفل بشكل سلبي. من هذا المنظور، من المعقول أن الآباء من الطبقة العاملة لا يستطيعون تحمل النظافة والأناقة بقدر ما يمكن للآباء من الطبقة الوسطى. ومن المعقول أيضًا أن ينظر الآباء من الطبقة العاملة إلى الصدق على أنه ينطوي على الجدارة بالثقة. وعليه يُنظر إلى قيمة الصدق هنا على أنها إشكاليّة " بالنسبة لهم، وبالتالي هذه القيم –الصدق والنظافة والأناقة – مهمة لمستقبل الطفل على وجه التحديد لأنها تضمن له مكانة اجتماعية محترمة.

من بين الدّراسات الحديثة لتي بنت على فرضية كوهن نذكر دراسة **Lareau** (2002) في بحثها **Unequal Childhoods** "**طفولات لامتكافئة**"[1] حيث تضع لارو نموذجا بنيويا للتنشئة الاجتماعية حيث أنها توضح أنّ العائلات الأمريكية من أعراق وفئات مختلفة توفّر طفولة مختلفة لأطفالهم، توصّلت لارو إلى أنّ الأطفال والآباء يبنون طفولة أبنائهم في سياق نوع من الاختيارات المقيّدة المتمايزة، حيث وجدت الباحثة مؤشرات على بروز نمطين من التنشئة: "**التربية المنسّقة والمُمنهجة concerted**

[1] Annette Lareau, **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. Berkeley, CA University of Chicago Press, 2002.

cultivation" من جانب آباء الطبقة الوسطى مقابل "**النُّمو الطبيعي natural growth** " من جانب آباء الطبقة العاملة، هذه الخيارات المتمايزة حسب لارو بإمكانها أن تضع أطفال الطبقة العليا والدنيا، على طرق مختلفة في المستقبل، والتي تترجم إلى فرص مختلفة إلى حد كبير في مرحلة الرشد.

على الرغم من أن بعض الأبحاث اللاحقة حاولت البناء على هذا العمل الأساسي لفرضية كوهن[1]، إلا أنّها لم تحتفظ بمتغيّر "الطبقة الاجتماعية" المتغير المفتاح في عمل كوهن الكلاسيكي حول القيم الأبوية، حيث تنوعّت واختلفت الدّراسات الحديثة في اختيار المتغير المستقلّ المفسّر لظاهرة تفاوت هاته القيم حسب اختلاف العينات والثقافات، وأظهرت دراسات أخرى أنّ "الطبقة الاجتماعية" ليست عاملاً مهمًا في التنبؤ بالقيم الأبوية.[2] وأنّ التركيز على مفهوم الطبقة بإمكانه أن يهمل التفسيرات الثقافيّة لإنتاج هذا التفاوت، إذ ركّزت فرضية كوهن بشكل واضح على تأثيرات البنى الاقتصاديّة وأهملت العامل الثقافي.

ومنذ العمل الذي قام به عالـم الاجتمـاع **غـيرهــارد لنسكي** سنة 1961 حول " **العامل الديني**" أو "**The relegious factor**"[3]، والذي كانت نتائجه دعما للفرضيات الأساسية لأطروحة ماكس فيبر الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، وأطروحة ميرتون حول البروستانتية وازدهار العلوم في أوروبا، ظهرت سلسة من البحوث والدّراسات لاستكشاف دور الثقافة والدّين في جوانب الحياة الأسرية بشكل عام، وفي القيم الأبوية بشكل خاص. وعليه نتجه في الدّراسة الحالية وباستخدام الملاحظة السوسيولوجيّة للعيّنة

---

[1] نذكر مثلا من بين هذه الدراسات: Alwin: 1986 ,1990, 2001 ودراسة Starks and Robins 2005 و Sieben and Halman 2014.

[2] Inge Sieben, **Social Mobility and Parental Values in the Netherlands**, Tilburg University: Working paper, 2011.

[3] Lenski G, **The Religious Factor: A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life**, New York: Doubleday, 1961.

محلّ الدّراسة بناء على تعيّناتها في الواقع وخصوصياتها إلى افتراض أن " المخيال الثقافي والدّيني" الذي يحمله الآباء له أثر متوقّع على خياراتهم التربوية.

الدراسة الثانية: القيم الأبوية في المملكة المتحدة Parental values in the UK

لكلّ من وليام باكر **William Baker** و كاثرين بارج **Katherin Barg**

وهي دراسة حديثة صدرت سنة 2019م عن المجلّة البريطانية لعلم الاجتماع **The British Journal of Sociology**، في هذه الدّراسة وعلى خطى "فرضية كوهن" وبتوليفة بين كوهن ولنسكي، حاول الباحثين باكر وبارج أن يناقشا اشكاليّة بارزة يظهران من خلالها مدى اختلاف القيم التي ينقلها الوالدين لأبنائهم بين المجموعات الاجتماعية في المملكة المتحدة في بداية القرن الحادي والعشرين.

اختيار الباحثين للمملكة المتحدة كمجال للدّراسة، باعتبارها حقل خصب وحالة مثيرة للاهتمام من الناحية السوسيولوجية بسب العدد الهائل من الثقافات والمجموعات المختلفة التي تعيش فيها، وهذا يتيح استكشاف التباين في القيم الأبوية بين الجماعات الدينية وغير المتدينة بسبب درجة تنوعها الديني والاجتماعي ومستوياتها المتزايدة من "**العلمنة**"[1]. وكذاك اختيار القيم الأبوية يعدّ أيضا مؤشرا محوريا

[1] ألمح العديد من علماء الاجتماع إلى أطروحة "الاستقطاب الدّيني" التي تنحو نحو ترجيح أنّ تزايد العلمنة في السياقات الغربية، بالأخصّ في المملكة المتحدة "التي تشهد أعلى درجات العلمنة" قد لا تنتهي في منتجها النهائي باختفاء جميع أشكال المعتقدات والسلوك الديني وبداية انتاج مجتمعات عالية العلمنة وخالية تمامًا من الدّين، وإنّما السيناريو المتوقّع هو ارتفاع معدّلات الاستقطاب الدّيني وانقسام حادّ بين أغلبية علمانيّة من جهة، ونشاط قويّ للأقليات الدينيّة من جهة أخرى، كل منها لديها معتقدات ومواقف وقيم مميزة انظر: دراسة سارة ويلكنز لافلام، **الجوهر المتبقي: نظرة جديدة على اتجاهات التدين في بريطانيا العظمى:**

Sarah Wilkins Laflamme, **The remaining core: a fresh look at religiosity trends in Great Britain,** The British Journal of Sociology, 67(4), p 650.

لمظاهر الاختلاف الثقافي الاجتماعي والاقتصادي للمجموعات والتي بإمكانها أن تحفز أنماط مختلفة من الممارسات، وكذا إثراء حقل الدراسات المتعلقة بالتنوع الثقافي في الحياة الأسرية.

اعتمدت الدراسة على بيانات من دراسة مجموعات مواليد جيل الألفية **Millennials** لإظهار كيفية ارتباط الطبقة الاجتماعية للوالدين والدين والتدين والعرق والتعليم بالصفات التي يرغبون في أن يتمتع بها أبناؤهم، تقوم الدراسة على الافتراضات التالية:

H1: كلما ارتفعت **الطبقة الاجتماعية** للوالدين، زادت احتمالية تقديرهم لقيمة "**التفكير من أجل الذات**" وتقل احتمالية تقدير "**طاعة الوالدين**".

H2: توجد فروق واختلافات بين الجماعات الدينية فيما يتعلق بالأهمية المعطاة لقيمة "**طاعة الوالدين**".

H3: ترتبط المستويات الأعلى من التديّن بزيادة الاهتمام بـ"**طاعة الوالدين وتعلم القيم الدينية**"، وانخفاض الاهتمام "**بالتفكير من أجل الذات**".

توصّل الباحثين إلى النتائج التالية: تُظهر نماذج الانحدار أن الآباء في فئة الوظائف الخدمية يضعون أهمية أكبر على قيمة "**التفكير من أجل الذات**" أكثر من "**طاعة الوالدين**" مقارنة بأولئك الذين يشتغلون في الحرف اليدوية الروتينية. كما تظهر أيضًا أنه على الرغم من أهمية الطبقة الاجتماعية، إلا أن العلاقة بين التعليم والقيم الأبوية قوية بشكل خاص، تختلف قيم الأبوة أيضًا باختلاف الخلفية الثقافية للوالدين ومستويات التدين. كما تجد ارتباطًا مهمًا ولكنه متواضع بين القيم الأبوية والطبقة الاجتماعية والدين.

تتميّز هذه الدّراسة بجمعها بين التفسيرين الطبقي والتفاوت الثقافي للقيم الأبويّة، وهي أقرب الدّراسات التي تكرّس لمنطق بحثنا بالرّبط بين التربية والثقافة. أفادتنا بشكل بارز في بناء المؤشّرات المرتبطة بالقيم

الأبوية وفي اعتمادها نفس الأداة المعتمدة في دراستنا "الاستمارة" والتي سندعّمها بمجموعة من "المقابلات" من أجل جمع خطاب كافي لقراءة المخيال والتمثّلات لمبحوثينا.

الدراسة الثانية: محمد عبد النور، المخيال وإعادة إنتاج الرموز الاجتماعية دراسة حالة المجتمع المزابي من خلال مؤسسات التعليم الديني، 2014م.

وهذه الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه في تخصص علم الاجتماع الثقافي، يطرح فيها الباحث الاشكالية التالية:

– ما طبيعة النموذج الثقافي الكامن الذي تسعى المؤسسة التربوية الدينية في مزاب راهنا لاستعادته؟

أ – ما طبيعة النموذج الثقافي الكامن الذي يوجه الفعل التربوي لمؤسسات التعليم الديني للحفاظ على المنظومة الاجتماعية.

ب – كيف تؤثر المتغيّرات الثقافية الراهنة على تبني المؤسسة التربوية الدينية للنموذج الثقافي الكامن الخاص بالمجتمع المزابي؟

ويطرح الفرضيات التالية:

– **الفرضية العامة:** تقوم طبيعة النموذج الثقافي الراهن والذي تسعى المؤسسة التربوية الدينية في مزاب لاستعادته على نزعة اجتماعية صريحة.

– **الفرضيات الجزئية:**

أ. يقوم النموذج الأصلي المشترك للفعل التربوي لمؤسسات التعليم الدّيني على الصورة النمطية للوحدة الذاتية للمجتمع المزابي.

ب . تتبنى المؤسسة التربوية الدينية النموذج الثقافي الكامن تبنيا خطابيا كاملا وتكيفه وفقا المتغيّرات من الناحية العمليّة.

تلتقي هذه الدّراسة مع موضوع بحثنا وتتقاطع معها في الكثير من المحاور. أولها، أنّها ربطت المتغيرين الرئيسيين في دراستنا وهما المخيال والتربية، مع فارق أنّ المتغير المتعلّق بالتربية مرتبط بالجانب الدراسي والتعليمي، من خلال تناول حالة المؤسسات التربوية الدّينية في المجتمع المزابي، بينما تنحو الأطروحة التي سوف نبنيها خلال البحث نحو التركيز على الاختيارات التربوية من جانب الأسر وممارساتهم التربوية، ومع ذلك فقد أفادتنا هذه الدراسة بشكل كبير خاصة فيما يتعلّق بالمخيال الاجتماعي للمجتمع المزابي.

الدراسة الثالثة: ناصر بودبزة، الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقة الوسطى في الجزائر وانتاج المشروع المهني لأبنائها

وهذه الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه في تخصص علم الاجتماع التربوي، طرح فيها الباحث الاشكالية التالية:

- هل عائلات الطبقة الوسطى في الجزائر تعمل على إعادة إنتاج نفسها من خلال تشكيل مشروع مهني لأبنائها عن طريق المسار التعليمي أم ينتج المشروع المهني لأبنائها في مجالات أخرى؟
- هل عائلات الطبقات الوسطى في الجزائر لها مشروع حراك اجتماعي لإنتاج وإعادة إنتاج كياناتها الاجتماعية وتعمل على إنجازه؟
- وهل رسم مشروع حراك اجتماعي لأبنائها يعتبر إحدى استراتيجياتها التي تعمل من خلاله للحفاظ على هويتها الاجتماعية كطبقة وسطى؟

- وهل رسم المشروع المهني لأبنائها يتشكل داخل المسار التعليمي أم من خارجه؟ وما طبيعة هذا المشروع؟ وماهي المجالات التي يتشكّل فيها؟
- وإذا لم تكن لها استراتيجيات لبناء مشروع حراك اجتماعي لا من داخل العائلات نفسها ولا من خارجها، ما هو المصير المهني لأبنائها؟

فرضيات الدراسة:

- كلما حافظت عائلات الطبقات الوسطى على ممارستها في الحياة اليومية، كلما ساعد ذلك على إعادة إنتاج هويتها الاجتماعية.
- كلما زاد اهتمام عائلات الطبقات الوسطى بالمشوار الدراسي لأبنائها، كلما زادت فرص بناء المشروع المهني لأبنائها.

قام الباحث في هذه الدراسة بانتقاء 50 رب أوربّة عائلة قسنطينيّة من أصناف مهنيّة تنتمي للطبقات الوسطى، حسب تصنيف شمولر، وأجرى معهم مجموعة مقابلات موجهة فتحصّل على النتائج التالية:

إن عائلات الطبقات الوسطى القسنطينية تسعى لإعادة إنتاج هويتها من خلال أساليب تقليديّة كالزواج وممارسات ثقافية كالعادت والتقاليد، ومعاني ورموز المجال العمراني العتيق، كما توصل إلى هذه العائلات تعمل على رسم مشروع مهني لأبنائها من خلال المسار الدراسي وخياراتها الاستراتيجية في المجال التربوي، غير أنّ الأبناء يتفاعلون في مجالات أخرى كالمجال الافتراضي، مما يخلق قطيعة ما بين الجيلين، ودفع بالأبناء لخيارات غير تلك الخيارات التي تريدها العائلة، كما خلص إلى أنّ العائلات المبحوثة لا تشكّل طبقة بذاتها، لأنها لم تستطع إعادة إنتاج مشروعها المهني عبر أبنائها، وهو الأمر الذي لا يتوافق مع ما اعتبار الطبقة الوسطى تسعى للاستقرار وإعادة إنتاج نفسها من خلال

تربية أبنائها على أمرين أساسيين هما :التعليم والروح الفردية، وبالتالي أفضت النتائج إلى تحقّق الفرضية الأولى وعدم تحقق الفرضيّة الثانية.

كانت هذه الدراسة سوسيولوجية، تتقاطع مع البحث الذي نحن بصدده في جزئها التربوي حول إنتاج وإعادة إنتاج الأسرة والمجتمع عبر وسيط التنشئة، ودراستها للتغيرات الطارئة على مستوى الدور التربوي الممارس داخل الأسرة، مع التركيز على متغيّر "الوعي الطبقي" وإعادة انتاج أطروحة بورديو حول الأسر والتعليم، اعتمادا على متغيري الطبقة الاجتماعية والمشروع المهني للأبناء، حيث تتشابه قليلا مع أطروحة وفرضية كوهن في بنائها وتختلف معها في النتائج، ونحن نحاول أن نبني من خلال دراستنا بؤرة تفاوت تربوي غير مؤسس على اختلاف مسارات تعليميّة وحسب ولكن بالتركيز على الجانب الخفي والمبهم من الفعل التربوي وهو جانب المخيال والتمثّلات التي يحملها الآباء والأمهات.

إنّ نقطة قوّة هذه الدراسة اعتمادها على المنهج الكيفي وخلوصها إلى تحليلات وتفسيرات أضافت بها جديدا في حقل الدراسات السوسيولوجية للتربية، الاختلاف الرئيسي الذي سنتّبعه في دراستنا عن هذه الدّراسة هو اعتمادا الاختيارات التربويّة في بعدها العام وعدم حصرها في الجانب المدرسي والتعليمي لإثراء البحث السوسيولوجي التربوي في مجال الأسرة وأدوارها.

الدراسة الرابعة: الفردانية والترابط في الاختيارات التربوية للأسر

Agnès van Zanten, Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des famille[1]

تقوم الدراسة على السؤال التالي: لماذا وكيف يريد الآباء أو لا يريدون لأطفالهم أن يتفاعلوا مع فئات معينة في فضاء المدرسة؟ وبنت زانتان السؤال على فرضيتين تقسمان اختيارات الأسر نحو اتجاهين: الفردانية والانشقاق، أو الترابط والتكاتف، وتناولت بالدراسة ثلاث استراتيجيات أساسيّة: الانشقاق، الجهر والولاء.

تستند الدراسة على استبيانين متتاليين (دليل مقابلة) مكن من إجراء مقابلات مع 150 عائلة تنتمي إلى فئات مختلفة من الطبقات المتوسطة والعليا بباريس، ولديها طفل واحد على الأقل في الكلية أو في العام الأخير من المدرسة الابتدائية.

قامت الباحثة بتطوير نموذج تحليل يركز على أربعة أنواع من الاختيارات التعليميّة (اختيار السّكن والإقامة، واختيار القطاع الخاص، الاختيار داخل القطاع العام، اختيار المؤسسة المحلية)، كجزء من نهج علم الاجتماع الشامل، يفترض هذا النموذج الحاجة إلى مراعاة التفاعل بين أربع مجموعات من العوامل من أجل فهم محددات الاختيار وعمليات بنائه، وهي السياسات المرتبطة بالتعليم الوطني والمحلي، والسياقات المحلية، أهداف وقيم الأسر ومواردها.

ترتبط اختيارات الوالدين في المدارس بعلاقة وثيقة مع الفصل في المدرسة، أي بحجم الطلاب ذوي الخصائص التعليمية والاجتماعية والعرقية المتشابهة، والتي ترتبط بعواقب سلبية من حيث "إضعاف

---

[1] Agnès van Zanten, **Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles**, dans: **Repenser la solidarité**, éd: Serge Paugam, Presses Universitaires de France, 2011, pages 705 à 720.

الروابط الاجتماعية إضافة إلى تكريس اللامساواة. حيث يميل أفراد الطبقات الوسطى، بما في ذلك الفئات العليا، عمومًا إلى محاولة لحماية مكاسبهم من خلال تعزيز استراتيجياتهم الفردية المتمثلة في "**الانغلاق**" تجاه الطبقات الشعبيّة، إلى جانب هذه العائلات، نجد عائلات أخرى اختارت في الغالب المدرسة المحلية عمدًا وتعارض تطوير أشكال الفصل الداخلي. تشترك هذه العائلات في أهداف معبرة من حيث التعليم، ولا سيما الأولوية المعطاة للتواصل الاجتماعي بين الأطفال وبين البالغين في المدارس المحلية والأهداف الشاملة التي تؤكد على أهمية التبادل الثقافي اليومي بين المجموعات الاجتماعية. إنها تستثمر في مدارس أبنائها، ولكن بهدف التحدث علانية والتواصل بدلاً من الانغلاق الاجتماعي.

من هذا المنظور ، يظهر "**الآخرون**" الموجودون في فضاء المدرسة، أو التلاميذ أو أولياء الأمور، وفقًا لمواردهم الثقافية والاجتماعية والسياسية إما كحلفاء أو كعقبات في بناء الاستراتيجيات الفردية، غالبًا ما يُنظر إلى العائلات الأخرى من الطبقات المتوسطة والعليا بشكل إيجابي، حتى لو كانوا متنافسين على أساس فردي، لأنهم سيعززون تقدم أطفالهم، مباشرة من خلال الإثراء الذي يمكن للطلاب الجيدين أن يجلبوه إلى ديناميكيات المدرسة مثل طريقة التدريس داخل الفصل وبشكل غير مباشر من خلال الضغط الذي يمكن أن يمارسه الآباء الأكفاء واليقظون على توقعات المعلمين وممارساتهم.

من ناحية أخرى، فإن التلاميذ وأولياء الأمور "المحرومين" من الطبقات الدنيا ليس لديهم سوى القليل جدًا ليقدّموه للآخرين ويظهرون بالأحرى على أنهم "عوائق وعقبات" تؤخر التقدم في الصفوف وتضر بالعمل الجماعي مع الطلاب والمعلمين، ويشكل دافعًا قويًا لتجنبهم والابتعاد عن اختيار المدارس التي يتواجدون فيها لأبنائهم.

تركّز الباحثة في دراستها على أهمية "**الآخرين Les autres** " كأدوات حكم وموارد للعمل، تلعب دورا حاسما في بناء اختيارات الآباء واستراتيجياتهم، سواء "**الآخرون المختلفين عنهم**" **أو**

الآخرون المشابهون لهم"، بحيث في الأخير يشكلون "مجموعة مرجعية"، تعمل كمعيار ونموذج من حيث التطلعات والقيم واستراتيجيات العمل للأسر في اتخاذ الخيارات المتعلّقة بتعليم أبنائهم.

تبدو دراسة زانتان جديرة بالاهتمام، نجدها تتشابه بشكل جزئي مع الدارسة الحالية، من حيث معالجتها لمفهوم "**الاختيارات التربوية**" **les choix éducatifs** وبحثها في منطق وعقلانية الأسر في الاختيارات التي يتخذونها فيما يتعلّق بتعليم أبنائها، كما أنّها تكرّس لنفس منطق بحثنا لكنّها تحول وجهة مسار البحث لجهة مغايرة ترتكز على دارسة اختيارات التعليم فحسب وليس الاختيارات التربوية بمختلف أبعادها، وبالتالي لا تخدم أهداف هذه الدارسة، وهو الأمر الذي حاولت الدارسة الحالية تفاديه، وحيث أنّنا اعتمدنا نفس المفهوم لكن بأخذ مختلف أبعاد الفعل التربوي المنوط بالأسرة.

الدراسة الخامسة: الاختيارات التربوية للأقلية المسلمة بين اليونان وتركيا، للباحثة إيفي بليكسوساكي

Efie Plexoussaki, Choix éducatifs d'une minorité « musulmane »

entre la Grèce et la Turquie[1].

تتناول هذه الدراسة وضعية الأسر المسلمة التركية المقيمة باليونان، وتحديدا في إقليم **تراقيا**[2] **THRACIE**، حيث تتحدّث هذه الأقليّة التي تعيش وضعية خاصة ثلاث لغات: التركية، البوماكية والرومانية. تبحث هذه الدّراسة في الاستراتيجيات الفردية التي يتبناها أفراد هذه الأسر، ويعتمدونها في تعليم وتربية أبنائهم في ظل الهويتين الثقافتين اللتين يعيشون في ظلها بداية من المواطنة في المجتمع اليوناني وهويتهم الأصلية التركية الإسلاميّة.

وتشمل هذه الاستراتيجيات، استعدادهم للتفاوض حول وضعهم داخل المجتمع اليوناني من ناحية، وطرق إقامة روابط داخل مجموعاتهم الخاصة، من ناحية أخرى، حيث تبدو نتيجة هذا التنوع "**هوية**" يصعب تحديدها. وقد كان للتغيرات الاجتماعية والسياسية التي تشكل إطارًا لهذه الاستراتيجيات، خاصة خلال التسعينيات، تأثيرا حاسما على الطريقة التي يعرّف بها أفراد الأقلية أنفسهم "أنفسهم" ويعرفون "الآخر".

قامت هذه الدراسة على دراسة حالة المسارات التعليمية لأبناء 3 أسر من هذه الأقليات، عائشة ونادييه وعلي، كل واحدة قادمة من مكان مختلف في تراقيا، بهدف استكشاف الاستراتيجيات التي يطورها الآباء لإدماج أبنائهم في المجتمع العام، وموقفهم تجاه السياسة العامّة و"الانفتاحات" التي تبشّر بها سياسة الدولة اليونانية.

---

[1] Efie Plexoussaki, **Choix éducatifs d'une minorité « musulmane » Entre la Grèce et la Turquie**, Dans: Ethnologie française 2005/2 (Vol. 35), pages 279 à 290 .

[2] إقليم تراقيا مقسم سياسياً بين بلغاريا وتركيا واليونان منذ عام 1923، أفراد الجالية المسلمة التي تعيش حاليًا في تراقيا هم من نسل المسلمين الذين فروا من التبادل الإجباري للسكان الذي حدث بين اليونان وتركيا في عام 1923، بعد ثلاث سنوات من انضمام تراقيا الغربية إلى الدولة اليونانية.

تُظهر الاستراتيجيات التعليمية عبر تشابك سياسات الدولة وإدارة هذا الاختلاف الثقافي من قبل أفراد الأقلية الأهمية التي يوليها أفراد الأقلية للتعليم والأبعاد السياسية التي ينطوي عليها، وبالتالي تجعله سمة من سمات مجال معقد للغاية، الهوية الجماعية لأفراد الأقلية لها معياران: علاقتهم مع مجموعة الأقلية، والعلاقة مع المجتمع اليوناني بشكل عام. في المجال التعليمي، يتم التعبير عن الجانب المزدوج لهوية هذه الأقلية بوضوح من خلال حقيقة أن التلاميذ لهم الحق، كمواطنين يونانيين، في مواصلة تعليمهم في المؤسسات العامة اليونانية، ولكن يمكنهم أيضًا الوصول إلى جميع "مدارس الأقلية".

النقطة المشتركة في الحالات الثلاث التي قامت الباحثة بتحليلها، هي التعلم الأول في المدرسة الابتدائية للأقلية، والتي تمثّل ممارسة اجتماعية ثابتة لأغلبية أعضاء هذه الأقلية منذ إنشاء هذه المدارس. يؤكد الالتحاق بالمدارس الابتدائية بالفعل على استراتيجية تتعلق بالهوية: إنها في الواقع الارتباط بمجموعة الأقلية، انطلاقا من المعنى الذي تنسبه إلى مراجعها الثقافية الواضحة لـ "مدارس الأقليات"، ولا سيما الديانة الإسلامية واللغة التركية.

بالمقابل يتم النظر إلى تعليم الأقليات على أنه ضمان لهوية الأقليات من خلال الانتقادات الموجهة إلى أولياء الأمور الذين يرسلون أطفالهم إلى المدارس العامة، وهكذا فإن النجاح الذي يمكن أن تضمنه هذه المدارس لتلاميذها يُنظر إليه على أنه "خيانة" ضد الأقلية وفي نفس الوقت تحالف مع الدولة اليونانية والأغلبية، ويوصم أبناءهم بأنّهم سيصبحون "كفارا وملحدين".

تبدأ الاختلافات بين استراتيجيات الأسر في الظهور عند انتقال أبنائهم إلى مستوى تعليمي أعلى، حينها يتاح له أن يواصل مساره خارج الأقليات، يُتخذ قرار الانتقال إلى تركيا عندما يكمل الابن الأكبر تعليمه الابتدائي في مدرسة "الأقلية"، وبالتالي فإن الهجرة مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بفكرة متابعة التعليم الثانوي والعالي. تتبنّى عائشة موقفا إيجابيا للغاية تجاه تعلم اللغة اليونانية مصحوب بعدم استخدام اللغة التركية

لأن ابنتها تتحدث التركية بالفعل، ولكنها تريدها أن تتعلم لغات جديدة. في حالة علي، يبدو أن تعليم ولديه يمثل ذهابًا وإيابًا حقيقيًا بين تعليم الأقليات والتعليم العام في اليونان وتركيا، يبدأ أطفال علي دراستهم الابتدائية في "مدرسة الأقليات" المجاورة لهم، وبعد ذلك يلتحقون بالمدرسة الإعدادية والثانوية العامة في المدينة. كما أنّ الممارسات التي يتبناها فيما يتعلق بتعليم ابنه تعترف تمامًا بالمدرسة الأقلية كمرجع للهوية ولكنها تفضل أيضًا خروج أبنائه من بيئة أقلية بحتة، واندماجهم مع المجتمع العام. ورغبته في أن يتعلم أطفاله اللغة اليونانية تسير جنبًا إلى جنب مع دعم الهوية "التركية" للأقلية.

إنّ المسارات التعليمية لأبناء علي مشروطة بعاملين: الاختيارات التي يفرضها الأب، مسترشدة بالاحتياجات الخاصة لكل منهم والإمكانيات المتاحة وقت اتخاذ القرار، حيث يظهر بوضوح كيف يدير خياراته فيما يتعلق بتعليم أطفاله بشكل مختلف، مقارنة بالحالات الأخرى التي تمت دراستها، والتي ترتبط أهدافها التعليمية بضرورة الهجرة إلى تركيا.

ركزت الباحثة تحليلها بشكل أساسي على خطاب الوالدين، لأنه في المشهد الثقافي والاجتماعي للأقلية، تبدو قراراتهم وخياراتهم ضرورية لنمو أطفالهم ومستقبلهم. ويتضح هذا أكثر في حالة علي، الذي لم يتأثر على الإطلاق بقضية الهجرة، حيث يحدد دوره جزئيًا الطريقة التي يتصور بها ابنه هويته الثقافية الخاصة والطريقة التي يعبر بها عن ذلك، وتنبثق من خطابه وممارساته فيما يتعلق برغبته في تعليم أبنائه اللغة اليونانية ولكن دون رفض اللغة التركية كما رأينا في حالة عائشة.

خلصت الباحثة في الأخير إلى أنّ الديناميكية التي تظهر بين الأجيال والتي تظهر في جميع التوجهات التربوية، تعتبر عاملا مهم للغاية يؤثر على استراتيجيات هوية الأقلية.

ترتبط هذه الدراسة بموضوعنا في عدّة تفاصيل أهمّها السياق الاجتماعي والثقافي الذي تناولت فيه مفهوم الاختيارات التربويّة من منظور الهويّة الثقافية للمجموعة، وهو نفس الاتجاه الذي سيتمّ تبنيه في هذه

الدّراسة منذ خلال تحليل الموضوع من منظور ثقافي مرتبط بالهويّة المحلّية ودراسة تغيراتها. مع الإشارة هنا إلى أنّ وخلال بحثنا عن مفهوم "**الاختيارات التربويّة**" لاحظنا غيابا تامّا له في الأدبيات البحثية العربية والأجنبيّة ولم نتوصّل إلى بحوث ودراسات حوله ماعدا دراسة زانتان التي عرضنا لها سابقا والتي جاء فيها المفهوم بمعنى "الاختيارات التعليميّة" وهذه الدّراسة التي كرّست لنفس المفهوم، وبالتالي فإنّنا سنتبنى نفس المفهوم لكن من بعد تربوي عام داخل سياق الأسرة.

الدراسة السادسة: الطفولة والحياة الأسرية في النظام القديم لفيليب آريس

l'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime[1]

ترتبط هذه الدراسة بموضوع الأطروحة من خلال اهتمامها بالتحولات التي عاشتها الأسرة في تمثلها لمفهوم الطفولة وتحولات الممارسة التربوية للأبوين مع ظهور المجتمعات الحديثة، فالظّهور المتأخّر لمفهوم الطفولة مع ظهور المجتمع الحديث يحمل أكثر من دلالة سوسيولوجيّة ، حول تغيّر وضعيّة الطفل ودور الأبوين التربوي وكيف أنّه تغيّر في الكثير من ملامحه في ظل المجتمع الصناعي الحديث، وهذا ربّما ما لم ينتبه له إلّا بعد الدراسة التي قدّمها الباحث والمؤرّخ فيليب آرييس، والذي يعتبر من أهم الكتب التي حاولت التقعيد والتأسيس لتحوّلات أوضاع الطفولة والممارسة التربوية في المجتمع الحديث من منظور تاريخي. تدور تحليلات آرييس حول الطّفولة والظهور الجديد "للإحساس بها"، في أطروحته حول فرضيتين أساسيتين:

[1] Philippe Ariès, **l'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime,** Point éditions, 2014.

- **الفرضيّة الأولى:** تتعلّق بالمجتمع الأوروبي التقليدي، وهي أنّه لم يكن يتمثّل الطفولة بشكل جيّد، كما أنّه كان يتمثّل المراهقة بشكل أسوأ كذلك، فمدّة الطفولة كانت تقتصر على مرحلتها الأكثر هشاشة (الرضاعة)، أي عندما يكون الصغير غير قادر على الاكتفاء بنفسه لنفسه.
- **الفرضيّة الثانية:** التي حاول أن يدافع عنها بقوّة وهي أنّ المجتمع الصناعي الحديث هو المسؤول المباشر عن المكانة الجديدة التي شغلها الطفل والأسرة في داخله.

ففي المجتمع التقليدي لم يكن هناك احساس ما بالطّفولة حيث لم تكن فكرة الطفولة موجودة أصلًا، لأنّ وجودها مرتبط أساسًا بوجود صورة واضحة عن تميّز هذه الفئة العمريّة عن الفئات الأخرى[1].

وهذا يعود إلى تحوّل الطفل المفاجئ من ولد صغير إلى رجل دون أن يمرّ بمراحل الشباب، وهنا لم تكن عمليّة تربية الطّفل وتنشئته تتمّ في الأسرة، حيث كانت تحدث ولقرون عديدة بواسطة عمليّة "اكتساب المهنة" وهكذا يختلط الطفل باكرًا مع مجتمع البالغين منذ حصوله على استقلاليته النسبيّة بعد إتمامه لأعوامه السبعة أو الثمانية، يتعلّم باحتكاكه بهم حياة الكبار، بينما يحظى الأطفال في المجتمع الصناعي الحديث باعتبارهم فئة اجتماعيّة لها خصائصها النفسيّة والعقليّة ونشاطاتها الخاصّة وأدوارها ومكانتها المعهودة لها.

هكذا تمّت عمليّة فصل الطّفل عن الرّاشدين واحتفظ بالطفل على حدى بنوع من الحجر قبل أن يتمّ اطلاقه إلى العالم من جديد، واتخذت المدرسة مكانا للحجر، هذه المؤسسة الحديثة التي يعتبرها آرييس ذلك المكان الذي يكشف عن التّقدّم بالإحساس بالطّفولة في الأذهان والتمثّلات.

---

[1] Jean-Louis Flandrin, **enfance et société** , Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 19e année, N 2, 1964. p 323.

هذا التمييز يشهد على وعي جديد لخصوصيّة الطفولة وللإحساس بوجود فئات داخل هذه الطفولة، خلاله برزت الأسرة كمكان عاطفي ضروري للأطفال، وهذا ما لم يكن موجودًا من قبل، وهذه العاطفة برزت خاصة في الاعتراف بضرورة تربية الأطفال من الآن وصاعدًا، فلم يعد وجود الأطفال متعلقا بممتلكات الأسرة فحسب بل برز اهتمام جديد عند الأهل وهو تربية الأطفال الذين صاروا متابَعين بشكل دقيق، وهذا كان على حدّ رأي آرييس من أبرز خصائص القرنين التاسع عشر والعشرين.

حينها فقط بدأت الأسرة في التّمحور حول الطّفل بإعطائه أهميّة بحيث أخرجته من حالة غفلته السّابقة، فلم يعد بالإمكان تكرار عمليّة الانجاب بل صار من الأنسب تحديد النّسل من أجل تركيز الاهتمام به بشكل أفضل.

وفي ظلّ هذه المرحلة وهذا السّياق برز كذلك مفهوم تقسيم الأعمار واكتشاف مرحلة تسمّى "الطفولة" فنجد مثلا مع وجود مفردات تعبر عن مراحل عمريّة معيّنة إلا أنّ الطفل الوليد لم يعرف تسمية فعليّة له إلا حديثا مع كلمة **Bébé** الفرنسيّة، وهنا يتكلّم آرييس عمّا يسمّيه "اختراع فئة الطّفولة **L'invention de la catégorie enfance** " و"**مجتمع الأطفال société d'enfants** "، وظهور الإحساس بها، فكلّ شيء يحدث وكأنّ القرن السابع عشر قد تنبّه فجأة إلى أنّ الطفل أيضًا له روح أبديّة غير قابلة للموت. ويعتمد آرييس للبرهنة على ذلك على الأيقونات التي لم يتمثّل فيها الطّفل قبل تلك الفترة، فمنذ القرن السابع عشر صارت كلّ أسرة مهتمّة بأن يكون لديها صور حتّى لأطفالها الذين ماتوا. كما لم تظهر ممتلكات تنتج خصّيصا للأطفال إلا حديثا كملابس الأطفال وألعاب الأطفال وكتب الأطفال وحتى أغذية خاصّة بالأطفال، كما انعكس ذلك على نمط بناء البيوت بضرورة تخصيص غرف للأطفال فهذا كان يعني اعترافاً ضمنيّاً بمرحلة الطفولة كفئة سنّ لها أهميّتها في تاريخ الإنسان الرّاشد.

ساعدتنا أطروحة آرييس بشكل بارز في بناء موضوعنا خاصة من ناحية التأسيس النظري العام للبحث، وأفادتنا بمنظور ومقاربة للتربية في إطارها الكلّاني وتحليلها سوسيوثقافيا.

9- صعوبات البحث:

إذا عرفنا أن «**الباحث والموضوع يسيران معا نحو المعرفة**» مع Lewin، سندرك بأن الموضوع لم يكن سهلا بالتأكيد. ولعل الصعوبة الأساسية كانت مطروحة على مستوى تدقيق المفاهيم الأساسية التي اقتضتها سيرورة البحث، خاصة وبالأساس مفهوم المخيال نفسه الذي أنهكته حالة الالتباس والقصوى. إضافة إلى صعوبة الإمساك بمتغيّرات البحث وافتكاك مؤشرات كفيلة بالتّعبير عنها، خصوصا أثناء بناء الفرضيّات، وتدخّل متغيرات دخيلة بعضها كامنة، وأخرى واضحة لكن يصعب التّحكم فيها وهو ما تطلّب طرح أسئلة أكثر في الاستمارة بهدف عزل المؤشرات الدّخيلة؛ وهذا تأكيد على صعوبة البحث في علم الاجتماع.

استوقفتنا في بداية البحث صعوبة حصر المخيال الثقافي في أبعاد مناسبة، باعتبار اعتمادنا على تحديده الرّبط بين ما حصلنا عليه في الجانب النظري ونظيره مما تتيحه لنا مؤشرات في الميدان، ذلك أن هذا الميدان مشتت وليس له إطار منهجي يساعد الباحث.

ومن ناحية ثانية، فإن المجتمع نفسه لا يتمتع بالشفافية الكافية، فيجب على الباحث أن يقوى على التجرد الجزئي من ذاته، ويصبح موضوعيا، من تلقاء إرادته، وأن يوجد على مسافة ما، مؤقتا، بينه وبين الواقع الاجتماعي الذي ألفه واعتاده، لكي يستطيع فهمه. كل هذا مع الإبقاء على إمكانية الرجوع إليه، الشيء الذي يفقد بدونه ذلك الموقع الذي يمكنه من الملاحظة والفعل.

لتجنب الوقوع في فخ القرب المسبب للعمى، أي الشعور بالراحة الناتجة عن معرفة مسبقة بثقافة مجال التحقيق، حيث يمكن للقرب الثقافي للباحث أن يخلق شعور خادع بالراحة يقوم على الاقتناع المتسرع بالمعرفة والتمكّن من ثقافته الأصلية، وهذا قد يمنعه من "تجاوز أسطحها ومظاهرها الخادعة"، يقترح جان

ديدييه أوربان Jean-Didier Urbain على الباحث التجديد المستمر لمنظوره لاتخاذ مسافة مع المألوف: "إن تغيير مسار النظرة للواقع باستمرار، وإرباكها، هو أيضًا دور عالم الإثنولوجيا المحلي وهدفه التخلّص من تلك الألفة وذلك الاعتياد"[1].

ثم تأتي أخيرا مشكلة قلة وندرة الدراسات المتعلقة بالموضوع، مما خلق مشكلة الفراغ المعرفي والنظري وحتى المنهجي حيث لم نقف على دراسات تكرس لمنطلق بحثنا وطبيعته (السُّوسيوثقافية) بمحاوره المطروحة، حيث اضطررنا إلى البحث المتواصل عن المادة العلميّة (في أحايين كثيرة كان وقتنا يذهب سدا في جمعها)، فكلفنا ذلك بناء المادّة ميدانيا عن طريق الاعتماد أساسًا على الملاحظات، إضافة إلى المقابلات التي تم تنظيمها مع بعض الشخصيّات والمخبرين الاجتماعيين، أيضا والذي ساهم في تعزيز وتأكيد نفس المؤشرات التي قمنا بملاحظتها، وهذا أخذ منا وقتا في عمل كان بالإمكان تجنبه بوجود المادة وتدوينها من مصدرها. إضافة إلى مشقة وتكلفة التحصّل على مراجع باللغة الأجنبية، حيث تمّ الاعتماد عليها بشكل أكبر وضيق الوقت الكافي لترجمتها.

أما العراقيل الميدانيّة فتمثّلت في صعوبة الاتصال بالمبحوثين لوجودهم في أماكن مختلفة وبعدهم، ومشقّة التّنقّل إليهم، مما أخذ منا وقتاً وجهدا كبيرا، إضافة إلى تحفّظ البعض أحيانا، بسبب عدم التعوّد على هذا النوع من الدراسات السوسيولوجية الدقيقة.

وإن عددنا الصعوبات التي كانت مساهمة في استكمال البحث فإننا نضيف إليها صعوبة أخرى ارتأينا أن نذكرها رغم تجاوزها وهي تتعلق بصعوبة الوصول إلى بعض المعلومات والرغبة في التّأكد من بعض المعطيات التي نجدها في الكتب، وذلك باللجوء إلى أهل الاختصاص وأيضا البحث عن مراجع مكمّلة لها

[1] Jean-Didier Urbain, **Ethnologue, mais pas trop : ethnologie de proximité**, Paris, Paillot Rivages, 2003, p94.

رغم ندرتها وكذلك كنا نستعين في كلّ مرّة، بمخبرين وأحيانا أساتذة متخصصين، لتأكيد معلومة أو إثرائها أو تفنيدها. للتعرف على معانيها مراميها وهكذا استكملنا بحثنا المتواضع رغم بعض العراقيل الطفيفة.

كل هذه الصعوبات شكلت لنا عقبات وعراقيل في دراستنا الميدانية لكنها في ذات الوقت كان ذلك حافزا للاستمرار في البحث والخوض فيه بصفة أعمق وأدقّ.

الفصل الثاني:

المخيال دراسة سوسيولوجيّة

تمهيد:

إنه تناقض يعسر حلّه ! _على حد قول باتلاجين *Evelyne Patlagean*_ ولكن على الأقلّ علينا أن نكون واعين به، إن علمنا أنّ "**مخيال**" مجتمع من المجتمعات لم يصبح موضوع دراسة وبحث إلا حديثًا، فقد ظلّ المخيال خامًا وكتومًا حتى وقت متأخّر من عصرنا هذا.[1]

ويعود هذا التأخّر في الاهتمام بالمخيال إلى جملة من الإرهاصات التي عطّلت من تطوير هذا المبحث في العلوم الإنسانيّة، سنتناولها بالتحليل والمناقشة خلال هذا الفصل، كما يهمنا تلمس دلالات المفهوم في بعض لحظات الفلسفة الغربية مترصدين تحوّلاته وتقلّباته، ثمّ أخيرا الوقوف بشكل أساسي عند الإسهام الحاسم الذي قدمه جيلبير ديران لتأسيس لبنة هذا المبحث في حقل العلوم الاجتماعية.

[1] جاك لوغوف، **التاريخ الجديد**، تر: محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2007م.

I. بدايات البحث في المخيال:

إن ما يبرر هذه الاستعادة التاريخيّة، هو افتراض أن جزءا من الالتباس الذي يحيط بالمفهوم، يعود إلى عاملين نعتبرهما محددين في الشكل والمسار الذي سيلتصق بالمفهوم على مرّ التاريخ، الأول يمثّل "الجذر اللغوي" للكلمة، ونقصد به في الحرف اللاتيني بطبيعة الحال* والذي هو "صورة *image*"، بينما يتعلّق الثاني بالعملية والآلية المتحكمة في انتاج هذه الصورة "الخيال/التخيّل *Imagination*". وعليه فإننا سنبحث عن أهم المحطات التاريخية، والتعرف على تعاملها مع الجذر اللغوي (لمفهوم المخيال)، ومع اشتقاقاته وامتداداته المفهومية.

فإذا أردنا التعرّف على المخيال يتعين علينا الحفر في مخيال المخيال، أي العودة إلى حالاته البدئية الأولى والحفر في المسارات والتشعبات التي آلت به المفهوم المتداول حديثا، أي تتبع مجمل المسار الأبستمولوجي الذي مرّ به. حيث يتشعب الحفر في المسارات المعرفية التاريخية التي شهدها مبحث المخيال في العلوم الإنسانية والاجتماعية الغربية الحديثة إلى تشعبات وتفرعات مختلفة. وللتعبير عن هذه التّشعُّبات سنميز أربع مراحل، قمنا بتصنيفها تبعا لأهم التحولات البارزة التي مرّ بها هذا المبحث في كل مرحلة، فبعد استقرائنا لمجمل الكتابات والبحوث[1] حول المخيال، سنقترح هذا التحقيب الذي نعتبره ذو دلالة من ناحية إبرازه للصورة الفعلية التي مر بها المفهوم ليصبح على ما هو عليه الآن، على أساس أن التطرّق إلى هذه المحاولة التفكيكيّة تجرّنا إلى الأخذ بعين الاعتبار المراحل التاريخيّة التي شكّلت هذا المفهوم بالصيغة التي هو عليها، وكذا المراحل التي عرف فيها تحوّلا في دلالاته ومعانيه:

---

* باعتبار تخالف الكلمة "مخيال" مع الجذر اللغوي "صورة" في الترجمة العربية.

[1] Voir : René Barbier, **Imaginaire Et «Identité Espérée» Dans L'entreprise: Le Cas Du Cirpp**, 2008.

المرحلة① "التأسيس اليوناني للإبعاد": التي نشّطت شيئا فشيئا من نزعة العقل والعقلانية مقابل تثبيط لنزعة الخيال والتخيل

المرحلة ② "الإبعاد": مرحلة إعلاء العقل/ الواقع مقابل إقصاء الخيال والتخيل

المرحلة ③: "الاعتراف" الاعتراف بالخيال لدى الإنسان وتضخيم تأثيره مقابل تقزيم نزعة الواقع/ العقل.

المرحلة ④ التأسيس للمخيال: مرحلة التوازن بين **العقل/الواقع/ الخيال**

المرحلة الأولى: التأسيس اليوناني لإبعاد المخيال

لقد تخيل البشر الأشياء والصور، وتجادلوا حول صوابها وزيفها قبل أفلاطون وأرسطو بقرون عدة، لكن القطيعة بين عالمي العقل والخيال بدأ التأسيس لها مع بزوغ الفلسفة اليونانية. والتي فرضت ثنائية العقل والخيال للتمييز بين العقل واللاعقل، فاعتبرت كل من الإدراك والإحساس، آليات تقودنا للواقع، بينما الفانتازيا والأحلام والفن تنتمي إلى عالم نقيض للأول هو العالم الخيالي. معتبرة أن كل من العالمين متضادين ومتنافرين.

وتتجه العديد من البحوث المؤرخة للمفهوم وللمبحث إلى الإقرار بأن هذه القطيعة والتنافر بين العالمين معطى ثقافي فكري مخصوص بالعالم الفلسفي الإغريقي اللاتيني، على خلاف العالمين الفلسفيين الصيني أو الهندي مثلا، أو العالمين العربي والفارسي من بعض وجوههما على الأقل، "فعلى العكس من الفلاسفة الهنود أو الصينين، يفترض الفلاسفة اليونان انفصاما جذريا بين الكينونة والصيرورة بين "العقلي" و"الحسي" وما يتفرع عنها من تقابلات ثنائية"[1].

[1] Détienne,M.et JP Vernant**, la ruses de l'intelligence, La métis de Grecs**, Champs/ Flammarion, 1974, Paris, p11.

سنحاول التعرض لأهمّ المحطّات التي عاشها مفهوم الخيال في هذه الفترة، وحسب فرنانت[1] فإنّ أفلاطون وأرسطو وأوغسطين والرواقيون والأفلاطونية المحدثة من بين الفلاسفة الذين يمكن اعتبارهم أصحاب أكثر النظريات دلالة وأهمية في مبحث الخيال.

أ. أفلاطون: الخيال باعتباره "محاكاة *assimilation*"

يتعلق التخيّل بمعنى أفلاطون بالعرض والمثول الذي يصل إلى الروح عن طريق العالم الخارجي، وفي كتابه الجمهورية يطلق أفلاطون اسم "الظن" على الاعتقاد والتخيل، ويقرّ فيه أيضا بأن التخيل هو أكثر الملكات أو الأحوال الذهنية غموضا وأقلها يقينا وأدناها مرتبة؛ وذلك لأنها ملكة ترتبط بعالم الصور والظلال والأشباح وكل ما يرتبط بالبعد عن الحقيقة.[2]

ونعرف أنّ أفلاطون قد نصص على ضرورة التمييز بين الخيال والإحساس بالرغم من تصنيفه لهما ضمن الدرجات الدنيا من سلّم المعرفة، كما أسند للصورة والظلّ وظيفة استحضارية، أي أنها لا تظهر من الشيء الذي تحاكيه إلا المظهر الخارجي، المتشابه والمضاعف، باعتبار أن الوجود الحقيقي يكمن في عالم المثل. معتبرا اعتقاد معرفة الصور *eikasia* مجرد خطأ يقع فيه الإنسان، وعليه اعتبر المحاكاة بعيدة عن الحقيقة ولا تخلق سوى ما هو وضيع، إذ أنّها لا تنفذ إلى أعماق الأشياء. مؤسسا بذلك قطيعة بين عالمي العقل والمحسوسات، معتبرا الأخيرة أداة قاصرة للتفكير، وبالتالي فإنّ الأداة الوحيدة للوصول إلى الحقيقة هي "**العقل**". [3]

---

[1] Brann,E, The world of imagination, Sum and Substance, Littlefield publishers,1991, p35.

[2]– شاكر عبد الحميد، **الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي**، سلسلة عالم المعرفة 360، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000، ص 132.

[3] أحمد الميناوي ، **جمهورية أفلاطون**، دار الكتاب العربي، دمشق، ط1، 2010، ص169–175.

ولأفلاطون تصوّر أشدّ سلبية تجاه الصور التي تصدر عن المخيلة، يعود إلى خشيته من النزوع العنيف إليها حيث يمكن أن تحل هذه الصور محل النظام الأصلي للوجود المقدس، بواسطة النظام الذي يصنعه الإنسان والخاص باللاوجود.[1]

نستخلص مما سبق، أن الخيال والتخييل لم تتحدد معالمهما بشكل واضح مع أفلاطون، فهو وسيلة تضليل واستيهام معتبرا إياه وظيفة للنفس غير السامية، كما لم يرق الخيال عنده، بسبب تصوره للمحاكاة، إلى مستوى الطاقة الفعالة أو الملكة الخلاقة.

ب. أرسطو: الخيال باعتباره فانتازيا

هكذا استقرت منذ أفلاطون نظرية في الخيال تعتبره مستقلا كليا عن التجربة الحسية، بعده جاء أرسطو ليمنح نظرية الخيال نقلة أخرى، أثّرت بشكل حاسم في الفكر الغربي وفي نظرته الدارجة نحو الخيال، حيث يعتبر كتابه "**في النفس**« *De L'âme* » " النص المؤسس لنظرية الخيال بوصفه طاقة، محركة وفعالة، تعتمل داخل الأشكال والأنساق. إذ يعتبر أرسطو هو من قدّم أول وصف تحليلي موسع ومعالجة منهجية منظمة لعملية التخيل، كما أنه هو الذي وجه الانتباه إلى صعوبة الوصول إلى فهم فلسفي كامل لملكة الخيال[2].

فبينما ارتبط التخيل لدى أفلاطون بعالم المثل، أعاد أرسطو التخيل إلى عالم الواقع (المحسوسات)، حين دمج بين إنتاج الصور داخل العقل وبين المثيرات الحسية الطبيعية، التي ترتبط بالعقل بطرائق معينة في حال غيابها، رابطًا الصلة بين الخيال والإحساس بتأكيده على حقيقة أن: "الخيال هو الحركة المتولدة عن الإحساس"[3]، كيف لا و أرسطو يختار مدلولا حسيا ليطلقه كتسمية لهذه الملكة، فإذا كان التخيل بالنسبة

---

[1] شاكر عبد الحميد، مرجع سابق.

[2] Schofield,Malcolm, **Aristotle on imagination**, 2003, 249-278. (139)

[3] أرسطو طاليس، **كتاب النفس**، نقله إلى العربية أحمد فؤاد الأهواني، ط2، دار إحياء الكتب العربيّة، 1962م، ص107.

له حركة تحدث من خلال النشاط الحسي، وحيث أن الإبصار هو نموذجيا نوع من الإدراك الحسي، فإنه ومن خلال الضوء، والذي من دونه تستحيل الرؤية، قد أخذ التخيل اسمه "*Phastasia*". حيث تشترك الجذور الخاصة بالمصطلح بين كلمة *Phos* أي الضوء، وكلمة *Phantasia*[1].[2]

بناء على ذلك لقد أرجع أرسطو أصل كلمة فانتازيا *phantasia* إلى لفظ "*phaos* النور" في كتابه النفس. كما حدّد فعل التخيل بأنه تمثيل شيء وهو غائب. فمثلما يرتبط الإدراك الحسي بالحضور، فإنّ التخيل يرتبط بالغياب.[3]

ويختلف استعمال كلمة فانتازيا بين كل من أفلاطون وأرسطو، فبينما يستعملها أرسطو للتعبير عن "قدرة تشكيل الصور" التخيّل"، يستعملها أفلاطون للدلالة عن "ذلك التمازج بين ما ندركه بحواسنا وما نعتقده".[4] فإذا كان أفلاطون، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، يعتبر فنتازيا وضعية يقوم الفكر فيها تلقائيا بتصديق المظهر الذي تبدو عليه الأشياء، أي أنه جعلها مطابقة للإحساس، فإن أرسطو أسند لفانتازيا دورا تركيبيا وتوليفيا، وجعلها وسيطا ديناميا بين الحس والعقل.

هكذا ظلت الصور لدى أرسطو تعمل بوصفها صورا أو بقايا لخبرتنا الحسيّة، نسخا من الصور المحاكية للأصل(الواقعي وليس المثالي)، وبهذا المعنى تصبح الصور هنا مساعدة على الحدس بحقيقة الجوهرية الموجودة في الأشياء الواقعية. وهنا نشير إلى أنّ أرسطو لم ينفي أن يكون التخيل أو الفانتازيا كما يسميها محاكاة، لكنه محاكاة للواقع وعالم المحسوسات وليس المثل كما لدى أفلاطون.

---

[1] وهي مماثلة يراها كل من لورسون Lorson و ترانكد Tancred مماثلة خياليّة إلى حد ما.

Lorson Tancred, H.C, **Introduction to: Aristotle. De Anima (on the soul)** London: pengwin, 1986.

[2] أرسطو طاليس، مرجع سابق.

[3] المرجع نفسه.

[4] Krisanna M. Scheiter, **Images, Appearances, and Phantasia in Aristotle,** Phronesis, 57 , Koninklijke Brill NV, Leiden, 2012, p272.

لكن على الرغم من كون الفانتازيا بالنسبة لأرسطو ملكة وسيطة توجد بين الملكات الأساسية الموجودة سلفا والخاصة بالإحساس والعقل.[1] لكنه أيضًا وفي مكان آخر من أعماله الأخيرة وصفها بالقصور واعتبرها "نوعا ضعيفا من أنواع الإدراك"[2]، كما فسّر بها مشكلة الخطأ الذي يقع فيه إدراكنا أحيانا، كتوهمنا أن حجم الشمس صغير في حين أنها كبيرة جدا.[3]

وهو هنا لا يختلف هو وأفلاطون مع سقراط الذي يعتبر أنّ الصور لا غنى عنها، لأنها تسمح لنا بإدراك الأشياء في زمن ما من خلال إدراكنا لها في وقت سابق. وهو الأمر الذي يعتبره سببا لأن تكون الصور التي هي مركز الخيال في موضع اشتباه، كونها تمنح لنا واقعا مغلفا بين الحقيقة والزيف.[4]

هكذا حول أرسطو الاهتمام بموضوع الخيال من المستوى الميتافيزيقي إلى المستوى السيكولوجي، من منظور ابستيمولوجي واقعي بدل مثالية أفلاطون التي كانت ترى في الخيال محاكاة وثنية للقوة الخالقة المقدسة، بينما حلّل نموذج أرسطو الصور باعتبارها نشاط داخلي للعقل يتوسط بين الإحساس والتفكير، وهكذا أصبحت الصور العقلية التي ينتجها الخيال بمثابة وسيط يربط بين الداخل والخارج، إنها أشبه بنافذة مفتوحة على العالم الخارجي، وأيضا مرآة موجودة في العقل تقدم له ما يحدث في ذلك العالم.[5]

إذن تكمن الاختلافات الأساسية بين رؤيتي أرسطو وأفلاطون، من حيث اعتبار الأول أن التخيل "عملية داخلية" بحيث جعل منه صبغة سيكولوجية، وهو عنده شرط أساسي سابق للتفكير العقلاني على عكس فكرة أفلاطون حول العقل الذي لا يكون في حاجة إلى تلك الصور، وبسبب وجود وساطة بين الخيال

---

[1] Cocking, J.M, **Imagination, a study in history of ideas**, London, Routeldge, pp24-25.

[2] Krisanna M. Scheiter, Opcité, p257.

[3] Ibid, pp265-266.

[4] Sari Mohammed Leila, **Contes et récits du Maghreb : Territoires de l'imaginaire et enjeux socioculturels**, Thèse de doctorat, Tlemcen, 2016, p21.

[5] شاكر عبد الحميد، مرجع سابق، ص141.

والخبرات الحسية فإنه وسيلة فعالة في فهم الحقيقة بدل أن يقود الإنسان نحو عالم وهمي من الأشكال المحاكية لدى أفلاطون.[1]

وخلافا لأفلاطون الذي حصر الخيال صمن حدود "**المحاكاة**"، فمع أرسطو، لم يعد الخيال سجين مفهوم المحاكاة، وسجين النماذج والنسخ، فقد تخلص من وضعية اللاوجود التي أسندها إليه أفلاطون، وصار موجودا وذو اعتبار فعلي في الواقع، وسيطا يلعب دورا أساسيا بين العقل والإحساس.

لكن أرسطو وأستاذه أفلاطون لايختلفان في مدى السلطة التي يجدر منحها للعقل، ليفرض وصايته على الخيال الذي يبقى قاصرا عن الوصول إلى المعرفة، رغم الاعتراف بأهميّته. فالخيال في ضوء تصوّر أرسطو ينبغي دائما أن يظلّ خاضعًا للعقل، "فللعقل هيمنة على الجسم تشبه هيمنة السّيد على العبد، أمّا ما يملكه العقل من سلطة على الخيال فهو أمر مختلف، إنها سلطة الحاكم على المواطن الحر، الذي يمكن أن يحلّ عليه الدّور فيتولّى هو نفسه –أي المواطن الحرّ– عمليّة الحكم هذه".[2]

ولم يختلف تعامل الرواقيين مع الخيال إن لم يكن أسوأ، إذ يعتبرونه "ملكة رأي"، وحددوه بأنه مجرد إحساس عفوي ومباشر يدخل الاضطراب على استعمال التمثلات ويسبب للنفس الأمراض والتوتر ويلقي بها في بيداء الوهم والفانتازيا. وبذلك منحوه وظيفة أخلاقيّة، حين اعتبروه سببا في ترك الفضائل والإقبال على الرذائل، بانشداد النفس إلى المتخيلات وغفلتها عن الجليّات وعجزها عن الفعل وفق قواعد الإرادة وتحت هداية العقل. ولهذا السبب دعا الرواقيون إلى مواجهة الخيال بغية إنقاذ العقل وتحرير الإرادة من غلبة الأهواء. ولم يختلف **الإبيقوريون** كذلك عن غيرهم في نبذ الخيال، إذ يعتبر تيتوس لوكريتيوس الإبيقوري أن "الصور الخيالية صور شبحية غير دقيقة مغلفة بغلالات ضبابيّة رقيقة من الذرات المتطايرة في الهواء"[3].

---

[1] شاكر عبد الحميد، مرجع سابق، ص ص 139–140.

[2] Cocking, Opcité, pp 268-270.

[3] المرجع نفسه، ص88.

إذن هكذا أسّس التراث اليوناني بما حمله من تصوّرات وآراء لمرحلة طويلة من التهميش والإقصاء سيعيشها "الخيال" و"التخيّل" و"المخيال"، فبالرغم أن التداول الفلسفي اليوناني لمفهوم الخيال لم يقصه تماما من عملية المعرفة إلا أنّه أسّس لجذور هذا الإقصاء، إذ ستستمرّ هذه الآراء تؤثر وتتحكّم في تصوّرات الكثير من الفلاسفة والمفكرين مؤسسة النظرة السلبية الدارجة في تاريخ الفكر الغربي إلى الخيال.

المرحلة الثانية: مرحلة الإبعاد وانتقاص المخيال:

لقد شكل الخيال دائما، بالنسبة للفلسفة، منذ نشأتها كميتافيزيقا إلى اليوم أمرًا محيرًا، وما تميز به في خطابها هو أنه "شيء" يتمنّع عن كل تحديد صارم، منفتح على النهاية بشكل جوهري، هارب ومنفلت من كلّ ما قد يحدّه[1]، مثله في ذلك مثل المسائل الجوهرية أو القضايا التي اعتبرت من قبيل العويص في الفلسفة. ذلك أن الحديث عن الخيال، كان يأتي مرتبطا بالحديث عن الحواس والانفعال والشعر والفن وقضية المحاكاة[2]. وعليه صنف الحديث عن هذه الأمور ضمن خانة المظنون والوهم الذي يحمل الكثير من الشك والارتياب.

لو تتبّعنا تفاصيل تطوّر حضور الصورة في الفكر الغربي، سنلاحظ غيابا متعمّدا وممنهجا لها، يعود في جزء معتبر منه حسب جيلبير ديران إلى انتشار التّصورات المكرّسة للتحريم المسيحي المبكر والوسيط للأيقنة والتمثيل والتصوير وترسّخ تلوينات معينة من ذلك منهجا ومنظورا في العديد من الرؤى بما في ذلك العلمية والعقلانية الأوروبية الحديثة. [3]

---

[1] Gaston Bachelard, **L'air et les songes**, José Corti, Paris, 1943, pp7-9;
انظر أيضا لهب شمعة ص12-13.

[2] كتاب الجمهورية لأفلاطون، ترجمة فؤاد زكريا، بدون تاريخ، ص ص366 و377.

[3] جيلبار ديران، **الخيال الرمزي**، تر: علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1994.

لكن الجزء الأكبر والأهمّ من هذا الإقصاء يعود إلى الحجم المبالغ فيه الذي حظيت به العقلانية، إذ هناك تضخيم مبالغ فيه لدور العقل في تاريخ الفكر الأوروبي، نتيجة عوامل إيديولوجية وتاريخية متعددة، إلى درجة إقصاء أي شكل آخر من أشكال الوصول للمعرفة، وذلك يؤدي إلى الحكم على المخيالي بأنّه كلّ ما يتعلق بالتصور الخيالي وبالمغلوط وبالمراوغ مما أعاد المبحث إلى جذوره الإغريقية، وسنلاحظ في هذه المرحلة بالذات **إعلاء مبالغا فيه للعقل/ الواقع، مقابل إقصاء مبالغ فيه للخيال والتخيل.**

صحيح أنّ التراث اليوناني كما أشرنا في مبحث سابق قد أسّس بمقولاته وتصوّراته للإقصاء الذي يعيشه الخيال في الفكر الغربي، لكن الضربة الأولى والأساسيّة التي تلقاها المخيال في صيرورته، والتي أحدثت تحولا هائلا في صيرورة الفكر الغربي، قد جاءت على يد **روني ديكارت** René Descartes (1596-1650) في القرن السابع عشر، فتأكيده على العقل يفترض استبعاد كلّ ما يشوّش على عمله، والتقليل من أهميّة ما لا يستجيب لمقتضياته وضوابطه. لأنّ الخيال في اعتبار العقلانيّة يعدّ عنصر ازعاج لعمل العقل أكثر مما هو عامل إغناء للممارسة العقليّة[1]. وبهذا اعتبر الخيال مصدرا للتوهم مثله في ذلك مثل الأساس الذي قامت عليه "علوم الصور" جميعها بما فيها الرموز والصور الشعريّة والأسطورة والمخيال. فمبادئ التفكير العقلاني التي جاء بها ديكارت شوهت كل محاولة للبحث في هذا المجال، وعطّلت من عطاءاته ردحا طويلا من الزمن، المرحلة التي اعتبرها جيلبير ديران[2] اللحظة الأكثر وضوحا لانهيار المخيال و التفكير الرمزي في تاريخ الفكر الغربي.

ومن ثم يكون الموقف الديكارتي قد حكم على المتخيل بالتهميش لمدة أكثر من قرنين في تاريخ الأفكار الغربي. هكذا لعنت ملَكة الخيال بعنف خلال القرنين، إذ اعتبرها باسكال "**سيدة الخطأ والضلال**"[3]،

---

[1] نورالدين أفاية، مرجع سابق، ص20.

[2] جيلبار دوران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص21.

[3] Daniel-Henri Pageaux, **Littérature Générale Et Comparée Et Imaginaire**, SFLGC , Paris, 1995, p82.

وعدّها أيضا برانشفيك كـ"**خطيئة ضد العقل**"، ولم يكتشف سارتر في التخيل إلا العدم وموضوع وهم وعوزا جوهريا"[1] أما لدى لوك فكانت "وظيفة زائدة عن الحاجة أو وظيفة زائفة".[2] ونفيت الصورة إلى ظلمات غير الواقعي وغير المعقول، إلى درجة أن الديكارتي نيكولا مالبرانش **NicolasMalebranche** (1638-1715) وصل إلى أن يصفها بـ "مخبولة المسكن" **La folle du Logis**.[3]

وبذلك سطّر ديكارت للفلسفة الغربية ما يعينها للانتقاص من القيمة الوجودية للصور ولدور المخيلة. وعلى هذا الأساس والتأسيس من قبل ديكارت وقبله أرسطو رفضت النزعة الوضعية في القرن التاسع عشر الاعتراف بالبعد المخيالي والأسطوري للإنسان، واعتبرته شيئا متجاوزا ينتمي إلى العالم القديم.

المرحلة الثالثة: مرحلة الاعتراف:

ربّما كان من الضروري على الخيال أن يعيش حالة الاستثناء والاستبعاد لمرحلتين من الزمن بدءا من التراث اليوناني وانتهاءا بالفكر الأوربي الحديث، ليبدأ الاعتراف به لكن ذلك لن يتأتى دون أن يتعلّق الأمر بـ"**ثورة منهجيّة**" على المنطق المتوارث عن أرسطو وديكارت[4] فكيف جاءت بوادر الاعتراف ومن أين انطلقت هذه الثورة؟

في كتابه « Pratique de l'imaginaire **: lecture de Gilbert Durand** » يحدد **مارتين كزيبيراس** Martine Xiberras ثلاث لحظات[5] يعتبرها اللحظات الأبستمولوجية الدّالة التي شكلت منهج جيلبير ديوران، والتي كانت بمثابة التوتر الذي أسس لمبحث المخيال في العلوم الاجتماعية.

---

[1] جيلبار دوران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص23.

[2] شاكر عبد الحميد، مرجع سابق، ص73.

[3] Gilbert Durand, **Introduction à la mythodologie, Mythes et sociétés**, livre de poche, Paris, 1996, p22.

[4] Martine Xiberras, **Pratique De L'imaginaire : Lecture De Gilbert Durand**, Les Presses De L'université Laval, Canada, 2002, p23.

[5] Ibid.

اللحظة الأولى: المنهجيّة الشموليّة totalitaire " للعلم الوضعي

تميز العلم الوضعي باحترازه الشديد تجاه الماورائيات وتضخيمه لدور العقل وإعلائه من شأن التجربة وما آل إليه من ترسخ الاعتقاد في الفعالية التقنية والتنفيذية والإجرائية للعلم، التصور الذي يقدم العالم باعتباره وجود مادي ناجز، محددة معالمه وقسماته، وفق سببية ميكانيكيّة حتمية.

المنهج الذي عُرف باتجاهه العدائي لأصحاب الأيقونات[1]، واستناده إلى خلفية تصورية تؤمن بالمنظور الخطي التقدمي ***linéaire*** والتطوري للتاريخ، حيث تتجه إلى غلق البحث في كل ما يمكن أن يؤسس لمبحث الصورة و المخيال والتمثل على أساس اعتباره من مخلفات الميتافيزيقا. مستعينة في ذلك بالتراث اليوناني القديم مستعيدة مقولاته الفلسفية السقراطية الأرسطية السكولائية التي لا ترى في معاني المخيال إلا تشويها للواقع ومحيلا إلى الفنتازيا و الوهم، التراث الفلسفي الذي زاد من حدّة نبرة هذا العداء وبرّر طويلا له. هذه الأشكال في التفكير فاقمت من حدة انفصال الفكر الغربي عن باقي التيارات المتعاطفة مع المخيال، على ضعفها وقلّتها.

اللحظة الثانية:

تمثّلت اللحظة الثانية للثورة الابستمولوجية في ظهور ثلاث حركات في تاريخ العلوم، تعدّ من النظريات الكبرى المراجعة والنقدية والتي كانت "تتنبأ" بانفجار "**الوضعية**" المحدق ومهّدت لشروطه الضروريّة وهي: ابستمولوجيا باشلار والفلسفة النقدية المتعالية لكانط وظهور الحركة الرومانتيكية.

1- شاعريّة غاستون باشلار وفلسفة الخيال *Gaston Bachelard* (1884-1962)

يمكن أن نعتبر أنّ باشلار والذي قدّم رؤية أكثر تعاطفاً مع الفن والشعر والأسطورة، هو أوّل مَن

[1] ويطلق عليهم أيضا "أعداء الأيقونات "**les iconoclastes**" يقصد بهم الوضعيون الأوائل الذين حاربوا كل تفكير غير وضعي.

أحدث قطيعة ابستمولوجية أثناء مقاربته للخيال. فقد أعلنت كتبه[1] عن برنامج طموح غايته تبيّن "هرمونات" إنتاج الخيال والبحث عن قوانين اشتغاله في اللحظة التاريخيّة التي لا يعترفُ به أصلا. لحظة باشلار فيلسوف الخيال والعقلانية لحظة فارقة في تاريخ العلم، حيث كان لما قدمه من أعمال الأثر الكبير في تغيير طريقة التّفكير واتجاهات النّظر، وإيلاء هذا المبحث أهمّية كبرى[2].

تركّز اهتمام باشلار على الكشف عن علاقة الجوار بين العقل من جهة والخيال من جهة أخرى، وهي العلاقة التي كانت ولاتزال مثار خلاف بين الباحثين فمنهم وقف ضد هذه الوحدة في أعمال باشلار وأنكر هذه الصلة أصلا، ومنهم من يؤكدها ويتفق معه فيها.

لاشك أنه قد ساد الاعتقاد عبر تاريخ الفكر العلمي أن الخيال يظهر في مجال التفكير العلمي بوصفه عقبة أمام الموضوعيّة العلميّة، وينسحب ذلك على الأحلام والقصائد الشعريّة والصور المتخيّلة، ومن ثم لا ينبغي للعلم الطبيعي أن يحمي نفسه ويؤمن ذاته منها فحسب بل أن يستنفذ قواه العلمية في شن حرب ضدّها.

لقد جاءت فلسفة العلم عند باشلار لتعيد طرح قضية العلاقة بين العلم والشعر، أو بالأحرى بين العقل والخيال على أساس جديد ومغاير، حيث يرى باشلار كما يشير **كريستوفيدس** ***Christofides*** أن ما قد هدمه العلم بمعوله لم يكن "**الخطأ**"[3*] فحسب، وإنما قد حطّم أيضا مجال الشعر. ولقد كانت تلك هي الأطروحة التي انصرف إلى تعميقها من منظور نفسي إبستيمولوجي، باحثا في أفق جديد جامع للنشاط

---

[1] "التّحليل النّفسيّ للنّار"، "الماء والأحلام"، "الهواء والأحلام"،" الأرض وأحلام الرّغبة" "الأرض وأحلام الرّاحة".

[2] تواصلت البحوث الفلسفية المعمقة لمبحث المخيال بناء على "أطروحة باشلار" في أعمال جلبير ديران إضافة إلى كتابات ج.ج. وننبرغر Jean Jacques Wunenburger ، مدير مركز غاستون باشلار للبحوث في المخيال والعقلانية. انظر:
Jean Jacques Wunenburger, L'imagination, P.U.F, « Que sais-je ? », Paris, 1991.

[3] يحتلّ "**الخطأ**" مكانة هامة في تطوّر العلم لدى باشلار، فتاريخ العلم سلسلة من الأخطاء المتعاقبة.

الذهني المفهومي للعقل من جهة وللنشاط الخيالي الحالم للنفس من جهة أخرى، منتجين تباعا العلم و الشعر[1].

تتمثّل عبقرية باشلار هنا بأنه فهم أن تجاوز "**محاربي الأيقونات**" لا يتحقق إلا عبر وساطة النقد العلمي، وعليه ناهض مثاليات العلم الطبيعي وانشق عنها لأنها تشيءُ الإنسان وتجرده من انسانيته، وقد عبّر عن ذلك في كتابه التحليل النفسي للنار بقوله: "يجب التقاء الروح الشعريّة الفياضة بالروح العلمية الكتومة التي تعتبر النفور المبدئي احتياطا سليمًا"[2].

وقد يبدو أن ثنائية العلم والفن تتمايزان كما يتناقض العقل مع الخيال، أو بما وصفه في كتابه "**شاعريّة حلم اليقظة**" عن تلك: "القطبية الواضحة للعقل والخيال، فالقطبين المتعارضين يتباعدان أكثر مما ينجذبان كلا منهما للآخر"[3]، وفي نفس الوقت يؤكّد وحدة قطبي الوعي الإنساني العميق، أو كما يسميها بأقطاب الوعي الجيّد *La bonne conscience* الذي يكون في أحسن حالاته حين يتناوب بين الصور (أي الخيال) والتصوّر (أي العقل)، فينبغي أن نحبّ القطبين المذكّر والمؤنّث للنفس"[4]. ويفهم من ذلك أن باشلار يريد محو الحدود الفاصلة بين العالم الخارجي والعالم الباطني، على أساس أنه في التناوب بين قطبي الصورة (أي الخيال) والتصوّر (أي العقل) يصبح الوعي في أفضل حالاته.

وهنا ينبغي أن نلاحظ أن باشلار لم يعمد مطلقا على أن يخلط عمل العقل بعمل الخيال، بل قصد التوفيق بينهما والتأكيد على التناوب والجوار بينهما في فلسفة يمكن أن نسميها "فلسفة الخيال"، فالخيال والصور المتخيلة والاستعارة والمجاز كما يعتقد باشلار في كتابه "**لهب شمعة**" هي أصل العلم "ففي ذلك

---

[1] Gaston Bachelard, **La formation de l'esprit scientifique**, Contribution à une psychanalyse de la connaissance, Paris, 1938.

[2] Gaston Bachelard, **La psychanalyse du feu**, édition Gallimard, 1949, p12.

[3] Gaston Bachelard, La poétique, Opcit, pp 46-47.

[4] Ibid, p47.

الماضي السحيق للعلم كانت **المجازات** هي الفكر"[1]، فالجاذبيّة بالنسبة لنيوتن نفسه كانت **مجازا** *Métaphore* وليست حقيقة"[2].

وهذا يجلبنا إلى **النزعة الإنسانية المقلِبة** لباشلار ***Bachelard's Subversive Humanism*** ، كما أسمتها **ماري جونس**، والتي تشقّ طريقا جديدا للعلم، قالبة رؤية الموجودات الإنسانية رأسا على عقب، "حتى أن العلوم الإنسانيّة والعلوم الطبيعية كما يقول **جون ليتش** تجد وسيطهما عند الرجل "باشلار" الذي جاء في نهاية المطاف ليكتب عن شاعريّة العلم".

وجّه باشلار بحثه نحو " **مافوق الوعي الشعري**" ووجهه أيضا نحو نظام من التعبير أكثر غموضا والذي يبدعه "**حلم يقظة**"[3]، متصلا في فكره بكانط الذي يؤكد على الطابع المتسامي للخيال المسير للتجربة، عوض أن يكون نتيجة لها.

تعمل ملكة الخيال على تغيير الصور التي تصل عبر الإدراك، وفي هذا الصدد نجد باشلار يقول: "يراد للخيال دائما أن يكون ملكة تكوين الصور، بينما هو في الواقع ملكة إعادة تشكيل الصور التي تصل من الإدراك"[4]، والخيال باعتباره إرادة ديناميكية، تعمل على إعادة تشكيل النسخ المتغذيّة بواسطة التّصور،"لا يكتفي بالمعطى بل يعمل على تحويره، فهو أكثر عمقا من الذاكرة، إذ في حريته المتوحشة يكمن جوهر الفكر"[5]. لقد اعتبر باشلار تأسيسا على ذلك أن اللفظ الأهم فيما يتعلق بالخيال ليس لفظ الصورة بل لفظ

---

[1] غاستون باشلار، تر: مي عبد الكريم محمود، **لهب شمعة**، أزمنة للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص26.

[2] Mary Jones, **Gaston Bachelard, Subversive Humanist**, p175-176.

[3] جيلبار ديران، **الخيال الرمزي**، مرجع سابق، ص72.

[4] Gaston Bachlar, **L'air et les songes**, Josi Corti, 1943, pp7-8.

[5] Léon-Louis Grateloup, **Nouvelle anthologie philosophique**, Hachette 1983, p201.

المخيال إذ أن هذا هو ما يجعل الخيال بما هو منتج للمتخيلات منفتحا ومتفلتا بالمعنى الإبداعي الخلاق للكلمة[1].

كما استمدّ من كارل يونغ بعض الأفكار الأساسية عن الحدس، منها فكرة اللاوعي الجمعي وهو المفهوم الإبداعي الديناميكي للحياة النفسية التي تتحول من الخيال المادي إلى الخيال السيني أو الحركي[2]. وهو المفهوم الذي قاده لاكتشاف بعد جديد في وجود الإنسان، متمثلًا في تلك" **الشحنة الضخمة للأسلاف وللاوعي**"، وبالتالي تركّز اهتمام باشلار بالصورة بالبحث عن تلك التي لها القدرة الكامنة على استعادة وبث النماذج الأصليّة اللاشعورية[3]، فالصور ليست راسبا من رواسب الإدراك الحسي وإنّما هي "**حضور أوليّ**"، وعليه يرى باشلار أن ما يبدعه "الفنان" أو "العالم" يكون له ينابيع أعمق في اللاوعي"[4]، فالمخيال ليس شيئا سوى هذه السيرورة التي تعمل من خلالها الأوامر الغريزية للذات على نمذجة الموضوع المعروض أمامها. وهو ما ألقى إنارة كاشفة جديدة على ما في "**الروح العلمية**" من عناصر مخيالية تؤثر في تصور العلماء للوحدة وللانسجام أو للتناقض والتنافر بين العناصر البانية للنظريات العلمية مثلاً. إذًا هنا فتصورات العلماء تنبني بعقلانيتها على لاوعيهم الذي يتأسس هو ذاته على مسبقات مخيالية قبليّة تضطلع فيها عناصر الحياة الأولى من ماء ونار وهواء وتراب بأدوار تصويرية خطرة.[5] وعلى أساس هذا المفهوم يعتبر باشلار أنّ "الخيال الإبداعي بما هو تنشيط للطاقة التصويرية التي لدى الإنسان يعتمد مصدرين هما **لاوعي الفرد وأعماقه النفسية الغائرة** من جهة **وعناصر الطبيعة** وموادها وقواها من الجهة الثانية"[6]. وهو ما عمد إلى

---

[1] Christian Chelebourg, **L'imaginaire littéraire**, Paris, Nathan, coll. «Fac littérature», 2000.

[2] غاستون باشلار، **لهب شمعة**، مرجع سابق، صص9-11.

[3] المرجع نفسه، ص14.

[4] غاستون باشلار، **جماليات الصورة**، تر: غادة الإمام، دار التنوير، 2010م ص137.

[5] منير السعيداني، مرجع سابق.

[6] Joël Thomas, **Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire**, op.cité, p 115.

إثباته في تحليله النفسي للنّار، فمن خلال الكتاب يحاول أن يبين قناعاتنا الذاتية الخاصة بالنار، والتي هي قناعات ماقبليّة للعلماء وكيف تختلط في هذا المجال حدوسهم الشّخصية بالتجارب العلميّة التي يقومون بها.[1]وعليه دعى باشلار إلى دراسة ما سماه بـ"**التحليل النفسي للمعرفة** ***la psychanalyse de la connaissance***".

وعليه ينفي باشلار أن يكون التخيل إدراكا عدميا لغياب الأشياء، ولكنّه إدراك مباشر لجوهر الموجودات، ذلك بأنّ كيان الصورة نفسي، بينما يمدّ كيان الموضوعات الحقيقيّة جذوره في الواقع الفعلي والموضوعي.[2] وهنا يؤشر باشلار إلى استحالة الدراسة الموضوعيّة للصُّورة، لأنّ ذلك يجرّدها من روحها، إذ" لا يمكن دراسة الصورة إلا بالصورة، وذلك أن نحلم بالصور كما تحتشد في حلم اليقظة"[3].

2- Schématisme transcendantal التخطيطية المتعالية[4] مع إيمانويل كانط

لا يمكن للخوض في مبحث الصورة أن لا يحيلنا إلى البحث في الشكل، الذي يعني أن يحيلنا إلى فلسفة كانط المتعالية والتي تفصل بين جوهر الشيء وتصوُّره، الأمر الذي يجعل من مبحث المخيال مبحثًا كانطيًا بامتياز، ومعلوم أنّ اسم كانط معروف بالثورة الكوبرنيكية، غير أنّ الثورة الكوبرنيكية التي أحدثها كانط في الفلسفة الحديثة، تكمن في محاولته البحث عن إمكانية إقامة الفكر على ذلك "**الموقع**" الذي تم نبذه من طرف الميتافيزيقا وأعني به "**الخيال**"، محدِثا بذلك علامة فارقة في الفلسفة الغربية وهي التي تطورت عنها فلسفات المخيال وسوسيولوجياه.

---

[1] غاستون باشلار، جماليات الصورة، مرجع سابق، ص140.

[2] محمد عاطف جودة، **الخيال مفهوماته ووظائفه**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984، ص74-75.

[3] Gaston Bachelard**, La poétique de la rêverie**, Quadrige, PUF, 8eme éd, 2016, p46.

[4] التخطيطية المتعالية: هي نواة النظرية الكانطية في المعرفة، وتهدف إلى إبراز كيف يطبق الخيال المنتج المقولات على الظواهر بواسطة تحديد متعال للزمن.

لقد حاول كانط اتخاذ الخيال أرضا تقيم عليها الذاتُ نشاطها الفكري، وهو بهذه المحاولة، قد تجرأ على مجاوزة البعد المنطقي والعقلي الذي اتخذته الفلسفة منذ نشأتها أساسا لقول الحق والحقيقة. وهذه المحاولة الجريئة هي ما جعلت من كانط قمة في تاريخ الميتافيزيقا بشكل عام، ولحظة حاسمة في التفلسف الحديث والمعاصر.

وما منح كانط هذه المنزلة انشغاله "**بالشيء**" الذي ظلت الفلسفة تتحدث عنه بشكل خجول، بمعنى أنه اهتم بالخيال باعتباره الأساس الذي يجعل مختلف أشكال التمثل ممكنة. وقد كان ذلك في الطبعة الأولى لكتابه نقد العقل الخالص الصادرة سنة 1781.[1]

ففي نقده للعقل الخالص حدد للمخيلة مكانة وسطاً بين الإدراك والفهم ***Mediatrix***، ذلك أنه لا يرى في المخيلة مصدرا للمعرفة بقدر ما يعتبرها إطارا موحدا لمصدري المعرفي: الإدراك والفهم، وشرطا قبليًّا لوحدتهما، إذ بفضلها يحصل التراكم وتتوفر إمكانية إصدار الأحكام.[2] كما ميّز بين الخيال الناسخ الذي يمتلك قدرة على استحضار مواضيع في الفكر كان الحدس قد انتبه إليها في مرحلة سابقة، والخيال المبدع الذي يحوز على ملكة من الحدوسات الخالصة على غرار المكان والزمان[3]، وأسند إلى "**الخيال المتعالي**" مهمة التأليف بين مقولات الذهن ومعطيات التجربة الحسية.

اللافت للنظر أن الفلسفة النقدية مع كانط في نقد العقل الخالص قد تمكنت بشكل مبهر من إعادة الاعتبار لملكة الخيال والمخيلة، حين اعتبرت أنّ "**الخيال المتعالي**"، "قوة أساسية تشتغل قبليا باعتبارها مبدأ أساسيا لكل معرفة"[4]، ونظرت إليه على أنه شرط إمكان التأليف بين الحدوسات الحسية والمقولات الذهنية

---

[1] محمد طواع، **كانط ومنزلة الخيال**، مجلة فكر ونقد، العدد 33 (07)، 2010.

[2] محمد نورالدين أفاية، **المتخيل والتواصل: مفارقات العرب والغرب**، دار المنتخب العربي،1993.

[3] Emmanuel Kant, **Critique De La Raison pure**, p24.

[4] Hélène Védrine, **Les grandes conceptions de l'imaginaire**, Biblio, Essais, Paris, 1990, p89.

عن طريق عملية **التخطيط الذهني** ***schimatization*** [1]، هذه العمليّة هي عبارة عن "إجراء أوليّ للخيال قصد إسناد صورة لتصوّر ما"[2]، إذ يتحقّق مفعول الخيال حين يمد الفكر بمجموعة من "**الترسيمات الذهنية الأولية المتعالية**"[3] ***schèmes transcendantales*** التي تمكن من تمثل الصورة الخالصة، كما تشكل أساس الرؤية وكل علاقة ممكنة بأشياء المحيط المشتتة[4]، أي هو نوع من النموذج القبلي لتجربة سبق المرور بها في الواقع، بمعنى أن الخيال ينشئ "ترسيمات ذهنيّة" (***Schèmes***) أو رموز تنتظم تحتها الحدوس الحسية، فلا يمكن أن نفكر في الدائرة دون رسمها في أذهاننا و لا أن نفكر في الزمان دون رسم خط مستقيم في مخيلتنا؛ "ومعنى هذا أن المخيلة تفرض على الحدس (أو العيان) الحسي عملا أوليا هو عبارة عن عملية تنظيم أو تأليف رمزي (تشبيهي) يكون بمثابة تمهيد للتأليف الذهني الذي ستحققه المقولات"[5].

وعلى هذا الأساس يعتبر كانط الخيال بعدًا مهمًّا من أبعاد الروح الإنسانيّة، بعد يماثل في قوّته وكفاءته الملكات الأخرى بل يتفوق عليها أيضا "**ملكة اللعب الحرّ بالحدوس**"، ودوره مهمّ في الفن والعلم والوعي وفي الحياة بشكل عام.[6]

لقد وصف كانط فلسفته النقدية المتعالية بأنها "**ثورة كوبرنيكيّة**" ، ومن منطلق هذا الوصف تخلص الخيال مما كان قد ألمّ به من زراية وتهوين، ولم يعد تحلّلا للإدراك وتعفنا في الإحساس، واحتل مكانته بوصفه أساسا لابد منه إلى جانب الإحساس والفهم لإمكان التجربة.[7]وبذلك نجا الخيال على يد كانط

---

[1] **schimatization** أو الترسيمة كما تسمى في الدراسات الحديثة حول الخيال في المغرب العربي.

[2] Hélène Védrine, Opcité, p102.

[3] Hélène Védrine, Opcité, p96.

[4] محمد طواع، مرجع سابق.

[5] زكريا إبراهيم، **كانت أو الفلسفة النقدية**، دار مصر للطباعة، ب.ت، ص 71.

[6] عبد الحميد شاكر، مرجع سابق، ص72.

[7] محمد عاطف جودة، مرجع سابق، ص242.

وحسمت فلسفته رحلة العذاب التي عاشتها هذه الملَكة طوال تاريخ الفلسفة الغربية، ، ومن ثم رفعت عنها تهمة التشويش على العقل.

3- ظهور الحركة الرومانتيكيّة:

أثبت ظهور هذه الحركة في تاريخ الفكر الأوروبي وجود أشكال أخرى للمعرفة غير المعرفة العقلانية والنفعيّة والتي ساعدت في النهوض بقوة التخيّل التي يصفها بودلير [1] بـ"ملِكة القدرات ***la reine du capacités***" تفخيما وتبجيلا. معتبرين **الخيال** حقيقتهم الوحيدة **والتخيّل** هو آلية تحقيقه.

فقبل الرومانسيين كان الالتباس بين الخيال والوهم مسيطرا حتى وقت متأخر إذ تدل الدراسة السيميائيّة لمصطلحي الخيال والوهم على أنهما كثيرا ما استعملا بضرب من الترادف المشوب بالغموض منذ القرن 17م حتى قيام هذه الحركة، ومع ذلك أخذ الخيال ينفصل عن الوهم بحيث اتخذ شكله المستقر في انطباعات الحس وبقائها في الذاكرة. وفي سياق عقلانية القرن السابع عشر، انحلت مكانة "**الوهم**"، واستقلّ عنه "**الخيال**" متحوّلا إلى وضع جديد، وفي القرن الثامن عشر تحددت الفوارق بين الوهم الخيال، وأخذ الخيال يتحرّك من خلال نظرية التداعي في مراحلها المختلفة. [2]

وقد عومل الخيال من قبل الفلسفة الكلاسيكيّة معاملة متحفظة إلى حد شديد، فقد اعتبروه هبة عظيمة للفنان لكنها تبقى دائما موضع احتراز وتساؤل، مستعيدين مثالهم المحتذى من التراث اليوناني، في الدعوة إلى التخلص من الخيال الجامح والنزعات الفردية والعواطف الجياشة، واعتمدوا العقل وفضلوه لما فيه من ثبات وعدم تغير جعلهم دعاة إلى أن يقاد الخيال بالعقل أو الذوق السليم.

---

[1] Daniel Henri Pageaux, Opcité, p83.

[2] المرجع نفسه، ص63.

وانتهى أنصار الكلاسيكية إلى ضرورة انضباط الخيال الإنساني بقوة العقل وسلطته يقاد بها ويخضع لقواعدها. [1] واصفين إياه بأنه "ملكة فوضوية لا تراعي أي قانون، وتؤدي إلى الجنون والهذيان وذلك لأن الخيال لا يخضع لسلطان العقل، فهو قوة لا ضابط لها وواجب الإنسان الخلقي يقضي عليه أن يكبتها في نفسه"[2]، وما لبث المذهب الرومانسي أن صدع هذه المبادئ وتمرّد عليها، وأعلى من شأن الخيال وقيمته، معترفا بما ينطوي عليه من حرية لا حدود لها.[3]

اللحظة الثالثة: التحول الجذري للعلوم وظهور النظريّة "النسبيّة relativité "

تمثّلت اللحظة الثالثة في الوضعية التي تعيشها العلوم وما تمخض عنها من تحوّلات جذريّة مرّ بها تاريخ العلوم، نتيجة ظهور أصوات علميّة وفكريّة مثّلت التصوّر "**ما بعد الوضعي** Post positivisme" الذي يرى في العالم بناء اجتماعيا لم يتم سبر كل ما فيه من أغوار بعد. بؤرة هذه التحوّلات مهّدت لها النّظريّة النسبيّة لأينشتاين.

يحدّد **لوسيان بوا** *Lucian BOIA* العوامل المباشرة التي ساعدت بشكل كبير في إعادة النظر إلى جدوى مبحث المخيال في تطور العلم، بسبب ظهور عدد من التحولات العلمية من بينها مثلا تطورات علوم الفيزياء والتي يسرها اكتشاف "**الأشعة**" باعتباره اكتشاف لوجود لا مرئيات لا يمنعها خفاؤها عن العين المجردة من إحداث أثر محسوس، وتبلور "**النظرية النسبية**" بما أحدثته من اعتبار مختلف عن اعتبار النظريات التي سبقتها للأبعاد وللزمان والمكان، واكتشافات علم النفس التي سبرت اللاوعي وغير ذلك من التحولات العلمية[4].

---

[1] محمد عاطف جودة، مرجع سابق، ، ص238

[2] محمد مصطفى بدوي، **كولردج**، دار المعارف، مصر، 1958م، ص ص 79-80.

[3] المرجع نفسه.

[4] Lucian Boia, **Pour une histoire de l'imaginaire**, opcité, pp76-77.

كما اختفت القطيعة بين عالمي اللوغوص *Logos* والميثوص*Mythos* [1]بعد اكتشاف الكثير من الحقائق والعوالم التي لم تسبر أغوارها بعد، والتي مهّدت للاعتراف بالبعد الخيالي الأسطوري، إذ حتى الميتافيزيقا التي اعتقد الفكر الغربي أنّه قد أحدث قطيعة معها لازلت كتومة متخفيّة وراء وعيه العقلاني، يحكم ويتحكم فيه وعي أسطوري متجذّر دونما وعي منه، على الرغم من مواصلته الاعتقاد في وجود تفاوت بين الشرق و الغرب في ذلك.

وهو ما سعى **جورج غوسدورف** ***Georges Gusdorf*** (2000/1912م) إلى تأكيده في تحليله للوظائف الأُونطولوجية للأسطورة، في كتابه "**الأسطورة و الماورائيات**"[2] حيث يشير في مقدمته قائلا:" تمثّل الخطأ الذي اقترفته الفلسفة الكلاسيكية في إفرادها لمنطقة ضيّقة، لقشرة رقيقة من العقلانيّة الواعية والمنظمة، طارحة ما تبقّى من الواقع الإنساني في صندوق قمامة المعرفة"[3]. فقد أسست تلك التحولات إلى الاستعاضة عن المنظور **الكونتي*** الذي يقدم تاريخ العقليات والذهنيات على أنه تعاقب نازع نحو العلمية والعقلانية الوضعية.

ويقدم غوسدورف عندما تعمق في تحليل الوظائف الأُونطولوجية للأسطورة على مستوى الوعي الفردي للذات، كما على مستوى الوعي الجماعي، وجهة نظره المغايرة والتي تؤكد وجود تعايش طويل الأمد بين العقل والأسطورة، حيث يقول: "لم يتمّ استبعاد الأسطورة بشكل نهائي، ذلك أن العنصر الممنوع يخضع لدينامية متكررة في الحياة الذهنيّة سبق لعلم النفس التحليلي أن شرحها وأعطى عليها أمثلة كثيرة، وهو يتجلّى على شكل إحساس الضمير بالخطأ، ويزداد عمقا كلّما وظّفنا طاقتنا للقضاء عليه، ولا يسع الانتصارات

---

[1] Martine Xiberras, Opcité, p23.

[2] Georges Gusdorf, **Mythe et Métaphysique : Introduction À La Philosophie**, Flammarion, Paris, 1953.

[3] Ibid, p41.

* يقصد بالمنظور **الكونتي** الأطوار الثلاث التي يمرّ بها تاريخ الذهنيات لأوغست كونت August Comte .

التي حققها العالم أن تتجاهل عجزه عن إرضاء الشغف الروحي لدى الانسان، بكلام آخر تبدو الترسيمة التي ينتقل من خلالها الفكر باستمرار من حالة إلى أخرى، حسب تعبير كونت وكذلك علموية القرن 19م، وكأنها تصطدم جميعا بمقاومة لا تنثني، أو بالأحرى باستحالة تامة".[1]

وقد تقلّص هذا الإقصاء بشكل كبير مع اكتشافات العلوم الإنسانية، ولاسيما على صعيد التحليل النفسي والأنثربولوجيا، وبالأخص بعد اكتشاف كل من اللاشعور عند فرويد واللاشعور الجمعي مع يونغ اللذين قامت على أساس نظريتهما أهم الأعمال والأبحاث المؤسسة لمبحث المخيال في العلوم الاجتماعية. الذين اعتبرهما جيلبير ديران البعدين الرئيسين الذين كان لهما الفضل في اكتشاف منطقة الظلّ، وساهما في قطيعة ثورية مع 8 قرون من كبت وقهر المتخيل:[2]

أ- "لاوعي" فرويد

استطاع فرويد تفسير ظاهرة الخيال أثناء الأحلام، وحللها كتكوينات تسوية أو حلول وسطى باعتبارها "صور رمزية تشير لتلك الرغبات التي يحول واقع الإنسان دون تحقيقها، لذلك فهي تعبير عن الرغبات بطريقة غير واقعية لكنّها رمزيّة".[3] كما يؤكد فرويد على أن عمليات إنتاج الحلم هي عمليات إنتاج خيالي تعبر عن عمليات لاشعورية دفينة وان رجوع الإنسان إلى التخيلي في السخرية والنكتة هو بمثابة بحث ضمني عن مصدر اللذة والتخلي المؤقت عن بذل الجهد في عملية الكبت والمقاومة وما يرافق ذلك من تخلص من الإرهاق وتفادي الألم.

1 Georges Gusdorf, Opcit, p245.

[2] جيلبار ديران، **الخيال الرمزي**، مرجع سابق، ص41.

[3] ريمون بودون و فرانسوا بوريكو؛ **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، الطبعة الأولى 1986، ص344.

ويشابه فرويد بين أخْيِلة الجماعات البدائية كما تظهر في الأسطورة وبين خيال العصابيين، والأسطورة حسب فرويد ليست سوى نِتاج مركَّب أُوديبي، فالأسطورة كالحلم تشف عن الميول الانفعالية التي طُمِست أثناء الطفولة تجاه الوالدين، هي نوع من الإشباع لتلك الميول المكبوتة وتصعيد لها. حيث يدّعي فرويد وجود بقايا وآثار ذاكريّة لتجارب صادمة مرت في تاريخ البشرية الطفولي، ولازالت تؤثر فينا إلى الآن، بهذا الافتراض (الحادث الذاكري الصادم) يماثل فرويد بين تاريخ البشرية وتاريخ الفرد، فإذا كان الطابع النفسي للفرد يحدده أسلوب حلّه للعقدة الأوديبيّة الطفولية الصادمة، فنمط حياة الجماعة يحددها كذلك أسلوب حلّها لحوادث طفولتها البشرية الصادمة أيضًا.. ففي الحالتين يسقط الحادث الصادم في ساحة اللاشعور، وعند استرجاعه إلى ساحة الشعور يظهر بشكل شائه. [1]

يذهب فرويد بعد ذلك إلى اعتبار حادث قتل الأب غيلة –الذي يتخيل تكراره في المجتمعات البدائية– هو الحادث الذاكري الأهم في تاريخ الانسانية. حيث في غيابه عن الشعور واسترجاعه إلى ساحة الوعي فيما بعد على شكل مشوه نهضت الحضارة. فالأثر النفسي العميق الذي تركه في مشاعر الأبناء جعل الحضارة بكل نواتجها صورة مصعّدة للضمير المذنب.[2]

إنّ فرويد يشابه بالتحليل الأخير بين آلية تشكّل الحلم وآلية تشكّل الأسطورة، وإذا أردنا التحديد أكثر نقول أنّ الأسطورة كالحلم تحقيق لرغبات الإنسان الدفينة أو تعبير رمزي عنها، فالأسطورة في هذا المجال –ككل التجليات الحضارية الأخرى– هي الفعل المصعّد لعملية الكبت، تشف عن الميول الانفعالية التي طُمِست أثناء الطفولة، كنوع من الإشباع لتلك الميول المكبوتة وتصعيد لها. وعليه فإنّ الأسطورة ليست سوى نِتاج مركَّب أُوديبي يمثّل العودة الثانية للحادث الذاكري الصادم بشكله المحوّر.

---

[1] شمس الدين الكيلاني، **من العود الأبدي إلى الوعي التاريخي: الأسطورة، الدين، الإيديولوجيا، العلم**، دار الكنوز الأدبية، لبنان، ط1، 1998، ص91.

[2] المرجع نفسه، ص91.

ويعيد جيلبير ديران الفضل الكبير لفرويد في إعادة الاعتبار للقيم النفسيّة، في مروره من تداعيات الأحلام إلى تحليل الرموز وما تعبر عنه من الصور والتخيلات التي طردتها العقلانية، بحيث يرسم علمًا للنماذج الأصلية[1]، لكن ما يعيبه في فرويد أنّه وضع الإنسان ضمن نظرة أحاديّة الجانب بإعطائه الليبيدو دورا طاغيا على الحياة الإنسانيّة، ناسيا أن حاجات الإنسان الغريزية ترتفع عن وظيفتها البيولوجية لتأخذ معنى إنسانيا تطبعها علاقته الاجتماعية ومستوى رقيه الثقافي وحساسيته النفسية بطابع خاص مميّز.[2]

ب- "أعماق[3]" كارل يونغ :

إذا كانت مفاهيم الرمز والصور واللاوعي قد استشعرت ضيقًا وانحصارا لدى فرويد باختزاليته الأحاديّة البعد، فإنها مع كارل غوستاف يونغ Carl Gustav JUNG (1919) قد وجدت فسحتها ورحابتها[4]، عندما منح لمفهوم اللاوعي دلالة أعمق وأشمل، أطلق عليه مفهوم "اللاوعي الجمعي" وبذلك استطاع أن يمنحه أبعادا أخرى، فيجعله يضم ليس فقط غرائز الفرد ومكبوتات طفولته، كفرد، بل أيضا بقايا نزوعات وعواطف جمعية تنتمي إلى ماضي البشرية القريب منه والسحيق، وتنتصب على شكل نماذج (أشبه بمثل أفلاطون) لتشكل نوعا من اللاشعور سماه يونغ باللاشعور الجمعي.[5]

استنتج يونغ أن الرواسب التاريخيّة في مجال الفكر الثقافي البشري هي اللاشعور الجمعي واستنتج أيضا أن الجوهر الذي يقوم عليه اللاشعور الجمعي والذي يمكن إثباته بالتجربة وتأكيده هو "الصور البدئية" primordial images archetype ، يقول يونغ:" إن تلك الصور البدئية تشبه أجهزة التفكير وأتعامل معها

---

[1] جيلبار ديران، **الخيال الرمزي**، مرجع سابق، ص ص 46-48.

[2] المرجع نفسه، ص82.

[3] profondeur

[4] المرجع نفسه، ص69.

[5] عابد الجابري، **العقل السياسي العربي: محدّداته وتجلياته**، ط4، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ، بيروت، لبنان، 2000، ص10.

باحترام كبير"، إنّها أكثر عراقة من السجلات التاريخيّة للبشريّة، ..وأيا كان تفكير شعورنا الداخلي، فإنّ التّصورات اللاشعوريّة تشبه دائمًا منبع أفكارنا الذي لا يمكن تصوّره وفهمه".[1]

وينصبّ تركيز يونغ في تحليله على السمة الجمعية والفطرية لهذه الصور البدئيّة، بشأن الأصول القديمة التي تنبني عليها جميع التصورات اللاحقة للأشياء .[2] والتي يسميها بـ"النماذج البدئية/Archetypes" وهي تلك الصور الموروثة، الرمزية والجمعية التي تخترق الأساطير والخرافات، وتشكل، انطلاقا من أساس بشري مشترك، اللاوعي الجمعي للفرد. وهكذا يعتبر النماذج البدئية من محتويات بنية اللاشعور والتي يعتبرها الأسس الخبيئة من العقل الغير الواعي، أو هي الجذور التي غورتها النفس لا في الأرض بالمعنى الضيّق بل في العالم عموما. النماذج البدئيّة جُمل أو أجهزة من الاستعداد لفعل، وهي في نفس الوقت صور وعواطف موروثة مع بنية الدماغ بل هي المظهر النفسي له. كلما ابتعدنا عنه بتنورنا العقلاني، ضعفت رؤيتنا له.[3]

وقد تعامل يونغ مع هذه النماذج على أنها أجهزة نفسية، مماثلة لتلك التي يمتلكها الجسد، بحيث يرى أن محتويات اللاوعي خفية في أعماق اللاوعي، لكن اختفاءها ظرفي إذ يمكن استرجاعها إلى الوعي، وساق في هذا الإطار مثالا بشخص يتنزه في الحديقة، ثم يشمّ رائحة الورود فيتذكر طفولته[4]. وأعطى للحلم معنى جماعي تشترك فيه البشرية جمعاء، إذ يتصوّر أن جميع الصور والنماذج البدئية تقيم في أعماق اللاوعي الجمعي لجميع البشر فعندما لا تحتوي النفس على صور في أثناء النوم وتغيب اليقظة فان الصور البدائية

---

[1] وو بن، **الصينيون المعاصرون: التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضي**، ج1، تر:عبد العزيز حمدي، سلسلة عالم العرفة، ع 210، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص91.

[2] كارل غوستاف يونغ، **جدلية الأنا وللاوعي**، تر: نبيل محسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 1997م، ص25.

[3] كارل غوستاف يونغ، **دور اللاشعور ومعنى علم النفس للإنسان الحديث**، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1992م، ص ص 36-41.

[4] Carl jung, **L'homme à la couverte de son ame, structure et fonctionnement de l'inconscient**, Mont-blanc, Paris, 6 éd, 1962, p90.

تعمل، وهنا يرى يونغ في العناصر المكونة للأحلام ما يشبه العودة إلى "المادة الأوليّة ***La matière première***" لأفكارنا، إلّا أنّ اللاشعور الجمعي لا يحتوي أفكارا محددة، وإنّما طرائق تفكير ونزعات وميول تتبدّى آثارها في الأحلام، معتبرا "الوالدين" مصدر للنموذج البدئي الذي يظهر في أحلام الطفل.[1]

وينطلق التعامل العلمي مع تلك الأسس النفسية الجمعية من فرضية مؤداها أن البشر كافة ومهما اختلفت أنظمتهم الثقافية و تباينت الأنساق المعرفية التي تشيدها مجتمعاتهم يستخدمون على الأغلب "ذات الأساليب في التفكير" و"ذات المقولات الذهنية اللاواعية" لإدراك العالم لأنها مستمدة من بنى أولية وما قبلية.[2]

المرحلة الرابعة: مرحلة التأسيس: مابعد باشلار[3]: مقدمات ثورة معرفية كبرى

مع بداية القرن العشرين وفي مجرى ما اعتبره جيلبار ديران مقدمات ثورة معرفية كبرى[4] و**ثورة منهجية** "*une révolution méthodologique*" بدأ عصر الاعتراف بملكة التخيّل والتأسيس للمخيال، في اللحظة التاريخيّة والثقافية التي امتزج خلالها نموذجي المعرفة (العقل والخيال)، (الميتوص واللوغوص) مرحلة اختارت أن تبني مناهجها الخاصة بذاتها، بتحقيب زمني لاهيجلي للظواهر، وتعريف لاكونتي للأشياء، وروابط جدلية لاماركسية، وأخيرا بمنطق متّزن لاأرسطي، بـ"**عقل جديد**" «***une nouvelle raison***»،كما يقول ديران وبمسلّماته التي أسّس لها باشلار[5] معرفة متكاملة، ملتحمة ضمن مشروع

---

[1] كارل غوستاف يونغ، **دور اللاشعور ومعنى علم النفس للإنسان الحديث**، مرجع سابق، صص 40-51.

[2] فرانسوا دورتييه، **في الأصول الرمزية للمجتمعات**، تر:محمد ميلاد، الثقافة العالمية، العدد 120، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، سبتمبر- أكتوبر، 2003، صص134-144.

[3] Intervention de Gilbert Durand, « **les grands changements ou l'après Bachelard** » au colloque du CNRS-GRECO 130013, Sorbonne, Décembre 1983.

[4]Gilbert DURAND, Introduction à la mythodologie ,op.cité,pp 16-19.

[5] Gilbert Durand, **Le grand changement ou l'après-Bachelard**, in Les Cahiers de l'imaginaire, Privat, Toulouse, 1988, p9.

تكافؤ استكشافي لكلّ من **المعرفة العقلانيّة** و**المعرفة المخياليّة**، [1]، المرحلة التي يفضل ديران أن يسميها بمرحلة "**ما بعد باشلار**": "نحن ندخل بفضل مقاربات الروح العلمية الجديدة وبفضل فينومينولوجيا المخيال التي جاء بها غاستون باشلار مرحلة "**مابعد باشلار l'après-Bachelard** "[2]. وهي ذاتها المرحلة التي بدأت فيها توجهات البحوث المخيالية تتبلور وتحظى بإعادة الاعتبار بعد طول تهميش.

وربما كان من الضروري أن يمرّ الخيال بالمرحلتين الأوليين من الاستبعاد ليعاد تأسيسه من جديد في مرحلة جديدة، بعد إفراط النزعة العقلانية وإقصاء الخيال في العصور الوسطى وبداية العصور الحديثة، وكذا الإفراط في النزعة التخيليّة وإقصاء تام للعقل في المرحلة الرومانتيكية، تميزت هذه المرحلة الجديدة بعودة التوازن الديناميكي بين قطبي العقل والخيال. مع اعتبار المخيال القطب المؤطر لهما، لا من منطلق مناهضة العقل ولكن من زاوية اعتبار الجزء (العقل) أقلّ أهميّة من الكلّ (المخيال)، لأنّ هذا الكلّ أرحب وأغنى وأكثر كونيّة من الجزء العقلاني، لاسيما أن الغرب الأوروبي تعوّد أن "ينظر إلى كلّ شيء بعين واحدة"[3]، هي عين "العقل"، وأي فلسفة مهما بلغت حدة عقلانيتها ليس بإمكانها أن تتخلص أبدا من هالة المتخيل حيث "**كل نزعة عقلانية تحمل في ذاتها أوهامها الخاصة**" كما يقول ديران.[4]

إذن يمكن القول مع **ستيفان لوباسكو** ***Stéphane Lupasco*** بأنّنا ومن خلال هذه المرحلة، ندخل نوعًا من "**الحالة T " / T** ***L'état***"[5] حيث يشتغل العقل برفقة الخيال.

---

[1] Gilbert Durand, **Le grand changement ou l'après-Bachelard,** Opcit, p12.

[2] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, 12 éme édition, DUNOD, Paris, 2016, p28.

[3] محمد نورالدين أفاية، **الغرب المتخيل**، ص30.

[4] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire,** p63.

[5] René Barbier, Opcit, p13.

II. من الخيال *imagination* إلى المخيال *imaginaire* :

خلال هذه المرحلة بدأ يتبلور مفهوم المخيال *imaginaire* ويأخذ معالمه، متموضعًا مكان مفهوم الخيال *imagination* . وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن لفظ المخيال ذاته لم يتأسس بوصفه إسما إلا في حدود سنة 1820م، وذلك على لسان الفيلسوف الفرنسي *Maine de Biran*[1] . وقد ترتب عن هذا التغيير الدلالي لمفهومي الخيال والمخيال فقدانهما لقسم كبير من الخصائص التي حملها عليهما الفكر الغربي طوال تاريخه الطويل ووقع إعادة تعريف المفهومين بحيث لم يعد الخيال يعني ملكة من بين ملكات أخرى، وإنما الذخيرة الكبرى للأساطير والرموز والإبداعات الإنسانيّة، ليغدو المخيال بعدها مفهوما أساسيا في حقل التاريخ الإنساني **(تاريخ الذهنيات)**، وبالتالي ملكة قادرة على تحليل إنتاجاتها بالكف عن الصعود إلى مصادرها الأولى وأصولها الخفية وذلك بالعمل على إدراك دلالتها بواسطة بناها الداخلية الفارقية.

وبذلك تحرّر الخيال من النزعة الجمالية التي حملها عليه المذهب الرومانتيكي، واتخذ بعدا جديدًا، وتحوّل إلى موضوع مركزي في البحوث الثقافية والاجتماعية المعاصرة محاولا العودة إلى استكشاف بعد تأسيسي من الأبعاد الإنسانيّة التي تمّ تغييبها طويلًا. وأصبح البحث في مجال المخيال من منظور البحث السوسيولوجي يعني استقصاء كل ما يتعلق باستكشاف المحددات الفردية والجماعية المتحكمة في ابتداع الصور التمثلية وانتقائها وشحنها بالمعاني واستخدامها.

[1] Christian Chelebourg, **L'imaginaire littéraire**, op. cité, p7.

III. المرجعيّات الناظمة لمبحث المخيال في الفكر الأوروبي:

1- الأعمال التأسيسيّة لجيلبار ديران:

اشتغل ديران مدير "**مركز البحث في المخيال**" **CRI**، برفقة مساعديه متفرّغا للحفر في موضوع " **المخيال**"، لمدة 15 سنة قبل أن يؤلف كتابه في "**الخيال الرمزي**"[1] والذي لخص فيه نتائج أبحاثه وأهداف مشروعه، حيث يكشف في هذا الكتاب عن طموحاته من العمل في هذا المجال، أولها محاولة تصميم نظرية عامّة للمخيال الأنثروبولوجي، ثم تصميم المستويات المكونة للصور الرمزية عبر قطاعات وأوساط النشاط الإنساني، وثالثا التعميم الإحصائي للخيال من خلال مقاربة مناهج الترميزات[2]. فبعد أن قدم محاولته التشريحية للمخيال وأساسها الفلسفي والتي طبّقها في كتابه "**البنى الأنثروبولوجية للمخيال: مقدمة نحو كليات عامة**" سنة 1960م من خلال استعراض وتقسيم وتصنيف الصور، يسعى ديران إلى اكتشاف النمط الذي يحكم حركية المخيال والأسلوب الذي يشتغل على أساسه، بهدف تصميم قوانين عامّة ونظريات أكثر نسقيّة، ويخشى من السقوط في التفسير القائم أساسا على الحدوس والعواطف.[3]

كما قد عمل على تأسيس اللّبنات الأولى لهذا المشروع مستفيداً من البحوث المتخصّصة في هذا المجال من جهة، مستضيئا بالتحليل النفسي وعلم الاجتماع البنيوي ومستندا إلى فلسفة الرمز من النموذج الكاسيريري واليونغي والباشلاري. ومعوّلاً على بحوثه الخاصّة من جهة أخرى، فهو يرى أنّ استكشاف بنى المخيال يمثّل أحدَ السّبل المهمّة للنّفاذ إلى أعمق أعماق الفكر الإنساني، مؤكدا بذلك الأهمية البالغة لحياة الظل الذي يحوي الأساطير والأحلام والخيال والنماذج البدئية ودلالات الرموز الخفية ومحذرا من تجاهل هذه الحقائق الظاهرة والخفية في نفس الوقت لأنه سيكون المحدد الرئيسي لمسار الحضارة وقائدها إلى

---

[1] جيلبار ديران، **الخيال الرمزي**، مرجع سابق، ص ص83-84.

[2] مرجع سابق، ص84.

[3] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire** , Opcité, p14.

الزوال[1]. وانطلاقا من هذه الحقيقة سعى ديران إلى محاولة تأسيس منهج محدد لدراسة المتخيل، وذلك من أجل ضمان التقدم بالدراسات المخيالية في تحديد طبيعة المخيال نفسه والعناصر المكونة له.

سعيا منه إلى الانفلات من النظرة الأحادية البعد في دراسة المخيال، يموضع جيلبار ديران بحوثه ضمن مسار إبستيمولوجي شامل، منتقيا منهجا متعدد الاختصاصات لا يستثني منه العلوم العصبيّة والعقليّة والرياضيات والفيزياء وعدة علوم أخرى*. لكن بالرغم من استفادته من مختلف العلوم يختار ديران أن لا ينطلق في مشروعه قبل القيام بخطوة نقديّة يؤكّد ضرورتها، لأن هذه العلوم على ما تقدمه من إضافات إلا أنها تسقط في كثير من الأحيان في تصورات اختزالية خطية، وفي هذا يقول : "من أجل تأسيس أنثروبولوجيا المخيال يتطلب الأمر أن نطبق تحليلا نفسيا موضوعيا على الخيالي نفسه، وذلك من أجل تنقيته من كلّ المخلّفات الثقافية والأحكام التقويمية التي ورثها المفكرون المؤسسون لهذا المبحث، وذلك دون علمهم عبر المثلث الغربي الذي يحارب الأيقونات."[2]

وقد انتقد جيلبير ديران بذلك كل العلوم الاجتماعية التي ألغت دور المخيال في الفهم والتفسير بما في ذلك الأنتروبولوجيا الثقافية التي تأثرت إلى حد بعيد بالموضوعية التي نادت بها الوضعية، والتي نادت بضرورة دراسة الظواهر "كأشياء" كما دعا إلى ذلك إميل دوركايهم، فالوضعية التي استمدت أسسها من علوم الطبيعة، نتيجة هيامها بالفلسفة النيوتونية والبيولوجية التطورية الداروينية بخاصة، جعلها تعتبر المتخيل جزءا لا يتجزأ من الأنطولوجيا المرتبطة بنظرية الكهف التي تربط وجود الحقيقة بالعالم المثالي.

---

[1] جيلبار ديران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص ص 126-127.

* أنظر التخصّصات الحاضرة والمشاركة في " **كراسات المخيال**": **Les Cahiers de l'imaginaire** مجلة يديرها و يؤطرها جيلبار ديران.

[2] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p38.

حيث يسعى من خلالها إلى إنهاء القطيعة بين العقلاني والتخيّلي، يقول ديران: "من بين قناعاتنا التي تستفاد من بحثنا هي أنه يتوجّب علينا مراجعة تعريفاتنا المحدودة الأفق للحقيقة، حين يتعلّق الأمر بالفهم الأنثروبولوجي".[1] فهو يمثل إعادة اعتبار جذري للقيمة المعرفية والعلمية للمخيال، وهو تصور يقود الى الأخذ بعين الاعتبار مجموعة متنوعة ومختلفة من المناطق النفسية والذهنية التي كانت معزولة في العقلانية الأوروبية الضيقة وذلك على سبيل المثال مناطق الأساطير والأفكار قبل المنطقية والخواطر البدائية.

الأمر الأهم هو أن الأسطورة والخيال لم ينتهيا تماما. وأصبحا لا يقتصران على كونهما لحظة عابرة في تطور الروح البشري. إنهما يبنيان جانبا أساسيا من جوانب البنية التحتية للحكمة الانسانية والمعرفة الانسانية.

بل إنّ جيلبير ديران حينما دعى إلى انسانية جديدة ومنفتحة فإنّه أراد أن يقطع مع فكر الأنوار وحين قال بفكرة المسار الأنثروبولوجي قوامه المخيال فإنّه سعى بذلك إلى نبذ النزعة المركزية للغرب والعقل ذات الميول الهيمنية والإقصائيّة.[2]وهو المنهج الذي حطم على مدار ربع القرن الأخير الفكرة الشائعة في الفكر العقلاني الغربي السائد، التي كانت تقود دوما الباحثين والدارسين في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية إلى استئصال الخيال في قلعة الوعي الزائف.

يرتكز الإطار العام لمنظور جيلبار ديران على مصادرتين اثنتين أولها أن الخيال كامن في أصل كل تفكير وهو عنصر بنيوي فيه منتجا للصور، متصرفا فيها ومصرفا لها، ومفاد الثانية هو أن كل فكر يرتكز على صور عامة أو نمطية أو نموذجية أو رسومات أولى غير واعية تضطلع بأدوار المهيكل للتفكير وسابغ الانسجام على التمثلات والمنظم للتصورات.[3]

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p494.

[2] محمد نورالدين أفاية، المتخيل والتواصل، مرجع سابق.

[3] منير السعيداني، مرجع سابق.

يقوم منهج ديران على رصد تكوكبات كبرى للصور، من خلال تصنيف، ونمذجة، وتحديد موقع الصور، ليخرج بتصوّر للمخيال بأنّه " مجموع الصور وعلاقات الصور التي تشكّل الرأسمال الإنساني"[1]. ويستهدف من خلال هذا البحث إيجاد ما أسماه "كليات كونية l'archétypologie générale " للتفكير لدى الإنسان، وهو ما يؤشر إليه العنوان الفرعي لكتابه المؤسس "**البنى الأنثروبولوجية للمخيال**"[2] مستكشفا الآليات المعتمدة في نشاط المخيال لصياغة تمثلاته، معتبرا أن حركة المخيال ليست عفوية أو اعتباطية بل تخضع إلى نظم وآليات تعود أساسا إلى مدارات الرموز التي تبنتها الشعوب منذ غابر الأزمنة.

وتشمل البنى الأنثربولوجية للمخيال بالنسبة إلى جيلبار ديران كلّ ما يقع تحت طائلة علم النفس التحليلي والمؤسسات الطقوسية والرمزية الدينية والشعر وعلم الأساطير وعلم النفس المرضي...وتهدف دراستها إلى بناء تصنيفي ترتيبي وتراتبي لرموز الخيال الكبرى.[3]

ويرى جلبير ديران أن الوعي يعتمد في تصوره للعالم على طريقتين: الأولى مباشرة حيث يظهر الشيءُ حاضرا بذاته في العقل، كما في الإدراك أو الإحساس البسيط، والأخرى غير مباشرة عندما لا يمكن لسبب أو لآخر حضور الشيء أمام الإدراك مثل ذكرى الطفولة وفي تمثل دورة الالكترونات حول النواة الذرية أو في تصور الحياة الآخرة، وكل شيء غائب يتواجد "في الشعور عبر "صورة" بالمعنى الواسع للكلمة". كما يرى جلبير ديران أن مجال الرمزية المفضل هو اللامحسوس بكل أشكاله اللاواعي واللاورائي والفوق طبيعي واللاواقعي وهذه الأشياء الغائبة عن الحس هي الموضوعات نفسها للميتافيزيقا والفن والدين والسحر (الأرواح، الآلهة..الخ)[4].

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité.

[2] Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale.

[3] Ibid.

[4] جيلبار ديران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص9.

وتوصل "ديران" إلى أن من أهم وظيفة للخيال وظيفة "التورية" لكن ليس بمعنى التقنيع والتخدير الذي يقيمه الشعور أمام صورة الموت "القبيحة"، وإنما على العكس دينامية مستقبلية تحاول تطوير موقف الإنسان في العالم عبر كل بنى الخيال[1]. كما يضع للخيال الرمزي وظيفة أخرى وهي قيامه بدور التوازن النفسي الاجتماعي، مثلما تشير الدراسات النفسية إلى أن الخيال يعمل كصمّام بين النزوة وكبتها أو كما يعبر عنه باشلار بنِسيان الخوف[2].

وتمثل منهجية جيلبير ديران إعادة نظر جذري في صور الموضوعية العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية كما تمثل بالقدر نفسه مراجعة شاملة للتصور الشائع عن العلم والمادية والتفسير الحتمي والنزعة الوضعية أو التجريبية كما تجلت في فرنسا في بروز علم العلامات بعامة، وفي نقد رولان بارت بخاصة، ولا نعني بهذه الإعادة تغييرا تاما للثوابت كافة، فديران فيما يعيد النظر يعيد في الوقت نفسه تأسيس بنى جديدة يسميها بنى الفعالية الخيالية والأسطورية، وذلك دون أن يلغي تماما فعاليات اجتماعية أخرى.

ويتأسس على ذلك ما يسميه المسار المسار الأنتروبولوجي وهو الذي يلف حياة الإنسان مجسدا في ذلك التبادل الدائم والمستمرّ على مستوى المخيال ما بين الدوافع الذاتية، و المؤثرات الموضوعية النابعة من المحيط الكوني بشقيه الطبيعي و الاجتماعي. [3] وما المخيال في جوهره إلا ذلك المسار الذي يكيّف تمثلنا للأشياء ويصوغه خاضعا إلى استحقاقات ما يبنيه الفرد من تعديلات يعيد بها صياغة ما يرد إليه من العالم الخارجي الطبيعي والاجتماعي[4] .

---

[1] جيلبار ديران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص115.

[2] المرجع نفسه، صص117-118.

[3] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p38.

[4] Ibid.

2-عناصر اشتغال المخيال:

يقترح ديران أدوات نظرية لفهم مسار تشكيل ومصير المخيال، من خلال كوكبة مفاهيميّة يعتبرها الأداة التشريحيّة الكفيلة بفهم المخيال والتي تحوي كل من الصور والرموز والترسيمات الذهنية الأوليّة والنماذج الأصليّة والبنى والأنظمة والأساطير و"الأحواض الدلالية.

يبدأ ديران تتبّع منحى اشتغال المخيال بعملية " الجمع والتصنيف"، وبما أنّه عرّف المسار الأنثروبولوجي بأنّه ذلك "التبادل المستمرّ على مستوى المخيال بين الدوافع الذاتية، والمؤثرات الموضوعية النابعة من المحيط الكوني بشقيه الطبيعي و الاجتماعي"، وعليه اختار أن يكون جمع الصور وتصنيفها بناءا على ردود الفعل الحركية المهيمنة التي تعكس "تفاعلات الإنسان مع محيطه"، ومن ثم رصد تمثلاتها، ذلك أن أي رد فعل حركي يقوم به الإنسان، ينتج بالضرورة مجموعة من الرموز والتمثلات التي يمكن تتبعها و تصنيفها تبعا لطبيعة رد الفعل[1].

إذن فمن خلال ردود الفعل التي تعكس تفاعلات الانسان مع محيطه يتتبع ديران تكوكبات الصور والتي تبدو من خلال ترابط مجموعة من الرموز حول ترسيمة ذهنية أوليّة محدّدة، فالتمثلات الناتجة عن الترسيمات الذهنية الأولية Les schèmes، المتعلّقة بفكرة "الارتقاء"، تصاحبها دائما ودون تغيير النماذج الأصلية للقمة، الرأس والنور.[2]

وما يميّز النموذج الأصلي مقارنة بالرّمز حسب ديران هو افتقاره للالتباس والتناقض، إضافة إلى عالميته الثابتة، وتطابقه مع الترسيم الذهني الأولي، فالعجلة مثلا هي أفضل "**نموذج أصلي**" يعبّر عن

[1]Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p44-55.
[2] Ibid.

الترسيم الذهنيّ الأوليّ "للدائرة" على عكس الأفعى التي لا تمثّل سوى أحد الرموز المعبّر عن الدائرة، كما قد تصلح أن تكون رمزا لشيء آخر[1].

وهنا يمكن أن نعتبر الرمز من العناصر الأولية المكوّنة للمخيال، ويعرّف بأنّه «وسيلة تختصر العمليات الذهنية" » [2]. على اعتبار أن الرمز بناء معقد للمعنى التمثلي للأشياء و الظواهر و الكائنات، أي جماع اشتغال العلامات بجميع أنواعها وما تحيل عليه من درجات المعنى و مستوياته، وذاك هو ما يحيلها على مسائل المخيال[3]. فالرمز اسم مشترك أو عام أي أنه اسم دائما، والرمز قابل للتأويل بما أنه اسم واحد فهو يمكن أن يؤول إلى عدة معان، يُعرّفه ديران على أنه دالول مادي يُستحضر بعلاقة طبيعية شيئا ما غائبا أو يستحيل إدراكه، يرى جلبير ديران بالتوازي مع "يونغ" على أن الرمز "أفضلُ رسمٍ ممكن لشيء غير معروف نسبيا والذي قد لا نعرف أن نشير إليه في البداية بطريقة أكثر وضوحا وأكثر تمييزا".[4]

كما يعرّفه بأنّه " دالول (أو دال على غائب) يعود لمدلول خفي"[5]، لكن ديران يحذّر من الفصل بين الرمز والخيال، إذ الرمز له علاقة سببية بين داله ومدلوله، فهو ليس اعتباطيا عشوائيا، بل يقوم على عقد اجتماعي فهو ليس معطى طبيعي، أي للرمز علاقة بشكل أو بآخر مع موضوعه "فكوكب الزهرة كان بإمكانه أن يسمّى أي اسم آخر، فهذا لن يغير شيئا من طبيعته، لكن تمثيل العدالة بميزان يتطلب من الفكر البشري التخلي عن الاعتباطية، واللجوء إلى التجريد لأنّ المفاهيم المراد تفسيرها تتطلب نوعا آخر من التحليل ودرجة أكبر من التعقيد".[6] لذلك يؤكد على الربط بين الخيال الرمز، وهذا هو السبب الرئيسي لإخفاق

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p63.

[2] جيلبار ديران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص6.

[3] Joël THOMAS, **Introduction aux méthodologies de l'imaginaire**, op.cité, p 22.

[4] المرجع نفسه، ص9.

[5] المرجع نفسه، ص15.

[6] المرجع نفسه، ص ص 7-8.

النظريات السابقة التي درست المخيال والصورة ولم تكن النتيجة سوى أنها "بخّرت من فعالية المخيال"[1] حين فصلت بينهما.

وعليه يميّز ديران بين نوعين من الدواليل، الدواليل الاصطلاحية (مثال الكوكب) وهي دلالية خالصة قابلة للحضور، بينما الدواليل المجازية (مثال العدالة) التي تردّ إلى حقيقة غير ممكنة الحضور، ولذلك هي مجبرة أن تصوّر ماديا جزءا من الحقيقة التي تدلّ عليها.[2]

أمّا **الترسيمات الذهنية الأوليّة Les Schèmes** فهي مصطلح استعاره ديران من كانط مع تحوير استعماله، إذ يعتبر ديران أنّ الترسيم الذهني الأولي هو "تعميم دينامي وانفعالي للصورة"[3] يتجسد في "تمثلات محسوسة محدّدة"[4]، مثل التمثيل الذهني "الدائري" أو "المستقيم"، وهي"صيغ أولية معياريّة للتمثّلات المتخيّلة، مميّزة ومستقرة نسبيّا"[5]، بحيث تقوم بوظيفة ربط ليس بين الصورة والمفهوم بمعنى كانط ولكن بين ردود الفعل اللاواعية للظواهر الحسية الحركية من جهة، وبين التّمثلات الذهنية بحيث تلعب هذه الترسيمات دور المستحضر" للحركات والدوافع اللاشعورية"[6]. إنّه يمثل الإنابة اللاإسمية العامة للمخيال، وبالتالي، تمارس الترسيمات المحركة للمخيال دورا تأطيريا وتأسيسيا في تحريك آليات الصورة حيث تشكل مفعّلا ومحركا للمخيال، وتقوم بدور الهيكل الدينامي والنسيج الوظيفي للمخيلة[7].

أما **النماذج الأصليّة** (Les Archetypes) فيعتبرها ديران "الحركات المجسدة للترسيمات الذهنية"، أي هي المقابل المادي المجسّد للترسيمة، وهو مصطلح يوناني، استمده من كارل يونغ في وصفه لمجموعة الصور البدئية والعواطف الموروثة للثقافات الكونية المشكّلة للاوعي الجمعي، ولكن ديران وتجنبا للسقوط

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité,p25.

[2] جيلبار ديران، الخيال الرمزي، مرجع سابق، ص8.

[3] Ibid, p61.

[4] Ibid.

[5] Ibid, p65.

[6] Ibid, p61.

[7] Ibid.

في فخ النزعة الميتافيزيقية التي ترجع كل شيء إلى الأصل، بحثًا عن ترسبات ذاكراتية متراكمة عبر العصور والثقافات، يراجع هذا المفهوم ويستخدمه للتعبير عن الصيغة الأفضل لتجسيد الترسيمة الذهنية، حيث يقوم النموذج بعملية تأسيسات للترسيمات الذهنية، وهي ناتجة عن اتصال الحركات المجسدة في شكل ترسيمات ذهنية أولية بالمحيط الطبيعي والاجتماعي.[1]

وعليه فإن النماذج الأصلية تتميز باستقرار كبير: فالترسيمات الذهنية الأولية المتعلقة بالارتقاء مثلا، تقابلها دائما ودون تغيير النماذج الأصلية للقمة والرأس والنور، بينما تتجسّد ترسيمات الأسلحة في نماذج أصلية ثابتة كالسيف والتعميد. في حين تأخذ ترسيمات النزول، فتأخذ كأسماء أصلية لها الليل والقعر، أمّا الترسيمات المرتبطة بالركون والتقوقع فإنّها تستفزّ كل النماذج الأصلية المتعلّقة بالاحتضان والحميمية[2]. إذن فهذه الترسيمات الذهنية الأوليّة تتكوكب حول **ترسيمات ذهنيّة أصليّة**" والتي يطلق عليها ديران مصطلح "**البنى** Les Structures "[3].

ودلالة كلمة بنيوي وبنى التي يستخدمها ديران رفقة "المخيال" دائما، ليست اعتباطية ولكنّها تحمل أطروحة متكاملة مفادها أنّ المخيال يستلزم نوعا من الدينامية المحولة "*une dynamique transformable*" ، فالبنية "عبارة عن صيغة قابلة للتحول، تلعب دور صيغة أوليّة محفّزة لكل كوكبة من الصور قابلة هي الأخرى للتكوكب في بنية أكبر تسمى "أنظمة الصور".وهذا يعني أن المخيال خاضع لتغييرات مستمرّة بواسطة تعديل أحد أطرافه، أو إعادة تصنيف صوره ونماذجه البدئية، وبالتالي تغيير حقل المخيال، ما دامت قابلة للتغيير والتحويل[4]، وهذا ما جعل ديران يسمي هذا "الكلّ الدينامي المتحوّل" بمصطلح "**البنية**"، كما أنّه يحدد البنيات "الأنتروبولوجية" للمخيال في الخصائص النوعية التي تميز الطبيعة الإنسانية،

---

[1]. Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité.
[2] Ibid, p63.
[3] Ibid, p65.
[4] Ibid.

التي هي تشريحية وفيزيولوجية وسلوكية وذهنية، بمعنى أنّ نماذج هذه البنيات "أعراضيّة"، وأعراضها شبيهة بالأعراض الطبية، تسمح لنا بالتشخيص والفحص الطبي.[1]

إذن تنتظم هذه البنى خلال تكوكبها حول صيغ أوليّة أوسع تمثّل "**أنظمة الصور**"، حيث قسّم ديران مختلف الصور والتعبيرات التي يحملها المخيال إلى نوعين من الأنظمة، النظام النهاري *Régime diurne* والنظام الليلي*Régime nocturne* ، والمتخيَّل في نظره ينتج عن التوتّر الموجود بين هاذين النظامين وعن التعارض الذي يميّز مختلف الصور التي تنتمي إلى هذا النظام أو ذاك.

وكل هذا التصنيف المعقّد يستلزم باستمرار دينامية محوّلة، والتي تعمل على مستوى البنية، بحيث ترجع حقل المخيال قابل للتغير والتعديل عبر التاريخ الثقافي.[2] غير أن المادّة النماذجيّة للأنظمة والبنى ترجعها مستقلّة نسبيًّا عن التحوّلات السوسيوتاريخيّة. وهذه هي الميزة التي تمنح إمكانيّة لقيام فلسفة المخيال، من خلال بناء كليّات ووصف وظيفتها. والتي يمكن أن تصبح صوره دليلاً اجرائيًا وكليًا في الوقت نفسه يجمع بين مختلف معالم الخيال في متحف متحرك من الصور والرموز والترسيمات.

ويقتصر استعمال ديران لمصطلح الأسطورة **Mythe** بالمعنى الواسع، على ما يعتبره "نسقًا دينامياً للرموز والنماذج الأصلية والترسيمات الذهنية، إنها نسق دينامي لأنه بدافع من ترسيمة ذهنية تنزع إلى أن تتركّب في سرد ما. مادامت تستعمل سياقا للخطاب تتحول فيه الرموز إلى كلمات والنماذج الأصليّة إلى أفكار وهذا ما يجعل الأسطورة بداية للعقلنة "[3]. وهذا ما يمنعها من الخضوع للترجمة، لأنّ أي ترجمة للأسطورة هو نوع من اختزالها، كونها ثابتة ومستقرّة مثل النموذج الأصلي وتعتبر بمثابة تكوكبات للصور.

---

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité.
[2] Valentina Grassi,**Opcité**, p37.
[3] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p64.

وهكذا تلعب النماذج الأصلية في نظر ديران دورا أساسيا في الربط بين المخيال والعقل، فالتّصوّر لا يسبق الصورة، وهو ما يفسر كون الفلسفات العقلانية لا تنفلت أبدا من هالة المتخيل حيث كل نزعة مهما بلغ مستوى عقلانيتها، فإنّها تحمل في ذاتها أوهامها الخاصة.[1] وهذا يعني أنه من غير الممكن أن نفصل بين العقلاني والمتخيل فكل عقلاني يحمل متخيله وكل متخيل يحمل معقوليته (منطقه الخاص).

وحسب ديران فإنّ فترة حياة الأسطورة وقدرتها الانتاجية على المستوى الاجتماعي تمثّل "حوضها الدلالي"، Bassin sémantique وهو مفهوم يقترحه ديران لفهم تشكيل ومصير المخيال، والذي يمكن أن يتوافق ما يمكن أن نطلق عليه بـ"الابستيم *épistème*" " أو "البراديغم *Paradigme* "، حيث يستخدم ديران هذا المفهوم ليوضّح كيف من شأن الأشياء الصغيرة أن تفضي إلى أشياء أكثر أهميّة في دورة يتشكّل عبرها المخيال ثم يرسخ أو يزول، فالسيل يفضي إلى تشكل النهر في أسفل الوادي، وهو نهر سوف يكون له اسم ويعترف به، ثم يُشق له قنوات خاصة به تميّزه عن باقي الأنهار، ثم لينتهي أخيرا به المطاف إلى فقدان معالمه في الدلتا، ثم يؤول إلى صب مياهه في البحر، إلى أن تبدأ من جديد دورة جديدة، حيث تتكون بنى الحوض الدلالي في ستة مراحل "رمزيّة" مستقاة من الوصف الخارجي للنهر:

أولا: **السيلانات** (*ruissellements*) أثناءها تنبثق تيارات متعدّدة في البيئة الثقافية من نفس الحوض الدلالي النشط في الماضي منأحداث تاريخية ماضية، أو مجموعة تمخضات من منبع جديد من الحوض الدلالي السائد حينها ناتجة عن وقائع أو أحداث مهمة تاريخيا واجتماعيا.

ثانيا **توزّع المياه:** (*partage des eaux*) لحظة افتراق السيلانات ورسم حدود ومسارات خاصة بها، مع التيارات الأخرى فتتصارع أنظمة المخيال فيما بينها، وهذه الفترة هي فترة مواجهات بين أنظمة مخيالية متناقضة.

[1] Gilbert Durand, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**, opcité, p63.

ثالثا: **تلاقي الأنهار**، (*confluences*) يحتاج النهر فيها تقوية من المصبات الفرعية كي يكبر، فيبحث عن الاعتراف به لدى السلطات المؤسساتية، من خلال شخصيات مؤثرة.

رابعا: **تسمية للنهر** (*au nom du fleuve*) حيث يمنح للنهر اعتراف من خلال إسناده بشخصية حقيقية أو خيالية، استنادا إلى أسطورة أو تاريخ أو رمز، بحيث يعطى للحوض الدلالي اسما بعد التشكل والتميز عن باقي الأحواض.

خامسا: **انتظام الأنهار**: (*aménagement des rives*) ظهور نظريات مؤسسة تعيد تشكيل الملامح المميِّزة للحوض، فتغير أو تبدل أو تؤول وتنظم الحوض، تثّل هذه الفترة لحظة التأسيس.

سادسا: **مصبّ الدلتا** (*épuisement des deltas*) حيث يضعف النهر ويترك مجالا لفعالية تيارات أخرى والتي تقوم بإزاحته وإبعاده، وخلال المرحلة الأخيرة تنشأ مقدمات لانبثاقات جديدة للرافد الأول أو نشوء أحواض دلالية جديدة، حيث تأخذ ثلاث أنماط من السيرورة فإما يُعاد تشكيلها في سياق آخر، أو تضخيم أحد العوامل، أو أن يتم إهمالها فتؤول إلى النسيان[1].

ويطبّق ديران مفهوم الحوض الدلالي على تاريخ المخيال نفسه والمراحل التي مرّ بها، معتبرا السيول الرمزية الأولى التي ظهرت في الفترة 1867 إلى غاية الحرب العالمية الأولى والتي مسّها حنين إلى الصور، ظهر على شكل تيارات ناشئة في البيئة الثقافية من نفس الحوض الدلالي النشط في الماضي، والتي تمثّل مجموعة تمخضات ناتجة عن استغراق التيار الوضعي في وضعيته.

يدوم الحوض الدلالي حسب دوران من 150 إلى 180 سنة تقريبا في معدّله العام[2]. وقد دام الحوض الذي حضن الحداثة من 1860-1870 إلى 1980-1990 ويمثل الحوض كلاّ شاملا مُنطبِعةٌ سماته

[1] Valentina Grassi, Opcité, pp 30,31.

[2] Gilbert Durand ,**Introduction à la mythodologie**, Cères édition, Tunis, 1996, p95.

الفارقة على كل فتراته وخاصّة الأولى والأخيرة. فإذا ما أخذنا فترتي السيلانات والانصباب في الدلتا وانتخبنا منهما سيلانات بسيطة في مقطع معيّن من مواقع معيّنة ظهرت لنا تفاصيل نسق الصّدامات والتناقضات وخصائص التيارات والمدارس.

وإذا ما اعتبرنا أن ذلك المقطع يمثل رأس المال المخيالي الخاصّ بلحظة اجتماعية–ثقافية ما، تبيّن لنا أنه رأسمال مرّكب ومتعدد من ناحية ونسقي من ناحية أخرى وفي آن معا، وذاك ما يسمّيه دوران النسق، نسق المقولات العامّة المعبّرة عن مميزات تلك الفترة أي الممثلة هي بدورها لمسار الحوض بأكمله[1].

3–الفيينومينولوجيا منهجا لدراسة المخيال:

يمكننا أن نعدّ المنهج الفينومينولوجي هو الاتجاه الفلسفي الذي عمل على إعادة النّظر في أهمية المخيال في الفكر وأعطاه بعدها الوجودي المناسب، فأصبحت كلمات من مثل رمز صورة **Image** مخيال **imaginaire** خيال وتخيل **imagination** عناصر أساسية من المفهوم الفينومينولوجي للعالم والوعي والواقع والأشياء.

وتهتم الظاهراتية بدراسة بنى الوعي الإنساني وعمله، ومن مسلماتها الرئيسة أن العالم الذي نعيش فيه مصنوع في وعينا أي أن العالم الخارجي لا معنى له إلا من خلال الوعي ذاته[2]. وعليه تتشكل المعرفة الفينومينولوجية وفق أطروحة أساسية لدى هوسرل والفينومينولوجيين وهي أنّ عالم الحياة lebenswelt يتكون من مجموع التجارب قبل–العلمية، وبالتالي من غير الممكن قيام أي علم دون العودة إلى الدلالات

---

[1] منير السعيداني، **جيلبار دوران: المنهجية الأسطورية، علم إناسة جديد**، في: **كتابات معاصرة**، المجلد 12، العدد 47 حزيران–تموز 2002، بيروت، 2002، صص 8–12.

[2] إيان كريب، ت: محمد حسي غلوم، **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، سلسلة عالم العرفة 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص134.

ذات الوجود المسبق في عالم الحياة.[1] ويوضح هوسرل نتائج هذه الأطروحة على العلوم الاجتماعية، والتي تعمل أكثر من غيرها من العلوم مع المعاني المشتركة على المستوى بين ذاتي: لا تستطيع العلوم الثقافية والاجتماعية تجاوز عالم الدلالات ما قبل العلمية، بل يجب عليها الاعتراف بها كإشكالية، ودراستها باعتماد مناهجها الخاصة[2].

4- المخيال والمفاهيم الحافّة:

رؤية العالم، النموذج، الأسطورة، الإيديولوجيا، التمثّلات الإجتماعية كلّها شبكة من المفاهيم تعبِّر عن ذلك التضايف والتداخل الذي يميّز المخيال يمكن تحديده فيما يلي:

أ- المخيال ورؤية العالم:

يتشاكل مفهوم المخيال مع مفهوم رؤية العالم ***la conception du monde*** أو الرؤية الكونية ***Worldview***، وبعض الباحثين يطابقون بينهما، حيث يعتقدون بتجانس معانيهما، ويعتمد هذا التجانس على تكافؤ مرتكزاتهما، فكلاهما المخيال ورؤية العالم يعرفان باشتراكهما في نظام من التصوّرات اللاواعية ورؤية رمزية شاملة يحملها الفرد حول الكون والحياة والمحيط الذي يعيش فيه، غير أن بعض الباحثين يحاولون الفصل بصعوبة وحذر بين المفهومين. من جهته يحدّد لوسيان غولدمان رؤية العالم في «مجموعة التطلّعات والمشاعر والأفكار التي تجمع بين أعضاء جماعة ما[3]» إلا أن هذه التطلّعات ليست حقيقية في الواقع، لأنها دائما تمثّل وجهة نظر هذه الجماعة من منطلقها ومن تجربتها المعيشة.

---

[1] Valentina Grassi, Opcit, pp 62-63.

[2] Ibid.

[3] Lucien Goldman, **Le Dieu Cachée**, Edition Gallimard, Paris, 1983 p26.

ب-المخيال والنموذج المثالي:

لقد ارتبط مفهوم النموذج المثالي ***Type idéal*** بماكس فيبر ***Max Weber***، باعتباره صورة عقليّة مجرّدة يتمّ بلورتها من خلال عقلانية يوتوبيّة لأجزاء الواقع، كما قد اقترحت **روث بينيدكت** تشغيل فكرة "**النموذج**" في تعريفها للثقافة والتي تحدّدها كما يلي: «الثقافة تمثّل نموذجًا من التفكير والفعل، ضمن كلّ ثقافة توجد أهداف نموذجيّة في الفعل ليست بالضرورة نفسها في بقية المجتمعات»[1]، فالغاية من "النّموذج" هي توحيد التفاصيل التصوّريّة والسلوكيّة للمجتمع وتوجيهها نحو هدف معيّن.

استعاد **ملفيل هرسكوفيتس** مفهوم النموذج كما طرحته بينيدكت مع إضافة بعض التعينات المرتبطة به، ليصك لنا مفهوم "نماذج السلوك" ويشرحه بصورة مبدئية وبسيطة، بأنّ النموذج الذي انبنت عليه الحضارة الغربية في أزمنتها اللاهوتية هو أن يكون الكلام داخل الكنائس خافتا ومنخفضا، ومن أجل الالتزام بالنموذج يتعلّق الأمر بالتقيّد بهذه السّمة، ويقتضي الامتثال وجود (المثُل): أن يتصرّف الأفراد بالطريقة نفسها، لأنّهم يخضعون للنموذج نفسه. وجود (المثال) أن تكون هناك صورة في الأذهان يمتثل إليها الأفراد وتكون لهم بمثابة الدليل والمرشد، وجود (التمثّل) أن تكون هذه الصورة حاضرة في الذهن كدليل ومنجزة في الفعل كأداء، لأنّ من خاصيّة النموذج أن يكون في الوقت نفسه المثال والاستعمال، أي الصورة المشتركة والمتداولةّ غير كافية للتعبير عن "النموذج" من دون التقاليد المنجزة والممارسة.[2]

وهنا يطرح هيتروفيكس إمكانية "تعدّل النموذج" وفقا لتغير الوضعيات والملابسات. حيث لا يعتبر النموذج كوحدة منسجمة، بل إنّه يتلوّن بشكل مستمرّ بالتلوينات البشرية خلال الممارسات اليوميّة، فهو ليس

---

[1] محمد شوقي الزين، **الثقاف في الأزمنة العجاف فلسفة الثقافة في الغرب وعند العرب**، ضفاف، ط1، 2013، ص86-87.

[2] المرجع نفسه.

فقط (المعطى–سلفا) كحقيقة قاهرة تحيط بالأفراد، ولكنّه يخضع بدوره إلى (البناء–تباعًا) بتكتيكات الأقلمة وإعادة التأويل.[1]

من هنا جاءت الضرورة بعطف الطابع الموضوعي للنموذج على الطابع السيكولوجي، بمعنى ربط منظومة القيم والسلوكيات المستقلة عن الأفراد في شكل أحكام وقواعد بما يتمثّله الأفراد وينجزونه في سياقاتهم الخاصة. (الصّورة/المثال) هي الجانب الموضوعي، بينما (التصوّر/ التمثّل) هو الجانب السيكولوجي، والتمثّل هنا هو استحضار المثال أو الصورة، أي صورة المثال الذي تحتكم إليه ثقافة أو حضارة ما. هذا الدمج الذي ينعته محمد شوقي الزين بالبعد التداولي.[2]

كما اقترح محمد شوقي الزين مصطلحه "الثِقاف"، كعامل مادي ورمزي يستوي به الطبع والنظر والسلوك، وكقالب فكري وتربوي يسير وفقه 'القالب النفسي والعملي للإنسان"، والذي نتصوره المقابل العربي لمفهوم بورديو "الهابيتوس"، حيث يقول: «الاستعداد هو إذن الثقاف الذي يسوّي الطبع ويهبه الشكل الذهني والنفسي»"[3].

ج– المخيال والأسطورة:

بما أنّ العلم يعجز أحيانا عن توفير كل الإجابات، يلجأ الفكر أحيانا وبصفة لاواعية إلى التفكير الأسطوري، فالإنسان يبلغ مرحلة التفكير بالأساطير دون معرفة بها، والأسطورة تبقى أسطورة ما دام الناس يدركونها كذلك.[4] هذه الأساطير تعد لغة المخيال ومخزونه الذي يستلهم منه صوره، وهي تمثّل في صورة العامة عالم الخيال لذلك المجتمع، فالمخيال إذن هو المجال التعبيري للأساطير الخرافات والحكايات

---

[1] محمد شوقي الزين، مرجع سابق، ص 88–89.

[2] المرجع نفسه، ص 88.

[3] المرجع نفسه، ص294.

[4] كلود ليفي شتراوس، **الأنثروبولوجيا البنيوية**، تر: صالح مصطفى، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1977، دمشق، ص257.

ومجموعة التصورات التجريديّة، فهو كما يسمّيه " **هنري كوربان Henry corbin** "عالم الأفكار المتخيّلة".

د- المخيال والإيديولوجيا:

المخيال كما يراه **بول ريكور Paul Ricoeur** ليس بسيطا ولكنّه مزدوج، فهو يعمل أحيانا في شكل **إيديولوجيا**، وأحيانا أخرى في شكل **يوتوبيا**، وهذا ما يسمح بكشف بنيته الصراعيّة الداخليّة.[1]

يعرّف **لويس ألتوسير Louis Althusser** الإيديولوجيا بأنّها: « نسق من التمثلات سواء أكان أساطيرا أم صورا أم أفكارا، وهو نسق يتمتع بوجود ودور تاريخيين»[2]. كما تحمل الإيديولوجيا في نظر **ألتوسير** بعدا لاشعوريا، فهي بهذا المعنى مرتبطة بالجانب اللاواعي للإنسان وليس له أية صلة بالوعي، وفي هذا الصدد يقول: «يجري القول عادة بأنّ الإيديولوجيا تنتمي إلى منطقة الوعي، علينا ألا ننخدع بهذه التسمية، إذ في حقيقة الأمر إن الإيديولوجيا لا يربطها بالوعي إلاّ رباط واه، إنّ الإيديولوجيا في جوهرها لاواعية حتّى وإن بدت لنا في شكل واع»[3]. وعلى العكس من ألتوسير، تبدو الأيديولوجية من وجهة نظر **ريني باربييه René Barbier** هي فقط ذلك الجزء العقلاني والمنطقي من المخيال الاجتماعي[4].

هـ-المخيال والتمثّلات:

يفيد التمثّل في اللغة استحضار المثال أو الصورة **L'image** أي العالم كمثال وشبيه، ليس كمادة حقيقيّة، وتعتبر التمثّلات المفهوم الأقرب للمخيال لاشتراكهما في مادة صنعهما وهي "الصور"، يعرّفها جون كلود أبريك على أنّها نظام لتفسير الواقع، حيث يدير علاقات الأفراد في محيطهم الفيزيائي والاجتماعي كما يحدّد سلوكاتهم وممارستهم، ويوجّه الأفعال والعلاقات الاجتماعيّة، فهي نسق للفك الأوليّ للتشفير **Pré-**

---

[1] محمد الجويلي، **الزعيم السياسي في المخيال الإسلامي بين المقدس والمدنس**، دار سيراس، تونس، 1992م، ص34.

[2] Louis Althusser, **Pour Marx**, François Maspero (éd), Paris, 1980, p 237.

[3] Opcit, p239.

[4] voir : http://www.barbier-rd.nom.fr/Imaginairesocial.htm, Vu le 12.12.2018, 06pm

décodage لأنها تحدّد مجموعة من التنبؤات والتوقعات.[1] كما أنّه عبارة عن منتوج أو سيرورة خاصة بنشاط عقلي، والذي بواسطته يقوم فرد أو جماعة بتشكيل الواقع الذي يواجههم، وكذا منحه معنى نوعيا.[2] هذا التعريف يوضّح ذلك التداخل بين الميكانيزمات الفردية والجماعية في تشكيل الواقع.

كما قد تتعدد التصورات السوسيولوجية حول فكرة التمثّل الاجتماعي، فهناك التصور الدوركايمي الذي يتعامل مع التمثلات كظاهرة اجتماعية تحمل صفة القسرية على الأفعال، في حين يقترح بورديو دراسة التمثل من خلال عمليّة استبطان خارجي يعبّر عنها مفهومه الهابيتوس كما سنراه لاحقًا.

و- المخيال والهابيتوس:

كما رأينا في معالجتنا السابقة لمفهوم المخيال، والذي يبدو مشابهًا للمعنى الذي ينحو له بورديو في استخدامه للهابيتوس، هذا التشابه بين مفهوم الهابيتوس كما طوّره بورديو وتشابكه مع مفهوم المخيال كما طوره دوران أمر لافت للنظر، كما أنّه ليس بصدفة. فما هي نقاط تشابك وتقاطع المفهومين؟[3]

بداية نشير إلى أنّه لم يسبق المقارنة أو الربط بين المخيال والهابيتوس –حسب ما قمنا به من مسح للدراسات التي اهتمت بالهابيتوس أو المخيال– باستثناء إشارات خاطفة وسريعة تربط بينهما دون مقارنة، فغسان الخالد يعتبر المخيال مصدرا من المصادر التي يتغذى منها الهابيتوس حيث يمثل مخاضاً غير محدد إن لدى الأفراد أو لدى الجماعات[4]، كما ربط فريديريك معتوق الهوية بالهابيتوس، معتبرا الهوية "**محصلة الهابيتوسات**" التي تقوم عليها شخصيتنا الاجتماعية، علما أن هذه الهابيتوسات مستمدّة من تجارب

---

[1] Blanc N et autres, **Le Concept De Représentations En Psychologie**, 2006, Paris, p17.

[2] Jean Claude Abric, **Pratiques Sociales Et Représentations**, Puf, Paris, 1994, p23.

[3] عائشة نجار، يوسف حنطابلي ، **بين مخيال دوران وهابيتوس بورديو، تجاذبات وتقاطعات**، حوليات جامعة الجزائر، المجلد 34، العدد 02، 2019.

[4] غسان الخالد، **الهابيتوس العربي: قراءة سوسيومعرفية في القيم والمفاهيم**، ط1، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، 2015، ص11.

أساسية وتأسيسية في ماضينا[1]، كما قد ينظر في دراسات أخرى إلى الهابيتوس كجزء من بنية عامّة هي المخيال، ليصبح المخيال بمفهوم كوهن عبارة عن "**نموذج إرشادي**" يتحرك وفقه الهابيتوس، أي هو هنا بمثابة المرجع للهابيتوس الذي يستلهم منه استعداداته فيدمجها في ممارسات الفرد بشكل دائم.

من الناحية المعرفيّة قد يبدو من الصعوبة بمكان الجمع بين مفهومين قائمين بذاتهما، من قبيل الهابيتوس ذي البعد البنيوي التكويني والمخيال ذي البعد الأنثروبولوجي الفينومينولوجي ضمن مقاربة تجمع بينهما؛ دون الوقوع في خطر تعنيف كلا المفهومين إن لم نتحلّى بالحذر المنهجي، خصوصا من منطلق كون المخيال مبحث وحقل معرفي قائم بذاته مقارنة بالهابيتوس الذي يعتبر مفهوم ضمن نظرية.

لكن ومع ذلك يمكن اكتشاف نوع من التماثل البنيوي بينهما، حيث إذا بدأنا من المدخل العام الذي ينطلق منه كلا المفهومين، سنجد أنّ كلّ من دوران وبورديو يدعوان إلى التركيز على أهمية البحث عن المخبوء والمضمر من الظواهر التي تتفاعل وتؤثر في البنية الاجتماعية، دون أن يتم التنبّه لها.

وبالانتقال إلى البنية الداخليّة للمفهومين سنجد نقاط تداخل كثيرة، فبينما يدمج بورديو في تشكيله للهابيتوس بين التّمثلات والجسد، يدمج دوران في مفهومه للمخيال الاجتماعي بين الإنسان والطبيعة، وهنا يلتقي كل من بورديو ودوران في محاولتهما للخروج من الجدلية القائمة بين الموضوعي والذاتي.

حيث يبني دوران مفهومه عن المخيال من خلال سعيه إلى تجنب كل من الأونطولوجيا السيكولوجية والأونطولوجيا الثقافوية. إذ يعتبر أنّ التصنيفات الرمزية الصادرة، سواء عن الاتجاه الاجتماعي–الديني، أو عن الاتجاه النفساني، تقوم باختزال المخيال إما في أنساق خارجة عن الوعي الإنساني وإدراكه، أو في آواليات غريزية وكبتية.

[1] فريدريك معتوق، **الهابيتوس العربي العنيد والعتيد**، مجلة عمران، مجلد3، العدد12، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015، ص143.

ولتحقيق ذلك، يعتمد دوران على المنظور الأنثروبولوجي لرأب الصدع بين المقاربة الخارجية والمقاربة الداخلية للمخيال ولمحتوياته. إنّ المخيال يستجيب لحاجات ورغائب غريزية داخلية تتفاعل وتتصادى مع محيطها الاجتماعي والإيديولوجي والديني... وهذا الجمع بين المقاربتين هو ما أطلق عليه دوران اسم "**المسار الأنثروبولوجي Le trajet anthropologique**"، الذي هو نتاج متطلبات عضوية ونفسية ضمن محيط اجتماعي.[1]

هذا المسار يلف حياة الإنسان مجسدا في ذلك التبادل الدائم والمستمرّ على مستوى المخيال ما بين الدوافع الذاتية، والمؤثرات الموضوعية النابعة من المحيط الكوني بشقيه الطبيعي والاجتماعي.[2] وما المخيال في جوهره إلا ذلك المسار الذي يكيّف تمثلنا للأشياء ويصوغه خاضعا إلى استحقاقات ما يبنيه الفرد من تعديلات يعيد بها صياغة ما يرد إليه من العالم الخارجي الطبيعي والاجتماعي.[3]

ولم يخرج بورديو عن هذه الغاية، حيث أكّد عليها أكثر من مرة، حين يقول: "يتم إنشاء الهابيتوس من خلال التفاعل بين البنى الاجتماعية بما في ذلك الأسرة، والإرادة الفردية أو الاختيار"[4]. كما أنّنا نلحظ جليّا كيف وظّف دوران في تعريفه للمسار الأنثروبولوجي آليتي الاستظهار والاستبطان الخاصتين باشتغال الهابيتوس، اللتين تضمنان نوع من الحركيّة والتغيّر.

من ناحية أخرى يشير محمد عبد النّور إلى أن المخيال حسب **مافيزولي** يعيدنا إلى طبيعتنا الحيوانية والبهيمية، وهذا الذي لا يشير إليه بورديو القابع في أرثوذوكسية الفصل الاعتباطي بين الحيوان والإنسان الذي قام عليه فكر الحداثة، فتأصيل حقيقة المجتمع في الطبيعة الحيوانية أعمق من مجرد البقاء على فكرة

---

[1] Gilbert Durand, **Les Structures Anthropologiques De L'imaginaire**, Dunod, 11ème édition, Paris, 1992, pp 38-39.

[2] Ibid, p38.

[3] Ibid.

[4] Pierre Bourdieu, **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, Routledge, London, 1984, p170.

الفطرة المثالية، المخيال أيضا كمفهوم مابعد حداثي عاد إلى الطبيعة لكن من منطلق مثالي، فالمشترك بين المخيال والهابيتوس يكمن في هذه المثالية، ولكن بورديو لم يبرح المقابلة بين الطبيعة والإنسان ولكن مافيزولي تكلم عن الحيوانية بشكل مسهب كاسرا الحواجز بينهما؛ وهذا ما تواصله الأبحاث في السوسيولوجيا الحيوية أو البيوسوسيولوجي[1].

من جانب آخر يؤكّد كل من بورديو ودوران على ارتكاز كلّ من الهابيتوس والمخيال على مفهوم "**البنية structure**"، باعتبار انطلاقها من مدخل نظري مشترك وهو البنيويّة، ودلالة كلمة بنيوي وبنى التي يستخدمها دوران رفقة "**المخيال**" دائما، ليست اعتباطية ولكنّها تحمل أطروحة متكاملة مفادها أنّ المخيال يستلزم نوعا من الدينامية المحولة "**une dynamique transformable**"، فالبنية "عبارة عن صيغة قابلة للتحول. بالمقابل يعرّف بورديو الهابيتوس بأنّه عبارة عن بنى مبنينة تنتظم داخلها ممارسات الفرد لتتحوّل إلى بنى بانية لتنظم هذه الممارسات، وهذا ما يعبّر عنه بورديو بمبدأ التوليد **générateur**.

وهنا جدير بالذكر أن الاختلاف الأساسي بين المفهومين، يكمن في أنّ المخيال أكثر تعبيرا عن الأطروحة البنيوية التي حاول أن يفلت منها بورديو بمفهومه الهابتوس.

من جهة أخرى وبينما يتماهى مفهوم المخيال في بعده "**النّظري**"، يشدد الهابيتوس على صيغته "**العملانيّة**" باعتباره حساً عملياً يقوم بإعادة تنشيط المعنى الذي أصبح موضوعياً داخل المؤسسات. أي نتاج عملية التلقين والتملك اللذين يكونان ضروريين حتى تتمكن نتاجات التاريخ الجماعي المتمثلة في البنى الموضوعية من أن تعيد إنتاج نفسها، على صورة مقتضيات أو مؤهلات دائمة ومتلائمة[2]. كما يمكن للبنى

---

[1] محمد عبدالنّور، أستاذ محاضر بجامعة غرداية، تخصص علم الاجتماع الثقافي، مراسلة بحثيّة عبر الإيميل: mohammed.abdennour@yahoo.com ، بتاريخ: 21.02.2019.

[2] امحمد صبور، **المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001، ص 36-37.

التي يتشكل منها الهابيتوس والتي ذكرناها سابقا (الإيثوس والإيدوس والإيكسيس) أن تعبّر عن اجتماع لكلّ من النفسية الفرديّة والهيئة الجسميّة مضافا لها التمثلات الذهنيّة.

مع الإشارة إلى امتلاك المخيال لشكل من أشكال البعد الحسّي، مثيلا لما يسميه بورديو بـ"**المعرفة بالجسد**"، وذلك في مفهومي دوران "**الترسيمات الذهنية الأولية shèmes والنماذج الأصليّة Archetypes**"، إذ يعتبر دوران أنّ الترسيم الذهني الأولي هو "تعميم دينامي وانفعالي للصورة" يتجسد في "تمثلات محسوسة محدّدة"، بحيث تقوم بوظيفة ربط ليس بين الصورة والمفهوم بمعنى كانط ولكن بين ردود الفعل اللاواعية للظواهر الحسية الحركية من جهة، وبين التّمثلات الذهنية بحيث تلعب هذه الترسيمات دور المستحضر" للحركات والدوافع اللاشعورية"[1]، أمّا **النماذج الأصليّة (Les Archetypes)** فيعتبرها دوران "الحركات المجسدة لهذه الترسيمات الذهنية"، أي هي المقابل المادي المجسّد للترسيمة. وهي ناتجة عن اتصال الحركات المجسدة في شكل ترسيمات ذهنية أولية بالمحيط الطبيعي والاجتماعي.[2] كما يتجسّد هذا البعد أيضا في اختياره أن يكون جمع الصور المكوّنة للمخيال وتصنيفها بناءا على ردود الفعل الحركية المهيمنة التي تعكس "تفاعلات الإنسان مع محيطه"[3].

كما تعبِّر الصور الأولية التي تظهر في المخيال عمّا يسمّيه بورديو بـ "**البنى المبنِينة**" والتي هي صور عامة أو نمطية أو نموذجية أو رسومات أولى غير واعية تضطلع بأدوار المهيكل للتفكير وسابغ الانسجام على التمثلات والمنظم للتصورات.[4]

يرادف مفهوم المخيال مفهوم **المجتمع المؤسس** في تعريف كاستورياديس: "المخيال الاجتماعي أو

---

[1] Pierre Bourdieu, **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, p61.

[2] Ibid.

[3] Ibid, p44-55.

[4] منير السعيداني، **الرؤية والمدى: حصاد نقدي للبحث في المخيال**، ط1، منشورات وحدة بحث المتخيل، تونس، 2006، ص33.

المجتمع المؤسس كامن في ومن خلال وضعية تأسيس الدلالات المتخيلة والتأسيس للمؤسسة باعتبارها عملية استحضار لهذه الدلالات، والتأسيس لهذه الدلالات باعتبارها مؤسسة لها"[1]، بهذا المعنى يصبح تأسيس المجتمع هو تأسيس لمزيج معقّد من الدلالات[2]. ونتيجة توليفة بين **المخيال التأسيسي L'imaginaire institutionnel** لكاستورياديس وهابيتوس بورديو يعتبر **رينيه باربيي René Barbier** من جهته أنّ المخيال يشكّل **الهابيتوس المؤسِّس habitus instituant**[3] والذي حسبما يبدو مقابلا **للبنى البانية** في تكوينيّة الهابيتوس. ويمثل باربييه للتحول من المخيال الاجتماعي نحو الممارسات مرورا بتشكيل الهابيتوس الفردي بمخطّط اختصرناه بالشكل التالي:

مخطّط المخيال الاجتماعي لرينيه باربييه[4]

منطقة عدم التعيين ⟵ المخيال الاجتماعي ⟵ خلق دلالات اجتماعية لنظام متخيل ⟵ ديناميات العلاقات بين القوى والمعنى ⟵ مؤسسات وثقافات محددة ⟵ لعبة المؤسِّس، والمؤسَّس والتأسيس ⟵ توليد تمثلات اجتماعية ⟵ إعادة ترجمة على مستوى المنظمات (استقلال ذاتي نسبي) ⟵ إعادة ترجمة على مستوى الجماعات (مخيال جماعي) (استقلال ذاتي نسبي) ⟵ إعادة ترجمة على مستوى الفرد من خلال الهابيتوس (استقلال ذاتي نسبي) ⟵ تمثلات الأفراد (نفسية جسدية) ⟵ حقل الانتاجات والممارسات

أخيرا، يجتمع كلا المفهومين في كونهما "**انتاج للتاريخ**"، عن طريق اشتغالهما على آليّة الاستحضار الفعال للتاريخ الفردي والاجتماعي، فالهابيتوس وكذلك المخيال بقدر ما هو نتاج للتاريخ بقدر ما هو منتج له في نفس الوقت. فهو ما ورثناه من التاريخ، "لكن ما تجسّد على نحو مستدام في الجسد على شكل استعدادات مستدامة، وبالتالي فهو يذكّر على نحو دائم أنّه يرجع إلى شيء تاريخي مرتبط بالتاريخ الفردي،

---

[1] Cornélius Castoriadis, **L'institution Imaginaire De La Société**, 5ème édition, Seuil, Paris, 1975, p535.

[2] Ibid.

[3] Voir : http://www.barbier-rd.nom.fr/Imaginairesocial.htm, Vu le 15.12.2018, 08pm.

[4] Ibid.

وأنّه راسخ في طريقة تفكير وراثية، متضادة مع طرائق تفكير جوهرية"[1]. فالهابيتوس في دلالته وصيغته النهائية هو المجتمع وقد استقل في الجسم عن طريق سيرورة التربية والتنشئة الاجتماعية، فالمجتمع هنا بكل قيمه وأخلاقياته، بكل محددات السلوك والتفكير والاختيار. إنه ذلك التاريخ الذي يسكن الأشخاص في صورة نظام قار للمؤهلات والمواقف. إنّه المخيال ولكن بصورة أخرى "مستبدنة" إن صح التعبير. فهو نتيجة لتلك الاشتراطات الخارجيّة، ولكن ليس نتيجتها الوحيدة وانما في اشتغال مع الاشتراطات الداخلية، إنّه الماضي وقد تمّ تنشيطه في الحاضر.

[1] Pierre Bourdieu, **Questions De Sociologie**, opcité, p135.

خاتمة الفصل:

إنّ التوقّف من أجل فهم سؤال المخيال وإرهاصاته، بحاجة إلى تعمّقات أكثر مما حاولنا تقديمه في هذا الفصل، وذلك لمدى أهميّته ومحوريته في الفهم الاجتماعي، بل إنّه لم يعد غريبا على الدارسين معرفة أن الثّقافة هي نتاج انصهار واندماج مختلف أشكال تعاطي وتفاعل الإنسان بالبيئة وفضائه ومجتمعه، الأمر الذي يبدو واضحا من خلال استعراضنا لمفهوم المخيال الاجتماعيl'imaginaire sociale الذي يعتبر بحق الراصد الاجتماعي والسُّوسيوثقافي الحسَّاس لكل التّحولات الواقعة على مستوى العلاقات داخل المجموعات المحليّة، وذلك من خلال مختلف أشكال إعادة التنظيم التي تلحق المجال في حد ذاته، ومن ثم تصبح المعرفة الدقيقة بمرجعيات وخلفيات هذه التحولات التي تمس هذه المجموعات الاجتماعية، شرطا أوليا من شروط صياغة وتدبير الشأن الاجتماعي بعد فهمه أولا.

الفصل الثالث:

التربية من منظور ثقافي

تمهيد:

يحاول هذا الفصل أن يؤسس لمبحث غائب بشكل كبير في حقل الدراسات السوسيولوجية عامة وعلم اجتماع التربية بشكل خاص وهو دراسة التربية من منظور ثقافي، حيث يهدف إلى وضع وتحليل ممارسات الأمومة والأبوة ضمن سياق ثقافي كعملية تاريخية واجتماعية، سنتناول بالدراسة والتحليل مفهوم التربية والتنشئة الاجتماعية والدلالات المرتبطة بهما سوسيولوجيا وثقافيا، إن الدراسة الممحصة للمسألة تستوجب استحضار كل ما أنجز من دراسات حول "التربية" من قبل مختلف الباحثين. سيتطلب الأمر دراسة مطولة جدا، تبدأ بأفلاطون واستعراض مفهوم التربية في اليونان، وتمر بالتربية في الحضارة الإسلامية، فدوركايم ونظريته (ه) في التربية"، وصولا، عبر قفزات كبيرة، إلى علماء الاجتماع المعاصرين من أمثال بورديو ومفهومه في إعادة الانتاج.

سنتناول في بداية الفصل البناء المعجمي لمفهوم التربية انطلاقا من زاويتين : اللغوية والفلسفية ، وذلك من أجل تأسيس الأرضية المفاهيمية التي من خلالها يمكن معرفة مختلف التمفصلات، والتقاطعات بين المفهوم الأساسي (التربية) في علاقته بمفاهيم أخرى مرادفة له قصد إدراك إلى أي حد تستطيع هذه التحديدات المفهومية أن تفي بالغرض المنشود الذي هو فتح الباب أمام بداية اشتغال جديد يقوم على استثمار السابق (الأساس الدلالي للتربية) لبناء اللاحق (التربية كموضوع نظري قابل للنقاش في الواقع الإنساني).

ثم سنعرض لدراسة "الطفل" وتحليل "الطفولة" وتحولاتها تاريخيا واجتماعيا، نتعرّض فيه لمجل التحوّلات في النظر للطفل والطفولة بين الماضي والحاضر، ثم أخيرا سنختم بمبحث نعرض فيه لعرض بعض الدراسات الثقافية في الحقل التربوي.

I. التربية: المفهوم والدلالات

لا بد من الإشارة إلى أن مفهوم التربية من أكثر المصطلحات تداولا واستخداما وشيوعا بين الباحثين والدارسين للتربية، لكن مع هذا فهو من أكثر المفاهيم استشكالا في التحديد والمقاربة والبيان والتعيين. بل إن أكبر إشكال ابستمولوجي في التربية يكمن أساسا في إشكالية التعريف والتحديد، ويجدر الاعتراف هنا بأن اضطرابًا وتداخلا حادّا بينه وبين غيره من المفاهيم الحافّة من التنشئة والتعليم والتكوين ... بحيث اختلفت التحديدات، وتعددت التعريفات وتباينت المقاربات للمفهوم بحكم الامتداد التاريخي الطويل الذي مرت منه التربية من جهة، وبحكم تداخل العلوم وتواصلها مع هذا الحقل المسمى بحقل التربية من جهة أخرى.

يمكن الإشارة بداية في حديثنا عن مفهوم التربية إلى غياب تحديدات منفصلة بين التربية كعلم، كفن، كفعل، ويشير **غاستون ميالارية Gaston Mialaret** إلى مسألة تعدد معاني كلمة "التربية"، تعدد يحيلنا، خلال نقاشاتنا، إلى مجالات وحقائق مختلفة لا تملك نفس النظام. حيث يمكن التمييز بين أربع أوجه للتربية: التربية–المؤسسة، التربية–الفعل التربية–العملية، التربية–المحتوى، التربية–المنتوج التربية–النتائج.[1]

وسنقتصر خلال هذه الدراسة على جانبين الأول "التربية–الفعل"، ولأنّ الاهتمام بالتربية حاضر في النسق الفلسفي لكلّ فيلسوف، كونها ترتبط بـ"النموذج" والحالة المنشودة لإنسان المجتمع الذي يريده والذي نقصد به الجانب الثاني "التربية–المنتوج".

هذا من جانب، من جانب آخر لو نعود إلى أصل كلمة تربية سنجد أنّه ليس غريباً على هذا الاضطراب، فالتربية، ايتيمولوجيا مشتقة من أصل لغوي لاتينى مزدوج، يرتبط بلفظتين **educere** و**educare** :

[1] Gaston Mialaret, **Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation** in:Jean-Marie Barbier (dir), Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, Paris, 2011, pp 161-162.

الأولى **educere**: تشير إلى معنى أخرج "**الإخراج= التوجيه نحو الخارج**" « guidée hors de »[1] فتدلّ على: أخرج من، قاد إلى، رافق إلى، بمعنى إخراج شخص ما من حالة ما إلى حالة أخرى، أو "استخرج"[2] كما تدل على رفع أو رقى. أي تجمع كل معاني القيادة، الهيمنة والإخراج والتحول من حال إلى آخر، لتعني الفعل المُعين على إخراج الطفل من حالته الأولية التي كان عليها في البيت والأسرة ومساعدته على تحصيل الفضائل والقيم من المحيط القريب منه[3].

الثانية **educare**: تشير إلى الفعل غذّى من التّغذية والإطعام Nourriture، أو العناية بالأشجار وتربية الحيوانات[4] انتقل استخدامها إلى الإنسان بنفس المعنى.

ينبّه **كرافت**[5] إلى هذا الاختلاف الجذري للكلمتين اللاتينيتين فإحداهما تعني التدريب أو التشكيل، وجاءت الأخرى بمعنى القيادة، في حين أن المعنيين مختلفان تمامًا. وبالتالي، هناك أساس اشتقاقي للعديد من النقاشات الصاخبة حول التربية اليوم، حيث غالبًا ما تستخدم الأطراف المتعارضة نفس الكلمة للإشارة إلى المعنيين المختلفين تمامًا. يستخدم أحد الجانبين التربية لتعني الحفاظ على المعارف ونقلها وتشكيل الأطفال على صورة آبائهم، ويرى الجانب الآخر أن التربية تعد جيلًا جديدًا للتغييرات القادمة –وتُهيئهم لإيجاد حلول لمشاكل غير معروفة حتى الآن[6]؛ إذن يكون هذان المنعرجان "التربية تراكم" و"التربية قطيعة" نقطة انبثاق

---

[1] الحرف الأول (E) يعني (بعيداً عن/الخروج من) (hors de)

[2] الجذر اللاتيني dux, ducis يعني (دليل، موجه، طاهي chef)، ومن ثم ducere: يقود conduire يوجه نحو : "يشير أصل الكلمة إلى أن التربية تتكوّن إمّا من: إخراج الطفل من حالته الأولى؛ أو استخراج ما في داخل الطفل من قدرات...بمعنى استخلاص، انظر:

Gaston Mialaret, **Les sciences de l'éducation**, Presses Universitaires de France, 2005, p 3.

[3] Legendre, Dictionnaire actual de l'éducation, p56.

[4] Paul Foulquié , **Dictionnaire de la langue pédagogique**, PUF, Paris ,1971.

[5] Craft, M, **Education and cultural pluralism**, London and Philadelphia: Falmer Press, 1984, pp 5-7.

[6] Ibid.

العديد من مسارات الحداثة التربوية التعليمية وروافدها، بل نقطة التقاء صراعاتها ومخاضاتها وكأنها تربيات متعددة لا مجردة تربية واحدة.

بداية من القرنين الرابع عشر والخامس عشر تمّ إدخال التربية بالمعنى الثاني "educare"، وليس من educere (الإخراج، الإبعاد عن)، فاستخدم الفرنسيون القدامى التغذية والطعام Nourriture للدلالة على "فعل تربية الطفل"، والذي تم العثور عليه في عبارات مختلفة مثل "أن تُربّى بمبادئ جيدة être nourri de bons principes "[1].

يقول إميل دوركايم لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة حينما أوردها Robert Estienne في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549، بمعنى التغذية[2] Nourriture ، بينما يرجع المعجم اللغوي لـ Walther von Wartburg ظهور كلمة التربية إلى حوالي عام 1527م، ثم يذكر Foulquié في معجمه للتربية، أن الفعل اللاتيني Educare يشير إلى معنى الرعاية[3] Elever.

في نفس السياق الفرنسي نجد كلمة أخرى مختلفة عن éducation وتحمل دلالات متقاربة وهي كلمة بيداغوجيا Pédagogie، فإذا كانت الأولى من أصل لاتيني، فإنّ الثانية من أصل يوناني، فكلمة Pédagogie مكونة من مقطعين يونانيين الأول Ped وأصله Pais أو Pedos بمعنى طفل، والمقطع الثاني Agogie وأصله ogÔgé بمعنى القيادة و التوجيه[4]. إذا فكلمة بيداغوجيا تعني توجيه الأطفال

[1] Morandi, Franc, et René La Borderie, **Penser l'éducation. De l'éducation à la philosophie, Philosophie de l'éducation,** Nathan (programme ReLIRE), 2000,pp 13-14.

[2] le dictionnaire français-latin de Robert Estienne, 1549 ; cf Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert, 1992, T01, p 128.

[3] Paul Foulquié , **Opcit.**

[4] تعني الكلمة النظام العسكري التدريبي الصارم المفروض لجميع المواطنين الذكور في اليونان، بهدف إنتاج محاربين أقوياء.

وقيادتهم[1]. والمربي بمعنى "pédagogue" في العصور القديمة، هو العبد والخادم الذي يقود الأطفال إلى المعلم المسؤول عن تدريسهم[2]؛ وبالتالي، بالتبع، أصبح المربي مرادفًا للسيد، والمدرس.

تطورت بعد ذلك عن فعل التغذية إلى مستوى الدلالة النفسية والعقلية للفعل، فانتقلت التربية من معنى تغذية الجسم، إلى تغذية الروح والعقل.

1- التربية في السياق الفرنسي "فنا للعيش":

خلال القرن 19م أصبحت كلمة التربية تعني لدى الفرنسيين "**فنّ العيش le savoir vivre**" ، أو آداب العيش، ويعني ذلك القدرة على التكيف مع قيم ومعايير ورموز الطّبقة الراقية، وهذا يعني القدرة على ضبط النّفس والتحكّم في الذات، والانضباط لمجموعة من المعايير والقواعد الأخلاقية والجمالية وارتبطت بشكل أكبر بكلمة discipline، فالإنسان الخاضع للتربية « bonne éducation » هو الإنسان المتّزن المحافظ على هدوئه، وعلى الكياسة والتحضّر civilité، وهنا نلاحظ ارتباط المفهوم بكلّ من ثنائيتي "الثقافة" و"الحضارة" ، وكذا ارتباطه **بالبعد الفني الجمالي** (l'esthétique) بتعبير مالك بن نبي فهو يعكس أسلوب حياة مجتمع ما. إنه يُلْقي بظله على المحيط الاجتماعي وأساليب الحياة لدى أفراد المجتمع.

في الواقع، لا يبدو أن كلمة "تربية" تحتوي على جميع معاني الظاهرة التي تشيرُ إليها، فظهور بدايات التفكير في التربية والإنسان، من العصور القديمة، إلى عصر النهضة إلى يومنا هذا، نشأ انطلاقا من التفكير في مسألة "**قابلية الإنسان للتربية**" الاجتماعية والعقلانية والسياسية والأخلاقية، يتضح هذا المبدأ من خلال مصطلحات أخرى ينطلق منها الفكر التربوي: إن تحديدنا لمفهوم التربية استنادا إلى جملة من المفاهيم الحافّة من قبيل (التنشئة، التهذيب، الترويض، التعليم ، التكوين، التمدرس، ...) هو فقط لكي

---

[1] صالح عبد العزيز، **التربية الحديثة، مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية**، ، ج3، دار المعارف مصر،1969.

[2] Gaston Mialaret, *Les sciences de l'éducation,* Presses Universitaires de France, 2005.check

نبرز البعد المعقد لهذا النموذج من التفكير ونؤكد في نفس الوقت على أهميته في حاضرنا، سنعرض في نفس الوقت إلى الكلمة في عدّة سياقات نختار منها كلّ من السياق اليوناني المصطلح الإغريقي البايديا، والفرنسي والدلالات المرتبطة بالكلمة، ثم نعرج للمفهوم الألماني "البيلدونغ"، ونعرض أيضا لفكرة التهذيب المرتبطة بالسياق الإسلامي، ونختم بمفهوم التربية بين الترويض والتحرير مع كانط.

2- البايديا الأفلاطونية:

يعود مصطلح **بايديا** إلى الأصل اليوناني **(paideia)** الشعار اليوناني الذي مثّل شهادة ميلاد المشروع التعليمي الغربي[1]، أعطاها عالم اللغة الألماني فيرنر جايجر معنى أكثر دقة وتذكيراً في كتابه: **بايديا تشكيل الرجل اليوناني**، كتب أنه يجب علينا "النظر في هذا المصطلح **بايديا** بعيون الإغريق وليس بأعين الرجال المعاصرين"[2]، ففيما "ابتكرت الأمم الأخرى الآلهة والملوك والجواهر الروحية، عمل الإغريق على مفهوم تشكيل الإنسان"[3].

يشير جايجر أنّه لتحديد معنى البايديا من المستحيل تجنب استخدام التعبيرات المعاصرة مثل الحضارة أو الثقافة أو التقاليد أو الأدب أو التعليم، لكن كلّ منها يتعلق فقط بجانب واحد من المفهوم"[4]، لذلك يجب فهم هذا المفهوم على أنه العبقريّة التعليميّة اليونانيّة المطبقة في المدينة بكل الوسائل الثقافية التي تهدف إلى تعزيز الارتقاء الروحي للمواطنين. تستخدم الكلمة للإشارة إلى نموذج مثالي للتعليم والتكوين العالمي للإنسان، وتعني بشكل عام التعليم الذي يشمل المعارف كلها، قواعد اللغة، البلاغة، الرياضيات، الموسيقى،

[1] Leo-Paul Bordeleau, Païdeia et Sport; Paper presented in: the Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998.

[2] Werner Jaeger, **Paideia : La Formation de L'Homme Grec**, tome 1 – La Grèce Archaïque- Le Génie D'Athènes, Tr. Fr. André Et Simonne Devyver, Éditions Gallimard, 1964, p 1.

[3] Ibid, p 21.

[4] Ibid, p1.

الفلسفة، الجغرافيا، التاريخ الطبيعي. أي التكوين المتكامل للفرد والذي منه جاءت كلمة موسوعة (encyclo**pædia**). ولذلك تدلّ **paideia** على عملية تثقيف متكامل وفق نموذج مثالي، تعليم يُفهم على أنه نمذجة أو ارتقاء، من خلاله ارتقى المواطنون إلى شكلهم "الحقيقي"، شكل الطبيعة البشرية الأصلية[1].

3- التربية والبلدونغ الألماني:

ظهرت فكرة **البلدونغ** في عصر الأنوار وهي المقابل اللغوي الألماني لكلمة تربية، وارتبطت في تأسيسها بفكرة البايديا اليونانية، وارتقت إلى أكثر من كونها كلمة، لتصبح مصطلحا ومفهوما وذاكرة في سياق التاريخ الفكري الألماني، تشترك مع فكرة "**البايديا**" في هدفها نحو تكوين الإنسان وفقًا لنموذج معين[2].

يشير وارنر جايجر إلى استخدام أفلاطون في حديثه عن التربية، الاستعارة الماديّة لـ "قالب التشكيل".. الكلمة الألمانية **Bildung** تشير بوضوح إلى جوهر التربية لدى اليونان.. الحس الأفلاطون؛ لأنها تغطي عمل الفنان في التشكيل تبعا للنمط الإرشادي الموجود في خياله.. على مرّ التاريخ، كلما تكرر هذا المفهوم، فإنه دائمًا ما يكون موروثًا من اليونانيين ويظهر دائمًا عندما يتخلى الرجل عن فكرة تدريب صغاره كالحيوانات للقيام بواجبات خارجية محدّدة، وتذكر الجوهر الحقيقي للتربية.[3]

البلدونغ Bildung هو كل من التشكيل/التصوير (bild: image) والتربية أي "صورة أو شكل التربية" بالمعنى المطابق و"**نحت الذات**" بالمعنى العام، كما ترتبط بفعل ختم وطباعة الشيء بمعنى imprimer، لتأخذ كل من معاني التصوير، التطبيع، القولبة، بالنسبة إلى هايدغر، **بيلدونغ** تعني شيئين: أولاً، فعل تكويني يعطي الشيء طابعًا يتشكّل على أساسه. ثم إذا كان هذا التشكيل " informe" يعطيه

---

[1] Werner Jaeger, opcit, p23.

[2] Rebekka Horlacher**, The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History**, Routledge, New York, 2016, p98.

[3] Education for individual development,New dimensions in higher education, number 31.

طابعا، فذلك لأنه في نفس الوقت يطابق " conforme" الشيء مع صورة محددة، لهذا السبب يسمى "نموذج "[Vor–bild].[1] ليصبح مفهوم البيلدونغ مماثلا لأنموذج مسبق modèle يقود ويوجه الطفل طوال حياته.

و"الصورة" في القاموس الألماني كلمة مفعمة بالدلالات والمعاني، من بين أكثرها بروزا الدلالة العرفانية والدّينيّة للكلمة، التي انعكست في تعريف هايدغر للبيلدونغ "فالنفس تتحصل على صورة الإله في ذاتها، فتتشكّل به Informée، وتمتثل إليه Conformée باتباعه وتقليده[2]، وفي نفس المعنى يكتب غادامير:"يستحضر ظهور كلمة بيلدونغ التراث الصوفي القديم الذي كان الإنسان طبقا له حاملا في روحه صورة الله التي تشكّله، ويجب أن يزرعها في نفسه"، فالصورة تدنّست بفعل الهبوط وعلى عاتق الإنسان صقلها باستمرار بالصلوات والأذكار والفضائل، ليعيد إليها نصاعتها ويرى الحقّ فيها، وليست هذه الصورة سوى ذاته لأنّ الحق مخبّأ في أعماقه.[3] وعليه فالبيلدونغ هنا بالتعريف عبارة عن "تصوير"، بالمعنى الطبيعي كما بالمعنى الثقافي، الذي يتّخذ صيغة تصوير الأفكار والقيم في النّفس البشريّة، مثلما عليه الخلقة البشرية من اكتمال"، فالغاية من البيلدونغ هي التصوير للوصول إلى أفضل "خِلقة" لها قيمة جمالية، وللوصول إلى أفضل خُلقيّة éthique لها قيمة أخلاقيّة morale. [4]

---

[1] Franc Morandi, et René La Borderie, **Penser l'éducation. De l'éducation à la philosophie** , *Philosophie de l'éducation.* sous la direction de Morandi Franc. Nathan (programme ReLIRE), 2000, pp. 13-24.

[2] محمد شوقي الزين، **نظرية "البيلدونغ" وتأسيس فكرة الثقافة: فلسفة التكوين الذاتي**، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، قسم العلوم الانسانية والفلسفة، 2014، ص2.

[3] المرجع نفسه، ص19.

[4] المرجع نفسه، ص3.

4- التربية بمعنى "التهذيب" في السياق العربي الإسلامي:

التربية في لغة العرب مشتقة من أصول ثلاثة:

الأصل الأوّل: جاء في لسان العرب، ربا الشيء: زاد ونما، وربيته: نميته[1].

الأصل الثاني :"رَبّ يَرُب بوزن مدّ يمُدّ، بمعنى أصلحه، وتولّى أمره، وساسه وقام عليه يقال: ربّ الشيء إذا أصلحه، وربّيت القوم أي: سُستَهم.

الأصل الثالث :"رَبِي يَربىَ على وزن خَفِي يَخْفَى، بمعنى نشأ وترعرع.

وهنا نلاحظ حضور كلا المعنيين اللاتينيين "الرعاية" والقيادة" في المعنى اللغوي للكلمة، وتأتي في السياق الإسلامي بمعنى التأديب، التهذيب، التزكية والتنقية والتطهير ، هذّب الصبي بمعنى ربّاه تربية صالحة خالية من الشوائب، تنقية النفس البشرية وتسويتها على فضائل الاعمال ومحاسن الأحوال، نلاحظ هنا تركيز المفهوم على **البعد الأخلاقي (l'éthique)**، وقد رأينا سابقا أن المفهوم المرتبط بالمعنى الفرنسي فن العيش والذي هو انعكاس للبعد الفنّي الجمالي **(l'esthétique)** بمفهوم مالك بن نبي.

اذن نلاحظ هذه المصطلحات المرتبطة بالتربية ومتعدّدة السياقات تعكس طريقة تشكيل الذات والطفل بالأداة التربوية والثقافية، وتهذيب القدرات والملكات بتوجيهها نحو غايات إبداعية وجمالية؛ في كتابه يقترح محمد شوقي الزين مفهوم البيلدونغ الألماني وعلّل اختياره له بدل غيره، لأن هذا المصطلح الألماني هو أفضل مؤسسة فكرية وصلت إلى الاكتمال النظري، وكانت لها تنظيرات في الفلسفة والأدب والفن والدين، فالبيلدونغ متصل بالثقافة والتربية والمعرفة والجمال، بالخلقة والخلق والتخلق، بالجمالي والبيداغوجي والأنطولوجي والبراغماتي. ويقترح المقابل العربي "الثقاف" كمفردة عربية عريقة محاولا نفض الغبار عنها وجعلها مصطلحاً فكرياً في السياق العربي، يتعلّق الأمر بشيء مقوّم للتصوّرات والسلوكيات والذي يمكنه

1 لسان العرب، ابن منظور، المجلد 14، بيروت، 1968 .

أن يكون ثقافة سياسية أو دينية أو علمية تشكّلت عبر التاريخ وطبعت الأفراد بخاتم الوثوقية أو اليقينية؛ فهي أدوات في التقويم والتربية بقدر ما هي مجالات هذا التقويم ذاته.

5- التربية بمعنى الترويض dressage:

الترويض هي الكلمة المستخدمة من أجل تدريب الحيوانات على سلوكات محدّدة، هل يمكن استخدام كلمة التربية بمعنى الترويض؟ هل يمكنك إجبار شخص ما على تربيته؟ يوجد هنا جانب متناقض في البداية. يجب أن تتم التربية التي تهدف إلى التحرر في إطار الحرمان من الحرية "التقييد"، إذا سمع أحدهم أن التقييد ضروري للعمل التربوي، فما تغير هنا هو نية التقييد وهي التربية. هنا يفرّق إمانويل كانط بوضوح بين التربية والترويض، معتبراً أن التربية هبة التنوير. فهدفها خلق مواطن حر الإرادة، في حين يهدف الترويض إلى خلق أتباع، يكتب كانط في كتابه "عن مفهوم التربية" الآتي: "يمكننا أن نروّض الإنسان ونلقنه بشكل ميكانيكي، أو أن نعمد فعلاً إلى تنويره. يمكننا ترويض الكلاب والأحصنة، ولكن يمكن أيضاً ترويض الإنسان." إن المعركة بين التربية والترويض هي معركة تدور رحاها حول الإرادة، فالترويض، دينياً كان أم سياسياً، همُّه الشاغل كبت هذه الإرادة، ودفعنا إلى قمعها بشكل إرادي، بل وإلى المبالغة والاحتفاء بذلك. ألم يكن كانط صادقاً في دعوته للحؤول دون نشوء عادات لدى الطفل، لأنَّ ذلك يحول دون شعور الطفل بالحرية؟

بالرغم من أن كانط يقول " يجب ألا يربى الأطفال فقط بحسب الحالة الراهنة للنوع البشري، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانيّة وغايتها الكاملة"[1]. إلا أنه يعتبرّ الترويض مرحلة ضرورية في التربية" الإنسان لا يصبح إنسانا إلا بالتربية، وهو ليس أكثر مما جعلته

[1] Emmanuel Kant, **Reflexions sur l'education** ,tr: Alexis Philonenko ,1996, p19.

التربية"[1]، فقد أكد كانط على أن أهمية الانضباط، بوصفه إتباع نظام معين، ونظر إليه على أنه هو الذي يحول الكائن البشري من مرتبة الحيوانية إلى مرتبة الإنسانية ومن وضع التوحش والهمجية إلى وضع التمدن والتحضر. بحيث يمنعه من العودة إلى الحالة الحيوانية ومن إتباع الغرائز والنوازع ويسلحه بالقدرة على الحكم والتمييز بين النافع والضار واختيار النافع ويحرص على دفع الكائن البشري نحو تحقيق غايات وجوده وتغيير نمط حياته وتعويده على طرق التواصل الحديثة ومجابهة معترك الحياة الاجتماعية بكل قواه وتهيئته للمشاركة في ممارسة شؤون الحكم، وبعد هذه المرحلة من الترويض والضبط تأتي مرحلة الحريّة والحث على إعمال العقل.

6- التربية بمعنى التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية أو Socialisation بالحرف الفرنسي، والتي يطلق عليها تعريبا لفظة "**الجتمعة**" رغم كونها غير متداولة، تبقى الملفوظة "**التنشئة الاجتماعية**" الأكثر تداولا بين الباحثين في علم الاجتماع، يعرف غي روشيرGuy-Rocher التنشئة الاجتماعية «بأنها منظومة الآواليات التي تمكن الفرد، على مدى حياته، من تعلم و استبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي"[2]، نلاحظ أنّ غي روشيه في هذا التعريف يركز على عملية الاستبطان، أي على الترعة الفرويدية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية. في هذا الصدد يمكن القول أنّ دوركهايم هو أول من أعلن بوضوح عن الحاجة إلى مدخل اجتماعي لدراسة التربية وذلك في أواخر القرن الثامن عشر ومطلع القرن العشرين.

[1] Emmanuel Kant, Opcit.

[2] Guy Roger, **Action sociale: Introduction à la sociologie Générale**, H.M.H., Paris 1983, p13.

يعرّف دوركايم التربية بأنّها "الفعل الذي يمارس من طرف الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم يتأهلوا بعد إلى الحياة الاجتماعية، إن غايتها أن توقظ في الطفل وتنمي فيه عددا من الحالات النفسية والفكرية والأخلاقية التي يطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه، والوسط الخاص الذي توجه إليه"[1].

ونلاحظ في تعريف دوركايم البعد الوظيفي للمفهوم من خلال إلحاحه على أهمية الجوانب الاجتماعية لفعل التربية وقد تطلب ذلك منه أن يعمل على تقديم نظرية متكاملة، تقوم على أسس نقدية، يتعرض فيها للآراء التربوية التي اتسمت بالطابع السيكولوجي لدى كل من كانط ، Kant وسبنسر ، Spencer وستيوارت ميل ، Stuart Mil وهيربارت Herbart؛ في معرض تفنيده لآراء هؤلاء الفلاسفة كان يشعر بالحاجة إلى تحرير التربية من أغلالها بوصفها عملية سيكولوجية بالدرجة الأولى تسعى إلى تفجير طاقات الفرد الكامن فيه، وأن ينظر إليها على خلاف أسلافه بوصفها شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى.[2]

فالتربية، كما يعلن دوركايم في محاور عديدة من أعماله هي قبل كل شيء الوسيلة التي يحدد المجتمع، عن طريقها باستمرار شروط حياته الخاصّة، يتقاطع هذا التعريف مع تعريف بودون للتربية يرى بودون أن التنشئة الاجتماعية تعني تحويل الفرد من كائن لا اجتماعي إلى كائن اجتماعي، بتلقيه أنماط التفكير والإحساس والفعل"[3].

لقد أتيح لدوركايم وفقا لهذا التوجُّه أن يدخل اتجاها مختلفا في النّظر إلى التربية، خلافا لوجهات فلاسفة الأنوار التي تنظر إلى التربية بوصفها عملية تسعى إلى تحقيق كمال الإنسان عبر تنمية ملكاته الداخلية الأصيلة، فالتربية بالنسبة لكانط استلهمت الطابع الأنواري" تحقيق الكمال المطلق والنُّمو الأمثل لملكات

---

[1] Emile Durkheim, **Education et Sociologie**, P.U.F. Paris, 1920,p 9.

[2] Ibid, p6.

[3] Raymond Boudoun, **dictionnaire de la sociologie**, Aubin Michel Imprimeur, France, 1990, p181.

الفرد"، يقول دوركايم:"من أجل أن نعرف التربية يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الأنظمة التربوية القائمة والتي كانت قائمة من قبل وأن نقارب بينها وأن نميز خصائصها المشتركة[1]. ويقول أيضا " التربية تقوم على تنشئة اجتماعية منسّقة une socialisation méthodique للأجيال الناشئة"[2]. وهنا بالضبط حدثت النقلة لفعل التربية من فعل عفوي ذو طابع شمولي إلى نشاط منظم وهادف وموجّه وهنا ظهرت الدلالة المرتبطة بالتعليم والتكوين لمفهوم الفعل التربوي.

ويظهر مؤخر عزوف كبير جدا من قبل الكثير من البحوث والدراسات عن استخدام مفهوم "التنشئة الاجتماعيّة" حتّى فقد شعبيته التي كان يعرف بها، بسبب ارتباطه بالنسق الوظيفي لنظريّة بارسونز وتعارضه مع المداخل المفسّرة للتغيرات والتحوّلات الاجتماعيّة، كما نقرأ مقالا حديثا نشره مجموعة من الباحثين يضمّ جيفري غوهين وآخرون حول "**ما الذي حدث للتنشئة الاجتماعية؟**"[3] يناقشون فيه أسباب هذا العزوف والتهميش الذي يتعرض له المفهوم، ومساوئ عزله وتعويضه بمفاهيم أخرى، كما يدافعون عن محاولة إعادة إنعاش وتجديد المفهوم في أطر نظرية جديدة غير الأطر الوظيفيّة.

7- تحولات المفهوم من التربية إلى التعليم:

يمكن اعتبار أن الوضع الحديث للتربية بمعنى التعليم قد تم رسمه من قبل الفلاسفة الإنسانيين في عصر النهضة، حين شرعوا في تحويل أحد الجذور الاشتقاقية لكلمة التربية لصالح الآخر: فبدلاً من الإشارة إلى الفعل اللاتيني educationare، بالمعنى الحيوي للتغذية والرعاية، استدعوا المصطلح educationere في dirigiste بمعنى عقلانية قبول الخروج أو التوجيه نحو، والذي كان أكثر ميلا لوظيفة المدرسة.

---

[1] Emile Durkheim, **Education et Sociologie**, Opcit, p47 .

[2] Ibid, p16.

[3] Jeffrey Guhin and al, **Whatever Happened to Socialization?,** Annual Review of Sociology, vol 47, july 2021.

وهكذا، على الرغم من أن التربية متحدة مع التعليم وربما تشملها في المفهوم الإغريقي "بايديا"، إلا أنّه قد تم تقليصه إلى بُعد التدريب والتعليم الفكري والعقلي، بهدف تكوين عقل أكثر إبداعًا وجسمًا أفضل تدريبًا. كانت في رأيي هذه اللحظة التاريخية التي أسست الفصل الفعلي بين التربية بمفهوم تنمية خبرات الحياة والتعليم من خلال تنمية المعارف العقلانية من خلال التعليم enseigner والتكوين former.

التربية بمعنى التعليم enseigner/ تكوين formation:

إذن فبداية من القرن الـ19 ينتقل المفهوم إلى التعبير عن دلالات معرفية عقلية، أي ادخال البعد العقلي في فعل التربية، فالإنسان يكوّن ولا يروّض. وأصبح المرّبي مهنة مستقلّة تحت ظل تقسيم العمل الاجتماعي كفعل وممارسة رسمية وفق قواعد ومنهج علمي في التربية، تتحدّد وفق إرادة علمية وأهداف تربوية محدّدة. حيث يميز كانط بين المعلم والمربي، المعلم مكون ومدرس بالمدرسة، والمربي مرشد من أجل الحياة .

2- التربية والثقافة نظرة أنثروبولوجية:

تنظر المقاربة التطوريّة للثقافة إلى التعلم والتنشئة انطلاقا من الطبيعة المرنة للإنسان في المراحل الأولى من حياته للتطبّع بعناصر البيئة التي يولد فيها، وبالتالي فهي عبارة عن آلية اندماج وتكيّف مع البيئة التي يتواجد بها، يوضّح توماسيللو أن التنشئة الثقافية تمثّل استراتيجيّة مجتمعية للبقاء، والملاحظ أنّ هدف آليتي التعلّم والتنشئة في مجتمعات الثقافات الجامدة هو كفالة تكرار الذات على صورة السّلف، بينما في مجتمعات الثقافة الديناميّة والفعاليّة النّشطة فهو اكتساب أكبر قدر من المرونة والقدرة على الفعل المستقلّ في تكيّف مع المتغيّرات.[1]

[1] ميشيل توماسيللو، **الأصول الثقافية للمعرفة البشرية**، هيئة أبوظبي للثقافة، 2005، ص11.

وهذا يعني أن التربية والتنشئة ليست مفهوما جامدا كما يُعتقد مادامت آلية وميكانيزم تتحرّك وتتغيّر مع تغيّر المجتمع. كما تكشف لنا هذه النّظرة عن أنّ التنشئة تختلف باختلاف الثقافة، إذا كان الأطفال يغتذون على ثقافات مجتمعاتهم بداية عبر الرموز اللسانيّة فإنّ هذا يعني أنّ الأطفال يلتقون ويتفاعلون مع عوالمهم الطبيعيّة والاجتماعيّة من خلال عدسات وسيطة وهي الثقافة: المصنوعات والرموز الموجودة قبلا، أي الموروثة بما تحتويه من مقاصد مبتكريها من السلف. ثمّ بعد هذا التطوّر الفردي تتهيّأ للمرء بعد استيعاب ثقافة مجتمعه قدرة على التعديل والتطوير ليتمثلهما المجتمع كأليّة للتكيّف لما تحقّقه من جدوى إزاء ما يواجهه من مشكلات.[1]

II. التربية في حقل الدراسات الثقافية:

لقد ظل الإنسان يمارس العملية التربوية كأسلوب يضمن بقائه من خلال نقل القيم والمعارف والفنون والصناعات إلى الجيل اللاحق. وقد استطاع علماء الإثنولوجيا Ethnologie الذين يبحثون في عادات الشعوب وقيمهم أن يجمعوا كما هائلا من المعلومات حول تجارب الأبوة والطفولة والتي تسمح لهم باكتشاف وصلة فريدة بين مجالي التربية و الثقافة القائمة. من خلال هذه الدراسات والبحوث بدأت تظهر ملاح تقبّل فرضيات التنشئة والتطبيع الثقافي[2]، إذن أصبحت موضوعات التربية محوراً أساسياً في الدراسات الأنثروبولوجية.

الأنتربولوجيا التربوية التي تبحث في الحقيقة الإنسانية الأعمق للعملية التربوية في مختلف الأنظمة الاجتماعية القديمة والحديثة.[3] يعتبر دوركايم المثل البيداغوجي لأي مجتمع معبّرا عن حالة هذا المجتمع

---

[1] ميشيل توماسيللو، المرجع السابق.

[2] علي أسعد وطفة، **في جدل الثقافة والشخصية قراءة أنثروبولوجية**، مرجع سابق.

[3] علي أسعد وطفة، **انتروبولوجيا التربية علم في طور الارتقاء**، موقع : watfa.net

في تلك الفترة التاريخية، فتحليل الطقوس والكشف عن دلالاتها في دوامة التفاعل التربوي بين العام والخاص بين الكلي والجزئي بين الأنا والآخر، يسهم في اكتناه المعاني والدلالات والرموز على نحو أكثر عمقا وشمولا في مدار الممارسات التربوية المعاصرة. هذه القضايا والتحديات الجديدة تشكل اليوم الموضوعات الأساسية الأنتروبولوجيا التربوية، كاستجابة حقيقية لمشكلات وتحديات تربوية كبرى فرضتها وقائع الحياة المعاصرة في مختلف مستوياتها الاجتماعية والإبيستيمولوجية.

وفي هذا السياق نشير إلى مجموعة من الدراسات التي أسست ومهّدت لهذه العلاقة بين التربية والثقافة، أشهرها الدراسة التي قام بها سبندلر G. D. Spindler التربية والأنتربولوجيا Education and Anthropology، وغيرها من الدراسات التي حاولت الربط بين التصورات التربوية والسياقات الاجتماعية و الأيديولوجية[1] التي أنتجتها و تفاعلت معها.

وسوسيولوجيا التربية كما نعلم هي مقاربة للظاهرة التربوية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي. وهي تعتمد بصفة عامة، المقاربة السوسيولوجية في دراسة الظواهر التربوية، لكن بالمعنى الأنجلوساكسوني، وهو السائد، تحصر الظواهر التربوية في أنظمة التعليم في المستوى الأول، وتأتي دراسة المؤسسات الأخرى في سلم اعتباري ثانوي، على قدر علاقتها بالمدرسة والتعليم.[2]

كما أنّ هناك عدد لا حصر له من الدراسات التي تناولت الظواهر التربوية في مفهومها المدرسي، مع ضعف حاد في الدراسات المقاربة لمفهوم " التربية" خارج أسوار المدرسة وداخل منظومة " الأسرة"، وفي

[1] Marx et Engels, l'ideologie allemande, opcit, p 62.

[2] ناصر بودبزة، **محاضرات في سوسيولوجيا التربية**، السنة أولى ماستر، جامعة ورقلة.

هذا السياق يعتبر وطفة [1] أن معظم الدراسات في علم الاجتماع التربية تكاد تخلو أو تخلو تماما من الدراسات والترجمات التي تتعلق بهذا المجال العلمي الذي يعد بحق من أكثر المجالات العلمية أهمية في المجال التربوي على وجه التحديد.

3- تحولات الطفولة وصورة "الطفل" في المخيال الاجتماعي:

لطالما ظل الحنين إلى الماضي سمة مألوفة باستحضار مشاهد الطفولة[2]، فعادة ما تستدعي الطفولة إلى الذهن التخيلات اللطيفة من اللعب والمغامرة؛ في هذا المبحث سنتساءل عن الطفولة كبنية اجتماعية كيفية تشكّلها وتحولاتها عبر التاريخ. فمثلما تتغيّر صورة "الطّفل" وتختلف بين الثقافات فهي أيضا تتغير بين الماضي والحاضر، حيث سادت النظرة إلى الطفل على أنه "رجل صغير" ينبغي تعليمه وفق ما تحتاجه وتحدده المجموعة ليصبح كائنا قادرا على الحياة فيها ولأجلها، ولم يكن ليظهر الاهتمام بالإنسان المتعلم بشكل متميز إلا مع مطلع القرن العشرين. بالفعل لقد تجاوزت النظرة إلى الإنسان المستوى الفردي–النفعي المرتبط بالإيديولوجية الرأسمالية التي جعلت الثروة غاية لها وسلبت الفرد إنسانيته بتغريبه عن مجتمعه وعما يحدث حوله، بإدراجه ضمن جبرية جديدة.[3]

---

[1] هذه الصورة بدأت تتغير نسبيًا على الأقل في السياق الأجنبي، ويأخذ هذا التجلي صورته في مواضيع المؤتمرات العلمية المتواترة، وفي تضاعف أعداد الدوريات والمجلات العلمية الأنثربولوجية، وفي الأبحاث الأنثربولوجية التربوية.

[2] نستخدم في هذا البحث مفهومي "الطفل والطفولة" من أجل توفير مرونة في الفهم وتحليل الأطفال بوصفهم فاعلين اجتماعيين فرديين، والطفولة حسب تعريف كننغهام هي المرحلة التي يتم إنشاؤها، باعتبارها مساحة زمنية واجتماعية وثقافية يعيشها الأطفال. انظر:

Hugh Cunningham, **Children and Childhood in Western Society Since 1500**, p1.

[3] رايت ميلز، مرجع سابق، ص 25.

ظهر نوع معين من الأطفال خلال هذه المرحلة، الطفل الذي يصفه جينكس بأنه "**طفل أبولونيان**" **Apollonian** هذا الطفل سعيد، بريء، ملائكي ولطيف، وكما لاحظ لوك، هو لوحة فارغة "**غير مدنّس**" بالعالم الذي دخله مؤخرًا، هذا بالمقارنة مع الطفل "**الديونيسي Dionysian** " المليء بالشر المحتمل[1] قبل القرن السابع عشر كان يُنظر إلى الأطفال على أنهم أشرار وأنانيون حاملي الخطيئة، وخطرًا على أنفسهم والمجتمع، إذ يسهل إفسادهم، ظهر خطاب البراءة مع الرومانسية "..رأيت أطفالًا قريبين من الطبيعة ، أنقياء، وأبرياء، يحتاجون إلى الحماية من البالغين".[2]

2- الحداثة وإنتاج مفهوم "الطفولة":

إنّ التحولات التي عاشتها الأسرة في العصور الوسطى ما بين القرن الـ14م والـ16م أفضت إلى انتاج "الطفولة" كحالة ووضعية اجتماعية متفرّدة بصيغتها الحديثة التي نشهدها اليوم، هذا الظّهور المتأخّر لمفهوم الطفولة مع ظهور المجتمع الحديث يحمل أكثر من دلالة سوسيولوجيّة تبرز وضعيّة الطفل ودور الأبوين التربوي وكيف أنّه تغيّر في الكثير من ملامحه في ظل المجتمع الصناعي الحديث، وهذا ربّما ما لم ينتبه له إلّا بعد الدراسة التي قدّمها الباحث والمؤرّخ فيليب آرييس، والذي يعتبر من أهم الكتب التي حاولت التقعيد لتحوّلات أوضاع الطفولة والممارسة التربوية في المجتمع الحديث، نشير هنا بشكل خاص إلى كتابه:

الطفولة والحياة الأسرية في النظام القديم[3] l'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime

منذ العصور القديمة وحتى العصور الوسطى، كان مفهوم الطفولة بالصيغة التي نعرفها اليوم، شبه غائب تمامًا في معظم المجتمعات؛ كان يُنظر إلى الأطفال على أنهم بالغون ناقصون، وكان من المتوقع أن يبدؤوا

---

[1] Jinex, Opcit, p73.

[2] Ibid.

[3] Philippe Ariès, **l'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime,** Point éditions, 2014.

العمل ويأخذوا مكانهم في عالم الكبار في سن السابعة تقريبًا[1] ففي المجتمع التقليدي لم يكن هناك احساس ما بالطّفولة حيث لم تكن فكرة الطفولة موجودة أصلًا، لأنّ وجودها مرتبط أساسًا بوجود صورة واضحة عن تميّز هذه الفئة العمريّة عن الفئات الأخرى[2] يقول آرييس:".. في مجتمع العصور الوسطى لم تكن فكرة "الطفولة" موجودة؛ هذا لا يعني أن الأطفال تم إهمالهم أو هجرهم أو احتقارهم، لا يجب الخلط بين فكرة الطفولة والمودة للأطفال: إنّها تتوافق مع الوعي بالطبيعة الخاصة للطفولة، تلك الطبيعة الخاصة التي تميز الطفل عن الكبار، كان هذا الوعي منعدما في مجتمع القرون الوسطى، والسبب هو أنّه بمجرد أن يتمكن الطفل من العيش بدون رعاية مستمرة من أمه أو مربية أطفال، كان ينتمي إلى مجتمع الكبار .."[3]

كان البالغون والأطفال يرتدون إلى حد كبير نفس أنواع الملابس، ويستخدمون نفس اللغة، ويقومون بنفس أعمالهم. وفي المجتمع الشفهي، كان لدى الصغار والكبار إمكانية الوصول إلى معظم المعارف نفسها وفهمها. نتيجة لذلك، كان الأطفال في مثل هذه الثقافات يشبهون البالغين إلى حد ما، بينما كان الكبار يشبهون الأطفال إلى حد ما. لا يمكن تمييز الصغار والكبار عن بعضهم البعض.

إضافة إلى عامل آخر كان يجعل الطفل مصدر قلق لأبويه، وأقلّ ارتباطا به عاطفيا، وهو ارتفاع معدل وفيات الرضع يعني أنه، وفقا لأرييس، لم يصبح الآباء متعلّقين بأطفالهم، "لا يسمح الآباء لأنفسهم بأن يصبحوا مرتبطين أكثر من اللازم لشيء يعتبر خسارة محتملة "[4].

---

[1] في العصور الوسطى، كانت الكنيسة المسيحية تشير إلى أن سنّ تحمُّل المسؤولية يقترن بإمكانية محاكمة الشخص أو حتّى الحكم بإعدامه على أنّه بالغ، هو سنّ السابعة؛ انظر: Neil Postman, **The Disappearance of Childhood**, New York: Vintage Books, 1994.

[2] Jean-Louis Flandrin, **enfance et société** , Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 19e année, N 2, 1964. p 323.

[3] Ariès, Opcit, p125.

[4] Ibid, p37.

يحدد آرييس ولادة الفهم الحديث للطفولة، ضمن التغيير الذي شهده مفهوم الأسرة، بين الطبقات العليا في القرنين الـ16 والـ17م. خلال الفترة الانتقالية الطويلة من عائلة القرون الوسطى خلال القرنين 14-15م، إلى الأسرة الحديثة في القرنين 18-19م، أصبح الأطفال محط اهتمام الأسرة. يقول آرييس: "لم تعد الأسرة مجرد مؤسسة لنقل الاسم والتركة، لقد قامت بوظيفة أخلاقية وروحية، فصاغت الأجساد والأرواح، رعاية تنفقها في شكل مشاعر جديدة، وموقف عاطفي جديد، والتي أعطت أيقونات القرن السابع عشر المفهوم الحديث للأسرة"[1].

تحليلات آرييس حول الطّفولة والظهور الجديد "للإحساس بها"، تدور في أطروحته الجديدة حول فرضيتين أساسيتين، تتعلّق أولاهما بالمجتمع الأوروبي التقليدي، وهي أنّه لم يكن يتمثّل الطفولة بشكل جيّد، كما أنّه كان يتمثّل المراهقة بشكل أسوأ كذلك، فمدّة الطفولة كانت تقتصر على مرحلتها الأكثر هشاشة (الرضاعة)، أي عندما يكون الصغير غير قادر على الاكتفاء بنفسه لنفسه. لم يكن الطفل ليصل إلى مستوى الدور الاجتماعي الفاعل فهو لا يكاد يكون طرفا كاملا في الأسرة، لا تتجاوز مدة حياته الفترة التي يوكل فيها إلى رعاية النساء.

من جهة أخرى يبني آرييس أطروحته على فرضية أخرى حاول أن يدافع عنها بقوّة وهي أنّ المجتمع الصناعي الحديث هو المسؤول المباشر عن صياغة المكانة الجديدة التي شغلها الطفل والأسرة في داخله.

بالتركيز على المواقف، يقترح آرييس أن الطرق التي تم تصور الطفولة من خلال القرون الوسطى تختلف اختلافًا جوهريًا عن الطفولة التي ظهرت خلال القرن السابع عشر وما بعده.

[1] Ariès, Opcit, pp396-397.

وهذا يعود إلى تحوّل الطفل المفاجئ من ولد صغير إلى رجل دون أن يمرّ بمراحل الشباب، وهنا لم تكن عمليّة تربية الطّفل وتنشئته تتمّ في الأسرة، حيث كانت تحدث ولقرون عديدة بواسطة عمليّة "اكتساب المهنة" وهكذا يختلط الطفل باكرًا مع مجتمع البالغين منذ حصوله على استقلاليته النسبيّة بعد إتمامه لأعوامه السبعة أو الثمانية، يتعلّم باحتكاكه بهم حياة الكبار، بينما يحظى الأطفال في المجتمع الصناعي الحديث باعتبارهم فئة اجتماعيّة لها خصائصها النفسيّة والعقليّة ونشاطاتها الخاصّة وأدوارها ومكانتها المعهودة لها.

لشرح مثل هذه التغييرات المجتمعية الضخمة يحلّل آرييس اللوحات الفنيّة للعصور الوسطى ويقول: " لم يكن الطفل الذي تظهر صورته في أية لوحة من اللوحات الفنية مثلا، سوى صورة مصغرة للراشد، وضرب من ضروب الرجل الصغير القزم، فهو لا يحمل لا ملامح ولا ملابس طفل، إنه رجل مصغر لا تنقصه إلا التجاعيد، حتى فيما يتعلق بزيه ولباسه، لا نجد في لباس العصور الوسطى ما يميز الطفل عن الراشد"[1]، فقط " في نهاية القرن السادس عشر بعد أن أملت الأعراف أن الطفولة معترف بها من الآن فصاعدًا ككيان منفصل، فيجب أيضًا أن يكون لها زيّها الخاص[2]" .

في القرنين 15 و16م بدأ "اكتشاف" الطفولة كمرحلة زمنيّة خاصة يحتاج فيها الصغار إلى نوع معيّن من الاهتمام والحنان والاستثمار العاطفي. هنا بدأ ينظر إلى الأطفال على أنهم لديهم احتياجات خاصة ويتم تقديرهم واعتني بهم كأشخاص مستقلين بذواتهم، وليس كبالغين في المستقبل[3]. لم يكن المجتمع ينظر

[1] Ariès, Opcit, p48.

[2] Ibid, p55.

[3] Jinex, Opcit, p73.

إلى أبناءه كمصدر للتغيير والإثراء بقدر ما كان يتوقع منهم الامتثال والمجاراة.[1] ويمكن ملاحظة بروز اهتمام ملحوظ بحقوق الطفل، ما جعله يحوز وضعية وأهميّة الشخص البالغ أو قد يتجاوزها.

يعبر التحول التاريخي في النظرة إلى الطفل والمعرفة وما يتصل بهما من ممارسة عن أثر التباين الثقافي والإيديولوجي بين المجتمعات الذي ينعكس على ما تنتجه من المناهج والتصورات التربوية من جهة وعلى نسبية هذه من حيث الواقع النوعي والمتميز للمجتمع المنتج لها من جهة أخرى.[2]

ويشير المؤرخ هيو كننغهام (1995) أنه منذ 1500 كانت أنماط تغير تجربة الطفولة في جميع أنحاء أوروبا وأمريكا الشمالية متشابهة، علاوة على ذلك، أعرب نوربرت إلياس في أوائل القرن العشرين، بعد ملاحظات كننغهام أن عملية التحضّر خلقت مسافة أكبر بين الأطفال والبالغين، مع النظرة المميزة للطفولة على أنها حالة خاصة تتطلب وضعًا خاصًا. لم تعد غريزة الأمومة كافية للعناية بالطفل، بل يجب تثقيف الأمهات في أمور النظافة وواجبات الرعاية، وإمدادهن بالمعارف الضرورية واللازمة. وصحة الطفل وتغذيته السليمة كانت مسألة تهم العامة، في الوقت الحاضر تحتل مسألة ازدياد وزن الأطفال وتعرّضهم للسمنة من بين أبرز الانشغالات التي تعكس المخاوف السابقة.

يقترح كننغهام أن التغييرات الكبيرة التي جاءت بها الحداثة المعاصرة ستؤثر بشكل كبير حياة الأطفال، فالتعليم الإجباري وانخفاض معدل وفيات الرّضع وتقدّم الرعاية الصحيّة رافقه تغيير كبير في طريقة تفكير الكبار بأطفالهم، أيضا يمكن اعتبار أنّ الانتقال من تقييم الطفل لأسباب اقتصادية من خلال قدرتهم على

---

[1] Emile Durkheim, **Education et sociologie** ,opcit ,p 28.

[2] Emile Durkheim, **De la division du travail social**, opcit, p 628.

المساهمة في دخل الأسرة إلى تقييم الطفل لأسباب عاطفية هو الحدث الأكثر أهمية على الأرجح في تاريخ الطفولة"[1] .

3-الطفل الحديث: من "غير المفيد" إلى "الثمين" القيمة الاجتماعية المتغيرة للأطفال

تطرح **فيفيانا زيليزر Viviana Zelizer** عالمة اجتماع التربية والطفولة أطروحة بنيويّة تشرح فيها كيف تحوّل الطفل من فرد "عديم الفائدة" (اقتصاديًا) في أواخر القرن الثامن عشر إلى فرد "لا يقدر بثمن" (عاطفياً)، بداية من 1930م. في كتابها "**تسعير الطفل الثمين Pricing the Priceless Child** "[2] والذي يعدّ مع كتاب آرييس من بين الكتب المؤسسة في علم الاجتماع الطفولة، تؤكد الأطروحة أنه في الفترة 1870-1930، حدث "تحول عميق" في القيمة الاجتماعية للأطفال حيث قام "طفل القرن العشرين ولكن الذي لا يقدر بثمن عاطفيًا، بإزاحة طفل القرن التاسع عشر عديم الفائدة اقتصاديًا.

كانت أمريكا في مطلع القرن تكتشف معايير عاطفية جديدة لتحديد القيمة المالية للطفل، أدى ارتفاع القيمة العاطفية للأطفال، على سبيل المثال، إلى التبرير القانوني لوثائق التأمين على الحياة للأطفال وإلى تعويضات كبيرة من قبل المحاكم لوالديهم في حالة الوفاة، وحسب زيليزر تصف لنا هذه المؤشرات بشكل حي كيفية تغير المواقف تجاه الأطفال، موضّحة محدوديّة وجهات النظر الاقتصادية للحياة التي تتجاهل الدور المتفشي للعوامل الاجتماعية والثقافية والعاطفية والأخلاقية في عالم السوق لدينا (مثل قيم بوليصة التأمين على الحياة للأطفال)، يوضّح دانيال كوك (2004) المختصّ في التاريخ الاجتماعي لصناعة ملابس الأطفال في الولايات المتحدة، عبر أطروحته حول "**تسليع الطفولة The Commodification of Childhood**"، كيف أصبحت الطفولة حديثا مرتبطة بالمنتجات، حيث بدأت مسيرة تسليع الطفولة مع أوّل

[1] Hugh Cunningham, **Children and Childhood in Western Society Since 1500**, p177.

[2] Viviana Zelizer**, Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children.**

نشر إعلان في مجلة تجارية لملابس الأطفال عام 1917، ومن ثم من خلال التعرف على الطفل المستهلك[1] الشرعي الذي يتصرف بناءً على احتياجاته ورغباته بحلول الستينيات. يوضح كوك كيف أن الطفل المستهلك اليوم لديه قسم منفصل مخصص للملابس، ومخازن مقسمة حسب العمر والجنس، وبهذا الفصل تم تأسيس المجال الاستهلاكي للطفل خلال القرن العشرين .[2]

إضافة إلى ذلك، يوضح **كفورتراب Qvortrup** في كتابه "**Childhood as a Social Phenomenon** **الطفولة كظاهرة اجتماعيّة**"[3] أنّ الأطفال يتفاعلون مع المؤسسات بشكل مختلف عن البالغين، لأنهم يحملون حالة "**الطفل**"، وبالتالي فإن العوامل التي تؤطر البنية الاجتماعية للطفل هي أكبر من الحالة العمرية، مادام أنّ هذه الحالة العمرية تتشكّل أثناء مرحلة الطفولة. لذلك، يمكن أن يُنظر إلى الجيل على أنه علامة بنيوية مميزة للتجارب والتفاعلات والمعنى الاجتماعي؛ بما أنّ التعامل مع الأطفال يتمّ بشكل مختلف داخل البنية الاجتماعية، كما أن لهم سمات معينة ناتجة عن التفاعل (كأطفال) مع البنية المؤسسية للمجتمعات. وهذا المنظور يسمح لنا بفهم كيف يمكن أن تؤدي "**تجارب الطفولة**" في حقبة معينة إلى حدوث تغيير مع مرور الزمن في الأعراف والقيم الاجتماعية الأكبر[4].

---

[1] حول الطفل الحديث المستهلك انظر أيضا:

Cross, Gary, **Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

[2] Daniel Thomas Cook, **The Commodification of Childhood The *Children's* Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer**, Durham, NC: Duke University Press, 2004.

[3] Jens Qvortrup, **Childhood as a Social Phenomenon**: Lessons from an International Project, Eurosocial Report 47, Vienna: European Centre, 1993.

[4] Jens Qvortrup, **A Generational Approach to a Sociology of Childhood**,paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Washington, DC, 2000.

بدلاً من التركيز فقط على تأثيرات الأقران، تضع **Lareau** (2002) نموذج بنيوي اجتماعي للتنشئة الاجتماعية حيث أنها توضح أنّ العائلات الأمريكية من أعراق وفئات مختلفة توفّر طفولة مختلفة لأطفالهم، في بحثها **Unequal Childhoods** "**طفولات لامتكافئة**"[1] ، توصّلت لارو إلى أنّ الأطفال والآباء يبنون طفولة أبنائهم في سياق نوع من الاختيارات المقيّدة المتمايزة، حيث وجدت الباحثة مؤشرات على بروز نمطين من التنشئة: "**التربية المنسّقة والمُمنهجة concerted cultivation**" من جانب آباء الطبقة الوسطى مقابل "**النُّمو الطبيعي natural growth**" من جانب آباء الطبقة العاملة، هذه الخيارات المتمايزة حسب لارو بإمكانها أن تضع أطفال الطبقة العليا والدنيا، على طرق مختلفة في المستقبل، والتي تترجم إلى فرص مختلفة إلى حد كبير في مرحلة الرشد.

4- اختفاء "الطفولة" وموت "الطفل في الطفل":

بعد اطلاعنا على أطروحتي آرييس وزيليزر حول ظهور "**الطفولة**" كظاهرة حديثة نسبيا وبنية اجتماعية جديدة لها خصائصها ومميزاتها خلال القرنين المنصرمين، يفاجئنا **نيل بوستمان Neil Postman** بأطروحة جديدة مصرّحا بأن الطفولة في مجتمعنا المعاصر على وشك المغادرة، وأنها "تختفي بسرعة مذهلة"، لأنّها لم تعد قابلة للتمييز عن مرحلة الرشد، متحدّثا عن **the adultification of childhood** و**اختفاء الطفولة The disappearance of childhood** بناء على عدّة مؤشرات بداية من المظهر الذي يبدون به، حيث لم يعد الأطفال يرتدون ملابس خاصة بفئتهم ويفتقرون إلى الاحترام تجاه كبار السن، ويعاملونهم كأنداد، العصر المعاصر يجعل الأطفال يكبرون بسرعة كبيرة ويعاملونهم كبالغين، إضافة إلى الاتجاه المعاصر نحو منح الأطفال نفس الحقوق التي يتمتع بها الكبار ، والتشابه المتزايد بين ملابس الكبار

[1] Lareau, Annette, **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. Berkeley, CA University of Chicago Press, 2002.

والأطفال وحتى حالات الأطفال الذين يرتكبون "جرائم الكبار" (القتل ، الاغتصاب)، فالاحتفال بعيد ميلاد الأطفال مثلا تقليد لا يتعدى عمره قرنين من الزمان.

يفسّر بوستمان فجوة الطفولة والبلوغ بظهور الطباعة ومحو الأميّة، أصبح محو الأمية بمثابة الخط الفاصل بين مراحل الحياة هذه؛ كان الكبار قراءًا أكفاء، ولم يكن الأطفال كذلك، وبالتالي كان عليهم إتقان اللغة المكتوبة. خلقت الطباعة مجالًا أكبر بكثير من المعرفة الممكنة مما كان من الممكن تعلمه من قبل. قبل المطبعة كانت الثقافة شفهية، وانتهت الطفولة في سن السابعة تقريبًا لأن هذا هو العمر الذي تمكن فيه الأطفال من استيعاب معظم مخزون المعرفة في المجتمع. في الثقافة المتعلمة، من ناحية أخرى، يستغرق تعلم كيفية الفهم والتعامل مع مكتبة واسعة من المعرفة يتطلّب وقتًا؛ طفل يبلغ من العمر 5 سنوات لم يكن مستعدًا لنفس الدروس والنصوص مثل طفل يبلغ من العمر 15 عامًا. وهكذا أضافوا أيضًا حاجزًا للدخول يجب التغلب عليه بثبات، جميع الخصائص التي نربطها بمرحلة البلوغ تقريبًا هي تلك التي تم إنشاؤها أو تم تضخيمها من خلال متطلبات ثقافة متعلمة تمامًا :القدرة على ضبط النفس، والتسامح مع تأخر الإشباع، والقدرة المتطورة على التفكير من الناحية المفاهيمية والمتسلسلة، والانشغال بكل من الاستمرارية التاريخية والمستقبل ، و التقييم العالي للعقل والنظام الهرمي... حيث تمّ استبعاد الأطفال من عالم الكبار إلى أن يتقنوا تقاليده وطقوسه، أما اليوم وفي عصر الصورة والمحتوى المرئي والتعرّض لوسائل الإعلام، يؤثر المحتوى الإعلامي على النضج المبكّر للطفل، لقد حول التلفاز كل التابوهات المجتمعية لأشياء استهلاكية لأنه يبث طوال اليوم ويحتاج موادا لعرضها طول الوقت لجذب أكبر عدد من المشاهدين أطول مدة من الوقت. هذه هي طبيعة التلفاز، في نهاية المطاف، في حين تمكّن الأطفال من الوصول إلى كل المعرفة، لكنّهم يتلقونها بدون سياق وقبل أن يكونوا مستعدين لفهمها.

5- "سعادة الأطفال" واجب الآباء في المجتمع الحديث:

يمكن اعتبار الاستثمار في الأطفال عاطفيًا على أنه النهج الأبرز في طفولة القرن الحادية والعشرين، يرجع أنطوان بروست [1] **Antoine Prost**، الأمر إلى اختلاف أولويات التربية بين الأسر مع اختلاف المجتمعات، حيث كانت الأسرة في مجتمعات العوز، "المكان المتميّز لتعلّم أول ضروريات الحياة الاجتماعيّة: العمل، الطاعة، التحمّل"، فيما تركّز مجتمعات الوفرة على رؤية السعادة الحالية لكلّ فرد من أفرادها ضمن أولى أولوياتها.

6- الطفل "الهشّ" واتجاهات "الأمومة/ الأبوة" المفرطة:

من بين المظاهر المعاصرة لتحولات الطفولة انتاج نمط من الطفولة "**الهشة**" و"**الضعيفة**" والتي هي نتاج اختيارات أبويّة تتجه نحو الإفراط والإغراق من "الأمومة/الأبوة"، تعبّر **شارلوت فيركلوث Charlotte Faircloth** ضمن كتاب الدراسات الثقافية للأبوة والأمومة **Parenting Culture Studies** عن هذا التّحوُّل المعاصر في إدراك الأطفال الأكثر ضعفًا من أي وقت مضى والذي يؤدي إلى تغيير الاتجاهات في الأبوة والأمومة نحو المزيد من المطالب المكثفة على الآباء، وخاصة على الأمهات والذي يؤدي إلى ما أسمته الباحثة فيركلوث "**توسيع الأبوة/الأمومة**" **the expansion of parenting**. على الرغم من أن هذا التحول لا يظهر بنفس الطريقة في جميع الفئات الاجتماعية، إلا أنه له أهمية بين معظم الآباء ويمكن أن يكون له آثار سلبية على المستوى المجتمعي. تجادل فيركلوث بأنّ هذا التحوّل لم يتطور بشكل عفوي من مواقف الوالدين بل كان نتاج "تطورات وتأثيرات ثقافية على مستويات الخبرة والسياسة والانتقال بين الأجيال". تصوّر الكاتبة التغير في شكل الأبوة والأمومة على مدى الأربعين عامًا الماضية والتي تغيرت من ناحية إدراك الأطفال الأكثر ضعفًا وعرضة ليجدوا أنفسهم في ظروف خطرة عليهم. تضع مثل هذه

[1] Antoine Pros, **Education, société et politiques**, Le Seuil, Paris, 1997, p26.

الصورة للأطفال بشكل عام الوالدين في موقف غير مستقر حيث يُنظر إليهم على أنهم مسؤولون وقادرون على منع المخاطر. لكن الخطر ليس الخطر الوحيد الذي يواجهه الآباء، حيث يحتاج الآباء إلى ضمان نمو الطفل بشكل سليم، وهذا يتطلب منهما أن يكونا متعلمين جيدًا وقويين اقتصاديًا. تعرض المؤلفة أطروحة نيلسون وجيليز بأنّ آباء الطبقة الوسطى يميلون إلى الدعم لفترة أطول والثقة في أحفادهم مقارنة بالطبقة العاملة التي تركز على أن يصبح أحفادهم نشطين اقتصاديًا في أقرب وقت ممكن. إن وضع الآباء لأنفسهم في موقع المسؤولية عن كل شيء والذي تسميه **بالأبوة المكثفة** لا يفيد صحتهم العقلية وقد لا يكون مناسبًا تمامًا للأطفال لأنهم لا يتلقون النموذج المناسب منهم. بعد الموضوع التالي، تضع فيركلوث قضية الطفولة في المنظور الاجتماعي تحت الضوء وتعرض حججها حول تنوعها عبر الثقافات والمجتمعات.

في نفس المنحى كتبت مارغرين نيلسون عن ظهور " الأبوة ولأمومة والمكثفة" intensive parenting، كظاهرة اجتماعيّة حديثة أو ما تسميه "**الأبوة والأمومة خارج نطاق السيطرة**، من خلال تحليل أهداف وتطلعات الآباء لأطفالهم وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمونها معهم، يكتشف نيلسون الاختلافات الأساسية بين أساليب الأبوة والأمومة إلى أن تصوّرات الأبوة والأمومة بين الماضي والحاضر قد اختلفت بشكل كبير بحيث تفرض على الآباء بذل كميات هائلة من الطاقة والموارد من أجل سعادة أطفالهم.

من جهة أخرى يدرس عالم النفس الاجتماعي جوناثان هايدت هذا النمط من الأبوة والأمومة الذي أنتجه العصر الحديث والذي أنتج ظاهرة جيليّة متفرّدة، مستندا إلى دراسة طويلة قامت بها جان ماري تونيجي، من خلال دراسة سلوكيات الأجيال لفترات طويلة، في كتابها iGen [1] أو جيل التكنولوجيا: لماذا يكبر أطفال

[1] Jean M. Twenge, **iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us**, Ateria Books, New York, 2017.

اليوم الذين يتمتعون بالاتصال الفائق بشكل أقل تمردًا وأكثر تسامحًا وأقلّ سعادة – وغير مستعدين تمامًا لمرحلة الرشد – وما الذي يعنيه ذلك لبقيتنا ؟، تتحدّث تواينجي عن جيل i أو جيل Z وهو الجيل الذي وُلد خلال سنة 1995 – 2015 الجيل الذي عرف الحياة تماما عبر السوشال ميديا والأجهزة الذكية. اعتمدت تواينجي على مجموعة من المؤشرات البارزة مجموعة من الأنماط المشتركة في الطريقة التي يقضي هذا الجيل بها وقتهم: يقضون وقت طويل على السرير ممسكين بأجهزتهم يقلّبون شبكات التواصل، أقلُّ خروجًا من المنزل (سواء مع الأهل أو الأصدقاء)، أقل نومًا، أقل مخاطرة وإقدام على تجارب نوعية، أكثر عُرضة للاكتئاب، كثير التذمّر من زملائه في العَمَل ويُقدِّم شكاوي ضدّهم عند مسؤولي الموارد البشرية وأحيانًا لدى الأجهزة الأمنية.

هذا الجيل الذي دخل الجامعات منذ سنين مُبكّرة، لاحظت تواينجي ارتفاع إحصائي لافت وحادّ في نسب إقدامه على إيذاء نفسه والإقدام على الانتحار على أبسط الأسباب. تنحرف المنحنيات بازدياد حاد دائمًا في السنين بين 2011 و2013 وهي السنين التي صار فيها بالإمكان اقتناء أجهزة ذكية بسعر رخيص، وأيضا هي السنين التي حدث فيها انفجار في تسجيل حسابات على مواقع التواصل الاجتماعيّ، حين كانت الأجهزة أكثر غلاءً يقتصر استخدامها فقط على رجال الأعمال.

بحسب عالم النفس الاجتماعيّ جوناثان هايدت Jonathan Haidt، بدأ ظهور تغيير حاد وواضح منذ الأطفال الذين ولدوا من 1995م فما فوق حينما بدأ الآباء والأمهات يحبسون أبناءهم داخل البيت، وحرموا الطفل من مغامرات الطفولة، لصالح الإغراق في حمايته الزائدة، تؤدّي التربية المفرطة Overparenting والحماية الزائدة للأجيال من التنمّر ومن مصاعب الحياة ومشقّاتها إلى خلق جيل هَشّ نفسيًا وداخليًا. حينما لا يختبر الطفل أي معاناة في صغره، أي شعور بالرفض والإقصاء الاجتماعيّ، ويعيش في بيئة مُفرِطَة في الحماية Protective فإنّه لا يختبر دفاعاته النفسية، كما لا يتمكّن من مراجعة نفسه (لماذا لا يرغب

بي الآخرون؟) وبالتالي سيتحوّل الطفل إلى أداة شكوى (هذا لا يُحبّني، عاقبوه لأنّه لا يُحبّني). يُشير هايدت إلى أنّ هذه الخبرة تشمل أن يخرج الأطفال في مناطق حُرّة للعب، حيث سيترتب على الاحتكاك غير المشروط خبرات نوعية جديدة. مثلًا لو تأملنا فكرة دوري كرة القدم في الأحياء والشوارع والخوف من الجار الذي يُفسد الكرة، والتواطؤ ضده، والهروب، وما ينجم عنها من تقوّي خبرات الداخل والاحتكاك مع قسوة العالَم الخارجيّ. مشكلة الحماية المفرطة، هي أنّ الواقع أشدّ شراسة، وأنّ العالَم أكثر قسوة، ولا يمكن للآباء أن يحموا أبناءهم طوال الوقت. حينما يقوم النظام التربوي/المدرسيّ بمساءلة ومحاسبة كلّ نقد/رفض، فيمكن تخيّل حجم الدمار النفسيّ الذي سيُصاب به حينما ينتقده مديره بالعمل، أو دكتوره بالجامعة أو شريكه.

يشبّه هايدت هذا النمط المُفرِط من الحماية في التربية، بجهاز المناعة، حينما تحمي كل أب أو أم ابنه بشكل مفرط من كلّ جرثومة وفيروس وبكتيريا، لَن يتقوّى جهازه المناعي، وبعدها سيتأذّى كثيرًا لو تعرّض لفيروس فجأة بعد سنين. ويضرب هايدت مثلًا بحساسية الفستق والعديد من أمراض الحساسية التي تشيع بالأجيال الناشئة نتيجة الإفراط في حمايتهم وعدم تعريض أجسامهم لمختلف الأطعمة وبعض الجراثيم البسيطة. الأمر مماثل للمناعة الجسمانية على المستوى النفسيّ والاجتماعي. حينما ينشأ الطفل في بيئة محمية، فلا يتعرّض للرفض الاجتماعيّ أو الإبعاد، وحينما يعيش والنظام يُصحّح له أخطاءه ويجبر الآخرين على قبوله وتقبّله على مساوئه. بحيث يصعب تخيّل ما سيحدث حينما يكبر ويدخل علاقة عاطفية ويتعرّض للرفض.

III. الظاهرة التربوية والتحليل الثقافي:

يبدأ هذا المبحث بمناقشة أهمية السياق الثقافي في فهم الفعل التربوي الذي يمارس داخل الأسرة، ويحدد نموذجًا نظريًا لتصور تأثير الثقافة على الأبوة والأمومة والتنشئة الاجتماعية على غرار ما يسميه " كوهن " **الموجهات النمطية paradigmes**، فالفرد يتشكل على نحو لاشعوري في بيئته الاجتماعية في غمرة ثقافة متدفقة من الإشارات والمعاني والدلالات والوضعيات والرموز والتصورات التي تتفاعل لتشكل عمقه الوجداني السلوكي وتحدد طباعه ونظرته إلى الكون.

يمكن أن تكون أنماط الأبوة والأمومة عامة أو مرتبطة بممارسات الأبوة والأمومة ولكنها متميزة عنها. يمكن تصور هذه المصطلحات على أنها تسلسل هرمي متداخل، مع كون أنماط الأبوة هي المفهوم الأوسع والأكثر شمولاً الذي يعكس منهج وطريقة الأب أو الأم في تربية أبنائهم عبر مختلف المواقف والمجالات، حيث يمكن اعتبار أنماط الأبوة والأمومة العامة هي معادلة تجمع في عناصرها كل من مواقف الوالدين ومعتقداتهم وسلوكياتهم، بحيث تعكس كل من أهدافهما في التنشئة الاجتماعية، فضلاً عن المناخ الأسري الذي يتم فيه تنفيذ ممارساتهم التربوية.

1- التربية من منظورين الآباء/الأبناء:

لو نعطي تعريفا للأمومة والأبوة فسنعرّفها تقليديًا على أنها "فعل تربية الأطفال"، وهنا نلحظ أنه ثمة تحيز متأصل متمركز حول الوالدين لهذا التعريف الذي يجعل الآباء هم "**اللاعبين الرئيسيين**" و**الفاعلين الحاسمين**" داخل العمليّة. باعتبار أنّ التنشئة الاجتماعية لا تعرف سوى اتجاه واحد غير قابل للانعكاس، من الآباء إلى الأبناء. والبرادايم الذي يصدر عنه مفهوم التنشئة الاجتماعية يفترض أن الأطفال بمجيئهم إلى هذه الحياة يأتون إلى عالم جرى سلفًا تكوين كل شيء فيه، من المعنى إلى القيم إلى المعايير إلى القواعد والأعراف، إلى التوقعات إلى الأدوار الاجتماعية إلى المعتقدات الدينية، وهي الحمولة التي على

الآباء تمريرها إلى أبنائهم. في حين هم صفحات بيضاء أشبه بقطع إسفنج تمتصُ، كل ما يقدم إليهم، أي أنهم متلقون سلبيون ووفق هذا التصور، ليس لدى الأطفال أي قدرة على الرفض والتمرد أو حتى الاستجابة السلبية للمؤثرات التي يتعرضون لها، أو عدم الاستجابة مطلقا للقيم تمرر إليهم. وإذا حصل شيء من هذا، فينبغي تفسيره بأنه خلل أو فشل في عملية التنشئة.

قد يعرّف منظور آخر (من زاوية الطفل) عملية النمو والتنشئة بشكل مختلف وقد ينظر إلى تفاعلات الوالدين مع الطفل على أنها فعل "**ترويض**" يمارسه الوالدين على أبنائهم".[1] على اختلاف المنظورين في التعريف فإنّنا لا نتجاهل التأثيرات المتبادلة بين الطرفين، تمت دراسة مواقف الوالدين وأنظمة المعتقدات والتفكير الوالدية جنبًا إلى جنب مع المفاهيم المتغيرة لتربية الأطفال، أكدت هذه التغييرات على الطبيعة ثنائية الاتجاه للتفاعلات، حيث يؤثر الأطفال على الوالدين وكذلك يؤثر الآباء على الأطفال. [2] وبناءً على ذلك، فإن امتدادًا مثيرًا للاهتمام للبحث حول المواقف والإدراك له علاقة بكيفية تأثير تصرفات الأطفال على مواقف الآباء وأفكارهم.

في الواقع على الرغم من أنه تم بذل القليل من العمل في هذا المجال فقد تم إثبات "تأثيرات الطفل" من خلال عدة دراسات ميدانيّة، وكذا في بعض الدراسات الطولية حيث تتنبأ التغيرات في سلوك الطفل بالتغيرات في سلوك الوالدين بمرور الزمن؛ فيؤثر الأبناء على والديهم في نفس الوقت الذي يؤثر فيه الآباء على أبنائهم أي أنّها عمليّة ذات اتجاهين. ففي دراسة أجريت على 431 أمّا و346 أبًا، تبيّن أن أطفال هؤلاء الآباء والأمهات، الذين تراوحت أعمارهم بين 11 و17 عاما، قد كان لهم تأثير واضح في تنشئة آبائهم قيميًا، بمعنى أن عملية التّنشئة أصبحت معكوسة، فالأطفال يمررون قيمهم إلى آبائهم، وتحديدا فيما يتعلق

[1] Bell RQ. Chapman M, Ch**ild effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization,** Dev Psychol. 1986;22:595–603.

بـ"فائدة التكنولوجيا الحديثة، وآرائهم في أسلوب الحياة التقليدية.[1] ومع ذلك، فإن العمليات المعقدة التي تتم من لحظة لأخرى والتي تعمل في هذه المعاملات لم تتم دراستها بشكل كافٍ بعد. وهذا أمر يؤسف له إذا عرفنا أن الباحثين والمنظرين في التربية كانوا يكتبون عن مثل هذه العمليات ثنائية الاتجاه منذ 60 عامًا على الأقل.[2]

2- الأبوة والأمومة وتأثير السياق الثقافي:

للثقافة تأثير قوي في حياتنا، حيث تؤثر على كيفية رؤيتنا للعالم، كما يُنظر إلى الثقافة على أنها مجموعة من الأنماط المميزة للمعتقدات والسلوكيات المشتركة بين مجموعة من الناس والتي تعمل على تنظيم حياتهم اليومية. تكمن علاقة الثقافة بالتربية في كون هذه المعتقدات والسلوكيات تحدد كيفية تربية الآباء لأبنائهم. وبالتالي، فإن تجربة أنماط فريدة من نوعها لتقديم الفعل التربوي هي السبب الرئيسي الذي يجعل الأفراد في الثقافات المختلفة يحملون صفات وطبائع خاصة بهم، حيث غالبًا ما يختلفون عن بعضهم البعض.

تساعد الثقافة في بناء الأبوين وصقل تجربة الأبوة والأمومة لديهم، ويتم الحفاظ على الثقافة ونقلها من خلال التأثير على تصورات الآباء والتي يعتقد بدورها أنها تشكل ممارسات الأبوة والأمومة[3]، حيث يخلق الأفراد مجموعة من الأفكار والتصورات حول الأبوة والأمومة خلال مسار حياتهم، يتم تبنيها وتفسيرها وتحويلها بناءً على مجموعة متنوعة من الخبرات. على الرغم من أن المصادر المهمة للإدراك تكمن في النظام المصغر للتجارب الشخصية للفرد، إلا أن الإدراك والتصوّر يجب أيضًا أن يكون متسقًا مع الثقافة

---

[1] Martin Pinquart and Rainer K. Silbereisen, Transmission of Values from Adolescents to their Parents: The Role of Value Content and Authoritative Parenting, *Adolescence*, vol 39, n° 153 ,2004, pp 83 – 100.

[2] من بين الدراسات التي تناولت تأثير الطفل على الأمومة والأبوة :

Sears RR. A theoretical framework for personality and social behavior. Am Psychol. 1951;6:476–482.

[3] Bornstein & Lansford, **Parenting**,In :Handbook of cultural developemental science, 2010.

لأنها مضمنة في النظام الكلي ويتم إنشاؤها داخله، إن التعرف على مستويات التأثير المتعددة هذه يعزز فهمًا أشمل لمحددات الحياة الأسرية.

لماذا يتصرف الآباء بالطريقة التي يتصرفون بها عند تربية الأبناء؟ إحدى الإجابات هي أنهم يتمثّلون ذهنيّا ممارسات آبائهم، بعد أن تعلموا كيفية تربية الأبناء أثناء تربيتهم. والسبب الآخر هو أنهم يتصرفون وفقًا لمعلومات حول الأبوة والأمومة المناسبة المكتسبة من خلال الكتب أو مواقع الويب أو النصائح الرسمية وغير الرسمية. هناك محدد رئيسي آخر لسلوكهم يكمن في مواقفهم العامة وكذلك المعتقدات والأفكار والمشاعر المحددة التي يتم تنشيطها أثناء الأبوة والأمومة: هذه لها تأثير قوي على السلوك، حتى لو كان الوالدان متضايقين أو غير مدركين لهذا التأثير.

اكتشف الباحثون المهتمون بتنمية الأطفال المواقف الأبوية والإدراك والعواطف الناتجة (مثل الغضب أو السعادة)، بسبب تأثيرها على السلوك الأبوي وعلى التأثير اللاحق لسلوك الأبوة على النمو الاجتماعي والعاطفي والمعرفي للأطفال.

مواقف تربية الأطفال هي الإدراك الذي يهيئ الفرد للتصرف إما بشكل إيجابي أو سلبي تجاه الطفل، تتضمن المواقف التي يتم أخذها في الاعتبار بشكل متكرر درجة الدفء والقبول أو البرود والرفض الموجودين في العلاقة بين الوالدين والطفل، بالإضافة إلى مدى السماح للآباء أو تقييدهم في الحدود التي يضعونها لأبنائهم. درس الباحثون أيضًا المزيد من الأفكار أو المخططات الخاصة بالموقف –وهي المرشحات التي من خلالها يفسر الآباء الأحداث ويتفاعلون معها، وخاصة تلك الغامضة منها. وفي هذا الخصوص يرى

كامبال يونغ Kimbal Young أنه يتوجب أن نميز في كل ثقافة مجموعة من العناصر لكي نستطيع أن ندرك عملية "**بناء الشخصية**" ضمن هذه الثقافة وهي:[1]

- المواظبة ودرجة الشدّة في عملية التربية والتدريب ومدى هذه المواظبة.
- حجم الاحتياجات التي يتعرض لها الشخص
- مدى الحب الذي توفّره هذه الثقافة للأفراد
- مدى حضور مبدأ العقاب والضبط الأخلاقي.
- تصوّر الذات المفروض على الطّفل.

3- "قيمة الوالدين" المبنية على الطفل والسيطرة الوالديّة:

تشير إحدى دراسات برنشتاين وشيا إلى أن الآباء من أصل صيني يميلون إلى أن يكونوا أكثر تحكمًا من الآباء المنحدرين من أصل أوروبي، من حيث أنهم كانوا أقل عرضة للسّماح لأبنائهم بطرح الأسئلة واتخاذ القرارات بشأن أمورهم الشخصية.[2] تصنع الثقافات الكثير من أنماط وأشكال الأبوة والأمومة، وهذا ما يفسر الاختلاف بين نموذج الأبوة والأمومة الصيني والأمريكي، حيث نجد مثلا أنّ العديد من جوانب الثقافة الصينية قد تزيد من ميل الآباء إلى بناء قيمتهم كآباء على أداء أطفالهم، مما قد يزيد من السيطرة والتحكم في ممارستهم للأبوة والأمومة. يمارس الآباء الصينيون سيطرة أكبر على الأطفال أكثر من الآباء الأمريكيين جزئيًا لأن مشاعرهم بالقيمة تستند إلى أداء الأطفال إلى حد كبير[3].

[1] علي أسعد وطفة في جدل الثقافة والشخصية قراءة أنثروبولوجية، موقع: watfa.net، ز: 20-02-2020.

[2] Ng, Florrie Fei-Yin et al, "**Why are Chinese mothers more controlling than American mothers?** "My child is my report card", Child development, vol85,1 , 2014, p2.

[3] Ibid.

تدعم الأبحاث حتى الآن فكرة أن ممارسات ومعتقدات التنشئة الاجتماعية الأبوية تتأثر بالقيم الثقافية[1]، حيث تحدد العوامل الثقافية ممارسات التنشئة الاجتماعية المعيارية للآباء والأمهات ويترتب عن ذلك أن ممارسات الأبوة والأمومة التي تعتبر معيارية في سياق ثقافي ما قد تُفسر على أنها غير طبيعية في سياق ثقافي آخر. على سبيل المثال، يتحدث الآباء في بعض المجتمعات مع أطفالهم ويرونهم كشركاء تفاعليين، بينما يعتقد الآباء في المجتمعات الأخرى أنه من غير المنطقي التحدث إلى الطفل قبل أن يكبر ويصدر قادرا على الكلام والتفاعل.[2] وبالتالي، فإن تجارب الأطفال مع والديهم في سياق ثقافي تدعمهم ليصبحوا أعضاء أكفاء ثقافيًا في مجتمعهم. إنّ ممارسات الأبوة تعكس فهمهم الثقافي لأبنائهم[3]، يحب الآباء في الدول التي تشجّع الفردانية قضاء المزيد من الوقت في التفاعل المباشر مع الطفل، بينما يقضي الآباء في الثقافات المجتمعية، مثل ثقافات غرب إفريقيا، مزيدًا من الوقت في التحدث مع الآخرين عن الطفل، وقضاء المزيد من الوقت مع الطفل في الخارج، بحيث يرى الطفل ما تراه الأم.

في سياق ممارسات الأبوة، يتعلم الأطفال في الثقافات الفردية التصرف بشكل مستقل والاعتراف بأنفسهم في سن أصغر من الأطفال الذين تعزز ثقافاتهم القيم الاجتماعية. ومع ذلك، فإن هؤلاء الأطفال المستقلين يتعلمون المزيد عن التنظيم الذاتي والتعاون أكثر من الأطفال في الثقافات المتلاحمة اجتماعيا. هذا يعني أن الطفل في ثقافة مستقلة سوف يلعب بسعادة من تلقاء نفسه، ولكن من المرجح أن يتبع الطفل في ثقافة

---

[1] انظر على سبيل المثال: دراسة كل من بورنشتاين Bornstein و تشيا*Cheah* حول الثقافة والأبوة:

Bornstein, M. H. & Cheah, C. S. L, **The place of "culture and parenting" in an ecological contextual perspective on developmental science**, Psychology Press, 2006.

[2] Bornstein & Lansford, **Parenting**,In :Handbook of cultural developemental science, 2010, p1.

[3] Day, Nicholas, **Cultural differences in how you look and talk to your baby**, Baby meets world: the science and history of infancy, on:Slate.com, retrieved april, 30, 2013, visited on 2020.

متلاحمة تعليمات والديهم في كيفية اللّعب والتقاط ألعابهم. الأطفال الذين يكبرون في المجتمعات المتلاحمة ذات التوجه التعاوني مثل بعض مجتمعات السكان الأصليين الأمريكيين، قادرون أيضًا على التنظيم الذاتي ويصبحون واثقين جدًا من أنفسهم، بينما يظلون مشاركين في المجتمع.

على سبيل المثال، تؤمن أمهات الأطفال الصغار في أوروبا وأمريكا واسبانيا بقيمة الاستقلالية الفردية مقابل الاعتماديّة، كما تستخدم الأمهات الأمريكيات والأوروبيات الاقتراحات (بدلاً من الأوامر) والوسائل غير المباشرة الأخرى لتنظيم سلوك أطفالهن، بينما تستخدم الأمهات الاسبانيات وسائل أكثر مباشرة للتنظيم، مثل الأوامر، والمواقف البدنية والقيود، والمحاولات المباشرة لجذب انتباه أطفالهم. يبدو أن أنماط التنشئة الاجتماعية في اليابان تؤكد على الاعتماد المتبادل، بينما يؤكد أولئك الموجودون في الولايات المتحدة على الاستقلال، "باختصار، يرغب الآباء الأمريكيون عادةً في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم، وينظمون تفاعلات بين الوالدين والطفل لتعزيز استقلالية الطفل بما يتوافق مع الفردية وتحقيق الذات المرتبط عمومًا بالثقافة الأمريكية.

تبدي الأمهات الأمريكيات في الولايات المتحدة استجابة أكبر لمبادرات أطفالهن، في حين ترغب الأمهات اليابانيات في رؤية أطفالهن امتدادًا لهنّ ويعملن معهنّ لتوحيد وتقوية ما يسمّى في الثقافة اليابانية *بالآما* **ama** (كلمة يابانية تعني الاعتماد المتبادل بين الأم والطفل)، أي إظهار اعتمادهم على الأم واعتماد الأم عليهم، بالتوافق مع الجماعية والتركيز على الحساسية الشخصية التي تعتبر بالغة الأهمية في المجتمع الياباني.

تشجع الأمهات اليابانيات أطفالهن ويقودونهم معهم في مختلف تفاعلاتهم، على الرغم من التشابهات في القيام بنفس أدوار الأبوة والأمومة، إلّا أنّ الآباء اليابانيون والأمريكيون يلتزمون بنماذج اجتماعية وثقافية متناقضة وافتراضات وأهداف تربية يعبرون عنها بطرق متناقضة عند ممارساتهم الأبوة والأمومة بالفعل.

عندما تشير أنماط السلوك المختلفة إلى معاني مختلفة في ثقافات مختلفة، فإن هذه التركيبات تمثل الخصوصية الثقافية[1].

تتجه الثقافة الصينية نحو "**الاعتماد المتبادل**"، حيث غالبًا ما يتم تفسير "**الذات**" بالإشارة إلى العلاقات مع الآخرين المهمين بالإضافة إلى التوقعات المجتمعية، وبالتالي قد يدمج الآباء الصينيون إنجازات الأطفال في آرائهم عن أنفسهم. لذلك غالبا ما يطلق على الثقافة الصينية بأنّها ثقافة "**وجه**" **face» culture»**، حيث يكون "الوجه" استعارة لسمعة الشخص بين أقرانه أو ما نسميه نحن بالقيام بسلوك يحفظ ماء "الوجه" أي يشرّف، وهو تعبير استعرناه في أصله من الثقافة الصّينيّة، ويقال في الصينية أنّ أحدهم له وجه أي أنّه يتمتع بسمعة طيبة، وبالتالي فإنّ شعور الأفراد يعتمد بالقيمة إلى حد كبير على احترام الآخرين. يتم تحديد هذا الاحترام، المعروف باسم "الوجه"، جزئيًا من خلال أحكام الآخرين على تحقيقهم لتوقعات المجتمع.

وغالبًا ما تُحمّل الثقافة الصينية الآباء المسؤولية عن تربية الأطفال، وتعتبر إنجازاتهم خاصة في المدرسة، علامة على التطور الأمثل. على سبيل المثال، جزء من المفهوم الصيني الأصلي **لـ"غـوان Guan"**، يستلزم "**تفاني الوالدين للأطفال من خلال الحب والحكم** "[2] ؛ هو أن الآباء يكرسون أنفسهم للأطفال، مع تحقيق الأطفال للتوقعات المجتمعية التي تعكس الأبوة والأمومة الناجحة، وبالتالي شعورهم بالقيمة الذي يترتب إلى حد كبير على إنجازات أطفالهم.

---

[1] Marc H. Bornstein and others, **Modalities of Infant-Mother Interaction in Japanese, Japanese American Immigrant, and European American Dyads**, Child Dev. 2012 Nov; 83(6): 2073–2088.

[2] Chao RK, **Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training**, Child Development, 1994, pp1111–1119.

في المقابل، في الثقافة الموجهة نحو الاستقلال في الولايات المتحدة، يميل الأفراد إلى تفسير "**الذات**" بالإشارة إلى أفكارهم ومشاعرهم وأفعاله. ومن ثم على الرغم من أن إنجازات الأطفال قد تكون مهمة للآباء الأمريكيين، إلا أنها قد لا تكون بنفس الأهميّة والمركزيّة في وجهات نظر هؤلاء الآباء الذاتية كما هي بالنسبة للآباء الصينيين؛ حتى عندما تكون الإنجازات لأطفالهم، فإن الآثار المترتبة على شعور الآباء الأمريكيين بالقيمة قد لا تكون كبيرة. وهذا يفسّر عيشهم في ظلّ ما يسمى بثقافة "**الكرامة/ dignity** "، حيث يعتبر شعور الأفراد بالقيمة جوهريًا، بدلاً من أن يتم تحديده من خلال تقييمات الآخرين لهم، وهذا ما يجعل الأمريكيين يتمتعون بقدر كبير من الاستقلالية في تعديل أساس قيمتهم، ويمنحهم المزيد من المرونة في حماية مشاعرهم ذات القيمة.

علاوة على ذلك، قد لا يعتبر الآباء الأمريكيون أنفسهم مسؤولين عن نمو الأطفال وتقدّمهم بنفس القدر مثل الآباء الصينيين، قد يكون هذا صحيحًا بشكل خاص فيما يتعلق بإنجازات الأطفال نظرًا لأن استكشاف الأطفال الأمريكيين والأوروبيين في ساحات متعددة جنبًا إلى جنب مع تأكيدهم على الفردية يتم تقديره غالبًا، وبالتالي، قد يبني الآباء الأمريكيون قيمتهم على إنجازات الأطفال أقل مما يفعله نظرائهم الصينيون.

على الرغم من أن مشاركتهم قد تتميز بالسيطرة النفسية، إلا أنها قد تعزز النجاح الأكاديمي للأطفال، في الواقع ، إنّ الدراسة التي قام بها كلّ من بوميرانتز وتشانغ Cheung and Pomerantz لم تكتشف فقط أن الآباء الصينيين (مقابل الأمريكيين) كانوا أكثر مشاركة في تعلم الأطفال، ولكن أيضًا أن المشاركة المتزايدة حدثت بالتزامن مع زيادة السيطرة النفسية في الصين أكثر من الولايات المتحدة ؛ ومع ذلك ، كانت مشاركة الوالدين بالمثل تنبؤية مع مرور الوقت لتعزيز الاستثمار والمشاركة والإنجاز للأطفال في البلدين، كما أشارت دراسة أخرى إلى أنّ هذا الاختلاف هو ما يفسر ضعف التحصيل الدراسي بين الأمريكيين

والأوروبيين، مقارنة بأداء الصينيين الجيّد في المدرسة. [1] هكذا نجد أن الأطفال والبالغين الصينيين أقل سعادة من نظرائهم الأمريكيين.

في دراسته حول **الأبوة والأمومة بين الثقافات** يشير مارك بورنشتاين إلى أنّ الآباء الفلبينيين لا يرون أن أطفالهم مسؤولين عن الفشل في تقديم الرعاية ولكنهم يميلون إلى اعتبار أنفسهم مسؤولين عن الإخفاقات، ولكن ليس النجاحات. حيث عبرت الأمهات والآباء الفلبينيون عن وجهة نظر مفادها أن الأطفال ليس لديهم "عقل خاص بهم"، ولم يطوروا بعد العقل وفهمًا للواقع، وهم متسرعون، ويطلبون إشباعًا فوريًا، ويمتلكون ميلًا طبيعيًا إلى الأذى.[2] بالنظر إلى هذه التوصيفات للأطفال، فمن المنطقي أن يُحمل الآباء الفلبينيون أنفسهم مسؤولية الفشل في تقديم الرعاية. ليس من الواضح سبب عدم تحميل الآباء أنفسهم أيضًا مسؤولية النجاحات، ولكن قد يكون هذا جزءًا من نمط ثقافي واسع الانتشار من التواضع وعدم رفع الذات فوق الآخرين.[3]

تسترشد دراسة تربوية ثقافية قام بها مجموعة من الباحثين الصينية بفكرة أن العديد من جوانب الثقافة الصينية قد تزيد من ميل الآباء إلى بناء قيمهم على أداء الأطفال، مما قد يزيد من حدّة السيطرة النفسية في ممارسة الأبوة والأمومة. تحت عنوان "**لماذا الأمهات الصينيات أكثر سيطرة من الأمريكيات؟**"، عدة نتائج تتفق مع نفس الفكرة، دراسة جرولنيك وزملائه للأمهات الأمريكيات والأوروبيات، وجدت أن اللواتي كان إحساسهنّ بقيمتهنّ مرهونًا بالإنجازات الاجتماعية لأطفالهنّ أفدن بأنهنّ يمارسن سيطرة شديدة عليهم. كما يؤكد كروكر وبارك أنّ الأفراد عندما يشعرون أن قيمتهم تتوقف على جانب ما، فإنهم يصبحون أكثر

[1] Ng, Florrie Fei-Yin et al, Opcit.

[2] Bornstein, Marc H et al, **Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective**, Parenting, science and practice vol. 11,2-3 , 2011: 214-237.

[3] Ibid.

تركيزًا على أدائهم في هذا المجال، غالبًا على حساب علاقاتهم مع الآخرين؛ قد يكون للأداء الأسبقية على الحساسية لاحتياجات الآخرين[1]، ومن ثم عندما يبني الآباء قيمتهم على أداء أطفالهم، فقد يحاولون السيطرة على أفكار الأطفال ومشاعرهم وسلوكياتهم لتقليل فشلهم وتعظيم نجاحهم. كما أن احتمال الفشل في المستقبل قد يشكل تهديدًا، وبالتالي يشعر الآباء بأنهم مضطرون لفرض امتثال الأطفال لتوجيهاتهم على حساب احتياجات الأطفال للاستقلالية والكفاءة، فيستخدمون في كثير من الأحيان تقنيات السيطرة النفسية لضمان الإذعان الفوري.

على سبيل المثال، يتحدث الآباء في معظم المجتمعات إلى الأطفال ويرونهم بحق على أنهم شركاء تفاعليون متفهمون قبل وقت طويل من إنتاج الأطفال للغة، بينما يعتقد الآباء في بعض المجتمعات أنه من غير المنطقي التحدث إلى الأطفال قبل أن يتمكن الأطفال أنفسهم من الكلام[2].

تُنشئ التّصورات والممارسات الثقافية محاكاة لمواضيع تنقل رسائل ثقافية متناسقة، على سبيل المثال، في الولايات المتحدة، يكون الاختيار الشخصي متجذرًا بقوة في مبادئ الحرية، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بكيفية تصور الأفراد لأنفسهم وفهم حياتهم، وهو بناء ثابت وحاضر في الأدبيات المتعلقة بتربية الأطفال. علاوة على ذلك، يمكن توقع أن تتكيف أنماط تربية الأطفال الخاصة بالثقافة مع البيئة والاحتياجات المحددة لكل مجتمع. على سبيل المثال، من المرجح أن يتم تربية الأطفال الصغار للبدو الصيادين وجامعي الثمار على مقربة من آبائهم وأمهاتهم، أكثر من أطفال مجتمعات Ngandu الزراعية الذين من المرجح أن يتركوا

[1] Florrie Fei-Yin Ng, Opcit.

[2] Ochs E. **Culture and language development**. Cambridge: Cambridge University Press; 1988.

لوحدهم، على الرغم من أن هاتين المجموعتين التقليديتين تعيشان قرب بعضها البعض في وسط إفريقيا. لأن مجموعات الصيادين يتحركون بحثًا عن الطعام بشكل متكرر أكثر منNgandu .[1]

تلعب تصوّرات الأجيال الاجتماعية والإعلامية والتربوية أدوارًا تكوينية في توليد الإدراك الأبوي وتوجيه ممارسات الأبوة والأمومة[2]، وهكذا فإن الأبوة والأمومة تدمج النماذج والمعاني الثقافية في العمليات النفسية الأساسية التي تحافظ على الثقافة أو تحولها.[3] بالمقابل، تعبر الثقافة عن نفسها وتديم نفسها من خلال الأبوة والأمومة. يمارس الآباء ميول ثقافية معينة للتفاعل مع أطفالهم، ويفسرون حتى الخصائص المتماثلة في الأطفال ضمن الإطار المرجعي لثقافتهم؛ يقومون بعد ذلك بتحفيز أو تثبيط الخصائص المناسبة أو المضرة بالأداء المناسب داخل المجموعة التي ينتمون إليها[4]، على سبيل المثال، يلعب الآباء في بعض المجتمعات مع الأطفال ويعتبرونهم شركاء تفاعليين، بينما يعتقد الآباء في المجتمعات الأخرى أنه من العبث أن يلعب الآباء مع الأطفال الرضع[5].

تبدأ التأثيرات الخاصة بالثقافة على الأبوة والأمومة حتّى قبل ولادة الطفل بوقت طويل، وهي تشكّل قرارات أساسية حول الممارسات التي يجب على الآباء تعزيزها في أطفالهم وكيفية تفاعل الآباء مع أطفالهم. وبالتالي، تختلف الممارسات التربوية بين الثقافات من حيث الآراء حول النطاق الكامل لتقديم الرعاية ونمو الطفل، بما في ذلك أهمية الكفاءات المحددة للتكيف الناجح للطفل، والأعمار المتوقعة للوصول إلى مراحل النمو، ومتى وكيف تتم رعايته. على سبيل المثال، تعتبر كل من الولايات المتحدة واليابان مجتمعات حديثة

[1] Marc H. Bornstein and others, 2012, Opcit.

[2] Marc H Bornstein & Lansford, 2010, Opcit.

[3] Marc H Bornstein, 2009, Opcit.

[4] Marc H Bornstein, **Cultural Approaches to Parenting**, Parenting, science and practice vol. 12,2-3 (2012): 212-221.

[5] Marc H Bornstein, 2007, Opcit.

تتمحور حول الطفل وتتمتع بمستويات عالية من المعيشة وما إلى ذلك، لكن الآباء الأمريكيين واليابانيين يقدرون أهداف تربية الأطفال ويعبرون عنها بطرق مختلفة[1]؛ فبينما تحاول الأمهات الأمريكيات تعزيز الاستقلالية والتأكيد والكفاءة اللفظية وتحقيق الذات لدى أطفالهن، تعمل الأمهات اليابانيات على تعزيز النضج العاطفي وضبط النفس والمجاملة الاجتماعية والترابط في أطفالهن.

ونفس الفروقات قد نلاحظها بين كل من الولايات المتحدة وكوريا، بحيث لو أردنا استكشاف الاختلافات بين هاتين الثقافتين، سنجد أنّ الثقافة تؤثر بشدة على سلوك الأم تجاه طفلها الرضيع، حيث تشجع الثقافة الأمريكية السلوكيات المستقلة، بينما في الثقافة الكورية، تميل الأمهات إلى النظر إلى الأطفال على أنهم سلبيون ومعتمدون. يتم تشكيل الأمومة الأمريكية بشكل فردي اعتمادا على خبرة الأبوين، وعلى العكس من ذلك، فإن الثقافة الكورية هي طقسيّة واجتماعيّة، لذا فإن الأمومة تتشكل من خلال القواعد المجتمعية أكثر من التشكّل الفردي، كما أن الاستشارة أقل طلبًا، حيث يتم الاسترشاد بمعلومات الفولكلور. تميل الأمهات الأمريكيات إلى تربية أطفالهن في بيئة عائلية نووية، بينما تربي الأمهات الكوريات أطفالهن في أسرة ممتدة أو على الأقل في بيئة اجتماعية.[2]

من المحتمل أن تكون بعض التصوّرات والممارسات الأبوية متشابهة عبر الثقافات؛ في الواقع، قد تعكس أوجه التشابه الثقافية مجموعة من المسلمات (بمعنى كونها مشتركة) انتشرت بشكل عالمي حتى لو اختلفت في الشكل ودرجة تشكيلها من خلال التجربة وتأثرها بالثقافة. قد تعكس أنماط الأبوة والأمومة هذه السمات المتأصلة في تقديم الرعاية والتقارب التاريخي في الأبوة والأمومة، أو قد تكون نتيجة ثانوية لاكتساح

[1] Marc H. Bornstein and others, 2012, Opcit.

[2] M H Bornstein, L R Cote, P Venuti , **Parenting beliefs and behaviors in northern and southern groups of Italian mothers of young infants** ,2001 Dec;15(4):663-75.

المعلومات عبر قوى العولمة أو وسائل الإعلام أو الهجرة التي تقدم للآباء اليوم نماذج وقضايا وتحديات اجتماعية متشابهة بشكل متزايد.

4- التربية بين الثقافات المختلفة والدراسات العصبية:

التربية بإمكانها تعديل الجوانب الاجتماعية والمعرفية في نمو الفرد وبالتالي تصميم الدماغ، هذا ما تثبته الدراسات العصبية، على سبيل المثال، تشكل "**المساعدة الاجتماعية**" سمة مهمة للعلاقات الأسرية للمراهقين ولكن لها قيمة متمايزة في ثقافات التراث اللاتيني والأوروبي. حيث يُظهر الشباب في كلا المجموعتين مستويات سلوكية متشابهة من المساعدة، ولكن عن طريق التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي MRI، تظهر أنماط مختلفة من النشاط العصبي داخل نظام المكافأة المتوسطة: إذ يُظهر اللاتينيون نشاطًا أكبر عند المشاركة في الأسرة، ويظهر الأمريكيون الأوروبيون نشاطًا أكبر عند كسبهم المال. وهذا يظهر كيف يمكن أن يشمل علم الأعصاب السلوكي المستقبلي تأثيرات الآباء والتنوع الثقافي.

يركز البحث في العلاقات الديناميكية بين الثقافة والتربية وممارسات وتصورات الأبوة والأمومة بشكل متزايد على جوانب الثقافة التي تعمل على التأثير على التصوّرات والممارسات الأبوية، وكذلك على متى ولماذا تكون الروابط بين التصوّرات والممارسات الأبوية ونمو الأطفال ثقافيًا بشكل عالمي ومحلّي، والعلاقات بين الوالدين والأطفال، يتم اختبارها بشكل مفيد من خلال البحث الثقافي لأنه لا الأبوة والأمومة ولا نمو الأطفال يحدثان في فراغ: كلاهما يظهر وينمو في وسط الثقافة.

خلاصة الفصل:

تساعدنا الاختلافات فيما هو معياري في الثقافات المختلفة على التساؤل عن افتراضاتنا حول ما هو عالمي وتفيدنا في فهمنا لكيفية تطور العلاقات بين الوالدين والطفل بطرق عالمية ومحددة ثقافيًا. لقد قيل أن نوعين فقط من المعلومات ينتقلان عبر الأجيال: الجينات والثقافة، الآباء هم المسار المشترك النهائي لكليهما. ومع ذلك، يمكننا أن نسأل، أيهما أكثر جدوى واستمرارية؟ وجهة النظر البيولوجية هي أننا "آلات جينية" خلقت لتمرير جيناتنا. قد يشبه الطفل، حتى الحفيد، أحد الوالدين في ملامح الوجه، ومع ذلك، مع مرور كل جيل، تقل مساهمة جينات أي والد إلى النصف ويتم تجميعها مع تلك الخاصة بالعديد من الآباء الآخرين. لا يستغرق الأمر وقتًا طويلاً للوصول إلى نسب ضئيلة. قد تكون الجينات خالدة، لكن المجموعة الفريدة من الجينات التي ينتمي إليها أحد الوالدين تتلاشى. بدلاً من ذلك، ما يفعله الآباء، وكيف يعدّون الجيل القادم في ثقافاتهم، يمكن أن يدوم ويستمر حتى بعد فترة طويلة من ذوبان جيناتهم في المجموعة المشتركة. هو ما سميناه بالمخيال الثقافي للآباء أو كما يسمين برينشتاين إدراكات الأبوة parenting cognitions، توضّح من خلال هذا الفصل مدى تأثير السياق الثقافي في تشكيله وتكوينه ومدى أثره المحتمل على تشكيل أنماط الأبوة والتربية.

الفصل الرابع:
المخيال المزابي البنية والتمثلات

تمهيد:

يجب أن نرى أكثر من رمز في حقيقة أن مدن ميزاب مبنية حول مسجد واحد وأن المئذنة التي تهيمن عليها تسمى باللغة المحليّة "**AAssass أعسّاس**" أي "**حارس المدينة**"، يعيش المجتمع المزابي في جو ديني، ويُنظر إلى طهارة الإيمان والأخلاق على أنها حامية للمجتمع. تلخّص هذه العبارة العمود الأساسي الذي تقوم عليه ثقافة المجتمع المزابي وهو "الدّين"، ضمن هذا الإطار سيكون هذا الفصل عبارة عن محاولة لقراءة وتفكيك بنية المخيال الاجتماعي المزابي ومرجعياته وأسسه التي يقوم عليها، ثمّ سنعرض إلى هجرة المزابيين إلى مدن التلّ من أجل فهم أفضل لخصوصية هذه الجماعة وتحوّلاتها الجديدة بعد الهجرة، وبعدها سنركّز على تفصيل معالم التربية المزالبيّة وأهم القيم المحوريّة فيها.

I. بنية المخيال الاجتماعي المزابي:

يتشكّل المخيال المزابي من منظومة قيميّة مخصوصة به، وهي منظومة قائمة على ثنائيّة مرجعيّة، أساسها مبني على الدّين الإسلامي على الذهب الاباضيّ بكلّ ما يحتويه من فقه وعقيدة وشريعة، وعلى الثقافة الأمازيغيّة البربريّة المزابيّة بكلّ ما تختزنها من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعيّة، هاذين الحاويين الأساسية لكلّ ما يشرع ويسنّ من تشريعات عرفيّة وقوانين يشكّلان معًا الوحدة التي مثّلت المحضن المركزي للحفاظ على الثقافة المحليّة والخصوصيّة الثقافيّة.

وحيث يرى **ميتشل جي دنكن** أن هناك قيما لا حصر لها في كلّ مجتمع، وكلّ مجتمع يبني ويؤسسّ لقيمه، وعلى هذا الأساس يبني المجتمع المزابي قيمه النابعة من تاريخه وبنيته السّوسيوثقافيّة، تحكمه البنية التقليديّة، بنية قيمية تحفظها بنية اجتماعية هرمية، يصفه ماسكراي في دراسته لقوانين وأعراف مزاب بقوله

"المجتمع المزابي ذو طبيعيّة دينيّة بحتة"[1]، وهنا قبل أن نصل إلى التمكّن من جرد هذه القيم، فيجب أن نشير أوّلا أنّ رصد قيم المجتمع المزابي لا يتأتى من تصفّح كتبه ومخطوطاته وروايته الشّعبيّة وحسب، إنّما يفصح عنها واقع أشخاصه وسلوكهم اليوميّ المغروس فيهم. فبالرغم من أن القيم هي بنية تصوريّة يتمثّلها الفرد إلا أنّ الواقع والممارسة المنتظمة وحده من يؤكّدها، فما هي العوامل التي شكّلت هذه البنية المخيالية؟

II. جينالوجيا تشّكل البنية المخيالية للمجتمع المزابي:

المخيال بما هو "نظام منضّد موجد للرموز واضعٌ بانٍ لعلاقة الإنسان بمحيطه الفيزيائي والاجتماعي"[2] السؤال العلمي الاجتماعي منصبا على المخيال يؤدي إلى التساؤل عن الكيفية الاجتماعية المخصوصة بكل مجتمع في تاريخية ثقافته، وانتظام سرديات هويته، ومنه ما نهتم به تحديدا، لانبناء المعنى التمثلي للأشياء والكائنات والظواهر في خضم الممارسة الاجتماعية وعلى قاعدة اعتبار أساس مفاده أن الممارسات تلك رمزية في جوهرها مهما كان فاعلوها واستراتيجياتهم وأيا كانت فضاءاتها ومجالاتها و رهاناتها. وينصرف منظورنا هذا إلى إيلاء الاعتبار الأساس كما يقول منير السعيداني في تحليل الاجتماعي إلى انعقاد أشكال الاجتماع الإنساني ومؤسساته على بنى اعتقادية وأنساق تصورية وأنظمة من العلامات الرمزية وتكريسها في المؤسسات والمراتب والاستراتيجيات والمعقوليات والرهانات والإنتاج وإعادة الإنتاج.[3] هذه الأنظمة الرمزية ساهم في بنائها وتشكيل بنيتها المخصوصة بالجماعة، كوكبة من

---

[1] Emile Masqueray, **Les kânoûnes des Beni- Mzab**, Etude et Document berbère, n°13, 1995, p220.

[2] منير السعيداني، مرجع سابق، ص 88.

[3] المرجع نفسه، ص95.

الظروف والعوامل الطبيعية والسياسية والتاريخية ومحتها طابعا مخصوصا وإذا استطعنا أن نحدّد العوامل التي شكّلت بنية المخيال المزابي والملامح السيكولوجية والاجتماعيّة لشخصيته فسنذكر خمس عوامل رئيسة ومؤسسة، وسنذكر بعدها الآليات التي تم اتخاذها للمحافظة عل هذه ثبات هذه البنى الرمزية:

1- الطّبيعة القاسية:

فمزاب هي صحراء داخل صحراء ***"Désert dans le Désert"*** كما سمّاها جوزي جار (*josé gère*) ، مناخ يتميز بتغيرات كبيرة لحرارة الصيف الحارقة، والجفاف الشديد تربة صخرية حياة محفوفة بالمخاطر فكل من ظروف العيش مع قساوة الطبيعة ساهم في تشكيل جانب مهمّ من قيم المجتمع، كالجدّ في العمل والاقتصاد والاكتفاء الذاتي، الصبر والحزم والصرامة.

2- العمارة الدّفاعيّة:

"**العمارة الدّفاعيّة** لواد مزاب" كما يسمّيها الباحث أسامة بوفريخة أحد أشكال "الاحتجاج الثّقافي **cultural protesting**"[1]، فقد كان للبعد الدفاعي أهمية كبرى، في تصميم بنية قيميّة تقوم على الاحتراز والحذر المستمرّ والاحتياط للخطر. لكن البعد الدفاعي بعد مسيرة طويلة من الحروب والاضطهادات لا يعني الاستعداد للحروب، بل على العكس، إذ يعني العزوف عن العنف والنزاعات وجميع أسبابها ولكن باتخاذ أسباب الاحتماء ويتجلى ذلك في مواقع القصور التي تبنى في أعالي الهضاب،

[1] Oussama Boufrikha, **The protesting spaces and its symbolic systems: Anthropological approach to ibadism in M'zab, 2020.**(أسامة بوفريخة، فضاءات الاحتجاج وأنظمتها الرّمزيّة: مقاربة أنثروبولوجيّة لإباضيّة واد مزاب، موضوع أطروحة دكتوراه بجامعة سوسة، تونس، حول أشكال ورموز الاحتجاج الثّقافي في المجتمع المزابي

والأسوار الحصينة التي تحيط بكل قصر.[1] والعمارة المزابية بشكلها الفريد تعتبر كاستعادة لممارسات **ضبط النّفس الواعية**" على حدّ تعبير المعماري الإيطالي **جيانكارلو كاتالدي** GIANCARLO CATALDI "لا ينبغي تفسيره على أنها رغبة في تحويل مدينة إلى متحف معماري، ولكن كاستعادة لممارسات ضبط النفس الواعية التي ميزت ذات يوم حياة المدينة وتاريخها".[2] كما أنّ اختيار منطقة مزاب بتضاريسها الوعرة، بحيث يمكن تشبيهها بـ"حصن داخل حصن" إذا اعتبرنا الوادي ملجأ محمي بشكل طبيعي.

3- طبيعة العقيدة الإباضيّة "الصرامة الدّينيّة ":

التي تتميّز بالصرامة كما يصفها **بيير كوبرلي Pierre Cupperly**[3]، كالخلود في النار، الشفاعة، جزاء مرتكب الكبيرة، مبدأ سدّ الذرائع كلّ هذه المبادئ ساهمت في تشكيل نمط معيّن من الشخصيّة ذو بنية نفسية واجتماعيّة مميزة من الجدية والصرامة والانضباط، وهنا تقول غواشون "فالظّروف الخاصّة لمعيشتهم، إضافة إلى صرامة مبادئهم الدّينيّة هو الذي منحهم مع الزّمن ملامح ومميزات خاصّة بهم"[4].

---

[1] محمد التريكي، خالد بوزيد، **المعمار والممارسة الاجتماعية: ميزاب بين الماضي والحاضر**، دبلوم الدراسات المعمقة DEA، المعهد التكنولوجي للفنون والهندسة والتعمير، تونس،1989م، ص 38.

[2] Giancarlo cataldi et autres, **The Town of Ghardaia in M' zab , Algeria: Between Tradition and Modernity**, TDSR, V 7 n2, 1996, p63.

[3] انظر: بيير كوبرلي، **مدخل إلى دراسة الإباضيّة وعقيدتها: بحث مقارن في اللاهوت الإباضي في بلاد المغرب وعمان**، تر:عمار الجلاصي، منشورات مؤسسة تاوالت الثقافية، سلسلة دراسات 05، لبيا، 2003م.

[4] Amélie Marie Goichon, **La Vie Féminine au Mzab: étude de Sociologie Musulmane Tome (01)**, libririe orientaliste Paul geutnner, paris 1927, p25.

4- البحث عن "الحرّية" و"الأمان" الديني:

يفسر الاضطهاد التاريخي للإباضيين، سبب ارتباطهم القوي بواد مزاب، كونها منحتهم في الأصل الحماية والعزلة بعد مسيرة طويلة من الفتن والقلاقل والصراعات. تعبّر غواشون كيف أنّ المزابيين وجدوا في ظرفين مختلفين أين اختاروا وحسموا الأمر، بتفضيل قساوة ظروف العيش في واد جدب حفاظا على عقيدتهم، على الحياة السهلة ورغد العيش بالشّمال، "حيث أنّهم غادروا مرّتين الحياة السّهلة، فابتعدوا بعقيدتهم وفضّلوا حياة أكثر قساوة تسمح لهم بممارسة حريتهم الدينية، بعيدا عن القلاقل"[1]، ضحّوا برغد الحياة في موطنهم الجديد في سدراتة، وخيراتها، ليذهبوا بعزيمة للاستقرار في واد، حيث السيول المائيّة نسيته لسنوات.[2] في محاولة منها وتعطّش لكلّ إمكانات الاستقلال الدّيني والاجتماعي[3]، إذ أنّ نشوءها وتطوّرها كان في فضاء مهمّش **(صحراء)** وهو ما سمح لها بالحريّة في الاختلاف والإبداع.[4] وأسس في الوقت نفسه عل المستوى السيكولوجي لقيم اليقظة المستمرة والحذر والاحتراز من أي خطر.

---

[1] Amélie Marie Goichon, Tome01, Opcit, p07.

[2] Manuelle Roche, **Le Mzab: architecture ibadite en Algérie**, ARTHAUD, 1978, p 17.

[3] عبد العزيز خواجة، **ساحة السّوق التقليديّة: من علاقة الأنا بالآخر إلى التقسيم الفئوي للمجال: حالة قرية بن يزقن بغرداية، مداخلة في ملتقى: الفضاءات العموميّة في البلدان المغاربيّة**، مركز الكراسك ، وهران، 2013م، ص76.

[4] يلاحظ الباحث التونسي أسامة بوفريخة في أطروحته للدكتوراه حول "**رموز الاحتجاج الثقافي لدى إباضيّة واد مزاب**" ، فرادة الفضاءات التي يتمركز فيها الإباضيّة في مختلف أنحاء العالم: فتمركزهم إمّا في صحراء **(إباضيّة واد مزاب)**، أو في جزر **(جزيرة جربة وجزيرة زنجبار)**، أو مناطق نائيّة وبعيدة المنال كالجبال **(جبل نفوسة في ليبيا)**، وهي كذلك تجمع بين الصحراء والبحر (مثل **سلطنة عمان)**، فمثل هذا التّشكل الطبيعي البيئي **(صحراء- جزر- جبال)**، والذي لا يوليه الكثيرون أهمية بإمكانه صياغة وتشكيل الممارسات الثقافية، مما يجعل المذهب أو الفرقة تُبدع ثقافيا وعقديا وعلميّا وفي كلامها وفي أصولها ونظرياتها وأدلتها وحججها، فهي محصّنة ومحميّة بل مهمشة، وتهميشها هذا ساعدها وشجّعها على أن تتطور وتبدع.."؛ مقابلة مع الباحث أسامة بوفريخة، بتاريخ 29 ماي 2014م.

5-"ضبط النفس" والتفكير في الجماعة قبل الفرد:

السيطرة المطلقة على الذات والنفور من المتع الآنية، حيث يحكم الفرد المزابي منطق يقوم على تأجيل المتع الدنيوية وازدرائه للثروة المالية التي يمتلكها بحيث لا يقوم باستغلالها والاستمتاع بها، لكنّه يبحث باستمرار على استثمارها بالطريقة المثلى فهي الخلاص والنجاح في الدنيا، فهذا المعتقد المكون من ثنائية التقوى والذكاء التجاري هما ما شكلا حجر الزاوية للرأسمالي المزابي، وهو ما يفرض علينا الحديث عن الانعكاس التاريخي لهذه البنية على الفرد والمجتمع.

-ديناميكية الثبات والتغيّر:

باستعراضنا للأبعاد الخمسة السابقة، وتفكيكها سنجد من بينها عوامل تعزو أسباب تشكّل بنية المجتمع إلى طبيعة الدّين والأخلاق الإباضية، ومنها ما تعزوه لأسباب أخرى مادّية، فأيها السبب وأيها النتيجة؟ هل الروحانيات والأفكار الدّينية التي تحملها الجماعة هي التي صاغت الفعل والسلوك بمفهوم فيبر، أم أنّ الظروف الماديّة القاسية هي التي فعلت ذلك بتعبير ماركس؟

قد نكون محظوظين جدّا، بأنّ يجيبنا بيير بورديو على نفس السؤال، حينما قام بدراسته sociologie de l'Algérie، **يقول بورديو أنّه** " من أجل فهم ثقافة متماسكة مثل ثقافة المزابيين، يجب على المرء أن يتخلى عن محاولة عزو كل شيء إلى سبب معين، فبينما يجب ألا نشك في أن التحدي الناجم عن الطبيعة القاسية والمعادية ووضعهم كمجموعة أقلية يتطلب بشكل حتمي، ذلك السلوك الاستباقي **(volontariste)**، وتلك التعبئة المتواصلة للجهود والطاقات، وهذا الجهد المتوتر والصلب والعنيد لضمان بقاء المجموعة واستمرارها.

على أي حال، فإن الفضائل ذاتها التي ينص عليها الدين، ليست أقّل تأكيدا على اعتبار العمل والمساعدة المتبادلة واجبات مقدسة. بإعلان نبذ الرفاهية والتخلي عن الكماليات، وإلهام جميع أفراد المجتمع

الديني إحساسًا قويًا بأصالتهم وعزمهم الراسخ على الدفاع عن أسلوب حياتهم الخاص، فالعقيدة الحازمة والصارمة التي التزموا بها لم تمنحهم فقط الأسلحة التي لا غنى عنها للتغلب على الصعوبات الطبيعية، ولكنّها أعطتهم الوسائل والإرادة للنجاح في عالم الاقتصاد الحديث، وفي الوقت نفسه، حفظهم من التفكك الذي كانت "ثقافتهم" مهددة به من خلال التواصل مع الحضارة الغربية.

لذا وكما يقول بورديو فإن الجدل بين التفسير الروحاني أو الفيبري، والتفسير الماركسي "المادي" له معنى ضئيل هنا، لأن كل شيء مرتبط ومترابط بشكل لا يمكن فصله عن بعضه، وبالتالي فإن كل شيء هو سبب ونتيجة في نفس الوقت، إذن "العقيدة"، وكذلك "المحيط الطبيعي" وكذا "الاقتصاد"، وكذلك البنية السياسيّة والعائلية. ففي كل عنصر من هذه العناصر، تتجلى روح هذه الحضارة بأكملها، في بناء حيث كل حجر فيه هو حجر الأساس.

حيث يرى بورديو أنّ كلّ عنصر من هذه العناصر هو الأساس، ولا يمكن إهمال أي منها، فإذا أخذنا أي واحدة من هذه السمات الثقافية كمركز لتحقيقاتنا، فسيكون من الممكن إعادة إنشاء الثقافة بأكملها، حيث لا يوجد عنصر لا يأخذ المعنى من بقية العناصر، وبالتالي فإن قسوة البيئة الطبيعية وعدائها يحيلنا، من ناحية، إلى "**تفرّد المذهب الديني**" الذي أدى إلى اختيار هذه البيئة، ومن ناحية أخرى إلى النظام، من خلال "**الهجرة**" التي توفّر لهم شروط البقاء والاستمراريّة في الصحراء.[1]

غير أنّ الهجرة نفسها تفترض ضمان التماسك من ناحية العقيدة الدينية، التي تحثّ أتباعها على إجراء تكيف عقلاني مع بيئتهم، والذي يُنظر إليه على أنه قيمة عليا يجب الحفاظ عليها من خلال الحفاظ على أسسها الاقتصادية؛ ومن ناحية أخرى، فإن الهجرة تفترض مسبقًا التماسك القوي للأسرة، وأسس

---

[1] Pierre Bourdieu, **Sociologie de l'Algérie**, 5 éme edition ,paris, France, 1974, p49.

التوازن الاجتماعي والقاعدة الآمنة للمهاجرين، فإذا عرفنا أنّ الشتات في المهجر بهذا التماسك، يمكننا أن نعرف إلى أي مدى يمكن أن تكون قوى التماسك عظيمة في مزاب.[1]

إن استقرار الأسرة وصلابتها هي نفسها ناجمة عن العقيدة الدينية والنظام الأخلاقي الذي أرسته السلطة الدّينية والتنظيم السياسي بأكمله؛ لكن الأخيرة، في المقابل تدين بجزء كبير من تماسكها إلى التربية التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة، المكلفة بتنشئته وإعداده وفقًا لأساليب دقيقة ومحددة بصرامة ودقة، واحترام المبادئ وممارسة الفضائل التي هي أساس وجود المجتمع[2].

- آليات انتاج وإعادة انتاج القيم:

للمحافظة على ثبات المنظومة القيميّة استخدم المزابيّون آليات متعدّدة للدّفاع والمقاومة، بداية من البناء الاجتماعي الذاتي للمؤسسات العرفيّة الضّبطيّة، على رأسها المسجد، حيث من المعروف أنّ المزابيين اعتمدوا نمطا خاصا في بناء مجتمعهم وفرضوا على أنفسهم عزلة شبه تامّة عن الخارج مما وفّر لهم استقلالا سياسيّا واقتصاديّا واجتماعيّا متكاملا، بحيث تمكّنوا من التّطبيق الجدّي والصّارم لمبادئهم بفعل تنظيمهم السياسي والاجتماعي المحكم.

متلازما في الوقت نفسه مع إنتاج آليات أخرى رمزيّة تحكم حياة المجتمع المزابي، المتمثّلة في عامل الخصوبة والنّمو المتمثّل في الزّواج والولادة اجتماعيا، وكذا احتياطه الدّائم الذي طبع مختلف ممارسات

---

[1] Bourdieu Pierre, Opcité, p50.

[2] Ibid.

أفراده الاجتماعيّة.[1]

هكذا بعد أن حدّد المزابيّون وسائل مقاومتهم ودفاعهم كما يقول الدكتور إبراهيم بن يوسف، قرّروا الانفتاح على الخارج وتنمية اقتصادهم حيث بدأت موجة الهجرة إلى الشمال في نفس الوقت الذي بدأت تنمو فيه المبادلات التّجاريّة.

III. الهجرة خارج مزاب:

إنّ الجدير بالملاحظة أن حركة هجرة بني مزاب لها خصوصياتها، بفعل انتظامها ونظرا لارتباط حياة المنطقة ارتباطا شديدا، فمنطقة مزاب ومدنها السّبع كانت فقيرة ولا توفر إمكانات العيش، لذلك كانت من "**المناطق الطّاردة**"[2] كما سماها شارل آما**Charl AMAT**، والوضعيّة التي وجدوا فيها كما تقول غواشون أحدثت هجرة غريبة واضطرارية خارج مزاب.[3]

حيث نتج من حركة الانبعاث الاقتصادي التي حققها المزابيون في الشمال، غيابا طويلا عن المنطقة، وانتقالا متتابعا من مكان إلى آخر. فبعد أن كان مجال حركة الرجل المزابي لا يتعدّى حدود التنقّل بين البستان والمسجد والسوق، كما لا يغيب عن أهله إلا فترات قليلة، أصبح يقضي أغلب أوقاته خارج مزاب، ولا يعود إلا لمدة قصيرة وأحيانا يغيب من ثلاث إلى أربع سنوات، كما أنّ هناك من يسافر

---

[1]– محمد بوال، **المخيال وإعادة إنتاج الرموز الاجتماعية: دراسة في البنية الرمزية للمجتمع المحلي الميزابي بين الأصول الأولى والتحولات الراهنة**، مقاربة سوسيو– أنثروبولوجية لحالة قصر غرداية، مذكرة ماجستير، تخصّص: علم الاجتماع الحضري، جامعة الجزائر، 2008، ص ص 116–121.

[2] Charl AMAT, **le Mzab et les mozabites**, Challamel et éditeurs, paris, 1888, p333.

[3] Amélie Marie GOICHON, Op.cit, p7.

ويترك ابنه في بطن أمّه ولا يعود إلا يوم زواجه، وقد ترتب عن هذه الفترات الطويلة التي يقضونها بعيدا عن أسرهم، مشاكل عديدة لم تغفلها اتفاقات واد مزاب من الدراسة والتنظيم، أهمّها:

مشكلة المرأة المزابية والغربة. فتقّرر إصدار اتفاق بين عزابة قرى مزاب السبع يمنع المرأة من السفر خارج مزاب[1]، ويُذكر أنه في عام 1928، اجتمع سكان بريان بالكامل لمنع امرأة من السفر إلى الجزائر العاصمة، كما حدّدت من إحدى الشروط في عقد الزواج في مزاب ألا يغيب عن زوجته أكثر من سنتين.

يصعب تحديد بداية هجرة المزابيين نحو التلّ بتاريخ معيّن بالضبط، وفقا لبعض المؤرخين فإن الظاهرة تعود إلى فترة ما بين القرنين 16 والـ17 م[2]، وفقًا لمصدر آخر، يعود تواجد المزابيين في التلّ بشكل مستمر منذ أوائل القرن الـ14م [3].

في المرحلة الأولى لحركة هجرتهم اشتغل المهاجرون الأوائل في بعض المهن المحتقرة متخفين بعقيدتهم، ويبدو أن تعاطيهم للتجارة –حسب المؤرّخ روبار برونشفيك– لم ينتشر في الشمال مع حرية ممارسة شعائرهم الدينية إلا في أواخر القرن الـ16م، بفضل الوجود العثماني.[4] تأكّدت بالاتفاقيّة التي جرت بينهم وبين خير الدين.

---

[1] من الملاحظات الملفتة أنّ هذا القرار شمل أيضا اليهود في مزاب وذلك لأغراض تجارية.

[2] حسب هولسينغر، انظر:

[3] Louis Vigourous**, L'émigration des mozabites dans les villes du Tell algérien**, Travaux de l'Institut de recherches sahariennes, Vol III, 1945, p87.

[4] روبار برشفيك ، **تاريخ إفريقية في العهد الحفصي من القرن 13 إلى نهاية القرن 15**م، ، تر: حمادي الساحلي، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1988م، ص 364.

يتم اختيار هؤلاء المهاجرين في البداية من بين أولئك الذين يُحكم عليهم على أنهم أكثر وعيًا بمبادئ الدين والمذهب والذين تعتبر أخلاقهم لا تشوبها شائبة، ويظلّ ملف المحافظة على القيم والتنشئة الاجتماعية المستمرة للمهاجرين باستمرار تحدّيا بارزا ورئيسا خصوصا مع إدراكهم للضرورة الاقتصادية من تواجدهم خارج بلدهم الأصلي تدفعهم إليه الحاجة إلى البقاء بالمفهوم الطبيعي، ولكن أيضا الحاجة إلى البقاء دينيّا واجتماعيّا بالدرجة الأولى.

إن احتمال تفكك المجتمع وتشتته بسبب الهجرة ظلّ مطروحا لكنّه غالبا ما يصدّه سدّ متين، عبر الضغط الذي تمارسه المجموعة على جميع أعضائها من خلال "عقيدتها الدينية"، خوفا من استئناس الأسر بسهولة العيش في التلّ ومتعتها ; تستخدم كل وسيلة لترسيخ فكرة " **أن غاية الهجرة ليست الهجرة نفسها**"، ولا حتى ما يمكنها أن تقدّمه من منافع وثروات، فهذه مجرّد وسائل ولكن الغاية الأساسيّة هي الحفاظ على المجموعة، التي هي شرط لإبقاء مجتمع ديني محافظ على قيد الحياة، فيما يتعلق بهذه الضرورة المطلقة، التي يتم التأكيد عليها باستمرار، فإن العقيدة وأسلوب الحياة الذي يتشكّل في المهجر يشكلان مفتاح مفارقة كبير بالنسبة للجماعة المزابية.[1]

خاصة تلك العادات تتطلب منهم العودة الدورية إلى المزاب، للحفاظ على هوية المجموعة من جهة ولضمان إعادة اتصال المهاجر بالبيئة الدينية من جديد، وتذكيره بأنّ الغاية من وجوده خارج مزاب هو دائما من أجل العودة إليها. إن الشعور بالانتماء إلى مجتمع ديني فريد والتماسك الأسري القوي للغاية يمنعان تشتت المجتمع المزابي ويحافظان على تماسكه.[2]

---

[1] Louis Vigourous, Opcité, pp 96-97.

[2] Ibid.

لذلك توجد باستمرار آليات لمتابعة الجماعة في المحل الجديد، بحيث يتم تجميع هؤلاء المهاجرين معًا في مختلف مدن التلّ، ليكونوا تحت مراقبة أولئك الذين سبقوهم إلى المجتمع لضمان التبعية لمبادئ المجتمع الاجتماعية والدينية عبر "**عيون حارسة**" تترصّد أيّ خطأ أو خروج عن القواعد المرسومة. وهذه هي المرحلة الثانية حيث أصبحت حركة الهجرة أكثر تنظيما وأصبح للتجار شبكة تجمعهم وتنظّم أحوالهم.

ومع ذلك، لن تكون الهجرة أبدًا قائمة على الأسرة، حيث يجب ألا تغادر النساء مزاب تحت أي ظرف من الظروف، وتبقى "**العودة الدوريّة**" هي الالتزام والختم الذي يوقّع عليه المزابي المهاجر بصورة رمزيّة. وفعلا لا يتوقف المهاجرون إطلاقا عن الوفاء بميثاق العودة المستمرّة والدوريّة إلى مزاب، والتي اعتبرها الأنثروبولوجي إرنست شونتر **Ernest Chantre**[1] " ميزة فريدة في تاريخ المجتمعات". وقد طور المزابيين عادة التحرك نحو المدن والبلدان التي تتوفر بها أفضل الظروف الجغرافية والاقتصادية، في أحد أشكال ما يسمّى **بهجرة العودة**[2] **mobilité du retour** وهي ظاهرة اجتماعية جديرة بالدراسة البحث ونادرا ما يتم التعمّق فيها على الرغم من أهميتها في بحوث الهجرة. هكذا تحوّلت الهجرة إلى سمة أساسية من سمات المجتمع، هجرة يمكن وصفها بأنّها "**ذكوريّة ومؤقتة**" تحدث بشكل جماعي، يغادر الرجل وحده، تاركًا زوجته وأطفاله في واد مزاب ويعود إلى هناك بعد فترة زمنية متغيرة – وقد يستمرّ الغياب لفترة أطول في الماضي عند الرحلات كانت طويلة ومكلفة وعدم توفر الأمن في الطرقات.

---

[1] Ernest Chantre, **Les Mozabites: esquisse ethnographique et anthropométrique**, Bulletin de la Société d'Anthropologie de Lyon, Tome 29 ème , 1910, p 90.

[2] انظر:

Kaouther ABDERREZEK, Mauricette FOURNIER et Khaled ZOUARI, **Partir, revenir, être du M'Zab et d'ailleurs. Regard interdisciplinaire autour des modalités de la circulation migratoire**, Colloque interdisciplinaire et international "déplacements et publics", 14-15-16 octobre 2015, p2.

وحتّى يتمكن الأب، بكل راحة بال، من ترك زوجته وأطفاله وراءه لعدّة سنوات دون أن يراهم، فإن هذا يفترض مسبقًا وجود أسرة كبيرة تدمج أفرادها بطريقة تجعل غيابه، لا يؤثر كثيرا على الوضع المعنوي والمادي لأسرته، ويصبح الشخص الذي يغادر سفيرا عن أسرته لدرجة أنه عندما يعود، سيتم استبداله في الهجرة بأخ أو ابن عم، ويتمّ التناوب بينهم في الذهاب والإياب.

علاوة على ذلك، فإن الرجل الذي يهاجر لا يفعل ذلك من تلقاء نفسه ولمصلحته ومصلحة عائلته وحدها بالمعنى الضّيق للكلمة، من أجل الاسترزاق الشخصي، بل إنه مبعوث ومفوّض من العائلة والمجتمع بأكمله.

وهكذا يبدو التماسك القوي للغاية لأفراد المجتمع، جنبًا إلى جنب مع الشعور بالانتماء إلى مجتمع ديني فريد والرغبة في الحفاظ على الولاء لهذه الجماعة، هو ما يمنع تشتت هذا المجتمع بينما يجعل هجرة أفراده ممكنة، وتتمّ في ظروف سلسة.

من النادر العثور على مزابي لم يسبق له العمل بالتجارة ولو لفترة بسيطة من حياته، كالعطل المدرسية، كما يمكن أن يتطور وضع التاجر الشاب من عامل بسيط، مكلّف بتنظيف المتجر وترتيب المخزن إلى "شريك فعلي في المحلّ"[1]. الامتهان الجماعي في التجارة والتي هي ميزة يمكن ملاحظتها اجتماعيّا في سلوك الكثير من الأقليات[2]، الذين يناضلون لفرض أنفسهم والذين يدركون أن تضامنهم هو شرط النجاح.

---

[1] Kaouther Abderrezek, Mauricette Fournier **Réseau migratoire et intégration des nouveauxmigrants: exemple des communautés mozabites d'ElEulma (Algérie) et de Marseille** (France), p8.

[2] مثل الجربيين في تونس، والسوس (Swasa) الذين احتكروا تقريبًا تجارة البقالة في المدن، وقد تبدو التشابهات في التاريخ والثقافة، وأسلوب الحياة بين هاته المجموعات مذهل للغاية بحيث من غير الممكن أن تكون عشوائية تمامًا.

بشكل عام، فإن المؤسسات التجارية في التل هي ملك لمجموعة العائلة، وبينما يتحكم الشركاء النشطون في الشؤون المالية، تعود الأرباح جميعًا إلى العائلة التي تعيش في المزاب. غالبًا ما يستخدم الأب أبنائه أو العم وأبناء أخيه؛ في معظم الحالات، يكون الموظفون أفرادًا من عائلة المالك أو ينتمون إلى نفس العشيرة أو المدينة. وهذا التنظيم "العائلي" للمؤسسة التجارية يسمح لهم بالبيع بأسعار تنافسية؛ بفضل مصاريفهم العامة المحدودة للغاية (المصروفات التي يتم تخفيضها إلى مصاريف صغيرة وتكاليف العمالة حتى لا تؤخذ في الاعتبار)، وفي الأخير يمكن أن يكونوا راضين عن ربح ضئيل للغاية.

بفضل توفّر مؤسسات التعليم للأبناء ومصليات ودور تجمع أسر المهاجرين، أصبح يمكن للمهاجر أن يصطحب عائلته للإقامة معه، بتوفّر مختلف شروط الحياة الآمنة، فمنذ عام 1953 سعى الإصلاحيون إلى السماح للمرأة بمغادرة مزاب نحو التل، أخذ عدد معين من المزابيين زوجاتهم معهم. وتزوج آخرون من بنات مزابيين استقروا بالفعل هناك. وهذه تشكل المرحلة الثالثة من حركة الهجرة، في الآونة الأخيرة ظهرت مرحلة رابعة تمثلت في "هجرة التعليم".

IV. الأخلاق الإباضيّة والروح التجاريّة:

كما هو معروف، لأغلب الباحثين في السوسيولوجيا والاقتصاد العلاقة بين الدين والازدهار الاقتصادي موضوع اهتمام اجتماعي منذ أن حدد ماكس فيبر لأول مرة العلاقة بين البروتستانتية وصعود الرأسمالية في أوروبا الغربية (فيبر، 1958). منذ ذلك الحين، كانت هناك عدة محاولات لتطبيق فكرة فيبر على مواقف أخرى، والعثور على مجموعات دينية أخرى في أجزاء أخرى من العالم تكون النظرية صالحة لها.

وفقًا لغيلنر يظهر الإباضيّون سمات "**بروتستانتية**" قوية لدرجة أنه يمكن وصفهم بـ "كالفينيي الإسلام"، وهو يرى أن الازدهار والنجاح التجاري الذي حققه المزابيون في فترة وجيز قد دفنتْ الإعتقادَ الواسع الإنتشار الذي يرى أن الإسلامِ والرأسماليةِ متنافران: حيث يرى أن المزابيين أظهروا ميلاً لتطوير العقلانية الاقتصادية أي زيادة الإنتاجية واستخدام أفضل للموارد، وبمعنى آخر الكسب لأجل الكسب والادخار ومراكمة رؤوس الأموال وليس لأجل شراء الحاجيات أو تحقيق الرفاهية المعيشيّة.

وقد نجد إشارات خاطفة لهذه الملاحظة السوسيولوجية[1]، إضافة إلى بحوث كل من شابير وستون لدى **برودريك آلان هوتون** 1948م الذي يقول"الإباضية من مزاب لديهم في الواقع موقف بروتستانتي تمامًا، إنهم يعتبرون اكتساب المال ليس فقط بمثابة إرضاء لله، ولكن كدليل واضح على نعمته عليهم.[2]

---

[1]حول الروح الرأسمالية للمزابيين انظر:

1-Chabert, A. **"Le Comportement Économique Des Musulmans - Une Exception: Les Mozabites**," Revue D'histoire Économique Et Sociale. 39.3 (1961): 330-351

2-Stone, R. A, **Religious Ethic and the Spirit of Capitalism in Tunisia**, International Journal of Middle East Studies, 5(03), 1974, 260–273.

[2] Alan Houghton Brodrick , **Parts of Barbary**, London: Hutchison. 1943, p100.

كذلك قد أبدت فيرجين بريفوست **Virginie Prevost** في كتابها "**الإباضية: الطريق الثالث للإسلام**"[1] عن كون الإباضية تجار حاذقين، بلغ حدّ حذقهم بالتجارة ما يشبه تماما التصوّر البروتستانتي الأمريكي الشمالي... وقبلها پيير بورديو منذ عام1958 بالقول بأن المزابيين مسلمون منسجمون مع أنفسهم، وطهرانيون، مستثمرون، ومفاوضون تجاريون.

مظاهر العقلنة:

لقد ربط بورديو بين ذهنية الإباضية والعقلانية الاقتصادية ;التي جعل منها ماكس فيبر شرطا روحيا أوليا ومهما في ازدهارهم الاقتصادي. لتوفرهم أولا على "**تنظيم عقلاني لعملهم الحر**"[2]، ان تنسك المصطفين من عباد الله وزهدهم هو تنسك داخل هذا العالم، وهو تنسك اختياري في الحياة المهنية. فالتخطيط العقلاني المنظم للسلوك داخل هذا العالم، الذي أطلق عليه فيبر "**عقلانية السيطرة على العالم**"، ميز به بين العقلانية كتخطيط منظم داخل هذا العالم، وبين التخطيط المنظم للسلوك خارج هذا العالم، الذي يتمثل في حالة المزابيين بالتقشف والتسيير العقلاني للنفقات.

وهكذا يشدّد المذهب الإباضي على الانضباط الأخلاقي لكلّ أفراده، وممارسة الزهد في حياتهم، حيث أنّه لا يفرض اكتساب الثروة من أجل المنفعة الشخصية أو الاسترزاق ولكن إرضاء وتمجيدا لله وكذلك سعيا لبقاء الجماعة واستمراريتها.

وبما أنّ العقيدة الإباضيّة تُبطل الصلاة التي تتلى دون فهم معناها بالكامل حتى يعرف المؤمن قراءة وكتابة لغة القرآن، الأمر الذي جعل من تعلّم القراءة والكتابة واجبا دينيا. مع هذا الحد الأدنى من

---

[1] Virginie Prevost, **Les Ibadites. De Djerba à Oman, la troisième voie de l'Islam**. Turnhout, Brepols, 2010.

[2] حدد فيبر الرأسمالية بوجود "المشروع الحر" الذي يقوم على التنظيم العقلاني للعمل والانتاج الذي يهدف الى تحقيق الحد الاقصى من الربح.

العلم الذي يطلبه الدين، يرى بورديو أنّه مكّن المزابيين بأن يتسلّحوا بالمعارف الأولية من القراءة والكتابة والحساب ويتأهلوا لممارسة مهنة التجارة. مع بدئهم المبكر في تقنيات البيع والمحاسبة، فإن المزابيين كتجار سجلوا كفاءة عالية حذاقة مهنيّة عالية.

اندماج التقوى بالعمل الجاد:

يُفهم "**العمل**" عند المزابيين حسب بورديو باعتباره شكلاً من أشكال "**الزهد**"، ويصبح فعلًا وواجبًا دينيًا، يُنظر إليه على أنه علامة على الاصطفاء، بينما يعتبر الخمول والكسل أو البقاء دون عمل من أكبر الرذائل.[1]

حظر الإنفاق: في الواقع يوجد شكل من الحجر غير المباشر على أموال المزابيين وطريقة صرفها، والذي يتمّ بشكل طوعي من الأفراد أنفسهم، بحيث يدينون بشكل صارم أي حالة من حالات الإسراف أو الترف باعتبارها خطيئة، حيث يمكن العثور في مدونة مليكة على سلسلة كاملة من المقالات التي تحدد القيمة القصوى للهدايا والهدايا المسموح بها في المناسبات والأفراح العائلية؛ مقالات أخرى تحظر أي شكل من أشكال التسلية. لأن هذا الزهد المفروض في الحياة اليومية يستبعد أي تمتع بالثروة، وهكذا، بما أنهم لا يستطيعون أن ينفقوا المال الذي جمعوه على الكماليات، فليس أمامهم ملاذ آخر أمام تراكم رأس المال لديهم سوى إعادة استثمارها، وغالبًا ما تعود الأموال المتراكمة في الأيام الأولى للهجرة إلى التل إلى بساتين النخيل حيث يُعاد استثمارها.

[1] Pierre Bourdieu, Opcité, p51.

وهنا نلحظ بروز ثلاث بنى أساسيّة تصيغ شكل الذهنيّة التجاريّة لدى المزابيين تتمثّل في:

البنية العقديّة: ربط جزاء الإنسان بعمله، مسؤولية الإنسان عن عمله والجزاء، الخلود في النار، الشفاعة. هذه المفاهيم العقديّة أدخلت مفهوم أنّ العمل لا يقلّ أهميّة عن الإيمان للحصول على رضا الله.

البنية الأخلاقية: الصدق، الثقة، الأمانة، حفظ الأسرار، الوفاء بالوعد، التواضع، والصدق، والمثابرة، الانضباط، العمل الشاق، الجدية، والادخار، التقشف، الزهد في أمور الدنيا.

البنية الاجتماعية: يشير بورديو إلى ميزة أخرى وقيمة مضافة لدى المزابيين وهي "**ائتلافهم التجاري**" الذي يمثّل رأسمال اجتماعي يستثمر بأشكال مختلفة، حيث يتم تحويل خاصية المساعدة المتبادلة المميزة للتضامن القائم بين أعضاء نفس العقيدة أو المدينة أو العشيرة، إلى "**إئتلاف تجاري**"، وتعاونية اجتماعية، وأحيانًا إلى شركة مساهمة و"تجمّع رؤوس أموال".[1] حيث يسهّل انتظام التجار في شبكة اجتماعية من العلاقات سرعة تبادل المعلومات فيما بينهم، تتم ممارسة المساعدة المتبادلة في كل مناسبة ممكنة؛ يتبادل المزابيون المعلومات (خلال لقاءاتهم في المسجد، على سبيل المثال) فيما يتعلق بالأسعار والمنتجات، كما يساعدهم هذا التبادل في مسألة التنبؤ بالمخاطر، كما يمنحون بعضهم البعض قروضًا ويساعدون الوافدين الجدد على إنشاء أعمال تجارية. وبهذه الطريقة، فإن الإخلاص لمبادئ التقاليد، التي كان يعتقد أنّها – بمفهوم الاقتصاد الحديث– من المفروض أن تكون لهم عقبة أمام تكيفهم مع العالم، إلا أنّها في الواقع سهّلت لهم التلاؤم والانسجام مع نظام اقتصادي رأسمالي قائم على الريادة والمنافسة.

إذن بعد عرضنا لأهمّ العوامل المشّكلة لمخيال المجتمع المزابي، نعرض إلى تقديم تفصيل لطبيعة القيم المشكلة لهذا المخيال، في محاولة لجمعها وجردها في نموذج واضح.

---

[1] Pierre Bourdieu, Opcité.

الأسرة المزابية:

تتميز بنية الأسرة المزابية بطابعها الممتدّ المتميز بتجميع ثلاث أجيال ضمن تجمّع سكني واحد، وتحت سلطة أبوية واحدة، فهي تمثّل وحدة كبيرة تقوم بشكل كبير على زواج الأقارب ونظام اقتصادي موحّد، يضمن إعاشة المجموعة الأسريّة بأكملها.[1] والرابط الرمزي بين الأجيال، يلزم الأب بمساعدة أبنائه وتزويجهم وكسب عيشهم، ويشعر الأبناء بالتبع بأنّه مدين لآبائه بالبرّ والطاعة وفي نفس الوقت، وإذا شبوا وكبروا وأصبحوا آباء انتظروا جاعلا من أبنائه مدينين له بالبرّ تماما كما كان هو بارا بآبائه.

فالأسرة الممتدة في المجتمع المزابي، لا تزال تحتفظ بمهامها الرئيسيّة في ظل وجود نوع من الاستقلاليّة في الفضاء السكني، ويرتبط جزء كبير من ذلك بالدور الذي يلعبه الآباء في هذا الجانب، حيث يعتبر احترامهم واجبا دينيا، ويتعلّق الأمر بحرص الأبناء على بلوغ رضاهم وقبولهم والاخذ بآرائهم لشرعنة أي نجاح اجتماعي لهم.[2]

وكما اعتبرها بورديو إحدى أحجار الأساس الذي يقوم عليه المجتمع ويعتمد بشكل أساسي على استمراريته، وحسبه فإن استقرار الأسرة وصلابتها هي نفسها ناجمة عن العقيدة الدينية والنظام الأخلاقي الذي أرسته السلطة الدّينية والتنظيم السياسي بأكمله؛ لكن الأخيرة، في المقابل تدين بجزء كبير من تماسكها إلى التربية التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة، المكلفة بتنشئته وإعداده وفقًا لأساليب دقيقة ومحددة بصرامة ودقة، واحترام المبادئ وممارسة الفضائل التي هي أساس وجود المجتمع[3].

---

[1] Brahim Cherifi, Etude d'anthropologie historique et culturelle sur le M'Zab, thèse d'état, université Paris VIII, 2003, p301.

[2] Ibid, p302.

[3] Bourdieu Pierre, Opcité, p50.

V. طبيعة التربية المزابية:

"في مزاب تنظّم حياة الفرد في أدقّ تفاصيلها وجزئياتها، حيث يبدو الفرد محاطا بعناية ضمن إطار ديني واجتماعي"[1]، هكذا تصف غواشون الحياة في مزاب، حيث تحرص الأم المزابية على تلقين أبنائها وتربيتهم على قيم تحرص عليها بشكل كبير نذكر من بينها القيم البارزة بشكل واضح:

الحزم والصرامة:

يمكن وصف التربية المزابية على أنّها تربية حازمة وصارمة، إذ نادرًا ما تتساهل الأمّ أو الأب مع أخطاء أبناءهم الأخلاقيّة والدّينيّة، ولا شك أنّ التربية –كما أوضحنا ذلك سابقا– كالاقتصاد متأثران بالروح الدّينيّة للمجتمع، كيف يمكن أن تطبع التربية المزابيّة؟

"الحزم والصّرامة" من القيم التي تطبع التربية للفرد المزابي، سواءً كان رجلا أو امرأة، إذ تكفي نظرة بسيطة لقوانين واتفاقات العزّابة في واد مزاب، لاستشفاف هذه القيمة فيها، حيث تنعكس هذه الصّرامة لا فحسب في شدّة هذه القوانين ودقّتها، إنّما تبرز أيضا لدى الفرد في تطبيقها والحرص على تنفيذها، كما يظهر الحزم في تجنّب أي ممارسات تتناقض مع مظاهر الجديّة والحزم والصّرامة، أو تميل للّهو والترفيه، كما أنّ قيمة الصّرامة "تبدو واضحة بشكل كبير في الجانب الأخلاقي، فالمجتمع يراقب كلّ أبنائه مراقبة شديدة دون استثناء ولا يفلت من أيديهم أيّ أمر صغيرًا كان أم كبيرًا"[2]، وأحيانا لا تغفل لوائح تنظيم الأعراس هذا الجانب، فكما جاء فيها "نحذّر الأولياء من مخاطر سوء استعمال التلفاز، ومشاهدة أبنائهم الفاسد من برامج قنواتها، ونحثّهم على مزيد من الصّرامة وحسن التحكّم"[3].

---

[1] Amélie Marie Goichon,tome1,Opcit, p1.

[2] Ibid.

[3] مجمل لوائح إصلاحات أنظمة الأعراس، 2006، ص20.

يحرص الأبوين على تعليم أطفالهم الفضائل والأخلاق الأساسية وكذا الاحترام الصارم للقوانين الاجتماعيّة يقول م. بابكر 56 سنة "تعرّضت في طفولتي لتربية قاسية، لكن حينما كبرت وجدتني أحمل رصيد من الصفات والطبائع تعلّمتها بفضل أسلوب تربية والدي الصارمة"؛ كما يتحمّل الأبوين مسؤولية أخلاقيّة كبيرة حيال سلوك وتصرف ابنهم، من جهتين أولا اجتماعيا لضرورة الانضباط لقوانين الجماعة، وثانيا دينيا وشرعًا فكما يحاسب الفرد نفسه على ما اجترحه من أفعال وسلوكات وذنوب قد يقترفها، يحاسب الأبوين نفسهما باستمرار على ما يعلّمان أبناءهم من قيم وسلوكات، لذلك فإنّ التربية الدّينية للطفل واجب مقدّس وثقل ديني يتحمّله الأبوين وينالان أجره في الآخرة،

المراقبة والمتابعة الدائمة:

تلاحظ غوشون إحدى الحقائق التي نادرا ما يمكن ملاحظتها في مجتمعات أخرى وهي انتزاع الطفل مبكرا من حضن أمه واصطحابه مع والده إلى الشمال وهو ما أسمته بـ"**الإزالة المبكّرة للطفولة**" الذي عادة ما يكون في سن الرابعة أو الخامسة، عندما تكون رعاية الأم أقل ضرورة. على العكس من ذلك، إذا بقي الطفل في البلاد، فإن تأثير والدته وحدها سيشكله[1]. مثل هذه الممارسة تستهدف بالدرجة الأولى تعزيز النّضج المبكّر للطفل من خلال احتكاكه بأبيه في العمل، وأيضا المتابعة والمراقبة لسلوكاته وأفعاله من طرف أبيه. لذلك لا تنجو أبسط السلوكات والأفعال التي يقوم بها الأطفال عن التعليق أو التصويب والتوجيه، لكن يستحيل أن يظلّ الأبوين ملازمين لطفلهما في مكان وزمان، لذلك نجدهما يحرصان في تربيتهما على استشعار مراقبة اللّه ومخافته، وتنشئته على "تقوى اللّه"، وتذكيرهم باستمرار أن الله يراهم دائما.

[1] Amélie Marie Goichon,tome1,Opcit,p54

كما أنّ الطفل إذا جاء بسلوك مشين فإنّه سيعاقب ويؤدّب في حال خطئه حتى لا يعود مجدّدا، وينتهي عن ذلك السلوك للأبد. تصف غواشون كيف كان يعاقب الطفل الصغير قديما في مزاب: "عقوبات الأطفال تشبه التي عندنا، ولكن في مزاب حيث لا يعرفون الحلوى، يحرم الطفل من تناول وجبته من الطعام، أما الضرب فلا شحّ فيه، ولكن ليس على اليدين أبداً: لأّن ذلك سيجعل منه لصّا، وكذلك يمنع ضرب الطفل بكفّ على وجهه، تقول السيدة ر.ش 89 سنة " الوجه مكرّم يحرم ضرب الطفل على وجهه، ومن ضربت طفلها كفا فإنها تغرم بـ12 دورو كفارة عليه... [تضيف] الضرب على القفا هو أفضل وأنفع للطفل وأصحّ لجسمه وأمنع للعودة إلى فعلته مجددا"[1].

يتمّ تخويف الطفل بعدّة أنواع من الفزاعات، "الغول" الذي يسمى بالمزابية "زلومة" غول آخر يدعى "كدّاد العظام" سراب الظهيرة الرجل الذي يدعى " بوقايلة"[2] لتخويف الأطفال الذي لا ينامون في "لقايلة".

الصبر وضبط النّفس وتأجيل الرغبات:

ظروف الحياة وقساوة العيش، شكّلا هذه القيمة البارزة للفرد المزابي الذي يعرف بالجلد وتوفير العيش وكذلك المرأة التي عرفت بالكد والاقتصاد في ظلّ اغتراب زوجها في التلّ، إضافة إلى تمسّكها بقيمة "تحمّل مسؤوليّة العائلة الكبيرة"، والقيام بجميع شؤونها في صبر واحتساب. كذلك تركّز التربية المزابية في إحدى أهم تفاصيلها، بتدريب الطفل على تحمّل الظروف الصعبة والتأقلم معها، كما تعلّمه التضحية من أجل الآخرين وضبط نفسه وتأجيل رغباته، كما تحاول الأمهات المزابيات بترسيخ هذا السلوك تعزيز النضج في أطفالهن.

---

[1] مقابلة مع السيدة ر.ش 89 سنة، بتاريخ **15.01.2021**، بمنزلها.

[2] Amélie Marie Goichon,tome1,Opcit, p55.

البساطة والزّهد:

يشير أندريه رافيرو إلى بروز قيمتي البساطة والزّهد في الممارسات التي يقوم بها الفرد المزابي، فحدّ كلّ شيء هو تلبية الحاجات الضّروريّة ولا مجال لتحقيق الكماليّات[1]، وكلّ وسائل البناء وتشييد البيوت تتميّز بتصميمها المتواضع[2]، كما تشير غواشون إلى الحضور الأثير لهذه القيمة في كلّ تفاصيل الحياة المزابيّة، فصعوبة الحياة وقسوتها جعلتهم يتطبّعون في جميع سلوكاتهم على التخلّي عن كلّ التوافه والكماليات الزّائدة، لأن المجتمع أنشأ تحت شعار ديني، والمشائخ الذين ساهموا في ذلك حبسوا أنفسهم في هذه الصحراء القاحلة للاحتفاظ بتلك الضروريات والتّقشّف فيها، إذْ طبّقوا ذلك بدقّة وصرامة، كما لا توجد في مساجدهم نحوت ولا زخارف، حيث يراعى فيها البساطة و التقشف و الابتعاد عن كل ما قد يشغل المصلي عن الخشوع في عبادته، حتى المحراب فإنه خال من أي زخرفة، حتى في المساجد المبنية حديثا نلحظ فيها التزاما بتعاليم الشرع الإسلامي كما يرون. وحتّى بيوتهم خالية من كلّ الزخارف وحياتهم بسيطة لدرجة أنّ تاجرًا مزابيا غنيا في الشمال والذي حقّق أرباحا كثيرة، يجهل تماما حياة الترف والبذخ والإسراف، وزيّه يشبه الرّجل الفقير في بساطته[3].

لذلك تقلّ وتختفي كلّ أشكال التمييز الاجتماعي بين النّاس فالنّاس كلّهم سواسية، يرتدي الغنيّ والفقير ملابس واحدة ولا يمكن التمييز بينهما[4]، "في مزاب لا مجال للتّباهي والتفاخر بالمغريات"[5] حيث تقام الأعراس جماعيّة، مع بساطة مهر الزواج المحدّد من طرف المسجد. ويشير ماسكراي إلى أنّ الكثير

---

[1] André Ravéreau, **Le M'Zab une leçon d'architecteur**, Sindibad, Paris, France, 1981,p 38.
[2] Claude Pavard, Opcit,p 101.
[3] Amélie Marie Goichon, tome II, Opcit, p 104.
[4] Smaïl Benhassir et Hocine Seddiki, **Le M'zab**, Al Bayazin, Alger, 2013, p147.
[5] Ibid.

من قوانين واتفاقات مزاب الخاصّة بتحديد النفقات تبدو جدّ غريبة، لكنّ هدفها الرئيسي هو منع الأغنياء من إشعار الفقراء بالحرج.[1]

كما يشرف العزابة على السوق إشرافا لا هوادة فيه، ويحددون الأرباح ومن ثم أسعار كل سلعة، كما انهم يحددون ما يجوز تداوله وبيعه في السوق وما لا يجوز، مراعين في ذلك القيمة الاستعمالية للسلعة ومانعين التوافه التي تضيع المال دون فائدة. لذلك انطلق واضعو التنظيمات والقوانين المزابية من قناعة راسخة خلاصتها أنّ التطاول في البناء والتفاخر بالمقتنيات، هي وراء كل الشرور والأدواء التي تصاب بها النفوس. فمن جهة هناك التباهي والفخر والاستعلاء، ومن الجهة الأخرى هناك الحسد وإذكاء روح التنافس والحسرة التي تؤدي إلى الشحناء والبغضاء.

هذه القيمة التي لا تختفي عن حياة الأم المزابيّة في سمتها ولباسها، وكذا استغنائها عن كلّ ما هو كمالي، واكتفائها بالضّروريّات، تستغني عن شراء المستلزمات الجاهزة وتقوم بصناعتها بنفسها. وتعلّم طفلها القناعة بما لديه والتفكير في غيره من الناس الضعفاء والمحتاجين، وعدم الانجراف وراء المغريات.

الطاعة والاحترام:

من القيم الاجتماعيّة البارزة التي يتمثّلها الفرد بحرص في مزاب، قيمة الطاعة، والامتثال للقوانين العرفية، والمؤسسات الاجتماعية، وطاعة الصغار للكبار، كما أنّ الطاعة بشكل عام قيمة بارزة في كثير من الممارسات، كطاعة المرأة لزوجها وطاعة أمّ الزوج واحترام النظام العائلي الكبير، يقول إبراهيم شريفي: " في مزاب، عندما نقول لامرأة بأنّها امرأة كاملة، عندما تكون مطيعة، ومهذّبة، ومحترمة للنّظام العائلي الكبير الذي تنضمّ إليه"[2]. وكذا احترام المؤسسات العرفية والامتثال لتنظيماتها الاجتماعيّة، كما يحترم رجل

[1] Emile Masquery, **Les kanouns du Mzab**, Opcit,P224.
[2]Brahim Chrifi, Op.cit, p365.

العلم ورجل الدين إلى درجة أنّ اتفاقات واد مزاب تكفل عدم التعرّض إليهما وتدين من يفعل ذلك بغرامة، "أي شخص يهين رجل علمٍ أو طالبا فعليه دفع غرامة 10 فرنك".[1]

كما تظهر هذه القيمة الاجتماعيّة في أبسط الممارسات كمصافحة المرأة المسنة بيدين اثنتين، ويتمّ ترسيخ هذه القيمة في الطّفل في سنّ مبكّر ويمكن ملاحظة ذلك في تعليمه أسلوب مخاطبته للكبير، بضرورة استخدام عبارة "**حمالديك**" كواجب أخلاقي في مخاطبة الكبير ويوبّخ الطفل إذا نسي أو سهى عن قولها، لأنّ ذلك يعبّر رمزيا عن نوع من عدم الاحترام والاستهانة بالكبير، وأيضا يتمّ تعليم الطفل أن لا يمسك الإكرام الذي يقدّمه له الكبير بيد واحدة، حيث يعبّر هذا السلوك عن غياب للباقة في التعامل والاحترام، لذلك نلاحظ أن الأطفال ينشؤون منذ سن صغيرة على تناول أي شيء يقدّم لهم ببسط يديهم الاثنتين وإذا لم يفعل يقال له "**ادج أوران أشوشغ**" أي اجمع راحة يدك حتّى أعطيك، "فالمزابي دون استثناء يجمع راحة يديه أو مايسمّى بـ(أُوران) ليمسك بالإكرام".[2] فالمجتمع المزابي تجذّرت قيمه الأخرى على أساس احترام هذه القيمة "الطاعة والامتثال والاحترام".

الاحتراز والاحتياط:

تنبع هذه القيمة من المنظومة الدّينيّة للمذهب الإباضي، الذي اعتبره الباحث بيار كوبرلي (*Pierre Cupperly*) المذهب الإسلامي الأكثر صرامة؛ وخصوصا في جانب العقيدة التي تتميّز في الكثير من مباحثها بالصّرامة التي تفرض نوعا من الاحتياط والتحرّز الديني في أمور مصيريّة يبنى عليها عمل كأمور الاعتقاد والعقيدة، والذي يعكسه مثلا المبدأ العقدي الذي يرى بمسألة "الخلود في النّار وأنّه لا منزلة بين المنزلتين"، هذا المبدأ العقدي ينعكس على المستوى العملي في حزم وصرامة دينيّة تفرض اللجوء

---

[1] Emile Masqueray, Opcit, p226.

[2] الأستاذ عبد الوهّاب حمو فخار، شاعر وباحث في اللغة الأمازيغيّة وآدابها، مراسلة كتابيّة بتاريخ 03 ماي 2014م.

عمليّا إلى مبدأ "الأخذ بالأحوط"، و"سدّ الذرائع" التي تعكس الصرامة والحرص في الممارسات الدينيّة وحتّى الاجتماعيّة، بحيث تنعكس آليا على ممارسات الفرد وقيم المجتمع. ويتجلى ذلك واقعيا في حرص المرأة في الاستفتاء لأمور دينها في أبسط تفاصيلها والارتباط المتواصل بهيئة تمسيريدين في كافة مسارات حياتها من بداية تعلّمها للصلاة وأحكام الصوم وبقية الشعائر، إلى تردّدها المستمر عليها لمراجعة صلواتها أو الاستفتاء فيما أشكل عليها، المواظبة على الصلوات الخمس وباقي فرائضها وعدم التفريط فيها، وأيضا الاحتراز في طهارة الثوب والمكان المخصص للصلاة حيث يخصص ثوب لذلك، وهذا عدا الالتزام الأخلاقي الذي يميز معتنقي هذا المذهب.

كذلك الطفل ينال نصيبه من تعليم هذه القيمة "الإحتراز والاحتياط"، من اقتراف لأي سلوك مشين، كأن يكذب في قوله ولا يقول الحقّ أو يخون ويغشّ الأمانة التي اؤتمن عليها أو يسرق، حيث تولي الأسرة هاتين القيمتين "**الاحتراز في الصدق والأمانة**" ثقلا رمزيًّا كبيرا، فقد لا تنظر الأم لوجه ابنها وتحاسبه حسابا عسيرا إن اقترف إحدى هاتين الخطيئتين، لكنّ ما يجعلها أكثر ثقلًا رمزيّا ليس فقط البعد الدّيني الذي يحمّل الوالدين المسؤولية الأخلاقيّة على ابنهما، ولكن تحمل هاتين القيمتين أيضا ثقلا اجتماعيّا هو أنّ النّاس تعوّدوا أن المزابي أهل للثقة والأمانة، وبالتالي فقد أصبحت هنا كنوع من الرأسمال الرمزي والأخلاقي الذي يدين به المزابي أمام كلّ من يعرفونه، لذا وإضافة إلى ثقله الدّيني تحرص الأمهات بصرامة وحزم في المحافظة عليه، كما لا تقبل الأمّ لطفلها أن يلعب بشيء أو يحضره معه إلى البيت حتى وإن وجده في الشارع، تعيده إليه وترسله ليعيده إلى المكان الذي وجده فيه، إذ تعتبره نوعا من السرقة والاستحواذ على ممتلكات الغير.

الجدّية في العمل والكدّ:

الجدّية في العمل والكدّ قيمة يتمثّلها الفرد المزابي بحرص بشديد، فتقديس العمل ناتج عن عقيدة راسخة لديهم "الإيمان قول وعمل"، يقول بورديو في سوسيولوجيا الجزائر: "والأعمال لا تقلّ أهميّة عن

الإيمان، والعمل يفهم بالنّسبة للفرد المزابي على أنّه مجال للزهد والورع مع الجدّ والحرص، كما يعتبر شيئا مقدّسا (sacré)..العمل هو سلوك وواجب ديني"[1]، لذلك يعدّ بقاء الشّخص في مزاب من دون عمل عيبا جسيما في حقّه[2].

حتّى رجل العزابة عليه أن يعتمد على نفسه في تحصيل معاشه، فقد يكون عضوا في حلقة العزابة وفي نفس الوقت فلاحا أو تاجرا أو صاحب حرفة، تقول غواشون: "في المجتمع الميزابي لا يقتصر العمل اليدوي على الفقراء والأميين. الكلّ في مزاب، وحتى أكبر مشايخهم يتعاطونه ويقدّسونه"، وهي نفسها ملاحظة مالك بن نبي في زيارته إلى واد مزاب، في المؤذّن الذي استقبله في المسجد على هيئة العزابة ولباسهم كما كان يتوقّع، لكنّه اندهش حين التقى به صباح غد بلباس الفلّاحين وهو عائد من حقله، في "القرارة" قدموا له إمام المسجد الذي عاد ولا شك لتوه من فلاحة نخله، كان يلبس لباس الفلاحين..ويداه القويتان مخددتان من كثرة العمل، جعلته يستنتج أنّ العمل هو القاعدة التي تحكم هذا المجتمع[3]. و "لأنّ الميزابيين أمة العمل والنشاط لا تصب احتقارها إلا على المتبخترين في الحلل الزاهية في وقت العمل والكد، المخلدين إلى الراحة يتّكلون على خدمهم وعمالهم أن يقوموا بشؤونهم"[4].

وهي قيمة تتمثّلها المرأة كما يتمثّلها الرّجل على اختلاف أدوارهما، بالنسبة للمرأة فإنّ ممارسة النّسيج "عمل مأجور"، ليس بالمعنى الاقتصادي لكن بالمعنى الدّيني الرّوحاني، النّسيج عمل فيه أجر أخروي

---

[1] Pierre Bourdieu, **Sociologie de l'Algérie** , 5 éme edition ,paris, France, 1974, p44.

[2] Ibid.

[3] Malek BENNABI **''l'invitation du M'zab'',** révolution Africaine numéro 274 du 20 Mai 1968.

[4] محمد علي دبوز، **نهضة الجزائر وثورتها المباركة**، ج1، ط1، 1965م، ص196.

(أخدام ديس أرّازن)[1]، أو على حدّ تعبير جون دولور هو عمل ذو قيمة (*c'est un travail méritoire*)،[2] لذلك نجد أنّ جميع النّساء المزابيّات يمارسن النّسيج، يلبسن منها، كما يبعن منها في السّوق.

ويعتبر عيبًا على المرأة أن لا يكون لديها منسج تعمل فيه، وصوفا تغزل فيها. حتّى المرأة الغنية تعمل وإن كان لديها في البيت خدم، لذلك نجد المرأة تقضي كامل يومها تقريبا أمام المنسج الذي يتحوّل معها كامل السّنة وحسب الفصول، من فضاء إلى آخر ومن القصر إلى الغابة، ونجده يتنقّل في داخل المسكن من التيزفري إلى وسط الدّار ومن إلى الرّواق (إيكومار) ...تقول ف.ك: " العمل في المنسج ليس قضيّة اختيار أو عدم اختيار، فكلّنا نعمل فيه، الكبيرة والصّغيرة، الغنيّة والفقيرة، الكلّ يعمل باستمرار وفي كلّ الأوقات، لا يوجد أوقات للراحة أو التّكاسل"[3].

"وكانت المرأة المزابيّة تنهض هي ومن معها من النّساء في السّحر الأعلى قبل الفجر بساعتين، فيبدأن النّسج على قناديل الزّيت الخافتة.. ولا يتوقّف النّسج طول العام إلا في يوم الجمعة والأعياد وفي مآتم الأسرة وأعراسها، وإذا جلس قسم من نساء الأسرة وفتياتها للنسج جلست الأخريات للغزل والاستعداد للمنسج التالي، لا ينتهين من واحد إلا ويشرعن في الآخر"[4].

انطلاقا من هذا الاعتبار فإنّ المتخيّل المزابي كما يقول إبراهيم شريفي يعدّ المرأة: "المرأة الحقيقيّة، والتي هي امرأة بأتمّ معنى الكلمة، هي تلك التي تعمل وتمارس النّسيج"[5]، فبه وبما تنتجه من منسوجات صوفيّة تقاس قيمتها وتحدد مكانتها في المجتمع ونّسقه السوسيوثقافي، لذا تحرص على تعليمه لبناتها في

---

[1] Madeleine ALLAIN et Jean DELHEURE , **Le travail de la laine à GHARDAÏA**, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n° 27 1979,p7.

2 Ibid, p6.

[3] مقابلة مع السّيدة ف.ك، 80سنة (1932م)، في بيتها، يوم 07 أفريل 2012م، غرداية، الجزائر.

[4] محمد علي دبوز، **أعلام الاصلاح**، ج1، مرجع سابق، ص112-113.

[5] Brahim CHRIFI, Op.cit, p301.

البيت منذ صغرهنّ، فبه ترتفع قيمتهنّ الاجتماعيّة، ولذلك تأثير حتّى على زواجهنّ المبكّر. وكلّ هذه العادات والاعتقادات تخلع قيمة رّمزيّة للجدّ والحرص على ما تصنعه اليدين، إذ تمثّل نماذج لسريان، وانديا‌ح مفاعيلها السوسيوثقافية على ممارسات الأفراد وتعهّدهم للعمل والإستنفاع بجهد اليد في صناعة منتوج نافع.

كما يسرد الباحث في التراث المزابي عبد الوهاب فخار في كتابه (تايدَرْت نْ وَغلان) (سنبلة مزاب)، قصة تؤثر في القديم[1] عن امرأة فقيرة التي كانت تخرج كلّ يوم لتعمل من أجل تحصيل لقمة عيشها، عندما خرجت كعادتها في وقت السحر للعمل، إلا أنّ شبحا مخيفا (أزغوغ) وقف في طريقها، فخافت المسكينة ولم تعرف ماذا ستفعل؟، فبدأت تفكّر: إذا تقدّمت فإنّ الاقتراب من هذا الشّبح يخيفها، وإذا تأخرت إلى الوراء وهربت منه، فإنها ستموت جوعا وتبقى من دون عمل، فالزّمن صعب (اَزمان يُعر)... من شدّة الفزع صرخت المرأة مع نفسها: "وغَ نَعر دَ زّمان مَّغ دازْغوغ " أيهما أصعب الزّمن أم الشّبح"، حينها فقط سمعها الشّبح فأجابها:"إنّه الزّمن، إنّه الزّمن"، عندها بسرعة حملت أشياءها وواصلت طريقها إلى عملها، إلى أن تركت ذلك الشّبح من ورائها.[2]

هذه القصّة الرّمزيّة التي تروى غالبا، تتحول بالتكرار إلى وثيقة اجتماعية وتاريخية وإثنوغرافية ترصد لنا معالم الحياة الاجتماعية التي كانت تعرفها المرأة قديمًا، والقيم التي تطبع سلوكاتها، فتداولها مثلا يكثر في الحديث عن الاقتصاد والعمل والإنتاج، كما لترويض المرأة أيضا في الحرص والمسارعة في أعمالها، كما سارعت المرأة في القصّة هروبا من قساوة الزّمن، وتصوير الزّمن بأنه لا يرحم. إذن فلا لاشكّ أنّ

---

[1] مقابلة مع السّيدة ف.ك، 80سنة، مقابلة سابقة.

[2] عبد الوهاب بن حمو فخار، **تايدَرْت نْ وَغلان (سنبلة مزاب): تَسُنايْت سِ إزلوان سْ تومزابت**، مطبعة الواحات، غرداية، الجزائر، 1994م، ص32 ص33.

جدّية المرأة وحرصها في أعمالها، ومضاعفة إنتاجها، لها حظّ كبير من هذه الثّقافة الاجتماعيّة، مع دورها الكبير في إعادة إنتاجها من خلال دورها التربوي والتنشيئي. ومما يؤكّد القيمة الكبيرة للعمل الذي تمارسه المرأة، هو ما قام به **مادلين آلان** في كتابه (**Le travail de la laine à GHARDAÏA**) ، الذي كان في أكثره محاولة لجمع طرق عمل الصوف ومراحله وأشكاله، إلا أنّه اختار أن يفتتحه بمبحث يبرز فيه قيمة العمل بالنّسبة للفرد المزابي، وقيمة المرأة التي تمتهن حرفة النّسيج دينيّا واجتماعيّا، فيسوق إحدى أقوال النّساء (يقول لنا أجدادنا الأوائل: "حتّى لو ذهبتن إلى الجيران، خذن في أيديكنّ أداة مشط الصّوف "اللّقاط" (filəč)، ومن لم يكن لديه في ضميره حبّ للعمل فليصنعه في نفسه (بتّ حد لاشغرس أول نوخدام أديج أول نوخدام)، ، والذي لا يعمل، فإنّه يثقب القرب"(واسي وليخدّم يفّال أجدّيدن)، ومعنى ثقب القرب؟ معناه أنّ ذلك عيب وعار"[1].

ويضيف آلان مما يقوله الأجداد: "بقدر ما يحبّ النّاس العمل ويقدسونه، بقدر ما يحبّ اللّه العمل، المرأة الصّالحة هي التي لديها ضمير يحثّها على العمل، أينما ذهبت تصطحب معها عملها، تأخذ معها عمل النّسيج، تأخذ معها الصُّوف لتفرزها، تأخذ معها خياطتها، تجمع لديها أعمالا خير لها من الجلوس، وأوائلنا يقولون: " روح لعدونّم أميرقب تلوزد أولا يرقبام ترعيد"، (اذهبي إلى عدوّك جائعة ليس لديك ما تأكلينه خير من تذهبي إليه وليس لديك ما ترتدينه) لأنّ ما ترتديه من المفروض أن تصنعه بنفسها.

بل إنّه في وقت قديم كان من العيب أن يخلو منزل من آلة النّسيج لدرجة أنّنا نجد ما بين ثلاثة إلى أربعة مناسج في البيت، كما يندر أن تجد في منزل مزابي آلة مشط الصّوف "أقرداش" فارغة (غير

[1] Madeleine ALLAIN et Jean DELHEURE, **, Le travail de la laine à Ghardaïa**, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n° 27 ,1979, p7.

مستخدمة)، لأنّهم يعتقدون أنّ تركها فارغة يجعلها تدعو عليهم بالشرّ وتقول: "ارعاني، ارعاتن آربِّ " (لقد تركوني عاريا، فعرّهم، يا ربّ)[1].

ونجد أنّ هذا لا يقتصر على النّسيج فقط، ولكنّه كبعد ثقافي يظهر في كلّ ممارستها وأعمالها الأخرى، لذلك ربّما نجد في الشكل المعماري القديم للبيت المزابي أنّ الرحى (الحجريّة) التي يستعان بها في طحن الحبوب يتمّ تثبيتها في أحد زوايا وسط البيت، قرب المنسج حتّى تشتغل بها أي امرأة زائرة ولا تجلس مكتوفة اليدين[2]، ولأنّ الأعمال لا يجب أن تتوقّف عند تبادل الزيارات[3] كما تقول غواشون، فصالة استقبال الزائرات هي المكان الذي يتمّ فيه النّسيج، وغالبا ما يوضع فيها عمل لإشغال اليدين كطحن الحبوب، أو طحن العلف أو فرز الصّوف... كما أنّه من الحالات التي تسقط فيها المرأة في النظام الاجتماعي "التبرية" عندما تترك عملها لكي تستمع وتتفرج على اللّهو الذي يحدث في الخارج.[4]

إذن هذا السياق النفسي والاجتماعي المحيط بالفرد يتعلّم من خلاله الأطفال عند احتكاكهم بآبائهم وأمهاتهم في مختلف أعمالهم، حبّ العمل والجدّية والانضباط، ولا يخرج الطفل عن هذه السمفونيّة لكونه صغيرا بل حتّى هو لديه وظيفة ودورا محدّدا منوطا به، وعليه أن ينضبط لنظام صارم بأن يستيقظ مبكّرا مع أذان الفجر ليتوجه للمدرسة القرآنية ويعود منها، ليرتدي محفظته متوجها مرة ثانية إلى المدرسة الرّسميّة، وهدف هذا النظام الصارم حتّى يتعلّم الطفل الانضباط وكذلك لينشغل في كامل وقته، ولا يتبقى له وقت ليتلفت إلى الملهيات التي قد تتسبب في ضياعه.

---

[1] Madeleine ALLAIN et Jean DELHEURE,Opcit, p19.

[2] السّيّدة **ف.ب**، مقابلة سابقة.

[3]- Amélie Marie GOICHON, Op.cit, p59.

[4] Ibid, p232.

الحشمة والتستّر:

يرتدي الرجل كما ترتدي المرأة ملابس محتشمة وساترة، قد تختلف وتتنوع لكنها دائماً تتحرّى وتلتزم بحرص على مراعاة مبدأي الحشمة والسترة، وتجنّب البذخ والإسراف في اللباس، أو اتباع وتقليد الموضة الغربيّة، فاللباس يجب أن يخفي جسد المرأة (مبدأ الحشمة) وأن يؤكد الهوية الإسلامية (من دون تقليد الغرب) وهوية المرأة (من دون تقليد الرجال). وفي الغالب يبدو سمت النّساء المزابيات واحدًا محتشمًا وساترًا لهنّ، حيث لا يمكن أن نلمح مظاهر للعري في اللّباس، حتّى في أبسط أشكاله، كارتداء ملابس مكشوفة الذراع كاملا، حتّى وإن كانت في بيتها، كما أنهنّ كثيرا ما يتفادين شراء اللباس جاهزا ويفضّل المخيط من اللباس، حتّى تتمكّن المرأة من اختيار التصميم المناسب الذي يحقّق لها السترة والحرمة أمام النّاس. وبالمثل يربّى الطفل الصغير والبنت منذ الصّغر على الالتزام بالحشمة والتستّر.

تعهّد مجالس القرآن:

تحظى قيمة الاهتمام بالقرآن الكريم رتبة مرتفعة في قيم المجتمع المزابيّة، حيث تظهر بشكل بارز في مجالس القرآن التي يتعهّدها الجميع دون استثناء وبشكل دوري في المساجد ومجالس الذكر والأعراس، فاعتناء مزاب بكلام الله تتجلى في محاضره ومعاهده، لا تمرّ مناسبة دون فتح مجلس لقراءة سورة يس، لا تجتمع النّساء في لقاء دون أن يعقد مجلس لقراءة القرآن، كما لا يخل بيت من هذه العادة التي تقتضي بجمع أفراد العائلة والأبناء بالخصوص في مجلس للقرآن، والذي يكون عادة بين صلاتي المغرب والعشاء بشكل يوميّ، إضافة إلى مظاهرا الاحترام التي يحظى بها الفرد الخاتم أو المستظهر لكتاب الله.

التماسك العائلي:

العائلة المزابيّة تحرص بشكل كبير على المحافظة على تماسك أفرادها، انطلاقا من المبدأ الدّيني الذي يشدّد على قاطع صلة رحمه، لذلك فالزيارات العائليّة تعتبر واجبا دينيا مقدّسا، وإذا تزوج أخوين فإنه

لا يمكنهما أن يستقلّا ببيت لهما[1]، بل يبقيان في العائلة الكبيرة، وقد يربيان أبناءهم ويزوجونهم وهم في إطار العائلة الممتدّة، ليحافظوا على تماسك العائلة. تقول كاثرين شوفو: "باعتبار كونهنّ لا يشاركن في الحياة العامّة، تتمتّع النّساء في مزاب بعلاقات اجتماعيّة ثريّة، حيث غالبًا ما يجتمعن حول عمل يمارسنه بشكل جماعي، وينظّمن زيارات عائليّة، أو زيارة نساء الجوار"[2].

فتنظيم المناسبات واللقاءات العائليّة يتمّ باستمرار، وكثيرا ما تنظّم لقاءات لجمع أفراد العائلة الواحدة تضمّ أبعد أقربائهم بهدف الحفاظ على التّماسك العائلي وتعرّف الأجيال الجديدة على جميع أفراد العائلة. تعبّر الباحثة التّونسيّة صوفية حنازلة التي زارت المنطقة لمرتين متتاليتين، عن ذهولها الشديد عند حضورها في اجتماع عائلي لإحدى الأسر المزابيّة، لوجود أبعد الأقرباء داخل هذا اللقاء العائلي وللعدد الكبير من الحاضرات، واندهشت بشكل أكبر عند معرفتها أن جميع من هنّ في هذا اللقاء يعرفن بعضهنّ معرفة قويّة.

التمسّك بالهويّة المزابيّة:

يحرص الفرد على المحافظة على هويته المزابيّة، في لباسه الذي يرتديه والمرأة في الحجاب الذي ترتديه، وفي التزامهم بالقيم المزابيّة، التي تمثّل مرجعيّتهم الدّينيّة والفكريّة، كما يحرص على التميّز وعدم الذوبان في الآخر شكلا وفكرا خاصّة "الغرب"[3]، يعتز بتقاليده وعاداته ولغته. وهذه الهويّة هي نتيجة للتنشئة الاجتماعيّة الموجّهة، والضبط الاجتماعيّ "الصارم"، إذ ينشأ المزابيّ متمسّكا بهويّته، لا يرضى عنها بديلا،

---

[1] Kaddour Zouilaï, **Des voiles et des serrures: de la fermeture en Islam**, L'Harmattan، 1990، p176.

[2] Cathrine Chauveau, Opcit, p103.

[3] فضيلة فخار، معلّمة ومرشدة، مقابلة حول قيم وهويّة المرأة المزابية، بتاريخ 01 ماي 2014م.

وأبرز عناصر هذه الهويّة هي: المرجعيّة الدينيّة، التاريخ والأسلاف، اللغة المزابيّة، العادات والتقاليد، الأرض والوطن. وهذه هي أهمّ العناصر المكوّنة للثقافة المزابيّة.[1]

إذن هذه هي أبرز معالم التربية المزابيّة التي اخترناها، والتي لا تبتعد عن قيم المجتمع عامّة، عرضنا لأهمّها، وقد نكون أغفلنا بعض القيم ولم نذكرها، وذلك لتداخلها الشديد مع بعضها البعض.

VI. البناء التنظيمي الاجتماعي للأسرة المزابيّة :

إنّ الانفتاح الجديد على الخارج الذي صاحب موجة الهجرة إلى التلّ لم ينعكس تحوّلا وتطوّرا واضحا أو بارزا على نمط حياة المجتمع وطبيعة ممارسته، بل بقي محتفظًا بثباته، وهذا راجع أساسًا إلى ثبات عاملين أساسيين، إضافة إلى العوامل التي ذكرناها آنفا:

الأوّل: هو محافظة الهياكل والمؤسسات الاجتماعيّة على سلطةٍ ونفوذٍ قويّين على الأفراد، أمكنها من الوقوف ضدّ أي تغيّر ممكن الحدوث، قد يؤثّر على بنيته الدّاخليّة. فالظروف التاريخيّة التي عاشها دفعته إلى إنتاج موانع تقليديّة ودينيّة يحتمي تحتها (***Garde-fous***) كما يسمّيها مالك بن نبي[2]، مع نزوع قويّ نحو سياسة (انغلاقية بنائيّة) نحو الخارج الدّخيل.

أمّا الثّاني: فهو التّنظيم الاجتماعي المحكم لحياة المرأة المزابيّة، والذي ساعد في فعاليّته عدة عوامل نحاول أن نوردها في هذا النّموذج:

- الإجراء المتّخذ بشأن منع المرأة المزابيّة من السّفر خارج مزاب.

---

[1] إبراهيم فخار، **التعليم الجامعي والقيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة**، مذكّرة ماجستير، تخصّص: علم الاجتماع التّربوي الدّيني، جامعة غرداية، ص137.

[2] **Malek BENNABI "l'invitation du M'zab"**, révolution Africaine numéro 274 du 20 Mai 1968.

- تجنّب المزابيّين الزّواج خارج إطار المجتمع، واعتبار ذلك خطرا على هويّة المجتمع، وثقافته وقيمه.

- منع المرأة من التعلّم ومعرفة القراءة والكتابة، لتجنيبها الاحتكاك بالعالم الخارجيّ والمجتمعات الأخرى، واطّلاعها على قيمها وثقافتها، فلا ترى إلاّ النموذج المزابيّ، وهذا يجعلها تعيد إنتاج نفس القيم، ناقلة إيّاها إلى الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعيّة.[1]

- منع إدخال كل ما يستقدمه المستعمرون من التجهيزات كالكهرباء، والأدوات الحديثة، ومقاطعة كلّ من يقوم بذلك.

- الحضور البارز لنساء الهيئة الدينيّة النّسويّة " تمسيريدين"، في مختلف المناسبات الاجتماعيّة في الأعراس والمآتم. فوجودهنّ ضروري حتّى في أبسط التّجمعات النّسوية، وحضورهنّ يمنح هيبة رمزيّة للمناسبة، كما أنّ غيابهنّ قد يضعف من مكانة المناسبة اجتماعيا بين النّساء.**

- احتضان المرأة داخل العائلة التقليدية الممتدة (أحيانا يتجاوز عدد أفرادها 25 فرد)، حيث تكون هناك مطالبة بإثبات ذاتها وتحقيق استمرارها عن طريق وجود الجماعة (العائلة الكبيرة). فوجود الجماعة، أو الطرف الآخر له وزن كبير في حياة المرأة، حيث تكاد هويتها تكون مندمجة في الذّوات الأخرى التي تعتبر بمثابة مرآة عاكسة لصورة المرأة تحكم ذاتها و تقيمها من خلالها.

- التّضامن النّسائي القوي جدّا في الحياة اليوميّة، وعلاقاتهنّ الاجتماعيّة الممتدّة، والذي يعزّزه أكثر شيئين أولهما: تبادل الزيارات بينهنّ من أجل التّعاون في أعمالهنّ، "حيث أنّ أكثرها تمارس بشكل

---

[1] إبراهيم فخار، مرجع سابق، ص263.

** الشيء الذي يلاحظ أن قوة السلطة التي تفرضها هذه الهيئة في أوساط النساء تفوق بكثير السلطة التي تفرض على الرجال من طرف العزابة وهذا هو السّبب الذي جعل المرأة في مزاب أكثر محافظة على التقاليد من الرجل.

جماعي، ويندر أن تقوم المرأة بأعمالها منفردة أو وحيدة حيث يعدّ ذلك عيبا"[1]. أما الثّاني: فهو كثرة وتقارب المناسبات الدينية "العيد، المولد النبوي،.."، والثقافيّة التقليديّة "ينّار، أعمار، ألّاي، الزّيارة..."، التي تجمعهن ببعضهن أكثر، وهو ما يقوّي وظيفة المراقبة الاجتماعيّة وتتبع المرأة في مظاهر حياتها من كلّ نواحيها، والتي تكون محفّزة من ناحية إمدادها بقوّة معنويّة لتنغمس أكثر في الجماعة.

- الانتقال الآلي للوظيفة الضّبطيّة من "تمسيريدين" إلى النّساء، يمارسنها فيما بينهنّ، وذلك بفعل التضامن النسائي القويّ بينهن، ولعلّه الشيء الذي جعل من ضبطيّة الهيئة الدينيّة النّسويّة سارية المفعول أكثر ممّا هي عليه اليوم.

نلاحظ أنّ هذا البناء التنظيمي للحياة الاجتماعيّة، يشكل نموذج قائم بالأساس عن آليتين اثنتين:

الأولى: الحفاظ على انغلاق الوسط (الانغلاق البنائي) وتداول النّموذج الواحد، من خلال منع (السّفر، التّعليم ،الزّواج الخارجي، رفض التكنولوجيا) بهدف الحفاظ على "**نقاء السُّلالة القيميّة**" للمجتمع. بينما **الثّانيّة** حقّقت الحرص على قوة التّفاعل والتّماسك العضوي للبنيّة الدّاخليّة للمجتمع، من خلال الضّبطين العائلي، والاجتماعي الديني والذي هو وظيفة موكلة إلى المرأة نفسها (تمثّله العوامل الأربعة الأخيرة).

إذن هي خمس قرون، استطاع فيها هذا الهيكل التنظيمي لحياة المرأة أن يحافظ على تناسق واتّساق عناصره، ويتمّ إعادة إنتاجه في الوسط النّسوي من خلال عمليّتي التنشئة والضبط الاجتماعيين ، تحافظ المرأة على ثباته واستقراره بتعهّدها للدور المنوط بها، و التمسّك بالقيم الملزمة بها، حيث كانت خلالها أساليب المراقبة الاجتماعيّة دقيقة وفعّالة، بالشّكل الذي استطاعت من خلاله أن تجمّد نمط الحياة النّسويّة،

[1] السّيّدة ف. ك، مقابلة سابقة.

وتحافظ على ثباتها، ونمط بقيّة أفراد المجتمع عامّة، لمدّة ليست بقليلة من الزّمن حسب ما تشير إليه دراسات التغير الاجتماعي في المجتمعات التقليديّة.

يمكن أن نلاحظ تاريخيا أن ما سبّب اهتزاز تناسق عناصر هذا الهيكل التنظيمي، هو المساس بعوامل الحفاظ على انغلاق الوسط أكثر من عوامل الحرص على التماسك والتضامن العضوي، ففتح المجال لتعليم المرأة والسماح لها بالسفر والعيش خارج مزاب قلب من نظام الحياة الاجتماعيّة للمرأة، فمع دخول الاستعمار الفرنسي في مزاب، وبعدها انطلاق حركة الإصلاح الدّيني. التي رفضت بعضا من هذه القواعد بحجة أنّها جامدة ولا تتماشى مع العصر، فتحت مدارس الإصلاح المجال للمرأة لتتعلّم، وذلك في سنة 1950م، كما فتح لها المجال للسّفر لكن وفق ضوابط تنظيميّة حدّدتها اتفاقات واد مزاب، فكان هاذين العاملين كافيين للتغيير بشكل تدريجي من نمط الحياة. يأتي بعدها الانفتاح على النشاطات الاجتماعيّة الحديثة، وانتاج الفضاءات الخاصّة بالمرأة وهو ما سنأتي على ذكره فيما يأتي من فصول.

إذن نلاحظ أنّ التنظيم الاجتماعي لممارسات الأفراد في المجتمع المزابي، قائم على مجموعة آليّات قد تختلف بحسب الموقف والتغيّرات الجديدة، تجملها فيما يلي ونقسمها إلى قسمين:

حيث في **الوضع الستاتيكي** للمجتمع نجد اشتغال آليات:

1. **الاحتياط والحذر**
2. **المنع الصّارم**
3. **الضبط القويّ**

وفي **الوضع الديناميكي** يتم اللجوء إلى هذه الآليات:

1. **المراجعة وإعادة "التفاوض/ *négociation*" مع القيم:** التفاوض مع الوضعيّة السّابقة للتّهيئة إلى وضعيّة جديدة، يقول هولسينغر " خدمت صلابة معتقداتهم كقوة لتماسكهم الجماعي، لكن

شدّة تلك المعتقدات كانت تهدد أيضًا هذا التّماسك من وقت لآخر"[1]، وهنا نلاحظ أنّ المراجعة المستمرّة للقيم، لا تدلّ على اهتزاز المنظومة القيميّة وإنّما على قوّتها وثباتها تظهر هذه المراجعة في مختلف مراحل تاريخ الإباضيّة، والتي تتمثّل في مسالك الدّين التي تمنح أفراد المذهب مرونة سياسيّة في مواجهة التحوّلات الاجتماعيّة السياسيّة وقدرتهم على مراجعة المرحلة التي هم فيها مقارنة بهذه التّحوّلات، وبالتالي تُنتج نوع من المرونة وعدم الجمود على طابع واحد وعلى نفس الشّاكلة فإنّ مراجعة التنظيمات والقيم المستمرّ تعمل على إثراء لقيم والمحافظة عليها.

2. **احتواء التغيّر:** ما يسمّيه عبد العزيز خواجة بـ "احتواء التغيّر الاجتماعي داخل الضّبطيّة وتغيّر الضّبط للتوافق مع التغيّر باستمرار"[2].
3. **تأصيل الجديد**[3]
4. **الاندماج والتكيّف والتأقلم مع الظروف**

كلّ هذه الآليات تعود دائما إلى مبدأ إعادة الإنتاج، ففي هذا الجانب يستغلّ إبراهيم شريفي الاقتراب البورديوي لتفسير وضعيّة المرأة في المجتمع، فالرّهانات كثيرة في الحقل الاجتماعي، والمحافظة عليها يتطلّب رأسمال رمزي، وهذا يتطلّب استدعاء مفهوم "إعادة الإنتاج"[4] لنفهم الوظيفة التي تقوم بها كلّ من

---

[1] Holsinger, D. C, **Migration, Commerce and Community: the Mīzābīs in Eighteenth-and Nineteenth-Century Algeria**. The Journal of African History, 1980, 21(01), p74.

[2] صوفية حنازلة، **المرأة الإباضيّة بين فقه الفرقة والعرف الاجتماعي**، مذكرة ماجستير، تخصص: حضارة، بجامعة سوسة، تونس، 2013م، ص46.

[3] محمد بوال، مرجع سابق، ص119.

[4] Brahim Chrifi, Opcit, p293.

العائلة، الجماعة القرابيّة، الهيئات الدينيّة، المدارس المحليّة الحرّة، والتي كلّ لها طريقتها الخاصّة، وضمن نطاق حقل الأفعال المتاحة لها، لاستمراريّة وتأبيد نموذج اجتماعي[1].

ولكن يدقّق شريفي أنّ استخدامه لمفهوم "إعادة الإنتاج"، لا يجب أن نتساهل في اندراجه ضمن المقاربة الوظيفية، حيث هذا يعني ارتباط بفكرة التوازن والثّبات، التي تفترض أن وجود نظام اجتماعي يميل إلى (إعادة إنتاج) غير منتهية في الزّمن، بنفس الطريقة وعلى جميع المستويات.

لأنّ المفهوم كما يقول شريفي يبقى غير عملي وواقعي، إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار التغيرات التي تحدث داخل هذا المجتمع. وهذا يعني أن يرتبط ارتباطا وثيقا بما يمثل الاستمراريات والتغيّرات، وهو ما تضمنه الدراسة الميدانية الملغّمة بوقائع مترابطة فيما بينها، ووضعيّات أكثر تحديدا .

ويعطي مثالا، كيف حاولت المؤسّسة الدينيّة في المجتمع، ومازالت تحاول، وأحيانا بنجاح في معارضة أيّ تغيير في الواقع، يرى فيه إضرارا للنّظام الاجتماعي، والتي يتمّ تقديمها كأمر وتوجيه ديني.[2]

الأسرة المزابيّة والتغيّرات الاجتماعية:

إلى غاية دخول مزاب في مرحلة من التغيرات الاجتماعية المتوالية، كانت الحياة الاجتماعيّة تحتفظ بنوع من الاستقرار و"المحافظة"، لكن مع تطوّر الحياة في مزاب، وتأثير الحركة الدينيّة الإصلاحية على مختلف مناحي الحياة وتفتح المزابيين على العالم الخارجي وهجرتهم إلى التلّ، بدأ التغيّر يدخل إلى الأسرة المزابية وبالذات بدأ يؤثّر في قيمها، حيث نلمس هذا التّحوّل في النّظام الاجتماعي والنّمط الحياتي المتّسم حديثا بالاستهلاكية والتّطلّع للاستقلال والتّفرّد والتّحرّر من القيود الاجتماعيّة، الموروثة لدى الأفراد والجماعات في المجتمع المزابي.

---

[1] Brahim Chrifi, Opcit, p293.
[2] Ibid.

يجب ألا نغفل عن الإشارة إلى أن التغيير عندما حدث لم تساهم فيه المرأة ولم تشارك فيه، فكلّ التّغيّرات التي حدثت لها لم تكن من اختيارها، إذ الشروط التنظيميّة الضّبطيّة القويّة لحياتها الاجتماعيّة تغرس فيها نزوعا أكبر إلى المحافظة وأقلّ قابلية للتأثّر من الرّجل، مع أنّها هي التي أوكلت لها مهمة التنظيم الاجتماعي لحياة المرأة المزابية (نموذج تيمسيريدين)، بحيث أيّ تغيّر يطرأ يكون بإيعاز من الهيئة الدّينيّة النّسوية، إلا أنّ التّغيّر نحو الحداثة والعصرنة كان من طرف الرّجل دائما.

وهذا ما تعبّر عنه شوفو حين تقول: "يعيش الرّجال المزابيون في الحداثة، يستعملون آخر صيحات التكنولوجية، يسافرون، يقتحمون مجال العمل والاقتصاد، كما أنّ لديهم روح كبيرة للمنافسة الاقتصاديّة،.. إنّهم يعيشون القرن العشرين لكن دون إقحام نسائهم فيه. وهناك يكمن المشكل الحقيقي، حيث فهموا جيّدا أنّ تماسكهم كان بفضل دور المرأة وهذا لعدّة قرون، وهم جدّ واعون بهذه الأدوار الحيويّة من أجل الحفاظ على المجتمع، لا يقدرون على فتح عالمهم وهذا ليس من باب جهلهم أسبابَ ذلك. فالمرأة تقوم بإثبات الاباضيين بأرض آبائهم، وكان لزامًا عليها مواصلة ذلك، ولهذا كانت حياتهم محروسة، مغلقة، تعيش بعيدًا عن العالم الحديث وبطريقة جدّ دقيقة".[1] فكيف وصلت موجة التغيير إلى المرأة وكيف استقبلتها، تجيبنا شوفو: "الرجال هم من أدخلوا الحداثة واندمجوا مع التّغيّرات، وإذا استطاع هذا التّغيّر أن يصل إلى المرأة المزابيّة فإنّ ذلك قد حدث بطريقة غير مباشرة"[2].

وهذا يعني أنّ القوة الضبطية هي التي جعلت المرأة أكثر راديكاليّة من الرّجال في رفض التّغيير، وأقلّ انسياقا نحو الحداثة، والتي كانت مهمّة تتولاها المرأة نفسها، فمامة نسيلمان التي وجد الايطالي إتيليو جورديو نفوذها فريدا من نوعه، ليس في الوسط النسوي فحسب، حيث كانت تلك (المحكمة النّسويّة) كما

---

[1] Catherine Chauveau, ، **La femme Mozabite : ses images et ses symboles selon les hommes**، DEA d'Ethnologie، université Paul Valery، 1986, p120.
[2] Ibid, p119.

يسمّيها تحاكم وتدين الرجال والنساء دون تمييز، أشاد بقوّة موقفها في مقاومة الاستعمار الفرنسي، الذي دعت فيه جميع النّساء إلى مقاطعة كل ما هو فرنسيّ (لباس، عطور، زينة، أحذية، أواني وأدوات منزليّة...إلخ)، أعدّتها في قائمة طويلة من الأوامر الصّارمة التي أصدرها ملتقى "لا إله إلا الله" أكبر تجمع نسوي في مزاب سنة 1882م.[1] وقد كانت الغسالات "تمسيريدين" هنّ من وقفن أمام إدخال التكنولوجيات الحديثة الاستعماريّة إلى واد مزاب، مثل الكهرباء التي ظهرت في حوالي 1930م، لكن بيوت العزابة في بن يزقن لم تدخُلها إلى غاية 1971م[2]. وهو الذي أكسب المرأة المزابيّة حكم ذاتي مستقلّ على المجتمع النسوي كما يقول بورديو.[3]

وفي خضم هذا التّحوّل الذي أفرز أنماط حياة جديدة، تبسط هنا شوفو تساؤلها المحوري: "**كيف بقي هذا المجتمع متناسقًا ضمن هذه الحداثة؟**"، وحسب نظرتها فإنّه مادامت التكنولوجيا هي الطّريق الذي أدخل المزابيّون من خلاله نماذج ثقافيّة مختلفة إلى مجتمعهم، فإنّه يجب عليهم المواصلة في إثبات ذاتهم، لكن ذلك يوجب الاهتمام مباشرة بالمشكلات المتعلّقة بالمرأة، التي مازلت تقاوم من أجل البقاء وإثبات نفسها.[4]

---

[1]– إتيليو جورديو، **ثورة النّساء في الاسلام**، دار الروائع، بيروت، لبنان، د.ت، ص43.

[2] Sara Benaissa, **Femmes mozabites et habitat à Guerrara (Algérie), Etude sur l'adaptation culturelle à un nouveau type d'habitation**, Master: Urbanisme et Territoires, paris, 2008, p77.

[3] Pierre Bourdieu, Opcit, p46.

[4] Catherine Chauveau, Opcit, p 124.

خلاصة الفصل:

هكذا هي مسيرة وحياة المجتمع المزابي لقرون عاشها، سمحت له بأن يشكّل بنى مخياله الاجتماعيّة وقيمه المؤسسة التي يعرف بها دائمًا أفراده أينما حلّوا وارتحلوا والذي يشكّل النموذج البدئي للمجتمع، وهذه المقدمة الجدّ مجملة عن الطبيعة القيميّة التقليدية التي كانت إطارا عامّا لحياة الأسرة المزابيّة، تسمح لنا بالتطرق للتغيرات الهامة التي حدثت في عالمها، وفي وضعيّتها بعد الهجرة للتل في وقتنا الحالي.

حيث نلاحظ في ختام هذا الفصل كما رأينا في مباحثه الأولى أنّ الأسرة المزابيّة تحمّلت في بداية المجتمع في ظروف قساوة الطبيعة، وظروف الاستعمار، وشظف العيش، كما تعرّفنا على تلك العوامل والظروف التاريخيّة المختلفة التي تحكّمت في تشكيل وبلورة قيم التربية المزابية.

كما رأينا الدّور الجوهري للبناء التنظيمي الاجتماعي للأسرة المزابية في تسيير الحياة اليوميّة، وسعي النّسق القيمي الثّقافي من خلاله على المحافظة على النّمط الذي بناه على مرحلة من القرون، والحرص على إعادة إنتاجه من جيل إلى جيل. هذا النّمط المعيشي تمكّن من الصّمود والاستمرار في وتيرته المعتادة، خاصّة وأنّ حاجيات المجتمع لم تشهد تطوّرا كبيرا على مدى قرون عديدة، لكن باعتبار تناسيه للبعد الزّمني الذي لا يتوقّف، بما يحمله في طيّاته دائما، عطاءا إنسانيا جديدا وضخما، وذلك نتيجة عزلته الذّاتيّة الطويلة، حتّى وجد نفسه أمام تحدّ الثّقافة الماديّة التي دخلت عليه من دون استئذان، أصبحت حاجات الأفراد الاجتماعيّة تتجدّد، وطرق تلبيتها تتنوّع وتختلف باستمرار، حتّى برزت على الواجهة الاجتماعيّة استراتيجيات جديدة في الحياة، يحكمها كما يقول إبراهيم شريفي النزوع إلى الفردانيّة والحريّة والاختيار الشّخصي لنمط الحياة.

لكن ما الذي سوف يحدث فيما بعد..؟!

هذا هو السؤال الذي اختارت شوفو أن تختم به دراستها التي أجرتها خلال الثمانينيات (1985م)، باسطة المجال للبحث عمّا قد يأتي به هذا التّغيّر المتسارع ربّما هو نفس السّؤال الذي نعدّه محورا لهذه الدّراسة ونحاول من خلالها أن نجيب عليه، بعد ربع قرن من الزّمن يفصلنا عن تحليلات وأسئلة شوفو، فما الذي حدث بالفعل؟

لمعرفة ما حدث بالفعل، ستساعدنا هذه الدراسة على التعرف على الأسرة المزابية في يومنا الحالي وهي تمارس دورها التربوي في التلّ. بحيث من الممكن أن نقول تبعا لفرضيتنا أنّ المخيال الديني والثقافي للأبوين هي عبارة عن مجالات قائمة بذاتها لتشكيل الاختيارات التربوية لهذه الأسر، لكن كيف ذلك؟ هذا ما سنحاول التّطرّق له خلال الدراسة الميدانية.

الباب الثاني:
البناء الميداني التحقيقي

الفَصْل الخامس:
محددات الدراسة الميدانيّة

تمهيد:

يسجل هذا البحث نفسه ضمن البحوث الفهمية من جهة والبحوث التفسيرية من جهة أخرى لنجيب عن السؤال: **إلى أي مدى يرتبط المخيال الدّيني والثقافي للأبوين باختياراتهم التربوية؟** وعلى هذا المنوال سنخصص هذا الفصل لنحقّق فيما قمنا بافتكاكه في فرضيات هذه الدراسة وبنائها، يكتسب هذا الفصل أهميته المحوريّة ضمن هذه الدراسة باعتباره أهمّ مرحلة تسمح للباحث بالكشف عن مدى تحقّق فرضياته بعد جمع وتحليل الشواهد والمؤشرات خلال الفرصة الميدانية التي سمحت لنا بالاحتكاك بعيّنة الدراسة والاقتراب من واقعها الاجتماعي، لاكتشاف الصيرورة التي آلت إليها، وتفاصيلها الاجتماعيّة، حيث سنعتمد خلاله اختبار فرضية بحثنا.

ولبرهنتها سنقوم بعرض وتحليل النتائج المتوصّل إليها إحصائيا –والتي تم جمع بياناتها من العيّنة المبحوثة–عبر خطوتين: أولا؛ من خلال عرض وتحليل الحزمة الإحصائية المجدولة والمتعلقة بالمخيال الثقافي للأبوين من جهة والاختيارات التربوية من جهة أخرى؛ ثم أخيرا تحليل واستنتاج العلاقة الارتباطية بينهما. لكن قبل أن نعرض إلى ذلك، سنبدأ أوّلا بعرض الإجراءات المنهجيّة التي اعتمدناها لاقتحام ميدان الدّراسة وجمع المعطيات.

1- منهج الدراسة:

ينطلق الوعي السوسيولوجي أولا وقبل كلّ شيء من وعي الاختلاف والتمايز، لأنّ هناك اختلافا في الأوضاع والمصالح والقيم والمشاريع المستقبليّة. ولأنّ هناك اختلافا فإنّه يتوجّب على البحث أن يغطّي مساحات متعدّدة من الحقل الاجتماعي ويعتمد مناهج متعدّدة، ولأنّ الزّمن السوسيولوجي يفرض وقائعه وأرقامه وتعداده وإحصاءاته خلافا للزمن الأنثروبولوجي الذي لطالما بقي زمنا قارا، ففي جلّ دراسته لا نعلم عن تحديدات وإحداثيات الزمن شيئا، وخلافا لذلك نجد أنّ الزمن السوسيولوجي ينقسم إلى مراحل تاريخية، ويعتمد على أنّ هناك فروق وطبقات بين المدن والقرى وحتى الأجيال، وهنا تأتي ضرورة المنهج الكمّي، لكن تبقى الأرقام غير كافية لوحدها، فقبل الوصول إلى الكمّ لابد من اشتغال على مستوى الكيف، وبعده أيضا، فالمعطيات الكميّة تبقى دائما معطيات من الدرجة الثانية، والتحليل الكيفي هو الأصل لإعادة بناء ما جمعناه من أرقام. كون البحوث اليوم كما يقول السوسيولوجي المغربي محمد جسوس[1] أحوج لتركيبات منهجيّة، يتوجّب استحداثها والتفكير بنوع من الإبداعيّة والجدّة في صياغتها وضبط أساليبه.

فباعتبار أن الظاهرة الاجتماعية، ترتبط بظواهر أخرى من خلال علاقات ارتباطيّة سببيّة، كما يقول **دوركايم Durkheim** في "**قواعد المنهج السوسيولوجي**": "البحث عن الأسباب الفاعلة المسبّبة للظاهرة[2]"، و" **تفسير الاجتماعي بالاجتماعي**"، فإنّ المنهج الكمّي سيسمح لنا بالتقاط صورة للزمن السوسيولوجي من أجل قياس واختبار هذه العلاقات الارتباطيّة، عبر جمع معطيات إحصائيّة تسمح بجعل الظاهرة المدروسة

---

[1] انظر: محمد جسوس، **جدليّة الكم والكيف في الدراسات السوسيولوجية المعاصرة**، المناهج في العلوم الاجتماعيّة، تنسيق: مختار الهراس، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، الرباط، المغرب، 2002م، ص16-20.

[2] Émile Durkheim, **Les règles de la méthode sociologique**, Les classiques des sciences sociales, Québec, 2012, p57.

قابلة للقياس بهدف تحليلها سوسيولوجيا مع استخدام التحليل الكيفي، الذي يتطلّبه التعامل مع المخيال توسّلا بالمنهج الفهمي لفيبر للوصول إلى تحقيق الوظيفة التفسيريّة لعلم الاجتماع.

2- أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في هذا البحث على تركيب منهجي يتوسل تقنيتين أملتهما طبيعة الدراسة. باعتبار أنّ المخيال يُستشف من خلال تعابير وخطابات المبحوثين ذات خلفية ثقافية ويتمّ ترجمته عبر مؤشّرات لغوية أو تعابير توضّح طبيعة العلاقة بين الذّات المعبّرة والموضوع المعبّر عنه، فقد استلزم الجواب على سؤال المخيال تقنية تحليل المضمون على خطاب مفتوح للمبحوثين عبر استمارة بها أسئلة مفتوحة مع بعض الأسئلة المغلقة، إضافة إلى مجموعة من المقابلات، مع الاستنجاد بتقنية الملاحظة العامة.

أ- الاستمارة:

انطلاقا من المؤشرات التي تم جمعها والملاحظات التي تمّ تسجيلها خلال المرحلة الاستطلاعيّة، وبعد القيام بعمليّة التحليل البعدي لتقسيم المتغيرات وأبعادها ومؤشّراتها على محاور الاستمارة، تشكّلت الصورة الأولى لاستمارة البحث، والتي قمنا بتوزيعها على عيّنة تجريبيّة متكوّنة من 20 مبحوثة، هذه العيّنة التجريبيّة التي سمحت لنا بإنتاج نسخة نهائيّة من الاستمارة بعد تعديل أسئلتها، وحذف تلك التي لا تحمل دلالة وإضافة أسئلة أخرى، حيث تضمّنت المحاور التالية:

المحور الأوّل: البيانات الشخصيّـة، لتحديد الخصائص السُوسيوبيوغرافية للعيّنة.

المحور الثاني: المخيال الثقافي والديني للأبوين والمتعلّق بالمتغيّر المستقلّ للدراسة. تعمّدنا في المرحلة الأولى من توزيع الاستمارة ترك أسئلة هذا المحور مفتوحة، من أجل اكتشاف اتجاهات انسياق المبحوث وتجاوبه المباشر مع الواقع المعاش دون توجيه مسبق لأن تحديد ووضع الخيارات أمامه في رأينا يحدّ كثيرا

من انطلاق خياله وتصوراته، في المرحلة الثانية وبسبب طول الاستمارة قمنا بانتقاء الأسئلة التي نتركها مفتوحة وقمنا بإغلاق البقيّة.

المحور الثالث: الاختيارات التربوية والمتعلّق بالمتغيّر التابع للدراسة، المتضمّن للنموذج التربوي والممارسات التربوية، التعليم.

ب- المقابلات:

إنّ طرح المشكل في بداية الدراسة بالشّكل الذي يمحّص ويتابع المخيال الثقافي والتمثلات التي يحملها المبحوث وكذا اختياراته التربوية، استدعى منّا القيام ببحث وثائقي مكثّف، واللجوء إلى الخيال السوسيولوجي الذي يدعو إليه **رايت ميلز Wright Mills**، للإمساك بأهمّ المؤشرات التي تطبع ممارسات التربية، لكن الاستناد إلى إجراء مجموعة من المقابلات[1] مع مخبرين وباحثين من المجتمع للاستعانة بملاحظاتهم للحياة الاجتماعيّة، ساعد بشكل كبير في تحقيق الإجماع والاتفاق على عناصر بعينها.

كما استندنا على تقنية المقابلة الحرّة والمفتوحة مع المبحوث كتقنية مساعدة حول المخيال الذي يحملونه، وقد كان الهدف الرئيس من هذه المقابلات هو التّعرف عن قرب ودون وسيط "الاستمارة" على توجّهات المبحوث وتفسيراته لممارسته واختياراته التربوية، من أجل افتكاك خطاب قابل للتحليل والتفسير.

ج- الملاحظة:

تمثل الملاحظة بالنسبة للباحث فرصة للاحتكاك بميدان الدراسة، والاتصال المباشر بمبحوثيه، ومشاركتهم نشاطاتهم المعتادة والطبيعيّة في حياتهم[2]، إذ يعتبر في هذه الحالة بالنسبة لأفراد المجموعة

---

[1] نستعيض المقابلة بمراسلة كتابيّة عندما يكون المخبر بعيدًا أو يعيش في الخارج.

[2] *Thomas Gay, **L'indispensable de la sociologie**, Studyrama, paris, 2006, p89.*

واحدا منهم، يمارس معهم أنشطتهم دون أن يكتشفه أي واحد منهم أو يفصح هو عن شخصيته ليظل سلوك المجموعة تلقائيا بعيدا عن التّصنع. وليس من الضروري أن تكون عملية التخفي مطلبا أساسيا لهذا النوع من المحافظة، فقد يُفصِح الباحث عن شخصيته، ويكشف عن غرضه من الملاحظة، وبمرور الوقت يألفه أفراد المجموعة ويصبح أمرا طبيعيا[1]، هذه التقنية التي اشتغلت معنا في مختلف مراحل البحث، خصوصا في ملاحظة التربية في الأسرة المزابية، أمدّتنا بالعدّة الكفيلة بفهم وتفسير الظاهرة التي نحن بصدد دراستها.

ولكوني أنتمي إلى المجتمع المبحوث فإن عملية الملاحظة تتم بشكل عفوي وتلقائي، تشتغل في مختلف مظاهر الحياة الاجتماعيّة، وقد تم استعمالها دون تقييد للمعلومات الملاحظة بشكل مسحي، ذلك لأن الغاية الأساسية من الملاحظة هي أولا بهدف جرد احتمالات الإجابة الممكنة أثناء بناء استمارة البحث، وكذا تحليل أجوبة المبحوثين خاصة ما يتعلق بتفسيراتهم لممارساتهم واتجاهاتهم والتقرّب من تفسيرات لخطاباتهم المسجّلة في الاستمارة، إضافة إلى فهم أوضح للمفاهيم المستخدمة في البحث، وأيضا في جرد التمثلات وتحديدها.

---

[1]– ريمون بودون، **مناهج علم الاجتماع**، تر: هالة شبؤون الحاج، ط1، منشورات عويدات، لبنان، 1972، ص144.

3- مجالات الدراسة الميدانيّة:

تحديد مجال البحث هو أوّل خطوة منهجية قمنا بها لانطلاق بحثنا الميداني، ويمكن ضبط حدود هذه الدراسة في المجالات التالية:

المجال البشريّ: الفئة المعنيّة بهذه الدراسة هي فئة الآباء والأمهات المزابيين المقيمين بالجزائر العاصمة، مع عينة قدرها 300 مبحوث.

المجال المكانيّ: لقد حدد المجال الجغرافي للبحث في الآباء والأمهات المقيمين بالجزائر العاصمة.

المجال الزمانيّ: يتضمّن المجال الزمني للدراسة الفترة التي نزلنا فيها إلى الميدان، وحيث أنّ توزيع هذه الفترة يتوقّف على طبيعة الموضوع وأهدافه، فقد قمنا بتقسيم الدراسة الميدانيّة على فترات متفاوتة:

المرحلة الأولى: الدراسة الاستطلاعيّة:

قبل تشكّل فرضيات البحث، قمت باستطلاع لميدان الدراسة من خلال زيارة بعض الأسر ومقابلة الآباء والأمهات وبناءً عليه قمنا ببعض الملاحظات بخصوص موضوع الدراسة والمؤشرات المتعلّقة بها، وكان هذا الارتياد متقطع على فترات نظرا لظروف البحث. كانت هذه الانطلاقة الأولى لدراستنا بهدف التعرّف على الواقع الميداني للبحث قبل الخوض في موضوع الدراسة.

المرحلة الثانية: توزيع الاستمارات وإجراء المقابلات

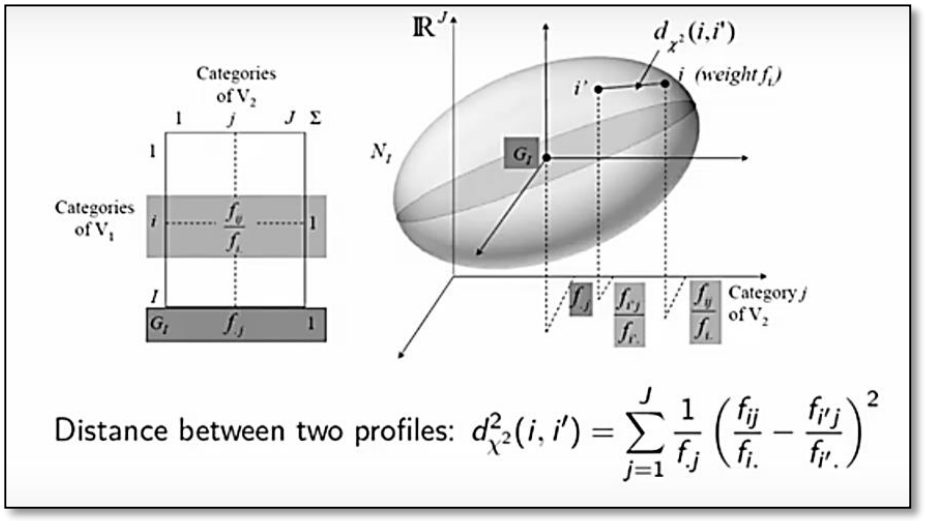
مرّ بناء الاستمارة عبر مرحلتين في المرحلة الاستكشافية تم طرح جميع أسئلة الاستمارة بشكل مفتوح وحرّ، الغرض من هذه الخطوة المنهجية هو إعداد تصنيفات وتفيئة لجميع الإجابات الممكنة من طرف المبحوثين وإعادة وضعها في فئات وأجوبة مغلقة مع ترك بعض الأسئلة مفتوحة للاستفادة من الخطاب الحر للمبحوث واكتشاف بنيته المتخيلة. للوقوف على الشق الثاني من إشكالية بحثنا والمتعلّق بانعكاسات هذا المخيال على الاختيارات التربوية للآباء، عملنا على اعتماد المقابلة شبه الموجهة مع الآباء والأمهات.

استغرقت الدراسة الميدانيّة المتعلّقة بملأ الاستمارات التجريبيّة شهر سبتمبر 2019م، والاستمارات النهائيّة أشهر ديسمبر2019م وجانفي 2020م، أما بالنّسبة للمقابلات فلم تكن لها فترة محدّدة حيث بدأنا في استخدامها من بداية الدراسة الاستطلاعيّة 2019م.

4-تحليل ومعالجة البيانات:

اعتمدنا في تحليل البيانات على جداول الارتباط contingencey table، إضافة إلى تقنية MCA (Multipule correspondence analysis) أو تحليل التناظر باستخدام برنامج FactoMiner، وهي تقنية تماثل التحليل المعاملي PCA(principal component analysis)، تسمح بتقليص واختصار البيانات، وتصنيف المتغيرات الإسمية بناء على التمركز والانتشار، وبالأخص تسمح بوضع النتائج على خريطة أو رسم بياني للأبعاد(correspondence mapping)، على شكل سحابة نقاط **nuages de point**، تعتبر كترجمة صورية لجدول الارتباط contingencey table، يتم تجميع المتغيرات ذات نسب الارتباط العالية مع بعضها لتشكل بعد واحد، بحيث يضع الصفوف أو الأعمدة في مساحة منخفضة الأبعاد ثم يعثر على أفضل فضاء فرعي مناسب لتقريب النقاط معا، مع وصف العلاقات بين الفئات لكل متغير في نفس الوقت، وتسمى هذه التقنية بالإنجليزية Mapping.

الشكل (1) يوضح طريقة تحديد المسافة لسحابة النقاط



5- ضبط العيّنة وخصائصها السّوسيوبيوغرافيّة:

أ. طريقة المعاينة:

يعد اختيار العينة من أهم وأصعب العمليات المنهجية التي يقوم بها الباحث عند إعداد أي بحث ميداني، وعليها تتوقف وإلى حد كبير مصداقية نتائج البحث حيث يعتبر" **التمثيل**" هو الشرط الأول، وقد حاولنا قدر الإمكان أن تكون العينة مختلفة من ناحية خصائص السنّ، المستوى التعليمي والأصل الجغرافي ومن أجل التوصل إلى نتائج عامة وموضوعية مع التركيز على التمثيل الذي تفرضه منطلقات الفرضية على مستوى تعدد الاختيارات.

وبناءً على هذا، فإن عينتنا مأخوذة من الأسر المنتمية إلى المجتمع المزابي من الناحية المنهجية، كان التوزيع التمثيلي للمجتمع من المستحيل تحقيقه لسببين رئيسيين؛ من ناحية غياب إحصاءات دقيقة تحول دون معرفة تعداد وجنس وعمر المزابيين المتواجدين حاليا في الجزائر العاصمة.

و لأننا لم نتحصّل على التركيب النسبي لمجتمع الدراسة، باعتبار عدم وجود إحصائيات على الأقل ديموغرافية، إضافة إلى أنّ أهداف الدّراسة وطبيعتها تتطلّب منا تحديد بعض الشّروط في العيّنة لذلك فإنّ عيّنتنا ستكون من نوع "**العينات العشوائية الطّبقيّة**" حيث تقوم العيّنة الطبقيّة على مبدأ "تقسيم مجتمع البحث إلى فئات مصغّرة تسمّى طبقات، ثمّ نسحب عشوائيّا من كلّ طبقة، بحيث أنّ مجموع العيّنات المستخرجة أو المسحوبة يمثّل العيّنة النّهائيّة التي سوف تخضع للدراسة والتّحليل"[1]، تمتاز العيّنة الطبقيّة بدقّة تمثيلها للمجتمع الأصلي، بحيث يضمن الباحث ظهور وحدات من كلّ أجزاء المجتمع، كما تساعد على تقليل التباين الكلّي للعيّنة وذلك بتقسيم وحداتها بطريقة تجعل التباين داخل الطبقة أقلّ ما يمكن، أمّا

[1] Benoit Gautier, La recherche sociale, Presse de l'université du Québec, 1997, p210.

بالنسبة لاستخراج هذه الطّبقات فإنّه يسمح بمقارنة مجتمعات مصغّرة فيما بينها[1]، وهذا الذي قمنا به فعلا تبعًا لتشكيلة الفرضيّة التي نعمل عليها والتي تفرض هذا المنطق في الاختيار.

وتبعًا لطبيعة موضوع الدراسة فإنّ اختيار الطبقات كان له ارتباط بالمجال الجغرافي للوصول لمختلف الأسر شرق وغرب العاصمة، بالاعتماد على المصليات الخاصة بالجماعة المزابيّة المتواجدة في مختلف أنحاء العاصمة، وبعد تحديدها استخدمنا سحبًا عشوائيا بسيطا في كلّ مصلّى حتّى يتسنّى لكلّ الوحدات الظهور في عيّنتنا التي تتطلب أخذ احتياطات كبيرة أثناء السّحب، و هذا بإتاحة الفرصة لكل أفراد أو عناصر مجتمع البحث للانضمام إلى عينة البحث، ولعلاقة بموضوع البحث اضطررنا وضع أحد الشروط لتحديد قدر الإمكان عينة ممثلة لمجتمع البحث و أهداف الدراسة دائما، و من أجل هذا الهدف المنهجي اقترحنا" **أن يكون المبحوث أب أو أم لطفل في سن التمدرس، أي قد سبق لهم ممارسة تجربة الأمومة والأبوة ومسؤوليّتها وسبق أن قاموا باختياراتهم التربوية** "، إضافة إلى وجود أسئلة في الاستمارة تتعلّق بتعليم الأبناء.

في البداية انطلقنا بمشروع للوصول إلى 500 مبحوث مستجوب حسب الظّروف، فبدا أنّ التحقيق الميداني أكثر صعوبة مما نتوقّعه، خصوصًا مع بدايات تفشي وباء كورونا، الأمر الذي جعل مهمّة التنقّل من أجل توزيع الاستمارات صعبة إلى حدّ كبير، فانتهينا في الأخير إلى توزيع 600 استمارة، لم نسترجع منها سوى 360 استمارة، بمعدّل استجابة قدره 60٪.

هذه الكميّة الأخيرة حذفنا منها 60 استمارة لعدم صلاحيتها بسبب عدم اكتمالها وتركها لأكثر من سؤال من غير جواب الذي قد نرجعه ربّما لطول الاستمارة وكثرة أسئلتها، مع كوننا حاولنا أن نراعي ذلك

[1] Rodolphe Ghiglione, Benjamin Matalon, *Les enquêtes sociologiques, Armand Colin, paris, 1978, p36.*

بترك الاستمارة عند المبحوث واسترجاعها في وقت لاحق، فحصلنا في النّهاية على معدّل 300 مبحوث، تمّ الاعتماد على نتائج أجوبتهم في بناء الفصل الميداني بعد جمع المعطيات والبيانات وتفريغها في جداول إحصائيّة اعتمادا على برنامج **الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة** ***Statistical Package for the Social Sciences*** (الإصدار "**SPSS 21.0**" باستخدام الحاسوب.

في الأخير وبطبيعة الحال خلال عرضنا لمعطيات هذه الاستمارات، فإّننا سنسعى للاحتفاظ دائمًا بالخيط الذي يربطنا بما جمعناه في فصول نظريّة سابقة، باعتباره المادّة الأوليّة لتحليل وتفسير إحصاءات وأرقام صرفة، فخصوصيّة الحقل السوسيولوجي تكمن في كونه حقلا واقعيا بهذه الإحصاءات لكن مغذّاة ومطعّمة بكمّ مشبع من التحليلات ولتفسيرات ذات الطابع النّظري.

ب. الخصائص السوسيوبيوغرافية للعيّنة المبحوثة:

تعتبر الخصائص السوسيوبيوغرافيّة للعيّنة المبحوثة معطيات صلبة لا يمكن تجاوزها، باعتبار حضورها التأثيري البارز في الموضوع المدروس، حيث نجد أنّ العيّنة قيد الدّراسة تتميّز بجملة من الخصائص، لتوضيحها اعتمدنا الجداول الخاصّة بـ: **الجنس، السّن، المستوى التعليمي، نوع التعليم، الحالة العائليّة، عدد الأبناء، نوع الأسرة، منطقة السكن والإقامة.**

1. الجنس:

الجدول (01) يبيّن نسبة الآباء والأمهات في العينة

الجنس	التكرار	النسبة
آباء	120	%40
أمهات	180	%60
المجموع	300	%100

يتبيّن من الجدول أنّ نسبة الأمّهات والآباء متقاربة في العينة مع تفوّق الأمهات عدديا على الآباء، حيث تُمثل الإناث تقريبا ما يمثّل ثلثي العينة بنسبة 60%، مقابل 40% من أفراد العيّنة يمثلون الآباء.

وهي فعلا نسبة ملفتة إذا عرفنا أن الهجرة نحو التل كانت هجرة ذكورية مئة بالمئة، ولم تبدأ هجرة الأسر إلا مؤخرا.

2. السّــن:

يهمّنا سّن المبحوثين كإحدى المؤشرات المهمة في موضوع بحثنا، بحيث يخوّل لنا التعرّف على معطيات واضحة من صورة ديناميّة، خصوصا من ناحية الجيل والظروف التي عايشها خلافا للأجيال الأخرى. فمواليد جيل الستينيات يختلفون عن مواليد جيل الثمانينيات والتسعينات ومواليد جيل الألفية، كما يهمنا عمر الآباء في تقييم التجربة التربوية، لأن الآباء الصغار قد يكون لديهم تجارب أقل مقارنة بالآباء الأكبر

سنًا لأنهم في بداية حياتهم الزواجية وربما لا يزالون في طور اكتساب المزيد من المؤهلات والتجارب التربوية. لذلك فإنّ الفئة العمريّة البارزة في العيّنة ربّما ستحدد الكثير من الخصائص الأخرى، فما هي الفئة العمريّة البارزة في عيّنتنا؟ هذا ما يمكن أن يظهره الجدول التالي:

الجدول (02) يوضح التوزيع العمري للآباء والأمهات

الصفة / السن	الآباء		الأمهات		المج		
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	٪
[24-20]	0	0	5	1,7%	5	1,7%	10,7 تسعينات
[29-25]	2	0,7%	**25**	**8,3%**	27	9,0%	
*[34 -30]	19	6,3%	**56**	**18,7%**	**75**	**25,0%**	**49** ثمانينات
[39 -35]	**39**	**13,0%**	33	11,0%	**72**	**24,0%**	
[44 -40]	18	6,0%	28	9,3%	46	15,3%	28,3 سبعينات
[49 -45]	21	7,0%	18	6,0%	39	13,0%	
50 فما فوق	21	7,0%	15	5,0%	36	12%	12,0 ستين
المجموع	**120**	**40,0%**	**180**	**60,0%**	**300**	**100%**	**100**

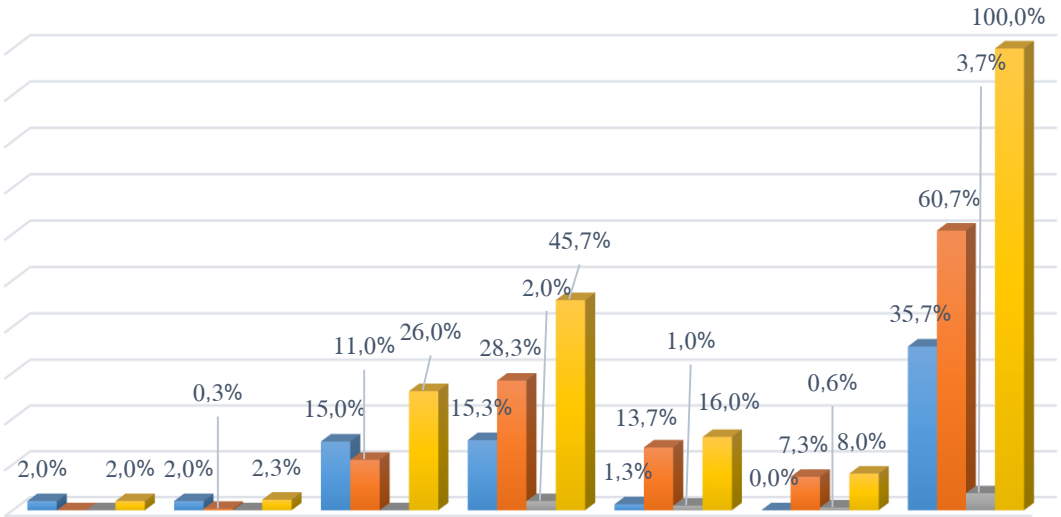
بملاحظة الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ فئة مواليد نهاية الثمانينيات، أصحاب الفئة العمريّة [30-34] افتكت أكبر حضور بنسبة 25٪، ربع العيّنة التي بلغ عدد أفرادها 300 مبحوث، تليها مباشرة فئة مواليد بداية الثمانينات [35-39] بنسبة مقاربة 24٪، ثم فئة مواليد نهاية السبعينات [40- 44] بنسبة 15.3٪، ونسبة 13٪ لمواليد بداية السبعينات، وهذا يعني أنّ ما يقارب نصف أفراد العيّنة (49٪) هم من جيل الثمانينيات، والمسمى في تصنيف الأجيال بجيل الألفية **millennials** ، يتميّز هذا الجيل بأنّه قضى سنوات أطول في المؤسسات التعليمية، وهم أكثر تعليمًا من آباءهم وأجدادهم.

تبقى نسبة 28.3٪ لمواليد السبعينات، ثم 12٪ لمواليد نهاية الستينات فما فوق، و10.7٪ لمواليد التسعينات، مع تسجيل نسبة 1,7٪ ضمن هذه الفئة الأخيرة من جيل الأمهات الجديد المسمى بالجيل زاد **Z** أو **الجيل الرّقمي**.

وعليه فإنّ العيّنة تمثيليّة في محاولتها لتغطية مختلف الفئات العمريّة، حيث نلاحظ وجود تباين نسبي وانتشار متوسط للفئات العمريّة، مع حضور قوي لفئة الثلاثينيات (التي تمثّل الفئة المنوال)، وهي فئة شبابيّة في مقتبل العمر. مع ملاحظة بروز الآباء بشكل أكبر في جيل نهاية الثلاثينات وبروز الأمهات بشكل أكبر في جيل بداية الثلاثينات ونهاية العشرينات. وبالتالي فإنّ متوسّط سنّ الآباء والأمهات في عينتنا يقدّر بـ **38.47 سنة**، وهم من مواليد بداية الثمانينيات، ونشأوا في فترة عرفت فيها المنطقة تحوّلات اجتماعيّة بارزة أهمّها ارتفاع الإقبال على التعليم الرّسمي وتطوير المؤسسات التعليميّة الحرّة، فما هو انعكاس هذا التغيّر في مجال تعليم عيّنتنا المبحوثة؟

3-المستوى التعليمي للآباء والأمهات:

الشكل (02) يوضح المستوى التعليمي للآباء والأمهات ونوع تعليمهم



	قراءة وكتابة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ليسانس	دراسات عليا	المجموع
تعليم حر	2,0%	2,0%	15,0%	15,3%	1,3%	0,0%	35,7%
تعليم رسمي	0,0%	0,3%	11,0%	28,3%	13,7%	7,3%	60,7%
مدرسة خاصة	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	1,0%	0,6%	3,7%
المجموع	2,0%	2,3%	26,0%	45,7%	16,0%	8,0%	100,0%

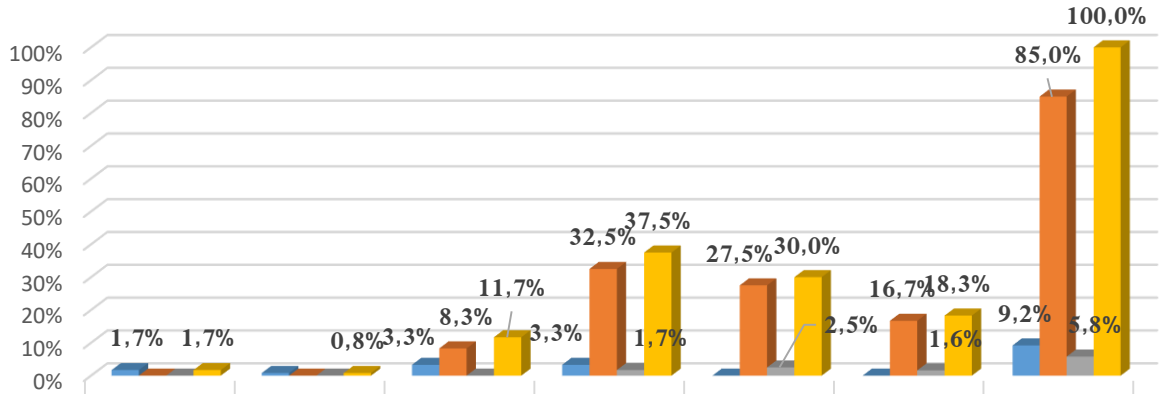
تشير نسب هذا الجدول التّقاطعي إلى متغيّري نوع التعليم ومستواه، حيث نلاحظ أنّ ما يقارب ثلثي العيّنة وبنسبة 60.7٪ تلقّوا تعليمهم في المدرسة الرّسمية، بينما يمثّل الثلث المتبقّي وبنسبة 35.7٪ الفئة

التي تلقّت تعليمها في المدرسة الحرّة، فيما تلقّت نسبة ضئيلة من الآباء والأمهات تعليما في المدارس الخاصّة.

النسبة العليا من المبحوثين بما يقارب نصف العيّنة لديهم مستوى تعليم "ثانوي" بـ 45.7٪ فيما انقسم ما يقارب ثلثي العينة بين المستوى "المتوسّط" بنسبة 26٪، والمستوى "الجامعي " 24٪ بنسب متقاربة، مع ملاحظة نسب جد ضئيلة للمستوى الابتدائي 2.3٪ و2٪ "قراءة وكتابة". وهو تمثيل معقول لعينة نعلم بأنّ ما يقارب نصف أفرادها (49٪) هم من جيل الثمانينيات، فئة شبابيّة تسمى في تصنيف الأجيال بجيل الألفية millennials، يتميّز هذا الجيل بأنّه قضى سنوات أطول في المؤسسات التعليمية، وهم أكثر تعليمًا من آباءهم وأجدادهم. إذن فإنّ فئة بحثنا تعليمها في المتوسط "**ثانوي**" ضمن المدارس الرسمية. لكن القراءة الأعمق لهاته النتائج ستكون بالفصل بين الأمهات والآباء كل على حدى لتمييز الفروق في متغير التعليم بينهما:

3-1. مستوى ونوع تعليم الآباء :

الشكل (03) يوضح مستوى ونوع تعليم الآباء



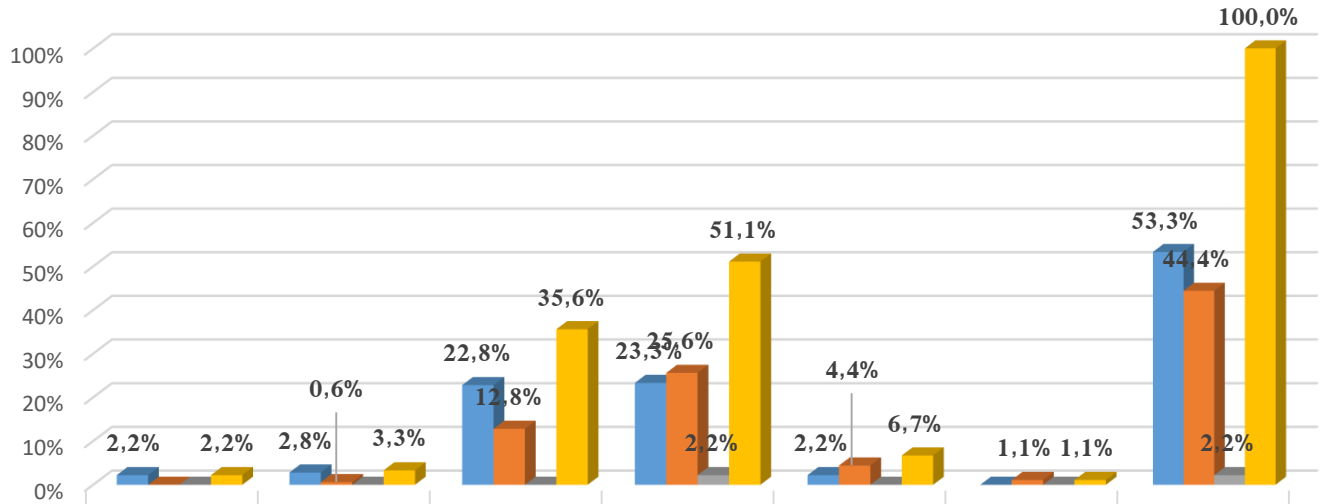
	قراءة وكتابة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ليسانس	دراسات عليا	المجموع
تعليم حر	1,70%	0,80%	3,30%	3,30%	0	0	9,20%
تعليم رسمي	0	0	8,30%	32,50%	27,50%	16,70%	85,00%
مدرسة خاصة	0	0	0	1,70%	2,50%	1,60%	5,80%
المجموع	1,70%	0,80%	11,70%	37,50%	30,00%	18,30%	100,00%

تؤشر معطيات متغيّر "نوع التعليم" أنّ أغلبيّة الآباء وبنسبة 85٪ تعليمهم رسمي، فيما 9.2٪ زاولوا تعليمهم في المدرسة الحرّة، بينما 5.8٪ تلقّوا تعليما خاصّا.

إذا قرأنا نسب متغيّر المستوى التعليمي لدى الآباء، فحسب النسب المسجّلة في الجدول نلاحظ أن ما يقارب نصف الآباء في عينتنا المبحوثة تعليمهم جامعي بنسبة 48.3٪، يليه بفارق ضئيل المستوى الثانوي بنسبة 37.5٪، حيث يقبل الشباب بعد إنهاء تعليمهم الثانوي نحو العمل والاسترزاق، بينما ثّل المستوى المتوسط ما نسبته 11.7٪، أخيرًا وفي المرتبة الّرابعة تأتي الفئة التي مستواها ابتدائي والتي تقدّر بنسبة ضئيلة جدا 0.8٪، ثمّ 1.7٪ تعليمهم يقتصر على معرفة القراءة والكتابة، نلاحظ هنا أنّ النتائج أفضت إلى نسبة معتبرة إلى حدّ كبير من الآباء أنهوا دراستهم الجامعيّة، ما معدّله 50 أب. وهذا مؤشّر كبير يمكن قراءته سوسيولوجيّا على أنّ إكمال جميع مراحل التعليم يعدّ من الّرهانات الأساسيّة التي يطمح الكثير من الشباب إلى تحقيقها، وهذه الحالة تبيّن القيمة الرمزية لطلب العلم لدى الفرد المزابي.

3-2-مستوى ونوع تعليم الأمهات:

الشكل (04) يوضح مستوى ونوع تعليم الأمهات



	قراءة وكتابة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ليسانس	دراسات عليا	المجموع
تعليم حر	2,20%	2,80%	22,80%	23,30%	2,20%	0	53,30%
تعليم رسمي	0	0,60%	12,80%	25,60%	4,40%	1,10%	44,40%
مدرسة خاصة	0	0	0	2,20%	0	0	2,20%
المجموع	2,20%	3,30%	35,60%	51,10%	6,70%	1,10%	100,00%

إنّ هذه الأرقام والنسب بالمقارنة مع الجدول المخصص للذكور تعكس وضع المرأة الاجتماعي في مرحلة ما (التعليم للذكور فقط).

إذا قرأنا نسب متغيّر نوع التعليم سنجد أن أكثر من نصف الأمهات وبنسبة 53.3٪ تلقّين تعليما حرّا ضمن النظام المحلّي في واد مزاب، فيما تلقّت نسبة تقارب نصف الأمهات 44.4٪ تعليمهنّ في المدارس الرسميّة التابعة لوزارة التربية الوطنيّة، وهي نسبة معتبرة إلى حد ما إذا علمنا أنّ بداية ولوج الفتاة إلى المدارس الرسميّة كان متأخرا بسبب حدّة الاعتراض الاجتماعي وتوفّر المدارس الإصلاحيّة الحرة المخصصة للبنات.

انتقالا إلى قراءة معطيات متغيّر "**المستوى التعليمي**" ، فحسب النسب المسجّلة في الجدول نلاحظ أن أغلب الأمهات تعليمهنّ "**ثانوي**" بنسبة 51.1٪ حيث يوقفن مسارهنّ التعليمي من أجل الزواج، يليه

المستوى "**المتوسط**" بنسبة 35.6٪، بينما مثّل المستوى الجامعي ما نسبته 7.8٪ ، والتي وإن كانت تمثّل نسبة ضعيفة في الجدول إلا أنّها نسبة مكثّفة رمزيا على مستوى الواقع الاجتماعي، فبالرغم من كوننا اشترطنا في العيّنة أن تكون المبحوثات أمّهات، إلّا أنّ النتائج أفضت إلى نسبة معتبرة إلى حدّ كبير من الأمهات اللائي أنهين دراستهنّ الجامعيّة، ما معدّله 14 أم جامعيّة فيما كان عدد الآباء الجامعيين في العينة 58. أمّا الأمر الملفت في هذه النّسبة أنّ 14.3٪ من الأمّهات الجامعيّات قد أنهين مرحلة "**الدّراسات العليا**"، مع أنّ هذه النسبة قد تبدو ضئيلة لكنّها تبقى مؤشّرا كبيرا يمكن قراءته سوسيولوجيّا على أنّ إكمال جميع مراحل التعليم يعدّ من الّرهانات الحديثة التي تطمح الفتاة إلى تحقيقها، كما أنّ تتويج مسارها التعليمي بالحصول على شهادة، يجعل من التعليم مشروع تطمح لتحقيقه. كما أنّه يؤشّر في الوقت نفسه إلى تحوّل في قيمة الزّواج المبكّر والاتجاه نحو خيار إكمال الدراسة حتى بعد الزواج، أو تأجيل الزواج إلى ما بعد إنهاء الدّراسة، وهذا مؤشّر على تأثير ديموغرافي على سنّ الزواج وتغيّره، وهذه الحالة تبيّن حدوث عمليّة من التحوّل والانتقال من التقليد إلى الحداثة مع تعاقب الأجيال، وهي مؤشّر حديث على ظاهرة جديدة تلقى اتجاهات متفاوتة بين القبول والرفض داخل النّسق الاجتماعي.

أخيرًا وفي المرتبة الّرابعة تأتي الفئة التي لها مستوى ابتدائي والتي تقدّر بنسبة 3.3 ٪، ثمّ بنسب ضئيلة جدّا 2.2٪ تعليمهنّ يقتصر على معرفة القراءة والكتابة، هاتين النّسيتين الأخيرتين تبيّنان أنّه مهما لاقى تعليم الفتاة من اعتراض فإنّ هذا الاعتراض يتعلّق إما بمدّته حيث لا يتقبل النّسق القيمي أن يقف تعليم الفتاة أمام زواج الفتاة المبكّر الذي يعتبر قيمة متقدّمة في قيمه الاجتماعيّة، أو يتعلّق الاعتراض بنوعه (في المدرسة الرسمية والاختلاط مع الذكور)، أمّا تعليم الفتاة خارج هذين الاعتبارين فهو بالنسبة للمجتمع وباتفاق الجميع أمر ضروري، ولا يمكن التخلّي عنه خاصّة في مراحله الأولى.

أمّا إذا قرأنا خانات التقاطع في الجدول، سنجد أنّ الحدّ الذي تتوقّف عنده فتاة التعليم الحرّ عن الدّراسة في المرحلة المتوسّطة، بينما يحدّد بمرحلة الثانوي والحصول على الباكالوريا لصاحبة التعليم الرسمي. مع

تسجيل تزايد حضور التعليم الرّسمي في المراحل العليا، مقابل تزايد حضور التعليم الحرّ في المراحل التعليميّة الأولى. وهي نسبة رغم انخفاضها عن الاتجاه الغالب إلّا أنّها تحتفظ بثقلها في الواقع الاجتماعي، إذا عرفنا أنّ ولوج الفتيات في المدرسة الرّسميّة قد لاقى اعتراضا ونقدًا اجتماعيّا كبيرا.

كما استفادت نساء «جيل زاد» مما قدمته لهن نساء «جيل الألفية»، بينما تعيش نساء «جيل زد» و«جيل الألفية» التغيرات التي تسمح لهن بمواصلة تعليمهنّ وتحقيق ذواتهنّ. حيث بناء على اختيارات هذا الجيل، سنشهد تغيرات في القيم والمفاهيم عند نساء الجيل القادم. وتجدر الإشارة إلى أن العديد منهن عشن تجربة وعُدن بخبرات ونظرة جديدة للحياة فهل ستؤثر في دورهن كأمهات؟ هذا ما قد نكتشفه في الجداول المقبلة.

4- المهنة:

4-1- مهن الآباء:

الجدول (03) يوضح توزيع العينة حسب مهنة المبحوثين الآباء

المهنة	التكرار	النسبة %
معلم أو أستاذ	9	7,5
تاجر	46	**38,3**
موظف	32	**26,7**
عامل حر	15	12,5
مسير شركة	10	8,3
حرفي	4	3,3
متقاعد	4	3,3
المجموع	120	% 100

تدل المعطيات الإحصائية المبوبة في الجدول أعلاه والذي يوضح نوع المهن التي يشغلها المبحوثين الآباء، أن الغالبية العظمى منهم وبنسبة 38.3 % يمتهنون التجارة، والتي تعدّ من الأدوار المهنيّة التي ترتبط في المخيال الرمزي الجزائري بالفرد المزابي، كما يقول دونالد هولسينغر Holsinger "ميزة أخرى نموذجية للتشتت التجاري dispersion commercial كانت اندماج الهوية الإثنية مع الأدوار المهنية، كما لو أن كل عضو في المجموعة يمتلك القدرة الطبيعية للنجاح في مهنة معيّنة، لطالما اعتبر المزابيون في الجزائر تجارًا بامتياز"[1]. حيث يوثق القاموس التاريخي للبربر أن حوالي سدس المزابيين الذكور يسعون إلى تحقيق النجاح التجاري في أسواق المدن الجزائرية الكبرى في مختلف المؤسسات التجارية[2]. ومع هذا

[1] Holsinger, D. C,Migration, **Commerce and Community: the Mīzābīs in Eighteenth-and Nineteenth-Century Algeria**. The Journal of African History, 1980, 21(01), pp 70-71.

[2] Hsain Ilahiane, **Historical Dictionary of the Berbers (Imazighen)** ; Historical Dictionaries of Peoples and Cultures, N5, The Scarecrow Press, USA, 2006, p97.

فإنّنا نلمح من خلال ربطنا سن المبحوثين بمهنهم أنّ هناك تأثير جيلي، حيث سنجد أنّ غالبية العاملين في قطاع التجارة هم من كبار السن بنسبة 81.3% (50 سنة فما فوق)، 76.5% (45–49 سنة)، 26.3% (30–34 سنة)، وتنعدم النسبة تماما لدى الفئة العمرية (25–29). وهي ظاهرة حديثة يمكن ملاحظتها، حيث نجد أنّ الشباب صغار السن إذا اشتغلوا في التجارة فإمّا أنّهم يواصلون مشروع تجارة العائلة أو تجدهم لا يعتبرونها نشاطهم الرئيسي ويعدونها مجرّد مهنة مؤقتة ومصدر ثانوي لسد نفقاتهم الخاصة (27 سنة طالب جامعي /تاجر)، (47 سنة تاجر وأستاذ في المدرسة القرآنية).

في المرتبة الثانية بعد التجار يأتي الموظفون سواء في القطاع العمومي أو الخاص بنسبة 26.7% بمعدل ربع المبحوثين، على عكس التجار فإنّ الموظفين سجّلوا تأثير جيلي معاكس إذ نجد أن أغلب الموظفين شباب، وهذا مؤشر على تغير اجتماعي في رتب المهن حيث كان يغلب على المزابيين اتجاههم نحو المهن الحرّة وعزوفهم عن الأعمال الإدارية والحكومية. تأتي المهن الحرّة في المرتبة الثالثة وبنسبة 12.5%، وبنسبة ملفتة أيضا نجد 8,3 %من الآباء "مسيري شركات"، وهو يفسّر ما عرضا له في فصل سابق من رغبة المزابيين بناء مهنهم الخاص، ومراكمة رؤوس الأموال فيها[1]، في حين يسجل الحرفيون والمتقاعدون أقلّ نسبة 3,3%.

[1] اطلع على الفصل الرابع المزابيون والروح التجاريّة.

4-2- **مهن الأمّهات:**

الجدول(04) يوضح توزيع الأمهات حسب مزاولة العمل خارج البيت

مزاولة عمل	التكرار	النسبة %
خارج البيت	30	16,7
داخل البيت	15	8,3
ربة بيت	135	75
المجموع	180	100

تدل المعطيات الإحصائية المبوبة في الجدول أعلاه والذي يوضح توزيع العينة حسب مزاولة العمل خارج البيت، أن الغالبية العظمى من الأمّهات ربات بيوت ولا يزاولن عملا خارج البيت وهذا بنسبة 71.6%، في حين تزاول ما نسبته 8.3 %عملا داخل البيت، ويمتهن حرفة غالبا ما تكون الخياطة والأشغال اليدوية.

بالمقابل نلاحظ أنّ ما نسبته 16,7% من المبحوثات يزاولن عملا خارج البيت، وإذا علمنا أنهنّ متزوجات وأمهات فإن هذه النسبة معتبرة ولها وزنها الاجتماعي داخل مجتمع وثقافة تتحرج من خروج المرأة من البيت وعملها خارجه.

الجدول (05) يوضح توزيع العينة حسب طبيعة المهن المزاولة خارج البيت

المهنة	التكرار	النسبة %
معلمة أو أستاذة	12	40
تاجرة	5	16,7
حرفية	4	13,3
موظفة	4	13,3
عاملة حرة	3	10
طبيبة	2	6,7
المجموع	30	100

تدلّ المعطيات الإحصائية المبوبة في الجدول أعلاه والذي يوضح المهن التي تشغلها الأمهات، أن الغالبية العظمى منهنّ يعملن معلّمات أو أستاذات وهذا بنسبة 40%، لتليها نسبة 13.3% يشتغلن في التجارة، في حين أن ما نسبته 09.3 % من الأمهات العاملات يمتهن الحرف والأشغال اليدوية، أما أدنى نسبة فقد بلغت 6.7% والتي تمثل نسبة الأمهات اللواتي طبيبات. وهي نسبة جد ملفتة خصوصا إذا سجلنا ملاحظة أن مهنة طبيب كانت غائبة في جدول المهن السابق (توزيع مهن الآباء).

نلاحظ وفق نتائج هذا الجدول أنّ مهن الأمهات تتمركز ضمن فئة المهن التي لا تتطلب مستويات تعليميّة عالية فأغلب الأمّهات اللواتي أتيحت لهن فرصة العمل، فقد اشتغلن في مهن حرفية كالنسيج والخياطة والتطريز ...إلخ، والتي تسهم في المحافظة على التراث الثقافي ونقله للأجيال القادمة، فهذه المهن في معظمها لا تحتاج إلى مستوى تعليمي عالي كما أنها تسهم في زيادة نسبة الدخل الأسري، من أجل تحسين المستوى المعيشي للأسرة، في حين وكما رأينا في متغير المستوى التعليمي للأمهات أن نسبة قليلة منهن ممن واصلن تعليمهن هاته الفئة تتمحور مجالات اشتغالهنّ بين أن يكنّ مربيّات في الروضة، معلمات، أستاذات أو قابلات وطبيبات. إضافة إلى اتجاه أغلب الأسر المزابيّة إلى تفضيل بقاء بناتهن في المنزل والقيام بالأشغال المنزلية عوض العمل أو متابعة الدراسة سواء بسبب تمسكها بالقيم التقليدية للأسرة المحافظة وشحّ الفرص المتاحة فيها، فإنّنا نلاحظ أنّ تدني المستوى التعليمي للمرأة بسبب عدم توفر البيئة المناسبة يؤدي إلى تقليص فرص حصولها على وظائف معينة، خاصة تلك التي تتطلب مستويات تعليمية عليا. ولهذا فإن أغلب الأمهات عاطلات عن العمل لا يشتغلن أي وظيفة نظرا لمستواهن الدراسي المتدني والذي يجعل حظوظهن في الحصول على وظيفة محدود.

5-الحالة الاجتماعية:

الجدول (06) يوضح توزيع المبحوثين حسب الحالة الاجتماعية

عدد الأبناء	التكرار	النسبة
متزوّج	291	95
معدّد	3	1.3
مطلّق	4	1
أرمل	2	0.7
المجموع	300	% 100

يوضح لنا هذا الجدول الحالة العائلية للمبحوثين عيّنة الدّراسة، حيث نجد 95٪ من عينتنا المبحوثة متزوّجون، و1.3٪ معدّدون، فيما يأتي ما نسبته 1٪ من العيّنة مطلّقين، و0.7٪ أرامل، إذن يشكّل المتزوجون أرباب الأسر من آباء وأمّهات، النسبة الغالبة في عيّنة الدّراسة.

6- عدد الأبناء:

الجدول (07) يوضح عدد أولاد أفراد العيّنة

عدد الأبناء	التكرار	النسبة
1	21	7,0
2	70	23,3
3	63	21,0
4	62	20,7
5	49	16,3
أكثر من6	35	11.6
المجموع	300	% 100

23.3٪ من أفراد العيّنة لديهم طفلين، يليه ما نسبته 21٪ لديهم 3 أطفال، 20.7٪ لديهم 4 أبناء، بينما 16.3٪ لديهم 5 أبناء، وأخيرا أقل نسبة 11.6٪ لديهم أكثر من 6 أبناء. هذه النتائج تعبّر عن تراجع لإحدى القيم السُوسيوثقافيّة البارزة لدى المرأة في المجتمع المزابي، والتي تحثّ على إنجاب عدد

كبير من الأبناء وتكثير النّسل، فإذا عرفنا أن مجموع الأبناء في العيّنة **1053** ابن بمعدّل **3.51** ابن لكل أب أوأم، ومتوسّط عمر الآباء والأمهات في عينتنا يقدّر بـ **38.47 سنة**، إضافة إلى كون ما يقارب ثلث العيّنة 30.3٪ لديهم على الأقل طفلين و10.3٪ من عيّنة البحث لا يتجاوز عمرهم 30 سنة، فإنّ ما نسبته 6.7 ٪ لم يتجاوزوا 30 سنة ولديهم طفلين على الأقلّ[1]، لمؤشر واضح على تراجع هذه القيمة التي تشجع على الإنجاب المبكر وتكثير الولادات مقارنة بالعقود الماضية، ومؤشر لحضور ثقافة تنظيم الولادات وتباعدها بشكل بارز .

7- نمط الأسرة:

الجدول (08) يوضح نمط أسر المبحوثين

نمط الأسرة	التكرار	النسبة
نوويّة	261	% 87
ممتدّة	39	% 13
المجموع	300	% 100

تتميز الأسرة المزابيّة التقليديّة بكبر حجمها وبإنجاب عدد كبير من الأبناء يسكنون تحت سقف واحد، تتصف بامتدادها مادام أبناؤها يقيمون معا في المسكن العائلي حيث يشاركون بعضهم البعض الحياة الأسرية بمختلف أشكالها.

لكن يبدو أن التّغير الاقتصادي الذي عرفه المجتمع ازدوج إلى تغيّر اجتماعي وثقافي، فمع انتقال الكثير من الأسر واستقرارها في التلّ تغيّر شكل الأسرة، وكما يبدو في الجدول فإنّ أغلب عيّنتنا أي ما نسبته 87٪ من الشّكل النوويّ، وهذا مؤشّر حديث على ظاهرة الاستقلال الأسري في فترة مبكّرة، كما أنّ تقلّص حجم العائلة نتيجة لاستقلال الفرد هو ما يؤدّي بالتبع إلى تقلّص في العلاقات العائليّة والتي

[1] مع ملاحظة أننا استبعدنا في عيّنة البحث الآباء والأمهات الذين لم يبلغ أبناؤهم بعد سن الدراسة.

ستؤدّي حتما إلى ظهور نمط الحياة الأسريّة الضّيقة وهذا يعني تبنّي هذه الأسر لأنماط حياتيّة جديدة على حساب الأنماط التّقليديّة.

وهنا نسجّل وجود نسب قليلة من شاكلة المهاجر التقليدي الذي مازال يحافظ على التقليد القديم الذي يمنع رب الأسرة من اصطحاب أسرته معه يقول **أب 39 سنة لـ5 أبناء** "أنا أعمل هنا بالعاصمة منذ 5 سنوات وأعيش وحيدا في إقامة مخصصة للعمال، تركت زوجتي وأولادي في واد مزاب، لكنّي أحرص على التواصل معهم بشكل يومي وأرسل لهم مصروفهم كل شهر، أفضل أن يبقوا في مزاب لحصول بناتي على التعليم في المدراس الحرّة وفق مبادئنا، وأصطحبهم إلى هنا لقضاء العطل فقط ".

بالمقابل فإنّ نسبة جد معتبرة مقداره 15٪ من العيّنة تمثّل أسر ممتدة ذات النمط التقليدي للعائلة، وهي وإن كانت تقلّ عن النسبة السابقة إلا أنّها مؤشر على بقاء واستمرار الشكل التقليدي للعائلة، وكذا مجال لاستمرارية الوظيفة التنشيئيّة للتقاليد المحليّة والقيم الاجتماعية، إضافة إلى كونها مجالا للحماية الاقتصاديّة، مقابل نمط آخر من العائلة بدأ يتشكّل، ونتجت عنه ممارسات اجتماعية تتميز بالميل إلى الاستقلال الشخصي والتسيير الذاتي للعائلة بعيدا عن السلطة الأبويّة، فإذا كان الفضاء التقليدي الذي تنشأت فيه المرأة وتعيش فيه هو العائلة الممتدّة فإنّ الأسرة النوويّة تمثّل إحدى الفضاءات الحديثة الذي تعرفها المرأة في سنّ مبكّر.

إنّ اكتساب الأسرة الطّابع النّووي الحديث، يعتبر في مختلف المجتمعات من الحالات الطبيعية التي يمرّ بها المجتمع، تبعا لظروف فرضتها التّغيرات التي يعيشها، لكن السّؤال الجدير بالطّرح هنا: ما هو نوع الأسرة المزابيّة الحاليّة؟ هل يمكن أن نعدّها أسرة نوويّة بالفعل! مادامت تتمتّع بالاستقلالية الأسريّة، وتتبنّى أساليب الحياة العصريّة، والتي قد تكون في كثير من الأحيان مغايرة تمامًا لأساليب الحياة التقليديّة،

كيف يمكن تحديدها في الحاضر مادام لا يمكن تصنيفها ضمن الأسر النّوويّة، ولا ضمن الأسرة الممتدّة التقليديّة مادام أنها لا تكمن فيها صفات وخصائص الأسرة والعائلة التقليديّة "الممتدّة".

فلو نلاحظ الأسر النوويّة الحاليّة سنجد أنّها بالرغم من استقلالها المادّي عن العائلة الأمّ بمسكن خاص، إلا أنّ علاقتها بها جد وطيدة في أغلب المناسبات فبالرغم من استقلال الأسرة من الناحية النظرية فإنها في الواقع مرتبطة ببنيتها الاجتماعية العائلية، وترجع إليها باستمرار.

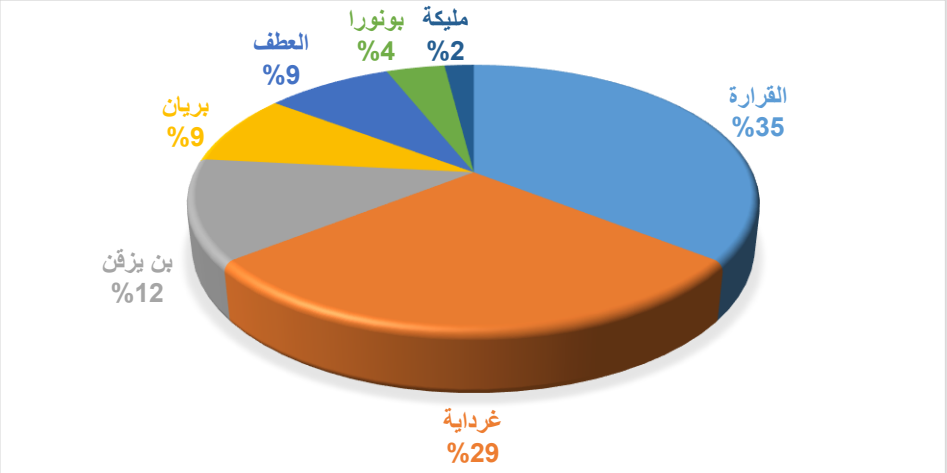
وعليه فإنّ هذه التغيرات الحادثة على البنية العائلية لا يظهر أنها تمسّ التّضامن الاجتماعي للعائلة الكبيرة، فدائما الأسرة الصغيرة تفضّل أن تقيم مناسبات زواج أبنائها أو غيرها من المناسبات في منزل العائلة الكبيرة في الموطن الأصلي الأم.

في الحقيقة بالإمكان تصنيف هذا النّوع من الأسر ضمن النّوع الذي أسماه مصطفى بوتفنوشت بالأسرة الانتقاليّة، باعتبار وجود ثلاث نماذج من العائلات: عائلة محافظة، عائلة انتقاليّة، عائلة عصريّة[1]، يمكن من خلاله تصنيف الأسرة المزابيّة بين مرحلتين، بين العائلة المحافظة التي تتميّز في ممارساتها بالحنين إلى الماضي والنّظام العائلي القديم "الممتدّ"، وبين ميلها إلى الاتجاه العصري والاستقلال المادّي عن العائلة الأمّ.

[1] مصطفى بوتفنوشت، **العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة**، تر: أحمد معمري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

8- القصر:

الشكل (05) يوضح توزيع المبحوثين حسب القصر الذي ينتمون إليه



أغلب المبحوثين وبنسبة 35٪ ينتمون إلى قصر القرارة، تليها ما نسبته 29٪ من قصر غرداية، وما نسبته 12٪ من قصر بن يزقن، يليهم قصري العطف وبريان بنفس النسبة 9٪، ويأتي في الأخير كل من بنورة بنسبة 4٪ ، ومليكة بنسبة 2 ٪.

بالاطلاع على التوزيع الديموغرافي لقصور غرداية سنة 1966م[1]، نجد أن ترتيب القصور حسب نموها الديموغرافي كالتالي[2]: 1-غرداية 2-القرارة 3- بريان 4-بن يزقن 5-العطف وتأتي في الأخير كل من بنورة ومليكة بنسب متقاربة. بمقارنة الترتيبين الحديث والقديم نلاحظ أن هناك توازن في تسجيل نفس النسب، مع ملاحظة ارتفاع نسبة تواجد قصر القرارة، يمكن تفسيره أولا بتمركز أغلبهم بمنطقة الحميز وهي منطقة بها أكبر تواجد للمزابيين بالعاصمة، بينما نلاحظ تمركز قصر بونورة وبن يزقن في وسط العاصمة.[3]

---

[1] يفترض بنا اختيار إحصاء ديموغرافي حديث للمنطقة، لكننا اخترنا إحصائيات **Raymond Josse** باعتبارها الإحصائيات الدقيقة المتوفرة بين يدينا والتي تسمح لنا بإجراء عملية المقارنة.

2 Raymond Josse, **Croissance urbaine au Sahara**: **Ghardaia**, Les Cahiers d'Outre-Mer, 1970, num 23-89 , p54-55.

[3] أوائل المهاجرين نحو الجزائر العاصمة من قصري بونورة وغرداية، انظر: Ernest Chantre, op.cit, p90

9- مدّة الإقامة في الجزائر العاصمة:

الجدول (09) يوضح طبيعة إقامة المبحوثين في العاصمة

الإقامة (سنوات)		1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	أكثر من 30	منذ ولادتي	المج
مستقر	ك	34	64	46	51	29	13	17	23	277
	%	11,3	**21,3**	**15,3**	**17**	9,7	4,3	5,7	7,7	**92,3**
مؤقتة	ك	9	8	1	1	0	3	0	1	23
	%	3	2,7	0,3	0,3	0	1,0	0	0,3	7,7
المج	ك	43	72	47	52	29	16	17	24	300
	%	14,3	**24**	**15,6**	**17,3**	9,7	5,3	5,7	8	100

أقام الآباء والأمهات من عيّنتنا البحثيّة في الجزائر العاصمة لمدة **18,63** سنة في المتوّسط **(SD=2.09)**، وهي مدّة تتجاوز "**الجيل**" وتؤشر على مدى استقرار الأسر المزابية بالتلّ، وهي مدة زمنيّة جد معتبرة إذا علمنا بأنّ هذا التواجد يتطلّب ذهاب وعودة مستمرين نحو مزاب خلال المواسم والعطل. أظهرت دراسة سابقة أُجريت حول "**الشتات في العلمة**"[1] سنة 2015م أنه على الرغم من طول مدة الإقامة ودرجة اندماج المهاجرين المزابيين في هذه المدينة، إلا أّنهم يحتفظون بصلات قوية مع إقليم المنشأ، والتي تتجلى من خلال تكرار حركات العودة المؤقتة إلى مزاب.[2]

92,3% يعتبرون إقامتهم بشكل دائم مستقرين في العاصمة وهي نسبة مدهشة إذا عدنا إلى بداية تاريخ هجرة المزابيين نحو التل؛ في حين يعتبر ما نسبته 7,7% أنّ إقامتهم مؤقتة ترتبط في الغالب بتوفر السكن المناسب والتعليم المناسب لأبنائهم. والملفت للانتباه المبحوثين الذين سجلوا إقامة تفوق 25 سنة

[1] **العلمة:** مدينة في شمال شرق الجزائر.

[2] Abderrezek Kaouther, «Migration, mémoire et tourisme l'exemple des Mozabites», Le Tourisme De Mémoire Un Atout Pour Les Collectivités Territoriales ?, Paris, l'Harmattan, 2015, pp 133-151.

بالعاصمة مع اعتبار إقامتهم مؤقتة وعلى قلّة نسبة هذه الفئة فإنّه مؤشّر على الرغبة بالعودة إلى أرض المنشأ مهما طالت مدة استقرارهم وإقامتهم خارج مزاب.

- **الخصائص السوسيوبيوغرافية للعيّنة المبحوثة:**

من خلال تحليلنا المبسط لما ورد لدينا سابقا من نتائج يمكننا إعطاء صورة ملخصة عن مجتمع عينتنا المبحوثة مجملة في الخصائص التالية:

نسبة الأمّهات والآباء متقاربة في العينة مع تفوّق الأمهات عدديا على الآباء، حيث تُمثل الأمهات تقريبا ما يمثّل ثلثي العينة بنسبة 60%، مقابل 40% من أفراد العيّنة يمثلون الآباء.

متوسّط سنّ الآباء والأمهات في عينتنا يقدّر بـ **38.47 سنة**، وهي فئة مواليد بداية الثمانينات، أمّا النسبة العليا فتعود إلى فئة مواليد نهاية الثمانينيات، أصحاب الفئة العمريّة [30 –34] التي افتكت أكبر حضور بنسبة 25٪، أي ربع العيّنة والنسبة الدنيا تعود إلى مواليد الألفية الجديدة المسمى بالجيل Z أو **الجيل الرّقمي**، وكلّهن أمهات بنسبة 1,7٪ .

ما يقارب ثلثي العيّنة وبنسبة 60.7٪ تلقّوا تعليمهم في المدرسة الرّسمية، بينما يمثّل الثلث المتبقّي وبنسبة 35.7٪ الفئة التي تلقّت تعليمها في المدرسة الحرّة، فيما تلقّت نسبة ضئيلة من الآباء والأمهات تعليما في المدارس الخاصّة.

المستويات التعليميّة للآباء والأمهات متفاوتة، النسبة العليا من المبحوثين بما يقارب نصف العيّنة لديهم مستوى تعليم "ثانوي" بـ 45.7٪ فيما انقسم ما يقارب ثلثي العينة بين المستوى "المتوسّط" بنسبة 26٪، والمستوى "الجامعي " 24٪ بنسب متقاربة، مع ملاحظة نسب جد ضئيلة للمستوى الابتدائي 2.3٪ و2٪ "قراءة وكتابة". وتقريباً أكثر من نصف الأمهات حاصلات على تعليمهن الثانوي على الأقل (51.1٪)، وما يقارب نصف الآباء تعليمهم جامعي بنسبة 48.3٪

ويسود في العيّنة نمط الأسر النوويّة بنسبة 87٪، يتراوح عدد أطفال المبحوثات في العينة المبحوثة من طفلين إلى ثلاث أطفال، كما يسود امتهان الآباء للتجارة بنسبة 38.3% بالمقابل فإنّ الغالبية العظمى من الأمّهات ربات بيوت ولا يزاولن عملا خارج البيت وهذا بنسبة 71.6%، في حين تزاول ما نسبته 8.3 %عملا داخل البيت، ويمتهن حرفة غالبا ما تكون الخياطة والأشغال اليدوية. بالمقابل نجد أنّ ما نسبته 16,7% من المبحوثات يزاولن عملا خارج البيت.

أقام الآباء والأمهات من عينتنا البحثية في الجزائر العاصمة لمدة 18.63 سنة في المتوسط (SD=2.09).

الفَصْل السادس:
المخيال الثقافي والاختيارات التربوية

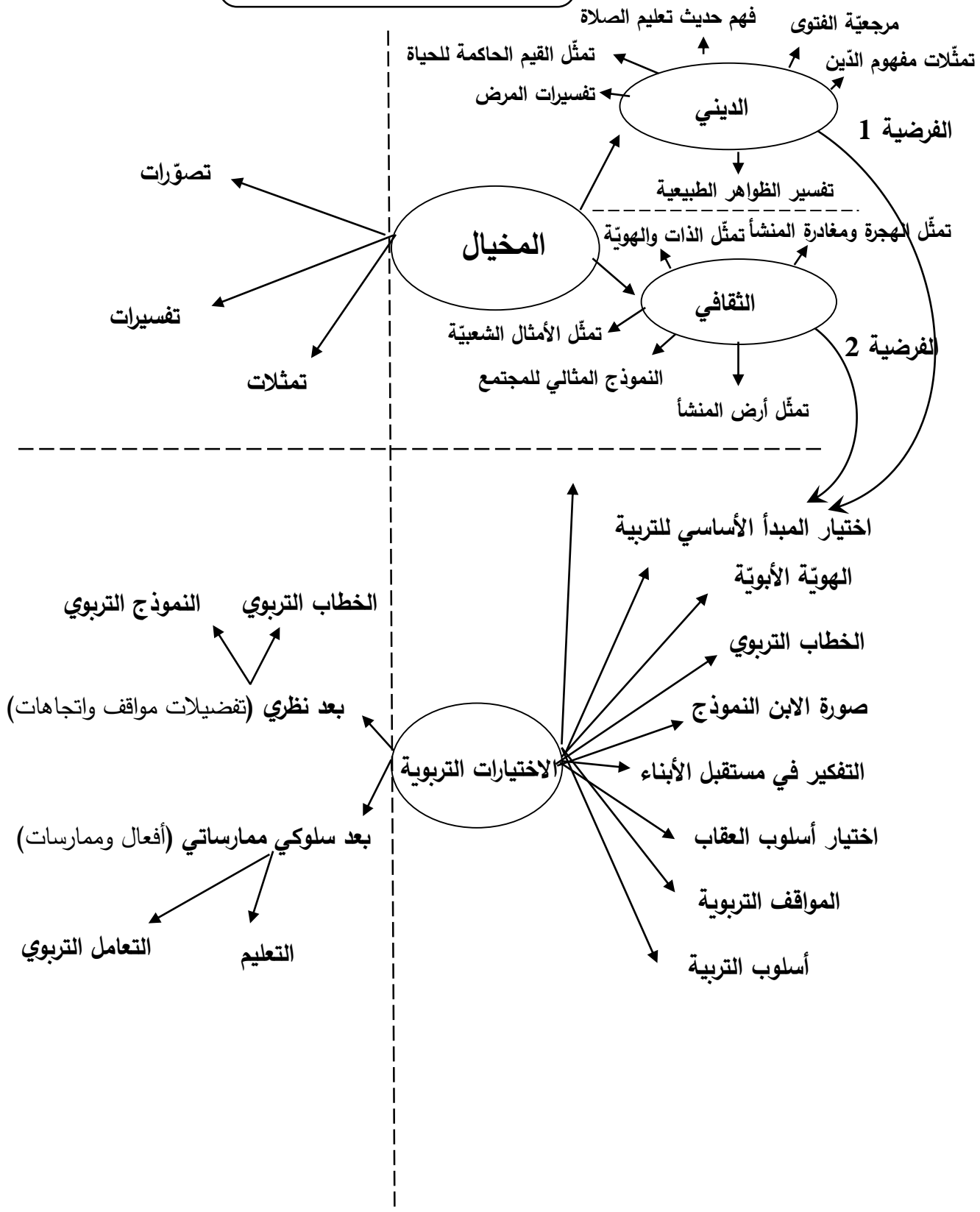
تنص فرضية هذه الدّراسة على ما يلي:

يحدّد **المخيال الثقافي والدّيني** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة**، بحيث تتفاوت مستويات انسجام **مخيال الأبوين** مع النموذج البدئي للمجتمع وذلك ما يفسّر تفاوت **اختياراتهم التّربويّة**.

ولبرهنة هذه الفرضية سنقوم بعرض وتحليل النتائج والتي تم جمع بياناتها من الآباء، وذلك بعرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمخيال الديني والمخيال الثقافي للآباء؛ والاختيارات التربوية أخيرا تحليل واستنتاج العلاقة بين المخياليين الديني والثقافي للآباء واختياراتهم التربوية.

سوف ندرس لكل متغير من المتغيرات، علاقته مع تمثّل إحدى المواضيع المطروحة لاستنطاق التمثلات الثقافية أو الدينية، بحيث سيتم اختيارها بالاعتماد على أعلى معامل ارتباط مع متغير الاختيارات التربوية الذي يتكون هو كذلك من أربع مكونات رئيسة تتفرع عنها عدة أبعاد قسمناها كما يلي: المكون الأول هو الممارسات والمواقف التربوية وعلاقة الوالدين بأبنائهم، والمكون الثاني هو تصور الأبوين للملمح والنموذج الذي ينبغي تربية أبنائهم وفقه، والمكوّن الثالث يتمثّل في الاختيارات التعليميّة وأخيرا مكون القيم التربوية التي يختارها الأبوين في تنشئتهما لأبنائهم. والذي نبسّطه في التحليل البعدي التالي:

الشكل 06: التحليل البُعدي



نتائج الفرضية الأولى

وفي هذا الفصل سنتناول **الفرضية الأولى** بالدراسة والتي تنصّ على ما يلي:

H1: يحدّد **المخيال الدّيني** الذي يحمله الأبوين طبيعة **اختياراتهم التربوية**

- والتي حدّدناها في البعدين التاليين:

- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين **النموذج التربوي** الذي يختارانه في التربية.
- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين طبيعة **ممارساتهم التربوية.**

ولبرهنة هذه الفرضية سنقوم بعرض وتحليل النتائج والتي تم جمع بياناتها من عيّنة الدراسة، وذلك بعرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمخيال الدّيني للآباء؛ وكذا المتعلّقة بالاختيارات التربوية، ثمّ أخيرا تحليل واستنتاج العلاقة الارتباطيّة بينهما.

سوف ندرس لكل متغير من المتغيرات، علاقته مع تمثّل إحدى المواضيع الثقافية، بحيث سيتم اختيارها بالاعتماد على أعلى معامل ارتباط من بين الأبعاد التالية: الاختيارات التعليميّة، الخطاب التربوي، نموذج الهويّة الأبويّة، المواقف التربوية.

1- المخيال الديني والنموذج التربوي:

أ- المخيال الديني والتمثلات الدينيّة:

إنّ الرافد الديني لا يقلّ أهميّة عن الرافد الميثولوجي، بل لعلّه الأكثر فعالية في المخيال الجمعي العام، لارتباطه بالمقدّس وبما هو ميتافيزيقي ومتعالي (الغيب)، والمجتمع الجزائري عامة والمزابي خصوصا يجعل من الدين الإسلامي مصدرا ومنبعا أساسيا للسلوك ومحددا للتوقعات ومسيرا لعلاقته، وإن كان في غالب الأحيان يصعب أن نفصل بين ما هو ديني خالص وما هو موروث اجتماعي وثقافي أو ترسبات وشوائب ثقافية عالقة بما هو ديني والتي قد تكون في بعض الأحيان معارضة للنص الديني نفسه، قد

تكون من مظاهر "التديّن الشعبي" العامي والبسيط. يبقى المخيال الدّيني تلك الصورة التي صاغها وتمثّلها الفرد لتجربته للدّين في منظوره الخاص طبعا، هذه الصور التي لا تخلو من تأثير وتسيير لمختلف نواحي وسلوكات الإنسان عموما والجانب التربوي خصوصا.

وهنا يجدر الانتباه في هذا المبحث الذي سنعرضه ضمن فرضيتنا إلى الفرق بين ما هو "متخيّل ديني" وما هو "دين"، أي بين ما يتعلّق بالعقيدة والدين عموما وبين ما يتعلّق بالإنتاجات التي تستند إلى الدين ومقولاته. هذا التمييز يفتح لنا باب الربط، أثناء دراسة المخيال، لا بين المخيال ومصادر النصّ الديني بل بين المخيال ومصادر الإنتاج التخييلي البشري، إذ نحن بصدد دراسة تمثلات وتصوّرات الفرد العامي البسيط لكلّ ما هو متعلّق بدينه، فكما أنّ هنالك فرقا بين الدّين كفكرة والتديّن كممارسة فضروري التفريق بين الدين كفكرة والتمثّل كـ"فكرة" عن "الفكرة". وعلى هذا الأساس فإنّ تمثُّلات الفرد للدين لا تكون، إلاّ تمثُّلات دنيوية وإن هي بدت عن الدنيا بمعزل. وهي كذلك لأنها تجري في المكان والزمان وفي سياقاتٍ من الأحداث والحاجات والمصالح متغيرة، مثلما تجري في نطاق المعارف المتاحة للناس في كل عصر، وبالتالي تدخُل هذه المعطيات – والمتغيرات – جميعُها في تكوين نوع التمثُّلات البشريّة للدين.

لذلك نقترح في هذا الإطار تحليلاً للمفاهيم اليومية للدّين وفقًا لمنظور موسكوفيسي**Moscovic** ، الذي يعتبر أنّ التمثلات الاجتماعية تبني لها "**معرفة خاصة**"، يتمّ تعديلها وفقًا للعلاقات الاجتماعية الرمزية المحدثة في حالة ما. حيث تتدخل التمثلات الاجتماعية بعدة طرق في بنية الأفكار والتصورات ويمكن أن تختلط مع المعرفة العلمية أو الدينية. إذن سنبني مناقشتنا على الفرضية القائلة بأن الرجل العامّي (صاحب الحسّ المشترك) يتصوّر ويتمثّل الأشياء ليس فحسب من النظريات المكتسبة التي تعلمّها، ولكن باتباع منطقه وتأويله الخاص الذي يستقي ويسترشد بمشارب متعدّدة في بناء هذا التأويل والفهم.

وهذا لا يعني التمييز بين المتعلم والساذج في المجال الدّيني، وإنما الأخذ بالحسبان عملية تحويل المعرفة المتخصصة (الدّين، العلم، القانون...) إلى معرفة عادية أو من التّصوّر المعلوماتي (المعلومة) إلى تصوّرات رمزية ومتخيّلة (ترجمته للمعلومة أو الفكرة).

ويجدر الإشارة ونحن نقتحم هذا المبحث إلى أنّ البحث الاجتماعي قد أهمل نوعا ما هذا النوّع من المعرفة المرتبطة بالمخيال، التي تتناول بالدراسة المعرفة التي تنتجها المدوّنات المرتبط بالأدبيات الفقهية والفتاوى، التي تحمل قيمة بحثيّة عالية في الاقتراب الاجتماعي ودراسة وفهم القضايا المعاصرة.

أ-المقولات الحاكمة في الحياة:

بغرض استكشاف بنية المخيال الديني والثقافي لدى مبحوثينا طرحنا السؤال التالي: اذكر آية أو حديث أو مثل تعتبره قاعدة في حياتك، هذا السؤال كفيل باستنطاق شبكة واسعة من التمثلات التي قد تكون خفية في ذهن المبحوث وتعبّر عن مفاهيم ودلالات يركّز عليها بشكل أكبر في حياته قد تدور حوله الكثير من اختياراته وقناعاته، وعليه تحصلنا على إجاباته بالجدول التالي:

الجدول(10) يبيّن التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الدّيني[1]

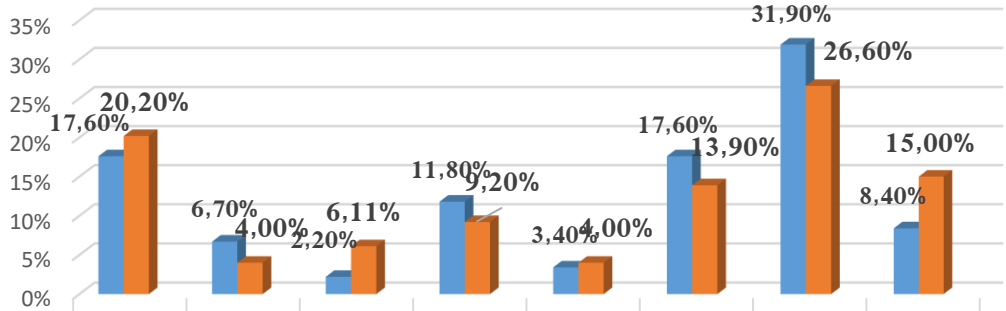
الصفة / موضوع المقولات	الأمهات		الآباء		المجموع		الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	
***العمل والمثابرة**	**35**	**%20,2**	21	%17,6	56	**%19,2**	**2**
الاهتمام بالعلم	7	%4	8	%6,7	15	%5,1	6
اتخاذ الأسباب	11	%6,1	4	%2,2	15	%5,1	6
التفاؤل والنجاح	16	%9,2	14	%11,8	30	**%10,3**	5
الإرادة وتحمل المسؤولية	7	%4	4	%3,4	11	%3,8	7
***حب الغير والإحسان**	24	%13,9	**21**	**%17,6**	45	**%15,4**	**3**
***الإيمان بالله**	47	%26,1	**37**	**%30,8**	84	**%28,8**	**1**
***الصبر،الرضى والقناعة**	**26**	**%15**	10	%8,4	36	**%12,3**	**4**
المجموع	7	%100	119	%100	292	%100	

قمنا بتصنيف الآيات والأحاديث والمقولات الواردة حسب موضوعها الرئيسي، وقد تبيّن أنّ هناك عنصرين أساسيان يسيطران على تشكيلة النواة المركزية للمخيال الديني لمبحوثينا وهما "**الإيمان**" و"**العمل**".

حيث نلاحظ أن أكثر المقولات انتشارا هي مقولات متعلّقة بـ **الإيمان بالله وقدره**" "**قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا**"، **ويجورن أبريد نربي آدياوض**" وذلك بنسبة 28.8%، ثم تأتي في المرتبة الثانية المقولات المشجعة على "**العمل والاجتهاد والمثابرة**"، والتي جاءت بنسبة **19,2%**مثل مقولة "**اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا**" **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه**"، "**الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك**".

[1] ضمن الإجابات تم ذكر بعض الآيات على أنها حديث ورد عن الرسول (ص) أو العكس، لم نشدّد في هذا البند وأخذناها بالاعتبار على أساس أنها تنتمي للمتن الديني المكتوب "نصًا" باعتبار هدف السؤال اكتشاف طبيعة المخيال الديني عبر الخطاب الحاكم لتمثلات المبحوث كما يتصورها هو.

الشكل (07) يبيّن التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الديني للآباء والأمهات



	العمل والمثابرة	الاهتمام بالعلم	اتخاذ الأسباب	النجاح والتفاؤل	الإرادة وتحمل المسؤولية	حب الغير والإحسان	الإيمان بالله	الصبر، الرضى والقناعة
الأب	17,60%	6,70%	2,20%	11,80%	3,40%	17,60%	31,90%	8,40%
الأم	20,20%	4,00%	6,11%	9,20%	4,00%	13,90%	26,60%	15,00%
المجموع	19,20%	5,10%	5,10%	10,30%	3,80%	15,40%	28,80%	12,30%

تليهما المقولات المتعلّقة بـ"**حب الغير والإحسان**"، مثل مقولة "**لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه**"، "**الدين المعاملة**"، والتي جاءت في المرتبة الثالثة وبنسبة 15,4%. تليها "**الصبر،الرضى والقناعة**" في المرتبة الرابعة بنسبة **12,3%**، **بمقولات مثل "القناعة كنز لا يفنى" "الصبر مفتاح الفرج".**

كما اتجهت بعض المقولات المتعلقة بالقيم الحاكمة في الحياة نحو النظرة للمستقبل، في المرتبة الخامسة وبنسبة **10,3%**، حيث ارتبط بعضها مباشرة بالطموح والتفاؤل والتخطيط للمستقبل ومقولات النجاح في الحياة مثل "**إذا أردت فأنت تستطيع**"، " **لا تلتفت لما مضى، عش حاضرك وخطّط لمستقبلك**" ، إلخ، في المرتبة السادسة جاءت المقولات المتعلّقة **باتخاذ الأسباب وذلك بنسبة 5,1%، من مثل مقولات "وأعدوا لهم ما استطعتم من قوّة" "اعقلها وتوكّل".**

أخيرا وفي المرتبة السابعة تعلّقت بعض المقولات بمواضيع **الإرادة، المبادرة، تحمل المسؤولية،** والتي جاءت بنسبة 3,7%، "**إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها**"، **إنّ الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم**"، "**كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته**".

وفي المقارنة بين الآباء والأمهات في تمثّلهم لهذه المقولات، قد نلاحظ من خلال الجدول أنّ العلاقة غير واضحة بين المتغيرين، ويمكن أن نرى فقط الأمهات نسبيا أكثر تمثلا لمفاهيم "الرضى والقناعة" و"العمل والمثابرة" مقارنة بالآباء الذين نجدهم أكثر تمثلا لمفاهيم "الإيمان بالله" و "حب الغير والعلاقة بالآخر"، "المستقبل". ولكن عند حسابنا لمعامل الارتباط تأكّدنا من عدم وجود فروق بين الآباء والأمهات في تمثّلهم للمقولات الحاكمة في الحياة.

تبيّن في الأخير أنّ هناك عنصرين أساسيان يسيطران على تشكيلة النواة المركزية للمخيال الديني لمبحوثينا المتعلّق بتمثلات القيم الحاكمة في الحياة وهما "**الإيمان**" و"**العمل**"، يليهما " **حب الغير**" **و**"**الصبر**".

ب-أولويات التربية "صورة الابن النّموذج":

يحمل أغلبية الآباء مجموعة من التمّثلات حول طفلهم المثالي، فيضعون له مجموعة من الخصائص قد تكون شائعة وقد تكون محددة. الأمر الذي يجعل هذا الابن المثالي مرتبطا بالمخيال الاجتماعي وتحديدا بما يعرف بالفانتازم (fantasme) من جهة، والواقع الاجتماعي من جهة أخرى بما يفرزه من معطيات تفرض نفسها. ونظرا لأهمية هذه الخصائص في تحديد كيفية ونوعية وعدد العلاقات التي يربطها الآباء والأمهات، بالابن المثالي، فإنّنا نريد معرفة الخصائص التي يطلبها الأولياء في ابنهم المثالي، وسنرّكز بوجه خاص على الخصائص المتعّلقة بالتربية ومستقبل الابن، باعتبارهما من المفاهيم الأساسية المعتمدة في هذا العمل البحثي. طرحنا سؤالا حول أولوية الآباء في تنشئة أبنائهم، وقمنا بتحديد أوزان الإجابات باعتبار الأولوية 1 لها وزن:8، الأولوية 2 لها وزن: 7، الأولوية 3 لها وزن: 6، الأولوية 4 لها وزن: 5، الأولوية 5 لها وزن: 4، الأولوية 6 لها وزن: 3، الأولوية 7 لها وزن: 2، الأولوية 8 لها وزن: 1، نتحصّل على الجدول:

الجدول(11): ترتيب الآباء لأولويتهم في التربية تنشئة ابن "....."

الأولوية في التربية		الرتبة 1	الرتبة 2	الرتبة 3	الرتبة 4	الرتبة 5	الرتبة 6	الرتبة 7	الرتبة 8	المتوسّط	التّرتيب
بارّ	ك	**97**	**30**	**49**	21	18	10	5	2	2,54	**3**
	%	**%41.8**	**%13.4**	**%23.1**	%9.3	%8.3	%4.6	%0	%0.9		
عبقريّ	ك	7	6	12	**26**	**18**	**22**	**0**	11	4,60	7
	%	%4.6	%4	%7.9	**%17.2**	**%11.9**	**%14.6**	**%32.5**	%7.3		
خلوق	ك	**81**	**105**	**40**	12	9	3	1	0	2,11	**1**
	%	**%27**	**%0**	**%28.6**	%8.6	%6.4	%2.1	%0.7	%0		
متديّن	ك	**91**	**75**	**44**	12	10	4	2	3	2,21	**2**
	%	**%37.8**	**%31.7**	**%19.1**	%4.8	%3.9	%1.7	%0	%1.3		
ناجح	ك	12	31	**51**	**61**	60	21	0	0	3,80	**4**
	%	%5.1	%13.1	**%21.6**	**%25.8**	%25.4	%8.9	%0	%0		
غني	ك	0	1	2	3	9	10	**24**	**78**	7,22	8
	%	%0	%0.8	%1.6	%2.4	%7.1	%7.9	**%18.9**	**%61.4**		
سعيد	ك	10	14	**31**	**49**	**45**	**34**	**21**	4	4,50	5
	%	%4.8	%6.7	**%14.9**	**%23.6**	**%21.6**	**%16.3**	**%10.1**	%1.9		
مثقّف	ك	3	7	28	**57**	**49**	**42**	19	95	5,73	6
	%	%1.0	%2.3	%9.3	**%19.3**	**%16.3**	**%14.0**	%6.3	%31.7		

إنّ انتقاء الآباء لصفة ما قبل الصفات الأخرى تعني التأكيد عليها واعتبارها "**أكثر إشكالية وأكثر أهمية**" بمفهوم كوهن، بمعنى أنها صعبة الإنجاز ومهمة في تقديرهم، وأنّ الفشل في تحقيقها سيؤثر على مستقبل الطفل بشكل سلبي. مع اعتبار الصفات الأخرى مفروغا منها أو يمكن تحقيقها بسهولة أو أنّها غير مهمّة بالنسبة لهم، وأنّ الصعوبة التي يواجهونها كآباء وأمهات مع أبنائهم تكمن ضمن الصفة المؤشّر إليها في اختيارهم.

بقراءة **النسب المتوسّطة** في الجدول سنجد أنّ الآباء في عينة بحثنا متوسّط حرصها ينصب على تنشئة ابن "**خلوق**" **بالدرجة الأولى** بمتوسط **2.11**، و تنشئة ابن "**متديّن**" في **الدرجة الثانية** بمتوسط **2.22**، وتنشئة ابن "**بارّ**" بالدرجة الثالثة بمتوسط **2.54**، وتنشئة ابن "**ناجح**" في الدرجة الرابعة بمتوسط **3.80** .

إذن فهناك أربع عناصر تحتلّ أكبر مساحة في تشكيلة النواة المركزية للابن النموذج، وهي عناصر متعلّقة بكل من "الأخلاق"، "التديّن"، "برّ الوالدين"، و"النجاح" مما يجعلنا نفترض أنّ هذه العناصر

"**الأخلاق**"، "**التديّن**"، "**بر الوالدين**"، ثمّ "**النجاح**" مكوّنات أساسية ومحوريّة بالنسبة للأبوين في أولويتهم في التربية.

وهنا نلاحظ أنّ "الأخلاق" احتلت الرتبة الأولى في أولويات الآباء والأمهات، تليها مباشرة أولوية "التديّن" قد توحي هذه البيانات أن تركيز هاته الفئة من الآباء على "أخلاق" و"تديّن" الابن يعني ذلك يرون أن القيم الأخرى مثل نجاح الابن وسعادته أقل أهمية بشكل ملحوظ. ومع ذلك، هذا قد يعني أنهم يرون القيم الأخرى مهمة ولكنهم يرون أولويّة "الأخلاق والدين" باعتبارها اللبنة الأساسية اللازمة لتطوير وتنمية التزامات قيمية أخرى، وأنّ تركيزهم على تنمية "صفة" ما كفيل بتفجير الصفات الأخرى بالتبع، تقول إحدى الأمهات: "دوري تعليمه الدين، والدّين سيعلّمه كل شيء بالتّبع".

احتلت أولويتي "**النجاح**" و"**السعادة**" مرتبة متوسطة، والحال أنهّ إذا كان جميع الآباء تهمهم سعادة أبنائهم، إلا أنّ نسبة قليلة منهم ترى في هذه "السعادة" أولوية أولى وأهم من تفوقهم أو نجاحهم أو حتى وصولهم إلى مراتب عليا. وهنا نلاحظ تأخر أولوية السعادة مقابل تقدم أولويات أخرى، ونبرز في هذا الإطار ملاحظة أنطوان بروست [1] **Antoine Prost**، أن أولويات التربية تختلف بين الأسر مع اختلاف نمط المجتمعات، حيث كانت الأسرة في مجتمعات العوز، "المكان المتميّز لتعلّم أول ضروريات الحياة الاجتماعيّة: العمل، الطاعة، التحمّل"، فيما تركّز مجتمعات الوفرة على رؤية السعادة الحالية لكلّ فرد من أفرادها ضمن أولى أولوياتها.

فيما جاءت العناصر الأخرى موزعة على "**العبقرية**" " **الثقافة**" "**الغنى**" والتي جاءت بنسب ضئيلة، الأمر الذي يؤشر إلى عدم اكتساب هذا النوع من الاهتمامات مساحة كبيرة وأولوية أولى في تشكيلة النواة

---

[1] Antoine Pros, **Education**, société et politiques, Le Seuil, Paris, 1997, p26.

المركزية لمبحوثينا.

لو نقصر قراءتنا للجدول أعلاه فقط على الصفات التي احتلت **المرتبة الأولى** في تصنيف أولويات التربية، يظهر جليا من خلال نتائجه أن فئة بحثنا تفضّل تنشئة ابن "**بارّ**" بدرجة أولى بنسبة 41.8%، فبالإضافة إلى كونها مؤشر على مركزيّة هذه القيمة بين القيم الدّينيّة وكونها واجب ديني، فيمكننا أيضا قراءة اختيارها في المرتبة الأولى من جهة أخرى وببعد سوسيولوجي باعتبار أنّها جاءت في سياق إجابة يقدمها الآباء والأمهات على سؤال حول أهم الصفات في التربية، كمؤشّر على أنّ عنصر "**الطّاعة والولاء**" مهم جدّا بالنسبة لهذه الفئة، يمكن اعتباره من بين الانتظارات الاجتماعية الأساسيّة للآباء والأمهات في تربية أبنائهم، كما يمكننا أن نقرأ في رمزية هذه الصفة دون غيرها استمرارية نوع من الرّابط الرمزي بين الأجيال، الذي يلزم الأب بمساعدة أبنائه وتزويجهم والوقوف معهم ماديا ومعنويا لكسب قوتهم وإعالة أسرهم، ويشعر الأبناء بالتبع بأنّهم مدينون لآبائهم بالبرّ والطاعة؛ وفي نفس الوقت، إذا شبوا وكبروا وأصبحوا آباء انتظروا وتوقّعوا نفس المعاملة من أبنائهم، باعتبارهم مدينين لهم بالبرّ تماما كما كانوا هم بارّين بآبائهم، والتي تعكس تجذّر ميزتي "**الولاء بين الأجيال**" و"**عدم نكران الجميل**"، وهما صفتين تتعارضان تماما مع قيم الفردانيّة الحديثة في عصر التغيّرات المتسارعة.

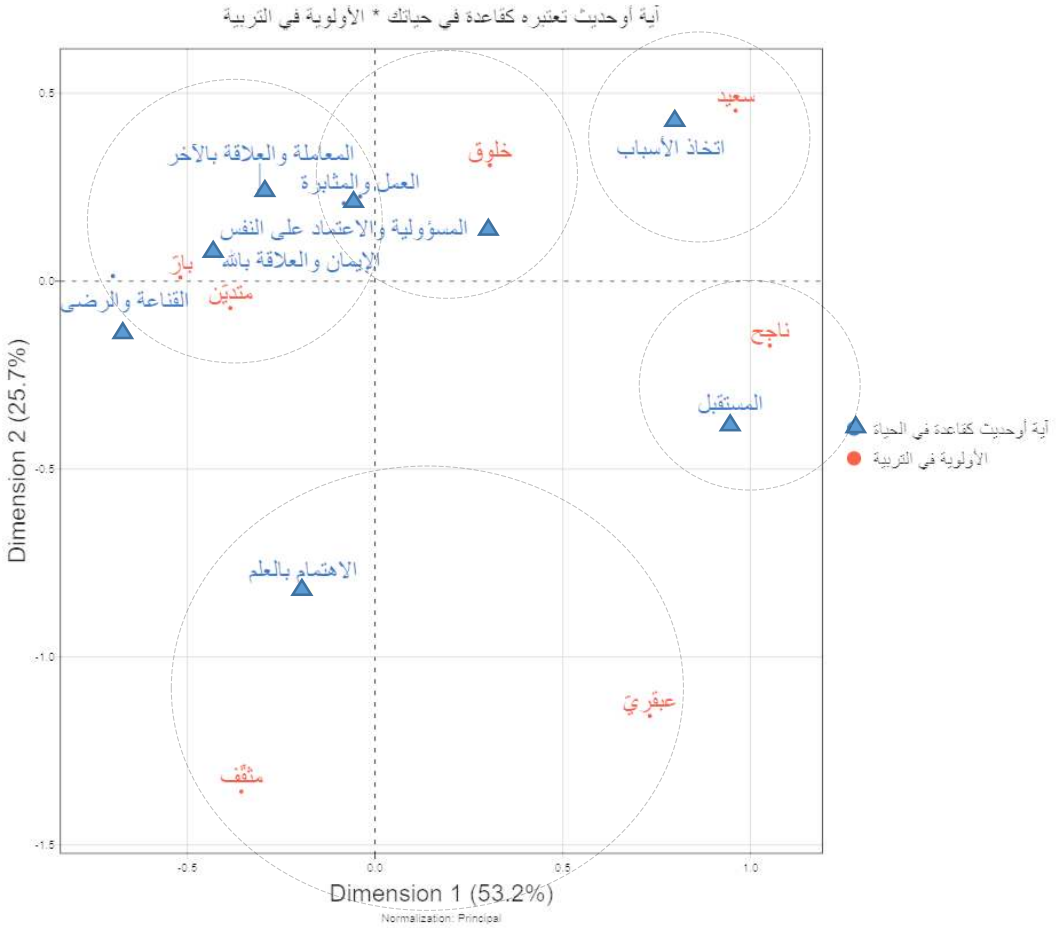
في المرتبة الثانية، تأتي تنشئة ابن "**متديّن**" بدرجة قريبة لها 37.8% وهو مؤشر على القيمة البارزة للدّين والتديّن لدى فئة بحثنا، وحسب ما تؤشر إليه خطابات فئة بحثنا فإنّ تديّن الابن تزداد أهميّته أكثر حين تتواجد الأسرة في التلّ، وهو تعبير عن قلق الآباء من مستقبل أبنائهم حين يكبرون وخوفهم من الانحراف والضياع، وهو يعبّر عن تحدي لا يختفي من خطابات المبحوثين عند كل حديث عن التربية وهو "هاجس تربية الأبناء في التلّ ".

إنّ أغلب ما يؤرّق تفكير الأسر المزابية في مناطق التلّ هو خلق التكافؤ بين الواقع المعيش الذي يفرضه الشارع بكلّ ظروفه، وبين القيم والهويّة والتقاليد المزابية التي تفرضها التنشئة الاجتماعية والدينيّة بشكل عام، وبقراءة اتجاه بعض خطابات المبحوثين نقرأ مواجهة الأبناء لبيئة وواقع يحمل العديد من المشاكل الاجتماعية التي ترفع من حدّة الضغوطات على الآباء والأبناء.

من جهة أخرى يعتبر ثلث الآباء والأمهات أنّهم بحرصهم على "**الأخلاق**" بالدرجة الأولى والتزام أبنائهم بها فإنّ ذلك جامع لكل الأمور الأخرى، ويمكن أن تأتي بالتبع والتدرّج، ومن ذلك مثلا حرصهم على الدين وعلى النظافة، ومساعدة الغير، وعدم إيذاء الغير، وحتى تعليم الطفل الإحسان للآخرين. وهو الخيار الذي جاء في المرتبة الثالثة وهو تنشئة ابن "**خلوق**" بنسبة 32% وحسب خطابات المبحوثين وتجاربهم التربوية فإنّ هذا الخيار هو الخيار الأنسب للتّعامل مع الجيل المعاصر، بالترغيب دون ترهيب.

لمعرفة علاقة الأولويّة في التربية بالمخيال الذي يحمله المبحوث، سنقوم بربطها المتغيرين، وبعد حساب معامل الارتباط، ثمّ ترجمة المعطيات في تمثيل بياني نتحصّل على سحابة النقاط **Nuage de points** الممثلة للنواة المركزية لتمثّل العيّنة المبحوثة:

الشكل (08) يبيّن ارتباط التصنيف النسبي للآيات والأحاديث في المخيال الديني بالأولوية في التربية



تكشف المقارنة بين التصورات المختلفة التي يحملها الآباء حول القيم الحاكمة في حياتهم المعاني الضمنية لاختياراتهم التربوية، يمكن الملاحظة من خلال الشّكل أعلاه أن هناك فروق واضحة في تمثلات القيم الحاكمة في الحياة، تبعا لاختلاف أولويات التربية لدى كلّ فئة، حيث نلاحظ أن الفئة التي تستند في حياتها على الآيات والأحاديث التي تتحدّث عن "**العمل والمثابرة**"، "**المسؤولية والاعتماد على النفس**"، "**المعاملة والعلاقة بالآخرين**" تموقعت حول أولويّة تنشئة "**ابن خلوق**".

بينما نلاحظ تجاور الفئة التي تستند على المتن الديني المرتبط بـ"**الإيمان والعلاقة بالله**" و "**القناعة والرضى**"، وتموقعها حول أولويتي تربية ابن "**بار**" و " **متديّن**".

في حين استقطبت أولوية تربية ابن " ناجح" الآيات والأحاديث المتعلّقة بالـ"المستقبل". أمّا أولويتي

تربية ابن " **عبقري**" و "**مثقّف**" فقد استقطبتا نحوهما الآيات والأحاديث المتعلّقة بالـ "**الاهتمام بالعلم**".

وعند حساب معامل الارتباط بين المتغيّرين تأكّدت وجود علاقة ذات دلالة بينهما، عند مستوى 0,031، لكن الارتباط كان ضعيفا.

الجدول (12) معامل ارتباط المقولات الحاكمة في الحياة بالأولويات التربوية

Corrélations		ما هي أولويتك في التربية
آية أو حديث أو مثل تعتبره قاعدة في حياتك	Corrélation de Pearson	**0,126***
	Sig. (bilatérale)	**,031**
	N	**292**

**. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- تفسير كثرة الكوارث الطبيعية وأولوية التربية:

أ- تفسير كثرة الكوارث الطبيعية:

طرحنا على الآباء سؤالا مفتوحًا حول تفسيرهم لكثرة حدوث الفيضانات والزلازل والأعاصير مؤخرا في مختلف أنحاء العالم، حيث يمثّل هذا السؤال مقاربة ذهنية لتصورات العقل وتفسيراته لما يحيط به في الكون، حيث يلعب المتخيّل والموروث كلاهما دوره في تشكيل هذه التصورات؟ فتوزعت إجاباتهم وردودهم على النحو التالي:

الجدول(13) تفسير الآباء والأمهات لكثرة حدوث الفيضانات والزلازل والبراكين مؤخّرًا

تفسير كثرة حدوث الفيضانات والزلازل والبراكين	المجموع	
	ك	%
***ظواهر طبيعيّة وتغيرات مناخيّة**	**119**	**39,7**
*** قضاء وقدر**	**60**	**20**
***إنذار إلهي**	**72**	**24**
عقاب للعصاة	16	5,3
من علامات قيام الساعة	13	4,3
دون إجابة	20	6,7
المجموع	300	100

تؤشر نتائج الجدول أن ما نسبته 39,7% وهي النسبة الأكبر في العينة تفسّر الكوارث والزلازل الحادثة مؤخرا تفسيرا عقلانيا بكونها **ظواهر طبيعيّة**، تعود إلى التغيّرات المناخيّة والطبيعيّة التي يتعرض لها كوكب الأرض، يشير التفسير العقلاني إلى بروز ونشوء توجّه للأفراد نحو إحدى أبرز قيم المجتمعات الحديثة "**العقلانيّة**"، التي احتلّت جزءا من بنية المخيال العام، وهي نسبة معتبرة نوعا ما بالنسبة إلى مجتمع ديني محافظ، يمكن تفسيرها إذا علمنا أن فئة بحثنا تعليمها في المتوسط "**ثانوي**"، إضافة إلى ما يقارب ربع

العيّنة المبحوثة وبنسبة 23.9% تعليمهم جامعي، وبالتالي فهي نتيجة لاتساع دائرة معارف الفرد وازدياد ثقافته واطلاعه.

في المرتبة الثانية يعتبر ما يقارب ثلث العينة 24% أن هذه الظواهر هي عبارة عن "**إنذار إلهي**"، فيما تفسّره 20% من العينة المبحوثة بكونها "**قضاء وقدر**"، وهذا تعبير من المبحوثين عن **الجبريّة والقدريّة fatalité** أي أن الكارثة قدر لا مفرّ منه بدليل عدم جدوى أي محاولة لتفاديها، وكلّ ما يحدث لنا مرجعه لإرادة الله ولا دخل للإنسان فيه، كلا هاذين التفسيرين نابعين من تصّور ديني وروحيّ وإيماني.

الملفت للانتباه هو النسب المتبقية التي تتوزع بين من يرون أنّ هذه الظواهر هي **عقاب للعصاة،** نتيجة انتشار الفساد الأخلاقي وكثرة المعاصي مفسّرين الظاهرة أيضا تفسيرا دينيّا وذلك بنسبة 5,3%، حيث يبرز عقاب الله للعصاة كحقيقة دينيّة وردت في آيات القرآن الكريم، يحاول مخيال المبحوثين إسقاطها بشكل عفوي على أي ظاهرة تصادفهم، وبين نسبة 4,3% وهي أقل نسبة تفسّر هذه الظواهر بأنّها من "**علامات قيام الساعة**"، وهنا يبرز نوع من تلبّس وامتزاج الديني بالأسطوري في المخيال البسيط حيث يقول بوحديبة: "إنّ الخيالي **L'imaginaire** على وجه الخصوص لا يمكن فصله عن البعد الدّيني، إنّ هناك علاقة أساسيّة بين الخيالي والروحي". لكن مع ذلك فقد ظهرت بنسب ضعيفة مقارنة بباقي النسب رغم كون المجتمع تقليدي محافظ، فهل هي مؤشّر على اتجاه التديّن التقليدي نحو صيغ أكثر عقلانيّة كلّما اتّجه نحو الحداثة؟

لكن لو نجمع كلّ النّسب المتعلّقة بالتصوّر الدّيني الروحاني سنجد النسبة ترتفع إلى 53.6% وهي نسبة تتجاوز الاتجاه الأول ذو التفسير العقلاني 39,7%، ومع كونه مؤشّرا واضحا على مركزيّة الدّين في مختلف مناحي الحياة في مجتمع ذو طابع محافظ يعيش حالة من الانفتاح على العالم ويعيش في أكنف العقلانية المعاصرة، إلّا أنّه يؤشّر في الوقت نفسه إلى حالة تشتّت وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين

التصوّرين الروحاني والعقلاني. بينما تبقت الفئة الأخيرة وبنسبة6,7%، حيث اختارت عدم الإجابة على السؤال وتركه فارغا، والذي يعكس نسبة من التّردد على الحكم وربّما ذلك الفراغ الذي ترك دون إجابة محدّدة يعكس حالة التذبذب هذه، وحالة اللّاثبات والتغيّر الدائم في البنية الذي أصبح سمة غالبة لكلّ نظم القيم لدى الأفراد والجماعات.

يعبّر ألفين توفلر الباحث في علم المستقبليات عن تأثير ما يسميه بالموجة الثالثة وهي الموجة التي اكتسحت مجتمعات ما بعد التصنيع معبّرا عن اتجاه المجتمعات نحو "**زواليّة أعلى**" ويقول "إنّ تغيّر القيم يحدث الآن بأسرع مما حدث في فترة سابقة من التاريخ، فبينما كان الرجل في الماضي يشب في مجتمع ويتوقّع أنّ نظام القيم في ذلك المجتمع سوف يبقى طوال فترة عمره دون تغيّر يذكر، فإنّنا نجد اليوم لمثل هذا المبدأ المضمر وجودا في أشدّ المجتمعات عزلة وأكثرها تخلّفا من الناحية التكنولوجيّة."[1]

وعند بحث العلاقة الارتباطية بين هذا السؤال وأولوية الآباء والأمهات في التربية نتحصّل على النتائج التالية:

[1] ألفين توفلر، **صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد**، تر: محمد علي ناصف، ط2، الجمعيّة المصريّة، 1990م، ص318.

الجدول(14) ارتباط تفسير الآباء لكثرة حدوث الكوارث الطبيعية بأولويتهم في التربية

		بارّ	خلوق	متدين	ناجح	سعيد	عبقري	مثقّف	مج
إنذار إلهي	ك	**35**	15	20	2	0	0	0	72
	%	**%48.6**	20,3%	27,8%	2,8%	**0**	0	2,7%	100%
عقاب للعصاة	ك	**7**	4	5	0	0	3	1	16
	%	**43.8%**	25%	%31.3	0	0	0	0	100%
علامات قيام الساعة	ك	2	2	**9**	0	0	10	0	14
	%	15.4%	15.4%	**69.2%**	0	0	0	0	100%
قضاء وقدر	ك	20	11	**22**	3	0	3	1	60
	%	%33.3	15,1%	**36,7%**	5 %	0	5%	1.7%	100%
ظاهرة طبيعيّة	ك	25	**44**	28	6	10	4	2	118
	%	21%	**37%**	23.5%	**5%**	**8,4%**	3,4%	1.7%	100%
المجموع	ك	89	76	84	11	10	7	3	280
	%	31.8%	27.1%	30 %	3.9%	3,6%	2,5%	1,1%	100%

بقراءة النسب الداخليّة للجدول نجد أنّ الآباء الذي أكّدوا على أولوية "تنشئة ابن بارّ": تدعمهم فئة الذين فسروا حدوث الكوارث بأنّها " إنذار إلهي" بنسبة 48,6%، وعقاب للعصاة بنسبة 43.8%.

الآباء الذي يحرصون على أولوية "تنشئة ابن متديّن": تدعمهم فئة الذين فسروا حدوث الكوارث بأنّها " من علامات قيام الساعة" بنسبة 60%، و أنّها "قضاء وقدر" وأسبابه خارجة عن الإنسان بنسبة 39,7%

وهنا نقرأ أنّ المخيال الدّيني كلّما اعتمد على التّصوّرات الغيبية في تفسير الظواهر، فإنّ تربية الابن تحرص على تديّنه أولا وقبل كل شيء.

وهنا اكتشفنا المكوّن الرئيسي لمخيال الآباء وهو متعلّق بالبعد الميتافيزيقي الذي يعتبر أن هذه الظواهر تخضع لعوامل متعالية عن الجوانب الموضوعية والطبيعيّة التي يمكن رصدها والتوقّع النسبي لها.

بالمقابل نجد لدى الآباء الذي أكّدوا على أولوية "تنشئة ابن خلوق": دعما من الفئة التي فسرت حدوث الكوارث بأنّها " ظواهر طبيعيّة" لها أسبابها الطبيعية في الكون بنسبة 41.2%، وتدعم هذه الفئة رأيها بأنّ

"الأسباب هي يد الله في قدره، فلا يحقُّ لنا أن نردَّ يده، ونطلب ذاته"، وهذه الظواهر تحدث لسبب وهي تسير بقوانين كونيّة.

لكن ما الذي يفسّر ميل الآباء الذين يعتبرون الكوارث ظواهر طبيعية، نحو تنشئة ابن "خلوق"؟ هل هناك منطق أو نمط **pattern** محدّد في المسألة؟! بعد النقاش والأخذ والردّ في هذه النقطة، نجد أن التفسير الطبيعي للظواهر نظرة نابعة عن تفكير "عقلاني" تجاه الموضوع، هذه العقلانية دفعت هاته الفئة من الآباء والأمهات إلى حساب عقلاني في اختياراتهم التربوية، إذ يمكن تفسير تركيزهم على تنشئة ابن "خلوق" على أنّ الأخلاق هي فرصة لتنمية ضمير الطفل، واعتبارها طريقة وأسلوب غير مباشر في التنشئة بالـ"قدوة" وتنمية الحسّ الأخلاقي، وهو ما سيجعله فيما بعد أكثر حرصا على الديّن دون إلزام أو إجبار.

هو ما لمسناه في خطابات المبحوثين "التلقين المباشر لا ينفع مع هذا الجيل نحتاج أن نجرّب طرقا أخرى لعلّها تنفع" وهنا يظهر هذا الاتجاه أكثر تسامحا مع الالتزام الدّيني بحذافيره، وصيغة أكثر عقلنة للدين حيث يبدو هذا النموذج من الآباء والأمهات أقلّ إلزامية وأكثر شمولية في أسلوبهم التربوي، يقول أحد الآباء: "أخلاقه وضميره هي التي تحثّه على الانضباط والالتزام الدّيني الحقيقي وليست أوامري المباشرة".

نقرأ في هذا الخطاب مؤشرا آخر يتضح من خلاله تركيز هاته الفئة على المعايير الداخلية في اختيارهم لمجموعة الصفات التي تتمحور حول الأخلاق؛ في كونهم أقل احتمالية من آباء الفئات الأخرى لتقدير البرّ والتديّن والطاعة وأكثر ميلًا إلى تقدير الضبط الداخلي؛ وفي رؤيتهم للبر على أنه يتعارض مع كل من الاستقلاليّة والفضول والتطوير الذاتي، ومنطقهم مؤسس على أنّه "يجب على الطفل أن يتصرف بشكل لائق، ليس لأن والديه يأمرانه بذلك، ولكن لأنه يريد ذلك ولأنّه يرى ذلك هو الموقف الصحيح"، أي ليس

امتثالا للسلطة، أو لأنه تم إخبارك أو أمرك بذلك ولكن بناء على ما تمليه السيطرة الداخلية على نفسك وسلوكك؛ ومدى أخذ الآخرين في اعتبارك.

وبالتالي تضع هذه القيمة المسؤولية مباشرة على عاتق الفرد، لا يمكنه الاعتماد على السلطة، ولا يمكنه ببساطة أن يتوافق مع ما يقدم له على أنه مناسب. يجب أن يكون مدفوعًا للوصول إلى فهمه الخاص للوضع، والإتيان بفعله الناتج عن قناعته الخاصة، ويحكم نفسه بطريقة تمكنه من التصرف وفقًا لمبادئه.

نلاحظ هنا أنّ النواة المركزية لتمثل الزلازل والكوارث في البنية المخيالية للآباء والأمهات تختلف مع اختلاف أولويتهم في التربية، حيث نجد أن تمثلاتهم تميل إلى "التفسيرات الغيبيّة والقدرية" كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "بار" و"متدين"، وتبتعد عنها ميلا نحو تفسيرها بشكل عقلاني واعتبارها من الظواهر الطبيعية في الكون وقوانينه كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "خلوق" بنسبة 41,2%.

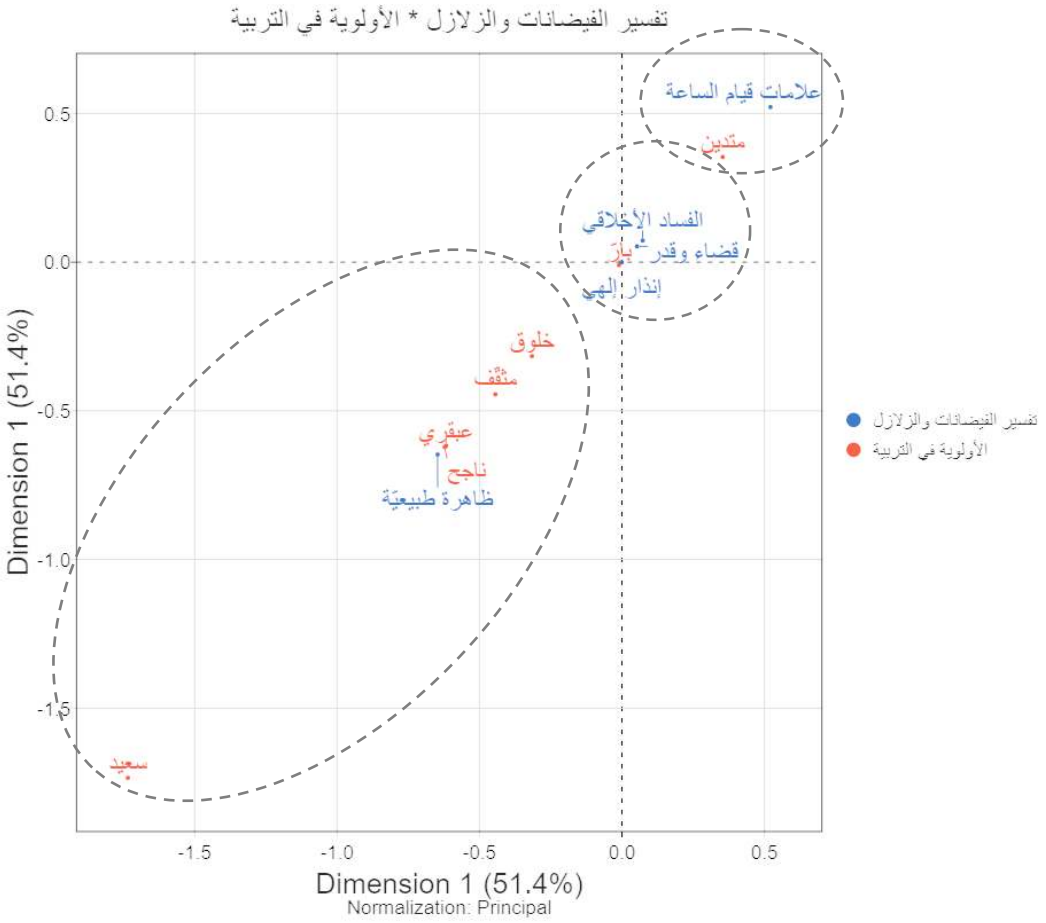
وهنا يمكن أن نلاحظ بوضوح تشظي المخيال الديني بين صيغة عقلانية أكثر حداثة وأخرى عاطفية أكثر تقليدًا، كلا الصيغتين لهما تأثيرهما على الاختيارات التربوية للآباء والأمهات وبالتبع على الممارسة والنموذج الناتج عن فعلهم التربوي مستقبلًا.

الجدول(15) قيمة مربع كا للشكل (12) 0.001 Khi-deux test asymp.sig

Dimension	Valeur singulière	Inertie	Valeur singulière	Khi-deux	Sig
1	350,	122,	350,		
2	205,	042,	205,		
3	133,	018,	133,		
4	029,	001,	029,		
Total		183,		51,205	,001

وعند حساب معامل الارتباط، وترجمة هذه المعطيات في تمثيل بياني تحصلنا على سحابة النقاط **Nuage de points** الممثلة للنواة المركزية لتمثّل لدى الفئات المدروسة كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل(09) يبيّن ارتباط تفسير الفيضانات والزلازل بأولوية الأبوين في التربية



3- تمثّلات مفهوم الدّين والمبدأ الأساسي في التربية:

أ- تمثُّلات الآباء لمفهوم الدّين حسب تصورهم:

رأينا في النموذج السابق ظهور مؤشر على القيمة البارزة للدّين ومركزيّته لدى فئة بحثنا، وهو ما يدفعنا لسؤال آخر في مسار استكشاف بنية المخيال لدى مبحوثينا، كيف يتمثّلون مفهوم "الدّين" حسب تصوّرهم؟ وضعنا هذا السؤال مع مجموعة متنوعة من الصّور الذهنية لمفهوم الدين، قمنا بتجميع هذه الصور الذهنية أثناء مرحلة الاستمارة التجريبيّة إذ طرحنا السؤال أوّل الأمر بشكل مفتوح، لإفساح المجال وإطلاق العنان لتمثّلات المبحوثين، واستفدنا من الإجابات التي تحصّلنا عليها لحصر وتحديد أهم هاته الصور الذّهنيّة وتصميم السؤال بشكل مغلق، والهدف منهجي من هذه الخطوة كان حتّى نقلّل من الأسئلة المفتوحة وحتّى لا يملّ المبحوث أثناء الإجابة على أسئلة الاستمارة.

ثمّ طلبنا منهم أن يرتبوها حسب الأولويّة بالنسبة لهم، وباعتبار الأولوية 1 لها وزن:5، الأولوية 2 لها وزن: 4، الأولوية 3 لها وزن: 3، الأولوية 4 لها وزن: 2، الأولوية 5 لها وزن: 1، نتحصّل على الأوزان التالية كما هي موضّحة في الجدول الموالي:

الجدول(16) يبيّن تمثُّلات الآباء لمفهوم الدّين حسب تصورهم

تمثّلات مفهوم الدين		الرتبة 1	الرتبة 2	الرتبة 3	الرتبة 4	الرتبة 5	المتوسّط	التّرتيب
*الالتزام بالعبادات	ك	**134**	56	35	18	14	**4,1**	**1**
	%	**%44,7**	%18,7	%11,7	%6	%4,7		
*الأخلاق وحسن المعاملة	ك	**113**	**92**	**40**	25	5	**4**	**2**
	%	**%37,7**	**%30,7**	**%13,3**	%8,3	%1,7		
الاسترزاق وجني المال	ك	4	5	14	10	17	2,3	6
	%	1%	1,7%	4,7%	3,3%	5,7%		
*العمل والمثابرة	ك	11	25	37	39	28	**2,7**	**4**
	%	%4	%8,3	%12,3	%13	%9,3		
الاهتمام بالعلم	ك	15	20	37	**56**	**62**	2,3	6
	%	%5	%6,7	%12,3	**%18,7**	**%20,7**		
الذكر والاستغفار	ك	3	21	21	30	27	2,4	5
	%	%1	%7	%7	%10	%9		
*الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	ك	12	**57**	**49**	49	39	**2,8**	**3**
	%	%4	**%19**	**%16,3**	%16,3	%13		
الإكثار من النوافل	ك	0	0	1	2	9	1,3	8
	%	%0	%0	%0,3	%0,7	%3		
الحجاب الإسلامي	ك	4	8	35	**56**	32	2,2	7
	%	%1,3	%2,7	%11,7	**%18,7**	%10,7		
عمارة المسجد	ك	4	7	18	15	22	2,3	6
	%	%1,3	%2,3	%6	%5	%7,3		

يبيّن هذا الجدول مفهوم الدّين كما يتصـــوّره الآباء والأمهات في عينتنا المبحوثة، فقد تبيّن أن الدّين في الصّورة الذّهنيّة العامّة يعني بأكبر درجة "**الالتزام بالعبادات**" بمتوسّط 4,1 من 5 نقاط حسب مقياس "**ليكرت**"، تركّز هذه الفئة مفهومها في "**الجانب التعبّدي**" أي مجموع الأفعال والممارسات التي تضـع الفرد في علاقة مع ربه، كالصـلاة والصـيام والحج والزّكاة...، يليها في الدّرجة الثانية بفارق ضـئيل الفئة التي تعطي الأولويّة في ترجمتها لمفهوم الدّين لـ "**الأخلاق وحسن المعاملة**" فكانت لها الأهمية الثانية بمتوسّط 4 من 5؛ وهو ما يسمّى بـــ"**المعاملات**" التي ترتبط بالحياة الاجتماعية اليومية، كالصدق في العلاقات الشخصية والتجارية، التّعاون ومساعدة الآخرين، التعامل بشفافية مع الأفراد والمؤسسات.

وبأوزان منخفضـــة نســـبيا تأتي بقية المفاهيم، حيث ارتبط المفهوم الثالث للدّين في ذهنية المبحوثين بواجب "**الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر**" بمتوسّط 2,8 من 5 نقاط، ويمكن تفسير تقدّمه وبروزه في المرتبة الثالثة قبل بقية المفاهيم، إلى خلفيّة اجتماعية وتاريخيّة لانغراس هذا المبدأ الذي يعدّ إحدى الأسس العقيديّة للمذهب التي حرص الإباضـيّة على تطبيقها في حياتهم الاجتماعية، مما يؤكد النموذج البدئي الديني والمترسخ عبر التاريخ.

وفي المرتبة الرابعة جاء "**العمل والمثابرة**" بمتوسّط 2,7 من 5، والذي يبدو في ظاهره مؤشرا دنيويّا، ما يلفتنا في اختياره مقابلا لتصوّر مفهوم الدّين، هو تعريف الدّين بالدنيا (العمل)، وهنا يتّضح امتزاج واندماج الديني بالدنيوي وعدم الانفصال بينهما، أي النّظر للدّين بصورة غير منحصرة فقط في العبادات والمعاملات وإنّما تشمل مختلف مناحي الحياة، ويمكن تفسيرها أيضا كانعكاس للقيمة الاجتماعيّة الرمزيّة لمفهوم العمل لدى الفرد المزابي، حيث نجد "**الجدّية في العمل والكدّ**" قيمة يتمثّلها الفرد المزابي بحرص بشديد، فتقديس العمل ناتج عن عقيدة راسخة لديهم "**الإيمان قول وتصديق وعمل**" وليس "قولا وتصديقا دون عمل"[1]، يقول بورديو في كتابه **Sociologie de l'Algérie**: "والأعمال لا تقلّ أهميّة عن الإيمان، والعمل يفهم بالنّسبة للفرد المزابي على أنّه مجال للزهد والورع مع الجدّ والحرص، كما يعتبر شيئا مقدّسا **(sacré)**..العمل هو سلوك وواجب ديني"[2]، لذلك يعدّ بقاء الشّخص في مزاب من دون عمل عيبا جسيما في حقّه[3].

---

[1] يرى الإباضية أن النطق بالشهادتين وحده لا يكفي لأن يكون الإنسان مسلما، بل يلزم أن يترجم هذا القول والاعتقاد إلى عمل صالح.

[2] Pierre Bourdieu, **Sociologie de l'Algérie** , 5 éme edition ,paris, France, 1974, p44.

[3] Ibid.

في المرتبة الخامسة جاء مفهوم الدّين في "**الذّكر والاستغفار**" بمتوسط 2,4 من 5، ثم جاءت في المرتبة السادسة كلّ من مفاهيم "**الاسترزاق وجني المال**"، "**الاهتمام بالعلم**" و"**عمارة المسجد**" بمتوسّطات متساوية 2,3.

" **الحجاب الإسلامي** كمفهوم للدّين تأخّر إلى المرتبة السابعة، والذي يرتبط بالمظهر والزي الشرعي للمرأة المسلمة، حيث اللباس هو نوع من التعبير الجسدي يترجم في بعض الحالات فروقًا ثقافية ويمكن أن يعمل كعنصر للاندماج أو الإقصاء، كما تقول رحمة بورقية "فالتجربة الدينية ليست فقط شعور وإيمان بل هي أيضاً تعبير جسدي إذ أن القيام بالشعائر الدينية يمر عبر الجسد، فتحديد هوية جماعة تتقاسم نفس القناعات الدينية يتم عن طريق اللباس، والسلوك الديني ترافقه إشارات وعلامات تحدده وتدل عليه وتجعله مرئيا"[1]. وكان معدل استقطاب الحجاب الإسلامي كمفهوم للدّين لدى عينتنا مساويا 2,2 من5.

وآخر مفهوم للدّين ضمن تمثّلات المبحوثين والذي جاء في المرتبة الثامنة كان "**الإكثار من النوافل**" بمعدّل استقطاب 1,3 من 5.

إذن فالنواة المركزيّة لتمثّل المبحوثين لمفهوم الدّين تتشكّل من العناصر الأربع التالية: **الالتزام بالعبادات، الأخلاق وحسن المعاملة، الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، العمل والمثابرة**، وهذا يؤكّد النتيجة التي خلصنا إليها في تمثّلات المبحوثين للقيم الحاكمة للحياة التي يسيطر عليها عنصرين أساسيين هما "**الإيمان**" و"**العمل**"، وكلّ هذه المكوّنات تؤكد النموذج البدئي الديني والمترسخ عبر التاريخ، وقوّة الانغراس الاجتماعي لها عبر وسيط التنشئة الاجتماعيّة، ولربط العلاقة بين هذه التصوّرات في بنية المخيال العام نبحث عن المبدأ الأساسي في التربية، وهو ما سنوضّحه في الجدول الموالي:

. 157- Bourqia R. &autres, les Jeunes et Valeurs Religieuses, Eddif-Codesria, Casablanca, 2000, P42.

ب- القيمة الأساسية في التربية:

يرى الأب في منامه مشهدا لمعركة محتدمة بين قوى متنافرة تستهدف عقول أبنائه الخاوية وجدانهم، ويبدو الأطفال المحاربين ثابتين على الرغم من ضآلتهم في هذا الموقف الطاغي. يصيح القائد في قواته: "**جهّزوا دروع القيم راوغوا! صدّوا الهجمات! تفرّقوا! فضّوا الاشتباك!.**

تدوّي أصوات الضجيج وصليل السيوف وتتصاعد الأدخنة. يستيقظ الأب وهو يتصبب عرقا ويهز رأسه، من طرافة هذا "الكابوس"، يعلم هذا الأب مكان تواجد أبنائه ، الذين ينامون بسلام في أسرّتهم. إنه يدرك أنه وغيره من الأشخاص القائمين على رعاية الأطفال أنّهم قد ساعدوا أبناءهم في تعلّم مجموعة من القيم يمكنهم الاستفادة منها جيّدا، يقول الأب لنفسه: "**دروع القيم في موضعها الصّحيح، آمل أن تعود عليهم بالنفع!**"[1].

تبدع هذه القطعة الخياليّة، تصوير مشهد صراع الآباء مع نقل القيم لأبنائهم، وتشبيهها بالمعركة دلالة على أهمية القيم ودورها الحاسم. في مبحث سابق ذكرنا حسب خطاب مبحوثينا أنّ هنالك قيمة أساسيّة يركّز عليها الآباء والأمّهات بحيث يكون دور هذه القيمة تفجير بقيّة القيم الأخرى بالتّبع، على هذا الأساس كان هذا هو السؤال الموجّه لمبحوثينا هذه المرّة.

توضّح نتائج الجدول المتعلّق بالمبدأ أو القيمة التي يركز عليها الآباء والأمهات بشكل أكبر في تربية أبنائهم؛ وهو سؤال تمّ طرحه بصيغة مفتوحة ثم قمنا بفرز وتصنيف فئات الإجابة بعد جمعها، تبيّن أن من مجموع القيم المقترحة للإجابة على السؤال المفتوح بلغ 12 قيمة أو مبدأ، كما هي مبيّنة في الجدول:

---

[1] شارون كي هول، **التنشئة الاجتماعية للطفل في القرن العشرين**، تر: أحمد الشيهي، ط1، هنداوي للثقافة والتعليم، القاهرة، مصر، 2016م، ص141.

الجدول(17) القيمة الأساسية في التربية للآباء والأمهات

الصفة / المبدأ الأساسي	الآباء			الأمهات			المجموع		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	ت
∗استشعار مراقبة الله- التقوى	14	11,7 R −6,8	4	**38**	**21,1 R +6,8**	**2**	**54**	**18**	**2**
المسؤولية–الاعتماد على النفس	5	4,2	7	7	3,9	7	12	4	8
∗الانضباط–الحرص–الجدية	**21**	**17,5 R +11**	**2**	4	2,2 R −11	10	**23**	**7,7**	**5**
∗الصدق والأمانة–النزاهة	**23**	**19,2**	**1**	**39**	**21,7**	**1**	**62**	**20,7**	**1**
الطاعة والاحترام	10	8,3	4	8	4,4	6	18	6	6
الحوار –الصراحة–الإصغاء	5	4,2	7	9	5	5	14	4,7	7
∗حسن المعاملة –حب الغير	**16**	**13,3**	**3**	**25**	**13,9**	**3**	**41**	**13,7**	**3**
تقدير الذات–الثقة بالنفس	5	4,2	7	9	5	5	14	4,7	7
اتقان العمل	3	2,5	8	5	2,8	9	8	2,7	9
الإخلاص	6	5	6	2	1,1	11	8	2,7	9
الحياء –الحشمة–الرزانة	2	1,7	9	6	3,3	8	8	2,7	9
∗الصبر الرضى–القناعة التأقلم مع كل الظروف	8	6,7	5	17	9,4	4	**25**	**8,3**	**4**
المجموع	120	%100		180	%100		**300**	%100	

"**الصدق والأمانة–النزاهة**": **كانت** القيمة الأكثر تواترا بين إجابة المبحوثين والتي تصدّرت باقي القيم بنسبة **20,7%**، **أي** ما يقارب ربع العيّنة المبحوثة. القراءة التي يمكن أن نضفيها على هذه النسبة التي تحمل ثقلها الرمزي تتأتّى باستعادة الذات التاريخيّة، فلو نحلّل سوسيولوجيا أصل الاهتمام والحرص على هاتين القيمتين سنجد أنهما في الأصل نابعتين من "**الاحتياط والاحتراز**" الذي يميّز سلوك الفرد المزابي،

هذا الاحتياط النابع من المنظومة الدّينيّة للمذهب الإباضي، الذي اعتبره الباحث بيار كوبرلي (Pierre Cupperly) المذهب الإسلامي الأكثر صرامة؛ وخصوصا في جانب العقيدة التي تتميّز في الكثير من مباحثها بالصّرامة التي تفرض نوعا من الاحتياط والتحرّز الديني في أمور مصيريّة يبنى عليها

عمل كأمور الاعتقاد والعقيدة، والذي يعكسه مثلا المبدأ العقدي الذي يرى بمسألة "الخلود في النّار وأنّه لا منزلة بين المنزلتين"، هذا المبدأ العقدي ينعكس على المستوى العملي في حزم وصرامة دينيّة تفرض اللجوء عمليّا إلى مبدأ "الأخذ بالأحوط"، و"سدّ الذرائع" التي تعكس الصرامة والحرص في الممارسات الدينيّة وحتّى الاجتماعيّة، بحيث تنعكس آليا على ممارسات الفرد وقيم المجتمع.

كما يتجلى ذلك واقعيا في حرص المرأة في الاستفتاء لأمور دينها في أبسط تفاصيلها والارتباط المتواصل بهيئة تمسيريدين في كافة مسارات حياتها من بداية تعلّمها للصلاة وأحكام الصوم وبقية الشعائر، إلى تردّدها المستمر عليها لمراجعة صلواتها أو الاستفتاء فيما أشكل عليها، إضافة إلى المواظبة على الصلوات الخمس وباقي فرائضها وعدم التفريط فيها، وأيضا الاحتراز في طهارة الثوب والمكان المخصص للصلاة حيث يخصص ثوب لذلك، وهذا عدا الالتزام الأخلاقي الذي يميز معتنقي هذا المذهب.

كذلك الطفل ينال نصيبه من تعليم هذه القيمة "الاحتراز والاحتياط" من اقتراف لأي سلوك مشين، كأن يكذب في قوله ولا يقول الحقّ أو يخون ويغشّ الأمانة التي اؤتمن عليها أو يسرق، حيث تولي الأسرة هاتين القيمتين "**الاحتراز في الصدق والأمانة**" ثقلا رمزيًّا كبيرا، فقد لا تنظر الأم لوجه ابنها وتحاسبه حسابا عسيرا إن اقترف إحدى هاتين الخطيئتين، لكنّ ما يجعلها أكثر ثقلًا رمزيّا ليس فقط البعد الدّيني الذي يحمّل الوالدين المسؤولية الأخلاقيّة على ابنهما، ولكن تحمل هاتين القيمتين أيضا ثقلا اجتماعيّا هو أنّ النّاس تعوّدوا أن المزابي أهل للثقة والأمانة، وبالتالي فقد أصبحت هنا كنوع من الرأسمال الرمزي والأخلاقي الذي يدين به المزابي أمام كلّ من يعرفونه، لذا وإضافة إلى ثقله الدّيني تحرص الأمهات بصرامة وحزم في المحافظة عليه، كما لا تقبل الأمّ لطفلها أن يلعب بشيء أو يحضره معه إلى البيت حتى وإن وجده في الشارع، تعيده إليه وترسله ليعيده إلى المكان الذي وجده فيه، إذ تعتبره نوعا من السرقة والاستحواذ على ممتلكات الغير.

بتأمّل النسب الدّاخليّة لهاتين القيمتين في الجدول، نلاحظ أنّ الأمهات بنسبة **21,7%** أكثر تركيزًا "الصدق والأمانة والنزاهة" مقارنة بالآباء **19,2%**، لكن النسبتين متقاربتين والفارق ضئيل بينهما.

في المرتبة الثانية وبنسبة مقاربة 18%، تأتي قيمة "**تقوى اللّه واستشعار الرّقابة الإلهيّة**"، حيث يحرص الأبوين في تربيتهما على استشعار الطفل مراقبة اللّه ومخافته، وتنشئته على "تقوى اللّه"، وتذكيرهم باستمرار بوجود الرقيب الدائم الذي لا ينام. تقول **أم لـ3 أبناء، 29سنة:** أركّز في تربيتي بشكل أكبر على تقوى الله دائما أذكرهم أن الله يراهم دائما". ومثل القيمة السابقة تنبع هاته القيمة أيضا من "الاحتياط والاحتراز" الدّيني لكل صغيرة وكبيرة. وتظهر الأمهات أكثر حرصا على هاته القيمة من الآباء بفارق 6,8+.

أما القيمة الثالثة فكانت " **حسن المعاملة وحب الغير**" بنسبة 13,7%، التي تفرض الإحسان للآخرين والتعاون معهم، والتعامل معهم بخلق حسن، وكذلك "**التفكير في الجماعة قبل الفرد**". وبقراءة النسب الداخلية، نجد أن الآباء والأمهات يحرصون على هذه القيمة بشكل متساوي تقريبا.

بينما كانت القيمة الرابعة قيمة "**الصبر–الرضى والتأقلم مع كلّ الظروف**"، والتي جاءت بنسبة 8,3%، وهي انعكاس للغرس الاجتماعي لهذه القيمة، فقد رأينا سابقا أثناء حديثنا عن التربية المزابية كيف أنّ ظروف الحياة وقساوة العيش، شكّلا هذه القيمة البارزة للفرد المزابي الذي يعرف بالجلد وتوفير العيش، وكذلك المرأة التي عرفت بالكد والاقتصاد والتحمّل في ظلّ اغتراب زوجها في التلّ، إضافة إلى تمسّكها بقيمة "تحمّل مسؤوليّة العائلة الكبيرة"، والقيام بجميع شؤونها في صبر واحتساب. لذلك نجد أنّ التربية المزابية تركّز في إحدى أهم تفاصيلها، بتدريب الطفل على تحمّل الظروف الصعبة والتأقلم معها، كما تعلّمه التضحية من أجل الآخرين وضبط نفسه وتأجيل رغباته، والقناعة والرضى بالقليل، كما تحاول الأمهات المزابيات بترسيخ هذا السلوك تعزيز النضج في أطفالهن. وبقراءة النسب الدّاخليّة، نلاحظ أن الأمهات أكثر حرصا قيمة الصبر والتحمل مقارنة بالآباء.

والقيمة الخامسة تتعلّق بكلّ من " **الانضباط–الحرص–الجدية** "، والتي جاءت بنسبة 7,7%، تليها القيمة السادسة الطاعة والاحترام والتي جاءت بنسبة 6%، ، أما القيمتين السابعتين اللتين جاءتا بنفس النسبة 4,7%، كانتا: كلّ من (**الحوار–الصراحة–الإصغاء**) و(**تقدير الذات–الثقة بالنفس**).

ثم ثامنا قيمة "**المسؤولية–الاعتماد على النفس**" بنسبة 4%، ثم تأتي في الأخير الثلاث قيم، كل من **اتقان العمل، الإخلاص، الحياء–الحشمة–الرزانة** بنفس النسبة 2,7%.

بمقارنة هذه النتائج بنتائج مسح القيم العالمي[1] **World Values Survey** الذي ضمّ 12 قيمة، طلب من المبحوثين اختيار أهم 5 قيم من بين الـ12 يعتبرونها مهمة بشكل خاص لتعليمها لأطفالهم ضمت كلّ من: المثابرة والتصميم، الإحساس بالمسؤولية، الإيمان الديني، العمل الجاد، المقدرة على التخيل، الطاعة، الاستقلاليّة، التعبير عن الذات، التوفير/الاقتصاد في الإنفاق، التسامح/الاحترام، الكرم وعدم الأنانية. حيث يذهب رونالد إنغلهارت Inglehart وكريستيان ويلزلWelze ، وهما من العاملين في «مسح القيم العالمي»، إلى إمكانية رسم خريطة ثقافية للعالم بالاستعانة ببعدين من القيم فقط: القيم التقليدية مقابل القيم العلمانية، قيم البقاء مقابل قيم التعبير عن الذات، والتي تعرف في مجال البحوث الثقافية **بخريطة إنغلهارت–ولزل الثقافية** للعالم **Inglehart–Welzel cultural map of the world**.[2]

---

[1] **مسح القيم العالمي World Values Survey (WVS)**، هو مشروع بحثي عالمي يستكشف قيم الشعوب واعتقاداتهم، وكيف تتغيّر هذه القيم بمرور الوقت، وما هي التأثيرات الاجتماعية والسياسية على هذه التغيرات. يتولى القيام بمهامها شبكة عالمية من علماء الاجتماع بقيادة رونالد إنغلهارت، بشكل دوري بداية من سنة 1981، عبر القيام بدراسات استقصائية دولية تمثيلية لكلّ أنحاء العالم في أكثر من 100 بلد (تمثيل بنسبة 90%)، وكلّ أربع سنوات يجرون موجة جديدة من المسح، الموجة الأخيرة كانت السابعة « **Wave7** » أجريت ما بين 2017 و2020م، وقد تمّ استخدامها لفهم الدوافع وراء أحداث كثيرة مثل: الربيع العربي 2005م، الاضطرابات المدنيّة في فرنسا، الإبادة الجماعيّة في رواندا 1994م، الاضطرابات السياسيّة في التسعينات. انظر موقع مسح القيم العالمي: www.worldvaluessurvey.org، قمنا بترجمة نصه في مقال، حاليا في طور النّشر.

[2] تصور الخريطة الثقافية القيم المرتبطة ارتباطًا وثيقًا المشتركة بين مجموعة من البلدان، تختلف هذه القيم بين المجتمعات في بعدين سائدين: **القيم التقليدية مقابل القيم العلمانية العقلانية** على المحور y الرأسي، بحيث يعكس هذا البعد التناقض بين

تتمركز أغلب الدول العربية في الجنوب الغربي للخريطة في تقاطع المجتمعات التي لديها درجات عالية في القيم التقليدية وقيم البقاء، في مسح آخر أيضا لإحدى الدراسات الحديثة لمدرسة أكسفورد للتربية، والذي يشير إلى أن الآباء والأمهات الإنجليز في غالبيتهم العظمى يعطون في تربية أطفالهم قيمة عليا للسعادة والإنجاز الشخصي، وذلك على حساب قيمة رعاية الآخرين والاهتمام بهم.

بالعودة إلى نتائج هذه الدراسة، نلاحظ أن النتائج تعكس القضية وتقلبها حيث نلاحظ أن الاهتمام بقيم رعاية الآخرين والاهتمام بهم والاهتمام بالجماعة قبل القيم الفردية المتعلّقة بالإنجاز الشخصي. حيث نلاحظ أنّ كلّ من قيم **(الحوار–الصراحة–الإصغاء)** و**(تقدير الذات–الثقة بالنفس)**، **المسؤولية–الاعتماد على النفس، اتقان العمل** قد جاءت في الرتب الأخيرة. وبطبيعة الحال فإنّ هذه القيم لا يعني أنها غير مهمّة بالنسبة لعينتنا المبحوثة ولكن هناك قيم لها أولويّة واهتمام أكبر.

يشير هاري سي ترياندیس H. C. Triandis عالم النفس المتخصص بعلم النفس المتعدد الثقافات، في دراسة مقارنة للاختلافات الثقافيّة بين القيم الكنديّة والقيم الإيرانيّة، إلى أنّ كل ثقافة تتخذ قرارات حول

المجتمعات التي يكون فيها الدين مهمًا للغاية وتلك التي لا يكون فيها الدين مهمًا، **وقيم البقاء مقابل التعبير عن الذات** على المحور x الأفقي، حيث ينبثق هذا البعد من تحول بين الأجيال من التركيز على الأمن الاقتصادي والمادي، إلى التركيز المتزايد على التعبير عن الذات والرفاهية الذاتية ونوعية الحياة. حيث يعكس التحرك نحو أعلى على هذه الخريطة التحول من القيم التقليدية إلى القيم العلمانية العقلانية، كما يعكس التحرك نحو اليمين التحول من قيم البقاء إلى قيم التعبير عن الذات. تعكس مجموعات البلدان في الخريطة قيمها المشتركة وليس التقارب الجغرافي.

مثال: المجتمعات التي لديها درجات عالية في القيم التقليدية وقيم البقاء: زيمبابوي، المغرب، الأردن، بنغلاديش .

المجتمعات ذات الدرجات العالية في القيم التقليدية وقيم التعبير عن الذات: الولايات المتحدة، معظم أمريكا اللاتينية، أيرلندا.

المجتمعات ذات الدرجات العالية في القيم العلمانية والعقلانية وقيم البقاء: روسيا وبلغاريا وأوكرانيا وإستونيا.

المجتمعات ذات الدرجات العالية في قيم العلمانية والعقلانية والتعبير عن الذات: السويد، النرويج، اليابان، البنلوكس، ألمانيا، فرنسا، سويسرا، جمهورية التشيك، سلوفينيا، وبعض البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية.

للاستزادة انظر موقع مسح القيم العالمي: **www.worldvaluessurvey.org**، قمنا بترجمة نصه في مقال حاليا في طور النّشر.

المطالب الخاصة بالاستقلالية وقيمها الخاصة بناءً على ماضيها والأمور التي صبّت في صالحها منذ زمن بعيد.[1]

لمنح هذه القيم قراءة بأبعاد أخرى، قمنا بتصنيف القيم السابقة وتوزيعها إلى قسمين مختلفين:

القسم الأول يضمّ مختلف القيم المتعلّقة بالإعداد للحياة، والقسم الثاني يضم بقية القيم المتعلّقة بتقوى اللّه وحسن الخلق، فتحصّلنا على النتائج التالية:

الجدول(18) توزيع الآباء والأمهات حسب القيمة الأساسية في التربية

الصفة		تقوى الله وحسن الخلق	قيم الإعداد للحياة	المجموع
الآباء	ك	61	**59**	120
	%	50,8%	**49,2%**	100%
	R	**−11,8**	**+11,8**	
الأمهات	ك	**121**	59	180
	%	**67,2%**	32,8%	100%
	R	**+11,8**	**−11,8**	
المجموع	ك	179	121	300
	%	**60,7%**	39,3%	100%

بتأمّل هذه النتائج، يظهر أنّ كلا الأبوين يعطيان أولويّة أكبر لتكوين الجانب الروحي والخلقي لأبنائهم وذلك بنسبة **60,7%** أي ما يقارب ثلثي العيّنة المبحوثة، **ثمّ تأتي قيم الإعداد للحياة savoir vivre** في الدرجة الثانية بنسبة **39,3%**، حيث من المرجّح أن تنتقل هذه القيم نحو الأبناء عبر أوليائهم عن طريق الاهتمام والتوجيه وتجسيد النماذج السلوكية.

[1] Triandis, H. C, **Culture and social behavior**, New York, McGraw-Hill, 1994.

تشير إحدى الدراسات التي شملت 591 أبا وأما إلى أنّ مستوى انسجام القيم التي ينقلها الآباء والأمهات مع قيم أبنائهم يتفاوت حسب محتوى هاته القيم، حيث غالبا ما تحظى القيم الدّينيّة بأعلى انسجام في القيم التي ينقلها الآباء مقارنة بباقي القيم الأخرى التي يكون فيها الانسجام منخفضَا.[1]

لكن وبالتعمّق في النسب الداخلية للجدول، يبدو أنّ هناك نوعا من "**توزيع الأدوار**" حاصل على مستوى القيم التي يلقّنها كل من الآباء والأمهات يحدث بشكل عفوي، حيث سنكتشف أنّ الأمّهات يركّزن بشكل أكبر على غرس قيم" تقوى الله وحسن الخلق" مقارنة بالآباء، وذلك بنسبة **67,2%** بفارق قدره **+11,8**، بالمقابل فإنّه على عكس الأمهات يركّز الآباء بشكل أكبر على قيم الإعداد للحياة وبناء الشخصية من "**المسؤولية**–**الاعتماد على النّفس**"، "**الانضباط**"، "**تقدير الذات**"...إلخ، وذلك بنسبة **49,2%**.

بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين حسب هذا الجدول نلاحظ وجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة دالّة بين صفة المبحوث (أب/أم) والمبدأ الأساسي في التربية. حيث تؤكّد الأمهات على غرس الجانب الديني والخلقي بينما يتكفّل الآباء بتلقين قيم الإعداد للحياة، فكيف يمكن قراءة هذا الاختلاف وتفسيره سوسيولوجيّا؟

قد توحي لنا للوهلة الأولى ملاحظة الاختلاف في النسب على أنّ اهتمامات واختيارات كل من الأب والأم تختلف، وأنّ اختياراتهما مكمّلة لبعض في تكوين شخصية متوازنة تستمد بعض القيم والمبادئ من الأب وقيم ومبادئ أخرى مختلفة تستمدها من الأم. لكن من وجهة نظر مقابلة، لو طرحنا تساؤلا حول سبب عدم تركيز الأمهات على تلقين القيم العمليّة، خاصّة عندما نلاحظ توافق نتائج هذا الجدول مع

[1] Ariel Knafo and Shalom H. Schwartz, **Accounting for Parent - Child Value Congruence: Theoretical Considerations and Empirical Evidence** in: Ute Schönpflug (ed.), **Cultural Transmission: Psychological,Developmental, Social, and Methodological Aspects, Culture and Psychology**, Cambridge University Press, New York, 2008, p 240.

فرضية مفادها أنّ قيم الآباء "**أكثر إلزامية وأقل شمولية**" مقارنة بقيم الأمهات "**الأكثر شمولية وأقلّ إلزاميّة**"، وهو ما قد ينعكس في ارتباط أقل بين قيمهم وقيم أبنائهم، وهذا حسب دراسة آنّا بريزوت **Ana Prioste** حول "**التدفق القيمي في الأسرة بين الأجداد، الآباء والأبناء المراهقين**" [1] **Values' family flow**، خصوصا إذا علمنا أن العديد من الدراسات تشير إلى أن تأثير الأم على قيم الأطفال أقوى من تأثير الأب[2] فكيف يمكن أن نفسّر ذلك؟

من المحتمل أن يرجع ذلك إلى كون الأمهات، بصفتهن الوصي والحامي لتماسك الأسرة في محاولتهن للحفاظ على القرب والوئام الأسري ودعم عملية بناء هوية الأسرة بشكل أفضل، من الممكن أيضًا أن يكون ذلك بسبب القرب العاطفي بين الأم والطفل، فالأمهات أكثر انخراطا في حياتهن في مهمّة تنشئة الأبناء، بالمقارنة مع الآباء، الذين عادة ما يكون دورهم وحضورهم أقل في التربية ، وبحكم تحرّكهم خارج البيت وتفاعله بشكل أكبر مع العالم الخارجي، يجتهد في توفير الأساليب والوسائل التي تساعد الأبناء على خوض معترك الحياة وإعدادهم لمطبّاتها. وهو ما يجعل الأمّهات أكثر مرونة من الآباء فيما يتعلق بنقل القيم إلى أطفالهم، وبالتالي هذا ما يتيح للأبناء المزيد من الاستقلالية لقبول أو رفض قيم أمهاتهم حسب دراسة آنا بريزوت، إذ قد ينظر الأطفال إلى هذه التعددية والاختلاف داخل الأسرة على أنه تناقض في رسائل أمهاتهم حول القيم التي يرغبن بنقلها، وبالتالي هذا ما قد يقلل من قوة ووضوح الرسائل وقبول الأبناء للقيم الصادرة عن أمهاتهم.

---

[1] Ana Prioste, Isabel Narciso, Miguel M. Gonçalves & Cícero R. Pereira, **Values' family flow: associations between grandparents, parents and adolescent children, Journal of Family Studies**, vol23, 2017, p111.

[2] على سبيل المثال: Barni et al.، 2011؛ Boehnke ، 2001؛ Knafo & Schwartz ، 2003.

بهذا المعنى، يمكن أن تكون الأمهات أكثر شمولاً وأقل توجيهية، وهو ما قد ينعكس في ارتباط أقل بين قيمهن وقيم أبنائهم. مما يثير التساؤل عن اختلافات دور الأمهات والآباء، ولا سيما الدور الهامشي الذي يُنسب عادة إلى الآباء، ومع ذلك قد يكون لهم تأثير مركزي في قيم الأطفال أقوى من تأثير الأمهات، بكون الآباء، مقارنة بالأمهات، أكثر إلزامية وأقل شمولية، مما يسمح للأطفال بقدر أقل من الاستقلال الذاتي في قبول أو رفض قيمهم، من خلال توجيههم بشكل أكثر وضوحًا، مما يزيد من دقة تصورات الأبناء عن الرسالة التي يرغب الآباء في نقلها إليهم، وبالتالي تؤثر عليهم أكثر من تأثير الرسائل التي تنقلها الأمهات، وهو ما يجعلهم أكثر استيعابًا لقيم الآباء.

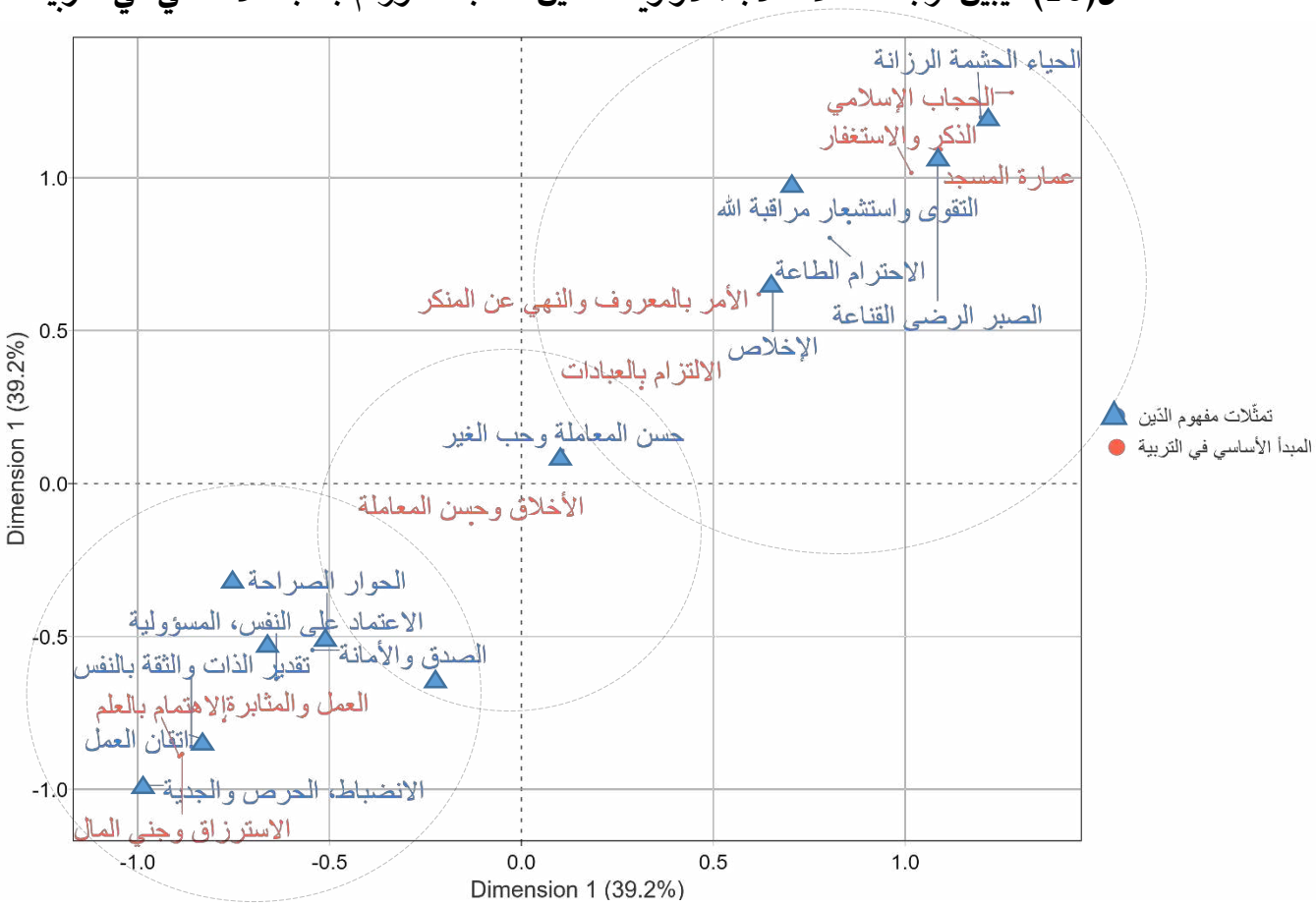
إذن يبدو وكأنّ المسألة بيداغوجيّة بدرجة كبيرة وليس لها علاقة بنوع القيم التي ينقلها كل من الآباء والأمهات، وإنّما تتعلّق باختلاف أساليب الأمّهات عن أساليب الآباء في نقل القيم. من ناحية أخرى، يمكن أيضًا تفسير هذه النتيجة من منظور آخر، يمكن للأبناء إعطاء الأولوية لقيم الآباء أكثر من قيم أمهاتهم كاستراتيجية لكسب المزيد من الاهتمام من الآباء بسبب غيابهم المتواصل عنهم وانشغالهم ويتمّ ذلك بانتهاجهم استراتيجيّة تحاول أن تتشابه سلوكيًّا معهم.

أخيرا يمكن الخلوص هنا إلى طبيعة المكوّنات الأساسيّة التي تشكّل النموذج التربوي للآباء والأمهات وهي أربعة؛ "**الصدق، الأمانة والنزاهة**" و "**استشعار مراقبة الله–التقوى**"، "**حسن المعاملة –حب الغير**"، "**الصبر–الرضى–القناعة والتأقلم مع كل الظروف**"، "**الانضباط–الحرص–الجدية**".

أغلبية العيّنة تولي أولويّة أكبر لتكوين الجانب الروحي والخلقي لأبنائهم وذلك بنسبة **60,7%** أي ما يقارب ثلثي العيّنة المبحوثة، **ثمّ تأتي قيم الإعداد للحياة savoir vivre** في الدرجة الثانية بنسبة **39,3%**. تركّز الأمّهات بشكل أكبر على غرس قيم" تقوى الله وحسن الخلق" مقارنة بالآباء، بالمقابل فإنّه على عكس الأمهات يركّز الآباء بشكل أكبر على قيم الإعداد للحياة وبناء الشخصية.

وعند ربط تمثُّلات الآباء لأولويات الدّين حسب تصورهم بمبدئهم الأساسي في التربية، وترجمة هذه المعطيات في تمثيل بياني تحصلنا على سحابة النقاط **Nuage de points** الممثلة للنواة المركزية لتمثّل لدى الفئات المدروسة كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل(10): يبيّن ارتباط تمثُّلات الآباء لأولويات الدّين حسب تصورهم بالمبدأ الأساسي في التربية



نلاحظ حسب الشّكل أنّ العناصر المرتبطة بتمثّلات مفهوم الدّين المتعلّقة بكلّ من "**الالتزام بالعبادات**" و"**الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**"، استقطبت نحوها المبادئ الروحانية المرتكزة على مفهوم" تقوى الله واستشعار مراقبته" حيث نجد كلّ من الإخلاص، الصبر، الرضى القناعة، الاحترام والطاعة. في حين استقطبت التّمثّلات المرتبطة بمفهوم الدين المتعلّقة ب"**الأخلاق وحسن المعاملة**" نحوها القيم المتعلّقة بـ"**حسن المعاملة وحب الغير**"...إلخ.

وإذا لاحظنا تمركز العناصر المرتبطة بمفهوم الدّين لدى عينتنا المبحوثة، سنلاحظ تجمّع كوكبة من العناصر مع بعضها، ذات طابع دنيوي "**العمل والمثابرة**" و"**الاسترزاق وجني المال**" "**الاهتمام بالعلم**" وهو ما تعبّر عنه خطابات المبحوثين من مثل "العبادات لها وقت محدّد، لكن العمل في كل وقت هو العبادة التي ليس لها وقت.."، "طلب العلم فريضة"، "اطلبوا العم من المهد إلى اللحد".. والتي تصوّر نموذج المسلم "الفعّال"، كلّ هذه العناصر والمعاني المربوطة بمفهوم الدين لدى مبحوثينا استقطبت نحوها في خيار المبدأ الأساسي للتربية المبادئ المرتبطة بالعمل والإعداد للحياة تتكون من العناصر الثلاثة "**الانضباط–الحرص والجدية**" ،"**اتقان العمل**"، "**تقدير الذات**" "**المسؤوليّة والاعتماد على النّفس**" "**الحوار والصراحة**"، "**الصدق والأمانة**".

الملاحظة المثيرة التي يمكن تسجيلها ضمن هذا التكوكب هو اجتماع كلّ من "العلم" العمل" و"المال" في تصوّر الدّين مرتبط بالحياة لدى هاته الفئة، وهذا يحيلنا نحو أسلوب تديّن الفرد المزابي الذي **يمارس زهده داخل العالم** حسب مفهوم فيبر[1] مقبلا عليه، لا معرضا عنه معتبرا تحصيل العلم وتحصيل المال كلّها وسائل للتقرّب نحو الله.

ويؤشّر في الوقت نفسه إلى أطروحة فيبر بأنّ الدين يمكن أن يكون حافزًا خلّاقًا للعمل والفعالية والإنتاج، وذلك ما كشف عنه في تفسيره لكيفية تأثير البروتستانتية والقراءة الكالفينية للكتاب المقدس، في بناء فهمٍ يكتسي فيه العملُ والإنتاجُ معنى دينيًّا، وكيف بعثت الكالفينية تدينًا ينشغل فيه المسيحي بحياته الدنيا كدحا وتعبًا، لينال الخلاصَ ورضا الله في الآخرة. نمطُ تدين تكون النجاة فيه دنيوية، والمعنى الديني للخلاص ينتقل إلى العمل الدنيوي الذي يتركز على تسخيرِ الطبيعة، والعملِ على استثمار مواردها لإنتاج

[1] انظر الفصل الرابع: الأخلاق المزابية والروح التجارية.

ما يتطلبه معاشُ الناس. في ضوء هذه الرؤية أصبحت المصانعُ وورشُ العمل بمنزلة أماكن للعبادة والتقرب أكثر إلى الله، وصار العملُ طقسًا يحقّق الخلاصَ بمعناه الديني الأخروي.

وفي إطار هذا المفهوم المُوسَّع للدين نحو بقيّة مناحي الحياة كانت القيمة الروحانية الداعية للعمل مُؤكَّدة جدا خاصة في نسبة التكرار المرتفعة في إجابات المبحوثين: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا"، والآية الكريمة "وقل اعملوا" من حيث هو أمر ربّاني بالعمل والمثابرة وبذل الجهد واتخاذ الأسباب. ويؤكد أيضا ما أشرنا إليه في الفصل النظري المتعلق بمفهوم العمل على لسان **برودريك** "الإباضية من مزاب لديهم في الواقع موقف بروتستانتي تمامًا، إنهم يعتبرون اكتساب المال ليس فقط بمثابة إرضاء لله، ولكن كدليل واضح على نعمته عليهم" واعتباره استجابة لأمر الله.

بالمقابل نجد كوكبة من التمثلات محيطة بمفاهيم دينيّة روحيّة خالصة، استقطبت نحوها من بين المبادئ الأساسية في التربية مبدأ "**تقوى الله**"، وهنا نلاحظ تشظي المخيال الديني بين اتجاهين اتجاه روحاني خالص يتمثّل الدّين في العبادة وعمارة المسجد والحجاب الإسلامي، واتجاه يدمج الحياة الدنيوية في الحياة الدينية ويعتبرها جزءا لا يتجزأ منها، كلّ من الاتجاهين أنتج اختيارات تربوية مختلفة بحيث نلاحظ هنا ارتباطا واضحا بين البنية المخيالية المتعلّقة بالدّين والبنية التربوية.

وأخيرا فقد تبيّن أن المخيال الدّيني يتّصف بميزتين تشكلان النموذج البدئي المتحكِّم في الرافد المخيالي للثقافة المزابية، تتمثّل الميزة الأولى بالارتباط بين القول والعمل، وكان ذلك واضحا في بنية النواة المركزيّة لتمثّل المبحوثين لمفهوم الدّين والتي شكّلتها أربع عناصر: **الالتزام بالعبادات، الأخلاق وحسن المعاملة، الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، العمل والمثابرة**، وكلّ هذه المكوّنات تؤكد النموذج البدئي الديني والمترسخ عبر التاريخ، والانغراس الاجتماعي لها عبر وسيط التنشئة الاجتماعيّة، الميزة الثانية الارتباط بين النجاح في الحياة العلمية والمادية والفلاح في الآخرة، فقد كانت القيم المدمجة للدنيا في الدّين بارزة

من خلال فكرة أساسية مفادها "العلم والعمل والاسترزاق وجني المال عبادة"، الملاحظة الأخيرة هي تشظي المخيال الديني بين اتجاهين اتجاه روحاني خالص يتمثّل الدّين في العبادة وعمارة المسجد والحجاب الإسلامي، واتجاه يدمج الحياة الدنيوية في الحياة الدينية ويعتبرها جزءا لا يتجزأ منها. وبذلك قد توضحت أهم معالم الصورة الرّمزيّة للمخيال الديني للآباء والأمهات في عينتنا المبحوثة.

4- مرجعيّة الفتوى والمبدأ الأساسي في التربية:

أ- مرجعيّة الفتوى:

الجدول(19) توزيع الآباء والأمهات حسب مرجعيّتهم في الفتوى

الصفة / مرجعيّة الفتوى	الآباء		الأمهات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العزابة أو تمسيريدين	23	19,2% R −12,2	**65**	**36,3%** R +12,2	88	29,4%
مصدر إباضي مزابي	55	**45,8%** R +8,4	61	34,1% R −8,4	116	38,8%
أي مصدر إباضي	2	1,7%	3	1,7%	5	1,7%
أستاذ في الشريعة	11	9,2%	22	12,3%	33	11%
أبحث في الكتب أو الانترنت	4	3,3%	2	1,1%	6	2%
أي مصدر يقنعني	**12**	**10%**	12	6,7%	14	4,7%
أعتمد قناعتي الخاصة	**13**	**10,8%**	14	7,8%	27	9%
المجموع	120	100,0%	179	100%	299	100%

نحاول الآن عبر الجدول أعلاه اكتشاف ارتباط مرجعية الفتوى الدّينيّة بجنس المبحوثين، حيث سألنا عيّنة بحثنا عن مرجعيّة الفتوى الدّينيّة لديها، فجاءت الأجوبة كما تبينه معطيات الجدول، ونقرأ فيه أن أكثر مرجعيّة يرجع إليها المبحوثون للفتوى هي "**أي مصدر إباضي مزابي**"، والذي جاء بنسبة 38,8%،

يليهم الذين يستندون في فتواهم إلى **هيئة العزابة**[1] أو **تمسيريدين**[2] بنسبة 29,4%، ثمّ الذين يسألون "**أستاذا في الشريعة**" بنسبة 11%، ونلاحظ هنا أنّ الأمهات هنّ الأكثر اعتمادًا على الهيئات العرفيّة، مقارنة بالآباء الذين نجدهم أكثر انفتاحا في مصدر الفتوى إذ لا يشترط أن يعودوا إلى هيئة العزّابة وقراراتها في الفتوى، ويكفي أن يكون المصدر "**إباضي مزابي**" أستاذا أو كتابا أو مدرسة، المهم أن يكون من داخل المجتمع المحلّي. وهو شرط تتأكّد أهميّته أكثر إذا لاحظنا النسبة التي تحصّل عليها الخيار "**أي مصدر إباضي خارج مزاب**" 1,7% وهي نسبة ضئيلة جدّا.

الملفت في هذا الجدول ملاحظة وجود فئة وإن كانت نسبتها ضعيفة 9 % من العيّنة صرّحوا أنّهم إذا احتاجوا إلى فتوى دينيّة فإنّهم يعتمدون على "**قناعاتهم الخاصّة**"، إضافة إلى نسبة 4,7% في نفس هذا الاتجاه صرّحوا بأنّهم يأخذون الفتوى من "**أي مصدر يقنعهم**"، في الأخير تظهر فئة أخرى بنسبة ضئيلة 2% تعتمد في حالة وقوعها في إشكال فقهي «**البحث في الكتب أو الانترنت**"، وهو مصدر عولمي منفتح على مختلف الثقافات.

هذه الفئات الثلاثة الأخيرة التي تمثّل وهي مجموعة ما نسبته 15,7%، تؤشّر على بروز اتجاه اجتماعي جديد داخل المجتمع المزابي، ومؤشّر واضح على تغيّر في قيمة الولاء للأنظمة الاجتماعيّة ممثلة في هيئة العزابة وهيئة تمسيريدين التي كانت تمثّل المرجعيّة الوحيدة في الماضي. فهل سيؤثّر هذا على اختياراتها التربوية؟ هذا ما سيكشفه لنا الجدول الموالي:

---

[1] **مجلس عمّي سعيد:** هي الهيئة الموكلة بقضايا الإفتاء وأعضاؤها من العزّابة.

[2] **تمسيريدين:** تمثّل الهيئة العرفيّة المسؤولة عن شؤون المرأة الدّينية في المجتمع، كالوعظ والإرشاد ومحاربة البدع في المجتمع، وتعني الكلمة "الغسّالات" للوظيفة الرّسميّة الموكلة لهنّ وهي تغسيل الموتى، يمثّلن وسيطا لهيئة العزابة في الإفتاء في قضايا النّساء بالتنسيق معها.

الجدول(20) ارتباط مرجعيّة الفتوى بالمبدأ الأساسي في التربية للآباء والأمهات

المبدأ الأساسي في التربية / مرجعيّة الفتوى	تقوى اللّه وحسن الخلق		الإعداد للحياة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العزابة أو تمسيريدين	64	**72,7** R +10,7	24	27,3 R −10,7	88	100
مصدر إباضي مزابي	78	**67,2** R +7,8	38	32,8 R −7,8	116	100
أي مصدر إباضي	3	**60**	2	40	5	100
أي مصدر إسلامي	6	**60**	4	40	10	100
أستاذ في الشريعة	19	**57,6**	14	42,4	33	100
أبحث في الكتب أو الانترنت	2	33,3	4	**66,7**	6	100
أي شخص يقنعني	1	7,1 R −7,5	13	**92,9** R +7,5	14	100
أعتمد قناعتي الخاصة	8	29,6 R −8,3	19	**70,4** R +8,3	27	100
المجموع	181	60,5	118	39,5	**299**	**%100**

بالفعل، وعند ارتباط المتغيرين، نلاحظ بوضوح أنّ الآباء والأمهات الذين يعتمدون في الاستفتاء على هيئة العزابة وتمسيريدين، أي الذين أبدوا ولاء أكبر لثقافة وقيم المجتمع ونظمه بالعودة إلى المرجعيات الاجتماعية في الفتوى استقطبوا في المبدأ الأساسي في تربيتهم لأبنائهم القيم المتعلّقة بـ "تقوى اللّه وحسن الخلق"، بالمقابل سنجد أنّ الداعمين لقيم "**الإعداد للحياة**" ليس لديهم مرجع محدّد في الفتوى، ويعتمدون على مبدأ "**الاقتناع**" في الفتوى التي يأخذونها بالاعتماد على أي شخص يمكن أن يقنعهم وذلك بنسبة 92,9% أو يعتمدون قناعاتهم الخاصّة بنسبة 70,4%، أي أنّهم يعالجون المسألة بعقلانية أكبر بعيدا عن أي ولاء اجتماعي.

وإذا لاحظنا قيم فارق الاستقلاليّة، المسجّلة في الجدول سنقرأ تفوّق اختيار الفئة التي ركّزت على مبدأ التقوى وحسن الخلق في تربيتها الاستفتاء من هيئة العزابة، بعدد 10,7+، ومن مصدر إباضي مزابي بفارق 7,8+، فيما تراجع اختيارهم الاستفتاء تبعا لقناعتهم الخاصّة بفارق 8,3−، والاقتناع بأي شخص بفارق 7,5−.

بالمقابل تفوّق اختيار الفئة التي ركّزت على قيم الإعداد للحياة في تربيتها من قبل الفئة التي مرجعيتها في الفتوى "القناعة الخاصة" بفارق 8,3+، و "بأي شخص يقنعها" بفارق 7,5+، فيما تراجع اختيارها من قبل الفئة التي تلجأ لهيأة العزابة بفارق 10,7−، ومن مصدر إباضي مزابي بفارق 7,8−.

وعند ارتباط المتغيّرين، نلاحظ بوضوح أنّ الآباء والأمهات الذين أبدوا ولاء أكبر لمؤسسات المجتمع ونظمه الاجتماعيّة كانوا يكّزون أكثر على قيم تقوى الله وحسن الخلق، بينما ركّزت الفئة الأقل ولاء للمخيال الجمعي على قيم الإعداد للحياة.

وعند حساب معامل الارتباط بين المتغيرين يتأكّد بوضوح وجود ارتباط ذو دلالة، عند مستوى ,000 بين مرجعيّة الفتوى وطبيعة المبدأ الأساسي في التربية، وتأكّد بوضوح الارتباط القائم بين كلّ من المخيال الدّيني والاختيارات التربوية ممثلة في المبدأ الأساسي الذي يعتمد الآباء والأمهات في تربية أبنائهم.

الجدول (21) معامل ارتباط مرجعيّة الفتوى بالمبدأ الأساسي في التربية

Corrélations		عندما تقع في إشكال في أمر من الدين إلى من تلجأ لطلب الفتوى؟
اذكر أحد المبادئ أو القيم التي تركّز عليها بشكل أكبر في تربيتك لأبنائك؟	Corrélation de Pearson	**0,323****
	Sig. (bilatérale)	**,000**
	N	**299**

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

3- ارتباط تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بتمثّلات الأبناء في نظر الأولياء:

أ- تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح:

الجدول(22) تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح

تفسيرات المرض	المجموع	
	ك	%
إهمال صحّي	86	29,2
مشكل نفسي	38	12,9
ابتلاء	122	41,4
عقاب إلهي	26	8,8
إصابة بعين	17	5,8
مسّ أو سحر	6	2
المجموع	295	100

تؤشر نتائج الجدول أن ما نسبته 41,4% وهي النسبة الأكبر في العينة تفسّر الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بأنّها ابتلاء وتكفير عن ذنوب الإنسان، وهو تفسير نابع من تصّور ديني وروحيّ وإيماني، ومؤشّر واضح على مركزيّة الدّين في مختلف مناحي الحياة في مجتمع ذو طابع محافظ يعيش حالة من الانفتاح على العالم ويعيش في أكناف العقلانية المعاصرة.

في المرتبة الثانية يعتبر ما يقارب ثلث العينة 29,2% أن هذه الأمراض نتيجة الإهمال الصّحي، وهو سبب طبيعي مرتبط بالتغذية والمحافظة على جسم الإنسان بالرياضة والأكل الصّحي، وهنا يبدو واضحا اتجاه المبحوثين نحو إعطاء تفسير عقلاني للمرض وتقديم سبب مباشرة له، وهذا يرجع إلى كون ما يقارب ربع العيّنة المبحوثة وبنسبة 23.9% تعليمهم جامعي.

فيما تفسّره 12,9% من العينة المبحوثة بكونه مشكلا نفسيّا، يحافظ هذا الاتجاه على التفسير الطبي والفيزيولوجي ولكن من جانب نفسي، وكأنّه نوع من إزاحة المسألة عن باقي التفسيرات التي تجدها ذات

طابع غرائبيّ وأسطوري كالإصابة بالعين أو العقوبة الإلهيّة. وإذا جمعنا نسبتي هاذين التفسيرين العقلانيين سنجد أن النسبة ترتفع إلى 42,1%، وهي نسبة مقاربة للاتجاه الأول ذو البعد الروحاني، وهذا يؤشّر ربّما إلى حالة اشتباك وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين التصوّرين الروحاني والعقلاني.

تأتي أخيرا فئة أخرى ترى أن المرض "عقاب إلهي" نسبتها 8,8%، وأخرى ترى أنّ سببه هو إصابة بعين 5,8%، ونسبة ضعيفة جدّا تعتبر أنّ "المرض" نتيجة الإصابة بمسّ وسحر بنسبة 2 %.

أ- تمثّلات الأبناء في نظر الآباء والأمهات:

الجدول(23) تمثّلات الأبناء في نظر الآباء والأمهات

ماذا يمثّل أبناؤك بالنسبة لك؟	المجموع	
	ك	%
كيانات مرتبطة بك	51	**15**
ورثة لصفاتك وأفكارك	22	7,7
فرصة لتحقيق ما فاتك من أحلامك	63	**22**
سند ومعين في الكبر	12	4,2
فرصة لتصحيح عيوبك	51	**17,8**
نسخة مختلفة عنك	**96**	**33,4**
المجموع	295	100,0

لاكتشاف الصورة التي يحملها الآباء عن أبنائهم، طرحنا على المبحوثين السؤال التالي: ماذا يمثّل أبناؤك بالنسبة لك؟ مع إتاحة عدّة خيارات، فتحصّلنا على النتائج التالية: في مرتبة أولى وبنسبة 33,4% أي ثلث العيّنة يعتبرون أنّ أبناءهم "**نسخة مختلفة عنهم**"، في المرتبة الثانية وبنسبة 22% يأتي اتجاه يعتبر أبناؤه "**فرصة لتحقيق ما فاته من أحلامه**"، تليهم الفئة التي تعتبر أبناءها "**فرصة لتصحيح عيوبها**" بنسبة 17,8%، في المرتبة الثالثة يأتي الاتجاه الذي يصف أبناؤه بأنّهم "**كيانات مرتبطة به**" وذلك بنسبة

15%. وتأتي الفئتين الأخيرتين بنسب ضئيلة بين اتجاه يعتبر أن أبناءه "**ورثة لصفاته وأفكاره**" بنسبة 7,7%، وآخر يمثّلون بالنسبة له "**سندًا ومعينًا عند الكبر**" وذلك بنسبة 4,2%.

إذن تتشكّل العناصر الأساسيّة التي تشكّل النموذج التربوي للآباء والأمهات الذي يمثّله تمثّلاتهم لأبنائهم، من عنصرين متناقضين يتمثّلان في اعتبار الأبناء "**نسخة مختلفة عنهم**"، وكذلك "**فرصة لتحقيق ما فاتهم من أحلامهم**". فهل هناك ارتباط لهذا بالمخيال الثقافي؟

الجدول(24) ارتباط تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بتمثّلات الأبناء في نظر آبائهم وأمهاتهم

ماذا يمثّل أبناؤك؟ / تفسير الأمراض	كيانات مرتبطة بك		ورثة لصفاتك وأفكارك		فرصة لتحقيق ما فاتك من أحلامك		سند ومعين في الكبر		فرصة لتصحيح عيوبك		نسخة مختلفة عنك		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عقاب إلهي	**9**	**34,6**	1	3,8	**12**	**46,2**	0	0	1	3,8%	3	11,5	26	100
إصابة بعين	**5**	**29,4**	**5**	**29,4**	**6**	**35,3**	0	0	0	0	1	5,9	17	100
مسّ أو سحر	**3**	**50**	3	50	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100
إهمال صحّي	7	8,4	2	2,4	15	18,1	2	2,4	2	2,4	**55**	**66,3**	83	100
مشكل نفسي	6	16,7	1	2,8	10	27,8	1	2,8	6	16,7	**12**	**33,3**	36	100
ابتلاء	13	10,9	10	8,4	20	16,8	9	7,6	**42**	**35,3**	25	21	119	100
المجموع	43	15	22	7,7	63	22	12	4,2	51	17,8	**96**	**33,4**	287	100

بقراءة النسب الداخلية للفئة التي يمثّل أبناؤها "**نسخة مختلفة عنهم**"، سنجد أنّ الفئات الدّاعمة لهذا الخيار هي التي فسّرت المرض تفسيرا عقلانيا بكونه نتيجة إهمال صحي بنسبة 66,3% أو بسبب مشكل نفسي بنسبة 33,3%.

بينما تستقطب الفئة التي يمثّل أبناؤها "**كيانات مرتبطة بها**"، كلّ من الفئات التي فسّرت المرض بأنه نتيجة مسّ أو سحر 50% وعقاب إلهي 34,6% وإصابة بعين29,4% .

أمّا الفئة الدّاعمة للخيار الذي يمثّل أبناؤها "**ورثة لصفاتها وأفكارها**" فكانت المفسّرة للمرض بالإصابة بالعين بنسبة 29,4%. ونلاحظ نفس الفئات الدّاعمة نجدها لدى الخيار الذي يمثّل أبناؤه "**فرصة لتحقيق ما فاته من أحلامه**"، في الفئة التي فسّرت المرض بأنه نتيجة عقاب إلهي 46,2% وإصابة بعين 35,3%. في حين استقطبت الفئة التي يمثّل أبناؤها "**سند ومعين في الكبر**"، الفئة التي فسّرت المرض بأنه ابتلاء بنسبة 7,6%. وهنا نلاحظ مجدّدا ارتباط المخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين المتعلّق بتفسير الأمراض بتمثّلات الآباء والأمهات لأبنائهم.

2-المخيال الدّيني والممارسات التربوية:

1- فهم حديث تعليم الصلاة واختيارات العقاب:

أ- اختيارات العقاب:

الجدول(25) يبيّن اختيارات طريقة العقاب بين الآباء والأمهات

كيف تعاقب أبناءك؟		الآباء	الأمهات	المجموع
الضرب	ك	15	**34**	49
	%	13,2%	**18,9%**	16,7%
التوبيخ	ك	**18**	18	36
	%	**15,8%**	10,0%	12,2%
الحرمان	ك	41	66	107
	%	36,0%	36,7%	36,4%
التجاهل	ك	16	**35**	51
	%	14,0%	**19,4%**	17,3%
النصيحة	ك	**18**	25	43
	%	**15,8%**	13,9%	14,6%
لا أعاقبهم	ك	**6**	2	8
	%	**5,3%**	1,1%	2,7%
المجموع	ك	114	180	294
	%	100%	100%	100%

يستخدم الأبوين العديد من الأساليب لمعاقبة وتأديب أبنائهم أكثرها شيوعًا حسب نتائج الجدول أعلاه هو الحرمان بنسبة 36,4٪، يميل هؤلاء لهذا الأسلوب بأن يحرموا أبناؤهم من الامتيازات، مثل قضاء الوقت مع الأصدقاء أو استخدام التلفزيون أو الأجهزة الإلكترونية الأخرى، ونلاحظ حسب الجدول عدم وجود فروق بين الآباء والأمهات في استخدامهم لهذا الأسلوب.

يليه ما نسبته 17,3٪ يلجؤون لأسلوب "التجاهل" كشكل من أشكال التأديب، ويظهر أنّ الأمهات أكثر استخداما للتجاهل من الآباء. وبنسبة مقاربة يستعمل 16,7٪ من العينة الضرب كوسيلة للعقاب، وحسب الجدول يبدو أنّ الأمهات أكثر استخداما للضّرب بنسبة 18,9٪ .

بينما يقول 12,2٪ أنهم غالبًا ما يلجؤون إلى التوبيخ والصراخ، **أم لطفلين، 33 سنة** "أنا أوبخ أو أنتقد عندما يكون سلوك طفلي غير لائق".

"**النصيحة والحوار**" بشرح سبب كون سلوك الطفل غير مناسب هو أقل طرق التأديب شيوعًا، فما نسبته 11.2٪ فقط من العيّنة يقولون أنّهم يطبّقون هذا الأسلوب، تقول أم لـ3 أبناء 37 سنة "أنا أعاقب بإبعاد طفلي إلى مكان ما بمفرده مع القليل من التفسيرات"، **أب لـ4 أبناء 45 سنة** " أحاول أن أجلس معه لبعض الوقت وأشرح له أسباب لماذا يجب أن يطيع القواعد"، يتضح من خلال خطابات المبحوثين أن هذه الفئة ترفض أسلوب الشدة في التعامل مع الأبناء وتحاول استخدام الأساليب المبنيّة على الحوار والمناقشة. والظاهر حسب الجدول أنّ الآباء أكثر استخداما لهذا الأسلوب من الأمّهات.

الاتجاه الأخير وبنسبة ضعيفة جدا 2,7٪ صرّحوا بأنّهم لا يعاقبون أبنائهم إطلاقا، والذي يمكن أن يؤشّر إمّا أنّهم يدلّلون أبنائهم، أو أنّهم يستخدمون بدائل أخرى للعقاب مثل الفئة السابقة كالنّصح والحوار.

فهل يمكن أن نكتشف علاقة بين أسلوب العقاب الذي يمارسه الآباء مع كيفية فهمهم لحديث تعليم الصلاة.

ب- فهم حديث تعليم الصلاة:

طرحنا على مبحوثينا السؤال التالي: ما هو تصورك[1] للحديث المنقول عن الرسول صلى اللّه عليه وسلّم:"**علّموا أبناءكم الصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها لعشر**"؟

طَرحُنا لهذا السؤال على الآباء والأمهات بالطبع كان يتوخّى فهمهم العامّي البسيط، واستثارة متخيّلهم الدّيني ليعبّروا عما يتمثّلونه من تصوّرات، وكيف فهموا الحديث ولا يهدف إلى البحث عن التفسير الفعلي للحديث[2]. واهتمامنا في الإجابات التي سنتحصّل عليها يقتصر على دراسة وفهم التمثّلات التي يحملها الأب أو الأم كما هي في صورتها "البسيطة والعاميّة"، لأنّها في النهاية هي التي ستترك أثرها في واقع الممارسات التي يقومان بها في حياتهم ومع من حولهم ومع أبنائهم.

وبما أنّ صيغة السؤال جاءت مفتوحة فقد حصلنا على أجوبة متعدّدة وفهوم مختلفة جمعناها في فئات حسب الفهم المصرّح به حول الحديث وحسب ما تتمحور حوله معانيها فكانت كالتالي:

[1] السؤال هنا عن تمثلات الآباء للحديث واستخدمنا هنا كلمة تصوّر لتبسيط المعنى للمبحوثين بدل كلمة تمثّل.

[2] الحديث له عدة روايات اختلف فيها وبعضهم ضعفها، ومنهم من رجح ضعفه سنداً، ومتنه يعارض ما صح عن عائشة، قال: رسول الله صلى الله عليه وسلم: (رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل)، مقتضى هذا انتفاء التكليف عن الصبي فضلاً عن عقابه وضربه، وأكثر العلماء قالوا لا تجب الصلاة على الصبي حتى يبلغ. ويمكن تعليم الصغار محاسنها هذه وترغيبهم فيها وتعويدهم عليها وتربيتهم على حبها بالرفق المندوب إليه، ومن الخطأ حمل الناشئة عليها بالضرب استنادا إلى حديث ضعيف لما فيه من آثار عكسية وتنفير.

الجدول(26) فهم الآباء والأمهات لحديث تعليم الصلاة

فهم الحديث		الآباء	الأمهات	المج
فهم مؤيد للإجبار	ك	**35**	47	**82**
	%	**29,2%**	26,1%	**27,3%**
فهم مؤيد للحديث عموما	ك	26	44	70
	%	21,7%	24,4%	23,3%
فهم مؤيد للتعليم بالتدرج واللين	ك	13	27	40
	%	10,8%	15,0%	13,3%
فهم ناقد	ك	**18**	19	37
	%	**15,0%**	10,6%	12,3%
سؤال للفقهاء	ك	14	21	35
	%	11,7%	11,7%	11,7%
دون تعقيب	ك	14	22	36
	%	11,7%	12,2%	12,0%
المجموع	ك	120	180	300
	%	100%	100%	%100

بداية نلاحظ عند معاينتنا لمعطيات الجدول أنّ المبحوثين سجّلوا تفاوتًا واختلافًا واضحًا في فهم نص الحديث، حاولنا تقسيمها كما يلي:

فهم مؤيد للإجبار: النسبة الأكبر من العيّنة تتمركز ضمن هذه الفئة وبنسبة 27,3%، ضمن هذه الفئة جمعنا إجابات المبحوثين التي تحمل دلالات الإجبار من مثل"" إذا ماتعلمهاش بلملاحة يتعلمها بالضرب"، "تصوّر أقتنع به لأننا هكذا تربينا بالضرب"، الصلاة مهمّة إلى درجة أنّه مسموح لنا بضرب أبنائنا عليها"، "أن الضرب يجوز في حالة الصلاة ولا يجوز في غيرها"،... انطلاقا من خطاب المبحوثين في هذا الاتجاه يمكننا أن نستشف أنّ جزء مهمّا من خيار الإجبار الذي يتبنّاه الآباء والأمهات راجع إلى قدسية الصلاة ومبني عليها، مما يجعلها مسؤولية كبيرة وتكليف ديني على عاتق الأبوين سيحاسبون عليها يوم القيامة، "إذا تركوا الصلاة نحن سنحاسب عنهم"، وهو ما جعلهم يتجهون نحو فهم خيار "الإجبار والضرب" في تعليمهم الصّلاة لأبنائهم. وبطبيعة الحال هذه تأويلات للدين وليست الدّين في حد ذاته. وقد

شكلت بساطة الخطاب الديني المستعمل من طرف بعض الدعاة والفاعلين الدينين وكذا الفهم العامي البسيط، فرصة لرواج هذا الخطاب والمعنى.

فهم مؤيد للحديث عموما هذا الاتجاه مؤيد للحديث بشكل عام دون إشارة إلى أي اعتراض أو فهم بالجبر والإكراه، كون مرجع الحديث هو السّنة النبوية وقول ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلّم، فتراوحت الإجابات في خطاب المبحوثين بقولهم "حديث صحيح" "صدق رسول الله"، وجاء هذا الاتجاه في المرتبة الثانية بنسبة 23,3%.

فهم مؤيد للتعليم بالتدرج واللين هذا الاتجاه استوعب المعنى العامّ الذي يوجه له الحديث بمفهوم يناقض تماما الفهم الذي أنتجته الفئة الأولى، فقد استوعبت هذه الفئة من الحديث معنى ضرورة التعليم بالتدرج واللين وحاولت في إجاباتها أن توضّح وتبرز ذلك: "أي نقضي مدّة ثلاث سنوات في الإقناع والتدريب فقط، نحاول إقناعه بشتى الطرق وإذا بذلنا جهدنا خلال هذه المرحلة بالشكل المطلوب فإنّنا لا نصل أصلا لضربه"، "يعلّمنا الصبر مع كلّ الأمور وعدم التسرّع للعقاب وتركه آخر حل"، "هذا الحديث ارشاد لتعليم الأبناء الصّلاة وتحبيبهم لها وليس إكراها لهم".

يشير خطاب فئة من المبحوثين أيضا إلى صرف الحديث عن كلّ من مسألتي "**تعليم الصلاة**" و"**الضرب**" بالقول "الحديث لم يرتبط بالصلاة ولم يشر للضرب وإنّما التأديب، والتأديب ليس شرطا بالضرب فله عدّة وسائل، أصل الحديث في اللفظ "لاعبوهم سبعًا وأدبوهم سبعًا وصاحبوهم سبعًا، ثم اتركوا لهم الحبل على الغارب"، بينما اتجهت فئة أخرى إلى صرف الضرب عن معناه المرتبط "بالعقاب البدني" بالقول " الضرب المقصود منه المشي للصلاة والسعي لها وليس العقاب البدني"،" لا أظنّ أنه يقصد الضرب بعينه وهو الحليم الرؤوف لم يمس أحدا قط". جاء هذا الاتجاه بنسبة ضئيلة تقدّر بـ13,3% بمعدّل 40 مبحوثًا.

فهم ناقد: في اتجاه ثالث ومختلف عن الاتجاهين السابقين وبنسبة مقاربة للاتجاه السابق 12,3% يظهر هذا الاتجاه الذي قدّم فهما ناقدًا لفكرة "**الإكراه على الدّين**" فقد كانت القيم الرافضة للإجبار والإكراه وارتباط الصلاة بالضرب والعنف البدني بارزة من خلال فكرة أساسية مفادها "إذا أجبرت ابنك على ممارسة الصلاة فسيكرهها"، "لا يمكن تعليم الصلاة بالعنف، الحديث ضعيف وآيات القرآن كلّها محبّبة للدّين: ادفع بالتي هي أحسن .. لا إكراه في الدين...."، " لا ينبغي أن تبنى العلاقة بالله على خوف خارجي أو قهر أو إجبار خصوصا في مرحلة حساسة: الطفولة"، "تعليمهم شيء مقبول لكن ضربهم سيجعلهم ينفرون من الصلاة ويكون سببا في تركها مستقبلا، ويأخذون صورة سلبية عن الدين" "لا إكراه في الدين"، " الحديث ضعيف ويخالف ما يأمره به القرآن ادفع بالتي هي أحسن وعن نفسي لن أعمل به، أطفال الآن ليسوا مثل أطفال الماضي..".

وهنا نلاحظ مؤشر بارز في اتجاهات المبحوثين، ...ونحن نعلم أن فئة بحثنا من الفئة الشبابيّة في الثلاثينيات، وهو تنامي علاقة الفرد المباشرة بالنّص التأسيسي "القرآن الكريم" و"الحديث النبوي" وتفاسيرها دون وسيط، نتيجة اتساع دائرة معارف الفرد واطلاعه، فضلا عن استبدال المصادر المعرفية والثقافية التي كان يستقي منها الأفراد خبراتهم الحياتية وأحكامهم ونمط سلوكهم، إذ باتت لديهم منافذ متعددة في عصر الانفتاح والعولمة الذي نسف الكثير من القناعات القديمة، وهذا من مظاهر المجتمعات الحديثة والمعاصرة، حيث يضعف تأثير الجماعة العضوية ونواتها العائلة التي كانت تمد الفرد بمعتقداته وتصوراته الموروثة عن الأسلاف، وتربطه بالطقوس الجماعية.

سؤال للفقهاء : هذا الاتجاه الأخير أعرض عن تقديم فهمه الخاص للحديث ووجّه السؤال إلى أهل الفقه والتفسير، مع أنّ الأمر منوط منهجيّا لعلماء الحديث لكن المخيلة البسيطة أحالت الموضوع إلى الفقهاء أي المختصين بالمسألة الدّينيّة، حيث نجد تردّد العبارة "سؤال للفقهاء، الله أعلم، الحديث بحاجة إلى اجتهاد... والذي يعبّر عن تردّد وخوف المبحوثين من التعبير عن فهمهم للحديث كما سمعوه خوفًا من

أخذ مكان العالم والفقيه والمفسّر، وهو موقف مختلف تمامًا عن الموقف السابق "الاتجاه الناقد" ولا يمنح لنفسه تلك الأحقيّة.

هذه الفهوم المختلفة والمتفاوتة المشارب بحاجة إلى توقّف وتحليل لأصل هذا التشظّي وبروز الفهوم التي تناقش النص الديني وتحاول استيعابه بصيغ حديثة، بعد أن كانت تكتفي بالتّلقي فقط، وحيث أنّ فئة بحثنا في مقتبل العمر من الثلاثينيات، والمسماة في تصنيف الأجيال بجيل الألفية **Millennials**، وهي فئة شبابيّة، وقد ذكرنا سابقًا أنّ هذا الجيل يتميّز بأنّه قضى سنوات أطول في المؤسسات التعليمية، وهم أكثر تعليمًا من آباءهم وأجدادهم، دون إهمال الجيل الرّقمي الجيل **Z**، الذي ترعرع وكبر مع ظهور الوسائل الرقميّة وظهور الشبكات الاجتماعيّة. وهنا يتضح جليا كيف أنّ حصول الجيل الجديد على قدر مقبول من التعليم ساهم في نشأة جيل مكنه التعليم والانفتاح الشّبكي من الوصول إلى النصوص المقدّسة بدون أي وسيط، كما مكّنه من توسيع أفقه الديني وتشكيل معاني وبناء تفسيرات لا تتلاءم بالضرورة مع فهم ومعنى وممارسات الآباء، ومن هنا نشب صراع المعاني والممارسات وأنتج تشظيًا على مستوى بنية المخيال، قد يُحوّل من اتجاه التمثّلات إلى نموذج إرشادي آخر هو في طريقه إلى التشكّل مع الجيل الجديد.

في هذا السّياق يشير الباحث مرزوق في دراسته لتأثير الظاهرة الجيليّة على انبثاق هذا التمايز في قراءة المتن الديني بين جيل نشأ وتربّى على ثقافة شفوية بسيطة وآخر تعلّم وتفاعل بشكل أكبر مع مختلف العلوم المعارف، بأنّه مع الزّمن سينتج تمايز في التفاعل مع المعرفة الدينيّة بأشكل مختلفة " فالانتقال من ثقافة شفوية إلى أخرى مكتوبة يعني الانتقال من تقبل سلبي **(passive)** للمعرفة إلى تعامل نشط معها الذي يتطلب جهداً حركياً للتعلم، بمعنى آخر المعرفة في الحالة الأولى مُتلقاة وفي الحالة الثانية مؤلفة **(construite)**. .. "، ويبرز بعدها أنّ هذا الاتجاه الحديث في التفاعل مع المعرفة الدّينية من جهة ما

يمنح للجيل الشاب فرصة أن يتمثّل الدين بشكل واعٍ "فبالنسبة للفئة العمرية للآباء، ورثة لتقاليد وثقافة شفوية فإن تدينهم فتري (من الفترة)، أما بالنسبة للأجيال الشابة فهو انتساب (للدين) واعٍ."[1]

وباعتبار أن أسلوب التدين هو أسلوب ممارسة للدين هو بشكل ما نوع من إنتاج التمثلات التفاعلية، فيعني أنه من إنتاج ذات اجتماعية فاعلة تتأثر وتؤثر وفق معطيات واقعها. فهل سيؤثر هذا العامل على اختيارات التربية لدى هذه الفئة هذا ما سنكتشفه في الجدول الموالي.

فهم حديث تعليم الصلاة وأسلوب عقاب الأبناء:

توضّح نتائج بعض البحوث والدراسات في علم النفس الاجتماعي أن العلاقة بين المواقف والسلوكيات المحددة تزداد كلما زادت خصوصية الموقف الذي تتم دراسته، أي أن أقوى ارتباطات سلوكية تظهر عندما

تتطابق خصوصية الموقف مع خصوصية السلوك.[2] تمشيا مع هذه النظرية، نتوقع أن المخيال الدّيني للأبوين فيما يتعلّق بفهمهم الخاص لحديث تعليم الصلاة من شأنه أن يرتبط ارتباطًا وثيقًا باختياراتهما التربوية المتعلّقة بأسلوب العقاب الممارس أكثر من ممارسات وأنماط الأبوة والأمومة العام، وهو ما يمكن أن نقرأه في هذا الجدول.

---

[1] Merzouk,M. **Quand les jeunes Redoublent de férocité: L'islamisme comme phénomène de Génération,** in Archives de soc des Religions, 1997 (janv-Mars), n°42, p146.

[2] Ajzen I. Fishbein M. **Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research**,Psychol Bull. 1977;84:888–918.

الجدول(27) يوضّح ارتباط فهم حديث تعليم الصلاة بأسلوب عقاب الأبناء:

تصوّرك لحديث تعليم الصلاة		كيف تعاقب أبناءك؟					
		الضرب	التوبيخ	الحرمان	التجاهل	النصيحة	لا أعاقبهم	المج
فهم مؤيد للإجبار	ك	33	14	20	11	3	0	81
	%	**44%**	**17,3%**	27,5%	14,1%	3,7%	0	100%
	R	**+19,5**		**−9,5**		**−8,8**	−2	
فهم مؤيد للحديث عموما	ك	6	**9**	**35**	11	6	1	68
	%	8,8%	**13,8%**	**51,5%**	16,2%	8,8%	1,5%	100%
	R	**−5,3**		**+10,3**				
فهم مؤيد للتعليم بالتدرج واللين	ك	1	3	11	12	**12**	1	40
	%	2.5%	7,5 %	**27,5%**	**30%**	**30%**	2,5%	100%
	R	**−5,7**		**−3,6**	**+5,1**	**+6,1**		
فهم ناقد	ك	0	4	8	**8**	**12**	5	37
	%	0%	10,8%	21,1%	**21,6%**	**32,4%**	13,5%	100%
	R	−6,2		−5,5		**+6,6**	+4	
سؤال للفقهاء	ك	3	4	15	5	5	0	35
	%	8,6%	11,4%	**51,4%**	14,3%	14,3%	0%	%100
دون تعقيب	ك	6	8	21	4	5	1	45
	%	13,3%	17,8%	46,7%	8,9%	11,1%	2,2%	100%
المجموع	ك	47	34	108	52	43	8	292
	%	16%	11,6%	37%	17,8%	14,7%	2,7%	100%

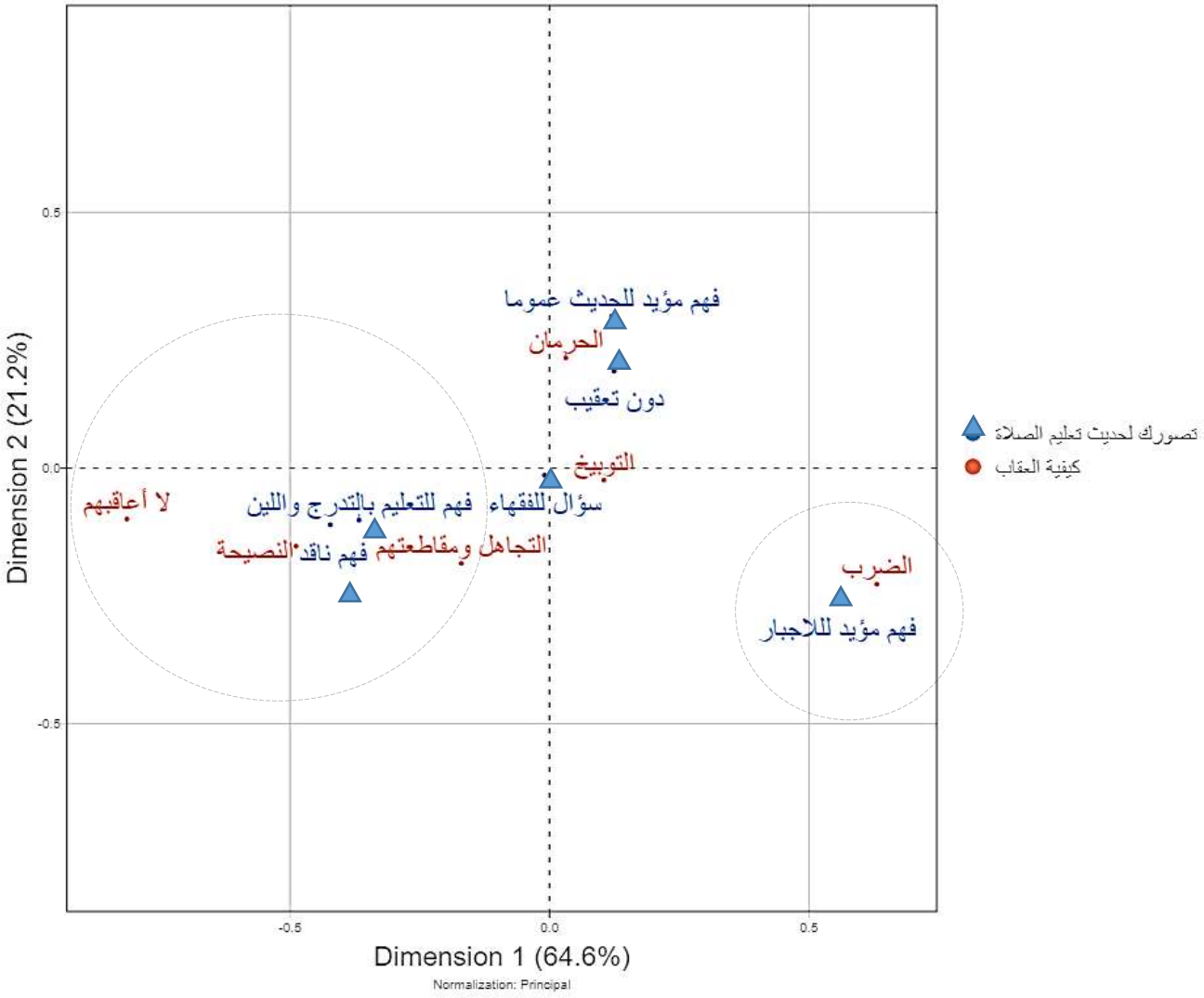
من خلال الجدول تومئ هذه الإحصائيات إلى أنّ فئة بعينها هي من تتدخّل في توجيه اختيار الضرب كوسيلة للعقاب لدى الآباء، فلو نبحث عن الفئة الأكثر تدعيما لهذا الخيار سنجدها في الفئة التي كان فهمها للحديث بأنّه "**مؤيّد للإجبار**"، وذلك بنسبة 44%، بفارق 19,5+ مبحوث، مع ملاحظة تراجع العقاب بالحرمان لدى هاته الفئة بفارق **9,5-**، والنّصيحة بفارق **8,8-**، وهو ما وقفنا عليه من تصريحات الأمهات

والآباء بقولهم: " "تصوّر أقتنع به لأننا هكذا تربينا بالضرب"، "الطفل لن يتعلم شيئا إلا بالضرب"، " الكلام معهم لا ينفع، الضرب هو الحلّ".

في الفئة الموالية لجأت الفئة ذات الفهم المؤيد للحديث عموما، نحو خيارات العقاب بـ"**الحرمان**" بنسبة 51,5% وبفارق 10,3 + مبحوثا. فيما لجأت الفئات التي استنبطت معنى التدرج واللين من الحديث وكذا الفئة ذات الفهم الناقد نحو خيارات إمّا "**النصيحة**" أو "**التجاهل**"، أو "**الحرمان**" بنسب متقاربة، وهذا يعني أنّ الإقبال على بعض الخيارات التربوية من طرف الآباء يفسر بخلفية مخيالهم الثقافي والدّيني، والتصوّرات التي يحملونها.

وعند حساب معامل الارتباط، وترجمة هذه المعطيات في تمثيل بياني تحصلنا على الشكل:

الشكل(11) يوضّح ارتباط فهم حديث تعليم الصلاة بأسلوب عقاب الأبناء



ما يمكن استنتاجه من خلال تحليل هذه الخطابات، أن هناك مؤشرات تدل على أن العلاقات في الأسرة بدأت تتغير، إذ تغلب على معاملة الآباء والأمهات لأبنائهم في أغلب الأحيان التواصل والحوار. حينما كان هؤلاء الأولياء في الماضي يستعمل معهم القسوة والشدة عندما كانوا في نفس هذه السن كما ذكروا ذلك. إضافة إلى تأثّرهم بموجة حديثة في التربية تتجه نحو منحى رفض "الضرب"، بسبب العواقب السلبية التي يمكن أن ينتجها مستقبلا في الطفل، حيث نلاحظ أنّ توجها ثقافيّا للتأديب يعتمد على التفكري المنطقي والدفء الأسري وينبذ العقاب بالضّرب آخذٌ في الصعود.

وقد أثبت باحثون، أمثال ألبرت باندورا (1965) أن اتباع مثل هذه السلوكيات العنيفة مع الأبناء يحفّز في عقل الطفل الصلات المنطقية المختلفة بالعواقب الوخيمة؛ ويحمل لهم رسائل مفادها أنهم في حالة شعورهم بالغضب يجوز أن يضربوا الآخرين؛ وعندما يكونون أكبر سنا يجوز أن يضربوا الآخرين ويفلتوا من العقاب؛ وأن الضّرب والعنف هو نمط سلوكي يمكن تكراره لتحقيق نتيجة مرغوبة؛ مثل تنفيذ رغباته وفرض سيطرته على الآخرين وما إلى ذلك.وبهذا، يصبح الضّرب مستقبلا أحد أساليب التواصل مع الآخرين.[1]

وقبله بن خلدون حين تحدّث عن سلبيات "العقاب البدني" المسلط على المتعلمين وحديثه عن عواقبه الناتجة عنه من سلوكات سلبية تصير مستقبلا من عوائده وأخلاقه، في الفصل الأربعون من المقدّمة "**في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم**" قوله:"...ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة. وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانيّة الّتي له من حيث الاجتماع والتّمرّن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه ومنزله. وصار عيالا على غيره في ذلك بل وكسلت النّفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيّتها فارتكس وعاد في أسفل السّافلين. وهكذا وقع لكلّ أمّة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف واعتبره في كلّ من يملك أمره عليه..."[2]. كما دعى إلى ضرورة مراقبة مقدرة الطفل على الاستيعاب من أجل توجيهه بشكل أفضل نحو الأخلاق الحميدة.

---

[1] شارونكي هول، مرجع سابق، ص98.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، دار الجيل، بيروت، ص597.

ولكن هل هذا فعلا مؤشر إيجابي؟ نحن في خضم نقاش حول احتمال أن نكون قد ذهبنا بعيدًا في الاتجاه المعاكس، نحو انتاج رد فعل عكسي على ممارسات الشدّة في الماضي. فهل وقع تأثير جيلي على اختيارات هؤلاء الآباء والأمّهات؟

وفق **نظرية ستراوس-هاو الجيلية** هناك تأثير جيلي مرتبط بأحداث اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية[1]، وبنفس المنطق تم تسجيل تأثير جيلي مرتبط باختيارات الأبوين لأبنائهم، فلو نعرض هنا لأسلوب الضرب كعقاب وتأثيره الاجتماعي على الأجيال اللاحقة كاختيار تربوي سيكون من المهم الإشارة إلى ما يسمى بـ"**بندول الأبوة**" لأطفال جيل بومرز (**Baby-Boomers**) أو **جيل الطفرة**[2] في أمريكا (مواليد سنوات 1946-1964)، الذين كان آباؤهم من المدرسة القديمة "تجنّب العصا، دلّل الطفل" أو "أنت تعيش في منزلي، أنت تعيش وفقًا لقواعدي". كان هؤلاء الآباء صارمين ومتسلطين جدًا، تولوا السيطرة المطلقة على أبنائهم تقريبًا. وليس غريبا أن تمرّد **الهيبيين**[3] والذي يعدّ من أكثر الحركات التاريخية تأثيرا

---

[1] ترجع هذه النظرية إلى كلّ من ويليام ستراوس ونيل هاو، وهي تفترض وجود دورة أجيال متكررة في التاريخ، تتمحور حول أحداث جيليّة أطلقوا عليها اسم "الحلقات" هذه الأحداث التاريخية تقترن بوجود شخصيات تتكرر أشباهها مع كل جيل جديد (تُعرف بالنماذج الأصلية). وتطلق كل شخصية جديدة العنان لعصر جديد (يُعرف بالحلقة الجيلية) حيث يتولد مناخ اجتماعي وسياسي واقتصادي جديد.

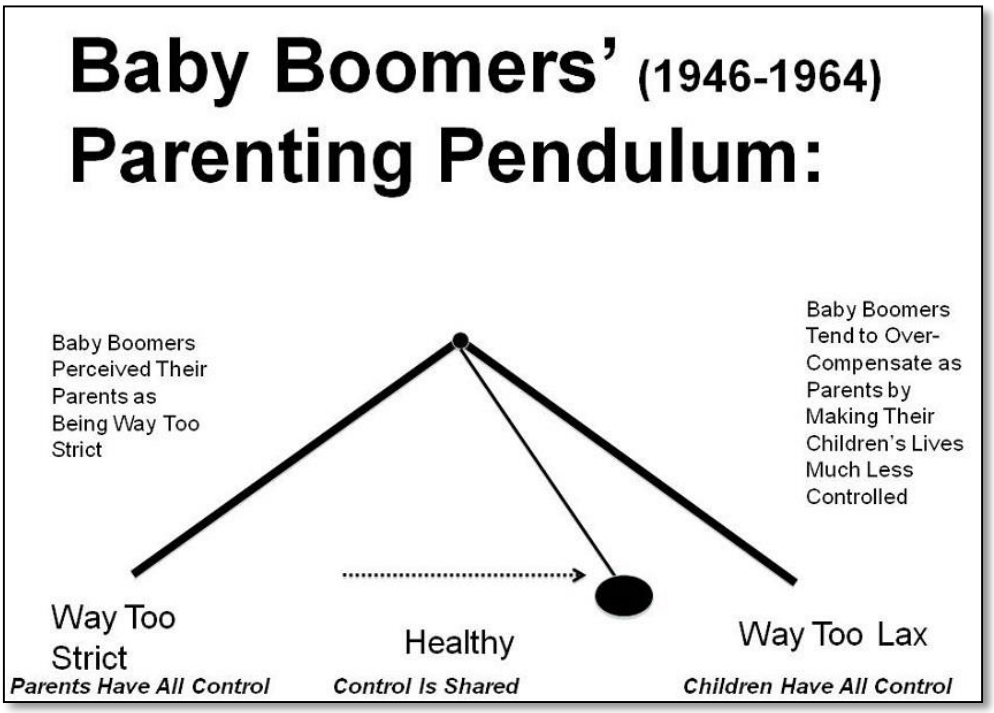
[2] جيل طفرة المواليد هم المجموعة الديموغرافية التي تلي الجيل الصامت وتسبق الجيل X، هو جيل يرتبط عموما بالأشخاص الذين ولدوا في الفترة ما بين 1946-1964، خلال طفرة المواليد بعد الحرب العالمية الثانية . يستخدم المصطلح أيضًا خارج الولايات المتحدة ولكن قد تختلف التواريخ والسياق الديموغرافي والمعرفات الثقافية، غالبًا ما يكون جيل طفرة المواليد من آباء جيل X وجيل الألفية. انظر:

Landon Jones, ***Great Expectations: America and the Baby-Boom Generation,*** 1980.

[3] إن ما يُميز جيلاً ما ليس العوامل الداخلية التي تربط بين أفراده، وإنما هو وجود عامل خارجي يعطي للجيل هويته، وهو ما يطلق عليه «**الحدث المولد**»، أي الإشكالية التاريخية التي تولد جيلاً معيناً وتعطيه ذاتيته، وتحدد معاصرته، وتشكل ذاكرته الجماعية ; وتمرّد الهيبيز عرفوا برفضهم للعادات والتقاليد وأنماط الحياة في المجتمع، ومحاولتهم إيجاد نمط للحياة مغاير لما هو معروف. فأصبح المراهقون يدافعون عن آرائهم ومعتقداتهم الخاصة وذلك في وجه والديهم والمجتمع، وكانوا يتركون بيوت أهلهم في سن مبكر لينضموا إلى جماعات الهيبيز.

في المجتمع الأمريكي، كان نتاجا لهذا الجيل من الآباء المسيطرين، حيث عادةً ما يتمرد الأبناء عندما يكون هناك ما يتمردون عليه، خاصةً حينما يتوفّر استعراض صارم للسلطة، فمن الأسهل بكثير التمرد على الآباء الصارمين مقارنة بالديمقراطيين، عندما يتم تقديم قدر معتدل من السلطة لهم، فغالبًا ما يكون لديهم الحد الأدنى من الاحتياجات للتمرد.[1]

الشكل 12 يوضح ارتباط التأثير الجيلي باختيارات الآباء "بندول الأبوة"[2]



هذا يعيدنا إلى الطرف المقابل من البندول ويأخذنا إلى مواليد جيل الطفرة عندما كبروا وأصبحوا آباء، تمسكوا بشكل جماعي بمعتقدات قوية ضد تكرار القسوة التي فرضها عليهم آباؤهم. فارتكب الكثير منهم خطأ التراخي مع أبنائهم، فأطلقوا لهم العنان والحرية لاكتشاف مساراتهم الخاصة في الحياة. وعندما ارتكب أبناؤهم أخطاء جسيمة في حياتهم، شعر العديد من مواليد بومرز، بصفتهم آباء، بالندم، عندما

[1] Ron J. Hammond, Paul Cheney, **Sociology of the Family**, Smashwords, 2010, p132.

[2] Ibid.

اكتشفوا أنّه من الممكن تجنب بعض هذه الأخطاء من خلال فرض بعض السيطرة، فغالبًا ما يتصرف الأطفال الذين يعانون من تراخي آباءهم لمجرد اختبار اهتمام والديهم بهم ومدى تفانيهم معهم، كما نجد العديد من مرافق العلاج الداخلية ممتلئة بأطفال آباء بومرز غير المُسيطرين[1] .

حسب بندول بومرز فإن منتصف السلسلة المتصلة هي "**المنطقة الصّحيّة**"، حيث يتم تقاسم السّيطرة بين سلطة الوالدين وأبنائهم، يميل الآباء الصحيّون إلى امتلاك ثقة كافية بأنفسهم لإعطاء أبنائهم بعض السيطرة –ولكن ليس بشكل مطلق. تشير الأبحاث حول أساليب الأبوة إلى أن الآباء يجب أن يمثّلوا الشخصيات المرجعية في المنزل، ويجب عليهم اتخاذ مواقف، وعليهم أيضًا السماح لأبنائهم بالتفاوض بشأن إرادتهم تجاه كل الاختيارات والقرارات التي يواجهونها كل يوم[2].

[1] Ron J. Hammond, Opcit..

[2] *Ibid.*

نتائج الفرضية الأولى:

سنقوم فيما يلي بعرض النتائج التي يمكن تسجيلها بخصوص الفرضيّة التي انطلقنا في اختبارها في هذا الفصل من العمل الميداني، والتي تنصّ على ما يلي:

H1: يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة**

- والتي حدّدناها في البعدين التاليين:

- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين **النموذج التربوي** الذي يختارانه في التربية.
- يحدّد **المخيال الديني** الذي يحمله الأبوين طبيعة **ممارساتهم التربوية.**

حيث أفضت مناقشنا للفرضية إلى تسجيل النتائج التالية:

1-النموذج التربوي:

أ- الإبن النموذج وأولويات التربية:

هناك أربع عناصر تحتلّ أكبر مساحة في تشكيلة النواة المركزية للابن النموذج، وهي عناصر متعلّقة بكل من "**الأخلاق**"، "**التديّن**"، "**برّ الوالدين**"، و"**النجاح**" مما يجعلنا نفترض أنّها مكوّنات أساسية ومحوريّة بالنسبة للأبوين في أولويتهم في التربية.

ب- المبدأ الأساسي في التربية:

طبيعة المكوّنات الأساسيّة التي تشكّل النموذج التربوي للآباء والأمهات الذي يمثّله المبدأ الأساسي في التربية وهي خمسة مبادئ من بين 12 مبدأ: تتمثّل في:

1-"الصدق، الأمانة والنزاهة"

2-"استشعار مراقبة الله-التقوى"

3-"حسن المعاملة -حب الغير"

4-"الصبر-الرضى-القناعة والتأقلم مع كل الظروف"

5-"الانضباط-الحرص-الجدية".

وبتقسيم نفس القيم الـ(12) وفق تصنيف آخر نجد **60,7%** من المبحوثين يركزن على القيم التي تختصّ بتكوين الجانب الروحي والخلقي للأبناء أي ما يقارب ثلثي العيّنة المبحوثة، **ثمّ تأتي قيم الإعداد للحياة savoir vivre** في الدرجة الثانية بنسبة **39,3%.** تركّز الأمّهات بشكل أكبر على غرس قيم" تقوى الله وحسن الخلق" أكثر من بالآباء، وذلك بنسبة **67,2%**، بالمقابل فإنّه على عكس الأمهات يركّز الآباء بشكل أكبر على قيم الإعداد للحياة وبناء الشخصية من "**المسؤولية-الاعتماد على النّفس**"، "**الانضباط**"، "**تقدير الذات**"...إلخ، وذلك بنسبة **49,2%.**

ج- تمثّلات الآباء والأمهات لأبنائهم:

تتشكّل العناصر الأساسيّة التي تشكّل النموذج التربوي للآباء والأمهات الذي يمثّله تمثّلاتهم لأبنائهم، من عنصرين متناقضين يتمثّلان في اعتبار الأبناء "**نسخة مختلفة عنهم**"، وكذلك "**فرصة لتحقيق ما فاتهم من أحلامهم**"، بنسبة 33,4% و 22% على التوالي.

في حين تتفاوت بقية التمثّلات بين اعتبار الأبناء "**فرصة لتصحيح عيوبهم**" وبأنّهم "**كيانات مرتبطة بهم**" و "**ورثة لصفاتهم وأفكارهم**" و"**سندًا ومعينًا عند الكبر**".

2- الممارسات التربوية:

أ- أسلوب العقاب الذي يمارسه الأبوين:

يستخدم الآباء والأمهات العديد من الأساليب لمعاقبة وتأديب أبنائهم أكثرها شيوعًا في العيّنة هو "**الحرمان**" بنسبة 36,4٪، يليه ما نسبته 17,3٪ يلجؤون لأسلوب "**التجاهل**" كشكل من أشكال

التأديب، ويظهر أنّ الأمهات أكثر استخداما للتجاهل من الآباء. وبنسبة مقاربة يستعمل 16,7٪ من العينة "**الضرب**" كوسيلة للعقاب، والأمهات أكثر استخداما للضّرب من الآباء بنسبة 18,9٪. بينما يقول 12,2٪ أنهم غالبًا ما يلجؤون إلى التوبيخ والصراخ، في حين تأتي "**النصيحة والحوار**" بشرح سبب كون سلوك الطفل غير مناسب كأقل طرق التأديب شيوعًا، فما نسبته 11.2٪ فقط من العيّنة يقولون أنّهم يطبّقون هذا الأسلوب. الاتجاه الأخير وبنسبة ضعيفة جدا 2,7٪ صرّحوا بأنّهم "**لا يعاقبون أبنائهم إطلاقا**"، والذي يمكن أن يؤشّر إمّا أنّهم يدلّلون أبنائهم، أو أنّهم يستخدمون بدائل أخرى للعقاب مثل الفئة السابقة كالنّصح والحوار.

2-المخيال الدّيني:

أ- تفسير كثرة الفيضانات والزلازل مؤخرا:

هناك عنصرين يتجاذبان داخل النواة المركزية لتفسيرات كثرة الفيضانات والزلازل مؤخرا، أحدهما "غيبي روحاني" والآخر "عقلاني"، يؤشّران لحالة تشتّت وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين التصوّرين، حيث نجد أنّ:

النسبة الأكبر من العينة 39,7% تفسّر الكوارث والزلازل الحادثة مؤخرا تفسيرا عقلانيا بكونها ظواهر طبيعيّة، تعود إلى التغيّرات المناخيّة والطبيعيّة، يشير التفسير العقلاني إلى بروز ونشوء توجّه للأفراد نحو إحدى أبرز قيم المجتمعات الحديثة "العقلانيّة"، التي احتلّت جزءا من بنية المخيال العام، وهي نسبة معتبرة نوعا ما بالنسبة إلى مجتمع ديني محافظ، يمكن تفسيرها إذا علمنا أن فئة بحثنا تعليمها في المتوسط "ثانوي"، إضافة إلى ما يقارب ربع العيّنة المبحوثة وبنسبة 23.9% تعليمهم جامعي، وبالتالي فهي نتيجة لاتساع دائرة معارف الفرد وازدياد ثقافته واطلاعه.

لكن لو نجمع كلّ النّسب المتعلّقة بالتصوّر الدّيني الروحاني سنجد النسبة ترتفع إلى 53.6% وهي نسبة تتجاوز الاتجاه الأول ذو التفسير العقلاني 39,7%، ومع كونه مؤشّرا واضحا على مركزيّة الدّين في مختلف مناحي الحياة في مجتمع ذو طابع محافظ يعيش حالة من الانفتاح على العالم ويعيش في أكنف العقلانية المعاصرة، يؤشّر في الوقت نفسه إلى حالة تشتّت وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين التصوّرين الروحاني والعقلاني.

ب- تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان لأسباب مجهولة:

هناك عنصرين يتجاذبان داخل النواة المركزية لتفسيرات المرض، أحدهما "غيبي روحاني" والآخر "عقلاني"، يؤشّر في الوقت نفسه إلى حالة تشتّت وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين التصوّرين، حيث نجد أنّ:

أغلب المبحوثين وبنسبة 41,4% يفسّرون الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بأنّها ابتلاء وتكفير عن ذنوب الإنسان، وهو تفسير نابع من تصّور ديني وروحيّ وإيماني، ومؤشّر واضح على مركزيّة الدّين في مختلف مناحي الحياة في مجتمع ذو طابع محافظ يعيش حالة من الانفتاح على العالم ويعيش في أكناف العقلانية المعاصرة.

في المرتبة الثانية يعتبر ما يقارب ثلث العينة 29,2% أن هذه الأمراض نتيجة الإهمال الصّحي، وهنا يبدو واضحا اتجاه المبحوثين نحو إعطاء تفسير عقلاني للمرض وتقديم سبب مباشرة له، وهذا يرجع إلى كون ما يقارب ربع العيّنة المبحوثة وبنسبة 23.9% تعليمهم جامعي.

فيما تفسّره 12,9% من العينة المبحوثة بكونه مشكلا نفسيّا، يحافظ هذا الاتجاه على التفسير الطبي والفيزيولوجي ولكن من جانب نفسي، وكأنّه نوع من إزاحة المسألة عن باقي التفسيرات التي تجدها ذات طابع غرائبيّ وأسطوري كالإصابة بالعين أو العقوبة الإلهيّة. وإذا جمعنا نسبتي هاذين التفسيرين العقلانيين

سنجد أن النسبة ترتفع إلى 42,1%، وهي نسبة مقاربة للاتجاه الأول ذو البعد الروحاني، وهذا يؤشّر ربّما إلى حالة تشتّت وتذبذب داخل الوعي الجمعي العام بين التصوّرين الروحاني والعقلاني.

تأتي أخيرا فئة أخرى ترى أن المرض "عقاب إلهي" نسبتها 8,8%، وأخرى ترى أنّ سببه هو إصابة بعين 5,8% ، ونسبة ضعيفة جدّا تعتبر أنّ "المرض" نتيجة الإصابة بمسّ وسحر بنسبة 2 %.

ج- تمثّلات مفهوم الدين:

تبيّن أن المخيال الدّيني يتّصف بميزتين تشكلان النموذج البدئي المتحكِّم في الرافد المخيالي للثقافة المزابية، تتمثّل الميزة الأولى بالارتباط بين القول والعمل، وكان ذلك واضحا في بنية النواة المركزيّة لتمثّل المبحوثين لمفهوم الدّين والتي شكّلتها أربع عناصر:

1-الإلتزام بالعبادات

2-الأخلاق وحسن المعاملة

3-الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر

4-العمل والمثابرة

وكلّ هذه المكوّنات تؤكد النموذج البدئي الديني والمترسخ عبر التاريخ، وقوّة انغراسها الاجتماعي عبر وسيط التنشئة الاجتماعيّة، الميزة الثانية الارتباط بين النجاح في الحياة العلمية والمادية والفلاح في الآخرة، فقد كانت القيم المدمجة للدنيا في الدّين بارزة من خلال فكرة أساسية مفادها "العلم والعمل عبادة"، الملاحظة الأخيرة هي تشظي وانشطار المخيال الديني بين اتجاهين اتجاه روحاني خالص يتمثّل الدّين في العبادة وعمارة المسجد والحجاب الإسلامي، واتجاه يدمج الحياة الدنيوية في الحياة الدينية ويعتبرها جزءا لا يتجزأ منها. وبذلك قد توضحت أهم معالم الصورة الرّمزيّة للمخيال الديني للآباء والأمهات في عينتنا المبحوثة.

د- مرجعيّة الفتوى الدّينيّة:

أكثر مرجعيّة يرجع إليها المبحوثون للفتوى هي "**أي مصدر إباضي مزابي**" بنسبة 38,8%، تليها **هيئة العزابة** أو **تمسيريدين** بنسبة 29,4%.

هـ- فهم حديث تعليم الصّلاة:

سجّل المبحوثين تفاوتًا واختلافًا واضحًا في فهم نص حديث تعليم الصّلاة، النسبة الأكبر من العيّنة تبنّت **فهما مؤيدا للإجبار** بنسبة 27,3%، يليه الفئة التي تبنّت **فهما مؤيدا للحديث** عموما بنسبة 23,3%.

ثم يأتي في الدرجة الثالثة **الفهم المؤيد للتعليم بالتدرج واللين** بنسبة ضئيلة تقدّر بـ13,3% ، يليه "**الفهم الناقد**" بنسبة مقاربة 12,3% يظهر هذا الاتجاه رأيا رافضا للإجبار و"**الإكراه على الدّين**"، وهذا مؤشر بارز في اتجاهات المبحوثين، ونحن نعلم أن فئة بحثنا من الفئة الشبابيّة في الثلاثينيات، وهو تنامي علاقة الفرد المباشرة بالنّص التأسيسي "القرآن الكريم" و"الحديث النبوي" وتفاسيرها دون وسيط، نتيجة اتساع دائرة معارف الفرد واطلاعه، فضلا عن استبدال المصادر المعرفية والثقافية التي كان يستقي منها الأفراد خبراتهم الحياتية وأحكامهم ونمط سلوكهم. الفئة الأخيرة تبنّت اتجاها تحيل به الرأي إلى الفقهاء.

1-المخيال الدّيني والنموذج التربوي:

2. تفسير كثرة الكوارث الطبيعية وأولوية التربية:

استقطب الآباء الذي أكّدوا على أولوية "تنشئة ابن بارّ": فئة الذين فسروا حدوث الكوارث بأنّها " إنذار إلهي" بنسبة 48,6%، وعقاب للعصاة بنسبة 43.8%.

في حين تلقّى الآباء الذي يحرصون على أولوية "تنشئة ابن متديّن": دعما من فئة الذين فسروا حدوث الكوارث بأنّها " من علامات قيام الساعة" بنسبة 60%، و أنّها "قضاء وقدر" وأسبابه خارجة عن الإنسان بنسبة 39,7%

وهنا نقرأ أنّ المخيال الدّيني كلّما اعتمد على التّصوّرات الغيبية في تفسير الظواهر، فإنّ تربية الابن تحرص على تديّنه أولا وقبل كل شيء. وبالتالي اكتشفنا المكوّن الرئيسي لمخيال الآباء وهو متعلّق بالبعد الميتافيزيقي الذي يعتبر أن هذه الظواهر تخضع لعوامل متعالية عن الجوانب الموضوعية والطبيعيّة التي يمكن رصدها والتوقّع النسبي لها.

بالمقابل نجد لدى الآباء الذي أكّدوا على أولوية "تنشئة ابن خلوق": فئة تدعهما، فسرت حدوث الكوارث بأنّها " ظواهر طبيعيّة" لها أسبابها الطبيعية في الكون بنسبة 41.2%، وتدعم هذه الفئة رأيها بأنّ "الأسباب هي يد الله في قدره، فلا يحقُّ لنا أن نردَّ يده، ونطلب ذاته"، وهذه الظواهر تحدث لسبب وهي تسير بقوانين كونيّة.

إذن تختلف النواة المركزية لتمثل الزلازل والكوارث في البنية المخيالية للآباء والأمهات مع اختلاف أولويتهم في التربية، حيث نجد أن تمثلاتهم تميل إلى "التفسيرات الغيبيّة والقدرية" كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "بار" و"متدين"، وتبتعد عنها ميلا نحو تفسيرها بشكل عقلاني واعتبارها من الظواهر الطبيعية في الكون وقوانينه كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "خلوق" بنسبة 41,2%.

وهنا يمكن أن نلاحظ بوضوح تشظي المخيال الديني بين صيغة عقلانية أكثر حداثة وأخرى عاطفية أكثر تقليدًا، كلا الصيغتين لهما تأثيرهما على الاختيارات التربوية للآباء والأمهات وبالتبع على الممارسة والنموذج الناتج عن فعلهم التربوي مستقبلًا.

ب-المقولات الحاكمة في الحياة والأولوية في التربية:

تكشف المقارنة بين التصورات المختلفة التي يحملها الآباء حول القيم الحاكمة في حياتهم المعاني الضمنية لاختياراتهم التربوية، عن تسجيل فروق وتفاوتات واضحة في تمثلات القيم الحاكمة في الحياة، تبعا لاختلاف أولويات التربية لدى كلّ فئة، حيث نلاحظ أن الفئة التي تستند في حياتها على الآيات

والأحاديث التي تتحدّث عن "**العمل والمثابرة**"، "**المسؤولية والاعتماد على النفس**"، "**المعاملة والعلاقة بالآخرين**" تموقعت حول أولويّة تنشئة "**ابن خلوق**".

بينما نلاحظ تجاور الفئة التي تستند على المتن الديني المرتبط بـ"**الإيمان والعلاقة بالله**" و "**القناعة والرضى**"، وتموقعها حول أولويتي تربية ابن "**بار**" و " **متديّن**".

في حين استقطبت أولوية تربية ابن " ناجح" الآيات والأحاديث المتعلّقة بالـ"المستقبل". أمّا أولويتي تربية ابن " **عبقري**" و "**مثقّف**" فقد استقطبتا نحوهما الآيات والأحاديث المتعلّقة بالـ "**الاهتمام بالعلم**".

ج- تمثّلات مفهوم الدّين والمبدأ الأساسي في التربية:

استقطبت العناصر المرتبطة بتمثّلات مفهوم الدّين المتعلّقة بكلّ من "**الالتزام بالعبادات**" و"**الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**"، نحوها المبادئ الروحانية المرتكزة على مفهوم" تقوى الله واستشعار مراقبته" حيث نجد كلّ من الإخلاص، الصبر، الرضى القناعة، الاحترام والطاعة. في حين استقطبت التّمثّلات المرتبطة بمفهوم الدين المتعلّقة بـ"**الأخلاق وحسن المعاملة**" نحوها القيم المتعلّقة بـ"**حسن المعاملة وحب الغير**"...إلخ.

مع ملاحظة تجمّع كوكبة من العناصر مع بعضها، ذات طابع دنيوي "**العمل والمثابرة**" و"**الاسترزاق وجني المال**" "**الاهتمام بالعلم**" استقطبت نحوها في خيار المبدأ الأساسي للتربية المبادئ المرتبطة بالعمل والإعداد للحياة تتكون من العناصر الثلاثة "**الانضباط-الحرص والجدية**" ،"**اتقان العمل**"، "**تقدير الذات**" "**المسؤوليّة والاعتماد على النّفس**" "**الحوار والصراحة**"، "**الصدق والأمانة**".

الملاحظة المثيرة التي يمكن تسجيلها ضمن هذا التكوكب هو اجتماع كلّ من "العلم" العمل" و"المال" في تصوّر الدّين مرتبط بالحياة لدى هاته الفئة، وهذا يحيلنا نحو أسلوب تديّن الفرد المزابي الذي **يمارس**

زهده داخل العالم حسب مفهوم فيبر[1] مقبلا عليه، لا معرضا عنه معتبرا تحصيل العلم وتحصيل المال كلّها وسائل للتقرّب نحو الله.

ويؤشّر في الوقت نفسه إلى أطروحة فيبر بأنّ الدين يمكن أن يكون حافزًا خلّاقًا للعمل والفعالية والإنتاج، وذلك ما كشف عنه في تفسيره لكيفية تأثير البروتستانتية والقراءة الكالڤينية للكتاب المقدس، في بناء فهمٍ يكتسي فيه العملُ والإنتاجُ معنى دينيًّا، وكيف بعثت الكالڤينية تدينًا ينشغل فيه المسيحي بحياته الدنيا كدحا وتعبًا، لينال الخلاصَ ورضا الله في الآخرة. نمطُ تدين تكون النجاة فيه دنيوية، والمعنى الديني للخلاص ينتقل إلى العمل الدنيوي الذي يتركز على تسخيرِ الطبيعة، والعملِ على استثمار مواردها لإنتاج ما يتطلبه معاشُ الناس. في ضوء هذه الرؤية أصبحت المصانعُ وورشُ العمل بمنزلة أماكن للعبادة والتقرب أكثر إلى الله، وصار العملُ طقسًا يحقّق الخلاصَ بمعناه الديني الأخروي.

وفي إطار هذا المفهوم المُوسَّع للدين نحو بقيّة مناحي الحياة كانت القيمة الروحانية الداعية للعمل مُؤكَّدة جدا خاصة في نسبة التكرار المرتفعة في إجابات المبحوثين: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا"، والآية الكريمة "وقل اعملوا" من حيث هو أمر ربّاني بالعمل والمثابرة وبذل الجهد واتخاذ الأسباب. ويؤكد أيضا ما أشرنا إليه في الفصل النظري المتعلق بمفهوم العمل على لسان **بروديك** "الإباضية من مزاب لديهم في الواقع موقف بروتستانتي تمامًا، إنهم يعتبرون اكتساب المال ليس فقط بمثابة إرضاء لله، ولكن كدليل واضح على نعمته عليهم" واعتباره استجابة لأمر الله.

بالمقابل نجد كوكبة من التمثلات محيطة بمفاهيم دينيّة روحيّة خالصة، استقطبت نحوها من بين المبادئ الأساسية في التربية مبدأ "**تقوى الله**"، وهنا نلاحظ تشظي المخيال الديني بين اتجاهين اتجاه روحاني خالص يتمثّل الدّين في العبادة وعمارة المسجد والحجاب الإسلامي، واتجاه يدمج الحياة الدنيوية

[1] انظر الفصل الخامس: الأخلاق المزابية والروح التجارية.

في الحياة الدينية ويعتبرها جزءا لا يتجزأ منها، كلّ من الاتجاهين أنتج اختيارات تربوية مختلفة بحيث نلاحظ هنا ارتباطا واضحا بين البنية المخيالية المتعلّقة بالدّين والبنية التربوية.

وأخيرا فقد تبيّن أن المخيال الدّيني يتّصف بميزتين تشكلان النموذج البدئي المتحكِّم في الرافد المخيالي للثقافة المزابية، تتمثّل الميزة الأولى بالارتباط بين القول والعمل، وكان ذلك واضحا في بنية النواة المركزيّة لتمثّل المبحوثين لمفهوم الدّين والتي شكّلتها أربع عناصر: **الالتزام بالعبادات، الأخلاق وحسن المعاملة، الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، العمل والمثابرة**، وكلّ هذه المكوّنات تؤكد النموذج البدئي الديني والمترسخ عبر التاريخ، والانغراس الاجتماعي لها عبر وسيط التنشئة الاجتماعيّة، الميزة الثانية الارتباط بين النجاح في الحياة العلمية والمادية والفلاح في الآخرة، فقد كانت القيم المدمجة للدنيا في الدّين بارزة من خلال فكرة أساسية مفادها "العلم والعمل والاسترزاق وجني المال عبادة"، الملاحظة الأخيرة هي تشظي المخيال الديني بين اتجاهين اتجاه روحاني خالص يتمثّل الدّين في العبادة وعمارة المسجد والحجاب الإسلامي، واتجاه يدمج الحياة الدنيوية في الحياة الدينية ويعتبرها جزءا لا يتجزأ منها. وبذلك قد توضحت أهم معالم الصورة الرّمزيّة للمخيال الديني للآباء والأمهات في عينتنا المبحوثة.

د- تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بتمثّلات الأبناء في نظر الأولياء:

يرتبط المخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين المتعلّق بتفسير الأمراض بتمثّلات الآباء والأمهات لأبنائهم، حيث تتلقّى الفئة التي يمثّل أبناؤها "**نسخة مختلفة عنهم**"، دعما من الاتجاهات التي فسّرت المرض تفسيرا عقلانيا بكونه نتيجة إهمال صحي بنسبة 66,3% أو بسبب مشكل نفسي بنسبة 33,3%.

بينما تستقطب الفئة التي يمثّل أبناؤها "**كيانات مرتبطة بها**"، كلّ من الفئات التي فسّرت المرض بأنه نتيجة مسّ أو سحر 50% وعقاب إلهي 34,6% وإصابة بعين29,4% .

أمّا الفئة الدّاعمة للخيار الذي يمثّل أبناؤها "**ورثة لصفاتها وأفكارها**" فكانت المفسّرة للمرض بالإصابة بالعين بنسبة 29,4%. ونلاحظ نفس الفئات الدّاعمة نجدها لدى الخيار الذي يمثّل أبناؤه "**فرصة لتحقيق ما فاته من أحلامه**"، في الفئة التي فسّرت المرض بأنه نتيجة عقاب إلهي 46,2% وإصابة بعين35,3% . في حين استقطبت الفئة التي يمثّل أبناؤها "**سند ومعين في الكبر**"، الفئة التي فسّرت المرض بأنه ابتلاء بنسبة 7,6%.

2-المخيال الدّيني والممارسات التربوية:

أ- فهم حديث تعليم الصلاة وأسلوب عقاب الأبناء:

إنّ فئة بعينها هي من تتدخّل في توجيه اختيار الضرب كوسيلة للعقاب لدى الأولياء، فلو نبحث عن الفئة الأكثر تدعيما لهذا الخيار سنجدها في الفئة التي كان فهمها للحديث بأنّه "**مؤيّد للإجبار**"، وذلك بنسبة 44%، بفارق 19,5+ مبحوث، مع ملاحظة تراجع العقاب بـ"**الحرمان**" لدى هاته الفئة بفارق – **9,5**، وتراجع خيار "**النّصيحة**" بفارق **8,8**-.

في الفئة الموالية لجأت الفئة ذات الفهم المؤيد للحديث عموما، نحو خيارات العقاب بـ"**الحرمان**" بنسبة 51,5% وبفارق 10,3 + مبحوثا. فيما لجأت الفئات التي استنبطت معنى التدرج واللين من الحديث وكذا الفئة ذات الفهم الناقد نحو خيارات إمّا "**النصيحة**" أو "**التجاهل**"، أو "**الحرمان**" بنسب متقاربة، وهذا يعني أنّ الإقبال على بعض الخيارات التربوية من طرف الآباء يفسر بخلفية مخيالهم الدّيني، والتصوّرات التي يحملونها.

إذن وبعد تحليل أجوبة الآباء والأمهات، ومعاينة الجداول الاحصائية الخاصة بهذه الفرضية، وتحليل معطياتها بدا واضحا أنّ طبيعة المخيال الدّيني الذي يحمله الآباء يتّسم بالوحدة في التصّور في

نواته المركزيّة، إذ نلاحظ نوع من إعادة انتاج البنية المتخيّلة المترسّبة في الماضي، وهو ما يجعل من المخيال قادرًا على الصّمود أمام التغيرات القادمة.

لكن ذلك لا ينفي بروز توجّهات أدّت إلى تشظّي في وحدة التصور لدى الأفراد، تكتنف النفسية الاجتماعية لمجتمع البحث حيث بالنّظر إلى بنية المخيال العامّة سنجد أنّ هذه البنية تتجاذبها عدّة اتجاهات ومسارات، في الآراء والمواقف التي تشوبها ضبابيّة وغموض أو تردّد إن صحّ التعبير. وهو ما ينسحب على المجتمع الكلي، فقد ذو أصبح نمط تفكير أكثر "فردانية" و"عقلانيّة"، وذلك بفعل التغيرات التي تقدم ذكرها في خضم دراستنا هذه.

الفَصْل السابع:
المخيال الثقافي والاختيارات التربوية

الفرضيّة الثانية:

تنص على ما يلي:

- **H2:** يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة**.
- والتي حدّدناها في أربع أبعاد:

- يحدّد **المخيال الثقافي الذي** يحمله الأبوين **اختياراتهم التعليمية** لأبنائهم.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الهويّة الأبويّة** التي يستعرضانها.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الخطاب التربوي** الذي يتبنيانه في تربية أبنائهم.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **مواقفهم التربوية** مع أبنائهم.

ولبرهنة هذه الفرضية سنقوم بعرض وتحليل النتائج والتي تم جمع بياناتها من عيّنة الدراسة، وذلك بعرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمخيال الثقافي للآباء؛ وكذا المتعلّقة بالاختيارات التربوية، ثمّ أخيرا تحليل واستنتاج العلاقة الارتباطيّة بينهما.

سوف ندرس لكل متغير من المتغيرات، علاقته مع تمثّل إحدى المواضيع الثقافية، بحيث سيتم اختيارها بالاعتماد على أعلى معامل ارتباط من بين الأبعاد التالية: الاختيارات التعليميّة، الخطاب التربوي، النموذج التربوي، المواقف التربوية.

1- المخيال الثقافي واختيارات التعليم:

1- تمثلات هجرة ومغادرة " أغلان" أرض المنشأ واختيار نوع التعليم:

أ- تمثلات هجرة ومغادرة " أغلان" أرض المنشأ:

طرحنا على الآباء والأمَّهات سؤالا يتعلّق بتمثُّلاتهم نحو مغادرتهم أرض المنشأ "أغلان" وانتقالهم إلى العاصمة، باعتبارهم تشاركهم معًا في عيش نفس التجربة التكيفيّة مع المكان الجديد المختلف عن أرض منشئهم. فكانت النتائج التالية:

الجدول(28) تمثلات هجرة ومغادرة "أرض المنشأ"

الصفة		الآباء	الأمهات	المجموع
اضطرار خارج الإرادة	ك	44	70	**114**
	%	37,0%	39,8%	**38,6%**
مغامرة وتحدّي	ك	25	32	**57**
	%	21,0%	18,2%	**19,3%**
بناء الحياة الخاصة	ك	10	14	24
	%	8,4%	8,0%	8,1%
ضرورة للعمل والاسترزاق	ك	16	25	41
	%	13,4%	14,2%	13,9%
أمر عادي	ك	19	15	34
	%	16,0%	8,5%	11,5%
الاستقلالية والحرية	ك	5	**20**	25
	%	4,2%	**11,4%**	8,5%
المجموع	ك	120	180	300
	%	100%	100%	100%

أكّدت نتائج الجدول المبيّن أدناه تفاوت حاد واختلاف في وجهات نظر الآباء والأمهات للهجرة من واد مزاب، التجربة التي اعتبرها أغلب المبحوثين وبنسبة 38,6 % "**اضطرارا خارج الإرادة**"، وحسب تعبير خطابات مبحوثينا يقول **أب لـ 3 أبناء، 35 سنة**" نحن مضطرين كما أنها ليست إقامة مؤبدة فالعودة لابد منها"؛ **أم لـ 3 أبناء 38 سنة** "فترة عابرة مؤقتا لنعود لبلدتنا". **أب آخر لـ6 أبناء 54 سنة** "الله غالب حاجة محتمة، هنا نخدم ونعمر لبلاد وبالطبع واش بقا من لعمر نفوتها في لبلاد" نقرأ في هذا الاتجاه إلى

اعتبار السّفر على المستوى الرّمزي كواجب تاريخي ورثوه عن عوائلهم باعتباره ضروريّا لإعمار مدن مزاب، ويبرز في الوقت نفسه الرابطة السيكولوجيّة القويّة لهاته الفئة مع أرض المنشأ، والتي تفسّر ميلهم القوي للعودة إليها في وقت لاحق من الحياة، هذه الرابطة السيكولوجيّة العميقة بأغلان يمكن أن نفسّرها من ناحية أخرى على حد تعبير كلود بافار بتلك "القوّة الخارقة التي تغرسها الأم في أبنائها منذ الصّغر، والتي تجعل المزابي يرجع دائمًا إلى واديه البعيد كما يرجع سمك السلمون إلى المنبع الذي ولد فيه"[1] ، كما يمكن أيضا تفسيرها تاريخيًا بسبب الاضطهاد التاريخي الذي تعرّض له الإباضيون، الذي يفسّر ارتباطهم القوي بأرض المنشأ التي منحتهم في الأصل الحماية الأمان والعزلة.

وفي نفس الاتجاه الذي يعبّر عن فكرة الاضطرار نقرأ نوعا من الخطاب الذي يعبّر عن ارتياب وقلق ممّا قد ينجر عن هذه الهجرة وصعوبة في التأقلم مع هذه التجربة، **أم لـ 5 أبناء، 41 سنة** "يمثّل لي الخوف على أبنائي وتربيتهم مع صعوبة التعامل مع هذا الجيل..."، **أم لـ 4 أبناء، 38 سنة:** "ضياع للهوية والقيم واندثار للعادات والتقاليد".

بالمقابل وعلى العكس من هذا الاتجاه يجد ما نسبته **19,3**% من العينة المبحوثة أن مغادرتهم "أغلان" يمثّل **مغامرة وتحدّي،** وهذا يدلّ بأنّ الهجرة بالنسبة لهاته الفئة هدف ورغبة يطمحون لها وليست مجرّد وسيلة للعمل أو كسب الرزق، **أب لـ 3 أبناء 39سنة Une opportunité enrichissante parfois c'est un mal nécessaire** (هي فرصة مجزية وفي بعض الأحيان شرّ لابد منه).

تليهم الفئة المقابلة بما نسبته 13,9 % تنظر للهجرة كوسيلة من أجل **العمل والاسترزاق** واعتبارها ضرورة أملتها ظروف الحياة، ووسيلة من أجل الإعمار أب **لـ 4 أبناء 45 سنة:** "بالنسبة لي كتاجر فهي ضرورية لإعمار مشاريع أغلان".

[1] Claude Pavard, **Lumière du Mzab**, éditions Delroisse, Paris, p96.

فئة أخرى وبنسبة 11,5 % تعتبر الهجرة "**أمرا عاديا**"، وهذا يؤشّر على قدرة هذه الفئة على التأقلم والتكيّف مع الأمر، ونلاحظ حسب الجدول أنّ الآباء أكثر من اعتبروا الأمر عاديا مقارنة بالأمهات، وتُرجع هذه الفئة تصوّرها إلى أن العيش في مدن التلّ وبالخصوص في الجزائر العاصمة أصبح يشابه في الكثير من النواحي الحياة في واد مزاب، من توفّر المناطق السكنية الجماعية التي تضجّ بملامح الحياة مشابهة لمثيلتها في واد مزاب كمنطقة الحميز مع توفّر المدارس الخاصة والمدارس القرآنية والمصليات، تقول **أم لطفلين 38 سنة** " كأنني في البلدة وسط أناسي وأقاربي"، **أم لطفلين 35 سنة:** "عادي جدا.. في النهاية نحن لم نغادر تراب الوطن".

وهنا نشير إلى أنّ الاغتراب والبعد عن الأهل يدفع المغترب إلى إنتاج آليات لاستحضار نفس التفاصيل حتّى يعيش التجربة كما لو كان في بلده بين أهله ويعمل على تقريب البعيد، فمثلا في مختلف المناسبات تحرص الكثير من العوائل على نشر صورهم وصور أبنائهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو إرسالها عبر مجموعات العائلة، من بين المؤشرات الحديثة التي يمكن ملاحظتها بوضوح ظاهرة التصوير "**التقاط الصورة**" وتبادل الصور على وسائل التواصل الاجتماعي هذه الظاهرة الحديثة لاحظنا وبقوة كيف أنّها أعادت إحياء الطقوس الاجتماعية والتقليديّة وساهمت بترسيخها بشكل أقوى، حيث يمكن هنا أن نشير إلى سطوة وهيمنة "**الصور**" والهوس بها الذي أصبح نموذجا للعابر والفلتان والعارض، والذي بدوره يحرّك عالم الصّور والتمثلات المتخيلة في الوعي الجمعي ليسترجع الماضي وصوره الماثلة في الذاكرة البعيدة نحو زمن الأصول لتمثّل زاده الحيوي لأنها تسمح له بأن يرحل وجوديّا ويتزوّد بالمعنى من المنبع الأصيل، وهنا قد بيّن "جلبار دوران"[1] في معرض تحليله للنظم التي يشتغل بها المتخيّل البشري، كيف يلغي عالم الصور الذهنية الماثلة في المتخيّل الجمعي حركة الزمن الفيزيائي السائر إلى الأمام، وذلك ضمن حركة

[1] Durand, Gilbert, **l'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**, éd Hatier, « Optiques philosophie », 1994, p17.

من العود الأبديّ إلى "**زمن الأصول**"، الأمر الذي يسمح باستحضار تجربة أو حادثة متخيّلة لتُعاش من جديد. فتكرار تقنية ناجعة للطقس، يسمح في الآن نفسه بالتحكم في الزمن رمزيّا (باستحضار أحداثه المؤسّسة) والحفاظ على تناغم البناء المعماري للعواطف والصور المشكلة للوعي الجمعي. [1]

اتجاه آخر وبنسبة 8,1 % يجد في الهجرة فرصة **لبناء الحياة الخاصة أب لـ 3 أبناء 35 سنة** "أفضل استثمار في تعليم الأبناء وفرص أفضل للعمل".

وبنسبة مكافئة لهذه الفئة 8,5 % يجدون مغادرتهم فرصة **للاستقلالية والحرية**، تقول **أم لـ 4 أبناء 42 سنة:** "يساعدني نربي أولادي فالغربة خير، هنا يساعدني الميليو.. تضمنهم من ليكول للدار طبعا مع المتابعة والمراقبة"، **أم لـ 3 أبناء 38** "هنا لديّ تحكم أفضل في تربية أبنائي بحكم عدم خروجهم خارج البيت إلا لحاجة"، **أم لـ 4 أبناء 39 سنة**" ضرورية أساسية لتربية أبنائي بعيدا عن العادات التي فرضها المجتمع"، **أب لطفلين 35 سنة** "هروب من مجتمع كثير القيود ورغبة في اكتشاف عالم جديد". والملاحظة الملفتة للانتباه أنّ الأمهات هنّ الأكثر تمثيلا هذا الاتجاه من الآباء، بنسبة **11,4% مقابل 4,2%**.

رغم عدم تسجيل فروق واختلافات واضحة بين تمثّلات الآباء وتمثّلات الأمهات للهجرة، لكن يمكن الخلوص إلى أنه في النسبة الغالبة نجد أنّ تمثّلات الهجرة بالنسبة الآباء تنقسم بين من يجدونها **مغامرة وتحدّيا** أو الذين يعتبرونها أمرا **عاديّا**، في حين تمثّلات الأمهات للهجرة تنقسم بين اتجاهين متناقضين أحدهما يعبّر عن **الاضطرار** والآخر ينشد "**الاستقلاليّة والحريّة**".

[1] عائشة نجار، **تمثّلات الطفل المزابي للطقوس الأسريّة في سياق عالم متغيّر**، مداخلة بالملتقى الدولي حول "**الروتين الأسري والطقوس: سياق للتنمية في حياة الطفل**"، فيفري 2020م، المركب الثقافي عائشة حداد، برج بوعريريج.

فكيف يمكن أن ترتبط هذه التمثّلات التي يحملها الآباء والأمّهات باختياراتهم التربوية؟ هذا ما سنكتشفه في الجداول الموالية التي نحاول أن نربط فيها بين **تمثلات هجرة ومغادرة " أغلان" أرض المنشأ واختيار المدرسة.**

ب-اختيار نوع التعليم:

إحدى المعالم المركزيّة في اختيارات الأبوين، يتمثّل في "نوع التعليم" الذي يختارانه لأبنائهم، نحاول أن نكتشف مسارات هذا الاختيار ومدى اختلافه بين اختيارات تعليم الذكور واختيارات تعليم الإناث، بهدف الوصول إلى نتائج أكثر دلالة قمنا بالفصل بين جدولي اختيار المدرسة بالنسبة للذكور والإناث، لتوقّعنا وجود اختلافات في اختيارات الآباء والأمهات بين تعليم بناتهم وتعليم أولادهم نحاول التحقّق منه من خلال الجداول التالية:

الجدول(29) ارتباط تمثّلات الهجرة عن أغلان باختيار نوع التعليم لأبنائك الذكور

تمثلات الهجرة / اختيار نوع التعليم		مدرسة عمومية	مدرسة خاصة	غير معني[1]	المجموع
الاستقلالية والحرية	ك	**19**	4	2	25
	%	**76%**	16,0%	8%	100,0%
	R	**-5,4**			
مغامرة وتحدّي	ك	**39**	15	3	57
	%	**68,4%**	26,3%	5,3%	100,0%
أمر عادي	ك	20	10	4	34
	%	58,8%	29,4%	11,8%	100,0%
بناء الحياة الخاصة	ك	11	7	6	24
	%	45,8%	29,2%	25,0%	100,0%
ضرورة للعمل والاسترزاق	ك	18	20	3	41
	%	43,9%	48,8%	7,3%	100,0%
اضطرار خارج الإرادة	ك	56	55	3	114
	%	49,12%	48,2%	2,6%	100,0%
المجموع	ك	163	111	25	295
	%	55,3%	37,6%	8,5%	100,0%

نلاحظ وحسب معطيات الجدول أن 55,3% من عيّنة البحث يدرس أبناؤهم الذكور في مدرسة رسميّة، بقراءة النسب الداخلية سنجد أنّ الفئة الدّاعمة لاختيار تدريس أبنائها في مدرسة عمومية تمحورت تمثلاتهم حول كلّ من "**الحريّة والاستقلاليّة**" و"**التحدّي والمغامرة**" و"**أمر عادي**" بنسبة 76% و 68,4% و58% على التوالي، من جهة أخرى يدرس الأبناء الذكور لما نسبته 37,6 % من العيّنة في مدرسة خاصّة، تدعمهم الفئات التي تمحورت تمثّلاتها للهجرة ومغادرة أغلان بين "**اضطرار خارج الإرادة**" و"**ضرورة للعمل والاسترزاق** " إذن نقرأ هنا أنّ الآباء والأمهات كلّما اتجهت تمثلاتهم لهجرة "أغلان" أن تكون أكثر اندماجا وتكيّفَا وإقبالا وتقبّلا لتجربة الهجرة كلّما اتجهوا نحو اختيار تعليم أبنائهم الذكور في مدارس

[1] تمثّل هذه الفئة الآباء والأمهات الذين أبناؤهم كلّهم إناث، وبالتالي فهم غير معنيين بهذا الجدول وسيظهرون في الجدول الموالي.

عموميّة. وكلّما كانت تمثّلات الهجرة تعبّر عن الاضرار وعدم التقبّل أو كونها مجرّد وسيلة اتجهت اختياراتهم نحو التعليم الخاص الذي يجدون فيه ما يوافق ويحقّق شروطهم ومتطلّباتهم من أجل اندماج أفضل مع متطلّبات الهجرة.

الجدول(30) ارتباط تمثّلات الهجرة عن أغلان باختيار نوع التعليم لبناتك الإناث

اختيار نوع التعليم / تمثلات الهجرة		مدرسة عمومية	مدرسة خاصة	غير معني[1]	المجموع
الاستقلالية والحرية	ك	**16**	8	1	25
	%	**64,0%**	32,0%	4,0%	100,0%
	R	**7+**	**6,9-**		
مغامرة وتحدّي	ك	**28**	25	4	57
	%	**49,1%**	43,9%	7,0%	100,0%
أمر عادي	ك	9	**24**	1	34
	%	26,5%	**70,6%**	2,9%	100,0%
بناء الحياة الخاصة	ك	9	13	2	24
	%	37,5%	54,2%	8,3%	100,0%
ضرورة للعمل والاسترزاق	ك	16	22	3	41
	%	39,0%	53,7%	7,3%	100,0%
اضطرار خارج الإرادة	ك	28	**84**	2	114
	%	24,6%	**73,7%**	1,8%	100,0%
	R	**13-**	**16+**		
المجموع	ك	106	176	13	295
	%	35,9%	59,7%	4,4%	100,0%

بالمقارنة مع الجدول السابق الخاص بتعليم الذكور، نقرأ في هذا الجدول نتائج مختلفة، إذ نلاحظ أولا أنّ الآباء والأمهات عينتنا المبحوثة يختارون تعليما خاصّا للإناث بنسبة 59,7% وهي نسبة تساوي ما

[1] تمثّل هذه الفئة الآباء والأمهات الذين أبناؤهم كلّهم ذكور، وبالتالي فهم غير معنيين بهذا الجدول.

يقارب ضعف نسبة تعليم الذكور في المدارس الخاصة التي كانت 37,6 %، مقابل 35,9%من العيّنة يدرسون بناتهم في مدارس عموميّة.

بقراءة الفئات الدّاعمة حسب النسب الدّاخلية للجدول، نلاحظ أنّ التمثّلات التي عبّرت عن كون الهجرة "**اضطرارا خارج الإرادة**" استقطبت نحوها الفئة التي اختارت تعليما خاصّا بنسبة 73,7%. ونفس الأمر نلاحظه لدى الفئة التي كانت تمثّلاتها للهجرة بأنّها "**أمر عادي**" بحيث اختارت التعليم الخاص بنسبة مقاربة 70,6%، وهي نفس الفئة التي برّرنا اندماجها وتأقلمها مع الهجرة بسبب أنّ العيش في مدن التلّ وبالخصوص في الجزائر العاصمة أصبح يشابه في الكثير من النواحي الحياة في واد مزاب، من توفّر المناطق السكنية الجماعية التي تضجّ بملامح الحياة مشابهة لمثيلتها في واد مزاب كمنطقة الحميز مع توفّر المدارس الخاصة والمدارس القرآنية والمصليات، تقول **أم لطفلين 38 سنة** " كأنني في البلدة وسط أناسي وأقاربي"، **أم لطفلين 35 سنة:** "عادي جدا.. في النهاية نحن لم نغادر تراب الوطن".

في الاتجاه المعاكس نقرأ في الفئات الدّاعمة لخيار التعليم العمومي لبناتها متمثّلة في الاتجاهين الذين تمحورت تمثلات الهجرة لديهم بين "**الاستقلاليّة والحريّة**" و"**المغامرة والتحدّي**" بنسبة 64% و49,1% على التوالي، وبقراءة معامل الاستقلاليّة نقرأ تفوّقا لهذه الفئة بفارق 7+ في اختيارها للتعليم العمومي. وتراجعها بفارق 6,9- في اختيارها للتعليم الخاص.

نلاحظ أنّ ارتباط تمثّلات الهجرة لدى عينتنا باختيار التعليم يبدو أقوى عندما يتعلّق بالإناث مقارنة بإحصائيات تعليم الذكور. إذن تبيّن من خلال الجدول ارتباط التمثّلات المتعلّقة بهجرة "أغلان" باختيار نوع التعليم للأبناء.

2-النموذج المثالي لأسلوب الحياة واختيار الدراسة القرآنيّة:

أ- النموذج المثالي لأسلوب حياتك في العاصمة:

طرحنا على المبحوثين سؤالًا حول النموذج المفضّل لهم للعيش في العاصمة وممارسة حياتهم اليوميّة فيها، واقترحنا لهم الخيارات التالية: نموذج "أغلان"، نموذج العاصمة، نموذجك الخاص، رأينا أن نقدم هذا السؤال لمعرفة أسلوب الحياة المثالي بالنسبة لهم. فكانت الأجوبة التالية:

الجدول(31) النموذج المثالي لأسلوب حياتك في العاصمة

الصفة / أسلوب حياتك المفضل		الآباء	الأمهات	المجموع
نموذج العاصمة	ك	26	16	42
	%	21,8%	8,9%	14 %
	R	+9,3	**-9,3**	
نموذج أغلان	ك	36	55	91
	%	30,3%	30,6%	30,4%
نموذج خاص	ك	57	**109**	166
	%	47,9%	**60,6%**	55,5%
	R	-9,1	**+9,1**	
المجموع	ك	119	180	299
	%	100%	100%	100%

أكثر من نصف المبحوثين يفضّلون العيش في العاصمة بنموذجهم الخاص وذلك بنسبة 55,5%، وأغلب هذه الفئة تمثّلها الأمّهات بنسبة 60,6%، حيث كنّ أكثر من الآباء بفارق 9,1+، يليهم ما يقارب ثلث العيّنة يفضّلون العيش في العاصمة بنموذج أغلان بنسبة 30,4%، ونلاحظ أن عدد الآباء والأمهات في هذا الاتجاه متساوي.

من جهة أخرى عبّر 14% من المبحوثين عن تفضيلهم العيش بالنموذج العاصمي، وهاته الفئة تبدي قطيعة رمزية واضحة مع النموذج المثالي لحياة الفرد المزابي. ونقرأ حسب النسب الداخليّة أنّ الآباء هم الفئة المدعّمة لهذا الاتجاه بنسبة 21,8 %، وبقراءة معامل الاستقلالية نلاحظ أنّ الأمهات يتراجعن في الاتجاه بفارق 9,3-. فهل سيؤثّر هذا على اختيارات الأبوين فيما يتعلّق بتعليمهم القرآني؟ هذا ما سنقرؤه في الجداول الموالية:

ب- اختيار الدراسة القرآنية:

تحظى المدارس القرآنية لدى المزابيين بمكانة رمزية عالية، باعتبارها الحافظ للهويّة الدّينية، والوسيط التي تعوّل عليه في نقل المعارف الدّينيّة وتعاليم المذهب الإباضي، وكذا إعادة إنتاج قيم المجتمع المحلّي المزابي والمحافظة عليها، استنادا على خلفية عقدية فكرية وعلى تجربة تاريخية من حياة المجتمع، حيث تعتبر المدارس القرآنية من حيث الإرث التاريخي استمرارا لنظام حلقة العزابة.

الجدول(32) يبيّن أسباب ارسال الأبناء إلى المدرسة قرآنية

لماذا يدرس أبناؤك في مدرسة قرآنية	المجموع	
	ك	%
فرض وواجب ديني	152	52,8%
للحفاظ على الهويّة وتعاليم المذهب الإباضي	53	18,4%
لاندماج الأبناء في المجتمع وتعلم اللغة المزابية	57	19,8%
لا يدرسون	26	9%
المجموع	288	100%

تؤشر نتائج البحث أنّ أغلب الآباء والأمهات يرسلون أبنائهم للدراسة في مدرسة قرآنيّة، وذلك بنسبة 91%، وهو مؤشّر واضح على استمراريّة التعليم القرآني في المحافظة على رمزيّته، هو ما تعكسه خطابات المبحوثين في تبرير أسباب إرسال أبنائهم للتعليم القرآني، والتي تراوحت بين اعتباره "**فرضا وواجبا**

دينيّا"، وفق الضرورة الشرعية التي تفرض تعلم القرآن، وذلك بنسبة 52,8%، وفي هذا تقول أم 38 سنة "إجباري، لكي يعرفوا طريق الآخرة" ، أم لـ3 أبناء 39 سنة "حتّى يتعلّموا أمور دينهم وفرائضهم"، فئة أخرى تجد في التعليم القرآني وسيلة لحفظ الهوية وتعاليم المذهب الإباضي، أم 44 سنة " ليتعرّفوا على مذهبهم" فيما تعتبره فئة أخرى وسيلة لإدماج الأبناء في المجتمع المحلّي وتعلم اللغة المزابية أم لـ4 أبناء 41 سنة "ليحتكّوا بأبناء مجتمعهم"، أب لـ5 أبناء 52 سنة "تملأ الفراغ الذي يسبّبه البعد عن "أغلان".

بالمقابل صرّح 26 من الآباء والأمهات بنسبة 9% أنّ أبناءهم لا يزاولون الدّراسة القرآنيّة. هي نسبة جد ملفتة، سألنا المبحوثين في سؤال آخر عن أسباب ذلك فكانت ردودهم متفاوتة. بين فئة تبرّر هذا الامتناع بسبب بعد المدرسة عن مكان الإقامة بنسبة 15,4%، أو لأسباب أمنيّة بسبب خروجهم ليلا بنسبة 23,1%، أم لـ 5 أبناء 49 سنة " خروجهم ليلا يجلب الضرر لهم"، فيما 19,2% من هاته الفئة يبررونه بسبب ضغط البرنامج الدراسي الذي لا يسمح للأبناء التركيز في دراستهم وامتحاناتهم الرّسميّة، إضافة إلى برامج الدروس الخصوصيّة التي يتلقونها. أما البقية وهي النسبة الغالبة 42,3% يبرّرون امتناعهم بسبب ضعف مستوى التعليم القرآني الذي يقوم على الحفظ وحسب تعبير خطابات المبحوثين يقول أب لطفلين 31 سنة "**لأنّها تقوم على الحفظ ولا تؤدي دورها الرئيسي وهو فهم القرآن**" أب لـ 4 أبناء 44 سنة "**لا أرى ضرورة للحفظ مادام فرض كفاية**" أم لـ 3 أبناء 33 سنة " **لأنّني غير مقتنعة بأساليبها وتوجّهاتها**".

نلتفت مرّة أخرى إلى الفئة التي ترسل أبناءها إلى الدّراسة القرآنية، ونسأل عن منشأ هذه الرغبة هل يعود إلى الأبوين أو هو نتيجة رغبة الأبناء؟ لنتحصّل على النتائج التالية:

الجدول(33) يبيّن منشأ اختيار الدراسة في مدرسة قرآنية

هل يدرس أبناؤك في مدرسة قرآنية	المجموع	
	ك	%
وفق رغبتك (رغبة أحد الأبوين)	208	71,7%
وفق رغبتهم	56	19,3%
لا يدرسون	26	9%
المجموع	295	100%

تنقسم نسبة الآباء والأمهات الذين يرسلون أبناءهم إلى المدرسة القرآنية بين فئتين: النسبة الغالبة ترسل أبنائها إلى الدّراسة القرآنيّة، وفقا لرغبتها الخاصّة أي رغبة أحد الأبوين وذلك بنسبة 71,7 %، فيما يصرّح 19,3% من الآباء والأمهات أنّ قرار دخول الابن للمدرسة القرآنية كان وفقا لرغبته الخاصّة، بينما يصرّح بقية المبحوثين بأنّ أبناءهم لا يزاولون الدّراسة القرآنيّة.

الجدول(34) ارتباط أسلوب الحياة المثالي بمنشأ اختيار دراسة أبنائك في مدرسة قرآنية

الدراسة القرآنية / أسلوب العيش	لا يدرسون		وفق رغبتهم		وفق رغبتك أو رغبة شريكك		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نموذج أغلان	3	3,3	16	17,8	**71**	**78,9**	90	100
نموذجك الخاص	11	7	30	19	**117**	**74,1**	158	100
نموذج العاصمة	**12**	**28,6**	**10**	**23,8**	20	47,6	42	100
المجموع	26	9	56	19,3	208	71,7	290	100

نقرأ في الاتجاه العام لهذا الجدول، أنّ اختيار دراسة الابن في مدرسة قرآنيّة يرجع إلى رغبة الأبوين كلّما كان أسلوب حياتهما المفضّل "**نموذج أغلان**" بنسبة 78,9%، أو "**النموذج الخاص**" بنسبة مقاربة 74,1%، في الاتجاه المعاكس نقرأ أنّ الآباء والأمهات الذي يفضّلون العيش بـ"**نموذج العاصمة**" إمّا لا

يرسلون أبناءهم إلى المدرسة القرآنيّة وذلك بنسبة 28,6%، أو يكون اختيار الدراسة القرآنيّة وفقا لرغبة أبنائهم الخاصة وذلك بنسبة 23,8%.

إذن نقرأ ارتباطا واضحا بين أسلوب الحياة المفضّل للآباء والأمهات واختياراتهم التربويّة فيما يتعلّق بالتعليم القرآني لأبنائهم.

2-المخيال الثقافي والهويّة الأبوية:

ب- نموذج الهويّة للأبوة والأمومة:

نموذج الهويّة الذي يقدّمه الآباء والأمهات، أو كيف يقدّم الأب نفسه وتقدّم الأم نفسها في التفاعل الأسري وكيف ينظر لنفسه: كمعلم(ة) أو مراقب(ة)، متابع(ة)، مرشد(ة)، ربّ(ة) مؤسسة؟

الجدول(35) نموذج الهويّة الأبويّة

موضوع المقولات	أب		أم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
*معلّم	**30**	**27,3**	33	20,4	57	**19,0**
خادم	2	1,9	**6**	**3,7**	8	2,7
مراقب	6	5,6	9	5,6	15	5,0
أخ وصديق	**17**	**15,5**	14	8,6	28	9,3
*مرشد	38	35,5	59	36,4	97	**32,3**
*متابع	15	14	24	14,8	39	**13,0**
رب مؤسسة	8	7,5	**17**	**10,5**	25	8,3
المجموع	**116**	**100**	**162**	**100**	269	100

دور الأم والأب الـ" **مرشد**" هي الصفة التي اختارها أغلب الأولياء، بنسبة 32.3٪، تليها 19 ٪ يقدّمون أنفسهم كـ "معلّم" وكلتا هاتين الصفتين تعبّران عن طبيعة الدور الذي كان يمارسه الأنبياء حسب تصور المبحوثين، وعند الأخذ بعين الاعتبار مهمّتهم الضمنية كأنبياء يقومون بوظيفة رمزية أساسا متمثلة في

"الإرشاد والتعليم"؛ باعتبارها نماذج إرشادية متجسدة في ذواتهم. ونلاحظ أنّ الآباء والأمهات يتشاطران نسبتي الصفتين بشكل متقارب جدّا وليس هناك فروق بينهما.

فئة أخرى من الأولياء نسبتها 13 ٪ تصف دورها في مهمتها في تربية أبنائها كـ"**متابع**" وهي نسبة ذات دلالة فائقة، عن كونها تخلع عن نفسها أي سيطرة أو أي شكل من أشكال الأبوة المسيطرة، إنّ هذه الفئة تحاول بشكل ما أن تعبّر عن أنّها تمارس أبوتها/أمومتها بشكل مخفّف لكن دون إهمال أو تسيّب، فالأمور رهن المتابعة والملاحظة من بعيد.

وفي اتجاه مماثل في الصّفة نجد فئة أخرى ضمن عينتنا تصف دور الأم والأب بـ "**الأخ والصديق**" بنسبة 9.3٪. فيما تأخذ بقية الصفات نسبا ضئيلة بين صفة " **ربّ مؤسسة**" التي تبدو عليها نوع من الصرامة والشدّة بنسبة 8.3٪ وجاءت صفة "خادم" بأقل النسب 2.7٪. فيما افتكّت بقية الصفات الغير مذكورة في الخيارات نسبة 10.3٪.

وهنا نقرأ تفاوت في نظرة الآباء والأمّهات لدورهم التربوي، ولكي نقيّم هذا الدّور طرحنا عليهم سؤالا عن السلوك الذي ينتقدونه في طريقتهم للتربية ويرغبون في تغييره، فكانت الإجابات التالية:

ج- السلوكات المنتقدة في طريقة التربية:

الجدول(36) السلوك الذي ينتقده الآباء في طريقتهم للتربية ويريدون تغييره

الصفة / السلوكات	الأمهات		الآباء		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العصبية الغضب	**35**	**%20,2**	21	%17,6	56	**%19,2**
الضرب	7	%4	8	**%6,7**	15	%5,1
الصراخ	12	**%6,9**	3	%2,5	15	%5,1
التدليل	16	%9,2	14	**%11,8**	30	%10,3
عدم تقبل الخطأ	7	%4	4	%3,4	11	%3,8
المقارنة	24	%13,9	21	**%17,6**	45	**%15,4**
نقص الحوار والتواصل	46	%26,6	38	**%31,9**	84	**%28,8**
الصّرامة	26	**%15**	10	%8,4	36	%12,3
المجموع	7	%100	119	%100	292	%100

من نواحٍ عدة ولعوامل مختلفة، يتعامل الآباء والأمهات مع الأبوة والأمومة بشكل مختلف. من المرجح أن يقول الآباء إنهم لا يقضون وقتًا كافيًا مع أطفالهم أكثر من الأمهات، وهو ما تعكسه نتائج الجدول بشكل ما، حيث نجد أن "**نقص الحوار والتواصل**" مع الأبناء هو أكثر سلوك ينتقده الآباء في أسلوبهم التربوي، يليه "**العصبية والغضب**" بنسبة 19,3%، ثم "**المقارنة**" بنسبة 15,4%، "**الصراخ**" بنسبة 10,3 %.

كما ينتقد الآباء بشكل أكبر من الأمهات "كثرة مقارنة" أبنائهم بغيرهم وذلك بنسبة 17,6%، في حين الأمهات جاءت نسبتهنّ أقلّ من ناحية المقارنة وذلك بـ 13,9 %.

من المتوقّع أن تقول الأمهات أكثر من الآباء أنهنّ في بعض الأحيان يفرطن في حماية أطفالهم، وأنّهن متساهلات ويمدحن أطفالهنّ كثيرًا. لكن حسب صيغة سؤالنا التي استهدفت السلوك الذي ينتقده الآباء أو الأمهات في ممارساتهم التربويّة ويرغبون بتغييره، وبالتالي وحسب الجدول يظهر الآباء أكثر انتقادا لتدليلهم أطفالهم من الأمهات بنسبة 11,8% وبالتالي فهم يرغبون أن يكونوا أكثر صرامة. بالمقابل تبدو الأمهات

أكثر انتقادا لصرامتهنّ مع أبنائهنّ وذلك بنسبة 15% ويرغبن أن يكنّ أكثر تساهلا، في حين يأتي الآباء أقلّ انتقادا لصرامتهم وذلك بنسبة 8,4%.

فكيف كانت الإجابات حين سألناهم عن تقييم طريقة تربيتهم مقارنة بوالديهم؟ هذا ما سنراه بهذا الجدول:

1. تمثّلات الآباء والأمّهات عن "أغلان" ومقارنة تربيتهم بتربية والديهم:

أ- تقييم ومقارنة الأبوة والأمومة:

الجدول(37) مقارنة تربية الآباء والأمهات بتربية والديهم

مقارنة تربيتك وتربية والديك	الآباء		الأمهات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
***طريقة تربيتك أفضل**	33	%28,7	**55**	**%32,7**	88	%31,1
كل جيل وتربيته	**21**	**%18.3**	24	%14,3	45	%15,9
طريقة تربية والديك أفضل	**14**	**%12,2**	15	%8,9	29	%10,2
***لا يوجد فرق كبير**	47	%40,9	**74**	**%44**	121	**%42,8**
المجموع	**115**	**100**	**168**	**100**	**283**	**100**

أغلبية المبحوثين وبنسبة 42,8% لا يجدون فرقا كبيرا بين طريقة تربيتهم وتربية والديهم، من بين جميع أفراد العيّنة، تعتبرُ الأمهات أكثر من الآباء أنّه ليس هنالك فرق كبير بين تربيتهنّ وتربية أمهاتهنّ، وذلك بنسبة 44%. ربّما يعود هذا الفارق إلى كونه نتيجة عن الاختلاف الواضح للمستوى التعليمي بين أجيال الأمّهات.

يليهم ما نسبته 31,1% عبّروا عن وجود فارق بين نمطي التربية بين جيل الآباء وجيل الأجداد وأنّ "طريقة تربيتهم أفضل من تربية أبويهم لهم"، وذلك كان لدى "الأمهات" أكبر منه لدى "الآباء"، وذلك بنسبة 32,7% مقابل 28,7%.

15,9% عبّروا عن هذا الفارق لكن دون تحديد أي نمط تربية هو الأفضل، معتبرين أن لكلّ جيل وطريقة تربيته الخاصة، أقلّ نسبة من العيّنة 10,2% صرّحوا بأنّ طريقة تربية أبويهم أفضل من تربيتهم، وذلك كان لدى الآباء أكثر منه لدى الأمّهات بنسبة 12,2% مقابل 8,9% .

فهل هناك علاقة لذلك بالمخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين فيما يتعلّق بتمثّلات الآباء والأمهات لأرض المنشأ "أغلان"؟ هذا ما سنتناوله في الجداول الموالية:

ب- تمثّلات " أغلان" أرض المنشأ:

الجدول(38) توزيع الآباء والأمهات حسب تمثّلاتهم لأغلان

تمثّلات أغلان	الآباء		الأمهات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأصالة، الهويّة والانتماء الطقوس والعادات، اللباس التقليديّ	18	%38,2	**29**	**%61,7**	47	%17,5
أماكن ومعالم القصر النخيل، أغرم، الأزقة، المسجد، المئذنة	**18**	**%62,1**	11	%37,9	29	%10,8
الأهل ولمّة العائلة المناسبات الأعراس	25	%36,8	43	%63,2	68	%25,3
***التّضامن، المسؤوليّة، التضحية**	33	%39,8	**50**	**%60,2**	83	**%30,9**
الانغلاق، التعصّب، التفرّق، المراقبة، رفض المعاصرة	17	%40,5	**25**	**%59,5**	42	%15,6
المجموع	**111**	**100**	**158**	**100**	**269**	**100**

يبيّن الجدول تصوّر العينة المنتقاة لكلمة "أغلان" الكلمة التي لها رنّة عاطفيّة مميّزة في سيكولوجيا الفرد المزابي، قد استفزّت الكثير من الصور المتخيلة وفجّرت كوكبة متنوعة من التمثّلات، قمنا بتقسيمها إلى 5 أصناف رئيسيّة: يتمثّل الصنف الأكثر بروزًا والمشكّل للنواة المركزية لتمثل الكلمة في البنية المخيالية، في الفريق الذي تتمركز تمثّلاته حول "**التّضامن، التعاون، المسؤولية والتضحية**" والذي جاء بنسبة 30,9%.

يليه في المرتبة الثانية وبنسبة 25,3% الصنف الذي ارتبطت تمثّلاته لأغلان بالأهل والأقارب، لمّة العائلة، صلة الرّحم، المناسبات الاجتماعية والأعراس. وهذا الصّنف يربط الكلمة بالأشخاص المتواجدين هناك ويعبّر عن الاشتياق لهم بسبب البعد والغربة. ثم يليه في المرتبة الثالثة الصنف الذي تمحورت تمثّلاته حول " **الهويّة والانتماء العادات، التقاليد والطقوس من اللباس التقليديّ، السمت المزابي**" بنسبة **17,5%**. يعبّر هذا الاتجاه عن الأصالة والانتماء كما يعبّر أحد المبحوثين أن أغلان يعني له "الجذور والأصل والانتماء".

في المرتبة الرابعة نجد الصّنف الذي تحوم تمثّلاته حول " الانغلاق، التعصّب، التفرقة، رفض التّقدّم والمعاصرة"، ونقرأ في هذا الصّنف استرجاع مجموعة من الظواهر السلبيّة التي لاحظها أفراد العينة عن "أغلان" بنسبة 15,6%. كما تشير له خطابات المبحوثين "الخوف من الواقع والمستقبل وعدم قبوله"، "الانغلاق، التدخّل في الغير ومراقبة الآخرين".

ثم يأتي أخيرا وبنسبة 10,8% الصنف الذي تمحورت التمثّلات التي يحملونها حول المعالم والرموز المادية لأصول منشئه (القصر "أغرم" المنازل المبنية بالنمط التقليدي، الأزقّة والشوارع، الواحات والنخيل، المسجد، المئذنة، السور الذي يحيط بالقصر)، وهي رموز تمثّل في الواقع التاريخي أصل حضارته الذي مازال شاهدا حيا على ما قام به أجداده بناة حضارة القرى السبع في الوادي منذ ما يقارب عشرة قرون.

نخلص هنا أنّ البنية المخيالية لتمثّل "أرض المنشأ" أغلان متباينة، نواتها المركزيّة تحدّدها التمثّلات المتعلّقة بالتّضامن والتعاون والمسؤولية والتضحية. فهل هناك علاقة لهذه التمثّلات بمقارنة الآباء والأمهات لتربيتهم بتربية والديهم؟، نمرّ الآن إلى تحليل هذا الارتباط في الجدول التالي:

الجدول(39) ارتباط تمثّلات الآباء والأمّهات عن "أغلان" بمقارنة تربيتهم بتربية والديهم

هل تتحدّث مع أبنائك عن مستقبلهم؟ / تمثّلاتك نحو "أغلان"		تربيتك أفضل	تربية والديك أفضل	كل جيل وتربيته	لا يوجد فرق كبير	المجموع
الطقوس والعادات	ك	4	**32**	3	8	47
الملابس التقليديّة	%	8,5%	**68,1%**	6,4%	17%	100%
أماكن ومعالم	ك	4	**19**	3	3	29
الغابة الأزقة المسجد	%	13,8%	**65,5%**	10,3%	10,3%	100%
لمّة العائلة	ك	19	20	9	**20**	68
المناسبات الأعراس	%	27,9%	29,4%	13,2%	**29,4%**	100%
التّضامن المسؤوليّة	ك	**33**	35	11	7	83
التّعاون	%	**%39,7**	47,2%	16,7%	2,8%	100%
الانغلاق، التعصّب،	ك	**17**	6	**11**	9	42
المراقبة، رفض التقدّم	%	**%40,5**	14,3%	**26,2%**	21,4%	100%
المجموع	ك	88	45	29	121	**269**
	%	41,3%	51,0%	7,0%	,7%	100%

بقراءة النسب الداخليّة للجدول نجد أنّ الآباء والأمهات الذين اعتبروا أن طريقة تربيتهم أفضل من آبائهم، تدعمهم فئتين: الذين يحملون تمثّلات عن "أغلان" مرتبطة بـ"**الانغلاق، التّعصّب، المراقبة، رفض التقدّم**" بنسبة 40,5 %، وكذا الذين يحملون تمثّلات مرتبطة بـ"**التّضامن، المسؤوليّة، التعاون**".

بينما الآباء والأمهات الذي اعتبروا أنّ طريقة تربية الوالدين أفضل من طريقة تربيتهم، استقطبوا نحوهم الفئتين اللتين تمحورت تمثّلاتها لأرض المنشأ حول «**الأصالة، الهويّة والانتماء**" بنسبة 68,1%، وحول "**الأماكن الرمزية التاريخيّة** بنسبة 65,5%.

في حين نقرأ في الفئة التي عبّرت عن عدم وجود فروق كبيرة بين التربيتين دعمًا من طرف الصنف الذي تمحورت تمثّلاته حول " **الأهل والأقارب ولمة العائلة**" وذلك بنسبة 29,4%.

وهنا نقرأ أنّ النواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل أرض المنشأ كلّما اتجهت نحو بعد التشبّث بالجذور والأصالة، الهويّة والانتماء، اتجه الآباء والأمهات إلى تأكيد أفضلية تربية والديهم على تربيتهم.

2. تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح وعزو النجاحات والإخفاقات:

أ- عزو النجاحات والإخفاقات:

في إحدى الأسئلة التي طرحناها على مبحوثينا سألناهم: عن المصدر الذين يرجعون إليه نجاحات وإخفاقات أبنائهم، طرحنا هذا السؤال ضمن نظرة الأبوين لمركزيّة دورهما التربوي، فكانت الأجوبة كالتالي:

الجدول(40) عزو الآباء والأمهات لنجاحات وإخفاقات أبنائهم

عزو النجاحات والإخفاقات	انعكاس لأداء الأبوين		نقاط قوة/ضعف في أطفالهم		مصدر خارجي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الآباء	48	40	**53**	**44,2**	19	15,8	120	100
الأمهات	**85**	**48**	53	29,9	**39**	**22**	177	100
المجموع	**133**	**44,8**	106	35,7	58	19,5	297	100

ينقسم الآباء والأمهات حول أسباب نجاحات أطفالهم وإخفاقاتهم إلى فئات متفاوتة، أغلب العيّنة يعتبرون أنفسهم هم سبب النجاح أو الإخفاق الذي يحقّقه الإبن، أي أنّه انعكاس ونتيجة لكيفية أدائهم كآباء وذلك بنسبة 44,8٪، والأمهات هنّ الأكثر تأكيدا من الآباء على مسؤوليتهنّ عن نجاحات وإخفاقات أبنائهنّ بنسبة 48٪.

الفئة المقابلة تعتبر أنّ الأبناء وما يملكونه من نقاط القوة والضعف هم من يتحمّلون مسؤولية الإخفاق أو النّجاح وذلك بنسبة 35,7٪، وقد بدا الآباء أكثر عزوا لإنجازات أبنائهم لنقاط القوة والضعف الكامنة فيهم، وذلك بنسبة 44,2٪.

النسبة المتبقيّة 19,5٪ من العيّنة يعزون الأمر إلى مصدر خارجي وظروف خارجيّة، حيث لا الأولياء ولا الأبناء يتحملون مسؤولية هذا الإخفاق أو النجاح، ونلاحظ أنّ نسب الآباء والأمهات متقاربة في هذا الاتّجاه مع تفوّق الأمّهات أكثر في دعم هاته الفئة بنسبة 22%.

ويمكن أنّ نفسّر اختلاف وتفاوت المواقف هنا إلى تفاوت الفئات العمريّة للأبناء الذين يتعامل معهم الآباء، وبالتالي وفق يجيبون على سؤال عزو الإخفاقات والنجاحات وفق تجربتهم الخاصّة معهم، إذ من المحتمل أن يشعر آباء الأطفال الأصغر سنًا بمسؤولية أكبر عن إنجازات أطفالهم أو عدم تحقيقها، بينما من المرجّح أن يقول آباء المراهقين أن أبناءهم هم المسؤولون بشكل أساسي عن نجاحاتهم وإخفاقاتهم. وهذا ما تأكّدنا منه عند ربط المتغيّر بسن أكبر الأبناء. فهل هناك علاقة لهذا مع المخيال الذي يحمله الأبوين؟

الجدول(41) ارتباط تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح بعزو النجاحات والإخفاقات

عزو النجاحات والإخفاقات / تفسير المرض	انعكاس لأداء الأبوين		نقاط قوة/ضعف في أبنائهم		مصدر خارجي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عقاب إلهي	1	3,8	9	34,6	16	**61,5**	26	100
إصابة بعين	0	0	6	35,3	11	**70,5**	17	100
مسّ أو سحر	0	0	2	33,3	4	**66,6**	6	100
إهمال صحّي	53	**61,6**	31	36	2	2,3	86	100
مشكل نفسي	19	**50**	14	36,8	5	13,2	38	100
ابتلاء	60	**49,1**	44	36,1	18	14,8	122	100
المجموع	133	45,1	106	35,9	56	19	295	100

عند ربط المتغيرين نلاحظ أنّ الفئة التي تحمّل نفسها سبب النجاح أو الإخفاق الذي يحقّقه الإبن، أي أنّه انعكاس ونتيجة لكيفية أدائهم كآباء، تدعمها الفئات التي تفسّر المرض تفسيرا عقلانيا بكونه إهمالا صحيا أو مشكلا نفسيا، ومعهم أيضا الفئة التي تفسّره بكونه ابتلاء.

بينما نلاحظ في الاتجاه الذي يعتبر أنّ مسؤولية الإخفاق أو النّجاح ترجع إلى الأبناء أنفسهم وما يملكونه من نقاط القوة، عدم وضوح ارتباط واضح أو فئات داعمة بسبب تقارب النسب.

في حين نلاحظ اتجاها معاكسا بالنسبة لمن يعزون الأمر إلى مصدر خارجي وظروف خارجيّة، حيث لا الأولياء ولا الأبناء يتحملون مسؤولية هذا الفشل أو النجاح. تدعمهم الفئات التي فسّرت المرض بالمسّ والسحر، أو الإصابة بعين أو العقاب الإلهي. وبالتالي نلاحظ ارتباطا واضحا بين تفسير المرض وعزو الإخفاقات والنجاحات في الاتجاهين المرتبطين بـ"انعكاس لأداء الأبوين" و "المصدر الخارجي".

وهنا يبرز بوضوح تأثير المخيال على الممارسة التربوية، فهل سنسجّل نفس التأثير إذا ربطنا نفس هذا السؤال بالصورة التي يتمثّلها الأولياء عن أبنائهم؟ هذا ما سنكتشفه مع الجداول القادمة.

2- النموذج المثالي للمجتمع والنظرة لتربية أبناء هذا الجيل:

أ- النموذج المثالي للمجتمع:

تسود لدى الفرد حالة هروب إلى التاريخ والماضي و "**الزمن الأوّل**"، كأولوية احتماء نكوصية، بحثًا فيه عما يريحه من "**خوف الحاضر والمستقبل**" ومآسيهما ومن حالة عجزه عن التكيّف مع التغيير، فيتنكر للحاضر الذي يشكل مرآة تعكس له مأساته، مدافعا عن نفسه إزاء كل ذلك بالعودة إلى الماضي المجيد حيث بساطة الحياة وسهولتها، فالماضي حصن لمن لا حاضر له، وهكذا يوطّن نفسه على أنّ كل شيء باق على ما هو عليه.

مع العلم أنّ كامل فئة بحثنا مقيمة بالجزائر العاصمة طرحنا سؤالا نحاول به استنطاق مخاييل مبحوثينا لكشف تموضعهم بين الحالتين الحنين للماضي والتطلّع للمستقبل كان السؤال كما يلي:

اختر النموذج الاجتماعي الذي تفضل أن تعيش فيه، وطرحنا الخيارات التالية:



الشكل (13) يبيّن النموذج الاجتماعي المفضّل للعيش بالنّسبة للآباء والأمهات

من المتوقّع والمرجّح أن تتجه أغلبيّة العيّنة نحو إحدى الخيارين إمّا "**مزاب الآن**" أو "**خارج مزاب**" كونهما ينتميان إلى الزّمن الحاضر، لكن الإجابة التي ستهمّنا في هذا السؤال هي أي هاذين الخيارين جاء في المرتبة الأولى بنسبة أكبر وما هو الخيار الذي يليه، هل تسود لدى الفرد المزابي حالة رغبة بالعودة للماضي أم تحكمه حالة تطلّع إلى المستقبل؟، تجيبنا معطيات الشكل **12** بنسب ملفتة للانتباه. حيث

ترغب ما نسبته 32,9% من العيّنة المبحوثة بالعيش في النموذج الاجتماعي لـ"**مزاب الآن**" بالدرجة الأولى، يليه خيار "**مزاب قبل 20 سنة**" بنسبة 25,5%.

ثمّ يأتي خيار "**خارج مزاب**" في المرتبة الثالثة بنسبة 18,9%، أليست هذه النسبة مدهشة إذا علمنا أنّ الفئة المبحوثة وقت إجابتها على أسئلتنا تعيش "**خارج مزاب**"؟ نقرأ هنا نوعا النوستالجيا والارتباط الرمزي بالماضي المحلّي، والحنين إلى أرض المنشأ والرغبة في العودة للماضي والزّمن الجميل. تنقسم الفئتين الأخيرتين بنسب متقاربة بين من تفضّل العودة إلى نموذج "**مزاب قبل 50 سنة**" والعيش فيه بنسبة 12,6%، والتي تفضّل "**مزاب قبل 100سنة**" بنسبة 10,1%، والملفت في هاته الفئة الأخيرة أنّها اختارت نموذجًا لم تعش أو تتواجد فيه سابقا، وكلّ ما تعرف عنه سرديّات لمرويات وحكايات الأجداد والجدّات، بجمع النسب الثلاثة الأخيرة نتحصّل على 48,2% يفضّلون النموذج الاجتماعي الذي يرتبط بالماضي، مقابل 51,8% يفضّلون نماذج مرتبطة بالحاضر (مزاب الآن وخارج مزاب).

إذن فالنواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل النموذج المثالي للمجتمع أكثر انجذابًا نحو ماضي وادي مزاب زماناً وحاضره مكانًا، حيث يحدّدها كلّ من العيش في النموذج الاجتماعي لـ"**مزاب الآن**" و "**مزاب قبل 20 سنة**". فهل سيؤثّر ذلك على الاختيارات التربوية للآباء والأمهات فيما يخصّ نظرتهم لتربية أبناء هذا الجيل؟ هذا ما سيكشفه الجدول الموالي.

من بين هذه الأجوبة الخمسة اخترنا ذات الأهمية القصوى **(المرتبة الأولى)** وأردنا أن نكتشف علاقتها بالاختيارات التربوية المتعلّقة بالنظرة لهذا الجيل، فكانت النتائج التالية:

الجدول(42) نظرة الآباء والأمهات لتربية أبناء هذا الجيل

النظرة لتربية هذا الجيل	الصفة	الآباء	الأمّهات	المجموع
***صعبة**	ك	33	**67**	**100**
	%	29,2	**42,4%**	**36,9%**
ممتعة	ك	**16**	11	27
	%	**14,2**	7,0%	10%
***تحتاج الى دراية وحكمة**	ك	16	**29**	**45**
	%	14,2	**18,4%**	**16,6%**
***تحدي ضروري**	ك	**21**	19	**40**
	%	**18,6**	12,0%	**14,8%**
بحاجة لتزويدهم بمناعة	ك	10	**19**	29
	%	8,8	**12,0%**	10,7%
جهاد في سبيل الله	ك	**17**	13	30
	%	**15**	8,2%	11,1%
المجموع	ك	113	158	271
	%	100%	100%	100%

تختلف النظرة التي يحملها الآباء والأمهات تجاه تربية أبناء الأجيال بشكل متفاوت، تذهب النسب المئوية المبينة في الجدول إلى أنّ 36,9% من عينة البحث ترجمت نظرتها نحو تربية هذا الجيل بأنّها "**صعبة**"، جاءت هذه الإجابة بتكرار عالي في الدرجة الأولى مما يجعلنا نفترض أنّ هذا العنصر "" **صعوبة التربية** "" مكوّن أساسي لنظرة الآباء والأمّهات لتربية أبناء هذا الجيل. ونلاحظ أنّ الأمّهات عبّرن عن صعوبة التربية أكثر من الآباء (42,4% مقابل 29,2%)، قد نرجع ذلك إلى أنّ جزء كبير من مسؤولية التربية تتحمّلها الأمهات بشكل أكبر من الآباء، لكثرة احتكاكهنّ بأبنائهنّ مقارنة بالآباء لانشغالهم بالعمل.

قد يبدو الاعتقاد بأن الأبوة والأمومة أو التربية بشكل عام أصبحت اليوم أصعب مما كانت عليه في الماضي أمرا شائعا عبر مختلف المجتمعات مع الكمّ الهائل من التغيرات المتسارعة وتعقّد الحياة، ولكن يمكننا تسجيل بعض الاختلافات حسب السّن، من المرجح أن يقول الأولياء الأكبر سنًا أنّ التربية أصبحت

أكثر صعوبة اليوم، حيث وجدنا أنّ 52,7٪ من الآباء والأمّهات الذين يبلغون من العمر 45 عامًا أو أكثر يجدون الأبوة والأمومة أصعب، مقارنة بالعدد الأقل من الآباء الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و49 عامًا 41,9 ٪.

في المرتبة الثانية تأتي فئة أخرى أكّدت أنّ تربية هذا الجيل تحتاج إلى **الدراية والحكمة** بنسبة 16,6%، ثم تليها نسبة 14,8% تعتبرها **تحدّيا ضروريا**، تليها ما نسبته 11,1% تعتبر تربية أبناء هذا الجيل شكلا من أشكال "**الجهاد المعنوي في سبيل الله**" وهو تعبير عن مدى صعوبة التربية وثقلها الديني، ثم تليه ما نسبته 9,8% الفئة التي عبّرت عن قلقها وخوفها على هذا الجيل وصرّحت بأنّهم "**بحاجة لتزويدهم بمناعة**"، فيما عبّرت الفئة الأخيرة وبنسبة ضئيلة 10% أنّ تربية أبناء هذا الجيل "**متعة**"، وهي نظرة رغم ضعف نسبتها تبدو مختلفة كثيرا عن باقي التصوّرات، قريبة من الفئة التي ترى لتربية الجيل "تحدّيا ضروريا" وتعبّر عن مسحة تفاؤليّة أكثر تكيّفا وتقبّلا للتغيّرات التي تتعرّض لها مسألة التربية في الزمن المعاصر.

الجدول(43) ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالنظرة لتربية أبناء هذا الجيل:

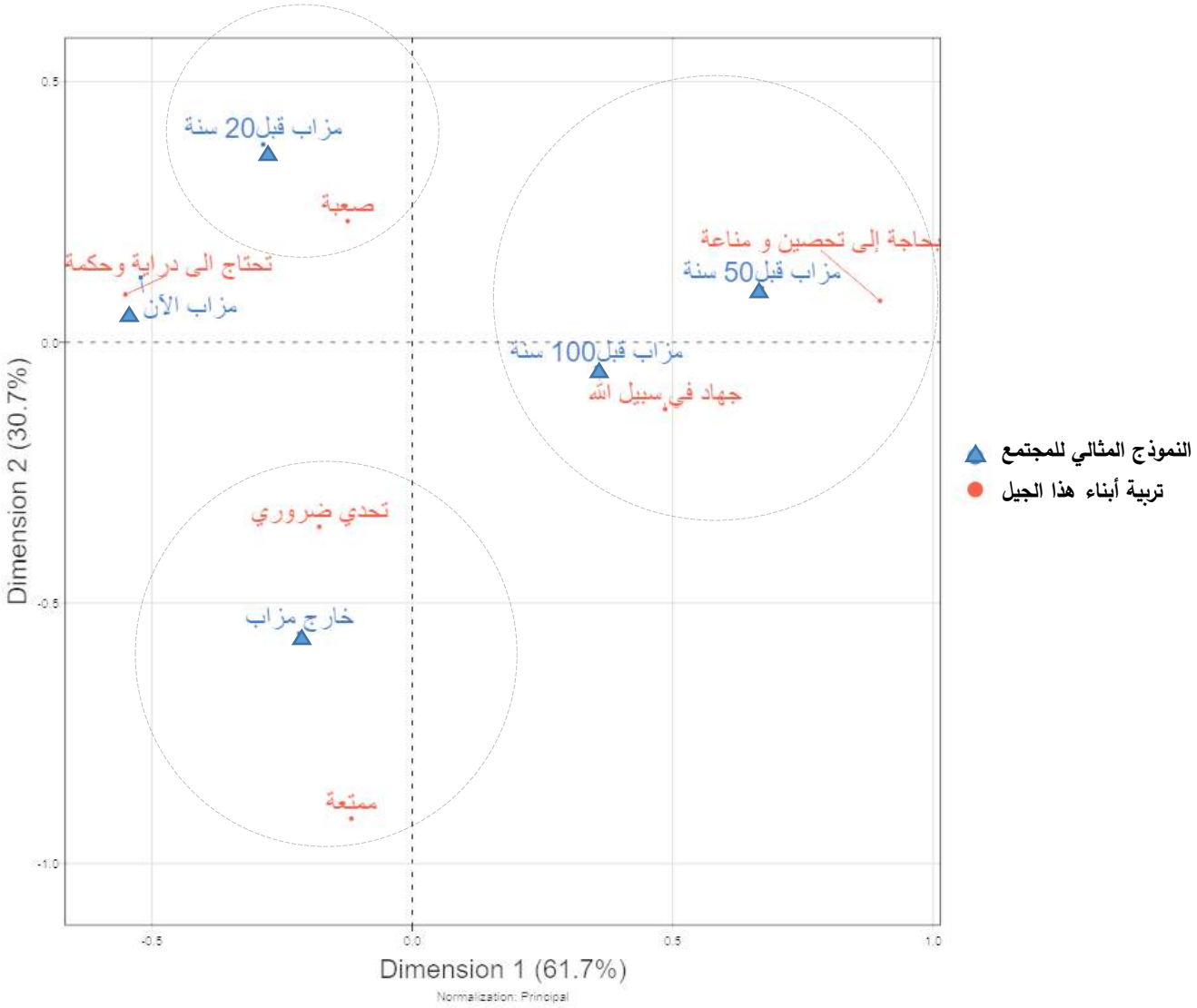
النظرة لتربية أبناء هذا الجيل / النموذج المثالي للمجتمع		ممتعة	تحدي ضروري	تحتاج الى دراية وحكمة	صعبة	بحاجة لتزويدهم بمناعة	جهاد في سبيل الله	المجموع
خارج مزاب	ك	**12**	**17**	7	14	1	2	53
	%	**22,6%**	**32,1%**	13,2%	26,4%	1,9%	3,8%	100%
مزاب الآن	ك	9	10	**29**	29	1	5	83
	%	10,8%	12,0%	**34,9%**	34,9%	1,2%	6,0%	100%
مزاب قبل20 سنة	ك	1	7	6	**31**	**10**	**10**	65
	%	1,5%	10,8%	9,2%	**47,7%**	**15,4%**	**15,4%**	100%
مزاب قبل50 سنة	ك	1	3	0	**13**	**11**	**6**	34
	%	2,9%	8,8%	,0%	**38,2%**	**32,4%**	**17,6%**	100%
مزاب قبل100 سنة	ك	3	3	1	**11**	**6**	**5**	29
	%	10,3%	10,3%	3,4%	**37,9%**	**20,7%**	**17,2%**	100%
المجموع	ك	26	40	43	98	29	28	264
	%	9,8%	15,2%	16,3%	37,1%	11,0%	10,6%	100%

يظهر جليا من خلال الجدول أن النواة المركزية لتمثل النموذج المثالي للمجتمع في مخيال الآباء تختلف مع اختلاف نظرتهم لتربية أبناء هذا الجيل، حيث نجد أن تمثلاتهم تحنّ إلى "**الماضي**" والنموذج الأول وربّما تستنجد به كلّما كانت نظرتهم للجيل بأنه يحتاج إلى تزويده بتحصين ومناعة وهي نظرة بشكل ما "**قلقة ومرتابة**". من جهة أخرى تستقطب الفئة ذات الاتجاه الذي يعتبر أنّ الحياة " **خارج مزاب**" هو نموذجها المثالي، خيار أنّ تربية أبناء هذا الجيل "**متعة**" **وتحدي ضروري**".

وهنا يظهر مرّة أخرى ارتباط المخيال الثقافي للأبوين ممثّلا في النموذج المثالي للمجتمع بنظرة الآباء والأمهات لتربية أبناء هذا الجيل.

وعند حساب معامل الارتباط، وترجمة هذه المعطيات في تمثيل بياني تحصلنا على سحابة النقاط **Nuage de points** الممثلة للنواة المركزية لتمثّل لدى الفئات المدروسة كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل(14) ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالنظرة لتربية أبناء هذا الجيل:



3-المخيال الثقافي والخطاب التربوي:

1-النموذج المثالي للمجتمع والحديث مع الأبناء عن مستقبلهم:

الخطاب التربوي وأسلوبه أحد المؤشرات المهمّة على العلاقة بين الأولياء وأبنائهم، طرحنا على مبحوثينا سؤالا عمّا إذا كانوا يتحّدثون مع أبنائهم عن مستقبلهم، باعتباره كأحد المؤشّرات على قوّة العلاقة بينهما، فكانت الأجوبة التالية:

الجدول(44) الحديث مع الأبناء عن مستقبلهم بين الآباء والأمهات

الصّفة / هل تتحدّث مع أبنائك عن مستقبلهم؟		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	المج
الآباء	ك	38	71	3	2	114
	%	33,3%	**62,3%**	2,6%	1,8%	100,0%
الأمهات	ك	81	84	9	0	174
	%	**46,6%**	48,3%	5,2%	,0%	100,0%
المجموع	ك	119	155	12	2	288
	%	41,3%	**53,8%**	4,2%	,7%	100,0%

أعلى نسبة من الآباء والأمّهات 53,8% يتحدّثون "**أحيانا**" مع الأبناء عن مستقبلهم، وهذا يعني أنّهم يفتحون حديثا إذا سنحت فرصة لذلك، يليهم ما نسبته 41,3% يتحدّثون "**دائما**" مع أبنائهم عن مستقبلهم، وبملاحظة النسب الدّاخلية نجد أنّ الأمهات هنّ الأكثر حديثا مع أبنائهنّ عن مستقبلهم مقارنة بالآباء.

نحاول ربط هذا السؤال بالنموذج المفضّل للمجتمع حسب رأي مبحوثينا، لنتحصّل على الجدول التالي:

الجدول(45) ارتباط النموذج المثالي للمجتمع بالحديث مع الأبناء عن مستقبلهم

هل تتحدّث مع أبنائك عن مستقبلهم؟		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	المج
خارج مزاب	ك	**30**	21	3	0	54
	%	**55,6%**	38,9%	5,6%	,0%	100,0%
مزاب الآن	ك	38	54	1	1	94
	%	40,4%	**57,4%**	1,1%	1,1%	100,0%
مزاب قبل20 سنة	ك	28	**41**	4	0	73
	%	38,4%	**56,2%**	5,5%	,0%	100,0%
مزاب قبل50 سنة	ك	12	17	6	1	36
	%	33,3%	47,2%	16,7%	2,8%	100,0%
مزاب قبل100 سنة	ك	10	13	**6**	0	29
	%	34,5%	44,8%	**20,7%**	,0%	100,0%
المجموع	ك	118	146	20	2	286
	%	41,3%	51,0%	7,0%	,7%	100,0%

حين نلاحظ النسب الدّاخليّة لهذا الجدول، سنلاحظ أنّ الفئة التي تتّحدّث مع أبنائها دائمًا عن مستقبلهم تستقطب الذين يفضّلون النموذج الاجتماعي "**خارج مزاب**" بنسبة 55,6%، في حين تستقطب الفئة التي تفعل ذلك "أحيانا" الذي يفضلون "**مزاب قبل 20 و50سنة**"، كما نلمح استقطاب الفئة التي نادرًا تتحدّث مع أبنائها عن مستقبلهم فئة الذين يفضّلون النموذج الاجتماعي لـ" **مزاب قبل 100 سنة**".

2- أسلوب العيش المفضّل للآباء والأمهات وتفضيلهم قول أبنائهم عبارة "حمالديك":

أ- مدى تفضيل الآباء قول أبنائهم "حمالديك":

طرحنا على المبحوثين سؤال حول الأسلوب المفضّل لتواصل أبنائهم معهم، وقد ذكرنا في فصل سابق عن مركزيّة قيمة الاحترام والطاعة في التربية المزابية، حيث يتمّ ترسيخ هذه القيمة في الطّفل في سنّ مبكّر ويمكن ملاحظة ذلك في تعليمه أسلوب مخاطبته للكبار، بضرورة استخدام عبارة "**حمالديك**" كواجب أخلاقي في مخاطبة الكبير ويوبّخ الطفل إذا نسي أو سهى عن قولها، لأنّ ذلك يعبّر رمزيا عن نوع من

عدم الاحترام والاستهانة بالكبير، والسؤال المطروح على مبحوثينا كان حول ما إذا كانوا يفضّلون أن يقول أبناؤهم لهم "معله حمالديك" أو أنّهم يفضّلون المناقشة والأخذ والردّ معهم. والعبارة "**معله حمالديك**"[1] لها دلالة رمزية اجتماعيّة عالية، وتستخدم كتعبير رمزي عن الطاعة والامتثال التي تعني "**سمعا وطاعة**"، فكانت الإجابات التالية:

الجدول(46) توزيع الآباء والأمهات حسب تفضيلهم قول أبنائهم "حمالديك"

أيهما تفضّل أكثر؟ / الصفة	أن يقول لك أبناؤك "معله حماليك"		أن يناقشوك لكن ليس دائما		أن يناقشوك في آرائك		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الآباء	15	12,5	34	28,3	71	59,2	120	100
الأمهات	20	11,1	57	31,7	103	57,2	180	100
المجموع	35	11,7	91	30,3	174	58	300	100

تبدو النتائج جد ملفتة، حين نقرأ في الاتجاه العامّ عدم تفضيل الآباء قول أبنائهم "**معله حمالديك**" بنسبة 88,3%، وهي نسبة جد ملفتة، إذ اختار أغلبية الآباء والأمّهات وبنسبة 58% "**أن يناقشهم الأبناء في آرائهم**"، وهو الخيار الذي قد ينظر إليه من بعض الآباء والأمّهات باعتباره وقاحة من الابن، وعدم التزام لمبدأ برّ الوالدين وطاعتهما.

فئة وسطى بحجم ثلث العيّنة ونسبة 30,3% "تفضّل "**أن يناقشوهم لكن ليس دائما**"، مع بقاء نسبة ضئيلة تفضّل "**أن يقول لها أبناؤها "معله حمالديك**"، لازلت تحافظ على الغرس الاجتماعي لقيمة الطّاعة والامتثال.

بملاحظة النّسب الدّاخلية نجد أن الآباء يفضّلون مناقشات أبنائهم أكثر من الأمهات، فيما تميل الأمهات إلى خيار المناقشة "**لكن ليس دائما**"، مع ملاحظة أنّ النسب متقاربة، ولا توجد فروق كبيرة بينهما

[1] من المؤشرات على الدلالة القويّة التي تكتنف هذه العبارة الرمزيّة "**معله حمالديك**" استخدامها "" كعنوان لمسلسل فكاهي اجتماعي هادف تم بثّه في شهر رمضان ماي 2018 بقناة الشروق.

فيما يتعلّق الخيار المفضّل للتواصل مع الأبناء. فهل لهذا المؤشّر ارتباط بالمخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين؟ هذا ما سنكتشفه في الجدول الموالي:

الجدول (47) ارتباط أسلوب عيشك في العاصمة بتفضيل قول الأبناء "معله حمالديك"

أيهما تفضّل أكثر؟ / أسلوب عيشك بـ	أن يقول لك أبناؤك "معله حماليك"		أن يناقشوك لكن ليس دائما		أن يناقشوك في آرائك		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نموذج أغلان	**21**	**23,1**	19	20,9	51	56	91	100
نموذجك الخاص	10	6	**61**	**36,7**	95	57,2	166	100
نموذج العاصمة	4	9,5	11	26,2	**27**	**64,3**	42	100
المجموع	35	11,7	91	30,4	**173**	**57,9**	299	100

أعلى نسبة نقرؤها في النسب الدّاخليّة للجدول ضمن الفئة التي تفضّل إتاحة حرية المناقشة 64,3% نجدها لدى الآباء والأمهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم بالنّموذج العاصمي، مع فارق ضئيل يعود إلى النموذجين الخاص ونموذج أغلان.

ونقرأ أعلى نسبة ضمن الفئة التي تفضّل أن يقول لها أبناؤها "معله حمالديك" 23,1%، نجدها لدى الآباء والأمّهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم في الجزائر العاصمة بنموذج أغلان.

في حين نقرأ في الوسط أعلى نسبة ضمن الفئة التي تفضّل إتاحة حرية المناقشة لكن ليس بشكل دائم 36,7% والتي يسجّلها الآباء والأمهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم بنموذجهم الخاص.

وهذا يعني وجود ارتباط بين المخيال الثقافي الذي يحمله المبحوثون واختياراتهم التربويّة، لكن عند حسابنا لمعامل الارتباط بين المتغيرين وجدنا علاقة ذات دلالة بين المتغيرين عند مستوى 0,007، مع ارتباط ضعيف بينهما.

الجدول (48) معامل ارتباط أسلوب عيشك في العاصمة بتفضيل قول الأبناء "معله حمالديك"

Corrélations		تفضيل قول الأبناء "معله حمالديك"
نموذج ممارسة حياتك في الجزائر العاصمة؟	Corrélation de Pearson	,154**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	299

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

4-المخيال الثقافي والمواقف التربوية:

1-موقف الآباء والأمهات من الأمثال المزابية وموقفهم من اختيارات أبنائهم:

أ- الأمثال الشعبية والتربية:

السّرديات التاريخية، والمرويات، والأمثال، والقصص، ليست تجميعًا أو تكرارًا لمواد قديمة منتشرة فحسب، بل هي ميدان فسيح وحركة دينامية للمخيّلة الشّعبيّة الخلّاقة، ولذلك هي جاذبة ومؤثرة في الوعي الشعبي، وبخاصة في مجتمع يقوم على النّقل الشفهي، إذ يعتبر المثل الشعبي سندا حاضرا في الخطاب الشفهي اليومي، نستمدّ منه المعاني والدلالات لتأييد خطاباتنا، باعتباره تعبيرا يحمل حمولات ومضامين معينة يستعملها الإنسان لتلبية رغباته النفسية والتعبيرية، التي لا تكون – بطبيعة الحال- حكرا على فئة دون غيرها. فالمثل شكل مشترك بين العامة والخاصة كما يقول الفارابي، يلخص تجربة فردية أو جماعية، في قالب لغوي تنتمي إلى الماضي، لكنه يتكرر في الحاضر، نتيجة وجود تجربة مشابهة لتلك التي أفرزته.

وبحكم انتماء المثل إلى الماضي، فإنه يصبح مع الزمن بمثابة القول الفصل والحجة القائمة، التي تؤهله ليتسم بحقيقية مبنية على التجربة. فيُستغل كشكل من أشكال المواجهة، يتسلح به الإنسان الشعبي، إما لتدعيم رأي أو دحضه، فينصهر بذلك في المنظومة الثقافية للمجتمع عبر الزمن. ولعل خير دليل على احتواء هذه الأمثال على تجربة انسانية متجددة، هو بقاء عدد كبير من هذه الأمثال إلى عصرنا الحالي.

على هذا الأساس اخترنا بعض الأمثال باعتبارها أفضل اقتراب نحو مخيلة مبحوثينا، حيث قمنا باستجوابهم حول محتوى 6 أمثال مزابية قمنا بانتقائها بحيث يكون المثل من التراث القديم جدا، وله علاقة بالتربية أو الأبناء، ثمّ سألناهم عن موقفهم منها، وعن مدى معرفتهم بها. الأمثال تم تصميمها على شكل مقياس ليكرت حيث يُطلب من الأشخاص التعبير عن درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم، فيما يتعلق بالمثل. يتم إعطاؤهم مقياسًا من 3 نقاط: "أعارض "، "موافق نوعا ما، "موافق ". وكانت الأمثال كالتالي:

المثل 1: التربية على الصبر والتحمل

"**سَجْمي طَرْوَا إطْلَازِيتْ دَتْفَادِيتْ**" أصل المثل في اللغة المزابية الفصحى "**سَجْمي طَرْوا إلاز أدفاد**" = ربّي الأبناء لأيام الجوع والعطش، هذا المثل يدعو الآباء والأمّهات لتهيئة وإعداد أطفالهم لتحمّل صعوبات الحياة ونوائب الدّهر، بتعليمهم كلّ شيء وتحذيرهم بالمقابل من مغبة تدليلهم لأن الحياة على العموم وخاصة في ميزاب جد صعبة.[1]

المثال 2: تحضير الفتاة للزواج منذ ولادتها

" **مِي سْتَدْجِّيدْ تصَكْمَضْتْ إطِيزِيوْتْ أجَّدْ أسِّيسْ تاشُورْتْ إتْجرْبيتْ**"

عندما تهيّئين القمّاط للبنت اقتصدي منها لُفافة صوف للجربية[2]، مثل توجيهي يدعو الأم إلى التفكير في مستقبل البنت منذ ميلادها وتأمينه منذ اليوم الأول خاصة وأن البنت كانت تتزوج في سن مبكّر.[3]

المثل 3: التربية من مرحلة مبكرة

"**اصْرَمْ توفّا مادام تّادَالِيتْ**" مثل توجيهي يدعو الأم إلى استغلال الفترة المبكرة من سن أطفالها لغرس الصفات الحسنة، " رابّات تسّلمدّاس مادام دّابزّان يهْشيش اماغر ميزعلك آدياعر اريقلس" [4].

---

[1] صالح ترشين، أول انو، مرجع سابق، ص 318.

[2] الجربية: ملحفة كانت تلبسها العروس في مزاب.

[3] المرجع نفسه.

[4] مقابلة مع ن.ن 89 سنة، ببيتها بتاريخ 2019/02/20م.

المثل 4 : ما تكسبه الأم من مساعدة ابنتها في شؤون البيت، سيرجع لها حينما تكبر

"تايزيوت أنْ يَجْدِي نُ ونِيلْ، أيّني غادّفغن سّيس إيدوڤل ديس"

المثل 5 : التضحية في تربية الفتاة

"ويروَن تيزيوين إيفرّض إيغَد إيوودواين"

يروى هذا المثل عن قصة امرأة أراد تجهيز ابنتها للزواج فاحتاجت إلى يهوديّة لتحضّر لها الحليّ التي ستلبسها ابنتها لزفافها كون حرفة اليهود بيع الذهب وصياغتها، وعندما ذهبت لتحضر لها حاجتها طلبت منها بدل أن تنظرها أن تكنس الرماد المتطاير في فناء بيتها، وبينما كانت تفعل ذلك دخلت امرأة أخرى ورأتها تكنس فناء المرأة اليهوديّة، فقالت أم العروس "ويروَن تيزيوين إيفرّض إيغَد إيوودواين" "من ينجب الفتيات، (سيضطر أن) يكنس الرماد لليهود"، أي أنّ تربية الفتاة صعبة ومكلفة.

المثل 6 : فرحة استقبال المولود الذكر والأنثى

مي ديلول أضفلي فرحناس آمان تيرسين؛ ميتلول تايزيوط فرحناس أوداين ديغرداين

الجدول(49) جدول يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض الأمثال المزابية

الأمثال والمقولات المزابيّة		الموقف منها: لا أتّفق إطلاقا	أتفق نوعا ما	أتفق تماما	دون جواب	المج
سَجْمي طَرْوَا إطْلَازِيتْ دَتْفَادِيتْ	ك	27	87	109	77	**300**
	%	9	29	**36**	25.7	100
مِي سْتَدْجِّيدْ تصَكْمَضْتْ إطِيزِيوْتْ أجَّدْ أسِّيسْ تاشُورْتْ إتْجرْبيتْ	ك	55	113	81	51	300
	%	18.3	**37.7**	27	17	100
اصْرَمْ توفّا مادام تّادَالِيتْ	ك	10	68	166	56	300
	%	3.3	22.7	**55.3**	18.7	100
تايزيوت أنْ يَجْدِي نُ ونِيلْ، أيّني غادّفغن سّيس إيدوڤل ديس	ك	**101**	75	19	100	300
	%	**33.7**	25	6.3	33.3	100
ويروَن تيزيوين إيفرّض إيغَد إيوداين	ك	**179**	44	25	52	300
	%	**56**	13.7	7.3	23	100
مي ديلول أضفلي فرحناس آمان تيرسين؛ ميتلول تايزيوط فرحناس أوداين ديغرداين	ك	**209**	53	31	7	300
	%	**69,7**	17,7	10,3	2,3	100
المجموع	ك	581	440	431	343	1795
	%	32,4	24,5	24	19,1	100

نقرأ في الاتجاه العام للجدول أنّ تمثّلات المبحوثين للأمثال اتّهجت في منحاها العام نحو موقف الدّحض والاعتراض الذي بلغ نسبة 32,4%، وحسب تقنية **La technique de mise en cause** (MEC) فإنّ تمركز الفئة الغالبة من العينة في فئة الدّحض المطلق في الأمثال الثلاثة الأخيرة من الجدول بنسب 33,7%، 56% و 69,7% على التوالي، يحمل دلالة جوهريّة تؤشّر عن افتكاك أحد عناصر النواة المركزية لمخيال مبحوثينا، نعتبر أن التكرار المرتفع للدحض يشهد على مركزية الاعتقاد المطعون فيه بمعنى أنه يعكس الطبيعة غير القابلة للتفاوض للرابط الذي تؤسسه الغالبية العظمى من الأشخاص بين هذا الاعتقاد وموضوع التمثّل، وهو ما سجّلته كلّ من الأمثلة الثلاثة الأخيرة 4، 5 و6.

المثل 4: ما تبذله من جهد في تنشئة الفتاة سيعود لها حينما تكبر

المثل 5: التضحية في تربية الأنثى

المثل 6: استقبال المولود الذكر والأنثى

ويمكن تفسير هذه المواقف عند تحليل مضامين هاته الأمثال والعناصر المكوّنة لتمثّلاتها، حيث نجد أنّ الدلالة المشتركة لهاته الأمثال، تحمل دلالات عن أنّ تربية الفتاة متعبة ومكلفة، بينما المثل السادس يحمل نوعا من التمييز الظاهري تجاه الأنثى في تربيتها وتنشئتها، ناشئ عن مقارنة فرحة المولود الذكر بفرحة المولود الأنثى، رغم أنّ المثل يعبّر عن خصوصية تنشئة كل من الجنسين إلا أنّه اختار رموزا لتنشئة الفتاة، ذات طابع يوحي بالسلبية وفق تمثّلات مبحوثينا أثناء تقييمهم لهذا المثل، بتصوير الرموز المشاركة في الفرحة بولادتها في كلّ من "اليهود" كونهم يشتغلون في حرفة بيع الذهب والصياغة، وترجع فرحتهم إلى احتياج الفتاة للذهب أثناء إعدادها للزواج وكذلك فرحة "الفئران" بسبب تجهيز مؤونة زواجها من منسوجات وأفرشة، في حين الذكر تفرح له المياه والآبار لأنّه سيعمل عليها حين يكبر. ونلاحظ حسب الجدول أنّه حصل على اعتراض أكبر من بين جميع الأمثال (المتوسّط الحسابي 0,45)، والمثل الخامس يوحي بدلالات سلبيّة متعلّقة بمواطن استعماله، حين الشعور بصعوبات أن يكون لأسرة عدّة بنات لصعوبة تجهيزهنّ وتحضيرهنّ للزواج، وهو ما انعكس على حدّة الرفض الاجتماعي لمحتواه (المتوسّط الحسابي 0,83).

في حين نجد الأمثال المتمركزة في اتجاه الموافقة، كلّ من المثل الثالث" **اصْرَمْ توفّا مادام تّادَالِيتْ**" بنسبة 55,3% الذي نال أكبر موافقة من مجموع العيّنة (المتوسّط الحسابي 1,89)، والمتعلّق باستثمار فرصة التربية من مرحلة مبكّرة لغرس الصفات الحسنة، يليه المثل الأوّل "**سَجْمي طَرْوَا إطْلَازِيتْ دَتْفَادِيتْ**" بنسبة 36 % والمتعلّق بتربية الأبناء على الصبر والتحمّل، مما يؤكّد الانغراس الاجتماعي لهذه القيمة.

إذن تتشكّل عناصر النواة المركزيّة لمخيال مبحوثينا المتعلّق بالأمثال المزابيّة من "التربية في مرحلة مبكرّة" و"التربية على الصبر والتحمّل" ورفض الصور القديمة للنظرة لتربية الأنثى والفتاة.

الجدول(50) جدول يوضّح متوسّطات والانحراف المعياري لعبارات الأمثال

القيم / الأمثال والمقولات المزابيّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سَجْمي طَرْوَا إطْلَازِيتْ دَتْقَادِيتْ	1,79	0,93
مِي سْتَدْجِّيدْ تصَكْمَضْتْ إطِيزِيوْتْ أجَّدْ أسِّيسْ تاشُورْتْ إتْجرْبِيتْ	1,43	0,98
اصْرَمْ توفّا مادام تّادَالِيتْ	1,89	0,73
تايزيوت أنْ يَجْدِي نُ ونِيلْ، أيّني غادّفغن سّيس إيدوڤل ديس	1,43	1,27
ويروَن تيزيوين إيفرّض إيغَد إيوودواين	0,83	1,16
مي ديلول أضفلي فرحناس آمان تيرسين؛ ميتلول تايزيوط فرحناس أوداين ديغرداين	0,45	0,77
المجموع	332	375

ب-موقف الآباء والأمهات من اختيارات أبنائهم:

لدراسة العلاقة الارتباطية بين الموقف من الأمثال المزابية والاختيارات التربوية اخترنا أنّ نربطه بسؤال ضمن محور الاختيارات التربويّة، متعلّق باختبار مواقف الآباء والأمهات تجاه بعض الاختيارات التي يتخذها أبناؤهم، حيث قمنا بتحديد نماذج اختيارات محدّدة مجمل هذه الاختيارات مرتبطة بسن معيّن يصبح فيه الأبناء في بداية مرحلة الشباب وسن الاستقلاليّة عن الوالدين، وقمنا بانتقاء خيارات متفاوتة ومختلفة لتحقيق تمايز وانبثاق فئات أكثر بروزا في عينتنا المبحوثة، بحيث تستفزّ ردود فعل متفاوتة ومختلفة، فجاءت كما يلي:

الجدول(51) جدول يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض اختيارات أبنائهم

الموقف منها / اختيارات الأبناء		تشجّعه	تترك له حرية القرار	تعارضه	تمنعه	تناقشه	موافق، إذا توفرت الظروف/الشروط الملائمة	دون إجابة	المج
دراسة ابنك	ك	**159**	**117**	7	9	0	3	5	300
في الخارج	%	**53**	**39**	2,3	3	0	1	1,7	100
زواج ابنك بغير	ك	6	79	**113**	74	7	7	14	300
مزابيّة	%	2	26,3	**37,7**	24,7	2,3	2,3	4,7	100
مواصلة ابنتك	ك	**133**	**94**	33	12	7	21	0	300
دراساتها العليا	%	**44,3**	**31,3**	11	4	2,3	7	0	100
سفر ابنتك	ك	32	48	**99**	89	2	28	2	300
للدراسة	%	10,7	16	**33**	29,7	0,7	9,4	0,7	100
تغيير	ك	1	27	86	**171**	8	/	7	300
مذهبه(ها)	%	0,3	9	28,7	**57**	2,7	/	2,3	100
تغيير دينه(ها)	ك	1	10	51	**225**	7	/	6	300
	%	0,3	3,3	17	**75**	2,3	/	2	100
المج	ك	332	375	389	**580**	31	59	34	1800
	%	18,45	20,83	21,61	**32,22**	1,72	3,28	1,89	100

عند حساب متوسّط المواقف نجد أن الموقف الذي اختار "منع" الابن أو الابنة نال أكبر نسبة في العيّنة المبحوثة بمقدار 32,22%، في ترتيب المواقف التي عبّر فيها الأولياء عن موقف المنع جاء تغيير الدين في المرتبة الأولى بنسبة 75% يليه تغيير المذهب بنسبة 57%. والمنع موقف يتخذ فيه الآباء فعلا ملموسا يتجاوز الاعتراض وعدم الموافقة.

في المرتبة الثانية نجد موقف "المعارضة" بنسبة 21,61%، أكبر نسبة معارضة تمّ تسجيلها في الموقف المتعلّق بزواج الابن بامرأة غير مزابيّة والذي جاء بنسبة 37,7%، يليه الاعتراض على سفر الابنة للدراسة والذي جاء بنسبة 33%.

في المرتبة الثالثة يأتي موقف "ترك حرية القرار" للأبناء والذي جاء بنسبة 20,83%، والذي جاء بنسب أكبر لصالح "**دراسة ابنك في الخارج**" بنسبة 39%، يليها **مواصلة ابنتك دراساتها العليا** بنسبة 31,3%. وهذه النسبة الأخيرة جد ملفتة لأنّها تعني أن ثلث العيّنة المبحوثة اختارت أن تترك لبناتها حرية اتخاذ القرار فيما يخصّ مواصلة دراساتها العليا، وهذا يعني حرية اتخاذ قرار تأخير زواجهنّ وهي مؤشّر بارز يدلّ على تغيّر اجتماعي واضح يعيشه المجتمع من التقليد نحو الحداثة.

قد يبدو غريبا أن يتأخّر خيار "التشجيع" والدّعم إلى المرتبة الرابعة، الذي يعني أنّ الآباء والأمهات أقلّ دعما لخيارات أبنائهم وبناتهم؛ لكن مع ذلك فمن الطبيعي هذا التأخّر الذي يدلّ ويؤشّر على طبيعة المرحلة الانتقاليّة في التغيّر الاجتماعي فالموقف لا يتطوّر إلى خيار الدّعم إلا في مراحل متقدّمة.

أما الموقفين الأخيرين الذين جاءا بنسب ضئيلة فيجدر الإشارة إلى أنّ ضعف نسبتهما يرجع إلى كونهما من إضافات المبحوثين، تم تفييؤها بعد جمع الإجابات ولم يكونا متاحين في الخيارات. حيث اقترح الآباء والأمهات صيغة تفاوضيّة حيال خيارات أبنائهم باقتراح الجلوس مع الأبناء لـ"مناقشتها" وتحديدا ظهر هذا الموقف بنسب متساوية حيال مسائل "**تغيير الدّين**" و"**المذهب**" وكذا "**زواج الابن بغير مزابية**" **ومواصلة الابنة لدراساتها العليا**". وهذا يعني أنّها "**القضايا الأكثر إثارة للجدل**" داخل البنية المخيالية للمجتمع، رغم كون المسألتين الأخيرتين الزواج من خارج المجتمع المحلي المزابي ومواصلة الفتاة دراساتها العليا صارت متداولة على أرض الواقع، وهذا يعبّر عن حالة التشظي والانقسام الذي ينبئ عن حدوث تغيرات وتحولات اجتماعية عميقة أثرت في بنية المخيال العامّة.

الموقف الثاني الذي يحمل أيضا صيغة تفاوضيّة توافق على خيارات الأبناء بشرط توفر الظروف الملائمة، والذي تواتر ظهوره بشكل واضح حيال "سفر ابنتك للدراسة" وكذا "مواصلة دراستها العليا". هنا نلاحظ أنّ كلا الموقفين متعلّقين بالبنات الإناث، فهل هذا يعني أنّ مواقف الآباء والأمّهات تتفاوت حسبما

إذا كانت تتعلّق بالأبناء الذكور أو بالبنات الإناث؟ هذا ما سنكتشفه في الجدول الموالي، الذي حاولنا أن نجمع فيه المواقف المتعلّقة بالذكور (الموقف 1و4) ونجمع نسبهم على حدا، والمواقف المتعلّقة بالإناث (2و3). واستبعدنا الموقفين الأخيرين لكونه موجها لكلا الجنسين دون تمييز بينهما.

الجدول(52) جدول يوضّح موقف الآباء والأمهات من بعض اختيارات أبنائهم حسب الجنس

الموقف منها / اختيارات الأبناء		تشجّعه	تترك له حرية القرار	تعارضه	تمنعه	تناقشه	موافق، إذا توفرت الظروف/الشروط الملائمة	دون إجابة	المج
الذكور(1،4)	ك	165	196	120	83	7	10	19	600
	%	**27,5**	**32,67**	20,00	13,83	1,17	1,67	3,17	**%100**
الإناث (3،4)	ك	165	142	132	101	9	49	2	600
	%	**27,5**	23,67	**22,00**	**16,83**	1,5	**8,17**	0,33	**%100**
المجموع	ك	332	375	389	**580**	31	59	34	**1800**
	%	18,45	20,83	21,61	**32,22**	1,72	3,28	1,89	**%100**

بمعاينة معطيات هذا الجدول نلاحظ النسب الملفتة للانتباه والتي تتمركز في خيار "**التشجيع**" بشكل متساوي، حيث رغم أننا أشرنا سابقا إلى أن الآباء والأمهات أقلّ تشجيعا ودعمًا لخيارات أبنائهم، إلا أنّنا نجدّهم لا يفرقون بين أبناءهم الذكور والإناث في تشجيع خياراتهم ويدعمونهم بشكل متساوٍ، وذلك بنسبة 27,5% لكلا الجنسين. بينما "**يتركون حرية القرار**" للذكور **32,67**% بنسبة أكبر من الإناث 23,67%، ولكن المثير للدّهشة أنّ الإناث رغم أنّ نسبة حصولهنّ على الحريّة في اتخاذ القرارات أقلّ من الذكور إلاّ أنّ النسبتين متقاربتين وبينهما فارق نسبي، تؤشّر على أنّ الإناث أيضًا يحظين بهذه الحريّة وليست حكرًا فقط على الذكور.

بالمقابل وفي اتجاه "**الاعتراض**" تتعرّض الإناث لاعتراض على اختياراتهنّ أكبر من الذكور ولكن أيضا بنسب متقاربة وفارق ضئيل بينهما، ونفس القضيّة تتكرّر في اتجاه "**المنع**"، حيث نجد أن اختيارات

الإناث تتعرّض للمنع أكثر من اختيارات الذكور ولكن دائما النسب متقاربة والفارق بينها ضئيل؛ حيث تأتي نسبة 16,83 % لصالح الإناث ونسبة 13,83% لصالح الذكور.

أمّا بخصوص اتجاه الآباء والأمهات نحو "**مناقشة**" اختيارات أبنائهم، فحسب معطيات الجدول نجد أنّ اختيارات الإناث أكثر عرضة للمناقشة من اختيارات الذكور لكن بفارق ضئيل جدّا حيث تظهر النسب متقاربة 1,5% لصالح الإناث و1,17% لصالح الذكور.

إذن يسجّل الآباء والأمّهات مواقف متفاوتة حين تختلف اختياراتهم عن اختيارات أبنائهم، وينبغي الإشارة هنا أن الجداول التقاطعية أسفرت عن عدم وجود أي تأثير للمستوى التعليمي للأبوين على موقفهما. فهل سيؤثّر المخيال الثقافي هنا على هذا الاختيار ويؤثّر بدرجة أكبر من **الرأسمال الثقافي؟** هذا ما سنكتشفه في الجدول الموالي.

بالربط بين الموقف من المثل السادس وموقف الآباء والأمهات من مواصلة ابنتهم دراستها العليا تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول(53) يبيّن الارتباط بين موقف الآباء والأمهات من المثل 6 بموقفهم من اختيارات أبنائهم

الموقف من مواصلة ابنتك دراساتها العليا / الموقف من المثل 6		تشجّعها	تترك لها حرية القرار	تعارضها	تمنعها	تناقشها	موافق، إذا توفرت الظروف/الشروط الملائمة	المجموع
لا أتفق إطلاقا	ك	**103**	69	15	5	2	15	209
	%	**49,3**	33,0	7,2	2,4	1,0	7,2	100
أتفق نوعا ما	ك	**21**	16	8	2	1	5	53
	%	**39,6**	30,2	15,1	3,8	1,9	9,4	100
أتفق تماما	ك	6	8	**9**	5	2	1	31
	%	19,4	25,8	**29**	16,1	6,5	3,2	100
دون جواب	ك	**3**	1	1	0	2	0	7
	%	**42,9**	14,3	14,3	0	28,6	0	100
المجموع	ك	103	69	15	5	2	15	209
	%	49,3	33,0	7,2	2,4	1,0	7,2	100

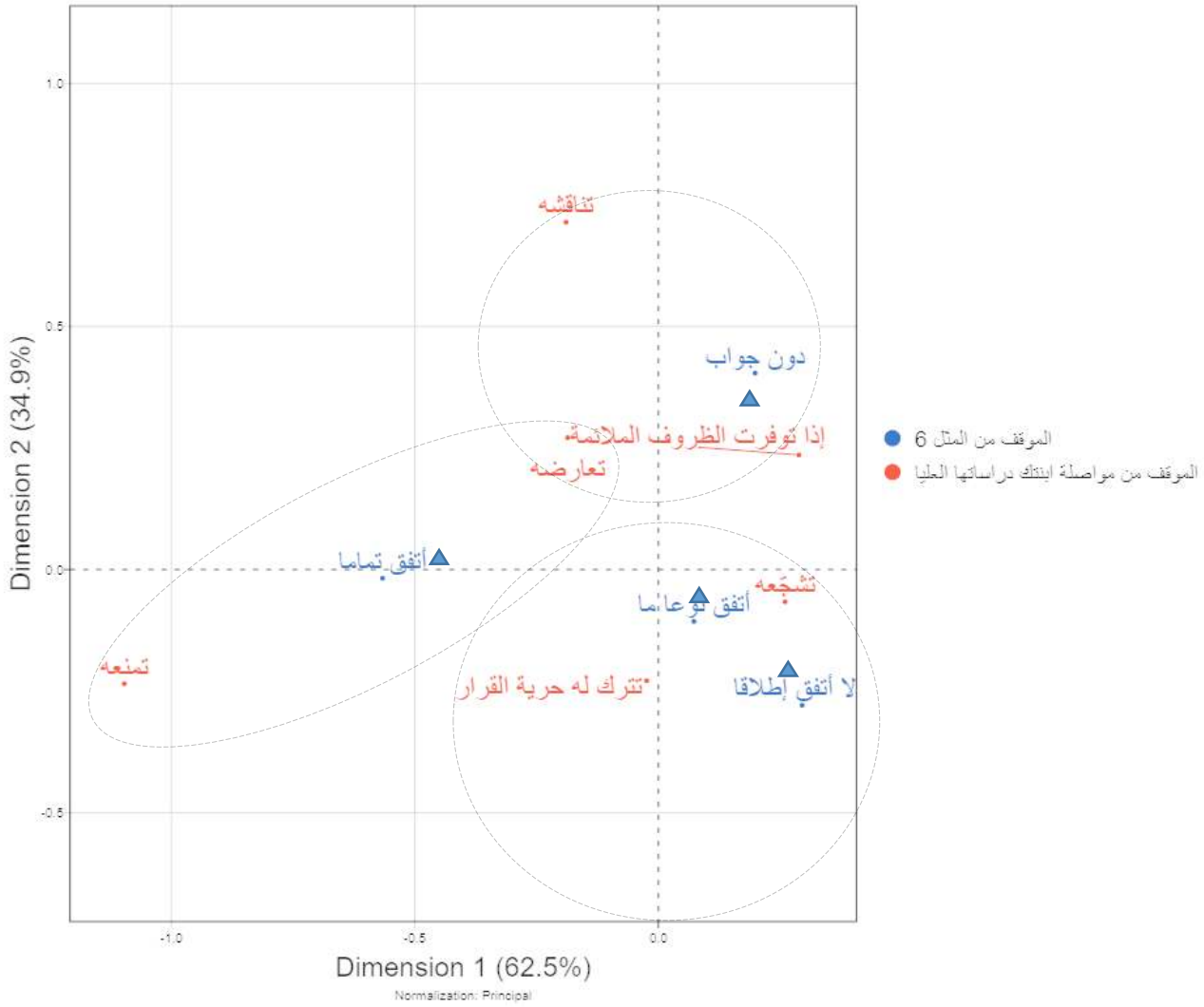
نلاحظ أنّ الفئة التي تصدرت اختيار الدحض المطلق في موقفها من المثل المعبر عن استقبال المولود الذكر والمولود الأنثى، بخيار "لا أتفق إطلاقا" أو "أتفق نوعا ما" استقطبت الفئة المشجعة لمواصلة بناتها في الدراسات العليا، وكذا الفئة التي "تتيح لها حرية اتخاذ القرار".

بالمقابل فإنّ الفئة الموافقة لمضمون المثل، اختارت منع الفتاة من مواصلة دراساتها العليا، بينما وفي اتجاه وسط نجد الفئة التي اختارت عدم التعبير عن موقفها تجاه المثل لا بالموافقة ولا بالرفض فإنّها استقطبت كل من الفئة المعارضة لمواصلة الفتاة دراساتها العليا و " إذا توفرت الظروف الملائمة" وكذا فئة " مناقشها في الموضوع".

إذن نلاحظ هنا نوع من الارتباط بين التمثلات والخيار التربوي الذي اختاره الأبوين تجاه ابنتهما، تتصدّره الأمثال الشعبية، ويظهر هنا القوة الرّمزية للمثل الشعبي وتأثيره القويّ على مستوى الفعل والممارسة.

وعند حساب معامل الارتباط، وترجمة هذه المعطيات في تمثيل بياني تحصلنا على سحابة النقاط **Nuage de points** الممثلة للنواة المركزية لتمثّل لدى الفئات المدروسة كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل(15) ارتباط الموقف من المثل السادس بالموقف من مواصلة ابنتك دراساتها العليا:



نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنصّ على ما يلي:

H2: يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **اختيارتهم التربويّة.**

- والتي حدّدناها في أربع أبعاد:

- يحدّد **المخيال الثقافي الذي** يحمله الأبوين **اختياراتهم التعليمية** لأبنائهم.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الهويّة الأبويّة** التي يستعرضانها.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **الخطاب التربوي** الذي يتبنيانه في تربية أبنائهم.
- يحدّد **المخيال الثقافي** الذي يحمله الأبوين **مواقفهم التربوية** مع أبنائهم.

بعد تحليل أجوبة الآباء والأمهات، ومعاينة الجداول الاحصائية الخاصة بهذه الفرضية نسجّل النتائج التالية:

1-المخيال الثقافي:

أ- تمثّلات " أغلان" أرض المنشأ:

البنية المخيالية لتمثّل أغلان "أرض المنشأ" متباينة، نواتها المركزيّة تحدّدها التمثّلات المتعلّقة بكلّ من **"التّضامن والتعاون والمسؤولية والتضحية**، و"**الأهل والأقارب، لمّة العائلة، صلة الرّحم، المناسبات الاجتماعية والأعراس**" بنسبة 30,9% و 25,3% على التوالي. بينما تحوم بقيّة العناصر المحيطيّة حول التمثّلات التالية:

1- " **الهويّة والانتماء العادات، التقاليد والطقوس، اللباس التقليديّ، السمت المزابي**"

2- " **الانغلاق، التعصّب، التفرقة، رفض التّقدّم والمعاصرة**"

3- "**المعالم والرموز المادية لأصول منشئه (القصر "أغرم" المنازل المبنية بالنمط التقليدي، الأزقّة والشوارع، الواحات والنخيل، المسجد، المئذنة، السور الذي يحيط بالقصر).**

ب- تمثلات هجرة ومغادرة "أرض المنشأ":

البنية المخيالية لتمثّل "الهجرة ومغادرة أغلان أرض المنشأ" متباينة ومتذبذبة، نواتها المركزيّة تحدّدها التمثّلات المتعلّقة بكلّ من "**الاضطرار خارج الإرادة**" و "**المغامرة والتحدّي**". بنسبة 38,6 % و 19,3% على التوالي. وهذا يدلّ بأنّ الهجرة بالنسبة لهاته الفئة بين أن تكونا اضطرار أو هدفا ورغبة يطمحون لها وليست مجرّد وسيلة للعمل أو كسب الرزق.

في حين تفاوتت تمثّلات البقية بين العناصر التاليّة:

1-وسيلة من أجل العمل والاسترزاق 13,9 %

2- أمر عادي بنسبة 11,5 %

3- الاستقلالية والحرية 8,5 %

4- فرصة لبناء الحياة الخاصة 8,1 %

رغم عدم تسجيل فروق واختلافات واضحة بين تمثّلات الآباء وتمثّلات الأمهات للهجرة، لكن يمكن الخلوص إلى أنه في النسبة الغالبة نجد أنّ تمثّلات الهجرة بالنسبة للآباء تنقسم بين من يجدونها "**مغامرة وتحدّيا**" أو من يعتبرونها "**أمرا عاديّا**"، في حين تمثّلات الأمهات للهجرة تنقسم بين اتجاهين متناقضين أحدهما يعبّر عن "**الاضطرار**" والآخر ينشد "**الاستقلاليّة والحريّة**".

ج- النموذج المثالي لأسلوب حياتك في العاصمة:

النواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل أسلوب الحياة اليوميّة المفضّل في العاصمة يحدّدها خيار المبحوثين أسلوب "**العيش بنموذجهم الخاص**" وذلك بنسبة 55,5%، وأغلب هذه الفئة تمثّلها الأمّهات بنسبة 60,6%، يليهم ما يقارب ثلث العيّنة يفضّلون العيش في العاصمة بنموذج أغلان

بنسبة 30,4%. من جهة أخرى عبّر 14% من المبحوثين عن تفضيلهم العيش بالنموذج العاصمي، وهاته الفئة تبدي قطيعة رمزية واضحة مع النموذج المثالي لحياة الفرد المزابي.

د- النموذج المثالي للمجتمع:

النواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل النموذج المثالي للمجتمع أكثر انجذابًا نحو ماضي وادي مزاب زماناً وحاضره مكانًا، حيث يحدّدها كلّ من العيش في النموذج الاجتماعي لـ"**مزاب الآن**" و "**مزاب قبل 20 سنة**"، بنسبة 32,9 % و 25,5%على التوالي. 48,2% يفضّلون النموذج الاجتماعي الذي يرتبط بالماضي، مقابل 51,8% يفضّلون نماذج مرتبطة بالحاضر (مزاب الآن وخارج مزاب)، نقرأ فيه نوعا النوستالجيا والارتباط الرمزي بالماضي المحلّي، والحنين إلى أرض المنشأ والرغبة في العودة للماضي والزّمن الجميل.

هـ- الموقف من الأمثال المزابية القديمة:

تتشكّل عناصر النواة المركزيّة لمخيال مبحوثينا المتعلّق بالأمثال المزابيّة من "التربية في مرحلة مبكرّة" و"التربية على الصبر والتحمّل" ورفض الصور القديمة للنظرة لتربية الأنثى والفتاة.

في حين نجد الأمثال المتمركزة في اتجاه الموافقة، كلّ من المثل الثالث "**اصْرَمْ توفّا مادام تّادَالِيتْ**" بنسبة 55,3% الذي نال أكبر موافقة من مجموع العيّنة، والمتعلّق باستثمار فرصة التربية من مرحلة مبكّرة لغرس الصفات الحسنة في الطّفل، يليه المثل الأوّل "**سَجْمي طَرْوَا إطْلَازِيتْ دَتْفَادِيتْ**" بنسبة 36 % والمتعلّق بتربية الأبناء على الصبر والتحمّل، مما يؤكّد الانغراس الاجتماعي لهذه القيمة، وإعادة إنتاج النموذج البدئي للمجتمع.

2-الاختيارات التربويّة:

1-الاختيارات التعليميّة:

أ- اختيار نوع التعليم:

اختار أغلب الآباء والأمهات في عيّنتنا المدروسة تعليما خاصّا لبناتهم بنسبة 59,7% ، فيما اختاروا تعليما عموميا لأبنائهم الذكور بنسبة 55,3% .

ب-اختيار الدراسة القرآنية:

أغلب الآباء والأمهات يرسلون أبنائهم للدراسة في مدرسة قرآنيّة، وذلك بنسبة 91%، وهو مؤشّر واضح على استمراريّة التعليم القرآني في المحافظة على رمزيّته، تتفاوت أسباب رغبة الآباء بإرسال أبنائهم إلى المدرسة القرآنية بين فئة تعتبره "**فرضا وواجبا دينيّا**"، وفق الضرورة الشرعية التي تفرض تعلم القرآن، وذلك بنسبة 52,8%، فيما تبرّره فئة أخرى نسبتها 19,8% بأسباب اجتماعيّة بهدف اندماج الأبناء مع أقرانهم في المجتمع المحلّي وتعلم اللغة والثقافة المزابية، بينما عبّرت فئة تمثّل ما نسبته 18,4% بأنّها تحرص على إرسالهم بهدف الحفاظ على الهويّة وتعاليم المذهب الإباضي. بالمقابل صرّح 26 من الآباء والأمهات بنسبة 9% أنّ أبناءهم لا يزاولون الدّراسة القرآنيّة، وأسبابهم ومبرراتهم متفاوتة بين فئة تبرّر هذا الامتناع بسبب بعد المدرسة عن مكان الإقامة بنسبة 15,4% ، أو لأسباب أمنيّة بسبب خروجهم ليلا بنسبة 23,1%، فيما 19,2% من هاته الفئة يبررونه بسبب ضغط البرنامج الدراسي الذي لا يسمح للأبناء التركيز في دراستهم وامتحاناتهم الرّسميّة، إضافة إلى برامج الدروس الخصوصيّة التي يتلقونها. أما البقية وهي النسبة الغالبة 42,3% يبرّرون امتناعهم بسبب ضعف مستوى التعليم القرآني الحالي.

تنقسم نسبة الآباء والأمهات الذين يرسلون أبناءهم إلى المدرسة القرآنية بين فئتين: النسبة الغالبة ترسل أبنائها إلى الدّراسة القرآنيّة، وفقا لرغبتها الخاصّة أي رغبة أحد الأبوين وذلك بنسبة 71,7 %، فيما يصرّح 19,3% من الآباء والأمهات أنّ قرار دخول الابن للمدرسة القرآنية كان وفقا لرغبته الخاصّة.

ج- عزو النجاحات والإخفاقات:

ينقسم الآباء والأمهات حول أسباب نجاحات أطفالهم وإخفاقاتهم إلى فئات متفاوتة، أغلب العيّنة يعتبرون أنفسهم هم سبب النجاح أو الإخفاق الذي يحقّقه الإبن، أي أنّه انعكاس ونتيجة لكيفية أدائهم كآباء وذلك بنسبة 44,8٪، والأمهات هنّ الأكثر تأكيدا من الآباء على مسؤوليتهنّ عن نجاحات وإخفاقات أبنائهن بنسبة 48٪.

الفئة المقابلة تعتبر أنّ الأبناء وما يملكونه من نقاط القوة والضعف هم من يتحمّلون مسؤولية الإخفاق أو النّجاح وذلك بنسبة 35,7٪، وقد بدا الآباء أكثر عزوا لإنجازات أبنائهم لنقاط القوة والضعف الكامنة فيهم، وذلك بنسبة 44,2٪.

النسبة المتبقيّة 19,5٪ من العيّنة يعزون الأمر إلى مصدر خارجي وظروف خارجيّة، حيث لا الأولياء ولا الأبناء يتحملون مسؤولية هذا الإخفاق أو النجاح، ونلاحظ أنّ نسب الآباء والأمهات متقاربة في هذا الاتّجاه مع تفوّق الأمّهات أكثر في دعم هاته الفئة بنسبة 22%.

2- الخطاب التربوي:

أ- التواصل مع الأبناء والحديث معهم عن مستقبلهم:

أعلى نسبة من الآباء والأمّهات 53,8% يتحدّثون "**أحيانا**" مع الأبناء عن مستقبلهم، بينما 41,3% يتحدّثون "**دائما**" مع أبنائهم عن مستقبلهم، حيث نجد الأمهات هنّ الأكثر حديثا مع أبنائهنّ عن مستقبلهم مقارنة بالآباء.

ب-مدى تفضيل الآباء قول أبنائهم "معله حمالديك":

لا يفضّل الآباء قول أبنائهم "معله حمالديك" بنسبة 88,3%، وهي نسبة جد ملفتة حيث اختار أغلبية الآباء والأمّهات وبنسبة 58% "أن يناقشهم الأبناء في آرائهم" بدل أن يسمعوا منهم عبارات السمع

والطاعة. فئة وسطى بحجم ثلث العيّنة ونسبة 30,3% "تفضّل "**أن يناقشوهم لكن ليس دائما**"، مع بقاء نسبة ضئيلة تفضّل "**أن يقول لها أبناؤها "معله حمالديك**"، لازلت تحافظ على الغرس الاجتماعي لهذه القيمة، وإعادة إنتاج النموذج البدئي للمجتمع.

3- نموذج الهوّية الأبوية:

أ- تقييم دور الأبوة والأمومة:

نقرأ تفاوت في نظرة الآباء والأمّهات لأدوار الأبوة والأمومة، بحيث تتشكّل العناصر الأساسيّة التي تشكّل نموذج الهويّة الأبويّة من ثلاثة عناصر الـ" **مرشد**"، "**المعلّم**" "**المتابع**".

ب-سلوكات التربية المنتقدة:

"**نقص الحوار والتواصل**" مع الأبناء هو أكثر سلوك ينتقده الآباء في أسلوبهم التربوي، يليه "**العصبية والغضب**" بنسبة 19,3%، ثم "**المقارنة**" بنسبة 15,4%، "**الصراخ**" بنسبة 10,3 %.

كما ينتقد الآباء بشكل أكبر من الأمهات "**كثرة مقارنة**" أبنائهم بغيرهم وذلك بنسبة 17,6%، في حين الأمهات جاءت نسبتهنّ أقلّ من ناحية المقارنة وذلك بـ 13,9 %.

يظهر الآباء أكثر انتقادا لتدليلهم أطفالهم من الأمهات بنسبة 11,8% وبالتالي فهم يرغبون أن يكونوا أكثر صرامة. بالمقابل تبدو الأمهات أكثر انتقادا لصرامتهنّ مع أبنائهنّ وذلك بنسبة 15% ويرغبن أن يكنّ أكثر تساهلا، في حين يأتي الآباء أقلّ انتقادا لصرامتهم وذلك بنسبة 8,4%.

ج- تقييم ومقارنة الأبوة والأمومة:

الإحساس بالفارق بين نمطي التربية بين جيل الآباء وجيل الأجداد وأنّ "**طريقة تربيتهم أفضل من تربية أبويهم لهم**" كان لدى "الأمهات" أكبر منه لدى "الآباء بنسبة 32,7% مقابل 28,7%، فيما يميل "الآباء" أكثر من الأمّهات إلى اعتبار "**تربية أبويهم أفضل من تربيتهم**" هم بنسبة 12,2% مقابل 8,9%.

في الخيار الأخير المتعلّق بلفئة التي لا تجد فروقا بين التربيتين، من بين جميع أفراد العيّنة، تعتبر الأمهات أكثر من الآباء أنّه لا توجد فروق كبيرة بين تربيتهنّ وتربية أمهاتهنّ.

د- نظرة الآباء والأمّهات لتربية أبناء هذا الجيل:

تختلف النظرة التي يحملها الآباء والأمهات تجاه تربية أبناء الأجيال بشكل متفاوت، تتشكّل العناصر الأساسيّة التي تشكّل هذه النظرة من كلّ من "**صعوبة التربية**"، " **الحاجة للدراية والحكمة**"، "**تحدّي ضروري**"

حيث تشكّل ""**صعوبة التربية** "" مكوّنا أساسيا لنظرة الآباء والأمّهات لتربية أبناء هذا الجيل، بنسبة 36,9%. وعبّرت الأمّهات عن صعوبة التربية أكثر من الآباء (42,4% مقابل 29,2%)، قد نرجع ذلك إلى أنّ جزء كبير من مسؤولية التربية تتحمّلها الأمهات بشكل أكبر من الآباء، لكثرة احتكاكهنّ بأبنائهنّ مقارنة بالآباء لانشغالهم بالعمل. وكذلك الأولياء الأكبر سنًا عبّروا عن أنّ التربية أصبحت أكثر صعوبة اليوم، حيث وجدنا أنّ 52,7٪ من الآباء والأمّهات الذين يبلغون من العمر 45 عامًا أو أكثر يجدون الأبوة والأمومة أصعب، مقارنة بالعدد الأقل من الآباء الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و49 عامًا ٪ 41,9.

بقية العناصر المشكّلة لبنية المخيال العامّة لتمثّل تربية أبناء هذا الجيل تمثّلت في كلّ من: **جهاد في سبيل الله، بحاجة لتزويدهم بمناعة**" و "**متعة**".

4- المواقف التربويّة:

يسجّل الآباء والأمّهات مواقف متفاوتة حين تختلف اختياراتهم عن اختيارات أبنائهم، حيث يتوجّه أغلب المبحوثين نحو موقف "منع" الابن أو الابنة بمقدار 32,22%، في ترتيب المواقف التي عبّر فيها الأولياء عن موقف المنع جاء تغيير الدين في المرتبة الأولى بنسبة 75% يليه تغيير المذهب بنسبة 57%.

في المرتبة الثانية نجد موقف "المعارضة" بنسبة 21,61%، أكبر نسبة معارضة تمّ تسجيلها في الموقف المتعلّق بزواج الابن بامرأة غير مزابيّة والذي جاء بنسبة 37,7%، يليه الاعتراض على سفر الابنة للدراسة والذي جاء بنسبة 33%.

في المرتبة الثالثة يأتي موقف "ترك حرية القرار" للأبناء والذي جاء بنسبة 20,83%، والذي جاء بنسب أكبر لصالح "**دراسة ابنك في الخارج**" بنسبة 39%، يليها **مواصلة ابنتك دراساتها العليا** بنسبة 31,3%. وهذه النسبة الأخيرة جد ملفتة لأنّها تعني أن ثلث العيّنة المبحوثة اختارت أن تترك لبناتها حرية اتخاذ القرار فيما يخصّ مواصلة دراساتها العليا، وهذا يعني حرية اتخاذ قرار تأخير زواجهنّ وهي مؤشّر بارز يدلّ على تغيّر اجتماعي واضح يعيشه المجتمع من التقليد نحو الحداثة.

قد يبدو غريبا أن يتأخّر خيار "التشجيع" والدّعم إلى المرتبة الرابعة، الذي يعني أنّ الآباء والأمهات أقلّ دعما لخيارات أبنائهم وبناتهم؛ لكن مع ذلك فمن الطبيعي هذا التأخّر الذي يدلّ ويؤشّر على طبيعة المرحلة الانتقاليّة في التغيّر الاجتماعي فالموقف لا يتطوّر إلى خيار الدّعم إلا في مراحل متقدّمة.

أما الموقفين الأخيرين الذين جاءا بنسب ضئيلة، حيث اقترح الآباء والأمهات صيغة تفاوضيّة حيال خيارات أبنائهم باقتراح الجلوس مع الأبناء لـ"مناقشتها" وتحديدا ظهر هذا الموقف بنسب متساوية حيال مسائل "**تغيير الدّين**" و"**المذهب**" وكذا "**زواج الابن بغير مزابية**" **ومواصلة الابنة لدراساتها العليا**". وهذا يعني أنّها "**القضايا الأكثر إثارة للجدل**" داخل البنية المخيالية للمجتمع، رغم كون المسألتين الأخيرتين الزواج من خارج المجتمع المحلي المزابي ومواصلة الفتاة دراساتها العليا صارت متداولة على أرض الواقع، وهذا يعبّر عن حالة التشظي والانقسام الذي ينبئ عن حدوث تغيرات وتحولات اجتماعية عميقة أثرت في بنية المخيال العامّة.

الموقف الثاني الذي يحمل أيضا صيغة تفاوضيّة توافق على خيارات الأبناء بشرط توفر الظروف الملائمة، والذي تواتر ظهوره بشكل واضح حيال "سفر ابنتك للدراسة" وكذا "مواصلة دراستها العليا".

لا يفرّق الآباء والأمّهات بين أبناءهم الذكور والإناث فيما يتعلّق بموقف تشجيع خياراتهم ودعمهم بشكل متساوٍ، وذلك بنسبة 27,5% لكلا الجنسين، بينما "**يتركون حرية القرار**" للذكور **32,67**% بنسبة أكبر من الإناث 23,67%، ولكن المثير للدّهشة أنّ الإناث رغم أنّ نسبة حصولهنّ على الحريّة في اتخاذ القرارات أقلّ من الذكور إلاّ أنّ النسبتين متقاربتين وبينهما فارق نسبي، تؤشّر على أنّ الإناث أيضًا يحظين بهذه الحريّة وليست حكرًا فقط على الذكور.

بالمقابل وفي اتجاه "**الاعتراض**" تتعرّض الإناث لاعتراض على اختياراتهنّ أكبر من الذكور ولكن أيضا بنسب متقاربة وفارق ضئيل بينهما، ونفس القضيّة تتكرّر في اتجاه "**المنع**"، حيث نجد أن اختيارات الإناث تتعرّض للمنع أكثر من اختيارات الذكور ولكن دائما النسب متقاربة والفارق بينها ضئيل؛ حيث تأتي نسبة 16,83 % لصالح الإناث ونسبة 13,83% لصالح الذكور.

أمّا بخصوص اتجاه الآباء والأمهات نحو "**مناقشة**" اختيارات أبنائهم، فحسب معطيات الجدول نجد أنّ اختيارات الإناث أكثر عرضة للمناقشة من اختيارات الذكور لكن بفارق ضئيل جدّا حيث تظهر النسب متقاربة 1,5% لصالح الإناث و1,17% لصالح الذكور.

1- المخيال الثقافي واختيارات التعليم:

أ- تمثلات هجرة ومغادرة "أرض المنشأ" واختيار نوع التعليم:

تبيّن وجود ارتباط واضح بين التمثّلات المتعلّقة بهجرة "أغلان" واختيار نوع التعليم للأبناء، مع ملاحظة أنّ ارتباط تمثّلات الهجرة لدى عينتنا باختيار التعليم يبدو أقوى عندما يتعلّق بالإناث مقارنة باختيار نوع تعليم الذكور.

الآباء والأمهات كلّما اتجهت تمثلاتهم للهجرة عن "أغلان" لتكون أكثر اندماجا وتكيّفًا وتقبّلا لتجربة الهجرة كلّما اتجهوا نحو اختيار تعليم أبنائهم الذكور في مدارس رسميّة. وكلّما كانت تمثّلات الهجرة تعبّر عن الاضرار وعدم التقبّل أو كونها مجرّد وسيلة اتجهت اختياراتهم نحو التعليم الخاص الذي يجدون فيه ما يوافق ويحقّق شروطهم ومتطلّباتهم من أجل اندماج أفضل مع متطلّبات الهجرة.

حيث تمحورت تمثّلات الفئات الدّاعمة لاختيار تدريس الأبناء الذكور في مدرسة رسميّة حول كلّ من "**الحريّة والاستقلاليّة**" و"**التحدّي والمغامرة**" و"**أمر عادي**" بنسبة 76% و 68,4% و58% على التوالي. فيما تمحورت تمثّلات الفئات الدّاعمة لاختيار تدريس الأبناء الذكور في مدرسة خاصّة بين "**اضطرار خارج الإرادة**" و"**ضرورة للعمل والاسترزاق** ".

نفس النتيجة نلاحظها مع تعليم الإناث لكن مع تسجيل ارتباطات أقوى فيما يخصّ الفئات الدّاعمة لاختيار التعليم الخاصّ، حيث استقطبت التمثّلات التي عبّرت عن كون الهجرة "**اضطرارا خارج الإرادة**" بنسبة 73,7%. ونفس الأمر نلاحظه لدى الفئة التي كانت تمثّلاتها للهجرة بأنّها "**أمر عادي**" بنسبة مقاربة 70,6%، وهي نفس الفئة التي برّرنا اندماجها وتأقلمها مع الهجرة بسبب أنّ العيش في مدن التلّ وبالخصوص في الجزائر العاصمة أصبح يشابه في الكثير من النواحي الحياة في واد مزاب، من توفّر المناطق السكنية الجماعية التي تضجّ بملامح الحياة مشابهة لمثيلتها في واد مزاب كمنطقة الحميز مع توفّر المدارس الخاصة والمدارس القرآنية والمصليات.

في الاتجاه المعاكس نقرأ في الفئات الدّاعمة لخيار التعليم الرّسمي لبناتهم متمثّلة في الاتجاهين الذين تمحورت تمثلات الهجرة لديهم بين كلّ من "**الاستقلاليّة والحريّة**" و"**المغامرة والتحدّي**" بنسبة 64% و49,1% على التوالي.

ب- النموذج المثالي لأسلوب الحياة واختيار الدراسة القرآنيّة:

يوجد ارتباط واضح بين أسلوب الحياة المفضّل للآباء والأمهات واختياراتهم التربويّة فيما يتعلّق باختيارات إرسال أبنائهم إلى المدرسة القرآنية. حيث يرجع اختيار دراسة الابن في مدرسة قرآنيّة إلى رغبة الأبوين كلّما كان أسلوب حياتهما المفضّل "**نموذج أغلان**" بنسبة 78,9%، أو "**النموذج الخاص**" بنسبة مقاربة 74,1%، في الاتجاه المعاكس نقرأ أنّ الآباء والأمهات الذي يفضّلون العيش بـ"**نموذج العاصمة**" إمّا لا يرسلون أبناءهم إلى المدرسة القرآنيّة وذلك بنسبة 28,6%، أو يكون اختيار الدراسة القرآنيّة وفقا لرغبة أبنائهم الخاصة وذلك بنسبة 23,8%.

2- المخيال الثقافي والهويّة الأبوية:

1- تمثّلات الآباء والأمّهات عن "أغلان" ومقارنة تربيتهم بتربية والديهم:

النواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل أرض المنشأ كلّما اتجهت نحو بعد التشبّث بالجذور والأصالة، الهويّة والانتماء، اتجه الآباء والأمهات إلى تأكيد أفضلية تربية والديهم على تربيتهم. حيث استقطب الآباء والأمهات الذي اعتبروا أنّ طريقة تربية الوالدين أفضل من طريقة تربيتهم الفئتين اللتين تمحورت تمثّلاتها لأرض المنشأ حول كلّ من "**الأصالة، الهويّة والانتماء**" بنسبة 68,1%، و "**الأماكن الرمزية التاريخيّة** بنسبة 65,5%.

بينما استقطب الآباء والأمهات الذين اعتبروا أن طريقة تربيتهم أفضل من آبائهم كلّ من الذين يحملون تمثّلات عن "أغلان" مرتبطة بـ"**الانغلاق، التّعصّب، المراقبة، رفض التقدّم**" بنسبة 40,5 %، وكذا الذين يحملون تمثّلات مرتبطة بـ"**التّضامن، المسؤوليّة، التعاون**". في حين نقرأ في الفئة التي عبّرت عن عدم وجود فروق كبيرة بين التربيتين دعمًا من طرف الصنف الذي تمحورت تمثّلاته حول " **الأهل والأقارب ولمة العائلة**" وذلك بنسبة 29,4%.

2- تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح وعزو النجاحات والإخفاقات:

الفئة التي تحمّل نفسها سبب النجاح أو الإخفاق الذي يحقّقه الابن، أي أنّه انعكاس ونتيجة لكيفية أدائهم كآباء، تدعمها الفئات التي تفسّر المرض تفسيرا عقلانيا بكونه إهمالا صحيا أو مشكلا نفسيا، ومعهم أيضا الفئة التي تفسّره بكونه ابتلاء.

بينما نلاحظ في الاتجاه الذي يعتبر أنّ مسؤولية الإخفاق أو النّجاح ترجع إلى الأبناء أنفسهم وما يملكونه من نقاط القوة، عدم وضوح ارتباط واضح أو فئات داعمة بسبب تقارب النسب.

في حين نلاحظ اتجاها معاكسا بالنسبة لمن يعزون الأمر إلى مصدر خارجي وظروف خارجيّة، حيث لا الأولياء ولا الأبناء يتحملون مسؤولية هذا الفشل أو النجاح. تدعمهم الفئات التي فسّرت المرض بالمسّ والسحر، أو الإصابة بعين أو العقاب الإلهي. وبالتالي نلاحظ ارتباطا واضحا بين تفسير المرض وعزو الإخفاقات والنجاحات في الاتجاهين المرتبطين بـ"انعكاس لأداء الأبوين" و "المصدر الخارجي".

3- النموذج المثالي للمجتمع والنظرة لتربية أبناء هذا الجيل:

تختلف النواة المركزية لتمثل النموذج المثالي للمجتمع في مخيال الآباء مع اختلاف نظرتهم لتربية أبناء هذا الجيل، حيث نجد أن تمثلاتهم تحنّ إلى "**الماضي**" والنموذج الأول وربّما تستنجد به كلّما كانت نظرتهم للجيل بأنه يحتاج إلى تزويده بتحصين ومناعة وهي نظرة بشكل ما "**قلقة ومرتابة**". من جهة أخرى تستقطب الفئة ذات الاتجاه الذي يعتبر أنّ الحياة " **خارج مزاب**" هو نموذجها المثالي، خيار أنّ تربية أبناء هذا الجيل "**متعة" وتحدي ضروري**".

3- المخيال الثقافي والخطاب التربوي:

1- النموذج المثالي للمجتمع والحديث مع الأبناء عن مستقبلهم:

الفئة التي تتّحدّث مع أبنائها دائمًا عن مستقبلهم تستقطب الذين يفضّلون النموذج الاجتماعي "**خارج مزاب**" بنسبة 55,6%، في حين تستقطب الفئة التي تفعل ذلك "أحيانا" الذي يفضلون "**مزاب قبل 20 و50سنة**"، كما نلمح استقطاب الفئة التي نادرًا تتحدّث مع أبنائها عن مستقبلهم فئة الذين يفضّلون النموذج الاجتماعي لـ" **مزاب قبل 100 سنة**".

2- أسلوب العيش المفضّل للآباء والأمهات وتفضيلهم قول أبنائهم عبارة "حمالديك":

يوجد ارتباط بين المخيال الثقافي الذي يحمله المبحوثون واختياراتهم التربويّة، لكن عند حسابنا لمعامل الارتباط بين المتغيرين وجدنا علاقة ذات دلالة بين المتغيرين عند مستوى 0,007، مع ارتباط ضعيف بينهما.

حيث تستقطب الفئة التي تفضّل أن يقول لها أبناؤها "معله حمالديك"، الآباء والأمّهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم في الجزائر العاصمة بنموذج أغلان. ونقرأ أعلى نسبة ضمن الفئة التي تفضّل إتاحة حرية المناقشة 64,3% لدى الآباء والأمهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم بالنّموذج العاصمي، مع فارق ضئيل يعود إلى النموذجين الخاص ونموذج أغلان.

في حين نقرأ في الوسط أعلى نسبة ضمن الفئة التي تفضّل إتاحة حرية المناقشة لكن ليس بشكل دائم 36,7% والتي يسجّلها الآباء والأمهات الذين يفضّلون ممارسة حياتهم بنموذجهم الخاص.

4- المخيال الثقافي والمواقف التربوية:

3- موقف الآباء والأمهات من الأمثال المزابية وموقفهم من اختيارات أبنائهم:

يوجد ارتباط واضح بين التمثلات والخيار التربوي الذي يختاره الأبوين تجاه مواصلة ابنتهم دراساتها، تتصدّره الأمثال الشعبية، وتظهر هنا القوة الرّمزية للمثل الشعبي وتأثيره القويّ على مستوى الفعل والممارسة، حيث استقطبت الفئة التي تصدرت اختيار الدحض المطلق في موقفها من المثل المعبر عن استقبال المولود الذكر والمولود الأنثى، بخيار "لا أتفق إطلاقا" أو "أتفق نوعا ما" الفئة المشجعة لمواصلة بناتها في الدراسات العليا، وكذا الفئة التي "تتيح لها حرية اتخاذ القرار".

بالمقابل فإنّ الفئة الموافقة لمضمون المثل، اختارت منع الفتاة من مواصلة دراساتها العليا، بينما وفي اتجاه وسط نجد الفئة التي اختارت عدم التعبير عن موقفها تجاه المثل لا بالموافقة ولا بالرفض فإنّها استقطبت كل من الفئة المعارضة لمواصلة الفتاة دراساتها العليا و " الموافقة بشرط إذا توفرت الظروف الملائمة" وكذا فئة " مناقشتها في الموضوع".

ومن ثم تتحقق الفرضية الثانية التي تؤكّد أن طبيعة الاختيارات التربوية التي يتخذها الآباء تجاه أبنائهم تحدّدها بنية مخيالهم الثقافي.

النتائج العامـــــة للدراســـة:

يمكن القول بالنسبة للفرضية الأولى أنها تحققت من حيث:

1- العلاقة بين المخيال الدّيني والنموذج التربوي:

حيث تميل تمثلات الزلازل والكوارث في البنية المخيالية للآباء والأمهات إلى "التفسيرات الغيبيّة والقدرية" كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "بار" و"متدين"، وتبتعد عنها ميلا نحو تفسيرها بشكل عقلاني واعتبارها من الظواهر الطبيعية في الكون وقوانينه كلّما كانت أولويتهم تنشئة ابن "خلوق". وهنا يمكن أن نلاحظ بوضوح تشظي المخيال الديني بين صيغة عقلانية أكثر حداثة وأخرى عاطفية أكثر تقليدًا، كلا الصيغتين لهما تأثيرهما على الاختيارات التربوية للآباء والأمهات وبالتبع على الممارسة والنموذج الناتج عن فعلهم التربوي مستقبلًا.

كما تكشف المقارنة بين التصورات المختلفة التي يحملها الآباء حول القيم الحاكمة في حياتهم المعاني الضمنية لاختياراتهم التربوية، عن تسجيل فروق وتفاوتات واضحة في تمثلات القيم الحاكمة في الحياة، تبعا لاختلاف أولويات التربية. ووجود ارتباط بينهما لكنّه ضعيف.

كما كشفنا وجود ارتباط المخيال الثقافي الذي يحمله الأبوين المتعلّق بتفسير الأمراض بتمثّلات الآباء والأمهات لأبنائهم.

2-العلاقة بين المخيال الدّيني والممارسات التربوية:

نفس الارتباط نلاحظه على مستوى العلاقة بين المخيال الدّيني والممارسات التربوية، فيما يتعلّق بارتباط فهم حديث تعليم الصلاة وأسلوب عقاب الأبناء.

ومن ثم تتحقق الفرضية الأولى التي تؤكّد أن طبيعة الاختيارات التربوية التي يتخذها الآباء تجاه أبنائهم تحدّدها بنية مخيالهم الدّيني.

ويمكن القول بالنسبة للفرضية الثانية أنها تحققت من حيث:

1- العلاقة بين المخيال الثقافي واختيارات التعليم:

تبيّن وجود ارتباط واضح بين التمثّلات المتعلّقة بهجرة "أغلان" واختيار نوع التعليم للأبناء، مع ملاحظة أنّ ارتباط تمثّلات الهجرة لدى عينتنا باختيار التعليم يبدو أقوى عندما يتعلّق بالإناث مقارنة باختيار نوع تعليم الذكور.

الآباء والأمهات كلّما اتجهت تمثلاتهم للهجرة عن "أغلان" لتكون أكثر اندماجا وتكيّفًا وتقبّلا لتجربة الهجرة كلّما اتجهوا نحو اختيار تعليم أبنائهم الذكور في مدارس رسميّة. وكلّما كانت تمثّلات الهجرة تعبّر عن الاضرار وعدم التقبّل أو كونها مجرّد وسيلة اتجهت اختياراتهم نحو التعليم الخاص الذي يجدون فيه ما يوافق ويحقّق شروطهم ومتطلّباتهم من أجل اندماج أفضل مع متطلّبات الهجرة.

كما يوجد ارتباط واضح بين أسلوب الحياة المفضّل للآباء والأمهات واختياراتهم التربويّة فيما يتعلّق باختيارات إرسال أبنائهم إلى المدرسة القرآنية.

2- العلاقة بين المخيال الثقافي والهويّة الأبوية:

يوجد ارتباط بين تمثّلات الآباء والأمّهات عن "أغلان" ومقارنة تربيتهم بتربية والديهم. حيث النواة المركزيّة المتعلّقة بالبنية المخيالية لتمثّل أرض المنشأ كلّما اتجهت نحو بعد التشبّث بالجذور والأصالة، الهويّة والانتماء، اتجه الآباء والأمهات إلى تأكيد أفضلية تربية والديهم على تربيتهم.

يوجد ارتباط بين تفسير الأمراض التي يصاب بها الإنسان دون سبب واضح وعزو النجاحات والإخفاقات.

يوجد ارتباط بين النموذج المثالي للمجتمع والنظرة لتربية أبناء هذا الجيل، حيث تختلف النواة المركزية لتمثل النموذج المثالي للمجتمع في مخيال الآباء مع اختلاف نظرتهم لتربية أبناء هذا الجيل، حيث نجد أن تمثلاتهم تحنّ إلى "**الماضي**" والنموذج الأول وربّما تستنجد به كلّما كانت نظرتهم للجيل بأنه يحتاج إلى تزويده بتحصين ومناعة وهي نظرة بشكل ما "**قلقة ومرتابة**". من جهة أخرى تستقطب الفئة ذات الاتجاه الذي يعتبر أنّ الحياة " **خارج مزاب**" هو نموذجها المثالي، خيار أنّ تربية أبناء هذا الجيل "**متعة" وتحدي ضروري**".

3- المخيال الثقافي والخطاب التربوي:

يوجد ارتباط بين النموذج المثالي للمجتمع والحديث مع الأبناء عن مستقبلهم.

كما يوجد ارتباط بين أسلوب العيش المفضّل للآباء والأمهات وتفضيلهم قول أبنائهم عبارة "حمالديك"، لكن عند حسابنا لمعامل الارتباط بين المتغيرين وجدنا الارتباط ضعيف بينهما.

4- المخيال الثقافي والمواقف التربوية:

يوجد ارتباط واضح بين موقف الآباء والأمهات من الأمثال المزابية والخيار التربوي الذي يختاره الأبوين تجاه مواصلة ابنتهم دراساتها، وتظهر هنا القوة الرّمزية للمثل الشعبي وتأثيره القويّ على مستوى الفعل والممارسة.

ومن ثم تتحقق الفرضية الثانية التي تؤكّد أن طبيعة الاختيارات التربوية التي يتخذها الآباء تجاه أبنائهم تحدّدها بنية مخيالهم الثقافي.

إذن وبعد تحليل أجوبة الآباء والأمهات، ومعاينة الجداول الاحصائية الخاصة بهاتين الفرضيتين، وتحليل معطياتهما بدا واضحا تحقّق الفرضيتين بتسجيل ارتباط بين كل من المخيالين الديني والثقافي، والاختيارات التربوية.

مناقشة النتائج:

ماذا تخبرنا هذه النتائج عن المخيال الثقافي والديني للآباء والأمهات وما يتعلّق باختياراتهم التربوية؟

عندما ننظر إلى الاختلافات بين روافد المخيال التي أخذنا بعض أمثلتها عبر الجداول الإحصائيّة، نلاحظ – تمشيا مع توقعاتنا – أن أولئك الذين قد أظهروا اختيارات تربويّة أكثر انسجاما مع النموذج البدئي للمجتمع قد سجلوا أكثر توافقا وانسجاما على مستوى المخيال مع صيغة ومتطلّبات "**النموذج البدئي للمجتمع**" باعتباره النموذج المثالي للمجتمع.

وعلى العكس منهم أبدت الفئات التي أظهرت اختيارات تربويّة أقلّ انسجاما مع النموذج البدئي للمجتمع توافقا وانسجاما أقلّ على مستوى المخيال مع النموذج البدئي للمجتمع، وأبعدته عن الصورة المنسجمة القائمة على الوحدة والتماثل الاجتماعي.

كما قد بينت لنا أغلب الجداول والنتائج الإحصائية انبثاق مستوى عالي من التفاوت والاختلاف على مستوى التصورات والممارسات حادث ضمن المخيال الاجتماعي المزابي المعاصر، ومع ذلك ورغم حدوث الكثير من التغيرات لم ينتج عن التحولات تغيّر كبير في الأنوية المركزية لبنية المخيال العام. حيث نلاحظ أنّ طبيعة المخيال الدّيني والثقافي الذي يحمله الآباء يتّسم بالوحدة في التصّور في نواته المركزيّة، إذ نلاحظ نوع من إعادة انتاج البنية المتخيّلة المترسّبة في الماضي.

لكن ذلك لا ينفي بروز توجّهات أدّت إلى تشظّي في وحدة التصور لدى الأفراد، تكتنف النفسية الاجتماعية لمجتمع البحث حيث بالنّظر إلى بنية المخيال العامّة سنجد أنّ هذه البنية تتجاذبها عدّة اتجاهات ومسارات، في الآراء والمواقف التي تشوبها ضبابيّة وغموض أو تردّد إن صحّ التعبير. وهو ما ينسحب على المجتمع الكلي، فقد ذو أصبح نمط تفكير أكثر "فردانية" و"عقلانيّة"، وذلك بفعل التغيرات التي تقدم ذكرها في خضم دراستنا هذه.

وحسب المقاربة النظرية التي تبنيناها عن ديناميكية بنى الاحواض الدلاليّة لدى "جيلبير دوران" والتي تؤكّد في المرحلة الأولى التي يسميها بمرحلة "**السيلانات**" نشوء سلسلة من التيارات الداخلية في بيئة ثقافية من نفس الحوض الدلالي النشط في الماضي، المتمثّل في النموذج البدئي للمجتمع منذ نشأته وتأسيسه والذي يعاد إنتاجه عبر مختلف المراحل التاريخية للمجتمع كما فصّلنا له في الفصول النظريّة، تكمن وظيفة هذا الحوض الدلالي حسب دوران في بناء النّسق العام الناظم والمؤسّس للمعاني والرموز والدلالات، وتنظيم نسق المقولات العامّة المعبّرة عن مميزات تلك الفترة والممثلة هي بدورها لمسار الحوض بأكمله، بحيث يمثّل رأس المال المخيالي الخاصّ بلحظة اجتماعية–ثقافية ما، تمثّل في مثالنا لحظة تأسيس المجتمع لنموذجه البدئي.

ثمّ تأتي المرحلة الثانية التي يسميها دوران بمرحلة "**توزّع المياه** (***partage des eaux***) " أين تلتقي فروع وروافد المخيال، وهي اللحظة التي تفترق فيها التيارات وتأخذ كل منها مسارا خاصا بها، ويتضح بشكل محدد نطاق وحدود كل منها، حيث تتجمّع السيلانات في أحزاب أو مدارس أو تيارات خالقة تباينات وحدودا مع التّيارات الأخرى التي تكون انشعبت إلى وجهات أخرى وهذه الفترة هي فترة مواجهات وجدالات بين أنظمة مخيالية متناقضة، تتصارع وتتشابك فيما بينها. فيحدث الاصطدام بين التيارات الرمزية المتعارضة في الاتجاه مولّدة حالة من الاضطراب والتشتت تزيد يوما بعد يوم، نتيجة تغيرات وتحولات اجتماعية عميقة أثرت على بنية المخيال الرمزيّة. فتمسّ حسب مسار بحثنا مجال الاختيارات التربويّة الذي هو مجال انشقاق جديد، يوضّح كيف أنّ التحوّل على مستوى القيم المتجذّرة في بنية المخيال العامّة ظاهرة تحدث تدريجيّا، ومع تعاقب الأجيال، فتمسّ الأفراد أوّلا ثمّ تنتقل بعد ذلك، ومن خلال آليّة التنشئة الاجتماعيّة إلى أبنائهم.

نخلص في الأخير إلى أنّ تشظّي المخيال أنتج بالتّبع تشظيا في الخيارات التربوية، وانبثاق تحويرات حديثة على مستوى الخيارات أضعف انسجامًا مع النموذج البدئي للمجتمع، تعكس هذه التغييرات تحولات سلوكية وقيمية مهمة في كلّ من بنية المخيال العامّة الاختيارات التربوية للأبوين بالتبع، ستؤثر على الحياة الاجتماعيّة لسنوات قادمة.

وبهذه الاستعارة نتبيّن أنّ الاجتماعي وكما يقول "نوربار إلياس"، "لا ينمو ويتطوّر بحسب انفجارات فجائية تُغيّر الواقع الاجتماعي بسرعة، إنّما بحسب تحويرات صغيرة كامنة وغير مدركة" في حياة الناس.[1] نعلم أن هذا "التأثير العام" هو في الأساس نتيجة لتجميع التأثيرات الفردية بمفهوم بودون.

ومع ذلك ورغم هذا التشظي والتشتت لاتزال البنية الرمزيّة العامّة للمخيال على أنويتها المركزيّة بحيث تحافظ على إعادة إنتاج اختيارات تربويّة منسجمة ومتلائمة مع النموذج البدئي للمجتمع، حيث يبدو الرأسمال المخيالي للمجتمع مرّكبا ومتعددا من ناحية ونسقيا من ناحية أخرى وفي آن معا.

باختصار، توضح نتائجنا أن دراسة الارتباط بين البنى المخياليّة الثقافية والدّينية واختيارات التربية مسألة معقدة نوعًا ما، لكنها تبقى جديرة بالدراسة والتحقيق والاهتمام. مع الخلوص إلى صور متفاوتة تحكم المشهد الثقافي والدّيني للمجتمع بصورة غامضة نوعا ما، وهذا يدعو إلى المزيد من التعمّق والحفر في ارتباط المخيال بالفعل التربوي عموما، والذي يمكن تطويره على طول خطين:

[1] منصف المحواشي، مرجع سابق.

أولاً، يمكن أن يؤدي البحث الكيفي المتعمق إلى تحسين فهمنا لأي من جوانب المخيالين الثقافي والديني هو الأكثر أهميّة عندما يتعلق الأمر بتقدير الاختيارات المنسجمة والأضعف انسجاما مع النموذج البدئي للمجتمع.

ثانيًا، يمكن تحقيق نفس الهدف –إلى حد ما– من خلال توظيف البحث الكمي الذي يشمل مجموعة أوسع ومقارنة بين مختلف مدن التلّ وواد مزاب المحل الأَصلي بمستويات مختلفة وأشكال مختلفة من الظروف.

كما يمكن أن تتعامل الدراسات المستقبلية مع الموضوع عن طريق استطلاعات بين مجموعات مختلفة من العيّنات بما في ذلك المقيمين في واد مزاب ومقارنتها بأعداد أكبر من المهاجرين المزابيين خارج الجزائر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن توفر دراسات الحالة رؤية أعمق لدور المخيال في تحفيز بعض الخيارات وتثبيط أخرى. لأنّ تركيزنا في هذا البحث على أداة الاستمارة بشكلها المفتوح المدعّمة بمجموعة من المقابلات وعدم الاعتماد بشكل مركزي على المقابلات، كان هدفه الرغبة في تحصيل رؤية أوسع وأشمل عن كيفية تصوّر المبحوثين لذواتهم الاجتماعية واستكشاف الاتجاه العام لاختياراتهم التربويّة، ربّما بعد بلوغ هذا البحث طموحه إلى تحصيل هذه النتائج يحتاج مع بحوث أخرى تعميقا أكثر، ويفضل أن يكون بحثًا كيفيّا بمقابلات موسّعة ودراسات حالة، ويستلزم دراسة موسّعة أكثر تفصيلاً.

خاتمـــــة

إنّ أوّل بذور التفكير في هذا الموضوع، تعود إلى الاهتمام بذلك الجانب اللاواعي والخفي من تصورات الآباء والأمهات وتأثيره على اختيارتهم التربوية، أي الوقوف بالموقف المقابل من البحوث الدّارسة للرأسمال الثقافي المكتسب عبر التعليم والمطالعة والثقافة، والنظر إلى نوع آخر من الرأسمال المخيالي المنغمس عميقا في أعماق التصورات الدفينة في البنى الذهنية. لقد حاولنا ببساطة أن نحدد الحصة التي تعود إلى العوامل المرتبطة بالمخيال، من بين العوامل العديدة المعقدة التي تساهم في تشكيل الفعل التربوي واختياراته. وأخيرًا، التأكيد على محوريّة المتغير الثقافي في البحوث التربويّة، وفي التغيير الاجتماعي بشكل عام، وهذا بطبيعة الحال لا يشكل إنكارًا لأهميّة الرأسمال الثقافي بقدر يلفت النظر لأبعاد ومتغيّرات أخرى. من خلال تقديم أدلة جديدة على هذه المظاهر الهامة للاختلاف الاجتماعي والثقافي بين الوالدين، فإننا نساهم في البحث من جميع العلوم الاجتماعية المهتمة بدراسة التباين في الحياة الأسرية والأبوة. علاوة على ذلك، من خلال الاعتماد على البيانات الحديثة، فإننا نقدم مساهمة كبيرة في تحديث البحث حول التمثّلات الأبوية – وهو موضوع راهن للبحث الاجتماعي. كما تظل نسب التباين التي تمثلها كل حسابات الجداول التي قدّمنا لها في هذا البحث، ودرجة العلاقة بين هذين المتغيرين، أسئلة مفتوحة لمزيد من البحث، والإجابات التي ستشكل تقدمًا مهمًا في النظرية الاجتماعية التربوية والمنهجية.

جميل إذن ! أن ينتهي بنا القول في نهاية المطاف، هنا ونحن على تخوم النهاية، بأنّ هذه الدّراسة تؤسس لطرح تساؤلات تفتح المجال لنقاشات وتحليلات جادّة، يبنيها ذلك العلم المتأمل في ذاته والمنغرس عميقا في المجتمع الذي يحاول بوعي تجاوز حالته الراهنة نحو آفاق مستقبلية ممكنة وأفضل.. تساؤلات قائمة على الاحتكاك بالميدان، تتورّع في تقديم إجابات نهائية تغلق باب البحث والدراسة والتساؤل المستمرّ.

فماهي التساؤلات الممكنة التي تفتحها هذه الدّراسة التي وصلت إلى نقطة البداية فقط، تلك البداية المفتوحة على نهايات وقراءات متعدّدة، حيث لا يمثّل ما قدّمناه من قراءة إلا إحداها، هل يمكن أن يساهم التغيّر الاجتماعي على مستوى الاختيارات التربوية، في العودة بشكل ما إلى إعادة إنتاج المخيال بشكل يساهم في إثرائه والمحافظة على نماذجه البدئيّة؟ هكذا نعيد طرح تساؤل البدء مجدّدا، لفتحه على منظور معاكس ومناقض ربّما لما بدأنا وأسسنا عليه افتراضاتنا، فما هي امكانات ذلك؟

وبطبيعة الحال فلا يخلو عمل من نقص وهفوات...وأقصى هفواتي هي حبي لهذا الموضوع وهذا التخصّص، مع رجائي أن يحوي هذا البحث قدرا من الجدة والفائدة العلمية، وكذا التأسيس لأسئلة ويفتح الشهيّة لمقاربات وطروحات أخرى.

قائمة المراجع

1. القرآن الكريم.

أ- القواميس والمعاجم والموسوعات:

2. لسان العرب، ابن منظور، المجلد 14، بيروت، 1968.

3. بودون، ريمون و بوريكو، فرانسوا؛ **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، الطبعة الأولى ،1986.

4. اللقاني، أحمد حسين و الجمل، علي، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996.

ب- الكتب:

5. إبراهيم، زكريا، **كانت أو الفلسفة النقدية**، دار مصر للطباعة، 1987.

6. إدغار موران، **الفكر والمستقبل مدخل إلى الفكر المركب**، ت: أحمد القصواري، منير الحجوجي ط1، دار توبقال للنشر، المغرب، 2004.

7. أرسطو طاليس، **كتاب النفس**، تر: أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربيّة، ط2 ، 1962م.

8. أفاية، محمد نورالدين، **الغرب المتخيل: صورة الآخر في الفكر العربي الإسلامي الوسيط**، المركز الثقافي العربي، 2000.

9. أفلاطون، **جمهورية أفلاطون**، ترجمة وتحقيق: فؤاد زكريا، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، 1968.

10. برشفيك روبار، **تاريخ إفريقية في العهد الحفصي من القرن 13 إلى نهاية القرن 15م**، تر: حمادي الساحلي، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1988م.

11. التريكي محمد وبوزيد خالد، **المعمار والممارسة الاجتماعية: ميزاب بين الماضي والحاضر**، دبلوم الدراسات المعمقة DEA، المعهد التكنولوجي للفنون والهندسة والتعمير، تونس،1989م.

12. توماسيللو، ميشيل، **الأصول الثقافية للمعرفة البشرية**، تر: شوقي جلال، هيئة أبو ظبي، المجمع الثقافي، 2006.

13. باشلار، غاستون ، تر: مي عبد الكريم محمود، **لهب شمعة**، أزمنة للنشر والتوزيع، 2005.

14. بوتفنوشت مصطفى، **العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة**، تر: أحمد معمري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

15. بدوي، محمد مصطفى ، **كولردج**، دار المعارف، مصر، 1958.

16. بودون ريمون، **مناهج علم الاجتماع**، تر: هالة شبؤون الحاج، منشورات عويدات، لبنان، ط1، 1972.

17. الجابري، عابد، **العقل السياسي العربي: محدّداته وتجلياته**، ط4، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، 2000.

18. جورديو إتيليو، **ثورة النّساء في الاسلام**، دار الروائع، بيروت، لبنان، د.ت.

19. الجويلي، محمد، **الزعيم السياسي في المخيال الإسلامي بين المقدس والمدنس**، دار سيراس، تونس، 1992م .

20. الخالد، غسان، **الهابيتوس العربي: قراءة سوسيومعرفية في القيم والمفاهيم**، ط1، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، 2015.

21. دبوز محمد علي ، **نهضة الجزائر وثورتها المباركة**، ج1، ط1، 1965م،

22. _____، أعلام الاصلاح، ج1، ، مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر، 1974.

23. دورتييه فرانسوا، **في الأصول الرمزية للمجتمعات**، تر:محمد ميلاد، الثقافة العالمية، العدد 120، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، سبتمبر– أكتوبر، 2003.

24. ديران، جيلبار، **الخيال الرمزي**، تر: علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1994.

25. _____، **الأنثروبولوجيا، رموزها، أساطيرها، أنساقها**، تر: مصباح الحمد، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

26. الزين، محمد شوقي، **الثقاف في الأزمنة العجاف فلسفة الثقافة في الغرب وعند العرب**، ضفاف، ط1، 2013.

27. السعيداني، منير، **الرؤية والمدى: حصاد نقدي للبحث في المخيال**، ط1، منشورات وحدة بحث المتخيل، تونس، 2006.

28. شاكر عبد الحميد، **الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي**، سلسلة عالم المعرفة 360، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000.

29. شتراوس، كلود ليفي، **الأنثروبولوجيا البنيوية**، تر: صالح مصطفى، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1977، دمشق.

30. صبور، امحمد، **المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001.

31. عبد العزيز، صالح، **التربية الحديثة، مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية**، ج3، دار المعارف مصر،1969.

32. فخار عبد الوهاب بن حمو، **تايدَرْت نْ وَغلان (سنبلة مزاب): تَسُنايْت سِ إزلوان سْ تومزابت**، مطبعة الواحات، غرداية، الجزائر، 1994م،

33. فيّاض، منى، **الطّفل والتّربية المدرسيّة في الفضاء الأسريّ والثّقافي**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2004.

34. فرويد، سيجموند، **موسى والتوحيد**، تر: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، 2004.

35. كريب، إيان، ت: محمد حسي غلوم، **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، سلسلة عالم العرفة 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999.

36. كوبرلي بيير، **مدخل إلى دراسة الإباضيّة وعقيدتها: بحث مقارن في اللاهوت الإباضي في بلاد المغرب وعمان**، تر:عمار الجلاصي، منشورات مؤسسة تاوالت الثقافية، سلسلة دراسات 05، لبيا، 2003م.

37. الكيلاني شمس الدين، **من العود الأبدي إلى الوعي التاريخي: الأسطورة، الدين، الإيديولوجيا، العلم**، دار الكنوز الأدبية، لبنان، ط1، 1998.

38. لوغوف، جاك، **التاريخ الجديد**، تر: محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2007م.

39. مرداسي مراد، **مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

40. المينياوي، أحمد، **جمهورية أفلاطون**، دار الكتاب العربي، دمشق، ط1، 2010.

41. وو بن، **الصينيون المعاصرون: التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضي**، ج1، تر:عبد العزيز حمدي، سلسلة عالم العرفة، ع 210، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996،

42. يونغ كارل غوستاف، **جدلية الأنا واللاوعي**، تر: نبيل محسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 1997م.

43. _____ ، **دور اللاشعور ومعنى علم النفس للإنسان الحديث**، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1992م.

ج- الرسائل والمذكرات الجامعيّة:

44. بوال، محمد، **المخيال وإعادة إنتاج الرموز الاجتماعية دراسة حالة المجتمع المزابي من خلال مؤسسات التعليم الديني**، أطروحة دكتوراه، تخصّص: علم الاجتماع الثقافي، جامعة الجزائر، 2014.

45. _____، **المخيال وإعادة إنتاج الرموز الاجتماعية: دراسة في البنية الرمزية للمجتمع المحلي الميزابي بين الأصول الأولى والتحولات الراهنة**، مقاربة سوسيو- أنثروبولوجية لحالة قصر غرداية، مذكرة ماجستير، تخصّص: علم الاجتماع الحضري، جامعة الجزائر، 2008.

46. حنازلة، صوفية، **المرأة الإباضيّة بين فقه الفرقة والعرف الاجتماعي**، مذكرة ماجستير، تخصص: حضارة، بجامعة سوسة، تونس، 2013م.

47. فخار، إبراهيم، **التعليم الجامعي والقيم السوسيودينيّة للفتاة المزابيّة**، مذكّرة ماجستير، تخصّص: علم الاجتماع التّربوي الدّيني، جامعة غرداية، 2011.

د- المقالات العلميّة والمجلّات:

48. **الزين، محمد شوقي ، نظرية "البيلدونغ" وتأسيس فكرة الثقافة: فلسفة التكوين الذاتي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، قسم العلوم الانسانية والفلسفة، 2014.**

49. مطواع، محمد، **كانط ومنزلة الخيال**، مجلة فكر ونقد، العدد 33 (13).

50. معتوق، فريدريك، **الهابيتوس العربي العنيد والعتيد**، مجلة عمران، مجلد3، العدد12، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015.

51.نجار عائشة، حنطابلي يوسف، **بين مخيال دوران وهابيتوس بورديو، تجاذبات وتقاطعات**، حوليات جامعة الجزائر، المجلد 34، العدد 02، 2019.

هـ- المقابلات والمراسلات البحثيّة:

52. محمد عبدالنّور، أستاذ محاضر بجامعة غرداية، تخصص علم الاجتماع، مراسلة بحثيّة عبر الإيميل: mohammed.abdennour @yahoo.com ، بتاريخ: 21.02.2019.

53. محمد ناصر بوحجام، مراسلة بحثيّة عبر الإيميل، بتاريخ: 21.09.2019.

54. مقابلة مع السيدة ر.ش 89 سنة، بمنزلها بتاريخ **15.01.2021.**

55. مقابلة مع السّيدة **ف.ب**، 85 سنة بمنزلها، يوم 16 ماي 2018م.

56. مقابلة مع الباحث أسامة بوفريخة، بتاريخ 29 ماي 2014م.

57. فضيلة فخار، معلّمة ومرشدة، مقابلة حول قيم وهويّة المرأة المزابية، بتاريخ 01 ماي 2014م.

58. الأستاذ عبد الوهّاب حمو فخار، شاعر وباحث في اللغة الأمازيغيّة وآدابها، مراسلة كتابيّة بتاريخ 03 ماي 2014م.

59. مقابلة مع السّيدة ف.ك، 80سنة (1932م)، في بيتها، يوم 07 أفريل 2012م، غرداية، الجزائر.

و- الملتقيات والمؤتمرات العلميّة:

60. عائشة نجار، **تمثّلات الطفل المزابي للطقوس الأسريّة في سياق عالم متغيّر**، مداخلة بالملتقى الدولي حول "الروتين الأسري والطقوس: سياق للتنمية في حياة الطفل"، فيفري 2020م، المركب الثقافي عائشة حداد، برج بوعريرج.

61. عبد العزيز خواجة، **ساحة السّوق التقليديّة: من علاقة الأنا بالآخر إلى التقسيم الفئوي للمجال: حالة قرية بن يزقن بغرداية، مداخلة في ملتقى: الفضاءات العموميّة في البلدان المغاربيّة**، مركز الكراسك ، وهران، 2013م.

ز- الوثائق والمخطوطات:

62. مجمل لوائح إصلاحات أنظمة الأعراس بواد مزاب، 2006.

2- المراجع باللغة الفرنسيّة:

a. Dictionnaires :

63. **Dictionnaire historique de la langue française**, Paris, Le Robert, 1992, T01.

64. FOULQUIE Paul, **Dictionnaire de la langue pédagogique**, PUF, Paris, 1971.

65. LEGENDRE, **Dictionnaire actuel de l'éducation**.

66. Henriette Bloch et autres, **Grand dictionnaire de la psychologie**, édition collectif Larousse, 2002.

b. Livres et ouvrages :

67. ABRIC, Jean Claude, **Pratiques Sociales Et Représentations**, Puf, Paris, 1994.

68. AMAT Charl, **le Mzab et les mozabites**, Challamel et éditeurs, paris, 1888.

69. BACHELARD Gaston, **L'air et les songes**, José Corti, Paris, 1943.

70. _____, **La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance**, Paris, 1938.

71. **_____, La poétique de la rêverie**, s.d.

72. BALLION, Robert, **les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles**, Paris, stock, 1982.

73. BLANC N et autres, **Le Concept De Représentations En Psychologie**, 2006, Paris.

74. BOURDIEU Pierre, **Sociologie de l'Algérie**, 5 éme edition ,paris, France, 1974.

75. BOUDOUN, Raymond, **Dictionnaire De La Sociologie**, Aubin Michel Imprimeur, France, 1990.

76. CASTORIADIS, Cornélius, **L'institution Imaginaire De La Société**, 5ème édition, Seuil, Paris, 1975.

77. DELEUZE,G et GUTTARI, F ,**Qu'est-ce que la philosophie?**, Paris, Minuit, 1991.

78. Durand, Gilbert, **Les structures anthropologiques de l'imaginaire** : **Introduction à l'archétypologie générale**, 12 éme édition, DUNOD, Paris, 2016.

79. _____ ,**Introduction à la mythodologie : Mythes et sociétés**, Cères édition, Tunis, 1996.

80. _____, **l'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**, éd Hatier, « Optiques philosophie », 1994.

81. **Les Cahiers de l'imaginaire.**

82. DURKHEIM Émile, **Les règles de la méthode sociologique**, Les classiques des sciences sociales, Québec, 2012.

83. _____, **Education et Sociologie**, P.U.F. Paris, 1920.

84. _____, **De la division du travail social**, 1893.

85. DETIENNE, M.et VERNANT JP, **la ruses de l'intelligence**, **La métis de Grecs**, Champs/ Flammarion, 1974, Paris.

86. JUNG, Carl, **L'homme à la couverte de son ame, structure et fonctionnement de l'inconscient**, Mont-blanc, Paris, 6 éd, 1962.

87. MOSCOVICI, Serge, **Introduction à la psychologie sociale**, Larousse, Paris, 1972.

88. LAPLANTINE, Francois, **Anthropologies des systèmes des représentations de la maladie**, in Jodelet. D, les représentations sociales, 1994, 4ème edition, PUF, Paris.

89. GRASSI, Valentina**, Introduction à la sociologie de l'imaginaire** : **Une compréhension de la vie quotidienne**, érès, 2005.

90. URBAIN, jean-Didier, **Ethnologue, mais pas trop : ethnologie de proximité**, Paris, Paillot Rivages, 2003.

91. FLANDRIN, Jean-Louis, **enfance et société** , Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 19e année, N 2, 1964

92. PAGEAUX Daniel-Henri, **Littérature Générale Et Comparée Et Imaginaire**.

93. JONES, Mary, **Gaston Bachelard, Subversive Humanist**.

94. CHELEBOURG Christian, **L'imaginaire littéraire**, Paris, Nathan, coll. «Fac littérature», 2000.

95. Wunenburger, Jean Jacques, **L'imagination**, P.U.F, « Que sais-je ? », Paris, 1991.

96. Xiberras, Martine, **Pratique De L'imaginaire : Lecture De Gilbert Durand**, Les Presses De L'université Laval, Canada, 2002.

97. THOMAS Joël, **Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire**.

98. KANT Emmanuel, **Reflexions sur l'education** ,tr: Alexis Philonenk ,1996.

99. _____, **Critique De La Raison pure**, s.d.

100. VEDRINE Hélène, **Les Grandes Conceptions De L'imaginaire**, Biblio, Essais, Paris, 1990,

101. BOIA Lucian, **Pour une histoire de l'imaginaire**.

102. GUSDORF Georges, **Mythe et Métaphysique : Introduction À La Philosophie**, Flammarion, Paris, 1953.

103. GOLDMAN, Lucien, **Le Dieu Cachée**, Edition Gallimard, Paris, 1983.

104. ALTHUSSER, Louis, **Pour Marx**, François Maspero (éd), Paris, 1980.

105. MORANDI, Franc, et LA BORDERIE, René, **Penser l'éducation. De l'éducation à la philosophie, Philosophie de l'éducation,** Nathan, 2000.

106. Gaston Mialaret, **Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation** in:Jean-Marie Barbier (dir), Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, Paris, 2011.

107. _____, **Les sciences de l'éducation**, Presses Universitaires de France, 2005.

108. MORANDI, Franc, et René La Borderie, **Penser l'éducation. De l'éducation à la philosophie,** Philosophie de l'éducation**,** sous la direction de Morandi Franc, Nathan , 2000.

109. WERNER Jaeger, **Paideia** : **La Formation de L'Homme Grec**, tome 1 – La Grèce Archaïque- Le Génie D'Athènes, Tr. Fr. André Et Simonne Devyver, Éditions Gallimard, 1964.

110.ROGER, Guy: **Action Sociale: Introduction A La Sociologie Générale**, H.M.H., Paris 1983.

111.MARX et ENGELS, **l'ideologie allemande**, s.d.

112. FLANDRIN, Jean-Louis, **enfance et société**, Annales : Économies, Sociétés, Civilisations, 19e année, N 2, 1964.

113.PROS, Antoine, **Education, société et politiques**, Le Seuil, Paris, 1997.

114.MASQUERAY, Emile, **Les kânoûnes des Beni- Mzab**, Etude et Document berbère, n°13, 1995.

115.GOICHON, Amélie Marie, **La Vie Féminine au Mzab: étude de Sociologie Musulmane Tome** I, librairie orientaliste Paul geutnner, paris 1927.

116._____, **La Vie Féminine au Mzab: étude de Sociologie Musulmane Tome** II, librairie orientaliste Paul geutnner, paris 1929.

117.CHANTRE Ernest, **Les Mozabites: Esquisse Ethnographique Et Anthropométrique**, Bulletin de la *Société* d'Anthropologie de Lyon, Tome 29 ème , 1910.

118.ROCHE Manuelle, **Le Mzab: architecture ibadite en Algérie**, ARTHAUD, 1978.

119.ABDERREZEK Kaouther, **«Migration, mémoire et tourisme l'exemple des Mozabites»**, Le Tourisme De Mémoire Un Atout Pour Les Collectivités Territoriales ?, Paris, l'Harmattan, 2015.

120._____, Mauricette Fournier **Réseau migratoire et intégration des nouveaux migrants: exemple des communautés mozabites d'ElEulma (Algérie) et de Marseille (France).**

121. VIGOUROUS, Louis**, L'émigration des mozabites dans les villes du Tell algérien**, Travaux de l'Institut de recherches sahariennes, Vol III, 1945.

122. Meynier Gilbert, **L'Algérie révélée**, édition Librairie Daloz, Genève, 1981.

123. BOURDIEU, Pierre, **Sociologie de l'Algérie**, 5 éme edition ,paris, France, 1974.

124. ALLAIN Madeleine et DELHEURE Jean**, Le travail de la laine à Ghardaïa**, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n° 1979.

125. RAVEREAU, André, **Le M'Zab une leçon d'architecteur**, Sindibad, Paris, France, 1981.

126. PAVARD Claude, **Lumière du M'zab**, Delroisse, Paris, 1974.

127. ZOUILAÏ Kaddour , **Des voiles et des serrures : de la fermeture en Islam**, L'Harmattan, 1990.

128. BENHASSIR Smaïl et SEDDIKI Hocine, **Le M'zab**, Al Bayazin, Alger, 2013.

129. GAY Thomas, **L'indispensable de la sociologie**, Studyrama, paris, 2006.

130. GAUTIER Benoit, **La Recherche Sociale**, Presse de l'université du Québec, 1997.

131. GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin, **Les Enquêtes Sociologiques**, Armand Colin, paris, 1978.

132. ANTOINE Pros, **Education**, **société et politiques,** Le Seuil, Paris, 1997,

133. BOURQIA Rahma &autres, **les Jeunes et Valeurs Religieuses**, Eddif-Codesria, Casablanca, 2000,

134.MERZOUK, M, **Quand les jeunes Redoublent de férocité: L'islamisme comme phénomène de Génération,** in Archives de Sc,soc des Religions, 1997 (janv-Mars), n°42.

135.GIUST-DESPRAIRIES, Florence, **L'imaginaire collectif**. ERES, 2009.

c. Revues:

136.Chabert, A, **Le Comportement Économique Des Musulmans Une Exception : Les Mozabites,** Revue D'histoire Économique Et Sociale, 39.3,1961.

137.EL ASSIMI, L'invitation du M'zab: **Les impressions de Bennabi, synthèse article de Malek BENNABI "l'invitation du M'zab"**, révolution Africaine numéro 274 du 20 Mai 1968.

c.Thèses:

138.CHAUVEAU Catherine‹ **La Femme Mozabite : Ses images et ses symboles selon les hommes**‹ DEA d'Ethnologie‹ université Paul Valery‹ 1986.

139.SARI Mohammed Leila, **Contes et récits du Maghreb : Territoires de l'imaginaire et enjeux socioculturels**, Thèse de doctorat, Tlemcen, 2016.

140.BENAISSA Sara, **Femmes mozabites et habitat à Guerrara (Algérie), Etude sur l'adaptation culturelle à un nouveau type d'habitation**, Master: Urbanisme et Territoires, paris, 2008.

c.Colloques et seminaires :

141.Durand Gilbert Intervention sur « **les grands changements ou l'après Bachelard** » au colloque du CNRS-GRECO 130013, Sorbonne, Décembre 1983.

142. ABDERREZEK Kaouther, Mauricette FOURNIER et Khaled ZOUARI, **Partir, revenir, être du M'Zab et d'ailleurs. Regard interdisciplinaire autour des modalités de la circulation migratoire**, Colloque interdisciplinaire et international "déplacements et publics", 14-15-16 octobre 2015.

d. Documments:

143. JOSSE Raymond, **Croissance urbaine au Sahara: Ghardaia**, Les Cahiers d'Outre-Mer, 1970, num 23-89 .

3-المراجع بالانجليزية:

144. Ajzen I. Fishbein M. **Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research**,Psychol Bull. 1977;84.

145. Bourdieu Pierre, **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, Routledge, London, 1984.

146. Bordeleau Leo-Paul, **Païdeia and Sport**; Paper presented in: the Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998.

147. Bornstein Marc H, **Cultural Approaches to Parenting**, Parenting : science and practice, vol. 12,2-3 ,2012.

148. Bornstein M H, L R Cote, P Venuti , **Parenting beliefs and behaviors in northern and southern groups of Italian mothers of young infants** ,2001 Dec;15(4):663-75.

149. Bornstein, M. H. & Cheah, C. S. L, **The place of "culture and parenting" in an ecological contextual perspective on developmental science**, Psychology Press, 2006.

150.Bornstein Marc H. and others, **Modalities of Infant-Mother Interaction in Japanese, Japanese American Immigrant, and European American Dyads**, Child Dev. 2012 Nov; 83(6).

151.Bornstein, Marc H and others, **Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective**, Parenting, science and practice vol. 11,2-3 , 2011.

152.Bornstein & Lansford, **Parenting**, In :Handbook of cultural developemental science, 2010.

153.Cook Daniel Thomas, **The Commodification of Childhood The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer**, Durham, NC: Duke University Press, 2004.

154.Cunningham Hugh , **Children and Childhood in Western Society Since 1500**.

155.Craft, M, **Education and cultural pluralism**, London and Philadelphia: Falmer Press, 1984.

156.Horlacher Rebekka**, The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History**, Routledge, New York, 2016.

157.Holsinger, D. C, **Migration, Commerce and Community: the Mīzābīs in Eighteenth-and Nineteenth-Century Algeria**. The Journal of African History, 1980, 21(01).

158.Postman Neil, **The Disappearance of Childhood**, New York: Vintage Books, 1994.

159.Zelizer Viviana**, Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children.**

160.Gary Cross , **Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

161. Qvortrup Jens, **Childhood as a Social Phenomenon**: Lessons from an International Project, Eurosocial Report 47, Vienna: European Centre, 1993.

162. _____, **A Generational Approach to a Sociology of Childhood**,paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Washington, DC, 2000.

163. Lareau, Annette, **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. Berkeley, CA University of Chicago Press, 2002.

164. Twenge Jean M., **iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us**, Ateria Books, New York, 2017.

165. Bell RQ. Chapman M, **Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization**, Dev Psychol, 1986; 22:595–603.

166. Pinquart Martin and Silbereisen Rainer K., T**ransmission of Values from Adolescents to their Parents: The Role of Value Content and Authoritative Parenting**, Adolescence, vol 39, n° 153 ,2004, pp 83 – 100.

167. Sears RR. A **theoretical framework for personality and social behavior**. Am Psychol. 1951.

168. Ng, Florrie Fei-Yin et al. "**Why are Chinese mothers more controlling than American mothers?** "My child is my report card", Child development, vol. 85,1 ,2014.

169. Chao RK, **Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training**, Child Development, 1994.

170.Ochs E. **Culture and language development,** Cambridge University Press; 1988.

171.Giancarlo cataldi et autres, T**he Town of Ghardaia in M' zab , Algeria: Between Tradition and Modernity**, TDSR, V 7 n2, 1996.

172.Stone, R. A, **Religious Ethic and the Spirit of Capitalism in Tunisia**, International Journal of Middle East Studies, 5(03), 1974, 260–273.

173.Brodrick Alan Houghton , **Parts of Barbary**, London: Hutchison. 1943.

174.Hsain Ilahiane, **Historical Dictionary of the Berbers (Imazighen)** ; Historical Dictionaries of Peoples and Cultures, N5, The Scarecrow Press, USA, 2006.

175.Hammond Ron J, Paul Cheney, **Sociology of the Family**, Smashwords, 2010.

176.Ana Prioste, Isabel Narciso, Miguel M. Gonçalves & Cícero R. Pereira, **Values' family flow: associations between grandparents, parents and adolescent children**, Journal of Family Studies, vl23, 2017.

177.Brann,E, **The world of imagination**, Sum and Substance, Littlefield publishers,1991.

178.Lenski G, **The Religious Factor: A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life**, New York: Doubleday, 1961.

179. Laflamme, Sarah Wilkins, **The remaining core: a fresh look at religiosity trends in Great Britain,** The British Journal of Sociology, 67(4).

180.Schofield,Malcolm, **Aristotle on imagination**, 2003, (139).

181.Lorson Tancred, H.C, **Introduction to: Aristotle. De Anima (on the soul)** London: pengwin, 1986.

182. Krisanna M. Scheiter, Ima**ges, Appearances, and Phantasia in Aristotle**, Phronesis, 57 , Koninklijke Brill NV, Leiden, 2012.

183. Cocking, J.M, **Imagination, a study in history of ideas**, London, Routeldge.

184. Oussama Boufrikha, **The protesting spaces and its symbolic systems: Anthropological approach to ibadism in M'zab**, Phd thesis, 2020.

المراجع الالكترونيّة:

185. Day, Nicholas, **"Cultural differences in how you look and talk to your baby"**, on: Baby meets world: the science and history of infancy, on:Slate.com, retrieved april, 30, 2013, visited on 2020.

186. Barbier, imaginaire sociale : www.barbier-rd.nom.fr, Vu le 15.12.2018, 08pm.

187. Encarta, 2006 .

188. علي أسعد وطفة، **في جدل الثقافة والشخصية قراءة أنثروبولوجية**، موقع: watfa.net، ز: 20-02-2020.

189. علي أسعد وطفة، انتروبولوجيا التربية علم في طور الارتقاء. موقع: watfa.net، ز: 20-02-2020.

الملاحق

مراسلة بحثيّة حول موضوع:

" المخيال الثقافي للآباء المزابيين والاختيارات التربوية "

إلى الأستاذ الفاضل: د.محمد ناصر بوحجام

يسرني ويشرفني أن أطلب منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة في هذه الورقة، من خلال خبرتكم وملاحظاتكم للحياة الاجتماعية في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، بعنوان " **المخيال الثقافي للآباء المزابيين والاختيارات التربوية**" تحت إشراف البروفيسور يوسف حنطابلي.

يحاول هذا البحث اكتشاف المخيال الثقافي والدّيني للمجتمع المزابي وتأثيره على نمط التربية المزابية، لذلك نستعين بكم في هذه الدراسة كخبير اجتماعي لجمع بعض الملاحظات المرتبطة بممارسات التربية في المجتمع المزابي في الحياة اليومية، لذا فأي ملاحظة أو لفتة دقيقة تهمنا.

أخيرا أرجو منكم أن لاتتجاوز مدة استرجاع الأجوبة تاريخ **30 جانفي 2021م**، مع فائق الشّكر والتقدير.

ملاحظة: لا تستعمل معطيات هذه الورقة إلا لأغراض البحث العلمي، أي اقتباس منها يرفق باسم صاحبها إذا كان موافقا على ذلك:

-أوافق على كتابة اسمي كاملا في الاقتباس : نعم/لا

-أوافق على كتابة الأحرف الأولى فقط من اسمي في الاقتباس: نعم/لا

الباحثة عائشة نجار

E-mail : aichanedjar@gmail.com

1. الاسم: محمد بن قاسم ناصر بوحجام
2. مواليد سنة: 1370هـ/ 1951م
3. الدرجة العلميّة: أستاذ التّعليم العالي
4. الوظيفة الاجتماعيّة أو المهنيّة: متقاعد.. رئيس جمعية التّراث.

---

1. ما هي الصفات والقيم التي يركز عليها كل من الأم والأب المزابي قديما في تربية أبنائهم؟

الحواب: هي صفات كثيرة، منها: الاستقامة، ترسيخ العقيدة، مراقبة الله في السّلوك، التّخلّق بالأخلاق الحسنة، الحزم، الانضباط، الطّاعة، الاحترام، الحياء، التّمسّك بالعادات والتّقاليد الاجتماعيّة ...

2. أذكر بعض المواقف والتصرفات المأثورة (أو الملاحظة) قد يقوم بها الأب أو الأم المزابية لترسيخ القيم لدى أبنائهم؟

الجواب: أذكر موقفًا واحدا حصل في غرداية، في فترة الاحتلال الفرنسي. أمٌّ كانت حريصة على تربية أبنائها على الصّلاح، وتنشئتهم على القيم الإسلاميّة. كانت تستقبل ابنها في باب المنزل حين يرجع من المدرسة.
كان هذا الابن يدرس في مدرسة " الأخوات البيض " في غرداية.. فحين يعود من المدرسة تفتح له الباب وتقول له: يا بنيّ لا تمسَّ أيّ شيء في الدّار قبل أن تغسل يديك، فإنّك كنت تدرس عند كافر.. هذا الموقف يمكن تحليله دينيّا واجتماعيّا ونفسيّا وتربويّا...
دينيّا: إنّ الأمّ قدّمت لابنها درسًا عمليًّا في العقيدة، وهو النّظر إلى الكافر والتّعامل معه من مبدأ العقيدة. وفي الموقف إيحاء أنّ ما تأخذه يا بنيّ في مدرسة الأخوات البيض هو العلم الدّنيوي، أمّا ما له علاقة بالدّين فلا تجده هناك. .
تربويًّا: لا مانع أن نأخذ العلم من كافر، مادام العلم هو ما يجب طلبه، أمّا ما هو دين فتأخذه من بيئتك الإسلاميّة. هذا ما يجعل الابن ينشأ على المبادئ الإسلاميّة.
اجتماعيا: علاقتك أيّها الابن غير محدودة بأسرتك وأهل ملّتك، يمكن لها أن تتوسّع إلى غيرهما، لكنّها تبقى محدودة..
نفسيًّا: يجب عدم الميل إلى الكفّار، وعدم التّعامل معهم إلاّ في حدود معيّنة.

3. ما رأيك في وضعيّة الأسر المزابية ووجودها في مدن التل في الوقت الحالي ؟

الجواب: لا مانع من وجود الأسر المزابيّة في التّلّ، ولا حرج في ذلك، بشرط أن يكون ارتباطها بمزاب قويًّا، وخاصّة الأبناء، كما يجب غرس خلّة التّعلّق به في القلوب، والتّمسّك بالعادات والتّقاليد المزابيّة ومعرفة تاريخ مزاب، والقيام

بالزّيارات في فترات غير متباعدة لأرض مزاب، مع إيجاد الجوّ المزابي في أماكن وجود الأسر المزابيّة قدر المستطاع.

4. ما هي طبيعة التحوّلات الاجتماعيّة في الغربة التي يمكن أن تفرض على الآباء التفاوض (négociation) مع قيم المجتمع المزابي في اختياراتهم التربوية؟

الجواب: القيم التي يُتفاوض فيها في سياق التّحوّلات الاجتماعيّة وتطوّر الحياة...، هي ما يدخل (ثقافيًّا) في خانة المتغيّرات التي يفرزها واقع البيئة التي يعيش فيها الأبناء، وما تنتجه الظّروف الخاصّة والتّحوّلات العميقة، والتّكنولوجا ونمط التّفكير..هذه العناصر التي تطلب مظاهر معيّنة تتناسب مع تغيّر أنماط السّلوك والظّهور في مسرح الحياة.. ممّا يفرضه العيش في انسجام مع الحياة الجديدة وممّا يدخل في إطار الوفاء للعصر. بشرط عدم المساس بالأصول في الدّين والاجتماع والثّقافة والفكر والثّوابت والخصوصيّات التي تميّز انتماء مزاب فكرًا وثقافة. يُسار ويُتعامل مع التّحوّلات بقاعدة: " الصّلابة في المبادئ والمرونة في التّطبيق" وبشعار: " اِلْبِسْ لكلّ حال لبوسها" وبضابط: " لقد وجدنا حلولا لزماننا فأوجدوا حلولا لزمانكم"..

5. في وقتنا المعاصر، نلاحظ نوعا من التحوّل وإعادة تشكّل في طرق التعامل التربوي مع الأبناء في رأيك ما هي القيم التي يمكن أن تتعرّض للتفاوض من قبل الآباء بسبب تغيرات الحياة الحديثة؟

الجواب: هذه القيم هي التي لا تمسّ الهويّة والشّخصيّة ولا تتعرّض للدّين ولا تسبّب خللا في الاستقرار الأسري وتماسك المجتمع. أي، إنّ القيم التي يمكن فيها التّفاوض هي ما يعين على تطوير الذّات وتنمية المجتمع ومسايرة المستجدّات والطّوارئ وما به تكون الرّؤية واضحة لمستقبل المجتمع، وما يجنّب التّقوقع والتّخلّف والتّأخّر عن الرّكب، والبقاء في دائرة إنّا وجدنا آباءنا على أمّة وإنّا على آثارهم مقتدون، القيم التي يتفاوض فيها هي ما يدفع ويسهم في البناء.. مع التّنبيه إلى أنّه ليس كلّ فرد أو جماعة أو هيئة مؤهّلة للتّفاوض في الموضوع، كما أنّ أسلوب التّفاوض ومنهجيّته تتطلّب الكفاية والدّراية وحسن النّظر والعمق في التّفكير، وغير ذلك من المعطيات.. (الموضوع طويل وعميق ودقيق، لا تكفي الإجابة عليه سطور قليلة).

6. بحسب رأيك، ما هي التّحدّيات المستقبليّة التي تواجه تربية الأبناء في مدن التلّ أو في الخارج؟

الجواب: التّحدّيات الآنية والمستقبلية في هذا المحال كثيرة، منها:

أ ـ اختلاف البيئات والظّروف التي يتحرّك الأبناء فيها، وكيفية التّعامل معها بلباقة وحكمة وذكاء..

ب ـ تباين القواعد والضّوابط والعادات والتّقاليد التي تسود كلّ بيئة، وكيفية التّحكّم فيها بعد فهمها ووعي مضامينها ومآلاتها..

جـ ـ تأثّر العلاقات بين الآباء والأبناء سلبًا وإيجابًا؛ نتيجة ما يسود كلَّ بيئة من أفكار وممارسات، وما يكون فيها من هامش الحريّة: اعتدالا وزيادة ونقصانًا.

د ـ طبيعة المسؤولية ونمطها وحقيقتها.. التي يتحمّلها الآباء نحو أبنائهم في البيئات المختلفة، التي تفرزها قوانين وأعراف تخصّ كلّ بيئة، بل تتحكّم فيها وتوجّهها.

هـ ـ الأسئلة والإشكالات والانفعالات.. التي يثيرها الأبناء مع آبائهم؛ نتيجة ما يعيشونه وما تلتقطه حوّاسهم وعقولهم، وما ينطبع به وجدانهم.. في البيئات التي يتحرّكون فيها، وهي تحتاج إلى منهجيّة تربويّة تتناسب مع أحوالهم ووضعياتهم، وفي الوقت نفسه لا تعرّض شخصيّاتهم للاستلاب وهويّتهم للذّوبان وذواتهم للميوعة ونفوسهم للحيرة والشّكّ والتّذبذب. أي يكون التّفاوض مبنيًّا على أسس من قواعد البناء الصّحيح والتّنشئة السّليمة: دينا واجتماعا وتربية وحضارة ومراعاة مقتضيات الأحوال والأسباب. كالثّقة المتبادلة والحوار والإقناع والمرافقة والمتابعة والمواكبة.. وغيرها

من هذه المشكلات أو التّحديّات، التي ينتجها الاحتكاك بالثّقافات غير الإسلاميّة أسئلةٌ يعرضها بعض الأبناء على أوليائهم في فرنسا مثلا، هي من نوع: لماذا نصلّي؟ لما نصوم؟ لماذا نتمسّك بالقيم؟ وغيرها.. فعلى الآباء أن يعرفوا كيف يجيبون وبماذا يجيبون، فالإجابات التي يتلقّاها الابن في مزاب غير التي يسمعها خارج مزاب وغير التي تُعطى له خارج الوطن.

القرارة يوم الإثنين: 25 جمادى الثّانية 1442هـ

08 فبراير 2021م