

في إبستمية تعليمية علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية رؤية نقدية

د/ الطاهر الإبراهيمي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة بسكرة

Résumé :

cet article a pour objet l'enseignement de la sociologie dans l'université algérienne, qui dépasse la nature didactique et ses techniques vers les questions épistémologiques relatives à la connaissance sociologique enseignée.

Les contenus cognitifs qui forment les profils de l'enseigné nécessitent une haute maîtrise et une sensation critique exacte, critères à respecter dans tout enseignement sociologique.

Cet article envisage un acte d'enseignement qui lie la dimension épistémologique et la méthode de travail, au tant qu'une obligation pédagogique, cognitive et sociale.

المخلص:

يحاول المقال أن يناقش قضية تدريس علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية من حيث أنها تتجاوز الصبغة الديداكتيكية وما يرتبط بها من أساليب تقانويه، إلى المستتبعات الإبستمولوجية للمعرفة السوسيولوجية المدرّسة، باعتبار أن علاقة المضامين المعرفية للمقاييس المشكّلة لملامح تكوين خريج علم الاجتماع تستدعي تحكما عاليا وحسا نقديا دقيقا، وهي الشروط التي تحتاج إلى رعاية تتلائم مع مراحل الممارسة التكوينية قبل وخلال وبعد الدرس السوسيولوجي.

ويطرح المقال رؤية تتبنى موقفا يدعو إلى المزاجية بين البعد الإبستمولوجي للمادة المعرفية وطريقة التدريس بوصفها ضرورة بيداغوجية ومعرفية ومجتمعية.

مقدمة:

إن أستاذ علم الاجتماع في الجزائر ومن خلال ما يقوم به من أنشطة أكاديمية في الجامعة إنما يؤدي دورا لا غنى عنه في بناء العقل الفاعل، ومدّ المجتمع بالباحثين الاجتماعيين وأخصائيين من شأنهم المساهمة في كل معادلة اجتماعية تنموية، ولذلك وجب أن تكون ممارسته التكوينية مؤسسة من عمق وسعة اطلاع على المعرفة السوسيولوجية وعلى قضايا المجتمع، وأن يكون قادرا على معالجتها وتبسيطها وتبليغها ضمن قوالب تقانونية تستوعب الخصوصيات الابستمولوجية للأفكار والمواقف والمناهج التي شكلت المعرفة ذاتها.

وما تحاول المقالة إثارته هي ضرورة إيلاء طبيعة المادة السوسيولوجية أولوية لتأسيس ديداكتيك يقوم من وعيها ضمن مقاربة إبستمولوجية متحركة اعتدادا بالواقع والمعرفة المرتبطان بعلاقات جدلية متحركة، وهو ما يقتضي البحث باستمرار عن بديل للممارسة التكوينية لأن طبيعتها التغير والتجديد ورفض السكونية والجمود، وتلك هي التعليمية المستهدفة بالطرق والطرح.

والمقال وفي سياق هدفه الرئيس الرامي إلى طرح تصور بديل للممارسة التكوينية لتدريس علم الاجتماع، يطرق قضية طبيعة المعرفة السوسيولوجية بوصفها محل تلك الممارسة، وتفرض بالتالي لون الأساليب التدريسية وما يصاحبها من قواعد وتقنيات.

علم الاجتماع كنظام معرفي:

يرى كثير من علماء الاجتماع أن دراسة المجتمع المعاصر لا تتكامل إلا بالنظر في جميع المحاولات التي بذلت لإنشاء علم الاجتماع، وتطويره لدراسة الحقيقة الاجتماعية بكفاءة العلم الذي يتيح الفرصة للفهم وتقدم المعرفة إلى جانب القدرة على استخدام الحقائق العلمية لحل مشاكل البشر في علاقاتهم المتعددة التي تتعقد باتساع نطاق العمران وكثافة الصلات التي تربط الناس في المجتمع الحضري الحديث (جانستون بوتول، 1963، ص1).

وما يمكن إثارته من الذي سبق هو أن البحث الاجتماعي وبمختلف القضايا التي يطرحها بما فيها تلك التي تنصب على البناء النظري لعلم الاجتماع، وكذا تبليغ المعرفة السوسيولوجية في خلال التكوين، كلاهما يستوجب وعي عوامل النشأة والمسار التطوري

لهذا العلم في مساقاته المعرفية والتاريخية، والوعي في مثل هذين الموقفين الحضاريين: ممارسة البحث، وممارسة التكوين، ليس بمجرد فهم مسطح حاصل من التلقي والاستظهار أو الإعادة والتكرار بل هو ذلك الذي يقوم على منهج نقدي يزواج بين "براديقم المعرفة"، و"براديقم الواقع"، ويستوفي المعالجة بكفاءة، بلا تشيع أو انفعال.

إن الدعوة إلى أن تتأسس الممارسة التكوينية في المؤسسة الأكاديمية الجزائرية من منهاجيات نقدية ليست شعارا بل ضرورة منهجية وحتمية معرفية تقتضيها الممارسة التكوينية بالمعنى الحرفي - المهني - أو بالمعنى الأخلاقي الرسالي لأن الممارسة التكوينية ليست محض نقل للمعرفة، ولا هكذا يفترض أن تكون لأن النقل انتقاء وفرز وتصنيف وتوصيف، ولن يتأدى إنجاز من هذا القبيل إلا إذ كان الأستاذ الباحث سلطة على النص السوسيولوجي، ومن ثم فإن الإعداد للمحاضرة هو بحث علمي يتسم بأبجدية هي أنه يخوض بفهم لعالم الأفكار المعروضة قبل تحويلها إلى مادة للمحاضرة، وفي جميع المساقات المعرفية التي تحدها المقاييس المدرسة، وهذه الطبيعة الإشكالية هي الأساس الأولي لأي ممارسة تكوينية.

إن تكوين ملكات التحليل والتركيب وتربيتها في البيئة الجامعية الجزائرية وخلال العمليات التكوينية في المحاضرات خصوصا هي الأولويات الأولى بالرعاية، وفي الدرس السوسيولوجي بالذات تكون هي الأكثر حسما في التدريس الجامعي لا لمجرد الاستجابة لمطالب ديداكتيكية بل لأن ذلك معطى تقاني واجب التمثل على نحو ما، ومعنى ذلك أن ما يتم تقديمه من معرفة إنما هو (مادة معرفية) هي من مستنبات بيئة حضارية وقد تكون مجرد نوابت (بالمعنى الذي ساقه أبو نصر الفرابي في مدينته الفاضلة)، وهي لذلك وليدة حاجة اجتماعية في لحظة حضارية مختلفة، الشيء الذي يجعلها حوامل إيديولوجية غير منسجمة، وحبل بالمذهبيات وما كان منها من تنظيرات، وهذه الحقيقة الكبرى هي التي تحتاج إلى جهد الباحث في جامعتنا الجزائرية الفتية إن في التدريس بكل مراحلها الفنية، أو في البحوث التي يقوم بها الأستاذ أو يتولى الإشراف عليها.

ولعل فيما ذهب إليه باشلار في شأن الارتباط بين الواقع والنظرية ما يفيد في التمثيل لأهمية وضرورة تلك الجزئية في الممارسة التكوينية بوصفها بحثا علميا،

لا تحصل إلا به، إذ يقول: "تحقق العقلانية المطبقة قطيعة مع الاستمولوجيا التلقائية قبل كل شيء بفضل قلب العلاقة بين النظرية والتجربة، فحتى أكثر العمليات أولية كالملاحظة التي يتصورها الموقف الوضعي كما لو كانت تسجيلاً للواقع، تتزايد أمانتها بقدر إلزامها بافتراضات نظرية مسبقة، وتكون أكثر عملية بقدر ما تكون المبادئ النظرية التي تتسلح بها واعية ومنظمة (مراد زعيمي، 2001، ص6)، ويكفي التأكيد أن تدريس منظومات فكرية متباينة أو متلاقية في صورة واضحة أو باهتة من صور التلاقي يحتاج إلى منظومة فكرية دأرسة، ففي هذه الخطوة حاجة تملئها العقلانية في كل من الوجه العلمي والوجه الفني للتكوين الجامعي، وخاصة كل ممارسة تكوينية تنشد التبهي بالرشد والنجاز، وهي بهذا المستوى وبهذه الروح تعلن القطيعة مع التلقائية والارتجال.

وهكذا فإن المشهد الذي يظهر الممارسة التكوينية بمظهر الفعالية والاكتمال هو ذلك الذي بينها بمزاوجة بين الواقع الجامعي في تراكيبه البشرية والتنظيمية والمادية من جهة والواقع الاجتماعي الثقافي الواسع من جهة أخرى، وفي ظل رؤية كلياتية تجمع بين الذات الاجتماعية والخبرة الإنسانية على نحو نافع ومبدع ومتماسك ذلك لأن تدريس علم الاجتماع كعلم لا يتولد إلا عن علم مثله، ومن هنا وجب على المدرس وهو باحث عن الحقيقة أن يسلك للوصول إليها منهجا لا يشوبه عيب من حدس أو وهم، وليس ذلك بمحض شرط منهجي معزول بل هو من دافع ديني أيضا و"يتمثل هذا الدافع في نصوص كثيرة من كتاب الله تعالى من مثل قوله عز وجل: {ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا} (الإسراء:36)،... وقوله: {وما يتبع أكثرهم إلا ظنا إن الظن لا يغني من الحق شيئا إن الله عليم بما يفعلون} (يونس:36)،... في هذا الدافع الذهني عن تبني أي فكرة، حتى الدين نفسه، إلا عن طريق ما يثبتته العقل الصافي من الدلائل اليقينية..." (محمد سعيد رمضان البوطي، 2001، ص32).

إن التزام الدقة في الاستقصاء والاستنباط للبحث عن الحقيقة وعن المعلومة إذن هو من أوكد مطالب الأستاذية، والممارسة التكوينية في الجامعة احرص في هكذا مطالب، يؤكد على ضرورتها أكثر من علم، وتتكشف للفاعلين في الميدان بالخبرة، وفوق ذلك فإن التعامل مع علم الاجتماع المهيمن في الأكاديميات العالمية يجعل من جامعات العالم الثالث

تكتفي في الغالب بدور المتلقي، وكان يمكن الرضى بهذا الدور لو كانت الهيمنة بسبب من قوة طرح وعلو حجة وصفاء نسق استدلال. لكن لأن تلك القوة هي في الغالب من قوة السيطرة المادية للحضارة الغربية، فإن الاحتراس في التلقي لا ينبغي بحال أن يكون آليا على طريقة: (سمعا وطاعة)، ذلك لأن الحضارة الغربية نفسها "...استنفذت روحها... ولم يبق سوى تحقق انحلالها وفنائها، وإذا كان " شبينغلر" قد أدّن لسقوط الحضارة الغربية بناء على رؤيته الخاصة بحركة الحضارات والأمم، فإن للمسلمين رؤية خاصة بأسباب تدهور أي حضارة... وأهم هذه الأسباب هو معارضة الأصل التكويني والمبدأ الأصل في الاجتماع الإنساني القائم على ارتباط الفرد بخالقه، أو علاقة المربوب بالرب التوحيدية، في أي حركة وتفكر سواء حركته باتجاه الداخل (النفس) أو الخارج (المجتمع والطبيعة)" (ع. ناصري، 1993، ص 58).

وما يبدو أنه حاجة ملحة في تعليم علم الاجتماع هو النفاذ إلى المجتمع بتحليلات علمية أولا، فهذه خطوة توفر المادة العلمية السوسيولوجية لأي ممارسة تكوينية ولأي مساق معرفي (مقياس)، وحسب مصطفى بوتفتونشت، فإن غياب التحاليل الاجتماعية التي تنفذ إلى " المجتمع العميق" بالمعنى العلمي لا بالمعنى الايديولوجي، هو الذي كان سببا وراء تحاليل ساذجة وجزئية، وأن مشكلتنا تتمثل دائما في أننا لا نعرف مجتمعنا وتراثه الانثروبولوجي حق المعرفة، والأهم فيما يؤلف ليس الرواج التجاري بل ردود الأفعال التي تصاحبه. (عبد العزيز رأس مال، 1999، ص5).

إن بحث قضايا المجتمع بلا تهيب وبروح العلم وتقنياته لا يعني أن اختيار زوايا الرؤية وتعيين الأطر الاحالية يمكن أن تتخذ أي شكل أو أن تكون أي ملء معرفي إنما الواجب أن تكون في هذا الموقع أنصع وأبين، وهي لكي تكون كذلك لابد أن ترتبط بالواقع الاجتماعي في الآن والمآل لكونه منتج حضاري وإفراز تاريخي متميز في نشأته وسيرورته ومشاكله وقضاياها، ومختلف في فلسفته ومفاهيمه ومسلماته، حتى وإن تقاطع مع الآخر في هذه الجزئية أو تلك. ومعنى هذا هو التأسيس لدرس سوسيولوجي أكثر تميزا لجهة تأصيل المعرفة السوسيولوجية، والدفع باتجاه الاستقلالية في مقابل التلقي السلبي على أدبيات الدرس السوسيولوجي الغربي، وفي مقابل ظاهرة التناول التاريخي

التي تطبع المضامين البيداغوجية، التي تقرر على طلاب علم الاجتماع في بعض المقاييس، من الجهاز الرسمي وفي أي صورة يظهر.

إن مثل تلك التقاليد تعبر عن ظاهرة السلطة في الجامعة الجزائرية، لا بوصفها أجهزة رسمية وممارسات شكلية بل بوصفها ظاهرة اجتماعية تسري في مجرى العلاقات بين جمهور الجامعة والفاعلين وهي على حد وصف "ميشال فوكو" علاقة أولية، أعم وأشمل وأعمق من مجموع الأجهزة التي ترتبط باسمها أو المؤسسات التي تؤسس غلبتها على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والحقوقى، فهي ليس الدولة ، وليست الخصم الطبقي أو السياسي و ليست قطب الاستغلال والقمع، إنها الاسم الذي تطلقه على وضع استراتيجي معقد في مجتمع معين(نور الدين بومهرة، 2001، ص103).

وعليه فإن إشاعة روح التنافس والتعاون بين الباحثين والأساتذة هو من أهم ما يقتضيه الحال الذي عليه الوضع في الجامعة الجزائرية، كما أنه يحسن التأكيد على أن ملء الوقت كل الوقت لمتابعة تطوير المعرفة والعمل على تفعيل إنتاجها هو المهمة الحضارية الأساسية للأستاذ وهي التي تتطلب عناية بإعداد المحاضرة وما إليها من أعمال، والبحث على أفضل طرائق التفهيم والتبليغ لتمكين الطلاب من المادة العلمية وجعلهم قادرين على التعامل بوعي مع الكتلة المفاهيمية ذات العلاقة، لما في ذلك من تيسير لهم على الارتقاء نحو الأبعاد والمستويات المعرفية الأعلى متجاوزين مستوى الفهم والاستحضار.

ولا يرق أداء إلى مثل هذا الهدف بلا تمكن من الأستاذ من تصميم محاضراته بدقة ومعرفة الأصول الابدستيمولوجية لأي أسلوب ينتهجه في التدريس، فالموهبة والخبرة والأقدمية عوامل مفيدة لتحقيق هذا الهدف لكنها لا تكفي وتظل بحاجة إلى العلم.

ويفيد في هذا المقام أن يعتمد الأستاذ المدرس إلى منهج نقد وتأويل للمعرفة العلمية قبل اتخاذها مادة مدرسية طالما أن العلم الاجتماعي من طابع إشكالي فيقول فيه " ج. د. برنال J. D. Bernal " ما يؤكد بأن كثيرا من العلوم الاجتماعية ليست علوما إلا من قبيل المجاملة أو لأداء الامتحانات، فهي تمتزج بأشكال غير علمية للنشاط الإنساني كالدين والآداب والفنون، والتي تعمل على نقل الأفكار والصور والمشاعر. وهي تسهم معا في

ثقافة المجتمع وتؤكد حيويته، والحقيقة أن كثيرا من أفضل صور العلم الاجتماعي الآن كما كانت توجد في الماضي في الروايات والأشعار والمسرحيات والأفلام، وهكذا فإن الكثير من العلم الاجتماعي ليس سوى صياغة الممارسات السائدة في المهن والأعمال في لغة مكتوبة (ج. د. برنال، 1982، ص ص 14 / 15) وهذه الالتفاتة تستدعي حضورا يتلزم مع سيرورة الفعل التعليمي؛ وعليه فإن الإعداد العلمي للمادة المعرفية المدرسية هو فعل وعي وفرز في قراءة ونقل وتقديم المعرفة للمتعلمين وفق نموذج ديداكتيكي بعيد عن نزعة ترديد القول السوسيولوجي واستهلاكه على أي صورة يعرض بها، لأن هكذا أسلوب لا ينسجم مع طبيعة المعرفة السوسيولوجية ذاتها، من حيث كونها طبيعة إشكالية لا يكون الخلاف فيها عيبا بل خاصية وهوية.

نحو التأسيس لممارسة تكوينية بديلة:

إن تكوين الكوادر في الجامعة مهمة إستراتيجية، تحتاج إلى جاهزية في مستوى الهدف التعليمي تقوم على ثقافة المجتمع بوصفها البيئة التي تحتضن الجامعة وترى فيها مشروعها العلمي الذي تراهن به على ضمان بقاء محترم بين المجتمعات والثقافات الأخرى. وهذا يعني أنه إذا كان " أكثر الأساتذة في بلادنا يعتبرون العلم ثوبا يلبسونه عندما يدخلون المختبر، ثم يخلعونه عندما يخرجون منه، وإذا كانت هذه المقولة صادقة فهذا يعني أن العلم لم يدخل بعد فكر ولا انفعال ولا شخصية أكثر العاملين في التعليم الجامعي في أكثر جامعات العالم الثالث عامة. (خير الله عصار، 1985، ص3).

لقد انصب الاهتمام منذ الخمسينات من القرن السابق على ضرورة رفع الكفاءة والتحصيل، وركز الدعاة على ضرورة إعطاء الفهم فرصة أكبر حيث اعتقد هؤلاء بأن هذا سيعطي حلا حاسما للموقف التعليمي، ولم يقدم ذلك الحل المنشود لأن التأكيد على الفهم يمثل مطلبا دائما وملحا في أية عملية تعليمية، كما لوحظ بأن التطوير في موقف التدريس اظهر أن دور المعلم هو عرض القواعد والوصايا لإتباعها، أما المتعلم فيمتنع ما يقدم من معلومات، وقد وجدت الدراسات الميدانية بأن المتعلم ينسى في اليوم التالي ما أعطى له (بدرينة محمد العربي، 1992، ص53). ويظل التساؤل ملحا ومستقرا، فكيف

يكون أداء الأستاذ أفضل؟ وكيف نساعد الطالب على تحصيل أفضل؟ ورغم أننا لا نعثر في أدبيات علم التدريس على إجابة واحدة إلا أنه يمكن القول:

أنه يغيب عن الأستاذ في الجامعة أو تغمض بعض المبادئ التربوية للفعل التعليمي/ التعليمي.

و تخطيط مساقات التكوين إنشاءً ومحتويات حينما لا يراعى فيها شروط التوثيق والتأطير فإنها تظل منقوصة من بلوغ نوعية مستوى الانجاز المنشود.

إن توزيع المقاييس على الأساتذة بحاجة إلى إعادة نظر في الكم وفي النوع، وهذه عملية تتطلب نقاشاً شاملاً، على أن يكون هدفه هو تحسين عملية التعليم والتعلم.

ثم إن قلة أو انعدام اللقاءات والندوات ذات الصلة بعلم الديداكتيك.

وندرّة التوثيق العلمي ذي النوعية الأكاديمية العالية.

وكثرة مهام الأستاذ (التدريس - الإشراف - الإدارة - البحث - ...).

وكثرة الطلاب بالمدرجات وقاعات الأعمال التوجيهية.

كلها عوامل من شأنها التأثير السلبي على الممارسة التكوينية للأستاذ، فتجعلها روتيناً يقل فيه الإبداع والجاهزية الكافية، لكن هذا يطرح تحدياً آخر هو أي إستراتيجية أنسب في تدريس علم الاجتماع؟

ركزت البحوث التربوية في العشرينيات من القرن السابق على تحديد خصائص المواد الموجهة التي تقود المتعلم إلى أرقى مستويات الاكتساب، ودار الحديث حول مبدأ أفضلية مادة تدريسية على أخرى لكن دون الوصول إلى إجابة مقنعة، كما تم التعرض إلى مميزات ملاحق النص كالتنظيم القبلي، والنظرة المتأنية والتلخيص ووسائل الإيضاح وتؤكد للباحثين أن المتعلم قادر على استعمال ملاحق شخصية تساعد على استغلال أفكار المادة العلمية على اكمل وجه وابعد مدى ممكن، وتؤكد أيضاً أن عدم تصميم إستراتيجية واضحة الأهداف حين استخدم وسائل الإيضاح هي عامل حاسم في تدني أداء المتعلم وتطوير قدرتي التذكر والفهم معا. (بدرينة محمد العربي، 1992، ص 56).

وبتفحص مجريات التدريس الجامعي يتبين أن به قصورا يعود إلى مجموعة من العوامل لا تقع على طرف واحد وعامل واحد، وتكاد المشاهدة في المدرجات أو قاعات

التدريس تفرز بعضا من قضايا العشرينيات في القرن السابق وحتى وان جاءت مختلفة كما وتنوعت تظاهرها وسفورا. وتجب الإشارة أن تأسيس الممارسة التكوينية في مساق ابستمولوجي عقلاني وتطبيقي يجعل منها ممارسة بانية ومكتملة، وفي هذا السياق يطرح "ريغني 1978، RIGNEY" استراتجية من قسمين:

متضمنة: وتعني بجوهر مضمون التدريس، وقد أعدت لسد نقائص وفجوات الاستراتيجيات التعليمية التقليدية، وكذا لسد نقائص النمو عند المتعلم، وهي تسهل التفاعل مع محتوى المادة وتعتمد على عامل الاختصار والتلخيص.

وأخرى منفصلة: وهي تناسب مهارات التلميذ ومحتوى المادة التعليمية، وتعتمد على التفكير القائم على التعميم باستخدام التنظيم والتصنيف للمتغيرات التي تحتويها المادة، وتكوين المفاهيم، وتقوم على إظهار الفروق الجوهرية بين المكونات وإدراك العلاقات بين الأجزاء وبين الجزء والكل، وقدرة التحكم في العلاقة الجديدة المراد تحقيقها. (بدرينة محمد العربي، 1992، ص ص 56، 57). ورغم أن الممارسة التكوينية في الجامعة لا تقوم على مجرد الاكتساب إلا أن إستراتيجية (ريغني) تؤسس لأبعاد ابستمولوجية تجعل الاكتساب عمليات معرفية وأساليب إجرائية تساعد على حفظ واسترجاع المعلومات كلما دعا الموقف إلى ذلك، وهذه العمليات مفيدة في الدرس السوسيولوجي خصوصا بالنسبة للطلبة المبتدئين .

إن الممارسة التكوينية في علم الاجتماع ليست محض إجراءات تقانونية يكفي فيها الاسترشاد بالديدانكيات والخبرة المكتسبة، إنها وفوق ذلك مسألة أكثر تعقيدا لارتباطها بنظام معرفي متميز، الشيء الذي يطرح سؤالاً مبدئياً ومشروعاً: أي علاقة بين علم الاجتماع والمجتمع الجزائري بكل مكوناته وتوجهاته؟ ذلك لأن المعرفة السوسيولوجية المهيمنة أكاديميا ليست إلا استجابة لحاجات ومتطلبات بيئة النشأة لا يكفي فيها القول بحجة الأنسنة لتكسب الصلاحية النظرية والقابلية التطبيقية في إطار إنساني مختلف.

إن تدريس علم الاجتماع عبر ممارسة مكتملة وناضجة تقتضي ليس فقط إطلاقات على المنتج المعرفي الغربي بل قراءة فيه بفكر ابستمولوجي تمهيدا لتبليغه بروح الوعي العلمي المنقح والنقدي والمتفتح، ذلك لأنه وحسب رأي محمد جوهري فإن: " وضع

أي شروط لنقاء الوعي -أو حياده بالمعنى العلمي النظري- يواجه عقبات أساسية في ميدان علم الاجتماع، ويشبه "رينيه كونيغ Rene Koenig" عالم الاجتماع الذي يحاول ذلك بشخص يغرق يحاول أن ينتشل نفسه من ظفائر شعره.... ولذلك...نكتشف أن الكاتب لا يقدم مادة علمية على الإطلاق، وإنما يصيغ في كلمات ما يفعله كل يوم كل إنسان يعيش في مجتمع ويتعامل مع الناس وليس هذا الكلام ما يمكن أن نسميه علما. (جون ركس، 1973، ص13).

إن تدريس علوم المجتمع بوجه عام وعلم الاجتماع واحدا منها يتطلب عملا علميا مزدوجا يبدأ في تعقيد مجتمعي يتجاوز شكلانيات التبييء ومن ثم الترشد في تقنيات التبليغ بحسب المسابقات المعرفية والأهداف الأكاديمية المنشودة، وهذه مهمة أشق مما لو كان التدريس في الغرب نفسه، لأن الجهد هنا يستوجب التأسيس كغاية مثلى وممارسة النقد بكفاءة عالية وبحس سوسيولوجي دقيق، ففي هذه الممارسة العلمية التأسيسية/ النقدية ومن ثم الديداكتيكية ما يجعل من علم الاجتماع في المؤسسة الجامعية يتجاوز السوسيولوجيا التلقائية والالفاظية حتى وإن أبقى الإصغاء إلى اليوميات المجتمعية منهاجا يرصد به مجرياتها.

والتعليم الجامعي في الجزائر وفي العالم العربي تقع عليه مسؤوليات حضارية جسمية، لاسيما وقد بات العلم أي علم من أكثر الثروات البشرية التي تساعد الأمم على النهوض بمستوى حياة أفرادها كما ونوعا، وعلم الاجتماع إن لم يؤد الدور بنجاح في مسارات البعث والنهضة تهافت أهميته الاجتماعية الشعبية والرسمية، فما يشبه الرأي الجمعي يسلم بأنه "يقع على التعليم العالي العربي مسؤولية نشر الثقافة العامة من ناحية وتوسيع قاعدتها للقضاء على ما ورثته الأمة العربية من رسالة إعداد القادة والمفكرين وعلماء المستقبل والباحثين الذين يستطيعون الإمساك الفعلي بناصرية العلم الحديث والإمام بأساليبه التطبيقية أو التقنية". (موسى النبهان، 2002، ص107).

وعلم الاجتماع في الجزائر كان موضوعا لمواقف وتصورات مختلفة ومتعارضة ميزت نظرة النخبة الحاكمة، وذلك بسبب اختلاف المشاريع الاجتماعية لهذه النخب، ويمكن حصرها في فترتين: من 1971 - 1979، واعتبر فيها علم الاجتماع كعلم تحرري

هدفه كسر قيد التبعية والهيمنة وتحقيق النمو والازدهار والتقدم، ولذلك وجب أن يكون هذا العلم عوناً نظرياً للسير الحسن للثورة الاجتماعية، أما الفترة 79-1989 فقد اتم فيها الموقف الرسمي بثلاث خصائص هي: الانتقاص من القيمة الإنسانية للعلوم الاجتماعية عموماً وعلم الاجتماع خصوصاً وتجاهل الدور الذي يمكن أن يلعبه علم الاجتماع في التحولات الجارية في المجتمع وثالثاً هو محاولة الاستفادة من الفرص التي تقدمها العلوم الاجتماعية عموماً في بسط الهيمنة والحفاظ على السيطرة التي تتمتع بها النخبة الحاكمة (العياشي عنصر، 2003، ص ص 63-66)، وسواء في الفترة الأولى أم في الفترة القائمة فإن المعالجات السوسولوجية تظل مرتبطة بمرجعيات نظرية لا تستقيم دائماً بنجاح مع ظواهر المجتمع، الشيء الذي يتطلب جهداً إضافياً خلال ممارسة التكوين بطريقة تسهم باستثارة وعي تلك الملحوظة من طلاب علم الاجتماع وتدفعهم إلى استشعارها في أعمالهم المكتبية على الأقل، أما إن غابت هذه اليقظة في أثناء التدريس فإن فهم المادة العلمية السوسولوجية ينقلب تلقيناً من الأستاذ واستظهاراً من الطالب مما يبقى الممارسة التكوينية رهينة أزمة علم الاجتماع في الجامعة لجهة أنها أزمة نظرية في المعرفة ذات صلة بأيدولوجية النشأة وأيدولوجيات الهيمنة؛ وبالتالي لا يكون مفيداً التعامل مع المعرفة السوسولوجية كما لو كانت تعميمات تجريبية قائمة على قوانين علمية كذلك التي تسود في العلوم التجريبية أو التعامل مع الواقع الاجتماعي والثقافي بنفس تقنيات المشاهدة بدعوى جعل ذلك الواقع مفهوماً ذلك لأن طبيعة العلوم الاجتماعية والإنسانية هي أكثر تعقيداً من هذا التبسيط حيث يذهب "جان فرانسوا شاتلا" إلى أن معظم تلك العلوم ظهر في القرن التاسع عشر، وكانت نتاج مجتمع غربي أخذ على عاتقه منذ القرن الثامن عشر أدراج التغيير المستمر في حياته قاطعاً تحت تأثير التفكير العقلي صلته بالدين وبالآداب، إذ باسم الرقي الإنساني عمل ويعمل الغربيون على بناء مجتمع يختلف عن مجتمع أسلافهم فهم يخترعون الحداثة. (جان فرانسوا شاتلا، 2004، ص ص 25/26). وهكذا فإن ديداكتيك علم الاجتماع أن هو عمد إلى النقل المجرد من رؤية للتعامل مع أدب العلم وراثته إنما يقع في خلاف مبدئي يتعلق بحقيقة العلم كنظام معرفي، فهو بحسب "تيودور أدرنو" نشأ في الغرب عن الفلسفة كما هو في كتاب "أ. كونت" "دروس

في الفلسفة الوضعية" ثم بالتدريج تم تكوين بعض التقنيات التجريبية التي ساعدت على إبراز بعض الحثثيات الاجتماعية من ثنيا العلم الطبيعي خلال القرن الثامن عشر.(تيدور فون أدرنو، د. ت ص 13).

وعليه فإن شرط أي ديداكتيك ناجح هو أخذه بأكثر من مستوجب ابستيمولوجي، ففي مسألة النشأة فإن الأساس الفلسفي الغربي والإغريقي خصوصا أصل مثير للجدل، وفي قيمة العلم في المجتمع فإن النظر في المستوى السياسي والأخلاقي سجال لا يزال حادا بين المدارس الاجتماعية الشيء الذي يجعل من الايدولوجيا هيئة تشريعية تقضي أن يكون هذا العلم نافعا لها في كل آن وفي كل مكان، وفي شأن المنهج لا يشذ النقاش الابستيمولوجي بين مختلف التيارات وداخل التيار الوضعي نفسه بين قديمه وحديثه، وبينه وبين التيار التأويلي والنقدي التحريري.

وليس خافيا أن التدريس الذي يأخذ بهذه الطبيعة برؤية واعية متفتحة ومتحررة من كل دوغمائية مدرسية إنما يستجيب لمقتضى منطق المعرفة السوسولوجية وللتساؤلات الابستيمولوجية التي دارت حولها. وخلاف هذا التأكيد يصير الفعل التعليمي شبيها بالترديد وهو نقص وجب تلافيه.

ويسجل (خير الله عصار) هذا الوضع بقوله: " ويمكن القول بيقين كبير أن أحد العوامل الرئيسية لهذا الوضع هو أن طريقة التدريس لا تركز على تصورات علمية دقيقة، كما أنها لا تشجع على تطوير الفكر العلمي عند الطالب الجامعي" (خير الله عصار، 1985، ص3). إلا أن التصور العلمي الذي تفترضه الطريقة لا يقتصر على علم وفن التدريس بل على مادة الدرس أيضا، فالمعرفة السوسولوجية بما عليه من خصائص تحتم أن يكون تدريسها مراعيًا لتلك الخصائص وفق تعليمية نشطة وإبداعية، ومثل هكذا بديل يدفع إلى إثارة جملة من القضايا باعتبارها شرطيات في أي تغيير تحسني أهمها تلك المرتبطة بسمات أستاذ علم الاجتماع وبمفهوم كفاءة وفاعلية الممارسة التكوينية وبمدخل الجودة الشاملة.

وفيما يتعلق بالمكون القادر على مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وعلى البحث العلمي وما يتطلبه ذلك من جمع وتحليل ونقد للمعلومات يحتاج إلى

الاهتمام بمهنة التدريس على جميع المستويات ، كما يتطلب إعادة المشروعية لتدريس علم الاجتماع وإعادة النظر في المساقات المعرفية باستمرار وكذا إعادة النظر في نظام إعداد الأستاذ نفسه، إذ المطلوب:

- أن يكون قدوة علمية لأن تلك ضرورة يملها دوره وتخصصه العلمي
(محمد عبد الرحمان عدس، بدون تاريخ، ص177).

- أن تكون له رؤية شاملة، فلا يعالج أي حالة إلا ضمن أصولها ومن خلال إطار مرجعي واضح، وعليه أيضا أن يساهم في حركة التغيير الاجتماعي، وهو ما يتطلب إعداداه في مجالات معرفية واسعة.

- أن يكون قدوة اجتماعية بتحملة المسؤولية الاجتماعية من خلال الاهتمام بقضايا المجتمع وفهمها والمشاركة في حلها.

وكل تلك السمات تعني أن يكون قادرا على الممارسة البحثية الدائمة بطريقة تلقائية وبالطريقة المنظمة، أما دخول تعليم علم الاجتماع في الجزائر مرحلة تطبيق مدخل الجودة، وفي حدوده التقانونية، فإن الوقت يفرض البدء من مدخلات منظومة التكوين من فلسفة وأهداف وموارد بشرية وتكنولوجية إلى مخرجاتها من عناصر بشرية وأهداف الجودة ، مروراً بالأنشطة والعمليات وتخطيطها وتنظيمها، وهذا اشمل من الممارسة التكوينية، التي هي مفرد استراتيجي من مفردات تلك المنظومة الشاملة، فبلوغ الجودة والتنافسية في مجال التكوين الجامعي تتطلب المرور عبر المراحل الآتية:

- نشر أفكار ثقافة الجودة في التعليم العالي .

- وضع تخطيط استراتيجي للجودة.

- التنظيم للجودة بالعمل الفعّال وإفهام الفاعلين بأهميتها.

وأخيرا التنفيذ وما يرتبط به من إجراءات تؤدي إلى تحقيق جودة العملية التعليمية وزيادة كفاءة الأداء وتقليل الفاقد واشتراك الجميع في تحمل مسؤولية التحسن المستمر (سعاد بسيوني عبد النبي، 2001، ص ص 147، 148).

إن " طريقة التدريس في الجامعة هي مجموعة من أساليب مخططة ومنظمة يضعها الأستاذ وينفذها بالتعاون مع الطالب، تهدف إلى تحقيق تطور قريب المدى وبعيد

المدى في القطاعين العقلي والانفعالي من شخصية الطالب". (خير الله عصار، 1985، ص109). إن الذي يُفترض في أستاذ علم الاجتماع إذن هو أن يكون قادراً على وضع تصميم معقلن للمادة العلمية يمكنها من استنهاض التعلم لدى الطالب بشكل يساعد في تنمية شخصيته في الجوانب العقلية والانفعالية، وهذه المهمة الديدانكتيكية هي الوجه الفني للتدريس أما الوجه العلمي فهو التحكم في المادة العلمية المدرسة بفكر نقدي وبرؤية تعددية المداخل لاعتبارات طبيعة المادة العلمية نفسها من حيث مساقاتها التاريخية والمعرفية، ومن حيث قابلية الواقع المجتمعي للتلاؤم معها أو الطواعية إلى أطروحاتها وما يمكن اشتقاقه منها من افتراضات.

ويذهب (خير الله عصار) أن لكل شكل من أشكال الطريقة أبعاداً أربعة هي:

1. أسس الطريقة.
2. بنية الطريقة.
3. فعاليتها.
4. نجاعتها .

فأسس الطريقة تتمثل في النظريات النفسية والتربوية والاجتماعية وبحوث أخرى في العلوم الإنسانية التي تعتمد عليها الطريقة، أن نظريات وقوانين التعلم ونظرية انتقال التعلم هي إحدى ركائز الطريقة، بالإضافة إلى بحوث علم النفس التربوي المتعلقة بالذكاء والفروق الفردية وآثار البيئة والوراثة على السلوك الأفراد. (خير الله عصار، 1985، ص113) ومعنى أن يحظى الأستاذ بتكوين في علم النفس التربوي وفي علم التدريس يمكنه من تحصيل معارف وتنمية كفاءات ضرورية لمهنة التدريس، وأن تجد متابعة في رسكالات منظمة مستمرة شرطيات في تشكيل البعد الابدستيمولوجي لممارسة ديدانكتيكية منسجمة متعاظمة ومتفتحة في حوار مع الآخر قريباً مما دعا إليه (مصطفى محسن) في رؤية تعتمد كمنطلق للحوار التكاملي والنقد المتفتح، يسميها بـ "النقد المتعدد الأبعاد Critique Multidimensionnelle".

ويرى في هذا مشروعا فكريا يراهن ضمن شروط وأخلاقيات وأعراف الممارسة العلمية المسؤولة والمتواضعة - على تملك مضاعف معرفي واجتماعي وتاريخي في آن. (مصطفى محسن، 2002، ص9).

وبشأن بنية الطريقة، وجب أن تتصدى للعمليات العقلية الأساسية كبناء المفاهيم، والاستقراء والاستنتاج، والتحليل والتركيب، وبناء العلاقات، وأما الفعالية فتتمثل في مدى نجاح الأساليب المنتهجة في نقل الأفكار وما يرتبط بها من عمليات عقلية لدى الطالب، وان لا يكون الأستاذ مستعملا حاسة واحدة عند طلابه هي السمع، وأن يسعى إلى تحريك السواكن النفسية بجذب أفكار الطلاب نحو الدرس. (خير الله عصار، 1985، صص114، 121). وحين تكون طريقة التدريس بهذه المواصفات بنية وفعالية، فإن المعرفة السوسولوجية مناط العملية التكوينية تصير في موضع المسائلة والمدارسة، لا مجرد تلقين ساكن وتاريخا لأفكار وتحليلات لأعلام أو كتاب، فالملمح النقدي للمادة المعرفية المدرسة هو من التنوع والدينامية ما يكفي عند استدخاله في طريقة التدريس من أن يجعلها دينامية ومحركة لكفاءات النقد والتحليل والاستدلال لدى الطالب، وبهذا تبلغ الممارسة التكوينية مداها المهني والحضاري في الآن ذاته .

إن الاستثارة أو التنبيه أو تحريك السواكن النفسية عند الطالب، يجعله مركزا في أفكار الدرس لا شاردا في عوامل خارج الدرس، ذلك لأنه ومع درس متقن من الأستاذ فقد لا يأتي بثماره في حالة غياب انتباه التلاميذ، باعتبار أن الانتباه كما يعرفه "أريكسون" و"يه" "Eriksen & Yeh" 1985، هو التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه. (جابر نصر الدين- إبراهيمي الطاهر، 2005، ص94).

ونقاس نجاعة الطريقة بمقارنة مردودها المعرفي والعقلي مع الجهود التي بذلها الأستاذ، ويمكن تحقيق النجاعة بالتعمق في الحقل المعالج وبالاطلاع الواسع على موضوع المحاضرة أو التطبيق، مع الإشارة بان الطريقة تزداد أهمية كلما نزلنا في السلم التعليمي غير أن الصعود نحو المرحلة الجامعية يكسب المادة أهمية اكبر من الطريقة، فالتعمق وسعة الاطلاع يمهدان الطريق لطريقة ناجعة، تتميز: بالتنظيم والتركيز. (خير الله

عصار، 1985، ص ص 121، 122). والاعتماد على أساليب التشييط والمناقشة لا سيما في الدرس التطبيقي تجعل من الممارسة التكوينية فاعلة على أكثر من مستوى:

- فهي تساعد على تطوير استعدادات وقدرات الطلبة في مجالات عديدة كالتفتح العقلي، والتفكير الطلق، والتفكير الناقد.

- وهي تعطي فرصة للطلاب لتنمية مهارات الاتصال الشفهية كالشجاعة الأدبية، والإصغاء الجيد، والمشاركة.

- وهي تساعد الطالب في تدقيق أفكاره وإيجاد أفضل الحلول وتطوير تمكنه من المادة العلمية.

- وهي تمكنه أيضا من تبادل الأفكار مع الطلاب الآخرين بتوجيه من الأستاذ. وإذا كانت ممارسة هذا الأسلوب في التكوين مرهونة بعدد الطلاب وطبيعة الاختصاص ونوع الدرس، فإن اعتمادها يظل مفيدا إذا ما روعي الوقت وطبيعة الحصّة وغيرها من المتغيرات الديداكتيكية المحيطة.

خلاصة:

ما تبين هو أن تدريس علم الاجتماع، يرتبط بعلم الاجتماع كمعرفة سوسولوجية وبه منهجيات أو نتائج، وهي مقومات متميزة إذا ما قيست بنظم معرفية أخرى، وهكذا واعتدادا بهذه العلاقة الارتباطية، وجب أن تتعدى الممارسة التكوينية آلية جمع المادة ونقلها في أشكالها الخام إلى مساهلتها ابستمولوجيا، لأن المادة السوسولوجية في المرحلة الجامعية تصير الأولى بالرعاية ولا تكون الطريقة إلا أوعية ملائمة لاحتضانها وتسهيل توصيلها عرضا ونقدا وإثارة وتساؤلا، لما في هذه المسلكية من روح بيداغوجية إبداعية قد تدفع باستمرار إلى التحسين والبحث عن البديل المعرفي والديداكتيكي الأكثر فعالية والأوثق صلة بالمجتمع الجزائري وقضاياها الفعلية الأصلية.

المراجع:

1. العياشي عنصر (نحو علم اجتماع نقدي) دراسات نظرية وتطبيقية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
2. بدرينة العربي (أهمية إدماج استراتيجيات التعليم في تدعيم عملية الاكتساب والأداء العلمي لدى التلميذ) مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي - باتنة-الجزائر، العدد6، 1992.
3. جابر نصر الدين - إبراهيمي الطاهر (اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية) مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر -بسكرة- الجزائر، العدد السابع، 2005
4. جاستون بوثل (تاريخ علم الاجتماع) ترجمة محمد عاطف غيث-وعباس الشريبي، الإسكندرية، الدار القومية للطباعة والنشر، 1963.
5. جون ركس(مشكلات أساسية في النظرية الاجتماعية) ترجمة محمد الجوهري وآخرون، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1973.
6. خير الله عصار(مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية)، ج1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
7. سعاد بسيوني عبد النبي (بحوث في دراسات نظم التعليم)التعليم، مصر، زهرات الشرق، 2000.
8. عبد العزيز راس المال (كيف يتحرك المجتمع) ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.
9. عبد الناصر (أزمة الحضارة المعاصرة) مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي - باتنة-الجزائر، العدد7، 1993.
10. محمد سعيد رمضان البوطي (كبرى التقنيات الكونية-وجود الخالق ووظيفة المخلوق)، ط2، دمشق، دار الفكر، 2001 .
11. محمد عبد الرحمان عدس (المعلم الفاعل والتدريس الفعال)عمان، دار الفكر للطباعة والتوزيع، ط1.
12. مراد الزعيمي (النظرية العلم اجتماعي من التوفيق إلى البحث عن البديل) مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة منتوري - قسنطينة، العدد الثالث، 2001 .
13. مصطفى محسن (في المسألة التربوية- نحو منظور سوسيولوجي متفتح) ط2، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2002.
14. موسى النبهان (قياس النمو الكمي لمؤشرات التعليم العالي في الأردن في الفترة(87/85 - 99/98) مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الأول، دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، كانون الثاني، 2002.
15. نور الدين بومهرة (الجامعة بين سلطة الأستاذ، وأستاذ السلطة) مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة منتوري - قسنطينة، العدد3، 2001.