المجلة الجزائرية للاتصال المجلد15 العدد02(2016)، ص38 ــ 77
ISSN:1111-536X EISSN:2676-1793

التفكير المنهجي في الظواهر الاتصالية: التعقيد، التجاسر المعرفيبين التخصّصات والتموقع الابستمولوجي*

سعيد لوصيف **

> *« Tenter d'imposer d'une manière exclusiveune certaine conception de la recherchelimitera l'aptitudede la scienceà s'adapteràun avenir que personne n'esten mesure de prévoir ».*
>
> PierreJoliot,*LaRecherchepassionnément*

مقدمة

يظن الكثير من الجامعيين، أنّه بعد مرور مئات السنين على ظهور النشاط العلمي، يكون مفهوم العلم قد خصّ بتعريف واضح ومحدّد في أدبيات الأبستمولوجيا والمناهج وتاريخ الأفكار. لكن الحقيقة غير ذلك؛ فالغموض يبقى السمة المميّزة في التعاريف المقدّمة لهذا المفهوم، بل يلاحظ أنّ هناك عدد من المؤلّفات والكتابات المتخصّصة التي لا تقدّم له تعريفا خاصّا بعينه(Lecourt, 1999)، وإنّما يتم تناوله ضمن معناه العام والاصطلاحي. ومهما يكن، يبقى العلم مفهوما متعدّد المعاني (polysémique)

*ألقيت هذه المداخلة خلال فعاليات الملتقى الوطني الثاني الموسوم: "تطوّر المشكلات البحثية في علوم الإعلام والاتصال في الجزائر"، مخبر استخدامات وتلقي المنتجات الإعلامية والثقافية في الجزائر، جامعة الجزائر 3، 10/9 ديسمبر 2015.

**أستاذ التعليم العالي بكلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3.

يهدف إلى دمج "حقائق" تتميّز هي الأخرى بنوع من الغموض النسبي والارتياب والتعقيد. وعلى الرّغم من كلّ الاختلافات في تعريف العلم وتحديد أهدافه وعلاقاته بالتقنية، تبقى غايته الأولى والأخيرة هي فهم الواقع في صوره المتعدّدة وتعقيداته المتنامية، وهي الفكرة "المنهجية" التي ظلّ يدافع عنها Einstein (1990) في أغلب كتاباته طوال مساره العلمي. فالعلم بهذا المعنى يتعدّى كونه تخصّصا أو مجرّد نشاط بسيط يشبه باقي النشاطات الإنسانية، وإنّما هو طريقة شاملة وكلّية منظّمة تسمح لنا من تناول الواقع وتصوّره في تعدّديته وتعدّد مستوياته، بغية بلورة معارف علمية عنه قابلة للتعميم والاختبار،والدحض.

أوّلا: لماذا تطرح فكرة التعقيد في موضوع المنهجية العلمية؟

أريد الإشارة في البداية أنّني أستعمل مصطلح التفكير للدلالة على ذلك النشاط العقلي المنظّم؛ كما أستعمل مصطلح التفكير المنهجي للدلالة أيضا على ذلك الفعل الواعي وتلك السيرورة الهادفة الّتي يستخدمها الباحث في فهم الظواهر وتحليلها إمّا استنباطيا أو استقرائيا؛ بحيث يمكّنه هذا التفكير من تجاوز قوالب الحسّ المشترك وحدوده، والإفلات من وهم المعرفة الجاهزة باعتبارها "وصفة". وعليه، فإنّني من بين أولئك الذين يؤمنون أنّ المنهجية والتفكير المنهجي يشكّلان بالنسبة للباحث اتجاها وتموضعا نحو الكون والمجتمع والانسان وظواهرهم، ولا يمكن أن يختصرا في مجموعة من العمليات (Procédés)"التقنية" التي تهدف إلى حلّ مشكلة من المشكلات بصورة آلية.

وضمن هذا المنظور، يبقى من الضروري على الباحثين في الدراسات الإعلامية والاتصاليةالذين يرغبون في تطوير كفاءات في ميدان البحث العلمي، انتهاج قطيعة مع العلاقة التقناوية المبسّطة والساذجة التي تربطهم

بنشاط البحث، والتي رَوَّجَ لها من غير كفاءة[1]، عدد من الجامعيين الذين انتسبوا عرضيا (*accidentellement*) للجامعة وجعلوا من البحث العلمي ومنهجياته فضاء "للتكوين المهني" في أبسط صوره وأشكاله.

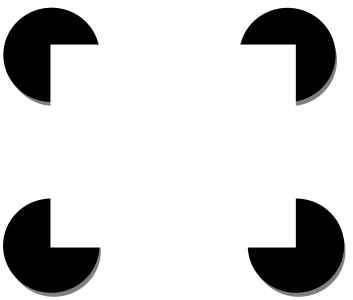
ومهما يكن، وبعيدا عن مثل هذه الإخفاقات، يبقى التفكير المنهجي في مدلوله الأصلي والأصيل إجراء فكريّا كلّيا، وسيرورة معرفية شاملة ينظّمان صياغات اشكاليات الظواهر الاجتماعية وكيفيات تناولهاوتصميماتها المنهجية. وفي هذا السياق، فإنّني أحدّد مبرّرات هذا الطرح بصورة عامة في عاملين على الأقلوهما:

1.خاصية التعقيد هي من الخصائص الرئيسة للتفكيرالمنهجي

يعتبر التفكير المنهجي تفكيرا معقدا بامتياز؛ إذ يشير إلى ذلك التفكير النقدي المبدع -على حدّ تعبير Edgar Morin-الذي يمكّن الباحث من تجاوز عائق الاختزال(*Réductionnisme*) (اختزال الكل في مجموع أجزاءه: نسبة للمبدأ الجشتالتي القائل بأنّ الكلّ لا يساوي مجموع أجزاءه) وعائق التجزئة(*Parcellarisation*)، ويمكّنه أيضا من الإفلات من قبضة التخصّص الضيّق كنسق معرفي مغلق ومحدود. وعلى هذا الأساس، فإذا كان طابع

[1] من مؤشرات لا كفاءة هؤلاء ضمن نظام LMD الذي انتهج منذ أكثر من عشرية هو أنّ أغلبهم يسارعون في انشاء تخصّصات والسعي "للإشراف" عليها و"إدارتها" (قارب عدد التخصّصات في 2015 في المستويين الأوّل والثاني في ميدان علوم الإعلام والاتصال حوالي السبعون (70) تخصّصا، موزّعين عبر 42 جامعة)دون فهم لما يعنيه مفهوم "**الميدان**" كمشروع علمي متعدّد ومتجاسر، ودون وعي بمتطلّباته النظرية والمنهجية في تأطير "**التخصّصات**" التي قد تنبثق منه. وكان من نتائج هذا الافشال لسيرورة التكوين الجامعي، أن استخدم "الاشراف" الهيكلي كغنيمة ربعية في الترقية وغيرها، وبهذا أفرغت الجامعة واستنزفت من فكرتي "**الصراع**" و"**الديالكتيك**" الذي كان من المفروض أن تتأسس عليهما ديناميكية تفعيل نشاط البحث العلمي والتكوين الجامعي للفاعلين الجامعيين (أساتذة وطلبة) داخل "**الحقل الجامعي**"(*champ universitaire*) وفق مفهوم Bourdieu.

التعقيد يفرض علينا باستمرار مساءلة الظواهر الاجتماعية؛ فإنّه يفرض علينا أكثر وبصورة ملحّة مساءلة الكيفيات التي نعالج بها هذه الظواهر والاشكاليات المرتبطة بها.



الشكل 2. الانتظام في علاقته بالنسق الادراكي

وعلى سبيل المثال، يظهر من خلال هذا الشكل، أنّ النسق الادراكي يجعلنا نرى مربّعا أبيض يتوسّط أربعة دوائر سوداء. غير أنّ المربع لا وجود له في الواقع؛ فالشكل يتكوّن أصلا من أربعة (04) دوائر، كلّ واحدة مبتورة من جزء منها، وهي الوضعية التي تجعلنا ندرك مربعا أبيض وكأنّه يتوسّط الشكل؛ فانتظام الدوائر كقطعة واحدة هو الذي مكّننا من إدراك المربّع وكأنّه مكوّن من مكوّنات الشكل العام. وهذا ما يؤدّي بنا إلى الاستخلاص الآتي:

" إذا كان أيّ شيء يبدو لنا بصورة تلقائية وطبيعية أنّه يشكّل وحدة واحدة، فإنّما يعود ذلك الى انتظامه في كلّ كامل ومتكامل؛ فالانتظام هو الذّي يعطينا القدرة على فهم الأشياء في كلّياتها، من دون أن يختصر في عملية تجميع عناصر ومكوّنات الظواهر والسلوكيات؛ بحيث

تبقى عملية التجزئة إلاّ إجراء منهجيا للتحكم في متغيّرات الظواهر ومكوّناتها".

كما يكون من المهمّ أيضا في هذا السياق، التمييز بين الفكر الكلاّني[1](*le Holisme*) والفكر المعقّد (*Pensée Complexe*)؛ فالأول لا يعدو أن يكون هو الآخر فكرا اختزاليا؛ أي بمعنى اختزال المعارف في معرفة الأشياء في كليتها فحسب، دون مراعاة للأجزاء التي تكوّن هذا الكل والتي يمكن ان تشكّل هي بدورها مصدرا لمعرفة علمية[2]. أضف الى ذلك، فإنّ الفكر الكلاّني هو فكر يقوم أساسا على مبدئي الحتمية والسببية، بينما يتأسّس الفكر المعقّد على العلاقات والترابطات بين الأجزاء التي تكوّن كلاّ معقدا والديناميكيات التي تحكمها ضمن مبدأ اللاّحتمية الذي دافع عنه *Popper* وفكرة الانبثاق (*émergence*) التي تشكل أحد أهمّ مبادئ المنظور النسقي.وعليه، فإذا كان العلم"الكلاسيكي"قد تأسّس على ثلاثة مبادئ: التجزئة(*Parcellarisation*)والاختزال(*Réductionnisme*)
والحتمية(*Déterminisme*)؛ فإنّ العلم "الحديث" يتأسّس بدوره على ثلاثة مبادئ تُطرح (بضمّ التاء) كنقيض للمبادئ الثلاثة السابقة: التركيب (*Synthèse*)والشمولية(*Totalité*)واللاّحتمية.(*Indéterminisme*)وفي هذا الشأن يشير Buhler et *al.* (2006)حارصا على أهمية التعقيد ودوره في تشكل المعرفة العلمية الحديثة قائلا:

---

[1] *L'Holisme (Emile Durkheim 1858-1917) : l'acteur est très largement contraint par la société dans laquelle il évolue. Il faut donc analyser tout d'abord le groupe, le collectif, pour comprendre les actions des agents, puisque c'est le contexte social qui oriente l'action de l'acteur.*

[2] *Le principe hologrammatique d'Edgar Morin signifie que dans un système, dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout, mais le tout se trouve dans la partie. Non seulement l'individu est dans une société mais la société est à l'intérieur de lui puisque dès sa naissance, elle lui a inculqué le langage, la culture, ses prohibitions, ses normes.*

« L'accumulationdessavoirsetlecroisement desregards,lesinteractionsentrephénomènes,caractérisentdefaçonindéniablelesobjetsderecherche:lacomplexitéestdevenueunevaleurintrinsèquedelaconnaissanceetdelarecherche engénéral. (...)Cefaisant,elles ouvrent [les théories]*lechampdescorpusscientifiques,toutenconférantausavoiruncaractère relatifetpotentiellementincomplet. »* (Buhler et *al*., 2006, p. 393).

2 .بعيدا عن البساطة الّتي قد يوحي بها الحسّ المشترك، فإنّ التعقيدهو الخاصية الطبيعية للظواهر الاتصالية والاجتماعيةوتشكّلهما

لاشكّ أنّه إذا كان التعقيد (*complexité*) هو خاصية من خصائص التفكير المنهجي والعلم الحديث، فذلك لأنّ الظواهر الاتصالية والاجتماعية تتميّز هي الأخرى بالتعقيد؛ أي بمعنى أن مجمل هذه الظواهر(استخدامات الشبكات الاجتماعية، استخدامات الهاتف النقال ومجموع تكنولوجيات الاتصال، الاتصال التنظيمي، الاتصال الشخصي، العنف والاتصال الاجتماعي...الخ) هي ظواهر نعايشها مثل باقي المجتمعات الإنسانية؛ كما نجدها تحدث أيضا ضمن سياق "خاص"، يتميّز بخصوصية في بعض جوانبه السوسيو-ثقافية والتاريخية. وعلى أيّة حال، يكون بإمكاننا من الناحية العلمية إضفاء صفة التعقيد على موضوع من المواضيع، في الحالة التي ما إذا تمّ نزع إحدى مكوّنات هذا الموضوع أو عزلها، فإنّ ذلك من شأنه أن يؤدّي الى تغيّر في طبيعته. وعلى هذا الأساس، يتّضح من منظور التعقيد أنّ مكوّنات

الظواهر الاجتماعية هي بالأساس متباينة؛ ممّا يستدعي من الناحية النظرية والمنهجية أن نفعّل عدّة تخصصات ونبني بينها جسورا معرفية و"نرغمها" على الاندماج والتعاون فيما بينها، بغية تحقيق غاية الاستكشاف والفهم، والوصف والتحليل.

أمّا بالنسبة للظواهر الاتصالية على وجه الخصوص، فإنّ المشكل يكمن– كما يشير إليه Beniger (1994)-في الحدود الغامضة لهذه الظواهر في حدّ ذاتها، ممّا يجعلها تشكّل سيرورة اجتماعية يصعب تناولها بعيدا عن تناول التعقيد؛ الأمر الذي يتطلّب تفعيل منظور التجاسر بين المعارف والتخصّصات. وفي هذا الشأن يقترح Beniger (1994) نموذجا رباعي الأبعاد(*the Four Cs*)[1] يؤكّد على إعادة بناء نظري يرتكز حول استكشاف الموضوع محلّ الدراسة عوض التركيز على الحقل المؤسّساتي الذي يتحدّد في التخصّص "الهيكلي". وفي هذا النموذج يؤكّد Beniger (1994) أنّ "الاتصال لا يمثّل موضوع دراسة ولا هدفا، وإنّما يمثّل وسيلة لتحقيق هدف آخر، ومنهجية لدمج مفاهيم ونماذج ومعطيات تستقى من تخصّصات متعدّدة"(Beniger, 1994, p. 21).وفي هذا السياق، فإنّ Craig(1994)بدوره يحثّ الباحثين في علوم الاتصال إلى انتهاج مبدأ الحوار بين ميدانهم "الضيّق" وميادين علمية أخرى، وانتهاج التركيبات الخلاّقة بين التقاليد التفسيرية (الكمية) والتأويلية (النوعية). ومن جهته، لم ينقطع (1994) GregoryJ.Shepherd عن التأكيد أن التخصّصات لا تتحدّد ولا تعرّف انطلاقا من نواتها المعرفية (*cores of knowledge*)؛ أي بمعنى "الابستمولوجيا"، وإنّما

[1] تشير عبارة "*the Four Cs*" إلى الأبعاد الأربعة المشكلة للنموذج والتي تحمل في بدايتها حرف "***C***"، وهي: النسق المعرفي (*Cognition*)؛ الثقافة (*Culture*)؛ المراقبة (*Contrôle*)؛ الاتصال (*Communication*).

تتحدّد وتعرّف من خلال "رؤيتها لما يمكن أن تكون عليه" (*views of Being*)؛ أو بمعنى آخر من خلال "وضعها الأنطولوجي". وبالإضافة إلى هذا، أَلَمْ تتطوّر الدراسات الاتصالية في بريطانيا مثلا بداية من الستينيات في أقسام التاريخ وعلوم التربية وعلم النفس ولعلوم السياسية وعلم الاجتماع وغيرها؟ أَلَمْيكن روّاد الدراسات الاتصالية في بريطانيا من أمثال Peter Golding من جامعة Leicester و Jay Blumer من جامعة Leeds و Philip Schlesinger من جامعة Stirling، في أغلبهم خريجو السوسيولوجيا؟ أَلَمْيبق James Halloran-الذي يعتبر الأب المؤسّس لحقل الدراسات الاتصالية في بريطانيا -يحدّد أعماله العلمية وأعمال "مركز بحوث الاتصال الجماهيري" (CMCR)، بأنّها تقع ضمن تقليد السوسيولوجيا النقدية وعلم النفس الاجتماعي؟أَلَمْتستمد الدراسات الاتصالية في كندا(salter, 1981) مواردها وإلهامها من السوسيولوجيا والأدب والتاريخوالأنثروبولوجيا والعلوم السياسية؟

ومهما يكن، فإنّ Lodge (2008) يرى أنّه غالبا ما يتم إدراك الدراسات الاتصالية على أنّها "حقل اهتمام" أكثر منها "تخصّص" في معناه التقليدي، أي بمعنى أنّها تشكل موضوع اهتمام يمكن للباحثين أن يطبّقوا فيه مختلف المناهج السوسيولوجية. وعلى أيّة حال، يلاحظ أنّ نظرة Lodge يتقاسمها معه أغلب الباحثين المهتمين بالظاهرة الاتصالية في بريطانيا من أمثال JohnCorner و ColinSeymour-Ure و Greg Philo؛ هذا الأخير الذي يقدّم نفسه على أنّه سوسيولوجي، وأنّ منهجيته مستمدة من السوسيولوجيا الصرفة.

النسق العلمي وأنماط انتاج المعارف العلمية

يعتبرRobert Merton (1973)أوّل من قدّم نظرية سوسيولوجية عن العلم كنسق اجتماعي مستقل نسبيا،يخضع لمجموعة من المعايير التعديلية. وتندرج نظرية Merton ضمن مستوى التحليل الكلّي؛ بحيث نجدها تهتم بمسائل البنيات المؤسساتية والمعيارية التي تؤطّر الممارسات العلمية وأنشطة البحث العلمي. فالعلم من منظورMerton هو نشاط يستدعي ويجنّد تفاعلات اجتماعية؛ وبناء اجتماعي له معاييره، وقيمه، وخصائصه التنظيمية، يشكّل فيه الباحثون جزءا لا يتجزأ من شبكته التفاعلية والعلائقية. وعلى هذا الأساس، يشير العلم حسب Mertonإلى: **(1)** مجموعة من خصائص المناهج التي تسمح بالحكم على مدى صدق المعرفة؛ **(2)**مخزون لتراكم معرفي؛**(3)**مجموعة من القيم الثقافية التي تحكم التحقيقات العلمية؛ **(4)** أو أي توليفات من العناصر الثلاثة السابقة الذكر (Merton 1973,Ch. 13).

> «*Theethos ofscience isthat affectively toned complex ofvalues and norms which held tobebindingontheman ofscience. [...]Althoughtheethos of sciencehasnotbeencodified,itcanbeinferred fromthemoralconsensusof scientists asexpressedinuseandwont, incountlesswritingsonthescientific spiritandinmoral indignationdirectedtowardscontraventions oftheethos.* » (Merton, 1973,pp.268-69).

ولدى تحليله لخليقة[1](Ethos)العلم الحديث حدّد Merton (1973)أربعة متطلبات مؤسساتية ترتبط بالنشاط العلمي وتحدّد هذه

[1]يشير مفهوم "**الخليقة**" (*Ethos*) إلى الخصائص والاتجاهات والعادات المميّزة لقوم أو جماعة أو مهنة أو ما إلى ذلك، ولهذا تكون خليقة العلم هي مميّزاته ومعاييره وعادات ممارسيه الذينلا يكونون علماء إلاّ إذا تحلّوا بها. (نقلا عن: توبي أ. هف، تر: محمد غصفور. فجر العلم الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1998). ومن منظور Merton "**هي ذلك المركب من القيم والمعايير الذي تلوّنه المشاعر والذي يعتبر**

الخليقة: الشيوعية (*communism*)، العالمية (*universalism*)، عدم التحيّز (*disinterestedness*)، والنزعة الى الشك المنظّ (*organizedskepticism*). وقد أضافMerton فيما بعد معيارا آخر هو الأصالة. تؤكّد الدراسات الحديثة (Robson 1993, Ziman 1994, Gibbons et *al*., 1994) أنّ المجتمعات الحالية تواجه ظواهر ومشكلات أكثر تعقيدا من تلك التي واجهتها في مراحل تاريخية سابقة. وبالتّالي، فقد أصبحت محدّدات تشخيص الظواهر وتناولاتها والحلول التي تستوجبها تتطلب المزاوجة بين عدّة تخصّصات ومعارف، والمساهمة والاندماج فيما بينها؛ وبخاصة إذا علمنا أنّه خلال العشريتين الأخيرتين قد حدث تحوّل عميق في مشهد إنتاج المعارف العلمية (Callon,Lascoumes,&Barthe,2001; Etzkowitz&Leydesdorff, 2000;Etzkowitz&Leydesdorff, 2001;Gibbons*etal.*,1994; Godin&Gingras,2000;Nowotny *etal.*,2001;Nowotny *etal.*,2003) .فالعلم الحديث أصبح اليوم علما من"النمط2"[1]وعلما "ما بعد الأكاديمي"[3] (*Post-académique*) على حدّ تعبير Ziman (1996, 2002) الذي يصفه قائلا:

> *« Nevertheless, post-academicscienceisnot,asmanyscientistsstillhope,atemporary deviation from theonwardmarchofscienceaswehavealwaysknownit.Norisit"anewmodeof knowledge production":itisawholenewwayoflife.[…][Academicscience]hastoadapt socially totheaccumulating strainsproduced_insidescience'.[…]Myimpression isthatthe conceptofa_newregime'ora_newmodel'forscience*

ملزما للعالم (...) وهي تكتسب مشروعيتها من القيم المؤسسية (...) يستوعبها العالم بدرجات مختلفة فتشكل له ضميره العلمي أو أناه العليا."

[2، 3] العلم من "النمط 2" (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001 ; 2003) والعلم "ما بعد الأكاديمي" (Ziman, 1996 ; 1998 ;2000) هما مفهومان طرحهما هؤلاء الباحثون كمداخل نظرية تناقض أطروحات Merton وتصوّراته عن العلم كنسق اجتماعي معياري، مستقل وتجزيئي.

wasalreadyintheairtowardstheend of the1960s, butthatthebigchangesdidnotbegin totakeplaceontheground untiladecadelater. Butitisnotbasedonanydetailedhistoricalevidence » (Ziman, 2002, p. 79).

وقد عالج Gibbons*etal.*(1994,2001) في الكتابين الذين صدرا لهم « The New Production of Knowledge (1994)» و « Re-thinking Science – Knowledge and the Public in Age of Uncertainty (2001) » مكانة الجوانب الاجتماعية وأثرها في ممارسة العلوم والمعارفالعلميةوتشكّلها. كما لم ينقطع هؤلاء عن التأكيد بأنّه يتعيّن على الباحثين تجنب تناول العلم بطريقة منعزلة، وضرورة دراسته أوّلا: في علاقاته وارتباطاته بالمجالات المتعدّدة والمختلفة للمجتمع، وثانيا: في علاقاته بازدياد عوامل التعقيد والارتياب، ممّا يتوجّب على عملية انتاج المعارف "المتخصّصة" أن تكون أكثر تفتحا وديناميكية على المعارف العلمية الأخرى (التكاملوالاندماج عن طريق التجاسر المعرفي بين التخصّصات -Interdisciplinarity)، وعلى المجتمع وحقائقه المتعدّدة (Gibbons*etal.*,1994, 2001).

ويعتبر نموذج Gibbons*etal.*, (1994,2001) من أهمّ النماذج[1] التي اقترحت في ميدان التجاسر المعرفي بين التخصّصات كمدخل نظري وإطار تنظيمي

[1] طرحت على الساحة العلمية عدّة نماذج كانت تهدف كلّها إلى تقديم إيضاحات عن الطبيعة المتغيّرة للبحث العلمي وإنتاج المعارف العلمية. وعلى غرار نموذج Gibbons*etal.*(1994,2001) نذكر أيضا:

- نموذج أنساق الابداع (Systems of Innovation Model ; Edquist, 1997,2001) الذي يشمل على مجموعة كبيرة من الأعمال التي اهتمت بالأنساق التي يتم من خلالها انتاج المعارف ونشرها وتطبيقها؛
- النموذج ثلاثي المروحيات (Triple Helix Model ; Etzkowitz & Leydesdorff 1997,1998,2000 ; Etzkowitz et al., 2000 ; Etzkowitz, 2002) الذي يعالج العلاقات الجديدة التي تربط الجامعات بالمؤسسات والدولة.

لممارسة فعلية ومتناسقة في إدارة البحوث. وقد عرض هؤلاء الباحثون في هذين المؤلّفين نمطين متتاليين لإنتاج المعارف: "النمط 1"وهو النمط الذي ظلّ يميّز عملية انتاج المعارف العلمية على مدى أكثر من قرن. ويعتبر "النمط 1" نمط إنتاج تقليدي وأكاديمي ومتخصّص، يتّجه حاليا نحو الزوال؛ أمّا " النمط 2 " فهو نمط لا يتمحور حول أسئلة لها ارتباط مباشر ومركزي بتخصّص من التخصّصات، وإنّما يتحدّد هدفه في حلّ مشكلات بعينها في تعقّدها وكلّيتها. وعليه، فإنّ هذا النمط يتعدّى حدود التخصّص ويتعدّى حدود المؤسسات الأكاديمية التقليدية، ليشكّل نمطا فعالا في انتاج المعارف يلائم متطلّبات مجتمع المعرفة الحديث. ولدى وصفهم لهذين النمطين يشير Gibbons*etal*.,(1994) بقولهم:

> *« InMode1problemsaresetandsolvedinacontextgovernedbythe,largely academic,interests ofaspecificcommunity. Bycontrast,Mode2knowledgeiscarriedoutinacontext of application.Mode1 is disciplinarywhileMode2 istransdisciplinary.Mode1ischaracterizedby homogeneity, Mode2byheterogeneity. Organisationally,Mode1ishierarchicalandtendsto preserveitsform,whilemode2ismoreheterarchicalandtransient.Eachemploysadifferent typeofqualitycontrol.IncomparisonwithMode1,Mode2ismoresocially accountableand reflexive.Itincludesawider,moretemporaryandheterogeneous setofpractitioners, collaboratingona problemdefinedinspecific andlocalizedcontext.»* (Gibbons et al., 1994, p. 3).

واستنادا على عمل Nowotny *et al.* (2003)، حصر Estabrooks *et al.* (2008)خصائص" النمط 2 " باعتباره نموذجا حديثا في انتاج المعارف العلمية في العناصر الخمسة الآتية: (1)انتاج المعارف في سياق التطبيقات؛ (2) التجاسر المعرفي بين التخصّصات؛ (3) انتاج المعارف ضمن هياكل تنظيمية متنوعة دون أن تنحصر في الجامعة؛ (4) مستوى عال من الانعكاسية (مسؤولية اجتماعية تجاه الإشكاليات المجتمعية)؛ (5) أشكال جديدة لمراقبة نوعية البحوث (التقويم).

الجدول (1): الإنتاج الجديد للمعرفة

النمط 1	النمط 2
1. اهتمامات اكاديمية	1. سياق تطبيقات
2. سياق التخصّص	2. سياق التجاسر المعرفي بين التخصّصات
3. تجانس أماكن الممارسة والممارسين: تنظيم هرمي ومؤسّساتي	3 . تباين أماكن الممارسة والممارسين: تنظيم انتقالي
4. استقلالية نسبية - كفاءة تقنية	4. مسؤولية اجتماعية - انعكاسية
5. تقويم من طرف الأنداد	5. تقويم وفق اعتبارات متنوعة

وقد كان للنمط 2نجاحا سياسيا على مستوى دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE)، تبلور بداية في تقارير هذه المنظمة حول "اقتصاد المعرفة"، ثمّ تطوّر في مرحلة ثانية ليشكّل عامل إلهام في بناء

استراتيجية لشبونة (Milot, 2003)، وكل حركة إعادة تحديد دور التعليم العالي[1] التي بدأت منذ 1990.

ثالثا: التجاسر المعرفي بين التخصّصات(Interdisciplinarity)[2]:الاجابة المنهجية والعملية للتعقيد

قبل الشروع في تناول هذه النقطة، أريد أن أُوضّح أمرا في غاية الأهمية، وهو أنّهدفي هنا ليس الخوض في ابستمولوجية علوم الاتصال، فكفاءتي محدودة في هذا المجال وأتركها لأهلها "المتخصّصين". لكن، أصدقكم القول بأنّ ملاحظاتي ومعايناتي طوال مساري المهني الذي قضيته في كلية علوم الإعلام والاتصال (أكثر من 20 سنة) مكّنتني من تشخيص بعض الأعراض "الباتولوجية" لدى عدد من أعضاء هيئة التدريس وطلبة ما بعد التدرّج ومسيّري المؤسّسة وهياكلها البيداغوجية، تتلخصأهمّها في توهّمهم بأنّ علوم الاتصال تفكّر في ذاتها بذاتها باستقلالية مطلقة؛ أي بعيدا أو خارج المجتمعي (*Sociétal*) والاجتماعي (*Social*) وبالأخصّ النظريات الاجتماعية على اختلاف ميادينها. مع العلم أنّ ترابط المعارف والتخصّصات العلمية وتجاسرها ليست

---

[1] يشير Milot (2003) أنّ فكرة إعادة تشكيل المنظومة الجامعية قد بلغت أوجّها في الندوة العالمية حول التعليم العالي التي نظّمتها اليونيسكو في أكتوبر 1998؛ ذلك أنّه من بين أهمّ الملفّات التي قدّمت في هذه الندوة هو التقرير الذي أعدّه Gibbons الموسوم "**التعليم العالي في القرن 21** "، وقد استغلّ Gibbons فرصة هذا التقرير لعرض أطروحاته الجديدة عن النمطين 1 و2 في انتاج المعارف.

[2] « *[l'interdisciplinarité] estl'interactionexistantentre deux ouplusieursdisciplines,quipeut allerdela simple communicationdesidéesjusqu'àl'intégration mutuelle desconcepts directeursde l'épistémologie,de laterminologie,de la méthodologie,desprocédés,des données etdel'orientationdelarechercheetdel'enseignements'yrapportant*» (Michaud, 1972, p. 23-24).

بالفكرة الجديدة في مدلولها الأصيل، بل تبقى فكرة قديمة نسبيا[1]؛بحيث يلاحظ مثلا أنّه وبالرغم من التقسيمات (*fragmentation*) الظاهرة في المعارف العلمية التي عايشها Francis Bacon في عصره، فقد كان هذا الأخير من أكبر العلماء الذين شكّكوا في فكرة الفصل الاعتباطي بين التخصّصات (Godin, 2002)، ودافعوا عن وحدة النظريات والعلم (*unité de la science*). وهي النظرة التي تبلورت لاحقا في أحدث صورها في مفهوم التجاسر المعرفي بين التخصّصات كمشروع فكري متجدّد يحدّد معالم التفكير العلمي والمنهجي الحديث.

> *«C'estparréactionaumorcellementdessciencesparles ScolastiquesqueF.Bacon affirmal'unité dela science etse servitde l'image de la pyramide,dontlesquatrefaces finissentparserejoindreenunsommetcommun.Demême equ'uneœuvred'art[...] doitelle-mêmeconstitueruntoutpourprétendrereprésenterlatotalitédel'être,de mêmelasciencedoitêtreunepourprétendretraduirelatotalitédel'étant,lesingulier dumotgarantissantlacohérenceduprojet».*(Godin, 2002 , pp. 12-13).

كما شكّلت حديثا نظرية Karl Marx نقطة تقاطع فكري بين الفلسفة والتاريخ والاقتصاد السياسي، وأعمال H. Mead مجهودا تكامليا بين علم

[1] بالنسبة لبعض الباحثين مثل Gusdorf (1983) و Klein (1990) و Berger (1972) يعود تاريخ بداية الاهتمامات المرتبطة بالتجاسر المعرفي إلى العصور الوسطى وبالضبط مع ميلاد الجامعة وما تحمله هذه التسمية كمرادف للعالمية ووحدة المعرفة، مرورا بالقرن 18 مع ظهور الحركة الموسوعية. في حين شكل النصف الثاني من القرن 20 البداية الفعلية للنقاش الأكاديمي حول مفهوم التجاسر المعرفي بين التخصّصات؛ إذ مع بدايات اصلاح التعليم الجامعي في البلدان الغربية خلال الستينيات والسبعينيات، أصبح هذا المفهوم موضوعا لا يمكن تجاوزه في عملية التفكير في تجديد الجامعة وصورة العلم لدى الرأي العام.

النفس والسوسيولوجيا والفلسفة، وأعمال Luhmannو Habermasتجاسرامعرفيا بين علوم الاتصال والسوسيولوجيا والفلسفة، أو Foucault الذي رأى في التحليل النفسيوالأنثروبولوجيا معارفا متجاسرة قادرة على وضع حدّ للفصل والانقسام الحاصل في الدراسات التي تتناول الانسان والمجتمع؛ أو أيضا أعمال JulieThompson klein التي ساهمت في مجهود الدراسات الثقافية بالربط بين النشاطات الفكرية والنشاطات الفنية.

وقد وصف Kellerhals (1976) التجاسر المعرفي بين التخصّصات بأنّه تحريض واستفزاز دائم ومستمر نحو مساءلة المفاهيم والسيرورات، كما عبّر عنه Michel Serres (1987) بشكل رائع عند حديثه عن مفهوم الثقافة بقوله:

> « *Voiciqueselèvel'imagedutisserand.Delier,denouer, depratiquer desponts,des chemins,despuitsoudesrelais,parmidesespacesradica lementdifférents.Dedirece quisepasseentreeux.* » (Michel Serres, 1987, p. 31).

ويفترض النقاشحولالتجاسر المعرفي بين التخصصات أوّلا: مساءلة مفهوم "التخصّص"[1] في حدّ ذاته، من حيث محتواه ومدى إجرائيته في ظلّ (1)

[1] من منظور بناء العلوم، فإنّ التخصّص يتميّز بالتأسيس و المعايرة (institutionnalisation – standardisation) لممارسات البحث والتعليم لدى مجموعة علمية معيّنة، محدّدة اجتماعيا وتاريخيا، يحكمها باراديغم يضع لها افتراضاتها ويحدّد لها أهداف المعارف التي يراد بناءها (انظر في هذا الشأن: Fourez G.,*Laconstructiondessciences.Leslogiquesdesinventionsscientifiques*, Bruxelles, DeBoeckUniversité,2002.). فالتخصّص من منطلق تصوّر Morin هو "**فئة تنظيمية**" تؤسّس لتقسيم العمل وتخصّصه(Morin, 1990) .

التطوّرات المعرفية المتسارعة التي يعرفها العلم،و(2)التحوّلات المجتمعية والاجتماعية الحاصلة، و (3)التعقيدات والارتيابات الكونية المتزايدة؛ وثانيا: مساءلة هيكلة المجال الأكاديمي وتنظيمه فيظلّ المتغيّرات سابقة الذكر التيّ تجعل من عملية التجاسر اختيارا مؤسساتيا استراتيجيا يتعدّى رغبة واختيارات الباحث فرديا.(Heilbron & Gingras, 2015) ويؤكّد Breton et Proulx (2002)أنّ التوجّه نحو "التجاسر المعرفي بين التخصّصات" (*interdisciplinarité*) يشكّل حاليا بالنسبة لكثير من الباحثين في حقل الاتصال "طريقا ثالثا" يسمح بالخروج من التقوقع حول التخصّص الضيّق؛ بحيث يقول هذان الباحثان ما يلي:

> « [choisir l'orientation «interdisciplinarité»] *revientpourcertainsàtracerune «troisièmevoie»permettantde sortir du dilemme poséparledifficilechoixentrelerepli disciplinaire(rassurantmaissansperspective d'ouvertureversdenouveauxparadigmes)etlerallieme ntauprojetépistémologique risquédefondation d'unenouvelledisciplineprenantlaformedel'approche communicationnelle*»(BretonetProulx,2002, p.350).

وعليه، فإنّ مثل هذا التناول يفترض القدرة على التفكير في الأشياء بصورة مختلفة، والقدرة على التنظير لها وامتلاك مسافة بين الذات المفكّرة (بكسر الكاف) والواقع المفكّر (بفتح الكاف) فيه، ومسافة بين هذه الذات والإنتاج المعرفي "المتخصّص" انطلاقا من منظور نقدي أو كما سمّاها(1980)Kroker"التجاسر المعرفي النقدي بين التخصصات". وقد اعتبرت(1990) klein هذا المنظور سبيلا جديدا لبناء المعارف؛ بحيث عبّرت عنه بقولها:

> « *Criticalinterdisciplinarityisbased onanew social relationofintellectuality,avigorous pluralism that*

requires 'an active migration beyond the disciplines to a critical encounterwithdifferentperspectives (...) 'ForKrokerthe interdisciplinarian isnotonlyaFoucaldianarcheologistattemptingtorecover lost discours butascholarwhofostersanewstyleofknowing, anewmodeofintellectual discourse basedon'rediscovery'and 'rethinking', 'resocialization',and'reintellectualization '.Thus,interdisciplinaritysignifiesanewwayofknowing. » (Klein, 1990, p. 96).

يرجع تاريخ أولى النقاشات التي ارتبطت بفكرة التجاسر المعرفي بين التخصصات إلى العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي؛ إلاّ أنّها لم تتبلور في أعمال علمية إلاّ بداية من منتصف الستينيات. وقد اتجه الباحثون خلال هذه المرحلة إلى مساءلة العلاقات بين التخصّصات لأنّهم وجدوا أنفسهم في مواجهة عدد من المشكلات التي كانت تبدو أنّها تنتمي لعدّة تخصّصات. وفي هذا الشأن يقول Heilbron & Gingras (2015):

« *Lavaguerécente,quidatedesannées 1990, estdifférente encequ'elle estportée pardesdiscoursinstitutionnelsrelevant despolitiques scientifiqueset delagestion delarecherche.Lesmots «inter- »,«multi- »etmême «trans» disciplinaritésontdepuisinvoquéspourremettreenquestionlesdisciplines, souventdépeintescommedesbastions defermetureacadémiqueetdeprivilègescorporatistes. Aulieudefavoriser lacréativité etlerenouvellementparl'ouverture,lesdisciplines universitairesconstitueraientdesstructuresinsulaires, fermées àlafoisvis-à-vis d'autres disciplines etdesutilisateursdelaconnaissancesituéshorsdumonde académique.*» (Heilbron & Gingras, 2015, p. 5).

وإذا كنت أطرح فكرة التجاسر المعرفي بين التخصّصات في سياق إعادة مراجعة تنظيم التكوين الجامعي ونشاط البحث وممارساتهما[1]، فلا يعني بالنسبة لي أنّ هذا التجاسر يقع على النقيض من فكرة التخصّص أو يلغيه، بل أرى -انطلاقا من عدد من التجارب العالمية -أنّه يشكّل تحوّلا باراديغماتيا وتنظيميا طبيعيا في فهم شؤون التكوين الجامعي وتسيير نشاط البحث.

> « *C'estparla«départementalisation»ques'opèrelemorcellementdesconnaissanceset que se crée la clôture disciplinaire. Ce processusn'est pas un fait de nature maisuneconstruction récentedontiln'estpasinutilederappelerbrièvement l'histoireafindenepasêtreréduitsàen subirleseffets.Lareprésentationquenousnousfaisonsd*

---

[1] على سبيل المثال، فإنّ جامعة Montréal بدأت في ترسيخ فكرة التجاسر المعرفي بين التخصّصات على مستوى برنامج الدكتوراه في العلوم الإنسانية بداية من 1988. وقد أشار (Morval*etal*,1993) إلى الأهداف المؤطّرة لهذا البرنامج بقولهم:

« LePh.Destundoctoratderechercheetnonpasundoctoratprofessionnel.Sonobjetest l'analysedepratiquesdansuneperspectivederecherche,deformationetd'intervention (clinique,administrativeoupolitique).Lecaractèreappliquédudoctoratrequiert:
1.*deséclairagesdisciplinairesdifférents,ensachantquel'interdisciplinarité neconsiste pastantenunearticulationouinteractiondedifférentesdisciplinescommetelles, mais enunemiseendiscussionetuneffortd'intégration dedifférentsparadigmesqui traversent l'ensemble des disciplines constitutives des sciences humaines. Ces paradigmestransdisciplinairessont,parexemple,lesnotionsdesystème,destructure,de stratégie, de construction de la réalité... que s'approprient, chacune à leur façon différentesdisciplines.Souslevocabled'interdisciplinarité, onentendradoncplutôtla notiontransdisciplinaire«d'inter-paradigmatique ».*
2.*unedémarchederupturethéoriqueavec lespratiques courantes paruneréflexion épistémologique etméthodologiquesurlespratiques,maiségalementdeconstruction d'intégrationdespratiquesd'interventionentreleursdiversniveaux(micro-méso-macro) etenfind'expérimentation(dimensionexpérientielle) parlaparticipationàdesunitésde recherche,associéesauprogramme ».*

ecequ'ilyaàconnaîtreetdeslieux les plus propices à la création de nouvelles connaissances est largement dépendante de la clôture départementale, et celle-ci, à mon avis, se développe et se multiplie au détriment de la pensée critique. » (Bertrand, 2002, p. 114).

ومن ناحية براغماتية، فلا بدّ أن نعتبر التجاسر المعرفي فرصة لتجاوز "انغلاق التخصّصات"[1]، وفي الوقت ذاته فرصة للتفتّح على معارف وتخصّصاتأخرى متعدّدة، وتفتحا على إنتاج معرفي تبلور في سياقات سوسيو–ثقافية وتاريخية مختلفة؛ فالجامعة كمؤسّسة حديثة، من مهامها التأسيس للتفتح في كلّ معانيه، وتجاوز الانغلاق وعواقبه. كما أنّ الباحث لا يؤسس شرعيتهو"التزامه" تبعا لولائه المفرط للتخصّص المؤسّسي، بقدر ما يؤسّسهما في ارتباطه الدائم والمستمر بالواقع المجتمعي واستقلاليته عن الأطراف المهيمنة، باعتباره "مثقفا انعكاسيا"، وبخاصة إذا عرفنا أنّه يملك كلّ "الوسائل العقليةلبناء انعكاسيته؛ أي بمعنى أن يصبح ويبقى دوما فاعلا اجتماعيا مستقلا، وفاعلا في تحويل الواقعوتصوّراته، قادرا على الإفلات من الأدوار المنتظرة، وانتاج سلوكيات ومرجعيات ثقافية تختلف عن المرجعيات المهيمنة"(Lesemann, 2002).

[1] من أبرز مؤشرات هذا "**الانغلاق**" وأهمّها، وعدم التفتح على الانتاج الانساني باختلافات سياقاته السوسيو-ثقافية والتاريخية في ميدان البحوث الاتصالية في كلية الاتصال (ماجستير/ماسترأودكتوراه) هو اعتمادها في أغلب الحالات وبصورة ملفتة للانتباه على الكتب "**المدرسية**" كمصادر ومراجع للبحث؛ في حين أنّ البحوث في الجامعات الحديثة ذات الانتاج العلمي تعتمد أساسا ومن دون منازع على البحوث العلمية التي تنشر في فضاءات الانتاج العلمي الانساني (المجلاّت العلمية)، باعتبارها فرصة للتفتح على الآخر المختلف سياقا من الناحية النظرية و/أو السوسيو- ثقافية. وممّا يزيد من حدّة المشكل هو أنّ الباحث الجزائري حاليا يستفيد نسبيا مثله مثل باقي الباحثين على الأقل على مستوى المجتمعات التي تشهنا من ثلاثة شروط موضوعية: 1. التواصل عبر الأنترنيت، 2. الامكانيات التي يوفّرها مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني عبر نظام SNDL،3. الاستفادة من منحة للتكوين طويل المدى في الخارج (18 شهرا).

وضمن هذا المنظور، فإنّ التجاسر المعرفي بين التخصّصات يتجه في آن واحد نحو:(أ)الاهتمام بالمسائل الابستمولوجية[1]،و (ب) بالرّهاناتالاجتماعية[2]؛ فهو من جهة يرتبط بتنظيم المعارف وديناميكيات تراكمها، ومنجهة ثانية يرتبط أيضا بتنظيم التخصّصاتالعلمية والتقويم الأكاديمي لنتائج البحوث، وترتيب مراكزها،ومعايير تمويل التعليم الجامعي...الخ؛ كما يؤكّد عليه Mathurin (2002)بقوله:

> *« En procédant à l'analyse des textes, il ressort que l'interdisciplinarité, loin d'être seulement une préoccupationépistémologiquepoursuivant des questionnements sur l'unité des sciences,estl'expressiond'unimportantdébatdu monde contemporain, celui de la réorganisation de l'ensemble des institutions qui définissent les rapports au monde, inter et intra-communautaires,selonlareprésentationmêmeque nous nous faisons de la connaissance, sphère jusqu'iciinvestieparl'universitécommeconstituant son domaine propre. »* (Mathurin, 2002, p.8).

[1] من زاوية تنظيم المعارف العلمية وانتاجها هل يمكننا فعلا التفكير في الظاهرة الاتصالية، أو التكنولوجيا أو المرأة أو التلفزيون أو الصناعات الثقافية...الخ في إطار واحدية تخصّصية؟

[2] من زاوية تنظيم التكوين ونشاط البحث هل يمكننا تطوير جامعة ومواردها البشرية من خلال توظيف منغلق أحادي التخصّص لأساتذة لا يفرّقون بين الإشكالية والسؤال الانشائي؟ هل يمكن أيضا تطوير تكوين جامعي ضمن هياكل (كليات وأقسام) متناثرة داخل الجامعة الواحدة، وضمن تخصّصات منغلقة مكانيا على ذاتها؟ هل يمكن الحديث عن انتاج معرفي في ظلّ غياب لمفهوم الجامعة كحقل (*champ*) على حدّ تعبير Bourdieu، أي فضاء رمزي يتشكّل من "**صراعات**" فكرية بين كفاءات تنشط بحرية داخل هذا الفضاء، وفق آليات تنظيمية شفافة ومرنة، يستمدّ فيها الفريق "**المهيمن**" مشروعيته من مشروعية المنظور العلمي والفكري الذي يقترحه، ولا يستمدها من آليات النسق الاجتماعي التقليدي كالولاء، والعصبية العشائرية، والقوادة...الخ؟

كما بيّنت عدة دراسات (Boiffin,2004; DeffontainesetHubert,2004) التي تناولت موضوع التجاسر المعرفي بين التخصصات (*Interdisciplinarité*) أنّ تعقّد مواضيع البحث هو الذي يستدعي تبنّي هذه الاستراتيجية الابستمولوجية وممارستها كمدخل نظري ومنهجي، باعتبار أنّ هذه المواضيع تشكّل أوّلا وآخرا انساقا ديناميكية يتعذّر منهجيا اختصارها واختزالها في بعد واحد (Klein,2004). وعليه يتبيّن لنا أنّ التفكير المنهجي في ظلّ تعقد المعارف والظواهر والتجاسر المعرفي بين التخصّصات، من شأنه أن يجعلنا نتفادى الوقوع في "خطأ الاختزال" (*Réductionnisme*) و "خطأالتجزئة (*Parcellarisation*)"[1]؛ أي بمعنى الفصل بين الظواهر الاجتماعية واختزالها في مكوّناتها الأوّلية دون مراعاة للديناميكية العلائقية التي تحدّدها وتحدّد مظاهرها في كليتها، والفصل بين "التخصّصات" واختزالها "بشوفينية" و"لاكفاءة" في "تخصّص أكاديمي" بعينه، والاعتقاد –سذاجة- أنّ هذا المسعى هو الذي يشكل في نهاية المطاف "هويّة تخصّص ونشاط علمي" قائم بذاته.

> «*Prônant,dansl'intérêtdesSIC,lespluralitésépistémologique,théorique et méthodologiquepour étudier lacomplexitédes phénomènesde communicationmédiatique,notre objectifn'estpas d'accorderà la psychologiesociale une place privilégiéepar rapportaux autres approches,maisdemontrer qu'ellepermet d'élargir lechamp«des objetspossibles»*.(Courbet et *al.*, 2006, p. 160).

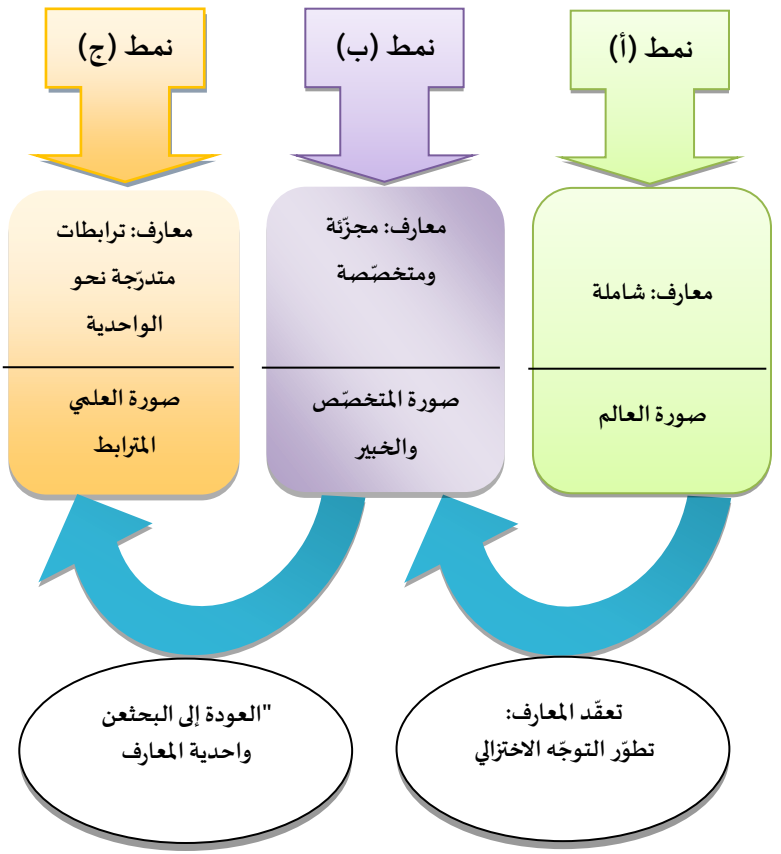
وعلى أيّة حال، وبعيدا عنأيّ نظرة "متطرّفة"، يبقى هذا المسعى يشكّل في اعتقادي منظورا دغمائيا مغلقا يحجب على صاحبه اكتشاف الحقائق الاجتماعية في تعدّدياتها وتعقيداتها؛ فالتخصص المفرط (الموهوم والواهم)

[1] ينبغي التنبيه هنا أنّ الاختزال والتجزئة كانا يشكلان في تاريخ العلم مرحلة أوّلية وضرورية لتطوّره.

من شأنه أن يضيق (1)من منظور الباحث وأفقه العلمي، و (2)أن يفقر "التخصص المزمع" في حدّ ذاته.

وبالفعل، فإنّ "التخصّصات" ليست أبدية؛ فهي مثلها مثل الانسان: تولد وتتحوّل وتفنى، كما ينبغي أن نفهم بأنّها تتعدّى كونها مجرّد فضاء تكوين جامعي يمنح ديبلومات (شهادات)، بل هي نمط من أنماط إنتاج المعارف ارتبط بمرحلة سوسيو-تاريخية من تطوّر المجتمعات الحديثة؛ فالتخصص بهذا المعنى هو زمن سوسيو-تاريخي. وفي هذا السياق ينبغي التأكيد على أنّ الباحث في ميدان الدراسات الاتصالية والعلوم الاجتماعية، بل في العلم مطلقا، لا تتمثل مهمّته الأساسية في انتاج الحقائق وإنّما في انتاج المعارف العلمية.صحيح أنّه في كلّ علم هناك تخصص انتماء (*discipline de rattachement*) – في حالتنا علوم الاتصال -لكن هذا لا يبرّر عدم تبني تجاسر المعارف بين التخصصات (*Interdisciplinarité*)؛ باعتباره مطلبا منهجيا يسعى لتحقيق هدف استراتيجي وهو أن ندرج التكوين لغاية البحث وتنظيم التكوين بواسطة البحث.

الشكل (3): المراحل التاريخية الثلاثة لتشكّل المعارف. التعدّدية الأوّلية (النمط أ)، التخصّص التدريجي (النمط ب)، تجميع نهائي عن طريق الميادين (النمط ج).



Source : HEIL C., (2005). «Collaborations Science / Industrie: vers quelles pratiques de recherche pour les scientifiques ?», *Rationalisation productive et relations de travail – X^èmes journées internationales de Sociologie du Travail*, GRIS, LISE-CNRS, CNAM, Rouen.

كيف يعقل أن ندرّس ونتدارس ونستخدم ونبحث في الشبكات الاجتماعية ونرفض أن يكون تكوين الباحثين في الاتصال نظريا ومنهجيا

ضمن شبكة معرفية أو شبكة تخصصات اجتماعية أو حتّى صلبة إذا اقتضت الضرورة؟[1]

أعرف أنّ متطلّبات "التجاسر المعرفي بين التخصّصات" هي صارمة؛ لأنّها تتطلّب كفاءة وتحكّما في مفاهيم "تخصّصين" على الأقل – على حدّ تعبير Breton et Proulx (2002)-وليس التعامل مع البحث في الظواهر الاتصالية على أنّه عمليتا "وصف نثري" و" كلمات متقاطعة". كما يظهر أنّ التوجّه نحو "التجاسر المعرفي بين التخصّصات" هو في كثير من الأحيان مطلب الباحثين من الجيل الأوّل المهتمين بالدراسات الاتصالية والقادمون من آفاق معرفية أخرى، على عكس الباحثين الذين تخرّجوا "استثناء" من علوم الإعلام والاتصال كتخصّص أكاديمي. غير أنّ وضعية تكوين هؤلاء في الجامعة الجزائرية عرف "انفصاما" خلال العشريتين الأخيرتين أو أكثر في سيرورته؛ بحيث تمّ قطع "الحبل السرّي" بين حقل الاتصالوالسوسيولوجيا

---

[1] في سياق هذا الطرح يمكن أن نشير الى عمل *J.R.Grass* الذي يقول:

« L'interdisciplinarité[...]c'estunpointdevuequipermetuneréflexionapprofondie, critiqueetsalutairesurlefonctionnementdel'institutionuniversitaire.»

أمّا بالنسبة لـ*P.Duguet*، فإنّ التجاسر المعرفي بين التخصّصات:

«Seprésente commeunedimensionmajeuredanscettetransformationetcommeunpuissantmoteurd'innovation»(Cf. p.8,17).

- *Lerôledel'interdisciplinaritédansles réformesdevientencoreplusévidentlorsqueG.Gusdorf rapporteque« dèsavant1968,leprojetallemanddel'universitédeConstanceréponditàcettenouvelle préoccupationdesupprimerlescloisons et les malentendus qui séparent et parfois opposent les diverses régionsdel'espaceépistémologique,enassociant,dans laformationintellectuelle,l'ordredessciencesset l'ordredeslettres».Cf.UNESCO(1983),Interdisciplinarité et scienceshumaines,p.38.*

وعلم النفس الاجتماعي والفلسفة ونظرية المعرفة وتطوّر الأفكار والابستمولوجيا؛ وهي الحالة التي أدّت إلى "عقم" على المستوى المؤسّساتي في انتاج المعارف العلمية في هذا الميدان، وفتحت الباب أمام "انتهازية الدبلوم".

كما ينبغي ضمن هذا المنظور التأكيد بأنّ المعرفة العلمية هو منتوج اجتماعي، أي أنّه يرتبط بتنظيم اجتماعيأو "بمجموعة علمية". وعليه، يظهر أيضا أنّ مساءلة سيرورة نشاط البحث والتكوين وانتاج المعارف ومدى نجاحها في كليات الجامعة الجزائرية (حالة كلية علوم الإعلام والاتصال)، إنّما يستدعي بالضرورة مساءلة سوسيولوجية "الفاعلين" في هذه المؤسساتوبالأخص "الباحثين" وأعضاء هيئة التدريس؛ بحيث يتم استنطاق هذه السوسيولوجيا انطلاقا من "مفاهيم" سياقية كالبداوة والانتهازية وهيمنة النسق الاجتماعي التقليدي واستفحالهم في الوسط الجامعي.

أعتقد أن الدراسات الاتصالية (وهنا أتحدّث عن الكلية) في مسعاها نحو تشكيل هوية لذاتها ينبغي ألاّ يندرج هذا المسعى ضمن "البحث عن التخصّصية"، وإنّما ينبغي أن يتأسس ضمن مسعى تجاوز حدود التخصّص الضيّق "الهيكلي" والانصهار استراتيجيا في التجاسر المعرفي بين التخصّصات؛ ذلك لأنّ الإبداع (بمعنى انتاج المعارف العلمية) هو حاليا في جميع العلوم قرين ميدان تقاطع التخصصات واندماجها. كما يلاحظ أيضا أنّه كلّما تطوّرت المعارف العلمية كلما تلاشت الحدود بين التخصصات.

> « *L'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines*

vont s'agréger en s'agglutiner. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités. » (Morin, 1990).

وقدكان من نتائج "المسعى التخصّصي" لعلوم الاتصال[1]، أنّها خندقت نفسها في ثنائية تخصصية عقيمة غير منتجة: -التخصصية الأولى "تخصصية هيكلية" و-التخصصية الثانية التي تأثّر محتواها كثيرا بالهندسة الهيكلية لسابقتها، وهي التيأسماها Perret (2004)"القطب السوسيو-تاريخي" الذي يرى من خلاله أنّه تتحدّد تخصصية علوم الاتصال من خلال المواضيع التي تدرسها، وهذا ما قد يوحي ضمنيا وكأنّ هناك "مواضيع اتصالية أكثر من أخرى".

«*Il n'existepasd'objetsplus communicationnelsque d'autres, l'essentielréside dans le modede traitementcommunicationneldes objets. Il s'agitalorsd'adopterune«approchecommunicationnelle»,sur n'importe quelobjet, endroit*». (Perret, 2004, p. 123).

ومهما يكن، فقد أدت هذه الوضعية بالمؤسسة أن تخندقت في عدد من "التخصّصات"كالإذاعة والتلفزيونودراسات الجمهور والسينما...الخ. وهذه الحالة هي أقرب من تلك التي تحدّث عنها Freitagوالتي حذّر فيها الجامعيين من أن تتحوّل الجامعة إلى شبكة خدمات تكوين مهني متخصص. فالتفكير المجزّء على حدّ تعبير Morinهو تفكير أعمى. مع العلم أنّ المؤسسات الجامعية الحديثة لا تكوّن "متخصّصين"، وإنّما تكوّن أفرادا جامعيين وأساتذة باحثين لهم الأدوات العقلية والفكرية على استيعاب الظواهر

[1] لا أقصد هنا علوم الاتصال كبراديغمات في صورتها النظرية والابستيمولوجية، وإنّما أقصد بها علوم الاتصال كهندسة تنظيمية وبيداغوجية عرفتها كلية علوم الإعلام والاتصال بجامعة الجزائر3.

المعقّدة والمتسارعة والمستعصية وفهمها، وإنتاج معارف علمية منظّمة عنها. وهنا يحضرني قول Moncef Marzouki في حديثه عن النظام التكويني الياباني بقوله:

> « *Le système de formation des cerveaux a une autre caractéristique. On se refuse à former des spécialistes à quelque niveau que ce soit. Les Nippons ont compris qu'il n'y a pas plus borné qu'un spécialiste. Rigide, peu malléable, déconnecté, le spécialiste est un anachronisme dans une société en mutation, où la principale vertu est l'intégration sans cesse négociée avec un monde en perpétuel changement.* » (Marzouki, 1987 : 45).

إذن كما رأينا فإنّ منطق التخصّص (la logique disciplinaire) يهدف أساسا إلى التأسيس (institutionnalisation) والتقييس والمعايرة (normalisation)لخطابات وممارسات علمية وضبطها في علم معيّن بهدف تسهيل التراكم المعرفي في هذا العلم وتنشيط العمل الأكاديمي فيه أيضا، بينما يبقى نشاط البحث نشاطا فكريا يتعدّى حدود الاختصاص (نظام الألمدي - LMD في المجتمعات الحديثة من الناحية التنظيمية هو في جوهره تجاوز لمبدأ التخصص الضيق المغلق)، وعليه فلابدّ من التمييز بين المنطق التخصصي الذي هو في اعتقادنا يرتبط بالمنطق الهيكلي والتنظيمي الذي يتأسّس عليه التكوين الجامعي على مستوى التدرج والمنطق العلمي الذي ينبغي أن يتأسس عليه تكوين ما بعد التدرج ونشاط البحث المؤسسيأو الفردي. وهنا أيضا ينبغي أن نعي أنّ المنطق العلمي هو الذي يعطي شرعية للمنطق التخصصي؛ أو بعبارة أخرى، فإنّ البحث كنشاط فكري منظم وممنهج هو الذي يعطي شرعية للتخصّص الأكاديمي الجامعي. وكم أتمنى أن تكون النقائص التي نحملها بدرجات متفاوتة، والعطالة الكامنة في هياكل المؤسسة التكوينية ذاتها، تمنح لنا فرصة الوعي واكتشاف حدود واحدية

التخصص. فالعلاقات في منظور التخصّص هي علاقات الشيخ بالمريد (maître-disciple)، أما العلاقات من منظور التجاسر المعرفي بين التخصّصات هي علاقات انداد (pairs).

وكما ظلّت تؤكّد عليه منذ مدّة أعمالEdgar Morin، فإنّ "التخصّصية المفرطة" تتجاهل مبدئيا ثراء الحدود المشتركة وتعقيد الأفعال التي نقوم بملاحظتها؛ بل يمكن لها أن تولّد أشكالا حديثة "للجهل"،ذلك لأنّ الحقيقة الفيزيائية أو البيولوجية والاجتماعيةوالسيكولوجية لا تقبل التجزئة بفعل حدود اصطناعية. وهذا ما قد يفسّر في التخصّصية وجود إحساس وشعور بعجز فكري يتعايش مع شعور آخر يوهمنا بأنّنا نملك معرفة معمّقة مخصّصة للنخبة والخبراء.

> *« Il n'y a que des crétins attardés pour croire de nos jours à des contenus pédagogiques fixes et immuables. Les vérités éternelles en sciences, en art, en philosophie et en tout... c'est du passé, juste bon pour les dogmatiques. Aujourd'hui, le savoir est mouvement, recherche, autodépassement, remise en cause continuelle et il n'est que cela. »* (Marzouki, 1987 : 45).

وخلاصة القول، نؤكد أن التجاسر المعرفي بين التخصصات يمنح الباحثين نظرة شاملة وشكلا ابستمولوجيا أكثر تناسقا؛ بحيث يسمح لهم بتشكيل أطر مفاهيمية تسهم وتساعد على تحليل مشاكل خاصة انطلاقا من تخصّصات علمية متعدّدة. وقد قدّمت Nuffield Fondation (1975) اللندنية استعارتين أساسيتين لتجاسر المعارف (Interdisciplinarité): تمثّلت الأولى في تشبيه هذه التعدّدية بصورة بناء جسر يربط بين تخصّصات قويّة وقائمة بذاتها؛ أمّا الثانية فقد شبّهتها بعملية إعادة الهيكلة (Restructuration)التي تقوم بفصل أجزاء من عدّة تخصّصات لتشكيل مجموعة جديدة متناسقة.

رابعا: الملائمة والتناسق بين التموقع الابستيمولوجي والتصميم المنهجي والتحكم فيهما

يؤكّد Besnier (1996) أنّ المعرفة العلمية ظهرت كمشكل كان دوما يتطلب ويستدعي وجود نظريات. وهي فكرة تقترب كثيرا من موقف Auguste Comte الذي يرى أنّه لا وجود لملاحظات من دون نظرية ضمنية.ويضيف Alex Mucchielli (2000) ضمن هذا الاتجاه أنّ وضع المعارف هو وضع موقفي يرتبط بالبراديغمات المرجعية التي تنسب لها[1].

يشير مفهوم التموقع[2] الابستمولوجي (Posture épistémologique) إلى الإطار العام المرجعي أو الباراديغم الابستمولوجي[3] للمعرفة -كماأسماه Kuhn (1971) -الذي يتخذه الباحث اطارا مرجعيا في البحث. فالتموقع الابستمولوجي الذي يختاره الباحث هو الذي يوجّه فكره وأفعاله وأدواته

---

[1] ينبغي الإشارة أنّه وفق هذا التناول وعلى مستوى نشاط البحث على وجه الخصوص، يتمّ التعامل مع "**المصطلحات**" والتفكير فيها ضمن النظريات وانطلاقا من مرجعيات ونماذج نظرية معلنة؛ أي أن الباحث **يتعامل**، **يركّب**، **يولّد**، ويوظّف "**مفاهيم**". وفي هذا السياق، يلاحظ أنّ لا كفاءة عدد منالجامعيين في بعث تفكير جاد في مواضيع بحث علمية، أثّر كثيرا على أداء الهيئات العلميةالمكلّفة بهذا الغرض؛ إذ غالبا ما يتعامل هؤلاء مع مواضيع البحث المعروضة عليهم انطلاقا من عناوينها، وكأنّها "**كلمات**" لغوية سرديةأو "**عناوين صحافة صفراء**"، متناسين -بفعل "**لا كفاءتهم المستدامة**" -بأنّها تشكّل أوّلا وقبل كلّ شيء مشاريع بحوث علمية؛ أي أنّها تحمل في طيّاتها بشكل معلن أو ضمني، صياغات مفاهيمية، وهي نافذة تطلّ على مرجعيات نظرية. وبالتالي فإنّني أعتبر هذه الوضعية على أنّها مؤشر يدلّ على فشل فردي وإفشال مؤسّساتي.

[2] أستعمل هنا مصطلح "**التموقع**" كمرادف لمصطلح "**التموضع**" (Posture)؛ وذلك للإشارة بالضبط الى مدلوله الديناميكي والحركي المتغيّر والقابل للتطوّر والانفتاح على منافذ متعدّدة.

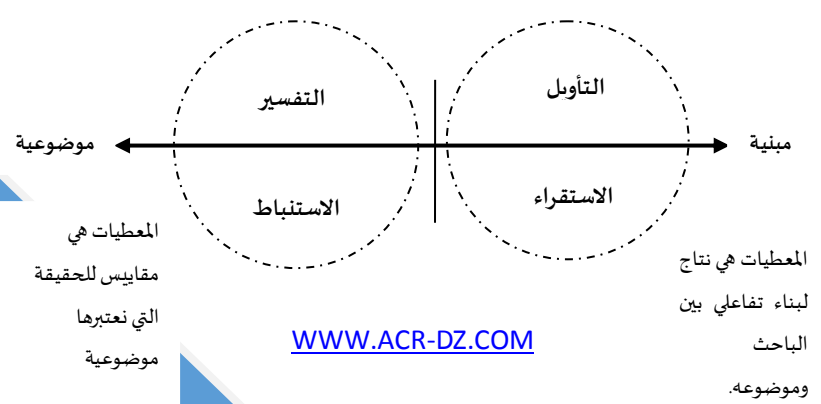
[3] أدمج Thomas S. Kuhn (1922-1966) مفهوم الباراديغم العلمي، الذي يشير من خلاله إلى الفرضيات والمناهج والمفاهيم المشتركة بين الباحثين الذين ينتمون في مرحلة محدّدة إلى مجموعة علمية أو "تخصّص" بعينه.ويعود أصل مصطلح "باراديغم" إلى علم القواعد أو الصرف والنحو (Grammaire).

المنهجية (Jonnaert, 2002a, 2006; Jonnaert et Vander Borght, 2003; Larochelle etBednarz,1994).

وتعدّ مسألة التناسق بين التموقع الابستمولوجي والتصميم المنهجي للبحث أمرا أساسيا في عملية إدارة البحوث وسيرورة إنتاج المعارف ووضعها في الفضاء العلمي والأكاديمي.وحسب Denzin & Lincoln (1994)فإنّ الاختيارات المنهجية والتطبيقية (التصميم المنهجي-*Designméthodologique*) المرتبطة بسير البحث تتحدّد أساسا بالتموقع الابستمولوجي؛ أي بمعنى ضرورة الفصل المسبق والقبلي في "موقفنا" من وضع (*le statut*) المعطيات، وتصوّراتنا للحقائق الّتي يمكن أن نعتبرهاأنّها تحمل جوهرا خاصا أي موضوعية تحدّدها قوانين طبيعية؛ أوعلى العكس نعتبرها كبناء تنتج من تجارب وخبرات ومعاشات الفاعلين الاجتماعيين.

وعلى أيّة حال، يتّضح من مراجعة التراث العلمي والأكاديمي أنّ المنهجيات الافتراضية–الاستنباطية(hypothético-déductives)والكلاّنية-الاستقرائية(holistico-inductives)هي المنهجيات التي بقيت تهيكل غالبية بحوث العلوم الاجتماعية، إلاّ أنّنا نجد في المصطلحات المتداولة للتعريف بهذين المنهجين تسميات شائعة أهمّها: البحوث الكمية والبحوث النوعية.

الشكل (4): الاستنباط والاستقراء وآليات فهم الحقائق



المعطيات هي تأويلات للحقيقة التي تعتبر كحقيقة ذاتية

المعطيات هي تفسيرات للحقيقة التي تعتبر كحقيقة موضوعية

الحقيقة متعدّدة

الحقيقة وحيدة

ودون الخوض في عرض خصائص هذين النوعين من البحوث وإجراءاتهما.أستسمح القارئ لتنبيهه إلى عدد من الأمور أرى من الناحية المنهجية أنّها في غاية من الأهمية:

الأمر الأوّل: وهو أنّ الأمبريقيين والوضعيين المناطقة هم ذاتهم يؤكدون أن المعارف التي يتم بنائها وتشكيلها انطلاقا من المناهج الاستقصائية، لا تقدّم لنا ولا تعطينا إمكانية الولوج للحقائق الاجتماعية الخام والمطلقة، وإنّما تسمح لنا بالولوج للظواهر عن طريق تفسيرات استنباطية وفق فئات نظرية ومفاهيمية تشكل هي في حدّ ذاتها جزءا من موضوع البحث وإشكاليته.

الأمر الثاني: أنّ البحوث النوعية[1]لا تعني إعادة استنساخ(retranscription) لسلوكيات وأفعال اجتماعية في نصأو خطاب وصفي مكتوب، وإنّما تكمن خاصية البحوث النوعية في مجال التأويل الذي تقدمه للباحث. ونعني بالتأويل إضفاء معنى أو معان على سلوكيات الآخرين عن طريق إعادة تشكيل المنطق (الداخلي) لأفعاله. كما أنّ تأويل الآخر لا يعني إعادة إنتاج معاشه في شكل نص لغوي، وإنّما هو يشير إلى عملية تشكيل وبناء مفاهيمي.

[1]أنا أفضّل تسميتها بالبحوث التأويلية نسبة للبحوث الاستقرائية التي تقوم على مبدأ التأويل (*Interprétation*)، في مقابل البحوث التفسيرية (التي يشاع عنها أنّها كمية) نسبة للمنهج الاستنباطي الذي تقوم عليه ومبدأ التفسير (*Explication*)الذي يحدّدها.

الأمر الثالث: أنّه يتعيّن علينا الوعي بأخطاء المناهج التأويلية، وبخاصة في مجتمعات الأزمات المستدامة مثل الجزائر. وأحدّدها منهجيا في خطأين مهمّين: "خطأ التأويل المفرط" (*surinterprétation*)و"خطأ التأويل الناقص" (*sous interprétation*)وكلاهما يقدم معرفة غير مكتملة؛ فالأوّل يمكن أن يعرج في كثير من الأحيان بالخطاب العلمي إلى خطاب دغمائي وايديولوجي ومعياري، والثاني نجده يقدم معرفة قريبة جدا من "الحس المشترك" (الذي غالبا ما يعرّف أنّه غير علمي) يعبّر عن لا كفاءة في إنتاج المعارف وهو بدوره يرتبط بالذاتية المطلقة واليقينياتوالتبسيط والثنائيات المتناقضة.

الأمر الرابع: ينبغي التذكير أنّ إنتاج المعارف العلمية لا ينشأ ولا ينبثق من سلوكات"الاقصاء"(disqualification)للمناهج أو الباراديغماتأو "مواجهة" (opposer) بعضها ببعض؛ إذ يكون من الضروري الابتعاد عن الاعتقاد والقول مثلا بأنّ المنهج الاستقرائي هو "الأصلح" و"الأنسب" لفهم الظواهر أكثر من المنهج الاستنباطي أو العكس (حالة الاقصاء) أو تصوير الأمور على أنّ المنهج الاستنباطي هو نقيض المنهج الاستقرائي (حالة المواجهة). إذن، أي مبرّر علمي وأخلاقي يعطينا الحقفياقصاء(disqualifier) نسق معرفي مهما كانت درجة الهيمنة التي يحتلّها في الفضاء العلمي والفكري؟ وعليه، فإنّ إنتاج المعارف العلمية يتأتّى أوّلا وآخرا من قدرتنا وكفاءتنا على التحكم في سيرورة هذا المنهج أو ذاك وأدواتهما؛ فالبحث الاجتماعي ليس حالة "موضة" نتزيّن بها للتستر على عيوب أجسامنا، وإنّما هو سيرورة مساءلة ونقد منظم للواقع الاجتماعي وظواهره، وللأفكار العلمية المنتجة عنه.

يتضح ممّا سبق أنّ آليتي "إقصاء المناهج أو الباراديغمات"و "المواجهة" يشكّلان عائقا أمام تطوّر المعارف العلمية في ميدان الدراسات الاتصالية أو غيرها من العلوم الاجتماعية؛ ذلك أنّهما حتّى وإن انتهجتا بكفاءة فإنّه من

شأنهما أن ينتجا حقائقا وحيدة مطلقة، ولا ينتجا معارفا قابلة للدحض. والأخطر في حالة مؤسسة التكوين الحالية (كلية علوم الإعلام والاتصال)، فإنّ الآليتين تنتهجان من غير كفاءة في كثير من الحالات، وكان من نتائجهما إنتاج نصوص انشائية مدرسية، والتشويش على إمكانية التأسيس لاستراتيجية بحث مؤسّسي. أَيُعقل أن تنتج "البحوث" الأكاديمية التي يتمّ إعدادها الغموض والضبابية وتزيد في حدّتهما عند دراسة الظواهر الاتصالية في المجتمع الجزائري، في حين أنّها مطالبة من الناحية الفكرية والمعرفية ترتيب وتنظيم فهم الواقع والحقائق الاجتماعية وإضفاء الوضوح عليهما؟

الأمر الخامس: يؤكد Brabet(1988) أنّه لم يعد بإمكاننا مواجهة المناهج الكمية بالمناهج النوعية كمناهج متناقضة انطلاقا من المعيار الكلاسيكي المرتبط بالمعالجات الاحصائية للمعطيات، بحكم(1) التطوّر الهائل لعلم الاحصاء في الخمسين سنة الأخيرة الذي سمح باستخدام تطبيقات إحصائية على متغيّرات ومعطيات نوعية كالتحليل العاملي مثلا، و (2)بحكمالتطوّرالذي مسّ التطبيقات المعلوماتية؛ بحيث أصبح ممكنا تحليل المعطيات النصية النوعية وتكميمها بواسطة برامجوتطبيقات معلوماتية أعدّت لهذا الغرض، ومن أشهر هذه البرامج يمكن ذكر THE ETHNOGRAPH , TROPES, ATLAS, SPHINX, Nvivo.[1]

الأمر السادس: إنّ النقاش المثمر والهادف لا ينبغي أن يتجه نحو مناقشة أحقية منهج عن الآخر في تناول الظواهر الاتصالية، فالباحثون والمنظّرون الاجتماعيون فصلوا في هذا؛ بل ينبغي أن يوجّه النقاش نحو التساؤل عن الأعمال الأكاديمية (الماجستير، الماستر، الدكتوراه) التي تنجز منذ سنوات

[1] لا يكفي استخدام مثل هذه البرامج في التحليل النوعي، وإنّما يشير الباحثون أنّ ينبغي التأصيل النظري والمنهجي لهذه التحليلات انطلاقا واعتمادا على أشهر نظرية في هذا الشأن وهي النظرية المتجذرة *la théorie enracinée* التي طوّرها Glaser et Straus (1967).

هل انتجت خطابا علميا في ميدان الاتصال؟ وما هي المحكّات المنهجية التي تسمح لنا بالقول أنّ هذا الخطاب هو خطاب علمي؟ وكيف يمكن لباحث في ميدان العلوم الاجتماعية (هنا حالة الاتصال) أن يكون متناسقا مع التموقع الابستمولوجي المعلن؟

وعلى أيّة حال، فقد أحصى Dixon, Agarwal, Jones & Souton (2005) في بحثهم المعنون « *Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods* » احدى عشرة (11) منهجية معترف بها علميا في التناولات الكمية والنوعية، ومن أشهر هذه المنهجيات في التناولات الكمية نجد "منهجية التحليل البعدي" (*metaanalysis*)هو مدخل وأسلوب منهجي يستخدم في التناولات الكمية لتلخيص وتركيب عدد من البحوث والدراسات العلمية في ميدان معيّن؛ ومن أشهر المنهجيات في التحليل النوعي "منهجية التلخيص البعدي" (*metasynthesis*) وهي كما تشير Sandelowski[1](2004)منهجية وأسلوب تلخيصي لنتائج البحوث والدراسات النوعية تهدف إلى إنتاج وتقديم تأويل جديد وأصيل.

المراجع:

- Bailly A. (1991).Lesconceptsdelagéographiehumaine,Paris, Masson.
- Barnes B. &Bloor D. (1982). Relativism, rationalism and the sociology of knowledge. In M. Hollis & S. Lukes (eds.), Rationality and Relativism. London: Blackwell.
- Bertrand M.A. (2002). « La difficile pratique de la recherche interdisciplinaire en milieu universitaire » Edité par Lucie

[1] باحثةاجتماعية ساهمت بعدد كبير من الكتابات في تأصيل المنهجية، وكل المشتغلين ومستخدمي هذه المنهجية إلاّ ويعتمدون على كتاباتها.

Gélineau avec la collaboration de Carole Mailloux, Université Laval.

- Besnier J.M. (1996). Les théories de la connaissance. Paris, Flammarion.
- Breton, P., & Proulx, S. (1996). L'explosion de la Communication. Paris: Editions La Découverte.
- Bourdieu P. (1997). Les usages sociaux de la science. Conférence-débat. Éditions Inra, rue del'Université, Paris cedex.
- Bourdieu P. (1992). Réponses. Seuil, Paris.
- Bühler E.A., Cavaillé F. &Gambino M. (2006). Le jeune chercheur et l'interdisciplinarité en sciences sociales. Natures Sciences Sociétés, 14 (4).
- Callon M., Lascoumes P., & Barthe Y. (2001). Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. Paris : Éditions du Seuil (coll. La Couleur des idées).
- Charaudeau P. (2012). «Pour une interdisciplinarité focalisée. Réponses au réactions ». Questions de communication, n°21.
- Charbonneau S. (2005). Réflexion d'un juriste sur l'enfermement disciplinaire, Natures Sciences Sociétés, 13(1).
- Deffontaines J.P., Hubert B. (2004). Un regard sur l'interdisciplinarité à l'Inra. Point de vue de deux chercheurs du département Sciences pour l'action et le développement (SAD), Natures Sciences Sociétés, 12 (2).
- Einstein A. (1990). Conceptions scientifiques, Flammarion.
- Estabrooks C.A., Norton P., Birdsell J.M., Newton M.S., Adewale A.J., & Thornley R. (2008). Knowledge translation and research careers: Mode I and Mode II activity among health researchers. Research Policy, 37(6-7).
- Etzkowitz H. & Leydesdorff L. (2001). Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple-Helix of University-Industry-Government Relations (coll. Science, Technology and the International Political Economy; 1re édition, Londres.

- EtzkowitzH.&Leydesdorff,L.(2000). Thedynamicsofinnovation: fromNational Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations.ResearchPolicy.
- Fourez G. (2002). Laconstructiondessciences.Leslogiquesdesinventionsscientifiques, Bruxelles, DeBoeckUniversité.
- GibbonsM.,LimogesC.,NowotnyH.,SchwartzmanS.,ScottP.,& TrowM.(1994). The NewProductionof Knowledge.The dynamicsof scienceandresearchin contemporarysocieties.Londres.
- Godin Ch. (2002).La totalité.Vol.5, Seyssel,EditionsChampVallon.
- Godin B.&GingrasY.(2000). Theplaceofuniversities inthesystemofknowledge production.ResearchPolicy (29).
- HEIL C. (2005). «Collaborations Science / Industrie: vers quelles pratiques de recherche pour les scientifiques ?», Rationalisation productive et relations de travail – X^{èmes}journéesinternationalesdeSociologieduTravail,GRIS,LISE-CNRS, CNAM, Rouen.
- Heilbron J. & Gingras Y. (2015). « La résilience des disciplines ». Actes de la recherche en sciences sociales, n°210.
- Hessels L.K& van Lente H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. Research Policy (37).
- KleinJ. (2004).Interdisciplinarityandcomplexity:anevolving relationship,E: CO,6, 1-2,2-10.
- KleinJ.T.(1990).Interdisciplinarity:History,TheoryandPractice ,Detroit:WayneState University.
- Ladyman, J. (2002). Understanding philosophy of science. London: Routledge. 290 pp.
- Lecourt D. (dir.). (1999).Dictionnaired'histoireetphilosophiedessciences,Paris,PUF.

- Lesemann F. (2002). « La recherche universitaire en transition. L'essor de l'interdisciplinarité et de « l'application » dans un contexte universitaire traditionnellement structuré par les disciplines et la recherche « fondamentale », Edité par Lucie Gélineau avec la collaboration de Carole Mailloux, Université Laval.
- Lodge P. (2008). « Towards an Institutional and Intellectual History of British Communication Studies ». Communication présenté au congrès « International Communication association », 21 mai 2008, Montréal.
- Longino H. (1990). Science as social knowledge. Values and objectivity in social inquiry. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Martin M. & McIntyre L.C. eds. (1994). Readings in the philosophy of social science. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mathurin C. (2002). « Aspects de l'interdisciplinarité : essai de reconstitution d'un débat » In : « L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée : réflexions sur des expériences en cours », Edité par Lucie Gélineau avec la collaboration de Carole Mailloux, Université Laval.
- Mathurin C. (1998). « L'interdisciplinarité : un débat sur la redéfinition des rapports entrel'université et son milieu », in INRS, Par-delà les frontières disciplinaires : regards surl'interdisciplinarité, Montréal : INRS-Urbanisation.
- MICHAUDGuy,(1972),*L'Interdisciplinarité.Problèmesd'enseignementetde recherchedans les universités,* Paris,Publicationsdel'OCDE,1972,p.23-24.
- Miles, M.B.,&Huberman, A.M.(2003). *Analyse desdonnées qualitatives(*2éd.).paris De Boeck.
- Milot, P. (2003). « La re-configuration des universités selon l'OCDE. Economie du savoir et politique de l'innovation ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148p.
- MorinE. (1990).Surl'interdisciplinarité,inKourilsky,F.(Ed.), ActesducolloqueCarrefourdessciencessessionplénièredu Comiténationaldelarecherchescientifique:l'interdisciplinarité,PalaisdeL'Unesco.

- MorvalM.,Lesemann F.,Trépanier J., &Crevier V. (1993).Rapportd'évaluation1988-1993et Révision du programme 1994-1995, Ph.D. en Sciences humaines appliquées, décembre.
- Mucchielli A. (2000). Lanouvellecommunication:épistémologiedessciences del'information-communication, Paris, ArmandColin.
- NowotnyH., ScottP.,&GibbonsM. (2003).'Mode2' RevisitedTheNewProductionof Knowledge.Minerva,41.
- NowotnyH.,ScottP.,&GibbonsM.(2001).Re-ThinkingScience:KnowledgeandthePublicinanAgeof Uncertainty.Cambridge.
- Perret J.B. (2004). « Y a-t-il des objets plus communicationnels que d'autres ? ». In Hermés. Cognition, communication, politique, n°38. Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs. CNRS EDITIONS.
- Salter L. (1981). « Editor's introduction ». In Communication studies in canada- Etudes canadiennes en communication, sous la dir. De L. Salter. Toronto, Butterworths, p.xi-xiii.
- Serres M. (1987). « Discours et Parcours » Sociologie du travail, 30(1).
- Shinn T. (2002). The Triple-Helix and New Production of Knowledge: Prepackaged thinking on science and technology. Social Studies of Science, 32 (4).
- StruppaD.(2002).Thenatureofinterdisciplinarity,TheJournaloftheAssociationforGeneralandLiberalStudies,(30) 1.
- Ziman J. (2002).RealScience.Whatitis,andwhatitmeans,Cambridge,CambridgeUniversityPress.
- Ziman J. (1996). Post-academic science: Constructing knowledge with networks and norms. Science Studies, (9).
- Ziman J. (1994). Prometeus Bond: Science in a dynamic steady state. Cambridge University Press.