الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

العنوان: اللغة العربية وطبيعة التكوين في العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع انموذجا

دراسة ميدانية لواقع التكوين بجامعتي مستغانم ووهران2

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:

بوحفص عبد القهار

إشراف الدكتورة:

بلعيد زهرة

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة2

كليــة العلـوم الإنـسانيــة والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

العنوان: اللغة العربية وطبيعة التكوين في العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع انموذجا

دراسة ميدانية لواقع التكوين بجامعتي مستغانم ووهران2

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

أمام اللجنة المشكلة من:

إعداد الطالب:

بوحفص عبد القهار

اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الوظيفة في اللجنة
مدني سليمة	أستاذة التعليم العالي	جامعة البليدة2	رئيسا
بلعيد زهرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة2	مشرفا ومقررا
سلالي مراد	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة2	مناقشا
قاسم سمية	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة2	مناقشا
شتوي لخضر	أستاذ محاضر أ	جامعة المدية	مناقشا
ركاب أنيسة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الشلف	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

إهـــــــــــداء

إلى روح والـــــــــــدي

رحمه الله

محمد بوحفص في ذكرى وفاته التاسعة والعشرين

(26 جوان 1994- 26 جوان 2023)

" الحمد لله الذي أكرم أسرته بجميل الصبر وأورثها أسمى معاني الشّهامة وحبّ الحرّية والدّين والوطن"

إلى روح ابن عمي الطّبيب الذي وافته المنيّة في ريعان شبابه (27 سنة) اثرى حادث مرور أليم.

" بن أحمد بوحفص رحمه الله "

إلى روح الأستاذ الدكتور سعيد عيادي، الذي لم يكتب له القدر في مواصلة الإشراف لانجاز هذا العمل، بعدما خطفته يد المنّية على حين غرّة سائلين المولى عزّوجل أن يرحمه برحمته الواسعة.

شكـــــــر

لولا المساعدة غير المشروطة التي تلقيناها من جميع أساتذة علم الاجتماع (جامعة مستغانم، وجامعة وهران2، وجامعة البليدة2) ولولا المساندة القيّمة والدائمة للمشرفة على العمل، توجيهاً وتصويباً وصبراً، لما كان لهذا العمل المتواضع أن يعرف طريقه إلى الإنجاز. فليجد هنا أسمى عبارات الشكر والعرفان والامتنان أفراد الأسرة الجامعية، أساتذة، وطلبة، ومديري المكتبة الخاصة منها والعامة. كما أتوجه بالشكر إلى كل الأصدقاء المخلصين كل باسمه، كما أتوجه بالشكر الخالص إلى الوالدة رضي الله عنها رمز الوفاء وعنوان الإيثار.

لم أكن أرى فيه الأستاذ والمعلّم والمربّي والنّاصح فقط، وإنمَّا وَرِيثُ النَّبِي صلّى الله عليه وسلم وَمُمَثِل له في تبليغ رسالته، خُلُقاً وَتوَاضُعاً وَتَفَانِي وَحِرْصٍ وَاجْتِهَادٍ، إنَّه من الطِّينَة الخَالِصَةِ والكِبْرِيت الأحمَرُ كما يُقَال " البروفيسور محمد حمداوي ". يصدق عليه قول أحدهم في شيخه:

فيغر بفعل المكرمات بساطه ويحميك أن تأتي القبيح احترامه

عبد القهار بوحفص

الملخص:

شكلت اللغة العربية منذ عقود مديدة من الزمن أهم مُقَوّم وأحد ثوابت الأمّة الجزائرية، بإعتبارها ظاهرة اجتماعية لغوية جوهرية لا يمكن البتة الاستغناء عنها، ولا التقصير في انمائها وتثبيتها في المجتمع الجزائري. وعليه، من خلال هذه الدراسة المتواضعة، حاولنا الإجابة عن الإشكالية وفروعها العديدة المتعلقة باللغة العربية وعلاقتها بالفعل البيداغوجي في الجامعة الجزائرية، متخذة لنفسها هذه الأخيرة مجالاً للبحث العلمي والتقصي عن وضعيتها الحالية من حيث التدريس والتكوين في العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع. ولقد سعت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن أسباب وعوامل تراجع اللغة العربية في التعليم العالي استخداماً وتدريساً وتكويناً داخل مدرجات وقاعات الجامعة. كما تسعى هذه الدراسة قبل ذلك إلى التعرف على السيرورة التاريخية والذاكرتية التي مرّت بها اللغة العربية، وهي اللغة الرسمية والوطنية في الجزائر حاليا بَدْأً من مرحلة ما قبل الاستعمار الفرنسي، مروراً بمرحلة تواجد هذا الأخير بالجزائر، وأخيراً مرحلة استرجاع السّيادة الوطنية، محاولين من خلال ذلك الارتكاز على هذه السيرورة لمعرفة عوامل تراجع اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي اليوم في الجزائر.

Résumé :

La langue arabe a, pendant de longues décennies, constitué des principes et fondements de la nation algérienne, du fait qu'elle soit un phénomène fondamental dont on ne pense nous en passer, ni n'en négliger le développement, ni nié l'existence au sein de la société algérienne. De ce fait, nous avons essayé par le biais de ce travail modeste, de répondre à un nombre de question liées à la problématique relative à la langue arabe, dans son rapport à l'activité pédagogique au sein de l'université algérienne, ayant pour objectif l'étude, la prospection et la compréhension de son etat des lieux. Quant à l'enseignement et la formation en sciences sociales, et en sociologie en particulier, cette étude a essayé d'explorer les raisons et les facteurs de la régression de la langue arabe dans l'enseignement et la formation supérieurs, ainsi que la pratique quotidienne dans les amphitéâtre et les salles du cours. Elle tente aussi et cherche à connaitre le processus historique et mémoriel de la langue arabe, depuis la période précoloniale, en passant par la période coloniale, jusqu'à la période de l'Independence nationale, en essayant, cependant, de bosser ce processus historique et mémoriel pour dégager les facteurs de sa régression dans l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, actuellement en Algérie.

فهرســـت الـمحتويـات

فهرست المحتويات

الموضوع.....**الصفحة**

إهـــــــداء.....

شكـــــــر.....

الملخص باللغة العربية.....

الملخص باللغة الفرنسية.....

فهرســـت الـمحتويـات.....

مقـدمـــة.....ب-هـ

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة 20

تمهيد:.....20

أولا: إشكالية الدراسة وفرضياتها.....20

1 – الإشكالية:.....20

2- الفرضيات: 23

ثانيا: دوافع الدراسة وأهدافها 23

1 – دوافع الدراسة: 23

2 – أهداف الدراسة:.....26

ثالثا: أهمية الدراسة 27

رابعا: تحديد المفاهيم.....28

1 – مفهوم اللغة العربية:.....29

أ – التعريف اللغوي:. ..... 29.

ب – التعريف الاصطلاحي:..... 29.

ج – التعريف الاجرائي:..... 30.

2 – مفهوم التكوين: 31

أ – التعريف اللغوي: 31

ب – التعريف الاصطلاحي: 31

جـ – التعريف الاجرائي:.....31

3 – مفهوم علم الاجتماع لغويا واصطلاحيا واجرائيا:.....32

أ – مفهوم العلم لغويا واصطلاحيا واجرائيا.....32

التعريف اللغوي:.....32

التعريف الاصطلاحي:.....33

التعريف الاجرائي للعلم:.....33

ب – مفهوم علم الاجتماع:.....33

التعريف اللغوي لعلم الاجتماع:.....34

التعريف الاصطلاحي:.....34

التعريف الإجرائي:.....34

4 – مفهوم الجامعة:..... 34

أ – التعريف اللغوي:.....34

ب – التعريف الإصطلاحي:.....35

جـ – التعريف الإجرائي:.....36

خامسا: المقاربة السوسيولوجية.....37

سادسا: الدراسات السابقة.....41

سابعا: حقل الدراسة ومنهجيته.....55

1 – حقل الدراسة:.....55

2 – منهجية الدراسة: 57

ثامنا – صعوبات الدراسة:.....60

–خلاصة الفصل:.....61

الفـــصـل الثاني: النسق اللغوي العربي: خصائصه وتطوره التاريخي 63

تمهيد:.....64

أولا: اللغة العربية كظاهرة اجتماعية.....64

1 – ظاهرة اللغة عند ابن خلدون:.....65

2 – ظاهرة اللغة عند الجاحظ:.....68

ثانيا: واقع اللغة العربية في التعليم العالي قبل وخلال الاحتلال الفرنسي.....72

1 – اللغة العربية قبل الاحتلال:.....72

2 – اللغة العربية خلال الاحتلال:.....78

ثالثا: اللغة العربية ومستوى الأسرة الجزائرية الثقافي.....83

رابعا: اللغة العربية وعلاقتها بالانتماء الفئوي في المجتمع الجزائر.....88

خامسا: وظائف اللغة الاجتماعية.....98

– خلاصة الفصل:.....103

الفـــصـل الثالث: التكوين البيداغوجي: أهمية ومميزات التكوين في علم الاجتماع وراهن اللغة العربية.104

تمهيد:.....105

أولا: واقع التكوين في علم الاجتماع في التعليم العالي قبل الإستقلال وبعده.....105

1 – التكوين في علم الاجتماع قبل الإستقلال:.....105

2 – التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال:.....107

ثانيا: مميزات التكوين في علم الاجتماع.....111

1 – المميزات العامة للتكوين بعد الاستقلال:.....112

2 – مميزات التكوين في علم الاجتماع في النظامين الكلاسيكي والجديد:.....113

ثالثا: أهمية التكوين في علم الاجتماع وانعكاساته على الفرد والمجتمع.....120

1 – أهمية التكوين بالنسبة للفرد:.....120

2 – أهمية التكوين بالنسبة للمجتمع:.....121

رابعا: راهن اللغة العربية كلغة تكوين في علم الاجتماع.....124

– خلاصة الفصل:.....127

الفـــصـل الرابع: الجامعة الجزائرية: النشأة والتطور.....129

تمهيد:.....130

أولا: التعليم في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية.....130

1 – التعليم العالي خلال الفترة 1967 – 1969:.....**131**

2 – التعليم العالي خلال الفترة 1970– 1979:.....**131**

3 – التعليم العالي خلال الفترة 1980 – 1998:.....132

4– التعليم العالي بعد سنة 1998:.....133

ثانيا: الجامعة الجزائرية: الوظائف والأدوار.....134

1–الوظائف:.....134

2 – الأدوار:.....139

أ – دور الجامعة في التنمية الإقتصادية والاجتماعية:..... 140

ب – دور الجامعة في ضل العولمة:..... 141

ثالثا: واقع اللغة العربية العام في التعليم العالي بعد الاستقلال.....145

رابعا: لغة التكوين في النظامين الكلاسيكي والجديد (ل. م. د) 149

1 – خصائص ولغة تكوين علم الاجتماع في النظام الكلاسيكي:.....149

2 – لغة التكوين في علم الاجتماع في النظام الجديد (ل. م. د): 156

– خلاصة الفصل:.....160

الفـــصـل الخامس: علم الاجتماع في الجامعة: الواقع والآفاق.....161

تمهيد:.....162

أولا: علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية 162

ثانيا: عوامل تطور علم الاجتماع.....168

ثالثا: اللغة العربية وعلاقتها بعلم الاجتماع بعد الاستقلال 172

رابعا: تعريب علم الاجتماع: الأهمية والتحديات.....175

1 – تعريب علم الاجتماع:.....176

2 – أهمية تعريب علم الإجتماع:.....179

3 – التحديات التي يواجهها علم الاجتماع: 182

– خلاصة الفصل:.....186

الفـــصـل السادس: الإطار الميداني للدراسة وإجراءاتها العملية.....187

تمهيد:.....188

أولا: الإطار الميداني.....188

1 – المجال المكان 188

أ – جامعة عبد الحميد بن باديس –خروبة– مستغانم: 188

– تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن الجامعة:. 188

– التعريف بكلية العلوم الاجتماعية:.....189

– عروض التكوين بكلية العلوم الاجتماعية طوري الليسانس والماستر: 190

ب – جامعة أحمد بن أحمد وهران2.....191

– تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن جامعة وهران2 محمد بن أحمد: 191

– تقديم كلية العلوم الاجتماعية (جامعة وهران2):. 193

– التنظيم الإداري والعلمي لكلية العلوم الاجتماعية.....193

2 – المجال الزماني للدراسة: 194

3 – المجال البشري: "العينة": 199

ثانيا: إجراءات الدراسة العملية 217

– خلاصة الفصل.....220

الفصـــل الســـابع:عرض المعطيات الميدانية ومعالجتها 221

تمهيد: 222

أولا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل التمدرس 222

1 – اللغة العربية والتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي: 222

أ – العلاقة مع اللغة العربية قبل مرحلة التمدرس: 222

ثانيا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل الجامعي.....246

1 – لغة التكوين عند أساتذة علم الاجتماع فيما قبل الجامعي: 246

أ – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الإبتدائي: 246

ب – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة المتوسط:.....256

ج – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الثانوي:..... .262

ثالثا: علاقة اللغة بالأستاذ في المرحلة الجامعية 267

1 – العلاقة مع اللغة العربية قبل وأثناء التدريس والتكوين: 267

2 – العلاقة مع اللغة العربية بعد التكوين الإضافي:.....294

خلاصـــة عـــامـــة واستنتـاجـات: **308**

خلاصة عامة: 309

استنتـاجـات:.....317

الخاتمة:.....**322**

قـائمـــــــة المـراجـــــــع.....**323**

أولا: مراجع باللغة العربية.....324

ثانيا: مراجع باللغة الأجنبية: 335

مـــلاحـق الدراســـــــة.....**336**

ملحق رقم1: في دليل المقابلة الخاص بالأستاذ الجامعي..... 337

ملحق2: في الهيكل التنظيمي لكلية العلوم الاجتماعية – جامعة مستغانم –.....341

ملحق3: في الهيكل التنظيمي لكلية العلوم الاجتماعية – جامعة وهران2 –.....342

مقدمة

مضى أكثر من أربعين سنة ونيف على تعريب العلوم الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع خاصة وبالتحديد منذ السنة الجامعية 1980 – 1981. ومنذ ذلك الوقت وقطاع التعليم العالي يسير وفق هذا المبدأ الذي أقرته الدولة الجزائرية من خلال مختلف السياسات والإصلاحات التي انتهجتها، سواء فيما تعلق بالمنظومة المجتمعية ككل نتيجة التحولات العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري من حيث بنيته وتشكيلته الاجتماعية، أو من حيث الإصلاحات التي أقرتها السلطة آنئذ، خاصة ما تمثل بإدخال اصلاح جذري على المنظومة التعليمية الجامعية التي ورثت على الإستعمار الفرنسي نمطاً خاصة من التسيير البيداغوجي والإداري، إن على مستوى المناهج والمقررات أو على مستوى اللغة. فإلى حين نهاية ستينيات القرن العشرين كانت لاتزال اللغة والثقافة الفرنسية هما المهيمنان والمسيطران على الساحة العلمية والثقافية بالجزائر.

لم يكن حال اللغة العربية قبل مجيئ الإستعمار الفرنسي واحتلاله أرض الجزائر على ما هي عليه الآن، أو فيما كانت عليه خلال تواجده في الجزائر محتلا لها. والواقع التاريخي يجلي ذلك بشكل لا يحتمل الشك ولا الريب معه، فجل المصادر التاريخية التي صنفها أصحابها خاصة تلك التي أنتجها علماء ومؤرخون جزائريون دالة كلها على هذه الحقيقة وعلى ذلك الواقع الذي كانت تحياه اللغة العربية في التعليم والثقافة وكل ما له صلة بحياة الأفراد في المجتمع الجزائري ولا سيما ما تعلق بمجال التعليم العالي بنمطيته التي كان عليها في تلك الفترة.

ولقد أفرد العديد من الباحثين الجزائريين من الدراسات التاريخية والإجتماعية للغة العربية وجعلوا منها موضوعاً علمياً للبحث والتقصي والإستكشاف. فلقد أصدر منذ سنوات مضت الباحث الجزائري " عثمان سعدي " كتابه الأمازيغ عرب عاربة 1996، ومن قبله الباحث " أحمد بن نعمان الجزائري " كتابه التعريب بين المبدأ والتطبيق 1981، ومن قبله كذلك شيخ المؤرخين الجزائريين الأستاذ الدكتور أبو القاسم سعد الله، هذا الأخير تحدث في الكثير من النصوص التاريخية عن

اللغة العربية وواقعها ومكانتها قبل وخلال التواجد الفرنسي بالجزائر وحتى وبعده، والكثير من الباحثين الجزائريين والذي لا يسع المجال لذكرهم جميعا.

فقلد أصبح ممكنا بفضل هذه الدراسات مجتمعة، أن نُكوّن فكرة واضحة عن واقع اللغة العربية وتاريخها وأن نتسعلم بشكل دقيق وعلى جانب من الكمال عن طبيعتها ومكانتها ومجالات استخدامها وقيمتها العلمية والثقافية، وعن الدور الذي لعبته في المحافظة على الهُوّية المجتمعية الجزائرية، وعلى ثقافتها ومكونات حضارتها وانتمائها العميق والبعيد للحضارة العربية الإسلامية. والحقيقة لولا هذه الدراسات الإستكشافية لما أمكننا أن نعرف عن واقع اللغة العربية عبر مراحل تاريخية مختلفة من تاريخ الجزائر المديد، ولا أمكننا معرفة طبيعة استخدامها في مجال التعليم والتكوين العاليين آنئذ بصيغته التي كان عليها قبل أن يقوم بسحقها المستعمر الفرنسي لدى دخوله أرض الجزائر.

لم تعرف اللغة العربية نكستها وتراجعها وحصارها أكثر الذي عرفته ودخول الإحتلال الفرنسي الجزائر، فقد عمد هذا الأخير منذ أن وطئت قدماه أرض الجزائر وهو الذي كان مدججاً بثلة من العلماء والباحثين والمستشرقين من أجل فهم الداخل الجزائري وإحكام سيطرته عليه، وهو الذي كان يعلم مسبقاً أنه ومن أجل امتلاك هذا الداخل قام بتوجيه أول ضربة له نحو أحد المكونات الرئسية لهُوّية وثقافة هذه الأمة، ألا وهي اللغة العربية. هذه الأخيرة ظلت طيلة الاحتلال الفرنسي تعيش النكسات الواحدة تلوى الأخرى، خاصة ما تعلق بجانبها التعليمي والتربوي الذي كان يشكل مصدر خطر أول للتواجد الفرنسي بالجزائر.

رغم تناول الدراسات السالفة الذكر مسألة اللغة العربية في الجزائر تاريخياً واجتماعياً وثقافياً إلا أنه وفي حدود معرفتنا واطلاعنا وبإستثناء بعضها ركزت على دراسة اللغة العربية في عمومها كمكون رئيسي لحضارة هذه الأمة، أو على نظرة تاريخية خاطفة في استخداماتها في مجال التربية

والتعليم خاصة في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي. وبناء عليه، فإن ما أمكن ملاحظته واستنتاجه هو أن تلك الدراسات غيبت موضوع اللغة العربية في بعض جوانبه كالتي تعلقت بحضورها في التعليم العالي بشكل مستفيض يُشخّص واقعها ومكانتها ودورها كبنية لغوية لها خصائصها التي تميزها عن باقي الأنظمة الإجتماعية الأخرى المكونة للمجتمعات البشرية.

وتأسيسا على ما سبق، فإن هذه الدراسة المتواضعة جاءت لتستكشف عن الأسباب الحقيقة والخفية التي أفضت إلى هذه الوضعية التي هي عليها اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر اليوم، متخشصة في أحد علومها الاجتماعية ألا وهو علم الاجتماع، ومرتكزة في تشخيص واقعها على كل الحقائق الاجتماعية الممكنة وعلى كل المعطيات والمعلومات المتوفرة التي يمكن من خلالها تعرية هذا الواقع غير الطبيعي الذي تُعتبر فيه اللغة محوراً أساسياً داخل المنظومة التعليمية بالجامعة، وعصب الفكر وقوامه وثبات العقل واتزانه.

إن هذه الدراسة موزعة مادتها إضافة إلى المقدمة والخلاصة العامة والخاتمة على سبعة فصول مستقلة منهجيا بعضها عن بعض وفقا للتمايز الذي تنطوي عليه جوانب اللغة العربية من حيث مراحلها التاريخية واستخداماتها التعليمية والتربوية بالجامعة. ولا يعني البتة أن هذه الفصول احتوت على كل الجوانب أو تطرقت بالتحليل لكل المسائل، وإنما حاولت أن تركز على ما هو أكثر أهمية لإعطاء صورة واضحة عن واقعها وفي علاقتها بالتكوين في علم الاجتماع اليوم. ولا يعني ذلك أيضا أنها غطت كل المسائل المتعلقة بالتكوين والتدريس في علم الاجتماع، وإنما حاولت تقريب شيءٍ من الواقع واظهاره على حقيقته تاركة المجال للباحثين الذي سيأتون من بعد للإستفاضة والتعمق بشكل كبير تحليلا وتفسيراً وإجلاء للنقائص التي قد تكون هذه الدراسة قد اقترفتها.

لقد مهدنا للدراسة النظرية بمقدمة وفصل أول منهجي احتوى جميع العناصر الممكن معالجتها كما هو موضح في فهرست الدراسة. وبخصوص الفصول النظرية والذي يخص أولها موضوع النسق اللغوي العربي: خصائصه وتطوره التاريخي؛ ويخص الآخر التكوين البيداغوجي: أهمية ومميزات التكوين في علم الاجتماع وراهن اللغة العربية؛ ويخص الفصل الرابع الجامعة الجزائرية: النشأة والتطور؛ كما يخص الفصل الخامس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: الواقع والآفاق.

ولمعرفة حقل البحث بمجاليه المكاني والبشري، فإننا خصصنا لهذه الدراسة فصلين السادس والسابع، استعرضنا في الأول نبذة تاريخية مختصرة عن جامعتي مستغانم ووهران2، بالإضافة إلى تحديد المجال الزماني لدراستنا الميدانية، ومنه التعريج على العينة البشرية التي شكلت عصب جمع المعطيات الميدانية، كما تطرقنا إلى مسألة الاجراءات العملية التي انتهجناها ونحن نقوم بالعمل الميداني. أما الفصل الثاني فقد خصصناه لعرض المعطيات الميدانية ومعالجتها، كما قدمنا في الأخير خلاصة عامة واستنتاجات وخاتمة الدراسة.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

- تمهيد

أولا: إشكالية الدراسة وفرضياتها

1- الإشكالية

2- الفرضيات

ثانيا: دوافع الدراسة واهدافها

1- دوافع الدراسة

2 - أهداف الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: تحديد المفاهيم

خامسا: المقاربة السوسيولوجية

سادسا: الدراسات السابقة

سابعا: حقل الدراسة ومنهجيتها

1 - حقل الدراسة

2 - منهجية الدراسة

ثامنا: صعوبات الدراسة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تتناول هذه الدراسة بالبحث في العلاقة بين العربية الفصحى والتكوين البيداغوجي في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية في جانبيه اللغوي والمعرفي، ذلك أن كلا منهما مكمل للآخر ولا يتم حدوث الأول بمعزل عن الثاني. وحسب تجربتنا الشخصية كطلبة في قسم علم الاجتماع – جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم – ومن خلال مسارنا التكويني فيها (ليسانس، ماستر) أمكننا ملاحظة أن بعض الأساتذة ممن تتلمذنا على أيديهم وهم يقومون بالعملية التعليمية لا يستخدمون في تكوينهم للطلبة اللغة التي يَتَوَقّعُ الطالب من الأستاذ التدريس والتكوين بها، ألا وهي اللغة العربية الفصحى في أعلى مستوياتها، والتي هي لغة الكتابة علمية كانت أو أدبية. كما لاحظنا أن الأعمال الموجهة لا يسود فيها استخدام الفصحى بل إن مختلف هذه الأعمال تقدم بهذه اللغة (الفصحى) من حيث التحضير والتقديم، بينما يُسّيطر على المناقشة العامية وأحيان هجين من اللغات، عربية فصحى، فرنسية، عامية، دارجة في آن واحد. وما ينطبق على التكوين بصفة عامة ينطبق على التدريس بصفة خاصة وعلى باقي الأنشطة العلمية الأخرى. ولهذا ارتأت هذه الدراسة أن تبحث في الأسباب والعلل التي تجعل بعض الأساتذة ينتهجون كل ذلك أثناء القيام بالعملية التعليمية بالجامعة، خاصة وأنهم لا يزالون يشكلون محور العملية التعليمية في الجامعة في نظرنا.

أولا: إشكالية الدراسة وفرضياتها

1 – الإشكالية:

إن اللغة وعاء الفكر، وكلما استقامت اللغة استقام الفكر، وبها تتميز الأمم وينقلون ثقافاتهم ومعارفهم وعلومهم على تنوعها إلى شعوب وأمم العالم. لذلك سعت المجتمعات منذ عصور قديمة إلى المحافظة عليها بشتى الوسائل وبمختلف الطرق المتاحة من أجل ضمان استمراريها وبقائها

فببقاء اللغة تبقى المجتمعات وتستمر، بإعتبار اللغة العنصر الحاضن لجميع العناصر الثقافية وبتطورها يتطور المجتمع وبها يتأخر، وبقدر عناية أفراد ذلك المجتمع بلغتهم وسهرهم على تحسين مستواها بقدر ما تخدمهم وتعبر عن علومهم وثقافاتهم كما أسلفنا الذكر. لأن من أسباب انتشارها بين أفراد الأمة الواحدة هو الإستعمال لها في مختلف الأحاديث اليومية والرسمية على السواء، ذلك أن من ميزات أيّة لغة الإستمرارية والتجدد عبر مختلف الأزمنة والأمكنة.

وإذا عدنا إلى الوضع اللغوي الذي يعيشه المجتمع الجزائري، وجدنا أنه يتضمن تشكيلة مختلفة من اللغات واللهجات المتعددة التي فرضت نفسها في الوجود المجتمعي المحلي، حيث نجد فيه العربية الفصحى من جهة، والعامية والفرنسية واللهجات من جهة أخرى، وهي تعددات مستوحاة من الأداءات اللغوية اليومية ومن الإزدواجية على مستوى التدريس الرسمي المقنن وفق القوانين الواضحة البيان.

وفيما يخص الأداءات اللغوية اليومية في ميدانها الإجتماعي وفي تشخصها عند أفرادها المكونين لذلك المجتمع، نلاحظ استعمالات غير مماثلة، فنجد أن فئة كبيرة منهم يتكلمون بمزيج من اللغات واللهجات في آن واحد، مما يلفت انتباها غير طبيعي للناظر لها شكلاً ومضموناً. هذا الوضع إنما هو حصيلة عوامل كانت سببا في ظهوره، فبينما الفصحى محصورة بين ثلة قليلة من المثقفين والمتعلمين وبعض الدارسين من الطلاب في المجتمع وبقاء الفرنسية هي الأخرى متداولة بين طبقة من المتعلمين في مختلف المستويات وفي بعض مجالات العمل. ساير ذلك انتشار اللهجات العربية بشكل واسع بين عدد كبير من فئات المجتمع إن لم نقل جلهم، حتى أصبح يُرى إلى المتكلم بالفصحى وكأنه شخص غير مألوف وغريب لتَعوُّد العامة من الناس على تلك اللهجات في أحاديثهم اليومية وفي مواضع عملهم المختلفة.

وأما على المستوى الرسمي والقانوني، فقد أكدت الدولة الجزائرية منذ استرجاعها لسيادتها الوطنية على أن تكون اللغة العربية هي لغة الوطن الأولى والرسمية فيه، إضافة إلى اللغة الأمازيغية كلغة وطنية ثانية في مختلف المواثيق الدستورية الأساسية والمعدلة. إذ عملت الدولة الجزائرية على توسيعها على نطاق واسع بين مستخدميها وأولت لها العناية والإهتمام البالغين.

وبعد مرور أكثر من ستين سنة على استقلال الجزائر واسترجاع سيادتها الوطنية، لم نر لغة موحدة تعكس الطابع التكويني الجيّد في التعليم العالي، والذي بدوره يعكس الهدف المتوخى من العملية التعليمية. وعليه، فإن الناظر للواقع اللغوي والقصد هنا اللغة العربية، التي هي لغة تدريس العلوم الإجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع بصفة خاصة. ليَقِفُ في حيرة من أمره لما آلت إليه وضعية اللغة العربية بين مبدأها الدستوري وبين واقعها التطبيقي وهي من المُتَوقّع التكوين والتدريس بها، بغية ضمان جودة علمية ومعرفية ولغوية، سواء لدى الطالب أو الأستاذ. وعليه جاءت إشكالية هذه الدراسة على النحوي التالي:

إن الذي يمثل التساؤل الرئيسي بالنسبة للإشكالية هو:

– إلى أي مدى يحدد المستوى الثقافي للأسرة التي تربى فيها الأستاذ اللغة التي يدرس بها علم الاجتماع؟

وينجم عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية هي:

– هل للغة تكوين الأساتذة في مختلف المستويات فيما قبل الجامعي تأثير في استخدام هذه اللغة في تدريس علم الاجتماع؟

– إلى أي مدى يكون لواقع التكوين في علم الاجتماع عاملا محددا لوضعية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية؟

2 – الفرضيات:

تنطلق الدراسة من فرضية أساسية، يمكن صياغتها كما يلي:

– إن اللغة التي يدرس بها الأساتذة في علم الاجتماع اليوم متأثرة بلغة الحديث في الأسرة والمجتمع وبلغة التعليم في مراحل التكوين المختلفة.

وعن هذه الفرضية الأساسية تتفرع الفرضيات التالية:

– إن اعتماد الأساتذة على إحدى اللغتين العربية أو الفرنسية في التكوين فيما قبل الجامعي يحدد استخدامهم لإحدى هذه اللغات في تدريس علم الاجتماع.

– يمثل واقع التعليم الذي يعكس إعطاء الأستاذ الأفضلية في حدوث العملية التعليمية للغة العربية أولا عاملا محدداً لوضعية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.

ثانيا: دوافع الدراسة وأهدافها

1 – دوافع الدراسة:

إنَّ أيّ موضوع يحمل في طياته دوافع عديدة تثير فضول الباحث وتدفعه إلى اختيار موضوع بحث دون غيره من المواضيع، ذلك أنه في الغالب ما تكون هذه الأسباب ناتجة عن رؤية واسعة وعميقة يشكلها الباحث من خلال دراساته الإستطلاعية وملاحظاته المتكررة لموضوع بحثه. وانطلاقا مما سبق، تبرز أسباب اختيارنا لموضوع الدراسة هذه والتي تنقسم إلى نوعين: منها ما هو ذاتي " يتعلق بالظروف النفسية والاجتماعية للباحث، والتي تؤثر في اختياره لموضوع بحثه، وبالتالي رغبته وميله النفسي لاختيار مشكلة معية دون غيرها. ومنها ما هو موضوعي، وهو كل ما له علاقة بالعوامل

الخارجة عن ذات الباحث وإرادته، وتتمثل خاصة في الظروف الاجتماعية التي أوجدت المشكلة، والتراث النظري المكتوب، ونتائج البحوث الاجتماعية التي تناولت الظاهرة من قبل "[1].

فأما ما تعلق بالأسباب الذاتية والتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، تلك الرغبة التي اعترتنا منذ أن وطئت قدمانا الجامعة (مرحلة ليسانس، ماستر) في السَّيْر على النهج الذي درج عليه أسلافنا الأولون من الباحثين الجزائريين الذي اهتموا بمسألة اللغة العربية، من أمثال الأستاذ عبد الله شريط، والأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، والأستاذ عبد المجيد مزيان، والأستاذ أحمد بن نعمان رحمهم الله جميعاً، والأستاذة خولة طالب الابراهيمي...إلخ. ودرسوها بالتّشخيص والتحليل في جميع الميادين العلمية والثقافية وفي مختلف تخصصاتهم. إضافة إلى تلك النزعة القوية التي انتابتنا اتجاه لغتنا الوطنية الأولى ونحن نلاحظ الوضعية غير المستقرة التي وصلت إليها، حتى أصبحت شبه منسية بين أهلها ومنتحليها من طلبة وأساتذة على وجه الخصوص. ومن الأسباب الذاتية كذلك تلك الرؤية الغريبة والإندهاش المثير من قبل بعض الطلبة وحتى بعض الأساتذة حينما يتحدث المرء والقصد هنا العناصر البشرية المكونة للنسق الجامعي، بلغة عربية فصحيه في مختلف أحاديثه ونقاشاته وكذا حواراته مع أقرانه من بني جنسه، وفي مختلف المواقف والتظاهرات العلمية والفكرية. هذا الموقف جعلنا نقف عنده ونطرح عدة تساؤلات دفعتنا للبحث في خلفيات ذهنيات هذه العناصر البشرية، لعلها تقربنا إلى فهم ومعرفة الدوافع التي جعلتهم يقيفون منبهرين وأحياناً متعجبين مما يشاهدونه ويسمعونه.

وفيما تعلق بالدوافع الموضوعية، فلقد تمثلت أولا وهذا في حدود اطلاعنا في خلو المكتبات من الدراسات الجادة حول الإنقسام اللغوي في علم الاجتماع وما ذا إن كان هذا سببا في أزمته الحالية.

---

[1] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي: **منهجية العلوم الاجتماعية**. الجزائر عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع. 2004، ص96، 97.

بالإضافة إلى واقع العلوم الاجتماعية لا سيما علم الاجتماع المنقسم على لغته من حيث استخدام اللغة العربية في التدريس وفي البحث العلمي. كما أن هذا الواقع الذي تناولته بالدراسة بحوث سابقة وأصبحت هي نفسها موضوعا للدراسة نظراً للتطور الذي عرفته العلوم الاجتماعية، الأمر الذي يجعل هذه الدراسات تشكل دافعا موضوعيا لكونها تحتم على الباحث في الموضوع قراءتها بإمعان والاضطلاع على مضمونها في علاقته بالواقع.

وقد يكون من الأسباب الموضوعية كذلك، نتائج البحوث الاجتماعية التي تناولت هذه الظاهرة من قبل، أي التي تناولت موضوع اللغة العربية في التدريس والتكوين بالجامعة الجزائرية بشكل أو بآخر، وهو ما يطلق عليها بالدراسة السابقة التي اعتمدنا على بعضها في هذه الدراسة. ينضاف إلى ذلك الواقع الاجتماعي الجامعي الحتمي الذي أوجد هذه المشكلة المتعلقة بوضعية اللغة العربية في علاقتها بالتكوين في علم الاجتماع، وبالتالي يعتبر هذا دافع موضوعي قادنا إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره.

ينضاف إلى ذلك، وفي حدود معرفتنا المتواضعة ومما استقيناه من رؤى وتصورات أساتذة كبار في علم الاجتماع ممن ناقشنا معهم الموضوع أثناء القراءات الأولية له، نذكر منهم على سبيل المثال الأستاذ الدكتور عبد الغني مغربي رحمه الله (في مكالمة هاتفية) والأستاذ الدكتور محمد حمداوي والأستاذ الدكتور سعيد عيادي رحمه الله، نقص الإنتاج العلمي ذا المستوى العالي فيما يتعلق باللغة العربية المناسبة للثقافة العالمة، والقصد من ذلك إما إنتاج مباشر باللغة العربية أو ترجمات رفيعة المستوى والذي يعكس مستوى التكوين الجيّد المعرفي واللغوي، سواء تعلق الأمر بالأستاذ أو الطالب. إضافة إلى ذلك، محاولة استرجاع المكانة الأساسية والمحورية للعربية الفصحى في العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية في مختلف التخصصات العلمية والميادين المعرفية، وذلك عن

طريق إعادة الاعتبار لها كلغة علم وثقافة وفكر من حيث التدريس والتكوين وحتى التعامل بها خارج حجرات الجامعة وأسوارها بإستخدامها في مختلف الأماكن أسلوب كلام قدر الإمكان.

2 – أهداف الدراسة:

إن لكل دراسة أو بحث ما هدف أو غاية حتى يكون ذا قيمة علمية، فالغرض من الدراسة يُفهم عادة على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بهذه الدراسة، والبحث الجيد هو الذي يتوخى أهدافاً عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية "[1].

لذلك كان لزاماً على دراستنا أن تتوخى أهدافا هي كذلك، كونها عالجت واقعة اجتماعية تربوية جوهرية بالبحث والتحليل، متمثلة في وضعية اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر، حيث أنها أضحت تعيش حالة من اللاستقرار من حيث الاستعمال من جهة، ومن حيث الاهتمام والتطوير من جهة أخرى، مما جعلها تبدو غريبة بين مستخدميها من طلبة وأساتذة في مختلف العلميات التعليمية المُقامة داخل أقسام الجامعة. وعليه، فإن من الأهداف التي سعت الدراسة الوصول إليها ما يلي:

انجاز عمل علمي في حدود امكاناتنا يسد بعض الفراغ الموجود في المكتبة في علم الاجتماع خصوصا في هذا الموضوع. ينضاف إلى ذلك السعي إلى معرفة الأسباب والعلل الكامنة وراء واقع اللغة العربية غير المستقر بالجامعة الجزائرية من خلال طبيعة التكوين في علم الاجتماع والتي نستشفها من خلال لغة التدريس والتكوين لدى الأساتذة في قيامهم بالعملية التعليمية في مختلف مجالاتها وجميع مستوياتها بصفتهم فاعلين في هذه الأخيرة. كما سعت الدراسة إلى معرفة ما إن كان الأساتذة الجامعيون يستخدمون العربية الفصحى المناسبة للثقافة العالمة أثناء تقديم دروسهم

[1] شفيق محمد: **البحث العلمي. الخطوات المنهجية لإعداد البحوث المنهجية**. الجزائر: المكتب الجامعي الحديث، 1996.

ومحاضراتهم لطلبتهم من عدمه، وما مدى انعكاس ذلك على مستوى الطالب والأستاذ معرفياً ولغوياً وحتى فكرياً. بالإضافة إلى محاولة معرفة المستوى الذي هو عليه الجامعة الجزائرية حينما نستشفه من خلال مستوى الأستاذ في الإنتاج العلمي والأداء اللغوي. أضف إلى ذلك، محاولة معرفة ما إن للتكوين البيداغوجي في جانبه المعرفي واللغوي بصفتهما عاملين في ذلك (التكوين) دورا محددا لوضعية اللغة العربية بالجامعة. ومن الأهداف كذلك، محاولة معرفة ما إن كان للأصول الاجتماعية للأستاذ عاملاً محدداً لاختيار لغة تدريس علم الاجتماع من عدمه. وأخيراً السعي إلى معرفة أسباب اللحن في الكلام والأخطاء الشائعة المتداولة عند بعض الأساتذة أثناء قيامهم بالفعل البيداغوجي في علم الاجتماع.

ثالثا: أهمية الدراسة

تتوقف أهمية البحث العلمي على أهمية الظاهرة المدروسة وما يمكن أن تحققه من نتائج يمكن الإستفادة منها حالياً، وما تتوصل إليه من حقائق اجتماعية يمكن الاستناد عليها لاحقاً عند القيام بأبحاث علمية أخرى. وعليه، فإن دراستنا هذه تكمن أهميتها أولا في أن موضوعها مرتبط بكل ما هو ثقافي وحضاري وتاريخي وديني وتعليمي يخص الأمة الجزائرية ومقوماتها الأساسية في بناء شخصيتها هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، ارتباط موضوعها بكل ما تعلق بالبحث العلمي في إطاره العام أو فيما يتعلق بالتخصص " علم الاجتماع التربوي " على وجه الخصوص، في كونها دراسة تساعدنا على تشخيص واقعة لغوية تربوية استفحلت حالتها غير الطبيعية بشكل كبير في الوسط التعليمي الأكاديمي. كما أنها ستساهم بشكل ما في تشخيص الأسباب والعلل التي أفضت إلى وصول الفصحى إلى ما هي عليه الآن من اللإستقرار في هذا المستوى العالي من التعليم. بالإضافة إلى أن أهميتها تكمن في تبيان العلاقة الوطيدة التي تجمع اللغة بالتكوين وبالفكر عامة، ذلك أنه من

غير الطبيعي أن يكون هناك فكر أو إنتاج فكري من دون لغة، لأن الفكر الراقي مهما اختلف نوعه وتعددت مشاربه لا بد له من لغة راقية تناسبه بمصطلحاتها ومفاهيمها وقواعدها، والتي تشكل فيه اللغة نسقاً ونظاماً لغوياً يجعلها متميزة عن اللغات الأخرى من جهة، وعن اللهجات المحلية من جهة أخرى، إذ أن اللهجات اللغوية تكون في الغالب عارية ومجردة من القواعد اللغوية خاصة النحوية منها. كما تكمن أهميتها في أنه " كلما وجدنا اللغة وجدنا الفكر، حتى ولو كانا الطرفان مختلفان فإن تبادل الأفكار يكون وفق لغة معية، ومنه فإنه في غياب اللغة ينتفي التبادل والحوار"[1]. ينضاف إلى ما سبق، فإنه يمكن للغة في استعمالاتها المختلفة أن تعلي من شأن ذلك العلم المطلوب أو تدينه (من الدُّنُو) لأن المستوى العلمي الراقي يتحدد وفق معايير محددة منها ما يتعلق باللغة الراقية التي يُكتَسبُ بها. أضف إلى ذلك الدقة العلمية، أي لغة المفاهيم والمصطلحات، وأخيراً الدليل الواقعي المادي الذي يُقرب الفهم أكثر من التفكير العقلي المجرد البعيد عن الواقع الحسي.

رابعا: تحديد المفاهيم

تنطوي هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم مثل: اللغة العربية، التكوين، علم الاجتماع، الجامعة، وغيرها من المفاهيم الإجرائية الضرورية. وقبل البدء في عرض تعاريف هذه المفاهيم يجب أن ننوه إلى ملاحظة هامة تتعلق بتوظيف مفهوم " الطبيعة " في عنوان هذه الدراسة، فنقول أن القصد من توظيفه دلالياً هو ماهية أو نوعية اللغة التي يتم بها التكوين في علم الاجتماع

[1] لقاء مع السّيد محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي. جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –. يوم 15 جويلية 2022، في البيت. ساعة 10:30 إلى 13:00.

بالجامعية الجزائرية اليوم (عربية فصحى، فرنسية، إنجليزية أو هجين من العاميات واللهجات المحلية).

1 – مفهوم اللغة العربية:

أ – التعريف اللغوي:

من لغا في القوم لغوا: أي أخطأ، وقال باطلاً. ويقال: لغا فلان لغواً: أي تكلم باللغو، ولغا بكذا: أي تكلم به. ويقال: ألغى الشيء: أبطله. ويقال: ألغى القانون. والإلغاء في النحو: إبطال عمل العامل لفظاً ومحلاً في أفعال القلوب مثل كان وأخواتها التي تتعدى إلى مفعولين. واللَّغَا: مالا يعتد به. يقال: تكلم باللَّغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم. واللَّغْوُ: مالا يعتد به من كلام وغيره، ولا يُحصَل منه على فائدة، ولا نفع. والكلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه "[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب لغا، قال الأزهري: واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها: لغوة من لغا إذا تكلم. واللغة: اللَّسِنُ، وحدها أنها أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم. وهي فعلة من لغوت أي تكلمت. وجمعها لُغَى مثل بُرة أو بُرًى. وفي المحكم: الجمع لغات ولُغونَ"[2].

ب – التعريف الاصطلاحي:

اللغة العربية إحدى اللغات القديمة التي عرفت بإسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليهما السلام، الذي استقر هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية.

---

[1] مجمّع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، ط4. مجهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية. مادة (لغا). 2005، ص831.

[2] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: **لسان العرب**. ط1. م15. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية. باب لغا. 2003، ص 290، 291.

ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية. واستطاعت اللغة العربية أن تبقى في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك "[1].

حيث تتضمن العربية من الأصوات ما يعد موجودا في الساميات الأخرى مثلا (ذ ث ظ غ ض) وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها كذلك التعبير عن التفضيل بصيغة خاصة كما في العربية، يؤكد لنا الدّارسون أنها كانت سائدة في السّامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السّامية المعروفة لنا الآن "[2].

ج – التعريف الاجرائي:

نعني باللغة العربية في ثنايا هذه الدراسة ما يلي:

اللغة العربية كما نستخدم مفهومها، هي تلك اللغة التي تكون مناسبة للثقافة العالمة، والتي يتم بها التدريس والتكوين في علم الإجتماع بالجامعة الجزائرية، لتميزها عن باقي اللغات واللهجات في: أنها لغة فصيحة تمتاز بظاهرة الإعراب، وكذا القوة في التعبير والبلاغة في الأسلوب، والتبحر في المصطلحات. ونعني كذلك باللغة العربية في ثنايا هذه البحث، لغة العلم والثقافة، ولغة الكتابة علمية كانت أو أدبية، وهي التي قمنا بدراستها ميدانياً.

---

[1] غنيم كارم السّيد: **اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة**. مصر الجديدة القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع. دون سنة، ص51.

[2] أنيس إبراهيم: **في اللهجات العربية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية. 2003، ص33.

2 – مفهوم التكوين:

أ – التعريف اللغوي:

قال ابن الأعرابي: التَّكوُّنَ التحرك، تقول العرب لمن تشنؤه: لا كانَ ولا تَكَوَّنَ، لا كان: لا خُلِقَ، ولا تكوَّنَ: لا تحرّك أي مات. وكوّنَهُ فتكوّن: أحدثه فحدث. وفي الحديث: من رآني في المنام فقد رآني فإن الشيطان لا يَتكوّنُنِي. وكوّن الشيءَ: أحدثه. والله مكوّن الأشياء يخرجها من العدم إلى الوجود "[1].

ب – التعريف الاصطلاحي:

يعرف التكوين formation بأنه " تلك العملية التي تنظمها إدارة المؤسسة لتقديم خبرات نظرية وعملية جديدة للعاملين عن طريق استقدام الخبراء إلى المؤسسة أو إرسالهم إلى مؤسسات أخرى مختصة وذلك بغرض تدعيم المشروع من الناحية النوعية، وتكون مدة التكوين حسب طبيعته وحسب نوع الأهداف.

أو هو أحد العمليات التي يقوم بها التنظيم لتغيير الاتجاهات النفسية والذهنية للأفراد وتأهيلهم والرفع من كفاءة الموارد البشرية من خلال تزويدهم بالمعلومات النظرية والعملية ومختلف المهارات التي تجعلهم قادرين على أداء مهامهم بالفعالية الطلوبة "[2]. من خلال هذا التعريف يتبين أن التكوين يهدف إلى تقديم نوع من الخبرات والمعارف للعاملين بغية إدماجهم بشكل طبيعي في مؤسساتهم المختلفة التربوية والثقافية وغيرها، ويسعى إلى تأهيل الموارد البشرية عن طريق تغيير اتجاهاتهم النفسية والذهنية وضمان لهم نوع من الراحة النفسية التي تسهل نشاطهم ومهامهم الموكلة إليهم.

---

[1] جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور: **لسان العرب**. حققه عامر أحمد حيدر. ط1. م13. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية. 2003، ص447.

[2] ناصر قاسيمي: **دليل مصطلحات علم الاجتماع التنظيم والعمل**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2011، ص45.

ويشير مفهوم التكوين كذلك إلى" ذلك النشاط المنظّم والمخطط لاكتساب أو تطوير أو تعديل أو تغيير معارف ومهارات، واتجاهات خاصة بالمستهدفين للوصول لأفضل صُوَرِ الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة، وبذلك فهو نشاط مستمر لتزويد الفرد بمهارات وخبرات واتجاهات تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما "[1].

جـ – التعريف الاجرائي:

التكوين في مضمون هذا البحث هو: العملية التي بموجبها يتم تقديم مجموعة من المعارف والخبرات في علم الإجتماع للناشئة المتعلمة من الطلبة بالجامعة، وفقاً لبرنامج محدد بغاية تمكين المتعلم من أن يصبح فرداً مؤهلا لمباشرة عمل ما، ويسمح له بالتكيف الطبيعي مع مجتمعه.

3 – مفهوم علم الاجتماع لغويا واصطلاحيا واجرائيا:

قبل تعريف علم الاجتماع، لا بد من الإشارة إلى مفهوم العلم في عموم اللفظ لغويا واصطلاحا وحتى اجرائيا.

أ – مفهوم العلم لغويا واصطلاحيا واجرائيا:

التعريف اللغوي للعلم:

العلم: نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْماً وعَلُمَ هو نفسه، ورجل عالِمُ وعلِيم من قوم عُلماءَ فيهما جميعاً. قال سيبويه، يقول علَماء من لا يقول إلاّ عالْماً. قال ابن جني: لمّا كان العِلْمُ قد يكون الوصف به بعد المُزوالة له وطُولِ الملابسة صار كأنه غريزة، ولك يكن على أول دخوله فيه، ولو كان ذلك لكان مُتعلماً. فلما خرج بالغريزة إلى باب فَعُلَ صار عالِمُ في المعنى كعليم، فكُسِرَّ تكسيره. ثم حمل عليه

[1] محمد عبد اللهوم: **تكوين المعلم ودوره في التحصيل الدراسي للمتعلم. بانوراما مفاهيمية في العملية التعليمية/التعلّمية**. حوليات جامعة الجزائر1. العدد32. ج4. ديسمبر 2018، ص356.

ضدّهُ فقالوا جهلاء كعلماء، وصار عُلماء كحلماء لأن العِلم محلمة لصاحبه. قال ابن بري: وجَمْعُ علماء، ويقال عُلاّم ايضاً. قال يزيد بن الحكم (الوافر) (ش383/6).

ومسترق القصائد والمضاهي سواءُ عند عُلاّم الرّجال

وعلم بالشيء: شَعَرَ. يقال ما علمت بغير قدومه أي ما شعرت "[1].

التعريف الاصطلاحي للعلم:

العلم مجموع المعارف المنضبطة، والمنظمة والمتساوقة التي يحصل عليها الإنسان عبر تاريخ حياته الطويلة، وبشكل خاص من خلال ما يتعلمه ويختبره في الواقع الاجتماعي الذي يحيا فيه "[2].

التعريف الاجرائي للعلم:

نعني بمصطلح العلم في ثنايا هذه الدراسة، تلك الوسيلة التي بها يستطيع طالب علم الاجتماع معرفة الحقائق الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية التي بهما يستطيع فهم الواقع الاجتماعي، وما يحدث فيه من عمليات اجتماعية على اختلاف انماطها، تربوية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية داخل الجامعة وخارجها، وذلك من خلال دراسة علم الاجتماع أحد العلوم الاجتماعية.

ب – مفهوم علم الاجتماع:

قبل تعريف علم الاجتماع كتخصص أكاديمي، لا بد من ذكر مالمقصود بمصطلح الاجتماع من حيث الدلالة السوسيولوجية التي يشير إليها. وعليه، فإن مصطلح الاجتماع والذي هو خاصية إنسانية كما ذكرها الباحث الجزائري في علم الاجتماع والفكر الخلدوني محمد حمداوي، خلاف

---

[1] ابن منظور: **لسان العرب**، م12، المرجع الذكور سابقاً، ص 485، 486.

[2] جرجش ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. ط1. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية. 2005، ص372.

مصطلح التجمع الذي يشير دلاليا إلى عالم الحيوان. ثم إن مصطلح الاجتماع " بمعناه العام يطلق على الكائنات الإنسانية، ويشير إلى أي سلوك أو اتجاه يتأثر بالخبرة الحاضرة أو الماضية لسلوك أشخاص آخرين أو السلوك الذي يتجه نحو الآخرين "[1].

التعريف اللغوي:

يتركب مصطلح علم الاجتماع إلى قسمين من اللغة اللاتينية، فالأول " سوسيو " بمعنى اجتماع. والثاني " لوجك " وتعني باللغة اليونانية دراسة. وبذلك يعني دراسة عمليات الاجتماع "[2].

التعريف الاصطلاحي لعلم الاجتماع:

يعتبر علم الاجتماع " من العلوم الإنسانية المتخصصة في دراسة الظواهر الاجتماعية موضوعياً وتحليلها علمياً بتقنيات خاصة وتفسيرها عقلانياً، استنادا إلى النظر في المجتمعات الإنسانية التاريخية وقوانين تركيبها وتطورها وأدائها (ثباتها وتغيرها) "[3].

التعريف الإجرائي لعلم الاجتماع:

يشير مصطلح علم الاجتماع في ثنايا هذه الدراسة، إلى العلم الذي تجرى عليه الدراسة الميدانية، من خلال معرفة طبيعة لغة التكوين التي يُتلقى بها في جميع مناحي التكوين تدريساً واشرافاً وتنظيم لندوات علمية وفكرية، وملتقيات وطنية، وأيام دراسية، ومناقشات لرسائل وأطروحات علمية، بهدف تشخيص واقع اللغة العربية فيه، بصفتها لغة علم وثقافة في الجامعة الجزائرية.

---

[1] محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2006، ص378.

[2] معن خليل العمر: **معجم علم الاجتماع المعاصر**. ط1. عمان: دار الشروق. 2000، ص390.

[3] خليل أحمد خليل: **مفاتيح العلوم الإنسانية. معجم عربي – فرنسي – انجليزي**. بيروت. لبنان: دار الطليعة. 1989، ص 15.

4 – مفهوم الجامعة:

أ – التعريف اللغوي:

جاء في المنجد في اللغة العربية والإعلام أن الجامعة مؤنث الجامع /العلاقة/ الغُلُّ لضرب من الحليّ، وقيل له ذلك لأنه يجمع اليدين إلى العنق/ اسم يطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهم فروعه كاللاهوت والفلسفة والطب والحقوق والهندسة والآداب "[1].

وجاء في قاموس محيط المحيط للمعلم بطرس البستاني، أن الجامعة مؤنث الجامع والغُلُّ لضرب من الحُلِيّ. قيل قيل لهُ ذلك لأنه يجمع اليدين إلى العنق. وجامعة أيضا سفر من أسفار التورية. وناقة جامعة اخلفت بزولاً. ولا يقال هذا إلا بعد أربع سنين. وقِدرُ جامعة أي عظيمة "[2].

ب – التعريف الإصطلاحي:

تعرف الجامعة لدى الدكتور رابح تركي، بأنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركاً في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة لأفراد المجتمع. ويعرف بعض الباحثين الجامعة تعريفاً آخر وإن كان قريباً من هذا التعريف فيقول: الجامعة هي مجموعة من الناس وهبوا أنفسهم لطلب العلم دراسة وبحثاً، ومن هنا يأتي الفارق بين الجامعة والمدرسة بحيث يمكن أن نتصور جامعة من الأساتذة وحدهم، دون الطلاب ما دامت المسألة مسألة علم وبحث. أما المدرسة

---

[1] **المنجد في اللغة الاعلام: ط40 طبعة جديدة منقحة ومزيد عليها**. بيروت: دار المشرق المكتبة الشرقية للتوزيع. ص101.

[2] المُعلّم بُطرس البستاني: محيط المحيط. **قاموس مطوّل للغة العربية**. طبعة جديدة. مكتبة لبنان بيروت: باب الجيم. 1987، ص122.

فلا يمكن أن نتصورها من دون طلاب، لأن المدرسة هي في جوهرها مناهج مقررة، ومعلمون يُعلّمون، وطلاب يتلقون العلم "[1].

إن هذا التعريف يظهر الأساس أو الوظيفة الأساسية التي تتبني عليها الجامعة والتي تتمثل في البحث والتدريس، وبالتالي تميزها عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى التي تحكمها مقررات وأنظمة خاصة في تسييرها. ومن جهة أخرى، مؤسسة وجدت لتقديم مختلف المعارف والعلوم لطالبيها في مختلف العلوم. " ولذلك يمكن حصر أهداف التعليم العالي والجامعي في الأمور التالية: تعليم الثقافة العالية للطلاب إضافة إلى تعليم المهن الرفيعة للطلاب، وأخيراً البحث العلمي أي تدريب الطلاب على البحث العلمي وقيام الأساتذة بالبحوث العلمية "[2]. وتعرف الجامعة لدى ألان توران " بأنها تعبّر عن المؤسسة التي تضمن التعليم والتكوين العاليين في الجانبين العلمي والمهني. وقد تكون عمومية خاضعة لسلطة المجتمع، كما قد تكون خاصة "[3].

كما تمثل أيضاً " مجموع مؤسسات تعليمية في مستوى التعليم العالي، مجتمعة في إطار إداري "[4]. ويعرفها Georges Gusdorf " بأنها بنية قانونية، تُنظّم التعليم وتُنسّق المعارف "[5]. وعليه، فإن النسق الجامعي كباقي الأنساق الإجتماعية الأخرى المشكلة للبناء الإجتماعي الأكبر، يتشكل من

---

[1] رابح تركي: **أصور التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**. ط2. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1990، ص73.

[2] عبد العزيز السّيد: **الجامعة والثقافة. محاضرة منشورة في كتاب الحقلة الأولى من مشكلات التعليم العالي في البلاد العربية**. جامعة الدول العربية. 1961، ص 176، 185.

[3] أمينة مساك: **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري. دراسة تحليلية تقيمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري**. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه. تخصص علم الاجتماع الثقافي. ج1. قسم علم الاجتماع. جامعة الجزائر2. 2008. ص 80 في: Alain Touraine, **Université et Société aux état unis**. Paris : éd. Du Seuil, collection sociologie, p. 21. 1972.

[4] Le petit Larousse, 2001.

[5] Georges Gusdorf, **L'université en question**. Paris: Payot études et documents, 1964, p11.

عناصر مختلفة الدور والمكانة، وهذه العناصر بعضها بشري وبعضها مادي والبعض الآخر رمزي، ولا يمكن للنسق الجامعي من انتاج وظائفه جيداً إلا من خلال قيام كل عنصر بدوره المناط له حتى لا يحدث خلل وظيفي فيه، ويحقق أهدافه الواجب تحقيقها.

جـ – التعريف الإجرائي:

نعني بالجامعة في ثنايا هذه الدراسة مايلي:

تلك المؤسسة التعليمية والثقافية التي وجدت لتقوم بأدوار ووظائف، وتهدف إلى تكوين وتعليم أجيال في مختلف الميادين العلمية خاصة في علم الإجتماع، بغية دفع عجلة التنمية الإقتصادية والإجتماعية للمجتمع المحلي.

أو هي إحدى الأنظمة الإجتماعية الجزئية المكونة للنظام الإجتماعي الأكبر، والتي تشكل نسق فرعي في البناء الإجتماعي، وتتألف من عدة عناصر منها ما هو بشري، ومنها ما هو مادي، ومنها ما هو معياري، والتي تربط بعضها ببعض بعلاقات آلية وعضوية تمكن النظام من إنتاج وظائفه، وأي خلل يصيب أحد عناصرها يمكن أن يسبب خلل وظيفي وانهيار النظام كلل.

خامسا: المقاربة السوسيولوجية

تعد المقاربة السوسيولوجية من بين الأسس التي عليها يبنى البحث العلمي في مختلف الميادين المعرفية وفي جميع أنواع البحوث الإجتماعية الكمية منها والنوعية. وتعتبر الأداة التي تساعد الباحث في تبني نظام مفاهيمي يفسر الواقع الإجتماعي في عمومه والظاهرة قيد الدراسة في خصوصياتها، بغية الوصول إلى نتائج موضوعية دقيقة وواضحة، مما يخلق اتساقاً للبحث نظريا وميدانيا. وعليه، فإن من وظائف النظرية في علم الإجتماع " اعتبارها آداة للتوجيه العلمي والبحث، حيث يجمع الباحثون والعلماء أن النظرية تعتبر الآداة الرئيسية التي توجههم في بحوثهم ودراساتهم، فهي التي تحدد لهم السبل التي يجب إتباعها في بحث وتحليل الظواهر والمشكلات الإجتماعية، أضف إلى ذلك قيام النظرية بصياغة

مفاهيم ومصطلحات علمية، إذ أن لكل علم مفاهيمه ومصطلحاته التي يستخدمها وهذه تفرضها طبيعة موضوعه وتشكل المفاهيم أهم خصائص هذا العلم وتميزه عن العلوم الأخرى"[1]. وبإعتبار اللغة نظاماً ونسق اجتماعي ينطبق عليه من التعريف ما ينطبق على كل نظام اجتماعي آخر " إذ هي نسق من العناصر المختلفة الدور والمكانة، والتي تربط بعضها ببعض بعلاقات آلية وعضوية تمكن النظام من انتاج وظائفه، وهذه العناصر بعضها بشري وبعضها مادي وبعضها رمزي، كما تؤثر حيوية عناصر النظام اللغوي في تأدية النظام ووظائفه جيداً، فإن انعدام بعض العناصر أو عدم قيامها بدورها يؤدي إلى خلل وظيفي الذي قد ينجم عنه انهيار النظام ككل "[2]. وبناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة ستعتمد على المقاربة النسقية كمقاربة رئيسية في تحليل المفاهيم وفهم الواقع الإجتماعي من خلال إبراز ما للغة من دور ومكانة محورية في البناء الإجتماعي ككل (الجامعة) والعملية التعليمية على الوجه الخاص، بإعتبار اللغة في تركيبها تشكل بنية ذات عناصر محددة ومكانات منتظمة، تربطها علاقات تشكل تركيباً لغوياً سليم الشكل والمنطق.

وقد اخترنا هذه المقاربة النظرية بإعتبارها إحدى المفاهيم المحورية التي تقوم عليها الوظيفية، ومن أجل كذلك دراسة علاقة التكامل والتساند التي تجمع النسق اللغوي والنسق الإجتماعي في إطار البناء الإجتماعي العام. يضاف إلى ذلك، محاولة جعل الموضوع الذي نحن بصدد البحث فيه يأخذ تموضعه المنهجي الصحيح الذي يجعله محاطاً من كل زاوية من أجل فهم الواقع وتفسيره بنظرة شاملة ودقيقة. وتبيان ما للغة من أهمية كبيرة في خلق جسر تواصل بين الأستاذ والطالب في تلقي جملة المعارف والعلوم أثناء القيام بالعملية التعليمية بالجامعة الجزائرية، إذ تشكل اللغة الحلقة التي تربط الشكل بالمضمون والفكر بالواقع، من خلال ضرب المثل الواقعي

[1] نذير زريبي: **الوجيز في علم الإجتماع (نظريات إجتماعية)**. منشورات ليجوند. 2013، ص43.

[2] محمد حمداوي: **محاضرات في التربية المقارنة**، غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم. من 13:00 إلى 14:30سا، 2016.

للمتلقي(الطالب) حين يُستَعْصى الفهم، ويضيق الإدراك، ويقصر العقل على بلوغ المراد من الشيء. وترجع الأصول التاريخية لظهور الوظيفية التي ترتكز أساساً على " فكرة المماثلة أو تشبيه المجتمع بالكائن الحي، والتي تعرف أحياناً بالاتجاه العضوي إلى الفكر الاجتماعي عند الأغريق، وكان أفلاطون قد قابل بين ثلاث عناصر أساسية في الكائن الحي وهي: المخ، القلب والمعدة وثلاثة طبقات إجماعية في المجتمع وهي: طبقة الحكام، طبقة الجند، طبقة الشعب المنتج. وفي الفكر الإسلامي كان العالم أبو نصر محمد الفارابي قد ماثل بين المدينة الفاضلة والجسم الصحيح المعافى الذي تتعاون كل أعضائه للحفاظ على حياته. كما تحدث ابن خلدون عن تشبيهه عمر الدولة بعمر الإنسان والأطوار التطورية المتشابهة لكل منهما في نفس السياق. وترجع أول محاولة علمية للإتجاه الوظيفي في الدراسات الإجتماعية إلى إيميل دورخايم (1864 – 1917) إذ أن الكثير من أعماله تبرز البعد الوظيفي وعلى رأسها كتبه: " قواعد المنهج في علم الإجتماع " و" تقسيم العمل الإجتماعي " و" الإنتحار "[1].

وتعتقد البنائية الوظيفية التي كان روادها كل من هربرت سبنسر وتالكوت بارسونز وروبرت ميرتوند وهانز كيرث بمبادئ أساسية متكاملة حيث كل مبدأ يكمل الآخر، والتي في مجملها ما يلي: العناصر والمكانات والعلاقات، هذه الأخيرة هي المبدأ الأساسي الذي تبنى عليه البنيوية الوظيفية في تحليلها للأنظمة الإجتماعية بنيوياً ووظيفياً، ومن خلال ذلك تحديد نوعية الوظائف سواء بالنسبة المؤسسات أو الجماعات والتي قد تكون ظاهرة أو كامنة أو وظائف بناءة أو وظائف هدامة "[2]. كما اعتمدت الدراسة على المقاربة النقدية عند بيير بورديو كمقاربة ثانوية، خاصة في تناولها لمفهومي الرأسمال الثقافي بصفته رأسمال رمزي " ومفهوم الرأسمال الإجتماعي داخل الحقل

[1] زريبي، المرجع المذكور سابقا، ص89، 90.

[2] محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع**. ط1. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. 2008، ص109.

الإجتماعي الذي ينتظم بداخله كل أنساق المواقف والتفاعلات الإجتماعية "[1]. من أجل إعطاء تحليلاً شاملاً ثنائي الجانب، ذلك أن الإعتماد على مقاربة واحدة في دراسة ما حسب ما يراه الكثير من الباحثين في علم الإجتماع سيعطينا نظرة أحادية الجانب وبالتالي لا يمكن الإلمام بمختلف جوانبه وامكانية فهم أغواره.

ينتمي بيير بورديو إلى المدرسة البنيوية بعدما " تأثر بالماركسية وعمل على تكييفها مع البنيوية حيث تحدث عما سماه بالبنيوية الوراثية أو التكوينية، مستعيراً من الماركسية جل المفاهيم التي استعملها لاحقاً في مختلف أبحاثه ودراساته ولكن بمحتويات جديدة كمفهوم " الرأسمال الثقافي " بوصفه رأسمال رمزي مقابل الرأسمال الإقتصادي بوصفه مفهوم مادي. ومفهوم " الحقل " الذي ينتظم بداخله كل أنساق المواقف والتفاعلات الإجتماعية "[2]. وبالنسبة لبورديو فإن الرأسمال الثقافي لأي مجتمع هو نسق رمزي يتمثل في طريقة التفكير والتعبير وكل الأشكال المادية واللامادية التي تميز الحياة العامة للمجتمع "[3]. يكاد يشكل مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو جوهر نظريته في البنيوية، إذ يعرفه " بأنه نسق من الاستعدادات المكتسبة وتصورات للإدراك والتقويم والفعل التي طبعها المحيط في الشخص في لحظة محددة وموقع خاص"[4].

وعليه، وانطلاقاً من المفاهيم المركزية لنظرية بيير بورديو، خاصة مفهومي الهابتوس والحقل الإجتماعي، فإننا نعتمد هذه المقاربة كإطار نقدي نراه متوافقاً مع أهداف الدراسة والطبيعة النقدية التي تؤسس عليها الدراسة نظرتها للواقع اللغوي في الجامعة الجزائرية، خاصة ما تعلق ببنية وحقيقة

---

[1] امحمد مهدان: **نظريات سوسيولوجية معاصرة**. المغرب: جامعة ابن زهر. أكادير. 2013، ص85.

[2] مهدان، **المرجع المذكور سابقا**. ص84، 85.

[3] سعاد بلحريزي: **اسهامات بيير بورديو في علم الاجتماع التربية**. مجلة التدوين. العدد5. 2013. جامعة وهران الجزائر. ص17.

[4] مهدان، **المرجع نفسه**، ص86.

الصراع المحتدم بين المعربين والمفرنسين في علاقتهما وتعاملهما مع اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر لا سيما بعد الإستقلال، وبإعتبار اللغة رأسمال ثقافي مقابل نموذج ثقافي (التعريب) حددته السلطة الحاكمة آنئذ وعملت على فرضه وإعادة إنتاجه من خلال استخدام النسق الجامعي في ذلك.

سادسا: الدراسات السابقة

لعل من بين التعريفات التي تُعَرَّفُ بها الدراسات السابقة أنها " مجموع الأعمال العلمية التي لها صلة بموضوع البحث المراد دراسته من طرف الباحث، وقد تكون علاقة هذه الدراسات بالعمل الذي نحن بصدد إنجازه مباشرة أو غير مباشرة "[1].

ولقد اهتم الباحثون الجزائريون بصفة خاصة بمسألة اللغة العربية في التعليم العالي، وعملوا على بناء تصورات موضوعية لأهم المشكلات التي تواجه اللغة العربية في التدريس والتكوين بالجامعة.

ولقد حظينا بفرصة الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث الجارية في هذا الموضوع، مستفيدين من أهم النتائج التي توصلت إليها في إضاءة بعض الجوانب الأساسية لإشكالية هذه الدراسة في التعليم العالي بالجزائر، متشخصة في أحد العلوم الاجتماعية فيه ألا وهو علم الاجتماع.

ولا ندعي أننا اطلعنا عليها جميعاً، وإنّما انتقينا منها ما له صلة مباشرة بموضوع دراستنا هذه، وقد اخترنا بضعة منها سوف نعرضها بشكل يُظهر توزيعها التاريخي المكاني (مكان الإنجاز، سنة الإنجاز). وقد سلكنا منهجا خاص في عرض هذه الدراسات كون هذا النموذج يتماشى ومقتضيات

[1] جمال معتوق: **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي**. ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث. 2012، ص 50.

العقل المنهجي أثناء العرض، وهو المنهج الذي يؤكد عليه ثلة من الباحثين ذوي الخبرة الطويلة والكفاءة العالية في البحث العلمي وفي الدراسات الأكاديمية خاصة.

وقبل الشروع في عرض هذه الدراسات، بودنا أن نوضح نقطة هامة فيما تعلق ببعض الدراسات المعتمدة في هذه الموضوع والتي خلصت فيها كل المحاولات التي أجريت من أجل الوصول إلى الدراسة الأصلية لها بالفشل. هذا الذي حملنا إلى تبني بعض هذه الدراسات مجتمعة من مصادر ثانوية كان أصحابها قد اعتمدوها كدراسات سابقة في بحوثهم، وهو الأمر الذي وثقناه كما هو مُبيّن أسفل كل عرض لهذه الدراسات المتبناة وهي كالتالي: (دراسة الباحث ثابت كامل حكيم، دراسة الباحث وجيه الصاوي، دراسة الباحث حامد حريز).

وفي الحقيقة، فإن الذي حملنا إلى الاعتماد على هذه الدراسات هو أنها ذات علاقة مباشرة بموضوع دراستنا هذه حسب رؤيتنا الخاصة هذا من جهة، وما اقتضته الضرورة البحثية في ذلك من جهة أخرى كون هذه الدراسات عالجت مسألة اللغة العربية في التعليم العالي خلاف التي توفرت لنا من مصادر أخرى، والتي في الغالب ما كانت دراسات بحثت في موضوع اللغة العربية بعيدا عن الجامعة وما تحتويه من علوم وفنون شتى.

أ – الدراسة الأولى: دراسة الباحث ثابت كامل حكيم

تعد دراسة الباحث الجزائري ثابت كامل حكيم "[1]. (1989) " **معوقات التدريس باللغة العربية في الجامعة الجزائرية** "، جامعة قسنطينة، من بين الدراسات القيّمة، والتي أجرى الباحث دراسته على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، بأسلوب المقابلة والاستبيان. واعتمد منهج البحث الوصفي مستخدماً أسلوب دراسة الحالة. وخلصت الدراسة إلى نتائج هي كالتالي: يرى 72 في

[1] ثابت كامل حكيم: **معوقات التدريس باللغة العربية في الجامعة الجزائرية**. في: علي اسعد وطفة: **اشكالية اللغة العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت**. ط1، الكويت: مركز دراسات الخليج والجزية العربية. 2014، ص52.

المئة من أفراد العينة أن اللغة العربية لا تناسب ظروف الجامعات الجزائرية من حيث التدريس والبحث العلمي. ويرى 91 في المئة من أفراد العينة أن التعريب قضية سياسية واجتماعية. بينما يقر 82 في المئة منهم وجود نقص كبير في الوعي بأهمية التدريس باللغة العربية في صفوف المدرسين وأعضاء الهيئة التدريسية. ويعلن جميع أفراد العينة أن استخدام اللغة الفرنسية أمر طبيعي في الجامعات الجزائرية، كما يرى 73 في المئة من أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين بأنهم يفضلون التدريس بالفرنسية، وأن الفرنسية أكثر طواعية في عملية التدريس من العربية. ويقر أفراد العينة جميعهم بوجود نقص كبير في المراجع العلمية العربية، وضعف الكادر التعليمي في اللغة العربية وإقبال الطلاب على متابعة الدراسة بالفرنسية.

تعقيب على الدراسة:

من المهم أن نشير في البداية أن دراسة الباحث ثابت كامل حكيم من الدراسات القيمة التي عالجت اشكالية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية. وعليه، فإن هذه الدراسة تناولت موضوعاً رأينا أنه ذا صلة مباشرة بمضوع بحثنا كونه عالج أحد الإشكالات المتعلقة باللغة العربية، وهي طريقة تدرسيها في الجامعة الجزائرية. ومنه، فإن هذه الدراسة بحثت في جزئية تعلقت بمعوقات تدريس اللغة العربية، وانطلاقاً من هذا، فإن دراستنا ستحاول البحث بعمق في وضعية اللغة العربية في الجامعة من خلال نوعية اللغة المستخدمة (فصحى، عامية، هجين من من اللغات واللهجات). في التدريس والتكوين في احدى علومها الاجتماعية ألا وهو علم الاجتماع.

ب – الدراسة الثانية: دراسة الباحث محمد حمداوي

كما تعد دراسة الأستاذ الدكتور محمد حمداوي (2005) بمعهد علم الاجتماع جامعة وهران01 تحت عنوان: " **لغة التدريس وأثرها على تكوين الطالب الجامعي** " من الدراسات القيّمة، وهي عبارة مجموعة أعمال علمية للطلبة معدات على شكل مذكرات تبحث في علاقة التعريب بالجامعة

والتي اختار منها المحاضر عينة لقراءة انشغالات الطلبة الجامعيين من حيث البحث العلمي. واختيرت العينة من قسم علم الاجتماع متمثلة في مجموعة من الطلبة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن اللغة وحدها لا تشكل مقياس لتحديد مستوى الطلبة في علم الاجتماع حسب الباحث، بل يضاف إلى ذلك المستوى نفسة والرصيد المعرفي السابق وطريقة التدريس. كما خلصت الدراسة ومن خلال العلاقة بين اللغة والتكوين إلى الإقرار بضعف المستوى بسبب ضعف مستوى الثانوي، للاعتماد على مدرسين أقل أهلية وتعدد في طرق التدريس. ويضيف الباحث أن ضعف المستوى في الجامعة يرجع فضلاً عما ذكرته الدراسة إلى تغير لغة التدريس في الجامعة عن لغة التدريس في الثانوية، فأساتذة الثانوية معربون تماماً وفي الجامعة المفرنسون منهم بنسبة 40% فضلاً أن عدداً منهم تكوينه القاعدي مختلف عن نفس التكوين في علم الاجتماع، فهم إما من الأدب أو الفلسفة أو الحقوق أو الترجمة أو غيرها. وقد كشفت الدراسة على ما يورد الباحث أن ما يزيد من ضعف مستوى الطالب الجامعي في علم الاجتماع فضلاً عن العوامل السابقة، ظاهرة التدريس بالفرنسية وما يرتبط بها من ممارسات تربوية تتلخص في أن الأستاذ المدرس فضلاً عن عدائه وتدرسيه باللغة الأجنبية فهو يتحايل على اللغة العربية ويفرض على الطلبة مستندات علمية أجنبية فقط. كما تشير النتائج إلى أن الطلبة المعربين مرتاحون من الازدواجية باعتبارها وسيلة للتفوق على غير المعربين، وعاملاً من عوامل تحقيق الذات فيما بعد، وبالمقابل فإن المعادين للتعريب يعملون على إفشاله بشتى الطرق والوسائل.

تعقيب على الدراسة:

بناء على ما سبق ذكره، فإن موضوع هذه الدراسة قارب موضوعنا إلى حد كبير بحيث عالج جزئية هامة من اشكالية دراستنا تمثلت في لغة التدريس وعلاقتها بالتكوين الجامعي لطلبة علم الاجتماع. علماً أن دراستنا ستحاول التعمق أكثر بحيث ستتناول موضوعاً في غاية الأهمية تمثل في اللغة

العربية وطبيعة التكوين في العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع انموذجا. وما يزيدها شمولا هو تركيزها على جوانب أخرى على غرار طبيعة التكوين وعلى ممارسات تربوية أخرى والتي سوف نأتي على جملة منها في ثنايا هذه الدراسة. ساعين من وراء ذلك إلى معرفة إلى أي مدى يكون لطبيعة التكوين في علم الاجتماع عاملاً محدداً لوضعية اللغة العربية بالجامعة في مختلف الممارسات التعليمة، وكذا معرفة مستوى اللغة العربية المستخدمة في جميع عمليات التكوين البيداغوجي، وما مدى انعكاسه على مستوى الطالب في حد ذاته سواء في ما يخص الجانب المعرفي واللغوي، وكذا مستوى الجامعة من خلال الإنتاج العلمي بمختلف أطيافه لدارسي علم الاجتماع في جميع تخصصاته.

جـ – الدراسة الثالثة: دراسة الباحث صالح بلعيد

وتعد دراسة الباحث الجزائري صالح بلعيد (2009) تحت عنوان " **ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة مولود معمري تيزي وزو انموذجا** ". من بين الدراسات التي اهتمت باللغة العربية دراسة وبحثا في علاقتها بالتكوين الجامعي. وهو عمل جماعي أنجزه طلاب الدراسات العليا تخصص نحو وصرف، قسم اللغة العربية وآدابها. ولقد انطلق الباحث من مشكلة تمثلت في ظاهرة استفحال تفشي الأخطاء في اللغة وانحدار المستوى اللغوي المستمر، والضعف يزداد استفحالا على مر الأيام وكرّ السنوات. وهدفت الدراسة إلى الإسراع في انقاذ اللغة العربية مما يصيبها من ضعف متتال، وبالتالي إلى ضرورة الإنقاذ الفوري المبني على دراسة واعية. ولقد خلصت الدراسة حسب ما يراه الباحث صالح بلعيد إلى أن الضعف اللغوي يعود إلى عاملين أساسين، وكل عامل إلى محددات فرعية وهي:

– العامل النفسي: وهو الذي يعتبره الباحث أشد وقعاً من العوامل الأخرى، ذلك أنه لم تقم نهضة العربية إلا بنقلها إلى واقعها التطبيقي عن طريق البحث والحث والممارسة وجعل اللغة تعيش آثارها

في حياتنا اليومية. ولذلك وجب عدم التسرع في الوصول إلى النتائج ولا التشكيك في قدرات الطلاب أو عدم فهمهم لها ولقواعدها. إذ أن مقام العربية يتجلى من خلال ممثلي الشعب في البرلمان فإنهم صاحب القرار وهم أحرى الناس بتجسيد سلطة اللغة الرسمية. كما أن نقص التأكيد على شرف اللغة العربية المستمدة من قدسية القرآن والسنة سبب ضعفها. ينضاف إلى ذلك فتور دعوة الآباء والأمهات إلى غرس محبة اللغة العربية في نفوس أولادهم ونقص تشجيعهم على استعمالها بثقة واعتزاز. كما أن تسييب المجتمع المدني تجاه المسألة اللغوية على اعتبار أنها ليست من الأولويات من الأسباب المؤدية إلى ضعفها وهوانها.

– العامل اللغوي: وهو أقل تأثير وتأثراً من العامل النفسي. وعليه، فإنه في واقع الحال يجب علاج المشكلة تربوياً (البحث التربوي) كي تعود العربية قوية خالية من الضعف تعبيرا وتحريرا وتأليفا. فالحل يكمن في اللسانيات التطبيقية والتزام المناهج التربوية المعاصرة عن طريق المقاربات المعاصرة المتمثلة في التدريس عن طريق الكفاءات.

ولعل هذا الضعف اللغوي في الجامعة له مبرراته الميدانية كما يراه الباحث صالح بلعيد، فإن مبدؤه البيت (الأسرة) لإنه هناك شبكة من الأسباب تساير الطفل من مراحله الأولى حتى يتخرج من الجامعة. ينضاف إلى ذلك لغة المدرسة والجامعة، فالمدرسة العتبة الأساس في لغة الطفل وهي التي تعمل على صقل التجارب اللغوية وترسيمها في ذهن التلميذ. ومن أساليب المدرسة تتغذى الجامعة، وأنه لا يمكن الحديث عن المدرسة والجامعة دون الحديث عن المحيط العام. ثم يأتي جانب الإصلاحات التربوية التي تعرفها كل منظومات العالم. الضعف اللغوي نتيجة حتمية لضعف الحصيلة اللغوية والإقرار بأن العربية واسعة وألفاظها كثيرة والإحاطة بها صعب ومرام عسير، لكن ما نرومه الحد الأدنى منها. ثم إن عدم تجسيد اللغة العربية في ابعادها التراثية وعدم ترسيخ المناويل الأصيلة في لغة المتعلمين من أسباب الضعف كذلك.

تعقيب على الدراسة:

تعتبر دراسة الباحث الجزائري صالح بلعيد من بين الدراسات التي وإن عالجت موضوع اللغة العربية في التعليم العالي تدريساً وتكويناً في أقسام خارج قسم علم الاجتماع (قسم اللغة العربية وآدابها). إلا أن اشكالية دراستها قاربت بشكل كبيرة موضوع دراستنا أسباباً وأهدافاً. وعليه، فإن من بين الأهداف التي تسعى دراستنا الوصول إليها معرفة أسباب تراجع اللغة العربية لدى أساتذة علم الاجتماع اليوم بالجامعة. كما أن الدراستين عالجتنا موضوعا واحدا ينتميان لجامعة واحدة وفي بلد واحد (الجزائر). أضف إلى ذلك أن هذه الدراسة كانت نظرية حسب ما صرح بها الباحث نفسه، وبالتالي فإن الحقائق المتحصل عليها ربما قد تكون ناقصة ما لم تحط بجزئيات الموضوع في كليته ميدانيا.

د – الدراسة الرابعة: دراسة الباحثة حسني هنية

وتعد دراسة الباحثة حسني هنية (2017) تحت عنوان: " **السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري، دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري** "، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربية، بجامعة محمد خيضر، بسكرة. والتي انطلقت الباحثة في دراستها من اشكالية بسؤال رئيسي: ماهي طبيعة السياسة اللغوية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري؟ وتفرع عن هذا السؤال الرئيسي أربعة أسئلة جزئية جاءت كالتالي: هل هناك علاقة بين السياسة اللغوية المعتمدة في المواثيق القانونية والبنية اللغوية للمجتمع الجزائري؟ ما طبيعة السياسة اللغوية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري؟ هل هناك علاقة بين السياسة اللغوية المعتمدة في مواثيق التشريع وبين التنظيمات اللغوية للنظام التربوي؟ ما هو ترتيب بناء وتخطيط اللغات على مستوى التنظيم اللغوي في النظام التربوي الجزائري؟

كما سعت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة وشكل السياسة المنتهجة من طرف الدولة الجزائرية في النظام التربوي، وانتهجت الباحثة في تحليلها وتفسيرها لوضعية السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري على مقاربة سوسيولوجية تحليلية نقدية لبيار بورديو (إعادة الانتاج الثقافي). كما اعتمدت على المنهج التحليلي وذلك بتحليل محتوى الوثائق والقوانين الرسمية والتشريعية على المستوى التربوي، والمستوى العام للمجتمع الجزائري. وخلصت الدراسة بنتائج منها: اعتماد النظام التربوي الجزائري على سياسة لغوية ذات وجهين: أولها أن السياسة المعلنة تختلف عن السياسة والتخطيط اللغوي الواقعي، ما جعل الباحثة تستنتج سياسة لغوية ضمنية في ثنايا البحث امتازت هذه السياسة بإعادة انتاج نفس الوضع اللغوي المسيطر عن طريق الهيمنة اللغوية ومماسة العنف الرمزي اللغوي للغة العربية على باقي اللغات.

تعقيب على الدراسة:

رغم أن الباحثة عالجت ظاهرة السياسة اللغوية في النظام التربوي الجزائري بصفة عامة، إلا أن دراستها جانبت موضوع بحثنا. ومن خلال تتبعنا لثنايا هذه الدراسة لا مسنا أن جانبا من جوانبها له صلة بصدد ما نود القيام به، وهو الذي تمثل في وضعية اللغة العربية بين المبدئية الدستورية والقانونية وبين التخطيط اللغوي الواقعي، حيث أن الدراستين التقتا في غاية واحد وهو التشخيص الوضعي للغة العربية في مجال التعليم العالي. ومنه فإن دراستنا تهدف الوصول إلى ما إن كان للتكوين البيداغوجي في علم الإجتماع بجانبيه المعرفي واللغوي له دور رئيسياً في تحديد وضعية اللغة العربية بالجامعة من عدمه.

هـ – الدراسة الخامسة: دراسة الباحثة فتيحة حمادي

وفي دراسة أخرى أجرتها الباحثة الجزائرية فتيحة حمادي (2016) تحت عنوان " **عوامل ضعف اللغة العربية في الجزائر بصفتها ركنا أساسيا للهوية الثقافية** "، جامعة عبد الحميد مهري،

قسنطينة2. وهي عبارة عن مقالة علمية نشرت في مجلة دراسات لكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، المجلد7، العدد5. ولقد هدفت الباحثة إلى إبراز العوامل التي تساهم في ضعف اللغة العربية باعتبارها إحدى العوامل التي تُكوّن الهوية الثقافية الجزائرية. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة توضح أسباب ضعف العربية منها: العامل التاريخي وما خلفه الاستعمار الفرنسي منذ احتلاله الجزائر سنة 1830، حيث عمل على محاربة اللغة العربية بشتى الوسائل ومختلف الأليات، من إحلال العامية واللهجات المحلية وتشجيعها على حساب العربية الفصحى، وكذا إصدار القوانين بجعل اللغة الفرنسية لغة رسمية الوحيدة في الجزائر. وأما العامل الثاني فقد تمثل في سياسة التعريب التي انتهجتها الدولة الجزائرية بعد الإستقلال والتي تقضي إلى اعتبار اللغة العربية لغة وطنية بنص الميثاق الوطني جوان 1976، ولكن الواقع يدل على انعدام الوسائل الكفيلة بتحقيقه أمام وجود إرث لغوي فرنسي في الإدارة ولدى النخبة وفي الوسط الإجتماعي. وأوردت الباحثة فتيحة حمادي كلاماً يُدعم نتائجها من الباحثة الجزائرية خولة طالب الإبراهيمي في أن التعريب لم يُبْنَ على تخطيط مدروس بل كان مسيراً بطريقة متزمتة ومتحيزة وثأرية كرد فعل على الفرنسية الناتجة عن الإستعمار. أما المفكر محمد أركون فإنه يرى بأن التعريب بقدر ما هو مرتبط بموضوع الرجوع إلى الأصل مستغل من طرف بعض القادة السياسيين أكثر منه من طرف رجالات العلم، ومنه فإن الإستعمال الايديولوجي المحض لموضوع التعريب يكرس الإنفعالية والمشاكل الكاذبة.

وأما ماتعلق بالعوامل السوسيو– ثقافية فقد تمثلت في تلك الطائفتين اللتان تركهما الإستعمار الفرنسي بعد خروجه، طائفة انتجها أثناء استعماره للبلاد، وأخرى أهملها وانتقص من شئنها، وبذلك نشأ الصراع بينهم، حيث يرى الدكتور رابح تركي أن الجزائر لا تزال بعد حصولها على الإستقلال تعاني من أثر سياسة الإحتلال التعليمية، حيث لا يزال البعض من الجزائريين المثقفين ثقافة فرنسية

خالصة يعارضون خطة تعريب التعليم والإدارة في الجزائر. وأما العامل الأخير فقد تمثل في إحلال العامية محل الفصحى، وذلك مع بداية الإستعمار الفرنسي وتضييقه الشديد على تدريس اللغة العربية الفصحى وتشيع مكانها للهجات المحلية، وهذا ما أدى اليوم إلى تعرض التعليم إلى مشاكل كبيرة من استعمال العامية في التدريس، فقد أضر ذلك باللغة العربية من جهة، وعلى المتلقي لها من جهة أخرى، وبالتالي فقدت العربية قوتها في التعبير عن الفكرة، واعتبارها مجردة وسيلة للحديث والاتصال بين الأفراد. ومما زاد في التخلي عن العربية مواقع التواصل الإجتماعي التي منحت مساحة كبيرة للعامية على حساب الفصحى وساعدت على انتشارها. مثل ذلك الفرانكو آراب بين الشباب وهي كتابة العربية بالحروف اللاتينية كما كان فعل المستشرقون الفرنسيون إبان الإستعمار.

تعقيب على الدراسة:

بالرغم من أن دراسة الباحثة كانت عبارة عن مقالة علمية عالجت فيها موضوع اللغة العربية وأسباب ضعفها، إلا أنها لم تبين فيها جملة من الشروط المنهجية كتبيان المنهج المتبع في تحليل الأفكار وعرضها، أو التقنية في جمع المعطيات. لكن ومن خلال النتائج المتوصل إليها أمكننا تصور مبدئيا اشكالية بحثها وأهدافها المتوخاة منها. وعليه، فإن نتائج الدراسة أوضحت لنا عدة نقاط قد تساعدنا في دراستنا ومعرفة الأسباب التي أدت بالعربية الفصحى إلى هذه الحالة التي عليها من اللاستقرار. يضاف إلى ذلك، فإن اشكالية الدراسة ومقاربتها لموضوع واشكالية دراستنا، خاصة ما تعلق في بحثها عن الأسباب التي أدت إلى ضعف العربية حسب قولها وإن كنا نختلف معاها في توظيفها لمصطلح " ضعف العربية " فقد حكمت عليها مسبقا بالضعف، والحقيقة أن اللغة العربية لا تعيش أي ضعاً ولا وهناً ولا شيئاً من هذا القبيل. ومنه، فإن دراستنا ستحاول التعمق شيئاَ ما في تشخيص وضعية اللغة العربية في التكوين والتدريس في علم الاجتماع بالجامعة

الجزائرية، مستخدماً في ذلك أهم المقاربات المنهجية والتقنيات البحثية والمناهج التحليلة في ذلك، بغاية الوصول إلى نتائج علمية موضوعية.

و – الدراسة السادسة: الباحث سيد حامد حريز

وفي دراسة ميدانية للباحث السوداني سيد حامد حريز"[1]. (1983) تحت عنوان " **تعريب التعليم الجامعي في السودان بجامعة الخرطوم** "، وجد أن نسبة عالية من أساتذة جامعة الخرطوم لا ترى ضرورة للتعريب، وبينت الدراسة أن اللغة العربية الفصيحة اكتسبت صورة منفردة في أذهان الصفوة من المتعلمين السودانيين، ولا سيّما الذين نالوا تعليماً أوروبياً، وأن عدداً كبيراً من أساتذة جامعة الخرطوم يجيدون اللغة الإنجليزية وهم يعترفون صراحة بعدم إجادتهم اللغة العربية. وهم يقفون موقفا سلبياً من تعريب المناهج في المراحل الثانوية لما يسببه ذلك من انخفاض في مستوى اللغة الإنجليزية. وأعلن الأساتذة أن الكتب والمراجع باللغة العربية غير متوافرة.

تعقيب على الدراسة:

رغم تناول دراسة الباحث سيد حامد حريز، من جامعة الخرطوم لموضوع التعريب في التعليم الجامعي في السودان ومن خلال النتائج المتوصل إليها، إلا أنه لامسنا جانباً من دراسته متعلق بموضوع دراستنا تمثل في عملية التعريب في الجامعة. ومن خلال ذلك، سوف نسقط هذه الجزئية على دراستنا في مسألة نراها في غاية الأهمية، سيما ما تعلق بتعريب علم الإجتماع في الجامعة الجزائرية، ساعين من وراء ذلك إلى تبيان أهمية تعريب علم الإجتماع وانعكاسه إلى المستوى اللغوي والمعرفي للطالب والأستاذ. وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسة والتي سوف نحاول من خلالها

[1]مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. الأعداد (81 – 102). ص30. في: سيد حامد حريز: **تعريب التعليم الجامعي في السودان**. المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد الأول. المجلد الثاني. 1983، ص37.

اعطاء رؤية أخرى خاصة فيما يتعلق بنظرة الأساتذة إلى التعريب بصفة عامة، وتعريب علم الاجتماع على الوجه الخاصة، وما موقفهم من إجادتهم للغة العربية من عدمه في هذا المستوى من التعليم العالي بالجامعة الجزائرية.

ز- الدراسة السابعة: دراسة الباحث محمد وجيه الصاوي

وفي هذا الاتجاه تطالعنا دراسة الدكتور محمد وجيه الصاوي"[1]. (1989) التي أجريت في جامعة قطر حول " **ضعف طلاب الجامعة في اللغة العربية** ". وهدفت الدراسة إلى استجلاء ضعف الطلاب في اللغة العربية والكشف عن تأثير الجنس والاختصاص العلمي. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت 174 طالباً وطالبة من طلاب جامعة قطر. وخلصت الدراسة إلى نتائج مهمة حول عوامل ضعف طلاب الجامعة في اللغة العربية ومنها: انتشار اللهجات العامية في دائرة الحياة الأسرية والمدرسية. إضافة إلى تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية. يضاف إلى تأثير العمالة الوافدة التي أدت إلى إيجاد مناخ لغوي مضاد لفصاحة العربية. كما أن صعوبة اللغة العربية الناجمة عن المناهج التقليدية المتصلة في تعليم اللغة من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة. أضف إلى ذلك التدريس باللغة العامية في المدارس والجامعات، وأخيراً القصور في إعداد معلم اللغة العربية.

تعقيب على الدراسة:

تعد دراسة الدكتور محمد وجيه الصاوي حول عوامل ضعف طلاب الجامعة في اللغة العربية بجامعة قطر 1989، من بين الدراسات الأكثر أهمية وتوافقاً مع موضوع دراستنا، ولقد جانبت إلى

---

[1] محمد وجيه الصاوي: **ضعف طلاب الجامعة في اللغة العربية**. في: علي اسعد وطفة: **اشكالية اللغة العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت**. ط1، الكويت: مركز دراسات الخليج والجزية العربية. 2014، ص51.

حد كبير اشكالية دراستنا بحيث أنها سعت إلى استجلاء ضعف الطلاب في اللغة العربية والكشف عن تأثير عاملي الجنس والإختصاص العلمي، وسعت إلى تحقيق عدة أهداف لها علاقة لما نتوخاه نحن في دراستنا. ومن بين أهم هذه الأهداف مايلي: التدريس باللغة العامية في المدارس والجامعات. من هذا الأخير، سننطلق نحن في البحث عن واقع اللغة في التدريس والتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية، محاولين معرفة نوعية لغة التكوين والتلقين التي يَدرُس بها طالب علم الإجتماع في الجزائر، ومعرفة كذلك أوجه التشابه والإختلاف بين مختلف الجامعات العربية التي تدرس علم الاجتماع وبين جامعتنا في الجزائر. ساعين إلى معرفة الأسباب والعلل التي تؤدي إلى التدريس بالعامية والهجينية اللغوية في هذا المستوى العالي من التعليم.

ح – الدراسة الثامنة: دراسة الباحث علي أسعد وطفة

وفي دراسة ميدانية للباحث علي أسعد وطفة (2014) " **حول إشكالية العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينة من طلاب جامعة الكويت** ". وقد أجريت الدراسة بجامعة الكويت، منطلقاً فيها من تساؤل رئيسي: ما السلوك اللغوي لطلاب جامعة الكويت، وما الأوضاع اللغوية السائدة في جامعة الكويت من وجهة نظرهم؟ وتفرع عن هذا السؤال الرئيسي جملة من الأسئلة الفرعية نذكر منها:

– إلى أي حد يرى طلاب الجامعة المبحوثون أنهم يتقنون اللغة العربية الفصحى؟

– إلى أي حد يرى طلاب الجامعة المبحوثون أنهم يتقنون اللغة الإنجليزية؟

– إلى أي حد يستخدم اساتذة الجامعة اللغة العربية الفصحى في التدريس والمحاضرة من وجهة نظر أفراد العينة؟

وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الكويت في سنة 2012، حيث بلغت عينة الدراسة 952 طالبا وطالبة. وتعد عينة الدراسة من العينات المقصودة التي تم اختيارها وفقاً لمعايير تتعلق

بطبيعة البحث ومتغيراته الأساسية. بأسلوب الاستبانة لجمع المعطيات والبيانات، واعتمد منهج البحث الوصفي التحليلي وعلى المنهج الإحصائي المتعدد الأقطاب الذي يتجلى في اتجاهين أساسيين: الاتجاه الوصفي النوعي، ويعتمد على الإحصاء الوصفي البسيط، وفي وصف المتغيرات الإسمية (موافق، محايد، معارض) ويعتمد هذا المنهج على النسب المئوية واختبارات كاي تربيع لدلالة الفروق الاحصائية. والاتجاه الثاني الوصفي الكمي: ويعتمد على الاحصاء المتقدم (تحليل التباين – والاختبار التائي) وعلى المتغيرات الرقمية. وسعت الدراسة إلى الكشف عن واقع السلوك اللغوي وملابساته وتدخلاته لدى طلاب جامعة الكويت؛ بالإضافة الكشف عن الصعوبات والتوجهات التي يواجهها طلاب جامعة الكويت في مجال اللغة العربية؛ يضاف إلى ذلك استطلاع آراء الطلاب في قضايا التعريب في التعليم الجامعي، وأخيرا الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية الفصحى.

وخلصت الدراسة إلى نتائج تتعلق بتراجع اللغة العربية وانحسارها من أهمها مايلي:

– هيمنة اللغة العامية على الفصحى في مستوى التدريس والفعاليات الأكاديمية في جامعة الكويت

– الحضور المكثف للغة الإنجليزية وهيمنتها في الجامعة

– ضعف الطلاب في مستوى تحصيل اللغة العربية وشعورهم الواضح بصعوبتها

– ضعف وتيرة التعريب وتراجع اهتمام الجامعة بعملية التعريب

– بينت الدراسة تأثير متغير الجنس في مواقف الطلاب من التعريب لصالح الإناث

– بينت الدراسة تأثير متغير الاختصاص العلمي لصالح الكليات الإنسانية

تعقيب على الدراسة:

تعد دراسة الأستاذ علي أسعد وطفة من بين الدراسات القيّمة التي بحثت في العلاقة بين اللغة العربية والتكوين بالجامعة، ولقد جانبت دراسته العديد من الجزئيات التي سوف تبحث فيها إشكالية

دراستنا. وقد تجلى هذا الإقتراب أولا في موضوع دراسته، فإنه كان مقارباً وبشكل كبير لموضوعنا، إن لم نقل أنه لامس اشكاليتنا في صميمها. وما تعلق أيضاً بنتائجها، فجملة نتائج هذه الدرسة وحسب رؤيتنا أن لها علاقة مع أهداف دراستنا المتوخاة، نذكر على سبيل المثال: هيمنة اللغة العامية على الفصحى على مستوى التدريس وكذا الفعاليات الأكاديمية، بالإضافة إلى ضعف الطلاب في مستوى تحصيل اللغة العربية وشعورهم الواضح بصعوبتها.

سابعا: حقل الدراسة ومنهجيته

1 - حقل الدراسة:

يعتبر تحديد حقل الدراسة من بين الأسس المنهجية التي يقوم عليها البحث العلمي، إذ أن هذا الأخير يُختار وفق معايير محددة يَفرضُها غالباً موضوع الدراسة من خلال ارتباطه بالفضاء الموجود فيه. بمعنى أن الباحث يَختار ميدان دراسته في الكثير من الأحيان انطلاقاً من المرحلة التعليمة التي هو فيها. فمثلا لو اختار الباحث موضوعا دراسة علم الاجتماع، فالأولى به أن يكون حقل بحثه من قسمه الذي يدرس فيه. إضافة إلى عوامل أخرى كالتي تعلقت بالاعتبارت التي يراعيها الباحث سواء أكانت مادية، أو زمانية أو نفسية أو حتى معرفية، وهذه من الأمور التي يحث عليها العديد من الأساتذة المشرفين على مختلف الأعمال الأكاديمية العلمية بالجامعة. يضاف إلى ذلك، أن انتماء الباحث إلى حقل دراسته في حد ذاته من أهم المعايير التي يُختار من خلالها ميدان البحث، لأنه بذلك يكون سابراً لأغواره للحد الذي يجعله عارفاً بخبايا ومكامن حقل بحثه ولو نسبياً، وبالتالي امكانية تشخيصه تشخيصاً دقيقاً وموضوعياً، وبلوغ أهدافه المتوخاة منه. وبناء على ما سبق، فإن حقل دراستنا سوف يكون بقسم علم الإجتماع جامعتي مستغانم ووهران02. ولم يتم اختيار هذا الحقل للدراسة اعتباطاً، فلقد اختير لعدة اعتبارات منها ما تعلق

بشخصنا بحكم أننا درسنا في مرحلة الليسانس والماستر علم الإجتماع بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم – ومنه، فإن تشخيصنا لموضوع الدراسة يكون أدق وأشمل من أي مكان آخر.

وبخصوص قسم علم الاجتماع جامعة ووهران2، فهو كذلك اختير لاعتبارات علمية وبحثية، تمثلت بالدرجة الأولى في محاولة اسكتشاف نوع آخر من أساتذة علم الإجتماع ذوي التجربة الكبيرة والكفاءة العالية، كون جل هؤلاء الأساتذة يمثلون الجيل الأول والثاني لعلم الإجتماع وتكوّنوا بلغة غير لغتهم الوطنية الأولى التي هي اللغة العربية. هذا ما يجعلنا نسكتشف ووجهات نظر جديدة معرفية وعلمية ولغوية وحتى منهجية فيما نود تشخيصه من هذه الدراسة التي نحن بصدد البحث فيها، وبالتالي اثرائها برؤى وتصورات وأفكار وآراء مختلفة المشارب والأهداف.

كما أن قدم جامعة وهران02، كان له الأثر البالغ في اختيار هذه الأخيرة كميدان بحث لتعاقب عليها عدد من الأساتذة الأكفاء تركوا بصمتهم في ميدان علم الاجتماع بأفكارهم وانتاجاتهم المعرفية والعلمية التي أثرت المكتبة الوطنية في مختلف الميادين المعرفية والثقافية. نذكر منهم على سبيل المثال الأستاذ عبد القادر جغلول، والأستاذ عمار بلحسن، والأستاذ محمد أحمد الزعبي (السوري)، والأستاذ غياث بوفلجة، والأستاذ عبد القادر لقجع، والأستاذ العايدي عبد الكريم، والأستاذ حسان رمعون والأستاذ جمال غريد وغيرهم من الأساتذة الذين درّسوا بقسم علم الاجتماع بجامعة وهران2.

ينضاف إلى ذلك، اعتبارات تعلقت بالباحث نفسه والتي كانت دافعاً رئيسياً لاختيارنا لهذين الجامعتين من أجل القيام بالدراسة الميدانية منها: قرب الجامعتين من إقامة سكنانا (جامعة مستغانم حوالي 50 كلم، جامعة وهران2، 130 كلم). هذا وسيتم التفصيل المستفيض لمجال بحثنا المكاني منه والبشري في الفصل الخاص بالإطار الميداني والإجراءات العملية لاحقاً.

2 – منهجية الدراسة:

تختلف المناهج بإختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان تخصصه، والمنهج كيف ما كان نوعه " فإنه الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى نتيجة معينة، والأسلوب أو الكيفية التي يصل بها العالم أو الباحث إلى نتائجه "[1]. ولقد اعتمدت الدراسة على تقنيات لجمع المعطيات ومناهج لتحليلها نذكرها فيما يلي:

بخصوص تقنيات جمع المعطيات، اعتمدت الدراسة على مختلف التقنيات المساعدة للحصول على المعطيات الكافية لمعرفة مختلف الحقائق الاجتماعية المتعلقة بها، وذلك من خلال عدة طرق والتي سوف نعرضها على النحو التالي:

لقد وجدنا في الملاحظة بالمشاركة التقنية الأكثر ملائمة لجمع المعطيات النظرية منها والميدانية فقد تم استخدام هذه التقنية بصفتنا طلبة في قسم علم الإجتماع. ولقد تم ذلك من خلال الحضور المتكرر لشخصنا لبعض الفعليات الأكاديمية التي تدار داخل الجامعة وخارجها (ملتقيات علمية، ندوات فكرية، مناقشات لأطروحات دكتوراه ورسائل ماجيستير، أو مذكرات تخرج ماستر والليسانس). ينضاف إلى ذلك الدراسات الاستطلاعية التي قمنا بها في البدايات الأولى لإحساسنا بهذه المشكلة المتعلقة بالوضعية غير المستقرة التي تمر بها اللغة العربية في الجامعة الجزائرية. كما كان لنا حضور لبعض المحاضرات وتسجيل بعض المعلومات والملاحظات بغاية الوقوف على طبيعة الموضوع، ومحاولة معرفة أسباب انتشار هذه الظاهرة عن قرب بتسجيل كل

---

[1] عمار بوحوش: **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1985، ص23.

الملاحظات عند بعض الأساتذة أثناء القيام بالعملية التعليمية في الجامعة، وكيف يتعاملون مع اللغة العربية تلقيناً وتفاعلاً.

ينضاف إلى ما سبق، ما تعلق بتجربتنا الشخصية بالجامعة، كتقنية من تقنيات جمع المعطيات والمعلومات من خلال حضورنا الدائم لبعض الحصص النظرية التي كانت تعطى لطلبة الدكتوراه دفعة 2016، بمخبر البحث في الخلدونية الجديدة والمؤسسات العمرانية والسلطة، جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم. فلقد تم تسجيل عدة أفكار وملاحظات حول طبيعة اللغة، أقصد اللغة العربية التي كانت تستخدم في تلقين مختلف المقاييس المبرمجة في إطار التكوين المخصص لطلبة الدكتوراه. (صحبة الأستاذ الدكتور حمداوي محمد).

كما وجدنا في المقابلة شبه الموجهة وبحكم طبيعة الموضوع ذا الصبغة النوعية وأهدافه المتوخاة منه، سبيلاً لإستخدام هذه التقنية من أجل الوصول إلى ما نصبوا إليه من نتائج تقربنا إلى الواقع وإلى الموضوعية العلمية. ذلك أن من ميزة هذه التقنية المواجهة المباشرة مع المبحوثين، هذا ما يساعدنا على جمع معطيات كثيرة تكون كلها خادمة لأهداف البحث. " فالمقابلة تعتبر من أكثر الوسائل نجاعة وفعّالية للحصول على المعلومات والمعطيات الضرورية، والتي لا تقتصر على مجرد التبادل اللفظي فقط، بل الإشتمال على ملاحظة المظاهر التعبيرية والحركية للمبحوث، لأنها تعتبر أكثر دلالة على التصريحات التي يقدمها هذا الأخير"[1].

وبخصوص مناهج تحليل المعطيات، فقد اعتمدت الدراسة على المقاربة المتعددة المناهج، ولقد أخذت المقاربة التاريخية من الدراسة قسطًا وافراً، حيث كان لابد من اعتماد المنهج التاريخي لوضع الظاهرة قيد الدراسة في إطارها الإجتماعي وتتبع تطورها التاريخي، أو لعرض بعض المعطيات النظرية عن اللغة العربية والجامعة الجزائرية من جهة، وعلم الإجتماع في سيرورته التاريخية من

[1] مساك، **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري**، المرجع المذكور سابقا، ص39.

جهة أخرى. إضافة إلى ذلك " هل تكون الدراسة سوسيولوجية إذا هي لم تعتمد في طليعة مناهجها على المنهج المقارن لمعرفة المتشابه والمختلف من الحالات والظواهر، والثابت والمتغير منها، ولقياس درجة تكرار العوارض الذاتية للظواهر، ولمعرفة ما هو جوهري منها وما هو عارض، أي إخضاع الواقع المدروس بوصفه مخبراً مرناً مفتوحاً للتجربة السوسيولوجية، مادامت المقارنة في علم الاجتماع تحل محل التجربة المخبرية في العلوم الطبيعية "[1]. وعليه، فإن المنهج التاريخي له مكانةً وأهميةً كبيرة في جميع مجالات الحياة، خاصة ما تعلق بالجوانب التعلمية والتربوية على اختلاف أطوارها ومستوياتها، مروراً بوضعيتها أثناء المرحلة الإستعمارية في إشارة إلى الغبن والتعسف الذي كانت تعيشه العربية من خلال تلك السياسات القمعية والقوانين الظالمة في حق لغة الضاد. وأخيراً ذكر حال ووضعيتها بعد استرجاع السيادة الوطنية إلى يومنا هذا. كل ذلك إما في إطارها الاجتماعي العام أو في إطارها النسقي الخاص بالعملية التعليمية بالجامعة الجزائرية. كما اعتمدت الدراسة على تبني الوصف المنبثق من المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، وهو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منتظم.

[1] محمد حمداوي: **البنيات الأسرية ومتطلباتها الوظيفية في منطقة بني سنوس في النصف الأول من القرن العشرين (قرى العزايل نموذجاً)**. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران. السانيا. 2005، ص23، 26.

ثامنا – صعوبات الدراسة:

ليس هناك عمل فردي لا تعترضه صعوبات قد تعتري الباحث وهو يغزو الميدان لجمع المعطيات والمعلومات عن موضوعه وهو ما يتنطبق على هذا العمل، ولقد تتمثلت الصعوبات التي اعترضتنا فيما يلي:

فأول هذه الصعوبات ما تمثل في الاتصال بالميدان بسبب جائحة كورونا العالمية التي اجتاحت العالم بأكمله والجزائر خاصة، مما حال بيننا وبين العمل بالشكل الطبيعي الذي يتناسب وانجاز مثل هذه الأعمال الأكاديمية.

ينضاف إلى ذلك، ما تعلق بميدان البحث خصوصاً بجامعة وهران2، أثناء إجراء المقابلات مع بعض الأساتذة من الصنف إناث، فقد واجهنا صعوبات كبيرة حالت بيننا وبين جمع أكبر عدد من المعطيات والمعلومات التي قد تخدم دراستنا هذه. سوف نعرضها بالتفصيل لاحقاً في الفصل الميداني للدراسة.

ثم ما تعلق بالمدة الزمنية المخصصة لإنجاز مثل هذه الأعمال في الدراسات العليا، فإنها من بين الصعوبات التي واجهناها، فهي قصيرة ولا تفي بالغرض المطلوب ولا الهدف المتوخى من الدراسة. وهي التي كانت في وقت مضى مدة معتبرة كافية لإنجاز عمل علمي قيّم يتناسب ومستوى هذه الشهادة والدرجة العلمية.

ومن بين الصعوبات والتي في الغالب ما يعاني منها الكثير من الباحثين، ما تعلق بنقص الجانب المادي في تمويل طالب الدكتوراه كي يتسنى له القيام بعمله في أحسن الظروف العلمية والمعرفية وكذا البحثية. وكما هو معلوم سلفا، أن الإحتكاك بأهل الإختصاص ومجالستهم واسناد الرُّكَبِ إليهم من بين العوامل التي تثري وتضبط الموضوع محل الدراسة من جهة، وتزيد من كمال التعليم في ذلك من جهة أخرى لصاحبه. ولعل ما يحضرنا في هذا المقام وما يؤكد نظرتنا هو ما ذكره العلامة

ابن خلدون في الفصل الحادي والأربعون من الباب السادس من الكتاب الأول، نقلا عن شيخه محمد بن إبراهيم الآبلي، حينما قال: واعلم أن الرحلة في طلب العلوم ولقاءِ المشيخة مزيد كمال في التعليم.

ومن الناحية المنهجية تتزاحم المقاربات النظرية التي يمكن من خلالها دراسة هذا الموضوع، فقد رأينا تتداخل عدة مقاربات يمكن اصطفاء أيّة واحدة منها من قبل الباحث واتخاذها مقاربة منهجية في دراسة موضوعه. من ذلك، المقاربة النسقية والبنيوية الوظيفية، والتفاعلية الرمزية، والصراعية...إلخ. هذا الذي يُصَعِّبُ على الباحث إجراء دراسة تتناول جميع هذه المقاربات السوسيولوجية. خاصة إذا تعلق الأمر بنظام اجتماعي يحتوي كل الأنساق الاجتماعية الأخرى المختلفة والمتمثل في اللغة.

ثم إن هذه الدراسة لا تفتقر إلى قلة المراجع ولا المصادر، وإن الذي تشتكي منه قلة جزئياتها المتناولة لموضوع اللغة العربية في علاقتها بالتدريس والتكوين الجامعي وهذا في حدود إطلاعها واجتهادنا، فغالباً ما كانت في شكل نظرات تاريخية خاطفة عامة، كأن يتم الحديث عن واقع اللغة العربية في عموم الأمر وفي مختلف مراحل التعليم العام بالجزائر، فضلا عن التعليم العالي في ذلك.

- خلاصة الفصل:

من جملة ما يمكن ذكره من خلاصة هذا الفصل المتناول فيه مجموع العناصر المنهجية التي وظفناها، هو أن تناول الباحث لهذه العناصر مجتمعة يجعل موضوع بحثه يأخذه تموضعه المنهجي الصحيح من جهة، والفكري من جهة أخرى. أي من حيث الصورة المشخصة، ومن حيث البناء الذهني لهذه العناصر المنهجية. كما أنه يمكن من خلال ذكر هذه العناصر تفكيك رموز الظاهرة الاجتماعية قيد الدراسة، وذلك من خلال تحليل جملة المفاهيم التي تشكل نسق هذا

الموضوع وفق أطر منهجية علمية محددة في ذلك. ثم إن من بين المسائل التي يستخلصها الباحث وهو يتناول موضوعه في إطار هذه العناصر المنهجية، هو توخي المنهجية العلمية لموضوعه، وبالتالي امكانية الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تكون أقرب إلى تشخيص الظاهرة الاجتماعية المدروسة تشخيصا دقيقا وعميقا، وهذا كله حسب توفر الإمكانيات المعرفية والمادية وحتى الصفاء النفسي للباحث نفسه.

الفـــصـل الثاني: النسق اللغوي العربي: خصائصه وتطوره التاريخي

- تمهيد

أولا: اللغة العربية كظاهرة إجتماعية

1 - ظاهرة اللغة عند ابن خلدون

2 - ظاهرة اللغة عند الجاحظ

ثانيا: واقع اللغة العربية في التعليم العالي قبل وخلال الإحتلال الفرنسي

1 - اللغة العربية قبل الإحتلال

2 - اللغة العربية خلال الإحتلال

ثالثا: اللغة العربية ومستوى الأسرة الجزائرية الثقافي

رابعا: اللغة العربية وعلاقتها بالإنتماء الفئوي في المجتمع الجزائري

خامسا: وظائف اللغة الإجتماعية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن المقصود بالتطور اللغوي ليس رقي اللغة أو سعة انتشارها أو جمال عبارتها، وإنما يقصد به التغير الحتمي الذي يعتري اللغة كأي ظاهرة اجتماعية، والذي لا يحدث عفوياً وإنما يسير وفقاً لقوانين حتمية لا تحكمها دوافع الأفراد أو مشيئاتهم، بل إنهم يخضعون لها مثلما يخضعون لسائر الظواهر الإجتماعية. والدليل على ذلك أن الأفراد يتخذون طوال حياتهم لغة مجتمعهم ولهجته، وإذا حاولوا الخروج على ذلك مثل الجنود العائدين إلى أفرادهم بعد فترة التجنيد لقوا من التهكم والسخرية ما يردهم إلى لهجة المجتمع السائدة "[1].

وعليه، سوف نعرض في هذا الفصل أهم الأفكار المتعلقة باللغة العربية، بدأ من كونها ظاهرة اجتماعية جوهرية، إضافة إلى محاولة معرفة واقعها في التعليم العالي في الجزائر قبل وبعد الاحتلال الفرنسي. ينضاف ذلك محاولة معرفة العلاقة بين اللغة العربية ومستوى الأسرة الجزائرية الثقافي، ثم علاقة العربية الفصحى بالإنتماء الفئوي في المجتمع الجزائري، وهنا سوف نركز على هذه الفئات المكونة للنسق الجامعي (فئة الأساتذة) من دون الغوض في فئات المجتمع عامة، وأخيرا سيتم التطرق إلى وظائف اللغة الاجتماعية.

أولا: اللغة العربية كظاهرة اجتماعية

إن اللغة ظاهرة اجتماعية جوهرية، وحين نقول بجوهريتها فإننا بذلك نميزها عن الظواهر الاجتماعية الأخرى حسب ما ذكره ابن خلدون، فقد صنف الوقائع الإجتماعية بالمفهوم الذي كان سائداً في عصره والتي تحدث في العالم كله إلى ثلاثة أصناف: وقائع جوهرية، وتمتاز بالثبات

[1] عبد المجيد عبد الرحيم: **تمهيد في علم الاجتماع**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية للطبع والنشر، 1968، ص103، 104.

والإستمرار. ووقائع عارضة أو مؤقتة، ومن صفتها الحدوث والإختفال بسرعة، ووقائع مستحلية وهي من ضرب الخيال.

وعليه، فاللغة العربية من الظواهر الإجتماعية الجوهرية، وبالتالي فهي ظاهرة اجتماعية تاريخية ونتاج الإجتماع الإنساني، تتطور بالإستعمال وتختلف بإختلاف المجتمعات، وهي متجددة في كل لحظة بالممارسة والتواتر من جيل إلى جيل ويعاد انتاجها من جديد.

وانطلاقاً مما سبق، سوف نختصر في عرضنا لظاهرية اللغة العربية على عالمين اثنين أحدهما ينتمي إلى حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية وهو العلامة ابن خلدون، بينما ينتمي الثاني إلى حقل اللغة واللسانيات وهو العالم اللغوي أبو عثمان الجاحظ، ساعين من خلال ذلك تقديم نظرتهما الخاصة إلى اللغة العربية وكيف اعتبرت عندهم ظاهرة اجتماعية، مبينين الأسس التي بنو أو ارتكزوا عليها في تبيان ظاهرية اللغة العربية.

1 – ظاهرة اللغة عند ابن خلدون:

في نص من نصوص المقدمة كتب ابن خلدون فصلاً سمّاه: " في لغات أهل الأمصار"[1]. يربط فيه اللغة بروابط القوة والهيمنة؛ وأن هذه الأخيرة هي التي تُعْلي أو تُدين اللغة، وهي أداة بيدي السلطة لتشريع هيمنتها وفرض قوتها. إن اللغة المهيمنة هي التي تحتكر القول وتفرض شرعيتها كلغة غير قابلة للاحتجاج، هي لغة المجتمع المهيمن بدينه: " اعلم أنَّ لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة، أو الجيل الغالبين عليها أو المختطّين لها "[2].

---

[1] عبد الرحمن ابن خلدون: **المقدمة. طبعة جديدة ومنقحة. لونان وإخراج جديد**. الباب الرابع من الكتاب الأول. الفصل الثاني والعشرون. بيروت. لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2012، ص360.

[2] ابن خلدون، المرجع المذكور سابقا، ص360.

ولما كان الغلب للدولة الإسلامية على الأمم الأخرى، وكان الدين والملّة سورة للوجود وللملك، وكلّها مُوادّ له والصورة مقدمة على المادة. ولما كان النّبي صلّى الله عليه وسلم عربي وجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها، واعتبر ذلك في نهي عمر بن الخطاب رضي الله عنه من رطانة الأعاجم، وقال أنها خِبٌّ، أي مكر وخديعة. وهجر الدين الإسلامي اللغات الأعجمية وتكلم القائمين على الدولة الإسلامية باللسان العربي، وهجر اللغة كلها في جميع مماليكها. لأن الناس تبع للسلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام وطاعة العرب، وهكذا تكون اللغة مهيمنة حسب ابن خلدون "[1].

تندرج المسألة اللغوية عند ابن خلدون في سياق اهتمامه بالعمران البشري والتفكير الاجتماعي فعلاقتها بالمجتمع وثيقة تتغيّر بتغيّره، وتفسد بفساد اللسان الأول والإبتعاد عنه بالمخالطة فتصير ممتزجة. ولا يدرس اللغة كموضوع مستقل بذاته، وإنما يربطها بشروط الممارسة والإستعمال، أي بالظاهرة الاجتماعية في وحدتها وكليتها "[2].

فاللغة عند ابن خلدون ظاهرة اجتماعية تاريخية كما أسلفنا الذكر، وهي ملكة في اللسان تحصل بممارسة فعل الكلام ومعاودته، حتى تترسّخ منوالاً يرتسم في المخيال بعد طول معاشرة وحفظ لكلام العرب، فتصبح صفة راسخة في الفرد ينسج عليها ويعيد إنتاجها من جديد. فظاهر اللغة عنده ملكة تكتسب بالتنشئة الإجتماعية وضمن سيرورة من التعلم والتكرار حتى تستقر في الفرد، ومتى استقرّت في الفرد ورسخت تصبح وكأنها جبلّة أو طبيعية فيه، والحال أنها ليست كذلك فظاهرها جبلّة

---

[1] محسن بوعزيز: **اللغة وروابط الهيمنة عند ابن خلدون**. فصل في كتاب: فكر ابن خلدون الحداثة والحضارة والهيمنة: ط2. مركز دراسة الوحدة العربية: 2010، ص 129 إلى 131.

[2] جمال شعبان وآخرون: **فكر ابن خلدون الحداثة والحضارة والهيمنة**. ط2. مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت. 2010، ص 134.

وطبع، وباطنها تربية اجتماعية وسيرورة من التكيف مع لغة المجتمع ومنواله في التعبير وفي البيان"[1].

وتخضع اللغة عند ابن خلدون كذلك إلى ضوابط إثنوجغرافية؛ فالمستعجمون بـ " المَرْبى " أي بالمخالطة هم أقرب إلى صناعة اللغة ونحوها من أهلها من العرب؛ وفي هذا يقول: " وإن عرض لك ما تسمعه من أن سيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم من فرسان الكلام، كانوا أعجاماً مع حصول هذا الملكة لهم، فاعلم أن أولئك القوم الذين نسمع عنهم إنما كانوا عجماً في نسبهم فقط. أما المربى والنشأةُ فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلّمها منهم، فاستولوا بذلك من الكلام على غاية لا شيء وراءها؛ وكأنهم في أوّل نشأتهم (منزلة الأصاغر) من العرب الذي نشأوا في أجيالهم، حتى أدركوا كنةَ اللغة وصاروا من أهلها ..... "[2].

ويقر ابن خلدون أن المعربين من غير العرب كانوا " هم حملة العلم بمختلف صنائعه، إذ الملّة الإسلامية كانت " أمية النزعة والشعار " ومع ذلك تظل البلاغة الإسلامية في نظر ابن خلدون أبلغ من البلاغة الجاهلية.

كما أن المنطق الجغرافي للغة مرتبط بمسافات القرب والبعد من المدينة، ذلك أن اقتراب الفرد من المدينة يدل على ابتعاده عن لسان مضر ولغة قريش، وأن الإختلاف الواضح بين لغة أهل الحضر ولغة أهل البداوة، إنما مرده إلى صناعة أهل السياسة والسلطة والوجاهة الإجتماعية "[3].

وذلك ما يبينه ابن خلدون في أطلسه للغة، خاصة في المستوى السنكروني لها إذ يوضح فيه أن اللغة كلما ابتعدت عن المركز أي عن لغة قريش، كلما تغيرت ملكتها وتناقصت بإبتعادها عن المركز. وعليه، فإن ابن خلدون يرى بأن ملكة اللسان أربعة وقد وضعها على النحو التالي: ملكة تامة: متمثلة في لغة قريش. وملكة قريبة من الأولى: وتشملت لغة القبائل المجاورة لقبلية قريش

---

[1] جمال شعبان وآخرون، **المرجع المذكور سابقا**، ص134.

[2] ابن خلدون، **المصدر المذكور سابقا**، ص 582، 583.

[3] جمال شعبان وآخرون، **المرجع نفسه**، ص135.

مثل قبلية ثقيف وخزاعة. وملكة ناقصة: وهي لغة القبائل المفتوحة على الروم والفرس. وأخيراً ملكة ممتزجة بالمخالطة: وهي لغة إفريقية والأندلس والمشرق "[1].

إن صاحب المقدمة يدعو إلى دراسة اللسان العربي وخصوصياته لعهده، وكشف القوانين التي تخصه والتي نسجها في سياق اجتماعي وتاريخي مغاير، وهنا يقطع ابن خلدون مع معيارية عصره وينظر إلى اللغة نظرة سوسيولوجية يربطها بواقعها الإجتماعي الحي المنظور"[2].

وتلخيصا لما ذكر، فإن ابن خلدون يعتبر اللغة العربية ظاهرة إجتماعية تاريخية مرتبطة بشروط موضوعية وجغرافية، وهي خاصية اجتماعية تنتشر وفق عوامل وشروط تكون سبباً في اعلائها أو في تدنيها. ويرى أن اللسان المضّري كلما ابتعد عن لغة المركز (لغة قريش) كلما فسدت ملكته وصار إلى المخالطة أقرب إلى اللغات واللهجات الأخرى للقبائل المجاورة والأمصار البعيدة وبالتالي فقدان طينته الأولى التي كان عليها قبل المخالطة والمزاوجة.

2 – ظاهرة اللغة عند الجاحظ:

ينطلق الجاحظ في نظرته للغة من حقيقية لسانية، وهي اجتماعية اللغة التي قال بها اللسانيون المحدثون، من أمثال فريديناند دوسوسير وغيره (1857 – 1973) وصار ما توصلوا إليه من نتائج في دراستهم للغة العربية وما توصل إليه كأنه يخرج من مشكاة واحدة. وهكذا توجه الجاحظ إلى دراسة علمية في استقراء اللغات الرسمية واللهجات المحلية، إذ لم يقتصر على دراسة لغة واحدة بل تجاوزها إلى دراسة لغات أخرى في إطارها الاجتماعي، ويظهر ذلك في اقتحامه مجال المقارنة بين اللسان العربي وغيره من الألسنة التي تعلمها واحتك بها في عصرة، مثل تعلمه للسان الفارسي وهذا ما تبين في ترجمة عبارات فارسية في كتابه البخلاء، كما كان على معرفة باللغة

---

[1] جمال شعبان وآخرون، **المرجع المذكور سابقا**، ص 138.

[2] ابن خلدون، **المرجع المذكور سابقا**، ص138، 139.

اليونانية عن طريق الترجمة. إضافة إلى أنه اطلع على لهجات الأجناس الأخرى، كاللغة الحبشية، ولغة السند والنبط وغيرها من اللغات "[1].

لقد جعل الجاحظ كتابه " البيان والتبيين " مصدرا للدراسات الإجتماعية للغة، إذ ركز على الحدث الكلامي بإعتباره أداة لا يرتكز على الجانب النظري فقط، بل على جانب الممارسة الفعلية للغة داخل المجتمع، طبقاً لقانون عام وهو لكل مقام مقال، فيما خلا بعض الآراء النظرية التي تدور حول مفهوم اللغة والكلام والبيان والبلاغة "[2].

يخطو الجاحظ حذوى علماء اللسان البشري من قبله ومن بعده من أمثال دوسوسير وأندري مارتيني والعالم اللساني فندريس ..... في كون اللغة ظاهرة اجتماعية جوهرية مرتبطة بالحدث التواصلي في المجتمع، فلا لغة من دون مجتمع، ولا مجتمع من دون لغة، وهذا ما يؤكده الدكتور فهمي حجازي في كتابه: مدخل إلى علم اللغة بقوله: " إن وجود اللغة يشترط وجود مجتمع، وهنا يتضح العنصر الإجتماعي للغة، فليس هناك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلاً عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل معه، فاللغة ليست هدفاً في ذاتها، وإنما هي وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعة الإنسانية "[3].

---

[1] أحمد مداني: **سوسيولوجيا اللغة عند أبو عثمان الجاحظ – البيان والتبيين أنموذجاً**. الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 18، جوان 2017، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص77، 78.

[2] مداني، **المرجع المرجع المذكور سابقا**، ص78. في: حليمي خليل: **في اللسانيات التطبيقية**. ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2016.

[3] **المرجع نفسه**، ص 78. في: محمود فهمي حجازي: **مدخل إلى علم اللغة. المجالات والاتجاهات**. د ط. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. دون سنة.

إن الجاحظ يضع اللغة في إطارها الإجتماعي التواصلي، بحيث يرى أن للغة وظيفتان هما: الوظيفة الإجتماعية والوظيفة التواصلية، ذلك أن التواصل اللغوي إنما يكون في المجتمع ويحدث داخله بين بني الجنس الواحد. وعليه، فقد جعل إدراكه للوظيفة الإجتماعية للغة في المقام الأول، ذلك أن هذه الوظيفة مرتبطة بالتواصل بين إفهام خاص بالباث (أي المُلْقي) وفهم مقصود على المتلقي "[1].

ومعنى هذا أن مصطلح البيان عند الجاحظ هو مصطلح جامع Terme Collectif، يجمع كل طرف الإتصال ووسائل التبليغ في المجتمع "[2]. ويزيد الجاحظ اجتماعية اللغة توضيحاً وينقلها من معناها العام المتمثل في التواصل بين المخاطبين في المجتمع إلى معناها الخاص بالمتكلمين كالأفراد، وذلك بتحليله لأصناف الدلالات الموجودة بين أبناء المجتمع اللغوي، وتلك الدلالة نابعة من هذا المجتمع ومتواطؤ عليها من قبل أفراده، لهذا يقول الجاحظ مبيناً ذلك: " وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد، أولها اللفظ، والإشارة هذه الدلالات يمكن أن توصف بأنها مستويات لغة التخاطب الموجودة بالضرورة في المجتمع اللساني، فاللفظ هو اللغة المنطوقة، والإشارة هي لغة العلامات (السيمياء) والعقد لغة الحساب والخط، وأخيراً الحال التي تسمى نصبه "[3]. والخط هو اللغة المكتوبة، والنصبة هي الدالة على لسان الحال دون لسان المقال. ومن خلال هذه الدلالات يتواصل المتكلمون في المجتمع وبهذا يكون للغة وجهان: وجه تواصلي وآخر اجتماعي وهما ضروريات لوجود المجتمعات الإنسانية. إن دراسة اللغة وهي مقترنة بالبيئة الإجتماعية عند الجاحظ تعتبر من الخاصية اللغوية التي أجمع

---

[1] مداني، **المرجع المذكور سابقا**، ص79.

[2] مداني، **المرجع نفسه**، ص79. في: حليمي فهمي، **المرجع المذكور سابقا**، ص159.

[3] مداني: **المرجع المذكور سابقا**. ص 80. في: محمود السعران: **اللغة والمجتمع**. د ط. مصر: دار المعارف. 1992، ص 16، 17.

عليها كل الباحثين اللسانيين الذين جاءوا من بعده من أمثلة ذلك ما قاله مالينوفسكي (1884 – 1942) حول وظيفة اللغة: " إن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل، بل وظيفة اللغة هي أنها حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، هي جزء من السلوك الإنساني، إنها ضرب من عمل وليست أداة عاكسة للفكر، واستعمال اللغة على هذه الصورة ليس قاصراً على الجماعات البدائية بل إنه ليلاحظ في أرقى الجماعات تحدثا "[1].

وبما أن اللغة حاضرة في كل مجتمع لساني فلا بد لها من مظاهر تطبيقية إجرائية تتمظهر في العلاقة التواصلية التي يظهر فيها الإستعمال اللغوي، وهذا الإستعمال هو موضوع اللسانيات الإجتماعية كما ذهب إلى ذلك " فيشمان" (1926 – 2015) الذي يعرفها بأنها: " علم يبحث في التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي للسلوك "[2]. وهذا الرأي يضع اللغة مع اللسانيات الاجتماعية التي تبحث في الأنماط اللغوية المنتشرة والبارزة في المجتمع اللساني الواحد في مجال واحد حيث يمكن القول: إن اللغة سلوك اجتماعي، وعلم اللغة الإجتماعي أو اللسانيات الإجتماعية ما هي إلا معيار علمي يدرس به هذا السلوك "[3].

من خلال عرضنا لهذه الأفكار السالفة الذكر عند الجاحظ، يتضح أن كثير من علماء اللغة يعتبرون اللغة العربية نظاماً اجتماعياً مستقلا بذاته، ولا يمكن لمجتمع بشري ولا حيواني أن يستغني عن اللغة في علاقته بالآخر، كما يتضح من خلال ما ورد أن للغة وظائف اجتماعية وأخرى تواصلية بين بني البشر عند دخولهم في علاقات مع بعضهم البعض.

---

[1] مداني: **المرجع المذكور سابقا**. ص 80. في: محمود السعران: **اللغة والمجتمع**. د ط. مصر: دار المعارف. 1992، ص 16، 17.

[2] مداني: **المرجع المذكور سابقا**، ص80. في: Joshua Aaron Fishman, **the Sociology of language**, IN. Society Rowley New buvy House, 1972, p1.

[3] مداني: **المرجع المذكور سابقا**، ص80.

ثانيا: واقع اللغة العربية في التعليم العالي قبل وخلال الاحتلال الفرنسي

1 – اللغة العربية قبل الاحتلال:

إن الحديث عن واقع اللغة العربية قبل الاحتلال الفرنسي في ثنايا هذا البحث، إنما القصد منه وصف وتبيان مكانة العربية الفصحى في مرحلتي ما بعد الفتح الإسلامي والحكم العثماني للجزائر على التحديد. وعليه، سوف نحاول الحديث عنها في قراءة تاريخية سريعة، مركزين على أهم النقاط التي توضح وتبيّن لنا مكانة وواقع اللغة العربية في تلك الفترة، أي فترة ما بعد الفتح الإسلامي والحكم العثماني للجزائر.

ونحن نتحدث عن مكانة اللغة العربية في تلك الحقبة من تاريخ الجزائر وربطها بكل ما هو تعليمي تربوي، فإن الشأن في ذلك سوف يتمحور حول استعمالها في العملية التعليمية والتربوية المتمثلة في تلك الحلقات التدريسية التي كانت تقام في المساجد والزوايا الكبيرة داخل المدن وفي الأرياف والمداشر. فلقد اعتبرت هذه الأخيرة بمثابة المعاهد والجامعات بالمفهوم الحديث للمصطلح، حيث كان يتوافد إليها طلبة العلم من مختلف البلدان والأمصار، ومن داخل البلاد وخارجها لتلقي العلوم والمعارف على اختلافها وتنوعها، عقلية كانت أو نقلية، " فكان المسجد دار علم وكان جامعاً وجامعةً، كان جامعاً يجمع الأمة لا للصلاة فقط، ولكن للعلم أيضاً "[1].

ومن هذه الجوامع والمدارس الكبرى نذكر على سبيل المثال " الجامع الكبير بالجزائر العاصمة ومدرسته العليا اللذان كانا يشكلان نواة لجامعة في الجزائر، ففي الجامع كانت الدروس كثيرة يقوم

[1] مولود قاسم نايت بلقاسم: **أصالية أم انفصالية؟**. ط1. ج2. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1991، ص 187.

بها أبرز العلماء، وكانت حلقات الدروس فيه كثيرة تصل إلى اثني عشرة حلقة "[1]. بالإضافة إلى مدرسة قسنطينة، ومدرسة بسكرة، ومدرسة العباد بتلمسان، ومدرسة القصبة ببجاية، ومدرسة مازونة في الغرب الجزائري (ولاية غليزان) وغيرها من المدارس التي كانت موجودة في تلك الفترة في مختلف القطر الجزائري، فقد كانت مراكز لأكبر المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الإحتلال"[2]. وعليه، سوف نحاول بإيجاز وبشكل عام وصف واقع اللغة العربية في هذه المدارس التعليمية والتربوية من خلال استعمالها في التدريس والتعليم والكتابة، وتلقين مختلف العلوم والمعارف.

لقد كانت العملية الموازية للفتح الإسلامي واعتناق البربر الجماعي للدين الجديد واقبالهم على تعلم اللغة العربية لفهم الدين وتبليغه بلغته للمجتمعات الأخرى التي اسلمت على يدهم، وأصدق مثال على السرعة التي تم بها تعريب البربر تلك الخطبة البليغة التي إرتجلها طارق بن زياد باللغة العربية في الفاتحين عند مداخل الأندلس والتي وجهها إلى جند غالبيتهم من البربر الذين تطوّعوا في جيش الفاتحين للجهاد في سبيل نشر الدين الإسلامي. لقد كان البربر دوماً يحرصون على تعلم اللغة العربية كحرصهم الشديد على فهم الإسلام والتمسك بتعاليمه، وهو ما يؤكده الواقع التاريخي الذي بين أن الرقعة التي كانت تتقلص من اللغة البربرية لا تعود إليها أبداً "[3]. كما أقام البربر معاهد صغيرة ملحقة بالمساجد تدعى إلى يومنا هذا (بالمسيد). وهي كلمة منحوتة من كلمة

---

[1] سعد الله ابو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر الهجري**. ج1: الجزائر. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. 1981، ص284.

[2] حمداوي محمد: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس –خروبة – مستغانم. متخصص في علم الاجتماع الأسرة والفكر الخلدوني. في مكالمة هاتفية. يوم 17 أكتوبر 2022، 10:45.

[3] أحمد بن نعمان: **التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي**. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. (1981م، 1401ه)، ص 137.

المسجد وهو بمثابة الكُتَّاب في بلاد المشرق العربي، يتعلم التلاميذ في هذا المسيد القرآن والحديث ومبادئ اللغة العربية والفقه ...إلخ "[1].

إن انتشار اللغة العربية مع مطلع الفتح الإسلامي كان بصفة عادية وطبيعية، فقد كانت العربية لغة علم ودين وثقافة، وفي مختلف المؤسسات التعليمية التي كانت في تلك الفترة بمختلف أشكالها حتى مع إنضواء البلاد تحت الحكم العثماني في القرن السادس عشر واصبحت اللغة التركية هي اللغة المستعملة في دواوين الدولة، غير أن هذه اللغة (التركية) لم يكن لها تأثير في الواقع الاجتماعي وبقيت اللغة العربية هي السائدة كلغة دين وعلم وثقافة، وبها فقط يدرس الدين وكل العلوم التي كانت موجودة في تلك الفترة "[2].

في ذات السياق يعترف السيّد أوجين كوميس Eugune comps في تقرير له إلى مجلس الشيوخ الفرنسي بتاريخ الثاني من فبراير سنة 1894 بإنتشار حركة التعليم وازدهارها – في الجزائر قبل الإحتلال – وتقلصها بعده فيقول: "..... مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر كان خلال عام 1830 أكثر انتشاراً وأحسن حالاً مما هو عليه الآن ..... إلى أن يقول: وكان التعليم العالي يتولاه نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب الناهض المتعطش للعلم والمعرفة، هذا فضلاً عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها "[3].

وعليه، ومن هذا الإعتراف للسّيد أوجين كوميس، يتبين أن اللغة العربية كانت تحضى بإنتشار واسع في مختلف المدراس التعليمية والتربوية على اختلاف مراحلها وأماكن تواجدها، وكانت تزخر بعدد هائل من الطلبة المتعطشين لطلب العلم والمعرفة وتلقي مختلف العلوم النقلية منها والعقلية.

---

[1] بن نعمان: **المرجع المذكور سابقا**، ص140.

[2] بن نعمان، **المرجع نفسه**، ص 145.

[3] رابح تركي: **الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر**. ط5. وزارة المجاهدين.2001، ص344.

كما كانت مدن: الجزائر وقسنطينة وتلمسان وبجاية ومازونة، مراكز لأكبر المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الإحتلال. ولقد لاحظ الجنرال فيالارد Gènèral phialard في عام 1834 أن العرب (الجزائريين) كانوا يتقنون القراءة والكتابة وكانت توجد في كل قرية مدرستان (ابتدائيتان). أما عدد المدارس فقد كان يناهز الألفي مدرسة، كما كانت توجد معاهد وجامعات في الجزائر وقسنطينة، ومازونة، وتلمسان، ووهران "[1].

إن الملاحظ لفترة ما قبل الإحتلال الفرنسي للجزائر فيما يخص جانبها التعليمي والتربوي وللمؤسسات الحاضنة لذلك، أي للتعليم والتربية، ليرى أن تلك الحقبة من تاريخ الجزائر كانت مزدهرةً ومنتشرةً على نطاق واسع، فطبيعة ووظيفة تلك الزوايا والمساجد الكبرى في المدن والتي اعتبرت بمثابة جامعات ومعاهد، حتى وإن كان الأمر ليس بالشكل الذي هو عليه الجامعة الجزائرية اليوم، سواء من حيث التنظيم، أو من حيث طرق التعليم والتلقين، أو من حيث المناهج. لكن الثابت في ذلك هو أنها كانت متطورة ومستنيرة إلى حد كبير في تعليم الناشئة وتربية الأجيال وتقوم بعدة وظائف موازية للتعليم والتربية، وكل ذلك بلغة واحدة، وهي اللغة العربية الفصحى في أسمى معانيها وتجلياتها.

يقول أبو القاسم سعد الله: " ..... وتشهد كتب الرحالة الأجانب الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني أن التعليم كان منتشراً وأن كل جزائري تقريباً كان يعرف القراءة والكتابة، وقد كان التعليم حراً من سيطرة الدولة ومن سيطرة الحكام العثمانيين..... "[2].

في هذا المعنى يقول مولود قاسم نايت بلقاسم: "..... وإذا أردنا أن نلخص إلى الجزائر ونلقي نظرة فاحصة سريعة على مراحل تطورها في هذا المجال (أي مجال اللغة والثقافة العربية) وجدنا

---

[1] تركي، **المرجع المذكور سابقا**، ص344.

[2] سعد الله أبو القاسم. **تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)**. القاهرة: معهد الدراسة العربية. 1976، ص159.

أنها مثل اخواتها في البلاد الشقيقة كانت لها مساهماتها في التراث العربي الإسلامي المشترك من خلال التراث الإنساني العالمي فكانت لها جامعاتها وكان لها علماؤها، وكانت هذه الجامعات يؤمها علماء وفلاسفة من الغرب في القرون الوسطى وبدء النهضة ..... إلى أن يقول: ونذكر من العلماء الذين قصدوا الجزائر لتلقي العلم (المنطقي الإسباني ريمون لول أو لولس) الذي جاء إلى الجزائر ليدرس اللغة العربية والمنطق في بجاية وللتبشير بالمسيحية، وهو صاحب الكتاب " الفن الكبير في المنطق "، وقد استمر ازدهار تلك الجامعات حتى قرب الإحتلال الفرنسي الذي وجد آثارها حية "[1]. ويؤكد هذا المعنى أيضاً المؤرخ الفرنسي بولارد (poularde) حيث يقول: " كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علمية عظيمة الشأن في الفلسفة والآداب، والعلوم، والطب، وقواعد اللغة والقانون الإسلامي وعلم الفلك ..... كل هذه العلوم تدرس باللغة العربية، وكان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين، كما كانت هناك مدراس عديدة مخصصة لتعليم القضاء الشرعي والعلمي.

وكان الملوك يختارون من صفوة المتعلمين من خريجي تلك المعاهد..... ثم يقول في مكان آخر في نفس الكتاب " ولقد أحدث وجود الفرنسيين اضطراباً بالغاً بين هؤلاء المفكرين والأدباء واضطر معظم العلماء والفقهاء إلى ترك وظائفهم، كما شتت شمل التلاميذ الذين اضطروا إلى السعي وراء العلم في السر بعد أن كانوا يتعلمونه في حرية كاملة "[2].

إن ضعف الجامعات الكبرى أو توقفها قبل عهد الإحتلال الفرنسي كما يذكر مولود قاسم نايت بلقاسم، لم يؤثر على انتشار اللغة العربية لبقاء المعاهد والمدارس والزوايا منتشرة بكثافة في البلاد إلى أن قضى عليها الإستعمار الفرنسي واضطر علماؤها إلى الهجرة، وعلى سبيل المثال نذكر ابن

---

[1] مولود قاسم نايت بلقاسم. **إنية وأصالة**. الجزائر: دار الأمة للنشر والتوزيع. 2013، ص47، 48.

[2] بن نعمان: **المرجع المذكور سابقا**. ص 146. في: يونس درمونه: **المغرب العربي في خطر**. دار الطباعة الحديثة. 1965.

العنابي وهو من العلماء الجزائريين الذي عاصروا الغزو الفرنسي للجزائر. وقد هاجر إلى مصر وكان له كتاب قيم اسمه " السعي المحمود في تأليف الجنود " دعا فيه إلى الإنفتاح على الحضارة الأوروبية لأخذ الجديد فيها من العلوم والفنون العصرية، وهذا يعطينا دلالة قوية على مستوى التعليم والثقافة العربية الذي كانت عليه الجزائر في ذلك الوقت "[1].

وعليه، ومن خلال ما ذكره الباحثين والمؤرخين وكذا الرحالة على اختلاف ميادينهم وتخصصاتهم المعرفية والعلمية، يتبين أن واقع اللغة العربية قبل عهد الإحتلال الفرنسي كانت فيه العربية سيدة اللغات ومحوريتها في التدريس والتلقين والكتابة في مختلف العلوم والمعارف والفنون والآداب. فقد كانت لغة علم ودين وثقافة، كما بقيت محافظة على مكانتها مدة طويلة من الزمن بفضل ثلة من العلماء الذين نذروا أنفسهم للعلم واتخذوا من العربية آداتهم الوحيدة في التلقين والتعليم والتربية واكتساب المعارف والعلوم من منطق، وفلسفة، وتاريخ، ورياضيات، وطبيعيات، وإلهيات وعلوم نقلية كاللغة والفقه والنحو وغير ذلك. ونذكر من هؤلاء المشايخ والعلماء على سبيل المثال " الشيخ سعيد قدورة مفتي الجامع الكبير بالعاصمة، والشيخ علي الأنصاري، والشيخ أحمد بن عمار، والشيخ محمد قدورة، والشيخ محمد بن الشاهد ...إلخ "[2].

كما شكلت تلك الحواضر والمدراس الكبرى المنتشرة في المدن الكبيرة في تلمسان ووهران ومازونة وبجاية وقسنطينة وبسكرة وعنابة ...إلخ، مراكز ومعاهدة وجامعات تدرس فيها كل العلوم باللغة العربية، هذا الذي جعل العربية الفصحى تحتل مكانة راقية على حساب كل اللغات الأخرى الفرنسية والأنجليزية والإسبانية وغير ذلك من اللغات الأعجمية.

---

[1] بن نعمان، **المرجع المذكور سابقا**، ص147.

[2] سعد الله ابو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر الهجري**. ج1. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. 1981، ص284.

2 – اللغة العربية خلال الاحتلال:

احتل الفرنسيون الجزائر عام 1830 فوجدوا أهلها يدينون بالإسلام ويتكلمون العربية منذ اثني عشر قرناً ونيف، فعزّ على المستعمرين أن يكون لهذه الأمة مقدسات أو مقومات حياة، لأنهم بيتوا قتلها وإفناءها أو مسخها على الأقل، فرأوا أن يُصيبوا أول ضربة حازمة إلى اللغة العربية مظهر كرامة الأمة وعنوان بقائها. فأصدروا قانوناً يجعل اللغة الفرنسية في الجزائر هي اللغة الرسمية وحدها وصيروها لغة المدرسة ابتداء من روضة الأطفال إلى الصفوف العالية في الجزائر، وجعلوها لغة المعاملة العامة ابتداء من مختار الحارة حتى تنتهي إلى الحاكم العام، وهذا أمر يسهل تصديقه. فلقد شهدت المحاكم في الجزائر مناظر مخجلة يُساق فيها معلم اللغة العربية في موكب اللصوص والقتلة والمجرمين لمحاكمتهم على صعيد واحد وقد تنال رحمة القضاة الفرنسيين بعض القتلة واللصوص ولكن ماجرت يوماً أن تنال معلم اللغة العربية أبداً.

إلا أن أهل الجزائر وهو ما يؤكده الأستاذ الفضيل الورتلاني، داسوا تلك القوانين الحقيرة الموضوعة من قبل المستعمر الغاشم بأقدامهم واستهانوا لكل تعذيب يصيبهم في سبيلها، فرحبوا بالسجون والغرامات وبكل مؤلم من أجل لغتهم "[1].

بعد هذا التوصيف الموجز لواقع اللغة العربية خلال الحقبة الإستعمارية في إطاره العام، سنحاول التقرب من واقعها في التعليم العالي بنمطيته التي كان عليها في تلك المرحلة وفي مؤسساته التي كانت موجودة آنئذ والتي سوف يرتكز حديثنا فيها عن تلك المدارس والمساجد والمعاهد التي كانت تشكل (مجازاً) نواة جامعة جزائرية.

---

[1] الفضيل الورتلاني: **الجزائر الثائرة. طبعة جديدة مزيدة ومنقحة ومدعمة بالصور**. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع. 2009، ص97.

لقد كانت جامعة الجزائر خلال الفترة الإستعمارية تشتمل على أربع كليات، أولها كلية الحقوق وهي تدرس الحقوق العامة والفرنسية والنظم الجزائرية والقوانين الإسلامية وتمنح شهادة الليسانس في الحقوق والدكتوراه. وثانيها: كلية الطب والصيدلة. وثالثها كلية الآداب: وفيها يوجد درس للفلسفة الإسلامية ودرس لتاريخ الفلسفة الإسلامية ودرس للغة العربية الفصحى ودرس للآداب العربية الحديثة ودرس للآثار الأفريقية ودرس لجغرافيا إفريقيا...إلخ. ورابعها كلية العلوم: وفيها معهد للدراسات العربية حديث العهد "[1].

يقول أحمد توفيق المدني في كتابه الجزائر: " إنه كان يوجد من أبناء المسلمين نحو 75 طالباً يتلقون التعليم بمختلف الكليات أغلبهم في الحقوق ثم الآداب ثم الطب ومنهم 11 طالباً ينالون الإعانة الدراسية الأولية ومبلغها 3 آلاف فرنك في السنة "[2].

لم يكن للجزائريين حظ في التعليم العالي يكاد يكون شبه غائباً، بينما قطع أشواطاً كبيرة بالنسبة للفرنسيين والأوروبيين. والواقع أن الفرنسيين ظلوا يرسلون أبناءهم ليواصلوا تعليمهم الجامعي إلى فرنسا نفسها. ولم تشهد الجزائر ميلاد نواة للدراسات العليا إلا خلال السبعينات من القرن التاسع عشر، حيث نشأت مدراس عليا للآداب والحقوق والعلوم. أما مدرسة الطب فقد سبقت إلى الظهور 1857 ثم تحولت هذه المدارس العليا إلى كليات سنة 1909م، وضمتها جميعاً جامعة الجزائر المعروفة اليوم. بحيث كانت في الحقيقة جامعة فرنسية روحاً ومحتوى وأساتذة وهدفاً ولغةً وليس من الجزائر إلا الإسم وفقط "[3].

---

[1] صالح بنبيلي فركوس: **تاريخ الثقافة الجزائر من العهد الفينيقي إلى غاية الإستقلال(814 ق.م – 1962)**. ط1. ج2. الجزائر: **الثقافة الجزائرية خلال الفترة الاستعمارية 1830 – 1962**. دار أيدكوم للنشر والتوزيع. 2013، ص 102، 103.

[2] **المرجع نفسه**، ص 276، 277.

[3] فركوس: **المرجع نفسه**، ص107، 108.

لقد اعتبرت المدرسة الثعالبية بالعاصمة من بين المدراس العليا التي يتلقى فيها الطلبة الحائزين على الشهادة الإبتدائية الفرنسية وعلى علوم أخرى، بعد أربعة سنوات من التكوين يتلقون فيها علوم الفقه والتفسير والآداب العربية وتاريخ التمدن الفرنسي ومبادئ الحقوق الفرنسية والنظام الإداري الجزائري. وبعد نجاح الطالب في الإمتحان النهائي بعد قضاء سنتين في المدرسة الثعالبية يأخذ شهادة العلوم العليا وكل هذه المواد تدرس باللغة العربية واللغة الفرنسية "[1].

نستنتج مما سبق ذكره، أن التعليم العالي بالجزائر كان غائباً بالكلية باستثناء قلة منهم ممن كان لهم الحظ من الدراسة في هذا المستوى من التعليم، فقد حرموا منه بسبب " وجود سياسة مدروسة لتجهيل شباب الجزائر من قبل فرنسا وهو ما تمثله جامعة الجزائر الوحيد التي بدورها تقدم البرهان على وجود هذه السياسة. وقد ذكر المؤرخ أبو القاسم سعد الله أن خطوة الدخول إلى الجامعة تبدأ من البكالوريا ولأن شروط القبول في الجامعة تعجيزية وعنصرية "[2].

وقد كانت اللغة العربية شبه غائبة، لاستحواث اللغة والثقافة الفرنسية على كل أطوار ومراحل التعليم العام الفرنسي من الإبتدائي إلى الثانوي وصولاً إلى التعليم العالي. والذي كان الحظ الأوفر فيه للفرنسيين والأوروبيين الوافدين لاستكمال دراستهم العليا في الجامعة الجزائرية التي لم يكن منها سوى الإسم فقط، فمحتوى برامجها وأساتذتها ولغة تدريسها وهدفها كان فرنسياً خالصاً. ويصف حالة اللغة العربية في جامعة ما قبل الإستقلال الباحث الجزائري الطاهر زرهوني يقول: " وأما تعليم اللغة العربية في الجامعة بالعاصمة كان في حالة يرثى لها في أيدي أساتذة أجانب يستعينون

---

[1] فركوس، **المرجع المذكور سابقا**، ص105.

[2] أبو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي مرحلة الثورة 1954 – 1952**. ط1. منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954. دار الغرب الإسلامي. ص52، 53.

بلغتهم لتدريس برامج يُبدون فيها آراء تخدم اتجاهاتهم السياسية والفكرية، فكانت لا تدرس كلغة حيَّة لا يفتخر عند الأولين وعند الآخرين، وذات تاريخ مجيد مقدّس "[1].

وفيما يخص التعليم العالي الحر، فلقد كان بالمساجد والزوايا يتولاه شيوخ من المشهود لهم بالعلم والدراية والنزاهة، فكانت الدروس الإسلامية العربية توجد في أغلب المساجد والزوايا وقد تخصص بعضها للتدريس أمثال زوايا الجنوب ومساجد ميزاب ومعهد الهامل ومعهد سيدي منصور ببلاد القبائل البربرية ومعهد سيدي اليلولي"[2]. حيث كانت اللغة العربية رائدة ومنتشرة في كل المعاهد والزوايا للحاضنة لأولئك الطلبة الوافدين عليها من كل أنحاء البلاد وأمصارها وحتى من خارجها، وبها، أي باللغة العربية، كان التدريس والتكوين في مختلف العلوم. لقد اعتبرت المدارس الثلاث العربية الإسلامية في كل من: المدية وتلمسان وقسنطينة كما يقول لارشي، مدارس تابعة للتعليم العالي إذا راعينا بعض العلوم التي تلقى بها، وتعتبر من مدارس التعليم الابتدائي من حيث درجة الطلبة العلمية ومن حيث المرتبة الضئيلة جداً التي للعلوم العصرية بها "[3]. ولقد أصبح معهد عبد الحميد بن باديس الذي أسسته جمعية العلماء المسلمين فرعاً من فروع جامع الزيتونة يحتذي حذوه في البرنامج والشيوخ، فكانت امتحانات المعهد تجري بحضور لجنة زيتونية هي التي تعتمد النتائج، ونفس الإجراءات خضع لها المعهد الكتاني في قسنطينة. وقد بلغ الذين كانوا يزاولون تعليمهم باللغة العربية في المعاهد نحو ثلاثة آلاف طالب "[4]. في الوقت نفسه، كان للتعليم العالي الحر بالكلية

---

[1] طاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**. موفم للنشر. الجزائر: وزارة الثقافة. من دون تاريخ، ص31.

[2] أحمد توفيق المدني: **هذه هي الجزائر ويليه كتاب الجزائر**. م8، الجزائر:عالم الفكر للنشر والتوزيع. 2010، ص383.

[3] توفيق المدني، **المرجع المذكور سابقا**، ص379.

[4] أبو القاسم: **المرجع المذكور سابقا**، ص57.

الدينية التي فكر في تأسيسها العلامة الأكبر عبد الحميد بن باديس وعرض فكرته على جمعية العلماء فأقرت بتنفيذها، دور وأهمية كبيرة في أن تكون هذه الكلية هي المعهد الحر الذي يتخرج منه علماء اللغة العربية والدين في هذه البلاد، وتكون هذه الكلية تتمة للمنهاج الدراسي الذي يبتدئ بالمدارس القرآنية ويستمر في معاهد التعليم الثانوي والعالي "[1].

هذا برنامج عملي لإحياء اللغة العربية والدين ونشر التعليم القومي القويم بين أفراد هذه الأمة العربية المسلمة. ولم يكن للمعهد الفلاحي العالي بالجزائر والذي يقع في مدينة الحراش قرب العاصمة، أيُّ تفريط في تعليم وتكوين الناشئة من الشباب الجزائري وحتى الأوروبي. فقد كان يأتيه الطلبة من كل فج عميق من أوروبا والشرق، يتلقى فيه الطلبة التعليم الفلاحي النظري والتطبيقي، ويتحصل الطالب من هذا المعهد العالي بعد اتمام دراسته بنجاح على لقب "مهندس". وأما التعليم الصناعي العالي فله " المعهد الصناعي العالي في الحراش " وله أهمية كبرى وينال المتخرجون منه على شهادة " مهندس " وقد أحسنت الإدارة بتأسيسها عدة مدارس بسيطة لحفظ الصناعة المحلية الجزائرية وذلك ببلاد الجرجرة وبالعاصمة وتلمسان، حيث يتلقى الطلبة وبعض الطالبات صناعة الزرابي والخزف المزخرف والتطريز على الجلد والخياطة وغير ذلك. كما أنشأت قسماً جديدا بالمدرسة التي أسمتها حديثاً دار الصناعة الأهالي لتعليم النقوش العربية الأندلسية والخطوط العربية الجميلة، كالخط الكوفي والثلثي والرقعي والفارسي. فالخط العربي كما يقول المرحوم ناصر الدين اتيان ديني هي آية من آيات الفن الزخرفي الجميل "[2].

إلا أن هذا النوع من التعليم العالي الحر لم يكتب له الإستمرارية والحرية المطلقة في تسيير شؤونه وتكوين طلبته الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي وتوسيع ثقافاتهم ومعارفهم، ولذلك إكتفى الطلبة

---

[1] توفيق المدني: **المرجع المذكور سابقا**، ص387.

[2] توفيق المدني: **نفس المرجع**، ص 387 إلى 389.

الراغبون في مواصلة تعليمهم العالي بلغتهم العربية بالتوجه إلى جامع الزيتونة لتعلم الدين والثقافة وقد تجاوز عددهم فيه الألف والستمائة طالب في بعض الأوقات، كما اتجه بعضهم صوب جامعات المشرق العربي. هذا الخلل في التعليم الوطني هو الذي جعل جمعية العلماء المسلمين مثلاً تسعى إلى إرسال بعثات طلابية إلى الأزهر الشريف وغيره وإلى المعاهد الإسلامية في المشرق "[1].

وعليه، فإن الذي يتضح من خلال ماكان يقوم به معهد ابن باديس بقسنطينة من تعليم الشباب الجزائري وتثبيت اللغة العربية في نفوس الأمة الجزائرية بكل الوسائل المتاحة والسبل المتوفرة والمحافظة على مقومات الهوية الوطنية من ودين وثقافة، لم يكن يجري بمنئ عن أنظار المستعمر فلقد منع هذا الأخير بسياسته القمعية الواضحة لتيار الوعي الوطني حتى لا يتجذر في الشباب فيستيقض ويعمل على استقلال بلاده.

ثالثا: اللغة العربية ومستوى الأسرة الجزائرية الثقافي

بحثنا في الفقرة السابقة علاقة اللغة العربية بالاستعمار الفرنسي، لنعرف أثر العامل الإستعماري في استخدام اللغة العربية في التعليم الجامعي، والآن سوف نبحث علاقة اللغة بالمستوى الثقافي للأسرة الجزائرية، لمعرفة أثر اللغة التي ينشأ عليها الأطفال منذ صباهم إلى دخولهم المدرسة، ومعرفة مدى تأثير المستوى الثقافي على اللغة التي يكتسبها الإنسان في مراحل تعليمه اللاحقة، وخصوصا لمعرفة أثر ذلك على استخدامها في التعليم الجامعي.

يشير مصطلح المستوى الثقافي إلى " مدى إثارة أفراد الأسرة للحوار والمناقشة في شتى المواضيع المتعلقة بالطفل والأسرة والمجتمع والمواضيع العامة والخاصة، كثقافة العلم والسياسة والأدب

[1] أبو القاسم: **المرجع المذكور سابقا**، ص57.

والفنون، وكذلك مدى اهتمام الأسرة بمثل تلك المواضيع، ومما لا شك فيه أن هناك تأثيراً للمستوى الثقافي للأسرة على الأبناء بالسلب أو بالإيجاب "[1].

يرى علماء الإجتماع أن الأسرة هي أصلح بيئة للتربية وتكوين النشء خصوصاً في سنوات عمره الأول، لذلك اعتبرت الأسرة الأساس الذي يقوم عليه كيان أي مجتمع من المجتمعات لأنها البيئة الطبيعية الأولى التي يولد فيها الطفل وينمو ويكبر حتى يدرك شؤون الحياة ويشق طريقه فيها. وعليه، فإن تأثير الأسرة في حياة الطفل من الناحية التربوية العقلية، يكون في أن يتعلم الطفل اللغة عن والديه قبل أن يتعلمها من المجتمع الخارجي أو في المدرسة، وعندما يتعلم اللغة تنتقل إليه عن طريق الكلام أفكار الكبار من أفراد الأسرة وآراؤهم، فيتأثر بها وتزداد معارفه وفقاً للمستوى الثقافي الذي يحيط به. ولذلك يستطيع كل إنسان أن يحكم على المستوى الثقافي لأسرة ما من لغة أبنائها وقاموسهم اللغوي وأسلوبهم ومعارفهم العامة وبالتالي سلوكهم العام. فالطفل الذي يأتي إلى المدرسة من أسرة فيها كتب ووسائل مساعدة للتعلم من قصص وبعض ديوانات الأشعار، ومستوى ثقافي واقتصادي رفيع، يكون مستواه العام أفضل من الطفل الذي يأتي إلى المدرسة من أسرة لا تتوفر فيها نفس الظروف الثقافية والإقتصادية والعلمية "[2].

وتقوم الأسرة الجزائرية بدور كبير في تعليم " الطفل اللغة التي تساعده على التواصل والتفاعل خاصة الأم والأب، فاللغة التواصلية تؤثر على شخصية الطفل وثقافته مثال ذلك: إذا كان الأب والأم يعملان في ميدان يتكلمان فيه اللغة الفرنسية بحكم أن دراستهما كانت بهذه اللغة، وكل الوقت يتكلمان هذه اللغة وإذا أراد التحدث بها في البيت أيضاً وأمام أبنائهما، فإن لغة التواصل تؤثر على الأبناء وعلى طريقة تفكيرهم وتواصلهم مع الغير،

---

[1] أنظر: أحمد هاشيمي: **الأسرة والطفل**. الجزائر: دار قرطبة. 2004، ص17.

[2] تركي، **التربية والتعليم. المرجع المذكور سابقا**، ص168.

ويظهر ذلك من خلال رغبة وميل الأبناء إلى التحدث بالفرنسية ومحاولة اكتشاف أصل هذه اللغة وثقافة مجتمعها"[1].

إن ثقافة الأسرة تتضمن اللغة والرموز والمعايير والقيم والدين والمعتقدات، ومن أجل بقاء هذه الثقافة فإنه يتطلب تداولها عبر الأجيال وتعليمهم إياها بواسطة التعليم والتلقين وهذا لا يتحقق إلا بواسطة التفاعل بين الأبناء والأسرة. وحتى في غياب الجهود وكل فعل مقصود، فإن الرأسمال الثقافي للأسرة ينتقل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من الآباء إلى الأبناء، ذلك أن الطالب الذي نشأ في وسط ثقافي ميسور وتتوفر وسائل ثقافية متنوعة، كتب، ألعاب تربوية، قصص ...إلخ، إلى جانب المهارات والتعاملات مع الناس فإنه من دون شعور تنتقل إليهم هذه الثقافة حيث يتعلمون لغة الوالدين واتجاهاتهم لأنهم في تفاعل دائم بأعضاء الأسرة وبجوها الثقافي، وبالتالي يكتسب الفرد رصيداً علمياً وثقافياً يستفيد منه في تجاربه اللاحقة "[2].

وبناء على سبق، فإن المستوى الثقافي للأسرة يؤثر تأثيراً مباشراً على لغة الطفل وبالتالي على مستواه الثقافي العام، فبهذا الأخير يمكن أن نميّز ونعرف مستوى ثقافة أفراد أسرته آباء كانوا أو إخوة أو حتى أهل محيطه وبيئته التي يعيش فيهما. الأمر الذي يلاحظ من خلال ولوج الطفل المدرسة، فقد تبين أن المستوى اللغوي للتلاميذ يختلف من شخص لآخر نتيجة المستوى العام الثقافي لأسرهم. كما أن هذا التأثير للمستوى الثقافي للأسرة واكتساب الطفل للغة يظهر في انعكاس ذلك على التحصيل العلمي للأبناء خاصة في المرحلة الإبتدائية، فغالباً ما تجد التلاميذ المجتهدين هم الذين ينتمون إلى أسر ذات رأسمال ثقافي متميز، وهم الذين يتحكمون في مبادئ اللغة العربية

---

[1] ميس سعاد: **واقع اللغة التواصلية في المجتمع الجزائري (اللغة العربية الفصحى والعامية والفرنسية)**. مجلة الكلم. المجلد6. العدد1. جامعة ابن خلدون. تيارت. 2021، ص649، 650.

[2] ليلي ميقاتل وهنية حسني: **علاقة رأسمال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ**. مجلة دفاتر المخبر. م16. ع2. بسكرة: جامعة محمد خيضر.2021، ص24، 25.

وقواعدها ويحسنون الحساب، ولهم القابلية والدافعية للتعبير بكل طلاقة وسلاسلة عما يتعلمونه ويدرسونه، من هنا تظهر العلاقة الوطيدة بين المستوى الثقافي للأسرة واكتساب الطفل للغة الأم.

والأسرة لا تقتصر وظيفتها على الإنجاب فقط وإنما تتعدى ذلك إلى عملية تطبيعهم بالطابع الإجتماعي، فالطفل ليس ملك لوالديه فحسب وإنما هو عضو في المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه، ولذلك ينبغي أن ينشأ تنشئة اجتماعية سليمة والذي يقوم بعملية التنشئة هذه هي الأسرة التي تعلم الطفل السلوك الاجتماعي ولغة المجتمع وثقافته وتشبع حاجاته الأساسية التي يمكن تلخيصها في الحاجات التالية وهي: الحاجة إلى النمو وعطف المحيط به بحيث يشعر أنه محبوب من غيره. بالإضافة إلى حاجته للانتماء إلى جماعة معينة تقبله عضواً فيها بحيث لا يشعر أنه وحيد في هذه الدنيا يصارعها وتصارعه. وأخيراً الحاجة إلى الأمن والحرية (توفير فرص اللعب، حماية الطفل من كل خطر...) "[1].

كل هذه الحاجات إنما تكون موجهة ومُسيّرة بعامل اللغة، هذه الأخيرة تعمل الأسرة على تلقينها لأطفالها بشكل يسمح لهم النمو بصفة سليمة في مجتمعهم، ليصبحوا أفراداً فاعلين فيه وبإجابية متطلعين إلى إشباع ثقافاتهم العامة من جهة، ولخدمة وتنمية المجتمع المنتمين إليه من جهة أخرى.

إن أول وظيفة تربوية تقوم بها الأسرة، هي تعليم الطفل لغته وبقدر مستوى ثقافة أفراد هذه الأسر بقدر ما يكون القاموس اللغوي لدى ناشئتها من الأطفال وافراً وغنياً، لأن الطفل في نشأته الأولى لايعرف من أمر اللغة شيئاً ولا يكاد ينطق إلى بأصوات تشبه أصوات الحيوان والطيور..."[2]. يذكر بورديو بأن الوالدين يزودان الأبناء برأسمال ثقافي، فمن خلال الأسرة يكتسب الفرد أنماط التفكير

---

[1] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990، ص169،172، 173.

[2] تركي، **المرجع المذكور سابقا**، ص236.

والاستعدادات ونظم المعنى، ويكتسب قيم محددة للسلوك ويسمى هذا برأسمال ثقافي الموروث عن طريق وضع العائلة وعلاقاتها بالمجالات الثقافية المختلفة "[1].

إن الثابت في العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة الجزائرية واكتساب الطفل لغة هذه الأخيرة، هو أن الرصيد اللغوي الذي يكون لدى الأطفال في سنواتهم الأولى وخاصة في المرحلة الإبتدائية يكون دائما ذا علاقة بالرأسمال الثقافي لأفراد الأسرة وكبرائهم. والواقع الاجتماعي يؤكد هذه الرؤية من خلال اظهار الأفراد الذين ينتمون لأوساط ثقافية ممتازة، هم الذين وحدهم من يكتسبون رأسمال ثقافي ولغوي تنقله إليهم أسرهم. وفي المقابل تجد الأسرة ذات الثقافة المحدودة أن أفرادها يفتقرون للرصيد اللغوي بشكل واضح. ينضاف إلى ذلك البيئة الاجتماعية من خلال احتكاك الطفل مع أقرانه فإنه يستطيع أن يُكوّن لنفسه رصيداً لغوياً يسمح له بالتكيف الطبيعي سواء في بيئته الاجتماعية فيما قبل التمدرس أو حتى بعد ولوجه المدرسة، ويكون ذلك من خلال اكتساب رأسمال لغوي يسمح له بالاندماج والتكيف السليم مع كل البيئات الاجتماعية المتواجد فيها.

إن التاريخ الإنساني يفيض بالتجارب والحكايات التي تدل على القوة الكلية للتربية في تشكيل الإنسان على ما هو عليه الآن من خصائص إنسانية، كان القدماء يعتقدون أن اللغة أصيلة في جبلة الإنسان وطينته، وأن الإنسان ناطق بفطرته عاقل بتكوينه الإنساني، وكانوا يتساءلون عن اللغة السائدة في وسطه؟ هل يتكلم العربية أم الهندية أم الصينية؟ وكانوا يفترضون وجود لغة فطرية سامية هي هذه التي لا تتأتى بالاكتساب ولا تتشكل بالتعلم.

---

[1] حنطابلي يوسف وعطوب كريمة: **رأسمال الثقافي للأسرة ومظاهر اغتراب التلاميذ**. مجلة العلوم الاجتماعية. الأغواط: م7. ع31. 2018، ص4.

وهنا تجدر الإشارة إلى تجربة أحد فراعنة مصر القدامى الذي حاول أن يختبر الأمر، فجمع عينة من الأطفال الرضع ومنع عنهم التواصل الإجتماعي والإتصال اللغوي، ولا سيما كلام المحيطين بهم من مربيات وأمهات ليعرف ماللغة التي يمكن أن يتكلموا بها؟ ولكن يد المنية سرعان ما خطفتهم لأن استمرار الأطفال في الوجود كان دائماً وأبداً مرهوناً بما يحتاجون إليه من رعاية وحنان وهذا ما تؤكده جميع التجارب التربوية، فالحب والحنان هما نُسْغُ الوجود الإنساني وعماده، واللغة هي أداة هذا الحب وديدنه ومن غيرهما كما يبدو لا يحيا الإنسان!"[1].

وعليه، تظهر أهمية الأسرة والمحيط في الحياة الإجتماعية لدى الطفل منذ نعومة أظافرة، لأنه من خلالهما يستطيع اكتساب لغته عن طريق التدريب والتعليم شيئاً فشيئاً، وبها يشكل قاموسه اللغوي وبالتالي اكتساب رأسمال لغوي وثقافي معاً، فالأسرة التي يكون أفرادها أو بعض أفرادها لهم ثقافة متوسطة أو واسعة يستطيعون أن ينقلوا تلك الثقافة واللغة إلى أطفالهم خاصة في السنوات الأولى من حياتهم (السبع سنوات الأولى) عن طريق مجموعة من الوسائل والطرق كتحفيظهم بعض سور القرآن، أو قراءة قصص أدبية هادفة، أو بعض أشعار العرب ...إلخ. بهذه الأدوات وغيرها يستطيع الطفل اكتساب رأسمال لغوي وثقافي يجعله يتكيف مع محيطه الاجتماعي والثقافي بكل سهولة.

رابعا: اللغة العربية وعلاقتها بالانتماء الفئوي في المجتمع الجزائر

إن الحديث عن علاقة اللغة بالانتماء الفئوي في المجتمع الجزائري من خلال هذه الدراسة ومما نتوخاه من عرضنا لأفكار في هذا الصدد، إنما القصد منه الحديث عن تلك الفئات التي تشكل النظام التعليمي داخل الجامعة بصفتها حقل اجتماعي حاضن لهذه الفئات، والتي تتشخص في

---

[1] علي أسعد وطفة: **مفهوم التربية بين اشكالية البناء ومقتضيات التعريب. إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه.** المركز الوطني للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. المجلد 13. العدد 25. 2003، ص151.

حالتنا هذه: عند فئة المعربين وفئة الفرنكوفونيين. وعليه، سوف نحاول تقديم نظرة عامة عن علاقة هذين الفئتين باللغة العربية داخل النسق الجامعي باعتباره نسقاً فرعياً ينتمي للنسق الأكبر الذي هو المجتمع.

يقول الباحث بازيل برينشتاين: " إن التباين اللغوي بين الأفراد يعود في الأساس إلى التباين في أنماط الحياة الاجتماعية، وإلى التباين في أنماط التفكير والتصورات التي تحيط بكل فئة اجتماعية محددة، فنمط الحياة والتفكير عند الفلاحين يختلف عنه عند العمال أو الفئات الاجتماعية الوسطى والعلاقات السائدة في كل وسط اجتماعي، تحدد نمط اللغة وأساليب التعبير المستخدمة في إطار ذلك الوسط، وبالتالي تحديد المستوى اللغوي لكل فئة اجتماعية "[1]. وبما أن الحديث في هذه الدراسة عن وضعية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، فإننا لا نجد في حالتنا هذه سبيلاً أمثل من استعراض الحوار الذي دارت راحه بين مثقفين جزائريين كبيرين، والذي يختزل عموماً النقاش العام في الجزائر حول المسألة اللغوية. حيث يعد الأول من التيار الفرنكوفوني ممثلاً في الأستاذ مصطفى الأشرف، ويتنمي الثاني إلى التيار المعرب وهو الأستاذ عبد الله شريط رحهما الله.

" لقد كان عند فجر الإستقلال فئتان من المثقفين، فئة عربية اللغة وفئة فرنسية اللغة. وقليل من يحمل ثقافة مزدوجة. وإذا كانت الفئة الثانية قد ارتبطت بمجتمعها من حيث العاطفة والشعور ومحتوى الإنتاج، فإنها منقطعة عنه من حيث أداة التبليغ إلى هذا المجتمع: مولود فرعون، وكاتب ياسين، ومولود معمري، ومالك حداد، يتحدثون في رواياتهم كلها عن الشعب وعن الطبقة الكادحة بصورة أخص، يصورون بؤسها وحرمانها وأميتها. ولكن هذه الطبقية الشعبية بالذات لا تعرف شيئاً مما كتبوه، وبالتالي فهؤلاء الكتاب معروفون في الخارج أكثر مما هم معروفون في بلادهم "[2].

---

[1] علي اسعد وطفة: **اللغة والانتماء الاجتماعي. رؤية نقدية في اطروحات بازيل برينشتاين**. مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية. 2013، ص03.

[2] عبد الله شريط: **نظرية حول سياسة التعليم والتعريب**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1984، ص17

ويوجد في المقابل أعلام ومفكرون حذقوا لغة موليير وبالزاك وأبدعوا بها، لكنهم ظلّوا وطنيين مخلصين لبلدهم الأم، فقد وصف الأديب " كاتب ياسين " (1929 – 1989) اللغة الفرنسية بأنها لسان الذئب، وكان يقول: " أكتب بالفرنسية لأقول للفرنسيين – بلغتهم – إني لا أحبكم ". وكان مالك حداد (1927 – 1978). يقول: " اللغة الفرنسية هي منفاي الأشد عن وطني"[1]. وأما الفئة العربية الثقافة، فهي تحمل نفس العاطفة ونفس الاهتمام بنفس هذه الفئة الاجتماعية الأمية المحرومة، ولكنها ليست أكثر اتصالاً بها من حيث أداة التبليغ من الفئة الفرنسية الثقافة، هذا واقعنا الذي نعيشه من حيث مشكل اللغة منظوراً إليه من زاوية علاقتها بالمجتمع "[2].

لقد عالج الأستاذ مصطفى الأشرف المسألة اللغوية في علاقتها بالأنا والآخر والتراث والحداثة، فحسبه أن الموقف من اللغة يعكس جدل الحداثة والتراث، وفي هذا يقول: " ومما لا شك فيه أن أية ثقافة وحتى ولو لم تكن من ثقافات العصر الوسيط، إذا كانت تتلمس طريقها بالالتفات إلى الوراء والابتعاد عن الحداثة والمعاصرة، فإنها لن تقيم أي اعتبار لما يجد من جديد في الخارج، ولا تتخذ الثقافات الأخرى لها قدوة، لأن الاحتياجات الفكرية مختلفة في كلا الطرفين، نظراً إلى أن هذه الثقافة المتنكرة لمقتضيات الحاضر تتجاهل الحاجة إلى البحث والتطور، والحاجة إلى التخلص من الاعتقادات الباطلة، وإلى التفتح على الحقائق العالمية. إن هذا التجاهل صادر عن موقف سقيم لأنه يجعل الإنسان تارة يتصور اللغة تصوراً سياسياً عاطفياً فينغلق على نفسه ويرفض كل عطاء أجنبي، وتارة أخرى يتصورها منفصلة عما هو عليه من التفسخ والإنحلال، وقادرة على البقاء سالمة من كل تشويه بفضل ما لها من خصائص ومن قيم مقدسة، فكيف يمكن أن نرضى بهذا الموقف بعدما أصبح العالم الذي نعيش فيه يتذوق طعم الحرية، وهو طعم مُر ولذيذ في نفس الوقت يتذوق أيضاً فوائد الإقتباس من الغير وما يستلزمه ذلك من انتهاك لما نعتبره مقدساً "[3].

---

[1] شريط: **المرجع المذكور سابقا**، ص17.

[2] **المرجع نفسه**، ص18.

[3] مصطفى الأشرف: **الجزائر الأمة والمجتمع**. تر: حنفي بن عيسى. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1983، ص441، 442.

وفي نظرنا أن هذا الاستشهاد يحاول من خلاله الأشرف أن يقدم رؤية أخرى غير التي هي متعارف عليها عند الكثير من أبناء هذه الأمة الجزائرية، خاصة دعاة التعريب في كون اللغة العربية بعيدة عن كل تخلف عن ما يحدث في المجتمع لارتباطها بالمقدس الذي هو القرآن الكريم، وأن أي تراجع للغة سببه في مستخدمي هذه اللغة وهي بريئة من كل ذلك. على خلاف ما يراه الأشرف في أن تخلف شعب وانحطاطه يؤدي بالضرورة إلى تخلف لغته وفي هذا يقول: " إنه من الخطأ أن يصدر المرء في حكمه عن العاطفة القومية الساذجة، فيدعي أن اللغة أقوى من الإنسان، وبأنها معصومة من التخلف الذي يقع فيه الإنسان، وبأنها منفصلة عن مصيره ....."[1].

وترجع أسباب الجدل التي أحدثها الأستاذ مصطفى الأشرف خاصة في أوساط المعربين، من تلك المقالات الثلاث التي نشرها في جريدة (المجاهد) بالفرنسية 9 و10 و 11 أوت 1977 بصفته وزير للتربية والتعليم آنئذ "[2]. إن نظرة مصطفى الأشرف إلى اللغة الفرنسية واستعمالها في الجزائر كانت مسألة حتميةً لسد الفراغ الثقافي الناتج عن كون اللغة العربية التي أصبحت مغلوبة كأداة لإنتاج ثقافي (نظرية ابن خلدون، المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب). ذلك أن الشعب العريق في الثقافة لا يتحمل الفراغ الثقافي وكنتيجة لذلك، لا يرى مانعاً من استعارة لغة أخرى لإشباع حاجاته بعدما أصبحت لغته محرمة عليه سواء في التعبير في المدراس والكتابة والتأليف أو حتى كأداة للتخاطب "[3].

وعليه، ومن خلال هذه النظرة التي ترى اللغة الفرنسية غنيمة حرب عند الأشرف، فهو يرى ضرورة لا اختياراً اتباع الجزائر مرحلياً الإزدواجية اللغوية في مجال التعليم، معتبراً أن المواد العلمية لا سيما الرياضيات لا يمكن تدرسها بالعربية الفصحى، فهي لا تزال في الوقت الحاضر لم تتخلص

---

[1] الأشرف: **المرجع المذكور سابقا**، ص 417.

[2] شريط: **المرجع المذكور سابقا**، ص 36.

[3] الأشرف: **المرجع نفسه**، ص416.

من تأخر عصر الإنحطاط الذي وصفه باللفظية والسطحية، ولكي تتخلص من هذا النقص وتصبح قادرة على أداء هذه المهمة، يجب أن تجري عليها ثورة جذرية، أي عجن المحتوى اللغوي من الداخل مع التفتح وقبول التأثير الخارجي، وإلا فإن التعريب المرتجل العاطفي لن يتمكن أبداً من السيطرة على التعليم "[1].

وحتى يتضح رأي مصطفى الأشرف في المسألة اللغوية وفي مسألة الحداثة والحضارة، والأنا والآخر ينبغي ربط موقفه للهُوّية بوصفها أداة من أدوات النظال والجهاد، فهو يرى أن هذه الهُوّيات هي حركات مرحلية تركز عملها على الدفاع عن شخصية متضمنة لقيم هي في حد ذاتها صالحة أو فاسدة، وتقوم بدور الحافز والمحرك للشعوب، ولكن لا تكاد هذه الحركات والقوميات (العروبة والإسلام) تحقق غايتها بإحراز النصر حتى يكون دورها قد انتهى "[2].

ولحصول التقارب العالمي حسب الأشرف والذي ينبغي أن يظهر في ميادين الثقافة والحياة الإجتماعية والإقتصادية والسلوك المدني، لا بد له من الإستغناء عن استمرار دور هذه القوميات والهُويات المتمثلة في العروبة والإسلام، وأن السبيل إلى الحداثة والذي تمثل الإزدواجية اللغوية في التعليم أحد مداخله. إذ اللغة عنده وعند من ينتهجون نهجه لا يمكن أن تمتلك الإنسان، فالإنسان هو أداة اللغة ينطق بها، فهي التي تتكلم من خلاله وتحدد عواطفه وميوله واتجاهاته، فالإنسان بقدر ما يمتلك لغة بقدر ما أن هذه اللغة تمتلكه "[3].

ومنه، فإن حديث الأستاذ الأشرف حول المرجعيات التي أسست عليها الأمة الجزائرية منذ قرون مديدة، والتي تعتبر من دعائمها القومية والحضارية في تحقيق أي إشعاع حضاري وتقدم ثقافي وانفتاح لغوي على مختلف الثقافات والشعوب، ينطوي تحته تحديد الوظيفة المؤقتة لهذه المرجعيات،

---

[1] شريط، **المرجع المذكور سابقا**، ص38.

[2] الأشرف: **المرجع المذكور سابقا**، ص 442.

[3] الأشرف، **المرجع نفسه**، ص 442، 443.

حيث يرى الأشرف أن وظيفتها انتهت مع استرجاع السّيادة الوطنية للجزائر (1962) وإخراج المستعمر الفرنسي، وهو تصور في ضننا المتواضع غير صائب ولا يمكن تقبله بهذه البساطة، فليس من السهل أن نزيح ثواب الأمة عن أي تقدم وتطور على جميع الأصعدة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، لأنه أمر مخالف لطبائع الأمور في التاريخ الإنساني ... إلخ.

إذ لا يمكن التضحية في سبيل الحداثة والعصرنة بمكونات الهُوّية الوطنية، ولا يمكن اعتبار اللغة العربية رمز للماضي ولا إلى الدين بالجمود والتخلف. وهو ما يعتقد " به ثلة من المفكرين الجزائريين الذي كان لهم موقف صارم اتجاه ثوابت الأمة الجزائرية كاللغة والدين، نذكر منهم الإمام والشيخ الراحل " البشير الإبراهيمي " وغيره من المفكرين الذين عايشوا الثورة وما بعدها مثال ذلك المفكر " مالك بن نبي " الذي أكد على مسألة الثقافة ودورها في تكوين الهُوّية الوطنية، واعتبر أن القيم والثوابت الوطنية ومنها اللغة لا بد أن تكون في هرم الأولويات لبناء الدولة والأمة، واعتبر أيضاً أن العملية الإنتاجية للإنسان ينبغي أن تقوم على القيم والأخلاق الأصيلة "[1].

وأما ما ذهب إليه الأستاذ عبد الله شريط في نظرته إلى الثوابت الوطنية عامة وللغة العربية خاصة وهو ما سوف نبينه في هذه الصفحات، شأنه في ذلك شأن كل من سار على شاكلته ممن سبقوه أو ممن أتو بعده. فهو إذ يعتبر اللغة العربية لغة الثقافة من حيث المستوى الثقافي، واللغة الوطنية من حيث الشمول الجغرافي، أحد مكونات الهُوّية الوطنية في السَّير نحو الحداثة والعصرنة إلى جانب الدين الإسلامي، كما يرى ذلك غيره من المثقفين الجزائريين أمثال الأستاذ أحمد طالب الإبراهيمي، والأستاذ عبد المجيد مزيان، والأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، ومن قبلهم المفكر مالك بن نبي ...إلخ.

---

[1] عبد الهادي بوحسي: **الأمة والهوية بين الإستعمار والبعد القومي العربي. قراءة في فكر مصطفى الأشرف.** مجلة منيرفا. م5. ع1. الجزائر: جامعة وهران2. ص182. في: مالك بن نبي: **مشكلة الثقافة**. ط4. سوريا: دار الفكر. 1984.

لقد اعتبر شريط مسألة الفصل بين مكوّنات الهُوّية الوطنية في سبيل تحقيق الحداثة أمر مرفوض بالجملة، خلاف ما سرى عليه دعاة الفرنكوفونية إلى التضحية بالعناصر المشكلة للهُوّية الوطنية (الدين واللغة والإسلام) في سبيل الوصول إلى العصرنة والحداثة، ومدخلهم في ذلك اللغة الفرنسية وثقافتها. في المقابل كان أنصار العربية والتعريب ومثقفوها الذين كان شريط، ومولود قاسم، وأبو القاسم سعد الله من أبرزهم، لم يقفوا موقف العداء من اللغات الأجنبية وفي مقدمتها الفرنسية التي كانوا هم أنفسهم يتقنونها، يرون بأنه لا يمكن إنجاز الحداثة بلغة أجنبية أو على حساب الهُوّية "[1].

ويعد التعليم عند عبد الله شريط من أهم مقومات التنمية البشرية في أي مجتمع، ويلح على ضرورة إعطائه مكانة ضمن أولوية اهتمامات الدولة الجزائرية في مختلف سياساتها واستراتجياتها، فهو العامل المساهم في تكوين الفرد الواعي والمسؤول والمواطن المثقف والفاعل الاجتماعي، فقد دعى إلى ضرورة القيام بثورة علمية باللغة العربية "[2].

وفيما تعلق بالازدواجية اللغوية، يعتقد عبد الله شريط أن ما يتفق عليه كل علماء التربية أننا نطبع عقل الطفل بطابع اللغة التي يتعلمها قبل غيرها من اللغات الأخرى، فإذا علمناه لغة أجنبية قبل اللغة الوطنية ستبقى دائماً ثانوية في ذهنه وتصوره وسلوكه العقلي والنفسي أيضاً، وإذا تعلم اللغة الوطنية فإنه يستطيع بذلك أن يدرس بهذه اللغة الأجنبية ما شاء من السنين، ستبقى اللغة الوطنية عنده مستحكمة حتى ولو تعلم بعدها لغات عديدة أجنبية لا لغة واحدة "[3].

---

[1] إبراهيم سعدي: **مصطفى الأشرف نموذجا لجيل من مفكري الجزائر ما بعد الاستقلال**. مجلة معارف. البويرة. الجزائر: المجلد 08. العدد15. جوان 2013، ص 308.

[2] ابراهيم الخليل بن عزة: **سؤال اللغة العربية. التعريب والتعليم عند الله شريط**. نشر في الموقع(مجهول) يوم: 03 جماد1. 1438هـ. الموافق لـ 2017/01/31.

[3] شريط: **المرجع المذكور سابقا**، ص42.

وفي مطارحة أخرى يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي أن استحكام الملكة اللغوي (العربية) في التليمذ إنما يكون في المرحلة الجامعية. وعليه، فإذا توسع في اللغات فلا يخشى عليه انتكاس ولا تراجع فلا تزاحمه لغة أخرى مهما توسع في أصولها وفروعها، ولأن أفكاره وتصوراته الذهنية أصبحت كلها عربية، يملك تصويرها والتعبير عنها باللغة العربية بسهولة "[1].

ومنه، فإن المحمل الذي جعل الشيخ الإبراهيمي يرى تأخير التوسع في اللغات الأجنبية إلى المرحلة الجامعية، هو حرصه على أن تكون أفكار المتعلم وتصوراته الذهنية كلها عربية، ومن هنا يتضح بأن الإبراهيمي كان حريصاً على تعريب اللغة والفكر معاً، لأنه قد يحدث أن يكون الواحد منا عربي اللسان غربي الفكر، أو غربي اللسان عربي الفكر وكلاهما غير محببان لدى الشيخ الإبراهيمي "[2].

وبخصوص التعليم شكلاً وجوهراً، فإن عبد الله شريط يرى أنه لا وجود لجوهر قائم بنفسه ولا لشكل مستقل بوجوده حتى عند أريسطو نفسه، فالجوهر عنده ملازم للشكل والشكل ملازم للجوهر والتقسيم بينهما افتراض بحت. ذلك أنه إذا أردنا أن نفصل شكل التمثال عن جوهر المُرَمم فإننا لا نحصل على التمثال اطلاقاً (المثال لأريسطو). وحسبه أيضاً، أن فصل الجوهر الذي هو التعليم عن الشكل الذي يصاغ فيه وهو اللغة، لا يمكن من خلاله الحصول على وطنية جزائرية بالحروف اللاتينية ولا نستطيع أن نكتب بالفرنسية حتى أسمائنا دون أن نحرفها. فكيف نستطيع أن نكيف بها عقلاً ومشاعراً وتصوراً لوطنية الطفل الجزائري باللغة الفرنسية "[3].

---

[1] يوسف ولد النبية في: **منهجية البشير الإبراهيمي في تعريب التعليم** في: البشير الإبراهيمي: **في قلب المعركة**. الجزائر: دار الأمة. 2007، ص213.

[2] يوسف ولد النبيه: **منهجية البشير الإبراهيمي لتعريب التعليم**. جامعة معسكر: المجلد10. العدد17. ص199، 2014.

[3] شريط: **المرجع المذكور سابقا**، ص44.

ومن بين الأفكار التي يصعب موافقة الأستاذ الأشرف عليها حسب شريط، تلك التي تعلقت بقوله أن العربية أصبحت عاجزة عن تعلم العلوم وخاصة الرياضيات، " مؤكداً بأن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلوم، مبرراً ذلك بكون العلوم تعتمد بالخصوص على المفاهيم والمصطلحات والرموز والأرقام والتي تتميز بالقابلية للترجمة إلى لغات مختلفة، وأي عجز من اللغة العربية عن ذلك مرده عجز أهلها العلمي، إذ لا يمكن أن يكون الإنسان عاجزاً عن صنع محرك، ولكنه قادر على أن يسمي قطعهُ قطعة قطعة. إن الأسماء واللغة مترابطة مع المستوى العلمي، ولا يمكن أن يكون في عقولنا جهل القرون الوسطى وفي ألسنتنا علم عصر الذرة، وهذا أيضاً من تلازم اللغة (الشكل) بالمعرفة (الجوهر) "[1].

ويرى شريط أن أسباب نقصنا في التعليم بنقصنا العام في جميع مجالات حياتنا الاجتماعية، وأن من أول المسؤولين عن هذا النقص – بعد ظروفنا التاريخية البائسة – هو كسلنا العقلي – أقصد نحن المثقفين الاجتماعيين والسياسيين – على قلتهم في بلادنا وحتى في الوطن العربي عموماً – الذين بقوا مكتفين في نشاطهم العقلي بالنقد العاطفي لأوضاعنا ومشاكلنا ومظاهر تأخرنا. وعملية النقد سهلة يستطيعها كل واحد وهي لا بد منها في مرحلة اصلاحية أو ثورية أولى، ولكن على شرط أن تكون مقدمة فقط لمجهود التحليل والدراسة وتقديم الحلول وتسطير المستقبل. لأن المفكر هو منهدس المجتمع يخطط بنيته ويتصور هيكله العام في إطار الحزب أو الدولة أو يخطط بنيته كاملة لقطاع معين من قطاعات هيكله كسياسة التعليم وحدها أو الاصلاح الديني أو السياسة النقدية أو الثورة العمرانية إلى آخره. ثم بالدرجة الثانية من المسؤولية عن هذا النقص السياسيون على اختلاف مسؤولياتهم ومناصبهم في الدولة أو الحزب أو في النقابات ممن يتوقفون في سلم تكوينهم الثقافي عند الدرجة التي أوصلتهم إلى المنصب الذي هم فيه، فلا يوسعون شيئاً من ثقافتهم العامة ولا حتى ثقافتهم المتصلة بمناصبهم، إن اعتمادهم في ذلك يبقى على الكتبة والموظفين "[2].

---

[1] شريط، **المرجع نفسه**، ص47.

[2] شريط: **المرجع المذكور سابقا**، ص54.

ولعلاج مشكلة التعليم، فإن شريط يرى بأنه لا بد من ثورة شاملة للحياة الوطنية كلها ضمن سياسة ثورية، إذ هو مشكلة كل عام وكل جيل يتغير باستمرار ويبحث دائماً، ويتجنب فيه الجمود والطيش معاً، وينظر فيه إلى المستقبل والماضي في آن واحد، لأنه يعطي للمجتمع ويأخذ منه، فالتعليم بنى أجيال وأجيال أحببنا أو كرهنا، وهو لا يقبل أن يقفز به في الهواء ولا نحو الأهداف الغامضة"[1].

نستنتج في الأخير من عرضنا هذا لأفكار المفكرين الجزائريين مصطفي الأشرف وعبد الله شريط حول نظرتهما للغة العربية بشكل خاص، ولمكونات الهوية الوطنية بشكل عام في تكوين الشخصية والثقافة الشعبية الجزائرية. أن كلا المفكرين يتقاطعان في أشياء ويختلفان في أشياء أخرى، فمثلاً اختلفت الرؤى حول التعليم، فالأول يرى الفصل جائزاً في التعليم كجوهراً واللغة كشكلاً له من أجل علاج مشكلة التعليم في الجزائر، وأنه يمكن الاستغناء عن اللغة العربية للوصول إلى الحداثة والعصرنة، كما اعتبر القوميات أي الهويات المشكلة للأمة الجزائرية سبب تخلفها على كافة الأصعدة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً ...إلخ. مختصراً مشكلة التعليم في الجزائر في سياسة التعريب المرتجلة من قبل القائمين على الشأن السياسي في الجزائر. بينما اعتبر عبد الله شريط اللغة العربية من أهم المكونات المشكلة للهوية الوطنية، ناظراً إليها أنها لغة الثقافة من حيث محتواها الثقافي واللغة الوطنية من حيث شمولها الجغرافي، منبهًا إلى أنه لا يمكن بشكل أو بآخر فصل مكونات هذه الأمة من دين ولغة وملّة في سبيل بلوغ الحداثة والعصرنة، مشخصاً في الأخير أسباب ضعف التعليم في الجزائر وواضعاً العلاج له وهو ما ذكرناه سالفاً في يخص هذا الأخير.

[1] شريط، **المرجع نفسه**، ص55.

خامسا: وظائف اللغة الاجتماعية

ليست اللغة عبارة عن ألفاظ ننطقها فقط، وإنما هي أيضاً رموز وإيماءات وإشارات وكل ما يمكنه أن ينقل إليك معنى سواءً كانت مرادفة للغة أو غير مرادفة لها. والمعنى أن تكون اللغة ظاهرة إجتماعية جوهرية بالمنظور الخلدوني، هو أن نشأت ألفاظها الثابتة والمتحركة تكون فقط عندما تدخل في علاقات مع بعضها البعض لإنتاج وجودها. فالأفراد هم الذين اخترعوا حروفها، ولهذا نجد في لغتين مختلفتين نفس الصوت لا يعطي نفس الرسم، ونفس الصوت لا يعطي نفس المعنى، وهذا ما يضفي على اللغة ظاهرة اجتماعيتها "[1].

هناك ملاحظة هامة ينبغي التذكير بها دائماً وباستمرار وهي: أن اللغة كما يقول علماء التربية وعلماء الإجتماع ليست مجرد وسيلة لإيصال الأفكار بين المتكلمين بها فقط، بحيث يستطيع الإنسان أن يستبدل لغة أخرى بلغته القومية، كما يغير مثلاً وسائل المواصلات التي يستعملها في تنقلاته العامة أو يغير ملابسه. وإنما للغة وظيفة اجتماعية عبر عنها أحد المربين بقوله:

" إن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل، بل وظيفة اللغة هي أنها حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، وهي جزء من السلوك الإنساني، إنها ضرب من العمل وليست أداة عاكسة للفكر فقط "[2].

يقول الفيلسوف الألماني " يوهان غوتليب فيخته " إن الذين يتكلمون لغة واحدة يكونون كُلاً موحداً ربطته الطبيعة بروابط متينة وإن كانت غير مرئية، ومن هنا كانت لنخبة الأمة هي الهدف الرئيسي لمحاربة المستعمرين الطامعين في استعباد الشعوب ومحاولة السيطرة عليها. وعليه، فإن اللغة من بين العناصر المشكلة لأي أمة من

---

[1] محمد حمداوي: **محاضرات في علم اللغة**. قسم علم الإجتماع. مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس، 2016.

[2] انظر: مصطفى الخشاب: **علم الاجتماع ومدارسه**. ج2. دون سنة، ص181.

الأمم وبها تحافظ على تماسكها المجتمعي وتضمن وجوده ويستمر، ذلك أن وجود أمة من وجود إنيتها Icheit التي هي شخصيتها، وأن هذه الشخصية تتكون من عناصر ومنها اللغة "[1].

واللغة من أهم النظم الاجتماعية التي تتشكل منها المجتمعات لما تمثله من مكانة محورية في الربط بين كل النظم الأخرى سواء أكانت سياسية أو اقتصادية أو دينية أو ثقافية أو تربوية. من هذا المنطلق فإن للغة وظائف عدة نذكر منها: يعتبر الباحث عبد المجيد عبد الرحيم في كتابه " تمهيد في علم الإجتماع " في إشارة منه إلى الوظيفة الاجتماعية للغة يقول: " إن النظام اللغوي يقوم بنقل الأفكار بين الأشخاص، فيساعد على التفاهم والتعاون والتقارب الإجتماعي. ولا شك أن النظام اللغوي من أهم دعائم النظام الإجتماعي وأسباب ترابطه، فإننا إذ نعرف أن شخصاً يستطيع التفاهم معنا بلغتنا رغم اختلافه عنا في أمور كثيرة، يجعلنا نستنتج أنه يشاطرنا بعض معلوماتنا وطريقة تفكيرنا وأسلوب حياتنا، وأنه أقرب إلينا ممن يخالفنا في اللغة. وتساعد اللغة على المشاركة الوجدانية بين الأفراد وتجعل من السهل اندماج الأفراد في عمل جماعي لجلب منفعة أو دفع مضرة أو تحقيق مصلحة اجتماعية، لأن التفاهم اللغوي يؤدي إلى سرعة الإستجابة ووعي بالمشاركة. واللغة تدل على التراث الثقافي، ولذلك فإنها أهم وسيلة لنقل الحضارة وربط الأجيال ببعضها وزيادة التراث الإنساني بما يضاف إليه من إنتاج العقول الذكية على توالي العصور، فيشعر كل جيل أنه حلقة في سلسلة أجيال طويلة تكون أمة ذات روح واحدة وثقافة متميزة.

ولولا النظام اللغوي ما اجتمع لدى الإنسانية هذا التراث الثقافي الضخم. وفضلاً عن ذلك، فإن اللغة هي وسيلة التعبير عن المثل العليا والقيم الروحية والنظم الإجتماعية كافة. ومن هنا كان النظام اللغوي مظهراً لحياتنا الروحية وسجلاً لنظمنا الإجتماعية ووعاء لثقافتنا وحضارتنا. وقد ينقص بعض المجتمعات نظاما أو أكثر من النظم الإجتماعية، ولكن من المستحيل أن يخلو أي مجتمع من النظام اللغوي في أي صورة من صور التعبير والتفاهم"[2].

---

[1] تركي: **التربية والتعليم**. المرجع المذكور سابقا. ص343. في: مولود قاسم نايت بلقاسم: **أصالية أم انفصالية؟** ج2. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1991، ص367.

[2] عبد الرحيم: **تمهيد في علم الاجتماع**. المرجع المذكور سابقا، ص 102، 103.

وفي سياق آخر ما تعلق بالوظيفة الإجتماعية للغة يذكر الدكتور علي القاسمي، أن اللغة مكنت الإنسان من إيجاد نوع من التنظيم الإجتماعي يختلف نوعياً عن التنظيمات الحيوانية. فعلى حين تقوم التنظيمات الحيوانية على الغريزة وتنتقل من جيل إلى آخر بالمورّثات (الجينات) تبنى التنظيمات الإنسانية على التعلّم، وتنتقل من جيل إلى آخر بالتواصل اللغوي والتراث الثقافي منطوقاً ومكتوباً. وهكذا فعندما وجدت اللغة المنطوقة صار الإنسان متميزاً عن الحيوان، وعندما ابتدع الكتابة بدأ التاريخ العلمي للمجتمعات البشرية. ولهذا يقال إن الإنسان صامتاً يدرسه علماء الحيوان والإنسان ناطقاً يدرسه علماء الأنثروبولوجيا، والإنسان كاتباً يدرسه علماء الإجتماع.

وهناك تفاعل بين الإنسان والبيئة الإجتماعية وتأثير متبادل بينهما. والمثل المشهور الذي يضرب في هذه الحالة هو البيئة الثلجية للأسكيمو التي تؤدي إلى تداول أصوات ومفردات معنية تختلف عن تلك التي تستعمل في بيئة صحراوية حارة.

إن من بين الأمثلة التي تساق على تأثير التغيرات الإجتماعية في التطور اللغوي، ما طرأ على اللغة العربية ودلالات مفرداتها وأساليبها بعد ظهور الإسلام. كما يضرب أصحاب علم اللغة الإجتماعي المثل بالتغيرات التي طرأت على اللغة الروسية نتيجة التحولات الإجتماعية في روسيا منذ سنة 1860، حيث تم تحرير الأقنان (عبيد الأرض) عام 1861، ثم دخول روسيا الحرب العالمية الأولى، ثم الثورة البلشفية عام 1917، فالمزارع الجماعية، فالحرب العالمية الثانية، فسقوط الشيوعية، وهي أحداث أدت إلى تغيير التركيبة الإجتماعية في روسيا، وانعكس ذلك على بنية اللغة الروسية وألفاظها. فعلى حين كانت اللغة تعبر عن أخ الزوج بكلمة واحدة (shurn)، أصبح يشار إليه بكلمتين (zheny) brat، وكذا زوجة الأخ التي كان يعبر عنها بكلمة واحدة (nevestka) أصبحت الآن تسمى بتعبير مؤلف من كلمتين (zehna brata).

ومنه استنتج علماء الإجتماع من هذا التطور اللغوي أن بنية الأسرة الروسية قد تغيرت، فعلى حين كان الروس يعيشون خلال القرن الماضي في أسرة موسّعة تضم كثيراً من الأقارب، أصبحوا اليوم يعيشون في أسرة نووية صغيرة. وعندما يتمتع أحد الأقارب بمنزلة هامة فإن اللغة تخضّه بلفظ مستقل، أما عندما تتضاءل أهميته، فإن ذلك اللفظ سيضمحل ويضطر الناطقون باللغة إلى الإشارة إليه بتعبير يتألف بأكثر من كلمة. وتدل هذه الأمثلة على التأثير المتبادل بين اللغة والبيئة الطبيعية والاجتماعية.

ومن ناحية أخرى يوجد تفاعل بين اللغة والإقتصاد وتأثير متبادل بينهما، فنحن نعلم أن حاجات الإنسان الأساسية تتمثل في المأكل والمشرب والملبس، ولكي يؤمن الإنسان هذه الحاجات الأساسية اضطر على توسيع دائرة نشاطه الإقتصادي خارج حدود العائلة والقرية والقبيلة لتبادل السلع مع الآخرين، ما أدى إلى احتكاك لغوي نتج عنه أحياناً تعلم لغة الآخرين أو اختيار إحدى اللغات لغة تفاعل بينهم، أو ظهور لغة جديدة كما ظهرت للغة الملاوية بوصفها لغة مشتركة بين اللغات الملاوية البولونيزية. وعليه، فإن إجادة اللغة ضرورة من ضروريات الإقتصاد في الوقت الراهن "[1].

نستنتج مما سبق ذكره، أن للغة وظائف اجتماعية عديدة (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية...) وهي لصيقة بالبيئتين الإجتماعية والطبيعية ولا يمكن لها أن تنمو وتتطور خارج هذين البيئتين، ذلك أن البنية اللغوية دائما ما تكون متماشية في تغيرها وتبدلها مع التغيرات التي تطرأ على البنية الإجتماعية للمجتمع ككل، ومنه التجلي الواضح للعلاقة بينهما.

يضيف الأستاذ مصطفى صادق الرفاعي في كتابه " وحي القلم " (ج3، دار المعارف، سنة 1972) تحت عنوان " لغة الأمة هي الهدف الأول للاستعمار " يقول: " وأما اللغة فهي صورة

---

[1] علي القاسمي: **علم المصطلحات أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية**. ط1. لبنان: مكتبة ناشرون. 2008، ص 58، 59، 60.

وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها وجوداً متميزاً قائماً بخصائص، فهي قومية الفكر تتحدد بها الأمة في صورة التفكير وأساليب أخذ المعنى من المادة. ثم يقول " لا جرم كانت لغة الأمة هي الهدف الأول للمستعمرين، فلن يتحول الشعب أول ما يتحول إلا من لغة أمته، إذ يكون منشأ التحول من أفكاره وعواطفه وآماله، وهو إذن انقطع من نسب لغته، انقطع من نسب ماضيه ورجعت قوميته صورة محفوظة في التاريخ لا صورة محققة في وجوده، فليس كاللغة نسب للعاطفة والفكر حتى إن أبناء الأب الواحد لو اختلفت ألسنتهم فنشأ بينهم ناشئ على لغة ونشأ الثاني على لغة والثالث على لغة ثالثة لكانوا في العاطفة كأبناء ثلاثة آباء ..... إلى أن يقول: وما ذُلّت لغة شعب إلا ذُلَّ ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإدبار"[1].

وعليه، فإن ما يفهم من كلام الرافعي، وهو يؤكد الوظيفة الاجتماعية التي تقوم بها اللغة فضلاً عن أنها صورة الأمة بأفكارها ومعانيها، فإنها كذلك مصدر بقاء المجتمعات الإنسانية واستمرارها عبر الزمن وأي تحول يمس أمة ما إنما يكون أولا في لغتها. هذا الذي يجعل اللغة عنصراً فعالاً من العناصر المشكلة للأمة إضافة إلى الدين والوطن. واللغة بقد ما تجمع أفراد الأمة وتجعلهم كُلاً متكاملاً يشد بعضه بعضا، بقدر ما تمنحهم الثبات والصمود أمام أي داخل يريد انتزاعها. والواقع التاريخي يشهد ويثبت كم من أمة استباح العدوان عليها وأراد مسخ وسحق لغتها، إلا ووجد الردود من أهلها دفاعاً عليها بكل الطرق والوسائل المتاحة. ومن هنا تكمن وظيفة اللغة الاجتماعية في صورتها العامة.

---

[1] تركي، **المرجع المذكور سابقا**، ص343، 344.

- خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل عرض أهم الأفكار عن النسق اللغوي العربي: خصائصه وتطوره التاريخي. فلقد استهل بتمهيد يُبيّن المقصود من التطور اللغوي في هذه الدراسة، والذي نعني به ذلك التغيير الحتمي الذي يعتري اللغة كأي ظاهرة اجتماعية، والذي لا يحدث عفوياً وإنما يسير وفقاً لقوانين حتمية لا تحكمها دوافع الأفراد أو مشيئاتهم. بعد ذلك أوردنا بعض الأفكار المتعلقة بظاهرية اللغة العربية عند كل من ابن خلدون وعالم اللغة الكبير أبو عثمان الجاحظ، فقد اخترنا هذين العالمين الكبير من أجل تبيان وجهات نظرهما حول ما ذكرناه آنفاً. ثم تناول هذا الفصل واقع اللغة العربية في مرحلتي ما بعد الفتح الإسلامي والحكم العثماني للجزائر بغية استجلاء واقها في تلك الفترة خاصة ما تعلق بمجالها التعليمي والتربوي. ثم عرجنا بعد ذلك إلى تبيان واقعها خلال فترة الإحتلال الفرنسي بالجزائر، وهذا بغية توصيف وضعيتها وأسباب تراجعها ومحاربة المستعمر لها بكل الطرق المتوفرة والوسائل الميسرة. كما تناول هذا الفصل البحث في العلاقة بين اللغة العربية والمستوى الثقافي للأسرة الجزائرية بهدف توضيح العلاقة الخفية بينهما في تزويد الناشئة واكسابهم قاموسا لغوياً يكون لهم المستند في حياتهم التي تسبق الدراسة، خاصة بعد ولوج الأبناء المدرسة في مختلف أطوارها ومستوياتها. وتناول هذا الفصل كذلك مسألة العلاقة بين اللغة العربية والإنتماء الفئوي في المجتمع الجزائري من خلال التركيز على ماله علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، فقد تم التركيز فيها على رجليين كبيرين ومفكريين عظيمين دارت رحى الجدال والحوار بينهما حول مسألة اللغة العربية ومقومات الهوية الوطنية في تشكيل الثقافة الشعبية للأمة الجزائرية، مبينين أهم أفكار وآراء كل واحد منهما مع ذكر حججهم في هذا الموضوع كما هو مُبيّن في ثنايا هذا الفصل. وقد أختتم هذا الأخير بعنصر تناول وظائف اللغة الاجتماعية في شكلها العام قصد إظهار أهميها في تحقيق التوازن والتنمية والتطور في المجتمع، والمحافظة على وحدة الأمة الواحدة.

الفـــصـل الثالث: التكوين البيداغوجي: أهمية ومميزات التكوين في علم الاجتماع وراهن اللغة العربية

- تمهيد

أولا: واقع التكوين في علم الاجتماع في التعليم العالي قبل الإستقلال وبعده

1- التكوين في علم الاجتماع قبل الإستقلال

2- التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال

ثانيا: مميزات التكوين في علم الاجتماع

1- المميزات العامة للتكوين بعد الإستقلال

2- مميزات التكوين في النظامين الكلاسيكي والجديد

ثالثا: أهمية التكوين في علم الاجتماع وانعكاساته على الفرد والمجتمع

1- أهمية التكوين بالنسبة للفرد

2- أهمية التكوين بالنسبة للمجتمع

رابعا: راهن اللغة كلغة تكوين في علم الاجتماع

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التكوين من أهم العمليات التعليمية التي من خلالها يستطيع الطالب في علم الاجتماع معرفة الحقائق والوقائع الاجتماعية المحيطة به من جهة، وامكانية فهم أسباب ظهورها وانتشارها في البيئة الاجتماعية من جهة أخرى. وعليه، فإن هذا الفصل سيتناول بالبحث عن واقع التكوين في علم الاجتماع من مرحلة ما قبل الإستقلال إلى ما بعده، من حيث طبيعة التكوين المتلقى (سياسته مناهجه، مقرراته...). ثم مالذي تميز به التكوين في النظامين التعليميين الكلاسيكي والجديد من حيث اختلاف الرؤى والأفكار لدى من عاصروا وكتبوا في تلك الفترة من تاريخ التجربة السوسيولوجية في الجزائر. بعد ذلك يتم الحديث عن أهمية التكوين في علم الاجتماع وانعكاساته على الفرد والمجتمع. وأخيرا التطرق بالحديث إلى راهن اللغة العربية كلغة تكوين في علم الاجتماع وذلك من خلال توصيفها في جامعتنا اليوم.

أولا: واقع التكوين في علم الاجتماع في التعليم العالي قبل الإستقلال وبعده

1 – التكوين في علم الاجتماع قبل الإستقلال:

لقد ظهر علم الاجتماع في الجزائر تزامناً مع الإحتلال الفرنسي ليس من أجل تنوير الشعب الجزائري بهذا العلم، بل لخدمة المطامع الفرنسية وبسط الإحتلال الفرنسي عبر ربوع البلاد، وهذا ما أطلق عليه بالسوسيولوجيا الكلونيالية "[1]. هذه الأخيرة، تمثلت في تلك الأعمال والدراسات التي عمل أصحابها الوافدين من تخصصات اجتماعية كالأنثروبولوجيا – والانتوغرافيا – والالتولوجيا، والجغرافيا البشرية، بالإضافة إلى العساكر والضباط، وأناس عاديين ...إلخ. على دراسة الأهالي ومحاولة فهم الميكانيزمات التي تتحكم في البنى الاجتماعية والثقافية والإقتصادية سواء لخدمة الأيديولوجية

[1] أحمد دردیش: **واقع ومكانة علم الاجتماع بالجزائر**. مجلة آفاق لعلم الاجتماع. الجزائر: جامعة البليدة2. مجلد07. العدد13. 2017، ص 81.

الكولونيالية أو خدمة العلم والبحث العلمي "[1]. وهدفت تلك الدراسات إلى التعرف على تركيبة البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري والكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، عاداته وتقاليده، قيمه وأعرافه ...إلخ، بغاية السيطرة عليه وتفكيكه وطمس هويته. إن نظرة المستعمر لعلم الاجتماع بالجزائر كانت وسيلة ناجعة لفهم الشخصية المحلية من أجل التحكم فيها وإخضاعها ومن ثمة إنجاح المشروع الإستعماري "[2]. تذكر لنا بعض المراجع أهم الدراسات والأعمال البحثية التي أنجزت خلال المرحلة الكلونيالية في الجزائر باعتبارها ميداناً للبحث السوسيولوجي " وأطلق عليها بتسمية علم الاجتماع الشمال الإفريقي " مركزاً على الأعمال البحثية التي أنجزها كل من " هانوتو " Hanetau و لاتورنو Latourneau وغوتي Goutier وكاريت Carette وبيليسي حول الجزائر ومونتني Montagnè حول المغرب، مروراً بالتجارب التقريرية التي أنجزها العسكريون والإداريون حول المناطق التي أداروها وتحكموا فيها "[3]. بالإضافة إلى أعمال جاك بيرك Berque. j صاحب المقالة الشهيرة التي تحمل عنوان: ent vigt -cinq ans de sociologie nord Africaine وأعمال بيير بورديو p. Bourdieu صاحب كتاب .Sociologie de L'Algérie . إن دخول السوسيولوجيا إلى الجزائر كان عن طريق الإحتلال الفرنسي، وتعتبر هذه الفترة (1958 – 1962) مرحلة التأسيس الرسمي للسوسيولوجيا في الجزائر، " لقد تتلمذ على يدي هؤلاء الباحثين الكلونياليين عدد كبير من الطلبة الجزائريين والمغاربة الذين كانوا يدرسون علم الاجتماع ضمن الفلسفة في المعهد الذي تم إحداثه في

[1] جمال معتوق: **السوسيولوجيا الكلونيالية من أجل قراءة نقدية جديدة**. مجلة آفاق لعلم الاجتماع. الجزائر: جامعة البيلدة2. مجلد1. العدد1. 2007، ص7.

[2] دردیش: **المرجع المذكور سابقا**، ص 81.

[3] معتوق، **المرجع السابق**، ص12.

جامعة الجزائر سنة 1952 وهم الذين تابعوا المسيرة السوسيولوجية في الجزائر وشمال إفريقيا خاصة بعد الاستقلال "[1].

لقد كانت الظروف الاجتماعية تتطلب أطراً تتماشى واهتمامات المجتمع الجزائري، إلا أن الجامعة كمكونة لهؤلاء الأطر كانت تسلك طريقاً مخالفاً متبايناً. فكان علم الاجتماع في المرحلة السابقة قبل الإصلاح 1971، يقدم للطالب مجموعة من المعارف النظرية من دون أساس ومتطلبات الواقع، ذلك أن البرنامج في النظام القديم كان غير مطلع على المشاكل الحقيقة للمجتمع تلك المشاكل التي لم تجد مكاناً لها في محتواها مما أفضى عليه عدم الفعالية "[2].

2 – التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال:

لعل واقع التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال وما تميز به من اتباع للسياسة الفرنسية في تسيير القطاعات العمومية والإدارية والاقتصادية. يعتبر امتداداً للتنظيم الإداري الفرنسي بما في ذلك قطاع التعليم العالي الذي كان مرتبطاً بالجامعة الفرنسية من حيث السياسة التعليمية والبرامج والمناهج في كل العلوم بصفة عامة وعلم الاجتماع بصفة خاصة.

لقد دُرّس علم الاجتماع بالجامعة الوحيدة التي تركها المستعمر الفرنسي " والتي كان مقرها بالجزائر العاصمة، حيث كانت فرنسية المنهج والبرامج والإدارة كما أسلفنا الذكر. ضمن كلية الآداب والعلوم الاجتماعية من طرف مجموعة من الأساتذة منهم: " عبد الرحمن بوزيدة "، " فاروق عطية "، " عبد الغني مغربي رحمه الله"، " كلود

[1] محمد بن عودة: **التجربة السوسيولوجية في الجزائر**. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد1. العدد2. ماي 2020. خميس مليانة: جامعة الجيلالي بونعامة. ص19، 20.

[2] محمد بشير: **مدخل لدراسة علم الاجتماع في الجزائر مابين 1972 – 1982 (دروس جامعية)**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1994، ص 15، 16.

شولي "، " نور الدين حقيقي "، " سيدي بومدين "، " محفوظ سماتي "، هؤلاء الرواد الأوائل لعلم الاجتماع في الجزائر، ويطلق عليهم بإسم الجيل الأول حيث تتلمذو على أيدي الباحثين الكلونياليين "[1].

ولقد ظل علم الاجتماع في السنوات التي تلت سنة 1962، يدار بطريقة فرنسية منهجاً وموضوعاً ولغة، وضلت السوسيولوجية الكلونيالية تدرس في الجامعات الجزائرية رغم الإستقلال، وبدا ذلك واضحاً في الأعمال والكتابات التي تمت من طرف العديد من السوسيولوجيين الجزائريين من الجيل الأول والثاني، وبالتالي لم يستطيعوا أن يحدثوا القطيعة مع ذلك الإمتداد السوسيولوجي الكولونيالي "[2].

وانتهجت الدولة خلال فترة السبعينات سياسة الهيمنة والسيطرة خاصة فيما عرف بالنظام الإشتراكي أو الأيديولوجيا الإشتراكية، وأصبح محتوى الخطاب السوسيولوجي أيديولوجي " الذي جعل المشتغلين بعلم الاجتماع مثل بقية رجالات الفكر للتجنيد من أجل خدمة تصور السلطة الحاكمة. إن حقل التجربة قد حدّد ورسم وفق ميادين قيل عنها إنها مهمة جداً وذات أولية بالنسبة إلى المجتمع (الصناعة، الريف، العمران). لذلك ففروع علم الإجتماع التي أسست في الجامعات كانت نتيجة هذا الإختيار وخارج إرادة المشتغلين فيه (علم الإجتماع الصناعي، والريفي، والحضري) "[3].

ولعل أهم مبدأ والذي يدور حوله استصلاح التعليم العالي حسب ما يراه عالم الاجتماع الجزائري سفير ناجي، ضرورة تكوين إطار كفء تقنياً، متشبع بالشخصية الوطنية، واع للحقائق الوطنية، قادر على حل مشاكل المجموعة الوطنية، لديه الشعور بالمسؤولية، ملتزم بمسار التنمية الإشتراكية للجزائر وقادر

---

[1] بن عودة، **المرجع المذكور سابقا**، ص20.

[2] دردیش، **المرجع المذكور سابقا**، ص83.

[3] عبد الرزاق جلالي: **علم الاجتماع بين الالتزام والأداتية**. مجلة المستقبل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية. العدد146. 1991، ص86.

على مستحدثات العلم ووضعها في خدمة شعبه؛ وقادر كذلك على المشاركة في إثراء تراث المعارف العالمية؛ جدير بضمان الإشعاع الثقافي والعلمي لبلده "[1].

إن قانون استصلاح التعليم العالي في الجزائر نص على اتخاذ تدابير خاصة بدراسات الآداب والعلوم الإنسانية، نذكر من بينها تلك المتعلقة بعلم الاجتماع والمتمثلة أساساً فيما يلي: إعداد برامج التعليم على أساس التخصصات المهنية التي تنقسم إلى مجموعتين:

– مجموعة المعلمين (الأدب الوطني، اللغات الأجنبية، التاريخ والفلسفة، العلوم التربوية).

– مجموعة التقنيين وتضم (الأخصائيين في فروع تم التركيز على جوانبها التنضيمية على حساب محتواها العلمي، ويتعلق الأمر أساساً بعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، والتخصصات المتفرعة عنها "[2]. وعلاوة على ما تم ذكره، أن المنصوص عليه سوف تخضع المواد ذات الاتجاه المعين التي تأثرت بالأيديولوجيا الإستعمارية (التاريخ، علم وصف الشعوب، وعلم الأجناس البشرية) أو التي تأثرت بإتجاه معين (الفلسفة، اللغة، والثقافة العربية) إلى عملية رامية إلى تجريدها من الطابع الإستعماري وذلك بواسطة: نقد التصورات الإستعمارية الرئيسية وتلك الخاصة بالإنتاج الفكري المشكوك في أمره. إضافة إلى مراقبة اختيار الكتب وكذا تشجيع الدروس الرامية إلى إعادة الاعتبار للقطاعات الثقافية الوطنية، وأخيراً كانت شهادة ليسانس خاضعة إلى نظام جديد بموجب المرسوم رقم 221 ، 71 المؤرخ في 25 أوغسطس 1971 "[3].

ولقد ارتكز تعليم علم الاجتماع في فترة السبعينات حسب ما يراه الباحث سفير ناجي على برامج تعكس إرادة التفتح على الواقع الاجتماعي للبلاد دون المضي كلياً في هذا الاتجاه الجديد. وأما على

---

[1] سفير ناجي: **محاولات في التحليل الاجتماعي.ج1، التنمية والثقافة**. ترجمة م،ع. بن ناصر. دون سنة نشر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص26، 27.

[2] **المرجع نفسه**، ص27.

[3] ناجي، **المرجع نفسه**، ص28.

مستوى المعلمين فهناك مشكلتان: مشكلة جزأة سلك التعليم، ومشكلة تدخل أشخاص خارجين عن الجامعة، ولهذا لا يمكن ربط الجامعة بالمحيط الخارجي ما لم يتم الاعتماد على معلمين محليين "[1].

وفي سياق آخر، وهو الذي يبينه الأستاذ عبد الملك مرتاض بخصوص واقع التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال حينما قال: " ..... ولقد ظلت هذه الظاهرة قائمة إلى اليوم في جامعتنا، يقصد ظاهرة تدريس علم الاجتماع بفرعين، أحدهما تدرس فيه المادة بالعربية، والثاني تدرس فيه بالفرنسية، حيث نجد مظاهر ناشزة غريبة نابية يملؤها التناقض الشديد ....."[2].

إن علم الاجتماع وخاصة في الفترة الممتدة ما بين 1971 – 1979 كان يجب عليه أن يشكل العون النظري الذي لا غنى عنه للسير الحسن للثورة الاجتماعية، واتخاذه لهذا الموقف سوف يشارك في تكوين وتطوير مناهج ملائمة وتقديم حلول صالحة لضمان التحرر الكامل لإنسان العالم الثالث "[3].

وإن ما يمكن أن نقوله في طبيعة التكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال وخاصة في السنوات الأخيرة هذه أنه "ضعيف من حيث الذخيرة التي يتحصل عليها الطلبة من معارف ومعلومات تتعلق بالجوانب المختلفة لتخصصهم، سواء تعلق ذلك بالجوانب النظرية والمنهجية، وليكل المثال الذي يدلل هذا الذي نقوله، هو أنه يوجد نسبة عالية من الطلاب وهم على أبواب التخرج لاتزال تخلط بين التيارات والمدارس الفكرية لعلم الاجتماع ولا يمكنها أن تحدد الخصائص العامة المميزة لكل تيار أو مقاربة أو منهج "[4].

وإن من مظاهر ضعف التكوين في علم الاجتماع اليوم، أنك تجد طالباً وهو على أعتاب التخرج لا يحسن صياغة مجموعة من الأسئلة لبناء استمارة، أو إعداد مخطط عام لمشروع ملاحظة أو

---

[1] ناجي، **المرجع المذكور سابقا**، ص34.

[2] عبد الملك مرتاض: **مجلة الأصالة**. العدد17 – 18. م6. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف. 2011، ص 170.

[3] عنصر العياشي: **نحو علم الاجتماع نقدي، دراسة نظرية وتطبيقية**. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2003، ص64، 65.

[4] عياشي، **المرجع نفسه**، ص72.

استجواب. ينضاف إلى ذلك أنك تجد العديد من الطلبة لم يكتسبوا خلال سنوات مهارات القراءة والمطالعة وتلخيص الأفكار واستيعابها ثم توظيفها دون تشويه...إلخ "[1].

إن كل هذه المظاهر السالفة الذكر حول ضعف التكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم إنما لها مُصوّغاتها في الداخل، ولها عواملها التي أدت إلى تلكم المظاهر. ولعل أهم هذه العوامل ما تعلق بالتزايد المطرد لأعداد الطلبة المسجلين في علم الاجتماع كل عام. ينضاف إلى ذلك ضعف كبير في الموارد مما أدى إلى اشتداد الضغط على القليل المتوفر منها. كما أن من العوامل المؤدية إلى ضعف التكوين هو ضعف المنظومة التربوية في مراحل التعليم ما قبل الجامعة وظهورها كذلك، أي ضعيفة.

ولكي نكون منصفين حسب ما أورده الأستاذ عنصر العياشي لا بد من التنبيه إلى القسط العام من المسؤولية التي تتحملها هيئة التدريس والقائمون على تسيير الجامعات والمعاهد، فالعديد من الأساتذة وهذه حقيقة مؤسفة لا بد من الإعتراف بها ومواجهتها ليس لديهم ما يؤهلهم للتدريس، سواء من حيث الكفاءة التربوية أو من حيث المعارف المتخصصة "[2]

ثانيا: مميزات التكوين في علم الاجتماع

يجدر بنا قبل الحديث عن مميزات التكوين في علم الإجتماع اليوم أولاً، الحديث عن أهم ما ميّز علم الإجتماع بشكل عام في جزائر ما بعد 1962 إلى يومنا هذا كفرع معرفي بالجامعة، وعليه سوف نوجز هذه المميزات في النقاط التالية:

---

[1] العياشي، **المرجع المذكور سابقا**، ص73.

[2] **المرجع نفسه**، صفحات 73، 74، 75.

1 – المميزات العامة للتكوين بعد الاستقلال:

أ– التبعية الأساسية للسوسيولوجيا الغربية: وتتجلى هذه التبعية في الإستيراد والإستهلاك، إذ أن علم الإجتماع في الجزائر يُدرس نظريات دخلية عليه من إنتاج غربي، صيغت وفقاً لبيئة اجتماعية محلية تختلف عن البيئة الجزائرية. إننا نُدرِّسُ لطلبتنا النظريات الوظيفية والصراعية وغيرها من التيارات والاتجاهات الفكرية التي ظهرت في أوروبا، محاولين من خلالها فهم الظاهرة السوسيولوجية وتفسير الواقع على ضوء مفاهيم أمر بعيد المنال، كونها صيغت في خصوصية مجتمعاتها وقضاياها الاجتماعية والتاريخية.

ب – حصار المجتمع لعلم الإجتماع: إن الميزة الأساسية للمجتمع الجزائري هو أنه منغلق على نفسه، ويمكن أن نستدل على هذا الإنغلاق في رفض المجتمع للدراسة العلمية لبعض المواضيع مثل العلاقات الجنسية، والممارسات الدينية، واحتكار السلطة، والقوة المسيطرة ...إلخ.

ج – التبعية السياسية: يعتبر علم الإجتماع ممارسة علمية مزعجة، بسبب عمله على كشف التناقضات الموجودة داخل المجتمع، ومعالجة الإشكاليات الحقيقية التي يعاني منها، من هذا المنطلق حاولت السلطة السياسية بعد الإستقلال بسط نفوذها على هذا العلم، وتوجيهه إلى أن يكون علماً اجتماعياً ملتزماً بقضايا المجتمع. وما يؤكد هذه السيطرة السياسية على علم الاجتماع هو ابتعاد البحث السوسيولوجي عن إثارة المواضيع التي لا يتناولها الخطاب الرسمي كالجهوية والقبلية وميزان القوة بين الطبقات الإجتماعية، ونصيب الفرد من الثروة والدخل الوطني ....."[1]. إن ما ميّزَ فترة ما بعد الإستقلال هو بداية تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، أي مجانية واجبارية هذا الأخير وتعميمه على كل فئات المجتمع من أجل القضاء على الأمية، وعملت الدولة الجزائرية على توسيع الخريطة

[1] الطاهر بلعيور: **واقع علم الاجتماع في الجزائر**. مجلة دراسات اجتماعية. المجلد05. العدد11. جامعة جيجل. 2013، ص 22 إلى 24.

الجامعية من خلال إنشاء أول مركزيين جامعيين واحد بوهران السانيا، والمركز الجامعي بقسنطينة سنة 1965.

بهذا عرفت الجزائر توسعاً وتطوراً كمياً في عدد الطلبة والأساتذة، حيث وصل عدد الطلبة المسجلين في السنة الجامعية 1962 – 1963 في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية (1224) طالباً، ليصل إلى 5331 طالب في السنة الجامعية (1969 – 1970) "[1]. بعد هذا الإيجاز لمميزات التكوين العامة في علم الاجتماع بعد الاستقلال إلى يومنا هذا، سوف نذكر أهم ما ميز هذا العلم في النظامين التعليميين الكلاسيكي والجديد (ل. م. د).

2 – مميزات التكوين في علم الاجتماع في النظامين الكلاسيكي والجديد:

لقد هدفت الإدراة الفرنسية منذ 1964 إلى الاهتمام بواقع ومشكل البحث في العلوم الاجتماعية في الجزائر وكيفية توجيهه ليخدم مجال الدراسات في علم الاجتماع التربية، لتكوين قاعدة تحليل وتصنيف مختلف عمليات وبرامج نظام التعليم الجزائري، ومعرفة اتجاهاته المستقبلية. وترجع أهمية تركيز الطرف الفرنسي على هذا التخصص للعلاقة القوية بينه وبين متابعة سيرورة نظام تعليم كامل بدأ في النشاط والذي في ضوئه سيصلون بالدقة والوضوح المطلوبين إلى فهم النظام وتقييم عزيمة المشرفين عليه أولا، والوصول لاحقاً إلى تحديد طبيعة الحاجة والنوعية لتطوير حقول البحث في العلوم الاجتماعية بالجزائر لضمان متابعة دراسية حثيثة لمختلف أطوار تنقله وتطوره ...إلخ "[2].

إن ما أختص به علم الإجتماع في بداياته في الجامعة الجزائرية بعد الإستقلال مباشرة وفي السنوات الأولى هو غلبة الطابع النظري لهذا العلم دون التطبيقي له " حيث ظل التوجه الفرنكوفوني للخطاب

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية**. 2012، ص36.

[2] سعيد عيادي: **أثريات المسألة اللغوية في الجزائر. ما تبقى من سيرة الخبير بيير كون Pierre Conn**. دار بن مرابط. 2014، ص84.

السوسيولوجي قائماً حتى عام 1971. وهو توجه كرّس لهذا الخطاب كعلم كتبي، يعنى بالتنظير وهو يفتقر إلى الدراسات الميدانية الواقعية، ويصب جل اهتمامه على دراسة أعمال المدرسة الدورخايمة غالباً، ويكاد يقتصر على النقل دون التأصيل، وعلى التحصيل دون التحليل "[1].

وعلى الرغم من انتصار الثورة الجزائرية وإعلان الإستقلال سنة 1962 إلا أن المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا ظلت تعالج مسألة الإستعمار على أنها مسألة إنسانية، وعلى أنها من وسائل نشر الحضارة البشرية وهو ما عبر عنه أرمان كوفيليه Armand Cuvillier الذي مثلت مؤلفاته أحد مصادر هذه المقررات الأساسية "[2].

ومنه، فإن من مميزات علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية ما يلي: إجبارية طالب علم الإجتماع على الحصول على أربعة شهادات حتى يتحصل على شهادة الليسانس، وتتمثل هذه الشهادات في علم الإجتماع العام، علم الإقتصادي السياسي، علم النفس الإجتماعي، وهذه الشهادات الثلاثة مقررة مسبقاً، أي أن الطالب مجبر على دراستها والحصول عليها، أما الشهادة الرابعة ضرورية كذلك لإنهاء مرحلة الليسانس والحصول على الشهادة. يختار الطالب بين شهادة ديمغرافية واثنوغرافيا، وما يمكن ذكره هنا هو أن الطالب لكي يحصل على شهادة الإقتصاد السياسي كان يتوجه إلى كلية الإقتصاد ويزاول دراسته مع الطلبة المسجلين في هذه الكلية. ونفس الشيء بالنسبة للشهادات الأخرى وللطلبة المسجلين في تخصصات أخرى، بحيث بإمكان هؤلاء الطلبة الدراسة في تخصص علم الإجتماع العام

---

[1] محمد حافظ دياب: **علم الاجتماع في الجزائر. الهوية والسؤال**. بيروت: مجلة المستقبل العربي. العدد 134. 1990، ص96.

[2] جمال معتوق: **علم الاجتماع في الجزائر. من النشأة إلى يومنا هذا**. ط1. الجزائر: من دون دار نشر. 2006، ص81.

والحصول على هذه الشهادة، وتسمى هذه المرحلة من عمر مسيرة السوسيولوجيا بمرحلة الشهادات أو نظام الشهادات "[1].

وبعد عملية استصلاح التعليم العالي بالجزائر تغير محتوى البرامج وطرق التدريس، بحيث أصبح الأستاذ يطالب بأن لا يلقن معلومات مجردة بل يجدد دائماً مواضيع وطرق بحثه بفعالية أكبر، وأن يُتعدى المحاضرات المنبرية المقدمة من طرف الأساتذة، ويجب أن يكون البرنامج ميدانياً بحيث يهدف إلى الفعالية والمردودية المطلوبتين وذلك بتلقين تقنيات إنتاجية وليس تلقين مفاهيم وحسب.

ولقد إحتوى مضمون البرنامج بعد الإصلاح في علم الاجتماع مايلي: تتمثل قاعدة الانطلاق في المرحلة الأولى لتاريخية علم الاجتماع أو علم الاجتماع العام ذي الأبعاد الإنسانية مع دورخايم وفيبر وباريتو ...إلخ، وظهر هذا الاتجاه كرد فعل للفكر الإشتراكي والحركة العمالية. وتمثل القاعدة الثانية في المدرسة البنيوية الوظيفية، هذه الأخيرة التي تتمحور مبادؤها العامة حول بعض المصطلحات الأساسية نذكر من بينها: الأدوار الاجتماعية، تكوين الأنظمة، تنازع الأدوار. وكل مجتمع ولكي يعيد إنتاج نفسه لا بد عليه أن يخلق البنيات الكفيلة والقادرة على القيام الأساسية في المجتمع. بينما تمثل القاعدة الثالثة في المذهب السيكولوجي، أي الاهتمام بعلاقة الشخص بالوظائف بالجماعة كنموذج مجموعات العمل، قانون الجماعة الشخصي، مبادئ الدور، النظام، الزعامة، السلطة.

كما احتوى البرنامج على الاهتمام بالعلاقة بين المدينة والريف، والاهتمام بالعلاقات الإنتاجية في المؤسسات الصناعية من خلال أهم النظريات في علم الاجتماع، كنظرية التسيير الإداري في المؤسسات، مركزة بالخصوص على ما يسمى بنظرية التنظيم العلمي للعمل والإنتاج، وأخيرا فإن ما

[1] جمال معتوق: **المرجع المذكور سابقا**، ص81.

تميز به المحتوى في برنامج علم الاجتماع هو التجزئة المفرطة للمقاييس التي تحول دون إعطاء البرنامج تجانسه وبالتالي صعوبة وإبراز اتجاهاته "[1].

ثم إن مرحلة التكوين في علم الاجتماع ما بين سنة 1971 – 1984 تميزت بشيء هام هو أن " الممارسة السوسيوجية التطبيقية في الجزائر كانت جد غنية وثرية في هذه الحقبة، وكان لها الأثر البارز والتدخل الفاعل في متابعة حجم التغيرات الحاصلة في الجزائر، وكانت الدولة الجزائرية تشعر بأن ذلك الإختيار اختيار استراتيجي. وهنا تم رد الإعتبار للسوسيولوجيا في الجزائر من حيث القرارات والإجراءات المتخذة في حق هذا التخصص، وذلك بمحاربة كل ما هو تقليدي موروث والعمل على تحريك البحث العلمي لدراسة أسباب دفع عجلة النمو الإقتصادي والرقي الإجتماعي وهذا ما يختص به علم الإجتماع "[2].

ينضاف إلى ما سبق، فيما يؤكده الأستاذ سعيد عيادي رحمه الله، أن محتوى الدروس في علم الإجتماع كله كان خطاب إيديولوجي يعمل على تمجيد الإشتراكية وتدنيس الرأسمالية والتوجه الإسلامي. كما أن كل التخصصات في علم الإجتماع التي كانت تمارس في تلك المرحلة لم تأت صدفة أو لأغراض علمية بحتة، بل جاءت لتساير المشروع الإشتراكي الذي تبنته الدولة الجزائرية، فهكذا نجد مثلاً تخصص علم اجتماع الريفي وعلم الإجتماع الحضري جاء تجاوباً مع الثورة الزراعية، ونفس الشيء لعلم الإجتماع الصناعي جاء لخدمة الثورة الصناعية التي أطلقها النظام آنذلك. وعلى هذا الأساس الساحة السوسيولوجية تقدم المتشبع بالأيديولوجية الإشتراكية الماركسية، وقسم آخر وقف في وجه الإشتراكية وأخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي وهم الرجعيين البرجوازيين وأصحاب الممتلكات من أراضي ورؤوس أموال، ولهذا انقسمت الساحة السياسية والإجتماعية وفق هذين التوجهين وسار علم الإجتماع في اتجاهين متناقضين "[3].

---

[1] بشير، **مدخل لعلم الاجتماع**. المرجع المذكور سابقا، ص 16 إلى 21.

[2] بن عودة، **المرجع المذكور سابقا**، ص21.

[3] لقاء مع سعيد عيادي، **المرجع المذكور سابقا**، ص65، 67، 68.

كما تميز في هذه المرحلة اعتماد نظام السداسيات في علم الاجتماع، بحيث يتكون من 56 وحدة موزعة على ثمانية سداسيات، السداسيات الأربع الأولى تمثل الجذر المشترك في حين خصصت الأربع سداسيات الأخيرة للتخصص، تمثلت التخصصات المُدرّسة آنذاك في علم الاجتماع العام، وعلم الاجتماع السياسي، وعلم الاجتماع الصناعي، وعلم الثقافي، وعلم الاجتماع الحضري، وعلم الاجتماع الريفي، والطالب مطالب بإعداد مذكرة لإنهاء تكوينه "[1].

ومن نظرة أخرى من التي ميزت علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية ما بعد الاستقلال وخاصة خلال فترة ما بعد الإصلاح (1971) اتخذت عدة إجراءات لدمج المنظومة الجامعية في عملية التخطيط للتنمية الشاملة من خلال إعادة تنظيم الجذور المشتركة ورسم خريطة جامعية التي وقع اعتمادها سنة 1984 وفتح تخصصات جديدة تتوافق مع متطلبات العمل "[2].

إن ما ميّز علم الاجتماع التربية والذي شهد تراجعاً كبيراً من بين التخصصات الكثيرة في حقل علم الاجتماع، وهذا التراجع إنما وقع مع الإصلاح الجامعي الذي أشرف عليه الراحل محمد الصديق بن يحي بصفته وزير التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر. والتركيز على دراسات علم الاجتماع التربية، هي مما يمكن أن يتحول إلى أداة ممكنة ونافذة لتقويم النشاط التعليمي المزدوج L'enseignement bilingue والوصول إلى تحديد مضامين مشروع التعريب الذي رفعته بعض الأطراف السياسية في الجزائر، بإعتباره مصدراً من مصادر إثبات الهوية السياسية والجديدة للجزائر "[3].

---

[1] دردیش: **واقع ومكانة علم الاجتماع في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا، ص82، 83.

[2]Mohamed Benguerna et Azzedine Lamia. **Sociologie en Algérie: état des lieux**. Presse des sciences po (pfnsp), n°15, 2007, p138. Disponible en ligne :bttps://www.cairn-info/revue-sociologies-pratiques 2007-2-page-137.htm le.12:34 2020/9/13.

[3] عيادي، **أثريات المسألة اللغوية**. المرجع المذكور سابقا، ص75، 76.

وبالعودة إلى الموقف الذي اتخذه الوزير محمد الصديق بن يحي الذي استجاب لطلبات سياسية ورسّم على إثرها مخططاً تنظيمياً يحدد أهم التخصصات التي تخدم مشروعاً سياسياً حسم اختياره الأيديولوجي من قبل قوة مؤثرة وفاعلة، أكثر مما جاءت لتقدم مشروعاً علمياً يرمي إلى تكوين كفاءات وخبرات في علم الاجتماع تم توجيهها لتقديم مهاراتها العلمية والميدانية لتحقيق نهوض علمي وبحثي متوازن "[1].

لقد مسّ تخصص علم الإجتماع إصلاحاً خاصاً من ضمن الإصلاح العام للجامعة " وكان بمثابة فرصة للسلطة لتعديل علم الإجتماع ومنه المعرفة السوسيولوجية، بغرض استيعابها سياسياً كما هي حال العلوم الأخرى لتكون متماشية ومقتضيات مشروعها السياسي التنموي الذي تقدمه كمطلب لوضعية اجتماعية جديدة أصبح الموروث لا يتماشى معها ولهذا أوجب الإصلاح "[2]. من خلال هذه الإصلاحات بدت " المواقف السلبية اتجاه علم الاجتماع تتضح وازدادت وضوحاً خلال توسيع الخريطة الجامعية التي وقع اعتمادها سنة 1984. والتخطيط لاختزال معاهد العلوم الاجتماعية عموماً وعلم الإجتماع خصوصاً، بينما وقع مضاعفة عدد المعاهد المتخصصة في العلوم التطبيقية والتكنولوجية وكانت المناسبة الثانية عند إصلاح برنامج علم الإجتماع 1983 – 1984 حيث برز بوضوح الموقف الرسمي المطالب بتحويل علم الإجتماع إلى فرع تقني يلبي متطلبات القطاعات المستخدمة، إذ عكس هذا الموقف بصدق التصور السائد لدى النخبة السياسية وأغلبية المشتغلين بهذه المعرفة بشأن طبيعة التخلف باعتباره قضية اقتصادية وتقنية تتعلق بمستوى التطور التكنولوجي، وليست قضية إنسانية تتعلق بمدى فعالية النظم الإجتماعية وملائمة المؤسسات والعلاقات السائدة في ابراز وتفتح مواهب الإنسان "[3].

خلال فترة ما بعد 1985 عرفت الجزائر عدة تغيرات سياسية واجتماعية متتالية على الصعيد الوطني كان من أهمها أحداث أكتوبر 1988 وتحول نظام الحكم من النظام الاشتراكي إلى نظام التعددية،

---

[1] عيادي، **المرجعالمذكور سابقا**، ص76.

[2] جلالي، **المرجع المذكور سابقا**، ص85.

[3] عياشي، **نحو علم الاجتماع نقدي دراسة نظرية وتطبيقية**. المرجع المذكور سابقا، ص66.

والإنقلاب الأمني (العشرية السوداء). إن مثل هذه الأوضاع تدخل ضمن انشغالات علم الإجتماع السياسي، لذا وجب على المشتغلين بهذا الحقل المساهمة في تقديم تحليل للظاهرة والبحث في الأسباب والعوامل المؤدية لأحداث أكتوبر 1988.

إن ما ميّز مسار التكوين في علم الاجتماع هو استبدال نظام السداسيات بالنظام السنوي، وكان ذلك ابتداء من السنة الجامعية 1984 – 1985 والمعمول به إلى غاية سنة 2004، وتم خفض عدد الوحدات المُدرّسة لتصبح 28 وحدة موزعة على أربعة سنوات وينهي الطالب تكوينه بتقديم مذكرة لنيل شهادة الليسانس"[1].

وبعد سنة 2004 وفي نطام (ل. م. د) تم تخفيض سنوات التكوين في طور الليسانس من أربعة سنوات إلى ثلاثة سنوات. واستبدال النظام السنوي بنظام السداسيات، وأصبح التخصص في السنة الثالثة (السداسي الخامس والسادس) ومدته سنة واحدة فقط عوضاً عن سنتين في النظام السابق (الكلاسيكي). بعد ذكر كل هذه الميزات المختلفة التي مر بها علم الاجتماع في الجزائر عبر كل مراحله التي شهدها بين الاهتمام من جهة، والتهميش والإقصاء من جهة أخرى خاصة في مرحلة ما بعد 1988 دخل علم الاجتماع مرحلة الأزمة وسوف نبرز بعض أسباب ذلك في:

– التضييق على علم الاجتماع وتهميشه من كل الجوانب المادية والبشرية والمعرفية بسبب الأسباب التي شهدتها الساحة الجزائرية وخاصة أحداث أكتوبر 1988.

– " التوجه الليبيرالي الجديد للدولة الجزائرية لا يعني السوسيولوجيا، فأصبح علماً منبوذاً فاقداً لكل المكاسب التي حققها في المراحل الأولى رغم ضالتها "[2].

– التحول من نظام التكوين السنوي إلى نظام التكوين بالسداسيات (أي من سنتين إلى سنة واحدة).

---

[1] Mohamed Benguerna et Azzedine Lamia. Op. cit. p139.

[2] رشيد سردوك: **دور العلوم الاجتماعية في عملية التنمية. قراءة في التجربة الجزائرية بعد الاستقلال**. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة الوادي: المجلد02. العدد09. ديسمبر2014، ص167.

– التسرع في إحداث أقسام علم الإجتماع والطريقة غير المدروسة في ذلك، فغالباً ما يتم إحداث هذه الأقسام من طرف بعض الأساتذة الذين لديهم وساطة مع عمداء الكليات ومع رؤساء الجامعات ومع الجهات المسؤولة (الوصية). وهذا على حساب التخصص وحاجات البلاد، فهذه الكيفية تزيد من أزمة هذا العلم وتفاقم بطالة حاملي الشهادات في هذا الميدان "[1].

ثالثا: أهمية التكوين في علم الاجتماع وانعكاساته على الفرد والمجتمع

1 – أهمية التكوين بالنسبة للفرد:

تكمن أهمية التكوين في علم الاجتماع بالنسبة للفرد حسب ما يؤكده الأستاذ سعيد عيادي في ربط الفرد الجزائري بأصالة التجربة السوسيولوجية في الجزائر، من خلال العودة إلى الإرث السوسيولوجي الذي خلفة رموز الفكر الاجتماعي في جزائر ما قبل الإستعمار الفرنسي 1830. ولعل من بين هذه الرموز والتي تمثلت في وجود معلمة فكرية ذات عمق معرفي سوسيولوجي، نجد هذه الأخيرة واضحة من خلال ما كتبه وتركه لنا وللقراء باللغة العربية المفكر الاجتماعي " محمد بن أحمد بن سحنون الراشدي الجزائري " وخاصة في كتابه " **الثغر الجماني في ابتسام الثغر الوهراني** ". ومن بعده وقبيل احتلال الجزائر بسنوات قليلة، يُعثر على نصوص أخرى في كتب مؤلفات المفكر الاجتماعي " أبي رأس الناصري الراشدي الجزائري "[2].

ولعل من نتائج التكوين في علم الاجتماع لدى الفرد أنه يستطيع أن يكون على علم بما يجري في نطاق الحياة الاجتماعية لأفراد آخرين أو في جماعات أخرى، قد لا يستيسر له طوال حياته أن ينتمي إليها أو تكون له صلات. كما أنه علم يسهم في تقدم المجتمع اسهاماً جوهرياً، فهو مفيد جداً من

---

[1] جمال معتوق: **قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر**. مجلة دراسات اجتماعية وتربوية. بسكرة: جامعة محمد خيضر. العدد04. 2009، ص168.

[2] سعيد عيادي: **تاريخ علم الاجتماع واتجاهاته في الجزائر. محاولة لتدوين التاريخ السوسيولوجي لعلم الاجتماع بالجزائر**.ج1. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. 2018، ص219.

الناحية الشخصية، لأن الفرد عن طريقه يستطيع أن يحصل على فهم أفضل لنفسه وللآخرين، ويتيح له هذا الفهم أن يكون أكثر مرونة إزاء المواقف الجديدة دون الإلتجاء للأنماط المتحجرة الشائعة "[1]. ينضاف إلى ذلك، أنه يجعل الفرد يدرك المعاني والقيم والاتجاهات المختلفة المتصلة بالنظم الاجتماعية التي يقوم عليها مجتمعه، كما أنه يقوم بتعريف الفرد بالمشكلات الاجتماعية ويتفهم دوافعها ونتائجها مما قد يعينه على الإسهام في علاجها قدر المستطاع.

2 – أهمية التكوين بالنسبة للمجتمع:

بخصوص أهمية علم الاجتماع بالنسبة للمجتمع، فإنه يساعد على معرفة عادات وتقاليد المجتمع، ثم يقارنها بعادات وتقاليد مجتمعات أخرى، ويوضح الأسباب التي عملت على تكوين تلك العادات والتقاليد. كما أنه يبحث في موارد المجتمع الحيوية والطبيعية والمالية وعن طريق هذه الأبحاث يرسم لولاة الأمور في المجتمع الخطط اللازمة لتنسيق المجتمع ورفاهيته وتقدمه. كذلك، فإن علم الاجتماع بين لولاة الأمور أهم المشاكل الاجتماعية القائمة وأسبابها، فمثلاً يكشف عن أسباب إزدياد الجريمة والطلاق والهجرة السرية والبطالة "[2].

يضيف الباحث في علم الاجتماع الجزائري سعيد عيادي رحمه الله، أن من أهمية التكوين في علم الاجتماع توجيه المتلقي إلى معرفة التراث السوسيولوجي لبلده، وبالتالي امكانية فهم كل ما يجري في داخله عبر كل المراحل والتغيرات التي تطرأ على البنية الاجتماعية وعلى كل المجالات الأخرى. كما أنه يحث بضرورة التوجه نحو الميراث المكتوب الذي خلفه لنا علماء الاجتماع الجزائريين من أجل التعرف عن قرب للممارسة السوسيولوجية في الجزائر سنوات ما قبل الإستعمار مع أحمد بن سحنون

---

[1] معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**. المرجع المذكور سابقا، ص21.

[2] معتوق، **المرجع نفسه**. ص23. في: حسين عبد الحميد رشوان: **دور المتغيرات الاجتماعية في طب الأمراض. دراسة في علم الاجتماع الطبي**. الإسكندرية: الكتاب الجامعي الحديث. 1989.

الراشدي وغيره، أو بعد الاستقلال مع خالد بن مليود ووديع بوزار وسفير ناجي وغيرهم من علماء الاجتماع "[1].

ثم إن من أهمية التكوين في علم الاجتماع الإنطلاق في معالجة الوقائع والمشاكل الاجتماعية، وفق منهج جديد أصيل ينطلق من الداخل المحلي في أبعاده المختلفة التاريخية والثقافية والفكرية ...إلخ. ولعل من يمثل هذا المنهج من علمائنا في الجزائر الأستاذ مالك بن نبي من خلال المنهج الذي جاء به وطبقه في دراساته، وكيف أن لكل مجتمع تاريخي معاصر أو مندثر يحتل مركزاً محدداً على محور يمثل جميع مراحل التطور وهي ثلاثة: مرحلة المجتمع قبل التحضر، مرحلة المجتمع المتحضر والدورة الحضارية، ومرحلة المجتمع بعد التحضر. وفي كل مرحلة من هذه المراحل هناك علاقات متبادلة جدلية بين عناصر ثلاثة هي: عالم الأشخاص، عالم الأفكار، عالم الأشياء. ففي نشاطه المتناغم وحركته في المجتمع هناك تشابك بين العوامل الثلاثة، هذه الحركة تكون تابعة للعلاقات الداخلية التي تقوم بين عناصرها في عالم الثقافة، وكل طور من أطوار المجتمع تواكبه علاقة معنية بين الأشياء والأشخاص والأفكار"[2].

إن عالم الاجتماع في رؤيته للقضايا الاجتماعية التي تحدث داخل مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها إذا نظر إليها من داخلها ومنطلقاً منها أي من جذورها الثقافية والتاريخية، متخذاً في ذلك منهج مالك بن نبي في الجدلية القائمة بين العوالم الثلاث التي وضعها، فإنه يمكنه أن يحلل هذه الظواهر الاجتماعية وفق المنهج الجديد ويُمكّنه من فهم وتفسير ما يحدث في داخله، وبالتالي امكانية وضع حلول لمشكلاته التي يعاني منها المجتمع. إن ما يميز المجتمعات النامية حسب مالك بن نبي ليس قلة الوسائل المادية (عالم الأشياء) وإنما قصور الأفكار وقلة الجانب العملي. ولعل في هذا الصدد ما

[1] عيادي، **تاريخ علم الاجتماع واتجاهاته بالجزائر**. المرجع المذكور سابقا، ص236.

[2] مالك بن نبي: **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي. ترجمة بسام وأحمد شعبو**. دمشق – سوريا: دار الفكر. 2006، ص32.

يشير إليه الدكتور عمار طالبي في حديثه عن ما يراه المتخصصون اليوم في أن الأرض هي الطريقة المأمونة للإقلاع في دراسة مشكلات العالم الثالث، ولكن نرى أكثر الأراضي خصوبة (أندونيسيا والعراق) لم تمكن هذين البلدين من الإقلاع. لأن من المشكلات الأساسية في الوطن العربي مشكلة الأرض ولحد الآن لم تستغل، ولإيجاد العلاقة الفعالة بين الإنسان والأرض، لا يتم ذلك إلا بشروط نفسية واجتماعية يساعد على إيجادها عالم الاجتماع "[1].

يضيف الباحث الجزائري سفير ناجي في أهمية التكوين في علم الاجتماع بصفته أحسن أداة تحليل تسمح بإدراك الإحتياجات، إذ أن هذا المفهوم مع أنه نسبي يفترض تحديد أنماط الإستهلاك، كما أنه ينتج نظراً إلى اشكاليته ومناهجه أنسب مجال فكري لتناول البعد الثقافي (البشري) للتنمية. وكي يؤدي علم الاجتماع دوره كما يجب، لا بد وأن ينطلق من المبادئ التالية بصفته تخصص جامعي حسب ما يراه سفير ناجي:

– الجزأرة وتشمل (سلك المعلمين، والتعريب، الإنطلاق من الواقع المحلي."الوطني").

– التفتح على قطاعات النشاط الوطني الأخرى: أي ربط الجامعة بالقطاعات الأخرى للنشاط الوطني بنيوياً.

– تكوين الإطارات العلمية: إعادة النظر في طبيعة التكوين الذي يتلقاه طلبة علم الاجتماع في الجامعة.

– تكوين أخصائيين في علم الاجتماع العام: نحن بحاجة إلى فرع عام بقدر ما نحتاج إلى فروع مهنية متخصصة نسبياً، ويشكل هذا الفرع إذا ما تم توجيهه نحو التعليم والبحث على الخصوص مجال

[1] مالك بن نبي، **المرجع المذكور سابقا**، ص191.

تكوين معقول للغاية نحن أحوج ما يكون إليه. وكل هذه المبادئ المذكورة لا يمكن أن تكتسي أهميتها الكاملة إلا على أساس الكيفيات العملية لتطبيقها "[1].

رابعاً: راهن اللغة العربية كلغة تكوين في علم الاجتماع

لعل الحديث في هذا العنصر عن راهن اللغة العربية كلغة تكوين في علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية ليس متعلق بالمراحل التاريخية التي مر بها علم الاجتماع كتخصص أكاديمي مستقل بالجامعة، وإنما يتمحور الحديث فيها عن واقعها الحالي، أي في الوقت الراهن الذي نحن فيه. وسوف نحاول باختصار توصيف حالها في عملية تلقين المعارف على اختلافها في علم الاجتماع.

والحديث عن راهن اللغة العربية اليوم يستدعي إلقاء نظرة تاريخية سريعة عن حالها قبل ألفينية القرن الحادي والعشرين بصفتها لغة تكوين وتدريس لسنوات عديدة، أي منذ ثمانينيات القرن العشرين (تعريب العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع خاصة سنة1981). إن ما ميّز نوعية التكوين والمستوى التعليمي حسب ما يذكره الباحث في علم الاجتماع الجزائري الأستاذ جمال معتوق من حيث اللغة، أن كل جيل مرتبط باللغة والتخصص في تحديد الانتماء الجيلي. وبالتالي فإن اللغة العربية عرفت منذ فترة ما بعد الاستقلال تطورات من حيث استخدامها كأداة في تكوين وتدريس الناشئة من الطلبة في علم الاجتماع. وعليه، فلم يكن لها الحضور الواسع عقب السنوات الأولى من الإستقلال بسبب سيطرة اللغة والثقافة الفرنسية على الجامعة تكويناً وتدريساً. إلا أن مرحلة استصلاح التعليم العالي بالجزائر سنة 1971، شكل نُقلة نوعية في توجيه اللغة العربية إلى مسارها الصحيح وازداد ذلك وضوحاً وتجلياً أثناء الإقرار بتعريب العلوم الاجتماعية سنة 1981.

---

[1] ناجي، **المرجع المذكور سابقا**، ص45 إلى 47.

لقد شكل عامل " اللغة في التكوين في هذه المراحل من تاريخ علم الاجتماع عاملاً زاد من غربة وفرقة وتباعد المشتغلين بعلم الاجتماع. مما انتج صراعاً بين أجيال علم الاجتماع والذي كان مرده إلى طبيعة التكوين الذي تلقاه أفراد كل جيل والبلد الذي تكونوا فيه، أي ما تعلق بلغة التكوين "[1].

إن الناظر اليوم لطبيعة الخطاب اللغوي الذي تحياه اللغة العربية في ميدان علم الاجتماع، ليرى ذلك الشرخ الواضح الذي أبعدها عن واقعها الطبيعي، الأمر الذي جعلها تبدو غريبة بين أوساط الطلبة وكذا أفراد الأسرة الجامعية خاصة أثناء القيام بالفعل البيداغوجي. ففي الكثير من الحالات يلاحظ عدم وجود لغة موحدة مستقرة في تدريس مقاييس علم الاجتماع على اختلافها وتنوعها، نظريات، مناهج، مقاربات...إلخ.

إنه وضع يبعث بالقلق إيزاء مسيرة علم الاجتماع من ناحية لغة تدريسه بعدما كان في وقت ما متسيداً لمكانته بين مختلف العلوم الاجتماعية والطبيعية خاصة في فترة السبعينات من القرن العشرين. بينما وصل اليوم ببعض الطلبة إلى النفور منه، متجهين إلى علوم أخرى ذات صلة بالعلوم الاجتماعية كعلم النفس وعلم الفلسفة، وعلم الأرطوفونيا، وغيرها من العلوم الأكاديمية في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية. وهذا ما لامسناه بين أوساط الطلبة نتيجة غياب الحافز الذي يدفع بالطلبة إلى اقتراف هذا العلم.

فلا غرابة أن يُفتقد هذا الدافع بين الطلبة، وهم متضمرون من مستوى اللغة التي يقدم بها علم الاجتماع في الجامعة في كل مقاييسه خاصة ما تعلق بمداخيل هذا العلم، والذي تُمثل فيه اللغة جسر تواصل بين أصوله وفروعه. إن هذا المستوى اللغوي الضعيف للحد الذي يجعل الطالب لا يشعر بأنه يدرس في مستوى عال من التعليم، وهي النظرة التي يتوافق فيها معنا الباحث في علم الاجتماع وفي

---

[1] معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر. من النشأة إلى يومنا هذا**. المرجع المذكور سابقا، ص155.

الخلدونية الجديدة من جامعة مستغانم الأستاذ الدكتور محمد حمداوي هو أن الطالب اليوم يعيش حالة من الاغتراب بين ما كان متوقع إيجاده وبين ما اصطدم به واقعياً في الجامعة من ناحية لغة التدريس والتكوين في علم الاجتماع، فضلاً عن تحصيله المعرفي والفكري في هذا الأخير. فيها الصدد يقول " ..... وإضافة إلى الطلبة وبالتحاقهم بالجامعة اصطدموا بواقع ضعف التعريب بها، كما اصطدموا بعكس ما كانوا يتصورونه من رفع لمستواهم العلمي بالجامعة وتطويع لسانهم اللغوي، كما اصطدموا بالاختلاف اللغوي بالجامعة الجزائرية "[1].

ولعل ما يجدر قوله في هذا السياق " هو أن مستوى التحكم في اللغة عموماً يعاني ضعف كبير فكثيرون هم الطلبة الذين لا يستطيعون الحديث لمدة زمنية محدودة (دقيقة واحدة مثلاً) دون اللجوء إلى استخدام ألفاظ عامية وارتكاب أخطاء عديدة في التركيب وقواعد اللغة ونفس الشيء يقال عن الكتابة"[2].

يذكر في نفس السياق الباحث في علم الاجتماع الجزائري جمال معتوق حينما يقول: وبالرغم من مرور ربع قرن على عملية التعريب تقريباً، فإن الكثير من الأساتذة مازالوا يلجؤون إلى الدارجة على حساب اللغة العربية الفصحى، بينما البعض الآخر نجده يوظف خليطاً من اللغات واللهجات كإستعماله للفرنسية والعربية تارة أو اللهجة التي يتحكم فيها، بالإضافة إلى أحد اللغات الأكثر انتشاراً عندنا بالجزائر (العربية أو الفرنسية). وهذا الذي سوف ينعكس سلباً على تكوين الطلبة، وبالتالي محتوى معرفي وعلمي متدهوراً ورديئاً..... إلى أن يقول: وهذه الظاهرة يقصد ظاهرة التهجين اللغوي في أقسام علم الاجتماع تنتشر بشكل مطرد عند الجيل الثالث لعلم الاجتماع، فبالرغم من أنه تلقى تكويناً كله

---

[1] محمد حمداوي: **الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية. محاضرة حول التعريب**. معهد علم الاجتماع. وهران1. دراية: الميزان للنشر والتوزيع – 2005، ص 218.

[2] العياشي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 72.

بالعربية، إلا أنه أضعف جيل فيما يخص التحكم اللغوي، لا عربية فصيحة ولا فرنسية سليمة ولا أنجليزية متزنة "[1].

وفي نظرة مغايرة لما تم ذكره آنفاً، يرى الباحث الجزائري عبد الملك مرتاض أن اللغة العربية وبعد تعريب العلوم الاجتماعية " سيكون لها شأن عظيم في السنوات المقبلة، بعد أن تم في العشر السنوات الماضية تعريب العلوم القانونية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والفلسفة ..... إلى أن يقول: كما تم فرض اللغة العربية ودراسة المصطلحات العلمية بها على كل الطلاب الذين يدرسون باللغات الأجنبية في جامعتنا. ينضاف إلى ذلك فرض امتحان خاص في اللغة العربية بالنسبة للطلاب الذين كانوا خاضعين للنظام القديم على كل من تخرج في الجامعة وكان يدرس بلغة أجنبية "[2].

- خلاصة الفصل:

لعل ما تميز به التكوين في علم الاجتماع ومن خلال ما تم ذكره من أفكار في مضمون هذا الفصل، هو بقائه تابعا للسياسة الفرنسية بعد الإستقلال إلى غاية نهاية ستينيات القرن العشرين، سياسة وموضوعا ومنهجا لغة تدريس. فلم يكن للحضور العربي فيه ولا للعناصر البشرية إلى ما ندر عند القليل منهم. بينما عرف صحوته بعد الإستقلال خاصة مع سنة 1971، سنة استصلاح التعليم العالي ومنه علم الاجتماع، وذلك من خلال تفتحه على الواقع الاجتماعي للبلاد بعدما أعطي له صبغته المحلية لغة ومنهجا وموضوعا...إلخ. ثم إن الذي اختص به علم الاجتماع عامة بعد الإستقلال والذي تشخص في ثلاثة محاور كبرى مثلث صورة هذا العلم في المجتمع الجزائري وجامعة هذا الأخير. وهذه المحاور هي: التبعية للسوسيولوجية الغربية، حصار المجتمع لعلم الاجتماع، وأخيراً التبعية السياسية.

---

[1] معتوق، **قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا، ص27.

[2] مرتاض، **المرجع المذكور سابقا**، ص172.

وهي المحاول التي ركزنا عليها في الحديث عن مميزات علم الاجتماع بعد الإستقلال. ولعل من بين الأمور أهمية من التكوين في علم الاجتماع بالنسبة للفرد، ربط هذا الأخير بأصالة التجربة السوسيولوجية في الجزائر من خلال الرجوع إلى الماضي واستنطاقه لفهم الحاضر واستشراف المستقبل. أما بالنسبة للمجتمع فتكمن أهمية التكوين في إظهار للساسة أهم المشاكل الاجتماعية القائمة واسباب نشوئها مع إعطاء حلول لها. ثم إن راهن اللغة العربية اليوم وما تعشيه من تغييب مس بنيتها كما مس صورتها في التعامل معها، فهي حاليا تعيش حالة من اللاستقرار في التعامل ولا من خلال السعي في تطوريها ودفعها للأمام.

الفـــصـل الرابع: الجامعة الجزائرية: النشأة والتطور

- تمهيد

أولا: التعليم في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية

1- التعليم العالي خلال الفترة 1967- 1969

2- التعليم العالي خلال الفترة 1970 - 1979

3- التعليم العالي خلال الفترة 1980 - 1998

4- التعليم العالي بعد 1998

ثانيا: الجامعة الجزائرية: الوظائف والأدوار

1- الوظائف

2- الأدوار

أ- دور الجامعة في التنمية الإقتصادية والاجتماعية

ب- دور الجامعة في ظل العولمة

ثالثا: واقع اللغة العربية بعد الإستقلال

رابعا: لغة التكوين في النظامين الكلاسيكي والجديد

1- خصائص ولغة تكوين في النظام الكلاسكي

2- لغة تكوين علم الاجتماع في النظام الجديد

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الجامعة من أهم المراحل التعليمية التي يصلها الإنسان ويسعى جاهدا الوصول إليها، لما تفتح له من آفاق لتحقيق غاياته وأهدافه المسطرة، والتفتح على الحياة في جميع اعتبارتها المتدفقة. وتأسيساً على هذا، فإن الجامعة الجزائرية مرت بفترات مختلفة من حيث البنية ومن حيث الشكل، وهو الذي سوف نسعى لتبيانه بإيجاز من خلال مقاربة تاريخية لها. ثم محاولة ذكر أهم الوظائف والأدوار التي تقوم بها الجامعة سواء من حيث الوظائف العامة لها، أو من حيث مجموع الأدوار التي تنطوي تحت وظيفة ما، محققة في الأخير وظيفة أخرى قد تكون غير ظاهرة بالنسبة للآخر. ثم إن الذي ركز عليه هذا الفصل هو تبيان واقع اللغة العربية بعد الإستقلال، بعدما تم الحديث عليها في الفصل الأول النظري، بعلاقتها فيما قبل الإحتلال الفرنسي ومن خلال تواجده بالجزائر. وتم الحديث أخيرا عن لغة التكوين في النظامين الكلاسيكي والجديد (ل. م. د) مركزين في هذا الأخير على تطور اللغة العربية منذ أن تم اعتماد النظام التعليمي الجديد بالجامعة.

أولا: التعليم في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية

لقد اعتمدت الدولة الجزائرية منذ عهد الإستقلال على سياسة التوازن الجهوي في خدمة المصالح العامة، كما وجدت في سنة 1962 نموذجاً جامعياً يتمثل ببنية فوقية خاصة في بلد أجنبي يختلف في الإنتماء الحضاري وفي مستوى التطور الإقتصادي والإجتماعي عن أصول المجتمع الجزائري. وقد بدا هذا الإمتداد للجامعة الفرنسية واضحاً جداً إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت إلى غاية نهاية الستينات من القرن الماضي تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية.

إن اعتماد الدولة الجزائرية على التخطيط المركزي كان بغية توحيد الجهود والوصول إلى الأهداف المنشودة في أقرب وقت، ويُعدُّ المخطط الثلاثي من 1967 إلى 1969 الإنطلاقة الأولى التي انتهجتها الدولة لتغيير الأوضاع السائدة في تلك الآونة "[1].

1 – التعليم العالي خلال الفترة 1967 – 1969:

اعتبر المخطط الثلاثي الأول (1967 – 1969) أساس تطبيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم، حيث شهدت هذه الفترة إنشاء مؤسستين للتعليم العالي: جامعة وهران وجامعة قسنطينة. وكان من أهم أهداف هذا المخطط: زيادة أعداد الطلبة المتخرجين بما يتناسب مع حاجات الوطن من إطارات، بالإضافة إلى توجيههم إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية، كما أن من أهداف هذا المخطط لا مركزية شبكة قطاع التعليم العالي وذلك بتخصيص الجامعات حسب متطلبات التنمية والتوازن الجهوي "[2].

2 – التعليم العالي خلال الفترة 1970– 1979:

لقد تميزت هذه الفترة بإعادة النظر في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي فضلاً عن تأسيس الوزارة، شهدت هذه الفترة تطوراً حاسماً في مصير الجامعة سنة 1971، حيث انطلق الإصلاح الشامل والعميق للتعليم العالي الذي كان الهدف الرئيسي منه ضمان تكوين

---

[1] آمال قاسيمي وآخرون: **الجزائر اشكالية الواقع ورؤى المستقبل**. مركز دراسات الوحدة العربية. سلسلة كتب المستقبل العربي(74°). (مركز الكراسك 2015)، ص62.

[2] **المرجع نفسه**، في: مصطفى زايد: **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962 – 1980)**. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية. 1986، ص203.

الإطارات كماً ونوعاً، وإقامة جامعة جزائرية أصيلة مندمجة بشكل أوسع في عملية التنمية مع إعطاء تصور جديد للدراسات الجامعية "[1].

وقد استهدف إستصلاح التعليم العالي فضلاً عن إعادة توجيه محتوياته وفق سياسة التوظيف والتنمية الإسراع في تكوين وتخريج أكبر عدد من الإطارات الوطنية المؤهلة بأقل تكلفة، وذلك بتوفير أربع نقاط أساسية وهي"[2]: الديمقراطية، والتعريب، والجزأة، والتوجه إلى التكوين العلمي والتكنولوجي للطلاب بغية إنشاء الصناعات الثقيلة واستصلاح المواد الطبيعية الوطنية "[3].

3 – التعليم العالي خلال الفترة 1980 – 1998:

إن أهم ما ميز هذه المرحلة ظهور مشروع الخريطة الجامعية 1984 "[4]. التي تبنتها الوزارة كوسيلة لتسير التعليم العالي حيث تم تحديد من خلالها الأهداف التالية: " الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150,000 ألف طالب مع زيادة فتح شعب جديدة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا، إضافة إلى بناء منشآت يمكنها أن تستقبل ما بين 6,000 و8,000 طالب ولا تتجاوز في كل الأحوال 10,000 طالب، كما سعت إلى تحسين مردودية وفعالية التعليم العالي على مستوى البنى التحتية والطاقات البشرية "[5].

---

[1] أمال قاسيمي: **المرجع المذكور سابقا**، في: التقرير عن تطوير التعليم العالي في الجزائر قدم إلى مؤتمر وزارة التعليم العالي في البلاد العربية التي أقامته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر بين 14 و 19 أيار/مايو 1981، ص 03، 05.

[2] **المرجع نفسه:** في: عمر صخري، ومحمد مرايمي: **التعليم العالي والبحث العالي في الجزائر ما بين (1962 – 2002) الجزائر**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 2002، ص12، 15.

[3] **المرجع نفسه**، ص18

[4] **المرجع نفسه**، في : سمية زاحي: **المكتبة الجامعية فضاء التعليم والبحث في سياق نظام ل. م. د" المعلوماتية.** العدد 30. 2010، ص26.

[5] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم، الجزائر**. ديوان المطبوعات الجامعية. 1990، ص158.

4 – التعليم العالي بعد سنة 1998:

في إطار العولمة ووعياً منها بالمهام المناطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة، وعلى المستوى الخارجي من ضمان وجودها واستمرار تطورها بغية تطوير التبادلات الثقافية والحركة البشرية على جميع المستويات، إنخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق processus العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي "[1].

في 20 أفريل 2002 تم تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج الهادفة إلى تطوير التعليم العالي وأساليب التكوين في تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمية من ثلاثة أطوار: الليسانس والماستر والدكتوراه. وعليه، فقد عرف قطاع التعليم العالي تقدما ملموسا في مجال تطبيق النظام الجديد. وبذلك تُقدِم 49 جامعة ومركزاً جامعياً وفق هذا النظام الجديد، تعليماً يتماشى والنظام الجديد في 13 مجال تكوين، تغطي 1201 شهادة ليسانس منها 946 أكاديمية، و255 مهنية. كما سمح إدخال الطور الثاني بعد أربع سنوات من انطلاق هذا النظام الجديد بفتح 585 تكويناً في الماستر منها 530 ماستر أكاديمياً و 55 ماستر مهنيا "[2].

ويهدف التطوير إلى تمكين النظام التعليمي من الاستجابة إلى متطلبات الحياة الجديدة، واستيعاب التطورات العلمية والتكيف مع المستجدات العلمية والثقافية والإقتصادية والتكنولوجية، ومواجهة التحولات التي تقف عائقاً أمام تطور الفرد والمجتمع، وتذليل الصعوبات والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات "[3].

---

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري: **نظام ل. م. د.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2008، ص54، 55.

[2] آمال قاسيمي، **المرجع المذكور سابقا**، في: مجموعة أساتذة: **إنجازات التعليم العالي في الجزائر**، فضاء المعرفة. المركز الجامعي خميس – مليانة العدد1. 19 أيار/مايو 2009، ص22.

[3] Ministère (Quelque agrégat sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique) de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique (MESRS)(2006), PP. 4-5.

ثانيا: الجامعة الجزائرية: الوظائف والأدوار

يشير مفهوم الوظيفة كمفهوم اجتماعي في علم الاجتماع حسب ما ذهب إليه عالم الاجتماع الإيطالي فلفريدو باريتو (1848 – 1923) Vilfredo Pareto " بمعنى المنفعة، ويستخدم المنفعة هنا مرتين: مرة على أنها إضافة أو إسهام تقوم به ظاهرة بعينها لتأكيد هدف بعينه وإنجازه، ومرة بوصفها إشباعاً حقيقياً أو مفترضاً بقصد توكيد الحالة الراهنة للنسق الاجتماعي والمحافظة عليه "[1].

1- الوظائف:

إن للجامعة وظائف من حيث هي مؤسسة اجتماعية وتعليمية وثقافية، تقوم بفعل تكميلي تنشئوي للمؤسسات الاجتماعية التي تسبقها (أسرة، مدرسة، دور عبادة...إلخ). وهذا الفعل التنشئوي إنما يتشخص في تزويد الناشئة المتعلمة بما يحتاجونه من معارف وأفكار وأنماط سلوكية تجعلهم يندمجون في المجتمع بطريقة تسمح لهم القيام بأدوارهم المتوقعة منهم. وعليه، فإنه يمكن الحديث عن وظيفة الجامعة في المجتمع من دون الدخول في تفصيلات المذاهب الفلسفية وذلك انطلاقاً من فلسفتان رئيسيتان تحددان وظيفتها في المجتمع "[2]. وهما:

ترتكز الفلسفة الأولى على الجانب المعرفي، وترى أن الوظيفة الأساسية للجامعة علمية معرفية بحتة، وأن العلم هدف في حد ذاته بعض النظر عن فوائده وتطبيقاته العملية، وأن المعرفة يجب أن تكون موضوعية خالية من القيم صادقة، والجامعة هي المكان الذي تجرى فيه الدراسة والبحث العلمي المجرد. بينما تؤكد الفلسفة الثانية على الجانب الاجتماعي، إذ ترى أن وظيفة الجامعة "اجتماعية سياسية" والجامعة هي المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته ويعمل على ايجاد

---

[1] عبد الباسط عبد المعطي: **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**. ط1. رؤية للنشر والتوزيع. 2009، ص176.

[2] محمد نبيل نوفل: **تأملات في مستقبل التعليم العالي**. القاهرة: دار سعاد الصباح. 1992، ص56.

الحلول لها، ومن ثم فإنها توظف الدراسة والبحث لمعالجة المشكلات الاجتماعية وتعتبرها اعداداً للعمل. وبدلا من مفهوم الجامعة المنعزلة عن المجتمع تطرح مفهوم الجامعة في خدمة المجتمع وهو اتجاه يزداد قوة وانتشاراً في الدول المتقدمة والنامية، ولكنه أيضاً محاطاً بكثير من المحازير والأخطاء إذ يهدد بوقوع الجامعة تحت تأثير القوى السياسية والإقتصادية "[1].

وتعبر مرحلة التعليم العالي هي آخر المراحل التعليمية وأرقاها درجة، وتنفرد بالتعليم العالي في الغالب مجموعة صغيرة من الطلاب الممتازين في ذكائهم ومعارفهم العلمية. والتعليم العالي يكون عادة قاصراً على الطلبة الذين يمتازون بالفطنة والذكاء على خلاف تلاميذ المراحل التي تسبق الجامعة (ابتدائي، أساسي، ثانوي) وذلك بالنظر إلى أن أعباءه ثقيلة لا يقوى على النهوض بها سوى أصحاب المواهب الممتازة وهم في العادة قلة في كل مجتمع. هذا ويمكن حصر وظائف التعليم العالي في ثلاث وظائف أساسية هي كما يلي "[2].

– نشر العلم: يهدف التعليم العالي إلى نشر العلم الراقي بين الصفوة الممتازة من نوابغ الأمة وعباقرتها بقصد اعدادهم لخدمتها لا في ميدان معين مثل الطب والهندسة والقانون فحسب، ولكن في ميدان الوطنية بوجه عام. ويكون مرتكزا على دعامتين: التثقيف العام: ويقصد به العمل العام على تنوير عقول الطلاب وتهذيب نفوسهم لكي يدركوا الأسس التي يرتكز عليها المجتمع وحضارته.

---

[1] فاروق عبده فليه: **أستاذ الجامعة الدور والممارسة (بين الواقع والمأمول)**. القاهرة: دار زهراء الشرق. 1997، ص48.

[2] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**. ط2 منقحة ومعدلة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990، ص70.

– ترقية العلم: لا يقتصر التعليم العالي على نشر العلم بين طلابه فقط، ولكن يهدف كذلك إلى ترقيته والنهوض به، وتقوم هذه الترقية والنهوض على البحوث والدراسات العلمية التي يجريها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه في مختلف الحقول بغية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة.

– تعليم المهن الرفيعة: ويقصد بها تعليم المهن الرفيعة لنخبة ممتازة من شباب وشابات الأمة لكي يكونوا قادة وإطارات عليا للبلاد وذلك مثل مهن الطب، والصيدلة، والمحاماة، والأستاذية في الجامعة، والهندسة، إلى غير ذلك من بقية المهن الرفيعة الأخرى ذات المسؤولية القيادية علمياً وثقافياً وسياسياً وتكنولوجياً "[1].

والتعليم العالي في حقيقته إنما هو عمل نظري وعملي في وقت واحد، فهو نظري لأن غايته نشر المعرفة والكشف عن الحقيقة بنية خالصة وعزيمة صادقة بعيدة عن كل مصلحة شخصية أنانية. وهو عملي في نفس الوقت لأن له وظيفة اجتماعية واضحة لا يمكن تحقيقها إلا بالملاءمة بينه وبين حاجات الإنتاج. فكما ينبغي للجامعة الحديثة أن تنشر المعرفة وتكشف عن الحقيقة، كذلك يجب عليها إعداد الأطباء والمهندسين والقضاة والمحامين والأساتذة ورجال الإدارة والأعمال الذين يحتاج إليهم المجتمع.

وبناء على ما تم ذكره، فإن التعليم العالي لا يصل إلى غايته إلا إذا جمع بين الناحيتين النظرية والعملية في صعيد واحد حتى يسير النظر العلمي المجرد وسيلة من وسائل التقدم، وحتى يكون الإعداد العملي للحياة متفقاً مع حاجات التخطيط القومي، ولا ينبغي أن يؤدي هذا التقسيم إلى

---

[1] تركي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 73.

انقطاع الإتصال بين الفكر والحياة أو بين النظر والعمل"[1]. ومن وظائف الجامعة كذلك، يذكر الأستاذ بلقاسم سلاطنية وأسماء بن تركي، توفير التعليم ومتابعة البحوث العلمية، إضافة إلى قيامها بتحقيق الإندماج الوطني في المجتمعات المتنوعة وتقديم خدمات للمجتمعات المحيطة "[2].

يضيف في ذات السياق الباحث عبد القادر بلحاج الجزائري، أن من وظائف الجامعة التعليم والتدريس، ذلك أن الجامعة تقوم بإعداد رأسمال بشري في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع من أجل تحقيق تنمية التفكير العلمي وتعليم أساليب التفكير المبتكر واكتساب الطلاب المهارات الأساسية المناسبة للتخصص، هو تطوير روح الحوار الديمقراطي "[3].

وفي رؤية نقدية للوظيفة التي تقوم بها الجامعة حالياً يضيف عبد الله بوخلخال الجزائري إذ يقول: إن الوظيفة البيداغوجية التي تقوم بها الجامعة حالياً تعرف كثيراً من الإختصار والإختزال في كل شيء ولا تتعدى هذه الوظيفة قاعات الدرس والمخابر وربما بعض الإجتماعات، فيما أهملت بقية النشاطات الأخرى التي لها الأثر الكبير في شخصية الأستاذ والطالب على السواء. ويضيف أن كثيراً من الأساتذة لا يأتون إلى الجامعة إلا للدروس ولا يشاركون في الحياة الجامعية ولا يستفيدون من الفرص والوقت والإمكانيات المتوفرة حالياً بالجامعة على الأقل. فالعلاقات الإجتماعية في الجامعة تكاد تكون منعدمة، فهناك طلاب لا يحضرون إلى الجامعة إلا للتسجيل أو لتسوية

---

[1] رزيق قسطنطين: **رسالة الجامعة في عالم عربي يتجدد. محاضرة في كتاب " فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدد " التربية في الجامعة الأمريكية**. بيروت: دار الكشاف. سنة 1956، ص151.

[2] بلقاسم سلاطنية وأسماء بن تركي: **العلاقة التكاملية بين الجامعة ومسألة التنمية الاجتماعية**. مجلة العلوم الإنسانية. بسكرة: جامعة محمد خيضر. العدد35/34. مارس 2014، ص14.

[3] عبد القادر بلحاج: **علاقة التكوين الجامعي بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية أثناء الاصلاح في الجزائر**. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ. العدد09. ديسمبر2014، ص24.

الغيابات بحضور الأعمال التطبيقية أو للإمتحان، وآخرون لا يعرفون حتى مجرد أسماء أساتذتهم، أين اللقاءات الفكرية والثقافية بين الأساتذة من جهة، وبينهم وبين الطلبة من جهة أخرى؟!.

حتى أن الوظيفة التعليمية أصبحت محدودة الفائدة جداً، أصبح الطلبة كثيراً ما يتعقدون على مطبوعات مختصرة أو إملاءات مركزة يحفظونها على ظهر قلب لإعادتها يوم الإمتحان كما هي وقد يحدد بعض الأساتذة – تحت إلحاح الطلبة – موضوعات الإمتحان في بضعة أسئلة ويتركون بقية المقررات الدراسية دون العناية بها، وتكون النتيجة في النهاية أن يتخرج الطلبة من الجامعة بمعلومات مبتورة "[1].

ولعل المهمة الأساسية للجامعة اليوم هي المساهمة في المجتمع الحديث في التربية الدائمة أو فلنقل في التأهيل المستمر، ويجب أن نعلم أن رسالة الجامعة ليست فقط ملائمة الشبيبة في المجتمع الحديث إعدادها له، بل تهدف أيضاً إلى تقديم الوسائل التي تسمح بالتقدم المتصل لسائر الراشدين دون تمييز في الطبيعة أو السن أو المهنة "[2].

ثم إن من وظائف الجامعة، انفتاح التعليم على العالم الخارجي واهتماماته بشؤون القضايا الدولية لتعميق التفاهم والحوار مع شعوب العالم. يضاف إلى ذلك تنمية الموارد العلمية والتكنولوجية واستغلالها، كما أن إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة من الوظائف التي هي موكلة للجامعة

---

[1] عبد الله بوخلخال: **الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية**. الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة. زرالدة في: 192/01/28، ص93.

[2] إدغارفور: **فلسفة الاصلاح الجامعي**. ترجمة هشام دياب. مطبعة جامعة دمشق. مطبوعات وزارة التعليم العالي (ح1). 1393هـ – 1973، ص62.

اليوم من أجل ضمان حد أدنى من التعليم لكافة فئات المجتمع، وتتطلب ذلك محو أمية جميع الأفراد كحد أدنى للمعرفة والمواطنة الصالحة "[1].

2 – الأدوار:

تعتبر الأدوار نماذج وأنماط لما يمكن توقعه من الفاعلين في المواقف الاجتماعية، وبذلك يكون للدور أهمية خاصة بالنسبة لكل من " بيرجر" و " لكمان ". ولأنها، أي الأدوار تشكل الوسيط أو الرابطة المحورية بين العالم واسع النطاق (الواقع الاجتماعي والثقافي) والعالم محدود النطاق (الوعي) "[2].

ويقول رالف لينتون في مؤلفه: " دراسة الإنسان " في إشارة منه إلى توضيح بسيط يُبَيّن فيه الاختلاف الفاصل بين الدور والمركز يقول: إننا نشغل المركز ونلعب الدور.

من هذا المنطلق، يتضح أن لكل دور مكانة أو مركز، وبالتالي فإن دور الجامعة يَتَحَدد في العناصر أو الهيئة التكوينية المنتمية إليها أساتذة كانوا أو طلبة الدرسات العليا، أو من حيث الهيئة المنظمة لها من إداريين وغيرهم، على اختلاف مراكزهم داخل النسق الجامعي. فإنهم يقومون بأدوار حسب تلك المراكز التي يحتلونها مجتمعة لتحقيق غاية واحدة، وبالتالي فهم جميعاً يعملون على تحقيق وظيفة الجامعة العلمية والثقافية وما إلى ذلك. ولا يكون ذلك إلا من خلال إعدادهم وتكوينهم تكويناً جيداً يسمح لهم بالقيام بأدوارهم في المجتمع وتحقيق التنمية فيه والعمل على الرقي به.

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة.** ط1. الاسكندرية: دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر والتوزيع. 2006، ص 78.

[2] السّيد علي شتا: **نظرية الدور والمنظور الظاهري لعلم الاجتماع.** ط1. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. 1999م، ص146.

وبناء على هذا، فإننا سوف نتحدث عن دور الجامعة في علاقتها بالأفراد الذين ينتمون إليها من خلال الحديث عن مختلف الأدوار التي هي موكلة إليهم في تحقيق غايات الجامعة على جميع الأصعدة (في التنمية الإقتصادية والاجتماعية، وفي ضل العولمة...إلخ).

أ – دور الجامعة في التنمية الإقتصادية والاجتماعية:

حينما نود الحديث عن دور الجامعة في التنمية الإقتصادية والاجتماعية، فإننا بذلك ننطلق في الحديث عنها من تلك العناصر البشرية التي تلعب أدوارا مختلفة ومتنوعة داخل النسق الجامعي، باعتباره نسقا جزئيا ينتمي إلى النسق الأكبر الذي هو المجتمع.

ولما كان لأي نظام اجتماعي لا يمكنه القيام بوظيفته ولا بأدواره إلا من خلال اعطاء الأهمية الكبرى للعنصر البشري في علاقاته مع الآخر، بصفته المحور الأول في تحقيق أي تنمية أو تقدم يريد المجتمع الوصول إليه، فإن الجامعة لا تنسلخ من هذه الحقيقة الاجتماعية التاريخية في تحقيق ما تصبو إليه هي كذلك من أهداف وغايات شتى.

وإذا عدنا إلى دور الجامعة في التنمية الإقتصادية والاجتماعية فقد " اعتبرت التنمية في مفهومها العام عملية ديناميكية تتكون أساساً من سلسلة كبيرة من المتغيرات الوظيفية والبنائية التي تحدث نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة، بهدف باستثمار موارد المجتمع ومكوّناته إلى أقصى درجة ممكنة"[1].

والتنمية الشاملة والتعليم العالي كلاهما يلتقيان في الإنسان بوصفه محوراً لهما، فالتعليم العالي يتناول شخصية الإنسان بجميع جوانبها وتحقيق التكامل لها، والتنمية تتناول المجتمع من جميع جوانبه وتسعى إلى إتاحة التقدم له؛ ولا تكون التنمية الشاملة فعّالة من غير جهود التعليم العالي في

[1] محمد الجوهري: **علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث**. القاهرة: دار المعارف. 1978، ص1.

تنمية الثروة البشرية للنهوض بمتطلباتها، باعتبار أن التنمية الشاملة للجوانب الإقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع هي الصيغة المناسبة لتقدم المجتمع "[1].

إن دور التعليم العالي في علاقته بالتنمية، يرتكز على الإنسان الذي هو غاية ووسلية في تطوير الموارد غير البشرية، فإن تنميته تؤدي إلى المزيد من المنفعة التي يحصل عليها من الموارد غير البشرية، وصولا لتضييق الفجوة في انتاجية الفرد بين ما هو متحقق في الدول النامية وما هو عليه في الدول المتقدمة "[2]. ويؤكد الكثير من الباحثين على ضرورة " اعطاء الأولوية في الإستثمار لتنمية الرأسمال البشري بدلاً مما هو حاصل حالياً في معظم الدول النامية بإعطاء الأولوية لتنمية الرأسمال المادي. إذ يشير ألفريد مارشال إلى أن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيشة فقيرة، وذلك لأن الإنسان المسلح بالعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والإنتاج والقدرة على الخلق الإبداع، يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها وما في باطن الأرض، وما فوقها لصالحه والإرتقاء بمستوى معيشته وتوفير حياة أفضل "[3].

ب – دور الجامعة في ضل العولمة:

لعل الحديث عن دور الجامعة في ظل العولمة يتحدد من خلال المهام المنوطة لها، تثقيفا وتوعويا وتعليما، وتزويد المرء بكل ما يحتاجه من معرفة تجعله يتناغم ويتكيف مع مستجدات العصر التي يمتاز ويسير بوتيرة متسارعة جدا. ولهذا وجب على الجامعة أن تلعب دورا كبيرا في تحصين الناشئة من أي انزلاق محتمل الحدوث، فكريا وسلوكيا وحتى ثقافيا، وهذا يعتبر من المهام العسيرة التي تواجهها الجامعة اليوم في المحافظة على الثوابت الوطنية للأمة الواحدة، لغة ودين وثقافة وتاريخ...إلخ.

---

[1] سليمان عبد الرحمن الحقيل: **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. أسسها وأهدافها ووسائل تحقيقها.** الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع. 1404هـ – 1983، ص42.

[2] أحمد عبد الحي: **المرجع المذكور سابقا**، ص85.

[3] أحمد عبد الحي، **المرجع نفسه**، ص 86.

وتهدف كافة الأنظمة التربوية إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الأفراد، وإلى تنمية شخصياتهم بشكل متكامل، وإلى تطوير القدرات الكامنة للأفراد وتدريبهم ليصبحوا قادرين على التفكير بأنفسهم وللآخرين، فضلاً عن تطويع التراث الثقافي ليلائم واقع الحضارة الإنسانية. وبناء عليه، فإن دور الجامعة وفي عصر العولمة يكمن في: تزويد الطلبة بكم وافر من المعلومات والمهارات التي تمكنهم من العيش بكفاءة واقتدار، وتزويدهم بالمعلومات والحقائق العلمية اللازمة للإنسان المثقف وتنمية شخصية كل واحد منهم بصورة شاملة تمكنهم التكيف مع ظروف الحياة المتطورة بإستمرار وأخيراً تشجيع البحث العلمي وخلق ظروف مواتية لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية "[1].

ولعل من أدوار الجامعة ما تعلق بتطوير الفكر والثقافة العربية بإتجاه ثقافة العصر العلمي لدى إنسان اليوم، وأن ترتبط بهدف اقتصادي اجتماعي محدد، أي أن نظام التعليم العالي يجب أن يهدف أساساً وبالدرجة الأولى إلى تكوين العقل العلمي القادر على استخدام المعلومات والإبداع من خلال توظيفها، بدلاً من استمرار العقل الخازن للمعلومات، بمعنى آخر أنه لابد لنظام التعليم العالي أن ينتقل من مرحلة تكوين العقل المعلوماتي كما هو الحال الآن، إلى تكوين العقل العلمي المنفتح والفعّال "[2].

إن ما يعزز دور الجامعة اليوم في تنمية المجتمع، هو إنشاء قنوات اتصالية قوية ومفتوحة بين الجامعات ومواقع العمل وخاصة مراكز الإنتاج، وذلك لخدمة الأهداف المشتركة. كما أن اشتراك الخبرات والفنيين في مواقع العمل والإنتاج المختلفة في المجتمع لإلقاء بعض الدروس التطبيقية والإشتراك في المجالس لنقل خبراتهم وتجارهم في فتح المجال أمام طلاب الجامعة للتدريب الميداني

---

[1] شفقة ابراهيم عباس: **التعليم العالي في دولة الإمارات في. التعليم العالي في البلدان العربية. السياسات والآفاق.** تحرير فاتن خليل البستاني. سلسلة الحوارات العربية. عمان: منتدى الفكر العربي. 1997، ص 145.

[2] إبراهيم بدران وآخرون: **المرجع نفسه**، ص124.

في مواقع العمل المختلفة وخاصة مراكز الإنتاج كجزء للحصول على الدرجة العلمية العملية. أضف إلى ذلك في ما تعلق بدور الجامعة هو وضع خطة للبحث وأولوياتها التي تحل مشكلات المجتمع "[1].

وفي علاقة الجامعة بالمجتمع، فإنه يعتبر الحلقة الأكثر التصاقاً بالمجتمع والأكثر تأثيراً فيه وتأثراً به، وهي في الدرجة الأولى تصب مخرجاتها في القنوات الإنتاجية والخدمية والإدارية والفكرية للمجتمع، وبالتالي فهي متداخلة بشكل جدلي بكل ما هو في المجتمع من "علم" و "فكر" و " تكنولوجيا" و " فلسفة" و "اقتصاد" و "سياسة"، وبالتالي فمن غير المنطقي أو العملي أن ننظر إلى مستقبل التعليم العالي إلا بكونه جزءاً صميمياً من كل هذه الأشياء "[2].

إن ما يحقق العلاقة والترابط الوثيق بين التعليم العالي والمجتمع اليوم، هو العمل على تحقيق تطوير شامل في فلسفة التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، وذلك في اتجاهين رئيسيين: فأول هذه الاتجاهات تغيير قيمة التعليم من كونه مكانة اجتماعية فخرية إلى كونه مسؤولية اجتماعية. وأما الاتجاه الثاني فقد تمثل في تغيير فلسفة التعليم وغاياته لدى المجتمع ولدى الخريج، ليكون التعليم العالي بالنسبة للخريج مدخلاً صحيحاً للإعتماد على الذات والتفوق في مجال التخصص، وليس مدخلاً إلى أن يصبح الخريج عبئاً على المجتمع عليه أن يجد له الوظيفة في السوق المحلي وإلا يصار إلى تصديره إلا سوق خارجية "[3].

ولا يكون هذا التعديل في فلسفة التعليم العالي إلا من خلال رد اعتبار العلم ضمن نظام قيم المجتمع بصفته، أي العلم، واحداً من أرقى المنجزات الإنسانية على الإطلاق، وبصفته غاية من

---

[1] رمزي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 56.

[2] بدران وآخرون، **المرجع المذكور سابقا**، ص 128.

[3] بدران، **المرجع نفسه**، ص 131.

غايات التقدم الإنساني وواحدة من دعائمه الأكثر أهمية "[1]. ولكي تحقق الجامعات غاياتها وأهدافها اتجاه المجتمع فإنه لا بد من " أن تكون هناك جامعات تخصيصية تساعد على تعميق امكاناتها، والإمكانيات الإقتصادية والإجتماعية التي تنتمي إليها، بمعنى لا بد من إنشاء جامعات تخصيصية في مناطق اجتماعية اقتصادية بهدف تطوير قطاع معين مثل الزراعة أو الصناعة الكيمائية أو المعادن أو الأعمال أو غير ذلك "[2].

ثم إن من أدوار الجامعة وما تلعبه في حياة الشعوب والأمم من الحفاظ على تراثه الثقافي وتطويره والحاجة إليه. ولا يكون ذلك إلا من خلال اعطاء الأولوية في التخطيط من أجل التنمية البشرية لهذه الشروط الرئيسية التي يجب على التعليم العالي العناية بها، لإعداد أفراد قادرين على الإستمرار في التعامل مع المتغيرات العالمية والمحلية ومتأهبة للبحث والتطوير. ولعل من أدوار التعليم العالي إزالة الفقر وزيادة فرص العمل للمواطنين. بالإضافة إلى تحسين توزيع الدخل بينهم، وله قيمة فردية واجتماعية في زيادة انتاج المواطن والمواطنين معا "[3].

يذكر السيّد ادغارفور في كتابه " فلسفة الاصلاح الجامعي "، أن من الأدوار الموكلة للجامعة إذا ما هي أرادت النهوظ بنفسها وبالمجتمع الحاضن لها أن يكون هناك حراك للمعلومات لما له من دور حاسم في التجديد المستمر وإعادة التقييم الدائم للأفكار لدى من ينتمي إليها من أساتذة وطلبة وحتى من دونهم من هيئة التنظيم والتسيير. وحسبه، لا يكون هذا إلا من خلال دورات الصقل السوي في الواقع الذي يقوم على عمل تتوفر فيه روح التعاون ويتآزر فيه الأستاذ والمساعدون

---

[1] بدران، **المرجع المذكور سابقا**، ص 131.

[2] **المرجع نفسه**، ص 125.

[3] عبد الحي أحمد، **المرجع المذكور سابقا**، ص 163، 164.

والطلاب المتخرجون بشكل متبادل. وهذا من صميم ما هو مناط للجامعة خاصة في هذا العصر، عصر وسائل الاعلام المتسارعة بشكل لا يحتمل معه الوقوف ولا التخاذل ولا الركن إلا الوراء "[1].

ثالثا: واقع اللغة العربية في التعليم العالي بعد الاستقلال

لقد انطلقت الجهود الأولى الرامية إلى تصحيح الوضع اللغوي من خلال الشروع في تعليمها للناشئة وإيجاد الظروف البيداغوجية والقانونية التي تمكن اللغة العربية من أن تسترجع مكانتها، وتُمكّن الأجيال من تعلم لغتهم وامتلاك أساليب التعبير بها. ثم ارتقت هذه الجهود إلى مستوى آخر هو التعليم بها، أي جعلها أداة توصيل المعارف للمتلقين تمهيداً لتهيئتها وتأهيلها لممارسة العمل بها من خلال إدراجها كوسيلة عمل في الحياة العملية.

هذه هي الخطوات الثلاث التي حاولت جهود التعريب أن تنجزها خلال 40 سنة من عمر الإستقلال، ولكن الذي أنجز منها هو الخطوة الأولى المتمثلة في تمكين الأجيال من تعلم لغتهم، والخطوة الثانية من جعل اللغة العربية أداة توصيل المعارف، غير أن هذه الخطوة لم تنجز كلها بل أنجز جانب منها فقط، لأن هناك مجالات لم تصلها اللغة العربية إلى الآن، ولأن الفرنسية بقيت محتكرة لها مثل التخصصات العلمية والتقنية في مستوى التعليم العالي. أما الخطوة الثالثة وهي جعل اللغة العربية وسيلة عمل في مجال الحياة المختلفة فما يزال التردد شأنها قائماً "[2].

إن من بين الإنجازات التي تمت في مجال التعريب فيما يخص مرحلة التعليم العالي منذ الاستقلال والتي من ضمنها تدرجت جهود التعريب في قطاع التعليم العالي وفق مراحل ثلاث: فأول هذه المراحل مرحلة الستينات، فقد عرفت هذه المرحلة انجازات عديدة منها " إنشاء معهد الدراسات العربية لتكوين أساتذة اللغة العربية والتاريخ في المرحلة الثانوية، غير أن هذا المعهد أقفل

---

[1] إدغارفور، **المرجع المذكور سابقا**، ص 145.

[2] عبد القادر فضيل: **اللغة ومعركة الهُوية في الجزائر**. ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع. 2013، ص45.

بعد أربع سنوات من إنشائه، كما تم فتح أقسام لتحضير ليسانس في الأدب العربي في كلية الآداب. بالإضافة إلى إحداث مدرسة عليا لتكوين مترجمين معربين من ذوي الكفاءة من حيث اللغة والثقافة العامة. ينضاف إلى ذلك أنه تم إحداث مكتب للترجمة في مختلف الوزارات مهمته ترجمة القوانين والنصوص والمراسلات التي تتعامل بها الحكومة "[1].

وفيما يخص مرحلة السبعينات فقد عرفت جهود التعريب إجراءات عديدة، فأول هذه الإجراءات هو إدراج امتحان إجباري في اللغة العربية ضمن جميع الإمتحانات والمسابقات لتحضير الدارسين على تعلم لغتهم. كما تم فتح أقسام معربة لتحضير شهادة ليسانس باللغة العربية في الإختصاصات المفتوحة في مجال العلوم الإنسانية، والحقوق، والصحافة التربية، وعلم الاجتماع...إلخ. بالإضافة إلى ترسيم اللغة العربية كمادة في جميع فروع التعليم العالي التي يجرى فيها التعليم بالفرنسية "[2].

وبهذا الإجراء أصبحت الإختصاصات في العلوم الإنسانية تضم فرعين: فرعاً يستمر في تهيئة الطلاب لنيل الشهادة الجامعية باللغة الفرنسية، وفرعاً آخر يهيئ قسماً من الطلاب لنيل الشهادة الجامعية باللغة العربية.

في هذه الفترة، أي فترة السبعينات بقي تعريب الإختصاصات العلمية محصوراً في أقسام المدرسة العليا للأساتذة التي تهيئ إطارات التعليم الثانوي في هذه الإختصاصات، وبالتالي ضلت مشكلة التعريب في مجال التخصص العلمي والتقني في التعليم العالي قائمة ومازال لأحد الساعة. وعلى هامش التعليم العالي عرفت جهود التعريب تدابير سياسة بيداغوجية هادفة شأنها تهيئة الوضع الذي يعين على تعميم استعمال اللغة العربية ومن هذه التدابير ما يلي:

---

[1] فضيل، **المرجع المذكور سابقا**، ص 49، 50.

[2] فضيل، **المرجع نفسه**، ص50.

– إنشاء لجنة دائمة للتعريب في مستوى وزارة التعليم العالي للسهر على تطبيق التعليمات والتوجيهات الرسمية.

– إنشاء لجنة مكلفة بالتعريب في جامعات القطر (قسنطينة، الجزائر، وهران).

– إنشاء لجنة وطنية للتعريب تابعة للجهاز المركزي حزب جبهة التحرير الوطني، اسندت إليها مهمة تحليل واقع المشكلة اللغوية في بلادنا في جميع القطاعات، واقتراح تصور عملي واقعي لمعالجة هذه المشكلة وفق الآماد المعقولة والممكنة، ودراسة المشكلة من قبل اللجنة من جميع جوانبها السياسية والثقافية والإقتصادية والتاريخية. وبعد الندوة الوطنية سنة 1975 برئاسة الرئيس هواري بومدين تم في الأخير تزكية التوصيات التي خرجت بها اللجنة بعد 4 سنوات من العمل، وأصدرت بشأنها توجيهات دعت فيها المسؤولين إلى الشروع في التطبيق العملي لهذه التوصيات، وخاصة ما تعلق منها بتعريب المحيط ووثائق الحالة المدنية، وكل الوثائق النمطية التي يجرى التعامل بها في الدوائر الإدارية، وكذا المصالح المتعاملة مع الجمهور والتدرج في تعريب التعليم"[1].

وبخصوص مرحلة الثمانينيات وما بعدها، فقد وجهت الجهود للاستكمال تعريب الإختصاصات المفتوحة في مجال العلوم الإنسانية، إذ تم توحيد لغة التعليم في جميع الإختصاصات، بحيث ألغيت الفروع التي كان التدريس فيها باللغة الفرنسية. وعززت التوصيات الرامية إلى تعريب الإدارة والمدرسة والجامعة والتكفل بتنظيم دورات تدريسية للأساتذة بهدف تمكينهم من المهارات اللغوية التي تتيح لهم أن يدرسوا اختصاصاتهم باللغة العربية. كما تم الشروع في تعريب البرامج المطبقة في المدرسة العليا للإدارة ولكن هذا الإجراء لم يتواصل "[2].

---

[1] فضيل، **المرجع المذكور سابقا**، ص51.

[2] **المرجع نفسه**، ص52.

وعليه، ومن خلال ما تم ذكره، فإن الدولة الجزائرية وبعد استعادتها لسيادتها الوطنية سعت بكل الوسائل المتوفرة والطرق المتاحة إلى إعادة مكانة اللغة العربية في مختلف أطوار التعليم خاصة التعليم العالي، بعدما كانت شبه مغيبة في السابق من قبل الإستعمار الفرنسي وسياساته العنصرية. فلقد عمدت الدولة إلى تهيئة كل الأسباب والإمكانات من إنشاء لجان وطنية أوكلت لها مهمة تكوين الأستاذة في اللغة العربية والإهتمام بالمشروع الوطني الخاص بالتعريب والحرص على تعريب كل ما له علاقة باللغة الفرنسية في جميع الميادين والعلوم. بهذه الطريقة استطاعت الدولة الجزائرية من استرجاء مكانة اللغة العربية بالتدريج في التعليم عامة والتعليم العالي خاصة.

ولم يكن الحال في التعليم العالي كما هو عليه في التعليم الأساسي والثانوي في مجال التعريب حيث بقيت لغة التدريس في المواد العلمية على ما هي عليه، أي يتم تدرسيها باللغة الفرنسية، بسبب أن الموقف الرسمي لم يتحدد في ذلك بوضوح وبقي الوضع على حاله بحيث أن التكوين الأساسي (العلمي) بقي من اختصاص الجامعة وباللغة الفرنسية "[1]. من هذا القول يتبين أن حال اللغة العربية لم يكن بالقدر الكافي من الإنتشار، بحيث بقيت حبيسة بعض الفروع الجامعية خاصة ما تعلق بالعلوم الإنسانية والإجتماعية والأدبية، ولم يتخط ذلك إلى مجال العلوم التقنية والعلمية.

وفي رؤية أخرى لواقع اللغة العربية كلغة تدريس في الجامعة الجزائرية وهو ما يعكسه التكوين اليوم من افتقاره إلى لغة سليمة، حيث أن الطلبة اليوم عموماً وحتى بعض الأساتذة يفتقرون إلى التحكم

---

[1] عبد القادر فضيل: **محنة اللغة العربية في فترة الإحتلال الفرنسي ومعاناتها بعد الإستقلال**. مقالة منشورة في كتاب. **اللغة العربية من محنة الكولونيالية إلى اشراقة الثورة التحريرية**. دار الأمة للنشر والتوزيع. 2007، ص360.

في لغة ما، عربية كانت أو فرنسية. حيث أن الحديث في العادة هو خليط من " كلمات مشوهة " عديدة عربية وفرنسية وغيرهما، وهذا في المدرجات الجامعية أو حتى خارجها "[1].

رابعا: لغة التكوين في النظامين الكلاسيكي والجديد (ل. م. د)

سبق وأن تحدثنا في الفقرة الخاصة بالتعليم العالي بعد 1998، وكنا قد بينا فيه باختصار خصائص النظام التعليمي الجديد الذي تبنته الدولة الجزائرية سنة 2004، والمتمثل في نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه). وعليه، سوف نختصر في هذا العنصر الحديث عن خصائص النظام التعليمي القديم أو الكلاسيكي كما هو متعارف عليه عند الكثيرين، في محاولة منا إلى توصيف طبيعته آنئذ. مع الإشارة والتركيز على اللغة التي كان يتم بها تدريس مختلف العلوم والمعارف فيهما، بهدف استكشاف واقع اللغة العربية في كل المراحل التي مرّ بها هذين النظام التعليمين في الجزائر خاصة من فترة ما بعد الإستقلال إلى يومنا هذا.

1 – خصائص ولغة تكوين علم الاجتماع في النظام الكلاسيكي:

لقد شهدت الجامعة الجزائرية منذ تأسيسها إلى يومنا هذا نظامين تعليميين اثنين، تمثل الأول في النظام الكلاسيكي المتبنى منذ فترة الإحتلال الفرنسي وما بعد الإستقلال حتى سنة 2004، بينما تمثل الثاني في النظام الجديد الذي انتهجته الجامعة الجزائرية والمتثل في النظام LMD. استمرت الدولة الجزائرية في تبنيها للسياسة الإستعمارية في السنوات الأولى من استقلالها، حيث تعتبر هذه المرحلة امتداد للتنظيم الإداري الفرنسي في تسيير كل القطاعات الإدارية والإقتصادية بما في ذلك قطاع التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، حيث وجدت نفسها أمام منظومة تعليمية فرنسية الطابع

[1] محمد بوعشة. **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**. ط1. بيروت: دار الجبل. 2000، ص83.

من حيث البرامج التدريسية والمناهج البعيدة كل البعد عن واقعها الاجتماعي والثقافي. وظهرت بعض المحاولات الأولى الهادفة إلى توسيع خريطة التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، من خلال وضع مبادئ أساسية متمثلة في الطابع الديمقراطي، والجزأرة، والتعريب. وبعد بداية تطبيق هذه السياسة واجهت الدولة عدة عراقيل خاصة ما تعلق بإعادة الإعتبار للغة العربية وادراجها في منظومة التعليم وجعلها اللغة الرئيسية في تعليم العلوم بسبب سيطرة الثقافة واللغة الفرنسية على عقول الجزائريين "[1].

وفي ما تعلق بالنظام الكلاسيكي فقد عُرفَ منذ فترة الإستقلال خاصة في السنوات الأولى (1962 – 1969) والذي كان مطابقاً للنظام الفرنسي في موضوعاته ومناهجه ولغة تدريسه كما اسلفنا الذكر سابقاً وكانت مراحله كما يلي:

" مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات، بينما تدوم شهادة الدراسات المعمقة سنة واحدة، أما شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة فتدوم سنتين على الأقل، وفيما يخص شهادة دكتوراه دولة فقد تصل مدة تحضيرها 05 سنوات. ويشار في هذا الصدد إلى أن التعليم العالي في هذه الفترة كان ملحق بوزارة التربية الوطنية "[2].

واعْتَمدَ هذا النظام على الطريقة التقليدية أو البيداغوجية الإنتقالية التي تعتمد على المقاربة بالأهداف. هذه الأخيرة تعتمد على تلقين المعارف والتدرج في اكتسابها، أي الإنتقال من البسيط إلى المعقد، والذي أطلق عليه بسلم المستويات المعرفية، وتقوم على ثلاثة مبادئ أساسية تتمثل الأولى

---

[1] خيرة تحلايتي: **تحديات المنظومة الجامعية واسهاماتها في المنظومة السوسيولوجية بالجزائر. تصورات ومواقف الأساتذة الباحثين بجامعة مستغانم**. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل. م. د. في علم الاجتماع التربوي. قسم علم الإجتماع. جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم– 2018، ص66.

[2] فاطمة الزهراء كياري: **تقييم نفقات التعليم العالي في المؤسسة الجامعية**. دراسة حالة جامعة معسكر. مذكرة لنيل شهادة ماجستير. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. 2012، ص56.

في العقلنة: وهي تجاوز العفوية والإرتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق، وذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة. والثانية الأجزأة: وهي تجزيئ العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديداً إجرائياً. وأخيراً البرمجة: التي تقوم على مبدأ العقلنة، وتعني تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف.

ومما اختص به النظام الكلاسيكي القديم من حيث تنظيماته، كانت المدة التكوينية فيه لتحضير شهادة الليسانس محددة بـ 04 سنوات، وبعدها يجتاز الطالب مسابقة للقبول في مرحلة الماجستير التي تدوم مدتها 03 سنوات للحصول على الشهادة فيها، ثم الانتقال لمرحلة الدكتوراه وهي مدة كافية لتكوين الطالب وحصوله على المعرفة واتساع زمن البحث، كما أنه واضح من الناحية القانونية "[1].

ومما تميز به النظام الكلاسيكي أيضاً هو أن المقاييس فيه كانت سنوية وبإمكان الطالب أن يلم بمحتوى المادة العلمية نظرياً وتطبيقياً، وأنه نظام تعليمي ملائم أكثر لخصوصيات الجامعة الجزائرية ويتماشى مع مستوى الطلبة فيها.

بعد سنة 1971، سنة الإصلاح في النظام التعليمي العالي بالجزائر، والتي اعتبرت هذه السنة " منعطفاً يحوصل تناقضات السنوات السابقة، وأضيف إلى الإصلاحات التي مسّت الجوانب الإقتصادية والاجتماعية والسياسية، اصلاحات أخرى لا تنحصر في التعليم فقط بل تتعدى إلى الثقافة عامة مع قرار متعلق بمشكل وطني هو التعريب.

وقد وجدت التحولات البنيوية ذات الطابع الوطني الديمقراطي امتداداً وصدى في قطاع التعليم والبحث، أين أدخلت فيها تعديلات متعلقة بكل من: إصلاح التعليم، التعريب، وإعادة هيكلة البحث حتى يصبح نظاماً وطنياً مندمجاً في القطاعات الأخرى، وتطوير النشاطات العلمية والتقنية.

---

[1] تحلايتي، **المرجع المذكور سابقا**، ص86.

وأخذت المنظمات في الظهور حيث مسّ التيار الديمقراطي القطاع الجامعي، ففي 12 نوفمبر 1971 وبعد أيام من ظهور قانون " الثورة الزراعية " أعلن الرئيس الراحل هواري بومدين أن التسيير الاشتراكي للمؤسسات سيطبق على الجامعة وأعادة الفكرة في 11 مارس 1972 مركزاً في هذه المرة على " الثورة الثقافية " و " نهضة الثقافة العربية الإسلامية، التي تعبر عن متطلبات التطور العلمي والتقني من أجل ربط النظرية بالفعل والتعليم بالواقع "[1]. وقد هدف هذا الاصلاح حسب ما ذكره الرئيس الراحل هواري بومدين في الخطاب الذي ألقاه في 19 جوان إلى1971 إلى: " ضمان تعليماً مؤسساً حول ميراثنا الثقافي، مشبّعاً بقيمنا الروحية العالية من دون أي انشقاق، قادراً على توفير إطارات أكفاء ومجندون لمواجهة متطلبات عصرنا، وصيّغ التطور، ونستطيع بالمناسبة محو نتائج الماضي الكولونيالي، وإعادة إحياء ميراثنا الثقافي وبعث انعاش حضارتنا الآنفة لتصبح محور بنائنا الجديد، ونستطيع الارتقاء مع عصرنا بدوام التقدم العلمي والتقني والتفتح على العالم "[2].

يضيف في ذات السياق وزير التعليم العالي والبحث العلمي " محمد الصديق بن يحي " أن أهداف هذا الإصلاح بقوله: " أن الجزائر تقوم بمجهودات جبارة ضد التخلف، وخلق دولة معاصرة اشتراكية وحرة من كل هيمنة أجنبية ..... وقد كانت الثورة في الصناعة والزراعة والثقافة تتقدم بخطى كبيرة، في الوقت الذي واصلت فيه الجامعة خطابها وحيدة ومنعزلة، فهي بعيدة عن القيام بأول دور منوط بها في الثورة الكلية، حيث مازالت تعيش في التركيبات الموروثة عن الإستعمار، ولم تصل – رغم المجهودات – إلى الخروج من القوقعة المحبوسة فيها "[3].

ومن أهداف هذا الاصلاح كذلك، جعل الجامعة في كل مرحلة تجند رجالاً يفيدون في عملية التنمية، وذلك بتنويع طرق التكوين حتى ترضي حاجات جميع القطاعات. أضف إلى ذلك محو

---

[1] أمينة مساك: **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري**، المرجع المذكور سابقا، ص169.

[2] مساك، **المرجع نفسه**، ص 171.

[3] **المرجع نفسه**، ص 172.

مظاهر الإغتراب الثقافي في المجتمعات النامية بتكوين إطارات تماشياً مع مجتمعهم من أجل تجسيد أهداف الثورة والمجتمع "[1].

وبخصوص لغة التكوين والتدريس في النظام التعليمي الكلاسيكي ولاسيما في علم الاجتماع، فقد كانت اللغة الفرنسية في بداياته هي اللغة المستخدمة في تلقين معارفه وعلومه إلى غاية فترة ما بعد استصلاح التعليم العالي سنة 1971، فقد أصبحت لغة التدريس هي الفرنسية والعربية "[2].

في ذات السياق يُبّين الباحث رابح تركي أن الجامعية الجزائرية قبل استصلاح 1971 اقتصرت على لغة واحدة وهي اللغة الفرنسية في جميع فروعها، بإستثناء الأدب العربي واللغة العربية كمادة تلقينية بعد الإستقلال مباشرة في بعض العلوم الاجتماعية. وهو يعتبر التعريب أحد المبادئ الأساسية لسياسة استصلاح التعليم العالي يلي الجزأة مباشرة، كون هذا التعريب يحقق أحد مقومات الشخصية الوطنية واستعادة اللغة العربية لمكانتها التاريخية والطبيعية في التعليم الجامعي في الجزائر ويعتبر التعريب مهمة ضرورية "[3].

ولعله يوجد مجالات أخرى لم تصلها اللغة العربية إلى الآن، لأن اللغة الفرنسية بقيت محتكرة لها مثل بعض التخصصات العلمية والتقنية على مستوى التعليم العالي"[4]. وعليه، ومن خلال هذا الإستدلال يتبين أن اللسان العربي في التعليم العالي لم يكن حاضراً بالشكل المطلوب خاصة في فترة ما بعد الإستقلال مباشرة، فقد هيمنت اللغة الفرنسية على كل المجالات مشافهة وكتابة وتلقيناً، وهذا ليس بغريب الحال، فقد ورثت الجامعة الجزائرية نظاماً تعليمياً فرنسياً خالصا في محتواه ومؤطريه وحتى لغة تدرسيه كانت فرنسية. في ذات السّياق ومن خلال الأهداف الرامية التي توخاها

---

[1] مساك، **المرجع المذكور سابقا**، ص 172.

[2] معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**. المرجع المذكور سابقا، ص89.

[3] تركي، **أصول التربية والتعليم**. المرجع المذكور سابقا، ص34.

[4] فضيل، **المرجع المذكور سابقا**، ص45.

إستصلاح 1971 الشامل لنظام التكوين في التعليم العالي، فإنه أكد على النهوض باللغة العربية وترقيتها بغية رفع المستوى التعليمي باللغة الوطنية "[1].

واستمر الحال على ما هو عليه في محاولات متكررة لإستعادة مكانة اللغة العربية في التعليم العالي، وهو ما تشخص في أهم مبدأ من مبادئ استصلاح 1971 ألا وهو التعريب، فقد عمدت الدولة الجزائرية إلى تكوين إطارات مشبعة بالشخصية الجزائرية، ولا يكون هذا من دون أن تحتل اللغة الوطنية على مكانتها في التكوين الجامعي، وهو ما يؤكده الأستاذ عبد الله الركيبي حينما قال: " تعتبر اللغة العربية عنصراً أساسياً للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتها عن اللغة العربية التي تعبّر بها "[2].

بدأ التعريب ينتشر شيئاً فشيئاً حسب الظروف والإمكانيات، كما تم تأسيس المجلس الأعلى لتعميم استعمال اللغة العربية بإعتبار أن توحيد التكوين باللغة العربية هدفاً أساسياً في مختلف الموارد، وكذا في مختلف الأنظمة التعليمية، حيث مسّ التعريب أغلبية الشعب والتخصصات وكافة الأطوار ومنها التعليم العالي "[3].

وتواصلت مجهودات الدولة الجزائرية في جزأرة وتعريب كل ما له علاقة بالخطط والمناهج وكذا الإطارات الجامعية والأهداف المتوخاة، فلقد بلغ في سنة " 1982 معدل الجزأرة 72% من مجموع 9780، لكن يشكل المساعدون في مستوى نهاية الدراسة في التدرج أكبر عدد بنسبة 61% من

---

[1] مساك، المرجع المذكور سابقا. ص173. في: Necer Bourenane, « Enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie » In revue de centre du recherche en économie appliquée pour le développement. N° 16,4 éme trimestre, 1988, p. 123

[2] عبد الله الركيبي: **التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**. حوليات جامعة الجزائر. رقم1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1986 – 1987، ص152.

[3] مساك، **المرجع المذكور سابقا**، ص175.

مجموع الأساتذة، وارتفع العدد ليشكل الجزائريون منه 465 أي بنسبة 38% في الهيكل التعليمي العام و 66% أساتذة خارج العلوم الطبية "[1].

يذكر الباحث الجزائري محمد حمداوي من جامعة مستغانم " أن علم الاجتماع في الجامعة لايزال يدرس باللغة الفرنسية في جامعتين اثنين هما: جامعة بجاية وجامعة تيزي وزو منذ عهد الإستقلال إلى يومنا هذا. ومن جانب لغة تكوين علم الاجتماع في النظام الكلاسيكي حسب ما أورده الباحث نفسه، فإن المسألة تنقسم بدورها إلى قسمين: الأول قبل تعريب العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع، والثاني بعد تعريب هذه الأخيرة. وعليه، فإن الذي ميز لغة تدريس علم الاجتماع في فترة ما بعد 1962 إلى غاية سنة 1981، هو هيمنة اللغة الفرنسية والتي كانت اللغة الوحيد في التكوين والتدريس في علم الاجتماع، خاصة مع مطلع ستينيات القرن العشرين، إن على مستوى الأساتذة الذين كانوا جلهم مفرنسون، أو على مستوى المراجع المعتمدة في تلقين معارف وفروع علم الاجتماع يومئذ.

وبعد فترة معتبرة أي مطلع سبعينيات القرن العشرين، بدأ تعريب بعض أقسام علم الاجتماع تدريجيا وذلك بخلق أقسام مزدوجة (قسم معرب وآخر مفرنس). وعليه، يتوزع الطلبة حسب رغبة واتقان كل واحد اللغة التي ينتحلها ويحسن استخدامها. إلا أنه وبعد تعريب علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية سنة 1981 بالكلية، أصبحت اللغة العربية هي اللغة الوحيدة في تلقين وتدريس علم الاجتماع وذلك بقرار حكومي موثق أفضى إلى ذلكم الأمر.

ولقد أعطت الجامعة منحا دراسية لعدد كبير من الأساتذة بجامعات عربية ومشرقية قصد تحسين المستوى والرفع منه في اللغة العربية، حتى وإن رجعوا إلى الجزائر كانوا مؤهلين ومتمكنين من

---

[1] مساك، **المرجع المذكور سابقا**، ص180. في: Djamel Labidi, **science et povoir en Algérie**, de l'indépendance au 1er plan de la recherche scientifique (1962 – 1974) Alger: o.p.u, p130, 1992.

العربية، وبالتالي التدريس والتكوين بها في علم الاجتماع. إلا أن الحاصل واقعيا هو أن هذا الأمر لم يكن بالصورة التي كانت الجامعة تعسى الوصول إليه، فقد بقي ثلة من الأساتذة محصورين في المستوى اللغوي في العربية، وبالتالي امكانية التأثير على مستوى التكوين اللغوي وكذا المعرفي لمتلقي علم الاجتماع. لأن التدريس بالهجينية اللغوية (فرنسية، ودارجة) من الأمور التي تكون سبب في ضعف المستوى العلمي عامة في الجامعة وفي علم الاجتماع خاصة، فغالبا ما كانت تحدث تصادمات بين الطلبة والأساتذة ويكون سببها نوع اللغة المستخدمة في التدريس والتكوين.

ثم إن أول دفعة تخرجت معربة تعريبا كليا في علم الاجتماع ليسانس، كانت بجامعة قسنطينة، وللتاريخ فإن كتاب " التغير الاجتماعي بين علم الاجتماع الإشتراكي والبرجوازي " لصاحبه الأستاذ محمد أحمد الزعبي والذي نشره فيما بعد، كان قد أهداه لطلبة هذا الفوج المتخرج والمعرب كلية، لإنه وبالنسبة إليه كانوا سببا في انجازه، بصفته دروس ومحاضرات معطاة في التغير الاجتماعي. في ذات السياق بقي إلى جانب الأساتذة المعربون صنف آخر منهم مفرنس لم يقوموا بتطوير أنفسهم في اللغة العربية وأصبحوا يدرسون علم الاجتماع بالفرنسية والدارجة المحلية "[1].

2 – لغة التكوين في علم الاجتماع في النظام الجديد (ل. م. د):

وفيما تعلق بالنظام الجديد والذي هو " في شكله العام وسيلة تعليمية جديدة في الجامعة الجزائرية مستورد من أوروبا، خاضع لنظام إقتصاد السوق ولنظام العولمة، وبما أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنت أو تبنتها العولمة حيث وجدت نفسها بشكل أو بآخر خاضعة لهذا النظام "[2].

---

[1] لقاء مع السيد محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس. خروبة. مستغانم. **متخصص في علم الاجتماع الأسرة. والباحث في الفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة.** في 2023/04/12. مدرج3. ساعة 11:15 إلى 11:45.

[2] رحيمة غضبان: **معوقات التدريس بالجامعة الجزائرية في ضوء نظام (ل.م.د).** مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. م6. العدد12. 2019، ص09.

ويعتمد هذا النظام على الطريقة الحديثة أو البيداغوجيا النشطة التي أصبحت بديلاً لبيداغوجيا الأهداف بعدما وجهت عدة انتقادات له، ويعتمد كذلك على المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي ترتكز على إقحام المتعلم في العملية التعليمية " وتترك للطالب – المتعلم مجالاً واسعاً للمبادرة ما يستلزم المتعلم بـ: التوفيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي مع التركيز على الملتقيات دراسة حالات مفتعلة وإجراء دراسات ميدانية، مرافقة الأساتذة للطلبة (تنشيط الوصاية)، الكفاءات الخارجية، إطارات المؤسسات، الاستقبال والإشارة)، إنجاز شبكة معلوماتية، العتاد السمعي البصري، المكتبات "[1].

والهدف من هذه الطريقة حسب ما تراه أسماء باشيخ " هو تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل وتطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن "[2].

وبخصوص لغة تكوين علم الاجتماع في النظام التعليمي الجديد بالجامعة (ل. م. د). فإن الذي ميز هذه المرحلة الانتقالية من حيث الإصلاحات التي بادرت إليها الدولة الجزائرية يومئِذ، هو إدخال بعض التغييرات من حيث المضمون على برامج ومقررات المقاييس المُدرسة بالجامعة عامة ومنها علم الاجتماع. إلا أن الذي أفضت إليه التجربة الشخصية بخصوص لغة تدريس هذا الأخير، فإنه من حيث المبدأ الدستوري يدرس علم الاجتماع باللغة العربية في أسمى تجلياتها وأعلى مستوياتها هذا من جهة.

---

[1] صالح أبو صبع وآخرون: **العولمة والهوية. أوراق المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون**. ط2. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. 2002، ص229، 230.

[2] أسماء باشيخ: **الجامعة الجزائرية. واقع إصلاح. الجزائر**: دار الأوطان للثقافة والإبداع. 2017، ص30.

كما دعت الاصلاحات التي سارت فيها الدولة الجزائرية بعد إسترجاع السيادة الوطنية، خاصة بعد تعريب العلوم الاجتماعية بشكل رسمي ومنها علم الاجتماع مطلع السنة الجامعية 1981، إلى تبني اللغة الوطنية الأولى، لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع بكل تخصصاته ومختلف مقاييسه من جهة أخرى. والواقع، وبعد اعتماد النظام التعليمي الجديد (ل. م. د)، أن الجامعة الجزائرية أصبحت تعيش حالة من الفوضى من جانب لغة تدريس العلوم الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع على وجه الخصوص. فمنذ ذلكم الحين واللغة العربية تعيش حالة من اللإستقرار وحالة من النزول في المستوى سنة بعد أخرى. وهذا في مختلف العمليات التعليمية المقدمة في الجامعة.

ولقد شكلت السنوات الأخيرة المحطة الأكثر إهتزازا في لغة تدريس علم الاجتماع، فمنذ سنوات معتبرة ونحن طلبة في علم الاجتماع ومن الذي درسوا في النظام التعليمي الجديد (ل. م. د) مباشرة، لم نرى لغة موحدة تعكس قيمة هذا العلم الذي ندرسه، ولا حتى ميزة وعظمة اللغة العربية إلا ما ندر عند بعض الأساتذة ممن كان لهم مستوى عال في اللغة العربية. فقد كثر التهجين اللغوي (عربية، فرنسية، عامية، لهجة محلية عند البعض). في تلقين معارفه وعلومه، هذا الذي من شأنه أن ينعكس سلبا على لغة تكوين الناشئة من الطلبة وحتى بعض الأساتذة.

يضيف الباحث في الفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة الأستاذ الدكتور محمد حمداوي " أنه وبعد اعتماد الجامعة للنظام التعليمي الجديد، كان التعريب قد أخذ أبعاده الطويله وطريقه الواسع الإنتشار، وقد مس تقريبا جميع مقاييس علم الاجتماع وفروعه من خلال وفرة المراجع باللغة العربية، وقبل ذلك التدريس والتكوين بالعربية في جميع المواد المقدمة للطلبة بقسم علم الاجتماع. كما أنه كانت هناك دراسات قيمة أنجزت باللغة العربية في جميع المستويات الأكاديمية، ليسانس، ماجستير، دكتوراه، ونوقشت بهذه اللغة السالفة الذكر. ينضاف إلى ذلك نشر أبحاث علمية جادة

في مختلف المجلات العلمية الأكاديمية المحكمة، كما أن انتشار حركة النشر بشكل واسع ساهم في نشر وتوسيع دائرة الكتابة باللغة العربية من قبل الأساتذة والطلبة الباحثين.

إلا أن الذي ميز مرحلة النظام التعليمي الجديد LMD هو أن المسألة، أي لغة التكوين، انتقلت من طبيعة اللغة المستخدمة في التدريس والتكوين بعلم الاجتماع، إلى مسألة المستوى اللغوي في العربية أو الفرنسية وجودة كل منهما، وأصبح الوضع يخص مستويات الأساتذة والطلبة من حيث اتقان اللغة العربية من عدمه، ومنه مدى توظيفها في التدريس والتكوين بعلم الاجتماع. وعليه، فالملاحظ أن المستوى من جانب اتقان العربية لدى مختلف الأساتذة متباين ومتفاوت من شخص لآخر حسب درجة الإستعداد في تعلم العربية وتحسين مستواه فيها، وحسب الجهود المبذولة والمتوفرة في خلق علاقة حميمة بين الأستاذ وبين امكانية الرفع من المستوى في اللغة العربية.

إلا أن الثابت وهو ما يلاحظ من خلال الواقع الجامعي أن المستوى العام في اللغة العربية يتراجع سنة بعد سنة، ومن شخص لآخر. ويوجد هناك نوع من التفريط من قبل الأساتذة ذوي الإزدواجية اللغوية (فرنسية، عربية) خاصة أصحاب المستوى العالي في ذلك، فلو فرضاً أنه كان هناك بذل جهد بالنسبة للأساتذة المفرنسين في نقل ما كُتبَ باللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، لشكل ذلك القاعدة الأساسية للإنطلاق بالنسبة للمعربين في إثراء معارفهم وتوسيع مداركهم وانتاجهم، ولكان لعملهم قيمة مضافة إلى ما كتبوه هم أنفسهم بالعربية، ولنعكس ذلك إيجابا على متلقي علم الاجتماع من الطلبة لغويا ومعرفيا "[1].

[1] لقاء مع السيد محمد حمدواي: **المرجع المذكور سابقا.**

- خلاصة الفصل:

بدا الإمتداد للجامعة الفرنسية واضحاً بعد الإستقلال إلى غاية نهاية ستينيات القرن العشرين، موضوعا ومنهجا ولغة. إلا أن سياسة الدولة الجزائرية أخذت في التحرك من أجل استرجاع هوية الجامعة الجزائرية، وذلك من خلال المخططات التي اعتمدها منذ سنة 1967 إلى غاية ما بعد 1998 لتحقيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم. وهو الأمر الذي تحدثنا عنه في مضمون هذا الفصل. ولعل من أهم وظائف الجامعة نشر العلم بين صفوة نوابغ الأمة وترقيته، لإعدادهم لخدمة مصالحها في مختلف الميادين، الطب، التعليم، الهندسة...إلخ. يضاف إلى ذلك تعلم المهن الرفيعة وتكوين إطارات رفيعة المستوى من أجل توظيفهم ورفع مشاكل الأمة ودفعها نحو التنمية والرقي. ثم إن ما يستخلص من هذا الفصل، أن واقع اللغة العربية بعد الإستقلال لم يكن على حالة مستقرة رغم الجهود التي قامت بها الدولة الجزائرية من استعادة وفرض اللسان العربي في جميع الميادين وخاصة التعليم في كل مراحله. فإنها بهذه السياسة استطاعت أن تحقق دفعة هامة للغة العربية من خلال سياسة الإصلاح التي قامت بها في التعليم العالي وإقرار استصلاحه سنة 1971. كما كان لسياسة التعريب دور هامة في تثبيت اللغة العربية وجعلها لغة علم وثقافة، والتي كان من نتائجها أي هذه السياسة، تعريب علم الاجتماع مطلع سنة 1981.

الفـــصـل الخامس: علم الاجتماع في الجامعة: الواقع والآفاق

- تمهيد

أولا: علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية

ثانيا: عوامل تطور علم الاجتماع في الجامعة الجزارية

ثالثا: اللغة العربية وعلاقتها بعلم الاجتماع بعدالإستقلال (عامة)

رابعا: تعريب علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: الأهمية والتحديات

1- تعريب علم الاجتماع

2- أهمية تعريب علم الاجتماع

3- التحديات التي يواجهها علم الاجتماع

- خلاصة الفصل

تمهيد:

لعل من بين العلوم الاجتماعية أهمية علم الاجتماع بمختلف تفرعاته وميادينه، لما له من دور كبير في دفع عجلة التنمية المحلية، وتثبيت مقومات الأمة الجزائرية في نفوس الناشئة، باعتبار أن أية ظاهرة اجتماعية جوهرية هي ظاهرة ثقافية كما يقال. ولقد استهل هذا الفصل بمقاربة تاريخية تُظْهِر السيرورة التاريخية لعلم الاجتماع وتطوره بالجامعة من مرحلة ما قبل الإستقلال إلى يومنا هذا. ثم بينا أهم العوامل التي ساهمت في تطور علم الاجتماع، مركزين على ماكتبه علماء الاجتماع الجزائر في ذلك. كما بينا علاقة اللغة العربية بعلم الاجتماع بعد الإستقلال في إطارها العام مع التركيز على هذه العلاقة من خلال الرؤى المختلفة والمتباينة لمعاصري تلك الفترة ومن بعدهم في حالة من المقارنة بين هذه الرؤى والتصورات. وأخيرا اهتم هذا الفصل بمسألة التعريب في علم الاجتماع تعريباً وأهمية، مع ذكر بعض التحديات التي تواجه علم الاجتماع مع نهاية القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين إلى يومنا هذا.

أولا: علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: مقاربة تاريخية

إن التحولات التي شهدها المجتمع الجزائري منذ الإستقلال مست جميع مجالات عديدة، وتدخل محاولة فهمها ضمن رهان معرفي دخلته السوسيولوجيا من موقع المعرفة الموجهة سياسياً وأيديولوجياً، أي انطلاقاً من موقع لم يؤهلها لإنتاج أدوات منهجية أو مفاهيم تخضع للشروط العلمية، ولم تبني هذه السوسيولوجيا موقفاً أيديو نظرياً يهيئ شروط الإستقلال ضمن بنيتها المعرفية"[1].

[1] مصطفى الزاوي: **السوسيولوجيا في الجزائر. الإشكالية وحقل الدراسة.** رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم الاجتماع. جامعة وهران2. 2007، ص06.

إن المتتبع لتاريخ علم الإجتماع في الجزائر ليجده ضارباً في عمق التاريخ، أي حوالي ستة قرون ونيف، بَدْأً من مؤسسه الأول العلامة عبد الرحمن ابن خلدون وما أفرده من دراسات مختلفة ومتعددة للمجتمعات المغاربية على وجه العموم والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص. كونه عاش فيه وسبر أغواره، وتجربته العلمية والسياسية خير دليل على ذلك، فهو الذي شاهد وشارك في الكثير من الحوادث والتقلبات والإنقلابات التي شهدها المجتمع الجزائري. وتعتبر مرحلة الإستعمار البداية الأولى لدخول السوسيولوجيا إلى الجزائر، ومن مرحلة ما بعد الإستقلال وما طرأ على علم الإجتماع من تغيرات سواء من حيث مناهجه ومقرراته أو من حيث لغة تدريسه، وحتى توجهاته الفكرية والسياسية والأيديولوجية.

يشير الباحث الجزائري الأستاذ سعيد عيادي رحمه الله " أن مرحلة السوسيولوجيا الكلونيالية تُشكل البداية الأولى للتجربة السوسيولوجية في الجزائر أكاديميا، أي اعتبار علم الاجتماع علماً أكاديمي يُدرّس بالجامعة. وهي عبارة عن مجموعة من الدراسات والأعمال التي أجريت خلال الحقبة الإستعمارية في الجزائر، والتي عملت على دراسة المجتمع الجزائري والتنقيب في بنياته الإجتماعية والثقافية والإقتصادية، وذلك محاولة منها لفهم الميكانيزمات التي تتحكم في البنى الإجتماعية والثقافية سواء لخدمة الأيديولوجية الكلونيالية أو لخدمة البحث العلمي.

إذ عملت السلطات الفرنسية على دراسة البناء الإجتماعي للشعب الجزائري والتنقيب عن مواطن القوة والضعف فيه، أي في هذا البناء، عن طريق جيش من العملاء والباحثين السوسيولوجيين والأنثروبولوجين والضباط والأكاديميين، بغية تفكيكه ومحو مقوماته الروحية والوطنية وزرع الأفكار الهدامة بأن الجيش الفرنسي لا يقهر، وزرع البدع والخرفات وإنتهاج سياسة التجهيل، لأن الإستعمار الفرنسي كان يدرك أن الشعب الجزائري لا يمكن هزمه إلا من خلال هدم بنائه الإجتماعي وهذا ما حصل، حيث قامت السلطات الفرنسية بدراسة كل المقومات الروحية والدينية

والثقافية من عادات وتقاليد مستمدة من أصالة هذا الشعب الجزائري الذي كان متعاوناً ومتآزراً ومترابطاً بثقافته وهويته وشخصيته القومية والوطنية دون إقصاء، فالعربي والقبائلي والمزابي والترقي كلهم ينتمون تحت راية الإسلام والعروبة. وفرنسا أدركت أن هذا هو موطن القوة في الشعب الجزائري، فقامت بتفكيك تلك الروابط من خلال الإيقاع بين العروش والقبائل حتى يتناحروا فيما بينهم وينصرفوا عن عدوهم ليستمر في سياسته الإستعمارية. والأخطر من ذلك هو محاولتها محو الهوية الإسلامية التي تعتبر أقوى عدو للإستعمار لأنها تفرض الجهاد ضد الأعداء.

غير أنه وفي الحقيقة لم تكن كل الدراسات السوسيولوجية في الحقبة الكلونيالية موجهة لخدمة مصالح الإستعمار فقط، بل منها من كانت دراسات سوسيولوجية أكاديمية بحتة قام بها مجموعة من الباحثين الأكاديميين الذين قاموا بدراسة جادة في هذا المجال "[1].

في ذات السياق يذكر الباحث نفسه في محاورتنا له " دراسات سوسيولوجية جادة نذكر منها ما قام به عالم الإجتماع "جاك بيرك jaques Berque وهو من مواليد 1910 وتوفي سنة 1995 وترك ما يزيد عن 43 مُولف وما يقارب 200 مقال، رغم قيامه بمهام في الإدارة الكلونيالية إلا أنه استطاع أن يقوم بالقطيعة مع الأيديولوجية الكلونيالية.

ونجد أن من العلماء الذين أصّلوا لعلم الإجتماع في الجزائر العالم " ماسكراي Masqueray، الذي عاش في الفترة ما بين (1883 – 1994) والذي كان يدير مدرسة الآداب العليا في الجزائر، وكان رائد من رواد المدرسة الإنقسامية التي جمعت بين تحليل الميكانيزمات الداخلية والظاهراتية

---

[1] لقاء مع الأستاذ سعيد عيادي: أستاذ التعليم العالي. جامعة لونيسي علي البليدة2. **متخصص في علم الإجتماع المعرفة**. يوم الإثنين 24 أفريل 2017. الساعة 16:00 إلى 17:00. ص61، 62. في: عبد القهار بوحفص وكريم بطاهر: مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الإجتماع التربوي. **التعريب ولغة تدريس العلوم الإجتماعية. علم الإجتماع انموذجا**. دراسة ميدانية بجامعة مستغانم. تحت إشراف البروفيسور محمد حمداوي، 2017.

للمجتمعات وعلى العلاقات القبلية واعتبرتها خصوصية اجتماعية مغاربية، ويتميز هذا التحليل الانقسامي بحيويته في تبسيط المعطيات واستخدام الرسوم البيانية والأشكال التخطيطية، فضلا عن استعمال الإحصائيات والمقارنات. ونجد كذلك من الدراسات والأعمال تلك التي قام ماسكراي دراسة مختلف القبائل والعروش الجزائرية من عرب وقبائل وميزاب، وذلك بالتقرب منها والإقامة بين سكناها، كمنطقة ميزاب التي مكث فيها لأكثر من شهرين بإستعمال أسلوب المخادعة بلبس ثيابهم وأكل طعامهم وتكلم لغتهم، هذا ما سمح له بفهم طبيعة هذا المجتمع المتميز بالإنغلاق، حيث قام بجمع مادة علمية هائلة عن بني ميزاب متمثلة في الكتب التاريخية والدينية والتشريعية، كما عمل على تأليب بني ميزاب على القبائل العربية الأخرى بينهم حتى لا يتحالفوا ضد المستعمر ويسهل إحتلالهم "[1].

ويذكر أيضا " أن من بين الأطروحات التي قام بها، أطروحة تحت إسم Formation des cites التي تعد من أشهر أعماله، وقد بين فيها أن المجتمع البربري متكون من طبقات ترتكز أساساً على التضامن، كما حللت أي هذه الأطروحة أسباب التلاحم وقوة المقاومة للإستعمار، وأنجع حل هو القاعدة التي تقول: فرق تسد. كما نجد من بين الباحثين الذين اهتموا بالأولياء والكرامات وكذلك الدراسات المنوغرافية للمدن الجزائرية العقيد "كورنيل تريملي Corneille Trumele والذي يعد بمثابة مؤرخ السوسيولوجية الكلونيالية بالجزائر وإفريقيا عامة، وقد قام بدراسة حول مدينتي البليدة وبوفاريك من خلال الطابع العمراني للمدينتين وطبيعة سكان المنطقة والقبائل التي ينتمون إليها وهذا خدمة للمصالح الإستيطانية.

[1] عيادي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 63.

وبهذا دخلت السوسيولوجيا إلى الجزائر عن طريق الكلونيالية الفرنسية، بغض النظر عما إذا كانت هذه الدراسات موجهة لخدمة الإستعمار الفرنسي، أولخدمة الدراسات الأكاديمية البحتة، وتتلمذ على يد هؤلاء الباحثين الكلونياليين عدد كبير من الطلبة الجزائريين نذكر منهم على سبيل المثال: الأستاذ عبد الرحمن بوزيدة ، د. عبد الغني مغربي رحمه الله، د. فاروق عطية، د. كلودين شولي، د. نور الدين حقيقي، د. محفوظ سماتي...إلخ.

وبعد إستقلال الجزائر وهي المرحلة الثانية (1963 – 1970) من مسيرة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية حسب ما يشير إليه الباحث سعيد عياي رحمه الله، بقي تدريس هذا العلم تابع للمدرسة الفرنسية موضوعاً ومنهجاً، وكان النظام التعليمي الجزائري مرتبطاً إرتباطاً وثيقاً بالجامعة الفرنسية من حيث البرامج والغايات والاستراتيجيات. إضافة إلى أن كل الأعمال التي تمت في تلك المرحلة من طرف العديد من السوسيولوجيين الجزائريين من الجيل الأول وحتى الثاني منه باللغة الفرنسية، دليل على إستمرارية تأثير المدرسة الفرنسية الكلونيالية في الجامعة الجزائرية، من حيث التدريس باللغة الفرنسية من جهة، وكذا الخطاب الفرانكفوني الطاغي عليه الطابع الدورخايمي من جهة أخرى.

وشهدت مسيرة علم الإجتماع في الجزائر ما بين 1971 – 1984 تحولات كثيرة في الدولة الجزائرية والمجتمع بشكل عام، حيث توالت العديد من الإصلاحات السياسية والإقتصادية والإجتماعية والتي مست قطاع التعليم العالي كباقي القطاعات الأخرى.

وشكلت مرحلة ما بعد سنة 1984 من مسيرة علم الإجتماع في الجزائر، منعطفاً حاسماً بالنسبة للتجربة السويولوجية في الجزائر، فبعدما كان هذا العلم في المرحلة التي سبقت علماً نقدياً إيديولوجياً ثورياً، أصبح مع التوجه الليبيرالي الجديد للدولة علماً منبوذاً فاقداً لكل المكاسب التي حققها في المراحل السابقة وهذا بالرغم من ظالتها، فنجد أن الخطاب الرسمي في هذه الفترة قد تغير

موقفاً وعملاً اتجاه العلوم الإجتماعية عامة وعلم الإجتماع خاصة، وأصبحت كل الأنظار متجهة نحو العلوم الطبيعية والتكنولوجية وذلك بإسم التنمية والتغير"[1].

كما تميزت هذه المرحلة من السيرورة التاريخية لعلم الإجتماع في الجزائر حسب ما أورده الأستاذ سعيد عيادي رحمه الله، بتغيرات وتحولات اجتماعية كبيرة لم تشهدها الدولة الجزائرية من قبل، فأولها أحداث أكتوبر 1988 حيث خرج الشعب الجزائري إلى الشارع مطالباً بالتغيير والديمقراطية رافضاً للواقع الاجتماعي المزري الذي يعيشه.

أما الحدث الثاني والذي يعد كنتاج لأحداث أكتوبر 1988 وهو إعلان التعددية الحزبية في الجزائر، وبهذا الإعلان شكلت الجزائر منعطفاً حاسماً في تاريخها المعاصر وتوجهت كل أنظار العالم نحو التجربة الديمقراطية الجزائرية رغم ما وجه لها من انتقادات، وشهدت الجزائر في هذا الشأن حركية حزبية وسياسية لم يشهد لها مثيل، وظهرت على الساحة السياسية أحداث عديدة متتالية ومتشابكة انعكست بصورة مباشرة على الصعيد الاجتماعي، وتشكّل وعي فكري قومي لدى الشعب الجزائري الذي أصر على ضرورة التغيير.

أما الحدث الثالث فقد تمثل فيما يسمى بالعشرية السوداء وهي الفترة التي حدث فيها الإنقلاب الأمني، وظهر فيها الإرهاب الذي أخذ في القتل والتدمير، وأصبحت الجريمة والعنف يمارسان جهاراً نهاراً، ودمرت كل المكاسب التي حققتها الجزائر المستقلة طيلة سنوات عديدة، وشلت كل القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم العالي، وكغيرهم من شرائح المجتمع نجد أن المشتغلين بعلم الاجتماع قد قدموا ثمناً باهظاً جراء تلك الأوضاع الأمنية فمنهم من قتل، ومنهم من سجن، ومنهم من هاجر الوطن "[2].

---

[1] عيادي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 65، 68.

[2] عيادي، **نفس المرجع**، ص 69، 70.

نستنتج مما ذكر من مراحل علم الاجتماع كسيرورة تاريخية وتجربة سوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، أنه مرّ بعدة محطات مختلفة متنوعة، بدأً من المرحلة الكلونيالية إلى مرحلة ما بعد الإستقلال على اختلاف وتميز فتراتها، كما أنه تميز من حيث الموضوع وكذا لغة تدريسه. إضافة إلى تميز علم الاجتماع بالتحولات الفكرية الإيديولوجية الناتجة عن التغيرات السياسية والاجتماعية والإقتصادية للبلاد آنئذ، مروراً بإنتكاسته في مرحلة ما بعد 1988 وهي السنة التي شهدت عدة أحداث وتغيرات وتحولات اجتماعية مما زاد من انتكاسة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، وأعيد له الاعتبار في بدايات القرن الحادي والعشرين بعد سياسة المصالحة الوطنية التي أعلنتها الدولة الجزائرية، وبدأ علم الاجتماع يدرس في الجامعات ومختلف الكليات عبر ربوع الوطن.

ثانيا: عوامل تطور علم الاجتماع

مما يمكن الإشارة إليه في مستهل هذا المبحث، ما ذهب إليه عالم الاجتماع الجزائري عبد الغني مغربي رحمه الله وبصمته في علم الاجتماع الخلدوني حينما قال: " يحتاج ابن خلدون إلى استرجاع معرفي قوي، خاصة وأن ظروف المجتمع الجزائري الراهنة تحتاج إلى استرجاع وتفعيل منظومته المجتمعية والمساهمة النوعية بالإندماج من جديد في سياق بناء التجربة السوسيولوجية في الجزائر بعد 1962، وجمع المعطيات والعوامل التي تعين على اعطاء موقع مؤثر للمنظومة الخلدونية في السّياق الجديد، ولا يكون ذلك نافعاً وصالحاً إلا من خلال وجود نظام علمي معاصر يحتضن منظومة معرفية خلدونية، تقودها نخبة عارفة وماهرة بنقل الخلدونية من سيّاقها التاريخي الذي تفاعل معه ابن خلدون إلى سياقها المعاصر، باستغلال كل المحطات الفكرية والمعرفية والتاريخية "[1] .

ولكي يتطور علم الاجتماع في الجامعة فلا بد في واقع الأمر من تحديد مبادئ فلسفة تعليمية لمختلف حقول علم الاجتماع بما يبقيه دائماً مشروعاً علمياً قادراً على أن يساهم في تطوير

[1] سعيد عيادي: **تاريخ علم الاجتماع واتجاهاته في الجزائر. محاولة لتدوين التاريخ السوسيولوجي لعلم الاجتماع بالجزائر**. ج1. الجزائر: كنوز الحكمة. 2018، ص114، 115.

مضامين وحداته التعليمية، والانفتاح على فضاءات المجتمع جميعاً، وترسيم علاقات للدراسة والتفرغ بإعداد دراسات وبرامج للمراقبة أو للتطبيق أو للإثراء. حيث يتطلب الأمر تدخلا من قبل علماء الاجتماع استجابة لحاجيات تبديها مؤسسات المجتمع نحوهم، وتكون هذه البرامج مستلهمة من الخبرة السوسيولوجية المكتسبة بالتراكم ...إلخ "[1].

يضاف إلى ما سبق ذكره، تجسير العلاقة بين اللغتين (العربية والفرنسية) من أجل تحسين وتطور مستوى الأداء في المنظومة التعليمية بالجامعة، فالمطلوب اليوم أكثر من ذلك تحقيق حالة من التبادل والتعاون بين اللغات على مستوى التعليم العالي، وسيكون من السهل للغاية الوصول إلى ذلك لوجود ظروف مناسبة لتحقيق الثلاثية على الأقل "[2].

كما أن وضع " مَعْلَمَةِ " دقيقة لعلم الإجتماع في الجزائر، هي حل فعال وتدخل نافع لعلاج الخلل وإيقاف عوامل الإساءة التي يجري ترويجها في قوالب عبثية من قبل بعض مدرسي وممارسي مختلف نشاطات علم الاجتماع في الجزائر"[3].

ولعل من أسباب تطور علم الاجتماع اليوم " هو التفكير في وضع علم إجتماع جديد ومنهج جديد يخضع لمنطقنا ولتاريخنا ولتجربتنا، فإننا لا نصل إلى الحقائق الاجتماعية عن طريق السربون ولا عن طريق موسكو، وليس من شأن التقليد أن يضيء طريقنا الحضاري بنورهما "[4].

ويذكر عالم الإجتماع الجزائري سفير ناجي أن من عوامل تطور علم الاجتماع في الجزائر، إعداد برنامج تعليمي جديد لشهادة الليسانس في علم الاجتماع، وذلك بإصلاح برامج شهادة الليسانس

---

[1] عيادي، **المرجع المذكور سابقا**، ص114.

[2] عيادي، **المرجع نفسه**، ص364.

[3] **المرجع نفسه**، ص117.

[4] عمار طالبي: **اتجاهات في منهج البحث في الدراسات الإجتماعية**. مجلة الأصالة. م4. العدد 13. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية. 2011، ص190.

لهذا الأخير؛ إن على مستوى الجذع المشترك أو على مستوى الفروع، وهي عملية تخص مجموع الأسرة الجامعية والعلمية وكذا القطاعات المستخدمة.

يضاف إلى ذلك، تعليم علم الاجتماع خارج نطاق شهادة الليسانس لهذا الأخير، سواء على مستوى الجامعة بتدريسه واتخاذه كهدف خصوصاً الفروع التي " تنتج " إطارات مدعوة إلى مجابهة المشاكل الاجتماعية، أو إلى تسيير الرجال (الطب، والإقتصاد، الهندسة ...إلخ). لتحليل المجتمع الجزائري من حيث بنيته أو من حيث التحولات التي يشهدها.

وعلى مستوى التعليم الثانوي، يجدر أن نذكر أن العلوم الإنسانية تدرس على مستوى التعليم الثانوي في بلدان عديدة (ذات نظم إقتصادية وسياسية متنوعة) وعلى أيّة حال قبل الإلتحاق بالجامعة. ويمكن تدريس علم الاجتماع في الثانوي لأهمية التكوين العام القاعدي الذي يحتاجه إنسان عصرنا، بحيث يسمح التكوين بإطلاع الذين سوف يدرسون العلوم الاجتماعية على اشكالية تخصصهم، وأخيراً يشكل هذا التكوين أداة فعالة في مجهود التفكير في المجتمع الجزائري الذي ينبغي بعثه وتشخيصه لدى الشباب.

يضيف الباحث نفسه أن إنشاء هيكل بحث جامعي متخصص في علم الاجتماع من عوامل تطوره، لإنه وبمجرد وجوده يشكل قطباً جاذباً لعدد من علماء الاجتماع الذين يفقدهم قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، بسبب عدم وجود هيكل بحث ملائم. ينضاف إلى ما سبق المطبوعات العلمية المتخصصة في علم الاجتماع، فإن وجودها بكثرة وبنوعية يساعد ويساهم في نشر الإنتاج العلمي، وبالتالي امكانية وصوله إلى أقصى حد لدى القراء عبر أنحاء العالم.

ولبعث سياسة نشر الأبحاث في ميدان علم الاجتماع عامل في تطوره، بالإضافة إلى إنشاء اتحاد علمي متخصص لعلم الاجتماع من الأسباب التي تجعله يفرض نفسه كعلم اجتماعي شمولي يكرس كل ابحاثه لخدمة التنمية والمجتمع عامة، وأخيراً بعث وتطوير التعليم والبحث في ميدان

الآفاق الاجتماعية وتحديد مكانة علم الاجتماع. كل هذه التصورات وغيرها من شأنها أن ترتقي بعلم الاجتماع داخلياً وخارجياً إذا ما تم التعامل معها وتوجيهها توجيهاً عقلانياً رشيداً "[1].

ثم إن من أسباب تطور علم الاجتماع في الجامعة اليوم، وجود لغة متميزة تعبر عن حقائق علم الاجتماع بصورة واضحة ودقيقة، وفي نفس الوقت عميقة كما كان الأمر عند علماء الاجتماع الأوائل. ولعل من يجدر أن نستدل به في هذا المقام ما أشار إليه عالم الاجتماع الجزائري عبد الغني مغربي رحمه الله حينما أورد مثالا واقعياً عن ابن خلدون، والذي يراه أنه قد أحدث تحول بفضل قلمه في اللغة العربية، وهو جبل وكيّف ونقى وصقل اللغة العربية ليجعلها تعبر عن الحقائق الموضوعية التي كان متأثراً بها. وما يؤكد هذه النظرة التي أدلى بها الأستاذ عبد الغني مغربي رحمه الله هو ما أكده المتخصص في علم الألسنة العربية الأستاذ ح، م عبد الجليل حينما يقول: " إن ميزاته بوصفه كاتباً نستلفت كذلك الإنتباه. فالنثر بسيط ودقيق، إنه ليس نثر فنان، ولكنه نثر مفكر هادئ يملك ناصية اللغة ولا يضحي بالدقة في سبيل الوضوح، ولكنه كذلك مفكر لا يفتقر إلى مواهب الفصاحة وحدة الذكاء وثبات اليد التي حين ترسم صوراً هامة تعرف كيف تدرك ما هو أساسي وتكشف عنه ... "[2].

ولعل كذلك من أسباب تطور علم الاجتماع، إضافة إلى ما سبق ذكره، هو تحوله من علم نظري في مراحله السابقة إلى علم ميداني " يقوم على الدراسة الميدانية والإمتزاج بالأوساط الشعبية، والإتصال بالسكان في القرى النائية والأرياف البعيدة. فمن الحق والحال هذه أن يعرب حتى لا يخاطب الطلاب الشعب بهذه الفرنسية التي أن لها أن تنجزر انجزاراً، ويتقلص ظلها فينحصر ...."[3].

---

[1] ناجي، **المرجع المذكور سابقا**، ص 50، 58.

[2] عبد الغني مغربي: **الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون**. ترجمة محمد الشريف بن دالي حسين. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1988، ص82، 83.

[3] مرتاض، **المرجع المذكور سابقا**، ص 171.

ثالثا: اللغة العربية وعلاقتها بعلم الاجتماع بعد الاستقلال

لقد شكل موضوع اللغة في التكوين في علم الاجتماع، هاجساً كبيراً في الأوساط الثقافية والتعليمية في جزائر ما بعد 1962، فقد كانت " التعددية اللغوية السوسيولوجية في التكوين أو الكتابة، بحيث صارت ظاهرة مميزة في الحالة الجزائرية بعد الإستقلال، وهي في الغالب سيرورة نشطة تميّز السيّرة اللغوية والتكوينية لمسيرة كاملة لشخصيات عديدة من أجيال علماء الاجتماع من فترات مختلفة، حيث أنّ تكوينهم وتفكيرهم وارتباطهم المهني والدّراسي ظل مستمراً وقائماً في نسق سياق واحد ومنمط ثم لاحقاً تعدد وتنوع، واعتماد علم الاجتماع في الجزائر على استعمال وتوظيف اللغة الفرنسية تبرر هذه التجربة الطويلة من تلك اللغة الواحدة إلى التعدد اللغوي. لقد ظل علم الاجتماع في جزائر ما بعد 1962 يوظف لغة واحدة، لغة المؤسسة التعليمية، والمنشورات، والكتب، والوثايق المتداولة، والإرتباط التعليمي والدراسي بالمؤسسات الفرنسية "[1].

وعليه، فإن حضور اللسان العربي في بدايات الإستقلال خاصة فيما تعلق بتدريس علم الاجتماع وما تنطوي عليه العملية التعليمية فيه، من تكوين، وكتابة، ونشر، وتحضير للمحاضرات والدورس ....إلخ، شبه غائب بالكلية، مما يعطي تصوراً وفكرة محتشمة عن واقع اللغة العربية في تلك الفترة، خاصة قبل أن يصبح علم الاجتماع فرعاً أكاديمياً مستقلاً بذاته (1958) وهو الذي تجلى في الشخصيات العلمية والفكرية التي تخرجت عن المدرسة الفرنسية، وما يطلق عليهم بالجيل الأول لعلم الاجتماع، فالناظر إلى لغة تكوينهم وتأليفهم ونشرهم كانت كلها باللغة الفرنسية.

إن اعتماد " اللغة الفرنسية لغة تعليم وتواصل وثقافة وهوية ومصير بالنسبة للجزائريين الذين كان لهم الحظ من التسجيل في المؤسسة الفرنسية الرسمية في الجزائر..... إلى أن يقول: فقد تميز الإنتاج الفكري والنظري لهذه الطبقة بصدوره الإستثنائي باللغة الفرنسية، الأمر الذي شكل عاملاً

[1] عيادي: **تاريخ علم الاجتماع واتجاهاته في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا. ص 362.

من بين عوامل قلة إحاطة المشتغلين في الجزائر (من المعربين أساساً) وفي العالم العربي بمستوى ونوعية المطارحات التي قدمها ويقدمها علماء الاجتماع الجزائريين "[1].

وكتعليق على ورد في الفكرة السابقة، فإن الذي يتراء أن من بين الأسباب التي جعلت علم الاجتماع أو التجربة السوسيولوجية في الجزائر خاصة في فتراتها التي عقبت الإستقلال يتراجع من حيث السياق العام وخاصة العربي منه، سببه اللغة والثقافة الفرنسية اللتان أحكما سيطرتهما من الأول خاصة عند تلك الطبقة الأولى من الأساتذة، والتي تعتبر المؤسسة للتجربة السوسيولوجية بالجزائر، الأمر الذي يعتبره الكثيرين من المشتغلين بعلم الاجتماع في الجزائر، أحد الأسباب الرئسية في أزمة علم الاجتماع. فلو فرضاً كان الحضور اللساني العربي قوياً، فكراً وانتاجاً ونشراً لكان الحال غير الذي كان عليه، بخصوص علم الاجتماع والتجربة السوسيولوجية عامة في الجزائر ما بعد 1962.

ولقد مثل الجيل الأخير لعلم الاجتماع في الجزائر وميله إلى الكتابة باللغة العربية فقط، جسر تواصل خاصة مع جامعات كثيرة في البلدان العربية أو التي تستعمل اللغة العربية لفتح آفاق نحو تعاون علمي. فالنشر الحصري باللغة العربية في مجال علم الاجتماع، يربط القارئ بما هو ممكن ومتاح لدى القارئ العربي من ظروف وقيود قد تمنعه وصعوبة الحال، فيما أن جسور القطيعة السياسية والأيديولوجية قد تحولت دون تكوين طبقة من القراء. إن هذا الأمر يمكن أن يوجد إذا نحن عملنا على تأهيل الوجود العلمي الجامعي للغة العربية وتشجيع النشر العلمي بها ورفع وتيرة النشر السنوي، وهو الذي يلقى الإهتمام الواسع داخل الدائرة السوسيولوجية في الجزائر"[2].

---

[1] عيادي، **المرجع المذكور سابقا**، ص263.

[2] عيادي، **المرجع نفسه**. ص263، 265.

وفي الواقع وحسب ما ذكره الباحث الجزائري في علم الاجتماع محمد بشير تم الشروع في استخدام اللغة العربية في التعليم العالي بمجرد الحصول على الإستقلال، وإذا كانت سنوات السبعينات قد سمحت بتعجيل وتوسيع استخدام اللغة الوطنية في مختلف التخصصات فإنها، أي اللغة العربية، أضحت لغة التعليم الوحيدة في العلوم الاجتماعية والإنسانية وهذا ابتداء من سنة 1980. فلقد انتقل معدل انتشار اللغة العربية في أوساط الطلبة الجامعيين من 8،3% إلى 30% ما بين سنتي 1971 و 1978، أما بين سنتي 1977 و 1986، فقد بقي المعدل الوسطي لتعريب لغة التدريس ثابتاً تقريباً حوالي 30%، وتفسير ذلك يعود إلى بنّية الطلبة حسب كل فرع، لأن التعليم في فرعي التكنولوجية والعلوم الطبية مازال باللغة الأجنبية (الفرنسية وأحياناً الأنجليزية).

غير أنه منذ سنة 1980 تجدر الملاحظة أن العلوم الاجتماعية والإنسانية معربة بنسبة 86،80% وترتفع هذه النسبة لتبلغ 98% مع مطلع القرن الواحد والعشرين وهي ما عليه العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة، وخاصة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم"[1]. إلا أنه قد رأينا أن الجامعة تتحايل لإبقاء الفرنسية حتى بالنسبة للفروع التي أعلن عن تعريبها مثل علم النفس وعلم الاجتماع، لمنع اللغة القومية من اقتحام بعض الفروع الأخرى مثل الرياضات والطب....."[2].

إن الذي يتراء لنا أن اللغة العربية في علاقتها بالتدريس والتكوين في علم الاجتماع بعد الإستقلال، مرت بمحطات مختلفة حسب الظروف العامة التي كانت تعيشها البلاد آنئذ، الأمر الذي إنعكس طردياً على مختلف القطاعات التعلمية وخاصة التعليم العالي منه وتدريس علم الاجتماع فيه.

---

[1] العقبى حبة: **الجامعة الجزائرية والتنمية في الذكرى الخامسة والعشرين لإسترجاع الإستقلال الوطني**. مقالة علمية (مصدر مجهول). ص 131.

[2] محمد الشريف مساعدية: **الجامعة والتعريب**. مجلة الأصالة. العدد 17. 18. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية. 2011، ص43.

وبخصوص لغة تدريسه فإنها تأرجحت بين الإزدواجية (فرنسية، عربية) وبين الأحادية بعد ذلك خاصة بعد تعريب العلوم الاجتماعية بالكلية سنة 1981. ثم انتقل هذا بالنسبة للغة لتدريسه إلى الهجينية اللغوية (عربية، فرنسية، أنجليزية، عامية، دارجة محلية) وهو ما عليه الجامعة الجزائرية اليوم عند بعض أساتذتها وجل طلبتها، إذا استثنينا منهم الفئة المجتهدة.

رابعا: تعريب علم الاجتماع: الأهمية والتحديات

عبر تاريخ اللغة العربية الطويل كانت ظاهرة التعريب معروفة وممارسة، ولذلك فإن لفظ التعريب لا يزال يشير إلى عملية استقطاب كلمات أو مفردات من لغات أخرى، وهي تشير بصفة خاصة إلى عملية وضع مصطلحات عربية أي مشتقة من اللغة العربية بدلاً من المصطلح الأجنبي.

وكما تشير الدراسات، فإن هذه العملية اللغوية قديمة قدم اللغة العربية نفسها، ولكنها أصبحت أكثر بروزاً مع بداية القرن التاسع عشر ميلادي تزامناً مع ثورة الإتصالات، واتصال اللغة العربية باللغات الأجنبية بشكل مباشر، فقد بدأ المشتغلون بالصحافة والطب بتعريب المصطلحات الأجنبية في بداية النهضة العربية "[1].

وعليه، وقبل التطرق إلى أهمية تعريب علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، كان لا بد من الإشارة إلى ما المقصود بمفهوم التعريب في ميدان التعليم؟

يشير مفهوم التعريب في التعليم: إلى حرص المناهج والكتب المدرسية والمعلمون في تعليمهم على إعلان شأن القيم العربية الأصيلة والمثل الإسلامية الصحيحة، مثل الشرف والكرامة والعزة الوطنية ...إلخ. وتسير اللغة العربية كتابة ومخاطبةً وذلك بتبسيط قواعدها من غير إخلال، وانتقاء التعابير والألفاظ الواضحة والمؤدية لأدق المعاني والأفكار..... والحرص الدائم على أن تكون لغة الحديث

---

[1] سعد بن هادي القحطاني: **التعريب ونظرية التخطيط اللغوي. دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية.** ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 2002، ص28.

اليومية ولغة المناقشات العلمية هي اللغة العربية، سواء بين التلاميذ أو بين الأساتذة وزملائهم ورؤسائهم، فهذا من شأنه أن يهيئ جواً ملائماً لنمو الاتجاهات والقيم الجديدة، وسيادة روح الفكرة العربية الإسلامية، ومما يدعم على هذا الإتجاه أن تكون اللغة العربية حديثاً وكتابةً في شتى جوانب الحياة "[1].

1 – تعريب علم الاجتماع:

يذكر الباحث في علم الاجتماع سعيد عيادي رحمه الله أنه تم " طرح مشروع تعريب العلوم الإجتماعية لأول مرة بعد انعقاد المؤتمر العالمي الرابع لعلم الإجتماع بمدينة الجزائر، شهر مارس 1974 من خلال مشاركة بعض الوفود وبعض الأسماء التي تناولت مداخل مختلفة في علم الإجتماع، طارحة عامل اللغة كعنصر أساسي في الإهتمام بالعلوم الإجتماعية، والأثر الكبير في ذلك يعود إلى جيل الباحثين الجزائريين الذين درسوا باللغة العربية وعادوا محملين بإرث علمي لغوي غزير من دمشق، والقاهرة، وبغداد، وتونس، وأخيراً الرباط، وميزة هؤلاء وعلى الرغم من قوة بلاغتهم العربية إلا أنهم كانوا يتقنون اللغة الفرنسية أيما اتقان.

وأثناء النقاشات التي دارت علانية عند التحضير لدستور 1976 تم طرح مشروع العلوم الإجتماعية مرة أخرى وتعميم اللغة العربية، وعلى هذا الأساس وبعد الإتفاق على المسودة النهائية لدستور 1976 تم تشكيل اللجنة: " لجنة التعريب للعلوم الإجتماعية " على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، وراحت تشتغل بصفة رسمية إبتداء من سنة 1978.

---

[1] رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990، ص34

وإعتمدت خطة التعريب التدريجي، وعلى إثر ذلك تم إنتداب أساتذة عرب لتدريس العلوم الإجتماعية، وتم بالمقابل فتح ورشات لتكوين أساتذة متفرنسين للتمكن من إستخدام اللغة العربية في التدريس، وبعد تأهيل الكثير من الأساتذة الجزائريين لهذه المهمة، تم الإعلان الرسمي لتطبيق تعريب العلوم الإجتماعية خلال السنة الدراسية (1980 – 1981) وكانت التجربة القاعدية الأولى في معهد العلوم الإجتماعية (خروبة – الجزائر) حيث تم مراعاة التعريب سنة بسنة مع تكليف نفس اللجنة بتقييم المستوى العام للتلقي خلال كل سنة، وكانت السنوات الأربع الأولى مفتوحة أمام الأساتذة العرب، وقد كانت نفس اللجنة تنتقي أحسن الطلبة وتنتدبهم للتكوين في الجامعات العربية ليكوّنوا الرصيد القائم للتدريس باللغة العربية لمختلف فروع العلوم الإجتماعية.

وهكذا ومع نهاية السنة الجامعية (1984 – 1985) تم تعريب مرحلة ما قبل التدرج تعريباً كليا وعلى هذا الأساس ومع إنطلاق السنة الجامعية (1986 – 1987) تم تحويل جزء كبير من أقسام العلوم الإجتماعية من خروبة إلى جامعة الجزائر2 (ملحقة بوزريعة سابقاً). وهناك تكرست التجربة كما تكرست في القطبين الآخرين الموجودين في شرق وغرب البلاد (جامعة قسنطينة، وجامعة وهران) وقد سمح إستثنائياً لعلماء إجتماع الفرنسيين الحاملين للجنسية الجزائرية من البقاء في الجامعة والإشتغال باللغة الفرنسية على غرار " كلودين شولي" و" فاني كولونا" "وجرمان تيليون "[1].

في ذات السياق يرى الأستاذ عنصر العياشي" أنه تم تعريب علم الإجتماع نهائياً سنة 1977 على أساس أنه معرفة تساهم في استرجاع هوية المجتمع الجزائري وثقافته العربية الإسلامية، وارتكزت الجزائر في هذه العملية على التعاون الثقافي مع الأقطار العربية وخاصة مصر، لكن لم يكن يعتمد في هذا التعاون على أساتذة مؤهلين

[1] لقاء مع عيادي: **المرجع المذكور سابقا**. ص71، 72.

لتدريس هذا الإختصاص، ويعود هذا لظروف موضوعية مثل: التنافس بين الدول العربية على الكفاءات التي استقطبتها دول الخليج نظراً لعدة عوامل منها، مستويات الأجور الممنوحة والظروف المادية الملائمة "[1].

وعليه، فإن ما يفهم من هذا القول أن مسألة تعريب علم الاجتماع لم تكن مهيأة لها الظروف المناسبة والملائمة التي تجعل من هذا العلم يسير وفق ما خطط له وفق الغايات التي وضعت له. ومنه، فإن الأساس الذي بُني عليه التعريب كان واضح الأهداف، وهو أن يساهم هذا العلم بعد تعريبه إلى إسترجاع المجتمع الجزائري لهويته وثقافته العربية الإسلامية، لكن الوسائل المفضية إلى تحقيق مبتغاه لم تدرس بالشكل المطلوب من إنتداب أساتذة من المشرق غير مؤهلين حسب ما ذكره الأستاذ العياشي وهذا قد يكون سبب في إعاقة سيرة تعريب علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية على الأقل في تلك المرحلة الخاصة.

بينما يرى الأستاذ تركي رابح في نفس السياق الذي انتحله الأستاذ العياشي حينما قال: " إن تعريب علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية خلق فجوة بين اللغتين العربية والفرنسية، بحيث أصبح للجيل الأول والثاني مع العربية أمر صعب جداً، لتكوينهم المفرنس مقارنة بالأجيال اللاحقة التي تكونت تكويناً تغلب فيه اللغة العربية. هذا الذي أدى إلى نشوء صراع بين المعربين والمفرنسين مما زاد من أزمة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية. ولكي تتخلص الجامعة الجزائرية كما بينه تركي رابح من مشكلة الثنائية اللغوي أو على الأقل تحديد من وطأة هذا الصراع " عملت الدولة على توحيد الأقسام بحيث أصبح هناك قسم واحد لكل تخصص وذلك ابتداء من العام الدراسي 1980 –

[1] عياشي: **المرجع المذكور سابقا**. ص65.

1981، حيث كان هناك قسم لعلم الاجتماع باللغة العربية، وقسم آخر باللغة الفرنسية ونفس الشيء بالنسبة للعلوم الأخرى "[1].

وقد عرف تقدم التعريب في العلوم الاجتماعية وعلوم الأرض والحياة بدوره اتساعاً ابتداء من سنة 1989، وهي السنة التي شهدت وصول أول دفعة معربة بالكامل إلى الجامعة من حاملي شهادة البكالوريا علوم. فنسبة التعريب في واقع الأمر استمرت في الارتفاع وبشكل متباين حسب الاختصاصات المدرسة، إذ على سبيل المثال بلغت هذه النسبة 100% في العلوم الاجتماعية والإنسانية سنة 1996 – 1997 "[2].

2 – أهمية تعريب علم الإجتماع:

تكمن أهمية التعريب في تجديد وتطوير المصطلحات العلمية والتقنية من أجل مسايرة التقدم العلمي والتقني في الدول، بالإضافة إلى صيانة العربية الفصحى وحمايتها من سطو المصطلحات الوافدة إليها من لغات أخرى، وابقاء أنظمتها الصوتية والصرفية والبنائية من دون تحوير أو تغيير.

لقد كان تعريب العلوم الإجتماعية حسب ما يذكره الأستاذ سعيد عيادي رحمه الله " قراراً سياسياً خالصاً لم تستشر فيه النخب الجامعية، ولم ترى السلطة من وُدّ في الإسراع في تعريب العلوم الإجتماعية. وعلى هذا الأساس ولأن السلطة آمنت بأن مسألة التعريب هي مطلب ثوري " راجع كتاب محمد مصايف في " الثورة والتعريب "، وعبد الله شريط " حوار أيديولوجي حول اللغة العربية ". وهكذا صارت مختلف أقسام العلوم الإجتماعية تشتغل بتركيز على المصادر العربية دون

---

[1] رابح تركي: **مبادى التخطيط التربوي لطلبة الجامعات. والمشتغلين بالتخطيط التربوي ورجال التربية والتعليم.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1982، ص03.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية من 1962 إلى 2012**، ص28.

الأجنبية، فتحول التعريب من خصوصية تعليمية إلى خصوصية فكرية، وعلى هذا يمكن أن نشير إلى بعض المعالم الكبرى التي شكلت هذه الأهمية:

أنها تعبر عن الإنتشار السياسي للسلطة السياسية في دوائر العلوم الإجتماعية التي كانت تطرح تخوفات لدى السلطة. إضافة إلى أنها كانت تهدف إلى خلق التوازن المعرفي بين مختلف تخصصات العلوم التكنولوجية التي كانت تدرس باللغة الفرنسية، والعلوم الإجتماعية التي تم الإقرار بتدريسها باللغة العربية. كما تعكس لنا عملية ترجمة العلوم الإجتماعية إلى اللغة العربية وتعميمها وإعادة ربط الجزائر بالإطار القومي العربي. ونجم عن ذلك توقيع عقود بعيدة المدى مع العراق، ومصر، وسوريا، واليمن، وجعلت السلطة الجزائرية من الجامعة معابر لتوطيد علاقاتها السياسية. كما أن السعي من وراء عملية التعريب هو إيجاد بدائل دراسية وبحثية يقوم بها مختصون عرب بدرجة أساسية لإتاحة المجال للجامعة الجزائرية بتجريب مقاربات جديدة تتوافق مع فضاءات الثقافة العربية.

في ذات السياق أدى تعريب العلوم الإجتماعية إلى تدعيم نشاط الطباعة والنشر في الجزائر، ولهذا السبب تولت بعض المؤسسات الكبرى بنشر نصوص العلوم الإجتماعية باللغة العربية وهي: مؤسسة البحث في قسنطينة، شركة سناد، الشركة الوطنية للنشر والإشهار aned، ومكتبة النهضة ليودوا وشركائه، وديوان المطبوعات الجامعية. كما أن إرتباط تعريب العلوم الإجتماعية بتعريب وسائل الإعلام ساهم في إتخاذ السلطة قراراً موازياً بتعريب أغلب وسائل الإعلام، ولهذا تم إنشاء هيئات تنسيق مشتركة لتوظيف خريجي العلوم الإجتماعية في مختلف وسائل الإعلام.

إن أهمية تعريب العلوم الإجتماعية على وجه العموم وعلم الإجتماع على وجه الخصوص كان من الأهمية بمكان، وذلك بإطلاق وزارة التربية الوطنية بدورها برامج لتكريس مشروع تعريب التعليم في

الجزائر، واعتبرت البيئة رقم واحد التي تستقبل وتوظف خريجي الجامعات من مختلف العلوم الإجتماعية "[1].

إضافة إلى تكوين أساتذة باحثين في العلوم الإجتماعية والحاجة إلى ذلك، أي إلى هذا التكوين وكذا مراعاة الإعتبارات الواجبة في التكوين. كما كان لتعريب علم الإجتماع أثر في أخذ الإعتبارات الواجبة أخذها بعين الإعتبار في تدريس العلوم الإجتماعية والتي لها علاقة بالتنمية. إن أهمية تعريب علم الإجتماع مَكّن دارسي هذه الأخيرة باللغة العربية على التبادل العلمي والثقافي مع المجتمعات العربية، كما ساهمت في الإستجابة لمتطلبات العولمة والمنافسة والتنمية البشرية والإجتماعية "[2].

ثم إن تعريب علم الاجتماع يدخل في إطار ما يسمى بإستعادة مقومات الشخصية الجزائرية ولا يمكن تدريس العلوم الاجتماعية في مرحلة حاسمة في عهد استكمال بناء الدولة الوطنية بلغة أخرى غير اللغة العربية، واسترجاع السيادة الثقافية والوطنية، واللغة العربية مكسب تاريخي مرتبط بعملية استرجاع السيادة الوطنية. وإن من أهمية تعريب علم الاجتماع والذي يؤشر على ذلك ميدانياً جيوش المتخرجين كل سنة من أقسام علم الاجتماع حاملي الشهادات في السوسيولوجيا، كما فرض حاملي شهادات السوسيولوجيا أنفسهم في العديد من القطاعات الإنتاجية بالرغم من كون وضعيتهم داخل هذا البلد مبهمة "[3].

---

[1] لقاء مع عيادي، **المرجع المذكور سابقا**. ص72 إلى 74.

[2] Mohamed Benguerna. **Les sciences sociales en Algérie. Live – Les Sciences**, p1 ,2.

[3] معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا. ص 149، 150.

3 – التحديات التي يواجهها علم الاجتماع:

رغم مرور أكثر من 40 سنة على تعريب علم الاجتماع في الجامعة لازالت تستعمل نسبة معتبرة ممن يشتغلون في علم الاجتماع التدريس باللغة الفرنسية، وأحيانا بهجين من اللغات والعاميات وحتى بعض اللهجات المحلية، الأمر الذي يعكس جواً غير طبيعي من ناحية لغة تدريس علم الاجتماع التي يفترض أن تكون اللغة الوطنية الأولى في ذلك (اللغة العربية) خاصة بعد تعريب العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع سنة 1981.

ولعل من أسباب تراجع علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بيداغوجيا وعلميا، حيث لم يعد لهذا الأخير القدرة على إثبات وجوده العلمي والفكري والمعرفي في استعراضه التحليلي لأمهات القضايا الكبرى التي يتحرك في ضوئها مجتمعنا الجزائري " هو ما ذهب إليه عالم الاجتماع الجزائري خالد بن ميلود في تعريته للوضع الخاص بتطبيقات وممارسات علم الاجتماع في الجزائر بالجامعة في أطر رسمية أخرى، وراح يتكلم عن الصمت السوسيولوجي الذي أطبق على الوضعية المهنية للتخصص من كل جوانبها. بدأ بالصراع السياسي والأيديولوجي والمواقف بين المشتغلين في هذا الفضاء السوسيولوجي الجامعي. ينضاف إلى ذلك امتداد الإنقسامات الصراعية إلى جوانب بيداغوجيا التدريس ومحاور العملية التعليمية بين فضاء وآخر.

كما أن زيادة درجة الولاء لجهات تمكنت من توظيف علم الاجتماع خارج حدوده وبتقنيات ليست بتقنيات وبإغفال المناهج التي توصله إلى التحليل العادل والموضوعي للحقيقة الاجتماعية وكذا تراجعه بشكل كبير في الساحة الجامعية بالجزائر.

ولعل من أسباب تدهور علم الاجتماع كما يراها الباحث خالد بن ميلود في رؤية نقدية لبعض الحواصل، الحكم بأن كثير ممّن يمارسون تعليم علم الاجتماع في المؤسسة الجامعية كمهنة، ولم

يرتقوا إلى مستوى الإحتراف في دراسة وإنتاج الأعمال السوسيولوجية الرائدة المرتبطة بالعمق التاريخي لكل ما يقع بين أعينهم وأيديهم وسلطتهم الدّراسية.

وأصدق صورة تعبر عن ما نحن بصدد الحديث عنه هي تلك التي ينقلها لنا نفر معتبر من ممارسي علم الاجتماع في الجزائر أنفسهم، وهم يساهمون بالرفع من درجة رداءة الأفكار عبر بضاعة هيّنة مزجاه لا تبدأ ولا تعيد، فهم الذين صيّروا لنا – عبر ما كتبوه وما تحدثوا به – نبيل السّمالوطي و " نادية حسن السّاعاتي " من بين الإختصاصيين الكبار في علم الاجتماع الأسرة، وكأننا لا نملك ممن كتبوا في شؤون الأسرة في الجزائر "[1].

وكتعليق عن الأفكار الواردة سابقاً، وهي في الحقيقة انعكاس لما هو واقع حالياً في أقسام علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية، ومن خلال تجربتنا المتواضعة في قسم علم الاجتماع أمكننا تسجيل عدة انطباعات بخصوص هذا الأمر الذي كان أحد أسباب تراجع مكانة علم الاجتماع الحالية.

وكتحليل للفكرة التي تُسَوّقُ لنمط وشكلاً من المعرفة السوسيولوجية أثناء ممارسة الفعل البيداغوجي في علم الاجتماع بالجامعة، وكنتيجة لنفر منطق من الأساتذة الذي صيروا لنا عبر – ما تحدثوا به وما كتبوه في حدود ذلك – سواء تعلق الأمر بعلم الاجتماع كتخصص يُدرس بجميع فروعه، أو من حيث نقل إرث غير نابع من تراثنا التاريخي وتجربتنا السوسيولوجية الغنية بعلمائها ومفكريها، أو مما كتبوه وألفوا وصنفوا فيه. فلم نسمع منهم طيلة مدة تكويننا في قسم علم الاجتماع أسماء علماء إجتماع جزائريين ولا بمآثرهم إلا ماندر عند البعض منهم.

ينضاف إلى ذلك، أن في بعض المقاييس كالتي تعلقت بمقياس المنهجية، فقد ذكروا أسماءً وكأن التجربة السوسيولوجية المحلية الجزائرية لم تنتج لنا علماء اجتماع في المستوى العالي يدرسون المنهجية ويكتبون فيها.

---

[1] عيادي، **تاريخ علم الإجتماع واتجاهاته في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا. ص 223، 224.

ثم إن من العوامل التي ساهمت في تدهور علم الاجتماع في الجزائر وجعلته يعيش حالة شذر مضر، هو التعريب المفروض فرضاً على علم الاجتماع الذي كان غايته في مرحلة من تجربته أديولوجية محضة لا لخدمة هذا العلم أو مسألة التعريب. كما تم تجنيد أناس لا علاقة لهم بالعلم ولا بالإصلاح همهم الوحيد هو خدمة الأطماع الشخصية الضيقة، والإستجابة للأيديولوجية المهيمنة في تلك الفترة، وتكليف أناس لمهمة التعريب لا علاقة لهم باللغة العربية بل كانوا أقرب إلى النظام في تلك الفترة "[1].

يضاف إلى ذلك، ضعف البحث العلمي باللغة العربية، والضعف الرهيب في المراجع بهذه اللغة داخل العالم العربي مقارنة مع الدول الأخرى (الناطقة باللغة الفرنسية أو الأنجليزية) سبب في تراجع علم الاجتماع اليوم. ينضاف إلى ذلك الصراع والتناحر الدائم بين أجيال علم الاجتماع، ولاسيما في وجود تكتلات وجماعات يعود وجودها إلى العامل اللغوي حيث السخرية والنظرة الدونية لكلا بعضهم "[2].

ومن بين التحديات التي تواجه علم الاجتماع سواء في السابق أو حتى في وقتنا الراهن، هي تلك النظرة الدونية التي لا تزال تنظر إلى علم الاجتماع كتخصص علمي أكاديمي في الجامعة من أصحاب القرار في السلطة، وهذه النظرة ناتجة بالأساس عن اكتساح واحتواء السياسي للميدان السوسيولوجي، وهي الظاهرة التي يرها عالم الاجتماع الجزائري جمال غريد رحمه الله حينما يقول: " ونظرة الأنظمة إلى علم الاجتماع، هي نظرة ملؤها الشك والريبة وحتى العداء، فهي ترى في

---

[1] معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر. من النشأة إلى يومنا هذا**. المرجع المذكور سابقا. ص 146.

[2] **المرجع نفسه**. ص 149، 151.

وجوده وممارساته نوعاً من المماس بصلاحيتها وسلطتها، لأن موضوع رجل العلم (الاجتماعي) هو موضوع رجل السياسة ذاته "[1].

والواقع الجامعي اليوم يؤكد هذه النظرة بوضوح، فهناك بعض المقاييس من فروع علم الاجتماع ألغيت نهائياً بإعتبارها تخصصات أكاديمية كلعلم الإجتماع السياسي مثلاً. ومن بين التخصصات التي لايزال يطاله التهميش والإقصاء حتى في الوظيف العمومي، علم الاجتماع التربية من بين التخصصات غير المسموح لها بالمشاركة في مسابقات التوظيف، سواء في مجال مسابقات التربية بإستثناء فقط المرحلة الإبتدائية من التعليم العام بالجزائر، ولا في المؤسسات الإقتصادية الإنتاجية على إختلافها وتنوعها. هذه الممارسات اتجاه هذين التخصصين على سبيل المثال، إنما توحي بتخوف فئة ممن يمسكون بزمام الأمر فيما تعلق بالتربية والتعليم من جهة، ومن أصحاب القرار من جهة أخرى، وهي النظرة التي يؤكد عليها ثلة كبيرة من الباحثين السوسيولوجين الجزائريين الكبار.

ثم إن الذي يتراء للجميع في تدريس علم الاجتماع، ذلك الزخم الكبير الذي اعترى مناهج هذا الأخير " ولقد عبر عن ذلك أحد علماء الاجتماع العرب حين كتب واصفاً حال هذا العلم عندنا بأنه: " علم كثير المناهج، قليل النتائج "[2]. في إشارة منه إلى أن طبيعة التكوين اليوم في علم الاجتماع خاصة ما تعلق بمناهج تلقين مواده، واجب إعادة النظر فيها ومعاودة تغييرها أو تكييفها

---

[1] بشير: **مدخل لدراسة علم الاجتماع في الجزائر**. المرجع المذكور سابقا. ص 84. في: جمال غريد: **علم الاجتماع في العالم العربي**. جامعة وهران. وحدة البحث في الأنثروبولوجيا والاجتماعية والثقافية. 1990.

[2] حسين آيت عيسي: **الفكر التربوي عند مالك بن نبي**. ط1. جسوس للنشر والتوزيع. 2017، ص 42، 43.

ومستجدات العصر الحديث لا سيما في مجال البحث العلمي. نفس الفكرة يراها عالم الاجتماع الجزائري عبد المجيد مزيان رحمه الله نقلا عن الأستاذ الدكتور حمداوي محمد حينما قال: " إنما أفسد المنهجية في العلوم الاجتماعية كثرة مناهجها ".

- خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه من أفكار في هذا الفصل، أمكن تجلي السيرورة التاريخية لعلم الاجتماع في علاقتها بمختلف المراحل والتغيرات التي مر بها المجتمع والتي احدثت تغيراً في بنيته الاجتماعية والإقتصادية وكذا الثقافية. الأمر الذي جعل علم الاجتماع يأخذ تموضعه الصحيح من حيث مناهجه المتلقى بها ومقرراته الموضوعة للتكوين فيها، ومن حيث لغته التلقي لهذا العلم. (اللغة العربية). فلقد ساهم في ذلك التحول والتطور عدة عوامل منها ما تعلق بالسياسات الإصلاحية المنتهجة من قبل الدولة الجزائرية، والتي منها سياسة التعريب التي كانت من أولويات هذه الإصلاحات، وتشخصت في علم الاجتماع بشكل جلي مع سنة 1981، سنة اقرار تعريب العلوم الاجتماعية عامة. الأمر الذي جعل اللغة العربية تستعيد نوعا ما مكانتها وقيمتها وأهميتها ودورها في الحياة عامة والتعليم خاصة، وبالتالي أداة للتغيير الشامل في بنية المجتمع الجزائري، إقتصاديا واجتماعيا وثقافيا واعلاميا ...الخ. وهو الذي عمل عليه المختصون في علم الاجتماع لإدراكم مدى حيوية وأهمية هذا الأخير في توظيف كل الوسائل الممكنة والمتاحة من أجل دفع عجلة التنمية المحلية والنهوض بالمجتمع الجزائري إلى دائرة التطور والرقي والإزدهار.

الفـــصـل السادـس: الإطار الميداني للدراسة وإجراءاتها العملية

- تمهيد

أولا: الإطار الميداني

1- المجال المكاني للدراسة

أ- جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم

- تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن الجامعة
- التعريف بكلية العلوم الاجتماعية
- عروض التكوين في كلية العلوم الاجتماعية طوري الليسانس والماستر

ب- جامعة أحمد بن أحمد وهران02

- تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن الجامعة
- تقديم لكلية العلوم الاجتماعية
- التنظيم الإداري والعلمي لكلية العلوم الاجتماعية

2- المجال الزماني للدراسة

3- المجال البشري للدراسة

ثانيا: إجراءات الدراسات العملية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد تناولنا في هذا الفصل الإطار الميداني للدراسة واجراءاتها العملية، وذلك بذكر أهم المحطات التي من خلالها نبين أهم النقاط المعالجة فيه. وعليه، استهل هذا الفصل بالتعريف بالمجال المكاني للدراسة بتقديم نبذة تاريخية تعريفية عن كل جزئية متعلقة بمجالنا المكاني كما هو مبين في مضمون هذا الفصل (جامعة مستغانم، جامعة وهران2). وتم التطرق بعد ذلك، إلى المجال الزماني للدراسة، وفيه تم ذكر مراحل ومدة الإنطلاق الأولي والفعلي لدراستنا الميدانية. ومن ثم ذكر المجال البشري للدراسة (العينة) وقبل التفصيل فيها، تم التعريف بمجتمع البحث في فقرة مختصرة. وأخيرا تم التطرق إلى أهم المراحل التي سار فيها العمل الميدان وذكر أهم الحطات التي مررنا بها، وهو الأمر الذي سوف نبينه لاحقا.

أولا: الإطار الميداني

1 – المجال المكاني للدراسة:

أ – جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم:

– تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم:

جامعة مستغانم هي إحدى جامعات الغرب الجزائري، تقع رئاستها من الناحية الشرقية لولاية مستغانم – خروبة – وتتوزع كلياتها على مختلف أنحاء الولاية. وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، وعلمي، وثقافي، ومهني. وتهتم بالتكوين والبحث العلميين، تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي، وتخضع لأحكام المرسوم رقم 83 – 344 المؤرخ في: 24 سبتمبر 1983.

أنشأت جامعة عبد الحميد بن باديس بموجب المرسوم التنفيذي رقم 98 – 220 المؤرخ في: 13 ربيع الأول عام 1419هـ الموافق لـ 07 يوليو سنة 1998، وهذا بناءً على اقتراح الوزير المكلف بالتعليم

العالي وتوضع تحت وصايته "[1]. وتتكون جامعة عبد الحميد بن باديس من الكليات والمعاهد التالية: كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي، كلية العلوم الطبيعية والحياة، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية الآداب والفنون، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الاجتماعية، كلية الطب، معهد التربية البدنية والرياضية، المدرسة العليا للفلاحة، المدرسة العليا للغة الفرنسية. كما تتكون من هيئات ورئاسة الجامعة، وعند الإقتضاء من ملحقات وتتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة.

- التعريف بكلية العلوم الاجتماعية (جامعة مستغانم):

تعتبر كلية العلوم الاجتماعية إحدى الكليات التي تتشكل منها جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم. والتي بها قسم علم الاجتماع الذي يحتوي على 10 قاعات للتدريس، ومدرج للمحاضرات رقم03، تفوق سعته 360 مقعداً، وجناح خاص بإدارة القسم يحتوي على مكتب رئيس قسم علم الاجتماع ومكتب آخر خاص بالسكريتيرة العاملة له، وآخر خاص برئيس شعبة العلوم الاجتماعية بجانبه مكتب السكريتيرة التابعة له، كما يوجد بها قاعدة للأساتذة وفيها تقام الاجتماعات على اختلاف طبيعتها، وأخيراً مكتب خاص بالسحب الورقي متعدد الخدمات، طبع، سحب ...إلخ "[2].

وقد أدرجت كلية العلوم الاجتماعية إلى جامعة مستغانم في شهر سبتمبر من سنة 1998، وكان قسم العلوم الاجتماعية تابعاً لمعهد اللغات الأجنبية من سنة 1998 إلى 1999. وتم إنشاء كلية العلوم الاجتماعية ومعهد التربية البدنية في جويلية من عام 1998، وكانت هذه الكلية تتكون من: قسم علم

---

[1] المادة1 من المرسوم التنفيذي رقم 98 – 220 في 13 ربيع الأول، عام 1419هـ الموافق لـ 07 يوليو سنة 1998، **يتضمن إنشاء جامعة مستغانم**. عن مصلحة الدراسات التابعة لكلية العلوم الإجتماعية.

[2] عبد القهار بوحفص وكريم بطاهر: **التعريب ولغة تدريس العلوم الإجتماعية: علم الإجتماع انموذجاً**، دراسة ميدانية بجامعة مستغانم، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم الإجتماع التربوي، جامعة عبد الحميد بن باديس، خروبة – مستغانم – إشراف الأستاذ الدكتور محمد حمداوي، 2017، ص77.

الإجتماع، قسم علم النفس، قسم التربية الرياضية. وفي سبتمبر من عام 2002، تم إنشاء قسم علوم الإعلام والاتصال. وانفصلت كلية العلوم الاجتماعية عن معهد التربية البدنية والرياضية في جويلية من عام 2004، لتنشأ كلية العلوم الاجتماعية ككلية مستقلة عن معهد التربية البدنية والرياضية. وفي سبتمبر من عام 2006 أدرج النظام الجديد التكويني LMD في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. وفي إطار النظام الجديد للتكوين في جامعة مستغانم، فقد أصبحت حالياً كلية العلوم الاجتماعية تضم قسمين: فأول هذه الأقسام قسم العلوم الاجتماعية، حيث يضم شعبة علم النفس، شعبة علم الاجتماع، شعبة الفلسفة، شعبة الأرطوفونيا، وشعبة علم السكان. وأما القسم الثاني فقد تمثل في قسم العلوم الإنسانية، والذي يضم حالياً شعبة علوم الإعلام والاتصال، وشعبة علم المكتبات وشعبة التاريخ. وتتوفر الكلية على عدة مصالح إدارية وتقنية وعلى امكانات بشرية (موظفين، وأساتذة، وعمال) وعلى امكانيات مادية تسمح لها بتحقيق أهدافها المرغوبة.

- عروض التكوين في كلية العلوم الاجتماعية، طوري الليسانس والماستر:

وأما بالنسبة لطور الليسانس علوم اجتماعية، فهو يتوزع على ثلاثة مراحل: فأول هذه المراحل ما تعلق بالسنة الأولى علوم اجتماعية (جذع مشترك) فمدة التكوين فيه سنة واحدة، وأما السنة الثانية فإن الشُعَبْ التي تتكون منها كلية العلوم الاجتماعية هي كالتالي: شعبة علم الاجتماع، شعبة علم النفس شعبة علوم التربية، شعبة الفلسفة، شعبة الأرطوفونيا، شعبة علم السكان. وأما بالنسبة للسنة الثالثة وهي السنة الأخيرة من التكوين في مرحلة الليسانس، فهي بدورها تتألف من تخصصات نذكرها كالتاتي: تخصص علم الإجتماع، تخصص علم النفس، تخصص علم النفس العيادي، تخصص علم النفس المدرسي، تخصص علم النفس التربوي، تخصص الفلسفة، تخصص الأرطوفونيا، تخصص علم السكان. وبالنسبة للطور الثاني المتعلق بالماستر، فقد تشكل على النحو التالي:

– شعبة علم الاجتماع: وتتكون من عدة تخصصات جاءت على النحو التالي: تخصص علم الاجتماع الحضري، علم الاجتماع التربوي، علم الاجتماع الاتصال، علم الاجتماع التنظيم والعمل.

– شعبة علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي، علم النفس العيادي، علم النفس التنظيمات وتسيير الموارد البشرية (مهني).

– شعبة علوم التربية: تخصص الإرشاد والتوجيه، تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج المدرسية.

– شعبة الفلسفة: تخصص فلسفة عامة، وفلسفة تطبيقية.

– شعبة الأرطوفونيا: تخصص أمراض اللغة والتواصل "[1].

ب – جامعة محمد بن أحمد وهران2

– **تقديم نبذة تاريخية مختصرة عن جامعة وهران2 محمد بن أحمد:**

جامعة محمد بن أحمد هي مؤسسة عمومية ذات طابع عملي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وهذا بموجب المرسوم التنفيذي رقم 14–261 المؤرخ في 2014/09/22 المتضمن إنشاء جامعة وهران2، طبقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، والذي يحدد عدد الكليات التي تتكون منها جامعة وهران2 واختصاصاتها كما يأتي:

– كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، كلية اللغات الأجنبية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية علوم الأرض والكون، معهد الصيانة والأمن الصناعي. وبناء

[1] عن مصلحة الدراسات التابعة لكلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم، يوم 2022/10/05، 10:15 سا.

الوزارية المتضمنة إنشاء الأقسام تتكون كليات ومعاهد جامعة وهران2 من الأقسام المبينة في الجدول أدناه:

الكلية/ المعهد	الأقسام
كلية الحقوق والعلوم السياسية	القانون العام
	القانون الخاص
	العلوم السياسية
كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	العلوم الاقتصادية
	العلوم التجارية
	علوم التسيير
كلية اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية
	اللغة الإنجليزية
	اللغة الألمانية
	اللغة الاسبانية
	اللغة الروسية
كلية العلوم الاجتماعية	علم النفس والأرطوفونيا
	علوم التربية
	علم الاجتماع
	الفلسفة
	الديمغرافيا
كلية علوم الأرض والكون	علوم الأرض
	الجغرافيا وتهيئة الإقليم
معهد الصيانة والأمن الصناعي	الأمن الصناعي والبيئة Sécurité Industrielle et Environnement
	الصيانة الصناعية Maintenance Industrielle

طبقا للمادة 25 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، تضم مديرية الجامعة، تحت سلطة

مدير جامعة وهران02، زيادة على الأمانة العامة والمكتبة المركزية، أربع (04) نيابات مديرية تكلف على التوالي بالميادين التالية:

التكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج.

التكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي، وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج، العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية، التنمية والاستشراف والتوجيه "[1].

- تقديم كلية العلوم الاجتماعية (جامعة وهران2):

- التنظيم الإداري والعلمي للكلية ويتألف من:

مجلس الكلية، المجلس العلمي للكلية، اللجنة العلمية للقسم. تنص المادة 32 في العدد 51 من المرسوم التنفيذي المؤرخ في أوت 2003 على أن الكلية هي وحدة تعليم وبحث في الجامعة في ميدان العلم والمعرفة، وتنص المادة 33 على أن الكلية لها عدة تخصصات وإن اقتضى الأمر يمكن إنشاؤها على أساس تخصص واحد ويتضمن ما يلي: التكوين والتدرج وما بعده، نشاطات البحث العلمي، نشاطات التكوين المتواصل. وتتشكل الكلية عادة من أقسام تنشأ بموجب قرار وزاري وكذا مكتبة في شكل مصلحة وفروع، قسم علم النفس والأرطوفونيا، قسم علوم التربية، قسم علم الاجتماع، قسم الفلسفة، قسم الديمغرافيا، الأمانة العامة، المجلس العلمي للكلية، مجلس الإدارة.

أما المادة 36 من نفس العدد والمرسوم تنص على أن الكلية يديرها عميد وتزود بمجلس للكلية

---

[1] نسخة من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 57، 04 ذو الحجة، عام 1435هـ الموافق 28 سبتمبر سنة 2014، المرسوم رقم 14 – 261 مؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1435هـ الموافق 22 سبتمبر سنة 2014، **يتضمن إنشاء جامعة وهران2.**

ومجلس علمي. يتشكل مجلس الكلية كما ورد في المادة 37 من نفس المرسوم وفي نفس السنة على: عميد الكلية، رئيس المجلس العلمي، رؤساء الأقسام، مديري المخابر، ممثلين(2) من الأساتذة ينتخبهم أساتذة القسم الذين لهم أعلى رتبة، ممثل الطلبة من كل قسم، ممثلي(2) العمال الإداريين والتقنيين. أما نواب العميد والأمين العام ومسؤول المكتبة فحضورهم في الاجتماعات يكون من أجل الاستشارة لا غير "[1].

2 – المجال الزماني للدراسة:

كانت البداية الأولى لنزولنا إلى ميدان البحث بصفتنا طلبة درسنا علم الاجتماع مرحلتي الليسانس والماستر بجامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم. الأمر الذي جعلنا لا نحتاج إلى تصريح أو ما شابه ذلك؛ ليؤذن لنا بإجراء بحثنا الميداني بشكل طبيعي. يضاف إلى ذلك وكنتيجة حتمية للأمر الأول تَتَلْمُذِنَا على العديد من الأساتذة ذكوراً وإناثاً في مختلف المستويات والتخصصات في علم الاجتماع مما سهل علينا التقرب وطلب الإذن منهم من أجل أخذ مواعيد إجراء المقابلات الخاصة بموضوعنا معهم. فلم يكلف ذلك جهداً كبيراً ولا عناء يذكر. ولقد ناقشنا مع بعضهم موضوع دراستنا آملين منهم أن يقدموا لنا رءاهم وتصوراتهم حوله، كي نستفيد مما سينيرون به عقولنا ويرشدو أفكارنا.

كما أشرنا آنفاً حول دراستنا بجامعة مستغانم مرحلتي الليسانس والماستر، فإن هذا الخصوصية لها من الأهمية بمكان في تتبع حيثيات الظاهرة المناطة بالدراسة، والتي شكلت لنا هاجساً وقلقاً منذ أن وطئت قدمانا الجامعة، ونحن نرى هذا الغبن وهذا الوضع غير الطبيعي الذي تعيشه اللغة العربية في علاقتها بالتكوين في العلوم الاجتماعية عامة ولا سيما علم الاجتماع، ونحن نعلم ما للغة من دور ومكانة محورية في التكوين والتعليم العاليين.

[1] عن عميد كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، يوم 2022/05/31، ساعة 11:35.

لا بد أن نشير في البداية أن موضوع دراستنا هذه الموسوم بـ: اللغة العربية وطبعية التكوين في العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع انموذجا. لم يكن وليد اللحظة التي اخترناه فيها كموضوع دراسة في الدكتوراه، وإنما كان عصارة نظر وملاحظة طيلة مشوارنا الدراسي بالجامعة، أي منذ مرحلة الليسانس والماستر. وعليه، فإن علاقتنا بالموضوع خاصة في جامعة مستغانم، لم تكن بالفترة القصيرة ولا اللحظنة الراهنة، وإنما كان منذ عدد من السنين، أي ما يقارب 07 سنوات تقريباً.

ولقد كانت البداية الفعلية لنزولنا إلى ميدان البحث، أعني مرحلة الدكتوراه، بإجراء مواعيد زمنية ومكانية مع عناصر عينتنا من الأساتذة من كلا الجنسين (ذكوراً وإناثاً) وكان الهدف الأول من وراء ذلك، خلق مسافة قرب بيننا وبين عينتنا من الأساتذة من جهة، وبيننا وبين مكان دراستنا الميدانية من جهة أخرى خصوصا بجامعة وهران02. فأول ما قمنا به تقديم محتوى دليل المقابلة تجريبي من أجل الإطلاع عليه وتقديم ملاحظات حول محاوره وأسئلته التي يتضمنها، والتي سوف تطرح عليهم لاحقاً أثناء إجراء المقابلات الرسمية.

إن التاريخ الرسمي لبداية إجراء المقابلات كان بجامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم، وذلك من الفترة الممتدة ما بين 11/10/ 2021 إلى 2022/01/11. وفي خضم اجرائنا للمقابلات كان لا بد من مراعاة عدة جوانب منها ما تعلق بالمكان والزمان، وذلك بتحديدهما مسبقاً بحكم الظروف الوبائية التي اجتاحت العالم بأكمله والجزائر خاصة، والمتمثل في جائحة كورونا. فقد ارتئينا ولا سبيل آخر في ذلك، أن نرتب اللقاءات هاتفياً بحكم طبيعة التدريس آنئذ بالجامعة، والذي كان بصيغته الجديدة (عن بعد في الغالب) وهذا ما تم العمل به طلية مدة إجرائنا للمقابلات الميدانية في جامعة مستغانم.

وقد مكثنا طيلة اجراء المقابلات الميدانية خاصة بجامعة وهران2، وبحكم بُعْدُ المسافة عن إقامة سكنانا حوالي 130 كلم. عند زميل لنا بصفته طالب دكتوراه، تخصص تاريخ اسلامي، في الحي

الجامعي الذي يسكن فيه (الحي الجامعي بلقايد). وقد دامت مدة إقامتنا عنده أكثر من شهر نذهب صباح من كل يوم سبت من البيت ونعود عشية أو صباح من كل يوم خميس من نفس الأسبوع، وهكذا حتى انقضاء مدة شهر. الأمر الذي سهل علينا التنقل من مقر إقامتنا إلى الجامعة مكان التقاء أساتذتنا المبحوثين ومنه إلى مختلف الأماكن المحدد لإجراء المقابلات الميدانية. وأما بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم – وبحكم قرب المسافة حوالي 50 كلم عن مقر سكنانا، فإن الأمر لم يكلف مشقة في ذلك في غدونا ورواحنا من البيت إلى الجامعة لإجراء المقابلات كان بشكل يسير، نذهب يوم الاجراء ونعود للبيت في اليوم نفسه.

وبخصوص أمكنة اجراء المقابلات في جامعة مستغانم، فقد كان مخبر البحث في الخلدونية الجديدة والمؤسسات العمرانية والسلطة والذي نحن عضواً فيه منذ سنة 2016 (الفرقة الأولى) في طليعة هذه الأمكنة إجراءاً لأول مقابلة ميدانية. كما كان لقاعة الأساتذة الحظ الأوفر من اللقاءات الخاصة بالدراسة الميدانية، فقد أجريت معظم المقابلات بها. ينضاف إلى ذلك بعض المكاتب الخاصة التي يعمل فيها الأساتذة ممن يشغلون مناصب مزدوجة جامعة بين الوظيفة الإدارية والوظيفة البيداغوجية (التدريس) بكلية العلوم الاجتماعية. كما تم إجراء بعض المقابلات بقاعات التدريس سواء تعلق الأمر بالقاعات الخاصة والمتواجدة من جهة قسم العلوم الإنسانية أو القاعات الموجودة بقسم العلوم الاجتماعية وهذا نزولاً عند رغبة الأساتذة المبحوثين.

وأما بجامعة وهران2، فقد كانت الإنطلاقة الرسمية لإجراء المقابلات من الفترة الممتدة ما بين 03 فيفري إلى 12 مارس 2022. وتم العمل فيما يخص ترتيب المواعيد وتحديد الأماكن من أجل إجراء المقابلات الميدانية، بالإستعانة ببعض أساتذة علم الاجتماع ممن نعرفهم هناك، كي يقدموا لنا يد المساعدة في تحديد المواعيد وضبط أمكنة إجراء المقابلات. فلقد كان ضبط المواعيد هاتفياً بحكم الضرف الوبائي كما أسلفنا الذكر آنفاً، بينما تنوعت أماكن إجراء المقابلات مع الأساتذة داخلياً (داخل

الجامعة) وخارجياً (خارج الجامعة). فأما بالنسبة للأماكن التي حظيت بإجراء المقابلات الميدانية فيها داخل الجامعة والتي كانت في الغالب داخل قاعة الأساتذة لقسم علم الاجتماع، إضافة إلى مكتب رئيس اللجنة العلمية لكلية العلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك مكتبة الكلية (عمار بلحسن رحمه الله) كما كان للنادي الطلابي Club étudiant حظ من إجراء بعض المقابلات رغبة من بعض الأساتذة المبحوثين، وبعض قاعات التدريس الخاصة بقسم علم الاجتماع.

وبخصوص الأماكن خارج الجامعة، فلقد تنوعت واختلفت هي كذلك حسب رغبة المبحوثين في ذلك، فأول هذه الأماكن كان المقهى المقابل للمدخل الرئيسي لجامعة وهران02، ينضاف إلى ذلك مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، " الكراسك cracs " (قاعة الإستقبال، وقاعة الإجتماعات). هذا الأخير كان المكان الخاص باللقاءت التي أجرينها مع أساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع بجامعة وهران02.

كما كان للفضاءات العامة نصيب من هذه اللقاءات الميدانية مع المبحوثين من الأساتذة، خاصة ما تعلق بالواجهة البحرية (فلوندمار/Front de mer) في الساحة المحتوية للنافورة المائية التي كانت مجلس اللقاء رغبة من المبحوث نفسه، الذي أبى إلا أن تجرى المقابلة بها بحكم الظروف الوبائية التي حالت دون إختيار مكان آخر أنسب وأفضل.

وفيما تعلق بمدة المقابلة وبحكم طبيعة عناصر العينة التي اخترناها لتمثيل مجتمع بحثنا والمتمثلة في صفوة أساتذة الجامعة على اختلاف رتبهم العلمية وتنوعهم البشري (ذكور، إناث) فإن مدة إجراء كل مقابلة تراوحت تقريباً ما بين الساعة (1 ساعة) إلى الساعتين على الأكثر(2 ساعة) وهذا بجامعة مستغانم. ولعل هذه المدة من الزمن قد تثير نوعاً من التساؤلات في دقائق إجرائها عند الكثير ممن ينتمون إلى ميدان العلم والمعرفة، وخاصة أصحاب الدراسات الميدانية. فإنه مادام الأمر متعلق بالتعامل مع فئة مثقفة وصفوة المجتمع، فإن الأمر في ذلك لا يستدعي في الغالب المدة الأطول أثناء

اجراء المقابلات الميدانية، ولأن هذه الفئة تتعامل مع طبيعة الأسئلة المقدمة بكل سهولة فهما واستيعابا وإجابة، وغالباً ما تكون في صميم القصد من السؤال.

ينضاف إلى ذلك، طبيعة الموضوع الذي بين أيديهم، فهو موضوع يمتاز بعدم التعقيد ولا بجديد الحال لديهم، فالأمر متعلق باللغة العربية، اللغة التي في الغالب بها ترعرعوا في صباهم وبها يتم الحديث في مختلف أوساطهم الاجتماعية والثقافية، وبها تعلموا ودرسوا في مختلف المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة من ابتدائي ومتوسط وثانوي، إذا استثنينا منهم فئة قليلة من الأساتذة، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع. هذا الأخير تكوّنوا وتربّوا في أوساط غلبت فيها اللغة والثقافة الفرنسية على حساب اللغة العربية، لأسباب تاريخية محضة تمثلت في الإستعمار الفرنسي. بينما كانت المدة الزمنية بجامعة وهران02، محصورة بين 1 ساعة إلى 4 ساعة ونصف عند البعض منهم. ولنفس الأسباب السالفة الذكر، بإستثناء حالة واحدة من وجدنا عندها سعة من الوقت وراحة في البال وهدوء المكان أثناء إجراء المقابلة معها. (د. بن وزاني محمد).

وبخصوص دليل المقابلة والذي يُعَرّف بأنه " الأداة التي ترتكز عليها مقابلة البحث، يتضمن كل الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء مقابلة الشخص المستجوب، ويحتوي على كل ما نريد معرفته تماشياً مع تحديد مشكلة البحث وأهداف الدراسة المتوخاة ....."[1]. وبخصوص أسئلة دليل المقابلة والتي تبدو مبالغاً فيها من حيث العدد والتساوي في هذا الأخير، ومن حيث طبيعها صياغتها فإنه في حالتنا هذه لم نجد سبيلاً آخر يُمَكِنُنَا من جمع أكبر عدد من المعطيات والمعلومات التي تخدم دراستنا وأهدافها المتوخاة بحكم طبيعة المجتمع المتعامل معه من جهة، فإنه كثيراً ما يستعصى أخذ ما يفي بالغرض من المعطيات والمعلومات. يضاف إلى ذلك ومن جهة أخرى عدم وجود القابلية لدى بعض المبحوثين

[1] نادية سعيد عيشور وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. دليل الطالب في إنجاز بحث سوسيولوجي**. الجزائر: مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع. قسنطينة. 2017، ص 335.

لإثراء موضوع الدراسة بالرؤى والأفكار وامداد الباحث بكل ما يستوجب من المعلومات حول الظاهرة قيد الدراسة، كما أن لطبيعة الموضوع ذا المقاربة الكيفية دور في تبني هذا النوع من دليل المقابلة، فلقد حاولنا في كل محور التركيز على عمق الأسئلة من جهة، وعلى أهدافها المتوخاة من جهة أخرى، محاولين التركيز فيها نوعاً وكماً (أي على الأسئلة) وحسب أهمية كل محور من حيث الارتباط المباشر بموضوع الدراسة، وكل ما يتعلق بلغة التكوين في جميع المراحل التعليمية من فترة ما قبل التمدرس إلى مرحلة الجامعة في علاقة ذلك كله بلغة تدريس وتكوين علم الاجتماع في الجامعة اليوم.

3 – المجال البشري: " العينة ":

يتم الحديث أولا عن مجتمع البحث الخاص بهذه الدراسة قبل الحديث عن عينة هذه الأخير. وعليه، فإن مجتمع البحث والذي يعرف بأنه " مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي "[1]. ويشير أيضا مفهوم مجتمع البحث إلى " مجموع وحدات البحث التي تريد الحصول على بيانات منها أو عنها سواء كانت وحدات العد إنساناً أو حيواناً أو نباتاً أو جماداً "[2].

إننا نتحدث عن مجتمع البحث، وفي هذه الحالة فإننا نستطيع تحديد مقياس يجمع الأفراد والأشياء من جهة، ويميزهم عن بعضهم البعض من جهة أخرى. وبتنزيل ذلك على مجتمع بحثنا، فإن هذا الأخير تمثل في جامعتي مستغانم ووهران كليتا العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، وبعناصر محددة مسبقاً تشخصت في أساتذة هذه الأخير، وبمقياس يحدد طبيعة هؤلاء الأشخاص (الأساتذة) هو علم الاجتماع بكل تخصصاته والذي ينتمي إليه كل العناصر المشكلة لعينة مجتمع البحث. ومنه، فإن هذا الأخير يتحدد بمكانه وبعناصره المشكلة له وكذا مقاييسه المميزة له عن باقي التخصصات الأخرى

[1] موريس أنجلز: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات علمية**. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. ط2 منقحة. الجزائر: دار القصة. 2004، ص288.

[2] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي: **منهجية العلوم الاجتماعية**. الجزائر: دار الهدى. عين مليلة. 2004، ص317.

التي قد تدخل معه ضمناً كعلم التاريخ وعلم الفلسفة وعلم اللغة، أو علانيةً كالتي تعلقت بالتخصصات التي تتفرع عنه مثل تخصص علم الاجتماع الثقافي، وعلم الاجتماع الصناعي، وعلم الاجتماع الجريمة والإنحراف...إلخ.

إن دراسة موضوع اللغة العربية في علاقته بالتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية لذو أهمية كبيرة، بإعتبار اللغة عصب الفكر ووعائه، ولا يمكن أن نعرف قيمتها ووضعها الطبيعي الذي وجب أن تكون عليه، إلا من خلال استنطاق عقول أهل صناعتها سواء أكانوا أساتذة درسوا بها في كل مراحلهم التعليمية، أو الذين حاولوا اكتسابها في مراحل متأخرة من تعليمهم لدواعي تاريخية وغير ذلك.

لقد تمثل مجتمع البحث الخاص بدراستنا هذه في جامعتين اثنتين كما بينا سابقاً والتي وقع اختيارنا عليهما، ولم يكن ذلك مَحلَّ لحظة عابرة أو صدفة نازلة، وإنما كان الإختيار على دراية تامة وقناعة كافية، ذلك أن اختيارنا لجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم – كان دافعة الأول هو تكويننا فيها خلال مرحلتي الليسانس والماستر، يضاف إلى ذلك معرفتنا الشخصية لواقع اللغة العربية فيها سواء من حيث التدريس أو التكوين عند مختلف الأساتذة على اختلاف رتبهم العلمية ونوعهم البشري واختلافهم العمري وتجربتهم البحثية والعلمية بالجامعة. فلقد شكل لنا هذا الأمر واقعاً مألوفاً يمكن أن يمدنا بمعطيات وافية ويعطينا صورة واضحة عن وضعية اللغة العربية في التكوين والتدريس الجامعي في علم الاجتماع بجامعة عبد الحميد بن باديس.

إن هذه التجربة الشخصية التي حضينا بها في جامعة مستغانم، لكفيلة بأن تجعلنا نقف على دقائق المسائل في تناول هذه الظاهرة بالدراسة العلمية ميدانياً، فنحن الذين سبرنا في حدود اجتهادنا المتواضع أغوار هذا الموضوع عند أساتذتنا الذين تتلمذنا على أيديهم، والذي كان لنا اتصال مباشر بهم من خلال عملية التدريس والتكوين في مختلف مقاييس علم الإجتماع وفروعه، وهذا كاف بأن يعطينا صورة عامة مبدئياً عن واقع اللغة العربية في التكوين الجامعي لعلم الاجتماع. كما أن معرفتنا

الشخصية لبعض أساتذتنا الذين تتلمذنا على أيديهم طوال مرحلتي الليسانس والماستر خاصة ما تعلق بلغة تدريسهم لعلم الاجتماع كاف بأن نُشخّص واقعها تشخيصاً علمياً يكون أقرب إلى الموضوعية.

وبخصوص مجتمع بحثنا الثاني والذي كان بجامعة وهران2، فإن الأمر لم يختلف كثيراً من حيث المنطلقات التي تعلقت بجامعة مستغانم، ذلك أن عدداً من الأساتذة الذين تتلمذنا عليهم في هذه الأخيرة سابقاً، هم أنفسهم انتقلوا للتدريس بجامعة وهران2، وبالتالي وقع اختيارنا عليهم كأفراد مشكلين لعينة مجتمع بحثنا عند القيام بالدراسة الميدانية، الأمر الذي جعلنا نقف عند لغة تدريسهم وتكوينهم في علم الاجتماع عندما كانوا يدرسون بجامعة مستغانم. هذا الذي ساعدنا على معرفة نوعا ما عن لغة تدريسهم عن قرب وبشكل مباشر، بإستثناء فئة أخرى منهم لم يتسن لنا التتلمذ عليهم من قبل خاصة بجامعة وهران2، وهم في الغالب من الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع.

وبخصوص عينة الدراسة، فإنه لم يكن تركيزنا على فئة الأساتذة الجامعيين في اختيارهم لتمثيل مجتمع بحثنا عشوائياً أو محل نزعة ذاتية عفوية قادتنا إلى ذلكم الإختيار، وإنما كان الغرض من تركيزنا على هذه الفئة، كون هؤلاء الأساتذة وحسب تجربتنا المتواضعة بالجامعة لاتزال تمثل محور العملية التعليمية وذلك لعدة اعتبارات نذكر منها:

ما هو بيداغوجي محض كالذي تعلق في بادئ الأمر بتحضير المادة العلمية الخاصة بالمقياس الذي هو محل التدريس والتقديم للطلبة. أو من ناحية إدارة الحصة وتنشيطها، فإلى وقتنا الراهن لا نزال نلاحظ ونشاهد ونسمع عن عدد من الأستاتذة هم الذين يقومون بتقديم الحصة ابتداءً وانتهاءً، وهم الذين يقومون بإثارة أسئلة المناقشة إلا ما ندر عند البعض منهم، وهم الذين يقومون بضرب الأمثلة في الغالب لتبسيط الفهم وتقريبه للناشئة من الطلبة، على خلاف ما تنص عليه تنظيمات النظام التعليمي الجديد LMD، الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية في كل مناحيها

تحضيراً وإلقاءً، وتنشيطاً، وإثارة الأسئلة للنقاش ...إلخ، وما الأستاذ في ذلك إلا موجهاً ومبيناً وداعماً للنقاش وموضحا له.

كما أن طبيعة المجتمع المتعامل معه صعب أن تأخذ منه المعلومات والمعطيات اللازمة للظاهرة قيد الدراسة، بشكل يسهل على الباحث تشخيص موضوعه وبلوغ أهدافه المتوخاة منه، خاصة إذا كان التعامل مع فئة الطلبة اليوم بالجامعة، إذا استثينا فئة المجتهدين منهم وهي في الغالب ما تكون قليلة العدد. كل هذه الأسباب وغيرها هي التي دفعتنا إلى اختيار فئة الأساتذة لتمثيل عينة دراستنا، وهي في الغالب أسباب موضوعية في نظرتنا المتواضعة وفيما يمليه الواقع الجامعي علينا من متغيرات وجب التكيف معها والاستعانة بها عند الضرورة البحثية.

وإذا كان الاعتماد على فئة الأساتذة لمعرفة وقائع اللغة العربية في التكوين والتدريس الجامعي لعلم الاجتماع اليوم، لا يغني عن وسائل أخرى قد تكون أكثر علمية وحسمًا، فإنه في حالتنا لم نجد غير هؤلاء الفئة من الأساتذة لجمع المعطيات وسيلة. ذلك أن الوقوف والتشخيص الفعلي وحسب ما رأيناه مناسباً لا يكون إلا من خلال هذه الفئة (الأساتذة) وأن بلوغ الأهداف المتوخاة من الدراسة لا يكون في نظرنا إلى بإستنطاق عقول هؤلاء النفر من أساتذة علم الاجتماع، لأنه وكما اسلفنا الذكر آنفاً أن هذه الفئة لا تزال تمثل محور العملية التعليمية بالجامعة، وما الطلبة بإستثناء القلة منهم إلا تابعين لأساتذتهم وما يقدمونه لهم من معرفة علمية، وبالتالي فإنه كما قيل فاقد الشيء لا يعطيه.

ويعتبر اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث من أصعب الأمور التي تواجه الباحثين والدارسين، فقد ذكروا أن أول شرط للنجاح في اختيار العينة، هو ضرورة تمثيلها لكل فئات المجتمع المبحوث، وتعبيرها بصدق عن الواقعة الاجتماعية محل الدراسة. ولقد أعطى علماء المنهجية على اختلاف منطلقاتهم الفكرية والثقافية عدداً من التعريفات لعينة البحث، والتي سوف نختصر منها على تعريف

واحد جامع للتعاريف الواردة عند أهل الاختصاص من علماء المنهجية، هو تعريف موريس انجلز المختصر إذ يعرفها بأنها " مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين "[1].

وأما بخصوص نوع عينة بحثنا المختارة فلقد تمثلت في العينة غير العشوائية ذات النوع القصدي العمدي، حيث تعرف بأنها " العينة التي يستخدم فيها الباحث الحكم الشخصي، على أساس أنها هي الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة "[2].

ولأن أساس اختيار هذا النوع من العينات شخصي يكون منطلقه من اعتبارات عدة يتخذها الباحث في ذلك، نذكر منها ما يتعلق بطبيعة البحث (كيفي، كمي) وأهدافه المتوخاة منه، ونوع فئته المختارة لجمع المعطيات والمعلومات، فالباحث إذا اختار هذا النوع من العينة وجب عليه مسبقاً الأخذ في الحسبان طبيعة المجتمع المتعامل معه من حيث طبيعة الأشخاص، ومن حيث طبيعة المكان (جامعة، متوسطة، ثانوية، قطاعات حكومية...إلخ).

ومنها ما يتعلق بطيبعة الموضوع ذا الصبغة الكيفية، بحيث يسعى الباحث من خلال بحثه إلى الغوص في أعماق أذهان وعقول المبحوثين واستخراج ما فيها من رؤى وأفكار حول ما يبتغي الوصول إليه، وكذا الغوص في أفكارهم وطبائعهم وما يتعلق ببيئتهم الاجتماعية والثقافية وما تعلق بأسرهم ...إلخ. فإن كل هذه الاعتبارت وغيرها من شأنها أن توجهك إلى اختيار هذا النوع من العينة.

ولقد كان اعتمادنا على إجراء الانتقاء بشكل الكرة الثلجية أو التراكمي، في هذه الدراسة من خلال المبدأ الذي تنطلق منه هذه العينة في اختيار فرد من أفراد العينة المختارة لاستكمال المعلومات الباقية، لهذا فإن نوع الإنتقاء بالكرة الثلجية يتم اختياره " بالطريقة التي تقوم على اختيار فرد معين وبناء على

---

[1] أنجلز، **المرجع المذكور سابقا**، ص 301.

[2] محمد عباس وأخرون: **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2007، ص229.

ما يقدمه هذا الفرد من معلومات تهم موضوع دراسة الباحث، يقرر هذا الأخير من هو الشخص الثاني الذي سيقوم بإختياره لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة "[1].

وتمسى بهذا الإسم لأن الفرد الأول يعتبر المنطلق الذي سيبدأ حوله التكثيف لاكتمال الكرة، أي إكتمال العينة والمعلومات والمشاهدات المطلوب جمعها من مجتمع البحث محل الدراسة. إننا نلجأ إلى هذا الأسلوب كما يقول في ذلك أهل الاختصاص عندما يكون الوسط غير معروف كلياً، من حيث الأشخاص وكذا طبيعتهم هذا من جهة، كما أنه يخلق نوعاً من الإرتياح للآخر أقصد أفراد العينة محل التجريب من جهة أخرى، الأمر الذي لامسناه نحن شخصياً خاصة أثناء قيامنا بالدراسة الميدانية بجامعة وهران2، رغم معرفتنا القليلة لبعض أساتذة علم الاجتماع بقسم هذا الأخير.

إن الشخص الوحيد الذي مَثَّلَ هذا النوع من العينة (عينة الكرة الثلجية) في دراستنا هذه وفي استكمال معلوماتنا وتوجيهنا إلى أفراد العينة المتبقين فرداً فرداً، والذي كان بجامعة وهران2، هو الدكتور محمد بن وزاني، وهو أستاذ بقسم علم الاجتماع والديمغرافيا منذ سبعينيات القرن العشرين (1973) وهو من الأستاذة القدامى والأوائل الذين درسوا بجامعة وهران2.

هذا الشخص بدوره كنا موجهين إليه من قبل زميل له سابقاً، وهو الأستاذ الدكتور حمداوي محمد أستاذ علم الاجتماع بجامعة مستغانم والباحث في الفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة. فهو الذي قام بتوجيهنا مباشرة إلى ذلكم الأستاذ المذكور آنفاً، من أجل إجراء أول مقابلة معه فإذا به يتصل بعدد من الأساتذة الذين كنا نود إجراء مقابلاتنا الميدانية معهم، فكان يتصل بهم مباشرة عبر هاتفه الشخصي ونحدد معا المكان والزمان لإجراء المقابلات. وما نحن في ذلك إلا ملتزمين بما يقرونه خاصة من

---

[1] ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيه: **مناهج وأساليب البحث العلمي**. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000، ص148.

حيث إختيار المكان، فلم يكن لنا أي إعتراض من ذلكم الأمر. هذا الذي سهل علينا التواصل معهم وتشكيل علاقات يسودها القبول والإرتياح الكبير خصوصا مع أساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع، ومحاولين تقديم كل ما يعرفونه من معلومات ومعطيات تخدم موضوع دراستنا. ونحن نعلم أن مسألة كسب ثقة المبحوث من المسائل الأولى والمهمة التي يجب على الباحث معرفتها ومراعاتها في الدراسات الميدانية.

لقد قمنا بإجراء مقابلاتنا الميدانية مع أربع وثلاثين (34) أستاذاً يدرسون علم الاجتماع بكل من جامعتي مستغانم ووهران2، حيث قمنا بإجراء سبعة عشرة (17) مقابلة في كل جامعة من الجامعات المذكورة سلفاً. وقد اكتفينا بهذا العدد لأننا اعتمدنا على المقاربة الكيفية في معالجة هذا الموضوع الذي هو محل الدراسة. إن ما ميّز أفراد عينتنا في كلا الجامعتين وخاصة جامعة وهران2، هو غياب عنصر الإناث، وهو الذي يعطي عدة تفسيرات وتحليلات لإمتناعهن إجراء المقابلات الميدانية معنا، الأمر الذي سوف نبينه في الجدول الآتي:

- عرض وتفسير البيانات الشخصية:

جدول رقم01: توزيع أفراد العينة من أساتذة علم الاجتماع حسب الجنس

الجنس	ك	%
ذكور	26	76.47
إناث	08	23.52
المجموع	34	100

- التعليق على الجدول:

لقد تكونت عينة دراستنا من أربع وثلاثين مبحوثاً (34) كما هو مبين في الجدول اعلاه، إذ الملاحظ له ليجد أن عدد الذكور (26) أي بنسبة 76.47 أكثر من عدد الإناث (08) بنسبة 23.52 الأمر الذي يعطي عدة تفسيرات وتأويلات لهذه الظاهرة.

ولعل هذا التباين الواضح في الجنسين له مُصَوّغه في الداخل، أي في داخل طبيعة المجتمع المتعامل معه. ومن بين الأسباب التي دعت بعض الأساتذة الإناث يعزفن أو يبدين عدم رغبتهن في إجراء المقابلات معنا خاصة بجامعة وهران2. الأمر نفسه لم يكن معنا بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. وتفسير ذلك، ربما يرجع في غالب الظن إلى عدم ارتيادهن الجامعة بإستمرار، ومنهم من كانت حجتهن أن لهن أولاد يدرسون في دور الحضانة وفي المرحلة الإبتدائية ولا يوجد من يرجعهن إلى البيت وهذا ما لامسناه شخصياً عند بعض الأساتذة إناث حينما طلبنا منهم عقد موعد لإجراء المقابلات الميدانية معهن.

إن ما يفسر هذه الردود الفعلية من قبل بعض هؤلاء الصنف من الأساتذة هو أن إمتهان الإناث لمهنة التعليم بالجامعة شيء في غاية الصعوبة وهذا ما لمسناه شخصيا ميدانيا، وهذا الأمر نسبي جدا وليس بمطلق، أي أنه لا ينطبق على كل الأساتذة من الصنف إناث. إذ أن المهام الموكلة إليهم بصفتهم ربّات بيوت من جهة وإمتهانهن لمهنة التعليم العالي من جهة أخرى، قد يرهق كاهلهن أثناء القيام بالواجب البيداغوجي في الجامعة.

إن ما لاحظناه بجامعة وهران2، خاصة أثناء عقد مواعيد إجراء المقابلات الميدانية، هو أن بعض الأساتذة من الصنف إناث قد يرغب في إجراء المقابلة معك ويحددن المكان والزمان ويأتي يوم اللقاء لكن لا يعطين ذلك الاهتمام الكافي لظروف إجراء المقابلة، كأن يُرى مثلا أنهن يحاولن التخلص من المقابلة بسرعة وتُعبِّر عن ذلك بحركات بين الحينة والأخرى ملؤها القلق والانفعال، أو كأن ينظرن بإستمرار لساعة أيدهن أو التي في الهاتف المحمول، أو بالنظر تارة أخرى إلى دليل المقابلة بين الحينة والأخرى، أو كأن يسألن عن الأسئلة المتبقية الواردة فيه...إلخ.

كل هذه السلوكيات السالف الذكر وغيرها قد تؤثر على مجريات المقابلة، وكذا على المعطيات المفترض الحصول عليها. وهناك من يعتذر في رسالة عبر البريد الالكتروني بعدم الحضور مما

نضطر إلى إلغاء المقابلة، ومنهن من يقلن حبذا لو ترسل دليل المقابلة إلكترونياً كي نجيب على الأسئلة الواردة فيه، وهذا الفعل من شأنه أن يضيع العديد من الحقائق والمعطيات التي قد تفيد موضوع الدراسة من جهة، وهو فعل مخالف لطبائع الأمور منهجيا في البحوث الميدانية من جهة أخرى.

جدول رقم02: توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	%
40 – 35	04	11.76
45 – 41	07	20.58
50 – 46	06	17.64
55 – 51	02	05.88
60 – 56	05	14.70
65 – 61	03	08.82
70 – 66	04	11.76
75 – 71	03	08.82
76 – فما فوق	00	00
المجموع	34	%100

– التعليق على الجدول:

لقد كان لمتغير السن في هذه الدراسة أهمية كبيرة في تحديد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الميدانية. ومن خلال استقرائنا للجدول وفئاته المحتوية له، فإن الفئة الأكثر عدداً كانت محصورة بين سن 41 – 45 من كلا الجنسين ومن كل جامعة، إذ أن هذه الفئة كان لها الحظ الأوفر في إجراء المقابلات معها، محاولين أخذ ما أمكن من المعطيات والمعلومات التي كنا نستهدفها من ذلك، وهم في الغالب الفئة التي تنتمي إلى الجيل الثالث لعلم الاجتماع.

هذه الفئة، وبحكم طبيعة المرحلة التاريخية والظروف الاجتماعية التي عاشت في ظلها، أي مرحلة ما بعد الإستقلال، ومرحلة تعريب العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، حيث كان

لهذه الأخيرة أي المرحلة التاريخية الدور الكبير في التأثير على لغة تكوينهم وتدريسهم لعلم الاجتماع، وكذا اتخاذها في الغالب لغة تفكير وبحث وتأليف ...إلخ.

بينما انحصرت الفئات الأخرى التي قاربت الفئة الأولى من حيث العدد، ما بين 46 – 50 و 56 – 60. إن هذين الفئتين وبحكم الفترة التي عاشوا فيها فترة ما بعد الإستقلال. هذه الأخيرة التي تكونت في الغالب بإزدواجية في اللغة (عربية – فرنسية) سواء ما تعلق بالمراحل الأولى من التعليم العام أو مرحلة الجامعة، وهو الجيل الذي عاصر فترة الإصلاحات التي شهدها قطاع التعليم العالي بالجزائر شكلاً ومضموناً، الأمر الذي يعطي ميزة خاصة لهذا الجيل من أساتذة علم الاجتماع من حيث لغة التكوين في السابق ولغة التدريس والتكوين اليوم في علم الاجتماع. ينضاف إلى ذلك لغة البحث والكتابة والحديث. ومن هنا يظهر تأثير المرحلة التاريخية والسياسات المنتهجة من قبل الدولة الجزائرية آنئذ خاصة ما تعلق بقطاع التعليم العالي.

وأما بقية الفئات العمرية والتي شكلت الحقلة الأقل من حيث العدد والأكثر من حيث النفع ومن حيث الإدلاء بعدد كبير من المعطيات والمعلومات النوعية التي تخدم أهداف الدراسة، والقصد هنا أساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع، الأمر الذي لامسناه عند قيامنا بالمقابلات الميدانية معهم. هذا الذي يظهر جلياً في اعتماد أجوبتهم كأجوبة نموذجية أثناء عرض المعطيات الميدانية ومعالجتها دليلاً.

إن هذه الفئة شكلت عندنا عصب الدراسة من حيث جمع المعطيات ومن حيث ولو بشكل عامة إعطاء صورة حقيقية عن واقع الظاهرة قيد الدراسة، بحكم أن هذه الفئة عاصرت مراحلة مختلفة تاريخية واجتماعية وسياسية مرت بها الدولة الجزائرية في السابق، وبالتالي فهم أكثر الناس معرفة بخبايا الجامعة الجزائرية على جميع الأصعدة، لغوياً ومعرفياً وإصلاحياً وبيداغوجياً...إلخ.

جدول رقم03: توزيع أفراد العينة حسب الأصل الجغرافي

الأصل الجغرافي	التكرار	%
حضري	25	73.52
شبة حضري	05	14.70
ريفي	04	11.76
المجموع	34	%100

- التعليق على الجدول:

إنه ولمعرفة تأثير الأصل الجغرافي (مكان النشأة) في لغة تكوين وتدريس أساتذة علم الاجتماع اليوم في الجامعة، كان لا بد من إجراء جرد لأصول عينتنا المبحوثة، بغاية معرفة أي الأصول إليها ترجع هذا من جهة، ومحاولة قراءة ذلك سوسيولوجياً بهدف معرفة العلاقة بين طبيعة مكان النشأة وبين تأثير هذا الأخير على لغة أفراده في مراحل تطوره الفزيولوجية وكذا التعليمية والثقافية. والناظر إلى الجدول أعلاه يجد أن النسبة الأكبر لدى ساكنة الأفراد، ترجع إلى الوسط الحضري، وإذا كان لأهل الحضر ميزة فإن ما يثير الانتباه فيه توفر الامكانيات المادية والبشرية والمعنوية خلاف ما هو موجود عند أهل البادية (الريف) من ذلكم كله. ومعلوم سلفاً أن الحضارة إنما تكون في المدينة حيث العلوم والمعارف والثقافات والفن...إلخ. وإن كان أصل ذلك البادية منطلقاً.

ومنه فإن الفرد الذي يترعرع منذ صباه في وسط ثقافي متنوع وعلمي زاخر، وفكري مستنير من حيث الشكل (تعدد اللغات، خاصة اللغة العربية) ومن حيث الجوهر (المعارف والأفكار والثقافات) فإن هذا الجو الثقافي والعلمي خاصة ما تعلق بجانب اللغة فيه سوف ينعكس إيجاباً على الناشئة أثناء احتكاكها بهذا المناخ الثقافي خصوصاً عند مزاولة الفعل التربوي والتعليمي في مختلف مراحله. يضاف إلى كل هذا عامل قرب المسافة بين مسكن الأفراد ومقر دراستهم، الأمر الذي سوف يجعل عقول هؤلاء الأفراد لا تنشغل بأي شيء آخر، من مأكل وملبس وأمن وأمان ومشقة ...إلخ. قد يعيق ذلك تعلمهم بشكل طبيعي واكتسابهم المعرفة جيداً على اختلافها أطرها وتنوع مصادرها. هذه العوامل وغيرها من شأنها أن تطعي دافعاً إضافي لاكتساب المرء لغة ما، لا سيما لغته القومية (اللغة العربية)

بشكل جيد واتقانها بصورة أفضل، وبالتالي امكانية أن تصبح في المستقل لغته التي بها يفكر وبها يدرس ويتكوّن، وبها يكتب وينتج وبها يتحدث...إلخ، خاصة في علم الاجتماع.

وفيما تعلق بالوسط شبه الحضري، فإن الأمر لا يختلف كثيراً عن الذي هو موجود في المدينة ذات الحجم الكبير. إلا أن الذي يختلف عنهم كثيراً ويظهر ذلك جلياً فيه، إنما هو الريف أو البادية كما يعرف. ذلك أن حياة البادية تختلف شكلاً وجوهراً عن حياة المدينة، ولسنا هنا بغرض المقارنة في كل ما له علاقة بينهما، إلا أننا سوف نركز على العلاقة بين هذا الوسط وبين لغة كل من ينتمي إلى هذا الأخير في مختلف المراحل التاريخية والتعليمية. وكنا قد بينا ذلك بالتفصيل سلفاً أثنا عرضنا وتحليلنا للمعطيات الميدانية. (أنظر: المعطيات المتعلقة بالمحور الثاني لدليل المقابلة).

جدول رقم 04: توزيع أفراد العينة من أساتذة علم الاجتماع حسب جامعة الانتساب

الجامعة	ك	%
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم	17	%50
جامعة أحمد بن بلة، وهران02	17	%50
المجموع	34	%100

- التعليق على الجدول:

إن الملاحظ من خلال الجدول، والذي يوضح بشكل جلي المجال المكاني الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية والمتثل في جامعتي مستغانم ووهران2. ذلك أن الإختيار لهما لم يكن اعتباطياً كما بيناه من قبل في التعريف بالمجال المكاني للدراسة. ولقد قمنا بإختيار 17 مبحوثاً من كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً من كل جامعة، إذ أن هذين الجامعتين يشتركان في عدة خصائص بيداغوجية وتنظيمية، كما أنهما يختلفان في أشياء أخرى، هذه الأخيرة كانت من بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار جامعة وهران2، لإجراء دراستنا الميدانية. ولعل من بين الأشياء التي تنفرد بها جامعة وهران2 عن جامعة مستغانم، هو

أن جامعة وهران2 يوجد بها تقريباً كل أجيال علم الاجتماع الذين درسوا بالجامعة الجزائرية منذ فترة ما بعد الإستقلال إلى يومنا هذا.

ولقد كان الهدف من وراء ذلكم الإختيار بالدرجة الأول معرفة وجهات نظر ورؤى أخرى ومنطلقات فكرية جديدة حول الظاهرة قيد الدراسة، والتي تمثلت في وضعية اللغة العربية في ارتباطها بالتكوين في علم الاجتماع أحد العلوم الاجتماعية. الأمر الذي يمكن أن يثري موضوع الدراسة وجمع أكبر عدد من ممكن من المعطيات الميدانية التي قد تساعدنا في تشخيص الظاهرة المدروسة تشخيصا موضوعيا علميا.

جدول رقم05: توزيع أفراد العينة حسب التخصصات وحسب إملاء المبحوثين

التخصصات	التكرار	%
علم الاجتماع السياسي	05	14.70
أنثروبولوجيا	02	05.88
علم الاجتماع الحضري	03	08.82
علم الاجتماع الثقافة والتنمية	01	02.94
علم الاجتماع التنمية	03	08.82
علم الاجتماع العمل والتنظيم	01	02.94
علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	01	02.94
علم الاجتماع والفلسفة	01	02.94
علم الاجتماع الصناعي	01	02.94
علم السكان والديمغرافيا	01	02.94
علج الثقافي والأنثروبولوجيا	02	05.88
علم الاجتماع العام	02	05.88
علم الاجتماع الصناعي والعمل	01	02.94
علم الاجتماع التاريخي	01	02.94
علم الاجتماع التربوي	04	11.76

تعليمية لغة فرنسية	01	02.94
علم الاجتماع الثقافي	03	08.82
علج التربوي والأنثروبولوجيا	01	02.94
المجموع	34	%100

- التعليق على الجدول:

قد يبدو عدد التخصصات مبالغاً فيه، وذلك لأننا اعتمدنا على تصريحات المبحوثين فقط دون مراعاة التخصصات المثبتة في الشهادات. وعليه، فإن الذي عملنا به في هذا الأمر هو الاكتفاء بما صرح به المبحوثين، ولم يكن في وسعنا طلب ذلك منهم خشية الإحراج، أو ربما الرفض القاطع في عدم إجراء المقابلات، وبالتالي تضييع جهد ووقت في غير نافع. ولقد اتخذنا كل الوسائل من أجل كسب ثقة المبحوث قدر المستطاع، خاصة فيما تعلق بأساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع بجامعة وهران02.

لقد اختلفت التخصصات العلمية في علم الاجتماع لدى المبحوثين كما هو مبين في الجدول أعلاه، وكان الهدف من وراء عرض هذه التخصصات معرفة لغة تكوين الأساتذة فيها قبل أن يصبحوا مدرسين ومكونين في هذه التخصصات اليوم بالجامعة. وعليه، فإن من بين التخصصات التي حظيت بإهتمام كبير لدى طالبيه آنئذ، علم الاجتماع السياسي وعلم الاجتماع التربوي، هذا الذي يمكن أن يعطي تفسيرات وتحليلات عدة في التركيز على هذين التخصصين دون سواهما في الطلب.

إن ما يمكن أن يفسر هذه المسألة أن الأمر تتحكم وتتداخل فيه عوامل تاريخية وسياسية واجتماعية وثقافية مر بها علم الاجتماع في الجزائر ومن قبله الدولة الجزائرية (أنظر في ذلك: الفصل الخاص بعرض وتحليل المعطيات الميدانية ومعالجتها، المحور الرابع والخامس).

ولعل أهم ما يقال في هذا الصدد، والذي هو متعلق بشكل مباشر بتوضيح العلاقة بين لغة التكوين في التخصص سابقاً ولغة التدريس والتكوين اليوم في علم الاجتماع، هو ما صرح به أحد المبحوثين من

الجيل الأول لعلم الاجتماع بجامعة وهران02، يقول فيه: " إن التوجه السياسي للدولة الجزائري في علاقته بالخطاب اللغوي لدى الأستاذ الجامعي، كان السبب الذي جعل الأستاذة في بداية تدريس العلوم الاجتماعية ومن ضمنها علم الاجتماع، هو التوجه السياسي للدولة ذا الصبغة الاشتراكية آنئذ الذي خلق بدوره عدة تخصصات مختلفة في علم الاجتماع هدفها الأول خدمة مصلحة الدولة (علم الاجتماع الصناعي، الريفي، الزراعي...إلخ). هذا الأخير أي التوجه السياسي، جعل الأساتذة ينتهجون خطاباً لغوياً خاص، منزلين إياه من مستواه اللغوي العالي إلى مستوى طلبتهم حتى يحصل الفهم والإنتشار المطلوبين للمعلومة في ذلك الوقت. وتبسيط المفاهيم والأفكار وانتقال الخطاب الشعبوي إلى الجامعة. (تأثير الخطاب الشعبوي في الخطاب اللغوي للأستاذ، وتأثير النظام السياسي المتنهج في لغة الأستاذ الجامعي آنذاك " مبحوث رقم31/17، ذكر، 69 سنة.

وفيما تعلق بتخصص الأنثروبولوجيا الوارد من بين التخصصات المعروضة في الجدول، فإن الأمر يتعلق بأستاذ بهذا التخصص، ولكنه يمارس التعليم بقسم علم الاجتماع منذ مدة طويلة بجامعة مستغانم، وهو الأمر نفسه بالنسبة لتخصص تعليمية لغة فرنسية، فإنه كذلك يتعلق بأستاذة بهذا التخصص ولكنها تمارس التعليم بقسم علم الاجتماع جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

جدول رقم06: توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل

الأقدمية في العمل	التكرار	%
5 – 10	02	05.88
11 – 16	08	23.52
17 – 21	08	23.52
22 – 27	02	05.88
28 – 33	02	05.88

38 – 34	02	05.88
43 – 39	03	08.82
48 – 44	04	11.76
53 – 49	03	08.82
54 – فما فوق	00	00
المجموع	34	%100

– التعليق على الجدول:

من الملاحظ ومن خلال الجدول أعلاه، أن الفئة الأكثر حضوراً وتمثيلاً لعينة مجتمع بحثنا، هي التي كانت أعمار تجربتهم في الجامعة عامة وفي تدريس علم الاجتماع خاصة، ما بين 11 و 21 سنة، وهي مدة شكلت الفارق في العدد الإجمالي لعدد المبحوثن (34) من حيث مقارنتها بالفئات الأخرى المتبقية، ومن حيث التجربة السوسيولوجية بالجامعة تدريساً وتكويناً وانتاجا مقارنة مع بقية الفئات الأخرى التي توزعت فيما بينها سنوات التجربة في تدريس علم الاجتماع على اختلاف تخصصاته وأماكن تلقينه. إلا أن هذا الفارق العددي لا يشكل حقيقة ما كنا نصبوا إليه نسبياً خاصة من حيث جمع المعطيات الميدانية، ذلك أن الفئة التي كان لها الأثر الكبير فيما تعلق بالمعطيات المكتبسة كما ذكرنا سلفا، هي الفئة التي كانت أقل عدد خلاف نظيرتها الأخرى هذا من جهة، وأكثر إمدادا للمعلومات وللمعطيات من جهة أخرى. فقد شكل الجيل الأول والثاني علم الاجتماع الفارق الكبير ولو بنسبة ما في تزويدنا بكل ما نود الحصول عليه من معلومات تخدم موضوع الدراسة، وتسخير الوقت الكافي لنا أثناء إجراء المقابلات، فلقد بلغ مثلاً وقت إجراء مقابلة مع أستاذ مبحوث 4 ساعات 50 دقيقة مقسمة على شطرين، وهذا ما كان نوعاً ما مغيب عند الفئات الأخرى.

إن التجربة الجامعية الحقة لدى أساتذة علم الاجتماع بإمكانها أن تعطي تشخيصاً واقعياً، ومعرفة حقيقية شاملة وموضوعية عن أي ظاهرة بيداغوجية، خاصة إذا تعلق الأمر بموضوع يشكل عصب العملية التعليمية بالجامعة (اللغة) بإعتبار هذه الأخيرة العنصر الثقافي الوحيد الذي يحتوي كل

العناصر الثقافية الأخرى المشكلة للبناء الاجتماعي في عمومه. ينضاف إلى ذلك مسألة المعاصرة لكل أجيال علم الاجتماع، الأمر الذي وقفنا عليه عند بعض أساتذة علم الاجتماع ممن يشكلون الفئة الأولى التي دَرَّسَت علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية خاصة في جامعة وهران2. وهي الفئة التي شهدت كل التحولات التي طرأت على بنية المجتمع الجزائري عامة والجامعة خاصة، وعلى مختلف السياسات التي اتخذتها الدولة الجزائرية سبيلاً لإصلاح حالها الداخلي على جميع الأصعدة، خصوصاً ما تعلق بالجانب التربوي والتعليمي في مختلف مراحله. كل هذا الاعتبارات من شأنها أن تعطي تشخيصاً موضوعياً لمسألة لغة التدريس والتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم.

جدول رقم07: توزيع أفراد العينة أساتذة علم الاجتماع حسب الرتبة

رتبة الأستاذ المبحوث	ك	%
أستاذ التعليم العالي	14	41.17
أستاذ محاضر أ	12	35.29
أستاذ محاضر ب	07	20.58
أستاذ مساعد أ	01	2.94
أستاذ مساعد ب	00	00
المجموع	34	100

- التعليق على المجدول:

كما بيّنا سابقاً أن اختيار عينة دراستنا الميدانية كان وفق معايير محددة حسب طبيعة الظاهرة المدروسة وأهدافها المتوخاة. وإن من بين هذه المعايير ما تعلق برتبة الأساتذة المبحوثين العلمية كما هو موضح في الجدول اعلاه، فقد كان لرتبة الأستاذية الحظ الأوفر بـ: 14 أستاذاً من كلا الجنسين وفي كلا الجامعتين محل إجراء الدراسة الميدانية. وهذا من أجل اقتناء أكبر عدد ممكن من المعطيات النوعية التي تخدم موضوع الدراسة وتثريه فكرياً ومعرفيا ومنهجياً. كما أن هذا الصنف من الأساتذة وبحكم تجربتهم الطويلة بالجامعة فإنهم أكثر خبرة وتمرساً من غيرهم من الأساتذة الذين هم أقل درجة

علمية منهم، وهم في الغالب لهم القابلية في إثراء الموضوع بوجهات نظر أخرى وبأفكار جديدة قد تفيد الباحث في دراسته، سواء أكان ذلك منهجياً أومعرفياً أوحتى فكرياً.

بينما توزعت باقي الرتب العلمية على الأصناف الأخرى لأساتذة عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول، بين 12 أستاذ محاضر "أ"، وبين أستاذ مساعد "ب" 07 أساتذة، وبين أستاذ مساعد "أ" 01، بينما لم يوجد أي أستاذ من صنف أستاذ مساعد "ب"، في كلا الجامعتين، وبسبب ذلك اكتمال العدد المطلوب لعينة دراستنا والتي كانت 34 أستاذاً ذكوراً وإناثاً، وكذا نوعية العينة المختارة. (غير الشعوائية، ذات النوع القصدي العمدي).

وقد اعتمدنا في جمع المعطيات الميدانية على تقنية المقابلة شبه الموجهة ولتسهيل تفريغ المعطيات التي هي مصنفة مسبقاً، فقد قسمنا دليل المقابلة إلى محاور يحتوي كل واحد منها على عدد معين غير متساوي من الأسئلة وهي مايلي:

- المحور الأول: بيانات عامة حول المبحوث
- المحور الثاني: اللغة العربية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي
- التكوين في مرحلة ما قبل الجامعة وعلاقته باللغة العربية بالنسبة للأستاذ
- التكوين الجامعي وعلاقته باللغة العربية بالنسبة للأستاذ الجامعي
- التكوين في ما بعد الجامعي وعلاقته باللغة العربية بالنسبة للأستاذ الجامعي

ثانيا: إجراءات الدراسة العملية

لجمع المعطيات الميدانية الخاصة بطبيعة اللغة العربية في التدريس والتكوين بعلم الاجتماع في الجامعة الجزائرية اليوم، شكلنا دليل مقابلة أولي يحتوي على مجموعة من المحاور والأسئلة التي رأينا أنها ستفي بالغرض لجمع أكبر عدد من المعطيات والمعلومات من ميدان البحث. وحتى لا تكون بيننا و بين ميدان البحث بُعْد أو غربة قمنا بزيارات استطلاعية خاصة بجامعة وهران02، وكان الدافع من

وراء عدم معرفتنا الكافية لهذه الأخيرة. كما كان لنا زيارة لمكتبة الكلية من قبل (عمار بلحسن، مرحلة الماستر) لدوافع بحثية وعلمية. ينضاف إلى ذلك حضورنا بعض المناقشات لأطروحات دكتوراه مع الأستاذ الدكتور حمداوي محمد. وقد جعلنا من هذه الزيارات المتواضعة مرتكزاً لمعرفة المكان من جهة، وسبيلاً للتعرف على بعض المبحوثين من الأساتذة من جهة أخرى، ومنطلقًا نحوى أفرادنا من بعد أثناء القيام بالبحث الميداني الفعلي (مرحلة الدكتوراه).

وقبل مباشرة أي لقاء مع المبحوثين، كان لا بد من تحسيس مسؤولي كلية العلوم الاجتماعية خاصة بجامعة وهران02، بما نحن عازمون على القيام به، والتعرف على من هم المسؤولون المباشرون في تسيير شؤون كلية العلوم الاجتماعية، خاصة هُوّية رئيس قسم علم الاجتماع هذه الأخير بصفته المسؤول الأول. ولقد كان من حسن حظنا أن كان رئيس قسم علم الاجتماع بجامعة وهران02، أستاذة كنا قد تتلمذنا عليها سابقاً في قسم علم الاجتماع بجامعة مستغانم مرحلتي الليسانس والماستر (الأستاذة: بن، ز.خ) هذا الذي سهل علينا معرفة أسماء أفراد عينة مجتمع بحثنا الباقية، وكذا ترتيب مواعيد المقابلات معهم.

ولما كانت عينة مجتمع البحث تتألف من نوعين من الجنس البشري: ذكور وإناث، قمنا بالاتصال بنائب العميد المكلف بالدراسات فيما بعد التدرج لتزويدنا بقائمة كل أسماء الأساتذة الذي يدرسون بقسم علم الاجتماع – جامعة مستغانم – حسب اختلاف رتبهم العلمية ونوعهم البشري، ومنه انتقاء الأسماء حسب العدد المطلوب والمحدد من قبلنا. وبخصوص جامعة وهران02، فقد ذكرنا آنفاً طبيعة الوصول إلى عينتنا المختارة فيها.

إن التشابه بين جامعة مستغانم وجامعة وهران02، في بعض الأشياء وعلى الرغم من أنهما ينتميان إلى نمط واحد ثقافي وعلمي ويتقاطعان في الأهداف والغايات، فإن هناك جوانب أخرى تختص كل جامعة بذاتها ولا يعرفها إلا من هم خاصة في ذلك، سواء أكانوا أساتذة قدامى لهم باع طويل في

الجامعة تدريساً وتكويناً وبحثاً وتأليفاً، أو إداريين ذوي خبرة طويلة في العمل الإداري. لذلك عمدنا لجمع المعطيات من كل من له قابلية المساعدة في ذلك. الأمر الذي لامسناه عند الكثير منهم في كلتا الجامعتين السالف الذكر لهما.

ولم يكن من أهدافنا الحصول على عدد كبير من المبحوثين لجمع المعلومات التي رغبنا الوصول إليها، ولم تكن غايتنا من دراسة موضوع اللغة العربية وعلاقته بالتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم دراسة كمية إحصائية كما يفعل ذلك أصحاب الدراسات الإحصائية للسكان وأصحاب الدراسات السابرة للآراء. وإنما كان غرضنا فهم واستكشاف الواقع الذي تعيشه اللغة العربية في التعليم العالي، خاصة ما تعلق بتدريس علم الاجتماع في الوقت الراهن، والكيفية التي تستخدم بها اللغة العربية أثناء القيام بالفعل البيداغوجي، والكيفية التي كانت عليها من قبل في مراحل تعليمية تاريخية، تدريساً وتكويناً واهتماماً واستعمالاً، كي تفرض وجودها في الداخل والخارج، أي في المجتمع والأسرة وفي المؤسسات التربوية والتعليمية على وجه الخصوص.

لذلك جعلنا من المقابلة شبه الموجهة تقنية أساسية تدعمها الملاحظة بالمشاركة الفعالة والمصاحبة لها خاصة بجامعة مستغانم، " ولم نلجأ الإعتماد إلى التقنيات الكمية في هذه الدراسة إلا قليلاً جداً في الاستعلام عن جانب من جوانب عينة بحثنا من الأساتذة. ولقد عملنا على الالتزام قدر الإمكان بالقواعد التي تنظم علاقة هذه التقنية بالعناصر المراد التطرق إليها وما تتضمنه من متغيرات مستقلة أو تابعة أثناء القيام بالدراسة الميدانية "[1].

ولقد استحضرنا في أذهاننا كل ما يتوافر عليه مجتمع بحثنا خاصة بجامعة وهران02، بشكل أو بآخر من خصائص الجامعات الجزائرية والتي منها: الأقدمية، أي سنة التأسيس وبداية العمل والقيام

[1] حمداوي محمد: البنيات الأسرية ومتطلباتها الوظيفية في منطقة بني سنوس. المرجع المذكور سابقا، ص 155. في:
R. BLANCHET, A. GOTMAN, **L' enquète et ses méthodes** : l,entretien, paris : Nathan, 1992, p 46 ; R. BOUDON, **Les méthodes en sociologie**, paris : PUF. 6° ed. 1984.

بالوظائف. والتعاقب، أي تواتر أجيال علم الاجتماع بجامعة وهران02 بشكل خاص. والتجانس، أي تشابه نشاط الأساتذة من حيث الفعل البيداغوجي (التدريس والتكوين). والتخصص، أي أن جميع الأساتذة على اختلاف جنسهم ورتبهم العلمية ينتمون إلى ميدان واحد، هو ميدان العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع خاصة.

وقد كانت بعض المقابلات " الأولية ضرورية لضبط خطّة المقابلة بصورة نهائية، الأمر الذي دعانا إلى إعادة النظر في صياغة الأسئلة وحذف أسئلة وإضافة أسئلة جديدة، مع اعطاء الحرية التامة للمبحوثين وهم يستخرجون مخزونات الذاكرة، بغية تحصيل معلومات قد لا تكون خطرت لنا ببال، وهي على جانب من الأهمية سواء بالنسبة لهذه الدراسة أو دراسات لاحقة "[1].

كما هو الحال بالنسبة للمقابلات التي أجرينها مع أساتذة الجيل الأول لعلم الاجتماع في مركز البحث في العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجيا الثقافية (الكراسك، cracs) ومن هذه المعلومات: النظر في الانتقال اللغوي من مرحلة التعليم العام إلى مرحلة الجامعة. الاهتمام بالثقافة الشعبية سوسيولوجياً. التفسير العميق لذهنيات طلبة اليوم فكرياً وسلوكياً. التكوين القاعدي في اللغة العربية بالنسبة للأستاذ. التنزيل اللغوي للأستاذ الجامعي...إلخ. وأخيراً، فإن المعطيات الحاصلة بواسطة المقابلة والتي تمخض تصنيفها عن أجوبة نموذجية هامة، قد مست عناصر البحث المراد دراستها كلها.

- خلاصة الفصل:

بعد هذا التشخيص لميدان الدراسة وذكر أهم العناصر المتضمنة له، أمكن اعطاء صورة واضحة عن كل جزئية تم توظيفها لمعرفة مجتمع دراستنا بشكل دقيق، وبالتالي وضع القارئ أمام مادة علمية ممنهجة بشكل صحيح في حدود اجتهادنا ومعرفتنا. وعليه، ومن خلال ذكر التفاصيل مجتمعة عن

[1] حمداوي محمد: البنيات الأسرية ومتطلباتها الوظيفية في منطقة بني سنوس في النصف الأول من القرن العشرين (قرى العزايل انموذجا). **المرجع المذكور سابقا**، ص 156.

عناصر مجتمع بحثنا، أمكن أن نبين مدى أهمية معالجة وتقصي لتلك التفاصيل والجزئيات الصغيرة التي يحتويها ميدان الدراسة. فإن ذكرها وتحليلها بشكل عميق من شأنه أن يضفي الموضوعية البحثية لدى الباحث. ثم إن الذي يتجلى بقوة في هذا الفصل والذي نوه عليه كثيراً بعض أساتذتنا الكبار في في علم الاجتماع ممن كان لنا معهم لقاءات عدة، توظيف التجربة الشخصية للباحث، وهي مسألة في غاية الأهمية من أجل توظيف ما اكتسبه الباحث خلال مساره التكويني بالجامعة (لا سيما مرحلة الليسانس والماستر) أو مما ترسب في ذاكرته طوال حياته من حيث أنه كائن اجتماعي يتأثر ويؤثر في بيئته الاجتماعية والثقافية. هذا الذي يُظهر لمسة الباحث في معالجة بعض العناصر المتضمنة في دراسته خاصة ما تعلق بجانبها الميداني. ثم إن ما يستخلص من هذا الفصل وما تناوله تلك العلاقة الجميلة التي يعيشها الباحث أثناء غزوه لميدان دراسته واكتساب أشياء عديدة معرفية ومنهجية وفكرية وحتى فيما تعلق بالحياة عامة من قبل بعض المبحوثين وغيرهم، كإعطاء مثلا بعض النصائح والتوجيهات قد تعين الباحث في باقي مشواره العلمي والبحثي. كما أن الذي يستفاد من التجربة الميدانية لدى الباحث، هو تعوده على تحمل الصعاب والصبر على كل عارض قد يأتيه من أي جانب، والذي سيشكل له قاعدة صلبة في المستقبل وخاصة في قادم أعماله الأكاديمية النظرية منها والميدانية.

الفصـــــل الســـابع:عرض المعطيات الميدانية ومعالجتها

- تمهيد

أولا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل التمدرس

1- اللغة العربية والتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي

أ- العلاقة مع اللغة العربية قبل مرحلة التمدرس

ثانيا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل الجامعي

1- لغة التكوين عند أساتذة علم الاجتماع فيما قبل الجامعي

أ- علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الإبتدائي

ب- علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة المتوسط

ج- علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الثانوي

ثالثا: علاقة اللغة بالأستاذ في المرحلة الجامعية

1- العلاقة مع اللغة العربية قبل وأثناء التدريس والتكوين

2- العلاقة مع اللغة العربية بعد التكوين الإضافي

تمهيد:

لعل أهم مرحلة تأتي بعد تبويب المعطيات والمعلومات الميدانية وتنصنيفها، مرحلة العرض والتحليل والمعالجة وهو الذي سوف نتناوله في هذا الفصل. لقد سلكنا منهجاً خاص في عرض وتحليل المعطيات الميدانية، وذلك قصد جعل التحليل يأخذ تموضعه التاريخي الصحيح المتسلسل والمرتبط بالسيرورة التاريخية للتحولات التي طرأت على اللغة العربية من حيث البنية، أي من حيث التغيرات التي عرضت على التركيبة البنوية للجملة اللغوية من جهة. ومن حيث الإستخدام، أي طبيعة وماهية اللغة المستخدمة في التواصل اليومي في مختلف المجالات، وخاصة التربوية والتعليمية في المستوى العالي منه من جهة أخرى.

أولا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل التمدرس

1 – اللغة العربية والتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي:

أ – العلاقة مع اللغة العربية قبل مرحلة التمدرس:

بيد أن نشير في مستهل هذا العرض الخاص بالمعطيات الميدانية لأجوبة الأساتذة الجامعيين المشكلين لعينة مجتمع البحث، إلى مسألة في غاية الأهمية بالنسبة لنا، والتي تعلقت بطريقة التحليل المعتمدة في هذه الدراسة، بحيث تم الأخذ بعين الاعتبار أجوبة كل سؤال عند كل مبحوث في كل مقابلة، ومن ثم مقارنة هذه الأجوبة عند كل الأساتذة المبحوثين، ثم توزيع المعطيات الميدانية على الجانب النظري والميداني بغية اعطاء تحليل الأفكار شموليتها في تغطية كل جزئية من جزئيات موضوع الدراسة (موضوعات، وفئات، وأهداف ...إلخ) في محاولة منا للإجابة دائما على السؤال " لماذا "، والذي يقتضي في المقابل عمليات تحليل أخرى من تفسير وتحليل وقياس ومقارنة...إلخ.

كما حاولنا التَقيّد قدر الإمكان بالترتيب المنطقي لأسئلة دليل المقابلة المختار لهذه الدراسة. وراعينا في ذات السياق على عمق الأسئلة المقدمة على حساب عددها في عموم الأمر لبعض المحاور، فالعبرة كما يقول أهل التجربة في العمل الميداني تكمن في عمق الأسئلة لا في عددها، وإن كان ذلك نسبيا في بعض الحالات كحالتنا هذه.

إضافة إلى مسألة أخرى وجب التنويه عليها قبل البدء في عرض هذه المعطيات الميدانية ومعالجتها، وهي ما تعلق بربط كل محور من محاور دليل المقابلة وما يحتويه من أسئلة، بفرضية من فرضيات الدراسة، وهذا الذي سوف يظهر جلّي أثناء عرضنا للمعطيات والمعلومات. هذا من شأنه أن يعطي صورة واضحة ومتماسكة بين نتائج هذه المعطيات، وبين ما أُسِّسَ لها من قبل سواء ما تعلق بالفرضيات الموضوعة للدراسة أو بالأهداف المتوخاة منها، أو ما تعلق بتصميم دليل المقابلة قبل الإتفاق عليه نهائياً مع المشرف ومع ثلة من المحكمين من الأساتذة ذوي التجربة والكفاءة العالية ممن نعرفهم.

وعند بدء العرض والتحليل للمعطيات، تم الأخذ بعين الإعتبار مسألة المتغيرات والتي في ضوئها أخذ التحليل أبعاده لكل سؤال تم وضعه في كل محور من محاور دليل المقابلة، وهو الذي سوف يظهر بشكل واضح في الربط دائماً بين المتغير وأبعاده في علاقته باللغة العربية عند كل المبحوثين. (أنظر المحلق الخاص بدليل المقابلة).

كما أنه لا بد من الإشارة إلى مسألة المحافظة على الأمانه العلمية، سواء فيما تعلق بأسماء المبحوثين والتي قمنا بترتيبهم ترتيباً تصاعدياً من01 إلى 34، حسب حجم عينتنا في كل جامعة (جامعة مستغانم 17 مبحوث، جامعة وهران2، 17 مبحوث، من كلا الجنسين). وفيما تعلق بالإستدلالات التي اعتمدناها كحجج في متن تحليل ومعالجة المعطيات (الأجوبة النموذجية) فلم نجد من طريقة أخرى تسهل علينا التفريق بين أجوبة عناصر عينتنا من كل جامعة، إلا من خلال الترقيم

لكل مقابلة بإعطائها رقم معين، والترميز لكل عنصر من كل جامعة برمز ولايته المنتمي إليها، ولكي نجلي الأمر أكثر قمنا بإعطاء نموذج لذلك مثلاً: يصريح مبحوث رقم27/02 حينما قال: "....."). ولعل أول سؤال قمنا بتوجيهه هو ما تضمنه المحور الأول لدليل المقابلة والذي جاء معنوناً بـ: اللغة العربية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي، وارتباط هذا المحور كما اسلفنا القول بالفرضية الأولى التي صيغت على النحو التالي: إن للمستوى الثقافي للأسرة التي عاش في ظلها الأستاذ دور في تحديد لغة تدريسه لعلم الاجتماع.

وللبحث في أعماق هذا الموضوع المتعلق بماهية اللغة العربية التي يتم بها الحديث والتواصل داخل أو خارج المحيط الأسري الذي عاش في كنفه الأستاذ الجامعي في الصغر، كان لزاماً علينا العودة والبحث والتقصي في تنشئة هؤلاء الأساتذة في الدراسة في أسرهم منذ الصغر.

إنه لمن البديهي أن كل إنسان يمر بمراحل مختلفة في حياته شأنه في ذلك شأن أيّ كائن آخر، سواء أكان مادة حية أو مادة ميتة أو مادة واعية. من ولادة، وتطور، إلى هرم ثم فناء. وهذا ما يطلق عليه عند علماء الاجتماع بالدورة الطبيعية لعالم الأشخاص. وبالرجوع إلى موضوع دراستنا وما تعلق بأجوبة السؤال الأول، والذي كانت الغاية منه معرفة نوع الأسرة التي عاش في كنفها الأستاذ الجامعي في صغره، متوخين من وراء ذلك معرفة ما إن كان لهذا التنوع في نمط الأسرة أثر أو دافع في اكتساب وتعلم اللغة العربية.

فمن المعلوم أن طبيعة الأسرة ونمطها وخاصة في المجتمعات التي تتميز بنوع من المحافظة، كالتي تعيش في البادية أو الريف بالمفهوم الحالي. إذ أنه في الغالب أن عيش الفرد في كنف هذه الأسر التي تمتاز بنوع من الخصوصية سواءً من حيث نمطها المعيشي أو من حيث عدد أفردها أو ظروفها الاجتماعية والإقتصادية. على غرار أسر أخرى تفتقد لما تم ذكره من قبل. يضاف إلى ذلك المستوى الثقافي والتعليمي لكلا الأبوين لتلك الأسرة التي تمتاز عن غيرها في الكثير من الأشياء.

وفيما تعلق بأجوبة الأساتذة المبحوثين، فإنه في الغالب ما كان انحدار هؤلاء الأساتذة من الأسر ذات الطابع الممتد (21 أستاذ من أصل 34) هذا الذي يعطي صورة عن دور الأسرة الممتدة في حياة أبنائها من حيث الإهتمام بتربية وتعليم هذا الأخير. فإن من بين الخصائص التي تمتاز بها هذه الأسر أنها ذات عدد كبير قد يصل في بعض الأحيان إلى خمسة أو ستة أسر بأربابهم وأزواجهن وأبنائهن يعيشون في مكان واحد، وتحت سقف واحد، ويرأسهم جد واحد. إضافة إلى أشياء أخرى ما تعلقت بالجانب الإقتصادي فيها.

إن من مييزات الأسرة الممتدة سواء في الماضي أو بعض قليلها جداً في الوقت الحاضر، أن الفرد يترعرع داخلها في جو يتفرد عن شخص آخر يعيش في أسرة غير ممتدة أو قريب منها. إن الدور الذي تلعبه الأسرة الممتدة في تنشئة أبنائها وتعليمهم دور كبير جداً، لأن الكُلَ يشارك من موضعة في تربية وتنشئة الأبناء، وهذا الذي يطلق عليه عند علماء التربية بالتربية الجماعية.

وهنالك صنف آخر من الأساتذة من كان مرباه في أسر نووية، وهو العدد الذي قدرة بـ 12 أستاذاً من كلا الجنسين. إن نشأة الفرد في هذا النوع من الأسرة يختلف تماماً عن تنشأته في الأسرة الممتدة، إذ يعطي شكلاً آخر من التربية كما يعطي شكلاً من النمطية في العيش ومن الحس العام الثقافي داخل هذه الأسر.

ذلك أن الأسر النووية وبإختلاف خصائصها على جميع الأصعدة، اجتماعياً وإقتصادياً وثقافياً، فإن اهتمامها بمسائل أخرى يكون نوعاً ما أقل درجة من نظيرتها في الأسرة الممتدة، كالذي تعلق بالتربية الجيدة مثلا، والحرص على التعلم والرعاية والمتابعة...إلخ. ذلك أن الأسرة النووية وبحكم التبدلات والتغيرات التي طرأت على البنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري، خاصة في وقتنا الراهن مع انتشار العولمة وما خلفته من آثار كبيرة في حياة الأمم والشعوب في مختلف المجالات؛ قلل من وظائف هذا النوع من الأسرة (النووية) اتجاه أفردها حتى أنك لترى في بعض الأحيان أن بعضاً منها، أي من

الوظائف قد أهمل أو يكاد يندثر بالكلية. إن كل هذه التبدلات في بنية الأسرة الجزائرية سواء في تغيراتها الأفقية أو العمودية، من شأنه أن يحدد من وظائفها المنوطة إليها اتجاه تربية النشء تربية صحيحة تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

وفيما تعلق بإجابة أحد الأساتذة المبحوثين وهو من الجيل الثاني لعلم الاجتماع، والتي كانت متميزة عن الإجابات السابقة، حيث ذكر أن تنشئته في الصغر كانت معضمها في مراكز أبناء الشهداء، وفي الأحياء الجامعية. وذلك بسبب وفاة الوالدين أثناء الثورة التحريرية، فلم يجد من مأوى آخر سوى مراكز أبناء الشهداء والأحياء الجامعية فيما بعد أثناء دخول الجامعة. إذ أن هذا النوع من الأماكن الخاصة بالرعاية والتربية، لمن شأنه أن يعطي طابعاً آخراً من التنشئة، ذلك أن الذي يتربى في هذه الأماكن يختلف تماماً عن فرد تربى في أسرة عادية، سواء كانت ممتدة أو نووية. هذا الذي يؤكده الواقع الاجتماعي في نماذج واقعية حينما تتبادل الحديث مع أحدهم كان له شيئ من هذا النوع من التربية في هذه الأماكن، فإن الذي يخيم على عقولهم باستمرار هو أن جو العائلة الأصلية لا يمكن أن يعوض أو يوجد في مكان آخر، لأن تلك الأماكن تفتقد إلى الكثير من الخصوصيات والمميزات التي تكون في الأسرة الطبيعية التي يتربى فيها الكثير من الأبناء في ذلك السن المبكر. إضافة إلى أن هذه الأماكن الخاصة وغيرها من الأماكن المشابهة لها، من شأنها أن تعطي نوعاً من الشخصية الإنسانية مختلفة عن التي يكتسبها الفرد في أسرته الطبيعية، هذا كله من شأنه أن يؤثر في اكتساب ثقافة ولغة سليمة.

وفيما تعلق بالأجوبة الخاصة بالمستوى التعليمي للأبوين في علاقة ذلك بالمستوى اللغوي في العربية للأساتذة الجامعيين وهم يتنشئون في وسط تلك الأسر. فإن الإجابات في ذلك اختلفت من مبحوث لآخر، آخذة بين المستوى الأقل درجة (أُمِّيُ) وبين المستوى الجامعي وما بينهما (ابتدائي، متوسط، ثانوي). يلعب المستوى التعليمي للأبوين دوراً مهماً في تحبيب اللغة العربية للأبناء أولاً وتعليمهم

إيّاها، فليس الأب أو الأم اللذين لهم حظ من التعليم كمن لا ليس له حظ في ذلك، والفرد الذي يحضى بشيء من التعليم يحسن في الغالب التفكير والتوجيه والتربية والتنشئة الحسنة في عمومها. خلاف من يفتقد لذلكم الأساس.

وبالرجوع إلى أجوبة المبحوثين ومعرفة علاقة ذلك باللغة العربية في تلك المرحلة التي عاشوا فيها وفي تلك الأسر التي تربو داخلها، فإنه في الغالب ما كان المستوى التعليمي خاصة لدى الذكور منهم وهي ملاحظة استنتجناها من تصريحات المبحوثين فيما يخص هذا الأمر، والذي تبين من خلال نتائج السؤال المقدم في ذلك، حيث وجدنا أن معظم الآباء (الذكور) كان لهم الحظ الأوفر من التعليم ومواصلته رغم الظروف القاسية والصعبة التي عاشوا في كنفها.

إن حصول الفرد أعني بذلك الذكور خاصة، على هذا الحظ من التعليم في تلك المرحلة وفي تلك الظروف التاريخية والاجتماعية سواء أثناء التواجد الإستعماري أو بعد استرجاع السيادة الوطنية 1962 وما بعدها من المراحل التاريخية التي مرّ بها المجتمع الجزائري. ليقدم تفسيراً واضحاً من استفادة نوعاً من الآباء على الآخر من التعليم، وربما دلّ هذا على أن المرأة في تلك المرحلة كان التعليم عليها محرماً، لا بسبب عدم الرغبة ولا لفقدان الإستعداد لذلك، وإنما كان بسببه الحتمية والظروف التاريخية التي كانت تمر بها البلاد آنئذ، والمتمثلة في والوجود الإستعماري الفرنسي.

كما أن هناك أسباب أخرى جعلت هذا النوع من الآباء لا يحظى بفرصة التعلم، إنه اللاستقرار في الأسرة، حيث الترحال المستمر من مكان إلى آخر شكل عائقاً في استفادة المرأة شيئاً ما من التعليم، وتعويض ذلك بالإهتمام بأمور البيت ومشاغله؛ وخاصة أثناء وجود الإحتلال الفرنسي بالجزائر. إن هذه الأسباب وغيرها من شأنها أن تعرقل الوظيفة الطبيعية للأسرة مهما تنوع شكلها واختلف وظيفتها، إذ أن هذا سوف ينعكس بالسلب على تربية أبنائها ثقافياً واجتماعياً وحتى لغوياً.

إن اكتساب الآباء شيء من التعليم لهو من الأهمية بمكان في تنشئة الأبناء تنشئة صحيحة وناجحة خاصة إذا توفرت الأسباب والامكانيات بالشكل اللازم والمطلوب. إذ أن المستوى التعليمي للأبوين يلعب دوراً كبيراً في تعليم أبنائهم اللغة عامة والعربية خاصة، وهو الأمر الذي استخلصناه من إجابات المبحوثين من الأساتذة، حيث أنه في الغالب ما جمع الأب بين كل المستويات من التعليم (تعليم قرآني، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) هذا الذي يفسر أن جنس الذكور كان لهم حظ أوفر من التعليم، حتى أن الواحد منهم تدرج في جميع مراحل التعليم العام في الجزائر. ومنهم من كان له حظ في مدارس خاصة وحرة تابعة لجمعية العلماء المسلمين (مثلا مدرسة الفلاح). كما أن هناك صنف آخر من الآباء فيما تعلق بالمستوى التعليمي بحيث كان منهم من له مستوى ضابط سامي في الجيش الجزائري آنئذ، ولم يبق سوى صنف آخر من الآباء من دون مستوى حسب تصريحات المبحوثين وهو في الغالب له أسبابه في ذلك كما قد أشرنا إلى بعضها آنفا.

إن من الملاحظ تدرج الآباء وخاصة صنف الذكور منهم في هذه المستويات التعليمية السابقة الذكر من شأنه أن يعطي دافعاً قوياً لتعلم الأبناء اللغة العربية واتقانها في سن مبكر، والتمسك بها في باقي مراحل حياتهم الخاصة وتوظيفها عند الإقتضاء، أو ما تعلق بالمراحل التعليمية فيما بعد خاصة أولئك الآباء الذي درسوا في المدراس القرآنية وتعلقوا بها أيّما تعلق حتى تأثروا بها هم وأثروا بها في نفوس وعقول أولادهم من بعدهم، هذا الذي يعطي مدى تأثير عامل الجنس في اكتساب اللغة.

ولمعرفة نوع اللغة التي يتم بها الحديث داخل الأسرة في علاقة ذلك باللغة التي يدرس بها أساتذة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية اليوم. فإن الأجوبة في ذلك كانت متباينة ومختلفة من مبحوث لآخر، إذ سيطرة على لغة الحديث الدارجة المحلية الجزائرية، وذلك لعدة أسباب اختلفت بدورها من مبحوث لآخر. فمن بين الأسباب التي جعلت بعض الأسر الجزائرية ينتشر فيها هذا اللون اللغوي في الحديث، والتي ينتمي إليها عينة أساتذتنا المبحوثين. هو كون هؤلاء الأساتذة لم يجدوا لغة أخرى

فارضة منطقها في الإستعمال والتحادث بين أفراد الأسرة الواحدة، وبين كل ذلك وأفراد المجتمع عامة عند دخولهم في علاقات اجتماعية، سوى لغة واحدة وهي الدارجة المحلية.

إن انتشار هذا اللون اللغوي بين فئة كبيرة من أفراد الأسرة والمجتمع في التحديث اليومي، من شأنه أن يؤثر في اكتساب الفرد لغة عربية سليمة، تنقح عقله وتثري قاموسه اللغوي، وتصقل لسانة حتى يستوي ومنطق اللغة. وهذا الذي ربما سيؤثر على لغته الأم في مراحل أخرى من حيث بنيتها وظيفتها ونسقها...إلخ، خاصة أثناء دخوله المدرسة. ومن بين الأسباب التي دعت كذلك هؤلاء الأسر يستخدمون الدارجة على حساب لغات أخرى وخاصة اللغة العربية، هو ما تعلق بالجانب التاريخي الذي عاشت فيه هذه الأسرة.

كما هو معلوم أن الإستعمار الفرنسي غداة دخوله أرض الجزائر أتى غازياً ولم يأت فقط محملاً بالمدافع والدبابات والطائرات ومختلف الأسلحة المتطورة. وإنما أتى معه بمجموعة من الباحثين الأنثروبولوجيين وعلماء الإجتماع، والجغرافيين والمستشرقين...إلخ. هذا الأخير راهنت " عليه الإدارة الفرنسية، أي على الإستشراق العملي، الذي يستكشف ما هو مجهول من المناطق والسكان واللهجات والثقافات، ويكشف عنها للادارة الفرنسية لاستعماله في إثارة النعرات وزرع الفتنة والتفرقة، لإنجاح سياستها الإستيطانية التوسعية وبسط نفوذها بصورة كاملة.

ولقد نهظ بهذه المهمة الإستشراقية نخبة من المستعربين والمستمزغين ذوي التخصصات المتنوعة والمتكاملة والتي تغطي أو تكاد مختلف مجالات الحياة الاجتماعية. ومن بين هؤلاء المستشرقين نجد: موريس غودفوا ـ ديمومبين، وليام مرسيه، ألفرد بل، إدموند ديستان، جورج مارسييه، أوغست كور، إدموند دوتيه، فليب مرسيه، إيميل جانييه. والذي يطلع على حياة هؤلاء المستشرقين واعمالهم لا يعدم أن يجد حتى في أبسط سلوكهم، وحتى في أكثر دراساتهم

وأبحاثهم موضوعية. الدليل أن على أن مهمتهم لم تكن تربوية وعلمية بقدر ما كانت استخباراتية. وأنهم والجيوش الإستعمارية في خطة واحدة وهدف واحد مشتركون "[1].

لقد وجه الإستعمار الفرنسي أو ضربة للمجتمع الجزائري من خلال السيطرة على لغته، وهو يعلم علم اليقين ما يفعل، ذلك أن تركيزه على اللغة قبل كل شيء بالنسبة إليه من الأهمية بمكان، إذ اللغة كما هو معلوم عند الكثير خاصة عند أهل الصناعة من اللغويين وعلماء الاجتماع، تشكل نظاماً اجتماعية متماسكاً من حيث البنية الفكرية واللغوية، ومن العناصر الثقافية الجوهرية التي تحتوي كل العناصر الأخرى، من دين، وعادات، وتقاليد، وأخلاق، وتربية، وأفكار...إلخ. إن تركيز المستعمر الفرنسي على هذه المسألة بالدرجة الأولى، قد خلف آثار جسيمة على كل الأصعدة اجتماعياً واقتصادياً وفكرياً وثقافياً...إلخ. الأمر الذي جعل مسألة اللغة في الجزائر تدخل حالة شذر مضر فقد حارب كل منابع تعلم واتقان هذه اللغة من كُتاب، وزوايا وهدم للمساجد والمدارس التعليمية، وتهجير للمعلمين وقتلهم وسجن بعضهم إلى غير ذلك.

هذا الواقع التاريخي، هو الذي جعل اللغة العربية داخل الأسرة الجزائرية لا تعرف ضالتها ولا مكانها فأصبحت شبه منعدمة، مما انتج نوعاً من التغييب لها في الحديث اليومي وحتى في التعليم في كافة مراحله، وكذلك على مستوى الفكر والسلوك. فلا غرابة أن نجد اليوم هذه الآثار (الهجينية اللغوية، والدارجة المحلية خصوصا) لا تزال قائمة ومهيمنة في شتى الميادين، والغريب من ذلك أنها غزت ودخلت حجرات المدارس التعليمية ومدرجات الجامعة الجزائرية، وأصبح لها دعاة يقومون بالدفاع

[1] لقاء مع الأستاذ الدكتور محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس، خروبة – مستغانم– **مدرسة تلمسان الإستشراقية وثقافة بني سنوس اللامادية**، نصوص قيد النشر عن **المدرسة الإستشراقية في تلمسان**، متخصص في علم الإجتماع الأسرة، والخلدونية الجديدة، يوم 2022/10/13، في البيت، من 10:00سا إلى 14:00سا.

عنها والتشجيع على نشرها، بحجة أن العربية الفصحى لم يعد لها دور ولا مكانة عند بعضهم ولا فعالية في تقديم المادة العلمية للمتمدريس وحتى طلبة الجامعة.

كما أن من الأسباب التي جعلت هذا النوع من لغة الحديث داخل الأسرة الجزائرية منتشر، هو ما تعلق بالجانب الثقافي والاجتماعي العام الذي كان سائداً آنئذ، وحتى في وقتنا الراهن خاصة أثناء الحقبة الإستعمارية وما بعدها بشكل عام. إذ أن المستوى الثقافي في عمومه كان متدني جداً مقارنة بالفترة التي سبقت الإحتلال الفرنسي للجزائر(مثلا الفترة العثمانية) نتيجة السياسات القمعية التي قام بها هذا الأخير في تلك الفترة كما بينا ذلك من قبل. من هدم للمدارس، وتجهير للأساتذة وسجنهم، وكل ما له علاقة بالتثقيف والتنوير وما إلى ذلك.

إن كل هذه الأسباب مجتمعة وغيرها هو ما جعل هذا النوع من اللغة منشراً بشكل كبير داخل أوساط الأسرة الجزائرية، وجعل منها لغة للحديث والتعامل اليومي في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية وغيرها. الأمر الذي يجعل من التنشئة الاجتماعية بهذه الشاكلة، وخاصة ما تعلق بجانبها اللغوي والثقافي غير سليم ولا يعكس واقعاً طبيعياً. إذ أن الفرد في بيئته الاجتماعية كائن يتأثر بما حوله من عالم الأشياء كما يتأثر من عالم الأفكار ونحو ذلك من الأشياء الأخرى.

فليس من الغرابة أن نرى الناس اليوم ينتهجون في هذا الوسط غير الطبيعي لوناً من اللغة، لا هي سليمة في مبناها ولا صحيحة في معناها ودلالاتها، وبالتالي فإن اكتساب الفرد هذا اللون من اللغة سوف يؤثر على لغته العربية الفصحى من جهة، وعلى فكره خاصة في المراحل التعليمية من جهة أخرى. وبالتالي انعكاس ذلك على لغة تكوينه وتدريسه لعلم الاجتماع في الجامعة اليوم. فعدم اتقنان اللغة العربية منذ الصغر لدى هؤلاء الأساتذة قد يؤثر لدى الكثير منهم على لغة تكوينهم وتدريسهم لعلم الاجتماع، إذا هم لم يتداركوا ذلك مسبقاً. وهو ما لوحظ من خلال أجوبة عناصر عينتنا المستوجة، حيث أن نسبة كبيرة منهم يتحدثون بالدراجة داخل أوساطهم الأسرية، حتى الذين كان لهم

حظ من التعلم باللغة الفرنسية كانت لهم هذه الميزة، وهي التحدث بالدارجة المحلية الجزائرية والتدريس بها. ينضاف إلى ذلك حتى الفئة التي كان لها حظ من مزاولة التعليم القرآني بالكُتَّابِ والزوايا. هذا الذي يدل على أن المسألة في ذلك لا تعود لسبب واحد في انتهاج تلك الأسر التي تربى فيها الأساتذة المبحوثين لذلك اللون اللغوي، وإنما الأمر تتداخل فيه عدة أسباب كثيرة ومعقدة، اجتماعية وثقافية وتاريخية في تلك الفترة.

ومنه فإننا نستنتج أن رغبة هذه الأسر في التحدث بهذا اللون اللغوي ليس دافعه ذاتي وإنما إرتبط بشروط موضوعية أملتها الساحة الثقافية والتاريخية كما اسلفنا الذكر. إلا أنه يوجد من بين ذلك من كانت الفصحى حديث بعض الأسر، ولكنها لا تمثل إلا قليل من كثير، نظراً لتلك الأسباب التي ذكرناها من قبل. فبقيت اللغة العربية الفصيحة حبيسة الكتب والمجلات، ولا تستعمل إلى نادراً في الأوساط الثقافية والاجتماعية وحتى التربوية أثناء فترة الإحتلال الفرنسي وما فعله بها. بينما كان لها الحظ الأوفر في التعليم بعد الإستقلال واسترجاع السيادة الوطنية.

هذا الوضع اللغوي الخاص بلغة الحديث داخل الأسرة الجزائرية وما يتبعه من تنشئة اجتماعية وتعليماً في مختلف مراحله، لا يمكنه أن يستمر على هذه الشاكلة، وإلا سوف يشكل خطراً كبيراً إذا ما هو وصل إلى حجرات المدراس والجامعات الجزائرية، سواء كان ذلك على فصاحة لسانهم أو على رجاحة فكرهم وحتى أسلوبهم في الحياة ومنه على شخصيتهم. ولهذا، وجب على الأسرة المسارعة إلى إجاد وسائل بديلة تساعد أبنائهم على التسمك باللغة العربية، خصوصاً عند التحاقهم بالمدارس التعليمية خشية الانفلات والابتعاد عن لغة الأم والأمة معاً.

وبالرجوع إلى إجابات الأساتذة المبحوثين ومعرفة ما إن كان للآباء آليات تساعد أبنائهم في التمسك بلغة أجدادهم ولغة تاريخهم وحضارتهم. فإن الإجابات المصرح بها تقاربت عند الكثير منهم رغم اختلاف الآليات في ذلك وتنوعها. إلا أن هذا الأمر خلق جسور تواصل مثمرة بين الأفراد ولغتهم

العربية الفصيحة وهم في ذلك السن المبكر. إن هذه النظرة من الآباء اتجاه أبنائهم في جعلهم يتعلمون اللغة الوطنية الأولى وتشجيعهم على التمسك بها، لهي جديرة بإعطاء صورة عن وعي وتفكير آباء هؤلاء الأساتذة في غرس عناصر ثقافتهم الأساسية في عقول أبنائهم منذ الصغر وإدراكهم لأهمية المسألة حاضراً ومستقبلاً.

فمن بين الآليات المتخذة هو ماجاء على لسان المبحوثين من الأساتذة من كلا الجنسين، فهذا أحد المبحوثين يقول بلغته: " نعم هناك آليات، ليكور في العطل الدراسية، ويقرونا في الجامع يعني الكُتّابْ " مبحوث رقم 27/01، ذكر، 50 سنة. ويصرح آخر نفس التصريح حينما قال بلغته: " نعم كان عدنا كتب نحو وقواعد اللغة، والقواميس، وكان عدنا كتب صحيح البخاري وصحيح الإمام مسلم، ومن بعد وليت أنا مُدَرسة اللغة العربية، هو اهتمام شخصي، وعدنا مكتبة في الدار كلها باللغة العربية" مبحوث رقم 27/02، أنثى، 49 سنة. ويعزز هذه التصريحات السابقة تصريح آخر لأحد المبحوثين حينما قال بلغته: " نعم، الإهتمام بالأشرطة الوثائقية الناطقة بالعربية، وكذا متابعة حصة "المنهل"، شخصية لبيبة، القاموس العربي، الإهتمام بالقراءات، حتى أنو الوالد كان شغوفاً بالكتب". مبحوث رقم 31/01، ذكر، 42 سنة.

إن كل هذه التصريحات المنبعثة من قبل هؤلاء الأساتذة المبحوثين وهم يرون أن تلك الآليات والدوافع كانت سبباً في تعلم اللغة العربية واتقانها اتقاناً جيداً، رغم الظروف التاريخية والاجتماعية التي عاشتها تلك الأسر يومئذ. وهو الذي يفسر مدى الوعي الكبير الذي كان يتمتع به آباء هؤلاء الأساتذة، متيقنين بالتزامهم هذا وما يفعلون، ووعياً منهم بأهمية تعلم اللغة العربية منذ وقت مبكراً لأبنائهم في تكوين الشخصية القوية والتربية السليمة والتفكير الواعي المتفتح، والمحصن من كل اختراق لغوي قد يشوش عقل أبنائهم في ذلك العمر، خاصة عند أولئك الأسر الجزائرية التي عاصرت التواجد الإستعماري الفرنسي. كما أن حرص الآباء في خلق تلك الآليات له مسوغاة أخرى

في الداخل، كالتي تعلقت بالسياق الثقافي الذي يرى في اللغات الأجنبية في بعض المرات خدش للثقافة الدينية. ينضاف إلى ذلك الحرص الذي اتخذه الآباه منهجاً في تعليم اللغة العربية للأبنائهم وتعويد لسانهم على التحدث بها واستعمال المصطلحات والمفاهيم العربية منذ الصغر، وبالتالي كانوا يرون في ذلك انعكاس لشخصيتهم أولاً واعتزازهم بثقافة مجتمعهم ثانياً والشعور بالانتماء العميق إلى الحضارة العربية الإسلامية. ينضاف إلى ذلك أنهم يرون في تمسك أبنائهم بالعربية سوف يسهل عليهم عملية اندماجهم في الحياة عامة والمدرسة خاصة، فهم يرون في اللغة العربية المنجى من كل اختراق ثقافي ولغوي وديني قد يعتري عقول أبنائهم.

ونجد في المقابل أن هناك فئة من الآباء لم يوجدوا أيّ دافع يكون سبباً في تعليم أبنائهم اللغة العربية ولا التفكير في خلق آليات بشكل أو بآخر تساعدهم على التمسك بها. نعم، هذا ما جاء في إجابات بعض المبحوثين والأسباب في ذلك متعددة ومختلفة، فعلى سبيل المثال يصرح أحد المبحوثين قائلاً بلغته: " لا توجد آليات، بسبب امكانيات تلك المرحلة، لا كتب، لا طابلات، ولا انترنيت " مبحوث رقم27/03، ذكر، 57 سنة.

إن الذي يتبادر إلى الذهن من خلال إجابة هذا المبحوث وغيره من المبحوثين من الذين كان لهم نفس الرؤية والتصور، هو أن عدم إيجاد الآباء أليات تساعد أبنائهم في تلك الفترة، إنما هو راجع ربما للظروف الاجتماعية التي كانت تعيشها تلك الأسر في ذلك الزمان. كما يعكس هذا التصريح مدى اهتمام الآباء بأشياء أخرى ربما رأوها أكثر أهمية بالنسبة لتلك المرحلة التي عاشوا فيها. أو ربما راجع ذلك إلى عدم شعور بعض الآباء بالأهمية الكبيرة والوعي العميق في تعليم أبنائهم اللغة العربية وتحبيبهم إياها. ومنهم من كان للمستوى الثقافي العام، أقصد المستوى الثقافي العام للمجتمع الجزائري وخاصة عند أرباب تلك الأسر، دور مهم في عدم خلق آليات تساعدهم على تعلم اللغة العربية واتقانها.

وفي سياق ما نحن بصدد الحديث عنه، هناك فئة من الآباء لم يحركوا ساكناً اتجاه هذه المسألة المتعلقة بالآليات المساعدة على التمسك باللغة العربية وتعلمها. وهو ما يمكن أن يفسر سوسيولوجياً ومن عدة زوايا إذا نظرنا إلى المسألة من عدة منطلقات، هو أن هناك من يرجع الأسباب في ذلك إلى الحتمية التاريخية وربط كل شيئ متعلق باللغة بها، تراجعها وانحصارها وانتكاستها...إلخ. خاصة عند أولئك الأساتذة الذين درسوا وتعلموا خلال فترة الإستعمار الفرنسي، وهو ما يصرح به أحد المبحوثين من الجيل الأول لعلم الاجتماع، قائلاً: " لايوجد اهتمام باللغة العربية، بسبب الإستعمار " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75سنة.

ومنهم من لم يرد التعقيب على هذا السؤال ويكتفي بالقول: " لايوجد ". فلا يبين ولا يوضح عدم الإيجاد إطلاقاً. إن هذا النوع من الإجابات قد يحمل في ثناياه عدة أشياء تكون مضمرة وغير واضحة، فقد يكون عدم التوضيح راجع إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية لا يتنافى هذا النوع من الإجابات معها. فمن الأسباب الذاتية قد يكون المصرح نفسه لا يريد الإدلال بكلام يوضح ذلك الأمر لحاجة في نفس يعقوب. وهذا ما أمكننا ملاحظته والشعور به مبدئيا ونحن نقوم بإستجواب بعض المبحوثين، والذي يدل على ذلك تلك الردود غير الطبيعية عند البعض منهم، والمتمثلة في تلك الحركات الظاهرة على الأوجه المختلفة التعبيرات والغامضة في الدلالات، والتي تنقل رسائل خفية يمكن للباحث السوسيولوجي الحاذق قراءتها وتفكيك رموزها وشفراتها استناداً إلى عدة متغيرات معروفة لدى أهل الإختصاص. وربما دلّ ذلك على عدم حصول الآباء على التعلم الكافي الذي يعطي الفرد نظرة واسعة اتجاه أبنائه سواء من حيث تنشئتهم أو من حيث تهيئتهم لما هو قادم من مراحل تعليمية، بحيث إكتفى بعض الآباء بسرد بعض الحكايات والأحجيات الناطقة باللغة العربية كآلية من آليات جعل أبنائهم يتمسكون بلغة أجدادهم (اللغة العربية).

وبخصوص معرفة ما إن سبق لهؤلاء المبحوثين أن زاولوا تعليماً في المدراس القرآنية من عدمه، والذي كان بغاية معرفة أهمية المدرسة القرآنية في تعليم النشء كتاب الله وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام، وما مدى تأثير هذا النوع من التعليم في شخصية الفرد وفي قاموسه اللغوي وذكائه المعرفي في التعامل مع أقرانه من بني جنسه، خاصة في السنوات الأولى من التعليم (مثلا الابتدائي).

لم يكن لنا أن نتوصل إلى ما نصبوا إليه، لولا أننا لم نتوجه سؤال إلى مبحوثينا من الأساتذة في هذا الصدد، كما هو مبين في دليل المقابلة. إن الهدف من وراء هذا السؤال كان محاولة معرفة ما إن كان للتعليم القرآني أثر في حياة الفرد عامة، وفي دارسته على وجه الخصوص، وبشكل مباشر على علاقة الفرد بلغة هذا الكتاب العظيم فهماً واتقاناً واستخداماً...إلخ.

وعليه، فإن إجابات المبحوثين تنوعت من مبحوث لآخر، كما اختلف في ذلك أماكن تلقين هذا النوع من التعليم، بين الأماكن المباشرة والمعتادة كالمدارس القرآنية الخاصة، أي المتفردة في نمطها وشكلها من حيث التموقع ومن حيث وظيفتها المباشرة، والتي تختلف عن المساجد الخاصة بالصلوات الخمس وصلاة الجمعة. كما كان للزوايا حظ في استقطاب عدد كبير من هؤلاء المبحوثين للتعلم والقراءة. وهناك طرق غير مباشرة كالتي كانت في البيوت تحت إشراف الآباء شخصياً، أو التي كانت مع بعض أفراد الأسرة الذين زاولوا تعليماً قرآنياً من قبل وأمكنهم حفظ شيء منه. وبالتالي معاودة تلقينه لغيرهم من أبناء القرية أو الحي.

والذي يؤكد ذلك، ما صرح به أحد المبحوثين حينما قال بلغته: " نعم قريت عند لافامي الطُلبة " يقصد حاملي كتاب الله. مبحوث رقم27/01، ذكر، 50 سنة. ومنهم من تعلم القرآن على يد الوالد مباشرة في البيت خاصة حينما تعلق الأمر بالأساتذة من الجنس " أنثى " اللواتي كان يمنعن من الخروج من البيت في تلك الفترة لمزوالة هذا النوع التعليم في أماكنه المخصصة له كبقية الذكور في ذلك. الأمر الذي يؤكده تصريح أحد المبحوثين حينما قال بلغته: "درست في البيت مع الوالد فقط،

كان الوالد رافض أن تذهب الإناث للمدرسة القرآنية، والوالد تاعي كان متخرج من جامع الزيتونة" مبحوث رقم31/04، أنثى، 58 سنة.

إن هذا التصريح الصادر من أفواه المبحوثين أنفسهم ليعطي تفسيراً مخالفاً لطائع الأمور في التاريخ، وما هو متعارف عليه عند الكثير من الآباء في مسألة دفع أبنائهم لتعلم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وغيرها من المسائل المتعلقة بالدين بحكم أننا ندين بالدين الإسلامي فطرة وسلوكا، ومنتمين للحضارة العربية الإسلامية. إلا أن هذا النمط من التفكير لدى بعض الآباء في عدم دفع أبنائهن لتعلم كتاب الله له مسوغه في الداخل وله أسبابه الموضوعية، فإن منع بعض الآباء بناتهن من تعلم القرآن في المدراس القرآنية، ربما يرجع إلى خوفهم عليهن من التأذي وهو في طريقهم إلى المدرسة القرآنية، ونحن نعلم أن الأسرة في المجتمع الجزائري في مرحلة ما من تاريخها المعاصر كانت أسرة محافظة ولا تقبل البتة بشكل أو بآخر المساس بشرفها ولا بعرضها.

هذا الذي يُسمع ويلاحظ في بيئتنا الاجتماعية وغيرها من البيئات المجاورة لساكنتنا خاصة في المجتمعات الريفية، حيث أن الفتاة لم يكن يسمح لها بالخروج إلى المدرسة القرآنية للتعلم، وتكتفي بذلك في البيت إما مع الوالد أو الإخوة الكبار إن كانوا حافظين شيئاً من القرآن. الأمر الذي يؤكده تصريح أحد المبحوثين حينما قال بلغته: "..... نقراو وفيهم غير الذكور، أما الإناث فكانت سائدة فكرة عدم الخروج من البيت في ذلك السن المبكر" مبحوث رقم31/04، أنثى، 58 سنة.

وهناك أسباب موضوعية حالت وامكانية تعلم المرأة للقرآن الكريم، كالتي تعلقت ببعد المسافة ما بين المدرسة القرآنية ومكان الإقامة، وهذا ما جعل بعض المبحوثين من الجنس الإناث وهن في ذلك السن المبكر يمنعن من مزاولة هذا النوع من التعليم. ومنهن من كان سبب عدم مزاولتهن للتعليم القرآني هو الترحال المستمر من مكان إلى آخر، بحكم طبيعة عمل الوالد في وظائف متعلقة بالدولة

(مثلا سلك الجيش الوطنى). إن هذه الأسباب وغيرها هي التي عاقت ومزاولة هؤلاء البنات للتعليم القرآني في الصغر، وبالتالي حرمانهن من رصيد لغوي كبير لو سمح لهن بالولوج إلى هذه المدارس. وهناك صنف من المبحوثين من كان لهم الحظ الأوفر من مزاولة التعليم القرآني خاصة عند جنس الذكور، الأمر الذي جعل هذه الفئة من الأساتذة يحضون بوقت كاف لتعلم كتاب الله وتثقيف أنفسهم، ولا سيما من ناحية الرصيد اللغوية الذي اكتسبوه نتيجة هذا التعلم، فكل من هؤلاء الأساتذة له دوافعه وأسبابه في الولوج إلى هذه المدارس القرآنية وكل له غايته من وراء ذلكم التعلم.

إن مزاولة هذا النوع من التعليم، كان في اعتقادهم له من الأثر البالغ والكبير في صقل شخصية الفرد منذ الصغر، صقلاً يتماشى وانتمائه إلى هوية مجتمعه وأصالة حضارته، فهم يرون أن اكتساب الفرد وحفظه لكتاب الله أو على الأقل أخذ شيء منه، لهو الأساس لما بعده فيما تعلق بمسائل الحياة عامة والدراسة خاصة. وهو ما يؤكد عليه العلامة ابن خلدون حينما قال في هذا الصدد في الفصل التاسع والثلاثون من المقدمة تحت عنوان: في تعلم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه. يقول: " اعلم أن تعليم الولدان القرآن الكريم، شعار من شعائر الدين، أخذ أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وسبب ذلك: أن تعليم الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات "[1].

كما أن من الدوافع التي جعلت بعض الأساتذة يتلقون القرآن الكريم في تلك المراحل الصعبة التاريخية منها والاجتماعية، هو الرغبة الشخصية في تعلمه وتعلم السيرة النبوية، لأنهم كانوا يرون حاجتهم إلى فقه الصلاة، والصوم، والحج، والزكاة...إلخ. لهذا كان لابد من قراءة وتعلم السيرة النبوية فهي الشارحة والموضحة لبعض ما جاء في القرآن الكريم من مسائل مختلفة تتعلق بشؤون الحياة من

[1] عبد الرحمن بن خلدون: **المقدمة**. طبعة جديدة ومنقحة لونان وإخراج جديد. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2012، ص556.

جهة، وأخرى بأمور الدين والمعاملات من جهة أخرى. كما أن من أسباب ولوج بعض الأساتذة إلى المدراس القرآنية، هو ما فرضته عليهم متغيرات ومستجدات العصر خاصة ما تعلق بمجال تكوينهم وتعلمهم أثناء تدريسهم بالجامعة، حتى ولو كان ذلك في سن متأخرة، الأمر الذي يؤكده أحد المبحوثين حينما قال بلغته: "أنا شخصياً قريت، يقصد القرآن، ولكن في سن متأخرة، والسبب الأول: حب القرآن، والثاني علاقة اللغة العربية بمسار التكوين تاعي في العلوم الاجتماعية" مبحوث رقم31/01، ذكر، 42 سنة.

إن الملاحظ من خلال إجابات الأساتذة المبحوثين على اختلاف أعمارهم وبيئاتهم التي ترعرعوا فيها منذ الصغر، خاصة أولئك الأساتذة الساكنين في القرى والأرياف، وبالأخص عند جنس الذكور، هو أنه في الغالب أن كل فرد منهم كان له حظ في مزاولة التعليم القرآني، سواء قصرت المدة أو طالت. الأمر الذي يؤكده تصريح أحد المبحوثين قائلاً بلغته: "دخلنا للمسجد بعيد وحد 500 متر، بسبب أفضلية الشيخ سي لخضر عن الشيخ الذي كان في المسجد القريب من بيتنا، وكان الوالد يشري لنا الكتب، وكنا نقراو قصص المنفلوطي والعقاد وغيرهم من الأدباء الكبار" مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

من خلال هذا التصريح المقدم من قبل المبحوث السالف الذكر، يلاحظ أنه أشار إلى مسألة في غاية الأهمية سواء من حيث تعلم القرآن وتحبيبه للناشئة، أو من حيث تعلم اللغة العربية واتقانها منذ الصغر. فأما ما تعلق بالمسألة الأول والتي كان قد أشار إليها المبحوث نفسه حينما ذكر أفضلية شيخ على آخر في تلقي القرآن الكريم عليه، وهي إشارة منه إلى أن بعض المشايخ هم الذين يكونون سبباً في ترغيب أو ترهيب من يريدون تعلم القرآن الكريم، سواء بغلظتهم وشدتهم أو اهمالهم والعبث معهم.

وهي مسألة تربوية في غاية الأهمية حَثّ عليها كبار العلماء في التربية والتعليم، فهذا ابن خلدون مثلا يحذر وبشدة التعامل مع المتعلمين بالغلظة عند تلقينهم مختلف العلوم والمعارف، لأن ذلك سوف يفسد طبائعهم ويحثهم على المكر والخديعة وإلى سائر الأخلاق الذميمة وغير السوية. وفيها هذا يقول في الفصل الأربعون من المقدمة والذي جاء تحت عنوان: في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم. يقول: " وذلك أن إرهاف الحد في التعلم مضرّ بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحُمِّل على الكذب والخبث، والتظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من الإجتماع والتمرُّن "[1].

فمن أجل ذلك، أي تجنب المبحوث السالف الذكر غلظة هذا الشيخ، سار التوجه إلى مدراس أخرى ومشايخ ألطف من السابقين سبيل منحى بعض الأفراد، وسار البعد والقرب لا يشكلان عائقاً ولا ضريعة في عدم مزاولة ومواصلة هذا النوع من التعليم القرآني. وبخصوص المسألة الثانية وهي التي تعلقت بتلك الآليات والأدوات التي كانت سبباً في تعلم اللغة العربية واتقانها، فقد ذكر المصرح عدة آليات منها، شراء الكتب والقصص الناطقة باللغة العربية، وقراءة قصص كبار الأدباء مثل محمود العقاد والمنفلوطي وغيرهم، وكان ذلك في أيام العطل وأوقات الفراغ. إن هذا كله من شأنه أن يثري الرصيد اللغوي لدى هؤلاء الأساتذة المبحوثين ويعزز حظوظهم في التعلم الجيد والتفوق في باقي مراحل الحياة، خاصة تلك التي تعلقت بالتعليم في مختلف أطواره.

وهناك صنف آخر من الأساتذة المبحوثين من لم يعقه وجود الإستعمار الفرنسي من مزاولة التعليم القرآني، وهو ما يعطي تفسيراً عن وجود نوع من الآباء حتى ولو لم تتهيأ لهم الظروف المناسبة

[1] ابن خلدون، **المرجع المذكور سابقا**، ص 558.

والامكانيات اللازمة، وحتى ولو اختلفت توجهاتهم الفكرية والثقافية، إلا أنهم كان يدفعون بأبنائهم إلى تعلم شيء من القرآن. وهذا الفعل يجعلنا نستشف نوعاً من الشعور العميق وإن لم يكن ظاهراً في تعبيراتهم وسلوكاتهم، إلا أنه ضمنياً كانوا يشعرون بذلك الإنتماء العميق للحضارة العربية الإسلامية بشكل أو بآخر.

والدليل على ذلك، هو دفع أبنائهم إلى مزاولة القرآن الكريم حتى في أوقات الشدة وفي أحلك الظروف التاريخية، مثل ماكان عليه المجتمع الجزائري أثناء الحقبة الإستعمارية. هذا الذي يصرح به أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الإجتماع حينما قال بلغته: " نعم نعم، حوالي سنة، وقت الحرب كنا في الصباح الباكر نمشو للكُتاب، ومن بعد نمشو للمدرسة الفرنسية نقراو، ومرات في المدرسة البادیسية في ندرومة بتلمسان، ومرات في مدرسة حركة الحريات الديمقراطية سنتين، برغبة شخصية، وكانت لنا حرية القراءة وهذا وقت الإستعمار الفرنسي" مبحوث رقم31/02، ذكر، 75 سنة. وفي نفس السياق يصرح مبحوث آخر بقوله وبلغته: " قريت أربعة سنوات، كنا نوضو على الخامسة صباحاً نقراو حتى السابعة والنصف، ونروحو للدار نشربو قهوة، وعلى 8:00 نمشو للمدرسة، كانت قريبة جداً " مبحوث رقم31/09، ذكر، 73 سنة. ولم يكن للوالدين وخاصة الذكور منهم أي تقصير في تعليم أبنائهم كتاب الله وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام، وتحبيبهما إليهم منذ الصغر، لأنهم كانوا يرون في ذلك الفلاح والنجاح لأبنائهم فكرياً وخلقياً وحتى لغوياً، الأمر الذي يؤكده لنا أحد المبحوثين يقول ذاكراً ومعيداً ما قلناه آنفاً حول دور الوالد في تعليم الأبناء القرآن بقوله وبلغته: " هناك تعلم القرآن الأساسي، وأنا درست القرآن 55 حزب على يد والدي قبل سن العشر سنوات، و05 أحزاب في الكُتّاب، و30 حزباً مراجعة مع الطلبة " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

إن ما يستنتج من هذا الأمر المتعلق بالمدراس القرآنية وولوج الأساتذة إليها في سن مبكر وبالخصوص عند فئة الذكور منهم، هو أنه مهما اختلفت البيئات الاجتماعية والظروف التاريخية

التي عاش في ظلها عدد كبير من المبحوثين، إلا أن ذلك لم يكن عائقاً أمامهم في مزاولة هذا النوع من التعليم ومهما اختلفت الدوافع والأسباب، فإن حظهم في ذلك كان متقارباً، كما أن غاياتهم قد اقتربت عند الكثير منهم، خاصة ما تعلق باكتساب الرصيد اللغوي الذي يسمح لهم بمواصلة حياتهم الخاصة في التعليم والتعلم بقية المراحل التعليمية المختلفة في الجزائر.

وفيما تعلق بكيفية تعامل الآباء مع مسألة دفع الأبناء إلى المدرسة القرآنية ومن خلال ما صرح به الأساتذة المبحوثين، فإنه تم رصد واستنتاج أنه هناك حرص شديد في تعليم الأبناء في الإطار العام حتى أنه في بعض الأحيان يصل إلى درجة العنف الرمزي والجسدي، ولكن بأسلوب ممنهج وهادف يجعل من ذلكم الأسلوب وسيلة وغاية يحققان به أهدافهم التربوية. إنه، ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج ونحن نستجوب المبحوثين سواء تعلق الأمر بأولئك الأساتذة الذين يعتبرون من الجيل الأول لعلم الإجتماع بالجزائر والذين عاصروا مرحلة الإحتلال الفرنسي، أو الذين أعقبوا هذا الجيل خاصة فترة ما بعد الإصلاح الجامعي (1971) إلى يومنا هذا. فإنه من الملاحظ أن مسألة دفع الأبناء إلى المدراس القرآنية كانت بصورة نستطيع أن نقول في عمومها أنها صورة تعكس حرص الآباء على الأبناء تعلم ولو شيء من كتاب الله عزوجل، رغم الظروف التاريخية والاجتماعية التي كانت متقاربة عند الكثير منهم إذا استثنيا الذين عاصروا الإحتلال الفرنسي. مما جعل الأمر عندهم عسير وصعب للغاية في هذه المسألة التي نحن بصدد الحديث عنها.

إن ما يؤكد هذا الحرص هو الوعي الكبير الذي كان للآباء من جهة، ومخرجات هذه المدراس على جميع الأصعدة فكرياً وثقافياً ولغوياً وأخلاقياً...إلخ، من جهة أخرى. لأنهم كانوا يعتبرون أن ذلك من الدارج بالنسبة إليهم أن يوجهوا أبناءهم إلى تعلم القرآن، حيث كان في كل مسجد شيخ يحاول تعليم القرآن للصغار ما استطاع إلى ذلك سبيلا. وهم يعتبرون أي الآباء أن المسجد كان حاضراً في

حياتهم ومنظم لها، وسيكون حاضراً وسيستمر في حياة أبنائهم من بعدهم، فهو الحافظ لهم من كل زيغ وريب في جميع أمور دنياهم وأخراهم.

هذا الذي يعكس مدى وعي آباء هؤلاء الأساتذة بقيمة وأهمية المدرسة القرآنية كما قلنا من قبل، سواء أكانت هذه القيمة رمزية أو حسية. فالرمزية من حيث هذا الشعور بالإنتماء إلى هذه الأمة العظيمة، أمة التوحيد، أمة الحضارة، أمة الوسطية والإعتدال. ومن حيث الرمزية الحسية التخلق بالأخلاق الحسنة إن على مستوى جانب المعاملات مع الآخرين، أو ما تعلق بجانب العبادات مع الخالق عزوجل على اختلافها وتنوعها. وإن من مخرجات هذه المدارس اكتساب الفرد مبادئ القراءة والكتابة والحساب، إذ أن حصول الملكة من أهم المميزات التي يتصف بها حامل القرآن فضلاً عن الأشياء المتعلقة بهذا الأخير.

إلا أن بعض الآباء كان التعامل في مسألة دفع الأبناء إلى المدارس القرآنية عفوياً بحكم أن أصل هذه الأسر من أبناء زاوية كابراً عن كابر، وهو الذي يؤكده أحد المبحوثين حينما قال بلغته: " نعم قريت خمس سنين عند الشيخ سي الحسين من أصلنا، ونحن أبناء زاوية، وكنا نقرأ القرآن من أجل المحافظة على قيمنا الإسلامية والعروبة، وربانا الوالد تربية أصولية بمعنى الكلمة " مبحوث رقم31/05 ذكر،70سنة. كما كان لبعض الآباء نوع من الشدة والتسلط والغلظة في التعامل، ولكن كان ذلك يعطي نتائج ما، فالتربية في إطار الأسرة الممتدة وعندها قاعدة إقتصادية يجعل الطفل لا يمكنه أن ينفلت من التنظيم الأسري، ولكن حالياً أصبحت الأسرة يشاركها عدة مؤسسات اجتماعية في التربية والتنشئة الاجتماعية. وعليه، نستنتج أن الأسرة الجزائرية منذ عهد الإحتلال إلى ما بعد استرجاع السيادة الوطنية، كان لها دور محوري في تعليم أبنائها القرآن الكريم انطلاقاً من وضعيتها الاجتماعية والحقبة التاريخية التي مرت بها، واتخذت وسائل عدة اختلفت من أسرة إلى أخرى، إلا أن الهدف والغاية واحدة هي تعليم الأبناء القرآن الكريم واتخاذه منهجاً ودستور حياة.

وفي مسألة الوسط الذي كان يقضي فيه الأساتذة المبحوثين في الصغر معظم أوقاتهم فيه محاولة منا معرفة مدى تأثير ذلكم الوسط الأسري الذي ترعرعوا فيه على لغتهم العربية اكتساباً. لأنه وكما هو معلوم عند الكثير من أهل الإختصاص (مثلا الدراسين للأسرة الجزائرية) أو عند عامة الناس، خاصة في مراحل معينة من تاريخ الأسرة الجزائرية، كيف كانت تلعب هذه الأخيرة الدور الكبير في تنشئة أبنائها تنشئة متكاملة، عاطفياً وجسدياً وفكرياً وثقافياً وحتى لغوياً.

ولمعرفة ذلك، قمنا بطرح سؤال في هذا السّياق بغاية البحث في العلاقة بين الوسط الأسري وبين اكتساب الفرد لغته العربية داخل هذا الوسط السالف الذكر، فإن إجابات المبحوثين اختلفت من شخص لآخر بإختلاف الظروف التاريخية دائماً والبيئات الاجتماعية المنحدرين منها والتي تربوا فيها والظروف الاجتماعية التي عاشوا في ظلها، إضافة إلى المناخ الثقافي الذي كبروا فيه. وعليه، ومن خلال استنطاق عقول عناصر عينة بحثنا، فإنه تبين أن هناك وسطان كان لهما الحظ الأوفر في استقطاب الأبناء إليه، ودوره في تربيتهم وتعليمهم وقضاء معظم الوقت فيه. هذان الوسطان هما بيت الجد من جهة الأب غالبا والجدة من جهة الأم ذا الطابع الأسري الممتد، خاصة قبل الإستقلال بسنين معتبرة، إذ أن الواقع التاريخي والاجتماعي كان سبباً في ذلك الأمر، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين، حينما قال بلغته: " كنا في قرية ونسكنو في فريما وكان بجانبه واد نلعبوا فيه كباقي الصغار " مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

ويضيف مبحوث آخر في نفس السّياق، بقوله وبلغته: " كنت معظم الوقت داخل الأسرة الممتدة، وكان عدنا في القرية مكان نلتقي فيه كل أفراد العائلة الكبيرة ونلعب معاً " مبحوث رقم31/08، ذكر، 71سنة. إن هذه الرؤى وغيرها من الرؤى المشابهة، لتعكس تلك الرابطة واللحمة القوية التي كانت لدى بعض الأسر الجزائرية خاصة تلك التي عاصرت الإستعمار الفرنسي والتي بقيت إلى ما بعد الإستقلال. إن نشأة الفرد داخل هذا الجو الثقافي للأسرة الممتدة ليعطي نوعاً من التربية والتنشئة

ومن التكوين الثقافي وكذا اللغوي لدى أبنائها الصغار. يضاف إلى ذلك أن الأسرة الممتدة لها نظام خاص في تسيير شؤونها الإقتصادية والاجتماعية وغيرها، فعيش الفرد في كنف هذا الوسط المتفرد لحرِّيُ به أن يتنشأ تنشئة متكاملة روحياً وعقلياً واجتماعياً وثقافيا...إلخ.

وإن من مميزات الأسرة الممتدة فيما يخص موضوعنا المعالج، فإنها تلعب دوراً كبيراً في تعليم الأبناء لغتهم العربية وتحرص على ذلك، فقد كان مثلاً في الزمن القريب أن يتكفل الجد بتلقين أبنائه وأحفاده جزءاً مما تعلمه وحفظه من القرآن الكريم، إضافة إلى ذلك تدريسهم شيئاً من الفقه والسيرة النبوية وبعض متون الحديث، خاصة المتداولة بين كثير من الناس (مثلا متن ابن عشير، الأجرومية، فقة الشيخ سيدي خليل رضي الله عنه...إلخ). هذا من شأنه أن يكسب الأبناء الكثير من مبادئ اللغة العربية وقواعدها...إلخ. ولأن التربية في الأسرة الممتدة تكون جماعية أي أن كل فرد بالغ ذكر أو أنثى يؤدي هذه الوظيفة من موضعه وعلى درجة مقدرته، إما معلماً أو موجهاً أو مرشداً...إلخ. هذا كله من شأنه أن يضيف ويكسب نوعاً من اللغة لدى ناشئة هذه الأسر، خاصة اللغة العربية في مقدمتها. وأما ما تعلق بالصنف الآخر من الأساتذة المبحوثين والذين جاءوا من بعد مرحلة ما بعد الإستقلال حيث شهدت الأسرة الجزائرية تغيرات مست بنيتها الاجتماعية أفقياً وعمودياً نتيجة التحولات التي طرأت على الحياة الاجتماعية في كل مناحيها الإقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها. إن هذه التغيرات هي التي جعلتها تنتقل من حالة إلى أخرى، أي من شكلها الممتدة إلى شكلها النووي، وبالتالي تغير نمطها ووظائفها. هذا التحول من شأنه أن يؤثر على المصادر المتعددة لإكتساب الطفل مبادئ لغته العربية، وربما سوف يؤثر على مستواه التعليمي في باقي المراحل التعليمية القادمة. كما أن هذا التغير لجدير به أن يغير من ثقافتها ونمطها وأسلوب حياتها وتربية أبنائها. وهو الملاحظ اليوم في الأسرة الحديثة ذات النوع الجديد (الأسرة النووية). حيث أن تنشئة

الأبناء لا تقوم عليها هذه الأسرة لوحدها، وإنما تتظافر في ذلك عدة مؤسسات وأوساط أخرى، كالشارع مع الأصدقاء، والمسجد، والجيران، وأبناء الحومة وغيرها.

نستنتج في الأخير أن دور الأسرة الممتدة كبير جداً في اكساب الأبناء مبادئ اللغة العربية وتلقينها إياهم بأساليب عدة لهو من الأهمية بمكان، خاصة إذا كان جل أفرادها المكونين لها يتمتعون بنوع من الوعي والثقافة وبُعْدِ البصيرة، ولهم حظ من التعليم كُلُ في مجاله، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين خاصة عند فئة الذكور منهم، الأمر الذي يجعل هذه النوع من الأسرة يتميز عن غيرها من الأسر الحديثة، ويترك أثراً كبيراً في ناشئته على جميع الأصعدة لغوياً وثقافياً وفكرياً وبالتالي التأثير على لغة تدريس وتكوين أساتذة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية اليوم.

ثانيا: علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة ما قبل الجامعي

1 – لغة التكوين عند أساتذة علم الاجتماع فيما قبل الجامعي:

أ – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الإبتدائي:

بعدما تم الحديث في الفقرات السابقة عن علاقة اللغة العربية بالتنشئة الاجتماعية لدى أساتذة علم الاجتماع قبل مرحلة التمدرس في علاقة ذلك كله بلغة تدريس وتكوين علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية اليوم. فإننا سوف نتطرق في هذا المحور الثاني بالعرض والتحليل إلى مسألة لغة التكوين في مرحلة ما قبل الجامعة، (مرحلة الابتدائي، مرحلة المتوسط، مرحلة الثانوي) في علاقة ذلك باللغة العربية بالنسبة لأساتذة علم الاجتماع اليوم. وهو المحور الذي ارتبط بالفرضية الثانية لهذه الدراسة والتي صيغت على النحو التالي: اعتماد الأساتذة على إحدى اللغتين العربية أو الفرنسية في التكوين فيما قبل الجامعي يحدد استخدامهم لإحدى هذه اللغات في تدريس علم الاجتماع.

إن أول سؤال وجهناه إلى عناصر عينتنا كان متعلقاً بمكان دراستهم في المرحلة الابتدائية (حضري، شبه حضري، ريفي) بهدف معرفة ما إن كان لطبيعة المكان أثر على اكتساب اللغة العربية في تلك المرحلة من العمر هذا من جهة. ومحاولة معرفة ما إن كان لقرب المكان أو بعده، أي من مكان الدراسة، تأثير في اكتساب اللغة العربية من عدمه من جهة أخرى. وبعد استجواب المبحوثين في هذه المسألة، فإنه تبين أن جل المبحوثين من الأساتذة درسوا في مرحلتهم الابتدائية في الوسط الحضري، هذا الذي من شأنه أن يعطي تفسيراً وتحليلاً يمكن للباحث أن يجلي عدة حقائق كامنة من وراء هذه الأجوبة وهي التي سوف نبين جزءا منها لاحقا.

ومن هذه التحليلات والتفسيرات يمكن القول أن طبيعة المكان الذي درسوا فيه في الصغر وظروفة المحيطة به والإمكانيات المتوفره فيه على بساطتها، بحكم طبيعة الفترة التاريخية والأوضاع الاجتماعية والإقتصادية آنئذ، يمكن لها أن تلعب دوراً مهماً في مساعدة الناشئة على اكتساب اللغة العربية بشكل صحيح وفصيح. فمعلوم أن من شروط اكتساب العلم والمعرفة توفر عدة أشياء كي يكون التحصيل نافعاً ومثمراً لطالبيه. وإن من بين هذه الشروط توفر الأمن، والامكانيات المادية والبشرية، والقرب من مكان المدرسة إلى غير ذلك. كل هذه الأسباب وغيرها من شأنها أن تسهل عملية الاكتساب اللغوي في العربية والرفع من مستواها بين الفترة والأخرى.

بينما درس صنف آخر من الأساتذة في أماكن شبه حضرية، اختلفت فيها مسافة القرب والبعد من مبحوث لآخر حسب ظروف كل واحد منهم، فمنهم من كانت المسافة بين مقر سكناه ومدرسته حوالي 800 متر، ومنهم من تعدت ذلك إلى 04 كلم. إن هذا البعد المتوسط منه والكبير وهو يحمل غالبا في طياته جملة من الصعوبات الاجتماعية تكون مصاحبة له في داخل أوساط تلك الأسر التي ينتمي إليها الأساتذة، والظروف الإقتصادية الصعبة كقلة الحاجة إلى المال، والطبيعية كصعوبة الوصول إلى المدرسة الابتدائية. هذا كله قد يعيق من عملية اكتساب اللغة العربية بشكل جيد

فعوض أن يركز التلميذ على دراسته وتحسين مستواه فيها لغوياً ومعرفياً، يبقى لاهياً مفكراً فيما سيأكل وفيما سيلبس، وهل سيعود آمناً مطمئناً إلى بيته أم لا؟...إلخ. كل هذه المشاكل وغيرها قد تكون سبباً في عدم التحصيل العلمي الجيد واللغوي على وجه التحديد لدى الناشئة.

وهناك نفر آخر من الأساتذة من كانت دراستهم الابتدائية في المناطق الريفية، ونحن نعلم جيداً طبيعة الدراسة في هذا النوع من الأمكنة المعزولة عن المدينة، خاصة إذا كانت الظروف التاريخية غير مناسبة تماماً، كالتي كانت بالنسبة للجزائر آنئذ. (الوجود الإستعماري الفرنسي).

يصرح أحد المبحوثين قائلاً بغلته في هذا الصدد: " درست في الريف، في ندرومة بولاية تلمسان ودرست في مدرسة محلية في بني مسهل، وفي مدرسة أخرى 07 كلم، نذهب إليها مشياً على الأقدام صباحاً مساءً، حتى رجلينا يطيبو من المشي، بسيدي علي بن زمرة، درسني فيها جون كلوت في البداية من 1970/1962. كنا قسم مزدوج اللغة 50% بالعربية، و50% بالفرنسية. في سيدي علي 1968، فوت السادسة، لكن السن لا يسمح لي أن أمتحن في السنة السادسة، وكانت السنة الأولى لتجربة إمتحان السادسة بالعربية، وظهور ما يسمى بالمدرسة النموذجية في تلمسان في مرحلة المتوسط، قسم في الغزوات داخليين، وقسم آخر في بني صاف " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

وعليه، ومن خلال هذا التصريح يتبين أن لطبيعة المكان وللمرحلة التاريخية أثر في اكتساب الفرد اللغة العربية، خاصة في المرحلة الابتدائية من التعليم العام. لأن حياة الريف والبادية تختلف عن حياة الحضر والمدينة تماماً، لا في نمط عيشها، ولا في توفر الوسائل والامكانيات الطبيعية والبشرية فيها، ولا في الظروف الاجتماعية إذا استثنينا جيل ما بعد الاستقلال إلى يومنا هذا. كل هذه الظروف وغيرها من شأنها أن تكون حاجزاً أمام المرء الذي يريد أن يطور مستواه المعرفي واللغوي

في تلك المرحلة من العمر. الأمر الذي ذكرنا أسبابه في الجانب النظري من فصول هذه الدراسة خاصة ما تعلق بالعنصر الخاص بوضعية اللغة العربية أثناء الإستعمار الفرنسي.

وبخصوص لغة التكوين في مرحلة التعليم الابتدائي لدى أساتذة الجامعة في تلك المرحلة من العمر، فإنه وبعد استجواب المبحوثين والتي كانت إجاباتهم متنوعة ومختلفة حسب السيّاق التاريخي والاجتماعي لكل مبحوث منهم، وهذان السببان هما اللذان كانا لهما التأثير المباشر في اكتساب اللغة العربية لدى الناشئة من عينتنا في تلك الفترة (أثناء التواجد الفرنسي) وما بعدها (فترة الإستقلال) حسب ما صرح به المبحوثين.

وبالرجوع إلى معطياتنا الميدانية وما صرح به المبحوثين من إجابات، فإن الأجيال التي درست في مرحلة ما قبل الإستقلال كان تعليمهم وتكوينهم باللغة الفرنسية في الغالب خلال المرحلة الابتدائية كلها. الأمر الذي يعطي تفسيراً واضحاً عن مدى تأثير العامل التاريخي في اكتساب لغة ما من عدمه خاصة اللغة العربية. كما أن مسألة الجيل والأجيال تطرح نفسها بشكل واضح في تفسير وتحليل وقائع كل ظاهرة اجتماعية آنذاك، ذلك أن لكل جيل ظروفه الخاصة إن على المستوى الاجتماعي منها أو الإقتصادي أو النفسي...إلخ. بينما تكوّن جيل ما بعد الإستقلال بإزدواجية في اللغة (عربية، وفرنسية) إلى غاية تعريب هذه المرحلة كلياً في مطلع ثمانينات القرن العشرين، أي أن الأجيال التي جاء بعد تعريب هذه المرحلة كلياً كان تكوينهم يغلب عليه حضور للسان العربي على غيره من الألسن الأخرى الأعجمية.

لم تكن تلك الأسباب السالفة الذكر (العامل التاريخي، والاجتماعي) الوحيدة في إعاقة تحصيل اللغة العربية بشكل صحيح، خاصة فترة ما بعد الإستقلال مباشرة، فقد ظهر سبب آخر مؤثر بشكل قوي وهذا من خلال تصريحات المبحوثين أنفسهم. وهو العامل الذي تعلق بنوع من الأفراد الذين كانوا

يدرسون اللغة العربية ويعلمون الناشئة في جزائر ما بعد 1962، وفي الغالب كانوا يستعارون من دول عربية شقيقة مجاورة أو غير ذلك. المغرب، مثلا سوريا، مصر، العراق...إلخ.

لقد كان لبعض الأساتذة من هذا النوع سبب في تنفير الأبناء من تعلم اللغة العربية بالشكل الصحيح والمتقن، وذلك من خلال تصرفاتهم وسلوكاتهم أمام تلاميذهم في تلك الفترة من الزمن، هذا الذي يؤكده أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الإجتماع حينما قال بلعته: " تكونت بالفرنسية قبل الإستقلال، وبعد الإستقلال وفي سنة 1963، دخلو العربية ساعة واحدة، وقرانا شيخ من المغرب له شهادة الأهلية، كان يدرس بَالعْبَايَا والسروال تاع العَرَبْ، والعمامة كذلك، وله أسلوب سيء في المعاملة معانا كتلاميذ، كان يدير الشمة ويرميها على الحائط كي يبغي يقيسها، وهو اللي كرهنا اللغة العربية من الأساس من خلال تصرفاته، وكان كي يقله تلميذ لم أفهم، يقله علاه متفهمش يالحمار، ومرا بغينا نتخلصوا منه باه يبدلوهنا درناله 07 حجرات بعضها فوف بعض ومعاها حمومة و04 زرعات حتى يطيحهم، ويمرض وما يجيش يقري " مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

إن هذا التصريح وما يشابهه من التصريحات، ليحمل في طياته أسباباً كثيرة غير التي ذكرت من قبل (التاريخية والاجتماعية) في تراجع اللغة العربية من جهة، أي في ذاتها وعدم قدرة اكتسابها لدى الناشئة، وهو ما كان سببه تصرفات ذلك الصنف من المعلمين والمشايخ في تلك الفترة من الزمن، مما انعكس عليهم سلباً في اتقان لغتهم الوطنية الأولى (اللغة العربية).

وفيما تعلق بمعرفة المستوى اللغوي في العربية لدى المبحوثين في تلك الفترة من العمر (المرحلة الابتدائية) فإن الأجوبة تنوعت من مبحوث لآخر نتيجة لما بيناه من قبل في الإختلاف الحاصل بين أجيال علم الاجتماع من ناحية، وظروفهم التاريخية والاجتماعية والإقتصادية من ناحية أخرى. وهذه ملاحظة أمكننا الوقوف عليها كباحثين ونحن نقوم بدراستنا الميدانية، فإن كل من ينتمي إلى جيل ما

يذكر أسبابه وعلله الخاصة في علاقته باللغة العربية كلغة أمة مبتدأ، ولغة تكوين وتدريس وتعامل في الحياة بصفة عامة.

فأما ما تعلق بالجيل الأول لعلم الاجتماع وهو الذي درس تقريباً كل مراحله تعليمه الأولى في مرحلة الإستعمار الفرنسي باللغة الفرنسية. وبخصوص مستواهم في اللغة العربية آنئذ، فإنه قارب الحسن منه عند البعض إلى الأقل منه عند البعض الآخر، بسبب سيطرة اللهجة المحلية آنذاك في لغة الحديث اليومي، أو دراسة شيء من القرآن في تلك الفترة من العمر. يصرح أحد المبحوثين في ذلك وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع، يقول بلغته: " العربية والفرنسية حسن، بسبب سيطرة اللهجة المحلية آنئذ في غالب الأحيان، لأن العربية كانت قليلة جداً والفرنسية في المدرسة فقط " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75سنة. ويصرح مبحوث آخر، وهو كذلك من الجيل الأول لعلم الاجتماع، يقول فيه بلغته: " الفرنسية كنت جيد، وقريت عند الأستاذ نيكولا، وكذلك الأستاذ سلاّم والأستاذ الحاج الصايم بالفرنسية، والعربية حسن، ودرت مجهود كبير وعصامي وشخصي في العربية حتى أطور مستواي فيها " مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

وبخصوص أجيال علم الاجتماع ما بعد الإستقلال، فإن المستوى اللغوي في العربية كان من الحسن إلى الجيّد، وربما ينزل مرات إلى المستوى الضعيف عند القلة منهم، بسبب ذلك النوع من الأساتذة المدرسين للغة العربية كما بينا سابقا، فالمعلم هو الذي يحبب لك اللغة أو ينفرك منها بسلوكه أو بعقليته أو بمستواه الضعيف، الأمر الذي يؤكد عليه مبحوثينا وخاصة أولئك الذين ينتمون إلى الجيل الأخير لعلم الإجتماع، حينما قال أحدهم بلغته: " يعطيك الصحة، أصعب سنة قريتها في الإبتدائي هي السنة الثانية، كرهت اللغة العربية، وكنت ضعيف لدرجة أني حسيت قريب مغاديش نكمل الدراسة، لأن المعلمة تاع العربية كانت متغطرسة جداً " مبحوث رقم31/01، ذكر، 42 سنة.

ويدعم هذا التصريح، تصريح آخر لمبحوث يقول فيه: " حسن في العربية والفرنسية ضعيف، والمعلم هو اللي يخليك تبغي اللغة من عدمها " مبحوث رقم31/13، أنثى، 46 سنة. وعليه، فإنه يفهم من هذه التصريحات ما للمعلم من مكانة محورية في مساعدة الناشئة على تعلم اللغة العربية وتحبيبها إليهم وجعلهم يتقنونها في سن مبكر، مما ينعكس إيجاباً على مستواهم اللغوي والمعرفي في باقي المراحل التعليمية اللاحقة.

وأما من كان مستواهم حسن إلى جيداً في اللغة العربية، خاصة عند أجيال علم الاجتماع ما بعد الإستقلال إلى يومنا هذا، فإن مردّ ذلك كله وهذا حسب جاء في تصريحات المبحوثين، راجع إلى ثلاث عوامل هي: المدرسة القرآنية، وحرص الآباء، وأخيراً المعلم والبرامج والحاشية (البطانة) التي كانت أيام الدراسة داخل المؤسسات التربوية.

وبخصوص المدرسة القرآنية، وهو ما جاء على لسان أحد المبحوثين حينما قال بلغته: " جيد وبدافع وحرص شخصي، والمدارس القرآنية....." مبحوث رقم27/07، ذكر، 59 سنة. ويدعم ذلك تصريح مبحوث آخر حينما قال بلغته: " العربية مستوى جيد، كنت كي نتحدث يقوليلي بلي أنت عندك فصاحة في اللغة، وهذا بسبب التكوين قبل المدرسة وحفظي للقرآن الكريم لعدة أجزاء، جزء سبح، وجزء عمّ، وجزء تبارك " مبحوث رقم27/09، أنثى، 44 سنة.

وعليه، فإنه يتبين من خلال هذين التصريحين، أن المدرسة القرآنية تلعب دوراً كبيراً في اكساب الناشئة المتعلمة قاموساً لغوياً يثري مفرداتهم في اللغة العربية ويطور ملكاتهم العقلية. وبخصوص دور المعلم والبرامج التعليمية آنئذ، في تحبيب وتعليم اللغة العربية الجيّدة للأبناء، فإن دوره كان هاماً بشكل كبير في ذلك، إذ أن المعلم كان في تلك المرحلة يمثل سلطة عليا على تلاميذه فهو المعلم وهو المربي وهو المرشد، والحاضن لهم وسبباً من أسباب تشجيعهم على تعلم اللغة العربية واتقانها، وهذا مايصرح به أحد المبحوثين من الأساتذة حينما قال بلغته: " كان المستوى جيّد بسبب عدة

عوامل منها: الأساتذة وحنا لا نتحدث إلا العربية، وكانوا حتى البرامج الدراسية تحفز على تعلم اللغة العربية " مبحوث رقم27/11، أنثى، 46 سنة. ويصرح مبحوث آخر بلغته في هذا الصدد قائلاً: " كان جيّد مليح، (يقصد المستوى) كان رائع خير من دوك، بسبب المعلمين، يحببلك اللغة العربية، وكذلك أمي تبعني في الدراسة....." مبحوث رقم27/09، أنثى، 44 سنة.

وبخصوص دور الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية وتحبيبهم إيّاها، فإنه لم يكن عرضاً ولا تهاوناً ولا تكاسلاً، وإنما كان الحرص شديداً لأنهم كانوا يعلمون أن حاجة أبناءهم للغة العربية كحاجتهم إلى الغذاء والشراب، هذا الذي دفعهم إلى الاهتمام بمسألة اللغة العربية اهتماماً بالغاً بتوفير لهم كل ما يساعدهم على تعلمها واتقانها، من شراء القصص والروايات والكتب، والمتابعة الشخصية في البيت، والتحدث باللغة العربية الفصحى أمامهم قدر الإمكان، كي يعودوا ألسنتهم على ذلك. هذا كله من شأنه أن يقوي ملكاتهم العقلية في سن مبكر ويسهل اندماجهم في مختلف المراحل التعليمية اللاحقة. إن كل هذه العوامل وغيرها لتمثل أسباب قوة تساعد على تعلم اللغة العربية وترسيخها منذ الصغر لدى الناشئة المتعلمة.

وفيما يتعلق بدور المدارس القرآنية في مساعدة الأبناء في الاندماج الجيّد في المرحلة الإبتدائية لغة وكتابة وتعبيراً وحساباً، فإن الأجوبة في ذلك تنوعت واختلفت من مبحوث لآخر. وما يمكن أن استنتاجه من ذلك أنه هناك صنفان من الأجوبة، منها من ترى الدور والأهمية فيها واضح جلي في ناشئتها، وصنف آخر يربط تأثير القرآن الكريم بإرجاع ذلك إلى شروط موضوعية على حسب ظنهم، وهم في الغالب أساتذة الجيل الأول لعلم الاجتماع الذي درسوا على المدرسة الفرنسية.

فبالنسبة للصنف الأول، فإنه يرى تعليم القرآن الكريم للناشئة منذ الصغر لهو من الأهمية بمكان لما يرجع على المتعلم فيه من فلاح وصلاح وتوفيق في الحياة التعليمية والعامة منها. معتقدين أن الذي يتعلم القرآن يستطيع تعلم بعده كل الأشياء، وأنه القاعدة الأساسية للإنسان التي تمكنه من تحصين

مستقبله في اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، فإن المدرسة القرآنية من خلالها يتعلم الفرد المهارات اللغوي والحفظ والاسترجاع والإنضباط والمشاركة والإحترام. كل هذه الصفات يمكن للقرآن أن يغرسها في نفوس وعقول الأفراد منذ الصغر وتسري معهم حتى فناءهم من هذه الدنيا. كما أن من إيجابيات تعليم القرآن في الصغر جعل أصحابه ذوي خيال واسع من خلال تلك القصص القرآنية المروية فيه، قصص الأنبياء والصحابة رضوان عليهم. لأن فيها من الهدى والعبر والحكم والإبداع...إلخ، ما لا في غيرها من القصص التي يرويها البشر فيما بينهم. وهذا الذي تؤكده الآيات القرآنية التالية: قال تعالى: " نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ القَصَصَ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا القُرْءَانَ وَإِن كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الغَفِلِينَ (3) سورة يوسف، الآية03. ويقول أيضاً في أواخر سورة يوسف، " لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمُ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِي الالْبَبِ مَا كَانَ حَدِيثاً يُفْتَرى وَلَكِن تَصْدِيقَ الذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُومِنُونَ (111). وقال أيضاً: " إِنَّ هَذَا القُرْءَانَ يَقُصُّ على بَنِي إِسْرَآءِيلَ أَكْثَرَ الذِي هُم فِيهِ يَختَلِفُونَ (76) وَإِنَّهُ لَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُومِنِينَ (77). سورة النّمل، الآية 76، 77.

ينضاف إلى ذلك، أن تعلم القرآن في الصغر يسهل عملية الاندماج بالنسبة للأبناء في مراحلهم التعليمية، خاصة المرحلة الإبتدائية منها، فإنه يجعل الطفل سهل الاندماج مع أقرانه وتكوين علاقات تعارف وصداقة، التي ستكون قاعدة ينطلق منها في المراحل التالية من التعليم. والذي يؤكد كلامنا في عمومه حول دور المدرسة القرآنية في تمكين الناشئة من اكتساب لغة جيدة، هو ما صرح به أحد المبحوثين مستشهداً بالمجتمع الأدراري في هذه المسألة حينما قال بلغته: " المدرسة القرآنية ساهمت في اكتساب اللغة، يقصد اللغة العربية، والمجتمع الأدراري طلبته الآتين إلى الجامعة كلهم متحكمين في العربية الفصحى بحكم دراستهم في الكُتَّاب والزوايا هناك " مبحوث رقم27/08، ذكر، 50 سنة.

كما يساعد القرآن الكريم على مخارج الحروف والنطق السليم لها، وهو عبارة عن قاموس كبير من الكلمات لقارئ القرآن، هذا الأخير يعتبره كما بينه أحد المبحوثين حينما قال: " والقرآن بالنسبة إلي،

هو البرمجة الأولى للتلميذ عن طريق تعلم الحفظ بأسلوب حفظ القرآن، فالتلميذ مثل الحاسوب، تبرمجه ثم تطلب منه التحليل والتركيب والاسترجاع في أي وقت من المعلومات والمعطيات الخاصة بدراسته، أو محيطه الاجتماعي. وبدوره ينمي ذاكرة الحفظ والملكة اللغوية، ويساعد على حفظ الأشياء الأخرى كالأشعار والأمثال وغير ذلك " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

وأما ما تعلق بالصنف الآخر الذي يرى أن القرآن لا دور له في مساعدة الطفل على الانغماس والاندماج في المرحلة الابتدائية حسب ظنهم، أنه لايوجد تكامل بين المدرسة القرآنية والمدرسة العامة، وهذا النفر من الأساتذة دائماً ما يحلل الوقائع والواقع بمقاربة تاريخية محضة، أي إرجاع وتحليل كل شيء من منطلق تاريخي مناسب لتلك المرحلة التي عاصروها من غير زيادة ولا نقصان في ذلك. ما يؤكد ذلك، تصريح أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع حينما قال بلغته: " مكانش تكامل بين المدرسة القرآنية والمدرسة العامة، كنا نقراو بالفرنسية والجامع بالعربية، ومن هنا مكانش تنسيق فيما بينهم " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75 سنة. ويصرح مبحوث آخر في نفس السياق بقوله وبلغته: " التعلم القرآني لا يساعد، لأنه ليس له علاقة بالمدرسة أو المرحلة الابتدائية " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة. فيما يرى آخر " أن التعليم في الأساس يؤسس على الذاكرة، والتعليم القرآني لا يساعد، لأن في المدرسة كل شيء يتلقى باللغة الفرنسية، بالنسبة للجيل الذي عاصرته، وهو الجيل الأول لعلم الاجتماع في الجزائر " مبحوث رقم31/06، ذكر، 71 سنة.

إن كل هذه التصريحات التي أدلى بها أصحابها لتوحي للناظر أن مسألة القرآن واللغة العربية كُلُ ينظر إليها من زاويته ومن موضعه، وحسب ظروفه التاريخية والاجتماعية ومعتقداته العقلية واستعداداته النفسية في ذلك، الأمر الذي جعل وجهات نظر المبحوثين تختلف من شخص إلى آخر.

ولكن نرجع فنقول أن القرآن له دور كبير في حياة المرء عامة وفي المراحل التعليمية خاصة، إنه دستور الحياة بالنسبة للإنسان المسلم، فهو يساعد وبشكل كبير خاصة لو توفرت الشروط اللازمة

الإنسانية منها والمادية عند تلقينه وتعليمه للأبناء، كأن يكون للمعلم مثلاً له شيئ من الفقه وإلمام بعلوم القرآن، وفهماً للغة العربية وفنونها، وبالتالي يكون التأثير أشمل وأعمق، بحيث يستطيع المرء الانغماس في تقاليد مجتمعه وحضارته العربية الإسلامية من دون صعوبة.

ب – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة المتوسط:

تحدثنا في الفقرة السابقة عن العلاقة بين الأستاذ واللغة العربية خلال المرحلة الابتدائية من التعليم العام في الجزائر، وعليه، سوف نتحدث في هذه الفقرة عن مكان ولغة تكوين الأساتذة في مرحلة المتوسط، في علاقة ذلك بلغة تدريس وتكوين علم الاجتماع في الجامعة اليوم. ولمعرفة ذلك قمنا بتوجيه سؤال في هذا الصدد بغاية معرفة مدى تأثير المكان واللغة المُكوَّن بها على لغة تدريس علم الاجتماع اليوم. ومن خلال استقراء الواقع وبناءً على ما صرح به المبحوثين، فإنه تبين أن معظم الأساتذة كانوا قد زاولو تعليمهم في مرحلة المتوسط في الوسط الحضري، والذي يفسر مدى أهمية المكان وخصائصه الطبيعية والبشرية والثقافية في التأثير على الفرد لغةً وثقافة، أي أن المدينة وما تحمله من خصائص عدة، ثقافية واجتماعية وسياسية وإقتصادية...إلخ، تلعب دوراً هاماً في قولبة الأفراد وتشكليهم وفق نماذج متميزة في الغالب عن تلك التي تكون في الأوساط الشبه حضرية على وجه الخصوص.

كما أن من خصائص الساكنة في المدينة، قرب المسافة من المدارس (متوسطات وثانويات) هذا الذي من شأنه أن يكون عاملاً مساعداً في تعلم اللغة العربية واتقانها، ويكون ذلك من خلال عدم انشغال الطفل بأشياء قد تعيق اكتساب هذه اللون من اللغة (التفكير في النقل، والإطعام، وشراء لوازم الدراسة، والأمن...إلخ).

وبخصوص لغة التكوين في مرحلة المتوسط، فإن مسألة الجيل والأجيال فرضت منطقها بشكل كبير لدى مختلف المبحوثين، كما أن لمنطق الحقبة التاريخية منطق آخر اعتمد عليه أغلبية المبحوثين في تفسير وتعليل كل شيء له علاقة باللغة والتكوين آنئذ، خاصة عند جيل ما قبل الإستقلال الذي في الغالب ما كان تكوينه باللغة الفرنسية في مرحلة المتوسط، مرجعاً ذلك كله إلى الوجود الإستعماري في البلاد وسياساته التعسفية ضد اللغة العربية وأصحابها. وأما جيل ما بعد الإستقلال فإنه غلب على لغة تكوينه الإزدواجية مع أفضلية وأسبقية للغة الفرنسية. بينما كان لجيل ما بعد الثمانينيات إلى يومنا هذا، حضور اللسان العربي في أغلبية التكوين في مرحلة المتوسط.

إن مسألة لغة التكوين إذا ما أردنا تحليلها سوسيولوجياً فإنه يمكن القول، أن عامل التاريخ وما ينطوي تحته من عوامل أخرى سياسية وثقافية واجتماعية...إلخ، كان سبباً بارزاً في التأثير على لغة تكوين أساتذتنا المبحوثين آنئذ، وبالتالي على تفكيرهم ولغة تدريسهم لعلم الاجتماع اليوم. كما أن تأثير المراحل المختلفة التي مرت بها الدولة الجزائرية خلال فترة الإستعمار الفرنسي، كان لها الأثر الكبير في تكوين أجيال وتوجيههم وفق الظروف التي كانت تحياها في تلك الفترة. بالاضافة إلى ذلك، السياسات التي انتهجتها الدولة الجزائرية خاصة بعد الإستقلال كسياسة التعريب في مختلف الأطوار التعليمية، وسياسة إصلاح الجامعة مع بداية السبعينات من القرن العشرين، كل هذه العوامل وغيرها ساهمت بشكل كبير في تكوين أساتذة بلغات مختلفة، وبالتالي تأثيرها على لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع اليوم.

وهناك حالة واحدة كانت قد زاولت تعليمها في مرحلة المتوسط خارج البلاد (وجدة) الواقعة بدولة المغرب الشقيق، والتي كان تكوينها باللغة العربية والفرنسية في بعض المواد، وسبب ذلك الظروف الاجتماعية التي كانت تعيشها الأسرة آنئذ، وبالتالي نزوحها إلى وجدة لمواصلة تعليمها هناك. إن هذا

الترحال وعدم الإستقرار وصعوبة العيش من شأنه أن يكون عائق آخر في تعلم اللغة العربية واتقانها واستمرايتها مع الفرد طيلة فترات حياته الدراسية.

وبخصوص الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في مرحلة المتوسط، في علاقة ذلك بلغة تكوين علم الإجتماع اليوم بالجامعة الجزائرية، فإن الإجابات في ذلك اختلفت من مبحوث لآخر. تعود من جديد مسألة الجيل وكذا المرحلة التاريخية والظروف الاجتماعية والسياسات المنتهجة من قبل الدولة الجزائرية خاصة فترة ما بعد الإستقلال، لتلعب دوراً كبيراً في تحليل وتعليل كل ما له علاقة بلغة التكوين في مختلف المراحل التاريخية التي مرت بها الدولة الجزائرية.

إنه إذا نظرنا إلى مرحلة ما قبل الإستقلال، وجدنا أن اللغة العربية كانت شبه غائبة في تكوين وتعليم الناشئة يومئذ، والسبب في ذلك واضح، تمثل في وجود المستعمر الفرنسي وسياساته التعسفية اتجاه اللغة الوطنية الأولى، فقد حاربها بكل الطرق والوسائل المتاحة، من تهجير وسجن وتضييق ...إلخ. لأنه كان يعلم أن في وجودها خطراً يهدد كيانه ووجوده، ولهذا كانت تدرس في المدارس الفرنسية كمادة فقط، الأمر الذي يؤكده أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع حينما قال بلغته: " لا، إلا كمادة فقط " مبحوث رقم 31/11، ذكر، 70 سنة. وهو يقصد بهذه العبارة أنه لم يكن يخصص للعربية ساعات كافية في التعليم والتكوين آنذاك. الأمر الذي يفسر أن اللغة العربية حوصرت حصاراً شديداً على أن لا تكون لغة تعليم وتكوين وثقافة في مرحلة ما قبل الإستقلال، لأن وجودها وتغولها في المجتمع الجزائري يشكل تهديداً حقيقياً للمستعمر الفرنسي.

وأما جيل الإستقلال فلقد حظي بقسط وافر من تعلم اللغة العربية في مرحلة المتوسط، وخاصة في سنوات الثمانينيات، وهو جيل بدأ يرى عناصر ثقافته تحدد شيئاً فشيئاً وتبرز يوماً بعد يوم، وما يدل على ذلك سياسة الدولة الجزائرية (التعريب) في محاولة استرداد مكانة اللغة العربية في التدريس

والتعليم العام في الجزائر، بدأ من مراحله الأولى إلى مرحلة الجامعة فيما بعد، فلا غرابة أن نجد جيلاً جديداً متكون ومتعلم بلغته الوطنية الأولى المتمثلة في اللغة العربية.

وبالرجوع إلى أجوبة المبحوثين فإنه تبين أن المرحلة التي تلت الإستقلال مباشرة لم تكن للغة العربية مهيمنة بشكل كبير في مرحلة المتوسط، ولم يكن يخصص لها ساعات كافية في التدريس بسبب سيطرة اللغة الفرنسية آنذاك على جميع المواد. كما أن سياسة الدولة الجزائرية في إعادة بعث اللغة العربية بدأ بالتدريج في مختلف المراحل التعليمية، بدأ من مرحلة الابتدائي باعتبارها مرحلة قاعدية وجد مهمة في تكون الناشئة. بينما كان لجيل السبعينيات إلى غاية اليوم إزدواجية في التكوين (عربية، فرنسية) مع أفضلية واضحة للعربية حجماً وانتشاراً في جميع المواد المُدرسة، وهو ما يؤكده تصريح أحد المبحوثين من الأساتذة حينما قال: " نعم، أربع ساعات، بالإضافة إلى تدريس المواد الأخرى بالعربية " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

وأما ما تعلق بدور الأنشطة الثقافية والعلمية المقدمة باللغة العربية الفصحى في التأثير على لغة الناشئة آنئذ، وبالتالي لغة تدريسهم وتكوينهم لعلم الاجتماع اليوم. فإن الاجابات في ذلك تباينت حسب طبيعة المراحل التاريخية والظروف الاجتماعية التي كانوا يعيشون فيها، فلقد غلب على اللغة المقدمة بها العامية والفرنسية عند جيل ما قبل الإستقلال، مع العلم أن هذه الأنشطة الثقافية والعلمية كانت قليلة جداً حسب ما صرح به المبحوثين، واقتصرت هذه الأنشطة على أفراد يأخذون مبادرات فردية يحيون بها هذا النوع من النشاطات في شكل مسرحيات، ومسابقات بين الثانويات، وتمثيليات، وأمسيات شعرية...إلخ. الأمر الذي يفسر أن اللغة والثقافة الفرنسية في تلك المرحلة التاريخية كانا هما المسيطران على جميع العمليات التعليمية والأنشطة الثقافية، خلاف اللغة العربية التي كانت تعيش عزلتها الوظيفية في صمت.

وأما الجيل الذي عقب الإستقلال، فإن حضور اللسان العربي في الأنشطة الثقافية والعلمية كان جد كبير، خاصة بعد سياسة التعريب التي انتهجتها الدولة الجزائرية، فلو نظرنا إلى محتوى برنامج اللغة العربية سواء ما تعلق بحجم تدريس ساعاتها، أو ما تعلق بمحتوى علومها من نحو وصرف وبلاغة وبيان وبديع...إلخ. لوجدناه زاخراً جداً، فكل الأنشطة الثقافية والعلمية تقريباً كانت تقدم بالفصحى مع قليل من العامية لتبسيط ما يمكن تبسيطه أثناء العرض والتقديم.

ولمعرفة ما إن كان الأساتذة المبحوثين كانوا قد درسوا على أساتذة متمكنين في اللغة العربية من عدمه في مرحلة المتوسط، في علاقة ذلك بلغة تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية اليوم من جهة، ومحاولة معرفة دور أساتذة اللغة العربية آنذاك في تحسين وتحبيب اللغة العربية للنائشة المتعلمة من عدمه من جهة أخرى. فإنه وبالرجوع إلى أجوبة المبحوثين يلاحظ أن مستوى اللغة العربية كان جد عال عند أساتذة اللغة العربية في تلك الفترات التاريخية، وهو في الحقيقة ما يعكس المستوى الحقيقي العام الذي كان سائداً في تلك الفترة.

إن من يجعل اللغة العربية محببة لدى الناشئة هو المعلم في حد ذاته، من خلال مستواه فيها، وشخصيته وتحكمه فيها كتابة ونطقاً واستعمالاً في مختلف الأوساط الاجتماعية والثقافية، داخل المدرسة وخارجها. وهذا الذي يؤكد عليه أحد المبحوثين حينما قال بلغته: " نعم، هناك مستوى في اللغة العربية، أساتذة يهدرو كل شيء فصحى، وتلقاه برا يهدر معاك بالفصحى " مبحوث رقم27/09، أنثى، 44 سنة. وما يؤكد ذلك أيضاً تصريح آخر لأحد المبحوثين حينما قال بلغته: " أوه ياصاحبي جيّدين، حتى أن المبحوثين وفق من مكانه وضحك، وقراونا كما ينبغي، لليوم مازلنا نتذكر بعض الأمور درسوهالي خاصة اللغة والنحو " مبحوث رقم27/07، ذكر، 59 سنة.

إن مثل هذه التصريحات وما يشابهها لتوحي للقارئ أن مستوى أساتذة اللغة العربية كان جيداً في تلك الفترة التاريخية، وأن تكوينهم فيها كان ممتازاً، هذا الذي سوف ينعكس في نفوس الناشئة من التلاميذ

وبالتالي انتهاجها لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم. ولم يكن هذا النوع من أساتذة اللغة العربية جزائرياً فقط، وإنما حتى من دول عربية شقيقة، خاصة في الفترة التي تلت الإستقلال مباشرة وما بعدها من الفترات، فقد كان يدرس العربية في مدارسنا أساتذة مصريين وسوريين وعراقيين ومغربيين.

والذي يؤكد ذلك هو ما صرح به مبحوث من الجيل الأول لعلم الاجتماع حينما قال بلغته: " البعض منهم مثلاً، أستاذ جاء من مصر وهو شاعر (البحيري) كان عنده مستوى عال، وكتب عن الثورة الجزائرية، وكانت تقام له حصص في الراديو، وكذلك من سوريا الأستاذ جلال، ومن المغرب كانوا أساتذة منضبطين " مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

إن ما يفهم من هذه التصريحات الواردة من قبل المبحوثين، هو أن مستوى أساتذة اللغة العربية في وقت ما من تاريخ الجزائر التعليمي والتربوي، كان زاخراً وجيداً للغاية في مرحلة المتوسط، هذا الذي ترك آثاراً جيدة في نفوس الناشئة، خاصة ما تعلق بتمسكهم باللغة العربية إلى يومنا هذا، وبالتالي اتخذوها لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع في الجامعة اليوم. إلا أنه كانت هناك نظرة أخرى لهذه المسألة المتعلقة بالدراسة عند أساتذة متمكنين من اللغة العربية في مرحلة المتوسط، خاصة عند بعض الأساتذة ممن لهم توجه فكري غير العربي الإسلامي، فلم يجدوا ضالتهم عند هذا النوع من الأساتذة حسب ما صرحوا به أنفسهم، وهو يرون أنه لا وجود لمستوى لغوي في العربية عند من كانوا يدرسون هذه المادة وليسوا راضون على المستوى بشكل عام، خاصة ما تعلق بالأدب العربي. ولم يجدوا تحبيباً من الأساتذة في تعلم اللغة العربية وأنهم غير متحكمين فيها، ومنهم أي من الأساتذة المبحوثين من رأى أن أغلبية البلدان العربية كانوا يدرسون ولازالوا يدرسون بلهجاتهم المحلية. إن هذا النوع من التصريحات ليحمل في طياته أشياء كثيرة مضمرة، كأن تكون هنالك محاولات ودعوات خفية إلى إحلال اللهجات المحلية في التعليم والتدريس على اختلاف مراحله ومستوياته مكان اللغة

العربية الفصحى، وهذا يعد ضرباً للفصحى في ذاتها، أو ربما أبعد من ذلك وهو ضرب الدين الإسلامي وأسسه التي يقوم عليها، من قرآن وصلاة وسائر العبادات المختلفة، من خلال لغته التي نقلته إلينا عبر مر العصور المتقادمة. فكل هذه القراءات والتصورات محتملة في ذلك.

ج – علاقة اللغة بالأستاذ في مرحلة الثانوي:

وبخصوص مكان ولغة تكوين المبحوثين في مرحلة الثانوي، في علاقة ذلك بمدى تأثير هذان العاملان (مكان التكوين ولغة التكوين) في لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع اليوم في الجامعة. فإن الإجوبة في ذلك لم تختلف بشكل كبير عن ما ورد من إجابات عن سؤال مشابه في مرحلة المتوسط. فمعظم هؤلاء الأساتذة كانوا قد زاولوا تعليمهم في الوسط الحضري، وأما منطق لغة تكوينهم فإنه أحتكم إلى مسألة الجيل والأجيال، إضافة إلى الفترة التاريخية كما بيناه من قبل في محاور سابقة من التحليل، ولا نريد تكرار ما تم ذكره آنفاً.

إلا أنه يمكن القول أن جيل بداية الإستقلال كله قد تكوّن باللغة الفرنسية في مرحلة الثانوي، خاصة في المواد العلمية كالفيزياء والرياضيات وبقية العلوم. حتى أن البعض منهم كان قد امتحن في البكالوريا في كل المواد العلمية باللغة الفرنسية. وبخصوص الأجيال التي لحقت جيل ما بعد الإستقلال، فإن معظمها تكوّن باللغة العربية مع قليل من الفرنسية كمادة فقط، وهكذا مع اللغة الإنجليزية والإسبانية والإيطالية عند البعض منهم، أي أن التكوين في ذلك كان بإزدواجية في اللغة حتى أن بعض الأشياء التطبيقية التي كانت تدرس يتم التكوين فيها باللغة الفرنسية، الأمر الذي تؤكده إحدى المبحوثات حينما قالت بلغتها: " في الثانوية درست في الوسط الحضري، وكانوا يدرسوا العلوم والرياضيات بالفرنسية، ومرات نقراوها بالعربية والفرنسية، كنا نتعلموا الخياطة التطبيقية بالفرنسية " مبحوث رقم27/05، أنثى، 47 سنة.

وهناك حالات من لم تزاول التعليم الثانوي إطلاقاً، ومنهم من درس سنة واحدة على الأكثر في المدرسة الحرة بالعربية. يفسر هذا الموقف أن هؤلاء الأفراد ربما لم تسمح لهم ظروفهم الاجتماعية من مزوالة هذا النوع من التعليم في تلك المرحلة، الأمر الذي يجعل من الآباء في غالب الأحيان يوجهون أبناءهم إلى العمل في التجارة والصناعة والزراعة، ويكون ذلك على حساب دراسهم وتعليمهم. وما يؤكد كلامنا هذا تصريح أحد المبحوثين من الجيل الأول لعلم الاجتماع بقوله وبلغته: " تكونت في الحضري في مغنية، الأب ديالي كان تاجر وكنت اشتغل معه، وعندي شوية حاجة تجارة، يعني كنت ناجح فيها، وهنا الأب قالي متروحش للثانوية لتدرس، ناداه مدير الثانوية ولم يرجع عن قراره، لهذا لم أعمل الثانوية. وكان هناك مركز فرنسي (كْنَاتْ) سجلت فيه عن بعد بالمراسلة، وكان البرنامج مضبوط، وخاصة أني كنت نبغي وحدة هي راحت تقرا في الثانوية وأنا لم أذهب إليها، غاضتني بزاف. وتكونت في هذا المركز باللغة الفرنسية، وكانوا يجو عندي أساتذة عن وين نخدم ويقروني بعض الأشياء من المقرر الدراسي " مبحوث رقم31/06، ذكر، 71سنة.

إن ما يفهم من هذا التصريح، أن العامل الإقتصادي والاجتماعي لبعض الأسر الجزائرية، هو الذي كان عائقاً في مواصلة أبنائهم الدراسة في الثانوية، لأن ظروفهم الاجتماعية الصعبة لم تسمح لهم بذلك وبالتالي آثروا العمل في التجارة والزراعة وغيرها على مواصلة هذا النوع من التعليم، هذا الأمر من شأنه أن يؤثر أولاً على مستواهم الدراسي عامة وحتى مستقبلهم إن لم يتداركوا الأمر في أوله، وسوف يؤثر بشكل كبير على لغة تكوينهم وتعلمهم خاصة ما تعلق بلغتهم الوطنية الأولى اللغة العربية، وبالتالي إمكانية التأثير حتى لغتهم في تدريس علم الاجتماع في الجامعة، إذا ما قدر لهم مواصلة تعليمهم فيما بعد واختاروا هذا التخصص بالدراسة.

ولم يختلف الأمر كثيراً في مسألة القيام بالأنشطة الثقافية والعلمية ولغة تقديمها في الثانوي عن الذي تناولنا عرضه في مرحلة المتوسط. فإنه في الغالب ما كانت تلك المحاولات فردية، إما من قبل

أساتذة اللغة العربية أو بعض التلاميذ ممن لهم همم طلب العلم والمعرفة وميل إلى ذلكم كله والعمل بجد من أجل بلوغ غاياتهم المستقبلية. فلقد سيطرة على لغة التقديم العامية والدارجة والفرنسية أكثر من استخدام الفصحى في ذلك، نظراً لطبيعة النشاط المقدم، وكذا الهيئة أو المؤسسة التي تشرف على ذلك العمل أو النشاط.

فجيل ما قبل الإستقلال وما بعده كانت كل أنشطته في الغالب تقدم باللغة الفرنسية، خاصة تلك التي كانت تنظمها المراكز الثقافية الفرنسية في شكل مسرحيات، مشاهدة أفلام، محاضرات لكبار الروائيين ككاتب ياسين، ومولود معمري وغيرهم، فقد كانت هذه المراكز أكثر نشاطاً من الثانوية يأتون إليها كبار الكتاب الفرنسيين كجورج بوتشالي لوميتيك.

إن تقديم أعمال ثقافية وعلمية بهذا النوع من التهجين اللغوي، أو بعض منها باللغة الفصحى من شأنه أن يترك أثراً في عقول وفكر ونفسية الناشئة آنذاك، خاصة من ناحية لغة تكوينهم في كل ذلك. فلو فرضنا أن الطفل حينما يتعلم ويتدرب منذ صغره على استخدام اللغة العربية الفصحى في مختلف أنواع هذه الأنشطة وفي مختلف مراحل تعليمه، ويتنشأ على هذه الشاكله، فإنه مع تقدمه في التعليم سوف ينمي ملكاته اللغوية شيئاً فشيئاً، وبالتالي يصبح الفرد طليق اللسان فصيح الكلام، واسع المفردات ثابت العقل في ذلك كله، ومنه تعزيز إمكانية توغل وتغول هذه اللغة الفصيحة في كيانه وفي عقله وفكره، واستخدامها لغة تدريس علم الاجتماع في الجامعة اليوم.

وسوف تنمي فيه الروح الوطنية والاعتزاز بالهوية الوطنية وحب العلم والسعي إلى طلبه والبحث عن حقائقه. لأن في ذلك وقع كبير في فكر المرء وسلوكه وكذا شخصيته وفي هذا يقول أحمد شوقي: " **تعلموا العربية فإنها تثبت العقل** ". خلاف ذلك، لو تعود الطفل على ذلك التهجين اللغوي منذ الصغر، فإنه سوف ينتج شخصية هزيلة غير سليمة على كل المستويات الفكرية والعقلية والشخصية وما إلى ذلك.

وبخصوص طبيعة المحتوى المقدم في اللغة العربية من حيث تدريس علومها وتلقين مناهجها، في علاقة ذلك بلغة تدريس وتكوين الناشئة في علم الاجتماع اليوم بالجامعة، فإنه يمكن القول أن المحتوى في ذلك كان متوسط إلى مقبول نوعاً ما. وهذا حسب ما صرح به المبحوثين إذا استثنينا البعض منهم في رؤيتهم للمحتوى المقدم في العربية وربطه بالأشخاص أكثر منه بالبرنامج الموضوع من قبل الهيئات المشرفة على ذلك، أي على التعليم في الجزائر.

وإذا عدنا إلى ما إحتوته إجابات المبحوثين، فإنه يمكن القول أن محتوى اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كان عند الجيل الأول متوسط إن لم نقل ضعيف، بسبب سيطرة اللغة والثقافة الفرنسية على التكوين آنئذ، خاصة ما تعلق بتدريس المواد العلمية، وحتى التاريخ والفلسفة كانا يدرسان باللغة الفرنسية. هذا الوضع التاريخي هو الذي جعل اللغة العربية في تلك الفترة غير فاعلة بالشكل المطلوب في التعليم الجزائري في مختلفة مراحله، فلا محتوى ثري مقدم ولا علوم ومناهج ذات مستوى عال تنتهج في ذلك. لكن، ومع بداية التعريب والإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية خاصة في مرحلة الثمانينيات إلى يومنا هذا، إرتقى المستوى بشكل ملحوظ ومتصاعد في اللغة العربية محتواً ومنهجاً، فالتعريب كان قد أعطى دفعة قوية لمكانة اللغة العربية وفرض حضورها كلسان أمة معبر عن ثقافتها وحضارتها، وناقل لتراثها العريق، هذا الذي يتجلى في أن مختلف المواد كانت تدرس باللغة العربية، علمية كانت أو أدبية، إلا أنه سُجّل بعض الصعوبات خاصة ما تعلق بالإكتساب في القراءة، فلم تكن هناك آليات تساعد على تعلم اللغة العربية، ولم يكن هناك حافر الدفع والتعرف على الشعراء الكبار، ينضاف إلى ذلك عدم ترك للتلميذ مساحة للتفكير والمناقشة والجدال.

وهناك صنف آخر من أساتذة اللغة العربية، وهو الذي أخذ على عاتقه مسألة إثراء المحتوى والرفع منه في اللغة العربية، لأنهم كانوا يرون أن الأستاذ الملقن لهذه المادة هو الذي يخلق وينتج المناهج

السليمة في تعلم الناشئة العربية السليمة والفصيحة. وهو ما يؤكده أحد الأساتذة المبحوثين حينما قال بلغته: " المناهج تعود للأستاذ الملقن، في السنة الثالثة ثانوي كان الأستاذ دالي يوسف في تلمسان، يعلم البحور الشعرية موسيقياً لشعر ابن الرومي، كل بيت شعري يغنى على إيقاع موسيقي، ابن ميمون من المدرسة الفرنسية الإسلامية " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

إن ما يفهم من هذا التصريح، هو أنه حتى ولو كان المحتوى المقدم في اللغة العربية متوسط، فإن المعلم المتمكن والمتمرس هو الذي بإمكانه أن يجعل من الشيئ القليل كثيراً، ومن المعقد والمركب بسيط وسهلاً، وبالتالي يكون مثرياً لمحتوى ومخترع لمناهج تلقينية تساعد على تعلم اللغة العربية واتقانها، وبالتالي تحبيبها للناشئة المتعلمة، حتى تصير متوغلة في في فكرهم وعقولهم، ومنه لغة تدريسهم لعلم الاجتماع اليوم.

ولمعرفة ما إن كانت تقام مسابقات شعرية داخل المؤسسة التربوية في مرحلة الثانوية في تلك الفترات التاريخية من التعليم الجزائري، بغاية معرفة مدى فعالية هذه المسابقات الشعرية في تمكين الناشئة من التمسك باللغة العربية، ومحاولة تعلمها عن طريق هذا الأساس، لأن قراءة الشعر وتذوقه والتمعن فيه خاصة إذا تناول عند كبار الشعراء الذين يعتبرون هذا اللون من الفنون العلمية أساس متيناً ومرتكزاً قوياً في الرقي بالمستوى اللغوي في العربية لكل من يريد تعلمها واتقانها، بإعتبار الشعر قاموس العرب كما يقال.

وإذا رجعنا إلى أجوبة المبحوثين في هذا الصدد، وجدنا أن قيام هذا النوع من الأنشطة الثقافية والعلمية المتمثل في المسابقات الشعرية كان متوسط إلى ضعيف نوعاً ما حسب ما صرح به المبحوثين أنفسهم، إلا ما تعلق بالمبادرات الشخصية سواء من أساتذة اللغة العربية على وجه التحديد، أو بعض التلاميذ ممن لهم ميل اتجاه هذا النوع من الأنشطة الثقافية، وكان هدفهم من وراء كل ذلك خلق روح التنافس بين التلاميذ وبعث روح حب طلب العلم والسعي لإكتسابه، باعتبار العلم

قيمة فضيلة أو التحفير على تعلم الشعر بإعتباره طريق يسهل عملية اكتساب اللغة العربية، وزرع قيم المواطنة عند التلاميذ، أو دعم برامج خاصة في الشعب الأدبية.

وأما صنف آخر من الأساتذة خاصة اولئك الذين كانوا يمثلون الجيل الأول لعلم الاجتماع، فلقد كانت تقام مسابقات شعرية في فترتهم التي كانوا يدرسون فيها في الثانوي، إلا أنها كانت تقدم باللغة الفرنسية، ولم يدرسوا الشعر إلا كقصائد شعرية في مادة اللغة العربية وآدابها.

إن القيام بمسابقات شعرية هادفة للتلاميذ خارج ما هو مقرر لهم في الدراسة، لهو من الأشياء المهمة التي تجعل الناشئة أكثر حرصاً على القيام بها النوع من الأنشطة الثقافية، ولأنه يكون حافزاً ودافعاً قوياً لتعلم اللغة العربية واتقانها عن طريق كتابة الشعر وإلقائه بلغة عربية فصيحة، فإن ذلك كله سوف ينعكس على شخصية الأفراد فكراً وسلوكاً، وبالتالي الإعتزاز باللغة العربية ومحاولة استخدامها في كل مواضعهم المختلفة، في البيت والمدرسة والمجتمع.

إن تعلم الشعر واتقانه من الأمور التي تجعل الفرد ثرياً في قاموس مفرادته العربية فصيحاً في لسانه، قوياً في ملكاته الحفظية، وثابتاً في عقله متزناً، وله بلاغة في الأسلوب وحسن بيان. لأن الشعر كما قيل ديوان العرب في البلاغة والفصاحة والبيان والبديع. إن اكتساب الطفل هذا اللون من اللغة منذ الصغر، من شأنه أن ينمي ملكاته العقلية واللغوية، وتكون المرتكز له في جميع مراحله التعليمية، خاصة في الجامعة وفي تدريس علم الاجتماع بها.

ثالثا: علاقة اللغة بالأستاذ في المرحلة الجامعية

1 – العلاقة مع اللغة العربية قبل وأثناء التدريس والتكوين:

لقد سبق وأن تحدثنا في الفقرات السابقة عن علاقة الأستاذ باللغة العربية في مختلف المراحلة التعليمية التي سبق الجامعة أو التي كانت قبل دخول الفرد المدرسة ابتداء. وعليه، سوف نتناول في هذا المحور بالعرض والتحليل مسألة العلاقة بين لغة التكوين الجامعي في علم الاجتماع في علاقتها

باللغة العربية بالنسبة للأستاذ الجامعي اليوم. والتي هي مرتبطة بالفرضية التي صيغت على النحو التالي: يمثل واقع التعليم الذي يعكس إعطاء الأستاذ الأفضلية في حدوث العملية التعليمية للغة العربية أولا عاملا محدداً لوضعية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.

ولمعرفة ذلك، قمنا بتوجيه عدة أسئلة كما هو مبين في المحور الرابع لدليل المقابلة، فأول هذه الأسئلة طرحاً كان بغاية محاولة معرفة العلاقة بين نوع الشهادة المحمولة من جهة، ولغة تقديم هذه الأخيرة من جهة أخرى، في علاقتهما بمستوى اللغة العربية التي يدرس بها الأستاذ الجامعي. وعليه، فغالباً ما كان لمستوى الشهادة ولغة تقديمها علاقة وتأثير في اتخاذها لغة تكوين وتدريس في علم الاجتماع اليوم بالجامعة الجزائرية.

وإذا رجعنا إلى أجوبة المبحوثين، فإنه تبين بعد استجوابهم أن معظم الأساتذة يحملون شهادة دكتوراه على إختلاف أصنافها (دكتوراه علوم، دكتوراه دولة) الأمر الذي يُبيّن سبب انتهاج لغة ما في التكوين والتدريس الجامعي على حساب لغة أخرى. ويرجع في الأساس إلى مستوى ونوع الشهادة الجامعية ولغة تقديمها. ولما كان لمسألة الجيل والأجيال تأثير فيما تم عرضه من معطيات تخص مرحلة ما قبل التمدرس ومختلف أطوار التعليم العام في الجزائر، في علاقة ذلك بلغة التكوين والتدريس لدى الأساتذة المبحوثين في علم الاجتماع. فإن الأمر نفسه تكرر في مرحلة الجامعة، إذ كان لمسألة الأجيال دور مهم في تحليل وتفسير مواقف عدة خاصة عند أجيال ما قبل الإستقلال وما بعده بقليل، فإنه غلب على لغة تقديم شهادتهم الجامعية اللغة الفرنسية، بحكم أنها اللغة التي تكونوا ودرسوا بها طيلة مسارهم الجامعي، هذا الذي انعكس طردياً على لغة تقديم شهادتهم الجامعية. وأما جيل السبعينات إلى ما بعد تعريب علم الاجتماع بقليل (مطلع الثمانينات) فإن الإزدواجية في اللغة مع أفضلية للغة العربية كانت هي لغة تقديم الشهادة الجامعية. بينما غلب على جيل ما بعد

الثمانينات إلى يومنا هذا اللسان العربي في الإنجاز والمناقشة، بسبب تعريب علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية كلياً في الجامعة.

ويوجد من بين الحالات المستجوبة من يحمل شهادة ماجيستير مقدمة باللغة العربية، في هذا الصدد يقول أحد المبحوثين بلغته: " عندي ماجيستير تاع بكري " مبحوث رقم31/09، ذكر، 73 سنة. والسبب في ذلك راجع حسب ما صرح المبحوثين نفسه، إلى ظروف شخصية لم يرد الإدلاء بها، وإلى ظروف اجتماعية منعته من مواصلة واستكمال تدرجه الجامعي فيما تعلق الإرتقاء من صنف إلى آخر في الشهادة الجامعية، وهناك من رأى أنه لا يوجد من هو كفء للإشراف عليه. إن هذا النوع الأخير من التصريحات ليُظهر مدى الصراع الباقي والقائم بين أجيال علم الاجتماع على مر السنوات، الأمر الذي من شأنه أن يجعل من علم الاجتماع يراوح مكانه طيلة هذه المدة في الجامعة الجزائرية.

وفيما تعلق بلغة التكوين في الجامعة من خلال المسار التكويني بالنسبة للأساتذة المبحوثين، فإن الأجوبة في ذلك تنوعت من مبحوث لآخر، حسب الظروف التاريخية والوضعيات الاجتماعية التي عاش في كنفها هؤلاء الأساتذة، فلقد غلب على الجيل الأول لعلم الاجتماع اللغة الفرنسية في التكوين، والسبب في ذلك إنما مرده حسب ما صرح به المبحوثين إلى الظروف التاريخية التي في الغالب ما تكون هي المتحكمة في اللغة، أي أن المرحلة التاريخية والضرف التاريخي يلعبان دوراً محورياً في جعل من ينتمي إليه (الأشخاص) يتقولبون داخل السيّاق العام لتلك المرحلة، خاصة من ناحية اللون اللغوي المنتشر فيه خطاباً وتعليماً آنئذ، ولا يمكنهم أن يخرجوا عن ذلك منه. ينضاف إلى ذلك التتلمذ على أساتذة مفرنسين بالكلية، الأمر يجعل ممن يتكونون عليهم يتخذون اللغة الفرنسية لغة حديث وتعليم وكتابة وبحث لهم (من حيث الدراسات، والمراجع).

ومنهم من أرجع السبب في ذلك إلى التكوين الإقامي الذي استفادوا منه خلال مسارهم التكويني في الجامعة، هذه الذي أثر بشكل جلي على لغة تكوينهم، وبالتالي لغة تدريسهم لعلم الاجتماع اليوم في الجامعة. إلا أن جيل ما بعد الإصلاح الجامعي (1971) وإلى يومنا هذا، فإنه غلب على لغة تكوينه الإزدواجية (عربية، فرنسية) مع أفضلية الحضور للسان العربي، ثم إلى التعددية فيما بعد (عربية، فرنسية، إنجليزية، إسبانية، إيطالية). هذا الذي يؤكده أحد المبحوثين حينما قال بلغته مبيّناً ذلك: " تكونت بالفرنسية، ليس هناك إختيار، وهناك مقاييس بالعربية، كنت نتعلم لغات أخرى إسبانية وإنجليزية حالياً، والأجيال هذه مرتبطة بتاريخها، والمدرسون في العلوم الإجتماعية عندهم: التمكن من العلوم الإجتماعية، والمهمة الأخطر التي تواجه كل البلدان المستعمرة مستقبلاً أي علوم اجتماعية، يعني ذلك البحث عن مدرسة محلية من منطلق علمي من الداخل، أي الداخل المحلي أولاً. (جدلية الداخل والخارج). والمقارنة حالياً لا بد أن تكون مع ماضينا وليس مع الدول الاوروبية، وكنت أشتغل على مشروع تحت إسم (بذور جنينية لعلوم اجتماعية محلية). نحن أقرب إلى إفريقيا أكثر من أوروبا. التاريخ الإستيطاني، الجزائر هي الوحيدة في التاريخ البشري التي عاشت هذا الأمر، دفع كل الجزائريين إلى الصحراء وتفقيرهم وتجويعهم وسلبهم من هويتهم ومن ثقافتهم، واستغلال الشمال " مبحوث رقم31/17، ذكر، 69 سنة. إن هذا التصريح ليُبيّن مدى سعي بعض المشتغلين بعلم الاجتماع في الجزائر منذ سنوات عدة إلى التفكير في إنشاء مدرسة سوسيولوجية خاصة بالمجتمع الجزائري والمغاربي عامة، إذ أنه لا يمكن فهم المجتمعات العربية وتفسير ما يجري فيها إلا إذا نحن انطلقنا من داخلها، أي من الإرتكاز على ماضينا وتراثنا وثقافتنا وتاريخنا، ولا يكون ذلك إلا من خلال الاعتماد على ما تركه لنا الأولون في هذا المجال من مآثر في العلوم الاجتماعية خاصة، من أمثال ابن خلدون، والفاربي، وابن رشد، وابن حزم وغيرهم. ويمكن في نفس الوقت الاستفادة من الآخرين سواء من المجتمعات الغربية أو من المجتمعات الأفرو آسوية، من نظريات

ومقاربات ومناهج وأدواة بحث وغيرها. ولكن كل هذا وما يتناسب وطبيعة مجتمعاتنا العربية الإسلامية من حيث البنية والخصائص (الدينية، التاريخية، الثقافية، الاجتماعية).

وبخصوص نوعية لغة التكوين في علم الاجتماع اليوم من حيث مستواها خاصة ما تعلق باللغة العربية منها، فإن الذي انحصرت عليه إجابات المبحوثين والتي تُرجع الأسباب في ذلك إلى الطالب في حد ذاته، وكذلك الأستاذ بصفته عاملاً أساسي مؤثر في الطلبة، وإلى المحيط المجتمعي عامة. ينضاف إلى ذلك دور الإدارة في ذلك كله، كل هذه الأسباب وغيرها قد تجعل مستوى لغة التكوين في علم الاجتماع متوسط إلى ضعيف جداً، خاصة ما تعلق باللغة العربية.

إنما يمكن تجليه من هذه المسألة، هو أن التكوين اليوم في علم الاجتماع إذا نظرنا إليه في إطاره العام يشوبه الكثير من النقائص، وخاصة ما تعلق بلغة تلقينه وتدريسه التي يغلب عليها الطابع العامي والدراجي، وكذا الهجين في الكثير من الأحيان (عربية، فرنسية، إنجليزية، عامية، دارجة محلية).

إن ضعف أو نقل تراجع مستوى اللغة العربية في التكوين الجامعي اليوم في علم الاجتماع، له مصّوغه في الداخل، أي أن أسباب هذا التراجع إنما مرده إلى الطالب أولاً، ذلك أن هذا الأخير أصبح لا يحسن استخدام لغته الوطنية الأولى التي تربى بها منذ الصغر، وتعلم بها في مختلف مراحله التعليمية، فضلاً عن اتقانه لغة أجنبية أخرى. والسبب في ذلك، حسب ما صرح به المبحوثين ضعف التكوين القاعدي في اللغة العربية بالنسبة للطالب وكذا بعض الأستاذة. يضاف إلى ذلك عدم المطالعة والقراءة لأمهات الكتب في التخصص (علم الاجتماع) ولا البحث والقراءة في مختلف الدراسات الجادة في مواضيع علم الاجتماع. كما أن الطالب اليوم في علم الاجتماع أصبح رقمي بسبب مشكلة مواقع التواصل الاجتماعي التي جعلت هذا الطالب يستخدم العامية لغة فرنسية في حديثة وتواصله ودردشاته مع الآخر في هذه المواقع، وهي حالة للتعبير عن الرفض العلني أو

الضمني للغة العربية الفصحى، وهذا من شأنه أن يؤثر على فكر الفرد وعقله وكذا هويته في ذلك. وبخصوص الأستاذ ودوره في النزول بمستوى اللغة العربية اليوم في علم الاجتماع في الجامعة هو ما تمثل في سابقة من نوعها عند بعض الأساتذة اليوم، تلك الظاهرة التي تشخصت في أن يقبل الأستاذ بالنزول بمستوى لغته في العربية إلى مستوى الطالب في ذلك، والعكس هو الذي يجب أن يحصل، وهذه طريقة لم نعهدها عند الأساتذة الكبار في علم الاجتماع، فإنهم أشداء في مسألة اللغة وتعلمها، وهي الميزة التي استخلصناها ونحن نقوم بمقابلاتنا الميدانية معهم، نقصد أساتذة الرعيل الأول والثاني لعلم الإجتماع خاصة في هذا المستوى العالي من التعليم الأكاديمي.

وإذا رجعنا إلى أجوبة المبحوثين وحسب ما صرحوا به، فإنه لوحظ أن بعض الأساتذة أصبحوا نوعاً ما ضعيفو الشخصية، ولم يريدوا أن يرتقوا إلى مصاف التعليم العالي، والخطاب الأكاديمي لا بد أن يكون الأستاذ فيه متحكم في لغته ما، وخاصة اللغة العربية، التي هي لغة العلم والتعليم الأولى في الجزائر في مختلف مراحله. يضاف إلى ذلك مسألة التنشئة الاجتماعية للأستاذ، ذلك أن هذا الأخير كان يمر بحالة مرضية من حيث اللغة والفكر طلية عدد من السنين بسبب التواجد الفرنسي في الجزائر. كما أن للظروف الفيزيقية التي يُدرس فيها الأستاذ اليوم علم الاجتماع في الجامعة، دور مهم في تدني المستوى اللغوي في العربية، فحين لا تجد الظروف الملائمة لتقديم الدرس والمحاضرة، يصعب نوعاً ما تقديمها كما يجب (إنارة قليلة داخل القاعات والمدرجات، زجاج مكسر، فوضى عارمة داخل المدرج وخارجه من قبل الطلبة، ولا مكبر صوت يشتغل بصفة منتظمة وطبيعية ...). كل هذه الأسباب وغيرها من شأنها أن تعيق العملية التعليمية في الجامعة، وكذا لغة تقديم أي محتوى علمي ومعرفي في أي ميدان وتخصص أكاديمي.

وفيما تعلق بالأسباب الخاصة بالإدارة كفاعل في هذه المسألة، أي مسألة تدني مستوى اللغة العربية كما صرح به المبحوثين، هو ما تعلق بالتقصير من بعض مسؤوليها في العناية والاهتمام باللغة

العربية، سواء من حيث لغة الحديث بها مع الآخر في التواصل الإداري، ولا من حيث المناشير والمراسلات التي توجه للطلبة وللأساتذة، فغالباً ما تكون مكتوبة بلغة أجنبية (فرنسية مثلا) حتى القوائم الإسمية للطلبة مكتوبة باللغة الفرنسية، وحتى أوراق الإمتحانات الرسمية مكتوبة بالفرنسية خاصة في المعلومات الأساسية المتعلقة بالطلبة في أعلاها. كل هذه الأسباب وغيرها من شأنها أن تضعف من الاهتمام باللغة العربية فكراً وسلوكاً لدى الطلبة والأساتذة.

ويوجد من بين الأساتذة من يرى أن لمسألة الجيل دور في ذلك، فكل جيل حسبهم يتميز بخصائص تجعله يتفرد عن الجيل الذي يأتي بعده، وعلم الاجتماع في الجامعة لا بد له من عدة لغات، ومنه لا يمكن الحكم على المستوى اللغوي في إطاره العام لأن التكوين مبني على الذاكرة.

إنما يمكن أن نخرج به من خلال هذه التحليلات والتفسيرات، هو أننا اليوم نعيش أزمة تواصل بين الجيل في مسألة اللغة، فحسب المشتغلين بالعلوم الاجتماعية عامة ولا سيما علم الاجتماع، أن الطلبة لا يتقنون العربية الفصحى ولا حتى اللغات الأجنبية، ويحبذون التواصل بالدارجة في الكثير من الأحيان، فلا يفروق بين لغة الحديث في البيت والشارع، ولغة التعليم الأكاديمي إطلاقاً. وما يدل على ذلك أنه في بعض الأحيان يحتج الطلبة عند التدريس باللغة العربية الفصحى لأنهم لا يفهمون ولا يستوعبون ما يقال لهم، ذلك أنهم لا يطلعون على المخزون الثقافي العربي الإسلامي فيما يتعلق بتخصصهم ولا ما ينتج في الدول الغربية في ذلك، فلا يوجد لديهم لغة سليمة، ولا مفاهيم علمية متحكم فيها نطقاً وفهماً.

ولا يمكن الخروج من ذلك كله، وهذا حسب ما صرح به أحد المبحوثين قائلاً بلغته: " ولكي نستطيع الخروج من المشكل ولو تدريجياً، فإنه لا بد من العودة إلى أمهات الكتب في العربية قراءةً وفهماً، وإلى الكتب التراثية، لأن اللغة دورها التحصين العلمي والأيديولوجي، وفشل علم الاجتماع سابقاً هو التدريس بالفرنسية، شأنه في ذلك شأن بقية العلوم العلمية والتطبيقية، فالذين درسوا بالفرنسية لم

يكونوا يعرفوا مجتمعاتهم، ولهذا عدنا إلى تدريس الأنثروبولوجيا. والمدرسة الفرنسية خاصك تكون علماني، ورهان علم الاجتماع هو سبب معرفة المجتمع " مبحوث رقم31/16، ذكر، 64 سنة.

وبخصوص لغة تحضير وتقديم المداخلات العلمية ولغة مناقشتها، في علاقة ذلك بالمستوى اللغوي للأستاذ الجامعي في اللغة العربية وفي علم الاجتماع. فإنه وبعد استنطاق عقول المبحوثين تبين أن لغة التحضير والتقديم قد اختلفت من شخص لآخر، حسب طبيعة التكوين المتلقي من قبل ولغته المكتسب بها، وحسب نوعية الحضور في هذه الملتقيات والندوات العلمية، وبحكم طبيعة المراجع المعتمدة في ذلك التحضير.

وبالعودة إلى إجابات المبحوثين، فإن معظم الأساتذة من كانت الإزدواجية والتعددية اللغوية سبيل ذلكم التحضير والتقديم (عربية، فرنسية أو عربية، فرنسية، أنجليزية). أما لغة المناقشة فإنها في الغالب ما كانت حسب نوعية المتلقي مع أفضلية الحضور للسان العربي في ذلك، وحسب طبيعة المكان الذي تعقد فيه هذه الملتقيات العلمية (جامعات، مراكز ثقافية، معاهد). وهناك من يرجع الأمر إلى سهولة اللغة التي تكوّن بها طيلة سنوات عديدة، قبل المرحلة الجامعية وما بعدها، وهو في الغالب ما أكده لنا أصحاب جيل ما قبل الإستقلال وما بعدع بقليل خاصة السنوات الأولى التي عقبت الإستقلال، فإن كل من ينتمي إلى تلك الفترة كانوا قد تكوّنوا باللغة الفرنسية.

وعليه، فإن اتخاذها لغة تحضير وتقديم ومناقشة ليس بالشيء الغريب، يقول أحد المبحوثين من الجيل الأول لعلم الاجتماع بلغته: " نحضر ونقدم بالفرنسية، لأنه عندي سهولة فيها، والعربية لم تكن لدي إمكانية التكوين بها، وما يمكنش أنت تكونت بالفرنسية طيلة سنوات عديدة، ومن بعد تمحي كل شيء وتولي إلى العربية أو لغات أخرى " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

بينما سيطرة على الجيل الثاني والثالث لعلم الاجتماع الإزدواجية في لغة التحضير مع أسبقية للغة العربية، وهذا لعدة أسباب نذكر منها مسألة التعريب التي حظي بها علم الاجتماع منذ العقد الرابع

من القرن العشرين. يضاف إلى ذلك خصوصيات المجتمع الجزائري عامة والجامعة الجزائرية خاصة، من حيث الثقافة والدين واللغة والتاريخ، فإن كل هذه الأسباب من شأنها أن تؤثر في انتهاج لغة ما على حساب أخرى، وهو الأمر الذي كان مع اللغة العربية، إذ أن جل من ينتمي إلى هذه الأجيال تكوّن وتعلم باللغة العربية، وبالتالي اتخاذها لغة تحضير وتقديم ومناقشة لأعمالهم العلمية في مختلف الملتقيات والندوات الفكرية التي تدار في الجامعة وخارجها.

هذا الصنف من الأساتذة غالباً ما يظهر مدى تمسكه بلغته الوطنية الأولى ويجعلها أداة لسانه أينما كان وأينما ارتحل، ولا يخشى في ذلك لومة لائم. يقول في هذا الصدد أحد الأساتذة المبحوثين بلغته: " أنا نحضر بالعربية ونقدم بها وبها الناقش، وذلك تشجيعاً للغتنا والعلوم الاجتماعية معربة وأناقش حتى ولو كان السؤال بالفرنسية " مبحوث رقم31/09، ذكر، 73 سنة.

وبخصوص مسألة إحترام قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة في الخطاب اللغوي لدى الأستاذ الجامعي في علم الاجتماع، في علاقة ذلك دائماً بمستوى لغة التكوين (اللغة العربية). فإن ما أفرزه الواقع الجامعي عند هؤلاء الأساتذة هو التباين في التصريحات، والسبب في ذلك متشخص في عوامل ذاتية وأخرى موضوعية. فأما ما تعلق بالذاتية فإنه يرجع في الغالب إلى النقص في التكوين والإهتمام من قبل بعض الأساتذة بقواعد اللغة وعلومها اتقاناً واستخداماً. ينضاف إلى ذلك الفقر الواضح في القاموس اللغوي لدى بعضهم في تدريس علم الاجتماع، بسبب عدم المقروئية والمطالعة باللغة العربية. أضف إلى ذلك الدعوة من قبل البعض إلى تبني لغة الشارع أي اللهجة المحلية واللغة العامية في الخطاب السوسيولوجي في الجامعة الجزائرية.

ولقد ارتكزت حجج هؤلاء النفر من الأساتذة، في أن علم الاجتماع لا بد أن لا تُحْرَم فيه العربية الفصحى، وأن الطلبة مرتاحون من استخدام هذا النوع من الخطاب الجديد (اللهجة المحلية) فهو يسهل عليهم الفهم والإفهام، وكذا الإحاطة بكل ما له علاقة بعلم الاجتماع، من نظريات ومقاربات

ومناهج ومفاهيم حسبهم. يصرح أحد المبحوثين في هذا الشأن قائلاً بلغته: " في علم الاجتماع نحتاج إلى لغة الشارع (يقصد العامية والدارجة المحلية)، واستعمال الفصحى تحرم في علم الاجتماع، وعلم الاجتماع في جامعة وهران وجامعة الجزائر العاصمة وجامعة قسنطينة، يرتكز على الواقع الجزائري، وعلى النظريات الكبرى، لأنه هناك تواصل بين جيل له تكوين فرنسي وجيل جزائري له تكوين محلي (عربي اللسان) أي أن الأجيال الأولى لعلم الاجتماع في الجزائر تكونت على أيدي أساتذة مفرنسين من حيث التنظير، وبالنسبة للإناث لهم لغة ممتازة من ناحية الخط وللذكور مشكل في النطق (يهدر ويحبس من الورقة). بالنسبة للسنة الأولى جامعي هناك ظاهرة في آخر 10 سنوات، أنهم يعتمدون على الذاكرة البصرية عوض الذاكرة السمعية، أي يكتبون حرفياً في أوراق إجاباتهم كل ما يملى عليهم من الأساتذة، ولا يزيدون في ذلك ولا ينقصون، كوبي كولي" مبحوث رقم31/01، ذكر، 42 سنة.

إن هذا النوع من التصريحات ليحمل في ثناياه الكثير من الحقائق الاجتماعية الكامنة في نفوس هؤلاء النفر من الأساتذة، ولعل من أهمها محاولة ضرب اللغة العربية في عمقها بإحلال اللهجة المحلية مكانها في التدريس الجامعي من جهة، وإضعاف مكانة علم الاجتماع في الجامعة من جهة أخرى من خلال تدريسه بهذا النوع من اللغة. وفيما تعلق بالعوامل الموضوعية حسب ما صرح به المبحوثين تلك التي تعلقت بالحقبة التاريخية من جهة، والظروف الاجتماعية التي عاش في كنفها كل جيل من أجيال علم الاجتماع من جهة أخرى، فلا يمكن أن نحكم على إحترام قواعد اللغة من عدمه، لأن ذلك متعلق بخصوصية كل جيل وكل مرحلة.

وبخصوص الفترة التاريخية المتمثلة في وجود الإستعمار الفرنسي في الجزائر وضربه للغة العربية في عقر دارها بكل الوسائل والطرق المتاحة كما بين ذلك في فصول نظرية. يضاف إلى ذلك نوعية

التكوين المتلقي خلال المسار الجامعي لهؤلاء الأساتذة، خاصة ما تعلق بلغة تلقي علم الاجتماع، وطبيعة هذا التكوين من حيث طريقة تقديمه (لغته، خلفيته الفكرية، موضوعاته ...إلخ).

كل هذه العوامل وغيرها من شأنها أن تؤثر على مستوى اللغة العربية في التكوين والتدريس في علم الاجتماع، يقول أحد الأساتذة المبحوثين بلغته: " القواعد لا تحترم، إلا ما ندر من الجيل القديم تاعنا، بسبب الخطاب الأيديولوجي حول اللغة، بأنها لغة قاصرة، لغة الدين والفقه، لغة الرجعية والرجعيين، وغيرها من الأوصاف، مع العلم أن أغلب الكتب في التراث الإنساني، الفلسفة وعلم الاجتماع والدين صيغت باللغة العربية " مبحوث رقم31/16، ذكر، 64 سنة.

ومنهم من يرى أن المجتمع الجزائري عامة يعيش فوضى لغوية، في عقول أفراده وأسره ومجتمعه ومدارسه، حيث جعل هذا الوضع اللغوي غير الطبيعي المجتمع يعيش حالة شذر مضر في الكثير من الأوقات والأماكن وفي جميع المجالات (ثقافية، تربوية، فكرية ...). حتى المستوى الثقافي بدأ ينزل شيئاً فشيئاً إلى مستويات أخفض مما كان عليه في السابق القريب. ويمكن القول بأن لكل أستاذ مستوى معين في التحكم في اللغة العربية، منهم المتوسط ومنهم الجيّد، ومنهم ما دون ذلك في تدريس علم الاجتماع اليوم بالجامعة.

ولمعرفة ما إن كان لطبيعة اللغة العربية المستخدمة اليوم في تدريس علم الاجتماع، مقدرة على الرقي بالمستوى المعرفي واللغوي لدى الأستاذ، فإن ما أفرزه الواقع الجامعي من حقائق جاءت لتكشف على ما هو غير جلي في هذه المسألة. وعليه، ومن خلال التصريحات التي أدلى بها المبحوثين يتضح أن الرؤى اختلفت من شخص لآخر، فمنهم من يرى أن العيب ليس في اللغة العربية في حد ذاتها، وإنما فيمن يستخدمها خاصة الأساتذة، لأن الطالب في الجامعة اليوم إنما هو مقلد لما يراه أمامه، ولهذا فإنه إذا كان المستوى ضعيف في اللغة العربية لدى الأستاذ، فإن ذلك

سوف ينعكس على مستوى الطالب لغوياً ومعرفياً، حتى وإن كان له حظ من الجانب المعرفي، فإنه إذا ما أراد أن يعبر عنه سوف يجد صعوبة لغوية أثناء تقديمه في مختلف المجالات والمواقف.

إلا أنه هناك من يرى أن اللغة العربية اليوم تُقيّم في مدى مسايرتها لتطور الإنتاج العلمي والمعرفي العالمي، ومدى قدرتها على إيجاد المصطلحات المقابلة للمفردات الأجنبية، وكذا قدرتها على ترجمة هذا الكم الهائل من الإنتاج المعرفي الذي يتزايد بوتيرة تفوق وتيرة ترجمته إلى العربية. ولذا فإن مستقبل العربية يكمن في مسايرة التطور العلمي، واجتهاد الناطقين بها في تطويرها وتحسين التعبير بها. ومنه فإن الرقي بالمستوى المعرفي واللغوي في علم الاجتماع يلزمة شيئين: المنظومة التربوية المنسقة، والمنظومة الترجمانية الصحيحة.

أما في الوقت الراهن، فإنه لا تعتبر اللغة العربية من أولويات أصحاب القرار بتطويرها إستعمالاً وكتابةً إلا ما ندر. كما توجد رؤى أخرى في هذا الصدد منها، أن كل اللغات لها إمكانية الرقي بالمستوى المعرفي واللغوي حتى اللهجات المحلية، وهو ما صرح به أحد المبحوثين من الجيل الأول لعلم الاجتماع بقوله: " كل اللغات عندها إمكانية حتى اللهجات، وكل اللغات الأولى كانت لهجات حتى العربية، واللي يقول بأن اللهجة غير ضرورية فهذه عنصرية، وكل لغة لها مجالين: شفوي وكتابي " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75 سنة.

إنما يمكن استنتاجه من خلال أجوبة المبحوثين في هذه المسألة المتعلقة بطبيعة اللغة العربية المستخدمة اليوم، ومدى قدرتها على الرقي بالمستوى المعرفي واللغوي لدى الأستاذ وطالب علم الاجتماع، هو أن مستوى اللغة العربية ضعيف إلى حد ما، ولا يمكنه أن يرتقي كثيراً بمستوى الطالب. أضف إلى ذلك أن العربية في ذاتها قادرة على الرقي بالمستوى إذا ما تمت العناية والاهتمام بها استعمالاً وكتابةً، ذلك أنه كلما استقامت اللغة إستقام الفكر، وعليه فإنه إذا ما أردنا النهوض

بالمستوى العلمي في علم الاجتماع، فإنه لابد من لغة سليمة فصيحة في تلقين محتواه، ولا يمكن أن نقدم مادة علمية بلغة ركيكة وغير سليمة في هذا المستوى العالي من التعليم.

ولكي نقف على تفسير واضح لما يُرَوَّجُ له عند بعض الأساتذة في علم الاجتماع اليوم بالجامعة الجزائرية، فيما تعلق بمسألة اعتبار الفصحى غير ضرورية في تدريس علم الاجتماع، ويجب إحلال مكانها اللهجات المحلية في ذلك. فهي أكثر استعمالاً في الأوساط المجتمعية وأكثر سهولة في الفهم والإفهام لدى طالبي هذا العلم، وتجعل العلوم الاجتماعية أكثر إمبريقية من غيرها من اللغات.

ولقد استنطقنا عقول المبحوثين في ذلك، فأول ما يمكن ذكره في هذا الصدد تلك الملاحظة التي استوقفتنا عند أساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع، والتي تتعلق بالإستنكار الشديد لهذه النظرة وهذه المقولة، وهو موقف وحَّدَ الرؤى لدى كل من ينتمي إلى هذين الجيلين، في هذا الصدد يقول أحدهم وبلغته: " أنا ضد هذه المقولة، إذا كان الأستاذ يبدأ بالعربية الفصحى، فلا بد أن يُكْملَ بها، ومرات كنت حضرت مناقشة دكتوراه، أماليك رئيس اللجنة وقّفَ الطالب عندما كان يستخدم لغة هجينة في خطابه وقال له، بدأت بالعربية الفصحى، إذاً فأتمم بها، ولا تخلط بين اللغات واللهجات. ويكون هناك رداءة في المستوى عندما يكون التدريس بالهجينية، فيه نوع من الخلط " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

ويقول آخر في نفس السيّاق: " أنا ضد هذه الرؤية الخاطئة، لأنه لا يمكن في علم الاجتماع تأسيس مفاهيم بغير لغة سليمة مهما كانت ومنها العربية، واللغة الهجينة إذا كان المُدَرِّس يعي فعله، فالمسألة تقنية جائزة " مبحوث رقم31/05، ذكر، 70 سنة.

إن مثل هذه التصريحات وغيرها لتوحي للناظر مدى وعي هؤلاء النفر من الأساتذة بأهمية اللغة العربية الفصحى في تدريس علم الاجتماع، لأن ذلك سوف ينعكس على شخصية الأستاذ المُدَرِّس، كما أنه سوف يرتقي بالمستوى الفكري واللغوي لدى الطلبة، ومنه التمكين العلمي الذي سوف يخضى

به هؤلاء الطلبة فيما بعد، خاصة أثناء ولوجهم إلى عالم الشغل. ولأن الجامعة لابد لها من لغة مناسبة تعكس تميزها في مخيال كل ينظر إليها، لأن التدريس بهذه الهجينية اللغوية لهو أمر مناف للفكر وللعلم وللأخلاق، فهي نظرة تعمل على حبس الموقف عوض أن تستشهد به.

ينضاف إلى ذلك، أن المفاهيم العلمية لابد أن تؤخذ من أصلها اللغوي ونقلها وتثبيتها بشكل صحيح في عقول الناشئة من الطلبة وحتى بعض الأساتذة، لأن اللغة كالمنهاج، فإنه عليك أن تتبع منهجاً واحداً وإلا فإنك سوف تُضَّيع الطريق وتهلك. ويوجد من بين المبحوثين من يرى أنه لا مانع من تدريس علم الاجتماع بلغة هجينة، وهو أمر لا بأس به، وحجتهم في ذلك أن جل الطلبة وبعض الأساتذة لا يتحكمون في اللغة العربية خطاباً ولهذا لابد من تبسيطها إلى أقصى درجة، كما أن العلوم الاجتماعية تكون أكثر إمبريقية لو درست بهذه اللغة الهجينة، ثم إن اللغة تتماشى مع الحداثة في توليد المصطلحات وابتكارها من الواقع المحلي الثقافي والاجتماعي والسياسي، ويجب الحديث على حسب مستوى لغة الطالب.

ومثل هذه الرؤى، لتعكس ذلك التغييب لجوهر التدريس باللغة العربية الفصحى، المتمثل في تثبيت العقل واستقامة الفكر والصرامة في اللسان، أي الدقة والسلامة، وبالتالي انعكاس ذلك على الشخصية وعلى المستوى العام لمتلقي هذه اللغة وهذا العلم، أي علم الاجتماع. ولا بأس من استعمال الهجينية في نطاها الضيّق من أجل التوضيح والشرح والتبسيط، شريطة أن يعي المستخدم لهذه الأسلوب مآلاته.

وفيما تعلق بمنهج التأصيل العلمي للمفاهيم في علم الاجتماع، في علاقة ذلك بمستوى اللغة العربية لدى أساتذة الجامعة عند التدريس والتكوين، فإنه تراء لنا من خلال ما أفرزه الواقع الجامعي بخصوص هذه المسألة، هو أن منهج التأصيل لدى الكثير من المبحوثين خاصة عند أولئك الذين ينتمون إلى الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع، دائماً ما يرتكز تأصيلهم للمفاهيم العلمية بالعودة إلى

أمهات الكتب في العربية، وإلى المصادر الأولى لهذه المفاهيم سواء أكانت فرنسية اللغة أو إنجليزية. ذلك أن تأصيل المفاهيم يحتاج إلى جهد فكري ولغوي، وكل تأصيل يعود إلى جذوره الفكرية الحقيقية وإلى التجربة عند أهل الإختصاص. كما أن دور التراجم الجيّدة المشهود لها بالقيمة عند أهل الإختصاص من العلماء، كانت سبيل الرجوع عند الكثير منهم في الحالات التي تستدعي ذلك.

فتأصيل مفهوم ما في علم الاجتماع من مآثر ابن خلدون مثلاً، ليس كتأصيله عند غيره من الباحثين والكتاب في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، ذلك أن الرجل متبحر في الكثير من الفنون العلمية مثل: اللغة، والدين، والتاريخ، والأدب، والسياسة، والإقتصاد، والتصوف، والفقه. وذو ثقافة واسعة مشبعة من مختلف المنابع والمصادر الفكرية والفلسفية والتاريخية وغيرها (اليونانية، الرومانية، العربية الإسلامية). كل هذه الأمور من شأنها أن تجعل صاحب التأصيل مجتهداً في وضع المفاهيم والمصطلحات والإشتقاقات في مكانها ومدلولاتها المعبرة عنها تعبيراً دقيقاً.

يضاف إلى ذلك، أن تأصيل المفاهيم العلمية كما يسردها أحد المبحوثين يعود: " إلى الاحتكاك العلمي والثقافي بين اللغات الحية وثقافتها، خصوصاً الإنجليزية والفرنسية وغيرها، وكذلك الإجتهاد في إبتداع مصطلحات نابعة من الواقع المجتمعي والثقافي والسياسي المحلي المعبر عن خصائصه وديناميكيته واتجاهه في كافة المجالات وعلى جميع المستويات " مبحوث رقم31/08، ذكر، 71 سنة.

إن التأصيل شرط أساسي في تحديد المفاهيم خاصة إذا أُعْتُمِدَ على أمهات الكتب والترجمات الجيّدة، يذكر لنا في هذا الصدد أحد المبحوثين عن موقف حدث له مع أستاذنا الفاضل البروفيسور حمداوي محمد في مشروع ترجمة المصطلحات العربية، فكان من بين هذه المصطلحات التي أريد لها أن تترجم مصطلح " الهابيتوس " (مجموع المعتقدات) عند بيير بورديو، فكان لأستاذنا الفاضل أن بحث عليه وأكد بعد ذلك أنه في العربية هو الجِبِلَّةُ " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

إن علاقة تأصيل المفاهيم العلمية في علم الاجتماع، خاصة إذا كان الاعتماد على أمهات الكتب في العربية كما أسلفنا الذكر، وعلى الترجمات الجيّدة من اللغات الأخرى إلى العربية، فإن ذلك سوف يثري الرصيد اللغوي لدى أساتذة علم الاجتماع، ومنه على المستوى الفكري واللغوي لدى الطلبة في إحتواء مادة علم الاجتماع فهماً واستيعاباً وعملاً، مما سيجعلهم مبدعين فيه، مجتهدين في التغول في أغواره بحثاً وتنقيباً عن الحقائق التاريخية والوقائع الاجتماعية ومسائله الصعبة.

من المعلوم سلفاً، أن أي تكوين بيداغوجي ولغوي جيد للأستاذ يعكس وضعية الفصحى في الجامعة الجزائرية، ذلك أن التكوين عند أهل الاختصاص أمر ضروري لمن يمارس النشاط البيداغوجي والعلمي في الجامعة، وهذا يحتاج إلى تأهيل وتكوين وخبرة لمدة زمنية معتبرة كما قيل عند أساتذتنا المتمرسين في علم الاجتماع. وعليه، فإنه إذا ما أردنا تحليل هذه المسألة واقعياً، فإنه في الغالب ما ينعكس التكوين البيداغوجي واللغوي الجيّد للأستاذ على اللغة العربية في تدريس علم الاجتماع، لأن منطلق هذا الأمر يعود في الأساس إلى لغة التكوين، فالأساتذة ينتمون إلى تخصصات مختلفة، وعامل الجيل مهم جداً في تفسير وتحليل هذه المواقف والمسائل المختلفة المتعلقة بهذه المسألة.

فالجيل الأول لعلم الاجتماع تكوّن ودرس باللغة الفرنسية، والجيل الثاني تأرجح بين لغتين (عربية وفرنسية)، بينما كان أقل إرتباطاً بالفرنسية الجيل الأخير لعلم الاجتماع بالجامعة الجزائرية. ومنه، فإن طبيعة التكوين في الغالب ما تحدد وضعية الفصحى في الجامعة. وإذا نظرنا إلى مخرجات التكوين للجيل الأول في علم الاجتماع وجدنا أنه تكوّن منذ الصبا باللغة الفرنسية حتى أصبحوا يستخدمونها في كل مجالات حياتهم، إذ اللغة التي نتنشأ بها أولاً هي التي نفكر بها ونبدع في المستقبل، سواء كان ذلك كتابةً أوحديثاً أوبحثاً.

إلا أنه يوجد في بعض الأحيان عدم انعكاس للتكوين الجيد على وضعية اللغة العربية عند بعض الأساتذة، والذي يدل على ذلك أنه في الغالب ما يكون للأستاذ مستوى لغوي راق وبيداغوجي جيد

لكن قد يصطدم بواقع تدريسي وتكويني معاكس تماماً، وهو ما يجري اليوم في جامعاتنا مع بعض الأساتذة. يذكر في هذا الصدد أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع موقفاً له، يقول فيه بلغته: " مرات حضرت في مناقشة دكتوراه، واسمعت أحد الأساتذة يقول "هذه خضرة فوق طعام" أنا ما نحبش هذا النوع من المناقشة، وهذا شيء مضر باللغة " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

إن تفسير هذا الموقف بيداغوجياً، هو أنه يجب على الأستاذ الذي له حظ من التكوين الفكري واللغوي الجيّد، أن لا يعبه للحضور في إطاره العام أثناء التحدث أمامهم، ويجب أن يثبت حضوره وشخصيته وإحترامه للمقام الذي هو فيه، وكذا المستوى الذي هو عليه، فلا يمكنه بأي حال أن ينزل من مستواه اللغوي إلى من هو دونه في ذلك، والعكس هو الذي يجب أن يكون إذا نحن ما أردنا الرفع من مستوانا الفكري واللغوي، ومستوى الجامعة عامة في مختلف الميادين العلمية والمجالات البحثية، ولكن كل ذلك من دون مخالفات علمية ولا أخلاقية قد تحول بين الملقي والمتلقي في الوصول إلى مبتغاهم أين كان.

وفي نظرة أخرى، وهي التي صرح من خلالها بعض المبحوثين حينما أكدوا أن التكوين البيداغوجي غير مُوَحَّد، ووضعية الفصحى متفاوتة، فالعلوم التطبيقية تدرس بالفرنسية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية تدرس بالعربية، ولهذا فإنه إذا أردنا أن نحكم أو نعطي رأينا في هذه المسألة في مدى انعكاس التكوين البيداغوجي واللغوي الجيد للأستاذ على وضعية العربية الفصحى في علم الاجتماع، فإنه لا بد أولاً من توحيد لغته التكوين سواء فيما تعلق بالعلوم الدقيقة والتطبيقية وحتى الطب من جهة، والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى، عندها نستطيع أن نعطي وجهة نظرنا بخصوص هذه المسألة. ربما يفهم من هذا التصريح أن المسألة كان يجب أن تتعدى علم الاجتماع إلى علوم أخرى منذ زمن ما، بخصوص توحيد لغة التكوين في ذلك، إلى العلوم التطبيقية والعلوم الدقيقة والطب ...إلخ، حتى يمكن أن نعطي تحليلاً وتفسيراً شاملاً لوضعية اللغة العربية في التدريس والتكوين

الجامعي اليوم بالجزائر، ويكون ذلك عندئذ أكثر وضوحاً وتجليةً لها. ويمكن القول أنه إذا ما أردنا إعادة الفصحى إلى مكانتها في التعليم الجامعي، فإنه لا بد من برمجة إصلاح خاص بالعربية أولاً، قبل التفكير في اللغات الأخرى ومدى أهميتها في ذلك، وهذا حسب ما يؤكده الخبرات في علم الإكتساب اللغوي، خاصة ما ذهبت إليه الباحثة الجزائرية مليكة غريفو حينما قالت: "..... يستحيل أن نتعلم اللغات الأجنبية مهما كانت فرنسية أو إنجليزية أو غيرها، من دون أن تكون للطفل ثقافة قوية وتذوق للغة العربية واتقانها أولاً بشكل جيداً، من حيث علومها وقواعدها "[1].

وفيما تعلق بمسألة اللحن في الكلام والأخطاء الشائعة في العربية لدى بعض الأساتذة في تدريس علم الاجتماع والتكوين فيه، وفي علاقة ذلك بمستوى اللغة العربية، فإن الغاية من وراء ذلك كان محاولة معرفة الأسباب والعلل المؤدية إلى ذلكم الاستخدام اللغوي، وما مدى انعكاسه على لغة وفكر ناشئتنا من الطلبة. فلقد بيّن الواقع الميداني أن المسألة في ذلك تعود إلى منطلقات مختلفة منها: التاريخية، والمجتمعية في إطارها العام، والذاتية كالتي تعلقت بالأستاذ، والموضوعية كتلك التي تعلقت بالبرامج البيداغوجية في علم الاجتماع.

وبخصوص ما تعلق بعامل التاريخ، هو ما تمثل في الوجود الإستعماري الفرنسي بالجزائر الذي خلف من وراءه فوضى لغوية في المجتمع الجزائري، محاربة وتضيقاً وتشديداً عليها وعلى من يعلمها. الأمر جعل بعض من ينتمي إلى الجيل الأول لعلم الاجتماع ينظر إلى هذه المسألة من خارجها، فلا اهتمام بالمستوى اللغوي في العربية، خاصة أثناء القيام بالفعل البيداغوجي في علم الاجتماع، همهم في ذلك توصيل الأفكار والمحتوى، بينما مستوى لغة إيصال هذه الأفكار وهذا المحتوى لا يعنيهم في ذلك شيء.

---

[1] مليكة قريفو: **لقاء تليفزيوني (ثقافي)**. قناة دزاير نيوز. 2022/08/13، الوقت: 10:11:19.

وأما دور الواقع المجتمعي، فإنه لا يشجع الأفراد على استخدام العربية الفصحى في مختلف معاملاتهم وعلاقاتهم وكذا مجالات حياتهم اليومية، وبالتالي يظهر التغييب والتجاهل والإستكبار في بعض الأحيان خاصة عند بعض المتابهين باللغات الأجنبية الأخرى. وما يلفت الإنتباه إلى هذه المسألة بشكل واضح، هو أنه إذا شهود شخصاً ما مهما كان مستواه وجنسه يتحدث بلغة عربية فصيحة في تعامله مع الآخر، يقف من يشاهده ويسمع له مندهشاً ومستغرباً في نفس الوقت وحيران كذلك، وكأن الشخص المتحدث أمامه نازل من السماء، وهو لا يشبههم لا في شكل ولا في جوهر. هذا كله، من شأنه أن يلعب دوراً في إضعاف اللغة العربية في المجتمع عامة والجامعة الجزائرية على وجه الخصوص.

وبخصوص الأسباب الذاتية المتشخصة في الأستاذ الجامعي، فإن مرد الأمر في ذلك أولاً إلى ضعف التكوين القاعدي في اللغة العربية لديه من جهة، وعدم الاهتمام بها والتساهل في التعامل معها، فلا قواعد لغوية محترمة ولا علومها متقنة وبالتالي انعكاس ذلك سلباً على الطلبة من جهة أخرى. يقول في هذا الصدد أحد الأساتذة المبحوثين ناقلاً كلامه عن أحد علماء علم الاجتماع في الجزائر، يقول فيه: " إنه من خلال تكويننا (يقصد باللغة الفرنسية)، وضعنا حاجزاً صلباً بيننا وبين طلبتنا " مبحوث رقم27/12، ذكر، 40 سنة.

ثم إن التهاون من قبل بعض الأساتذة في التكوين وعدم الحرص على الإطلاع على الدراسات الجادة والنموذجية في العالم باللغة العربية أو بلغات أخرى كما صرح المبحوثين، لهو من بين الأسباب التي تسهم في ضعف العربية في التدريس والتكوين الجامعي، خاصة في علم الاجتماع. وفيما تعلق بالأسباب الموضوعية المتعلقة بالبرامج البيداغوجية في الجامعة على وجه الخصوص في علاقة ذلك بضعف مستوى اللغة العربية. فإن ما يمكن الإشارة إليه عدم وجود برامج ومقررات تحتوي على مقياس اللغة العربية وآدابها، وكذا مقياس التاريخ والفلسفة في قسم علم الاجتماع. وهذا ربما يعبر

عن فعل غير قصدي لواضعي هذه البرامج عن قيمة وأهمية اللغة العربية في حد ذاتها من جهة، وبالرقي بعلم الاجتماع من جهة أخرى. يضاف إلى ذلك غياب التنسيق وديناميةالمنظومة الجامعية، يعني أن اللجان التربوية الفاعلة لا بد أن تجتمع بإستمرار، وتقوم بتسجيل الملاحظات على اختلافها وتنوعها، وتأخذ بعين الإعتبار هذا في شكل إرسال تقارير مفصلة عن أي مشكل بيداغوجي إلى الجهات الوصية في أسرع وقت ممكن (رئاسة جامعة، وزراة، حكومة ...). من أجل إيجاد حل لهذه المشاكل البيداغوجية داخل الجامعة.

ويوجد من بين الأساتذة المبحوثين من يرى أن هذا الأمر لا يعتبر مشكلة ولا يراه كذلك، فالمشكل بالنسبة لعلم الاجتماع للأستاذ وليس له علاقة بالتكوين (الجيل الرابع) والجيل الأول يرجع للأسرة والضرف التاريخي، أما الجيل الثاني والثالث فلأسرة والمدرسة والمجتمع. وهم يرون أن اللغة حينما تكسر تساهم في إيجاد وخلق التواصل وهذا شيء مخالف لطبائع الأمور في التاريخ، فلا يمكن نقل محتوى معرفي علمي متخصص للآخر بتكسير لغوي في ذلك، فإنه بذلك لا يستقيم معه الفكر ولا اللسان ولا يعرف القصد من الكلام بدقة، وبالتالي غموض في الشخصية وتخلخل في العقل. يقول أحد الشعراء مؤكداً ما قيل سالفاً:

لغة مكسرة ومعنى حائر خلف المجاز ومنطق متعثر

وأما ما تعلق بمسألة مراعاة مبدأ الإختصار في الكلام حتى يطابق ما يقتضيه الحال في تدريس علم الاجتماع، وانعكاس ذلك على مستوى لغة الأستاذ في تقديم مادة علم الإجتماع. فإن ما بينه الواقع الجامعي هو أن أسباب انتهاج هذا المبدأ في التدريس والتكوين، له مصّوغه في الداخل، أي في عوامله الداخلية التي تفضي إلى ذلكم الإنتهاج أثناء تقديم الدرس السوسيولوجي في الجامعة.

إن مبدأ الإختصار في الأفكار في علم الاجتماع والذي يقصد به تقديم جوهر ما في الموضوع بأقل ما يمكن من الكلمات (الإختصار غير المخل بالمعنى) لهو من الأهمية بمكان خاصة إذا كان

الأستاذ له باع طويل في التدريس والتكوين الجامعي، وله من الخبرة الكافية والتمكين البيداغوجي الجيّد في تسيير الفعل البيداغوجي في علم الاجتماع. وبالرجوع إلى أجوبة المبحوثين، فإن الرؤى في ذلك انحصرت في شيئين هما: الشخص المتلقي (الطلبة) الظروف البيداغوجية (الفعل البيداغوجي). فالنسبة للطلبة فإنه دائماً ما يراعى هذا المبدأ، لأن الطلبة اليوم حسب ما ذكره المبحوثين يجدون صعوبة في الفهم إذا اختصر الكلام أثناء الشرح والتقديم للمادة العلمية وهذا يصعب عليهم تلقي الأفكار بسهولة في علم الاجتماع، في هذا الصدد يقول أحد المبحوثين بلغته: " نعم أراعي هذا المبدأ، ونتمشى كي النلمة، أنا نبسط اللغة العربية إلى أقصى حد، ويلا استخدمت اللغة الأكاديمية ما يفهمونيش " مبحوث رقم27/13، ذكر، 57 سنة.

وفي نفس السياق المتعلق بالطلبة دائماً، فإنه يوجد من بين الأساتذة من يرجع الأسباب في ذلك إلى نوعية ومستوى المتلقي، فإن كانوا طلبة الدراسات العليا ماجيستير ودكتوراه، فإنه لا مانع من انتهاج هذا المبدأ، أما إذا كان الأمر يتعلق بطلبة الليسانس والماستر فإنه يصعب تطبيق هذا المبدأ عليهم، لأن الطلبة في هذا المستوى متعودين على الإملاء والإطناب في الكلام. وفيما تعلق بمسألة الفعل البيداغوجي فإن ما يمكن أن نشير إليه في هذه المسألة وهذا دائماً حسب ما صرح المبحوثين، هو أن قضية البيداغوجيا في حد ذاتها هل هي مساعدة أم لا؟ وهل الأستاذ حالياً متمكن بيداغوجياً أم لا؟ والواقع حتى يتطور لا بد له من تطوير الوسائل ومن بينها اللغة. في هذا الصدد يقول أحد المبحوثين قائلاً بلغته: " مبدأ مراعاة حقوق السامع، ومبدأ الاختصار قضية بيداغوجية، هل هي مساعدة أم لا؟ وهل الأستاذ حالياً متمكن بيداغوجياً أم لا؟ خاصة من ناحية اللغة، ولهذا جون بول سارتل الفرنسي يقول عن الجزائر: هذا الشعب سلبنا له ثقافته ولم تعط له ثقافتنا، ولم يستسلم يوماً قط في سبيل الحرية " مبحوث رقم31/01، ذكر، 42 سنة.

ومنهم من يرى أن الدرس السوسيولوجي يحتاج إلى التحليل والتركيب، كما يحتاج إلى الاستقراء والاستنباط، واستعمال تقنيات وأدوات الإيضاح وتقديم الأمثلة من الواقع المعاش، أو من المحيط المحلي والدولي، من المقارنة بين المجتمعات ماضياً وحاضراً. ويوجد من بين المبحوثين من لا يحب ذلك النمط من التلقين لأنه يرى في ذلك عقم لفكر الطالب، ونحن في الجامعة نقدم محاضرات ولسنا في المدرسة نعطي ونقدم الأفكار فقط. ويكون الاختصار إذا أريد له أن يكون حسب طبيعة الموضوع وقيمة الفكرة.

إنه لمن المعلوم به سلفاً، أن اللغة العربية كانت رائدة في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، وما قبلها في المجتمعات الجاهلية، خطاباً وتأليفاً وإبداعاً. وفيمن يرى اليوم اللغة العربية عاجزة عن إحتواء علوم العصر ومنها علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، فإنه تبين من خلال ما أفضى إليه الواقع الميداني أن الرؤى اخلفت عند فاعليه من الأساتذة، فمنهم من يرى العجر في أهل هذا اللغة، ومنهم من يراها خارجها تماماً.

ليست اللغة العربية في ذاتها عاجزة ولا قاصرة في الرقي بذاتها وبعلم الاجتماع، فهي اللغة التي كتب بها كبار العلماء العرب المسلمين قديماً في علم الاجتماع والفلسفة مثلاً، ابن خلدون في علم الاجتماع، وابن رشد في الفلسفة وغيرهم من علمائنا المسلمين في مختلف التخصصات والميادين المعرفية. فهذان العالمان كتبا كل مؤلفاتهم على إختلاف فنونها بلغة واحدة، هي اللغة العربية الفصحى، فكيف ينظر إلى هذه اللغة اليوم أنها عاجزة وقاصرة عن نقل الحمولة الفكرية من تراثنا وتاريخنا الكبير. إلا أن العجز والهوان يكمنان حسب ماصرح به المبحوثين في مستخدمي هذا اللغة، وفيمن تقع عليهم مسؤولية الرقي بها، من وزارات، ووسائل إعلام، ومجتمع، ودور للثقافة، ومجمعات لغوية وأستاذة.

ويؤكد هذا الكلام قول أحد المبحوثين بلغته: " ليس العيب في اللغة، بل العيب كل العيب في الناطقين بها، الذين لم يكونوا في مستوى بنيتها اللغوية الثرية، فالناطق باللغة هو المقصر فيما يبدوا عجزاً في اللغة. على الناطقين بها في البلدان العربية الإجتهاد والإرتقاء بها في مصطلحاتها وتعابيرها حتى تساير وتيرة التطور العلمي والتكنولوجي، هناك مؤسسات عربية قائمة تقوم بهذه المهام كلها، غير أن أداءاتها وفعاليتها بقية بطيئة في سرعتها وغير متجددة في مجهوداتها وغير ملموسة في نتائجها " مبحوث رقم31/08، ذكر، 71 سنة.

ويوجد صنف آخر من الأساتذة من يرى أن الخطاب الأيديولوجي سبب القول أن اللغة العربية عاجزة وقاصرة اليوم، ولا ترتقي إلى مصاف اللغات الأجنبية في احتواء علوم العصر حالياً، لأنه كان دائماً ينظر إلى مُدَّرس اللغة العربية أنه حامل ومنتج لثقافة دينية وفقهية، ورجعية وليست بعلمية، يقول أحدهم في هذا الصدد: " السبب ايديولوجي وغير منطقي، بالنسبة للعربية من أثرى اللغات " مبحوث رقم27/14، أنثى، 44 سنة.

ومنهم من يرى أن العجز إنما هو راجع إلى مستوى التكوين عامة، وخاصة في التكوين القاعدي في اللغة العربية ونوعية محتوى البرامج المقدمة فيها، خاصة في المراحل التعليمية الأولى التي تسبق الجامعة، من حيث علومها المدرسة ومناهجها الملقنة ونوعية أساتذتها المشرفين على تدريس مادة اللغة العربية وكذا مفتشيها. كل هذه العوامل وغيرها لتعطي صورة غير طبيعية لمستوى اللغة العربية استخداماً في مختلف الأوساط كتابةً وخطابا. وهناك من يرجع الأسباب إلى النظام السياسي الذي أنتج هذا الوضع غير الطبيعي للغة العربية، فلا يوجد اهتمام ولا حرص ولا مبادرات جادة في إصلاحها والعناية بها وفرض وجودها ميدانياً بالقوانين الصارمة.

فلو كانت هناك إرادة سياسية واضحة اتجاه هذه اللغة لكان لها من الريادة والقوة بمكان عند ناشئتنا من الطلبة. إلا أن أجيال علم الاجتماع الأولى ترى أن العجز في اللغة العربية إنما يكون في الغلق عن اللغات الأخرى الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والألمانية.

وفيما تعلق بدور الجامعة فيما إن كانت تعطي فرصاً كافية للتدريس باللغة العربية من عدمه في علاقة ذلك بالإرتقاء بمستوى اللغة العربية عند الأستاذ الجامعي في علم الاجتماع. فلقد بين الواقع الميداني عن رؤى مغايرة تماماً لما هو معتقد به عند الكثيرين، خاصة أولئك الأساتذة الذين ينتمون إلى الأجيال الأولى لعلم الاجتماع، فقد كانت رؤاهم تسير في اتجاه واحد، وهو أن الجامعة لا تقدم شيئاً ولا تعطي فرصاً كافية لتدريس علم الاجتماع بالعربية الفصحى. وأول مؤشر دال على هذا حسب ما صرح به المبحوثين أن الجامعة مثلاً، وضعت التعريب ولكنها ما لبثت أن أهملته بشكل واضح، فلا صارمة في تطبيقه ولا متابعة له على أرض الواقع، يقول أحد المبحوثين في ذلك بلغته: " التعريب خلق مشكل في العلوم الاجتماعية، لأن الأساتذة الأوائل تكوينهم كان باللغة الفرنسية، ولاو يقرو بالدراجة، خلطها كل " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

يضاف إلى ذلك، أنه حتى في وضع المقاييس المدرسة والحجم الساعي لا يسند الأمر إلى أهله من الأساتذة ذوي الإختصاص، فإنه يوجد مقاييس خاصة للغات الأجنبية ومنها الفرنسية، ومقاييس أخرى للإعلام الآلي، ولا يوجد مقياس للغة العربية يدرس في قسم علم الاجتماع ليتمكن الطلبة من استيعاب مصطلحات ومفاهيم هذا العلم بكل يسر. يقول أحد المبحوثين في ذلك بلغته: " الجامعة لا تمد شيء، حتى أن بناء المقاييس يتم وضعها على مراجع أجنبية، ولا تسند لأهل الإختصاص حتى يضوا مراجع ومصادر متوفرة بالعربية للطلبة في كل تخصص من تخصصات علم الاجتماع" مبحوث رقم31/06، ذكر، 71 سنة.

في نفس السيّاق يرى مبحوثاً آخر: " أن الجامعة لا تعطي أي إهتمام لهذه المسائل، وهذا ناتج لغياب السياسة التربوية العلمية الهادفة، ولا يمكن لها أن تصّر على استعمال لغة من اللغات، مادمنا أننا في مستوى ضعيف مقارنة مع الأمم والدول الأخرى، فالمشكل عميق، وهو من مخلفات الإستعمار" مبحوث رقم31/10، 61 سنة. إنما أفرزته هذه السياسة التربوية الفوضوية التي تديرها الجامعة وهذا حسب المبحوثين، أنتج جيلاً جديداً لا يرى في العربية مخرجاً يؤدي إلى المستقبل، ولا إلى فهم العلوم والغوص في أغوارها فهماً وتحليلاً ونقداً. حتى أنه أصبحنا نسمع في بعض الأماكن أناس يقولون بهذه العبارة " حنا ماشي عرب " وهذه أشياء خطيرة تحمل مدلولات عميقة عن واقع مرضي لغوي في المجتمع عامة وفي مختلف الأوساط التربوية والتعليمية خاصة.

وحسب تصريحات بعض المبحوثين، أن للنكسات العربية المتوالية منذ 1947، وخيانات الأنظمة السياسية سبب ذلك الوضع غير الطبيعي الذي وصلت إليه الجامعة الجزائرية في جميع المجالات. كما أن الجامعة تعطي فرصاً لتدريس العلوم الصلبة باللغة الفرنسية، والعلوم الإجتماعية بمزيج ضعيف من اللغات، وهذا يمكن أن يؤثر على مستوى اللغة العربية للأستاذ والطالب وعلى الجامعة بشكل مباشر. وهناك صنف آخر من يرى أن الفرص يخلقها الأساتذة بأنفسهم.

كل هذه الرؤى وغيرها لتعطي صورة حقيقية عن واقع جامعي بيداغوجي مريض تعيشه الجامعة الجزائرية اليوم، في تلقين علومها خاصة ميدان العلوم الإجتماعية والإنسانية، من شأنه أن يضر بالعملية التعليمية وبلغة تلقين هذه الأخيرة. أما الصنف الآخر والذي يرى أن الجامعة تعطي فرصاً كافية لتدريس اللغة العربية الفصحى في علم الاجتماع، فهي كذلك تنطلق من منطلقات واقعية، فهي ترى أن الجامعة تفرض التدريس باللغة العربية من خلال سن القوانين، وكذا نوع الكتب الموجودة في المكتبات، ولغة المحاضرة. ينضاف إلى ذلك القوانين واللوائح المكتوبة باللغة العربية، والواقع الذي

تعيشه الجامعة من حيث إعطائها الحرية لكل اللغات شريطة التوافق بين الملقي والمتلقي واتقان هذه اللغات اتقاناً جيداً، خاصة اللغة العربية.

ولما كان لأي علم من العلوم لغة ينتقل بها من جيل إلى جيل ويجعل منها المرتكز في ذلك، فإن المبدأ نفسه ينطبق على علم الاجتماع أحد العلوم الاجتماعية بالجامعة. ولمعرفة اللغة الأنسب لتدريس علم الاجتماع اليوم بغاية محاولة معرفة مدى تأثير العلاقة بين لغة التكوين ومستوى اللغة العربية لدى أساتذة علم الاجتماع. فإن الرؤى تباينت حسب كل جيل من أجيال علم الاجتماع، وحسب منطلقاتهم الفكرية واعتقاداتهم الشخصية، وحسب الواقع المعاش حالياً، إلا أنه دائماً ما كان للحضور اللساني العربي واضح بشكل كبير، وهو ما رآه الكثير من المبحوثين مناسباً لتدريس علم الاجتماع، بحكم أنها اللغة التي درس وتكوّن بها مختلف الطلبة منذ أن تم تعريب العلوم الإجتماعية في بداية الثمانينات، وهي اللغة التي تكونوا بها في مختلف المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة، كما أنها اللغة التي تحمل حمولة فكرية كبيرة طلية سنوات طويلة.

يضاف إلى ذلك، أنها اللغة التي يمكن من خلالها المحافظة على الهوية الوطنية والثقافة العربية الإسلامية. في وقت تحدث فيه تحديات كبيرة ولا يمكن مواجهتها إلى بالرجوع إلى تراثنا العلمي والفكري والثقافي الزاخر في شتى الميادين، وخاصة ميدان العلوم الاجتماعية. وهي اللغة التي من خلالها يمكن ضمان شيء من التكوين الجيد في علم الاجتماع اليوم.

إلا أنه هناك من المبحوثين من يرى أن السياسة التعليمية في الجامعة اليوم ومنذ عدد من السنين كانت سبب وجود هذا الوضع اللغوي غير الطبيعي الهجيني المرضي، فلم تكن هناك صرامة جادة في تطبيق هذا السياسات (سياسة التعريب مثلا) خاصة ما تعلق بلغة التكوين والتدريس بالجامعة، فبقيت اللغة العربية محبوسة النص. كما أن مبدأ التعريب زاد الطينة بلة خاصة في تطبيقه واقعياً فكيف لجملة من العلوم في بلد واحد وجامعة واحدة تدرس بلغات عدة، من العربية والفرنسية

والإنجليزية والعامية والدارجة ...إلخ. هذا كله من شأنه أن يؤثر على التكوين والمستوى العلمي عامة وعلى لغة هذا الأخير عند ناشئتنا من الطلبة في المستقبل، خاصة على اللغة العربية.

يؤكد ذلك، قول أحد المبحوثين حينما بلغته: " اللغة العربية أنسب، لأن المنظومة في التدريس مبنية على اللغة العربية مبدئياً من حيث النص، ولأن الطالب عندما يصل إلى الجامعة يكن له رصيد لغوي معتبر في العربية، كما أن مشكل التكوين في التدريس باللغة الفرنسية في بعض التخصصات العلمية في الجامعة كالطب والبيولوجيا والعلوم الطبيعية. بسبب هذا الانتقال اللغوي من العربية في الأطوار الأولى من التعليم إلى الجامعة بالفرنسية. وهذا ما جعل جل الطلبة أمام صدمة لغة التكوين المنتهجة، وسبب ضعف الطلبة بالفرنسية، أي أنه لا توجد اتصالية لغوية بين الأطوار الثلاث والجامعة " مبحوث رقم31/17، ذكر، 69 سنة.

وبخصوص الأجيال الأولى لعلم الاجتماع والتي تفردت بإجابات متميزة، فإنه يوجد من بينهم من يدعوا إلى استخدام الهجينية في التكوين والتدريس الجامعي مع إحترام بنسبة قوية للغة العربية. ومنهم من يرى أن اللغة الجزائرية الأنسب في تدريس علم الاجتماع، والقصد بذلك اللهجة المحلية واللغة العامية المنتشران بشكل كبير في مختلف الأوساط المجتمعية والتعليمية والتربوية. يؤكد ذلك أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع بقوله وبلغته: " اللغة الجزائرية أنسب، لأن الفصحى لغة دخيلة على المجتمع الجزائري، ولا توجد لهجة، أو عامية، أو فصحى إطلاقاً، لا نكذب على أنفسنا، ومن يقول خلاف هذا فإنه يستعمل العنصرية والأيديولوجيا " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75 سنة.

وبالنسبة للصنف الآخر من الجيل الأول لعلم الاجتماع، فإنه يرى من الصعب إعطاء جواب نهائي عن هذا السؤال، ولكن يمكن أن نقول أن اللغة تعكس هُوّية أمة، قبل أن تكون أداة إتصال وتبليغ، غير أن تدريس العلوم يحتاج فعلاً إلى لغة تتوفر فيها شروط استيعاب العلوم ومفرداتها، واللغة

العربية الحالية تشكو فعلاً من نقائص في الكثير من مجالات العلوم وميادينها، فهي قابلة للتطوير والتجديد في إستيعاب المعارف العلمية والتكنولوجية، يكفي فقط تجنيد الطاقات الخلاقة للناطقين بها وتهيئة ظروف عملهم وتوفير الامكانيات اللازمة للنجاح في مهمتهم النبيلة " مبحوث رقم31/08، ذكر، 71 سنة.

وبخصوص الأجيال الحديثة فإنها ترى في الإزدواجية والتعددية اللغوية، اللغة الأنسب لتدريس علم الاجتماع مع إعطاء أفضلية وأسبقية للسان العربي في ذلك، لأن جمهور الطلبة في علم الاجتماع اليوم معربون تعريباً تاماً في الجامعة وما قبلها من المراحل التعليمية الأخرى. إلا أن ما هو مشاهد الآن في لغة التدريس والتكوين في علم الاجتماع، لغة جديدة تمثلت في اللهجة المحلية مع قليل من العامية وبعض المفردات باللغة الأجنبية المتناثرة. إن هذا اللون اللغوي الجديد وجد تربته الخصة في داخله، أي في الفاعلين الذين يدرسوا علم الاجتماع في الجامعة (الأساتذة). ومنه، فإن أي تقصير في اللغة العربية الفصيحة إنما مره إلى الأستاذ الجامعي بصفته قوة تمثل السلطة العليا داخل القسم والمدرج، وبالتالي إمكانية فرض الحديث باللغة العربية الفصحى مع قليل جداً من العامية التي هي قريبة من العربية، للشرح والفهم والإفهام والتعليل ...إلخ.

2 – العلاقة مع اللغة العربية بعد التكوين الإضافي:

تحدثنا في الفقرة السابقة عن اللغة العربية في علاقتها بالأستاذ الجامعي يوم كان طالبا وأستاذ مبتدء يتدرج في مختلف التصنيفات المهنية الخاصة بالأستاذ الجامعي، شارحين وموضحين أهم المسائل المتعلق بهذه العلاقة السالفة الذكر، وما مدى تأثيرها لغة تكوين وتدريس علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية.

من المعلوم أن التكوين بالجامعة يتألف من مرحلتين، مرحلة التدرج (ليسانس، ماستر)، ومرحلة ما بعد التدرج (دكتوراه). فبخصوص المرحلة الثانية من التكوين الجامعي، فإنه في الغالب ما يكون فيه

تكوينات إضافية، سواء أكانت قصيرة المدى أو طويلة المدى داخل الوطن أو خارجه، بغاية تحسين مستوى ما أو إكمال دراسة أو بحث في التخصص. ولعل هذه التكوينات مهما اختلف أماكنها ونوعيتها فإنها تلقيها يكون بلغة ما عربية كانت أو أجنبية. ومنه، فإنه إذا رجعنا إلى أجوبة المبحوثين بخصوص هذه المسألة بهدف معرفة ما إن كان هؤلاء الأساتذة المبحوثين كانوا قد استفادوا من تكوين إضافي داخل البلاد أو خارجها من عدمه، وبأي لغة تم هذا التكوين في حالة الإستفادة، وما مدى إنعكاس لغة التكوين هذا على مستوى اللغة العربية لدى هؤلاء المبحوثين في تدريس وتكوين طلبة علم الاجتماع اليوم بالجامعة الجزائرية.

لقد بين الواقع الجامعي أن جهة التكوين ولغته المتلقاة به، كانت موزعة في اتجاهين إثنين هما: تكوين إضافي داخلي أي داخل الوطن، وتكوين خارجي إما في بلدان عربية أو غربية. فأما الذين تكونوا في جامعات ومراكز بحث عربية فإن لغة التكوين كانت في العربية في ذلك (جامعة سوريا، مصر، الأردن، تونس، المغرب، العراق ...). وبخصوص الأثر الذي تركه هذا التكوين من ناحية لغته تلقينه في نفوس هؤلاء الأساتذة المبحوثين وهذا حسب ما صرحوا به، فإنه ما زادهم ذلك إلا اهتماماً وحرصاً على تعلم واتقان لغتهم العربية جيداً، وكان حافزاً كبيراً في الإهتمام بها بحثاً وتدريساً واستخداماً في كل مجالات الحياة قدر الإمكان، وتبادل الأفكار والآراء حول موضوعات علم الاجتماع في الوطن العربي بها، وكذلك الإطلاع على معظم المصادر والمراجع من أمهات الكتب في التخصص باللغة العربية. ينضاف إلى ذلك من جهة أخرى، أخذ بعض التصورات والرؤى عن برامج ومناهج تدريس علم الاجتماع باللغة العربية في تلك الجامعات، وهو الأمر الذي يؤكد عليه أحد الأساتذة المبحوثين، حينما قال: " طلبة جامعة تطوان بالمغرب، مما لفت إنتباهي فيها هو أن طلبتهم يتحكمون جيداً في اللغة العربية وحتى أساتذتهم " مبحوث رقم27/06، أنثى، 41 سنة.

إن كل هذه التصورات والرؤى التي أدلى بها المبحوثين حول لغة التكوين في هذه الجامعات والمراكز البحثية، وما خلقه في نفوسهم من أثر خاصة ما تعلق باللغة العربية، جعل بعض هؤلاء الأساتذة يغيرون نظرتهم حول أهمية اللغة العربية، فليست اللغة أداة تواصل فقط، وإنما هي لغة الحضارة والثقافة والهوية والدين والعلم والمعرفة والتاريخ، هذا الذي زادهم حرصاً واجتهاداً في اتخاذها لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع اليوم.

وبالنسبة للصنف الآخر من المبحوثين وهم في الغالب ما كان تكوينهم في جامعات ومراكز بحث دول غربية، خاصة بالنسبة للجيل الأول والثاني، الذي حظي بفترة طويلة المدى في التكوين الذي قاموا به. وبخصوص لغة التكوين، فإنها في الغالب ما جمعت بين الإزدواجية والتعددية في اللغات الأجنبية (فرنسية، أنجليزية، إسبانية، إيطاليا ...). إن نوعية التكوين المتلقى ولغته المستخدمة فيه، قد انعكس بشكل كبير على نفوس أساتذة الجيل الأول والثاني لعلم الاجتماع، وهو وإن كان شيء إيجابي من ناحية تعلم واتقان اللغات الأجنبية والتحكم فيها دراسة وبحثاً واستخداماً، وامكانية الإطلاع بها على معظم المصادر والمراجع في التخصص، وكذا الإطلاع على الترجمات الجيدة، وعلى تراث اللغات الأجنبية الأخرى.

إلا أنه ترك فجوة كبيرة بين لغتهم الأم واللغات المكتسبة في هذه البلدان الغربية، وهذا من شأنه أن يعيق العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية أثناء العودة من هذه البلدان، خاصة ما تعلق بلغة التكوين والتدريس التي تختلف عن تلك التي تعودوا عليها هناك، وبالتالي إمكانية الإنزياح إلى التهجين اللغوي في تدريس علم الاجتماع أو إلى استخدام الدارجة إذا اقتضى الأمر، وهو الذي عليه بعض أساتذتنا اليوم بالجامعة الذين سبق لهم وأن تلقوا تكويناً بلغات أجنبية فيما سبق، ومنه التأثير السلبي من ناحية اللغة وكذا الفكر على مستوى الطلبة، خاصة في مستوى اللغة العربية.

في هذا الصدد يقول أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع بغلته: " نعم تكونت في فرنسا، تكوين إقامي لمدة 5 سنوات، جامعة باريس 10، بالفرنسية، نحكيلك هذه كنت يوم الخميس 10 فيفري 2022، في ملتقى شاهدت هنالك أستاذ يتحدث بلغة هجينة فلم أتقبل الفعل، كان عليه أن يتحدث بلغة فصيحة، أو على الأقل لغة عربية سليمة نوعاً ما، عربية كانت أو فرنسية و غيرها، أما هذا فلا " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

إن ما يفهم من هذا التصريح الذي أدلى به هذا المبحوث والهدف الذي أراد إيصاله للآخر، هو احترام اللغة مهما كانت خاصة اللغة العربية التي ينتمي إليها معظم الطلبة والأساتذة في المجتمع الجزائري، وخاصة إذا كانت هذه اللغة تستخدم من قبل متحدثيها في هذه الأماكن العلمية (ملتقيات، ندوات فكرية، مناقشات لأطروحات أو رسائل علمية، جلسات حوار، تدريس).

ويوجد بعض الأساتذة من كان لهم تكوين إضافي في أماكن داخل الوطن (الجزائر) سواء كانت كتاتيب قرآنية أو مراكز تكثيف للغات الأجنبية أو مراكز بحث مستقلة عن الجامعة. وفيما تعلق بالكتاتيب القرآنية فإن السبب الذي أدى ببعض الأساتذة إلى الولوج لإكتساب هذا النوع من التعليم في ذلك السن المتأخر من العمر، هو الرغبة في حفظ كتاب الله عزوجل أولا، وثانياً طبيعة التخصص ولغته التكوين فيه (علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية عامة) وهو الأمر الذي بيناه سابقاً. هذا الذي دفع بعضهم إلى زيادة تكوين في اللغة العربية حتى يتمكنوا من اتقانها والتحكم فيها، مما سيسهل عليهم عملية التدريس في علم الاجتماع، وكذا البحث فيه والغوص في أغواره، بحثاً وتنقيباً ونقداً وإمكانية فهم أمهات الكتب فيه، فهماً دقيقاً واسعاً مستفيضاً. وهم يؤكدون أن بعض المصادر في علم الاجتماع لا يمكن فهمها برصيد لغوي متوسط في اللغة العربية، ومن هذه المصادر، مقدمة العلامة ابن خلدون مثلاً.

وفيما تعلق بمراكز تكثيف اللغات الأجنبية فإن لغة التكوين فيها كانت بلغات أجنبية محضة، فرنسية، إسبانية، أنجليزية، إيطالية. وهذا النوع من التكوين حتى وإن كان له شيء ما إيجابي من ناحية تعلم واتقان اللغات الأجنبية، إلا أنه سوف يجعل من هؤلاء فيما تعلق بمستوى اللغة العربية في التكوين والتدريس الجامعي حالة شذر مضر، وبالتالي صعوبة تلقي علم الاجتماع عند هؤلاء النفر من الأساتذة. فشرط التكوين الجيد، اللغة الجيدة المتحكم فيها، خاصة اللغة العربية الفصحى، هذا الذي سوف ينعكس سلباً على تعلم الناشئة من الطلبة في علم الاجتماع، الأمر الذي نشاهد اليوم في جامعتنا الجزائرية فلا لغة عربية متحكم فيها جيداً ولا لغة أجنبية كذلك، بل أصبح الطلبة اليوم يتحكمون في اللهجة المحلية أكثر مما كان عليه في السابق.

وأما ما تعلق بلغة ممارسة البحث العلمي في الجامعة في علاقة ذلك بالمستوى اللغوي في العربية لدى أساتذة علم الاجتماع اليوم. فإن الإجابات في ذلك اختلفت من مبحوث لآخر، حسب اللغة المتحكم فيها عندهم وحسب الظروف التاريخية والسياسية التي عاشوا في ظلها طيلة المراحل المختلفة التي مرت بها الدولة الجزائرية. فلقد غلبت على لغة الممارسة في البحث العلمي الإزدواجية والتعددية عند أغلب الحالات، لأن البحث العلمي وحسب ما صرحوا به لا بد له من عدة لغات.

إلا أنه حينما نريد نقل هذه المعارف والأفكار إلى طلبتنا، فإنه لا بد من أن تكون مترجمة ترجمة صحيحة عالية الدقة إلى اللغة العربية بحكم طبيعة المجتمع الذي نعيش فيه ونتعامل معه، فإن ما يغلب عليه من لسان حديث أفراده الطابع العربي، ومن حيث خصائصه التي تميزه عن المجتمعات الأخرى شكلاً ومضموناً.

وبالنسبة لصنف آخر من الأساتذة المبحوثين والذي يعتمد على اللغة العربية كلغة بحث، فإن ذلك له مصوغه في الداخل عند هؤلاء النفر من الأساتذة. لأنهم يرون في ذلك اللغة الأقرب إلى نفوسهم واللغة المتحكم فيها جيداً من حيث الاتقان والاستعمال، وبها يسهل توصيل المعلومات والأفكار بكل

بسهولة لطبتهم. يضاف إلى ذلك أنها اللغة التي تكونوا بها طيلة مراحلهم التعليمية فيما قبل الجامعة وما بعدها، خاصة عند الجيل الثالث لعلم الاجتماع، وبالتالي امكانية استيعابها وإعطاء مردود فيها بشكل جيد. في هذا الصدد يقول أحد الأساتذة مؤكداً ذلك بقوله: " أبحث باللغة العربية في غالب الحال بنسبة 99 في المائة، حتى التأليف بالعربية، حوالي 10 مؤلفات وكتاب واحد فقط بالفرنسية نشرته في فرنسا، وهو عبارة عن مجموعة من الدروس التي درستها في أسبانيا ماستر دولي حول الثقافة العربية الإسلامية (أميوت) " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

إنما ما يمكن استنتاجه من خلال هذه التصريحات حول لغة البحث العلمي لدى هؤلاء المبحوثين، أنه في الغالب ما يمارس البحث العلمي في الجامعة حسب لغة الإتقان ولغة التحكم واللغة الأقرب إلى النفس هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإنه وإن كانت الأحادية اللغوية الأجنبية أو الإزدواجية تثري رصيدهم اللغوي والمعرفي عند البحث بها، فإنه في المقابل سوف يضعف مستواهم في اللغة العربية عندهم، وقد يجدون صعوبة أثناء القيام الفعل البيداغوجي في الجامعة، فلا يمكن لشخص أن يتخذ من لغة بحثه اللغات الأجنبية في الغالب، وفي نفس الوقت يتقن جيداً اللغة العربية إلى ما ندر عند البعض. الأمر الذي يؤكد عليه أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع حينما قال بلغته: " أبحث بالفرنسية، لأنها سهلة في المفاهيم والأسلوب لدي، والترجمة، وفي العربية ندير أخطاء كثيرة لو أكتب بها " مبحوث رقم31/15، ذكر، 70 سنة.

ولأن التعددية اللغوية في البحث العلمي مطلوبة، خاصة في علم الاجتماع، وفي البحث عن الحقائق التاريخية والوقائع الاجتماعية لتمحيصها وتحقيقها وسبر أغوارها ونقلها للأجيال اللاحقة بشكل صحيح لهو من الضرورة بمكان، خاصة إذا رعي فيها خصوصيات المجتمع الجزائري، اللغوي منها والثقافية والدينية. وأثناء القيام بالعملية التعليمية في الجامعة فلا يمكن أن نقدم مادة علمية بلغة

هجينة (عربية، فرنسية، دارجة، عامية) لأن ذلك سوف يضعف المستوى المعرفي واللغوي لدى الناشئة المتعلمة من الطلبة حالياً وحتى مستقبلاً.

وفيما تعلق بلغة المناقشة خارج أوقات التدريس في علاقة ذلك بالمستوى اللغوي في العربية لدى المبحوثين في علم الاجتماع. فإنه في الغالب كان للحضور الهجين في اللغة وقع في نفوس المتحدثين من أساتذتنا، وسبب ذلك في نظرهم أنه لا يوجد استمرارية بين المدرسة العلمية والمجتمع من ناحية لغة الحديث فيهما، وبين مختلف المؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، كما أنها اللغة التي تسيطر على المجال والفضاء المتعامل معه في المجتمع.

إلا أنه يوجد من بين المبحوثين من ينظر إلى مسألة الحديث باللغة العربية الفصحى خارج أوقات التدريس بالجامعة نوع من التهريج والمسرحيات، وكأنهم بهذه التصريحات ينقصون من قيمة وأهمية اللغة العربية في تحقيق التواصل بين الأفراد خارج أسوار الجامعة اليوم. أو ربما لهم حاجة في نفس يعقوب إيزاء هذا الفعل، يقول في هذا أحدهم وبلغته: " استخدم الدارجة، وكي تهدر بالفصحى تبهليل، فلم مصري هذا، تمسخير، مسرحية، عندنا اللغة الجزائرية تاعنا، أقصد العامية والدراجة المحلية، هما ملاح في التدريس والتواصل وغيره، ميهمش العربية الفصحى، قراءة قصيدة من الهاتف تخص النار للشاعر الأندلسي ابن قرمان، الهجينية الجزائرية هي الأساس " مبحوث رقم27/08، ذكر، 50 سنة.

إن استخدام الفعل اللغوي الهجين في التواصل مع الآخر خارج أوقات التدريس، من شأنه أن يؤثر على لغة المتحدث باللغة العربية الفصحى أثناء القيام بالفعل البيداغوجي في علم الاجتماع اليوم بالجامعة. ينضاف إلى ذلك ضعف الشخصية لدى المتحدث، لأن هذا الفعل له رمزية في مخيال الآخر المتلقي والمشاهد، فإن ما هو شائع عند الآخرين منذ زمن أن الأستاذ الجامعي له ميزة يتفرد

بها عن أقرانه في المراحل التعليمة التي سبق مرحلة الجامعة، ألا وهو المستوى الفكري والمستوى اللغوية عربي اللسان كان أو أعجمي.

كما أن المتحدث من صفوة هذا المجتمع والقصد أساتذة الجامعة، بهذا اللون اللغوي في مختلف الأوساط المجتمعية لمن شأنه أن يعطي صورة غير جيدة عن حال اللغة العربية في الجامعة خاصة وفي المجتمع عامة. وهذا أمر مخالف لطبائع الأمور في التاريخ، فلا يمكن لصفوة المجتمع ونخبته في أي علم كان أن تتحدث بها اللون من اللغة في مختلف الأوساط المجتمعية والعلمية والثقافية.

وفي مسألة مراعاة الخصوصيات اللغوية والثقافية للمجتمع الجزائري في تكوين طلبة علم الاجتماع في علاقة ذلك بمستوى اللغة العربية لدى أساتذتنا المبحوثين، وبالتالي اتخاذها لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع اليوم بالجامعة. فإن الواقع الجامعي أفرز عن عدة حقائق كامنة فيه، ومنها أن مراعاة هذه الجوانب شرط أساسي عند القيام بالفعل البيداغوجي في علم الاجتماع، لأنها أمور متعلقة بالهوية والقيم وتقاليد المجتمع، خاصة أن الطلبة اليوم ذو عقلية رخوة وغير ناضجة على تحمل المسؤولية. كما أن مسألة العلاقة بين علم الاجتماع وبين كل العناصر الثقافية المشكلة المجتمع الجزائري علاقة وطيدة، لأن هذه العناصر الثقافية هي التي تشكل في الغالب موضوعات علم الاجتماع والذي بدوره يقوم بدراستها وتحليلها وتفسيرها ونقدها. ومنه، فإن فهم ما يحدث داخل المجتمع الجزائري لا يكون إلا من خلال هذه المنطلقات السالفة الذكر.

يضاف إلى ذلك أن استحضار المجتمع الجزائري من قبل أساتذة علم الاجتماع بخصوصيته المحلية، الاجتماعية والثقافية والسياسية واللغوية والتاريخية أثناء التحليل والشرح والتأويل، خصوصاً في المسائل الحساسة كالدين والسياسة والجنس على سبيل المثال، لهو من الأهمية بمكان في تقريب الفهم والإفهام للطلبة. ومنه إمكانية استيعاب ما يقدم لهم من معرفة علمية وثقافية، خاصة إذا كانت بلغة سليمة عربية كانت أو أجنبية.

ثم إن الذي يدفع إلى تحري هذا المسألة هو أن الطلبة اليوم، لهم مستوى محدود سواء ما تعلق بالجانب المعرفي والثقافي، أو ما تعلق بالجانب اللغوي الضعيف في العربية فضلاً عن اللغات الأجنبية الأخرى. فإذا استخدمنا اللغة العربية الفصحى فإن الأفكار لا تصل إليهم كما يجب، والطلبة اليوم أصبحوا يتقنون الدارجة على حساب اللغات الأخرى العلمية، وهذا نتيجة التكوين الضعيف في هذه الأخيرة، الأمر الذي يؤكد عليه المبحوثين بأنفسهم. ومن الأسباب كذلك التي تدفع إلى مراعاة هذه الجوانب السالفة الذكر هو ما تعلق بمسألة الهوية وظهورها كذلك، أي على طبيعتها، بعد قراءة الماضي وفهم الحاضر واستشراف المستقبل، خاصة أننا في عالم تسوده الثورة الرقمية فوجب أن نكون محصنين بشكل جيد. وعلم الاجتماع يمكنه أن يقوم بهذا الدور ويكون المنطلق منه، أعرف نفسك بنفسك، بالتناسق مع لغتك ومع محيطك ومع هويتك، لأن ذلك شيء مهم من الناحية الرمزية تعكس ثقافة مجتمع محلي ودلالاته التاريخية.

يقول في هذا الصدد أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع بلغته: " طبعاً ضروري في علم الاجتماع هذا الأمر والعلوم الاجتماعية، وأنا كنت من المناضلين لمدرسة محلية في العلوم الاجتماعية، لاويتا منطقة عربية في فالينسيا الإسبانية، تعني مريكاج، وتعني الورطة في مفهومها الأول: أي الغرقة والوحل. كانت توجد فيها مطحنة تدور بالماء، كان قد بناها المسلمون أيام تواجدهم في الأندلس " مبحوث رقم31/17، ذكر، 69 سنة.

وهناك حالات لا تراعي الخصوصيات الثقافية واللغوية للمجتمع الجزائري أثناء القيام بالفعل البيداغوجي بالجامعة في علم الاجتماع، لأنه وحسبها أنه هناك انفصال بين التكوين وتطلعات المجتمع، بسبب البحث وما يقدمه من رؤى للمجتمع لم تنتج في البحوث بشكل كبير، كأن البحث الواقع في الجزائر ليس هناك ارتباط وتكامل فيما بينهم، أي أنه هناك ظواهر فائتة ونلاحظ بعض البذور الأولية لهذه الظواهر ولا نقوم بدراستها كما يلزم علمياً ومنهجياً، كالتي تعلقت بميدان السياسة.

ومنهم من يرى أن هناك جدلية قائمة بين المجتمع والجامعة الجزائرية من يقود من؟ هل الجامعة تقود المجتمع؟ أم أن المجتمع هو الذي يقود الجامعة؟ يقول في ذلك الأستاذ الدكتور في علم الاجتماع من جامعة مستغانم، حمداي محمد: " إن النخبة هي التي تكون لها القيادة للمجتمع، ذلك أن الجامعة تملك المعرفة والقدرة على التغيير، وهي في نفس الوقت خارجة من رحم المجتمع الذي هي فيه، أي أن الجامعة بهذه الصورة تؤثر في المجتمع. ومن جهة أخرى المجتمع يؤثر في الجامعة بإظهار الوقائع الاجتماعية للجامعي، أي الطالب أو الباحث، من أجل دراستها دراسة علمية، والكشف عن أسبابها وعللها، واستخراج قوانينها التي تحكمها، من هذا المنطلق يظهر تأثير المجتمع في الجامعة"[1].

يقول أحد المبحوثين وهو من الرعيل الأول لعلم الاجتماع بخصوص هذه الجدلية في تصريح له، أنه هناك شرخ بين ما هو واقع في المجتمع الجزائري ثقافياً ولغوياً، وبين حقيقة معالجة هذا الذي يظر لها، خاصة عند تناوله بالدراسة سوسيولوجياً، يقول في ذلك وبلغته: " وصلنا اليوم أننا نستهزء بالثقافة الشعبية! قضية المداح، الفلكلور، في عام 1888، كانت عندي صورة يوجد فيها مداح في ساحة، فيها رجال ونساء، ولاو اليوم المداح ينعتونه بالمشعوذ والدجال، ومن هنا القطيعة مع العادات والتقاليد في الدراسات السوسيو ثقافية " مبحوث رقم31/06، ذكر، 71 سنة.

إن التركيز أثناء القيام بالفعل البيداغوجي في علم الاجتماع على استحضار وتدريس خصوصيات المجتمع الجزائري لدى طلبتنا اليوم في الجامعة وعلم الاجتماع، من الأهمية بمكان في المحافظة على الهوية الوطنية والإنتماء الحضاري العميق للثقافة العربية الإسلامية، وغرس ذلك في أجيال هذه

[1] لقاء مع الأستاذ الدكتور حمداوي محمد: أستاذ التعليم العالي. جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم. **متخصص في علم الإجتماع الأسرة والفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة.** يوم 2022/11/20. في البيت. من 10:00 سا، 14:00سا.

الأمة. لمن شأنه أن يحافظ على وحدتها وتماسكها أمام كل خارج يمكن أن تسول له نفسه القيام بفعل مخالف لما هو منطقي لطبائع الأمور في التاريخ.

ولمعرفة مدى أثر لغة التكوين خلال كل الأطوار التعليمية لأساتذتنا المبحوثين في شخصيتهم حتى اتخذوها لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم. فإن الرؤى في ذلك تباينت حسب طبيعة الجيل والأجيال من جهة، وحسب السياسات التي انتهجتها الدولة الجزائرية فيما يعرف بالإصلاحات التعليمية في مختلف المراحل التعليمية الأولى التي تسبق الجامعة (قرآني، ابتدائي، متوسط، ثانوي) إلى مرحلة الجامعة وما بعدها، خاصة ما تعلق بمسألة التعريب من جهة أخرى.

وإذا عدنا إلى الأسباب التي جعلت الجيل الأول لعلم الاجتماع يتأثر بلغة تكوينه وتعليمه تأثراً كبيراً، فإن ما يمكن ذكره في هذا المقام هو أن الوجود الإستعماري في الجزائر وما ألحقه من تضييق على اللغة العربية وجعل اللغة الفرنسية لغة تكوين في كل المراحل التعليمية. يقول أحد المبحوثين وهو من الجيل الأول لعلم الاجتماع بلغته: " أثرت الفرنسية فيا بشكل كبير، لأنها اللغة التي تكونت بها خلال كل المراحل التعليمية، حتى أصبحت أستخدمها في كتاباتي وبحثي في الجامعة، وكنت قادر على أن أسجل في أي تخصص أحبه، من حقوق وطب وغيرها، ولكن نفسي من الأول مالت إلى التاريخ وعلم الاجتماع، أتيحت لي كل الإمكانيات لتعلم الفرنسية، من تعلم بها في كل المراحل، وقراءة الكتب بها والمجلات والجرائد وغيرها من المراجع " مبحوث رقم31/02، ذكر، 75 سنة. ويقول آخر وهو كذلك من الجيل الأول لعلم الاجتماع: " الفرنسية بالطبع كان لها أثر كبير في، كانت لغة التكوين، واصبحت لغة التفكير، والبحث والكتابة " مبحوث رقم31/15، ذكر، 70 سنة.

إلا أنه يوجد من بين هؤلاء المبحوثين ممن ينتمون إلى الجيل الأول لعلم الإجتماع، من يرجع مسألة التأثير وعدم التأثير إلى التعريب وكيف أنه حطم ما بني منذ عدد من السنين، يقول في هذا الصدد بلغته: " أثرت ولم تؤثر أنا في الحقيقة عندما قررت السلطات تعريب التدريس، جاءتني فكرة عندما

كنت في الابتدائي والمتوسط والثانوي، أحسست وكأنهم سحبوا مني مكوناً لغوياً كنت أتقنته جيداً، لم أتقبل ووصلت وين لحقت أني تمكنت من اللغة الفرنسية، وحتى أني درست في قسم الفرنسية، بسبب هذا القرار السياسي في التعريب، (جاءتني صدمة اللي وضعو التعريب) (الدارجة لغة الراي وليست لغة أكاديمية)، هناك رواية للروائي رابح سبع بعنوان، "فحلة" كتبت بلغة نصفها عربي ونصفها عامي هجيني، وهناك طبعة لها كذلك بالفرنسية. (هناك علاقة بين الشكل والمضمون، فالشكل متمثل في اللغة والمضمون متمثل في الأفكار الجوهرية لموضوع ما). (توصيل الأفكار العميقة لابد له من لغة عميقة). عندي زوجتي متخصصة في الأدب الأمريكي، عندما كانت تحضر في الدكتوراه في فرنسا (باريس) طالبوها بأن تحضرها إما بالفرنسية أو اللاتينية، من هنا نلحظ مدى الحفاظ على اللغة الجامعية الرسمية الواجب العمل بها سواء من حيث التدريس والتكوين وحتى البحث " مبحوث رقم31/11، ذكر، 70 سنة.

وبخصوص المبحوثين الذين تأثروا باللغة العربية بشكل كبير حتى أصبحت لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع عندهم، فإن الأسباب في ذلك تعددت وتنوعت منها، أنها اللغة التي تكونوا بها خلال كل المسارات التعليمية، ذلك أن حصول الملكة اللغوية إنما يكون بالممارسة والتراكم المعرفي تعلماً وبحثاً من مرحلة إلى أخرى ومن مستوى إلى آخر، مما سينعكس على الشخصية الإنسانية التي ستصبح مع مرور الزمن الذات ذائبة فيها، وهي المعبرة عن المشاعر وخصوصاً الأفكار والرؤى، وبالتالي التأثير في الشخصية العلمية، تدريساً وبحثاً عن صيّغ في التعابير الأدبية والعلمية، حتى يمكن توظيفها واستخدامها في المحاضرات والكتابات. كما أن اللغة جزء من البنية النفسية، يقول في هذا الصدد أحد المبحوثين وهو من الجيل الثاني لعلم الاجتماع وبلغته: " نعم أثرت، (يقصد اللغة العربية)، واللغة جزء من البنية النفسية، حتى أني أصبحت أتعامل مع العربية برؤية جمالية، وأفضل

القراءة بها على حساب لغة أخرى كالفرنسية مثلاً، العربية جميلة، أنا متوسع في الثقافة الدينية وفي الثقافة العربية، خاصة في الشعر الجاهلي أقرأه كثيراً " مبحوث رقم31/16، ذكر، 64 سنة.

ويقول آخر: " اللغة العربية هي الدقة، فحينما نقول مثلاً: شرى يعني بائع، واشترى يعني ابتاعه، في العربية ليس هناك مترادفات وفي كل اللغات، والقيمة العلمية تأتي من التمكن من العربية تمكناً جيداً، والقرآن خزان لغوي أساسي " مبحوث رقم31/07، ذكر، 65 سنة.

وهناك صنف آخر من المبحوثين من يرى أن التأثير واللاتأثير إنما يعود لهذا الوضع غير الطبيعي الذي تعيشه اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية خاصة الجامعة وما بعدها، فحينما يكون التتلمذ على أيدي أساتذة مفرنسين وليس لهم حظ كبير في اللغة العربية، فعندئذ يكثر التهجين اللغوي وتعم الدارجة المحلية في الفعل البيداغوجي في علم الاجتماع. ويؤكد هذا تصريح أحد المبحوثين حينما قال بلغته: " أثرت ولم تؤثر في المتوسط عندما كنا يعطونا نختاروا كنت نحب علوم إنسانية والآداب وكنت نحب العربية حبا جما. كنت نكتب أشعار، وقصص، وفي الثانوية كنت أحبها كثيراً، أي العربية، وعندما اخترت علم الاجتماع جعلني أكثر واقعية من اللازم، وكنت اعتبر علم الاجتماع أنه قتل فيا الخيال الإبداعي، فضيعت اللغة العربية الفصيحة، بسبب الهجينية اللغوية المستخدمة، وبسبب كذلك القراءات الكثيرة بالفرنسية بيير بورديو: (السفر والمسافرون الجزائريون)" مبحوث رقم31/14، أنثى، 37 سنة. ويقول مبحوث آخر في السّياق نفسه مؤكداً ما قيل سالفاً بخصوص مسألة تأثير اللغة من عدمها، بلغته: " المراحل الأولى ما قبل الجامعة أثرت فيا اللغة العربية كثيراً، لكن ومع دخولي الجامعة أصابني اضطراب كبير في اللغة العربية، بسبب أن الأساتذة تكوينهم كان فرنسي محض وخاصة حنا في جامعة وهران، الأساتذة لقاو صعوبة كبيرة في التدريس بالعربية الفصحى حتى أنهم استعملوا الدارجة. بالنسبة إليهم لا يجوز تدريس علم الاجتماع بالعربية الفصحى " مبحوث رقم31/04، أنثى، 58 سنة.

وفي رؤية أخرى، تلك التي أدلى بها بعض المبحوثين والتي تعلقت في أنه كلما إزداد المرء معرفة وحب الإستطلاع والقراءة كلما نقص الحياد اتجاه لغة ما. كما أن هناك من يعتبر مسألة التأثير من عدمه لا ترجع إلى التكوين ولغته خلال المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة أو ما بعدها المراحل (الجامعة وما بعدها) فقط، وإنما أيضاً إلى المسار العام الذي يحياه الإنسان منذ ولادته إلى آخر مرحلة تعليمية هو فيها.

خلاصـــة عـــامـــة واستنتـــاجـات

خلاصة عامة:

لقد حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة البحث في العلاقة بين اللغة العربية عند أساتذة الجامعة منذ التنشئة الأولى في أسرهم، أي منذ فترة ما قبل التمدرس، مروراً بمختلف أطوار التعليم بالجزائر، (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، وما بعد الجامعي) وبين لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع اليوم بالجامعة. فاتخذنا من جامعتي مستغانم ووهران نموذجاً للمجال المكاني للدراسة، وأساتذة علم الاجتماع نموذجاً للمجال البشري. في محاولة منا لإستكشاف ومعرفة أسباب وعلل انتشار الظاهرة قيد الدراسة ومحاولة استخراج قوانينها التي تحكمها.

ولقد مهدنا للدراسة بأربعة فصول نظرية وآخر منهجي، عرضنا فيها بعض الأفكار المتصلة باللغة العربية في امتدادها التاريخي الذي مرّت به منذ عهد الفتح الإسلامي والحكم العثماني بالجزائر، مرورا بتشخيص واقعها إبان الحقبة الإستعمارية (الفرنسي). محاولين البحث عن أسباب تراجعها وعن واقعها الذي كانت عليه آنئذ. وبعد ذلك، تم الحديث عن حالها في الفترة التي استعادت فيها الجزائر سيادتها الوطنية 1962. وهذه السيرورة التاريخية كلها متعلقة بدور اللغة العربية ومكانتها في التعليم العالي بالجزائر.

لم تكن اللغة العربية بهذا الحال الذي هي عليه الآن قبل خمسة قرون ونيف، بل كانت في أحسن الوضع وفي جميع الميادين المعرفية والعلمية والثقافية، والتاريخ ليشهد على هذه الحقيقة. ففي جل المصادر التاريخية التي ألفها وصنفها أصحابها خاصة من المؤرخين الجزائريين على اختلاف ميادينهم المعرفية ومنطلقاتهم الفكرية، يذكرون أن واقع اللغة العربية قبل مرحلة الإستعمار الفرنسي كان جد مزدهر ومنتشر في مختلف الأوساط الثقافية والعلمية وكذا التربوية. فلم تكن هناك أي مشكلة متعلقة باللغة العربية في علاقتها بالآخر (مع الإنسان في التواصل اليومي، في المدارس والمعاهد، في التربية والتعليم، في الأوساط الثقافية والعلمية ...إلخ).

وتشهد كتب الرحالة والمؤرخين أن اللغة العربية ظاهرة اجتماعية جوهرية، وبالتالي فهي ظاهرة تاريخية ثقافية. إلا أن اللغة وفي تطورها التاريخي تنحو منحى أي ظاهرة أخرى، وينطبق عليها القانون الطبيعي الذي يعتري أية كائن حي، من ولادة ونمو وإزدهار ثم تراجع.

ولقد شهدت اللغة العربية أوج إزدهارها مطلع الفتح الإسلامي والعهد العثماني، سواء ما تعلق بالحياة عامة أو ما تعلق التعليم والتربية خاصة كما اسلفنا الذكر. فقد ذكرت بعض المصادر التي تناولت ظاهرة اللغة العربية في تلك الحقبة، خاصة ما يتعلق بموضوع دراستنا هذه (التعليم العالي) بنمطيته التي كان عليها آنئذ. أن اللغة العربية كانت لغة علم وثقافة ودين في مختلف الأطر المعرفية التي كانت منتشرة حينها، والتي كانت تشكل نواة جامعة جزائرية، والقصد هنا تلك المدارس كانت تمثل وتعلب دورا في التثقيف والتعليم والتربية، ونشر العلم والمعرفة بين أفراد الأمة الجزائرية خصوصا وباقي أمم العالم العربي وحتى الغربي منه، وفي جميع أنحاء البلاد وحتى خارجها (زوايا، كتاتيب، مساجد ومدارس معاهد...).

ثم إن الذي ميز تلك الفترة من تاريخ الجزائر الثقافي، انتشار التعليم وزيادة الوعي بين أفراد الأمة الواحدة. كما أن تعدد المدارس الفكرية والتعليمية التربوية في جميع مناطق البلاد: مدرسة بجاية، ومدرسة العباد بتلمسان، ومدرسة مازونة بغليزان، والمدرسة الثعالبية بالعاصمة، والزوايا الكبرى في الجنوب الجزائري. كانت لها دورا كبيرة في تعليم وتثقيف الناشئة، وتربيتهم على الدين الإسلامي ونشر ثقافته السمحاء التي تؤلف القلوب وتجمع الشتات. ومن بين أهم ما اختصت به هذه المدراس، هو استقطابها للعديد من الطلاب من جميع أمصار البلاد والعالم كذلك، لتلقي العلوم والمعارف على اختلافها نقلية كانت أو عقلية، وكل هذا بلغة واحدة، ألا وهي اللغة العربية في أسمى معانيها وتجليتها.

وبخصوص ما ميز فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر في علاقته باللغة الوطنية الأولى، ذلكم الحصار المفروض على اللغة العربية منذ أول يوم وطئت قدماه أرض الجزائر، فقد وجه أول ضربة للغة العربية، لإنه كان يعلم أنه ومن أجل امتلاك الداخل الجزائري لا بد من البدء القضاء على أهم مكون لثقافة هذه الأمة ألا وهو اللغة، فقد ألحق بها من التهميش والإقصاء وبمن يعلمونها أشد التنكيل والتضييق والمحاربة.

وفيما تعلق بمسألة التكوين في علم الاجتماع بالجامعة بعد استرجاع السيادة الوطنية سنة 1962 وما تميز به في بدايات تدريسه بالجامعة، والتي كانت تابعة للسياسة الفرنسية موضوعا ومنهجا ولغة إلى غاية نهاية ستينيات القرن العشرين. الأمر الذي شكل وانتج لنا جيل مفرنسا من حيث اللغة والثقافة، وهو الذي يطلق بالجيل الأول لعلم الاجتماع بالجزائر، وهو الجيل الذي تخرج على يديه عدد من الطلبة الجزائريين والمغاربة الذي جاءوا من بعد، واستمروا في اتمام مسيرة علم الاجتماع من خلال منتجاتهم وتدريسهم لعلم الاجتماع في مختلف الجامعات والمعاهد الجزائرية التي كانت موجودة يومئذ.

إلا أنه وبعد عزم الدولة الجزائرية، من خلال الإقرار بالقيام بجملة من الإصلاحات مست جميع القطاعات التعلمية والأطوار ومنها قطاع التعليم العالي. فكان أول أمر أقيم هو فصل وزارة التعليم العالي عن وزارة التربية بعدما كانت تابعة لها قبل 1970. ومنذ ذلكم الحين والدولة الجزائرية تسعى إلى استعادة مكانة الجامعة الجزائرية، ولن يكون ذلك إلى من خلال استصلاح جذري لها، من حيث البرامج والمقررات وكذا من حيث لغة تدريس محتوى هذه البرامج والمقررات. فمن جملة هذه الإصلاحات المنتهجة سياسة التعريب التي تبنتها الدولة مطلع ثمانينيات القرن العشرين، والإقرار بتعريب العلوم الاجتماعية عامة ولا سيما علم الاجتماع.

وكان الهدف من وراء ذلك، هو محاولة استرجاع مكان وقيمة العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع خاصة، والرفع من مستوى الجامعة آنئذ، فلم يكن سوى أن قامت بتعريب هذه الأخيرة هذا من جهة،

ومن جهة أخرى محاولة استرداد مكانة اللغة العربية وإقرارها لغة تدريس وتكوين، أي لغة علم وثقافة في مختلف الدوائر المعرفية والثقافية بالجامعة. ثم إن من بين الأهداف الرامية التي سعت إليها الجامعة، هو اعادة الاعتبار للتجربة السوسيولوجية الجزائرية من خلال العودة إلى مآثر علمائها فيما أنتجوه في مختلف الميادين المعرفية والثقافية، نذكر منها على سبيل ما تركه عالم الاجتماع ابن خلدون وغيره ممن أتو تبعا بعده، وجعلها المرتكز والإنطلاق في دراسة وفهم ما يجري داخل المجتمع الجزائري من تغيرات وتحولات مست بنيته الاجتماعية والثقافية والسياسية، ومحاولة فهمها فهما دقيقا يقربها إلى الموضوعية العلمية والعقلانية النقدية، وبالتالي إلى تجاوز الوضع القائم فيها.

وبالنسبة للجامعة فقد ظلت سنوات عديدة تابعة للسياسة الفرنسية كما اسلفا الذكر. إلا أنه وبعد الإستقلال وخاصة مع بداية السبعينيات من القرن الماضي، تم الشروع في تبني عدة اصلاحات جذرية مست مختلف المجالات كما ذكرنا من قبل. وكان الهدف من وراء ذلك خلق توازن جهوي ديمقراطي للتعليم، خاصة ما تمثل في الأقطاب الثلاث التي كانت موجودة يومئذ، جامعة الجزائر، وجامعة قسنطينة، وجامعة وهران. الامر الذي عملت عليه الجزائز منذ سنة 1967 إلى غاية 1998.

ثم إن الجامعة وبصفتها نسق اجتماعي جزئي داخل النسق الأكبر الذي هو المجتمع، قد لعبت أدوار عديدة ومختلفة من أجل تحقيق غايتها ووظيفتها الاجتماعية والثقافية، فلعل من أهم وظائفها تحقيق التوازن الاجتماعي في المجتمع من جهة، سياسيا واقتصاديا وثقافيا وتربويا. وتنمية المجتمع الجزائري في جميع مناحي الحياة من جهة أخرى. كما أن من بين الوظائف المنوطة بالجامعة هو نشر العلم والمعرفة بلغة البلاد المقررة دستوريا، والمحافظة على ثواب الأمة الجزائرية من دين ولغة وثقافة وتاريخ ...إلخ. وخاصة ما تعلق باللغة العربية بصفتها العنصر الذي يحتوي جميع العناصر الثقافية المشكلة للبناء الاجتماعي في المجتمع الجزائري.

وبخصوص علم الاجتماع أحد العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية، فإنه ومنذ سنة 1962 وهو يحاول خلق مكانة له من بين العلوم المحتوية للجامعة، علوم تقنية، تكنولوجية، طبيعية وطبية...إلخ. وهو الذي عرف أوج نشاطه وبروزه في الساحة الثقافية والعلمية بالجامعة في فترة السبعينيات. فلقد أهتم به وبفروعة وبمقاييسه بطريقة كبيرة تتماشى والسياسة والمنتهجة من قبل الدولة آنئذ، والمتمثلة في النظام الاشتراكي المتبنى. فقد عرف في سيرورته التاريخية بالجامعة تطورات وتحسينات من جهة، كما عرف نكسات وتراجع في بعض الأحيان من جهة أخرى، لعدة أسباب كنا قد ذكرنا بعضها في الفصول النظرية لهذه الدراسة.

إن هذه السيرورة التاريخية لعلم الاجتماع قد عرفت كذلك توجها آخر في مسيرة علم الاجتماع، وذلك بعد إقرار الدولة تعريب هذا الأخير تعريبا كليا سنة 1981، بهدف الرفع من قيمته العلمية والثقافية من جهة، ومن أجل تطوير اللغة العربية من جهة أخرى وتعليمها للناشئة من الطلبة، واتخاذه عاملا أساسيا في النهوض بالتنمية المحلية للبلاد، إقتصاديا اجتماعية ولغويا وتربوية.

وفيما تعلق بالجانب الميداني للدراسة، فقد مهدنا له بفصول نظرية ومنهجية حاولنا من خلالها أن نعطي مقاربة نظرية لموضوعنا الذي نحن بصدد البحث فيه، جاعلين منها (الفصول) المرتكز في الإنطلاق بالبحث والتنقيب عن أسباب وعلل انتشار هذه الظاهرة ميدانياً. ولقد خصصنا له فصلين اثنين كنا قد عالجنا فيهما كل مسألة متعلقة بمجالنا المكاني والزماني وحتى البشري.

فأما بالنسبة لميدان الدراسة والذي كنا قد جعلنا من جامعتي مستغانم ووهران2، مجالا لدراستنا الميدانية، حيث قمنا ابتداء بتقديم نبذة تاريخية عن كلا الجامعتين بغاية تقديم فكرة عن خصائص هذه الأخيرة، ومحاولة ذكر أهم ما يضع القارئ في صورة واضحة عن مجال دراستنا الميدانية من أفكار وخصائص وكل ما يتعلق بمجتمع بحثنا السالف الذكر.

وبخصوص المجال الزماني الذي استغرقته هذه الدراسة في الانجاز، فإنه لم يكن بالمدة القصيرة ولا النظرة الخاطفة، وإنما كان كما بينا سابقا ناتج عن عصارة نظر ومشاهدة وتجربة حقة، أخذت من الوقت الكافي من أجل تتبع هذه الظاهرة، ومحاولة فهمها وتشخيص أسبابها وعللها واستخراج قوانينها التي تحكمها.

وعليه، فإنه وبالرجوع إلى مدة دراستنا لهذه الظاهرة (اللغة العربية) فإنها كانت منذ أن وطئت قدمانا الجامعة، ونحن نلاحظ الغبن الذي تعيشه اللغة العربية من اللاستقرار لا من حيث الاستخدام ولا من حيث الاهتمام والعناية بها كلغة علم وثقافة وتاريخ وحضارة. وبخصوص زمن استغراق دراستنا الميدانية الأولي منه والفعلي (مرحلة الدكتوراه) فإنه تراوح عند السنة تقريبا، بين الملاحظات والمشاهدات من جهة، وبين اجراء المقابلات الفعلية من جهة أخرى، وهو الأمر الذي فصلنا فيه بشكل مستقيض سابقا.

وفيما تعلق بالمجال البشري والذي ننعني به عينة بحثنا، فإنه قد تم تبيان كل مسألة بصورة دقيقة تخص كل جزئية معالجة فيه. بدأ من الحديث عن مجتمع البحث الخاص بالدراسة، ومن ثم إلى اختيار نوع العينة الممثلة لهذه الأخيرة. ثم ذكر أهم خصائص هذه العينة والتي شكلت عصب جمع المعطيات والبيانات خلال الدراسة الميدانية وكذا النظرية منها عند الإقتضاء. ولقد تم عرض بعد ذلك أهم الاجراءات العملية التي انتهجتها أو وظفتها هذه الدراسة في جانبها الميداني في معالجة عناصرها المشكلة لها، كما هو مبين في الفقرة التي عالجت هذه النقطة سابقا.

وبخصوص الفصل السابع لهذه الدراسة، فإنه خصص لعرض المعطيات الميدانية ومعالجتها وفق المناهج المعتمدة في التحليل. وقبل البدء في التحليل فإنه توجب علينا أن تحديد سبب وغاية بعض المسائل التي سوف يعتمد التحليل عليها، وهو ما تمثل في جملة من الأسس المنهجية المتعارف عليها عند أهل الإختصاص في ذلك. فأول هذه المسائل ما تمثل بدليل المقابل وما يحتويه من محاور

رئيسية، تندرج تحتها جملة من الأسئلة مزوعة توزيعا غير متساوي لا في العدد ولا في الأهمية المتربطة بقيمة وأهمية كل محور من محاور دليل المقابلة في علاقته بموضوع وأهداف الدراسة. فلقد ركزنا في صياغة الأسئلة على عمقها أكثر من عددها، وإن كان الأمر في حالتنا هذه مستثنى من القاعدة العامة والمتعارف عليها في صياغة أسئلة دليل المقابلات الميدانية.

ولكي يكون تحليلنا منهجي حاولنا التركيز قد الامكان على اتباع الخطوات التي رأيناها أنها ستفي بالغرض، مناهج، أدواة تحليل، طرق العرض المنهجي، المنطقية في التحليل ...إلخ. كما راعينا مسألة المحافظة على الأمانة العلمية لتصريحات المبحوثين، وهي مسألة وجب الاهتمام بها لما تضفيه على البحث من الموضوعية. ينضاف إلى ذلك مسألة وضع التحليل في سياقه التاريخي المنوط له في تتبع مسار اللغة العربية ابتداء من مرحلة ما قبل التمدرس إلى مرحلة ما قبل الجامعة وما بعدها، في علاقة ذلك كله بلغة تكوين وتدريس أساتذة علم الاجتماع اليوم بالجامعة.

وقبل ذلك، تم تطبيق هذا المبدأ في الجانب النظري لهذه الدراسة، من خلال تقفي مسار اللغة العربية عبر محطات تاريخية هامة، حيث تم عرض في بعض الفقرات جملة من الأفكار من مختلف المصادر والمراجع عن واقع اللغة العربية بعد الفتح الاسلامي إلى المرحلة العثمانية، ومن ثم التعريج على واقعها في الفترة الاستعمارية الفرنسية بالجزائر، وأخيرا الاهتمام بواقعها بعد استرجاع السيادة الوطنية سنة 1962. وهو الأمر الذي كنا قد فصلنا فيه سابقا في الفصول النظرية.

إنه لجدير بالذكر أن نسعى إلى تحقيق أهداف دراستنا المتوخاة من قبل، ولكي نحقق ذلك حاولنا قدر الامكان أن نربط كل فرضية من فرضيات الدراسة بمحور من محاور دليل المقابلة، ولا يكون ذلك إلا من خلال تحليل وتفسير كل سؤال مدرج له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمتغيرات وأبعاد دراستنا هذه حتى نتمكن من استخلاص نتائج تكون في صميم في نود الوصول إليه.

ولكي لا تكون بيننا وبين تحليلنا للمعطيات الميدانية أي غموض ولا تشويش أثناء عرض المعطيات قمنا بعنونة كل محور بعنوان يتناسب والأهداف المتوخاة منه هذا من جهة، ومن جهة أخرى وضع القارئ أما مادة علمية ممنهجة قد الإمكان شكلا وجوهرا. وبهذا يحصل الفهم والافهام إذا ما أريد له أن يكون.

ولعل أهم ما خلصت إليه الدراسة من استنتاجات عامة خلال تحليلنا للمعطيات الميدانية ومعالجتها ما يلي:

– لقد كان لمسألة الجيل والأجيال في علم الاجتماع دور مهم في التأثير على لغة تدريس وتكوين أساتذة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية اليوم، وبالتالي اتخاذها لغة تدريس وتكوين وبحث وقراءة وكتابة. وهو الأمر الذي يعطي مدى فعالية هذا العامل في تحليل وتفسير كل موقف متعلق بمسألة اللغة في التعليم الجزائري وفي مختلف أطواره السالفة الذكر، عند كل من ينتمي إلى هذه الأجيال على اختلافها من حيث الجنس والمرحلة التاريخية.

– إن للمرحلة التاريخية، أي الوجود الإستعماري الفرنسي بالجزائر، والتي عاش في كنفها أساتذة علم الاجتماع على اختلاف أجيالهم وتنوعهم البشري، دور وتأثير كبير في تبني لغة ما على حساب أخرى في التكوين والتدريس في علم الاجتماع، خاصة عند الجيل الأول والثاني لهذا الأخير. هذا الذي تجلى بشكل كبير في تصريحات ورؤى كل من ينتمي لهذه الأجيال من الأساتذة، والذي يظهر كذلك في مدى تأثير الوجود الإستعماري وسياساته التعسفية لمسألة اللغة العربية بإعتبارها العنصر الثقافي الوحيد المحتوي لكل العناصر الثقافية الأخرى.

– لقد كان للسياسات والإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية على مَرّ السنوات والمراحل التعليمية المختلفة، أثر في تحديد لغة التدريس والتكوين عند الكثير من أعضاء هيئة التدريس بعلم الاجتماع اليوم، خصوصا ما تعلق بقضية التعريب التي كانت من بين المبادئ الأربع التي تبنتها

الدولة الجزائرية (الديمقراطية، التعريب، الجزأة، والتكوين العلمي) في الإصلاحات المنتهجة كإصلاح الجامعة سنة 1971، وكل مراحل التعليم العام التي سبقتها (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

– إن للمجتمع وثقافته المتبناة فيه ولغاته ولهجاته المنشرة عاملاً أساسي في التأثير على لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع اليوم في الجامعة، ذلك أن الواقع المجتمعي دائماً ما تكون له سلطة قاهرة في توجيه فكر أو انتهاج لغة ما في التواصل والتعامل مع الآخرين في مختلف الأوساط الاجتماعية والثقافية والتربوية والتعليمية ...إلخ. وهو الحال الذي عليه الجامعة الجزائرية اليوم، وخاصة في لغة تدريس علم الاجتماع بهذه الأخيرة.

استنتـاجـات:

لقد أفرز الواقع الجامعي جملة من النتائج أمكننا استنتاجها من خلال الدراسة الميدانية التي أجريناها مع صفوة أساتذة علم الاجتماع في الجامعات التي اتخذناها ميداناً لدراسنا، ولعل من أهم هذه النتائج التي خلصت إليها الدراسة والتي تعلقت بكل مرحلة تعليمية مرّ وتتلمذ فيها أساتذتنا المبحوثين، وسوف نحاول أن نعرضها في النقاط التالية:

– إن للمستوى الثقافي للأسرة الجزائرية التي عاش في كنفها الأستاذة في صغرهم خاصة ما تعلق بمرحلة ما قبل التمدرس دور مهم في اتخاذ لغة ما في تكوين وتدريس الناشئة من الطلبة، سواء أكانت هذه اللغة عربية اللسان أو أعجمية، أو هجينية جامعة بين اللسان العربي والأعجمي وما بينهما.

– إن للتعليم القرآني في الصغر أثر كبير في تعلق المرء باللغة العربية، تَعَلُماً واتقاناً، بإعتبار القرآن خزان لغوي كبير وبالتالي جَعْلِهَا لغة تكوين وتدريس في علم الاجتماع ولغة بحث وكتابة وتأليف.

– إن اتخاذ لغة ما في التكوين في مرحلة ما قبل الجامعة، ليس له أَيّة علاقة في جعلها لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع اليوم بالجامعة الجزائرية، ذلك أن مسألة اللغة مرتبطة بشروط موضوعية

وذاتية تجعل من اللغة من حيث طبيعتها متغيرة من مرحلة تعليمية إلى أخرى (عربية فصحى، فرنسية، هجينية لغوية، دارجة ...).

– إن التتلمذ على أيد أساتذة متحكمين في اللغة العربية ومتقنين لها فيما قبل الجامعي سبب في تقوية وتحبيب اللغة العربية في نفوس الناشئة المتعلمة منذ الصغر، ومنه التأثير الكبير للأستاذ النموذجي في الأجيال فكراً وسلوكاً، خاصة ما تعلق بمسألة اللغة العربية.

– إن لعامل القرب والبعد من مكان الدراسة فيما قبل الجامعة سبب في تراجع المستوى اللغوي في اللغة العربية لدى الناشئة، ذلك أن مسألة توفر الشروط اللازمة للتعلم والامكانيات في ذلك أمر ضروري ولا بد منه إذا نحن توخينا النجاح لأبنائنا من حيث المستوى العلمي وكذا اللغوي (اللغة العربية).

– لا تعكس لغة التكوين في الجامعة اليوم، الوجه الحقيقي الذي يجب أن تكون عليه اللغة العربية، وبالتالي هناك شرخ كبير بين لغة التكوين ولغة الإستخدام لدى أعضاء هيئة التدريس في علم الاجتماع اليوم تدريساً وتكويناً. فلا يكون بالضرورة المُتكوّن بلغة عربية فصيحة أو أجنبية بمستوى عال، يستخدم نفس اللغة في العملية التعليمية بالجامعة خاصة في تكوين طلبة علم الاجتماع، لأنه وكما أسلفنا الذكر أن اللغة دائماً ما تكون مرتبطة بشروط موضوعية وأخرى ذاتية.

– تراجع مستوى لغة التكوين في علم الاجتماع (اللغة العربية) مرده إلى المنظومة التربوية فيما قبل الجامعة أَولاً، وما تعانيه من مشاكل في مناهجها ومقرراتها ظاهراً وباطناً خاصة ما تعلق بالتكوين القاعدي لناشئتها من ناحية اللغة العربية، فلا صرامة ولا اهتمام بهذا الجانب إلا ما ندر عند البعض من الأساتذة في تلك المراحل التعليمية. ينضاف إلى ذلك القطيعة اللغوية بين لغة التكوين في المراحل الثلاث التعليمية الأولى (اللغة العربية) ولغة التكوين في الجامعة (اللغة العربية، والفرنسية في الكثير

من العلوم التطبيقية وغيرها). هذا من شأنه أن يُسْهِم في تراجع مستوى لغة التكوين في اللغة العربية الفصحى في علم الاجتماع بالجامعة اليوم.

– إن تراجع مستوى اللغة العربية عند بعض الأساتذة في علم الاجتماع سببه طبيعة لغة التكوين المتلقى في المراحل التعليمية التي تسبق مرحلة الجامعة، مضافاً إلى ذلك التهجين اللغوي السائد في المجتمع ولهجاته المنتشرة فيه بشكل كبير.

– لا يعكس دائماً التكوين البيداغوجي واللغوي الجيِّد للأستاذ في علم الاجتماع وضعية الفصحى في الجامعة اليوم، لأن هناك مفارقة بين ما هو مكتسب سواءً أكان ذلك معرفياً أو لغوياً، وبين ما هو واقعي والذي في الغالب ما يكون معاكساً لطبائع الأمور بيداغوجياً في التعليم العالي.

– الجامعة لا تعطي فرصاً كافية للتدريس باللغة العربية الفصحى في علم الاجتماع، والذي يدل على ذلك مسألة التعريب، فقد تم تعريب العلوم الاجتماعية منذ العقد الرابع من القرن العشرين ووحدت لغتها، إلا أن مسألة التعريب بقيت حبراً على ورق، فلا صرامة في تطبيقه ولا إهتمام به إطلاقاً، ولا مراقبة له في ذلك، لا من حيث استخدامه كلغة تكوين، ولا من حيث تطبيق القوانين التي تنص على استخدام العربية الفصحى لغة تدريس وتكوين في علم الاجتماع، وما هو موجود الآن في الجامعة كَسْر للغة العربية.

– إن النزول بالمستوى اللغوي في العربية الفصحى، والقصد هنا إلى مستوى لغة الطالب المتوسطة أو الضعيفة، لدى بعض الأساتذة في تدريس علم الاجتماع من احدى الأسباب التي تؤدي إلى تراجع اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر.

– إن للتوجه السياسي للدولة الجزائرية في سبعينيات القرن العشرين، له علاقة بالخطاب اللغوي لدى الأستاذ الجامعي خاصة في بداية تدريس العلوم الاجتماعية ومن ضمنها علم الاجتماع (التوجه الإشتراكي). هذا الأخير جعل الأستاذ الجامعي ينتهج خطاباً لغوي خاص منزلاً إياه من مستواه العالي

إلى المتدني منه للطلبة قصد حصول الفهم والإفهام آنئذ، وذلك بتبسيط المفاهيم والأفكار وانتقال الخطاب الشعبوي إلى الجامعة. (تأثير الخطاب الشعبوي في الخطاب اللغوي للأستاذ/ تأثير النظام السياسي المنتهج في لغة الأستاذ الجامعي آنذاك).

– إن اللغة الأنسب للتدريس والتكوين في علم الاجتماع اليوم هي اللغة العربية في أعلى مستوياتها ودرجاتها، شريطة أن تكون متقنة عند من يستخدمها اتقاناً جيداً، إضافة إلى اللغات الأجنبية في المقام الثاني بعد اتقان العربية الفصحى مبتدأً، كما أنه لا بأس من بالإستعانة في الشرح والتوضيح بالعامية في مجالها الضَيّق مع وعي من يستخدمها في ذلك.

– وجوب مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية واللغوية والتاريخية وحتى الدينية أثناء القيام بالفعل البيداغوجي عند تدريس علم الاجتماع، من أجل المحافظة على الهُوّيَة الوطنية وعلى الإنتماء للحضارة العربية الإسلامية، لغويا وثقافيا وتاريخيا ووجوديا...إلخ.

وأخيراً يمكننا اعتماداً وعلى ضوء النتائج السالفة الذكر أن نستخلص مايلي:

انطلاقاً من الفرضيات التي افترضتها الدراسة مسبقاً كان لها جانب من التحقق وآخر غير ذلك ميدانياً، فأما بالنسبة للفرضية الأولى والتي ترى أن المستوى الثقافي للأسرة التي تربى فيها الأستاذ في صغره تأثير في تحديد لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع، تحققت في الواقع، الأمر الذي يجلي لنا مدى تأثير المستوى الثقافي والعلمي للأسرة في لغة الناشئة واتخاذها في الغالب لغة الحديث والتفكير والكتابة وغير ذلك، وهو الحال الذي عليه الواقع المجتمعي والجامعة. كما يعكس المستوى الثقافي للأسرة مدى أهمية هذا الأخير في في التمسك بثوابت الأمة الواحدة، وخلق جسر تواصل بين الأجيال السابقة واللاحقة، تاريخيا وثقافيا ولغويا.

وبخصوص الفرضية الثانية التي ترى أن اعتماد الأساتذة على لغة واحدة أو أكثر في التكوين في ما قبل الجامعي محدداً في استخدامها لغة تدريس وتكوين لعلم الاجتماع اليوم. لم تتحقق ميدانياً، وهو

الذي يعطي نظرة معاكسة لما هو شائع عند الكثير من الناس، ذلك أنه في الغالب ما تكون لغة التكوين في الأطوار التعليمية التي تسبق الجامعة هي نفسها التي تكون بالجامعة تدريساً وتكويناً وبحثاً ...إلخ. إلا أن الواقع الجامعي يبين عكس ذلك كلياً، من خلال ما أدلى به أعضاء هيئة التدريس على اختلافهم الطبيعي (سن، جنس، مستوى، أصل جغرافي، رتبة علمية ...إلخ).

فالأصل والثابث تُدرّس العلوم الاجتماعية ومنها علم الاجتماع باللغة العربية الفصحى في أعلى مستوياتها. لكن الواقع يظهر عكس ما هو مدستر قانونيا وما هو منصوص عليه في مختلف القوانين وبقية اللغة العربية محبوسة النص. إذ أن لغة تدريس وتكوين علم الاجتماع اليوم أصبح يغلب عليها الطابع اللغوي الهجين (عربية، فرنسية، عامية، دارجة محلية).

لقد شكل واقع اللغة اليوم في تدريس علم الاجتماع، واقعا مرضي خاصة إذا نظرنا إليه في عمومه، أي في مختلف العلميات التعليمية والتكوينية بالجامعة، وهو واقع ينبئ عن اختلالات في تسيير قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، خاصة ما تعلق بالجانب البيداغوجي منه وفي أحد عناصره الهامة التي بها يقوم النسق الجامعي بوظيفة الخاصة والعامة بالنسبة للمجتمع، ألا وهو اللغة العربية.

وفيما بالنسبة للفرضية الثالثة التي ترى انعكاس واقع التعليم الذي يعطي الأستاذ فيه الأفضلية في حدوث العملية التعليمية للعربية أولاً عاملاً محدداً لوضعية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، لم تتحقق ميدانيا ولم تعكس الصورة الحقيقية للعربية الفصحى في الجامعة ولحقيقة لما افترضناه.

وسبب ذلك الشرخ الحاصل بين لغة التكوين ولغة التعليم أثناء القيام بالفعل بالبيداغوجي في علم الاجتماع. بالإضافة إلى طبيعة التكوين الذي تلقاها أعضاء هيئة التدريس قبل مرحلة التدريس والتكوين الفعلي (بعد الحصول على الشهادة) حيث أنه في الغالب ما كان التكوين في ذاته ومن حيث لغته عاملان مؤثران في استخدام واعطاء الأسبقية للغة ما على حساب أخرى أثناء التدريس والتكوين في التعليم العالي.

ثم إن مسألة التكوين في علاقتها باللغة في الجامعة، دائما ما ترتبط بشروط موضوعية قد لا تعطي الصورة الحقيقية التي يجب أن يكون عليها اللغة العربية. ولأن الجامعة باعتبارها نظام اجتماعي داخل النسق الاجتماعي الأكبر، فهي مترابطة ومتشابكة مع تلك الأنظمة الأخرى وبالتالي فهي تتأثر بالمجتمع أي الجامعة، من حيث هي جزء منه، كما أنها تأثر في المجتمع في كونها تحتوي على نخبة وصفوة المجتمع التابعة له. ومنه، فإن أي تَغيّر في البنية الاجتماعية ككل قد يصيب الجامعة في بنيتها هي كذلك (مثلا واقع اللغة العربية).

ثم إن مسؤولية اللغة وتطورها بالجامعة مسؤولية الجميع، ولا سيما أعضاء هيئة التدريس فيها في مختلف العلوم والفنون، فإذا ما أرادت هذه الأخيرة النهوض باللغة العربية وسعت إلى تطويرها اهتماما وعناية واستخداما في كل المواقف العلمية والفكرية، داخل حجرات ومدرجات الجامعة، فإن الأمر في ذلك يسير على من أراد ذلك. هذا الذي يلاحظ واقعيا عند ثلة من الأساتذة خاصة أولئك لهم مستوى عال في اللغة العربية.

الخاتمة:

يمكن القول في ختام هذه الدراسة أن اللغة العربية بصفتها إحدى اللغات الرسمية التي يتم التدريس والتكوين في علم الاجتماع، يمكن أن تسترجع مكانتها وقيمتها في التعليم العالي بالجزائر إذا نحن توخينا الشروط اللازمة لها، من تعلم وحرص ونقلها إلى الأجيال اللاحقة بالشكل الصحيح الفصيح مما ينعكس إيجابا على مستواهم المعرفي واللغوي، ويقوي ملكاتهم اللغوية وتوسيع ثقافاتهم العلمية والأكاديمية. إضافة إلى أن علم الاجتماع ولكي يجد ضالته في الجامعة لا بد له من لغة قوية فصيحة تنقل مفاهيمه وأفكاره وكل ما انتجه علماء ومفكرين هذا الأخير، مما يجعله يتموضع في مكانته الحقيقية سواء المحلية أو العربية ويفتك مكانته ضمن مختلف التخصصات والعلوم التي تتضمنها الجامعة الجزائرية.

قائمـــــة المراجـــــع

قائمـــــة المراجـــــع

قـرآن كريـــم

أولا: مراجع باللغة العربية

أ – المعاجم والقواميس:

1. مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، ط4. جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية. مادة (لغا). 2005.
2. البستاني بطرس: **محيط المحيط، قاموس مطوّل للغة العربية**. طبعة جديدة. بيروت. لبنان: مكتبة لبنان بيروت. باب الجيم. 1987.
3. **المنجد في اللغة الاعلام**: طبعة جديدة منقحة ومزيد عليها. ط40. دار المشرق بيروت: المكتبة الشرقية للتوزيع. من دون سنة.
4. غيث محمد عاطف: **قاموس علم الاجتماع**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2006.
5. ميشال جرجس جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. ط1. بيروت لبنان: دار النهضة العربية. 2005.
6. خليل أحمد خليل: **مفاتيح العلوم الإنسانية. معجم عربي أنجليزي**. بيروت لبنان: دار الطليعة. 1989.
7. خليل العمر معن: **معجم علم الاجتماع المعاصر**. ط1. عمان: دار الشروق. 2000.

ب – الكتب:

1. ابن خلدون عبد الرحمن: **المقدمة**. طبعة جديدة ومنقحة، لونان وإخراج جديد، الباب الرابع من الكتاب الأول. الفصل الثاني والعشرون. بيروت. لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2012.
2. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**. ط1. م15 بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية. باب لغا، 2003.
3. ابن منظور ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**. حققه عامر أحمد حيدر. ط1. م13. بيروت لبنان. دار الكتب العلمية. 2003.

4. بوحوش عمار: **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985.

5. سلاطنية بلقاسم، وحسان الجيلالي: **منهجية العلوم الاجتماعية**. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.

6. شفيق محمد: **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث المنهجية**. الجزائر: المكتب الجامعي الحديث، 1996.

7. معتوق جمال: **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي**. ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث. 2012.

8. أنجلز موريس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات علمية**. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. ط2 منقحة. الجزائر: دار القصة. 2004.

9. محمد عباس وأخرون: **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2007.

10. ربحي مصطفى عليان وغنيه عثمان محمد: **مناهج وأساليب البحث العلمي**. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000.

11. سعيد عيشور نادية وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. دليل الطالب في إنجاز بحث سوسيولوجي**. الجزائر: مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع. قسنطينة. 2017.

12. سعد الله ابو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر الهجري**. ج1: الجزائر. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. 1981.

13. سعد الله أبو القاسم. **تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)**. القاهرة: معهد الدراسة العربية. 1976.

14. سعد الله أبو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي مرحلة الثورة 1954 – 1952**. ط1. الجزائر: دار الغرب الإسلامي. منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954.

15. بشير محمد: **مدخل لدراسة علم الاجتماع في الجزائر مابين 1972 – 1982 (دروس جامعية)**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1994.

16. ناجي سفير: **محاولات في التحليل الاجتماعي**.ج1، التنمية والثقافة. ترجمة م،ع. بن ناصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، دون سنة نشر.

17. عيادي سعيد: **أثريات المسألة اللغوية في الجزائر. ما تبقى من سيرة الخبير بيير كون Pierre Conn**. دار بن مرابط. 2014.

18. غريد جمال: **علم الاجتماع في العالم العربي**. جامعة وهران. وحدة البحث في الأنثروبولوجيا والاجتماعية والثقافية. 1990.

19. آيت عيسي حسين: **الفكر التربوي عند مالك بن نبي**. ط1. جسوس للنشر والتوزيع. 2017.

20. حبة العقبى: **الجامعة الجزائرية والتنمية في الذكرى الخامسة والعشرين لإسترجاع الإستقلال الوطني**. مقالة علمية (مصدر مجهول).

21. عيادي سعيد: **تاريخ علم الاجتماع واتجاهاته في الجزائر. محاولة لتدوين التاريخ السوسيولوجي لعلم الاجتماع بالجزائر**. ج1. الجزائر: كنوز الحكمة. 2018.

22. مغربي عبد الغني: **الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون**. ترجمة محمد الشريف بن دالي حسين. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1988.

23. حمداوي محمد: **الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية. محاضرة حول التعريب**. معهد علم الاجتماع. وهران1. درارية: الميزان للنشر والتوزيع، 2005.

24. ابن نبي مالك: **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**. ترجمة بسام وأحمد شعبو. دمشق. سوريا: دار الفكر. 2006.

25. قاسيمي آمال والعياشي زرزار وآخرون: **الجزائر: اشكالية الواقع ورؤى المستقبل**، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي (74°). مركز الكراسك، الجزائر، 2015.

26. زايد مصطفى: **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962 – 1980)**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

27. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

28. الجاحظ أبو عثمان: **البيان والتبيين**. ط3. ج1. مصر: مطبعة التأليف، 1968.

29. حرز الله عبد الكريم وبداري كمال: **نظام ل. م. د**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

30. علي شتا السّيد: **نظرية الدور والمنظور الظاهري لعلم الاجتماع**. ط1. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، 1999.

31. عبد المعطي عبد الباسط: **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**. ط1. رؤية للنشر والتوزيع، 2009.

32. عبده فليه فاروق: **أستاذ الجامعة الدور والممارسة (بين الواقع والمأمول)**. القاهرة: دار زهراء الشرق، 1997.

33. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**. ط2 منقحة ومعدلة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

34. إدغارفور: **فلسفة الاصلاح الجامعي**. ترجمة هشام دياب. مطبعة جامعة دمشق. مطبوعات وزارة التعليم العالي (ح1)، 1393هـ - 1973.

35. الجوهري محمد: **علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث**. القاهرة: دار المعارف، 1978.

36. أحمد عبد الحي رمزي: **التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة**. ط1. الاسكندرية: دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر والتوزيع، 2006.

37. الحقيل سليمان عبد الرحمن: **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: أسسها وأهدافها ووسائل تحقيقها**. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، 1404هـ - 1998.

38. بدران ابراهيم وآخرون: **التعليم العالي في الجامعات العربية في: (التعليم العالي في البلدان العربية: السياسات والآفاق**. تحرير فاتن خليل البستاني. سلسلة الحوارات العربية،. العربية. عمان: منتدى الفكر العربي، 1997.

39. ابراهيم عباس شفقة: **التعليم العالي في دولة الإمارات في: التعليم العالي في البلدان العربية، السياسات والآفاق**. تحرير فاتن خليل البستاني. سلسلة الحوارات العربية. العربية. عمان: منتدى الفكر العربي، 1997.

40. فضيل عبد القادر: **اللغة ومعركة الهُوية في الجزائر**. ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع 2013.

41. فضيل عبد القادر: **محنة اللغة العربية في فترة الإحتلال الفرنسي ومعاناتها بعد الإستقلال**. مقالة منشورة في كتاب: اللغة العربية من محنة الكولونيالية إلى اشراقة الثورة التحريرية. دار الأمة للنشر والتوزيع، 2007.

42. بوعشة محمد: **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، ط1. بيروت: دار الجبل، 2000.

43. معتوق جمال: **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**. ط1، 1426هـ-2006.

44. باشيخ أسماء: **الجامعة الجزائرية: واقع إصلاح**. الجزائر: دار الأوطان للثقافة والإبداع، 2017.

45. عياشي عنصر: **نحو علم الاجتماع نقدي دراسة نظرية وتطبيقية**. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2000.

46. القحطاني سعد بن هادي: **التعريب ونظرية التخطيط اللغوي. دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية**. ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2002.

47. عبد الرحيم عبد المجيد: **تمهيد في علم الاجتماع**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية للطبع والنشر، 1968.

48. بوعزيز محسن: **اللغة وروابط الهيمنة عند ابن خلدون. في: فكر ابن خلدون الحداثة والحضارة والهيمنة**. ط2. مركز دراسة الوحدة العربية، 2010.

49. شعبان جمال وآخرون: **فكر ابن خلدون الحداثة والحضارة والهيمنة**. ط2. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2010.

50. نايت بلقاسم مولود قاسم: **أصالية أم انفصالية؟** ج2. ط1. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1991.

51. نايت بلقاسم مولود قاسم: **إنية وأصالة**. الجزائر: دار الأمة للنشر والتوزيع، 2013.

52. درمونة يونس: **المغرب العربي في خطر**. دار الطباعة الحديثة، 1965.

53. بن نعمان أحمد: **التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي**. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1401هـ، 1981.

54. رابح تركي: **الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر**. ط5. وزارة المجاهدين، 2001.

55. الورتلاني الفضيل: **الجزائر الثائرة**. طبعة جديدة مزيدة ومنقحة ومدعمة بالصور. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2009.

56. فركوس صالح بنبيلي: **تاريخ الثقافة الجزائر من العهد الفينيقي إلى غاية الإستقلال (814 ق.م – 1962)**. ط1. ج2. الثقافة الجزائرية خلال الفترة الاستعمارية 1830 – 1962. الجزائر: دار أيدكوم للنشر والتوزيع، 2013.

57. زرهوني طاهر: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**. موفم للنشر. وزارة الثقافة بالجزائر، من دون سنة.

58. توفيق المدني أحمد: **هذه هي الجزائر ويليه كتاب الجزائر**. م8. الجزائر: عالم الفكر للنشر والتوزيع، 2010.

59. هاشيمي أحمد: **الأسرة والطفل**. الجزائر: دار قرطبة، 2004.

60. وطفة علي أسعد: **مفهوم التربية بين اشكالية البناء ومقتضيات التعريب: إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه**. المركز الوطني للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. المجلد 13. العدد 25، 2003.

61. وطفة علي اسعد: **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في اطروحات بازيل برينشتاين،** مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2013.

62. شريط عبد الله: **نظرية حول سياسة التعليم والتعريب.** الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984.

63. الأشرف مصطفى: **الجزائر الأمة والمجتمع،** تر: حنفي بن عيسى، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983.

64. انظر: الخشاب مصطفى: **علم الاجتماع ومدارسه.** ج2، دون سنة.

65. القاسمي علي: **علم المصطلحات أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية.** ط1. مكتبة لبنان ناشرون، 2008.

66. الإبراهيمي البشير: **في قلب المعركة.** الجزائر: دار الأمة، 2007.

67. زريبي نذير: **الوجيز في علم الإجتماع (نظريات إجتماعية).** منشورات ليجوند، 2013.

68. الحوراني محمد عبد الكريم: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. علم الاجتماع في العالم العربي من النقد إلى التأسيس،** 2008.

69. مهدان امحمد: **نظريات سوسيولوجية معاصرة.** المغرب: جامعة ابن زهر– أكادير، 2013.

70. فريحة أنيس: **نظريات في اللغة.** ط3. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1981.

71. كارم السّيد غنيم: **اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة.** مصر الجديدة. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، من دون سنة.

72. إبراهيم أنيس: **في اللهجات العربية.** ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1965.

73. قاسيمي ناصر: **دليل مصطلحات علم الاجتماع التنظيم والعمل.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2011.

74. السّيد عبد العزيز: **الجامعة والثقافة.** محاضرة منشورة في كتاب الحقلة الأولى من مشكلات التعليم العالي في البلاد العربية. جامعة الدول العربية، 1961.

75. رابح تركي: **مبادى التخطيط التربوي لطلبة الجامعات، والمشتغلين بالتخطيط التربوي ورجال التربية والتعليم.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

76. خليل حليمي: **في اللسانيات التطبيقية.** ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2016.

77. فهمي حجازي محمود: **مدخل إلى علم اللغة.** المجالات والاتجاهات. د ط. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، دون سنة نشر.

78. السعران محمود: **اللغة والمجتمع.** د. ط. مصر: دار المعارف. 1992.

79. رشوان حسين عبد الحميد: **دور المتغيرات الاجتماعية في طب الأمراض.** دراسة في علم الاجتماع الطبي. الإسكندرية: الكتاب الجامعي الحديث. 1989.

ج – الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. حمداوي محمد: " **البنيات الأسرية ومتطلباتها الوظيفية في منطقة بني سنوس في النصف الأول من القرن العشرين (قرى العزايل نموذجاً)** ". أطروحة لنيل دكتوراه الدولة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران. السانيا. 2005.

2. الزاوي مصطفى: " **السوسيولوجيا في الجزائر، الاشكالية وحقل الدراسة** "، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم الاجتماع، جامعة وهران2، 2007.

3. مساك أمينة: " **تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري، دراسة تحليلية تقيمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري** "، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه: تخصص علم الاجتماع الثقافي، ج1، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر2، 2008.

4. عبد القهار بوحفص وكريم بطاهر: " **التعريب ولغة تدريس العلوم الإجتماعية: علم الإجتماع انموذجا** "، دراسة ميدانية بجامعة مستغانم، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم الإجتماع التربوي، جامعة عبد الحميد بن باديس، – خروبة – مستغانم، إشراف الأستاذ الدكتور حمداوي محمد، 2017.

5. تحلايتي خيرة: " **تحديات المنظومة الجامعية واسهاماتها في المنظومة السوسيولوجية بالجزائر: تصورات ومواقف الأساتذة الباحثين بجامعة مستغانم** "، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل. م. د) في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الإجتماع، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم– 2018.

د – المجلات العلمية:

1. عمر فاسي: **التعريب والفرنكوفونية في الجزائر تعايش أم صراع؟** مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد02، المجلد 07، ديسمبر 2021.

2. بوحسي عبد الهادي: **الأمة والهوية بين الإستعمار والبعد القومي العربي قراءة في فكر مصطفى الأشرف:** مجلة منيرفا، م5، ع1، جامعة وهران2، الجزائر. نقلاً عن: مالك بن نبي، **مشكلة الثقافة**، دار الفكر، سوريا، ط4، 1984.

3. زاحي سمية: **المكتبة الجامعية فضاء التعليم والبحث في سياق نظام ل. م. د**" **المعلوماتية**، العدد 30، 2010.

4. مجموعة أساتذة: **إنجازات التعليم العالي في الجزائر**، فضاء المعرفة، المركز الجامعي خميس – مليانة، العدد1، 19 أيار/مايو 2009.

5. زريق قسطنطين: **التربية العربية**، مجلة الأبحاث، السنة السادسة، الجزء الثاني. بيروت. وانظر أيضاً له **رسالة الجامعة في عالم عربي يتجدد**، دراسة منشورة في كتاب (فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدد) لجماعة من علماء التربية في العالم العربي، الجامعة الأمريكية في بيروت، 1956.

6. حافظ دياب محمد: **علم الاجتماع في الجزائر. الهوية والسؤال**. بيروت: مجلة المستقبل العربي. العدد 134. 1990.

7. حريز سيد حامد: **تعريب التعليم الجامعي في السودان**، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد الأول، المجلد الثاني، 1983. وأنظر أيضاً: **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة** – الأعداد (81 – 102)، 2022.

8. سلاطنية بلقاسم وبن تركي أسماء: **العلاقة التكاملية بين الجامعة ومسألة التنمية الاجتماعية**، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد35/34، مارس 2014.

9. بلحاج عبد القادر: **علاقة التكوين الجامعي بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية أثناء الاصلاح في الجزائر**، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد09، ديسمبر2014.

10. الركيبي عبد الله: **التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**، حوليات جامعة الجزائر، رقم1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986– 1987.

11. غضبان رحيمة: **معوقات التدريس بالجامعة الجزائرية في ضوء نظام (ل. م. د)**، مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، م6، العدد12، 2019.

12. دردیش أحمد: **واقع ومكانة علم الاجتماع بالجزائر**، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، جامعة البليدة2، الجزائر، مجلد07، العدد13، 2017.

13. معتوق جمال: **السوسيولوجيا الكلونيالية من أجل قراءة نقدية جديدة**، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، جامعة البيلدة2، الجزائر، مجلد1، العدد1، 2007.

14. جلالي عبد الرزاق: **علم الاجتماع بين الالتزام والأداتية**، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 146، أفريل 1991.

15. مساعدية محمد الشريف: **الجامعة والتعريب**. مجلة الأصالة. العدد 17. 18. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية.2011.

16. بن عودة محمد: **التجربة السوسيولوجية في الجزائر**. خميس مليانة: جامعة الجيلالي بونعامة. مجلة العلوم الاجتماعية.مجلد01، العدد02. ماي 2020.

17. سعدي إبراهيم: **مصطفى الأشرف نموذجا لجيل من مفكري الجزائر ما بعد الاستقلال**. مجلة معارف. البويرة. الجزائر: المجلد 08. العدد15. جوان 2013،.

18. مرتاض عبد الملك: **مجلة الأصالة**. مجلد06، العدد17 – 18. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف. 2011.

19. بلعيور الطاهر: **واقع علم الاجتماع في الجزائر**. مجلة دراسات اجتماعية. المجلد05. العدد11. جامعة جيجل، 2013.

20. طالبي عمار: **اتجاهات في منهج البحث في الدراسات الإجتماعية**. مجلة الأصالة. م4. العدد 13. منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف. الجزائر: تلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية. 2011.

21. سردوك رشيد: **دور العلوم الاجتماعية في عملية التنمية**، قراءة في التجربة الجزائرية بعد الاستقلال، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد09، ديسمبر2014.

22. معتوق جمال: **قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر**. مجلة دراسات اجتماعية وتربوية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد04، 2009.

23. مداني أحمد: **سوسيولوجيا اللغة عند الجاحظ – البيان والتبيين أنموذجاً** – الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية. قسم الآداب والفلسفة. جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف. الجزائر. العدد 18، جوان 2017.

24. ميقاتلي ليلي وحسني هنية: **علاقة رأسمال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ**. مجلة دفاتر المخبر، م16، ع2، جامعة محمد خيضر. بسكرة، 2021.

25. سعاد ميس: **واقع اللغة التواصلية في المجتمع الجزائري (اللغة العربية الفصحى والعامية والفرنسية)**. مجلة الكلم. العدد1. المجلد6. جامعة وهران1. 2021.

26. يوسف حنطابلي وكريمة عطوب: **رأسمال الثقافي للأسرة ومظاهر اغتراب التلاميذ**، مجلة العلوم الاجتماعية. الأغواط: المجلد7، ع31، 2018

27. بلحريزي سعاد: **اسهامات بيير بورديو في علم الاجتماع التربية**. جامعة وهران. الجزائر: مجلة التدوين، المجلد05. العدد1، 2013.

28. عبد اللهوم محمد: **تكوين المعلم ودوره في التحصيل الدراسي للمتعلم: بانوراما مفاهيمية في العملية التعليمية/التعلّمية**. حوليات جامعة الجزائر1. العدد32. ج4. ديسمبر 2018.

29. ولد النبيه يوسف: **منهجية البشير الإبراهيمي لتعريب التعليم**، جامعة معسكر: مجلة اللغة والاتصال. المجلد10. العدد17. 2013.

هـ – المحاضرات واللقاءات العلمية:

1. حمداوي محمد: **محاضرات في علم اللغة**، قسم علم الإجتماع، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، سنة 2016.
2. لقاء مع االسّيد حمداوي محمد: أستاذ التعليم العالي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، يوم 15 جويلية 2022، في البيت، ساعة 10:30 إلى 13:00.
3. حمداوي محمد: **محاضرات في التربية المقارنة**، جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم، 2016.
4. لقاء مع الأستاذ الدكتور محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم، **مدرسة تلمسان الإستشراقية وثقافة بني سنوس اللامادية**، نصوص قيد **النشر عن المدرسة الإستشراقية في تلمسان**، متخصص في علم الإجتماع الأسرة، والخلدونية الجديدة، يوم 2022/10/13، في البيت، من 10:00سا إلى 14:00سا.
5. لقاء مع الأستاذ الدكتور حمداوي محمد: أستاذ التعليم العالي. جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم. **متخصص في علم الإجتماع الأسرة والفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة**. يوم 2022/11/20. في البيت. من 10:00 سا، 14:00سا.
6. بوخلخال عبد الله: **الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية**، الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة، زرالدة في: 1992/01/28.
7. أبو صبع صالح: ومحمد عبيد الله، وعز الدين المناصرة، **العولمة والهوية**، أوراق المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون، ط2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
8. لقاء مع السّيد عيادي سعيد: أستاذ التعليم العالي، جامعة لونيسي علي البليدة2، **متخصص في علم الإجتماع المعرفة**، يوم الإثنين 24 أفريل 2017، الساعة 16:00 إلى 17:00 في: عبدالقهار بوحفص وكريم بطاهر، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الإجتماع التربوي، **التعريب ولغة تدريس العلوم الإجتماعية: علم الإجتماع انموذجاً**، دراسة ميدانية بجامعة مستغانم، تحت إشراف البروفيسور محمد حمداوي، 2017.
9. لقاء مع السيد محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس– خروبة – مستغانم. **متخصص في علم الاجتماع الأسرة. والباحث في الفكر الخلدوني والخلدونية الجديدة.** في 2023/04/12. مدرج3. ساعة 11:15 إلى 11:45.

و – الأحاديث الإذاعية:

1. قريفو مليكة: **لقاء تليفزيوني (ثقافي)**. قناة دزاير نيوز. 2022/08/13، الوقت: 10:11
2. محمد حمداوي: أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم. متخصص في علم الاجتماع الأسرة والفكر الخلدوني. في مكالمة هاتفية صباحا. يوم 10 أكتوبر 2022، 10:45.

ي – مواقع أنترنيت:

1. تقرير عن تطوير التعليم العالي في الجزائر قدم إلى مؤتمر وزارة التعليم العالي في البلاد العربية التي أقامته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر بين 14 و 19 أيار/مايو 1981.
2. صخري عمر ومحمد مرايمي: **التعليم العالي والبحث العالي في الجزائر ما بين (1962 – 2002) الجزائر**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2002.
3. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية**، 2012.
4. بن عزة ابراهيم الخليل: سؤال اللغة العربية: **التعريب والتعليم عند الله شريط**، نشر في الموقع يوم (مجهول): 03 جماد1، 1438هـ، الموافق لـ 2017/01/31.
5. المادة1 من المرسوم التنفيذي رقم 98 – 220 في 13 ربيع الأول، عام 1419هـ الموافق لـ 07 يوليو سنة 1998، **يتضمن إنشاء جامعة مستغانم**. عن مصلحة الدراسات التابعة لكلية العلوم الإجتماعية.
6. نسخة من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 57، 04 ذو الحجة، عام 1435هـ الموافق 28 سبتمبر سنة 2014، المرسوم رقم 14 – 261 مؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1435هـ الموافق 22 سبتمبر سنة 2014، **يتضمن إنشاء جامعة وهران2**.
7. عن مصلحة الدراسات التابعة لكلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس – خروبة – مستغانم، يوم 2022/10/05، 10:15 سا.
8. لقاء مع عميد كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، يوم 2022/05/31، ساعة 11:35.

ثانيا: مراجع باللغة الأجنبية:

1 − Bourdieu pierre, **Travail et travailleur en Algérie – moutin et Co − paris** − lahaye −1963.

2 − Georges Gusdorf**, L'université en question** . Paris: Payot études et documents, 1964.

3 − Ralph Linton, **culture Background of personelety**. Hall Company, Boston – 1968.

4 − Djamel Labidi, science et povoir en Algérie, de l'indépendance au 1er plan de la recherche scientifique (1962 – 1974) Alger: o.p.u, 1992.

5 − Le petit Larousse, 2001.

6 − Joshua Aaron Fishman**, the Sociology of language**, IN. Society Rowley New buvy House, 1972.

7 − Mohamed Benguerna et Azzedine Lamia. **Sociologie en Algérie**: état des lieux. Presse des sciences po (pfnsp), n°15, 2007. Disponible en ligne:bttps://www.cairn-info/revue − **sociologies** − pratiques 2007. htm le 12:54 ،2021/3/11).

8− Ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique (Quelque agrégat sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique) (MESRS) (2006).

9 −Alain Touraine, **Université et Société aux états unis**. Paris : éd. Du Seuil, collection sociologie, 1972.

10 − Necer Bourenane,« **Enseignement supérieur et la recherche scientifique en Algérie** » In revue de centre du recherche en économie appliquée pour le développement. N° 16,4 éme trimestre, 1988.

11 − R.BLANCHET, A.GOTMAN, **L'enquète et ses méthodes** : l' entretien, paris : Nathan, 1992. R. BOUDON, **Le méthodes en sociologie**, paris : PUF. 6° ed. 1984.

مـــلاحـق الدراســـــــة

ملاحق الدراسة

ملحق رقم1: في دليل المقابلة الخاص بالأستاذ الجامعي

المحور الأول: بيانات عامة حول المبحوث

– الجنس – السّن – الأصل الجغرافي – الجامعة – التخصص – الأقدمية في العمل – الرتبة

المحور الثاني: اللغة العربية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية للأستاذ الجامعي

1 – ما نوع الأسرة التي كنتم تعيشون فيها في الصغر؟ نووية/ ممتدة؟ وما هو المستوى التعليمي للأبوين؟

2 – ما نوع اللغة التي يتم بها الحديث داخل الأسرة؟ وهل كانت هناك آليات من قبل الآباء تساعد الابناء في التمسك بالعربية؟

3 – هل سبق لكم وأن زاولتم تعليما في المدارس القرآنية؟ وكيف تعامل الآباء مع مسألة دفع الابناء إلى المدارس القرآنية؟

4 – في صغركم أين كنتم تقضون معظم وقتكم؟

المحور الثالث: التكوين في مرحلة ما قبل الجامعة، وعلاقته باللغة العربية بالنسبة للأستاذ

5 – في مرحلة الابتدائي أين تمت دراستكم؟ وماهي اللغة التي تكونتم بها؟ عربية/فرنسية/ كلاهما.

6 – كيف كان مستواكم في اللغة العربية والفرنسية في دراستكم الابتدائية؟ جيد/ متوسط/ ضعيف.

7 – في نظركم، كيف يساعد التعليم القرآني، على اندماج الطفل في المرحلة الابتدائية؟ (من حيث اللغة، والكتابة، والتعبير، والحساب ...إلخ).

8 – أين تمت دراستكم في مرحلة المتوسط؟ وما هي اللغة التي تكونتم بها؟

9 – هل كان في نظركم يخصص للعربية ساعات كافية في مرحلة المتوسط؟ إذا كان الجواب " نعم" كيف ذلك؟

10 – هل كانت تقدم الأنشطة العلمية والثقافية بالفصحى؟ إذا كان الجواب "نعم" كيف ذلك، وإذا كان " لا" لماذا؟

11 – هل درستم عند أساتذة متمكنين من اللغة العربية في مرحلة المتوسط؟

12 – في مرحلة الثانوي، أين تمت دراستكم؟ وما هي اللغة التي تكونتم بها؟ بالعربية الفصحى/ بالفرنسية/ بالعامية/ أو مزيج من كل هذا؟

13 – إذا كانت تقام أنشطة علمية وثقافية، بأي لغة كانت تقدم ولماذا؟

14 – كيف كنتم ترون المحتوى المقدم في مادة اللغة العربية من حيث تدريس علومها وتلقين مناهجها؟

15 – هل كانت تقام مسابقات شعرية داخلة المؤسسة في مرحلة الثانوية؟

المحور الرابع: التكوين الجامعي وعلاقته باللغة بالنسبة للأستاذ الجامعي

16 – ماهي الشهادة الحالية التي تحملها؟ وما هي لغة تقديمها؟ دكتوراه دولة/ تأهيل/ دكتوراه علوم/ ماجيستير.

17 – ماهي اللغة التي تلقيت بها تكوينك الجامعي؟ بالعربية الفصحى/ بالفرنسية/ أخرى

18 – كيف ترون لغة التكوين في علم الاجتماع؟ جيدة/ متوسطة/ ضعيفة

20 – ماهي طبيعة الأعمال التطبيقية التي يقوم الطلبة بإنجازها في علم الاجتماع؟ وبأي لغة تسمحون بمناقشتها؟ ولماذا؟

21 – بأي لغة تحضرون وتقدمون مداخلاتكم العلمية؟ وبأي لغة تناقشونها؟ بالعربية/ بالفرنسية/ بالعامية/ أخرى أذكرها

22 – في رأيك، هل تحترم قواعد اللغة، من نحو وصرف وبلاغة في الخطاب اللغوي لدى الاستاذ الجامعي في علم الاجتماع؟

23 – هل طبيعة اللغة العربية المستخدمة اليوم في نظرك، قادرة على الرقي بالمستوى المعرفي واللغوي في علم الاجتماع لدى الطالب؟

24 – كيف تفسر قول بعض الأساتذة، بأن الفصحى غير ضرورية في تدريس علم الاجتماع؟ وما رأيكم في تدريس مادة علم الاجتماع بلغة هجينة؟

25 – كيف يتم تأصيل المفاهيم العلمية في علم الاجتماع بالنسبة إليكم؟

26 – إلى أي مدى يعكس التكوين البيداغوجي واللغوي لدى الأستاذ، وضعية الفصحى في الجامعة الجزائرية؟

27 – يُشَاهدُ في الكثير من الأحيان لحن في الكلام، وأخطاء شائعة في العربية، لدى بعض الأساتذة في تدريس علم الاجتماع، ما سبب ذلك؟

28 – هل تُراعى حقوق السامع، حتى يؤتى بالكلام مطابقاً لما يقتضيه الحال من الاختصار على ما يبحث عليه السامع في علم الاجتماع؟ (أقصد مبدأ الاختصار في عرض الافكار للطلبة).

29 – هناك من يرى بأن العربية عاجزة اليوم عن احتواء علوم العصر، ما رأيكم في ذلك إسقاطاً على علم الاجتماع؟

30 – هل الجامعة تعطي فرص كافية للتدريس بالعربية الفصحى أم لا في نظركم؟ كيف ذلك إذا كان الجواب "بنعم"

31 – في نظرك، ما هي اللغة الأنسب لتدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية؟ ولماذا؟

المحور الخامس: التكوين في ما بعد الجامعي وعلاقته باللغة بالنسبة للأستاذ الجامعي

32 – هل سبق لك وأن تلقيت تكويناً إضافي في تخصصك داخل البلاد أو خارجها؟ إذا كان الجواب "نعم"، في أي مركز؟ وبأي لغة تم هذا التكوين؟

33 – ما هي اللغة التي تمارس بها البحث العلمي في الجامعة؟ العربية، الفرنسية، الإنجليزية، أخرى أذكرها، ولماذا؟

34 – أثناء المناقشات مع الأساتذة خارج أوقات التدريس، هل تستخدم الفصحى في ذلك؟ لماذا؟

35 – هل تراعي في تكوينك للطلبة، خصوصيات مجتمعك اللغوية والثقافية؟ ولماذا؟

36 – في نظركم إلى أي مدى أثرت لغة التكوين في شخصيتكم، خلال كل هذه المراحل من التعليم، حتى أصبحت لغة تدريسكم لعلم الاجتماع بالجامعة؟ في كلتا الاجابتين "نعم" كيف، أو "لا" ولماذا؟.

ملحق2: في الهيكل التنظيمي لكلية العلوم الاجتماعية – جامعة مستغانم –

العميد	المسؤول الأول عن كلية العلوم الاجتماعية
الأمانة العامة	مصلحةالمتستخدمين/فرعالأساتذة،فرع المستخدمين الإداريين والتقنيين وأعوان المصالح
	مصلحة الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية
	مصلحة الميزانية والمحاسبة/فرع الميزانية، فرع المحاسبة.
	مصلحة الوسائل العامة والصيانة/فرع الوسائل، فرع الصيانة
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية	رئيس مصلحة التكوين فيما بعد التدرج
	رئيس مصلحة متابعة أنشطة البحث
	مصلحة التعاون الخارجي والعلاقات الخارجية
نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة	مصلحة التدريس
	مصلحة التعليم والتقييم
	رئيس مصلحة الإحصاء والإعلام والتوجيه
أقسام الكلية	قسم العلوم الإنسانية/شعبة علم المكتبات. شعبة التاريخ. شعبة العلوم والإعلام والإتصال
	قسم العلوم الاجتماعية/شعبةعلم الاجتماع/شعبة الفلسفة/ شعبة علم النفس/ شعبة الأرطوفونيا.
مسؤول مكتبة الكلية	مصلحة تسيير الرصيد الوثائقي
	مصلحة التوجيه والرصيد الوثائقي

ملحق3: في الهيكل التنظيمي لكلية العلوم الاجتماعية – جامعة وهران2 –

العميد	المسؤول الأول عن كلية العلوم الاجتماعية
الأمانة العامة	مصلحةالموظفين/فرع الأساتذة، فرع الموظفين
	مصلحة المالية/ فرع المحاسبة، فرع المالية
	مصلحة الصيانة والوسائل /فرع الوسائل،فرع الصيانة
	مصلحة الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية	رئيس مصلحة التكوين والمتابعة لما بعد التدرج
	رئيس مصلحة متابعة أنشطة البحث
	مصلحة التعاون الخارجي والعلاقات الخارجية
نائب العميد المكلف بالدراسات والبيداغوجيا	رئيس مصلحة الدراسات
	رئيس مصلحة التعليم
	رئيس مصلحة الإحصاء
أقسام الكلية	قسم العلوم الإنسانية/شعبة علم المكتبات. شعبة التاريخ. شعبة العلوم والإعلام والإتصال
	قسم الديمغرافيا/قسم الفلسفة/قسم علم الاجتماع/ قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا/ قسم شعبة العلوم الاجتماعية نظام ل.م.د LMD
مكتبة الكلية	مصلحة تسيير الرصيد الوثائقي
	مصلحة التوجيه والرصيد الوثائقي