: 2353 – 0030 ISSN
EISSN: 2602-697X

مجلة أبعاد

مجلد 11، العدد 01 (خ)، 2024

أيّ درس معرفي لأيّ أكاديموس جامعي في الجزائر اليوم؟ قراءة نقدية لديداكتيكية السوسيولوجيا أنموذجاً

Any knowledge lesson for any university academic in Algeria today ?A critical reading of sociological didactics as a modeln

كمال صلاي* علم الإجتماع جامعة وهران2 محمد بن احمد – (الجزائر)
Sallay.kamel@univ-oran2.dz

بوزيدي الهواري علم الإجتماع جامعة وهران2 محمد بن احمد – (الجزائر)
وحدة البحث علوم الإنسان للدراسات الفلسفية، الاجتماعية والإنسانية
bouzidi.lahouari@univ-oran2.dz

****

تاريخ الإرسال: 2024/02/10	تاريخ القبول: 2024/08/02	تاريخ النشر: 2024/08/04

ملخص:

لا شك في أن الأسئلة العميقة، التي مازالت تُطرح في باب: "واقع الدراسات الحقلية السوسيولوجية بالجزائر"، ليست وليدة الإنهمام البحثي الأول، الذي شغل سوسيولوجيين الدولة الوطنية وما بعدها، عبر شغفهم المعرفي بتأسيس بنيوي لعلم اجتماع عربي، أو سوسيولوجيا ملائمة؛ فحسب، وإنما بات الإنشغال الدائم على مستوى منظمات المعرفة؛ حالياً، يدور حول طبيعة السُّلالة الأكاديمية، التي ستُفكر في القضايا والمسائل الفكرية والمجتمعية المُستَجدّة، حيث لا فكاك من القول: بأن حاجة التوكيد على تخصيب الدرس المعرفي الجامعي لدى الأكاديموس السوسيولوجي جزائرياً، أصبح أمراً بالغاً في الأهمية، من أجل تمكين الفكر التاريخي المحلي من التواصل الخطي في عالم محفوف بالمخاطر والأزمات.

ومنه؛ يسعى هذا المقال إلى بيان الرؤية الجزئية، الباحثة عن: أيّ درس معرفي لأيّ أكاديموس جامعي؟ تيمناً بفكرة المثاقفة والمثاقفة النقدية بين الذوات العارفة داخل الفضاء الأكاديمي الواحد، أين ستطالعنا الإشكالية الجوهرية فيه، على ثنائية الممارسة التدريسية والممارسة البحثية من "الأستاذ" و"الطالب" ونحويهما، بغية الوقوف على إمكانية تجاوز حتمية "إعادة إنتاج المجتمع المهيمن"، الذي بات يتجسد نخبوياً عبر إزدواجية: "الجامعة المانعة" و"الجامعة الممنوعة".

الكلمات المفتاحية: الجامعة المانعة/الممنوعة؛ الدرس التلقيني/الترميقي؛ العقل التثاقفي النقدي؛ الأكاديموس السوسيولوجي.

* المؤلف المراسل: Sallay.kamel@univ-oran2.dz

Abstract:

There is no doubt that the deep questions, which continue to be asked in the section: "The reality of sociological field studies in Algeria", are not the birth of the first research bullying, which engaged the national State's sociologists and beyond, through their cognitive passion for structural foundation of Arab sociology, or appropriate sociology; not only has it become a permanent concern at the level of knowledge organizations; Currently, it revolves around the nature of academic minds, which will reflect on emerging intellectual and societal issues and issues: the need to emphasize the fertilization of the university cognitive lesson at the Algerian sociological academic has become critical, in order to enable local historical thought to communicate in a world of risk and crisis.

From him; this article seeks a partial vision statement, researcher: Which knowledge lesson for any university academic? In keeping with the idea of intellectual and critical interculturalism among knowledgeable subjects within a single academic space, where the fundamental problems in it will inform us of the dichotomy of teaching practice and research practice of "professor" and "student" and their grammar, in order to identify the possibility of overcoming the imperative of "reproduction of dominant society", which has become elitist through duplication: "oppressive university" and "prohibited university".

Keywords: oppressive/prohibited university; indoctrination/promotional lesson; critical acculturation mind; sociological academic.

مقدمة:

تتجه مقاصد الفهم الأنطولوجي لأطروحة "الجامعة" في العالم العربي والجزائر تحديداً، إلى ملامسة عدة قضايا ومسائل مستعصية على الفكر والممارسة الامبريقية، أولت بالمُستقرِئ لمباحثها الكبرى إلى استشكال سؤال أثري مفاده: من نحن في عالم المعرفة الإنسانية؟ وذلك لعدة دواعٍ تأسيساتية، طرحتها ابتداءً، الحاجة إلى عقل جزائري نقدي، يُساءل الماضي كي يفهم الحاضر، ويجابه الحاضر كي يحاكي الماضي، ويراهن على المستقبل كي يتميز بلحظته التاريخية، حيث تفتقت هذه الدواعي إلى إشكاليات ثلاث، تروم تحقيق العمق الحضاري للأنثروبوس المحلي، في ظل تفشي ظاهرة السوائل الثقافية عمرانياً، أين

طرحت أولاها، سؤال الذات العارفة في ميزان فلسفة "إقرأ"؟ وثانيها، سؤال الذات العارفة في ميزان التاريخ الثقافي؟ وثالثها، سؤال الذات العارفة في ميزان مجتمع المعرفة؟.

وفي مجرى هذه السيرورة؛ تكونت لدى الحقليات المعرفية الغامرة في بنية العقل النخبوي الجزائري، أحواز من التساؤلات الميكرو-معرفية، حيال عملية تقصيها لطبيعة الإنسان المفكر و/أو اللامفكر فيه، كمشروع استراتيجي يجعل من المجتمع التاريخي المعاش، كياناً منتمياً إلى معشر الأمم والشعوب المتقدمة، ولئن كان المقصد من هذا البناء، يستدعي امتلاك الأفكار الخصبة والأدوات الجديدة تحت طائلة شرطية، فإن مهمة التأصيل لثنائية الوعي والوجود واقعياً، ستوذن بمدى انهمام المؤسسة والمجتمع بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، لاسيما وأن الفهم الأحفوري لمساق الفكر التطوري للعمرانيات الإنسانية، ما انفك يوثق مآلات تحقيقه بحجم المعرفة التي يتعاطاها كمستهل سوسيويومي، حيث أن حاجة الرجوع إلى المكتسبات العلمية للذات العاقلة والفاعلة في صناعة، وإنتاج العلوم والخطط الحياتية، هي في واقع الحال، بمثابة إقران المُثل بالحقيقة، وجعل ماهو ذكاء محلي خالص شأناً كونياً، يتراوح بين الإنتماء الهامشي والإمتداد المركزي، بموشور عابر للحدود الجيوسياسية والجغرافيات الثقافية.

وقد يجد المُطّلع الثبيت؛ في هذا المسلك الفكري ما يمكن أن يلتمسه قاعدياً داخل أصغر مجال معرفي، يتم التعاطي من خلال مع الواقع ومع الوعي العام، إذا ما طرح سؤال البحث عن الكيفيات التي يتم على نهجها تقديم الدرس العلمي بالحقليات السوسيولوجية؟ والتعمق أكثر في طبيعة الرابط النخبوي، الذي يجمع بين عقلانية الأستاذ السوسيولوجي (كونه وسيلة إنتاج السوسيولوجيات الجديدة)، وعقلانية الطالب الدارس للسوسيولوجيا (كونه واحد من مشاريع السوسيولوجيات الجديدة)، خاصة وأن الناظر إلى هاته المعادلة، سيتخذ من الطرح معقولية طوبائية، أو سيتخذ نفسه منها بمثابة العنوان، إذ لا ضير من القول: بأن الحاصل في الجامعة الجزائرية، مازال يعتبر حقل الإنسانيات والإجتماعيات ميدان الخطابة، والشعارات والفلسفات الاجتماعية غير المنتجة؛ بيد أن الواقع الماثل بالأرقام الاحصائية لدى الدول والحكومات المتطورة، يؤكد أن هاته العلوم تمثل عماداً أساسياً لتحقيق النهضة المستدامة للشعوب ولمجتمع المواطنين؛ بعد أن طرح سؤالها الأساس؛ الذي نصه: ماهو نموذج الإنسان الذي سينتج لنا دولة متطورة؟ وأي مجتمع في إمكاننا تشكيله لتحقيق هكذا مشروع تاريخي؟.

فما يقع إغفاله باستمرار؛ عندنا، هو أن منسوب الذكاء الفردي والجماعي للكائنات الثقافية، لا يتوقف على طبيعة التقييمات، والعلامات المتحصلة من قبل المدارس وقاعات الإمتحان الصفي؛ فحسب، وإنما العكس من ذلك، هو مرتبط جذرياً بمدى تفاعل واحتكاك واكساب الفاعل الثقافي، مجموعة الرموز والمعارف الجديدة، حتى يترك أثريات ذات منحى مختلف في تجاربه الحياتية اليومية، ولا بأس أن نلفت نظرنا؛ أيضاً، إلى أن مهمة عالم الاجتماع؛ هاهنا، هي مهمة العقل التأويلي والعقل الرياضي معاً، فليس من الصواب، الحديث عن توجيه منطقي وتوجيه إستعاري بالبتة، بحكم أن الخطاطة الذهنية في الجزائر، لا تأخذ في الحسبان مسألة المتابعات السيكولوجية والتربوية للتلميذ كتنظيم مؤسساتي، منذ أن يلتحق بما نسميه "أول جامعة تعليمية"، والتي نعني بها "الطور الإكمالي" أو "طور المتوسط"، فالراجح أن حيثيات الاجتماع الجديد لديه، ستكون كفيلة بتوسيع دائرة الإدراك، ليس في كسب النقاط والظفر بأحسن المعدلات، للحصول على مقعد بالأقسام العلمية الطبيعية، وإنما الذي لا نعيره اهتمام، وهو عدم الإنصات إلى الكيفية، التي يَعْرِف/ويُعَرِّفُ بها ذاته وكائنيته، ومشروعه الثقافي والاجتماعي، أثناء الإنتقال من أطروحة "المعلم الواحد" إلى أطروحة "جماعة الأساتذة."

وبالتالي؛ إن الواقع الذي يؤدي بالجميع إلى الاستنجاد بالعقل السوسيولوجي بمختلف المؤسسات، هو الواقع نفسه الذي يدفع المهتمين بالدراسات الحقلية، إلى تسليط الضوء على حال الدرس المعرفي بقسم علم الاجتماع جزائرياً، نظراً لأن العملية التدريسية في هذا الشأن، تعتبر لحظة عبور معرفي من مستوى التعلّم العمودي الوِصائي إلى مستوى التعلّم الأفقي التشاركي، مثلما هو إنتقال آخر، من وضعية التفكير في المعرفة إلى وضعية التفكير بالمعرفة، فالسوسيولوجيا التي تتغيّ نقد السلاح النقدي نفسه، تقتضي من ممارسها إعمال النقد البيذاتي؛ أولاً، ثم فعلنته بيثقافياً من المؤسسة إلى المجتمع؛ أخيراً، ومن ثمة، إن السؤال الذي يشق طريقه إلى اهتمامنا البحثي هنا؛ مؤداه: هل يجسد الدرس المعرفي السوسيولوجي بجامعاتنا مشروع الأكاديموس النقدي نخبوياً ومجتمعياً؟.

أولاً: ديداكتيكية الحقل السوسيولوجي في نظام (ل م د) بالجزائر: لماذا أُجهِض التفكير كلاسيكياً؟

إن المسار الذي تأخذه الجامعة المعاصرة اليوم، في مختلف المجتمعات الصانعة للمعرفة، يبذل جهوداً حثيثة لامتلاك ناصية العلم وحلقات التقانة المتقدمة بكل الوسائل

الممكنة، إدراكاً من خطاطتها الإستراتيجية وعقلانيات مفكريها، بأن القوة في هذا العصر الذي تكتنفه رجاة الحداثة السائلة -عبر إحداثيتي "الأزمة" و"التغير"-، تكمن أساساً في القدرة على امتلاك العلوم الحديثة، والتقانة المتطورة ولاسيما في كيفية توظيفها عملياً، انطلاقاً من فهم الذات الباحثة ومتطلباتها الشخصية والمجتمعية؛ ابتداءً، وصولاً إلى تنمية حاجات المجتمع بمرئيات استيعابية، تتماشى جزئياتها الطبيعية وسمات ما يسمى "بعالم المخاطر"؛ إنتهاءً.

وفي ذلك؛ ما إن تم إعتبار الجامعات بالنسبة إلى رجل العالم المُتقدم والإنسان الواعي، على أنها كانت وما تزال وستظل تُمثّل: القلعة الأمامية التي منها يتم التخطيط والتحضير لتجاوز الخطوط الأمامية، وطرق بوابات جديدة في عالم الكشوفات والاختراعات، وتنظيم أساليب حياتية على منهج ذوقي متميز، يشكل في مجموعه ما يسمى "بالعرف الحضاري" الذي يفرز ذلك الإنسان، الذي ننعته بالمتقدم أو الرجل المتحكم في وسائل التنمية (حمادي، 1994، الصفحات 312-313)، فإن الأمر سيؤول بالمجتمعات العلمية إلى دفع الجامعة نحو تبني أدوار جديدة، من كونها: [تؤدي وظيفة ثقافية تنظيرية]، إلى أن تصبح لها [وظيفة اقتصادية تطبيقية]، تتصل جوهرياً مع ما يُدعى آنهاً بـ: "اقتصاد المعرفة."

إن هذا التصور الذي يتكشف لنا مع نموذج العقلانية الديداكتيكية للنظام الجامعي المعاصر –ونعني به الـ "ل م د"-، لا ضير من القول بخصوصه: أنه ظفر بميزتين أساسيتين قابلتين للتحول والتطور وفق مقاس المجتمعات المُفكّرة من داخل بنية كائنها الثقافي، ومن عمق ما يمكن تسميته بـ "ذكاء الأكاديموس النموذجي" لديها؛ أما الميزة الأولى، فتتجلى في: "إمتلاك سلطة المعلومة"، والميزة الثانية، فتُعنى بـ: "تحقيق الإقتصاد المعلوماتي"، حيث يعلق الباحث السوسيولوجي "جمال غريد" (عن هذه النقلة النوعية) بـ: "العبقرية الأوروبية ذات النموذج البولوني –نسبة إلى مدينة بولونيا بإيطاليا-"، التي صنعت من الجامعة مؤسسة، تحمل مواصفات الاستقلالية، التنافسية، الفعالية، والمهنية، التي تنتج وتنشر الثقافة بصفة نقدية، عبر ميكانيزمات البحث والتعليم، التي تُنمّي الملكات التدريسية (GUERID، 2012، صفحة 28

ولو شئنا البحث في حالتنا العَالموثالثية، المهتمة بمعادلات السّير في طريق النمو على الطريقة التَّقدُّمِية الغربية، لتساءلنا جزائرياً: أي حال أصبحت عليه منظماتنا المعرفية بعد إقبالها على إستيراد التجربة الاتحادُ-أوروبية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي

كطريقة جديدة للإصلاح الجامعي؟ فلا غرو من الإشارة، والواقع هذا، إلى أن مهمة فهم هذا الاستشكال داخل المجتمع الجامعي الجزائري أيّان القرن الحادي والعشرين، قد استعصى على الكثير من الدارسين في حقل الإنسانيات والإجتماعيات –حصراً-، مما آل بنا في هذا المضمار، إلى التعمق في أحواز التساؤل عن: أي وظيفة تؤديها الجامعة الجزائرية راهناً؟ هل يعيش الصرح الأكاديمي في الجزائر مرحلة ما قبل الوظيفة التثقيفية –التي تنشد تحقيق نخبوية الفاعل-؟ أم هو –بالمقابل- يروم الوصول إلى مُنتهى الوظيفة الإقتصادية –التي تبحث ترسيخ بنية العقل البراغماتي الذي يساهم في تنويع المداخيل المادية للإنتاج الوطني للدولة-؟ أم المبتغى عدا ذلك فهو يشهد تمفصلات "مرحلة البينَ بينْ" -ما بين الوظيفة الثقافية والأداء الاقتصادي-؟.

لا شك في أن قصدية التفكير في تقديم إجابات عميقة حول هكذا تساؤلات مركبة، سيقودنا إلى العود التأسيسي الأول، الذي يحدد طبيعة الكيفيات التي يتكون فيها عقل الأكاديموس الجامعي في الحقليات العابرة للتخصصات العلمية –ونقصد في ملمحنا النقدي هذا حقل التعليمية السوسيولوجية تحديداً-، حيث أننا سوف لا نجانب الصواب، إذا قلنا: بأن المواقع الجامعية المتمثلة في "موقع الأستاذ" و"موقع الطالب" داخل فضاء التدريس والنشاط البحثي، تشهد على الأغلب فجوة علائقية، يطغى عليها منطق الثنائية المتضادة، والمتمظهر في: (ثنائية "مركزية الهامش" و"هامشية الهامش") وكذا (إزدواجية "مالك الحقيقة" و"مستهلك الخطاب")، لاسيما وأن المُضمَر في هذه الحِراكات، قد يستلزم تبيان طبيعة الأسلوب التواصلي، الذي يكشف نمطية الذهنيات (العقليات)، التي تعد إحدى تراكيب الثقافة العالمة، من جهة، ويستظهر رساميل مراكز التفاعل داخل المجال المعرفي، من جهة أخرى، حيث أصبحت متون هذه العملية في الحالة الجزائرية، تلقى عدة تَشعُّبات ومسالك، لفهم المضمون العلمي والمرجع الفكري، الذي تستحضره الجامعة، قياساً على متطلبات المجتمع، وبالتوازي مع آماله المستقبلية.

وخليق بأي متسائل عن خلفيات هذا الشكل العلائقي بين الفواعل المُحرِّكة للصف الجامعي، أن يبحث عن إبراز خصائص الأسلوبية الاتصالية، التي تجعل كل موقع جامعي يظهر بهذه السمات السُّلطوِيّة العمودية؛ تارة، والفتور الثقافي-الجيلي؛ تارة أخرى. بيد أن هذا التوكيد، يقتضي منا تسليط الضوء على "بداية البدايات" -حسب تعبير السوسيولوجي المغربي "أحمد شراك"-، التي تُستَلهم منها هذه الطريقة المتجلية على الدال

والمدلول (كمنطوق لغوي)، والمُتمخِّضة عن الذات والآخر (كمنطوق مرجعي)، من حيث أنها –أي الأسلوبية الاتصالية- تعبر عن استراتيجية تبادلية للمادة العلمية بين الأستاذ والطالب بشكل خاص، والتي تبيّن حيثيات المكتسبات المعرفية والثقافية "كفن إقناعي"، لاسيما وأن هذه الاستراتيجية كممارسة فعلية لمقتضيات التثاقف هي المنحى أو الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم (الأستاذ) للوصول إلى مخرجات أو نواتج محددة منها ما هو عقلي/معرفي(cognitive) أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي(societal) أو نفسي/حركي(psycho-motor) أو مجرد الحصول على معلومات (information) (حسن شهين، 2010، صفحة 22)

إلا أن واقع الحال، بحسب ملحوظنا الأمبريقي، ما انفك يظهر حجم الهوة بين الشركاء العلميين المتعاقدين، بسبب وجود اللاتفاهم واللاتفاق على الكيفية، التي يمكن أن يجاريان على نحوها طرائق الدرس المعرفي الصفي، مما شكّل عائقاً إبستيمياً على مستوى النظامين المعرفي والاجتماعي على حد السواء، فإذا كنا سنقر بالغياب التام لتراكيب أخلاقيات المناقشة –بالمُسمى الهابرماسي-، فذلك مردّه، عدم إستيعاب هذه الثنائية (الأستاذ والطالب) لما يطلق عليه وعياً وسلوكاً بـ "إدارة المعرفة" داخل فضاء مؤسسات التعليم العالي، التي تستمد فاعليتها الممارساتية من هذا البعد الاستراتيجي، الذي يعد مصدر العمليات النظامية لإيجاد المعلومات واستيعابها، وتنظيمها وتنقيتها، وعرضها بطريقة تحسن قدرات الفرد في العطاء، كما تساعد على استيعاب وحفظ واستخدام المعرفة لحل المشاكل والتعلم الديناميكي والتخطيط الاستراتيجي (البيلاوي وآخرون، 2007، صفحة 45)

وبهذه الكيفية؛ أدى هذا المشهد التواصلي بين ازدواجية الطالب والأستاذ داخل المجتمع الجامعي، إلى وضع إشكالية "حسم الانتقال" النوعي، الذي يحقق مستويات الجودة بشكل عام، مما جعل من مظاهر الرحلة البحثية –سابقة الذكر-، (تنزلق) إلى إضفاء حالة من التمزق الداخلي بصورة "تراجعية"؛ وذلك، من لحظة البحث عن الموقع المعرفي -أو المكانة الاجتماعية- داخل الجامعة، إلى رحلة البحث عن الذات الجامعية أو -الشخصية الأكاديمية-، حيث يرى–مصطفى حجازي- في هذا الشأن: أن مؤسساتنا التربوية والتعليمية أو الأكاديمية، لا زالت تخطو خطا بطيئا في تلمس الطريقة العلمية، والتوظيف المنهجي العقلاني لطاقاتنا، ومعركتنا الحالية ذات نطاقين؛ الأول: نطاق الطريقة العلمية؛ والثاني:

تنمية الإمكانيات الابتكارية، وكلا النطاقين ما زالا بعيدين عن نطاق حياتنا العملية، لا في الأهداف ولا في المناهج ولا في النظم والعلاقات السلطوية التي تحكمه (حجازي، 1981، صفحة 383)

فالذي لا فكاك منه، حسب تعبير –ديكورت -Decorte أن الفصل كمكان يتم فيه فعل التعليم والتعلم، ليس مجرد تجميع لمجموعة من الأفراد (أستاذ-طلبة) يساهم كل منهم بحصته الفردية، بل أنه أولا وقبل كل شيء، عبارة عن كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه، فالأستاذ والطلبة على حد سواء، يُكوّنون حقل تفاعلات اجتماعية، ويقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية، وعلاقات انجذاب وتنافر، وتعاطف وكراهية، وتحدد بنية ذلك الحقل في ذات الوقت، الطريقة التي يشارك بها كل من الأستاذ والطلبة في عملية التعليم والتعلم (شعبان، 2011). ومنه؛ بوسعنا القول: بأن التراكمات المعرفية المتقطعة إتصالياً وتواصلياً، قد آلت بالدرس المعرفي الأكاديمي؛ أولاً، وبالفضاء الصفي الجامعي؛ ثانياً، إلى ما يمكننا تسميته بـ"النهاية الحصرية" أو "الإنتهاء إلى الإنسداد Fin du blocage "، التي تحمل في طياتها سمات الخواء المعرفي والجمود الفكري.

من هنا؛ حريٌّ بنا أن نستشكل مستبطنات هكذا أسلوبيات ثقافوية نقدياً، بالقول: إذا كان الأسلوب التواصلي ضمن العملية التدريسية، أو بالأحرى المشاركة التثاقفية، يرتكز في طابعه العقلاني على تكافؤ الموازين الفاعلة داخل المجال العام للجامعة؛ أساساً، فماهي نمطية أطره الجانبية إذا ما تم تغييبه في ظل تصاعد أشكال الصراع الرمزي والعزوف اليومي عن الدرس العلمي؟ ماهي الاستراتيجية الممارساتية التي أصبحت تقوم عليها خاصية الأسلوب التواصلي داخل الجامعة الجزائرية راهنا؟ فيما تتمثل سماتها؟ وماهي الكيفيات التي تتجسد بها لدى الأستاذ والطالب باعتبارهما كينونتان تشكل كل واحدة صورة الأكاديموس النموذجي لدى الأخرى؟.

ثانياً: الدرس المعرفي وبنية العقل التلقيني: لماذا غُيِّبَ النقد المُؤسّس عن الجامعة؟

إن المفتاح الاستهلالي الذي يسلّم به الدرس المعرفي السوسيولوجي؛ مؤداه أن: "السوسيولوجيا علماً تساؤلياً"، والباعث على هذه المسلمة؛ مفاده، أيضاً، أن "السوسيولوجيا لا تؤمن بالمُسلَّمات"، مما يعني، أن العمق التكويني للطالب الجامعي، يتجلى في بِنية العقل المثقل بالشك المنهجي، وكذا بالنوازع النقدية الإبستيمية، مادام أنه

يبحث في ثالوث: "المخفي، المنسي وغير المصرح به"؛ وبالتالي، لا ريب في تشبيه الأستاذ الجامعي بالمدرب الرياضي في الفنون القتالية، الذي يدفع بمصارعه إلى تعلم ضربات القتال على شخصه قبل دخول غمار المنافسة، لاسيما وأن الأمر عينه، في إمكاننا التماسه على "الكوتش الجامعي"، الذي يدرك حقيقة ما قاله بيير بورديو حول علم الاجتماع، بما مضمونه: "علم الاجتماع هو العلم الذي يزعج."

فلو أردنا أن نجد ميسماً إجرائياً على توصيفة "الإزعاج"، فإننا سنلاحظه في الفعل النقدي والحس التساؤلي، الذي لا يقتصر على مجاراة المعرفة وتقصي مدى صحتها؛ فحسب، وإنما يتجاوزه إلى فعل المُساءلة والمناقدة والمناكفة، التي يمكن أن تقع بين "عقلانية الأستاذ" و"عقلانية الطالب" كعملية حِجاجية بالفكرة في عالم الأفكار، وعلى هذا الأساس؛ لا ضير من الإقرار بأن صورة "الإنتهاء إلى الإنسداد"، الذي ظل واقع حال الدرس المعرفي جامعياً في الجزائر، قد أبانت عن وجود عطالة صارخة على مستوى الماكينات التفكيرية للذات الباحثة، ليعاد السؤال الشائع مجتمعياً إلى الطرح من جديد: ما معنى أن يكون هناك علماء الاجتماع والمجتمع يعيش في أزمة؟

ولمثل ذلك؛ فإن الهم المعرفي الذي ظل يجابه مُساءلات المجتمع المتكررة على الباحث الجامعي السوسيولوجي، الذي يسميه جمال غريد بـ: "طبيب الجسد الاجتماعي"، نصه ذلك السؤال النقدي الذاتي؛ القائل: "ماذا يعني أن أكون باحثاً سوسيولوجياً؟ ولهذا إذا ما جئنا إلى معاينة الدرس المعرفي بهكذا معرفة حقلية، سنجد أن أسلوبها لم يتحرر بعد من الحتمية التلقينية للدرس التربوي المدرسي، أين اقتصرت المهام التدريسية للأستاذ داخل القاعة على طابعها التقليدي، الذي يؤدي إلى قتل روح المشاركة في الطلبة، وإلى تنمية روح السلبية، وفقدان الإحساس بالمسؤولية، ويضعف بشكل كبير مشاركة الطالب في الموقف التعليمي، كما يعتمد على حشو أذهان الطلاب بالمعارف والمعلومات المتنوعة، دون تنمية مهارات التحليل والاستنباط والاستنتاج الفكري، التي هي الطريقة إلى الإبداع والابتكار (بو عبد الله وآخرون، 1998، صفحة 36)

ومما أثبته لنا الملحوظ الميداني في هذا الصدد، أن الأستاذ السوسيولوجي ما فتئ يتعاطى مع درسه المعرفي بشكل احتكاري، ينسحب إلى القناعات والنعرات المُؤدلَجة، فإنْ نحن أطبقنا الطرح على العلوم الثقافية أو الروحية –بالمعنى الفيبيري-، أنها تنتمي إلى منطقة رخوة في التفكير، فإن قاعدة استملاك الحقيقة، والتفرد بفهمها وتأويلها، ستصبح

عنفاً رمزياً –بالمسمى البورديوزي-، لاسيما وأن اعتماد المحاضرة على نحو هاته الشّاكلة من أجل تشكيل نموذج "الأومو-أكاديموس"، يعد دعوة تعبئوية للمعرفة، لا تشكيك في مرجعها، ولا في منهجها، إنه بالمحصلة؛ توجيه لتبنى موقفها واستهلاك خطابها، الذي تهيمن فيه وجدانية الثقافي على منطقية العلمي.

ومن ثمة؛ فإن الدراسات التي أنجزت في هذا الباب، تُبين بأن انعدام طريقة النقاش، التي من خلالها يتم تبادل الرأي بين الطلبة والأساتذة، وبين الطلبة أنفسهم، لتعزيز ما يقدم إليهم من معارف لكونها حافزا لتنمية تفكير الطالب وتطويره، وهذه الطريقة التي تمكن الأستاذ من معرفة نجاحه في التدريس ومدى فهم طلابه للمادة الدراسية، وأين تقع مكامن الضعف وتبرز نواحي القوة (العرباوي، 2010، صفحة 63)، قد شكلت على مستوى ذهنية الطالب الجزائري نوع من "التيه العلمي" داخل الجامعة، فلو قارنا طريقة المناقشة على مستوى التعليم والتعليم العالي بصورة محددة بأسلوب الملاحظة لأمكننا ملاحظة مدى نشاط الطالب وحماسه وانشداده للدرس، رغم كون هذه الطريقة أكثر استهلاكا للوقت، وإنها قد لا تريح بعض الطلبة الاتكاليين أو الذين يشعرون بالخجل أمام الآخرين، إلا أن لها دور فعال في إغناء التدريس الجامعي وتحسينه (العرباوي، 2010، صفحة 63).

يدل هذا الملمح؛ في السياق ذاته، على أن الأسلوب التشاركي كفعل تضادي لأسلوب التلقين، انعدم فيه –على هامش تجربتنا الديداكتيكية بالحقل السوسيولوجي- عنصر النقد المؤسس، الذي يضفي على الدرس المعرفي قيمة علمية، تضاف إلى أدبيات الحوار والجدل والاختلاف والتنوع والتعدد، ناهيك على أن بنية العقل النقدي ولحظاته التساؤلية ضمن الفضاء العام للجامعة –برأي هابرماس-، يعتبر حلبة نقاش، لكونه معطى طبيعي لعمليات التفكير والتعلم النشط، الذي يرتكز مفعوله على تقنيات، يقوم فيها الطلاب بأكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة، (لأن) الطلاب (هاهنا) ينهمكون في عمل شيء ما كالاكتشاف، أو المعالجة، أو تطبيق المعلومات، (مادام أن) التعلم النشط مستمد من اثنين من الافتراضات الأساسية: (1) أن التعلم بطبيعته هو مسعى نشط (2) أن البشر مختلفون ويتعلمون بطرق مختلفة (حسن شهين، 2010، صفحة 103)

ولعل في ذلك؛ ما ينسحب إلى "فعل الانسلاخ" من القيم العلمية للجامعة الجزائرية، عندما يستبدل العقل الطلابي الخلاق بذهنية الولاء إلى الذوات التدريسية المُهيمِنة، أين سيعاد التفكير في ماهية "الجامعة" نفسها، إذا كانت لا تعترف بأصل وجودها، الداعي إلى

الإقرار بقيم الحرية الفكرية وإستقلالية أفرادها على كّيف من الجمع التعددي، فما جدوى القول حقلياً بأن: السوسيولوجي هو الذي يفسد على الناس حفلاتهم التنكرية؟ فليس من الغرابة في شيء، أن تُجمِع البحوث والدراسات العلمية على أن هناك أربع مجموعات من الأهداف، تسعى الجامعة المعاصرة إلى تحقيقها؛ ألا وهي: التعرف والفهم والاستيعاب، والتحليل والبحث عن الأصل والمقارنة والقدرة على التعلم، ثم النقد والمفاضلة والاختيار، وأخيرا الاجتهاد والإبداع، والملاحظ أن الجامعات العربية ينحصر دورها في المجموعتين الأولى والثانية، أما أهداف النقد والمفاضلة والاختيار والاجتهاد والإبداع فيكاد يكون دور الجامعات العربية المعاصرة معدوما مع استثناءات تؤكد القاعدة (جلبي، 2007، صفحة 79)

والحال؛ حسب رأي-محمد عمارة- يتصل بهشاشة الفكر العربي واتصافه بالسطحية، وغلبة الخرافة والجمود والتقليد في طرقه وأساليبه وأنماطه وموضوعاته ومناهجه في رؤية الحقائق أو معالجة قضايا الواقع (صوفي عثمان وآخرون، 2007، صفحة 16). من هنا تجدر الإشارة حسب ما ورد في ملاحظاتنا المباشرة إلى أن امتلاك الأستاذ الجامعي لنزعة "مالك الحقيقة"، كتجسيد لدور القائد ضمن موازين القوى داخل الفضاء العلمي قد أظهر لنا انشداده إلى "متغير الإلقاء" كأسلوب تلقيني، مما انجر عن هذا التطبع بروز بوادر "فعل الترويض" الذي يجرد الطالب من سمات الاستقلالية والتحرر في إثارة النقاش وإبداء الرأي ومأسسة الإرادة، حيث دفعنا هذا التداخل والتناص للأساليب إلى لحظة التساؤل: ما هي شارة المتمدرس داخل الفضاء الجامعي في الجزائر؟ هل هو تلميذ جامعي أم طالب ابتدائي؟.

فإذا كان النقد بتعبير –هابرماس- هو جوهر علم الاجتماع، وذلك ما ينبغي أن يكون، وأن هدف علم الاجتماع في رأيه، يتمثل في إمكانية التأمل وإعادة البناء، على نحوٍ يمكن الأفراد من معرفة أنفسهم، والإلمام بالمواقف والظروف المحيطة بهم (جلبي، 2007، صفحة 135)، فإن ما كشفته لنا إجرائية التفاعل الطلابي؛ ابتداءً، والعمل التدريسي؛ إنتهاءً، أن نظام التلقين وما يقابله من ترديد بدون تساؤل، أو مناقشة، بات يميل المدرسة (كما الجامعة) إلى جعل نموذج التلميذ (كما الطالب) المجد أو النجيب، ذلك الذي يَمتثل للنظام تمام الامتثال، ويحفظ دروسه، ويثبت جدارته من خلال ترديدها في الامتحان كاملة، دون أي مجال للتحليل والتساؤل وإبداء الرأي (جلبي، 2007، صفحة 78)؛ وكأنها

(أي بالجامعة)، حسب منظور–طالب إبراهيمي خولة- معادلة واحدة لا غير: "التعليم هو التلقين" [...]، وأن الطلبة سجناء نمط من التعليم لا يقدرون على ردَه والتحرر منه، إنهم أدمغة تشكَل وتحشى بالمعلومات فإذا أخرجتهم من هذا النمط شعروا بالقلق والفشل ونراهم يضيعون ويستسلمون. الحق أن نمط التعليم المعتمد في مدارسنا منذ المراحل الأولى عود التلميذ أولا والطالب ثانيا على التلقي السكوني، فإنه يقمع روح المبادرة والمخيلة، تلك المحركات التي تحث الفرد على بذل الجهد للتعلم والاكتساب (غريد، 1998، صفحة 64)

وعلى مبنى هذا الطرح، إن ما يستوقفنا في هذه المسألة أن انعدام النقد العقلاني المؤسس، باعتباره أحد الجزئيات المرحة لإستراتيجية الأسلوب التواصلي داخل الصرح الجامعي، من خلال "متغير المحاضرة"، قد أبرز لنا أمبريقياً جملة من الاكراهات، أصبحت تشل دينامية الطالب الجامعي، ليس على مستوى التفاعل السلوكي داخل فضاء التدريس؛ فقط، بل على نطاق التفاعل المعرفي مع ورقة الامتحان؛ أيضاً، وهو ما أدى إلى رواج المنطق الإنتهازي لدى الطالب، الذي ظل يعطي مفاضلة وأولوية مصلحية لمتغير "العلامة" على متغير "المعلومة"، وهذا لن يحدث في تقدير الطالب الجامعي إلا إيذاناً بعاطفة الولاء البيشخصي مع الأستاذ وحقائقه العِلمَوِية.

وبالتالي؛ لابد من التنويه إلى أن المعرفة التلقينية، التي تشيع في نظم التعليم لدينا، تُحوِّل التحصيل إلى مجرد عملية تذكر لمعلومات، يتم استرجاعها في الامتحان، ومراكمة المعلومات والمعرفة (هاهنا)، لا تؤدي إلى إبداع بل تولد آلات ذهنية، تعيد إنتاجها في صورة قريبة من الأصل، مع بقاءها خارج الذات؛ أما مسألة الامتحان والتقويم، فتستند إلى اختبار معلومات متراكمة، وتقوم على تقنية الإجابة الواحدة الصحيحة، ولا مجال للحديث عن اكتساب ثقافة ومعرفة قابلتين للتحول إلى أي مادة إبداع؛ و(هكذا) تقع العملية التعليمية في حلقة مفرغة، نتعلم وندرس (فيها) ما سنُمتَحن به، ونُمتَحن بما درسناه، بعيدا عن المعرفة ونوعها وارتباطها بالحياة؛ (و) أما المعلم (الأستاذ) –من جهة أخرى- فقد سبق أن وُضع ضحية مراكمة المعلومات، يستعرضها دون أن يقبل تساؤلا بشأنها، فيمسك بموقعه الفوقي فارضاً تبعية معرفية بقصد الرغبة المعرفية، التي لا تنمي الميل إلى المشاركة، أو تحض على البحث والإطلاع بشكل مستقل. (جلبي، 2007، صفحة 68)

مما يعني أن حالة الوصاية على الجامعة ومثقفيها، جعلتهم إلى حد بعيد غير قادرين على فهم النقاش العلمي، ولا النقاش الثقافي لتطوير الجامعة والبحث العلمي، والاستجابة لتطلعات المجتمع في جامعة نشطة، ورائدة وفعالة في التكوين والبحث العلمي، حيث سرعان ما تتجاوز الميدان العلمي، لتصل إلى ميدان التطاحنات الأيديولوجية، كما أنها لم تستطع إلى يومنا، خلق طلبة قادرين على تناول المواضيع، والتوسع فيها ونقدها، بعيدا عن الذاتية والوصاية الفكرية للأساتذة على الطلبة (العرباوي، 2010، صفحة 57)؛ وذلك، أن المهمة الرئيسية في التدريس هي: تعليم الطلبة كيف يُفكِّرون، لا كيف يحفظون المعارف، والمقررات والكتب الجامعية، دون فهمها، أو تطبيقها في الحياة، يُعلِّمهم الاعتماد على الذات، وزيادة الثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية، ومحاكاة الأمور عقلياً، والاستمرار بالتعلم الذاتي (زيتون، 1995، صفحة 19)

ولتلافي هذه الآفة الثقافية الأكاديمية؛ نسوق المفهوم الجديد وهو: (التقيؤ المعرفي) الذي نقصد به استرجاع ما تم معرفته دون تمثيل له من قِبَلِ تفكير مُتعلِّمِه؛ هذه الحالة تصيب الأفراد الذين لا يستطيعون فهم ما يتعلمون، فيأخذونه كما هو ويحفظونه، وأحيانا يتكلمون به، أو يصرحون فيه دون فهم ودراية بما يعني [...]؛ فنجد هذه الحالة عند الطلبة، الذين لا يستخدمون تفكيرهم في فهم ما يتعلمون منه شيئاً، ولا يستطعون أن يستنتجوا منه، أو ينتقدوه، أو يَبْنُوا عليه الاحتمالات [...]؛ وهذا يساهم في تجميد وتبليد ذهن وتفكير الطالب، بسبب المعلم والمدرس والأستاذ وليس الطالب (معن، 2009، صفحة 168)

علاوة على هذا السند؛ يبدو لنا بمقدار أن مثل هذه العملية التقديسية، المعتمدة كمقياس أوحد للتعاطي مع المعرفة داخل الفضاء الجامعي، قد أبان عن استظهار مؤشرات "الجهل المقدس" بتعبير –محمد أركون-، حيث شكلت "لحظة انزلاق" من عِلمِية العلم إلى جهالة المعرفة، مما يسمح لنا بإثارة النزعة التساؤلية النقدية التي ذهب إليها "أركون" من خلال استشكالات –أبو حيان التوحيدي- عندما يقول: "الإنسان محتاج إلى أن يتعلم العلم ولا يحتاج إلى أن يتعلم الجهل لأنه في الأصل يوجد جاهلا" (دهوم وآخرون، 2011، صفحة 19). بَيد أن هذا الأسلوب التلقيني عبر تثبيت إستمراريته، لم يعد يُبين عن إستملاكية الفضاء، المعرفة والذات العارفة؛ فحسب، وإنما تعدى ذلك ليفرز ممارسة أسلوبية مائعة هي الأخرى، تأتت بفعل "التغذية الاسترجاعية" الواقعة بين الأستاذ

والطالب؛ ومن ثمة، يُمكننا أن نبحث في ماهيتها؟ أي خصائص ثقافية واجتماعية تحمل؟ وما هي أنماط تفعيلها عملياً؟.

ثالثاً: السوسيولوجيا وديداكتيكية الأسلوب الترميقي: لماذا مُنع التجديد الإبداعي من الجامعة؟

من الدعائم الأساسية التي استنبطناها إجرائياً، حول العقلنة الديداكتيكية للدرس السوسيولوجي بالجامعة الجزائرية، كشفت بأن دافعية الأستاذ لكل ما يمت بصلة مع تضمينات الفكر وأخلاقيات التدريس، باعتبارها أنظمة معرفية ومحتويات نظرية وتطبيقية داخل الفضاء الأكاديمي، قد شملها إلتباساً شائكاً حيال قضيتين؛ هما: "العلم لا يُضاد العلم" و"النقد الذاتي أولى بالنقد الغيري"، حيث بدى لنا أن الحاصل علائقياً بين "الأستاذ" و"الطالب"، لم يستطع القفز على شرطية "اعادة إنتاج المجتمع المحلي المهيمن"؛ وذلك، عبر تعميق النسيج الاجتماعي الوشائجي، الذي يُقر بأن ماهو سائد اجتماعياً [لابد أن] يسود نخبوياً، مما وضع الطالب أمام هكذا مشهد ضبابي في "حلقة مفرغة"، تستلهم في ثناياها جملة من الاستفهامات، أقل ما يمكن أن يطرح بخصوصها سؤال: ماذا يريد الأستاذ من الطالب تحديداً؟.

فإذا كان من الأرجح القول، أن المهمة الأساسية للأستاذ الكفء –حسب ما يشير إليه ماكس فبير-، تتمثل في أن يعلم طلبته أن يعترفوا بوجود وقائع مزعجة، وأعني بذلك الوقائع التي تزعج الرأي الشخصي لفرد ما (ويشرح: بالفعل، هناك وقائع جد مزعجة لكل رأي، بما فيها رأيي أنا)، أعتقد أن الأستاذ الذي يلزم طلبته على التعود على هذا النوع من الأشياء يكون قد أدى أكثر من عمل فكري بحت، ولن أتردد في استعمال عبارة "عمل أخلاقي"، بالرغم من كون مثل هذه العبارة قد تبدو بالغة التأثير للإشارة إلى مثل هذه البديهية العادية (فبير، 2009، صفحة 39)، فإن المنطق الفعلي الذي تم تناوله من خلال ملاحظاتنا المباشرة، قد أظهر لنا أن الأستاذ الجامعي في قراءتنا، قد بات يعتمد هذه المرئيات كإيهامات إستراتيجية في تسيير نمطية الأسلوب التواصلي، الذي يجمعه مع الطالب؛ ويعود ذلك، إلى غياب المرتكزات العلمية، التي تقوم عليها طرائق التدريس، لا من حيث إنتاج المعرفة، ولا من حيث استيعاب كيفية نشرها، إذ أصبح "متغير تقديم المعلومة" يشكل عائقا إبستيمولوجيا ومهنيا على العموم.

من هذا المنطلق؛ يذهب –عبد القادر جغلول- إلى التنبيه، على أنه إذا كانت هناك رداءة، فهذا يعني حقيقة عدم وجود أنتلجانسيا. إن الرداءة تنتج من أن المثقفين لا ينتجون جماعيا أفكارا جديدة، فليس هناك، غالبا إلا انتاجا فكريا ممسوخا، ومشوها لخطابات فكرية وثقافية أخرى، فهي إما خطابات سياسية أو خطابات من إنتاج أنتلجانسيات أخرى. إن هذا اللاتوازن والتفاوت الكبير بين عدد المثقفين وضعف نوعية إنتاج الأفكار والمعارف الجديدة هو الذي يطرح المشكلة بحدة. يجب إذن تعيين علاقة الرداءة تلك وتحديدها بالارتباط مع تناقضات التكوين والتعليم (بلحسن، 1987، صفحة 65).

وبالتالي؛ فإن حجم الهشاشة والضحالة الفكرية، التي أضحى ينتهجها الأستاذ الجامعي في التدريس، كمعيار عن اللامبالاة والتلقائية في التعامل مع المعرفة، قد سحبته إلى امتهان فعل التغطي بما يمكن أن يصطلح على تسميته "إيهامات الإنتاج"، التي تدل على تبني اعتبارات معرفية، تغيب عنها المرجعيات التنظيرية، والمفاهيم الابستيمولوجية، وتكثر فيها لغة التهجين والخطابات الشعبوية، المُنبَجِسة بمخزونات الفكر الدوغمائي، ليطرح (الأستاذ) في هذه الضمنيات إحدى سمات التداخل في ما يخص ثالوث من الطرائق التدريسية المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، مكتفياً بمنطقة الراحة ضمن وضعية "البين بين."

فلو شئنا تدقيقاً لهاته الحالة لقلنا عنها: أن المنزع الديداكتيكي لدى الأستاذ الجامعي السوسيولوجي، لا هو؛ أولاً، سلك [سبيل الطريقة التعليمية التي ترتكز على "المُدرِّس"] (على سبيل النموذج الذي ذكر آنفا)، والذي يتطلب منه الكثير من الجهد خلال الحصة التدريسية، من خلال الاستمرار بتقديم الموضوع كما لا ينمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى المتعلمين لأنهم يدركون جيدا بأن الموضوع سوف يشرح ويعرض من قبل المدرس (مزيان وآخرون، 1994، صفحة 147)، ولعل هذا هو عينه ما شجع العقل التلقيني على الصعود، والاستقواء بالموقع الجامعي للمُدرِّس كذات عليا على حساب الآخر، المتمثل في الذات الطلابية التابعة والخاضعة لشروط العلاقة العمودية.

ومن جهة أخرى؛ ثانياً، لا الأستاذ نفسه، انتهج [أسلوب الاستكشاف] الذي يعني أن لا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب، إنما هو يكشفها بنفسه، وذلك بتعليمه كيف يتعلم بنفسه، حيث يعتقد البعض أن الحقائق الجاهزة، لو قدمت إلى الطالب لن تكون حقائق، وإنما أنصاف حقائق والاستكشاف؛ أساساً، هو عملية تفكير بنائي أشبه بعملية تكوين

المفاهيم، وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة، لذلك يؤكد عليها في التعليم الجامعي، لأن هدف هذا التعليم بشكل رئيسي، هو تنمية تفكير الطالب وجعله إنسانا منتجا للفكر أكثر مما هو مستهلك له، وأن المادة الدراسية هي وسيلة قبل أن تكون هدفا وغاية (العرباوي، 2010، صفحة 64)

ولا هو؛ ثالثاً وأخيراً، اقتصر على [الطريقة التدريسية التي يتفاعل فيها المدرس والمتعلم] حيث تعتمد هذه الطرائق على إشراك المتعلم في عملية التعلم، ويتم ذلك في صورة حوار بين المدرس والمتعلم، أو في صورة توجيهات وإرشادات وتعليمات من المدرس إلى المتعلم لكي يساعده على البحث واكتشاف المعلومات والمفاهيم والمهارات المراد اكتسابها، ثم يقوم المدرس (الأستاذ) بمناقشة ما توصل إليه الطالب أو مجموعة من المتعلمين لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه (مصطفى عبد السلام، 2006، صفحة 93)؛ ولكن، ما ظل يمارس فعلياً في إطار هذه التغيرات والتبدلات التفاعلية داخل القاعة، تمثل في انتهاج مختلف الطرائق والأساليب المذكورة، على أنها تمثل واجهات ولا تعبّر عن حقائق.

فعلى ذكر أن المناقشة النقدية، هي روح العقلانية في نضج الأفكار، والوحيدة التي تقدم لنا النضج اللازم، الذي يمكننا من رؤية الفكرة من وجوه شتى، ومن الحكم عليها حكماً صائباً، فمسألة السجال والأخذ والعطاء، تضع في أساس المناقشة النقدية دلالة كبرى من الناحية الإنسانية، ومنه يرى "بوبر" أن العقلاني يعرف أن وجهة النظر العقلانية النقدية، يمكن أن تكون سوى نتيجة انتقاد الآخرين له، وأن الإنسان لا يمكنه الوصول إلى النقد الذاتي، إلا عن طريق نقد الآخرين (المحمداوي وآخرون، 2012، صفحة 147)، ولكن تجلياتها على مستوى الواقع المعاش، لا نكاد نجد له وقع ولا واقع، عندما ندقق ملحوظنا الإجرائي على مستوى النشاط الصفي (من موشور الذات الطلابية)، أو على مستوى الدرس المعرفي (من موشور الذات الأستاذية)، فبْراكسيسية الحدث لدى الأستاذ الجامعي، ظلت تطغى فيها الايهامات على الوقائع، أين طرحت ما يمكن تسميته "بعقدة الصريح"، إيذاناً بفتح مجال ثنائية التصارع بين مصلحة الأستاذ وأفكاره.

وهكذا، أصبحت تراكمات المجابهة الثقافية والمعرفية، استناداً إلى إستراتيجيته الواجهاتية، تأبى المواجهات العلنية والتنافسية والإقناعية ضمن دائرة المعرفة وعبرها، سيما وأن قيم تبني الأفكار الجديدة وخلق معايير التنوع والإبداع لدى الأستاذ، الذي يعد بمثابة المحرك الفعال، وأداة التحكيم داخل المجال العام للقاعة، بات يشكل لديه مُركَّب

نقص، مما أدى "بمتغير التحفيز" على هدي هذه البنية التواصلية، يطرح في طياته صورتين من "التفاعل التدليسي": حيث تمثلت الصورة الأولي في: "استثناء ذاته" من مواطن الاحتكاك التنافسي والنقدي مع الطالب، كشكل من "التعاقد الهوبزَوي"، لينجم عن ذلك ما يسمى "باشتداد النزاع" بين الطلبة أنفسهم، ليس بهدف العطاء العلمي، أو خلق البديل التفاعلي في فتح قنوات التثاقف الأكاديمي، ولكن في الحفاظ على "ايهامات الإنتاج" بأسلوب تمويهي هو الآخر.

أما فيما يخص الصورة الثانية لهذه الإستراتيجية، تدفعنا إلى القول: بأنه وإن كان الأستاذ الجامعي يتغاضى الطرف عن ماهو مصرح به على مستوى حلبة النقاش، إلا أنه في المقابل من ذلك، نجده يلعب دوره التمويهي في حث الطلبة على تقديم الأفكار الجديدة، وإبداء المخالفات الجريئة للرأي على مستوى ورقة الامتحان، كتعبير منه عن الحفاظ على المكانة المعرفية داخل الجامعة، وهو ما أرجع أحواز السؤال في هذه العملية إلى نقطة الانهمام الذهني، والمنطق الفكري للطالب، الذي مفاده: "ماذا يريد الأستاذ من الطالب تحديداً؟.

ففي أتون هذا الطرح، إن اتخاذ هذه التعقيدات التشفيرية التي يحتكم إليها الأستاذ، كأسلوب تواصلي في ظل المشاركة التثاقفية، باعتبارها إيهامات تفاعلية وإنتاجية للفعل والمعرفة معاً، قد كشفت لنا سوسيولوجيا عن ما يسميه–محمد عابد الجابري- في مؤلفه (بنية العقل العربي) "بالتداخل التلفيقي" والمقصود به: "التداخل بين البنيات، لا بوصفها بنيات مستقلة بنفسها محصنة بقدرتها على استعادة توازنها الذاتي كلما دعت الحاجة إلى ذلك، بل بوصفها بنيات فقدت هذه القدرة وصارت مفككة أو قابلة للتفكك عند أول محاولة. إذن، فالتداخل هنا يعني ليس مرور أو تمرير عنصر من بنية إلى أخرى ليوظف فيها محكوما بمنطقها الداخلي، بل بالعكس من ذلك هو اجتماع أجزاء، بل قطع كاملة، من بنيات مختلفة لا تشكل كلا واحدا totalité يخضع لمنطق داخلي واحد، بل هو مجرد مجموع assemblage يفتقد إلى اللحام الذي يجعل من عناصره أجزاء من الكل، مما يجعل منها تبقى أجزاء منفصلة بعضها عن البعض تقوم العلاقة بينها على التجاور، إن لم يكن التنافر، ويحفظ كل منها في داخله بشيء ما من الكل الذي ينتمي إليه أصلا" (الزاوي، 2006، صفحة 58)، إنه منطق التوليف Montage والترميق Bricolage الذي يعتمد فيه الفاعل الاجتماعي إلى استدماج كثير من القيم والممارسات والخطابات المتعددة

والانتماءات في متن واحد (العطري، 2015، صفحة 13) – حسب منظور عبد الرحيم العطري.-

على سبيل الاختتام:

إن الاستنتاجات المفتوحة على البحث، والتقصي المستمر للمسألة الديداكتيكية في الجامعة الجزائرية، إذا قلنا أنها تمهد لاحتمالات وقراءات متعددة، بتنوع القضايا والإشكالات المؤسساتية والمجتمعية العالقة إلى وقتئذ، فإننا لا نكاد نحيد عن الحقيقة إذ نحن سلّمنا بأن مطلب التوكيد على الأسلوب الإتصالي، كان ناجماً عن ما ظل سائداً حتى في الخطاب العمومي نفسه، والقائل بأن أزمة المزاج الجزائري تتمثل في أزمته الاتصالية والتواصلية في التعبير عن الذات والتعالق مع الآخر.

وعلى مبنى هذا الطرح؛ فإن محددات هذا الأسلوب كفعل ممارساتي يؤطر عملية التواصل داخل الصرح الأكاديمي من مبدأ أنها تمثل إحدى الجزئيات العلائقية للتثاقف بين الأستاذ والطالب، إنها على النحو من ذلك تحول بنا إلى استبيان كوامنها الآلية واعتباراتها الأداتية التي تجري عبرها؛ ومنه، فإن الإشكال الذي يقتضي الإجابة عنه في هذا المضمار، يمهد إلى استكمال هذه التجليات والخصوصيات على نطاق النهج الكشفي أو الاستظهاري للظاهرة المدروسة بشكل أعمق، يكمن في: ماهي طبيعة التوسيلات التي تقود نمط كل تلك السجالات المعرفية والثقافية والاجتماعية الماثلة على العقلين التلقيني والترميقي؟ والداعي من وراء ذلك؛ أن الاهتمام بالأداة من داخل الأسلوب كفيل بتغييره؛ من جهة، وهو إحقاق لترسيخ مزاج أكاديمي آخر على الذوات السوسيولوجية الواعدة؛ من جهة أخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

1. Djamel GUERID. (2012). Savoir et Société en Algérie. Algérie: centre de recherche en économie appliquée pour le développement.
2. جمال غريد. (1998). الجامعة اليوم (أعمال ندوة). الجزائر: منشورات.CRASC
3. حبيب البيلاوي، وآخرون. (2007). إدارة المعرفة في التعليم (المجلد ط1). الإسكندرية: دار الوفاء.
4. خليل العمر معن. (2009). علم اجتماع المثقفين (المجلد 1).، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. سمير شعبان. (2011). علاقة الأستاذ الجامعي بالطالب واثرها في تعزيز الوسطية. تم الاسترداد من http://repository.taibahu.edu.sa/.
6. عبد الحميد حسن شهين. (2010). استراتيجية التدريس المتقدمة. الإسكندرية: كلية التربية بدمنهور بجامعة الإسكندرية.
7. عبد الرحمن صوفي عثمان، وآخرون. (2007). مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضرا ومستقبلا (أشغال المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الأداب والعلوم الاجتماعية) (المجلد الثاني). سلطنة عمان: منشورات جامعة السلطان قابوس.
8. عبد الرحيم العطري. (2015). احتمالات التحول القيمي: صيغ التفويض والترميق. الرباط، المغرب: مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
9. عبد الرزاق جلبي. (2007). الإبداع والمجتمع-دراسة في النقد الاجتماعي-. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
10. عبد السلام مصطفى عبد السلام. (2006). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.،
11. عبد الله حمادي. (1994). مساءلات في الفكر والأدب (محاضرات). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
12. عبد المجيد دهوم، وآخرون. (2011). قراءات في مشروع مُحَمَّد أركون (أعمال ندوة). الجزائر: دار الخلدونية.
13. علي عبود المحمداوي، وآخرون. (2012). الفلسفة السياسية المعاصرة-من الشموليات إلى السرديات الصغرى-. الجزائر وبيروت: دار ابن النديم ودار الروافد الثقافية.
14. عمار بلحسن. (1987). أنتلجانسيا أم مثقفون في الجزائر ؟ !! بيروت: دار الحداثة.
15. عمر الزاوي. (2006). النقل ونقد العقل –تأملات في الخطاب الفكري عند أركون والجابري-. الجزائر: دار رياض العلوم.
16. عمر العرباوي. (2010). قراءة للعلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب (قسم علم الاجتماع نموذجا). مجلة الواحات للبحوث والدراسات(08).(
17. عياش زيتون. (1995). أساليب التدريس الجامعي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
18. لحسن بو عبد الله، وآخرون. (1998). تقويم العملية التكوينية في الجامعة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
19. ماكس فبير. (2009). العالم والسياسي. (سعيد سبعون، المترجمون) الجزائر: دار القصبة للنشر.
20. مُحَمَّد مزيان، وآخرون. (1994). قراءات في طرائق التدريس. باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي.
21. مصطفى حجازي. (1981). التفكير الإبتكاري (بحث). مجلة الفكر العربي(21)