وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم ـ
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

التعريب ولغة تدريس العلوم الاجتماعية : علم الاجتماع نموذجا
ـ دراسة ميدانية بجامعة مستغانم ـ

إعداد الطالبين:

عبد القهار بوحفص

كريم بطاهر

إشراف الأستاذ الدكتور:

محمد حمداوي

لجنة المناقشة

د.توفيق طالبي.....رئيســــــــا

أ.د محمد حمداوي.....مشرفا ومقررا

د.منصور مرقومة.....مناقشــــــــا

السنة الجامعية: 2016 / 2017

شكر و تقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ الدكتور حمداوي محمد المشرف على هذا العمل، و الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث، كما نشكره على تواضعه واستماتته في العمل قبل كل شيء.

ونشكر أيضا أعضاء لجنة المناقشة على الاهتمام الذي أولوه لهذا العمل وقبولهم لمناقشته وإثرائه بآرائهم وتوجيهاتهم ونقدهم البناء

ولا يفوتنا أن نشكر أيضا كل أساتذة شعبة علم الإجتماع

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

نهدي هذا العمل إلى:

الوالدين الأعزاء اللذان لولا سهرهما وتعبهما على تعليمنا والوقوف إلى جانبنا دائما ما توصلنا إلى إتمام هذا العمل المتواضع

وإلى أفراد أسرتناالصغيرة وجميع أساتذتنا الكرام وزملائنا في الدراسة

وفي الأخير نرجوا من الله تعالى أن يجعل عملنا هذا نفعا يستفيد منه جميع الطلبة المتربصين المقبلين على التخرّج

فهرس المحتويات

مقدمة عامة.....9

1. تحديد الموضوع.....10
2. دوافع اختيار الموضوع.....11
3. أهداف الدراسة 12
4. أهمية الدراسة.....12
5. الإشكالية والفرضيات.....14
6. حقل الدراسة.....16
7. منهج الدراسة.....17
8. خطة الدراسة 21
9. صعوبات الدراسة.....23

الفصل الأول: التعريب في الجزائر: أسبابه وأبعاده الوطنية

أولا: مفهوم التعريب.....25

1- التعريب لغة.....25

2- التعريب اصطلاحا.....26

3- التعريف الإجرائي للتعريب.....27

ثانيا: دوافع التعريب.....28

1- الدوافع الثقافية والحضارية.....28

2- الدوافع الوطنية.....30

أ- الدوافع التاريخية.....30

ب- الدوافع الاجتماعية.....31

ج- الدوافع العلمية والتربوية.....31

ثالثا: الأبعاد الوطنية للتعريب.....33

1- البعد الاجتماعي 33

أ- استكمال عناصر الشخصية الوطنية.....33

ب- تأصيل الثقافة الوطنية.....35

ج- توحيد الثقافة الوطنية.....35

د- القضاء على الطبقية.....35

ه- إنجاح برامج محو الأمية.....36

2- البعد السياسي 36

أ- المحافظة على الوحدة الوطنية.....37

ب- تكامل النظم الاجتماعية.....38

3- البعد الاقتصادي 38

أ- تحقيق التكامل بين الاقتصاد والثقافة.....39

ب- تحقيق التكامل بين التكوين المهني واللغة الوطنية.....39

ج- توفير الأموال للتنمية الاقتصادية.....39

4- البعد الديني 40

رابعا: عوائق التعريب 41

1- العوائق النفسية والاجتماعية.....41

2- العوائق الفكرية والثقافية.....41

3- العوائق السياسية.....43

الفصل الثاني: التعريب الجامعي: أهميته ومتطلباته

أولا: الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال.....45

1- التعليم العالي خلال الفترة 1967-1969.....46

2- التعليم العالي خلال الفترة1970-1979.....47

3- التعليم العالي خلال الفترة1980-1998.....49

4- التعليم العالي بعد 1998.....50

ثانيا: التعريب الجامعي ومتطلباته.....52

1- متطلباته على المستوى العلمي.....52

أ- في مجال العلوم والتكنولوجيا.....52

ب- في مجال الآداب والفنون.....54

ج- في مجال الصحافة والإعلام.....55

2- متطلباته على المستوى المادي والبشري.....56

أ- متطلباته على المستوى المادي.....56

ب- متطلباته على المستوى البشري.....57

ثالثا: التعريب الجامعي وأهميته.....58

رابعا: صعوبات التعريب الجامعي.....59

الفصل الثالث: تعريب العلوم الاجتماعية : "علم الاجتماع نموذجا"

أولا: تدريس علم الاجتماع: مقاربة تاريخية.....61

ثانيا: تعريب علم الاجتماع.....71

ثالثا: أهمية تعريب علم الاجتماع.....72

الفصل الرابع: الإطار الميداني والإجراءات العملية

أولا: الإطار الميداني 77

1- المجال المكاني.....77

2- المجال الزماني 77

3- المجال البشري"العينة".....78

ثانيا: الإجراءات العملية.....80

الفصل الخامس:عرض المعطيات الميدانية ومعالجتها

أولا: لغة التدريس حسب الطلبة.....82

1- العلاقة مع اللغة قبل الدراسة الجامعية 82

2- العلاقة مع اللغة في الجامعة 90

ثانيا: لغة التدريس حسب الأساتذة 120

1- العلاقة مع اللغة قبل التدريس الجامعي.....120

2- العلاقة مع اللغة أثناء التدريس الجامعي 135

خلاصة عامة واستنتاجات

1- خلاصة عامة 169

2- استنتاجات.....169

قائمة المصادر والمراجع 185

ملاحق الدراسة.....191

مقدمة عامة

مقدمة عامة

لا جرم أن اللغة وسيلة تحقيق التواصل بين الأفراد والتعبير عن الأغراض والمقاصد، لذلك يكون ارتباط الفرد بها شديدا في مجتمعه، فهي تعكس وجوده وهويته، وجزء من شخصيته، هذه اللغة صارت اليوم في ظل مايشهده العالم من تقدم علمي وثورات معرفية وتقنية في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والإنسانية، وما وفره ذلك من سهولة التواصل بين المجتمعات المختلفة لا الأفراد فقط، صارت تشهد تداخلا وتزاحما سواءا من طرف اللغات الأجنبية أو اللغات المحلية(العامية)، هذا التعدد في اللغات لم تستثنى منه الجزائر، حيث نجد أن معظم مؤسساتها سواءا كانت إدارية أو اقتصادية أو علمية أو إعلامية، تعيش خليطا لغويا، بالرغم من تبنيها سياسة التعريب منذ استقلالها، فقطاع التعليم من بين أهم القطاعات التي لازالت متأثرة بهذا الوضع اللغوي، خاصة التعليم العالي منه، هذا الأخير بالرغم من أن جلّ علومه شهدت تعريبا ونخص بالذكر شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية، إلا أن لغة تدريسها لازالت إلى يومنا هذا معالمها غير واضحة.

1 . تحديد الموضوع

تتناول هذه الدراسة بالبحث العلاقة بين التعريب ولغة التدريس بالعلوم الاجتماعية"علم الاجتماع نموذجا"، ذلك أنه حسب تجربتنا كطلبة في قسم علم الاجتماع أمكننا ملاحظة أن بعض الأساتذة لا يستعملون في تدريسهم اللغة التي يتوقع الطالب من الأستاذ التدريس بها وهي اللغة العربية الفصحى التي هي لغة الكتابة علمية كانت أو أدبية، كما أمكن أيضا ملاحظة أن الأعمال التطبيقية لا يسود فيها استخدام العربية الفصحى، بل إن مختلف هذه الأعمال تقدم بهذه اللغة بينما يسيطر على المناقشة العامية وأحيان مزيجا من الفرنسية والعامية والعربية، وما ينطبق على التدريس ينطبق على الأنشطة العلمية الأخرى.

2 . دوافع اختيار الموضوع

إن أي موضوع يحمل في طياته أسباب ودوافع عديدة تثير فضول الباحث وتدفعه إلى اختيار موضوع دون غيره من المواضيع، وانطلاقا من هذا تبرز أسباب اختيارنا للموضوع وهي تنقسم إلى نوعين:

أ . أسباب ذاتية

- إشباع رغبة ذاتية سيطرت على عواطفنا خلال مدة زمنية طويلة.

- الفضول القوي لمعرفة لغة التدريس في العلوم الاجتماعية.

ب . أسباب موضوعية

. افتقار المكتبة إلى دراسات خاصة بهذا الموضوع .

- من خلال سنوات التكوين لاحظنا ضياع رصيد لغوي متمثل في عدم التحكم في لغة معينة.

- معرفة طبيعة اللغة السائدة في علم الاجتماع بصفة خاصة و العلوم الاجتماعية بصفة عامة.

- إضافة دراسة نوعية إلى الدراسات القليلة السابقة تنفرد بزاوية لم يتم دراستها من قبل.

– السير على خطى من سبقونا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة الظاهرة اللغوية من أمثال عبد الله شريط ،عبد المجيد مزيان، أحمد بن نعمان.

3 . أهداف الدراسة

"إن لكل دراسة أو بحث هدف أو غاية حتى يكون ذا قيمة علمية، فالغرض من الدراسة يفهم عادة منه السبب الذي من أجله قام الباحث بإعداد هذه الدراسة والبحث الجيد هو الذي يتوخى أهدافا عامة عن مسألة مشتركة بين أفراد المجتمع"[1].

وتتمثل الأهداف العلمية المتوخاة من هذه الدراسة فيما يلي:

1 . الوصول إلى نتائج تكشف عن الوجه الحقيقي للغة التدريس في العلوم الاجتماعية من خلال لغة تدريس علم الاجتماع، و تكون علمية أو أقرب إلى الموضوعية.

2– معرفة اللغة المناسبة في تدريس العلوم الاجتماعية.

4 . أهمية الدراسة

" تقف أهمية البحث العلمي على أهمية الظاهرة المدروسة و ما يمكن أن تحققه من نتائج يمكن الاستفادة منها، وما يمكن أن تخرج به من حقائق يمكن الاستناد اليها"[1]

وعليه تتمثل أهمية بحثنا فيمل يلي:

[1]- محمد شفيق، البحث العلمي:الخطوات المنهجية لإعداد البحوث المنهجية.الجزائر:المكتب الجامعي الحديث، 1996 ص55.

1. تسليط الضوء من جديد على أهمية اللغة بصفتها قضية وطنية وحضارية هامة.

2. إبراز العلاقة المتداخلة و المترابطة بين التعريب و التعليم العالي التي تشكل فيه اللغة محور العملية التربوية.

3. مواصلة المجهودات المبذولة في مثل هذا النوع من الدراسات من خلال تعزيز نتائجها المتوصل إليها .

4. توضيح الصورة الملتبسة لدى القراء حول التعريب الجامعي بصفة عامة والتعريب في العلوم الاجتماعية بصفة خاصة.

5 . الإشكالية والفرضيات

أ . الاشكالية

إن مناقشة مسألة اللغة في الجزائر ليس جديدا، شأنها شأن الدول العربية الأخرى التي أصبحت تعاني من تراجع اللغة العربية الفصحى لحساب اللغة العامية واللغات الأجنبية، فاللغة في الجزائر تعيش من جهة صراعا مع اللغة العامية التي تنتشر في أوساط المجتمع وتستخدمها شريحة كبيرة من أفراد المجتمع، ومن جهة أخرى تعيش صراعا مع اللغة الفرنسية، إذ مازالت إلى يومنا هذا وبعد مرور خمسين سنة على استقلالها تعاني جل المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية هذا الصراع، بالرغم من انتهاج الدولة الجزائرية لسياسة التعريب، والمتمثلة في إعادة تعريب هذه الأخيرة بشكل تدريجي، ونخص بالذكرهنا قطاع التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة والذي شَمِل تعريب جل علومه، فعلى سبيل المثال نجد أن شعبة العلوم الاجتماعية قد مسها التعريب التدريجي بداية من سنة 1980 إلى يومنا هذا، هذا التناقض المتمثل في عدم تجسيد القوانين المنصوص عليها في الدستور على ارض الواقع، أصبح يشكل محور اهتمام الباحثين والمفكرين خاصة علماء الاجتماع والتربية، حيث اختلف هؤلاء حول طبيعة اللغة من جهة وعلاقتها بالعملية التعليمية من جهة أخرى (التدريس) هذا الالتباس والغموض قد لفت انتباهنا طوال مسارنا التكويني بالجامعة، والذي تمثل في عدم وضوح لغة موحدة في تدريس العلوم الاجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع بصفة خاصة، ففي

علم الاجتماع يُتوقع من الأستاذ الباحث أن يَكُون عارفا بلغة التدريس التي هي اللغة العربية، حيث بها يلقي محاضراته وما يصاحبها من تحضير ومناقشة، وبها تتم مداخلاته العلمية، كما يُفْرض على طلبته انجاز وتقديم وكذلك مناقشة مختلف أعمالهم بها، وانطلاقا مما سبق يتبادر إلى أذهاننا طرح التساؤل الآتي :

إذا كانت هذه العملية التربوية كلها تتم في جامعات الدول المتطورة بلغة الوطن المناسبة للثقافة العالمة فهل الأمر كذلك بالنسبة للجامعة الجزائرية ؟ ويمكن أن يتفرع عن هذا التساؤل الأساسي مجموعة من التساؤلات أهمها:

. ما هي اللغة التي يدرس بها الأساتذة الذين تربوا في وسط يعتز بالثقافة العربية الإسلامية والتحقوا في صباهم بالمدارس القرآنية ؟

. ما هي اللغة التي يدرس بها الأساتذة الذي تشبعوا بالثقافة الفرنسية ودرسوا بها وتربوا في وسط يتبنى هذه اللغة في حياتهم اليومية ؟

. بأي لغة يستعين كل من الأساتذة المعربين والمفر نسين حين تعوزهم لغة التدريس المطلوبة وهل تمنح الأسبقية للعامية أو الفرنسية ؟

ب . الفرضيات

بعد تعريب العلوم الاجتماعية وتكوين الأساتذة المفر نسين للتدريس بالعربية، يتم تدريس علم الاجتماع بالعربية الفصحى مع الاستعانة بالعامية للضرورة، وبدرجة أقل باللغة

الفرنسية. ويمكن أن يتفرع عن هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات الجزئية أهمها:

. يدرس بالعربية الفصحى، الأساتذة الذين ينتمون إلى وسط يعتز بالثقافة العربية الإسلامية ويعمل على إكسابها، بأي لغة كانت.

. يدرس بالفرنسية الأساتذة الذين يتبنون الثقافة الفرنسية مهما كانت أصولهم.

. يستعين بالعامية والفرنسية الأساتذة الذين يعانون في تكوينهم ضعفاً في اللغة الفصحى خصوصاً بسبب تخصصاتهم العلمية الثانوية.

6 . حقل الدراسة

لقد كانت دراستنا الميدانية في قسم علم الاجتماع بشعبة العلوم الاجتماعية الواقعة بجامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم . حيث امتدت فترتها أكثر من شهر، ابتداء من 03 مارس2017 إلى غاية 09 أفريل 2017، وفي هذه الفترة أجرينا31 مقابلة مع عينة بحثنا، وقد استغرقت مدة إجرائها من 40 دقيقة إلى 1ساعة و30 دقيقة على الأكثر، أما فيما يتعلق بعينة البحث والمتكونة من طلبة سنة ثانية ما ستر علم الاجتماع الحضري والتربوي، إضافة إلى الأساتذة المنتمين إلى ميدان علم الاجتماع، حيث بلغ عدد الطلبة المبحوثين (18) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم مابين 22 إلى 33 سنة، أما عدد الأساتذة المبحوثين فقد بلغ عددهم (13) تتراوح أعمارهم مابين 34 سنة إلى 58 سنة.

7. منهجية الدراسة

في أي بحث هناك مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها لإعداده، كما وأنه يعتمد على منهج يختلف باختلاف المواضيع ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية فالمنهج يعتبر بمثابة الإستراتيجية العامة أو الخريطة العامة التي يرسمها الباحث لكي يتمكن من حل مشكلة بحثه أو تحقيق هدفه أو هو الإستراتيجية التي تعتمد على مجموعة من الأسس و القواعد والخطوات التي يستفاد منها في تحقيق أهداف البحث والعمل العلمي[1] ، والمنهج الذي اعتمدنا عليه في دراستنا هو:

أ . المنهج الوصفي

وهو الذي يعتمد على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا يعبر عنها تعبيرا كيفيا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، فهو طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة وبناء على طبيعة الموضوع فقد اخترنا المنهج الوصفي الذي لا يقتصر على عملية الوصف فقط، وإنما يعبر عن تمهيد لعملية لاحقة من تحليل وتفسير للبيانات المختلفة التي جمعناها من ميدان البحث بغية استخلاص النتائج حول الظاهرة المدروسة .

[1]- عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1995 ، ص54.

ب . المنهج المقارن

كان الإعتماد أيضا على المنهج المقارن في هذه الدراسة، من أجل مقارنة المعطيات التي خرجنا بها من خلال الدراسة الميدانية، أي بالوقوف على ماهية اللغة التي يدريس بها علم الاجتماع، وبين المعطيات التي تحصلنا عليها من خلال ما تطرقنا إليه في الجانب النظري حول سياسة التعريب التي انتهجتها الدولة الجزائرية في تعريب العلوم بصفة عامة والعلوم الاجتماعية بصفة خاصة، والمقارنة بين الأساتذة والطلبة من خلال البيانات والمعطيات المتحصل عليها ميدانيا، والمتمثلة في تصريحات كليهما، للتأكد من صحتها والخروج في الأخير باستنتاجات.

ج . تقنيات جمع المعطيات

"تعد تقنية البحث بمثابة وسيلة يلجأ إليها الباحث للحصول على المعلومات والبيانات التي يتطلبها البحث، ويدخل في إطار المنهج الوصفي الذي اخترناه عدة تقنيات والتي توجهنا نحو البيانات التي نحتاج إليها في دراستنا، وفي ما يخص التقنية التي اعتمدنا عليها هي تقنية المقابلة التي تعتبر من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد و الجماعات الإنسانية، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعطيات شيوعا وفعالية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث، والمقابلة ليست بسيطة بل هي مسألة فنية"[1] كما أنها تتناسب مع طبيعة العينة، وهي الفئة المتمثلة في الطلبة والأساتذة بقسم علم

[1]- نفس المرجع، ص65.

الاجتماع ، وأثناء قيامنا بصياغة الأسئلة راعينا الجوانب الإدراكية لدى المبحوثين وذلك بتبسيط الأسئلة أوشرحها إذا تعذر على المبحوثين الإجابة عنها، وقبل صياغتنا لدليل المقابلة النهائي قمنا بوضع دليل مقابلة مؤقت يحتوي على مجموع من الأسئلة ومن ثم نزلنا به إلى ميدان بحثنا ثم عرضناه على مجموعة من المبحوثين وقد أمدنا هذا الاتصال الأولي بعدة ملاحظات هامة أخذناها بعين الاعتبار بالإضافة إلى توجيهات الأستاذ المشرف والتي على أثرها قمنا بتعديل دليل المقابلة الأولي والخروج في الأخير بدليل المقابلة النهائي .

. وبعد ضبطه بدأنا بإجراء المقابلات مع المبحوثين في ظروف حسنة، حيث لمسنا قبولا منهم.

أما فيما يخص مدة المقابلة فكانت تتراوح مابين 40 دقيقة إلى 1ساعة على الأكثر، حيث اعتمدنا في ذلك على التسجيل الكتابي وذلك بتدوين كل ما صرح به المبحوثين من معطيات ومعلومات حول الموضوع، بالإضافة إلى التسجيل الآلي (آلة تسجيل) وهذا بموافقة المبحوثين في ذلك، ومن ثم إعادة تدوينها لاحقاً، وقد كان العدد الإجمالي للمقابلات واحد وثلاثين مقابلة (31) كما اعتمدنا أيضا على تقنية الملاحظة التي دائما ما كانت مصاحبة لها، بهدف دعم تصريحات المبحوثين والتأكد من صحتها.

د . المقاربة التاريخية

لقد استعنا في هذه الدراسة بالمقاربة التاريخية، والتي تعتبر أداة منهجية ارتبطت بعلم الاجتماع، حيث كانت نقطة الارتكاز المحورية في ظهوره، لهذا يصف **الدكتور عبد الله العروي** هذه العلاقة بقوله " لقد نمت الاجتماعيات (السوسيولوجيا) في أحضان علوم التاريخ، ثم استقلت عنها، ثم عادت لتؤثر فيها، فظهرت مؤخرا بحوث تصف الحياة الاجتماعية من منظور سوسيولوجي في عهد ماضي.... والمقدمة الخلدونية تمثل مقاربة تاريخية نوعية لتأسيس علم الاجتماع"[1] كما جاء على لسان الأستاذ الدكتور حمداوي محمد في إحدى مداخلاته العلمية "ولقد ورثنا من أسلافنا الذين أرسوا الأسس القاعدية لعلم الاجتماع والتاريخ، من أمثال (إبن خلدون، والمسعودي، والطبري، وابن حزم، وابن تيمية)، أن الظاهرة الاجتماعية أَيَّنْ كانت طبيعتها لا يمكن فهمها إلا بمقاربتها تاريخيا، وقياسها بأشباهها، وتعليلها بشروطها الموضوعية وإخضاعها إلى العقلانية النقدية، إذ لا فهم لظاهرة معلومة التغير سلفا، إلا بمقاربة عوارضها وأصولها بإرجاع ذلك إلى نقطة مرجعية، نفترض أنها الحالة الثابتة وهي ليست ثابتة إلا منهجيا والتي تعود إليها سلسلة من الانتقال من حالة إلى أخرى"[2].

[1]- عبد الله، العروي، مفهوم التاريخ، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط3، ج1، 1997، ص21.
[2]- محمد، حمداوي، محاضرة افتتاحية اليوم الدراسي حول الأثار النفسية والإجتماعية للطلاق على الأبناء، قسم علم الإجماع، يوم25 أفريل 2017.

–ونجد من الرواد الذين خضعت دراساتهم لمثل هذه المقاربات (المقاربة التاريخية) العالم الاجتماعي الفرنسي **أوجست كونت** صاحب الفلسفة الوضعية لتفسير الأزمة الاجتماعية التي واكبت الفترة الانتقالية من تاريخ الحضارة الغربية، إضافة أيضا إلى العالم الألماني **كارل ماركس** صاحب المادية التاريخية، والتي أراد من خلالها إعطاء تفسيرا لتطور المجتمعات البشرية، بالإضافة إلى العالم الألماني **ماكس فيبر** والذي قام بتفسير الظاهرة الدينية (البروتستنتية والكاثوليكية) من خلال مقاربة تاريخية، وذلك بالمقارنة بينهما من أجل إبراز دور البنية الفوقية (الإيديولوجية والثقافة) في إنتاج الاقتصاد على خلاف ما تراه الماركسية في البنية التحتية (الاقتصاد) .

وبما أن اللغة ظاهرة اجتماعية مرتبطة بشروط موضوعية وجغرافية وتاريخية حسب الرؤية الخلدونية، كان ولابد من إخضاعها لسياق تاريخي مرتبط بفترة زمنية محددة (من الحقبة الاستعمارية إلى يومنا هذا) وبإطار جغرافي معلوم، (المجتمع الجزائري) وعليه فإن دراستنا خضعت لهذه المقاربة التاريخية، وذلك بتتبع المراحل التي مرت بها عملية التعريب في الجزائر بصفة عامة، والجامعة الجزائرية بصفة خاصة وعلى وجه التحديد شعبة العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع) من خلال الوقوف على البدايات الأولى لتدريسها وتعريبها.

8 . خطة الدراسة

لقد اتبعنا في هذه الدراسة على خطة منهجية علمية، حيث احتوت هذه الأخيرة على مقدمة عامة، وجانبا نظريا وأخر ميدانيا، فأما بالنسبة للمقدمة العامة فقد تضمنت

مجموعة من العناصر الخاصة بالجانب المنهجي، حيث كانت البداية بتحديدنا لموضوع دراستنا والذي لا يخلو بدوره من أسباب ذاتية وموضوعية كانت دافعا لنا في اختياره، ولأن أي بحث يراعي أهدافا علمية فإن بحثنا هو الأخر يتوخى ذلك، من أجل الوقوف على أهميته، ضف إلى ذلك أنه تم صياغته في إشكالية متضمنة المراحل المعمول بها في تحريرها، من تحديد للإشكال، وعرض له، وطرح في الأخير سؤال محوري، الذي بدوره يتفرع إلى أسئلة فرعية، ثم تم بعد ذلك وضع فرضية رئيسية للدراسة والتي تتفرع إلى فرضيات جزئية للتأكد من صحتها أومن عدمها، بالإضافة إلى ذكر حقل الدراسة الذي تم معالجة فيه هذا الموضوع، ومن ثم التعريج على منهجية البحث، إذ احتوت هذه الأخيرة على المقاربة النظرية التي عُولج من خلالها، وقد تمثلت في المقاربة التاريخية، وعلى المنهج المتبع فيه والمتمثل في المنهج الوصفي والمقارن، كما شملت على عدة تقنيات، منها تقنية المقابلة والملاحظة المصاحبة لها، وفي الأخير تم ذكرأهم الصعوبات التي واجهتنا في إنجازهذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بالجانب النظري فقد تمحور على ثلاثة فصول مرتبة ترتيبا منهجيا، حيث جاء الفصل الأول، تحت عنوان التعريب في الجزائر:أسبابه وأبعاده الوطنية، والذي تضمن عناصرأساسية وأخرى فرعية، بينماعُنون الفصل الثاني بالتعريب الجامعي:اهميته ومتطلباته، وقد شمل هو الآخر على عناصر أساسية وأخرى فرعية، أما في الفصل

الأخيرفقد تم التطرق إلى التعريب في العلوم الاجتماعية، خاصة شعبة علم الإجتماع والذي اندرج تحته عناصرأساسية وأخرى جزئية.

و أما الجانب الميداني فقد خصصنا له فصلين، حيث تضمن الفصل الأول الإطار

الميداني والإجراءات العملية، بينما الفصل الثاني خُصص لعرض المعطيات الميدانية ومعالجتها وفي الأخير تم الوقوف على نتائج الدراسة واستنتاج عام لها.

9 . صعوبات الدراسة

1 . نذرة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع.

2 . صعوبة الحصول على المراجع خاصة الأساسية منها.

3- صعوبة إجراء المقابلات في العديد من المرات وذلك لانشغال المبحوثين.

4- ضيق الوقت في إنجاز مثل هذه الدراسات بالشكل المطلوب .

5- قلة الإمكانات المادية.

الجانب النظري

الفصل الأول: التعريب في الجزائر :أسبابه وأبعاده الوطنية

أولا : مفهوم التعريب

1- التعريب لغة

جاء في معجم " العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، في كلمة "عرب " : العرب العاربة: الصريح منه ،والأعاريب : جماعة الأعراب، ورجل عربي"[1] ليكون عربي في لسان العرب وهو "عربّي": بين العروبة والعروبية ، وهما من المصادر التي لا أفعال لها"[2].

"ويحدد الفراهيدي الصريح من جنس العرب بصفة العاربة، المضافة إلى العرب"و بالمقابل لهذه الصفة استعملت صفة المستعربة إلى من تعرَّب من الأعاجم. يقول ابن منظور في ذلك : قال الأزهري المستعربة عندي قوم من العجم دخلوا في العرب فتكلموا بلسانهم وحكوا هيئاتهم وليسوا بصرحاء فيهم"[3] والتَّعرب، كما هو واضح يطلق على من تكلَّم بلسان العرب وحاك حياتهم من العجم، فتعرَّب تعرُّبًا : تخلَّق بأخلاق العرب، تشَّبه بالعرب، أقام في البادية وصار أعرابيًا"[4].

والأفعال من الجدر اللغوي (ع ر ب) متفاوتة الصيِّغ منها الفعل المزيد أعرب، يقال أعرب الرجل: أفصح القول و الكلام، وهو أعرب في اللسان، أي فصيح"[5]. وفي لسان

[1]- الخليل، بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، دارالكتب العلمية، ج2، 2003، ص128.
[2]- نفس المرجع، ص113.
[3]- جمال الدين محمد، أبو الفضل، لسان العرب، بيروت، دار صادر، م9، 1880، ص 114 .
[4]- نفس المرجع، ص368.
[5]- الخليل، بن احمد الفراهيدي، مرجع سابق، ص128.

العرب جاء أيضا: أعرب الأغتم، وعَرُب لسانه بالضم، عُروبةً أي صار عربيًا....وأعرب الفرس: صهُل، فعرف عِتقَه بِصهيله. ويُقال أعرب في كذا"[1]

ومنه أيضا تعرَّبت المرأة لزوجها : تحببت إليه"[2]. وهو المعنى الذي يوظفه النص القرآني في وصفه لحور الجنة يقول الله تعالى فيهن:"عُربًا أترابًا" (سورة الواقعة، 36-37) أي متحببات لأزواجهن.

وجاء أيضا: مصدر عرَّب بالتضعيف، وفي المعاجم :عرّب فُلان منطقه من اللحن أي: خلّصه، وعرب الاسم الأعجمي : تفوه به على منهاج العرب، وعرّب عن صاحبه : تكلم عنه واحتج له، وقالوا : أعرب الأعجمي وتعرب واستعرب : إذا فُهم كلامه بالعربية"[3]

2- التعريب اصطلاحا

جاء في معجم علوم اللّغة العربية أن العربي هو "ما كان أصله أعجميًا وما استعمله العرب الفصحاء على طريقتهم في ألفاظهم...وتخضع الكلمة الأعجمية عند تعريبها للأساليب الصوتية العربية فينالها التعريب في أصواتها ووزنها وطريقة نطقها "[4]. وجاء أيضا: أن لفظ التعريب استخدم للدلالة على ثلاثة معان:

[1]- جمال الدين محمد، أبو الفضل، مرجع سابق، ص117.
[2]- الخطيب، عدنان، نظرات في المعجم الوسيط، المعجم العربي العلمي ، جويلية 1963، ص368.
[3]- شحادة، الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، تونس، كتب الدار، 2000، ص157.
[4]- محمد سليمان عبد الله، الأشقر، معجم علوم اللغة العربية، الرياض، مؤسسة الرسالة، ج2 ، 1995، ص23.

معنى أول: يقصد به استخدام العرب ألفاظا أعجمية على طريقتهم في اللفظ والنطق، أي أنهم عند وضع الكلمات المعربة، يحافظون على الأوزان العربية والإيقاع العربي قدر الإمكان حتى لا تتنافى مع روح العربية وموسيقاها فلا يستقلها اللّسان العربي أو ينوء بها.

معنى ثاني: يقصد به نقل النصوص من إحدى اللّغات الأجنبية إلى اللّغة العربية أي أن معنى التعريب ينصرف هناك إلى الترجمة، ترجمة العلوم والآداب وسائر أصناف المعرفة، وهنا تكون كلمة التعريب مرادفة لكلمة ترجمة التي هي نقل المعنى من لغة إلى لغة.

معنى ثالث : هو جعل اللّغة العربية لغة الإنسان الحياتية والأساسية لغة العلم والعمل لغة الفكر والشعور والحراك الاجتماعي"[1]. وفي المزهر المعرّب من الألفاظ هو : " ما استعمله العرب من الألفاظ الموضوعة لمعانٍ في غير لغتها "[2]

3- التعريف الإجرائي للتعريب

التعريب كما نستخدم مفهومه هو عملية يتم بموجبها الانتقال من استخدام اللغة الفرنسية التي كرسها الاستعمار، في كل المجالات الحيوية من تربية وإدارة واقتصاد واتصال بمختلف أنواعه، إلى استخدام اللغة الوطنية في جميع هذه المجالات ومنحها السيادة على كل اللغات الأجنبية التي تدعو الضرورة لتدريسها أو التعامل معها داخل الوطن وخارجه.

[1]- شحادة، الخوري، مرجع سابق، ص159.
[2]- جمال الدين، السيوطي، المزهر في علوم اللغة، بيروت، دار الكتب العلمية ، ط1، ج2، 1998، ص268.

ثانيا : دوافع التعريب

1ـ الدوافع الثقافية والحضارية

إن الجزائر جزء من العالم الإسلامي العربي وقد اتخذت العربية لغة لها كما اتخذت الإسلام دينا لها، وقبل الاستعمار الفرنسي كنا نتحدث العربية ونتعلم به وندرسها ونُدرسها وكنا نُسهم في كل حقول المعرفة آنذاك بالعربية، فكان عندنا محدثون وفقاه ولغويون وجغرافيون، وكيميائيون، ورياضيون، وفلكيون، وأطباء، وأدباء، وشعراء.كانوا جميعا على امتداد التاريخ الإسلامي، يكتبون بالعربية ويؤلفون بالعربية، وكان يخالط العربية أحيانا في الحديث اليومي الضيق لهجات محلية وهي لهجات موجودة في كل لغة وبيئة ولكن يبقى دائما أن اللّغة الأصيلة واللّغة الأصلية التي ترتبط بالدين والتي تحيل بيننا وبين غيرنا من المسلمين وباقي الدول الأخرى هي العربية"[1]

وفي هذا الصدد، يقول عبد المجيد مزيان في إحدى مقالاته العلمية: " **كان التعريب لمدة مئات السنين ثمرة مجهودات حياة من طرف المثقفين وبعض رجال الدولة، غير أن الأمة جمعاء، كانت تحتضن هذه المجهودات لتشخيص رغبتها العميقة في اكتساب الثقافة العربية، وكوسيلة ضرورية لفهم العقيدة الإسلامية الراسخة في النفوس، و يمكن أن تعد هذه الرغبة الجماعية أبرز مظهر يجعل من التعريب ظاهرة اجتماعية طبيعية لأنها مقرونة بحضارة الأمة وكلامها**"[2]

[1]ـ أحمد، طالب الإبراهيمي، الثورة الثقافية تعريب والتعريب ثورة الثقافية، مجلة الأصالة، عدد18/17، سنة 1974/1973، ص34.

[2]ـ عبد المجيد، مزيان، التعريب من الوجهتين الاجتماعية والسياسية، مجلة الأصالة، عدد18/17، سنة1974/1973 ص24.

ويشير كذلك الدكتور أحمد مطاطلة في إحدى كتاباته العلمية إلى نقطة مهمة تخص الأهمية الثقافية للتعريب حينما قال: " **أن عملية التعريب هي نقل للمعاني من لغات غير عربية إلى اللّغة العربية، تصاغ في ألفاظ متناسبة ومتناسقة في صياغة فنية تُعطي المعاني المنقولة شكلا معوضا أصالة عن الشكل السابق، وقد يعطيها الشكل الجديد المعرب قوة وقد يكسبها جدة فتصبح منقولة وكأنها لم تنقل وهذا هو المعنى الثقافي للتعريب وهو المنهج الذي اتبعه العرب الأوائل في تعريب العلوم والآداب التي عرفها اليونان والروم والفرس فانتفعوا ونفعوا البشرية وآثروا الحضارة والثقافة الإنسانية بتحديد ما عربوه وتطويره وتكييفهم تكييفا ملائما لواقعهم وعقيدتهم وتقاليدهم**"[1] .

وفي نفس السياق تطرق الدكتور شحادة الخوري في كتابه دراسات في الترجمة والمصطلح و التعريب عن دواعي التعريب في بعده الحضاري إذ يقول:

-"إنّ اللّغة العربية هي مستودع الثقافة العربية ووعاء التراث الحضاري، إنها صلة أفراد الأمة بالأجيال السابقة وفي الحاضر والمستقبل.

- التعريب هو امتداد لحركة التحرر السياسي والتخلص من النفوذ الأجنبي التي خاضها الشعب العربي في جميع أقطاره.

-التعريب هو السبيل إلى بناء الشخصية العربية الجديدة نفسيا وثقافيا والجمع بين الأصالة والمعاصرة [2].

[1]- أحمد، مطاطلة، القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية مجلة الأصالة، عدد57، سنة1978، ص29.
[2]- أنظر، شحاذة الخوري، مرجع سابق، ص160.

– إضافة إلى ما سبق فالتعريب يعكس البعد القومي للجزائر، "ذلك أن اللغة هي نقطة الاتفاق بين جميع العرب، ووحدتهم القومية بتبنيهم لها لسانا قوميا، لهذا كان لزاما على الجزائر تطبيق سياسة التعريب حتى تعكس البعد القومي لها، وتساهم في الوحدة العربية والتاريخ يثبت أن اللغة العربية كان لها صمود أمام كل الهزات التي مرت بها، كما اقترنت دائما بالوعي القومي العربي في كل أدواره التاريخية، وجعلت من جميع الأفراد جماعة لغوية واحدة [1].

2 ـ الدوافع الوطنية

يوجد إلى جانب الأسباب الثقافية و الحضارية، أسبابا أخرى وطنية تعكس هوية المجتمع الجزائري و ثقافته العربية الإسلامية، وتشمل هذه الدواعي عدة ميادين، سواء أكانت تاريخية أو اجتماعية أو علمية تربوية، والتي يمكن تلخيصها كالتالي:

أ ـ الدوافع تاريخية

ـ " بعد غزو الجزائر ودخول اللّغة الأجنبية مع الغزاة الفرنسيون، حاولوا أن يجعلوا من الجزائر قطعة من فرنسا، حاربوا الدّين كما حاربوا اللّغة العربية لارتباطها به، فالحرب اللّغوية قد فرضوها في كل مكان.

– قيام فرنسا بعدة أساليب للقضاء على اللّغة العربية وإحلال محلها الفرنسية بالقوة.

[1]ـ أنظر، أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، 1981 ص269.

– بعد انتصار الثورة كان لابد من أن تعود الأمور إلى مجراها الطبيعي أي إلى أصالتها وذلك بالقضاء على بقايا الاحتلال الفرنسي وأدواته، وبإعادة العربية إلى مكانتها، لتصبح لغة الدين والثقافة والتعامل يومي"[1]

ب ـ **الدوافع الاجتماعية**

- ❖ إعادة مكانة اللّغة الوطنية بهدف القضاء على التباين الاجتماعي الذي سببته اللغة الفرنسية.
- ❖ المحافظة على مقومات الشخصية الوطنية للمجتمع الجزائري.
- ❖ تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع الجزائري.
- ❖ المحافظة على التراث الثقافي من عادات وتقاليد وأعراف...الخ.
- ❖ جعل اللّغة العربية لغة التواصل اليومي والتعامل الإداري.
- ❖ إعطاء الصبغة العربية الإسلامية للمحيط الاجتماعي الجزائري .
- ❖ المحافظة على الشعائر الدينية لدى المجتمع الجزائري.

جـ ـ **الدوافع العلمية والتربوية**

وتتمثل باختصار فيما يلي :

*جعل اللّغة الوطنية هي لغة التعبير العلمي والتقني "[2]

[1]ـ أحمد، طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص34.
[2]ـ أنظر:عبد المجيد مزيان، مرجع سابق، ص31.

* ترقية اللّغة الوطنية بما يتماشى وتطورات البحث العلمي والتكنولوجي.

* غرس في نفوس الناشئة حب اللغة العربية " لغة القرآن"

* تكوين أفراد المجتمع باللغة الأصلية حتى يزيد في رأسمال الأمة الجزائرية في ميدانها العلمي.

* اعتبار اللغة العربية لغة التعليم في مختلف أطواره .

* الابتكار والتقدم مرتبطان أساسا بالتكوين باللغة الوطنية.

* إعطاء القيمة الحقيقية للغة العربية كلغة لها مكانتها بين لغات العالم في مجال البحث العلمي .

ثالثا : الأبعاد الوطنية للتعريب

1 ـ البعد الاجتماعي

" أدى الوضع اللغوي الناتج بعد الاستقلال إلى حدوث اختلاف كبير، ولا تجانس في اللغة والثقافة والتفكير بين مجموعة كبيرة من أفراد المجتمع الجزائري ومع هذا الوضع الاجتماعي تعالت الأصوات المُنادية إلى التعريب، ولهذا بادرت الدولة الجزائرية إلى تطبيقه، حيث ترتب عن هذه السياسة عدة أبعاد وطنية من بينها البعد الاجتماعي والذي تمثل فيما يلي:

أ ـ استكمال عناصر الشخصية الوطنية

لقد كان التعريب دائما يمثل أحد الأهداف السامية للمجتمع الجزائري أثناء الاحتلال وبعده، و ما المظاهرات العديدة التي نظمها المواطنون في المدن الكبرى لاستعجال الدولة في تطبيق التعريب الكامل الذي يربط الحاضر بالماضي وبالمستقبل، ويُمَّكِن المجتمع من استكمال عناصر شخصيته العربية وسيادته الوطنية إلا تأكيد على ذلك "[1] و جاء أيضا في تصريح لأحد الوزراء الجزائريين: "**لا يخفى على أحد بأنه لابد أن نصل في أقرب وقت ممكن إلى تعريب إدارتنا ومصالحنا العامة لأنه ليس من المعقول أن نتخلص من الاستعمار ونترك أثره سائدا في بلادنا، فالتعريب هدف ثوري ثوري كما صرح بذلك الرئيس بومدين منذ سنتين بلادنا بلادنا، فالتعريب هدف**

[1]ـ أحمد، بن نعمان، مرجع سابق، ص207.

ثوري، وإننا بنشرنا للغة العربية إنما نستجيب لمطلب وطني"[1].

ب ـ تأصيل الثقافة الوطنية

إنّ اللّغة التي يتعلمها الفرد لأول مرة في حياته هي اللُّغة التي تتحكم في فكره وثقافته في المستقبل ولو تعلم بعدها عشرات اللغات، وعلى هذا الأساس فإن الفرد الجزائري المتعلم أساسا باللغة الفرنسية لا يفكر ولا يبدع إلا باللغة الفرنسية، وهذا يعني أن الفرد لا يضيف شيئا أصيلاً إلى ثقافته الوطنية، إلاّ إذا ترجم إبداعه وإنتاجه الفكري الذي أكتسبه بتلك اللّغة إلى لغته الأم، وخير مثال على ذلك الشاعر الفرنسي **ستيفان مالارمي** الذي قضى حياته مدرسا للغة الانجليزية ومع ذلك فلم يكتب شيئا في أدبه الرائع إلا باللّغة الفرنسية التي تكون بها فكره"[2].

كما نجد أن **عبد الرحمن بن خلدون** واحدا من الذين فكروا وكتبوا بالعربية وهو الذي فَصَل القول حول اللّغة الأساسية، وأثبت أن انتساب الفرد ثقافيا يكون إلى أهل لغته وليس إلى المجتمع الذي ينتسب إليه عرقيا أو جغرافيا، وفي هذا يقول: " **إنْ عَرضَ لك ما تسمعه من أن سيبويه والفارسي و الزمخّشري و أمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجامًا مع حصول هذه الملكة لهم، فاعلم أن هؤلاء القوم الذين تسمع عنهم إنما كانوا عجما في نسبهم فقط، وأما المّربى والنشء فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلمها منهم، فاستولوا بذلك من الكلام على غاية لاشيء وراءه...حتى**

[1]ـ محمد السعيد، معزوزي، وزير العمل، في افتتاح ندوة التعريب، العاصمة، 1972، ص209.
[2]ـ أحمد، بن نعمان، مرجع سابق، ص298.

أدركوا الملكة في عنفوانها واللّغة في شبابها "[1] و يتبين من كلام **ابن خلدون** حقيقة أخرى في موضوعنا وهي أن ملكة اللّغة يجب أن تكون في النشأة، ونخلص إلى القول أن الأصالة الثقافية لأي مجتمع لا تكون إلا باللّغة الوطنية"[2].

جـ ـ توحيد الثقافة الوطنية

"إن ما خلَّفه الاستعمار الفرنسي من ازدواجية لغوية وثقافية لا متجانسة، كان له الأثر البالغ في تصدع البناء الاجتماعي وتفككه، مما أحدث خلافا بين الآباء والأبناء والإخوة من الأسرة الواحدة، وبين أهل الريف والحضر ومختلف فئات المجتمع، هذا ما أدى بالدولة الجزائرية إلى اتخاذ إجراءات لتفادي هذا الوضع الثقافي الخطير، وذلك بتبنيها لعملية التعريب التي توحد لغة المجتمع وثقافته الوطنية.

د ـ **القضاء على الطبقية**

نقصد بالقضاء على الطبقية أن بقاء اللّغة الفرنسية في الإدارة الجزائرية وفي مختلف مؤسساتها، قد أحدثت طبقة اجتماعية متمتعة بجميع الامتيازات في الحصول على مختلف المناصب، وهذا يعني دحض اللّغة العربية التي تنافسها في الأولوية والمكانة وأفراد المجتمع الجزائري المدافعين عن اللّغة العربية، ولهذا استوجب على الدولة تطبيق سياسة التعريب للقضاء على هذه الطبقة الناشئة في المجتمع الجزائري، وتبقى اللّغة

[1]ـ عبد الرحمن، ابن خلدون، المقدمة، القاهرة، دار بن الهيثم، 2005 ، ص530.
[2]ـ أحمد، بن نعمان، مرجع سابق، ص210.

الفرنسية كاللّغات الأجنبية الأخرى تدرس للاستفادة منها والتفتح بها على الثقافات العالمية[1]. وقد أكد ذلك رئيس الدولة بقوله: " **لا مجال للمقارنة أو المفاضلة بين اللّغة العربية وأي لغة أخرى، فرنسية كانت أو انجليزية لأن الفرنسية كانت وستبقى مثلما بقيت في ظل الاستدمار لغة أجنبية لا لغة الجماهير الشعبية**"[2].

هـ ـ إنجاح برامج محو الأمية

" لقد أسفر وجود الاستدمار الفرنسي في الجزائر إلى ارتفاع نسبة الأمية بين أفراد المجتمع الجزائري إلى 90 بالمائة تقريبا غداة الاستقلال، وإذا بات محو الأمية أمرا ضروريا يتعين على الدولة القيام به للنهوض بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للبلاد فلابد لهذه العملية أن تتم باللّغة العربية التي يتحدثها هؤلاء الأميون في بيئتهم الاجتماعية، ومن هنا تكون عملية محو الأمية مرتبطة ارتباطا كليا بعملية التعريب، لأن بقاء استعمال اللّغة الفرنسية في المؤسسات الرسمية سيجعل العملية عديمة الجدوى .

2 ـ البعد السياسي

إن من المهام الرئيسية للنظام السياسي في أي دولة، لابد أن يصل إلى خلق وحدة في الفكر والإحساس بين أفراد المجتمع والعمل الدءوب على إدامة هذه الوحدة لتحفظ التوازن بين الفئات الاجتماعية في منظومة سياسية واحدة، ومن هنا تأتي أهمية عملية

[1] أنظر: نفس المرجع، ص212.
[2] الخطاب الافتتاحي لندوة التعريب الأولى في الجزائر14مارس 1975، ص112.

التعريب التي يتوقف عليها توحيد وسيلة الاتصال بين الأفراد وربطهم بواقعهم الاجتماعي وإيجاد التكامل والإنسجام الفكري بينهم لتوحيد فكرهم وإحساسهم، وتتمثل أوجه البعد السياسي لعملية التعريب في النقاط التالية:

أ ـ المحافظة على الوحدة الوطنية

تعتبر المحافظة على الوحدة الوطنية من المهام الرئيسية للنظام السياسي في أي دولة، وأي ضعف لهذه الوحدة أو زوالها سيؤدي حتما إلى إضعاف النظام السياسي القائم أو زواله، ومن هنا تتضح لنا أهمية اللّغة المشتركة في تحقيق الوحدة الوطنية والمحافظة عليها، ذلك أن المجتمع الذي يتحدث أفراده بلغة واحدة سيكون متحدا بكيفية طبيعية ولا تنعدم الوحدة بين أفراده إلا إذا تدخلت عوامل خارجية قضت عليها بالقوة، وهذا يفرض على الجزائر اتخاذ إجراءات صارمة للحفاظ على رموزها الوطنية من بينها اللّغة العربية الوطنية، لأن انعدام وجود لغة مشتركة قوية في الجزائر قد يؤدي إلى الاحتمالات التالية:

الاحتمال الأول:" ورث المجتمع الجزائري مؤسسات مسيرة باللغة الفرنسية من قبل إطارات مثقفة بها قد يؤدي إلى تكوين طائفة لغوية في المستقبل تعم كل أنحاء البلاد وبالتالي يمكن عرقلة سياسة التعريب.

الاحتمال الثاني: قيام فرنسا بعدة أساليب وطرق لخلق اختلاف عرقي بين العرب والبربر بهدف تفتيت الوحدة الوطنية مما يعرقل سياسة التعريب في الجزائر.

ب ـ تكامل النظم الإجتماعية

إن من خصائص النظم الاجتماعية أنها لا تفرض من الخارج على المجتمع، وإنما تولد تلقائيا في خضم الحياة الاجتماعية وتتكامل فيما بينها، فمثلا النظام الديني واللغوي في الجزائر متكاملان تكاملا قويا، وهذا ما ينبغي على النظام السياسي السائد أن يتكاملا معها وذلك للأسباب التالية:

1-تعصب المجتمع الجزائري لحديثه أفرض على النظام السياسي أن يتماشى مع إرادته في نشر الدّين واللّغة ومن هناك كانت عملية التعريب في البلاد طبيعة وضرورية.

2-العضوية الفعالة للجزائر في جامعة الدول العربية في نشر لغتها الرسمية في مختلف المنظمات العالمية وفي العديد من البلدان، هذا ما كان لزاما على الدولة أن تنتهج سياسة التعريب في الداخل، فاللّغة العربية يفرضها الواقع الاجتماعي على النظام السياسي.

3 ـ البعد الاقتصادي.

يعتمد الاقتصاد الوطني أساسا على الصناعة والتجارة، وهذا ما يستوجب النهوض بالمستوى الثقافي للفرد الذي يتوقف عليه نجاح هذين القطاعين وهو الآخر بدوره يرتكز في تطوره على عملية التعريب، وذلك بتغيير طرق الإنتاج في مجال الصناعة والزراعة، خاصة في عصر التكنولوجيا حيث تغيرت النظرة إلى العامل البشري من مجرد كم من العضلات إلى كيف من الوعي الذي يتحكم في الآلة المعقدة، لهذا فإن استعمال اللّغة

العربية في النظام الاقتصادي يصبح أمراً ضروريا، لتحقيق التطور المنشود، وهكذا تتبين العلاقة القوية التي تربط الاقتصاد الوطني بعملية التعريب في بعض الأوجه التالية:

أ ـ تحقيق التكامل بين الاقتصاد والثقافة.

يمثل العمال والفلاحين الدعامة الأساسية لنجاح المشاريع الاقتصادية، هذا ما يستوجب أن تسير عملية التعريب في خط متواز مع هذه المشاريع لرفع المستوى التعليمي لهؤلاء العمال، حتى تتناسب مع اللّغة الوطنية المستعملة في بيئتهم الاجتماعية وهي اللّغة العربية.

ب ـ تحقيق التكامل بين التكوين المهني واللغة الوطنية.

يرتكز نجاح النظام الاقتصادي إلى جانب العمال والفلاحين على الإطارات المكونة مهنيا بلغة الوطن حتى يتحقق الانسجام والوحدة الثقافية بين الفئات المنتجة في البلاد "[1] وفي هذا يقول رئيس الدولة في إحدى خطبه التوجيهية: " **أودُ القول أن التربية مهما كانت راقية إذا لم تكن باللغة الوطنية فليست بتربية، والتكوين مهما كان غالبا إذا لم يكن بلغة البلاد يبقى ناقصا أبتر**" [2]

جـ ـ توفير الأموال للتنمية الاقتصادية.

"يُقصد به أن بقاء اللّغة الفرنسية في الجزائر كلغة استعمال بجانب اللّغة العربية كلغة رسمية للدولة، قد فرض على الدولة ترجمة جل الوثائق من الفرنسية إلى العربية

[1]ـ أنظر: نفس المرجع، ص220.
[2]ـ خطاب بمناسبة الإحتفال بعيد الثورة 1967، أنظر خطب بومدين، ص96.

ماضيع على الدولة أموالا طائلة، يمكن أن توفرها سياسة التعريب، فتوظفها في مشاريع اقتصادية بناءة[1].

4ـ البعد الديني

إن للبعد الديني أهمية كبيرة في حياة المجتمعات عامة، والمجتمع الجزائري خاصة، لما له من دور فعال في إرساء وتثبيت مقوماته، وبما أن المجتمع الجزائري ينتمي إلى الحضارة العربية الإسلامية، كان لابد على القائمين في وضع سياسات الدولة الجزائرية على انتهاج سياسة التعريب بعد الاستقلال للرجوع إلى ثقافته العربية الإسلامية، ويتمثل البعد الديني للتعريب فيما يلي:

*إعادة الصبغة الإسلامية للمجتمع الجزائري

* ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوس أفراد المجتمع الجزائري.

* المحافظة على رمزية اللّغة العربية باعتبارها لغة القرآن والشريعة الإسلامية.

*يساهم التعريب في التماسك الديني بين أفراد المجتمع، من خلال محافظته على وحدته الوطنية وجعل العربية لغته الأصلية.

* الإسلام أساس اللّغة العربية فإذا ضاعت ضاع الإسلام.

[1]ـ أنظر: نفس المرجع، ص221.

رابعا : عوائق التعريب

لقد واجهت عملية التعريب في الجزائر العديد من العقبات والعوائق، التي حالت دون تطبيقه بالشكل الذي يتماشى والقوانين التي نص عليها الدستور الجزائري والمستوحى من مبادئ أول نوفمبر، وقد تمثلت أهم هذه العوائق أو المشاكل في النقاط التالية:

1. العوائق النفسية والاجتماعية

-"الاعتياد الشخصي والاجتماعي طويل المدى لدى الإنسان الجزائري خاصة المتعلم والمثقف، لكل ما هو فرنسي سواء كان ذلك في اللغة أو الثقافة أو الحضارة أو الفكر.

- التناقض بين كونها بلد عربي أصيل وبين هذا الواقع الموضوعي، الذي هو من أخر الاستدمار والمتجلي في بقاء اللّغة الفرنسية لغة الحديث اليومي.

- الجزائريون، وبالرغم من أنهم متحمسون لإنجاح معركة التعريب، إلا أنهم مازالوا يتكلمون الفرنسية في الحياة الفكرية والاجتماعية لهم.

2. العوائق الفكرية والثقافية

ـ تتمركز العوائق الفكرية والثقافية لمسار التعريب داخل الجزائر، بتشكل تيارين أولهما داعم لعملية التعريب، والآخر رافض لها، كموقف مبدئي لسياسة التعريب، هذا ما أدى إلى وجود صراع فكري وثقافي وطني بين المفكرين والمثقفين، حيث نجد أن كل تيار

عمل على تقديم مجموعة من الحجج التي يبرهن بها صحة موقفه (حجج المعربون والمتفرنسون)، وتمثلت ابرز حجج المعارضين في:

1 ـ تقادم اللّغة العربية وتحجرها وعدم مواكبتها لتطورات العصرالحالي .

2 ـ الحفاظ على استخدام اللّغة الفرنسية يساعد الجزائر على استمرارها واتصالها بالتقدم العلمي في الخارج.

3 ـ خدمة سياسة الجزائر الخارجية خاصة في الدائرة الإفريقية منها.

4 ـ اعتبار الجزائر كأمة ودولة ليست عربية (هي دولة افريقية شمالية) والتي يجب أن تستفيد أساسا من الثقافة الفرنسية.

5 ـ اعتبار الجزائر دولة متوسطية تضم مجموعة من الجنسيات واللغات .

6 ـ اللّغة العربية أداة غير صالحة للتطبيق في الحياة العملية.

7ـ اللّغة العربية ليست لغة الحضارة، بل إنها سوف تعيد الجزائر إلى غياهب القرون الوسطى[1]. ولعل ما جاء به مصطفى الأشرف يؤكد موقف أصحاب هذا التيار الرافض لعملية التعريب وذلك بقوله: " **من الخطأ أن يتصدر المرء في حكمه عن العاطفة القومية الساذجة فيدعي أن اللّغة أقوى من الإنسان وبأنها معصومة من التخلف الذي يقع فيه** "[2].

[1]ـ انظر: أحمد، نازلي معوض، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، بيروت، مركز الدراسات للوحدة العربية ، 1986، ص170.

[2]ـ مصطفى، الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، الجزائر، دارالقصبة للنشر، 2007، ص40.

وفي مقابل ذلك نجد ردا لبعض المفكرين على حجج التيار الأول من أمثال المفكر عبد الله شريط حيث يقول في هذا الصدد: " **إن الثقافة الشعبية لا يمكن أن تتحقق بواسطة اللّغة الأجنبية، بل تتحقق بواسطة لغة الشعب نفسه التي هي العربية**" **ويضيف أيضا** : " **أن لا أحد يفصل اليوم اللّغة عن مضمونها الروحي والحضاري والاجتماعي**"[1] ويسير نفس السياق الدكتور عبد المجيد مزيان على نفس خطى أنصار التعريب إذ يقول: "**من الملابسة أن نقذف بلغتنا بعيدا عن وجودنا، كأنها الشيء المنفصل عن كياننا ونصب عليها اللعنات، فنسميها لغة القرون الوسطى ولغة الشعر والعاطفة وأخيرا لغة الرجعية والرجعيين....وبما أن اللّغة ليست إلا جزءا من إنتاج المجتمعات ونشاطاتها فعلينا أن نلوم أنفسنا عن كل عجز يُلاحظ في لغتنا...وانه لمن الملابسة أن نقول أن التمسك باللغة الوطنية أمر عاطفي أكثر مما هو عقلاني ومنهج التغلب على مظاهر التخلف لا يتطلب إلا الفعل البارد الصرف**"[2].

3 ـ العوائق السياسية

- "إذكاء الصراع بين العنصرين العربي والبربري من خلال قيام مراكز الأبحاث الجامعية الفرنسية بإصدار مؤلفات عن اللّغة والثقافة والحضارة الأمازيغية لتمزيق الوحدة الوطنية.
- تعزيز الإشعاع الثقافي لفرنسا بتقديم معونات وإمدادات بالعنصر البشري الفرنسي من الخبراء العاملين والفنيين بأغراض ثقافية وتعليمية لعرقلة جهود التعريب في الجزائر.

[1]ـ عبد الله، شريط، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1986، ص24.
[2]ـ انظر: عبد المجيد، مزيان، مرجع سابق، ص24.

- إنشاء مكاتب جامعية ثقافية للإدارة بنحو 60 منشأة ثقافية وتعليمية فرنسية بالجزائر رغما عنها.
- إبرام اتفاقية للتعاون الثقافي والفني بين الحكومتين الفرنسية والجزائرية في أفريل 1966 لخدمة مصالح فرنسا، والغرض منها المحافظة على الثقافة الفرنسية[1].

[1]- أنظر: أحمد، نازلي معوض، مرجع سابق، ص182.

الفصل الثاني : التعريب الجامعي : أهميته ومتطلباته

أولا: الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال

لقد ورثت الجزائر في الستينات من القرن الماضي وضعا مزريا في جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وأمام هذا الأمر اتجهت إلى الاهتمام بالتعليم عموما والتعليم العالي خصوصا، لأن هذا القطاع هو الأكثر أهمية بصفته المنتج للإطارات القادرة على قيادة التنمية، لذلك قال علماء اللّغة العربية الكبار: " اللّغة العربية التي لا تعبر إلا عن بعض أحوال الأمة، هي لغة عوراء ستظل عرضة للزوال " ومن ثم اعتمدت الدولة على سياسة التوازن الجهوي في خدمة المصالح العامة، كما وجدت في عام 1962 نموذجا جامعيا يتمثل في البنية الفوقية، وبخاصة في بلد أجنبي يختلف في الانتماء الحضاري وفي مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي عن أصول المجتمع، وقد بدأ هذا الامتداد للجامعة الفرنسية واضح جدا إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت إلى غاية الستينات من القرن الماضي تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية"[1]. ولهذا أجري إصلاحا جذريا فوضعت جانبا كل الأنظمة التي ورثتها الجزائر عن فرنسا فأعيدت هيكلتها، وبني التعليم على نظام الوحدات الفصلية والإختيارات المستمرة"[2].

[1]- آمال قاسمي، وآخرون، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل،، مركز الدراسات للوحدة العربية ، ص62.
[2]- مولود قاسم، نايت بلقاسم، سلسلة أعلام الجزائر، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المركز الثقافي الإسلامي، 2013، ص449.

ويعد المخطط الثلاثي (1969/1967) الانطلاقة الأولى التي انتهجتها الدولة الجزائرية لتغيير الأوضاع السائدة في تلك الآونة.

1 ـ التعليم العالي خلال الفترة (1967-1969)

مثلت هذه الفترة أساسا لتطبيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم، حيث شهدت إنشاء مؤسستين للتعليم العالي وهما: "جامعة وهران" و"جامعة بقسنطينة " وكانت من أهداف هذا المخطط ما يلي:

- زيادة عدد الطلبة و المتخرجين بما يتناسب مع حاجات الوطن من إطارات مؤهلة.
- توجيه الطلبة إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية.
- لا مركزية شبكة قطاع التعليم العالي، وذلك بتخصيص الجامعات حسب متطلبات التنمية والتوازن الجهوي .

ولقد كان مجموع طلاب الجامعة المسجلين في التدرج في العام الدراسي (1965/1962) 2725 طالبا وطالبة، ومع التطور و ارتفاع عدد الهياكل المخصصة لهذا القطاع ارتفع عدد الطلبة ليصل إلى 7478 طالبا وطالبة في السنة الدراسية (1966 /1967) ثم إلى 12243 طالبا وطالبة سنة (1969-1984) وهو ما أدى إلى تسجيل عجز في هياكل الاستقبال، حيث تنازلت وزارة الدفاع الوطني عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران وغيرها من المدن، وعلى هذا الأساس استوجب إصلاح التعليم العالي إصلاحا شاملا من

حيث الهياكل و البرامج التعليمية، حيث تم إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1970 في إطار مخطط الرباعي الأول، لأن الجامعة قبل هذا التاريخ كانت تحت وصاية وزارة التربية الوطنية "[1]

ـ" وفي هذا السياق شرعت الوزارة في فتح بعض الأقسام العلمية باللّغة العربية كالعلوم الرياضية و الفيزيائية والكيميائية، وذلك استجابة للتعليم الثانوي الذي أصبح يحتاج إلى أساتذة معربين في هذه المواد كما مست العملية التعريبية عدد معين من الساعات لدراسة اللغة العربية لا تتجاوز 180ساعة أثناء ثلاث سنوات الأولى من الليسانس كمسعى أولي نحو بداية تنظيم تعريب التعليم العالي العلمي وتخطيطه [2].

2 ـ التعليم العالي خلال الفترة 1970-1979

" تميزت هذه المرحلة بإعادة النظر والتفكير في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي و فضلا عن تأسيس الوزارة، شهدت هذه الفترة تطورا حاسما في مصير الجامعة سنة 1971 في الإصلاح الشامل للتعليم العالي الذي كان الهدف الرئيسي منه ضمان تكوين الإطارات كما ونوعا، وإقامة جامعة جزائرية أصيلة بشكل أوسع في عملية التنمية ومن أهم خصائص هذا الإصلاح في هذه المرحلة:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات.

[1]ـ آمال قاسمي وآخرون، مرجع سابق، ص63.
[2]ـ أنظر: مولود قاسم، نأيت بلقا سم، مرجع سابق، ص449.

- تمديد السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا.
- إلغاء التنظيم السنوي وتعويضه بالتنظيم السداسي نصف السنوي .
- تحويل المناهج الدراسية إلى نظام الوحدات من أجل تقييم المعارف ونيل الشهادات"[1].
- الاهتمام بتوفير أربع نقاط أساسية وهي:

-"الديمقراطية، التعريب، الجزأرة، وكذا تنمية التوجه العلمي والتكنولوجي من خلال تكوين الطلاب القادرين على استيعاب مجموع الأفكار العلمية والتقنية لإنشاء الصناعات الثقيلة و استصلاح الموارد الطبيعية والوطنية [2].

أصبح التعريب في مرحلة التسعينات مقننا، فقد سُنت من أجله القوانين وصُدرت في حقه القرارات الحكومية، وأصبح بحكم التشريع وبحكم القانون أمرا مقررا"[3]

- " إنشاء مراكز جامعية أهمها: جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة وجامعة تلمسان، وجامعة عنابة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، وجامعة باتنة، وجامعة البليدة، وجامعة تيزي وزو.
- إدخال شُعَبْ جديدة لتغطية النقص على مستوى القطاعات الاقتصادية.[4]

[1]- آمال قاسمي وآخرون، مرجع سابق، ص63.
[2]- أنظر: نفس المرجع، ص64.
[3]- عبد الله الركيبي، تعريب التفكير أولا، مجلة الأصالة، عدد18/17، سنة1974/1973، ص102.
[4]- أنظر: آمال قاسمي وآخرون، مرجع سابق، ص64.

3 ـ التعليم العالي خلال الفترة (1980-1998)

واصلت الدولة بمخططاتها الطويلة المدى من خلال المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989) وأهم ما ميز هذه المرحلة ما يلي :

- ظهور مشروع الخريطة 1984 كوسيلة لتسيير التعليم العالي، حيث تم من خلالها تحديد الأهداف التالية:

-الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150 ألف طالبا مع زيادة فتح شُعَبْ جديدة في تخصصات العلوم و التكنولوجيا

- بناء منشآت يمكنها أن تستقبل ما بين 06 آلاف و08 آلاف طالبا.

-خلق اختصاص نسبي لكل جامعة بحسب المنطقة التي توجد فيها، وأيضا متطلبات التنمية لتلك المنطقة .

- تحسين مرد ودية وفعالية التعليم العالي على مستوى البنى التحتية والطاقات البشرية.

- وضع هيكل جديد فيما يخص الدراسات في التدرج ليسانس، ماجستير، دكتوراه علوم

وقد كانت الغاية من هذا التقسيم تكوين تقنيين ساميين لسد النقص في سوق العمل وتجديد البرامج من جهة أخرى.

وبحلول سنة 1999 أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة، 13 مركزا جامعيا

و06 مدارس عليا للأساتذة، و141 معهد وطني للتعليم العالي، و12 معهدا ومدرسة متخصصة .

وكنتيجة لتدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية في فترة السبعينات فشلت في هذه الفترة كل المبادرات الوزارية للنهوض بهذا القطاع والحد من البيروقراطية المركزية (مشروع استغلال الجامعات 1989 ومشروع الأكاديمية الجهوية) وهجرة أغلب الإطارات نحو الخارج بحثا عن العمل وتحسين ظروفهم المعيشية "[1].

3 ـ التعليم العالي بعد سنة 1998

ـ في إطار العولمة ووعيا من الدولة بالمهام المناطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة، وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان وجودها واستمرار تطورها بغية تطوير المبادلات الثقافية والحركة البشرية على جميع المستويات، انخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2007 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمستوى الطويل المدى تمت برمجة إستراتيجية لتطوير القطاع ما بين (2004-2013) فلم يعد خافيا توجه أنظمة التعليم العالي في العالم نحو تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلة تعليمية من ثلاث أطوار ليسانس، ماستر، دكتوراه، ولهذا عرف قطاع التعليم العالي تقدما ملموسا في مجال تطبيق

[1]ـ آمال، قاسمي، وآخرون، نفس المرجع، ص66.

نظام جديد وبذلك يقدم 49 جامعة ومركزا جامعيا تعليميا وفق هذا النظام الجديد في 13 مجال تكوين.

وقد عرفت هذه الفترة تطورا كميا لافتا في منظومة التعليم العالي في الجزائر، إن على المستوى المالي أو البشري أو المادي حيث ارتفع عدد المؤسسات الجامعية، الذي كان يقدر بـ 53 جامعة سنة 2000 إلى 56 جامعة سنة 2004 ليبلغ في عام 2009 نحو 62 جامعة (جامعات ومراكز جامعية، مدارس وطنية عليا) ثم 84 مؤسسة سنة (2011) بهدف التطوير وتمكين النظام التعليمي من الاستجابة إلى متطلبات الحياة الجديدة واستيعاب التطورات العلمية و التكيف مع المستجدات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية "[1]

[1]- نفس المرجع، ص67.

ثانيا : التعريب الجامعي ومتطلباته

1 ـ متطلباته على المستوى العلمي

يقول مُحي الدّين المشرفي في مقاله "**مستقبل اللغة العربية في المغرب الأقصى**" :"**إن الوضع الطبيعي للتعليم في كل مكان وبالنسبة لكل أمة، هو ألا يكون إلا بلغة الأم، إذ في ذلك تركيز لاستقلالها وتجسيد لشخصيتها، حيث يجعلها محررة من كل تبعية للغير، يُضاف إلى ذلك أن تعريب التعليم العالي قبل غيره بمواده الأدبية والعلمية والتكنولوجية على الخصوص واجب وضروري، إن يسبق تعريب التعليم الثانوي والابتدائي**"[1] وعلى هذا الأساس وحتى يكون التعريب شاملا ومحققا لأهدافه لابد من توفر عدة متطلبات علمية في عملية التعريب الجامعي والتي نذكر منها:

أ ـ في مجال العلوم و التكنولوجيا:

"إن العلوم والفنون من الأمور المُشاعة بين الحضارات والأمم مثل الماء والهواء، فعملية تكامل وتبادل الخبرات فيما بينها يحتاج لوسائل اتصال متطورة، حيث باتت اللغة لها دور في النقل الحضاري التكنولوجي، ذلك أنه لا مناص لأي أمة ترغب بالالتحاق بركب الحضارة من دون أن تُعِد وسائل نقل لتلك المنجزات الحضارية، ويأتي في مقدمة هذه الوسائل الضرورية إعداد اللّغة القومية، غير أن أمتنا العربية في هذا العصر مازالت تعاني من صعوبات لتحقيق هذا الهدف الحضاري الكبير بسبب انعدام وجود لغة تكنولوجية عربية، ولتجاوز هذا الوضع الرديء لابد من إتباع أنجع المتطلبات للاستفادة

[1]ـ محي الدين المشرفي، مستقبل اللغة العربية بالمغرب الاقصى، مجلة الاصالة، عدد18/17، سنة1974/1973 ص247.

من العلوم و التكنولوجيا للأمم الأخرى، ومن المعلوم أن المفردات الجديدة يمكن أن تدخل إلى اللّغة العربية بإحدى الكيفيات التالية:

-التعريب: وهو نقل كلمة أجنبية إلى اللّغة العربية بلفظها مثل كلمة سينما، راديو...الخ

- الترجمة: هي إبدال كلمة أجنبية بكلمة عربية تؤدي إلى نفس المعنى أو نقل المعنى أو الأسلوب من لغة إلى لغة كترجمة سكة الحديدية، وسيارة الإسعاف...الخ [1].

"هذا وقد كان الأجداد يترجمون إلى العربية المعلومات الموجودة في كتب غيرهم وكانوا يدرسونها بالعربية، ثم في المرحلة الإنشائية اخرجوا منتجاتهم بالعربية فأعطوا للغتنا مكانة رفيعة بين اللّغات طيلة قرون "[2]

-"الاشتقاق: ويعني إذا لم يوجد للكلمة الأعجمية مقابل في العربية يشتق لها لفظ عربي مثل لفظ سيارة وطائرة و غواصة.

-النحت: وهو أن تنحت من كلمتين كلمة واحدة مثلا ألا فرو الأسيوية والرأسمالية

-التوليد: وهو إدخال ألفاظ جديدة إلى اللّغة العربية لم يكن لها وجود في اللّغات الأخرى مثلما، وقد وقع ذلك في العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، عندما كان العرب يولدون ألفاظا مثل الجبر والكحول و اللّوغاريتم و الحديد، بالذكر إن عملية التعريب ونقل الفنون

[1]- أنظر:أحمد، بن نعمان، مرجع سابق، ص405.
[2]- أحمد، أخضر الغزال، نقلا عن الدكتور سعيد شيبان، وهران ، ملتقى الفكر الإسلامي .

والعلوم إلى اللّغة العربية ليست بنت هذا القرن العشرين والتي كانت دأب العرب منذ حضاراتهم بحيث كانت الجهود جماعية ومن أمثلة ذلك :

– ظهور الفلسفة الإسكندرية وتعدتها إلى أنطاكيا على يد ابن إيجي في عهد عمر بن عبد العزيز.

– تعريب فلاسفة المعتزلة من الألفاظ الفلسفية والعلمية إلى اليونانية وعن الفاشية والسريانية مثل هيوني، واسطس وناموس"[1] .

ب ـ في مجال الآداب والفنون

"إنّ عملية التعريب في العلوم و التكنولوجيا بصفة عامة، تختلف عنه في الآداب والفنون ذلك أن رجال التكنولوجيا مقيدون دوما في العلوم بقوانينها، تجعل من المجال اللّغوي خاصة فيما يتعلق باستعمال المجاز و التشبيه وغيره من المحسنات اللّفظية والبلاغية ومنها نجد أن لغة الأديب تتسم بالمرونة و الفصاحة والبيان لتتمكن من التعبير عن تلك المعنويات المختلفة، ولذلك وجدنا أن التعريب في الآداب والفنون يتطلب معرفة واسعة في اللّغة المُعرب عنها وما يتبعه أُدباؤها وشعراؤها من تشبيهات ومجازات وتكوين للألفاظ كما يجب أيضا على المعرب للأدب أن يكون متطلعا في اللّغة العربية وأصولها وأسرارها وعارفا بما كان يتبعه العرب في مختلف عصورهم التعبيرية من طرق ووسائل للاستخدام ما في هذه اللغة الفصيحة من ثروة لفظية ومرونة تعبيرية فائقة، كما تتمثل مسؤولية رجال

[1]- أحمد، بن نعمان، مرجع سابق، ص407.

الأدب والفن والفكر والإبداع اللفظي عموما في إنتاج الروائع والمأثورات باللّغة العربية ليست حاجات القراء العرب و إغنائهم بها على التفتيش عما يُشبع فضولهم ويروي ظمأهم في الاستمتاع الأدبي والفكري فيما يبدعه الأدباء الأجانب في لغتهم القومية [1].

جـ ـ في مجال الإعلام والصحافة

"إذا كانت متطلبات التعريب في التكنولوجيا و الآداب تتمثل في وضع مصطلحات جديدة وتزويد المجامع اللّغوية بها لإقرارها ووضع القواميس لها، فإن الإعلام بدور النشر والممارسة وإخراج تلك المصطلحات في الرفوف ومخازن المجامع اللّغوية إلى الناس في الحياة العلمية، هو حجر الأساس في عملية التعريب، والمطلوب من رجال الأعمال والصحافة، التنسيق مع رجال المعاجم والمجامع اللّغوية لأخذ ما توصل إليه هؤلاء المتخصصون من إجماع حول المفردات اللّغوية الجديدة، لما يتوفر عليه رجال الإعلام والصحافة من وسائل وأجهزة فعالة و خطيرة في مجال الاتصال، ونجد خير مثال لهذه الفعالية هي ما قامت به الصحافة الجزائرية في السنوات الأخيرة من نشر للألفاظ المعربة في مجال الرياضة بكل أنواعها"[2]

"فَمُهِمَة الإعلام العربي إذ لا تقل عن كونه ناشرا ومعودا للإسماع، واللسن على استعمال الكلمات العربية الفصيحة التي اجتهد في إيجادها مئات الرجال، فضلا عن ضرورة

[1]ـ أنظر: نفس المرجع، ص417.
[2]ـ نفس المرجع، ص419.

التعاون مع رجال المجامع في إمدادهم بالمفردات التي تكون أكثر استساغة لدى العامة من الناس .

ولا يمكن أن نتغاضى عن دور الصحافيين في توليد مفردات وصياغتها في أسلوب سهل يسترضي الذوق العام لاحتكاكهم المستمر بالواقع الإجتماعي[1].

2- متطلباته علي المستوى المادي و البشري

أ ـ متطلباته على المستوى المادي

إن العمل على تقوية اللّغة العربية ونشرها، يقتضي جسد الجهود البشرية وتوفير الإمكانات البشرية في آن واحد، وتشمل الإمكانات المادية للإنشاءات اللازمة من معاهد وكليات وتوفير الأجهزة والمعدات الفنية والأدوات والوسائل التعليمية المختلفة، وكذا الكتب والمراجع والمجلات والصحف والأشرطة...الخ

وليس من ريب في أن توفير هذه الإمكانات يتطلب أموالا قد لا يكون في طاقة البلد المعني أن يخصصها لهذا المشروع، ولكن انطلاقا من أهمية التعريب وبوصفه عملا يدخل في نطاق حركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فإن السلطة مطالبة برصد كل ما تستطيع اعتماده في خططها التنموية وبميزاتها السنوية، علما بأنه عمل

[1]ـ أنظر: نفس المرجع، ص420.

استثماري رابح ومفيد وسيكون مردوده على البلد أضعافا مضاعفة، لا على الصعيد المادي وحده بل على الصعيد المعنوي كذلك"[1].

ب ـ متطلباته على المستوى البشري

"إن عمل التعريب وتقوية اللّغة العربية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على العناصر البشرية، التي يُتَوخَى منها رسم الخطة التعليمية والقيام بتنفيذها، ولذا كان نجاح هذا العمل إنما يتوقف على قدرة هؤلاء الناس من الباحثين والخبراء وما يتحلون به من الإيمان بالهدف والإخلاص في العمل، الذين يضعون الخطط والبرامج، كما ولابد أن يتوافر عدد وافر من المدرسين الجامعيين والمشرفين، وحتى يكون التعريب في الجامعة يسير وفق ما خُطط له، فلابد أيضا أن تتضافر الجهود من جميع القائمين على شؤون التعليم العالي بداية من المسؤول الأول عليه والمتمثل في وزير التعليم العالي والبحث العلمي، وكل النخب الفكرية التي ناضلت من اجل إنجاح سياسة التعريب في الجامعة الجزائرية.

"ومما لا ريب فيه أن للتكوين و التدريس دورا فعالا وإيجابيا في إعداد العناصر البشرية للعمل الناجح، ويتم هذا الإعداد بدعم المؤسسات القائمة مثل المعاهد وكليات التربية[1] .

ثالثا: التعريب الجامعي وأهميته

إن السعي لتحقيق التعريب الشامل بما فيه تعريب التعليم ولاسيما العالي منه

[1]ـ أنظر: شحادة، الخوري، مرجع سابق، ص168.

كي تكون اللغة العربية لغة العلم والتعليم والحياة بأسرها، ليست بدعة أو ردة بل هو إعادة الأمور إلى مسارها القويم، إعادة ما هو كائن إلى ما يجب أن يكون، إذن فالتعريب يجب أن يكون همَا من همومها وهدفا من أهدافها (الدولة) حتى يتحقق على كل صعيد، ومن فوائده التي تتحصل عليها في عملية التعريب الجامعي"[1] ما يلي:

– "بناء إنسان بناءا سويا سليما بتعميق وعيه وتراثه وقوميته والاعتزاز بالماضي والتطلع إلى المستقبل، ويصبح عاملا رئيسيا في تنمية بلاده في عدة مجالات سواء كانت اقتصادية واجتماعية وثقافية[2].

– أنه طريق للكشف والإبداع في مختلف مجالات المعرفة والعلوم والفنون والآداب

– يساهم في الإنتاج الحضاري العالمي خاصة في جانبه الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

– يتيح للطلبة الجامعيين على اختلاف مستوياتهم العلمية والثقافية من فهم ما يتلقونه من معارف وعلوم بمختلف مستوياها.

– يثري الرصيد اللّغوي والمعرفي للطالب.

– يساهم في الارتقاء بالبحث العلمي فيما يخص الدراسات والبحوث الأكاديمية.

– تعزيز التفاعل بين الفاعلين في الجامعة.

[1]- نفس المرجع، ص169.
[2]- أنظر: نفس المرجع، ص169.

– إبراز أهمية اللّغة العربية لدى الطلبة والأساتذة وغيرهم من المنتسبين إلى الجامعة.

– المحافظة والسير على نهج المفكرين الجزائريين السابقين، الذين أَوْلُوا أهمية كبيرة للغة العربية.

– توطيد الوحدة الوطنية، بتبني في نفوسهم روح الانتماء إلى الثقافة العربية الإسلامية.

رابعا: صعوبات التعريب الجامعي

1 ـ تحايل مسؤولوا الجامعة بالإبقاء على اللّغة الفرنسية في الفروع التي أعلن عن تعريبها مثل علم النفس وعلم الاجتماع، وكذا منع اللّغة العربية من اقتحام بعض الفروع الأخرى مثل الرياضيات والطب..الخ

2 ـ تغلغل اللّغة الفرنسية في شتى علوم التعليم الجامعي"[1]

3 ـ عدم الاتفاق على مصطلح علمي موحد بين البلدان العربية.

4 ـ عدم إيمان بعض الإطارات العليا بقضية التعريب كقضية وطنية و قومية.

5 ـ وجود إطارات أجنبية في مؤسسات التعليم العالي بشكل كبير، يلعب دورا في عرقلة التعريب"[2]

6 ـ عدم تعريب إدارة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي أدى إلى عرقلة التعريب .

[1]ـ محمد الشريف، مسا عدية، الجامعة والتعريب، مجلة الأصالة، عدد18/17، سنة1973/ 1974، ص43.
[2]ـ يحي، بعزيزي، واقع ومستقبل حركة التعريب بالجزائر، مجلة الأصالة، عدد18/17، سنة 1974/1973 ص128.

7-"عدم وجود الأستاذ الجامعي القادر على مخاطب طلبته بلغة الأم البليغة، بدلا من العجمية البغيضة.

8-الكتب الدراسية المترجمة عن لغات الغرب والشرق، والتي غزت سوق الكتاب العلمي (معوق مقنع)"[1].

[1]- محمود فوزي، المناوي، أزمة التعريب، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، 2013، ص159.

الفصل الثالث: تعريب العلوم الاجتماعية بالجامعة: علم الاجتماع نموذجا

أولا: تدريس علم الاجتماع : مقاربة تاريخية

لقد مر علم الاجتماع في الجزائر بمراحل مختلفة ومتنوعة من الكلونيالية إلى الإيديولوجية، ثم إلى التهميش والإقصاء وتتمثل هذه المراحل في:

1-المرحلة الأولى: السوسيولوجيا الكلونيالية

السوسيولوجية الكلونيالية هي تلك الدراسات والأعمال التي أجريت خلال المرحلة الاستعمارية في الجزائر والتي عملت على دراسة المجتمع الجزائري والتنقيب في بناياته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وذلك محاولة منها لفهم الميكانيزمات التي تتحكم في البنى الاجتماعية والثقافية سواء لخدمة الإيديولوجية الكلونيالية أو لخدمة البحث العلمي، إذ عملت السلطات الفرنسية على دراسة البناء الاجتماعي للشعب الجزائري والتنقيب عن مواطن القوة ومواطن الضعف في هذا البناء عن طريق جيش من العملاء والباحثين السوسيولوجيين والانثروبولوجيين والضباط والأكاديميين، وذلك بغية تفكيكه ومحو مقوماته الروحية والوطنية وزرع الأفكار الهدامة بأن الجيش الفرنسي لا يقهر، وزرع البدع والخرافات وانتهاج سياسة التجهيل لأن الاستعمار الفرنسي كان يدرك أن الشعب الجزائري لا يمكن هزمه إلا من خلال هدم بنائه الاجتماعي، وهذا ما حصل حيث قامت السلطات الفرنسية بدراسة كل المقومات الروحية والدينية والوطنية والثقافية من عادات وتقاليد

مستمدة من أصالة الشعب الجزائري الذي كان متعاونا ومتآزرا ومترابطا بثقافته وهويته وشخصيته القومية الوطنية دون إقصاء، فالعربي والقبائلي والمزابي والترقي كلهم ينتمون تحت راية الإسلام والعروبة، وفرنسا أدركت أن هذا هو موطن القوة في الشعب الجزائري فقامت بتفكيك تلك الروابط من خلال الإيقاع بين العروش والقبائل حتى يتناحروا فيما بينهم وينصرفوا عن عدوهم ليستمر في سياسته الاستعمارية والأخطر من ذلك هو محاولتها محو الهوية الإسلامية التي تعتبر أقوى عدو للاستعمار لأنه يفرض الجهاد ضد الأعداء، ولكي تصرف الشعب الجزائري عن الجهاد قامت باستغلال رجل يدعي الإسلام من السعودية بإصداره فتوى موجهة إلى الشعب الجزائري تحرم محاربة الاستعمار الفرنسي لأنه جيش قوي مجهز بمختلف أنواع الأسلحة الثقيلة والخفيفة، والجزائريين لا يملكون سوى العصي والسيوف وإذا حاربوه سوف يلقون بأيديهم إلى التهلكة، والمولى عز وجل قد حرم ذلك في كتابه الكريم "**ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة**" وعملت السلطات الفرنسية على نشر تلك الفتوى في أوساط المجتمع الجزائري وبالتالي نجد أن السياسة السوسيولوجية الكلونيالية قد نجحت إلى حد ما حيث أخرت استقلال الجزائر إلى أكثر من قرن و30 سنة.

غير أنه في الحقيقة لم تكن كل الدراسات السوسيولوجية في الحقبة الكلونيالية موجهة لخدمة مصالح الاستعمار فقط، بل منها من كانت دراسات سوسيولوجية أكاديمية بحتة قام بها مجموعة من الباحثين الأكاديميين الذين قاموا بدراسات جادة في هذا المجال، ومن

بين الدراسات السوسيولوجية الجادة نذكرما قام به عالم الاجتماع "**جاك بيرك** Jacques Berque" وهو من مواليد 1910 وتوفي سنة 1995 وترك ما يزيد عن 43 مؤلف وما يقارب 200 مقال ورغم قيامه بمهام في الإدارة الكلونيالية إلا أنه استطاع أن يقوم بالقطيعة مع الإيديولوجية الكلونيالية .

ومن بين العلماء الذين أصّلوا لعلم الاجتماع في الجزائر نجد "**ماسكراي Masqueray**" الذي عاش في الفترة ما بين (1883-1994) والذي كان يدير مدرسة الآداب العليا في الجزائر، وقد كان **ماسكراي** رائدا من رواد المدرسة الانقسامية التي جمعت بين تحليل الميكانيزمات الداخلية والظاهراتية للمجتمعات وعلى العلاقات القبلية واعتبرتها خصوصية اجتماعية مغاربية، ويتميز هذا التحليل الانقسامي بحيويته في تبسيط المعطيات واستخدام الرسوم البيانية والرموز والأشكال التخطيطية، فضلا عن استعمال الإحصائيات والمقارنات

-لقد قام **ماسكراي** بدراسة مختلف القبائل والعروش الجزائرية من عرب وقبائل وميزاب وذلك بالتقرب منها والإقامة مع سكّانها كمنطقة ميزاب التي مكث فيها لأكثر من شهرين باستعمال أسلوب المخادعة بلبس لباسهم وتكلم لغتهم، وهذا ما سمح له بفهم طبيعة هذا المجتمع المتميز بالانغلاق، حيث قام بجمع مادة علمية هائلة عن بني ميزاب متمثلة في الكتب التاريخية والدينية والتّشريعية لميزاب، كما عمل على تأليب بني ميزاب على القبائل العربية الأخرى بحجة أن بني ميزاب هم خوارج كما قال ابن خلدون وذلك بغرض إيقاع العداوة بينهم حتى لا يتحالفوا ضد المستعمر ويسهل احتلالهم، أما الأطروحة التي قام بها

تحت اسم **Formation des cites** فتعد من أشهر أعماله وقد بين فيها أن المجتمع البربري متكون من طبقات ترتكز أساسا على التضامن كما حللت أسباب التلاحم وقوة المقاومة للاستعمار وأنجع حل هو القاعدة التي تقول: "**فرق تسد.**"

ومن بين الباحثين الذين اهتموا بالأولياء والكرامات وكذلك الدراسات المونوغرافية للمدن الجزائرية نجد العقيد "**كورنيل تريملي Corneille Trumelet** "والذي يعد بمثابة مؤرخ السوسيولوجية الكلونيالية بالجزائر وإفريقيا عامة وقد قامة بدراسة حول مدينتي البليدة وبوفاريك من خلال الطابع العمراني للمدينتين وطبيعة سكان المنطقة والقبائل التي ينتمون إليها وهذا خدمة للمصالح الإستيطانية.

ـ وبهذا دخلت السوسيولوجيا إلى الجزائر عن طريق الكلونيالية الفرنسية بغض النظر عما إذا كانت هذه الدراسات موجهة لخدمة الاستعمار الفرنسي أو لخدمة الدراسات الأكاديمية البحتة، كما تتلمذ على يد هؤلاء الباحثين الكلونياليين عدد كبير من الطلبة الجزائريين والمغاربة الذين كانوا يدرسون علم الاجتماع ضمن الفلسفة في المعهد الذي تم إحداثه في جامعة الجزائر سنة 1952 وهم الذين تابعوا المسيرة السوسيولوجية في الجزائر وشمال إفريقيا خاصة بعد الاستقلال وهذا ما يقودنا إلى التحدث عن المرحلة الثانية من المراحل

الحاسمة في التجربة السوسيولوجية في الجزائر التي انطلقت غداة الاستقلال"[1].

المرحلة الثانية: مسيرة علم الاجتماع في الجزائر(1963-1970)

وهي المرحلة التي عقبت استقلال الجزائر وكان علم الاجتماع يدرس بجامعة الجزائر ضمن كلية الآداب والعلوم الاجتماعية من طرف مجموعة من الأساتذة منهم **عبد الرحمن بوزيدة، د.فاروق عطية، د. عبد الغني مغربي، د.كلودين شولي، د. نور الدين حقيقي، د. سيدي بومدين، د.محفوظ سماتي،** هؤلاء الرواد لعلم الاجتماع في الجزائر ويطلق عليهم اسم الجيل الأول حيث تتلمذوا على يد مجموعة من الباحثين الكلونياليين.

ومن الصفات التي تميزت بها هذه المرحلة من مسيرة علم الاجتماع في الجزائر هو أن الجامعة الجزائرية كانت تابعة للمدرسة الفرنسية موضوعا ومنهجا، وكان النظام التعليمي الجزائري مرتبطا ارتباطا وثيقا بالجامعة الفرنسية من حيث البرامج والغايات والاستراتيجيات، كما ظل التوجه الفرانكفوني للخطاب السوسيولوجي قائما حتى عام 1971، وهو توجه كرس لهذا الخطاب كعلم كتبي يعني بالتنظير، وهو يفتقر للدراسات الميدانية الواقعية، ويعمل على نقل الإرث السوسيولوجي الفرانكفوني إلى الطلبة، ويصب جل اهتماماته على أعمال المدرسة الدوركايمية غالبا، ويكاد يقتصر على النقل دون

[1]- جمال معتوق، السوسيولوجية الكلونيالية من أجل قراءة نقدية جديدة، مجلة أفاق لعلم الاجتماع، العدد الأول (1) البليدة،2007.

التأصيل وعلى التحصيل دون التحليل، وعلى الرغم من انتصار الثورة الجزائرية وإعلان الاستقلال عام 1962 إلا أن المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا ظلت تعالج مسألة الاستعمار على أنها مسألة إنسانية جاءت لخدمة الشعب الجزائري ونقل الحضارة من الضفة الأوروبية إلى ضفة شمال إفريقيا "[1]

ومنه نستخلص أن هذه المرحلة من مسيرة علم الاجتماع في الجزائر كانت متأثرة جدا من حيث المناهج والبرامج بالمدرسة الفرنسية وظلت السوسيولوجيا الكلونيالية تدرس في الجامعات الجزائرية رغم الاستقلال وبدا ذلك واضحا في الأعمال والكتابات التي تمت في تلك المرحلة من طرف العديد من السوسيولوجيين الجزائريين من الجيل الأول وحتى الثاني، من حيث اللغة المستعملة (الفرنسية) والخطاب الفرانكفوني الذي طغى عليه الطابع الدوركايمي، وهذا نظرا لتتلمذ العديد من السوسيولوجيين الجزائريين على يد الباحثين والسوسيولوجيين الفرنسيين، وبالتالي لم يستطيعوا أن يحدثوا القطيعة مع ذلك الامتداد السوسيولوجي الكلونيالي.

المرحلة الثالثة: مسيرة علم الاجتماع في الجزائر(1971- 1984)

وهي المرحلة التي شهدت تحولات كثيرة في الدولة الجزائرية والمجتمع بشكل عام حيث توالت العديد من الإصلاحات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتي مست قطاع

[1]- جمال، معتوق، علم الاجتماع في الجزائر: من النشأة إلى يومنا هذا، الجزائر، بدون دار نشر، ط1، 2006 ص81.

التعليم العالي كباقي القطاعات الأخرى، لهذا كانت الممارسة السوسيولوجية التطبيقية في الجزائر جد غنية وثرية في هذه الحقبة وكان لها الأثر البارز والتدخل الفاعل في متابعة حجم التغيرات الحاصلة في الجزائر، وكانت الدولة الجزائرية تشعر بأن ذلك الاختيار هو اختيارها الاستراتيجي"[1]، وهنا تم رد الاعتبار للسوسيولوجيا الجزائرية من حيث القرارات والإجراءات المتخذة في حق هذا التخصص، وذلك بمحاربة كل ما هو تقليدي مورث والعمل على تحريك البحث العلمي لدراسة أسباب دفع عجلة النمو الاقتصادي والرقي الاجتماعي وهذا ما يختص به علم الاجتماع.

كذلك نجد أن علم الاجتماع والمنشغلين به في تلك المرحلة قد جندوا للدفاع عن الإيديولوجية الاشتراكية، أي إيديولوجية الحزب الحاكم، وعليه نجد أن علم الاجتماع في هذه المرحلة قد تحول من علم أكاديمي إلى علم إيديولوجي أي تنفيذا لسياسة الحزب الحاكم، وأصبح محتوى الدروس في علم الاجتماع كله خطاب إيديولوجي يعمل على تمجيد الاشتراكية وتدنيس الرأسمالية والتوجه الإسلامي، كما أن كل التخصصات في علم الاجتماع التي كانت تمارس في تلك المرحلة لم تأتي صدفة أو لأغراض علمية بحتة، بل جاءت لتساير المشروع الاشتراكي الذي تبنته الدولة الجزائرية، فهكذا نجد مثلا تخصص علم اجتماع الريفي . حضري جاء تجاوبا مع الثورة الزراعية، ونفس الشيء لعلم الاجتماع

[1]ـ سعيد، عيادي، التجربة السوسيولوجية في الجزائر: الممارسة والتأويل، مجلة أفاق لعلم الاجتماع، العدد الأول (1) البليدة،2007، ص146.

الصناعي الذي جاء خدمة للثورة الصناعية التي أطلقها النظام أنا ذاك، وعلى هذا الأساس انقسمت الساحة السوسري تقدمي المتشبع بالإيديولوجية الاشتراكية الماركسية، وقسم آخر وقف في وجه الاشتراكية وأخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي وهم الرجعيين البورجوازيين وأصحاب الممتلكات من أراضي ورؤوس أموال، وبالتالي انقسمت الساحة السياسية والاجتماعية وفق هاذين التوجهين وسار علم الاجتماع في اتجاهين متناقضين.

وفي المقابل نجد نسبة ضئيلة من المنشغلين بعلم الاجتماع الذين عملوا على ممارسة السوسيولوجيا بشكل علمي محض بالرغم من المضايقات والتهميش والإقصاء الذي تعرضوا له من طرف النظام، بل العديد منهم قرر الهجرة، كما أن أعمال الطلبة المتعلقة بإعداد الرسائل الجامعية للتخرج كالليسانس، دكتوراه، لم تنجوا من تلك الضغوطات والتوجيهات القهرية فكل المواضيع التي كانت تدرس كانت تعالج القضايا المشار إليها سابقا .

المرحلة الرابعة: مسيرة علم الاجتماع في الجزائر(1984 إلى يومنا هذا)

شكلت هذه المرحلة منعطفا حاسما بالنسبة للمسيرة السوسيولوجية في الجزائر، فبعدما كان هذا العلم في المرحلة التي سبقت علما نقديا إيديولوجيا ثوريا، أصبح مع التوجه الليبرالي الجديد للدولة علما منبوذا، فاقد لكل المكاسب التي حققها في المراحل السابقة وهذا بالرغم من ضآلتها، فنجد أن الخطاب الرسمي في هذه الفترة قد تغير موقفا وعملا اتجاه العلوم

الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع خاصة، وأصبحت كل الأنظار متجهة نحو العلوم الطبيعية والتكنولوجية، وذلك باسم التنمية والتغيير .

كما تميزت هذه المرحلة من السيرورة التاريخية لعلم الاجتماع في الجزائر بتغيرات وتحولات اجتماعية كبيرة لم تشهدها الدولة الجزائرية من قبل، أولها أحداث أكتوبر 1988 حيث خرج الشعب الجزائري إلى الشوارع مطالبا بالتغيير والديمقراطية رافضا للواقع الاجتماعي المزري الذي يعيشه، غير أن النظام السياسي في ذلك الوقت قام بقمع تلك التظاهرات فراح العديد من الأبرياء ضحية العنف السياسي وقد كان لهذا الحدث الأثر البالغ على سياسة الدولة، إما على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي وقد كان الفرصة مواتية ليظهر علم الاجتماع في هذه المرحلة الحرجة بالذات ليحلل أسباب الانتفاضة وانعكاساتها على الصعيد الاجتماعي والسياسي، غير أن المنشغلين بهذا العلم لم يبذلوا جهدا يذكر في الكتابة أو الدراسة عن هذا الحدث البالغ الأهمية رغم أن هذا الحدث يدخل في صميم انشغالاتهم، وهذا ما زاد من انتكاسة علم الاجتماع في الجزائر.

أما الحدث الثاني الذي يعد كنتاج لأحداث أكتوبر 1988 وهو إعلان التعددية الحزبية في الجزائر، وبهذا الإعلان شكلت الجزائر منعطفا حاسما في تاريخها المعاصر، وتوجهت كل أنظار العالم نحو التجربة الديمقراطية الجزائرية الجديدة رغم ما وجه لها من انتقادات وشهدت الجزائر في هذا الشأن حركية حزبية وسياسية لم يشهد لها مثيل وظهرت على الساحة السياسية أحداث عديدة متتالية ومتشابكة، انعكست بصورة مباشرة على الصعيد

الاجتماعي وتشكل وعي فكري قومي لدى الشعب الجزائري الذي أصر على ضرورة التغيير، غير أنه وللأسف الشديد لم يتم التطرق لهذه الأحداث من طرف الأخصائيين الاجتماعيين، ولم تنل تلك الأحداث اهتمام السوسيولوجيين الجزائريين بالدراسة والتحليل وأضيفت انتكاسة أخرى للسوسيولوجيا الجزائرية.

أما الحدث الثالث والمتمثل في بما يسمى العشرية السوداء وهي الفترة التي حدث فيها الانفلات الأمني، وظهر فيها الإرهاب الذي أخذ في القتل والتدمير وأصبحت الجريمة والعنف يمارسان جهارا نهارا، ودمرت كل المكاسب التي حققتها الجزائر المستقلة طيلة سنوات عديدة، وشلت كل القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم العالي، وكغيرهم من شرائح المجتمع نجد أن المنشغلين بعلم الاجتماع قد قدموا ثمنا باهظا جراء تلك الأوضاع الأمنية فمنهم من قتل ومنهم من سجن ومنهم من هاجر الوطن.

وبعد سياسة المصالحة الوطنية التي أعلنتها الدولة الجزائرية عادت المياه إلى مجاريها وبدأت كل القطاعات تتحرك شيئا فشيئا بما في ذلك قطاع التعليم العالي وأنشئت الجامعات والأقطاب والمراكز الجامعية وبدأ تخصص علم الاجتماع يدرس في كل جامعة تقريبا، وتضاعف أعداد الطلبة والأساتذة المنشغلين بهذا العلم وأقيمت المئات من الدراسات السوسولوجية في المجتمع الجزائري سواء الميدانية منها أو النظرية، فالكم موجود، ولكن تبقى مشكلة النوعية، فمعظم تلك الدراسات لم ترقى إلى المستوى المطلوب

وذلك إما لضعف التكوين أو لنقص التمويل، وقلة المخابر السوسيولوجية التي تعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية في البلاد"[1]

ثانيا: تعريب علم الاجتماع

لقد طرح مشروع تعريب العلوم الاجتماعية لأول مرة بعد انعقاد المؤتمر العالمي الرابع والعشرون لعلم الاجتماع بمدينة الجزائر، شهر مارس 1974 من خلال مشاركة بعض الوفود، وبعض الأسماء التي تناولت مداخل مختلفة في علم الاجتماع، طارحة عامل اللغة كعنصر أساسي في الاهتمام بالعلوم الاجتماعية، والأثر الكبير في ذلك يعود إلى جيل الباحثين الجزائريين الذين درّسوا باللغة العربية وعادوا محملين بإرث علمي لغوي غزير من دمشق والقاهرة وبغداد وتونس والرباط، وميزة هؤلاء وعلى الرغم من قوة بلاغتهم العربية إلا أنهم كانوا يُتقنون اللغة الفرنسية، وأثناء النقاشات التي دارت علانية عند التحضير لدستور 1976 تم طرح مشروع تعريب العلوم الاجتماعية مرة أخرى وتعميم اللغة العربية، وعلى هذا الأساس وبعد الاتفاق على المسوّدة النهائية لدستور 1976 تم تشكيل اللجنة "**لُجنة التعريب للعلوم الاجتماعية**"على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وراحت تشتغل بصفة رسمية ابتداءا من 1978، وقد اعتمدت خطة التعريب التدريجي، وعلى اثر ذلك تم انتداب أساتذة عرب لتدريس العلوم الاجتماعية، وتم بالمقابل فتح ورشات لتكوين أساتذة متفرنسين للتمكن من استخدام اللغة العربية في التدريس، وبعد ذلك

[1]- جمال، معتوق، علم الإجتماع في الجزائر: من النشأة إلى يومنا هذا، ص97.

وقع تأهيل الكثير من الأساتذة الجزائريين لهذه المهمة وتم الإعلان الرسمي لتطبيق تعريب العلوم الاجتماعية خلال السنة الدراسية(1980-1981) وكانت التجربة القاعدية الأولى في معهد العلوم الاجتماعية (خروبة- الجزائر) حيث تمت مراعاة التعريب سنة بسنة، مع تكليف نفس اللجنة بتقييم المستوى العام للتلقي خلال كل سنة، وكانت السنوات الأربع الأولى مفتوحة أمام الأساتذة العرب وقد كانت نفس اللجنة تنتقي أحسن الطلبة وتنتدبهم للتكوين في الجامعات العربية ليكوّنوا الرّصيد القائم للتدريس باللّغة العربية لمختلف فروع العلوم الاجتماعية وهكذا ومع نهاية السنة الجامعية(1984-1985) تم تعريب مرحلة ما قبل التدرج تعريبا كليا، وعلى هذا الأساس ومع انطلاق السنة الجامعية (1986-1987) تم تحويل جزء كبير من أقسام العلوم الاجتماعية من خروبة إلى جامعة الجزائر2 (ملحقة بوزريعة سابقا) وهناك تكرّست التّجربة، كما تكرّست في القطبين الآخرين الموجودين في شرق وغرب الجزائر، وقد سمح استثنائيا لعلماء اجتماع الفرنسيين الحاملين للجنسية الجزائرية من البقاء في الجامعة والاشتغال باللغة الفرنسية على غرار"**كلودين شولي**"،"**فاني كولونا**"،"**جرمان تيليون**"

ثالثا: أهمية تعريب علم الاجتماع

إن تعريب العلوم الاجتماعية كان قرارا سياسيا خالصا، لم تُستشر فيه النخب الجامعية ولم ترى السلطة من ودّ في الإسراع في تعريب العلوم الاجتماعية، وعلى من هذا الأساس ولأن السلطة آمنت بأن مسألة التعريب هي مسألة ثورية "راجع كتاب **محمد مصايف** "**في**

الثورة والتعريب" ، **وعبد الله شريط** "**حوار إيديولوجي حول اللغة العربية**" وهكذا صارت مختلف أقسام العلوم الاجتماعية تشتغل بتركيز على المصادر العربية دون الأجنبية، فتحول التعريب من خصوصية تعليمية إلى خصوصية فكرية، وعلى هذا يمكن أن نشير إلى بعض المعالم الكبرى التي شكلت هذه الأهمية:

1-أنها تُعبر عن الانتشار السياسي للسلطة السياسية في دوائر العلوم الاجتماعية التي كانت تطرح تخوفات لدى السلطة.

2-أنها كانت تهدف إلى خلق التوازن المعرفي بين مختلف تخصصات العلوم التكنولوجية التي كانت تدرس باللغة الفرنسية و العلوم الاجتماعية التي تم الإقرار بتدريسها باللغة العربية.

3- تعكس لنا عملية ترجمة العلوم الاجتماعية إلى اللغة العربية، وتعميمها وإعادة ربط الجزائر بالإطار القومي العربي، ونجم عن ذلك توقيع عقود بعيدة المدى مع العراق مصر، سوريا، واليمن، وجعلت السلطة الجزائرية من الجامعة معابر لتوطيد علاقاتها السياسية.

4- السعي من وراء عملية التعريب لإيجاد بدائل دراسية وبحثية يقوم بها مختصون عرب بدرجة أساسية لإتاحة المجال للجامعة الجزائرية بتجريب مقاربات جديدة تتوافق مع فضاءات الثقافة العربية.

5- لقد أدى تعريب العلوم الاجتماعية إلى تدعيم نشاط الطباعة والنشر في الجزائر ولهذا السبب تولت بعض المؤسسات الكبرى بنشر نصوص للعلوم الاجتماعية باللغة العربية، وهي: مؤسسة البحث بقسنطينة، شركة سناد، الشركة الوطنية للنشر والإشهار(aned) ومكتبة النهضة ليودوا وشركائه، وديوان المطبوعات الجامعية

كلها عملت على توفير الكتاب العربي مترجما أو مؤلفا بالعربية.

6- ارتباط تعريب العلوم الاجتماعية بتعريب وسائل الإعلام، فقد اتخذت السلطة قرارا موازيا بتعريب أغلب وسائل الإعلام، ولهذا تم إنشاء هيئات تنسيق مشتركة لتوظيف خريجي العلوم الاجتماعية في مختلف وسائل الإعلام.

7- إطلاق وزارة التربية الوطنية بدورها برامج لتكريس مشروع تعريب التعليم في الجزائر كانت البيئة رقم 1 التي تستقبل وتوظف خريجي الجامعات من مختلف تخصصات العلوم الاجتماعية "[1] .

8- تكوين أساتذة وباحثين في العلوم الاجتماعية والحاجة إلى ذلك، وكذا مراعاة الاعتبارات الواجبة في التكوين.

9- الاعتبارات الواجبة أخذها بعين الاعتبار في تدريس العلوم الاجتماعية لها علاقة بالتنمية.

[1]- في حديث مع البروفيسور سعيد، عيادي، أستاذ التعليم العالي، جامعة علي لونيسي (البليدة2)، متخصص في علم الاجتماع المعرفة، يوم الاثنين2017/04/24، الساعة 16hإلى17h.

10- تمكين دارسي العلوم الاجتماعية باللغة العربية على التبادل العلمي والثقافي مع المجتمعات العربية، كما تساهم في الاستجابة لمتطلبات العولمة والمنافسة والتنمية البشرية والاجتماعية"[1].

[1]- Mohammed Benguerna - http://www.cread.dz/index.php/sciences sociales -en-algerie.html.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإطار الميداني والإجراءات العملية

أولا: الإطار الميداني

1- المجال المكاني

تقع كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم "**خروبة**" بها قسم علم الاجتماع الذي يحتوي على10 قاعات للدراسة ومدرج للمحاضرات يفوق عدد مقاعده أكثر من 360 مقعد، وجناح خاص بالإدارة يحتوي على مكتب لرئيس قسم علم الاجتماع وأخر خاص بالسكرتيرة التابعة له، ومكتب أخر خاص برئيس شعبة العلوم الاجتماعية به أيضا مكتب خاص بسكرتيرة التابعة له، كما يوجد مكتب أخر خاص بالسحب الورقي وقاعة خاصة بالاجتماعات بالنسبة للأساتذة .

2- المجال الزماني

كانت البداية الفعلية لنزولنا إلى ميدان البحث، بطلب تسريح من نائب عميد الكلية السيد (ش.ع) للسماح لنا بالقيام بعملنا الميداني و المتمثل في إجراء عدة مقابلات مع أساتذة وطلبة قسم علم الاجتماع، وبعد قبول طلبنا باشرنا عملنا في اليوم الموالي بتقربنا إلى ميدان بحثنا ومحاولة خلق علاقة تعارف بيننا وبين أساتذتنا وطلبتنا، وذلك بطرح موضوعنا عليهم، حيث لامسنا قبولا منهم، وبعدها قمنا بتقديم محتوى دليل المقابلة الذي سوف نقوم بإجرائه معهم.

-إنّ التاريخ الرسمي لبداية إجراءنا للمقابلات كان مع الطلبة وذلك من الفترة الممتدة ما بين 2017/03/05 إلى 2017/04/09 وفي خضم إجراءنا لهذه المقابلات راعينا عدة جوانب منها المكان والوقت مع مراعاة الظروف المناسبة للطلبة والمتعلقة بدراستهم وأيام حضورهم إلى الجامعة وكذا انشغالهم بإعداد مذكراتهم، وقد أجريت هذه المقابلات في عدة أمكنة منها ما كان في المكتبة الخاصة بالعلوم الاجتماعية ومنها ما كان في قاعات الدراسة ومنها ما كان أيضا في الفضاء المخصص لتجمع طلبة علم الاجتماع.

أمّا فيما يتعلق بمدة إجراءنا للمقابلات فكانت تتراوح مدتها مابين 40 دقيقة إلى ساعة على الأكثر، هذه الجوانب خاصة بالطلبة، وأما بخصوص الأساتذة فقد امتدت فترة إجراءنا للمقابلات ما بين 2017/04/10 إلى غاية 2017/04/27 وكان المكان الأكثر إجراءا للمقابلات معهم هو قاعة الأساتذة، إضافة إلى ذلك إجراء مقابلتين، واحدة كانت في المكتب الخاص بالتكوين ما بعد التدرج والثانية **بمخبر البحث في الخلدونية الجديدة والمؤسسات العمرانية و السلطة**".

3-المجال البشري: "العينة"

يعد اختيار العينة إحدى العناصر الجوهرية في البناء الأساسي للبحث وفي نجاحه وتعبر العينة بمثابة وسيلة لها، أسسها المنطقية ومبرراتها الإحصائية، ابتكرت للتغلب على صعوبة دراسة جمهور البحث كله

وتتكون العينة من مفردات أو وحدات تؤخذ من مجتمع البحث وتحدد وحدة العينة المناسبة حسب أهداف البحث، ولانتقاء العينة هناك عدة طرق نختار منها ما نراه مناسبا للدراسة"[1]، فيما يتعلق بالدراسة التي قمنا بها فان عينتنا متكونة من طلبة سنة ثانية ما ستر علم الاجتماع حضري وتربوي بالإضافة إلى أساتذة، بحيث بلغ عدد الطلبة المبحوثين 18 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم مابين 22 الى33 سنة أما عدد الأساتذة المبحوثين فقد بلغ عددهم 13 أستاذ مبحوث بتخصصات مختلفة تتراوح أعمارهم مابين 34 سنة إلى 58 سنة .

–تم اختيار العينة بطريقة قصديه عشوائية، وقمنا بإحصاء عدد الطلبة والأساتذة المنتسبين لقسم علم الاجتماع، حيث أخذنا 06 طلبة إناث و 05 طلبة ذكور من تخصص حضري و 04 طلبة إناث و 03 طلبة ذكور من تخصص تربوي، ونجد أن أغلبية الطلبة ينحدرون من مناطق ريفية ذات الأسر المحافظة على مقومات الثقافة العربية الإسلامية وخاصة فيما يتعلق باللغة، حيث تقدر نسبتهم بـ 13 طالبا من الجنسين، في حين نجد أن البقية والمقدر عددهم بـ 05 طلبة، آتين من أسر يقطنون بمناطق حضرية، ذات التأثر الثقافي بالمجتمعات الأخرى وخاصة الغربية منها.

أما بالنسبة للأساتذة فقد أخذنا 05 أساتذة إناث و08 أساتذة ذكور بطريقة قصدية عشوائية أيضا، هم بدورهم يتوزعون على مناطق حضرية والبالغ عددهم 08 أساتذة في غالبيتهم

[1]- علي عبد الرزاق، جبلي، تصميم البحث الإجتماعي، الأسس والإستراتيجيات، مصر، دار المعرفة الجامعية ، ط2 2005، ص192.

منحدرين من أسر محافظة، وعلى مناطق ريفية والبالغ عددهم 05 أساتذة موزعين حسب الجنسين، ذات الأسر التقليدية المتمسكة بأعراف وثقافة مجتمعها العربي الإسلامي. وتُعرف العينة العشوائية حسب عمار بوحوش "أنه يتم الاختيار على أساس إعطاء فرص متكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي، فإذا كان أفراد العينة مرقمين على قصاصات من الورق فانتقاء الأرقام يتم بطريقة عشوائية إلى أن يتم انتقاء العدد المطلوب وكل ما زاد على ذلك يلغى ويستعمل هذا الأسلوب في عملية القرعة"[1].

ثانيا: الإجراءات العملية

-عند بداية قيامنا بإنجاز دراستنا المعنونة بـ" **التعريب ولغة تدريس العلوم الاجتماعية : علم الاجتماع نموذجا**" قمنا بعدة إجراءات منهجية وعملية للإحاطة بموضوع دراستنا من أجل التوصل إلى الأهداف المتوخاة منه، وقبل الشروع في بحثنا هيئنا الأرضية المناسبة لانجازه، بحيث كان في بادئ الأمر، نزولنا لميدان بحثنا، والمتواجد بجامعة عبد الحميد بن باديس "**كلية العلوم الاجتماعية بقسم علم الاجتماع تحديدا**" وقد صاحب هذا النزول إجراء عدة ملاحظات لها علاقة مباشرة بموضوع دراستنا، والتي على إثرها اخترنا عينة البحث والمتمثلة في طلبة سنة ثانية ماستر علم الاجتماع بتخصصيه "الحضري والتربوي" وكذلك بعض أساتذة التخصص، وعند البداية الفعلية للدراسة الميدانية استخدمنا إلى جانب الملاحظة تقنية المقابلة ، أما فيما يخص المنهج الذي اتبعناه في هذا البحث

[1]- عمار، بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث ، بن عكنو الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1995، ص54.

فقد تمثل في المنهجين الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن اللذان يتناسبان مع هذه الدراسة، وقد عالجنا هذا الموضوع في إطار مقاربة تاريخية، وللتذكير فإننا وقبل الشروع في إجراء هذه المقابلات مع المبحوثين، قمنا بإعداد دليل مقابلة احدهما خاص بالطلبة والأخر خاص بالأساتذة، والذي يتضمن محاور تندرج تحتها مجموعة من الأسئلة مرتبة ترتيبا منطقيا ومنهجيا، وبعدها قمنا بطرح هذه الأسئلة على عينة بحثنا، وذلك بغرض الحصول على البيانات والمعطيات ومن ثم تحليلها والوصول في الأخير إلى استنتاجات.

الفصل الخامس: عرض المعطيات ومعالجتها

أولا : لغة التدريس حسب الطلبة

1 ـ العلاقة مع اللغة قبل الدراسة الجامعية

–عند بداية إجراءنا للمقابلات مع الطلبة المبحوثين تقيدنا بالترتيب المنطقي في طرح الأسئلة الموجودة أساسا في دليل المقابلة وقد ارتبطت الأجوبة الخاصة بالسؤال الأول والمتمثل في إذ سبق للطلبة أن تلقوا تعليما بالمدارس القرآنية قبل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية أو لم يسبق لهم ذلك والتي من خلالها يتبين لنا مدى تعلق الطلبة باللغة الأم حيث شهدت الأجوبة تساويا في النسب، بين من أجاب بـ"نعم" ومن كانت إجابته بـ"**لا**" بنسبة (18/9) لكل حالة، ورغم هذا التوافق لدى الطلبة سواءا بين الذين أجابوا بـ"**نعم**" أو بين ممن أجابوا بـ"لا"، فإن هذا التوافق لم نجده عند تبريرهم للدوافع والأسباب التي أدت بهم إلى الالتحاق بالمدرسة القرآنية من عدمه، ففي الحالات التي لم يتلقى فيها الطلبة تعليما في المدرسة القرآنية نجد البعض يؤكد أن ضيق الوقت هو السبب الرئيسي في عدم الالتحاق بها وهذا ما جاء في المقابلة رقم (15) بينما آخرون فسروا الأمر لكون أنه في المنطقة التي يقيمون بها لا توجد مدارس قرآنية وان وجدت فهي بعيدة جدا وهذا ما صرح به احد المبحوثين في المقابلة رقم(12)" لا لم أتلقى تعليما بسبب عدم وجود مدرسة قرآنية" و أخر يقول" توجد لكن بعيدة عن البيت كثيرا وأنا كنت أخاف في الطريق" في حين يرجع

البعض خاصة الإناث منهم أن البنت لا تلتحق بالمدرسة القرآنية بل الذكور فقط وهذه الإجابة تضمنتها المقابلة رقم(4) وأخرى في المقابلة رقم(2) تقول" لا ماخصنيش وما عندي حاجة بها " كما أن الذين سبق لهم تلقي تعليما بالمدرسة القرآنية هم بدورهم كانت لهم دوافعا لذلك والتي من بينها رغبتهم في حفظ القرآن الكريم وكذلك اكتساب بعض من مفردات اللغة العربية الفصحى حتى تكون عونا لهم عند الدخول المدرسي وبالتالي لا يجدون عائقا في فهمها، وبعد استطرادنا في أجوبة المبحوثين توصلنا إلى:

– أن الأسرة تمثل عاملا رئيسيا في التحاق الأبناء من عدمه، فالعائلة المحافظة تلعب دورا كبير في دفع أبنائها إلى المدارس القرآنية وعيا منها بأهمية ما يتلقوه من فصاحة في اللغة وكذا حفظ القران مما تعودان عليهم بالفائدة في باقي مشوارهم الدراسي والحياتي إذ يقول المفكر العربي **ابن خلدون** في قاعدته العلمية **(كثرة الحفظ+جودة المحفوظ= ملكة لغوية)** ناهيك عن الرمزية الكبيرة التي ترمز لها المدرسة القرآنية بصفتنا مجتمع عربي اسلامي، و في المقابل إذا لم تكن الأسرة ملتزمة بشدة بالقيم الإسلامية ستكون لا محالة اقل وعيا بأهمية المدرسة القرآنية مما يعود بالسلب على أبناءها في اكتساب أبجديات اللغة العربية الفصحى وكذلك تعلم حفظ السور القرآنية منذ الصغر لعدم التحاقهم بها وبالتالي يكون تكوينهم القاعدي ضعيفا وغير مبني على قاعدة صلبة.

– إن معرفة اللغة المنتشرة بكثرة في الوسط الأسري تساعدنا على معرفة لغة التدريس في علم الاجتماع ، إذ جاءت أجوبة الطلبة المبحوثين في السؤال المتعلق باللغة الأكثر تداولا

داخل الأسرة متقاربة نسبيا، حيث سجلت اللغة العامية حضورا قويا كلغة غالبة على الحديث في الأسرة وتقدر نسبتها بـ (18/11) وبدرجة اقل تتقاسم العامية مع اللغة العربية الفصحى الحديث الأسري بـ 06 حالات، و بعد الإستطراد في هذه الأجوبة لاحظنا أن:

– الحالات التي يكون فيها الحديث بالعامية فقط ، فهذا نابع من تغلغلها بقوة في الوسط الاجتماعي الذي يتكون أساسا من هذه الأسر وذلك نتيجة سهولة نطقها وعدم إخضاعها لقواعد نحوية وبلاغية وصرفية خاصة، إضافة لعدم التحاق بعض أفرادها بالمدرسة خاصة الوالدين الذين هم في معظم الأحيان نجدهم أميين وهذا يعد السبب الرئيسي لعدم التحدث باللغة العربية وحتى الفرنسية، وما يدعم هذا القول تصريح احد المبحوثين في المقابلة (12) والذي يقول فيه " لغة الحديث داخل الأسرة هي العامية لان الأم أمية"

– أن تواجد اللغة العربية الفصحى إلى جانب العامية مرتبطة بالمستوى التعليمي لأفراد الأسرة إذ نجد أن معظم الأسر الجزائرية تتضمن جيلين، جيل أول عاش مرحلة غداة الاستقلال والذين لم يلتحقوا بالمدرسة اطلاقا وهم لا يعرفون اللغة العربية الفصحى جيدا نتيجة الجهل الذي عاشوه في تلك الفترة بسبب قلة المدارس وحتى إن كانت موجودة فهي تدرس باللغة الفرنسية بالإضافة إلى ندرة المعلمين الذين يدرسون باللغة العربية وجيل ثاني حديث سبق له الالتحاق بها ولديه القدرة على التحدث بها وهذا تؤكده المقابلة رقم (17) "نحن في الأسرة نتحدث العامية وكذلك العربية الفصحى كون لنا القدرة على ذلك ".

ولا تخلو الأجوبة أيضا من تواجد اللغة الفرنسية مع العامية في الوسط الأسري وهي حالة وحيدة استثنائية إذ يقول صاحب المقابلة رقم (3)" العامية للأمي، والفرنسية للمتعلمين" إشارة منه على أن أسرته تضم أفرادا يتحدثون اللغة العامية وهم الغير متعلمين الذين لم يسبق لهم تلقي تعليما في المدرسة لا في اللغة العربية ولا في اللغة الفرنسية وأفرادا آخرين ذات مستوى تعليمي معين وربما متخصصين في اللغة الفرنسية ولهذا اعتادوا على التحدث بها حتى ولو كان المكان الأسرة وليست المدرسة، أو يفسر ذلك إلى أن الوالدين متفرنسين.

– هذا فيما يخص اللغة المتداولة داخل الأسرة، أما ماهية اللغة في التعليم الرسمي والتي لها علاقة وثيقة باللغة المستخدمة في علم الاجتماع، فإن الأجوبة عرفت توافقا كبيرا بين الطلبة المبحوثين فيما يتعلق باللغة التي دُرسوا بها في المرحلة الابتدائية، ففي معظمهم تلقوا تعليمهم الابتدائي باللغة العربية الفصحى وحدها إلا في حالات ثلاث استعان فيها المعلم باللغة العامية إلى جانبها، وشيء طبيعي أن يُدرس المعلم التلاميذ باللغة العربية دون غيرها لكوننا مجتمع عربي يعتز بلغته التي تعكس ثقافته العربية والإسلامية، حيث أن الدولة الجزائرية كانت سباقة في انتهاج سياسة التعريب خاصة في الطور الإبتدائي، وفي هذا السياق يقول المفكر العربي **محي الدين المشرفي** في إحدى كتاباته العلمية " **فبالنسبة للتعليم الابتدائي لا يعقل أن يحمل الأطفال على تعلم لغة أجنبية بالإضافة إلى لغتهم الأصلية، خاصة في سن مبكرة من حياتهم لما يترتب عن ذلك من تحريف لشخصيتهم، بل**

حملهم على تعلم لغتهم الأصلية وحدها في هذه المرحلة من حياتهم، كما يعين على إبراز شخصيتهم والمحافظة على كيانهم الروحي"[1] ويدعم هذا القول احد المبحوثين في المقابلة رقم (10) "العربية لغة راقية وأنا راض على التعلم بها، والمعلم يضرب التلاميذ لأجل مصالحهم" كما خرج **المؤتمر الثاني الذي عقد بالجزائر** بعدة توصيات ولعل أهمها: "**أن تأصيل التعليم وانتشار المعارف بين الأمم لا يكون إلا بلغة الأمة لذلك يجب أن نبدأ باستخدام اللغة العربية لغة للتدريس**"

– أما في بعض الأحيان يلجأ المعلم إلى استخدام العامية لتبسيط الفهم حتى يتم إستيعاب الدرس جيدا خاصة بالنسبة للتلاميذ الضعفاء في اللغة العربية الفصحى، وقد اقترنت العامية أكثر بالمواد العلمية و ذلك لضعف المستوى اللغوي لبعض المعلمين في التعبير عن بعض الأشكال الهندسية أو المسائل الرياضية كما يقول احدهم في المقابلة رقم(13) " العربية الفصحى، لكن الأستاذ يتحدث بالعامية بسبب عدم تمكنه جيدا من اللغة العربية مستخدما عبارة:وحنا كنا منعرفوش".

– بينما اللغة التي سبق أن تلقى الطلبة المبحوثين بها تعليمهم في المرحلة المتوسطة فإنها عرفت تفاوتا بارزا، إذ تصدرت اللغة العربية الفصحى هذه الأجوبة بـ 08 حالات من مجموع 18 مبحوثا، تليها نسبة اقل لا تتجاوز(18/04) تم الاستعانة فيها باللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية أثناء تلقي تكوينهم بالتعليم المتوسط ، بالإضافة إلى الاعتماد على اللغة الانجليزية إلى جانب اللغة الفرنسية واللغة العربية في حالات ثلاث ، كما

[1]ـ محي الدين، المشرفي، مرجع سابق، ص246.

استعمل أيضا بعض الأساتذة اللغة العامية إضافة إلى اللغة العربية الفصحى في حالتين، وحالة واحدة تلقى الطلبة فيها تعليمهم باللغة العامية فقط. وقد استطعنا بفضل هذه النتائج من استنتاج عدد من النقاط ومنها:

– ارتباط الأجوبة التي يُدرس فيها الأساتذة باللغة العربية وحدها بالمواد الأدبية وكذلك العلوم الشرعية أكثر من المواد العلمية إذ يصرح أحدهم في المقابلة رقم (12) " اللغة العربية الفصحى هي اللغة الغالبة في التدريس خاصة المواد الأدبية والإسلامية " ويعود ذلك إلى طبيعة هذه المواد المدرسة التي لا يمكن أن تدرس إلا باللغة العربية الفصحى وهي من الركائز الأساسية التي لا جدال فيها، فهي ببساطة لغة القرآن والدين الإسلامي وأي محاولة لعدم التدريس بها سيكلف ذلك فراغا روحيا ولغويا وأيضا معرفيا خطير لهؤلاء التلاميذ والأجيال الصاعدة عامة.

– اقتران اللغة الفرنسية وحتى اللغة العامية بالمواد العلمية خاصة الفيزياء والرياضيات حيث يقول احد المبحوثين في المقابلة رقم (18) قائلا "مثلا الرياضيات كنا نتلقى تعليمنا بالفرنسية خاصة القوانين الجبرية والهندسة " ويقول أخر، المقابلة رقم (15) " في بعض المواد العلمية يدرس الأستاذ بالدارجة "

– ويعود هذا التعدد اللغوي في التدريس إلى طبيعة كل مادة وأيضا حسب كفاءة كل أستاذ، لأن من المواد ما تفرض على الأساتذة تفضيل لغة على حساب أخرى حتى تصل المعلومات إلى التلاميذ بشكل مبسط وبالتالي تبقى راسخة في الذهن مثلا حصة اللغة

العربية أو التربية الإسلامية إذا لم تدرس باللغة العربية الفصحى فلا جدوى منها ونفس الأمر مع باقي المواد ومن الأساتذة من يلجأ إلى لغة دون أخرى لضعف أو عدم قدرته على تبليغ الفكرة بالطريقة المناسبة مما يضطره إلى استخدام لغة مغايرة عن اللغة التي من يفترض أن يدرس بها .

-وأما فيما يخص اللغة التي سبق وأن تلقوا بها دراستهم في المرحلة الثانوية، فإن الأجوبة جاءت متفاوتة، ويمكن القول بأن اللغة العربية الفصحى لها حضور مطلق في أغلب الحالات، حيث أنه في حين يتم التدريس باللغة الفصحى وحدها دون الاستعانة بالعامية واللغات الأجنبية في 06 حالات من مجموع 18 مبحوثا، فإنه لا يدرس باللغة العامية وحدها ولا بالفرنسية وحدها إلا في حالة واحدة وهي حالة شبيهة بحالة أخرى يتم فيها التدريس بأكثر من لغة أجنبية (الفرنسية+الانجليزية+الإسبانية) إلى جانب اللغة العربية، ويمكن من خلال استطراد بعض أجوبة المبحوثين في الأجوبة ، ملاحظة أمرين هما:

- أن الحالات التي يتم فيها التدريس باللغة العامية هي الحالات التي تكون فيها المواد المدرسة علمية، فلا ينطبق ذلك على المواد الأدبية والدينية : يقول أحد المبحوثين: "يتم التدريس باللغة العربية الفصحى أما في التخصصات العلمية فغالبا ما تستخدم اللغة العامية " ويقول أخر سبقت له الدراسة بقسم علمي "يتم التدريس بالعامية واللغة العربية ما عدا العلوم الشرعية ، فإنها تدرس بالعربية "

– الحالات التي يتم فيها التدريس باللغة الفرنسية، وهي الحالات التي تكون فيها المواد المدرسة مواد علمية، أو يكون الأمر متعلقا باللغات الأجنبية ، ولا ينطبق الأمر هنا أيضا لا على المواد الدينية ولا الأدبية ولا العلوم الإنسانية، يقول احد المبحوثين: "في الماضي ،كان كل شيء يدرس باللغة العربية، خلافا لما هو عليه الحال اليوم فإن الرياضيات تدرس بالفرنسية وبهذه اللغة فإننا لا نفهم شيئا ".

وبالرغم من أن بعض الأساتذة في المرحلة الثانوية، يلجئون إلى اللغة العامية أو الفرنسية إلا أن اللغة العامية لها الأسبقية على الفرنسية.

أما الذين يلجئون وهم يدرسون بالعربية، إلى الفرنسية والانجليزية فيمثلون (18/02) وهي أعلى نسبة من الذين يدرسون بالفرنسية وحدها والعامية وحدها، والذين هم محصورون في المواد العلمية وفي اللغات الأجنبية.

ولا تخلو تصريحات المبحوثين من بعض التعاليق التي تفيد الاستهزاء مثل ذلك التصريح الذي يضيف إلى جوابه، بأن التدريس يتم باللغتين العربية والفرنسية، عبارة نحب اللغات الأجنبية، ثم ينفجر بالضحك(الحاجة في نفس يعقوب) وهو أمر يحتمل أكثر من تأويل. وهناك أيضا ما يفيد الاعتزاز باللغة العربية منذ الصغر، مثل قول احد المبحوثين "أدرس باللغة العربية لأني نشأت بها " يريد بذلك أنه يجد راحته في تلقي تعليمه بلغته الأم التي تعود عليها منذ الصغر في الأسرة والمجتمع.

2-العلاقة مع اللغة في الجامعة

. ونبقى أيضا في ماهية اللغة التي تلقى بها الطلبة دراستهم، لكن هذه المرة في التعليم العالي (الجامعة) إذ نجد أن أجوبة المبحوثين جاءت متباينة نوعا ما، حيث جاءت اللغة العربية الفصحى في اغلب الحالات كلغة أولى في التدريس بقسم علم الاجتماع بالرغم من مشاركة الفرنسية لها تقريبا في نفس عدد الحالات فكانت النسبة الأولى (18/06) والثانية (18/05) على التوالي، كما توجد أيضا نسبة تقدر بـ (18/03) يدرس فيها الأساتذة باللغة العامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى والفرنسية ونسبة ضئيلة جدا تقدر بـ (18/2) يكون التدريس باللغة العربية والعامية فقط.

ولم تخلوا الأجوبة أيضا من وجود حالة واحدة كان التدريس فيها باللغة الفرنسية فقط وهي حالة شبيهة بأخرى دُرس بها باللغة العامية دون الاستعانة بالعربية الفصحى أوالفرنسية وعلى ضوء هذه الإحصائيات أمكننا ملاحظة عدة أمور أهمها :

– أن معظم الحالات التي درست فيها باللغة العربية الفصحى لقيت قبولا وارتياحا في نفوس الطلبة، إذ جاء على لسان أحدهم في المقابلة رقم(5)" اللغة العربية لأني نشأت وتربيت بها، واللغات الأجنبية قريتهم ولكن سطحيا ونادرا" وهذا الاعتزاز باللغة العربية هو ليس وليد اليوم بل موجود منذ قرون خلت، إذ يقول **الدكتور رابح تركي** في مقاله المعنون بـ **(علاقة العامية بالفصحى)** " **العربية هي لغة القران ، ولغة الدين والحضارة الإسلامية** "[1] ولا

[1]- رابح، تركي، علاقة العامية بالفصحى، مجلة الأصالة، عدد 25 ، سنة 1975، ص71.

يخفى على أحد أيضا أن الدولة قد انتهجت سياسة تعريب العلوم الإجتماعية في الثمانينات وهذا يعد سببا رئيسيا في تدريس بعض الأساتذة لعلم الاجتماع باللغة العربية فقط، أما بالنسبة لتدريس بعض الأساتذة باللغة الفرنسية واللغة العربية فذلك يرجع إلى كون بعضهم تلقى تكوينه باللغة الفرنسية مما يعني عدم تمكنه من اللغة العربية بالشكل المطلوب وهذا ما يحتم عليه أن يُزاوج بينهما مع مراعاة الفروق الفردية للطلبة أثناء التدريس وهناك أيضا من تكون باللغة العربية لكنه غير متمكن منها جيدا أو ينجذب أكثر للغة الفرنسية وبالتالي يجد نفسه مضطرا لتدريس بها، كما أن هناك بعض المقاييس في علم الاجتماع تفرض على الأساتذة استخدام بعض المصطلحات وشرح بعض النظريات السوسيولوجية بلغتها الأصلية التي هي اللغة الفرنسية وهذا ما جاء في المقابلة رقم(15).

– تدريس الأساتذة لعلم الاجتماع باللغة الفرنسية وحدها راجع لكون بعض الأساتذة تكونوا في الجامعات الغربية خاصة الفرنسية منها وبعد عودتهم إلى ارض الوطن وجدوا أنفسهم في صراع مع اللغة العربية التي من المفروض أن يدرسوا بها، لكنهم غير قادرين على ذلك، حيث يقول صاحب المقابلة رقم (4) "هناك بعض الأساتذة يدرسون مقاييس باللغة العربية لكنهم يتحدثون الأجنبية ".

– أما بالنسبة للأساتذة الذين يدرسون بالعامية فالسبب يعود بالأساس إلى نقص الرصيد اللغوي وحتى المعرفي لديهم في اللغة العربية الفصحى والعامية في نظرهم أسهل منها

وفي الوقت نفسه من الأساتذة من يدرس بها نزولا عند رغبة بعض الطلبة الذين هم غير متمكنين من اللغة العربية الفصحى لأنهم لا يفهمونها جيدا مقارنة باللغة العامية.

– وفي السؤال المتمثل في إذ سبق للطلبة أن تلقوا تكوينا خاصا في لغة معينة من اجل تحسين مستواهم فيها، فإن الأغلبية الساحقة من المبحوثين أجابوا ب"**لا**" وتبلغ نسبتهم بـ (18/14) ورغم أن هؤلاء الطلبة لهم نفس الأجوبة إلا أنهم لا يتفقون في الأسباب التي حالت دون الالتحاق بهذا التكوين، فبعضهم في نظره لا فائدة أو جدوى منه بالإضافة أيضا عدم وجود الرغبة في ذلك، إذ يقول أحدهم في المقابلة رقم(11)" لا لم أتلقى تكوين خاص في اللغات لعدم رغبتي فيه" بينما البعض الأخر فقد كانت لهم الرغبة في تلقي تكوينا خاصا في احد اللغات وخاصة اللغة الفرنسية لكن الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة لم تسمح بتحقيق هذه الرغبة ولعل أهمها ما جاء في التصريح التالي، المقابلة رقم(5) " تراودني الفكرة، وربما الإهمال والافتقار للإرادة منعني من ذلك" وأخر يقول بالعامية الجزائرية "كنت حاب نتعلم الفرنسية بصح كنت قليل دراهم ومعنديش" ويمكن تفسير ذلك أيضا إلى أن هؤلاء الطلبة سبق أن درسوا مختلف الأطوار التعليمية باللغة العربية مما يعني عدم الاهتمام لتلقي تكوين في اللغة الفرنسية عكس الطلبة الذين يدرسون اللغات الأجنبية، إذ يصرح أحد المبحوثين في المقابلة رقم (3)" أبدا لم أتلقى تكوين في اللغة الفرنسية لأني كنت أتحصل على علامة (19) في اللغة العربية" و هذا بدوره يحيلنا إلى عدم إحساس بعض التلاميذ أو الطلبة بالنقص في القواعد النحوية

أوالصرفية وغيرها في اللغة العربية أبعدهم عن محاولة تسجيل أنفسهم في معهد خاص لتعلمها خاصة أولئك الذين تلقوا تعليما بالمدرسة القرآنية وأصبح لديهم فصاحة في اللسان.

أما الذين تلقوا تكوينا في لغة معينة فإنهم يمثلون نسبة قليلة جدا تقدر بـ (18/04) مبحوثا، وتمثل اللغة الفرنسية أحد أهم اللغات التي يريدون تعلمها والانجليزية بدرجة ثانية وهذا ما أكدته المقابلة رقم (4، 16،2،14) ومن الأسباب التي دفعتهم إلى ذلك: ضعف التكوين الخاص باللغات في المراحل التعليمية نتيجة الإهمال من الطلبة أو بسبب إهمال وعدم تمكن الأساتذة من تدريسها لهم بطريقة أفضل، وهذا أدى بدوره إلى تدني التحصيل الدراسي فيها و لتعويض هذا الإخفاق وتطوير مستواهم في اللغة الأجنبية لابد من تلقي تكوينا خاصا خاصة التلاميذ الذين يدرسون شعبة اللغات الأجنبية.

– وعند تطرقنا على نوعية المراجع (العربية، الفرنسية) التي يتم الاعتماد عليها الطلبة غالبا في تكوين أنفسهم، فقد شهدت أجوبتهم اختلافا فيما بينهم ، فالفئة الأولى تلجأ إلى المراجع بالعربية وهم يمثلون النسبة الأعلى و تقدر بـ (18/12) بينما الفئة الثانية فيعتمدون في تكوينهم على المراجع بالعربية وبالفرنسية معا بنسبة تقل بالنصف عن النسبة الأولى من مجموع 18 مبحوثا، وعليه نستنتج أنه:

–لا يوجد احد من الطلبة المبحوثين اعتمد على اللغة الفرنسية وحدها، وهذا إن دل إنما يدل على ضعف الطلبة في إتقان اللغة الفرنسية إذ يقول احدهم في المقابلة رقم(3)

باللهجة الدارجة "الفرنسية، القرايا نقراوا والفهامة ما نفهموش" وهذا الاعتراف قد لمسناه عند غالبية الطلبة كما يصرح أخر مستهزءا " العربية المطلقة ثم ينفجر بالضحك " وهذا يحمل في طياته عدة تأويلات مثلا كالإشارة إلى أنه غير مقتنع به، وفي المقابل يوجد من هو قادر على أن يحضر دروسه بالإعتماد على المراجع الفرنسية لكنه لا يستخدمها لأنه في نظره تتطلب جهدا أكبر مقارنة بالمراجع العربية، أولإعتزازه باللغة الأم خاصة إذا سبق له أن تلقى تعليما بالمدارس القرآنية.

– أما الحالات التي كان الاعتماد فيها على المراجع العربية والفرنسية، فنجد أن معظم الطلبة كانوا يعتمدون على المعاجم تحديدا "القاموس الفرنسي" وهذا معناه أن الطلبة يلجئون إلى المراجع باللغة الفرنسية لترجمة بعض المصطلحات أو المفاهيم لا أكثر وفي هذا السياق صرحت أحد المبحوثات في المقابلة رقم (6) "أعتمد على القاموس الفرنسي لترجمة بعض المصطلحات بالعربية" ومنهم من يعتمد على اللغة الفرنسية واللغة العربية في تحضير دروسه لأنهم درسوا شعبة اللغات الأجنبية بالثانوية وأصبح لهم عادة اللجوء إلى الكتب الأجنبية.

وقد صاحب هذه الأجوبة بعض التصرفات والأفعال من المبحوثين مثل "رنين الهاتف والحديث عن أشياء ليس لها علاقة بالمقابلة " وان لم تؤثر على السير الحسن للمقابلة لكن تحمل عدة دلالات لدى الباحث السوسيولوجي كالإشارة إلى أنه غير مرتاح لهذه المقابلة.

- وأما فيما يخص المراجع التي يميل إليها الطلبة غالبا في تشكيل ثقافتهم ورصيدهم المعرفي، فإن الأجوبة جاءت متباينة كثيرا، حيث أخذت اللغة العربية الفصحى النصيب الأكبر منها بنسبة (18/13) بينما من يعتمدون على أكثر من لغة أي الإعتماد على المراجع بالعربية والفرنسية فيمثلون نسبة قليلة جدا تقدر بـ (18/03) فيما توجد حالة واحدة تم الاعتماد فيها على المراجع بالانجليزية وبالعربية وهي حالة شبيهة بأخرى حضرت فيها اللغة العامية إلى جانب اللغة العربية وعلى اثر هذه النتائج المعلنة تم استنتاج ما يلي:

- يميل المبحوثين إلى مطالعة الكتب سواءا في التخصص أو غيرها من الكتب ذات الطابع العربي وذلك لسهولة فهمها وجمال بلاغتها وأسلوبها وغزارة مفرداتها المؤثرة وكذلك استيعاب محتواها في وقت قصير وأيضا لأنهم يجيدون راحة في قراءتها باللغة العربية لأنها ببساطة لغة القرآن والدين الإسلامي حيث يصرح المبحوث في المقابلة رقم (17) "أطالع الكتب ذات المراجع العربية لأنها تجعلني أتمكن من مضمونها بصورة جيدة" ويقول أخر في المقابلة رقم (15) " أنا معرب 100بالمائة لأننا لم ندرس الفرنسية كثيرا "

-اقتران الانجليزية في قراءة الروايات فقط، فالبعض يحب القصص والروايات المشوقة المكتوبة باللغة الانجليزية خاصة وانه سبق وان درسها وهذا ما تؤكده المقابلة رقم (2).

- إقبال بعضهم على قراءة بعض الأشعار والحكايات القديمة باللغة العامية إلى جانب اللغة العربية لأنها مفهومة وواضحة وغالبا ما يضرب بها المثل في المجتمع وتستقطب

غالبية الشعب فهي ببساطة أمثال شعبية قديمة رواها الأجداد، وهي في متناول الجميع لأنها لا تخضع إلا أوزان أو قواعد نحوية وبلاغية .

- بينما الذين يميلون إلى تشكيل ثقافتهم بالمراجع الفرنسية وحدها فهو راجع إلى كونهم درسوا شعبة اللغات الأجنبية في الثانوية وقد ارتبطت هذه المراجع بقراءة الجرائد إذ يقول احد المبحوثين "أعتمد على الجرائد المكتوبة بالفرنسية لكي أكون رصيد لغوي فيها" وهذا المكسب اللغوي يسمح له بفهم محتوى مختلف النصوص سواء في كتب التخصص أوغيرها.

- شهدت الأجوبة المتعلقة بالسؤال المتمثل في أي المراجع (بالعربية، بالفرنسية...) يعتمد الطلبة في تحضير دروسهم تباينا واضحا، وقد تصدرت الكتب العربية من بين جميع الحالات بنسبة (18/12) كلغة مفضلة لديهم لتحضير هذه الدروس متفوقة بذلك تقريبا بالضعف عن الحالات التي اعتمد فيها على المراجع بالعربية وبالفرنسية معا والتي تقدر نسبتها (18/05)، كما لم تستثنى هذه الأجوبة أيضا من اللغة الانجليزية، إذ يُعتمد عليها أيضا عند تحضير الدروس لكن بنسبة ضئيلة جدا تقدر نسبتها بـ (18/01) وهذا بالاعتماد إلى جانبها المراجع العربية وكذلك الفرنسية، وقد أمكنتنا هذه الأجوبة من الوصول إلى بعض النتائج والمتمثلة في:

-عدم الإقبال على المراجع بالانجليزية إلا في حالة واحدة وبمشاركة العربية والفرنسية

لها، و يرجع ذلك بالأساس إلى تدني المستوى اللغوي والمعرفي فيها وهذا ما صرحه أحد المبحوثين في المقابلة رقم (2).

– عدم الاعتماد على المراجع باللغة الفرنسية وحدها بل بتواجد المراجع العربية أيضا فالفرنسية في الغالب يلجأ إليها الطلبة لترجمة بعض المصطلحات أو كتابة بعض أسماء رواد علم الاجتماع باللاتينية حيث يمثل المعجم الفرنسي الأكثر شيوعا بين الطلبة، حيث يصرح احدهم مبحوث في المقابلة رقم (9) "استعين بالقاموس الفرنسي لترجمة بعض المصطلحات فقط" وأحيانا أخرى يستعين بالمراجع الفرنسية لقلتها باللغة العربية خاصة في المقياس الخاص بنظريات علم الإجتماع أومنهجية البحث، وهذا أكده صاحب المقابلة رقم(4).

– تواجد المراجع العربية في كل الحالات ، وهذا ليس أمرا غريبا بحكم هويتنا الثقافية والدينية ذات الجذور العربية والاسلامية، حيث جاء في **مؤتمر الجزائر الخاص بالتعريب مايلي:** "**اللغة مقوم رئيسي من مقومات وجود الأمة واستمرارها وكل خطر يهدد اللغة هو خطر يتهدد شخصية الأمة و استمراريتها**"[1] وفي هذا يصرح احدهم في المقابلة رقم (12) مستعملا لهجة دارجة "أنا معرب 100 بالمائة حتى النخاع الشوكي مثل التي كانت لدى قريش العرب العاربة المستعربة" كما أن البعض لا يحب اللغة الفرنسية مطلقا إذ يقول احدهم بالدارجة "الفرنسية مند ورش بها وما عندي حاجة بيها" أما البعض فيستخدم المراجع العربية

[1]- توصيات المؤتمر الثاني للتعريب، مجلة الأصالة، عدد 18/17، سنة 1974/1973، ص475.

لسهولة فهمها وحفظ محتواها بحيث تبقى راسخة في الذهن مدة طويلة كما تعطي اللغة العربية المكتوبة لقارئها شكلا مميز عن باقي اللغات، كما أن جُل الطلبة قد تلقوا تكوينهم في مختلف مراحل التعليم باللغة العربية واكتسبوا من خلالها رصيدا لغويا ومعرفيا يسمح للطلبة بإيصال بعض المعارف لزملائهم بطريقة واضحة .

– أما إذا احتاجت المحاضرة إلى شرح، فإن اللغة المستخدمة في ذلك من طرف الأستاذ حسب تصريحات المبحوثين هي خليط من اللغة العربية الفصحى واللغة العامية وأيضا اللغة الفرنسية، هذه الأجوبة مثلت أغلبية كبيرة من بين جميع الحالات وتقدر نسبتها بـ (18/12) متقدمة بذلك بفارق كبير عن النسبة التي شُرح فيها بالعربية والعامية دون استخدام الفرنسية إذ تقدر نسبتها حوالي (18/03) متبوعة بحالتين تم الاستعانة فيها بالعامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى وحالة واحدة لم يشرح فيها الأستاذ لا باللغة العربية ولا باللغة الفرنسية بل باللغة العامية فقط، وبذكر هذه الإحصائيات المتعلقة باللغة التي تغلب على المحاضرة أثناء شرحها نكون قد استنتجنا :

–إنه لا يوجد من الأساتذة من يشرح محاضرته باللغة العربية الفصحى وحدها وهذا لعدة أسباب ومنها:

–إما أنهم درسوا في المدارس الفرنسية أو تلقوا تعليمهم باللغة الفرنسية .

– "طرق تعليم اللغة في المدرسة وهي ليست دوما جذابة بسبب طرق التبليغ السيئة وهذا

ما ينطبق على اللغة العربية "[1] وهذا بدوره يفسر استخدام بعضهم اللغة العامية المحضة في الشرح وأيضا ثمة نظرة دونية ينظر بها إلى اللغة العربية في المجالات العلمية خاصة .

-وإما أنهم لا يستخدمونها بشكل محض مراعاة للفروق الفردية فهناك من هو ضعيف فيها وبالتالي لا يستوعب المحاضرة إلا بتبسيطها وذلك باستخدام العامية معها وهذا ما صرّح به في المقابلة رقم(1) و(10).

- كما أن الخلفية الثقافية والاجتماعية للأساتذة تؤثر بشكل أو بأخر على اللغة التي يناقش بها محاضرته، فبعضهم ينحدر من أسرة متفرنسة فيجد نفسه في صراع مع العامية في المجتمع واللغة العربية في المدرسة.

- لا يتم شرح المحاضرة باللغة الفرنسية بشكل مطلق وهذا شيء طبيعي لأننا في مجتمع عربي، فالنصوص التعليمية لوزارة التعليم العالي تلزم الأساتذة التدريس باللغة الأصلية في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع خاصة، في حين نجد أن العامية تنافس بشكل كبير العربية الفصحى في شرح هذه المحاضرات وهذا المزج بين اللغات المذكورة يعود بالأساس إلى التكوين الذي تلقاه الأساتذة سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية فكلما كان هذا التكوين جيدا كان أكثر تحكما في اللغة التي تلقى بها

[1]- المجلس الأعلى للغة العربية، الفصحى وعامياتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، الجزائر، منشورات المجلس ، 2008، ص33.

تعليمه أو بذل جهدا في إتقانها وفهمها وبالتالي يدفعه ذلك لاستخدامها، حيث يقول احد المبحوثين "استخدام الأساتذة خليط من اللغات يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة هذا العلم الذي يقصد به علم الاجتماع وأيضا ضعف التكوين اللغوي للطلبة ".

– بينما اللغة التي غالبا ما يشرح بها الطلبة المحاضرات، فإن الأجوبة عرفت ثلاثة أصناف، فالفئة الأولى والتي تمثل أعلى نسبة من بين جميع الحالات و تقدر نسبتها بـ(18/08) يناقش الطلبة باللغة العربية الفصحى لكن بالإستعانة أيضا باللغة العامية، في حين أن الفئتين المتبقيتين لهما نفس النسبة والبالغة (18/05) لكل فئة إحداهما تعتمد في شرحها على اللغة الفرنسية واللغة العربية إضافة إلى العامية وأخرى على العامية فقط وبعد أن استطردنا أجوبة المبحوثين تم استنتاج ما يلي:

–تواجد اللغة العامية أثناء النقاش في كل الحالات هذا يؤكد ما قلناه سابقا فانتشار العامية في الإدارات والأحاديث اليومية في الوسط الأسري والمحيط الإجتماعي اثر على لغة النقاش لدى الطلبة وحتى الأساتذة ، هذا القول أكده لنا المبحوث في المقابلة رقم (4) مستخدما كلمة "توالفو" وهذا يعني أنه حتى يستوعب جميع الطلبة المحاضرة لابد من الشرح بها.

–غياب النقاش باللغة العربية الفصحى وحدها وحتى الفرنسية، وهذا لضعف المستوى اللغوي للطلبة الناتج عن عدم الاهتمام بأي لغة ، ففي نظر بعض الطلبة المبحوثين أن اللغة لا تهم كثيرا بقدر ما تهم الفكرة وفي ذلك يصرح احد المبحوثين، المقابلة رقم (9)

"أنا لا تهمني اللغة المهم نوصل المعلومة للطلبة " وهذا بدوره يمثل سببا رئيسيا إلى لجوءهم للمناقشة باللغة العامية، وهذا المزج بين اللغات يوضح عجز الطلبة والأساتذة في شرح محاضراتهم بلغة علمية راقية.

- وفيما يتعلق باللغة التي يُسمح للطلبة أن ينجزوا بها أعمالهم، فإن الأجوبة عرفت اختلافا نسبيا، ويمكن القول بأن أكثر الحالات حضورا تلك التي يكون فيها الانجاز باللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية وتقدر بـ (18/11) ونسبة (18/06) لا يسمح للطلبة بإنجازها من غير اللغة الفصحى، بينما توجد حالة واحدة يسمح لهم بانجاز أعمالهم بأحد اللغات الثلاث (العربية، الفرنسية ،الانجليزية) ومن خلال الاستطراد في هذه الأجوبة، نجد أن معظم الأساتذة لا يجبرون الطلبة على استخدام لغة معينة إلا في حالات نادرة كما نجد حضورا قويا للغة الفرنسية التي تزاحم فيه اللغة العربية وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى الحقبة الاستعمارية التي لا تزال بعض بقاياها في المجتمع إلى يومنا هذا مما يجعل الأساتذة لا يمنعون الطلبة من القيام بأعمالهم باللغة الفرنسية بل يشجعونهم على إتقانهم لها وهذا ما أكده المبحوثين في المقابلة رقم(3) و(17) بقولهما " ننجز أعمالنا باللغة العربية واللغة الفرنسية مذابيهم"، وأيضا التكوين الذي تلقاه بعض الأساتذة باللغة الفرنسية في المدارس والجامعات الفرانكفونية يؤثر على تفكيرهم، وحتى طبيعة التخصص وبعض المقاييس تفرض على استخدام لغة أجنبية على الأقل إذ تقول المبحوثة في المقابلة رقم (4) " المقياس يفرض نفسه"، أما عدم تواجد الانجليزية إلا نادرا فلضعف الطلبة في اللغة

الانجليزية وأيضا عدم تخصيص مقياس خاص بها يُدرس إلى جانب اللغة الفرنسية لتحسين مستواهم فيها أكثر على الأقل في بعض الجوانب المتعلقة بهذا العلم.

– أما الحالات التي اعتمد فيها الأساتذة على اللغة العربية فقط، فهذا يعود في غالب الأحيان إلى تلقي هؤلاء الأساتذة تعليما بالمدارس القرآنية وربما يعيشون في وسط عائلي متشبث بالقيم الإسلامية والثقافية التي تعكس هوية وشخصية الفرد والمجتمع معا ومنها اللغة العربية، فمهما تدرجوا في المستوى التعليمي فإنهم باقون متمسكين بها وكلهم فخر بالتدريس باللغة العربية بل تعويد الطلبة على الإقبال عليها في مختلف العلوم والمجالات.

– أما عن طبيعة الأعمال التي يكلف الأساتذة بها الطلبة عادة، فقد جاءت أجوبة الطلبة المبحوثين متفاوتة نوعا ما، فهناك من الأساتذة لا يتقيدون بعمل واحد بل يتم تكليفهم بعدد من الأعمال التي يطلب من الطلبة إنجازها (عروض، بطاقة قراءة ،عمل ميداني) وتمثل هذه الأجوبة نسبة معتبرة قد قاربت (18/09) ، بينما بعض الأساتذة لا يطلب من الطلبة القيام بإنجاز عمل ميداني بل تكليفهم بانجاز عروض وبطاقة قراءة فقط و تُقدر هذه النسبة بأربع حالات، ونفس النسبة كان فيها العمل المطلوب عروض فقط كما أن من الأساتذة من يكلفونهم بإنجاز عمل ترجمة إضافة إلى جميع الأعمال المذكورة أعلاه وهي تمثل حالة واحدة ، وبفضل تصريحات المبحوثين توصلنا إلى :

– أن كل أستاذ وكيفية تقييمه للطلبة، وأهدافه المتوخاة من هذه الأعمال، إذ أن غالبا ما يطلب إنجاز هذه العروض حتى يكتسب ويتعرف الطلبة على كيفية إنجاز بحوث علمية

من خلال إتباعهم لمنهجية البحث الصحيحة وبالتالي هي عبارة عن ممارسة لبحوث مصغرة تهدف إلى تعويد الطالب عليها وتقريبه أكثر من البحث العلمي .

- بينما فيما يخص بطاقة القراءة والترجمة فإن الهدف منها هو قراءة تلك الكتب وتلخيصها حتى ينتفع بها الطلبة أما الترجمة فهي خاصة بترجمة بعض من فصول كتاب اللغة الفرنسية رغبة من الأساتذة لدفعهم على تحسين مستواهم فيها للاستفادة منها.

-أما العمل الميداني، فكما يقال عالم الاجتماع هو طبيب المجتمع والميدان يمثل مخبرا له لهذا من الطبيعي أن يطلب الأساتذة انجاز عمل ميداني حتى يوفق طالب علم الاجتماع بين الجانب التطبيقي ليتماشى مع الجانب النظري وهذا ما قاله صاحب المقابلة رقم(10).

- بعدما أن لمسنا اختلافا نسبيا حول طبيعة الأعمال التي يتم تكليف بها الطلبة، نجد تقاربا كبيرا في لغة انجازها إذا كان العمل المطلوب انجازه عروض فقط، فمعظم الطلبة والمقدر عددهم ب13 مبحوثا يُنجزون عروضهم باللغة العربية فقط، ولا يجدون سبب معين لانجازه باللغة الفرنسية، بينما البعض يستخدم اللغة الفرنسية إلى جانبها في انجازها و يقدر عددهم بأربع مبحوثين، أما الحالة الوحيدة والتي نادرا ما نجدها فتُنجز بمزج اللغة العامية معهما وقد تضمنت الأجوبة العديد من الملاحظات ولعل أهمها:

-لا توجد حالات أنجزت فيها العروض باللغة العامية وحدها وكذلك نادرا ما يتم الاستعانة بها ويفسر ذلك لوعي الطلبة أنفسهم بأنه لا مكان للعامية في إنجاز هذه العروض، وأيضا لأن كل المراحل التي مروا عليها تلقوا بها تدريسهم باللغة العربية الفصحى، وهذا له علاقة بالمراجع التي يعتمد عليها الطلبة في تكوين أنفسهم حيث أننا لم نجد من يلجأ إلى المراجع باللغة العامية في مجال التخصص وفي نفس الوقت يعلمون أن الأساتذة يرفضون ذلك وهذا له علاقة بالسؤال السابق المتمثل في اللغات المسموح الانجاز بها والتي توصلنا من خلالها عدم سماح الأساتذة بالانجاز باللغة العامية.

- الحالات التي أعتمد فيها على اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية فهذا لوجود نقص في المراجع باللغة العربية في تخصص علم الاجتماع، وهذا أكدته المقابلة رقم (18).

- الاعتماد على اللغة الوطنية في معظم الأحيان له رمزيته الخاصة لدى الطلاب ، إذ يقول **الدكتور طالب إبراهيمي** في ذلك " **إن العلم لا يمكن أن يفهم وأن ينتشر إلا في نطاق اللغة الأصلية** "[1] وتؤكد ذلك أيضا المقابلة رقم (12).

- وأما بخصوص اللغة التي تُقدم بها هذه العروض، فقد جاءت أجوبة المبحوثين متفاوتة كثيرا، فأغلبية المبحوثين يؤكدون على أن هذه العروض لا تُقدم إلا باللغة العربية الفصحى، وهم يمثلون نسبة مرتفعة من بين جميع الحالات، إذ تقدر نسبتهم بـ (18/08)

[1]- طالب، إبراهيمي، مرجع سابق ، ص33.

بينما البعض الأخر الذين يتراوح عددهم 04 مبحوثين فإنهم يقدمونها مزيجا بين اللغة العربية واللغة الفرنسية ، أما بالنسبة للرأي الذي يقول أن الطلبة يقدمون عروضهم بخليط من اللغة العامية واللغة العربية الفصحى فنسبتهم منخفضة و تقدر بـ (18/03) .

ولا تخلو الأجوبة أيضا من تواجد حالتين متمثلتين في حضور اللغة الانجليزية إلى جانب اللغة الفرنسية واللغة العربية وحالة واحدة يكون فيها تقديم البحث باللغة العامية فقط.

ومن خلال ما أمدنا به المبحوثين من تصريحات نلاحظ :

-أن الطلبة مثلما لا ينجزون عروضهم باللغة الفرنسية وحدها فإنهم لا يقدمونها أيضا باللغة الفرنسية، وهذا إما بسبب عدم فهمهم أو إدراكهم لها جيدا أو نزولا عند رغبة الطلبة الذين لا يفهمون اللغة الفرنسية جيدا، وإما لأنهم أكثر اعتزاز باللغة الوطنية التي تكونوا بها منذ الصغر سواء في الأسرة أو المدرسة ولا يستطيعون بذلك مفارقتها.

- أن الطلبة في معظم الأحيان يقدمونها باللغة العربية الفصحى دون الاستعانة باللغة العامية أو اللغة الفرنسية مثلما هو الحال في لغة إنجازها وهذا لان معظم الطلبة تلقوا دراستهم في المراحل التعليمية باللغة العربية فقط كما أن أساتذتهم كانوا أكثر فصاحة، زد على ذلك خلفيتهم الثقافية والاجتماعية المستمدة من الدين الإسلامي تلعب دورا هاما في التوجيه والتأثير على الأبناء.

- ارتباط اللغة الفرنسية مع اللغة العربية في تقديم البحوث محصور في بعض المقاييس

فقط مثل المنهجية الخاصة بالمدارس الانجليزية والأمريكية والفرنسية التي تتوفر على مصطلحات باللغة الفرنسية والانجليزية، أما بعض الطلبة كانوا يلجئون إلى العربية لضعف تكوينهم باللغة العربية.

-اللغة العامية شبه منعدمة وهي حالة شخصية معزولة حيث يقول صاحبها "أنثى" في المقابلة رقم(4) "أنا أجد راحتي بتقديم البحث باللهجة دارجة لأن طلبة يفهمونها أكثر" إشارة منها إلى تأثير المجتمع المتحدث باللهجة على المتمدرس.

-هذا فيما يخص لغة الانجاز و التقديم إذا كان العمل المطلوب عرضا، أما إذا كان العمل المطلوب انجازه هو بطاقة قراءة، فإن الأجوبة شهدت شبه توافق بين الطلبة المبحوثين، إذ نالت اللغة العربية الفصحى نسبة مرتفعة جدا بلغت حوالي (18/12) كلغة مفضلة لانجاز بطاقة القراءة، أما نسبة (18/06) فقد أنجزت باللغة العربية مع الاستعانة باللغة الفرنسية ، ومن الملاحظ في هذه الأجوبة :

- أنه لا يستعين الطلبة أبدا باللغة العامية وهذا شيء ايجابي، و يعود ذلك إلى طبيعة بطاقة القراءة الملخصة أساسا من الكتاب باللغة العربية الفصحى وهذا ينطبق على العروض أيضا، أو خوفا من رفض الأساتذة لها.

- في جميع الحالات لا يُعتمد في إنجازها على اللغة الفرنسية بشكل مطلق، وهذا يُفسر إلى كون بعض الطلبة لا يتقنون اللغة الفرنسية عكس اللغة الأم ونادرا ما يلجا إليها

وهي محصورة في القواميس الفرنسية فقط إذ يصرح احد المبحوثين بالعامية وباستهزاء في المقابلة رقم(11) "شكون لي راه يفهم الفرونسي" ويقول أخر أثناء المقابلة رقم (16)" أنجز باللغة العربية لأني ضعيف في اللغة الفرنسية" وهناك من هو قادر على انجازها باللغة الفرنسية لكن افتخاره واعتزازه باللغة الأصلية يمنعانه من ذلك خاصة إذا سبق له الإلتحاق بالمدرسة القرآنية وهذا التفسير يتطابق مع صاحب المقابلة رقم (3) ولهذا نجد في غالبية الحالات تنجز بطاقة القراءة باللغة العربية.

– بينما فيما يتعلق باللغة المستخدمة في تقديم بطاقات القراءة، فنجد أن هناك تغيرا طفيفا عن لغة انجازها، فاللغة العربية حافظت على مكانتها بنفس الحالات كلغة تقديم لها، أما الحالات التي استعين فيها باللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية فانخفضت إلى ثلاث حالات بنسبة تقدر(18/03) أما اللغة العامية فقد حظيت هي الأخرى بمكانة لها في تقديم بطاقات القراءة لكن مع خليط من اللغة العربية واللغة الفرنسية وبنفس النسبة السابقة، وعلى ضوء هذه النتائج نستنتج أن:

– محافظة اللغة العربية على ريادتها انجازا وتقديما فمادام الإنجاز في اغلب الحالات باللغة العربية، فالتقديم بدون شك يكون أيضا بالعربية، وهذا يرجع إلى طبيعة العمل المنجز والمقياس المدرس وكذلك التكوين الجيد باللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى له أهمية كبيرة على الفرد فهذا كله يجعلهم ينحازون إلى استخدام اللغة العربية في مختلف

المجالات والأماكن، كما لا ننسى أيضا إجبار بعض الأساتذة الطلبة على تقديمها باللغة العربية.

– ندرة استخدام اللغة الفرنسية أثناء تقديم بطاقات القراءة وذلك راجع للأسباب التي ذكرناها سابقا.

– انه وبالرغم من انجاز بطاقات القراءة باللغة العربية وأيضا باللغة الفرنسية فإن بعض المرات يتم تقديمها باللغة العامية وهذا ما يؤكد التأثير الذي سببه المحيط الاجتماعي في في تدني المستوى اللغوي والفكري للطالب بحيث أصبحت لديه عادة التحدث بالدارجة حتى في الفضاء العلمي وهذا ما جاء على لسان احدهم في المقابلة رقم (4) بقوله " نحن اعتدنا على التحدث باللهجة الجزائرية ولا نستطيع التخلي عنها" كما أن هذا له علاقة وثيقة بالمدرسة القرآنية، حيث أن معظم مستخدمي العامية لم يسبق لهم تلقي تعليما بالمدرسة القرآنية وكذلك التكوين الضعيف في المراحل التعليمية السابقة والمتسبب فيه الأستاذ والطالب نفسه.

– أما فيما يتعلق باللغة التي يتم بها غالبا مناقشة بطاقات القراءة إذا أُنجزت باللغة الفرنسية، فإن الأجوبة جاءت متفاوتة نسبيا، فالبنسبة للذين يستعملون خليط من اللغات (فرنسية ،عربية فصحى، عامية) فإنهم يمثلون النسبة الأعلى والبالغة (18/05) ويشارك هذه النسبة أيضا الطلبة الذين يشرحون باللغة العربية،بينما يلجأ آخرون إلى المناقشة باللغة العربية مصحوبة باللغة الفرنسية وهم يمثلون نسبة أقل مقارنة بالأولى و تقدر بـ

(18/04) كما توجد نسبة أخرى منخفضة جدا والمقدرة بـ (18/02) كان النقاش فيها بالاستعانة باللغة العامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى وحالة واحدة شهدت حضورا للغة الانجليزية إلى جانب العربية والفرنسية ، وقد أمكنتنا هذه الأجوبة من استنتاج ما يلي:

-أنه وبالرغم من إنجاز بطاقة القراءة لكتاب باللغة الفرنسية، فإن الطلبة لا يناقشونها باللغة المنجزة بها (اللغة الفرنسية) إذ توجد حالة وحيدة فقط "أنثى" تمت المناقشة فيها باللغة الفرنسية، فكما قلنا سابقا أنه وبالرغم من أن الطلبة ينجزون أعمالهم كتابيا ويقدمونها أيضا شفويا باللغة الفرنسية فهذا لا يعني بالضرورة مناقشتها بالفرنسية وقد لمسنا ذلك طوال مسارنا الدراسي بالجامعة، كما يصرح أيضا أحد المبحوثين في المقابلة رقم(10) "على حساب مستوى الطلبة لا علاقة باللغة الفرنسية "ويقول آخر باللهجة الدارجة " أنا مرات نفهمها لكن ما نقدرش ننطقها وناقش بها" هذا الضعف المتمثل في عدم القدرة على المناقشة بالفرنسية له أسبابه المتعددة التي من بينها الإهمال من قبل الطالب نفسه أو ضعف التكوين في اللغات وخاصة الفرنسية أوهي صادرة من قناعة الطالب بعدم تعلمها لاعتزازه وافتخاره وكذلك تعلقه الشديد باللغة العربية الفصحى، كما أن العائلة هي الأخرى إذا كانت محافظة لأصول وقيم المجتمع من عادات وتقاليد تغرس في نفوس أبناءها كل مقومات الشخصية العربية والإسلامية، بحيث ينشأ ويتلقى تربيته باللغة الأصلية لغة القرآن فلا يقدر عن مفارقتها، وبالتالي كلها قد تعد أسبابا تعيق الطلبة على مناقشتها بالفرنسية وحدها مما يعني استخدام اللغة العربية عوضا عنها، حيث

يجد الطلبة أكثر في الشرح بها، وهذا ما تؤكده المقابلة رقم (13) كل هذا يظهر لما مدى تدني المستوى اللغوي الذي يعاني منه الطلبة، فغياب لغة علمية موحدة في مناقشة هذا العمل يتحمل مسؤوليته الجميع سواء أكان المحيط الاجتماعي الذي أدى إلى تذويب المصطلحات العربية الفصحى وتحريفها لتتولد بذلك عنها اللغة العامية التي يستطيع أن يتحدث بها مختلف فئات المجتمع وكذلك انتشار بعض المصطلحات الفرنسية المدرجة بسبب الموروثات الثقافية، التي أثرت على المستوى اللغوي للطالب، أما تواجد اللغة الإنجليزية نادرا فهي حالة استثنائية لا تعدّو أن تكون مجرد مجهود فردي وإرادة نابعة من الطالب نفسه، أو ربما انه درس من قبل اللغات الأجنبية في المرحلة الثانوية وهذا ما جاء في المقابلة رقم (2) ولم تخلو الأجوبة أيضا من بعض التعاليق التي أحيانا تفيد الاستهزاء والسخرية مثل عبارة "أحنا ما نعرفوا ناقشوا بحتى لغة "

– هذا فيما يخص مناقشة بطاقة القراءة لكتاب منجزة باللغة الفرنسية، بينما اللغة التي تناقش بها العروض وبطاقات القراءة معا فشهدت أجوبتها اختلافا كبيرا، ويمكن القول بأن في أغلبية الحالات يناقش الأساتذة باستعمال خليط من اللغة العربية الفصحى واللغة العامية واللغة الفرنسية وهم يمثلون نسبة مرتفعة تبلغ (18/09) تليها مباشرة الحالات التي استعان فيها الأساتذة باللغة العامية إلى جانب اللغة العربية فقط في مناقشة العروض وبطاقات القراءة والمقدرة نسبتها بـ (18/06) في حين يدرس الأساتذة بالعربية الفصحى فقط في حالتين وحالة واحدة بالاستعانة باللغة الفرنسية ومن الملاحظ أن اللغة

العامية حاضرة بقوة لدى الأساتذة أثناء المناقشة وهي تزاحم بشكل كبير اللغة العربية الفصحى وذلك لعدة أسباب منها :

– ضعف الطلبة في اللغة العربية الفصحى نظرا لسهولة تعابير وبساطة القواعد التي تختص بها هذه اللغة العامية التي تولدت عن الفصحى وهذا ما صرحه احد المبحوثين في المقابلة رقم(8) كما أن بعض الأساتذة تلقوا دراستهم باللغة الفرنسية ويبذلون جهدا معين لشرحها بالعامية واللغة العربية إضافة إلى اللغة الفرنسية وهذا ما يعني عدم قدرتهم على شرحها باللغة العربية وحدها، حيث نجد نسبة قليلة جدا منهم يناقشون باللغة العربية الفصحى بمفردها وهم في معظمهم تلقوا تكوينهم باللغة العربية الفصحى، والبعض منهم تلقى تكوينهم باللغة الفرنسية ولا يبذلون جهدا في مناقشتها باللغة العربية بل يتم شرح هذه العروض وبطاقات القراءة بلغة التكوين فقط، أما من يلجأ إلى اللغة الفرنسية إلى جانب العربية فهذا لعدم توفر بعض المفردات العربية الدالة على المفاهيم التي جاءتنا بها الحضارة الغربية"

– فأما بالنسبة للطلبة فإن جل الأجوبة تضمنت اللغة العامية كلغة أولى يناقش بها الطلبة عروضهم وكذلك بطاقات القراءة و تتراوح تلك الحالات بـ07 من مجموع 18 مبحوثا و04 حالات بالاستعانة باللغة العربية وبمثلها أيضا لكن بإضافة اللغة الفرنسية إليهما، فيما توجد حالة واحدة تتم المناقشة باللغة العربية الفصحى وحدها وحالة أخرى باللغة العامية واللغة الفرنسية ولعل من الأسباب التي جعلت أغلب الطلبة يناقشون باللغة العامية عوض

العربية الفصحى هي: ضعف التكوين في اللغة العربية الفصحى مما يصعب عليهم استعمالها، سهولة اللغة العامية لأنها لا تخضع لقواعد مضبوطة، الأسرة والمجتمع لهما دور في تدريب أبنائها فإذا كانت الأسرة والمجتمع أيضا يشجعانهم على التحدث باللغة العربية فإنهم سيعتادون على ذلك أما إذا كان المجتمع والأسرة غير مهتمين لمسألة اللغة فحتما سيبتعدون عنها.

– وأما فيما يخص اللغة التي يجيب بها الطلبة أثناء إجراء الامتحانات والتي تمكننا من معرفة علاقتها بعلم الإجتماع، فإن الأجوبة بين الطلبة المبحوثين جاءت متقاربة إلى حد بعيد، وقد حظيت اللغة العربية بمكانة خاصة من بين كل الأجوبة بنسبة مرتفعة جدا تقدر بـ (18/11) في حين تمت الاستعانة باللغة الفرنسية إلى جانبها بنسبة (11/06) كما لم تخلو الحالات من الإجابة أثناء الامتحانات باللغة العامية بالإضافة إلى اللغة العربية لكن بنسبة ضئيلة جدا تقدر بـ (18/01) و اثر الإستطراد في أجوبة المبحوثين توصلنا إلى أن:

– الحضور القوي للغة العربية في الأجوبة على أسئلة الامتحانات هذا مرده إلى طبيعة صياغة الأسئلة كما يصرح احدهم في المقابلة رقم(6) "أجيب حسب نوع الأسئلة، فإذا كانت بالعربية أجيب بها وإذا بالفرنسية أجيب بها أيضا" ولهذا مادام الأسئلة في معظمها مطروحة بالعربية فستكون الإجابة دون شك أيضا بها، إضافة إلى تأثير التكوين فإذا كانوا يجيبون على أسئلة الامتحانات منذ أن دخلوا المدرسة فإنهم سيتمسكون بها مهما تدرجوا

في المستوى التعليمي بالإضافة إلى تأثير الأسرة والمجتمع على الأفراد وهذا أكده صاحب المقابلة رقم(8) عندما قال بالعامية "اللغة العربية، أحنا قاع معربين تروح وتولي لطبيعة العائلة"

-الحالات التي يجيب بها الطلبة باللغة الفرنسية مع اللغة العربية فهذا لوجود بعض المصطلحات و مفاهيم النظريات التي جاءتنا بها المدارس الغربية التي تجبرهم على كتابتها باللغة الأصلية ، أي أنه لا توجد مفردات دالة عليها باللغة العربية وكذلك أسماء علماء الاجتماع الغربيين وهذا ما يؤكده لنا احد المبحوثين "هناك نظريات ومصطلحات سوسيولوجية تابعة للمدرسة الفرنسية تفرض علينا كتابتها بلغتها الأصلية "

- أما اللغة العامية فنادرا ما يجيب بها الطلبة أثناء إجراء الامتحانات إلا عند الضرورة مثلا لتوضيح فكرة ما وهذا ربما لوعي الطلبة بالمسؤولية المحمولة على عاتقهم وأيضا عدم تعودهم على استخدامها عند الإجابة وكذلك خوفا من رفض الأساتذة لهذه الأجوبة.

- بينما اللغة التي يجيب بها الطلبة إذا طُرح عليهم سؤال باللغة الفرنسية فإن الأجوبة قد اختلف بشأنها المبحوثين، حيث أن البعض منهم وهم يمثلون أعلى نسبة من بين جميع الحالات والمقدرة نسبتها بـ (18/07) قالوا أن الإجابة على السؤال مرتبطة بمستوى فهمنا له، أما بالنسبة للبعض الأخر فإنه في نظرهم الإجابة على السؤال تكون باللغة العربية الفصحى وحدها وتقدر هذه النسبة بـ (18/04) وفي مثل هذه النسبة تكون الإجابة على السؤال باللغة العربية مناصفة مع اللغة الفرنسية حسب البعض، في حين أن نسبة

(18/02) يجيبون بخليط من اللغات ممثلة في اللغة العربية واللغة العامية وكذلك اللغة الفرنسية، ونسبة (18/01) فقط يجيب صاحبها باللغة الفرنسية التي طرح بها السؤال، هذا التضارب في التصريحات أمكننا من استنتاج ما يلي:

– أن اللغة العربية الفصحى لها حضور أكبر من باقي اللغات بالرغم من طرح السؤال باللغة الفرنسية ، حتى لو كان لهم القدرة على الإجابة عليه بالفرنسية، وهذا له أسبابه والتي نذكر منها:

– اعتزازهم باللغة الأصلية للمجتمع لغة القرآن، والقدرة على التحدث بها نتيجة اكتساب جل تعاليمهم بها.

– أن الطلبة الذين يجيبون حسب فهم السؤال فهذا يعني أنهم غير واثقين من أنفسهم على الإجابة باللغة التي طرحت به وهذا يفتح الباب لعدة احتمالات وكل الحالات لها نفس الفرص.

– أن الحالات التي يستعين فيها باللغة العربية فهذا لأنهم قادرين على التحدث نوعا ما باللغة الفرنسية لكن ليس بشكل مطلق بل بالاستعانة باللغة العربية أحيانا خاصة في بعض الجمل التي يصعب عليهم التعبير عليها باللغة الفرنسية.

–لا يوجد من يجيب باللغة الفرنسية إلا نادرا وعلى الأغلب فقط من تلقى تكوينه باللغة الفرنسية.

كما شهدت بعض الأجوبة الخاصة بهذا السؤال بعض التعاليق المتفرقة من قبل المبحوثين، والتي تفيد أحيانا السخرية وأحيانا أخرى المزاح مثل عبارة " نحن العربية ولا نفهمها كثيرا كيف نفهم الفرنسية ثم ينفجر بالضحك " وهذا التعليق يحمل في ثناياه إيحاءات كالإشارة إلى كون الطلبة ليس في مستوى الرد باللغة الفرنسية بل حتى اللغة العربية الفصحى يُعانون ضعفا فيها.

– لقد أجاب كل الطلبة المبحوثين على هذا السؤال بـ **نعم** " قد سبق لنا الحضور في التظاهرات العلمية المحلية (الجامعة)، لكن رغم أن هناك إجماع على الحضور في التظاهرات العلمية، إلا أن هناك بعض الاختلاف في الدوافع والأسباب التي جعلتهم يحضرون لها، فالبعض حضورهم في بعض المرات كان إجباري من أستاذ المقياس وتقدر نسبتهم بـ (18/04) وهذا ما صرحه المبحوثين في المقابلات رقم (4،6،7،10) والبعض الأخر يؤكد أن الأساتذة لا يجبرونهم على الالتحاق بهذه التظاهرات العلمية بل ذهابهم إليها كان بمحض إرادتهم و هم يمثلون نسبة مرتفعة جدا تقدربـ (18/14)، ويتفق معظم الطلبة المبحوثين أن للتظاهرات العلمية الخاصة بعلم الاجتماع فائدة كبيرة على دارسه من اجل الرفع من رصيدهم المعرفي خاصة في النظريات السوسيولوجية و منهجية البحث من خلال الاطلاع على كل جديد، كما ان هذه التظاهرات العلمية تعتبر فرصة للطلبة للاحتكاك أكثر مع الأساتذة للاستفادة من نصائحهم وكذا توجيهاتهم حتى يكون تكوينهم تكوينا صحيحا مبني على أسس متينة.

– أما فيما يخص اللغة التي يتم بها الطلبة طرح السؤال في هذه التظاهرات العلمية، فقد عرفت الأجوبة تقريبا توافقا تاما بين الطلبة المبحوثين، حيث جاءت اللغة العربية الفصحى في طليعة هذه الأجوبة وبأغلبية كبيرة كلغة مفضلة لديهم في طرح الأسئلة أثناء التظاهرات العلمية باستثناء حالتين فقط من مجموع 18 مبحوثا يستعين من خلالها الطلبة باللغة العامية إضافة إلى العربية الفصحى، وهذا الحضور القوي للغة العربية الفصحى يعود أساسا إلى كون معظم هذه الأيام الدراسية والملتقيات العلمية تكون باللغة العربية وأيضا قدرة الطلبة على طرحه باللغة العربية الفصحى لأنهم يفهمونها ويلقون راحة فيها عكس اللغات الأجنبية التي هم ضعفاء فيها وحتى لو يوجد من هو متمكن منها فلا يقدر على استخدامها أمام الحضور حيث يقول احد المبحوثين في المقابلة رقم (16) "لا بد من طرحه باللغة العربية لان الفرنسية تسبب لي إحراجا ويمكن نزعق" وهذا الإحراج أيضا يمثل احد الأسباب التي أدت إلى ندرة طرح الأسئلة بالعامية باستثناء قلة ربما أنه ليس لديهم رصيد لغوي كافي للتعبيرعن السؤال باللغة العربية وهذا ما يجعلهم يستخدمون اللغة العامية وهذا لا يدعم القول القائل " **لكل مقام مقال**" كما تضمنت هذه التصريحات بعض من الإشارات والرموز التي توحي الكثير من الأمور الخفية والتي لم يفصح عنها المبحوثين مثل قوله "أنا أطرح السؤال بالعربية ثم يبتسم" وكأنه يقول في نفسه أنا لم يسبق لي طرح سؤال وحتى لو كان ذلك فليس لدي القدرة على طرحه باللغة العربية وحدها بل باللجوء إلى العامية أيضا.

– بينما السؤال المتعلق بأي التظاهرات العلمية يفضل الطلبة (الطابع العربي أو الطابع الفرنسي) ، فإن الأجوبة ميزها التفاوت، ويمكن القول بأن في معظم الأحيان يفضل الطلبة التظاهرات العلمية ذات الطابع العربي وهم يمثلون نسبة مرتفعة جدا قاربت (18/12) ثم تأتي بدرجة اقل التظاهرات العلمية ذات الازدواجية اللغوية الممثلة في اللغة الفرنسية واللغة العربية بنسبة تقدر بـ (18/04) ونسبة ضئيلة جدا تقدر بـ (18/02) يُفضل الطلبة أن تكون التظاهرات العلمية ناطقة باللغة الفرنسية فقط، وبفضل هذه الأجوبة تبين لنا:

– أن الاهتمام الكبير الذي تلقاه اللغة العربية في هذه التظاهرات العلمية من قبل الطلبة يعود بالأساس إلى التفاعل الكبير الذي ينتج عنها بينهم وبين الأساتذة وكذلك سهولة الفهم والاستيعاب حول ما يدور فيها من مداخلات ومناقشات وأيضا الرمزية التي ترمز لها اللغة العربية بصفتنا مجتمع عربي ينتمي إلى الحضارة العربية والإسلامية لذلك وجب الاعتزاز والافتخار بها .

– بينما الذي فضل أن تكون مزيجا بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية فذلك راجع إلى رغبتهم الاستفادة أكثر من بعض المفاهيم والكلمات باللغتين ، كما تتيح لهم أكثر من فرصة حتى يفهم جميع الحاضرين في هذا التجمع العلمي، فمن لا يجد ضالته في اللغة العربية يلقاها في اللغة الفرنسية .

– أما الحالة الاستثنائية التي يفضل أن تكون هذه التظاهرات العلمية باللغة الفرنسية فقط فحسب رأيهم أنها لغة راقية ومفيدة يجب أن تكون أجدر بها مبررين ذلك إلى أن اللغة العربية في الوقت الحالي أصبحت عاجزة عن مسايرة هذا الكم الهائل من التطور العلمي والتكنولوجي، وأنه لا سبيل للانفتاح على ثقافات المجتمعات الغربية وفهم ما يصلنا من ابتكارات وعلوم دون التدريس باللغة الفرنسية وخاصة في تخصص علم الاجتماع.

–وأما لمعرفة اللغة المناسبة لتدريس علم الاجتماع ارتأينا طرح هذا السؤال على الطلبة مع نهاية الأسئلة، فكانت أجوبتهم متقاربة جدا، فأما بالنسبة الذين قالوا أن اللغة العربية هي اللغة المناسبة لتدريس علم الاجتماع فيمثلون أغلبية ساحقة بنسبة (18/14) أما نسبة (18/01) فقط أجابوا بأنه من المفروض تدريس علم الاجتماع باللغة الفرنسية وفي مثلها يعتقد انه من الأفضل تدريسه باللغة العربية واللغة الفرنسية معا، وحالة واحدة أيضا يقول صاحبها أن علم الاجتماع علم ذو جذور أجنبية لهذا يجب أن ندرسه باللغات الأجنبية سواء بالانجليزية أو بالفرنسية، وهي حالة شبيهة بأخرى لكن صاحبها يرى أنه حتى يكون لعلم الاجتماع القدرة على منافسة باقي العلوم ويصبح له مكانة بينها يجب تدريسه باللغة الأصلية للمجتمع بالإضافة إلى اللغة الانجليزية بصفتها لغة العلوم و العالم في الوقت الحالي، ومن خلال هذه النتائج توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

– تقريبا جميع الحالات تصب في صالح اللغة العربية، ذلك أن علم الاجتماع هو علم يهتم بالمجتمعات وهذا يعني تدريسه باللغة الأصلية للمجتمع وذلك مراعاة لخصوصيات

مجتمعنا الثقافية والدينية والاجتماعية، وهذا الطرح اكده صاحب المقابلة رقم (4) بقوله "اللغة العربية هي الأفضل لتدريس علم الاجتماع لكي نتمكن من فهم عادات وتقاليد مجتمعنا" بالإضافة إلى ذلك فاللغة العربية لها رمزية كبيرة في المجتمعات العربية والإسلامية لأنها لغة القرآن الذي جعل منها لغة الدين والأدب والعلوم والفنون، وكذلك لأن معظم الطلبة يجدون راحتهم في التعليم باللغة العربية لأنهم نشئوا وتربوا عليها منذ الصغر سواء في الأسرة أو المدرسة وهذا ما جاء على لسان أحدهم في المقابلة رقم(8).

– الحالات الضئيلة التي قيل فيها أن اللغات الأجنبية هي الأحق بتدريسه سواء أكانت الإنجليزية أو اللغة الفرنسية أو مع بعضهما، فيعود ذلك إما لكون اسر الطلبة متفرنسون أو أن الطلبة درسوا شعبة اللغات الأجنبية وهذا يعني أنه ليس لهم القدرة على الفهم والتحكم في اللغة العربية الفصحى جيدا، أما بعضهم يفسر ذلك إلى أن معظم الدراسات التي أنجزت في علم الاجتماع كانت باللغة الفرنسية واللغة الانجليزية وهذا يعني قلة المراجع باللغة العربية، وأيضا نظرا لأن بعض الأساتذة يُدرسون بها وهذا ما أكدته المقابلة رقم(14) بينما يصرح أخر في المقابلة رقم(7) "يقول أساتذتنا أن علم الاجتماع يُدرس باللغة الفرنسية"

– الحالات التي ارتبطت فيها اللغة العربية بإحدى اللغتين الأجنبيتين، يوضح أحدهم أن طبيعة المقاييس تفرض علينا المزج بينهما في بعض الأحيان، كما أنه حتى يتمكن الطالب جيدا من فهم تخصص علم الاجتماع لابد عليه أن يتقن إحدى اللغات الأجنبية

على الأقل حتى يستفيد من بعض مراجعها الغير مترجمة باللغة العربية والتفتح أيضا على المجتمعات الغربية لاكتساب والتقرب أكثر من بعض علومها وابتكاراتها.

ثانيا: لغة التدريس حسب الأساتذة

1 . العلاقة مع اللغة قبل التدريس الجامعي

– ولمعرفة الشهادة الحالية التي يحملها الأساتذة في قسم علم الاجتماع، سألنا الأساتذة المبحوثين عن ذلك فكانت أجوبتهم متفاوتة، فأما بالنسبة للذين يحملون شهادة ماجستير فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة لا تتجاو (13/02) وبنسبة مرتفعة قليلة جدا ممن يحملون شهادة "تأهيل"وهم يمثلون بذلك نسبة تقدر بـ (13/03) وأما بالنسبة للأساتذة الذين يحملون شهادة دكتوراه علوم فإنهم يمثلون الأغلبية الساحقة من بين جميع الحالات التي رأينها بحيث تقدر نسبتهم (13/08) مبحوثا اللذين أجرينا معهم المقابلات، هذه التصنيفات ارتئيا من وراءها معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين مستوى الشهادة التي يحملها الأساتذة وبين لغة التدريس في علم الإجماع، لأنه في بعض الحالات يكون مستوى شهادة الأستاذ سبب في استعمال لغة على حساب أخرى .

ثم استطردنا الكلام مع الأساتذة المبحوثين لمعرفة ماهية اللغة التي قدموا بها شهادتهم الجامعية وربطها بالخلفية الثقافية واللغوية لهم، قمنا بطرح سؤال عليهم بخصوص هذه المسألة فلاحظنا أن هناك تفاوت في أجوبتهم.

ـ فبالنسبة للذين قدموا شهادتهم باللغة الفرنسية فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة لا تتعدى (13/02) وهم يقدمون في ذلك حججهم على إجاباتهم فمنهم من أرجع إلى أن تخصصه يجبره على أن يقدم شهادته باللغة الفرنسية على غرار اللغات الأخرى ومنهم من أرجح إلى تكوينه الذي تلقاه في معظمه باللغة الأجنبية و بالأخص "الفرنسية" هذا لا يعني أن كل من أنجز أطروحته الجامعية باللغة الفرنسية يقدمها بها وهذا ما أكده أحد المبحوثين في المقابلة رقم (08) حيث قال أنه في بعض الحالات تنجز الرسالة باللغة الأجنبية لكنها وتقدم باللغة العربية، وهناك حالات أخرى حيث كانت لغة تقديم الشهادة الجامعية الحالية لبعض الأساتذة المبحوثين هي العربية و الفرنسية معا، وهم بدورهم يقدمون أسبابا عن ذلك مختلفة من حالة إلى أخرى منها، أن التخصص الذي ندرسه يحتم علينا أن ننجز أطروحتنا أو رسائلنا العلمية الجامعية بازدواجية في اللغة (الفرنسية و العربية) وهذا ما تأكده بعض الحالات التي كان لنا لقاء معها أدلوا جُلهم بنفس السبب وبنفس الجواب،وهناك حالات أخرى من رأت أن السبب الذي جعلهم يقدمون شهادتهم الجامعية بالعربية و الفرنسية هو طبيعة تكوينهم الذي تلقوه في مسارهم التعليمي والذي كان جله بازدواجية في اللغة، هذا الأخير كان وراء انجاز وتقديم رسائلنا و أطروحتنا الجامعية وأما بالنسبة للذين قدموا شهاداتهم الجامعية باللغة العربية وحدها وهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات الأخرى، هم بدورهم يقدمون أسباب تقديم شهاداتهم باللغة العربية الفصحى ومنها.

ـ أن القانون الجزائري المنصوص عليه في الدستور وخاصة فيما يخص القوانين الخاصة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي يفرض علينا أن ننجز ونقدم أطروحتنا العلمية باللغة العربية، هذه الأخيرة التي تمثل لغة المجتمع السائدة فيه والتي تعبر عن انتمائه إلى الحضارة العربية الإسلامية، ولكي يكون لهذا العمل المنجز فائدة على من يتكلمون باللغة العربية والذين بدورهم منتمون كل الانتماء إلى لهذا المجتمع، إضافة إلى أن هناك الحالات أخرى من أرجعت السبب ربما إلى خصوصيات المجتمع الجزائري و خاصة فيما يخص المسألة اللغوية فالبحث العلمي لا يكون له معنى إلا كان بلغة المجتمع السائدة فيه حتى يعود بفائدته وثمرته على من يستندون إليه في انجاز بحوثهم ورسائلهم العلمية الجامعية.

ولمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين لغة التدريس في علم الاجتماع وبين اللغة التي تكون الأساتذة في مرحلة التعليم أو التكوين الجامعي، سألنا بعض الأساتذة المبحوثين عن كونهم تلقوا هذا النوع من التكوين الجامعي، فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى.

فأما بالنسبة للذين تكونوا باللغة العربية الفصحى، فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة لا تتعدى (13/02) دون توضيح أكثر في إجاباتهم ويحتمل أن تكون هاتين الحالتين تلقوا تكوين عند أساتذة معربين في الجامعة هذا الذي يجعلنا نلتمس أن هناك علاقة بين لغة التكوين ولغة التدريس الجامعي وخاصة في قسم علم الاجتماع لأنه في الغالب اللغة التي يكون بها الأستاذ هي لغة التدريس عنده وفي جميع الأحوال، إضافة إلى هذه الأسباب يحتمل

أن تكون هناك أسبابا أخرى جعلت هؤلاء الأساتذة يتلقون تكوينا عربيا محضا في الجامعة وقد يحتمل أنهم درسوا مقاييس تغلب على طبيعة تدريسها اللغة العربية.وهناك حالات أخرى متقاربة نوعا ما من الحالتين الأولين، بحيث أن تكوينهم كان باللغة الفرنسية وهؤلاء يمثلون نسبة تقدر (13/03) هم بدورهم يقدمون أسباب لتكوينهم بهذه اللغة، فمثلا نجد أن الحالة الأولى كان سببها هو توجهها إلى تعلم اللغة الفرنسية، بحكم أنها اللغة التي نشأت عليها في أسرتها، هذا الأخير راجع إلى أن الوالدين مفر نسين أبا عن جده وكانت هذه التصريحات التي أدلت بها هذه المبحوثة لتخلوا من بعض الإيماءات والإشارات الدالة على الافتخار ونشوة في النفس بكونها تشبعت بلغة غير لغتها الرسمية وترى أنها اللغة التي وجب التكوين بها وهي تريد إظهار شيء يخفى عن الآخر، كما أنها تريد أن تظهر نوعا من الاستهزاء باللغة العربية والتماس منها الضعف وعدم تماشيها مع اللغة الفرنسية، وما بالنسبة للذين سبق لهم و أن تلقوا تكوينا باللغة العربية و الفرنسية فإنهم يمثلون الأغلبية الكبرى من بين جمع الحالات والتي تقدر نسبتهم (13/08) هؤلاء المبحوثين لهم أسبابهم التي جعلتهم يتكونون بهاتين اللغتين منها، أن دراستهم لشعبة العلوم الاجتماعية عند أساتذتها جلهم تكونوا في جامعات جزائرية وواصلوا تكوينهم فيما بعد في جامعات خارج الوطن وبالأخص الفرنسية منها، وهذا ما أكده أحد المبحوثين في المقابلة رقم (03) كما أكد آخر في نفس السياق في المقابلة رقم (05) إضافة إلى هذه الأسباب هناك أسباب تتعلق بأستاذة تكونوا خارج الوطن أي في جامعات أوروبية وجاءوا يُدرسون في

الجامعات الجزائرية، هذا الأمر أجبرهم على استعمال لغتين وإن كانت اللغة الفرنسية هي الغالبة إلا أن اللغة العربية كان لها الحظ الوفر في التدريس، حتى ولو كان ذالك يجري بصعوبة عند بعض المبحوثين من الأساتذة، وهذا ما أكده لنا أحدهم في المقابلة رقم (03) حيث صرح لنا قائلا إن بعض الأساتذة المتفرنسين كانوا يضفون العامية في تدريسهم ودالك نزولا عند رغبة الطلبة الذين كانوا لا يحسنون اللغة الفرنسية بشكل جيد، هذا ما جعلهم يَلْقونَ صعوبة في الفهم وبالتالي ترغيم الأساتذة إلى التحدث بلغتهم حتى ولو لم تكن سليمة بالشكل الجيد وللوقوف على ماهية اللغة التي تكون بها الأساتذة المبحوثين في التعليم الثانوي، سألنا بعضهم عن كونهم تلقوا تكوينا بلغة ما في هذه المرحلة، فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى، فأما بالنسبة للذين تلقوا تكوينا بمزيج من اللغات (العربية والفرنسية والعامية) فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة جدا لا تتجاوز (13/01) هؤلاء لديهم أسبابهم التي جعلتهم يتلقون هذا النوع من التكوين وبهذا المزج أو الخلط، وهي أن جل الأساتذة الذين درجوا عليهم في تكوينهم لا يتقنون اللغة العربية الفصحى، هذا الأخير ما جعلهم يخلطون بين مجموعة من اللغات، وهناك أسباب أخرى متعلقة بنوعية المواد التي درسوها، بحيث أن الأساتذة لا يراعون مسألة اللغة في التدريس همهم الوحيد هو إيصال الفكرة أو المعلومة فقط، وفي حالات أخرى كانت لغة التكوين مقترنة بين اللغتين العربية والفرنسية عند بعض المبحوثين حتى وإن لم يستطردوا في إجابتهم فإنه يحتمل أن ينطبق عليهم ما نطبق على الحالات السابقة وتكون الأسباب التي تجعل

الأساتذة يستخدمون أكثر من لغة في عملية التدريس راجع إلى ضعفهم في اللغة العربية وفي صعوبة إيصال المعلومة أو الفكرة بالشكل الجيد لتلاميذهم، بالإضافة إلى ذلك أن الأساتذة لم يعودوا يهتمون بمسالة اللغة بصفة عامة و اللغة الفصحى بصفة خاصة في تدريسهم كدي قبل للإطمئنانهم بأن بوصول الفكرة أو المعلومة إلى تلاميذهم وأنه قد حصل لهم الفهم السليم .

أما فيما يخص الأساتذة الذين سبق لهم وأن تلقوا تكوينا باللغة العربية الفصحى، فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات التي أجرينا معها المقابلات، بحيث قدرت نسبتهم بـ (13/08) وهم يقدمون لذالك أسبابا مختلفة منها، أن الأساتذة الذين تكونوا عندهم جُلّهُم يتقنون اللغة العربية الفصحى ولا يجدون أية صعوبة في استعمالها.

– وفيما يخص اللغة التي سبق وأن تكوَن بها الأساتذة الجامعيين في مرحلة المتوسط، سألناهم إذا كونهم تلقوا تكوينا في هذا النوع من التعليم فكانت أجوبتهم متفاوتة، فبالنسبة للذين كان تكونهم باللغتين العربية والفرنسية، وهم لا يمثلون إلا نسبة ضئيلة جدا لا تتعدى (13/04) وهم يقدمون بذلك أسبابا مختلفة منها أن الأساتذة الذين درسوا عليهم كان تكوينهم مزدوج اللغة، إضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى تتعلق بضعف الأساتذة في التدريس باللغة الفصحى وذلك نظرا إلى عدم تمكنهم منها بالشكل الذي يجعلهم يتكلمون بها بسلاسلة، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين في المقابلة رقم(05).

وأما بالنسبة للذين تلقوا تكوينا باللغة العربية الفصحى فإنهم يرجعون ذلك إلى أسباب متعددة ومختلفة، تظهر من ورائها ذلك التكوين الجيِّد لبعض الأساتذة كونهم تلقوا تكوينا فيهاعند أساتذة من دول المغرب العربي مثل (مصر، المغرب، وتونس) وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في مقابلة رقم (05) إضافة إلى هذه الأسباب هناك أسباب تتعلق بتلك الروح العربية الإسلامية التي كان يتمتع بها بعض الأساتذة واعتزازهم بلغتهم الوطنية التي تمثل لهم رمزية دينهم وتقديس كتاب ربهم عز وجل، ثم استطردنا الكلام مع مبحوثينا وذلك لمعرفة اللغة التي تكونوا بها في مرحلة التعليم الابتدائي، فقمنا بتوجيه سؤال لهم فيما يخص دالك، بحكم أنهم تلقوا هذا النوع من التعليم، فكانت أجوبتهم متمايزة من حالة إلى أخرى، فأما بالنسبة للذين تكونوا باللغة العربية و الفرنسية فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة جدا مقارنة بالحالات الأخرى، هم بدورهم يقدمون أسبابا لذلك منها، أن معظم الأساتذة كان لهم تكوينا جيدا في اللغة العربية و أنهم درسوا عند أساتذة جلهم معربين تعريبا كُلياً، إضافة إلى ذلك فإن هذه المرحلة لقيت اهتمام كبير من الحكومة الجزائرية وخاصة بعد الاستقلال بحيث عملت على تعريبها بشكل تدريجي، حتى أصبحت معربة كليا، لما لها من أهمية كبيرة في ترسيخ مقومات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية والدينية..الخ.

وفيما يخص الحالات الأخرى والذين تلقوا تكوينا باللغة الفرنسية، فإنهم لا يمثلون إلى نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالحالات الأخرى والتي تفوقها نسبة قليلة جداً قدرت بـ (13/02)

هؤلاء يبررون بدورهم على إجاباتهم منها، أنهم تكونوا في مدارس جُلٌ معلميها كان لهم تكويناً باللغة الأعجمية وخصوصاً الفرنسية منها.

-كما إرتئينا إلى لمعرفة ما إن كان هناك علاقة بين لغة التدريس في علم الاجتماع وبين التعليم التحضيري في المدارس والكتاتيب القرآنية، سألنا الأساتذة المبحوثين عن كونهم تلقوا هذا النوع من التعليم أم لم يتلقوه، فكانت أجوبتهم متفاوتة .

فأما بالنسبة للذين لم يسبق لهم أن تلقوا تعليما بالمدارس القرآنية فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة لا تتعدى (13/05) وهم يقدمون لذلك أسبابا مختلفة منها أن العائلة محافظة فلا تسمح للبنت بالدراسة في سن مبكرة، في وسط جُلٌ المتمدرسين بالمدرسة القرآنية ذكور إضافة إلى إمكانية بُعد المدرسة القرآنية عن البيت، كما صرح بذلك بعض المبحوثين الذكور وإذا كان بُعدٌ المدرسة القرآنية عن المنزل يمنع الأسرة من السماح لأطفالها بالتمدرس حتى وهم ذكور، فكيف الأمر بالنسبة لأنثى، وهناك أسباب أخرى تتعلق برفض الوالدين دون توضيح أكثر، ويحتمل أن ينطبق على هذه الحالات ما ينطبق على الحالات الأولى وتكون الأسباب التي تجعل الوالدين يرفضان تمدرس أبنائهم راجعة إلى بعد المدرسة القرآنية عن المنزل وصعوبة المواصلات بين الأسرة و المدرسة، إضافة إلى أن الوالدين في نظرنا لم يعودوا يهتمون بهذه المرحلة من التدريس كذي قبل، لاطمئنانهم بأن أبنائهم سوف يلتحقون إجباريا بالمدرسة التعليمية في سن السادسة أ وقبلها بقليل .

ومن الحالات من أرجع عدم التحاقه بالمدرسة القرآنية إلى أسباب تتعلق بمواهبه العلمية وكأن المدرسة القرآنية سوف تقضي على هذه المواهب لدى من يلتحق بها، وتعوضه في ذالك بمواهب أدبية، فإذا صدق هذا التصريح فمعناه أن أولياء الأستاذ المبحوث أو أحدهم كانوا على مستوى معين من المعرفة يسمح بمعرفة مواهب أبنائه في سن مبكرة وأنه يعتقد بأن التعليم بالمدرسة القرآنية يناقض ما هو علمي، ولا يصلح إلا للدين الأدب وهي عقلية عملت على ترسيخها المدرسة الفرنسية .

و أما بالنسبة للذين سبق لهم وأن تلقوا تعليما بالمدرسة القرآنية مهما كانت المدة التي استغرقتها هذه الدراسة ، فإنهم يرجعون ذلك لأسباب مختلفة، تظهر من ورائها رغبة الوالدين في تلقي أبائهم تعليما قرآنيا في أكثر الحالات ...على أن هذه الرغبة مقترنة بأسباب أخرى تختلف من حالة إلى أخرى، وتمثل هذه الحالات (13/06).

ومن هذه الأسباب أن القرآن لدى الكثير من العائلات هو أول أمر يجب التنافس فيه وتعلمه وحفظه وحتى يكون هذا الاعتقاد موجودا لدى الأسر فمعناه أنها متشبعة بالثقافة العربية الإسلامية ومعتزة بها، ويرى بعض المبحوثين الذين سبق لهم التعلم بالمدرسة القرآنية أن ذلك مسألة أساسية لكل تعليم مهما كان، إذ لابد لكل تعليم من تكوين أصلي ديني، وقد لاحظ ذلك **ابن خلدون** إذ يقول في الفصل التاسع والثلاثون من الباب السادس من المقدمة:" وجدت التعليم بالمغرب العربي يختلف عنه في المشرق وإفريقيا والأندلس و ذلك بأن يبدأ الولد بحفظ القرآن قبل تعلم العلوم الأخرى "ويرجع السبب في ذلك إلى

تقديس كلام الله عز وجل الذي لا يجب أن يعلو كلام عليه، ويقول في نفس السياق أيضا: "**واعلم أن تعليم الولدان القرءان شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة و درجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرءان وبعض متون الحديث وصار القرءان أصل التعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخا و هو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات** "[1] ويضيف البعض الأخر من المبحوثين أسباب تتعلق بالتحكم في اللغة العربية و بتقوية الذاكرة الحافظة وخصوصا إذا كان التعليم القرآني لا يتعارض مع التعليم الأساسي لا بسبب السن ولا بسبب المحتوى ولا بسبب استعمال الزمن، وسواء أكانت هذه الأسر التي ألحقت أبنائها بالمدرسة القرآنية برغبة قوية منها، بدوية أو محافظة أو حضرية فإن القاسم المشترك بينها هو وعيها بهويتها و شخصيتها العربية الإسلامية و تشعبها بالثقافة الإسلامية ، وخصوصا الدينية منها...مع العلم أن هذه الأسر كانت صريحة، بعد إمداد أبنائها بالتكوين القاعدي، أن تلحق أبنائها بالتعليم الحديث العصري، والدليل على ذلك أن المبحوثين ذو ثقافة حديثة عالية.

كما سعينا إلى معرفة اللغة التي يتم الحديث بها داخل الأسرة، والتي من خلالها وجهنا سؤالا إلى الأساتذة المبحوثين عن كونهم أفراد لهم أسرهم وعائلاتهم و كانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى.

[1]- عبد الرحمن، ابن خلدون، مرجع سابق ، ص555.

فأما بالنسبة للذين يتحدثون اللغة العامية ويستعملونها في التواصل مع أفراد عائلاتهم فإنهم يمثلون النسبة الأعلى عن بقية الحالات الأخرى حيث قدرت نسبتهم بـ (13/5) وهم يقدمون لذلك أسبابا مختلفة منها، أن أفراد العائلة ليسوا متمكنين من اللغة العربية الفصحى وذلك راجع إلى اختلاف مستوياتهم التعليمية، فقد نجد منهم من لا يعرف القراءة و لا حتى الكتابة و منهم من بلغ مستوى معين من الدراسة يسمح له بإتقان اللغة العربية الفصحى بشكل سليم، و منهم من رأى أنها عادة (أي التكلم بالعامية) لما لها من استعمال كبير داخل الأسرة، إضافة إلى أن هناك حالات من أرجعت التحدث باللغة العامية إلى طبيعة المجتمع الجزائري، حيث رأت أنها اللغة الغالبة في المجتمع بصفة عامة و الأسرة بصفة خاصة، وأرجعت هذه الأخيرة الأمر إلى عدة أسباب منها، هجر اللغة العربية الفصحى وعدم التمكن منها و استعمالها في جميع الأحوال سواء في التعليم أو في التكلم بها خارج أقسام الدراسة، و كأن اللغة العربية أصبحت لغة مهجورة منسية وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (07) وهناك حالات من كان المزج في اللغات مابين العربية ولأمازيغية و العامية هو حديثهم داخل الأسرة، وهؤلاء نسبتهم لا تتعدى (13/03) هم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة لدلك منها، أن جل أفراد العائلة ذوي ثقافات مختلفة ومستويات علمية متنوعة، ضف إلى ذلك أنه من الحالات من كانت لغة الحديث داخل أسرهم هي المزج بين العامية والفرنسية، وتمثل هذه الحالة (13/02) وهم بدورهم يقدمون دوافع لذالك منها، أنه هناك بعض أفراد العائلة ممن لا

يتقنون اللغة العربية الفصحى وبحجة أنهم لم يتكونوا بها في مراحل تعليمهم الأولى تكوينا جيدا يسمح لهم بالتحدث بها بطلاقة وسهولة، ومنهم من رأى أن العامية أسهل استعمال من اللغة العربية الفصحى بحكم أنها تجمع بين المفردات العربية ذات الأصل المتجذر في بطون المعاجم وذات الاستعمال العام بين أفراد المجتمع وهذا ما صرح به أحد المبحوثين في المقابلة رقم (03) إضافة إلى أنه هناك حالات تشابه لما سبق ذكره من قبل بحيث كانت اللغة العربية الفصحى و العامية هي حديث بعض الأسرة و تقدر نسبتهم (13/02) راجعة الأسباب إلى حبهم للغة القرآن، هذه اللغة التي تعبر عن انتمائهم العميق إلى الحضارة العربية الإسلامية، والتي تؤكد عراقتها وعن جذورها الضاربة في التاريخ الإسلامي، وكونها اللغة الوحيدة التي يستطيعون التحدث بها و للارتقاء بها و الرفع من مستواها هدا ما جاء على لسان المبحوث في المقابلة رقم (07).

هناك حالة فريدة فقد صرحت أن لغة الحديث داخل الأسرة هي اللغة الفرنسية، وهي حالة تقدر نسبتها (13/01) وهي بدورها تقدم أسبابا لذلك منها، أن الأفراد و الأسرة جلهم متفرنسين ويتقنون اللغة الفرنسية أشد إتقان، كما أنها اللغة التي تكونت بها في مسارها التكويني والتعليمي وأن الدافع الذي جعلها تحب هذه اللغة هم الوالدين بحكم أنهم درسوا على أساتذة مفرنسين خلال الحقبة الاستعمارية، كما صاحبت هذه الحالة نوع من الإيماءات و الإشارات ذات الدلالة اللغوية و السوسيولوجية في ضرب من الاحتقار باللغة العربية حينما تقول "جامي نستعمل اللغة العربية وهي تضحك بكل برودة أعصاب" وفيما

ما يخص الكتب التي يعتمد عليها الأساتذة في تكوين أنفسهم، سألناهم عن ذالك فكانت أجوبتهم متفاوتة و مختلفة من حال إلى أخر، فأما بالنسبة للذين كانوا يعتمدون في تكوينهم على اللغتين العربية و الفرنسية فإنهم يمثلون نسبة أكبر من بين جميع الحالات الأخرى، حيث قدرت نسبتهم بـ (13/08) وهم يقدمون لذلك أسباب مختلفة منها، أن الكتب بالفرنسية والعربية متوفرة بكثرة، إضافة إلى أن الاعتماد على هاذين النمطين من الكتب يثري رصيدنا اللغوي خاصة الفرنسي منه، وفي حالات أخرى يعتمد الأساتذة في تكوين أنفسهم على باللغة الفرنسية، بحيث قدرت نسبتهم بـ (13/02) وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالحالات التي سبقتها، هؤلاء بدورهم يقدمون أسباب متمثلة في أن المراجع بالفرنسية متوفرة جدا، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (08) ومنهم من أرجع السبب أن الأساتذة الذين كانوا يدرسون عليهم كانوا يقدمون لهم مراجع باللغة الفرنسية، لقلتها باللغة العربية خاصة في علم الإجماع، لتصريح أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (03) وبالنسبة للأساتذة الذين كانوا يعتمدون في تكوينهم على مراجع باللغة العربية، فإنهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة جدا تقدر بـ (13/01) وهم يقدمون أسباب على ذلك منها :

إعزازهم بلغتهم الأم وإيجاد راحة كبيرة وهم يدرسون بها، كما أنها تشعركم بانتمائهم إلى حضارتهم العربية الإسلامية، إضافة إلى أسباب أخرى تتعلق بتكونهم الجيد فيها في المراحل الأولى من تعليمهم، وهناك حالات أخرى مغايرة تماما عما صرح به المبحوثين

في الحالات الأولى وهي أن بعض الأساتذة كانوا يعتمدون على كتب ذوي مزيج من اللغات (العربية والفرنسية والانجليزية) وهي حالة تقدر نسبتها بـ (13/02) هؤلاء لهم أسبابهم في ذلك وهي أن الاعتماد في التكوين على هذا المزيج من اللغات يكسبنا رصيد لغويا ثريا، إضافة إلى مساعدتنا على قراءة بعض الكتب باللغة الأجنبية وتسهيل التواصل مع الآخرين و تبادل المعارف معهم و الاحتكاك بالثقافات لأخرى.

ولمعرفة الكتب التي يميل الأساتذة المبحوثين لقراءتها والتي تساعدهم في تشكيل ثقافتهم العامة، سألناهم عن كونهم يقرءون هذه الكتب أو لا يقرءونها، فكانت أجوبتهم متفاوتة من حالة إلى أخرى، فبالنسبة للذين يميلون إلى قراءة الكتب باللغة العربية، فهم يمثلون النسبة الأكبر من بين جميع الحالات، حيث قدرت بـ (13/06) وهم بصفتهم يقدمون أسبابا مختلفة منها، أنها تستهوينا عند قراءاتها لأنها مكتوبة بلغتنا، هذه اللغة التي تزخر بمفرداتها وتعجز بلاغتها وتشرق بأسلوب براق الذي يجعل القارئ يعيش نوعا من السعادة والشوق، إضافة إلى ذلك أنها تسهل علينا إثراء رصيدنا اللغوي و التحكم في قواعدها والرفع من مستوانا فيها، كما أنها اللغة التي تعبر عن أصالتها العربية الإسلامية و التي بها يفهم تاريخنا و ديننا، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (09) كما لازم هذا التصريح نوع من الضحك و الإيماءات التي توحي إلى شعوره بالانتماء إلى هذه الأمة الغراء الناطقة بأعظم لغة على وجه الأرض، لغة القرءان لغة الشعر، لغة الأدب، لغة الصلاة، والتي لا تصح إلا بها، بالإضافة إلى ذلك أكد بعض المبحوثين أن

اللغة العربية هي اللغة المناسبة لقراءة الكتب خاصة في مجال تخصصنا وعند الاستناد إلى كتب مفكرينا العرب المسلمين، وهنا حالات أخرى من كان ميلهم إلى الازدواجية في اللغة بين (العربية و الفرنسية) وهم لا يمثلون إلا نسبة تقدر بـ (13/04) هم بدورهم لهم أسبابا في ذلك منها، أن استخدامنا لهذه لكتب خاصة في مجال التخصص تساعدنا على فهم المادة العلمية بالشكل الجيد والمطلوب وكما أنها تثري رصيدنا اللغوي وتجعلنا متفتحين على ثقافة المجتمعات الأخرى الناطقة بها، هذا ما صرح به مجموعة من المبحوثين الذكور و الإناث في المقابلات الأولى والسادسة والثامنة، وأما بالنسبة للأساتذة الذين كان المزج اللغوي غالب عليهم عند قراءة الكتب لتشكيل ثقافتهم الخاصة والذين يمثلون (13/02) هم بدورهم يرون أنه هناك أسبابا دفعتهم لذلك، وهي أن الاقتصار على لغتين عند قراءة الكتب تجعل المرء منغلق على لغات أخرى و بالتالي على ثقافات أخرى في مجتمعات أخرى لها خصوصياتها الثقافية والاجتماعية و الدينية التي تختلف عن مجتمعنا في جميع مجالات حياته، إضافة إلى حالة واحدة من كانت اللغة الفرنسية هي اللغة الوحيدة التي تميل إليها عند القراءة لتشكيل ثقافتها العامة، وهي حالة تقدر نسبتها بـ (13/01) هي بدورها لها أسبابها الخاصة بها، منها أنها اللغة التي تستريح عند القراءة بها، كما أنها اللغة التي أتقنها بالشكل الجيد، والوحيدة التي تكونت بها في جميع مراحلها التعليمية، هذه الحالة وعند الإجابة على هذا السؤال صاحبها نوع من الإشارات

الإيماءات التي تحي إلى نوع من السخرية و الاستهزاء باللغة العربية وكأنها اللغة التي لا تصلح للقراءة ولا للكتابة ولا حتى التعلم .

2 . العلاقة مع اللغة أثناء التدريس الجامعي

ولمعرفة ماهية المراجع التي يعتمد عليها الأساتذة المبحوثين في تحضير دروسهم سألناهم عن كونهم يعتمدون على مراجع وهم يحضرون دروسهم، فكانت أجوبتهم مختلفة.

فأما بالنسبة للذين يعتمدون على مراجع باللغتين (العربية و الفرنسية) فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات حيث تقدر نسبتهم بـ (13/09) هم يقدمون أسباب لذلك منها ما يرجع إلى أهداف الدرس، بحيث عندما يكون الدرس محضرا باللغتين فإنه يساعد الطلبة من الاستفادة منه وإثراء رصيدهم اللغوي والتحكم فيها ولو بشكل بسيط في مصطلحات باللغة الأجنبية، إضافة إلى ذلك ما هو متعلق بالأستاذ من حيث أنه مطالب و في الكثير من الأحيان بإتقان لغتين على الأقل في تدريسه محاضراته.

وأما بالنسبة للذين يعتمدون على اللغة الفرنسية وحدها فإنهم لا يمثلون إلى نسبة قليلة جدا، حيث تقدر بـ (8/02) هؤلاء لهم أسبابا كذلك منها، أن تخصصهم يُحتم عليهم ذلك فلا يمكن أن يحضروها باللغة العربية أو غيرها من اللغات الأخرى، وهذا ما أكده أحد المبحوثين في المقابلة رقم (02) بإضافة إلى ذلك هناك من أرجع الأسباب إلى تكوينه باللغة الفرنسية، وهولا يمكنه أن يحضر باللغة العربية لأنه ضعيف فيها، وفي

حالات أخرى كانت لغة التحضير بالعربية الفصحى وهي حالة واحدة من بين ثلاثة عشر حالة هؤلاء يرجعون أسبابهم لشغفهم باللغة العربية و التعلق بها منذ الصغر، إضافة إلى أن اللغة العربية سخية بمفرداتها و معجزة ببلاغتها، وفي حالة أخرى كذلك كان المزج بين اللغات هو الغالب في التحضير للدروس من قبل بعض الأساتذة، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في مقابلة رقم (07) هم بدورهم يقدمون أدلتهم على ذلك كما أنهم يمثلون نسبة (13/01) ومن بين أدلتهم أنه لابد في التعليم العالي من الخلط بين عدة لغات مختلفة في تحضيرنا للدروس، هذا ما يكسبنا من تعلم اللغات الأخرى الأجنبية وخاصة الفرنسية و الانجليزية .

وللوقوف على ماهية اللغة التي يتم بها تدوين المعلومات المأخوذة من الكتب والمراجع بالنسبة للأساتذة المبحوثين، قمنا بطرح سؤال في ذلك، فكانت أجوبتهم مختلفة ومتباينة من حالة لأخرى.

فأما بالنسبة لأساتذة المبحوثين الذين كانوا يدونون هذه المعلومات المأخوذة من الكتب والمراجع باللغة العربية والتي تمثل نسبتهم (13/09) وهم يقدمون أسبابا لذلك منها، أن السبب الأول و الوحيد هو مراعات مستوى الطلبة خاصة فيما يتعلق باللغة لتسهيل عليهم عملية الفهم والإتقان والتحكم في مصطلحاها وسهولة التفاعل بيننا وبين طلبتنا، إضافة إلى مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري والذي تطغى عليه اللغة العربية في جميع مجالاته العلمية والتربوية والاقتصادية والدينية ..الخ.

بالإضافة إلى حالات أخرى حيث كانت الفرنسية والعربية هي لغة التدوين لديهم وهؤلاء يمثلون نسبة قليلة جدا مراعاة بالحالات لأخرى حيث قدرت نسبتهم بـ (13/02) هم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة في ذلك منها، أن التدوين باللغتين يساعد الطالب على التحكم على الأقل في لغتين وإثراء رصيده اللغوي والتحكم بشكل جيد في تخصصه حيث يسمح له هذا الأخير من فهم متطلباته باللغتين، إضافة إلى ذلك تحبيب اللغات الأجنبية إلى الطلبة خاصة الفرنسية منها، هذه اللغة التي لها امتداد عميق في عقول طلبتها بحكم الاستعمار الذي جند كل وسائله في غرسها في نفوسهم بعدما حرمهم من تعلم لغتهم الأم وذلك بمحاربته للمدارس القرآنية التي كانت المؤسسة الأولى التي تحفز الأفراد الجزائريين بتعلم لغتهم الوطنية، وهناك أيضا من أرجع الأسباب إلى تكوينه الذي كان باللغتين العربية والفرنسية، واتفاقه لهما بشكل سليم، هذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (03) وأما بالنسبة لأساتذة الذين كانوا يدونون معلوماتهم عند أخذها من المراجع باللغة الفرنسية فإن نسبتهم تقدر بـ (13/02) هم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة في ذلك منها، أن الكتب التي كانوا يستعملونها بكثرة كلها مدونة باللغة الفرنسية، وأن تكوينهم كان بها، إضافة إلى حالات أخرى من كانت الترجمة هي الوحيدة في تدوين معلوماتهما خاصة فيما يخص البحث العلمي هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (07).

أما فيما يخص لغة إلقاء المحاضرات ولمعرفتنا إياها، قمنا بطرح سؤال على الأساتذة المبحوثين، فكانت أجوبتهم متمايزة إلى حد كبير، فبالنسبة للأساتذة الذين كانوا يلقون محاضراتهم باللغة العربية فإنهم يمثلون النسبة الأوفر و التي تقدر بـ (13/06) هم بدورهم يعرضون أسباب لذلك منها، أن القانون الجزائري يمنع التدريس باللغة الأجنبية وهذا ما جاء على لسان المبحوثة في المقابلة رقم (01) إضافة إلى ذلك هناك من أرجع السبب إلى توصيل المعلومة وتسهيل الفهم للطلبة، كما اعتبروا أن اللغة العربية هي لغة المجتمع الجزائري وهي الوحيدة التي يفهمها جل الطلبة، لأنها منتشرة في جميع ميادين حياتهم، وكما أنها اللغة التي يُفترض أن يُدرسوا بها في الجامعة وهذا يراعي خصوصيات المجتمع الجزائرية الثقافية و العلمية ...الخ، إضافة إلى أنه هناك حالات من رأت أن اللغة العربية سخية بمفرداتها ولكن من دون إستطراد في الإجابة.

وهناك حالات من جعلت من العامية و الفرنسية السبيل الوحيد لإلقاء محاضراتها وهم فئة قليلة جدا، حيث تقدر نسبتهم بـ (12/03) هؤلاء بدورهم يقدمون أسبابا لذلك منها، أن جل الطلبة لا يفهمون اللغات الأجنبية و خاصة الفرنسية منها، وذلك راجع إلى أسباب عدة منها عدم تكوينهم تكوينا صحيحاً سليماً في اللغة العربية الفصحى حتى يتسنى لهم إتقانها بشكل سليم، إضافة إلى ذلك لتسهل عليهم عملية فهم المادة العلمية إذا كانت ملقاة باللغة العامية و الفرنسية، وهذا ما أكده أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (11) ضف إلى ذلك أنه هناك من أرجع السبب إلى أن اللغة العامية هي اللغة الوحيدة التي

يتكلم بها معظم الطلبة حيث أنهم يفهمونها أكثر من اللغات الأخرى، أما بالنسبة للذين يلقون محاضراتهم باللغة العربية و الفرنسية فإنهم يمثلون نسبة (13/02) هؤلاء بدورهم يرجعون الأسباب إلى أنهم متمكنين من اللغتين (العربية و الفرنسية) وأنهم لا يجدون أية صعوبة في إيصال الفكرة أو المعلومة إلى الطلبة، وباستطاعتهم تبسيط اللغة إلى درجة معتبرة حتى يفهم على الأقل عدد كبير منهم.

وهناك بعض الحالات من كان المزج في اللغات بين (العربية و العامية و الفرنسية) السبيل الوحيد في إلقاء المحاضرات بنسبة تقدر بـ (13/02) هم بدورهم يقدمون أسباب في ذلك منها، أن جل الطلبة أو على الأقل معظم يستطيعون التحدث بها ولا يجدون صعوبة في ذلك وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (02).

عند محاولتنا لمعرفة اللغة التي يستخدمها الأساتذة وإذا احتاجت المحاضرة إلى شرح أكثر، قدمنا بطرح سؤال فيما يخص ذلك، كون هؤلاء الأساتذة يمارسون عملية التدريس فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى.

فبالنسبة للأساتذة الذين كانوا يستخدمون اللغة العربية أو العامية أثناء شرح المحاضرات فإنهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/05) وهم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة منها، أن أجل الطلبة باستطاعتهم فهم المعلومات والأفكار بلغتهم الأم أو لغتهم التي وقع عليها التصحيف وأنهم يمتلكون رصيدا لغويا معبرا فيها .

إضافة إلى ذلك أنها اللغة المتداولة بينهم في مجتمعهم و أسرهم، هذه المسألة أكدها جل من الأستاذة المبحوثين في المقابلات رقم (01) و (09) و (10) وهناك من أرجع السبب إلى مراعاة المستوى اللغوي للطلبة فمنهم من هو ضعيف في اللغة العربية الفصحى وبالتالي يتحتم على الأساتذة النزول إلى مستوى اللغة العامية، والتي هي بالنسبة إليهم سهلة الفهم والإدراك، كما أنه هناك حالات أخرى من ترى في اللغة العامية السبيل الوحيد إلى شرح محاضراتها بالشكل المبسط السهل، هؤلاء يمثلون نسبة موازنة من التي سبقتها حيث قدرت بـ (13/05) هم بدورهم يقدمون أسبابا لذلك منها، وهي أن اللغة العامية هي الأكثر شيوعا في الأوساط الاجتماعية للطلبة وحتى في فضائهم التعليمي الجامعي وبالتالي هي اللغة الوحيدة التي يفهمها جلهم، ضف إلى ذالك ضعف الطلبة في إتقان اللغة العربية الفصحى على العموم.

وأما بالنسبة للذين يمزجون بين اللغات أثناء تدعيهم لمحاضراتهم بالشرح، فإنهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/02) هذا المزج يتجلى في لغتين لا ثالث لهما، وهما الفرنسية و العامية وهم بدورهم يعرضون أسبابا مختلفة لذلك منها، أن معظم الطلبة ليس لديهم الرصيد الكافي من العربية الفصحى ولا حتى اللغة الفرنسية، مما يجعل الأساتذة يستخدمون ضروبا أخرى من اللغة، إضافة إلى ذلك أن بعض الأساتذة ليسوا متحكمين في لغتهم الوطنية لأسباب متعددة، هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (02) وهناك حالة واحدة من جعلت الخلط بين اللغة العربية و العامية و الفرنسية سبيلا

لها في تدعيم شرحها لمحاضراتها، وهي نسبة قليلة جدا، حيث قدر بـ (13/01) والتي بدورها تعرض أسباباً منها أن الطلبة ليسوا متحكمين في أية لغة ومنها ما هو خاص بالتكوين ومنها ما هو متعلق بالأستاذ المدرس الذي في حد ذاته لا يتقن لغة معينة وبالتالي ينعكس ذلك طرديا على الطلبة، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (07) هذا الأمر يحيلنا للوقوف على مسألة أعظم من ذلك و هي أننا لايمكننا فهم أي لغة تدرس بها العلوم الاجتماعية بصفة عامة وعلم الإجماع بصفة خاصة و ما هي الأنسب لها، حينما نرى خليطاً من اللغة في التدريس الجامعي، وهذه مسألة بالغة في الخطورة.

– ولمعرفة اللغة التي يناقش بها الأساتذة المبحوثين إذا فتح باب النقاش داخل القسم، وجهنا سؤالا إليهم فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى، فأما بالنسبة لأساتذة الذين يناقشون باللغة العربية الفصحى والعامية فإنهم يمثلون النسبة الأكبر من بين جميع الحالات الأخرى، حيث بلغت بـ (13/07) وهم بدورهم يعرضون أسباب في ذلك منها، أن معظمهم لا يتقنون اللغة العربية الفصحى ولا حتى اللغات الأجنبية الأخرى وذلك بسبب ضعفهم فيها، وهناك من رأى أنه ضعيف في اللغة العربية الفصحى و يُرجع الأسباب إلى عوامل كثيرة منها، أنه تكوينه كان مزدوج اللغة، كما أن الأساتذة الذين درسوا في المراحل الأولى من التعليم كانوا ضعيفي اللغة العربية، بالإضافة إلى أنه هناك حالات من رأت أنها تبدأ في البداية النقاش باللغة لعربية الفصحى وعند استعصاء الأمر فإنها ترجع إلى

اللغة العامية لتذليل الأفكار والمفاهيم العالقة، وتوصيلها إلى الطلبة في شكل مبسط يفهمه الجميع، أما بالنسبة للذين يمزجون بين اللغات العربية والعامية والفرنسية، فإنهم يمثلون ثلة قليلة مقارنة بالحالات السابقة، حيث تقدر نسبته بـ (13/03) هؤلاء لهم دوافعهم في ذلك (أي في استعمالها) أنه وعندما لا تتضح الفكرة للطلبة باللغة العربية الفصحى يتحتم علينا استعمال لغات أخرى لتبسيط وتسهيل المعلومة لهم، إضافة إلى ذلك لشرح بعض المصطلحات باللغة الأجنبية خاصة الفرنسية منها، هذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (07) وهناك حالات أخرى من جعلت من المزج بين اللغة العربية والفرنسية والعامية السبيل الوحيد للنقاش مع طلبهم، وهي حالة تمثل(13/01) ولها أسبابها ودوافعها في ذلك، وهي أن الأساتذة عندما يبدءون يناقشون حول موضوع ما في الدرس يصطدم بعدم فهم بعض الطلبة لمحتوى الرسالة العلمية، لأنه يرى فيهم ضعفا في إتقان لغة واحدة على الأقل، لهذا يحاولون أن يمزجوا بين عدد من اللغات لكي يوصلوا لهم الفكرة أو المعلومة، إضافة إلى أن هناك حالتين من كانت للغة العامية والفرنسية هي لغة النقاش عندهم وهما حالتين يمثلان (13/02) من بين جميع الحالات الأخرى، وهم بدورهم يقدمان أسبابا في ذلك ومنها، أن الطالب عند المناقشة لا يفهم المعلومة الملقاة إليه باللغة الفرنسية لهذا نضطر إلى الاستعانة بلغة أخرى و التي هي العامية بحكم أن جل الطلبة يفهمون بها، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (10) ونفس الأمر بالنسبة للحالة الأخرى في المقابلة رقم (11) حيث كان الجواب هو نفسه الذي أجاب به

المبحوث السابق، أما بالنسبة للطلبة ولمعرفة اللغة التي يناقشون بها داخل القسم وجهنا سؤالا للأساتذة المبحوثين في ذلك، فكانت أجوبتهم متباينة من حالة إلى أخرى، حيث كانت اللغة العامية مسيطرةً في النقاش، وهم يمثلون نسبة (13/08) وبدورهم يقدمون أسباب مختلفة في ذلك منها، أن الطلبة لا يتقنون لغتهم الأم أقصد اللغة العربية بشكل سليم مما يسمح لهم باستعمالها بسلاسله، ناهيك عن اللغات الأجنبية والتي جل الطلبة يعانون منها أشد العناء، إضافة إلى أن هناك حالات أخرى حيث كان المزج بين اللغة العربية والعامية والفرنسية لغة النقاش لديهم، حيث تمثلت نسبهم بـ (13/02) ولهم أسبابهم التي دفعتهم لذلك، منها أن الطالب لا يحب أن يبدل أي جهد في ضبط لغة ما، المهم أنه يناقش ويجيب بأي لغة يستطيع التحدث بها، هذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (10) ضف إلى أنه هناك حالة أخرى كانت اللغة العربية الفصحى هي لغة النقاش عندها لكن من غير استطراد في الإجابة وفي حالات أخرى كانت الفرنسية والعامية هي لغة النقاش عندهم، هؤلاء يمثلون نسبة قليلة جداً قدرت بـ (13/01) لها أسبابها الخاصة بها خاصة حينما يكون المقياس الذي يُدرس باللغة الفرنسية، فإن اللغة الغالبة في النقاش هي العامية والفرنسية بنسبة قليلة وذلك بسبب ضعف الطلبة في اللغات الأجنبية، خاصة الفرنسية منها، وبالمثل نجد حالة أخرى وهي أن الأساتذة يجبرون الطلبة على التحدث باللغة العربية الفصحى، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين في المقابلة رقم (01) والهدف من ذلك جعل الطلبة يتحدثوا بلغتهم الأم بصورة لائقة، حتى وإن لم

يجيدوا قواعدها من نحو وصرف وبلاغة، ويستمر الحديث بيننا ونحن نحاول معرفة اللغة التي يفضلها الأساتذة المبحوثين إذا دعوا أستاذا أو أساتذة للتدخل في إحدى محاضراتهم، فبأي لغة يفضلون أن يكون ناطقا، لذلك سألنهم عن كونهم وجهوا أم لم يوجهوا دعوات لأساتذة حضروا إلى محاضراتهم، فكانت أجوبتهم متفاوتة من حالة إلى أخرى، فأما بالنسبة للذين يفضلون الأساتذة الناطقين باللغة العربية الفصحى، فإنهم يمثلون النسبة الأعلى عن بقية الحالات الأخرى، حيث قاربت (13/07) وهم يقدمون أسباب مختلفة في ذلك منها، أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجتمع خاصة في المستويات التعليمية، وهناك من رعى المستوى اللغوي للطلبة، لأن في نظرهم لا يستطيعون أن يفهموا لغة أخرى غير لغتهم الوطنية، إضافة إلى ذلك فإن من بين الأساتذة من رعى خصوصيات المجتمع الثقافية واللغة الغالبة فيه، هذا ما صرح له أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (11) هذه الحالات تشترك في نقطة واحدة وهي أنه لابد من مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والحضارية والدينية لأنها تعكس صورته الحقيقية، وانتمائه إلى الحضارة العربية الإسلامية، ويرونها اللغة المناسبة للتعليم والتدريس الجامعي، لما لها من أثر كبير في ربط الأجيال الحاضرة بماضيها الحافل بالانجازات خاصة في مجالها العلمي، وأما بالنسبة للذين يفضلون الأساتذة الناطقين باللغة العربية والفرنسية، فإنهم يمثلون نسبة تقل عن الأولى، حيث قدرت نسبتهم بـ (13/03) هم بدورهم يعرضون أسبابا مختلفة في ذالك منها أن اللغتين العربية والفرنسية أفضل بالنسبة للطلبة، من حيث أنها تمكنهم من تعلم

بعض المفاهيم والمصطلحات باللغة الأجنبية وحثهم على تعلمها و الاهتمام بها لأنهم يرون في إتقان الطلبة للغة أجنبية إضافة إلى لغتهم الأم مزيد في إثراء رصيدهم اللغوي ومن الحالات من أرجعت السبب على حسب طبيعة الموضوع وهي حالة تمثل (13/01) فان كان الموضوع ذا أهمية بالغة والأستاذ يتحدث باللغة الفرنسية أو العربية فلا بأس أن يتكلم بأي لغة يتقنها، إضافة إلى هناك حالات أرجعت الأمر على حسب طبيعة تكوين الأستاذ وإتقانه للغة التي يراها مناسبة له، من غير مراعاة مستوى الطلبة هذا الذي جعل أحد المبحوثين الذكور يصرح بذلك في المقابلة رقم (07) وأما بالنسبة للذين يحبون أن يكون الأستاذ ناطقا باللغة الفرنسية، فهي حالة فريدة تمثل (13/1) من بين جميع الحالات، هي بدورها تقدم أسبابا في ذلك، منها أن الأستاذ الذين يكون ناطقا باللغة الفرنسية يمكن أن يفيد الطلبة أكثر لأنه متخصص فيها ويستطيع أن يقدم مادة علمية رفيعة المستوى في قالب مبسط يستطيع جل الطلبة الاستفادة منه، بالإضافة إلى ذلك لابد من مراعاة رغبة الطلبة في بعض الأحيان، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين في المقابلة رقم (02) وللوقوف على ماهية طبيعة الأعمال التي يقوم بها الطلبة بانجازها سألنا الأساتذة المبحوثين، كونهم يقدمون أعمال في ذلك، فكانت أجوبتهم متمايزة من حالة إلى أخرى .

فأما بالنسبة للذين كان المزج بين الأعمال بين ما هو عرض وبطاقة قراءة أو أبحاث ميدانية فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات و التي تقدر بـ (13/04) وهم

يعرضون أسباب مختلفة في ذلك، منها أن هذه الأعمال الثلاثة تجعل الطالب في قالب البحث العلمي الجاد، كما أنها تساعده على اكتساب خبرات حول معالجة مختلف الموضوعات في مختلف الميادين، وتعودهم على العمل الفردي والجماعي في بعض الأحيان، بالإضافة إلى أنها تكسبهم رصيدا معرفيا ولغويا في آن واحد وتجعلهم يخالطون الواقع ويحاولون اكتشاف ما به ظواهر معتلة تمكنهم من إجراء دراستهم عليها إضافة إلى أن هذه الأعمال التطبيقية لها دور كبير في إعطاء صورة للطالب أو الباحث للتنسيق بين ما هو نظري وما هو ميداني، وفي حالات أخرى والتي كانت فيها طبيعة الأعمال متمثلة في عروض وأبحاث ميدانية، وهم يمثلون نسبة مقاربة للحالة الأولى حيث كانت تقدر بـ (13/03) هؤلاء بدورهم يقدمون أسبابا مختلفة في ذلك، منها أن الطالب متعود ومنذ سنين على هذا النوع من الأعمال التطبيقية، كون الأساتذة لا ينوعون في طبيعتها وذلك مراعاة إمكانية ومستوى الطلبة في جميع النواحي (معرفية، منهجية ولغوية ...) وهناك من أرجع السبب في أن الطالب لا يمكنه أن يجري عملا غيرها في العملية التربوية، وذلك نظرا لاعتبارات عديدة منها، كون الطالب غير متعود على إجراء أعمالا مثل الترجمة والتحليل لمحتوى كتاب، وهذا ما صرح أحد المبحوثين في المقابلة رقم (7) وأما بالنسبة للذين كانت طبيعة الأعمال التطبيقية التي يقدمونها للطلبة متمثلة في عروض وبطاقات قراءة، فإنهم يمثلون نسبة أقل من الحالات الأولى، حيث قدرت بـ (13/2) هؤلاء بدورهم يقدمون أسبابا في ذلك، منها أن الطالب لا يمكنه أن يجري عملا

ميدانيا في مدة قصيرة لأنه منشغل بأمور أخرى دراسية، لهذا يكتفي بإجراء هذه الأعمال المتمثلة في العروض وبطاقات القراءة لأنها غالبا ما تخصص لمعالجة ظاهرة اجتماعية سطحيا في مدة لا تتجاوز في الغالب الأسبوعين على الأقل، أو تلخيص محتوى فصل من كتاب بالنسبة إذا كان العمل بطاقة قراءة، هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (13) وهناك حالات كانت فيها طبيعة الأعمال متمثلة في مزيج من العروض والأبحاث الميدانية والترجمة وهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/2) وبدورهم يعرضون أسباب لذلك منها، أن الطالب إذا كان باستطاعته أن يترجم فقرة من كتاب ما فإنه سوف يستفيد منه كثيرا، لأنه عمل يبذل فيه الطالب جهدا معتبرا في وقت غير كاف لإجرائها، كما وأنها تساعده في إثراء رصيده المعرفي خاصة اللغوي منه، وهناك حالتين من كان المزج بين العروض والأعمال الميدانية والترجمة وبطاقات القراءة هي طبيعة أعمالهم التي يقومونها للطلبة وهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/2) وهم بدورهم يعرضون أسباب مختلفة منها، أن الطالب إذا تنوعت لديه هذه الأعمال فإنها سوف تكسبه رؤية شاملة في معالجة أو دراسة ظواهر اجتماعية، كما أنها تجعله لا يتقيد بنوع معين من البحوث التطبيقية، وهذا ما صرحا به إحدى المبحوثين الذكور والإناث في المقابلتين رقم (9و2) وأما لمعرفة اللغة التي يسمح بها الأساتذة للطلبة أن ينجزوا بها أعمالهم التطبيقية قمنا بطرح سؤال عليهم، كونهم يقدمون أعمال تطبيقية لطلبهم فكانت أجوبتهم متفاوتة من حالة إلى أخر، فبالنسبة للذين كانوا يسمحون لطلبتهم بأن ينجزوا أعمالهم باللغة

العربية الفصحى فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات الأخر، حيث قدرت بـ (13/11) هؤلاء يقدمون أسبابا مختلفة في ذلك، منها أن الطلبة جُلُهم غير متمكنين من اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والانجليزية، إضافة إلى أنهم غير متعودين على إنجاز أعمالاً باللغة الأجنبية، وأنهم يحسنون التعامل مع اللغة العربية التي درجوا عليها منذ صباهم، وتكونوا بها في معظم مراحل دراستهم ولا يجدون صعوبة في ذلك، ضف إلى ذلك أنها اللغة التي تجمعهم كلهم، و بها يحصل لهم الفهم والإستعاب للأفكار، بخلاف اللغات الأجنبية الأخرى التي يعاني منها جل الطلبة، هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (11) وأما بالنسبة للذين يسمحون لطلبتهم بإنجاز أعمال التطبيقية باللغة الفرنسية فإنهم لا يمثلون إلا نسبة ضئيلة جدا لا تتجاوز (13/01) هم بدورهم يقدمون أسباب في ذلك ومنها أن انجاز البحوث العلمية باللغة الفرنسية تمكن الطلبة من استعمال اللغات الأجنبية بشكل جسن وبالتالي تعلمها تعلمًا جيداً، وهناك حالات من أرجعت السبب إلى طبيعة المقياس الذي يُدَرس، فإنه يستحيل أن ينجز عمل ما بلغة غير لغة المقياس، هذا ما صرح أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (02) بالإضافة إلى أنه هناك حالة كانت تحبذ أن لو كان العمل المنجز من قبل الطالب باللغة الفرنسية من دون أن ستطرد في الإجابة، صاحب تصريح هذه المبحوثة ضحكاً وبعض السلوك الدال على الاستهزاء و كأنها توحي إلى أنه لا يوجد طالب ما، قد أنجز من قبل عمل باللغة أجنبية، كما أرادت أن تقول أن الطلبة لا يتقنون اللغة الفرنسية حتى ينجزوا

بها أعمالا علمية أكاديمية، وفي حالات أخرى تركت الحرية في اختيار لغة إنجاز وهؤلاء لا يمثلون إلا نسبة قليلة جدا قدرت بـ (13/01) وبدورهم يعرضون أسبابا في ذلك منها عدم جبر الطلبة على لغة معينة و إعطائهم الحرية التامة في ذلك للاعتبارات عديدة منها ما هو متعلق بعامل اللغة ومنها ما هو متعلق بالإمكانيات المادية والمعنوية المحيطة بالطالب، هذا ما أكد أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (09) كما ارتأينا إلى معرفة اللغة التي يقدم بها الطلبة عروضهم التطبيقية، وذلك من خلال طرحنا لسؤال على الأستاذة المبحوثين كونهم يشرفون على هذه الأعمال التطبيقية، فكانت أجوبتهم متمايزة قليلا، ومختلفة من حالة إلى أخرى، فأما بالنسبة لأستاذة الذين كانوا يسمحون لطلبهم أن يقدموا أعمالهم التطبيقية باللغة العربية، فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات الأخرى، حيث قدرت بـ (13/11) وهم يقدمون أسبابا مختلفة منها، أن جُل الطلبة يتقنون اللغة العربية كونهم تكونوا بها في مراحلهم الدراسية الأولى، إضافة إلى ذلك أنها اللغة الغالبة في مجتمعهم، والتي يشترك فيها جميعهم و بها يفهمون المادة العلمية لأن لديهم رصيد لغوي معتبرا فيها، حتى ولو كان ضعيفا نسبيا، بالإضافة إلى أن هناك حالات من رأت أن اللغة العربية الفصحى هي لغة تقديم العروض وذلك لاعتبارات عديدة منها، تعويد الطلبة على التحدث بها مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية الخاصة بها ، و المحافظة على قداستها ومن تصحيفها وأبعادها عن صورتها الحقيقة، هذا ما صرح به أحدى المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (03) و(09) إضافة إلى أن الطالب الذي

يتحدث باللغة العربية الفصحى، تغرس في نفسيته حب هذه اللغة العريقة الضاربة بجذورها في أعماق التاريخ، لغة العلم كما يقول في ذالك المفكر الجزائري **مولود قاسم نايت بلقاسم:** **" لقد كانت اللغة العربية في القرون الوسطى وحتى بداية النهضة، هي لغة العلم في جميع أنحاء العالم ... أو على الأقل في حوض البحر الأبيض المتوسط حتى حدود الشمال الأوروبي، وتستطيع اليوم بخصائصها الذاتية أن تكون إحدى اللغات العلمية على مستوى العالم بأسره "**[1] وهناك حالات أخرى من أرجعت السبب إلى كون اللغة العربية هي اللغة التي لابد لطالب العلم أن يتحدث بها وأن يقدم بها أعماله التطبيقية، لما لها من فائدة له ولزملائه والمتجلية في إذكاء عقله وصقل ملكاته، أما بالنسبة للذين يقدمون عروضهم التطبيقية بمزيج من العربية والعامية، فإنهم يمثلون نسبة أقل من الحالات السابقة، بحيث قدرت بـ (13/01) هؤلاء بدورهم يقدمون أسبابا في ذلك، منها أن بعض الطلبة ليسوا متحكمين في اللغة العربية الفصحى، كونهم تلقوا تكوينيا متذبذبا فيها ولا يستطيعوا أن يفهمون إلا باللغة العامية ، لأنها اللغة الأقل صعوبة من اللغة العربية الفصحى، بالإضافة إلى ذلك كون الطلبة تعودوا على هذا المزج بين اللغة العامية واللغة العربية الفصحى في جميع أحوال دراستهم، هذا ما يؤكد أحد المبحوثين الذكور في مقابلة رقم (07) وهناك حالة أخرى كانت اللغة الفرنسية هي لغة تقديم العروض لديها، وهي حالة أقل نسبة من الحالات السابقة، حيث قدرت نسبتها بـ (13/01) هم بصفتهم يقدمون أسبابا مختلفة في ذلك منها أن طبيعة المقياس تحتمهم على ذلك، فلا يمكن لطالب ينجز عملا باللغة الفرنسية يقدمه

[1]- مولود قاسم، نايت بلقاسم، مجلة الأصالة، عدد45 ، 1973 / 1974، ص 149.

وبالعربية أو أن يُخلط يبن الفرنسية و العامية، لأن ذلك لا يعكس الصورة الحقيقة للغة المقياس، هذا ما صرحت به إحدى المبحوثان في المقابلة رقم (02) حيث أكدت أن اللغة الفرنسية هي لغة تقديم العروض، لكن لا يستبعد في بعض الأحيان مراعاة المستوى اللغوي للطلبة، فقد يسمح لهم بالتحدث بها قليلا وذلك في تبيان بعض الكلمات والمفاهيم الصعبة بالفرنسية، هذه الحالات لم تخلوا من بعض الإيماءات والإشارات ذات الدلالة اللغوية وذات التعبير الخفي الذي يُغْشيه هذا المبحوث لحاجة في نفس يعقوب قضاها، ذلك ما رأيناه في بعض المقابلات خاصة في المقابلة رقم (02) و(09) و(11) أما ولمعرفة اللغة التي يقدم بها الطلبة أعمالهم المسوغة في شكل بطاقة قراءة فقد قمنا بتوجيه سؤال للأساتذة المبحوثين، فكانت اجوبتهم متنوعة من حالة إلى أخرى.

فأما بالنسبة للذين يقدمون أعمالهم التطبيقية المسوغة في شكل بطاقات قراءة، فإنهم يمثلون النسبة الأوفر من بقية الحالات الأخرى، حيث قدرت نسبتهم بـ (13/11) وهم يوضحون الأسباب التي جعلتهم يقدمونها بهذه اللغة على حساب لغات أخرى والتي نجد منها أن أغلبية الأعمال المنجزة بها الشكل جلها بالعربية، والتي استعمالها كبير من قبل الطلبة في انجاز أعمالهم و الحديث بها في جميع أحوالهم الدراسية، إضافة إلى ذلك هناك من أرجع السبب إلى كون اللغة العربية هي لغة الأم وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (10) وقد صاحب هذه الحالة إيماءات و إشارة توحي إلى شئ مكبوت داخل نفسية هذا المبحوث، والتي يعبر عن اعتزازه بعراقة اللغة العربية

وبفصاحتها وبلاغتها وبساطة مفرداتها وفي جماليات أسلوبها الذي ليعلوا عليه أسلوبا آخر، إضافة إلى أنه هناك حالة من أرجعت السبب إلى ما هو متعارف عليه في جامعتنا وهو أن اللغة العربية هي لغة الحديث بين الطلبة داخل الجامعة في كل تخصصاتها العلمية هذا الأمر يحيلنا نظرة أخرى وهي أنه لابد من مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية والدينية...الخ.

وأما من كانت لغة تقديم الأعمال التطبيقية ذات الشكل المرسوم في بطاقات قراءة هي اللغة العامية، فإنها حالة تقل نسبة عن الحالات الأخرى، بحيث شملت (13/01) وهي بدورها تقدم أسبابا في ذلك منها أن بعض ضعيفوا المستوى في فهم بعض المصطلحات باللغة العربية الفصحى، هذا ما يتحتم على الملقي أن يعمل تصحيحا لبعض المفردات التي تكون صعبة الفهم بالنسبة للطلبة، إضافة إلى ذلك فإنها تساعد على نقل الأفكار المُلقي إلى المتلقي بشكل مبسط لكافة الطلبة، وتوضيح لهم أفكارا عالقة في العمل المنجز هذا ما يوضحه المبحوث الذكر في المقابلة رقم (13) وهناك حالة من كانت الفرنسية هي لغة التقديم وهي تمثل(13/01) من جميع الحالات السابقة بدورها ترجع الأسباب إلى طبيعة المقياس وأنه لا يستعد عن توظيف بعض المصطلحات باللغة العامية عن غموض الفكرة وتقديمها من قالب مبسط للطلبة.

ولكي نرى اللغة التي يناقش بها الطلبة عند انجازهم لكتاب في شكل بطاقة قراءة باللغة الفرنسية، قمنا بطرح سؤال على الأساتذة المبحوثين، فكانت أجوبتهم متباينة من حالة إلى أخرى .

فأما بالنسبة للذين يناقشون عملهم باللغة العربية فإنهم يمثلون نسبة تفوق نسبة الحالات الأخرى حيث تمثلت بـ (13/04) هم بدورهم يقدمون أسبابا لذلك منها أنه إذا ناقش الطالب باللغة الفرنسية فلن يفهمه أحد من الطلبة، لأنهم ضعاف في اللغة الفرنسية بإضافة إلى ذلك أن إيصال الفكرة أو المعلومة إلى زملائه باللغة العربية يكون أفضل وأنفع لهم من أن يناقش باللغة الفرنسية ، وهناك من أرجع السبب إلى مراعاة مستوى الطلبة خاصة في ما يخص اللغة الفرنسية لأنهم معظمهم ليسوا متمكنين منها ولهم تكوين ضعيف جدا فيها، وأما بالنسبة للذين يناقشون عملهم بنوع من الخلط من اللغات (العربية والفرنسية وعامية) فإنهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/04) هؤلاء يقدمون أسبابا مختلفة لذلك منها أن الطالب في حد ذاته لا يتقن أية لغة لهذا يخلط بين ما هو عامي وما هو عربي وما هو فرنسي، هذا ما تؤكد الحالة رقم (08) إضافة إلى ذلك لابد من مراعاة المستوى اللغوي للطلبة خاصة في اللغة الفرنسية لأننا نشاهد ضعفا كبير لطلبتنا في إتقانها وهناك حالة أخرى من أرجعت السبب إلى توضيح الأفكار والمعلومات للزملاء لأنهم لا يفهمون ولا يستوعبون أي شيء باللغة الفرنسية هذا ما أكده أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (13).

وفي حالات أخرى كانت لغة المناقشة بخصوص هذا العمل هي المزج بين اللغة العامية واللغة الفرنسية وهؤلاء يمثلون نسبة تقدر بـ (13/02)هم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة لذلك منها، أن الطالب إذا لم يستطع أن يشرح بعض المفردات باللغة الفرنسية فإنه يُسمح له بتلفظها باللغة العامية لتوصيل الفكرة إلى زملائه ،وهناك حالة أخرى"أكدت ذلك دون استعماله في الجواب وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (07) ما يجعلنا نؤول إجاباته إلى ما سارت عليه إجابته السابقة إضافة إلى أن هناك حالة من كانت لغة النقاش هي اللغة الفرنسية وهي تمثل (13/01) بدورها تبرر أسباب ذلك فتقول أنه يجب احترام لغة المقياس لكن إذا تعذر على الطالب فلا بأس أن يستعين ببعض المفاهيم باللغة العامية لتوضيح بعض الأفكار لزملائه، وهناك حالات أخرى حيث كانت العربية و العامية هما اللغتين اللتان يتقنان بها الطلبة عملهم المنجز باللغة الفرنسية، وهي تمثل نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالمجالات الأخرى ، حيث قدرت بـ (13/1) وهم يقدمون أسبابا لذلك منها، أن جل الطلبة غير متمكنين من اللغة الفرنسية وذلك راجع إلى تكوينهم الضعيف فيها هذا ما يؤكد أحد المبحوثين في المقابلة رقم 04 إضافة إلا أن هناك حالة واحدة تناقش فيها الأعمال المنجزة باللغة الفرنسية وحالة تمثل نسبتها بـ (13/01) لها أسبابها وخصائصها الخاصة بها منها، أن الطلبة مجبرون على مناقشة أعمالهم باللغة الفرنسية، وذلك مراعاة بطبيعة المقياس والدي بحد ذاته يدرس بها فكيف يسمح للطلبة أن يناقشوا بها أعمالهم بالعربية أو باللغة أخرى، ولتتبين اللغة التي

تناقش بها العروض وبطاقات القراءة بالنسبة لأساتذة والطلبة سألنا الأساتذة المبحوثين عن كونهم يقدمون أعمالا لطلبهم وينقشونها إياها، فكانت أجوبتهم مختلفة من مبحوث إلى آخر.

فأما بالنسبة لأساتذة الذين تغلب عليهم اللغة العربية الفصحى أثناء نقاشهم للعروض وبطاقات القراءة، فإنهم يمثلون نسبة معتبرة من بين جميع الحالات الأخرى، حيث قدرت بـ (13/04) هؤلاء بدورهم يقدمون أسباب مختلفة لذلك منه، أن اللغة العربية هي اللغة الغالبة عند جميع الطلبة و لأنها اللغة التي يشترك فيها الجميع في فهمها والتعامل بها إضافة إلى ذلك فإن هناك من أرجع الأسباب إلى هدف يتوخاه الأستاذ من إجبارهم بالتحدث باللغة العربية الفصحى هو تعلمهم لها وإتقانها بشكل جيد واستعمالها في تبليغ الرسالة العلمية وهذا ما جاء على لسان المبحوث في المقابلة رقم (05) إضافة إلا أن هناك حالات من كان المزج بين اللغة العربية و الفرنسية وعامية ،هي اللغات الغالبة عند مناقشة العروض وبطاقات القراءة وهم يمثلون النسبة مشابهة للحالات الأولى، بحيث بلغت نسبتهم بـ (13/04) لهم أسبابهم المختلفة في ذلك وهي أن معظم الطلبة يجدون صعوبة في التحدث بلغة العربية أو الفرنسية بشكل صحيح و سليم كونهم ضعفوا فيها وأن تكونهم فيها لم يكن بالشكل المطلوب حتى يتسنى لهم التكلم بها بسهولة وسلاسة في اللسان، إضافة إلى ذلك أن جل الطلبة غير متمكنين من العربية الفصحى فما بالك من اللغات الأجنبية كالفرنسية مثلا لهذا يملون إلى استعمال اللغة الأسهل عندهم ، وهناك

حالات أخرى غلبت الازدواجية في اللغة بين العربية والعامية لغة نقاش العروض وبطاقات القراءة، وهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/02) لهم أسبابهم في ذلك منها أن هاتين اللغتين هما الوحيدان اللذان يستطيع الطلبة التحدث بها بسهولة تجعلهم يتفاعلون مع المحاضرة أو مع العمل المنجز ، وتبيان لزملائهم الأفكار المحددة فيها في شكل مبسط وواضح ، إضافة إلا أنه هناك حالات كانت لغة النقاش عندها هي العامية، حيث مثلت (13/01) راجعة الأسباب إلى ضعف بعض الطلبة في اللغة العربية الفصحى لأنهم تعودوا على اللغة العامية في حديثهم اليومي، هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (11) ضف إلى ذلك حالتين أخرتين من جعلتا من اللغة الفرنسية لغة النقاش لها بحكم طبيعة المادة المُدرسة، وهناك حالة أخرى من جعلت حرية اختيار اللغة في النقاش لأسباب عدة منها، أن الطالب ما يهمه هو الفكرة لا اللغة وهي حالة شاذة من بين جميع الحالات السابقة حيث مثلت (13/11) وهذا ما أكده أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (08) وأما بالنسبة للطلبة فقد كانت لغة النقاش الغالبة عندهم والتي مثلت نسبة (13/06) هي العامية كونهم لا يتقنون اللغة العربية الفصحى ولا حتى اللغة الفرنسية ولأنهم ضعيفوا فيها ولا يمكنهم التحدث بها بسلاسة، وفي حالات أخرى من كانت العامية والعربية طاغية على لغة النقاش العروض وبطاقات القراءة، بحيث نسبهم تقدر بـ (13/03) من بينها حالة كان الأستاذ يجبرهم فيها على استعمال اللغة العربية الفصحى في النقاش، وذلك لاعتبارات عديدة منها، جعل الطلبة يتعلمون لغتهم الأم التي

تعبر عن هويتهم الوطنية وانتمائهم إلى الثقافة العربية الإسلامية، إضافة إلا أنه كانت هناك حالتين من استعملتا اللغة العربية لغته نقاشيهما للعروض وبطاقات قراءة على التوالي.

ولمعرفة نوعية المراجع التي يعتمد عليها الأساتذة في تحضيرهم لمداخلتهم، سألنا الأساتذة، المبحوثين كونهم كان لهم ارتباط بهذا النوع من العمل، فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى.

فأما بالنسبة للذين كانت لغة تحضيرهم هي اللغة العربية، فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات الأخرى، فقد بلغت نسبتهم (13/06) هم بدورهم يقدمون أسباب مختلفة منها، أننا في مجتمع عربي إسلامي وبحكم لغة الغالبة فإن اللغة المناسبة للتحضير هي اللغة العربية الفصحى.

إضافة إلى ذلك وفي بعض الحالات من أرجعوا السبب إلى طبيعة المداخلة ولكنه في غالب الأحيان ما تكون باللغة العربية و هذا ما جاء على لسان المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (04) وذلك لأسباب، منها مراعاة نوعية الحضور ما إن كان معربا أو متفرنسا، وما هي اللغة الغالبة عليه، بالإضافة إلى ذلك كان ولابد من مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية والدينية، أضف إلى أنه هناك حالات أخرى من كانت الازدواجية اللغوية بين الفرنسية والعربية هي اللغة الطاغية بحيث مثلت نسبتهم بـ (13/05) وهم بصفتهم يقدمون أسباب مختلفة، منها ما هو راجع إلى طبيعة

ونوعية المداخلة والموضوع المطروح للنقاش، فإن كان يغلب عليه الطابع الفرنسي فإنها تحضر باللغة الفرنسية وان كان عكس ذلك فإنها تكون باللغة العربية مع مراعاة دائما الخصوصية المجتمعية والخصوصية الثقافية ...الخ، هذا الذي أكد عليه المبحوث في المقابلة رقم (01) وهناك حالات أكدا أصحابها أن المزج في لغات (العربية والفرنسية و انجليزية) هو الأسلوب الأنجع في التحضير للمداخلات، وهي حالة تمثل (13/01) لها أسبابها منها، أن المداخلة حينما تكون محضرة بمزيج من اللغات ينعكس ذلك ايجابيا على من يتلقى هذه المعلومات بحيث تجعله يكتسب مفاهيم أو عبارات مختلفة تساعده على إثراء رصيده اللغوي، هذا لا يعني أن تكون المداخلة باللغة العربية لأنه وفي غالب الأحيان أن من يتلقوا المعلومات يكونوا ذو ثقافة عربية إسلامية، وهذا ما أكده أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (07).

وهناك حالة أخرى والتي تمثل نسبة (13/01) كانت له رؤية أخرى غير التي رأتها الحالات السابقة، بحيث ترك المسألة على حسب طبيعة المدارس، والتي يقصد بها النظريات، لكنه لم يتوسع في الإجابة "لحاجة في نفس يعقوب قضاها " لكنه لا يعني أن إهمال لغة الوطن، فإنه في غالب الأحيان ما تكون هي اللغة التي تحضير بها المداخلات، ما يؤكد ذلك هو تصريح أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (08).

أما ولمعرفة اللغة التي يقدم بها الأساتذة مداخلاتهم في التظاهرات العلمية، وجهنا سؤالا لأساتذة المبحوثين، بكونهم يشاركون في هذه التظاهرات، فكانت أجوبتهم مختلفة من حالة إلى أخرى.

فأما بالنسبة للذين كانوا يقدمون مداخلاتهم العلمية باللغة العربية، فإنهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات، بحيث قدرت ب (13/10) وهم بدورهم يقدمون أسبابا مختلفة، منها، مراعاة عموم الجمهور الحاضر، وما هي اللغة التي تغلب عليه، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (03) وأحد الذكور في المقابلة رقم (11).

إضافة إلى ذلك من أرجع السبب إلى خصوصيات المجتمع الجزائري، إذا اللغة العربية الفصحى هي لغته الأولى والتي يجب أن يستعملها الإنسان في جميع ميادين الحياة وهناك حالات أخرى من لم يستطردوا في إجابتهم فكتفوا بذكر اللغة العربية فقط، لكن يفهم من كلامهم أنهم سايروا ما ذهب إليه الأولون، من كون اللغة العربية هي لغة الحديث في الفضاء العلمي، وهي التي يجب على الأساتذة أن يقدموا بها مداخلاتهم في تظاهراتهم العلمية المحلية المقامة في جامعاتهم، ولما له من فائدة على المستمعين، بحيث تمكنهم اللغة من اكتساب معارف جديدة وإثراء رصيدهم اللغوي فيها، لأنها اللغة التي يفهمها الجميع، هذا ما صرح به المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (13) وأما بالنسبة لأساتذة الذين يقدمون مداخلات باللغة الفرنسية، فإنهم لا يمثلون إلا بنسبة قليلة جدا لا

تتجاوز (13/01) هؤلاء بدورهم يعرضون أسبابا مختلفة في ذلك، منها احترام لغة المقياس لأنه إذا كان المقياس لغة الفرنسية فإنه لا يمكن أن نقدم بلغة أخرى غير لغته، هذا الذي تأكد عليه المبحوثة في المقابلة رقم (02) كما أنها لا تستبعد أن توظف بعض المصطلحات باللغة العربية، وذلك مراعاة لطبيعة الجمهور الحاضر والذي قد يغلب عليه الطابع العربي، بالإضافة إلى حالات من كان المزج هو لغة التقديم لمداخلاتهم، وهم يمثلون (13/01) ولهم أسبابهم في ذلك منها، أنه إذا كانت المداخلات مكتوبة باللغتين الفرنسية والعربية وتقدم بها فإنها تساعد الحاضرين على اكتساب مفاهيم جديدة خاصة في اللغة الفرنسية وبالتالي إثراءً لرصيدهم اللغوي فيها، ضف إلى أنه هناك حالات من أرجعت السبب إلى طبيعة التخصص وهم يمثلون (13/01) من بين جميع الحالات السالفة ذكرها لأن في بعض الأحيان ماهية التخصص ترغم الأستاذ أن يلقي ويقدم مداخلاته باللغة الغالبة فيه، هذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (11) وبدوره نهج مبحوث آخر ما سلكه الأول في الإجابة و التي كانت في المقابلة رقم (06).

ولمعرفة اللغة التي كان يستخدمها الأساتذة المبحوثين عند مناقشهم للمداخلات أثناء القيام بها سألناهم عن ذلك ، كونهم يقومون بأيام دراسية في الجامعة أو ملتقيات وطنية أو دولية، فكانت إجابتهم متفاوتة من حالة إلى أخرى.

فأما بالنسبة للذين يناقشون باللغة العربية الفصحى، فإنهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/05) وهم بدورهم يقدمون أسبابا مختلفة منها، أن بعض الأساتذة المبحوثين متمكنين من اللغة

العربية الفصحى، إضافة إلى مراعاة طبيعة الجمهور الحاضر، لأن المداخلة إذا نوقشت باللغة الأجنبية فإن المتلقي لا يمكنه فهم أي شيء، وبالتالي لا فائدة من المداخلة إذا لم يفهم جل الحاضرين، وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (03) وهناك من أرجع السبب إلى مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري خاصة اللغوية منها لأن جل الطلبة ذو ثقافة عربية إسلامية، كونهم يشتركون في دين واحد ولغة واحدة ووطن واحد وبيئة علمية واحدة، كما أنه هناك حالة أخرى من رأت بأننا ليسوا متمكنين في اللغات الأجنبية، لهذا فاللغة العربية تساعدنا على الفهم خاصة إذا كانت تصب في التخصص، لتصريح المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (06) وفي حالة أخرى فقد أرجع السبب صاحبها إلى طبيعة الفضاء العلمي الذي نتواجد به بالإضافة إلى طبيعة المداخلة لأنه دائما ما يؤكد على مراعاة الجانب اللغوي الغالب على الطلبة، إذ يراه في اللغة العربية أكثر منه في اللغات الأجنبية الأخرى.

أما بالنسبة للأساتذة الذين يناقشون مداخلاتهم بالازدواجية اللغوية والتي تجمع بين الفرنسية والعربية فإنهم يمثلون نسبة تقدر بـ (13/05) هم بدورهم يعرضون أسباب لذلك منها، أن في الحضور من يوجد له القدرة على الفهم باللغة الفرنسية ناهيك على اللغة العربية، وهذا ما صرح به المبحوث في المقابلة رقم (07) بالإضافة إلى هناك من أرجع السبب إلى أن المناقشة باللغتين تساعد الطلبة على المزاوجة في المصطلحات وبالتالي تجعلهم تكسبهم مفاهيم جديدة باللغة الفرنسية تساهم في إثراء رصيدهم اللغوي وهناك

حالات من أرجعت السبب إلى أن بعض الأساتذة غير متمكنين من اللغة العربية حتى يتسنى لهم الحديث والمناقشة بها، كما أن المناقشة باللغتين تثري المداخلة سواء بالنسبة للطلبة أو الأساتذة.

كما كان هناك حالات أخرى من جعلت من المزج بين العربية و الفرنسية و العامية اللغة الأنسب للمناقشة وهي حالات تمثل نسبة قليلة جدا مقارنة بالحالات السابقة، فقد بلغت نسبتها (13/03) وهؤلاء بدورهم يقدمون أسبابا مختلفة منها، أنه لابد على الأستاذ المناقش أن يوصل الرسالة العلمية للحضور بشكل مبسط ومفهوم حتى ولو كان ذلك بمزيج من اللغات، فالغاية من المناقشة تحقيق الفهم لكافة الحضور لا طبيعة اللغة الملقاة بها، وهذا ما صرح به أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (08) إضافة إلى أنه من رأى أن الجمهور المتلقي لا يتقن أية لغة ما، لهذا كان المزج بين اللغات هو الأجدر لتقريب الفهم و توصيل الرسالة و محتوى المداخلة على العموم.

ولمعرفة الإجابة التي يجيب بها الأساتذة إدا طرح عليهم سؤال أو تعقيب باللغة الفرنسية، سألنا الأستاذة المبحوثين عن كونهم عرضت لهم حالات مثل هذه، فكانت أجوبتهم متفاوتة من حالة إلى أخرى.

فأما الذين أجابوا باللغتين (العربية والفرنسية) فقد كانت نسبتهم هي الأعلى من بين جميع أجوبة الحالات الأخرى، بحيث قدرت بـ (13/10) وهم يقدمون أسبابا مختلفة على إجاباتهم منها، أن من بين الأساتذة من رعى طبيعة الحضور الخاص بالطلبة كون جلهم

لا يتقنون اللغة الفرنسية، إضافة إلى ذلك أنهم متمكنون من اللغة العربية في حين لا يمنع مانع في أن أجيب باللغة الفرنسية، وهناك من أرجع السبب إلى توصيل الفهم إلى المستمعين نظرا لاختلاف مستوياتهم اللغوية وتلبية حاجاتهم المتمثلة في فهم محتوى السؤال، بالإضافة إلى ذلك هناك حالات من أرجعت السبب إلى أنهم متمكنون من اللغة الفرنسية في حين إذا أرادنا أن نوصل فكرة لا يمنعنا من ذلك شيء من الإجابة باللغة العربية، هذا ما أكده أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (10) ومنهم من لم يستطرد في الإجابة واكتفى بذكر اللغتين، وهذا يحتمل أن ينطبق عليه ما انطبق على الحالات السابقة من مراعاة المستوى المعرفي واللغوي للطلبة الحاضرين، وفي حالة أخرى من رأت السبب في خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية، وكأنه يوحي بهذا على أن تكون الإجابة عن السؤال أو التعقيب باللغة العربية الفصحى، حتى ولو كان مطروحا باللغة الفرنسية، ضف إلى ذلك من نظر إلى هذه المسألة من زاوية أخرى، حيث تصريح المبحوث في المقابلة رقم (13) عندما قال" أجيب باللغة الفرنسية حتى السائل يفهم إجابتي لأنه ربما لا يفهم العربية بالشكل الجيد، لكن هذا لا يعني أن أوضح الفكرة لآخرين بالعربية".

وأما فيما يخص الأساتذة الذين أجابوا باللغة الفرنسية وهم يمثلون نسبة قليلة جدا، حيث قدرت بـ (13/01) وهم بدورهم يقدمون أسبابا في ذلك منها، أنهم تكونوا بها، إضافة إلا أنهم لا يحسون العربية بشكل جيد حتى يتسنى لهم الإجابة بها بسلاسة وطلاقة في

اللسان هذا ما يؤكده أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (02) وفي حالات أخرى كان السبب راجع إلى نوعية الطرح، فإذا كان باللغة العربية أجيب بها وأن كان باللغة الفرنسية أجيب بها كذالك، لكن دائما مع مراعاة التجمع العلمي، وهناك حالة مشابهة لها بحيث أضاف شيء آخر وهو كيفية فهم السؤال هاتين الحالتين لا يمثلان إلى (13/02) من بين جميع الحالات الأخرى.

كما صاحب هذه التصريحات بعض لإيماءات والإشارات التي ظهرت عند بعض المبحوثين، وهي توحي إلى الكثير من الخبايا و النوايا الخفية، منها ما رأيناه مع المبحوث في المقابلة رقم (02) وكأنه يريد أن يقول أن اللغة الفرنسية هي اللغة العلمية الراقية التي يجب أن تكون حديث أفراد المجتمع عامة و لغة العلم والمعرفة خاصة وهذا ما يؤكد من تشبعه بالثقافة الغربية.

وفي نهاية أسئلتنا وجهنا سؤالا عاما للأساتذة المبحوثين حول اللغة الأنسب لتدريس علم الاجتماع، فكانت أجوبتهم مختلفة من مبحوث إلى آخر.

فأما بالنسبة لأساتذة الذين رأوا بأن اللغة العربية الفصحى، هي اللغة المناسبة لتدريس علم الاجتماع، وهم بدورهم يمثلون النسبة الأعلى من بين جميع الحالات الأخرى حيث قدرت بـ (13/07) هم بدورهم يقدمون أسبابا مختلفة، وهي أنه يجب مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية، والاجتماعية والدينية واللغوية...الخ

كما أكدوا أن اللغة العربية إذا لم تستعمل على الوجه الذي يليق بها فإنها سوف تُضَيع من خصائصها النحوية والبلاغية والجمالية الأسلوبية، ويعترضها تحريف في عباراتها ومصطلحاها و بالتالي تفقد مكانتها الخاصة بها، بالإضافة إلى ذلك فإنها تساعد الطالب في علم الاجتماع من فهم محتواه وفهم نظرياته وعوارضه التي تعتريه، والتعرف على مؤسسيه من العرب المسلمين الذين أرسوا القواعد الأولى لهذا العلم من أمثال، **عبد الرحمن ابن خلدون وبن حزم والغزالي** في علوم التربية وغيرهم من المفكرين العرب الذين أتوا من بعدهم، هذا ما صرح به أحد المبحوثين الإناث في المقابلة رقم (03) ومنهم من أرجع السبب إلى طبيعة المجتمع الجزائري، والذي تغلب عليه اللغة العربية في جل ميادينه، إضافة إلى أنه هناك حالات من رأت السبب في تدريس علم الاجتماع باللغة العربية الفصحى هو الحفاظ على ثوابت هذه الأمة (الجزائرية) من قيم وعادات وتقاليد وتاريخ وغرس للأخلاق الفاضلة في نفوس منتحليها، كما أنها اللغة التي نزل بها القرءان الكريم وهذاما يجعلنا نعترف بتشعب هؤلاء الأساتذة بثقافة عربية إسلامية محضة وإحساسنا بانتمائهم إلى الحضارة العربية الإسلامية، هذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في المقابلة رقم (02) كما أنه هناك حالات من رأت في اللغة العربية الأجدر في تدريس هذا العلم، لأنها غنية بما فيه الكفاية من مفردات ومفاهيم التي تفتقدها اللغات الأخرى، وأنها الوحيدة التي يستطيع فهمها جل الطلبة و بالتالي فهم ما يُدرَّس بها ..

وأما بالنسبة للذين يرون أن اللغة الفرنسية والانجليزية هما الأنسب لتدريس علم الاجتماع، فإنهم يمثلون نسبة قليلة جدا لا تتعدى (13/02) هم بدورهم يقدمون أسبابا لذلك منها، أن تدريس علم الاجتماع باللغتين الانجليزية والفرنسية بصفتهما وليدتا هذه الثقافة، وأنه في تدريسه يعتمد على مفكرين ومنظرين جلهم من هاذين البلدين، وبالتالي حَيِيٌ أن يُدرس بهما، وإذا أردنا أن تكون اللغة العربية هي اللغة التي تُدرس بها العلوم الاجتماعية فعلينا أن نطورها من حيث المفاهيم، لأنها باستطاعتنا أن تؤدي هذه المهمة وهذا ما جاء على لسان أحد المبحوثين الذكور في القابلة رقم (07) ضف إلى أنه هناك حالة من أرجعت السبب على حسب المنظرين لهذا العلم، وبالتالي رأوا أن اللغة المناسبة لتدريس علم الإجماع هي اللغة الفرنسية والإنجليزية، لأن معظم مفكريه من دارسي وخريجي الجامعات الغربية الأوروبية، لكن هذا لا يمنع من أن يكون هناك علم اجتماع إسلامي والذي يأخذ في طياته خصوصيات المجتمع وثقافته، ويكون خاص بدول المغرب العربي الإسلامي بحكم أن لهم لغة واحدة يشتركون فيها ولهم خصائص يشتركون فيها في غالب الأحيان وآخر خاص بالدول الغربية الأوروبية، وفي حالات كانت العربية و الانجليزية الأنسب لتدريس علم الاجتماع، وهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة جدا مراعاة بالحالات التي سبقتها حيث قدرت بـ (13/02) وهم بدورهم يعرضون أسبابا متباينة في ذلك منها، أن اللغة الفرنسية لم تعد لها مكانة من بين اللغات العالمية وأنها لغة افترضها علينا الإستدمار الفرنسي الغاشم، وأن جل لأساتذة تكونوا بها في مدارس فرنسية، وبالتالي أثرت فيهم

حتى أصبحوا يرونها اللغة التي لا تعلوا عليها لغة أخرى، وفي حالة أخيرة وهي تمثل (13/01) من بين جمع الحالات، حيث رأت أن اللغة ليست مهمة، وأنها ليست بظاهرة اجتماعية في حد تعبيرها، والأهم هو إيصال الفكرة بغض النظر عن اللغة المستعملة هذا ما يحيلنا إلى أنه في نفسية هذا المبحوث أمر ما يريد الإفصاح عنه، وذلك لما رأيناه منه من استعمال لبعض الايماءاة والإشارات الدالة على السخرية من اللغة العربية، لغة غير صالحة لتدريس علم الاجتماع، ويعتبر اللغة الانجليزية الأنسب في تدريس علم الإجماع بحكم أنها لغة العالم على حد تعبيره، ولغة العلوم التي تدرس في جميع أنحاء العالم بالإضافة إلى أنه هناك حالة واحدة من رأت أن اللغة الفرنسية هي اللغة المناسبة لتدريسه، وهي حالة تمثل (13/01) ولها أسبابها الخاصة بها، منها أن جل النظريات التي تتناول مواضيع هذا العلم كانت من منظري المدرسة الفرنسية من أمثال **دورخايم وأوجست كونت... إلخ** هذا ما صرحت به المبحوثة في المقابلة رقم (05) لكنها ورغم ذلك عادت لتأكد أنه يجب مراعاة دائما خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية والدينية.....الخ.

خلاصة عامة واستنتاجات

خلاصة عامة واستنتاجات

1ـ خلاصة عامة

لقد حاولت هذه الدراسة أن تبحث موضوع العلاقة بين لغة التدريس وعلم الإجتماع بجامعة مستغانم، انطلاقامن دراسة ميدانية جمعت عينتها بين الطلبة والأساتذة بقسم علم الإجماع، للوقوف على الواقع من خلال التصريحات المتباينة لهذين الفئتين، ولمعرفة السبب الذي يجعل الطلبة يميلون إلى لغة معينة لتلقي الدروس، والأساتذة إلى لغة معينة للتدريس، فإننا بحثنا في علاقة كل من هؤلاء وأولئك مع اللغة قبل الإلتحاق بالجامعة وبعد الإلتحاق بها،وقبل ذلك فإن الفصول النظرية أوقفتنا على حقيقة تعريب علم الإجماع وربط ذلك بقضايا وطنية وثقافية وتاريخية، وقد خرجنا من هذه الدراسة بالنتائج التالية:

2 ـ استنتاجات

إن من النتائج المتواضعة التي يمكن الخروج بها مما سبق عرضه من معطيات ميدانية ومعالجتها بالتحليل والمقارنةهي كما يلي :

ـ هناك نسبة 50% من الطلبة المبحوثين لم يسبق لهم الالتحاق بالمدرسة القرآنية ، في حين أن نسبة 50% المتبقية سبق لهم الإلتحاق بالتعليم القرآني، وقد استخلصنا في نهاية الأمر أن الأسر المحافظة تلعب دورا هاما في دفع أبنائها خاصة الذكور منهم لتلقي تعليما بالمدرسة القرآنية، هذه الأخيرة أثرت وبشكل كبير على ملتحقيها، خاصة فيما

يخص المستوى اللغوي، إذ أن جل الطلبة الذين مروا عليها لم يجدوا إشكالا في مزاولة دراستهم في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، إضافة إلى التعليم العالي ونخص بالذكر تخصص علم الاجتماع، بحيث أصبحوا يفضلون الاعتماد على اللغة العربية في إنجاز وتقديم أعمالهم وكذلك في مناقشتها بسبب اكتسابهم لملكة لغوية منذ صغرهم وبالتالي فإن أغلبية الطلبة يلجئون في تشكيل ثقافتهم العامة وتكوين أنفسهم إلى المراجع بالعربية.

– إن معظم الأسر الجزائرية يكون الحديث بين أفرادها باللغة العامية بشكل مطلق دون مشاركتها في ذلك اللغة العربية أو اللغة الفرنسية حيث تقدر نسبتها 61.15% و يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى تشكل عادة لدى أفراد المجتمع على الحديث بالعامية في الحياة اليومية لبساطة تعبيرها الذي لا يخضع لقواعد أو أوزان خاصة مقارنة باللغة العربية أو لغات أخرى، أما بعض الأسر والذين يمثلون نسبة منخفضة حيث لا تتجاوز 33% فإنهم يفضلون التحدث باللغة العامية إضافة إلى اللغة العربية الفصحى، وهذا التعدد اللغوي في الأسرة أثر بشكل كبير على اللغة التي من المفروض أن يناقش ويشرح بها الطلبة دروسهم وأعمالهم التطبيقية، بحيث أصبحت اللغة العامية تزاحم بشكل كبير اللغة العربية في علم الاجتماع.

ـ إن أغلبية الطلبة المبحوثين قد تكونوا في الأطوار التعليمية الثلاثة الأولى إضافة إلى المرحلة الجامعية باللغة العربية الفصحى، وتتراوح نسبتهم حوالي 49% ونجد أسبابا

مختلفة لذلك: منها ما هو مرتبط بالأستاذ، فالأستاذ المتكون باللغة العربية الفصحى والراغب في اكتسابها والإلمام بخفاياها يبقى متعلقا ومعتزا بالتدريس بها، ومنها ما هو مرتبط بسياسة الدولة التي سنت قوانين تنص على إجبارية التدريس باللغة الوطنية، بينما هناك أقلية منهم من تلقوا تكوينا بمزيج من اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية و تقدر هذه النسبة بـ17% ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى كون بعض الأساتذة من غلب على تكوينهم الطابع الفرنسي خلال كل المراحل التعليمية و بالأخص في التعليم العالي وأيضا طبيعة بعض المقاييس في علم الاجتماع تدفع بالأستاذ إلى المزج بين اللغتين.

– غالبية الطلبة لم يسبق لهم أن تلقوا تكوينا في معاهد أو مراكز خاصة لتحسين مستواهم في لغة معينة وتبلغ نسبتهم 78% وهذا لأسباب مختلفة ولعل أهمها: قدرتهم على التحكم في اللغة العربية بصورة جيدة بحيث لا يعانون فيها ضعفا كبيرا، أما اللغات الأجنبية فهي لا تجذبهم كثيرا لتعلمها ولا يرتاحون لها، في حين نجد أن نسبة 22% فقط سبق لهم تلقي دروسا خصوصية أو تكوينا خاصا، وكان اغلبهم يريدون تحسين مستواهم في اللغات الأجنبية لان في نظرهم في الوقت الحالي هم بأمس الحاجة لها حتى يكونوا على دراية لمختلف العلوم التي تصلهم باستمرار من الضفة الأخرى وكذلك تعلمها يسهل عليهم عملية التبادل الثقافي والعلمي مع المجتمعات الغربية.

ـ إن التعليم القرآني والتعليم الرسمي له علاقة بلغة المراجع التي يتم اللجوء اليها، حيث يعتمد اغلب الطلبة في تكوين أنفسهم وتشكيل ثقافتهم العامة وإثراء رصيدهم المعرفي

واللغوي خاصة في علم الاجتماع على المراجع بالعربية، حيث تبلغ نسبتهم حوالي 61% والإقبال على المراجع العربية الخاصة بعلم الاجتماع راجع إلى كون معظم هؤلاء الطلبة تلقوا دراستهم في الأطوار التعليمية الأولى والمتمثلة في اللغة العربية وكذلك تلقي بعضهم تعليما قرآنيا، بينما البعض والذين لا تتعدى نسبتهم 25% فإنهم يرتكزون في تكوينهم الفردي وتعزيز ثقافتهم العامة سواء في تخصصاتهم أو في ميادين أخرى على المزج بين المراجع العربية والمراجع الفرنسية، ويفسرون ذلك إلى رغبتهم في اكتساب بعض المصطلحات والمفاهيم الأساسية في علم الاجتماع بلغتها الأصلية التي هي الفرنسية ولا يتأتى ذلك إلا بالاعتياد على الكتب الفرنسية، وكذلك لأن علم الاجتماع يتطلب الاستعانة بالمراجع الفرنسية نظرا لوجود منظرين فرنسيين متخصصين في علم الاجتماع بل يعتبرون من الأوائل الذين مهدوا لظهوره من أمثال **أوجست كونت ودورخايم و بورديو** وأيضا قلة الكتب المترجمة باللغة العربية المخصصة له.

– تعتبر الكتب العربية مرجعا لأغلبية الطلبة في تحضير دروسهم في علم الاجتماع وفي الوقت نفسه فإن تدوينها يكون أيضا باللغة العربية، وهم يمثلون نسبة عالية قاربت 39% ويفسر هذا الأمر إلى كون بعضهم تدرجوا على التعليم القرآني في صغرهم وأيضا لأن في معضمهم درسوا طوال مسيرتهم التعليمية باللغة العربية، لهذا فإنهم لا يجدون مشكلة في الإعتماد على اللغة العربية في تحضير دروسهم أو تدوينها، بينما تلجأ فئة قليلة في ذلك إلى اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية إذ لا تتجاوز نسبتهم 24% فقط.

ـ لا توجد علاقة بين لغة تحضير الدروس وتدوينها وبين شرحها في علم الاجتماع فمعظم الطلبة يشرحون باستخدام خليط من اللغات، حيث تقدر نسبة الطلبة الذين يستخدمون اللغة العامية إلى جانب اللغة الفصحى بـ40% أما من يستعينون باللغة الفرنسية إلى جانبهما فتقدر نسبتهم بـ30% بينما يعتمد آخرين في شرحهم للمحاضرات على اللغة العامية.

– نلاحظ أن نسبة 50% من الأعمال التي يُكلف الطلبة بإنجازها في علم الإجتماع هي عبارة عن عروض وبطاقات قراءة وأبحاث ميدانية، ويرجع هذا التنوع في حصة الأعمال التطبيقية إلى رغبة بعض الأساتذة في تقويم مستوى طلبتهم عن طريق تكليفهم بعدة أعمال وكذلك لتعويد الطلبة عليها بهدف تطوير قدراتهم الفكرية عن طريق ممارستها فكل عمل يختلف عن الأخر منهجيا ومعرفيا، ونجد أن نسبة 22% فقط تتمثل أعمالهم التطبيقية في عروض وبطاقات قراءة دون أبحاث ميدانية، وفي مثلها(النسبة) يكتفي الأستاذ بتكليف الطلبة إنجاز عروض فقط، وهذا يرجع إلى رؤية وطريقة كل أستاذ في تقويم وتكوين طلبته.

ـ إن اللغة العربية الفصحى، أبرز اللغات المسموحة بإنجاز الأعمال التطبيقية في علم الاجتماع، وقد تراوحت نسبتها بـ57.20% وبدرجة ثانية اللغة الفرنسية بنسبة28.20% وبنسبة ضئيلة جدا اللغة الانجليزية، أما عن طبيعة الأعمال المكلف بإنجازها الطلبة ففي

أغلبيتها عروض وبطاقات قراءة وأعمال ميدانية، وبدرجة أقل الترجمة، كما وتعتبر اللغة العربية الفصحى هي لغة إنجاز وتقديم هذه الأعمال في أغلبية الحالات.

– توجد علاقة كبيرة بين لغة تحضير الدروس واللغة التي تنجز وتقدم بها الأعمال التطبيقية بعلم الإجتماع، حيث نجد أن نسبة 60% منهم ينجزون ويقدمون أعمالهم باللغة الفصحى، في حين أن القلة منهم يستعينون باللغة الفرنسية واللغة العربية معا، و تبلغ نسبتهم 25.12%.

– بينما نلاحظ أنه لا توجد علاقة وثيقة بين اللغة التي يشرح بها الطلبة دروسهم وبين اللغة التي تتم بها مناقشة الأعمال، حيث نجد أن في معظمهم يناقشون أعمالهم التطبيقية بمزيج من اللغات(اللغة الفصحى، اللغة العامية، اللغة الفرنسية) حيث تقدر نسبتهم بـ65% بينما نسبة قليلة تعتمد على العامية واللغة الفصحى فقط ، وتبلغ نسبتهم 20%

في حين نجد العكس في النتائج الخاصة باللغة التي يشرح بها الطلبة دروسهم.

– نلاحظ وجود اختلاف كبير متعلق باللغة التي يتم بها مناقشة بطاقة قراءة لكتاب منجزة باللغة الفرنسية، حيث نجد أن نسبة 28% تكون المناقشة فيها باللغة العربية الفصحى وحدها دون أن تتخللها في ذلك اللغة العامية أو اللغة الفرنسية، وهذا له علاقة وثيقة بالمراحل التعليمية السابقة التي تم تدريسهم فيها جيدا باللغة العربية وأيضا استخدام اللغة العربية بشكل كبير من قبل بعض الأساتذة في تدريسهم لعلم الاجتماع وهذا أكسبهم

رصيدا لغويا في اللغة العربية، وفي مثلها(النسبة) يناقشون باللغة العربية إضافة إلى العامية واللغة الفرنسية، وهذا الخلط في اللغات يظهر مدى تخبط الطلبة في فهمهم لأي لغة بشكل جيد وذلك لأنهم درسوا عند أساتذة لا يحسنون استعمال اللغة العربية جيدا بسبب ضعف تكوينهم أو بسبب تلقي تكوينهم باللغة الفرنسية وهذا بدوره يؤثر على تكوين الطلبة لغويا وأيضا نجدا دورا للوسط الأسري في ذلك لان معظم الأحاديث التي تدور في الأسرة تكون بالعامية وهذا ما انعكس لغويا كذلك عليهم وبنسبة لا تتعدى 22% يستعمل الطلبة اللغة العربية إلى جانب اللغة الفرنسية أثناء المناقشة .

– نجد أن جميع الطلبة كان لهم حضورا أثناء عقد التظاهرات العلمية وهذا لأسباب مختلفة لكن يبقى الهدف مشترك وهو اكتساب المعرفة والإطلاع أكثر على بعض نظريات علم الاجتماع وكذا منهجية البحث الخاصة به من خلال احتكاكهم اكثر بالأساتذة وأيضا تعزيز ثقافتهم العامة.

– تقريبا كل الطلبة إذا كان لهم نية طرح سؤال في هذه التظاهرات العلمية أو سبق لهم ذلك فإن السؤال سيطرح باللغة العربية الفصحى فقط، إذ تبلغ نسبتهم 89%، وهذا له علاقة بالتكوين الذي تلقاه سابقا باللغة العربية، في حين نجد نسبة11% منهم فقط تحبذ طرحه باللغة العربية الفصحى لكن بمشاركتها اللغة العامية في ذلك.

– أن غالبية الطلبة يحبذون التظاهرات العلمية ذات الطابع العربي إذ تقدر هذه النسبة

67% بينما فئة قليلة والبالغة 22.11% فإنهم يميلون إلى التظاهرات ذات الطابع العربي والفرنسي معا.

– نستنتج أن جميع الحالات السابقة سواءا فيما يتعلق بالمراجع التي يتم اللجوء اليها في تكوين أنفسهم، أوفي لغة تحضير دروسهم وتدوينها أو في إنجاز أعمالهم وتقديمها وأيضا في اللغة التي يجيبون بها أثناء الإمتحانات، قد افتكت اللغة العربية الفصحى النصيب الأكبر منها، وهذا يحيلنا إلى أن هناك علاقة وثيقة باللغة الأنسب لعلم الاجتماع إذ نجد أن نسبة 78% يرون أنه من الأفضل تدريس علم الاجتماع باللغة العربية الفصحى، أما البعض والتي تشكل نسبة منخفضة جدا يجدون في اللغة العربية مع اللغة الفرنسية الحل المناسب لتدريسه حيث تبلغ نسبتهم حوالي 11% فقط.

هذا فيما يخص النتائج التي أمكننا الخروج بها من المعطيات الخاصة بالطلبة. أما فيما يخص المعطيات الخاصة بالأساتذة، فيمكن الخروج منها بالمعطيات التالية:

ـ أنه هناك عدد كبير من الأساتذة الذين يحملون شهادة دكتوراه علوم، حيث قدرت نسبتهم بـ 62% مقارنة بثلاثة حالات ممن يحملون درجة تأهيل، حيث كانت نسبتهم 23.07% وفي معظم هذه الحالات ناقشوا أطروحاتهم باللغة العربية الفصحى وذلك لأسباب عدة منها:

. أن قوانين التعليم العالي تجبر الأساتذة على إعداد أطروحات الأكاديمية ومناقشتها باللغة الوطنية، التي تعبر عن ثقافتها العربية الإسلامية، إضافة إلى أن معظم البحوث الأكاديمية أجريت داخل الوطن، وبالتالي كان لا مفر من إعدادها باللغة العربية، ضف إلى ذلك أنه إذا كان العمل المنجز باللغة الأجنبية فإن الإقبال عليه سوف يكون ضعيف جدا بخلاف إذا كان منجز باللغة العربية التي تعتبر خاصية من خاصية المجتمع الجزائري، كما انه هناك أربع حالات من كانت اللغة العربية والفرنسية هي لغة لمناقشة لأطروحاتهم ، وحالتين أخريين كانتا باللغة الفرنسية.

. إن للتعليم القرآني، علاقة بلغة التدريس في علم الاجتماع، هذا ما وقفنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا الميدانية ، بحيث كانت نسبة المبحوثين الذين سبق لهم وأن تلقوا تعليما بالمدارس القرآنية عالية جدا وقد قدرت ب 62% مقارنة بالذين لم يزاولوا هذا النوع من التعليم حيث كانت نسبتهم 38% بحيث أن جلهم أكدوا على أن تعلم القرءان في الصغر، كسب ثراء لغوي مرتكز على قاعدة صلبة، متمثلة في تعلم وحفظ كتاب الله عز وجل وما يصا حبه من دروس هامشية، مثل تعلم أحكام التجويد، وحفظ بعض متون الحديث مخصصة في ساعات من أيام الأسبوع، كما يعتبرون أن التعليم الأصلي هو الأساس بالنسبة لكل تعليم يأتي من بعد، وهذه ما يؤكد عليه **العلامة عبد الرحمن بن خلدون** حينما يقول: **"واعلم أن تعليم الولدان القرءان في الصغر هو الأساس لما**

بعده" ونحن نرى أن من هذه الأساسيات، مسالة اللغة، بالإضافة مسائل أخرى متمثلة في التربية ولأخلاق والصدق والاحترام...الخ

ـ الأسباب التي جعلت الأساتذة يتحدثون بمزيج من اللغات أثناء قيامهم بعملية التدريس في علم الاجتماع، وذلك راجع إلى عدة أسباب منها:

1- ما هو راجع إلى تكوينهم الذي تلقوه خلال مسيرتهم التعليمية، خاصة في مرحلة التعليم الجامعي، بحيث أن معظم الأساتذة وبنسبة كبيرة جدا، درسوا باللغتين العربية والفرنسية، هذا ما نعكس على لغة تدريسهم لعلم الاجتماع، إضافة إلى أنه هناك حالات من كان تكوينهم باللغة العربية الفصحى، هذا الذي يتجلى من خلال المراحل الأولى من تعليمهم وخاصة في الأطوار الثلاثة الأولى (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بحيث كانت نسبة الأساتذة الذين كان لهم تكويناً بها يفوق 60 % راجعين الأسباب في معظمها إلى سياسة التي انتهجتها الدولة الجزائرية في تعريب هذي الأطوار الثلاث، خاصة الطور الابتدائي والذي كان معربا تعريبا كليا، ومن خلال استقرائنا لأجوبة المبحوثين توصلنا في الأخير إلى أنه هناك علاقة وبنسبة معتبرة بين اللغة التي تكون بها هؤلاء الأساتذة في هذه الأطوار الثلاثة وبين لغة التدريس في علم الاجتماع، ضف إلى أنه هناك حالات خاصة في مرحلة التعليم المتوسط من تلقوا تكوينا مزدوج اللغة ما بين اللغة الفرنسية و اللغة العربية، وهم يمثلون نسبة معتبرة مقارنة بالحالات السابقة، بحكم أنهم درسوا في نظام ما يسمونه (pilang) بالإضافة إلى أنه هناك أيضا حالة حيث من كان تكوينها باللغة

الفرنسية خلال كل مراحل تعليمها، مما كان له الأثر البالغ في اختيارها للغة التدريس في علم الاجتماع .

ـ هناك علاقة تكامل بين اللغة التي يعتمد عليها الأساتذة سواء في تكوين أنفسهم أو في تحضيرهم الدروس وتدوين معلوماتها أولتشكيل ثقافتهم الخاصة وبين اللغة التي يستخدمونها أثناء قيامهم بعملية التدريس في علم الاجتماع، حيث استخلصنا عدة نقاط مختلفة ولكنها دائما ما تصب في خانة واحدة، وهي العلاقة بين اللغة من جهة والتدريس في علم الاجتماع من جهة أخرى.

ـ وجدنا أنه وفي غالب الحالات كانت اللغة المسيطرة على جل المبحوثين هي اللغة العربية الفصحى، حيث قاربت نسبتها 71% وهذا لاعتبارات عديدة منها، أنه لابد من مراعاة المستوى اللغوي، بحيث أن الطالب في علم الاجتماع يعاني ضعفا كبيرا في اللغات الأجنبية وبدرجة أولى في اللغة الفرنسية .

ـ مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية والدينية خاصة في ما يتعلق بمسألة اللغة، التي يشترك فيها جل طلبتنا، وبالتالي ينعكس طرديا على لغة التدريس والتي هي منبثقة من طبيعة هذه المراجع المستخدمة من طرف الأساتذة في علم الاجتماع، إضافة إلى أنه هناك حالات أخرى من كانوا يعتمدون على مراجع مزدوجة اللغة ما بين العربية والفرنسية، بحيث قدرت نسبتهم بـ 20% راجعة الأسباب إلى أهداف تتوخاها من خلال ذلك منها:

ـ إثراء الرصيد اللغوي للطلبة خاصة في ما يخص اللغات الأجنبية وبالتحديد الفرنسية منها.

. جعل الطلبة لا يتقيدون بلغة واحدة ويهملون اللغات الأخرى ذات الصلة بميدانهم التعليمي (علوم الاجتماعية) لأن جل نظريات المفكرين والذين كتبوا في حقل العلوم الاجتماعية بصفة عامة، وعلم الاجتماع بصفة خاصة معظمهم من الدول الغربية الأوروبية .

ـ الانفتاح على اللغات الأجنبية الأخرى من خلال إتقانها أولا، ومن ثم استخدامها في التبادل الثقافي والعلمي، وهذا يكون إلا من خلال الاحتكاك مع الآخرين خاصة المجتمعات الغربية، هذا الذي يحيلنا إلى إجلاء العلاقة بين اللغة المستخدمة من قبل هؤلاء الأساتذة وبين لغة التدريس في علم الاجتماع.

ـ هناك علاقة ظاهرة جليا بين لغة الحديث داخل أسر هؤلاء الأساتذة المبحوثين وبين لغة التدريس في علم الاجتماع، هذا ماظهر لنا من خلال نتائج الدراسة الميدانية بحيث توصلنا إلى أنه وفي معظم الحالات، من كانت اللغة العامية هي حدثت لسان هذه الأسرة مرجعة الأسباب إلى عدة أمور منها، ما هو متعلق بالمستوى التعليمي لأفراد أسرها ومنها ما هو متعلق بطبيعة مجتمعنا، الذي يغلب عليه الطابع العامي للغة في استعمالاته اليومية وفي جميع مجالاته، بحيث بلغت نسبتهم ما يقارب 38.46% مقارنة ممن كانوا يمزجون بين العربية والعامية والأمازيغية في بعض الأحيان بحيث قدرت نسبتهم بـ 23%

هذا ما انعكس طرديا على تتبع هؤلاء الأساتذة لهذا النوع من اللغوي فأصبح يسري على ألسنتهم سريان الدم في الفروق وبالتالي على لغة تدريسهم في لعلم الاجتماع.

ـ إن لطبيعة الأعمال التطبيقية التي يقوم الطلبة بإنجازها وتقديمها ومناقشتها، علاقة بلغة التدريس في علم الاجتماع، بحيث وجدنا وأنه في غالب الأحيان ما تكون اللغة التي تنجز بها هذه الأعمال هي التي تقدم بها، وفي معظمها ما تكون باللغة العربية الفصحى حيث قدرت نسبتها بـ 49% باستثناء لغة النقاش، فغنها في الغالب ما تكون باللغة العامية، وكانت نسبتها 10.25% وذالك راجع إلى أسباب عدة منها:

1- مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري، وكذا المستوى اللغوي للطلبة.

2- اللغة العربية يشترك فيها جل الطلبة بحكم أنهم ينتمون إلى مجتمع واحد، وثقافة واحدة، ودين واحد، هذا ما يجعلهم يميلون إلى استخدام اللغة العربية بشكل كبير في انجاز بحوثهم الأكاديمية، والتي بها تقدم.

وفي بعض الأعمال التطبيقية خاصة وفي ما يتعلق مقياس اللغة الفرنسية أوأحد المقاييس الأخرى، وعندما يكون العمل المنجز في شكل بطاقة قراءة باللغة الفرنسية، فإن لغة النقاش فيه غالبا ما تكون إما باللغة العربية، وقد بلغت نسبتها 31% وإما بمزيج من العربية والفرنسية والعامية، هي بدورها نسبة تقدر ب 31% وهذا لأسباب مختلفة وهي أن الطلبة في قسم علم الاجتماع لا يتقنون اللغة الفرنسية وبالتالي يتحتم عليهم مناقشتها

باللغة العامية وبعض المصطلحات باللغة العربية وهذا مراعاة لبلوغ المعلومات والفكرة باللغة التي يفهموها زملائهم من الطلبة .

ـ هناك علاقة بين نوعية المراجع التي يستخدمونها الأساتذة المبحوثين عند تحضيرهم لمداخلاتهم في التظاهرات العلمية، وبين اللغة التي يقدمونها بها، ويناقشونها بها كذلك، بحيث بلغت نسبة اللغة العربية، إضافة إلى اللغتين الفرنسية والعربية 23.07% مرجعة الأسباب إلى طبيعة المجتمع الجزائري وبما يمتاز به من خصوصيات تجعله يتميز عن غيره من المجتمعات، بالإضافة إلى مراعاة مستوى اللغوي للطلبة، ولكن هذا لا يعني أنه وفي بعض الأحيان يكون المزج في اللغات الأخرى خاصة بين العربية والفرنسية والعامية عند الشرح والاستدلال بأمثلة متعلقة بموضوع المداخلة.

كما استنتجنا كذلك وعند الإجابة على السؤال أو التعقيب باللغة الفرنسية، بالإضافة إلى طابع المداخلات، أنه يكون في غالب الأحيان باللغة العربية، حيث قدرت نسبتها بـ 58% أما الازدواجية في اللغة بين الفرنسية والعربية فقد بلغت نسبتها 23.07 %.

ـ هناك اجماع شبه كلي لدى الأساتذة المبحوثين عن اللغة الأنسب لتدريس الاجتماع، بحيث كانت اللغة العربية الفصحى هي اللغة الأكثر حيث بلغت نسبتها 54%، وذلك لاعتبارات عديدة منها:

ـ اللغة الوحيدة والتي لا يمكن لطلبتنا أن يفهم بها علم الاجتماع إلا بها، كما أنها اللغة التي يشترك فيها الجميع وهي اللغة التي يعتقد بعض أساتذتنا المبحوثين، أنها لغة العلم وذالك لما تزخر به من مفردات ومن فصاحة وبلاغة في الأسلوب، وهي قادرة على مزاحمة اللغات الأخرى المتمثلة في اللغة الفرنسية والانجليزية، كما أنها تراعي خصوصيات المجتمع الجزائري لأنها لغته الوحيدة التي تجمل بين عناصره الثقافية بمختلفة المكونة له.

ـ هناك حالتان من أرجعتا اللغة الأنسب في تدريس علم الاجتماع إلى اللغة الفرنسية والانجليزية بدرجة الأولى، بحيث قدرت نسبتها 15.38 % لما لهما من انتشار واسع في معظم جامعات الدول الأوروبية والعالمية منها، وأن جل المراجع المدونة في ميدان العلوم الاجتماعية هي باللغة الفرنسية والانجليزية، وبحكم أنها متوفرة بشكل كبير وجل المنظرين في هذا العلم ألفوا كتبهم بها، وهناك حالة أخرى من جعلت من اللغة الفرنسية اللغة الأنسب لتدريس علم الاجتماع، وهي تمثل نسبة 08% وذلك أن معظم مدارس هذا العلم منبثقة من هذه الدول الأوروبية خاصة الفرنسية منها، ذلك بفضل جهود مفكري هذا البلد.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا: المصادر:

1- ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، القاهرة، دار بن الهيثم، 2005 .

2- أبو الفضل، جمال الدين محمد، لسان العرب، بيروت، دار صادر، م9، 1880.

ثانيا: المراجع:

1-المراجع باللغة العربية

- **معاجم و قواميس**

3- الأشقر، محمد سليمان عبد الله، معجم علوم اللغة العربية، ج2، الرياض، مؤسسة الرسالة ، 1995.

4- الفراهيدي، الخليل بن احمد ، كتاب العين، دار الكتب العلمية، ج2، 2003.

- **كتب في المنهجية**

5- بوحوش عمار، محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية،1995.

6- جبلي، عبد الرزاق، تصميم البحث الاجتماعي الأسس والاستراتيجيات، مصر، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2005.

7- شفيق، محمد، البحث العلمي:الخطوات المنهجية لإعداد البحوث المنهجية، الجزائر المكتب الجامعي الحديث، 1996.

- **كتب في اللغة والاجتماع**

8- الأشرف، مصطفى، الجزائر الأمة والمجتمع، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2007.

9- بن نعمان، أحمد، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981 .

10- الخوري، شحاذة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، تونس، كتب الدار 2000.

11- السيوطي، جمال الدين، المزهر في علوم اللغة، بيروت، دار الكتب العلمية، ج2 ط1، 1998.

12- شريط، عبد الله، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986.

13- العروي، عبد الله، مفهوم التاريخ، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط3، ج1 1997 .

14- معتوق، جمال، علم الاجتماع في الجزائر: من النشأة إلى يومنا هذا، الجزائر ط1، 2006.

15- معتوق، جمال، السوسيولوجية الكلونيالية، من اجل قراءة نقدية جديدة ، مجلة الأفاق لعلم الاجتماع، العدد الأول، البليدة،2007 .

16- المناوي، محمود فوزي، أزمة التعريب، القاهرة، مركزالأهرام للترجمة والنشر،2003.

17- نازلي معوض، احمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، بيروت، مركز الدراسات للوحدة العربية، 1986.

18- نايت بلقاسم، مولود قاسم، سلسلة أعلام الجزائر1، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المركز الثقافي الإسلامي،2013.

- **دراسات في اللغة والاجتماع**

19- الإبراهيمي، أحمد طالب، الثورة ثقافية تعريب والتعريب ثورة ثقافية، مجلة الأصالة عدد18/17، سنة1974/1973.

20- أخضر الغزال، احمد، نقلا عن الدكتور سعيد شيبان، وهران، ملتقى الفكر الإسلامي .

21- بعزيزي، يحي، واقع ومستقبل حركة التعريب في الجزائر، مجلة الأصالة عدد18/17، سنة1974/1973 .

22- تركي، رابح، علاقة العامية بالفصحى، مجلة الأصالة، العدد25، سنة 1975.

23- الخطيب، نظرات في المعجم الوسيط، المعجم العربي العلمي، جويلية 1963.

24- الركيبي، عبد الله، تعريب التفكير أولا،عدد18/17، سنة 1974/1973.

25- مزيان، عبد المجيد، التعريب بين الوجهتين السياسية والاجتماعية، مجلة الأصالة عدد 18/17، سنة 1974/1973 .

26- المشرفي، محي الدين، مستقبل اللغة العربية بالمغرب الأقصى، مجلة الأصالة سنة 1974/1973 .

27- مطاطلة، احمد، القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية، مجلة الأصالة عدد57، سنة1978 .

- **محاضرات**

28- حمداوي، محمد، محاضرة افتتاحية اليوم الدراسي حول الطلاق وآثاره النفسية والاجتماعية على الطفل، قسم علم الاجتماع، 17 ماي 2017.

29- الخطاب الافتتاحي لندوة التعريب الاولى في الجزائر،14مارس1975 .

30- في حديث مع البروفيسور، سعيد عيادي، أستاذ التعليم العالي، جامعة علي لونيسي البليدة2 ، متخصص في علم الاجتماع المعرفة ص74.

31- معزوزي، محمد السعيد، وزير العمل في افتتاح ندوة التعريب، العاصمة، 1972 .

32- هواري بومدين، خطاب بمناسبة احتفال بعيد الثورة، 1967 .

2- المراجع بالأجنبية

33- Mohamed Benguerna

http://www.cread.dz/index.php/sciences sociales-en-algerie.html

ملاحق الدراسة

الملحق رقم01:

- **دليل المقابلة الخاص بالطلبة:**

المحور الأول: العلاقة مع اللغة قبل الدراسة الجامعية

س1: قبل الالتحاق بالمدرسة هل تلقيت تعليما بالمدارس القرآنية؟

نعم لا

س 2: ما هي اللغة التي يتم بها الحديث داخل الأسرة ؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، أخرى أذكرها...)

س3: ما هي اللغة التي تلقيت بها تعليمك الابتدائي؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س4: ما هي اللغة التي تلقيت بها تعليمك في المتوسط؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س 5: ما هي اللغة التي تلقيت بها تعليمك في الثانوي؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

المحورالثاني: العلاقة مع اللغة في الجامعة

س6: بأي لغة تلقيت تكوينك الجامعي؟

(اللّغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س7: هل سبق لك أن تلقيت تكوينا خاصا في لغة معينة؟و ما لغاية منها؟

نعم لا

س 8: هل الكتب التي تعتمد عليها في تكوينك في أغلبها بالعربية أو بالفرنسية؟

نعم لا

س9: ما هي الكتب التي تميل إلى قراءاتها لإثراء رصيدك المعرفي و اللغوي؟

(بالعربية، بالفرنسية، أخرى أذكرها...)

س10: ما هي المراجع التي تعتمد عليها في تحضيرك للدروس؟

(بالعربية، بالفرنسية، بالعربية و الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س11: عند تدوينك للمعلومات المأخوذة من المراجع بأي لغة يتم ذلك؟

(بالعربية، بالفرنسية، أخرى أذكرها...)

س12: إذا فُتح باب النقاش فما هي اللغة التي يتم استخدامها غالبا؟

1-من طرف الأستاذ:

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة الفصحى و اللغة الفرنسية، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة العامية واللغة الفرنسية)

2-من طرف الطالب:

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، اللغة الفصحى و اللغة العامية، اللغة العامية و اللغة الفرنسية)

س13: ما هي اللغات التي يسمح لكم بها عند انجازكم لأعمالكم التطبيقية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س14: ما هي طبيعة الأعمال التطبيقية التي تقومون بانجازها؟

(عروض، بطاقات قراءة، أخرى أذكرها...)

س15: إذا كان العمل عرضا مكتوبا بأي لغة ينجز؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س16: ما هي اللغة التي تقدمون بها عروضكم التطبيقية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س17: إذا كان العمل بطاقات قراءة بأي لغة يتم انجاز العمل ؟

(باللغة الفصحى، باللغة الفرنسية)

س 18: ما هي اللغة التي يتم فيها تقديم بطاقات قراءة أثناء الأعمال التطبيقية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س 19:عندما يكون الكتاب المطلوب انجاز بطاقة قراءة بخصوصه بالفرنسية ،ما هي اللغة التي تناقش بها؟

س20: عند مناقشة العروض و بطاقات القراءة، ما هي اللغة المستخدمة في ذلك؟

1-**بالنسبة للأستاذ:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفرنسية واللغة الفصحى ، اللغة الفصحى و اللغة العامية، اللغة العامية و اللغة الفرنسية)

2-**بالنسبة للطالب:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة الفرنسية واللغة الفصحى، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة العامية واللغة الفرنسية)

س21:عند الإجابة على أسئلة الامتحانات بأي لغة يتم ذلك ؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س22: بأي لغة تجيب إذا طرح عليك سؤال أو تعقيب بالفرنسية؟

(باللّغة الفصحى، باللغة الفرنسية، باللغة العامية)

س23: هل سبق لك وأن حضرت تظاهرة علمية ما في الجامعة؟

نعم لا

س24: عند انعقاد التظاهرات العلمية و أردت طرح سؤال بأي لغة يكون ذلك ؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س25: ماذا تفضل ؟ التظاهرات العلمية التي يغلب عليها الطابع العربي أم الفرنسي؟

نعم لا

س26: في نظرك، ما هي اللغة المناسبة لتدريس علم الاجتماع ؟و لماذا؟

الملحق رقم02:

- **دليل المقابلة الخاص بالأساتذة:**

المحور الأول: العلاقة مع اللغة قبل التدريس الجامعي

س1:ما هي الشهادة الحالية التي تحملها ؟

(دكتوراه دولة، تأهيل، دكتوراه علوم، ماجستير)

س2:ما هي اللغة التي قدمت بها شهادتك الجامعية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س 3:ما هي اللغة التي تلقيت بها تكوينك الجامعي ؟

(باللغة الفصحى، باللغة الفرنسية)

س4:ما هي اللغة التي تلقيت بها في تكوينك الثانوي ؟

(باللغة الفصحى، باللغة الفرنسية)

س5:ما هي اللغة التي تلقيت بها تكوينك المتوسط؟

(باللغة الفصحى، باللغة الفرنسية)

س6:ما هي اللغة التي تلقيت بها تكوينك الابتدائي؟

(باللغة الفصحى، باللغة الفرنسية)

س7:قبل التحاقك بالمدرسة هل تلقيت تعليما بالمدارس القرآنية ؟

نعم لا

س8:ما هي اللغة التي يتم الحديث بها داخل الأسرة؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة الفرنسية واللغة العامية)

س9:هل الكتب التي تعتمد عليها في تكوينك في أغلبها بالعربية أم بالفرنسية؟

نعم لا

س10:ما هي الكتب التي تميل إلى قراءاتها لتشكيل ثقافتك العامة ؟

(العربية، الفرنسية، أخرى أذكرها...)

المحور الثاني: العلاقة مع اللغة أثناء التدريس الجامعي

س11: ما هي المراجع التي تعتمد عليها في تحضيركم للدروس؟

(بالعربية، بالفرنسية، بالعربية والفرنسية)

س12: بأي لغة يتم تدوين المعلومات المأخوذة من المراجع ؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س 13: بأي لغة يتم إلقاء المحاضرات ؟

(بالعربية، بالفرنسية، بالعربية و العامية، بالفرنسية و العامية، بالعربية والفرنسية)

س14: إذا احتاجت المحاضرة إلى شرح بأي لغة يتم ذلك ؟

(بالعربية الفصحى، بالفرنسية، بالعامية، بالعربية الفصحى و الفرنسية، بالفرنسية والعامية، بالعربية الفصحى و العامية)

س15: إذا فتح باب النقاش، فما هي اللغة التي يتم استخدامها غالبا ؟

– **من طرف الأستاذ:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، اللغة الفرنسية واللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة العامية)

– **من طرف الطالب:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة الفرنسية و اللغة العامية)

س16: إذا دعوت أستاذا للتدخل في إحدى محاضراتك ها تفضل أن يكون الأستاذ ناطقا بالعربية أو الفرنسية؟

س17: ما هي طبيعة الأعمال التطبيقية التي يقوم بها الطلبة بانجازها؟

(عروض، بطاقات قراءة، أخرى أذكرها...)

س18: ما هي اللغات التي تسمحون للطلبة أن ينجزوا بها أعمالهم التطبيقية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س20: ما هي اللغة التي يقدم بها الطلبة بطاقات القراءة أثناء العمليات التطبيقية؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية)

س21: عندما يكون الكتاب المطلوب انجاز بطاقة قراءة ما هي اللغة المستخدمة في ذلك؟

- **بالنسبة للأستاذ:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة الفصحى و الفرنسية، اللغة الفرنسية واللغة العامية)

-**بالنسبة للطالب:**(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة الفصحى واللغة الفرنسية، اللغة الفرنسية واللغة العامية)

س23: ما هي المراجع التي تعتمد عليها في تحضيرك للمداخلات ؟

(بالعربية، بالفرنسية، أخرى أذكرها...)

س24: ما هي اللغة التي تقدم بها مداخلاتك في التظاهرات العلمية المحلية (الجامعة)؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها...)

س25:ما هي اللغة التي تستخدمها أثناء مناقشة المداخلات ؟وأثناء الإجابة على المعقبين؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، اللغة الفرنسية و اللغة الفصحى، اللغة الفصحى واللغة العامية، اللغة الفرنسية واللغة العامية)

س26: بأي لغة تجيب إذا طرح عليك السؤال أو تعقيب بالفرنسية؟

(باللغة الفرنسية، باللغة الفصحى، باللغة العامية، باللغة الفرنسية واللغة الفصحى، باللغة العامية واللغة الفرنسية، باللغة الفصحى واللغة العامية)

س27: في نظرك، ما هي اللغة المناسبة لتدريس علم الاجتماع ؟ولماذا؟

(اللغة الفصحى، اللغة الفرنسية، أخرى أذكرها)