مجلة آفاق علم الاجتماع المجلد 13 العدد 1/ جوان 2023 ص ص 44- 67
ر ت م د: 1112-8259 ر ت م د إ: 2600-6855

التباين اللغوي بين فئات الأساتذة وعلاقته بالمهارات البيداغوجية في التعليم الجامعي "دراسة استكشافية لتأسيس براديغم الاعتراف بمشروعية الأستاذ (اللغة كمرجعية)

Linguistic discrepancy between categories of professors and their relation to pedagogical skills in higher education-An exploratory study to establish a paradigm for the recognition of professor's legitimacy (language as reference)

ط.د. سعاد أدري*
جامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس، الجزائر
lojayneso@gmail.com

أ.د. بلمختار محمد رضا
جامعة لونيسي علي البليدة 2، الجزائر
redabelmokhtare@gmail.com

تاريخ الإرسال:2022/09/26 تاريخ القبول:2023/01/25 تاريخ النشر:2023/05/12

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إدراك موقع التباين اللغوي والنماذج الممارسة في الجامعة الجزائرية المتفاوتة فيما بينها وإيجاد شروط تأسيس المهارات البيداغوجية المتفاوتة، مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.

توصلت الدراسة إلى وجود باين بين النماذج اللغوية المرتبطة بفئات أساتذة حسب شروط تصنيفها ودرجة ممارستها للشفرة بيداغوجيا، وتوزيع مجال ظهور المهارات الأحادية والمتنوعة.

الكلمات المفتاحية: التباين اللغوي، الخطاب البيداغوجي، الاعتراف، فئات الأساتذة، المهارات البيداغوجية

Abstract:

The study aimed to realize the location of the linguistic variation and the different practice models in the Algerian university, and to find the conditions for establishing the different pedagogical skills, using the analytical descriptive approach.

The study concluded that there is a Variation of the linguistic models associated with the categories of professors according to the conditions of their classification and the degree of their practice of the pedagogical code, and the distribution of the field. The emergence of single and diversified skills.

Keywords: Linguistic variation, pedagogical discourse, recognition, categories of professors, pedagogical skills.

* المؤلف المرسل

1- مقدمة

لو بحثنا في مسار التاريخ عن الاعتراف وأشكاله التي اتخذها الفرد والجماعة لوجدنا أنه موجود بشكل لا يتجاوز أطر الشرعية الاجتماعية.بما في ذلك الاعتراف الأستاذ داخل النسق الجامعي وخارجه؟ حيث ينتقل هذا الأستاذ في نماذج تصيغه ويصيغها، يتعايش معها وتنصهر فيه، يقاومها وتقاوم طلب الاعتراف. فيحدث التنقل من الوعي إلى اللاوعي من حيث شرعيته الإدارية والتي تقدم له الأطر لممارساته المهنية، ولكن هل الشرعية المهنية كفيلة بتحقيق الشرعية الاجتماعية؟ هل يخضع الأستاذ إلى إلغائها؟ ماذا عن الأطر الاجتماعية التي يتم من خلالها استثمار كفاءات الأستاذ؟ كفاءات ومهارات تتجاوز سلم الشهادات الإدارية وتبرز من خلالها الفارقية العلمية؟ هل هذه دلالة على أن تمثل ذاتية الأستاذ يصطدم بمساره المشروع؟ فيأخذ ذلك مآلات الإقصاء؟ ماذا تتضمن شرعية الإدارة كتمثلات ذات مستويات متعددة في مواجهتها مع التمثلات الاجتماعية؟ يظهر ذلك في التناقضات والتقاطعات، بين المشروعية التي تفرض شروطها والشرعية التي تتجاوزها؟

تمثل اللغة لدى الأستاذ أثناء الممارسات البيداغوجية أحد مظاهر مشروعيته المهنية، حيث تسمح ببروز تباين فئات الكفاءة البيداغوجية، ولكن هل تستطيع اللغة كوحدة متكاملة ترتبط بتباين فئات الأساتذة أن تكون مجالا للاعتراف؟ يتمايز الخطاب البيداغوجي بتمايز اللغة والنموذج الذي تؤسس له بيداغوجيا للاقتراب من دلالات الرموز والشفرة. تتموقع التمثلات لدى الأستاذ ضمن الهندسة اللغوية وصور الكلمات وتعددها الصوتي الذي يقع بينه وبين ذاته، ثم بينه وبين الطلبة. لا يزال لحد اليوم الخطاب مشفر بتجريد سابق لدى بعض فئات أساتذة وغير ظاهرة عند فئات أخرى. ترتبط اللغة وممارستها بتفويضات الشيفرة وتجهيز الدور باعتبارها نظام صوتي وكتابي يحمل شكل البنية ونواتها بعمليات عقلية، تصورية وديناميكية تتفاوت بين فئات الأساتذة، كيف وإذا كانت دلالات التباين موجودة داخل اللغة الواحدة، وإذا كأن الطرح الفكري مزدوج اللغة؟ هذا وضع الجامعة الجزائرية في نوعية بعض فئات الأساتذة الذين أسست لهم في تكوينهم من حيث اللغة الواحدة والازدواجية التي ينطقون بها؟ فإذا افترضنا أن الخطاب البيداغوجي هو حمولة توجهات فكرية مرتبطة بلغة معينة، كيف يمكن أن يكون الاستغلال العقلاني لمثل هذه الفئات وتباينها؟

هذا وقد أخذت دراسات توجه نحو اللغة في واقع التعليم من بينها: دراسة بعنوان "التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية" انطلقت الباحثة من التباين اللغوي لدى الطفل في المؤسسة التربوية وربطته بالفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها والتباين اللغوي بالرغم أن كل الفئات يدرسون في قسم واحد ومنهاج واحد، فأخذت عينتين من الأطفال من فئات مختلفة وقامت بالتجربة بواسطة صورة تعبيرية شفهية، ومن أهم النتائج المتحصل عليها: أكد المعلمون أن المتعلمين يعانون من كل الصعوبات التي تجعل رمزهم اللغوي محدود، وأن الفئات الاجتماعية تعيد أنتاج الممارسات اللغوية وآداب الكلام وثقافتها، ولكنها لا تعيد أنتاج سجلاتها اللغوية الناطقة بالفصحى.

أما الدراسة الثانية المتمثلة في: "الازدواجية اللغوية لدى الأساتذة الجامعيين "انطلقت الباحثة من ظاهرة الازدواجية اللغوية بين فئات الأساتذة في الجامعة الجزائرية والمشهد اللغوي في الجزائر، وأقرت في دراستها أن الأستاذ الجامعي بحاجة الازدواجية اللغوية وممارساتها، فهذه الحركية في الجامعة الجزائرية تؤطر معطيات الانسجام والتناقض، ومن أهم النتائج المتحصل عليها: ظهور الازدواجية اللغوية في النشاط العلمي والبيداغوجي للأستاذ الجامعي تقدم قيمة تكوينية معرفية للتعليم الجامعي، والتفتح على اللغات والبحث العلمي والتنوع الثقافي والحضاري. الازدواجية اللغوية سلوك لغوي لدى الأساتذة الجامعيين فرضته عوامل سياسية، ثقافية، تكنولوجية

وبيداغوجية. تدعم نتائج هذين الدراستين منطلقات الدراسة الحالية لتأسيس براديغم الاعتراف اللغوي المتباين لفئات الأساتذة.

تترتب عن صيرورة التباين اللغوي بين فئات الأساتذة، التي تطرح عمليا في الخطاب البيداغوجي في قدرتها على بناء المهارات البيداغوجية بتنوعها وفي اتجاه متعدد بمنحى عمودي لا يوجد لدى كل الأساتذة بل يتفاوت من فئة إلى أخرى، فذلك حسب درجات التفاوت في اللغة الممارسة من طرفهم، فالنظام التفاعلي المتبادل في الممارسات البيداغوجية يتناوب من المهارات الاتصالية والتواصلية إلى المهارات الرمزية والايحائية بلوغاالمهارات الحركية بلغة الجسد والتمثيل المجرد الذي يصير تمثيل مادي يقوم به الأستاذ في اللحظات البيداغوجية حسب المشهد والجمهور كذلك. تتداخل المهارات البيداغوجية مع بعضها البعض حسب النماذج اللغوية المنتقاة من طرف فئات الأساتذة، فتركيبة النماذج المشفرة تبني مهارات بيداغوجية بمستوى واتجاه معين وكذلك النماذج البسيطة والمحدودة، بما أن تحدث عملية انصهار بين النماذج اللغوية والمهارات لتشكيلية دلالات الخطاب البيداغوجي المتباين بالنسبة لفئات الأساتذة. تهدف هذه الدراسة إلى تأسيس مقاربة متعددة الوجود لبراديغم الاعتراف الغير موجود بميكانيزماته وممارساته الحضارية، وإبراز أن الممارسات اللغوية وتمريراتها التكوينة تفتك بالفعل البيداغوجي وهي من تبنيه بتنوع وليس بأحادية.اعتمدت الدراسة على منهجية الدراسة الاستطلاعية والاستكشافية في صيرورتها الأولية واتبعت بناء الإشكالية وصياغة الأسئلة ثم أهداف الدراسة وأهميتها والقيمة العلمية التي تجسد السياق الوجودي لهذا الطرح لها، ثم اعتماد الدراسات السابقة برؤية نقدية مرتبطة بالدراسة محل التنفيذ بلوغا إلى الإطار التحليلي والمقاربة الكيفية بمعطيات استطلاعية للميدان ثم مناقشة النتائج وصولا إلى الخاتمة.

وعليه تنطلق الدراسة من هذه التساؤلات التالية:
- كيف يمكن التأسيس لبراديغم الاعتراف المشروعي ومفارقة لغوية في الممارسة البيداغوجية للأستاذ الجامعي؟.
- هل النماذج اللغوية لدى فئات الأساتذة تنتج تباين في المهارات البيداغوجية؟.
- كيف يتماثل الارتباط بين المهارات البيداغوجية المتنوعة فيما بينها لإحداث التباين أثناء ممارسة الفعل البيداغوجي لدى فئات الأساتذة؟.
- هل وجود الازدواجية اللغوية لدى فئات أساتذة يعطي تمثلات مهارات بيداغوجية متنوعة؟ وهل وجود لغة أحادية لدى فئات أساتذة يقدم دلالة معينة على تحرير مهارات بيداغوجية أحادية؟

2- ضبط المفاهيم إجرائيا

- التباين اللغوي: هو التعارض المنفصل في لغة الأساتذة، بظهور الاختلاف على مستوى الكلام، العبارات، المفردات، أدوات الربط والنفي، القدرة على استناد معطيات المواقف البيداغوجية على تمييز ظروف المكان والزمن وتفكيك الارتباط والتداخل في اللسان، يحدث هذا في النموذج اللغوي الواحد، أو في النموذج اللغوي المزدوج لدى الأساتذة، فهو التفاوت في قدرة أستاذ على أستاذ في ممارسة أنماط شفاهية وكتابية وايحائية بدلالات متباينة ورموز مضمرة تتجه إلى نوع من الدقة والتحكم في النموذج اللغوي في بنية الشكل والمضمون بعيدا عن الوصف والتلاعب ببلاغة اللغة بل بتجاوز الأسلوب الوصفي إلى إدراك الدور والنزعة العقلية بآليات فكرية تصور صوت للأفكار.

فئات الأساتذة: يطرح مفهوم الفئة الاجتماعية نوع من التداخل على المستوى التجريدي، بما أن ارتباطه بدلالات الطبقة أو سلم تصنيفي اجتماعي معين، يتلاقى الأساتذة في نسق متفاعل، فيظهر النسق تجانس نظامي بينهم، ولكن تكشف ممارساتهم بالاختلاف في عناصر تشكلهم داخل النسق

المضمر رغم التماثل الموجود على الهرم المركزي، فهي مجموعة الأساتذة الذين يحملون خصائص ومكونات متشابهة بتراتبية نسبية، يفرز التصنيف الذي يبنيه الباحث انطلاقا من ميدان بحثه النموذج التحليلي للتوزيع الفئوي بينهم، أهم معطيات التصنيف للإجراء الفئوي منها: أحادي اللغة أم مزدوج اللغة؟ نوعية الشهادة ماجستير أو دكتوراه؟ طبيعة التكوين كلاسيكي أم ل.م.د؟ دكتوراه دولة أو دكتوراه علوم أم دكتوراه ل.م.د؟ التخصص؟ نوعية التربصات الخارجية والوجهة هل هي عربية أم أوروبية؟ التصنيف الهرمي في التعليم بمعنى أ. مساعد ب أو محاضر أ أو أ التعليم العالي؟ وجود مهام إدارية يمارسها أم مكتف بالتعليم؟ هذه المعطيات هي إجراءات يشار إليها أثناء التحليل باعتبار أن البحث هو استكشافي واستطلاعي للميدان.

- الخطاب البيداغوجي: هو المجال الشرعي للأستاذ الذي يمنحه له التأهيل النظامي والمجال الذي تتباين فيه المشروعية المتمثلة في الأداء والكفاءات الممارسة لبناء محتوى التقاء القطبين الابستيمولوجي والقطب البيداغوجي لكيفيات تصوره من طرف الأستاذ، وهو السياق الذي يؤسس للنموذج اللغوي بتوجهاته الفكرية والمقاربات المفصلية لنوعية الخطاب واللغة التي تنتجه في المحاضرة والأعمال الموجهة المستوقفة للحرية البيداغوجية النسبية المختلفة حسب المعطى الزمكاني.

المهارات البيداغوجية: يتباين إدراك استخدام المهارات البيداغوجية حسب تباين فئات الأساتذة، إذ تعد الوسيلة والآلية التي يحقق بها الأستاذ شكل ومحتوى النموذج اللغوي، تظهر بشفافية في مشاهد بيداغوجية بتزامن معين وبإيحائية في مواقف بيداغوجية أخرى وفي تمثيلية حركية في لحظات بيداغوجية أخرى بمعنى الانتقال التزامني الواعي من طرف الأستاذ هو ما يصيغ مقامات العلاقة بين المهارات وتحريرها من خلال النموذج اللغوي الممارس من قبل الأستاذ.

- ديداكتيك المقاييس: توجد علاقة ديداكتكية في شكل هرم ارتباطي مركب بين عناصر البيداغوجيا: الأستاذ + الطالب + المقياس المدرس، هنا تحضر خصوصية المقياس التكويني في تخصص معين، فلغة الممارسات البيداغوجية في السوسيولوجيا تختلف عن تخصصات مثل الطب، البيولوجيا، التاريخ، القانون... فلكل تخصص بيداغوجيته وديداكتكيته التي يفرزها في مهارات بيداغوجية، فالمهارات اللغوية الاتصالية مثلا وحدها غير كافية لتحقيق التعليمية، هذا ما تمت ملاحظته في بيداغوجيا الجامعة من حيث تنوع التخصصات وممارسات الأساتذة فيها والتفاعل بين المقاييس من حيث الضعف والقوة في تكاملها وتناقضاتها، ذلك يكشف أن التعليمية ضعيفة في ظهور العلاقة الهرمية (الأستاذ+ المادة+ الطالب)، فما لذي يجعل أستاذا متحكما في تعليمية المقاييس وأستاذا غير متحكم في تعليمية المقاييس وإدراك العلاقة فيما بينها؟.

3- أهداف الدراسة

تتموقع دلالة الدراسة في سياق الوعي بما تم اكتشافه ميدانيا وما تقره العملية التنظيرية المتقاطعة مع مساق الدراسة ومنطلقاتها الجامعة في أهدافها التي تصيغ نموذج التحليل من إشكاليته إلى نتائجه، تتمثل هذه الأهداف في:

- المطالبة بحقيقة الاعتراف بكفاءة الأستاذ الجامعي، الذي يصيغ عن ذاته تمثلات متقاطعة أو متباينة مع تمثلات الآخر في النسق المؤسساتي والمجتمعي.

- توجيه الجدل حول التباين بين الهوية البيداغوجية والمفارقة مع الهوية المهنية التي لا يميزها الأستاذ الجامعي أثناء تكوينه وممارساته.

- محاولة إيجاد طرح فكري ببراديغم الاعتراف في النسق الجامعي لتناول قضية الهوية البيداغوجية (الكفاءة) التي صارت تعنى بالاغتراب والاستهلاك.

- الوقوف على عمليات الاستقصاء والفهم والتنقل من مجال الشرعية البيداغوجية إلى المشروعية، لتبيان أن التباين اللغوي موجود لدى فئات الأساتذة والتي لا تتمظهر إلا في صورة التجانس، ولكنها تخفي التفاوت الغير متجانس في ممارساتها البيداغوجية.

- إبراز النظام التفاعلي بين التباين اللغوي لدى الأساتذة وتشكيل بنية المهارات البيداغوجية التي يتخذونها أثناء الفعل البيداغوجي بتصنيف معين.

- البحث عن نوعية الاستغلال العقلاني لأفق التباين اللغوي للأساتذة في الجامعة الجزائرية، التي شهدت صراع لغوي منذ التأسيس، ذلك حسب النماذج اللغوية من الأحادية إلى الازدواجية إلى تفكيك تجربة توجهات الجامعة.

- تفكيك الخطاب البيداغوجي المتضمن الشفرة البيداغوجية للغة وما تفرزه من مهارات بيداغوجية تخلق مجال للتنوع والشدة ودخول الدلالات الغير مرئية (الشعور بها بإيحائية)

- العمل على تبيان أن تنوع المهارات البيداغوجية هو مرجعية للنموذج اللغوي الممارس لدى الأساتذة بحضور الشيفرة المتضمنة في الخطاب البيداغوجي الجامعي.

4- أهمية الدراسة

تتموضع الأطر المعرفية والمتنقلة في فضاء البحث والتنقيب في أفق الجامعة الجزائرية ضمن المايكروسوسيولوجي المرتبط بالميكروسوسيولوجي بأخذ مساق دراسة اللغة بمكنوناتها البنيوية إلى المعطى النواتي بمفارقة ماذا يحدث التباين اللغوي لدى فئات الأساتذة الجامعيين بيداغوجيا؟ وامتدادا للمسار التاريخي الذي تحمله كل فئة؟ كيف يقوم المسرح البيداغوجي بإحداث التباين اللغوي المرتبط بالتباين الاجتماعي والثقافي لفئات الأساتذة؟ هل هي قدرة المصوغات الثقافية بحمولتها الأيديولوجية ونظمها على التأسيس لبراغماتية التفاعلات على مستويات مجردة لا تظهر إلا بقيم وإعادة أنتاج ذاتيتها أثناء الممارسة البيداغوجية في المحاضرات والأعمال الموجهة؟ تراهن أهمية الدراسة أو أن تغيير تمثلات النظام وآلياته تجاه مشروعية الأستاذ الجامعي وإخراج التناوب الزمني لعلاقات المحاباة الواقعة في الممارسات البيداغوجية وشرعية الشهادات الموزعة في مساق الحق للجميع وحق الاعتراف بوجوده الذي لم يؤسس له لحد الآن، مع أنه يوجد مشروعية فردانية تختلف من أستاذ إلى آخر حسب درجة الوعي والتمثل نحو ذاتيته ولدلالات البيداغوجيا المركبة من وحدات التبادل والاعتراف وإخراج النموذج اللغوي في مهارات وكفاءات تستمد مرجعيتها من التركيب الثقافي والممارسات الاجتماعية لفئات الأساتذة، والاعتبار للغة الأساتذة وما تتضمنه كخطاب متعلق بالجامعة والذي صار يتباين في توجهات الأساتذة المختلفة.

5- الدراسات السابقة

بما أنه هذه الدراسة هي استكشافية واستقصائية بدرجة أولى، فأن قلة الدراسات وندرتها التي اهتمت بمجال التباين اللغوي لدى فئات الأساتذة الجامعيين، ومن بين الدراسات التي أثارت الجدل حول اللغة والحقل التعليمي هي:

- دراسة "التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية" هي دراسة سوسيولوجية أجريت في مدينة الجلفة بين سنوات 2017 و2018، أنقسم توزيع المجال على مستوى 12 مؤسسة تربوية تعليمية ابتدائية

موزعة في مناطق تعكس خصائص وتصنيفات اجتماعية، ثقافية واقتصادية متباينة تتمثل فيها الانتماء الاجتماعي لشريحة الأطفال.
انطلقت الدراسة من إشكالية مبنية على أهم التساؤلات التالية:
- هل هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة والتباين اللغوي الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي؟.
- هل تختلف قدرة المتعلمين على الحوار والمبادرة في النقاش وإبداء الرأي انطلاقا من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها؟.
- هل تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف انتماءاتهم الفئوية؟.
- هل يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة تعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها؟.
فجاءت الفرضيات للإجابة عن هذه الإشكالية بصيغتها التالية:
-هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة والتباين اللغوي في مادة اللغة العربية الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي.
-تختلف قدرة المتعلمين على الحوار والمبادرة في النقاش وإبداء الرأي انطلاقا من الفئات التي ينتمون البها.
- تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف الفئات التي ينتمون إليها.
-يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة تعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها.

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد مقاربة ممتدة لنظرية عالم اللغة والانتماء الاجتماعي "بازل برينشتاين" (Basil Bernstein) في المجتمع البريطاني والذي أنطلق من وجود الشيفرة البيداغوجية الموجودة في الخطاب البيداغوجي والتي لا يميزها إلا الأطفال الذين ينتمون إلى فئات اجتماعية معينة. حاولت أن تختبر فرضياتها في بيئة مجتمع الجلفة وتاريخه مع اللغة العربية من الفصحى إلى العامية، اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي بما أنه خول لها الوصول إلى بيانات أمكنها من تصنيفها وتفسيرها بغية الكشف عن صورة الواقع اللغوي للمتعلم ضمن انتمائه الفئوي. تم انتقاء العينة القصدية من طرف الباحثة المكونة من 12 مؤسسة ابتدائية. واستخدمت تقنية المقابلة مع التلاميذ والأولياء، والاستبيان الموجه إلى معلمي الطور الابتدائي.

من أهم النتائج المتحصل عليها الباحثة من دراستها:
- يتموقع الأفراد في بلدية الجلفة ضمن نظام فئوي لما نلاحظه من تفاوت مرن بين مختلف الجماعات الاجتماعية فيه، وانعدام الشروط الموضوعية لنشوء الوحدة الطبقية والوعي الطبقي كما أثبتته الدراسة الاستطلاعية.
- تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة في حياة الطفل حيث يكتسب فيها أهم المهارات والملكات العقلية والعرفية وعليه لابد من الأسر أن تعي أهمية هذه المرحلة في تعليم الطفل اللغة العربية الفصحى.
-المتعلمون المتواجدون في بيئة أسرية غنية بالحوار اللغوي المعتمد على اللغة العربية الفصحى بين الآباء والأبناء يتمتعون بكفاءة لغوية عالية.
-لا تساهم المدرسة في إعادة أنتاج الفئات الاجتماعية ولكنها تساهم في أنتاج أطفال يتكلمون لغة عربية فصيحة وسليمة أو فئات عاجزة لغويا، لأن اللغة الفصيحة لغة متعلمة ومهمة تعليمها ملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية، نجد الكثير من الأسر الذين يعترفون بأهمية اللغة العربية وينتقدون الأساليب والطرائق المعتمدة في المدارس ويصفونها بالعاجزة عن تحقيق الكفاءة في أبنائهم متخلين

بذلك عن مسؤوليتهم تجاه ذلك. إذن هناك إعادة أنتاج لغوي محدود أو متطور على اعتبار ما يحاط به الطفل من اهتمام في الأسرة والمدرسة.
-أحرز العديد من الأطفال تمكنا لغويا على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية، وعليه لا يعتبر التمكن اللغوي حكر على فئة اجتماعية دون أخرى، ومنه لا يمكن التحدث عن رموز لغوية خاصة بكل فئة وعن ثقافة مسيطرة تمكن المتعلمين من اللغو ولا تمكن آخرين. نوافق "بازل برينشتاين" في أن الفئات الاجتماعية تعيد أنتاج ثقافتها والممارسات اللغوية، ولكنها لا تعيد أنتاج سجلاتها اللغوية الناطقة بالفصحى.

نقد وتقييم:

شكل اختيار المجال المكاني لهذه الدراسة "الجلفة" كمجتمع مفارقة لا تخدم موضوع الانتماء الفئوي في مداركه الفكرية والتأسيسية، حاولت من خلاله الكشف عن الانتماء الاجتماعي الفئوي لأطفال المدارس وتباين لغتهم منعرجا لا تسمح خصوصية المجتمع من حيث النسق الكلي والأنساق الجزئية ومن حيث بنية المجتمع على مستوى التمثلات التي لازالت تسير ببطء نحو التغيير وبناء المناطق الحضرية، بمعنى أن الفئات الاجتماعية لا تظهر في مجتمع (منغلق) ولو أن صار هناك بعض الحركية للانفتاح على المناطق والمدن الأخرى، لأن النضج الاجتماعي كصورة هو من يتحكم في السلوك الممارس وفي ثقافة الأسر والوعي الوجودي لها، فالفئات الاجتماعية تتجلى بشدتها وصراعاتها في المدن الكبرى والمنفتحة على الثقافات بمرجعية الحضر وما يصيغ هذه الأخيرة من آليات تؤثر وتتأثر بها وفيها، على سبيل المثال ظهور المدارس الخاصة وانتماء الطفل الفئوي؟ هنا الملاحظ يتساءل بما أن كل الأطر الشكلية والنواتية تركز على الانتماء الاجتماعي فيها، على غرار ذلك التقسيم المجالي للفضاء بين الأسر واختلاف انتماءهم الاجتماعي كملاحظة في المدينة؟ اللغة الفرنسية والتباين الفئوي للطفل في المدرسة؟. مثلا المجتمع الجلفاوي لازال يحمل تمثل معين حول اللغة الفرنسية وتدريسها وحتى ممارساتها علميا؟ لماذا؟ الصراع لا يزال قائما في مجتمع الجلفة بمرجعية "العرش" والتباين الاجتماعي يظهر في هذا المستوى من النمط في ممارسة الحياة الاجتماعية. لو أخذت الباحثة اللغتين من خلال التباين اللغوي والانتماء الفئوي كيف كانت ستكون النتائج؟ لم تستخدم الباحثة تقنية الملاحظة وقراءة شبكتها على الممارسة البيداغوجية للمعلمين أثناء التدريس، هذا كأن سيعكس إعادة أنتاج الاصطفاء التربوي الذي لم تجده كما صرحت في النتائج، ممارسة المعلمين المصنفة للطفل مع مراعاة انتمائه الاجتماعي في المدرسة الجزائرية يبني "الاستلاب" الذي يمارس على أطفال الفئات الاجتماعية الأخرى؟ لم تهتم بلغة المنهاج والقيم الثقافية الموجودة في محتوى نشاطاته ونصوصه وإلى أي نموذج ثقافي أقرب من انتماء الأطفال الفئوي؟ ومن يدرك النزعة اللغوية الموجودة في العبارات، الجمل، المفردات، علاقة الصورة بالمضمون، ارتباط العناوين ببنية النص؟.

-دراسة " الازدواجية اللغوية لدى الأساتذة الجامعيين"

هي دراسة أنثروبولوجية لسانية، أجريت في مدينة تلمسان على عينة من الأساتذة الجامعيين من كليات مختلفة في سنة 2016، انطلقت الدراسة من الإشكالية التالية:
- هل ظاهرة الازدواجية اللغوية عند الأساتذة الجامعيين هي ظاهرة صحية تخدم المجال التعليمي أم تساهم في تدهوره؟.
- ما هي الظروف التاريخية المتحكمة في ظاهرة الازدواجية؟.
- ما هي الشروط أو السياق السوسيوثقافي الذي أوجدها؟.
- هل يمكننا الحديث عن أنموذج واحد لنسوغ لأنفسنا إثارة انطولوجيا الظاهرة؟

كانت الإجابة على الإشكالية بفرضيات كالتالي:
- ظاهرة الازدواجية في الجامعة الجزائرية كانت نتيجة لعامل تاريخية وتبعات سياسية وثقافية؛
- العولمة أحد أسباب الظاهرة؛
- ظاهرة الازدواجية اللغوية عامل مهم للتطور؛
- ظاهرة الازدواجية اللغوية في الجامعة ظاهرة صحية في حاجة إلى إعادة تأسيس نظري لها، تسعى للارتقاء بها.

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في كينونة الازدواجية اللغوية كظاهرة تتماثل دلالة ظهور لدى الأساتذة في التعليم الجامعي والممارسة البيداغوجية، وقدرتها على إعادة النظر التحليلية والمتجددة لسلوكيات الأساتذة الجزائريين، واستنباط قواسم مشتركة تسمح بالتصنيف الواعي، باعتبارها أنماط سلوكية متفاوتة. اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي ومنهج متمم وصفي، باستخدام الاستبيان كتقنية أساسية في مسار البحث، قامت بتوزيعها على الأساتذة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- الازدواجية اللغوية سلوك لغوي لدى الأساتذة الجامعيين فرضته عوامل ثقافية وسياسية وتكنولوجية وبيداغوجية.
- العولمة ظاهرة كانت إحدى أسباب بروز الازدواجية اللغوية، من اجل التفتح على اللغات وبعث التنوع الثقافي مع ضرورة الالتزام باللغة الأصلية للمحافظة على الهوية الوطنية.
- تعد الازدواجية اللغوية لدى الأساتذة الجامعيين عاملا للتطور والرقي الحضاري ورفع مستوى التعليم الجامعي.

نقد وتقييم:

منهجيا الدراسة غير مضبوطة، ليس فيها إجراءات منهجية صارمة مبنية على انطلاقة رصينة ودراسة استطلاعية، فكل هذا جعل الموضوع يظهر بصورة سطحية بالرغم أن الأنثروبولوجيا واللسانيات تخصصات مركبة في تحليلها للبنى التأسيسية والممارسة اللغوية في الأنساق المضمرة والمباشرة، وفي العلاقات الاجتماعية ودراسة الثقافات والجماعات البشرية والتنوع اللساني واللهجة، فالدراسة انطلاقاتها الإشكالية والافتراضية تظهر الطرح القيمي البسيط، فموضوع مثل الازدواجية اللغوية في الجزائر هو صراع بين تيارات فكرية وخاصة في التخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، فالنظرة الإيجابية موجودة لظاهرة الازدواجية ولكنها تخفي صيرورة متعددة التوجهات، إضافة أن أسئلة الاستبيان لا تكف لموضوع معقد مثل هذا، وحتى التحليل المبسط، يعني صحيح الرؤية ليست سوسيولوجية ولكن حتى الرؤية الأنتروبولوجية واللسانية عميقة في موضوع مثل الازدواجية اللغوية، حتى العينة لا وجود لها في مسار البحث إلا في إجابات محددة ومغلقة لم تظهر جوانب الموضوع بواقعه وتفاصيله الخفية، مما جعلت النتائج تحصيل حاصل وبساطتها تفوق المعطى التظيري والمنهجي.

-دراسة"التمثلات السوسيولغوية في الجزائر بين الانتماء الاجتماعي والثقافي وتأثيره على وسائل الاتصال والإعلام الحديثة "

تعتبر دراسة سوسيولوجية، أجريت من طرف الباحثة معمري جميلة عن جامعة الجزائر – أبو القاسم سعد الله-سنة 2015 على عينة من الطالبات المقيمات في الجزائر والبليدة واللواتي ينتمين إلى مدن جغرافية مختلفة من حيث اللغة واللهجة والممارسات الثقافية بمعنى تمثلات متعددة حاولت ربطها بممارساتهن اللغوية في وسائل الاتصال الحديثة واللغة الممارسة داخل النسق الجامعي. انطلقت الدراسة من الإشكاليات التالية:

- ما هو واقع التمثلات اللغوية بالجزائر؟
- ما هي المكانة الاجتماعية الخاصة باللغات الأم واللغات الأجنبية في الجزائر؟ وما هي المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تحتلها هذه اللغات؟.
- كيف تتجلى التمثلات والممارسات اللغوية النسوية في الجزائر؟.
-كيف تظهر التمثلات الاجتماعية الخاصة باللغات الأم للطالبات الجامعيات في ظل العولمة؟ هل لازلت تعيش حالة من الثبات أم أنها في تطور؟ وما هي وتيرته؟.
- ما هو الدور الذي تلعبه وسائل الاتصال والإعلام الأجنبية بمضامينها المختلفة خاصة منها الترفيهية في الممارسات الخطابية الأنثوية الشبابية؟

كانت الإجابة على تساؤلات الإشكالية كالتالي:
- للانتماء الاجتماعي والثقافي للطالبات الجامعيات تأثيرا على تمثلاتهن السوسيولغوية.
- للجامعة بسجلاتها اللغوية الأكاديمية تأثيرا على الممارسات الخطابية للطالبات داخل قاعات الدرس.
- لوسائل الاتصال والإعلام الحديثة تأثيرا على التمثلات السوسيو لغوية الخاصة بالتعدد اللغوي.
- تميل الطالبات الجامعيات من مختلف التخصصات العلمية إلى استعمال السجلات اللغوية الغربية أكثر من ميلهن إلى السجلات العربية المحلية.

تهدف هذه الدراسة إلى وصف النسق الجامعي الأكاديمي كفضاء تتفاعل فيه فئات اجتماعية مختلفة من حيث التنوعات اللغوية بأصولها الجغرافية وانتماءات اجتماعية متفاوتة بين الفاعلين داخل الفضاء مع التركيز على المتغير النسوي (طالبات)، تهدف كذلك إلى تفكيك السياسات اللغوية بالجزائر وتباين نماذجها من عربية فصحى، دارجة، أمازيغية، فرنسية، ازدواجية وهكذا، وتأثير ذل هذا على تمثلات والممارسات اللغوية للناطقين بها وكل هذا التنوع كيف يظهر في وسائل الاتصال والإعلام الحديثة وموجهات الفعل اللغوي للطالبات فيها. اعتمدت الدراسة على المقاربة الكيفية والكمية والمنهج الوصفي وتقنية المقابلة والاستمارة.

من أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:
- توصلت الدراسة إلى أن الانتماء الثقافي لا يؤثر بصورة مباشرة، فالمزج اللغوي ظاهرة تمس كل أسر الطالبات مهما اختلف انتماؤهن الثقافي لكننا نلاحظه بنسب أكبر في الأسر الناطقة بالأمازيغية. أن اسر الطالبات هي أول وسط سوسيولغوي تحتك فيه هذه الأخيرة ومع ظاهرة المزج اللغوي التي تتغذى من التنوع اللغوي، ترتبط بظروف ثقافية تمتد جذورها في أعماق تاريخ المجتمع.
- توصلت الدراسة إلى أن النسق الجامعي يفرض ممارسات لغوية خاصة بمعنى أن له علاقة مباشرة بالممارسات اللغوية للطالبات.
- بينت الدراسة أن مكانة اللغة العربية الفصحى في الممارسات التواصلية داخل الجامعة وخارج قاعات الدرس بالنسبة للطالبات وتيرة استعمالها قليلة، كون أن نسبة كبيرة منهن لا تستعملها أبدا، فرغم الجهود المبذولة لتعريب المحيط اللغوي والاجتماعي إلا أنه هناك استخدام ضئيل لهذه اللغة في الاتصالات اليومية للطالبات ومهما كأن التخصص المدروس.
- أما بالنسبة لمكانة اللغة الفرنسية في الممارسات التواصلية للطالبات في الحي الجامعي، تبين أن وتيرة استعمالها لا بأس بها، فهي تحظى بمكانة أحسن من اللغة العربية الفصحى وهذا لكونها لا تزال مستعملة في قطاع عريض من الجزائريين؟ في حين أن الممارسات الخطابية في الوضعيات التعلمية تتصدر الدارجة مساحة جيدة في الدرس الأكاديمي؟ وغياب ممارسة اللغة العربية الفصحى سواء عند التخصصات المعربة أو المفرنسة؟ أما وجود ممارسة الفرنسية في وضعيات التعلم والنسق الأكاديمي فهي جيدة لدى الطالبات؟.

نقد وتقييم:

تتميز الدراسة بحداثة موضوعها رغم كلاسكية المرجعية الفكرية للمسار البحث المتعلق باللغة في سياقها الاجتماعي والثقافي والممارسات الخفية للفاعلين في وضعيات ومواقف تستدعي فعلا الملاحظة والاستنباط الفكري، في كيفية ربطها بمتغير وسائل الاتصال والإعلام الحديثة وانتقاء العينة النسوية للكشف عن التمثلات التي تبنى على النواة المركزية والمحيطة والذي شكل بعض الهفوات في التحليل الشبكي للمعطيات الميدانية وعدم تفكيك المقاربة والسياق النظري للتمثلات الاجتماعية والتركيز على ما هو بنائي وصراعي محدث، من ناحية ثانية هناك نتائج وتحاليل تستدعي الوقوف عندها من حيث رغبة الباحثة اللاشعورية من جهة من ناحية أخرى أخذت الدراسة منحى أيديولوجي واضح في التفسير والنتائج بما أن العينة من الجزائر والبليدة تضم طالبات مقيمات من الجنوب والشرق والغرب والشمال لماذا تم التركيز على عينة تنتمي إلى منطقة القبائل بالذات؟؟ لكن المعطيات الميدانية بالنسبة لي كباحثة تقول أن الممارسات اللغوية بالنسبة لطالبات الجنوب والشرق والغرب في الفرنسية ضعيفة أو تكاد معدومة وهذا من خلال عينة لطالبات الدكتوراه المقيمين في اقامات بجامعة البليدة والغرب الجزائري؟ غياب تحليل للمارسات اللغوية لطالبات الجنوب مثل الجلفة، تيارت، الأغواط، المدن الجنوبية، ومدن الشرق كذلك: باتنة، أم البواقي، سطيف، جيجل،...؟ البحث يتسم بالجدية في الطرح التاريخي للغة في الجزائر والمنهجي المنطقي لكن هناك هفوات في الموضوعية حسب المعطيات الواردة لدي كباحثة من خلال التمرس في هذا السياق ميدانيا.

6- الإطار والتحليلي للدراسة

6-1- الهوية البيداغوجية والمطالبة بالاعتراف المشروعي للأستاذ

يعبر المثل البيداغوجي لأي مجتمع عن وضعية المجتمع في فترة تاريخية معينة، فالسياق البيداغوجي يتطلب إلى ربطه بالأطر الاجتماعية والمعرفية التي أنتجها، باعتبار أن الحاجات الاجتماعية والفردية المتميزة تحاول خلق مجال لتحديد أهدافها المشتركة(بلمختار، 2020، ص5)لا يمكن أن تعي الذات ذاتها إلا حينما تأخذ بعين الاعتبار فعلها الخاص وفق تصور تمثلها الرمزي، وتعلمها تحمل المعايير المرتبطة بفعل الآخر بهوية العضو المقبول في جماعة، فتلك الهوية المعترف بها(بومنير، 2015، ص48) ترتبط ذاتية الأستاذ بذاتية الآخر، حينما نذكر الآخر لا نقصد بالضرورة فرد فهذا يختلف حسب استجابة السياق المتموضع فيه الطرح، فتظهر الحركة العقلأنية في ثنائية الوجود الباحثة في افق الهوية البيداغوجية فتعني الهوية بأنها نسق من الخصائص والسمات التي تعطي للفرد أو للجماعة وحدتها وتميزها، وتوجهات انتمائها، إدراكا لذاتيتها ثم الآخر، فتستمد الهوية البيداغوجية وجودها من هذه الوحدات المتجزئة، فتشكل اللغة والثقافة القاعدة (التادلي، ص8) المركبة لممارستها الفعل البيداغوجي، فيتحدد مشروع الهوية البيداغوجية والحق في الاعتراف*كما تصوره المفكر أكسل هونيث (Axel Honneth) لهذا الأستاذ الذي يكرس مساره في التكوين ولا يزال وجوده الحقيقي لمشروعيته غائب، إذن كيف تصنع التمثلات لذاتية الأستاذ نحو ذاتيته ضمن المشروعية في الممارسة البيداغوجية؟. ماذا تحمل تمثلات الإدارة تجاه مشروعية هذا الأستاذ؟ وماذا عن الطلبة؟ والأساتذة تجاه بعضهم البعض؟ الملاحظات الميدانية قدمت لنا تباين في التمثلات للأساتذة تجاه ذواتهم ومشروعيتهم بيداغوجيا ما

* انظر أكثر كتاب الحق في الاعتراف، كمال بومنير، مدخل إلى قراءة فلسفة اكسل هونيث، دار الخلدونية، الجزائر، 2018.

دلالة هذا التباين على مستوى التمثلات؟؟ دلالات الممارسة ألا تقدم معطى حول التمثل الذي يحمله الأستاذ عن ذاتيته؟ نلتمس ارتباط التمثلات بجانب الفكر الاجتماعي وتصوراته تجاه الفرد، كيف ندرك مكنونات الارتباطات الموجودة في تمثل الذات لنفسها والنسق المحيط بها، فالعمليات المعرفية اليومية لا تخضع للمنطق دائما بل هناك وظيفة البعد العاطفي وتقاطعها مع العناصر المعرفية في اكتشاف تمثل الذات لذاتيتها (Jodelet, 1991, p 176) هذا يعني أن عناصر التأثير والتأثر في محتوى النواة المركزية الفردية والتفكير الاجتماعي هو من يصيغ نموذج تصوري معين لدى الأساتذة، لاحظ سارج موسكوفيسكي (Serge Moscovici) العلاقة بين خصائص التمثل لدى فكر الكبار وخصائص الفكر الطفولي (Doise, Clémence, Cioldi, 1992, p 12) هل يدل هذا أن عملية بناء التمثل حول الذات مترابطة ومتسلسلة في مراحل تكوين الذات الفردية والجماعية في نفس الوقت؟ هل الطفولة هي إيحاء لما ستكون عليه الذات في المستقبل؟ إذن المسار التكوين للأستاذ والمحتوى البنيوي والمعرفي هو اكتمال للمراحل السابقة لتمثله تجاه مشروعيته في الممارسات البيداغوجية، من حيث اللغة كمفارقة متتبعة لذلك الطفل الأول؟ بوعي من الأستاذ أو بدون وعي هو ذات صممت في بدايتها الأولى لمن تكون بالنسبة له، يعني هل هذا هو الاعتراف الموجود لدى فئة من الأساتذة بكفاءاتهم وتجنيدهم المشروعي لها والارتباط الذي يستمد من نموذج الاعتراف الأولي بذاتهم المتفردة أثناء مرحلة تشكل وحدات التمثل؟ إذا كأن تمثل الأستاذ لذاته بالاعتراف بكفاءاته لماذا هناك ضعف بيداغوجي من حيث الممارسة؟ ما نوعية الاعتراف التي يشكلها عن ذاتيته؟ هل هي صفات الدكتور؟ الشهادات؟ التربصات؟ السلم الاجتماعي؟ علاقاته؟ وماذا عن كفاءاته؟ ماذا يعني بروز الكفاءات في الجامعة ضمن التنافسية؟ هناك فئات من الأساتذة يحملون تمثل حقيقي لكفاءاتهم وقوة العقل والذات المركبة والمختص يلاحظ الانبعاث البيداغوجي لهذه المشروعية التي تصفي كل أشكال الاستهلاك بممارساتها ومحاولاتها المستمرة في إيجاد الوعي بالهوية البيداغوجية، لكن هذه الفئة من الأساتذة لماذا لا تظهر كصورة يدركها أطراف العملية التكوينية؟ وأن ظهرت ما محلها في صورة تمثلات الآخرين؟ من مخلفات التوجه الكمي للتعليم هو التمييع الذي يسود الممارسات سواء على المستوى البيداغوجي أو التنظيمي والإداري وحتى العلاقات؟ ماذا عن فئات الأساتذة والتي تحمل تطلع الجدية والصرامة ورفض التفاوض مع النسق؟ أليس مثل هؤلاء لديهم الحق في الاعتراف من طرف كل عناصر التكوين؟ هذا ما سماه Honneth Axel بالصراع من أجل الاعتراف(la lutte pour la reconnaissance) يمثل هذا شكل من أشكال الاعتراف وبناء التجربة الاجتماعية وتأسيس للهوية بتحقيق الذات وجودها داخل النسق ونسيج العلاقات الاجتماعية، فالاعتراف المتبادل كفيل بوضع حد للصراعات الاجتماعية القائمة على السيطرة والهيمنة والظلم الاجتماعي(بومنير، 2015، ص 52).

6-2- نظام التفاعل الاجتماعي الممتد في نظام التفاعل البيداغوجي (اللغة)

يلتقط النظام التفاعلي الرمزي إحداثيات مجالية تنبعث عبر موجات ارتدادية لإحداث أصوات لغوية تساهم لرفع الصدى أثناء عملية الاتصال المباشرة والغير المباشرة داخل الفضاء المغلق والمفتوح للفاعلين، فالترابط الذي يحكم بين دراسة النظام الاجتماعي والنظام التفاعلي وظاهرة الاتصال هي واحدة ولا يمكن فصلها، دراسة النظام الاجتماعي ما هو في أصله دراسة لنظام تفاعلي ينطلق من وحداته الصغرى التي تتلخص في اتصال شخصين أو جماعة، فتكون الإحداثيات المجالية تدفع إلى حتمية الاتصال التي تعني لا يمكن أن نتصل حتى لو توفرت الرغبة في ذلك، فحين نعتقد أننا لا نقوم بعملية إرسال رسائل فأننا بشكل آخر نكون قد أرسلنا رسالة تعبر عن ذلك حتى بالتزامنا الصمت(لونيس، 2018، ص 725)، فتحدث النطاقات أثناء التفاعل

الاجتماعي للنسق القيمة اللغوية الممارسة في الحياة اليومية كأشكال موزعة على المكان والزمان والأداء الموجه وغير الموجه إلى إيجاد النظام الاجتماعي إحداثياته في التفاعل واللغة الممارسة في الفضاء العام والفضاء الخاص الذي يتيح علامات في النظام الاجتماعي تستجيب مثيرتها إلى التفاعل البيداغوجي المصغر، فالانخراط المزدوج للتفاعل الاجتماعي للغة يصعب أن يحصره الأداء الرسمي للفاعل فتتبنى الجانب الخفي للممارسة، فهذه التفاعلات تتميز بتفاصيل اللقاءات الأولى وعلامات لغوية معينة سواء في الاجتماعات الرسمية داخل المكان أو خارجه، أو في أنساق تنتظر صورة التوقعات، فكل هذه التفاعلات تتميز وتنفصل عن الآخر بعلامات وما يسميه ارفينغ غوفمان (Goffman Erving) بالأقواس المعترضة التي تكون بمنزلة علامات الفصل بين التفاعلات المركزة وغير المركزة (غيدنز، 2005، ص 172). فتختلف الأصوات اللغوية في الفضاءات حسب ممارساتها ودلالات السلوك الذي تقدمه اللغة، ذلك نجده في الوحدات البيداغوجية للأستاذ، غير أن ما يميز النسق الجامعي هو إيهام فاعليه أنه نسق مفتوح وأدواره يدركها مختلف أطراف النسق وخارجه، ولكن هل هذا موجود فعلا؟ اللغة كوجود لا يمكن أن توهم الآخر لا بيداغوجيا ولا في مسرح الحياة الاجتماعية ولكن الدور والتنقل فيه، ونماذج الأداء هي من تمارس الإغفال المهذب على الآخرين ولباقة أنية تتجسد في أداء معين، الاتصال التفاعلي للأستاذ أثناء ممارساته البيداغوجية هل هو ذاته الاتصال خارج المسرح البيداغوجي؟ ما هي حدود التقاطع؟ والاختلاف؟ هل هو نوعية الجمهور الذي يكون قد قام بأداء مغاير لهم؟ هل هذا يعني أن اللغة تحصر المكان والزمان داخل النسق الواحد (الجامعة مثلا) عبر أداء الدور؟ ماذا يحتوي نظام التفاعل الاجتماعي المنصهر الأداء في التفاعل البيداغوجي؟ هل يدل هذا على أن الإحداثيات أحادية والموجات الارتدادية للتفاعل النسقي والبيداغوجي متنوعة حسب عرض الذات وجمهورها؟ إذن متى تفقد علامات الفصل في نهاية اللقاء البيداغوجي تركيزها وتدخل في انصهار الاتصال بلغة متعددة الأصوات؟

6-3- الخطاب البيداغوجي والتباين اللغوي في النماذج اللغوية لدى فئات الأساتذة:(الأحادية اللغوية والازدواجية اللغوية)

تترتب ماسسة بيداغوجيا الجامعة حول ثلاث محاور: تكوين الأساتذة، المستشار البيداغوجي والتقييم التكويني ولكن حسب ممارساتها والبحوث التي اثبتت أنها لا تهتم بالخطاب في البيداغوجيا ولا يوجد تكوين قاعدي للأساتذة في ذلك (Potente, 2016, p 130)، لذلك تطلق تسمية الخطاب على استعمال الكلام في موقع الممارسة، وتبعا لتصور الفعل الحقيقي وضمن العلاقة مع المجموعة اللغوية حيث يشكل جزء منها، أننا نترك من خلال الجملة المتضمنة روح الكلام وكتنوع بدون حدود حقل اللغة كنظام للعلامات وندخل في عالم مختلف، هو عالم اللغة كمجال للتواصل حيث يصادر الخطاب مركز الوجود(أشار، 1996، ص 21)، فتظهر مواقع الأنظمة المعرفية والسياق الفكري الذي يعمل على توزيع التوجه الفكري في الفضاء الذي يخفي هوية اللغة الناطقة والموجودة بتعقيداتها داخل محتوى الخطاب، يعكس الخطاب البيداغوجي الممارسات المادية والتصورية للغة في ولادة الشيء الجديد الذي يعرض بنيته للنمو دون أن يعرف من أين أتى، هذا ما لوحظ من وراء القبل وما بعد الممارسة، محتوى موجود في مجال ما نراه يولد أكثر في التماسك المنطقي وترتيب عناصر المجموعة اللغوية (Lefebvre, 1966, p88) هذا موجود لدى فئات معينة من الأساتذة وغير موجود عند فئات؟ وهو ما يجعل الخطاب البيداغوجي يعاين، يجذب ويتنقل، لإحداث القطيعة اللغوية للتأثير الأيديولوجي والأنظمة الإدراكية لبنية الالتقاط من طرف الطالب باعتباره الجمهور، فالبعد الاجتماعي للخطاب البيداغوجي يظهر بأبعاد معينة، فلا وجود للتأثير الاجتماعي بدون سلطة الفاعل المسؤول، فتترتب الأبعاد بشقها التاريخي والسياق

الكلامي كفعل اجتماعي في حين يلتزم النظام اللغوي بتأمين شروط الدلالة لهذا الفعل، فيحاول هذا الخطاب إفراز الأبعاد اللغوية في السيرورة الاجتماعية(أشار، 1996، ص23).

على اعتبار أن التباين اللغوي يتسع في البنية والمحتوى يتضمن مستوى اللسان والمخارج والفكر داخليا وخارجيا ومنطق التحليل، هذا ما طرحه جدل مقاربة بازل برينشتاين Bernstein Basil ضمن السياق اللغوي المتعدد البنية المادية والدلالية في نوعين من النماذج اللغوية الممارسة في النسق البيداغوجي اللغة الرسمية واللغة المحدودة يستمدان وجودهما من تعارض شروط تشكلهما وممارستهما، فاللغة المعقدة أو الرسمية بنيتها مركبة، الناطق بها لديه العديد من احتمالات التفكير والتنظيم وأساليب طرح الجمل، العبارات، المفردات الترابط المنطقي بنطاق يشمل مسافات متحررة أكثر بين التوجه والممارسة فيصعب على المجال الذي يمارس فيه المتحدث التنبؤ بخطابه، يحمل أدوات ومجموعة لغوية لشرح وتوضيح أفكاره بتنوع، أما اللغة المحدودة بسيطة في تركيبتها، الناطق بها يتميز بصلابة بناء الجمل، العبارات، والاستخدام المقيد لإمكانيات تنظيم الخطاب، المتحدث يتفاعل في مجال شبه مغلق، أفكاره متكررة بعدم قدرته على ترابط الأفكار لغويا حتى لو كأن لديه توجه فكري مبني، يمكن لأي فاعل التنبؤ بلغته (Léger, 2000, aleger@mrsh.unicaen.fr.)، تطورت اليوم الممارسات البيداغوجية بتطور المتعدد للمفاهيم العامة في سياق الأيديولوجيات ونوعية الكفاءة الممارسة التي تظهر حسب ما وصفها برنشتاين البنية المرنة والمفصلة للمضمون والطبيعة الضمنية للقواعد ومعايير التقييم والتحكم الدقيق المرتبطة بالنظام الإدراكي والمعرفي، فاللغة المفصلة تعتمد على الشفرة (le code) والذي يستند إلى مرجعية ثقافية واجتماعية موجودة لدى فئات معينة، فالخطاب البيداغوجي والتفاعلات التي تؤطر المواقف تندرج في النموذجين اللغوي المحدود والمفصل، وهذا ما يحدث فيه بشكل دقيق وما أسماه برنشتاين بالنموذج اللغوي المفصل يتجه عموديا على نحو من الارتباط المنطقي والمعرفي، فهذا لا نجده في النموذج اللغوي المحدود الذي يتخذ اتجاه أفقي مبني على التواطؤ الممارس في لغة الحياة اليومية (الشعبية) (Frandji, Vitale, 2008, p3)، تتضمن خصائص الخطاب الرسمي المفصل نحو التعبير اللفظي وبالعلامات التالية: دقة تركيب وبناء الجمل والتنظيم المنطقي بين أجزائها وحروف الربط المتعدد، وجود عدد كبير من الجمل الثانوية التي تشير إلى العلاقات المنطقية والتقارب الزمني والمكاني، الدقة في اختيار الصفة وظروف المكان والزمان، وضوح التصورات الفردية اللفظية من حيث ما يربط العناصر داخل الجملة وما يربط الجمل فيما بينها، منها ظرف الزمان والمكان لربط الجمل وإعطاء المعاني الزمنية والمكانية للوصف في الماضي، الحاضر والمستقبل، وعندما يكون الفرد يقرأ تحليلا معينا ويدعمه بأشكال ورسوم بوضع الشرح والشكل قريبين من بعضهما ويكونا من حيث زمن الشرح ومكانه، الفاصلة والنقطة تزيد من تماسك الفهم والمعنى (Bertucci, 2020, p 02). أما التضمنات السوسيولوجية للشكل اللغوي المحدود يتميز: تكون العبارات قصيرة ولا تحتوي على قواعد، تتميز بضعف بنيتها، تميل إلى النشاط المجسد، وجود التكرار في الألفاظ وبعض الحروف المتضمنة نوع من الحكم والذاتية وتكرار الأسئلة وأسلوب صياغة الأوامر، استعمال محدود لظروف المكان والزمان والصفات، واستخدام الضمائر المتداولة والتي تشخص الذات، استخدام عبارات تشاركية وجدانية، عدم قدرتها على تمييز الأسباب والنتائج (غياب المنهج)، الاستخدام الرمزي ملتزم بالعمومية في الخطاب وعدم التماس الدقة في التخصص والاتجاه (العمومية)، عدم وجود الفاعل كذات في بنية العبارة (مضمر) (وطفة، 2013، ص 10) هذا التحديد هو متناقص بالنسبة للموضوع المتعلق بالتباين اللغوي لدى فئات الأساتذة، فالتحليل للملاحظات الميدانية سيمحص كيف تبنى المهارات البيداغوجية المتضمنة لهذا التباين في اللغة البيداغوجية، لا يمكن التغاضي عن ازدواجية الوجود اللغوي لدى فئات أساتذة عند تحرير التجميع الفكري الأنطولوجي المتمرس لروافد اللسان في جانبها المنهجي وتحديد موقع

التميز لهذه الفئة داخل الجامعة، هل هناك قبول بالازدواجية اللغوية والتعامل مع التنوع المنهجي ذلك أنه جزء من ثقافة المجتمع والثقافة الإنسانية وفي أي ظروف وضمن أي معطى حاصل؟ (عيادي، 2014، ص 198) هذه الفئة من الأساتذة تشكل حضور وعي اجتماعي وبيداغوجي واستشرافي ينظم لحركية تاريخية لو أن المسألة تؤخذ في سياق الاعتراف الحضاري لذلك التباين اللغوي والأنثروبولوجي والتوزيع الجغرافي الثقافي وتحويل ذلك في السياق البيداغوجي. فالبيداغوجيا الجامعية تتيح نوع من الحرية البيداغوجية ومنح الأستاذ طرق تحليل واستنباط وتكوين تكون مبنية على الوعي بالدور، كما يذكر ماكس فيبر: أن دور الأستاذ ليس في طبع طلابه بطبائع آرائه السياسية الشخصية، بل في أحداث عمق التكوين بتقديم النفع عبر المعرفة العلمية والخبرات (مخداني، 2013، ص 176).

جدول رقم1: نماذج التباين اللغوي وأشكال التباين لدى الأساتذة الجامعيين

فئات الأساتذة المتباينين في اللغة	النموذج اللغوي من حيث الشكل	النموذج اللغوي من حيث المحتوى
أساتذة يمارسون اللغة العأمية	لغة مبنية على عبارات بسيطة، التركيز على الأشخاص أكثر من الممارسة البيداغوجية (الطلبة هم من يقومون بالدرس وهناك تغيير لحصة إملاء أو استرجالية من الأستاذة المرأة أو الأستاذ الرجل وتطبيق سياسة التخويف)، محاولة تطبيق سياسة الملهيات بأحاديث وحوارات تقوم على هموم ومشاكل الطلبة؟ غياب سياق المعاني للموضوع الرئيسي للوجود في ذلك المكان والزمان؟ التركيز على الحديث عن حياة الأستاذ ومشاكله وأسرته؟ الشرح العشوائي للمواضيع، تعويض الشرح بالكتابة وعدم قدرته على شرح الأفكار الموجودة كتابيا فيمثل أنه يشرح حتى يأخذ الطلبة إلى سياق آخر ويدعي أنه من اهتمامهم لذلك تطرق إليه. -البقاء الزمني في مجال الكلمات الذاتية المتعلقة بالمشاعر والمعبرة عن مشاهد يحاول مشاركتها أثناء ممارسته والابتعاد عن عقلانية المشهد (تحرير الأنا بغياب لغتها) -غياب الدلالات الرمزية للأفكار في قالب الكلمات، العبارات.	خطاب بيداغوجي مهتز، التركيز على الأخلاق ونهاية الوقت المخصص لمقياس ما، هنا يجدر الإشارة إلى النوع الاجتماعي بين الأستاذ الرجل والمرأة، وظهور المهارات البيداغوجية ومستوى الاعتراف المشروعي، في الجزائر كيف يتصور النظام والفاعلين في النسق الجامعي المرأة الحاملة لصفة الأستاذة؟ أو الدكتورة؟ أو حتى البروفيسورة؟ هل تمكنت المرأة فعلا من بناء ذاتية المتعلمة والخبيرة في مجال التعليم الجامعي؟ أم أن الوضع لا يتجاوز شهادات وترقيات واختيار معيشي لا أكثر؟ لذلك البيداغوجيا الجامعية تقوم على مبادئ الأماني والأخلاق: لابد من، يجب، علينا تطبيق... غياب مقاييس الاستقصاء والتشخيص والتحليل والنقد العقلاني؟ - محاولة نشر أفكار من النظام الاجتماعي بأسلوب يحمل أمثلة توحي بالصدق، (تمرير الأيديولوجيا) -الاتصال المشوه للبناء، من حيث تكوين الجمل العبارات أدوات الربط والاهتمام بالنهي وإشارات النفي - غياب مرجعية للحوار المتبادل والقدرة على التواصل.

أساتذة يمارسون اللغة الفصحى	بنية ذات دلالة منطقية بين أجزاء العبارات، الجمل، الكلمات. تسلسل الأفكار وبناء أسلوب الاتصال والقيم الحوارية، تقديم أمثلة من تخصصات متعددة. -هناك تنقل بيداغوجي في الأداء بناء على الأدوار التي تحددها الأهداف البيداغوجية والتي تحددها توجهاته الفكرية وتمثلاته تجاه مشروعيته واعترافه بوجودها. وجود رمزية إلى حد معين، ولكن هل كل أستاذ يتكلم بالفصحى وهي الأقرب للغة الرسمية يعنى بممارسات بيداغوجية تتضمن اللغة الفصحى؟ وخاصة في تخصصات العلوم الإنسانية؟	-تتضمن التمثلات لدى هذه الفئة من الأساتذة قدرة على طرحها وربطها بمواضيع ومقاربات متعددة. -القدرة على صياغة سياق الطرح للنموذج اللغوي والفكري لهذه الفئة من الأساتذة.

أساتذة يمارسون اللغة المتداخلة بين العامية والفرنسية	كلمة عامية ونصف كلمة متذبذبة بين شكلها وعرضها في لسان لازال يتقهقر في هوية بيداغوجية؟ -عدم إدراك النطق السليم لشكل الكلمات، والحروف لأن لا وجود لعبارات أو جمل مركبة بل خليط يعمل على تخدير الذات وتنكرها، السؤال هو كيف تصل هذه الممارسة اللغوية للطلبة؟ وكيف يستقطبون ما يسوق لهم من طرف هذه الفئة؟ الأمر يستحق الوقوف عنده ميدانيا. عدم تمييز الإطار المادي للكلام والتشكل التاريخي للبنيات؟	عدم وجود النموذج اللغوي الذي يعكس شخصية ومرجعية هذه الفئة من الأساتذة. - اعتقاد هذه الفئة من الأساتذة أنها تمارس مرجعية ثقافية واجتماعية مميزة، وهم يتمثلون لتداخل لغتهم بالازدواجية وهذا بعد ملاحظات ميدانية، يحاولون عرض الذات بانتماء أقرب إلى السلم الاجتماعي -تسويق خطابها بالغموض الأيديولوجي والخوف من تصورات الآخر حول ممارسته البيداغوجية.

أساتذة يمارسون الازدواجية اللغوية	-بنية مفاهيمية مركبة، مترابطة في انفصالهما بالتنقل في المجال البيداغوجي والموضوع المطروح وما تصنفه هذه الفئة من الأساتذة في تمثلاتها لتحيا به بمشروعيتها بيداغوجيا؟ -استخدام التناوب في الجمل باللغة العربية، الفرنسية والإنجليزية (حددت اللغة الفرنسية لاعتبار أن العلوم الإنسانية كانت تدرس بالفرنسية ثم أخذت منحى التعريب بعد الاستقلال بمدة، فهناك فئة من الأساتذة لديها تكوين وممارسة لغوية بالفرنسية وهم لازالوا موجودون في الجامعة) -يفرز شكل هذا التناوب من اللغة إلى اللغة الأخرى، جمل، عبارات وأحرف وصفات تخلق مسافة تفاوت فكرية، لأن مزدوجي اللغة من فئة الأساتذة لديهم بنية فكرية مختلفة وهذه خاصية تحدث التفاوت على مستوى التوجهات والمهارات وحتى دلالات الاعتراف لذاتيتهم؟ -السفر في الزمن البيداغوجي وتجاوزه بتنوع المقاربات وأحداث الرمزية المتعددة للأصوات البيداغوجية؟ ملاحظة: اللغة العربية لقوتها واستنادها إلى مرجعية تاريخية حضارية، تحمل جماليات مميزة، وثروتها اللغوية في تعدد مفرداتها داخلها لم تتمكن بعد من الممارسة العلمية الدقيقة، هذا لا يعن أن ليس هناك تأسيس ولكن يبقى رهن التجربة ذلك حسب الأهداف وتوجهات المجتمع. بينما اللغة الفرنسية لا قدرة لها على منافسة العربية في حجمها وجمالية بلاغتها ولكن خاصية اللغة الفرنسية في العلم "الدقة والتدقيق في المفاهيم" وهذا بعد ملاحظة الباحثين والأساتذة في تخصصات العلوم الإنسانية، نحن لا نتكلم عن المفاهيم التقنية، خاصة في السوسيولوجيا أنتاج المفاهيم والمتغيرات أمر لازال يعاني منه النسق الجامعي. تمييز	تشكل تركيبة فكرية متنوعة، من حيث التمثلات والممارسة بيداغوجيا. -التناوب بينهما أثناء طرح الأفكار وتحليلها يقوي مهارات انفعالية، شعورية تجعل الأستاذ يحرر الذات بصوت ورمزية تبني تصورات متقاطعة لدى جمهور الطلبة، هنا يحدث التباين والتفاوت حتى على مستوى التصورات ومهارات عرض الذات لدى هذه الفئة، ولكن بعد ملاحظات ميدانية لا موقع لعرض الذات لدى فئات الأساتذة الآخرين؟؟ هل هذا يدل أن يعتبرون المفارقة البيداغوجية هي المهنية؟ أو أن بنية التفكير بلغة ثانية تؤسس لرمزية الدلالات البيداغوجية بمرجعية المسرح؟ ولكن هناك عروض هأمشية تدور في كواليس قبل التوقيت الرسمي للعرض البيداغوجي وبعد العرض؟ هل هذا يعني أن جزء من العرض يدركونه والجزء الآخر مهمش حينما يرتبط بالمهارات؟ -هذه الفئة يوجد بداخلها من يستخدم هذه الازدواجية لجذب أنظار الجمهور وتعبير الذات التي تبحث عن الاعتراف باستخدام الانتماء الاجتماعي أو الطبقة الاجتماعية؟ هذه الممارسة تمت ملاحظتها عند الأساتذة الذين يبحثون عن دلالات الوجود الاجتماعي (غياب نوع من الوعي لديهم لإدراك موقعهم الحضاري ومرجعية هويتهم) على جميع المستويات هل تشكل هذه العلامة نقطة ضعف أم قوة لدى ممارسيها؟ -البنية الإدراكية الموجودة في المفاهيم بلغة ازدواجية تجعل هذه الفئات، في السوسيولوجيا إيجاد خطوط التقاطع والاختلاف بين المفاهيم القاعدية والفكرية في العلم والمفاهيم التقنية التي لا تستمد مرجعيتها بالحركية والدينامية الفكرية في العلم وبدقة.

	الإطار المادي للكلام؟ -القدرة على استحضار المفاهيم والعبارات واندلاع اللسان مع السياق الدقيق للمواضيع واستخدام الرمز بلغتين هو لا يتماثل مع استخدام الرمز بلغة واحدة (إلا إذا تعلق وجود لغة ثانية في الطفولة والتميز فيها، ثم غيابها في مرحلة معينة وعودتها في مراحل أخرى، وفيها ما يقال لأن لوحظ لدى أطباء وطلبة الطب والبيولوجيا أن الأمر محدود ولا يتجاوز الكتب والمحاضرات بالنسبة للغة؟ كيف يحدث ذلك وتكوينهم الجامعي كله بلغة ثانية (الفرنسية)؟	-لكن هل هذه الممارسات الشكلية والضمنية موجودة لدى كل فئات الأساتذة الممارسين للازدواجية اللغوية؟

تبقى هذه الممارسات للنماذج اللغوية تقترب من اللغة الرسمية والخطاب البيداغوجي في الجامعة ضمن التمثلات المصدرة لهذه الفئات من الأساتذة والنوعية التي يسوقونها لهذه التمثلات في الفعل البيداغوجي، الخطاب البيداغوجي بالجامعة الجزائرية يخلق مجال للارتياب الفكري لدى فئات من الأساتذة والفكر المتعدد المقاربات، فحتى أشكال التكوين في الأطوار تتمايز بالتفاوت، خاصة على مستوى التكوين الدكتورالي الذي لا يزال شفافا ولا دراسات كيفية عنه وحوله؟ والذي بعد ملاحظات بيداغوجية ومقابلات استكشافية مع عدد من طلبة الدكتوراه حول ممارسات خطابية لغوية أثناء مرحلة التكوين، كانت الأجوبة متماثلة لفرضيات مؤقتة لنا، هي أن هناك فئات أساتذة نفهم طرحهم للمواضيع من حيث الأفكار، المنهجية، اللغة؟ وهناك فئات أساتذة مهما حاولنا إدراك بنية الأفكار وارتدادات المواضيع المركبة والسياق الوجودي لذلك التوقيت يصعب الأمر كل مرة نلتقي بهم؟ بعد تمحيص في البحث المعمق وصلنا أن هناك شفرة في خطاب هؤلاء الفئات؟ هذه الشفرة مرتبطة ببنية النسق الجامعي والتوجه الخفي للتوزيع المعرفي واقتفاء منهج التفكير الديالكتكي في عمق اللغة وتوزيع الموقع الجغرافي للغة هذه الفئات والتوزيع الجغرافي لمواقع الطلبة؟ والخلفية لاكتشاف علاقات القوى وتمثيلها التراتبي لفئات من الطلبة على حسب فئات أخرى في تحديد المجال والمسافة والدلالات، علاقة الخطاب البيداغوجي بالخطاب الاجتماعي وهذا التموقع بالتحديد غائب في مدن جغرافية وحاضر في مدن أخرى؟ كيف تتماثل الأنساق المضمرة في مثل هذه الخطابات البيداغوجية؟عودة لتحليل النماذج اللغوية لدى الفئات الذين يمارسون الفصحى فمثلا: من يحملون لسان عربي ويتحدثون بالفصحى ليسوا كلهم يمارسون الفصحى الأقرب للنموذج الرسمي كيف ذلك؟ هناك من يحاولون التحايل والتلاعب باللغة في استخدامهم لبلاغة اللغة في التنوين وتمييز المبتدأ والخبر ولكن طيلة السنة وهو يدور حولها وتحوم حوله في العبارات، المفاهيم، الأحرف وخاصة الصفات والظروف هذا يمارسه أساتذة سواء رجال أم نساء فهي قدرة المتحدث على التضليل اللغوي؟. وهناك صنف آخر متمكن في البلاغة والنحو يمارس اللغة كمحاباة وليس اللغة العلمية القريبة من المجاز والمحسنات والأضداد، فهو يوهم جمهور الطلبة بلغته السلسة فذلك يرتبط حسب خصوصية توجهات هذا الصنف، يظهر هذا في صنف آخر من مزدوجي اللغة، يحاولون إظهار التمكن اللغوي من الاثنين ولكن كصورة بيداغوجية تنقضي في سرد أعماله البحثية ورحلاته وعلاقاته الاجتماعية لإبهار جمهور الطلبة وتوجيه فكرهم حيث يعبر عن تلك الذات ويجد جمهور يعترف به ويهمل الخطاب البيداغوجي وما تتداعى له اللغة كحقيقة وليس للتعويض؟. هناك أيضا نموذج اللغة الأجنبية لوحدها أثناء الممارسات البيداغوجية وهذا موضوع آخر للطرح

جدول رقم 2: التباين اللغوي لدى الأساتذة والمهارات البيداغوجية المتفاوتة

نوعية المهارات البيداغوجية	مهارات الاتصال	مهارات حركية (الجسد كلغة)	مهارات إيحائية (قوة الرمزية)	مهارات عرض الذات (المسرح البيداغوجي)
التباين في النماذج اللغوية هو التفاوت في المهارات البيداغوجية بين الأساتذة في سياق الاعتراف بالمشروعية	-اللحظة التربوية التي تستدعي اتصال مجند. - الاعتراف بوجود الآخر وعدم إلغائه -الحوار والنقاش، والقدرة على التواصل. - تقنية العصف الذهني. - الإنصات والقدرة على التوجيه، الاكتشاف والتفكيك - النقد، وإثارة الجدل وتركه مدة محددة من طرف الأستاذ دون تدخله.	- الحركة المتناسقة والمتناقضة في اللحظات البيداغوجية (الأوتار التي لا تحدث صوتا) - الارتفاع والانخفاض في مقامات الصوت ومخارج الأحرف. - تمثيل الأفكار المجرد بمشاهد جسدية. - مكان الوقوف، وطريقة الوقوف. - ماذا يحمل بين يديه؟ - اللكنة (تقطيع الأحرف وتوزيعها الصوتي)	- الصمت، الصدى - القصة العابرة برموز معينة، الأسئلة الاستفهامية الايحائية؟ - إغماض العينان، النظر دون غيره. -التنقل من أمثلة إلى أخرى دون الكشف عن العلاقة؟ - الكتابة على السبورة بأساليب رمزية: أحرف متقطعة، رسم أشكال، كتابة أرقام دون دلالة صريحة؟ عناوين كتب ومقالات، أسماء مفكرين؟	- الأداء، عقلنة التنقل بين الأدوار. التمثيل الرمزي. الكولسة (قبل العرض وبعد العرض)؟ الانتقال اللاتزامني من الشعور إلى اللاشعور البيداغوجي؟ - استخدام التداعي والتماثل، الاستقراء والاستنباط. إدارة الانطباع للذات وللآخر(الطالب)؟ - التحكم في الانفعالات حينما يظهر الكاراموس (الطالب) الذي لا يظهر، التحكم في الذات وما تصدره ملاحظة الطلبة؟

طبقا لهذه الارتباطية المبنية لكشف التباين المحدث لكل أشكال المهارات الممارسة لدى فئات الأساتذة وتنوعها والشدة التي تتماثل لمسار الخطاب البيداغوجي والطرح الفكري، نساير معطيات الجدول من نوعية المهارات التي قدمها لنا الميدان في زمنية استقصائه، وجود مهارات أحادية لدى فئات الأساتذة الذين يمارسون نموذج لغوي عامي، وتظهر في أشكال أفقية تغيب دلالات البنية التكوينية واستمالة الموضوع خارج المنطقة الارتيابية لما يصيغه هذا النموذج، خاصة إذا تم إدخال التعاملات القائمة بين مستوى العرض والطلب الذي تستقر عليه الجامعة والبنية الابستيمولوجية، فالعامية تساير تموضعات محدودة بمهارات مفادها التموقع في السلم الاجتماعي لا أكثر؟ أما المهارات البيداغوجية التي يفرزها النموذج الفصيح ومزدوجي اللغة تتباين على مستوى ضمني خفي بين فئاتها كيف ذلك؟ مثلا في اللغة الأجنبية هناك فصاحة متعلقة بتلك اللغة ولكن المؤدي لها يمكن أن يمارس مهارات بيداغوجية أما بوتيرة مرتفعة أو وتيرة منخفضة ما معنى ذلك؟ هنا نرجع هذا إلى نوعية اللغة أولا ثم تمثل الفئة تجاه اللغة كوجود اجتماعي واللغة بالنسبة له ثم تتداخل اللهجة بمرجعية الموقع الجغرافي، فمثلا الجامعات الجزائرية تمتد من أقصى

الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب يعني الموقع الجغرافي يحمل خصائص وثقافة مختلفة بين الاتجاهات، فذلك يظهر في كلام ولسان وحتى المخارج والاتجاهات الفكرية وأنماط التفاعل، والتمييز المكاني للغة فملاحظة هذا الارتباط يكشف أن اللغة لديها تعدد الصوت بشروط ذاتية داخلية لفئات الأساتذة وبشروط موضوعية خارجية تخص الاستخدام الجغرافي الاجتماعي لها، فالاستعمال الصوتي للهجة بيداغوجيا يحدث مهارات متباينة وتأخذ من نوعية المهارات الموجودة في الجدول أعلاه بتفاوت تصنيفي بين الأساتذة، من بين إفرازات اللهجة التداخل الصوتي البيداغوجي الذي يعكس جانب الغير مسموع للصوت الاجتماعي؟ ولكن لا ندري بعد النموذج اللغوي أو النماذج التي تتمكن من توجيه مهاراتها ضمنيا بموقعها الجغرافي؟ أن كل شيء يختص بالانتشار الجغرافي للغات تفرع اللهجات، أنما يقع خارج اللغة، أن التمييز بين علم اللغة الداخلي والخارجي يبدو من الأمور المتناقضة، طالما أن الظاهرة الجغرافية مرتبطة ارتباطا وثيقا بمقومات وجود اللغة (دي سوسور، 1985، ص 40) فلا مجال للتمييز في سوسيولوجيا اللغة، فئة الأساتذة مزدوجي اللغة يحملون وعي وجود معيار للتفاعل ضمن التناوب اللغوي وبيد تتجه الممارسات نحو معيار العرض والطلب الذي يدركه الممثل الاجتماعي، هنا الالتباس المتوقع لدى الفئات الأخرى؟ لأن المعيار واضح لديهم ويتمكنون من صياغته وفي المقابل أن ما ينتج عن استخداماتهم للازدواجية اللغوية يندرج في إطار يتوافق مع شروط الاستدلال الذي يسمح بالانتقال من ممارسات مرصودة إختباريا إلى المعيار (أشار، 1996، ص30،31) يعنى ذلك أن ادراكبنية المعيار للازدواجية اللغوية لديهم مطابقة لتعدد ظهور مهارات بيداغوجية بتنوع وعدم الاكتفاء ببعضها، غير أن هذا الوعي بالمعيار يشكل استفهامات بما أن غير موجود عند كل فئات الأساتذة الذين يمارسون الازدواجية اللغوية؟ هل يعتبر أن ادعاء براديغم الاعتراف بالتباين اللغوي صار إستراتيجية حان زمنها باعتبار أن النماذج فيما بينها تشهد اللاتجانس المتضمن بنية النموذج في وحدتها؟

7- عرض النتائج ومناقشتها

الهوية البيداغوجية هي مفارقة تنحصر ضمن الاعتراف المتعدد لمشروعية الأساتذة الجامعيين، تجاوزها لدلالات الهوية المهنية المحصورة في الأفق الضيقة للمشروع الحضاري للغة كوجود وليس عرض صوري، يمارس ذلك في تماثل نظام التفاعل البيداغوجي مع النظام التفاعل الاجتماعي لفئات الأساتذة في أساليب الاتصال المباشرة والغير مباشرة ونموذج اللغة المتمثل لدى كل فئة. تختلف النماذج اللغوية التي تم استقصاؤها هذا البحث من النموذج اللغوي العامي والنموذج الفصيح والنموذج المتداخل (الثنائي) بلوغا النموذج اللغوي المزدوج إلى أن أمكانية تفكيكه عملية مركبة ويمكن أن تحدث تغيير في تمثلات هذه الفئات من الأساتذة ومرجعية هذا التباين والتفاوت الذي يطرح مساءلات لا تستمد من الشفافية بالمعنى الذي تريده الجامعة والنظام من إخراجه على امتداد سنوات من التكوين والتنقل عبر الدرجات لهؤلاء الفئات؟. ما هو نوع النموذج اللغوي أو النماذج التي يؤسس لها في الجامعة الجزائرية؟. ماذا يمثل وجود نموذج لغوي محدود بعيد عن اللغة الرسمية والمفصلة إذا كانت الجامعة تندد بقدرتها على التغيير وتوجيه قاطرة التنمية؟ النموذج اللغوي الممارس لدى هذه الفئات في البيداغوجيا هو موجه للطلبة وشخصيات مختلفة بتأثير البنية المعرفية والمفاهمية للغة الأساتذة، فماذا تحتويه نوعية فئات الطلبة الذين يتخرجون كل سنة، مع مضمون التوجهات الفكرية للنماذج اللغوية لدى فئات الأساتذة؟ حسب جدول تنوع المهارات البيداغوجية يبين أن النماذج اللغوية العامية والمتداخلة لن تتمكن من أحداث الترابط الرمزي لظهورها في الفعل البيداغوجي، تتمكن من أحداث محاباة بلغة بسيطة منتزعة تاريخ بنية تزامنها المتطور كنموذج لديه قدرة ثلاثية الأبعاد لإدراك تقاطع الإحداثيات وصدى الموجات تكون بشعاع

في مواقف بيداغوجية مباشرة وشعاع غير مرئي في مشاهد أخرى المتضمنة للموضوع وطرحه (غياب الموضوعية والمسؤولية التاريخية لمثل هذه الفئات مما تبقي هويتهم فاقدة ومفقود من يعترف بها إذا كانت الذات نفسها لا تعترف بلغتها؟) أما الاندفاع المنتج للصراع من اجل الاعتراف بهويته فهو ينطوي على اعتراف تنوع مهاراته وهذا ما أكده جدول التنويع المهاراتي ونمط التوزيع الفئوي للنموذجين اللغويين الفصيح (المركب) والمزدوج) لدى هذه الفئة من الأساتذة والملاحظات المطروحة في الجدول أعلاه فيما يخص النموذجين من حيث الشكل والمحتوى وديناميكية المهارات فيما بينها والاختلاف في التصور والتسويغ المعياري للفكر القريب وأحيانا متجاوز للغة الرسمية وبشدة (خماسي الأبعاد). الملاحظات الميدانية صاغت وجهة الازدواجية اللغوية كنموذج يتم تحقيقه بشروط مهاراتية متنوعة لا تصدر عن كل فئة الأساتذة الذين يمارسونها بيداغوجيا، وهذا ما يشكل الارتياب التاريخي لدراسة موضوع ينافس نماذج معينة ولا يتنافس في ذات الزمن؟ قد يتمتع أستاذ أحادي اللغة بمهارات تفوق تلك الموجودة عند الأستاذ المزدوج اللغة، هذا يعني أن الأمر نسبي لما تبديه الازدواجية اللغوية وعليه هناك فئة أحادية اللغة ولديها مهارات متنوعة بيداغوجيا؟ ومنوجهة نظر أن الإجرائية والمعطيات الأمبريقية القياسية بين الفئات والنماذج اللغوية لبناء المهارات البيداغوجية المتعددة بتأسيس براديغم الاعتراف بقدر ما يمكن كمقاربة غائية للمشروعية المتغيبة لدى الأساتذة الجامعيين يمكنها إنتاج الحوارات التأسيسية المعيارية لتوجه نقدي للنسق العأم والخاص.

- الخاتمة

يستند الفضاء العمومي لقضية الاعتراف، بانطلاقة عقلانية مجندة ولكن أي اعتراف في نسق يكون طاقاته ثم يقصيها، فكيف نؤسس للحق في الاعتراف كمطلب وليس كشهادة؟. وفي نفس سياق الاعتراف، كيف هناك أساتذة لا يحملون اعترافا لذواتهم وللغتهم المتمثلة في المرجعية وممارساتها بيداغوجيا عبر مقاربات وديداكتيك ووسائل معينة. فالنماذج اللغوية تتباين من حيث بنية الشكل والمضمون وفئات الأساتذة الممارسون للغة أحادية ولغة مزدوجة وأخرى متداخلة واختلاف السجل اللغوي بين الفصحى والعامية المتمثلان في اللغة المفصلة (الرسمية) والمحدودة الضيقة، اللذان يعتمدان على ممارسات مختلفة في منطق تشكلهما من الاجتماعي منتقلا إلى البيداغوجي، فهذه البنيات وممارساتها تبرز في التعليم الجامعي والفعل البيداغوجي أثناء المحاضرة أو الأعمال التطبيقية، فما يميز السوسيولوجيا وبيداغوجية طرحها من طرف الأساتذة أثناء عملية التفاعل والاتصال يمنحها القدرة على تكييف الوضع مع المعطيات المتجددة في تناول المواضيع والقضايا بمهارات بيداغوجية متفاوتة فيما بينهم، خاصة ما تمت ملاحظته لدى فئات الأساتذة المزدوجي اللغة أن المهارات البيداغوجية ليست موحدة في تنوعها لدى كل المزدوجين والعكس لدى أساتذة أحاديين اللغة منهم من يمارسون مهارات متنوعة مع أنهم يملكون لغة واحدة؟ بمعنى الأمر متفاوت يحمل عناصر مسببة ومنتجة للمفارقة. من ناحية أخرى المهارات البيداغوجية في كل المقاربات البيداغوجية وفي كل انتقالية هذه المقاربات هناك تجدد على مستواها وعلى مستوى المهارات والوسائل وحسب اختلاف التخصصات والمقاييس والالتزام بالديداكتيك من طرف الأساتذة. توجهت إشكالية الدراسة نحو مساق الاستكشاف والاستقصاء باعتبار تحمل وجهة متعددة المقاربات المركبة، والتي أتاحت للبحث أن يؤسس لدلالات واقعة في الجامعة الجزائرية منذ مراحل تأسيسها وتاريخيها المنطلق من كل أشكال المطالبة بالاعتراف من حيث البنية المعرفية للتكوين أو حتى مكانة الفاعلين فيها، وخاصة اللغة والصراع لوجودها؟ إذن كيف يؤسس الحق في الاعتراف لدى الأساتذة الجامعين والاستغلال العقلاني للتنوع اللغوي في الجامعة الجزائرية؟.

- قائمة المراجع

- بلمختار، محمد رضا. (2020). *النظريات التربوية المعاصرة*، ط1، نور للنشر، بدون دار نشر
- بومنير، كمال. (2015). *أكسل هونيث فيلسوف الاعتراف*، ط1، بيروت: منتدى المعارف.
- عيادي، سعيد. (2014). *أثريات المسألة اللغوية في الجزائر*، ط1، بدون مكان نشر: بن مرابط.
- أشار، بيار. (1996). *سوسيولوجيا اللغة*، ط1، لبنان: منشورات عويدات.
- غدنز، أنطوني. (2005). *علم الاجتماع*، ط4، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
- دي سوسور، فرديناند. (1985). *علم اللغة العام*، ط3، بغداد: دار آفاق عربية.
- مخداني، نسيمة. (2013). *الجامعة الجزائرية بين الأصالة والمعاصرة*، ط1، باب الزوار: دار قرطبة للنشر والتوزيع
- وطفة، علي أسعد. (2013). *اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في اطروحات بازل برنشتاين*، مجلة الكترونية: مركز الرافدين للدراسات والبحوث الإستراتيجية
- لونيس، باديس. (2018). ارفينغوفمان *والظاهرة الاتصالية*، 10، (4)، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية
- 1 Lefebvre, Henri. (1966). *Le langage et la société*, Edit Gallimard.
- Jodelet, Denise. (1991). *Représentation sociale, sociologie et sociolinguistique*, (425), France : presses universitaires
- Léger, Alain. (2000). *Le débat Bernstein-Labov : différences langagières ou inégalités ?* aleger@mrsh.unicaen.fr.
- Frandji, Daniel, Vital, Philippe. (2008). *Actualité de Basil Bernstein : savoir, pédagogie et société,* (167), France : presse universitaire de Rennes, p304
- Potente, Carole Buffa. (2016). *La pédagogie universitaire en question (s),* thèse de doctorat, université de Nantes, France
- Bertucci, Madeleine. (24.01.2020). de Bernstein à labov, la complexité des pratiques langagières : *un facteur de hiérarchisation de discrimination sociales et scolaires*, simplicité et complexité des langues dans l'histoire des théories linguistiques, Paris.