الجمهـــوريـــة الجـزائـريـة الديـــمقراطيـة الشـعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة الـتـعـلـيـــم الـعـالـــي و الـبـحـث الـعـلـمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة وهران
Université d'Oran

كليـة العلوم الإجتمـاعيـة
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي

تحت عنوان:

دراسة مفارقة للشّخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة والمراهِقة المتمدرسة.

Etude différentielle de la personnalisation chez l'adolescente déscolarisée et l'adolescente scolarisée.

من إعداد الطالبة:

عيساوي أمينة.

تحت إشراف الأستاذ:

د. فسيان حسين.

لجنة المناقشة :

• أ.د. منصوري عبد الحق	أستاذ محاضر	جامعة وهران	رئيسا.
• أ.د. فسيـــان حسيـــن	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مقررا.
• أ.د. بولجراف بختـــاوي	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مناقشا.
• أ.د. سليمـــان بشيـــر	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مناقشا.
• أ.د. بن طـــاهر بشيـــر	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مناقشا.

السنة الجامعية: 2011-2012.

"منزل دون امرأة مثل بحر دون سمك".

« Une maison sans femme est comme la mer sans poisson ».

C. LACOSTE-DUJARDIN (Proverbe kabyle).

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم،

أحمد الله عزّ وجلّ على توفيقه لنا لإنجاز هذا العمل البحثيّ، كما أتقدّم بأسمى آيات الشّكر والامتنان والتّقدير إلى الأستاذ المشرف الدّكتور "حسين فسيان"، و الّذي أشرف على هذا العمل و كان عونا لي في بحثي هذا ونورا يضيء الظّلمة الّتي كانت تقف أحيانا في طريقي من خلال توجيهاته و تصويباته.

و أيضا أبعث بأسمى عبارات الشّكر و التّقدير إلى الّذين حملوا أقدس رسالة في الحياة و مهّدوا طريق العلم والمعرفة، إلى لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا العمل البحثيّ.

كما أتقدّم بشكر خاصّ إلى: Professeur Emérite Pierre TAP الّذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته و أجوبته عن أسئلتي.

كما لا أنسى توجيه الشّكر إلى المراهِقات اللاّتي قبلن سرد قصّة حياتهنّ بصدر رحب.

و أشكر كلّ من طرقت بابه و استجاب لأسئلتي المتعلقة سواء بالموضوع في حدّ ذاته أو فيما يخصّ قواعد اللّغة العربيّة.

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى:

* إلى عائلتي الكريمة.
* إلى أصدقائي و معارفي الّذين لم يبخلوا عليّ بالنّصيحة و التّشجيع.
* إلى كلّ طالب علم يأمل بالمستحيل.

...✍

ملخص الدراسة

الكلمات المفتاحية:

الشخصنة (la Personnalisation): سيرورة التّركيب و الإثبات النّفسي للشّخص داخل المجتمع.

المراهَقة (L'adolescence): المرحلة الوسيطة بين مرحلة الطّفولة و سنّ الرّشد، و الّتي يكون فيها الفرد لا يزال تحت سلطة العائلة و لا يتعلّق الأمر بالسّنّ فقط.

المراهِقة غير المتمدرسة (L'adolescente déscolarisée): هي المراهِقة التي توقفت عن الذهاب إلى المدرسة و أصبحت ماكثة بالبيت دون أي تكوين مهني.

المراهِقة المتمدرسة (L'adolescente scolarisée): هي المراهِقة التي تذهب إلى المدرسة و تتردد عليها بانتظام.

مشروع الحياة (Le projet de vie): يُدرَك كسيرورة خياليّة تُحرِّض الشّخص على الخروج من ذاته، من خلال ازدواج زمنيّ للذّات، و ذلك لخلق تمثّل موجّه من خلال الرّغبة في أن يصبح آخر (Autre)، وبالتالي يوجد من جهة التّمثّل الّذي لدى الشّخص عن ذاته و وضعيّته الحاليّة، و من جهة أخرى ما يطمح أن يكون عليه في المستقبل. المشروع هو شكل من توقّع الذّات تحت شكل مخطّط حياة ينبغي تحقيقه.

الملخص:

المراهَقة هي مرحلة انتقال تقع بين الطّفولة و سنّ الرّشد. حدود هذه المرحلة على وجه التّقريب هي بين 12–13 سنة و 18–20 سنة، و هذه الحدود هي صعبة التّوضيح بدقّة، ذلك أنّ سنّ المراهَقة ومدّتها يختلفان وفقا للأعراف، الجنس، الظّروف الجغرافيّة و بخاصّة الأوساط

الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. و هناك من كان يرى أنّ المراهَقة تمتد إلى غاية 24 أو 25 سنة، أو أنّه لا وجود للمراهَقة في المجتمعات البدائية الّتي وصفها الأنثروبولوجيون كـ M. Mead. حيث كان الطفل من خلال طقوس معيّنة ينتقل مباشرة إلى عالم الرّاشدين، حيث يتمتّع بالحقوق الّتي يتمتّع بها الأكبر منه و يقوم بنفس الواجبات المفروضة عليهم كتحمّل مسؤوليّة عائلة.

و إن عدنا إلى مجتمعنا التّقليديّ فذلك لا يختلف كثيرا حيث كان الأطفال لا يصبحون، حين يكبرون، مراهقين بل راشدين. و لكنّ مع مرور الزّمن و حدوث تغيّرات على مستوى النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ تغيّرت الأوضاع خصوصا فيما يتعلّق بوضعية المرأة الجزائريّة. أهمّ عامل ساهم في هذه التّغيّرات هو دخول البنت إلى المدرسة حيث كانت هذه الأخيرة مخصّصة للأولاد فقط أمّا البنت لا يُسمَح لها بدخولها بل تبقى في المنزل، و لكنّ فيما بعد أصبح من حقّها التّمدرس أيضا. لكن بالرّغم من ذلك التّطور إلاّ أنّه توجد و إلى يومنا هذا بعض الفتيات اللاّتي يُسحبن من المدرسة في سنّ مبكّرة بعد تعلّمهنّ المبادئ الأساسيّة للقراءة و الكتابة. يتمّ توقيفهنّ عن الدّراسة إمّا من قِبل العائلة الّتي ترى أنّ الفضاء الطّبيعيّ للفتاة هو المنزل، أو أنّ الفتاة نفسها مقتنعة بدور المرأة الأساسيّ المتمثّل في إدارة المنزل و الزّواج و إنجاب الأطفال.

موضوع هذه الدّراسة هو "دراسة مفارقة للشّخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة و المراهِقة المتمدرسة"، بمعنى دراسة الشّخصنة لدى الفتاة الّتي لا تتردّد على المدرسة و الّتي تركت المدرسة و هي حاليا ماكثة بالبيت دون أيّ تكوين مهنيّ، و مقارنتها بالشّخصنة لدى الفتاة الّتي تدرس أي تلك التي تذهب إلى المدرسة و تتابع دروسها بانتظام.

في هذه الدّراسة يتمّ أخذ المراهَقة بالأساس على أنّها تلك المرحلة الوسيطة بين مرحلة الطّفولة وسنّ الرّشد، و الّتي يكون فيها الفرد لا يزال تحت سلطة العائلة و لا يتعلّق الأمر بالسّنّ فقط، لأنّه انطلاقا من مرحلة الرّشد يتمكّن الفرد من الابتعاد عن سلطة (L'autorité) العائلة و اكتساب الاستقلاليّة من خلال العمل و الاعتماد على الذّات. إضافة إلى أننا نأخذ مصطلح

الشّخصنة حسب المعنى الّذي أعطاه له P. Tap، أي على أنّها سيرورة التّركيب و الإثبات النّفسي للشّخص طيلة حياته وليس فقط أثناء الطّفولة أو المراهَقة و يكون ذلك من خلال مواجهة و مقاومة بعض المواقف الارتهانيّة (Des situations aliénantes)، و يحدث ذلك بالارتباط مع الهوّيّة و العمل على تحقيق الذات من خلال تحديد مشروع حياة.

من أجل القيام بهذه الدّراسة انطلقنا من طرح التّساؤلات التّالية:

كيف تتشخصن المراهِقات غير المتمدرسات و المراهِقات المتمدرسات؟ هل تختلف الشّخصنة تبعا للتّمدرس أو عد

من أجل الإجابة على التّساؤلات المطروحة قمنا بوضع سبعة فصول و هي المراهَقة في الجزائر، الشّخصنة، مشروع الحياة، العائلة الجزائريّة و تحوّلاتها، المؤنّث في الجزائر، منهجيّة الدّراسة و أخيرا عرض الحالات.

تمّ اختيار للدّراسة قصّة الحياة كوسيلة للعمل مع المراهِقات، لأنّه وبما أنّ سيرورة الشّخصنة هي سيرورة معقّدة جدّا فإنّه كان من الأفضل اختيار طريقة كيفيّة، و بالتّالي الوسيلة الّتي ارتأينا أنّها الأنسب للتّحليل هي قصّة الحياة (Récit de vie) الّتي يُمكن تعريفها على أنّها: "شكل خاصّ من المقابلة–مقابلة سرديّة– الّتي من خلالها الباحث يطلب من شخص ما بأن يروي (على شكل قصّة) حياته أو جزءا من حياته"، أين نقوم بدراسة السّيرة الذّاتيّة لكلّ حالة، بحيث يُمكننا تتبّع مسار حياتها وذلك من خلال العودة إلى مراحل العمر الّتي مرّت بها.

تمّ الاعتماد أيضا على المنهج المقارن الّذي يتضمّن إظهار أوجه التّشابه و أوجه الاختلاف بين المجموعتين.

من أجل هذه الدّراسة قمنا باختيار مجموعتين من المراهِقات، تضمّ المجموعة الأولى أربع مراهِقات غير متمدرسات و تضمّ المجموعة الثّانية أربع مراهِقات متمدرسات، ثمّ انتقينا حالتين من كلّ مجموعة كنموذج عن بقيّة الحالات. كان مجرى المقابلات تبعا لشبكة مقابلة قمنا بتحضيرها مُسبقا. كلّ حالات الدّراسة هي من تلمسان، كما أُجريت المقابلات مع المراهِقات في أماكن مختلفة فمنهنّ من تمّت معهنّ المقابلة في منازلهنّ و منهنّ من تمّت معهن المقابلة في الجامعة.

كانت النّتائج كالآتي:

أشارت الحالتان المتمدرستان إلى رغبتهما في الارتباط برجل يتفهّم هدفهن في هذه الحياة ألا وهو إنهاء الدّراسة و دخول ميدان العمل في الفضاء العمومي الّذي كان مخصّصا للرّجال فقط. كما أنّه تحاول كلّ منهما شقّ مسارها المحفوف بالمخاطر بنفسها، و تحديد مصيرها بمفردها، بالرّغم من عدم زوال الثّقافة الأبويّة نهائيّا.

المشروع الّذي تعمل كلاهما على تحقيقه يتمثّل في إنهاء الدّراسة و العمل: واحدة كأستاذة تاريخ و شاعرة و الأخرى كأستاذة جامعيّة. الأمر الّذي سيُساهم في تحقيقهما للاستقلاليّة و تحقيق ذاتهما. فعمل المرأة في الخارج له ميول لأن يصير ضرورة حتميّة لابدّ منها، لأنّه يُوفّر لها الأمن أكثر من الزّواج، الّذي لم يعد يحظى بنفس القيمة الّتي كانت في السّابق لأنّ العمل أصبح وسيلة للمرأة من أجل مواجهة تقلّبات الدّهر. إنّ ظهور المشروع العملي أدّى إلى تغيّر التّمثّل الّذي كان يُكوّنه المجتمع نحو المرأة. بالتّالي لاحظنا أنّ الحالتين المتمدرستين تحاولان الرّفع من قيمة المرأة العاملة من خلال إظهار تمثّل إيجابيّ لها، وفي نفس الوقت تحاولان إحداث قطيعة مع النّموذج القديم للمرأة الجزائرية التّقليديّة: أي الماكثة بالبيت والخاضعة للرّجل.

من خلال المشروع العملي تبحث الفتاة الجزائرية عن التّكيف مع تغيرات الوسط الاجتماعي، تحقيق الذّات، التّعبير عن تأثير و سلطان الآخرين و مواجهته، و قد ظهرت مواجهة المحيط بالخصوص لدى إحدى الحالتين الّتي أظهرت ردّة فعل و استجابة للارتهان، من خلال معارضة الأب والمحيط فيما يتعلّق بالتّدخل في أمر الزّواج و أيضا تحديد عدد الأطفال و عموما رفض النّظرة الّتي يُكوّنها المحيط عن المرأة.

إذن يُمكن القول بأنّه تتعلّق شخصنة الحالتين المتمدرستين بالمشروع العمليّ، بمعنى أن هذا الأخير هو في مركز حركة الشّخصنة. تتمثل هذه الشّخصنة في: بحث عن قيمة، بحث عن القدرة (Pouvoir)، بحث عن الاستقلالية، بحث عن تحقيق الذات.

إن ما سبق ذكره فيما يتعلّق بالشّخصنة لدى المراهِقة المتمدرسة لا يتطابق مع ما هو متداول في النّظام التّقليديّ، سابقا كان للمنزل مكانة مهمّة في حياة المرأة التّقليديّة. إذ لا يوجد دور آخر خاصّ بالمرأة إلاّ ذلك الّذي يتمثّل في دور الأمّ. المرأة تتشخصن من خلال تحوّلها إلى أمّ: هذا الكائن الّذي هو من جنس أنثوي مصيره محدّد: الأمومة. و يحدث ذلك بطريقة شرعيّة أي عن طريق الزّواج.

في النّظام التّقليدي طابع الموضوع (Objet) للمرأة يتمثّل في كونها كلّيّا مرتَهَنة (Aliénée) لإرادة الرّجل، و أنّ مصيرها خُطط من قِبله. و هذا ظهر بوضوح فيما يتعلّق بالحالتين غير المتمدرستين أين تبيّن أنّ مصير كلّ منهما حُدِّد مسبقا من قِبل الثّقافة التّقليديّة التي يحكمها الرجل، حيث أنّ توقّف كلّ منهما كان بتأثير من المحيط و إن كانتا قد صرّحتا بأنّهما توقّفتا بإرادتهما. قامتا بذلك من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعيّ، حيث أن في هذا المجتمع التقليدي: الجماعيّ يُشرف على الفرديّ و الفرد هو كجزء بسيط من جماعة. لكن كانت المرأة تخرج من هذا الارتهان من خلال إنجابها لأطفال ذكور، فعندما يكبرون تتمتّع الأمّ بقوّة و قدرة و تحصل على احترام المحيط لها وتُحقق ذاتها.

من خلال محاولة معرفة مشروع كلّ منهما تبيّن أنّه يرتبط بالزّواج و الأمومة، حيث ترغب كلّ منهما في أن تتزوّج و تصبح أمّا بإنجابها لأطفال من كلا الجنسين فمثلا إحداهما أظهرت ميولها لأطفال من جنس أنثوي و لكن وجود و لو ذكر واحد بينهنّ لأنّ المحيط يُحبّذ الجنس الذّكري. أمّا الأخرى فهي لا تُحبّذ الجنس الأنثويّ بحجّة أنّ تربيّة البنت صعبة و لكنّ في الواقع هناك مواجهة للمرأة ضدّ المرأة و هذا ما أشارت إليه C. LACOSTE-DUJARDIN. كما تحلم كلّ منهما بتربيّة أطفالها تربيّة حسنة ونجاحهم في المستقبل من خلال إنهائهم للدّراسة و العمل في مهنة مشرّفة. من جهة أخرى يظهر تغيّر واضح في النظام التقليدي و الّذي ساهم في شخصنة المرأة التّقليدية حاليا إنّه تحديد عدد الأطفال بشكل شخصيّ.

إذن إنّ شخصنة الحالتين غير المتمدرستين تتعلّق بصيرورة كلّ من هما زوجة و أمّا لأطفال ناجحين في مستقبلهم. حيث أنْ تكون المرأة أمّا لأحد ما هو مشروع الهوية الاندماجي لكل امرأة تقليدية، كما أن الزّواج كان و لازال الشّرط الوحيد لتطوّرها: هو مشروع الهوّيّة الّذي يستمدّ قوّته ليس فقط من رغبة الفتاة لكن من المشروع الإيديولوجيّ لكلّ شخص من جنس أنثوي.

بما أنّ دراستنا هي دراسة مفارقة أي أنّها تعتمد على المنهج المقارن الّذي يستلزم إظهار نقط التّشابه و الاختلاف بين الظواهر الّتي يتمّ مقارنتها فإذن من الضّروري تحديد التّشابهات و الاختلافات بين الحالات غير المتمدرسة و الحالات المتمدرسة فيما يتعلّق بالشّخصنة.

أوجه التّشابه للشّخصنة:

لا يوجد نقط للتّشابه لشخصنة الحالة غير المتمدرسة و الحالة المتمدرسة إلاّ تلك الّتي تتعلّق بالرّغبة في الزّواج و إنجاب الأطفال، و لكنّ هذا الهدف في حدّ ذاته يختلف لدى كلّ منهما أين نجده في المرتبة الثّانية و أيضا اختيار زوج متفهّم لعمل المرأة و هذا ما لاحظناه لدى الحالتين المتمدرستين، أمّا الحالتان غير المتمدرستان فإنّه يعتبر هدفهما الرّئيسي. و يتمثّل الاشتراك أيضا في اختيار شخصيّ للزّوج، و لاحظنا كذلك تحديد عدد و جنس الأطفال المرغوب في إنجابهم مسبقا، كما نجد تشارك في فكرة الحفاظ على العذرية إلى حين الزّواج.

أوجه الاختلاف للشّخصنة:

تتشخصن كلّ من الحالتين غير المتمدرستين من خلال التّوقف عن الدّراسة و البقاء في المنزل وتعلّم و إتقان الأشغال المنزليّة. الشّخصنة من خلال الزّواج من رجل تمّت الموافقة عليه بشكل إيراديّ، ولكن مع الأخذ بعين الاعتبار رأي الأب، كالموافقة على رجل يقترب في أخلاقه و عمله من أخلاق و عمل أب و الزّواج به يرضي هذا الأخير. كما تتشخصن كلّ منهما من خلال إنجاب الأطفال وتربيّهم تربيّة حسنة، إنجاحهم في حياتهم من خلال إنهائهم للدّراسة و العمل في مهنة مشرّفة. إنّها شخصنة من خلال الخضوع و البحث عن التّطابق مع المحيط.

أمّا فيما يتعلّق بالحالتين المتمدرستين فإنّ شخصنتهما تكون من خلال الخروج، إنهاء الدّراسة والعمل ومواجهة المحيط من خلال قول كلمة "لا" له، كلّ ذلك يُساهم في تحقيقهما لذاتهما وبالتّالي تتشخصن كلّ من هما من خلال مواجهة و القيام بردة فعل اتجاه ما يرتهنهما و الخروج نوعا ما عن التّمثل الجماعيّ للمرأة الّذي تواجد قبلها. إن ما تسعى إليه كلّ منهما هو أن يكون لها وحدها الحقّ في تحديد مصيرهما وتقريره و لا تريد أن تخضع لضغوط المجتمع الّذي يُسيطر عليه الرّجل. إنّهما لم ترضيا بالخضوع و بهذا فإنّهما تُكافحان من أجل صياغة حياتهما الخاصّة بالطّريقة الّتي تريدانها.

أمّا الحالتين غير المتمدرستين فقد قبلتا الحياة كما فرضها عليهما المجتمع وارتضاها لهما. كذلك فإنّهما تميلان إلى تقبّل أحكام المجتمع و لا تمانعان في أن تخضع حياتهما للمؤثّرات الخارجيّة عن ذاتهما فهما بذلك تسيران على نمط الحياة المنزليّة ذات السّلطة الأبويّة. إنّ كلاّ منهما تكون في وضعيّة سلبيّة أي تتأثّر و لا تُؤثّر. إلاّ أنّه على الرّغم من هذه السّلبية فإنّهما تختاران العناصر الّتي تستخدمانها لصالحهما مثلا العمل على إتقان الأشغال المنزليّة، كسب رضا عائلة الزّوج و التّكيف معها، الأمر الّذي يسمح لهما بالتّكيف مع الزّوج إضافة إلى إنجاب الأطفال.

من مظاهر الاختلاف أيضا فيما يخصّ الزّواج هي أنّ الحالتين غير المتمدرستين تُريدان في المستقبل مطابقة الزّوج و طاعته و السّير على نهجه و إرشاداته. و بسبب هذا التّطابق فإنّهما ستشعران بالرّضا و السّعادة. أمّا الحالتان المتمدرستان فليس عندهما شيء من هذا كلّه، فسعادة كلّ منهما مستمدّة من النّجاح في الحياة و تحقيق الذّات، الأمر الّذي لا يجعلهما تشعران بالسّلبية. إنّ كل منهما تعي قدراتها على الإنجاز، فهي تسعى لدعم مركزها كشخص له كيانه الذّاتيّ وتحقيق الاستقلاليّة. لقد قامتا باستبدال الدّور القديم للمرأة داخل الثّقافة الأبويّة بالتّمدرس والطّموح والعمل الّذي يسمح للمرأة بشغل مكان (Place) اقتصاديّ من أجل أن تُؤكّد ذاتها ككائن معتبر داخل فردانيّته، الحصول على استقلاليّة أكبر، ممّا يُؤدّي إلى تركيب هوّيّة أنثويّة جديدة، وقد استطاعتا أن تُعبّرا عن آرائهما بجرأة و ثقة أكثر مقارنة بالحالتين غير المتمدرستين.

إذن تبحث الحالتان المتمدرستان من خلال المشروع العمليّ على التّكيّف مع تغيّرات الوسط الاجتماعيّ، تحقيق الذّات، التّعبير عن تأثير و سلطان الآخرين، إذ المشروع العمليّ هو استجابة للارتهان، و القصد منه التّخلص من التّبعية و تحقيق الاستقلاليّة، و بالتّالي إنّه في مركز حركة الشّخصنة. أمّا الحالتان غير المتمدرستين فإنّهما تُحاولان إثبات ذاتهما من خلال البحث عن التّطابق مع الثّقافة الأبوية، إنّ كلاّ منهما قد استدخلت الثّقافة الّتي تربّت داخلها و تركّبت شخصيتها انطلاقا من أوامر هذه الثّقافة و بالتّالي ستتشخصن كلّ منهما تبعا للحدود الّتي وضعتها ثقافتهما، و لهذا لا نجد لديهما إحساسا داخليّا بالارتهان.

وهـذا كلّـه يُحيلنـا إلى الإشـارة إلى التّحـرر لـدى الحـالتين المتمدرسـتين و الحـالتين غـير المتمدرستين والّذي يرتبط بالبنية الاجتماعيّة و طبيعة العلاقات الاجتماعيّة والأعراف والتّقاليد والوعي وكذلك يرتبط بالعوامل الاقتصاديّة والمادّيّة و بنوعية التّربيّة العائليّة الّتي تربّت عليها كلّ مراهِقة منهنّ داخل عائلتها وأيضا بالعوامل الدّينيّة و بالعوامل الفكريّة كالتّحصيل العلميّ والمرتبة الدّراسيّة الّتي حصلت عليها المرأة. هذا يعني أن التّحرر يختلف من مراهِقة من هؤلاء إلى أخرى باختلاف جميع تلك العوامل المذكورة سابقا. إذ يمكن أن تُعبّر الحالة غير المتمدرسة عن التّحرر من خلال الزّواج و إنجاب الأطفال، في حين الحالة المتمدرسة تُعبّر عنه من خلال الدّراسة و العمل و القيام بأمور كانت خاصّة بالرّجل مثل دخول المرأة في سلك الأمن. و لهذا لا يمكن القول أنّ كلّ من الحالتين غير المتمدرستين لم تُحقّقا استقلاليتهما لأنّ ذلك لا يرتبط بكون المرأة تتحرّر من خلال قيادة السّيّارة أو العمل كشرطيّة أو لبس السّروال أو السّفر لوحدها أو ممارسة رياضة معيّنة أو إنهاء دراستها و الاستقلال في عملها، و لكن تستقلّ عندما تتمكّن من القيام بفعل ما اختارته بإرادتها و دون أن يفرض عليها أحد من المحيطين بها.

الفـهـرس

شكر و عرفان..... أ

الإهداء..... ب

ملخص الدراسة..... ج

الفهرس..... ل

المقدّمة 01

الإشكاليّة..... 05

الفصل الأوّل: المراهَقة في الجزائر (L'adolescence en Algérie) 09

1- تحديد المراهَقة..... 10

2- المراهَقة في الجزائر..... 12

2-1- المراهِق الجزائريّ بين العالم التّقليديّ و العالم العصريّ..... 12

2-2- هوّيّة المراهِق الجزائريّ..... 15

2-3- المراهِق الجزائريّ و والداه..... 17

3- المراهَقة بداية التّفريق: ذكر/أنثى..... 19

الفصل الثّاني : الشّخصنة (La personnalisation) 21

1- تعريف الشّخصنة..... 22

2- الهوّيّة، الهوّيّة الفرديّة، الهوّيّة الجماعيّة (Identité, Identité individuelle, Identité groupale)..... 26

3- سيرورة تكوّن الهوّيّة و الشّخصنة (Identisation et personnalisation)..... 28

4- التّنشئة الاجتماعيّة و الشّخصنة (Socialisation et personnalisation)..... 28

5- الارتهان و الشّخصنة (Aliénation et personnalisation)..... 31

34 **الفصل الثّالث: مشروع الحياة (Projet de vie)**

1- البعد زمنيّ..... 35

2- تحديد مصطلح المشروع..... 36

3- الجوانب الوظيفيّة للمشروع..... 37

3-1- المشروع و التّوقع (Projet et anticipation)..... 37

3-2- المشروع و التّنبؤ (Projet et prévision)..... 37

3-3- المشروع و التّخطيط (Projet et planification)..... 38

3-4- عوامل إعداد المشروع..... 38

4- مشروع المراهِق..... 39

4-1- مشروع الحياة..... 39

4-2- المشروع العمليّ (توجيه و إدماج)..... 40

5- المشروع كنشاط للشّخصنة و التّنشئة الاجتماعيّة..... 41

6- استراتيجيّات المشروع..... 43

7- مشروع المراهِق في الجزائر..... 44

7-1- المشروع الدّراسيّ..... 44

7-2- المشروع العمليّ..... 45

7-3- المشروع العائليّ..... 47

الفصل الرّابع: العائلة الجزائريّة و تحوّلاتها 49

(La famille algérienne et ses mutations)

1- تعريف العائلة..... 50

2- تعريف الزّواج..... 50

3- العلاقات بين الرّجل و المرأة: الزّواج..... 51

4- أهم تحوّلات النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ..... 53

4-1- التّحوّلات التّي مسّت المجتمع..... 53

4-2- التّحوّلات الّتي مسّت العائلة..... 54

4-3- التّحوّلات الّتي مسّت المدرسة..... 61

الفصل الخامس: المؤنّث في الجزائر 63

(Le féminin en Algérie)

1- الفصل بين الجنسين..... 64

2- تربيّة الفتاة..... 65

3- تعارض الجنسين..... 66

4- تمدرس الفتاة..... 68

5- تطوّر أدوار المرأة..... 69

6- العذريّة (La virginité)..... 71

7- العنف الشّرعيّ ضدّ المرأة في ليلة الزّواج..... 72

8- الأمّ في الثّقافة العربيّة..... 73

الفصل السّادس: منهجيّة الدّراسة 77

1- قصّة الحياة (Récit de vie)..... 78

2- المنهج المقارن (Méthode comparative)..... 82

الفصل السّابع: عرض الحالات. 83

I- الحالتان غير المتمدرستان..... 84

1- الحالة الأولى..... 84

1-1- قصّة الحياة..... 84

1-2- التّعليق على قصّة الحالة 92

خلاصة الحالة الأولى..... 110

2- الحالة الثّانية..... 112

2-1- قصّة الحياة..... 112

2-2- التّعليق على قصّة الحالة..... 119

خلاصة الحالة الثانية..... 136

II- الحالتان متمدرستان..... 138

1- الحالة الأولى..... 138

1-1- قصّة الحياة..... 138

1-2- التّعليق على قصّة الحالة..... 147

خلاصة الحالة الأولى..... 161

2- الحالة الثانية..... 163

2-1- قصّة الحياة..... 163

2-2- التّعليق على قصّة الحالة..... 173

خلاصة الحالة الثانية..... 186

الخلاصة..... 187

قائمة المراجع..... 197

الملاحق..... 205

المقدّمـة

يأتي الطّفل إلى هذا العالم و هو على شكل رضيع، و الّذي يكون دون دفاع داخل العائلة و بالتّالي يكون في حالة تبعيّة تامّة إليها. كما يُلاحظ في مرحلة الطّفولة أنّ بعض الأشخاص لديهم سيطرة كلية على الطّفل: العائلة خاصّة الأمّ و المعلّمة في المدرسة. يُكوّن الطّفل داخل هذا المحيط الأسس النّفسية و المعرفية الّتي تُميّز و تُساهم في تكوين شخصيته.

في نهاية الطّفولة، يعرف الطّفل تغيّرات بيولوجيّة مهمّة و الّتي تبدأ مع البلوغ، الأمر الّذي يؤدّي إلى لا توازن الطّفل و تظهر نتائج ذلك على مستوى مجموع الشّخصية ككلّ. يجد نفسه داخل محيط جماعيّ من نفس السّنّ الّذي يتهيّأ داخله لاكتساب حرّية أكبر و إمكانات علائقيّة جديدة. إنّها المراهَقة الّتي هي مرحلة انتقال تقع بين الطّفولة و سنّ الرّشد. إنها تمثّل مرحلة النّمو الّتي تلي مرحلة الطّفولة، و خلالها ينمو الجسم بمعدّلات سريعة و تحدث تغييرات فسيولوجية التي تؤدّي بالمراهِق إلى الحيرة و التّساؤل عمّا يحدث له، ممّا يؤثّر على حياته النّفسيّة، و لهذا يتمّ دائما ربط مصطلح مراهَقة بمصطلح أزمة.

كما يُلاحظ تطوّر للإمكانات العقليّة، و يمرّ المراهِق بخبرات انفعاليّة واجتماعيّة، كما تتكوّن معتقداته واتّجاهاته نحو ذاته، عائلته و المجتمع و الثّقافة، و ذلك من خلال تمرير إليه الاعتقادات و القيم الاجتماعيّة ممّا يعطيه رغبة في التّقدم و المشاركة في الحياة الجماعيّة. كما يُظهر المراهِق نفسه أنّه مسؤول و يأخذ المبادرات، مفعم بالطّاقة و يتوجّه دوما للبحث طبيعيّا عن كلّ ما يحقّق له اللّذة، الاهتمام بالمواضيع و الأشخاص الّذين لديهم جاذبيّة. يُلاحظ أنّه نوعا ما يترك ذاته تُقاد من قِبل النّزوات.

حدود هذه المرحلة على وجه التّقريب هي بين 12–13 سنة و 18–20 سنة، و هذه الحدود هي صعبة التّوضيح بدقّة، ذلك أنّ سنّ المراهَقة ومدّتها يختلفان وفقا للأعراف، الجنس، الظّروف الجغرافيّة و بخاصّة الأوساط الاجتماعيّة و الاقتصاديّة و الثّقافيّة. و هناك من كان يرى أنّ المراهَقة تمتدّ إلى غاية 24 أو 25 سنة، و أنّه لا وجود للمراهَقة في المجتمعات البدائيّة الّتي وصفها الأنثروبولوجيّون كـ M. Mead. حيث كان الطّفل من خلال طقوس معيّنة ينتقل مباشرة إلى عالم الرّاشدين، حيث يتمتّع بالحقوق الّتي يتمتّع بها الأكبر منه و يقوم بنفس الواجبات المفروضة عليهم كتحمّل مسؤوليّة عائلة. و لكنّ بعد التّطور الّذي اجتاح أغلب المجتمعات ظهرت هذه المرحلة بل و أصبحت تمتدّ إلى فترة طويلة، أين يكون اكتساب الاستقلاليّة متأخّرا: تمدرس طويل المدى و البطالة.

و إن عدنا إلى مجتمعنا التّقليدي فذلك لا يختلف كثيرا حيث كان الأطفال لا يصبحون، حين يكبرون، مراهِقين بل راشدين. و لكنّ مع مرور الزّمن و حدوث تغيّرات على مستوى النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ تغيّرت الأوضاع خصوصا فيما يتعلّق بوضعيّة المرأة الجزائريّة. و أهمّ عامل ساهم في هذه التغيّرات هو دخول البنت إلى المدرسة حيث كانت هذه الأخيرة مخصصّة للأولاد فقط أمّا البنات لا يُسمَح لهنّ بدخولها بل يبقين في المنزل، و لكنّ فيما بعد أصبح من حقهنّ التّمدرس أيضا. و لكن بالرّغم من ذلك التّطور إلاّ أنّه توجد و إلى يومنا هذا بعض الفتيات اللاّتي يُسحبن من المدرسة في سنّ مبكّرة بعد تعلّمهنّ المبادئ الأساسيّة للقراءة و الكتابة. يتمّ

توقيفهنّ عن الدّراسة إمّا من طرف العائلة الّتي ترى أنّ الفضاء الطّبيعي للفتاة هو المنزل، أو أنّ الفتاة نفسها مقتنعة بدور المرأة الأساسيّ المتمثّل في إدارة المنزل و الزّواج و إنجاب الأطفال. و هذا ما سنفصّل فيه في هذا البحث، أين سنركز على دراسة الشّخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة و المراهِقة المتمدرسة و القيام بمقارنة بينهما.

تتعلق الشّخصنة لدى كلّ منهما بكيفية تحقيق الذّات و إثباتها في المجتمع، و يرتبط تحقيق الذّات هذا من خلال تحديد هدف أو ما يسمّى بالمشروع. و ما هو مُلاحَظ في المراهَقة هو أنّ المراهِق بصفة عامّة يبدأ في التّفكير جدّيّا فيما سيصبح عليه في مستقبله، و هو سؤال كان سابقا مجردّ سؤال نظريّ لا يهتمّ له الطفل. و لكنّ في هذه الفترة يتطلّب الأمر تقييم الذّات وتقييم الفرص المتاحة و التّخطيط من أجل العمل على تحقيق هذا المشروع.

إنّ دراسة المشروع الّذي يسعى المراهِق إلى تحقيقه مستقبلا لا يأخذ في الحسبان المستقبل فحسب، و لكن يهتمّ من جهة بدراسة الماضي، الّذي له دور في فهم سيرورات تأكيد الذّات، و من جهة أخرى دراسة الحاضر. فالمشروع يربط الحاضر المعاش، الماضي المستدخل و المستقبل المرغوب، و كذلك البحث عن هويّة شخصيّة تؤدّي بالمراهق إلى بلوغ طمأنة تتعلّق باستمراريته و حيازته لماضي و مستقبل و تحقيقه لذاته.

و تظهر أهميّة المشروع أكثر لدى المراهِقة الجزائريّة الّتي تسعى إلى بلوغ مكان جديد غير ذلك الّذي كان من قبل ألا و هو مكان الأمّ. إنّها تسعى إلى الحصول على شهادات عليا من خلال الدّراسة و العمل، و اجتياح الفضاء الّذي كان سابقا مخصّصا فقط للرّجال. كلّ ذلك يعبّر عن رغبتها في تحقيق الاستقلاليّة. لكن نجد أنّ أفراد المجتمعات التّقليديّة لا يشجّعون الفتاة على الاستقلاليّة و التّعبير عن آرائها المختلفة والمستقلّة عن الآخرين، لأنّ الاستقلاليّة عند الفتاة في المجتمع التّقليديّ تُخالف نمط العادات والتّقاليد الّتي لا تتناسب مع وضعها الاجتماعيّ كأنثى. و هنا نجد أنّ إنهاء الدّراسة هو فاصل بين المراهِقات الجزائريّات أين نجد بعض منهنّ اللاّتي ينهين

دراستهنّ و أخريات يتوقّفن في نصف الطّريق أو أنّهنّ لم يدخلن المدرسة تماما. هذا ما جعلنا نتجه نحو القيام بمقارنة بين الفتاة غير المتمدرسة و الفتاة المتمدرسة و ذلك من خلال دراسة الشّخصنة لدى كلّ منهما.

الإشكاليّة

موضوع هذه الدّراسة هو "دراسة مفارقة للشّخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة و المراهِقة المتمدرسة"، بمعنى دراسة الشّخصنة لدى الفتاة الّتي لا تتردّد على المدرسة و الّتي تركت المدرسة و هي حاليّا ماكثة بالبيت دون أيّ تكوين مهنيّ، و مقارنتها بالشّخصنة لدى الفتاة الّتي تدرس.

تُعدّ المراهَقة "كفترة عبور الّتي تفصل مرحلة الطّفولة عن مرحلة الرّشد و مركزها هو البلوغ"[1]، قُدِّم هذا التّعريف من قِبل الباحثة F. Dolto و لا يمكن تعميمه على كلّ المجتمعات و الثّقافات. على سبيل المثال في النّظام الاجتماعيّ و العائليّ التّقليديين في الجزائر لا نجد مرحلة المراهَقة هذه، بحيث ينتقل الفرد مباشرة إلى سنّ الرّشد منذ البلوغ، و خاصّة من خلال تأشيرة الزّواج. و يبقى ذلك متواجدا حتّى أيّامنا هذه في بعض المناطق و بالخصوص في القرى و الأرياف.

(1) DOLTO (F) et DOLTO-TOLITCH (C), 1989, Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris, p17.

في هذه الدّراسة يتمّ أخذ المراهَقة بالأساس على أنّها تلك المرحلة الوسيطة بين مرحلة الطّفولة و سنّ الرّشد، و الّتي يكون فيها الفرد لا يزال تحت سلطة العائلة و لا يتعلق الأمر بالسّنّ فقط، لأنّه انطلاقا من مرحلة الرّشد يتمكّن الفرد من الابتعاد عن سلطة (L'autorité) العائلة و اكتساب الاستقلاليّة من خلال العمل و الاعتماد على الذّات. إضافة إلى أنّنا نأخذ مصطلح الشّخصنة حسب المعنى الّذي أعطاه له P. Tap، فهو يُعرّف الشّخصنة (La personnalisation) على أنّها سيرورة التّركيب و الإثبات النّفسيّ للشّخص طيلة حياته و ليس فقط أثناء الطّفولة أو المراهَقة و يكون ذلك من خلال مواجهة و مقاومة بعض المواقف الارتهانيّة (Aliénation)، و يحدث ذلك بالارتباط مع الهويّة و تحديد مشروع حياة.

في مجتمعنا نجد بعض الفتيات اللاّتي ينهين دراساتهنّ و لا يتوقّفنّ حتّى يبلغن مستويات عليا و يحصلن على مناصب عمل مشرّفة، و هناك أخريات درسن ولكنّهن توقّفن مبكّرا عن الدّراسة لأسباب مختلفة و أحيانا إن لم نقل غالبا يتزوّجن في سنّ مبكّرة. هذه الوضعية دفعتنا إلى دراسة الشّخصنة لدى تلك المراهِقات، و كذلك من بين دوافع اختيار هذا الموضوع هو محاولة فهم الآثار الّتي يخلّفها التّوقّف عن الدّراسة على سلوكاتهنّ، و كذلك خضوعهنّ إلى سلطة العائلة و التّقاليد و الأعراف، كما لوحظ أنّ أغلبية تلك الفتيات غير المتمدرسات ليس لديهنّ حرّية التّعبير مقارنة مع الفتيات المتمدرسات. و ما ساهم في الاهتمام بالقيام بهذه الدراسة هو إمكانيّة و قابليّة إنجازها في أرضية الواقع، و ذلك فيما يتعلّق بالوقت، إمكانيّات و وسائل التّطبيق في الواقع. أمّا فيما يتعلّق بالهدف من هذه الدّراسة فهو يتمثّل من جهة في السّعي للكشف عن الطّريقة الّتي تتشخصن (Se personnaliser) من خلالها المراهِقة غير المتمدرسة و المراهِقة المتمدرسة و فهمها، و من جهة أخرى فهم شخصيّة كلّ منهما، و القيام بمقارنة بينهما.

إذن من أجل بلوغ هذا الهدف نطرح التّساؤلات التّالية:

كيف تتشخصن المراهِقات غير المتمدرسات و المراهِقات المتمدرسات؟ هل تختلف الشّخصنة تبعا للتّمدرس أو عدم التّمدرس لدى المراهِقات؟ و ما هو المشروع الّذي تسعى كل من المراهِقة غير المتمدرسة و المراهِقة المتمدرسة إلى بلوغه؟

من أجل القيام بهذه الدّراسة و الإجابة عن التّساؤلات المطروحة تمّ اختيار قصّة الحياة كوسيلة للعمل مع المراهِقات، و أيضا تمّ الاعتماد على المنهج المقارن الّذي يتضمّن إظهار أوجه التّشابه و أوجه الاختلاف بين المجموعتين.

لقد تمّ الانطلاق في هذا العمل من الدّراسة الّتي قام بها H. Fsian و الّتي درس فيها المشروع العملي لدى المراهِقات الجزائريّات: من الارتهان إلى إستراتيجيّة الشّخصنة. و كانت هذه الدّراسة الّتي قدّمها الباحث مستمدّة من تحليل محتوى مقابلات قام بها مع عشرين طالبة جزائريّة تتراوح أعمارهنّ ما بين 19 و 23 سنة. و قد خَلُص فيما يتعلّق بالمراهِقات و كما أشار Malrieu إلى أنّ الصراعات الأساسية في هذا السّنّ هي الّتي تُعدّ مصدرا للمشاريع. بالتّالي هذه الأخيرة هي تُعدّ كمحاولة تجاوز التّناقضات المثارة و المحدثة من خلال القطيعة مع الطّفولة و من خلال مقتضيات و لوازم اجتماعيّة عديدة (عائلة، مدرسة، أقران،...).

قام الباحث باختبار على ضوء ما سبق ذكره مدلول كلمة "مشروع" لدى المراهِقات الجزائريات، حيث تمّ الإشارة إلى المشروع الأنثويّ داخل النّظام التّقليدي: الزواج، و الّذي اعتُبر منذ أبد بعيد كمرحلة للاندماج الاجتماعيّ داخل عالم الرّاشدين. و لكن كانت النّتيجة الّتي توّصل إليها في الأخير هي أنّ الزّواج حاليا بدأ يفقد بالتّدريج وظيفته و مدلوله. و لهذا يُستدعى المشروع من أجل الوقاية من احتمالات صعوبات الحياة، و مخاطر الاستقرار الوحيد للمرأة أي الزّواج. و أهمّ مشروع وجد الباحث أنّ المراهِقات يسعين إلى تحقيقه هو دخول الجامعة و العمل. فالمشروع العملي للفتاة هو رغبة في التّوسع و تحقيق الذّات داخل أدوار و فضاءات كانت مخصّصة للرّجال، ممّا أدّى إلى تغيّر و تحوّل تمثّل المرأة داخل التّاريخ الثّقافي لهذا المجتمع.

الفصل الأوّل: المراهَقة في الجزائر (L'adolescence en Algérie)

1- تحديد المراهَقة.

2- المراهَقة في الجزائر.

3- المراهَقة بداية التّفريق: ذكر/أنثى.

المراهَقة هي فترة من الحياة الّتي تمّ الاهتمام بها من قِبَل العديد من العلماء و الميادين، و هي مرحلة تأتي لتُنهي مرحلة الكمون الّتي اتّسمت ببطء النّمو و هدوء بعض الصّراعات السّابقة. إنّها تعتبر كمفهوم حديث داخل الحقل الجزائريّ الّذي ظهر منذ حوالي خمسين عاما فقط، حيث كان الفرد ينتقل من الطّفولة مباشرة إلى الرّشد، و سيتمّ تحديد ذلك بعمق في هذا الفصل.

1- تحديد المراهَقة:

مرحلة المراهَقة هي مرحلة مهمّة في حياة الفرد، و تُعرّف في القاموس الطّبّي على أنّها: "فترة تطوّر الفرد، الّتي تقوده من الطّفولة إلى سنّ الرّشد. إنّها تبدأ مع البلوغ (حوالي 11-13 سنة بالنّسبة للأنثى و 13-15 سنة بالنّسبة للذّكر). و هي تتميّز بتغيّرات مهمّة على المستوى البيولوجيّ و النّفسيّ و الاجتماعي"[1]. تبقى نهاية هذه المرحلة غير واضحة المعالم مع أنّ التغيّرات البيولوجيّة تنتهي في حوالي سنّ 18-20 سنة، بينما الجوانب الأخرى لا يمكن تحديد سنّ اكتمالها.

[1] MORIN (Y), Petit Larousse de la médecine, 3ème éd, Larousse, Paris, 2003, p25.

و يعود ذلك إلى أنّ "ظهور المراهَقة و مدّتها يتغيّر حسب الجنس (Sexe)، السّلالات (Races)، الظّروف الجغرافيّة و الأوساط الاجتماعيّة و الاقتصاديّة"[1].

تتميّز المراهَقة بسرعة النّمو، أهمّية التّغيّرات، و اختلاف كبير بين الأفراد (Interindividuelle) فسرعة هذه التّغيّرات و سنّ ظهورها يتغيّر من فرد إلى آخر، و كذلك يُلاحَظ اختلاف لدى الفرد في حدّ ذاته (Intra individuelle): لدى نفس الفرد هذه التّغيّرات لا تحدث في نفس الوقت و لا تتّبع نفس الإيقاع في كلّ جوانب النّمو سواء الجانب البدنيّ، الفكريّ، الاجتماعيّ و العاطفيّ.

نسجّل في مرحلة المراهَقة على المستوى النّفسيّ تجديد نشاط و تفتّح على الغريزة الجنسيّة، رسوخ الاهتمامات العمليّة والاجتماعيّة، الرّغبة في الحرّية و الاستقلاليّة، ثراء الحياة العاطفيّة و تطوّر العمليّات العقليّة. و هذا لا يحدث في آن واحد و لهذا قام P. Blos بتقسيم هذه المرحلة بدورها إلى خمس مراحل الّتي يجمعها داخل دينامكية سيرورة التّفرديّة (individuation)، الّتي تتمّ من خلال إخراج المواضيع المستدخلة و إعادة طرحها للمساءلة، من أجل أن يكون الفرد أقلّ تبعيّة ويحقّق استقلاليته:

● ما قبل المراهَقة: (La préadolescence)، و تتعلّق بيقظة النّزوات المرتبطة بالنّمو البلوغي. هنا يرتبط الأمر أكثر بزيادة الضّغط النّزويّ (La pression pulsionnelle) دون أن يكون هناك تحديد لموضوع حبّ جديد و لا هدف نزويّ. هذه اليقظة يمكن القول أنّها لم تتمايز بعد.

● المراهَقة الأولى: (La première adolescence) و تُسمّى أيضا بداية المراهَقة، و هي تتعلّق أساسا بعدم التّوظيف اتّجاه مواضيع الحبّ المحرّم (Amour incestueux) أي تلك المواضيع المكوّنة أثناء مرحلة أوديب انطلاقا من الصّور الوالديّة. بهذا فإنّ توازن الجهاز النّفسيّ يكون مُهدَّدا.

(1) SILLAMY (N), 2003, Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, p8 .

● المراهَقة الفعليّة: (L'adolescence proprement dite)، و تتميّز باكتشاف و التّفتّح على موضوع من الجنس الآخر (Objet hétérosexuel) و ذلك بيقظة الأوديب. يُمكن أن يتدخّل هنا طور نرجسيّ كمرحلة لفكّ الارتباط بين التّعلق بالوالدين و حبّ موضوع جديد من جنس مغاير. من جهة أخرى فإنّ ذلك الانفصال عن مواضيع الحبّ الأولى يتصاحب بحالة اكتئابيّة عابرة و ذلك قبل أن تتكوّن علاقات مع مواضيع جديدة.

● نهاية المراهَقة: (La fin de l'adolescence) و هي مرحلة دعم و تقويّة وظائف الأنا. أيضا يتكوّن تصوّر الذّات و حسب Blos : " الذّات Le soi هي موروث (Héritier) المراهَقة مثلما الأنا الأعلى هو موروث العقدة الأوديبيّة"[1].

● ما بعد المراهَقة: (La postadolescence)، و تُسمّى أيضا المراهُقة المتأخّرة و هي المرحلة الّتي تشير إلى بداية الدّخول في عالم الرّشد (العمل، إنتاج، زواج و إنجاب).

2- المراهَقة في الجزائر:

يرتبط مصطلح راشد ارتباطا وثيقا مع مصطلح مراهِق، فكلّ منهما له نظير في اللّغة اللاّتينية (Adultus، Adulescens) من حيث المصدر. منذ القديم، تقريبا من عهد الرّومان تُقسّم سنوات العمر إلى أقسام: "... هذه التّقسيمات تُوضّح لنا تأثير الثّقافة و إدراك العالم لفكرة النّمو..."[2]. إذن يظهر هنا أنّه ليس الجانب البيوفيزيولوجيّ هو الّذي يُحدّد مراحل النّمو و إنّما الثّقافة و المجتمع لهما أيضا دور في ذلك. يصبح المراهِق راشدا و لكن لا يوجد تاريخ مُحدّد أين يقول المراهِق: "أنا راشد"، خصوصا في مجتمعنا الحاليّ.

2-1- المراهِق الجزائريّ بين العالم التّقليديّ و العالم العصريّ:

(1) LEHALLE (H), 1995, Psychologie des adolescents, 4ème éd, PUF, Paris, p34.

(2) ALLEON (A.M) et MORVAN (O), 1990, Point de vue introductif : Devenir « adulte » ?, In : ALLEON (A-M), MORVAN (O) et LEBOVICI (S), Devenir « adulte » ?, 1ère éd, PUF, Paris, p14.

يقول M.N. Nini عن مصطلح Adolescence : "مع أنّ هذا المصطلح يوجد في اللّغة العربيّة الأدبيّة و هو ما يُسمّى بمراهَقة، إلاّ أنّه لا يوجد له مصطلح مكافئ في اللّغة المنطوقة أو ما يُسمّى العربيّة العاميّة (Arabe dialectal). في الواقع في لغتنا المنطوقة، المصطلح الأكثر استعمالا من أجل القول بأنّ فردا ليس طفلا، و أنّه قادر على الإنتاج و الإنجاب و أن تكون له سلالة، إذن راشد، هو مصطلح بلوغ (Puberté)"[1]. و بهذا نجد أنّ مصطلح بلوغ هو أكثر استعمالا في لغتنا العاميّة من أجل الإشارة إلى أنّ الطّفل لم يعد طفلا و بالتّالي أصبح ناضجا،

الأمر الّذي يؤهّله إلى إقامة علاقات جنسيّة و الإنجاب، أي أنّه يتمتّع بأهليّة الزّواج.

و يرى Guasch بأنّ البلوغ هو تجليّ للتحضّر (Civilisation)، و هذا ينطبق على نظامنا الاجتماعيّ و الثّقافيّ بحيث كان البلوغ و لا يزال بمثابة تأشيرة لدخول الفرد إلى مجتمع الرّاشدين. في النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ الجزائريّ يصبح الفرد راشدا مباشرة بعد البلوغ و ذلك خصوصا من خلال الزّواج، حيث أنّه عندما يظهر عليه الاستعداد للإنجاب يتمّ تزويجه و هذا يؤدّي به إلى مواجهة مسؤوليّات جديدة عليه و مكانة (Statut) جديدة.

ما يميّز هذه المكانة (Statut) الجديدة الّتي يحصل عليها الفرد هو أنّه يصبح مُجبرا على القيام ببعض الطّقوس الدّينيّة أهمّها: الصّلاة و الصّوم. و هذا ما يُعبّر على أنّ الفرد أصبح مسؤولا عن أفعاله اتّجاه الله و اتّجاه الآخرين. كما تظهر مجموعة من الممنوعات و الّتي تتمثّل في إقصاء الذّكر من الحرمة (Gynécée) أي من الدّاخل و بقائه في الفضاء المخصّص له: الخارج (L'extérieur). أمّا الأنثى تُسحب من الخارج، و يتوجّب عليها البقاء في فضائها المتمثّل في الدّاخل (L'intérieur) و ارتداء الحايك قديما أو الحجاب في أيامنا هذه عند الخروج. و كلّ هذا له دور في جعل البالغ الجديد يواجه نفس المسؤوليّات الّتي يواجهها الرّاشد و هذا ما يدخله مباشرة إلى مرحلة الرّشد.

[1] NINI (M.N), L'adolescence en Algérie ou la question de l'identité, Bulletin de psychologie, Juillet-Aout 2000, Tome 53(4)/448, 451-457, p451.

إذن ممّا سبق ذكره يتّضح أنّ مصطلح مراهَقة لا يوجد في قاموس النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ الجزائريّ و هذا ما يُفسّر عدم وجود نظير لكلمة مراهَقة في اللّغة العاميّة. إنّ المرور دون مرحلة وسيطة من الطّفولة إلى حالة رجل متزوّج أو امرأة متزوّجة يحيل إلى عدم وجود مكانة لمرحلة المراهَقة، التي كان ظهورها نتيجة لتطوّر المجتمعات و اختلال التّوازن الّذي كان عليه النّظام الاجتماعيّ و العائليّ التّقليديين.

هذا فيما يخصّ النّظام التّقليديّ و لكن كما يقول Nini: "إنّنا نواجه في عملنا اليومي عددا كبيرا من الشّباب الّذين ليسوا أطفالا و لكن هل هم راشدين؟"[1]، إذن بعد التّطورات الّتي دخلت إلى مجتمعنا أصبحت هناك مرحلة وسيطة بين الطّفولة و الرّشد. إذ بعد الاستقلال تعرّضت الجزائر إلى تطوّرات عديدة خصوصا في سنوات السّبعينيّات، أهمّها ظهور تغيّرات على مستوى النّظام العائليّ و الاجتماعيّ التّقليديين، و زوال بعض القيم القديمة. حيث كان في النّظام التّقليديّ السّلطة المطلقة للأب ولكنّ فيما بعد أُعيد النّظر فيها، خصوصا بعد ظهور ما يُسمّى بمراهِق الّذي لم يكن موجودا من قبل. إذن إنّ الاضطرابات الّتي عرفها المجتمع الجزائريّ و التّطوّرات و كذلك تدخّل وسائل الإعلام، المدرسة، الشّارع بشكل قويّ مع نقص المراقبة، كلّ ذلك أدّى إلى عدم إمكانيّة اعتبار هؤلاء الشّباب الّذين ليسوا أطفالا على أنّهم راشدين، الأمر الّذي صعّب على الآباء مهمّتهم التّربويّة فأوكلوا بها إلى المدرسة.

و بالتّالي بدخول العصر الصّناعيّ و التّخصّصات الّتي هي في تطوّر تدريجيّ وجد هذا الفرد الّذي هو ليس طفلا و لا راشدا نفسه قبل أن يدخل إلى عالم الرّاشدين أمام تبعيّة للوالدين، إجباريّة التّمدرس، المرور بمرحلة تعلّم طويلة و الّتي تؤخّر دخوله عالم العمل و بالتّالي تحمّل المسؤوليّة الاقتصاديّة. امتداد مدّة الدّراسات، طول الوقت من أجل اكتساب مهنة أو حرفة، تأخّر الزّواج كلّ ذلك يُطيل من مرحلة المراهَقة، إضافة إلى ما نشاهده اليوم من بطالة، أزمة السّكن و

[1] NINI (M.N), L'adolescence en Algérie, l'impossible transition, Quotidien d'Oran le 8 Juillet 2008. http://www.emarrakech.info/L-adolescence-en-Algerie,-l-impossible-transition_a15226.html.

زيادة النّمو الدّيمغرافيّ و أغلبهم أقل من 20 سنة، كلّ ذلك ساهم في عدم اعتبارهم راشدين و أنّهم لازالوا مراهِقين. و يؤكّد ذلك Boucebci بقوله: "مرحلة المراهَقة تتّجه لأن تصبح مرحلة طويلة المدى تقريبا..."[1].

هنا نجد تنافس بين نظامين: نظام تقليديّ مستمدّ من الثّقافة العربيّة الإسلاميّة، و نظام عصريّ مستمدّ من الغرب، أين يوجد صراع بينهما و هذا يؤثّر على المجتمع و خاصّة فئة المراهِقين الّذين يتأرجحون بين النّظامين، الأمر الّذي يؤثّر على هوّيّتهم، و هذا أدّى إلى عكس ما يراه Erikson أنّ الرّغبة المتأجّجة للمراهِق هي أن يكون مثبت من قِبل أقرانه (اعترافِهم به) و مُؤكّد من قِبل أساتذته. فيما يخصّ مجتمعنا الإثبات النّفسيّ المتاح للمراهِق هو العنف الموجّه نحو الآخرين أو الموجّه نحو الذّات على هيئة انتحار. و لكن مع ذلك من خلال دراسات في هذا الموضوع، تبيّن أنّ أغلبيّة أفراد العيّنة الّتي تمّ العمل معها خصوصا الإناث لديها مشاريع للمستقبل، و ذلك سيتم التطرق إليه في فصل مشروع الحياة.

2-2- هوّيّة المراهِق الجزائريّ:

في مرحلة الطّفولة تكون الهوّيّة خارجيّة المنشأ، أي أنّ الطّفل يعتمد في تكوين هوّيّته على المحيط الّذي يعيش فيه، و بمجيء المراهَقة تحدث اختلالات على مستوى هذه الهوّيّة الّتي ارتكزت على نماذج تماهى معها الطّفل في الماضي، و الّتي أصبحت في هذه المرحلة مُنتقدة و غير مقبولة. فبعد حدوث تغيّرات جنسيّة و الإحساس بإمكانيّة اختيار مهنة و طريقة عيش معيّنة الّتي هي في طور التّكوّن، كلّ ذلك يؤدّي إلى تنميّة عدم الرّضا لدى المراهِق على ما كان عليه من قبل و ما هو عليه حاليا.

في مرحلة ما قبل المراهَقة يكون من الصّعب تحديد هوّيّته بحيث توجد عدّة نماذج بعيدة عن بعضها البعض، أين كلّ منها كان يُظهر إمكانات تختلف عن الآخر، و حتّى الفتى الصّغير

(1) NINI (M.N), 2000, op.cit, p452

بإمكانه أن يمرّ من نموذج إلى آخر بسرعة. لكن هذه الحالة سطحيّة و عابرة، و لكن تؤدّي فيما بعد إلى ظهور نوع من القلق أين يتابع المراهِق بحثه عن هوّيّته على مستوى الالتزامات و الواجبات الاجتماعيّة و أيضا على مستوى التّحضير لمستقبله. تركيب الهوّيّة هذا من خلال المشاركة الاجتماعيّة مرتبط بالحدث المتمثّل في إلزام المراهِق على التّخصّص في مهنة، القيام بخيارات، تحمّل المسؤوليّات و منها الإيديولوجيّة، امتحان كفاءاته و استعداداته و تحديد باهتماماته و مصالحه.

من أجل تحقيق الهوّيّة الاجتماعيّة فإنّ الشّاب يتعرّض إلى دفع من قِبل البنية الاجتماعيّة الّتي يعيش فيها لتحقيق اختيارات هامّة من أجل حياته. بجانب هذه التّأثيرات الاجتماعيّة هناك ما يُسمّى بالهوّيّة المشخصِنة (Identité personnalisante)، الّتي من خلالها يعيش الفرد إحساسا قويّا بتفرّده و أنّه كائن فعّال (Acteur)، يحسّ بأنّه وحيد و أنّ هذه الوحدانيّة تخصّه هو فقط و لا تخصّ أيّ شخص آخر. يتعلّق الأمر بتخلّصه من ارتهانه (Aliénation) بتحديد مشروع الّذي يقوم به بنفسه و من أجل ذاته. و هنا يمكن القول بأنّه لا يتعارض المراهِقون مع الجيل السّابق إلاّ من أجل اندماج أفضل داخل جماعة الأقران، إذن داخل شكل آخر للارتهان الّذي بدونه لا يوجد اندماج. لا يمكن الاندماج في جماعة إلاّ إذا تمّ قبول قواعدها، قوانينها و نُظمها. مقارنة مع الجماعة القديمة الّتي تجعله مُرتَهَن فإن الجماعة الجديدة تمنح معنى للفرد، تعطيه الإحساس بتحقيق الذّات.

الهوّيّة لا تُعدّ فقط كسيرورة أصليّة للشّخصنة و لكن كتعبير عن الانتماء الاجتماعيّ: إنّه داخل الجماعات أين يمكن للفرد التّعبير و ضمان أصله. "الفاعل (Le sujet) هو ليس فقط التقاء بين الماضي و الحاضر و المستقبل و لكنّه أيضا بين المجموع و المفرَد، المشابِه و المختلِف.

أهمّية الجماعة في تحقيق الهوّيّة تنكشف تلقائيّا عند طرح السّؤال من أنا؟ (Qui suis-je ?) و يُجاب عنه: أنا مسلم، عربيّ، قبائليّ،..."[1].

في سؤال طرحه H. Fsian في إحدى المقالات: ماذا سيلقى المراهِق الجزائريّ؟[2] وجد أنّه سيلقى الفراغ في مجتمعنا، و هذا لا يخصّ المراهِقين غير المتمدرسين أو المهمّشين و لكن أيضا يشمل المراهِقين المتمدرسين. حيث لا يوجد هناك مشروع شخصيّ، و لا يوجد خيار آخر غير الحائط الذي يمثّل الأفق الوحيد، و هذا ما يُطلق عليه حيطسط (Hittiste).

إذا لم يكن هناك إسقاط داخل نشاط–صيرورة (Allant-devenant) الّذي يستجيب إلى رغبة شخصيّة أو الّذي يسمح بالاندراج داخل مشروع اندماجيّ و تحقيق الذّات، فإنّه محتّم أنّ أغلب الشّباب في البلاد سيعانون من مجموعة أحاسيس الّتي تُعبّر عن وجود طريق مسدود، و هذه الأحاسيس نمطها سوداويّ (Mélancolique). و يمكن ذكر الأكثر تواترا: أحاسيس الخيبة، فقدان تقدير الذّات، إصابة نرجسيّة، الإحساس بصعوبة العيش، و أخيرا الإحساس بالظّلم و عدم وجود عدالة، و ذلك بمقارنة هؤلاء المراهِقين صعوبة عيشهم اليوميّ مع غنى و تسهيلات الأقليّة الثّريّة.

2-3- المراهِق الجزائريّ و والداه:

مع بداية مرحلة المراهَقة يبدأ المراهِق في الابتعاد عن العائلة تدريجيّا، فمن أجل أن يتجاوز ارتهاناته (Aliénations) المتعلّقة بمرحلة الطّفولة، فإنّه يبحث عن التّميّز عن والديه و إدراك الفرق، ليس من أجل رغبته في الاستقلال الماديّ فحسب و لكن أيضا من أجل تنميّة سمات طبعه، أسلوب حياته، طرق العيش و التّصرف، التّفكير بطريقة مختلفة و مميّزة عن عالم الرّاشدين المحيطين به. فضلا عن ذلك طرائق العيش هذه هي ليست متناقضة وحسب و إنّما أيضا تتّسم

(1) FSIAN (H), 2005, Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, thèse de doctorat d'Etat en psychologie clinique, université d'Oran, p48.
(2) FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Oran, p30-31.

بالغموض. يُجبَر المراهِق على التّماهي مع جماعة الأقران، المشابهين، أفراد من نفس الجيل، أي أنّه ينتقل من إقامة علاقات عموديّة إلى إقامة علاقات أفقيّة، فهو يستند إلى الأقران من أجل المساواة مع الوالدين.

إذا عدنا إلى مجتمعنا خصوصا العصريّ فإنه يمكن القول بأنّ التّمثّلات (Les représentations) المرتبطة بالصّور الوالديّة قد انهارت. يعود هذا الانهيار إلى أنّ الوالدِينَ للجيل الحاليّ من المراهِقين قد تربّوا داخل التّقاليد الّتي ورثوها عن الجيل السّابق لهم و عليهم تمريرها لأبنائهم، لكنّ هذه المبادئ الخاصّة بالنّظام التّقليديّ لم تعد لها فائدة و أصبحت قديمة. إنّ انهيار القيم الاجتماعيّة و استسلام المؤسّسات الّتي كانت تهتمّ بالحدّ من العدوانيّة في هذه المرحلة الحرجة أدّى إلى إحساس هؤلاء الآباء بالعجز عن السّيطرة على الوضع في هذا العالم الجديد عليهم.

كان الأب سابقا يستمدّ قوّته من معرفة سير الحياة في المجتمع و من خلال يقينه بأنّه دائما على صواب، و لكنّه اصطدم بمراهِق لا يعترف بذلك و لديه نظرة أخرى مختلفة تماما، الأمر الّذي جعله يتفطّن إلى معرفته أنّ ما بحوزته أصبح غير فعّال و لا يمكن تمريره إلى هذا الجيل الجديد. في هذه الحالة إذا لم يُقدّم الأب صورة إيجابية و تتماشى مع ما يريده المراهِق فإنه لا يمكنه أبدا أن يكون ركيزة للإسقاط النّرجسيّ للابن، و بالتّالي لا يكون الشّخص الّذي يرغب هذا الأخير في التّماهي معه. و لهذا نلاحظ في هذه المرحلة بداية انتقاد الوالدَين بنعتهما أنّهما لا يعرفان أو لا يفهمان.

يُمثِّل الوالدان إحدى النّماذج الّتي يستند إليها المراهِق إضافة إلى نماذج أخرى موجودة في المجتمع، فإذا كانت هذه النّماذج تُكمِّل بعضها البعض و منسجمة فإنّ تجاوز هذه المرحلة سيكون بسهولة، و لكن إذا كانت متعارضة و غير منسجمة فإنّ تجاوزها سيكون صعبا. إضافة إلى أنّه في هذه المرحلة يحتاج المراهِق إلى دعم العائلة و مساعدتها، و لكنّ معظم المراهِقين خصوصا الذّكور لم يجدوا هذه الدّعامة، فمنهم من أصبح مسؤولا عن العائلة بسبب استسلام الرّاشدين، منهم من

انحرف و ذلك من خلال بحثه عن الدّعم و منهم من فكّر في الهجرة سواءً الشّرعية أو غير الشّرعية.

3- المراهَقة بداية التّفريق: ذكر/أنثى:

قبل الإشارة إلى هذا التّفريق يجب أوّلا الإشارة إلى أنّ مصطلح "جنس" (Sexe) المأخوذ من البيولوجيا، هو يتعارض مع مصطلح "جنوسة"[1] (Genre) الّذي يُحيل إلى الإنتاج الاجتماعيّ للجنس (Sexe): "كلمة جنس (Sexe) ترجع إلى الاختلافات البيولوجيّة بين ذكر و أنثى، إلى الاختلافات الظّاهرة و المرئيّة بين الأعضاء التّناسليّة والاختلاف المتبادل و المتلازم بين وظائفهم الإنتاجيّة التّناسليّة. أمّا الجنوسة (Genre) هي قضيّة ثقافيّة، هو يُحيل إلى التّقسيم الاجتماعيّ للذّكورة أو الأنوثة"[2].

عندما يأتي ذكر أو أنثى إلى هذا العالم فإنّه يكون لكلّ منهما نفس بنية الجسم ما عدا الاختلاف على مستوى العضو التّناسليّ، و نفس العناية الوالديّة و لكنّ ابتداء من المراهَقة يظهر الفرق على مستوى الجوانب الجسميّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة. في بداية هذه المرحلة تتكوّن العلاقات بين الجنسين، و حتّى الذّكر أو الأنثى قبل المراهَقة لا يكون أحدهما يعرف الجنس الآخر و لا يعرف الفرق و ابتداء من المراهَقة تبدأ معرفة الجنس الآخر و الاختلاف عنه. إدراك هذا الاختلاف له دور في تكوّن الهوّيّة الّتي لا تتحقّق أبدا خارج الجماعة. لا يمكن لأيّ هوّيّة أنثويّة أن تكون منعزلة عن مرجع من نوع ذكريّ: خصوصيّة جنس (Sexe) لا تُعرف إلاّ داخل علاقات مع خصوصيّة الجنس الآخر. تتركب الهوّيّة بالإحالة إلى المشابِه و أيضا من خلال العلاقة الغيريّة مع الآخر المختلف عن الأنا. مع ذلك للأولاد حقل خاصّ بهم و للبنات كذلك، مثلا الفتاة لا تبوح

---

[1] يُسمّى أيضا النّوع الاجتماعيّ أو الجندر و هو تعريب للكلمة من اللّغة الانجليزية (Gender).

[2] MOULIN (M), 2005, Féminités adolescentes: Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées, PUR: Presses Universitaires de Rennes, France, p12.

بكلّ ما في داخلها لولد، و لكن تتكلم بسهولة مع فتاة. كما أنّه في هذه المرحلة يقيم المراهِقون أولى علاقاتهم الجنسيّة.

لكنّ كلّ ذلك يختلف بعض الشّيء في مجتمعنا التّقليديّ فقد تحدّثت Lacoste-Dujardin في كتاب (Le conte kabyle) عن بعض القصص الّتي تجسّد ثقافة المجتمع القبائليّ و المجتمع الجزائريّ ككلّ، و وجدت أنّه ولد أو بنت لا يتمّ استقبالهما عند ميلادهما بنفس الطّريقة. ففي الطّقوس التّقليديّة عندما يولد ولد فإنّ الاحتفالات تدوم طويلا و حتى أنّه يُطلق الرّصاص عند ميلاده. أمّا عندما تولد بنت فذلك يحدث في صمت، فإنجاب بنت هو شبيه بالعقم.

إضافة إلى أنّ قبل بداية هذه المرحلة بقليل يبدأ التّفريق بين الجنسين بتوجيه كلّ منهما إلى الفضاء الخاصّ به: البنت في الدّاخل و الولد في الخارج. يتمّ احتجاز الفتاة في الدّاخل و تعليمها الأشغال المنزليّة من أجل تجهيزها للزّواج، كما يُفرض عليها نوع جديد من اللّباس و الّذي يتمثّل في ارتداء ملابس محتشمة. أمّا الولد فإنّه يبقى في الخارج ليتم تجهيزه هو أيضا لحياة و مسؤوليّة جديدتين عليه، و يدخل المنزل إلاّ للأكل و النّوم، كما يُمنع منعا باتّا التقاء الجنسين و إقامتهما لعلاقات مع بعضهما مهما كان نوعها. حاليا يُلاحَظ بعض التّغيّرات أين نجد أنّه يُمكن للفتاة الخروج بعد البلوغ بهدف الدّراسة و ليس لأيّ غرض آخر و أنّ الجنسين يقيمان علاقات صداقة أو حب و لكن غالبا دون علم الأهل لأن ذلك لازال غير مقبول.

الفصل الثّانيّ: الشّخصنة (La personnalisation)

1- تعريف الشّخصنة.

2- الهوّيّة، الهوّيّة الفرديّة، الهوّيّة الجماعيّة (Identité, Identité individuelle, Identité groupale).

3- سيرورة تكوّن الهوّيّة و الشّخصنة (Identisation et personnalisation).

4- التّنشئة الاجتماعيّة و الشّخصنة (Socialisation et personnalisation).

5- الارتهان و الشّخصنة (Aliénation et personnalisation).

يمرّ الفرد خلال نموّه بمجموعة من السّيرورات الّتي هي متداخلة فيما بينها، فعندما نتحدّث عن الهوّيّة فإنّه يجب الإشارة إلى بعض السّيرورات، و من بينها الشّخصنة (La personnalisation) الّتي هي مرتبطة بسيرورات أخرى و الّتي سيتمّ الإشارة إليها في هذا الفصل.

1- **تعريف الشّخصنة**:

يُعرِّف P. Tap الشّخصنة على أنّها: "سيرورة التّركيب و الإثبات النّفسيّ للشّخص، طيلة حياته و ليس فقط أثناء الطّفولة أو المراهَقة. تُسهّل الشّخصنة تموضع أسلوب شخصيّة معيّن (بمعنى الطّريقة الّتي يُرتِّب بها الفرد سلوكاته و نشاطاته العقليّة تحت عمل الضّغوط، الوسائل و الخصائص الدّيناميكيّة للموقف). تشتمل الشّخصنة على ديناميكيّة تكوّن الهوّيّة

(Identisation)..."[1]. و يضيف: "السّيرورة الّتي من خلالها الفرد، منذ الطّفولة، لا يُساهم فقط في تركيب شخصيته داخل عمل معقّد للعديد من التّحديدات، و لكن هي القدرة، طيلة حياته على إعادة النّظر في كلّ ما تمّ تطبيقه عليه، بفضل قدراته المكتسبة على التّمييز، الفهم و الاستقلاليّة"[2].

تتعلّق الشّخصنة بمجموع الاستراتيجيّات المستخدمة من قِبل الفرد من أجل البقاء على قيد الحياة و الصّمود، ترقيّة الذّات، يُنشأ اجتماعيّا، يتوافق مع ذاته على أنّه شخص و يتصرّف على ذلك الأساس، و يكوّن كذلك خطّ سير الّذي يحمل سمته المميّزة له وسط محيطه. يمكن أن يكون خطّ السّير هذا مألوفا أو إبداعيّا، متمركزا حول الذّات أو غيريّ، مؤسّسا على النّجاح الاجتماعيّ أو على النّموّ الشّخصيّ. و ما هو مهمّ لدراسته هو المعنى (Sens) الّذي يعطيه الفرد لتصرّفاته الخاصّة و للآخرين، إنّها القيمة الّتي تخصّ مجموعة التّصرّفات، الأنظمة الاجتماعيّة أو الثّقافيّة المرجعيّة، كذلك دراسة كيف يحقّق ذاته من خلال الارتباطات (Engagements)، إمّا بالمخاطرة أو الانسحاب، و على أيّ أساس يُبرِّر اختياراته و توجيه مشاريعه.

يتشخصن الفرد من خلال القيام ببحث متعدّد:

- بحث عن القدرة و التّأثير (Quête de pouvoir et d'influence): إمكانيّات و كيفيّات التّصرّف اتّجاه المواقف الخارجيّة، و مراقبة العلاقات مع المواضيع (Les objets) و مع الآخرين. القدرة هي ليست خاصّية و إنّما وسيلة تبادل في علاقة الفرد الفعّال مع الآخرين.

- بحث عن معنى (Quête de sens): الفاعل (Sujet) بحاجة إلى الفهم و التّفسير. إنّه سعيّ لإعطاء مدلول لذاته و للعالم. لكنّه بحاجة لإعطاء معنى إلى كلّ ذلك بالارتباط مع تاريخه الخاصّ، أصوله و مع آماله و أمنيّاته.

(1) SORDES-ADER (F), TAP (P) et TAQUINIO (C), 2002, Santé, maladie et identité, In : FISCHER (G-N), Traité de psychologie de la santé, Dunod, Paris, P160.

(2) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, 1ère éd, PUF : Presses Universitaires de France, Paris, p10.

- بحث عن القيم (Quête de valeurs): حاجة إلى تدريج و ترتيب قيمة المواضيع (Les objets)، المواقف، الكائنات و الذّات بناء على المواقف الصّراعيّة و إلحاحيّة الخيارات؛ حاجة إلى خلق قيم السّيطرة على المواضيع، على الذّات و الآخرين.

- بحث عن الاستقلاليّة (Quête d'autonomie): أثناء فترة المراهَقة يُحاول الفاعل (Sujet) الابتعاد عن تبعيّته الطّفوليّة إلى عالم الرّاشدين. يبحث عن ترك ذلك الاستناد الوالديّ و التّبعيّة للمؤسّسات. إنّه يريد تكوين حدوده الخاصّة به، يريد تثبيت قواعد عيش بنفسه و مراقبتها. يتضمّن البحث عن الاستقلاليّة سيرورة التّمييز (Différenciation) ، تجاوز الارتهانات (Aliénations)، العجز، وضعنة (Objectivation) التّبعيّات و الصّراعات.

- بحث عن تحقيق الذّات (La quête de réalisation de soi): حاجة إلى تحقيق ما هو كامن، توحيد الأنا (Unification du moi)، السّيطرة على الإمكانيّات، تنسيق الآمال داخل برنامج حياة، تنظيم الغايات و الوسائل و القدرات، الواقع و الحاضر، و ذلك بناء على المواقف و المؤسّسات. بتحقيق ذلك يحقّق الفرد ذاته، يتكوّن و يُدعّم هوّيّة مستمرّة، متواصلة و إيجابيّة. يستطيع إذن التّنبّؤ، التّفتّح و إثراء اتّصالاته مع الآخرين.

لا تتعلّق الشّخصنة بعلاقة الذّات بالذّات أو علاقة الجسم الخاصّ بالفرد مع الخصائص النّفسيّة الفرديّة، إنّما تتركّب داخل علاقات مع الآخرين و سيرورات بين شخصيّة (Interpersonnel)، تفاعلات و اتّصالات، داخل مجموعة من الأدوار و التّمثّلات (Représentations). تتركّب من خلال التّثقّف (Enculturation)، و الّذي لا يُدرَك كاندماج غير فعّال للذّات داخل الثّقافة و لكن يُدرَك كتركيب فعّال. كما أنّ الشّخصنة لا تقتصر على التّفرديّة-تكوّن الهوّيّة (Individuation-identisation) (إثبات الذّات، استقلاليّة، توحيد، استمراريّة)، و لا على التّثقّف (Enculturation)، إنّما هي أيضا محاولة لتجميع ما سبق من خلال تركيب الأهداف، المشاريع و القيم.

كذلك أدوار و تمثّلات جنس معيّن لديها مكان واسع و وظيفة مهمّة خلال سيرورة الشّخصنة – عدم الشّخصنة – إعادة الشّخصنة (Personnalisation-Dépersonnalisation-Repersonnalisation). إنّها تتعلّق بمجموع نشاطات الفرد و تستعمل الهوّيّة الجسميّة، صورة ذاته داخل علاقاته مع الآخرين من نفس الجنس أو من جنس مختلف، وضعيته داخل المجتمع.

و ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ سيرورة الشّخصنة معقّدة جدّا و لتحليلها فإنّه يمكن الاعتماد على دراسة السّيرة الذّاتيّة، فهي الأنسب لذلك. بحيث يمكننا تتبّع تكوّن حياة الشّخص و ذلك من خلال العودة إلى مراحل العمر الّتي مرّ بها.

يمكن أن يكون نموّ السّيرورات النّفسيّة–الاجتماعيّة تبعا لأربع مراحل:

• استقرار و نفوذ اجتماعيّ ثقافيّ (Ancrage et emprise socioculturelle) : ليتكيّف الفرد اجتماعيّا يجب عليه امتلاك قواعد، معايير و قيم من خلال الاستدخال (Intériorisation)، يستقرّ في علاقات، يتعلّق بأشخاص، يندمج داخل شبكات ثقافيّة.

• انفصال (Déprise): إنّ التّناقضات الاجتماعيّة الخارجيّة، الانقسامات الدّاخليّة الّتي يعيشها الفاعل (Sujet) بفعل إحباط الرّغبات أو تثبيت الأهداف، كلّ ذلك يُولّد صراعات بين طرق العيش و المواقف الجديدة ممّا يؤدّي إلى عدم تكيّف السّلوكات المعتادة. يجد الفرد نفسه في وضعيّة لا استقرار، انفصال، تفكّك و لا اندماج الأنا و بمعنى أشمل يكون في وضعيّة أزمة.

• عودة الانسجام من جديد (Reprise): يؤدّي موقف القطيعة الّذي يعيشه الفاعل (sujet) إلى حثّه على القيام بمحاولات حلّ هذا الصّراع. من بين هذه المحاولات نجد: الثّوران و التّمرّد، دفاع عدوانيّ، تهميش، الهروب كدفاع، البحث عن أفكار جديدة الّتي تسمح بالاندماج.

• عمليّة الإنشاء (Entreprise): على الفرد أن يكون مع و ليس ضدّ. هنا نلاحظ الفاعل(Sujet) يبحث عن إمكانيّات و وسائل جماعيّة أو على الأقلّ الاعتماد على الآخرين من أجل تحقيق الذّات و ذلك بوضع برنامج، هدف جديد تعاونيّ عند الاقتضاء.

من خلال هذه المراحل، تظهر الشّخصنة كمحاولة تسعى إلى التّنسيق بين ظروف الوجود، التّحريضات الثّقافيّة، كيفيّات الاتّصال الخاصّة بالتّفاعل، وسائل تحقيق الذّات، السّيرورات و الأحداث الخاصّة بتاريخ الفرد. فقط تحليل السّيرة الذّاتيّة يسمح بفهم أحسن لهذه المحاولة داخل عمل المواجهات و الصّراعات، النّجاح أو الفشل، الأهداف المتمركزة حول الذّات (Egocentrique) أو متمركزة حول الغير (Altérocentrique).

يمكن للتّطابق مع التّوقعات الوالديّة و استدخال القواعد الاجتماعيّة و الثّقافيّة عبر عمل التّماهي الفئويّ المتعلّق بالجنس (Identification catégorielle de sexe) أن يساهم في شخصنة الفرد و ذلك من خلال إثبات الهوّيّة، مواجهة حالة نقص سابقة أو تبعيّة أو ارتهان ناتج عن العجز. من خلال بحث الفرد على أن يكون مثل الآخرين، و في نفس الوقت البحث عن التّوافق الشّخصيّ الدّاخليّ، فإنّه يُعزّز تقديره لذاته و ترابطه الدّاخليّ. لكنّ هذا الاندماج داخل جماعة الانتماء، أو تلك التّبعيّة إلى التّوقعات، أحكام و نظرة الآخر كلّ ذلك يؤدّي إلى الارتهان إذا لم يحدث تمييز مهمّ، وضعنة (Objectivation) التّماهيات المتباعدة و المتضاربة، محاولة مضاعفة لتجاوز: التّمركز حول الذّات من جهة، و الضّغط و طاعة سلطة الآخر من جهة أخرى. هذا التّجاوز لا يمكن الحصول عليه إلاّ من خلال انفتاح مزدوج زمنيّ و اجتماعيّ: من خلال مشروع و برنامج الحياة حيث يتحرّر الفاعل (Sujet) من التّبعيّة و الخضوع، يبحث عن تنميّة قدراته من خلال توسيع حقل الإمكانات و تدريجها.

2- الهوّيّة، الهوّيّة الفرديّة، الهوّيّة الجماعيّة:

من حيث أصل الكلمة فإنّ الهوّيّة تُحيل إلى المطابق (Identique)، إلى المثيل (Idem)، الأمر نفسه (Mêmeté). لكنّ مثلما قال Leibniz: "لا يوجد في العالم موضوعين متطابقين كلّية، و لا يوجد موضوع مطابق لنفسه في زمنين من وجوده (هناك استمرار في العيش). لا يمكن أن يكون لديه إلاّ تشابهات (Ressemblances)، نظير (Semblable)... وكلّها تبقى نسبيّة. إنّها كلّها نتيجة لمقارنة بين أمور بارزة، التّركيز على أمر محدّد، ذلك بجعل الاختلافات في العمق على الهامش"[1]. إنّ تعريف الهوّيّة يتطلّب معرفة كيفيّة المرور من المطابق (Identique) إلى النظير (Semblable) و من النظير إلى المختلف (Différent)، من الاختلاف إلى التّمييز (Différenciation).

حسب Durkheim يوجد داخل كلّ فرد كائنين و هما غير قابلين للفصل في الحقيقة و لكن نميز بينهما للتّحليل فقط:

– الكائن الفرديّ (L'être individuel): و هو يتعلّق بما في داخل الفرد، يمثّل ما يوجد في العالم الخاصّ، سماته، طبعه، وراثته، الخبرات و الذّكريات المرتبطة بتاريخه الشّخصيّ.

– الكائن الاجتماعيّ (L'être social): يتعلّق بأنظمة الأفكار، الإحساسات و العادات و المعتقدات الّتي تُعبّر عن الجماعات المختلفة الّتي ينتمي إليها الفرد. و انطلاقا من هذا يمكن الإشارة إلى الهوّيّة الفرديّة (Identité individuelle) و الهويّة الجماعيّة (Identité collective).

الهوّيّة الفرديّة هي "نظام من الأحاسيس و تمثّل الذّات، بمعنى مجموع الخصائص البدنيّة، النّفسيّة، الأخلاقيّة، الشّرعيّة، الاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي من خلالها يمكن للشّخص التّعريف بنفسه، تقديم نفسه، معرفة ذاته... أو الّتي من خلالها الآخرون يعرفونه"[2]. هذه الهوّيّة الفرديّة (أنا Je) تتركّب داخل الاستمراريّة (شعور الفرد بأنّه يعيش في استمرار وجوديّ و شعوره بأنّه هو ذاته

(1) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p56.
(2) ESPARBÈS-PISTRE (S) et TAP (P), Identité, projet et adaptation à l'âge adulte, Carriérologie: revue francophone internationale, Université de Toulouse II, UFR de Psychologie, Toulouse, France, P7 .

مع الوقت)، داخل الوحدة و/أو التّرابط (الحفاظ على ترابط التّصرّفات و تنظيمها و تنسيق طموحاته و مبتغياته، رغباته و استهاماته، و البحث عن البقاء هو ذاته)، و يحدث ذلك من خلال الانفصال، الاستقلاليّة، الإثبات عن طريق التّميّز، من خلال النّشاط و الإنتاج و من خلال التّقويم (الحفاظ على صورة و تقدير ذات إيجابيين).

و العكس الهوّيّة الجماعيّة تتعلّق بالتّمثّل الّذي تُعطيه الجماعات لنفسها و ذلك من خلال ما يُكوّنها. إنّها "نحن Nous" الّذي يتقيّد به كلّ فرد من الجماعة. هي تشتمل في آن واحد على تعريف للوحدة (La communauté: ما هو مشترك لدى الجماعة) الّتي تشير إلى "نحن" و تشتمل أيضا على الاختلاف، المعارضة (ما يميز "نحن" عن الآخرين).

"تُعتبر الهوّيّة الفردية غالبا إمّا كنتيجة لاستدخال الانتماءات و الهوّيّات الجماعيّة، و إمّا بالعكس كفاعل (Sujet) يُعارض تلك الهوّيّات الجماعيّة و الّذي يركّب فردانيّته و تميّزه"[1]. هاتين الهوّيّتين المتعارضتين أحيانا هما في تفاعل باستمرار و أحيانا تمتزجان (مثل الجماعة الّتي هي في توافق مع زعيمها أو الفاعل الّذي يتماهى كلّيا مع جماعة الانتماء).

3- سيرورة تكوّن الهوّيّة و الشّخصنة (Identisation et personnalisation):

سيرورة تكوّن الهوّيّة (Identisation) باعتبارها تكوّن (Genèse) و تاريخ للهوّيّة الفرديّة هي إحدى السّيرورات الأساسيّة للشّخصنة، الّتي يُعرّفها P. Tap : "كمجموع مرتّب من السّيرورات الّتي من خلالها الشّخص يظهر، يستقرّ، يُعبّر، يُقيّم ذاته، يُوجّه نفسه"[2]. تتضمّن هذه السّيرورة استعمالا تلقائيّا لميكانيزمات معرفيّة، عاطفيّة، و لها وظيفة تعديل التّرابط، الاستمرار و الإيجابيّة. داخل مواقف الأزمات أو القطيعة (بين الأشخاص، بين شخصيّة و/ أو مؤسّساتيّة) يمكن أن تكون هذه الميكانيزمات غير كافية، و بالتّالي يُواجه الفرد لا استقرار لصور الذّات ممّا

(1) TAP (P), L'enfant en quête de son identité et de ses origines, Présenté en séance plénière du Colloque National « Statut et droits de l'enfant », Université d'Aix-en-Provence, Décembre 1989, p5.

(2) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p64.

يؤدّي به إلى الدّخول في أزمة هّويّة. أمّا عندما تظهر الهوّيّة متوافقة و متكيّفة هذا يعني أنّ سيرورة تكوّن الهوّيّة تكون حاضرة أكثر. إنّ كل من الشّخصنة و تكوّن الهوّيّة لا يمكن أن يظهرا كنموّ يتضمّن فقط تعاقب، تكرار و تعقيد، بل إنّهما سيرورتان منظِّمتان لتاريخ متعلّق بقطيعة، اهتزاز، الارتداد إلى الماضي، الرّكود و التّقدم المفاجئين.

4- التّنشئة الاجتماعيّة و الشّخصنة (Socialisation et personnalisation):

يعيش الفرد وسط جماعة أين يكون لديه علاقات و تفاعلات اجتماعيّة، يُحاول من خلالها تحقيق التكيّف و الاندماج الاجتماعيّين، و يدخل هنا دور التّماهيات، الامتلاك و استدخال كيفيّات و طرق التّصرّف، المعايير و القيم الخاصّة بمحيطه و بالتّالي يندمج و يُنشأ اجتماعيّا. فهو يتركّب، ينمو و يحقّق ذاته في نفس الوقت الّذي يتم من خلاله تنشئته اجتماعيّا و يتقيّد بالآخرين و يمتثل إليهم و يتوافق معهم (Se conformer).

تُعرّف التّنشئة الاجتماعيّة حسب Durkheim على أنّها "السّيرورة الّتي من خلالها يفرض المجتمع على الطّفل قواعده ومعاييره"[1]. انطلاقا من التّعلّم سواءً كان ضمنيّا أو واضحا، يجب على الطّفل استدخال طرق التّصرّف، التّفكير، المثل العليا و الممارسات، الاعتقادات و الطّقوس المطابقة لأوساطه الحياتيّة و جماعته الّتي ينتمي إليها. يجب عليه أن يدمج هذه المعطيات الاجتماعيّة و الثّقافيّة في بنية شخصيّته، و ذلك بالارتباط مع الخبرات التربويّة، و بفضل وجود وسائط تتمثّل في ممثّلين اجتماعيّين (Agents sociaux): الوالدَين و خاصّة المعلّمين.

يفرض النّظام التّربويّ (العائليّ أو المدرسيّ) نفسه على الطّفل و ذلك بقوّة لا تُقهر و لا تُقاوم. و لا يُساهم فقط في نقل الضّروريّات و المكتسبات الاجتماعيّة و لكن أيضا يُخلّد المجتمع. إنّ امتلاك المعطيات الاجتماعيّة الثّقافيّة يمرّ من خلال "التّمثّلات الجماعيّة" المتنقّلة من جيل إلى جيل و الّتي تمّ قبولها من قِبَل معظم أعضاء المجتمع. لهذه التّمثّلات خاصّيتين أساسيّتين هما: إنّها

(1) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p49.

خارجيّة عن الأفراد بحيث أنّها تسبقهم في الوجود، تتفوّق عليهم جميعا و تخلفهم، و أيضا هي إجباريّة بحيث يؤدّي عدم تطبيقها إلى العقاب.

تتمّ التّنشئة الاجتماعيّة تحت ضغط الجماعات و المؤسّسات الّتي تهدف أساسا إلى البقاء و التّنميّة. و يمكن لذلك أن يحدث على حساب الأفراد في حدّ ذاتهم. يمكن في بعض الحالات أن تتضمّن التّنشئة الاجتماعيّة تسويّة و توحيد مزيلة بذلك للشّخصية أي لا تُساهم و لا تُؤدّي إلى الشّخصنة. و يمكن تصنيف سيرورة التّنشئة الاجتماعيّة إلى فئتين واضحتين:

- الإدماج الاجتماعيّ: يدخل الفاعل (Sujet) في علاقات و شبكات اجتماعيّة.

- الإدماج النفسيّ للمعطيات الاجتماعيّة: إدخال إلى الذّات المعطيات الاجتماعيّة و الثّقافيّة.

الإدماج الاجتماعيّ الحقيقيّ لا يتطابق لا مع فقدان الفرد لهوّيّته نتيجة لخضوعه التّامّ إلى المجتمع، و لا مع التّميّز الفرديّ الّذي يُؤدّي إلى الإقصاء، و إنّما هو يجمع بين الاختلافات و التّشابهات الموجودة بين الأشخاص المستقلّين و الفعّالين.

لا يمكن للتّنشئة الاجتماعيّة أن تتّضح و تُفسّر دون سيرورة الشّخصنة، فهما سيرورتان مرتبطتان مع بعضهما. لا يبحث الفرد على أن يتكيّف مع وسطه الاجتماعيّ، الاندماج فيه، إلاّ إذا كان لديه الإحساس بالقدرة على تحقيق الذّات، ليس فقط عبر إشباع رغباته، و لكن بفضل إمكانيّة القيام بعمل أو ترك أثر، نتاج، تحسين أو تغيير جانب من الحقيقة الخارجيّة سواء المادّيّة أو الاجتماعيّة باستخدام مشاريعه الخاصة. إنّ الفرد يُحاول التّكيّف و لكن بقصد بلوغ تكامل الذّات. إذن ليس كلّ من التّكيّف و الاندماج غايتين في حدّ ذاتهما و إنّما هما وسيلتين، فالفرد أثناء تنشئته الاجتماعيّة يبحث عن تحقيق ذاته كشخص.

الشّخص هو ليس بنية مشروطة، خاضعا، غير فعال و ثابت. بداية الشّخص غير قابل لفصله عن الحاضر (Présent): هو فاعل-فعّال(Sujet-acteur)، الّذي لديه مبادرات

و اقتراحات (يتّخذ القرارات من تلقاء نفسه)، يقوم بالاختيار، يثبت ذاته، يتكفّل بنفسه و يتعاهد و يُنتج، و كلّ ذلك من خلال نشاط مجموعة من العمليّات و الأعمال. الشّخص هو ماضي، تاريخ، أي ما يُعبّر عن رسوخ و تواصل الهوّيّة، امتلاك و انتماءات إلى مجموعات، الأخذ بعين الاعتبار التّشابهات و الاختلافات، و التّساؤلات النّقديّة. لكنّ ما هو مهمّ هو تنظيم و تحقيق الشّخص لإمكانيّاته أي تحقيق ما باستطاعته تحقيقه. كما يقول P. Valery : "ما هو أكثر صحّة لدى الفرد و ما يُعبّر عنه هو ذاته، هو إمكانيّته، أكثر من تاريخه الّذي لا يبرز إلاّ بنقص" [1].

إذن إنّ الشّخص هو تأكيد للقيم، التّوجّه نحو اتّجاه معيّن، و انفتاح على رهانات جديدة، الأمر الّذي يُحيل إلى تغيير بعض العادات و تبنّي طرق عيش أخرى و تحقيق الاستقلاليّة و لكنّ كلّ ذلك داخل العلاقات مع الآخرين و مع المؤسّسات. الاستقلاليّة لا تتعلّق بخضوع الفرد لقوانين المجتمع و إنّما تنمو من خلال عمل الشّخصنة. "لا تُكتسَب الاستقلاليّة إلاّ في الدّاخل و لا تُمارَس إلاّ في حضن التّعاون"[2]. إنّ كلّ من الصّورة الّتي لدى الفاعل حول ذاته، التّقييم الّذي يضعه لذاته، الإحساس الّذي لديه حول هوّيّته يلعب دورا أساسيّا في تطوّر ذاته بالعلاقة مع الآخرين.

5- الارتهان و الشّخصنة (Aliénation et personnalisation):

تتضمّن الشّخصنة سيرورة التّميّز (Différenciation)، المقاومة ضدّ الارتهانات و العجز، الابتعاد عن التّبعيّة و الصّراعات. لا يمكن للشّخصنة أن تُسجَّل في علاقتها مع الذّات أو مع الجسم أو مع الخصائص النّفسيّة الفرديّة. إنّها تتهيّأ ضروريّا داخل العلاقات الثّنائيّة مع الآخرين، داخل تفاعلات و اتّصالات، داخل نسق أخذ الأدوار و التّمثّلات؛ تتركّب أيضا من خلال التّثقّف، مُدرَكة ليس كاندماج إجباريّ (بالقوّة) للذّات داخل الثّقافة، أو استدخال سلبيّ

(1) « Ce qui est le plus vrai d'individu et le plus lui-même, c'est son possible, que son histoire ne dégage qu'imparfaitement », *In* : MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p55.
(2) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p52.

غير فعّال للثّقافة إلى الذّات، و لكن مُدرَكة كتركيب فعّال و نشيط، يتضمّن اختيارات، رفض و صراعات متولّدة عن التّحريضات الاجتماعيّة المتناقضة.

الشّخصنة لا تقتصر على تفرّديّة-تكوّن الهوّيّة و لا على التّثقّف و لا على أنظمة التّفاعلات. إنّها محاولة متجدّدة دائما لتجميعهم، من خلال تكوين أهداف جديدة، مشاريع تغيير الذّات، التّغييرات في العلاقات مع الأشخاص و في ضبط و تنظيم مؤسّساتيّ أي داخل القواعد أو المؤسّسات الاجتماعيّة أو الثّقافيّة. و لكنّ هذا السّعي من أجل هذا التّجميع يُكبَح من خلال الارتهانات الّتي تعتبر كعائق يحول دون تشخصن الفرد و المولّدة للإحساس بالعجز، التّحقير و الإنقاص من قيمة الذّات، عدم القدرة على تحقيق قدراته و إظهار مكنوناته، انحصار و تحديد الحقل الزّمنيّ و المكانيّ، من خلال استئصال و ضياع الماضي، عدم القدرة على التّصرّف بشكل شخصيّ في الحاضر، استحالة الّتنظيم و التّنبّؤ للمستقبل بالنّسبة للذّات و للآخرين.

الشّخصنة هي سعي مستمرّ لإزالة الحواجز و التّشخصن من جديد (Repersonnalisation)، المقاومة ضدّ الانشطار الدّاخليّ و الارتهانات خارجيّة المنشأ الّتي تُحوِّل الفرد إلى موضوع (Objet)، حيوان أو آلة. هي في الواقع عكس الارتهان. مثلا المختصّ الاجتماعيّ Seeman اقترح خمسة أبعاد من أجل وصف الارتهان: "العجز (Impuissance)، لا تعبير (Dé-signification)، لا نظاميّة (Anomie)، غرابة عن القيم (Etrangeté aux valeurs)، عدم القدرة على تحقيق الذّات (Incapacité de se réaliser)"[1]. الارتهان هو ترك و تنازل و امتناع و فقدان، خروج عن المألوف، نزع الطّابع الإنسانيّ (Déshumanisation)، إنّه تشييء الذّات (Chosification du soi).

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p70.

الارتهان لا ينطبق فقط في العمل، و لكن في كلّ موقف أين يفقد الفرد إمكانيّات الفعل الخاصّة به و قدراته، الفشل في أن يكون هو ذاته، احتلال هوّيّته الشّخصيّة و الجماعيّة من خلال خضوع و استعباد ذو أصل خارجي. كما يقول Sartre: "انزعاج الشّخص يأخذ معناه الحقيقيّ عندما يتمّ تذكّر بأنّه يُترجِم ماديّا ارتهان الإنسان"[1].

فيما يخصّ أصل الارتهانات و آثارها فإنّه لا يكون هناك ارتهان إلاّ إذا كان الفرد يعيش صراعا، حتّى و لو كان هذا الصّراع لا يظهر على شكل أزمة في نشاطاته و روابطه مع الآخرين. هذا الصّراع يرتبط مع ظروف موضوعيّة للحياة، للأنظمة الاجتماعيّة و الثّقافيّة و التّعارضات الّتي يمرّ بها، و أيضا يرتبط بالظّروف الذّاتيّة أي المعنى الّذي يعطيه الفرد للارتهان من خلال تصرّفاته، تمثّلاته و طموحاته و آماله.

في هذه الحالة لا يكفي أن يعي الفاعل (Sujet) هذه الانقسامات و خضوعه من أجل أن يتمكّن من خفضها و التّنقيص منها. بل يجب عليه استخدام نشاطات الإحياء و تغيير البنية الإدراكيّة ببنية أخرى تكون إدماجيّة من أجل انسجام كافي لتصرّفاته، إعادة تنظيم تمثّلاته، تحديد أهدافه، المشاركة في التّغييرات. تصدر كلّ هذه النّشاطات عن الشّخصنة و الّتي تزيد حيويتها داخل العلاقات مع الأشخاص و الجماعات.

(1) « La malaise de la personne prennent leur véritable sens quand on se rappelle qu'elles traduises concrètement l'aliénation de l'homme », *In* : MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, p70.

الفصل الثالث: مشروع الحياة (Projet de vie)

1- البعد زمنيّ.

2- تحديد مصطلح المشروع.

3- الجوانب الوظيفيّة للمشروع.

4- مشروع المراهِق.

5- المشروع كنشاط للشّخصنة و التّنشئة الاجتماعيّة.

6- استراتيجيّات المشروع.

7- مشروع المراهِق في الجزائر.

المراهَقة هي مرحلة نموّ، أين ينمو الفرد داخل ضرورة اقتناء دور جديد، و تحمّل أعباء و مهامّ جديدة، و الاقتراب من مكانة (Statut) راشد. إنّه في هذه الفترة أين نجد سمات مميّزة

للتّفكير الإبداعيّ، أحاسيس جديدة، أفكار من أجل حياة جديدة و ما هو رئيسيّ هو الإسقاط (La projection) نحو المستقبل و يكون ذلك من خلال تحديد مشروع يُحاوِل المراهِق بلوغه.

1- البعد الزّمنيّ:

قبل التّطرّق إلى مصطلح المشروع تجدر الإشارة أوّلا إلى البعد الزّمنيّ المعاش من طرف الفرد، و هناك ثلاثة أبعاد: الماضي، الحاضر، المستقبل.

- الإحساس بالحاضر (Le sentiment du présent):

يُحيل الحاضر إلى فترة وقت عابرة سريعة الزّوال، يتموضع بين الماضي المباشر القريب جدّا و المستقبل المباشر القريب جدّا. يعتمد الحاضر على تجربة الماضي و توقّع إمكانات نشاط جديدة.

- استحضار الماضي (L'évocation du passé):

يُحيل الماضي إلى التّاريخ الاجتماعيّ و الشّخصيّ الّذي يرتكز عليه الفاعل (Sujet) من أجل تركيب هويته الشّخصيّة. و المراهَقة هي فترة نموّ الوظائف الذّاكريّة: التّثبيت و استحضار الذّكريات. كما يظهر تسجيل المراهِق ليوميّاته و الّتي يتمثّل دورها في التّثبيت و الاستحضار. يتعلّق الاهتمام بالذّكريات بدفاع الأنا (Défense du moi)، المهدَّد من خلال التّغيير. هذا التّغيير الّذي يُقلِق المراهِق هو مرتبط بالأدوار الجنسيّة و الاجتماعيّة الجديدة الّتي يتسلّمها.

حسب Malrieu[24] فإنّ داخل خشية الانضمام إلى الحياة الاجتماعيّة تظهر الذّكريات مثل غذاء للحياة الفرديّة. أمّا بالنّسبة لبلوغ الحياة الجنسيّة فإنّها تُبعِد الشّاب عن الحياة العائليّة،

(24) SAFONT (C), 1992, Orientation de soi à l'adolescence : ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale, Sous la dire de TAP (P), Thèse de doctorat nouveau régime, UFR de psychologie, Université de Toulouse-Le Mirail, p71.

و تُعزِّز ميوله إلى حلم اليقظة السّريّ الّذي يتغذّى من ذكريات الحبّ الطّفوليّ. أمّا Debesse [25] وجد أنّ المراهِق يرى من خلال استحضار الذّكريات البعيدة وسيلة للوعي باستمراريّة عيشه. تلعب إذن الذّكريات دورا مهمّا في تركيب المستقبل و الشّخصيّة. انطلاقا من هذه الذّكريات يأخذ المراهِق معلومات حول ذاته و حول كفاءاته و مهاراته الّتي تساعده على الإسقاط نحو المستقبل. يستمدّ الفرد من طفولته معنى لحياته المستقبليّة. "المراهَقة هي سنّ الوعي بالطّفولة، هذه الطّفولة الّتي يحملها الفرد دائما داخله كحليف و كضرورة للتّقدّم: إنّها إذن سنّ الذّاكرة"[26].

- الإسقاط داخل المستقبل (La projection dans le futur):

المستقبل هو توقّع ما سيحدث غدا. يحدث من خلال الاستمراريّة و الانقطاع مع ما كان موجودا سابقا. يضع Malrieu البنيات الانفعاليّة على أنّها مصدر الإحساس بالمستقبل: "إنّه داخل ردّة فعل لفشل أو نجاح يُحدِّد الفاعل (Sujet) نهاية فعله أو نشاطه. الانفعال الّذي يختبره يشير إلى تحوّل حاسم في حياته، يُجبِره على الاستئناف، على إعادة التّوجيه..."[27].

2- تحديد مفهوم المشروع:

يُدرَك مفهوم مشروع كسيرورة خياليّة تُحرِّض الشّخص على الخروج من ذاته، من خلال ازدواج زمنيّ للذّات، و ذلك لخلق تمثّل موجّه من خلال الرّغبة في أن يصبح آخر (Autre)، التّفكير تبعا لنظام مثلنة (Idéalisation) الذّات، الجماعة، المجتمع. فيوجد من جهة التّمثّل الّذي لدى الشّخص عن ذاته و وضعيّته الحاليّة، و من جهة أخرى ما يطمح أن يكون عليه في المستقبل. المشروع هو صنف أو شكل من توقّع الذّات تحت شكل مخطّط حياة ينبغي تحقيقه. "مشروع الحياة يبني تعريف الذّات الّتي يُعطيها المراهِق لنفسه من أجل تحديد مصيره الشّخصيّ،

[25] SAFONT (C), 1992, op.cit, p71.
[26] Ibid, p71.
[27] Ibid, p71.

من أجل أن يندمج داخل جماعة الكبار، داخل جماعة أو وحدة هؤلاء الّذين لديهم الطّاقة و شرف تحقيق و القيام بآثار بكلّ حرّية أو استقلاليّة"[28].

يمكن الحديث هنا عن مفهوم مشروع الحياة حسب P.TAP أين يُؤكّد على "أهمّية الحاجات، الرّغبات، الدّوافع في انبثاق المشروع"[29]. إذ يسعى كلّ مشروع إلى تحقيق دوافع الفرد باستعمال استجابات مسموح بها و مُقدَّمة من قِبل المحيط. يُعبّر المشروع عن اتّفاق بين تمثّلات الذّات و تمثّلات الحقيقة الخارجيّة. من وجهة النّظر هذه مفهوم المشروع ينصرف نحو اتّجاهين:

– ذلك الّذي يتعلّق بتأثيرات النّماذج المقترحة من قِبل الأوساط الّتي يعيش فيها الشّخص.

– ذاتيّة الفاعل (Sujet) منذ أن يُدرَك كمدمج (Intégrateur). هذا الاتجاه يُدخل الفاعل (Sujet) كفاعل فعّال (Acteur). تُقدِّم هذه الثّنائيّة للمفهوم التّأثير المتبادل بين الفرد و المجتمع.

3- الجوانب الوظيفيّة للمشروع (Les aspects fonctionnels du projet):

3-1- المشروع و التّوقّع (Projet et anticipation):

المشروع هو شكل من أشكال التّوقّع للمستقبل. يتولّد عن المسافة الّتي بين الإدراك الّذي لدى الفرد عن وضعيته الحاليّة و التّمثّل الّذي يضعه على شكل أمنية و مخطّط للتّنفيذ و التّحقيق. حسب Boutinet التّوقّع هو بمعنى إظهار القدرة و إمكانيّة تأجيل مؤقّتا سير الأمور من أجل البحث عن معرفة كيفيّة تطوير هذا المسار، إذن من أجل السّعي لتعديل اتجاه الأحداث التّابعة.

3-2- المشروع و التّنبّؤ (Projet et prévision):

(28) FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Département de psychologie, Oran, p30.
(29) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Edition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, p13.

حسب Boutinet التّنبّؤ و المشروع هما وجهان توقّعيّان للمستقبل، متقاربان و لكن غير قابلين للمطابقة. التّنبّؤ يرتبط بالحساب الّذي من خلاله يتمّ وضع مخطّط للمستقبل القريب و المحتمل أكثر. للتّنبّؤ جانب منطقيّ، علميّ و إراديّ أكثر من المشروع. المشروع يرتكز على هذا التّنبّؤ و لكن الخيارات الّتي يتمّ وضعها لا تسير بالضّرورة في مسار هذا التّنبّؤ.

3-3- **المشروع و التّخطيط** (**Projet et planification**):

هناك علاقة بين المشروع و التّخطيط. التّخطيط هو في آن واحد التّوقّع و تنظيم الأفعال في المستقبل. إلاّ أنّ بالمقابل في حالة المشروع يتعلّق الأمر بنمط تخطيط خاصّ و متأخّر، الّذي يُدخِل نوع من المركّبات المعرفيّة مثل معرفة التّحقيقات الّتي يقيّمها المجتمع. من أجل القيام بتخطيط يجب أن يكون هناك من جهة أفق زمنيّ ممتدّ في المستقبل و من جهة أخرى تحكّم في الاندفاعيّة. بفضل هذا التّحكم و السّيطرة يُنظِّم الفاعل (Sujet) نشاطه بطريقة أفضل.

تتطوّر قدرات التّخطيط في غضون نموّ الطّفل و المراهِق. إنّ بالموازاة مع بروز الهوّيّة الشّخصيّة للطّفل فإنّه يتخلّص من الخلط بين الأزمان. يتوقّع تدريجيا المستقبل و ينتهي بإعداد مخطّطات الّتي ترتبط بنشاطه الحاضر. بفعل تقدّم التّفكير المنطقيّ تنمو القدرة على التّخطيط، إعداد المشاريع، تحديد الاستراتيجيّات. و قد تمّ إثبات أنّ فعّاليّة التّخطيط تتحسّن و تتقدّم في غضون المراهَقة، لكنّ مع اختلافات فرديّة واسعة في النّموّ المتأثّرة من خلال المعارف و تجارب الحياة.

3-4- **عوامل إعداد مشروع**:

يفترض القيام بمشروع معيّن أن تكون للفرد القدرة على تمثّل الخصائص المتعلّقة بالموقف و متطلّباته. كما يفترض المشروع بعد ذلك قدرات التّنبّؤ و التّوقّع. يتعلّق الأمر بتمثّل مجموع الإمكانات القابلة للتحقيق على أرض الواقع من طرف الفاعل (Sujet)، من خلال إلغاء الإمكانات الخياليّة، ثمّ تّوقّع و تمثّل نتائج كلّ إمكانيّة على حدى. يستلزم ذلك قدرات التّخطيط، بمعنى تحديد الأهداف و استعمال استراتيجيّات نشاط.

تضمّ استراتيجيّات النّشاط هذه تمثّل العلاقة: وسيلة–نهاية (Moyen-Fin) و تحديد مخطّط نشاط، و في غضون تنفيذ المخطّط تتمّ العودة إلى تفقّد الرّوابط وسائل–نهايات الخاصّة بالموقف. لكن لا يكفي أن يكون الفاعل (Sujet) قادرا على التّخطيط و التّوقّع من أجل إعداد المشروع. لكن يجب أن يكون لديه دافعا يرتبط بهدف يجب الوصول إليه و تحقيقه. يمكن أن يكون ذلك مثلا رغبة في تجنّب الفشل، الاحتفاظ بصورة ذات معيّنة، الإبقاء على تواصله و استمراريّته.

بالنّسبة لـ Nuttin فإنّ التّفاعل الوظيفيّ فرد–محيط هو الّذي يؤدّي إلى ظهور المشاريع و بالتّالي تجهيز وسائل لتحقيقها. كلّ موقف سلوكيّ يطرح مشكلا للحلّ (هدف يُحدَّد و مخطّط نشاط يُهيَّأ). من أجل حلّ المشكل يجب أن يُعاد تنظيم مجموع معلومات، إدراكات، ذكريات و ذلك على المستوى المعرفيّ و تبعا لدوافع معيّنة. إنّ إعادة التّنظيم هذه للعناصر المخزّنة هي الّتي توصل إلى المشروع.

4- مشروع المراهِق:

في أيّامنا هذه يمكن عموما ملاحظة و الكشف عن ثلاثة أنماط مشاريع تخصّ المراهَقة: مشروع التّوجّه المدرسيّ (Projet d'orientation scolaire)، مشروع الإدماج العمليّ (Projet d'insertion professionnel) و مشروع الحياة (Projet de vie).

4-1- مشروع الحياة:

استُعمِل هذا المصطلح من قِبل Rodriguez-Tomé و Bariau و ذلك من أجل الإشارة إلى مشروع واسع و طويل المدى مقارنة بالمشروع العمليّ. يتعلّق الأمر بمشروع ذات مرتبط بميادين عاطفيّة و عائليّة، إنّه يتعلّق بأسلوب الحياة الّذي يُفكِّر الفاعل في تبنّيه في السّنوات المقبلة.

يتركّب مشروع الحياة على قاعدة المقارنة بين تمثّل الذّات و الذّات المسقطة في المستقبل. يمكن القول بأنّ مشروع الحياة هو مفهوم تتّحد فيه أبعاد فرديّة، أبعاد اجتماعيّة و بعد عاطفيّ. و

يدخل الفاعل في تركيب مشروع الحياة داخل استراتيجيّات توازن بينه و بين محيطه للبحث عن معنى.

4-2- المشروع العمليّ (توجيه و إدماج):

حسب Boutinet يتضمّن المشروع العمليّ نوعا من إدراك الزّمن المقبل، أين يتمّ تحديد الهدف و الوسائل من أجل بلوغه و تفسير الدّوافع الكامنة وراء اختيار الهدف. كلّ مشروع عمليّ لا يأخذ في الحسبان هذه الجوانب المختلفة، سيكون مشروعا متقلّبا، ضعيفا و غير منطقيّ، لأنّ كلّ مشروع يسعى إلى تنفيذ دوافع الفرد بالارتباط مع المحيط: إذن إنّ المشروع هو الّذي يُعطي معنى لما يفعله الفرد انطلاقا ممّا يقصد تحقيقه هو نفسه.

وصف Boutinet مستويين في المشروع العمليّ: مشروع التّوجيه المدرسيّ و مشروع الإدماج. من خلال مشروع التّوجيه المدرسيّ هو يشير إلى مشروع قصير المدى، الّذي يتعلّق بنمط الدّراسة المتمنّاة من قِبل المراهِق و يتحقّق باختيار إحدى التّخصّصات التّكوينيّة. خاصيّة هذا المشروع هو كونه مرتبط أكثر بتمدرس التّلميذ و نتائجه المدرسيّة أكثر ممّا هو مرتبط بمتمنّياته و دوافعه. أمّا مشروع التّوجيه العمليّ يشير إلى مشروع متوسط المدى. أين يقوم الفرد بتحديد عمل معيّن و أيضا تحديد الوسائل الممكنة لبلوغه.

من فترة ما قبل المراهَقة حتّى بداية فترة المراهَقة ما يتعلّق بمستقبل الأفراد ليس مشاريع حقيقيّة و لكن هي متمنّيات. شبه المشاريع هذه هي من أجل تحقيق لذّة دون الأخذ في الحسبان الواقع، إنّها مشاريع نمطيّة. بالتّالي المشروع العمليّ يكون غير محدّد، غامض، متعدّد و في الغالب طفليّ. إنّها مشاريع غير رسميّة و زائفة، بمعنى مساهمة الفاعل (Sujet) في إعداد مشروعه الخاصّ هي ضعيفة جدّا. إنّها مشاريع لها مصدر خارجيّ من خلال التّكيّف أو التّماهي، دون أن تكون الوسائل و العراقيل محدّدة.

يُقدّم المجتمع انطلاقا من حاجاته، نوعا من التّدرّج للمهن. هذا التّدرّج يضع الفرد أمام صراع مضاعف، أين يُلاحظ تردّده فيما يخصّ صورته الخاصّة (على ماذا أنا قادر؟ لماذا أقوم

بذلك؟). تردّد الفرد أمام الأعمال يرتبط بأناه (استعداداته، كفاءاته الّتي يُعرّفها بشكل سيّء، تدّرج رغباته الّتي لم يبلغها) و بالمجتمع (على ما هو عليه و على ما سيصبح عليه و على ما يريد أن يكون). لكنّ في نهاية المطاف يختار ما يساعده على تحقيق ذاته و بالتّالي بلوغ تقدير ذات مرتفع.

5- المشروع كنشاط للشّخصنة و التّنشئة الاجتماعيّة:

تلعب صورة الذّات دورا مهمّا في التّخطيط للمشروع العمليّ. إنّه تبعا لصورة ذات حاضرة و صورة ذات مستقبليّة أين الفرد يتوجّه نحو اختيار عمليّ ما. إنّه من أجل الاحتفاظ بصورة جيّدة عن ذاته فإنّه يسعى لتجنّب الفشل، إذن ينتبه و يحذر، يرتّب و ينسّق الوسائل إلى النّهايات. هناك مواجهة لصورة المهنة (L'image de la profession) مع مثال الأنا (L'idéal du Moi). إنّ في اختيار المهنة يتمّ البحث ليس فقط عن موقف يتطابق مع ما هو عليه و لكنّ أيضا البحث عن ما يسمح له بأن يصبح ما يتمنّاه. إذن المهنة هي مُدرَكة كوسيلة تغيير و اكتساب سلطات و قدرات (Pouvoirs) الّتي لم يكن يمتلكها سابقا.

صورة الذّات هي إذن مُنظِّمة لسلسة أفعال تسمح بتحقيق المشروع. بالمقابل إنّ التّوجيهات المدرسيّة و العمليّة تستخدم الصّورة الّتي يضعها المراهِق عن ذاته و اختيارات التّماهي السّابقة الخاصّة به. في كلّ مرّة يواجه المراهِق عمليّة توجيه أو اختيار يطرح سؤالا على نفسه: "من أشبه أنا؟ في أيّ اتّجاه أتوجّه؟". في الواقع لا يوجد صورة ذات مركّبة كلّيا الّتي يُمكنها أن تُساهم في تحديد المهن الجديرة بالتّحقيق و الّتي يمكن تحقيقها. إنّه في الواقع في هذا التّحديد للمهنة أين تتشكّل صورة الذّات.

يمكن للمشروع أن يكون عونا في إعادة بنينة الهوّيّة. يتماهى الفرد عند بنينة الهوّيّة مع الآخرين، يبحث عن تقويم المشابهات لكي يُعزِّز تقديره الخاصّ و ترابطه الدّاخليّ. هذا التّوجّه نحو الآخرين يحمل انتظارا و توقّعات، حكما و نظرة الآخرين. هذه النّظرة تصبح مُرتهِنة (Aliénant)،

إذا لم يتمّ إحداث تمييز حاسم و وضعنة التّماهيات. كما يمكن تجاوز هذا الارتهان من خلال سعي الفاعل (Sujet) إلى تحقيق مشروع معيّن.

فيما يتعلّق بالشّخصنة فإنّ المشروع يُحرِّض الوعي. إنّه فرصة لتحقيق الذّات، البحث عن المقدرة (Pouvoir) من خلال النّشاط و البحث عن معنى. يتطلّب المشروع بنينة جديدة مكانيّة زمنيّة لطرق العيش، إعادة تهيئة عدد من الاتّجاهات، إعادة النّظر في الكفاءات و أنظمة القيم الشّخصيّة.

تستجيب الرّغبة في ممارسة مهنة ما إلى المشاركة المطلوبة من قِبل المجتمع. إنّ تركيب المشروع العمليّ كسعي للاندماج هو عنصر في تركيب الشّخصيّة. في الواقع عندما يريد الفرد الدخول في ما هو اجتماعيّ فإنّه يجب عليه تحقيق الاندماج الاجتماعيّ الّذي من أجله يبحث عن تحقيق صورة مثاليّة لذاته، الّتي يقوم بها تبعا للنّماذج الّتي تقترحها أوساط الحياة المختلفة. إضافة إلى أنّه بالنّسبة للمراهِق فإنّ الدّخول في مهنة يظهر مثل وسيلة لتحرير الذّات من الضّغوط و الواجبات العائليّة، إنّه يدخل في البحث عن الاستقلاليّة، التّحرر.

المشروع هو سيرورة تطوّر و توقّع عواقب تحوّلات التّصرّفات فيما يتعلّق بشخصنة الفاعل (Sujet). إنّه أساسيّ في الشّخصنة لأنّه يسمح للفاعل (Sujet) بتحديد، تدريج و برمجة تصرّفاته. من خلال التّماهي مع المشروع، فإنّه في المراهَقة يصبح محاولة من أجل تجاوز لا تنظيم أحاسيس الوحدة و الهوّيّة المحدثة من خلال أزمة الهوّيّة، إنّ المشروع هو عامل للشّخصنة. إذن في هذا المعنى يمكن أن يكون المشروع مُدرَك كسيرورة للشّخصنة. هذه الأخيرة لا يمكنها أن تُسجَّل داخل علاقة ذات مع ذات. إنّها تتهيّأ داخل العلاقات مع الآخرين، سيرورات بين شخصيّة، تفاعلات و اتّصالات، داخل أنظمة أدوار و تمثّلات.

فيما يخصّ التّنشئة الاجتماعيّة يشير المشروع إلى تماهيات مع أشخاص ذوو قيمة، مع مكانات (Statuts) و أدوار، كما يؤدّي إلى امتلاك و استدخال الكفاءات و القدرات، القيم و

المعايير الجديدة. إنّه يُقدِّم إمكانات الالتزام داخل أفعال اجتماعيّة، الانتساب إلى جماعات و الانخراط في

تنظيمات. بفضل المشروع أصبحت التّنشئة الاجتماعيّة نشاطا إبداعيّا شخصيّا.

6- استراتيجيّات المشروع:

من المهمّ فهم كيف يُهيِّأ المراهِق الاستراتيجيّات الّتي تسمح له بمواجهة المواقف انطلاقا من دراسة المشروع، بمعنى كيفيّة إعداده لاستراتجيّات تكيّفيّة. على سبيل المثال وضّحت أعمال Seiffge-Hrenke ثلاث استراتيجيّات لتصرّف المراهِق اتّجاه التّوتّر. أوّلا استراتيجيّات فاعلة الّتي يتمّ من خلالها البحث عن المعلومة و النّصائح. ثانيا استراتيجيّات تأمّليّة أين يقوم المراهِق بتقييم الموقف، و استعمال قدرات التّأمّل و التّفكير الخاصّة به في البحث عن حلول ممكنة. و ثالثا الانسحاب، الّذي يمكن اعتباره كخلل وظيفيّ، أين لا يمكن بلوغ أيّ حلّ مباشر آخر.

أمّا من خلال الدّراسة الّتي قام بها Safont فإنّه توصّل إلى تحديد ستّ استراتيجيّات و هي:

• استراتيجيّات مستقلّة (S. autonomes) و فيها:

– التّعبئة (Mobilisation): لكي يتجاوز الفاعل (Sujet) العائق و يبلغ هدفه فإنّه يؤكّد على الوسائل من أجل الإحاطة بهذا العائق و تفاديه. تُفضي التّعبئة إلى الإبقاء على الهدف بفضل إعادة تنظيم الوسائل.

– التّعديل (Réajustement): لا يُعطِّل الفاعل (Sujet) التّعبئة و لكن يغيّر الهدف.

تتميّز هاتين الإستراتيجيّتين البنّاءتين ببحث عن تجاوز الصّراع، بفضل تنظيم الوسائل و الأهداف.

• استراتيجيّات تابعة (S. hétéronomes) و فيها:

– لامبالاة (Apathie): يُعطِّل الفاعل التّعبئة و يترك اختيارات الأهداف و الوسائل للمصادفة.

– التّقليد (Mimétisme): اختيار الأهداف و الوسائل يتمّ البحث عنه في النّماذج، من خلال الخضوع، القولبة (Moulage).

بالنّسبة لهاتين الإستراتيجيّتين لا يجد الفاعل (Sujet) في ذاته الوسائل الضّروريّة للاحتفاظ بالهدف.

• استراتيجيّات انعكاسيّة، ضدّ تابعة (S. réactionnelles, contre-dépendantes) و فيها:

– معارضة (Opposition): يُركِّز الفاعل على العائق، و ينسى الهدف، يصبح العائق إذن أكثر أهمّية. يستجيب للعائق دون الأخذ بعين الاعتبار الوسائل من أجل تجاوز هذه العوائق . يوجد تعبئة قوّية لكنّها مُحوَّلة عن الهدف أي تتّجه في اتّجاه آخر غير الهدف، إنّها تحدث من خلال معارضة شخص أو جماعة.

– طوبيّ أو خيال (Utopie): الهدف باق لكنّ العوائق تكون منفيّة و الوسائل المحدّدة من أجل بلوغ الأهداف ليست مأخوذة في الحسبان. يتمّ التّحدث عن تعبئة مثاليّة (Mobilisation idéaliste). إنّها استراتيجيّات تعويض و تمرّد أو تهرّب فيما يتعلّق بالصّراع.

7- مشروع المراهِق في الجزائر:

و هو لا يختلف في العموم عن مشروع المراهِق الّذي سبق ذكره، و لكنّ المراهِق الجزائريّ يواجه بعض الصّعوبات. و نجد ثلاث مشاريع: مشروع دراسيّ، مشروع عمليّ، مشروع عائليّ.

7-1- المشروع الدّراسيّ:

يشتمل المشروع الدّراسيّ على أهمّية كبيرة حيث تُعدّ الشّهادة كضرورة لابدّ منها، و هو يرتبط بنوع التّوجيه الّذي يُوجَّه إليه التّلميذ، أين قد يُواجه صعوبات إذا لم يكن التّوجيه ذا علاقة برغبته. و لذلك فإنّه من المهمّ الإشارة إلى الانقطاع الّذي يُولّده التّوجيه المدرسيّ عموما و التّوجيه الجامعيّ خصوصا في تكوين مشروع الحياة الخاصّ بالطّلبة و الطّالبات الجزائريين. يعتبر التّوجيه الجامعيّ بمثابة عائق يحول دون تحقيق طموحاتهم و الّذي يمنعهم من إسقاط ذواتهم في المستقبل

كاستمراريّة للماضي. يضع هذا التّوجيه الطّلبة و الطّالبات في عدم تطابق مع تركيباتهم، تَنبُّئِهم، طموحاتهم الماضية و يفرض عليهم التّكيّف مع صورة ذات جديدة. مع أنّ القيام بذلك أمر صعب إلاّ أنّه تُظهِر البنات ميولا للتّكيّف مع هذه الصّورة الجديدة لذواتهنّ عكس الأولاد الّذين يجدون صعوبة في ذلك. تقوم البنات ببذل مجهود كبير حتّى لا يدخلن في صراع الاختيار بين: الهروب من التّخصّص المفروض أو الهروب من صورة المرأة في المنزل. ما هو مهمّ هو العمل خارج المنزل، هذا ما يؤدّي إلى تخفيض إحباطهن أمام تخصّص لم يكنّ يرغبن فيه. في هذه الحالة فإنّ البعد العاطفيّ الضروريّ في تركيب مشروع الحياة هو أكثر نشاطا لدى الفتيات مقارنة بالأولاد، كما أنّهن يُوظّفن طاقاتهنّ في الدّراسة أكثر منهم و يعود ذلك إلى العوامل التّالية: الخروج من التّصنيف ضمن الجنس الضّعيف، تطمح كلّ طالبة إلى أن تكون مثقّفة من أجل تحقيق ذاتها كشخص، حتّى تكون اجتماعيّا و عمليّا مُدرَكة ككائن غير ناقص مقارنة بالأولاد، الرّغبة في العيش و العمل. كما نلاحظ وجود دافعيّة كبيرة للحصول على شهادات عليا و ذلك من أجل الحماية و الدّفاع في حالة فشل الزّواج، السّعي لتكوين هوّيّة شخصيّة جديدة. إذن الشّهادة هي هدف و وسيلة تحرّر.

إنّ الدّوافع و الأهداف المراد بلوغها من خلال القيام بدراسات طويلة ليست نفسها بالنّسبة للبنات و بالنّسبة للأولاد. إنّ الأولاد هم مدفوعون لذلك من خلال الأدوار المهنيّة و الوضعيّة الاجتماعيّة و الاقتصاديّة. أمّا البنات مدفوعات من خلال البحث عن تعديل صورة الأمّ، من خلال البحث و تأكيد أدوار تسمح لهنّ بالدّخول في مكانات (Statuts) جديدة. إنّهن داخل سيرورات تركيب نموذج المرأة بإحداث القطيعة مع النّموذج الخاصّ بالأمّ، و عموما إحداث قطيعة مع النّموذج القديم للمرأة الجزائريّة التّقليديّة.

7-2- المشروع العمليّ:

إنّ كلّ من الطّلبة و الطّالبات لديهم نفس الإسقاطات فيما يخصّ العمل في الفضاء العموميّ و ما يرتبط به من مسكن و سيّارة. لكن يجد الأولاد صعوبة في إبداء آرائهم فيما يخصّ

الدّور المستقبليّ عكس البنات اللاّتي يُبدين آرائهنّ بسهولة عن المستقبل. يرين أنفسهنّ "سيّدات أعمال"، "مهندسات"، "طبيبات" و غيرها. تبني الفتيات حاليا مشروع حياتهنّ حول العمل، تُعبِّر البعض منهنّ عن تناقض في اختياراتهنّ بين الدّور العمليّ أو الدّور العائليّ. المشروع العمليّ هو الرّكيزة الّتي من خلالها تنتظم الحياة، إنّه في مركز الانشغالات بالنّسبة للجميع. تدخل الفتيات في كفاح من أجل تحقيق المشروع العمليّ و يكون هذا الكفاح ضدّ الآخرين و أحيانا ضدّ أنفسهنّ.

حاليا المراهِقات لا يُدرِكن إسقاطاتهنّ داخل المستقبل دون مشروع عمليّ. تُسقِط الطّالبة المراهِقة ذاتها نحو المستقبل، تبعا لرغباتها و محدّداتها كفاعل (Sujet) يقيم اتّفاقات و ليس كموضوع (Objet) في جماعة عائليّة فقط. إذ أنّ كلّ من الرّغبة في حياة عمليّة و مثلنة صورة المرأة العاملة خارج المنزل يُمثّلان محرّكا مهمّا يُسهّل التّكيّف مع المواقف الجديدة بالنّسبة لهنّ.

في حين يهتمّ الذّكور بالواجب المرتبط بالمكانة (Statut) الّتي وُضعت لهم اجتماعيّا: العمل و التّكفّل ماديّا بعائلة، و دون عمل لا يتمّ اعتبارهم رجالا. إنّ هذه المسؤوليّة هي الّتي تُؤمِّن لهم مكانة (Statut) داخل المجتمع و الّتي تُميِّزهم عن النّساء. حاليا و بالرّغم من مشاركة المرأة في الدّخل العائليّ، إلاّ أنّ مكانة (Statut) المموِّن (Pourvoyeur) تبقى ذكريّة داخل التّمثّلات الاجتماعيّة. هذا يُفسِّر لماذا نجد لدى الطّلبة إحساس الرّفض و التّهميش أكثر من الطّالبات. تُفسِّر المسؤوليّة و البطالة في نهاية المسار الجامعيّ لماذا الإسقاط نحو المستقبل لدى الأولاد يسوده القلق أكثر من الفتيات.

على المستوى العمليّ، يتماهى البعض مع الأستاذ الجامعيّ و الوجوه التّاريخيّة و السّياسيّة الجزائريّة أو العالميّة. تتماهى الفتيات أكثر مع النّماذج الذّكريّة عندما يتعلّق الأمر بأساتذة رجال، و مع نماذج أنثويّة عندما يتعلّق بوجوه عالميّة مُبرزات بذلك نجاح المرأة. أمّا الأولاد لا يتحدّثون عن نماذج نسائيّة غير أمّهاتهم.

الهدف من المشروع العمليّ هو الوقاية من مواجهة صعوبات الحياة، و مخاطر الاستقرار الوحيد للمرأة أي الزّواج. يُعبّر إسقاط الذّات داخل فضاء خارج العائلة من خلال المشروع العمليّ

لدى المراهِقات عن الرّغبة في الاستقلاليّة لأنّ التّبعيّة تُولّد إحساسا صعبا و متعبا بالعجز. إنّهنّ يبحثن من خلال المشروع العمليّ عن الاستجابة لوضعيّة نقص الذّات. بمعنى آخر إنّ الوعي بآثار الضّعف و انخفاض قيمة مكان (Place) المرأة داخل النّظام التّقليديّ هو الّذي يدفع المراهِقة إلى محاولة اكتساب كفاءة عمليّة من أجل التّخلّص من وضعيّة الخضوع و الارتهان. المشروع العمليّ لأنّه رغبة في التّوسع و تحقيق الذّات داخل أدوار و فضاءات تقليديّا مخصّصة للرجال، فإنّه يُغيّر تمثّل المرأة داخل مجتمعنا. إنّه يضع نهاية لتقسيم الأدوار الّذي يُكوّن قاعدة الهوّيّة الجنسية.

مشروع الحصول على نشاط عمليّ ليس محدّدا من قِبل الآخرين و إنّما هو ناتج عن اختيارات شخصيّة الّتي تُبيّن الجزء الفعّال للشّخص. إنّ المشروع العمليّ مراد بقوّة بالرّغم من معارضة الآخر، إنّه يُسجّل الرّغبة في امتلاك و استدخال كلّ قوّة الآخر. المشروع العمليّ هو فعل الشّخصنة أين يبحث الفرد عن تكامل الذّات و البحث عن تحقيق المكنونات و الإمكانات الفرديّة و البحث عن القدرة (Pouvoir).

7-3- **المشروع العائليّ**:

إنّ الفتاة هي الّتي ترفع من قيمة الأب أمّا الولد يدخل في صراع مع صورته. إنّ الأب نموذج لإسقاط الذّات داخل أدوار في الفضاء العموميّ. إنّ تماهي الفتاة مع نماذج في الفضاء العموميّ ليس فقط مسموحا و إنّما هناك تشجيع من طرف العائلة، داخل استعلاء (Sublimation) للنّموذج الأبويّ و غالبا رفض نموذج الأمّ. يكون هذا الرّفض لدى المراهِقة الّتي أمّها لا تعمل خارج المنزل و/أو أميّة. بالنّسبة لها الأمّ هي صورة للتّبعيّة الاقتصاديّة و الاجتماعيّة، الحبس داخل فضاء خاصّ، الخضوع و الرّقابة و التّمييز بين الأولاد و البنات، و هذا ليس هو رأي الولد. لدى الفتاة الّتي أمّها عاملة لا يتمّ التّعبير عن هذا الرّفض لأنّ حياة الأمّ تتمحور حول مشروع عمليّ.

حاليا لا تتماهى الفتاة كلّيا مع الأمّ مثل السّابق. إنّ بفضل التّعليم و العمل هي تبتعد عن نموذج الأمّ حتّى لا تتماثل معها و تقترب أكثر من نموذج الأب و تتشابه معه. إنّها تُحاول خلق قطيعة من أجل الذّهاب نحو فضاء مشترك للأدوار الذّكريّة و الأنثويّة. داخل هذه السّيرورة تُكوِّن هوّيّتها الشّخصيّة و تُعرِّف ذاتها في آن واحد من خلال الاختلاف و التّشابه مقارنة مع الرّجل.

يُعبِّر كلّ من الأولاد و البنات بعاطفة عن الوالدين و لكنّ كلّ منهما يريد تحقيق ذاته داخل نمط عائلة آخر، داخل استمرار لبعض التّقاليد و قطيعة مع البعض الآخر. يريدون تكوين عائلاتهم الخاصّة حيث أصبح الزّواج يخصّ فقط فردين. الجميع يقول حاليا بأنّ تكوين عائلة يجب أن يرتكز على اختيار شخصيّ للزّوج أو الزّوجة. تُعبِّر المراهِقة أكثر عن اختيار مرتكز على الحبّ. اختيار الزّوج بالنّسبة إليها يرتكز على رجل يتفهّم عملها، ذلك الّذي يعتبرها كشخص مثله تماما. لكنّها تجد بعض العراقيل مع طالبيّ الزّواج الّذين يريدونها أن تُسقِط ذاتها داخل الحياة العائليّة أكثر من العمليّة. و يكون شرطهم غالبا يتمثّل في أنّ رعاية و ملازمة العائلة هو مركز الحياة إذا كانت تريد العمل. هذا الشّرط كان يُطرَح سابقا من طرف عائلة الزّوج، لكن حاليا الزّوج هو الّذي يتفاوض في هذا الشّرط و شروط عقد الزّواج مع زوجته المستقبليّة. و ما هو ملاحظ أنّ الزّواج هو انشغال نجده لدى الفتاة أكثر من الولد، تتكلّم عنه و كأنّه أمر سيحدث غدا، في حين الولد هو بالنّسبة له أمر بعيد.

يبقى الاختيار في مركز المشروع العائليّ، كما أنّه يتّجه كلّ من البنت و الولد نحو العائلة النّوويّة (Nucléaire) و الاستقلاليّة. إنّهم جميعا متّفقون على تأسيس العائلة على: اختيار الشّريك، اختيار عدد الأطفال الّذي تتكوّن منه عائلتهم و أخيرا اختيار العيش خارج العائلات الموسّعة (Elargie)، و يسمح ذلك للزّوجين بتحقيق ذواتهم خارج قرارات العائلة الأمّ و تحقيق الاستقلاليّة.

عموما بنات، أولاد، مراهِقون و راشدون يركّبون مشروع حياتهم بناءً على العمل إلاّ في حالات ناذرة يكون هناك استثناء. حيث نجد في تعبير المراهِقات حاليا العبارة التّالية: "الشّهادة، العمل، و الزّواج إذا شاء الله"[30].

الفصل الرّابع: العائلة الجزائريّة و تحوّلاتها

(La famille algérienne et ses mutations)

1- تعريف العائلة.

2- تعريف الزّواج.

3- العلاقات بين الرّجل و المرأة: الزّواج.

4- أهمّ تحوّلات النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ.

[30] CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p41.

عُرف المجتمع الجزائريّ بتاريخه العريق و تقاليده و قيمه الّتي تُشكّل إيديولوجيّة أبويّة. لكنّ هذا المجتمع تعرّض للعديد من الأزمات منها الاستعمار ثم الأزمات السّياسية، الاقتصادية، و الّتي أدّت كلّها إلى تغيّرات على مستوى هذا النّظام التّقليديّ، و بالتّالي حدوث تغيّرات في بنية العائلة الجزائريّة.

1- تعريف العائلة:

العائلة هي مصطلح متعدّد المعاني: إنّه يشير إلى أفراد مرتبطين بالدّم و المصاهرة تماما مثل مؤسّسة الّتي تُنظّم و تُحكِم روابطها. إنّها جماعة أشخاص مجتمعين من خلال روابط الزّواج و القرابة و إضافة إلى ذلك يشغلون نفس فضاء الإقامة. كما يمكن أن يشير مصطلح عائلة إلى الوالدين و الأصهار الّذين لا يتشاركون في الإقامة.

إنّ العائلة هي حسّاسة للتّغيّرات الخارجيّة و الّتي داخلها يكون للأفراد اتّجاهات في نفس الوقت اندماجيّة و صراعيّة، كما أنّهم هم أنفسهم يتأثّرون بالتّغيّرات الّتي تتعرّض لها العائلة. فبعدما عاشوا في نظام معيّن يجدون أنفسهم يعيشون في نظام جديد تختلف قيمه و مبادئه عن نظامهم الّذي أصبح قديما.

2- تعريف الزّواج:

الزّواج هو الفعل الّذي من خلاله يلتقي نصفا المجتمع، جزءان أساسيّا مختلفان، و غالبا متعارضان، اللّذان يجب عليهما من خلال هذه الوسيلة تحقيق تكاملهما، و هذا شرط أساسيّ لبقاء و دوام المجتمع. إنّه مُؤسَّس على قانون يُنظِّم و يُقنِّن الجنسيّة.

من وجهة نظر اجتماعيّة يُعرَّف على أنّه "يُشكِّل مفتاحا للإنتاج الاجتماعيّ، إنّه مُنظَّم في المجتمعات الّتي تجهل موانع الحمل بوسائل اصطناعيّة"[31]. في المجتمعات القديمة كان يمثل الزّواج العنصر الأساسيّ في الاستمراريّة العائليّة، و اختيار الزّوج كان مُسيَّرا من خلال مجموع ميكانيزمات اجتماعيّة و أهمّها الزّواج المقرَّب: يتعلّق الأمر بقرب في الفضاء الاجتماعيّ و الجغرافيّ أو وجود القرابة العائليّة.

تُعدّ المرأة العربيّة هي العمود الرّئيسيّ في الزّواج: من خلاله تبلغ مكانة (Statut) راشد كما أنّها تفوز بحقّ الإخصاب. إنّه الحدث الأكثر أهميّة في حياتها حيث تُربّى داخل إجلال الزّواج و اعتباره مثل قمّة يجب بلوغها و مثل هدف نهائيّ لحياتها يجب تحقيقه. تهتمّ الفتاة بتركيب الجهاز (Trousseaux) و تنتظر الزّوج منذ الطّفولة، كما تعتقد أنّ الحياة تبدأ في اليوم الّذي تتزوّج فيه.

يستلزم في هذا الفعل الخاصّ باتّحاد شخصين و عائلتين اللّجوء إلى طقوس المرور، الّتي تتعلّق خصوصا بالفتاة لأنّها تُغيّر العائلة و المكانة (Statut) في آن واحد: "ستُنقَل من عائلة أبيها، يجب أن تتحمّل التّغيير العميق الّذي يتضمّن محاولة الاندماج داخل عائلة أخرى. إضافة إلى أنّها يجب أن تمرّ من حالة عذراء إلى تلك الخاصّة بامرأة: زوجة"[32]. كما يُمثِّل الزّواج بالنّسبة للمرأة هو الوسيلة الوحيدة لبلوغ مكانة (Statut) اجتماعيّة معتبرة: أمّ محترمة من قِبل الآخرين لمجموعة من الأولاد الّذين من خلالهم تحصل على القدرة للتّحكم داخل المنزل.

3- العلاقات بين الرّجل و المرأة: الزّواج:

للخوض في الحديث عن العلاقة بين الرّجل و المرأة يستلزم العودة إلى وصف هذه العلاقة في النّظام التّقليديّ. في هذا الأخير طفولة ولد صغير تكون موضوع اهتمام كبير حتّى يكبر كما يتمتّع بحرّية كبيرة لا تحظى بها الفتاة، فهي غالبا ما تُوجَّه إلى القيام بمساعدة الأمّ في أشغال المنزل أو أنّها تهتمّ بإخوتها الأصغر كبديلة للأمّ. في مجتمعنا التّقليديّ، إنّ العلاقات ولد/بنت لا تتعدّى

(31) SEGLEN (M), 2004, Sociologie de la famille, 5ème éd, Armand Colin, Paris, p116.

(32) EL KHAYAT (GH), 1988, Le monde arabe au féminin, 2ème édition, L'Harmattan, Paris, p73.

سنّا معيّنا من العمر، فغالبا ما يلتقيان في طفولتهما في اللّعب و لكنّ في سنّ معيّن يتمّ الفصل بين الجنسين، و يُوجَّه كلّ جنس إلى المهمّة الموكلة إليه. بعد ذلك تصبح "أوّل علاقة محقّقة بين الرّجل و المرأة اللّذان تمّ فصلهما في مجالين مختلفين (الدّاخل و الخارج): المؤنّث و المذكّر هي تلك الخاصّة بالزّواج"[33]. و غالبا ما تربط الزّوجان صلة القرابة.

أمّا فيما يخصّ العلاقات الجنسيّة بينهما فهي لا تخصّ الزّوجين في حدّ ذاتهما، و إنّما هي تخصّ العائلة ككلّ الّتي تراقبهما باستمرار و تفرض عليهما استعمالها في دوام الذّكرى، و يكون ذلك في إطار حدّدته العائلة و الّذي هو الزّواج الشّرعيّ. و غالبا ما نشاهد في مجتمعنا أنّ في ليلة العرس ينتظر كلّ أفراد العائلة نتيجة أوّل علاقة جنسيّة و هذا ما يثبت أنّها علاقة جنسيّة جماعيّة و ليست بين رجل و امرأة. و الهدف الوحيد منها هو الإنجاب و العمل على بقاء اسم العائلة.

في حالة العقم فإنّ ذلك يعتبر عائقا في استمرار نسل العائلة و أنّ الشّخص العقيم هو في حدّ ذاته عقبة تحول دون ذلك. فالمرأة العقيمة تُعدّ و كأنّها لا تقوم بالدّور الّذي خُلِقت من أجله ألا و هو إنجاب الأطفال، و تُعدّ و كأنّها هي المسؤولة الأولى على استمرار العائلة و خلودها. أمّا عقم الرّجل فإنّه لا يُؤخذ بنفس الشّدة و الصّرامة مثل عقم المرأة. "خجل المرأة عندما لا تُنجِب أطفالا، خصوصا الذّكور. إنّ بإنجابها لرجال داخل المجموعة النّسبيّة أين لديها مكان زوجة، فإنّها تبرم عقدا ضمنيّا و تصبح محترمة و مقدّرة ليس كزوجة فلان و لكن كأمّ لفلان و فلان"[34].

إنّ للتّحوّلات الّتي تعرّض لها النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ، قد أدّت فيما بعد إلى حدوث تغيّرات على مستوى العلاقة بين الرّجل و المرأة. حيث أصبحت المرأة تدرس مع الرّجل في نفس القسم، تعمل معه في نفس المؤسّسة و حتّى في نفس المكتب، كما لوحظ وجود صداقات بين الجنسين. أصبح أيضا التقاؤهما بغرض الزّواج صادرا عن اختيار شخصيّ و ليس عائليّا، و بناءً

(33) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, Le conte kabyle : étude ethnologique, Bouchene, Alger, p346.

(34) ADDI (L), 1999, Les mutations de la société algérienne : famille et lien social dans l'Algérie contemporaine, Editions la découverte, Paris, p14-15.

على مواصفات محدّدة من قِبل كلّ منهما. لكنّ مع كلّ ذلك تبقى إقامة علاقة جنسيّة بين الرّجل و المرأة غير مسموح بها إذا كانت خارج إطار الزّواج.

إذن العلاقة الّتي كانت تربط بين الرّجل و المرأة في النّظام التّقليديّ هي الزّواج، و الّذي اعتُبر منذ أبد بعيد كمرحلة للاندماج الاجتماعيّ داخل عالم الرّاشدين. و لكنّ التّغيّرات الاجتماعيّة الّتي حدثت مسّته هو أيضا حيث فقد بالتّدريج وظيفته و مدلوله من أجل سببين تمّ التّوصّل إليهما من خلال دراسة قام بها H. Fsian [35] :

– تُفكّر المراهِقات أكثر فأكثر أنّ السّيرورة الوحيدة للاندماج و الّتي هي الزّواج التّقليديّ تُعاش كزوال الحيازة الأمر الّذي يُعبِّر عن وضعيّة العجز، الارتهان أين تكون الفتاة خاضعة لاستراتيجيّات الآخرين و لا تستطيع المعارضة و تخفيض الأفعال الاستبداديّة لهؤلاء الّذين يسيطرون عليها.

– زوال جزئيّ لمدلول و أهمّية الزّواج كاستقرار اجتماعيّ وحيد و الّذي هو ناتج عن زيادة نسبة الطّلاق. إنّ المرأة الّتي تمّ تحديد مصيرها تقليديّا من خلال السّيرورات الاجتماعيّة و الثّقافيّة، وجدت نفسها أمام قطيعة زوجيّة و بالتّالي دخول سيرورة مسدودة.

4- أهمّ تحوّلات النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ:

إنّ التّحوّلات الّتي اجتاحت النّظام الاجتماعيّ الجزائريّ أدّت إلى ظهور تغيّرات على مستوى كلّ من المجتمع، العائلة و المدرسة.

4-1- التّحوّلات الّتي مسّت المجتمع:

بعد استقلال الجزائر في 1962، هاجر الآلاف من سكّان الرّيف نحو مجمّعات سكنيّة حضريّة، أين سكنوا في مباني فاخرة تمّ إخلاؤها من طرف المستعمرين الفرنسيّين. هذا التّنقل أحدث تحوّلات اجتماعيّة أدّت إلى ظهور مجتمع جديد. أدّى ذلك إلى تفكّك التّجمّعات العائليّة

[35] CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p40.

و تفرّقها، و أحدث تغيّرات في العلاقات بين الجماعات و في الاتّجاهات إزّاء الجيران الجدد و الأقارب المقيمين في القرى.

استقبلت الأحياء المسكونة حديثا عائلات من أصول و مناطق مختلفة، لا يمتّون لبعضهم بصلة قرابة. و لهذا تغيّرت العلاقات و أصبح كلّ سكّان منزل لا يعرفون أهل المنزل المجاور و كبُر الأطفال على هذه الطّريقة الجديدة أين لم يعد هناك من يراقبهم في الشّارع ما عدا أهاليهم، و فُقِد نمط التّربيّة الجماعيّ. و حتّى إن كان الشّاب يحترم قواعد أهل حيّه و يأخذ بآرائهم، إلاّ أنّه يُخالِف قواعد حيٍّ آخر، و حتّى لو لم يَقم بشيء سيّء في حيٍّ آخر فإنّ أهله يشكّون فيه و لا يثقون به.

إذا قمنا بمقارنة بين الحاضر والماضي القريب، فإنّنا سنجد كيف أنّ كلّ المؤسّسات الاجتماعيّة الثّقافيّة تمّ مسّها من قِبل تغيّر تدريجيّ للقيم الاجتماعيّة. فالقيم الّتي أقامت الرّابطة الاجتماعيّة و سهّلت طرق العيش معا و الاندماج الاجتماعيّ، و الّتي ليس ببعيد كانت هي المنظِّمة للمجتمع مثل الطّاعة، الصّدق و الأمانة، الحياء و التّضامن، كلّها طرأ عليها التّغيّر. ما كان في الماضي من قيم فقدت طابعها المقدَّس و المحترَم. و بمحاولة إعادة تقدير و تقييم الحقيقة الاجتماعيّة الحاليّة فإنّ تلك القيم أصبحت مُلغاة و مُهمَلة و ذلك بسبب عدم تكيّفها مع الاستراتيجيّات السّلوكيّة للحياة الرّاهنة. و هذا أدّى إلى ظهور قيم جديدة مثل الشّطارة و جودة التّصرّف، الانتهازيّة، المخاطرة و الجرأة و التّهور. و أغلب هذه السّمات الجديدة لا تأخذ بعين الاعتبار المبادئ الأخلاقيّة. هدفها هو الانتفاع الفرديّ من الظّروف الحاليّة، الاستفادة من نقائص النّظام و المنافسة. و يجب على الفرد التّكيّف مع هذه القواعد الجديدة. هذه الأخيرة على عكس القيم التّقليديّة ليس لديها أيّ قدرة منظِّمة و هنا لا يتمّ الأخذ بعين الاعتبار و الاهتمام بالآخر، و بالتّالي تُؤدّي إلى إقامة نمط علائقيّ إنسانيّ تكون فيه المنفعة المادّية الفرديّة هي المهيمنة.

4-2- التّحوّلات الّتي مسّت العائلة:

إنّه من الصّعب عزل العائلة عن المجموع الاجتماعيّ أين تندرج، و أيّ تغيّر يطرأ على المجتمع يؤثّر فيها. يُولَد الفرد داخل عائلة و الّتي من خلالها يُنشَأ اجتماعيّا، بمعنى أنّه يستقبل ثقافة، لغة، إحساسا و إدراكا للآخر. هذه الثّقافة و هذه اللّغة ليستا متعلّقتين بالعائلة بالخصوص بل إنّهما حدث اجتماعيّ. "ما يُميّز المجتمع الإنسانيّ هو الرّابطة الاجتماعيّة، الرّابطة الّتي تُوحّد الأفراد خارج الجماعات العائليّة و الّتي تُعطي لهم الإحساس بالانتماء إلى وحدة مشتركة أين يتقاسمون نفس القيم"[36].

حسب Addi فإنّه يوجد في آن واحد استمرار و تغيّر للثّقافة الأبويّة. إنّ داخل اتّجاهات الأفراد، و داخل الأدوار الجديدة الّتي يتقلّدونها و المكانات (Statuts) الّتي يحتلّونها و رغم التّحوّلات الاجتماعيّة بعد الاستقلال، إلاّ أنّ الثّقافة الأبويّة هي دائما حاضرة، رمزيّة في الإحالات إلى النّسل، في الشّرف (النّيف)، الحرمة. و لكنّ في نفس الوقت، هذه الثّقافة الأبويّة ليست نفسها أين نجد تنصيب الأمّ على حساب الأب في التّسيير اليومي و اتّخاذ القرارات المهمّة مثل: الزّواج، الطّلاق، شراء الأثاث، حيث أصبحت هناك نشاطات و أفعال أين القرارات تعود للأمّ.

الثّقافة خالدة و لازالت باقيّة و لكنّ الأدوار تغيّرت: "قدرة (Pouvoir) الأب انحطّت و خارت و تلك الخاصّة بالأمّ تأكّدت و أثبتت نفسها"[37]. في هذه الثّقافة يُركِّز أفرادها على الإنجاب و ذلك لتوسيع العائلة و دائما ما نسمع "ابن فلان" أي هذا الشّخص هو ابن كذا، و هذا يشير إلى أنّه العنصر الّذي يحمل اسم العائلة و ينقله إلى أبنائه و هكذا: "يتركّب المجتمع الجزائريّ انطلاقا من المسلّمة الّتي من خلالها المجتمع هو مجموع رجال يتبادلون و يتفاعلون مع نساء من أجل الإنجاب و تمرير أسمائهم و نفوذهم إلى النّسل بتخليد ذكرياتهم، انطلاقا من التّقليد (Tradition)"[38].

(36) ADDI (L), 1999, op.cit, p13.
(37) Ibid, p27.

(38) Ibid, p14.

إنّ العلاقات الّتي كانت تربط بين الأب و الابن، الزّوج و الزّوجة، الأب و البنت، تغيّرت كلّيا بسبب التّحوّلات الّتي طرأت على المجموعات الاجتماعيّة. لكنّ مع ذلك يجب الإشارة هنا إلى أنّ: "البنيات القديمة لا توجد، و لكنّ التّصوّرات الثّقافيّة لم تختلف بعد"[39]. بمعنى في هذه الحالة يجد الفرد نفسه أمام تحقيق الفردانيّة و العائلة النّوويّة، و من جهة أخرى أمام خياله الاجتماعيّ المتميّز

بالثّقافة الأبويّة و الانحصار على العائلة التّناسليّة من أجل الحفاظ على اسم العائلة.

يمكن القول بأنّ التّمثّلات المرتبطة بالوجه الأبويّ (Figure paternelle) هي أيضا تغيّرت. إنّ آباء الجيل الحاليّ من المراهِقين تربّوا وسط التّقاليد الّتي ورثوها عن الجيل السّابق و الّذين كان لديهم الطّاقة لتمريرها للاّحقين. إنّ التّعليمات الأخلاقيّة و القواعد الّتي اشتملتها التّقاليد أصبحت دون تأثير و بلا قيمة و أصبحت بعيدة عن الحقيقة الّتي نعيشها. أفراد الجيل السّابق وجدوا صعوبات في التّكيّف مع التّحوّلات الاجتماعيّة الرّاهنة، فإذا تحدّثنا عن رجل من مواليد الثّلاثينيّات أو الأربعينيّات، فإنّه يتعجّب للتّطوّرات الّتي طرأت، مثلا لا يتكيّف بسرعة مع العيش في المدينة لأنّ العلاقات و الأدوار تغيّرت.

أصبح الابن لا يخجل من الحديث مع زوجته في حضرة أبيه بعدما كان فعل ذلك مُخجِلا في وقت هذا الشّيخ، قد يتفرّج الابن التّلفاز مع أبيه و زوجته، أصبحت المرأة ترفع من صوتها و لا تخجل من الرّجال الغرباء، تُغيِّر ملابس ابنها أمام حماها، حيث قديما كان وجه المرأة يحمرّ عندما ترى والدها أو أخوها أو زوجها و لا تلتقي معهم إلاّ عند الضّرورة. و لهذا فحسب الجيل الماضي الجيل المعاصر فقد و أضاع معنى القيم و النّضج و تجاهل أصول الأدب و الأخلاق.

بعد نزوح الرّيف إلى المدينة و إقامتهم في شقق، حقّقوا بذلك عائلة نوويّة و لكن هم أنفسهم أنجبوا أطفالا الّذين سينجبون هم أيضا أطفالا و هكذا يوسّعون العائلة النّوويّة. و بعد كلّ هذا أصبح أعضاء العائلة الذّكور سواءً راشدين أو أطفالا يضلّون خارج المنزل في الشّارع و لا

(39) Ibid, p17.

يعودون إلى المنزل إلاّ للأكل و النّوم. بالنّسبة للنّساء هنّ مُجبَرات على التّواجد داخل فضاءات ضيّقة أين تكون الصّراعات بين أمّ الزّوج و الزّوجة و أخوات الزّوج لا تُحتمَل، و هذا ما يُفسِّر زيادة نسبة الطّلاق أين تُفضِّل المرأة العودة إلى بيت والدها.

التّحولات الّتي طرأت على المجتمع الجزائريّ أدّت إلى تغيّرات في أشكال تنظيم العائلة و في العلاقات بين مختلف أعضاء المجموعة العائليّة الواحدة. العائلة الّتي كانت في المجتمع قبل الاستعمار أو ما يُسمّى بالعائلة الأبويّة اختفت و تركت المجال للعائلة الموسّعة، الّتي ليس لديها نفس التّجانس و الانسجام مثل الأولى ثمّ ظهر ما يُسمّى بالعائلة النّوويّة.

- العائلة الأبويّة (La famille patriarcale):

و هي عائلة كبيرة و الّتي عرّفها E. Bienveniste على أنّها : "جدّ الّذي يتجمّع حوله الأحفاد الذّكور و عائلاتهم"[40]. في هذه العائلة يكون أعضاء الجيل الواحد إمّا إخوة أو أبناء عمومة، يعيشون تحت سلطة الجدّ أو العمّ الأكبر، و هذه العائلات تُكوِّن قبيلة، حيث يتّسمون بالتّعاون و التّضامن فيما بينهم. إنّ هذه العائلة تُقدِّم إطارا مُتدرّجا تحت سلطة قائد، ربّ أسرة الّذي يضمّ الجدّين، الأبناء المتزوّجين، زوجاتهم و أطفالهم، الأبناء و البنات غير المتزوّجين، مع وجود نظام الأمكنة (Places) و الأدوار الموزّعة بطريقة جيّدة و معيّنة من طرف صاحب السّلطة: " أب، زعيم و قاضي، يُعطي إلى كلّ عائلة أو زوج و إلى كلّ أعزب مكانة محدّدة ضمن الوحدة الجماعيّة. سلطته عموما غير قابلة للمناقشة (له قدرة الحرم و اللّعنة و هما مصدرا قوته)"[41].

يرث الأب السّلطة من الأسلاف و يُمرِّرها إلى الأحفاد الذّكور. هذه العائلة تَظهر كوحدة عائليّة أبويّة النّسب، تتكوّن من الأبناء المتزوّجين يعيشون معا في حياة الأب، و غالبا بعد موته يحلّ محلّه الابن الأكبر ليُوجِّه إخوته و باقي سكّان المنزل. إذن زعيم العائلة هو الجدّ إن كان حيّا

(40) « Un ancêtre autour duquel se groupent tous les descendants males et leurs familles restreintes ». *In* : SEBAA (F.Z), 2009/2010, Adolescence, déviance et mal être : modèles de prise en charge d'adolescents en difficultés ou la douloureuse naissance du statut de l'adolescent(e) algérien(ne), 109p, Thèse de doctorat, Psychologie, Université d'Oran, p24.

(41) ADDI (L), 1999, op.cit, p43.

أو ابنه الأكبر إذا غاب هو. دوره الأساسيّ هو تقسيم المهامّ و الأعمال على مختلف خلايا المجموعة العائليّة، الّتي تشترك في الإنتاج، الاستهلاك و السّكن، و يحرص على السِّلم بين أعضائها، و يُمثِّل المجموعة في الخارج. و الأفراد الآخرين يحترمونه و يخشونه.

كان كلّ فرد من أفراد هذه العائلة يُؤكِّد على الشّرف و كان يَعتبر أنّ: "الشّرف يقوم على عفاف زوجته، أخواته و بناته"[42]، و أنّ نفوذ الرّجل متعلّق بسلوك النّساء اللاّتي يتكفّل بهنّ إلى درجة أنّ القتل يُبرَّر و لا يُعاقَب القاتل إذا كان هناك هتك للشّرف. كما أنّ في هذه العائلة كي تتزوّج الفتاة يجب أن تكون عذراءً، بمعنى لا يجب أن تكون لديها علاقات جنسيّة قبلا. و ذلك من أجل الحرص على نقاوة و صفاء دم الورثة أي إنجابها لأطفال من صلب زوجها، و بالتّالي يتمّ ضمان صفاء العائلة و القبيلة ككلّ. و بعد الزّواج يجب عليها أن تخشى زوجها، فإن لم تفعل ذلك فإنّ ذلك يشير إلى أنّها سوف لن تضمن صفاء النّسل.

إنّ هذه الأفكار الّتي تأصلّت في الثّقافة منذ قرون، انتهت بتركيبٍ لاشعوريّ جمعيّ الّذي يُخصِّص للمرأة مكانة غير فعّالة و الدّور الّذي خُلقت من أجله هو الإنتاج الاجتماعيّ (الإنجاب). كما أنّها لم تكن مشاهدة اجتماعيّا و لم يتمّ الاعتراف بمساهمتها في المجتمع، فمثلا: حتّى عند إنجابها لطفل لا يُنسَب إليها بل يُقال دائما: هذا الطّفل هو ابن الرّجل كذا، الأب كذا، هو حفيد كذا.

- العائلة الموسّعة (La famille élargie):

إنّ العائلة التّقليديّة الّتي كانت قبل الاستعمار لم تعد موجودة، بل هناك تجمّع عائليّ متعدّد النّوى (أي يوجد داخله عدّة عائلات نوويّة)، أفراده لا زالوا يحملون نظام القيم التّقليديّ الّذي يشير إلى أدوارهم الّتي لا تتطابق مع السّلوكات الجديدة للحياة في الحضر. هناك تناقض حاليا: من جهة نجد قيم العائلة التّقليديّة الّتي هي دائما نشطة في الذّاكرة الجماعيّة و غالبا ممثلة

(42) ADDI (L), 1999, op.cit, p44-45.

(Idéalisées)، و من جهة أخرى التّحوّلات الاجتماعيّة أعطت ميلادا لأشكال جديدة للحياة الاجتماعيّة، و يظهر هذا التّناقض أكثر في المدينة.

في النّظام التّقليديّ كانت العائلة الأبويّة تضمن المؤونة أو القوت من خلال الميراث المشترك الّذي جمعه الإخوة في الماضي و حثّهم على تشكيل وحدة استهلاك، إنتاج و إقامة معا. لكنّ في النّظام الحضريّ، العائلة الموسّعة لا تُؤمّن القوت بنفس الطّريقة، لقد فقدت هذه العائلة ذلك التّعاون بسبب تعدّد مصادر العيش و أصبح لكلّ من الأبناء عمل مستقلّ. "في هذه العائلة مع أنّهم يعيشون مع بعض إلاّ أنّه توجد عائلة نوويّة مثل الابن المتزوّج و أبنائه و كلّ عائلة لها غرفة خاصّة بها"[43]، في البداية يعيشون مع بعض و لكنّ مع الوقت يفترقون و يكوّنون عائلات نوويّة.

- العائلة النّوويّة (La famille nucléaire):

بعدما كانت قديما العائلة تتكوّن من الجدّين و الأعمام و الوالدين و الأطفال أي العائلة الأبويّة تغيّرت و أصبحت عائلة موسّعة، و هذه العائلة بدورها هي في تحوّل تدريجيّ إلى خليّة عائليّة تتكوّن من الوالدين و الأطفال، أو ما يُسمّى بالعائلة النووّيّة. حاليا الرّوابط ذات النّمط الجماعيّ تركت المجال لروابط جديدة، داخل فضاء جديد الّذي هو الفضاء الزّوجيّ (Espace matrimonial)، الّذي يضمّ الزّوجين و أطفالهما في منزل مستقلّ. لا تتطابق أدوار أفراد العائلة في هذا الفضاء الجديد مع توزيع الأدوار الّذي وضعته الثّقافة التّقليديّة. نتج عن ذلك انتقالا للتّقاليد بطريقة مبهمة و بعيدة عن الواقع، مجرّدة من المعنى و دون ركيزة و دعامة.

إنّ أهمّ دور تغيّر هو دور المرأة، الّتي كان لها تقليديّا دورا ثابتا و محدّدا: "تجد ازدهارها و تكاملها في الأمومة، الّتي هي في آن واحد رمز و حارسة الأسرة أو المنزل. كانت المسؤوليّات الاجتماعيّة أو العمليّة مقصاةً من حياتها، كانت ثانويّة مقارنة بأدوارها كزوجة و كأمّ. العمل خارج المنزل هو معارض للمنظور الأبويّ (Vision patriarcale)"[44]. إذن نتيجة للتّحوّلات تغيّر دور المرأة بعمق، حيث كانت تحت تبعيّة مضاعفة: للطّبيعة من خلال وظيفة الإنجاب و للرّجل، أين

(43) ADDI (L), 1999, op.cit, p51.
(44) SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p26.

كانت تمرّ من الخضوع لأبيها إلى طاعة زوجها. كما كانت الأشغال المنزليّة اليوميّة تملأ حياتها. بينما حاليا فإنّ التّقدم البيولوجيّ و التّقنيّ (منع الحمل، الأجهزة الالكترونيّة المنزليّة) سمح لها بالتّمتّع ببعض الوقت الفارغ و الّذي يجب ملؤه بنشاط ما، هذا النّشاط يتمثّل غالبا في الخروج للعمل.

في النّظام الأبويّ كان الزّواج يُعدّ قبل كلّ شيء كمؤسّسة تُضيف خليّة إلى العالم الاجتماعيّ المنظّم و الموجود مسبقا، حيث كان الزّواج يُرتَّب منذ الطّفولة (هذه البنت يتزوّجها ابن عمّها)، و ما هو مهمّ هو النّسل و الحفاظ على اسم العائلة. في العائلة النّوويّة و الّتي يُمكن تسميّتها بالنّظام الزّوجيّ، فإنّ الزّواج هو علاقة بين شخصين، التقاء رجل و امرأة تبعا لقصّة حدثت بينهما. و هنا ما هو مهمّا ليس النّسل و التّقاليد و لكنّ المهمّ هو الآخر، الشّريك ذاته الّذي يأخذ كلّ الاهتمام مع التّفتّح على المستقبل.

في هذا النّظام الجديد إنّه من المستحيل إبقاء ذلك التّمييز الجنسيّ التّقليديّ و حبس المرأة في الدّاخل للقيام بالمهامّ المنزليّة و التّربويّة فقط، هي دائما في المنزل و لكنّ بطريقة عيش مختلفة، "لأنّه و قبل كلّ شيء اختيار و ليس مصيرا مفروضا عليها. أصبحت النّساء يُطالبن بالعيش مستقلاّت في منزل خاصّ بهنّ"[45]. في البنيات الأبويّة يتمّ التّركيز على إيجاد دائرة كبيرة للأقارب، أمّا العائلة من نوع زوجيّ تهتمّ عكس ذلك، إذ أنّها تُشير إلى ضرورة الانفصال عن الوالدين، حيث يسعى الزّوجان أكثر فأكثر إلى تحقيق استقلاليّتهما.

إنّ هذا التّغيّر الّذي مسّ العائلة له سلبيّاته، حيث أنّ العائلة الزّوجيّة النّوويّة الّتي اقتصرت على بعض الأشخاص، عموما الأب، الأمّ و الأطفال أدّى في مجتمعنا إلى التّأثير في مرحلة المراهَقة و قَوْلَبَتِهَا: "النّقلة المعاصرة للأدوار الوالديّة تميل لإعادة طرح قضيّة التّأثيرات المفروضة من الأب و الأمّ على نموّ الطّفل"[46]. إنّ التّكفل بالمراهِقين وسط جماعة تطوّر من تكفّل ذو طابع جماعيّ

(45) SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p28.
(46) TAP (P), Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux, Bulletin de psychologie (Université de Toulouse Le Mirail, U.A. C.N.R.S. n° 259), 1987, Tome XL - N° 379, P402-403.

نحو تكفّل محدود. "تلك المسؤوليّة الجماعيّة اتّجاه نموّ المراهِق هي تضعف تدريجيّا لتترك المجال إلى مسؤوليّة الأب و الأمّ وحدهما اللّذان غالبا هما ذاتهما يوجدان في وضعيّة صعبة للتّكيّف مع هذا الفضاء العائليّ الجديد"[47].

إذن بسبب التّحوّلات السّريعة و تعقّد المجتمع، يتوقّف الوالدان و يتأرجحان بين نماذج تربويّة مختلفة، و هذه الحالة الصّعبة تُولِّد لدى المراهِق إحساسا قويّا بعدم الأمن و تُؤثّر سلبا في تكوين أنا أعلى متماسك و تُعرقل إثبات الذّات. و بسبب الوضعيّة الصّعبة الخاصّة بالوالدين قد يلجأ المراهِق لأفراد العائلة الآخرين، مثل الأعمام و العمّات و الأجداد في لحظات الأزمة. و ذلك لا يحدث دون مشاكل، لأنّ تدخّلاتهم المختلفة تُعقّد غالبا الأمور و تُفاقم من الوضعيّة، حيث يجد المراهِق نفسه يتأرجح بين اتّجاهات والديه و اتجاهات باقي أفراد العائلة الأبوية أو الأمومية. و يُمكن القول أنّ: "أحيانا أزمة المراهَقة ما هي إلاّ وسيلة لمحاولة حلّ الصّراعات العائليّة"[48]، خصوصا تلك الّتي تتعلّق بالوالدين.

4-3- التّحوّلات الّتي مسّت المدرسة:

من بين المؤسّسات الاجتماعيّة و الثّقافيّة الّتي مسّها التّحوّل، و الّتي لا يمكن المرور دون الحديث عنها لأنّها لعبت منذ ظهورها دورا حاسما و مهمّا ليس فقط في تطوّر المجتمع ككلّ، و لكن أيضا في ظهور هذه المرحلة المسمّاة مراهَقة، و لها أيضا دخل في امتدادها إلى سنّ متأخر تدريجيّا، إنّها "المدرسة".

يمكن اعتبار فترة التّعليم الطّويلة أكثر فأكثر الّتي تفرضها المدرسة أنّها تدخل في إطار المساعدة على تجاوز هذه المرحلة الصّعبة من النّموّ. إنّ النّجاح في الامتحانات يُمكن مقارنته و اعتباره بمثابة نجاح في طقوس الانتقال التّدريجيّ الّذي نظّمته المجتمعات التّقليديّة سابقا من أجل تحمّل المرور من حالة بيولوجيّة للمراهَقة إلى حالة اجتماعيّة لرجل أو امرأة. و لكنّ هذا له جوانب سلبيّة حاليا لأنّ الشّابّ لا يُجيِّد قضاء وقته في الدّراسة، لأنّه يعرف أنّه سيُواجِه في نهاية المطاف

(47) SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p18.
(48) SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p19.

البطالة، و إنّما يَتوجَّه لتعلّم مهارة اجتماعيّة عمليّة تُكسبه المال، و هذا ينتشر أكثر وسط فئة الذّكور، لأنّ وراءهم تحمّل مسؤوليّة: التّكفّل بعائلة.

أمّا فيما يخصّ الفتيات، ففي أيّامنا هذه، إنّ بحجّة التّمدرس، التّمدّن، و دخول المرأة للعمل و الحصول على أجر، فإنّ ذلك أدّى بالخليّة العائليّة إلى إعادة التّنظيم، أين نجد مثلا التّمدرس طويل المدى و عمل المرأة في الفضاء العموميّ ترتَّب عنه تأخُّر في سنّ الزّواج، حرّية اختيار الزّوج و تحديد حجم العائلة.

إنّ فئة المراهِقين خصوصا الذّكور لديهم ميول إلى عدم إدراك أهمّية الدّراسة، لأنّ المدرسة فقدت معناها و دورها المتمثّل في التّرقيّة الاجتماعيّة و ازدهار الشّخص بسبب طول سنوات الدّراسة. فئة كبيرة من المراهِقين الجزائريّين لا يُمكنها إدماج الدّراسة في مشروعها الشّخصيّ. و بهذا فأنّ هذه المؤسّسة الرّفيعة على المستوى الفرديّ و الجماعيّ هي غير قادرة على القيام بالمهمّة الّتي خُلِقت من أجلها: المساهمة في نضج الفرد و إدماجه.

الفصل الخامس: المؤنّث في الجزائر

(Le féminin en Algérie)

1- الفصل بين الجنسين.

2- تربية الفتاة.

3- تعارض الجنسين.

4- تمدرس الفتاة.

5- تطوّر أدوار المرأة.

6- العذريّة (La virginité).

7- العنف الشّرعيّ ضد المرأة في ليلة الزّواج.

8- الأمّ في الثّقافة العربيّة.

إنّ الحديث عن أوضاع المرأة عموما و أوضاع المرأة الجزائريّة خصوصا يفتح بابا واسعا من النّقاش. إنّ الأوضاع الّتي مرّت بها المرأة في الجزائر قد لا تختلف كثيرا عن أوضاعها في باقي أقطار الوطن العربيّ و الإسلاميّ، فلقد كانت المرأة الجزائريّة في زمن الاستعمار تعاني من الحرمان المطلق من أمور كثيرة أهمّها التّمدرس، وحتّى بعد الاستقلال تواصلت حالة الحرمان مع اختلاف المسبّبات، و لكنّ الأوضاع تغيّرت تدريجيّا و فُتِحَت أمامها مجالات واسعة في الحياة.

1- الفصل بين الجنسين:

في كلّ مكان يُلاحَظ أنّ ما يميّز الفضاء الإنسانيّ هو وجود مهامّ مسندة إلى جنس و ممنوعة عن آخر. بالرّغم من أنّ هذا الإسناد تتخلّله تغيّرات بارزة في مجتمع أو في آخر، من زمن تاريخيّ إلى آخر، فهو يستمرّ بإصرار و بلا تغيّر. منذ زمن بعيد و هو معروف أنّ المرأة هي الّتي تلد كما أنّها تبقى داخل أماكن أو مواضع محصورة. فإذا كانت المرأة تتميّز بقدرتها على الإنجاب الّتي تُقيِّدها و تُثبِّتها في الدّاخل، فإنّ الرّجل يختصّ بقوّته الّتي تمنحه إمكانيّة الابتعاد عن الدّاخل وتُمكِّنه من الخروج. منذ القديم كان هناك تقسيم بين الذّكور و الإناث و ذلك بدءا بالأعمال الموجّهة إلى كلّ جنس. فمثلا قديما جدّا كان دور الرّجل الابتعاد و تأمين العيش من خلال العمل و بذل الجهد البدنيّ، أمّا المرأة فلا تخرج من منزلها و إن فعلت فيكون ذلك من أجل القيام ببعض المهامّ البسيطة من أجل المنزل كإحضار الماء أو قطف الثّمار. كانت المهامّ الموجّهة للرّجل تتطلّب جهدا عضليّا و أحيانا تُشكِّل خطرا على حياته. إذن كانت تأخذ المرأة دورها اجتماعيّا و ثقافيّا.

حتّى فيما يخصّ مكان العيش كان ينقسم إلى قسمين، قسم ذكوريّ و آخر أنثويّ. كما كان يوجد غرف منفصلة لكلا الجنسين. كما يُلاحَظ الفصل بين الجنسين في وقت الطّعام حيث أنّه التّقليد (Tradition) الّذي يستمرّ إلى يومنا هذا. ففي بعض المناطق في الجزائر و داخل عائلات تقليديّة كثيرة، هناك عادة حيث الرّجال و الأولاد الشّباب يأكلون مع بعض أمّا النّساء و الأطفال يتناولون الطّعام معا في مكان مُغاير.

إنّ التّقسيم في التّربيّة الجنسيّة هو الّذي يُوصِل إلى أنّ تمثّل المذكّر هو المميَّز عن تمثّل المؤنّث. في وقت مبكِّر تأخذ الألعاب و الفضاءات خصائص مُجنَّسَة (Sexuées). الولد يبقى في الفضاء الخارجيّ و يتمّ إدخال الفتاة إلى الفضاء الدّاخليّ. حتّى في يومنا هذا يتمّ القلق على الشّابّ الّذي يُمضي وقتا طويلا داخل المنزل و العكس يتمّ القلق على الفتاة الّتي تُفضِّل البقاء في الخارج. يتمّ تشجيع الشّابّ على الخروج خوفا من أن يتّخذ عادات أنثويّة و يتمّ تعنيف الفتاة الّتي تُفضِّل الخروج خوفا من ارتجالها. إذن التّقسيم الجنسيّ للفضاء هو الّذي يُوجّه نشاطات و أعمال الرّجال و النّساء. للمذكّر الأعمال الّتي تُمارَس في الخارج و للمؤنّث الأعمال في الدّاخل بالأساس المنزليّة.

2- تربيّة الفتاة:

تُربّى الفتاة التّقليديّة تربيّة منزليّة، لأنّ للمنزل مكانة مهمّة في حياتها، حيث يتمّ تعليمها منذ صغرها الاهتمام بالأمور المنزليّة. أمّا التّواتر على المدرسة كان مُخصّصا للأولاد فقط. تكون تربيّة البنات في المنزل، حيث يتعلّمن الأشغال المنزليّة: الطّبخ، التّنظيف، الخياطة، الغزل، نسج الصّوف، الاهتمام بالإخوة الأصغر. "عُرِفت المرأة منذ بداية حياتها ككائن تابع، إذن ضعيف جدّا و أسفل الرّجل"[(49)]، و واجب هذا الأخير هو تأمين حاجات الأنثى و التّكفّل بها.

[(49)] DELACROIX (C), 1986, Espoirs et réalités de la femme arabe (Arabe-Egypte) : Histoire et perspectives méditerranéennes, L'Harmattan, Paris, p28.

تبعيّة المرأة تُمثِّل قاعدة توازن العائلة العربيّة، لأنّها تُعرِّف المرأة داخل دور الأمّ المتفانيّة، الوفيّة المخلصة، الخاضعة لكن أيضا النّاقلة للقيم و يجب أيضا "أن يكون لديها الإيمان، الطّبع الجيّد، لكنّ أيضا أن تكون جميلة، عذراء، خصبة"[50].و لهذا تُربّى الفتاة منذ طفولتها على أهمّيّة العذريّة و أنّ مصيرها الوحيد هو الزّواج و إنجاب الأطفال. هذا الأخير هو الأهمّ في حياة كلّ امرأة تقليديّة، فهو مهمّة المرأة العظمى، حيث أنّ حياة المرأة داخل منزل الزّوجيّة تبدأ في اليوم الّذي تلد فيه ذكرا، إنّها هي الوحيدة المسؤولة عن مصير اسم العائلة بذلك.

كان ميلاد الفتاة يُقبَل و لكن دون فرح عكس عند ميلاد ولد. ثم بسرعة يتمّ تلقين الأدوار المقترحة للولد و البنت. حيث تتعلّم البنت على أنّها قبل كلّ شيء تابعة لجسمها الّذي يُمكنها أن تستخدمه من خلال الإغواء للحصول على كلّ ما تريد و لكن يجب أن يكون لديها الحياء. كما يجب عليها أن تحترم مجموع المعايير الاجتماعيّة الّتي تخصّ تصرّفاتها داخل و خارج منزلها. "إنّنا إذن أمام حضور النظام الّذي يُخصِّص و يُميِّز الجماعيّ عن الفرديّ، و الموضوعيّ عن الذاتيّ، و الأنا الأعلى عن الذّات"[51]. أمّا الولد يُوجَّه للانتباه لجنسيّة فتيات العائلة، تعليمه العمل من أجل تأمين حاجات نساء المنزل، يجب عليه الانشغال بهنّ و حمايتهنّ من العالم الخارجيّ.

بعد التّغيّرات الّتي اجتاحت المجتمع الجزائريّ اتّسمت تربيّة الفتاة ببعض المرونة أين تمكّنت من الخروج و التّمدرس و العمل. و لكن لازالت أفكار الثّقافة الأبويّة موجودة في اللاّشعور الجمعيّ، أين يُمنَع على الفتاة مثلا الخروج ليلا، إلزامها بالحفاظ على شرف العائلة من خلال الحفاظ على عذريّتها، عدم مصادقة الأولاد و إن حدث ذلك فلا يتعدّى الزّمالة في الدّراسة أو في العمل. كلّ ذلك يُعبِّر عن وجود بقايا للنّظام الأبويّ داخل العائلات الجزائريّة.

3- تعارض الجنسين:

(50) Ibid, p28.
(51) DELACROIX (C), 1986, op.cit, p28.

التّناقض لا يتعلّق فقط بالقوّة البدنيّة أو الأعمال بل إنّه يمسّ مجموع سلوكات النّساء أو الرّجال و حتّى الانفعال. فمثلا يتمّ تعليم الأولاد الصّغار مبكّرا جدّا عدم البكاء لأنّه يُميِّز البنات و النّساء فقط. و بالعكس يتمّ التّنديد بحدّة كلّ فتاة تريد أن تكون رجلا أو تلعب مع الأولاد.

في النّظام التّقليديّ، إنّ المرأة ليست مختلفة عن الرّجل و لكن هي عكسه: الرّجل هو الجنس الأعظم و المرأة هي الجنس الأصغر، إنّه الأقوى، إنّها ضعيفة، إنّه بارد، إنّها ساخنة، إنّه أعلى منزلة، إنّها أسفل منزلة. إذن ليس الاختلاف هو الّذي يُميِّز بينهما و إنّما سلبيّة جنس مقارنة بالجنس الآخر. هذه السّلبيّة هي نظريّة التّدرّج الّتي تُوصِل إلى وجود جُنُوسَة (Genre) أعلى، المبَرِّرة للهيمنة و إنشاء

خصوصيّة أحدهما على الآخر، و تفضيل الجنس الذّكريّ على الأنثويّ.

داخل الإيديولوجيّة الأبويّة أدّى هذا التّعارض النّاتج عن الاختلاف بين الذّكر و الأنثى إلى ظهور استجابات الرّيبة و الشّك و الرّفض: الأجنبيّ الّذي هو مختلف يَظهَر على أنّه خطر. كلّ مجتمع يُميِّز و يُفضِّل المذكّر عن المؤنّث فإنّه يُعبِّر عن قلقه اتّجاه المؤنّث، و يُظهِر أفراده تمثّلات تُعبِّر عن المرأة: "المرأة سيّئة"، "المرأة ضرورة سيّئة"، "المرأة مصدر اللاّتنظيم". إنّها تَظهَر كعنصر خطير، عدوّ ضارّ للرّجل. كان يُنسَب إلى الرّجل الذّكاء العاليّ و حُكِم على فطنة المرأة بالغباء و الضّعف، لكنّها استطاعت إظهار العكس بتطوير وضعيّتها في المجتمع. و قد تمّت الإشارة إلى ذلك في مؤتمر أُقيم في سنة 1879 من قِبل ممثّل (Délégué) حيث قال: "إذا قلنا عن الرّجل أنّ لديه الصّحّة، القوّة العضليّة في الورشة (Atelier)، نقول عن المرأة أنّ لديها الضّعف، الجمال، اللّطافة و الحبّ في المنزل، داخل العائلة. نعم إنّه هنا دور المرأة"[52].

هناك سمة أخرى نُسِبَت إليها: إنّ للمرأة جنسيّة غامرة، لا تُسَدّ و مستحيل إشباعها برجل واحد. هذه التّمثّلات اتّجاه المرأة تشرح ذلك الخضوع الّذي تعرّضت له المرأة، أين عمل أفراد

(52) GADREY-TURPIN (N), 1982, Travail féminin, Travail masculin : Pratiques et représentations en milieu ouvrier à Roubaix-Tourcoing, Editions Sociales, Paris, p45.

المجتمع التّقليديّ على تقييدها، تخبئتها و السّيطرة عليها. كانت تُحبَس المرأة العربيّة في الدّاخل، و قد حدثت أزمة عبر التّاريخ أين وصل الأمر إلى منعها من الخروج، و وقف صناعة الأحذية الخاصّة بها و كان ذلك بأمر من أحد الحكّام قديما.

إنّ الاختلاف هو على عكس ما يُدركه الجنس الآخر أنّه مسبّب للقلق، و إنّما هو عامل مهمّ في تطوّر الفرد و في هذا الصّدد يقول Saint Exnery: "إذا اختلفت عنك، بعيدا عن أن أؤذيك أو أحرمك، سأرتفع و أعلو"[53] . إنّ الاختلاف يُساعِد على الاقتراب من الآخر، على اتّصال أفضل

داخل التّشارك و التّبادل.

4- تمدرس الفتاة:

إذا عُدنا إلى تاريخ تمدرس الفتاة في العالم فإنّنا نشير إلى دور الثّورة الفرنسيّة الّتي ساهمت في تطوّر التّعليم الأنثويّ: في الواقع مشاركة النّساء في مظاهرات ثوريّة كبيرة شجّعتهنّ على طرح مشكل دراستهنّ للعالم ككلّ. في بداية القرن 19م كانت هناك العديد من مشاريع التّمدرس الأنثويّ محلّ نقاش. و بالفعل أثمرت ثورتهنّ بالسّماح لهنّ بدخول المدرسة و التّعلّم تماما مثل الأولاد، حيث أنّه "صارت المساواة ممكنة بين الجنسين بالرّغم من ثقل الإيديولوجيّات التّقليديّة... أصبحت النّساء المتحرّرات من الهيمنة الذّكريّة تتمتّعن بالاستقلاليّة و الحرّيّة داخل المساواة مع الرّجال"[54].

ابتداء من 1985 لوحظ تحسّن مهمّ لمستوى تعليم الفتيات مقارنة بالأولاد، و لكنّ وضعية نساء العالم الثّالث خصوصا في إفريقيا هي بعيدة نوعا ما عن وضعيّة نساء الدّول المتقدّمة، ما تمّ

(53) FSIAN (H), 2005, Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, thèse de doctorat d'Etat en psychologie clinique, université d'Oran, p157.
(54) GADREY-TURPIN (N), 1982, op.cit, Paris, p45.

ملاحظته أيضا لدى هؤلاء الفتيات في هذا العالم الثّالث هو قصر الحياة الدّراسيّة. يعود ذلك أوّلا إلى ضغوط المجتمعات التّقليديّة الّتي من أجلها اتّخاذ قرار إرسال الفتاة إلى المدرسة يتصاحب ببعض القلق اقتراب بعض المخاطر منها: الخروج من الوسط العائليّ، الاختلاط، و لهذا الفتاة تُسحَب من المدرسة منذ بداية علامات البلوغ. و قد تمّ الإشارة إلى ذلك من طرف Talleyrand: "البنات بالاختلاف عن الأولاد يُسحَبن من المدرسة منذ سنّ الثّامنة، من أجل تلقّي التربيّة الّتي يُوزّعها الأب و الأمّ عليهنّ"[55]. لكنّ مع ذلك في المدرسة تُحسّ و تكتشف الفتاة أنّها متساوية مع إخوتها في حين أنّها تكون خادمة لهم في المنزل. و إنّ الوسيلة الوحيدة لخروجها من ذلك هي النّجاح في دراستها.

إضافة إلى تشدّد الثّقافة التّقليديّة في إرسال الفتيات إلى المدرسة بحجّة أنّها تُخرِجُهنّ من فضائهنّ الطّبيعيّ، هناك أيضا عامل يَحُول دون دخولها المدرسة ألا و هو الضّغوط المادّية: بالرّغم من أنّ المدرسة هي مجّانيّة لكن يجب دفع المال من أجل الكتب و غيرها من المستلزمات الّتي تصبح شيئا فشيئا مكلّفة. و إذا لم تتمكّن العائلة من جمع هذه المبالغ لكلّ الأطفال و إنّما للبعض منهم فإنّها لن تكون من أجل البنات و إنّما من أجل الأولاد، بمعنى أنّ الأولويّة للولد في الدّراسة.

لكنّ حاليا مستوى تعليم الفتيات مقارنة بالأولاد، عدد الشّهادات و نسبة النّساء الإطارات هي مؤشّرات ممتازة لمكانة (Statut) المرأة داخل بلادها. حيث أصبح يتمّ التّدريس بنفس الطّريقة لكلا الجنسين. و تدريجيّا استطاعت المرأة بلوغ التّعليم الثّانويّ ثمّ بلوغ مستوى دراسيّ عالي يُمكِّنها من العمل في المجال الّذي ترغب فيه: "نجحت في التّسلل إلى إحدى الممنوعات: المعرفة الأكاديميّة. المعرفة ، مع شهادة ترتكز عليها هي اكتساب جديد للنّساء لأنّ حتّى الآن ، ما عرفته النّساء من تربيّةالأطفال و نسج الزّرابي أصبح ناقص القيمة و لا يفيد"[56].

5- تطوّر أدوار المرأة:

[55] DES FORTS (J), 2003, Violences et corps des femmes du tiers monde : le droit pour celles qui donnent la vie, Editions ANEP, Alger, p242.

[56] MERNISSI (F), 1992, La peur-modernité : Conflit Islam démocratie, Albin Michel, Paris, p206.

أن يكون رجلا أو تكون امرأة هي قبل كلّ شيء رتبة (Rang)، مكان (Place) داخل المجتمع، دور ثقافيّ و ليس كائنا بيولوجيّا مناقضا للآخر. هذا التّعارض بين الجنسين كان طويلا يتميّز من خلال ثنائيّة أين الذّكريّ هو القطب الأهمّ. منذ القديم كان يُعرَّف الرّجل ككائن يختصّ بأمور لا توجد لدى المرأة. إنّه قويّ، ذكيّ، شجاع و مبدع، وهذا يُبرِّر علاقتها التّدرّجيّة مع الرّجل. إنّها تحكم منزلها، تسهر على تربيّة أطفالها و تمتثل لقانون الأخلاق و ما يبقى في العالم الخارجيّ من إنتاج، إبداع، سياسة، كلّ ذلك يعود للرّجل. السّيطرة على المرأة من قِبل الرّجل كان يُعبَّر عنها من خلال مراقبة جنسيتها، الإنجاب و كذلك تقسيم الأدوار. لكنّ منذ الثّورة الصّناعيّة، تمّ ملاحظة تطوّر في وضعيّة المرأة الّتي تميّزت بتوّسع مضاعف: التّحكم في الإنجاب و المشاركة في العالم الاقتصاديّ مع الرّجل. من قَبل كانت المرأة تُمارِس أعمالا منفصلة و مختلفة عن أعمال الرّجل و غالبا داخل المنزل لكن "وضعت المرأة حدّا و نهاية للتّقسيم الجنسيّ في العمل و للمعارضة بين الحياة في المنزل الّتي كانت

مخصّصة لها و الحياة العمليّة المخصّصة للرّجل"[57].

هناك عامل مهمّ آخر ساهم في تطوّر وضعيّتها: إنّه نموّ و تطوّر التّعليم لدى النّساء. بالتّالي أصبح لهنّ كفاءات لممارسة أعمال جديدة، أعمال حرة، خصوصا تلك الّتي كانت ذكريّة فقط. كان الزّواج المبكّر قاعدة في النّظام التّقليديّ، أمّا اليوم يُظهِر العالم العربيّ تأخيرا لسنّ الزّواج لأنّ الفتاة أصبحت تقضي سنوات طويلة في الدّراسة.

و ما ساعد أيضا هؤلاء النّساء على التّطوّر هو ظهور وسائل تُساعِد في الأعمال المنزليّة، و هذا أدّى إلى انشغالهنّ بأمور أخرى غير الأعمال المنزليّة لملأ الفراغ الّذي خلّفته هذه الأخيرة. كلّ ذلك أدّى إلى تغيّر مكان (Place) المرأة داخل المجتمع، حيث حدث تطوّر في الطّريقة الّتي كانت المرأة تُدرَك بها و الطّريقة الّتي كانت تُدرِك بها هي ذاتها. إنّ تغيّر تمثّل المرأة وثرائه يَظهر أنّه مرتبط مباشرة بنموّ دورها كعاملة في الخارج، لقد اقتحمت المرأة العالم المخصّص للرّجل.

---

(57) FSIAN (H), 2005, op.cit, p146.

إنّ الأدوار الجديدة للمرأة هي مُدرَكة كتهديد للحدود الجنسيّة القديمة. بصيرورتها: أستاذة، دكتورة، محامية، صحفية مثل الرّجل فإنّها تُحرِّض قلق المشابهة. هذه المشابهة هي مُدرَكة في آن واحد كتذكير (Masculinisation) للمؤنّث و تأنيث (Féminisation) للمذكّر: "المرأة المتحرّرة هي رجل داخل جسم أنثويّ، امرأة مترجّلة"[58]. فالمرأة الّتي كانت سابقا تابعة و سلبية و غير فعّالة، أصبحت مستقلّة و فعّالة. ففي هذه العصرنة الّتي اجتاحت العالم العربيّ أصبحت المرأة تمشي برأس عاري، تملك سيّارة و حقيبة يد، بطاقة هوّيّة و جواز سفر شخصيّ، عملا، تدخل الجامعة، المرأة نزعت الحجاب و أصبحت تظهر بوجه غريب يُشبِه الغرب.

إذن بالرّغم من التّغيّرات الّتي طرأت على المجتمع الجزائريّ خاصّة و العالم العربيّ عامّة في جميع الميادين خصوصا السّياسيّة و الاقتصاديّة إلاّ أنّه و كما تقول Mernissi: "النّساء العربيّات هنّ غير خائفات من العصرنة لأنّ هذه الأخيرة هي فرصة غير منتظرة لتكوين أمر آخر غير التّقليد (Tradition) الموجود في الحاضر. هنّ تتعجّلن للاقتراب من الشّاطئ أين الحرّية هي ممكنة. قرون و هنّ مغلق عليهنّ، مسجونات و محجوبات"[59].

6- العذريّة (La virginité):

غشاء البكارة (Hymen) هو جزء صغير جدّا من جسم البنت، و بالرّغم من أنّ هذا الغشاء لا يتجاوز ثلاثة سنتيمترات إلاّ أنّه موضوع اهتمام و انتباه خاصّ داخل العديد من المجتمعات بسبب ما يُمثّله: شرف العائلة ككلّ. في هذا الغشاء الصّغير يتموضع كلّ شرف العائلة حيث وجود الغشاء ليلة الزّواج يُعدّ حماية للسّلالة العائليّة ضدّ خطر دخول ابن زنا، فأفراد النّظام التّقليديّ يحرصون على صفاء سلالتهم، و أحسن وسيلة لذلك هو مراقبة الفتاة و العمل على جعلها تُحافظ على عذريتها. أمّا المرأة المتزوّجة فيعملون على جعلها خاضعة لزوجها و وفيّة له. يُمثّل الطّفل غير الشّرعيّ خطرا بالنّسبة للعائلة ككلّ و قد أشار الرّومانيّون سابقا إلى ذلك بقولهم: "الأب هو دائما غير أكيد، داخل المجتمعات أين الوفاء الزّوجيّ هو أسطورة أو خرافة، الأب ليس

(58) Ibid, p176.
(59) MERNISSI (F), 1992, op.cit, p197.

متأكّدا أنّه هو أب لطفله. و هنا مأساة الوالد (Géniteur) الشّرعيّ، الّذي لديه خوف من أن يُعطي اسم عشيرته أو عائلته إلى ابن زنا"[60]. إذن دور الغشاء هو ضمان الرّجل لأُبوّته لأطفاله.

عندما تفقد الفتاة عذريتها فإنّها تُشوّه الاسم و كذلك كلّ أعضاء العائلة: حيث يعتبر الأب ربّ عائلة فاشل، الأمّ فشلت في مهمّتها التّربويّة، الابن لم يكن جيّدا من جهته، لأنّه لم يكن قادرا على حراسة أخته. بالنّسبة للبنات الأخريات في العائلة أصبحن "أخت تلك الفتاة الّتي...". إذن سمعة كلّ فتاة ترتكز على عذريتها الّتي يجب الحفاظ عليها بأيّ ثمن: لا رياضة و لا حركات فجائية الّتي يُمكنها أن تُؤدّي إلى انقطاع الغشاء، و الفصل بين الجنسين هو صرامة و ضرورة لابدّ منهما منذ ظهور العلامات الأولى للبلوغ. و يبقى البرهان الإجرائيّ على الحفاظ عليها حتّى ليلة الزّواج هو شهادة العذريّة المسلَّمة من قِبل طبيب مختصّ: "داخل المجتمعات أين تكون تلك الشّهادة الطّبّية جزءا كبيرا من جهاز العروس، إنّها المؤشّر المهمّ جدّا لمكانة (Statut) المرأة"[61].

7- العنف الشّرعيّ ضدّ المرأة في ليلة الزّواج:

الطّقوس الّتي تُحيط بليلة العرس في المجتمع الجزائريّ و اختبار القميص (Test de chemise) ما هما إلاّ شاهدان على مُحافظة الفتاة على عذريتها و صفائها، في هذا السّياق يُفهَم أنّ فضّ البكارة (Défloration) له قيمة كبيرة. و بما أنّ العذريّة لديها أهميّة كبيرة داخل المجتمع فإنّ الطّقوس في ليلة الزّواج تكون مُعقّدة و مُهيَّأة و هذه الحالة نُلاحظها في المغرب العربيّ ككلّ. داخل المجتمع التّقليديّ، كان الزّواج يُرتَّب بين عائلتين، اللّتين يكون لديهما غالبا روابط قرابة، في هذه الحالة الأزواج المستقبليّون يعرفون بعضهم تقريبا منذ الطّفولة. و أحيانا يكون أوّل لقاء مع أمّ الزّوج المستقبليّة في الحمّام، و بالتّالي يكون الرّجل الّذي يرفع الغطاء عن وجه الزّوجة داخل غرفة الزّوجيّة هو غير معروف. كان يتمّ تزويج المرأة دون الأخذ برأيها و دون موافقتها، و إنّما الأب هو

(60) DES FORTS (J), 2003, op.cit, p143.

(61) DES FORTS (J), 2003, op.cit, p144.

الّذي يتكفّل بذلك، و يكون أوّل لقاء بين الزّوجين ليلة الزّواج. في هذه الحالة الأخيرة يشعر كلّ من الزّوجين بقلق باقتراب الموعد المقدّر لهما.

يُعتبر أوّل لقاء بين الزّوجين في آن واحد لقاء تعارف و أوّل التقاء جنسيّ بينهما، حيث يجب أن يكون هذا الأخير في هذه اللّيلة و ليس فيما بعد، لأنّ عائلتيهما تنتظران وراء الباب بفارغ الصّبر قطعة قماش بيضاء ملطّخة بالدّم أو ما يُسمّى باختبار القميص. هذا الدّم هو ناتج عن تمزّق الغشاء ممّا يشير إلى أنّ الفتاة عذراء. فيما يخصّ قطعة القماش فيجب أن يكون الدّم يُغطّيها كلّها تقريبا. و في بعض المناطق كان يجب على الفتاة تلطيخ قطعتين من القماش، حيث كلّما نزفت كثيرا كلّما زاد تقدير الآخرين لها و تقدير زوجها لها الّذي عبّر عن رجولته. بعد انتهاء الرّجل من مهمّته كان يتمّ إخراج قطعة القماش أمام الحضور و الرّقص بها. أمّا حاليا فلازال استعمال قطعة القماش و لكن لا يتمّ إخراجها و إنّما يتمّ إخراج بدلا منها وردة حمراء فاقعة لونها، فإن كانت باهتة فيبدأ الحديث في شرف الفتاة بالسّوء.

إنّ انتهاء أوّل علاقة جنسيّة بين الزّوجين بشكل ترضاه عائلتاهما يُقال أنّهما ارتاحا: "تْهَنَّاوْ". أمّا إذا تأخّر الزّوج في فضّ الغشاء فإنّ ذلك يعود بالسّلبية عليه و على زوجته، أين يُعبِّر ذلك بالنّسبة إليه عن نقص في الرّجولة و بالنّسبة لها عن عدم وجود الغشاء. كثيرا جدّا في النّظام التّقليديّ ما كانت الفتاة العروس تُظلَم و أحيانا تُقتَل، لأنّ زوجها لم يتمكّن من فضّ الغشاء إمّا لأنّه غشاء سميك و إمّا يكون غشاء مطّاطيّا، و في كلا الحالتين كانت تعتبر الفتاة غير عذراء خصوصا في الحالة الثّانية. و كثيرا من الزّوجات اللاّتي تمّ تطليقهنّ في هذه اللّيلة بسبب ذلك أو لأنّهن لم تنْزفن كثيرا. إنّ ما يحدث في ليلة الزّواج يعتبر بمثابة العنف ضدّ المرأة و لكنّه عنف مشروع، شرّعته الثّقافة التّقليديّة.

8- الأمّ في الثّقافة العربيّة:

تفيض الثّقافة العربيّة بالمبغِضِين للمرأة، الأمر الّذي يُظهِر قلقا غريبا يُفضي إلى رفضها. لكنّ بالرّغم من أنّها موضوع (Objet) شكّ و نقص ثقة المقصود منهما تأطيرها و ضبطها إلاّ أنّه

بمجرد أن تصبح هذه المرأة أُمًّا، فإنّ الحديث في خصوصها يتغيّر و يصبح معظّما. يجب أن تكون مُدرَكة أقلّ فيما يخصّ خصائصها و صفاتها الجنسيّة و محجوزة أكثر داخل مكانة (Statut) الأمّ.

تقدير الأمّ يمتدّ ليجد جذوره في حديث شريف: "يا رسول الله من أحقّ بحسن صحابتي؟ قال: أمّك، قال: ثمّ من؟ قال: أمّك، قال: ثمّ من؟ قال: أمّك، قال: ثمّ من؟ قال: أبوك"[62]. لهذا في مجتمعنا التّقليديّ العلاقة أمّ–طفل هي فارضة نفسها و راسخة أكثر من العلاقة أب–طفل. كما يوجد قول مأثور يُعظّم مكانة الأمّ في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة: " إنّ الجنّة تحت أقدام الأمّهات" وهذا يُظهِر الحبّ الّذي يجب على الرّجل أن يحمله للأمّ. الحبّ الموجّه للأمّ يجب أن يمتدّ إلى مدى الحياة، حتّى في سنّ الرّشد، هذه العلاقة أمّ – طفل لا يجب أن تكون مقطوعة و لا يُنقَص من حدّتها: "داخل المجتمعات العربيّة الإسلاميّة، هناك عبادة حقيقيّة للأمّ"[63].

داخل هذا العالم الثّقافيّ إذا وُجِد فضاء أين المرأة يمكن أن تحصل على القدرة (Pouvoir) على أمر ما أو على أحد ما، فإنّه يكون من خلال فضاء الأمومة. المرأة العزباء أو العاقر ليس لديها اتّجاهات أخرى إلاّ أن تكون غير مرغوب فيها، في غير محلّها في منزل أبيها أو إخوتها. امرأة متزوّجة من دون أطفال تكون أقلّ تقييما مقارنة بالزّوجات اللاّتي لديهنّ القدرة على الإنجاب. في هذا المجتمع الأمومة هي الأمن الوحيد للمرأة و لهذا نفهم لماذا تُنجِب الأطفال بكثرة. "الأمومة تُحيل إلى الاندماج الاجتماعيّ في حين العقم يُحيل إلى التّهميش و تقدير اجتماعيّ منخفض. إنّ المرأة الّتي تموت أثناء الولادة هي مثل الشّهيد الّذي يموت في الجهاد"[64].

العلاقات بين الأمّ و طفلها هي أكثر ضيقا و انحصارا خصوصا في الطّفولة الصّغرى فهي حاضرة من أجل الطّفل باستمرار، أين يكون دور الأب بالعكس في هذه المرحلة هو شبه مُنعدم. داخل بعض المناطق في الجزائر وقت الأمّ خلال الأربعون يوما الأولى هو مخصّص كلّية للطّفل. الأمّ تقضي كلّ يوم ساعات طويلة بالقرب من رضيعها. كلّ الأمّهات يُقيِّمن الرّضاعة الطّبيعيّة على

---

[62] صحيح البخاري.

[63] FSIAN (H), 2005, op.cit, p212.

[64] Ibid, p219.

أنّها رمز للأمّ الجيّدة، إنّها تُغذّيه حين طلبه، كما يُشارك الطّفل أمه و أباه في الغرفة. إذن إنّ التّواصل الجسديّ جيّد و مُقيَّم، فالطّفل غالبا يُؤخذ بين الذّراعين، يُحضن: إنّها علاقة جسم-جسم مستمرّة.

في المجتمعات الغربيّة مجيء طفل يُوَلّد انشطارا اندماجيّا لدى المرأة. إنّها أمّ لكن لا تنسى أنّها في نفس الوقت زوجة. و بالعكس في مجتمعنا، مجيء طفل يُؤدّي إلى تخفيف دور الزّوجة و توظيف (Investissement) قويّ للدّور الأموميّ. بالنّسبة للمرأة التّقليديّة، كونها أمّاً يعني الحصول على طفل أكثر من كونها تعيش مع رجل. و إذا تحدّثنا عن العلاقة أب-طفل فهي تحدث بوساطة الأمّ. يعود للأمّ إدخال الأب في العلاقة في هذا النّظام، فهي غالبا ما تنقل لطفلها صورة عن الأب تجعله يخشاه ممّا

يُؤدّي إلى عدم الاقتراب منه.

في المجتمع التّقليديّ المرأة هي أقلّ درجة من الرّجل و هي خاضعة و تابعة له، لكنّ الأمومة تجعلها تنتقل من هذه الدّرجة السّفلى إلى درجة عليا أين تصبح هي المسيطرة على الرّجل. يصبح ابنها عندما يكبر هو موضوع (Objet) قدرتها (Pouvoir). و لهذا تميل المرأة التّقليديّة لإنجاب الولد أكثر من إنجاب الأنثى. إنّه يضمن شرعيّة قدرة أمّه، فالزّواج من رجل هو من أجل أن تصبح المرأة أمّاً لرجل و الّذي يُعَدّ هدفا ضخما بالنّسبة للمرأة. و تتمثّل قدرتها ليس فقط في أنّها تتحكّم في دخول الأب إلى العلاقة الرّمزية مع ابنه، لكن هي تعمل أيضا على فشل كلّ تعلّق عاطفيّ لابنها بامرأة أخرى غيرها، إذ لا يُمكنه أن يُفضِّل امرأة أخرى على أمّه. في مجتمعنا التّقليديّ حبّ رجل لامرأة أخرى غير أمّه يُرى بسلبيّة. و العكس حبّ الرّجل لأمّه و إعطاء البراهين عن هذا الحبّ هو أمر مهمّ و مُقيَّم كثيرا.

من أجل أن تمنع ابنها من توجيه حبّه إلى أخرى فإنّها تعمل على تشويه صورة المرأة في نظره من خلال إعطاء صورة سلبيّة عنها، بوصفها أنّها مشؤومة، هي الّتي تُدير الرّجل عن المسار الصّحيح، هي الّتي تُبعِده عن عائلته، تُسبِّب له العار و الفضيحة، المرأة هي الّتي تأتي معها

التّعاسة. يستدخل الابن هذه الصّورة السّلبيّة المخفِّضة لقيمة المرأة، و من نقلها إليه هو شخص ذو سلطة أخلاقيّة كبيرة و الّتي هي نفسها امرأة. كتب G. Roheim: "هنا أين الأمّ هي قريبة، العلاقة مع المرأة هي بعيدة"[65]. تقوم الأمّ بذلك بدافع القلق المرتبط بإمكانية انفصالها عن ابنها لأنّه هو الضّامن لقيمتها و مكانتها (Statut). لهذا غالبا ما نُلاحِظ أنّ الأمّ هي من تختار الزّوجة المناسبة لابنها. و إن وقف الابن في وجه أمّه إذا أرادت أن تُزوِّجه بفتاة لا يرضاها هو فإنّ للأمّ وسائلها، فلا يُمكنه أن يتزوّج دون أن تكون هي حاضرة معه، ففي مجتمعنا لا يُمكن لوالديّ العروس إعطاءه ابنتهما دون حضور والديه.

غالبا ما كانت الأمّ قبل أن تَخطِب لابنها ترى الفتاة في الحمّام عارية لمعرفة إذا كانت بشرتها بيضاء، ثدييها، قويّة البنية، ثمّ معرفة أصولها الاجتماعيّة. إذن ما كان يُؤخَذ بعين الاعتبار في عمليّة اختيار الزّوجة هو الجانب البدنيّ للفتاة، حيث يُمكن للأمّ الافتخار بأنّ لديها عروسا جميلة و قويّة. أما إذا أُعجِب الرّجل بفتاة جميلة و اختارها كزوجة دون أخذ رأي الأمّ فإنّها تسعى لإبعاده عنها لتُثبِت أنّه لا يوجد من يُبعِد عنها ابنها. و بعد الزّواج تعمل الأمّ على تشجيع ابنها على السّيطرة على زوجته، الأمر الّذي يسمح لها بالافتخار برجولة ابنها، كما أنّه إذا كان للابن قيمة فإنّها هي أيضا لديها قيمة بطريقة غير مباشرة. كما أنّها تُراقبها بنفسها لتدفعها للقيام بدورها ككنّة ثمّ كزوجة و أمّ. و هنا يظهر أنّ الهيمنة الذّكريّة ليست فقط من الرّجال على النّساء و لكنّ هناك هيمنة للنّساء على نساء أخريات باستعمال قدرة الرّجال من أجل إثبات ذواتهنّ و تطوير وضعيّاتهن.

إذن هناك اتّجاهين يُمكن للمرأة من خلالهما تحقيق ذاتها في المجتمع الجزائريّ: الأمومة من جهة و الدّراسة و العمل من جهة أخرى.

---

(65) FSIAN (H), 2005, op.cit, p217.

الفصل السّادس: منهجيّة الدّراسة

1- قصّة الحياة: (Récit de vie).

2- المنهج المقارن: (Méthode comparative).

تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على تقنيتين هما قصّة الحياة و المنهج المقارن و فيما يلي سيتمّ تقديم كلّ منهما.

1- قصّة الحياة (Récit de vie):

بحثنا هذا هو دراسة الشّخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة و لدى المراهِقة المتمدرسة، أين سيتمّ التّطرّق إلى الحديث عن ماضي الحالة، حاضرها و توقّعها للمستقبل من خلال البحث في مشروع حياتها. وبما أنّ سيرورة الشّخصنة هي سيرورة معقّدة جدّا فإنّه كان من الأفضل اختيار طريقة كيفيّة، و بالتّالي الوسيلة الّتي ارتأينا أنّها الأنسب للتّحليل هي قصّة الحياة (Récit de vie). أين نقوم بدراسة السّيرة الذّاتيّة لكلّ حالة، بحيث يُمكننا تتبّع مسار حياتها و ذلك من خلال العودة إلى مراحل العمر الّتي مرّت بها.

ظهرت قصة الحياة في العلوم الاجتماعيّة منذ حوالي 20 سنة. كان التّعبير المخصّص لهذه الوسيلة قبلا هو "تاريخ الحياة" و هي ترجمة حرفيّة للتّعبير الأمريكيّ "Life history". إنّ التّرجمة الفرنسيّة كانت واسعة لأنّها لم تسمح بالتّمييز بين التّاريخ المعاش من قِبل الشّخص و القصّة الّتي

يُمكنه سردها بناء على طلب باحث و في وقت معيّن من حياته. قصّة الحياة لا تشمل إجباريّا كلّ تاريخ الحياة للفاعل (Sujet). في الواقع يُمكن تحديد ذلك بسرد أحداث من حياته، جزءا منها فقط، كاشفا عن أمور داخليّة لديه، علاقاته مع الآخرين، و أفعاله داخل نسق اجتماعيّ خاصّ.

يُمكن تعريف قصّة الحياة على أنّها: "شكل خاصّ من المقابلة–مقابلة سرديّة– الّتي من خلالها الباحث يطلب من شخص ما بأن يروي (على شكل قصّة) حياته أو جزءا من حياته"[66]. و يُعرّفها D. Bertaux : "هناك قصّة حياة منذ وجود وصف على شكل سرديّ لجزء من تجربة معاشة"[67]. و يُضيف قائلا: "تُعطي قصّة الحياة وصولا إلى الذّاتية و المجموع الّذي تُكوّنه تجربة حياة... قصّة الحياة تُعطينا مجموعا مُعبّرا، ليس فقط عن الدّاخل و لكن عن الكلّ"[68].

أمّا في نظر Chanfrault Duchet فإنّ قصّة الحياة هي: "نتاج إجراء إجماليّ و متماسك الّذي من خلاله يتموقع السّارد في وضعيّة حواريّة"[69].

أمّا بالنّسبة لـ Chabrol هي: "تقنية مقابلة تقريبا موجّهة الّتي تتميّز من خلال خاصّيتها المتوسّعة. مسار المقابلة يكون نادرا واضحا، غالبا شبكة أحداث تترك أثرا على الفاعل (Sujet)، على معيشته، المدلولات الّتي يُعطيها"[70].

و حسب Trognon: "قصّة الحياة، مثل كلّ مقابلة هي نتاج تفاعل خطابيّ بين فاعلين (Sujets) يتعلّق بشبكة رمزيّة، خياليّة و واقعيّة معقّدة، لغويّة و خارج لغويّة"[71].

تعتمد قصّة الحياة في بحثنا هذا على مقابلة البحث الّتي هي على نقيض المقابلة الإكلينيكيّة. هذه الأخيرة القصد منها هو علاجيّ أو تشخيصيّ، أمّا مقابلة البحث لا تستجيب

(66) GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie: Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000, p22.

(67) Ibid, p22.
(68) SANTIAGO-DELEFOSSE (M), Histoires de Vie, une méthodologie pour comprendre l'interstructuration entre personnalisation et parcours de vie, Université de Lausanne, p15.
(69) Ibid, p17.
(70) Ibid, p18.
(71) Ibid, p19.

إلى طلب المريض و لكن تستجيب إلى سعي من أجل تركيب معارف علميّة من قِبل الباحث. يتمّ إعلام الأشخاص المراد العمل معهم قبلا بموضوع و هدف المقابلات الّتي يتمّ فيها سرد قصّة الحياة الخاصّة بكلّ منهم. يكون ذلك اختياريّ أين يمكن أن يتكلّم المبحوث عن خبراته المعاشة و هو فقط من يُقرِّر ذلك، إذ يجب أخذ موافقته. كما يضمن الباحث للمبحوث أنّ كلّ ذلك يكون في سرّية تامّة مع إخفاء المعلومات الّتي قد تُشير إليه.

إنّ قصّة الحياة لا تكون فقط بين الباحث و المبحوث بل يمكن أن تكون بين صديقين. لكن يُمكن التّمييز بين قصص الحياة المنتَجة داخل إطار مقابلة البحث و تلك الّتي تظهر داخل حديث بين الأصدقاء. في الحالة الأولى تُسجِّل القصّة داخل علاقة أين يكسب الباحث ثقة المبحوث، ممّا يُؤدّي بهذا الأخير للإدلاء بأسراره و يكون هنا الهدف هو الكشف عن الذّات و إثراء المعرفة العلميّة. أمّا الثّانية فهي مجرّد حديث غير مُوجَّه من أحد و الهدف منه التّواصل من جهة و حاجة أحدهم لآخر يستمع إليه من جهة أخرى. "الباحث يبحث عن الإمساك عبر حديث المبحوث بالطّريقة الّتي من خلالها يُركِّب المبحوث أو يتمثّل بها موضوعا أو ظاهرة معيّنة. إنّ ذلك يجعل المبحوث في علاقة مع ذاته و مع تجربة على شكل كلمات"[72].

إنّ استعمال هذه الوسيلة في البحث يعود بالفائدة على الباحث من جهة و على المبحوث من جهة أخرى: "قصص الحياة هي إثراء متبادل: في آن واحد من أجل الباحث في توجيه بحثه و كذلك من أجل الفاعلين (Sujets) الّذين يُظهِرون حاجتهم لأن يُسمَع إليهم، لاعترافهم و تفهّمهم"[73].

في مقابلة البحث مثل في المقابلة الإكلينيكيّة المتعلّقة بالعلاج أو التّشخيص إنّ العلاقات مع الآخر، مع حديثه و تجربته المحوَّلة إلى كلمات تكون مرسومة بشكل مُحدَّد مُسبقا. بمعنى لا يدخل الباحث في الحوار مع المبحوث و لا يطلب منه سرد قصة حياته إلاّ إذا قام الباحث

(1) CARCASSONNE-ROUIF (M), SALAZAR ORVIG (A) et BENSALAH (A), Des récits dans des entretiens de recherche : entre narration et interprétation, Revue québécoise de linguistique, vol. 29, n° 1, 2001, © RQL (UQAM), Montréal, p 97-122, Document téléchargé le 26 Juin 2011 à 12:34. http://id.erudit.org/iderudit/039431ar, p117.

(73) SANTIAGO-DELEFOSSE (M), op.cit, p24.

بتحضير شبكة المقابلة و شبكة الملاحظة. و قد اعتمدنا في المقابلات الّتي قمنا بها على شبكة للمقابلة و الملاحظة الخاصّة بالمراهِقات غير المتمدرسات و أخرى للمراهِقات المتمدرسات. قمنا بوضع أسئلة تخصّ موضوع الدّراسة فقط هذا فيما يخصّ المقابلة أمّا الملاحظة فحدّدنا ما يجب ملاحظته فقط. و كان الهدف من هذه الشّبكة هو تحديد مسار الحوار مع كلّ مراهِقة، و العمل على عدم الخروج عن الموضوع.

حديث الباحث الّذي هو في وضعيّة الاستماع يخدم البحث و تنظيم القصّة هو تابع إلى تدخّلاته فهو يُوجِّه باستمرار سير الحديث، حيث نادرا جدّا أين تكون الأحداث متسلسلة حسب التّسلسل الزّمنيّ. و يُساعده في ذلك شبكة المقابلة و الملاحظة الّتي حضّرها مُسبقا. في الحوار يُمكن للباحث انطلاقا من عدد معيّن من الأحداث المذكورة من الماضي، أن يعيد تركيبها حسب تسلسلها الزّمنيّ، كما يُمكنه الكشف عن التّوتر الّذي لم يُعبِّر عنه السّارد أثناء تعرّضه لهذه الأحداث و ذلك من خلال استعمال الملاحظة، أين يُلاحِظ إذا كان هناك تغيّر في نبرة الصّوت، لون البشرة، حركات الجسم، طريقة الجلوس، فترات الصّمت.

يُمكن للباحث الاستعانة أثناء إجراء المقابلات بجهاز تسجيل صوتيّ أو تسجيل صوت و صورة، و لكن لا يقوم بذلك إلاّ بعد طلب الإذن من المبحوث و الحصول على موافقة هذا الأخير، و إفهامه أنّ استعمال الجهاز هو من أجل تسجيل كلّ ما يُقال و تفادي نسيان بعض الأمور المهمّة عند التّدوين كتابة أثناء المقابلة و أنّ ذلك يُساعِد في عمليّة التّحليل. و قد استعنّا في بحثنا على التّسجيل الصّوتيّ و لكنّ بعد الحصول على موافقة المراهِقات.

يَسرد الأفراد قصّة من أجل إعطاء معنى. هذه القصّة تشتمل في آن واحد على:

- حالة قصديّة من قِبل بطل الرّواية.
- عنصر من الثّقافة.

و قد اخترنا قصّة الحياة كتقنية للدّراسة لأنّها ظهرت تتكيّف مع الثّقافة المحلّيّة، فيما يتعلّق بالجانب التّقليديّ فيها. كما تُناسِب موضوع دراستنا، فقد أشار Polkinghorne إلى أنّ الهوّيّة الشّخصيّة و الفكرة الّتي لدينا عن ذواتنا تتحقّق من خلال تعبير سرديّ. الذّات ليست شيئا

إحصائيّا أو مادّة و إنّما هي عبارة عن أحداث عاشها الشّخص داخل وحدة تاريخيّة، الّتي تشتمل ليس فقط على ما كان عليه الشّخص و لكنّ أيضا تتضمّن توقّعات لما سيكون عليه مستقبلا. يعود نحو الماضي على ضوء الحاضر، و أيضا القدرة على إسقاط الذّات نحو المستقبل و الحديث عن المشاريع. فالشّخص تنكشف هوّيّته عندما نسمح له بسرد تاريخ حياته، أين تسمح له إعادة النّظر في أفعاله بتحقيق شكل جديد للكشف عن الذّات. إذن تمثّل الذّات الّذي هو على شكل قصّة يسمح بجعل إدراك الذّات و الحقيقة أكثر قابليّة للفهم.

2- **المنهج المقارن** (**Méthode comparative**):

اخترنا في هذه الدّراسة المنهج المقارن، و هو يتضمّن إظهار أوجه التّشابه و أوجه الاختلاف أثناء القيام بمقارنة بين ظاهرتين. في العلوم الإنسانيّة، يسمح المنهج المقارن بإعادة المساءلة فيما يخصّ النّظريات المتوصّل إليها داخل سياق معيّن و الّتي كانت تعتبر سابقا عامّة و شاملة.

من أجل استعمال المنهج المقارن يجب طرح ثلاثة أسئلة هي:

1- ماذا نقارن؟

2- لماذا نقارن؟

3- كيف نقارن؟

طرح هذه الأسئلة هو بهدف تجاوز غموض و صعوبة استعمال هذا المنهج. إذن من أجل توضيح هذه الدّراسة سنجيب عن هذه الأسئلة:

1- نقارن بين مجموعتين من المراهِقات: المجموعة الأولى تضمّ مراهِقات غير متمدرسات و الثّانية تضمّ مراهِقات متمدرسات.

2- من أجل الكشف عن الشّخصنة لدى تلك المراهِقات و القيام بمقارنة بين المجموعتين.

3- نأخذ مجموعتين كلّ منهما تضمّ أربع حالات تتراوح أعمارها بين 18 و 20 سنة، نستعين بقصّة الحياة (Le récit de vie) كأداة للدّراسة في هذا العمل. من أجل ذلك سيتمّ القيام بمجموعة من المقابلات المعمّقة مع تلك المراهِقات بالاعتماد على شبكة مقابلة، كما سيتمّ تسجيل كلامهنّ و تسجيل الملاحظات، ثمّ تأتي مرحلة التّعليق و تحليل المعطيات المتوصّل إليها من أجل تبيان الشّخصنة لدى تلك الفتيات و الكشف عنها. بعدها يتمّ استخراج أوجه التّشابه و الاختلاف.

الفصل السّابع: عرض الحالات.

I- الحالتان غير المتمدرستان.

II- الحالتان المتمدرستان.

من أجل هذه الدّراسة قمنا باختيار مجموعتين من المراهِقات، تضمّ المجموعة الأولى أربع مراهِقات غير متمدرسات و تضمّ المجموعة الثّانية أربع مراهِقات متمدرسات. ثمّ انتقينا حالتين من كلّ مجموعة كنموذج عن بقيّة الحالات، حيث لاحظنا بعض التّشابه في القصص. قمنا بشرح الهدف من الدّراسة للمراهِقات و قبلن إجراء المقابلة معهنّ. كما اعتمدنا على مُسجِّل صوت بعد حصولنا على موافقتهنّ لتسجيل كلامهنّ، ثمّ قمنا بتحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب. كان مجرى المقابلات تبعا لشبكة مقابلة قمنا بتحضيرها مُسبقا. كلّ حالات الدّراسة هي من تلمسان، أُجريت المقابلات مع المراهِقات في أماكن مختلفة فمنهنّ من تمّت معهنّ المقابلة في منازلهنّ و منهنّ من تمّت معهن المقابلة في الجامعة. و فيما يلي سيتمّ عرض الأربع حالات المنتقاة: اثنان منها غير متمدرستان و اثنان متمدرستان.

I- **الحالتان غير المتمدرستان** :

1- **الحالة الأولى**: "مصيرك هو أن تصبحي أمّا Ton destin, c’est devenir mère"

1-1- **قصّة الحياة:**

كانت المقابلة يوم: 2011/02/03 على السّاعة 15:26 و دامت حوالي السّاعتين، في منزل الحالة. رحّبت بفكرة سرد قصّة حياتها بعدما تمّ توضيح الموضوع لها، كانت الحالة ترتدي عباءة و تضع خمارا على شعرها، كانت تجلس باعتدال و تتحدّث بثقة.

أنا فاطمة عمري 20 سنة. كي كنت صغيرة كان أبا خطرات يقولي روحي لغاي لخديجة أنا ما كنتش نعرف كنت نقولها خديجة و خطرات كان عمي يقولي أنت قتلت أمك أنا كنت نقول أما عندي علاش قتلت أما؟ كي توفات أما كان عمري عام ما نذكرهاش، تمنيت لوكان نتفكرها. كي كنت صغيرة أبا ما كنتش نعرفه بلي أبا، كان عمري 4 سنوات، كان كي يحلف فيا نمشي عند حنّا (الجدة) كنت نبغيها بزاف و هي لي نعقل عليها مليح، حنّا لخرى (والدة الأم) ما كنتش نعرفها كي مشيت عندها كان عمري 15 عام. كي جات عندي 10 سنين عرفت بلي خديجة هي زوجة الأب، فهمت قصة حياتي، و عرفت بلي عندي خوالي، علاقتي معاها مليحة، هي رباتنا نشكروها، ماحستناش بلي هي زوجة الأب، ملي نعقل نقولها أما، بصح كي نكون مع الناس مانبغيش لي يقول هذيك رربيتها ولا هذيك مرت أباها. عندها مكانة كيما الأم رباتني كبرتني بصح لوكان عاشت الأم نتاعي....

أبا يعمل فلاح، ما دخلش للمدرسة و الأم نفس الشيء و بلاك هذا عامل من العوامل لي يخليهم ما يدوهاش، ما يبغوش كي لواحد يقول نقرى و ندير....

الإخوة عندي 8، 4 أولاد و 4 بنات و أنا الخامسة في الترتيب. أبا متزوج ثلاث نساء، وحدة جايب معاها زوج: ليلى و كريم، الزاوجة أما جايب معاها أربعة: وردة، نبيل، كمال وأنا، و الثالثة جايب معاها ثلاثة: مهدي، نادية و إيمان.

نبيل عنده 26 عام مستواه نهائي علوم، كي كنت صغيرة كنت نبغيه بزاف و ما كنتش نهدر معاه بزاف، من بعد بقيت نخاف منه. ليلى عندها 32 عام متزوجة و عندها بنت ما دخلتش. كريم عنده 30 عام مستواه ابتدائي متزوج و عنده بنت. وردة عندها 28 عام متزوجة ما دخلتش للمدرسة. كمال عنده 23 عام مستواه نهائي علوم و هو يدير تكوين في الإعلام الآلي. مهدي عنده 18 عام وصل السنة الثامنة و راه ماشي يدخل للجيش. نادية عندها 16 عام تقرى السنة الرابعة متوسط. إيمان عندها 12 عام تقرى أولى متوسط. أقرب وحدة ليا هي ليلى أختي.

حنا في الدار لي يحكم هو نبيل و يحكم حتى في خواتاتي الكبار... أبا عطيه المسؤولية، كي نمشو لبلاصا يليق نشاوروه هو اللول، باش نلبسوا حاجة نشاوروه هو اللول. و كانت دايما الحاجة لي كاينة وردة تمشي و أنا نبقى في الدار وحدي،كانت تغيظني ، علاش غي أنا لي نبقى، كما في خطبة كريم خويا، لي تزوج و زادت عنده بنت أنا سميتها "مروة" و ربيتها مع أمها يد بيد. حتى ليلى كي تجي عندنا أنا نتكلف ببنتها. علاقتي مع مرته كانت مليحة كانت تلزلي و تشتكيلي، كي كانت بالحمل أنا لي كنت قايمة بيها.

كي كنا صغار كنا خطرات نتقبحوا، ما كناش نلعبو بزاف، أبا ماكانش يخلينا نلعبوا بزاف، ما يبغوناش نخرجوا برى، كنت نلعب خطرات أنا و نادية لداخل و خطرات كنا ننضربوا في زوج على اللعب. أما كانت تضربنا بزاف كي نتقبحوا أنا في طفولتي كنت عاقلة، كنت نخاف من الضرب. كنت صغيرة كانت أختي وردة تمشطلي شعري كي كبرت شوية تبدلت و وليت نمشط شعري روحي، خطرة قالي المعلم أنت ماعندكش لي يمشطلك في الدار، قاستني بزاف، و ثانيك كي كنت نشوف صحاباتي يقولولي حنا خواتاتنا ولا أماتنا يمشطولنا نغير.

أول مرة دخلت نقرى دخلتني أختي وردة، كانوا كل الناس يدوهم والديهم،أنا داتني أختي، كان أبا خدام، كانت دايما تديني نقرى، كنت خطرات كي نجي طالعة وحدي للدار نتودر. كنت خطرات نمشي مع بنات بنت عمي، يدينا أباهم. كنت ما نمشيش نقرا بكري ، أما ما تخلينيش نمشي بكري، خطرات كانوا يدخلوا عليا.

النتائج نتاعي ما كانتش ممتازة، كنت متوسطة، كان المعدل ما بين 7 و 5، كنت ممتازة في القواعد و اللغة العربية. الأهل ما يدوهاش في النتائج نتاعي ما كنتش نحس العائلة راها مهتمة بالدراسة نتاعي، كي أنا بنت ما يدوهاش بصح لو كان أنا ولد يدوها فيا يلا نجيب نتائج مليحة ولا مشي مليحة. حتى العلامات مايقلوليش شحال جبتي، ولا درتو الاختبارات. بصح أشغال الدار كي ما نخدمهمش نيشان أما تضربني. حنا عندنا في العائلة نتاعنا أولاد يكملوا بصح البنات يحبسوا. يفرقوا بين البنت و الولد، حنا عندنا أبا ما يفرقش بين البنت و الولد بصح العائلة تفرق

كيما عمامي و خوالي يفرقوا، بصح حنا أبا ما يحسسناش... هو الكثرة يلزلنا حنا البنات. خطرة جدي زادت عندهم بنت ما عجباتهش الحالة.

حبست في بداية السنة السادسة. كنت نغير كي نشوف صحاباتي فاتين يقراوا، أبا قالي ولي تقراي بصح أنا مابغيتش. كنت عارفة بلي نحبس. كي تحلالي القراية يقولولي حبسي. عليها قررت نحبس بوحدي و بإرادتي خير ما يحبسوني هما. بطلت و بقيت في الدار، عايشة نورمال كي الناس. بقات في خاطري حق لي بطلت، تمنيت لوكان كملت قرايتي، تمنيت لوكان كملت نجي بوليسية يعجبني القتال و نتبع المافيا. تمنيت كي كنت نقرى و كانوا يسقسوني واش نجي كنت نقولهم طبيبة نسائية، نبغي الأطفال. البنات لي كملوا قرايتهم كان عندهم الزهر، نغير منهم. المرأة عندها وجود في المجتمع حتى هي تخدم مشي غي الرجل لي عنده وجود في المجتمع. كي بطلت مع الوقت والفت، بقيت نعاون أما في الدار: نسيق، نغسل، تعلمت نطيب. ما كنتش نبغي كي يقولولي فلانة خير منك في أشغال الدار، خصني أنا نكون خير منهم. تعلمت المجبود صغيرة كان عندي 13 عام. كنت نخدمه مع وردة، و كانت دايما حقي تديه، تشريه بلوزة ولا كانش حاجة تزيدها في التروسو...

المدرسة هي لي طلع لواحد. هي المنزل الثاني للتلميذ، تربيه، تعلمه الأخلاق و التربية، كاين حوايج ما يتعلموهمش في الدار يتعلموهم في المدرسة...ما علموناش والدينا كيش نقراوا القرآن، نصلوا، أنا ما كنتش نعرف حتى دخلت نقرى. الطفل يكون ورقة بيضاء و نكتب عليه ما نشاء، أهم الأمور يتعلمهم من المدرسة، إذا كانوا ملاح يتعلمهم من المدرسة و إذا كانوا مشي ملاح يتعلمهم منها. المدرسة مهمة يليق لواحد يدخل يقرى، بكري كان المجتمع نتاعنا جاهل بصح دركا لي مايقراش راه جاهل في المجتمع. تمنيت لوكان كملت قرايتي.

كي بلغت كنت خايفة، أما ما كانتش توجهنا، ما كناش نعرفوا، هذه الأمور ما كانتش تحكيلنا عليهم. أول مرة بلغت خفت بزاف، من بعد عادي. كنت كي يزعفوا عليا نرد عليهن الهدرة، بصح هما ما كانوش يتفهموا بلي رانا في مرحلة حرجة. ما كناش نهدروا على الحيض

و العذرية و الجنس حتى كبرنا و بقينا نعرفوا وحدنا. هما عندهم حاجة عيب بصح أنا نشوف مليح تحضري البنت لأمور مثل هذه. من بعد البلوغ حيست روحي بديت نكبر، بديت نولي امرأة، بزاف أمور ما كنتش نعرفهم بديت نعرفهم، مثلا ما كنتش نعرف الزوجان كي يتزوجوا عندهم علاقة بيناتهم، مثلا المرأة كي تجي تولد كنت نحساب يحلولها كرشها، كنت نحساب الحيض تجي للمتزوجات فقط. من بعد بديت نفهم، كنت نقرى كتوبا و نتفرج التلفاز و نسمع post (المذياع): نتفرج مسلسلات و نسمع حصص و نستنتج بوحدي.

من بعد البلوغ بقى التعامل معايا هو هو ، بصح في هذه السنين الأخيرة تغير ولى عندي رأي في الدار، يسمعولي. أنا فرضت روحي، باش هما يتبدلو ما يتبدلوش. كاين أمور ما كنتش نبغي نديرها و كانوا يسيفوا عليا نديرها، و كاين أمور كنت نبغي نديرها و يمنعوني نديرها،من بعد حاجة كي يقول لي راسي ديريها نديرها. خصني يكون عندي وجهة نظر خاصة بيا. من بعد البلوغ بقيت نشوف روحي بزاف في المرآة، نعدل روحي، نزين روحي، نبغي نكون شابة. العائلة ما تبغيش البنت تحط ماكياج، كي نمشي للأعراس ندير شوية كحل، ندير الخمار، ما نبغيش نهدر ولا نتخلط مع الشباب لي يكونوا في العرس، رغم أنهم هما يبغوا يهدروا معايا بصح أنا ما نديهاش فيهم: أولا العائلة ما تبغيش، ما تهدريش مع لي جا و ثانيا أنا في شخصيتي ما نبغيش نهدر مع الرجال. النسا نهدر معاهم بصح الرجال لا. كي كبرت شوية كان أبا خطرات كي يسمع بواحد يحوس على مرأة يزعق عليا و يقول لي نمدك تتزوجيه.

بديت نخير اللبسة نتاعي بوحدي بصح من قبل كانوا هما يخيرولي، نختار على الذوق نتاعي و لكن على حساب هما واش يبغوني نلبس، نلبس جيبة و قمجة (Une jupe et une chemise). نبغي نلبس السروال بصح العائلة ما تبغيش، عندهم غي الرجل لي يلبس السروال. حتى عائلة الزوج لي راني ماشة عندهم ما يلبسوش السروال. تمنيت لوكان عندي حرية الاختيار بصح هما ما يبغوش، نبغي نكون إنسانة متحضرة.

ما كانش عندي علاقات حب، ما كنتش نخرج. بصح كي كنت نقرى كان يعجبني واحد، كان دايما يقولي عينيك شابين. لحد الآن كي نمشي للحمام نصيبو في الطريق يبقى يشوف فيا. عندي صحاباتي نتلاقوا في المناسبات: عرس، العيد ولا نتلاقاوا في الحمام. كاين منهم لي مخطوبة و كاين لي تزوجت و كاين لي عندها أولاد. كاين وحدة راها تقرى في الجامعة.

بديت نخدم أشغال الدار من قبل ما نحبس القراية: نغسل الأواني، نسيق. و من بعد كي حبست علمتني أما كل أشغال الدار. كانت تبالي خطرات راني محقورة، كي كبرت بديت نفهم بلي هذاك في مصليحتي، تعلمني باش نصيبها في ذراعي. صوالح الدار كامل نعرفهم. أنا لي راني قايمة بالدار. ما نيش نشكر في روحي بصح نبغي دايما نقضي قبلهم، نبغي نبينلهم بلي أنا قد المسؤولية. جارتنا دايما تقول لبنتها شوفي بنت جارتنا صغيرة و تعرف تخدم في الدار. خدمتي تريحني نحس روحي راني نخدم حاجة مليحة، نبغي نخدم حاجة متفوقة و متقونة باش ما يضحكوش عليا، هذوك لي يضحكوا عليا خصني نكون خير منهم. بكري كانت تبالي هذه مشي خدمتي بصح من بعد لازم الوحدة تتعلم و يكون عندها رغبة باش تخدم أشغال الدار. مشي مليح البنت ما تعرفش تخدم قدام الناس لي يدوها. وكان ما تتعلمش قادرة تمشي عند عايلة يقولوا: هذيك البنت ما رباوهاش والديها. يليق هي تكون خير منهم و توريلهم حنة يديها. يليق تجيب الرحمة ليها و لوالديها، حنا عندنا في الدار المرأة تخدم غي أشغال الدار، هذا علاش خلقها ربي. يقولوا "النساء منسيات، ناسيهم ربي من رحمته"، لوكان ما تنساش ربي، ربي ما ينساكش؟

دخلت نتعلم الخياطة، في البداية ما قبلوش، من بعد كي عرفوا جارتنا بدأت تتعلم قالولي روحي معاها، كنت نمشي و نجي معاها. كانوا ما يبغونيش نمشي بوحدي، خطرة مشيت عند جارتنا زعفوا عليا، قررت ما نزيدش نخرج. ما نخرجش بزاف، خطرة مشيت عند جوارينا نجيب الماء، حل عليا ولدهم ماعرفنيش. كي كنت نتعلم الخياطة كي نجي نخدم العمل لي تطلبه الأستاذة يليق قبل نخدم أشغال الدار، كانت أما تقولي أشغال الدار تعلميهم قبل، عاود بطلت.

بالنسبة ليا خواتي حققوا نجاحات، يمكن ما حققوهاش مهنيا بصح حققوها في حياتهم اليومية، تزوجوا وعندهم ولاد. نتمنى نكون كيفهم. الهدف نتاعي نكون مرأة مليحة، صالحة في المجتمع، نكون أم. نتمنى يكون عندي زوج يحبني و أبناء و خصوصا البنات، نبغي البنات، نربيهم، نحن عليهم، نقريهم، لي ما حققتهش أنا نتمنى هما يحققوه و يخرجوا حاجة مليحة في المجتمع، نتمنى يرضى عليا شيخي و عزوجتي (Les beaux parents)، نتمنى حماتاتي (Les belles sœurs) ما يكونوش يحقروني و تكون عائلة الزوج تبغيني بزاف و نكون أنا الشخص لي يبغوه و يهدروا فيه بالمليحة.

تمنيت كي نزوج تكون عندي دار بوحدي بصح العائلة لي خطبتني قالت خاص تبقي معانا، تمنيت لوكان نأسسوا حياتنا وحدنا في دار فيها مطبخ شباب، المكتوب، كي تخطبت وتملكت جات عزوجتي و قالت لي أنا ديتك باش تبقاي معانا. المسؤولية شوية واعرة راني خايفة منها. راني خايفة هذه العايلة ما تكونش كيما تمنيتها، نتمنى عزوجتي ديرني كيما وحدة من بناتها، و بناتها يبغوني كيما أختهم و ما يدابزونيش، ما نبغيش الدباز في الدار ،كنت نخاف و نتقلق كي أبا و أما يدابزوا، خطرة دابزوا و أبا طاح تغاشى. تمنيت الرجل لي نتزوج بيه ما يسمعش لأمه، هو يسمع لأمه، ما باغياتهش يخرج عليها من الدار. الواحد يليق يأسس داره بوحده. أمه خصها ولدها يبقى معاها، قالت حفايدي نربيهم أنا.

بالنسية للعائلة نتاعي راها معيا في هذا الهدف، عندهم حاجة باينة المرأة تتزوج و تجيب أولاد. هما كي يزوجوا بنتهم حطوها في بر الأمان، كيما أبا يقول: حتى يلا مت، نموت و بناتي في ديارهم ما نخليهمش مورايا. بكري واحد خطب أختي و كان خاصه يشوفها ما خلاوهش، أنا كنت نقول لي نديه لازم نشوفه مشي حتى ليلة العرس و يخلعني. المرأة تختار الرجل لي تديه خير ملي يسيفوا عليها والديها، أنا اختارته بإرادتي. في المجتمع نتاعنا غي الرجل لي يختار و المرأة لا. جا عندنا خطرة في الخطبة، ماهدرناش مع بعض، كنت قادرة نقولهم ماندیهش. الآن نبغيه كزوج مستقبلي، نتمنى يرضى عليا الزوج نتاعي و نتمنى يكون رومانسي كيما أنا. أنا نبغي الأشعار و نتمنى كي يكون مع أباه و أماه ما يحشمش بيا. نبغي الزوج نتاعي يفضلني على خواتاته و

نكون مطيعة نعرف الحوايج لي ما يبغيهاش باش ما نديرهاش، نهتم بيه و بوالديه، نطيبلهم واش يبغوا، نحميلهم الما باش يتوضاوا. نتمنى تكون علاقتي بيه قوية و يكون أب حنون على أولاده. ما عليش يسمع لوالديه بصح مشي يحقرني كثرة يلا كانت أماه واعرة، أنا ثاني يسمعلي شوية و ثاني مانكونش نحكم فيه أنا، يكون هو رب المنزل، ما يليقش المرأة تذل الرجل.

نتخيل روحي أم، عندي 3 بنات و ولد واحد. نتمنى وحدة تخرج محامية، وحدة طبيبة، وحدة أستاذة و الولد Gendarme، نتمنى نقريهم بصح نشوف أباهم واش يقول. نشوف روحي كأم حنون على أولادها، جنس الذكور ما نميلهش بزاف مانيش عارفة علاش، نميل للبنات، البنت واش ما لبستيلها يجي عليها، و كي تكبر تعاونك في أشغال الدار. تمنيت تكون عندي دار نسنى الزوج نتاعي كي يجي، نسنى ولادي يكونوا يقراوا. نبغي نربي أولادي بوحدي ما يدخلوش فيا، ما يربوهمش معايا، ما نكونش قاسية عليهم، نخليهم يقراوا و يسمعولي الكلام، ما يكونوش طايشين الكثرة البنت كي تكوني مزيرة معاها من الصغر تجي مليحة بصح كي ترخفيلها طير. كيما حنا كانوا مزيرين معانا بزاف. نتمنى نكون أم صالحة يشوفوا فيا أولادي القدوة نتاعهم.

الشخصية لي نتمنى نكون كيفها: مرت خالي حفيظة، أنا تبالي المرأة طيع الزوج نتاعها، هي تسمعلو نتاع صح، المرأة يليق يكون عندها وجهة نظر، تفرض رايها و وجودها بصح حفيظة لا، تمنيت نكون كيفها في الحنان على أولادها.

المرأة كي تكون تقرى الزواج مشي مهم، تخدم على روحها، بصح كي ما تكونش تقرى يليقلها تتزوج، الزواج مهم في حياتها بزاف. الزواج مليح في حياة المرأة، باش تكوني أم يليقلك تتزوجي. الأمومة هي أحسن شيء في الوجود، الحنان لي عند الأم ما عند حتى واحد. يقولوا أسمى عاطفة في الوجود هي الحب أنا نقول أسمى عاطفة في الوجود هي الأمومة.

كي نتزوج مانجيبش دراري مباشرة، شوية نفهمه، يفهمني، قادرة المرأة طيح في واحد شخصيته مشي مليحة، ما تتورطش معاه (بإنجاب الأطفال)، مدة 6 أشهر أو سنة مليحة.

مجتمعنا فيه فكرة الطلاق مرفوضة نهائيا، كي تتزوج تشد فيه و تزير، كي تولي لعائلتها ما يقبلوهاش. الآن أنا راضية بهذه الوضعية، راضية بلي كتبهلنا ربي.

1-2- التّعليق على قصّة الحالة:

حتّى ينمو الطّفل و يتكيّف مع مجتمعه و يصبح راشدا يجب عليه أن يمرّ بالتّنشئة الاجتماعيّة (La socialisation)، الّتي تُعرَّف على أنّها: "السّيرورة الّتي من خلالها يُملي و يُوجِب المجتمع على الطّفل قواعده ومعاييره"[74] . و هنا يجب على الطّفل استدخال (Intérioriser) كلّ ما يتعلّق بالثّقافة الّتي ينتمي إليها من عادات و تقاليد و قيم و مبادئ. و هذا يظهر جليّا في هذه الحالة الّتي تُحاول الاندماج وسط مجتمعها، ليس اندماجا شخصيّا (Intégration personnelle) فحسب و إنّما اندماجا اجتماعيّا (Intégration sociale) ، من أجل ألاّ تُقصى و تُوضَع على الهامش.

إذا عدنا إلى تاريخ مجتمعنا التّقليديّ فإنّنا نجد أنّ الفتاة إمّا لا تدخل المدرسة أو أنّها تدخل للتّمدرس و لكن تتوقّف بعد بضع سنوات، و هذا لا يزال لحدّ الآن لدى بعض العائلات التّقليديّة. إنّ الحالة فاطمة درست حوالي خمس سنوات في الابتدائي ثم توقّفت و هذا التّوقّف كان صادرا عن المحيط الّذي تعيش فيه. و داخل هذا المحيط كان عليها إيجاد سبل للتّكيّف و تحقيق ذاتها.

1-2-1) التّربيّة في المنزل (L'éducation domestique):

يتّسم النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ الجزائريّ بنمط تربيّة خاصّ، و يتعلّق ذلك بالتّحديد بجنس الطّفل: ذكر أو أنثى. و هذا ما سنفصّل فيه فيما بعد في التّفريق ذكر/أنثى. إنّ تربيّة فتاة في نظام مثل هذا ترتكز أساسا على تعليمها الأشغال المنزليّة، و الّتي تُعدّ سلاحا مهمّا لها للتّكيّف في المستقبل: "أشغال الدار كي ما نخدمهمش نيشان أما تضربني. كي كبرت بديت نفهم بلي هذاك

(74) MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, op.cit, P49.

في مصليحتي. تعلمني باش نصيبها في ذراعي."في هذا النّظام ترتكز التّربيّة على إظهار المكانة و المهمّة الرّئيسيّة و الحقيقيّة للفتاة و الّتي تتمثّل في بقائها داخل المنزل و تعلّمها كلّ الأعمال المنزليّة: "حنا عندنا في الدار المرأة تخدم غي أشغال الدار، هذا علاش خلقها ربي". يتمّ تعليم الفتاة منذ صغرها دور المرأة و الّذي يكمن بالأساس في القيام بالأشغال المنزلية، حيث تبدأ تدريجيا في غسل الأواني، الملابس، تنظيف الأرضيّة، الطّبخ و يمكن أن تتعلّم حرفة معيّنة و لكن شريطة أن تُوجَّه إلى تعلُّم حرفة تُدمِجُها إلى الدّاخل مثلا الخياطة أو المجبود و هذا ما لاحظناه لدى فاطمة.

و المسؤول على تعليم الفتاة كلّ ذلك هي الأمّ بالدّرجة الأولى و تليها نساء المنزل من أخوات كبيرات أو جدّة، أين تستدخل الفتاة كلّ ما يُساعِدها على الاندماج داخل محيطها و فيما بعد داخل عائلة الزّوج الّتي ستنتقل إليها، و هذا ما لُوحِظ في كلام الحالة حيث أنّها تُولي أهمّية كبيرة لأشغال المنزل الّتي ترى أنّها ستُمكِّنها من الاندماج داخل عائلة الزّوج، و بالتّحديد التّكيّف مع أمّه و أخواته و ليس مع الزّوج في حدّ ذاته. إنّها تَعتبِر الأشغال المنزليّة كوسيلة تُمكِّنها من التّكيّف مع عائلة زوجها المستقبليّة: "يليق هي تكون خير منهم وتوريلهم حنة يديها" و من خلالها تكسب رضا والديّ الزّوج: "نهتم بيه و بوالديه، نطيبلهم واش يبغوا. نحميلهم الما باش يتوضاوا".

و حتّى أنّه يُضرَب المثل بالفتاة الّتي تُتقِن هذه الأشغال: "شوفي بنت جارتنا صغيرة و تعرف تخدم في الدار". فالمنزل يُعتبر كمملكة خاصّة بالفتاة و عليها تعلّم كيفيّة إدارتها منذ صغرها. إذن للأشغال المنزليّة مكانة مهمّة في حياة المرأة داخل هذا النّظام: "لازم الوحدة تتعلم و يكون عندها رغبة باش تخدم أشغال الدار. مشي مليح البنت ما تعرفش تخدم قدام الناس لي يدوها. وكان ما تتعلمتش قادرة تمشي عند عايلة يقولوا: هذيك البنت ما رباوهاش والديها".

في وسط مثل الّذي عاشت فيه فاطمة يتوقّف الأطفال من جنس أنثويّ عن اللّعب في سنّ مبكّرة في حوالي سنّ 9 أو 10 سنوات: "ما كناش نلعبو بزاف، أبا ماكانش يخلينا نلعبوا

بزاف"، أين يتوجّب على الفتاة القيام بأمور أهمّ من اللّعب في نظر الرّاشدين، و المتمثّلة في الطّبخ و الغسل و غيرها. و أيضا في سنّ مبكّرة تُمنَع الفتاة من الخروج من المنزل إلاّ لأغراض معيّنة مثل: الذّهاب إلى الحمّام أو زيارة الأقارب. فاطمة لم تَعد تخرج من المنزل مباشرة بعد توقّفها عن الدّراسة: "ما يبغوناش نخرجوا برى، خطرة مشيت عند جوارينا نجيب الماء ، حل عليا ولدهم ما عرفنيش".

و ما لاحظناه في هذا النّظام أيضا أنّه تمّ الرّبط بين الأشغال المنزليّة و الجانب الدينيّ و ذلك من أجل حثّ المرأة على العمل أكثر و بإتقان بحجّة أنّ ذلك يجلب الرّحمة: "يليق تجيب الرحمة ليها و لوالديها"، و هذا ما يُمكن تسميّته "بالمكسب الرّمزيّ" (Le bénéfice symbolique): العمل من أجل التّقرب من الله و الحصول على رضاه عليها و على والديها.

كما يظهر في كلام الحالة أنّ تعلّم كلّ هذه الأعمال هو من أجل الآخر و الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظره، فالإنسان بطبيعته يهتمّ بنظرة الآخرين و يُعطيها أهميّة كبيرة، لأنّ لها دورا في الرّفع من قيمة الذّات: "نبغي نخدم حاجة متفوقة و متقونة باش ما يضحكوش عليا، هذوك لي يضحكوا عليا خصني نكون خير منهم". تُحاول فاطمة من خلال كلّ هذا إثبات ذاتها من خلال التّحكم في كلّ الأشغال المنزلية و إتقانها، حتّى لا تترك الفرصة لانتقادها من قِبل المحيطين بها و تكون أفضل من الأخريات.

كلّ ما يتعلّق بالتّربيّة الجنسيّة لا يوجد في هذا النّظام التّقليديّ، مثلا الحالة لا تتكلّم مع الأمّ أو الأخوات عن الحيض أو الجنس: "ما كناش نهدروا على الحيض و العذرية و الجنس حتى كبرنا و بقينا نعرفوا وحدنا، هما عندهم حاجة عيب. ما كنتش نعرف الزوجان كي يتزوجوا عندهم علاقة بيناتهم، مثلا المرأة كي تجي تولد كنت نحساب يحلولها كرشها". كلّ ما هو مرتبط بالهوّيّة الجنسيّة هو ممنوع، فالتّربيّة مُنحصرة على تعليم الفتاة الأشغال المنزليّة و تجهيزها للزّواج، و هنا لا يوجد دور للمدرسة.

2-2-1) الانقسام الجنسيّ: مذكّر/مؤنّث (La division sexuelle : masculin/féminin):

تبدأ التّنشئة الاجتماعيّة منذ الطّفولة و هنا نُلاحِظ الدّور الرّئيسيّ الّذي تلعبه الأمّ. فالطّفل سواءً كان ذكرا أو أنثى يقضي معظم طفولته الأولى مع أمّه و مع جميع نساء العائلة، و لكنّ فيما بعد يخرج الولد من هذا الوسط النّسائيّ و ينتقل إلى الوسط الرّجاليّ. أمّا بالنّسبة للبنت، بعد تنشِئتها المشابهة في بدايتها لتلك الخاصّة بالولد، فإنّه يتمّ إدخال أمور جديدة عليها ممّا يجعلها تختلف عن الولد. انطلاقا من البلوغ أو قبله بقليل يبدأ إقصاء الولد من جماعة النّساء إلى الخارج، فيما يُلاحَظ بداية احتجاز البنت في الدّاخل، و التّقليل من الحرّيّة الّتي تعوّدت عليها: بعد تمتّعها بحرّيّة مماثلة للّتي كانت للولد فإنّه يتمّ بين ليلة و ضحاها مَنعُها من الخروج دون إفهامها أحيانا عن سبب ذلك. في هذا السّنّ أصبحت البنت تحمل علامات الأنوثة و بالتّالي يجب حراستها.

من الأمور الجديدة أيضا الّتي تظهر في حياة الفتاة هو إلزامها ارتداء الحايك قديما أو وضع خمار و ملابس محتشمة في أيّامنا هذه و يظهر ذلك جليّا في كلام الحالة: "نختار على الذوق نتاعي و لكن على حساب هما واش يبغوني نلبس، نلبس جيبة و قمجة". كذلك يبدأ حثّ البنت على الانتباه مثلا لما بين فخذيها، عدم القفز، عدم الابتعاد عن المنزل أو عدم الخروج إطلاقا، و هذا ما لاحظناه لدى فاطمة: "كانوا ما يبغونيش نمشي بوحدي، خطرة مشيت عند جارتنا زعفوا عليا، قررت ما نزيدش نخرج". تُرَبّى الفتاة على مدى أهمّية العذريّة و أنّ فقدانها مخجل و يُعتبر عارا و جريمة لا تُغتَفَر، و أنّ الفتاة تبقى منبوذة من المجتمع، و هذا ما يُبرِّر عدم تركها تخرج بمفردها. ما تُرَبّى عليه الفتاة أيضا هو عدم التّحدث مع الرّجال الغرباء: "ما نبغيش نهدر مع الشباب. العائلة ما تبغيش ما تهدريش مع لي جا". كلّ ذلك للحفاظ على عذريّة الفتاة و بالتّالي على شرف العائلة.

كلّ هذا ناتج عن ذلك الفصل (La séparation) المفروض من قبل المجتمع فيما يخصّ كلّ جنس: ذكر أو أنثى، كلّ منهما له الفضاء الخاصّ به. "يُعطَى للرّجل دور رئيسيّ كمُموِّن للموارد الخاصّة بالعائلة (في كلّ النّصوص القانونيّة منصوص أنّه على الرّجل التّكفّل بعائلته) و

المرأة دورها الرّئيسيّ هو إدارة المنزل و تنظيمه"[75]. في النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ مكان المرأة في داخل المنزل، فهي الّتي تتحكّم في كلّ ما يتعلّق بالدّاخل بينما الخارج خاصّ بالرّجل. لهذا قد تدخل الفتاة المدرسة و لكن سرعان ما تتركها في سنّ مبكّرة من أجل المكوث في المنزل، الفضاء المخصّص لها فقط، أين تتعلّم أمورا جديدة تختلف عن تلك الّتي تلقّتها في المدرسة. أمّا الولد فإنّه يُتابِع دراسته لأنّ المدرسة موجودة في الفضاء الطّبيعيّ الخاصّ به: الخارج. و يظهر ذلك جليّا في كلام فاطمة: "حنا عندنا في العائلة نتاعنا أولاد يكملوا بصح البنات يحبسوا". و تعيش البنت وسط مجموعة من النّساء لديهنّ نفس الإيديولوجيّة و بالتّالي تستدخل ذلك و في المستقبل تصبح مثلهنّ.

أيضا ما هو مُلاحَظ في المجتمع التّقليديّ الجزائريّ و قد تحدّثت عنه Lacoste-Dujardin هو إنجاب ولد أو بنت: "إنّ مجيء بنت في الجزائر يحدث في الصّمت... هي لفت (Un navet) في تلمسان أو قرعة (Une citrouille) في قسنطينة... حتّى المولّدة تَحزن عندما تُساعِد على ميلاد بنت فقط.... بالنّسبة للأب عندما لا يسمع الزّغاريد الّتي تُوحي بميلاد ولد، فإنّه غالبا ما يذهب ليُخفِّف عن نفسه، يتعزَّى في المقهى"[76]. و قد تحدّثت الحالة عن ذلك التّمييز المتواجد في عائلتها: "كي أنا بنت ما يدوهاش بصح لوكان أنا ولد يدوها فيا. يفرقوا بين البنت و الولد. جدي زادت عندهم بنت ما عجباتهش الحالة". و إن تحدّثنا عن مراسيم الاحتفال بميلاد مولود فذلك يختلف حسب جنسه، فإذا كان ولدا فستكون الاحتفالات كبيرة و تدوم عدّة أيّام أمّا إذا كانت بنتا قد لا تحتفل العائلة و إن كان ذلك فسيكون في حدود معيّنة. فالعائلة التّقليديّة ترى أنّ الولد يُغني عائلته أمّا البنت تُغني و تَملأ عائلة أخرى، و لهذا نُلاحِظ ذلك الاهتمام الكبير بالذّكر.

---

[75] GADANT (M) et KASRIEL (M), 1990, Femmes du Maghreb au présent : la dot, le travail, l'identité, Presses du CNRS, Paris, p103.

[76] LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, Des mères contre les femmes : maternité et patriarcat au Maghreb, Editions la Découverte, Paris, p57.

أمّا فيما يخصّ أب الحالة فهي تقول: "عندنا أبا ما يفرقش بين البنت و الولد. هو الكثرة يلزلنا حنا البنات"، و هذا يُحيل إلى أنّ الأب يُفضِّل البنت عن الولد، و هذا بدوره يشير إلى أنّ البنت هي في مرتبة ثانيّة بعد الأمّ فيما يتعلّق بتلبية طلبات الأب، و من جهة أخرى فإنّها لا تُمثِّل مصدر منافسة للأب مثل الولد الّذي يُنافسه في قدرته الشّخصيّة (Son pouvoir personnel) خصوصا و أنّ أب هذه الحالة هو بمثابة أخ، بحيث أعطى السّلطة لأحد أبنائه أو بمعنى آخر فقد سلطته بحيث استولى عليها ابنه.

في عبارة أخرى لها يظهر تحقير محيطها للمرأة و الحطّ من مكانتها: "يقولوا النساء منسيات" و لكنّ فاطمة لا تُوافِق هذا القول الّذي يحطّ من قيمة المرأة ممّا يجعلها تُظهِر أنّ كلا الجنسين سواسيّة و أنّ كلّ منهما مُعرَّض للنّسيان: "لوكان ما تنساش ربي، ربي ما ينساكش؟". إنّ ظاهرة الحطّ من قيمة المرأة مُنتشرة بكثرة و منذ القديم في المجتمع التّقليديّ بحيث أنّه يتمّ حصرها و السّيطرة عليها، و السّبب الرّئيسيّ في ذلك هو جسمها: "الثّقافة الأبويّة (La culture patriarcale) لا تُحبِّذ إطلاقا جسم المرأة الشّابّة لأنّه يُحوِّل القيم الحقيقيّة من خلال جلبه لانتباه الآخرين و هو حامل للفتنة"[77]. في هذه الثّقافة إنّ أهمّ شيء عند المرأة هو الجسم، فعندما تكون فتاة لا تخرج بسببه و أيضا تتزوّج بسببه: جسمها هو الّذي يحمل الطّفل و من خلاله تصبح أمّاً، كما أنّ المرأة بيدها شرف العائلة فهي من تَرفعه و هي من تَخفضه، و ما حدث في الماضي من قصص تروي قدرة المرأة و حِيَلِها جعل المحيط يُكوِّن نظرة سلبيّة عنها و تعميمها على كلّ النّساء. و هذه الظّاهرة تكاد تكون عالميّة، ففي كتاب لـ E. Badinter تحدّثت فيه عن العنف ضدّ المرأة و قارنت فيه بين الشّرق و الغرب فيما يخصّ التّعامل معها تقول: "...كلّ النّساء لأنّهنّ نساء فإنّهن ضحايا للكره والعنف"[78].

3-2-1) المدرسة (L'école):

[77] ADDI (L), 1999, op.cit, p72.

[78] BADINTER (E), 2003, Fausse route, Edition : Odile Jacob, Paris, p19.

تُعرِّف E. Martin المدرسة على أنّها: "تنقل كيف فَهِم الفكر الإنسانيّ العالم"[79]، إنّها تُعَدّ مؤسّسة اجتماعيّة ثانيّة بعد العائلة الّتي تُعطي للفرد المعارف الّتي اتّفق عليها المجتمع و تمّ وضعها سابقا. كما يُساهِم التّحكّم مثلا في الكتابة و القراءة في تحرير الفرد و هذا ما يُسمَّى التّحرّر من خلال المعرفة. و هذا الفرد سواءً كان ذكرا أو أنثى فكلاهما له الحقّ في دخول المدرسة و متابعة الدّراسة إلى نهايتها، و لكنّ في النّظام التّقليديّ الجزائريّ فإنّ المدرسة مخصّصة للذّكور فقط و ليس للإناث: "أولاد يكملوا بصح البنات يحبسوا". إنّ المدرسة في نظر هذا النّظام التّقليديّ تُخرِج الفتاة إلى الخارج أي تُبعِدها عن الدّاخل، الفضاء المخصّص لها منذ القديم و هذا يَتنافى مع بنود النّظام الّذي يرى أنّ على الفتاة البقاء في الدّاخل. و لهذا نجد العائلات التّقليديّة تُدخِل الفتاة فقط لتعلّم الكتابة و القراءة، ثمّ يتمّ توقيفها بحجّة أنّها خُلِقت من أجل البقاء في المنزل، و القيام بالأشغال المنزليّة، الزّواج و تربيّة الأطفال. بتوقيف الفتاة يُعيدونها إلى الدّاخل، و إن لزم الأمر على تعليمها فإنّهم يتّجِهون إلى تعليمها أمورا تُساهِم في إدماجها في الدّاخل مثل الخياطة أو المجبود. و حتّى في السّنوات الّتي تدرسها لا يتمّ الاهتمام بنتائجها الدّراسيّة لأنّه قد تمّ تحديد مصيرها منذ ميلادها، و بالتّالي كان مُخطَّطا مسبقا توقيفها: "ما كنتش نحس العائلة راها مهتمة بالدراسة نتاعي، كي أنا بنت ما يدوهاش بصح لوكان أنا ولد يدوها فيا". أمّا الولد فمن حقّه مواصلة الدّراسة لأنّه داخل الفضاء الطّبيعيّ المخصّص له "الخارج (L'extérieur)".

تُعطي فاطمة أهمّية كبيرة للمدرسة: "هي المنزل الثاني للتلميذ. دركا لي مايقراش راه جاهل في المجتمع. البنات لي كملوا قرايتهم كان عندهم الزهر، نغير منهم. المرأة كي تكون تقرى الزواج مشي مهم، تخدم على روحها. المرأة عندها وجود في المجتمع". إذن نُلاحِظ في كلام الحالة أنّ أفكارها تختلف عن أفكار العائلة التّقليديّة، فهي تُعطي قيمة للمدرسة في حياة المرأة، و هذه تُعتبر نقلة (Mutation) و تقدّما ملحوظان. قديما، في النّظام التّقليديّ لم يكن للفتاة أفكار مثل هذه، كما أنّها كانت مقتنعة تماما بدور المرأة الّذي هو في الدّاخل فقط، حتّى في أحلامها لم تكن

(79) ALLEMANDOU (A), Eviter la déscolarisation d'élèves de collège : point de vue d'un médecin de l'Education Nationale, Mémoire pour l'obtention du Diplôme « adolescents difficiles approche psychopathologique et éducative», Education nationale académie de Paris, Université Pierre et Marie CURIE Paris 6, 2005/2006, p6-7.

تتجاوز الدّاخل بل تبقى فيه. في حين تُظهِر الحالة تطوّرا ملحوظا: "تمنيت لو كان كملت نجي بوليسية. طبيبة نسائية. نبغي نلبس السروال"، كلّها أحلام تُعبِّر عن وجود تطوّر حتّى داخل العائلات التّقليديّة، فبالرّغم من أنّ الحالة تقليديّة إلاّ أنّ أحلامها تتميّز بطابع العصرنة.

في هذا الإطار لم تتمكّن الحالة من إتمام دراستها و لكنّها تكيّفت مع الوضع، و نُلاحِظ ذلك في كلامها: "كي بطلت مع الوقت والفت". تَربط الحالة أهمّية المدرسة أيضا بما يتعلّمه الفرد فيها من أخلاق و أمور دينيّة، أي أنّها تُعطيها دور التّربيّة فقط و لم تذكر أنّها قد تجعل الفرد ناجحا في دراسته و عمله و يصل إلى مراكز عليا: "تربيه، تعلمه الأخلاق و التربية". يُساعِد إدراك هذا الجانب المتمثّل في الدّور التّربويّ للمدرسة دون الاهتمام بالجوانب الأخرى في دمج الفتاة نحو الدّاخل أكثر.

إذن في النّظام التّقليديّ المدرسة لها جنس: هي من أجل الذّكور و ليس الإناث. تترك الفتاة دراستها في الابتدائيّ و قد تستمرّ أحيانا إلى النّهائيّ و تتوقّف. هناك مقاومة من قِبل المحيط التّقليديّ اتّجاه ترك المرأة تُنهي دراستها و تَندمج في الحياة العمليّة، هذا المحيط يرى أنّ ذلك لا يتماشى مع تقاليده أين يُعتبر الدّور الرّئيسيّ للمرأة هو إنجاب الأطفال و تربيتهم.

4-2-1) الزّواج: مشروع عائليّ و ليس فرديّ (Le mariage: un projet familiale):

الزّواج هو التقاء فردان من جنسين مختلفين، و يُمكِن تعريفه على أنّه: "ترخيص قانونيّ للالتقاء الجنسيّ، و هو يشير إلى مرحلة نفسيّة اجتماعيّة في تطوّر الشّخص"[80]. في نظامنا الاجتماعيّ التّقليديّ يُعتبر الهدف الرّئيسيّ للفتاة هو الزّواج، و يُشير إلى ذلك M-N. Nini في مقال له حيث يرى بأنّ داخل نظامنا الاجتماعيّ و العائليّ التّقليديين يصل الفرد إلى مكانة (Statut) راشد منذ البلوغ مباشرة، و خصوصا من خلال تأشيرة الزّواج. يُعَدّ الزواج أهمّ حدث في حياة كلّ فتاة تَنتمي إلى هذا النّظام التّقليديّ، حيث منذ طفولتها تُرَبَّى على كيف تصبح زوجة، و يكون ذلك بدءا بتعليمها أشغال المنزل: "مشي مليح البنت ما تعرفش تخدم قدام الناس

(80) FSIAN (H), 2005, op.cit, p272.

لي يدوها"، و كذلك تبدأ مُحادثها عن الزّواج مبكّرا، خصوصا مع قدوم البلوغ مثل قول أب الحالة لابنته: "يقول لي نمدك تتزوجيه"، إنّه الهدف النّهائيّ و الوحيد لكلّ فتاة حسب هذا النّظام الّذي كان سائدا في مجتمعنا و لازال يسود بعض العائلات حاليا.

كذلك ما يُلاحَظ في هذا النّظام هو ما يُسمَّى بجهاز العروس (Le trousseau de mariée)، حيث تبدأ أمّ الفتاة بتخبئة أشياء جميلة، أقمشة، ألبسة جديدة، حليّ من الذّهب أو الفضّة. و عندما تكبر الفتاة تقوم بذلك بنفسها و هذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أنّ مصير كلّ فتاة مُحدَّد منذ ميلادها: الزّواج. الفتاة التّقليديّة تبدأ حياتها منذ اليوم الّذي تتزوّج فيه، لهذا يتمّ تحضير كلّ شيء بصبر و تأنّ ، و اهتمّت الحالة أيضا بتحضير جهازها منذ صغرها: "المهر و الجهاز هما الشيئان

الوحيدان اللّذان تمتلكهما المرأة حقيقة"[81].

يتميّز الزّواج في النّظام التّقليديّ بخاصّية فريدة و هي أنّ هذا الزّواج يكون باتّحاد عائلتين و ليس فردين، و يقول في ذلك R. Le Tourneau: "الزّواج الغربيّ هو نتيجة لاتّخاذ قرار بين فردين... و لكنّ الزّواج في فآس[82] كما في باقي كلّ البلدان الإسلاميّة الزّواج هو تحالف بين عائلتين قبل أن يكون اتّحادَ رجل و امرأة"[83]. و يظهر ذلك بوضوح في كلام فاطمة: "العائلة لي خطبتني قالت خاص تبقي معانا. عزوجتي قالت لي أنا ديتك باش تبقاي معانا. راني خايفة هذه العايلة ما تكونش كيما تمنيتها. نهتم بيه و بوالديه. نتمنى يرضى عليا شيخي و عزوجتي"، إذن قالت العائلة الّتي خطبتني و ليس الرّجل الّذي خطبني، و قبلت البقاء في المنزل العائليّ، بمعنى أنّ الحالة تُدرِك أنّها ليست بصدد الزّواج من رجل بل هي ستتزوّج كلّ العائلة: الوالدين و الأخوات، بالتّالي عليها التّكيّف و الاندماج مع عائلة الزّوج حتّى تتمكّن من الانسجام مع الزّوج. أهمّ وسيلة للاندماج مع عائلة الزّوج هي إتقان الأشغال المنزليّة. في هذا الإطار يتضمّن الزّواج تطبيق

(81) GADANT (M) et KASRIEL (M), 1990, op.cit, p30.

(82) Une ville marocaine

(83) EL KHAYAT (GH), 1988, op.cit, p 73.

ثلاثة أمور: التّكيّف مع الأمّ و الأخوات، التّكيّف مع الزّوج و إنجاب الأولاد و هذا الأخير سيتمّ التّطرّق إليه فيما بعد.

إذن الزّواج هو اتّحاد عائلتين ثمّ اتّحاد رجل و امرأة، و يكون ذلك تبعا لطقوس تقليديّة و الّتي تبدأ بالخطوبة، و قد كانت الفتاة في هذا النّظام عندما تُطلَب يدها للزّواج يُوافِق أهلها مباشرة دون أخذ رأيها و تتعرّف عليه أوّل مرّة ليلة العرس. ما دام الدّاخل هو خاصّ بالمرأة فلا يُمكن لأيّ رجل غريب دخوله إلاّ إذا كان بطريقة شرعيّة: أي أن يصبح زوجا. و لكنّ فيما يخصّ فاطمة فبالرّغم من انتمائها لعائلة تقليديّة إلاّ أنّها اختارت الزّوج بمفردها و أظهرت عدم موافقتها على ما كان سائدا قديما: "أنا كنت نقول لي نديه لازم نشوفه مشي حتى ليلة العرس و يخلعني. المرأة تختار الرجل لي تديه خير ملي يسيفوا عليها والديها، أنا اختارته بإرادتي. في المجتمع نتاعنا غي الرجل لي يختار و المرأة لا"، يُشير هذا الكلام من جهة إلى تطوّر واضح على مستوى أفكار المرأة التّقليديّة، و من جهة أخرى يُشير إلى فرض الحالة لذاتها الأمر الّذي يُحيل بدوره إلى الشّخصنة.

من الطّقوس أيضا انتقال الفتاة إلى عائلة جديدة، عائلة مُستقبِلة (Famille d'accueil)، حيث تترك عائلتها الّتي تربّت و عاشت فيها 15 سنة أو 20 سنة، و يجب عليها تَحمّل هذا التّغيير العميق الّذي يَستلزم الاندماج داخل عائلة جديدة. "... يجب عليها أن تمرّ من حالة عذراء إلى امرأة، زوجة"[84]. هذا يُحيلنا إلى أمر مهمّ لدى الفتاة: إنّه العذريّة (La virginité)، فهي تُعبِّر عن الشّرف. و لهذا نجد العائلة دائما تَحرس الفتاة. و حتّى عندما تمّ طرح السّؤال على الحالة فيما يخصّ قيامها بعلاقات جنسيّة أجابت بسرعة و باختصار بالنّفي: "لا". فالمجتمع العربيّ بصفة عامّة لا يسمح إطلاقا بإقامة علاقات جنسيّة غير شرعيّة، فهي مسموح بها في إطار الزّواج فقط، و نجد الأمّ تُنبِّه الفتاة منذ صغرها، إضافة إلى احتجازها في الدّاخل و منعها من الخروج إلاّ للضّرورة كالذّهاب إلى الحمّام أو الطّبيب، و يُعبِّر أفراد هذا النّظام عن ذلك بالمثل

(84) EL KHAYAT (GH), 1988, op.cit, p73.

القديم القائل أنّ: "للمرأة ثلاث خرجات في الحياة، عندما تُولد من بطن أمّها، تَخرج نحو زوجها ثمّ تخرج نحو المقبرة"[85].

بالرّغم من ذلك فإنّ النّساء في المجتمع التّقليديّ لَسْنَ مُنزعجات و لا يَشعرن أنّهنّ مُرتهَنات (Aliénées) من قِبل الرّجال، بل كلّ منهنّ لديها دور خاصّ بها. هنا المرأة في وضعيّة تأثير (Emprise): تكتسب و تتركّب انطلاقا من ثقافتها و بالتّالي تتشخصن تبعا للحدود الّتي تمّ وضعها من قِبل الثّقافة و لهذا لا نجد الشّعور بالارتهان. و هذا ما لُوحظ على الحالة الّتي لا تُبدي أيّ تَذمّر أو انزعاج من الوضعيّة الّتي تعيشها: "أنا راضية بهذه الوضعية. راضية بلي كتبه لنا ربي".

يُعدّ الزّواج مهمّا في حياة المرأة: "المرأة كي ما تكونش تقرى يليقلها تتزوج، الزواج مهم في حياتها بزاف". في هذا النّظام المرأة الوحيدة ليس لها مستقبل و يُحكَم عليها بالفشل في الحياة. "عندهم حاجة باينة المرأة تتزوج و تجيب أولاد. هما كي يزوجوا بنتهم حطوها في بر الأمان"، تدلّ هذه العبارة على أهمّية الزّواج و تقديس المجتمع له بحيث عن طريقه تَطمئنّ العائلة على الفتاة، خصوصا إذا كان الزّوج المتقدّم من عائلة عريقة و متخلّقا و مرتاحا من النّاحية المادّية، إنّه يُعتبر الزّوج المثاليّ لكلّ فتاة.

يُعتبر الزّواج أيضا في هذا النّظام كبوّابة نحو الأمومة: "باش تكوني أم يليقلك تتزوجي" فالمرأة لا يُمكن أن تصبح أمّاً دون أن تتزوّج، ثمّ عليها التّكيّف مع أسرة الزّوج حتّى تبلغ هدفها و تصبح أمّاً، بمعنى الزّواج و التّكيّف مع عائلة الزّوج هما مرحلتان أيضا لبلوغ هدف الأمومة. و هنا نُلاحظ أنّ للزّواج دوران: إدخال الفرد في جماعة الرّاشدين و إرجاع المرأة أمّاً.

هناك جانب آخر لا يُمكن المرور دون الإشارة إليه و هو الحميميّة بين الزّوجين، بحيث تقول الحالة: "الآن نبغيه كزوج مستقبلي، نتمنى يرضى عليا الزوج نتاعي و نتمنى يكون رومانسي كيما أنا. أنا نبغي الأشعار و نتمنى كي يكون مع أباه و أماه ما يحشمش بيا. نبغي الزوج نتاعي يفضلني على خواتاته. تمنيت تكون عندي دار نسنى الزوج نتاعي كي يجي"، تبقى المرأة في النّظام

(85) Ibid, p73.

التّقليديّ داخل منزلها و لا تحصل إلاّ على جزء صغير جدّا في علاقتها و اتّصالها مع زوجها، أين نادرا ما تحصل على امتياز الحميميّة معه: "... خارج مثلما داخل المنزل، باستثناء اللّحظات النّادرة الحميميّة... النّظر و الحركات هي مُحدَّدة بين الجنسين، بين أعضاء العائلة الواحدة مثلما بين الزّوجين"[86]. و لكنّ الحالة بكلامها هذا تُظهر أنّ من حقّها التّمتّع مع زوجها و الحصول على حميميّة و العيش معه على انفراد، و هذا ما أشارت إليه E. Badinter عندما تحدّثت عن التّغيّرات الّتي حدثت في العلاقة رجل/امرأة : "تضع النّساء في فكرهنّ بأنّ لديهنّ حقّا في تحقيق اللّذة"[87]. و هذا يدلّ على تغيّر و تطوّر ملحوظين، حيث كانت المرأة التّقليديّة قديما لا تُفكِّر بل و لا تَحلم أبدا في أمر مثل هذا. و لكنّ الحالة مع ذلك مُقتنعة باستحالة ذلك: "المكتوب"، إنّها تعي أنّ الوقت الّذي تُمضيه مع عائلة الزّوج من أجل الاندماج و تحقيق ذاتها في مكانتها (Statut) كزوجة ابن هو أطول و أكثر أهمّية من الوقت الّذي تقضيه في الاستمتاع بوضعيّتها الجديدة كزوجة أحدهم: "العائلة تُحدِث حاجزا للزّوجين، لحميميّتهما"[88]، و تمتدّ جذور ذلك إلى الماضي أين "لم يكن المجتمع التّقليديّ يُشجّع حتما الرّوابط بين الزّوج و الزّوجة"[89].

في النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ لا تَسمح العائلة للابن بالاستقلال و العيش منفردا مع زوجته، فالزّواج يُقوّي الرّابطة العائليّة و ليس العكس: "العيش كزوجين منفردَيْن يَبقى غالبا منبوذا مثل فقدان للقيم العائليّة"[90]. و كما سبق الذّكر على الزّوجة الشّابّة أن تَقترب من أمّ الزّوج حتّى تستمرّ كزوجة و تُحقّق ذاتها كأمّ، و هنا تُدرِك الزّوجة أنّها لم تتزوّج رجلا مستقلاّ و لكنّها تزوّجت بشخص هو جزء من جماعة، و زوج هذه الحالة حسب حديثها يَظهر أنّه تحت سلطة عائلته و أنّ عليها أن تندمج مع عائلته أوّلا.

---

(86) LACOSTE-DUJARDIN (C), 2008, La vaillance des femmes (les relations entre femmes et hommes berbères de Kabylie), éd La découverte, Paris, p38.

(87) BADINTER (E), 2003, op.cit, p126.

(88) FSIAN (H), 2005, op.cit, p273-274.

(89) BOUZAR (D) et KADA (S), 2003, L'une voilée, l'autre pas (Le témoignage de deux musulmanes françaises), Albin Michel, Paris, p179.

(90) LACOSTE-DUJARDIN (C), 2008, op.cit, 140.

كما أنّ فكرة الطّلاق مَرفوضة في هذا النّظام التّقليديّ: "مجتمعنا فيه فكرة الطلاق مرفوضة نهائيا، كي تتزوج تشد فيه و تزير، كي تولي لعائلتها ما يقبلوهاش"، عندما تخرج الفتاة من منزل أبيها لا تعود إليه إلاّ للزّيارة. و لتجنّب الطّلاق يجب عليها أن تنسجم مع عائلة الزّوج، فالحالة تعرف قيمة الانسجام مع الغير، لأنّ هذا ما تُؤكِّد عليه التّربيّة التّقليديّة، مع أنّ لديها انسجاما مع ذاتها إلاّ أنّها تُظهِر أنّ المهمّ هو أن تكون منسجمة مع الآخر لأنّ قيمة الآخر أهمّ من الذّات: "نتمنى تكون عائلة الزوج تبغيني..."، فالفرد كعضو من المجتمع يهتمّ بالنّظرة الّتي يحملها الأعضاء الآخرين في المجتمع عنه.

إن الحديث عن عائلة الزّوج يُحيل إلى علاقتين مهمّتين أُولاهما العلاقة أمّ – ابن و الثّانيّة هي أخ – أخت. وظيفة الأمّ في النّظام التّقليديّ هو توظيف قدرتها (Pouvoir) لمراقبة تصرّف كِنَّتِها و توجيهها فيما يخصّ القيام بأعمال المنزل. حسب كلام الحالة لا تُوجد فقط الأمّ الّتي تَقوم بالمراقبة و إنّما أيضا أخوات الزّوج، و هذا الأمر يَجعلها تقلق لما سيحدث مستقبلا: "المسؤولية شوية واعرة راني خايفة منها. نتمنى عزوجتي ديرني كيما وحدة من بناتها، و بناتها يبغوني كيما أختهم و ما يدابزونيش".

في النّظام التّقليديّ تنظر الأمّ إلى زوجة الابن كمنافسة لها تريد إبعاد ابنها عنها و هذا راجع إلى تلك العلاقة القوّيّة بين الأمّ و الابن. و لكنّ فيما يخصّ العلاقة أخ – أخت و الّتي تحدّث عنها Fsian في دراسته فإنّ الأمر مختلف، هنا تكون العلاقة أفقيّة أخ – أخت و ليس عموديّة أمّ – ابن، و بالتّالي لا يُمكن إنكار أنّ للأخت أيضا موقفا منافسا اتّجاه زوجة الأخ و ليس فقط الأمّ و هذا سائد في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة على وجه التّحديد.

كما سبق الذّكر ما تُربَّى عليه الفتاة هو دور الأمّ أي عليها تعلّم أشغال المنزل و الحفاظ على عذريتها من أجل الحدث الرّئيسيّ في حياتها، الزّواج، و من ثمّ إنجاب و تربية الأطفال. و لكنّ ليس هذا و حسب و إنّما تُربَّى أيضا على أن تكون مُطيعة لزوجها حيث يُعدّ ذلك واجبا

عليها التّقيُّد به، و فاطمة على دراية تامّة بوجوب الخضوع للزّوج، من خلال السّعي للابتعاد عن الأمور الّتي تزعجه: "نكون مطيعة نعرف الحوايج لي ما يبغيهاش باش ما نديرهاش".

أمّا الشّخصيّة الّتي يُمكن اعتبارها كنموذج (Modèle) تُحاول فاطمة التّماهي معها هي زوجة الخال الّتي تتميّز بطاعتها لزوجها: "أنا تبالي المرأة طيع الزوج نتاعها، هي تسمعلو نتاع صح" إذن الحالة تَعرف جيّدا أنّ عليها الطّاعة و لكنّ ما يختلف عن المرأة التّقليديّة القديمة هو أنّها تُطالِب بعدم ظلمها، أي أنّ هيمنة الزّوج لا تكون مُطلَقة و إنّما يكون هناك حوار و تواصل، بمعنى هناك حقوق و واجبات لكلّ طرف من الزّوجين، و كأنّها تقول: أقوم بما يجب عليّ و أيضا عليه أي الزّوج أن يقوم بما يجب عليه، و هذا جديد في نظام يُعطي الأولويّة و الحكم للزّوج.

1-2-5) إنجاب الأطفال، الأمومة (La procréation, la maternité):

الأمومة هي إنجاب طفل إلى هذا العالم، و هي ما تُعطيه الأمّ لطفلها من دفء عاطفيّ و رعاية شخصيّة، و ذلك انطلاقا من العلاقة الثّنائيّة أمّ – طفل و الّتي لها ميزة خاصّة في هذا النّظام التّقليديّ. "الأمومة هي أحسن شيء في الوجود. يقولوا أسمى عاطفة في الوجود هي الحب أنا نقول أسمى عاطفة في الوجود هي الأمومة"، تَظهر هنا جليا نظرة الحالة و رأيها نحو الأمومة، إنّها تُعظِّمها و تُقدِّسها.

في النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ لا يُوجد دور آخر مخصّصا للمرأة غير دور الأمّ، للمرأة مصير محتوم: كلّ فتاة ستصبح مستقبلا أمّاً، و بطبيعة الحال هذه الحتميّة لا تكون إلاّ عن طريق الزّواج. "فالزّواج هو المرحلة الاجتماعيّة الّتي تسمح بالدّنوّ و تحقيق المشروع الأموميّ"[91]، إذن الهدف الرّئيسيّ منه هو دخول عالم الأمومة بطريقة شرعيّة. و في قصّة الحياة هذه لاحظنا أنّ الهدف الرّئيسيّ للحالة هو أن تصبح أمّاً و ليس الزّواج في حدّ ذاته: "باش تكوني أم يليقلك تتزوجي". يُعبِّر كلامها عن رغبتها الملحَّة في أن تصبح أمّاً مع أنّ في البداية ذكرت أنّ هدفها هو

(91) FSIAN(H), Le projet professionnel chez l'adolescente algérienne, *In*: CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p39.

الزّواج و لكن تابعت بأنّه لا يمكن للمرأة أن تكون أمّاً دون أن تتزوّج. في هذا النّظام لا يُمكن إقامة علاقة جنسيّة أو إنجاب طفل خارج إطار الزّواج.

عندما طُرِح عليها سؤال ما هدفك في الحياة أجابت كما يلي: "الهدف نتاعي نكون مرأة مليحة، صالحة في المجتمع، نكون أم"، و هذا يُؤَكِّد أنّ هدفها هو الأمومة. تمتدّ جذور هذا الهدف إلى طفولتها، فهذا المشروع يَرتبط بالمشروع الإيديولوجيّ للمجتمع الّذي يرى بأنّ كلّ كائن جنسه أنثى له دور وحيد و وضعيّة اجتماعيّة واضحة و ذلك بالارتباط بخصوصيّة الجسم. منذ الميلاد يتمّ تحديد مصير الفتاة، الّتي يجب عليها أن تستدخل نموذج الأنوثة أو ما يُسمَّى رمز كلّ النّساء، إنّه الأمّ. فالطّفلة تتماهى مع الأمّ منذ صغرها و تستدخل ما يجب استدخاله. و قد أشارت GH. El Khayat إلى ذلك قائلة: "المرأة غير موجودة و الدّور الوحيد الّذي لا يُمكن اعتراضه و إنكاره هو دور الأمّ المنجِبة للأطفال و خاصّة أطفال ذكور"[92].

إذن الدّور الرّئيسيّ لكلّ امرأة هو إنجاب الأطفال و تنشئتهم اجتماعيّا، فالأمومة مُهمّة للزّواج في حدّ ذاته، فمن خلالها تحصل المرأة على الأمان و الاحترام. "... حصلت أخيرا على مكانة (Statut) اجتماعيّة، أمّ بين الأمهات لأنّ النّساء لا تُعرَّفن إلاّ كأمّهات"[93].

تقول الحالة: "نتخيل روحي أم، عندي 3 بنات و ولد واحد، جنس الذكور ما نميلهش بزاف نميل للبنات"، نُلاحِظ في كلامها أنّه يُوجد تطوّر نوعا ما، في النّظام التّقليديّ كان جنس الأنثى ليس مُستحَبًّا كثيرا، قديما كانت المرأة الّتي تُنجِب فقط البنات تُعتبر كعاقر. كانت تُحسّ المرأة بالاحتقار و الإهانة إذا لم تُنجب ولدا، و في يوم زواجها كان يَتمنَّى لها الحاضرون إنجاب سبعة أولاد ذكور. كانت أحيانا تُطلَّق المرأة عندما تُنجِب البنات فقط و ذلك بتحميلها بأنّها هي المسؤولة عن جنس المولود. عبَّرت الحالة عن ميولها و رغبتها في إنجاب البنات و تَمَنَّت أن يُكملن دراساتهنّ و يدخلن تخصّصات معيّنة: "نتمنى وحدة تخرج محامية، وحدة طبيبة، وحدة أستاذة"، إنّها تختلف قليلا عن المرأة التّقليديّة في هذه النّقطة: الرّغبة في إنجاب البنات و إتمامهنّ لدراستهنّ.

(2) EL KHAYAT (GH), 1988, op.cit, p88.
(93) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, op.cit, p85.

و لكنّها لم تُنكر رغبتها أيضا في إنجاب ذكر، أي أنّ تلك الأفكار التّقليديّة الّتي كانت سائدة في السّابق لا تزال موجودة إلى يومنا هذا، خصوصا و أنّ الحالة تَربّت وسط عائلة تُحبِّذ جنس الذّكور عن الإناث. هي لا تُريد أن تعيش ما عاشته نساء العائلة من معاناة لأنّهنّ أنجبن بنات.

أمّا في حالة عدم الإنجاب فإنّ الزّواج ينتهي حتما بالفشل. فالطّفل يُقوّي الرّابطة بين الزّوجين و يَجعل الأمّ تَستقرّ في بيتها، أي يُعتبر بمثابة ضمان لاستقرار الزّواج. فالمرأة الّتي لم تتمكَّن من الإنجاب تَشعر بالنّقص و العجز لأنّها لم تُحقِّق هدفها: أن تصبح أمّاً و خاصّة أمّاً لأطفال ذكور.

تتزوّج الفتاة لكي تصبح امرأة و تنجب أطفالا أي تصبح أمّاً من أجل الاندماج، و مكانة الأمّ هي الأهمّ. تُعتبر الأمّ في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة الرّكيزة الأساسيّة في المجتمع، كما يقول حافظ إبراهيم: "الأمّ مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيّب الأعراق"[94]، إذن الأمّ هي المؤسّسة

للمجتمع و ليس المرأة لأنّ بإنجاب الأطفال تصبح مسؤولة و ذات شأن.

إنّ ما يجعل المرأة تُنجب الأطفال و أحيانا تُنجب العديد منهم لدرجة أنّها لا تَحتفِظ بلياقتها الجسديّة يتجاوز ما هو داخليّ لديها، أي أن تكون مجرّد رغبة فقط، و إنّما هي بذلك تُحقِّق مكسبا رمزيّا (Bénéfice symbolique) الّذي يتجاوز المعرفة الاجتماعيّة للأمومة و يُؤدّي بها إلى تحقيق مكانة في المجتمع. يتأسّس هذا المكسب الرّمزيّ على الرّضا أو الإشباع النّرجسيّ (Satisfaction narcissique): كونها هي المصدر الّذي يُخرِج الأفراد إلى المجتمع بالرّغم من العراقيل و الصّعوبات الّتي تتمّ مواجهتها في المجتمع. "المرأة لديها قدرة هائلة لإنتاج الأحياء، و هناك طريق إجباريّ لكلّ فاعل (Sujet)... يجب أوّلا البقاء تسعة أشهر داخل جسم المرأة"[95].

---

(1) حنا الفاخوري، 1986، منتجات الأدب العربي، المكتبة البولسية، لبنان، ص536.

(95) GADANT (M) et KASRIEL (M), 1990, op.cit, p223.

و كذلك يتعلّق المكسب الرّمزيّ بالمكانة المعطاة لها في الثّقافة الإسلاميّة بصفة عامّة و الدّين الإسلاميّ بصفة خاصّة، كما جاء في القول المأثور: "إنّ الجنّة تحت أقدام الأمّهات"[96]. لهذا نُلاحظ في مجتمعنا بالخصوص أنّ الأمّهات يُنجبن العديد من الأطفال للاستفادة من هذا المكسب الرّمزيّ بالرّغم من العراقيل، الاعتداءات و العنف. و يُواصلن في الإنجاب ما دُمن لم يَجدن اهتمامات أخرى يَتوجّهن إليها و الّتي تُرضي نرجسيَّتهنّ. "المرأة كي تكون تقرى الزواج مشي مهم، تخدم على روحها، بصح كي ما تكونش تقرى يليقلها تتزوج. الزواج مليح في حياة المرأة. باش تكوني أم يليقلك تتزوجي" بالنّسبة للحالة الزّواج و الإنجاب يُرضيان نرجسيّتها، و من خلالهما يُمكنها أن تتشخصن. و لكنّ من جهة أخرى تُشير إلى أهميّة الدّراسة، الأمر الّذي يَجعلنا نفهم أنّ الدّراسة و المشروع العمليّ لهما دور في إرضاء النّرجسيّة و من ثَمَّ بلوغ الشّخصنة أين يُمكن للفتاة تحقيق ذاتها كشخص. يظهر من كلامها أيضا سبيل آخر للشّخصنة ألا و هو نجاح أطفالها في المستقبل و تحقيق ما عجِزت هي عن تحقيقه و ذلك عن طريق إنهائهم لدراستهم.

حسب هذا النّظام التّقليديّ يُربَّى الأطفال داخل النّسق النّسائيّ العائليّ إلى أن يَكبر الولد قليلا و يَخرج في حين تُربَّى الفتاة تربيّة منزليّة، و لكن كان يُساهِم في التّربيّة كلّ من الأمّ، الجدّة و العمّات و تقريبا كلّ العائلة، و لكن تُظهِر لنا الحالة تطوّرا و تحوّلا المتمثّل في رغبتها في تربيّة أطفالها بمفردها: "نبغي نربي أولادي بوحدي ما يدخلوش فيا، ما يربوهمش معايا".

"نشوف روحي كأم حنون على أولادها"، المرأة بطبعها هي خاضعة لعاطفتها و يَظهر ذلك عندما تصبح أمّاً، أين تَمنح المولود كلّ وقتها و جهودها و اهتمامها و تُقدِّم له الأفضل دائما حتّى على حساب زوجها و الآخرين. و لهذا في مجتمعنا لا وجود لامرأة أو زوجة و إنّما هناك أمّ: "امرأة، ليس العيش مع رجل، إنّما امتلاك ولد. لأنّها تبتعد عن زوجها فإنّه يكون لديها توظيف مفرط (Surinvestissement) في علاقتها مع ولدها"[97]. حتّى فيما يخصّ كون المرأة في البداية

[96] BOUZAR (D) et KADA (S), 2003, op.cit, p177.
[97] BOUZAR (D) et KADA (S), 2003, op.cit, p178.

بنت فلان ثمّ زوجة فلان و في مدّة قصيرة تصبح أمّ فلان و هذه الأخيرة تطغى و تُهيمِن على الباقي.

يُوجد لدى هذه الحالة ما يُسمَّى بالقدرة (Pouvoir) فهي لوحدها تُحدِّد عدد الأطفال الّذين ترغب في إنجابهم، و هنا يصحّ قول E. Badinter: "تصبح أبا إذا أردت أنا، عندما أريد أنا"[98]. المرأة لم تعد كالسّابق تُجبَر على الإنجاب و إنّما أصبحت هي من يُقرِّر الإنجاب و يُحدِّد عدد الأطفال، و ذلك باعتمادها على وسائل منع الحمل.

1-2-6) الأب أخ، الأخ أب (Le père est un frère, le frère est un père):

الأب هو أخ و الأخ هو أب، تبدو هذه العبارة للوهلة الأولى غامضة، إنّها تُشير إلى تنازل الأب عن السّلطة لصالح أحد أبنائه و غالبا الابن الأكبر أو الأقرب إليه. منذ القديم و تقريبا في العديد من المجتمعات كان الابن الأكبر يَحظى بمكان و اهتمام كبيرين من قِبل العائلة ككلّ، ففي بعض الثّقافات كان هو الوحيد الّذي يرث كلّ ثروة والديه بالرّغم من وجود ذكور آخرين في العائلة، و حتّى تربيّته كانت تختلف عن تربيّة إخوته، مثلا كانت الأمّ تَهتمّ بتربيّته و العناية به شخصيّا أمّا أطفالها الآخرين فتُوكلهم إلى المربّيّة.

نجد هذا الاهتمام بالابن الأكبر في ثقافتنا الأبويّة أين الجدّ هو الّذي يُسطِر على جميع أفراد العائلة، و غالبا ما يكون مُساعِده و نائبه إن كان غائبا هو الابن الأكبر، والّذي يخلفه بعد وفاته، و يَحلّ محلّه و غالبا ما يَنتهِج نفس طريقته في تسيير الأمور و مُعالجتها. يُوجد في هذه الثّقافة تَدرّج بين الإخوة، و هذا ما أشارت إليه G. Tillon في كتابها (Le harem et les cousins): "الأخ الأكبر هو تقريبا أيضا مُحترَم كأب، يجب خفض العينين في حضوره، عدم التّدخين أمامه، الابتعاد عندما يكون في اجتماع مع رجال من أجل عدم المخاطرة بسماع مَزحة الّتي قد تجعله يحمّر في حضرة أخيه الأصغر. في العديد من العائلات المغاربيّة، يُنادي الإخوة

(98) «Tu seras un père, si je le veux, quand je le veux », *In* BADINTER (E), 2003, op.cit, p12.

الأصغر أخاهم الأكبر بـ"سِيدِي" و عكسا الأخ الأكبر حتّى قبل أن يصبح مراهِقا يأخذ عادة التّعاظم مع إخوته الأصغر و أخواته"[99].

و مع مرور الزّمن بقيت آثار الثّقافة الأبويّة إلى يومنا هذا و هي تنتشر داخل العائلات التّقليديّة، أين نجد أنّ للأخ بصفة عامّة و الأكبر بصفة خاصّة دورا مهمّا ألا و هو توفير الحماية لأخواته البنات و مراقبتهن. و هذا الدّور الّذي مُنِح للأخ امتدّ حتّى إلى العائلات المهاجرة من أصول مغاربيّة في أوربا أين "الإخوة يشعرون غالبا أنّهم مطالبون بمهمّة حراسة أخواتهم"[100].

نتحدث هنا عن الأب هو أخ و الأخ هو أب، لأنّ أب الحالة تنازل عن دوره كأب و سلّم المسؤوليّة إلى ابنه الأكبر و الأقرب إليه. بالتّالي أصبح هذا الأخ يَتّخذ القرارات المهمّة في المنزل حتّى دون استشارة الأب، و يهتمّ لأمور إخوته و خصوصا أخواته، و ذلك في ما يتعلّق مثلا باللّباس، الخروج، الدّراسة: "حنا في الدار لي يحكم هو نبيل و يحكم حتى في خواتاتي الكبار، أبا عطيه المسؤولية، كي نمشو لبلاصا يليق نشاوروه هو اللول، باش نلبسوا حاجة نشاوروه هو اللول". أصبح الأب في هذه الحالة مثله مثل الأبناء الآخرين يتلقّى الأوامر من الابن الأكبر الّذي حلّ محلّه، و أصبحت الحالة و أخواتها يَخفن و يَحترمن الأخ أكثر من الأب، و لا يَقمن بسلوك أو بأمر إلاّ بعد استشارته و موافقته بالرّغم من أنّ البعض من الأخوات هنّ الأكبر سنّا منه، إذ أن الإخوة الأولاد "يُمكن ألاّ يكونوا حتما الأكبر سنّا من البنات، أحيانا هنّ أنفسهنّ يكنّ الأكبر سنّا من إخوتهم، لكن. وضعيّتهم [الإخوة الأولاد] كإخوة أصغر بسنوات فقط كافيّة لكي يكون لديهم قدرة (Pouvoir) على أخواتهم"[101].

خلاصة الحالة الأولى:

(99) TILLON (G), 1966, Le harem et les cousins, Editions du seuil, Paris, p108.

(100) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1992, Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs : fille de parents maghrébins en France, Editions La découverte, Paris, p38.

(101) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1992, op.cit, p40.

فاطمة فتاة غير متمدرسة، تنتمي إلى عائلة تقليديّة و قد استدخلت كلّ ما يجب على الفتاة التّقليديّة استدخاله. إنّها تُدرِك جيّدا دورها في المجتمع و لماذا هي موجودة: لتصبح أمّاً. و هذا الأخير يُعدّ هدفا أساسيّا لها، و لتتمكّن من تحقيقه وضعت خطّة مُتقنة، تبدأ بتَعلّم الأشغال المنزليّة و إتقانها، ثمّ الزّواج الّذي يجب عليها من خلاله الاندماج أوّلا مع عائلة الزّوج، ويكون ذلك من خلال التّقرّب من أمّ الزّوج و الأخوات، ثمّ الانسجام مع الزّوج في حدّ ذاته. إنّ تحقيق كلّ ما سبق ذكره يُساهِم في بلوغ الهدف الرّئيسيّ ألا و هو بلوغ مكانة "أمّ".

في مجرى هذه القصّة نجد أنّ هناك بعض العبارات الّتي تشير إلى شخصنة الحالة، و هذه الشّخصنة ترتبط بالجوانب التّالية:

أوّلا: فرض الذّات باتّخاذ بعض القرارات المهمّة و الإدلاء بالآراء: "في هذه السنين الأخيرة تغير وَلَّى عندي رأي في الدار، يسمعولي. أنا فرضت روحي، باش هما يتبدلو ما يتبدلوش". أيضا اختيار الحالة أن تتوقّف عن الدّراسة بإرادتها بدلا من توقيف الأخ لها، و كذلك اختيار الزّوج بإرادتها، و هذا يتنافى مع ما هو موجود في الثّقافة التّقليديّة.

ثانيّا: تعلّم الأشغال المنزليّة و التّحكّم فيها و رغبة الحالة في التّفوّق على الأخريات من أجل الإحساس بالرّضا عن الذّات، و جعل الآخر يُقدِّم نظرة إيجابيّة لها الّتي تُساهِم في الرّفع من تقدير ذاتها. كما أنّ الحالة ترى أنّ إتقان الأشغال المنزليّة يُساعِدها في الاندماج مع عائلة الزّوج.

ثالثا: الزّواج، الّذي يُعتبر كمرحلة يجب بلوغها و النّجاح فيها، و تعتبره الحالة كنجاح تُحقّقه الفتاة: "بالنسبة ليا خواتي حققوا نجاحات، حققوها في حياتهم اليومية، تزوجوا وعندهم أولاد". إضافة إلى أنّه بمثابة بوّابة نحو تحقيق الهدف الرّئيسيّ: الأمومة.

رابعا: الأمومة، في قصّة الحياة هذه لاحظنا أن الهدف الرّئيسيّ للحالة هو أن تصبح "أمّ فلان و ليس الزّواج في حدّ ذاته، يُرضي الإنجاب نرجسيّتها، و من خلاله تُحقِّق مكانة في المجتمع، و تُثبِت ذاتها كشخص فعّال، وتَحمي زواجها من الفشل.

خامسا: نجاح أبنائها في المستقبل، و ذلك من خلال تربيّتهم تربيّة جيّدة و تدريسهم، خصوصا البنات، ثمّ تحقيقهم لنجاحات لم تتمكّن الأمّ من تحقيقها. و ذلك عن طريق إنهائهم لدراستهم.

2- **الحالة الثّانيّة:** "الباحثة عن التّطابق Celle qui cherche de conformisme"

2-1- قصّة الحياة:

كانت المقابلة يوم: 2011/02/24 على السّاعة 11:00 و دامت حوالي السّاعة، في منزل الحالة. استجابت للطّلب دون معارضة و قبلت سرد قصّة حياتها بعد معرفتها لموضوع الدّراسة، كانت الحالة ترتدي لباسا رياضيّا و شعرها ممسوك إلى الوراء، كانت تتكلّم براحة.

أنا زينب عمري 18 سنة، كنت نقرى في الثانوية، حبست 3 ثانوي، كنت شعبة تسيير و اقتصاد. عشت حياة كريمة، عشت غاية من الصغر نتاعي حتى لدروك، فوت الطفولة نتاعي نقرى. كان عندي من الطفولة نتاعي طموح نكمل قرايتي و نخدم و نحقق حياة كريمة، خدامة. كنت نقرى مليح، جايبة روحي، كان المعدل نتاعي مليح.

حياتي كانت عادية بين القراية و اللعاب، في الدار عايشة غاية مع والدي و خواتي. عندي صحاباتي نقراووا نضحكوا، نلعبوا. كي كبرت شوية بقيت أنا نتحمل المسؤولية نتاع الدار، كان عندي خوتي صغار و كنت نعاون أما باش ترييهم: نبدلهم، نغسلهم، نوكلهم، هي كي تخرج تخليهم عندي، نغسل، نطيب، الأمور نتاع الدار كنت نديرهم.

الأب معلم في الابتدائي، سلفي متدين. ما فارض علينا حتى حاجة، خالنا عايشين بالاقتناع نتاعنا في الدار. يوفر لنا كل مستلزمات الحياة: ماكلة، شراب، لابسين، أي حاجة نطلبوها يوفرها، نبغوا نقراوا نقراوا. الوالدة قرات و حبست في النهائي، هي أيضا إنسانة متفهمة، متفتحة. عادي كل واحد يعيش حياته، ما تفرض علينا حتى حاجة. عندي 6 خوتي، عايشين مع بعض غاية، متفاهمين. عندي خويا كبير عليا عماد، متقاربين أنا وياه في السن، عنده 19 سنة، متفاهمين غاية. هو يقرى 2 جامعي شعبة تاريخ. كمال عنده 15 سنة عنده هذا العام BEM،

سارة و إبراهيم توأم عندهم 12 سنة، سارة تقرى 1 متوسط، أيوب عنده 8 سنين يقرى 2 ابتدائي و أحلام عندها 9 أشهر.

رباونا والدينا على الأصول نتاع الدين، كل واحد فينا يحترم نفسه، كل واحد يعرف الواجبات نتاعه و يديرهم. كيما الأب نتاعي بالنسبة ليه الولد يقرى قرايته و يكملها و يخدم و البنت تبقى في الدار، ما تبقاش طالعة مهودة تخدم. القراية ما كانش يبغيها، كنا نقراو بصح لوكان نساعفوه نقعدو في الدار. البنات يقعدوا في الدار. رباونا على الصلاة في 7 سنين و كان نبطلوها ننضربو، تربينا على الصدق و الأمانة و كامل الأخلاق و الدين ينصحونا بيهم. التفريق بين بنت و ولد ما كانش في التربية كيف كيف ما كانش اختلاف، الولد الواجب نتاعه باين يقرى و يدير المستقبل نتاعه، يكون خدام و يجيب شهرية، و البنت دارها هي الأساس. خوتي صغار بصح ناجحين، كيما عماد ناجح في قرايته و يبغي يقرى و يبحث و يحوس. و لخرين قاع ناجحين في قرايتهم و مأدبين.

دخلت 5 سنين نقرى، أبا ماركاني و بقيت نروح وحدي، كان خويا يقرى تما، كان بيناتنا غي عام كنا نروحو مع بعض. كنت عاقلة، نبغي نقرى، مجتهدة كنت نجيب المعدل 9. كنت مأدبة و نحترم المعلمين و الأساتذة. كنت خطرات خفيفة برى مع البنات، كنت نلعب بزاف، كنا نديرو شوية طوايش برى. كنا كي نخرجو من القراية نلعبوا الحشايش و نطيبو. كنا ندخلو retard للدار، دايما ندخلو مور العشاء و حنا غي نلعبو. شحال من خطرة كنا ننحرڤو نكونو ماشين نشعلو النار. كنا واعرين بزاف برى بصح في المدرسة و القراية كنا عاقلين، كنا نحترمو المعلم. سنوات المدرسة فاتت عادية. عاود بدات سنوات CEM كانت ثانيك عادية، فاتت قراية. كانت كاينة مشاكل مع العمال التربويين، الأساتذة كنت نحترمهم بزاف و مأدبة معاهم. كنت نبغي نقرى. في العام نتاع BEM بديت شوية ننقص في القراية كنت نجيب 17 وليت نجيب 11 مانيش عارفة السبب المهم ما وليتش نقرى مليح. عاود فوت BEM و خسرته و طلعت بالإنقاذ(Passage)، عاود طلعت للثانوية، تبدلت العقلية كنت عاقلة و مأدبة و تبدلت، وليت نرد الهدرة على الأساتذة، ندير chantage ، الغيابات بزاف. هكذا كملت 3 سنين.

استقبال النتائج من طرف الوالدين كان عادي ما يتجاوبوش معاها بغات مليحة ولا مشي مليحة. حتى كي نقصت عادي ما يزقوش عليا. ما كانوش يسقسيو عليا في المؤسسة. ما كانوش يشجعوني خالين لي الحرية، ثانيك الوالد نتاعي ما كانش يبغي القراية، هو ما كانش يقولي حبسي بصح هو كان ما ذابيه لوكان نحبس و نريح في الدار، هو ما كانش راضي بيا نقرى.

المدرسة هي مليحة، تعلم صوالح، علمتني بزاف صوالح surtout هذه السنوات الأخيرة في الثانوية، تخالطت مع ناس وحدخرين، عقليات مختلفة. أنا تعلمت صوالح مشي غي نتاع القراية بصح حتى في الحياة اليومية، يصراولي مشاكل نعرف الحل نتاعهم. كي تصرالي حاجة نعرف défaut فين راه، يلا فيا ولا في وحدخرين.

ملي كنت صغيرة كنت نحلم باش نكمل قرايتي و نحقق مستقبل ناجح و نولي خدامة في بلاصا مرموقة. عاود بديت نقرى في الثانوية وليت نحلم باش نولي طبيبة، أيا بصح كي لقيت هذا المجال ما يخرجنيش حبست، الوالد نتاعي مشي راضي بالقراية ماذابيه لو كان نقعد في الدار. لقيت روحي لوكان قاع ننجح و نوصل بلاصا كبيرة ما ديرلي والو لخاطر الوالد نتاعي مشي راضي. عاود وليت خممت في الرضا نتاع الوالد. كان عندي حلم نكمل قرايتي بصح ما تحققش، أنا حبسته ما بغيتش نحققه. كي تخطبت حبست و قعدت في الدار. حبست بالإرادة نتاعي. من قبل ما نحبس كي كنت نقرى كنت منظمة، عاود كي وليت نكره من القراية، وليت نتغيب، و بغيت نحبس و نقعد في الدار بصح كنت خايفة يلا نحبس و نندم و شو واش يصرالي، و ما نلقاش المستقبل نتاعي، كنت بين وبين. كنت خطرات نقرى و خطرات نتغيب و نقعد 15 يوم في الدار، و عاود نولي نقرى بصح ما عنديش الرغبة في القراية. كي جا السبب و تخطبت حبست في وسط العام هذا في الفصل 2 قريت منه أيام. من بعد لي حبست كانت الحالة عادية، لقيت صعوبات مع الأيام الأولى في الدار بصح عاود والفت النظام نتاع الدار. نوض الصباح راني مع القضيان نتاع الدار، عاود نصلي، نقرى شوية قرآن، عاود خطرات نشيخ أنا و أما، والفت هذه الحياة. خطرات نخرج نزور الأهل: عماتي و عمومي. السبب الرئيسي لي باش حبست هو الوالد

نتاعي لي مشي راضي عليا نقرى. المدرسة مهمة قد ما الواحد يتعلم يكتب و يقرى، يتعلم صوالح تأهله باش ينشمتش خطرة وحدخرى، للولد مليحة يكمل قرايته و يخدم. و البنت غي قد ما تتعلم تكتب و تقرى، تولي شوية واعية و تحبس.

بلغت في 13 عام ما كنتش فايقة لروحي بلي بديت نكبر، نبلغ، في السنوات الأخيرة بديت نعرف بلي كبرت. و العقل نتاعي تبدل: كيش كنت نخمم من قبل وكيش راني نخمم دروك. بكري كنت نخمم نعيش à l'aise ، نعيش فرحانة، نلعب، الحاجة لي تفرحني نحوس عليها كيما كانت ترضي ربي ولا ما ترضيش. بصح كي بديت نبلغ بقيت نعرف الحاجة يلا ما ترضيش الوالدين بالدرجة الأولى ما غاديش تكون مليحة. كنت نعرف بلي كاين البلوغ بصح كنت صغيرة، ما كنتش نعرف بلي وحد الوقت نولي مسؤولة، واعية. ما كنتش نحكي مع أما على الحيض، كنت نسمع خوالاتي وأما كي يكونوا يحكوا، ما كانتش تحكيلي مباشرة عليها و لا على العذرية و الجنس، بصح مع صحاباتي نحكوا.

من قبل ما نبلغ كان عندي حرية، ندير كيما نبغي، الحاجة لي نبغي نديرها نديرها، كي كبرت شوية كي يشوفوني غلطت يزقوا عليا و ينصحوني بصح ما يفرضوش عليا ديك الحاجة. كنت نلبس les jupes و les chemises، الوالد كان يبغيني نلبس حجاب شرعي و أنا ما كنتش نبغي، كان ينصحني و يقولي: "يا بنتي ماذابيك تخرجي بالحجاب و مستورة خير من الجيبات (Les jupes)"، أنا ما كنتش نبغي. كان يقولي بصح ما يفرضش عليا. شحال من حاجة ما كانش يفرضها عليا، ينصحني و يقولي هذيك الحاجة مليحة بصح ما يقوليش ديريها بسيف. هو كان يزعف عليا كي كنت نخرج بلا خمار، كان يقول لي ما تخليش شعرك عريان، كي طلعت لـCEM كان عندي 12 عام درت الخمار. بالنسبة الصوم بدا من البلوغ، من قبل كانوا يقولولي صلي ملي كان عندي 7 سنين، بصح الصوم ما كانوش يقولولي حتى بلغت. كي كبرت بقاوا يقولوا لأما بنتك راها عاتق.

من بعد البلوغ بقيت نشوف روحي في المراية (Miroir) دايما، بزاف، الصباح كي نوض نمشط شعري نشوف روحي في المراية، كي نكمل صوالح الدار نشوف روحي. نشوف روحي بزاف في المراية surtout كي كنت نقرى، المراية دايما معايا في الساك كل وقت نجبدها و نشوف روحي. نشوف خماري يلا راه مسقد و لا ما راهش مسقد، وجهي كيفاش راه يبان. كنت ندير غي الكحل، أنا ما نبغيش ندير المكياج. اللباس نتاعي كي نمشي نشريه نختاره بوحدي. كنت نتمنى نلبس السراويل بصح الدار ما يخلونيش نلبسهم، نلبس غي الجيبات. بصح اللبسة نختارها بوحدي. هما يعطوني الدراهم و نمشي بوحدي نشري ما يروحوش معايا.

بديت نقوم بأشغال الدار ملي كنت صغيرة، كنت نقرى السنة 5 ، كان عندي 9 سنين. كانت أما ولدت التوأم سارة و إبراهيم، تماك طاحت عليا المسؤولية، أما مرضت كانت عادا كي ولدت، و وليت أنا نخدم في الدار، بديت شوية بشوية، بديت نغسل المواعين، نسيق، نخمل، و من بعد الطياب. و دروك نقد نتحمل المسؤولية نتاع الدار. نعرف كل شيء لخاطر ملي كنت صغيرة كنت نخدم، كنت نبغي نخدمها بصح مشي بزاف، كنت نبغي القراية بزاف، بصح كي مرضت أما بسيف عليا نخدم مع كنا vacance و كي تعلمت كلشي والفت.

الشخصية لي نبغي نكون كيفها بالدرجة الأولى هي الرسول. نتمنى نكون كيفه في الدين و التقوى. لحد الآن ما كاين حتى واحد نبغي نكون كيفه. بصح نبغي نكون نخاف من ربي، ما نكونش منافقة، نقوم بالواجب نتاعي و نتحمل المسؤولية نتاعي و ما نآديش الناس. هذه الشخصية لي نبغي نكونها، ماكانش إنسان معين.

كان عندي علاقة حب، كان عندي واحد نبغيه قبل ما ننخطب، نبغيه هذي شحال 3 سنين، كان يقرى معايا في الثانوية. هو شوية كبير عليا، كنت نبغيه، كي عرفت ما غادي ندير معاه حتى مستقبل، ما غاديش نكمل معاه كي خطبني هذا قبلت بيه و قطعت العلاقة مع لي كنت نبغيه. ما زالني نبغيه، ما نسيتهش بصح قطعت العلاقة. ما كانتش عندي علاقات جنسية معاه.

قبلت الخطبة بالإرادة نتاعي، تلاقيت فيه المواصفات لي ترضي الوالد نتاعي، وثانيك أنا عجبتني هذيك المواصفات، إنسان متدين، خدام، صغير في العمر. بصح هذا لي كنت نبغيه راني عارفة لو كان حتى يجي يخطبني الوالد نتاعي ما يبغيش، ما كانش إنسان متدين. لي خطبني عنده 30 عام أستاذ فيزياء و يحضر للدكتوراه. كان يخدم عندنا في الثانوية. كنت نشوفه من قبل في الثانوية. ما كنتش متوقعة يخطبني، كان يعجبني بصح أنا ما كنتش عارفة بلي عازب، كنت حاسباته متزوج. ما كنتش نشوفه بزاف لخاطر يخدم في المخبر خطرات صدفة نتلاقى بيه، مع كان إنسان متدين ما يشوفش في الناس، ما يقعدش معاهم بزاف، تصيبيه في قاعة الأساتذة ولا في القسم لي يقري فيه. في العايلة نتاعه تعرفت على أمه و أخته، كثرى أخته تعرفت عليها غاية، أماه ما تهدرش بزاف. بانولي ناس ملاح، مثقفين، كيما أخته قارية عندها ليسانس في الأدب و قرّات عامين و درك راها متزوجة، هي إنسانة مثقفة، ناس ملاح، تضحك، تزعق. علاقتي معها و مع أماه تكون مليحة إن شاء الله، علاقة حب ما فيها لا مشاكل لا دباز.

عندي صداقات من الجنسين، صديقتي الوحيدة و جارتي اسمها سناء، تزوجت العام لي فات، هي الوحيدة لي كانت قريبة ليا، تفهمني، في العقلية نخمموا كيف كيف. هي كانت تقرى غاية، ربحت BAC و حبست، تخطبت، كانت ناس ملاح، تضحك، تزعق، sérieuse في الوقت المناسب. كنا متفاهمين بزاف، لحد الآن ما زال باقي contact بيناتنا، تعيطلي و نعيطلها في التيليفون، كي تجي لدارهم تعيطلي نروح لعندها، نشيخو، تحكيلي على حياتها كيش راها عايشة، أنا نحكيلها. و من الجنس الآخر عندي صديقي مخلص، خالي صغير عنده 29 عام، يحكيلي و نحكيله، متفاهمين أنا وياه. هذو زوج كانوا قراب ليا بزاف. كاين وحدخرين كانو غي زملاء نتمشى معهم غي في القراية، ما بيناتناش علاقة كبيرة.

الهدف نتاعي في الوقت الحالي ندير دار، نكون زوجة صالحة، نطيع الزوج نتاعي و نحترمه. و ثانيك نجيب أولاد إن شاء الله و نربيهم تربية حسنة. الهدف نتاعي تبدل من مرأة خدامة عندها مستقبل ناجح إلى زوجة و أم. و هذا الهدف نشوفه ناجح، متأكدة بلي ناجح و العايلة راها تأيدني في هذا الهدف. من قبل ما كانتش عندي فكرة الزواج و ما كنتش نبغي ندخل هذه الفكرة

في راسي. ما كانش يعجبني الزواج، كنت نشوف شحال من وحدة عايشة في المشاكل مع راجلها، ما عايشاش غاية، عندهم دراري ما قادينش يتحملوا المسؤولية نتاعهم. كانوا كي يجبدولي على الزواج في الدار نقول لهم أنا ما نتزوجش. عاود من بعد لقيت عندي حاجة وحدخرى نديرها، قعدت نخمم كي ما لقيتش روحي في القراية بغيت نبدل حياتي، عرفت بلي راني غالطة خصني نبدل، و قبلت نتزوج. الزواج حياة شابة، كي يكون عندي شريك الحياة نتاعي، الزوج متفهم و يكون يبغيني و أنا ثانيك نبغيه و نحتارمه، ندير الواجبات نتاعي معاه. الزواج عندي حاجة مليحة.

نتخيل روحي أم، عندي أولاد، نشوف روحي أم حنونة، تبغي أولادها و تبغيلهم مصلحة نتاعهم و كي يغلطوا يخلصوا. إنجاب الأطفال ما نبغيهش، ما نبغيش الأطفال، المسؤولية نتاعهم شوية صعيبة. نخاف نحقرهم ولا نطلقلهم الحرية يخرجوا الطريق. بصح شي بسيف نجيب أطفال، ما نقدش نكتلهم و ناكل الحبوب (la pilule) باش ما نجيبهمش. كاين الرجل لي ما يبغيش، يكون يبغي الأولاد. أنا وكان جا عليا ما نجيبش الأولاد نهائيا. الزواج مهم بصح الأطفال ما نبغيهمش، مشي مهمين. و قاع من نكثر نجيب 4 و نتمناهم يكونوا ذكور. البنت شوية صعيبة. البنت تشددي عليها و ما تخليهاش تخرج و تقرى تجي حاقرتها. تخليها تخرج و تقرى تخافي عليها تضيع في المجتمع. أنا والدي كانوا عاطييني الحرية و لو كان ما قبضتش روحي كنت نضيع. نتمنى أولادي يكونوا ناجحين و كل واحد قابض خدمة مليحة و مشرفة، تكون مثلا طب. نشوف روحي في المستقبل امرأة أكثر، زوجة و من بعد أم. أنا بالنسبة ليا البنت مليح تقرى و تخدم خدمة مشرفة و تحقق روحها في المجتمع، ولي لقات زوج صالح و يكون في المستوى تتزوج خير لها، هذيك هي الحاجة لي تفيدها.

الحلم نتاعي رضا رب العلمين، يكون ربي راضي علينا ويكون كاتب لنا عنده الحسنات بزاف. أنا راني راضية بالوضعية نتاعي و فرحانة بها.

2-2- التّعليق على قصّة الحالة:

تُساهِم في تكوين شخصيّة الفرد مجموعة من المؤسّسات الاجتماعيّة الموجودة في الوسط الّذي يعيش فيه، و المؤسّسة الأهمّ هي العائلة و هي مجموعة أفراد يربط بينهم رابط قرابة، و هي تتكوّن من أب و أمّ و أطفال. أمّا إذا عندنا إلى المجتمع التّقليديّ فهي تضمّ أيضا الجدّ و الجدّة و الأعمام المتزوّجين و غير المتزوّجين و العمّات غير المتزوّجات.

يعتمد أفراد المجتمع التّقليديّ في تربيّتهم لأطفالهم على الدّين بالدّرجة الأولى، ثمّ العادات و التّقاليد الّتي هي في كثير من الأحيان مستمدّة من الدّين. تنحدر هذه الحالة من عائلة تقليديّة و لها أب متديّن. فيما يلي سيتمّ التّعليق على قصّة حياتها من خلال التّطرّق إلى مجموعة من العناصر.

2-2-1) أريد مكانا في المنزل لأتعلّم كيف أكون امرأة بيت و زوجة (Je veux une place domestique pour apprendre d'être une femme au foyer et épouse):

للمنزل مكانة مهمّة في عالم المرأة التّقليديّة، و الّذي يجب أن يكون لها مكان (place) فيه. و لبلوغ هذا المكان على الفتاة الصّغيرة استدخال مجموعة من الأمور، و النّاقل الرّئيسيّ هنا هي الأمّ الّتي لها دور كبير في تنشئة الفتاة.

إن أوّل ما تتعلّمه الفتاة هو كيفيّة إدارة الأمور المنزليّة، فتبدأ منذ طفولتها بالقيام بأعمال بسيطة ثمّ تتطوّر تدريجيّا، مثلا تبدأ بمسح الأرضيّة، غسل الأواني، ترتيب المنزل إلى أن تصل إلى أهمّ شيء، إنّه الطبخ. في شأن هذا الأخير تقول Lacoste-Dujardin: "تحضير الأكل هو النّشاط المهمّ جّدا الّذي يعود إلى المرأة تحضيره... المطبخ و الطّبخ هي من أهمّ الوظائف الخاصّة بالمرأة داخل المنزل و الرّجل هو من يُؤمّن المواد اللاّزمة للطّبخ و غيرها"[102]. و الحالة زينب بدأت

[102] LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p235.

تعمل على اكتساب مكان (Place) في المنزل منذ التّاسعة من عمرها: "بديت نقوم بأشغال الدار ملي كنت صغيرة، كنت نقرى السنة 5، كان عندي 9 سنين... بديت نغسل المواعين، نسيق، نخمل، و من بعد الطياب"، إلى أن حقّقت مكانا عن طريق التّمكن من تسيير أمور المنزل: "دروك نقد نتحمل المسؤولية نتاع الدار". بدأ اهتمام الحالة بالأشغال المنزليّة قبل البلوغ بقليل و هذا ما هو سائد في النّظام التّقليديّ، تبدأ الفتاة بتعلّم الأمور المنزليّة كما يبدأ حبسها في المنزل، إلاّ أنّ الحالة كانت تخرج للدّراسة حتّى بعد البلوغ. و هذا يُشير إلى حدوث بعض التّغيير، لأنّ الفتيات كنّ يتوقّفن على العموم في السّنة السّادسة أين يليها البلوغ مباشرة، لكنّ الحالة واصلت حتّى الثّانويّة.

كذلك ما لاحظناه هو تكفّل الحالة بإخوتها الأصغر منها بعد مرض الأمّ: "كان عندي خوتي صغار و كنت نعاون أما باش تربيهم: نبدلهم ، نغسلهم، نوكلهم، هي كي تخرج تخليهم عندي". إنّ الفتاة داخل العائلة التّقليديّة تُعتبر كبديلة للأمّ، تتعلّم أشغال المنزل و تُساهِم في تربيّة إخوتها: "بالنّسبة للفتيات... قبل الزّواج يَبدأن في تعلّم الأمور المنزليّة و تربيّة الأطفال الأصغر منهنّ سنّا أحيانا"[103]. حتّى لو كانت الفتاة تدرس يجب عليها عند العودة إلى المنزل مساعدة أمّها، و إلاّ فإنّها ستفقد ذلك المكان (Place). زينب هي من الفتيات اللاّتي يدرسن في الخارج و يعملن في المنزل بحثا عن الاندماج الاجتماعيّ الّذي يَطغى على الاندماج الشّخصيّ. و يظهر ذلك بوضوح في تضحيّتها بالدّراسة الّتي كانت تُعتبر كاندماج شخصيّ يُعبِّر عن الهوّيّة الشّخصيّة من أجل البقاء في المنزل، الّذي يُحيل إلى الاندماج الاجتماعيّ.

مع أنّ الحالة لم يُفرض عليها البقاء في المنزل، إلاّ أنّها مقتنعة كلّ الاقتناع بضرورة اكتساب مكان (Place) في المنزل و أولويّته في حياتها: "حبست بالإرادة نتاعي. الأب نتاعي بالنسبة ليه الولد يقرى قرايته و يكملها و يخدم و البنت تبقى في الدار، ما تبقاش طالعة مهودة تخدم". هذه العبارة المذكورة تُعبِّر الحالة من خلالها عن رأي الأب و تُوجد عبارة أخرى مشابهة تماما تُعبِّر عن رأي الحالة في حدّ ذاتها: "الولد الواجب نتاعه باين يقرى و يدير المستقبل نتاعه، يكون خدام و

(103) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p303.

يجيب شهرية، و البنت دارها هي الأساس"، إنّها بذلك تبحث عن التّطابق (Conformisme) مع الأب، كما أنّها ترفع من قيمة المنزل الّذي هو يُعدّ كركيزة في حياة المرأة، خصوصا منزلها الزّوجيّ. و كما تقول F. Amara: "في المنزل تتطابق الفتيات مع صورة المرأة المثاليّة (La femme idéale) حسب التّقليد (La tradition) النّاتج عن المجتمعات الأبويّة: نموذج الفتاة المبرمَجَة لتصبح امرأة منزل"[104]. و تُضيف قائلة: "يَمكثن في المنزل، يَنشغلن بإخوتهنّ الصّغار و أخواتهنّ، يُساعدن أمّهاتهنّ، يَقمن بالتّنظيف... يتمّ تعليمهنّ معرفة التّكفّل بمنزل، يتمّ برمجتهنّ ليكنّ زوجات جيّدات، أمّهات جيّدات"[105].

إذن لبلوغ مكان (Place) في المنزل و لتصبح الفتاة امرأة يجب أن تبقى في المنزل، في الفضاء المخصّص لها خصوصا إذا كانت فتاة غير متزوّجة لأنّه: "في النّظام التّقليديّ يُعزَّز عليها الاحتجاز مقارنة مع المرأة المتزوّجة. على الأب حماية بناته، حتّى و لو كان غائبا و تأمين احتياجاتهنّ، الأمر الّذي يُجنّبهن الخروج للبحث عنها و التّعرض للأخطار الخارجيّة"[106]. و يرتبط هذا الاحتجاز بالدّرجة الأولى بالمحافظة على عذريّة الفتاة الّتي تُعتبر شرف لها و لعائلتها. و هذا ما يصبو إليه أب الحالة و قد ذكرت أنّ الأب يُوفّر كلّ مستلزمات الحياة: "يوفر لنا كل مستلزمات الحياة: ماكلة، شراب، لابسين، أي حاجة نطلبوها يوفرها"، و هذا ما ساعدها في اتّخاذ قرار التّوقّف، فأبوها يُوفّر كلّ متطلّبات الحياة اليوميّة و أمّها ماكثة بالبيت حيث توقّفت هي أيضا في النّهائيّ، و هذا يُحيل إلى تماهي مع الأمّ.

لا يُمكن التّوقّف عن الحديث عن احتجاز المرأة دون ذكر رأي Rousseau في ذلك، من خلال العبارة التّاليّة الّتي تُشير إلى تأييده لإبقاء المرأة في الدّاخل: "يجب على المرأة وحدها أن تتحكّم في المنزل، إنّه حتّى غير لائق للرّجل أن يستعلم على ما يحدث داخله... لكنّ المرأة من جهتها يجب عليها الاكتفاء بالقيادة المنزليّة، لا تهتمّ أبدا بالخارج، تنغلق على نفسها في منزلها. أمّ العائلة الحقيقيّة، بعيدا على أن تكون امرأة عالَم، هي تلك الّتي تنعزل في منزلها مثل راهبة داخل

(104) AMARA (F), 2004, Ni putes ni soumises, La découverte/poche, Paris, p43.
(105) Ibid, p44.
(106) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p235.

دير"[107]. من هذه العبارة يظهر أنّه منذ القديم و في ثقافات عديدة منها الثّقافة المغاربيّة التّقليديّة كانت تُحبِّذ اهتمام المرأة بإدارة أمور المنزل و ترك الخارج للرّجل.

تمكّنت زينب من بلوغ مكان في المنزل لأنّها انقطعت عن الدّراسة و انزوت داخله و هي حاليا تخرج فقط لزيارة الأقارب أو للضّرورة: "من بعد لي حبست... نوض الصباح راني مع القضيان نتاع الدار، عاود نصلي، نقرى شوية قرآن، عاود خطرات نشيخ أنا و أما... خطرات نخرج نزور الأهل: عماتي و عمومي". لقد تمّ تنشئتها اجتماعيّا من قِبل عائلتها على أن تكون امرأة منزل، إنّها تنشئة اجتماعيّة أنثويّة، الّتي تَعمل على جذب الفتاة إلى الدّاخل و إبعادها عن المدرسة الّتي تجذبها نحو الخارج، و بالتّالي يكون هناك اختلال و تعارض مع النّظام التّقليديّ. لذا يسعى أفراد المجتمع التّقليديّ إلى تمرير الثّقافة إلى الأبناء بكثير من الحرص و الانتباه.

2-2-2) أب متديّن: تربيّة تقليديّة (Père religieux: éducation traditionnelle):

ترتبط التّربيّة التّقليديّة ارتباطا وثيقا بالدّين، و أب الحالة متديّن و تتّسم تربيّته لأبنائه بجانب دينيّ الّذي يعتمد على الشّريعة الإسلاميّة و الّتي هي: "مجموع القوانين القرآنيّة للإسلام المفروضة على المسلم في ميادين عديدة: قضائيّة، اقتصاديّة، اجتماعيّة... تمّ تحديدها من خلال نصوص عديدة: القرآن، الحديث و السُّنَّة"[108]. على هذا الأساس كانت تربيّة الحالة من قِبل الأب و الّتي اشتملت على ما تنصّ عليه الشّريعة الإسلاميّة: احترام سلطة الأب، الانقسام الجنسيّ، الحجاب، المحافظة على العذريّة و عدم إقامة علاقات جنسيّة غير شرعيّة و غيرها من الأمور الدّينيّة.

• سلطة الأب: يَظهر من خلال قصّة الحالة وجود سلطة للأب الّذي يسعى إلى تربيّة أبنائه تربيّة تقليديّة، الّتي بدورها تسعى إلى غرس لدى الأبناء المحافظة على العادات و التّقاليد الّتي عَرَفها و تناقلها المجتمع من جيل إلى جيل. لكنّ سلطة الأب هنا ليست استبداديّة أو

(107) BADINTER (E), 1980, L'amour en plus : histoire de l'amour maternel, Flammarion, Paris, p241.
(108) HAMZA (B), 1998, Tradition Arabo-musulmane : Problèmes éthiques pour le pédiatre, XXII Congrès International de Pédiatrie, 9-14 August, Amsterdam, p1.

سلبيّة، و خير دليل على ذلك هو قبول الحالة لتوجيهات الأب و البحث عن كسب رضاه، فهي ترى أنّه على حقّ فيما يقوله: "عاود وليت خممت في الرضا نتاع الوالد". و ما ساعد الأب على توصيل ما يريده هو تربيته الّتي تتّسم بالحسنى، إنّه نظام تربيّة لا يعتمد على إخضاع الحالة و الفتاة بصفة عامّة و إنّما يذكر الأب ما يجب القيام به و ما لا يجب القيام به، أين يترك للحالة الاختيار: "ما فارض علينا حتى حاجة، خالنا عايشين بالاقتناع نتاعنا في الدار". لكن لا يُمكن إنكار دور التّربيّة الّتي تلقّتها الحالة في طفولتها: "رباونا والدينا على الأصول نتاع الدين، تربينا على الصدق و الأمانة و كامل الأخلاق". لقد استدخلت الحالة ثقافة المجتمع الّذي عاشت فيه، و أيّ سلوك تسلكه أو اتّجاه تنتهجه هو نابع ممّا استدخلته. إضافة إلى أنّه لا يُمكنها معارضة المحيط الّذي تعيش فيه لأنّها تعرف أنّ ذلك يُبعِدها عن الجماعة، فالتّربيّة التّقليديّة تسعى لإنتاج أفراد يتّسمون بروح الجماعة و الإخلاص لها و لا تميل إلى الاستقلاليّة و التّحرّر.

• توزيع المهامّ حسب الجنس: تتّسم التّربيّة التّقليديّة بالفصل بين الجنسين البنت و الولد، و من جهة أخرى توكيل إلى كلّ منهما مهامّا خاصّة. و هذا التّفريق يتواجد في ثقافات عديدة و ليس في الثّقافة الإسلاميّة فقط. إن الفضاء الخاصّ بالبنت هو داخل المنزل أمّا الخارج فهو خاصّ بالولد: "بقدر ما تُؤدّي وظائف الرّجل إلى الخارج: أي خارج المنزل، فإنّ قَدَر المرأة هو داخل المنزل"[109]. و الحالة تعرف أن الفتاة مكانها داخل المنزل و الولد في الخارج، و ذلك راجع لاستدخال الثّقافة لأنّه نَعرف في الواقع أنّ: "الوالدِينَ يتصرّفون بشكل مختلف حسب جنس طفلهم، هذا التّمييز يحدث منذ الميلاد. إنّه يتعلّق أيضا بالمحيط المادّيّ المخصّص للطّفل (اختيار الأشياء و اللّعب) و أيضا يتعلّق بالاتّجاهات التّربويّة و التّعليمات الاجتماعيّة"[110]. مثلا لو تحدّثنا عن اللّعب لدى كلا الجنسين، نجد لكلّ منهما طريقة و أدوات لعب خاصّة و الّتي تحمل ألوانا خاصّة بكلّ جنس، فالحالة كانت تميل إلى لعبة تمثيل أدوار الكبار مع صديقاتها البنات: "

(109) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p211.
(110) LEHALLE (H) et MELLIER (D), 2002, psychologie de développement enfance et adolescence : cours et exercice, DUNOD, Paris, p241.

كنا كي نخرجو من القراية نلعبوا الحشايش و نطيبو"، و هذه لعبة خاصّة بالبنات أين يَقمن بتقليد الأمّ.

يبدأ حثّ البنت على البقاء في الدّاخل منذ اقتراب البلوغ لأنّها بذلك تُعبِّر عن الأنوثة، ثمّ يتمّ تنشئتها اجتماعيّا لتكون امرأة، زوجة ثمّ أمّاً. و تُوزَّع على كلا الجنسين أدوار مختلفة: "يعمل الرّجل في الخارج لتأمين المواد المعيشيّة للعائلة، تهتمّ المرأة بتسيير المنزل و خاصّة معرفة التّصرّف من أجل الحفاظ على المخزون الغذائيّ"[111]. و في هذه العبارة يظهر دور كلّ من الجنسين، و الحالة مقتنعة بذلك و عملت على تطبيقه.

ترى زينب أنّ الفتاة تدرس فقط لتتعلّم القراءة و الكتابة و تبقى في المنزل و لكنّ الولد يُواصل الدّراسة ثمّ يعمل من أجل التّكفّل بعائلة: "الولد الواجب نتاعه باين يقرى و يدير المستقبل نتاعه، يكون خدام و يجيب شهرية، و البنت دارها هي الأساس". و لـ Rousseau رأي في ذلك: "أُحبّ ألف مرة فتاة بسيطة على فتاة عالمة و مغرمة بالأدب... المرأة المغرمة بالأدب هي وباء (Fléau) لزوجها، أطفالها، خَدَمِها و كلّ العالم. عظمة عبقريّتها تجعلها تستخفّ بدورها كامرأة"[112]. و هذا يُحيل إلى تأكيده لمصير المرأة الوحيد و هو الحكم في الدّاخل و ترك الخارج للرّجل. في النّظام التّقليديّ خروج المرأة للدّراسة و العمل يُبعدانها عن دورها الرّئيسيّ كامرأة، لهذا فإنّ التّربيّة التّقليديّة تسعى دائما لإدخال الفتاة إلى الدّاخل و دمجها من خلال إبعادها عن ما قد يجذبها نحو الخارج مثل المدرسة.

بالإضافة إلى أنّه هناك تمييز بين ولد و بنت، معظم أفراد النّظام التّقليديّ يُحبِّذون إنجاب الولد عن البنت و يُظهِرون تفريقا في التّعامل معهما، باعتبار البنت غير مفيدة إلاّ لزوجها، أمّا الولد فهو مفيد أكثر بحيث يُنتِج و يتكفّل بوالديه و يُبقي على استمرار اسم العائلة. لكنّ الحالة ذكرت أنّ أباها ليس لديه هذا التّمييز: "التفريق بين بنت و ولد ما كانش في التربية كيف كيف ما كانش اختلاف". و هذا يُؤكِّد أنّه لا يميل إلى جنس دون الآخر.

(111) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p 235.
(112) BADINTER (E), 1980, op.cit, p240.

• الحجاب: و هو ارتداء ملابس فضفاضة غير مزركشة و تغطية كلّ الجسم ما عدا الوجه و اليدين و هذا يُسمَّى حجابا شرعيّا، و هناك حجاب عصريّ الّذي يكون بارتداء تنّورات ضيّقة و سراويل و هو يتماشى مع الملابس العصريّة. يُعتبر عدم ارتداء المرأة للحجاب كفتنة للرّجل و لهذا يربطه أفراد المجتمع التّقليدي بالشّرف. و الحجاب ليس في اللّباس فقط، فقد تُمثِّل العائلة في النّظام التّقليديّ حجابا للفتاة: "تظهر المرأة مالِكَة و ضامِنَة لشرف الوطن، المجتمع و عائلتها، بالتّالي يصبح تَحجُّبها ضروريّا... الحامون للمرأة هم بالدّرجة الأولى أقاربها الذّكور. حجاب المرأة الأوّل يتمثّل في النّسيج الموضوع من قِبل الأب، الأعمام، الإخوة، أبناء العمومة"[113]. كما يتمثّل الحجاب في حجب المرأة من الخروج و إبقائها في المنزل، كلّ هذا يُوضِّح تعدّديّة معنى الحجاب.

بصفة عامّة يُعبِّر الحجاب عن حماية المرأة كما لا يُؤدّي أبدا إلى التقاء الرّجل و المرأة. تقول F. Amara: "تلك اللاّتي يضعن الحجاب لا يتعرّضن لمضايقة الأولاد الّذين يُطأطئون رؤوسهم أمامهنّ: محجّبة تصبح في نظرهم غير مسموح لمسها"[114]. لهذا نجد أفراد هذا النّظام يَعملون على حثّ بناتهم على التّحجّب، و هذا ما واجهته الحالة أين نصحها أبوها بارتداء اللّباس الشّرعيّ لكنّ الحالة رفضت و اختارت ارتداء حجاب عصريّ: "الوالد كان يبغيني نلبس حجاب شرعي و أنا ما كنتش نبغي، كان ينصحني و يقولي: يا بنتي ماذابيك تخرجي بالحجاب و مستورة خير من الجيبات". الأمر الّذي يُحيلنا إلى قول G. Tillon: "أعرف الكثير من العائلات المسلمة الّتي فيها فتيات المنزل بدّلن الحجاب بالجينز الأزرق و تركن الحرم من أجل اتّخاذ الدّغل"[115]. مع ذلك إلاّ أنّ الحالة غطّت شعرها كما أراد الأب و اختارت ارتداء تنّورات طويلة حتّى لا تتعارض مع أبيها، و لكنّ في نفس الوقت اختيار اللّباس بشكل شخصيّ يُشير إلى رغبتها في تحقيق ذاتها.

تذكر G. Tillon أنّ في مدن الجزائر نجد عددا كبيرا من النّساء المحجّبات و كان ذلك في فترة الاحتلال الفرنسيّ، كما أنّه كان إجباريّا في بداية القرن العشرين على المرأة التّحجّب و تغطيّة

(113) ALLAMI (N), 1988, Voilées, Dévoilées : Etre femme dans le monde arabe, L'Harmattan, Paris, p15.

(114) AMARA (F), 2004, op.cit, p48.

(115) TODOROV (T), 2007, Le siècle de Germaine Tillon, Editions du seuil, Paris, p245.

وجهها. و يختلف ذلك من منطقة إلى أخرى: "في بعض الأوساط التّقليديّة لا تترك المرأة الحجاب أبدا حتّى داخل منزلها. يتضمّن تغطيّة الشّعر و الجبهة بعدد من شالات الرّأس موضوعين بطريقة نوعيّة"[116]. أمّا في أوساط أخرى مثل الّذي تعيش فيه الحالة فإنّ الحجاب يكون في الخارج فقط و في الدّاخل لا تتحجّب لأنّها في مملكتها لخاصّة.

• المحافظة على العذريّة: و تُعتبر من أهمّ ما تُربَّى عليه الفتاة في النّظام التّقليديّ، إنّها أهمّ ما تمتلك الفتاة، و هي عبارة عن غشاء رقيق يحمل شرف الفتاة و العائلة ككلّ. في هذا الصّدد تقول N. Allami: "عذريّة الفتاة السّليمة، عفافها، كمالها الجسميّ مهمّة جدّا للعائلة. كما أنّ انقطاع غشائها يُعبِّر عن انقطاع الجماعة، تعرُّض الفتاة للاعتداء، انفتاحها على العدوانيّة و الهجومات. لهذا يتمّ تخبئة الفتاة في كنف أمّها، عائلتها، في كنف جدران المنزل"[117]، و لهذا على كلّ فتاة الاحتراس و الانتباه لغشائها.

يعمل كلّ من الأب و الأمّ و الإخوة و باقي أفراد العائلة الأبويّة على حماية الفتاة في النّظام التّقليديّ. حتّى الولد الصّغير يُساهِم في مراقبة أخته لأنّ المحيط قام بإفهامه أنّ شرف العائلة يتوقّف عليها. و هذا منتشر في ثقافات عديدة: "في كلّ البحر المتوسط شماله أو جنوبه، عذريّة الفتيات مسألة تتعلّق بإخوتهنّ و الأخ الأكبر خصوصا"[118]. على كلّ فتاة الحفاظ عليها إلى يوم زواجها، و هذا ما أُنشئت عليه الحالة، فهي لم تُقِم علاقة جنسيّة في حياتها مع أحد حتّى مع الشّاب الّذي كانت تُحبّه: "ما كانتش عندي علاقات جنسية معاه".

يُعدّ الدّور الرّئيسيّ للعذريّة هو ضمان النّسل النّقيّ أي أنّه في حال فقدانها في علاقة مع رجل بطريقة غير شرعيّة قد يُؤدّي إلى ميلاد طفل غير شرعيّ، و لهذا يضمن الزّوج بعذريّة زوجته السّليمة بأنّ أطفالها هم أبناؤه من صلبه. و رغم ما توصّل إليه العلم من تطوّر متعلّق بإجراء تحاليل الحامض النّوويّ (ADN) للكشف عن النّسب إلاّ أنّ أهمّية العذريّة ما تزال قائمة. و لهذا

(116) ALLAMI (N), 1988, op.cit, p77-78.
(117) Ibid, p80.
(118) TILLON (G), 1966, op.cit, p113.

نجد الفتاة تُحتَجَز داخل المنزل و لا تلتقي مع رجال أجانب عن العائلة، أين يتمّ فصلها عن الجنس الآخر، كما تُلزَم بارتداء الحجاب لأنّ جسمها في حدّ ذاته هو حُرمة.

3-2-2) المشروع العائليّ: الزّواج (Projet familiale: Le mariage):

يُعدّ الزواج كمرحلة بالنّسبة لأفراد المجتمع التّقليديّ، و هو يُمثّل العنصر المؤسّس للاستمراريّة العائليّة. يحدث ذلك من خلال مجموعة من الآليّات الاجتماعيّة: "يمرّ الطّفل تقريبا دون مرحلة وسيطة إلى حياة الرّشد: بالنّسبة للبنات كان عن طريق الزّواج في سنّ مبكّرة جدا... بالنّسبة للولد الدّخول لتعلّم مهنة معيّنة"[119]، و هذا الأخير يُساعِد في الاستقلال المادّيّ. الزّواج هو الالتقاء الشّرعيّ للرّجل و المرأة أين تكون الجنسيّة مشروعة، و يكون ذلك في منزل الزّوجيّة: "لكنّ المنزل ليس فقط المكان المفضّل لوجود المرأة، المنزل هو أيضا مكان التقاء الرّجل و المرأة، نقطة إنجاز تكاملهما، تجسيد ظاهر للعائلة"[120]. و الحالة هذه تُفضِّل الزّواج على أيّ مشروع آخر حيث منذ طفولتها كان لديها حلم إنهاء دراستها و العمل و كسب المال و بالتّالي تحقيق الاستقلاليّة: "كان عندي من الطفولة نتاعي طموح نكمل قرايتي و نخدم و نحقق حياة كريمة، خدامة". لكنّ فيما يلي فترة البلوغ تَغيَّر هذا الحلم الطّفوليّ و كان أوّل مؤشّر على ذلك هو انخفاض النّتائج الدّراسيّة: "في العام نتاع BEM بديت شوية ننقص في القراية". أي كان هناك ما يُسمَّى عدم توظيف دراسيّ (Désinvestissement scolaire) أين الحالة لم تعد تُوظِّف طاقتها في الدّراسة و انصرفت للاهتمام بأمور أخرى غير ذلك.

نتج عدم التّوظيف الدّراسيّ هذا عن ظهور علامات البلوغ من جهة و عن التّربيّة التّقليديّة من جهة أخرى. فيما يخصّ علامات البلوغ، أصبحت الحالة تهتمّ كثيرا بلباسها و مظهرها كنظرها

(119) REYMOND-RIVIER (B), 1997, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, 3ème éd, MARDAGA, Belgique, p124-125.
(120) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p 211.

المستمرّ في المرآة: "نشوف روحي بزاف في المراية. نشوف خماري يلا راه مسقد. وجهي كيفاش راه يبان"، و يُحيل هذا إلى توظيف مفرط في صورة الجسم: "التّغيّرات الجسميّة للمظاهر الأولى للبلوغ تُدخِل المراهِقين و المراهِقات في شكّ و حيرة حول تمثّل أجسامهم الخاصّة، إنّهم يقلقون و ينشغلون بأشكالهم و وجوههم بقضاء أحيانا وقت طويل أمام المرآة"[121]. كلّ التّوظيف الّذي كان مُوجَّها نحو الدّراسة تَحوَّل نحو اهتمامات أخرى. أمّا التّربيّة التّقليديّة فهي مسؤولة عن إدخال فكرة الزّواج لدى الحالة، بحكم أنّها لم تكن تُحبِّذه من قَبل: "من قبل ما كانتش عندي فكرة الزواج و ما كنتش نبغي ندخل هذه الفكرة في راسي. ما كانش يعجبني"، لكنّ فيما بعد رأت أنّه هو أفضل و أهمّ مشروع عليها انجازه: "قعدت نخمم كي ما لقيتش روحي في القراية بغيت نبدل حياتي، عرفت بلي راني غالطة خصني نبدل، و قبلت نتزوج". و هنا كان للمحيط دورا في تغيير رأيها في الزّواج من خلال توضيح دور المرأة الأساسيّ في الحياة. و لهذا يُمكن اعتبار الزّواج أنّه مشروع عائليّ. كما وجدت زينب أنّ باختيارها الدّراسة ستتعارض مع المحيط، فغيّرت وِجهتها من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعيّ و إرضاء الأب، الّذي يرى أنّه من الأحسن بقاء المرأة في منزلها: "لقيت روحي لوكان قاع ننجح و نوصل بلاصا كبيرة ما ديرلي والو لخاطر الوالد نتاعي مشي راضي. عاود وليت خممت في الرضا نتاع الوالد".

إذن بالنّسبة لها الزّواج هو مشروع أهمّ من المشروع الدّراسي أو العمليّ: "من خلال الزّواج تصل المرأة إلى مكانة (Statut) راشد، تفوز بحقّ الإخصاب و الإنجاب، الطّقوس الخاصّة بالتّغيّرات الاجتماعيّة الّتي تُواجهها في هذا المرور من حالة فتاة إلى حالة امرأة متزوّجة"[122]. دور الزّواج إذن هو تمرير الفتاة من منزل أبيها إلى منزل زوجها، و هو بهذا لا يتضمّن نقلا بدنيّا للفتاة و لكن أيضا يتضمّن تَحوّلا عميقا في حالتها و مكانتها (Statut). في قصّة الحياة هذه العائلة هي الّتي تتكفّل بتزويج الفتاة، و تُزوِّجها مع عائلة أخرى ممّا يُحيل إلى وظيفة الزّواج الأساسيّة في النّظام

(121) DESPINOY (M), 2003, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Armand Colin, Paris, p138.
(122) SEGLEN (M), 2004, op.cit, p116.

التّقليديّ: "الزّواج له وظيفة أولى هي ضمان استمرار النّسل دون تعريض للخطر كمال التّراث الأبويّ"[123].

عندما بلغت زينب لم يَعد مشروعها الطّفوليّ مهمّا و إنّما الأخلاق و الدّين و الجسم أصبحوا مهيمنين، لأنّه عندما بدأ ما هو جنسيّ بدأت الحالة تعي جسمها المجنَّس (Son corps sexué)، كما أظهرت التّعليمات الاجتماعيّة أنّ المدرسة غير مهمّة، و كان للعائلة مشروعا خارج المدرسة و بعيدا عنها و الحالة ترى ذلك أيضا: "البنت غي قد ما تتعلم تكتب و تقرى، تولي شوية واعية و تحبس... أنا بالنسبة ليا البنت مليح تقرى و تخدم خدمة مشرفة و تحقق روحها في المجتمع، ولي لقات زوج صالح و يكون في المستوى تتزوج خير لها. هذيك هي الحاجة لي تفيدها". ترى الحالة أنّ المشروع العائليّ له أولويّة أكثر من المدرسة، فهذه الأخيرة ليست المكان الّذي يحدث فيه التّكامل و الاندماج الاجتماعيّين، و لهذا توقّفت بمجرّد ما تمّت خطبتها من قِبل أحدهم، الّذي فيه مواصفات يُوافق عليها الأب بالدّرجة الأولى: "تلاقيت فيه المواصفات لي ترضي الوالد نتاعي، وثانيك أنا عجبتني هذيك المواصفات، إنسان متدين"، لقد أسبقت رضا الأب عن رضاها الشّخصيّ. كما أشارت زينب إلى أنّ خطيبها يختلف تماما عن الشّاب الّذي كانت تُحبّه: "لي كنت نبغيه راني عارفة لو كان حتى يجي يخطبني الوالد نتاعي ما يبغيش، ما كانش إنسان متدين"، كلّ هذا يُؤكد أنّ الحالة تبحث عن التّطابق مع الصّورة الأبويّة، إذ أنّ "الفرد يبحث على أن يتطابق مع النّظرة الّتي يبعثها له الآخر عن ذاته، من خلال المرآة الّتي يُوجّهها هذا الآخر له"[124].

هنا نصل إلى نقطة مهمّة ألا و هي أنّ ما هو جماعيّ تغلّب على ما هو فرديّ. لا يُمكن الحديث عن فرد وحيد، و ما هو فرديّ لا يظهر أبدا بجلاء لأنّه في علاقة دائمة مع الآخرين، لكنّ ليتطوّر الشّخص عليه أن يندمج و يتطابق مع الآخرين و في نفس الوقت يتميّز عنهم. أي يجب أن يكون هناك توازن لكنّ "داخل المجتمعات التّقليديّة، يَتغلّب و يُهيمِن الجماعيّ دائما على

(123) Ibid, p117.
(124) DE SINGLY (F), 2004, Le soi, li couple et la famille, Nathan, France, p21.

الفرديّ و القواعد الاجتماعيّة هي موضوعة من أجل التّخفيض من حدود حرّيّة الشّخص و استقلاليّته"[125]. زواج الحالة هو هدف اجتماعيّ: تصبح زوجة، أمّ عائلة، خاضعة و هي تعي جيّدا أنّه يجب عليها طاعة الزّوج: "الهدف نتاعي ندير دار، نكون زوجة صالحة، نطيع الزوج نتاعي و نحترمه. و ثانيك نجيب أولاد إن شاء الله"، و هذا ما أُنشئت عليه منذ صغرها.

ما لُوحِظ على زينب أيضا هو عدم رغبتها في الإنجاب و لكنّ مرة أخرى هناك تأثير للمحيط الاجتماعيّ عليها، فهي ستُنجب فقط لأنّ الزّوج و العائلة يُريدون ذلك: "إنجاب الأطفال ما نبغيهش، المسؤولية نتاعهم شوية صعيبة. بصح شي بسيف نجيب أطفال، كاين الرجل لي يكون يبغي الأولاد". تقول E. Badinter: "الرّجال، المجتمع يُعيدون المرأة إلى الدّور الّذي لا يُمكن أبدا تركه: إنّه دور الأمّ"[126]. هدف كلّ امرأة تقليديّة في هذه الحياة هو أن تصبح أمّاً لكنّ الحالة ترى أنّ إنجاب الأطفال مسؤوليّة صعبة، و لكن يجب عليها الحفاظ على زواجها، فالطّفل يُقوّي الرّابطة الزّوجية و يُقرّب الزّوجين أكثر و يَضمن للمرأة الاستقرار، و احترام المحيط لها، لأنّ في مجتمعنا المرأة الّتي لا تُنجب يَنتهي زواجها بالطّلاق.

أمّا فيما يخصّ جنس الأطفال فالحالة تميل لإنجاب الأولاد أكثر من البنات، فهي ترى أنّ تربيّة البنات صعبة، و هذا يُحيلنا إلى ما أشارت إليه Lacoste-Dujardin: "أمّهات ضدّ نساء"، ففي النّظام التّقليديّ ما يُواجِه و يَفرِض أمورا على المرأة ليس الرّجل و إنّما المرأة، هي أيضا تُساهِم في تحديد مصيرها، بل حاليا نجد أنّ الآباء هم الّذين يُشجّعون أكثر بناتهم على الدّراسة و العمل.

في كتاب (Le monde arabe au féminin) لـ GH.EL Khayat ذكرت أنّ في النّظام التّقليديّ، كانت النّساء الكبيرات في السّنّ اللاّتي يجلن بين بيوت القرية هنّ من يُساهِمن في تزويج البنات، فمثلا عندما يسمعن بفتاة قد بلغت يُدخلنها في قائمة البنات الجاهزات للزّواج. كما أنّهن يُحبِّذن إنجاب الذّكور على إنجاب البنات، "فالبنات لا يلعبن دورا إنتاجيّا إلاّ عند أزواجهنّ"[127].

---

(125) FSIAN (H), Projet de vie et construction identitaire chez les adolescentes, Département de psychologie, p1.
(126) BADINTER (E), 1980, op.cit, p89.
(127) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, op.cit, p299 .

كما تُعدّ "البنت في الواقع هي عبئ على والديها، هي ليست منتجة إلاّ بالنّسبة لعائلة زوجها، إنّهم يُربّونها، يُؤكّلونها من أجل أن يستفيد منها آخرون"[128]. و الحالة ترى أنّ تربية البنت صعبة من ناحية جنسيّة محضة، و ذلك من خلال قياسها على ذاتها: "أنا والدي كانوا عاطييني الحرية و لو كان ما قبضتش روحي كنت نضيع". إنّها تُشير بذلك إلى وجوب حراسة البنت و مراقبتها منذ الصّغر حتّى لا تقع في الخطأ الّذي يتمثّل أساسا في فقدان عذريّتها من جراء إقامة علاقة جنسيّة غير شرعيّة.

في النّظام التّقليديّ لا يتمّ أبدا الحديث أو إظهار الرّغبة و اللّذّة الجنسيتين، فهما يَختبئان وراء الرّغبة في الإنجاب. لتُبرِّر الحالة رغبتها الجنسيّة تُشير إلى ضرورة الإنجاب و أنّه لا يُمكن التّخلص من الأطفال بتناول حبوب منع الحمل: "ما نقدش نكتلهم و ناكل الحبوب (la pilule) باش ما نجيبهمش". إنّ حبوب منع الحمل تُبيِّن و تُؤكِّد أنّ الهدف من الزّواج هي الرّغبة في إقامة علاقات جنسيّة شرعيّة و تحقيق لذّة. و يتأكَّد ذلك أكثر من خلال قول الحالة: "نشوف روحي في المستقبل امرأة أكثر، زوجة و من بعد أم" فهي تُسبِّق الزّوجة عن الأمّ. و هنا نُلاحِظ تغيّرا في النّظام التّقليديّ حيث كانت المرأة تتزوّج فقط من أجل أن تصبح أمّاً.

إذن بعدما كان هدف الحالة هو إتمام دراستها من أجل تحقيق ذاتها، غيّرت وِجهتها و أصبح هدفها أن تكون زوجة مُطيعة لزوجها و أمّاً، لأنّها تَعرف جيّدا أنّ نجاحها في الدّراسة و العمل لن يُمكِّناها من الاندماج الاجتماعيّ و تحقيق ذاتها وسط مجتمعها. و لكنّ مع ذلك توقّف الحالة عن الدّراسة لم يكن فجأة و إنّما كانت متردّدة في ذلك، إنّ قرار التّوقّف كان مقلقا و صراعيّا. حيث قديما كانت الفتاة تتوقّف عن الدّراسة بسرعة و لكنّ حاليا هناك تريُّث قبل التّوقّف، لأنّ المدرسة تُعتبر وسيلة لتحقيق الذّات، هي أيضا هدف لأنّ المرأة تتواجد حاليا في الدّاخل و الخارج.

4-2-2) مثلنة الزّواج (Idéalisation du mariage):

(128) Ibid, p303.

المثلنة هي ميكانيزم دفاعيّ الّذي من خلاله يصف الفاعل (Sujet) علاقة أو موضوعا بطريقة مبالغ فيها، و الهدف من ذلك هو حماية الذّات من مشاعر العجز و الحقارة و عدم الكفاءة، إنّه يحتفظ بصورة كاملة للشّخص أو الموضوع (Objet). "إن الفاعل (Sujet) يُحاوِل تجاوز صراعاته الانفعاليّة و عوامل القلق الدّاخليّة أو الخارجيّة بإسناد إلى ذاته أو آخر أو موضوع ما نوعيّات مبالغ فيها"[129]. و هذا ما نُلاحِظه لدى الحالة و عائلتها فيما يتعلّق بالزّواج حيث أعطت له قيمة كبيرة و مبالغا فيها. لقد تمّ اعتبار الزّواج كمشروع مهمّ للغاية جعلها تتوقّف عن دراستها و إلغاء مشروعها العمليّ، و قد أكّدت نجاحه من خلال كلامها: "الهدف نتاعي تبدل من مرأة خدامة عندها مستقبل ناجح إلى زوجة و أم. و هذا الهدف نشوفه ناجح، متأكدة بلي ناجح و العايلة راها تأيدني في هذا الهدف". الزّواج هو موضوع ممثلن في النّظام التّقليديّ و الحالة استدخلت ذلك و أصبح لديها في حدّ ذاتها مثلنة للزّواج.

هذه المثلنة للزّواج هي من أجل مواجهة و التّخلص من الإحساس بالعجز فيما يتعلّق بتحقيق المشروع الدّراسيّ و العمليّ. لم تتمكّن الحالة من بلوغ حلمها الطّفوليّ لأسباب ذاتيّة و اجتماعيّة (انخفاض نتائجها الدّراسيّة و البحث عن الاندماج الاجتماعيّ على حساب الدّراسة و تحقيق الاندماج الشّخصيّ)، و بالتّالي هناك علاقة بين الفشل في تحقيق المشروع الدّراسي و الزّواج. و لهذا من أجل حماية ذاتها تَوجّهت نحو مثلنة الزّواج الّذي اتّخذته كهدف لتحقيق ذاتها و تحقيق الاندماج الاجتماعيّ وسط مجتمعها التّقليديّ.

إضافة إلى دور المحيط في مثلنة الزّواج هناك عامل آخر ساعد في ذلك: إنّه الدّين. إذ يعتقد أفراد النّظام التّقليديّ أنّ "الزّواج هو نصف الدّين"[130]، و كلّهم يُردِّدون هذه العبارة، و لهذا هم يُعطونه قيمة كبيرة، إنّه يُمثِّل محور حياتهم خصوصا البنات، يتزوجون من أجل إتمام دينهم:

(129) PERRY (C), 2004, Echelles d'évaluation des mécanismes de défense, MASSON, Paris, p83.
(130) EL SAADAOUI (N), 1983, La face cachée d'Ève: Les femmes dans le monde arabe, 2ème éd, Editions Des femmes, Paris,, p293.

"المسلمون لا يُكملون دينهم إلاّ بالزّواج، يظهر الزّواج كحدث مهمّ جدّا ليس فقط في حياة الأفراد و الكيان العائليّ و لكنّ في حياة الأمّة ككلّ"[131].

5-2-2) نمطيّة الأمّ حسّاسة، حنون (Stéréotype de la mère sensible, tendre):

تقول Balzac : "امرأة دون طفل هي تَشوُّه في التّكوين (Monstruosité)، نحن لم نُخلَق إلاّ لنكون أمّهات"[132]، تسعى كلّ امرأة تنتمي إلى النّظام التّقليديّ إلى أن تصبح أمّاً، و الحالة هذه ترى نفسها أمّاً حنونا على أطفالها و تتمنّى أن يكونوا ناجحين، رغم أنّها لا تُحبِّذ الإنجاب: "نتخيل روحي أم، أم حنونة، تبغي أولادها". و كما هو متداول أنّ للأمّ عاطفة كبيرة اتّجاه طفلها، فالحبّ الأموميّ "هو كقيمة في آن واحد طبيعيّة و اجتماعيّة"[133]، طبيعيّة لأنّ العاطفة الأموميّة تُولد مع كلّ فرد من جنس أنثويّ. يقول في هذا الصّدد Muldworf: "يُوجد في عمق كلّ امرأة أمّاً نائمة الّتي تكون أمّاً منذ اللّحظة الّتي تحمل فيها..."[134].

يُمكن هنا العودة إلى رأي Freud الّذي تحدّث عن وجود لدى الفتاة الصّغيرة رغبة في العضو الذّكريّ (Envie de pénis)، حيث تُحسّ بنقص مقارنة بالولد الّذي يمتلك عضوا ذكريّا. بالتّالي تُخفِّف من ذلك أثناء المرحلة الأوديبيّة من خلال مشروع الحصول داخل الذّات على عضو ذكريّ الّذي يكون له شكل رمزيّ على هيئة طفل، أي أن تلك الرّغبة تتغيّر و يَحلّ محلّها الرّغبة في الحصول على طفل. لهذا نُلاحِظ الفتاة الصّغيرة تُقلِّد دور أمّها أثناء اللّعب، إنّها بهذا الفعل تستدخل دور الأمّ و هذا هو الجانب الاجتماعيّ للحبّ الأموميّ، كما أنّ للمحيط دورا في الرّفع من قيمة الأمومة.

"تتبّعوا هؤلاء الأمّهات اللاّتي يُرضعن أطفالهنّ، إنّهن يَنسين كلّ لذّتهنّ. فقط منتبهات لأطفالهنّ، يَقضين ليالي دون نوم، يَأخذن وجباتهنّ بعُجالة، لا يَأكلن إلاّ ما يَعرفنه يَقدِّم حليبا جيّدا، يَعملن طوال ساعات اليوم لغسل و تنظيف، تدفئة و تسليّة، تغذيّة و تنويم موضوع

(131) EL KHAYAT (GH), 1988, op.cit, p73.
(132) BADINTER (E), 1980, op.cit, p251.
(133) BADINTER (E), 1980, op.cit, p138.
(134) POUSSIN (G), 2004, La fonction parentale, 3ème éd, DUNOD, Paris, p17.

حبّهن"[135]. تُشير هذه العبارة إلى دور الأّم الأساسيّ اتّجاه طفلها، كما تُحيل إلى اتّفاق الجميع حول حساسيّة الأمّ و حنانها و عطفها على طفلها. كلّ امرأة تتمنّى أن تكون أمّاً حنونا، إنّها أفكار نمطيّة متواترة لدى كلّ أفراد المجتمع: "نشوف روحي أم حنونة".

إذن إنّ إنجاب طفل إلى هذا العالم هو الّذي يُعطي لأمه مكانة أمّ، فهو الّذي يُوقد مشاعر الأمومة الّتي لديها، بالتّالي إنّه هو الّذي يَجعلها أمّا. يكون ذلك منذ أن تحمل به، أين يُمكن اعتبارها أمّاً و تُضيف F. Dolto: "الطفل يُحوّل راشديْن اثنين إلى والديْن. يُمكن القول أنّ الطّفل هو الّذي يصنع والديْه"[136]، و هكذا يُعتبر عيد ميلاد الطّفل هو أيضا عيد بالنّسبة للأمّ لأنّها في ذلك اليوم أخرجت إلى هذا العالم موضوع حبّها. حيث عندما تصبح المرأة أمّاً فذلك يُعطي لها قيمة كبيرة، فمكانة أمّ هدف تسعى إليه كل امرأة تقليديّة من أجل ممارسة قدرتها و سلطتها، و زينب بالرّغم من عدم حبّها لإنجاب الأطفال إلاّ أنّها ستنجب فقط من أجل ضمان استقرار حياتها و بالتّالي تحقيق ذاتها. و ما يُعزّز الرّغبة في الأمومة تماما مثل الزّواج: هو الدّين الّذي يُعطي مكانة مهمّة للأمّ، و لهذا لا يُمكن للحالة أن ترفض الإنجاب حتّى لا تتعارض مع المحيط من جهة و مع الدّين من جهة أخرى.

6-2-2) جماعة الأقران (Groupe de pairs):

التّنشئة الاجتماعيّة هي تمرير إلى الطّفل قواعد ومعايير المجتمع الّذي يعيش فيه، من قِبل العائلة، و لكنّ هناك أيضا تأثير لجماعة الأقران: "جماعة الأقران هي عامل (Agent) مهمّ للتّنشئة الاجتماعيّة"[137]. فالعائلة و جماعة الأقران لا يُمرِّران نفس الأمور: "العائلة تُمرِّر القيم الأخلاقيّة و الاجتماعيّة و القيم الاجتماعيّة-الاقتصاديّة (مثلا عادات الاستهلاك). الأصدقاء الّذين يعيشون نفس التّجارب و يتشاركون في أذواقهم، لغتهم، يَسمحون بتفاعلات فرديّة و مع الجنس

(135) BADINTER (E), 1980, op.cit, p187.
(136) DOLTO (F) et DOLTO-TOLITCH (C), 1989, op.cit, p65.
(137) TOURRETTE (C) et GUIDETTI (M), 2002, Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent, 2ème édition, Armand Colin, Paris, p152.

الآخـــر و يُـــؤدّون إلى تكـــوين هوّيّـــة شخصـــيّة، تظهـــر الجماعـــة كمكـــان للتّجريـــب الاجتماعيّ"[138].

ميّز Dunphy بين نوعين من الجماعات: جماعة أوليّة أو عُصبة (Clique) الّتي هي صغيرة (3 إلى 9 أفراد) أفرادها يُقيمون في تقارب جغرافيّ و غالبا من جنس واحد. و هناك جماعة ثانويّة أو عِصابة (Bande) الّتي هي أكبر (15 إلى 30 فرد، ناتجة غالبا على تجمّع الجماعات الأوليّة) و هي غالبا مختلطة. هذان النّمطان من الجماعات لهما وظيفتين مختلفتين: الجماعات الأوليّة تُعوِّض و تقوم مقام العائلة و تُساعِد على الابتعاد عنها بأمان، و الجماعات الثّانويّة تُسهِّل الاندماج الاجتماعيّ داخل الجماعات الأكثر اتّساعا و الالتقاء مع الجنس الآخر. و زينب تنتمي إلى جماعة أوليّة هي العضو الثّالث فيها، و هذه الصّداقة لم تسع إلى إبعادها عن العائلة و إنّما منحتها وسيلة للاندماج أكثر، بحكم الصّديقة الحميمة تزوّجت و الصّديق هو من العائلة: الخال.

قام Rodriguez-Tomé بطرح أسئلة على مجموعة من المراهِقين و قد وضَّحوا أنّهم يتّصلون بأوليائهم في حالة وجود مشاكل أخلاقيّة و ماديّة و يتّصلون بأصدقائهم من أجل المشاكل الشّخصيّة و خاصّة العاطفيّة. و هذا ما لمسناه في كلام الحالة حيث تتحدّث مع صديقاتها عن أمور تخجل من الحديث فيها مع الأمّ: "ما كنتش نحكي مع أما على الحيض كنت نسمع خوالاتي وأما كي يكونوا يحكوا، ما كانتش تحكيلي مباشرة عليها و لا على العذرية و الجنس، بصح مع صحاباتي نحكوا".

التّماهي مع كائن مشابه للذّات، الّذي لديه نفس المشاكل، نفس الشّكوك، نفس القلق، نفس التّمرّد، نفس الحماسة، إمكانيّة أن يتواجد لديه و يتقاسم معه الأحاسيس الصّعبة الّتي لا يُمكنه تحملها بمفرده، كلّها لها أهمّية رئيسيّة و تلعب دورا معتبرا: "المراهِق بحاجة للإحساس بأنّه مثيل (Identique) للآخرين من أجل أن يُفرِغ قلقه، يَطمئنّ، يستعيد ثقته بذاته، حتّى يتموقع، يبدأ ظهور ابتعاد عن الماضي و الوالديْن"[139].

(138) Ibid, p153.
(139) REYMOND-RIVIER (B), 1997, op.cit, p168

في بداية المراهَقة (11-13 سنة) تظهر الصّداقة متمركزة أكثر على النّشاطات المشتركة الممكنة مقارنة بالتّفاعل في حدّ ذاته. يُوجد هناك إذن قليل من المبالغة في التّبادل المشترك على مستوى الأحاسيس. نحو 14-16 سنة يُؤَكِّد المراهِقون على أنّ علاقات الصّداقة يجب أن تكون متمركزة على الثّقة المتبادلة و يظهر جانب الأمن مهمّا جدّا. "علاقات الصّداقة في هذا السّنّ هي أساسا ذات نمط مرآويّ (Spéculaire): المراهِق لديه حاجة لنسخة من ذاته، يُواجه نفس مشاكل التّماهي. يُوجد هنا إذن تبعيّة للآخر، و قلق فيما يخصّ نقص محتمل للصّدق و الوفاء أو انفصال محتمل"[140].

تَبيَّن أنّ للحالة صداقات من كلا الجنسين، صديقة من نفس الجنس و السّنّ و الّتي كانت تدرس معها ثم توقّفت عن الدّراسة و تزوّجت: "ربحت BAC و حبست، تخطبت، تزوجت العام لي فات كنا متفاهمين بزاف، لحد الآن ما زال باقي contact بيناتنا، تحكيلي على حياتها كيش راها عايشة، أنا نحكيلها "، و هنا نجد تماهي الحالة مع هذه الصّديقة بحيث هذه الأخيرة شجّعت زينب على الاتّجاه نحو المشروع العائليّ و التّخلّي عن المشروع الدّراسيّ، إنّها في طريقها لتقفّي أثرها. كما أنّ للحالة صديقا من الجنس الآخر إنّه خالها، و بما أنّها فتاة تقليديّة فلا تُوجد مشكلة في مصادقة الخال لأنّه من المحارم، أمّا إذا لم يكن من المحارم فممنوع إقامة علاقة صداقة معه.

خلاصة الحالة الثّانية:

زينب فتاة غير متمدرسة، و هي في هدفها لا تختلف عن الحالة السّابقة، لقد تربّت وسط عائلة تقليديّة، لها أب متديّن و على هذا الأساس كانت تنشئتها الاجتماعيّة. تسعى زينب لكسب رضا أبيها من خلال التّطابق مع الصّورة الأبويّة، كما تُحاوِل تحقيق الاندماج الاجتماعيّ داخل محيطها. إنّها من خلال ذلك تبحث عن تحقيق ذاتها داخل محيطها التّقليديّ، و لبلوغ ذلك كان لزاما عليها التّخلّي عن الدّراسة و المشروع العمليّ لأنّ هذيْن الأخيرين ليس لهما مكان في النّظام التّقليديّ.

(140) LEHALLE (H) et MELLIER (D), 2002, op.cit, p122.

من أجل التّطوّر يجب الاندماج مع الآخرين و في نفس الوقت التّميّز عنهم و هذا ما لُوحِظ على الحالة الّتي لديها بعض الخصائص الّتي تُميّزها عن المحيطين بها. بداية رغم أنّ الحالة ارتدت الحجاب بناء على طلب الأب إلاّ أنّها رفضت ارتداء الحجاب الشّرعيّ و اختارت حجابا عصريّا كما أنّها تختار ملابسها حسب ذوقها. كذلك هي من قرّر التّوقّف عن الدّراسة و إيقاف مشروعها العمليّ: "كان عندي حلم نكمل قرايتي بصح ما تحققش، أنا حبسته ما بغيتش نحققه".

الهدف الرّئيسيّ للحالة هو الزّواج و تكوين أسرة بإنجاب أطفال و الّذين تتمنّى أن يكونوا ناجحين في المستقبل، هذا الهدف يُحيل إلى بحث عن الاندماج الاجتماعيّ مع المحيط. و ما يُساعِدها على تحقيق ذلك العائلة من جهة و جماعة الأقران من جهة أخرى.

إذن تتمثّل شخصنة الحالة من خلال:

- اكتساب مكان منزليّ و الّذي عَمِلت على بلوغه بتعلّم كلّ أشغال المنزل و بتضحيتها بالدّراسة و العمل.

- كسب رضا الوالدِين خصوصا الأب: "الحاجة يلا ما ترضيش الوالدين بالدرجة الأولى ما غاديش تكون مليحة".

- اتّخاذ بعض القرارات المهمّة في حياتها: اتّخاذها قرار التّوقف عن الدّراسة، قبول الزّواج بالخطيب، اختيار الملابس، و هذا يدلّ على وجود تغيير في النّظام التّقليديّ.

- الزّواج من رجل يحمل مواصفات يُوافِق عليها الأب، و السّعي لطاعة الزّوج و احترامه.

- تريد أن تكون أمّاً حنونا و تنجب أطفالا و تتمنّاهم ذكورا، كما تتمنّى نجاحهم في دراستهم.

II- **الحالتان المتمدرستان:**

1- **الحالة الأولى**: "المدلّلة La gâtée"

1-1- **قصّة الحياة:**

كانت المقابلة يوم: 2011/02/04، في منزل الحالة على السّاعة 17:00 و دامت حوالي السّاعتين. استقبلت الحالة الطّلب بصدر رحب و لم تُمانع. كانت الحالة ترتدي سروالا و قميصا و شعرها ممسوك إلى الوراء ، كانت تتكلّم بثقة بالنّفس كبيرة.

أنا سهام عمري 20 عام نقرى 3 ثانوي أدب و فلسفة، عامي الزاوج و أنا نعاود BAC. عايشة مع أبا و أما، عندي زوج خوتي كبار و حنا زوج بنات و زوج خوتي صغار... أبا مايخدمش، أما قاعدة في الدار. خويا لي كبير عليا هو لي يصرف علينا.

الحاجة لي تعجبني نبغي نكتب الشعر، نحس روحي عندي حرية التعبير بزاف مع أني عايشة في الدار مقلشة، أنا العزيزة عند أبا، بلاك نعجبه أكثر منهم بالمعاملة نتاعي. نعقل على

روحي كي كنت صغيرة كان أبا مفحششني، يشريلي غي الحاجة الشابة. طحت حالمرة و نجرحت كي جا أبا دواني و زعف عليهم في الدار بالبزاف. أبا ما يفرض عليا حتى حاجة نحس روحي من أبا قريبة، أما نخاف منها، ما نبغيش نهدر معاها بزاف. أبا يبغي يحكي معايا نبغي نحكي معاه. في الدار أنا ما نبغيش نهدر بزاف، نبغي نسكت، ما نديرش الطوايش. أما نحسها جابدة روحها علينا، تحكي معانا بصح في اللهجة نتاعها نخافوا، ما نحسوهاش بسيطة معانا، كي تهدر في هدرتها متكلفة، كلي راكي تهدري مع السلطات العليا، على هذي نخافوا منها بصح أبا عادي.

كي كنا نروحو عند جداتي ما كنتش نبغي نقعد عندها كنت نمشي مع أبا نبات في الخدمة، كان يعس في الليل. كان كي جي عند جداتي نشد فيه حتى يديني معاه. كي يديني معاه يعشيني، يرقدني حداه، يلعب معايا، كي نوض يلبسني قشي و يمشطلي شعري. أبا هو كشغل أما و أبا.

علاقتي مع خوتي مليحة. زوج خوتي لي كبار عليا أماهم وحدخرى. أما المرأة الزاوجة. خويا الكبير ما نحكيش معاه بزاف، نخاف منه بصح لي صغر منه نحكوا معاه، نزعقوا معاه، نلعبوا معاه، نحسوا كلي ما بيناتناش فرق. و باقي الإخوة علاقتي معاهم جيّدة: نحكوا، نلعبوا، نزعقوا.

أبا و أما ما قارينش. خويا الكبير وصل السنة 6 ابتدائي و لاخر وصل 4 ابتدائي. أختي صغيرة عليا تقرى 1 ثانوي. خويا صغر منها عنده هذا العام BEM و الصغير فينا يقرى السنة الزاوجة. أبا عاطينا الحرية، لأن بحكم العايلة نتاعنا محافظين عندهم البنت ما تقراش. أبا لا عاطينا الحرية في القراية، في اللبسة، في كل حاجة. ما يديرش الفرق بين الولاد و البنات، ما كانش فرق نحس روحي كيما أنا بنت كيما الولد.

الوالد نتاعي هو لي دخلني أول مرة للمدرسة، كنا نسكنوا بعيد على المدرسة و هو كان يديني كل صباح. مرات كان يدخلني حتى للقسم، كان يسقسي المعلم يادرى راها تقرى؟ ما كانش سامح فيا. كي كنت نقرى في السنة 3 ابتدائي بديت نكتب بصح ما كانش على بالي واش راني نكتب، بقيت نكتب و نرمي. السنة 6 ابتدائي كتبت قصيدة على فلسطين و قراها

المعلم نتاعي، قالي مضاري تكتبي؟ قلت له مضاري نكتب، قال لي كملي. فوت sixième année و ربحته بمعدل 10/7 و انتقلت للمتوسطة و لقيت عالم آخر. عالم حسيته شجعني و أعطاني حافز باش نكمل الموهبة نتاعي و نزيدلها. كانت أستاذة نتاع عربية تقريني و تشجعني. مرة في الأولى متوسط قالت لي سهام علاش ما تلميش الشعر نتاعك في كراس؟ قلت لها ما خممتش فيها بصح نخمم فيها و درت كيما قالت لي. في المتوسطة كنت نقرى مليح أعلى معدل كان 15 و 13 أسوء معدل. 4 سنين نتاع المتوسط فوتهم بنفس الوتيرة. اربحت BEM بمعدل 11 نهار لي علقوا النتائج ما قلت لحتى واحد، جات صحبة أختي قالت لي سهام اربحتي، أنا انخلعت ما كنتش دايرة بلي نربحه. في هذا النهار أول مرة نسمع أما تزغرد، كانت فرحة للعايلة. كي اربحت حسيت راني رايحة لعالم آخر في الثانوية. الشعبة لي دخلت لها هي الأدب، ما كنتش حابة ندخل أدب كنت حابة علوم، بالاك الموجه شاف أني أهل نكون في الأدب. لقيت لازم عليا نتأقلم في الأدب، و مع الوقت لقيتها مادة شابة، حلوة، فيها حوايج نبغيهم و في السنة 2 أنا اخترت أدب و فلسفة. قريت السنة الأولى و كنت داخلية في نفس الثانوية في الفصل الأول و الثاني، ما قديتش نبقى داخلية، ما موالفاش نبعد على الدار. كي وصلت للفصل الثالث خرجت و قعدت نروح و نجي للدار. في الفصل الأول و الثاني جبت 11 و الفصل الثالث جبت 13، بالاك من كنت في الدار كانت عندي حرية. انتقلت للسنة الثانية أدب و فلسفة. لقيت مادة الفلسفة شوية صعيبة، ما كنت نعرف عليها حتى حاجة. عجبتني الفلسفة... نتفلسف على الناس... كان لازم عليا نكون واقعية و ما نبقاش في الأحلام. و الأستاذة لي كانت تقرينا فلسفة ما كنتش نبغيها، ما كنتش نتفاهم معاها.

عاود طلعت للنهائي، لقيت روحي كل شيء أهملته، أهملت الموهبة نتاعي، كانت أستاذة الفلسفة نتاعنا بدلوها جابوا وحدخرى عجبتني. هذا العام كنت خايفة كان عندي BAC و ما نعرف عليه والو، ما نعرفش كيش نتعامل مع السؤال و كيفاش نجاوب، خليت الوقت هو لي يعلمني. فوت BAC نتاعي، اليوم الأول فوته عادي، الثاني عادي، اليوم الثالث خليت مشكل في الدار، بقى بالي في هذاك المشكل، ما خدمتش مليح. كانت عندي علوم اجتماعية و رياضيات،

هما لي طيحوني. كي عاود وليت إلى الدار لقيت هذاك المشكل و كل الأمور داخلت في بعضاها. ما ركزتش في BAC. جبت المعدل 8.70، كي أعلنوا النتائج أعطيت الرقم نتاعي لـ ami نتاعي هو لي شافلي. ما بغيتش نقول للدار، مشات أختي شافتلي و جابتي المعدل، ما بكيتش. أبا ما قال لي والو، كنت خايفة منه. ما زعفش عليا بصح أما زعفت عليا، كان عندها أمل نطلع للجامعة و نكمل، ربي ما كتبهش و راني نعاود في BAC نتاعي نتمنى هذا العام نديه إن شاء الله.

أبا كان يتقبل النتائج نتاعي لأنه كان عارفني بلي نقرى و لو كان مانجيبش معدل مليح مشي نهاية العالم. عارفني نطيح و نوض و نحقق الرغبة نتاعي، على بيها ما كانش يزعف عليا par rapport لخويا الصغير لي عقله غي في الكرة. أبا حنا البنات كي أنا كي أختي ما يزيرناش على القراية، عارفنا بلي نقراوا، بصح خويا يزڤي عليه، على باله هو ولد و ينسى قرايته بصح البنت تقرى، تشوف لأمها و أباها و تقرى. أما مع هي ما قراتش المهم ندي تشجيع ولا لوحة شرف و لو كان ندي لاشيء (Néant) كلي آخر الدنيا. أما عمرها ما عاقبتني على القراية، بصح في الطفولة نتاعي كي كنت ندير حاجة مشي مليحة تعاقبني. أي أم بنتها دير حاجة مشي مليحة و تكون غالطة فيها تضربها، و عندها الحق باش تعاقبها، باش ما تعاودش توقع في هذيك الغلطة. لو كان تخليها على هواها غادي دير غلطة مورا غلطة حتى تولي حاجة وحدخرى. و أي أم تبغي بنتها تكون خير منها. أبا ما يعاقبنيش أنا العزيزة عنده، كي ندير خطأ يزعف عليا بصح باش يمد يده عليا لا. العايلة تشجعني بكل الإمكانيات، كي خسرت BAC في عامي الأول قلت لهم ما نوليش نقرى، نحبس، أنا يأست و والديا سواء الأم أو الأب خلاوني نعاود نخمم و ردولي الأمل باش نعاود BAC و نديه هذا العام. نشوفهم فاتحين لي كامل الأبواب. و أنا عندي رغبة نكمل قرايتي إن شاء الله و ندخل إلى عالم جديد لي هو الجامعة و هذا الرغبة كانت من الطفولة.

الذكرى الشابة في جميع المراحل نحس روحي مدللة، مانيش نشكر في روحي، نعرف نتعامل مع الأساتذة. كنت نقرى عند معلم في الابتدائي كان دايما يجيبلي الحلوة. كنت أنا المقلشة عنده.

أنا كنت نذير له mouvement في القسم كان يبغيني، كامل الأساتذة عندي معاهم ذكريات شابة، و خاصة المعلم لي قريت عنده السنة 6 هو لي وراني واش راني نكتب، سمالي الحاجة لي كنت نكتبها و قال لي هذا شعر، بلي عندك موهبة. في المتوسطة كانت كاينة الأستاذة نتاع العربية كانت تشجعني و كنت نحسها الأم نتاعي الزاوجة.

أهم الأحداث في حياتي هي أني شاركت في مسابقة أحسن قصيدة مصالحة و شاركت في فن التراسل و كان موضوع هذا الفن "البريد"، فزت بالمرتبة الأولى عل مستوى الولاية. بصح أحسن قصيدة مصالحة ما حالفنيش الحظ لأنه كانوا محددين السن بصح كرموني. رحنا إلى بن سكران في 16 أفريل و عطاوني جوائز. المرة الأولى لي قريت قصيدة أمام جمهور يشوف فيا و يشجع فيا. كنت متحمسة و خايفة: متحمسة لأني أول مرة نشوف جمهور و نقراله، حاجة شابة، و خايفة أني ما نقراهش بمستوى مليح. كان عندي الحظ و ربي وفقني.

المدرسة هي الأم الثانية. إذا كان الإدارة و الطاقم التربوي مهيئين روحهم و عارفين بلي راهم غاديين يستقبلوا أولادهم، يتعاملوا معاهم على أنهم أولادهم هنا نقول لك بلي تكون السمة نتاعها مليحة. و إذا كانت الإدارة مشي مليحة يمكن ما يجيبوش نتائج مليحة. في الابتدائي و المتوسط لقيتهم مزيرين يبغوا البنت و الولد يقراوا و يحرصوا عليهم باش يقراوا، في الثانوي لي بغا يقرى ولا يقعد مشي المهمة نتاعهم، تقرى ولا ما تقراش كيف كيف. المدرسة هي الأم. الأستاذ يلا حبب المادة للتلميذ و يوفر له كل الشروط، التلميذ يبغي هذيك المادة و بسيف يقرى. كيما أنا كنت نقرى في الابتدائي، بعض المعلمين ما يبغوش التلميذ يقرى عندهم. كاين لي يدخل يزعف و يخرج يزعف و يضرب التلميذ، إذا حبب له المادة يتعامل معاها عادي و يلا ما حببهالهش يكرهه فيها. المدرسة هي لي علمتني نصلي و علمتني أمور بزاف.

البلوغ كان عادي، أول مرة بلغت رحت عند أما سقسيتها و فهمتني لي قدرت عليه، عادي ما نخلعتش و ما نصدمتش. كنت عارفة غادي ما نقعدش كيما راني و غادي نكبر و بزاف حوايج يتبدلوا فيا، كنت مهيأة روحي. كنت نعرف من قبل كاين بلوغ. ما كنتش نتكلم مع الأم

على الحيض، حتى من بعد لي بلغت و سقسيتها. عشت هذه المرحلة عادي، تغير التعامل، وحدة صغيرة و وحدة كبيرة مشي كيف كيف. كنت صغيرة كنت نخرج نلعب، ندير بزاف صوالح، بصح كي بلغت بقيت نقعد في الدار بزاف، ما نخرجش. إذا خرجت نخرج نقرى ولا نجيب كتاب من عند صحبتي. باش نخرج نلعب ما كنتش نتقبلها في العقل نتاعي. كنت نشوف بنات كبار بالغين يلعبوا برى مشي غاية، طريقة التفكير نتاعي تبدلت. كي كنت نخرج و لحد الآن نسأل والدي باش نخرج و ما يمانعوش. ما ولاوش يتعاملوا مع سهام على أساس صغيرة، يتعاملوا معايا على أساس سهام كبيرة. حسيت راهم يتعلملوا معايا على أني كبيرة حتى في الهدرة نتاعهم. كي جاوا يخطبوني أبا قالي: "سهام راكي كبيرة و تعرفي صلاحك"، عطاوني الحرية و بقاوش يفكروا في بلاصتي. اللبسة نلبس في الدار البدعيات باش نبان كبيرة، نحشم نلبس pyjama في الدار. كي نخرج نلبس كل الألبسة: نلبس les jupes، les pantalons، les chemises طوال. دايرة خمار مشي حجاب. نحط شوية مكياج مشي بزاف. اللبسة نختارها وحدي. أبا ما فارض عليا حتى لبسة. و كامل اللبسة لي تمنيتها لبستها، أنا مشي متطلبة، راني عارفة الأب نتاعي ما راهش يخدم. الخمار درته في 3 متوسط، توالفته. لو كان ما نديرهش ما نحسش روحي مليحة، حتى في الأعراس ما نقلعش الخمار، كي نقلعه نتبدل و يقولوا لي تجي شابة بالخمار، نديرلهم الرغبة نتاعهم. الخمار أنا اخترته، كنت نبغيه، والديا ما سيفوش عليا. لحد الآن عندي 20 عام أبا يقول لي الخمار علاش راكي دايراته قلعيه عادي، عارفني سهام بالخمار ولا بلا خمار سهام تقعد سهام ما تتبدلش. عارفني sérieuse و ما نخرجش على الطاعة نتاعهم، عارفني ما نديرش حاجة ما نكونش أنا مقتنعة بها، و ما يكونوش هما مقتانعين بها. كيما هذا الوقت قاع عندهم صحابهم، عارفني بلي أنا مانحكيش. كاين مرة هودت باش نروح لـ bus باش نروح نقرى جا عندي واحد على الصباح و قالي عطيني numéro de téléphone نتاعك قلت له ما نمدش، كي كثر معايا الهدرة وليت طلعت لأبا و قلت له عليه، أبا من هذاك geste عرف القيمة نتاعي و عرف بلي ماندیرش حاجة موراهم.

ما نبغيش الأعراس نتاع السكات. نبغي الأعراس لي نزهاوا و نفرحوا فيهم. الأعراس نتاع السكات يكثر فيها التمنشير وهذا يشوف في هذا. مرة كنت نقرى 1 متوسط و كنت في عرس و واحد حب يهدر معايا، أنا هذاك الوقت ما كنتش نعرف هذه العلاقات، حتى كي طلعت للثانوية. كيما حالمرة كنت نقرى 4 متوسط واحد قال لي احكي معايا، مشيت عند الأستاذة و قلت لها شو واسم قال لي، قال لي احكي معايا، ما عطيتهش فرصة.

نخدم أشغال الدار بصح في الأوقات لي نكون مريحة فيها، نعاون أما. أنا في أشغال الدار شوية شوية لأنه 9 أشهر و أنا نقرى عاود كي نريح نخدم أشغال الدار ما نوالفش، موالفة برى، بصح نحس روحي فيها مليحة نعاون أما، نطيب شوية، نغسل. كي نكون نقرى سواء الأب ولا الأم ما يخلونيش ندير حتى حاجة نتاع الدار، غي في weekend لي نخدم، بصح في الأيام الأخرى ما يفرضوش عليا باش نخدم، لأنه أنا نسكن في منطقة و نتنقل باش نروح نقرى، ما يقدنيش الوقت. العشية نوصل للدار عند 17:30 نتوضى و نصلي، من بعد نتقهوى و نريح مع أبا و نحكي معاه شوية، و من بعد

نراجع، ما يبقاليش الوقت باش نعاون أما.

الشخصية لي نحب نكون كيفها الأستاذة نتاع الأدب لي قريت عندها في المتوسطة. كنت ناخذها القدوة نتاعي، الأسوة نتاعي، كنت بمجرد ما نشوف في عينيها نقرى كلشي. الدرس ما نكونش فاهماته كي نشوف في عينيها نفهمه، هي الشخصية الوحيدة لي نبغي نكون كيفها. و الشخصية المقربة ليا هو الأب نتاعي، خاللي الفرصة باش نتقرب منه، هو لي قريب ليا.

فيما يخص علاقات الحب في هذه المرحلة ممكن، كاين أستاذ نتاع رياضيات عمره 25 عام، كي دخلت هذا العام شفته، كان يعجبني، إعجاب فقط. هو يكتب الشعر، هو في الأول كان حاب يهدر معايا بصح أنا كنت صاداته، ما رحبتش بفكرة تلميذة تهدر مع الأستاذ نتاعها. كان الكراس نتاعي عند صحبتي تقرى 2 في القسم نتاعه و أعطات له الكراس نتاعي، كي رحت باش نجيبه قالت لي أعطيته للأستاذ، تفاجأت مشيت لعنده باش نجيب الكراس كي رجعهولي كان

كاتب فيه رقم الهاتف نتاعه، قتله هذا الرقم نتاع من و علاه كتبته؟ قال لي سهام مشي دروك تفهمي. من بعد ما بقيتش نبان بزاف، جا عندي للقسم و خرجني في وسط الحصة و قال لي سهام نحتاجك في الاستراحة، مشيت لعنده قال لي عجبتيني حاب نحكي معاك. أنا هذه العلاقات نتاع الحب ملي يحكولي صحاباتي نخاف. نخاف باش نمد قلبي لخاطر كاين لي يستاهل و كاين لي ما يستاهلش. لحد الآن ما عنديش قرار باش نقول لك نحبه، نخليها للأيام بلاك نولي نحبه يلا تلاقيت فيه أوصاف الرجل المثالي. نحب الرجل لي يكون يبغيني أنا لذاتي ما يبغيش حاجة مني، نحبه يكون رجل، يكون يحكم، عنده سلطة عليا، كي نسقسيه على حاجة باغية نديرها ما يقوليش عادي، يوجهني و ينصحني. نحبه ما يكونش يكذب، تكون الصراحة بيناتنا. مبدئيا هو فيه هذه المواصفات. أنا نتمنى ما نوصلش لعلاقات جنسية، أنا في التفكير نتاعي حتى و لو يقولوا عليا بدائية نحب لي يمسني لازم يكون بيناتنا علاقة جدية، في إطار الزواج. راني نشوف صحاباتي يديروا علاقات جنسية و في التالي بلاك هذا الرجل ما يتزوجهاش. أنا ما نقدرش نديرها لخاطر نحس روحي نكذب على الرجل لي نتزوج بيه في المستقبل، هو يكون داير فيا أمان و أنا نكون خادعاته، ما نتمناش ندير علاقة جنسية خارج إطار

الزواج.

عندي أصدقاء و je préfère نصاحب ولد و ما نصاحبش بنت. بحكم التجربة نتاعي البنات ما نصاحبهمش خير، أنا جبدت روحي من البنات.كي نبغي نحكي سري و نفاجي على قلبي نكتب و نرمي، لأنه وحدة ديريها أختك و حبيبتك و صديقتك و في التالي ديرلك geste ما تكونيش متوقعاته و تخلعك بيه، هذه صدمة كبيرة. الفرق بين صديقة و صديق، الولد ما يغزرش فيك، تفرغيله قلبك يسمعلك في هذيك اللحظة و ممكن ينصحك، بصح كي يقول لك بقى على خير ينسى كلشي. بصح البنت تغير و ما تبغيش تكوني خير منها، تبغيك تكوني أقل منها. أنا نبغي نحكي مع ولد وما نحكيش مع بنت، جربت تكون عندي صداقة مع بنت بصح ما خرجتنيش، طعنتني في الظهر. حاليا ما عنديش ولا صديقة مقربة، نحكي مع البنات بصح في حدود، ما نحكيش حاجة ما يليقش نحكيهالهم، الكثرة نحكي معاهم على أمور نتاع قراية.

الهدف نتاعي في هذه الدنيا نتمنى نكون شاعرة، نكتب كتاب و يقراولي الناس و نتعرف بشعراء يكون عندهم مستوى أدبي. أما على الصعيد الدراسي راني نستنى النتيجة نتاع BAC بصح راني نفكر نقرى تاريخ و نخدم في المستقبل أستاذة تاريخ. و العايلة نتاعي راها معايا في هذا الهدف و مساعدتي و تشجعني. نعطي لهذا الهدفين من حياتي 90٪، عندهم أهمية كبيرة و الباقي 10٪ لحياتي الزوجية، لدارنا. عندي كل الإمكانيات: مهيأة روحي من كل النواحي، و راني دايرة خطة نتمشى عليها. الأولى: ما نيش حابة ندخل في مخي حوايج ما نحتاجهمش دورك كيما نتعرف على واحد و نكمل معاه حياتي هذي راني مأجلتها حتى من بعد لي نربح BAC، الهدف نتاعي الآن هو BAC. من بعد كي نجيب BAC ندخل للتخصص لي نبغيه في الجامعة و نتفتح على عالم جديد. مانيش حابة نقسم روحي مابين القراية و حاجة وحدخرى، الهدف نتاعي هو القراية. عندي أهداف ثانوية أخرى من غير جانب القراية، حابة نكتب و لو ديوان شعري أو كتيب شعري، إن شاء الله هذا راني خالاته للمكتوب نتاع ربي. المهم هو الدراسة و العمل من بعد الشعر. الزواج بالنسبة ليا هو مشروع مؤجل، ما نقدرش ندير مشروع الزواج لأنه راني غادية نهمل الدراسة نتاعي و نهتم بالزوج خصوصا يلا طحت في رجل ما يخلينيش نكمل قرايتي و لا ما يخلينيش نخدم. أنا نفضل نكمل الأحلام نتاعي. الزواج هو عائق و حاجز ما بيني و ما بين الحلم نتاعي. أنا الزواج بالنسبة ليا مشروع مقدس، لازم تكون كاينة مرحلة خطوبة باش يكون فيها تفاهم ما بين الرجل و المرأة، يتعرفوا على بعضاهم، كل واحد فيهم يعرف الأمور لي يبغيها و لي يكرها لاخر، هكذا يكونوا متفاهمين من بعد الزواج.

الأمومة مرحلة مهمة عندي، لأنه 9 أشهر و أنا رافدة حاجة في الجسد نتاعي و من بعد نتبع تطورات النمو نتاع الطفل، و نجيبه لهذه الدنيا، و أنا لي نعلمه ياكل و كيفاش يقول كلمة ماما و بابا، حاجة شابة. بصح الزواج و الأمومة بالنسبة ليا عندهم مرتبة وحدهم، باش نكون متفرغة ليهم خصني نحقق المشروع العملي و حتى يلا ماحققتش المشروع الشعري ماعليش. نتخيل روحي أم، زوجة، أنا نشوف روحي أم صالحة و إنجاب الأطفال حاجة مليحة هما يعمرو الدنيا نتاع المرأة و يقربوها من الزوج نتاعها و عائلة الزوج و من العائلة نتاعها، يزيدوا يربطوها

بيهم، و يفرحوا بيها و بيهم. نتمنى نجيب بنت و ولد و نعطيهم الحرية كيما لي أبا عطاني الحرية و تعامل معايا على أني إنسان مشي عبد.

أنا نتمنى نتزوج برجل يخليني نكمل قرايتي و نخدم، يلا جا واحد و خلالي الحرية نتزوج بيه بشرط نحقق الأحلام نتاعي. بصح يلا قال لي حبسي لا ما نقبلش لأنه المشروع العملي هو الأهم. أنا نشوف روحي في المستقبل عاملة أكثر بحكم العائلة موفرتلي كامل واش نحتاج. لي يتوقفوا على الدراسة نتاعهم مشي فكرة مليحة. لأنه صح يقولوا نمشوا و نولوا للدار بصح ما عندهمش هدف في هذه الحياة غير أنهم يولوا للدار و البيدو و الجفاف، ما نحبش هذه الفكرة. مليح كي يكون عندها هدف و تخدم و أنا نفضل نخدم و من بعد نتزوج و خاصني نوفق ما بين العمل و الدار. راني راضية بالوضعية هذي، أنا مسلمة و عارفة بلي هذا هو القدر و هذا أمر ربي، الوضعية نتاعي راها مليحة. نتمنى تكون عندي مكانة في المجتمع، نحقق روحي في المجتمع و نخلي بصمة سواء في العمل أو الشعر.

1-2- التّعليق على قصّة الحالة:

تتضمن الثّقافة التّقليديّة مجموعة من التّعليمات الاجتماعيّة الّتي كان لزاما على الرّاشد تمريرها إلى الطّفل، و هناك تعليمات خاصّة بكلا الجنسين. و إذا أخذنا ما هو مُخصّص للجنس الأنثويّ فإنّنا نجد نوعا من السُّلطة الممارسة على هذا الجنس و الهيمنة الذّكريّة، هناك حزم في التّعامل معه.

من بين هذه التّعليمات: بقاء المرأة في الدّاخل و عدم خروجها إلى الخارج لأنّ هذا الأخير مُخصّص للرّجل، عدم إتمامها لدراستها أو عدم دخولها إلى لمدرسة تماما، عدم التّرك لها مجالا للتّعبير عن رأيها، و عدم اتّخاذه بعين الاعتبار حتّى في الأمور الّتي تتعلّق بمصير حياتها كالزّواج. لكنّ كلّ ذلك تغيّر تدريجيّا حيث أصبحت المرأة حاليا تخرج إلى الخارج، تدرس، تعمل، و أحيانا تعمل

أعمالا كانت مُخصّصة للرّجال فقط و تُعبِّر عن رأيها بحرّيّة. لكنّ مع ذلك يبقى أثر للثّقافة التّقليديّة حتّى داخل العائلات الّتي تنتهج تربيّة حديثة في تنشئة أطفالها، فهي لم تختف نهائيّا، و هذا ما سنُلاحظه من خلال التّعليق على هذه الحالة.

1-2-1) البلوغ هو مرحلة التّغيّرات (La puberté est un phase de changement):

يُمثّل البلوغ العنصر المحدِّد للدّخول في مرحلة المراهَقة، الأمر الّذي يُشير إلى النّضج البيولوجيّ و الجنسيّ: "يُسبَق النّضج الجنسيّ بسلسلة أولى من التّغيّرات الجسميّة و النّفسيّة الّتي تُعلِن و تُنبِّئ بتغيّرات جنسيّة خاصّة بالمراهَقة... البلوغ هو الحدث الّذي يتعلّق بالجسم و يُنتِج إلزاما بتغيير الاقتصاد النّفسيّ للمراهِق"[141]. تمسّ هذه التّغيّرات علاقة المراهِق مع جسمه، علاقته مع الآخر سواء كان هذا الآخر من جيل سابق أو من نفس جيله: "إذن تتضمّن تحوّلات صورة الذّات و أيضا التّمثّل الّذي يضعه المراهِق للمجتمع و العالم بصفة عامّة"[142]. فيما يتعلق بالتّغيّرات النّفسيّة فإنّها ليست ناتجة عن زيادة الطّول أو الوزن فحسب و إنّما ناتجة أيضا عن النّضج الجنسيّ و آثاره على التّنظيم النّفسيّ. بلوغ سهام أدّى إلى حدوث تغيّرات في حياتها، فالبلوغ مثلا كان بالنّسبة لها كنقطة انطلاق لبقائها داخل المنزل و التّوقّف عن اللّعب و عدم خروجها إلاّ لغرض الدّراسة. إذن يُمثِّل لها الخارج الدّراسة فقط: "كنت صغيرة كنت نخرج نلعب، بصح كي بلغت بقيت نقعد في الدار بزاف، ما نخرجش. إذا خرجت نخرج نقرى ولا نجيب كتاب من عند صحبتي".

يُعتبر البلوغ في الثّقافة التّقليديّة هو المصطلح الّذي يُستعمَل من أجل الإشارة إلى الفرد الّذي لم يَعد طفلا، فهو الأكثر استعمالا مقارنة مع مصطلح المراهَقة، هو بمثابة مكافئ له في اللّغة العامّيّة. كما أنّ في هذه الثّقافة يُشير بلوغ الفرد إلى قدرته على الزّواج و الإنجاب. كما يُشير إلى بداية احتجاز المرأة في الدّاخل و بقاء الرّجل في الخارج. في هذه الحالة يُوجد تطوّر عمّا هو

(141) ROUSSILLON (R), 2007, Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, MASSON, Paris, p193.

(142) Ibid, p193.

موجود في النّظام التّقليديّ الّذي يرى أنّه يجب على الفتاة بعد البلوغ المكوث في المنزل، إلاّ أنّ سهام تخرج للدّراسة الّتي لم تكن موجودة في النّظام التّقليديّ. كما أنّها لم تُجبَر على تعلّم الأشغال المنزليّة، إضافة إلى أنّ بقاءها في المنزل كان اختياريّا و لم يَفرض عليها الوالدان ذلك، بل استدخلت سهام ذلك و لكن مع بعض التّغيير أي أنّ البلوغ كان بالنّسبة لها هو انتهاء لمرحلة الطّفولة و بالتّالي انتهاء اللّعب في الخارج و ليس لأنّ جسمها أصبح حاملا لعلامات الأنوثة.

سابقا كانت الأمّهات يُنبِّهن بناتهنّ على الحفاظ على عذريتهنّ بالقول لهنّ: "الآن يجب أن تنتبهي، أنت كبيرة و الأولاد ينظرون إليك... إذا ذهبت مع الأولاد للمخاطرة بفقدان حمرة الوجه، سيكون دم على فخذيك، إنّه رهيب ألاّ تكوني عذراء"[143]. كانت الأمّ تُرهِب الفتاة إلى درجة أنّه في اليوم الّذي تبلغ فيه تعتقد أنّها فقدت عذريتها، أمّا حاليا فإنّ الفتاة أصبحت تعرف أنّها ستدخل مرحلة أخرى، و سهام كانت واعية بأنّها ستكبر: "كنت عارفة غادي ما نقعدش كيما راني و غادي نكبر و بزاف حوايج يتبدلوا فيا، كنت مهيأة روحي، البلوغ كان عادي، ما نخلعتش و ما نصدمتش". تمكّنت الحالة هنا من إدماج التّغيّرات الجسميّة في جسمها المجنس، كما تمكّنت من إدماجها في صورة جسمها، في هوّيّتها: " إن التّحوّلات الجسميّة تُجبِر المراهِق على تحويل الصّورة الّتي

يضعها لجسمه بإدماج خصائصه الجنسيّة"[144].

أدّى بلوغ سهام إلى ظهور تغيّر في التّعامل معها و هنا أصبح الوالدان يتعاملان معها على أساس أنّها راشدة، و الدّليل أنّهما تركوا لها حرّيّة الاختيار و اتّخاذ قرارات بعض الأمور: "تغير التعامل، ما ولاوش يتعاملوا مع سهام على أساس صغيرة، يتعاملوا معايا على أساس سهام كبيرة. كي جاوا يخطبوني أبا قالي: "سهام راكي كبيرة و تعرفي صلاحك"، عطاوني الحرية و بقاوش يفكروا في بلاصتي". سهام لديها حرّيّة و في نفس الوقت لديها دعم العائلة لها و هذا ما يبحث عنه المراهِق عموما، فهي مثلا لا تخرج حتّى تطلب الإذن، تحتاج إلى تشجيع الوالديْن في الدّراسة.

[143] LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, op.cit, p69.
[144] TOURRETTE (C) et GUIDETTI (M), 2002, op.cit, p142.

كما لا تستطيع الانفصال عنهما: "كنت داخلية، ما قديتش نبقى داخلية، ما موالفاش نبعد على الدار، خرجت و قعدت نروح و نجي للدار". نجد لدى المراهِق تناقضا واضحا، حيث يبحث من جهة عن الاستقلاليّة و لكن يبحث أيضا عن اهتمام العائلة و مساندتها له.

إنّ التّغيّرات الّتي تحدث في المراهَقة تمسّ الأدوار الموجّهة للفرد. حيث توجد تغيّرات داخل الأدوار نفسها فمثلا إنّ الأدوار الخاصّة بالبنت أو الولد أو التّلميذ تتغيّر في المراهَقة، الطَّلَبَات ليست هي نفسها و إذن الأدوار لها ميول للتّحوّل. يَطلب المراهِق استقلاليّة أكبر في العمل المدرسيّ أو داخل العائلة، كما يُلاحَظ بداية التّكفّل الشخصيّ. و بما أنّ هناك أدورا جديدة فيجب التّكيّف معها. و الحالة هنا بعد انتقالها إلى المتوسطة واجهت عالما آخر وجدت أنّه جديد عليها، لأنّها بذلك واجهت أدوارا جديدة و لكن ذات علاقة مع الأدوار السّابقة: "انتقلت للمتوسطة و لقيت عالم آخر. عالم حسيته شجعني و أعطاني حافز باش نكمل الموهبة نتاعي و نزيدلها"، و استطاعت سهام التّكيّف مع هذا العالم الجديد الّذي ساعدها على تطوير موهبتها. كما اعتبرت أنّ الثّانوية هي عالم جديد أيضا و تمكّنت فيما بعد من التّكيّف داخله، و هذا يُشير إلى إدماجها للخصائص الجديدة لكلّ طور في ذاتها.

2-2-1) استدخال منع التّعامل مع الجنس الآخر (Intériorisation de l'interdit de l'autre sexe):

ترتكز تنشئة الفتاة في النّظام التّقليديّ على تعليمها كيف تصبح زوجة و أمّا، و يبدأ ذلك منذ الطّفولة. و يكون ذلك بالأساس عن طريق تعليمها الأشغال المنزليّة، كيفيّة التّعامل مع الرّجل، الحفاظ على عذريّتها و هذا هو الأهمّ. حيث يكون الحفاظ عليها من خلال البقاء في المنزل و التّقليل من الخروج حتّى عند الجيران، و كلّ ذلك من أجل تجنّب التقائها مع الجنس الآخر. فالفتاة يتمّ حثّها منذ صغرها على الابتعاد عن الجنس الذّكريّ في كلّ سلوكاتها: "يجب خفض العينين، يجب عليها ألاّ تبتسم مع الرّجال، تَجَنُّب الحديث معهم، و عدم إرسال أيّ إشارة، عدم قبول أيّ

شيء منهم، ترك لهم مجال للمرور. غالبا ما يكون هناك طريق خاصّ بالنّساء"[145]. و على ما يبدو أنّ هذا ما أُنشئت عليه سهام، فهي قد استدخلت لزوم الابتعاد عن الجنس الآخر: "حالمرة كنت نقرى 4 متوسط واحد قال لي احكي معايا، مشيت عند الأستاذة و قلت لها شو واسم قال لي، ما عطيتهش فرصة. هذا الوقت قاع عندهم صحابهم، أبا عارفني بلي أنا مانحكيش". يُشير سلوكها هذا إلى وجود آثار للتّربيّة التّقليديّة. نُلاحِظ لدى الحالة محاولة للابتعاد عن الجنس الآخر فيما يخصّ علاقات الحبّ بل و قد تَولَّد لديها عدم الثّقة فيه، فهي لا تعتقد بوجود هذه العلاقات، و تشكّ في مصداقيّة الجنس الآخر بناء على التّجارب الّتي مرّت بها صديقاتها، و هنا يظهر دور جماعة الأقران: "أنا هذه العلاقات نتاع الحب ملي يحكولي صحاباتي نخاف". و هي لا تُحبِّذ أبدا إقامة علاقات جنسيّة قبل الزّواج: "أنا نتمنى ما نوصلش لعلاقات جنسية، أنا في التفكير نتاعي حتى و لو يقولوا عليا بدائية نحب لي يمسني لازم يكون بيناتنا علاقة جدية، في إطار الزواج". و هي تُشير إلى أنّها في هذا الأمر بالذّات تقليديّة باستدخالها أنّ العلاقات الجنسيّة غير الشّرعيّة ممنوعة في ثقافتنا.

لكنّ مع ذلك لاحظنا أنّها تُفضِّل أن تكون لها صداقات مع الجنس الذّكريّ و ليس الأنثويّ، و هذا يُؤكِّد وجود تغيّر في النّظام التّقليديّ: "je préfère نصاحب ولد و ما نصاحبش بنت. بحكم التجربة نتاعي البنات ما نصاحبهمش خير، أنا جبدت روحي من البنات. الفرق بين صديقة و صديق، الولد ما يغززش فيك، بصح البنت تغير و ما تبغيش تكوني خير منها". هي تجد أنّه يُمكن التّحدث براحة مع ولد عن الأسرار عكس البنت.

استدخلت الحالة أنّه ممنوع التّعامل مع الجنس الآخر و يُحدَّد ذلك من خلال عدم إقامة علاقات حبّ أو علاقات جنسيّة معه، و لكنّ ما دون ذلك فهو أمر مسموح به في نظرها. يعود هذا التّغيّر في النّظام التّقليديّ إلى تلك التّحوّلات الّتي طرأت على المجتمع الجزائريّ بعد الاستقلال خصوصا تلك التّحوّلات المتعلّقة بوضعيّة المرأة، و الّتي أصبح لها الحقّ في التّمدرس و العمل أين أصبح الاختلاط مع الجنس الآخر مسموحا به في المدرسة ثمّ في العمل. بالتّالي أصبح ليس

[145] LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, op.cit, p65.

التّعامل مع الجنس الآخر بصفة عامة هو الممنوع مثلما في السّابق و إنّما ما هو ممنوع هو إقامة علاقات حبّ أو علاقات جنسيّة معه خارج إطار الزّواج. لم يَعد الزّميل في الدّراسة أو الجار غريبا عن الفتاة بحيث يُمكنها التّحدث إليه دون خوف و قد تفعل ذلك حتّى أمام الوالديْن، لكن التّعامل معه في إطار محدود كما سبق الذّكر. أمّا الغريب و الأجنبيّ عن الفتاة هو ذلك الّذي لم تره من قبل و لا تعرفه، إنّه هو الّذي لا يجب التّعامل معه و لا حتّى الاقتراب منه، و هذا بالضّبط ما يُحيل إليه كلام الحالة: "باش نروح نقرى جا عندي واحد على الصباح و قالي عطيني numéro de téléphone نتاعك قلت له ما نمدش، كي كثر معايا الهدرة وليت طلعت لأبا و قلت له عليه".

3-2-1) المشروع العمليّ، أستاذة، شاعرة (Le projet professionnel: enseignante, poète):

في النّظام التّقليديّ يُعدّ الزّواج هو المشروع الوحيد للمرأة و خصوصا الأمومة: "من خلال استدخال الأوامر الاجتماعيّة فإنّ حلم كلّ فتاة هو أن تتزوّج، تنشغل بالمنزل و تُشرِف على تربيّة الأطفال"[146]. و لكنّ بعد التّغيّرات الّتي طرأت على المجتمع الجزائريّ التّقليديّ، و من بين العوامل الّتي ساهمت في حدوث هذه التّغيّرات نجد ظهور التّمدرس و تطوّره لدى الفتيات، ممّا أدّى إلى تغيّر حلم الفتاة و أصبحت تدرس خارج المنزل تماما مثل الولد. بالتّالي بدلا من حلم الزّواج و إنجاب الأطفال، أصبح للفتاة هدفا أوسع: "أملها في تحقيق ثلاثة طموحات رئيسيّة بالنّسبة لنساء العالم ككلّ: اختيارها لزوجها، أمومتها و نشاط خارجيّ تُطالِب به كمُشاركة في المجتمع"[147]. و أصبح لهذا النّشاط خارج المنزل أهميّة أكبر و هذا ما نُلاحِظه لدى سهام الّتي تتمنّى إتمام دراستها و دخول تخصّص التّاريخ ثمّ العمل كأستاذة تاريخ إضافة إلى كتابة ديران شعريّ: "الهدف نتاعي في هذه الدنيا نتمنى نكون شاعرة... أما على الصعيد الدراسي، نقرى تاريخ و نخدم في المستقبل أستاذة تاريخ، المهم هو الدراسة و العمل من بعد الشعر".

(146) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p39.
(147) LACOSTE-DUJARDIN (C), 2008, op.cit, p138.

تُعطي الحالة للمشروع العمليّ جزءا كبيرا من حياتها: "نعطي لهذا الهدفين من حياتي 90٪، عندهم أهمية كبيرة و الباقي 10٪ لحياتي الزوجية، لدارنا". يعود اهتمام الحالة بهذا المشروع العمليّ إلى جوانب كثيرة أهمّها: الابتعاد عن المشروع التّقليديّ الّذي هو الزّواج و الّذي يُعدُّ كوضعيّة عجز و ضعف و ارتهان (Aliénation) أين يكون الشّخص خاضعا إلى استراتيجيّات الآخرين، لا يَعرف أو لا يستطيع التّحدّي و المعارضة و الخفض من الأفعال الاستبداديّة الخاصّة بهؤلاء الّذين يُسطرون عليه. و لهذا تبحث الفتاة عن وسيلة للتّحرّر و الّتي هي العمل: "هو إحدى الوسائل و يُمكن القول هو الوسيلة الوحيدة لتحرّرها"[148]. إذن يُعبِّر المشروع العمليّ عن الرّغبة في الاستقلاليّة و قد أثبتت ذلك D. Abrous في دراستها أين تقول أنّ: "النّساء يقلن: العمل من أجل أن يكنّ مستقلاّت اقتصاديّا... الحاجة للاستقلاليّة الاقتصاديّة و رفض الاحتجاز"[149].

بالنّسبة للحالة يُعتبر تجاوز امتحان الباكالوريا و الحصول عليه كوسيلة للتّسجيل و الذّهاب إلى فضاء آخر جديد: إنّه الجامعة: "من بعد كي نجيب BAC ندخل للتخصص لي نبغيه في الجامعة و نتفتح على عالم جديد". هذا العالم هو الّذي سيوصلها إلى تحقيق الشروع العمليّ و تحقيق ذاتها كشخص و تكوين هوّيّة شخصيّة، الأمر الّذي يُعبِّر عن الشّخصنة: "أصبحت الجامعة هي المؤسّسة الّتي تضمن ترقيّة و اندماجا اجتماعيّا أكيدا أكثر من الزّواج"[150]. و العائلة تُشجّع سهام و تدفعها إلى ذلك: "العايلة تشجعني بكل الإمكانيات، كي خسرت BAC في عامي الأول قلت لهم ما نوليش نقرى، نحبس، و والديا سواء الأم أو الأب خلاوني نعاود نخمم و ردولي الأمل باش نعاود BAC و نديه هذا العام". كما تُقرّ سهام بأنّ لديها كلّ الإمكانيّات الّتي تُمكّنها من بلوغ الهدف. كما أنّها وضعت خطّة لإتباعها من أجل بلوغه: "عندي كل الإمكانيات: مهيأة روحي من كل النواحي، و راني دايرة خطة نتمشى عليها". هنا تظهر أهمّية التّخطيط للهدف الّذي يَسمح بتنظيم الأفعال المستقبليّة، الأمر الّذي يجعل للهدف و الحياة بصفة عامّة معنى.

---

(148) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, op.cit, p250.

(149) ABROUS (D), 1989, L'honneur face au travail des femmes en Algérie, L'Harmattan, Paris, p99.

(150) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p41.

تقول الحالة في جانب من قصّتها: "لي يتوقفوا على الدراسة نتاعهم مشي فكرة مليحة. لأنه صح يقولوا نمشوا و نولوا للدار بصح ما عندهمش هدف في هذه الحياة غير أنهم يولوا للدار و البيدو و الجفاف. مليح كي يكون عندها هدف و تخدم و أنا نفضل نخدم". نُلاحِظ لدى سهام رغبة في بلوغ الحياة العمليّة، فهي تُمثلن صورة المرأة العاملة خارج المنزل و تُقلّل من قيمة المرأة الماكثة بالبيت. و كلّ ذلك ساهم في جعل سهام تتكيّف مع فشلها في امتحان الباكالوريا، إضافة إلى دعم العائلة.

تُنهي الحالة كلامها بقولها: "نتمنى تكون عندي مكانة في المجتمع، نحقق روحي في المجتمع و نخلي بصمة سواء في العمل أو الشعر"، و بالتّالي بلوغ مكانة في المجتمع و تحقيق الذّات يحدثان حسبها من خلال تحقيق المشروع العمليّ. و هذا يُحيل إلى دور هذا الأخير في تحقيق الذّات لدى النّساء: "يمدّ لهنّ العمل إشباعا آخر غير مادّيّ... يفتح العمل آفاقا جديدة... يسمح بتحقيق الذّات... التّفتّح على أفكار جديدة، في كلمة واحدة يتعلّق الأمر بحاجة للإثبات الذّاتي، تحقيق الذّات"[151].

4-2-1) المشروع العمليّ و الزّواج (Le projet professionnel et le mariage):

عمل المرأة له ميول لأن يصير ضرورة حتميّة، تمنح المرأة طمأنينة و أمنا أكثر مقارنة بالزّواج. إنّه ظاهرة جديدة و في غاية الأهمية. الفتيات في يومنا هذا أصبح لديهنّ مشروع عمليّ. هذا المشروع الّذي هو مرتبط بالعمل أدّى إلى تغيير التّمثّل الّذي كان يصنعه المجتمع اتّجاه المرأة. و بعدما كانت المرأة تستثمر وقتها في الإشراف على تربيّة أطفالها، أصبحت تهتمّ بالعمل خارج المنزل، بل هذه الرّغبة امتدّت للعمل في فضاء عامّ كان مخصّصا للرّجال. أدّى كلّ ذلك إلى بروز ظاهرة تأخير الزّواج، حيث كانت الفتاة تتزوّج في سنّ مبكّرة غالبا أقلّ من عشرين سنة. إذن

(151) ABROUS (D), 1989, op.cit, p100.

نتيجة لتعليم الفتاة أصبحت هذه الأخيرة تتزوّج في سنّ متأخّرة من العمر: "السّنّ المتوسط للزّواج تجاوز 18 سنة بالنّسبة للنّساء في 1966 إلى 29 سنة في 2002"[152]. هذا التّأخير ناتج عن طول فترة الدّراسة و بذل جهد كبير من أجل العمل و تحقيق مكانة اجتماعيّة، وهذا ما صرّحت به سهام: "الزواج بالنسبة ليا هو مشروع مؤجل". حاليا يضمن العمل للمرأة كلّ مستلزمات العيش الحسن مقارنة بالزّواج و لهذا يَقلّ الاهتمام بهذا الأخير.

يُعتبر الزّواج في نظر الفتيات حاليا كعائق يَحُول دون تحقيقهنّ للمشروع العمليّ الّذي هو العمود الّذي تنتظم عليه حياة كلّ منهنّ و لهذا يسعين إلى تحقيقه: "تدخل الفتيات في كفاح و مقاومة من أجل تحقيق المشروع العملّي. كفاح ضدّ الآخرين و أحيانا ضدّ أنفسهنّ"[153]. سهام هي أيضا تُعطي أهمّية كبيرة إلى العمل في حياتها أكثر من الزّواج إلى درجة تأجيل هذا الأخير لأنّه يُعرقل تحقيقها لمشروعها: "أنا نفضل نخدم و من بعد نتزوج، ما نقدرش ندير مشروع الزواج لأنه راني غادية نهمل الدراسة نتاعي و نهتم بالزوج. الزواج هو عائق و حاجز ما بيني و ما بين الحلم نتاعي". إذن الزّواج يحتلّ مرتبة ثانويّة بعد الجامعة و العمل بالرّغم من أنّه مُقدّس بالنّسبة لها. و نفس الشّيء بالنّسبة للأمومة الّتي ترى أنّها مهمّة لكن هي أيضا تأتي بعد المشروع العمليّ: "الأمومة مرحلة مهمة عندي، بصح الزواج و الأمومة بالنسبة ليا عندهم مرتبة وحدهم، باش نكون متفرغة ليهم خصني نحقق المشروع العملي". في هذه العبارة تُصرِّح سهام بأهمّية العمل في حياتها، بل أنّها تربط الاهتمام بالزّوج و الأطفال بالنّجاح أو الفشل في تحقيق المشروع العمليّ، إذ أنّ كثرة طلبات الزّوج حسبها تُساهِم في فشل تحقيق الهدف. و هنا يظهر لنا مدى هيمنة الحياة في الخارج على الحياة داخل المنزل.

إذا توجّهنا إلى تتبّع المؤشّرات الّتي تُحيل إلى التّحضير للزّواج فإنّنا نجد أنّ الحالة لا تهتمّ بها و العائلة كذلك، مثلا أهمّ مُؤشّر هو تعلّم و إتقان الأشغال المنزليّة، و الحالة لا تسعى لذلك لأنّ لديها انشغالا آخر مهمّ: الدّراسة، و ظهر ذلك في كلامها: "كي نكون نقرى سواء الأب ولا

(152) SOUABER (H), Dossier : Activité féminine en Algérie, réalités et perspectives, 19 CIDDEF, p19.
(153) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p22.

الأم ما يخلونيش ندير حتى حاجة نتاع الدار". هذا يُؤكِّد دعم العائلة للفتاة للتّوجّه نحو الخارج، و بالتّالي تحقيق القطيعة مع صورة المرأة التّقليديّة. إذن يُؤدّي كلّ من المدرسة ثم العمل إلى الابتعاد عن كلّ ما هو متعلّق بالمنزل، قد أشار P. Bourdieu إلى ذلك: "... التّحوّلات العميقة الّتي عرفها الوضع الأنثويّ، خاصّة داخل الفئات الاجتماعيّة المفضّلة: إنّها مثلا زيادة بلوغ التّعليم الثّانويّ و العاليّ و العمل المأجور و من خلاله بلوغ الحقل العموميّ، كذلك أخذ بُعد اتّجاه المهامّ المنزليّة و وظائف الإنجاب (مرتبطة بتقدّم و الاستعمال المعمّم لتقنيات مانعة للحمل و تقليص حجم العائلات) مع خصوصا تأخير سنّ الزّواج و الإنجاب"[154].

نُلاحِظ لدى الحالة اتّساع حيّز الاهتمامات حيث تنشغل بأمور أخرى غير تلك ذات الطّابع العائليّ: "المهم هو الدراسة و العمل من بعد الشعر. الزواج بالنسبة ليا هو مشروع مؤجل". لكنّ مع ذلك سهام لم تلغ الزّواج من حياتها، حيث يُلاحَظ توسيع للنّشاطات في العالم الخارجيّ ممّا أدّى إلى تغيّر في دور المرأة التّقليديّة و ذلك من خلال إدماج أدوار جديدة و أصبحت الفتاة تتمنّى: "الشّهادة، العمل، و الزّواج إذا شاء الله"[155]. سهام تتمنّى أن تلتقي برجل يتفهّم رغبتها في تحقيق مشروعها العمليّ: "أنا نتمنى نتزوج برجل يخليني نكمل قرايتي و نخدم". نُلاحِظ هذا لدى العديد من الفتيات حاليا: "تكوين عائلاتهم الخاصّة يُسجَّل داخل منظور اختيار شخصيّ. يوجد هنا تغيير في الأدوار و الزّواج أيضا في تغيّر أين أصبح يخصّ فقط المعنيين (الزّوجين)... البنات يُعبِّرن أكثر عن اختيار مرتكز على الحبّ... على رجل يتفهّم عملهنّ. ذلك الّذي يَعتبرهنّ كأشخاص مثله تماما"[156]. لم يتوقّف الأمر على اختيار الزّوج و إنّما أيضا على تحديد عدد الأطفال و الّذي غالبا هو عدد قليل، و كلام الحالة يُؤكِّد ذلك: "نتمنى نجيب بنت و ولد". و تَعتَبر سهام أنّ الأطفال يُقرِّبون المرأة من زوجها و عائلته و عائلتها: "يقربوها من الزوج و عائلة الزوج و من العائلة نتاعها"، و هذا ما هو متداول في النّظام التّقليديّ حيث تُنجِب المرأة الأطفال من أجل تحقيق ارتباط وثيق مع زوجها و العائلة ككلّ و بلوغ مكانة (statut) في المجتمع.

---

(154) BOURDIEU (P), 2002, La domination masculine, 2ème éd, Editions du seuil, Paris, p122.

(155) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p41.
(156) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p26-27.

ترى الحالة نفسها أمّاً جيّدة كما ترغب في منح أطفالها حرّيّة الاختيار في حياتهم: "نعطيهم الحرية كيما لي أبا عطاني الحرية و تعامل معايا على أني إنسان مشي عبد"، و هذا يُحيل إلى أنّه إذا أُعطيت الحرّيّة للمرأة فإنّها ستعمل على جعل أطفالها مستقلّين فيما بعد و تُشجّعهم على تحقيق ذواتهم: "إذا المرأة استطاعت أن تتمثّل ككائن مستقلّ و ليست تابعة لأطفالها و لزوجها، فإنّها ستُربّي أطفالها داخل انفصال مستقبليّ، تسمح لهم أن يكونوا فيما بعد مستقلّين"[157].

5-2-1) دور الأب في تحقيق المشروع (Le rôle du père dans la réalisation du projet):

في النّظام التّقليديّ عندما كانت تولد الفتاة فإنّ استقبال الأب لها كان يحدث في صمت، عكس ميلاد الولد أين تظهر عليه علامات الفرحة و يبدأ في نشر الخبر السّعيد. الفتاة لم يكن لها دور فعّال إلاّ أن تصبح زوجة و أمّاً لولد. و عندما كانت تبلغ بمجرّد ما يأتي طالب للزّواج فإنّ الأب يُزوّجها، بحجّة أنّها مُنتجة إلاّ في منزل زوجها. لكنّ مع التّغيّرات الّتي مسّت الثّقافة التّقليديّة فإنّ المهامّ الموجّهة لكلا الجنسين طرأ عليها بعض التّغيّر. فبعدما كان كلا الوالدان هما اللّذين يدفعان الفتاة إلى الزّواج، أصبحا يُشجّعانها على الدّراسة و العمل: "العايلة تشجعني بكل الإمكانيات، كي خسرت BAC، والديا سواء الأم أو الأب خلاوني نعاود نخمم و ردولي الأمل باش نعاود BAC"، و خصوصا الأب الّذي أصبح يهتمّ بدراستها و يدعمها حتّى أكثر من الأمّ: "أحيانا في بعض الحالات يكون للآباء اهتمام أكثر من الأمّهات ببناتهم، يكونون أكثر وعيا باهتماماتهنّ، يتصوّرون لهنّ المشاريع الأكثر طموحا"[158]. و تُضيف M. Zamiti Horchani: "الرّجال يحلُمون بالنّسبة لبناتهم أن يعملن أعمالا أكثر كفاءة و أكثر اكتساحا: إطار عالي، أعمال حرة، صاحبة تجارة، صناعة و زراعة"[159]. و سهام تُقرّ بتشجيع الأب و الأمّ لها، خصوصا الأب الّذي تربطها به علاقة قوّيّة، حيث أنّه حالة غير متواترة أين يكون الأب جيّدا و حنونا و حساسّا و البنت قريبة منه، في حين تكون الأمّ صارمة: "أنا العزيزة

(157) FSIAN (H), Projet de vie et construction identitaire chez les adolescentes, p3.
(158) LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, op.cit, p244.
(159) Ibid, p244.

عند أبا. أبا ما يفرض عليا حتى حاجة نحس روحي من أبا قريبة، أما نخاف منها، ما نبغيش نهدر معاها بزاف، نحسها جابدة روحها علينا". يظهر أنّ الأب هو الّذي يدفع سهام للذّهاب إلى المدرسة و هو الّذي يهتمّ بانشغالاتها المدرسيّة، و لهذا فهو يلعب دورا كبيرا في ما وصلت إليه الحالة و ما تُحاوِل بلوغه:"مرات كان يدخلني حتى للقسم، كان يسقسي المعلم يادرى راها تقرى. أبا كان يتقبل النتائج نتاعي".

حاليا أصبحت الفتيات يتماهين مع صورة الأب الّذي يعمل في الخارج، و يبتعدن عن صورة الأمّ التّقليديّة الماكثة بالبيت، إنّهنّ يرفعن من قيمة الأب فهو يُمثِّل بالنّسبة لهنّ نموذجا لإسقاط الذّات. سهام لا تتحدّث كثيرا عن دعم الأمّ لها مثلما تتحدّث عن دعم الأب لها و مساندته، لأنّ الأمّ غالبا تتمنّى أن تنجح ابنتها في تكوين عائلة، لأنّها جرّبت ذلك بينما يبقى عالم العمل غريبا عنها: "إذا كانت الأمّهات منشطرات بين الرّغبة في تشجيع بناتهنّ على الاستقلاليّة و بين الخشية من رؤيتهنّ يُغامرن داخل عالم آخر، فإنّ الآباء يُدركون إراديّا طموح بناتهم لتحقيق ذواتهنّ في عمل مهمّ"[160].

نُلاحِظ أنّ مكان و دور الأب قد تغيّرا أين أصبح الأب يقترب أكثر من أطفاله و يهتمّ بدراستهم و بأهدافهم. يظهر ذلك بجلاء في هذه القصّة حيث كان الأب يقوم أحيانا بدور الأمّ: "كي يديني معاه يعشيني، يرقدني حداه، يلعب معايا، كي نوض يلبسني قشي و يمشطلي شعري. أبا هو كشغل أما و أبا".

نُلاحِظ في كلام الحالة أنّها إضافة إلى سعيها لتحقيق ذاتها فهي ترغب أيضا في تحقيق النّجاح من أجل إسعاد الوالديْن، و ذلك لأنّهما يُشجّعانها و يدعمانها مادّيّا و معنويّا كما أنّهما يضعان ثقتهما فيها: "العايلة نتاعي راها معايا في هذا الهدف و مساعدتي و تشجعني".

6-2-1) دور المدرسة و الأستاذ في تحقيق المشروع (Le rôle de l'école et de l'enseignant dans la réalisation du projet):

(160) LACOSTE-DUJARDIN (C), 2008, op.cit, p140.

المدرسة هي مؤسّسة اجتماعيّة الّتي لها دور في التّنشئة الاجتماعيّة للطّفل، حيث تُمرِّر له المعارف، معايير القراءة و الكتابة، و بالإضافة إلى ذلك القواعد الاجتماعيّة الخاصّة بمجتمعه. إنّها بذلك تُعتبر كمُكمّل للمؤسّسة الاجتماعيّة الأوّليّة: العائلة. يكون هذا التّمرير عن طريق أفراد هم الأساتذة. كانت المدرسة في النّظام التّقليديّ مخصّصة فقط للأولاد لأنّها تتواجد في الخارج: الفضاء الخاصّ بالرّجال. بينما البنات فيمكثن في الدّاخل، و لكنّ مع التّغيّرات الّتي حدثت بعد الاستقلال و إجباريّة التّعليم لكلا الجنسين أصبح للفتاة أيضا حقّا في التّعليم، و كان لذلك تأثيرا كبيرا على دور المرأة في المجتمع. حيث أصبحت هي أيضا تُحدِّد مشاريع في حياتها و تسعى إلى تحقيقها.

في قصّة الحياة هذه نجد أنّه كان للمدرسة و الأساتذة دورا كبيرا في تحديد المشروع العمليّ من جهة و متابعة كتابة الشّعر من جهة أخرى. و من خلال ذلك تسعى الحالة إلى تركيب هوّيّة فرديّة (Identité individuelle)، تركيب ذات، بالأخذ في الحسبان التّاريخ الشّخصيّ، رغبتها الشّخصيّة، تحقيق ذاتها و بالتّالي تتشخصن. و لكن ليس من خلال التّمرّد أو العنف و لكنّ من خلال الاستعانة بمؤسّسة اجتماعيّة: إنّها المدرسة. هذه الأخيرة لها دور في تكوين الشّخص. لأنّها تفتح مجالا هامّا لبلوغ العمل، و تحقيق مكانة في المجتمع. و الحالة تُعطي أهمّية كبيرة لهذه المؤسّسة، فهي في نظرها مُهمّة إلى درجة وصفها على أنّها أمّ: "المدرسة هي الأم الثانية". إنّها تُعطيها هذه القيمة لأنّها مكّنتها من تحقيق إحدى أحلامها: لسهام موهبة كتابة الشّعر و لو لا أستاذ الابتدائيّ و أستاذة اللّغة العربيّة في المتوسط لما اكتشفت موهبتها و طوّرتها إلى أن حقّقت حُلمها و قرأت شعرها أمام الجمهور و تمّ تكريمها: "المعلم لي قريت عنده السنة 6 هو لي سمالي الحاجة لي كنت نكتبها و قال لي هذا شعر. في المتوسطة الأستاذة نتاع العربية كانت تشجعني. أهم الأحداث في حياتي هي أني شاركت في مسابقة أحسن قصيدة مصالحة فزت بالمرتبة الأولى عل مستوى الولاية و كرموني".

كما تَربِط سهام اهتمام التّلميذ بالدّراسة و نجاحه فيها بطريقة الأستاذ في التّدريس و في التّعامل معه: "الأستاذ يلا حبب المادة للتلميذ و يوفر له كل الشروط، التلميذ يبغي هذيك المادة

و بسيف يقرى". إذن يُساهِم الأستاذ مثل المدرسة في تركيب الشّخص و تحديد المشروع بالنّسبة للتّلميذ. من خلال المدرسة يُمكن للفتاة الحصول على شهادة الّتي تُعتبر بمثابة سلاح يُمكنها استعماله عند الحاجة إليه، مثلا في حالة فشل الزّواج أو موت الزّوج أو عدم الزّواج تماما. إنّ المدرسة هي الفضاء الجديد الّذي يسمح للمرأة بإثبات ذاتها بعيدا عن المصير التّقليديّ: الزّواج.

كانت علاقة سهام مع أساتذتها إيجابيّة، و مثلما يتماهى الطّفل مع الوالديْن فإنّه يتماهى أيضا مع الأستاذ، و الحالة تأخذ أستاذة اللّغة العربيّة كنموذج تقتدي به و الّتي كان لها أثرا كبيرا في حياة سهام، لهذا إنّها تحلم أن تكون أستاذة في المستقبل: "الشخصية لي نحب نكون كيفها الأستاذة نتاع الأدب لي قريت عندها في المتوسطة. نخدم في المستقبل أستاذة تاريخ"، كما نُلاحِظ أنّ هناك تميّز للحالة عن الشّخصية النّموذج، فهي تُريد أن تكون أستاذة مثلها و لكن لا تُدرِّس اللّغة العربيّة و إنّما تُدرِّس التّاريخ. يُمكن اعتبار هذا التّماهي كإستراتيجيّة "من بين الاستراتيجيّات الأساسيّة الّتي تَكْمن في استدخال التّعليم مثل حلّ وحيد من أجل التّواجد كفاعل (Sujet). على المستوى العمليّ، يتماهى البعض مع الأستاذ الجامعيّ و الوجوه التّاريخيّة و السّياسيّة الجزائريّة أو العالميّة"[161].

7-2-1) اتّخاذ القرار شخصيّا (Le décision personnelle):

يظهر اتّخاذ القرارات بالخصوص في مرحلة المراهَقة، و هذا يُشير إلى بداية إظهار الرّغبة و السّعي إلى الاستقلاليّة. نجد المراهِق يَبحث بجميع الوسائل لاتّخاذ قرار يخصّه في حياته. يتعلّق الأمر هنا أكثر بالمحيط العائليّ و النّظام الاجتماعيّ، أين نجد العائلة الّتي لا تترك الفرصة للمراهِق اتّخاذ القرار خصوصا إذا كانت فتاة، بل العائلة هي الّتي تُحدِّد ذلك و بالضّبط الأب و أحيانا الأخ الأكبر، و هنا نحن داخل النّظام التّقليديّ. لكنّ هناك العائلة الّتي تترك الفرصة للمراهِق للتّعبير عن ذاته من خلال اتّخاذ قرارات يراها هو مهمّة في حياته. و هذا هو الحال بالنّسبة لسهام

(161) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p24.

الّتي تعيش وسط عائلة جذورها تقليديّة إلاّ أنّها تتمتّع بحرّيّة في اتّخاذ القرارات و ظهر ذلك بجلاء:"نحس روحي عندي حرية التعبير بزاف. أبا ما يفرض عليا حتى حاجة".

اتّخاذ القرارات هنا يتعلّق بمجموعة من المجالات أوّلها اختيار اللّباس، أين اختارت الحالة ارتداء الحجاب بمفردها، و تلبس ما تشاء من الملابس دون تدخّل المحيط: "اللبسة نختارها وحدي. أبا ما فارض عليا حتى لبسة". إنّ الملابس في حدّ ذاتها هي لغة تُعبِّر عن الفرد، إنّها وسيلة للتّعبير عن الذّات. ما يُلاحَظ أنّ الملابس هي أيضا طرأ عليها تغيير، حيث كانت المرأة في الماضي ترتدي ملابس واسعة و تُغطّي شعرها أحيانا حتّى داخل المنزل، و عند خروجها ترتدي تقريبا كلّ النساء لباسا مماثلا، مثلا الحايك في بعض المناطق في الجزائر، هنا لا يُمكن تمييز كلّ واحدة عن الأخرى. لكنّ حاليا أصبحت المرأة ترتدي ملابس عصريّة (تنّورات، سراويل، فساتين) مثل ما نُلاحِظه على الحالة، و هنا أصبح للملابس أهمّية كبيرة بالنّسبة للذّات: "يُعتبر اللّباس كتعريف للذّات (Définition de soi) أو ظاهر[162] الذّات (Apparence de soi)"[163]. و بما أنّ سهام هي الّتي اختارت الملابس بإرادتها، فهنا اللّباس لا يُشير إلى تعبير جماعيّ كما هو موجود في النّظام التّقليديّ، و إنّما يُشير إلى تعبير فرديّ. حاليا في مجتمعنا الكثير من الفتيات يرتدين الحجاب و لكنّ لكلّ واحدة مهنّ طريقتها في ذلك: كل فتاة هي

متميّزة عن الأخرى، تماما مثل سهام و هذا يُعبِّر أكثر عن الهوّيّة الشّخصيّة.

اتّخاذ سهام للقرارات يتعلّق أيضا بحرّيّة اختيار الزّوج: "كي جاوا يخطبوني أبا قالي: سهام راكي كبيرة و تعرفي صلاحك". تترك العائلة لسهام اختيار الرّجل الّذي تراه هي مناسبا لها، و اتّخاذ الوجهة الّتي تراها صائبة، و قد اختارت الدّراسة و العمل و الشّعر ثمّ فيما بعد الزّواج، و ما كان على العائلة إلاّ تشجيعها و دعمها. بعدما بلغت سهام لم تَعد العائلة تتعامل معها على أنّها مازالت طفلة و إنّما بدأت تتعامل معها على أنّها راشدة: "ما ولاوش يتعاملوا مع سهام على

---

[162] ما يبدو من الشيء في مقابل ما هو عليه في ذاته.

[163] GADANT (M) et KASRIEL, 1990, op.cit, p179.

أساس صغيرة، يتعاملوا معايا على أساس سهام كبيرة". و مع كلّ تلك الحرّيّة اختارت الحالة البقاء في المنزل و عدم الخروج للّعب بعد البلوغ بإرادتها.

إنّ ترك الحرّيّة لسهام لاتّخاذ القرارات المهمّة في حياتها يَجعلها تُحسّ بدعم و تشجيع العائلة من جهة و الاستقلاليّة من جهة أخرى. يُساهِم ذلك في دفعها إلى السّعي من أجل تحقيق ذاتها من خلال الدّراسة ثم العمل و بالتّالي تتشخصن.

خلاصة الحالة الأولى:

إنّ ظهور ظاهرة تعليم الفتيات بعد الاستقلال أدّى إلى تحوّل هدف المرأة في أن تصبح أمّاً، و الّذي هو مُستمدّ من الطّبيعة إلى هدف عمليّ و الّذي هو مُستمدّ من رغبة شخصيّة، كما أنّه غريب عن الثّقافة التّقليديّة. تبحث المرأة من خلال الدّراسة و العمل على الحصول عن مكانة (Statut) اجتماعيّة تُؤكِّد من خلالها ذاتها كشخص له فردانيّته و استقلاليّته. كلّ هذا يُفضي إلى تركيب هوّيّة أنثويّة جديدة، أين يتمّ تكوين صورة جديدة للمرأة الجزائريّة و الّتي لا تتطابق مع الصّورة المرأة التّقليديّة.

تتّخذ سهام سُبلا للشّخصنة تختلف عن تلك الخاصّة بالفتاة التّقليديّة أي أنّها لا تسعى لتحقيق ذاتها من خلال الزّواج و الأمومة، و إنّما تنهج طرقا جديدة و هي باختصار كما يلي:

- التّكيّف مع الأدوار الجديدة.

- اتّخاذ القرارات بشكل شخصيّ، دون الاعتماد على المحيط مثل: اختيار البقاء في المنزل، حرّيّة اختيار التّخصّص الّذي تُريد دراسته في الجامعة، اختيار الملابس.

- تحديد مشروع حياتها آخذة بعين الاعتبار التّاريخ الشّخصيّ و الرّغبة الشّخصيّة، و وضع خطّة لبلوغه من أجل تحقيق الذّات و بلوغ مكانة في المجتمع.

- الزّواج برجل يَسمح لها بتحقيق هدفها و يَتعامل معها كشخص له حقوق مثله تماما.

- تحديد عدد الأطفال و ترك لهم حرّيّة الاختيار عندما يكبرون.

إذن سهام تُحاوِل تحقيق ذاتها من خلال الدّراسة و العمل و كتابة الشّعر ثمّ فيما بعد الزّواج برجل يتفهّم هدفها و إنجاب أطفال. فيما يخصّ مصدر المشروع العمليّ و حتّى الشّعريّ هو أوّلا عائليّ، حيث للعائلة دور في نجاح سهام من خلال دعمها و تشجيعها. ثانيّا يتعلّق بالمدرسة و الأستاذ، حيث تُقرّ سهام بفضلهما عليها، حيث عَمِل الأستاذ على توجيهها، كما أنّها اتّخذت إحدى أستاذاتها نموذجا لها. ثالثا: مصدر شخصيّ و هو الأهمّ أين نجد الطّابع الشّخصيّ فيما يتعلّق بالدّراسة: اختيار التّاريخ كتخصّص و ربطه بالعمل كأستاذة، السّعي لكتابة كتاب شعري، و اختيار الزّوج بشكل شخصيّ و تحديد عدد الأطفال. كلّ ذلك يُعبِّر عن تكوين هوّيّة شخصيّة و رغبة الحالة في تحقيق ذاتها داخل المجتمع.

2- **الحالة الثّانية**: "تلك الّتي تقول لا Celle qui dit non"

2-1- **قصّة الحياة**:

كانت المقابلة يوم: 2011/04/19 على السّاعة 12:45 و دامت حوالي السّاعتين، في جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، فرع إمامة. قبلت الحالة القيام بسرد قصّة حياتها بعد معرفة موضوع الدّراسة. كانت الحالة ترتدي سروالا و قميصا و تضع خمارا على رأسها، تجلس مرتاحة على الكرسيّ، تدرس السّنة الثّانية جامعيّ.

أنا فادية حنا خمسة بنات و ولد واحد، أنا السادسة. خواتاتي كامل متزوجين و خويا تاني، باقية غي أنا عند أما و أبا. أنا ملي بديت نعقل على راسي لقيت أختي الكبيرة مربيتني. أما جابت البنات بزاف و كانت باغية تزيد ولد و أنا كي جابتني غلطت و كي زيدتني ما بغاتنيش، أبا كان في فرانسا و كانت حاسبة كي تجيب بنت غادي يطلقها على هادي كي زدت ما بغاتنيش و رباتني أختي. أختي تزوجت و أنا كنت رادة الولف غي على أختي. كي كبرت شوية و بقيت نعرف، أما هذاك الحنان لي ماعطاتهوليش كي كنت صغيرة بغات تعطيهولي دروك كي راني كبيرة. ما كنتش متوالفتها بصح بدات تسيبي كيش تجبدني لعندها و تعوضلي هذاك شي لي ما عطاتهوليش كي كنت صغيرة. و دروك نورمال واش ما نقول لها ديرلي عمرها ما نطلب منها حاجة و ترفضهالي. شحال من خطرة نسقسيها علاش كانت هكا كانت تقول لي كنت صغيرة ما كنتش عارفة. أما تزوجت صغيرة و كي ولدت أختي الكبيرة كان عندها 17 عام و هي كانت عايشة مع لوايساتها (Les belles sœurs) و مع عزوجتها (La belle mère) و هما كانوا حاكمين فيها. و سلايفاتها و نوايطاتها كانوا جايبين الدراري و هما كان عندهم العقلية نتاع بكري، المرأة كي تجيب البنت كلي ما جابتش. كانوا يقولوا لها نتيا جايبة غي البنات، قالت لي كي جبتك تشوكيت مع أباك كان في فرانسا و ما لقيتش لي يدعمني، و لوايساتي قعدوا عاود هاذي بنت جبتيها؟ و تاني أختي الكبيرة تزوجت صغيرة كان عندها 16 عام و أما كي زيدتني كان عندها 40 عام، جاتها حشومة لي

عندها نسيبها و عاود زيدت.

كي كنت صغيرة كان أبا يديها فيا أكثر من أما و كي كبرت ولا contraire ولات أما تديها فيا أكثر. أبا قاري français و العربية يعرف يكتب غي أسمه و أما قارية العربية شوية مشي بزاف وصلت 6 ابتدائي. أختي الكبيرة موصلة السنة 8 و لي تحتها 9، خويا 9، أختي لي صغر منه bac، و أختي وحدخرى السنة 8 و غي أنا لي طلعت فيهم للجامعة و هما كامل بطلوا. أما كان عندها ولد و هي كانت تشوف حتى البنات ملاح كانت دايما تقول: "لي ما عنده بنات ما عرفوه فاين مات"، بصح لوايساتها و نسا عمومي كامل جايبين الدراري، كيما وحدة جايبة 6

نتاع الأولاد ما عندهاش كامل البنات. و وحدة جايبة 4 أولاد، مع كانوا عايشين في دار وحدة، كانت كي تجيب بنت ما تعجبهمش الحالة، يقولوا لها جبتي غي هذاك الولد و لخرين كامل جابين أولاد، و غي ولد مشي بزاف. أما ماعاشتش صغرها هذا هو، ما كانش معاها أبا و كانت أمه هي لي تحكم و هي لي تشريرها، كانت عايشة في وحد الجو مسيطرين عليها بزاف.

كنت واعرة كي كنت صغيرة و كنت نجيب المشاكل و des fois كنت حتى يلا ما نجيبش المشاكل كي نكون نلعب برى يحصلوا فيا أنا و حاجة ما نكونش دايرتها أنا يقولوا هي دارتها. و كنت ندابز مع بنات جوارينا و كانوا يردوا فيا la faute حتى و يلا كان هما فيهم la faute. ملي نعقل كنا عايشين وحدنا في دارنا.

التربية نورمال ما مسيفينش علينا نديروا حاجة بسيف علينا، أبا طالقلنا نورمال نلبسوا كيما نبغوا بصح كاين حدود. هو واسم كاين في عقليته: أنا نجبرك مع ولد برى و لا يقولولي بنتك دارت كانش حاجة نكتلك ولا نكتل راسي...ألبسي، أخرجي، حوسي ما علاباالهش بيك المهم خصك تقبضي راسك و لي بغتي أديريه ديريه. و أما تانيك نورمال، ما علاباالهاش. كانت مع خواتاتي الكبار مزيرة بصح أنا دايرة فيا confiance و عارفتني كيش دايرة. حنا عندنا خويا هو لي عزيز عليهم مع غي هو ولد. و كي تزوجوا كامل تبغيهم كيف كيف. بصح دروك كي كبرت نحس أما مفضلتني عليهم، بالاك كي ما رباتنيش في الصغر و أنا كيما هذوك لي ما عندهمش الزهر، أنا ما دايرة والو و الناس يظلوا جاييينها من مورايا، تجبريهم: هذيك دارت، هاذيك ما دارتش، و راهم طلقيلها la liberté و خواتاتها ما كانوش دايرين كيفها، خواتاتها ما كانوش يلبسوا السروال و ما كانوش يمشوا للجامعة، عندهم وحد العقلية complexé . كيما نهار لي تعلمت permis de conduire كلي شو واسم درت: علاش تعلومها permis و هذا تسوفيج. أما كي شايفتهم رافدين عليا idée مشي مليحة هي دايما تجي معايا و غي هي لي تفهمني و غي هي لي تبغيني. أبا و ما دايهاش فيا، بصح أما تفهمني، نحكي معاها.

أخواتي ما حققوش نجاحات، القراية لي باش ينجحوا فيها ما كملوش، أخواتاتي أبا فرض عليهم الزواج، دايين غي لافامي نتاعنا. و لافامي نتاعنا، نتاع أبا كامل عندهم عقلية complexé عندهم المرأة ما تخدمش، المرأة دير العجار (بمعنى تغطي وجهها عند الخروج)، و عادة قابضين في هذيك العادات نتاع بكري: المرأة محبوسة ما تخرجش بلا واحد معاها. ما تعجبنيش حياتهم و ما نبغيش نعيش كيفهم. قاعدين في الدار ما يخرجوش، غي من ديارهم لدارنا للحمام، رجالاتهم معقدين. ما نتمناش نعيش كيفهم. حنا رانا في وقت المرأة راها كيفها كي الراجل، المرأة يلا ماقبضهاش عرضها حتى واحد ما يقبضها. و ما ديرش حاجة حرام ما يبغيهاش ربي، دير حوايج حلال. وهما ما يخدموا ما والو، وحدة أختي لي قبلي كانت تخدم نائبة مدير في الابتدائي malgré ماعندهاش niveau محبسة السنة 8، بطلها كي جا يتزوجها قال لها يخصك تبطلي، بطلت. أنا خصني نقرى و نكمل قرايتي و ندي واحد يكون يفهمني، و يحترام لي قرايتي هي الحاجة الأولى، تعبت عليها و يدير فيا confiance و ما يفرضوهش عليا، كيما واحد خطبني من لافامي ماقبلتش، عمتي بغات تديني لولدها و هو معقد راني عارفة راسي لو كان نتزوجه ما نخدمش و نقعد في الدار و نعيش العيشة نتاع خواتاتي. أبا عيطلي و قال لي عمتك هدرت عليك و قال لأما و أما ما بغاتش، قالت لي ماخصنيش تنغبني كيما نغبنو خواتاتك. أما ما سيفتش عليا و تانيك قال لخواتاتي الكبار تانيك ما بغاوش. قال لي روحي تتزوجي و المرأة ما يليقلها غي دارها، قلت له لا، و نبطل قرايتي؟ قال لي نتفاهموا معاه يخليك تكملي. ما قبلتش نعاود نعيش هذيك العيشة نتاع خواتاتي، سكت و كل خطرة كان يجبدلي و كي شافني غي نزقي، ما نزقيش في وجهه بصح نقول لأما normalement الزواج حتى واحد ما يدخل فيه، حتى الوالدين و ما يدخلوش، هاذي حياتي، هما عندهم حياتهم و أنا عندي حياتي، قلت لها أنا ما نديش واحد ما راشقتليش عليه، و يحبسني من قرايتي و ما يخلينيش نعيش دنيتي، أبا سكت ما راهش يهدر دورك.

دخلت للقراية 6 سنين داتني أما، كنت واعرة و ندير الطوايش بصح نقرى، كنت نبغي نقرى. في الابتدائي فات غاية كنت نقرى في قسم فيه غي البنات، و كامل ما دوبليتش. و عاود طلعت لـ CEM تانيك كنت نقرى كي جا العام نتاع BEM خسرته، قلعت sport و في هذاك

العام بدلوا القوانين نتاع الحساب لو كان ما بدلوهاش لو كان ربحت. هذيك الخسارة وجعتني بزاف، مرضت. عاود ربحته بـ 14 و عاود lycée و العام الشباب في حياتي هو العام الأول في lycée، كي نتفكر حاجة شابة في حياتي نتفكر هذاك العام. فوتنا يامات شابين غي الفوضى و الطوايش كنا متفاهمين مع الدراري. كنت شعبة أدب و فلسفة.

المدرسة مليحة تثقف، هي منها تتثقفي، منها تقراي، منها يكون عندك les souvenirs، كي نتفكر les souvenirs نتفكر غي نتاع القراية. أنا بغيت القراية. دور المدرسة تثقف الواحد كي يدخل يكون ما يفهم والو هي ترده حاجة وحدخرى. و بالقراية راهم كاينين أطباء وعلماء و معلمين. عندها أدوار بزاف و ملاح. هي مهمة بزاف. لي مقراش هو عايش و مشي عايش. ما عايش دنيته، واحد مشي قاري تجي تهدري معاه يبقى يهدر وحد الهدرى تقولي غي نوض و نمشي نقعد بوحدي و ما نحكيش معاه و يأمنوا بالشكيل، لو كان تفوت عليه قطة كحلة و النهار نتاعه يفوت كحل يقول هذي القطة الكحلة لي شفتها كحلتلي نهاري. و ما تدي منهم والو و تجي تفهميهم ما يفهموش. و عندهم لي يقراوا راهم يشكلوا. يأمنوا غي بالأفكار نتاعهم و لي في راسهم يديروه بلا ما يشاوروا و هي لو كان جايين قاريين عليها يعرفوا بلي الشورى من وقت الرسول صلى الله عليه و سلم.

في الابتدائي كي ما كنتش نجيب غاية كانوا يزقيووا، كانت أختي لي في BAC خصها دايما نجي في الرتبة تحت 10 بصح مع لي كنا بزاف البنات في القسم و كنا نتعاندوا و كامل كانوا يقراووا، كنت نجيب المعدل 10/8 و نجي 10 ولا 11 و أما ما كانتش دير على المعدل كانت دير على الرتبة شحال جيت، أما شحال من مرة كانت تضربني على القراية. خطرة جيت 23 كي عرفت كتلتي بالضرب. بقات تعيطلي غي 23 كامل ما تعيطليش باسمي. كي طلعت لـ CEM كنت نجيب غاية. في Brevet كي خسرته ما دارولي والو هما كانوا يصبروا فيا. كانوا يشجعوني، أبا يقول لي أنت جبتك التالية بلاك تقراي خير من خوتك. أبا ماذابيه يشوفني حاجة. كي ربحت BAC كامل فرحوا، أما كانت تسنى في résultat أكثر ملي كنت نستنى فيها أنا. كي عرفت

النتيجة خرجت برى و تزغرد و تزڤي و في هذاك الليل مشات عند أختي قالت لها. أنا الأولى لي ندي BAC في الدار. كي أربحت حسيت درت حاجة مليحة فرحتهم.

عندي حلم نكمل الدراسة نتاعي. أنا متمنية نجي professeur في الجامعة. كي كنت صغيرة كانت تعجبني قاضية كنت كي نكون قاعدة نبدي نضرب في الطابلة و ندير أسئلة، خطرة درنا piece théâtrale في الثانوية و كنت أنا لعبت الدور نتاع l'avocat و لبست اللبسة نتاعهم و ولات تعجبني بصح صمطوها لي: فيها الكذب، فيها الرشوة، عاود قلت ندير juge بصح هنا يليق يكون صارم، ما يدخلش العواطف، و أنا ما نقدرش، لو كان يجي خاين يبكي و يقول ما لقيتش باش نوكل أولادي نقول له أخرج راك براءة، ما عنديش القسوة، بلخف الواحد يشفني. كي طلعت للجامعة و شفت les profs لي راهم يقرونا غي صغار نتمنى حتى أنا نولي professeur .

في الثانوية أنا كنت باغية les langues و هذاك العام كنا 39 تلميذ، 30 منهم خسروا و 9 طلعوا، طلعوهم فلسفة مع قسم وحداخر ما يقدروش يديروا قسم نتاع les langues فيه غي 9 تلاميذ. هما وجهوني فلسفة. بصح أنا اختاريت ندير أدب، المعدل نتاعي كان يسمحلي باش ندير علوم بصح اخترت أدب، كنت عارفة روحي مانسلكهاش في BAC لو كان درت علوم. تخصص علم النفس أنا اختاريته. في علم النفس تكون عندك عقلية مشي كيما نتاع لخرين، واحد يكون يهدر معاك تكوني فاهماته و تعرفي الشخصيات نتاع الناس، مشي غي لي يجي يشمتك. تعاوني الناس، تجبري واحد المورال طايحله تقدري تتعاملي معاه. لي يقرى psycho يعيش مع الواحد.

يقولوا سن المراهقة واعر و البنت طيش أنا نورمال فات عليا كيما اليأس، الشيخوخة، ما حسيت بوالو، كامل ما صراتليش باش نهدر مع ولد. تقول les sentiments نتاعي ميتين. أنا قاع ما عقلتش عليها، الشيخوخة جاتني في بلاصت المراهقة. كنت في lycée ندير des bêtises بصح باش ندير حاجة نتاع الحرام لا. أول مرة بلغت كنت نقرى السنة 8 في 16 أفريل راني عاقلة

عليها، كانت نورمال، أما كانت مقلقة عليا، قاتلي نتاجاتك جاتهم les règles و أنت ما جاتكش. بنت جوارينا جاتها مولات 11 عام، أما تقلقت قالت لي راكي كبيرة، راكي داخلة في 14 عام. داتني عند شحال من طبيبة نتاع النساء و قالوا لها راها عادة صغيرة مازالا، كاين حتى لي يكبروا. و أنا كي جاتني كنت عارفة و أما عادة تهنات. كان علابالي من قبل و كنا قاريينها في السنة 8. أنا كنت نحشم بصح هي تقول لي هذه حاجة نتاع ربي لالة فاطمة و أباها كان عارف. أما كانت تقول لنا ما تنقزوش ما ديريش هذيك، كانت تخوفني عندك يجي ولد منايا و يعطيك حبة حلوة و تمشي معاه. و لحد الآن توصيني، كانت تقول لي يلا مشاتلك العذرية نتاعك كلشي مشالك. كنت نقول نورمال بصح كي كبرت عرفت و وصلت لكلامها بلي المرأة كي تروح لها العذرية حياتها تروح، ما تكونش مليحة لا مع ربي لا مع العبد. يلا البنت دارت accident هنا الله غالب، هذيك ولا شحال من وحدة اغتاصبوها، هذي ربي و يوقف معاها.

من بعد البلوغ أما بقات نورمال بصح أبا حسيته جبد مني، كبرت ماوليتش صغيرة. الخمار قاع ما بغاوهش، اختارته بوحدي. كان عندي 15 عام، شريت خمار كي سييته عجبني، عجبت راسي بيه، درته مافكرت ما والوا، من بعد ندمت، لو كان حتى طلعت لـ lycée 18 عام بصح كي درته ما قديتش نقلعه، بصح حتى واحد ما سيف عليا، حنا كامل ما يدوهاش في اللبسة المهم البنت تقبض راسها. نلبس السروال أكثر من جيبة. عندي جيبات بصح ما نلبسهمش بزاف. كنت نصوم قبل ما نبلغ و الصلاة تانيك كي درت الخمار بديت نصلي، بوحدي حتى واحد ما قالي. خطرات نحط ماكيج simple. كاين أمور نختارها بوحدي كيما اختيار التخصص، بصح كي تكون واعرة نشاورهم كيما كنا نديروا الرحلات في الثانوية ما نمشيش بلا ما نقول لهم، يلا قالوا لي روحي نروح و يلا قالوا لي لا ما نروحش، و عمرهم ما قالوا لي روحي، دايما ما تمشيش. و لا نكون ماشة نشري بورطابل و لا ميكرو نشاورهم. بصح الحوايج الصغار نديرها بوحدي. كي نخرج نقول لهم راني ماشة عند صحبتي. كي تكون قريبة نقول لها راني ماشة و نمشي بصح كي نكون ماشة للبلاد و لا بلاصا بعيدة و لا cyber نقول لها خليني نمشي و بسيف باش تخليني: مع من و شكون هي و عنداش تجي. بصح حاجة بعيدة ما

تخلينيش. و غدا راهم ماشين في رحلة للبحر و قالت لي صحبتي يالهي معانا بلا ما تقولي لهم هوادي أنا راني ماشة بلا ما نقول للدار بصح ما قبلتش، مانروحش، بعيدة، لو كان يحبس bus و لا يدير accident ما حصيناش هذي طريق. و لو كان حتى نقول لهم ما يخليونيش و نمشي بلا خبرهم ما نقدش.

نعاون أما في الدار، نغسل المواعن بزاف و نجفف و خطرات نطيب، نعرف نطيب. نمسح، تقريبا صوالح الدار أنا لي نديرهم. نديرهم بوحدي، أما تقولي عاوني مرات خوك و تقولي الخدمة هذي تصيبيها في ذراعك و ما جاياش نطلقوا على بنت الناس الخدمة. كي كانت أختي مشي متزوجة ما كنت ندير حتى حاجة، حتى قشي تغسلهلي، بصح كي تزوجت أختي وليت نخدم. كنت من قبل نقضي بصح خطرات، خطرة في الشهر، كنت تاكلة نعرف ندير الحاجة بصح نعجز، كنت تاكلة على أختي و تانيك كنت نقرى.

نبغي تكون عندي شخصية بوحدي ما كانش إنسان نكون كيفه. ما كانش شخص مميز نبغي ندير كيفه. ملي كنت صغيرة كانت عندي عقلية ما نبغيش نقلد الناس، نبغي ندير حاجة خاصة بيا أنا، هديك نتاع فادية. تعجبني الشخصية نتاع هذاك و لا نتاع هذيك بصح ما كانش شخصية محددة. تمنيت لو كان دخلت star acadimy و راني حتى أنا نغني و مشهورة و تصاوير، بصح مانقدرش نوصللها الثقافة نتاعنا ما تسمحلناش باش تمشي تغني. و شفتي star acadimy كيفاش دايرين، كنت بوحدي نتخيل و نقول أما: تجي تما، قالت لي نديرك التبهديل، هما شتي أماهاتهم و أنا أما تجيني بالخمار و تقول لي واسم راكي ديري لهنا قلت لها ديريلي التبهديل تما. نتمنى نكون هكاك بصح راني عارفة ما نوصلش من سابع المستحيلات. نبغي نكون ممثلة نبغي نمثل و راني عارفة تانيك ما نقدرش نمثل.

ما كانش عندي علاقات حب. نشوف واحد نقول راه عاجبني بصح باش أنا نخرج معاه لا، البنت كي باش تبغي واحد ولف، خصها تكون تهدر معاه. ما وصلتش باش نوصل راسي نخرج مع ولد. كاين واحد كان يقرى معايا كنت نظل مدقدقاته، كنت نضربه ما بينتلهش بلي هو

راه عاجبني، أنا نقول له راك عاجبني؟ هاذي قاع ما كايناش. كان كي يجي يهدر معايا نعطيه بسقلة للوجه، خطرة حتى عيطوا لأما convocation للدار صابوني رافدة كرسي و نجري موراه. كي نتلاقاوا ما كانش سلام، كاين سقلة، و دروك ما نيش نديها فيه ما ولاش يعجبني. نتلاقاوا خطرات و الدباز لحد الآن، يقول لي فاين يا الكلبة و أنا نقول له صح يا الحمار. عمري ولا قعدت معاه شياخة كيما هاذ البنات، غي الدباز.

كان عندي أصدقاء بنات و أولاد، لي نريح له. عندي بزاف البنات و كاين صوالح بزاف ما نقدرش نقولهم للدراري، بصح نشيخ معاهم ما عنديش عقدة من جهتهم. كاين 6 ولا 7 بنات قرابلي و كامل يقراوا، متزوجين لا، لي قاعدين في الدار بيناتنا غي السلام، كيما وحدة تسكن من جيهتنا، لخاطر شياختها و شياختي مشي كيف كيف. هي غي نتاع تليفون. و ديرونجيني كي تهدر كيما هكا. أنا ما نهدرش مع ناس ما نعرفهمش في تيليفون. كان كل مرة واحد يعيطلي، من كامل الولايات و على خاطر هاذ الشيء بدلت numéro نتاعي....

الهدف نتاعي في هذه الحياة نكمل قرايتي و نلقى واحد لي يفهمني و نفهمه. في القراية عندي إمكانيات بصح الزواج مكتوب نتاع الله. أنا ما دابيا نقرى. فخاطري تانيك ندير esthétique نتاع مكياج، فرملية في السبيطار. نبغي يكون عندي ديبلوم في صوالح وحدخرين، غاية كي تقولي عندي شهادة في كذا و كذا. كلمة شهادة عندها قيمة عندي. واحد يجي يشيخ معاك في أي موضوع يكون عندك عليه idée مشي غي هو يهدر و انتيا: لا... واه، نبغي تكون عندي هاذ التجارب. تمنيت نغني و ما حققتهاش.

مرات نفكر في الزواج غي كي يديوا يهدروا لي عليه. الزواج حياتك الزاوجة في هذه الدنيا. وحدة كي تتزوج تكون عندها حياة وحدخرى، تكون عندها عايلة، مسؤولية. هو مليح بصح خطرات مشي مليح كي تكون فيه المشاكل. كيما أخواتاتي مشي مليح. أنا نتمنى لو كان نجيب ولد و بنت و نسميهم أنس و إيناس بصح ما نتخيلش راسي أماهم و نربي و ندير الحليب. يعييوا ينوضوا في الليل نكره ولا غي كي ما رانيش مجربتها؟ الزواج بلا دراري مشي مليح و

الوحدة تتزوج باش تجيب دراري بغات تنجح ولا ما تنجحش في حياتها. و ربي يقول:"المال و البنون زينة الحياة الدنيا". راني شايفة أختي ما جاياش الدراري و هذاك الشوق نتاعهم. العائلة تبازي على الزواج أنا ما كنتش نخمم فيه من قبل. كي كانت أختي عادة ما تزوجتش ما كنتش نديها فيه، كنت نكرهه. مع كنت شايفة أخواتاتي كيفاش عيشين كان عندي choc من الزواج. كان في بالي الزواج ما ينفعش و من بعد تبدلت مشي قاع الزواج ما ينفعش كاين لي مليح. عاود كي تزوجت أختي بقاووا يقولوا العقبة لفادية، و أما تقول لي نتمنى نشوفك عروسة قبل ما نموت، بديت نفكر بصح مشي حالتفكير هذا هو. ما نقبلش براجل لي يشرط عليا نبطل قرايتي. هذا الرجل حتى هو عنده خدمته و حياته الخاصة بيه، كيما أنا نقبله بيهم هو تاني يقبلني و يلا خصه وحدة ما تقراش راهم كاينين بزاف لي قاعدين في الدار. خصني واحد تكون عقليته كيما أنا. المواصفات نتاعه: ما يكونش مشي شباب، يكون شوية شباب، يكون ouvert، يكون يحترم المرأة، fidele، يدير فيها confiance و كي يتزوج يبقى يشوف غي في مراته و أولاده. أنا حتى ويلا نخطبت دروك متنية حتى نكمل قرايتي. ما نبغيش نتزوج و أنا نقرى.

أنا راني راضية بالوضعية نتاعي. المرأة لي تخدم تكون عندها علاقات مع الناس. تكون عندها قيمة. و تعيش حياتها، ما تكونش مغمومة في الدار، تشوف، تخرج. تعرف عقلية الناس كيش دايرة. تفيد روحها و تفيد الناس. كيما لي تقري تفيد راسها هي و تفيد لي تعلمهم. و لي قاعدة في الدار عايشة ومشي عايشة، ما تخرج ما عارفة عقلية الناس كيش دايرة، مسجونة. وحدة كي تكون خدامة عندها قيمة على لي ما تكونش خدامة و قاعدة في الدار.

الناس لي يشوفولي شوفة مشي مليحة كامل ما نديهاش فيهم، راني عارفة روحي أنا كيفاش دايرة. أبا و أما راهم عارفيني كيش دايرة. و ربي راه عارف أنا كيش دايرة و قلبي كيش داير، أنا ما نهدرش فيهم، صراولي مشاكل بزاف مع لفامي، بصح نفوتهم ما نخليهمش يأثروا عليا، الحاجة لي ما تهمنيش في حياتي ما غاديش تأثر عليا. عقليتهم ما تتوالمش مع عقليتي أنا. ما نهدرش معاهم بزاف و لو كان وحدة ما يعجبنيش رايها نحتارمه. رايها هي و كل واحد و عقليته و كل واحد و رايه. لو كان تجي وحدة و تقول لي بدلي اللبسة نتاعك ما نديرش عليها.

2-2- التّعليق على قصّة الحالة:

إنّ التّغيّرات الّتي حدثت في المجتمع أدّت إلى تغيّر مكان (Place) المرأة داخل المجتمع و إذن تغيّر الوظائف النّفسيّة. هذه التّغيّرات تُشير إلى تطوّر في الطّريقة الّتي كان المحيط يُدرِك بها المرأة و أيضا الطّريقة الّتي كانت المرأة تُدرِك بها ذاتها. إنّ تغيّر و ثراء تمثّل المرأة يظهر أنّه مرتبط بخروجها من الفضاء المخصّص لها: الدّاخل، و الاتّجاه نحو فضاء آخر كان مخصّصا للرّجل فقط: الخارج، أين أصبح لها الحقّ في الدراسة و العمل. لكنّ هذا لا يعني تخلّيها عن الزّواج و الأمومة، و هذا ما سنُلاحظه لدى هذه الحالة الّتي ترغب في الجمع بين المشروع الدراسيّ، العمليّ و العائليّ و لكن بشكل يُمكّنها من تحقيق ذاتها كشخص مستقلّ قائم بذاته. فالمشروع العائليّ لهذه الحالة يُظهر بوضوح التّغير الّذي طرأ على الزّواج و الإنجاب.

2-2-1) الجنسيّة الممنوعة: أهمّية العذريّة (Sexualité interdite: Importance de virginité):

بالرّغم من التّغيّرات و التّطوّرات الّتي دخلت على النّظام التّقليديّ الجزائريّ إلاّ أنّه يُوجد بعض العناصر الّتي كانت مركّبة له و الّتي بقيت على حالها و لم تتغيّر حتّى اليوم و أهمّها: أهمّية العذريّة، فهي لا تزال تُعبّر عن العفّة لدى الفتاة و الشّرف بالنّسبة للعائلة ككلّ. و فقدانها يُسبّب العار و الخجل وسط المحيط، و كما تقول G. Tillon: "العذريّة هي ثروة مقدّسة"[164]. فادية بالرّغم من أنّها تدرس في مستوى دراسيّ عالي إلاّ أنّها هي أيضا تُعطيها أهمّية، و تربط سعادة المرأة و نجاحها في حياتها بهذا الغشاء الرّقيق: "المرأة كي تروح لها العذرية حياتها تروح، ما تكونش مليحة لا مع ربي لا مع العبد".

و تُشير في عبارة أخرى إلى أنّ الحفاظ على هذا الغشاء أو فقدانه راجع إلى المرأة في حدّ ذاتها و ليس إلى الآخر: "المرأة يلا ماقبضهاش عرضها حتى واحد ما يقبضها". و ليست فقط فادية من ترى أنّ شرف المرأة هو في تَحكّمها هي ذاتها بل تُدافع أغلب النّساء بالقول: "على كلّ

(164) TODOROV (T), 2007, op.cit, p247.

حال إذا أرادت المرأة فعل السّوء، إنّها ستجد دائما الوسيلة لفعله"[165]. و هي قد استمدّت ذلك من الأمّ الّتي تربّت وسط نظام تقليديّ يرى أنّه يجب على كلّ طفل عربيّ من جنس أنثويّ أن يمتلك غشاءً يُسمّى غشاء البكارة (Hymen). إنّه الجزء الأكثر أهمّية في جسمها و ينتهي الحفاظ عليه في ليلة الزّواج، و هنا نصل إلى عبارة مهمّة لـ N. Saadaoui: "لا يكفيها امتلاكه، يجب أيضا عليها أن تكون قادرة على أن تنزف بكثرة، و تُلطّخ بشكل واضح الشّرشف (قطعة قماش بيضاء) في ليلة الزّواج"[166].

و في حالة فقدان الفتاة لعذريتها فقد يُؤدّي غالبا إلى قتلها إمّا جسديّا أو معنويّا، و ظهر ذلك بوضوح في كلام الحالة: "أنا نجبرك مع ولد برى و لا يقولولي بنتك دارت كانش حاجة نكتلك ولا نكتل راسي. ألبسي، أخرجي، المهم خصك تقبضي راسك و لي بغتي أديريه ديريه". "الفتاة الّتي لا تهتمّ بالحفاظ على عذريتها يجب أن تنتظر قتلها... أو زوجها يُطلّقها إذا عرف الحقيقة... أملى المجتمع الأبويّ على الفتاة أنّه يجب عليها البقاء عذراء حتّى زواجها و أنّ الحفاظ عليها مُكافئ لحماية شرف الفتاة و العائلة. فقدان العذريّة هو جريمة مُخجِلة الّتي لا يُمكن غسلها إلاّ داخل الدّم كما يُقال في البلدان العربيّة"[167].

إنّ خشية فقدان الشّرف و العار جعل أفراد النّظام التّقليديّ لا يُحبّون إنجاب البنات لأنّ شرف العائلة مرتبط بهنّ خصوصا إذا كنّ كثيرات في العائلة، بل كان يميل الجميع إلى إنجاب الأولاد الّذين هم أنفسهم يُكلّفون بحراسة فتيات العائلة لحماية شرفهم: "ميلاد فتاة لم يكن مرغوبا فيه من قِبل العائلة... الأمّ في حدّ ذاتها، من أجل إرضاء كبرياء العائلة تتمنّى مجيء ولد... كانت تَطلب من السّحر تحقيق أمانيها"[168]، و فادية كانت فتاة غير مرغوب فيها عند ميلادها: "أما جابت البنات بزاف و كانت باغية تزيد ولد، و كي زيدتني ما بغاتنيش". هنا لا تُعتبر الرّغبة في إنجاب ولد ناتجا عن السّعي لتخليد اسم العائلة و الحفاظ على النّسل لأنّ هناك ولد، و لكنّ

(165) CHOMBART DE LAUWE (P.E), 1964, Images de la femme dans la société, Les Editions Ouvrières, Paris, p158.
(166) EL SAADAOUI (N), 1983, op.cit, p79.
(167) Ibid, p81-82.
(168) BRAHIMI (D), 1984, Femmes arabes et sœurs musulmanes, Edition Tierce, Paris, p168.

سبب الرّغبة في إنجاب الولد و رفض الفتاة يتعلّق بالشّرف أكثر، خصوصا و أنّ الأمّ كانت صارمة مع البنات الكبيرات في كلّ ما يتعلّق بالحياء و الشّرف.

اجتماعيّا و أخلاقيّا يتمثّل دور العذريّة في منع حدوث علاقة جنسيّة قبل الزّواج. و للحفاظ عليها و منع حدوث مثل هذه العلاقة بين الفتاة و الشّابّ فإنّه يتمّ تنبيه الفتاة منذ الصّغر على عدم الاقتراب من الأولاد: "كانت تخوفني: عندك يجي ولد منايا و يعطيك حبة حلوة و تمشي معاه". أو حتّى المشي مع أحدهم في الشّارع هو ممنوع مثلما صرّحت به فادية عن الأب الّذي يُعارِض ذلك. إنّ محاولة منع الجنسّية يُفسّر لماذا كان يتمّ الفصل بين البنات و الأولاد في النّظام التّقليديّ قُبيْل أو عند البلوغ، و تخصيص لكلّ منهما فضاءً خاصّا به، و يكون الالتقاء الوحيد المسموح بينهما هو من خلال الارتباط الشّرعيّ: الزّواج. و بالرّغم من أنّه تمّ السّماح للفتاة بالخروج من فضائها إلى خارج المنزل و التقائها بالذّكور في الدّراسة أو العمل إلاّ أنّ ذلك لا يتعدّى الزّمالة، حيث يكون الالتقاء داخل المدرسة أو داخل مكان العمل فقط أمّا خارج هذه الفضاءات فهو ممنوع. و فادية ذكرت أنّ لديها أصدقاء ذكور لكنّها في الحدود الّتي رسمها لها الأب تماما مثل الحالة السّابقة سهام، أي عدم تطوّر هذه الصّداقة إلى علاقة حبّ أو علاقة جنسيّة.

2-2-2) حقّ الرّفض، قول لا للأب و للإيديولوجيّة الأبويّة (Le droit de refuser, de dire non au père et à l'idéologie patriarcale):

سابقا كانت الهوّيّة الأنثويّة للمرأة التّقليديّة تتميّز بالخضوع، الطّاعة، العجز أمام سلطة الآخر و التّبعيّة له، البقاء في المنزل، و التّوجيه نحو المصير الوحيد المسطَّر من قِبل الثّقافة التّقليديّة: الزّواج و إنجاب الأطفال، حيث كان ما هو مهمّ في حياة كلّ امرأة هو أن تصبح أمّاً. بينما كانت الهوّيّة الذّكريّة تتميّز بالقوّة، السّلطة و السّيطرة، و كان كلّ كائن ذكريّ أعلى درجة من الكائن الأنثويّ. لكنّ كلام فادية يُظهِر أنّ هناك تغيّر في إدراك الهوّيّة الأنثويّة و الهوّيّة الذّكريّة: "حنا رانا في وقت المرأة راها كيفها كي الراجل". حيث أصبح للمرأة الحقّ في الخروج و الدّراسة و

العمل، و بشكل عامّ القيام بأمور كانت مُقتصَرة على الرّجل فقط كدخول مجال السّياسة، و بالتّالي أصبح هناك مساواة بينهما.

بعدما كان هناك لامساواة بينهما و كانت المرأة خاضعة و لا يتمّ الاهتمام بآرائها، أصبح حاليا بمقدورها التّعبير عن آرائها بكلّ حرّيّة و اتّخاذها بعين الاعتبار و يُمكنها القبول و المعارضة، يُمكنها رفض الزّواج من هذا و قبول آخر. يُمكنها تحديد و جهتها نحو المستقبل بمفردها، مثل هذه الحالة الّتي استطاعت تحقيق بعض رغباتها دون الرّجوع إلى الأب و الأمّ، وذلك فيما يتعلّق باختيار شعبة الأدب في الثّانويّ و علم النّفس في الجامعة و اختيار الملابس. و إذا دلّ هذا عن شيء إنّما يدلّ على تحقيق المرأة للاستقلاليّة و التّحرّر. هذه الحالة تتمتّع بالاستقلاليّة في اتّخاذ القرارات إلاّ فيما يتعلّق ببعض الأمور الّتي يعود للعائلة اتّخاذها مثل عدم الخروج لزيارة صديقة أو الذّهاب في الرّحلات المدرسيّة أو الجامعيّة إلاّ بعد طلب الإذن من الأب أو الأمّ: "كاين أمور نختارها بوحدي كيما اختيار التخصص، بصح كي تكون واعرة نشاورهم كيما كنا نديروا الرحلات في الثانوية ما نمشيش بلا ما نقول لهم، يلا قالوا لي روحي نروح و يلا قالوا لي لا ما نروحش. كي نخرج نقول لهم راني ماشة عند صحبتي"

استطاعت فادية أن تقول كلمة لا للأب و للإيديولوجيّة الأبويّة ككلّ، حيث هذه الأخيرة كانت تتحكّم في كلا الجنسين و تُوجّه كلاّ منهما نحو الدّور المنوط به. لكنّ التّغيّرات الّتي حدثت في المجتمع أثّرت عليها و أحدثت فيها تحوّلات و تطوّرات، و بالتّالي أصبحت ضعيفة أمامها، لأنّ قيم و مبادئ الثّقافة الأبويّة لم تَعد تتطابق مع القيم و المبادئ الحاليّة. و لهذا أصبح بإمكان الأفراد معارضتها و اتّخاذ وِجهات لم تكن تسمح بها هي من قَبل. مثلا فادية عندما فاتحها الأب في موضوع الزّواج رفضت و أظهرت أنّ الزّواج هو أمر شخصيّ، وهذا يُشير إلى سبيل لتشخصن الحالة: "أبا عيطلي و قال لي عمتك هدرت عليك. قال لي روحي تتزوجي و المرأة ما يليقلها غي دارها، قلت له لا، ونبطل قرايتي؟ ما قبلتش. سكت كي شافني غي نزقي. الزواج حتى واحد ما يدخل فيه". كما يظهر رفضها لصورة المرأة التّقليديّة الماكثة بالبيت و رفض المصير الّذي وضعته لها الثّقافة التّقليديّة، هي لا تُريد العيش مثل أخواتها محجوزة داخل المنزل: "ما قبلتش نعاود نعيش

هذيك العيشة نتاع خواتاتي".في نظرها المرأة الّتي تَدرس و تَعمل تُحقّق نجاحا و تَكتسب مكانة اجتماعيّة: "لي قاعدة في الدار عايشة ومشي عايشة، مسجونة. وحدة كي تكون خدامة عندها قيمة على لي ما تكونش خدامة و قاعدة في الدار".

فادية ليس لديها شخصيّة نموذج تقتدي بها، إنّما تريد أن تتميّز عن الجميع من خلال امتلاك شخصيّة فريدة خاصّة بها هي ذاتها: "نبغي تكون عندي شخصية بوحدي ما كانش إنسان نكون كيفه. ملي كنت صغيرة كانت عندي عقلية ما نبغيش نقلد الناس، نبغي ندير حاجة خاصة بيا أنا، هديك نتاع فادية". إنّها لا تُريد أن تكون متطابقة مع الآخرين بل تُريد أن تكون لديها سمات و خصائص خاصّة بها، و هذا يُحيل إلى الهوّيّة الشّخصيّة. تَبحث الحالة على أن تكون شخصا، فاعلا (Sujet)، فالشّخص هو ليس موضوعا (Objet) مثلما كانت عليه المرأة التّقليديّة و إنّما هو متحرّك و فعّال: يُعارِض، يُعبِّر و يُواجِه.

3-2-2) تصوّر المدرسة (Représentation de l'école):

تُعدّ المدرسة من بين العوامل الّتي أدّت إلى ظهور التّغيّرات في المجتمع التّقليديّ، و بالخصوص تعليم الفتيات و قد أشار P. Bourdieu إلى ذلك: "من بين كلّ عوامل التّغيّر، الأهمّ هي تلك المرتبطة بتحوّل حاسم لوظيفة المؤسّسة المدرسيّة... مثل زيادة دخول النّساء للتّعليم و ارتباطه مع الاستقلال الاقتصاديّ و تحوّل البنيات العائليّة"[169]. يظهر هنا جليّا دور المدرسة في إحداث التّغيّرات حيث كلّ ما يلي يَرتبط بها مثل العمل و تحقيق الاستقلاليّة المادّية. كما أنّه من خلال دراسة أُقيمت في الشّرق الأوسط و شمال إفريقيا تمّ التّوصل إلى أنّ هناك تقدّم لنسبة الفتيات داخل ميدان الدّراسة: " نسبة تمدرس الفتيات مقارنة بالنّسبة المئويّة لتمدرس الأولاد تجاوزت 75٪ إلى 90٪ بين 1980 و 2000. الفتيات يبقين أيضا طويلا في المدرسة"[170].

كان للتّعليم في البداية أهمّية من حيث أنّه يُساعِد المرأة على القدرة فكريّا على مساعدة زوجها و تعليم أبنائها، ثمّ أصبح حاليا له أهمّية تتعلّق بمحاولة تحقيق الحرّيّة. كما كان تعليم الفتاة

(169) BOURDIEU (P), 2002, op.cit, p123.
(170) CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), 2007, op.cit, p16.

في بدايته يَقتصر على تعليمها المبادئ الأساسيّة للقراءة و الكتابة، ثمّ تطوّر إلى تعليمها من أجل أن تعمل و لكنّ في مهنة مُؤنّثة، و هذا ما أشار إليه قاسم أمين الّذي عمل على تحرير المرأة و دافع عنها بجرأة، و قد وضع من أجل ذلك كتابا عنوانه: "تحرير المرأة" الّذي دعا فيه إلى وجوب تعليم المرأة و تحريرها. كما رأى أنّه من الأفضل توجهها إلى مهنة التّدريس أو الطّبّ و هما مهنتان مؤنّثتان: "يُوجد حرفتان أودّ أن تتوجّه نحوهما تربيّة البنات عندنا، الأولى صناعة الأطفال و تربيّتهم، هذه الصّنعة هي أحسن ما يُمكِن أن تتّخذها امرأة تُريد أن تكسب عيشها لأنّها صناعة محترمة شريفة، و المرأة أشدّ استعدادا لها من الرّجل و أدرى منه بطرق استمالتهم و اكتساب محبّتهم... و الحرفة الثّانيّة هي صناعة الطّبّ... و هنا نقول أيضا أنّ فنّ الطّبّ هو من الفنون الّتي تُلائم استعداد النّساء الطّبيعيّ"[171]. و تدريجيا تَمكّنت المرأة من دخول فضاءات عمليّة أخرى كالسّياسة، الأمن، الهندسة و القانون.

للتّعليم الخاصّ بالفتاة دور فعّال ليس من النّاحية المادّية فقط و لكنّ أيضا من النّاحية الفكريّة، و هذا ما أكّدت عليه فادية: "دور المدرسة تثقف الواحد كي يدخل يكون ما يفهم والو هي ترده حاجة وحدخرى". يضمّ تعليم الفتاة منافع خاصّة بها و بالمحيطين بها، أين تكتسب القدرة على التّعبير عن آرائها و أحيانا فرضها و الدّفاع عنها من خلال تقديم الحجج و البراهين، معرفة حسن التّصرّف و العيش و تحديد وجهتها المستقبليّة، و كلّ ذلك يُفضي إلى تحقيق الذّات و بالتّالي الشّخصنة. و لهذا تُعطي فادية أهمّية كبيرة للمدرسة من خلال التّصور الّذي كوّنته عنها، إنّها تَربطها بالعيش في هذه الحياة: "عندها أدوار بزاف و ملاح، هي مهمة بزاف. بالقراية راهم كاينين أطباء و علماء و معلمين. لي مقراش هو عايش و مشي عايش".

كما أنّها تَربط النّجاح في الحياة ككلّ بالدّراسة، و يَظهر ذلك في تعبيرها عن عدم نَجاح

أخواتها لأنّهن لم يُتممن دراساتهنّ: "أخواتي ما حققوش نجاحات، القراية لي باش ينجحوا فيها ما كملوش". كما أنّها تَحلم بإتمام دراستها و لا تُريد أن تكون مثل أخواتها، خصوصا و أنّها تبحث

---

[171] شارب مطاير دليلة، 2009-2010، الفضاء المنزلي و العمل: الأساتذة الجامعيون و العلاقات الجنوسية، تحت إشراف العايدي عبد الكريم، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، ص79-80.

عن التّحرّر عن طريق الدّراسة، أمّا وضعية أخواتها فهي غير مُرْضِية بالنّسبة لها، و لا تُفضي إلى التّحرّر و إنّما تُفضي إلى الارتهان و الخضوع لسلطة الآخر. فادية استطاعت مواجهة الثّقافة الأبويّة من أجل تحقيق رغبتها المتمثّلة في متابعة الدّراسة و العمل فيما بعد و بلوغ الاستقلاليّة.

4-2-2) مشروع دراسيّ، هوّيّة عمليّة (Projet scolaire, Identité professionnelle):

منذ سنوات طويلة كان المجتمع يغلق على المرأة داخل جدران منزلها الأربعة و وظيفتها الأساسيّة هي خدمة عائلتها، أطفالها و زوجها و لا تخرج من المنزل إلاّ للضّرورة. و مع مرور الزّمن تمكّنت المرأة تدريجيّا من الخروج من المنزل و الدّراسة و العمل في مجالات مختلفة بداية بالصّيدلة و الطّبّ ثم القانون، العلوم و السّياسة. إلى أن أصبح حاليا لكلّ مراهِقة متمدرسة مشروع عمليّ تُحاوِل بلوغه، و الوسيلة لتحقيقه هي عن طريق الدّراسة و الحصول على شهادة، و منح هذه الأخيرة للنّساء هو في تزايد مستمرّ: "إنّ عدد النّساء الحاصلات على شهادات عليا لا يتوقّف عن التّقدّم"[172]. ما لُوحِظ على الحالة أيضا أنّها ترغب في أن تكون لها شهادات في مجالات مختلفة أخرى غير علم النّفس: "نبغي يكون ديبلوم في صوالح وحدخرين، غاية كي تقولي عندي شهادة في كذا و كذا. كلمة شهادة عندها قيمة عندي". و هنا تَظهر أهمّية الشّهادة في حياة كلّ فتاة متمدرسة عموما و الحالة خصوصا. و كأنّ الحصول على كلّ شهادة في مجال معيّن يَزيد من قيمة الذّات لدى الحالة، خصوصا و أنّها ترى أنّ لها أهمّية عند التّحاور مع الآخر و هذا يُحيل إلى رغبة فادية في إظهار التّفوّق على هذا الآخر.

للعمل مكانة مهمّة لدى فادية، و في هذا الجانب قام M. Joulain بدراسة على طلبة لمعرفة أهمّية العمل في حياتهم، و تَوصّل إلى أنّ هناك: "حضورا قويّا للعمل في أفكار الطّلبة بالنّسبة لمستقبلهم... عبّروا عن الرّغبة في تحقيق ذواتهم من خلال عمل يُرضيهم"[173]. من أجل تحقيق ذاتها تَسعى فادية إذن إلى إنهاء دراستها، فهي تَحلم أن تكون أستاذة جامعيّة في المستقبل و ذلك من خلال تماهيها مع الأساتذة الّذين يُدرّسونها في الجامعة: "أنا متمنية نجي professeur في

(172) PIETTRE (M.A), 1976, La condition féminine à travers les âges, Marabout Université, Belgique, p203.
(173) JOULAIN (M), Centralité de travail et identité, Bulletin de psychologie, Tome L – N° 428, p149.

الجامعة... كي طلعت للجامعة و شفت les profs لي راهم يقرونا غي صغار نتمنى حتى أنا نولي professeur". بالنّسبة لها هذا العمل هو الّذي يُمكنها من خلاله تحقيق ذاتها: "يبقى العمل نشاطا اجتماعيّا و شخصيّا ذو امتياز... يُعبِّر الإنسان عن ذاته داخل آثاره، الأمر الّذي يُحيل إلى بُعد مُهمّ يُضاف إلى حقل الهوّيّة"[174].

إنّ سعي الحالة لبلوغ هوّيّة عمليّة يُحيل إلى السّعي لتحقيق هوّيّة شخصيّة الّتي هي: "ما يَسمح للفرد بالبقاء هو ذاته، تحقيق ذاته و يصبح هو ذاته[175]، داخل مجتمع و ثقافة معيّنة و في علاقة مع الآخرين"[176]. و الحالة تَبحث على أن تكون هي ذاتها و ظهر ذلك في رغبتها في العمل للتّخلص من التّبعيّة، و أيضا ظهر في عبارة لها أين تُظهِر بوضوح أنّها لا تُريد أن تكون مثل أحد: "ما كانش شخص مميز نبغي ندير كيفه"، بل تُريد أن تكون متميّزة، و يقول P. Tap في هذا الصّدد: "أن يكون الفرد ذاته يستلزم في الواقع أن يتميّز عن الآخرين"[177].

إنّ من خلال العمل تَحصل الفتاة على أجر، الأمر الّذي يُساهم في تحقيق الاستقلاليّة و تحقيق الذّات: "إنّه أكيد أنّ النّساء يتمتّعن بحرّيّة و استقلاليّة كبيرة إزّاء أزواجهنّ، آبائهنّ منذ عملهنّ في الخارج"[178]. مصدر هذه الحرّيّة هو تحقيق الاستقلاليّة الاقتصاديّة من خلال الحصول على أجر، بالتّالي فإنّ لذلك دور في تغيير وضعيّة المرأة خصوصا فيما يتعلّق بتحديد تَوجّهاتها المستقبليّة: "إنّ فعل كسب أجر يُعطي للمرأة إمكانيّة المشاركة في اتّخاذ القرار"[179].

في كلام الحالة تَظهَر أهمّية العمل و لكنّها تُشير أيضا إلى رغبة أخرى بعد إنهاء دراستها و الحصول على منصب عمل و هي تتمثّل في الالتقاء برجل متفهّم يتفهّم عملها، و هذا يُعتبر مشروعا عائليّا، و هذا ما لاحظناه لدى الحالة السّابقة سهام و الحالات المتمدرسة الأخرى الّتي تمّ

---

(174) Ibid, p145-149.

(175) devenir soi-même و يقصد من ذلك قدرة الفرد على الاتخاذ القرارات بنفسه و الاعتماد على ذاته و بصفة عامة هي تحقيق الاستقلالية.

(176) HALPERN (C) et RUANO-BORBALAN (J-C), 2004, Identité(s): l'individu, le groupe, la société, Editions Sciences Humaines, France, p57.

(177) Ibid, p58.

(178) EL SAADAOUI (N), 1983, op.cit, p368.

(179) ABROUS (D), 1989, op.cit, p45.

إجراء المقابلات معها. و هذا ما تَوصّل إليه أيضا M. Joulain: "لكنّ العمل المعاش لا كارثهان و لا كعبء هو مُهمّ شريطة ألاّ يكون كلّ شيء في الحياة"[180]، و هو يُشير إلى ذلك لأنّه تَوصّل إلى أنّ: "العائلة تُكوِّن ميدانا حاضرا في مستقبل الطّلبة: مشاريع الزّواج و الأطفال"[181].

بالرّغم من أنّ المرأة بصفة عامّة تَمكّنت من تحقيق هوّيّة عمليّة إلاّ أنّه يبقى دور المرأة في الدّاخل حاضرا بقوّة، فمثلا فادية هي تدرس و لكنّ في نفس الوقت تقوم بالأشغال المنزليّة: "نعاون أما في الدار، نغسل المواعن بزاف و نجفف و خطرات نطيب، نعرف نطيب. نمسح، تقريبا صوالح الدار أنا لي نديرهم. نديرهم بوحدي"، و إن كان Bourdieu سجّل وجود ابتعاد عنها و أيضا سجّل انخفاضا في نسبة الزّواج أو تأخيره، تقليص حجم العائلة من خلال تحديد عدد الأطفال.

"أما تقول لي الخدمة هذي تصيبيها في ذراعك"، لا تزال العائلة التّقليديّة تَفرض على الفتاة تعلّم الأشغال المنزليّة حتّى و لو كانت تدرس أو تعمل: "المرأة لها الحقّ في ترك منزلها كلّ يوم من أجل الذّهاب للعمل داخل مكتب، مدرسة، مستشفى أو مصنع شريطة أن ترجع للمنزل بعد يومها العمليّ من أجل أن تُنجز واجباتها كأمّ و زوجة... في المجتمع العربيّ يُواصِل الأفراد التّفكير أنّ النّساء خُلِقن من أجل أن يُصبحن أمّهات و زوجات، إذن يَخدمن عائلاتهنّ و تربيّة أطفالهنّ. كذلك إنّه إلاّ للضّرورة الاقتصاديّة داخل المجتمع أو في حُضن العائلة أين النّساء لهنّ حقّ البحث عن عمل في الخارج"[182]. لهذا بالرّغم من تحقيق المرأة لنجاح دراسيّ و تطوّر على المستوى العمليّ إلاّ أنّه يبقى من الواجب عليها القيام بالأشغال المنزليّة و الاهتمام بطلبات والديها أو زوجها و العناية بأطفالها.

في جانب من قصّتها تَذكر فادية أنّها تَحلم أن تكون مُغنّية و مُمثّلة: "تمنيت لو كان دخلت

(180) JOULAIN (M), op.cit, p149.
(181) Ibid, p149.
(182) EL SAADAOUI (N), 1983, op.cit, p367.

star acadimy و راني حتى أنا نغني و مشهورة و تصاوير، بصح مانقدرش نوصللها الثقافة نتاعنا ما تسمحلناش باش تمشي تغني. نبغي نكون ممثلة نبغي نمثل و راني عارفة تانيك ما نقدرش نمثل". لكنّ بما أنّ ذلك يتنافى بل و يتعارض مع الثّقافة التّقليديّة فإنّها تخلّت عنه لأنّها تُدرِك جيّدا عدم قبول المجتمع بذلك. لكنّ مع ذلك لم يكن لفتاة من عائلة تقليديّة أن تُفكِّر في حلم مثل هذا: الغناء و التّمثيل لأنّه يُعتبر عملا مخجلا بالنّسبة للنّظام التّقليديّ. إنّ تخلّيها عن هذا الحلم يُشير إلى رغبتها في تحقيق الاندماج الاجتماعيّ، و هنا تكون الشّخصنة من خلال قبول القيم القواعد الاجتماعيّة لكنّ مع إعادة طرحها للنّقاش و المساءلة، و هذا ما فعلته الحالة حيث أنّها تكيّفت مع ما هو اجتماعيّ و لكن أضفت عليه بعض التّغيير مثل دخول الجامعة، تعلّم القيادة و ارتداء ملابس عصريّة الأمر الّذي يُعبِّر عن الجانب الشّخصيّ.

في النّظام التّقليديّ فإنّ كلّا من الجامعة، تعلّم القيادة و الملابس هي مُجنّسة (Sexualisé) أي تخصّ جنسا دون الآخر. و لهذا واجهت فادية تعليقات ناقدة لها، خصوصا و أنّها الفتاة الوحيدة في العائلة الّتي اتّخذت مسارا آخر غير الزّواج حيث دخلت الجامعة: "غي أنا لي طلعت فيهم للجامعة و هما كامل بطلوا". و كانت الانتقادات الموجّهة لها مُقدَّمة من قِبل نساء تقليديّات مُعارضات لتمدرس الفتاة و عملها في الخارج: "بالنّسبة للنّساء اللاّتي هنّ دون عمل، يَكشفن كثيرا عن انتقادات اتّجاه النّساء العاملات، مع الافتخار أنّهن ربّات بيوت جيّدات، اللاّتي لا يُهمِلن الدّاخل، و أنّهنّ رصينات ذوات شأن لأنّهنّ لا يخرجن"[183]. في نظر هؤلاء النّساء إنّ دخول الجامعة، ارتداء السّروال و قيادة السّيارة خاصّة بالرّجل فقط، و قيام المرأة بذلك يعني انحرافها: "أنا ما دايرة والو و الناس يظلوا جايبينها من مورايا. راهم طلقيلها la liberté و خواتاتها ما كانوش دايرين كيفها، خواتاتها ما كانوش يلبسوا السروال و ما كانوش يمشوا للجامعة. كيما نهار لي تعلمت permis de conduire كلي شو واسم درت: علاش تعلومها permis و هذا تسوفيج". مع ذلك استطاعت الحالة فرض ذاتها من جهة و بلوغ اندماج اجتماعيّ في المحيط الّذي تعيش فيه، و ساعدها في ذلك دعم و تشجيع الأب و الأمّ لها، حيث نُلاحِظ أيضا أنّ

(183) CHOMBART DE LAUWE (P.E), 1964, op.cit,p170.

كـلاّ منهمـا يهتمّـان بدراسـة ابنتهمـا و يُشـجّعها علـى ذلـك و قـد عـبّر الأب عـن ذلـك لابنتـه بوضـوح: "كـانوا يشـجعوني، أبـا يقـول لي أنـت جبتـك التاليـة بـلاك تقـراي خـير مـن خوتـك. أبـا ماذابيه يشوفني حاجة". أصبح حاليا الأب هو الّذي يَدفع ابنته للدّراسة و العمل.

2-2-5) الزّواج هـو مسـألة شخصيّة و ليسـت جماعيّة (Le mariage est une affaire personnelle et non groupale):

يُعرَّف الزّواج على أنّه اتّحاد لفردين قانونيّا و لكنّ هذا التّعريف لا يتطابق مع تعريفه في النّظام التّقليديّ، أين يُعتبر اتّحادا لقبيلتين أو لعائلتين، و الهدف منه هو الحفاظ على السّلالة و اسـم العائلـة، و قـد أشـار Montaigne إلى ذلـك بقولـه: "لا يتمّ الزّواج مـن أجـل الـذّات... يتمّ الزّواج مـن أجـل السّـلالة، مـن أجـل العائلـة"[184]. لا يُمكـن للفـرد التّواجـد بعيـدا عـن العائلـة، و خصوصـا في النّظـام التّقليـديّ، أيـن عليـه الخضـوع لقيمهـا و قواعـدها: "مفهـوم عائلـة هـو أوليّ عـن فرد، هـذا الأخـير مـا هـو إلاّ حلقـة في سلسـلة. اتّحـاد زوجـين كـان أوّلا تحالفـا بـين منـزلين، انـدماجَ ميراثـين، تقـاربَ تقاليـد متماثلـة، طبقـة اجتماعيّـة مماثلـة"[185]. هـذه العبـارة تُفسِّـر عمليّـة اختيـار العائلة للزّوجة و ليس الفرد المعنيّ هو من يختار، و يتمّ الاختيار بناءً على مواصفات أهمّها تشابه التّقاليد و تقارب في الطّبقة الاجتماعيّة.

بما أنّ الحالة تبحث عن تحقيق ذاتها، فهي لا تُريد الزّواج من أجل الآخر، من أجل تحقيق رغبة الأب و من أجل توحيد العائلتين. لقد أظهرت رفضها علنا أمام الأب و أمام الإيديولوجيّة التّقليديّة ككلّ، مُعلّلة ذلك بأنّ الزّواج هو أمر شخصيّ يخصّ فردين و ليس جماعيّ يخصّ العائلة: "نقول لأما normalement الزواج حتى واحد ما يدخل فيه، حتى الوالدين و ما يدخلوش، هاذي حياتي، هما عندهم حياتهم و أنا عندي حياتي، قلت لها أنا ما نديش واحد ما راشقتليش عليه، و يحبسني من قرايتي و ما يخليني نعيش دنيتي". هذه الفكرة هي متداولة لدى معظم شباب الجيل الجديد، إنّهم يشتركون في رغبتهم في الاختيار الشّخصيّ للشّريك و غالبا يكون ذلك بناءً على

(184) PIETTRE (M.A), 1976, op.cit, p171.
(185) Ibid, p171.

الحبّ و التّفاهم، تحديد عدد الأطفال و حتّى اشتراط الإقامة في مسكن مستقلّ. إنّ اختيار الزّوج بناءً على مواصفات لم يكن موجودا في النّظام التّقليديّ، فادية تُريد الزّواج من رجل حسب المواصفات الّتي وضعتها هي: "خصني واحد تكون عقليته كيما أنا...ما يكونش مشي شباب، يكون شوية شباب، يكون ouvert، يكون يحترم المرأة، fidele ، يدير فيها confiance"

بعدما كان الزّواج هو التّرقيّة الاجتماعيّة الوحيدة الممكنة، أصبح يُعتبر كعائق يَحول دون تحقيق رغبتها في الدّراسة و العمل. تُؤجّل الحالة الزّواج لما بعد إتمام الدّراسة و إيجاد عمل ثمّ الارتباط برجل يَحترم المرأة العاملة: "أنا خصني نقرى و نكمل قرايتي و ندي واحد يكون يفهمني، و يحتارم لي قرايتي هي الحاجة الأولى... يدير فيا confiance و ما يفرضوهش عليا. ما نقبلش براجل لي يشرط عليا نبطل قرايتي". كلّ هذا يُؤكّد التّغيّرات الاجتماعيّة الّتي مسّت النّظام التّقليديّ. إنّ رأي الحالة في أنّ الزّواج هو أمر شخصيّ يتنافى مع ما قاله Rabelais: "لا يُوجد أيّ قانون في العالم يُرخّص زواج الفتيات دون ختم، رضا و موافقة آبائهنّ"[186]، "زواج البنت يمرّ فقط من خلال قرار الأب الّذي يُعلِمها بما يجب أن تعرفه. فكرة عصيان و تمرّد الفتاة تَظهر هنا غير قابلة للتّفكير فيها، لا يُمكنها إلاّ شكره بطاعة و احترام"[187].

أصبح الزّواج أمرا ثانويا و مؤجّلا في حياة المرأة خصوصا العاملة. و حتّى عدد الأطفال الّذي كانت تتحكّم فيه العائلة ككلّ، أصبحت المرأة هي من تُحدِّد كم طفلا ستنجب. و هذا يدلّ على صدق ما قالته G. Tillon: "الطّريقة الوحيدة لتحديد الولادات دون استعمال العنف يتضمّن إعطاء

للنّساء أوّلا تعليما، شهادات ثمّ بعد ذلك حقوقا، أعمالا"[188].

(186) PIETTRE (M.A), 1976, op.cit, p171.
(187) BRAHIMI (D), 1984, op.cit, p189.
(188) TODOROV (T), 2007, op.cit, p245.

6-2-2) تجديد نشاط الأنا الأعلى في المراهَقة (La réactivation du surmoi à l'adolescence):

الأنا الأعلى هو هيئة (Instance) مُكوِّنة للشّخصيّة، يَنشأ في نهاية عقدة أوديب و الّذي يَبقى

حاضرا طيلة الحياة و عبر كلّ مراحل النّموّ. هو هيئة تُثرى من خلال كلّ ما يُنظِّم الحياة العائليّة و الاجتماعيّة. إنّ الدّين هو بُعد أوّل يسدخله الفرد كواجب، إجبار أو من خلال الحبّ خصوصا في مرحلة الكمون، و لكن ليس فقط في هذه المرحلة و إنّما يستدخل القوانين الدّينيّة في كلّ مراحل الحياة.

إذا التّحليل النّفسيّ يَعتبر المراهَقة مثل مرحلة لتجديد النّشاط الأوديبي فإنّ حتما الأنا الأعلى الّذي هو ميراث عقدة أوديب يُجدِّد نشاطه أيضا. لكنّ هذه المرّة التّحريمات و الممنوعات ليست فقط والديّة لكن تتعلّق أساسا بالخطابات الإيديولوجيّة و الثّقافيّة. الأنا الأعلى هو الهيئة الّتي تُحدِث مانعا داخل الأنا و عمله أساسيّ: إذا عمل، فإنّه يُحبِط الأنا لكن يُساعِده على الاندماج اجتماعيّا. إذا لم يشتغل، فإنّ الأنا يكون يحتوي على نزوات كثيرة. في حين أنّ الإفراط في عمله يُمكن أن يَمحي عمل الأنا و يُنتِج كائنا إيديولوجيّا كليّا (حالة المتطرّفة).

يُمكن ملاحظة تجديد نشاط الأنا الأعلى في كلّ قصص الحياة للحالات الأربعة. ففي مرحلة المراهَقة ظهر اهتمام فادية و باقي الحالات بالجانب الدّينيّ، خصوصا و أنّ في الدّين الإسلاميّ تبدأ إجباريّة ممارسة الطّقوس الدّينيّة من صلاة و صوم و تحجّب الفتاة منذ البلوغ. كما أنّه لا يتمّ القيام بأيّ سلوك قد يُغضب الله أو الوالديْن، أو يتنافى مع الثّقافة الّتي تعيش فيها كلّ حالة من هؤلاء، كتخلّي فادية مثلا عن حلم الغناء، عدم قيام كلّ منهنّ بعلاقات جنسيّة غير شرعيّة، العمل على إرضاء الوالديْن مثل الحالة زينب، الاعتقاد بالقضاء و القدر[189]. إنّ تجديد نشاط الأنا الأعلى ساهم بشكل إيجابيّ لدى كلّ الحالات أين لاحظنا أنّهنّ حقّقن اندماجا

[189] كانت كلّ من حالات تتحدّث عنه باستعمال كلمة "المكتوب".

اجتماعيّا و نفسيّا، فحتّى الحالتين اللّتين اخترن البقاء في المنزل و الزّواج كان ذلك بإرادتهما، كما أنّهما كانتا مندمجتين اجتماعيّا.

خلاصة الحالة الثّانية:

إنّ تطوّر تعليم و عمل المرأة و كذلك الدّور الجديد الّذي أصبحت تلعبه في المجتمع أدّى إلى حدوث تغيّرات فيما يتعلّق بوضعيّتها داخل العائلة. من خلال المشروع العمليّ تبحث المراهِقات على التّكيّف مع تغيّرات الوسط الاجتماعيّ، تحقيق الذّات، التّعبير عن الذّات، و كان ذلك من خلال المشروع العمليّ الّذي يُعتبر كردّة فعل و استجابة للارتهان، و القصد منه الاستقلاليّة و تركيب الشّخص داخل محاولاته للتّغيير، إذن هو في مركز حركة الشّخصنة.

فادية أظهرت في كلامها أنّها ترغب في تحقيق ذاتها من خلال الدّراسة و بلوغ هدفها المتمثّل في الرّغبة في التّدريس في الجامعة. و إنْ تحدّثنا عن الشّخصنة فهي لا تَختلف كثيرا عن السُّبل الّتي اتّخذتها سهام للشّخصنة و الّتي سنُحاوِل تلخيصها فيما يلي:

- لا تُريد أن تكون مُتطابقة مع الآخرين بل تُريد أن تكون لديها سمات و خصائص خاصّة بها، و هذا يُحيل إلى الهوّيّة الشّخصيّة.

- تَحلم بأن تُنهي دراستها و تعمل كأستاذة جامعيّة في المستقبل.

- إلغاء حلم الغناء و التّمثيل لأنّه يتعارض مع الثّقافة التّقليديّة الأمر الّذي يُشير إلى الرّغبة في تحقيق الذّات من خلال الاندماج الاجتماعيّ.

- اختيار الزّوج بناء على مواصفات شخصيّة و عدم ترك المجال لتدخّل الآخرين بحجّة أنّ الزّواج هو أمر شخصيّ و ليس جماعيّا.

– فرض الذّات من خلال دخول الجامعة، تعلّم القيادة و ارتداء ملابس عصريّة و عدم الاهتمام بآراء الآخرين المحيطين بها.

الخلاصة

تختلف المراهَقة في النّظام الجزائريّ خاصّة التّقليديّ عن المراهّقة في الأنظمة الخاصّة بالمجتمعات الأخرى، فهي مرحلة عبور تقع بين مرحلتي الطّفولة و الرّشد، و الّتي لم تكن موجودة في مجتمعنا التّقليديّ. حيث كان الفرد يترك مكانة طفل للالتحاق مباشرة بمكانة راشد دون المرور بمرحلة وسيطة عن طريق طقوس معيّنة.

لكنّ نظرا للتّغيّرات الّتي طرأت على النّظام التّقليديّ ظهرت هذه المرحلة، أين أصبح يستلزم على الأفراد المرور بها لبلوغ مرحلة الرّشد، و لكنّها أصبحت طويلة بسبب طول سنوات الدّراسة. و ظهور تلك التّغيّرات أثّر أيضا على مستوى دور الآباء الّذين تربّوا وسط قيم اجتماعيّة تقليديّة لم تَعد صالحة في نظر هذه الفئة المتمثّلة في المراهِقين و لا تتماشى مع الحاضر. و بالتّالي وسط كلّ هذا يسعى المراهِق باحثا عن هوّيّته، و تحقيق التّفرّد و لكن مع العيش في إطار التّوافق الاجتماعيّ من خلال الانتماء إلى جماعة الأقران، الّذين يشتركون معه في نفس الأحاسيس و المشاكل و لديهم نفس وِجهات النّظر.

إنّ تلك التّحوّلات الّتي طرأت على النّظام الجزائريّ التّقليديّ حدثت من جرّاء الاستعمار و فيما بعد الاستقلال، أين حاولت العائلة الجزائريّة التّكيّف مع الاختلالات الخارجيّة باحثة على الحفاظ على القيم و المعايير الاجتماعيّة الّتي تخدم لحدّ الآن الأساس الثّقافيّ و تُعطي معنى لأعضائه. إنّ أهمّ ما لُوحِظ بعد التّحوّلات إضافة إلى ظهور مرحلة المراهَقة هو تَحوّل بنية العائلة الجزائريّة من عائلة أبويّة إلى عائلة نووّيّة تتكوّن من أب و أمّ و أطفالهما، لكن مع رسوخ جانب من الثّقافة الأبويّة. فالمجتمع العربيّ عموما و الجزائريّ خصوصا ليس مجتمعا تقليديّا ولا مجتمعا حديثا، بل هو يجمع بين التّربيّة التّقليديّة والتّربيّة الحديثة في آن واحد.

أمّا فيما يخصّ المدرسة فهي أيضا تعرّضت لتأثير تلك التّغيرات الاجتماعيّة، أين أصبح بإمكان الفتيات دخولها و اكتساب المعارف تماما مثل الأولاد. حيث سابقا كانت مُجنّسة أي كانت مخصّصة لجنس الذّكور فقط. و لكنّ فيما بعد دخلت الفتاة إلى المدرسة و أظهرت أنّ لا مشكلة لديها في إنهاء دراستها. بل أنّها تبذل جهودا من أجل النّجاح و التّفوّق، و فيما بعد الحيازة على منصب عمليّ مقبول، يُساعِدها على تحقيق ذاتها في المجتمع. و هذا ما لاحظناه لدى الحالات المتمدرسة: سهام و فادية: أين عبرت كلّ منهما على أهمّية المدرسة و إنهاء الدّراسة و دور ذلك في تحقيق الذّات و بالتّالي تحقيق مكانة اجتماعيّة.

إنّ بحدوث التّغيّرات الاجتماعيّة و دخول المرأة للمدرسة أدّى إلى تغيّر واضح لدور المرأة في المجتمع، الأمر الّذي أدّى كذلك إلى تغيّر العلاقة الّتي تربط بين الرّجل و المرأة. حيث بسبب طول سنوات الدّراسة ظهر تأخير سنّ الزّواج في المجتمعات العربيّة، كما أنّ الزّواج في حدّ ذاته لم يعد يُمثّل المصير الوحيد للمرأة في هذه الحياة. إنّما أصبح يُمثّل مصدر قلق لها بسبب ملاحظة فشل البعض من النّساء فيه و كذلك كثرة حالات الطّلاق.

في هذا الصّدد أشارت الحالات الأربع المتمدرسة من بينها سهام و فادية إلى رغبتهنّ في الارتباط برجل يتفهّم هدفهنّ في هذه الحياة ألا و هو إنهاء الدّراسة و دخول ميدان العمل في الفضاء العموميّ الّذي كان مخصّصا للرّجال فقط. و كما لاحظنا تُحاوِل سهام و فادية شقّ مسارهما المحفوف بالمخاطر بنفسيهما، و تحديد مصيرهما بمفردهما، بالرّغم من عدم زوال الثّقافة الأبويّة نهائيّا. حيث لاحظنا أنّ كلاّ من عائلة سهام و فادية لازالتا تحت تأثير الثّقافة الأبويّة، مثلا لا تَخرج الفتاة دون إعلام أحد الوالديْن و أخذ موافقته، لا تُقيم علاقات حبّ أو علاقات جنسيّة مع أحدهم و ذلك من أجل الحفاظ على العذريّة.

المشروع الّذي تَعمل سهام و فادية على تحقيقه يتمثّل في إنهاء الدّراسة و العمل: الأولى كأستاذة تاريخ و شاعرة و الثّانية كأستاذة جامعيّة. الأمر الّذي سيُساهِم في تحقيقهما للاستقلاليّة و تحقيق ذاتهما. فعمل المرأة في الخارج له ميول لأن يصير ضرورة حتميّة لابدّ منها، لأنّه يُوفِّر لها

الأمن أكثر من الزّواج، الّذي لم يعد يَحظى بنفس القيمة الّتي كانت في السّابق لأن العمل أصبح وسيلة للمرأة من أجل مواجهة تقلّبات الدّهر. و الأمثلة كثيرة في حياتنا فمنها مثلا موت الزّوج ومنها كثرة الطّلاق . فالزّوج المتكفّل بزوجته اليوم قد لا يكون موجوداً في الغد.

العمل هو ظاهرة جديدة و في غاية الأهمّية، فالفتيات في يومنا هذا لديهنّ مشروع عمليّ. إنّ ظهور هذا الأخير أدّى إلى تغيّر التّمثّل الّذي كان يُكوّنه المجتمع نحو المرأة. إنّ النّساء هنّ في وضعيّة امتلاك تدريجيّ للمسار الخاصّ بالرّجال بدخولهنّ عالم العمل براتب. هذا الأخير لم يكن موجودا من قبل و حاليا لم يعد خاضعا للقوّة البدنيّة مثلما كان سابقا و لكن يتطلّب كفاءة الفكريّة. تُكتَسَب هذه الأخيرة عن طريق التّكوين الجامعيّ الّذي أصبح يُقدِّم دعما للشّخص من خلال تنمية قدراته للأخذ في الحسبان الوسائل اللاّزمة لتحقيق و بلوغ الاستقلاليّة من خلال اكتساب استعدادات أدواتيّة و فكريّة. و بهذا يظهر أنّ محاولة سهام و فادية لتحقيق مشروعهما العمليّ يرتبط برغبتهما في تحقيق الاستقلاليّة. إنّهما ترفعان من قيمة المرأة العاملة من خلال إظهار تمثّل إيجابيّ لها، و في نفس الوقت تُحاولان إحداث قطيعة مع النّموذج القديم للمرأة الجزائريّة التّقليديّة: أي الماكثة بالبيت و الخاضعة للرّجل.

من خلال المشروع العمليّ تبحث الفتاة الجزائريّة عن التّكيّف مع تغيّرات الوسط الاجتماعيّ، تحقيق الذّات، التّعبير عن تأثير و سلطان الآخرين و مواجهته. و قد ظهرت مواجهة المحيط بالخصوص لدى فادية الّتي أظهرت ردّة فعل و استجابة للارتهان، من خلال معارضة الأب و المحيط فيما يتعلّق بالتّدخل في الزّواج و أيضا تحديد عدد الأطفال و عموما رفض النّظرة الّتي يُكوّنها المحيط عن المرأة. كلّ ذلك يُعبِّر عن الرّغبة في الاستقلاليّة و تقرير المصير بشكل شخصيّ.

إذن يُمكن القول بأنّ كلاّ من سهام و فادية تتعلّق شخصنتهما بالمشروع العمليّ، بمعنى هذا الأخير هو في مركز الشّخصنة. كانت هذه الشّخصنة من خلال:

– بحث عن قيمة: امتلاك قيمة و تقدير من خلال المشروع العمليّ و هو مُعبَّر عنه بوضوح لدى سهام و فادية و يَحتلّ المرتبة الأولى في ترتيب أهداف كلّ منهما.

– بحث عن القدرة (Pouvoir): إمكانيّات الفعل و المواجهة في مواقف مختلفة و وضعيّات اجتماعيّة، خصوصا تلك الّتي تتعلّق بالثّقافيّة التّقليديّة العاملة على تحديد المصير مُسبقا مثلا رغبتهما في الزّواج بعد إتمام الدّراسة و الحصول على منصب عمليّ، اتّخاذ القرارات بشكل شخصيّ، اختيار الملابس بحرّيّة.

– بحث عن الاستقلاليّة: مُعبَّر عنه داخل الرّغبة في الابتعاد عن مواقف التّبعيّة من خلال العمل والحصول على راتب، تجاوز العجز و وضعيّات الخضوع للعائلة.

– بحث عن تحقيق الذّات: الحاجة لتحقيق مكنوناتهما و طاقتهما، برمجة حياتهما و تنظيم الإمكانات الضّرورية للنّجاح في الحياة. كما يرتبط تحقيق ذاتهما من خلال الاتّصال مع الآخرين، مثلما أشارت إليه فادية. حيث لا يُمكن للشّخصنة أن تُسجِّل داخل علاقة ذات مع ذات، بل تحدث داخل العلاقات مع الآخرين، من خلال التّفاعلات و الاتّصالات، و كذلك داخل أنظمة لعب الأدوار و التّمثّلات.

إنّ ما سبق ذكره فيما يتعلّق بالشّخصنة لدى المراهِقة المتمدرسة لا يتطابق مع ما هو متداول في النّظام التّقليديّ، سابقا كان للمنزل مكانة مهمّة في حياة المرأة التّقليديّة. إذ لا يُوجد دور آخر خاصّ بالمرأة إلاّ ذلك الّذي يتمثّل في دور الأمّ. المرأة تتشخصن من خلال تَحوّلها إلى أمّ: هذا الكائن الّذي هو من جنس أنثويّ مصيره مُحدَّد: الأمومة، إذ هي المصير الحقيقيّ للمرأة الّذي حدّدته الثّقافة التّقليديّة. و يحدث ذلك بطريقة شرعيّة أي عن طريق الزّواج، لأنّ احتمال انتساب طفل غير شرعيّ للعائلة يُسبِّب قلقا مرعبا مشتركا لدى الجماعة، و هذا هو السّبب الرّئيسيّ في تأطير و ضبط الجنسيّة الخاصّة بالمرأة. كما أنّ السّعي لهذا الضّبط للجنسيّة الأنثويّة هو السّبب الّذي أدّى إلى الفصل بين الجنسين و بالتّالي خلق فضاء لكلّ منهما.

في النّظام التّقليديّ طابع الموضوع (Objet) للمرأة يتمثّل في كونها كلّيا مرتَهَنَة (Aliénée) لإرادة الرّجل، و أنّ مصيرها خُطِّط من قِبَلِهِ. و هذا ظهر بوضوح فيما يتعلّق بفاطمة و زينب أين تبيّن أنّ مصير كلّ منهما حُدِّد مسبقا من قِبل الثّقافة التّقليديّة، حيث أنّ توقّف كلّ منهما كان

بتأثير من المحيط و إن كانت قد صرّحتا بأنّهما توقّفتا بإرادتهما. قامتا بذلك من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعيّ، حيث في هذه المجتمعات التّقليديّة الجماعيّ يُشرِف على الفرديّ و الفرد يعيش أقلّ من كلّية مستقلّة و كجزء بسيط من جماعة. لكن كانت المرأة تَخرج من هذا الارتهان من خلال إنجابها لأطفال ذكور. فعندما يَكبرون تتمتّع الأمّ بقوّة من أجل أن تُرضي حاجة تَولّدت لديها من الإحباطات الطّفوليّة، و تَحصل على احترام المحيط لها و تُحقّق ذاتها.

من خلال محاولة معرفة مشروع كلّ من فاطمة و زينب تبيّن أنّه يرتبط بالزّواج و الأمومة، حيث ترغب كلّ منهما في أن تتزوّج و تصبح أمّا بإنجابها لأطفال من كلا الجنسين، فمثلا فاطمة أظهرت ميولها لأطفال من جنس أنثويّ، و لكن مع وجود و لو ذكر واحد بينهنّ لأنّ المحيط يُحبِّذ الجنس الذّكريّ. أمّا زينب فهي لا تُحبِّذ الجنس الأنثويّ بحجّة أنّ تربيّة البنت صعبة و لكنّ في الواقع هناك مواجهة للمرأة ضدّ المرأة. كما تَحلم كلّ منهما بتربيّة أطفالها تربيّة حسنة و نجاحهم في المستقبل من خلال إنهائهم للدّراسة و العمل في مهنة مُشرِّفة، و قد أكّدت فاطمة ذلك من خلال رغبتها في تحقيق بناتها لنجاحات لم تُحقّقها هي. من جهة أخرى يَظهر تَغيّر واضح في النّظام التّقليديّ و الّذي ساهم في شخصنة المرأة التّقليديّة حاليا ألا و هو تحديد عدد الأطفال بشكل شخصيّ.

إنّ شخصنة فاطمة و زينب تتعلّق بصيرورة كلّ من هما زوجة و أمّا لأطفال ناجحين في مستقبلهم. حيث أن تكون المرأة أمّا لأحد ما هو مشروع الهوّيّة الاندماجيّ لكلّ امرأة تقليديّة، كما أنّ الزّواج كان و لازال الشّرط الوحيد لتطوّرها. هو مشروع الهوّيّة الّذي يستمدّ قوّته ليس فقط من رغبة الفتاة لكن من المشروع الإيديولوجيّ بالنّسبة لكلّ شخص من جنس أنثويّ حيث تمّ إعداد دورها و طريقة عيشها مسبقا. لكن لتكون كلّ منهما أمّا يجب أوّلا أن تتزوّج و هذا ما أشارت إليه فاطمة بعبارة واضحة: "باش تكوني أم يليقلك تتزوجي"، لا يُوجد أمومة إلاّ تلك الّتي تكون تبعا لزواج، أن تكون المرأة زوجة أحد ما هي الطّريق الوحيد لبلوغ هذه المكانة (Statut)، و لهذا لاحظنا أيضا أن هناك مثلنة للزّواج لدى زينب. كما أنّ إنجاب الأطفال له علاقة مع الزّواج السّعيد إذ يزيد من توطيد علاقة الزّوجين، عكس العقر الّذي يُساهِم في هدم الزّواج و فشله.

و بما أنّ دراستنا هي دراسة مفارقة أي أنّها تعتمد على المنهج المقارن الّذي يستلزم إظهار نقط التّشابه و الاختلاف بين الظّواهر الّتي يتمّ مقارنتها فإذن من الضّروريّ تحديد التّشابهات و الاختلافات بين الحالات غير المتمدرسة و الحالات المتمدرسة فيما يتعلّق بالشّخصنة.

أوجه التّشابه للشّخصنة:

لا يوجد نقط للتّشابه لشخصنة الحالة غير المتمدرسة و الحالة المتمدرسة إلاّ تلك الّتي تتعلّق في الرّغبة في الزّواج و إنجاب الأطفال، و لكنّ هذا الهدف في حدّ ذاته يختلف لدى كلّ منهما أين نجده في المرتبة الثّانية و أيضا اختيار زوج متفهّم لعمل المرأة و هذا ما لاحظناه لدى سهام و فادية، أمّا فاطمة و زينب فإنّه يُعتبر هدفهما الرّئيسيّ. و يتمثّل الاشتراك أيضا في اختيار شخصيّ للزّوج و لو أنّه أحيانا مثل زينب يتمّ اختياره بشكل شخصيّ و لكن طبقا لما يرضاه الأب من أجل التّطابق معه، و هذا يُحيل إلى وجود تغيّر على مستوى النّظام التّقليديّ. و لاحظنا كذلك تحديد عدد و جنس الأطفال المرغوب في إنجابهم مسبقا. كما نجد تشاركا في فكرة الحفاظ على العذريّة إلى حين الزّواج، أين أكّدت الحالات الأربع على ضرورة ذلك و هذا يعود إلى انتمائهنّ إلى نفس الثّقافة التّقليديّة.

أوجه الاختلاف للشّخصنة:

تتشخصن كلّ من فاطمة و زينب من خلال التّوقّف عن الدّراسة و البقاء في المنزل و تعلّم و إتقان الأشغال المنزليّة. الشّخصنة من خلال الزّواج من رجل تمّت الموافقة عليه بشكل إيراديّ، و لكنّ مع الأخذ بعين الاعتبار رأي الأب، مثلا زينب وافقت على رجل لأنّه يقترب في أخلاقه و عمله من أخلاق و عمل أبيها و الزّواج به يُرضي هذا الأخير. كما تتشخصن كلّ منهما من خلال إنجاب الأطفال و تربيّة أطفالها تربيّة حسنة، و العمل على إنجاحهم في حياتهم من خلال متابعتهم للدّراسة و العمل في مهنة مشرّفة. إنّها تُعتبر شخصنة من خلال الخضوع و البحث عن التّطابق مع المحيط. ظهر هذا بوضوح لدى كلّ منهما: فاطمة تُريد أن تكون محطّ إعجاب و محبّة الجميع ممّن يحيطون بها، و زينب تعمل على كسب رضا الأب.

أمّا فيما يتعلّق بسهام و فادية فإنّ شخصنتهما تكون من خلال الخروج، إنهاء الدّراسة و العمل و مواجهة المحيط من خلال قول كلمة لا له، كلّ ذلك يُساهِم في تحقيقهما لذاتهما و بالتّالي تتشخصن كلّ من هما من خلال مواجهة و القيام بردّة فعل اتجاه ما يَرتهِنُهما و الخروج نوعا ما عن التّمثل الجماعيّ للمرأة الّذي تَواجد قَبْلَها: أن تصبح المرأة أُمّا هذا مستمدّ من الطّبيعة، أمّا الحصول على هوّيّة عمليّة هو مستمدّ من رغبة شخصيّة، الّذي يُسجَّل كأمنيّة خارجة و غريبة عن الثّقافة التّقليديّة. العمل يَسمح للمرأة بشغل مكان (Place) اقتصاديّ من أجل أن تُؤكِّد ذاتها ككائن معتبر داخل فردانيّته، الحصول على استقلاليّة و حرّيّة أكبر، ممّا يُؤدِّي إلى تركيب هوّيّة أنثويّة جديدة.

إنّ ما تسعى إليه سهام و فادية هو أن يكون لهما وحدهما الحقّ في تحديد مصيرهما وتقريره و لا تُريدان أن تخضعا لضغوط المجتمع الّذي يسيطر عليه الرّجل. إنّهما لم تَرضَيا بالخضوع و بهذا فإنّهما تكافحان من أجل صياغة حياتهما الخاصّة بالطّريقة الّتي تريدانها. فمثلا إذا شعرت كلّ منهما أنّها غير متكيّفة مع المحيط فإنّها لا تُحاوِل أن تُكيِّف نفسها سلبيّا لهذا الوضع و تخضع كما تفعل المرأة التّقليديّة و إنّما تُواجه وتَفرض ذاتها. و نفس الشّيء ينطبق على الزّواج، فلو وجدته غير محتمل بالنّسبة لها فإنّها تعمل على الابتعاد عنه و لا تُحاِول تكييف ذاتها معه لأنّه يُعدّ في نظرها كعائق يَحُول دون تحقيق أهدافها.

أمّا فاطمة و زينب فقد قبلتا الحياة كما فرضها عليهما المجتمع وارتضاها لهما. كذلك فإنّهما تميلان إلى تقبّل أحكام المجتمع و لا تُمانعان في أن تَخضع حياتهما للمؤثّرات الخارجيّة عن ذاتهما فهما بذلك تسيران على نمط الحياة المنزليّة ذات السّلطة الأبويّة. إنّ كلّ منهما تكون في وضعيّة سلبيّة أي تتأثّر و لا تُؤثِّر. إلاّ أنّه على الرّغم من هذه السّلبيّة فإنّهما تختاران العناصر الّتي تستخدمانها لصالحهما مثلا العمل على إتقان الأشغال المنزلية، كسب رضا عائلة الزّوج. يجب على كلّ منها العمل على التّكيف مع عائلة الزّوج أوّلا، الأمر الّذي يَسمح لهما بالتّكيّف مع الزّوج إضافة إلى إنجاب الأطفال.

و من مظاهر الاختلاف أيضا فيما يخصّ الزّواج هي أنّ فاطمة و زينب تُريدان في المستقبل مطابقة الزّوج و طاعته و السّير على نهجه و إرشاداته. و بسبب هذا التّطابق فإنّهما ستشعران بالرّضا و السّعادة. أمّا الحالتان المتمدرستان فليس عندهما شيء من هذا كلّه. فسعادة كلّ منهما مستمدّة من النّجاح في الحياة العملية و تحقيق الذّات، الأمر الّذي لا يجعلهما تشعران بالسّلبيّة. إنّ كلّ منهما تعي قدراتها على الإنجاز، فهي تسعى لدعم مركزها كشخص له كيانه الذّاتي و تحقيق الاستقلاليّة. لقد قامتا باستبدال الدّور القديم للمرأة داخل الثّقافة الأبويّة بالتّمدرس و الطّموح و العمل، و قد استطاعتا أن تُعبِّرا عن آرائهما بجرأة و ثقة أكثر مقارنة بالحالتين غير المتمدرستين.

إذن تبحث الحالتان المتمدرستان من خلال المشروع العمليّ على التّكيّف مع تغيّرات الوسط الاجتماعيّ، تحقيق الذّات، التّعبير عن تأثير و سلطان الآخرين. المشروع العمليّ هو استجابة للارتهان، و القصد منه التّخلص من التّبعيّة و تحقيق الاستقلاليّة، و بالتّالي إنّه في مركز حركة الشّخصنة. أمّا الحالتين غير المتمدرستين فإنّهما تُحاوِلان إثبات ذاتهما من خلال البحث عن التّطابق مع الثّقافة الأبويّة، إنّ كلّ منهما قد استدخلت الثّقافة الّتي تربّت داخلها و تركّبت شخصيّتها انطلاقا من أوامر هذه الثّقافة و بالتّالي ستتشخصن كلّ منهما تبعا للحدود الّتي وضعتها ثقافتهما، و لهذا لا نجد لديهما الإحساس داخليّ بالارتهان.

وهذا كلّه يُحيلنا إلى الإشارة إلى التّحرّر لدى الحالتين المتمدرستين و الحالتين غير المتمدرستين و الّذي يرتبط بالبنية الاجتماعيّة و طبيعة العلاقات الاجتماعيّة و الأعراف و التّقاليد و الوعي وكذلك يرتبط بالعوامل الاقتصاديّة والمادّية و بنوعيّة التّربيّة العائليّة الّتي تربّت عليها كلّ مراهِقة منهنّ داخل عائلتها و أيضا بالعوامل الدّينيّة و بالعوامل الفكريّة كالتّحصيل العلميّ و المرتبة الدّراسيّة الّتي حصلت عليها المرأة. هذا يعني أنّ التّحرر يختلف من مراهِقة من هؤلاء إلى أخرى باختلاف جميع تلك العوامل المذكورة سابقا. إذ يُمكن أن تُعبِّر الحالة غير المتمدرسة عن التّحرّر من خلال الزّواج و إنجاب الأطفال مثل فاطمة، في حين الحالة المتمدرسة تُعبِّر عنه من خلال الدّراسة و العمل و القيام بأمور كانت خاصّة بالرّجل، و يُمكن أن تكون هي أوّل من يقوم

بها وسط أخواتها مثلما لاحظناه لدى فادية الّتي تعلّمت قيادة السّيّارة. و لهذا لا يُمكن القول أنّ كلاّ من فاطمة و زينب لم تُحقّقا استقلاليّتهما لأنّ ذلك لا يَرتبط بكون المرأة تتحرّر من خلال قيادة السّيّارة أو العمل كشرطيّة أو لبس السّروال أو السّفر لوحدها أو ممارسة رياضة معيّنة أو إنهاء دراستها و الاستقلال في عملها، و لكنّ تستقلّ عندما تتمكّن من القيام بفعل ما اختارته بإرادتها و دون أن يفرض عليها أحد من المحيطين بها.

قائمة المراجع

المعاجم والموسوعات باللّغة العربيّة:

• سهيل إدريس، المنهل، ط 34، دار الآداب للنّشر والتّوزيع ، بيروت، 2005.

المراجع باللّغة العربيّة:

• حنّا الفاخوري، 1986، منتجات الأدب العربيّ، المكتبة البولسية، لبنان، 726ص.

وثائق إلكترونيّة باللّغة العربيّة:

• صحيح البخاري.

رسائل جامعيّة باللّغة العربيّة:

• شارب مطاير دليلة، 2009-2010، الفضاء المنزلي و العمل: الأساتذة الجامعيون و العلاقات الجنوسية، تحت إشراف العايدي عبد الكريم، رسالة انيل شهادة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

المعاجم والموسوعات باللّغة الفرنسيّة:

1/ BLOCH (H) et autres, 2002, Dictionnaire fondamental de la psychologie, 2ème éd, Larousse, Paris, ISBN : 2-03-575080-6, 1429p.

2/ GUISEPPE (A) (sous la dir.de), 2002, Encyclopédia Universalis, 2002, Corpus11, Pris, ISBN : 2-85229-550-4, 1100P.

3/ VINCIGUERRA (M) (sous la dir.de), 1997, Grand Larousse universel, Tome1, Larousse, Italie, ISBN (volume1) : 2-03-106051-1, ISBN (éd complète): 2-03-106050-3,736P.

4/ SILLAMY (N), 2003, Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, ISBN : 2-03-575086-5, 281p.

5/ Yves MORIN (sous la dir.de), 2003, Petit Larousse de la médecine, 3ème éd, Larousse, Paris, ISBN : 2-03-560349-8, 1087p.

المراجع باللّغة الفرنسيّة:

1/ ABROUS (D), 1989, L'honneur face au travail des femmes en Algérie, L'Harmattan, Paris, ISBN : 2-7384-0359-X, 312P.

2/ ADDI (L), 1999, Les mutations de la société algérienne : famille et lien social dans l'Algérie contemporaine, Editions la découverte, Paris, ISBN : 2-7071-3033-8, 225P.

3/ AIT SIDHOUM (A) (sous la dir de), 2001, Adolescence, SARP, Alger, ISBN : 9961-814-08-8, 225P.

4/ ALLAMI (N), 1988, Voilées, Dévoilées : Etre femme dans le monde arabe, L'Harmattan, Paris, ISBN : 2-7384-0201-1, 254P.

5/ ALLEON (A-M) et MORVAN (O), 1990, Point de vue introductif : Devenir « adulte » ?, In : ALLEON (A-M), MORVAN (O) et LEBOVICI (S) (sous la dir de), Devenir « adulte » ?, 1ère éd, PUF, Paris, ISBN : 2 13 042910 6, 224P.

6/ AMARA (F), 2004, Ni putes ni soumises, La Découverte/Poche, Paris, ISBN : 2-7071-4458-4, 168P.

7/ BADINTER (E), 1980, L'amour en plus : histoire de l'amour maternel, Flammarion, Paris, ISBN : 2-08-064279-0, 373P.

8/ BADINTER (E), 2003, Fausse route, Edition : Odile Jacob, Paris, ISBN : 2-7381-1265-x, 211P.

9/ BOURDIEU (P), 2002, La domination masculine, 2ème éd, Editions du seuil, Paris, ISBN : 2-02-055771-1, 177P.

10/ BOUZAR (D) et KADA (S), 2003, L'une voilée, l'autre pas (Le témoignage de deux musulmanes françaises), Albin Michel, Paris, ISBN : 2-226-13805-6, 214P.

11/ BRAHIMI (D), 1984, Femmes arabes et sœurs musulmanes, Edition Tierce, Paris, ISBN : 2-903144-28-1, 319P.

12/ CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), (sous la dir de), 2007, Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Edition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, ISBN : 978-9961-9634-7-0, 274P.

13/ CHOMBART DE LAUWE (P.E) (sous la dir de), 1964, Images de la femme dans la société, Les Editions Ouvrières, Paris, 280P.

14/ DELACROIX (C), 1986, Espoirs et réalités de la femme arabe (Arabe-Egypte) : Histoire et perspectives méditerranéennes, L'Harmattan, Paris, ISBN : 2-85802-641-6, 236P.

15/ DES FORTS (J), 2003, Violences et corps des femmes du tiers monde : le droit pour celles qui donnent la vie, Editions ANEP, Alger, ISBN : 9947-21-051-4, 268P.

16/ DE SINGLY (F), 2004, Le soi, li couple et la famille, Nathan, France, ISBN : 2-266-13547-3, 213P.

17/ DESPINOY (M), 2003, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Armand Colin, Paris, ISBN : 2200217676, 192P.

18/ DOLTO (F) et DOLTO-TOLITCH (C), 1989, Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Hatier, Paris, ISBN : 2.218.02475/6, 158P.

19/ EL SAADAOUI (N), 1983, La face cachée d'Ève : Les femmes dans le monde arabe, 2ème éd, Editions Des femmes, Paris, ISBN : 2-7210-0226-0/Fr, 414P.

20/ EL KHAYAT (GH), 1988, Le monde arabe au féminin, 2ème édition, L'Harmattan, Paris, ISBN : 2-85802-476-3, 325P.

21/ GADANT (M) et KASRIEL (M) (sous la dir de), 1990, Femmes du Maghreb au présent : la dot, le travail, l'identité, Presses du CNRS, Paris, ISBN : 2-87682-070-6, 315P.

22/ GADREY-TURPIN (N), 1982, Travail féminin, Travail masculin : Pratiques et représentations en milieu ouvrier à Roubaix-Tourcoing, Editions Sociales, Paris, ISBN : 2-209-05469-9, 223P.

23/ HALPERN (C) et RUANO-BORBALAN (J-C) (coord), 2004, Identité(s): l'individu, le groupe, la société, Editions Sciences Humaines, France, ISBN: 2-912601-23-1, 391P.

24/ LACOSTE-DUJARDIN (C), 1985, Des mères contre les femmes : maternité et patriarcat au Maghreb, Editions la Découverte, Paris, ISBN : 2-7071-1550-9, 268P.

25/ LACOSTE-DUJARDIN (C), 1991, Le conte kabyle : étude ethnologique, Bouchene, Alger, ISBN : 2-7071-1291-7, 534P.

26/ LACOSTE-DUJARDIN (C), 1992, Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs : fille de parents maghrébins en France, Editions La découverte, Paris, ISBN : 2-7071-2121-5, 283P.

27/ LACOSTE-DUJARDIN (C), 2008, La vaillance des femmes (les relations entre femmes et hommes berbères de Kabylie), Editions La découverte, Paris, ISBN : 978-2-7071-5402-6, 165P.

28/ LEHALLE (H), 1995, Psychologie des adolescents, 4ème éd, PUF, Paris, ISBN : 2 13 047389 x, 265P.

29/ LEHALLE (H) et MELLIER (D), 2002, psychologie de développement enfance et adolescence : cours et exercice, DUNOD, Paris, ISBN : 2100057111, 432P.

30/ MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, 1ère éd, PUF : Presses Universitaires de France, Paris, ISBN : 2 13 043871 7, 360P.

31/ MERNISSI (F), 1992, La peur-modernité : Conflit Islam démocratie, Albin Michel, Paris, ISBN : 2-226-05853-2, 251P.

32/ MOULIN (M), 2005, Féminités adolescentes : Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées, PUR : Presses Universitaires de Rennes, France, ISBN : 2-7535-0062-2, 231P.

33/ PERRY (C), 2004, Echelles d'évaluation des mécanismes de défense, MASSON, Paris, ISBN : 2-294-01345-X, 142P.

34/ PIETTRE (M.A), 1976, La condition féminine à travers les âges, Marabout Université, Belgique, 255P.

35/ REYMOND-RIVIER (B), 1997, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, 3ème éd, MARDAGA, Belgique, ISBN : 2-87009-661-5, 216P.

36/ ROUSSILLON (R), 2007, Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, MASSON, Paris, ISBN : 978-2-294-04956-9, 702P.

37/ SEGLEN (M), 2004, Sociologie de la famille, 5ème éd, Armand Colin, Paris, ISBN : 2-200-26737-1, 293P.

38/ TILLON (G), 1966, Le harem et les cousins, Editions du seuil, Paris, ISBN : 2-02-066195-3, P217.

39/ TODOROV (T) (sous la dir de), 2007, Le siècle de Germaine Tillon, Editions du seuil, Paris, ISBN : 978-2-02-095194-4, 384P.

40/ TOURRETTE (C) et GUIDETTI (M), 2002, Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent, 2ème édition, Armand Colin, Paris, ISBN : 2-200-26304-x, 191P.

مجلاّت دوريّة باللّغة الفرنسيّة:

1/ JOULAIN (M), Centralité de travail et identité, Bulletin de psychologie, Tome L – N° 428, P144-151.

2/ FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Département de psychologie, Oran.

3/ FSIAN (H), Projet de vie et construction identitaire chez les adolescentes, Département de psychologie, Oran.

4/ NINI (M-N), L'adolescence en Algérie ou la question de l'identité, Bulletin de psychologie, Juillet-Aout 2000, Tome 53(4)/448, P451-457.

وثائق إلكترونيّة باللّغة الفرنسيّة:

1/ ALLEMANDOU (A), Eviter la déscolarisation d'élèves de collège : point de vue d'un médecin de l'Education Nationale, Mémoire pour l'obtention du Diplôme « adolescents difficiles approche psychopathologique et éducative », Education Nationale Académie de Paris, Université Pierre et Marie CURIE Paris 6, 2005/2006, p1-23.

2/ CARCASSONNE-ROUIF (M), SALAZAR ORVIG (A) et BENSALAH (A), Des récits dans des entretiens de recherche : entre narration et interprétation, Revue québécoise de linguistique, vol. 29, n° 1, 2001, © RQL (UQAM), Montréal, p 97-122, Document téléchargé le 26 June 2011 12 :34.

http://id.erudit.org/iderudit/039431ar.

3/ ESPARBES (S) et SORDES-ADER (F), TAP (P), Stratégies de coping et Personnalisation, Bulgarian Journal of Psychology, 1995 n°2, P 59-80, ISSN 0861 - 7813 UEHA: 65 .Rib.

4/ ESPARBÈS-PISTRE (S), SORDES-ADER (F) et TAP (P), Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence étude différentielle selon le sexe et l'âge, Spirale : Revue de recherches en éducation, 1997, n°20, P131-154.

5/ ESPARBÈS-PISTRE (S), SORDES-ADER (F) et TAP (P), Stratégies de personnalisation et appropriation de compétences à l'adolescence : différences entre garçons et filles, In: LESCARRET (O) et M de LEONARDIS, Séparation des sexes et compétences, L'Harmattan, P249-277.

6/ ESPARBÈS-PISTRE (S) et TAP (P), Identité, projet et adaptation à l'âge adulte, Carriérologie: revue francophone internationale, Université de Toulouse II, UFR de Psychologie, Toulouse, France, 10 P.

7/ ESPARBÈS-PISTRE (S), SORDES-ADER (F) et TAP (P), Identité et stratégies de personnalisation, Bulletin de psychologie, Tome L-N° : 428, P185-196.

8/ FSIAN (H), Pouvoir féminin, Institut de psychologie et des Sciences de l'éducation. Université d'Oran, Algérie.

9/ GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie : Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000, p21-24.

10/ HAMZA (B), 1998, Tradition Arabo-musulmane : Problèmes éthiques pour le pédiatre, XXII Congrès International de Pédiatrie, 9-14 August, Amsterdam, p1-6.

11/ NINI (M-N), L'adolescence en Algérie, l'impossible transition, Quotidien d'Oran le 8 Juillet 2008. http://www.emarrakech.info/L-adolescence-en-Algerie,-l-impossible-transition_a15226.html , Consulter le : 06/05/2010 à 10h00

12/ NINI (M-N), L'adolescence en Algérie, l'impossible transition, vendredi 24 octobre 2008 par Action Jeunesse,

http://www.continentalnews.fr/actualite/afrique-du-nord,60/l-adolescence-en-algerie-l-impossible-transition-suite,651.html Consulter le : 06/01/ 2011 à 11:56.

13/ SANTIAGO-DELEFOSSE (M), Histoires de Vie, une méthodologie pour comprendre l'interstructuration entre personnalisation et parcours de vie, Université de Lausanne, p1-47.

14/ SORDES-ADER (F), TAP (P) et TAQUINIO (C), 2002, Santé, maladie et identité, In : FISCHER (G-N) (sous la dir de), Traité de psychologie de la santé, Dunod, Paris, P135-162.

15/ SOUABER (H), Dossier : Activité féminine en Algérie, réalités et perspectives, 19 CIDDEF, p19-26.

16/ TAP (P), Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux, Bulletin de psychologie (Université de Toulouse Le Mirail Laboratoire « Personnalisation et changements sociaux » U.A. C.N.R.S. n° 259), 1987, Tome XL - N° 379, P399-403.

17/ TAP (P), L'enfant en quête de son identité et de ses origines, Présenté en séance plénière du Colloque National « Statut et droits de l'enfant », Université d'Aix-en-Provence, Décembre 1989 et non publié par la suite, 16P.

18/ TAP (P), Marquer sa différence, In : Identités : l'individu, le groupe, la société, Sciences Humaines, Décembre 1996-Janvier 1997, Hors série n°: 15, P9-10.

19/ TAP (P), ZAOPUCHE-GAUDRON (C), Identités sexuées, socialisation et développement de la personne, P25-56.

20/ TAP (P), Le lien social et la personnalisation dans l'autoformation, Université de Toulouse II, 5 Allées Antonio Machado 31078 Toulouse cedex, 10P.

رسائل جامعيّة باللّغة الفرنسيّة:

1/ FSIAN (H), 2005, Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, thèse de doctorat d'Etat en psychologie clinique, université d'Oran.

2/ SAFONT (C), 1992, Orientation de soi à l'adolescence : ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale, Sous la dire de TAP (P), Thèse de

doctorat nouveau régime, UFR de psychologie, Université de Toulouse-Le Mirail.

3/ SEBAA (F.Z), 2009/2010, Adolescence, déviance et mal être : modèles de prise en charge d'adolescents en difficultés ou la douloureuse naissance du statut de l'adolescent(e) algérien(ne), 109p, Thèse de doctorat, Psychologie, Université d'Oran.

الملاحـــق

شبكة المقابلة و الملاحظة الخاصّة بالمراهِقة غير المتمدرسة

كانت شبكة المقابلة على النحو التالي:

- التعريف بنفسي و بموضوع المقابلة: نحن بصدد تحضير مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، و موضوع هذه الدراسة هو الكشف عن الشخصنة لدى المراهِقة غير المتمدرسة، و للتّعرف عن ذلك سنقوم بتتبع تاريخ الحالة من خلال ما يسمى قصة الحياة (Le récit de vie)، فهل تقبلين أن نتحدث في ذلك من فضلك، هل بإمكانك سرد قصة حياتك منذ الطفولة؟

- **الطّفولة**:

- تكلمي عن طفولتك.

- **التّاريخ العائليّ**:

- تكلّمي عن عائلتك.

- ما هو نمط التربية الوالدية؟

- هل حقق الإخوة و الأخوات نجاحات؟ و بفضل ماذا نجحوا؟

- هل يوجد في حياتك أحداث مهمة و التي تركت أثرا لديك (خاصة بك شخصيا، ميلاد أحدهم، سفر، حادث، مشاكل،...)؟

- **التّاريخ المدرسيّ**:

- تكلّمي عن مشوارك الدراسي.

- هل لديك ذكريات عن المدرسة؟ تكلمي عنها.

- ما هو تصورك عن المدرسة؟ حسب رأيك المدرسة مهمة؟ لماذا؟

- كيف كان الأهل يستقبلون نتائجك المدرسية؟

- كيف توقفت عن الدراسة؟ و هل كنت تفكرين في إتمام الدراسة أم لا؟ لماذا؟

- تكلمي عن الحالة التي كنت عليها مباشرة بعد توقفك عن الدراسة؟

- في ماذا كنت تستغلين وقتك بعد توقفك عن الدراسة؟

- هل واجهت صعوبات في التكيف مع محيطك بعد التوقف؟

- **المراهَقة:**

- كيف استقبلت البلوغ و نمو جسمك المفاجئ؟ و هل كانت لديك دراية سابقة عن ذلك؟

- هل كنت تتحدثين مع أمك أو أخواتك عن أمور مثل الحيض، العذرية أو الجنس؟

- تكلمي عن الفترة التي تلت البلوغ.

- هل تغير تعامل الوالدين و الإخوة معك؟ هل ذكر أحد المحيطين بك أنك أصبحت "عاتق"؟

- هل كنت تقضين وقتا تنظرين إلى نفسك في المرآة؟

- هل بدأت تضعين الماكياج؟

- هل لديك الحرية في اختيار بعض الأمور و اتخاذ بعض القرارات؟

- ما هو نوع اللباس الذي تلبسينه عادة؟ و هل تختارين ثيابك بنفسك؟

- هل تفرض عليك الأسرة نوع من اللباس؟ و ما هو نوع اللباس الذي تميلين إليه؟

– ما هو نوع اللباس الذي تمنيت لو تلبسينه و لكن لم تتمكني من ذلك؟

– هل تقومين بأشغال المنزل؟ كيف تقيمين نفسك فيها؟ تكلمي عن ذلك أكثر.

– منذ متى بدأت تقومين بها قبل أو بعد التوقف عن الدراسة؟ هل هي رغبتك في القيام بها أو هي أوامر الأم؟

– هل حققت بعض الأمور التي ترغبين في تحقيقها؟

– هل تفكرين في وجهة نظر الآخرين و تهتمين بها و تأخذينها بعين الاعتبار؟ لماذا؟

– من الشخصية التي تريدين أن تكوني مثلها؟ لماذا؟

– هل لديك حاليا علاقات حب ؟ هل تخرجين حاليا مع أحدهم؟ تحدثي عن ذلك.

– هل قمت بعلاقات جنسية في حياتك؟

– تكلمي عن صديقاتك و أصدقائك.

- **مشروع الحياة:**

– ما هو هدفك في هذه الحياة؟ ماذا تريدين أن تكوني في المستقبل؟ تكلمي عن ذلك.

– هل العائلة تؤيدك في هذا الهدف؟

– ماذا يمثل لك الزواج؟ ما هو تصورك عنه؟ هل هو مهم؟

– هل تتخيلين نفسك أم؟ كيف ترين نفسك كأم؟

– تحدثي عن رأيك في إنجاب الأطفال ؟ كم من طفل؟ ماذا تتمنين أن يكونوا في المستقبل؟

– في أي إطار تتخيلين نفسك في المستقبل أكثر (زوجة أو أم)؟ هل تحبين زوجك المستقبلي؟

– إذا كان لديك أطفال في المستقبل هل تحبذين إتمام دراستهم أو التوقف خصوصا البنات؟

- هل كان هدف الزواج منذ الطفولة أو ظهر أثناء المراهقة؟

- ما هي وضعيتك الحالية؟ و هل أنت راضية بهذه الوضعية؟

- ما هو حلمك للمستقبل؟

فيما يخصّ الملاحظة فإنّه سيتمّ ملاحظة ما يلي:

- طريقة الحديث هل هي بعفوية، أو أنها تنتظر طرح الأسئلة.

- تركيز الملاحظة عليها عند التحدث عن مواقف حساسة مثل التوقف عن الدراسة، الهدف.

- ملاحظة طريقة الجلوس (براحة، بتصلب).

- ملاحظة الإيماءات، الحركات.

- ملاحظة ردة فعلها عند طرح الأسئلة.

- تتبع نبرة الصوت.

شبكة المقابلة و الملاحظة الخاصّة بالمراهِقة المتمدرسة

كانت شبكة المقابلة على النّحو التالي:

– التعريف بنفسي و بموضوع المقابلة: "نحن بصدد تحضير مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، و موضوع هذه الدراسة هو الكشف عن الشخصنة لدى المراهقة المتمدرسة، و للتعرف عن ذلك سنقوم بتتبع تاريخ الحالة من خلال ما يسمى قصة الحياة (Le récit de vie)، فهل تقبلين أن نتحدث في ذلك من فضلك، هل بإمكانك سرد قصة حياتك منذ الطفولة؟"

- **الطّفولة:**

– تكلّمي عن طفولتك.

- **التّاريخ العائليّ:**

– تكلّمي عن عائلتك.

– ما هو نمط التربية الوالدية؟

– هل حقق الإخوة و الأخوات نجاحات؟ و بفضل ماذا نجحوا؟

– هل يوجد في حياتك أحداث مهمة و التي تركت أثرا لديك (خاصة بك شخصيا، ميلاد أحدهم، سفر، حادث، مشاكل،...)؟

- **التّاريخ المدرسيّ:**

– تكلّمي عن مشوارك الدراسي.

– هل لديك ذكريات عن المدرسة؟ تكلمي عنها.

- ما هو تصورك عن المدرسة؟ حسب رأيك المدرسة مهمة؟ لماذا؟

- كيف كان الأهل يستقبلون نتائجك المدرسية؟

- هل تشجعك العائلة على الدراسة؟ الأب أو الأم؟

- هل لديك رغبة في إتمام دراستك؟

- هل كنت تفكرين في إتمام الدراسة منذ الطفولة؟

- **المراهَقة:**

- كيف استقبلت البلوغ و نمو جسمك المفاجئ؟ و هل كانت لديك دراية سابقة عن ذلك؟

- هل كنت تتحدثين مع أمك أو أخواتك عن أمور مثل الحيض، العذرية أو الجنس؟

- تكلمي عن الفترة التي تلت البلوغ.

- هل تغير تعامل الوالدين و الإخوة معك؟ هل ذكر أحد المحيطين بك أنك أصبحت "عاتق"؟

- هل كنت تقضين وقتا تنظرين إلى نفسك في المرآة؟

- هل بدأت تضعين الماكياج؟

- ما هو نوع اللباس الذي تلبسينه عادة؟ و هل تختارين ثيابك بنفسك؟

- هل تفرض عليك الأسرة نوع من اللباس؟ و ما هو نوع اللباس الذي تميلين إليه؟

-ما هو نوع اللباس الذي تمنيت لو تلبسينه و لكن لم تتمكني من ذلك؟

- هل تقومين بأشغال المنزل؟ كيف تقيمين نفسك فيها؟ تكلمي عن ذلك أكثر.

- هل حققت بعض الأمور التي ترغبين في تحقيقها؟

- هل تفكرين في وجهة نظر الآخرين و تهتمين بها و تأخذينها بعين الاعتبار؟ لماذا؟

- من الشخصية التي تريدين أن تكوني مثلها؟ لماذا؟

- هل لديك حاليا علاقات حب ؟ هل تخرجين حاليا مع أحدهم؟ تحدثي عن ذلك.

- هل قمت بعلاقات جنسية في حياتك؟

- تكلمي عن صديقاتك و أصدقائك.

- **مشروع الحياة:**

- ما هو هدفك في هذه الحياة؟ ماذا تريدين أن تكوني في المستقبل؟

- هل العائلة تؤيدك في هذا الهدف؟

- ماذا يمثل لك هذا المشروع الدراسي أو العملي؟

- هل هذا الهدف أولوية لابد منها؟ لماذا هو مهم جدا بالنسبة إليك؟

- تظنين أن لديك الإمكانات الكافية لإنجازه؟

- هل وضعت خطة لإتباعها أو برنامج لتحقيقه؟

- هل قمت بوضع ميزانية لتحقيقه (تقييم الهدف،القدرات الخاصة بك، الإمكانات المادية)؟

- هل تشجعك العائلة على تحقيق هذا الهدف؟

- تظنين أن مستواك يعطي فرص عديدة؟

- هل لديك مشاريع ثانوية أخرى؟

- هل لديك أمور تحبين القيام بها و لكن لم تتمكني من تحقيقها؟ (العكس)

- هل تفكرين في الزواج؟ تكلمي عن ذلك.

- هل تعتبرينه كهدف أيضا؟

- ماذا يمثل لك الزواج؟ ما هو تصورك عنه؟

- هل تتخيلين نفسك أم؟ كيف ترين نفسك كأم؟

- تحدثي عن رأيك في إنجاب الأطفال؟ كم من طفل؟ ماذا تتمنين أن يكونوا في المستقبل؟

- هل يتساوى مشروع الزواج مع مشروعك الدراسي أو العملي؟

- هل تفكرين في الزواج أثناء إتمامك للدراسة بمعنى الزواج قبل إنهاء الدراسة؟

- إذا طلب منك الزوج التوقف عن الدراسة أو العمل كيف ستكون ردة فعلك؟

- هل يمثل الزواج عائق بالنسبة إلى طموحاتك؟

- في أي إطار تتخيلين نفسك في المستقبل أكثر (عاملة، زوجة أو أم)؟

- ما هي وضعيتك الحالية؟ و هل أنت راضية بهذه الوضعية؟

- ما هو حلمك للمستقبل؟

فيما يخص الملاحظة فإنه سيتم ملاحظة ما يلي:

- طريقة الحديث هل هي بعفوية، أو أنها تنتظر طرح الأسئلة.

- تركيز الملاحظة عليها عند التحدث عن مواقف حساسة مثل التوقف عن الدراسة، الهدف.

- ملاحظة طريقة الجلوس (براحة، بتصلب) و ملاحظة الإيماءات، الحركات.

- ملاحظة ردة فعلها عند طرح الأسئلة.

- تتبع نبرة الصوت.