

الجامعة في مجتمع المعريّة: الفاعلون الجامعيون أمام رهانات الوجاهة العلميّة والاجتماعيّة.

فريد مرحوم¹

جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان

farid.marhoum@univ-tlemcen.dz

marhoum76@gmail.com

تاريخ الإرسال: 19/03/2023 ؛ تاريخ القبول: 19/05/2023

The university in the rawness society : actors facing the stakes of scientific and social prestige.

Abstract : Knowledge is a social bet, and in this sense, «the university is an institutional space in which knowledge negotiates with power». First, we are asking about the role of the university as a social institution. Secondly, it is about its status and influence on the identity of the university actors. It's regrettable that the Algerian university have become irreparable; that it has turned into a kind of «obese», «ill» body where professors have lost their academic and social prestige. The first axis relates to the situation in which the university negotiates with society, the second one, examines the situation in which the university negotiates with the authority over power. The question is: How does knowledge deal with society, and how does society deal with knowledge? In circumstances in which negotiation falters, and conflict over benefits rages, the university institution lives in the situation of an "orphan". Instead of its role of consecration of

truth, objectivity, and scientific understanding, the university move away to produce emptiness, illusion, inflation of subjectivity, and magical interpretations. □

Keywords: The university; Knowledge society; Rawness society; Social institutions; Scientific/social prestige

الملخص:

لا أحد ينكر أن المعرفة رهان اجتماعي، وبهذا المعنى تعتبر «الجامعة فضاء مؤسساتيا تتفاوض فيه المعرفة مع السلطة». إن بعض ما يؤسف عليه فيما يخص الجامعة والتدريس الجامعي هو أن يتوصل بعض الأساتذة بعد جهد البحث إلى الاقتناع بأنها أصبحت غير قابلة للإصلاح؛ وأن الجامعة تحولت إلى ما يشبه الجسد «البدني»، «المعتل» الذي يعاني من أمراض مزمنة مستعصية العلاج إلى درجة أصبح صعبا التعرف على ملامحها، حيث فقد «الأستاذ-المدرس-الباحث» كفاعل اجتماعي وجاهته العلمية مع وجاهته الاجتماعية. يتعلّق المحور الأول بالوضعية التي تتفاوض فيها الجامعة مع المجتمع: ماذا يختار الفاعلون الجامعيون كمعايير يلتزمون بها؟ ويتعلّق المحور الثاني بالوقوف على الوضعية التي تتفاوض فيها الجامعة مع السلطة، حول السلطة. يمكن أن نلخص العلاقة الجدلية بين الجامعة والمجتمع في التساؤل التالي: كيف تتعامل المعرفة مع المجتمع، وكيف يتعامل المجتمع مع المعرفة؟
الكلمات المفتاحية: الجامعة؛ مجتمع المعرفة؛ مجتمع المعرفية؛ المؤسسات الاجتماعية؛ الوجهة العلمية/ الاجتماعية

مقدمة:

تحتوي هذه الورقة البحثية على مجموعة من الأفكار التي من خلالها أحاول أن أؤمن مسارين مهنيين: البحث والتدريس الجامعيين؛ وكأنّ الباحث (الدائم) الذي كنت عليه منذ سنوات، يجري حوارا مع الأستاذ-المدرّس، الذي يقدم نوعا من الشهادة على ما عاشه كتجربة مهنية تفوق العشر سنوات في الجامعة. أعترف من البداية، أنّه من الصّعب أن تكون دارسا لميدان تمثّل فيه أنت ذاتا فاعلة، لكنني بذلت كل ما بوسعي كي أكون موضوعيا، متجنباً (كشاهد وكمحاور) التعبير عن أي موقف سياسي أو إيديولوجي، مستغلاً هذه الفرصة لممارسة الحياد الأكسيولوجي في تمرين التفكير حول الذات.

قبل الخوض في صلب الموضوع وجب عليّ أن أشير إلى بعض ما يؤسف عليه فيما يخصّ الجامعة والتدريس الجامعي في الجزائر: لقد توصّل بعض الأساتذة بعد جهد البحث حول الجامعة إلى الاقتناع بأنّها أصبحت غير قابلة للإصلاح؛ وأنّ «الأستاذ-المدرّس-الباحث» فقد كفّاعل اجتماعي وجاهته العلمية بعد أن فقدت وجهته الاجتماعية؛ وأنّ القيمة-عمل (la valeur-travail) فقدت معانيها وتأثيرها في الوسط الجامعي. يؤسف في الأخير أنّ الجامعة تحوّلت إلى ما يشبه الجسد «البدين»، «المعتلّ» الذي يعاني من أمراض مزمنة مستعصية العلاج إلى درجة أصبح صعبا التعرف على ملامحها (Guerid, L'université aujourd'hui, 1998, p. 15).

إنّ ما يهتمّنا في هذه الورقة البحثية هو وظيفة الجامعة ومكانتها كمؤسسة اجتماعية في علاقتها بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى. فالجامعة مكلفة بإنتاج ونشر المعرفة بشكل عام. ولكنّ هذه «المعرفة هي رهان اجتماعي لا ينكره أحد، وبهذا المعنى تعتبر الجامعة فضاء مؤسّساتيا تتفاوض فيه المعرفة مع السّلطة» (Ségal, 1996, p. 26). تدور تساؤلاتنا أولاً حول وظيفة الجامعة في المجتمع من خلال المعايير التي تحملها كمؤسسة اجتماعية. تدور ثانياً حول مكانتها وتأثيرها في هوية الفاعلين الاجتماعيين داخلها: هل يمثل عبور بوابة الجامعة بداية لتشكّل هوية جديدة أم أنّ الفرد يدخل ويخرج من الجامعة وهو نفس الفرد، مع فارق أنّ يحصل الطالب على شهادة أو «دبلوم»، ويتقاضى الأستاذ والمسيّر أجرة أو «شهريّة» من ميزانيتها.

يتعلّق المحور الأوّل إذن بالوضعية التي تتفاوض فيها الجامعة مع المجتمع: ماذا يختار الفاعلون الجامعيون: الالتزام بمعايير المجتمع أم بمعايير الجامعة؟ ويتعلّق المحور الثاني بالوقوف على الوضعية التي تتفاوض فيها الجامعة مع السّلطة، حول السّلطة. يمكن أن نلخص هذه العلاقة الجدلية بين الجامعة والمجتمع في التساؤل التالي: كيف تتعامل المعرفة مع المجتمع، وكيف يتعامل المجتمع مع المعرفة؟

1. في تحديد المصطلحات إجرائيا.

إنّ زيادة حرف «الياء» في كلمة المعرفة في عنوان هذه الورقة البحثية ليست خطأ مطبعيا ولا إملائيّا، ولكنّ المقصود منه هو «المعرفة»

بالدرجة العامة الجزائرية، حيث أننا نفترض أن المجتمع يحور المفاهيم النظرية من خلال ممارسات عملية. لقد واجهت صعوبة في تعريفه، ولكنه يقترب للإشارة إلى مفهوم استغلال الرأسمال الاجتماعي (شبكة العلاقات الاجتماعية)، من طرف الفاعلين الجامعيين في تسيير شؤون البحث والتدريس وتسيير المسار الدراسي والمهني، التي تعبر في مجملها عن الرأسمال الثقافي.

لقد أقر جمال غريد (رحمه الله) في هذا الصدد، «أن الجامعة كانت آخر المعامل التي احتلتها المجتمع الجزائري بثقافته الشائعة» (Guerid, L'université aujourd'hui, 1998, p. 22). إلى ماذا تحولت الجامعة منذ ذلك الحين؟ هل هي مرحلة «النكوص»، بعد نهاية مرحلة «التراجع الخصب» على حد تعبير الهواري عدي، أو «التقدم العقيم» على حد تعبير بلخضر مزوار؟

1.1. في تعريفات مجتمع المعرفة:

قبل الخوض في تعريفات المصطلحات المستعملة في ثانيا هذه الورقة لا بد من التنبيه إلى ملاحظة منهجية أشار إليها بيير بورديو عندما كتب يقول أن: «كل تعريف هو تثخيم (تحديد التثخوم) ووضع للحدود، ونحن ننتهي بأن ننسى كل ما استبعده التعريف ووضع خارج نطاقه بسبب التثخوم والحدود الملازمة لهذا التعريف. [بتعبير آخر]، إقصاء النزاعات المجرمة كلها، بسبب أنها ليست مطابقة للقواعد» (بورديو، عن الدولة دروس في الكوليج دو فرانس (1989-1992)، 2016، صفحة

(600). تُعرّف الظواهر بما «هي» وبما ليست «هي» (ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas).

بالنسبة لمجتمع المعرفة، فهو في البداية مصطلح بُني أو أُنتج في العالم الغربي منذ ما يقارب السّتين سنة، في ستّينيات القرن الماضي (Foessel, Ginras, & Ladrière, 2023). وقد تُقصي تخوم تعريفه هناك مجتمع المعرفة في الوطن العربي. لهذا فإننا نقدّم هذه التعريفات بغرض التفريق بين ما يعرف بـ«مجتمع المعرفة»؛ وما أسمىناه نحن مجتمع «المعرفة» الخاص بهذه الورقة.

يشير مجتمع المعرفة عند الغرب إلى «علاقة التفكير بالواقع الخارجي، المرفق بمفهوم الحقيقة كتناسب بين العقل والأشياء. وبعلاقة متعدية، تشير المعرفة إلى محتوى التفكير الذي يقابل الشيء المُفكر فيه، وهي ضدُّ الخطأ أو الوهم، تتميز بكونيتها وضرورتها، وهو ما يتطلب التفكير المتعمّق في منهج الوصول إليها. بهذا المعنى، تختلف المعرفة عن المعتقد المشترك، لأنّ كونيتها مستحقّة، وتختلف عن الرأي من حيث أنّها رأي مبني من خلال العقل على الحقيقة (الدلائل)» (Foessel, Ginras, & Ladrière, 2023). يشير هذا من جهة أخرى إلى «الأهمية المتنامية للعلم في هذه المجتمعات، والتي أدت إلى تحويل الصّيرورات السياسية، حيث يكتسب الخبراء من خلالها تأثيراً أكبر، في حين تفقد الإيديولوجيات السياسية وجاهتها. ولكن، ولأنّ العلم (المعرفة) أصبح ينتج بسرعة متزايدة، فإنّه بالمقابل أصبح يُدحض بنفس

السّـرعة: أي أن فترة صلاحية المعرفة المنتجة تتضاءل باستمرار. على الرّغم من ذلك فإنّ ما يجب أن يفهم من مصطلح «معرفة» مركزي في التّقاشات حول مجتمعات المعرفة. فالمعرفة ترتبط ارتباطاً ضيقاً بمطلب الحقيقة، ومطلب الموضوعية، والصدقية بعيداً عن التأويل الدّاتي، وهي لا تقتصر بالضرورة فقط على المعرفة العلمية.

المعرفة كما عرّفها فريدريك بارث (Fredrik Barth) هي «ما يستعمله شخص ما لفهم والفعل في العالم»، وهو يُضمّن الأُحاسيس والمعلومات والقدرات اللّغوية، وتتضمّن حسب رأيه دائماً ثلاثة مظاهر: (1) تنظم في البداية حزمة من الافتراضات والأفكار، (2) تبنى حولها مجموعة من التصورات وتنقل بشكل انتقائي، ثم (3) بعد تشكيلها بهذا الشكل (النّظري)، تنتشر ليتم إدماجها في ديناميكية العلاقات الاجتماعية. تتواجد هذه المظاهر معاً في تفاصيل الفعل اليومي، في كلّ ممارسة وفي كلّ التبادلات الاجتماعية. يجب الأخذ في الاعتبار أن «المعرفة مترسّخة في سياقات مجتمعية خاصة كتتائج للممارسات الاجتماعية» (Reinecke, 2012).

من هذا المنظور تنبثق للسؤال مسألة إنتاج وانتشار المعرفة: في أية ظروف يتم ذلك؟ كيف تتحول المعرفة؟ وماذا يحدث إن لم تتحول؟ هل يعني ذلك أنها تبقى جامدة دون تطور؟ بالمختصر، كيف تنتج وتنتشر المعرفة الجديدة في المجتمع؟

الإجابة على هذه التساؤلات تؤثر على كيفية تعامل المعرفة مع المجتمعات التي تنتج فيها وحوها.

2.1. محاولة في تعريف مجتمع المعرفة:

فيما يخص مجتمع «المعرفة» الذي نتكلم عنه في هذه الورقة، فهو ما لم يذكر في تعريف مجتمع المعرفة، أو الطرح-النقيض له: هو مجتمع الوهم، والذاتية والتأويل الذاتي، الذي يغلب فيه منطق الأشياء على منطق الأفكار، وحيث يتكسر الحس المشترك من خلال الرأي والمعتقد (الثقافي) على حساب التفكير العلمي؛ هو المجتمع (أو الجزء منه) الذي يجد مبررات (ذاتية) لكل الأخطاء والهفوات، مستعينا بالتفسيرات اللاهوتية وقوى ما فوق الطبيعة (السحر، الحظ، المكنون) (الله غالب، تقدّرت)، العين، التابعة، اللعنة... إلخ)، وحيث لا مجال لمساءلة أو محاسبة الذات الفاعلة التي تبحث عن الشيء (المصلحة) دون اعتبار للحقيقة.

هو المجتمع الذي يضع علاقات القرابة فوق الكثير من الاعتبارات، وحتى فوق القوانين والقواعد التنظيمية؛ حيث يتحتم على الفرد أن يرد الجميل لأفراد عائلته وقرابته أو جهته، يُذكره المجتمع دائما بأنه مدين للأسرة والعائلة. هو مجتمع الفاعلين المحتجين على الدوام والذين يريدون أن يقولوا كلمتهم في كل شيء، بل يعتبرونه حقا لا جدال فيه، وأحيانا تكون كلمتهم هي الأخيرة، كنوع من «الديكتاتورية» التي يمارسونها كجماعات ضغط، ينحني أمامها القرار السياسي والمؤسسي، ويؤخذ بها من أجل فض النزاعات أو توقيف الاحتجاجات.

هو الجزء من المجتمع الذي لا يعترف بالقواعد والقوانين إلا تلك التي تخدم مصلحته، إلى حد أن يحوّلها عمّا تهدف إليه، ولو كانت مصلحته ضيقة. هو مجموع الفاعلين الذين يحاولون دائما فرض معتقداتهم وآرائهم (بعقل القوة وليس بقوة العقل) على الأفراد وعلى المؤسسات الاجتماعية، مستعملين كل وسائل الضغط والتأثير والاستعطاف وحتى العنف اللفظي والجسدي.

في مجتمع «المعرفة» هذا يهيمن النظام الأسري رمزيا على مؤسسات الدولة وأجهزتها (Addi, 1999). هو المجتمع الذي فرض وجوده «عندما تحايل على التصورات ليبقى متمردا [حرّاً] على الإرادة السياسية، فهو يستطيع أن ينتقم (لنفسه) على طريقته، تماما كما فعل أثناء ما يسمى «أحداث أكتوبر 88» (El Aidi, 2010).

حتى نوسع دائرة التفكير حول مجتمع «المعرفة» هذا، يمكن تدعيم هذه التعريفات بالأطروحات المتصارعة حول طبيعة الرباط الاجتماعي في الجزائر. حيث أن هذا المجتمع يتظاهر بالتموقع والرسوخ في الحداثة، ولكنه في الحقيقة مشدود (أو مُقَيّد) إلى التقاليد، يفضل اتباع الأعراف على القانون (بل يعوّض القوانين بالأعراف). فالظاهر أن الأسرة النووية هي بصدد تعويض العائلة الموسعة؛ حيث تقضي الأسرة النووية على بعض الممارسات التقليدية، معوّضة إياها بممارسات حديثة، ولكن ما يحدث في الواقع، هو أن العائلة تعرضت فقط إلى «تشظّي مجالي» مكنها من انتشار وتأثير أوسع جغرافيا. لقد تحولت «العائلة» إلى

شبكة عائلية ممتدة أي مجموعة من الأسر النووية الموزعة في الفضاء الحضري، داخل وخارج المدينة (Mohamedi, Les Hawz de Tlemcen, Anthropologie d'une identité locale, 2011). مجتمع «المعريّة» هذا هو المجتمع الذي تعاني فيه الفردانية في الانبثاق، لأن المجتمع يَحْنُ إلى الماضي، إلى شكله التقليدي وإلى القيم الدينية في التصورات والخطاب (Mezouar, 2005)، مع الرغبة في الحداثة والديمقراطية في الممارسات، دون الوقوف عند ضرورة وضع الذات الفاعلة على محك سؤال المواطنة (من منظور علاقة الحقوق بالواجبات تجاه الآخرين)، مما يجعل الفردانية تتماهى مع الأنانية، من خلال إعادة إنتاج أنانية الآباء والأجداد في الأبناء (شنابر و باشوليه، 2016، صفحة 279).

هو المجتمع الذي وافق على خيارات الدولة فيما تعلق بـ«التحديث» و«الدمقرطة» و«الجزارة» ولكن بمفاهيم مختلفة وأحيانا متعارضة، بحيث فشل مشروع إنتاج المواطنة (Addi, 1999). هو المجتمع الذي أعاققت فيه الأسرة بقيمها وممارساتها مشروع التنمية الوطنية، مكرسة بذلك الرداءة والبيروقراطية والفساد، وعرقلت بذلك مسار تشكل «مجتمع المواطنة» مدعمة «عظم جمهورية البنعميست»، على حد تعبير جيرمين تيون (Mohamedi, Germaine Tillion, Famille, développement et troisième âge: approche comparative entre l'Algérie et le Japon, 2013).

هو المجتمع الذي يعرف الديمقراطية على أنها: «الحق في الحصول على جميع الحقوق دون قيد أو شرط»، ولا يعرف (أو يتغافل عن ذلك) أن: «الديمقراطية، لا تنسي الإنسان أسلافه فحسب، وإنما تحجب عنه أيضا أحفاده، وتفصله عن معاصريه، تحيله دائما إلى ذاته، وتهدد بعزله بالكامل في غياهب نفسه» (De Tocqueville, 1995, pp. 143-145). يضع مجتمع «المعرفة» المعايير المثالية على محك المعايير العملية (Médard, 2006)، لتتنصر المعايير العملية في الغالب مفلتة من الاحتكام إلى المعايير المثالية والنظام الأخلاقي (l'ordre moral).

يتميز مجتمع «المعرفة» هذا بممارسة الرشوة والمحابة والفساد عموما، كائنا يعبر عن رغبة في الاستحواذ على الدولة ونفيتها، في نفس الوقت، كمؤسسة اجتماعية قائمة: وكأن الفاعلين الاجتماعيين يريدون أن يتجاوزوا الدولة كمؤسسات وأجهزة، يتجاوزونها كنسق (système) وحتى كنظام قانوني (ordre juridique) يعدل ويوازن العلاقات والروابط الاجتماعية. يريدون إعادة تأسيس الدولة كجهاز (أداة) لتتلاءم مع ممارساتهم بالتفاوض والمساومة أحيانا حول استقرار المجتمع (السلم الاجتماعي).

تهدف محاولتنا لحصر تخوم مجتمع «المعرفة» أولا إلى التأمل في كيفية تلقي الفاعلين الجامعيين أنفسهم لمعايير الجامعة، ومن ثم كيف يتعامل المجتمع مع المعرفة.

2. الجامعة والمجتمع: مجتمع المعرفة في مواجهة مجتمع المعرفة!

يمكن للمتابع لتاريخ الجامعة في الجزائر أن يرى أن الجامعة كمؤسسة اجتماعية كانت دائما رهانا اجتماعيا ما بين الدولة والمجتمع، حول من يملكها ويسيرها ويستغل المزايا الناتجة عن وجودها. قد لا يمكن في هكذا ظرف الحديث عن المعرفة كرهان اجتماعي حقيقي، بحيث أنها وضعت في خلفية الصراع حول الجامعة كرهان بين الدولة والمجتمع. من أجل هذا نسوق (بتصرف بسيط) ما أجمع عليه بعض من الأساتذة، على هامش ملتقى دولي نظمه مركز المدار المعرفي سنة 2017 بتونس، حيث كان موضوع النقاش حول: تغليب الكم على الكيف في الإنتاج العلمي، واللجوء إلى ممارسات الرشوة والمحسوبية والمحابة من أجل النشر: «الجميع يعرف أن هذه الممارسات غير قانونية، وفي نفس الوقت الجميع يمارس ذلك، باستثناء القلة القليلة... إن إتباع القانون لن يوصلك إلى حيث تريد، إذ الطريق شاق وطويل (البيروقراطية). المنطق (!؟) يقول: «اسلك الطريق المختصر»، إضافة إلى أن الجميع يفعل ذلك، والجميع يذهب في هذا الاتجاه، لن ينفعك أن تذهب وحدك، تسبح ضد التيار أو تغرد خارج السرب... الترقية مسألة إدارية، تخلص منها، ثم فكر في البحث العلمي».

يبدو لنا أن هذا الاجماع الذي يقفز على النظام الأخلاقي أو يغض الطرف عنه، يدحض مسعى التحليلات التي تنفخ في مسؤولية الدولة كجهاز، على تقهقر وتدني المستوى في الجامعة الجزائرية. بالطبع

لا يمكن نفي ذلك قطعا، فمنطق التسيير الإداري يتفوق غالبا على منطق التسيير البيداغوجي والعلمي للجامعة. ولكن المقصود هنا هو أنه لا يجب تضخيم حجم مسؤولية الدولة وأجهزتها في حال ومآل الجامعة، إلى درجة يصبح فيها المجتمع ضحية القرار السياسي، وترسم الثنائية الصحيحة-الخاطئة [الدولة ضد المجتمع / المجتمع ضد الدولة].

قد نجد في سياسات الدولة اتجاهها إلى تكميم كل شيء بما في ذلك الفاعلين الاجتماعيين (هوس الرقمنة)، فأسلوب التنقيط وسلم التنقيط (الباريم) ينقطن الأستاذ-الباحث على أبحاثه ونشاطاته العلمية؛ لكن يوجد خلل ما في محاولة تكميم ما لا يقبل التكميم (التدريس مثلا)، ومقارنة ما لا يحتمل المقارنة (العلوم الدقيقة مع العلوم الاجتماعية والإنسانية مثلا). النتيجة التي قد لا يراها الجميع (بما فيها المسؤولون) هي إرغام النظام على الدوران ككتلة متجانسة، وهو ما يعني تعطيل النظام برمته. فتسبب البحث على التدريس يعني في الواقع تغليب الكمي على الكيفي... في الواقع، لا ينظر المسيرين والفاعلون المعنيون (الأساتذة) إلى هذا الموضوع من نفس الزاوية، ولا يتكلمون نفس اللغة بشأنه.

لكن (وهي تفيد الاستدراك) يبقى للمجتمع من خلال الفاعلين الاجتماعيين دور مهم فيما سبق ذكره. فجمال غريد يرى أنه «في الواقع يتدخل المجتمع بشكل مستتر، ليس كفاعل ظاهر ولكنه يتسلل متخفيا من أجل تحوير أفعال الدولة في صالحه. فبعد أن كان يلعب دور المتفرج،

انتقل إلى اختراق أسوار الجامعة ليحتلها تدريجيا، من خلال إعادة تملكها على غرار ما فعل مع المؤسسة الصناعية، والمستشفى، والشارع، ومرافق الترفيه» (Guerid, L'université aujourd'hui, 1998, p. 31). النتيجة التي يمكن الوقوف عليها في وضعيات مختلفة هي أن واقع الجامعة أصبح يشبه «الفيلم المبدلج»، حيث تكون الصورة متقدمة على الترجمة، أو تكون الترجمة غير متطابقة مع ما قيل باللغة الأصلية (كلام بذيء). حيث يتكفل المسؤولون بالترجمة لك، ولكي تفهم، عليك أن تقرأ ما ترجم لك.

تذهب تحليلات أخرى إلى القول أن هيمنة المجتمع على الجامعة بدأت من ديمقراطية التعليم، ومجانيته أو إجباريته، وهي في الحقيقة أوجه لعملة واحدة. هذه العملة التي استغلت «الخطاب الشعبي» للمرحلة الاشتراكية، لتصنع لنفسها «حق التعليم» على المقاس؛ حيث يرى كمال شعشوعة أن «التعريب والمحابة والزبونية التي هجرت الكثير من المفكرين والمثقفين ذوي الكفاءات الأكاديمية إلى خارج البلد، أسهمت في تخفيض الشباب على الانتفاضة داخل البلد في أكتوبر 1988» (Chachoua, 2010).

بالفعل، تمكنت شرائح عريضة من المجتمع، تحت ظرف سياسة جمهرة الجامعة، من حيابة الجامعة عدديا، وبالنتيجة تمكنت منها ثقافيا كذلك، من خلال سيطرة نماذج ثقافية متجانسة حسب جهات الوطن، وحسب الشرائح الاجتماعية التي تُقبل على هذا التخصص أو ذاك.

وهذا ما عبّر عنه جمال غريد بـ«انفجار الجامعة إلى عدة جامعات جهوية، لا يوجد بينها أي حراك طلابي، تتمايز من خلال اللهجة المهيمنة في الاستعمال، وأشكال اللباس، والعلاقات الجندرية بين الجنسين، والموقف من المعرفة» (Guerid, L'université aujourd'hui, 1998, p. 32).

3. الأستاذ الجامعي بين الجامعة والمجتمع.

تتواجد الجامعة إذن كمؤسسة اجتماعية في مواجهة تحديات قوية تفرض علينا الوقوف على حجم التغير الحاصل في مكانة الجامعة بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى لإعادة تعريف وظيفتها وعلاقتها بالحيط الاجتماعي الذي توجد ضمنه. يطرح هذا فكرة تحرير المؤسسات الاجتماعية والجامعة بالخصوص من هيمنة الأحاديث السياسية، الإيديولوجية، الثقافية، واللغوية (عنصر، 1998)؛ ولأن الجامعة تكتسب مكانتها ووظيفتها من مكانة وأدوار الأساتذة الجامعيين بشكل كبير، يمكن أن نضيف على ذلك تحريرها من الفرديات والفردانيات. في هذا السياق، يقول علي حرب: «إنّ دور المثقف هو التعاطي مع الواقع وليس المصادقة عليه» (حرب، 1995). إذا قبلنا أن الأستاذ الجامعي هو صورة ما عن المثقف، فإنه يمكن أن نفترض أنه «إذا صادق الأستاذ على الواقع، فإنه لن يستطيع التعاطي معه، ناهيك عن تغييره». وإذا قبلنا هذا، فإن الجامعة تصبح «ضلعاً أعوجاً، إذا أردت إصلاحه كسرته، وإن تركته بقي أعوجاً، فارض به على عوجه»، وهو ما ينتج عنه ثلاثة

مواقف متباينة يعبر عنها بالمقولة الشهيرة لدى بعض الجزائريين: «مع النظام، إما أن توافق (فعليا)، أو تنافق (اجتماعيا)، أو تفارق (رمزيا)»، ليضيف البعض مقولة أخرى: «حين تتصنع الدولة مكافأة الأستاذ، فإنه سوف يتصنع تأدية وظيفته».

الطريقة التي تشتغل بها المنظومة الجامعية بالنظر إلى ما سبق الإشارة إليه أعلاه، تجعل من التدريس الجامعي «مهنة صعبة» أو «مهمة مستحيلة» أحيانا، عكس ما يمكن أن تبدو عليه بالنسبة للحس المشترك أو لمن هم خارج أسوار الجامعة. إن غياب أو رداءة التكوين الفعلي على التدريس يزيد الأمر تعقيدا، فقد يُعرف الأستاذ الجامعي نفسه من خلال انتمائه إلى تخصص معين (عالم اجتماع، عالم نفس، ديمغرافي، فيزيائي، أو عالم رياضيات) قبل أن يتعرف كأستاذ-مدرس (enseignant).

ولكن، ماذا يعني تدريس علم الاجتماع مثلا؟ ألسنا ندرس في الغالب تاريخ الأفكار (النظريات) السوسيولوجية؟ ماذا يعني تواجد الأستاذ داخل أسوار الجامعة؟ هل هناك فرق بين العياب وتصنع الحضور (absentéisme vs présentéisme)؟ أين يكمن الخلل: في عنف المؤسسة الاجتماعية أم في استراتيجيات الفاعلين؟ يبدو لنا أن الخلل مزدوج، وأن ذلك مكن من القفز على بعض الأسئلة الجوهرية: هل أصبح مدرسين من كثرة التدريس؟ هل التدريس هو ما يفعله المدرسون؟ هل هناك فرق بين إلقاء الدرس، وتنشيط الدرس، والإشراف على الدرس؟ هل ينتهي تعريف التدريس عند جمع وتنسيق

مجموعة من الافكار حول موضوع معين (مقياس أو مادة) وتبليغه للطلاب؟ يبدو لنا كذلك أن القفز على هذا النوع من الاسئلة هو رفض للتفكير حول الذات. إلا أن التفكير حول الذات، وعدم التفكير حول الذات هما في نهاية المطاف تعبير عن حالة من التمايز والاختلاف تجعل الجميع يعيش حالة من التيهان.

4. الأساتذة كهيئة تدريس: فئة مفككة أو منفجرة من الداخل.

ارتباط وظيفة الجامعة بدور الأساتذة الجامعيين هو في الواقع سيف ذو حدين. فالأستاذ الجامعي «مُرْكَبٌ مُعَقَّدٌ»، لأنه نتاج تفاعل عناصر عديدة: التنشئة الاجتماعية، التكوين الجامعي، الظروف السياسية والاقتصادية، وحركات المجتمع على المستوى الثقافي والإيديولوجي، والتي تتداخل معاً لُتنتج وضعيات صراعية أو فئات متعارضة يرفض ويقصي بعضها البعض الآخر.

نشر محمد مدحت مصطفى في سنة 2016، مقالا على صفحة مدونته الشخصية «المصري-أفندي»، تحت عنوان: «تفكيك أستاذ الجامعة، المقال الذي لم ينشر»، وهو يقول فيه ما يلي: «إذا ما قمنا بتفكيك هذا المركب الجديد، وأعدنا جمعه بطريقة حسابية لأصبحنا أمام ناتج مُختلف وكائن مُختلف تماماً عن «أستاذ الجامعة». هذا هو ما حدث تماماً مع أساتذة الجامعات في مصر حيث تم تفكيكهم وأعيد تجميعهم حسابياً. عملية التفكيك وإعادة التجميع تلك لم تتم ذاتياً، وإنما

تمت بفعل فاعل، وهذا الفاعل هنا هو السياسات التي تعاملت بها الحكومات المتعاقبة مع مشاكل أساتذة الجامعات».

يتحدث الكاتب، وهو أستاذ الاقتصاد الزراعي في جامعة المنوفية بمصر، في هذا المقال الذي رفضت نشره جريدة الأهرام في سنة 2001، عن تفكيك أستاذ الجامعة في مصر بنوع من الماراة، ويستعرض كيف تم تفكيك مجتمع الأساتذة من طرف الحكومة(ات) التي طبقت «سياسة التفكيك» و«الحساب بالقطعة»، على حد تعبيره، من خلال وضع نظام أجر يجمع بين أجر قاعدي زهيد، وعلاوات تدخل في حساب الأجر الخام، ثم وضعت نظام تحفيزات مادية إضافية عن أعمال إضافية يقوم بها الأستاذ (يطالب بالقيام بها) نظير زيادة في الأجر، وهو ما أشعل حسبه فتيل التنافس أو بالأحرى الصراع بين الأساتذة حول هذه المزايا المادية*.

لعلنا نجد في الجامعة الجزائرية نظام أجور مشابه، جاء في سنة 2008 مع القانون الأساسي للأستاذ-الباحث (المرسوم التنفيذي 08-131)، حيث يحتوي الأجر الشهري على أجر قاعدي مقسم حسب الدرجات (أستاذ مساعد ب/أ، أستاذ محاضر ب/أ، أستاذ التعليم العالي)، وتعويضات تحسب بنسب مئوية بالنسبة للأجر القاعدي المقابل للدرجة. ثم نجد علاوات أخرى: كالمرافقة البيداغوجية وساعات التدريس الإضافية، أو علاوة المنصب العالي في الإدارة.

وضعت الوصاية كذلك منح التربصات قصيرة المدى، ومنح تحسين المستوى في الخارج، والإقامات العلمية، حيث يتوجب على الأساتذة في الكلية التنافس على ميزانية هزيلة في الغالب، على أساس شبكة تنقيط (باريم) تحتوي على عدة خانات: المقالات المنشورة والمداخلات، وعضوية لجان تحرير المجلات العلمية، وعضوية اللجان العلمية للملتقيات والأيام الدراسية... إلخ. ولأن الجميع يريد الاستفادة من عطلة (علمية) خارج الوطن يتنافس المتنافسون، وفي هذه المنافسة قد يلجأ البعض إلى الطرق الملتوية، لتجاوز المعايير الموضوعية في شبكة التنقيط، فيقع الأساتذة في فخ دوائر مجتمع «المعرفة».

قد يحدث -للأسف- أن يخضع الحصول على شهادات المشاركة والعضوية في اللجان المختلفة إلى نظام «المعرفة»، وإلى حجم شبكة العلاقات الاجتماعية للأستاذ في الحقل الجامعي (الرأسمال الاجتماعي): يمكن للأستاذ أن يتحصل على شهادة مشاركة في ملتقى دون أن يشارك فيه!!، كما يمكن أن يكون عضواً في الكثير من اللجان العلمية للملتقيات والمجلات دون أن يعلم بذلك، ودون أن يقدم شيئاً لتلك الملتقيات والمجلات!!، ويكفي أحياناً اتصال هاتفياً بأحد الأصدقاء (القدامي) أو أحد «الأساتذة المرغوبين»، كما قد يكون ذلك مبنياً على مبدأ مقايضة الخدمات أو الهبات: (ابعثلي -نبعثلك؛ ديرني -نديرك!!).

بغض النظر عن الأهداف الرسمية أو المعيارية لهذه المنح، إلا أنها تتحول أحياناً في واقع الأمر، أو يتم تحويلها بفعل الممارسات والحس

العملي للفاعلين الاجتماعيين إلى مجرد «رشوة مُقنّعة» (ومُقنّعة في نفس الوقت) من الوصاية للأساتذة الجامعيين مقابل غضّ النظر عن المسائل الجوهرية (المصرية لمستقبل الجامعة أحيانا) التي تهم الجامعة كمؤسسة اجتماعية يقع على عاتقها إنتاج، تطوير ونشر المعرفة.

بمرور الوقت، انتشرت ممارسات وأعراف دوائر «المعريفة» التي تغض الطرف عن التجاوزات (الأخلاقية) المترتبة عن عدم احترام القواعد المنظمة للاستفادة، والمفترض أنها تخضع إلى مبدأ الترتيب والأحقية؛ حيث أوجد الفاعلون طرقا للالتفاف حول إكراهات التنظيم باستثمار شبكات العلاقات الاجتماعية في حل المشاكل بتجنيد الرأس مال الاجتماعي، حيث توجه للمخالفين إنذارات شفوية ويتستر البعض على البعض الآخر، مقابل السكوت أو تأدية خدمة ما في المستقبل (الهبة ورد الهبة، أو عملية مقايضة). لقد أفرغت هذه العمليات التكوينية من معناها وحوّرت أهدافها، بل تحولت هذه التربصات بفعل تقليص مدتها إلى أسبوع واحد في كثير من الجامعات إلى أشبه ما يكون بـ«أسبوع التسوق خارج الوطن»، مع العودة ببعض اليوروهات والتذكارات والهدايا لأفراد الأسرة.



لا يمكن أن نعمم التحليل السابق على جميع الحالات، وقد يرفضه القراء من الأساتذة، ولكننا لا نستطيع هنا أن ننكر أن هذه «التربصات قصيرة المدى» بشكلها الحالي تسببت في إحلال الصراع والنزاع (وأحيانا العداوة) الطويل المدى بين أساتذة القسم، وأساتذة الكلية، ثم أساتذة

الجامعة، ثم أساتذة الجامعات عموماً. لا نستطيع أن ننكر كذلك أن صراع هيئات التدريس فيما بينها لا يخدم الجامعة في شيء، بل أكثر من ذلك، لا يخدم الأساتذة الجامعيين كسلك وكجماعة، أو كفئة سوسيولوجية، بل يضر بمكانتهم ووجهاتهم العلمية في الجامعة ومكانتهم ووجهاتهم الاجتماعية في المجتمع، حيث يبدأ الازدراء فيما بين الأساتذة الجامعيين أنفسهم، ثم ينتشر بين الإداريين المكلفين بتسيير هذا الملف، لينتقل من «فم إلى أذن» إلى كافة أفراد المجتمع، خارج أسوار الجامعة ليصبح حديث العام والخاص**.

5. الجامعة والمؤسسات الاجتماعية: التفاوض من موقع ضعيف.

تخضع الجامعة إذن إلى صيرورة تفاوض مع المجتمع ومؤسساته الاجتماعية حول المعايير الخاصة بالعمل الجامعي، إلا أن ميزان القوة ليس في صالح الجامعة دائماً، ذلك أن تثمين منتوجها لا يحظى بالاعتراف الاجتماعي إلا من خلال إبراز فعاليته وقدرته على تحقيق المنفعة العملية ومنها على الخصوص السيطرة المثلى على المشكلات المجتمعية (عنصر، 1998، صفحة 12).

1.5. المجتمع ونخبة الجامعة: خطاب مثالي وممارسات عملية!

قد يقر المجتمع بتميع مفهوم النخبة الجامعية والنخب المثقفة عموماً أمام النخب السياسية والاقتصادية، بل يرون أنها نخب سلبية فشلت في فهم المجتمع لأنها منقطعة عنه، وتحاول من خلال إبراز نخبويتها أن تعمل

على تنضيد المجتمع وتقسيمه إلى مجتمع عالم ومجتمع عامي (جاهل؟). في غضون ذلك، يتكفل الخطاب المهيمن بترتيب أنواع الرأسمال حيث يحل الرأسمال الثقافي في المرتبة الأخيرة.

لا تقف المؤسسات الأخرى إلى جانب الجامعة، بل بالعكس تتسبب لها في المشاكل وتضعف موقفها أمام المؤسسة السياسية، حيث تزدري الأستاذ والمثقف عموماً، عندما يرفض الانصياع إلى مطالب المجتمع، وعندما يرفض أن ينزل سقف الصرامة والشفافية، وحتى عندما يلتزم بأخلاقيات المهنة الجامعية. يمكن أن نلاحظ هذا في كيفية تدخل التنظيمات الطلابية مثلاً بإيعاز من الأولياء أو المعارف من خارج الجامعة، كي يستعطفوا أو يضغطوا على الأستاذ من أجل تغيير نقطة في محضر المداولات من أجل طالب معين، حجتهم أن: «ذلك أمر هين، وأن الأساتذة متورطون في فساد أكبر من ذلك (في قضايا التحرش الجنسي، الأستاذ الفلاني ضبط سكرانا، والآخر شوهد في مكان مشبوه...)»***.

2.5. الأسرة والمدرسة: أخطاء التنشئة الاجتماعية الأولية!

تشارك الجامعة كمؤسسة اجتماعية في تنشئة الفاعلين الاجتماعيين في مرحلة وسط بعد أن يكونوا قد مروا بتنشئة أولية في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والاتصال. يفرض عليها ذلك أن تتعامل مع تنشئة أولية بمواصلة البناء على ما تم سابقاً، وأحياناً يتطلب الأمر هدم بعض القيم وإعادة بنائها حيث تتوافق السلوكات والتفاعلات مع معاييرها الخاصة بها. ولأن الأشياء الصغيرة تعدنا للأشياء الكبيرة (Foucault,

(142, p. 1975)، فإن ممارسات مجتمع «المعريّة» للتنشئة الاجتماعية قد تنتج قيم المحابة والزبونية والرشوة من البداية في الأسرة. فالآباء والأمهات يلقنون أبناءهم أصول التكتّم وعدم قول كل الحقيقة، ومراعاة احترام الأخوة (القراءة) وتراتبات السن والجنس منذ نعومة أظافرهم. يكلفونهم أحيانا بأعمال إضافية ليست من اختصاصهم ويدفعون لهم مقابل ذلك نقودا أو حلويات أو مقابلا ماديًا، في حين أن الأجدر هو طلب ذلك من الطفل بلباقة ولطف مقابل الشكر فقط، أو قطعًا عدم تكليف الأطفال بمهام الكبار. بالخلاصة من البداية يعلمونهم أن: «الباطل، يَبْطُل» أي أن لا شيء مجاني بدون مقابل مادي أو مالي. في أحيان أخرى قد يختلف الآباء والأمهات حول العقاب والثواب عندما يرتكب الطفل خطأ أو يخالف قاعدة سلوك ما، باختلاق الأعذار والمبررات غير المناسبة (الوهمية) (مثل صغير، ما يعرفش، ما يعاودش، ماشي اليوم): تتدخل الأم لحماية الأبناء من عقاب أبيهم، كما يتدخل الأب لحمايتهم من عقاب أمهم، وفي أحيان أخرى تتدخل الجدة أو الجد وحتى الجيران. يتكرر مشهد الافلات من العقاب أو تخفيفه وتأجيله بسبب تدخل الأقارب في يوميات الطفل حتى يستنتج أن العقاب يبطل عندما يتدخل الأقارب، ليتشكل في ذهنه ما سوف نسميه متلازمة «الأب الحامي أو المحامي» (le syndrome du père protecteur).

في اعتقادي، لا وجود لتقسيم يفرق بين «أسرة تربّي» و«أسرة لا تربّي»، كما هو شائع في الحس المشترك: الأسرة تربّي دائما على شيء

ما. من جهة أخرى، ليس هناك تنشئة سليمة وتنشئة غير سليمة، هناك تنشئة وفقط، والاختلاف بين الأسر والمجتمعات إنما يتأتى من المناهج والقيم والمعايير أو المحتوى الذي تتضمنه التنشئة الاجتماعية. فالأسرة تربي الأطفال بشكل آلي على تكريس السلطة الأبوية والهيمنة الذكورية، و«القفازة» مثلاً؛ وهي تعلمهم كذلك «الكذب» تحت مسمى حفظ السر؛ وتعلمهم الأنانية (دون قصد؟)، والتفوق على الذات، ثم على الأسرة، ثم على القرابة: الأقرب فالأقرب. قد لا يتوانى الكثير من الأولياء عن استعراض مشاكلهم ومشاكل المجتمع، ومشاكل البلد أمام الأبناء ليلقنهم أصول التعامل مع تلك المشاكل. عندما تتورط الأسرة في الفساد أيا كان، لن تكون قادرة على الشكوى منه أو محاكمته أو رفضه. فالكمل يفتح قوساً للتورط في الفساد («المعرفة») عندما يتعلق الأمر بالأبناء والقرابة: ومجتمع متورط في الفساد، لا يمكنه أن يحاكم أو يثور ضد فساده، بل يكرسه ويبرره ويعيد إنتاجه كلما تطلبت المواقف ذلك حتى يتحول إلى نظام قائم بذاته (Hachemaoui, 2012, p. 164).

من جهة أخرى، لن يجدي المدرسة أن تنوع مناهج التدريس وتزيد في عدد الوحدات التعليمية أو تغير في كل مرة الكفاءات المستهدفة، إذا كانت دائماً تدخل في تعارض من حيث المبادئ والقيم الملقنة مع الأسرة والمؤسسة الدينية. فقد تكرس المدرسة الرداءة بشكل غير مباشر (الجهل المؤسس والجهل المقدس على حد تعبير محمد أركون في إحدى المقابلات التلفزيونية). هناك ضعف في المستوى اللغوي (في اللغة العربية، في حين

ينقسم المجتمع إلى مناصر للغة الفرنسية ومناصر للغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية)، وهناك ضعف في كفاءات التعبير الكتابي، والشفهي، ناهيك عن الضعف في اللغات الأجنبية، في التفكير الرياضي والمنطقي، ضعف في القدرة على التحليل والنقد، وتركيب الأفكار، والاستنتاج، وتقديم الحجج والبراهين... إلخ، وهي كفاءات من المفروض تطويرها في المدرسة، لكن ذلك لم ولا يحصل لا بالمقاربة بالأهداف ولا بالمقاربة بالكفاءات. لأن المدرسة عندما تتحالف مع الإيديولوجية (السياسية) تحدد للتلاميذ فيم يفكرون (الموضوع)، ولا تعلمهم كيف يفكرون (المنهج).

3.5. متاهة برقرطة الخطاب الديني:

وقع الخطاب الديني في الجزائر في متاهة قول الشيء وضده. فبعد أن جندت المؤسسة الدينية في ظرف ما (التسعينيات)، للدعوة إلى الثورة على النظام، موهمة «جماعة المؤمنين» بأن خلاصهم يكمن في محاربة الحاكم، ها نحن اليوم لا نسمع سوى الدعوة إلى ضرورة طاعة الحاكم وعدم الخروج عن أمره، لأنه من «أولي الأمر منكم»؛ حيث يلتزم المسجد كمؤسسة اجتماعية في خطابه كثيرا أو قليلا بتوجيهات المديريات الولائية للشؤون الدينية. هناك انتقاء لما يجب الخوض فيه وما لا يجب الخوض فيه، في مسار لإخضاع المجال الديني للمتطلبات البيروقراطية في شكل «المرجعية الدينية الوطنية» (المستاري، نوار، و مجاهدي، 2022، صفحة 40). قد يذهب الخطاب المسجدي بعيدا في اتجاه تمجيد قيم قد

لا تخدم تقدم مجتمع اليوم، من خلال الدعوة إلى ضرورة إرجاعه إلى الأصول (إلى الماضي)، وأحيانا يحاول إبقاءه جامدا يراوح مكانه بين الماضي والحاضر، يدعوه إلى الصبر، والإنفاق والتصدق في سبل الخير، وحفظ الصلاة تحضيرا ليوم الذهاب. يطلب منه أن يعيش من الدنيا ما يحضره للآخرة.

يمكن أن نجد في دراسة السوسيولوجي المصري أحمد زايد ما يدعم ما ورد أعلاه، لتقارب به الوضعية الجزائرية. فمن خلال قراءة نقدية قدمها أحمد موسى بدوي**** لهذه الدراسة، نجد أن أحمد زايد قسم الخطب المسجدية المدروسة حسب مضامينها (موضوعاتها)، إلى صنفين: (1) خطب ذات توجه أخروي (77%)، و (2) خطب ذات توجه دنيوي (23%). يركز الصنف الأول على العلاقة مع الله والدار الآخرة بما يتطلبه الاستعداد لليوم الآخر، والاحتضار وعذاب القبر، وعلامات الساعة والبعث والحشر، يركز على العبادات بأنواعها، ويفصل في الأحكام والفتاوى والتحذيرات، يسوق فضائل الإسلام وصفات المسلمين، يُرغّب في القرآن وفضله وإعجازه، يُمجد النبي ﷺ وصفاته، ويستدل بالأحداث التاريخية الدينية البارزة. أما الصنف الثاني، فيتفرع إلى موضوعات سياسية، واجتماعية عامة: كالحقوق (دون الواجبات!!)، والعلاقة مع الذات ومع الآخرين، ونقد السلوك والممارسات الشخصية، وقضايا علمية عامة، ورؤية المستقبل.

يسجل أحمد موسى بدوي أن هناك «نوعا من مجافاة المتلقي، والاستعلاء بالمعرفة على الجمهور المستهلك لها. كما تشير الدلالات المستخلصة إلى ثنائيات تفرضها هذه الخطب المطبوعة بصورة خفية، حيث أن فيها تحايلا والتفافا، بحيث تعمل على استبعاد الأفكار الجديدة، وتركز على الانشغال الدائم بالآخر (ديار الكفر والجاهلية)، مع التأسيس لمعرفة مشوهة مبتورة أو انتقائية بشكل تدفع به العلاقات بين الذات والآخر نحو التوتر الدائم. من جهة أخرى، يكرس الخطاب المسجدي في مصر الثنائيات المؤسسة للخوف، حيث يزخر الخطاب بعبارات الزجر والتحريم والعذاب بكافة صوره» (بدوي، 2017).

ثم يلاحظ أن: «صوت الإمام الذي يتجلى في الخطب المنبرية المكتوبة يحول النفس المسلمة (المطمئنة) إلى نفس خائفة قلقة باستمرار، غير قادرة على التسامح والحب، وغير قادرة على الاستمتاع بالحياة لأنها منشغلة بالآخرة، وهي يائسة من التقدم والتنمية، لأنها باختصار تخشى فتح ملف المستقبل حتى لا تخرج منه عذابات القبر، وعلامات الساعة، وأحوال القيامة... ثم يأتي بهذه الجملة الرائعة: «وكان الإمام يسرق الزمن الحقيقي الذي يعيشه الجمهور ليعطيهم زمنا آخر، يبدأ من الماضي ويقفز على الحاضر وحتى المستقبل، ليقف على آخر نقطة في الزمن الفردي، لحظة موت الإنسان، أو آخر نقطة من زمن البشرية لحظة القيامة» (بدوي، 2017).

تندرج الانتقائية في اختيار مواضيع الخطب المنبرية ودروس الجمعة في نظرة انتقائية للماضي الديني وممارسة الدين كما مارسه الأجداد (المستاري، نوار، و مجاهدي، 2022، صفحة 43) مع ربطه بالماضي التاريخي للمجتمع الجزائري (الثورة التحريرية هي جهاد في سبيل الله، حب الوطن من الإيمان)، ولا يتوانى بعض الأئمة من حضرنا دروسهم وخطبهم في زخرفة الخطاب السياسي الرسمي حول القضايا الراهنة بزخرفة دينية تجمع بين ما لا يحتمل الجمع. يتبع تأطير الحياة الدينية منحى البيروقراطية الدينية في تسير كل المؤسسات المشرفة على التنشئة الدينية من المدرسة القرآنية والزوايا والمساجد ومعاهد تكوين الأئمة والجامعات الإسلامية وكلليات الشريعة (المستاري، نوار، و مجاهدي، 2022، صفحة 51).

4.5. المؤسسة الإعلامية: آلة دمار شامل!

عن المؤسسة الإعلامية كلام كثير، وقد لا تسع هذه الورقة لقول كل الملاحظات، ولكن ما هو جدير بالنقاش حولها هو وضعيتها بالنسبة للأنظمة السياسية والمجتمع بصفة عامة، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بصفة خاصة. ففيما يسمى اليوم «مجتمعات المعرفة»، يهيمن أولئك الذين يملكون ويتحكمون في المعلومات بمفهومها الواسع على أولئك الذين لا يملكون المعلومة، بل يطلبونها لأنهم في حاجة إليها. ولكن، يمكن أن نرى في مجتمع المعرفة هذا، والذي يقدم على أنه أرقى أنماط المجتمعات البشرية، أنه في الحقيقة «مجتمع مبرمج»، أو على الأقل قابل للبرمجة،

مجتمع يتحكم فيه، عن بعد، من يسيطرون على المعرفة. يخضع هذا المجتمع لتأثيرات وسائل الإعلام والوسائط الإعلامية، وأبعد من ذلك فهو خاضع للإيديولوجيا (السياسية) المهيمنة على هذه الوسائط.

لنتأمل في مفارقة القنوات الجزائرية الخاصة التي تطبق عليها قوانين إعلام دول أجنبية التي توجد بها محطات بثها الرئيسية، كالأردن، وبريطانيا مثلا. قد نقف على حقيقة أن ما يسمى بفتح المجال الإعلامي في الجزائر هو في الحقيقة غلق لذات المجال، حين نجد الخطوط الافتتاحية للكثير من الجرائد والقنوات الخاصة متشابهة إلى حد كبير، تتكلم نفس اللغة وتنقل نفس الأخبار، وتناقش نفس المواضيع، أحيانا بنفس المحللين (fast thinkers)، وبنفس الطريقة «الحجب من خلال العرض»!! (بورديو، التلفزيون وآليات التلاعب بالعقول، 2004).

قد يهمل التلفزيون (عمدا؟) بعض المشاكل والآفات الاجتماعية، في ظرف ما، ثم يتحين الفرصة بعد أن ينشغل بها معظم أفراد المجتمع على شبكات التواصل الاجتماعي (الإعلام البديل)، لينكب عليها بالعرض وإخضاعها للنقاش العام والتحليل العلمي بشكل مبالغ فيه محولا إياها إلى قضايا رأي عام. اختيار التوقيت مهم جدا في إلقاء وشغل المجتمع عن النظر والتفكير والتواصل حول مواضيع أخرى هي أكثر أهمية بالنسبة له؛ من خلال تعويضها بمواضيع اجتماعية دراما-كوميديا في نفس الوقت أحيانا (tragi-comique)، تلامس المشاعر والعواطف

والأحاسيس، أو برامج التسلية والترفيه المفرغة من كل محتوى (مرحوم)،
(2018).

هناك من الآراء وحتى من نتائج البحث التي قالت وتقول: «بأن الصحافة في الجزائر لا تمثل سلطة رابعة». نحن نعتقد عكس ذلك، فهي سلطة رابعة بامتياز، ولكن السؤال هو: من يمتلك هذه السلطة فعليا؟ ومن يفترض أن يمتلكها نظريا؟ يعتقد البعض أن السلطة الرابعة هي «ملك للشعب»، وهذا ليس أكيدا في الواقع، لأن السلطة الرابعة هي ملك للنظام السياسي أو الدولة، من خلال ترسانة القوانين التي تؤطر المهنة، ومن خلال السيطرة على الإشهار العمومي، ومن خلال صلاحيات منح رخص النشاط للجرائد ومكاتب القنوات الفضائية الجزائرية الخاصة... نقول هذا بالاستناد إلى ما يسميه هيربرت أ. شيللر «أسطورة التعددية الإعلامية» التي تصنع «وعيا مُعلَّبا»، يتم إنتاجه وتسويقه حتى عبر القنوات التي توصف بأنها مُعارضة. «حيث أن شرط التعددية الاتصالية الخالي تماما من أي تنوع، هو الذي يوفر أسباب القوة للنظام السائد لتعليب الوعي. فالفيض الإعلامي المتدفق عبر العديد من القنوات يخلق الثقة ويضفي المصداقية على فكرة الاختيار الإعلامي الحر (والحقيقة أنه لا خيار لنا)، في حين يتمثل تأثيره الأساسي في توفير الدعم للوضع القائم» (شيللر، 1999، صفحة 28). لقد أسهب هيربرت أ. شيللر في تحليل العلاقة الوطيدة (الحميمة) التي تربط الأنظمة السياسية بالمؤسسة الإعلامية في الولايات المتحدة

الأمريكية، ويرى أن «السلبية» هي الهدف النهائي لسياسة توجيه العقول ***** . تدعو المؤسسة الإعلامية المشاهدين والقراء والمستمعين إلى الاحتفاء بالنظام السوسيو-سياسي القائم وممارسة خياراتهم (الهامشية) فيما يعرضه عليهم [في حين] أن شغلها الشاغل هو إبعادهم وتحييدهم عن الخوض في القضايا الراهنة (الرهانات الحقيقية)، بتوجيههم نحو موضوعات وتعريفات زائفة تعاد مرارا وتكرارا، بحيث تبدو كما لو أنها الشرط الوحيد للمعقولية؛ وتبدو الممكنات الأخرى، ليس ظاهريا فحسب، بل فعليا على المدى القصير غير عملية، وغير عملية للدرجة التي لا يستطيع الإيمان بصحتها سوى الأطفال الصغار (شيللر، 1999، الصفحات 179-180). تستثمر المؤسسة الإعلامية قدراتها على رسم حدود الواقع، وعلى تحوير جدول الأعمال الاجتماعي للجماعة على وجه الإجمال، والتي تمثل مفتاح الهيمنة والسيطرة على عقول ووعي المتبعين إلى درجة التحكم فيما يقولون وربما حتى فيما يفعلون، انطلاقا من التصورات والخطابات (الواهمة) التي ترسخها المعلومة الخاطئة والمزيفة، أو المضللة، والتي تنتشر وتستقر في مكان الحقيقة. لهذا يقال: «كثرة المعلومات تقتل الإعلام»، ونقول: «عندما تكثر الحقائق، تضعف الحقيقة».

تخضع المعلومة إلى منطق من يتكلمون باسم السلطة. وعندما تتموقع السلطة كمركز، ورغم الأنظمة السياسية وسائل الإعلام على أخذ المعلومة من مصادر معينة وأحيانا من مصدر واحد مثل وكالات

الأنباء (رويتز الأناضول، وكالة الأنباء الجزائرية مثلا)، أو من الناطق الرسمي أو المتحدث باسم (الرئاسة، الحكومة...)، أو المكلفين بالإعلام في وزارة كذا، ومؤسسة كذا. أمام هذا التأطير المحكم والرقابة المتكاملة للدولة على المؤسسة الإعلامية، فإن المعرفة الناتجة عنها تدخل ضمن اعتبار أن «الكلام» هو أداة للهيمنة أكثر من كونها أداة للتواصل على حد تعبير بيير بورديو (Bourdieu, 1982).

خاتمة:

ماذا عسانا نقول في ختام هذه الورقة سوى أن الجامعة كمؤسسة اجتماعية تواجه من التحديات ما يفوق طاقتها مع ثقل المسؤولية الملقاة على عاتق الفاعلين الاجتماعيين فيها مقارنة مع حجم التفكيك والازدراء الذي يتعرض له الأساتذة والطلاب، بفعل تكاثف المؤسسات الاجتماعية ضد الجامعة. بتعبير آخر، فإن مجتمع «المعرفة» الذي لا يعبر عن المجتمع بأكمله، يواجه ويعيق صيرورة انبثاق مجتمع المعرفة.

يبدو أن ثقافة مجتمع «المعرفة» تمكنت من الهيمنة على ثقافة أغلب المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بدءا بالمؤسسة السياسية ووصولاً إلى المؤسسات الاقتصادية، وتماهت مع ثقافة الأسرة والمدرسة بدعم من المؤسسة الإعلامية من خلال ما تنقله وسائل الإعلام من سلبية، مكرسة بذلك هيمنة النظام السياسي القائم الذي يمتلك أهم أصناف الرأسمال وهو الرأسمال الاقتصادي الذي تمكن من التصالح مع الرأسمال الاجتماعي، مستغلا بذلك كل هفوات المؤسسات الأخرى مجندا إياها في

سبيل تكريس نفسه كمؤسسة اجتماعية «عملاقة». على الرغم من ذلك، يبقى مجتمع المعرفة قائما موجودا، منقسما بين من يريد الانصراف إلى مجتمع «المعرفة»، وبين من يقاوم لفرض معايير مجتمع المعرفة، التي لم يعد يؤمن بها ربما الكثير من الفاعلين داخل الجامعة في حد ذاتها، على اعتبار أن الجزائريين في مواقف عديدة مشدودون في اندهاش وانبهار بالنتائج التي حققتها المجتمعات الغربية جراء بنائهم لمجتمع المعرفة.

ولكن بالإضافة التي اختص بها المجتمع الجزائري هي حرف الياء في وسط المعرفة، حرف واحد غير المعنى والبدال والمدلول. ولعل حرف الياء هذا يحتوي على كل ما لم تتمكن المجتمعات العربية من تأطيره ووضعه في إطار المعايير التي تخدم الأسرة والمدرسة والمسجد ومؤسسة العمل. صرح لنا أحد الأساتذة القدامى، من كلية الحقوق والعلوم السياسية، الذي تحاورنا معه على هامش تحقيق ميداني حول موضوع «أخلاقيات المهنة الجامعية» لفائدة مركز الـ CRASC (2008)، وعملنا فيه كمتحققين، في المحور الخاص بأخلاقيات اللباس المحتشم المقبول داخل الحرم الجامعي، أن: «كل لباس مقبول ارتدائه خارج الجامعة، هو بالضرورة مقبول داخل حرم الجامعة [...] لا تستطيع الجامعة أن تفرض معاييرها أمام معايير المجتمع».

قد تغير نقطة على حرف المعنى والبدال والمدلول كذلك. لا نستطيع أن نحزم في ختام هذه الورقة أن الجامعة انخرقت عن وظيفتها ولكنها في الحقيقة انخرقت (نقطة غيرت المعنى) من إنتاج ورعاية مجتمع

المعرفة الذي يراد له أن يكون، إلى تكريس مجتمع المعرفة الكائن سلفا. ولهذا فإن تأثر التكوين الجامعي في جميع المستويات هو تحصيل حاصل. يفهم من هذا أن الجامعة تواجه تحديات كبرى تجعل مجتمع المعرفة مرغما على المواجهة مع مجتمع «المعرفة»، لأنها تعيش عزلة (أكثر من عيشها أزمة) وهي لا تحظى بمساعدة وتضامن المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي انجرفت بدورها أو جرفت بتكاثف وتقاطع الممارسات الاجتماعية في اتجاه تثمين الرأسمال الاقتصادي واستغلال الرأس مال الاجتماعي على حساب الرأسمال الثقافي والرمزي، في تسيير كل ما يخص الجامعة. أمام التأطير المحكم (الرقابة؟) الذي تخضع له المؤسسات الاجتماعية (الرسمية) كالمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام من طرف السياسي؛ تبقى الأسرة تقاوم من أجل الحفاظ على وظيفتها ورمزيتها بالتفاوض مع السياسي حول الجامعة كفضاء لإعادة الإنتاج من جهة، وفضاء للحراك والترقية الاجتماعية من جهة أخرى. وفي الظروف التي يتعثر فيها التفاوض، بسبب الاختلاف حول المعايير التي يجب احترامها وتلك التي يمكن تعطيلها (مؤقتا)، يحتدم الصراع حول المزايا التي يأخذها «الشعب» من «الدولة» عن طريق الجامعة. تبقى المؤسسة الجامعية بتيمة المجتمع بعد أن انتهت قداستها وتراجعت أخلاقياتها وانفجر فيها العنف بمختلف أشكاله (آيت حمادوش، أوصديق، و طالب ابراهيمي، 2022)؛ مبتعدة عن تكريس الحقيقة والموضوعية والفهم العلمي، إلى ساحة إنتاج الفراغ والذوات المتضخمة وتكريس الوهم والتأويلات السحرية.

* أنظر: محمد مدحت مصطفى، «تفكيك أستاذ الجامعة... المقال الذي لم ينشر»:

تمت <http://elmasry-afndy.blogspot.com/2016/02/blog-post.html>

مراجعتها يوم 23/03/2018 على الساعة: 19:45.

** وجه إمام الحي (تلمسان) في إحدى خطب الجمعة مجموعة سهام ناقدة لتعامل الأساتذة الجامعيين مع موضوع «حفظ السر وعدم فضح المذنبين الذين سترهم الله»، واعتبر أن فضح الأساتذة لبعضهم البعض لا يجوز ولا يليق بهم، وهو غير مقبول أخلاقيا وشرعيا، متحديا المصلين بالقول: «وإن كان هنا من الأساتذة من يقول العكس، فأنا أتحداه أمامكم»... طبعا هو يعلم جيدا: «أن من لجا أثناء الخطبة، فلا جمعة له». أما أنا فلم أستطع أن أفهم إن كان ما قاله مدحا أو ذما لأسرة الأساتذة الجامعيين.

*** تعرضت لمثل هذه المواقف مع التنظيمات الطلابية عندما شغلت منصب رئيس قسم في الفترة 2020-2022. الغريب في هذه الصورة هو تبرير مطلب لا أخلاقي (المطالبة بالغش) بمبرر لا أخلاقي. أي أنه يركز على تهميد معايير أخلاقية من المجتمع (عيب، لا يجوز، حرام...) في محاكمة سلوك الأستاذ، ثم يستنتج ويحاول أن يقنعك أنه لا ضرر ولا عيب ولا حرام في القفز على معايير المؤسسة الجامعية، وكأنه لا يعلم أن للجامعة نفس المعايير القانون والقواعد التنظيمية وأخلاقيات المهنة الجامعية لا تسمح بذلك).

**** أحمد موسى بدوي، <http://www.acrseg.org/40557>.

***** وهو يعرف السلبية على أنها: «حالة من القصور الذاتي التي تعوق الفعل [...] حيث أنها تعزز وتؤكد الإبقاء على الوضع القائم... تتغذى على ذاتها، مدمرة القدرة على الفعل الاجتماعي الذي يمكن أن يغير الظروف التي تحد من الإنجاز الإنساني [مشيرا إلى] أن الأمر لا يقتصر فقط على «التهميد البدني» الواسع النطاق لعدد لا حصر له من ملايين الأجساد؛ فتحجيم النشاط العقلي، والذي يمثل المحصلة النهائية للعدد اللانهائي من ساعات الإرسال المملوءة ببرامج «مُبلّدة» للعقول، يفوق أي حساب أو تقدير، [كما] لا يمكن حصر أو قياس التأثير «التسكيني» الذي يتعرض له الوعي النقدي...» (شيلر، 1999، صفحة 36 وما بعدها).

قائمة المراجع:

1. Abdelkrim El Aidi .(2010) .Entre théorie et empirie: pour une approche socio-anthropologique .*Al Mawaquif*.30-19 ،(1)5 ،
2. Addi, L. (1999). *Les mutations de la société algérienne, famille et lien social dans l'Algérie contemporaine*. Paris: LA découverte.□
3. Alexis De Tocqueville .(1995) .*De la démocratie en Amérique, Tome II* .Paris: Gallimard.
4. André Ségal .(1996) .L'université ou le savoir comme enjeu social تأليف André (s.dir) Turmel ،*Culture, institution et société* .Les presse de l'universitaire de Laval.(الصفحات 25-43).□
5. Belakhdar Mezouar .(2005) .Religion et lien social en Algérie .*Thèse de doctorat en sociologie* .Université abou Bakr Belkaid, Tlemcen.□
6. Christiane et all Reinecke .(2012) .*Savoir et ordre social: une critique de la société du savoir* .
doi:<https://doi.org/10.18452/3245>□

7. Foessel, M., Ginras, Y., & Ladrière, J. (2023, Février 24). «CONNAISSANCE». Récupéré sur Encyclopædia Universalis [en ligne]: <https://www.universalis.fr/encyclopedia/universite/>□
8. Guerid, D. (1998). *L'université aujourd'hui*. Oran: Ed CRASC.
9. Jean-François Médard .(2006) .Les paradoxes de la corruption institutionnalisée .*Revue internationale de politique comparée* , 710-697 , (4) 13
10. Kamel Chachoua .(2010) .La sociologie e, Algérie: l'histoire d'une discipline sans histoire تأليف Collectif IREMAM , *Les sciences sociales en voyage. L'afrique du nord et le moyen orient vus d'Europe, d'Amérique et de l'intérieur* .Karthala.□
11. Mahammed Hachemaoui .(2012) .Institutions autoritaires et corruption politique. L'Algérie et le Maroc en perspective comparée .*Revue internationale de politique comparée* , (2) 19 , 164-141□
12. Michel Foucault .(1975) .*Surveiller et punir: naissance de la prison* .Paris: Gallimard.□
13. Mohamedi, S. M. (2013). Famille, développement et troisième âge: approche comparative entre l'Algérie et le Japon. *Insaniyat*, 17(59), 33-44.□

14. Pierre Bourdieu. (1982). *Ce que patler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

15. Sidi Mohammed Mohamedi. (2011). *Les Hawz de Tlemcen, Anthropologie d'une identité locale. Thèse de doctorat en sociologie*. Université d'Oran. □

16. أحمد موسى بدوي. (21 أغسطس، 2017). مراجعة لكتاب: أحمد زايد، صوت الإمام: الخطاب الديني من السياق إلى التلقي. تم الاسترداد من المركز العربي للدراسات والبحوث: <http://www.acrseg.org>

17. العياشي عنصر. (1998). أي مستقبل لعلم الاجتماع؟ تأليف غريد، جمال، الجامعة اليوم (الصفحات 11-25). وهران: CRASC.

18. بيير بورديو. (2004). *التلفزيون وآليات التلاعب بالعقول* (الإصدار ط 1). (الخلوجي، درويش، المترجمون) دمشق: دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية.

19. بيير بورديو. (2016). *عن الدولة دروس في الكوليج دو فرانس (1989-1992)*. (نصير مروة، المترجمون) قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

20. جيلالي المستاري، فؤاد نوار، و مصطفى مجاهدي. (2022). الشباب وخطابات المرجعيات الدينية في الجزائر. نتائج دراسات ميدانية. *إنسانيات*, 1, XXVI (95), 37-76.

21. دومينيك شنابر، و كريستيان باشوليه. (2016). *ما المواطنة؟* (الإصدار ط 1). (محمد، سونيا، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.

22. علي حرب. (1995). *الممنوع والممتنع (نقد الذات المفكرة)* (الإصدار ط 1). بيروت: المركز الثقافي العربي.

23. فريد مرحوم. (2018). *المؤسسة الإعلامية وتنشئة الشباب في العالم العربي: بعض النقاط على الحروف التدوين* (10).

24. لوييزة آيت حمادوش، فاطمة أوصديق، و خولة طالب ابراهيمي. (2022). *نهاية قداسة الجامعة: تراجع الأخلاقيات وانفجار العنف*. الجزائر: كوكو.

25. هيربرت. أ شيللر. (1999). *المتلاعبون بالعقول*. (رضوان، عبد السلام، المترجمون) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الناصريّة