

جامعة سيدي محمد بن عبد الله  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهرالمهراز  
- فاس -



مركز دراسات الدكتوراه : الجماليات وعلوم الإنسان  
تكوين الدكتوراه : آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية  
مختبر : الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية  
تخصص : علم الاجتماع

## تدريس علم الاجتماع في الجامعة المغربية مقدمات وأنظار سوسيو-تربوية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

تحت إشراف الأستاذ :  
د. أحمد شراك

الطالبة الباحثة:  
مريم بوزياني  
ر.و.ط. : 0321840599

السنة الجامعية:  
1439-1440 هـ  
2018-2019 م



## شكر وتقدير وامتنان

يطيب لي في نهاية هذا العمل أن أقدم بخالص الشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى أستاذي الدكتور أحمد شراره على تفضله بالإشراف على هذا البحث، وعلى تشجيعه الدائم والمستمّر فكان لي بحق أستاذًا وموجهًا وناصحًا وسننا في لحظات القوة والضعف من عمر إنجاز هذا البحث وما كنت لأقدر على إنجازهِ لولا تشجيعاته وتحفيزاته وثقته بي، فله مني عظيم الشكر وفائق التقدير.

كما لا تفوتني الفرصة أن أقدم شكر خاص للأساتذة الكرام بشعبة علم الاجتماع كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر امهراز فاس، بصفتهم أساتذتي على ما أسوه من جهد وعناية في إثراء معارفنا طيلة مراحل التكوين. ثم بصفتهم عناصر من عينة البحث لسعة صدرهم خلال المقابلات الميدانية. و شكري الجزيل لجميع أفراد عائلتي وأصدقائي وزملائي من طلبة وأساتذة على دعمهم وما قدموه لي من مساعدة ساهمت في وصول البحث إلى هذه المرحلة.

لكم جميعا أقدم شكري وامتناني

مريم بوزياني ✍

## فصل تمهيدي

### مقدمة عامة :

تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التي تخدم المجتمع، من خلال الوظائف المختلفة التي تقدمها من تعليم و بحث علمي ونشر معارف مع إعداد الكوادر القادرة على تلبية المتطلبات والاحتياجات المجتمعية، بناء على ذلك؛ مرت الجامعة المغربية بمراحل مختلفة تبعا للتحويلات والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي عرفها المجتمع المغربي، حيث عرفت مجموعة من الإصلاحات بداية من المبادئ الأربعة (التعريب، المغربية، التوحيد و التعميم) وانتهاء بالاستجابة للثورة المعلوماتية والتكنولوجية، كل هذا انعكس على التعليم الجامعي من الناحية الكمية والكيفية.

وعلم الاجتماع كتخصص جامعي مرتبط بالتغيرات والمراحل التي مرت منها الجامعة المغربية منذ الإستقلال إلى الآن، وبعد ما كان مقتصرًا (تخصص علم الاجتماع ) على جامعة فاس والرباط قبل الإصلاح، تمددت مسالكه لتشملها أغلب الجامعات المغربية، وكذلك، وإذا ما اعتمدنا الفئة الطلابية التي تقبل على هذا التخصص، فسند أن هناك تحولا كميًا بارزا في هذا المضمار، مقارنة بعينة طلبة سنوات المنع والتضييق "السبعينات والثمانينات وإلى حدود مطلع التسعينات". بحيث ارتفع عدد المقبلين على هذا التخصص بشكل لافت في السنوات الأخيرة، مقارنة بباقي التخصصات الانسانية والاجتماعية وهو ما يطرح إشكالات أساسية تتعلق بجودة المنظومة التربوية والقيمية والثقافية للأجيال الحالية واللاحقة، في ضوء هذه المناهج الجامعية من ميكانزمات الفكر الحجاجي والجدلي\*.

---

\* بإمكاننا التعرف على ثلاث حالات لتدريس السوسيولوجيا في مؤسسات التعليم العالي بالمغرب، وهي كالتالي:  
- السوسيولوجيا كمعرفة رئيسية وكممود فقري في كليات الآداب ( وهي التي يتعلّق بها هذا البحث ).  
- السوسيولوجيا كمعرفة تكميلية في تكوين تخصصي آخر (مثلا في مجال القانون أو الصحة أو الزراعة).  
- السوسيولوجيا كمكون ضمن تكوين أكاديمي متعدد التخصصات ( كلية علوم التربية والمراكز الجهوية للتربية والتكوين).

وعندما يستطيع المربي إدراك وتحليل المناهج التي يوظفها، والغاية من وجود هذه المناهج، فإنه سيكون في وضعية تسمح بالحكم والتصرف، وسيكون بالتالي قادراً على إجراء التغييرات المناسبة، عندما يصل إلى قناعة بأن الغاية التي تسعى إليها التربية، لم تعد هي الغاية القديمة نفسها، أو أن الوسائل الموظفة يجب أن تكون مختلفة، فالتأمل التربوي هو القوة المتميزة التي تتنافى مع الروتين، وبالتالي فإن الروتين يشكل العقبة الأساسية أمام التطور الضروري للحياة التربوية<sup>1</sup>.

غير أن حصيلة البحث في الممارسة السوسولوجية في بلادنا، تشهد دائماً على حصر واختزال هذه الممارسة بالأساس، في نطاق منتج البحث العلمي " السوسولوجي"، رصداً وتقويماً وتوثيقاً، بحيث كتب الكثير حول واقع الممارسة السوسولوجية بالمغرب\*، لكن ما موقع الدرس السوسولوجي الجامعي من كل هذا؟ ألا يعتبر التكوين هو الآخر منتجا جامعيا بامتياز؟ أم أن مسألة تدريس السوسولوجيا لا تطرح أي مشاكل كي نغيرها نفس الاهتمام؟ وبناء عليه، وفي علاقة بموضوعنا، ألا يجسد واقع الممارسة السوسولوجية "درسا" و"بحثاً" وجها من أوجه هذه الأزمة المركبة؟

وبناء على ذلك ونظراً لصعوبة مفهمة التكوين الجامعي، فإن الاهتمام بديداكتيك السوسولوجيا كمعرفة منظمة، لم تتطور ولم تحظ بنفس مكانة ديدياكتيك العلوم والتخصصات الأخرى، لكون السوسولوجيا لا تدرس في التعليم ما قبل الجامعي، يأتي هذا في الوقت الذي تحقق فيه جامعات الدول المتقدمة التميز والريادة، من خلال الاهتمام بعملية نقل العلوم

<sup>1</sup> إميل دوركهايم "التربية والمجتمع"، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، 1996، ص111.

\* أنظر على سبيل المثال لا الحصر (من القديم إلى الجديد) :

- ندوة "وضعية السوسولوجيا ومآلها في المغرب، نظمتها الجمعية المغربية لعلم الاجتماع وشارك فيها مجموعة من الأساتذة من الجيل السابق ( محمد جسوس وعبد الرحيم يعقوبي ومحمد شقرون ومحمد الدهان وفاطمة المرنيسي)، ندوة الفكر المغربي في العلوم الاجتماعية وقضايا المجتمع المنظمة من طرف وزارة الشؤون الثقافية 1994، بمشاركة عبد الجليل حليم، المختار الهراس وآخرون .

- أحمد شرارك وعبد الفتاح الزين "السوسولوجيا المغربية (ببليوغرافيا) ضمن مجلة علم المعلومات (مجلة تصدرها مدرسة علوم الإعلام) الرباط، عدد 4، 1996.

- عبد الفتاح الزين "السوسولوجيا في المغرب"، من إعلان الحماية الفرنسية إلى المرحلة الراهنة "مجلة المستقبل العربي، عدد 146، السنة 1991.

- "الكتابة المغربية في السوسولوجيا يتم بصيغة الجمع" دراسة ضمن كتاب "سوسولوجيا التراكم الثقافي" لأحمد شرارك، المركز الوطني للإبداع المسرحي والسينمائي، 2004.

الأساسية والمعارف للطلاب، بالإضافة إلى تفعيل آلية محددة لتنشيط البحث العلمي المتواصل والتميز.

انطلاقاً مما سبق تتبين حاجتنا إلى " سوسيولوجيا العرض السوسيولوجي " بتعبير أحمد شراك<sup>1</sup>، لذلك فقد ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة، التي نتوخى من خلالها تلمس جانب التكوين الأكاديمي في علم الاجتماع في الجامعات المغربية، من خلال تتبع التطور الكمي والكيفي لهذا التخصص في المغرب قبل الإصلاح وبعده، وذلك بغية الوصول لرؤية مستقبلية نحو تكوين جامعي فعال لسوسيولوجيي الغد، بحيث تنتظم أسئلة هذه الدراسة في مسارين أولهما تقويمي وثانيهما استشرافي مستقبلي.

وتأسيساً على ذلك يمكننا طرح مجموعة من التساؤلات تخص واقع ومستقبل تدريس السوسيولوجيا بالجامعات. منها:

عن أي رهانات سوسيولوجية يمكن أن نتحدث عنها الآن في المغرب، وخاصة في ظل نظام " إل، إم . د " ؟ وقبل ذلك كيف تطور هذا التخصص في الجامعة المغربية بعد الفترة الكولونيالية؟ وما هي مميزات التكوين البيداغوجي في هذه الشعبة قبل وبعد الإصلاح؟ كيف انعكس الميثاق الوطني للتربية والتكوين على هذا التخصص؟ ما هي المميزات الاجتماعية والثقافية للطلبة المقبلين على هذا التخصص؟ لماذا وكيف اختاروه؟ وكيف يمكن تطويره من أجل تحقيق أهداف هذا الميثاق و التطورات التربوية البيداغوجية التي يعرفها التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي في العالم ؟

هذه الأسئلة هي بمثابة منطلقات بحثية رئيسية يمكن من خلالها الوصول إلى فهم ديداكتيك تدريس السوسيولوجيا بالجامعات، منطلقين من مناقشة الوحدات والمواد التي يتم تدريسها في علاقتها بطموحات وواقع الطلاب ببلادنا، عبر معرفة تمثلات الطلبة وهيئة

<sup>1</sup> أكد على هذه الحاجة في تقديمه لكتاب : عبد الغني الزباني، سوسيولوجيا المقابلة، مدخل إلى منجز لحبيب لمعمري، منشورات مقاربات، فاس، 2015.

التدريس والتأطير والإشراف حول طبيعة هذا التكوين، آخذين بالاعتبار ديناميكيات العولمة والتحديث التي شهدتها الحقل الأكاديمي لهذا التخصص\* .

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من مجموعة من الأسباب والأهداف نوردتها على الشكل الآتي:

■ إن هذه الدراسة جاءت استجابة موضوعية للدعوة التي طالما نادى بها عميد السوسولوجيا المغربية الراحل **محمد جسوس** في لقاءات الجمعية المغربية لعلم الاجتماع، حول الاهتمام بطلبة هذا التخصص، و التكوين الذي يتلقونه في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك استجابة للدعوة التي تطالب بضرورة مراجعة وتقييم المناهج الدراسية في المغرب منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين .

■ معرفة المراحل التاريخية التي مرت منها الممارسة السوسولوجية في الجامعة المغربية في شق التدريس، وتشخيص واقع هذه الممارسة السوسولوجية في علاقتها بالإيديولوجيا والتحويلات التي مر منها المجتمع المغربي . فالجامعة تشكل جزءا لا يتجزأ من المجتمع، بل تعتبر أكثر أجزائه حساسية للأوضاع السياسية و الاجتماعية التي يعيشها، و التطورات الاقتصادية التي يمر بها، و قد أثبتت الدراسات السوسولوجية أن الجامعة ليست مؤسسة ثقافية و تعليمية فحسب، ولكنها ميدان للصراع الإيديولوجي، و أداة هامة لتحقيق التغيير الاجتماعي أو الحفاظ على الوضع القائم، ويرتبط ذلك ارتباط وثيقا بخصوصية المجتمع، و طبيعة المرحلة التاريخية التي يمر بها.

■ قد حدد المؤتمر السنوي الثالث حول تفعيل جودة التعليم العالي على المستوى الإقليمي<sup>1</sup>، مقومات البرنامج الأكاديمي فيما يلي :

1. أن يؤمن البرنامج تعليما عالي الجودة في مرحلتي الإجازة والدراسات العليا،

حيث إن الخريج يصبح مطلوبا، وبشدة، في سوق العمل سواء أكان في

---

\* من خلال احتكاكنا مع طلبة علم الاجتماع خلال فترة انجاز هذا البحث لاحظنا في مسلك علم الاجتماع وجود ثلاث أنواع من الطلبة: الطلبة المجدون الذين فهموا التخصص وأسهه العلمية والنظرية، ثم الطلبة الذين يرغبون في التطور والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك لكنهم يعانون من مشاكل متعددة مرتبطة بطبيعة الدروس أو الوحدات، ثم أخيرا الطلبة الذين اختاروا هذه الشعبة دون اقتناع أو كاختيار لا بديل عنه فقط.

<sup>1</sup>المؤتمر السنوي الثالث، "تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي". المنظمة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، بيروت، لبنان.2016.

الصناعة، في المهن الحرة، في الوظائف العامة، أو في قطاع التعليم ومعامل ومختبرات البحث... الخ.

2. أن يكون البرنامج خاضعاً للتقييم والمراجعة الدورية وفقاً للتطورات العلمية والحاجات الاجتماعية.

3. أن يستقطب البرنامج أعضاء هيئة تدريس بمستوى عالٍ على صعيد البحث والتعليم.

4. أن يستقطب البرنامج طلاباً يستطيعون الاستفادة منه، وأن يهدف البرنامج إلى نشر وتطبيق نتائج الأبحاث العلمية، وتنمية أشكال ومستويات أخرى من التعليم.

إن الخصائص المميزة لأي برنامج دراسي إذن متعلقة بمستواه التعليمي وبتوجهاته سواء أكانت أكاديمية أو مهنية، فمحتوى البرنامج يجب أن يتطابق مع الغاية من وضعه وتحقيق الهدف من تعليمه بالإضافة إلى تطابقه مع معايير الجودة، إن محتوى أي برنامج جديد يجب أن ينطلق من تطور في المعلومات في مجال علمي محدد، وحاجة اجتماعية اقتصادية لمعلومات تطبيقية جديدة، وتوافر معلومات لحقل جديد من المعرفة.

■ فضلاً عما سبق فإن الدراسة الراهنة تدخل في نطاق السوسيولوجيا الانعكاسية بتعبير بيير بورديو، هذا الفرع المتخصص الذي تندرج فيه الدراسات والأبحاث السوسيولوجية، ولهذا فإنها تحتل أهمية علمية خاصة من حيث كونها تمثل إحدى الدراسات القليلة التي طرقت هذا الميدان.

■ لا أحد ينكر أهمية ترابط البحث العلمي مع التعليم العالي والوظيفة البيداغوجية للجامعة، فتلقين المناهج المعتمدة في الجامعة، ومعالجة المواد المدرسة أو المبحوثة، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية يجب أن تخضع لأبجديات وطقوس البحث العلمي ذاته، ونقطة قوة البحث العلمي تتم في الجامعة، مما يفضي إلى تأكيد الاستنتاج الذي مفاده أن المادة الجامعية والبحث العلمي يعدان بمثابة توأمين لا ينفصلان كما يقال، وهذا ما يستوجب ضرورة البحث في هذه العلاقة بخصوص علم الاجتماع.

■ ظلت سوسولوجيا التربية تحت وطأة نظريات إعادة الإنتاج، فلم تهتم إلا بإشكالات التفاوتات الاجتماعية اتجاه المدرسة ولم تشتغل بما يكفي وبشكل متناقض بمسألة المعارف ونقلها (بشكل صريح أو ضمني) وامتلاكها أو اكتسابها من طرف العموم المختلفين اجتماعيا. كما أنها ابتعدت باهتمامها - في غالب الأحيان- في اتجاه الأمر وحجم رأسمالمهم الثقافي المتفاوت، الأمر الذي يفرض الاهتمام بالأطر التربوية لعملية التنشئة الاجتماعية، بالشروط المؤسسية لتلقين المعارف المدرسية وبطبيعة المعارف التي تدرس. لذلك ظهرت فيما بعد خلال الفترة 1960-1970 ببريطانيا سوسولوجيا المناهج، لكن هذه السوسولوجيا المسماة بـ « سوسولوجيا المنهج الدراسي» بقيت نظرية ومبرمجة programme بشكل كبير، ونادرا ما ركزت على مسألة نقل أو تمرير فعلي للمعارف بالمدرسة، والمرتبطة باكتساب جيد أو رديء لهذه المعارف من طرف التلاميذ بخصائص اجتماعية وثقافية متباينة، وبحثنا هذا قد يكون مساهمة في هذا الإطار .

■ يشكل ارتفاع نسبة الملتحقين بتخصص علم الاجتماع بشكل ملحوظ قضية تثير الانتباه\*، مما يطرح شرعية التساؤل حول هذا الارتفاع، والحيثيات التي تقف وراء اختيار الطلبة، خصوصا أنه يعتبر تخصص جديد في التعليم العالي لم يتلقوه فيما قبل التعليم الجامعي، لذلك فمن الضروري الاهتمام بأساسيات تلقين المعرفة والصياغة البيداغوجية للسوسولوجيا في تلقينها للمبتدئين بحيث قد يكون لها تأثير على ميل الطلاب واتجاههم نحو التخصص .

■ عدم الاهتمام بالبيداغوجيا الجامعية بالرغم من وطأة النقد الموجه للجامعات المغربية والعربية على العموم، واحتلالها المتكرر لمراتب متأخرة ضمن تصنيف الجامعات، فقد تجاوزت جامعات العالم المتقدم هذا الإشكال، و ازداد الاهتمام بالتدريس الجامعي وبتطويره كما لم يكن من قبل من خلال البحث في البيداغوجية الجامعية، وتنظيم دورات للتأهيل المهني، و مؤتمرات علمية حول مشاكل انتقال المعارف من النظام إلى الطلبة، بينما

---

\* ارتفع عدد الطلبة في تخصص علم الاجتماع تطوان مثلا بوثيرة كبيرة، من حوالي 50 طالب وطالبة في السنة الأولى من افتتاحه 2005-2006 إلى الآلاف في الوقت الحالي ، ودفع هذا الإقبال الكبير للطلبة المسؤولين على المسلك إلى اعتماد الإنتقاء الذي ارتكز على نقطة 12 في مادتي الفلسفة واللغة الفرنسية في شهادة البكالوريا، وقد ساد العمل بالإنتقاء لأزيد من أربع سنوات ليرفض بعد ذلك بدعوى أن كليات الآداب والعلوم الإنسانية تعد من الكليات العمومية المفتوحة في وجه الطلبة بمختلف مستوياتهم.

في المغرب ودول العالم الثالث لازال البحث البيداغوجي مقتصرًا على التعليم ما قبل الجامعي.

■ حذوة موضوع البحث في الأوساط العلمية والبحثية، ويؤكد ذلك كثرة المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية والتربوية وطنيا ودوليا والتي أجمعت على الحاجة إلى تشجيع البحث في قضايا الدرس السوسولوجي وإشكالاته على مستوى البحث والتدريس، بالإضافة إلى التوصيات التي انبثقت عنها، هذا، إضافة إلى عناية هذه الدراسة بالإسهام في جهود التجسير والوصل بين السوسولوجيا في الجامعة والبحث التربوي موضوعا ومنهجيا .

إن الإجابة على تلك التساؤلات والاستجابة لهذه الأهمية، تتطلب منا دراسة تحليلية وصفية دقيقة نتبع من خلالها التطور الذي شهدته السوسولوجيا في المغرب، سواء كعلم أو كتخصص جامعي، قبل الإصلاح وبعده. و البحث في هذه السجلات يستلزم الكشف والاستكشاف والوصف المكثف كمحددات لنمط الدرس والتحليل، وهو ما يستوجب أداء منهجيا مركبا ينتصر للتركيب في الاستشكال والتدبير المنهجي ، فالانتصار على منهج أو أداة دون غيرها لا يفيد كثيرا في دراسة مثل هذه المواضيع، التي تتصف بمزيد من التعقيد، اعتبارا لارتباطاتها وتقاطعاتها المفترضة مع حقول مجتمعية أخرى، وارتباطها مع نظريات متعددة كما سنوضح لاحقا.

لذلك اخترنا المنهج الوصفي التحليلي، الذي من خلاله سنحاول وصف وتحليل المراحل التاريخية التي مر منها البرنامج الدراسي لعلم الاجتماع بالجامعة المغربية، وكذلك تحليل بيداغوجية التكوين من منظور الأساتذة والطلبة، هذا وتتعد المناهج وتختلف باختلاف المواضيع والظواهر، فلكل موضوع منهج يقوم عليه ويعتمد عليه لسير الدراسة، وعليه، فالدراسة السوسيو- تربوية التي بين أيدينا اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر أكثر المناهج استخداما في العلوم الاجتماعية والتربوية على الخصوص.

أما الأسباب التي دفعتنا لإنجاز هذا البحث، فهناك أسباب ذاتية وأخرى موضوعية

وهي:

- أسباب ذاتية: تتجسد في مجموعة من الملاحظات والتساؤلات التي تكونت لدينا خلال مرحلة الإجازة والمتعلقة بالدواعي والأسباب التي تجعل فرع سوسولوجي أو مادة دراسية مندرجة ضمن المجزوءات التي تلقيناها دون أخرى، بالإضافة إلى تكويننا المزدوج بين السوسولوجيا كتخصص رئيسي وعلوم التربية كتخصص إضافي (إجازة وماستر في علم الاجتماع وماستر في علوم التربية)، مما دفعنا لإختيار موضوع يجمع بين التخصصين، ويتيح لنا الاستفادة من شهادة ماستر علوم تربية في موضوع سوسولوجي . في هذا الصدد يستشهد بورديو بدراسة أجراها أحد تلامذته، استخلص منها أن موضوعات البحث التي يختار الباحثون في الفلسفة والسوسولوجيا دراستها تتحدد إحصائياً بأصولهم ومساراتهم الإجتماعية وجنسهم ، ولاسيما بالمسار البيداغوجي الذي قطعوه<sup>1</sup> .

- أسباب موضوعية: معرفة التراكم الحاصل في البرامج الجامعية في تخصص السوسولوجيا ومسارات التكوين التي كونت وستكون باحثي ومدرسي السوسولوجيا، وكذلك الأسباب والعوامل التي أدت إلى الإقبال على المعرفة السوسولوجية في التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة. بالإضافة إلى سبب تربوي فقد ظلت السوسولوجيا حافية بدون وعي بيداغوجي ولا معرفة ديداكتيكية<sup>2</sup>، لأن عمليات التكوين ظلت تبرز على الجانب النظري والمعرفي والإبيستمولوجي، ولكن ليس هناك أي تكوين يهتم البيداغوجيا والديداكتيك، يعرف المكون انطلاقاً من أسئلة منها:1- كيف ندرس معرفة متخصصة (السوسولوجيا)2- بأية وسائل؟3- ولأية أهداف؟.

<sup>1</sup> أنظر: حسن أحجيج "نظرية العالم الإجتماعي، قواعد الممارسة السوسولوجية عند بيير بورديو"، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الطبعة1، 2018، ص119.

<sup>2</sup>أشار إلى ذلك أحمد شراك في مجلة مقاربات، عدد خاص "ديداكتيك السوسولوجيا"، العدد 26، المجلد 13، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل، 2017، ص8.

## أولاً : موضوع البحث ومرجعياته النظرية

عرف علم الاجتماع في المغرب -أكاديميا- تطورا كميًا منذ الإصلاح الجامعي الأخير (صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، بحيث توسعت مسالك علم الاجتماع في الجامعات المغربية إلى أن وصلت برسم السنة الجامعية 2010-2011 أحد عشر مسلكًا في أحد عشر كلية للآداب من بين الأربع عشرة مؤسسة المنتمية إلى مختلف الجامعات بالمغرب، والتي توصف بكونها مؤسسات للاستقطاب المفتوح، بعدما لم يكن تدريسه يتجاوز كليتين في السابق، مما أدى إلى إقبال مكثف على هذه المسالك من طرف الطلبة، وهو إقبال غير مفهوم إذا ما قورن بعهد ما قبل الإصلاح عندما كان الانتماء لشعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس نخبويًا بشكل اختياري وبقوة الواقع، لما يقتضيه من رصيد معرفي حسب الراغب في متابعة الدراسة بالشعبة.

بناء على ما سبق، فهناك أسئلة عديدة تطرح بخصوص هذا التطور الكمي، وكذلك باعتبار تغير الفاعلين في حقل التدريس وتفاعلهم مع مناهج تدريس علم الاجتماع المختلفة، التي أملاها انفتاح الجامعة، بحيث يتحدد المحتوى الرسمي للمناهج الدراسية في ضوء الأهداف التربوية للمجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومتطلباته المهنية والأخلاقية من التعليم، يضاف لذلك طبيعة المجال التخصصي الذي تعد المناهج الدراسية من أجله\*.

لذلك فإن التساؤل عن تدريس السوسيولوجيا يعتبر وجيهاً، لكنه غير واضح من حيث الحقل الذي ينتمي إليه، هل هو حقل الديدكتيك؟ أم سوسيولوجيا السوسيولوجيا؟ أم بيداغوجية التعليم الجامعي؟ أم سوسيولوجيا التربية؟

فكل بحث في ظاهرة اجتماعية ما، يقتضي أولاً تعيين حدوده وحقل اشتغاله، وذلك بتمييزها عن باقي الظواهر الاجتماعية الأخرى، من جهة موضوعها الذي يميزها، ومن جهة منهج الاشتغال كذلك، لذا تتطلب كل البحوث السوسيولوجية كغيرها من باقي المجالات

---

\* تجدر الإشارة إلى أن الكثير من الباحثين في العالم العربي نبهوا إلى أن تدريس علم الاجتماع يعد من ضمن ما يمكن أن يشكل أحد أبعاد أزمة علم الاجتماع في الوطن العربي ولكنه لم يستترع انتباه الدارسين والمشتغلين بعلم الاجتماع بدرجة كافية حتى الآن .

المعرفية، تحديد "المشكلة"، إذ على جميع العلوم أن تبدأ بدراسة كل مشكلة من خلال تعريف معين، فيجب قبل كل شيء تعيين وتحديد حقل البحث، لنعرف بالضبط فيما نبحت<sup>1</sup>.

لما كانت هذه الدراسة تتعلق بالتكوين والتدريس في علم الاجتماع في الجامعة المغربية، وبالتطور التاريخي للمعرفة المدرسة في هذا المسلك، وعلاقتها بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للجامعة، وكذا في نمط البيداغوجيا والعلاقات القائمة بين الطلبة والأساتذة، والمعارف وكل العمليات المسؤولة عن تكوين المخرجات في علم الاجتماع ك تخصص معرفي. فإنها لاشك تدخل في حقل علم الاجتماع التربوي\* وهو بمثابة العلم الذي "يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر على المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، و ميكانزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية"<sup>2</sup>. وحسب تعريف ويكيبيديا هو "العلم الذي يهتم بدراسة تأثير المؤسسات العامة والخبرات الفردية على مخرجات عملية التربية والتعليم. ويهتم خصوصا بأنظمة التعليم العمومية في المجتمعات الصناعية الحديثة".

من هذا المنطلق فإن سوسيولوجيا التربية تهتم بدراسة الأنظمة التربوية و الظواهر المدرسية، و دورها في تغيير المجتمع من خلال علاقتها مع الأسرة و المحيط، وتأثيرها بالمرجعية الثقافية و الدينية، و تفاعلها مع الظروف السياسية و الاقتصادية.

ومن الممكن ترتيب سوسيولوجيا التربية حول أربعة جهات رئيسية وأساسية، وهي :

تباعا كما يلي<sup>3</sup> :

<sup>1</sup> Marcel Mouss , " Essais de Sociologie", Ed. minuit, Paris ,1968 P. 30.

\* لقد حدد دوركهايم علم التربية science de l'education على نحو بالغ الوضوح، بكونه علم اجتماعي. ويلاحظ في هذا السياق أن هناك تداخلا كبيرا بين المفهوم الأمريكي "علم الاجتماع التربوي" ( Educational sociology ) مع مفهوم الدراسة الاجتماعية للتربية (sociologie de l'education ) (letude، وفي الوقت نفسه يبرز ذلك التداخل مع مفهوم إدخال علم الاجتماع كمادة تعليمية للتدريس في الصفوف التعليمية .

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب" المنهل التربوي"، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006، ص:863.

<sup>3</sup> عبد الكريم غريب " سوسيولوجية التربية المعاصرة"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2016، ص 162.

أ- المقاربة الانسانية، التي تبادر إلى بحث أخلاقي *Moralisateur* وعبر تاريخي في أغلب الأحيان.

ب - المقاربة الاقتصادية التي يبقى انشغالها الأول هو قياس المردودية بالمعنى الواسع لنظام التعليم بالنسبة للجماعة.

ج - المقاربة البيئشخصية، حيث تهيمن دراسة التنشئة الاجتماعية و التلائم مع المحيط.

د - المقاربة الماكروسوسولوجية والشمولية، وهي ذات استلهام ماركسي، وتشدد على وسيلة الشرعنة والمحافظة الإجتماعية، التي هي المدرسة بالنسبة للطبقات المهيمنة.

كل المقاربات السابقة لها علاقة بموضوعنا إلى حد ما، ولكن التيار الانساني هو الأقرب إذا مانظرنا إلى التساؤل الأول من هذه الدراسة، و يوجد ضمن هذا التيار جنبا إلى جنب كل من **دوركهام** و**منهايم** و**Manheim**، فالأول يبحث عن تعريف نوعي في التاريخ، فلتعريف التربية ينبغي إذن: اعتبار الأنظمة التربوية المتواجدة أو التي سبق تواجدها وتقريبها من بعضها البعض واستخراج المميزات المشتركة فيما بينها، إذ لفهم أفضل لممارسة أو مؤسسة أو قاعدة قانونية أو أخلاقية - من الضروري العودة قدر الإمكان إلى أصولها الأولى، ذلك أن بين حالتها الراهنة وحالتها السابقة، هنالك تضامن وثيق، أما **منهايم** فهو لا يقوم إلا بتمديد المنحى الدوركايي من خلال الإرادة في التشديد على التغيرات التاريخية والإجتماعية، التي حولت المفهوم الضيق للتربية<sup>1</sup>.

ولأن عملية التربية أصبحت تحظى باهتمام متزايد في جميع المجتمعات، فقد حظي علم الاجتماع التربوي بالاهتمام واتسع نطاقه وتوسعت موضوعاته، فأصبح يهتم بكل ما يتعلق ويرتبط بالتربية والتعليم، حيث ظهرت هناك عدة مجالات تشتغل حول سوسولوجيا التربية، متنوعة ومتزايدة باستمرار منها "مجال المدخلات والمخرجات وهذا الأخير يرتبط بتلقين النظام الأخلاقي والمعارف وبنمط البيداغوجيا، ويهتم بالكيفية التي تلقن بها

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص162.

المخرجات، وباستعمال الزمن الذي يعكس في جزء منه الأهمية الاجتماعية للمواد الدراسية، وبطبيعة العلاقات بين المعلم والمتعلمين، وبنية السلطة داخل القسم"<sup>1</sup>.

ويعتبر إميل دوركايم\* من أبرز علماء الاجتماع الذين اتخذوا من الظاهرة التربوية موضوعا اجتماعيا للدراسة، فالظواهر المدرسية عند دوركهايم، مثل الأطر المدرسية والمناهج المدرسية والتقاليد المدرسية والعادات والاتجاهات والأفكار وأفكار المعلمين، هي ظواهر يجب أن نكتشف لماذا تكون كما هي أولا قبل أن نفكر في إجراءات تغييرها.

يظهر من خلال تحليلاته دوركهايم حول النظام التعليمي أنه لم يهتم بالتعليم بصفة خاصة وبالتركيز على أهدافه سواء نحو المجتمع أو الفرد، بقدر ما حاول أن يحلل مكونات العملية التعليمية process Educational وفلسفتها وأهدافها العامة، من خلال استخدامه للمدخل التاريخي المقارن في دراسته لنشأة وتطور المنهج الدراسي في فرنسا، وتركيزه على أهمية اختيار وتحديد المقررات الدراسية للطلاب، وذلك عن طريق عقد المقارنات بين محتوى المادة العلمية والأكاديمية التي تطبق في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية التي أحرزت تقدما علميا وتعليميا وخاصة ألمانيا، وبصفة عامة، حاول دوركهايم أن يشير إلى واقع الحياة المدرسية والأكاديمية الألمانية، وكيفية تركيز استراتيجيتها على خلق الوعي الجمعي لدى الطلاب، في مقابل ذلك يفند السياسة التعليمية الفرنسية في الفترة التي عاصرها، وحاول تقييمها وتعديلها لأنها تركز في نظره على خلق حياة العزلة الاجتماعية Isolation Social. كما حاول دوركهايم أن يؤكد على أهمية التعليم ودوره في خلق التخصصات العلمية والأكاديمية والمهنية التي تتطلبها عمليات بناء المجتمع الحديث<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> فادية عمر الجولاني "علم الاجتماع التربوي"، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997، ص52.

\* يعرف دوركهايم التربية في كتابه "التربية والمجتمع" بأنها العملية التي تقوم على أساس التنشئة الاجتماعية الممنهجة التي تمارسها الأجيال السابقة أو الراشدة على الجيل الصاعد الذي لم ينضج بعد لمواجهة تحديات المجتمع من خلال تنمية التفاعل الفيسيولوجي و الفكري و الأخلاقي لدى الطفل والذي يتطلبه المحيط الثقافي و السياسي العام و الوسط الاجتماعي الخاص.

<sup>2</sup> عبد الله محمد عبد الرحمن "سوسيولوجية التعليم الجامعي"، دراسة في علم الاجتماع التربوي"، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 96.

وفي نظر دوركهائم ليس في مقدور البيداغوجيا أن تعمل على خلق نظام تعليمي من العدم، إذ يجب عليها - وعلى خلاف ذلك- أن تعمل بالدرجة الأولى على معرفة وتفهم النظام التربوي القائم، وذلك هو المعيار الذي تستطيع من خلاله أن تقدم خدمات أساسية، وأن تبين جوانب الضعف والنقص التي توجد في إطار الأنظمة التربوية السائدة، ولا بد لنا من أجل إدراك بنية الأنظمة التربوية القائمة، أن ننظر إليها في حدود بنيتها المعاصرة، فهي أنظمة تشكلت تاريخياً، وإذا كانت هذه الأنظمة نتاجاً للمراحل التاريخية السابقة، فإنه على ضوء التاريخ يمكننا أن نجد تفسيراً موضوعياً لمنطلقات وجودها<sup>1</sup>.

كان دوركهائم أول من شكل الثقافة المدرسية كموضوع سوسولوجي في مؤلفه «التطور البيداغوجي في فرنسا»، المتولد عن دروس قدمت على امتداد عقد من الزمن منذ سنة 1904، يحلل دوركهائم نظام التعليم منذ أصوله ، ويعتبر أن المثل التربوية وكذا البرامج التي تترجم في إطارها ينبغي ربطها بالنظام الاجتماعي برمته وتغيراته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، محاولاً بالنسبة لكل فترة أن يكشف عن الأسباب المحددة لأشكال ومضامين التمدرس، وعلى هذه الشاكلة، يرى أن الهدف الأساسي للإنسانية البيداغوجية التي تطبع برامج المؤسسات هو في المساعدة على إعداد إنسان هذا المجتمع الخاص والضيق<sup>2</sup>.

هناك ملاحظتان بشأن هذ التحليل لدوركهائم، تتمثل أولاهما في كون المضامين المدرسية يتم ربطها بحالة اجتماعية، عبر سلسلة من الوساطات التي تسهم في تشكيل عقلية، وهو ما يسميه دوركهائم بالحالات العميقة للوعي، وحيث نتكلم اليوم طواعية عن بنيات ذهنية، يتعلق الأمر بدعوة حقيقة لأستكشاف اللاوعي التاريخي والاجتماعي الحاضر والفاعل في البرامج البيداغوجية (وهو ما سيحاول هذا البحث كشفه فيما يخص البرامج البيداغوجية لعلم الاجتماع)، أما الملاحظة الثانية، فمفادها أن دوركهائم لم يكن يهتم بمسألة الانتقاء المدرسي في كتاباته حول البيداغوجيا وثقافة الفصل.

إن فكرة علم للتربية فكرة واضحة جداً، ولها دور واحد هو معرفة و فهم ما هو كائن، وفهم ما هو كائن لا يعني الاكتفاء بهذا الفهم فقط، بل يوحي بتغيير هذا الماهو كائن إلى

<sup>1</sup> إميل دوركهائم "التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص113.

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب "سوسولوجية التربية المعاصرة، السياقات والمقاربات"، مرجع سابق، ص32.

ماهو أحسن منه، غير أن هذا الفهم لا يمكن أن يتم إلا بمعرفة هذا الماهو كائن، ومعرفة هذا الأخير تتطلب معرفة أحواله وتطوره، بكلمة واحدة معرفة تاريخه إذ "لا يمكننا، على سبيل المثال فقط، معرفة تقسيم الجامعات إلى كليات ونظام الامتحانات والشواهد، و الجزاءات المدرسية إذا لم نرجع إلى الوراثة... إلى المرحلة التي تأسست فيها هذه المؤسسات...)" ودوركهايم يقدم لنا هنا دراسة عن المؤسسات الفرنسية في طابع تاريخي من طرف سوسيولوجي، لا يهدف إلى تقديم دراسة عن تاريخ التربية ، إذ يعي بشكل منهجي الفصل القائم بين تاريخ النظريات التربوية وبين تاريخ التربية ذاتها <sup>1</sup> .

إذا كانت السوسيولوجيا في مجملها لم تتجاهل مسألة المعارف منذ تصورات "إميل دوركهايم" حول نظرية المعرفة إلى الأعمال الحديثة لسوسيولوجيا العلوم، فإن سوسيولوجيا التربية التي اهتمت كثيرا بإشكالات التفاوتات الاجتماعية اتجاه المدرسة لم تشتغل بما يكفي وبشكل متناقض بمسألة المعارف ونقلها (بشكل صريح أو ضمني)، وامتلاكها أو اكتسابها من طرف عموم المختلفين اجتماعيا، كما أنها ابتعدت باهتمامها في غالب الأحيان تجاه الأمر وحجم رأسمالهم الثقافي المتفاوت، إن سوسيولوجيا التربية كرست جهدا أكبر لتفسير احتمال النجاح غير المتكافئ في النظام التربوي، من وصف وتحليل المسارات الملموسة لإنتاج الفشل أو الهدر المدرسي. الأمر الذي يفرض الاهتمام بالأطر التربوية لعملية التنشئة الاجتماعية، بالشروط المؤسسية لتلقين المعارف المدرسية وبطبيعة المعارف التي تدرس.

لذلك ظهرت فيما بعد خلال الفترة 1960-1970 ببريطانيا سوسيولوجيا المناهج الدراسية التي أسس لها **young michel** و **philippe perrenoud** ، اهتمت هذه السوسيولوجيا بدراسة مراحل التنظيم، وانتقاء ونقل المعارف الرسمية والضمنية، وحول الطريقة التي من خلالها تختار المدرسة من بين مجموعة من المعارف الموجودة في العالم الاجتماعي ما هو شرعي أو مناسب للتعليم، وحول الطريقة لوضع الصيغة النهائية لهذه

<sup>1</sup> Durkheim, Émile, and Maurice Halbwachs. L'évolution Pédagogique En France. Paris: F. Alcan, 1938.

المعارف بهذه تدريسها، أو كذلك حول تراتبية مختلف المعارف المدرسية داخل المؤسسة التعليمية<sup>1</sup>.

ويمكن اعتبار كتاب إميل دوركهايم " L'évolution pédagogique " في فرنسا، الذي كتب في عام 1904 ونشر في عام 1938، هو واحد من أوائل الأبحاث في هذا المجال، وعلى الرغم من بعض المساهمات ( Isambert-Jamati, 1967,1969,1970; Tanguy, 1983)، فإن الأعمال التي تركز على المعرفة المدرسية تبدوا مبعثرة أو مشتتة. ويعتبر كتاب المعرفة والتحكم Knowledge and Control الذي حرره مايكل أو ميشيل يونج meachel youg (1971) الكتاب المؤسس لعلم اجتماع المناهج في بريطانيا. في حين تم تقديمها بشكل شامل من قبل (ويتني وفوركان whittey, 1983,1984,1989,1997) Forquin<sup>2</sup>.

لا تأخذ سوسيولوجيا المناهج قواعد مفروضة على اختيار محتوى التدريس، والمعرفة التي تنقلها المدرسة، فبالنسبة لسوسيولوجيا المناهج هذه المعارف ليست بأي حال ثقافة عالمية ذات قيمة لا يمكن إنكارها، لأنها تقي بمعايير الحقيقة العلمية أو التفوق الفني. على العكس، تظهر أعمال برنشتاين (1971) و مايكل يونغ (1971) أن بناء المعرفة المدرسية هو موضوع صراعات أيديولوجية وسياسية مهمة، بحيث تنتج المحتويات المنقولة إلى المدرسة عن عملية فرز تعكس المناقشات والمفاوضات التي أدت إليها، ويهدف علم الاجتماع المنهج لالتقاط المعرفة المنقولة عبر التعليم، ليس ككيان مطلق وهبوا لها قيمة جوهرية، ولكن بوصفها بناء اجتماعي وقضية اجتماعية، مثل ما حدث في "الساحة"

---

<sup>1</sup>Bernard Lahire, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », Éducation et didactique, vol 1 - n°1 | 2007, 73-81 .

<sup>2</sup> Pasco Denis, Léziart Y, « Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en eps : l'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges », Carrefours de l'éducation, 2005/1 (n° 19), p. 107-120. DOI : 10.3917/cdle.019.0107. URL: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-107.htm>

المؤسساتية، التي تشكلت فيها النتيجة غير المستقرة للتفاعلات والتفسيرات التي تم التفاوض عليها بين مجموعات ذات وجهات نظر متباينة<sup>1</sup>.

لكن هذه السوسولوجيا المسماة بـ « سوسولوجيا المنهج الدراسي » بقيت نظرية ومبرمجة programmé بشكل كبير، ونادرا ما ركزت على مسألة نقل أو تمرير فعلي للمعارف بالمدرسة والمرتبطة باكتساب جيد أو رديء لهذه المعارف من طرف التلاميذ بخصائص اجتماعية وثقافية متباينة .

وحتى عندما سيتحدث عالم الاجتماع michel verret في فرنسا سنة 1974 عن «النقل الديداكتيكي la transposition didactique » ويحدد من خلاله ضرورة تغيير أو تحول مواضيع المعرفة منذ لحظة تدريسها، و سيتطور خلال بعض السنوات المقبلة على يد ديداكتيكي الرياضيات، فإنه سبقي حبرا على ورق بالنسبة إلى علماء الاجتماع الذين ركزوا جهودهم المعرفية لتفسير الاحتمالات المتفاوتة للنجاح المدرسي وفق الوسط الاجتماعي، وبالتالي يقتنعون برسم صورة فضفاضة نوعا ما على محتوى التعليم وحول الطريقة التي من خلالها تدرس هذه المعارف، بالإضافة إلى الطريقة التي من خلالها يتعامل التلاميذ بها مع هذه الظروف ومع الأشكال المدرسية لعلاقات التعلم<sup>2</sup>.

ولكن استجابة للتحويلات التربوية والمجتمعية تم بلورة مؤسسات أكاديمية تعنى بتتبع البرامج والمناهج والمقررات الدراسية التي تمرر داخل المدرسة البريطانية في ستينيات القرن الماضي، في هذا الإتجاه، حول الباحثون الفرنسيون استلهم هذه النظرية، وتطبيقها في المدرسة الفرنسية، وذلك من خلال سؤاليين أساسيين، سياسية وإيستملوجية<sup>3</sup>.

1- ما هي نوعية المعرفة التي وجب أن تأمنها المدرسة لنوعية خاصة من المواطنين،

هل هي معرفة ترسخ قيم المساواة أم تفرز نخبا جديدة ؟

<sup>1</sup> Ibid , p116 .

<sup>2</sup> Ibid , p 119 .

<sup>3</sup> رشيد الجرمني "المسألة القيمية في المناهج والمقررات الدراسية بالمدرسة المغربية، تساؤلات وملاحظات"، ضمن كتاب جماعي "قضايا في سوسولوجية التربية، النوع والبيئة والقيم"، تقديم وتنسيق فوزي بوخريص وعبد الله هرهار، مطبعة الرباط نت ، الطبعة 1، 2018، ص109.

2- كيف يمكن للمقررات الدراسية أن تستحضر التعدد المعرفي وتستجيب للتحويلات

في هذا التخصص؟

بناء على ما سلف، يطرح السؤال التالي: في ماذا يتجلى اهتمام السوسولوجي على مستوى المنهاج؟ أو بعبارة أخرى: كيف يمكن للمنهاج أن يكون موضوعا للتقصي والتحليل السوسولوجيين؟

إن المنهاج في نظر السوسولوجي لا يعد جزءا طبيعيا من المدرسة، إنه شيء مبني اجتماعيا و يعكس مجموع الرهانات المؤسساتية والفردية، في تحديد الكفايات التي يجب تطويرها لدى الفرد، حيث يهتم النظر السوسولوجي بخصوص المنهاج بدراسة الفعل الانتقائي الذي يقوم به المنهاج لتصريف ثقافة مهيمنة، على حساب أخرى في شق أول ومن ثم استمرار هوية على حساب هويات أخرى (اجتماعية، سياسية، دينية...). وأما في الشق الثاني، فيهتم التقصي السوسولوجي بدراسة الثقافة المدرسية، باعتبارها وحدة خاصة تتميز باستقلاليته رغم ما للرهنات الاجتماعية في تشكيل المنهاج، إذ على مستوى التطبيق تظهر رهانات الأفراد المعنيين بتطبيقه وجماعات الضغط وغيرها، ومع مرور الزمن يظهر منهاج آخر غير المنهاج الرسمي الذي تصارعت حوله القوى الاجتماعية من الأعلى إن ما يهم هنا هو الكشف عن من يملك السلطة في تشكيل المنهاج وتحديد محتوياته، بمعنى آخر من يتحكم في سلسلة إنتاج المنهاج من البداية حتى النهاية<sup>1</sup>.

وأخيرا، ينصب الاهتمام السوسولوجي على المنهاج من زاوية كونه أداة تصنيفية للمتعلمين، بمعنى آخر أنه يمكن من وضع كل فرد في مكانه حسب قدراته، إن دور المنهاج هنا يتحدد في عملية الفرز التي يقوم بها للأفراد على المستوى الاجتماعي بناء على مستوى القدرات والمعارف المكتسبة<sup>2</sup>.

انطلاقا مما سبق يتبين أن سوسولوجيا المنهج هي فرع من فروع علم الاجتماع التربوي يهتم بدراسة ما تحتويه المضامين المدرسية ومختلف التدخلات الاجتماعية التي

<sup>1</sup> Jean Claude Forqun "Sociologie de Curriculum (Paideia éducation, savoir, société). Rennes: Presses universitaires de Rennes.2008 .

<sup>2</sup>.Ibid.p19

تتدخل في انتقاءها وتنظيمها، وهذه السوسولوجيا تقترب أكثر من السوسولوجيا الماركسية، والتي تعتبر أن اختيار المضامين ومحتويات التكوين يعبر عن الصراع بين الجماعات الاجتماعية. حيث تهتم هذه السوسولوجيا بتحليل الصراعات الاجتماعية في ضوء المضامين المدرسية، والتي تجعل المعلمين يدركون أن هذه البرامج المدرسية تؤدي إلى عملية الانتقاء التي تؤيد الثقافة المجتمعية السائدة، هذه الثقافة التي تخلق اختلافات وصراعات شعبية انطلاقاً من المضامين المدرسية.

بناء على ما سبق، يتبين أن البحث في واقع التدريس والتكوين في مسلك علم الاجتماع في التعليم العالي له علاقة بعلم الاجتماع التربوي انطلاقاً من:

- الممارسات المتعلقة بالتعلم وما يرتبط بها من مشكلات تتعلق بالمنهج وطرق التدريس و أدوار جماعة التدريس والعلاقات بين أطراف العملية التربوية.

-إيديولوجيات التربية التي يحددها الإطار الاجتماعي والسياسي للمجتمع وعلاقتها بالمعرفة المتحصلة في المؤسسات التربوية.

- التنبؤ بمستقبل الظاهرة الاجتماعية وما يرتبط بها من وقائع و مشكلات والعوامل والظروف التي تتحكم فيها.

- الاهتمام من خلال سوسولوجيا المنهج بمراحل تنظيم، وانتقاء ونقل المعارف الرسمية والضمنية، وطريقة وضع الصيغة النهائية لهذه المعارف بهدف تدريسها.

وحسب الدراسات والأبحاث السابقة تطرح العديد من التساؤلات المتعلقة بالمنهج والمقررات الدراسية في علم الاجتماع التربوي من قبيل: كيف يتم التخطيط للمناهج والبرامج الدراسية؟ وما هو دور العوامل البيئية الداخلية والخارجية في تغيير المناهج وتطويرها؟ هل المحتوى الرسمي للمناهج الدراسية يتسق مع ظروف المجتمع والمتطلبات المهنية والأخلاقية من التعليم؟ هل المحتوى الرسمي المعلن للمقررات الدراسية هو المحتوى الكامل الخفي؟ من هو المسؤول عن سلطة اتخاذ القرار لما يتم تعليمه في المؤسسات التعليمية؟ ما مضمونها الإيديولوجي؟

من شأن الاعتماد على نظرية بعينها لتفسير ظاهرة اجتماعية ما، أن يحد من نظرة الباحث إلى الموضوع بشكل كبير، ويقلل بالتالي من مصداقية تفسيره لذلك الموضوع، ولكن اللجوء إلى أكثر من نظرية وأكثر من منظور في دراسة الظاهرة، أو المشكلة الاجتماعية له فائدة كبيرة، فالأساس أو الغرض من استخدام تعدد النظريات، يتمثل في رسم صورة متعددة المستويات لحقيقة الظاهرة المدروسة، لأن الحقيقة في واقع أمرها قد يكون لها مستويات متعددة وأوجه مختلفة\*. وليست بالضرورة صورة متسقة متكاملة الأجزاء. لذلك سنحاول طرق توجهات نظرية وفروع سوسيولوجية أخرى لها ارتباط بموضوعنا.

## ثانيا : علاقة موضوع البحث بفروع سوسيولوجية أخرى

يعتبر علم الاجتماع من الحقول الدراسية ذات العلاقة القوية مع المجتمع والبيئة التي تتشكل فيها المعرفة الخاصة بها، حيث أن هذه المعرفة هي التي تشكل وتكون المخرجات، يعرف "جورج غورفيتش" علم اجتماع المعرفة على أنه حقل علمي يتعلق " بدراسة الترابطات التي يمكن قيامها بين الأنواع المختلفة للمعرفة من جهة، والأطر الاجتماعية من جهة ثانية، فعلم اجتماع المعرفة يركز على الترابطات الوظيفية القائمة بين أنواع وأشكال المعرفة بحد ذاتها ثم بينها وبين الأطر الاجتماعية، مما يكشف على أن عصب المعرفة يكمن في وظائفها"<sup>1</sup>.

وعلم اجتماع المعرفة ليس مجرد ترجمة سوسيولوجية أو تأريخا اجتماعيا للأفكار، لكنه محاولة لاقتفاء أثر الوضع الاجتماعي لمختلف أشكال المعرفة، واكتشاف مكوناتها وأصل نشأتها، وكيفية تطورها وتراكمها، من خلال عناصر بنائية اجتماعية معينة، أي أن علم اجتماع المعرفة لا يعنى بدراسة حقيقة الأفكار لكنه يهتم بدراسة الوظيفة الاجتماعية للأفكار وعلاقتها بالجماعات الاجتماعية ومصالح تلك الجماعات، يقول ميرتون "لقد جاء

\* تعدد النظريات يسمح بتفسير الظاهرة والنظر إليها من زوايا مختلفة، مستخدما نظريات مختلفة (مستقلة فلسفيا) ليست بالضرورة متناسقة فيما بينها وذلك بغرض السماح للباحثين برؤية البدائل، المتاحة لهم نظريا، لتفسير البيانات من زوايا مختلفة، ومنع التحيز لنظرية بعينها، و/أو النظر إليها على أنها تمثل الواقع أو تفسيره. أنظر : سامي عبد العزيز: "التعدد المنهجي"، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، مجلد 24 عدد 4، 1996، ص 109-110.

<sup>1</sup> جورج غورفيتش " الأطر الاجتماعية للمعرفة"، ترجمة خليل احمد خليل، بدون دار النشر، الطبعة 3، 2008، ص 16.

علم اجتماع المعرفة إلى الوجود بغرض أساسي واحد هو أن الحقائق ترتبط بالمجتمع التاريخي الذي نشأ فيه" <sup>1</sup>.

يرتكز إذن علم اجتماع المعرفة حول أنساق المعرفة كما هي في الواقع الاجتماعي وحول فعاليتها في علاقتها الجدلية بالأنساق والنظم الاجتماعية، حيث تنبثق الأفكار تلبية لحاجات اجتماعية وثقافية، وتتبلور وتستجمع في ثقافة المجتمع، ويصبح لها نوع من الاستقلال الذاتي والوجود الثقافي والاجتماعي المؤثر، تغير وتتغير ضمن عملية التغير الثقافي والبنائي <sup>2</sup>.

لذلك يرى **M.young**<sup>3</sup> في هذا الصدد أن المهمة المحورية لعلم الاجتماع المعرفة التربوي ينبغي أن تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة، والتي تشكل أساس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية وبنائها الاجتماعية الأوسع. ولأن المعرفة المقدمة في حقل علم الاجتماع لطلبة هذا الحقل من التخصصات الانسانية لها علاقة بوضعية هذا العلم والمعرفة التي ينتجها المشتغلون في هذا العلم في المغرب، وبالتالي الأطر والبيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها هذا النوع من المعارف، فإن هذه الدراسة لها أيضا علاقة بعلم الاجتماع المعرفة التربوي.

وبما أن هذه الدراسة يوظفها علم اجتماع التربية الذي يضم من بين مجالات اهتمامه، موضوع الاتصال والتفاعل بين الجماعات التربوية، والتي تشكل في هذا البحث مجموعة الأساتذة المؤطرين والطلبة في مسلك علم الاجتماع... فإن نظرية الحقل <sup>4</sup> لبير بورديو لها علاقة أيضا بالإطار النظري لهذه الدراسة، خصوصا فيما يتعلق بجماعة الأساتذة الأكاديميين الذين يكونون حقل علم الاجتماع في مؤسسة الجامعة، حيث يشير بورديو إلى أن الحقل العلمي هو مجال مستقل، يجب على الباحثين فيه لكي يتواجهوا فيما بينهم أن

<sup>1</sup> نبيل رمزي "علم اجتماع المعرفة، المدخل والمظورات"، الجزء الأول، كلية آداب بنها، دار الفكر الجامعي، الطبعة 1، بدون سنة النشر، ص16.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص17.

<sup>3</sup> احمد أبو الغاوي، "علم اجتماع التربية الجديد"، مجلة العلوم الاجتماعية انظر الرابط: ahmed fawy.2011.Yoo7.com، اطل عليه بتاريخ 13-02-2015.

<sup>4</sup> بييربورديو "إعادة الانتاج"، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2007، ص91.

يتخلوا عن كل الأسلحة غير العلمية، وفي حقل علمي أصيل يمكن لنا أن ندخل بحرية في مناقشات حرة، وأن نعارض بشدة المناقض أيا كان بأسلحة العلم. وفي تحليله لنظرية إعادة الانتاج يشير بورديو إلى أن المشتغلين في الحقل يعيدون إنتاج نفس المنتج ونفس العلاقات داخل النسق، ويؤكد أن البحث يجب أن يسلط على تحليل شروط استغلال الباحث نفسه من حيث هو ذات منتجة للمعرفة، أي لا بد من ممارسة تفكير انعكاسي على ضوء نتائج العلم خصوصا العلم الاجتماعي ومن هنا تأتي ضرورة أن يقوم الباحث الاجتماعي بتحليل عمله وخطابه ونشاطه تحليليا انعكاسيا (ذاتيا)، ولعل أبرز تطبيق لهذا يوجد في كتاب "الانسان الأكاديمي" الذي تناول فيه بورديو مجموع الشروط التي تحدد بروز اشتغال المتخصص كأستاذ جامعي ومثقف أكاديمي، وتتمثل أهمية الانعكاسية\* *la réflexivité* في كونها تجعل الباحث يستعمل الاكتشافات المترتبة على ممارسة العلمية، ليغربل دوره وليكشف العوامل الناتجة عن تاريخه الشخصي، التي تنتج كحالة وكذات منتجة مفكرة، والتي تؤكد على ممارسته العلمية وتشوش رؤيته للمجتمع بدون وعي منه في غالب الأحيان، لذا يعد التحليل الانعكاسي بما هو تحليل اجتماعي شرطا لا غنى عنه لكل ممارسة علمية حقيقية<sup>1</sup>.

إن سوسولوجيا بورديو هي سوسولوجيا انعكاسية ، بمعنى أنها تدعو السوسولوجي إلى ان يخضع ذاته وحقله للأدوات المعرفية نفسها التي يُخضع لها الفاعلين والحقول الأخرى ، إنها دعوة إلى أن يقوم السوسولوجي بتحليل سوسولوجي لعلاقته بموضوع بحثه التي يمكن أن تكون لها علاقة بموقعه في الحقل العلمي وبمساره الاجتماعي.

ولكي تحقق "الانعكاسية العلمية" هدفها الإيبستولوجي، فإنها تلزم الباحث الممارس للإنعكاسية أن يدرس سوسولوجيا ثلاثة مستويات من ذاته كباحث ، المستوى الأول يشتمل على المتغيرات الاجتماعية التقليدية الخاصة بع كفاعل اجتماعين كالسن والجنس والأصل

\* الانعكاسية *la réflexivité* :هي مسير أو ممشى منهجي في علم الاجتماع يقوم على تطبيق أدوات التحليل السوسولوجي على عمل العالم الاجتماعي نفسه، أي على تفكيره السوسولوجي الخاص وكان بيير بورديو أهم من نظر لهذا المفهوم، وبشكل عام فإن الانعكاسية أو التفكير الانعكاسي في العلم تعني الوعي الذاتي والفحص النقدي المعمق لمسارنا، أو نهجنا العلمي الخاص بنا خلال عملنا أي أن ننظر إلى ما نفعله نظرة تفكيرية تأملية، كما لو أننا ننظر في المرآة ومن هنا القول بالانعكاسية، وفي الإثنوميتودولوجيا فإن الانعكاسية التفكيرية هي مفهوم مركزي يعتبر كما لو انه عملية خلق للمعنى الذي يستخدمه الفرد حين يواجه وضعاً من غير دلالة مسبقة، ومن هنا القول بالإستفكارية وليس فقط التفكيرية أو الانعكاسية.

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu "science de la science et refixivité" edition Raison d'agir paris .2001 .p67.

الإجتماعي والدور الذي لعبته هذه المحددات الإجتماعية في إنتاجه كباحث سوسيولوجي، ويغطي المستوى الثاني الموقع الذي يشغله هذا الباحث في الحقل السوسيولوجي الذي ينتمي إليه وما يرتبط به أدوات معرفية، كالمفاهيم و النظريات ومناهج بحث، ويتعلق المستوى الثالث بالتاريخ العام للحقل السوسيولوجي<sup>1</sup>، فلكل تخصص معرفي تقاليده ومعتقداته وبداهته المشتركة، وطقوسه، وإكراهاته، ورقابته النوعية، دون الحديث عن مجموع المفترضات الكامنة في التاريخ الجماعي للتخصص، وهذا ما سنتناوله بخصوص علم الاجتماع في المغرب وتاريخ نشأته وظروف اشتغاله.

يمكن أن نقول أن الانعكاسية يمكن تطبيقها مع جميع العلوم، وتطبيقها في حقل السوسيولوجيا هو ما يسمى (سوسيولوجيا السوسيولوجيا) \* والذي يتعلق بها بحثنا هذا فيما يخص الدرس السوسيولوجي، حيث يجد هذا الأخير نفسه محكوما عليه بأن يقوم باشتغال سوسيولوجي على نفسه، بحيث يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الشروط التي ينجز فيها والمحيط الاجتماعي (القضايا والمشكلات الاجتماعية للواقع المحلي) الذي ينجز في إطاره هذا الدرس (علم اجتماع المعرفة) والمحيط الأكاديمي (المؤسسة الجامعية وما يرتبط بها من بنى وتنظيمات، وإشكالات معرفية وبيداغوجية، وكل ما يؤطر علاقتها مع المحيط)، وقد يكون هذا البحث مساهمة في هذا الإطار وجزء من هذا الاشتغال.

كما أن مساهمة تالكوت بارسونز في دراسته حول مؤسسة الجامعة، يمكن أن تغني هذا البحث كذلك، فاعتباره الجامعة كنسق اجتماعي\* جعله يدرس التكامل داخل هذه المؤسسة من خلال اهتمامه بالمكون الأساسي لهذا النسق وهو الجماعات المهنية، التي تحقق وظيفة الجامعة الأساسية وهي "المعرفة"، ومن وجهة نظر بارسونز فإن الوصول إلى "الكفاءة المعرفية" لن يتحقق إلا بوجود تدريب مهني وفني كفاء لهذه الجماعات، وهذا ما أسماه بالتخصص الأكاديمي للجامعيين. إن التحول البنائي للنمط البيروقراطي

<sup>1</sup>حسن أحجيج "نظرية العالم الاجتماعي، قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو"، مرجع سابق، ص242.  
\*استعمل بورديو في دراساته بالإضافة إلى «الانعكاسية» مصطلحات ومفاهيم أخرى تحيل إلى نفس المضمون مثل «موضعة الذات العارفة»، و«ملاحظة الذات الملاحظة»، و«سوسيولوجيا السوسيولوجيا»، و«معرفة الذات العارفة». مع وجود فروق دقيقة بين هذه العبارات بالنظر إلى تطور اهتمام بورديو بالانعكاسية في عمله.  
\*النسق البارسوني: هو نسق اجتماعي the social system يتحدث عن التكامل الاجتماعي "لكي يحافظ المجتمع على وجوده لا بد أن يحقق درجة معينة من التنسيق والضبط بين مختلف المكونات الداخلية للنسق الاجتماعي".

للجامعة جعل بارسونز يهتم بهذه المؤسسة وعلاقتها بالتنظيمات الأخرى للمجتمع سواء الاقتصادية أو السياسية، ليصل لأهمية الدور الوظيفي للجامعة الذي أكده ماكس فيبر من خلال إبراز العلاقة بين الجامعة والمجتمع والتنمية، وهذا من خلال الدور البنائي لقطاع التعليم العالي الذي شهد تغيرات عديدة جعلت ماكس فيبر يعبر عن تخوفه من هذه التحولات، من خلال مناقشته لنظام الجامعات الأمريكية والأوروبية، وعلاقتها بالحرية الأكاديمية.<sup>1</sup>

وفي ضوء تطوير نظرية الأنساق الاجتماعية\* واستخدامها لدراسة المؤسسات التعليمية، نجد بعض المهتمين المتخصصين في الدراسات التنظيمية التربوية حاولوا أن يسهموا بتحليلاتهم في تحديث المداخل التي تستخدم لدراسة هذه المؤسسات وذلك عن طريق تبنيهم لما يسمى **بالمدخل المحتوى أو البيئي (environmental) contextual Approach**، ما يوضح العلاقة بين المدخلات والمخرجات ومضمون العملية التعليمية، التي تتم داخل المؤسسات التعليمية، ويرى أصحاب هذا المدخل أيضا، قدرته على تحليل الأهداف العامة التي توجه الطلاب والمدرسين والعاملين من أعضاء هيئة التدريس داخل المؤسسات التعليمية والجامعية، ومدى اختلاف نوعية تلك الأهداف التي تحقق عمليات الدافعية والإنجاز للعملية التدريسية والمهنية، كما يسهم في تحليل الاختلافات المهنية والفنية بين الفئات العاملة داخل المؤسسات التعليمية، ودراسة تباين وجهات النظر بين الطلاب وأعضاء التدريس، وباختصار يعنى أنصار مدخل المحتوى أو المدخل البيئي بدراسة جميع عناصر السلوك الفردي والتنظيمي داخل المؤسسات التعليمية، لمعرفة أنماط العلاقات المتفاعلة بين تلك المؤسسات وبيئتها الخارجية، وإلى حد تؤثر نوعية هذه

<sup>1</sup> عبد الله محمد عبد الرحمن، " سوسيولوجية التعليم الجامعي " مرجع سابق، ص196.

\* تركز الدراسات التي تعتمد نظرية الأنساق الاجتماعية على تحليل العلاقة بين التنظيمات والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الجامعية وبين المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية التي توجد في المجتمع المحلي محاولة توضيح طبيعة الجامعات كأنساق مفتوحة، تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة. ويرى أنصار نظرية الأنساق أن هذه الأخيرة تنقسم إلى نوعين: الأنساق المفتوحة وهي التي تتفاعل بصورة مباشرة مع بيئتها، ثم الأنساق المغلقة وهي عكس الأولى ولا تتفاعل مع البيئة المحيطة بها. وتتركز أغلب الدراسات بصفة عامة على النوع الأول من الأنساق لدراساتها وتطبيقها في تحليلاتهم على المؤسسات التعليمية مثل المدارس والجامعات مؤكدين أنه لا يمكن أن تعيش أو تستمر مؤسسة تعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية التي تحيط بها.

العلاقات على تحقيق الأهداف والاستراتيجيات العامة التي تسعى لتحقيقها المدارس والجامعات أو غيرها من مؤسسات التعليم المختلفة في المجتمع<sup>1</sup>.

كما سعى "فيبر" في تحليلاته لأن يعالج كثير من نواحي القصور والمشكلات الفعلية التي تواجه نظام التعليم العالي في ألمانيا، وذلك عن طريق تحليلاته المقارنة لمميزات نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة، وشكلت العملية التعليمية وطرق التدريس الجامعي ونوعية الحياة الجامعية للطلاب، والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، والعلاقة بين الدولة والجامعة، ونوعية البيروقراطية الموجودة، وقضية التقييم الثقافي والأكاديمي العلمي للجامعات وموضوعيته، ومسؤوليات الأستاذ الجامعي وحقوقه وتصوراتها للجامعة، أهم القضايا التي طرحها للمناقشة والتحليل<sup>2</sup>.

**أوكست كانط**<sup>3</sup> كانت لديه مساهماته كذلك حول المؤسسة الجامعية، من خلال البحث في عملية تدريس الفلسفة في هذا الفضاء وطرق تعليمها، وكونه كان يعيش باستمرار صعوبات التعليم ومشكلاته داخل الجامعة، وإشكالاته المؤسسية والبيداغوجية والمعرفية، ففي كتابه «صراع الكليات»؛ وهو كتاب خصصه كانط للبحث في إشكالية تعليم الفلسفة، ووضعيتها داخل الجامعة في ظل تعدد الكليات المنافسة لها، خاصة وأنه كان ينظر إلى الفلسفة كمؤسسة من مؤسسات إنتاج المعرفة في العصر الحديث، وكدافع أساسي لتكوين عصر الأنوار وإحداث التحولات الاجتماعية المطلوبة، حيث لم يربط مصيرها بخصائصها النقدية فحسب، بل أيضا بوجودها في داخل هذا الفضاء ومكانتها فيه، ومجالات بحثها داخله، وقد سبق لكانط في كتابه "أحلام راء"، وأن اعتبر الجامعة فضاء للثروة اللفظية المنظمة والممنهجة، كما أنه لاحظ أن من تجليات الحراك فيها هي الفوضى، وهي دوما في أمس الحاجة إلى تنظيم دائم يمس أسسها وغاياتها.

في الواقع، كما يرى **عبد الحق منصف**، أن انشغالات كانط هذه حولت لأول مرة في تاريخ الفلسفة الحديثة الجامعة إلى موضوع خصب للتفكير الفلسفي، الذي لم يتوقف برحيل

<sup>1</sup> أنظر المرجع نفسه، ص 197-202.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 106.

<sup>3</sup> عبد الحق منصف، "كانط ورهانات التفكير الفلسفي، من نقد الفلسفة إلى فلسفة النقد"، أفريقيا الشرق، 2008، ص12.

كانط وإنما استمر مع فيخته Fichte وشيلينج Schelling وهيجل وشلايرماخر Schleiermacher وهيدغر ودريدا، وهكذا أصبح الاهتمام البيداغوجي بالتعليم الفلسفي الأكاديمي جزءا من اهتمامات الفلسفة ذاتها، ومعها أيضا لم يعد ممكنا التفكير في وجود الفلسفة كتفكير خارج الجامعة، وعليه أصبح الفيلسوف الموظف لا يستطيع التفكير فلسفيا دون أن يفكر في الشروط المؤسساتية التي يمارس فيها فكره، والجامعة في نظر كانط لا تقتصر فقط على إنتاج المعارف وتسييرها، بل أيضا تنتج حاملي الشهادات العلمية والعلماء المتخصصين، إلا أن الحكومة توظف العلماء الذين صنعتهم الجامعة في رقابتها الدائمة على الجامعة، وبالتحديد العلماء المنحدرين من كليات الثيولوجيا والقانون والطب<sup>1</sup>.

اعتبر **كانط** قضية التعليم الفلسفي إحدى محاور النقد المتعالي للعقل الخالص وليس مجرد قضية بيداغوجية ترجع لنظرية التربية وحدها، وإذا كان القسم الأول من «نقد العقل الخالص» وهو الأعظم بمباحثه الثلاثة (الإيستيطيقا والتحليل والجدل) بحثا في إمكانية التفلسف وحدوده، فإن قسمه الثاني (الميتودولوجيا المتعالية) بحث في شروط تعلم التفلسف، وهو إذ اهتم بالشروط الميتودولوجية العامة في «نقد العقل الخالص» فلأنها وثيقة الصلة بتربية العقل وهو يتفلسف، غير أن كانط لم يكن غافلا عن باقي الأبعاد الأخرى الخاصة بالتعليم الفلسفي خصوصا البعد السياسي والإجتماعي، لذلك سيخصص بحثا أخرى تهم الفلسفة كمؤسسة من مؤسسات إنتاج المعرفة في العصر الحديث وعلاقتها بها<sup>2</sup>.

لم تكن بيداغوجيا التعليم الفلسفي\* عند **كانط** تجد قاعدتها النظرية في ذاتها، بل هي مجرد مكمل لفلسفة النقد، وإذا كانت هذه الفلسفة تحدد للتعليم الفلسفي المبادئ العامة التي تتعلق باستعمال العقل الخالص، أي بالتفلسف، فإن تلك البيداغوجيا تبحث في الشروط المدرسية التي داخلها يمكن تكوين الشباب تكوينا فلسفيا يستجيب لمبادئ النقد المتعالي،

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص75.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص276.

\*تدل عبارة تعليم الفلسفة عند كانط على معنى التقليد والتحصيل والحفظ والإكتساب التاريخي حتى ولو جازفنا باعتبار هذه النسق أو ذلك فلسفة حقة، وبالفعل، هناك إذن مسافة بين الفلسفة وبتعبير أدق الفلسفات وبين تعليمها، وعلى الرغم من أن تاريخ الفلسفات تاريخ للتفلسف، ( فلن يكون تعليم الفلسفة تعليما لذلك التفلسف، بل مجرد تعليم لمعارف تاريخية جاهزة، إنه تعليم قائم على إعادة إنتاج ما أنتجه الفلاسفة السابقون بكيفيات مختلفة)، أنظر: عبد الحق منصف "كانط ورهانات الفكر الفلسفي"، مرجع سابق، ص282.

وهكذا، لا يتصور كانط قيام بيداغوجيا خاصة بالتعليم الفلسفي تكون مستقلة عن نظرية النقد المتعالي<sup>1</sup>.

بناء على ما سبق يطرح كانط أسئلة تأملية في بيداغوجية الفلسفة من قبيل كيف يمكن أن تكون الجامعة مجالا لتعليم التفلسف لا مجرد فضاء لتكرار تاريخ الفلسفات واستهلاك الأفكار الفلسفية المعطاة؟ كيف يمكن التفلسف وتعليم التفلسف خارج تعليم تاريخ الأنساق الفلسفية القائمة على إعادة الإنتاج والتكرار وتحصيل المعطى الجاهز؟ أسئلة كهذه تقتضي أولا تحديد مفهوم التفلسف كمدخل لتعلم التفلسف.

وبما أن هذا التفلسف يندرج حسب كانط ضمن اهتمامات الكبار الذين تدرسوا بما فيه الكفاية على استعمال العقل في دراسة قضايا العلوم والفنون، فإن التعليم الفلسفي يصطدم لا محالة بصعوبات كثيرة تخص ملائمة مع قدرات الشباب واهتماماتهم من جهة، ومع طرق التعليم المدرسي التي سبق أن تعودوا عليها في دراستهم مواد تعليمية مخالفة للفلسفة. وتلك أولى المشاكل البيداغوجية التي شغلت تفكير كانط.

ولأن التفكير السوسولوجي شديد الارتباط بالتفكير الفلسفي كما سنوضح لاحقا، بحيث يشتركان في استهداف تفكير المتعلم وتشغيله من أجل تحريره من تمثلاته، وليس فقط تحصيل أو اكتساب معارف ومعلومات، فإن مساهمات كانط حول تعليم التفلسف، وما تلاه من دراسات حول ديداكتيك الفلسفة ذات علاقة قوية مع الدراسة التي بين أيدينا، وسنعود في إحدى الفصول القادمة من هذا البحث لديداكتيك الفلسفة وعلاقته ب«بيداكتيك السوسولوجيا».

ولأن موضوع التكوين والتعلم هنا يتعلق بمؤسسة لها طبيعتها الخاصة ونظامها المختلف، الذي يختلف كثيرا عن باقي مستويات التعليم، لذلك فإن لها بيداغوجية تختلف في مواصفاتها وأهدافها ونوع الفئة الموجهة لها، فالجامعة هي مؤسسة للبحث العلمي، بالإضافة إلى وظيفة التدريس، والمتعلمين ينتقلون فيها من مجرد متلقين في التعليم الأساسي إلى أفراد يكونون ذواتهم بأنفسهم «التعلم الذاتي والمستمر» لذلك فإن هناك جدل حول

<sup>1</sup>نفسه، ص277.

البيداغوجية الجامعية، فهناك من يرى أن الجامعة هي مؤسسة للبحث العلمي أولاً، ثم التكوين المتخصص للطلبة، وهي ليس بحاجة إلى بيداغوجية مشروطة أو محددة المواصفات كما في التعليم ما قبل الجامعي، بينما هناك من يرى أن التدريس أيضاً في التعليم العالي بحاجة إلى بيداغوجية لها خصائصها ومميزاتها، ويدعون إلى الاهتمام بالجانب البيداغوجي في التدريس الجامعي، خصوصاً مع الوضعية التي وصلت إليها الجامعات العربية في تدني مستوى التكوين بالخريجين وبطالتهم، ومنها الجامعة المغربية، لذلك فإن موضوع التكوين السوسولوجي في الجامعة المغربية يتصل اتصالاً وثيقاً بنظريات البيداغوجية الجامعية التي سنتناولها بمزيد من التفصيل في أحد المباحث القادمة من هذا البحث.

يتضح أن موضوع بحثنا هذا له علاقة بأكثر من خلفية نظرية، بعضها يؤطر البحث، والبعض الآخر قد يغنيه فقط، وقد وجدت الباحثة نظراً لطبيعة الموضوع ونظراً إلى التقارب الموجود بين الفروع في هذا البحث؛ أنه من الأفضل وضع وجهات النظر أمام بعضها، وإضافة لقطات وتفسيرات وتجميعها حتى نستفيد من فهم الموضوع المدروس، فإثناء تحليل الواقع يكون التمييز بين وجهة النظر السيكولوجية، ووجهة النظر السوسولوجية أو التربوية مثلاً نوعاً من الكسب والقيمة، وبفضل دمج وجهات النظر بين الفروع يصبح التحليل أكثر دقة، فضلاً عن أن عملية التحليل هذه تساهم في تركيب نموذجاً معرفياً أغنى وأكثر تلوناً.

### ثالثاً : الإشكالية

انفتحت الأوساط الأكاديمية على المعرفة السوسولوجية بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999، وتمت مراجعة البرامج والمناهج، وربط التعليم بالمحيط السوسيو-اقتصادي، وتوسيع مجال الفكر النقدي والعقلاني داخل الجامعة المغربية، بغية استثمارها مجتمعيًا، كما عمل الميثاق على توسيع تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي ومادة علم الاجتماع في السلك العالي.

وأصبح هناك انهجاسا يتصل بممارسة السوسيوولوجيا على السوسيوولوجيا وهو ما لاح في تجربة "العرض السوسيوولوجي" التي تواصلت عن طريق كتاب "مدرسة الفلق الفكري: بورتريهات السوسيوولوجيا المغربية"، وهو انهجاس تبرره رهانات هذا النقد التي تجعل من كل شيء موضوعا للتساؤل والتفكيك، يستلزم ذلك النقد المؤسس بتعبير عبد الرحيم العطري<sup>1</sup>. إذ أنه وعلى شاكلة كل واقعة اجتماعية، فإن المناهج الدراسية هي بناء، فهي تتشكل وتتفكك، يتم الحفاظ عليها أو تغييرها تبعا لرؤى العالم القابلة للتغير وأهواء علاقات القوى ما بين مجموعات مختلفة من الفاعلين .

وتأسيسا على ما سبق، فإننا سنحاول الكشف عن طبيعة الممارسة السوسيوولوجية المتعلقة بشق التدريس في مختلف مظاهره وعناصره المشكلة لها، وعن مختلف التحولات التي لحقت السوسيوولوجيا كمنهج دراسي جامعي. إننا لا يمكن ادعاء الفهم والتفهم ما لم ننعطف باتجاه تاريخ ما ندرّس، فالنقد المؤسس يتأسس قبلا على قراءة مسار المعرفة السوسيوولوجية التي صنعت سوسيوولوجي اليوم، وستصنع سوسيوولوجي الغد، وبناء عليه نطرح الإشكالية الآتية :

ما هي المحددات والسياقات المعرفية والاجتماعية والبيداغوجية التي تؤسس للممارسة السوسيوولوجية على مستوى التدريس في الجامعة المغربية منذ الإستقلال إلى الآن؟ وما الأسس التربوية التي يمكن الإنطلاق منها لخلق «ديداكتيك سوسيوولوجي»؟  
الأسئلة الفرعية :

1- كيف تطور علم الاجتماع مؤسساتيا كتخصص جامعي داخل الجامعة المغربية منذ الاستقلال إلى الآن؟

• ماهي التحولات والتغيرات التي خضعت لها المعرفة السوسيوولوجية كمعرفة مدرّسة في الجامعة المغربية؟

<sup>1</sup> أنظر عبد الرحيم العطري مدرسة الفلق الفكري (بورتريهات السوسيوولوجيا المغربية)، منشورات اتحاد كتاب المغرب ، الرباط 2013.

● ماهي التحولات الاجتماعية والإيديولوجية والسياقات البيداغوجية التي صنعت المعرفة السوسولوجية كمعرفة مدرسة؟ ولأي رهانات خضعت؟

2- ماهي العوامل التي تقف وراء الإقبال الكثيف للطلبة على تخصص علم الاجتماع؟ وماهي تمثلاتهم وآرائهم اتجاه هذا الاختيار واتجاه الدرس السوسولوجي؟

● ماهي الخصائص الاجتماعية للطلبة الذين يختارون علم الاجتماع؟

● ماهي العوامل والأسباب الشخصية وراء هذا الاختيار؟

● ماهي آراءهم وتمثلاتهم اتجاه طبيعة التكوين في الدرس السوسولوجي؟

3- إلى أي حد يمكن الإنطلاق من علوم التربية والإنفتاح على النظريات والمناهج التربوية والنفسية لبناء مداخل في تدريس علم الاجتماع تراعي خصوصية المعرفة السوسولوجية؟

● ماهي المعرفة التربوية؟ كيف يتم اكتسابها للطلبة أو المتعلم؟

● ما ماهية المعرفة السوسولوجية؟ وما علاقتها بالتمثلات لدى المتعلمين؟

● كيف يمكن جعل النصوص السوسولوجية وسائل ديداكتيكية لا كمعرفة معطاة؟

● ماهي الطرق التدريسية التي من شأنها أن تساعد طالب السوسولوجيا على اكتساب مهارات التفكير السوسولوجي؟

● ما علاقة ديداكتيك الفلسفة بـ«ديداكتيك السوسولوجيا»؟

● ما علاقة تدريس علم الاجتماع بالتعليم الإلكتروني؟

● ما علاقة الديسومولوجيا بالسوسولوجيا؟

كل هذه التساؤلات سيعمل البحث على فك شفراتها ومقاربة الممارسة السوسولوجية في جانب التدريس منها، من أجل دراسة مختلف تجلياته المتعلقة بالمناهج والطلبة والأساتذة والأبعاد السوسيو-تربوية للجامعة المغربية، انطلاقا من كون السؤال عن التدريس

الجامعي في السوسولوجيا هو جزء من أسئلة معرفية أوسع، تشمل السؤال عن سوسولوجية السوسولوجية والجامعة المغربية وعلاقة البحث بالتدريس وجودة التعليم العالي .

ولا تدعي الباحثة أن باستطاعتها تقويم هذه المناهج أو تجديدها، إنما هذا البحث هو عصاره جهد بشري في معرفة التراكم الذي حدث على مستوى التدريس في الحقل السوسولوجي على مدى المراحل التاريخية ما بعد الإستقلال في علاقته مع المتغيرات الإجتماعية والسياقات البيداغوجية وعوامل الإقبال والتطور الكمي الذي حدث ما بعد الإصلاح، وكذلك الأسس المرجعية النفسية والتربوية والإجتماعية التي قد تسعف في اقتراح مداخل علمية وتربوية بناءا على طبيعة المعرفة السوسولوجية من خلال دراسة ميدانية وعلى ما استقر عليه النظر العلمي والتربوي في مجال التعليم في العلوم الإجتماعية.

#### رابعا : فرضيات الدراسة

بعد تحديد الإشكالية وطرح مختلف الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال المركزي، تأتي مرحلة بناء الفروض المرتبطة بها. وعليه فقد صغنا الفرضيات المركزية على النحو التالي:

1. يشكل المنهاج الجامعي في مسلك علم الإجتماع مدخلا للوقوف عند المتغيرات الإيديولوجية والسياسية والبيداغوجية والبحثية الكامنة وراء تصميمه وتنظيمه .
2. يختار طلبة علم الإجتماع مسلك علم الإجتماع بناءا على توجيهات واستشارات وليس عشوائيا ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التخصص.
3. يمكن الإنطلاق من علوم التربية والإنفتاح على النظريات والمناهج التربوية والنفسية لبناء مداخل ديداكتيكية في تدريس علم الإجتماع تراعي خصوصية المعرفة السوسولوجية.

## خامسا : تحديد المفاهيم

### 1- حول الجامعة :

حينما نتحدث عن الجامعة المغربية، فإننا نتحدث عن الجامعة بمفهومها الحديث، وبخاصة المفهوم الفرنسي\* التي اشتقت منه جامعاتنا مفهومها عند نشأتها في بداية الإستقلال لأسباب تاريخية.

ولا ننكر أن لمصطلح "الجامعة" جذورا قديمة في حضارتنا العربية الإسلامية يتمثل في مفهوم "الجامع" الذي ارتبط "بالمسجد الجامع" وهو الذي يجمع الناس للصلاة أولا، ثم القيام بوظائف تربوية وتعليمية واجتماعية وعظية وإرشادية ثانيا.

والجامع صفة، لأنه علامة للاجتماع، وهو من قبيل إضافة الشيء إلى نفسه، والجامعة تفيد المبالغة، وتدل على العظمة والقوة في اشتقاقها، فالجامعة في اللغة العربية بهذا المعنى لها بعد ديني مرتبط بالمسجد<sup>1</sup>.

أما الجامعة بمفهومها اللاتيني Université فتفيد الجماعة الخاصة أو الهيئة الخاصة، وهي مؤسسة للتعليم العالي التي تتألف من مجموعة وحدات للتكوين والبحث، وأيضا من معاهد ومراكز، ومختبرات للبحث<sup>2</sup>.

وقد شكل تحديد ماهية الجامعة موضوعا فلسفيا بامتياز، حيث فتح نقاشا موسعا بين الفلاسفة (في العصور الحديثة) حول الدور الذي يمكن لهذه المؤسسة العلمية أن تقوم به في عملية إنتاج و إعادة إنتاج المعرفة، ويعني هذا المفهوم عند **جاك دريدا** ذلك الفضاء المؤسساتي الذي توحدت في إطاره المعارف المتحدة والمختلفة، وبصيغة فلسفية فإن الأمر يتعلق ب «كلية نسقية لما هو متعدد» حسب تعبير **شيلنغ schelling**، فالجامعة هي إذا الفضاء الذي تنتظم فيه المعرفة وتتطور ضمن منظور تكاملي، تتفاعل فيه المواد الدراسية

\* نقصد بالمفهوم الفرنسي هنا، مفهوم الجامعة الفرنسية التي وضعها نابليون بونابرت سنة (1806-1808)، قامت هذه الجامعة على أساس توفير الأطر الفرنسية، وهذا المفهوم سيحكم الجامعة الفرنسية، إن خضعت لتطورات كثيرة وما يميز الجامعة الفرنسية كذلك هو تمييزها للمدارس العليا عن الكليات، وتكفل الدولة بالجامعة وشؤونها والعاملين بها<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، مادة جمع الجامع.

<sup>2</sup> (le Nouveau Petit Robert, p.2344)

لتشكل وحدة نسقية، وقد شدد جاك ديريدا بدوره على المدلول الفلسفي للجامعة الذي يرتبط بالإحاطة والشمولية والتأسيس (أي بما يدعو كونه بكلية المعرفة القابلة للتدريس) وحينما نتحدث عن التأسيس والأساس، فإن الأمر يتعلق بمبرر وجود الجامعة بشكل عام، وبمهامها وبسياسة التعليم والبحث العلمي.<sup>1</sup>

تقوم الجامعة بوظيفة التنشئة الاجتماعية لطلابها، مثل تلك الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الأسرة نحو أعضائها، فالجامعة تقوم بإعداد الطالب وتنشئته علميا واجتماعيا وهذا يعتبر جزءا أساسيا من مضمون الوظيفة الرئيسية للجامعة وهي الوظيفة التعليمية.<sup>2</sup>

كما حاول تالكوت بارسونز أن يعطي لنا تعريفا موجزا للجامعة بكونها ليست مكانا للتدريس فقط، ولكن لها أيضا مجموعة متنوعة من الوظائف القيمة كتطوير وتقديم المعرفة أو ما يسمى بوظيفة البحث العلمي.<sup>3</sup>

أما "الكلية" في نظر أوكست كانط فهي إحدى مؤسسات الدولة التي تتولى إنتاج المعرفة وتوزيعها وتكوين المواطنين في مختلف تخصصاتها بشكل صناعي عبر تقسيم الأعمال، وتوفير شروط ظهور قطاعات علمية عديدة، وإعداد مؤطريها من مدرسين وأساتذة عموميين يتم تعيينهم وترسيمهم باعتبارهم حاملين للمعارف العلمية داخل مؤسسة عمومية عالمية لها استقلاليتها تسمى الجامعة، أي أنه شيء عمومي، بما هي مؤسسة شاملة لكلية المعارف.<sup>4</sup>

بينما يشير الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته 86 إلى أن الجامعة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي المتمتعة بالإستقلالية. أما القانون المنظم للتعليم العالي 01.00 فينص في مادتيه الرابعة و الخامسة على أن الجامعات مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال الإداري و المالي و البيداغوجي و العلمي و الثقافي.

<sup>1</sup> جاك ديريدا "عن الحق في الفلسفة" ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2010، ص 731.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق ص 121.

<sup>3</sup> عبد الله امحمد عبد الرحمن "سوسيولوجية التعليم الجامعي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، 1999 ص 111.

<sup>4</sup> عبد الحق منصف "كانط والشرعية المؤسسية الفلسفية"، مجلة مدرات فلسفية، العدد 12، الجمعية الفلسفية المغربية، بدون تاريخ.

إن الجديد الذي أتى به الإصلاح البيداغوجي على مستوى التعريف والبناء هو اعتبار الجامعة نسقا يتكون من عناصر فاعلة ومتفاعلة هي الكليات، وبين هذه الكليات الحدود الأنطولوجية والابستمولوجية القابلة للاختراق إذا جاز القول، الشيء الذي يجعل إصلاحها مشروطا باعتماد مقاربة شمولية تنطلق من الأسرة باعتبارها أول مؤسسة تربوية إلى المدرسة الابتدائية ثم الثانوية ثم الجامعة والمعاهد العليا مرورا بالمحيط السوسيو اقتصادي الذي يتجسد في الجهة ليشمل المقاييس بكل مستوياتها (المحلي - الجهوي - الوطني - الدولي).

وقد تعددت الكثير من المفاهيم والتصورات العامة التي تتداخل مع بعضها عند تناول موضوعات التعليم العالي أو الجامعي، فهناك العديد من الآراء الشائعة التي تمزج بين كل من مفهوم التعليم العالي والتعليم الجامعي أو الجامعة، وفي كثير من الأحيان نجد أن استخدام كلمة التعليم العالي، تأتي مرادفة لكلمة الجامعة، فظهرت بعض المحاولات التي سعت لتوضيح نوعية التداخل ما بين المفهومين أو استخدامات كل من مفهوم التعليم العالي أو الجامعة، حيث أن مفهوم التعليم العالي يعبر عن مراحل تعليمية أكثر من مرحلة الجامعة ذاتها، لأنه يشمل مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية بصفة عامة بما فيها المدارس العليا.

تعد محاولة (إدوارد)<sup>1</sup> من المحاولات التي سعت لتوضيح مفهوم التعليم العالي وما يرتبط به من متغيرات. ونسوق فيما يلي لأهم تصوراتها وهي :

(1) يختلف مفهوم التعليم العالي higher education عن التعليم العادي Normal Education، حيث أن المفهوم الأول ينطبق على مجموعة من الأفراد الذين يتلقون التعليم في الجامعات أو الدراسات العليا، كما أن هذا المفهوم يرتبط ارتباطا شديدا بطبيعة أنشطة الممارسات العلمية والعملية التي يقوم بها هؤلاء الأفراد في حياتهم المستقبلية بعد تخرجهم من مرحلة التعليم الجامعي.

(2) يرتبط التعليم العالي باعتباره أعلى مراحل التعليم بمجموعة من القدرات التي تسهم في حدوث تغيرات هامة يكتسب منه الفرد مجموعة من الكفاءات التي تؤهله لمجال

<sup>1</sup> عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق. ص 12.

وسوق العمل والحياة ككل، ومن ثم فالأفراد الذين يلتحقون بالتعليم العالي لديهم أهداف يسعون لتحقيقها، وهي الرغبة في الحصول على الخبرات العلمية والمهارات الفنية والمعرفة الحديثة.

(3) يرتبط مفهوم التعليم العالي وتفسير مفوماته الأساسية بنوعية التغيرات العلمية والعالمية، والتغير الذي يحدث في النظم الاجتماعية والاقتصادية التي تحدد نوعية الكفاءات والقدرات المطلوبة في سوق العمل والإنتاج، كما قد تتباين النظرة إلى هذه القدرات والكفاءات حسب نوعية المجتمع وثقافته وإيديولوجيته الثقافية والاقتصادية.

(4) وفي إطار ذلك يجب عند تحليل مفاهيم التعليم العالي أن تراعى نوعية الإدارة والسياسات المجتمعية التي تحدد طبيعة النظام التعليمي العام والموجهات الاقتصادية والثقافية التي تحدد الأهداف الفردية والاجتماعية من عملية الاكتساب في مرحلة التعليم العالي، والاهتمام بتنمية القدرات المهنية والعلمية وتحديثها بصفة مستمرة.

(5) عند تحليل مفاهيم التعليم العالي يجب تفسيرها في ضوء الملامح العامة التي تتميز بها طبيعة المجتمع الحديث ونوعية الحياة الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، كما يجب تفسير مفهوم التعليم العالي بنوعية التنشئة الاجتماعية بصفة خاصة، وما يعرف أيضا بالتنشئة المهنية والمعرفية التي تسهم في خلق فئات مثقفة ومتعلمة تعليماً عالياً، ولديها القدرة على اكتساب المعرفة المتجددة، حتى تتحقق القدرات والكوادر البشرية التي تسعى لتنمية وتحديث المجتمع المحلي.

نستنتج من تصورات (إدورد) السابقة أنها ركزت على العلاقة المتداخلة من مفهوم التعليم العالي، وبين البيئة و نوعية السياسات الاجتماعية والثقافية. كما حاول أن يشير إلى مضمون مفهوم التعليم العالي وماذا يهدف إليه من يلتحقون به.

يتفق جل الأكاديميين والباحثين على أن وظيفة الجامعة هي ممارسة العلم والاشتغال بمحتوياته وأدواته، فهي مؤسسة تعليمية بحثية ليست كالمدرسة تهتم أكثر بالبيداغوجيا وطرق تدريس الصغار، المتمحورة أكثر على أهداف سيكولوجية ومسيرة النمو وتلبية حاجاته السيكولوجية، بقدر ما تهتم أكثر بالاندرأغوجيا من حيث هي تعليم الكبار من

المتعلمين المتخرجين من المراحل القاعدية، وهم على قدر كبير من النضج المعرفي، والذين يأملون في الحصول على شهادة خبرة في حقل من حقول المعرفة المرتبطة بدورها بحقل مهني معين، توفره كلية من كليات الجامعة في اختصاص من اختصاصاتها الدقيقة، حيث تتمحور معارفها أكثر على ما يلبي الحاجات الاجتماعية والمهنية للطالب وتخاطب بيداغوجياتها الوعي والعقل الناضج، أكثر من مخاطبتها للنمو، وتهتم معارفها العلمية - كما يفترض - بما يكون ذا قيمة نفعية ومعنى في حياة الطالب، الأمر الذي يجعل من الجامعة مؤسسة تشتغل بالمعرفة العلمية في بعدين أساسيين هما :

- البعد التدريسي البيداغوجي من حيث هو بعد يختص بعمليات أجرأة العلم والتبسيط والتنظيم والهندسة الديداكتيكية للمعرفة العالمية، أو نقل الخبرة الإنسانية والمحلية وتوريثها، لتصبح محل التداول والنقاش والحجاج والحوار عبر تفاعلات ديداكتيكية - بنمط معين - بين الأساتذة والطلبة في الزمن البيداغوجي المحدد والمنظم في بيئة فيزيقية مميزة (جامعة، كلية، معهد... الخ ) وإعادة إنتاجها كتمثلات سلوكية مستهلكة بصفة واعية لدى الطلبة والمتعلمين، واستثمارها وفق ما يحصلون عليه من شهادات متخصصة، في نماذج ومواقف الحياة المهنية خاصة، أو استثمارها في إنتاج العلم الأكاديمي والمساهمة في تطويره.

- البعد البحثي من حيث هو بعد إنتاج المعرفة العلمية الأكاديمية في شكل قوانين ونظريات وبراديجمات وقواعد وصيغ تختبرها بالوسائل العلمية والمناهج المألوفة لدى العلماء، وكذا ابتكار وإبداع الحلول لمشكلات الإنسان الحضارية والسوسولوجية الماضية منها والآنية والمستقبلية، بما تتيحه كل جامعة من مخابر علمية، وما تثيره من مشكلات تستفز وتحفز الذكاء، في البحث عن حلول لها، لتضيف إلى العلم بما تبتكره وتبدعه من معرفة فائقة وعالمة .

ومن الطبيعي أن البعدين يعملان في تكامل وظيفي لا ينفصلان، فلا يوجد ابتكار معرفي لجماعة علمية ما، دون أن تفكر الجامعة في تطوير أساليبه الديداكتيكية الخاصة ، فالإنتاج العلمي الجامعي إذن، يتميز هو الآخر ببعدين، بعد يتعلق بانتهاج المناهج العلمية لتطوير وابتكار المعرفة الخاصة بظواهر الطبيعة والإنسان، وبعد يتعلق بإنتاج المعرفة

الخاصة بالديداكتيكا ووسائلها، ويتم ذلك في ضوء ما ابتكرته البحوث النوعية من مناهج علمية، إن في التدريس وإن في البحث العلمي في المخابر.

بناء على كل ما سبق يمكننا أن نضع تعريفا للجامعة على أنها هي إحدى التنظيمات الإجتماعية التي تسهم في تنمية المجتمع بصفة عامة، ولها وظائف متعددة وهي، العملية التعليمية، ونشر وإنتاج المعرفة، من خلال إجراء البحوث المتنوعة للمساهمة في حل مشكلات المجتمع المحلي الذي توجد فيه، ومن ناحية أخرى ، يمكن أن نتصور الجامعة أنها نسق فرعي يرتبط بالتنظيمات والمؤسسات الإجتماعية الأخرى، كما تعتبر الجامعة هي المؤسسة العلمية والأكاديمية التي تزود جميع المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية بكافة التخصصات والكوادر البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع.

والمقصود بالجامعة في مفهومها الإجرائي المتعلق ببحثنا هذا "الجامعة المغربية متجسدة في كلية الآداب التي تضم من بين تخصصاتها شعبة علم الاجتماع" وسنعرض في الفصول القادمة من هذا البحث المراحل والتطورات التي مرت من الجامعة المغربية، والمسار الذي تأسست من خلاله العلوم الانسانية والاجتماعية ومنها علم الاجتماع في كليات الآداب المغربية.

## 2- حول التدريس :

في اللغة العربية يعني مفهوم التدريس : التلقي، القراءة حتى تذليل المعنى وتعلمه، أما في اللغة الفرنسية وفق ما أورد معجم " le petit robert " فيقابله الدرس " cours " وتعني تعلم متواتر لمادة معينة، بينما في اللغة الإنجليزية وفق ما أورده معجم أكسفورد فيغطي المعاني التالية : الطريق، المجرى والاتجاه وكذلك درس بمعنى leçon / lesson ، ويعني الدرس اصطلاحا بصفة عامة سيرورة تعلم هدفها امتلاك المعرفة والإبداع فيها .

لا شك أن مفهوم التدريس قد اتضح إلى حد ما في التعريف السابق المتعلق بالجامعة نظرا للارتباط الموجود بين المفاهيم، و أبسط طريقة لمقاربة التدريس هو اعتباره أنشطة مقصودة خلال زمن ومكان محددين موجهة نحو الطلاب ويقوم بها فاعلين اجتماعيين

(المدرسين)، وعليه يمكن اعتبار التدريس عملية، لأن اعتباره عملية يسهل تحديده كونه يتضمن هدفاً وتخطيطاً وإنجازاً.

بناءً عليه فالتدريس الجامعي هو القيام بأنشطة من طرف المدرس الجامعي لطلاب جامعيين حسب مخطط وبرنامج محدد مسبقاً، تهدف هذه الأنشطة إلى نقل مجموعة من المعارف العلمية إلى الطلاب، لاستيعابها على مستوى الفهم ومستوى التطبيق للواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى التغيرات في بناء الشخصية لديهم وبالطبع فإن ما يهتما في هذا البحث، وبمعنى أكثر تركيزاً هو تدريس علم الاجتماع لطلاب الجامعة المغربية، وكل ما يرتبط به من أهداف و معارف وطرق تدريس، كما يرتبط مفهوم التدريس في هذا البحث كذلك - كأى بحث في علم اجتماع التربية - بمفهوم البيداغوجيا (la pédagogie) والديداكتيك (la didactique). فلا يمكن الحديث عن أي عملية للتعليم إلا بالتوقف عند هذين المفهومين، بالتعريف والتحليل والاستكشاف، وتجدر الإشارة إلى هذان المصطلحان العويصان يثيران إشكاليات عدة على مستوى المفهوم، والتصوير النظري، والتطبيق العملي، إذ يصعب التفريق بينهما بشكل علمي دقيق، نظراً لتداخل هذين المفهومين في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية، ويصعب معه - كذلك- تبيان الحدود الفاصلة بينهما بشكل جلي وواضح.

### 3- حول البيداغوجيا :

يعرف قاموس<sup>1</sup> la rousse البيداغوجيا من الكلمة الأتينية Paidagogia وقد تعني:

- نظرية علم تربية الأطفال.

- صفة البيداغوجي الجيد.

- طريقة تدريس، استعمال بيداغوجيا جديدة كلياً.

بينما يميز إميل دوركايم بين التربية والبيداغوجيا، حيث يشير إلى أن التربية ممارسة، والبيداغوجيا نظرية للممارسة، أما السوسيولوجيا فهي علم للمجتمع " فالبيداغوجيا

<sup>1</sup> Le petit rousse, 1996, P 759.

نظرية عملية، و خاصة عندما تنطلق من أساس علمي معترف به وتجسد تطبيقاً له، وفي هذه الحالة فإن المفاهيم النظرية التي تشتمل عليها تحمل قيمة علمية تتجسد في نتائج يمكن تحديدها، وهذا ما ينطبق على الكيمياء، والتي لا تعدوا أن تكون سوى نظرية تطبيقية للنظريات العلمية الخالصة في مجال الكيمياء، وهي (البيداغوجيا) ليست ضرورية فحسب، بل يجب عليها، تحت إلحاح الضرورة أن تحقق التكامل بين الأنظمة المدرسية مع حاجات العصر المتنامية، ويجب عليها أيضاً أن تلعب دوراً هاماً في مجال العملية التربوية"<sup>1</sup>.

كما لا يعني دوركهائم بالبيداغوجيا *pédagogie* شرطاً تربوياً أو علماً تأملياً بل ما يعنيه بها، هو تأثير الجانب الثاني (التأمل) في الجانب الأول (النشاط)، وهذا يعني أن "المهمة الأساسية للتأمل الفكري تكون في عملية البحث، التي تجري في إطار معطيات علم النفس وعلم الاجتماع عن المبادئ الأساسية للسلوك الانساني، من أجل الإصلاح التربوي، والبيداغوجيا، وفقاً لذلك التصور، يمكن أن تكون مثالية من غير أن تنتهي إلى مصادم الأيتوبيا"<sup>2</sup>.

وكانت ولادة البيداغوجيا مرهونة بمراحل تاريخية محددة ومتقدمة في سلم التطور الاجتماعي، بحيث ظهرت في العهد اليوناني في عصر بريكلس في فكر أفلاطون، وفي فلسفة أرسطو، ولكنها كادت أن تكون مجهولة في عهد الأمجاد الرومانية، وفي المجتمعات المسيحية لم تظهر البيداغوجيا إلا في القرن السادس عشر الذي احتضن انطلاقات فكرية تربوية هامة، بدأت تخبوا في القرن السابع عشر، ثم بدأ مسارها يأخذ أهمية من جديد في مجرى القرن الثامن عشر<sup>3</sup>.

لا تهم البيداغوجيا فقط المجال التربوي إنها قد ترتبط أيضاً بعملية التواصل في مجالات أخرى « البيداغوجيا هي مجموع الممارسات النظرية والتطبيقية الهادفة إلى حل المشاكل المرتبطة بعمليات التواصل بين شخصين فأكثر، سواء أكانت هذه المشاكل في

<sup>1</sup> إميل دوركهائم، "التربية والمجتمع"، مرجع سابق، ص 28.

<sup>2</sup> نفس المرجع، ص 106-109.

<sup>3</sup> نفس المرجع السابق، ص 95.

ميدان التربية والتعليم أم في المسرح والسينما أم في ميدان المناظرات والعلاقات الثقافية»<sup>1</sup>.  
يعني أن البيداغوجية تهتم ميادين وحقول متعددة غير حقل التعليم، إنما غالبا ما تستعمل  
للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية وبأبعادها المتنوعة السياسية  
والأخلاقية والاجتماعية .

فهي نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس: نظريات التعلم، وعلم  
النفس التكويني، والقياس، والتقويم، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع: علم الاجتماع  
التربوي، الانثروبولوجيا التربوية، والثقافة<sup>2</sup>.

البيداغوجيا إذن كما يبدو هي فن التدريس أو طرائق التدريس الخاصة بحقل أو مادة  
أو مستوى تعليمي، وهي نمط من التفكير والفهم ونمط من المعرفة العامة للمظاهر التربوية،  
كما تستعمل كلمة بيداغوجيا للإشارة إلى التوجه الذي يهتم بالتربية من الناحية المعيارية  
والتطبيقية مستعينا بتقنيات وطرق لتنفيذ العمل التربوي\*.

لذلك نأخذ بوجهة النظر التي تميز في لفظ بيداغوجيا بين استعمالين يتكاملان  
فيما بينهما<sup>3</sup>:

✓ أنها حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجيهات الأفعال  
والأنشطة المطلوب ممارستها في التربية والتعليم.

✓ أنها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم  
والمتعلمين داخل الصف .

<sup>1</sup> العربي السليمان، حسن بوبكر اوي "الإصلاح الجامعي وأفق التنمية" مجلة التدريس، تصدر عن كلية التربية، جامعة  
محمد الخامس، العدد 3، 2005، ص 64.

<sup>2</sup> جابر نصر الدين، "دروس في علم النفس البيداغوجي"، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات  
الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2009.

\* وفي سياق هذا التعريف يصبح البيداغوجي مطالبا بالتفكير مليا في الأسئلة التالية : ما هي الطرائق الأكثر نجاعة في  
التحصيل والدراسة ؟ ما هي استراتيجيات التعلم ؟ ما هي محتويات التعليم ؟ ما هي المبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي  
تفيد في تنظيم المعرفة الجامعية أو الأكاديمية ؟ كيف يتوسط الأستاذ الباحث في إكساب الطالب كفايات منهجية، استراتيجية،  
معرفية وتواصلية ؟

<sup>3</sup> الحسن اللحية، " ما هو الديدانكتيك؟" أنظر: [http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-](http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_585.html)  
post\_585.html, 11/04/2016. اطلع عليه بتاريخ 17-08-2014.

بناء على ما سبق يمكن إذن تناول البيداغوجيا من خلال ثلاث منظورات أو أبعاد:

البعد الأول: البيداغوجيا النظرية، وهي حقل من التفكير والمعرفة النظرية التي أفرزها تاريخ العلوم الانسانية وتاريخ البيداغوجيا لفهم الظواهر المرتبطة بالتعليم والتعلم أو وصف الأفعال التربوية.

البعد الثاني: البيداغوجيا التطبيقية، تقوم بتحليل وتفسير الممارسات التي يقوم بها الفاعلون التربويون في وضعيات التعلم، مرتكزين في ذلك على نموذج نظري.

البعد الثالث: البيداغوجيا التدخلية أو التوجيهية، prescriptive، تأخذ على عاتقها توجيه الفاعلين التربويين نحو الاختيارات التعليمية الفعالة على شكل مقاربات ومناهج معينة، مقارنة الكفايات، الأهداف، الفارقة... الخ

وما يعيننا في هذا البحث طبعاً هو البيداغوجية الجامعية وبشكل أدق بيداغوجية الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية والتي لم تلق حظها من البحث كما الشأن بالنسبة لبيداغوجية التعليم ما قبل الجامعي. و سنوضحها بشكل من التفصيل في إحدى الفصول القادمة من هذه البحث.

#### 4- حول الـ didactique : الـ didaktik

وهو الجزء التطبيقي من البيداغوجيا، فقد استعمل منذ مدة طويلة، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس و تستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ.

وتعني الدلالة اللغوية لكلمة didactique في اللغات الأوربية المشتقة من Didaktikos " فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضاً" والمشتقة أصلاً من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم.

فمعجم روبير الصغير الذي لم يدرج اسم " ديداكتيك " إلا في وقت متأخر جداً، يكتفي بأن يجعل منه " نظرية للتدريس ومنهجية له "، ويبدو أن التعريفات المقدمة من قبل الباحثين والمنظرين تتقاطع حول ذلك، في حين يميز لورانس كورن و Laurence Cornu وألان فيرنيو Alain Vergnioux بين الـ didaktik والبيداغوجيا، ويوردان بأن " الـ didaktik هي فن

أوطريقة تدريس المفاهيم الخاصة بكل مادة دراسية "1 ويوردان الهم الديدكتيكي إلى هم " الانشغال العلمي بتدريس معرفة معينة بكيفية صحيحة وأمينة أي حسب الممارسة الخاصة بها " سنسلم إذن بأن الديدكتيك هو فن أو منهج تعليم معرفة أو تخصص معين.

وقد بدأ التفكير في الديدكتيك في فرنسا بمعناه الحالي مؤخرا، وارتبط بإصلاح الرياضيات الحديثة التي شكلت ثورة في تلك الفترة مع (Guy Brousseau) وبعده في الفيزياء مع Francis Halbwach وبعد ذلك انتقل الاهتمام الديدكتيكي إلى باقي التخصصات<sup>2</sup>.

وهناك فئة من المهتمين تعتبر الديدكتيك جزء من التخصص ذاته مثل Guy (Brousseau). أما الفئة الثانية من الديدكتيكيين مثل (1988) ou Laurence Viennot (1990) Gérard Vergnaud، فيما يتعلق بديدكتيك الفيزياء فإنهم لا يهتمون ببنية المعرفة، وإنما بتفكير التلميذ في علاقته مع المعرفة. وهناك فئة ثالثة من الديدكتيكيين التي تركز عملها حول المعارف وكيفية تمثيل المعرفة، وتنظيم المعارف في الذهن، وهذه الفئة الأخيرة لا نجد لها في الرياضيات وإنما في الفيزياء والتكنولوجيا والبيولوجيا وتدريس اللغات<sup>3</sup>. وبالنسبة لبعض الباحثين فإن الديدكتيك هو علم العلاقات الاجتماعية في علاقته بتدبير المعرفة، بمعنى الشروط المؤسساتية لهذه المعرفة. وهناك تيار آخر يجسده Yves Chevallard (1989) الذي يدرس عمليات نقل المعارف داخل المدارس، وما يقدمه هذا التيار يتقارب مع المقاربات السوسيولوجية، يرى Yves Chevallard أن الديدكتيك يوجد في كل شيء، ولا وجود لشيء دون ديدكتيك<sup>4</sup>.

يتبين أن هناك توجهات ورؤى مختلفة للباحثين حول تعريف الديدكتيك. ويمكن حصرها حاليا في اتجاهين رئيسيين:

<sup>1</sup> Laurence CORNU et Alain VERGNIUUX, " La didactique en questions", CNDP, Hachette éducation Collection Ressources formation, Série Enjeux du système éducatif, 1992 p. 10

<sup>2</sup> Bernard Lahire " Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'Université d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques" Éducation et Sociétés , n" 4/1999/2. 29-56 ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/

<sup>3</sup> Ibid.p31.

<sup>4</sup> Ibid .p32 .

اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديدانكتيك بالتالي مجرد صفة نعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا، و تستعمل كلمة الديدانكتيك في نفس الاتجاه أيضا كمرادف للبيداغوجيا أو باعتبارها مجرد تطبيق أو فرع من فروعها بشكل عام ودون تحديد واضح. والاتجاه الثاني هو الذي يجعل من الديدانكتيك علما مستقلا من علوم التربية .  
يشير الديدانكتيك عموما إلى فن التعليم، ويهتم بالدراسة النسقية لمناهج التعليم وممارساته بصفة عامة، أو بتعليم محتدى معين أو مادة محددة، ونعني بالديدانكتيك في هذا البحث ديدانكتيك السوسولوجيا كمعرفة مدرسة في الجامعة المغربية.

وينقسم الديدانكتيك إلى شقين :

- الديدانكتيك العامة والتي تهتم بقيادة فصل (محاضرات، دروس المحادثة، أشغال تطبيقية فردية أو جماعية، استعمال الدلائل وغيرها).

- الديدانكتيك الخاصة وتهتم بتدريس محتدى معين لفصل أو سلك من الدراسات أو لنظام تعليمي .

تاريخيا كان الإهتمام الفلسفي أو من انشغل بعقلنة طرق التفكير والتعليم في تبلور فكرة الديدانكتيك، بعد ذلك ساهمت الإهتمامات السيكولوجية والمعرفية بالأفكار وأصولها منذ القرن 18، لقد كانت تلك المباحث الفلسفية عبارة عن (ميثودولوجيا عامة استنتاجية تبحث في الفعل التعليمي - التعلمي انطلاقا من مرجعيات فلسفية لها تصوراتها عن الطفولة والتربية والمعرفة والتعليم<sup>1</sup> .

لكن مع بداية الثمانينات كثرت الأبحاث الديدانكتيكية الجزئية والأمبريقية على الخصوص في ظل توسع نظام المعارف والتخصصات وتطور الفكر النقدي مما أدى إلى ظهور وعي نظري بأهمية الديدانكتيك وبضرورة استقلاله من البيداغوجيا، وضرورة إعادة بناءها انطلاقا من أطر مرجعية علمية مخالفة للأطر الفلسفية والمعيارية الكلاسيكية

<sup>1</sup> عبد الحق منصف، "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، مرجع سابق، ص183.

وبالفعل أصبحت كل الإستعمالات الجديدة المعاصرة لمصطلح "ديداكتيك" ترغب عامة في الدلالة على جهد مبذول في سبيل الدقة والصرامة وطموح نحو التوصل إلى تصور علمي للتعليم<sup>1</sup>.

و لفهم العلاقة العلمية المثمرة التي يمكن لعلم الاجتماع أن يربطها مع البيداغوجيا والديداكتيك، من الضروري التساؤل عن حدود مجالهما الخاص بالبحث من جهة، ومن جهة أخرى مناقشة مكانة أو أهمية المعرفة من أشكال التعليم، ومن عمليات التعلم داخل هذه التخصصات، بحيث أن مواضيع البحث الرئيسية للديداكتيك غالبا ما تخلت عنها السوسيولوجيا بما في ذلك اهتمامها بوقائع التربية أو بالمؤسسة المدرسية.

ولدراسة وقائع المعرفة والتعلم، هناك طريقتين رئيسيتين لكنهما غير متعارضتين لأن لكل منهما زاوية معالجتها لهذه الوقائع<sup>2</sup>:

1 - الطريقة الأولى دراستهما من وجهة نظر «الشمولية المرتبطة بعلم النفس العصبي neuro-psychologique، الذي يدرس العمليات الإدراكية المتضمنة في كل معرفة أو كل تعلم من طرف متعلم يتصف بكونه إنسان عاقل».

2 - الطريقة الثانية وتهتم بدراسة الظواهر في إطار التحولات التاريخية والاجتماعية والثقافية التي يتعرض لها المتعلم بصفته كائن أو إنسان اجتماعي.

غير أنه وحينما تسيطر المقاربة الأولى على الواقع العملي الوطني، فهي تنفي وتقصي بشكل كبير الطريقة الثانية، ليظل الرهان هو توحيد الجهود العلمية الممكنة لتوضيح أن للمعارف تاريخ، وعمليات التعلم تندرج في سياقات وأن المتعلمين لهم منطلقات ثقافية واجتماعية مختلفة، وفي نفس الوقت أن امتلاك المعارف يمكن أن يكون مختلفا اجتماعيا.

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص184.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 18 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/86> ;DOI : 10.4000/educationdidactique.86

وبالنظر لتاريخ السوسولوجيا، فإن هناك خيارين أساسيين واجها السوسولوجيين فيما يتعلق بموضوعات أبحاثهم أو مجالات الإشتغال الخاصة بهم وهما<sup>1</sup> :

الخيار الأول : يعتمد على اختيار جزء محدد من الواقع وتخصيصه للدراسة وهو ما جسده عالم الاجتماع جورج زيمل.

الخيار الثاني : يفترض بالأحرى تحديد تصور ومنهج محدد لفهم الواقع، دون تحديد مسبق لما في هذا الواقع، على أنه من المرجح أن تكون دراسته انطلاقا من هذا التصور وبهذا المنهج، وهو ما جسده عالم الاجتماع الفرنسي دوركهايم .

كان لهذين الخيارين انعكاسات على علاقتها المرتبطة بالعلوم المتصلة بها، فالخيار الأول لم يحدث أي تغيير في تقسيم أو تحديد المجالات العلمية والحدود القائمة بينها، أي أنه لم يمس - ولو بقدر ضئيل - حالة العلاقات التاريخية بين هذه المجالات. في المقابل يدعوا الخيار الثاني إلى تغيير هذه الحدود بل إلى الاستيلاء على مجالات علمية شكلت موضوع اهتمام التخصصات الأخرى السابقة، رافضا تقييد البحث السوسولوجي وجعله مقتصرًا على دراسة المواضيع التي لم تتطرق لها العلوم المتصلة بالسوسولوجيا الموجودة قبلا\* .

تأسيسا على ذلك، نلاحظ أن الإختيار الثاني هو الذي ساد مع مرور الزمن، وهو ما جعل السوسولوجيا تكتسح عددا من الحقول المعرفية وتساهم إما في إغناءها أو إخصابها كالبيداغوجيا والديداكتيك.

ولكن هل تكون السوسولوجيا علما مفيدة للبيداغوجيين؟ وإلى حد وتحت أية شروط يكون مشروع البحث عن تطبيقات بيداغوجية لا يتجاوز همه النظري تعرية وتحليل الميكانيزمات الموضوعية لإشتغال المؤسسة المدرسية؟ هل نستطيع أن ننزل بخطاب

---

<sup>1</sup>Ibid,p7.

\* اعتبر دوركهايم بهذا الخصوص في مقال مهم نشر سنة 1900 أن جورج زيمل بدل مجهودا ملموسا لرسم حدود المجال السوسولوجي والذي ينطلق من فكرة أنه يجب على علم الاجتماع بناء نظام أو نسق للأبحاث مختلف عن ذلك الموجود في العلوم منذ زمن تحت اسم الإقتصاد السياسي، تاريخ الحضارة، الإحصاء، الديمغرافيا...وبقدر ما يجب علي السوسولوجيا أن تتميز عن باقي العلوم، بقدر ما يجب عليها أن تبحث عن مجال لها مختلف عن تلك العلوم. أنظر نفس المرجع السابق.

تتموقع تحليلاته على المستوى الماكرواجتماعي لنلامس بعض الإشكالات التربوية الميكرواجتماعية دون أن نتعسف؟

إن أي مشروع يستهدف بناء بيداغوجيا لابد وأن ينطلق أولا من تصور فلسفي لماهية التربية وغاياتها، والسؤال المركزي الذي تطرحه كل فلسفة في التربية هو : أي انسان لأي مجتمع؟ ثانيا يجب أن ينطلق بناء هذا المشروع من أسئلة السيكلوجيا باعتبار أن البعد السيكلوجي بعد أساسي في كل وضعية تربوية . هناك إذن منطقات غير سوسولوجيا التربية ينبغي الإرتكاز عليها لتأسيس بيداغوجيا ، ذلك أن الأسئلة التي يطرحها تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم تقتضي الانطلاق من مرجعيات نظرية ومعرفية متعددة ، وهكذا تسعفنا فلسفة التربية في رسم نموذج الإنسان المراد تكوينه، ويفيدنا الارتكاز على السيكلوجيا تحديد العلاقة بين خصوصيات المتعلمين الوجدانية، وأما الانطلاق من علوم التواصل فيتيح لنا معرفة طرق وتقنيات التواصل الجيد... وتسمح لنا سوسولوجيا التربية بإدراك الشروط والعوائق السوسيو- ثقافية (لغة، قيم، ثقافة...) التي تؤثر سلبا أو إيجابا على التعلم.

لعل الخلاصة الأساسية التي يمكن الخروج بها انطلاقا من المعطيات السابقة، هي أن بناء بيداغوجيا يتطلب انفتاحا على حقول معرفية عديدة ومتنوعة، وسوسولوجيا التربية هي العلم الوحيد من بين كل علوم التربية الذي لم تظهر تطبيقاته البيداغوجية بوضوح. تستطيع السوسولوجيا إذن أن تساهم إلى جانب فلسفة التربية وعلم النفس وعلوم التواصل... إلخ في تأسيس بيداغوجيا، وتجد هذه المساهمة مشروعيتها من كون الممارسة التربوية تتضمن دائما بعدا اجتماعيا بجانب أبعاد أخرى نفسية وتواصلية.

## 5-حول المنهاج :

إذا كان الجميع يقر بأن إشكالية المناهج الدراسية، تعتبر من أعقد الإشكاليات التي تواجه الأنظمة التربوية في العالم، وذلك نظرا لمحوريتها في العملية التربوية، ولكونها تشكل قطب الرحى في أي نظام تربوي كيفما كان ، فإن ذلك يطرح ضرورة الحذر الإيبستولوجي في تناول المنهاج الدراسي ، وهذا ما يدفعنا لتحديد مفاهيمي أولي للمنهاج ، ثم الوقوف على المنظورات المفسرة والموجهة لهذه المناهج الدراسية، والتي يعتبر البحث في تصنيفاتها

وتطورها وإحالاتها وأبعادها الفكرية والاجتماعية، أحد أبرز المباحث الهامة في سوسيولوجيا التربية والثقافة.

لابد إذن، أن نخرج في دراستنا هذه على تعريف البرنامج أو المقرر الدراسي، حيث يحمل هذا الأخير من حيث هو المسار التربوي الخاص بالمتعلمين، غموضاً في مضمار الترجمة الدقيقة، فهو يدعى "curriculum" أو "Programme" ويطلق عليه أحياناً "Plan d' etude" أو المقرر "Cursus" في الثقافة التربوية الفرنسية، وهذه الكلمة ترجمت بمنهاج في معظم دول المشرق العربي، وفي المغرب العربي يطلق عليها (المنهاج)، (المقرر) أو (البرنامج الدراسي) .

و يعتبر المنهاج التعليمي نظاماً فرعياً من النظام الرئيسي الأكبر الذي هو التربية، ومن تم تنعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات، وما يصيب المجتمع أيضاً يمتد أثره على التربية بصفته نظاماً فرعياً لنظام كلي أشمل هو المجتمع، وفوق ذلك كله فإن المنهاج هو الوعاء الذي يترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات .

هذا ويميز الباحثون التربويين بين المنهاج والمقرر والبرنامج<sup>1</sup> :

ينظر للمنهاج "curriculum" على أنه مخطّط عمل بيداغوجي أكثر شمولاً من البرنامج التعليمي، بحيث يتضمّن بشكل عام، إلى جانب البرامج في مختلف المواد الدراسية، تحديداً لغايات التربية، وتخصيصاً للنشاطات التعليمية، ثم تعليمات دقيقة حول الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم أو التعلم.

يطلق المقرر (Manuel) على الكتاب المدرسي الذي يدرسه الطالب في مكان معين، وفي بيئة معينة، وضمن مناخ تربوي معين، وداخل فصول دراسية معينة، مثل: مقرر التاريخ، ومقرر الفلسفة، ومقرر العلوم الطبيعية.

أما البرنامج (Programme) التعليمي، فيطلق على مجمل الوثائق التي تحدد مختلف المراحل الدراسية، والمواد التي ينبغي تدريسها للمتعلمين، والمعارف المطلوبة في

<sup>1</sup>أنظر : جميل حمداوي " مكونات العملية التعليمية التعلمية" مكتبة الألوكة، 2015، ص54.

الامتحانات، إذا فالبرنامج هو قائمة من المواد الدراسية مصحوبة بإشارات منهجية، ومُرْفَقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع في عملية التدريس.

و هناك من يعرف المنهج على أنه " هو قبل كل شيء رحلة تعليمية، ومزيج من التجارب المعرفية الفعالة لفرد ما، تحت قيادة أو تحكم مؤسسة تعليمية رسمية خلال فترة معينة"<sup>1</sup>.

وفي تعريف آخر يشير المنهاج " لمجموعة المقررات المتسقة، أو للموضوعات المتتابة والمطلوبة للتخرج، أو لمنح شهادة في مجال رئيسي للدراسة"<sup>2</sup>.

من خلال التعريفات السابقة يتبين أن التعريف الأخير هو الأقرب لموضوع بحثنا لأنه يتعلق بمجموعة مقررات من أجل نيل شهادة جامعية، كما أنه الأقرب لمفهوم المنهاج على البرنامج أو المقرر بحيث لا توجد مقررات رسمية في مسالك علم الاجتماع للجامعة المغربية، ثم أننا سنتناول في هذه البحث البيداغوجية المتعلقة بتدريس علم الاجتماع كذلك وليس فقط البرامج أو المواد الدراسية، وبناء عليه سيكون التعريف الإجرائي للمنهاج في دراستنا هذه هو منهاج التدريس في مسلك علم الاجتماع في الجامعة المغربية من أجل نيل شهادة الإجازة في علم الاجتماع.

ارتبطت المناهج الدراسية بسياقات تربوية مختلفة، كما ظلت مسألة تدبير التعامل معها إعدادا وتوجيها وتوظيفا مرتبطة باختلاف المرجعيات السوسيوثقافية والثقافية المؤطرة لهذا التعامل. في هذا الإطار يتساءل إغليستون<sup>3</sup> **john Eggleston** عن المتغيرات والقضايا الإيديولوجية التي قد تكون وراء قرارات البرامج والمناهج الدراسية، حيث لخصها في أربع حالات هي:

<sup>1</sup>Jean-Claude Forquin "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation" Revue française de sociologie, Numéro 2، pp. 211-232, 1984.

<sup>2</sup> Good ; carter , v ;(ed) ; dictionary of education ; New York ; McGraw-Hill book Company ; 1973 ;p157 .

<sup>3</sup> Jean-Claude Forquin" La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation",op .cit,p230 .

1) المعارضة ما بين التوجه نحو المحافظة على التراث في الماضي ، والتركيز على التغيير مع القدرة على التكيف.

2) المعارضة بين التوجه الذي يفضل التخصص مع الاتجاه نحو تكامل المعرفة وفقا للفرص والاحتياجات.

3) المعارضة بين تصور (المبادرة) للتعليم الذي يشرك الأفراد بشكل كامل ، والتصور الإنكماشى (contractarian).

4) أخيرا المعارضة بين الرؤية الحتمية (déterministe-fataliste) التي ترى المنهاج كأثر ونتيجة لتأمل المجتمع ، و الرؤية الاستباقية (volontariste) التي ترى المنهاج كعامل من عوامل التغيير الاجتماعي، وفي نفس السياق يميز Msugrave أيضا بين ثلاث طرق للنظر في المناهج : كما هي قائمة، كما ينبغي أن تكون مطابقة للتغيرات الاجتماعية الحالية ، ثم كما ينبغي أن تكون لإحداث التغييرات المستقبلية<sup>1</sup>.

بينما يرى **عبد الحق منصف** أن تنظيم المواد الدراسية هو دينامية متجددة، فتغيير المقررات و إعادة النظر فيها، هو ضرورة تفرضها تغيرات أو قطيعات قد تكون من أربعة أنواع<sup>2</sup>:

• تغيرات نابغة من تحول المعرفة و تجدد مفاهيمها على مستوى إنتاج المعرفة الأكاديمية و بروز نظريات جديدة، تقتضي استيعابها في المقررات الدراسية في إطار تحيين المعرفة المدرسية، لذلك يتوجب إعادة تنظيم المادة الدراسية من حيث مفاهيمها و مضامينها المعرفية.

• تغيرات نابغة من تحولات ديداكتيكية مرتبطة بطرق تدريس المادة، كظهور تقنيات جديدة أو طرائق أكثر فعالية يتعين الاستعانة بها وإعادة النظر في العدة الديداكتيكية ومراجعة برنامج المادة، من حيث مناهجه و نوعية الأنشطة والتقويمات التي يعتمدها.

<sup>1</sup> Ibid, p 219.

<sup>2</sup> عبد الحق منصف "رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية" إفريقيا الشرق، 2007، ص 82.

• تغيرات نابغة من تجدد النظريات البيداغوجية العامة للتعليم والتدريس بشكل عام تقتضي بدورها إعادة تنظيم المادة و البرنامج، مثل ظهور بيداغوجيا الكفايات أو بيداغوجيا الإدماج مما تطلب مراجعة تنظيم المواد الدراسية.

• تغيرات نابغة من تحولات اجتماعية و اقتصادية مثل تغير منظومة القيم والحاجيات التي تتطلب مراجعة برنامج المادة و إعادة صياغته، مثلا احترام مبدأ المساواة بين الجنسين، و احترام حقوق الطفل...

في حين يرى **مصطفى محسن** أن أهم وأبرز التوجهات الفكرية والاجتماعية التي أصبحت في معظم المجتمعات المعاصرة - مؤطرة للتعامل مع المناهج الدراسية في مضامينها وأدوارها ما يلي<sup>1</sup>:

1. تساعد الاهتمام بالدور الوظيفي للمناهج الدراسية، والمراد هنا جعل الثقافة المدرسية وظيفية (Fonctionnelle) هو جعلها ذات طابع إجرائي وعملياتي يربطها بأهداف واضحة ومحددة، ويتجاوز بها مختلف أساليب المراكمة والتجميع المعلوماتي، التي كانت تقوم عليها المنظورات البيداغوجية الكلاسيكية، فلم يعد مطلوبا من المدرسة إذن في إطار المجتمع المعاصر، تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة، وتعميم تلقينها كغاية في ذاتها ولذاتها، أي باعتبارها حاملة لقيم كونية مطلقة ومشاركة بين كافة أفراد الجنس البشري، وإنما أصبح مطلوبا منها أن تروج معرفة مدرسية جديدة تقوم - إضافة إلى بعدها الكوني المشار إليه - على الاستجابة لحاجات معينة، مرتبطة ببنية اقتصادية واجتماعية وثقافية لها شروطها ومحدداتها وخصوصياتها المميزة والمحددة.

2. يندرج الاهتمام الآنف الذكر في إطار محاولة الاستجابة لضرورة المطابقة بين مخرجات أنظمة التربية والتعليم والتكوين وبين القطاعات والمجالات الاجتماعية المختلفة، فلقد كان للتحويلات المعرفية والتكنولوجية التي عرفتها المجتمعات المعاصرة العديد من الانعكاسات السلبية - دون ذكر آثارها الإيجابية المعروفة -

<sup>1</sup> مصطفى محسن "الفلسفة والمؤسسة التربوية" أنظر الرابط : <http://www.anfasse.org/index.php/2010-12-> 30-16-04-13/2010-12-05-17-29-12/862-2010-07-04-23-35-15، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2018/11/12.

على علاقة التربية والتعليم بسوق الشغل وبمجالات الاقتصاد والاجتماع بشكل عام. وقد تظهت هذه الانعكاسات بشكل أساسي في ظواهر اجتماعية مثل: البطالة بكافة أنماطها، وعدم تكافؤ الفرص التربوية والاجتماعية بين مختلف الفئات أو الطبقات الاجتماعية، وبالتالي عدم قدرتها على تحقيق استفادة متوازنة وديمقراطية من فرص الحراك الاجتماعي، الأمر الذي عرض الكثير من الأنظمة التربوية بل والاجتماعية للنقد الحاد والاحتجاج من طرف مكوناتها المختلفة، وهكذا أصبح لزاما على هذه الأنظمة أن تعيد النظر في سياساتها التربوية والاقتصادية والاجتماعية، وهيكلتها وبنائها على أسس عقلانية هادفة إلى إقامة علاقات متكافئة بين قطاعات التربية والتعليم والتكوين وبين القطاعات الانتاجية والاجتماعية بشكل عام.

3. الاهتمام، بموازاة كل ما سبق، بمسألة تكوين (المواطن/الإنسان) المستجيب، في مواصفاته وقيمه ونمط تكوينه، للتوجهات الفكرية والسياسية والحضارية للدولة الوطنية القائمة، ولمشروعها الاجتماعي الناجز ضمن شروطه النسبية المحددة. إن إشكالية استثمار الرأسمال أو الموارد البشرية ليست قضية اقتصادية وحسب، ولكنها، بالإضافة إلى ذلك، مسألة ذات أبعاد سياسية وإيديولوجية وحضارية متداخلة. إن لكل مجتمع محدد نموذجاً خاصاً ومتميزاً من المواطنة (Prototype) الذي يحاول أن يسعى انطلاقاً منه - كنموذج معياري - إلى خلق "منتوج" بشري مندمج، من جهة، في سياقه الثقافي والاجتماعي الخاص، ومتكامل، من جهة أخرى، مع مختلف النواظم الكونية والشمولية لهذا السياق، إن المسألة، إذن، رهان يختلف من مجتمع إلى آخر، في أبعاده وموجهاته، كما في مآله ومستتبعاته.

قد كانت هذه التصورات السالفة الذكر، وراء العديد من الدعوات الرامية إلى تكريس المزيد من تمهين وتشعيب التعليم والتكوين وجعلها مرتبطين بشكل أساسي بحاجات الاقتصاد الوطني ومتطلبات السوق، بل والمجتمع عموماً. وفي هذا السياق بالذات ظهر وتنمى - منذ بداية هذا القرن وحتى الآن - خطاب تربوي جديد حامل لأفكار ونظريات ومفاهيم ومنهجيات جديدة سنكشف في القسم الميداني من هذا البحث عن آثاره على علم الاجتماع كأحد تخصصات الجامعة المغربية.

ولأن المنهاج احتل مكانة مركزية في النظم التربوية الحديثة والمعاصرة، ذلك أنه الدعامة الأساسية التي تستند عليها المؤسسة التربوية سواء المدرسة أو الجامعة في نقل وتداول واستهلاك ما يعرف بـ" الثقافة أو المعرفة المدرسية أو الجامعية"، فقد ظهرت المقاربة الجديدة في سوسيولوجيا التربية، التي انبثقت عن التوجهات الجديدة في السوسيولوجيا الأمريكية والبريطانية. المسماة بالتفاعلية الرمزية والفيونومينولوجيا السوسيولوجية وسوسيولوجية المعرفة، والتي جاءت كرد فعل ضد التوجهات البنيوية الوظيفية وأيضا إعادة الإنتاج، وذلك بالتركيز على "العلبة السوداء" داخل المدارس، والمتعلقة بالمناهج والمعارف المدرسية، التي تعكس في العمق مختلف الرهانات والرهانات المتعارضة بين النخب والأحزاب والهيئات والدولة وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ والمدرسين والإدارة غيرهم من المتدخلين<sup>1</sup>. والتي تناولناها بالتفصيل في الإطار النظري الذي يطر هذا البحث.

## 6- حول علم الاجتماع\*

يندرج علم الاجتماع ضمن ما يسمى العلوم الاجتماعية\*، ويقصد بالعلوم الاجتماعية "مجموعة المعارف المتجمعة التي تتعلق بأشكال ومحتويات التفاعل الإنساني والتي تم الحصول عليها بواسطة استعمال الطريقة العلمية. وبعبارة أخرى، يمكن القول بأن العلوم

<sup>1</sup> Ali Boulahcen, "sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs en France et au maroc, étude comparative, Afrique orient, casablanca; Maroc; 2002; p47.

\* يميز الكثير من الباحثين بين مفهوم علم الاجتماع ومفهوم السوسيولوجيا، وهناك من يفضل استعمال أحد هذين المفهومين على الآخر، ونحن في هذا البحث لا نتبنى أي توجه في هذا الخصوص، وسيأتي استعمال كلاهما في ثنايا هذا البحث دون أي تمييز.

\* كثيرا ما يحدث خلط بين العلوم الاجتماعية والدراسات الاجتماعية لتشابه موضوعاتهما المتمحورة حول الإنسان والمجتمع والبيئة، لكن هناك فرق بين المصطلحين فالعلوم الاجتماعية هي التي يختص بها الباحثون والعلماء لتطوير المعرفة في ميادين التاريخ والجغرافيا والسياسة والاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا. أما الدراسات الاجتماعية فهي ذلك الجزء من العلوم الاجتماعية الذي يستخدم في المدارس لأغراض تدريسية، كما أن مصطلح الدراسات الاجتماعية شامل ولكنه محدد ويستخدم في التعليم المدرسي ليشير إلى المجال المعرفة الذي تقع علي عليه مسئولية إكساب الطلاب المهارة في فهم العلاقات البشرية. ويحتوي هذا المجال كمادة دراسية على أنواع من المعرفة هي التاريخ والجغرافيا والاجتماع والسياسة والاقتصاد والأنثروبولوجيا وعلم النفس والاجتماع. فضلا عن فروع أخرى من المعرفة تتحدد وتتدمج مع بعضها لتدل على اصطلاح الدراسات الاجتماعية لتستخدم في المدارس بينما يشير مصطلح العلوم الاجتماعية إلى جميع الفروع السابقة ولكن كعلوم متخصصة يدرسها الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا وغيرها من المستويات المتقدمة.

الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة العلوم التي تعني بدراسة سلوك الإنسان ونشاطه من حيث هو عضو في المجتمع"<sup>1</sup>.

و يعتبر مفهوم السوسولوجيا كغيره من العلوم الانسانية الأخرى التي لا تترك لنفسها مجالاً لتحديد ضمن تعريف واضح وشفاف لذلك، فنحن في هذا البحث لا نروم بناء تعريف تعسفي للسوسولوجيا، لأن هذه الأخيرة، كنمط من المعرفة كجميع العلوم الإنسانية تثير بالفعل بعض المشاكل وتخلق بعض الغموض لدى الباحثين. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى "علم الاجتماع" مفهوم يتعلق بعلم قائم بذاته، ويشكل في هذا المقام المفهوم الرئيسي الذي تنبني عليه كل خطوات هذا البحث. ولكن بالتركيز عليه كتخصص معرفي لذلك فإننا لن نركز على تعريفه كعلم ولن نخوض في مراحل نشأته وتطور تاريخه الإبيستمولوجي وسنكتفي بالإشارة إلى بعض التعريفات الهامة. ونفرد له فصل آخر في الشق النظري، من خلال التركيز على السوسولوجية مؤسساتياً وكذلك كحقل معرفي متخصص.

لغويا درج نعت السوسولوجيا أو تسميتها في اللغة العربية علم الاجتماع، وكان قد شاع هذا الإستعمال منذ عصر النهضة في مصر كمقابل للمسمى الفرنسي sociologie، و تم نحت هذا المصطلح في صيغته الفرنسية أول الأمر من طرف إيمانويل جوزيف سيباس Emmanuel-joseph sieyes، وسيأتي بعد 50 سنة أو كست كونت Auguste comte لينسب المصطلح لنفسه، بعد أن كان قد سمي هذا العلم الجديد "الفزياء الاجتماعية"<sup>2</sup> ونقدم فيما يلي بعض الأمثلة لأهم تعاريف علم الاجتماع كعلم.

**تعريف ابن خلدون:** يعرف علم الاجتماع بعلم العمران والاجتماع البشري و"أن هذه النظرة في الاجتماع البشري وما يعتريه من الظواهر، ينبغي أن يكون موضوعاً لعلم جديد هو علم العمران... الذي يهتم بمسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال..."<sup>3</sup>

<sup>1</sup> محمد المشاط "أهمية وعلمية علم الاجتماع" مجلة البحث العلمي، عدد 8، 1966، ص 18.  
<sup>2</sup> عبد الفتاح الزين "الدرس السوسولوجي: المعرفة والوعي والهندسة" مجلة مقاربات العدد 26، المجلد 13، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل. السنة 2017، ص 11-32..  
<sup>3</sup> عبد الرحمن ابن محمد ابن خلدون "مقدمة ابن خلدون" تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط1، المجلد الأول، 2004.

**تعريف أوكست كونت A.comte**: انطلق من خلفية علمية وضعية positiviste تتناول دراسة الظواهر الطبيعية الفيزيائية. الأمر الذي جعله يعرف السوسولوجيا بالفيزياء الاجتماعية، على اعتبار أنها "الدراسة الواقعية المنظمة للظواهر الاجتماعية أو العلم المجرد للظواهر الاجتماعية"<sup>1</sup> فهي إذن الفيزياء الاجتماعية التي تعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية والتي تعتبر مكونا مولدا للأفعال الطبيعية الخاضعة للقوانين كالظواهر الفيزيائية والبيولوجية.

**تعريف ماكس فيبر Max weber**: علم الاجتماع حسب ماكس فيبر هو "علم يهدف إلى فهم الفعل الاجتماعي بطريقة شارحة ويفسر بذلك أسبابه في تتابعه وتأثيراته"<sup>2</sup>

يتضح من التعاريف الثلاثة السابقة أنها تنتمي إلى حقب تاريخية متفاوتة ومختلفة، حيث أن التعريف الأول لعلم العمران يعود إلى القرن الرابع عشر الميلادي. في حين أن التعريف الثاني لأوغست كونت، يعود إلى القرن السابع عشر. أما التعريف الثالث لماكس فيبر فيعود إلى القرن العشرين. وبالرغم من هذه الفواصل الزمنية الهائلة بين التعاريف الثلاثة للسوسولوجيا، فإنها ظلت منسجمة على مستوى الغاية المنشودة من هذا العلم، والمتمثلة أساسا في عمليتي الفهم والشرح للظواهر الاجتماعية بأسلوب موضوعي علمي يبتعد كل البعد عن الأحكام الذاتية والانطباعات الشخصية، وذلك على النحو الآتي :

علم العمران حسب ابن خلدون يهتم بما يعترى الجماعة البشرية من ظواهر وبيان وما يلحقها من العوارض والأحوال.

الفيزياء الاجتماعية، بالنسبة لأوغست كونت، هي الدراسة الواقعية المنظمة للظواهر الاجتماعية على شاكلة الظواهر الفيزيائية والبيولوجية.

السوسولوجيا، حسب ماكس فيبر، هي العلم الذي يحاول تقديم فهم تفسيري للفعل الاجتماعي لكي يتمكن من تقديم سببي لمجراه ونتائجه .

<sup>1</sup> André Lalande " Vocabulaire technique et critique de la philosophie" Société française de philosophie,1928 .

<sup>2</sup>ماكس فيبر " مفاهيم أساسية في علم الاجتماع" ترجمة صلاح هلال ، المركز القومي للترجمة ،1975، ص28.

اختلفت المعاجم أيضا في تعريف هذا العلم، ونكتفي بالإشارة في هذا المقام لتعريف معجم المصطلحات الاجتماعية الذي أشار إليه على أنه "دراسة وصفية مقارنة للمجتمعات الإنسانية كما تبدو في الزمان والمكان للتوصل إلى قوانين التطور التي تخضع لها المجتمعات الإنسانية في تقدمها وتغيرها، كما يقوم علم الاجتماع على الدراسة الموضوعية للظواهر الاجتماعية وتحليلها تحليلا علميا صحيحا"<sup>1</sup>.

ويعتبر علم الاجتماع بالنسبة للجامعات التي تقوم بتدريسه تخصصا معرفيا\* ، يلقن للطلبة من أجل تعليمهم كيفية دراسة المجتمع دراسة موضوعية بعيدة عن التحيز والأهواء النفسية والآراء المسبقة التي غالبا ما تؤثر على أفكار الباحث تأثيرا سلبيا، عن طريق تلقين مناهج البحث، وتقديم النظريات السابقة في هذا العلم، وما أنجز في إطاره لحد الآن، و يجوز أن ننظر إلى تخصص معرفي ما وكأنه «بناء فكري أو أداة تساعد على الكشف، فهو طريقة تعطي القدرة على دراسة موضوع ما في مجاله الخاص ومناهجه الملائمة وحدوده المعينة، ويتمثل التخصص المعرفي في السعي إلى تدريب الفكر، فالتخصص المعرفي لا يعرف فقط ما الذي ينبغي التفكير فيه وكيف يمكن القيام بذلك، ولكن أيضا التفكير في ما هو خارج نطاقه»<sup>2</sup>.

وفي هذا النطاق نجد في علم الاجتماع العلوم «أن من العوامل التي تسمح بعرض وتوضيح الظهور الدائم لإختصاص علمي هو قدرة رواده على أن يجذبوا دائما انتباه الباحثين أو الطلاب، وأن يؤمنوا إعدادهم أو تكوينهم وتدريبهم. إذ لا يكفي الابتكار ولكن يتوجب أن يكون هذا الابتكار وشروط إنجازه موضوعا ينتقل إلى أولئك الذين يكون عليهم تطوير بعض تداعياته الأكثر وعدا»<sup>3</sup>. كما يشكل الحصول على مراكز في النسق الجامعي

<sup>1</sup> أحمد زكي بدوي " معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية " مكتبة لبنان ، 1986، ص 368.  
<sup>\*</sup> تقسم وترتبط المعرفة بطرق ثلاث مختلفة: فكريا كتخصصات معرفية disciplines ، وتنظيما كبنى مشتركة مع آخرين corporate structures ، وثقافيا كمجموعات من العلماء يشتركون في بعض المسلمات الأولية premises. أنظر: إيمانويل فارشاتاين " تراث علم الاجتماع ووعده العلوم الاجتماعية"ترجمة محمود الداودي، مجلة إضافات، العدد 3 و4 صيف وخريف 2008.  
<sup>2</sup> إيمانويل فارشاتاين " تراث علم الاجتماع ووعده العلوم الاجتماعية"ترجمة محمود الداودي ، مجلة إضافات، العدد 3 و4 صيف وخريف 2008، ص 11.  
<sup>3</sup> ميشيل دوبوا "مدخل إلى علم اجتماع العلوم " ترجمة سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2008، ص 358.

خطوة حاسمة لتأمين بقية أفكار الرواد في اختصاص ما، وكما يلاحظ «ب.ماتالون» فإن اعتراف الجامعة أساسي من حيث إنها هي التي تؤمن من خلال التعليم ذاكرة فرع ما، وما لا تعترف به (أفكارا أو روادا ) لا يتم تعليمه، وبالنتيجة لا يعرفه الأعضاء المقبولون من الجماعة<sup>1</sup>.

ولقد وقع تقريبا تطور علم الاجتماع كتخصص معرفي في الفترة بين العامين 1880 و1945، واستطاعت الأقسام المتعددة للعلوم الاجتماعية في النصف الأول من القرن العشرين أن تؤسس نفسها، ويقع الإعراف بها كتخصصات معرفية. فعرف كل منها نفسه بطرق أبرزت بوضوح كيف أنه يختلف عن التخصصات المعرفية المجاورة. وبالرغم من الضبابية التي اكتنفت حدود الانقسامات بين التخصصات المختلفة بسبب التغيرات التي حدثت في النظام العالمي بعد 1945(صعود الولايات المتحدة إلى الهيمنة العالمية والإنبعاث السياسي للعالم غير الغربي وتوسع عالم الاقتصاد الذي اقترن بتوسع النظام الجامعي العالمي). لم يتم إلغاء تلك الأسماء في الحقول المعرفية، إذ ترسخت مأسسة هذه التخصصات المعرفية المتعددة في هيئات تنظيمية على شكل أقسام جامعية، وبرامج تعليم، وشهادات، ومجالات علمية، وجمعيات وطنية وعالمية، حيث إن إرساء تخصص معرفي في إطار مؤسساتي هو سبيل للمحافظة على ممارسته العملية وضمان إعادة إنتاجها<sup>2</sup>.

تسعى المنظمات العلمية لا إلى تدريب الفكر ولكن إلى انضباط الممارسة، فهي تضع حدودا أشد صرامة من تلك التي وضعتها التخصصات المعرفية كأطر فكرية، وتستطيع المنظمات العلمية أن تدوم أكثر من التبرير النظري لحدودها التنظيمية، وبالفعل فقد وقع ذلك، فتحليل علم الاجتماع كتنظيم في عالم المعرفة يختلف كثيرا عن تحليل علم الاجتماع كتخصص معرفي فكري. فإذا كان ميشيل فوكو (Michel Foucault) قد قال في كتابه حفريات المعرفة (Archaeologie of knowledge) بأنه أراد تحليل كيف وقع تعريف وتأسيس وإعادة التخصصات المعرفية والأكاديمية، فإن بيير بورديو (pierre bourdieu)

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق ، ص 359.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص 12.

قام في كتابه الإنسان الأكاديمي ( Academicus Homo ) بتحليل الكيفية التي تتشكل فيها وتستندام وتؤطر المنظمات الأكاديمية داخل مؤسسات المعرفة<sup>1</sup>.

وبما أن هذا البحث يهتم تخصص علم الاجتماع كأحد العلوم الإنسانية والاجتماعية\* في الجامعة المغربية فذلك يقتضي منا توضيح المقصود من هذا المصطلح بنوع من التدقيق المعتمد على تاريخ تطور هذه العلوم (التاريخ والجغرافيا بقسميهما الطبيعي والبشري، والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والدراسات الإسلامية ) في الجامعات المغربية<sup>2</sup>، حيث يمكن التمييز بين مرحلتين، الأولى تمتد من بداية التدريس بكلية الآداب بالرباط وتنتهي سنة 1975 ، وتبدأ الثانية من السنة المذكورة إلى وقتنا هذا<sup>3</sup>.

### المرحلة الأولى: 1959-1975

أهم ميزة لهذه المرحلة أن كلية الآداب كانت تحمل هذا الإسم دون زيادة "العلوم الإنسانية " واقتصرت جميع النصوص التشريعية والتطبيقية منذ 1959 ( تاريخ صدور الظهير المحدث لجامعة محمد الخامس بالرباط) إلى 1973 (تاريخ صدور القرار الوزاري المنظم للدراسات والامتحانات في كلية الآداب) على الحديث عن "كلية الآداب" (غياب العلوم الإنسانية في هذه المرحلة لا يعني غياب هذه العلوم في كليات الآداب تدریساً وبحثاً) تميزت هذه المرحلة بتعريب تدريس العلوم الإنسانية، ضبط الحصص الزمنية المخصصة لكل مادة، ضبط محتويات التكوين في مختلف التخصصات، تشديد تقنين الدراسة في كل مكوناتها.

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص13.

\* هناك اتجاه يميل إلى دمج العلوم الإنسانية مع العلوم الاجتماعية على اعتبار أن الإنسانيات تدخل في مجال الاجتماعيات، وبناء على ذلك فإن تصنيف العلوم يقوم على أساس علوم طبيعية وعلوم اجتماعية فقط، فتهتم العلوم الطبيعية بصفة مباشرة بالظواهر والأحداث الطبيعية بينما تهتم العلوم الاجتماعية بدراسة أنشطة ومنجزات الإنسان .

\* قسمت الكاتبة السوسولوجية المغربية رحمة بورقية العلوم الإنسانية والاجتماعية في كليات الآداب المغربية إلى ثلاث أنواع :- علوم تواصلية : تدريس اللغات واللسانيات وبعض جوانب في الأدب علوم تاريخية تراثية : التاريخ والدراسات الإسلامية والأدب العربي.- علوم اجتماعية : علم الاجتماع والجغرافيا وعلم النفس .أنظر : رحمة بورقية "مواقف و قضايا المجتمع المغربي في محك التحول " ،أكاديمية المملكة المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية،ص125

<sup>3</sup> دليل الجامعات المغربية 1988-1989، وزارة التربية الوطنية ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 1989.

## المرحلة الثانية: 1975-1991

شهدت سنة 1975 توفر "العلوم الإنسانية" على شهادة ميلادها، فقد نص الفصل الأول من المرسوم رقم 2.75.662 بتاريخ 17 أكتوبر 1975 على أن جامعة محمد الخامس تشتمل على عدد من المؤسسات منها: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ونص الفصل الثالث على اشتغال جامعة سيدي محمد ابن عبد الله على مؤسسة تحمل نفس الاسم، وهكذا حلت محل التسمية القديمة "كلية الآداب" تسمية جديدة هي "كلية الآداب والعلوم الإنسانية" كما أن المرسوم 2.75.663 بتاريخ 17 أكتوبر 1975 حدد في فصله الثاني مهمة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في كل ما يتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي في ميدان الآداب والعلوم الإنسانية. ومعنى ذلك أن العلوم الإنسانية وجدت وجوداً قانونياً زكى وأكد وجودها الفعلي منذ بداية العمل في التعليم الجامعي بالمغرب .

?? ???? ?? ? : ?

تشمل الدراسات السابقة كل الدراسات المتصلة بالموضوع مما تم نشره بأي شكل من الأشكال، وهي تساعد على تكوين خلفية نظرية عن الموضوع وتوفير عليه الجهد في اختيار الإطار النظري العام لموضوعه، كما تساعده على بلورة مشكلة البحث التي يفكر فيها وتحديد أبعادها ومجالاتها.

وحسب البحث المكتبي الذي قمنا به لاحظنا أنه لا توجد أية دراسات سابقة، في موضوع التكوين في مسلك علم الاجتماع في مؤسسات التعليم العالي في المغرب - ما عدا دراسة لسعيد بن سعيد حول التنمية وتكوين الأطر حالة علم الاجتماع\* - ودراسة أحمد

---

\* نشرت هذه الدراسة في مجلة العلوم الاجتماعية التي تصدرها جامعة الكويت وقد تعذر على الباحثة الحصول على هذه الدراسة طيلة سنوات تحضير البحث .

**عاريف** حول بيداغوجيا المؤسسات - نموذج معهد الحسن الثاني للزراعة والبيطرة - <sup>1</sup> وكل ما هناك دراسات عامة حول تطور البحث السوسولوجي بالمغرب .

وقليلة هي تلك الدراسات التي تناولت بصفة عامة مسألة التكوين الجامعي في المغرب على مستواه المعرفي و البيداغوجي، وحتى على مستوى كلية التربية ومراكز التكوين التربوي لا يكون التركيز إلا على الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعليم الماقبل الجامعي، بينما هناك الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت التكوين الجامعي في علاقته مع الإدماج وسوق الشغل\*، و تشكل بعض الدراسات في تخصص التاريخ والدراسات الإسلامية الاستثناء في هذا الجانب (المعرفي البيداغوجي) من داخل هذين التخصصين سواء كأبحاث أكاديمية لطلبة باحثين أو كأوراق مشاركة لأساتذة في لقاءات علمية\*. إلا أنه قد وجدنا دراسات أكاديمية عربية متنوعة حول موضوع التكوين في علم الاجتماع في مؤسسات التعليم العالي وخصوصا الدراسات الجزائرية\*، نشير إلى بعضها كما يلي :

---

<sup>1</sup> Ahmed Arrif " Pratique pédagogique ; pratique sociales dans la socialisation des élèves ingénieurs (le cas de l'institut Agronomique et vétérinaire Hassan 2 ) Maroc ; thèse doctorat cycle ; université de paris 1 ;2tomes ; décembre.1982  
3<sup>ème</sup> ملاحظة : لم نتمكن من الحصول على هذه الدراسة أيضا

\* أنظر على سبيل المثال :

- عبد السلام فراعي"التربية والتنمية في مغرب ما بعد الإستقلال حالة التعليم الجامعي(1950-1992) أطروحة دكتوراه نوقشت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ،سيدي محمد ابن عبد الله - ظهر المهرز- السنة الجامعية 1994 - 1995 .  
- زبيدة أشهبون "التكوين الجامعي والتشغيل خريجوا المدرسة العليا للتكنولوجيا بمكناس نموذجا " إشراف بوزيان بوشنفاتي ، كلية الآداب جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، السنة الجامعية 2002-2003.  
- عبد الحق الباركوري "ملائمة التكوين مع التشغيل وتأثيرها على تقنيات البحث عن الشغل " إشراف عبد السلام فراعي ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، السنة الجامعية 2008-2009.  
\*انظر مثلا:

\*- خالد الصمدي "البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط" طوب بريس،1995.

- علال ركوك "درس التاريخ بالجامعة بين الإصلاح البيداغوجي والخطة الإستراتيجية" ضمن ندوة تدريس التاريخ التي نظمتها المعهد الجامعي للبحث العلمي الرباط، بتاريخ 16 يناير 2010.

\* لاحظنا في مرحلة الإطلاع المكتبي على الدراسات السابقة بخصوص هذا البحث أن الجزائر تحظى بالنسبة الأكبر من الدراسات والأبحاث والملتقيات التي وجدت حول الموضوع ،وقد تم التطرق من خلال الأشغال والملتقيات إلى المسائل المتعلقة بالظروف المنهجية والتطبيقية التي تتم فيها الأبحاث الميدانية، بالإضافة إلى محتوى ودقة النماذج المسخرة، وميكانيزمات نقل المعارف .

- دراسة عبد القادر عربي وعبد الله الهاملي<sup>1</sup>: "بغوان إشكالية علم الاجتماع واستخدامه في الجامعات العربية" التي تناولت أربعة إشكاليات متعلقة بعلم الاجتماع العربي وهي أزمة علم الاجتماع العربي مع مناقشة أسباب ومعوقات نشأة هذا العلم، ثم عرضت لتحليل مضمون المناهج الدراسية في الجامعات العربية وكتب علم الاجتماع العربي، وأخيرا وضعت تصورا لميادين علم الاجتماع ومجالاته في المجتمع العربي. واختارت الدراسة عينة عشوائية بسيطة من الكتب والمقررات الدراسية في مختلف أقسام علم الاجتماع في جامعات عربية مختلفة، أثبتت هذه العينة أن هذه المقررات لا تحفل إلا قليلا بقضايا المجتمع العربي، وتتأثر الاتجاهات النظرية فيها بالاتجاهات السياسية، ولا تؤهل الخريجين لفهم مجتمعاتهم، وهذا لأنها تبحث في قضايا علم الاجتماع العام، وأنها شبه منقولة أو مترجمة عن العلوم الأجنبية، وتفتقر إلى النظرة الشمولية وإلى مشاكل المجتمع العربي.

و توصل الباحثان إلى الميادين التي تعنى بعلم الاجتماع في المجتمع العربي هي:

- حل المشاكل الاجتماعية - التخطيط الحضاري والعمراني- علم الاجتماع والتوعية الاجتماعية - علم الاجتماع الطبي- علم الاجتماع التطبيقي. - التعريف بمشاكل المجتمع العربي المعاصر. وقد تضمنت الدراسة بعض التوصيات لإنجاح المشروع السوسولوجي العربي، ما يهمنها منها في دراستنا هي الدعوة إلى إعادة النظر في المواد والمقررات الدراسية، وعلى استحداث مواد جديدة تزود الطالب السوسولوجي بالمعرفة النظرية والعملية، وتجعله قادرا على خدمة المجتمع.

- دراسة بويعلوي وشرقي رحيمة<sup>2</sup>: "واقع علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية" وهي دراسة هدفت إلى معرفة مكانة علم الاجتماع بقسم العلوم الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورغلة من خلال: - أهمية علم الاجتماع كتخصص دراسي، دور علم الاجتماع في المجتمع الجزائري وأخيرا طرق وبرامج التدريب في هذا العلم. واعتمدت على المنهج الوصفي والاستمارة كأداة طبقت على 54 طالب في قسم علم الاجتماع في ظل نظام LMD وأظهرت

<sup>1</sup>نشرت هذه الدراسة في مجلة المستقبل العربي، عدد 141، مركز دراسات الوحدة العربية، سنة 1990.  
<sup>2</sup>نشرت هذه الدراسة ضمن أشغال الملتقى الوطني الأول حول "إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع وآفاق" 2012  
انظر الرابط: manifest univ-ouasgla.dz

النتائج أن ما نسبته 77% من الطلبة عبروا عن اتجاهاتهم السلبية نحو برامج التكوين، مما يستوجب ضرورة إعادة النظر في برامج علم الاجتماع، وما يلفت النظر أنه رغم التعديلات القائمة في محتويات البرامج الدراسية في الجامعات الجزائرية كما جاء في الدراسة، إلا أنها لم تستطع لحد الآن الإجابة على المتغيرات الجديدة، فالكل يجمع على وجود هوة بين البرنامج الأكاديمي والواقع بكل جوانبه، أما بخصوص طرق التدريس فقد عبرت الأغلبية من الطلبة المبحوثين عن اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، وهذا دليل على محاولة الأساتذة الرفع من المستوى الأدائي لهم، وخاصة مع نظام LMD الذي يفرض عليهم تجديد وتنوع في طرائق التدريس.

- دراسة مربوحة بولحبال<sup>1</sup> : "علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، دراسة تحليلية لتنظيم التدريس وبرامج التكوين" حاولت هذه الدراسة معالجة وضعية علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية من حيث تنظيم التدريس وتطوره كعلم، واهتمت الدراسة بكشف ثلاث جوانب أساسية .

الجانب الأول: هو محاولة لكشف بدايات نشأة علم الاجتماع خلال فترة الاستعمار الفرنسي، وإبراز مكانته في تلك المرحلة. الجانب الثاني: هو محاولة لعرض ميكانيزمات تطوره الكمي والنوعي من خلال تتبع إحصاءات الطلاب والمدرسين والمعاهد من جهة، وعرض مختلف أنظمة الشهادات التي عرفها للتخرج من هذا التخصص من جهة. الجانب الثالث: هو محاولة لكشف وتحليل واقع ممارسة علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بمشكلاته العامة والخاصة، وبحث أسس تنظيمه والتأثيرات على هذه الأسس.

---

<sup>1</sup> نشرت هذه الدراسة بمجلة بحوث الشرق الأوسط، عدد 21، مركز بحوث الشرق الأوسط، 2007. لمزيد من الدراسات الجزائرية حول واقع تدريس علم الاجتماع بالجامعات الجزائرية أنظر أيضا: العياشي عنصر " نحو علم اجتماع نقدي دراسات نظرية وتطبيقية"، دار طلاس للنشر، 1990. دراسات نشرت ضمن أعمال المتلقي الوطني حول " علم الاجتماع والمجتمع في الجزائر أية علاقات "وهران، دار القصة للنشر، 2002 ومن ضمنها:

- ✓ واقع علم الاجتماع في الجزائر دراسة، حالة بجامعة عنابة لفؤاد منصوري وعبد الحميد قرفي
- ✓ البحوث السوسولوجية والواقع الاجتماعي لعبد الكريم بزاز
- ✓ الممارسة السوسولوجية وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع بجامعة سطيف لنورة قنيقة.

وكشف التحليل بالنسبة لتطور تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية على أنه لم يتغير في مضامينه المعرفية ولا في طرق ولغة تدريسه ولازال ذي أهداف غامضة، وشكلت المرحلة الثالثة من مراحل تطور هذا العلم (بعد المرحلة الإستعمارية ومرحلة ما بعد الإستقلال) مرحلة الإصلاحات في التعليم العالي التي مست العلوم الاجتماعية، حيث مثل الإقبال المتزايد على العلم أهم مظاهر التطور الإيجابي، في إطار محاولة الدولة الحفاظ على التوازن في الفروع العلمية في ظل نظام LMD.

أما بالنسبة للمشكلات التي تعرقل سير تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية فالجزائر كما باقي دول العالم الثالث تعاني الكثير من وطأة الإيديولوجيات والتوجهات السياسية المختلفة على علماء الاجتماع لديها، مما يعيق بالتالي تطور هذا العلم ولا يفسح المجال أمامه لمعالجة القضايا والمشكلات الاجتماعية، وانتهت الدراسة بالتساؤل حول أهمية تدريس علم الاجتماع في فهم الواقع وتأثيره فيه، والصعوبات التي تحول بين المعرفة السوسيولوجية وفهم الواقع الاجتماعي الجزائري على أساسها، ثم التساؤل حول ما إذا كان من الممكن تطوير علم الاجتماع في حدود التقاليد الموروثة عن الاستعمار، أم أن ذلك يتطلب جهدا وجرأة في إعداد بناءه كنسق علمي في الجامعة الجزائرية.

-دراسة الطاهر لبيب<sup>1</sup>: " علم الاجتماع في تونس: التدريس نصا وروحا" وهي محاولة للتعرف من الداخل على المجال المعرفي السوسيولوجي كما يحدده التدريس الجامعي في تونس، حيث قامت هذه الدراسة على فكرة الجمع بين النص الرسمي والنص الفعلي، أي على قراءة مزدوجة تجمع بين "نية" البرامج الرسمية وبين ما يحصل عليه من "رصيد" يتخرج به، انطلاقا من ثلاث نصوص رسمية أساسية حددت أو عدلت برامج تدريس علم الاجتماع في تونس، أولها سنة 1961، وثانيها 1971 وآخرها 1979، وقد قدم الباحث قائمة شاملة بكل المواد التدريسية خلال المراحل الثلاث، ومن خلال قراءتها تبين أن فترة الستينات تطبعها الإنسانيات الغربية في مواد التدريس، بينما تميزت فترة السبعينات بنفحات تنموية، وأخيرا ظهرت على مواد التدريس في الثمانينات لفتات عربية.

<sup>1</sup>نشرت هذه الدراسة في مجلة المستقبل العربي العدد 75، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985.

- دراسة لاهاي عبد الحسين<sup>1</sup> : "توجهات علم الاجتماع في العراق: الماضي والحاضر" التي حاولت فيها مناقشة الأسباب التي أدت إلى تدهور وتراجع الإنتاج البحثي الجيد في علم الاجتماع والذي أدى إلى هبوط غير مسبوك بالأداء الأكاديمي، انعكس على الأداء النوعي للطلبة والخريجين (بحسب ما جاء في الدراسة). اعتمدت الباحثة من أجل مناقشة هذا الوضع على تحقيق ميداني مس طلبة الدكتوراه في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية للسنة التحضيرية 2012-2013، من أجل الوقوف على آراءهم وتصوراتهم حول مفهوم العلم الذي يدرسونه، واستكشاف مدى معرفتهم وإحاطتهم بأعمال نخبة مختارة من علماء علم الاجتماع في العراق، ونظرتهم إلى المفصلين الرئيسيين في ميدان العلم : النظرية والمنهج، وأخيرا نظرتهم إلى المستقبل الذي يمكن لهم أن يشاركوا في صنعه، وتوصلت الباحثة بخصوص الإشكال الذي طرحته في البداية أن الإنتاج البحثي ومستقبل العلم مرتبط بمستوى التأهيل والتدريب الذي يتلقاه طلبة هذا العلم، وهذا التأهيل مرتبط بمستوى العلم كذلك، أي أن الكل مترابط وله تأثير متبادل.

- دراسة عبد الله بن حسين الخليفة:<sup>2</sup> " التكوين العلمي في علم الاجتماع، حالة السعودية" التي هدفت إلى تحليل دور علم الاجتماع في المجتمع السعودي من خلال معرفة طبيعة مواد التدريس في علم الاجتماع التي يجري تقديمها في المراحل الدراسية المختلفة من قبل أقسام علم الاجتماع في الجامعات السعودية، من أجل معرفة الكيفية التي يقدم بها علم الاجتماع للطلاب، وتسليط الضوء على التخصصات الفرعية التي استحوذت على الاهتمام من قبل الأقسام العلمية لعلم الاجتماع، بالإضافة إلى طبيعة الممارسات في مجال البحوث الاجتماعية في سياق المجتمع السعودي، واعتمد الباحث في ذلك على تحليل منهجي للمواد التي تقدمها ثلاث أقسام لعلم الاجتماع في الجامعات السعودية خلال الأطوار الثلاثة (الباكالوريوس، الماجستير، والدكتوراه) وعدد الساعات المخصصة لها، إضافة إلى معالجة قاعدة البيانات التي تضم الأعمال المنجزة من قبل علماء الاجتماع السعوديين، والرسائل والأطروحات الجامعية، فضلا عن السير الذاتية للمشتغلين في هذا الحقل، وقد سمح هذا

<sup>1</sup> نشرت هذه الدراسة ضمن مؤتمر "مستقبل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي" الذي نظمه مركز دراسات الوحدة العربية مع مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، والجمعية العربية لعلم الاجتماع، ط 2014، ص 1.  
<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص 153.

للباحث - بعد عرض المسار التاريخي الذي أفضى إلى ظهور علم الاجتماع في السعودية - بالوقوف على التحديات التي واجهت الاختصاص والمتعلقة بالقدرة على تقديم الرؤى الفنية والعلمية التي تمكن المجتمع من التكيف مع الواقع المتجدد، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التفسيري، فقد تم الإعتماد على تحليل المضمون الكمي أساسا ، وذلك عبر استخدام برنامج (MAKDA11) الذي تم توظيفه لترميز جميع الظواهر الاجتماعية التي تبرز في عناوين الأعمال السوسولوجية، مع تواريخ النشر للمؤلفات قيد البحث والدراسة، وخلص الباحث من دراسته هذه إلى أن دارسي علم الاجتماع في الأقسام الثلاثة قد تم توجيههم بشكل مركز إلى المواضيع الأساسية في التخصص، بما في ذلك النظريات الاجتماعية، وطرق البحث، والإحصاء، وذلك باعتبارها مواد ووسائل أساسية للبناء المنهجي للمتخصص في هذا العلم، كما تم توجيه اهتماماتهم العلمية والمهنية نحو تخصصات فرعية تنطوي على دلالات محلية وثقافية واجتماعية مهمة، فالتوجه العام لكل جامعة يؤدي دورا رئيسيا، ليس فقط في نوع المواد والوحدات المخصصة لها، ونفس ذلك التوجه العام يعمل على التفسير والشرح لطبيعة المواد والمواضيع والقضايا المختارة من قبل الطلاب والممارسين من خريجي تلك الأقسام عندما ينخرطون في العملية البحثية والأمور المرتبطة بذلك. توصل الباحث عبر كل ذلك إلى أن علم الاجتماع في المملكة السعودية أصبح علما مؤسسيا قادرا على الاستجابة علميا وعمليا، وبإمكانه مواجهة التحديات الكبرى التي ظهرت عبر العقود الماضية .

**دراسة مجاهدي مصطفى وفؤاد نوار:<sup>1</sup> "تكوين طلبة ما بعد التدرج في الأنثروبولوجيا في الجزائر: حالة المدرسة الدكتورالية" التي تعرض لواقع التكوين في مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية التي شرع فيها منذ بداية التأسيس للمدرسة الدكتورالية في موسم 2006/2007، من خلال معرفة نوعية الطلبة في هذه المدرسة الدكتورالية المؤطرة علميا من قبل مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ثم معرفة كيف يشكل هؤلاء خطاباتهم الأنثروبولوجية حول الإشكاليات التي اقترحوها ضمن مذكرات الماجستير، وقد قسم صنف الباحثان هذه المذكرات حسب التخصصات الأصلية للباحثين( الطلبة القادمون من تخصصات علم الاجتماع، علم النفس،**

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق ، ص195.

الأنثروبولوجيا، واللغة والثقافة الأمازيغية) يبقى هذا التحليل ظرفيا كونه لا يدرس سوى منتج المدرسة في مرحلة الماجستير، ونعتقد أن هذا التقييم بإمكانه أن يتواصل من خلال إدراج مؤشرات أخرى بإمكانها المساهمة في تعميق هذه الدراسة، وخصوصا تحليل مضامين التكوين في جوانبها النظرية والمنهجية خلال الطورين الأول (الماجستير) و(الدكتوراه)، كما بإمكانه أن يتواصل من خلال دراسة المسارات العلمية لمؤطري مختلف المذكرات والرسائل، كما أن دراسة خطابات وتمثلات الطلبة حول واقع تكوينهم في هذا التخصص من شأنه أن يثري النقاش حول الصعوبات التي يجدها الطلبة في استثمار تكويناتهم الأولية في الحقل المعرفي الجديد بالنسبة إليهم .

**-دراسة أحمد موسى بدوي<sup>1</sup>: الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم**

**الاجتماع في الجامعات المصرية"** بحثت هذه الدراسة في المعوقات التي تواجه عمليات إنتاج واكتساب المعرفة داخل الجامعة، وحاولت إعادة النظر في العلاقة بين البعدين الاجتماعي والابستمولوجي، زاعما أنها علاقة لها تأثير محوري في نظام إنتاج واكتساب المعرفة ومسلما بأمرين، الأول أن الممارسة الابستمولوجية تؤثر على نوعية الإنتاج والتأهيل العلمي، وأنها ممارسة ذات أبعاد سوسيولوجية، والثاني أن ثمة عوائق ابستمولوجية تؤدي إلى تدهور المنتج العلمي، تستلزم الكشف وتحليل أشكالها وردّها إلى الأسباب الاجتماعية والثقافية، وقد استخدم هذا البحث خمس أدوات منهجية متكاملة "التحليل البيبليوغرافي لضرورته في كشف الأبعاد العامة لعمليات إنتاج المعرفة داخل الجامعة، والتحليل المكتبي وتحليل الخطاب والمقابلة البورية الكيفية، واستبيان السؤال الواحد، إلى جانب وضع تصور مرحلي لتطور علم الاجتماع المصري يراعي العلاقة السوسيو- ابستمولوجية"، حيث اتجه البحث نحو تحليل خطاب الرسائل والمقررات الدراسية بناء على معيار يحاول الكشف عن البعد الابستمولوجي للإنتاج ثم يتجه نحو دراسة البعد الاجتماعي من خلال تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب، من خلال اختيار العلاقة بين البعدين وكشف تأثيرها في عمليات إنتاج واكتساب المعرفة، أظهرت النتائج التي توصل إليها من خلال العينة المدروسة المتمثلة

<sup>1</sup> أطروحة دكتوراه تحت إشراف محمد حافظ دياب وثروت محمد شليبي نشرت في سلسلة أطروحات الدكتوراه، مركز دراسات الوحدة العربية ط 1، بيروت، 2009.

في رسائل الماجستير والدكتوراه أن الممارسة العلمية الانعكاسية التي ظهرت في بعض الرسائل كانت ممارسة شاملة وتفاعلية بداية من الوعي في اختيار وبلورة مشكلة البحث، وحتى مرحلة عرض وتفسير النتائج، والمفترض أن تكون هذه الممارسة القاعدة وغيرها استثناء، غير أن نتائج التحليل أثبتت غير ذلك، حيث أن أغلبية الرسائل تنتج نماذج خطابية سلبية متنوعة الصور والأشكال.

وفي تحليله النقدي لبعض المقررات على طلاب أقسام علم الاجتماع في خمس جامعات مصرية "حيث اختار عينة قصدية من بين الكتب التي تم تدريسها بالفعل في السنة الدراسية 2006-2007"، أبرز البحث على أن صور اكتساب المعرفة تشير إلى واقعين: الأول أن المعرفة المقدمة في الكتاب تاريخية، والثاني أن الغالبية العظمة من الكتب المقررة تخضع لعمليات الحذف، وتصل نسبتها في بعض الحالات إلى ما يقارب من نصف الكتاب، مما ينتج عنه طلاب خارج الزمن العلمي.

وتوصلت الدراسة من خلال نتائج تحليل خطاب المقررات، ونتائج تصورات الطلاب ثم نتائج أعضاء هيئة التدريس إلى أن عمليات اكتساب المعرفة السوسولوجية في الجامعات المصرية لا تؤدي إلى تشكيل الهابيتوس العلمي للطلاب تشكيلا يولد الممارسة العلمية الانعكاسية، حيث يتدهور الرأسمال العلمي الذي يتم تزويده للطلاب على مدار سنوات الدراسة بتدهور مستوى المحاضرة والكتاب والتدريب الميداني، ويرتبط هذا التدهور بعوامل بنيوية داخل المجال العلمي، وعوامل أخرى خارج المجال، كما أنه يتعلق بعوامل ذاتية خاصة بالتفاعل داخل المجال العلمي.

-Philippe vitale<sup>1</sup> "La sociologie et son enseignement – Curricula ; théories – et recherches " *Curricula ; théories – et recherches* - المناهج والنظريات والبحوث: يتساءل المؤلف في هذه الدراسة عن الأسس الثقافية، التاريخية والتربوية والقضايا الاجتماعية (السلطة، الإيديولوجيا، الاقتصاد...) التي تسهم في بناء الهيكل الرسمي للمعارف

<sup>1</sup> Vitale, Philippe. *La sociologie et son enseignement curricula, théories et recherches*. Paris: Harmattan, 2006.

<<http://proxy.bibliotheques.uqam.ca/login?url=http://www.harmatheque.com/ebook/2296001947>>.

المقدمة في علم الاجتماع في الجامعة ، استنادا إلى التقليد الأنكلوساكسوني في علم اجتماع المناهج، يستند هذا البحث تجريبيا إلى أعمال المسح و التحقيقات التي أجريت في ست جامعات، الإنجليزية والفرنسية والبلجيكية، يبين المؤلف من جملة من الأمور أن تدريس علم الاجتماع بفعل التحول إلى النظام الجامعي (LMD) قد فقد التماسك عكس علم النفس ، وذلك من خلال إجراء تحليل لمحتوى المعرفة السوسيولوجية كما ثبت في الكتب المدرسية الجامعية.

هذا فيما يتعلق بالدراسات الغير محلية، وقد لاحظنا مؤخرا فقط (أثناء سنوات إنجازنا لهذا البحث) أنه بدأ الاهتمام بمناقشة موضوع التكوين السوسيولوجي في المغرب، من خلال بعض اللقاءات العلمية، نظرا لاقتناع المهتمين والباحثين السوسيولوجيين بدور وأهمية التكوين في السنوات الأولى في هذا التخصص المعرفي من أجل تخريج جيل سوسيولوجي فاعل في مجتمعه\*.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن الجامعات العربية تهتم بقضية التكوين السوسيولوجي لعلاقته الوطيدة مع البحث وأهميته في التقدم بالإنتاج السوسيولوجي، وذلك ربما راجع إلى أن هذه الجامعات قد بدأت تهتم بالتطوير البيداغوجي الجامعي سعيا نحو اعتماد مهنية التدريس أسوة بالجامعات الغربية خصوصا البريطانية والأمريكية منها، وقد استفدنا عموما منهجيا من خلال هذه الدراسات التي عالجت موضوع التكوين السوسيولوجي من زوايا متعددة وبطرق مختلفة، حيث اعتمد بعضها على تحليل محتوى المقررات الدراسية، وأخرى اتخذت من وسيلة الإستمارة وسيلة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو طبيعة التكوين الذين يتلقونه في ظل نظام LMD، في حين تتبعت دراسات أخرى ميكانيزمات

\* أنظر على سبيل المثال :

- اللقاء الوطني الأول للسوسيولوجيا، الذي نظمته كلية التربية بالرباط، بشراكة مع المعهد الجامعي للبحث العلمي تحت عنوان " الدرس السوسيولوجي بالمغرب : رهانات التكوين وتحديات البحث العلمي" بتاريخ 2017/05/12.  
- ندوة " السوسيولوجيا بين التدريس والبحث، أية استراتيجية لمأسسة العلم وتطويره" ، الذي نظمته كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز بفاص، تكريما لأب السوسيولوجيا محمد جسوس.  
- الأيام البيداغوجية الثانية عشر في موضوع "دور العلوم الإنسانية والاجتماعية وراهنيتها في الجامعة المغربية" التي نظمها مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية بوجدة يومي 22 و 23 أبريل 2016.  
" ديداكتيك السوسيولوجيا " عدد خاص لمجلة مقاربات، العدد 26 ، سنة 2017.

التطور الكمي والنوعي لعلم الاجتماع أكاديميا حيث كشفت دراسة مربوحة بولحبال أن تدريس علم الاجتماع يتطور من حيث مضامينه المعرفية لا من حيث طرق تدريسه ، كما شكل التساؤل حول أزمة البحث السوسولوجي في العالم العربي منطلقا للبحث في أسس التكوين .

أما دراسة أحمد موسى بدوي فقد اعتمدت خمس أدوات منهجية متكاملة "التحليل البيبليوغرافي من أجل كشف الأبعاد العامة لعمليات إنتاج المعرفة داخل الجامعة، والتحليل المكتبي وتحليل الخطاب والمقابلة البورية الكيفية، واستبيان السؤال الواحد، فمثل هذه الدراسات تتطلب منهجيات متداخلة ومتكاملة لكي يتمكن الباحث من الإحاطة بجميع جوانب الموضوع من طرق تدريس ومعرفة سوسولوجية ونتاج بحثي، ولكن ما يأخذ على الدراسات العربية جميعها أنها تجاهلت مساهمات سوسولوجية المناهج كإطار مرجعي لها وكذلك لم تتخذ بعين الاعتبار التحولات الاجتماعية والتربوية والإيديولوجية التي تتحكم في المعرفة السوسولوجية المقدمة في مؤسسات التعليم العالي، فبرامج علم الاجتماع في الجامعة قد لا ينجوا مضمونها من تأثير معطيات ظرفية تتدخل في رسم توجهاته أكثر مما تتدخل في ذلك عوامل متعلقة بالتطورات على مستوى العلم نفسه .

وذلك ما جعل البعض يهتم في إطار سوسولوجيا المناهج بإثارة بعض التساؤلات السوسولوجية حول موضوعات المناهج الدراسية للمؤسسة التعليمية من قبيل ما هي الموضوعات المختارة؟ ومن يختار هذه الموضوعات ويحدد هذه المعرفة، ولماذا هذه الموضوعات وهذه المعرفة؟ وكيف تقدم هذه الموضوعات؟ وكيف يتمثل التلميذ تلك الموضوعات؟ وما مدى تكيفه مع أوضاع وترتيبات المؤسسة التعليمية؟ فالإجابة عن تلك التساؤلات تساعد على تحديد المضمون الاجتماعي والإيديولوجي للمناهج الدراسية، ومدى تحقيقها للأغراض التربوية للمؤسسة التعليمية. وتعتبر دراسة فيليب فيتال "La sociologie et son enseignement –Curricula ; théories – et recherches " من نماذج تلك الدراسات التي اتخذت البرامج السوسولوجية الجامعية موضوعا للدراسة في إطار سوسولوجيا المناهج .

وهذه الدراسة التي بين أيدينا ستحاول كذلك تشييد البناء المفهومي لـديداكتيك السوسولوجيا انطلاقاً من أسس مرجعية تتمثل في سوسولوجيا المنهاج والتي تتجلى هنا في القضايا والتحويلات الاجتماعية والإيديولوجية التي ساهمت في تشكيل كتلة المعارف المقدمة في الجامعة المغربية منذ الإستقلال إلى الآن. كذلك سنأخذ بعين الاعتبار سيكولوجيا التعلم دون أن نغفل التأمّلات الـديداكتيكية لمدرسي السوسولوجيا واتجاهات الطلبة. هي إذا مقارنة تحاول الإصغاء إلى المعنيين بالأمر، إلى طلبة السوسولوجيا بالدرجة الأولى، ومدرسيها بالدرجة الثانية ثم المؤسسة والمضامين وأشكال التقويم بالدرجة الثالثة.

# القسم النظري

## تمهيد :

لم تحظ الجامعات باهتمام علماء الاجتماع وبالدراسات الأكاديمية عموماً بالقدر الذي نالته كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها أن الجامعات في العالم الثالث ظلت تحت رحمة النفوذ السياسي والاقتصادي لحكوماتها كما أنه ليس من السهل أن يبتعد المرء عن موقعه في الجامعة وأن يضع مسافة بينه وبين وضعه لكي يخضعه للمساءلة والتحليل السوسيولوجي.

وإن المتأمل لجميع التحولات والإصلاحات التي عرفتھا منظومة التربية والتكوين بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص في بلادنا منذ الإستقلال إلى حدود اليوم، سيعرف أن تاريخ التعليم بالمغرب هو تاريخ إصلاح. فبالرغم من التجارب السابقة و اللاحقة، مازال تعليمنا بعيداً عما يجب، فالرتب التي تحصل عليها الجامعة المغربية سنوياً بناء على تقارير تضع بلادنا في مكان متأخر جداً في ترتيب الدول بخصوص جودة وتقديم النظام التعليمي العالي.

ارتباطاً مع ذلك، فالبيداغوجية الجامعية في المغرب لم تحظ بنفس البحث العلمي والتربوي الذي حظيت به البيداغوجية في حقل التعليم ما قبل الجامعي، بحكم الطابوهات التي رسخت في أذهان الفاعلين الأكاديميين والباحثين والمسؤولين فكرة عدم قابلية الممارسة البيداغوجية الجامعية للتنظير البيداغوجي، وذلك بحجة أن التكوين الجامعي هو تكوين أكاديمي حر لا يحتاج للتوصيات البيداغوجية، وأن الأستاذ الجامعي هو باحث أكاديمي قبل أن يكون أستاذاً مدرساً. والواقع أن البحث في هذا الموضوع بحث شائك ومليء بالمخاطر.

وارتبط علم الاجتماع كتخصص جامعي بتلك الإشكالات والقضايا ذاتها التي ارتبطت بالمؤسسة الجامعية ككل وخصوصاً في شقها المتعلق بالتكوين، هذا الأخير الذي يأخذ بدوره أبعاداً مختلفة ومتشعبة سواء في علاقته بمشكلات الإدماج و سوق الشغل، أم

علاقته بالبحث وإشكاليات التخصص والإنتفاح المعرفي، أم الحرية الأكاديمية للمؤسسة الجامعية متجسدة في الفاعلين داخلها من أساتذة وطلبة.

وقد خصصنا هذا القسم النظري لإثارة مجموعة من الأسئلة والإشكالات النظرية عبر فصلين، أما الفصل الأول فقد عالجت فيه المؤسسة الجامعية بشكل عام ومختلف القضايا التي ارتبطت بها في التنظير السوسيولوجي الكلاسيكي والمعاصر، والجامعة المغربية وما ارتبطت بها من إصلاحات ومراحل بيداغوجية منذ الإستقلال إلى الآن بشكل خاص، مع إلقاء الضوء على بعض مراحل التطور التاريخي والجدليات الأساسية التي رافقت تطور التدريس في الجامعات الغربية إلى حين الوصول إلى الإعتمادية المهنية لممارسة التدريس في التعليم العالي.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه للحديث عن علم الإجتماع كتخصص علمي دخل إلى الجامعة المغربية مع بداية الإستقلال والظروف والمهديات التاريخية التي أطرت لمأسسته داخل المؤسسة الجامعية، أي سنحاول تحديد كيف تطور علم الإجتماع في المغرب مؤسساتيا وأكاديميا، ولأن موضوع هذا البحث يتعلق بالتكوين الجامعي السوسيولوجي فقد تناولنا في هذا الفصل الأهمية والدور الذي يتميز بهما علم الإجتماع سواء كعلم أو كتخصص جامعي لمعرفة ما الذي يقع على عاتق علم الإجتماع في شقه التكويني لكي تستطيع الجامعة كمؤسسة تعليمية أن تخلق جيل سوسيولوجي قادر على مواصلة السير على درب الأجيال السابقة من أجل تحقيق مدرسة سوسيولوجية مغربية، وللبحث في واقع التكوين السوسيولوجي في الجامعة المغربية كان لابد من معرفة أو النباش في واقع البحث في علم الإجتماع كما وكيفا. لذلك أدرجنا من ضمن هذا الفصل فقرة حول واقع ووضع البحث السوسيولوجي في المغرب.

## الفصل الأول: الجامعة المغربية ومسلسل الإصلاحات

### عتبة:

لم تحظ الجامعات باهتمام علماء الاجتماع وبالدراسات الأكاديمية عموماً بالقدر الذي نالته كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها أن الجامعات في العالم الثالث ظلت تحت رحمة النفوذ السياسي والاقتصادي لحكوماتها كما أنه ليس من السهل أن يبتعد المرء عن موقعه في الجامعة وأن يضع مسافة بينه وبين وضعه لكي يخضعه للمساءلة والتحليل السوسيولوجي.

والتفكير في الجامعة يطرح مجموعة من القضايا التي ارتبطت بها كمؤسسة شديدة التعقيد في وظائفها وبنياتها وخصائصها، تربط بين التكوين والبحث، وتجمع بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفة الأكاديمية، مما يطرح أمامها الكثير من الإشكالات التي تحتاج رؤية واضحة بخصوصها، وإن الرتب المتأخرة التي تحتلها جامعاتنا كل مرة في التصنيف العالمي لدليل على المشاكل التي تتخبط فيها، بالرغم من مجموعة الإصلاحات المتتالية التي شهدتها منظومة التعليم العالي مؤخراً.

في هذا الفصل سنطرح بعضاً من هذه القضايا لأهميتها وعلاقتها الشديدة ببحثنا، فقد اتضح جلياً أن التحولات التي بات يشهدها التعليم الجامعي في علاقته مع المجتمع، وطبيعة الرهانات الجديدة التي يفترضها مجتمع المعرفة والتراكم المعلوماتي أصبحت تضع الدولة والمجتمع إزاء مشكلات اجتماعية وجامعية معقدة، تتعلق بأدوار الجامعة والتكوين المنشود، كعلاقة الجامعة بمحيطها ومشكلات الإدماج، الإنفتاح على التخصصات، الحرية الأكاديمية، والعلاقة بين البحث والتدريس. كما أن موضوع البحث في التكوين السوسيولوجي في الجامعة المغربية يفرض علينا المرور من مقتضيات الإصلاح الجامعي المتجسد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والذي كان له أثر بالغ على طبيعة التكوين في شعبة مسالك علم الاجتماع في الجامعات المغربية.

كذلك الإشكال الذي يتردد كثيرا في أدبيات الجامعة المشتق من محاولة الإجابة على السؤال : هل الجامعة هي أصلا للبحث العلمي أم للتدريس وتكوين الطلاب ؟ والخلاف بين هذين التوجهين: توجه للبحث وكشف المجهول، وتوجه للتكوين، مازال قائما في معظم جامعات العالم على الرغم من أن وطأة النقد الموجه للجامعات المغربية والعربية أشد، فقد تجاوزت جامعات العالم المتقدم هذا الإشكال، وازداد الاهتمام بالتدريس الجامعي وبتطويره كما لم يكن من قبل من خلال البحث في البيداغوجية الجامعية، وتنظيم دورات للتأهيل المهني، و مؤتمرات علمية حول مشاكل انتقال المعارف من النظام إلى الطلبة \* . بينما في المغرب ودول العالم الثالث لازال البحث البيداغوجي مقتصرا على التعليم ما قبل الجامعي، مع عدم إنكار بعض المساهمات والاجتهادات في هذا المضمار، والتي قد ترسم الطريق مستقبلا لبيداغوجية جامعية تساهم في تجويد التكوين في مؤسسات التعليم العالي لدينا. وسنناقش في هذا الفصل بعضا من ملامح تطور التدريس في الجامعات الغربية مع المرور على ملامح التكوين البيداغوجي في جامعاتنا المغربية. ختاماً بمناقشة طبيعة البيداغوجية الجامعية وعلاقتها بكل من التواصل، بيداغوجية الكفايات، والبيداغوجية المؤسساتية.

---

\* يذكر أن الجمعية الكندية لعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا عرفت دورات عديدة حول التعليم وتخصصاته وأنظمتها على المستوى الجامعي، الثانوي، والإعدادي مؤخرًا.

## المبحث الأول : القضايا التي ارتبطت بالمؤسسة الجامعية في

### التنظير الإجتماعي الكلاسيكي والمعاصر

سوف نشير باختصار إلى بعض إسهامات رواد علم الاجتماع الكلاسيكيين والمعاصرين في موضوع الجامعات وقضايا التعليم الجامعي، التي نرى أن لها علاقة ببحثنا، لما تتميز به من رؤى تجاه الجامعة كفضاء لإنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها وتوزيعها.

#### أولاً: الجامعة بين الدور الاجتماعي والدور الأكاديمي

من خلال استعراض المراحل والتطورات التي مرت منها الجامعة في المغرب وفي العالم على العموم، تبين أن وظائفها تتغير بحسب التغيرات والتطورات الحاصلة في مجتمعاتها، و قد تم الاهتمام تحت تأثير الوظيفية بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها وتحقيق أهدافها. وعليه تم التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والإقتصاد، من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه حتى يستمر في البقاء والعمل بانتظام.

فكان موضوع الجامعة من ناحية انفتاحها على محيطها ومواكبتها لسوق الشغل من المواضيع التي شغلت الكثير من الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي الجامعي خلال العقدين الأخيرين، ولكن لا يتسع المقام هنا لمناقشة كل الأفكار و الإتجاهات التي تمخضت عن تلك العلاقة (بين الجامعة ومحيطها). ولأن هذا البحث يتعلق في جانب منه بعلاقة الجامعة وتخصصاتها بالمجتمع وسوق الشغل من خلال مسلك علم الاجتماع، فسوف نشير باقتضاب إلى أهم اتجاهين برزا في هذا الصدد:

**اتجاه أكاديمي :** يرى أن الجامعة مؤسسة علمية تقوم بالبحث العلمي، ولا علاقة لها من ثم بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية، على أساس أن ربط الجامعة بالمجتمع يجعلها تفقد وظيفتها والهدف الذي من أجله وجدت، ويسود الاعتقاد عند هذا التيار أن الجامعة هي مكان التعليم والبحث العلمي، غرضها نقل الثقافة ونشرها وإرواء عطش الفرد المعرفي .

من رواد هذا الإتجاه "هامبولت" و " هايدغر" <sup>1</sup> في المثالية الألمانية، حيث كان هذا الأخير ينظر للعلم على أنه ليس وسيلة لتحقيق غايات محددة سلفاً، بل إن العلم، مفهوماً كفلسفة، مدعو لأن يعمل على بناء العالم الروحي للشعب، فالعلم ليس وسيلة لتكوين متخصصين في مهن عليا، و ليست الجامعة مؤسسة للتكوين في هذه المهن، بل هي المركز الروحي للشعب(الألماني) . يقول: "ليست المعرفة في خدمة المهن، بل العكس: المهن تجسد وتدير معرفة الشعب الأعلى والجوهرية بكلية كينونته، ليست هذه المعرفة بالنسبة لنا الاطلاع المريح على ماهيات وقيم في ذاتها، بل التهديد الأكثر جوهرية للكينونة وسط قوة الكائن"<sup>2</sup> . يتبين من جديد أن النظرية ليست تمهيدا للممارسة، بل هي شكلها الأعلى، وهذا يعني في نظر هايدغر أن حصر مهمة الجامعة في تكوين خبراء و مختصين هو في الحقيقة اختزال لمكانة الجامعة.

ومن وجهة نظر هامبولت فإن الجامعة لها مهمة أخلاقية، فتخليق الإنسان هو الهدف الأعلى للتربية والتكوين، لهذا يجب أن تركز الجامعة على التكوين الروحي والثقافي والأخلاقي للإنسان عموماً، وليس تكوين الأفراد لممارسة مهنة معينة، بل يجب أن تبقى الجامعة في نظر هامبولت مؤسسة للتكوين العام للإنسان، تكوين الإنسان ليكون إنساناً.

وفي تحليل لأطروحة إدغار موران نجده قد تناول مهمة الجامعة مركزاً أيضاً على الدور الأكاديمي (هي مهمة جامعة للتخصصات، مهمة تجعل منها المؤسسة التي تعترف بتراث الماضي، وتحاول إدماج الإبداعات الثقافية للحاضر، وفتحها على المستقبل. ويعني هذا أنه لا يمكن للجامعة أن تكون مجرد مؤسسة تتكيف مع محيطها الحاضر، وتكتفي بخلق الإختصاصات أو المهنيين، بل هي مطالبة بأن تحمي الثقافة، وليست الثقافة هي فقط مختلف

<sup>1</sup> - إسماعيل لمصدق " هايدغر وإصلاح الجامعة "، أنظر الرابط : <http://couua.com/2017/05/01/>، تم الإطلاع

عليه بتاريخ : 13-02-2017

<sup>2</sup> - نفس المرجع السابق

المجالات بل هي المعارف التي ندمجها في حياتنا اليومية لمواجهة رهانات الحياة الفردية والجماعية والسياسية والإجتماعية)<sup>1</sup>.

يظهر إذا أن أصحاب هذا الإتجاه يرون أن وظيفة تكيف الجامعة ينبغي أن تتجاوز قضية ملاءمة التكوين مع عالم الشغل، فالجامعة فضاء للقاء والتواصل تعمل على تطوير ونسج نماذج من العلاقات الإجتماعية وأشكال من التواصل، فقد لعبت الجامعة دورا حيويا خلال القرنين التاسع عشر في أوروبا وكذلك في أمريكا اللاتينية بحيث استطاعت أن تخلق أو تنتج طبقة متوسطة عصرية في مختلف المجتمعات سواء منها المتقدمة أم السائرة في طريق النمو.

**الإتجاه الإجتماعي :** يجعل هذا الإتجاه من الجامعة مجرد أداة من أدوات المجتمع، وقد انطلق هذا التيار في العصر الحديث من تلك المفاهيم التي أسسها التصور النابوليوني للجامعة، والقائم على جعل الجامعة مجرد مؤسسة تخضع لنفوذ الدولة، تساعد في مهامها وتساهم في تحقيق الإستقرار السياسي والإنسجام الإيديولوجي، عن طريق إمداد المجتمع بقيادات مدربة مهنيا وثقافيا، وقد تقوى هذا الإتجاه في القرن العشرين، إذ لجأت بعض التيارات إلى اعتبار الجامعة عاملا من عوامل الإنتاج، وأن قيامها كان يخدم في الأصل هذه الأهداف، فالضرورة الإجتماعية كانت تعتبر الجامعة مؤسسة للإعداد المهني.

ويتصور هذا التوجه أن الجامعات ما هي إلا بنايات عضوية، تقوم بعمليات التمثيل، والتصوير والنمو، لكي تتكيف مع التغيير البيئية الملائمة، ذلك التكيف الذي يعزز من بقاءها واستمراريتها في الوجود، كما يجب أن نفعل ذلك دون المساس بهويتها وطابعها المتكامل، وإذا لم يحدث ذلك فإنها سوف تفشل في تأدية مهامها الوظيفية في المجتمع، إن هناك الكثير من التحديات والقوى التي تكون غالبا خارج أسوار الجامعة، وتهدف إلى تهديدها بصفة مستمرة، ومن ثم يجب أن تكون الجامعات مستعدة لمقاومة هذه القوى حرصا على تقدمها ونموها وتطورها بصفة مستمرة.

<sup>1</sup> - إدغار موران " سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية" ترجمة محمد رزين ، أنظر : [http://saadboulaoued.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_7663.html](http://saadboulaoued.blogspot.com/2013/02/blog-post_7663.html) تم الإطلاع عليه بتاريخ

يرى <sup>1</sup> Alain Tourin أن على الجامعة أن تهيئ طلبتها لأشغال المستقبل، وبالتالي يتعين عليها باستمرار إعادة النظر في التكوينات الجامعية وتجديدها مسبقا مع التغيرات التي يتوقع حدوثها على مستوى التشغيل، ومن هنا يسجل ثلاثة أصناف من التكوينات الجامعية، صنف منها يرتبط بالطلب الخارجي، وآخر ليس له طابع مهني، ثم صنف ثالث من التكوينات له علاقة وطيدة بأنشطة الجامعة ذاتها والنشاط التربوي بشكل عام .

وبالنسبة لـ "ألان تورين" فإنه يسجل عدم تكيف الجامعة على مستوى الصنف الثالث من التكوينات التي لها علاقة مباشرة بالتوظيف في ميدان التعليم العالي (كليات الآداب والعلوم الإنسانية )، فيقول بأن هذه المؤسسات استطاعت تهيئ وتكوين عددا من الطلبة في ميادين دراسية، منفذها الوحيد هو ممارسة التدريس في التعليم الثانوي. فتبين عدم إمكانية دمجهم في سوق الشغل بسهولة . ففي نظر "ألان تورين " مهام الجامعة تكمن في تقديم تكوين عام يعطي أهمية كبرى للمناهج العامة للتحليل مما يسهل مأمورية تكيف الجامعة مع سوق الشغل في المستقبل .

ومع التطورات التي بدأت تعرفها المجتمعات المعاصرة، كالثورة التكنولوجية والمعرفية مع معضلة بطالة الخريجين التي تفاقمت منذ التسعينات والتي وضعت مؤسسة الجامعة أمام تحديات متعددة، لا يمكن أن تواجهها الجامعة إلا بالتكامل بين الدور الاجتماعي والأكاديمي\*، وتفترض على التعليم بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص تجويد التكوين بما يتناسب مع التراكم المعرفي أولا، ثم الملائمة مع المجتمع المحلي والإستجابة لمتطلباته ثانيا، سواء على مستوى البحث العلمي أو التكوين.

وفيما يتعلق بالجامعة المغربية يعتبر محمد عابد الجابري<sup>2</sup> أن التعليم الجامعي لطالما كان مفتحا على محيطه سواء قبل الإستقلال أو بعده بتوفير الأطر التي يحتاجها هذا المحيط. معارضا بذلك الطرح الذي طبع التفكير في مسألة العلاقة بين التعليم والمحيط بعد التسعينات إلى الآن، والقاضي بضعف هذه العلاقة في مجتمعنا المغربي. فالجابري يرى أن المشكل في

<sup>1</sup> Alain tourin , "university et société au Etats Unis" , ed seuil ; paris 1972 . p16.

<sup>2</sup>- محمد عابد الجابري " أفكار حول إصلاح التعليم بالمغرب الراهن " أنظر الرابط:

<http://www.anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/444-2010-07-11-13-52-48>

تم الإطلاع عليه بتاريخ 13-02-2017

المحيط وليس في التعليم، فحديث "الكيف" و"النوعية" وما تحتاجه سوق العمل، حديث لن يكون له معنى إلا حينما تكون هناك سوق للعمل ذات رواج كافي لتحديد النوع والكيف المطلوبين، فالمسألة عند الجابري إذن تكمن في أن المحيط هو المتخلف وعاجز عن توفير الشغل للمتخرجين وليس العكس.

ويرى مجموعة من الباحثين والمهتمين بشأن التعليم العالي أن الجامعة المغربية تعيش واقع الأزمة من منطلقات عديدة ولأسباب مختلفة، منها منطلق علاقتها مع محيطها، مثل محمد جسوس ( من المفروض على التعليم أن يكون منفتحاً على المحيط، ومن المفروض فيه ألا يعرف الحدود. من هذا المنطلق فالتعليم الجامعي سيكون متأثراً بالأحداث والتطورات الوطنية والإقليمية والدولية، إن مشكل الجامعة في تصوري يكمن أساساً في غياب نظرة مستقبلية لمفهوم الجامعة ولدورها)<sup>1</sup>.

يتبين بوضوح بأن الجامعة المغربية اليوم تتعرض لمجموعة من الضغوطات من طرف المجتمع ومن طرف محيطها الإقتصادي، والذي يتعرض بدوره لمجموعة من الإنتقادات، لأن بنياته التي تتشكل من المقاولات والشركات لا زالت ضعيفة وقاصرة. وقد ركز خطاب الإصلاح على مهنة الجامعة وربطها بمحيطها الإقتصادي\*. وهذا سيؤثر فعلاً على المهمة التي تقوم بها الجامعة على المستوى الثقافي والإجتماعي، مما يؤثر على العنصر البشري والمجتمع ككل.

من هنا جاءت أهمية هذا البحث الذي ركز على علم الإجتماع كمسلك لتخصص معرفي إنساني واجتماعي له دوره في تحقيق تلك الوظيفة في ذلك المجتمع.

---

<sup>1</sup> - محمد جسوس " رهانات الفكر السوسيولوجي بالمغرب" منشورات دار الثقافة ، مطبعة دار المناهل ، الطبعة 1، 2003، ص128.

\* وفي هذا الإطار اتبعت السوسيولوجيا داخل الجامعة المغربية تقليدا للنظام الجامعي الفرنسي منذ سنوات 2000، تيار عملي متنامي ومتطور، بحيث يصر الإصلاح الجامعي أكثر من أي وقت مضى على تطور التخصصات المهنية (إجازة مهنية ، ماستر مهني ) من أجل تقريب الطلاب لسوق الشغل، كإضافة مواد وفروع من مثل سوسيولوجيا المقابلة، مدخل إلى الإقتصاد ، المقاربة التشاركية ... الخ .

## ثانياً: الحرية الأكاديمية

تمثل الحرية الأكاديمية المعيار الذي يميز المؤسسة الجامعية، عن غيرها من المؤسسات التعليمية، وتعد المحفز الذي يقف وراء التقدم العلمي للجامعات الغربية العريقة و الرصينة، و هي حق ذاتي يلتزم به الأستاذ الجامعي والمؤسسة الجامعية في البحث والتدريس والنشر واتخاذ القرار دونما تشديد من الخارج بما يؤهله للإبداع العلمي وصون المجتمع والرقي به أعلى المراتب، وقد شكل موضوع اهتمام العديد من علماء الاجتماع الكلاسيكيين والمعاصرين، سنحاول الإشارة إلى مساهماتهم باقتضاب فيما يلي:

روبرت ماكيفر حاول أن يركز على مشاكل الجامعات في ضوء تفسيراته للمؤسسات الأكاديمية ووظيفتها في المجتمع، وتعتبر مشكلة الحرية الأكاديمية Freedom من أهم المشكلات التي عنى ماكيفر بدراسة وتحليلها في أحد مؤلفاته السوسولوجية، وحاول أن يشير بوضوح إلى مكونات قضية الحرية الأكاديمية بالجامعات، فميز بين ثلاث أبعاد رئيسة لها وهي<sup>1</sup>:

أولاً: البعد الوظيفي functional Dimension ، وهو معرفة مدى حرية الجامعات وأعضاء الهيئة الأكاديمية بها في أداء دورهم المهني والأكاديمي ، وفي تحديد العمليات التدريسية والبحثية ، واختيار أفضل الطرق والوسائل لسير العملية الأكاديمية ، حتى تؤدي دورها بصورة أكثر فاعلية وكفاءة .

ثانياً: البعد الأكاديمي المهني professional Academic Dimension ويركز هذا البعد على توضيح مدى اهتمام الجامعة وأعضائها على استمرارية واتصال المعرفة، تلك الوظيفة التي تخدم المجتمع المحلي، ومن الصعب تقدير أبعادها الإيجابية على نحو قاطع لأنها تمتد لتشمل المجتمع الأكبر والحضارة والجنس البشري.

ثالثاً: البعد النظامي institutional Dimension، وهو ما يوضح طبيعة حق الجامعة وهيئتها الأكاديمية في إنجاز الغرض الأساسي لوظيفتها نحو ضمان حق المساواة الليبرالية

<sup>1</sup> عبد الله محمد عبد الرحمن " سوسولوجية التعليم الجامعي "، مرجع سابق، ص 93.

لقضية الحرية الأكاديمية، وذلك الحق الذي لا يقل أهمية عن وظائف الجامعة في البحث عن المعرفة واستمرارية تجديدها.

ويكمن السبب الرئيس الذي جعل **ماكيفر** يهتم بهذه القضية ويجعلها محور تفكيره عند دراسته لمشاكل الجامعات عموماً، في تأكيده على أهمية حقوق الجامعة وأعضائها الأكاديميين، وإلى ضرورة تهيئة الجو العلمي والأكاديمي المناسب الذي يؤدي لزيادة فاعلية الجامعة وإنجاز وظائفها في المجتمع، وهذا ما وضح في تأكيدات المستمرة على حق الأستاذ الجامعي في الحصول على الحرية الأكاديمية بكل معانيها ليتحمل مسؤولياته نحو المجتمع والحضارة.

### ماكس فيبر :

تعددت القضايا التي طرحها ماكس فيبر في مجموعة من المناقشات والتحليلات، من بين تلك القضايا، مشكلة الحرية الأكاديمية ومشكلة العلاقة بين الجامعة والدولة، ودور الأستاذ الجامعي، والجامعة واهتمامها بالقضايا السياسية، أو ما يعرف بتسييس الجامعة *The politicalization of the University* وقضية الحياد الأخلاقي، والمسؤولية المهنية لأساتذة الجامعات، وغير ذلك من القضايا والمشكلات التي مازالت محور اهتمام العديد من علماء الاجتماع والسياسة والإقتصاد، والإدارة والتنظيم وغيرهم من علماء العلوم الإجتماعية. وتعد الحرية الأكاديمية من المشكلات التي عالجها ماكس فيبر بمزيد من التركيز، لاعتقاده الأساسي بأن هذه القضية ترتبط بها تقريباً معظم المشكلات والقضايا التي تحدد طبيعة وظائف الجامعة وأدوارها الرئيسية في المجتمع<sup>1</sup>، ويتحمل الأستاذ الجامعي في نظر ماكس فيبر مسؤوليته اتجاه ما يدلي به داخل قاعات التدريس، بحيث يجب أن تبقى أفكاره وآراءه وسيلة أساسية فقط لتوصيل المعرفة الحقيقية للطلاب، دون فرض اتجاهاته وتصوراتهِ لقضايا معينة بعيدة عن موضوعات التدريس. وأن يتحلى بالمسؤولية المهنية والأخلاقية الأكاديمية الحيادية لوظيفته الأساسية بالجامعة، ويبدوا أن فيبر ركز على ضرورة

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص 100-101.

أنظر أيضاً : ماكس فيبر " العلم والسياسة بوصفهما حرفة " ترجمة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2011.

تحقيق الحرية الأكاديمية، وذلك عن طريق استقلال الجامعة عن كل السلطات، وليس تحقيقها من جانب واحد دون الجوانب الأخرى، ويقرر أنه لا يجب على الجامعات أن تقحم نفسها في صراع مع الدولة والسلطات، « فهي (الجامعات) تنظيمات ومؤسسات علمية تقوم بتحليل الحقائق والظروف الواقعية، والقوانين والعلاقات المتبادلة مع النظم الإجتماعية. ولا يجب أن تركز الوظائف التعليمية فيما ينبغي أن يحدث، طالما أن ذلك الحكم يعكس وجهات نظر وقيم شخصية، ومعتقدات فردية، ولكن يمكن أن يظهر ذلك في إطار من الإشكالية العلمية، وبالتأكيد تستطيع الجامعات أن تعلم طلابها كيفية توسيع مداركهم وتصوراتهم العلمية، ونشأة أصولهم الإجتماعية والنفسية، وتحليل مضمون قدراتهم الفكرية. وبالطبع يمكن أن يدرس لهم الكثير من الآراء والمعتقدات الشخصية، ولكن سيكون هذا بعيدا عن مضمون العملية التعليمية الأكاديمية للجامعة، تلك التي تهدف إلى إعطاء مكونات الحقائق العلمية الواقعية، وتحمل الطلاب مسؤولياتهم لفهم واقع مجتمعهم، ومحاولة مساعدتهم للتفكير جيدا، ومعرفة ماذا يريد أن يعرفه ويتعلمه الفرد منهم. فالطلاب غير مطالبين بمعرفة كل الآراء والمعتقدات الشخصية والسياسية والدينية وخاصة المثالية منها... إن المسؤولية المهنية الأكاديمية أن تساعد الطلاب على التأهيل للحياة العلمية والعملية المستقبلية. وهذا جزء من واجبات الجامعة والتزامها نحو تحقيق التكامل الفكري، وخلق روح الإلهام وتحقيق الأهداف وكيفية مواجهة لمشكلات الحياة بصفة عامة<sup>1</sup>.

شارك **تالكوت بارسونز** أيضا علماء الاجتماع الأوروبيين اهتمامهم بقضية الحرية الأكاديمية، مؤكدا على أهميتها بالنسبة للجامعة وأساتذتها. ولكن حاول أن يفسر هذه المشكلة في ضوء الإستفادة من تجارب الماضي والحاضر للعديد من الجامعات الأوروبية، وخاصة الجامعات الألمانية، فكما يتصور بارسونز أن قضية الحرية الأكاديمية تتضمن العديد من الأمور التعليمية، كما أنها تعتبر أحد الحقوق الخاصة التي يجب أن يتمتع بها أساتذة الجامعات، في تأدية رسالتهم نحو تعليم الطلاب بصورة إيجابية وفعالة<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>المرجع نفسه، ص 103

<sup>2</sup>المرجع نفسه، ص 116-123

غير أن أوكست كانط<sup>1</sup> في نقده لمؤسسة الجامعة أخذ بعدا أشمل، حينما تناول مسألة الرقابة السياسية المفروضة على النشاط الفلسفي في الجامعة و خارجها. حيث عالج مسألة العلاقة بين السلطة السياسية والسلطة المعرفية، وكيف تمنح السلطة السياسية لنفسها الحق في ممارسة الرقابة على العقل وما ينتجه من معارف، ومبررات لجوئها إلى أعضاء ينتسبون إلى الجامعة نفسها في ممارسة رقابتها هذه، وبالتحديد إلى رجال الثيولوجيا، رغم أنها معرفة خاضعة لشروط الجامعة وجزءا منها، وليست جزءا من السلطة السياسية. كما اعتبر كانط النظام التراتبي لقطاعات المعرفة (التخصصات) المكونة لوحدة الجامعة تمييزا خاضعا لسلطة سياسية خارجة عن سلطة الجامعة<sup>2</sup>.

### ثالثا : الانفتاح على التخصصات

يتفق جل علماء الفكر والتربية والاجتماع على ضرورة توفر رؤية شمولية للمنظومة التربوية من أجل تحقيق معالم مشروع تربوي يسعى من أجل مستقبل أفضل للبشرية، وهم في عملهم هذا يسعون جاهدين لبيان خطورة النظرة التجزيئية للمعارف والعلوم. لذلك فالتكوين في جامعات الدول المتقدمة يتوجه اليوم نحو تداخل التخصصات التي تنتج الخريجين الذين على الرغم من كونهم متخصصين في مجال ما، فهم قادرين على التكيف مع متطلبات المجتمع وسوق الشغل. إن الانفتاح على التخصصات من وجهة نظر هؤلاء تتطلب القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها ضمن سياقها المتكامل.

فقد ركز "بارسونز" على خاصية التخصص كإحدى السمات العامة التي يتصف بها المجتمع الحديث، كما حاول أن يؤكد على أهمية التكامل بين التخصصات المهنية والأكاديمية

<sup>1</sup> عبد الحق منصف، "كانط ورهانات التفكير الفلسفي، من نقد الفلسفة إلى فلسفة النقد" منشورات إفريقيا الشرق، 2008، ص69.

\*فقد اعتبر كانط الكليات بمثابة مجتمعات صغرى متعددة حسب تنوع تخصصات المعرفة، والكليات هي التي تفتح فضاء الجامعة كوحدة على التعدد والتنوع. يقصد به تعدد الكليات والأقسام- إلا أن هذا التعدد هو الآخر يخضع لنظام تراتبي لقطاعات المعرفة المكونة لوحدة الجامعة. داخل هذا النظام التراتبي يوجد نوعان من المعرفة. النوع الأول يحظى بامتياز ودعم الدولة لها، أما النوع الثاني فهو في مرتبة دنيا لأنه أقل نفعا في منظور الدولة. ونتيجة تباين حظوتها بالنسبة للدولة، ميزت الدولة بين نوعين من الكليات داخل الجامعة وهما: كليات عليا وتشمل القانون والطب والثيولوجيا، وكلية دنيا وتشمل كلية واحدة ألا وهي كلية الفلسفة. وفي نظر كانط، أن هذا التمايز بين كليات جامعة =واحدة يعكس تقييما سياسيا للمعرفة وأنواعها، وهو تقيم يأتي من سلطة خارجية عن سلطة الجامعة، من سلطة ذات أصول سياسية واجتماعية، وليس نابعا من الماهية الداخلية لمفهوم الجامعة كما يتمثله العقل.

عن طريق ما يسمى بعمليات الإتصال التنظيمي المهني، وحاول أن يستفيد من تحليلات علماء الإجتماع وآرائهم عند معالجته للجامعات وإن كان يسعى لإعطاء أهمية خاصة لدراسة التخصص الأكاديمي في الجامعات، محاولاً أن يضع تصوراً عاماً لأسباب التحديث العلمي والأكاديمي الذي حدث في الجامعات الأمريكية خاصة منذ منتصف هذا القرن. كما حاول بارسونز أن يربط في تحليلاته بين طبيعة التخصص الأكاديمي واعتباره من ميكانيزمات التعاون والتنسيق الداخلي بين الوحدات والأقسام الفرعية داخل الجامعات. هذا بالإضافة إلى أن عملية التخصص الأكاديمي يمكن أن تعمل على تطوير العملية التعليمية والرقمي بمستويات البحث العلمي<sup>1</sup>.

وكانت المثالية الألمانية ترى أن على الجامعة أن تتعامل مع العلم في وحدته العضوية، لهذا يجب أن يكون التكوين فيها شاملاً ما أمكن. ويجب دائماً أن تسبق معرفة الكل العضوي للعلوم التكوين الخاص في مجال معين، فليس للخاص من قيمة إلا إذا تضمن في ذاته الكلي والمطلق، لذلك كانت ترى هذه النزعة أنه يجب المحافظة على وحدة الجامعة وتجنب تقسيمها إلى كليات ومعاهد ومدارس متخصصة مستقلة عن بعضها البعض<sup>2</sup>.

كما نستشف من خلال أطروحة "إدغار موران" مسألة أساسية ركز عليها هي المعارف الأساسية التي ينبغي أن تقوم عليها كل تربية، وانطلق عند نقده للمنظومة التربوية من المواد الدراسية والتخصصات التي تدرس في الجامعة باعتبارها مواد وتخصصات مفصولة ومعزولة عن بعضها البعض، والتي كانت السبب الرئيسي في فرملة إصلاح المنظومة التربوية حسب رأيه. لذا يجب معرفة هذه الثقوب المعرفية من أجل إنجاح الإصلاح الذي قام به المغرب مؤخراً<sup>3</sup>. «فما التجزئة والتخصص والتفريع المبالغ فيه إلا لحظة أو مرحلة في تاريخ المعرفة والعلم وتقسيم عمل مدرسي جرى تأكيده وتعميمه في سياق إتقان تلك الفروع، وزيادة إنتاجيتها. إلا أن الوضع هذا ليس سمردياً بالضرورة، وما يصح في مرحلة ما وفي ظروف محددة قد لا يصلح بالضرورة قانوناً أبدياً فالعلوم والمعارف والفنون هي الآن أكثر ميلاً لأن تتجاوز وتتجاوز وتتداخل، بل لتغدوا كما كانت

<sup>1</sup> - عبد الله امحمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 67.

<sup>2</sup> - إسماعيل لمصدق، مرجع سابق.

<sup>3</sup> - إدغار موران "سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية"، مرجع سابق.

في البدء وحدة شاملة هي وعي الإنسان عموماً في ذاته، وفي اقترابه من عالمه واشتراكه فيه»<sup>1</sup>.

ولن يتسع المجال في هذا المقام لإيراد أمثلة حول توصل اقتصاديين إلى نتائج خاطئة نتيجة لعدم معرفة الثقافة السائدة في مجتمع ما، وتوصل علماء اجتماع إلى نتائج غير صائبة بإطلاق تعميمات من دون معرفتهم تاريخ المجتمع الذي يدرسونه، ومؤرخون اختزلوا التاريخ في الصراعات بين الدول والسياسيين وتعاقبهم على الحكم وهمشوا المجتمعات والعلاقات الاجتماعية والثقافية، وعلماء سياسة وعلاقات دولية يُقدمون لنا فهماً أعمق لما يدور من زملائهم الصحفيين، لأنهم أهملوا الاقتصاد والتاريخ والثقافة عند دارستهم السياسة والعلاقات الدولية، كما أن ابتعاد هذه التخصصات جميعها عن الحوار مع الفلسفة أفقدها شرفات مطلقة على الأسئلة الإنسانية الكبرى، وفوت عليها فرصاً لصياغة الأسئلة المتعلقة بالبعد الأخلاقي للعلوم الاجتماعية، وزاوية نظر مختلفة ومهارات مهمة طورتها الفلسفة عبر تاريخها في شحذ المفاهيم والمصطلحات.

بناء على ذلك اتفقت توصيات العديد من البحوث والدراسات، على إعادة تنظيم المعارف والاختصاصات داخل الجامعة. بحيث توسع أفق الاختصاص الدقيق، وإدخاله في سياقات بين معرفية أو متعددة الاختصاصات كما تذهب إليه الجامعات الرائدة حالياً، وذلك لاعتبارات عديدة منها :

✓ أن النظرة الشمولية للكائن البشري لا تحقق إلا إذا توجه التكوين نحو مقاربة تقاطعية للتخصصات. وهنا يجب الإلحاح على تقاطعية العلوم *transdisciplinarité* على اعتبار أن بعض العلوم الإنسانية عليها أن تخرق جل التخصصات. لأن المستويات والنظم التي تشكل الواقع تقحم الإنسان كأحد عناصرها الأساسية كيفما كانت\*.

<sup>1</sup> - محمد شيا "الدور الثقافي المطلوب للجامعة الوطنية" مجلة الفكر العربي، العدد 20، مارس-أبريل 1981، ص 155.  
\* في إطار هذا التوجه نجد التكوين في جامعات الدول المتقدمة يتضمن بالإضافة لمواد التخصص، فلسفة وتاريخ العلوم والإبيستيمولوجيا، كما أن التكوين في الطب مثلاً في حاجة إلى أن تضاف إليه مواد كعلم الاجتماع الطبي والأنثروبولوجيا الطبية وأخلاقيات المهنة وعلم النفس، أي كل ما سيجعل الطبيب يتعامل لا مع المرض فحسب، وإنما يأخذ بعين الاعتبار كل ما يحيط بالمرض كالمكون الاجتماعي والنفسي للمريض، كما أن التكوين في المعاهد التكنولوجية يجب أن لا يمر دون التعرف على علم الاجتماع الصناعي وتدبير الموارد البشرية في عالم الصناعة والأنثروبولوجيا الثقافية التي تلفت الانتباه إلى كون الآلة يسيرها ويتعامل معها الكائن الاجتماعي بموروثه الثقافي.

✓ إن الأخذ بمقاربة تقاطعية العلوم يعني أن يكون لكل المتخصصين في مجال ما، الإمام الشمولي لكل ما يحيط بتخصصهم. كما أن الإتجاه المعاكس الذي يتشبه بالتخصص الضيق ينتج ويكون أناسا غير قادرين على فهم العالم الذي يعيشون فيه، وبالتالي الإندماج والتكيف معه.

✓ تنطلق مقاربة تقاطعية العلوم من كون الواقع متعدد المستويات، وعليه فكل من يتعامل مع هذه المستويات أن يكون لديه إلمام بها جميعها حتى يتمكن من اكتشاف الجديد، وإثراء المعرفة التي تنتجها الجامعة.

لا زالت جامعاتنا تخصص المعارف وتجزئها ضمن برامج أكاديمية، وتكون هذه المعارف متطلبات إلزامية تعطى للطلبة، حيث لا يمكن أن يتخرج أحد من الجامعة دونها، وهذه المواد إذا ما أعيد تشكيلها يمكن أن تعمل على إيجاد أرضية فكرية جامعة، وثقافة يمكن أن تشكل قاسماً معرفياً مشتركاً، ونموذجاً يمكن البدء منه بمركزة الجهود لحركة عبر مناهجية. كما أن تعليم مواد خاصة إنسانية يمكن أن نطلق عليها "المواد الناعمة"، كمهارات الاتصال والتواصل، والعلاقات العامة، ومنهجية التفكير، وبرامج الكمبيوتر، وبرامج للتعامل مع الأزمات وحل المشكلات، وهي مواد قد شرعت الجامعة المغربية في إدراج بعضها ضمن وحدات التكوين منذ الإصلاح الجامعي 2004، من شأنها أن تعمل على إيجاد نواة مشتركة تساعد الجميع على الربط والفهم والتواصل وإدراك العلاقات الإنسانية في صورتها الشمولية، وذلك في مدخل للعبر مناهجية، كما أن مثل هذه "المواد الناعمة" تفسح المجال للتعامل مع كثير من التخصصات المنفصلة وفق تصور دائري في سبيل الجمع والتوفيق بينها.

لا يمكن تجاوز أزمة الجامعة اعتماداً على معالجة المظاهر الخارجية السلبية التي تظهر في لحظات معينة، بل لا بد من فكرة واضحة عن التربية والتكوين ملائمة للعصر، بل لا بد إذن من تحديد الأدوار والوظائف المنتظرة من الجامعة: هل ينبغي أن تعمل الجامعة على تكوين أطر وخبراء متخصصين في ميادين معينة، أم يجب أن تضطلع بالتكوين الروحي والثقافي والأخلاقي للناشئة؟ هل ينبغي أن تكون مركزاً للتدريس، أم يجب أن تجمع بين التدريس والبحث؟ وهل يجب الفصل بين مؤسسات التدريس ومؤسسات البحث، أم يجب

ممارسة التدريس والبحث معا في المؤسسات عينها؟ بموازاة ذلك لا يمكن التفكير فلسفيا في الجامعة إذا لم تكن هناك رؤية واضحة وكافية لمختلف أشكال العلوم والمعارف والتخصصات القائمة، إذا لم تكن هناك رؤية واضحة على الخصوص لكل ميدان من ميادينها وللعلاقة بين مختلف هذه الميادين. واضح أن هذا الأمر أصبح صعبا جدا بحكم تعقد التخصصات وتفرعها وتنوعها، وكذلك بحكم الحواجز الموجودة بين الكليات والمدارس المتخصصة والمعاهد، لكن هذه الرؤية الشمولية لا يمكن الاستغناء عنها إذا أردنا التفكير جديا في مصير الجامعة، هذه المهمة يجب دائما إحيائها وإنجازها من جديد عندما يحدث تحول في العلوم والمعارف.

## المبحث الثاني : الإصلاح الجامعي

### أولا: تاريخ ونشأة الجامعة المغربية

ورث المغرب بعد الاستقلال بنيتين تعليميتين متباينتين: تتمثل الأولى في بنية التعليم العالي الوطني التقليدي في مراكش وأصول الدين في تطوان، وهو تعليم عربي إسلامي يكون العلماء. وتتمثل البنية الثانية في بعض المعاهد والمدارس العليا في القانون والعلوم والآداب التابعة للتعليم الفرنسي<sup>1</sup>. وقد مرت الجامعة المغربية بثلاث مراحل<sup>2</sup>:

#### 1- المرحلة التكوينية ( 1957-1975): ظهرت الجامعة بعد الإستقلال كغيرها من

المؤسسات والمرافق الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والتعليمية... إذ كانت الظروف التاريخية والوطنية تفرض تهييء الأطر المختلفة في جميع المستويات لتحل محل الإدارة الفرنسية والإسبانية ، وهكذا تم وضع مؤسسات لتكوين الأطر الصغيرة والمتوسطة في المجال التعليمي والإداري والتقني، ثم كان لا بد من مؤسسة جامعة لتكوين الأطر العليا، لقد كانت الحاجة إلى الأطر العليا من الأساتذة والإداريين والاقتصاديين، والقانونيين والتقنيين هي التصور الذي حكم مرحلة ظهور الجامعة المغربية بعد الإستقلال.

<sup>1</sup> - أحمد أبوحسن، تساؤلات حول الجامعة المغربية، كتاب جماعي "فكرة الجامعة"، تنسيق: الطيب بن الغازي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات رقم 72 ص 16.

<sup>2</sup> - نفس المرجع السابق، ص 15-22.

**2-مرحلة الانفتاح:** في مفهوم الجامعة ( 1975-1984) لما كانت الدولة توسع وتعيد تركيب مؤسساتها، و تحاول الانفتاح أكثر على المجتمع، فإن مثل هذا الانفتاح سيظهر وينعكس على المؤسسة الجامعية، ويتجلى ذلك بالخصوص في قانون 1975<sup>1</sup>. فلأول مرة يظهر قانون يعطي للجامعة تصورا أوضح مما كان عليه من قبل، فقد وضع للجامعة مؤسساتها التسييرية والتنظيمية الذاتية التي كثيرا ما كانت تتصف بالديمقراطية في روحها.

**3-المرحلة الثالثة:** مرحلة بوادر اكتفاء الدولة من الأطر وإعادة النظر في وظيفة التكوين للجامعة " 1985- أوائل التسعينات" تميزت هذه المرحلة على مستوى النسق السياسي، بما عرف بسياسة التقويم الهيكلي، وسياسة ترشيد النفقات وظهور سياسة مالية صارمة، وقد نتج عن هذه السياسة الجديدة ظهور فكرة اكتفاء الدولة من الأطر، وسيترتب عن هذا التطور نوع من المفارقة الكبيرة في سيرورة المجتمع المغربي حيث لجأت الدولة إلى توسيع نسق الجامعة بظهور جامعات جديدة وصلت إلى أربعة عشر جامعة مع بداية التسعينات في مختلف مناطق المغرب، وبدأت إعادة النظر في استيعاب الدولة للخريجين من الجامعات المغربية والأجنبية، كما بدأت بوادر هذه المفارقة تظهر فيما يعرف بالأزمة الجديدة في المغرب المعاصر، والتي تعرف ببطالة الخريجين الجامعيين. ولقد حاولت الجامعة المغربية أن تخلق لنفسها هامشا مهما، في مجال البحث العلمي والإشعاع الثقافي إلى جانب دورها التكويني و التأطيري، وأصبحت لديها قوانين توفر لها قدرا من حرية البحث والإبداع.

غير أن التوجهات الرسمية الجديدة المحددة للسياسة التعليمية الجامعية في سنوات الثمانينات لم تتضمن بصفة مطلقة مهمة تكوين الإطارات، واكتفت بإشارة عامة إلى تكوين الإنسان، ومساهمة التعليم العالي في ترقية المجتمع ثقافيا، وفي تقدمه المستمر نحو اندماج أحسن ومسؤولية أكثر للإنسان. في حين ركزت بشكل جوهري على إعداد المعلومات

<sup>1</sup> - هو القانون الصادر في 25 فبراير 1975 المتعلق بتنظيم الجامعات وكذلك مرسوم 17 أكتوبر 1975 المتعلق بتجديد اختصاصات المؤسسات ..

وتلقينها، والاستمرار في الإصلاحات التربوية والإدارية من أجل تدعيم إنعاش و ملاءمة التعليم العالي للحاجيات الحقيقية"<sup>1</sup>.

ويرى مصطفى محسن<sup>2</sup> أن أزمة الجامعة المغربية تنطلق من كونها لم تقم منذ تأسيسها كما نظيراتها في الغرب على رؤية واضحة المعالم لأهدافها، وتوجهاتها ووظائفها العلمية والتربوية والاجتماعية. وإنما نشأت في ظل شروط عدم التبلور الواضع لهذا المعطى الفكري والسياسي الهام، إذ أن جل جامعات الوطن العربي نشأت ضمن شروط محاولة تلبية بعض المستلزمات الكمية للطلب الاجتماعي للتعليم الذي عرف في مستوى الاعدادي والثانوي خاصة بعض التوسع النسبي في مرحلة ما بعد الاستقلال، ولم يكن واضحا تماما أن هذه الجامعة قد كانت معنية كما هو الشأن بالنسبة للجامعة في المجتمع الحديث فكرا ودورا بتكوين مواطن متمس بمواصفات فكرية وقيمة وسياسية واجتماعية معينة.

### ثانيا: تاريخ الإصلاح الجامعي في المغرب\*

في البداية نود الإشارة إلى أن إصلاح التعليم العالي لا يفصل عن إصلاح المنظومة التعليمية ككل بجميع أسلاكها، و الإصلاحات التي مرت على المنظومة التربوية في المغرب انصبت على مشاكل التعليم والتكوين بصفة عامة بقطاعاته الثلاثة الابتدائي، الاعدادي، الثانوي و العالي، بالإضافة إلى التكوين المهني. ويبدو أنه بالرغم من مسلسل الإصلاح الطويل، وما تم التوافق حوله من مبادئ و توصيات، فإن الأزمة ما انفكت تزداد وتحتد سنة بعد سنة، وقد طفت آثارها على السطح على مستوى التعليم العالي والبحث العلمي بصفة عامة، وتجلت أساسا في عدة مظاهر أخطرها بطالة الخريجين التي بدأت في الظهور بعد تطبيق سياسة التقويم الهيكلي منذ 1983.

إن الإصلاح في منظومة التعليم العالي له تاريخ طويل إذ يعود إلى محاولات تدخل المخزن في عهد سيدي محمد ابن عبد الله لوضع الإصلاح التربوي بجامعة القرويين،

<sup>1</sup> - عبد السلام فراعي "التكوين الجامعي وفرص الشغل أية ملاءمة؟ كتاب جماعي : "التكوين الجامعي والاندماج السوسيو مهني" تنسيق مجموعة من الأساتذة الباحثين ، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، ظهر المهرز 2001، ص 58.

<sup>2</sup> - مصطفى محسن "الجامعة المغربية وإشكالية التنمية، تأملات سوسولوجية في بعض عوامل الأزمة وتحولات المسار " أنظر : [http://aljabriabed.net/n65\\_04muhsin.\(2\).htm](http://aljabriabed.net/n65_04muhsin.(2).htm) تم الإطلاع عليه بتاريخ: 12-03-2016.

وبمجرد الإعلان عن الاستقلال سنة 1956 كان هناك حرص على بناء منظومة التعليم العالي باعتبار ذلك مندرجا في إطار بناء هيكل الدولة في مغرب ما بعد الإستقلال، وتجسد هذا الحرص في إحداث أول جامعة مغربية بمفهومها العصري سنة 1957، وهي جامعة محمد الخامس بالعاصمة الرباط. وقد توالى بناء هذه المنظومة ليصل سنة 1964 إلى 13 مؤسسة جامعية، ليتوقف هذا البناء في الفترة ما بين 1964 و 1977 بسبب انتباه السلطة الحاكمة إلى حقيقة مفارقة تتمثل في كون منظومة التعليم العالي أضحت معقلا للإنتاج المعارضة السياسية للنظام القائم سواء في صيغتها الإصلاحية أو في صيغتها الجذرية<sup>1</sup>. ويمكن اعتبار ظهير 25 فبراير 1975 أول خطوة كبيرة في اتجاه إصلاح التعليم الجامعي من منظور السلطة الحاكمة، فهو أول قانون منظم للجامعات بشكل شمولي، رغم الانتقادات الموجهة إليه، ورغم عدم الشروع في تجسيده عمليا إلا بعد مرور إثنتا عشرة سنة من صدوره<sup>2</sup>. ولعل المراجعة السريعة للإصلاحات التي عرفها النظام التعليمي في المغرب منذ الإستقلال إلى الآن تجعلنا نقف عند المحطات الآتية<sup>3</sup>:

1957- حيث تم الإعلان عن ميلاد أول لجنة رسمية لإصلاح التعليم، وهي اللجنة التي أقرت المبادئ الأربعة (التعميم، التعريب، التوحيد، المغربية) والتي جاءت كرد فعل من الحركة الوطنية على السياسات التي رسختها الحماية منذ 1912 إلى 1956 سنة الإستقلال، وكذلك الإستجابة للمتطلبات الملحة للواقع الاجتماعي والاقتصادي، فكانت التصورات تدور حول تعميم التمدرس والتنمية، توحيد البرامج في جميع أنواع التعليم، وتحديد سنوات

<sup>1</sup> محمد ضريف، "ملف الإصلاح الجامعي في المغرب"، أنظر الرابط: <https://www.maghress.com/oujdia/7353> اطلع عليه بتاريخ 14-03-2016.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق

<sup>3</sup> انظر على سبيل المثال:

- سعيد الراشدي "النظام التربوي المغربي دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب 1956 □ 1999" ، الطبعة الأولى 2008، منشورات وزارة التربية الوطنية ص276.

- حسين العمراني، "إدارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب"، الجزء الثاني، 1999 طبع بمساهمة كونراد اديناور

- الحسن اللحية "تاريخ الإصلاحات التعليمية في المغرب منذ 1956 إلى اليوم انظر الرابط:

<http://dalilsud.blogspot.com/2014/01/1956.html>

\*المروني المكي "الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-، 1994"، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، مطبعة النجاح الجديدة،، الدار البيضاء، 196.

الأسلاك الدراسية والتعريب عبر مراحل... كما تم في سنة 1959 إحداث المجلس الأعلى للتعليم.

-مناظرة المعمورة 1964 :حيث طرحت بوضوح مسألة تغيير السياسة التعليمية، إلا أن التوصيات التي خرجت بها هذه المناظرة لا تزيد على أن تؤكد المبادئ المتفق عليها في المرحلة السابقة أي التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر.

-إصلاح 1966: حيث كان الوزير بنهيمية على رأس وزارة التعليم، لذلك عرف هذا الإصلاح باسم مذهب بنهيمية للتعليم الذي نص على تحقيق الغايات الآتية :

- الاستمرار في تعميم التعليم الابتدائي

-الانتقاء للقبول في التعليم الثانوي.

-رفع مستوى التعليم في مختلف مراحل.

-رفع مستوى الأطر التعليمية.

\_ إصلاح 1975 : أهم ما يمكن تسجيله خلال المخطط الخماسي 73-77 هو إصلاح هياكل التعليم العالي، ففي سنة 1975 تم إصدار سلسلة من النصوص القانونية تتعلق بإحداث الجامعات وتنظيمها، وتسيير الأحياء الجامعية وتدبيرها، وتحدد مهام المؤسسات الجامعية ووضعيات الأساتذة الباحثين بالتعليم العالي ونظم تعويضهم.

-إصلاح 1980: حيث كانت هناك عوامل دفعت بهذا الإصلاح إلى الوجود يمكن استخراجها من وثيقة نحو « نظام تربوي جديد<sup>1</sup>»، وركز هذا الإصلاح في عهد العراقي على توجيه التلاميذ نحو التكوين المهني، والتحكم في الاستقطاب الجامعي حسب النقاط والمقاعد المتوفرة، وقد قوبلت هذه الإصلاحات برفض واسع تمخضت عنه مناظرة إفران التي أسفرت نتائجها عن تكوين لجنة لتضع تصورا عاما للتعليم، وكانت نيتها إعداد ميثاق وطني للتعليم، لكنها اكتفت بصياغة وثيقة أولية حول التعليم.

<sup>1</sup> "نحو نظام تربوي جديد"، منشورات وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، أكتوبر 1980.

إصلاح 1985: المتجسد في وثيقة (1985) وتوصيات البنك الدولي التي رأت أن النفقات في التعليم تضاعفت عشر مرات ما بين سنة 1975 وسنة 1984 مما جعل الميزانية العامة في أزمة كبيرة. ويهدف هذا الإصلاح إلى التحكم في النفقات، و تخصيص نفقات إصلاح 1985 للتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي و التقني، و إجبارية التعليم الأساسي، ثم تسهيل الانتقال من مستوى إلى آخر، ومن سلك إلى سلك، و الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو التعليم التقني والتكوين المهني، إضافة إلى تشجيع التعليم الخاص.

إصلاح 1994: تشكلت فيه لجنة وطنية مختصة بقضايا التعليم بدعوة من الملك الحسن الثاني، وكان أهم ما توصلت إليه هو ترسيخ القيم الروحية للإسلام، مع إقرار إلزامية التعليم للفئة العمرية البالغة سن التمدرس واعتبار مجانية التعليم حق مكتسب و لا يجب المس به، توحيد التعليم مع تعريب المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. إلا أن هذه النتائج التي توصلت إليها اللجنة لم ترق السلطات المغربية، ولذلك تم إقبار نتائجها، لتستبدل بلجنة أخرى تحت رئاسة المستشار الملكي مزيان بلفقيه.

خطة إصلاح 1999: عرفت هذه الخطة بالميثاق الوطني للتربية والتكوين بعد رسالة البنك الدولي حول أوضاع التعليم بالمغرب، ودعوة هذه الرسالة إلى مراجعة مبدأ المجانية في التعليم.

وأخيرا المخطط الإستعجالي (2009- 2012) : وقد اعتمد في صياغة البرنامج الإستعجالي على التقرير الوطني الأول حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها الذي أصدر سنة 2008 من طرف المجلس الأعلى للتعليم. وهو عبارة عن خطة إنقاذ للنظام التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي يتخبط فيها، ويستند في جوهره على مبدئين أساسيين: المبدأ الأول يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق. والمبدأ الثاني يتضح جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه، وترجمته ميدانيا وواقعا دون

بطء أو تأخير، و خطة العمل التي يقترحها هذا البرنامج الاستعجالي تتوخى تحقيق أهداف تدخل ضمن أربع مجالات أولية<sup>1</sup>:

المجال الأول: التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة.

المجال الثاني : حفز روح المبادرة والتفوق في المؤسسات الثانوية وفي الجامعة.

المجال الثالث : مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية.

المجال الرابع : توفير وسائل النجاح.

ولأن أي استعجال لا تسبقه دراسات متأنية، و وضع مخططات علمية استراتيجية قد تنتج عنه أزمات عويصة سيكون من الصعب تحملها كما هو حال المشاريع التربوية والوزارية السابقة ولذلك فقد فشل المخطط الاستعجالي حسب الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي.

إذا كانت المرحلة الممتدة ما بين سنة 1957 و سنة 1975 لحظة تأسيسية لمنظومة التعليم العالي، والمرحلة الممتدة ما بين 1975 و بداية التسعينيات لحظة لقتل السياسية داخل المؤسسات الجامعية<sup>2</sup>. فإن الإصلاح الجامعي مع مطلع التسعينيات أصبح يخدم رهان الدولة المتمثل في بناء أسس اقتصاد السوق، وهو الرهان نفسه الذي حدد توجهات «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» الذي شكل مرجعية قانون 00.01 . والذي سنتناوله بتفصيل في الفقرة القادمة من هذا المبحث.

وبعد فشل البرنامج الاستعجالي في تطبيق وتحقيق أهداف الميثاق الوطني وبعد تفاقم مشكل التعليم، و من أجل النهوض بمنظومة التربية و التكوين رفعت وزارة التربية والتكوين شعار: "مدرسة جديدة من أجل مواطن الغد". و في نفس السياق، أصدر المجلس الأعلى للتعليم و التكوين المهني و البحث العلمي "رؤية استراتيجية لإصلاح التعليم 2015

1- البرنامج الاستعجالي(2009 - 2012) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. انظر

الرابط: <http://oujdaportail.net/ma/12521.html>

<sup>2</sup> - محمد ظريف، مرجع سابق.

– 2030م" لإعطاء نَفَسٍ جديد للإصلاح التعليمي، و لإنقاذ المدرسة المغربية من المأزق الذي تعيشه.

### ثالثا : السياق العام للإصلاح الجامعي المغربي

إن فهم المغزى الحقيقي لمفهوم "الميثاق" لا يتأتى إلا بإدراك مرجعيته وتلمس ذاكرته، بعدما أعطينا لمحة موجزة عن أهم محطات المسار الإصلاحي الذي خضعت له الجامعة المغربية وأثره على تشكيل سيرورة التعليم العالي، وما أفرزته من أزمات ومشاكل، والتي ساهمت في رسم الملامح الأساسية لتقرير البنك الدولي حول المغرب لسنة 1994-1995، الذي كان المصدر الشرعي للميثاق، وهو ما تؤكد به بالدليل القاطع المادة 37 من تقرير البنك الدولي\*. حيث تظهر أن الميثاق هو ليس في الحقيقة إلا عهد من الدولة المغربية بتطبيق توصيات البنك الدولي وإعمال الإجراءات الواردة في خطابه<sup>1</sup>. وفي هذا الإطار تبلورت مقدمات الإصلاح الجديد بظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون المتعلق بتنظيم التعليم العالي الذي تبلور في سياقين أحدهما داخلي والآخر خارجي<sup>2</sup>.

أ – السياق الخارجي للإصلاح الجامعي الجديد: جاء الإصلاح كاستجابة لتقرير البنك الدولي لسنة 1995 الذي اعتمد مقارنة مالية تقترح الاستثمار في مجال الرأسمال البشري. ورغم كون التقرير تضمن إشارات سلبية كإبرازه أن النظام التعليمي المغربي لا يحسن استخدام الموارد المخصصة له بفعالية. إلا أنه تبنى مقارنة اقتصادية ضيقة حاول فرضها على دولة حرة و مستقلة، وكانت توصياته تصب في إطار الحد من ولوج التعليم العالي تقليصا للنفقات وخدمة للمديونية الخارجية وتوفيرا ليد عاملة رخيصة تستجيب لحاجات السوق المعولم. كما أن الإصلاح كان واعيا بالتحديات الثقافية والمعرفية التي تطرحها

\*- المادة 37" إن إصلاحات جذرية كالمقترحة أعلاه ليست بالهينة، وضعها قيد التنفيذ سيتطلب وقتا، ويمكن إحداث البعض واختبارها بمتوسط البرامج الرائدة، لكن البعض الآخر منها يجب وضعه قيد التنفيذ على صعيد جهاز كامل. ويجب برمجة وثيرة يومية للإصلاحات، وأن تكون مستعدة لإعادة توجيه التدابير عند الضرورة، إن المهم هو امعان النظر في الأهداف العانة للإصلاح والحصول على توافق حول هذه الأهداف ،وتحديد سبل النقد للتغيير ثم تنفيذ أولى التدابير".  
<sup>1</sup> - أنظر إدريس قصوري "الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تبضع التعليم و خصوصية الجامعة " منشورات الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك ص 46 بدون سنة النشر.

<sup>2</sup> بلقاسم الجطاري "أزمة التعليم العالي بالمغرب، السياق والمضمون والتطبيق" أنظر الرابط :

<http://www.oujdacity.net/national-article-84196-ar/> تم الإطلاع عليه بتاريخ 08-12-2016.

العولمة. وفي هذا الصدد يمكن فهم تصريح السيد نجيب الزروالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي في جلسة المصادقة على القانون 01.00 بمجلس المستشارين بتاريخ 24 مارس 2000 حيث قال: ”إن حتميات العولمة، وحتميات اقتصاد السوق، والتحولات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من الصعب جدا مسايرتها إلا إذا أعدنا النظر في منظومتنا التعليمية“. فهذه التحديات تفرض تربية الاستعداد المهني العام والاستعداد للتغير المهني، والسمة التكاملية بين العلوم الإنسانية و التطبيقية، وتطوير البنيات التحتية لتتكيف مع التطور المذهل للمعرفة، وتطوير المناهج والبرامج بجعلها أكثر تحفيزا على روح الإبداع والمبادرة والتفكير والانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها.

ب- السياق الداخلي للإصلاح الجامعي الجديد: ارتبط السياق الداخلي للإصلاح الجامعي الجديد بتجربة التناوب التوافقي التي أفضت إلى مشاركة المعارضة لأول مرة في الحكومة سنة 1998، كما أن الوضعية الاقتصادية والاجتماعية قد عرفت استمرارا لمظاهر الأزمة (ضعف النمو، البطالة ...) رغم بعض الإصلاحات الجزئية التي أدت إلى تحقق بعض الإيجابيات (تقلص المديونية الخارجية، تحسن الاستثمار الأجنبي ...)، وتميزت المرحلة بتبني سياسة الخوصصة، وفي ظل هذا الوضع كان من خيارات التصميم الخماسي (1999 – 2003)<sup>1</sup>:

- وضع طريقة جديدة لتدبير النمو من خلال إنشاء إطار مؤسسي مناسب يعتمد على إصلاح الإدارة والقضاء.

- إيجاد حركة نمو اقتصادية توفر مناصب للشغل، سندها عملية تأهيل اقتصادية.

- إعداد التراب الوطني والتقليص من الفوارق بين الجهات.

- تامين الموارد البشرية وإصلاح نظام التربية والتكوين.

وبعد تنصيب حكومة التناوب سنة 1999، تم تشكيل اللجنة الوطنية للتربية والتكوين التي تكلفت بصياغة الميثاق ورسم مبادئه و معالمه، ويرى البعض بأن هذه اللجنة لم تكن

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق.

وطنية مستقلة، بل تمثل دورها فقط في إعطاء المشروعية الوطنية لتوصيات البنك العالمي وتكييفها بمسحة حزبية برلمانية ونقابية ومجتمعية وطنية قامت فقط بدور الإخراج التقني والفني لمجالات المادة 24 من التقرير<sup>1</sup>. وقدرت هذه اللجنة الكلفة الإجمالية للإصلاح ب 28 مليار درهم كتقييم أولي على عشر سنوات، أي 2.8 مليار درهم لكل سنة. و أن ذلك سيتطلب الرفع من ميزانية التعليم ب 5 في المئة سنويا، وهي نسبة الزيادة المطردة المنصوص عليها في الميثاق. وفي سنة 2000 تم التصويت في البرلمان على قانون 00.01 الذي مثل الإطار القانوني لهذا الميثاق مع الإشارة إلى أن النقابة الوطنية للتعليم العالي تقدمت بأكثر من 50 اقتراح تعديل بخصوص مشروع هذا القانون، ولم تأخذ هذه الاقتراحات بعين الاعتبار<sup>2</sup>.

تتشكل أهم محاور الميثاق الوطني للتربية والتكوين من : الماهية، المبادئ، الأهداف، الخصائص والآليات. وميز الميثاق بخصوص الأهداف بين ثلاث عناصر<sup>3</sup> : الوظائف، المواصفات، والرهنات.

1 ( الوظائف : وترمي إلى :

أ – رد الاعتبار إلى المتعلم بشكل عام والطفل بشكل خاص

ب– صقل ملكات الطفل وتنشئته على الاندماج واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية

ج – تأهيل المتعلم بشكل عام لمتابعة التعلم مدى الحياة

د– جعل أنشطة محاربة الأمية مرتبطة بمهام المستفيدين في الحياة العملية مثل الصحة الإنجابية والوقائية وتربية الأطفال وتدبير شؤون الأسرة .

2 ( المواصفات : وتستهدف :

أ – اكتساب القيم والمعارف والمهارات المؤهلة للإندماج،

ب – تزويد المجتمع بالكفايات المؤهلة والصالحة وصفوة من العلماء وأطر التدبير .

<sup>1</sup> ادريس قصوري، مرجع سابق، ص47.

<sup>2</sup> إصلاح التعليم العالي في المغرب، مساهمة في التنمية أم هدر للموارد؟ أنظر الرابط: <http://www.tuess.com/alwasat/3470>

تم الإطلاع عليه بتاريخ 08-12-2016.

<sup>3</sup> أنظر نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين .

3) الرهانات : وتتوخى :

أ- الرفع من جودة التربية والتكوين والإنتاجية وضمن المنفعة

ب) حفز قطاع التعليم الخاص

ج) رفع نسبة الأشخاص الوافدين على سوق الشغل سنويا

د) تقوية الطابع العملي والتطبيقي للدراسة في جميع الأسلاك

و) تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين.

4) الخصائص: وتقوم على عدة مقتضيات تتمحور أساسا وبنويها حول ربط التعليم

بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي.

وهي كلها خصائص أتت في التدابير المقترحة من طرف تقرير البنك الدولي لسنة 1995، في المادة (24) أساسا التي تشير إلى أنه : « وككل إصلاح، فإن هذا الإصلاح يتطلب اختيارات صعبة وتجندا واضحا مساندا من طرف مراكز القرار وعلى جميع مستويات الحكومة والمجتمع، وأن الإجراءات التي يجب اتخاذها تخص الأهداف ومحتوى مناهج التعليم، وصلاحيات المنشآت والتجهيزات والمرافق البيداغوجية، ودور المدرسين والآباء والجماعات المحلية وتعبئة موارد أخرى للتمويل، ودور القطاعين العام والخاص في عروض التعليم و التكوين». وهكذا فإن جملة من القضايا والخصائص تتمحور حول محتوى مناهج التعليم في دورها بتعبئة الموارد ودور القطاعين العام والخاص. ورغم أن الأدبيات التي تناولت الإصلاح كثيرة، فقد ارتأينا دراسة بعض الجوانب التي يعتبرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين أساسية لتنمية كفايات معرفية وتواصلية و استراتيجية، تجعل الطالب قادرا على التحصيل الدراسي من جهة، والتكيف مع متطلبات المحيط السوسيواقتصادي من جهة أخرى. فما هي إذن الخطوط العريضة للهندسة البيداغوجية التي تخضع لها الجامعة المغربية في ظل الإصلاح الجامعي؟.

### رابعا - القانون المنظم للتعليم العالي والهندسة البيداغوجية

خضعت الجامعة كغيرها من مؤسسات التعليم العالي بالمغرب لمقتضيات الإصلاح الجامعي الذي تجلّى في القانون المنظم للتعليم العالي 00.01 الصادر سنة 2000، والذي أحاط بنسق التعليم العالي في جوانبه البيداغوجية والهيكلية والإدارية والمالية وكذا المتعلقة

بالبحث العلمي. ونظرا لخصوصية موضوع هذا البحث سنركز على الجانب البيداغوجي دون غيره، لما له من علاقة وثيقة بموضوع التكوين السوسولوجي في الجامعات المغربية.

يهدف التعليم العالي إلى<sup>1</sup> :

- تكوين الكفاءات وتطويرها، وتنمية المعلومات ونشرها في جميع ميادين المعرفة.
  - الإسهام في التطورات العلمية والتقنية والمهنية والاقتصادية والثقافية للأمة، مع الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
  - التمكن من العلوم والتقنيات والمهارات وتنميتها بواسطة البحث والابتكار.
  - الرفع من قيمة التراث الثقافي المغربي والعمل على إشعاع قيمه العريقة.
- وقد جاء في المادة الأولى من القانون 00.01 أن التعليم العالي يشتمل على التعليم العالي العام والتعليم العالي الخاص، و ورد في المادة 3 أن الجامعات تناط بها المهام الرئيسية الآتية<sup>2</sup> :

- المساهمة في تعميق الهوية الإسلامية والوطنية
- للتكوين الأساسي والتكوين المستمر
- تنمية ونشر العلم والمعرفة والثقافة
- إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية خاصة بواسطة تنمية المهارات
- للبحث العلمي والتكنولوجي
- القيام بمهام أعمال الخبرة
- المساهمة في التنمية الشاملة للبلاد
- المساهمة في تطوير الحضارة الإنسانية

<sup>1</sup> القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي .

<sup>2</sup>نفس المرجع السابق

وتختص الجامعات بصفة أساسية بتدريس جميع أصناف التعليم والتكوينات الأساسية وبتحضير الشهادات المتعلقة بذلك وبتسليمها، وتنظم التكوين المستمر لفائدة الأشخاص المندمجين أو غير المندمجين في الحياة العملية قصد تلبية حاجات فردية أو جماعية. كما جاء في المادة 5 أن الجامعات تتمتع في إطار مزاولة المهام المسندة إليها بالاستقلال البيداغوجي والعلمي والثقافي مع مراعاة أحكام هذا القانون. وجاء في المادة 12 أن مجلس الجامعة يتداول في اتخاذ كل التدابير ذات الطابع البيداغوجي التي تهدف إلى<sup>1</sup> :

- تحسين جودة التكوين

- للموافقة على إحداث مسالك للتكوين والبحث

- تحديد التدابير الرامية إلى تحسين توجيه و إعلام الطلبة والتشجيع على تنظيم الأنشطة الثقافية والرياضية

المادة 27: ينظم التدريس بالمؤسسات المذكورة في مسالك وأسلاك ووحدات ويتوج بشهادات وطنية، وتحدد بنص تنظيمي مدة كل سلك و إسم الشهادات المطابقة له فيما يخص كل مؤسسة من المؤسسات المذكورة، ويجب أن تجعل الدراسات تحصيل الوحدات مرتكزة على التقييم المنتظم وعلى تجميع الوحدات المكتسبة. وتحدد بنص تنظيمي شروط ولوج الأسلاك والمسالك ونظم الدراسات وكيفيات التقييم بناء على اقتراح مجلس المؤسسة المعنية<sup>2</sup>.

### الهندسة البيداغوجية للتعليم الجامعي

تنظم جميع أصناف التعليم العالي في مسالك ووحدات ومجزوءات، وتتكون السنة الدراسية الجامعية من فصلين يتضمن كل فصل ما بين 14 و 16 أسبوعا للتعليم والتكوين والتقييم والامتحان. فالمسلك هو مسار تدريجي للتكوين، يوضع له عنوان وتحدد له أهداف، ويتكون كل مسلك من فصول محددة العدد، تضم: سنة فصول للإجازة وأربعة للماستر وستة للدكتوراه قابلة للتמיד. ويقضي الطالب بعد تسجيله فصلا تمهيديا وفصلا لتحديد التوجه. ثم

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق

<sup>2</sup> نفسه

فصلين للتعلم أو الامتحان يتوج بالحصول على دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو المهنية. وللحصول على الإجازة يجب إضافة فصلين آخرين.

يتكون كل فصل من ثلاث وحدات على الأقل وأربعة على الأكثر ، ويستغرق نصف سنة جامعية أي ما لا يقل عن 360 ساعة، وتعتبر الوحدة العنصر الأساسي للنظام تسمى مادة أو مجزوءة التكوين والبحث الجامعي. وتتكون من عنصر إلى ثلاثة عناصر تلقى في شكل دروس نظرية أو أعمال توجيهية أو تطبيقية أو نشاط عبارة عن عمل ميداني أو تدريب أو مشروع شخصي، وتستغرق الوحدة ما لا يقل عن 75 ساعة تخصص للتدريس والتقييم. وقد نص الميثاق في مادته 79 على إحداث جذوع مشتركة وجسور بين المسالك، بما يجعل من المسالك أنساقا مفتوحة تتيح للطالب إمكانية الانتقال من مسلك إلى آخر دون أن يفقد المكتسبات التي تحصل عليها في المسلك الأول.

ما يتعلق بطريقة التقييم: تتم عملية التقييم عن طريق المراقبة المستمرة التي تكون في شكل امتحانات أو فروض أو عروض أو تقارير أو تداريب أو إنجاز مشاريع شخصية. ويعطى الطالب نقطة عن كل هذه الأنشطة، ثم يتم احتساب المعدل في كل وحدة انطلاقا من معدلات المجزوءات، ويعد ناجحا في الوحدة كل طالب حصل على 20 / 10 فما فوق، وله الحق في امتحان استدراكي إذا لم تقل نقطته على 05.

### خامسا: تنزيل مقتضيات الإصلاح

أكد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين حاول تكييف المنظومة التعليمية على المستوى الجامعي وملاءمتها مع المتطلبات والحاجيات الملحة للمجتمع المغربي من خلال اعتماد نظام المسالك والوحدات المرتكز على فلسفة ضرورة انفتاح الجامعة المغربية على محيطها السوسيو اقتصادي، لكن الإشكال العويص تمثل في هامش القدرة على التحكم في المخاطر وإدارتها سواء من حيث الكم أو النوع. وتبقى مبادرة الإصلاح مهمة في حد ذاتها وجد إيجابية من حيث طموحاتها وتسطيرها للأهداف، لكن الإشكال يكمن في الأجراء والتطبيق، وظل سؤال الإصلاح لا يراوح مكانه في النظام التعليمي المغربي بمختلف مستوياته الأساسية والثانوية والجامعية، حيث لا تكاد تمر خمس سنوات حتى يعاد طرح نفس

السؤال: ماهي المنظومة التعليمية المثلى الصالحة للنظام المغربي؟ هل حقق هذا الإصلاح الجامعي المطلوب منه بعد مرور عقد من الزمن؟ هل توفرت له الإمكانيات المادية والبشرية الداعمة له؟ و هل تحولت معه الجامعة إلى قاطرة دفع فكرية و ثقافية و مشتل حقيقي لصناعة النخب و تهييء الأجيال التي تحتاجها السياسات العمومية للبلاد...؟. يظهر أنه من المؤكد أن الإجابة عن تلك الاسئلة تتجاوز مساحة هذا البحث، و تحتاج إلى دراسات تقييمية للإصلاح في شتى أبعاده خصوصا بعد مرور عقد من الزمن. إلا أن التقارير الدولية والإقليمية لازالت تضع الجامعات المغربية في آخر الرتب، وتدق ناقوس الخطر بخصوص التعليم المغربي على وجع العموم. و سنكتفي بطرح بعض المشكلات والصعوبات التي أعاققت تطبيق مقتضيات الإصلاح الجامعي في السنوات الأولى من تنزيله، والتي تعتبر في جزء كبير منها مشاكل سببها قصور في الإصلاح ذاته حسب الدراسات النقدية<sup>1</sup>.

الغموض والالتباس اللذان طبعا صياغات الإصلاح، حيث تم إدخال بعض التعديلات على نفس النظام الإصلاحي بين الفينة والأخرى.

– طرح تطبيق الإصلاح في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح عدة عوائق أبرزها عدم كفاية وتكافؤ الامكانيات اللوجستية والبشرية والتقنية مع عامل تدفق الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا. بالإضافة إلى عدم تأهيل المؤسسات المستقبلية وجعلها مسائرة لتقبل تكوينات في مجموعة من التخصصات . كما أن الجهاز البيداغوجي لم يكن محضرا بالشكل الكافي حتى يتحقق التفاعل الايجابي مع النظام الجديد الذي أقره القانون 00.01، إذ تعاني المؤسسات الجامعية خصاصا كبيرا على مستوى أطر التدريس.

– إن استقلال الجامعة هو أول عنصر أساسي يجب أن يقوم عليه الإصلاح الجامعي وهو أمر يقر به بالفعل القانون 00.01 بجعله الجامعة مؤسسة عمومية ذات شخصية معنوية عامة و متمتعة بالاستقلال المالي والإداري ... إلا أن الممارسة العملية منذ انطلاق الإصلاح، قد أوضحت بجلاء افتقار الجامعة المغربية إلى الاستقلالية المنشودة. بحيث سجل

<sup>1</sup> أنظر : حافظ اسماعيل العلوي و العربي السليمانى "الإصلاح البيداغوجي الجامعي ، المضامين والتمثلات "انظر الرابط: <http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?t=16934> تم الإطلاع عليه بتاريخ 08-13-2016.  
- بلقاسم الجطاري ، مرجع سابق.

طغيان نفوذ السلطة الوصية وتدخلها في كل صغيرة وكبيرة بما في ذلك الأمور البيداغوجية الصرفة وكان هذا سببا في عدد من الثغرات وفي عدد من المواقف المتشنجة وسببا في بطء وتيرة الإصلاح.

– الطابع التجزيئي للهندسة البيداغوجية، إذ لم يتم سوى إعداد الهندسة البيداغوجية للفصول الأربعة الأولى على أساس الانتقال فيما بعد إلى الفصلين الخامس والسادس ثم الماجستير وهذا يتنافى مع ما هو مألوف في إعداد إصلاح عام وشامل يتضمن برنامج التدريس ونظام التقويم مرة واحدة، كما أن هذا الأسلوب يجعل الجامعات ومكوناتها رهينة لتطورات مستقبلية لا تعرفها وتخلق بلبلة في نظام التكوين.

– الغياب التام لدور الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين وعزوفهم التام عن التعاون مع الأساتذة من أجل بلورة مسالك تأخذ بعين الاعتبار حاجيات هذا القطاع.

– إشكالية التقويم التربوي: فطبيعة الهندسة البيداغوجية الجديدة تفرض نوعا معيناً من التقويم، لكن الظروف السائدة والبنية التحتية وإكراهات الاكتظاظ والإيقاعات الزمنية، اضطرت إلى الإبقاء على التقويم بصيغته القديمة (الامتحان الدوري). لكن محاولة ملائمة هذا النمط من التقويم مع التنظيم البيداغوجي الجديد يؤدي إلى إهدار الكثير من الوقت والجهد والمال، ويكون على حساب زمن التكوين ما ينتج عنه ضعف العملية التكوينية وعدم تناسقها، كما أن التقويم الحالي يفتقد إلى المصداقية.

– اختلال العلاقة البيداغوجية والديداكتيكية بين مكونات الحقل الجامعي (إداريين، أساتذة، طلبة)؛ نتيجة تهميش بعض الأطراف خاصة الطلبة، وغياب حضورها في المجالس الجامعية والمؤسساتية، وعدم منحها الصلاحيات الكافية، وضعف التواصل بين هذه الأطراف، وغياب العقد البيداغوجي والديداكتيكي المنظم لعلاقتها، وسيطرة النظرة العدائية لدى بعض الأطراف ضد بعضها الآخر (الطلبة ضد الأساتذة مثلا)، وحتى بين عناصر المكون نفسه (غياب التنسيق بين أساتذة المسلك نفسه، الصراعات بين الفصائل الطلابية المسييسة).

– ضعف العدة البيداغوجية المتوفرة سواء فيما يخص الافتقار إلى البنية التحتية المناسبة أو الوسائل الديداكتيكية الملائمة، رغم المجهودات المبذولة في هذا المجال، فإنها لا تناسب النمو المضطرد لعدد الطلبة وتعدد مسالك التكوين.

– لايشك أحد في أن الطالب هو أهم حلقة في عملية الإصلاح فمن أجله جاء هذا الأخير ومن أجله يتم القيام بجميع المجهودات والتضحيات. إلا أن الشكل الذي يتم به التعامل مع الطالب في إطار الإصلاح سجل عددا من مظاهر القصور يمكن إجمالها في ما يلي:

✓ عدم إشراك الطالب في الإصلاح وعدم وجود إستراتيجية من أجل ذلك مما أثر على انخراطه في العمل والمشاركة في أجرأته.

✓ ضعف بنيات استقبال الطلبة في الجامعات كما يتجلى ذلك من خلال عدم إحداث خلايا ومصالح لاستقبال الطلبة وإرشادهم داخل مؤسسات الجامعة.

✓ معاناة الطلبة كذلك من مشاكل تتعلق بالاضطراب الحاصل في عملية الإصلاح كعدم دقة ووضوح شروط استيفاء الوحدات في وقت واحد، ومشكلة النقطة الموجبة للرسوب، وكذا مشكل انعدام المراقبة المستمرة التي هي العنصر الأساس في الإصلاح وتعويضها بالامتحان الذي من المفروض أن يكون استثناء.

✓ ازدواج لغة التدريس بين التعليمين الثانوي والعالى خاصة في الشعب العلمية والاقتصادية والتقنية.

– النظام الجديد والمردودية : من أهم الخطابات المتداولة في مجال التربية والتعليم، خطاب الجودة، والجودة قيمة، وبالتالي فإن تفرعاتها وتخريجاتها المتعددة تقود إلى إشكالية معقدة، أسئلتها مرتبطة بطبيعة المعرفة الجامعية وطرائق اكتسابها، والآفاق التي تفتحها، وكذلك ظاهرة الغش وعدم القدرة على توظيف المعرفة الجامعية، توظيفا ملائما في سياقات ووضعيات مختلفة. وسنتناول مسألة التعليم العالى ونظام إدارة الجودة الشاملة بمزيد من التفصيل في الفقرة القادمة من هذا البحث.

أما بخصوص البحث العلمي فقد وجهت انتقادات لتعامل الإصلاح، معه حيث اعتبر بأن القانون 00.01 يركز على التكوين ويقزم دور البحث العلمي، ويتجلى ذلك في عدم تأكيده

على دور المختبر والوحدة كإطار تنظيمي. كما يتجلى في تقييده للبحث العلمي بالمقولة في انسجام وتناغم مع المحاولات الهادفة إلى رسمة الجامعة وتسخيرها لأهداف تأهيل المقاولات. لذلك يبقى على الجامعة أن تعيد النظر في بنياتها بصورة شمولية نحو تحقيق رهان الجودة، الرهان الذي يبدو صعب المنال في ظل فوضى وارتباك الوضعية الراهنة.

وفي إطار تفعيل المخطط التشريعي المتعلق بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، تم إعداد مشروع قانون بتغيير وتتميم القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي والبحث العلمي، انطلاقاً من التغييرات التي شهدتها المنظومة منذ دخول هذا القانون حيز التنفيذ في سنة 2000 والإكراهات التي أبان عنها واقع الممارسة والتوجهات الإستراتيجية الجديدة للوزارة، وكذا بعض التجارب الرائدة على المستوى الدولي.

ويروم هذا المشروع تحقيق مراجعة شمولية لقانون الإصلاح الجامعي بهدف<sup>1</sup>:

✓ تحيينه و ملاءمته مع مقتضيات الدستور الجديد

✓ تحسين حكمة المنظومة

✓ رفع الغموض الذي يكتنف بعض مقتضياته

✓ الحسم في المقتضيات التي لم تعرف طريقها إلى التطبيق منذ صدور القانون

✓ تنميته بمقتضيات جديدة تسير التطور المسجل على المستويين الوطني والدولي

✓ وضع السند القانوني المؤطر للجامعات ومؤسسات التعليم العالي المحدثة في إطار الشراكة

✓ وضع إطار قانوني موحد ينظم التعليم العالي والبحث العلمي

✓ إضافة باب جديد خاص بالبحث العلمي

---

<sup>1</sup>مشروع قانون بتغيير وتتميم القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، المملكة المغربية، غشت 2014.

## المبحث الثالث: البيداغوجية الجامعية وتطور التدريس

### أولاً : تاريخ تطوير التعليم و التدريس في الجامعات الغربية

يهدف هذا الجزء من الفصل إلى إلقاء الضوء على بعض مراحل التطور التاريخي والجدليات الأساسية التي رافقت تطور التدريس في الجامعات الغربية إلى حين الوصول إلى الإعتماضية\* المهنية لممارسة التدريس في التعليم العالي، بحيث تميزت مرحلة الانتقال نحو مهنية التدريس\* بتاريخ طويل وشاق من التحولات، وارتبطت بقضايا على درجة عالية من التعقيد، كالحرية الأكاديمية، واستقلالية الجامعة، والعلاقة بين المعارف الجديدة (ما يمكن وصفه بالبحث) من جهة، ونشر تلك المعارف بين الطلبة (التدريس) من جهة ثانية.

في الماضي (النظام التقليدي) كان تعيين أعضاء الكادر الأكاديمي وما يرافقه من إجراءات التعيين والتثبيت والتطوير المهني المستمر مبنياً على خبرتهم في مجال اختصاصهم و جدارتهم في مجال البحث، حيث احتلت الخبرة الأكاديمية الأولوية في ذلك. أما وظيفة تعليم الطلاب فكانت تأتي في المرتبة الثانية، إذ اعتبرت نتيجة عفوية لتمتع الأكاديمي بالخبرة العلمية، وكانت النظرة العامة لجانب التعلم لدى الطلاب تقوم على الاعتقاد بعدم بوجود مشكلات في هذه الناحية<sup>1</sup>.

إذا كانت القدرة على تدريس المادة تعد جوهر مهمة التدريس التي يقوم بها الأكاديميون، فهذا يعني أن الطبيعة المهنية لأولئك الأكاديميين تتوقف على ميدان تخصصهم،

---

\* مبدأ الإعتماضية المهنية أو ما يسمى بالإنجليزية accreditation و المقصود بها المصادقية الممنوحة للأكاديمي أو المؤسسة من منطلق الإلتزام بمعايير محددة تفرضها المؤسسة الحكومية المسؤولة عن التعليم العالي بالتعاون مع عدد من الشركاء والمستفيدين داخل البلاد وخارجها. والهدف من ذلك هو ضبط جودة التعليم والحفاظ على التدريس ضمن مستوى عال من الإحترافية والجدارة التي تخدم غايات التعلم لدى الطلاب و الجودة في التعليم لدى منظمة اليونسكو مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته، مثل (المناهج الدراسية والبرامج التعليمية والطلاب والمباني والمرافق والأدوات). وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي والتعلم الذاتي الداخلي وهو ذلك النشاط المؤسسي العلمي الموجه نحو النهوض والإرتقاء بالعملية التعليمية وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وقد شاع استعمال هذا المصطلح في الأوساط التربوية الغربية أثناء العقد السابع. وبصفة خاصة بصدد أعمال (المجلس القومي للدرجات العلمية)\* تنوعت القضايا المرتبطة بالتدريس في التعليم العالي، فهي تشمل على طبيعة التعليم العالي ودور الكادر الأكاديمي، وطبيعة ونطاق التطوير المهني، والمجموعات المستهدفة من التطوير، وشكل التطوير والصيغة التي تحكم مبدأ الإعتماضية، وطبيعة الجهة المانحة... الخ.

<sup>1</sup>- بول آشوين، تغيير التعليم العالي، تطور التعليم والتدريس"، مكتبة ونشر العبيكان، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية 2010. ص 177.

ومن هذا المنظور يعد الأكاديميون أن دورهم يتجسد بالبحث عن المعرفة المرتبطة بميدان تخصصهم. وخلافا لما هو عليه الحال في المدارس، يعنى الأكاديميون باكتشاف جوانب جديدة من المعرفة واختبار حدود الأفكار الحالية ودراستها بطريقة نقدية. وهذا يعنى التأكيد على أهمية مضمون التدريس والقرارات المرتبطة بالموضوعات المختارة بصفقتها جزء لا يتجزأ من الحق المحصن بامتلاك الحرية الأكاديمية، ولهذا نجد بعضهم يفترض أن جوهر التعليم العالي هو منح الحرية للمدرسين في تدريس ما يحلو لهم من دون أي رقابة، لكن في الحقيقة من غير الصحيح أن الأكاديميين يفترضون أنهم قادرون على قول ما يريدون، فالاعتقاد السائد بينهم هو أن ما يقومون بتدريسه يجب ألا يكون عرضة للتدخل، خاصة التدخل السياسي، وقد يذهب بهم الحد إلى اعتبار هذه الحرية معلما من معالم المجتمع الديمقراطي .

وبالتالي يقوم النموذج التقليدي على الافتراض بأن التدريب المطلوب من الفرد كي يصبح أكاديميا يعتمد بشكل أساسي على البحث انطلاقا من درجة الدكتوراه الذي يعد المؤهل الأساسي للبدء بممارسة الدور الأكاديمي الكامل بما في ذلك التدريس، وهذا ينطبق على الولايات المتحدة والمملكة المتحدة بشكل أساسي ... وبالمحصلة، كانت النتيجة اعتبار التدريب على التدريس خطرا محققا يحيق بقداسة "الحرية الأكاديمية" والدور الأساسي للأكاديمي، وجوهر التعليم العالي»<sup>1</sup>.

بسبب تلك القضايا بدت هناك صعوبة بالغة بخصوص إدخال التدريب على التدريس في التعليم العالي، لكن الاتجاه نحو مجتمع المعلومات و التغيرات التي حصلت وأثرت على التعليم العالي وفرت مناخا أكثر إيجابية في تطور مهنية التدريس في التعليم العالي مما قد يؤثر في العلاقة بين المقررات والمناهج الجامعية والحرية الأكاديمية وعلى رأس تلك التحولات:

✓ الاكتظاظ و التغيير الذي طرأ على طبيعة الكتلة الطلابية

<sup>1</sup> نفس المرجع سابق، ص 171-180.

✓ التغيير الذي طرأ على سوق الشغل والمهن المتاحة أمام الخريجين، والحاجة إلى شهادات أكاديمية أكثر ملائمة للسوق وتقوم على تنوع في مهارات الخريجين

✓ عدم إمكانية اعتماد الطلاب على علاقة شخصية وثيقة بالمدرسين أثناء مراحل الدراسة وهو ما نتج عن تزايد وتضخم أعداد الطلاب. والتراجع الذي شهدته العلاقة بين كادر التدريس والطلاب مؤخرا يشير إلى ضرورة تعديل الأنماط البيداغوجية والخطط المنهجية للعمل بجدية أكبر لتسهيل عملية التعلم لدى الطلاب

✓ التقدم الذي شهده البحث في التربية والتعليم، كبروز أهمية معرفة حاجات الطلاب والفروق الفردية وتطور النظريات التربوية من النظريات السلوكية في بداية السبعينات إلى البنائية والأفكار الأكثر حداثة، وبدأت تبرز اتجاهات ومنهجيات مختلفة في التعليم بدءا ببنية المواد التعليمية، ومرورا بطبيعة وتنظيم عملية التدريس لدى المدرس، وانتهاء بتفاعل الطلاب

✓ الانفجار المعرفي و بروز التقنية، وازدياد الاعتماد عليها في ميدان التعليم

✓ إدراك أهمية التعليم العالي بالنسبة لمجالات واسعة على الصعيد الإقتصادي ومتطلبات «مجتمع المعرفة»، ووجهت تركيز الحكومات نحو جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات الأكاديمية

وكما لا يجادل أحد بخصوص الخبرة في مجال الاختصاص كمطلب أساسي من مطالب جودة التدريس، أصبح هناك اهتمام متزايد بجودة تجارب التعلم لدى الطلاب وفاعلية عملية التعلم. وفي الوقت الذي مازال فيه الأكاديميون يتمتعون بقدر كبير من الإستقلالية والحرية في اختيار محتوى المناهج، أصبح هناك دور متزايد للهيئات الخارجية، وعلى رأسها المجموعات النقابية في تحديد مضمون وعمليات البرامج الأكاديمية التي تفضي إلى منح مؤهلات محددة، وهذا لم يقتصر على محتوى المناهج بل تعداه إلى التحديد المسبق لطريقة التدريس. وتتبع أهمية تطوير المعايير المهنية للتدريس انطلاقا من الإيمان بأهمية تسهيل عملية التعلم والدور الذي يجب أن يضطلع به الأكاديميون للوصول إلى ذلك. وباختصار صدرت القوة الدافعة للتركيز على التعليم في الجامعة عن الأفراد الأكاديميين

أنفسهم بالدرجة الأولى، عبر دعوتهم لتطوير المنهج والتركيز على المعايير الأكاديمية، وعن المهتمين بالبحث التربوي بالدرجة الثانية، حيث بدأت تبرز كما أشرنا سابقا اتجاهات مختلفة في اتباع منهجيات تعليم مختلفة، وكان بعضها يستند على التقنية، بينما ركز بعضها الآخر على فهم تجارب الطلاب في الجامعة.

فقد قدمت الورقة البيضاء المطروحة في إنجلترا، الإلتزام بتطوير معايير مهنية التدريس والتأكيد على انطباق تلك المعايير على الأكاديميين كافة في البلاد بحلول العام 2006. والخطوة نفسها تم اتخاذها في اسكتلندا، حيث تم التركيز على التمكن من محتويات وممارسة عملية التدريس، لكن مع ذلك مازالت هناك بعض المسافات التي يجب قطعها قبل التوصل إلى إجماع حول تلك المعايير وكيفية تطبيق الاعتمادية المهنية وتحديد الطرف المسؤول عن ذلك<sup>1</sup>.

ويرى الفاعلون في اعتمادية التدريس أن المستقبل المشرق لتطوير التدريس سيقوم على التكامل والتفاعل النقدي، حيث سيشعر الطلاب أنهم يتفاعلون مع المعلمين ومجال الإختصاص الأكاديمي بطريقة نقدية كما سيشعرون أنهم جزء لا يتجزأ من مؤسساتهم الأكاديمية التي يتلقون التعليم فيها. وسيكون هناك إدماج وتكامل حقيقي بين التدريس والبحث بطريقة تجعل الأكاديميين يشركون طلابهم ببعض جوانب البحث التي يعملون عليها وتجعل التعلم لدى الطلاب يميز العمليات الاستكشافية نفسها التي يقوم عليها البحث لدى المعلمين المشرفين عليهم، وسيعمل أولئك المعلمون الباحثون ضمن فرق متكاملة مع أفراد طاقم التطوير الأكاديمي ومع الطلاب، بما يمكنهم في نهاية المطاف من تطوير بيئات تعلم يكون فيها التعلم والتدريس ملكية مشتركة بيد كل المسهمين في عمليات التعلم والتعليم<sup>2</sup>.

## ثانيا : واقع التكوين في الجامعة المغربية وبدايات التطوير البيداغوجي

ظل التكوين الجامعي في الجامعة المغربية يفتقد لذلك التكوين المعقلن والهادف حتى بعد الإصلاح الأخير المتمثل في الميثاق الوطني للتربية التكوين الذي حال دون تحقيق الجودة والإحترافية في التخصص على مستوى مساحة كبيرة من البيداغوجية وأسسها.

<sup>1</sup> نفس المرجع ،ص 185.

<sup>2</sup> نفس المرجع ، ص 292.

فبسبب الاكتظاظ تعطى الدروس في شكلها النظري التقليدي. إضافة إلى أن الأستاذ أصبح مضغوط بعامل الزمن بسبب ما يسمى بالمراقبة المستمرة، وذلك على حساب تكليف الطلبة بالقيام بعروض و قراءات التي تساهم بشكل كبير في تحسين المستوى المعرفي للطلبة. وبذلك يبقى هم الطالب هو حيازة الوحدة، ويظل هم الأستاذ منحصرًا في تحضير ملخصات جاهزة وتصحيح المراقبات وتهيئ النقاط بالإضافة إلى انشغاله البحثي.

لقد ظلت الجامعة المغربية صحراء بيداغوجية القصد على مستوى التأليف والإصدار، وظل الفعل البيداغوجي صامتًا في المدرجات والمختبرات دون أن يجد له صدى خارج جدران الجامعة. أساسه الأول هو توصيل المعرفة العلمية انطلاقًا من طريقة مركزية في التدريس، وهي الطريقة الإلقائية المؤسسة على التلقين والشحن وفق استراتيجية إعادة الإنتاج من طرف الممتحنين في المراقبة المستمرة أو الإمتحانات طبقًا للنظام التقويمي<sup>1</sup>.

ولقد تناول "مصطفى محسن"<sup>2</sup> في مقاربتة للجامعة ضمن منظور سوسيولوجي متعدد الأبعاد، التكوين الجامعي كأحد أهم المشكلات التي أدت إلى "أزمة" التعليم العالي، متجسداً في إشكالية مضامين مناهج التعليم والتكوين التي غالبًا ما توصف بأنها «هامشية بالنسبة لحركة تداول الأفكار في المجتمع، والتي أصبحت بفعل هذه الهامشية أو التهميش المبيت في حاجة ماسة إلى مراجعة نقدية شاملة للأسس والتوجهات التربوية والفكرية والسياسية والأساليب والطرق المنهجية التي بنيت عليها شكلا ومحتوى وأهدافا عامة وخاصة وإجرائية، وعلاقات تبادلية وتكاملية مع المحيط الإقتصادي والسياسي والثقافي والإجتماعي العام. مع ما يعرفه هذا المحيط وطنيا وإقليميا ودوليا مع تحولات ومستجدات وحاجات معرفية وتقنية وحضارية تتنامى وثيرة تجديدها وتغيرها باستمرار، وتتطلب لمواكبتها إصلاحا جذريا للجامعة والتعليم والتكوين عامة.»

كما توصل "عبد السلام فزاعي" من خلال دراسته حول التعليم الجامعي المغربي بعد الإستقلال إلى سقم البرامج وطرائق التدريس التي طبعت الجامعة المغربية، فهي لا تتجدد ولا ترافق تطور المناهج وأساليبها في الجامعات الحديثة، «وعدم الإهتمام بالبيداغوجية قصد

<sup>1</sup> أحمد شراك «الثقافة والبيداغوجية مدخل للتقريب والمناولة» مجلة مقاربات، المجلد الثالث شتاء 2010 ص 19.

<sup>2</sup> مصطفى محسن، "الجامعة وإشكالية التنمية"، مرجع سابق.

تحسين المردودية الداخلية والخارجية لنظام التكوين الجامعي، وبلورة صياغة بيداغوجية قادرة على ضبط المتغيرات السوسيو بيداغوجية والتحكم فيها بدءا باستراتيجيات اختيار الشعب والتخصصات الدراسية الجامعية، ومرورا بالإنقضاء وتكافؤ الفرص، وانتهاء بالتفوق الدراسي، وعدم وجود مكاتب خاصة بالإرشاد التربوي الجامعي داخل الكليات والجامعات تسهر على تقديم كافة التوجيهات، والمعلومات اللازمة حول مختلف التكوينات الجامعية وطرق التدريس وآفاق الشغل<sup>1</sup>. كما انتقد الطلبة ضمن نتائج هذه الدراسة طرائق التكوين الجامعي ونوعيته نظرا لتركيزه بنسبة كبيرة على أسلوب المحاضرة وإملاء الملخصات وعلى الجانب النظري. كما اتفق الأساتذة كذلك على اعتبار طرائق التدريس السائدة في الكليات غير صالحة وعديمة الفعالية والجدوى، ليس فقط لكونها لا تساير البيداغوجية الحديثة، وإنما تعمل كذلك على تكريس انخفاض المستوى العلمي لدى الطلبة والأساتذة في آن واحد<sup>2</sup>.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الأساتذة الباحثين يشعرون بالحاجة الماسة إلى إرشادات وتوجيهات ذات طابع بيداغوجي يعتمدونها في حياتهم العملية من أجل تحكم أفضل في المشاكل التربوية<sup>3</sup>.

لكن موضوع البيداغوجيا الجامعية في المغرب لازال موضوع بكر من حيث الدراسات والأبحاث وموضع خلاف من حيث الاتفاق حول وجود بيداغوجيا تحتاج إلى البحث والتطوير في مؤسسة ينظر إليها أنها هي بالدرجة الأولى مؤسسة للبحث العلمي.

وكان البحث الميداني الذي تم القيام به أثناء الأيام المغربية الأولى للبيداغوجيا الجامعية وشمل 746 مدرس جامعي من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء قد سمح بالوقوف على ما يلي<sup>4</sup>:

● 46% من المدرسين يقرون أنهم لم يتلقوا أي تكوين بيداغوجي

<sup>1</sup> عبد السلام فراعي "التربية والتنمية في مغرب ما بعد الاستقلال، حالة التعليم الجامعي (1950 - 1992) أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ضهر المهرز، فاس، 1995، ص 118

<sup>2</sup> عبد السلام فراعي "التربية والتنمية في مغرب ما بعد الاستقلال، حالة التعليم الجامعي (1950 - 1992)، ص 440

<sup>3</sup> عبد السلام فراعي "التربية والتنمية في مغرب ما بعد الاستقلال، حالة التعليم الجامعي (1950 - 1992)، ص 442

<sup>4</sup> عبد الرحيم هاروشي "بيداغوجيا الكفايات" ترجمة الحسن الحية، عبد الإله شريط، بدون دار وتاريخ النشر.

• 32% يقدرّون أنّهم استفادوا من تدريب على البيداغوجيا

• 20% يعتبرون أنّهم تلقّون تكوينا بيداغوجيا إما جيدا أم ممتازا

ومع ذلك فإنّ ضرورة التكوين البيداغوجي يشعر بها المدرسون حيث نجد في نفس التحقيق 85% من المدرسين يعتبرون أنّ التكوين البيداغوجي مرغوبا فيه أو لا محيد عنه لممارسة وظيفة المدرس الباحث.

ويترجم هذا الشعور في عدد من البلدان كما رأينا سابقا بالطلب المتنامي على الأوراش والحلقات البيداغوجية، والهدف هو الحصول على تكوين بيداغوجي حقيقي ينتهي بدبلوم أو شهادة تؤخذ بعين الإعتبار أثناء توظيف المدرسين بنفس أهمية أعمال البحث أو الكفاية العلمية. بهذه الروح خلقت مجموعة من عمداء كليات الطب في المغرب على خلق الشهادة المغاربية في بيداغوجيا علوم الصحة *de pédagogie des sciences de la santé* ، *certificat maghrébien* ، وقد أنشئ في نفس المرحلة بفرنسا البرنامج البين – الجامعي *inter – universitaire* الذي أطلق عليه *MAPES* (مجزوءات للتحسين البيداغوجي لمدرسي التعليم العالي). إن التعرف على مهمة المدرس تعني كذلك أنّ نمده بالأدوات من أجل العمل في شروط جيدة، حيث يمكن مطالبة في مثل هذه الظروف بالقيام بأشياء معينة كجميع المهنيين.

### ثالثا : طبيعة البيداغوجية الجامعية

لم تحظ البيداغوجية الجامعية بنفس البحث العلمي والتربوي الذي حظيت به البيداغوجية في حقل التعليم ما قبل الجامعي، بحكم الطابوهات التي رسخت في أذهان الفاعين الأكاديمين والباحثين والمسؤولين فكرة عدم قابلية الممارسة البيداغوجية الجامعية للتنظير البيداغوجي، وذلك بحجة أنّ التكوين الجامعي هو تكوين أكاديمي حر لا يحتاج للتوصيات البيداغوجية، وأنّ الأستاذ الجامعي هو باحث أكاديمي قبل أن يكون أستاذا مدرسا. وهو قادر على ممارسة مهامه في التدريس والتكوين بحكم معارفه الأكاديمية وكفاءته الفكرية والعلمية. والواقع أنّ البحث في هذا الموضوع بحث شائك إذ ليس من السهل تصنيف البيداغوجية الجامعية في إطار بيداغوجية معينة .

وتوصل ميلود السعيدى<sup>1</sup> في هذا المضمرة إلى أن البيداغوجية الجامعية أقرب في مميزاتا إلى بيداغوجية الكفايات وبيداغوجية المؤسسات ، وسنسوق فيما يلي خصائص كل واحدة منهما، وعلاقتها بالطبيعة الأكاديمية للتعليم العالي .

**بيداغوجية الكفايات\***: تعتبر بيداغوجية الكفايات من أهم البيداغوجيات التي انتهى إليها الفكر التربوي حاليا ، من حيث أنها هي تتضمن أنجع الإجراءات التقييمية التي تسمح بمتابعة الأفراد المراد تكوينهم من النواحي المعرفية والاجتماعية والسلوكية قصد إكسابهم مهارات ومعارف تشكل في حد ذاتها كفايات لأنها ترتبط بسياقات معينة ، فالكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات و قدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب ، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها ، بإثارتها وتجنيدها و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة . وبناءا عليه فإن بيداغوجية الكفايات لا تركز فقد على البعد المعرفي والعقلي للأفراد للمتكونين ، بل تركز كذلك على البعد السلوكي والوجداني لدى هؤلاء الأفراد ، بل وتأخذ شخصياتهم ، كعوامل ومتغيرات هامة ومؤثرات في هذا المجال<sup>2</sup>.

الواقع أن الكفاية بهذا المفهوم ينطبق على المعارف والتكوينات التي يكتسبها ويتحصلها الطلاب في التعليم العالي الجامعي ، أكثر مما تنطبق على التعليم ما قبل الجامعي، فالتعليم العالي، بصفة عامة، يمثل حقلًا تكوينيًا متقدمًا بالنسبة للتعليم ما قبل الجامعي، إذ يلقت مهارات معرفية وكفاءات عالية المستوى، بالنسبة للمهارات والكفايات المعرفية الأولية التي يلقنها التعليم ما قبل الجامعي

**البيداغوجيا المؤسساتية** : عند جورج لابسارد وروني لورو، هي تلك البيداغوجيا التي تشمل كل السلوكات والأفعال، والمبادلات التربوية والمعرفية بين الأساتذة -كفاعلين مكونين -والأفراد المكونين بصفة عامة، وهي عبارة عن مجال تفاعلي تربوي منفتح ينفلت من زمام الضبط المؤسساتي الرسمي، - بمعناها الصارم - وينتجه الفاعلون التربويون أنفسهم

<sup>1</sup>التحصيل الجامعي مشكلاته المجتمعية وقضاياها البيداغوجية والمعرفية دراسة سيكوسوسيولوجية وصفية تحليلية، الجزء الأول، السنة 2008، بدون دار النشر.

<sup>2</sup>نفس المرجع السابق ، ص162.

من أساتذة وطلاب أو تلاميذ ولا دخل فيه للمؤسسة –بمعناها الصارم – في توجيهه، مثلا الواجبات المدرسية، تنظيم مواد الدروس، تنظيم أوقات التحصيل العلمي ، التواصل البيداغوجي والمعرفي ... إلخ . وهي في العمق تربية اجتماعية وحضارية ترمي إلى إكساب الأفراد المتكونين الروح المؤسساتية لأن الفرد لا يمكنه أن يحيا ويعيش بمعزل عن مؤسسة معينة يتفاعل ويتبادل فيها جملة من الحاجات والمصالح، ويكتسب فيها السلوك المؤسسي المنظم، كما تغذي وتنمي في أذهانهم ونفسياتهم المبادرة الذاتية في تنظيم مجالهم البيداغوجي والتربوي بالإعتماد على أنفسهم ، بواسطة التوجيه البيداغوجي الذاتي <sup>1</sup> .

وفي هذا الإطار فجماعة الفصل يرى ج.لابساد تجد نفسها مرغمة على العمل الجاد ، لأنها هي التي تنظم العلاقات بين أعضائها وتشجع التواصل والأنشطة بينهم، وتحدد الأهداف المعرفية التي يريدون الوصول إليها ، وبذلك يصبحون أحرارا في خلق الأفعال التربوية والبيداغوجية بكيفية مشتركة داخل فصولهم الدراسية ، حيث يستطيعون أن يقرروا ما يشاؤون من نماذج تربوية ومعرفية جديدة ... إلخ <sup>2</sup> .

تحاول البيداغوجيا المؤسسية إذن تحرير العلاقة البيداغوجية بين المدرس ومجموعة الفصل من الحدود الضيقة لنظرية الديداكتيك، وأن تفتحها على نموذج العلاقة العلاجية وخصوصا مبدأ التسيير الذاتي، فكما يساعد المعالج الشخص موضوع العلاج على رفع كل مخاوفه الخفية وقلقه والتعبير عن ذاته وهواجسه من داخل الوضعية التحليلية ذاتها، كذلك تريد اللاتوجيهية من المدرس أن يضع ذاته موضع المعالج النفسي فيفسح المجال أمام المتعلم ليعبر عن ذاته بكل حرية، إنه يلزم باكتشاف ما يقوم به التلميذ استنادا إلى خبرته الشخصية، لذلك فهو لا يطبق طرقا جاهزة في التدريس، بل يدخل في حوار مع التلاميذ ويحدد بمعيتهم أهداف الدرس وموضوعه والوسائل التي يمكنهم اعتمادها ... وهو في ذلك يقدم ذاته كمعين لهم في حل المشاكل وتحديد المعارف والمهارات الضرورية لبلوغ تلك الحلول <sup>3</sup> .

<sup>1</sup> نفس المرجع ، 165

<sup>2</sup> René Loran , George Lapassade , la pédagogie institutionnelle , paris , 1984 , pp 223- 224.

<sup>3</sup> عبد الحق منصف "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، مرجع سابق، ص52.

يتضح إذن أن بيداغوجية الكفايات والبيداغوجية المؤسساتية كلاهما يتميزان بنوع من المرونة والإنفتاح البيداغوجيين ، مما يجعلهما أقرب للتعليم في المناخ الجامعي ، فهما يختلفان عن بيداغوجية الأهداف ، ذلك أن هذه الأخيرة يطغى عليها " الإحترافي " الصارم في أساليب الإلقاء والأساليب الديدانكتيكية ، ويلعب الأستاذ فيها المصدر الوحيد للمعرفة، ولكنهما يختلفان من حيث الهدف ، فالبيداغوجية المؤسساتية تهدف إلى تكوين الأفراد المؤهلين لخلق المؤسسات داخل المجتمع ، بينما بيداغوجية الكفايات هي بيداغوجية تكوينية ترمي إلى تلقين الكفايات les compétences في مجال التعليم، بصفة عامة ، في إطار مراعاة المستويات المعرفية أو الكفايات الأصلية التي يحملها الفرد المتكون\* .

وإذا كان التعليم الجامعي يخضع إلى أساليب بيداغوجية منفتحة مع المعارف الأكاديمية التي تتطور باستمرار، فهو بذلك يوافق البيداغوجية المؤسساتية، من حيث أن الأساتذة الجامعيين هم الذين يقومون بإنجاز مقرراتهم واختيار الموضوعات المعرفية التي يدرسونها بكل حرية، وذلك عكس المقررات الوزراية في التعليم ما قبل الجامعي ، لذلك فإن التعليم العالي يفسح مجالاً مهماً من الحرية، سواء بالنسبة للأستاذ في اختيار موضوعات المقررات، واتباع ما يشاء من طرق التدريس ، ومن البيداغوجية التي يراها مناسبة له كأستاذ باحث ، أو بالنسبة للطالب في التعامل مع المقررات .

ومن هنا فإن البيداغوجيا الجامعية هي في عمقها بيداغوجيا توجيهية تروم اطلاع الطلاب على قضايا وإشكالات نظرية في مختلف المجالات الإنسانية والحياتية، بصفة عامة بهدف إكسابهم مفاتيح وآليات البحث العلمي، ومدعم بالمفاهيم والتصورات العلمية والمعلومات النظرية التي تعتبر أروضيات ومنطلقات أساسية للمهام العملية والمهنية التي سيضطلعون بأدائها داخل المجتمع .

ويلح منظري البيداغوجيا المؤسساتية على أهمية التفاعل البيداغوجي بين الفضاء الداخلي للمؤسسة التربوية وفضائها الخارجي ، فالفضاء التربوي للمؤسسة التعليمية ينبغي

---

\* إن البيداغوجيا لا تكتسب معناها المؤسساتي المنظم ، إلا حينما تأخذ معنى المؤسسة بعين الاعتبار في مهامها المعرفية والتربوية ، فاستبعاد بيداغوجية الكفايات لأهمية التربية المؤسساتية في بيداغوجيتها هو ما جعلها تختلف مع البيداغوجيا المؤسساتية، غير أن الخاصية المشتركة للبيداغوجية المؤسساتية وبيداغوجية الكفايات هو إفساحهما معا للتواصل البيداغوجي والإجتماعي الهادف إلى مشاركة كل الفاعلين التربويين في خلق الفضاء البيداغوجي .

أن يساهم في تنظيمه ومعالجة اختلالاته التي يشكو منها كل الأطر التي تخرجت منه من جميع التخصصات، لأن هذه الأطر تمتلك خبرات ومعارف عملية نابعة من صميم الممارسة المهنية، وبوسعها أن تنقلها في إطار بيداغوجيا منفتحة إلى الأفراد المتكونين داخل المؤسسة التعليمية، وهذا التفاعل البيداغوجي والمعرفي بين داخل وخارج المؤسسة التعليمية هو ما يسمى بالمؤسسة الداخلية والخارجية داخل المؤسسة التعليمية، لذلك يعتبر التحليل المؤسسي في هذا السياق منهجا ملائما لأنه يسعف الباحثين والمسؤولين التربويين على رصد مظاهر وعوامل الإختلالات الوظيفية والإجتماعية داخل وخارج المؤسسة التربوية، والمؤسسة الجامعية تحتاج بدون شك إلى توظيف هذا التحليل باستمرار، بالنظر لتحولاتها المستمرة والأزمات والمشكلات المتعددة التي تعاني منها<sup>1</sup>.

كما توظف البيداغوجيا المؤسسية منهجية العلاج النفسي المؤسسي ، وذلك باعتبار أن مصدر مشكلات التواصل في مجال اكتساب المعارف ، سواء داخل الفصول أو المدرجات الجامعية هو مصدر اجتماعي وسيكولوجي ، إذ أن الإتجاهات النفسية *les Attitudes psychologique* وأراء ومواقف وتمثلات الطلاب نحو مجريات التكوين والدراسة في التعليم العالي ورواسب الحياة اليومية كلها عوامل نفسية واجتماعية مؤثرة في مجال تواصلهم مع الحياة الدراسية والمعرفية والبيداغوجية داخل المؤسسة الجامعية<sup>2</sup>.

مما سبق يتضح أن البيداغوجية الجامعية متعددة الروابط والديناميات بسبب تعدد مهامها ومقاصدها المعرفية ، مما يجعلها حسب ميلود السعيد تأخذ طابعا تواصليا أكثر ما تأخذ طابعا ديداكتيكا، والعلاقة بين الطلاب والأساتذة هي علاقة تواصل سوسيو معرفي، أكثر مما هي علاقة بيداغوجية بمعناها الإختزالي الصرف، ومن هنا ينبغي على التعليم العالي أن يشجع الطلاب على التواصل المعرفي الأكاديمي المتعدد الأبعاد داخل وخارج الفصول الدراسية والمدرجات ، فلا يمكن للبيداغوجية الجامعية - في هذا الإطار - أن تتخلص من الطابع الديداكتيكي الصارم المعروف في البيداغوجية ما قبل التعليم الجامعي ، وترقى

<sup>1</sup> نفس المرجع ، ص174.

<sup>2</sup> نفسه، 176-177.

إلى مستوى التواصل الأكاديمي المبدع دون أن تلزم وتحفز الطلاب على استخدام تقنية تدوين الأفكار وإجادتها والتدرب عليها باستمرار من أجل تحقيق تواصل أكاديمي جيد.

ولأن التواصل يكتسي هذه الأهمية البالغة في التحصيل الأكاديمي ليس مع الأستاذ فقط بل حتى مع التخصص فقد تم خلق مادة التواصل ، كمادة مفيدة وضرورية في الجامعة المغربية بعد الإصلاح 2003-2004 وتم إدماجها في جميع التخصصات ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن علم الاجتماع والتخصصات الإنسانية بشكل عام تستدعي هذا التواصل بمختلف أبعاده أكثر من التخصصات الأخرى.

إن البيداغوجية الجامعية، كواقع وممارسة وإن كانت من حيث تصنيفها المفترض تقترب من طبيعة البيداغوجية المؤسساتية باعتبارها فضاء معرفيا ديناميا مفتحا يكسب الأفراد معارف وكفايات علمية ومعرفية أكاديمية، إلا أنها تتميز فعلا بمجموعة من الخصائص كما رأينا، وهي بذلك تحتاج إلى نظرية علمية تتحددها وترصدها بشكل أدق وتؤطرها معرفيا وعلميا .

وفي إطار الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في المغرب ثم تبني مدخل المقاربة بالكفايات عوض الأهداف والتي تستند إلى نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية . وهكذا بني المنهاج المراجع في المغرب على أساس خمس عائلات من الكفايات وهي: الكفايات الإستراتيجية، الكفايات التواصلية، الكفايات المنهجية، الكفايات الثقافية ثم الكفايات التكنولوجية. (أنظر في الملاحق أهداف تدريس علم الاجتماع).

تشير الكفاية إلى القدرة على مواجهة وضعيات محددة بالتكيف معها عن طريق تعبئة وإدماج جملة من المعارف والمهارات والتصرفات من أجل تحقيق إنجاز محكم ، لذلك فحينما يتحدث علماء التربية عن الكفاية فهم يثيرون بشكل واضح المعارف المكتسبة والمستثمرة والمنظمة من أجل المعالجة الفعالة لوضعية ما.

مع مقاربة الكفايات أصبحت المضامين موارد من بين موارد أخرى يستثمرها المتعلم في حل وضعيات سياقية يبنيها المدرس، ومن خلالها يبني المتعلم معارفه الخاصة به، إن

المضامين في سياق مقارنة العمل بالكفايات وسيلة لبناء المعارف الخاصة بالمتعلم في وضعيات سياقية ترتبط بمحيطه الفزيائي والإجتماعي، وهناك كفايات نوعية مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال محدد وكفايات مستعرضة أو ممتدة لا ترتبط بمجال محدد وإنما تمتد لتشمل عدة مجالات وتتسم بالغنى في مكوناتها.

يستمد مدخل الكفايات مرجعيته، على مستوى علوم التربية من النظرية السوسيوبنائية كإطار مرجعي عام يشكل باراديجما ابستمولوجيا للمعارف ، ينظم فكر وعمل الذين يهتون بسيرورات بناء المعارف وتعتبر أن المعارف تبنى اجتماعيا من لدن المتعلم ولفائدته، فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومنتجة من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل وإعطاء المعنى، كما تقوم على مبدأ أن العلم فعل نشط وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة (خبرات وتمثلات) فالمتعلم محور العملية التعليمية يبني المعرفة اعتمادا على ذاته بحيث يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة<sup>1</sup>.

إن الكفايات لا تتعارض أبدا مع المعارف التي كانت قاعدة بيداغوجيا الأهداف بل هي أيضا قاعدة للكفايات أيضا، وما تمركز المناهج حول الكفايات إلا لجعل هذه المعارف وسائل للفعل وحل المشكلات وموجهة للوضعيات الحياتية ، بدل الإقتصار على إعداد التلاميذ من أجل اجتياز الإمتحانات بنجاح حيث ظلت الفجوة قائمة بين ما يتعلمه الفرد وبين ما يعيشه ويمارسه. وهذا الإبتعاد بين مجالي التعلم والحياة هو ما تحاول المقاربة الجديدة تجاوزه. وسنعود لبيداغوجيا الكفايات في تطبيقها على تعلم السوسولوجيا في القسم الميداني من هذا البحث.

<sup>1</sup>أنظر الخمار العملي "مستقبل التربية والثقافة في المغرب" مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 1، 2015، ص104.

## خاتمة :

إن القضايا والإشكالات التي طرحناها في هذا الفصل هي جزء صغير من مجمل القضايا التي تتعلق بالتعليم العالي، وبما يفرزه وضع المؤسسة الجامعية في وقتنا المعاصر، وإنما تركيزنا على بعض القضايا نابع من طبيعة البحث الذي بين أيدينا، فمناقشة واقع التكوين في السوسيولوجيا والتفكير في آفاق تطويره لا يمكن أن يتم دون المرور بالإشكالات التي تتعلق بالمؤسسة الجامعية ككل وخصوصا في شقها المتعلق بالتكوين، هذا الأخير الذي يأخذ بدوره أبعادا مختلفة ومتشعبة سواء في علاقته بمشكلات الإدماج و سوق الشغل، أو علاقته بالبحث وإشكاليات التخصص والإنفتاح المعرفي، أو الحرية الأكاديمية للمؤسسة الجامعية متجسدة في الفاعلين داخلها من طلبة وأساتذة .

ويمكن القول هنا أنه على الرغم من إيجابيات الإصلاح البيداغوجي الجديد في حله للكثير من المشكلات البيداغوجية وإصلاحه لأساليب تدبير التكوينات والتخصصات الجامعية، وتحسينه نسبيا لمرودية التكوين على المستوى المعرفي والعلمي، إلا أن مشكلات المؤسسة الجامعية ما تزال قائمة، وذلك إذا ما استحضرننا غموض الوظائف والأدوار وغموض الآفاق والأهداف والغايات من التكوين والإعداد اللذين تقوم بهما داخل المجتمع.

وعلى الرغم من أن التكوين الجامعي هو تكوين أكاديمي حر لا يحتاج للتوصيات البيداغوجية، سواء في جانبه الرسمي العلمي أو جانبه الرسمي المؤسساتي، وأن الأستاذ الجامعي هو باحث أكاديمي قبل أن يكون أستاذا مدرسا، إلا أنه تبقى هناك العديد من الصعوبات والعوائق التي تقف أمام مهام التدريس في التعليم العالي، وتحد من جودة التكوين، لذلك فالجامعات الغربية قد قطعت أشواطاً في هذا المضمار لأن أي عملية للتعليم تحتاج إلى التقويم والتطوير وتظل الجامعة مؤسسة تقوم بالتعليم والبحث.

## الفصل الثالث : في ماهية السوسولوجيا

### عتبة :

المعروف أن علم الاجتماع ظهر كنوع من الإستجابة للأزمة التي كان يمر بها المجتمع الأوروبي خلال المرحلة الديناميكية التي ترتبت على ظهور الثورة الصناعية والثورات السياسية والظروف التي أحاطت بعصر التنوير وحروب الإستقلال والثورات في أمريكا وأوروبا والغزوات والحروب النابوليونية. وكان الغرض من قيامه كحركة جديدة هو إيجاد وسائل وطرق وأساليب يمكن بها تحليل العلاقات الإجتماعية المتشابكة المعقدة وتقريبها إلى الأذهان. وهذا معناه أن علم الإجتماع نشأ وترعرع في عالم سريع التغير نسبياً\*.

وفي الواقع، لا يمكن تناول مسألة تدريس السوسولوجيا بالجامعة المغربية، بمعزل عن السياق العام الذي أطر توطئتها وتطورها أيضاً كمارسة معرفية تسعى لفهم وتحليل بنيات المجتمع ودينامياته. فهناك مسارات لرصد وتأكيد ذلك بدءاً من لحظة التأسيس، حيث ارتباط السوسولوجيا بالمشروع الكولونيالي للمغرب وشمال إفريقيا، مروراً بلحظة النقد والمراجعة، حيث التأسيس لسوسولوجية "وطنية" أو متحررة من الإستعمار، ثم لحظة الإكتساح الأنجلوساكسوني لمجالات البحث السوسيو- أنثربولوجي بالمغرب، وصولاً إلى ما يمكن إدراجه اليوم في إطار نوع من البحث عن هوية، أو بالأحرى عن تقليد سوسولوجي ناظم. وفي هذا الفصل سنحاول تحديد كيف تطور علم الاجتماع في المغرب مؤسساتياً وأكاديمياً، كما أن موضوع هذا البحث يطرح ضرورة مناقشة الأهمية والدور الذي يتميز بهما علم الاجتماع سواء كعلم أو كتخصص جامعي لمعرفة ما الذي يقع على عاتق علم الاجتماع في شقه التكويني لكي تستطيع الجامعة كمؤسسة تعليمية أن تخلق جيل

---

\* وهذا هو بالضبط ما يبدوا عليه الوضع الآن مع كثير من الفوارق بطبيعة الحال. فالعالم يمر في الوقت الحاضر بسلسلة طويلة من التغيرات العنيفة السريعة والمتلاحقة، وقد زعزعت هذه التغيرات خصوصاً التكنولوجية منها الكثير من القيم والمكونات النفسية والاجتماعية لدى الإنسان، وكان لابد للإنسان إزاء هذه التغيرات أن يرجع إلى نفسه مرة أخرى يبحث فيها وفي المجتمع الذي يعيش فيه وفي الظروف التي تحيط به.

سوسيولوجيا قادرا على مواصلة السير على درب الأجيال السابقة من أجل تحقيق مدرسة سوسيولوجية مغربية.

وللبحث في واقع التكوين السوسيولوجي في الجامعة المغربية كان لابد من معرفة أو النيش في واقع البحث في علم الاجتماع كما وكيفا. لذلك أدرجنا من ضمن هذا الفصل فقرة حول واقع ووضع البحث السوسيولوجي في المغرب.

إن علم الاجتماع ليس مجرد ميدان من ميادين المعرفة ولكنه مهنة أيضا، ونحن حينما نتناول أي فرعا من فروع العلم بوصفه فرع من فروع المعرفة فإننا نضع نصب أعيننا القضايا الأساسية التي يؤسس عليها أصحاب ذلك العلم دراستهم، والأفكار والتيارات الفكرية التي تجمع بينهم أو تحولهم شيئا وأحزابا، والأساليب المميزة التي يستخدمها أصحاب هذا العلم في التبرير، وأنماط البيانات التي يعتمدون عليها، والأساليب التي تستخدم في جمع تلك البيانات وطريقة تحليل وتفسير البيانات، أما عندما نتكلم عن العلم كمهنة فإننا نشير في المقام الأول إلى موضوعات معينة مثل الإستخدامات أو التطبيقات العملية لمجموعة من المعارف، كاستخدامها مثلا للتعليم أو لعلاج بعض المشكلات والإطار الذي يستخدم فيه ذلك العلم .

## المبحث الأول : نشأة علم الاجتماع

### أولاً : نشأة وتطور علم الاجتماع في الوطن العربي

بحكم التاريخ الاستعماري الذي يجمع أقطار الوطن العربي، فإن ظروف نشأة علم الاجتماع و ولادته تكاد تتشابه في جل الأقطار. إلا أن البحث في هذا الموضوع يطرح في الحقيقة تساؤلات متشعبة بخصوص العوامل والأسباب التي تمخضت عنها ولادة علم الاجتماع في العالم العربي مقارنة مع ظروف نشأته في الغرب.

اختلفت كذلك ظروف نشأة هذا العلم بين المغرب والمشرق العربيين، كما بين كل قطر وآخر، ففي المشرق العربي نقل هذا الدرس أساسا طلاب ذهبوا لتحصيل رسائل في الجامعات الأوروبية والفرنسية والأمريكية وعاد هؤلاء ليذيعوا ما تعلموه. أما في بلدان المغرب العربي فإن دخول علم الاجتماع قد بدأ كأبحاث استكشافية للتعرف على البلاد تمهيدا للغزو الاستعماري لها، وهكذا تكون ركام ضخمة من تقارير استكشافات ومنوغرافات.

علم الاجتماع في الوطن العربي هو إذن إرث كولونيالي وتقليد أكاديمي غربي، غير أنه لا يمكن إغفال تاريخ علم الاجتماع مع العلامة ابن خلدون قبل الاستعمار، وهناك من يرى تبعا لذلك أن علم الاجتماع ذو جذور عربية إسلامية تطور أثناء الفترة الاستعمارية، فهناك إجماع قوي في الشرق والغرب على أن ابن خلدون العلامة العربي المسلم هو المؤسس الأول في تاريخ البشرية جمعاء لفكر اجتماعي سوسيولوجي (علم العمران البشري).

فقد طرأت في حياة ابن خلدون تغيرات جغرافية واجتماعية كبيرة ساهمت في تشكيل وعيه، في موضوعه علم العمران البشري، ودراسته ظاهرة الدولة بالأساس، ومن ثم دفعته للتساؤل حول أسباب وعوامل (متغيرات) المجتمعات العربية والإسلامية وكيفية صعودها في بادئ أعمارها، وهبوطها في شيخوختها قبل موتها. وبهذا استطاع ابن خلدون أن يعكس كل ما كان قائما في مجتمعه العربي والإسلامي من تناقضات ومتغيرات وصراعات وثوابت ( ستاتيكا وديناميك) ليصوغ من نفس هذا الواقع المضطرب علما يجيب عن الأسئلة السوسيولوجية حول أسباب وعوامل هذه المتغيرات الاجتماعية.

ومن هذا المنطلق يرى أصحاب ذلك الرأي أن الأسباب والعوامل التي ساهمت بالفعل في نشأة علم الاجتماع في الوطن العربي هي كانت أسباب وعوامل اجتماعية سياسية، فكرية، اقتصادية، تاريخية، جغرافية وأخلاقية أولاً قبل أن تكون أسباباً فكرية نظرية أو عبقرية فردية.

بدأت إذن أولى ملامح علم الاجتماع تتشكل في بلدان الوطن العربي عند العلامة ابن خلدون في علم العمران البشري، ولكنه دخل إليها بشكله العلمي الأكاديمي من خلال جامعاته بعد منتصف القرن 20 من خلال الاستعمار الذي تعرض له العالم الثالث ومنه الوطن العربي، بحيث انتقلت هذه العلوم ولم تبق حكرًا على المجتمعات الغربية، وجلبت كافة أدبيات ودراسات ونظريات علم الاجتماع الغربي التي برزت من خلال عدة اتجاهات:

1- الوصفي

2- البرجماتي

3- الماركسي.

وفي البداية كانت غالبية الموضوعات تكتب بالفرنسية أو الإنجليزية، وبعد نشر بعضها باللغة العربية وترجمة بعض الأعمال الغربية، برزت مشكلة ضبط المفاهيم والمصطلحات السوسولوجية، وإيجاد ما يوازيها بدقة في الفصل العربي المترجم، ما استوجب العمل لتطوير البحث الاجتماعي العربي، وتأسيس مفاهيمه ومناهجه ومصطلحاته .

ومنذ بداية الثمانينات بدأت تتضاعف الدعوات إلى تصميم نماذج عربية إسلامية بمختلف العلوم الاجتماعية من خلال الندوات والمؤتمرات والقطاعات والمنشورات العلمية، لتناقش أزمة العلوم الاجتماعية، وأصبح علماء الاجتماع مطالبين بتحرير النماذج الغربية الأجنبية غير القادرة على فهم خصوصية الذات من أجل إعادة تصميم تفكير خاص في تخصصاتهم منبثق من أساسيات الهوية الذاتية لبناء مجتمعهم<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Alain Roussillon” la sociologie et identité en egypt et au Maroc. le travail de deuil de la colonisation” CNRS .EHESS paris Revue d’histoire des sciences humain P193.221

ولقد كان الهم الأكبر للمشتغلين بعلم الاجتماع فجر الاستقلال هو افتكاك مكان له في الدوائر الأكاديمية، ولاشك أنهم نجحوا في ذلك، فلقد حسم أمر إثبات الوجود لعلم الاجتماع في الجامعات العربية من خلال أقسام الفلسفة، ثم استقل بعد ذلك كفرع متخصص من العلوم الإنسانية، وصارت له مراكز وأبحاث. لكن ظل هذا الوجود باهتا محدود التأثير في المجتمع، لأن الإرتهان إلى المرجعية السوسيولوجية للآخر أفرز معرفة اجتماعية غريبة عن بيئتها، أسيرة لمقولات نظرية مستفيضة، مما خلف حالة من الإغتراب دفعت علماء الاجتماع العرب إلى المساءلة والشك في جدوى الإستخدام الآلي لأدوات التحليل والمفاهيم النظرية المنحصرة في المدارس الغربية. وفي هذا السياق رجع ابن خلدون وانكب البعض الآخر على إعادة صياغة وتطوير بعض المقولات النظرية لأبرز السوسيولوجيين الغربيين، في حين انصرفت مجموعة ثالثة إلى بناء مفاهيم خاصة<sup>1</sup>.

هي ثلاثة فرضيات تؤسس لتفكير خطيبي في رؤيته النقدية للسوسيولوجيا في العالم الثالث وخاصة في العالم العربي<sup>2</sup> :

1- انجاز نقد مزدوج للكتابات السوسيولوجية الغربية المتمركزة حول الذات والكتابات العربية المازجة بين مفاهيم ومقاربات ودراسات نمطية متعارضة تخص الخلدونية والدوركايمية والوظيفية .

2- الكتابة السوسيولوجية هي ممارسة للتاريخ والعلم والإيديولوجيا، وعلى عالم الاجتماع الوعي بما تحمله الخطابات السوسيولوجية من ضمنيات إيديولوجية .

3- النقد المزدوج هو إعادة تأسيس لبنيان العلوم الإجتماعية من خلال اقتراح مفاهيم جديدة تبتعد عن نزعات المعرفة الكولونيالية والمعرفة التراثوية .

<sup>1</sup> - عماد بن صولة "العلاقة بالآخر ونشأة علم الاجتماع في المغرب العربي"، مجلة الاتحاف، العدد 120، 2001، الصفحات من 5 إلى 5، بدون دار النشر.

\* انظر المزيد حول تبعية علم الاجتماع: "مؤتمر نحو علم اجتماع عربي" سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 7، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.

<sup>2</sup> أنظر: عبد الكبير خطيبي "النقد المزدوج"، دار العودة، بيروت، ط2، منشورات عكاظ، 1990.

## ثانيا : نشأة علم الاجتماع في المغرب\*

لا شك أن عملية التأريخ لنشأة السوسولوجيا في المغرب عملية صعبة ولا تخلوا من مشاكل، نظرا لأن علم الاجتماع لم ينفصل عن سائر الأشكال المعرفية الأخرى ويستقل بنفسه كعلم متميز إلا في القرن التاسع عشر. كما يشكل التراث الخلدوني محطة لا بد من الإشارة إليها عند الحديث عن تاريخ علم الاجتماع في المغرب العربي، بالرغم من أن أغلب الباحثين والمؤرخين يرون أن « نشأة هذه السوسولوجيا كفرع معرفي متميز بالمغرب، وفي أحضان الحماية الفرنسية فيما يخص المغرب، قد ترعرعت في قطيعة تامة مع الفكر الخلدوني ومع كل التراث الما قبل استعماري»<sup>1</sup>.

في سوسولوجيا علم الاجتماع كما عبر عنها روبرت فريش R. friedrich «لفهم أي نسق علمي يجب التمييز بين مراحل نموه وتطوره، ووضع الفرضيات التي تكمن وراء كل مرحلة. ولهذا يعد التاريخي لتتبع تطور علم الاجتماع وتغيره هاما في معركة مشكلات علم الاجتماع في كل حقبة، وأساليب تجاوز هذه المشكلات. وهذا يفرض إلى جانب الأفق التاريخي وضع إطار سياسي شامل للتفسير»<sup>2</sup>

وقد برزت السوسولوجيا والعلوم الاجتماعية عامة في المغرب المعاصر ضمن شروط سياسية وثقافية ارتبطت بالظروف الإستعمارية ، وبقيت الأبحاث التي أنجزتها بعثات

---

\* إن التأريخ لنشأة علم الاجتماع في المغرب والمراحل التي مرت بها السوسولوجيا أو الأنثروبولوجيا الكولونيالية في المغرب خلال الفترة الإستعمارية هي مهمة شاقة وتتجاوز مساحة هذا البحث ، وقد اهتم العديد من الباحثين بهذه المرحلة الكولونيالية تقييما وفحصا وتحليلا ، أنظر على سبيل المثال لا الحصر :

- محمد ياسين "الخطاب الكولونيالي الفرنسي حول المغرب، ثوابته المعرفية وأبعاده الإيديولوجية"، دفاثر مختبر الفاعليات الفلسفية والاجتماعية والثقافية، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة مولاي اسماعيل، مطبعة مرجان، مكناس، 2016.

- محمد الدهان "العلم والإيديولوجيا في الأنثروبولوجيا الإستعمارية" بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في علم الاجتماع ، أنجز تحت إشراف محمد جسوس، جامعة محمد الخامس، الرباط، السنة الجامعية، 1992-1993.

1 عبد الفتاح الزين "السوسولوجيا في المغرب :من إعلان الحماية الفرنسية إلى المرحلة الراهنة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد 146، 1991، ص121.

2 محمد عاطف غيث "الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر"، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1972، ص161-162.

الإحتلال الفرنسي تحتم على المغاربة أخذ زمام المبادرة والإعلان عن ميلاد مدرسة في التفكير السوسيولوجي لها من الخصوصية ما يميزها عن ذلك الإرث الكولونيالي\* .

« تمر عمليات اكتساب العلم الإجتماعي الوارد من الغرب وإنتاجه، بمراحل تطور شبه ثابتة، فالبدائية تقليدية بلا إنتاج علمي تقتصر على عمليات اكتساب العلم - وصفه وفهمه، ومعرفة فائدته للمجتمع - خالية من الإبداع النظري والمنهجي. ثم تأتي القراءة الثانية للعلم نقدية الطابع يعرض فيها ما تم اكتسابه على الواقع بظواهره المختلفة. وتبدأ إرهابات الإنتاج العلمي ومن رحم هذه المرحلة النقدية تولد مرحلة التوطين، وحين يتمكن المهتمون من تطوير نظريات وأدوات منهجية ملائمة لدراسة الواقع. هو الأمر الذي يعود انعكاسياً على العلم كتراث إنساني فيطوره»<sup>1</sup>. بناء على هذا التصنيف الإفتراضي، يمكن تقسيم مراحل تطور علم الإجتماع في المغرب إلى أربع مراحل أساسية لكل منها ملامح أساسية وهي :

المرحلة الأولى : المرحلة الكولونيالية: السوسيولوجيا الكولونيالية هي تلك الدراسات والأعمال التي أجريت خلال المرحلة الاستعمارية في المغرب والتي عملت على دراسة المجتمع المغربي والتنقيب في بنياته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، محاولة منها لفهم الميكانيزمات التي تتحكم في البنى الاجتماعية والثقافية سواء لخدمة الإيديولوجيا الكولونيالية أو لخدمة البحث العلمي، وقد مثلت مدرسة الآداب بالعاصمة الجزائر، والتي تأسست سنة 1879 تحت إدارة René Basset المختبر الرئيسي للفكر الكولونيالي حول المغرب العربي عامة. في حين سوف يتم تأسيس بعثة علمية خاصة بالمغرب، بعد أقل من ثلاثين سنة عن تأسيس مدرسة الجزائر وتحديدا في سنة 1904.<sup>2</sup>

\*يذهب بعض الباحثين إلى نعت المرحلة التي احتضمن هذا الخطاب الكولونيالي بأنها حقبة ما قبل السوسيولوجيا، ونحن نعتبر أن هذا النعت لا يخلو من فائدة بالنظر إلى أن السوسيولوجيا في منوالها الكولونيالي، إذا كان لها تاريخ يخصها، فإنها كانت بالفعل مسبقة بمرحلة لم تنضج فيها القراءة على مستوى المفاهيم وطرائق البحث والأهداف المتوخاة من ورائه. أنظر: محمد ياسين "الخطاب الكولونيالي الفرنسي حول المغرب"، مرجع سابق، ص153.

<sup>1</sup> أحمد موسى بدوي " التكوين العلمي في العلوم الإجتماعية، حالة المشرق العربي"، مؤتمر مستقبل العلوم الإجتماعية نظمه مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية والثقافية، والجمعية العربية لعلم الإجتماع، ط1، 2014، ص99.

<sup>2</sup> - محمد الغيلاني، صدى الزواقين أنظر الرابط: <http://zouakine-zaman.jeun.fr/t4005-topic>

حدد ميشو بيلير هدف هذه البعثة\* فقال « إن هدف البعثة العلمية هو البحث في عين المكان عن الوثائق التي تسمح بدراسة المغرب، وبتحديد تنظيمه وحياته ليس فقط بواسطة الكتب والمخطوطات ولكن أيضا بالمعلومات الشفوية و بواسطة تقاليد القبائل والزوايا والعائلات. وقد كان الأمر يتعلق منذ البداية بدراسات اجتماعية»<sup>1</sup>. وأصدرت هذه البعثة "المخطوطات المغربية" ثم ظهرت "مجلة العالم الإسلامي" سنة 1906 وكان ل " بليير " دور كبير في الدفع بهذه الدراسات، وقد كان يرى أنه من الواجب على السوسيولوجيا أن تنقسم إلى ثلاثة حقول: سوسيولوجيا المخزن، السوسيولوجيا الإسلامية، السوسيولوجيا المغربية<sup>2</sup>.

أما عن الخلفية النظرية لأكثر تلك الأعمال فتقوم على اعتبار تلك المجتمعات في وضع ثابت وجامد، فالمغرب العربي بالنسبة للعواصم الأوروبية مثلا يبدو كأنه ما قبل التاريخ، كما لاحظ "جاك بيرك" في قراءته النقدية<sup>3</sup>. من هنا جاء تمسك الأخصائيين الكولونياليين بمفهوم العقلية البدائية ل " لفي برويل " لكي يصوغوا نظريا فرضيتهم التي ترى بأن الديانة الإسلامية تفرض على أفراد المجتمع سلطة قوية، مما يجعل عقول المغاربة محشوة بعدد من الصور الثابتة التي لا تقبل أي تبديل أو تحوير. يعني ذلك أن هذه المجتمعات بطبيعتها غير قادرة على التطور الذاتي مما يشرع الإستعمار فيها ما دام سيدمجها في حركة التاريخ والحضارة<sup>4</sup>.

وقد حدد ميشو بيلير علم الاجتماع المغربي في هذه الفترة قائلا "إن علم الاجتماع المغربي هو معرفة مختلف الأحوال الاجتماعية وعلاقاتها ببعض وكيفية المحافظة على

---

\* سوف يتغير اسم البعثة العلمية سنة 1920 ليصبح شعبة سوسيولوجيا الشؤون الأهلية Section sociologique des Affaires indigènes هذه البعثة سوف يصبح لها فيما بعد، وتحديدًا سنة 1925، مسمى آخر هو: معهد الدراسات العليا المغربية، (IHEM) Institut des Hautes Études Marocaines (L) وهو المعهد الذي توحدت فيه (البعثة العلمية و)المدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية) و(القسم السوسيولوجي). وفي كل الأحوال كانت هذه المؤسسة خاضعة سياسيا لتوجيهات المقيم العام الفرنسي، وإيديولوجيا لتوجيهات جورج هاردي.

1 عبد الكبير خطيبي "التاريخ وعلم الاجتماع بالمغرب مذكرة حول مشكلة الإيديولوجية" مجلة البحث العلمي، ع 11، السنة 1967، ص 139.

2 عماد بن صولة، العلاقة بالآخر ونشأة علم الاجتماع بالمغرب العربي، مجلة الإتحاف، ع 120، فيفري 2001، ص 5.

<sup>3</sup> نفس المرجع السابق. ص 7.

<sup>4</sup> نفس المرجع السابق. ص 7.

التوازن بينها إلى يومنا هذا، رغم التغيرات والإضطرابات العديدة التي حصلت عبر القرون"<sup>1</sup>.

### المرحلة الثانية : الإلتزام وتصفية الإستعمار

إن نشأة السوسولوجيا في المغرب المستقل ارتبطت بقوة باسم بول باسكون (1932-1985، الذي حصل على الجنسية المغربية في يناير 1964) وقد أسس مع زملاء له ينتمون إلى فروع مختلفة أول بنية "للبحث".

إن ممارسة السوسولوجيا كانت في ذلك الحين تتصور كفعل نضالي يتعين عليه أن يأخذ بعين الاعتبار دور الدولة، وبالنظر إلى أن الدولة كانت تدرك بوصفها الفاعل المركزي للتغيير والتنمية فقد كان الباحثون الأوائل - معظمهم من اليسار-، على هذا النحو مجبرين على مساندة دعم وتوجيه الفعل السياسي مدافعين عن التزامهم السياسي واستقلال تفكيرهم وعن مصلحة الجماهير الشعبية. ومعظم الدراسات ذات الطابع السوسولوجي المنجزة من طرف بول باسكون وزملائه كانت قد تحققت في إطار السياسة العمومية (السياسة الزراعية والسياسة المائية). وإذا كانت مساهمة بول باسكون في علم الاجتماع القروي من بين الأكثر أهمية، بالنظر إلى إنتاجها الشاهد على دقتها العلمية، فإن سوسولوجيين آخرين تابعين إلى مؤسسات جامعية أخرى قد انخرطوا في سوسولوجيا الإلتزام هذه، مثل عبد الكبير الخطيبي ومحمد جسوس.

وقد تلقى معظم علماء الإجتماع المغاربة (المغرب العربي) دراساتهم العليا في فرنسا، وبهذا المعنى فقد ظلوا متأثرين بالخطاب المعرفي الغربي، حتى عندما كانوا يتطرقون إلى موضوعات محلية، وكانت هناك بعض الإستثناءات المهمة لمن تلقى قسطاً من دراساته في الولايات المتحدة مثل المغربية فاطمة المرنيسي ، والتونسي عبد الباقي الهرماسي والليبيين مصطفى التير ، وفريدة العلاقي<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> - عبد الكبير خطيبي "التاريخ وعلم الإجتماع بالمغرب" مرجع سابق، ص 139  
<sup>2</sup> سعد الدين إبراهيم "المرجعيات الغربية للعلوم الإجتماعية في الوطن العربي، مقارنة تأليفية " مؤتمر مستقبل العلوم الإجتماعية في الوطن العربي، مرجع سابق. ص.81.

ويلخص أحمد شراك السوسولوجيا المغربية\* بشكل عام إلى مجموعة من الأغلفة البحثية حول المغرب في المستويات التالية<sup>1</sup>:

1- السوسولوجيا الكولونيالية : التي مازال البحث فيها مستمرا لحد الآن وانقسمت بدورها إلى ثلاث أغلفة إسبانية وإيطالية وفرنسية حيث شكل هذا الأخير الغلاف الضخم من بينها بحكم الإستعمار .

2 - الغلاف الآسيوي : لا يمكن الحديث عن سوسولوجية كولونيالية آسيوية ، إلا أن هذه الدراسات (الآسيوية) حول المغرب، قد نمت بعد الإستقلال خاصة في تسعينات القرن الماضي، من خلال حضور اليابان في المشاريع التنوية خاصة على مستوى المجتمع المدني والمنظمات الغير حكومية، حيث مول اليابان كثيرا من المشاريع في الميدان القروي المغربي ، على صعيد التعليم والصحة.

3 - الغلاف المغربي : شكلت السوسولوجيا الوطنية مادة ابستمولوجية خصبة تشكلت من ثلاثة أجيال . الجيل الأول المؤسس مثل عبد الكبير الخطيبي ومحمد جسوس وبول باسكون ...الجيل الثاني كعبد الجليل حليم ، محمد شقرون ، وبوزيان بوشنفاتي والمختار الهراس ومحمد الدهان وقيس مرزوق الورياشي وأحمد شراك ...أو الجيل الثالث كعبد السلام الحيمر وعبد السلام فراعي وعبد رحمان المالكي ...وصولاً إلى عبد الرحيم العطري.

إذا كان تأسيس السوسولوجيا في المركز الرأسمالي جاء كضرورة أكثر منه صدفة، فإن تأسيس السوسولوجيا في المغرب جاء كصدفة أكثر منه ضرورة. فتأسيس معهد

---

\* تحليل سوسولوجية المغرب حسب أحمد شراك من حيث العنوان ومن حيث الدلالة إلى أن المغرب هو موضوع البحث والدراسة بغض النظر عن الإنتساب الجغرافي أو السلافي...

<sup>1</sup> أحمد شراك "سوسولوجيا المغرب ، المقاربة الأنجلوساكسونية، نموذج انقسامية واطروري"، مقاربات ، الطبعة الثانية، 2015، ص 14 - 6 .

السوسيولوجيا سنة 1960 وإعادة إغلاقه سنة 1971 لا يدل على تأسيس عقلاني وإنما تأسيس مبتور<sup>1</sup>.

### ثالثا : التأسيس الأكاديمي لعلم الاجتماع في الجامعات الغربية ثم العربية

كان على جميع العلوم الإجتماعية أن تناضل من أجل أن تحصل على مكان لها ضمن البرامج التقليدية أو الكلاسيكية للكليات والجامعات الأمريكية، وكان علم الاجتماع قد جاء في آخر السلسلة حيث لم يتأسس قسم علم الاجتماع إلا في عام 1893 في جامعة شيكاغو، وقد درست السوسيولوجيا في الجامعات الغربية باسمها الخاص كمادة مستقلة بجامعة كانساس lawrence سنة 1890 من طرف فرانك بلاكمار Frank Blackmar تحت مسمى "عناصر السوسيولوجيا" بشعبة التاريخ والسوسيولوجيا سنة 1891، و أنشأت أول كلية مستقلة للسوسيولوجيا سنة 1892 بجامعة شيكاغو chicago university من طرف البيون سمال. Albion small، كما أنشئت أخرى بجامعة كولومبيا culumbia university بنيويورك سنة 1893<sup>2</sup>.

ثم أسس الإتحاد الأمريكي لعلم الاجتماع في عام 1905 بواسطة مجموعة متواضعة من العلماء الذين انفصلوا عن الإتحاد الإقتصادي الأم، و رحبت جامعات وكليات الغرب الأوسط الجديدة آنذاك بالعلم الجديد الذي نما وازدهر فيها، على أن علم الاجتماع لم يكن مستبعدا أبدا من جامعات الشرق، فقد قامت جامعات براون، وكولومبيا، ودارتموث، وبنسلفانيا، وبييل، بإدخال مواد في علم الاجتماع ضمن برامجها، وذلك قبل تأسيس الجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع، واستقبلت جامعة بييل وليم جراهام سمنر، أوائل علماء الاجتماع الأمريكيين العظام إلا أنه كانت هناك برغم ذلك بعض جيوب المقاومة الرئيسية لهذا العلم الجديد من جانب بعض جامعات شرق أمريكا ذات التمويل الخاص والطابع الأرستقراطي المحافظ، فلم تؤسس جامعة هارفارد قسما لعلم الاجتماع فيها إلا في سنة 1930، ومن اللافت

<sup>1</sup> قيس مرزوق الورياشي "أي سوسيولوجيا لأي مغرب" مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عدد 3 (عدد خاص)، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، فاس، 1988، ص 133-141.

<sup>2</sup> عبد الفتاح الزين "الدرس السوسيولوجي: المعرفة والوعي والهندسة"، مرجع سابق، ص 12.

للنظر أنه حتى عام 1960 كانت ما تزال هناك خمس كليات من بين العشرين كلية آداب البارزة لا يتم فيها تدريس علم الاجتماع بعد<sup>1</sup>.

والواقع أن علم الاجتماع نما بسرعة هائلة فعلا برغم الأصول المتواضعة للمشتغلين به (أغلبهم كانوا منحدرين من أصول ريفية) والطابع الخام في الغالب لموضوعاته، فازداد أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع سبعة أضعاف تقريبا في سنة 1905 وقت أن دخلت الولايات المتحدة الحرب العالمية الأولى، ثم شهدت طفرة أخرى في النمو بعد الحرب، حيث تضاعف عدد أعضائها خلال السنوات العشر التالية على الحرب<sup>2</sup>.

واليوم تكاد لا توجد جامعة أمريكية لا يدرس فيها علم اجتماع، وقد أجريت إحدى الدراسات على عينة من تلك الكليات عددها 263 كلية، كشفت أن الكلية الواحدة تقدم لطلابها في المتوسط حوالي 14 مقررا في علم الاجتماع، وفي عام 1958-1959 قررت وزارة التعليم في حكومة الولايات المتحدة أن هناك 641 جامعة وكلية (دون احتساب معاهد الخدمة) منحت درجة الليسانس في علم الاجتماع لحوالي سبعة آلاف طالب تخرجوا في تلك السنة<sup>3</sup>.

بينما أنشئت أول شعبة للسوسيولوجيا في أوروبا سنة 1895 بجامعة بوردو بفرنسا من طرف إميل دوركهايم. أطلقت بعدها سنة 1896 مجلة الحولية السوسيولوجية *l'année sociologique*، وظهرت الإشارة الصريحة إلى السوسيولوجيا والإقتصاد في البرامج التعليمية في سنة 1988، وأصبحت أكثر وضوحا في 1993-1994، في نفس الوقت ازداد وزن المواد السوسيولوجية كثافة في البرامج المدرسية والكتب<sup>4</sup>. وقد بدأ التعاون الدولي في مجال السوسيولوجيا سنة 1893 عندما أسس روني وورمس René worms المعهد الدولي

<sup>1</sup> ألكس إنجلز "مقدمة في علم الاجتماع" ترجمة محمد الجوهري وآخرون، سلسلة علم الاجتماع المعاصر، (الكتاب الخامس عشر) دار المعارف، ط 1983، ص 6، ص 197.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص 198.

<sup>3</sup> نفس المرجع السابق، ص 198.

<sup>4</sup> Chatel Elisabeth, Grosse Gérard, « L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante », *Education et sociétés*, 2002/1 (n° 9), p. 127-139. DOI : 10.3917/es.009.0127. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-127.htm>

للسوسيولوجيا والذي غطت عليه الجمعية الدولية للسوسيولوجيا سنة 1949، أما الجمعية الأمريكية للسوسيولوجيا فتأسست سنة 1905<sup>1</sup>.

وقد بدأت عملية إضفاء الطابع المؤسسي على علم الاجتماع مع دوركهايم من خلال "مشروع دوركهايم لعلم الاجتماع" في نهاية القرن، ولفترة طويلة تم تصور علم الاجتماع في المقام الأول على أنه تخصص علمي بحثي. وكان إدماج علم الاجتماع في الكليات الجديدة في الجمهورية الفرنسية الثالثة صعبا وطويلا بالمقارنة مع الجغرافية أو العلوم السياسية. فشهادة "الإجازة" و"الدكتوراه" التي تكرر المؤسسة الأكاديمية للتخصص ولدت في سنة 1958، والإستقلال الذاتي لعلم الاجتماع كتكوين جامعي عمره أقل من 50 سنة<sup>2</sup>.

بينما وصلت العلوم الاجتماعية إلى الوطن العربي، إضافة إلى دور كل من الإستشراق والإثنوغرافيا عن طريق التعليم الأكاديمي الممارس في أوروبا وأمريكا من خلال البعثات العلمية للطلاب، أو عن طريق الجامعات التي أنشئت في الوطن العربي على النموذج الأوروبي. هذه الصورة توجب التمييز بين جامعات المشرق التي أسستها النخب المحلية (وهو حال جامعة القاهرة في عام 1908، وجامعة دمشق في عام 1920 وجامعات بلدان المغرب العربي التي أنشئتها السلطات الإستعمارية، وقد تأثرت جامعات الشرق الأوسط بطريقة مستقلة بالنموذج الفرنسي (دمشق والقاهرة) ثم البريطاني والأمريكي، في حين ظلت جامعات الجزائر والرباط وتونس إلى غاية الإستقلال مندمجة كليا في النظام التعليمي الفرنسي. وتجدر الإشارة إلى أن النظام الجامعي المشرقي والمغربي كان يتشابه بحكم التاريخ قبل الهجمة الكولونيالية، إذ ترجع بوادر قاعدة تأسيسه الأولى في منطقة المشرق إلى المؤسسات التقليدية التي يمثلها الأزهر (القاهرة) القرويين (المغرب) والزيتونة (تونس) فهما من أهم معالمها في المنطقة المغربية.

وقد دخلت السوسيولوجيا إلى الجامعات العربية، أولا كمادة دراسية في إطار المواد الأساسية لقسم الفلسفة، ثم بدأت تتحول تدريجيا إلى قسم مستقل، وتعتبر جامعة القاهرة أول

<sup>1</sup> عبد الفتاح الزين "الدرس السوسيولوجي: المعرفة والوعي والهندسة" مرجع سابق ص 12.

<sup>2</sup> Odile Piriou, « Que deviennent les diplômés de sociologie ? Un état de la discipline et de son avenir », Socio-logos [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 mars 2008, URL : <http://socio-logos.revues.org/1622>.

جامعة عربية تحولت فيها السوسولوجيا إلى قسم مستقل عام 1956، وفي عام 1984 تأسس معهد العلوم الإجتماعية، ثم قسم للإجتماع والفلسفة في جامعة الإسكندرية، وفي عام 1949 تأسس قسم لعلم الإجتماع في جامعة عين شمس، وكان القائمون بتدريس العلم من الأجانب أو الأساتذة المصريين قد تدربوا في أوروبا، بينما تأخرت جامعة دمشق إلى 1976، وجامعة الإمام محمد سعود الإسلامية إلى 1908<sup>1</sup>.

تحتاج الوضعية التي يوجد عليها علم الإجتماع في المؤسسات الجامعية في المنطقة العربية، والتي يعتبر تهميش العلوم الإنسانية الإجتماعية من أهم خصائصها، إلى معالجة ممتدة تاريخياً ترجعنا إلى مراحل التأسيس الأولى لفهم الوضع الحالي.

### رابعا : التأسيس الأكاديمي للسوسولوجيا داخل الجامعة المغربية

شكل تأسيس معهد السوسولوجيا مرحلة حاسمة في مسار مؤسسة علم الاجتماع في سنة 1960 داخل الفضاء الأكاديمي المغربي، حيث تولى عبد الكبير الخطيبي مسؤولية إدارة هذا المعهد الذي احتضن 266 طالب خلال 1965-1966، وأسندت له مهمة متابعة النقد الاجتماعي<sup>2</sup>.

وقد تميز المعهد بضعف الإقبال ( أقل من عشرة طلاب في الشعبة الفرنسية ومثلها في الشعبة العربية )، مما يجعلنا لا نحمل فشل البداية لجهة معينة. حيث لم يكن هناك حماس كبير من الدولة لهذا المعهد ومن الطلبة أيضا<sup>3</sup>.

فقد كان المعهد السوسولوجي في الأصل مكلفا بالناحية التعليمية وتنظيم البحث، غير أنه نظرا لعدم توفر الأطر ولكون البنيان الداخلي معقدا، فإن هذا المعهد أصبح بصفة عملية مؤسسة للتعليم فقط. وإن إحداث قسمين أحدهما بالعربية والآخر بالفرنسية أدى إلى توزيع

<sup>1</sup> أحمد موسى بدوي " التكوين العلمي في العلوم الإجتماعية ،حالة المشرق العربي " مؤتمر مستقبل العلوم الإجتماعية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص116.

<sup>2</sup> محمد مادوي، "السوسولوجيا المغربية من الرفض إلى إعادة الإعتبار" ترجمة رشيد بن بيه، مجلة إضافات، العدد 31\_2015، 32، عدد الصفحات 193\_207.

<sup>3</sup> ضمن مداخلة قدمها حسن قرنفل في ندوة تكريمية للدكتور عبد الجليل حليم، الندوة بعنوان " الدرس السوسولوجي بالمغرب قراءة نقدية استنباطية للمشروع السوسولوجي لعبد الجليل حليم" التي أقامتها شعبة علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ابن طفيل، بتاريخ 30/03/2017.

الجهود وتخرج فوجين مختلفين في التكوين تمام الاختلاف، والملاحظ أن التعليم بالعربية وحدها أمر ممكن، إلا أن هذا يتطلب من جانب الطلبة والأساتذة معرفة لغة أو لغتين في الأدب السوسيولوجي، وعلى الصعيد الوطني فإن إعطاء الأسبقية لتكوين الأطر العلمية "بمعنى علوم الطبيعة" يعرقل بكيفية جدية نمو السوسيولوجيا، فوظيفة معهد السوسيولوجيا تكتسي صبغة خاصة، أي المجازين من طرف المؤسسة يبحثون في غالب الأحيان عن رفع رقمهم الاستدلالي ومستواهم الوظيفي وتقديمهم الاجتماعي. وهذا أمر مفهوم، إلا أن هذه الوظيفة تغيرت اتجاه معهد التعليم والبحث، وأن توجيه السوسيولوجيا على الصعيد التربوي لا يزال مطروحا<sup>1</sup>.

وشدد الخطيبي في هذا الصدد على أهمية قيام السوسيولوجيين العرب بنقد مزدوج "أولا هدم المفاهيم المنحدرة من المعرفة والخطاب السوسيولوجيين، اللذان تحدثا مكان العالم العربي، وطبعا بهيمنة غربية، وإيديولوجيا مركزية أوروبية وفي نفس الوقت، تبني نقد للمعرفة والخطابات المشيدة من قبل مختلف المجتمعات العربية حول نفسها"<sup>2</sup>.

" وقد كانت الماركسية حاضرة بقوة في هذه الفترة، في صفوف مدرجات الجامعة المغربية، وكان البحث مركزا، من منظور كلياني على إشكاليات مرتبطة بالتحضر، وباللغة العربية، والتراثيات الاجتماعية، والحركة العمالية إلخ، يتعلق الأمر بماركسية أكثر إيديولوجية وماركسية سياسية أكثر منها ابستمولوجيا"<sup>3</sup>

وقد تم تعريب تعليم السوسيولوجيا بعد الاستقلال دون المرور بمرحلة تمأسس الترجمة<sup>4</sup>. لكن التوجه اليساري في تدريس السوسيولوجيا سيعود إلى إغلاق معهد السوسيولوجيا سنة 1970 بأمر من الحسن الثاني وسيدمج التخصص السوسيولوجي في شعبة الفلسفة مع علم النفس كتخصص فرعي، وهذا الوضع خلقه غياب تصور بيداغوجي وأدبياتي لدور السوسيولوجيا، إذ تم اعتبارها فكرا اجتماعيا، أو فلسفة اجتماعية فقط وليس

<sup>1</sup> سعيد لوداني، مجلة البحث العلمي، المعهد الجامعي للبحث العلمي، ، عدد 48، (عدد خاص بالدكتور عبد الكبير الخطيبي) ، 2004، ص 12.

<sup>2</sup> Khatibi. A. "la sociologie du monde arabe: positions" BESM ; 126 ; 1975, p 13-26.

<sup>3</sup> محمد مادوي " السوسيولوجيا المغربية من الرفض إلى إعادة الإعتبار " مرجع سابق ، ص 195.

<sup>4</sup> نفس المرجع السابق ، ص 196.

علما للمجتمع<sup>1</sup>. ولم يكن ممكنا اكتساب حرفة علم الاجتماع إلا في جامعات خارج الحدود المغربية.

سيبدأ مسار إعادة الاعتبار للعلوم الاجتماعية مع بداية 1980، وبخاصة للسوسيولوجيا وعلم السياسة دون استقلالية كاملة، فقد حاولا أن يقبلا فقط في كليات الحقوق والاقتصاد أو الآداب والعلوم الإنسانية بخلق برامج تكوين تتوج بالحصول على شواهد الإجازة، والسلك الثالث، والدكتوراه<sup>2</sup>. وظل فرع علم الاجتماع والفلسفة يعرفان تضيقا وخنقا في الثمانينات، حيث كانت هذه الشعبة تقتصر على جامعة فاس والرباط\*، ما نتج عنه الكثافة التي انعكست على المناطق الإستقطابية، بحيث كانت مدينة فاس تستقطب طلبتها من تسعة عشر إقليمًا وعمالة. في حين أن شعبة الفلسفة بكلية الآداب بالرباط تستقطب طلبتها من أكثر من 24 عمالة وإقليم، وهذا ما جعل هذه الشعبة أكثر اكتظاظًا من غيرها<sup>3</sup>.

غير أن هذه الوضعية سيطراً عليها تحول منذ سنة 2000، حيث تم تطوير الشعب المؤسنة في الجامعة بفعل آثار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، وكذا بفعل تأثير السياق السوسيواقتصادي للعولمة، ومع تزايد الطلب على البحث الاجتماعي وابتداء من القانون 00.01 لإصلاح التعليم العالي، عملت الدولة على إنشاء شعبا خاصة بالسوسيولوجيا وتحديدًا سنة 2004، فصار الطلب عليها كبيرا حتى أصبحت أقسام علم الاجتماع تعرف اكتظاظًا

<sup>1</sup> عبد الفتاح الزين "اي بحث علمي لأي تنمية، مقاربة البحث السوسيولوجي بالمغرب"، مجلة البحث العلمي، العدد 41 السنة 1992، ص 199.

<sup>2</sup> Roussillon A 2002 "sociologie et identité en Egypt et au Maroc de travail de deuil de la colonisation" ; revue histoire et des sciences humaines, 7p 193-221.

\* رغم وجود النصوص التنظيمية التي كانت تحدد تخصصات المؤسسات الجامعية، ونوعية الشهادات التي تقوم بتحضيرها وتسليمها(المرسوم رقم 663.57.2 بتاريخ 17 أكتوبر 1975) الذي كان ينص الفصل الثاني منه على أن كليات الآداب والعلوم الإنسانية تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي في ميدان الآداب والعلوم الإنسانية، إلا أن هذا النص يبقى غامضًا ولا يحدد التخصصات بوضوح ، لذلك فإن كثير من هذه المؤسسات لم تقم بفتح شعب الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس. ولذلك صدر فيما بعد مرسوم 31 يناير 1983 ينظم الدراسات والإمتحانات بكليات الآداب والعلوم الإنسانية والذي حدد التخصصات التي تسلم فيها شهادة الإجازة في الآداب، وورد تخصص الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس في آخر اللائحة، وهذا يعتبر في حد ذاته نوعًا من الإستهانة بهذا التخصص. وقد حدد المرسوم الاختيارات التي يشتمل عليها كل تخصص، وهكذا حددت اختيارات التخصص الأخير في ثلاثة وهي: الفلسفة، علم الاجتماع، وعلم النفس.

<sup>3</sup> أنظر حسين العمراني "إدارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب" الجزء الثاني، كونراد اديناور بدون سنة النشر.

ملحوظا وأصبحت هناك 11 كلية تضم مسلك علم الاجتماع من بين 14 كلية\*. وإن ما يستدعي الانتباه في هذا الانفتاح على المعرفة النقدية عموما وعلى علم الاجتماع خصوصا هو التساؤل عن غايات وأهداف هذا الإختيار، وما إذا كان يعبر عن حاجة موضوعية لتوظيف هذه المعرفة في فهم المجتمع المغربي ورسم السياسات العمومية للبلاد في سياق التحولات المجتمعية. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، التساؤل حول طبيعة التكوين في هذه الشعب، وما إذا كان صاحب ذلك التطور الكمي تطورا كيفيا يمس الطالب والبيداغوجية التي يتلقى بها وعبرها طالب علم الاجتماع للمعرفة السوسولوجية وذلك هو موضوع هذا البحث إلا أننا سنحاول الإجابة عن جزء منه في المبحث القادم من هذه الفصل.

## المبحث الثاني : أهمية علم الاجتماع

### أولا : أهمية علم الاجتماع كعلم

لقد كان ظهور علم الاجتماع جزءا أصيلا من النهضة العلمية والحضارية الحديثة في الغرب، كما ساهم ولا يزال في تقدم المجتمعات الغربية، ولعل فترة نشوء هذا العلم في غمار الثورة الصناعية كانت ذات دلالة واضحة على كونه جاء استجابة للمشكلات التي طرحها التغيير الاجتماعي في تلك المجتمعات.

هناك من يرى أن مفتاح التقدم الذي حصل في الغرب كان بالأساس إدراك الغرب أهمية الإنسانيات في سيرورات التغيير، التي تحققت من خلال مقولات أساسية وعاما الغرب مع مطلع القرن التاسع عشر، وكانت تتويجا لكل الجهود الذي سبق ذلك مع عصر النهضة وفلاسفة التنوير، التي جاء على لسان أهم روادها سان سيمون أنه يجب استحداث علم خاص بالإنسان يكون بمثابة فيزياء اجتماعية (أوغست كونت) تركز المنهج العلمي في دراسة المجتمع. إذا العلوم الإنسانية كانت مؤشرا ثقيلًا وسمة بارزة ظهر بها الغرب بعد نهضته. غير أنه لم يظهر في العالم العربي وباقي مجتمعات العالم الثالث كاستجابة للتغيير الاجتماعي كما في الغرب، بل ظهر كما رأينا سابقا كتقليد أكاديمي واستجابة لغرض استعماري، ولعل

\* يذكر أن السوسولوجيا حاضرة في بعض الكليات والمعاهد أيضا كمواد تكميلية ككليات الحقوق، والمعهد الملكي لتكوين أطر الشبيبة والرياضة، والمعهد الوطني للعمل الاجتماعي، والمعهد الوطني للإحصاء والإقتصاد التطبيقي، والمعهد العالي للتجارة وتسيير المقاولات، ومعهد الحسن الثاني للزراعة والبيطرة، إضافة إلى المدارس العليا للتكنولوجيا.

تزايد الإدراك إلى الحاجة الماسة إلى علم الاجتماع هو الذي يفسر إدخال هذه المادة في مناهج الأغلبية الساحقة من الجامعات والكليات المعاصرة المتقدمة.

ويصعب على الباحث في علم الاجتماع أن يحدد بدقة أهمية علم الاجتماع ويحيط بجميع وظائفه وأدواره، لأن هذه الأهمية تتسع باتساع مجالات علم الاجتماع وتعدد أدواره لتعدد فروعها، كما تتجدد هذه الأهمية بظهور التحولات والتغيرات الاجتماعية التي تطرح على علم الاجتماع تحديات وقضايا مستجدة تقع عليه مسؤولية البحث فيها ومعالجتها، لذلك نجد اختلافات بين الباحثين وعلماء الاجتماع في تحديد هذه الأهمية لأنهم يختلفون في الاهتمامات وتختلف الأزمنة التي عايشناها.

ويلخص محمد المشاط<sup>1</sup> الدوافع والأسباب التي تحملنا على دراسة وتدريس علم الاجتماع، والتي تدفعنا إلى بذل جهودنا البحثية لزيادة معرفتنا عن الظواهر الاجتماعية التي يهتم بها هذا العلم في شيين أساسيين: أولاً حاجتنا إلى التكيف مع العالم المادي والاجتماعي وثانياً حاجتنا إلى اتخاذ القرار والفعل الاجتماعي العقلاني المناسب لمواجهة مختلف الظروف والأحوال. بينما يرى أنتوني غيدنز<sup>2</sup> أن علم الاجتماع يستطيع أن يزودنا بالتنوير الذاتي وتحقيق فهمنا لأنفسنا، وكلما زادت معرفتنا بالبواعت الكامنة وراء أفعالنا بأساليب عمل المجتمع الذي نعيش فيه، تعززت مقدرتنا على التأثير في مستقبلنا وأنه مثلما يسمح لنا اكتشاف القوانين التي تحكم العالم الطبيعي بالسيطرة على الأحداث والتنبؤ بوقوعها حولنا فإن كشف القوانين التي تحكم سلوك المجتمعات الإنسانية سيعيننا على رسم مصائرنا.

يمكن لعلم الاجتماع أن يساهم في التطور الاجتماعي وفي الإصلاح الاجتماعي العملي، وفي بادئ الأمر فإن الفهم المتطور لمجموعة من الظروف الاجتماعية كثيراً ما يتيح لنا فرصة أفضل للسيطرة عليها وتوجيهها. وفي الوقت نفسه فإن علم الاجتماع يوفر لنا الوسائل الكفيلة لشحذ حساسيتنا الثقافية، مما يتيح للسياسات أن تنطلق من إدراك التنوع في القيم الثقافية، ويوسعنا من الناحية العملية أن ننقص النتائج المترتبة عن انتهاج برامج وسياسات معينة، والنقطة الأخيرة الأكثر أهمية هي أن علم الاجتماع يتيح لنا فرصة التنوير

<sup>1</sup> - محمد المشاط "أهمية وعلمية علم الاجتماع" مجلة البحث العلمي، عدد 8، 1966، ص11.  
<sup>2</sup> أنتوني غيدنز "علم الاجتماع"، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2005، ص56.

الذاتي، ويفسح المجال أمام المجموعات والأفراد لتغيير ظروف حياتهم<sup>1</sup>. وحدد "أوكتست كونط" في بداية حديثه عن علم الاجتماع، دور هذا العلم بإشارته أن علم الاجتماع يهيمه بالدرجة الأولى أن يسيطر على تجربة المستقبل وأن يقدم المعلومات التي تفيد البشر داخل المجتمع<sup>2</sup>. وبناء على ذلك فإن علم الاجتماع ينطوي على بواعث ومنطلقات مختلفة تجعل منه علما ضروريا لمجتمع يعجز بالقضايا والمشكلات الاجتماعية، التي تحتاج إلى إدراكها أولا، وهذا يأتي بالمسح الاجتماعي، ثم معالجتها من خلال تقديم المعطيات والمعلومات حولها، من أجل وضع السياسات والمشاريع الاجتماعية. اعتمادا على ذلك يمكن تحديد أهمية علم الاجتماع باختصار في المهمات التالية:

- التغيير الاجتماعي .

- التخطيط ووضع السياسات.

- السيطرة على المستقبل.

- التنوير الذاتي.

كما ساهم علم الاجتماع في تطوير حقول معرفية أخرى وبالذات التاريخ، الفلسفة والاقتصاد، وأظهر أسئلة مهمة حول طبيعة مسؤولية الفرد في القانون والآداب بواسطة دراسة المضمون الاجتماعي للفعل، وساهم بشكل مفصل من خلال عدة دراسات تجريبية لمعرفة وتفهم المجتمعات الحديثة<sup>3</sup>. أما فيما يخص المجال الفكري، فللعلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة عامة والسوسيولوجيا بصفة خاصة دور في إنتاج الفكر والمفكرين في المجتمع، إذ كيف يمكن لنا أن نحقق الدخول للحدثة بدون تأطير فكري يساعدنا على فهم سيرورات العالم المعاصر ؟ فالبحث الفكري يكون دائما نقديا، لا يجامل ولا يستفز، وإنما يجسد الفكر الحي الذي يشخص منطق المجتمع بعيدا عن أحادية التفكير والدغمائية .

ويلاحظ على نفس المنوال أيضا في دراسات الحياة الثقافية أن المقالات الخاصة بأعظم

الدوريات الثقافية مكانة مثل New York Review of Books أو New York Times

1 أنتوني غيدنز "علم الاجتماع" مرجع سابق، ص 52.

2 نفس المرجع السابق، ص 62.

3 معن خليل "معجم علم الاجتماع المعاصر" دار الشرق، 2006، ص 283.

Book Review تكتب إما عن طريق صحفيين أو أساتذة في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية. ولذلك فليس من المستغرب أن نجد أن القيادات السياسية العامة في الوقت الذي تعتمد فيه على الخبراء التقنيين فإنهم يعتمدون كلية تقريباً على أساتذة الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ومن يتأثرون بهم من كتاب ليحددوا لهم القضايا العريضة ويقترحون لهم السياقات الصحيحة للفهم والتقييم<sup>1</sup>. فالإنسانيات تمنحك القدرة على التشكيك ومساءلة يقينياتك، وهي تقوض دعاوى كل من الدين والعلوم والسياسة، وتنزع السلطة والقدسية عنهم، فالقدرة على التشكيك مزية هامة جداً حينما نتحدث عن كل ما هو إنساني. عندما نتساءل من نحن، ومن أين أتينا، وما الذي ينبغي علينا أن نكون عليه، حل العلم مكان الدين في الإجابة عن هذه المسائل فهو يخبرنا بالكثير عن أصولنا ويمنحنا المزيد من المعرفة أكثر ما نتلقاه في محاضرات الرياضيات والهندسة من حقائق وإجابات ومعارف تصاغ من قبل المعلم على أنها قطعية وإلزامية غير قابلة للشك<sup>2</sup>.

وتقع على الجامعة باعتبارها المؤسسة المختصة في إنتاج ونشر المعرفة العلمية الإنسانية مهمة التفكير النقدي، وطرح القضايا الأبيستولوجية التي تستدعيها عمليات التراكم المعرفي من حيث الإتصال وتبادل الخبرات بين الأسرة العلمية. وهي علوم معرفية قد تكون لها علاقة مباشرة بالتنمية، إذا ما وضعت لها أهداف خدمة لتلك التنمية، فقد يساهم التكوين في إطار العلوم الاجتماعية، في إفراز الخبرة اللازمة لفهم كل السيرورات التنموية لتشخيص مختلف الآليات لإنجازها وإنجاحها، بحيث لا توجد تنمية بدون معرفة للفاعلين والمستهدفين بهذه التنمية ولمحيطهم البيئي والاجتماعي<sup>3</sup>.

إن الحاجة إلى السوسولوجيا كمعرفة أثبتت جدواها العلمية في مطبخ العلوم الإنسانية وبدأت تتأكد وتتكسر واقعياً بفعل ما يعتمل في رحاب المجتمع وما يثار بصده من أسئلة،

<sup>1</sup> Brint, Stephen. In the Age of Experts: *The Changing Role of the Professional in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.p19 .

<sup>2</sup> John Horgan "Why Study Humanities? What I Tell Engineering Freshmen" scientific American; <https://blogs.scientificamerican.com/cross-check/why-study-humanities-what-i-tell-engineering-freshmen/2017-06-12>

<sup>3</sup> رحمة بورقية "مواقف، قضايا المجتمع المغربي في محك التحول"، أكاديمية المملكة المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية، بدون سنة النشر، ص 125.

بالرغم من ذلك لا يزال علم الاجتماع في بلادنا يعاني من قلة الاهتمام به رغم حجم المشكلات التي تعاني منها مجتمعاتنا. لقد ظل علم الاجتماع في مجتمعاتنا حتى فترة قريبة مهمشا، وما زال الطلب على البحث الاجتماعي سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص قليلا جدا، مما جعل التقدير الاجتماعي لدور علم الاجتماع متدنيا لذلك فقد حان الوقت للاهتمام أكثر بهذا العلم نظرا لما تمر به مجتمعاتنا المعاصرة من تغير اجتماعي وتكنولوجي وحروب تتمخض عنها مشكلات ومعضلات مجتمعية عديدة. ولن يكتمل تقدم علم الاجتماع في مجتمعاتنا ويكتسب الاهتمام الجدير به، إلا إذا أعدنا النظر في طبيعة التكوين الذي يتلقاه الباحثين المستقبليين في الجامعات والمعاهد في إطار هذا التخصص.

وتتحمل الجامعة مسؤولية كبيرة في مجال نشر العلم والتربية في المجتمع تبعا للدور الذي منحها إياه الميثاق الوطني للتربية والتكوين\*<sup>1</sup>، حيث اعتبرها مصدر إشعاع الثقافة المغربية، وواضح أن التخصصات الجامعية المقصودة بهذا الشأن هي العلوم الاجتماعية والإنسانية غير أن العلوم الاجتماعية وعلى رأسها علم الاجتماع تحتل الصدارة في البحث عن الحلول التي يمكن للمغرب أن تتبناها لتحقيق هذا المطلب.

## ثانيا : الأهمية التربوية للتخصص في علم الاجتماع

لعل تزايد الإدراك إلى الحاجة الماسة إلى علم الاجتماع هو الذي يفسر إدخال هذه المادة في مناهج الأغلبية الساحقة من الجامعات والكليات المعاصرة المتقدمة، وتتبع الأهمية التربوية للتخصص في علم الاجتماع من أهميته كعلم، ومن أهمية الدراسات الاجتماعية بشكل عام في تربية النشئ ليكونوا أفرادا نابغين في المجتمع الذي يعيشون فيه، و يتعرفوا

\* جاء في المادة الأولى من القانون 00.01 أن التعليم العالي يشتمل على التعليم العالي العام والتعليم العالي الخاص ، وورد في المادة 3 أن الجامعات تناط بها المهام الرئيسية التالية:

- ✓ المساهمة في تعميق الهوية الإسلامية والوطنية.
- ✓ التكوين الأساسي والتكوين المستمر.
- ✓ تنمية ونشر العلم والمعرفة والثقافة.
- ✓ إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية خاصة بواسطة تنمية المهارات.
- ✓ البحث العلمي والتكنولوجي.
- ✓ القيام بمهام أعمال الخبرة.
- ✓ المساهمة في التنمية الشاملة للبلاد.
- ✓ المساهمة في تطوير الحضارة الإنسانية.

على حقائق التغيرات والتطورات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية بالبيئات الحضارية المختلفة داخل مجتمعهم و المجتمعات الأخرى. وتندرج الدراسات الاجتماعية ضمن ما كان يسمى "العلوم الحرة"<sup>\*</sup>، والهدف من تعليم الفنون الحرة هو تعريض الطلاب للسياق الثقافي والتاريخي والاجتماعي للتعرف عليه ونقده أحيانا وتمكننا العلوم الحرة مما يلي<sup>1</sup>:

1. يضع تعليم الفنون الحرة الإنسان أمام الأفكار الإنسانية العظمى، ويعرضه إلى المفاهيم والنظريات التي أحدثت طفرات في الخبرة الإنسانية، ويثريه بأعمال التخيل والإبداع العظمى التي أنتجتها الخبرة الإنسانية، بحيث يمثل ذلك متطلبا أساسيا كإطار ثقافي يمكن من خلاله فهم وتقييم الأحداث والتفاعلات الإنسانية.

2. يؤدي تعليم الفنون الحرة إلى تمكين أو تقوية Empowering المتعلم وزيادة قدراته، بحيث يؤدي إلى تحريرنا من قيود وحدود خبراتنا وآرائنا من خلال عرض البدائل الأخرى من وجهات النظر والسيناريوهات المختلفة والتفسيرات المختلفة.

3 . يمكننا تعليم الفنون الحرة من اكتساب مجموعة من القيم الضرورية من أجل الحياة المشتركة بين البشر في وفاق و وئام، فالمجتمع يعمل ويتطور طالما أنه ينتج مواطنين أسوياء، والمواطنة الصالحة تنغرس في الأشخاص الذين يأخذون المسؤولية ويتحملونها بجدية، والذين يشاركون سياسيا، والذين يعملون بنشاط من أجل تطوير مجتمعهم وخاصة من خلال تقديم الخدمات للآخرين من المواطنين.

---

\* تعرف الفنون الحرة Liberal arts بأنها الدراسات الجامعية مثل اللغة والفلسفة والتاريخ والحساب، والأدب والعلوم التجريدية بقصد اكتساب المعرفة العامة وتنمية القدرات الثقافية والإبداعية (مثل التعليل والتفسير والرشد في إصدار الأحكام السليمة)، وعادة ما تقارن الفنون الحرة مقارنةً بخلافية بالمهارات المهنية والمهارات الحرفية أو الفنية Professional and vocational skills التي تتسم بالتخصص. ويشير استخدام لفظ الفنون الحرة إلى التعليم المناسب للرجل الحر. وقد نشأ هذا المفهوم في الفترة الكلاسيكية القديمة (عصر الحضارتين اليونانية والرومانية) والذي يقارن مقارنةً بخلافية بإكساب المهارات الجسدية والحرفية الخالصة والمناسبة للعبيد. ويلاحظ أنه حتى الآن لا زال مصطلح "تعليم الفنون الحرة Liberal arts education" يتسم بالغموض عند معظم الناس. فهو يعني للبعض المتطلبات المنهجية الضرورية للتدريب التقني الذي يعتقد هؤلاء أنه الطريق الوحيد للحصول على عمل في سوق العمل. والحقيقة هي أن تعليم الفنون الحرة هو مفتاح البقاء في أي مجال يتعرض للتغير عبر الزمن. إذا، فالهدف من تعليم الفنون الحرة هو تعريض الطلاب للسياق الثقافي والتاريخي والاجتماعي للتعرف على التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل، بالإضافة إلى فهم الخبرة الإنسانية والتعمق في المحور القيمي للخبرة الإنسانية، وأن يتوصلوا إلى خلاصة تلك العملية الفكرية. تلك هي القدرات التي يصعب على أي صاحب عمل أن يرفض صاحبها عند طلبه العمل في مؤسسته.

<sup>1</sup> محمد نبيل جامع "تطوير التعليم العربي العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة" دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2013. ص 11.

و البحث في الجانب التربوي و التدريسي لتخصص علم الاجتماع يقتضي منا معرفة المهارات و المعارف و الأهداف التي على علم الاجتماع أن يتركها لدى طلبة هذا العلم. والتي تختلف بطبيعة الحال باختلاف المستويات التعليمية لدى المتعلمين و كذلك باختلاف خصوصياتهم الفردية و ميولاتهم. إذ يمكن اعتبار درس السوسيولوجيا حاملا للفكر الاجتماعي ذو دور أساسي في تنمية الفكر النقدي وتطوير المنهجية العلمية، من خلال تفجير السؤال النقدي، ( نقد التفاسير الجاهزة التي أطلقت و تطلق على المجتمع المغربي)، و التي تتركن إلى المقاربات المطمئنة أحيانا و الكسولة أحيانا أخرى، و بالتالي في مساهمة التحولات الاجتماعية من جهة، وفي معالجة أساليب الجذب الفكرية و الايديولوجية من جهة ثانية، ويجعل (الدرس السوسيولوجي) المتعلم على استعداد لملاحظة التغيرات وفهمها عبر عمليتي الهدم و البناء لمزيد من الفهم و الاحتواء .

فالدراسات الاجتماعية تعتبر منبع التعلم الاجتماعي، و تزيد من اهتمام المتعلمين بكثير من المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية الحاضرة، والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات و تحديات، و من الناحية العلمية تساعد الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير العلمي و مساعدة المتعلمين على فهم التعلّمات القائمة على الاستدلال و فرض الفروض العلمية، بالإضافة إلى أنها تنمي قدرة المتعلمين على النقد والتحليل و المقارنة، و وضع الأدلة وإصدار و اتخاذ القرارات و الأحكام الايجابية بعيدا عن التعصب و التحيز. و يمكن علم الاجتماع الطالب من أن يفهم نفسه و يفهم مجتمعه و محيطه من خلال معرفة النظم و الثقافة و الظروف التي تشكل مجتمعه، كما يلبي تخصص علم الاجتماع رغبة الطالب الخاصة في العلم و البحث عن المعرفة كإنسان يسعى إلى توسيع دائرة ثقافته و اهتماماته الخاصة، وتكوين الشخصية الاجتماعية الواعية و التغيير المتفرد كون الطالب في المرحلة الجامعية يميل إلى التخصص، ليكتسب شخصية متميزة. ففيما كان علم الاجتماع في الجامعة مطالبا على نحو أكثر مباشرة، بأن يكون أداة دمج اجتماعي، وأن يضع نفسه في داخل حياة المجتمع وقوله وأن يكون نافعا، وأن يعد الناس للأعمال وأن يغطي العلاقات الاجتماعية بطبقة كثيفة من الوضعية. بيد أن الجامعة هي أيضا مكان تتكون فيه صراعات اجتماعية جديدة، فالطلاب يصبحون بازدياد ملكات المستقبل أو مستخدمين، وهم

يعارضون هذا التحديد التكنوقراطي أو البيروقراطي لمستقبلهم المهني، بمقاومة شخصيتهم وبحثهم عن التجربة واللذة والجماعة<sup>1</sup>.

وبخصوص حظوظ متخرجي علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتاريخ والصحافة والإعلام والعلوم السياسية في سوق الشغل، فهم يجدون أعمالاً ولكن ليس بسبب التخصص ذاته، وإنما بسبب المهارات التي يكتسبونها في القراءة والتحليل وطرح الأسئلة الصحيحة. كما يجدون عملاً في المجال الجامعي بسبب القدرة على التفكير النظري epistme النقدي والإنتاج البحثي، وفي الحالات الأرقى التي يتطلّع إليها في هذه التخصصات، يتمكن المتخصص في أحد هذه العلوم من الجمع بين المهارة الأدائية والتفكير النظري، لينتقل إلى الحكمة العملية phronesis أو prudence أي الحصافة ( بحسب التقسيم الأرسطي)، التي تجمع بين المهارات والمعرفة النظرية، وبين التفكير في الأدوات والغايات<sup>2</sup>. و أشار Annie " dufour " في أطروحته حول رهانات تدريس تخصص السوسيولوجيا داخل مؤسسة للمهندسين أخذها نموذجاً لبحثه، إلى أن هذا التخصص (السوسيولوجيا) يعتبر تكويناً للأطر وقادر على التكيف مع سوق الشغل من جهة، ومن جهة أخرى تساعد في تكوين الفكر النقدي للمهندسين، ومن بين الشروط الأولية التي تسمح لعلم الاجتماع بالمساهمة في التكوين العلمي المهني للمهندسين الميدانيين هي العلاقات المفتوحة مع التخصصات الأخرى التي تسمح كذلك بإثارة رد فعل أو تصور نقدي حول المعرفة العلمية وإنتاجيتها، وتسهل حسن الفهم للفضاءات المهنية والتحديات التي تمر منها. هذا يجب أن يصاحبه تمرين للعقل النقدي، وبالتالي من الضروري تزايد الطلبة بالمعارف الإبيستملوجية لفهم أسس معارفهم<sup>3</sup>

لقد أصبح التخصص في علم الاجتماع أو دراسته بصورة عامة، ضرورياً وأساسياً للعمل في حقل الخدمة الاجتماعية، في حقل التخطيط الاجتماعي، حقل الإصلاح الاجتماعي،

<sup>1</sup> - ألان تورين "من أجل علم الاجتماع" ترجمة تيسير شيخ الأرض، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1979 ، ص 246.

<sup>2</sup> أنظر محاضرة عزمي بشارة "تحديات أمام العلوم الإنسانية والاجتماعية" بمعهد الدوحة للدراسات العليا، أنظر الرابط : [www.dohainstitute.org/ar/News/Pages/Bishara\\_2018](http://www.dohainstitute.org/ar/News/Pages/Bishara_2018) تم الإطلاع عليه بتاريخ 2017-02-14

<sup>3</sup> Annie Dufour, « Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994 », Ruralia [En ligne], 05 | 1999, . URL : <http://ruralia.revues.org/122>.

حقل العلاقات العامة، حقل العلاقات السياسية، حقل الإدارة، الأعمال والدعاية، حقل الإرشاد العائلي، حقل التربية بصورة عامة. ولقد أصبح المسح الاجتماعي من الضروريات الأساسية قبل الإقدام على تنفيذ أي مشروع حيوي تربويا كان ذلك أم سياسيا أو اقتصاديا.

وفي هذا الإطار تلفت "مارتا نوسباوم" الإنتباه إلى أن ثمة أموراً تجري على غير ما ينبغي تتعلق بإنتاج المواطنين، فهناك مهارات يتم التضحية بها في خضم السعي نحو الربح، مهارات أساسية وضرورية للمجتمعات عامة. فالتعليم من أجل الربح يفقد المتعلمين الخيال والإبداع والتفكير النقدي، لأنه يهمل ويتجاهل الإهتمام بالإنسانيات، فحجم وجودها في المناهج يتراجع والتقدير المجتمعي لها أيضا يتراجع. خاصة بين الآباء والطلاب « يوحى دافع الربح القيادات المعنية بأن للعلوم والتكنولوجيا أهمية حاسمة في ضمان مستقبل بلادهم، ليس لدينا اعتراض على تعليم علمي وتكنولوجي جيد ولا أقترح أن تتوقف البلدان عن محاولة إحراز التقدم في ذلك. ولكن قلقي هو أن القدرات الأخرى المساوية في الأهمية معرضة للخطر في ظل احتدام المنافسة، قدرات حاسمة للسلامة الداخلية لأي ديمقراطية، ولخلق ثقافة عالمية لائقة قادرة بشكل بناء على مواجهة أكثر مشاكل العالم ضغطاً، وهذه القدرات مرتبطة بالإنسانيات والفنون مثل: القدرة على التفكير النقدي، القدرة على التسامي والتعالي عن الولاءات المحلية، وتعامل الشخص مع مشاكل العالم باعتباره "مواطناً عالمياً" وأخيراً القدرة على التعاطف بتخيل مآزق الشخص الآخر»<sup>1</sup>. وتؤكد نوسباوم أن هناك فرقاً بين التعليم من أجل الإنتاج الربحي الذي يتسم بقصر الرؤية، والتعليم من أجل المواطنة الذي يتسم بالرؤية المستقبلية، والعلوم الاجتماعية والإنسانيات تدعم النوع الأخير. وتكسب المتعلم صفات وقدرات من شأنها أن تجعله مواطناً بناءً محلياً وعالمياً، وأن التقصير في إعداد المتعلم بهذا الشكل يعرض مستقبل المجتمع للخطر. كما يمثل تعليم الإنسانيات بعداً مهماً من أبعاد الثقافة الديمقراطية في الجامعات، حيث تقدم مقرراتها وبرامجها معارف حول العالم والإنسانية فضلاً عن قضايا المجتمع نفسه، وتعطي فرصاً للتحليل والتفكير النقدي، وبعضها

<sup>1</sup> Martha C ,Nussbaum," why Democracy Needs the Humanities"، Not for Profit ، Princeton University Press ,2010.p 42.

يزود دارسيها بالقدرات المنطقية والجدلية، والبعض الآخر كالفنون يزود دارسيها بالخيال السردى<sup>1</sup>.

إن علم الاجتماع باعتباره حقلاً معرفياً أساسياً بين العلوم الإنسانية يقوم على الجمع بين ضرورة التحكم في المفاهيم والمقولات واستيعاب المعارف النظرية من جهة، وامتلاك قدرات ومهارات عملية تخص صياغة وإنجاز البحوث من جهة ثانية. وتتبع الإشارة هنا إلى الأهمية القصوى التي تكتسبها عملية التدريب على البحث السوسيولوجي خلال سنوات التكوين الجامعي حيث نجد تنويجا لها في مهمة بحثية يقوم بها الطلبة في السنة الثالثة تتمثل في إنجاز مشروع التخرج. ونظرا للأهمية التي تحظى بها المذكرات باعتبارها تعكس درجة الإستيعاب ومستوى التحصيل الذي حققه الطلبة فإنها تبدو بمثابة محطة أساسية في عملية التكوين عموماً والتدريب على أسس البحث خصوصاً.

وبالرغم من أن هذه الأعمال ذات قيمة علمية وعملية محدودة جداً، فإن هنالك عدداً ولو ضئيلاً لا يخلو من مساهمات معتبرة تشير إلى الطاقات الكاملة التي يتوفر عليها الطلبة عندما يتلقون تكويناً قاعدياً جيداً ويحظون باهتمام ورعاية المشرفين. كما أنها تدل على إمكانية مساهمة البحث السوسيولوجي حتى في هذه المرحلة المتقدمة في طرح إشكاليات جوهرية تساعد على تطوير وتأسيس الممارسة السوسيولوجية في المجتمع.

انطلاقاً من اعتقادنا أن مستقبل البحث السوسيولوجي كجزء من تلك الممارسة مرتبط بقوة بعملية الإعداد والتدريب التي تقوم بها الجامعة باعتبارها محورا أساسيا في منظومة التكوين، يتضح الإهتمام الذي يجب أن نولي له هذه العملية التي تشكل حجر الزاوية في إعداد باحثين سوسيولوجيين قادرين على الإسهام في دفع عملية التراكم المعرفي وصولاً إلى تحقيق الإبداع في هذا المجال أين بقيت محاولات التأسيس والتجديد نادرة.

<sup>1</sup> خالد عبد الفتاح عبد الله "تعليم الإنسانيات والعلوم الإجتماعية في خطاب الجامعات العربية ومقرراتها"، مجلة إضافات، العدد 36-37، خريف 2016، شتاء 2017، ص141.

## المبحث الثالث : واقع علم الاجتماع في المغرب

### أولاً : واقع علم الاجتماع على مستوى البحث

من المؤكد أن أية محاولة لإجراء تقويم عملي موضوعي لأوضاع علم الاجتماع في الوطن العربي أو حتى على مستوى أي قطر من أقطاره، تتجاوز جهد أي باحث فرد، فالمسألة هامة وأبعادها متداخلة ومتشابكة. ولقد رأينا سابقا في هذا الفصل المراحل التي مرت بها السوسيولوجيا المغربية منذ المرحلة الكولونيالية إلى الآن، ولاشك أن تلك المراحل هي التي شكلت ملامح علم الاجتماع في المغرب والتي تشترك مع كثير من الملامح والخصائص لعلم الاجتماع في المنطقة العربية.

إن رسم صورة تقريبية لواقع علم الاجتماع في المغرب على المستوى البحثي يتطلب منا محاولة معرفة مدى وجود تراكم سوسيولوجي قادر على تشكيل مدرسة مغربية في علم الاجتماع. ويرى المختار الهراس<sup>1</sup> بهذا الخصوص أنه ما يوجد لحد الآن هو مساهمات سوسيولوجية هامة تأخذ في اعتبارها السياق الاجتماعي والثقافي التاريخي المغربي، ولا يمكننا الحديث بعد عن مدرسة مغربية في علم الاجتماع. ويضيف الهراس "أن السوسيولوجيين المغاربة لم يعودوا يسقطون نماذج نظرية ومنهجية أجنبية على مجتمعهم بل نجحوا إلى حد بعيد في تكيف هذه المقاربات النظرية والمنهجية مع الخصوصيات الاجتماعية والثقافية لمجتمعاتهم. غير أنه لا يمكن الحديث عن مدرسة بقدر ما يمكن الحديث عن توجه نحو بناء هذه المدرسة بخصوصياتها الدالة عليها".

إذا كان علم الاجتماع في المغرب وباقي الدول العربية لازال متأخرا ولم يحظ بالمكانة التي تليق به على المستوى الأكاديمي، فإن التبعية هي من الأسباب الرئيسية التي ساهمت في تأخره، لذلك فإن المساهمات السوسيولوجية للباحثين المغاربة التي أخذت بعين الاعتبار خصوصية المجتمع المحلي، وتجاوزت الأطر المرجعية الغربية قد بدأت في تحديد ملامح واقع علم الاجتماع في يومنا هذا وتبشر بمدرسة سوسيولوجية مغربية. ورغم كون هذه

<sup>1</sup> في إطار يوم دراسي حول " السوسيولوجيا بالمغرب: البدايات والتطورات " نظمه شعبة السوسيولوجية جامعة ابن طفيل القنيطرة 2012-06-12.

المساهمات قليلة، كما يراها مصطفى محسن<sup>1</sup> في تأسيسه لمشروعه السوسولوجي الفكري "قليلة هي المساهمات السوسولوجية المغربية والعربية التي استطاعت أن تبلور نماذج تفسيرية أو براديجمات تحليلية لدراسة الظواهر الاجتماعية، سواء كانت في الحقل التربوي أم الحقل الاجتماعي أم الحقل السياسي أم الحقل الثقافي، أم في التخصص الأكاديمي العلمي العرفي الاستمولوجي. ذلك أن بناء النماذج التفسيرية إنما يتطلب رؤية فكرية وخلفية فلسفية يتسلح بهما الباحث في مشروعه الفكري العام" وقد تضافرت العديد من العوامل سواء منها الذاتية أو الموضوعية التي ذكرناها سابقا في تحديد مراحل نشأة علم الاجتماع في المغرب، والتي حدثت من بروز نماذج تفسيرية للسوسولوجيا المغربية والعربية على السواء.

بينما ناقش عبد الرحيم العطري<sup>2</sup> واقع علم الاجتماع في المغرب من خلال مساهمته القيمة "دفاعا على السوسولوجيا" مجسدا إياه بأزمة الأزمة على غرار أزمة العلوم الاجتماعية في الغرب "فالسوسولوجيا لدينا تقوم باستيراد سوسولوجيا غربية مأزومة وتستقدمها لمجتمع مأزوم مسبقا مما ينتج أزمة مزدوجة تعوق التأسيس العلمي "المحلي" لهذا العلم، وفي ظل الظروف المجتمعية السائدة تصبح مهمة السوسولوجيا أكثر إبهاما، بل يجرّد السوسولوجي من دوره ويطوله ما يطول بقية المثقفين من إقصاء وإرهاب فكري، ورقابة ذاتية قبل أن تكون موضوعية في علاقتهم مع السلطة". إن واقع البحث السوسولوجي في المغرب اليوم جزء لا يتجزأ من مشاكل البحث العلمي بالمغرب، فالسوسولوجيا لازالت تعاني من معاملة سوء النية والظن، ولم يتم الاقتناع بعد بجدواها في عملية التنمية والإعداد للمشاريع والمخططات<sup>3</sup>. فالحديث عن السوسولوجيا المغربية هو الحديث عن سوسولوجيا ممكنة وليس عن سوسولوجيا واقعية وموجودة بالفعل، رغم وجود رصيد من الأبحاث والأدبيات السوسولوجية لأن الوجود يتحدد أساسا بالتأسيس الاجتماعي والعلمي لهذا العلم<sup>4</sup>. والانخراط في جدلية البحث والممارسة للإجابة عن إمكانية ذلك

<sup>1</sup> رشيد الجرْموني وآخرون "نحو سوسولوجية نقدية للتربية والثقافة والتنمية" ضمن قراءة في أعمال وفكر عالم الاجتماع مصطفى محسن، كتاب جماعي، منشورات عالم التربية ط(1) 2015، ص 65.

<sup>2</sup> عبد الرحيم العطري "دفاعا عن السوسولوجيا" تقديم محمد سبيلا، دار بابل للطباعة والنشر 2000، ص 14-15.

<sup>3</sup> عبد الفتاح الزين "أي بحث علمي لأية تنمية؟ مقارنة البحث السوسولوجي بالمغرب"، ص 198-199.

<sup>4</sup> قيس مرزوق الورياشي "أية سوسولوجيا لأي مغرب"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، عدد 3، 1988، ص 133.

التأسيس يضعنا أمام مفارقة ذات وجهين: الأول هو الاصطدام بكتلة هائلة من أدبيات ونظريات صيغت وحضرت تاريخيا فيما أصبح يطلق عليه بالمركز الأميركي والثاني يتعلق بالنقص الكبير في المعطيات والانتاجات النظرية التي تهم واقع المطالب بالحقل السوسيولوجي<sup>1</sup>.

ويحاصر البحث في حقل علم الاجتماع الكثير من المعوقات كما اتضح لنا سابقا، بالإضافة إلى ضعف ثقافة العلم في مجتمع لم يستطع أن يتخلله العلم وأن يخترق مقوماته التقليدية الماقبل علمية المكونة لمجمل ملامحه الثقافية<sup>2</sup>. ولقد عبر التقرير التركيبي عن واقع البحث في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية بالمغرب للأستاذ محمد الشرقاوي (2009) وخاصة فيما يتصل منه بوضعية الانتاج العلمي في هذا المجال، عن هول المسافة المطلوب قطعها لمعالجة الباحث والمجتمع على السواء مع المعرفة العلمية ومع ثقافة العلم ذات الصلة بالعلوم الانسانية والاجتماعية<sup>3</sup>.

كما يشير تقرير (2010)<sup>4</sup> المتعلق بوضع العلوم الاجتماعية في الدول العربية إلا أن هناك هوة كبيرة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات النامية في إنتاج المعرفة الاجتماعية حيث لازالت هذه المجتمعات هامشية في إنتاج هذه المعرفة واكتسابها، وأبرز مؤلفوا التقرير أن الاعتراف بالعلوم الاجتماعية في الوطن العربي يتطلب كسب رهان الاستقلال عن العوامل الخارجية، وتدعيم وتعزيز مجموعاتها ومؤسساتها بالإضافة إلى احترام أخلاقيات المهنة، وإعادة الاهتمام بميدان التنظير والمنهجية والأكثر من ذلك كله هو إضافة مساهمة هذه العلوم في الجدل العلمي<sup>5</sup>. فالحديث عن الجانب العلمي والكتابة العلمية، وعن التعثرات والصعوبات الملازمة لهما في مجتمعنا، تتلازم مع الشروط التي تحكم المجموعة العلمية بشكل عام. فبعد أن يتغلب الباحث على معوقات الكتابة، يجد نفسه أمام عراقيل أخرى تتعلق بإمكانيات نشر مادته المعرفية، ومن جهة أخرى ظهور التفشي في الكتابة التي لا تتضمن

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 133.

<sup>2</sup> عمار حمداش "السوسيولوجيا كعلم وكالنظام الاجتماعي" كتاب جماعي "مرصد ابستمولوجية"، كتاب جماعي، 2013 جامعة مولاي اسماعيل ، ص 55.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 58.

<sup>4</sup> محمود الداودي "وضع العلوم الاجتماعية العربية في تقرير اليونسكو" مجلة اضافات، العدد 14، ربيع 2011، ص 191.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 192.

بالضرورة المعايير العلمية مع الطفرة النوعية والكمية التي عرفها حقل النشر والكتابة بتعميم شبكة الإنترنت والنشر الإلكتروني<sup>1</sup>.

إن التوقف إذن عند قصور الاهتمام السوسيولوجي وتخلفه عن إدراك الواقع، يجب ألا يبتز عن الظروف العامة التي تؤسس لعلم الاجتماع وللباحث سواء ما تعلق منها بالشروط الذاتية أو الشروط الموضوعية. والتي يؤطرها عنوان بارز هو غياب سياسة عمومية دقيقة في مجال البحث العلمي، رغم ما قد يسجل مع ذلك من تقدم في هذا الوضع، مقارنة باللحظة السابقة التي لم تكن فيها ميزانية البحث العلمي تتجاوز 0.01 بالمائة من الناتج الوطني الخام<sup>2</sup>. إلا أنه لا يمكن إنكار استفادة علم الاجتماع من التوجه الذي أخذته الحكومة منذ سنة 2000 المتجسد في تطوير شعب الإنسانيات في الجامعة، بفعل آثار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، وكذلك بفعل تأثير السياق السوسيواقتصادي للعولمة<sup>3</sup> في حين يرى الباحث عبد المالك ورد<sup>4</sup> أنه بالرغم من أهمية الأبحاث السوسيولوجية التي أنجزت منذ الاستقلال ضمن السوسيولوجيا الوطنية، فإن هناك مساحة شاسعة من المواضيع التي سقطت من اهتمام الباحثين كالفقر والظاهرة السياسية، وسوسيولوجيا الصحة والإعلام والتواصل، بالإضافة إلى الظاهرة الدينية والحركات الاجتماعية.

وكما رأينا في محور سابق لم تكن ظاهرة إعادة إنتشار العلوم الإجتماعية، في واقع الأمر، محكومة بحاجات إنتاج المعرفة ونشرها، وإنما بحاجات مؤسساتية هدفها جعل العلوم الإجتماعية "أداة" وبالتالي ستتغلب الضرورة المؤسساتية على الضرورة الأيبيستمولوجية، وهذا ما سيكون له أثر مباشر في أزمة العلوم الإجتماعية، ليس في المغرب فقط وإنما في الوطن العربي . «فكل هذه العوامل تجعل الحضور السوسيولوجي باهتاً على مستوى الممارسة أساساً، "فخذقة" العلم في رفوف المكتبات وأسرته في حرم الجامعات والمعاهد بدون انفتاح على العالم الخارجي ظاهرة مألوفة في المجتمعات الثالثة. وعليه فإن بروز السوسيولوجيا في المشهد المجتمعي كعلم يمكن أن تستفيد منه أجهزة الدولة لتحقيق الرفاه

<sup>1</sup> عبد المالك ورد "علم الاجتماع وسؤال التراكم العلمي في المغرب"، مجلة إضافات، العدد 19، صيف 2012، ص 31.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ص 32.

<sup>3</sup> انظر محمد مادوي "السوسيولوجيا المغربية من الرفض إلى إعادة الاعتبار"، مرجع سابق، ص 193-207.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 36.

الإجتماعي للإنسان أمر نادر الحدوث. أما على المستوى النظري فهناك اجتهادات قيمة لا يكتب لها - في الغالب - التحقيق على أرض واقع يرفض التغيير»<sup>1</sup>.

إن الحكم على الراهن السوسيولوجي يثير أممنا ثلاثة مواقف متنافرة أولها يتسم بالتقاؤل يبشر بتمأسس مدرسة سوسيولوجية مغربية، وانبعث فكر سوسيولوجي محلي يحدث القطيعة مع الموروث الكولونيالي الذي لا يتصف بالبراءة المعرفية، ويرصد علاقته مع الإجتهدات الخلدونية، والثاني يقر بأن الراهن السوسيولوجي لا يمكننا الحديث عنه لعدم قيامه بعد (ودليل ذلك المرجعية النظرية الغربية لأغلب الدراسات السوسيولوجية التي أنجزها باحثون مغاربة). أما الموقف الثالث فهو توفيقى يرى عدم وجود مدرسة سوسيولوجية مع عدم إنكار بروز وعي سوسيولوجي<sup>2</sup>. أما السوسيولوجيا أو العلوم الإجتماعية في الجامعة بصفة عامة فلم يبرز الإهتمام بوضعها إلا مؤخرا من جانب الأكاديميين العرب من خلال العديد من اللقاءات والمؤتمرات التي تطرقت لإشكالية هذه العلوم في مختلف جوانبها وتشابك عناصرها ومدى إمكانيتها وقدرتها على ملامسة جوهر قضاياها وهمومنا المتنوعة. حيث هناك من يصف وضع العلوم الإجتماعية في الوطن العربي بالأزمة، وهي أزمة يرى البعض أنها مرتبطة بتاريخ هذه العلوم ومسارها في الوطن العربي، وهو ما انعكس ربما على وضع العلوم الإجتماعية في الجامعات العربية، وعليه فإن تقدير المجتمع لهذه العلوم وأهمية تدريسها في الجامعات لن يتأتى إلا من خلال الثورة على الأنماط التقليدية في التدريس، وإعادة النظر في نوعية المعارف والمهارات التي تقدم للطلاب في هذه الأقسام ولا بد أن ينعكس ذلك على خطاب الجامعة من حيث الإشارة إلى أهمية هذه العلوم وأهمية تدريسها، والحرص على تطبيق معارفها ومخرجاتها، حيث يطمح المقدرون لقيمة العلوم الإنسانية والإجتماعية أن تتمكن الجامعات من تخريج فلاسفة وسياسيين وسوسيولوجيين وتربويين وعلماء نفس، كما تخرج أطباء، مهندسين وتقنيين.

<sup>1</sup> عبد الرحيم العطري "دفاعا عن السوسيولوجيا" مرجع سابق، ص 32.

<sup>2</sup> أنظر نفس المرجع السابق ص 32

## خاتمة :

شهدت المراحل التي مرت منها السوسيولوجيا إذن سنوات من المنع والتضييق أثرت على مسارها البحثي والمؤسسي والتي لازالت آثارها باقية لحد الآن. غدتها بعض العوامل الأخرى، كغياب سياسة عمومية دقيقة في مجال البحث العلمي، رغم ما قد يسجل مع ذلك من تقدم في هذا الوضع، بالإضافة إلى ضعف ثقافة العلم في مجتمع لم يستطع أن يتخلله العلم وأن يخرق مقوماته التقليدية الما قبل علمية المكونة لمجمل ملامحه الثقافية، بالرغم من استفادة علم الاجتماع من التوجه الذي أخذته الحكومة منذ سنة 2000 المتجسد في تطوير شعب علم الاجتماع في الجامعة، بفعل آثار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، وكذلك بفعل تأثير السياق السوسيواقتصادي للعلمة.

على هذا المستوى من الإدراك، فإن حال الدرس السوسيولوجي في شقه التعليمي لا يمكن فصله إذن عن الظروف العامة التي طبعت السوسيولوجيا كعلم خلالها مختلف مراحلها التي شكلت مسارها في المغرب. وإذا كان البحث السوسيولوجي يسعى منذ الإستقلال لتجاوز التبعية وإثبات نفسه كمارسة معرفية تسعى لفهم وتحليل بنيات المجتمع ودينامياته، من خلال مراحل من النقد والمراجعة، حيث التأسيس لسوسيولوجية "وطنية" أو متحررة من الإستعمار، وصولاً إلى ما يمكن إدراجه اليوم في إطار نوع من البحث عن هوية، فإن الدرس السوسيولوجي لا يجب أن يخرج عن هذا الإطار كونه سبب ونتيجة لحال وواقع السوسيولوجيا في المغرب كيفما كان وضعها .

بناء على ذلك هل الجامعة المغربية اليوم ببنياتها وإمكاناتها قادرة على توفير شروط إنجاح هذا الخيار ؟ فواقع التكوين في السوسيولوجيا والتفكير في آفاق تطويره يرتبط بدون شك بالإشكالات التي تتعلق بالمؤسسة الجامعية ككل وخصوصاً في شقها المتعلق بالتكوين. هذا الأخير الذي يأخذ بدوره أبعاداً مختلفة ومتشعبة سواء في علاقته بمشكلات الإدماج وسوق الشغل، أم علاقته بالبحث وإشكاليات التخصص والإفتتاح المعرفي، أم الحرية الأكاديمية للمؤسسة الجامعية متجسدة في الفاعلين داخلها من أساتذة وطلبة. وهذا هو ما سنتناوله في الفصل الآتي بالتحليل والمناقشة.

## خاتمة القسم النظري:

لقد ظلت الجامعة المغربية صحراء بيداغوجية القصد على مستوى التأليف والإصدار، وظل الفعل البيداغوجي صامتا في المدرجات والمختبرات دون أن يجد له صدى خارج جدران الجامعة. أساسه الأول هو توصيل المعرفة العلمية انطلاقا من طريقة مركزية في التدريس، وهي الطريقة الإلقائية المؤسسة على التلقين والشحن وفق استراتيجيات إعادة الإنتاج من طرف الممتحنين في المراقبة المستمرة أو الإمتحانات طبقا للنظام التقويمي لذلك ففضية تورم التعليم الجامعي في المجتمع المغربي ليس قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه وكفائاته في خلق القوى البشرية القادرة على الإسهام في بناء المجتمع العصري، والتميز والريادة الذي تحقق لكثير من مؤسسات التعليم العالي في العالم لم يتم بالإضافة إلى تحقيق التميز في مجال البحث العلمي إلا بتحقيق الجودة على مستوى عملية نقل العلوم الأساسية والمعارف للطلاب.

ف تطوير التعليم الجامعي أصبح ضرورة ملحة خاصة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية من ضرورة إعادة النظر في الكثير من الجوانب المتعلقة بالتعليم، لأن الكثير من القضايا التي كانت في الماضي مما يعد بمثابة مسلمات في التعليم باتت موضوع نقد وهجوم في كثير من الأحيان، وتحتمل الجامعة عبء كبير في مجال نشر العلم والتربية في المجتمع تبعا للدور الذي منحها إياه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث اعتبرها مصدر إشعاع الثقافة المغربية، وواضح أن التخصصات الجامعية المقصودة بهذا الشأن هي العلوم الإجتماعية والإنسانية غير أن العلوم الإجتماعية وعلى رأسها علم الاجتماع تحتل الصدارة في البحث عن الحلول التي يمكن للمغرب أن تتبناها لتحقيق هذا المطلب.

وهنا يؤكد أحمد شراك<sup>1</sup> على أن السوسيولوجيا الديداكتيكية أفرزت مفارقة عجيبة على مستوى الدرس السوسيولوجي الجامعي، فبقدر ما كان محمد جسوس يتمتع بقدر هائلة في السيطرة على إنصات وانتباه المتلقي من خلال ممارسته لكثير من الوسائل البيداغوجية في توصيل المعرفة، كاستعمال السبورة عبر تسجيل الأعلام الواردة في المحاضرة وعبر

<sup>1</sup> أحمد شراك " لماذا ديكتيك السوسيولوجيا؟"، مجلة مقاربات (عدد خاص حول ديكتيك السوسيولوجيا)، العدد 26، مرجع سابق، ص9.

تسجيل كثير من المفاهيم والمصطلحات والمفردات مع مضمون غني بالبيبلوغرافيا والأعلام والنظريات والتخريجات والأنظار والأمثلة الشارحة، فقد غابت كل هذه المهارات في درس عبد الكبير الخطيبي وفي درس فاطمة المرنيسي، فهما درسان لا يخلوان من التهجي، والبحث عن الكلمات من أجل الإبلاغ والتبليغ، أمام مفارقة أخرى عامرة على صعيد البحث والتأليف كما يشهد تاريخ السوسولوجيا أو على الأصح تاريخ العرض السوسولوجي المكتوب، علم بأن هذه المفارقة قد لا نستطيع تعميمها أو نزعم بأنها هي السائدة .

فكيف تأطر الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية منذ الإستقلال إلى الآن معرفيا وبيداغوجيا؟ ما السياقات والرهانات والتغيرات البيداغوجية التي خضع لها؟ و ما العوامل التي تقف وراء ارتفاع عدد الطلبة المقبلين على مسلك علم الاجتماع؟ ما هي البيداغوجية الدرس الجامعي من منظور الطلبة والأساتذة؟ ما أهم المراحل التي مر منها الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية؟ ما مجالات الدرس السوسولوجي؟ وإلى أي حد تأثر هذا الدرس بالسياقات السياسية والاجتماعية؟ وكيف تفاعل درس علم الاجتماع مع البحث السوسولوجي المغربي؟

# القسم الميداني

## تمهيد :

عرفت العلاقة بين السياسي والتربوي الكثير من الجدل الذي طبع مسار تطور النظام التعليمي المغربي، وتعتبر المقاربة السياسية مدخلا أساسيا لرفع الحجاب عن مسار هذا التحول، ذلك أن المقاربة السياسية تستحضر المقاربات الأخرى، الإقتصادية والإجتماعية والثقافية . ويندرج التفكير أو التأمل في المناهج الدراسية بشكل عام ضمن سوسيولوجية المناهج حيث إن المعارف العلمية المنقولة من قبل المدرسة لا تمثل ثقافة عالمية فقط بل هي برامج لها غايات وأهداف تستجيب لمعايير تحمل مضامين لها أبعاد إيديولوجية و سياسية تعكس تطلعات و توجهات الفاعلين التربويين. لقد تناول الباحثون تعدد مضامين المناهج من منظورات تحليلية و نقدية و تأويلية على مستوى الماكرو و الميكرو السوسيو تربوي لفهم العلاقة بين بنية المعارف و السياق الاجتماعي و المؤسساتي ضمن المشروع البيداغوجي.

إن تدارس هذا السؤال المنهجي المتعلق بالمناهج السوسيولوجية في الجامعة المغربية، يتطلب منا بحث سوسيو- تاريخي لمحاولة الوعي بالذات في ممارسة هذا الدرس ليس على صعيد المادة المعرفية، بل أيضا على صعيد الغلاف البيداغوجي والمحتوى الديدانكتيكي ، فالمنهاج يمثل إجابة تربوية تعليمية للمجتمع من منظورات سياسية،اقتصادية، اجتماعية، ثقافية يتكيف تبعا لضرورة إصلاحات تربوية تتأثر بالتحولات الاجتماعية والتغيرات العالمية و دور التكنولوجيا و وسائل الاتصال في إعادة صياغة غايات التربية في سياق جديد. لذلك فقد خصصنا الفصل الأول من هذا القسم لمعرفة المراحل التي مرت البرامج السوسيولوجية في المنهاج الرسمي للجامعة المغربية والتغيرات التي طرأت عليها، وكذا مختلف العوامل التي تدخلت لصياغتها منذ مرحلة المعهد السوسيولوجي إلى الآن، بحيث قسمناها إلى أربع مراحل: - مرحلة المعهد - مرحلة السبعينات إلى الثمانينات - مرحلة التسعينات، ثم ما بعد الإصلاح.

كما يطرح علينا التطور الكمي الذي شهده التخصص السوسيولوجي مؤخرا خصوصا فيما يتعلق بعينة الطلبة المقبلين على مسالك علم الاجتماع مساءلة العوامل التي حكمت هذا الاختيار من خلال البحث الميداني مع عينة من طلبة الجامعات، واتجاهاتهم نحو

التخصص، لذلك فسيطرق الفصل الثاني من هذا القسم إلى تحديد الخصائص الإجتماعية والثقافية للطلبة في مسالك السوسولوجيا والعوامل التوجيهية التي تدخلت في اختيارهم الجامعي، وكذا معرفة توجهاتهم نحو التخصص ، وبيداغوجية الدرس السوسولوجي من خلالهم .

ولأن الإلتباس ظل قائما على صعيد تدريس السوسولوجيا المغربية\*، كما الشأن بالنسبة للبيداغوجيا في الجامعة المغربية بشكل عام، فقد خصصنا الفصل الثالث من هذا القسم لتدارس السؤال الديداكتيكي في السوسولوجيا من خلال المرجعيات والأسس التربوية والنفسية والميتودولوجية .

---

\* وحتى فيما يتعلق بالترقيات المهنية، يرى أحمد شراك ظل الغلاف البيداغوجي ملتبسا، يقوم في الغالب على بعض المؤشرات دون تحديد مضامينها وفعاليتها هذه المضامين، عنوانها هو غياب ترسانة بيداغوجية أو أنظار بيداغوجية ولعل هذا ما يتجلى في الملف البيداغوجي الذي يقدمه المترشح، الذي هو عبارة عن محتويات دروس ألقاها الأستاذ في حضرة طالبيها،،، والحال بأن توصيفات الوزارة تغنيه عن هكذا عرض وتقرير، وهذه التوصيفات هي مقررات كجزء من برنامج سوسولوجي ليس معطى بشكل مباشرينبغي استنباطه ، إلا أن هذا الإستنباط يظل غائبا حيث يكتفي الأستاذ بعرض المادة المعرفية دون أن يكون قادرا على الوعي البيداغوجي بإلقاءها في المدرجات ، إنها دروس وكفى. أنظر: أحمد شراك"لماذا ديداكتيك السوسولوجيا "، مجلة مقاربات ، عدد خاص "ديداكتيك السوسولوجيا"، مرجع سابق، ص. 10.

## مدخل منهجي:

تعبر منهجية البحث عن أسلوب منظم أو خطة أو استراتيجية تستند إلى مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات التي تفيد في تحقيق أهداف البحث، فدراسة الظاهرة الاجتماعية التي هي موضوع علم الاجتماع تتطلب إجراء البحوث الميدانية وفق أسس علمية، بحيث تخضع الدراسة إلى منهج علمي يفرض بدوره الاعتماد على أدوات ميدانية يتم تصميمها بطريقة علمية، وأدوات البحث هذه تساعد الباحث سواء في جمع المعلومات أو عملية التفريغ والتحويل، و سنسعى من خلال هذا الفصل إلى توضيح هذه الإجراءات .

### أولا : مجالات الدراسة

يتطلب القيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني تحديدا دقيقا لمجالاته، بمعنى توضيح أين تجري؟ ومتى؟ لأن الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل مع عناصر متغيرة باستمرار، وتحديد مجالاتها يضيف عليها مصداقية أكثر لتكون معبرة ومقبولة وذات مرجعية، وذلك لإزالة أي لبس أو تأويل أو تشكيك في الحقائق المتوصل إليها، وهذه المجالات هي:

1- المجال الزمني: ويتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، حيث كانت بداية السنة الدراسية 2014-2015 وهي السنة التي أدخلت فيها إصلاحات بيداغوجية جديدة على مجزوءات التكوين في علم الاجتماع ، حيث تم توزيع الاستمارة التجريبية بداية السنة على طلبة الفصل السادس بجامعة سيدي محمد ابن عبد الله - ظهر المهراز- ، ولم يبدأ توزيع الاستمارت النهائية في الجامعات الثلاث، وإجراء المقابلات مع الأساتذة إلا بداية السنة الدراسية 2016-2017 ، لصعوبات تم ذكرها في تجربة الميدان، واستمرت العملية إلى غاية السنة الدراسية 2017-2018.

2- المجال المكاني: أجريت المقابلات بطريقة عشوائية مع أساتذة علم الاجتماع بدون تحديد الجامعة التي ينتمون إليها حسب الفرص التي كانت تتاح لنا، أما الإستمارات فقد تم توزيعها على طلبة علم الاجتماع في أربع كليات تابعة لثلاث جامعات و هي :

## كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط

تأسست أول كلية للآداب والعلوم الإنسانية في المغرب عام 1957 بالرباط وذلك وفقا لتعليمات المغفور له جلالة الملك محمد الخامس اذ حلت محل المعهد المغربي للدراسات العليا، الذي تأسس عام 1917، وهي تابعة حاليا لجامعة محمد الخامس. توفر الكلية 15 مسلكا لدراسات الماستر تتوزع بين قسم اللغة والأدب من جهة، وقسم العلوم الإنسانية من جهة أخرى. أما بالنسبة لدراسات الدكتوراه، فقد تم انشاء مركز دراسات الدكتوراه (CEDOC) تحت عنوان : ”الإنسان والمجال في العالم المتوسطي“.

ويوفر هذا المركز 14 مسلكا سجل فيه ما يفوق عن 100 طالب عام 2009. وبالإضافة إلى ذلك، وفي إطار وحدة التكوين والبحث (UFR) التابعة للنظام القديم، فإن الكلية تضم ما يناهز 37 وحدة لتكوين أكثر من 500 طالب. وتضم الكلية أيضا مركز البحوث والدراسات الجغرافية (CERGEO) بالإضافة إلى مختبرات و32 فرقة بحث متخصصة في مختلف مجالات اللغة والأدب والعلوم الإنسانية.

## كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة

تأسست كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة التابعة لجامعة محمد الأول سنة 1978، توفر 8 مسالك للإجازة الأساسية: في الدراسات العربية والدراسات الإسلامية، التاريخ والحضارة، الدراسات الفرنسية، الدراسات الإنجليزية، الدراسات الأمازيغية، الجغرافيا وعلم الاجتماع، الى جانب إجازة مهنية في ديداكتيك اللغة الفرنسية. بالنسبة لشعب الماستر التي يبلغ عددها 13، أما تكوينات الدكتوراه فهي متنوعة وقد بلغ عدد المسجلين بها 450 باحثا.

## كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر

### المهراز، فاس

تأسست كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس سنة 1961 حيث كانت في البداية ملحقة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ثم اندمجت سنة 1975 مع كلية الحقوق جامعة سيدي محمد بن عبد الله لتحقيق بذلك الاستقلالية عن كلية الآداب بالرباط. تضم هذه الكلية الشعب التالية: شعبة اللغة العربية وآدابها، شعبة اللغة الفرنسية وآدابها، شعبة اللغة الإنجليزية وآدابها، شعبة اللغة الإسبانية وآدابها، شعبة اللغة الألمانية وآدابها، شعبة الدراسات الإسلامية، شعبة التاريخ، شعبة الجغرافيا، شعبة علم الاجتماع، شعبة علم النفس، شعبة الفلسفة.

تضم الكلية عددا من المختبرات البحثية: مختبر الدراسات الحضارية، مختبر التراث والمجال، مختبر سوسيوولوجيا التنمية، مختبر البيبليوغرافيا التحليلية والتوثيق للتراث المغاربي، مختبر التواصل الثقافي وجمالية النص، مختبر التراث والعمران الانساني بالغرب الاسلامي، مختبر الأبحاث المصطلحية والدراسات النصية، مختبر العلوم المعرفية، مختبر الدراسات الرشدية، مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، مختبر Moroccan Cultural Studies، مختبر Laboratoire de Recherche sur l'Expression Littéraire et Artistique.

## كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، سايس

تأسست كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس سنة 1992، تضم مسالك في الإجازة الأساسية، وهي: الجغرافيا، التاريخ والحضارة، علم الاجتماع، الدراسات الإسلامية، الدراسات العربية، الدراسات الفرنسية، الدراسات الإنجليزية، الدراسات الأمازيغية. وفي الإجازة المهنية تضم مسالك علوم الإعلام والتواصل، والمساعدة الاجتماعية.

تتوفر على أربع ماسترات: اللغات والحضارات الشرقية ومقارنة الأديان، المدرسة الحديثية بالغرب الاسلامي، milieux naturels : dynamiques risques et aménagement

ثم litteratures comparée imaginaires et visions du monde وفي الماستر المتخصص تضم: اللغة العربية والتواصل بين الثقافات، والتراث والتنمية.

تتوفر الكلية على مركز دراسات الدكتوراه اللغات التراث والتهيئة المجالية، ويضم المختبرات التالية:

❖ Analyses Géo-Environnementales, d'Aménagement et de Développement Durable

❖ Etudes Géographiques, Aménagement et Cartographie

❖ Communication et Techniques d'Expression

❖ Discourse, Creativity and Society: Perception and Implications

❖ التراث: دراسة و صيانة و إنقاذ

❖ الدراسات الدينية و العلوم المعرفية و الاجتماعية

❖ الأصول الشرعية للكونيات و المعاملات

❖ Langue, Représentations et Esthétiques

### ثانيا : عينة الدراسة

تعرف العينة بأنها الوحدة الممثلة للمجتمع الأصلي أو البعض الممثل للكل، فالبعض يمثل مجموعة من أفراد المجتمع والكل يمثل جميع أفراد المجتمع، فالعينات هي المفردات التي يتم جمع معلومات الدراسة عن طريقها لكي تمثل مجتمع البحث الأكبر حجما.

في هذه الدراسة التي تبحث في واقع تدريس علم الاجتماع في الجامعات المغربية تم إختيار عينتين وبطريقتين مختلفتين :

- الجزء الأول من العينة : كان هدف البحث في بدايته أن يشمل جميع أساتذة علم الاجتماع في الجامعات الثلاث التي وزعت بها استمارات على الطلبة، لكن الباحثة واجهت صعوبة كبيرة سواء عبر أداة المقابلة أو الاستمارة التي كنا ننوي توزيعها، نظرا لظروف

وعوائق سيتم تفصيلها في تجربة الميدان. لذلك اقتصرنا على العينة المنتقاة في البحث على الأساتذة الحاصلين على رتبة أستاذ التعليم العالي محاضر وذلك لتوفرهم على شرطي الخبرة والقدرة على تشريح وتشخيص واقع تدريس علم الاجتماع و المنطق الذي خضع له منذ الإستقلال إلى الآن . وهذا النوع من العينات يتم من خلاله اختيار العناصر المثلى من مجتمع البحث والتي تمثل نماذج عن المجتمع، هذه النماذج تكون مفيدة للبحث حسب تقدير الباحث (أحيانا يعرف هذا النوع من العينة بهيئة الخبراء)، حيث تم اعتماد أسلوب السحب الأنسب لهذا النوع من العينات وهو أسلوب سحب الخبراء والذي يعني اختيار العينة من أفراد متخصصين في بعض المجالات<sup>1</sup>.

أما مجتمع البحث فيعبر عنه كل أساتذة علم الاجتماع في الجامعات المغربية، أجريت المقابلة مع ستة أساتذة متنوعة بين المقابلة المباشرة وغير المباشرة (عبر الهاتف أو وسيلة التواصل الإجتماعي - فيسبوك -).

- الجزء الثاني من العينة : يمثلها طلبة علم الاجتماع بقدر (300) مفردة من ثلاث جامعات وزعت بطريقة عشوائية على مختلف المستويات (مرحلة الإجازة والماستر) لأن مجتمع البحث محدد وهو طلبة علم الاجتماع في الجامعات المغربية .

### ثالثا: منهج الدراسة

يعتبر المنهج العلمي مجموعة مقننة من الأدوات التي تستخدم وفق قواعد إجرائية محددة متفق عليها من قبل المجتمع العلمي المهني<sup>2</sup>.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي الذي سنعتمده في هذه الدراسة بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، ومن بين أهداف البحث الوصفي فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتوجيهه فهو يقدم

<sup>1</sup> Maurice Angers, *initiation pratiques à la méthodologie des sciences humaine*, casbah édition, Algérie, 1997, p 235.

<sup>2</sup> روجر هيوك وآخرون، "البحث النقدي في العلوم الاجتماعية مداخلات شرقية غربية عابرة للاختصاصات"، ترجمة: إيزا أغزريان، معهد علم الإنسان، الأكاديمية النمساوية للعلوم، ط2011، 1، ص 78.

بياناته وحقائقه واستنتاجاته بوصفها خطوات تمهيدية للتحويل نحو الأفضل، بالاعتماد على الدراسات المسحية التي تشمل أنماطاً مختلفة منها "المسح المدرسي" الذي يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة، مثل: المعلمين، والطلبة، ووسائل التعليم، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية... وغيرها<sup>1</sup>.

بينما يعرفه المشوخي بقوله: "يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى"<sup>2</sup>.

وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند حد الوصف أو التشخيص الوصفي، بل تهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء هذه المعايير أو القيم. وهذه البحوث تسمى بالبحوث الوصفية المعيارية أو التقويمية Normative or Evaluative Research<sup>3</sup>.

في إطار المنهج الوصفي وللإجابة على تساؤلات الدراسة اعتمدنا المنهج الكمي مدعماً بأسلوب التحليل الكيفي، وذلك من أجل التعرف على واقع السوسولوجيا في شقها البيداغوجي من وجهة نظر الفاعلين والمكونين أنفسهم بالجامعة المغربية (الطلبة والأساتذة)، من خلال اعتمادنا على أسلوبين للتحليل والتفسير هما: "التحليل الكمي" و"التحليل الكيفي".

1 - التحليل الكمي عن طريق أساليب الإحصاء الوصفي باستخدام برنامج التحليل (spss) لتسهيل عمليات جمع و تفرغ و معالجة وتبويب البيانات الكمية الإحصائية للدراسة باعتباره يجمع كل الأساليب التي يستخدمها الإحصاء الوصفي بطريقة رقمية للباحث جمع وتبويب كم هائل من البيانات الكيفية وتحويلها إلى بيانات كمية في وقت وجيز.

<sup>1</sup> أنظر: علي معمر عبد المؤمن "مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، الأساسيات والتقنيات والأساليب" جامعة 7 أكتوبر، الطبعة 1، 2008، ص287.

<sup>2</sup> المشوخي حمد سليمان، "تقنيات ومناهج البحث العلمي" دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002، ص12.

<sup>3</sup> نفس المرجع السابق، ص 41.

2- التحليل الكيفي: يتميز التحليل الكيفي بظهور كبير لجانب الخبرة الإنسانية، وتتسم بياناته بالواقعية، ومع ذلك تبقى المشكلة الأساسية التي قد تعتري المنهج الكيفي تتركز في طريقة التحليل ذاتها.

ففي كثير من الأحيان تعد بيانات الأسلوب الكمي غير كافية وحدها لفهم بعض الظواهر الاجتماعية أو جوانب عينة منها كالمواقف والآراء والقيم الاجتماعية ، فهي لا تعطي فهما متعمقا بل تنبه بعض الباحثين إلى ضرورة الاستعانة بالأسلوب النوعي إلى جانب الأسلوب الكمي وذلك لأنه أشمل وأعمق من النظرة الشمولية، الأمر الذي يساعد على دقة التحليل، لذا يعتبر الجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي أو الكيفي مفيدا جدا لتكامل الدراسة .

وغالبا ما يستخدم البحث النوعي لدراسة الظواهر والحالات التي لا تتوفر معلومات وافية عنها، أو لمعرفة أشياء جديدة عن حالات مطلوب التعمق فيها، بغرض فحصها ودراستها لاحقا، لذلك اعتمدنا على المنهج الكيفي، فبرامج التكوين التي كانت تعتمد مسالك علم الاجتماع في الجامعة المغربية قبل الآن ليست معروفة، كما أنه لا توجد دراسات سابقة في موضوع الدرس السوسيولوجي الجامعي بشكل عام ، أما الكمي فكان ضروريا من أجل معرفة خصائص الطلبة الذين يختارون علم الاجتماع كتخصص جامعي ، وكذلك العوامل الكامنة وراء اختيارهم ، بالإضافة إلى معرفة اتجاهاتهم نحو طبيعة التكوين .

#### رابعا : أدوات جمع البيانات

إن طبيعة موضوع الدراسة والمنهج المستخدم يحتم على الباحث استخدام أدوات معينة يستعين بها على جمع المعلومات الضرورية حول أبعاد المشكلة البحثية، وتماشيا مع تساؤلات الدراسة فقد تم استخدام أداة الاستمارة التي وجهت لعينة الطلبة وأداة المقابلة التي وجهت للسادة الأساتذة، وعززت ذلك بتحليل للوثائق الرسمية لمسلك علم الاجتماع\* ، والباحثة إذ تفعل ذلك فلكي تتيح الفرصة للأساتذة ليقولوا ما عندهم بخصوص الدرس

\* تجدر الإشارة إلى أن اعتماد الوثائق التربوية الرسمية المنظمة لمسالك التعليم الجامعي في مسلك السوسيولوجيا ، ليس أداة بحثية من أدوات الدراسة الميدانية، وإنما هي أسناد تربوية بيداغوجية معينة على تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، وموجب هذا التحديد هو الخلط الذي قد يحصل بين تعزيز الدراسة الميدانية بمضامين الوثائق التربوية الرسمية وبيت تحليل المضمون بوصفها أداة من أدوات البحث الميداني.

السوسيولوجي، نظرا لما يتمتعون به من خبرة وطول معايشة لهذا المجال، ومن شأن ذلك أن يكشف للباحثة عن وجهات نظر مختلفة حول الواقع الفعلي للدرس السوسيولوجي وأثر الإصلاح الجامعي عليه، أما الاستبيان بأسئلته المغلقة والمفتوحة فمن شأنه أن يوفر نوعا من الراحة للطالب الذي كثيرا ما يتهيب الإجابات المطولة، بل ويحجم عن المشاركة فيها أحيانا . ومن أهم الوثائق التربوية التي اعتمدت عليها الأطروحة نذكر:

- أهداف المسلك

- الملفات الوصفية لمسلك علم الاجتماع

- دفتر الضوابط البيداغوجية لمسلك الإجازة

وبعد إعداد الإستمارة إعدادا مبدئيا، موزعة على ثلاث محاور غطت مختلف الأبعاد والمؤشرات التي تحصلنا عليها بعد تفكيك مفاهيم ومتغيرات الفرضيات وذلك على ضوء مفاهيم المقاربة التي أطرت مسار البحث من أجل التحليل، فقد قامت الباحثة ببناء استمارة تجريبية تم توزيعها على بعض الأساتذة من أجل الوقوف على مدى قابلية الأسئلة للفهم من طرف المبحوثين وكذا الوقوف على مدى انسجام الأسئلة بما يخدم فرضيات وإشكالية البحث، فلم نجد ضمن الأدبيات أي نموذج استمارة قريب من موضوع بحثنا، فكما سبق وأن ذكرنا وعلى حسب علمنا أنه لا توجد أية دراسة سابقة في موضوع البحث البيداغوجي في المسالك والحقول المعرفية للجامعة المغربية وبالأخص علم الاجتماع، أما الدراسات التي تناولت البحث البيداغوجي والمعرفي لبعض التخصصات الجامعية كالتاريخ والدراسات الإسلامية فقد تناولت الموضوع من جوانب أخرى غير مركزة على الطالب، يعني أنها لم تعط الاهتمام لأدوات البحث التي قد توجه له، ثم إن ما يمكن أن تقيسه استمارة خاصة بتخصص علم إجتماع ليس هو ما يمكن أن تقيسه استمارة حول الدراسات الإسلامية مثلا .

بعد توزيع الاستمارة التجريبية على 50 طالب من كلية الآداب - ظهر المهرز - ظهرت بعض الأخطاء الموجودة في الاستمارة وكذلك اتضح لنا أن بعض الأسئلة تحتاج إلى تعديل والبعض الآخر ظهر بدون جدوى فتم حذفه، وبعد تصحيح الأخطاء تحصلنا على الاستمارة في شكلها النهائي بحيث تكونت من ثلاث محاور أساسية:

المحور الأول: اشتمل على البيانات الخاصة بالطلبة المبحوثين.

المحور الثاني: اشتمل على كيفية اختيار التخصص.

المحور الثالث: اتجاهات الطلبة نحو بيداغوجية التكوين في علم الاجتماع .

أما فيما يخص المقابلة فقد استعملنا **المقابلة غير المنظمة**<sup>1</sup> ( semi-structured interview ) وهي مقابلة غير مقننة، ذات أسئلة مفتوحة وعميقة، ويكون دور الباحث فيها أقرب إلى مدير الحوار من مقابل، هذا النوع من المقابلات يمكن الباحث من فهم تفكير المشارك وأجوبته دون إسقاط فرضيات الباحث المسبقة أو تصنيفاته عليه، والتي قد تحد من أقوال وتفاعل المشارك.

وهناك من يسميها **المقابلة نصف الموجهة**<sup>2</sup>: يشيع استعمالها في ميدان البحث العلمي لأنها غير مفتوحة للإجابات تماما وغير مقننة بعدد كبير من الأسئلة الدقيقة ، ففيها يملك الباحث عادة أسئلة موجهة، مفتوحة نوعا ما، يحاول من خلالها الحصول على معلومات، وهي نصف موجهة لأن نظام طرح الأسئلة قد لا يتبع المسار المسبق الذي أعده الباحث .

وقد تضمنت المقابلة أسئلة متنوعة بين الاستفسار حول المناهج السوسيولوجية - برامج وبيداغوجية - في مراحل ما قبل الإصلاح ومقارنتها مع ما بعد الإصلاح، ومعرفة السياقات والمتغيرات السوسيو- تربوية التي خضع لها الدرس السوسيولوجي المغربي.

استخدمت الباحثة كذلك استمارة موجهة للأساتذة لكن قلة من الأساتذة من تفاعلوا معها فقد وزعت 20 استمارة على الجامعات الثلاث لم تسترجع منها إلا 5 استمارات ولأنه لا يمكن إجراء التحليل الكمي على مثل هذا العدد من الإستمارات فقد حاولنا الاستفادة من البيانات التي حصلنا عليها في الاستمارات الخمس وعدم إضاعتها بحيث صنفناها ووضعناها بعين الاعتبار في تحليل المقابلات، وسندرج نموذجا لهذه الاستمارة ضمن الملاحق .

<sup>1</sup> ريما ماجد ، "منهجية البحث العلمي " مؤسسة فريديريتش إيبيرت، بيروت، 2016.

<sup>2</sup> عبد الغني عماد "البحث الإجتماعي، منهجيته، مراحل، تقنياته"، منشورات جروس برس، الطبعة 2002، 1، ص 96.

## خامسا : تجربة الميدان وصعوبات الدراسة

تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على الممارسة السوسولوجية في الشق المتعلق بالتدريس منها ، وهذه المحاولة هي طموحة ومحفوفة بالمخاطر في الآن ذاته ، طموحة لأن تدريس علم الاجتماع من أهم الأولويات التي تشكل الممارسة السوسولوجية ومع ذلك غفلت الدراسات والأبحاث في هذه الممارسة عن البحث في التبريرات المعيارية لمحتويات التدريس والبرامج الرسمية في هذا التخصص في جامعاتنا ، ومحفوفة بالمخاطر في نفس الآن لأن القليل من السوسولوجيين ممن اهتموا بتدريس السوسولوجيا قد واجهوا صعوبات التحقيق على أرضهم وفي ميدانهم، لأن جمع المعطيات عملية حساسة للغاية<sup>1</sup>.

إن قرار «الموضعة الذاتية» ، أي قرار تطبيق المنهج السوسولوجي على السوسولوجي نفسه، حيث يكون في الآن نفسه ذات وموضوع التحليلات العلمية التي يقوم بها ، قرار صعب ، نظرا لأن العودة النقدية إلى الذات تتضمن عنفا غير محتمل من طرف شخص تعود على أن يدرس الآخرين، يجب أن نعتزف مع بورديو أن هذا العمل هو مهمة صعبة جدا ، إنها وضعية غير مريحة ولا تحتمل ، يكون فيها الباحث السوسولوجي ملزماً بأن يوجد في الداخل والخارج في ذات الآن ، فعمل موضعة الذات العارفة عمل مزعج حقاً، وبعبارة أخرى إنها محاولة تهدف إلى التفكير فيما لا يريد الفكر الخالص أن يفكر فيه عندما يفكر<sup>2</sup>.

ومع ذلك يدعونا بورديو إلى أن نقبل النظر إلى الأمور من زاوية لم نعتد النظر إليها منها ، وهي زاوية يمكن أن تكون خصبة ومفيدة، نظرا لأنها تحذر الباحث من الإستسلام للعادات الفكرية التي اكتسبها من خلال حضوره الطويل في موقع من مواقع البحث.

وعلى مستوى آخر طرح هذا البحث مسألة علاقة الذات بالموضوع - علاقة الباحثة كطالبة في مسلك علم الاجتماع الإجازة - الماستر- مرحلة تحضير هذا البحث - بموضوع

<sup>1</sup> Vitale, Philippe." La sociologie et son enseignement curricula, théories et recherches" ; op.cit ;p16.

<sup>2</sup> حسن أحجيج"نظرية العالم الإجتماعي، قواعد الممارسة السوسولوجية عند بيير بورديو"، مرجع سابق، ص269.

تدريس علم الاجتماع ، فكلما كانت علاقة الباحث بموضوع بحثه وثيقة كلما كان من الصعوبة تحقيق مبدأ "القطيعة الإيستملوجية" بتعبير بيير بورديو، حيث يلح هذا الأخير مع زميله في كتابهما "مهنة السوسولوجي" على مبدأ «القطيعة السوسولوجية» التي يعدونها أول إجراء يجب على السوسولوجي القيام به عندما يقرر الشروع في إنجاز دراسته، بحيث ينبغي للباحث السوسولوجي أن يتخلص من الأفكار المسبقة التي يحملها كذات اجتماعية عن الظاهرة التي ينوي مقاربتها<sup>1</sup>.

في هذا البحث اختارت الباحثة ثلاث جامعات فقط بعدما كانت تنوي إجراء المقابلات وتوزيع الإستمارات في جميع الجامعات التي تضم من بين مسالكها مسلكا لعلم الاجتماع حيث لم يتناسب ذلك مع إمكانيات الوقت والمال والجهد ، فعملية توزيع الاستمارات على الطلبة أخذت وقتا وجهدا ماليا لأن الاستمارات كانت تضيع ونضطر إلى إعادة نسخها ، كذلك واجهتنا صعوبات فيما يخص المقابلات فبحكم انشغال الأساتذة ووقتهم الضيق كنا نحصل في كل مرة على موعد ثم يتغير وفقا للفرصة التي تتاح لنا لإجراء المقابلة مع الأستاذ، لذلك كان من الصعوبة إجراء المقابلات مع باقي أساتذة علم الاجتماع في جميع المسالك وكنا نتحين الفرصة غالبا في اللقاءات العلمية .

ومن الصعوبات التي واجهتنا كذلك في عملية إدارة المقابلة مع الأستاذ هو سلطة الرمزية التي يكتسبها أمام الطالب الباحث فسلطة المبحوث هنا تتجلى في أبهى صورها " يوضع الباحث كذلك في وضع مهيمن عليه عبر طبيعة الخطاب الذي يقال له والذي تقتضي طبيعته السيرية رواية ممارسات تخرج عن نطاق الاعتيادي، لا بل وفي إطار يؤكد الكلام المستخدم ، الذي يظهر على العموم تقننا حاذقا في المحادثة، نوعية المخاطب، كذا تجتمع الشروط بحيث تقوم علاقة يكتنفها السحر ويملؤها التواضع المتعالي بما أنك وعلى الرغم من كل العلامات التي تتجمع لتأكيد أهمية الشخص الذي يستقبلك بوقته الثمين والمحسوب حتى عندما لا يمارس نشاطا مهنيا واضح الدقة ، توهب زمنا يمكن أن يطول أحيانا أكثر مما برمج له ، على هذا النحو يؤول بك الأمر إلى المشاركة مؤقتا في سحر المكان ، فضلا عن

<sup>1</sup>حسن أحجيج، نفس المرجع السابق، ص265.

ذلك فإن هذا الوقت النفيس الذي يضحى به من أجلك يضع الباحث في وضع المدين، وهو ما يعزز أكثر المسافة بين المحقق والمحقق معه...<sup>1</sup>.

بعد عدم تمكننا من معرفة المواد التي كانت ضمن البرنامج البيداغوجي لمسلك السوسيولوجيا في مراحل ما بعد الإستقلال عبر البحث في أرشيفات شعبة علم الاجتماع - فاس - وشعبة علم اجتماع - الرباط - (شاكراة الأساتذة الذين بذلوا مجهودا من أجل مساعدتنا) لجأنا إلى البحث عن خريجي علم الاجتماع من مختلف السنوات الفارطة لكي نستعين بمستخرجات النقط التي تتضمن المواد والمجزوءات لكن توصلنا فقط لمواد فترة التسعينات والتي تضمنتها رسالة الدكتوراه للأستاذ عبد السلام فراعي حول التعليم الجامعي، ومواد السنوات الأولى من الإصلاح وقد تضمنها مستخرج النقط الخاص بالباحثة.

لذلك لجأنا للمقابلات مع الأساتذة الذين درسوا قبل الإصلاح في جامعة فاس والرباط، ولكن استرجاع ذلك وتذكره كان من الصعوبة بحيث يجعل الأستاذ المبحوث يعطيني موعدا آخر حتى يبحث في أرشيفاته أو يستطيع تذكرها. لذلك فقد اعتمدنا خلال فترة السبعينات على مذكرات فيسبوكية لأحد الأساتذة الباحثين في جامعة مكناس بعد استئذانه في استخدامها شاكرة له ذلك والذي درس علم الاجتماع كطالب في جامعة ظهر المهرار خلال فترة السبعينات.

كذلك لم نجد خلال فترة البحث المكتبي عن مراجع تفيدنا في معرفة المواد والشهادات التي كان يقدمها المعهد وطبيعة التكوين السوسيولوجي خلال هذه المرحلة (توقعنا أن نجد هذه المعطيات في المعهد الجامعي للبحث العلمي الذي يشكل المؤسسة الخلفية للمعهد السوسيولوجي لكن لم نجد إلا المعطيات المتعلقة بتاريخ البحث السوسيولوجي) لم نجد إلا مرجعا واحدا هو: نور الدين الزاهي "المدخل إلى علم الاجتماع المغربي".

<sup>1</sup> Michel pinçon , Monique pinçon-Charlot ,Voyage en grande bourgeoisie journal d'enquête, paris, Uf, 1997,"Quadrige",2002,p47 .

عدم وجود دراسات سابقة في الموضوع وندرة الأدبيات حول المواضيع التي تناولها هذا البحث باللغة العربية (سوسولوجيا المنهاج، سوسولوجيا الجامعة، البيداغوجيا الجامعية) طرح صعوبات متعلقة بمسألة الترجمة حيث كنا نعتمد على ترجمتنا الشخصية بالإستعانة ببعض المواقع الإلكترونية ، كل ذلك طرح أمامنا صعوبات وعراقيل أطالت مدة إنجاز هذا البحث .

## الفصل الأول : من سوسولوجيا المناهج إلى مناهج السوسولوجيا

### **عتبة:**

يفرض علينا تحليل واقع تدريس السوسولوجيا في الجامعة اعتماد مقارنة تاريخية منذ الاستقلال إلى اللحظة الراهنة، من أجل تحديد موقعها في السياقين الأكاديمي والثقافي، ومعرفة تأثير البعد السوسيو-سياسي على برامج تدريسها . و لما كان علم الاجتماع التربوي يهتم بتناول الأوضاع والأحوال الفعلية للمعرفة المدرسية، بدراسة العلاقة بينها وبين المجتمع؛ فقد ذهب بعض التربويين إلى أنه من الضروري دراسة المعرفة التربوية التي تقدمها المدرسة من المنظور السوسولوجي، وذلك بفحص كل من الموضوعات التي تقدمها في علاقتها بالأنساق الاجتماعية والإيديولوجيات التربوية للمجتمع، والتي تحدد نوع المعرفة التربوية .

ولا يكفينا من أجل إدراك بنية الأنظمة التربوية القائمة حسب دوركهايم، أن ننظر إليها في حدود بنيتها المعاصرة، فهي أنظمة تشكلت تاريخياً، وإذا كانت هذه الأنظمة نتاجاً للمراحل التاريخية السابقة، فإنه على ضوء التاريخ يمكننا أن نجد تفسيراً موضوعياً لمنطلقات وجودها<sup>1</sup> . كذلك لا يمكن معالجة المناهج الدراسية لعلم الاجتماع نفسه في الجامعة المغربية دون ربطها بالمراحل والظروف التاريخية التي تشكلت فيها كتلة المعارف والمواد المقدمة في هذا المسلك ، لذلك سنتناول في هذا الفصل برامج علم الاجتماع من الناحية الرسمية\*.

<sup>1</sup> إميل دوركهايم ، التربية والمجتمع ، مرجع سابق ، ص 113 .

\*لابد من الإشارة هنا أن البرامج الرسمية نصا غير كافية لمعرفة ما يدرس فعلا فبالإضافة إلى المحيط والظروف التي تشكل المنهج الخفي الذي يتعرض له الطالب، فلأستاذ الجامعي مساحة الإبداع والحرية أكبر بكثير من تلك التي يمتلكها المدرس في ما قبل التعليم الجامعي، فله عمليا إمكانية تعديلها حذفاً وإضافة وتعويضاً في حدود ما يسمح به عنوان مادته ، خصوصا إذا تعلق الأمر بتخصص كعلم الاجتماع الذي يوفر آفاق معرفية وعلمية لا تنتهي.

ولكي نتعرف على المسار الذي خضعت له المقررات السوسيولوجية في الجامعة المغربية والتغيرات التي طرأت عليها، وكذا مختلف العوامل التي تدخلت لصياغتها منذ مرحلة المعهد السوسيولوجي إلى الآن، فقد قسمناه إلى أربع مراحل:

1- مرحلة المعهد السوسيولوجي

2- مرحلة السبعينات إلى الثمانينات

3- مرحلة التسعينات

4، بعد الإصلاح

فما هي إذن التغيرات التي طرأت على برامج علم الاجتماع في الجامعة المغربية معرفيا وبيداغوجيا عبر هذه المراحل؟ ولأي إيديولوجيات خضعت؟ وما هي السياقات والظروف التي تشكلت فيها؟ وكيف تشكلت علاقتها مع البحث السوسيولوجي ومجالاته؟ ثم كيف كانت تأثيرات الإصلاحات الجامعية على الدرس السوسيولوجي حسب آراء الأساتذة؟

### أولا : مرحلة المعهد السوسيولوجي\*

كان التكوين في المعهد مقسما بين الدروس التي تعطى في المعهد نفسه، ودروس أخرى تعطى بكلية العلوم الاقتصادية، وأخرى تعطى في كلية الآداب، وبخصوص نظام الدراسة فقد كان يتم تحضير شهادة التخرج (الإجازة) في ثلاثة أو أربعة تخصصات حسب نظام المعهد، بعد سنة أولى جذع مشترك تهدف لإيقاظ المعارف المكتبية في السلك الثانوي، وتتضمن موادها مدخلا للفلسفة عبر دراسة فصل من الفكر الإسلامي، ومدخلا للدراسات التاريخية عبر دراسة فصل من التاريخ الاقتصادي والاجتماعي، و مدخلا لدراسة القانون، وهذه التخصصات هي:

---

\* خلال مرحلة البحث المكتبي لم نصادف أية مراجع قد تفيدنا في معرفة الشواهد والمواد الدراسية التي كانت تقدم في المعهد وتوقعنا أن نجد ما قد يساعدنا على ذلك في المعهد الجامعي للبحث العلمي التي يعتبر المؤسسة الخلف للمعهد السوسيولوجي ولكن لم نجد إلا ما يتعلق بالتراكم والتطورات على مستوى البحث، لذلك فقد اعتمدنا خلال هذه المرحلة على مرجع واحد لنور الدين الزاهي "المدخل إلى علم الاجتماع" دفاتر وجهة نظر، الطبعة الأولى، 2011.

- شهادة الديمغرافيا والإحصاء الاجتماعي: وهدفها تكوين الديمغرافيين والإحصائيين والمتخصصين في تقنيات البحث الاجتماعي والتوثيق الإحصائي وتقنيات التحليل الإحصائي في مجال العلوم الاجتماعية، إضافة إلى الاقتصاد السياسي العام والقانون الاجتماعي.

- شهادة الأنثروبولوجيا الثقافية: ومهمتها ترسيخ المعرفة بالمبادئ والمظاهر الأساسية للحضارة التقليدية المغربية والإسلامية والإفريقية، وكذا دراسة العقلية وتقنيات الفعل الاجتماعي، من موادها: مناهج الإيثنوغرافيا والأنثروبولوجيا الثقافية النسقية، ومدخل للجغرافية الإنسانية والاقتصادية، وجغرافية إفريقيا والعالم الإسلامي، وعلم النفس الاجتماعي والخدمات الاجتماعية ...

- شهادة السوسيولوجيا: وهي الشهادة التي تتوج هذه المعارف، من موادها الأساسية تاريخ الأفكار والنظريات الاجتماعية المعاصرة، والسوسيولوجيا السياسية والقانونية والاقتصادية، وسوسيولوجيا المقولة، وسوسيولوجيا إفريقيا والعالم الإسلامي، وسوسيولوجيا الأسرة والمعرفة، والسوسيولوجية الدينية ...

منذ 1960 كان السيد مورييس الأستاذ بجامعة نيوشاتيل وخبير اليونيسكو يدرس مادة السوسيولوجيا العامة، والتي سيكلف بها الباحث أندري آدم فيما بعد، ومادة تاريخ الأفكار السوسيولوجية، والتي سيتكلف بها الأستاذ بيير بيكون المبعوث الجديد لليونيسكو سنة 1961، سيتم تمديد دروس السوسيولوجيا العامة لتشمل السنتين عوض الواحدة، وسيضاف إلى أطر التدريس الأستاذ المساعد رايمون لافراغ والذي سيعطي دروسا حول نظريات الطبقات الاجتماعية، كما ستعزز المحاضرات النظرية بالدروس التطبيقية التي ستشغل وضعا إجباريا لكل من طلبة السنة الأولى والثانية.

وقد كان بول باسكون المؤطر الأول لهاته الدروس التطبيقية بالمعهد، والتي لم تكن أولى محاضراته بل كان يلقي محاضرات في السوسيولوجيا القروية بمعهد البحث الزراعي سنة 1969-1986، ليعين أستاذا محاضرا بنفس المعهد بشعبة العلوم الإنسانية سنة 1970، إذ شكلت هذه المزاجية حافزا لإنجاز أطروحته الجامعية الشهيرة حول «حوز مراكش» التي ناقشها سنة 1975 ونشرها سنة 1977، وقد تميز تأطيره باهتمامه بالدروس الميدانية

التطبيقية حيث كان يشرف على خرجات واستطلاعات ميدانية للطلبة المهندسين بالمعهد الزراعي بالرباط ، تمكنهم من معرفة الحياة الإجتماعية للسكان القروية ومواكبة مظاهر وسيرورات من النشاط الزراعي للفلاح المغربي لفترات دورية<sup>1</sup>.

استمر تأطيره الميداني في المعهد السوسولوجي كذلك (قد أدخلت علم الاجتماع القروي المغربي إلى المعهد قبل التحاقه به ، وحين التحقت به بصفة نهائية اقترحت إنشاء دورات تكوينية ... يذهب الطلبة أثناءها للعيش في القرى مع سكانها ، متعرفين على النشاطات القروية ومنفتحين بالتالي على قضية التحول الإجتماعي)<sup>2</sup>. حيث كان علم الاجتماع القروي مهيمنا خلال هذه الفترة ولهذه الوضعية أسباب تاريخية وسياسية ، فقد هيمن العالم القروي ولمدة طويلة على المجتمع المغربي، وكانت الإيثولوجيا والأنثربولوجيا أيام الإستعمار تفضلان دراسة البادية، ومع الإستقلال تم التصريح مبكرا بأن الفلاحة هي القطاع ذو الأولوية ، ولم تتناول الدراسات الأولى قطاعات السكن أو الصناعة أو السياحة بل تناولت تطور البادية ، ومن الإختصاصات التي كان يراها بول باسكون مهمة بعد القروي علم الاجتماع الحضري وعلم الاجتماع الأسري<sup>3</sup>.

إلى جانب دروس السوسولوجيا سيتم إضافة دروس في علم النفس الاجتماعي معززة هي الأخرى بالدروس التطبيقية، وستوكل مع السنة الدراسية 62-63 إلى عبد الواحد الراضي الأستاذ المساعد بكلية الآداب آنذاك، لقد عهد إلى بول باسكون الذي يمتلك خبرة علمية مهمة في إدارة الأعمال التطبيقية وتدرّيس الأنثروبولوجيا العامة و الأنثربولوجيا المغاربية، مقابل ذلك، عانت الشعبة العربية من نقص في الأطر ذوي الكفاءة، فإلى جانب ندرة الباحثين المغاربة الذين درسوا العلوم الاجتماعية بالعربية ، ظل الذين درسوا بأمريكا أو فرنسا غير قادرين على إتقان اللغة العربية.

<sup>2</sup>بول باسكون " زيارة قصيرة لمطبخ العلوم الاجتماعية" ضمن بول باسكون وعلم الاجتماع القروي ، مجلة الحكمة، العدد 3، السنة 1986، ص17.

<sup>3</sup>نفس المرجع السابق، ص42.

## ثانيا : مرحلة السبعينات

بعد إغلاق المعهد السوسولوجي سنة 1971 لأسباب سبق ذكرها (أنظر الفصل الثالث في القسم النظري)، أدمجت السوسولوجيا ضمن شعبة الفلسفة وعلم النفس في جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة ظهر المهرارز بفاس، وقد كانت الدراسة خلال هذا الفترة أي ما قبل الإصلاح بشكل عام، تستغرق قصد الحصول على الإجازة في الآداب أربع سنوات تنقسم إلى سلكين اثنين تستغرق الدراسة في كل منهما سنتين، يهدف السلك الأول إلى تزويد الطالب بوسائل التحصيل وإلى إكمال تكوينه الأساسي وتقوية مؤهلاته اللغوية، كما يرمي إلى إعداده تدريجيا لمستوى الدراسة بالسلك الثاني، ويتوج السلك الأول بالشهادة الجامعية في الدراسات الأدبية، بينما يهدف السلك الثاني إلى تدعيم التكوين الملقن بالسلك الأول، ويتوج بشهادة الإجازة في الآداب .

وكانت المواضيع المقررة داخل كل مادة من مواد التدريس المنصوص عليها تحدد من طرف العميد والشعب، وتراجع هذه المواضيع مرة كل سنتين على الأقل قبل بداية السنة الجامعية بستة أشهر، ويؤول للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي -عند الحاجة- باقتراح من عمداء كليات الآداب والعلوم الإنسانية صلاحية تغيير أو تميم قائمة المواد الدراسية، وتوزيع الساعات الأسبوعية المحددة<sup>1</sup>.

تشكل الجيل الأول من أساتذة السوسولوجيا، بالإضافة إلى الأسماء التي كان لها السبق في حيازة شهادات عليا في السوسولوجيا من جامعات أجنبية (جسوس، الخطيبي، المرنيسي) من أساتذة عرب اشتغلوا ضمن برامج تنسيقية وتعاقدية بين المغرب ودول عربية أخرى استجابة لمشروع تعريب العلوم الإجتماعية\* .

<sup>1</sup>أنظر الجريدة الرسمية عدد 3666-18 ربيع الأول 1403.

\*من أهم الأسماء التي رسخت لتقاليد الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية نذكر إشارة لا حصرا ( عبد الجليل حليم، عبد رحمان المالكي، قيس مرزوق الوريثي، عبد السلام فراعي، أحمد شراك، محمد جسوس، المكي بن الطاهر، إدريس بنسعيد، رحمة بورقية، المختار الهراس...)

إيديولوجيا كانت الماركسية حاضرة بقوة خلال هذه الفترة في صفوف مدرجات الجامعة المغربية، أما البحث فكان مركزا - من منظور كلياني - على إشكاليات مرتبطة بالتحضر وباللغة العربية، والتراثيات الاجتماعية، والحركة العمالية إلخ، يتعلق الأمر بماركسية أكثر إيديولوجية وماركسية سياسية أكثر منها ابستمولوجيا<sup>1</sup>.

وهيمنت على المرحلة في بدايتها حتى نهايتها، أزمة سياسية كبيرة تميزت بارتفاع النشاط الطلابي، و أحداث و اضطرابات كثيرة نجمت عنها اعتقالات في عدة مدن و بواد، لكنها عرفت انفراجات سياسية بعد 1974\*. كما شكل المؤتمر الخامس عشر لنقابة الطلبة زلزالا حقيقيا، ربطه المحللون آنذاك تارة بمستوى الوعي الطلابي في العالم برمته، وتارة أخرى بآثار أحداث 68 في فرنسا و هزيمة 67، والتجذير الذي مس منظمة التحرير الفلسطينية كمركز حركة وصلت أمواجها إلى المحيط، بل واشتعلت آلة المؤامرة وربطت التطرف الطلابي بالأفكار الانقلابية (مرت سنتان الآن على تواجدها في ظهر المهرز الأمر الذي يعني أننا لم نعد طلبة تمارس عليهم وصاية الآخرين ، والنضج في العرف المهرزي يعني الانتماء والالتزام السياسيين والفعل بموجبهما، لا يمكن أن تبقى محايدا في مجتمع مجند حتى النخاع ضد الظلم والقهر والفوات التاريخي، عليك أن تجد مكانا ما فصيلا ما ... أن تصبح طالبا في تلك الفترة لا يعني التحصيل فحسب، ولا يعني موظفا بالقوة، الطالب المغربي آنذاك نخبة بكل ما تعنيه النخبة من معنى، القدرة على التفكير، وبناء الرأي، واتخاذ القرار، واتخاذ الموقف الحر، والمساهمة في اتخاذ القرار)<sup>2</sup> يظهر الطالب الجامعي عموما و طالب علم الاجتماع بشكل خاص خلال هذه الفترة الغنية بالأحداث السياسية والتوسع

<sup>1</sup> محمد مادوي " السوسيولوجيا المغربية من الرفض إلى إعادة الإعتبار " مرجع سابق ، ص 195.

\* كان المغرب يمر بمرحلة عصبية بعد محاولتي الانقلابيين العسكريين في 1971 و 1972، فقد اندلعت أعمال مسلحة ضد عدد من المؤسسات الحكومية في بعض المدن والأرياف. وفي مطلع مارس 1973، قام مناضلون من الجناح المسلح للاتحاد الوطني للقوات الشعبية بعبور الحدود الجزائرية المغربية باتجاه الأطلس للقيام بعمل عسكري واسع ضد النظام المغربي. إلا أن قوات الشرطة تمكنت من تطويقهم في 3 مارس 1973.

<sup>2</sup> اعتمدنا لمعرفة برامج السبعينات على مذكرات فيسوكية لأحد الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع الذي استجاب لنا عبر هذه الطريقة لأن وقته وبعد المسافة لم يكن يسمح لنا بإجراء المقابلة .

الإيديولوجي كمتقف ثوري، يؤدي مهمته النضالية لصالح مشروع إيديولوجي، سياسي، اقتصادي، اجتماعي، و ثقافي محدد\*.

لعل درس السوسيولوجيا في المغرب على حدائته وتأخر مأسسته لم يحقق الإنفلات من الدائرة الحارقة لعلاقة السوسيولوجيا بالسياسة\*، حيث أن تأسيس الجامعة المغربية في السنوات اللاحقة لإستقلال المغرب، ورسم ملامح لدرس سوسيولوجي ضمن شعبة الفلسفة بمؤسستين جامعتين (فاس والرباط) ، قد اشترطا بالمناخ الإيديولوجي، اذ ارتهن توطين درس السوسيولوجيا بشروط موضوعية لرهانات مصلحة بين قوى اجتماعية مصارعة ذات مطامح سياسية متناقضة، الأمر الذي يفسر إغلاق المعهد السوسيولوجي<sup>1</sup>. رسم عالم الإجتماع الألماني بورترها علميا وموضوعيا لرجل العلم كما لرجل السياسة ، مستندا بشكل أساسي على الحالة الألمانية ومنفتحا من خلال الأمثلة المقارنة على حالة الولايات المتحدة الأمريكية، إن العلاقة المذكورة هي علاقة لازمت رواد وأساتذة كما طلبه هذا العلم الإجتماعي بصيغ مختلفة، وأولها المؤسسة الجامعية أو من خلال ما تفرضه السياسة من أفكار وخطابات ومفاهيم تتسلل إلى المدرجات وتسكن بين ثانيا نصوص المحاضرات ( إن الأستاذ الحقيقي سيحتاط وهو في أعلى الكرسي من فرض موقف معين على الحضور سواء

---

\* يميز المتخصصون في علوم التربية بين المنهاج الرسمي أو الشكلي وهو تلك النصوص والمحتويات العلمية بمقتضياتها من الوسائل والأهداف التربوية الصريحة المنضوية ضمن سوسيولوجيا الجامعة أو المدرسة، و المنهاج الواقعي أو المنهاج الخفي وهو ذلك الجانب من التعلم المتأتي للطالب من الأحداث أو التجارب التكوينية المرئية العفوية والمقصودة خارج المنهاج الشكلي المبرمج ، من حيث هو ما يدور بخاطر التلميذ ويجري في ما يسمى بالعبية السوداء (الذاكرة (الإدراك، الفهم، الذاكرة، عواطف، ذكاء... الخ) ويستحضرها الطالب أو التلميذ بشكل لا يمكن ملاحظته وتبعاً لذلك فإنه يمكن القول بأن كل منهاج واقعي، إنما هو بالضرورة يتضمن منهاج خفي.

\* وفي نطاق هذا الفهم يقسم محمد ياسين علاقة المعرفة بالسياسة «السوسيولوجيا نموذجاً» إلى ثلاث أزمنة تتحدد لحظاتها الفارقة بوقائع سياسية ارتسم بموجبها موقف الدولة من السوسيولوجيا وتقرر بها مصير هذا العلم سلبا أو إيجابا :- زمن الترقب الذي بدأ بعد الإستقلال وانتهى في متم ستينات ومستهل سبعينات القرن العشرين.. زمن الرفض الذي بدأ مع إغلاق معهد السوسيولوجيا واستمر إلى منتصف تسعينيات القرن العشرين.. ثم زمن الإستعادة بدايته في متم التسعينيات ليستمر إلى حدود الوقت الحاضر. أنظر محمد ياسين "البحث السوسيولوجي ، المكتسبات ، الإكراهات وسيفات التجديد"، اليوم الوطني الأول للسوسيولوجيا، الدرس السوسيولوجي بالمغرب، كتاب جماعي ، إشراف وتنسيق عبد الفتاح الزين وعبد اللطيف كداي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، 2018 ص 122 .

<sup>1</sup> محمد سلام شكري "علم الإجتماع بالمغرب، علامات وقضايا"، ضمن سلسلة دراسات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، 2018، ص 63.

بصيغة مباشرة أو بصيغة تلميحية، لأن الطريقة النموذجية هي وبالبداهة جعل الوقائع هي التي تتحدث ، ليس للنبي ولا لممارس الديماغوجيا موقع بالجامعة...<sup>1</sup>.

قد تم خلال هذه المرحلة العمل على الدمج بين المسألة العلمية والقضايا السياسية والاجتماعية ضمن نسق التدريس والبحث في السوسيولوجيا، لأن لا وجود لسوسيولوجيا محايدة سياسياً\*، بل وجب أن تتبع من المهمّشين ونحوهم؛ حتى إن تدريس السوسيولوجيا نفسها يعد فعلاً نضالياً، نظراً إلى أنه، ومن وجهة نظر ما نسميه بالعالم الثالث، لانستطيع سوى توقع أن يَمّي تخليص السوسيولوجيا من نزعتها الكولونيالية فكراً نقدياً وجذرياً للألة الأيديولوجية الإمبريالية، والنزعة المركزية، وقد شكّل تخلص السوسيولوجيا من هذه النزعة، في الوقت نفسه، هدمّ الخطابات التي تساهم بطرائق متنوعة، ومتخفية، تقريباً، في الهيمنة الإمبريالية<sup>2</sup>.

كان التكوين خلال هذه المرحلة فلسفياً نوعاً ما أكثر منه سوسيولوجياً، يقول نفس الأستاذ المبحوث ( إلى جانب الفلسفة الإسلامية، كان الأستاذ محمد وقيدي يدرس لنا الفلسفة اليونانية معتمداً على مصنف يوسف كرم، وكانت محاضراته تركز على البعدين المعلوماتي والتاريخي للمادة وهو أمر مفيد بالنسبة للطلاب المبتدئ، أما الأستاذ سبيلا فكان يدرس نظرية المعرفة مركزاً على العقلانية والتجريبية وعلى كانط، إلى جانب هؤلاء الأساتذة المغاربة كانت هناك أستاذة مصرية اسمها فوقية حسين تدرس لنا مادة الأخلاق مقتصرة على كانط...<sup>3</sup>).

في السنة الثالثة، يبدأ تجاوز الفلسفة و التركيز أكثر على السوسيولوجيا، يستمر نفس الأستاذ المبحوث (كان الأستاذ المرحوم لكوهن المغيلي مدير مجلة الأساس يدرس لنا

---

<sup>1</sup>ماكس فيبر "العلم والسياسة بوصفهما حرفة"، مرجع سابق، ص116.  
\*تعتبر السوسيولوجيا العلم الذي تحقق من خلاله اللقاء بين العلم والسياسي، ففي الظرفية المغربية تعتبر الحقل المعرفي الذي تأخى فيه النهج العلمي عند لوشاتوليي كمعبر عن البعثة العلمية والفكر الياسي عند ليوطي كرمز لمؤسسة الإقامة العامة. أنظر :

-Khatibi.A , Bilan de la sociologie au maroc , publication por la recherche en science humaines , Rabat,1989.

<sup>2</sup> Khatibi, Abdelkebir.. « Décolonisation de la sociologie. » Dans Chemins de traverse : essais de sociologie, textes réunis et revus par Saïd Nejjar. : Éditions Okad Rabat [1981] 2002.

<sup>3</sup>أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس.

سوسيولوجيا المغرب، كما كان مقررا أن يدرسنا مادة جديدة اسمها السيميولوجيا رفضناها وقاطعناه شهرين، إلى جانب هذه المواد كان الأستاذ معن خليل عمر يدرس لنا علم الاجتماع العالم العربي، والأستاذ المرغادي مادة الإقتصاد السياسي، إضافة إلى هذه المواد كانت هناك المناهج والإحصاء التي تذكرنا بعلمية السوسيولوجيا وأنا لسنا أسوء مما نظن في الرياضيات من المواد المبرمجة أيضا تاريخ علم النفس... -كانت الدروس التي ختمنا بها المسار السوسيولوجي شبه متخصصة : سوسيولوجيا التربية وسوسيولوجيا الصناعة والسوسيولوجيا القروية والسوسيولوجيا الحضرية) وبناءا على هذه المقابلة يمكن وضع توصيف تقريبي للمواد الدراسية لفترة السبعينات على الشكل التالي:

1. الفلسفة اليونانية والفلسفة الإسلامية

2. نظرية المعرفة

3. الأخلاق

4. المدخل إلى علم الاجتماع

5. علم الإجرام

6. الثقافة العربية والشعر العربي

7. تاريخ علم النفس

8. السيميولوجيا

9. علم اجتماع العالم العربي

10. سوسيولوجيا المغرب

11. نصوص مختارة حول الحضارة

12. الإقتصاد السياسي

13. الإحصاء والمناهج

14. سوسيولوجيا التربية

15. سوسيولوجيا الصناعة

16. السوسيولوجيا القروية

17. التنظيمات

يلاحظ عند قراءة برامج السبعينات أنها كانت عموماً أكثر أنسنة للمعرفة السوسولوجية (الثقافة العربية والشعر والرواية) من البرامج التي ستليها، هناك نزعة إنسانية توارت اليوم وراء توجهات تكنوسوسولوجية كما سنرى لاحقاً، كما أن محاولة السوسولوجيا المغربية التحرر من التبعية الاستعمارية غداة الإستقلال، قد ظهرت من خلال المواد الدراسية (علم اجتماع العالم العربي)، كما الشأن بالنسبة لمجالات البحث، مما يبرز إلى أن التكوين الجامعي في هذا التخصص ارتبط بتاريخ السوسولوجيا المغربية وبمراحلها.

حيث شدد الخطيبي في هذه المرحلة على أهمية قيام السوسولوجيين العرب بنقد مزدوج من خلال هدم المفاهيم المنحدرة من المعرفة والخطاب السوسولوجيين، اللذان تحدثا مكان العالم العربي بهيمنة غربية، وإيديولوجيا مركزية أوروبية وفي نفس الوقت، تبني نقد للمعرفة والخطابات المشيدة من قبل مختلف المجتمعات العربية حول نفسها<sup>1</sup>.

ولن يمر ذلك، بحسب الخطيبي، إلا بزوبان الإثنولوجيا لصالح التاريخ، وتَمكُّك اللغة العربية كشرط ضروري لتخليص الجهاز المفاهيمي الكولونيالي من النزعة الاستعمارية، وتعويضه بجهاز مفاهيمي مبني وفق سُنن اللغة العربية<sup>2</sup>، لذلك فالتركيز في التكوين السوسولوجي على اللغة والثقافة العربية سيبتدأ منذ السبعينات ويستمر إلى غاية مرحلة ما قبل الإصلاح.

مثل تعريب العلوم الاجتماعية في هذه الفترة بالذات، قراراً حازماً يهدف إلى استرجاع أحد المقومات الأساسية للشخصية الوطنية المتمثلة في اللغة العربية، فقد كانت قضية التعريب تمثل قضية وجود للدولة المغربية، وقد بدأت هذه العملية على مستوى العلوم

---

<sup>1</sup> Khatibi. A ("1975") "sociologie du monde arabe: positions" BESM ; 126 ; p 13-26.

<sup>2</sup> Khatibi, Abdelkébir (2002) [1981]. «Décolonisation de la sociologie.» dans: Abdelkébir Khatibi. *Chemins de traverse: Essais de sociologie*. textes réunis et revus par Said Nejjar. Rabat: Okad.

الاجتماعية نظرا لخطورة هذه العلوم، و عليه فمسألة التعريب كانت بالدرجة الأولى مسألة سياسية و قضية هوية\*.

مناقشة الخطيبي أطروحته للدكتوراه حول موضوع « الرواية المغاربية » - وهو ما جعله رجل أدب بشكل كبير- يعتبر معطى هاما أيضا يفسر لنا ظهور مادة حول الرواية والشعر العربي ضمن مواد التكوين، وهو ما يؤكد أن البرامج الجامعية تأثرت أيضا بمسارات الأساتذة المدرسين، يقول نفس الأستاذ المبحوث خريج السبعينات (كانت المواد الأخرى غير الفلسفية هي المدخل إلى علم الاجتماع يدرسها أستاذ مصري اسمه النكلاوي، وكان معجبا جدا بالسوسيولوجيا الأمريكية وبطابعها الإمبريقي، إلى جانب هذه السوسيولوجيا كان يدرس لنا أستاذ سوري مسن شاتيللا علم الإجرام، وكان مضمون مادته الإرهاب، من الألوية الحمراء حتى كمجموعة بادر ماينهوف حتى العمليات الفدائية الفلسطينية التي كان يصر على كونها فدائية وليست إرهابية، إلى جانب المادتين كان الأستاذ الشاعر محمد مفدي يدرس لنا الثقافة العربية والشعر العربي خاصة، وأذكر أنه في الإمتحان الشفوي كان يفرض علينا التقطيع العروضي لبعض الأبيات الشعرية وهو ما لا يتقنه جل الطلبة، في مادة أخرى للثقافة العربية كان يدرس الشاعر محمد السرغيني رواية موسم الهجرة إلى الشمال، بلغة بلورية باذخة، وبثقافة موسوعية موزعة على الأسطورة والفن والرواية والشعر).

أما ما بعد الإجازة وفي إطار التحضير للشهادة المعقدة حسب نفس الأستاذ فبالإضافة إلى سوسيولوجيا التنظيم، فقد كان يدرس كل ما له علاقة بالملكية، والتراتب الاجتماعي، والزراعة، وأنماط الإنتاج بالمغرب وخارجه، بتأطير من الأستاذ عبد الجليل حليم الذي عرف المجتمع الأكاديمي السوسيولوجي المغربي الناشئ، من خلال كتاباته على أهم ما كان

---

\* قبل سنة 1990 كانت غالبية الأطروحات المغربية في السوسيولوجيا قد أنجزت باللغة الفرنسية، بنسبة 66 بالمئة مقابل 30 بالمئة باللغة العربية. ، من بين 160 أطروحة، أنجزت 138 باللغة الفرنسية، بنسبة 86 بالمئة، مقابل 19 باللغة العربية، بنسبة 12 بالمئة. لكن مع مطلع القرن العشرين قلبت الآية: أنجز فقط ثلث الأطروحات باللغة الفرنسية (غالبيتها في فرنسا (والباقي حرر باللغة العربية. ومن بين 3,000 طالب مغربي حصلوا على الإجازة البكالوريوس (في السوسيولوجيا، تلقى 500 طالب تكوينهم في الخارج) أنظر:

**Abderrahmane Rachik**, « La recherche urbaine au Maroc », *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Actualité de la sociologie urbaine dans des pays francophones et non anglophones, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 19 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4184>

يشكل آنذاك مادة للنقاش العلمي والسجالي مثل أطروحة نمط الإنتاج الآسيوي، و عدة مفاهيم أساسية من قبيل " الإقطاع " و "الفيودالية" و "الرأسمالية الزراعية" وغيرها، وتعتبر مقالاته التي نشرها تباعا في مجلة "الأساس" بالفرنسية في السبعينات والثمانينات عبارة عن مقالات تأسيسية للسوسيولوجيا القروية في المغرب<sup>1</sup>.

تظهر العلاقة بين البحث والتدريس في الدرس السوسيولوجي عند عبد الجليل حليم مرتبطة جدا، كما يشهد بذلك دائما الأساتذة الذين مروا من درسه السوسيولوجي، فأطروحته عن "البنيات الزراعية والتغير الاجتماعي، من الإقطاع إلى الرأسمالية" انعكست على دروسه وتأطيره البيداغوجي والعلمي الذي قام به آنذاك حول مفهومي التشكيلة الاجتماعية ونمط الإنتاج، والتبعية والتخلف ومقتضيات التنمية والتحرر.

وقد كانت المواد خلال هذه الفترة على العموم متوافقة إلى حد ما مع مواضيع البحث بحيث تمحورت هذه المواضيع حول الثقافة والحضارة بدرجة أولى تليها سوسيولوجيا التربية، الحضري والقروي، الأنثربولوجيا، ثم البحث حول السياسة والهجرة والإقتصاد والإعلام والشباب و النظريات والمناهج\*.

ومنذ السبعينات إلى الآن قويت نزعة التخصصات إلى الاستقلال بذاتها، وسي تعمق التخصص والتفرع أكثر مع الإصلاح كما سنرى لاحقا (سوسيولوجيا التربية، السوسيولوجيا القروية سوسيولوجيا الصناعة) والانطباع الحاصل من هذا الحرص على الدقة والتخصص كان على حساب الكلية والشمولية كروية، ومع ذلك - ومقارنة بفترة ما بعد الإصلاح كما سيتضح - فالتكوين بشعبة الفلسفة في بدايتها كان أكثر شمولية وانفتاحا على التخصصات المعرفية، فقد كانت الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس بالإضافة إلى الأدب ومجموعة من

<sup>1</sup> أنظر عبد رحمان المالكي "الكتابة السوسيولوجية عند عبد الجليل حليم"، الكتابة السوسيولوجية حصيلة اليوم الدراسي حول أعمال عبد الجليل حليم ، تنسيق أحمد شراك وإدريس كثير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز- فاس - ، الطبعة 1، 2002، ص28-29.

\*اعتمدنا في ملاحظتنا هذه ا على البيبليوغرافيا التي أنجزها أحمد شراك مع عبد الفتاح الزين والتي ضببت الملامح العامة للإنتاج السوسيولوجي ما بعد الإستقلال ، وامتدت الفترة التي غطاها هذا العمل من 1961 إلى 1987 ،ضمت هذه البيبليوغرافيا كل ما أنجز سواء في إطار جامعي أو غير جامعي، أو ما نشر مستقلا في كتاب أو مجلة - مقالا كان أو دراسة أو بحثا، وقد حاول هذا العمل أن يسجل مختلف الأبحاث السوسيولوجية (كمحتدى وكتخصص) دون إغفال ما للسوسيولوجيا من طبيعة تراكمية وتداخلات مع مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، على اعتبار أن الحدود بين التخصصات هي حدود أكاديمية لا معرفية .

العلوم الإنسانية الأخرى منسجمة مع بعضها في إطار تكوين واحد، ذلك أن الأصل في تقسيم العلوم الإنسانية والاجتماعية هو تقسيم شكلي أكاديمي فقط، ولكن من ناحية العمق العلمي والإبستمولوجي فهو غير موجود. هذا اللاتمييز بين الفروع المعرفية في شعبة الفلسفة، أثمر نتائج جيدة بخصوص التكامل المعرفي بين هذه العلوم، وكما نعلم من الناحية المنهجية أن الحدود حينما تسقط بين العلوم فتلك علامة على تقدمها<sup>1</sup>.

يرى أحد الأساتذة<sup>2</sup> (أن الكاست المعرفي أو الجماعة المغلقة تغطي على تخصصات الجامعة، حيث يرى كل علم أن الحقيقة تشرق من داخله، فلا يمكن أن نفهم السوسولوجيا بدون فهم التاريخ والجغرافيا والميثاق الوطني راع هذا الشأن )

### ثالثا : مرحلة الثمانينات و التسعينات

#### السنة الأولى جذع مشترك<sup>3</sup>

1. الفلسفة اليونانية
2. الفلسفة العامة
3. علم الاجتماع (1)
4. علم النفس (1)
5. الفكر الإسلامي
6. فلسفة العلوم
7. علم الاجتماع(2)
8. علم النفس(2)
9. اللغة العربية والدراسات الإسلامية (مبادئ من القرآن والحديث)
10. لغتان أجنبيتان

<sup>1</sup> محمد العلمي "كلمة الكاتب العام لكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز- فاس -"، الكتابة السوسولوجية حصيلة اليوم الدراسي حول أعمال عبد الجليل حليم، مرجع سابق، ص14.

<sup>2</sup> أستاذ محاضر ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله - سايس - فاس.

<sup>3</sup> عبد السلام فراعي ، فراعي"التربية والتنمية في مغرب ما بعد الإستقلال حالة التعليم الجامعي(1950-1992)، مرجع سابق، ص113.

## السنة الثانية

1. السوسيولوجيا (نظريات وقضايا مختارة) (1)
2. السوسيولوجيا (نظريات وقضايا مختارة) (2)
3. الأنثروبولوجيا
4. علم النفس الاجتماعي
5. الإحصاء وعلم السكان
6. الفلسفة العامة
7. الاقتصاد
8. الفكر الإسلامي
9. اللغة العربية والدراسات الإسلامية (مبادئ من القرآن والحديث)
10. لغتان أجنبيتان

## السنة الثالثة

1. النظريات السوسيولوجية
2. سوسيولوجيا التنمية
3. قضايا سوسيولوجية
4. مناهج البحث وتطبيقات إحصائية
5. سوسيولوجيا العالم العربي الإسلامي
6. الفلسفة الحديثة
7. السيميولوجيا
8. علم النفس
9. تاريخ وحضارة العالم العربي الإسلامي
10. لغتان أجنبيتان

## السنة الرابعة

1. دراسات سوسيولوجية
2. السوسيولوجيا (مواضيع مختارة)
3. الاتجاهات السوسيولوجية المعاصرة

4. سوسولوجيا مجتمع المغرب العربي

5. الفلسفة المعاصرة وفلسفة العلوم

6. مناظرات وبحوث (2)

7. مناظرات وبحوث (2)

8. الاتجاهات السيكولوجية المعاصرة

9. تاريخ وحضارة العالم الإسلامي

10. لغة أجنبية وترجمة

إن أهداف التعليم العالي في السبعينات وبداية الثمانينات تختلف عن أهدافه بالنسبة للتسعينات ودخوله الألفية الثالثة ، ذلك أن الهدف الرئيسي من التعليم العالي في السبعينات، كان أساسا هو تغطية احتياجات المجتمع من الأطر العلمية المكونة، لتقويض النقص الذي كانت تعاني منه مختلف المؤسسات في الإشراف والقيادة والإنتاج والخبراء الوطنيين بعد الإستقلال، أما مع بداية التسعينات فالبلاد في حاجة إلى الأطر المكونة تكوينا نوعيا ، وبين الهدف الأول والثاني تتغير البرامج والأهداف وطرق التكوين، يقول نفس الأستاذ المبحوث (بعد الإجازة فكرت مليا فيما سأفعل كان طالب الإجازة آنذاك مشروع بورجوازي صغير، ترسل إليه المدرسة العليا لأساتذة سلك الثانوي رسالة تغريه بمنحة تعادل ضعف راتب المعلم أو تنقص قليلا ، ويخير بين أن يسجل اسمه في السلك الثالث إعدادا لشهادة كانت تسمى آنذاك المعقمة، وبمنحة محترمة تساوي تقريبا ضعف منحة طالب الإجازة، شريطة التوقيع على عقد يفرض عليك الإشتغال في نفس المؤسسة لمدة ثماني سنوات ، أو يرحل لفرنسا إذا كان لديه أقارب يشجعونه على ذلك ، أو كحل سهل في آخر المطاف ، أن يعين مباشرة في الخدمة المدنية برتب محترم ،وبعد سنتين يرسم أستاذا للسلك الثانوي...) ففرص الاندماج كانت لاتزال متاحة خلال فترة السبعينات ولم تكن بطالة خريجي الجامعات وحملة الشهادات قد ظهرت على السطح بعد .

بعد السبعينات ستمر السوسولوجيا بانكسارت التقعيد، حيث سيعتمد المغرب سياسة التقويم الهيكلي التي كانت لها نتائج سيئة على الأوضاع الاقتصادية وكذلك الاجتماعية خصوصا قطاع التعليم، فقد استهدفت مجانية التعليم، وكذلك شعبة الفلسفة في الجامعات

المغربية عبر إغلاق التسجيل في شعبتها، وتغييبها من برامج الدراسة في الكليات والجامعات المستحدثة بالمدن المغربية، مقابل استحداث شعبة الدراسات الإسلامية، كما كانت لعملية نقل التعريب خلال هذه الفترة إلى التعليم العالي، تأثير سلبي على مستوى الصلة بين الأجيال السوسولوجية الصاعدة، والتراكم المعرفي الذي حصل في مجال العلوم الاجتماعية المحلية بشكل خاص والفرنكفونية بشكل عام.

أستمرت مادة اللغة العربية خلال هذه المرحلة كمادة أساسية في السنة الأولى والثانية من السلك الأول، وهذا الظهور هو مؤشر مرحلة كاملة فقد كان ذلك انتقالا حدسيا إلى (عروبة) غمرت البرامج منذ السبعينات إلى مرحلة ما قبل الإصلاح، ولعله تدليل ضمني على أن أول انتقال معرفي يتم عن طريق اللغة.

حسب المخطط الخماسي كان لابد من توفر ثلاثة شروط لقيام مدرسة وطنية مغربية موحدة من السلك الابتدائي إلى العالي الأول هو صياغة برنامج دراسي، عربي إسلامي يكون في علاقة مباشرة مع الواقع المغربي ومعطيات العالم الحديث والمعاصر، وبالتالي فالمواد الدراسية ستكون عبارة عن قسمين : المواد العربية الإسلامية وهي اللغة والأدب والعلوم الدينية وتاريخ العالم العربي وجغرافيته، وهذه المواد يجب أن تتخذ المغرب مرجعية دائمة لها، والمواد العلمية العامة كالتاريخ العالمي والجغرافيا العالمية والرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية...بالإضافة إلى شرط توفير كتب مغربية وشرط التعريب<sup>1</sup>.

وقد عالج المخطط الخماسي قضية التعريب بوصفها، ليست كقضية لغة وحسب، بل بوصفها قضية مضمون كذلك، وفي هذا الإطار يؤكد المخطط على « ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الحقيقتين التاليتين : تاريخية وجغرافية ، وهي أن شمال إفريقيا كان دائما قنطرة بين الشرق والغرب، وإذن فمضمون تعليمنا وشكله معا يجب أن يؤدي إلى تكوين الشخصية

---

<sup>1</sup>محمد عابد الجابري "التعليم في المغرب العربي ، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر "دار النشر المغربية ، 1989، ص37.

المغربية التي تستمد عناصرها من الحضارة الشرقية والحضارة الغربية ، فالثقافة العربية ضرورية للمغاربة لتملك الحضارة الإسلامية ...»<sup>1</sup>.

بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد وفي إطار نظام تعليمي واحد ، هو هذا المضمون الذي كان يرى المخطط أنه يجب أن يعطى لمبدأ « التوحيد »، إنه التوحيد الذي سيجعل المغاربة يتوفرون على تكوين عربي إسلامي يغوص بهم في أعماق الحضارة الإسلامية .

في هذا السياق أدرجت بالإضافة إلى اللغة العربية مواد ذات توجه موحد ظهرت على أنها مواد أساسية في كل سنة دراسية " الفكر الإسلامي"، "تاريخ وحضارة العالم الإسلامي"، " الدراسات الإسلامية"، "سوسيولوجيا العالم العربي الإسلامي"، " الدراسات الإسلامية"، "مبادئ من القرآن والحديث"، كما كان ذلك انعكاسا لما شهدته المرحلة من إعادة إحياء التنظيمات والأطر الفكرية الاجتماعية التقليدية، وارتفاع وتيرة المطالبة بأسلمة العلوم الاجتماعية، وطرح مشاريع إرساء علوم حقبة واجتماعية إسلامية، وفي المغرب- كما في أي مكان آخر في العالم العربي و / أو العالم الإسلامي - كانت هناك نداءات متزايدة لتطبيق نماذج "عربية" أو "إسلامية" خاصة لمختلف العلوم الاجتماعية - من علم الاجتماع إلى الاقتصاد من خلال القانون أو علم النفس أو التاريخ أو العلوم السياسية، من خلال الندوات والمؤتمرات والمنشورات، وأصبح علماء الاجتماع من جميع التخصصات مدعوون لتحرير أنفسهم من نماذج مستوردة غير أصلية وغير قادرة على استيعاب خصوصية الذات، وغير القابلة للاختزال من أجل إعادة تأسيس الفكر الاجتماعي.<sup>2</sup>

وهذا يؤكد أن الجامعة كمؤسسة تعليمية متخصصة في تلقين المعارف والعلوم والتقنيات التي توصل إليها الإنسان (إضافة إلى دور التنشئة) لا تقوم بدورها بمعزل عن الدولة التي تخضع لإيديولوجيتها ، حيث إعادة إنتاج وتأهيل قوة العمل لا تتم إلا تحت أشكال من الإخضاع الإيديولوجي، أو من ممارسة إيديولوجيا الطبقة السائدة... فالكتاب المعنون

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص38.

<sup>2</sup> roussillon ;A(2002) ;"Sociologie Et Identité en egypte et en maroc le travail de deuil de la colonisation .revue d'histoire et des science humaines(7) ;P193-221

"إعادة الإنتاج" لبير بورديو ينطلق من هذا التحليل من نقد تصورات التواصل ضمن العلاقة التربوية. وخلافا للوهم التربوي السائد الذي يعتبر أن عملية التواصل هذه تقتصر على النقل البسيط للمعرفة، يشدد بيري بورديو على واقع أن كل عمل تربوي هو عملية فرض ثقافة معينة، هي بالضرورة عملية فرض تعسفية.\*

هكذا تلعب المؤسسة التعليمية ومنها الجامعة دورا أساسيا في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع، محققة هيمنة الدولة وسيادتها بواسطة الإقناع والتراضي بتعبير غرامشي، أو بواسطة عنف وإكراه وقسر يختلف عن عنف الدولة المادي بكونه عنفا رمزيا حسب بورديو. يؤكد ذلك أحد الأساتذة المبحوثين<sup>1</sup> (بالنسبة لمواد الثقافة العربية والإسلامية كان المشرع آنذاك يرى أنه من الضروري للمتخصص في علم الاجتماع من ثقافة عربية إسلامية تتعلق بما يعرف من الثوابت، وتم الاستغناء على هذه المواد فيما بعد. إذن فالتعليم لا يتطور بمعزل عن التيارات الأيديولوجية للمجتمع، في كل عصر هناك إيديولوجيات تحكم التعليم).

فالعلاقة وطيدة بين المجتمع وثقافته وسياساته ومشاريعه وتجاربه التاريخية والإنسانية ومؤسساته ورهاناته وصراع القوة فيه من جهة، والعلم الذي ينتجه من جهة ثانية، إن على مستوى الإنتاج أم على مستوى التعليم، رغم ما ذهب إليه مرتون والاتجاه الوظيفي عامة من كون المؤسسات الأكاديمية مستقلة ومنغلقة عن المجتمع العام، وهو كلام ربما يصدق نسبيا على التقليد الأمريكي، لكنه بعيد المصادقية في التعميم على جميع المجتمعات، خصوصا التي في طريق النمو والتي لازالت فيها الحدود بين التقليدي والحداثي غير واضحة.

ويعترف تقرير الخمسينية<sup>2</sup> أن المدرسة المغربية ظلت لفترة طويلة حقا للاستقطاب الإيديولوجي والسياسي، وفضاء للتعبير الحاد عن الصراعات السياسية والتوترات

\* وقع الإختيار على المخطط الثلاثي 1978-1980 بدل الخماسي، ويتحدث هذا المخطط عن «الأصالة» بدل «التوحيد» فيؤكد على كون الوزارة ستقوم بمواصلة إرساء قواعد التربية والتعليم على العقيدة الإسلامية والأنسية المغربية والقيم الروحية والأخلاقية ليتسنى طبع الأجيال الصاعدة بطابع الأصالة المغربية.

<sup>1</sup> أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرار، فاس.

<sup>2</sup> أنظر "المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك"، مطبعة دار النشر المغربية، 2006، المغرب،

الاجتماعية خاصة وأن الصراع السياسي الحاد الذي اندلع في المغرب مباشرة بعد الاستقلال، تحول إلى صراع مركزي انعكست آثاره وأصدائه على كافة القطاعات الاجتماعية وعلى رأسها التعليم الذي تحول بدوره في بعض الفترات إلى أداة صراع لنصرة ودعم اتجاه ضد آخر.

كما عرفت كذلك مرحلة الثمانينات توسعا كبيرا في البحوث والأطروحات الجامعية داخل وخارج المغرب، بل يمكن القول إن هذه الفترة شهدت لأول مرة، ليس فقط محاولة القطيعة مع السوسيولوجيا الكولونيالية فحسب، بل وتحويلها إلى موضوع للمعرفة أدى إلى استعادة السوسيولوجيا المغربية لروح نقاشها النقدي اتجاه المعرفة الكولونيالية، تلك النقاشات التي ساهمت فيها الجمعية المغربية لعلم الاجتماع<sup>1</sup>.

مادة سوسيولوجيا المغرب العربي \* أيضا ظهرت كمادة دراسية في السنة الدراسية الرابعة، و يبدووا أنها كانت انعكاسا لتوقيع معاهدة الاتحاد المغربي سنة 1989 وما رافقها من أحداث إقليمية. ويذكر أن **جاك بيرك** هو من أبرز الباحثين الذين اهتموا بالمغرب العربي أو القبائل البربرية بشكل عام وليس المغرب فقط والتي سقطت في طي النسيان إذا ما استثنيا أعمال بول باسكون والإيثنولوجي الأمريكي دافيد هارت، ومن أبرز أعماله (جاك بيرك) «المغرب العربي بين الحربين»<sup>2</sup>.

بالنسبة للعلاقة مع البحث، فقد أخذت مواضيع البحث حول الثقافة والحضارة وكذلك سوسيولوجيا التربية حيز مهم من القائمة البيبليوغرافية المشار إليها سابقا، تليها مواضيع

<sup>1</sup> الزبير عروس " مدخل في تاريخ الممارسة السوسيولوجية وواقعها : المدرسة الجزائرية نموذجا" ، مستقبل العلوم الإجتماعية في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص 274.

\* يعتبر عبد الكريم الخطابي، زعيم مجاهد أمازيغي، أول من أشاع إستعمال مصطلح المغرب العربي بشكل كبير، بعد أن أسس لجنة تحرير المغرب العربي، حيث حدّد الخطابي أهداف هذه اللجنة، في البيان الذي أصدره بمناسبة تأسيسها في 6 كانون الثاني، 1947 على النحو الآتي: جمع شمل كافة القوى والأحزاب الوطنية المناضلة في سبيل استقلال المغرب وتونس والجزائر، وإرساء أسس وحدة وطنية مغربية تنادي بالإسلام والعروبة والاستقلال التام وترفض أي مساومة مع المستعمر الأجنبي. وفيما يلي المراحل الأساسية لتكوين اتحاد المغربي:

نيسان/أبريل 1958: لقاء طنجة بين زعماء الحركة الوطنية في كل من المغرب والجزائر وتونس.

أيلول/سبتمبر 1964: لقاء وزراء الاقتصاد والمالية في المغرب والجزائر وتونس وليبيا.

تشرين الثاني/نونبر 1967: انعقاد المؤتمر الخامس لوزراء الاقتصاد والمالية بتونس.

10 حزيران/يونيو 1988: "قمة زرادة" بين زعماء الدول الخمس للتحضير لتأسيس اتحاد المغربي

17 شباط/فبراير 1989: لقاء مراكش بين زعماء الدول الخمس، وتوقيع معاهدة اتحاد المغربي

<sup>2</sup> عبد الكبير خطيبي "مراحل السوسيولوجيا المغربية، 1912-1967"، مجلة البحث العلمي، العدد 48، مرجع سابق، ص 22.

البحث حول القروي والحضري ثم الإقتصاد والسياسة، بالإضافة إلى مواضيع تتمحور حول الدين، الإعلام، السياسة، الجريمة والانتحار، والنظريات والمناهج. ولم يعد (مثلا) الإصلاح الزراعي - والتراتب الإجتماعي ونمط الإنتاج ، يشكل هاجسا بحثيا ، كما كان الحال لدى الجيل الأول والجيل الثاني<sup>1</sup>.

### رابعا : مرحلة ما بعد الإصلاح

مع نهاية الألفية الثانية، ومع الإصلاح فتحت الجامعات أبوابها لبرامج ومقررات الفلسفة والعلوم الاجتماعية، وعلى رأسها السوسيولوجيا وتمت إعادة النظر في وظيفة الجامعة والتخصصات الأكاديمية كما سبق ذكره، بعدما أصبحت الجامعة المغربية تتعرض لمجموعة من الضغوطات من طرف المجتمع ومن طرف محيطها الاقتصادي، والذي هو بدوره يتعرض لمجموعة من الانتقادات، لأن بنياته التي تتشكل من المقاولات والشركات لا زالت ضعيفة وقاصرة، وقد ركز خطاب الإصلاح على مهنة الجامعة وربطها بمحيطها الاقتصادي، وهذا سيؤثر فعلا على المهمة التي تقوم بها الجامعة على المستوى الثقافي والاجتماعي، فتم التركيز والعمل على تأسيس نظام بيداغوجي جديد، مع اعتماد تسميات جديدة للشهادات تعطي انطبعا وتصور الجامعة، وكأنها مقاولاة ذات طبيعة سوسيواقتصادية، هدفها تحضير الطلبة للاندماج في النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

بناء على ذلك، خضعت المواد الدراسية لعلم الاجتماع مع الإصلاح، لتعديلات كباقي التخصصات، بيداغوجيا وتنظيميا، بحيث حلت الوحدات محل المواد (أنظر الفصل الثاني من القسم النظري ) كما حدث التغيير على المستوى المعرفة السوسيولوجية كمحتوى دراسي فقد أضيفت فروع وحقول معرفية جديدة كسوسيولوجيا الصحة وسوسيولوجيا الأديان وسوسيولوجيا المقاولاة، و في المقابل ألغيت المواد ذات الطابع المحلي، كالثقافة

<sup>1</sup> أحمد شرارك "سوسيولوجية المغرب، المقاربة الأنكلوساكسونية"، مرجع سابق، ص17.

العربية والإسلامية وسوسيلوجيا المغرب العربي، وفيما يلي توصيف المواد كما كان بعد الإصلاح مباشرة 2003-2006\*:

1. اللغة والتواصل
2. مدخل إلى الدراسات السيكولوجية
3. مدخل إلى الفلسفة
4. مدخل إلى الفكر السوسيلوجي
5. الإحصاء والمعلومات
6. النظريات السوسيلوجية المعاصرة
7. المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية
8. وحدة اختيارية
9. مناهج البحث السوسيلوجي
10. سوسيلوجيا التنظيمات
11. علم النفس الاجتماعي
12. سوسيلوجيا الصحة
13. التقنيات الكمية والكيفية
14. الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية
15. سوسيلوجيا الإعلام والثقافة والتواصل
16. الفقر والسياسة الاجتماعية
17. سوسيلوجيا الصحة
18. اللغة والتواصل
19. سوسيلوجيا الأسرة
20. التعليم والتنمية
21. سوسيلوجيا الأديان

---

\* هذا التوصيف يخص كلية الآداب، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرز - فاس - فقط ولم نشر لباقي الجامعات لنفس الأسباب التي تم ذكرها في الفصل السابق من هذا البحث، والتي حالت دون حصولنا على وثائق حول توصيف المواد سواء قبل الإصلاح أو ما بعده.

## 22. سوسيولوجيا المجال والتنمية المحلية

### 23. سوسيولوجيا المقولة

خضعت بعض المواد للمسار المهني للأساتذة كسوسيولوجيا الصحة وسوسيولوجيا الأديان، وسوسيولوجيا الثقافة يقول أحد الأساتذة المبحوثين<sup>1</sup> (اقترحت سوسيولوجيا الأديان بعد الإصلاح في فاس حيث كانت أطروحتي حول هذا الميدان، بالرغم من أنه كان ينظر إليها بحساسية أول الأمر ثم أدرجت فيما بعد في باقي الجامعات، ليس بالضرورة أن يجد الأستاذ المدرس دائما مجالاً لتدريس ما بحث فيه، والبحث إن لم يكن مميزاً لا يمكن توظيفه في التدريس، أما سوسيولوجيا الصحة فقد حصل فيها اتفاق بين أساتذة الشعبة المهتمين بعد ما تم الانفتاح على السوسيولوجيا الأمريكية، الواقع المهني والأكاديمي هو الذي يطور المواد التدريسية في رأيي، وكلما تقدم العلم كلما كثرت التخصصات واتسعت وظهرت أخرى...).

سوسيولوجيا الثقافة التي تعتبر فرعاً غربياً المنبع، والذي كان لا يزال كلاسيكياً إلى حد ما بالجامعة المغربية بعد الإصلاح، ذلك أن السوسيولوجيا المغربية، سواء لدى الجيل الأول أو الجيل الثاني أو حتى الجيل الثالث كما رأينا سابقاً هيمنت عليها التخصصات التالية: السوسيولوجيا القروية، سوسيولوجيا العائلة، السوسيولوجيا الحضرية، وسوسيولوجيا الهجرة، والسوسيولوجيا السياسية، يدين في تأسيسه مغربياً إلى التراكم الذي حققه الباحث أحمد شراك حيث يحق لنا أن نجعل بالفعل من كتاباته أحد أهم روافد التأسيس لهذا المبحث الأكاديمي، ليجيب عن سؤال /أسئلة الواقع المغربي سبعينيات القرن الماضي. ذلك أنه (أحمد شراك) فطن مبكراً إلى أن إشكالية السياسة والديموقراطية، وأزمة الفهم والممانعة والرفض السياسي بشتى أشكاله التي تبناها بل وصاغها المثقف المغربي، حين اشتد لهيب الايديولوجيا الاشتراكية، وكنم النظام السياسي حينها أنفاس رفاق ماركس المفترضين، لا يمكن أن تفهم إلا من داخل الحقل الثقافي، ولا يمكن لمبحث علمي أن يفكك مناطق العتمة والغموض اللتين تلفان حقيقة الواقع المغربي، الذي يعيش وفق مضمرات ثقافية ولا مقول جمعي ذو امتدادات

<sup>1</sup> أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرز - فاس -

تاريخية، أكثر من سوسيولوجيا الثقافة<sup>1</sup>. وهكذا يبدو أن الاهتمام قد يؤدي إلى التخصص البحثي والتخصص يؤدي إلى مأسسة الفرع في الجامعة.\*

أدرجت مع الإصلاح كذلك مواد تعطي انطبعا باتجاه السوسيولوجيا الأكاديمية والجامعة عموما نحو المهنة مثل "سوسيولوجيا المقولة" "مدخل إلى الإقتصاد"، "المقاربة التشاركية"، "سوسيولوجيا الشغل"، "المدينة والحكمة"، "التهيئة والتنمية المحلية"... الخ، تقليدا للنظام الجامعي الفرنسي منذ سنوات 2000، بحيث أصر الإصلاح الجامعي أكثر من أي وقت مضى، على تطور التخصصات المهنية (إجازة مهنية، ماستر مهني) من أجل تقريب الطلاب لسوق الشغل.

كما أضيفت مواد أخرى استجابة للثورة التقنية و الرقمية والتطورات على مستوى التواصل والإعلام والعلاقات ك"اللغات والتواصل"، و"الإحصاء والمعلومات"، و"علم اجتماع العولمة"، "أو المدينة والعولمة" حسب اختلاف الكليات، فظاهرة العولمة التي تمس الإقتصاد والثقافة والمعلومات وعالمية العلاقات وتزايد حركة الأفراد، والتطور الهائل لوسائل الاتصالات، وتدخل المعلوماتية في حياتنا اليومية ومجالات العمل، كلها ظواهر تمثل تحديا أمام علم الاجتماع.

ذلك أن كل نظام تعليمي وتربوي يسعى بحكم دينامية العلاقات ما بين مكوناته وتفاعله مع محيطه، إلى أن يطور ذاته ويبحث عن أنجع السبل لتحقيق كفاياته الداخلية والخارجية، غير أن عملية التطوير غالبا ما تقتضي من هذا النظام أن يعيد النظر في بعض غاياته ومقاصده وآليات اشتغاله ومبادئ تنظيمه، ليصير أكثر قدرة على مواجهة التحديات التي يطرحها عليه محيطه. وفي خضم الأفكار والقيم المطروحة، يواصل التعليم الاضطلاع بدوره الاجتماعي والاستجابي. فكل مرة تتعرض فيها المناهج للتغيير العميق، فإن ذلك

<sup>1</sup>أنظر المداخلة التي قدمت خلال اللقاء المفتوح مع السوسيولوجي المغربي أحمد شراك الذي نظمته اتحاد كتاب المغرب بالتعاون مع مندوبية وزارة الثقافة بمدينة نازة يوم 06/10/17 احتفاء بتجربته السوسيولوجية، الرابط : <http://www.startimes.com/?t=15356877>

\* يقول أحمد شراك "ومن المصادفات العجيبة، أنه عندما أنجزت بمعية الباحث الصديق عبد الفتاح الزين "بيبلوغرافيا السوسيولوجيا المغربية" تبين لي أن سوسيولوجيا الثقافة من التخصصات القليلة على صعيد المتن السوسيولوجي بالمغرب، لذلك سرعان ما سوف يتخذ هذا الباحث من هذا التخصص مجال اشتغاله المفضل. أنظر نص الحوار الذي خص به الباحث أحمد شراك جريدة الصحراء المغربية، العدد 3428، بتاريخ 06/10/14.

يحدث تحت تأثير أحد التيارات الاجتماعية، والذي يؤثر أيضا بدوره في مجرى الحياة الاجتماعية برمتها<sup>1</sup>، فالمؤسسة التعليمية ومنها الجامعة شديدة الارتباط بمحيطها الاجتماعي والثقافي، بالدولة والمجتمع المدني وإن كل أنوميا بتعبير دوركايم، أو خلل وظيفي يطرأ في المجتمع ينعكس على المؤسسة التعليمية وخصوصا على مستوى البرامج والمناهج التدريسية.

يقول **محمد جسوس** (فالتعليم الجامعي سيكون متأثرا بالأحداث والتطورات الوطنية والإقليمية والدولية، إن مشكل الجامعة في تصوري يكمن أساسا في غياب نظرة مستقبلية لمفهوم الجامعة ولدورها)<sup>2</sup>.

بيداغوجيا اختلف الأساتذة بخصوص أثر الإصلاح على درس السوسولوجي، بحيث يرى بعض الأساتذة أن هذا النظام البيداغوجي قد أدى إلى تراجع جودة التكوين السوسولوجي سواء على مستوى مضمون التدريس والمعرفة التي كانت تقدم، أو على مستوى الزمن البيداغوجي، يقول أحد الأساتذة<sup>3</sup> (تميزت مرحلة ما قبل الإصلاح بنظام تكوين متين يعتمد على إجازة أربع سنوات ومواد نظرية وتطبيقية سنوية، وكان نظام الأربع سنوات يتميز بضرورة إنجاز الطالب لبحث جامعي نظري تطبيقي، يستغرق طيلة السنة ويعد شرطا للمرور إلى الإمتحانات الكتابية آخر السنة، وبالنسبة لمضمون التدريس، فالأساتذة كانوا يتناولون بالبحث والعرض والنقد، الأجسام الكبرى للنظريات السوسولوجية، أما نظام المسالك فقد قلص سنوات التكوين، وأثبت عجزه عن مسايرة تطور النظريات والمناهج، و عوض تدريس النظريات الكبرى طيلة سنة كاملة، أصبح الطلبة يتلقون معلومات جد مقتضبة عن قضايا غير محددة علميا؛ كالفقر والهشاشة والمجتمع المدني ومقاربة النوع والتنمية المستدامة إلخ، مع العلم أن المدة المخصصة للتدريس أصبحت لا تتجاوز نصف الفصل، وأحيانا ثلث الفصل، بحيث يخصص النصف الآخر للإمتحانات).

<sup>1</sup>إميل دوركايم "التربية والمجتمع" مرجع سابق، 116.

<sup>2</sup>محمد جسوس "رهانات الفكر السوسولوجي بالمغرب" منشورات دار الثقافة، مطبعة دار المناهل، الطبعة 2003، 1، ص128.

<sup>3</sup>أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرز، فاس.

كما يرى بعض الأساتذة أن التكوين السوسولوجي قد تراجع بسبب كثرة المواد وتضاربها والإسهاب في إحداها على حساب أخرى، بالإضافة إلى عدم وضوح محتوى بعض المواد وأهدافها، وخاصة في الجذع المشترك، حيث لم تتم عن طريق دراسات موضوعية بالفعل ولا يعبر واضعوها عن طموحات كل المشتغلين في علم الاجتماع، وفي كثير من الأحيان لم يكن إلا تغيير صوري في تسميات البرامج الجديدة، يرى أحد الأساتذة<sup>1</sup> مثلا أن ( الطالب يحتاج إلى أخذ مادة السوسولوجيا الكولونيالية في أكثر من فصل واحد، بينما لن يستفيد كثيرا من مادة علم اجتماع البيئة التي لا زال البحث فيها في بداياته، بالإضافة إلى أن أهداف هذه المادة غير واضحة في دفتر الضوابط البيداغوجية، وعلم اجتماع السياسة أفضل من علم اجتماع المؤسسات السياسية، كما أن بعض المواد فيها إسهاب كأسس علم الاجتماع وميادين علم الاجتماع بحيث يمكن جمعها في مادة واحدة ).

بينما يرى أحد الأساتذة أن الضغط الزمني وعدم كفاية الحجم الساعي لتدريس كل مواد البرنامج بالنظر لكثير من الاعتبارات قد أدى في كثير من الأحيان إلى إسناد مواد لغير متخصصيها وليس لهم معرفة معمقة بخصوصها، والفروع في مجال علم الاجتماع ما تلبثت أن تفتح في كل مرة وتتوسع دونما النظر إلى إمكانيات المدرسين المعرفية، كما أن كثرة المجزوءات والمواد جعلت الطالب أيضا لا يستطيع مسaire هذا الإيقاع، فالنظام القديم كان فيه عمق و كان إيجابيا في محتواه ولكن سلبي في شكله عكس النظام الجديد.

و يرى البعض من الأساتذة أن التعديلات التي دخلت على طبيعة التكوين في علم الاجتماع لم تمس جوهره، بقدر ما كانت تعديلات تخضع لمنطق السوق ولرغبة الوزارة وسياسة التعليم التي هي فاقدة لإستراتيجية علمية دقيقة، لذلك ينبغي ما أمكن التوقف عن ترديد خطاب عدم ملاءمة التكوينات مع حاجيات السوق التي جاء بها الإصلاح الجامعي، رغم المخصصات المالية التي أفردها لها مادامت العطالة؛ لا تميز بين التخصصات والدبلومات الجامعية، و المصير نفسه يلقاه خريجو إجازات مهنية في علم الاجتماع. لهذا، نجد أنفسنا مرة أخرى أمام عدم فعالية وصفة التكوينات التطبيقية . بينما يرى أساتذة آخرون أن مهنة علم الاجتماع قد أدت بالفعل إلى تقليص حجم بطالة خريجي علم الاجتماع، ويذكر

<sup>1</sup> أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله سايس - فاس.

بهذا الخصوص أن 67% من المسارات المهنية في المساعدة الاجتماعية قد أدمجت في سوق الشغل .

بينما يرى أساتذة آخرون أن النظام الجديد ساهم في الرفع من جودة الدرس السوسيولوجي لأنه سمح له بالانفتاح على مجالات جديدة، وكذلك تجاوز ذلك التكوين النظري الفلسفي الجاف، الذي كان يميز التكوين منذ مرحلة المعهد إلى فترة ما قبل الإصلاح، بحيث بدأ التفكير في ربط التكوين النظري بالجانب الإمبريقي، ولو أنه لقي اعتراضا ونقدا شديدا في البداية، فالطالب في علم الاجتماع يحتاج إلى هذه المواد أكثر من أي صنف آخر، ذلك أن التكوين في علم الاجتماع يؤهل الطالب لممارسة السوسيولوجيا في المجتمع ومؤسساته، وبالتالي التعامل مع نوعيات من الأفراد والجماعات، ويجب أن تكون لديه خبرة في هذه الممارسة من جهة، ومن جهة أخرى على الطالب أن يتحكم في تقنيات البحث العلمي والتدريب على القيام به، لأنه لن يتخرج من دون إنجاز مذكرة تعتمد أساسا على التحكم في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، مما يؤهله مستقبلا لممارسة البحث العلمي، وعليه كانت المواد التدريبية تتضمن كل المواد المتعلقة بمنهجية البحث في العلوم الاجتماعية.

يقول عبد الجليل حليم "فمنذ السبعينات أخذت السوسيولوجيا أو بالأصح تعليم السوسيولوجيا بالمغرب يتأثر أكثر فأكثر بالاتجاه الإمبريقي بكل عيوبه ومساوئه، لذا إذا كنا نتوخى من السوسيولوجيا لا مجموعة من التقنيات لجمع المعلومات وإنما أداة خصبة تتيح فهم الواقع وتفسيره والعمل على تغييره، فإن ذلك لن يكون إلا بالاعتماد على نظرية علمية انطلاقا من أسس فلسفية)<sup>1</sup> .

كما أصبح الدرس السوسيولوجي الجامعي أكثر مواكبة للتحويلات المجتمعية والتطور في المعارف السوسيولوجية ( قبل الإصلاح كان هناك نظام جامد لا يسمح بالمرونة والتغير في المواد، كما كان النظام القديم يركز على التكوين النظري فقط عكس مرحلة بعد الإصلاح التي شهد فيها التكوين السوسيولوجي تقدما ملموسا على المستوى المنهجي والتطبيقي، كما

<sup>1</sup> عبد رحمان المالكي ، "الكتابة السوسيولوجية عند عبد الجليل حليم " حصيلة اليوم الدراسي حول أعمال عبد الجليل حليم، تنسيق أحمد شراك وإدريس كثير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز- فاس -، الطبعة 1، 2002، ص 33.

أن المواد التي تدرس الآن جديدة ومواكبة للتحويلات المجتمعية والتطور في المعارف السوسولوجية كان من المستحيل تدريسها قبل الإصلاح، كسوسولوجيا المقولة والبيئة والتنمية وسوسولوجيا النوع، فهذه المواد تستجيب لمتطلبات الواقع المجتمعي والمهني ولونسبيا ...<sup>1</sup>.

في حين اتفق مجموعة من الأساتذة على أن كل إصلاح ينطوي على إيجابيات بدون شك، وأن الجانب الإيجابي في إصلاح برامج علم الاجتماع تمثلت في انفتاح النظرية الاجتماعية على مجالات جديدة، وكذلك الاقتراب من الواقع الاجتماعي للطالب، كما أنه بدأ يتحرر من الهيمنة الفرنسية بانفتاحه على سوسولوجية الأمريكية والعالمية .

«إن أفضل الإصلاحات الجامعية على مستوى تنظيم الدراسات والبرامج ومراقبة المعارف، ستؤثر على مصير الجامعة بشكل أقل من تأثير بعض التحويلات العادية والبسيطة، رغم تكلفتها الباهضة من الناحية المادية، والتي يمكنها أن تحول بعمق وعلى مدى طويل، عادات اشتغال المدرسين والعلاقات البيداغوجية والإنتاجية الاجتماعية والعلمية في الوسط الاجتماعي»<sup>2</sup>.

خضع البرنامج التدريسي لعلم الاجتماع لتعديلات أخرى فيما بعد (2014-2015)، نتجت عنها إضافة مواد وحقول معرفية أخرى جديدة كمادة "البيئة والتنمية" بالجدع المشترك، التي جاءت في إطار توصيات ومقترحات الاجتماع الذي نظمه مكتب اليونسكو الإقليمي - بيروت، وقسم التربية من أجل التنمية المستدامة في مقر اليونسكو - باريس، بالتعاون مع اللجنة الوطنية اللبنانية لليونسكو، الذي جمع الخبراء الإقليميين حول التعليم في مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة في الدول العربية (بيروت، 5 - 7 مايو 2015 (وذلك في إطار خطة عمل التربية من أجل التنمية المستدامة للعامين (2014 - 2015) \*،

<sup>1</sup>أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرارز، فاس .  
<sup>2</sup>جاءك دريدا "عن الحق في الفلسفة" مرجع سابق، ص 790.

\* وفي المغرب كان قد انعقد في 10 يونيو 2013، المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية في مراكش، حيث ألقى السيدة "إيرينا بوكوفا"، المدير العام لليونسكو، كلمة في الجلسة الافتتاحية دعت فيها إلى إحداث تحول عالمي للتصدي للتحديات التي تواجه جميع المجتمعات، وذلك استناداً إلى عوامل التضامن والمساواة والاستيعاب. ولتحقيق ذلك، أكدت على الدور الأساسي للتعليم والتعلم في السياقات النظامية وغير النظامية بوصفه السبيل الأكثر فعالية لخلق قيم واتجاهات وسلوكيات جديدة تضع جميعها الأساس لبناء مجتمعات واقتصادات تراعي البيئة.

والذي عمل على تطوير المناهج الدراسية الخاصة بالبرامج التربوية والتعليمية القائمة في التعليم العام والعالي نحو التعليم في مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة، والعمل على مراجعتها من أجل تعزيز القيم والسلوكيات الأخلاقية من أجل البيئة و المناخ\* . فمن بين ما تتطلبه معالجة أسباب وعواقب تغير المناخ، برامج التعليم والتعلم القائمة على المشاركة والابتكار التي تبني قدرات المجتمع، من أجل التخفيف والتكيف مع متغيرات الحياة والعمل الناتجة عن التغير المناخي<sup>1</sup> .

وقد تضمن برنامج الاجتماع إعداد أربع دراسات شبه إقليمية حول قضايا التعليم من أجل التغير المناخي والتنمية المستدامة، وسبل تطوير البرامج التعليمية والتدريبية على المستويين الوطني والإقليمي، حيث تساهم هذه الدراسات في دعم قدرات الخبراء وراعي السياسات في المنطقة العربية في تطوير برامج تعليمية/تعليمية تتميز بالجودة في مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة، وبرنامج العمل العالمي للتربية من أجل التنمية المستدامة (2015-2019)<sup>2</sup> .

بناءً على ذلك، وضعت العديد من الجامعات دورات تعليمية ومقررات حول تغير المناخ والاستدامة، ولكن هناك عدد قليل جداً من الجامعات التي أنشأت الدبلومات

---

\*تمت خلال هذا الاجتماع الإقليمي مناقشة قضايا رئيسة مرتبطة بالتعليم في مجال التغير المناخي والتنمية المستدامة في الدول العربية، واستعراض آليات إشراك الشباب والطلبة والمجتمعات المحلية في هذه القضايا، وذلك من خلال برامج تربوية وتدريبية في المدارس والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني. كما جرى عرض ومناقشة خبرات وطنية وإقليمية ودولية حول التغير المناخي والتنمية المستدامة، وذلك بمشاركة 75 مسؤولاً وخبيراً يمثلون 16 دولة عربية، كينيا، نيوزيلندا، وعدد من وكالات الأمم المتحدة ذات العلاقة بالبيئة والتنمية، ومنظمات دولية إقليمية، ومؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية. وفي نفس الإطار، تم إعداد وتطوير خارطة طريق حول التعليم من أجل التغير المناخي والتنمية المستدامة في المنطقة العربية في برامج التعليم والتدريب (التعليم العام/ المهني والتقني، التعليم العالي، والتعليم غير النظامي)، وذلك وفقاً لإعلان وتوصيات المؤتمر الدولي حول التعليم من أجل التنمية المستدامة وبرنامج العمل الدولي الذي تم إطلاقه في اليابان، (10-12 تشرين الثاني/نوفمبر 2014).

<sup>1</sup> أنظر الرابط <https://ar.unesco.org/news/jtm-lkhbr-lqlymy-hwl-ltlym-fy-mjl-ltgyr-lmnkhy-wltnmy-lmstdm-fy-ldwl-lrby>. تم الإطلاع عليه بتاريخ: 17-06-2018.

<sup>2</sup> أنظر التقرير الختامي لأجتماع الخبراء الإقليمي حول التربية من أجل التنمية المستدامة في الدول العربية، بيروت، 2013.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014\\_Regional\\_Consultation\\_Report\\_ArabStates\\_Arabic.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014_Regional_Consultation_Report_ArabStates_Arabic.pdf). تم الإطلاع عليه بتاريخ 19-06-2018.

المتخصصة في تغير المناخ والتنمية المستدامة\*\* وتقوم مادة البيئة والتنمية التي أدرجت ضمن مجزوات التكوين لمسلك علم الاجتماع في الجامعة المغربية ابتداء من السنة الدراسية 2014-2015 على المحاور الرئيسية التالية<sup>1</sup>:

✓ لماذا أصبح للبيئة مكانة مركزية لفهم المجتمعات المعاصرة؟

✓ كيف تسمح هذه المكانة بمساءلة الأسس الأنثروبومركزية لمجتمعاتنا؟

✓ مميزات تعريف البيئة .

✓ الايكولوجيا البشرية لمدرسة شيكاغو.

✓ سوسولوجيا البيئة .

✓ من الطبيعة إلى البيئة.

مادة "النوع الاجتماعي" أو "مقاربة النوع" حسب اختلاف الكليات، يبدو أنها جاءت كذلك بناء على توصيات اليونيسكو، فقد كانت هذه الأخيرة قد أطلقت شبكة للدراسات والبحوث حول المرأة، انطلقت من وحدة حقوق الانسان والمساواة بين الجنسين في قطاع العلوم الاجتماعية والانسانية، هي الأولى من نوعها لإشراك المؤسسات من مختلف أنحاء العالم في قضية النوع والمساواة، وتهدف الشبكة إلى تعزيز البحوث الموجهة نحو السياسات والدعوة من أجل حقوق المرأة والمساواة بين الجنسين، وبناء القدرات والنهوض بالدراسات حول المرأة (كجزء من تدريس العلوم الاجتماعية والانسانية)، وتعزيز التعاون بين مراكز البحوث الجامعية بشأن المرأة وقضايا المساواة بين الجنسين في جميع أنحاء القارات. عقد الاجتماع الأول للشبكة في كلية ميريام، مانيللا، الفلبين 25-26 تموز/يوليو 2007<sup>2</sup>.

\* توجد في هذا الإطار بعض المبادرات الواعدة المبنية على الشراكات الإقليمية بين العديد من الجامعات في الدول العربية مثل دبلوم ProGreen في التقنيات الخضراء وبرنامج البكالوريوس حول تغير المناخ وسياسات الاستدامة. ومن المقترح توسيع نطاق هذه المبادرات من أجل إشراك عدد أكبر من الجامعات من المنطقة العربية، فضلا عن تطبيق هذه البرامج في مجالات أكثر تخصصا حول تغير المناخ والحد من مخاطر الكوارث مع التركيز بشكل خاص على تحديات المنطقة العربية.

<sup>1</sup> أنظر دفتر الصواب البيداغوجية للجذع المشترك 2014-2015.

<sup>2</sup> أنظر الرابط التالي: <http://www.unesco.org/new/ar/beirut/areas-of-action/special-themes/gender-equality> تم الإطلاع عليه بتاريخ: 19-06-2018 .

من ضمن المواد المدرجة في الجذع المشترك كذلك "الفقر والهشاشة" التي كانت ضمن مواد البرنامج منذ الإصلاح تحت اسم "الفقر والسياسة الاجتماعية"، حيث كان المغرب قد حل ضمن المراكز المتأخرة في ترتيب برنامج الأمم المتحدة للتنمية البشرية لسنة 2005 بتموقعه في المرتبة 129 من بين 187 دولة، وكان تصنيفه من ضمن الدول ذات تنمية بشرية متوسطة، بالمؤشر الرئيسي للأزمة الاجتماعية التي يعيشها المغرب اعتبارا لعدة مقاييس منها متوسط العمر، مستوى التعليم، مستوى الدخل الفردي، وكذا كيفية توزيع الثروة. وقد جاءت المبادرة الوطنية للتنمية البشرية\*، كرد فعل لذلك التصنيف وعملية تصحيحية و إستراتيجية وطنية انبثقت عن إرادة ملكية.

فقد ارتبطت المبادرة بسياق دولي يرتبط أساسا بالتزام المغرب بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية من أجل القضاء على براثن الفقر و الجوع من جهة، و من جهة ثانية التزامه بالمواثيق الدولية و التعهد باحترام بنود إعلان 1948 لحقوق الإنسان، و هذا ما سعت إليه فعلا المبادرة من خلال اعتمادها على صيانة و ضمان حقوق الإنسان كأولى الأوليات، أما بالنسبة للسياق الداخلي، فقد اعتبر تقرير الخمسينية بمثابة تنبيه إلى ما ستؤول إليه الأوضاع الاجتماعية خصوصا في السنوات المقبلة إذا لم تتخذ الإجراءات اللازمة<sup>1</sup>.

في هذا السياق أدرجت مادة الفقر والهشاشة ضمن مجزوءات التكوين لمسلك علم الاجتماع في الجامعة المغربية، حيث تقوم هذه المادة كدرس سوسيولوجي على المحاور الرئيسية التالية<sup>2</sup>:

#### ✓ نظرة حول الأبعاد الموضوعية لوجود أوضاع الفقر والهشاشة والإقصاء

\* المبادرة الوطنية للتنمية البشرية هي مشروع تنموي من أجل تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لسكان المغرب، حيث أعطى صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله انطلاقتها في 18 ماي من سنة 2005 محددًا أهدافها و مراميها، و مجسدا روحها و فلسفتها و آليات تنفيذها، و أجرأتها في خطابه السامي في 20 غشت 2005..وقد قامت المبادرة على ثلاث محاور أساسية :

- التصدي للعجز الاجتماعي بالأحياء الحضرية الفقيرة والجماعات القروية الأشد خصاصة.
- تشجيع الأنشطة المدرة للدخل القار والمنتجة لفرص الشغل.
- العمل على الاستجابة للحاجيات الضرورية للأشخاص في وضعية صعبة.

<sup>1</sup> أنظر "المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك"، مرجع سابق.

<sup>2</sup> أنظر دفتر الضوابط البيداغوجية للجذع المشترك 2014-2015

✓ نظرة حول مختلف التدخلات العمومية والممارسات الاجتماعية الهادفة الى محاربة الفقر والهشاشة والإقصاء للأشخاص الموجودين في مثل هذه الأوضاع.

✓ نظرة حول المسارات المؤدية ببعض الجماعات الأكثر هشاشة للعيش في هذه الأوضاع، واستراتيجيات التكيف والخروج والعيش التي يطورها الأشخاص المكونين لهذه الجماعات.

يتحدث المختصون في المناهج التعليمية عن ثلاثة مستويات للمناهج هي كالتالي :

المستوى الأول: هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي الرسمي)، والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم . وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي و الموحد و تركيزه على المبادئ الأساسية وترجمة فلسفة المجتمع و قيمه ومثله العليا و تشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها .

المستوى الثاني : المنهاج المندمج للمؤسسة ، و معناه أنه و بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم ، هناك نوع من المنهاج "المعدل"أ و المكيف و الذي يلائم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها.

المستوى الثالث: و يتمثل في برمجة الخطط الدراسية و تحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه. كما يتمثل أيضا، في النشاط التعليمي الفعلي و أسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات و تنفيذ المقررات . وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج و أغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة " النهائية " و الدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة.

لذلك فقد لعبت الجهوية أيضا دورا في في تصميم المواد والمجزوءات في مسالك علم الاجتماع لما بعد الجذع المشترك، وفيما يلي جدول يوضح ذلك.

الجدول رقم 1 : التوزيع الجهوي لمواد علم الاجتماع بعد الجذع المشترك حسب الجامعات\*

الجامعات الفصل	فاس (سايس)	وجدة	فاس (ظهر المهرارز)
الفصل الخامس	سوسيولوجيا المغرب انثروبولوجيا العالم الإسلامي المدينة والعولمة سوسيولوجيا الصحة سوسيولوجيا الإعلام	المجال والمجتمع الحكامة واستراتيجية تنمية المدينة تطبيقات المجال والمجتمع تطبيقات سوسيولوجيا المغرب تطبيقات الحكامة تطبيقات سوسيولوجيا النوع سوسيولوجيا المغرب التهيئة والتنمية المحلية الأنثروبولوجيا الحضرية تطبيقات الأنثروبولوجيا الحضرية	سوسيولوجيا المغرب الحكامة والتنمية التغير الاجتماعي المجتمع المدني الذاكرة والمجتمع أبحاث وتدريب
الفصل السادس	انثروبولوجيا السياسة الأنثروبولوجيا الإقتصادية سوسيولوجيا النوع المعرفة الاجتماعية الحركات الإسلامية	مقاربة النوع الثقافة المقاولاتية مشروع نهاية الدراسة سوسيولوجيا المقولة نظريات التدبير	
	مراكش	بني ملال	أكادير
الفصل الخامس	سوسيولوجيا المقاولات نظرية التنظيمات الأنثروبولوجيا الحضرية سوسيولوجيا الحراك الاجتماعي	سوسيولوجيا الهجرة السوسيولوجيا المغربية السوسيولوجيا النقدية الأنثروبولوجيا الحضرية التهيئة والتنمية الحضرية سوسيولوجيا التغير والحراك الاجتماعي	سوسيولوجيا الأسرة سوسيولوجيا المقاولات الأسرية قانون الأسرة سوسيولوجيا النوع التنمية والتغير الاجتماعي
الفصل السادس	سوسيولوجيا المرض والصحة سوسيولوجيا العائلة سوسيولوجيا الشغل التغير الاجتماعي	سوسيولوجيا المرض والصحة سوسيولوجيا العائلة انثروبولوجيا المغرب العربي انثروبولوجيا الجريمة والانحراف	التفاوتات الاجتماعية السياسية الاجتماعية سيرورة العولمة الإعلام والعولمة المقاربة التشاركية

\*استثنينا من هذا الجدول المواد التكميلية التواصلية كاللغات والمعلومات.

الدار البيضاء	القنيطرة	الجديدة	
سوسيولوجي العائلة سوسيولوجيا التربية أنثروبولوجيا الأديان تقنيات الترجمة طرق البحث الاجتماعي	آليات قراءة وتحليل نصوص البيئة والتنمية تطبيقات إحصائية ومنهجية سوسيولوجيا التنمية	سوسيولوجيا المغرب المجال والمجتمع الثقافات الحضرية سوسيولوجيا التغير الاجتماعي السوسيولوجيا السياسية المدينة والعولمة	<b>الفصل الخامس</b>
سوسيولوجيا التنمية سوسيولوجيا حقوق الإنسان Thèmes contemporain en sciences sociale الورشات	المدينة والتمدن سوسيولوجيا الهجرة والاندماج الاجتماعي مقاربة النوع والتنمية سوسيولوجيا المجتمع المغربي	سوسيولوجيا النوع الثقافات الحضرية سوسيولوجيا التغير الاجتماعي انثروبولوجيا المدينة	<b>الفصل السادس</b>
<b>الرباط</b>	<b>مكناس</b>	<b>تطوان</b>	
السوسيولوجيا المغربية التهيئة والتنمية الحضرية المدينة والعولمة الثقافات الحضرية الجريمة والمجتمع	سوسيولوجيا التغير الاجتماعي والتنمية النوع والمجتمع الحكامة المحلية الحركات الاجتماعية ابيستولوجيا السوسيولوجيا سوسيولوجيا الهجرات الدولية	الثقافات القروية والحضرية المدينة والتمدن سوسيولوجيا الصحة تطبيقات منهجية وإحصائية سوسيولوجيا التنمية	<b>الفصل الخامس</b>
	سوسيولوجيا المدرسة انثروبولوجيا الدين سوسيولوجيا الحركات الجماعية القيم والانحراف	التنمية المحلية والتدبير المجالي النوع الاجتماعي والتنمية الهجرة والاندماج الاجتماعي سوسيولوجيا المجتمع المغربي	<b>الفصل السادس</b>

يظهر من خلال كل ما سبق أن البرامج السوسيولوجية في الجامعة المغربية قد  
مرت بعدة مراحل تأثرت خلالها بمجموعة من العوامل والسياقات والمتغيرات التي صنعتها  
كمناهج دراسية، و هي كالتالي :

## 1- السياق التاريخي الاجتماعي: بالنسبة لـ "بيير بورديو" تخضع الممارسات التربوية

إلى تأثير السياقات الخاصة، ومن هذه السياقات السياق السوسيوثقافي، فقد تأخذ الممارسة التربوية في نظر بورديو وفي سياقات سوسيوثقافية معينة وظائف رمزية غير وظائفها التقليدية، ففي سياق استعماري مثلاً تشكل هذه الممارسة شكلاً من أشكال الدفاع عن الشخصية وتصبح موضوعاً استثماراً رمزياً، ويكفي لتأكيد هذه الفكرة أن نرجع لسياق ما بعد الاستقلال منذ السبعينات إلى التسعينات وننظر في دلالة بعض الإستراتيجيات التربوية مثل التثبوت بمواد مثل "اللغة العربية" و"الثقافة العربية" و"الحضارة الإسلامية".

## 2- الإيديولوجيا\*<sup>1</sup>: يعرف علم الاجتماع الأيديولوجيا بأنه مفهوم محايد باعتباره

خليطاً من المعتقدات والمفاهيم، حيث يسعى إلى تفسير الكثير من الظواهر الاجتماعية المعقدة، ويكون ذلك من خلال منطوق يوجه ويبسط الاختيارات السياسية، والاجتماعية للأفراد والجماعات، كما يتم تعريفه أنه عبارة عن نظام من الأفكار المتداخلة كالمعتقدات والأساطير التي تؤمن بها جماعة معينة أو مجتمع ما، وتستطيع أن توضح اهتماماتها وسياساتها.

وللمؤسسة التعليمية سواء المدرسة أو الجامعة وظيفتها الإيديولوجية التي تعتبر وجهاً من وجوه الوظيفة الطبيعية العامة وذلك على الأقل، لأن الوظيفة الإيديولوجية، تعتمد فيما تعتمد عليه، على المنظومة المعرفية، إلا أنها تعتمد عليها لا من حيث هي معرفة بالعالم أو الكون، بل باعتبار هذه المعرفة بمضمونها خصوصاً، تعمل على تكوين اتجاه فكري خاص في الطفل أو الراشد، يميل إلى تركيز التحامه بمجتمعه، ومن هنا، تجد القيم السياسية والمذهبية والدينية... الخاصة بالمجتمع طريقها لتلوين المنظومة المعرفية، ونزع طابع الحياد عنها، فمفهوم الوطن والدولة ونوعية النظام السياسي في المجتمع، على الرغم من أنها تأتي أحياناً مصاغة في مواد محددة كالتربية الوطنية أو الدينية والأخلاقية، فإنها مع ذلك تجد

\*تشير إيديولوجيات التربية Ideologies of education إلى مجموعة من الأفكار والمعتقدات، والتصورات التي تأخذ بها جماعة من الناس، والتي توجه اختياراتهم بالنسبة للترتيبات الرسمية للتربية Meighan .Ronald .A Sociologie of Education .London . and New . YORK ; holt Rinehart and Winston .1981.p6.

طريقها أيضا ضمن المواد العلمية ذات الطابع المحايد أيضا، فالتاريخ أو الجغرافيا أو علم الاجتماع، على الرغم من الطابع الموضوعي لها<sup>1</sup>.

و هذا ربما ما يقصده **ألان تورين A. Touraine** حينما يقول أن: "الجامعة لها ثلاث وظائف أساسية وهي: نظرية و تكيفية و إيديولوجية. بمعنى أنها مؤسسة ثقافية ووسيلة للتغيير الاجتماعي، و كذلك ميدان للصراع الإيديولوجي، فهي مرتبطة بالمجتمع وبمراحل تطوره، بحيث أن وظائفها تأخذ كل واحدة منها أهمية أكثر حسب نوعية المجتمع"<sup>2</sup>.

ومن بين الإيديولوجيات التي أثرت على البرامج السوسيولوجية في الجامعة المغربية ما يلي :

◀ تأثير التوجهات الدينية: بحيث فرض التيار الإسلامي في فترة الثمانينات وبداية التسعينات وجوده في المغرب بقوة، وكان قطاع التعليم بصورة عامة أكثر تأثرا من القطاعات الأخرى، ففي الميدان الجامعي كان أثر التوجهات الإسلامية واضحا، ولم تمنع الطبيعة النقدية لعلم الاجتماع كتخصص دراسي من التأثير بذلك أيضا، بحيث أحدثت مواد وبرامج تعبر عن هذا التوجه، وقد أقحمت مادة علم الاجتماع الإسلامي بقوة عندما كانت التيارات الإسلامية تنشط سياسيا، ولكن ما إن ضعف تأثير هذا التيار في المغرب حتى بدأ التفكير في التراجع عن هذه المادة .

◀ الإيديولوجيا الرأسمالية: وتلاحظ الآن في محاولات الجر نحو اقتصاد السوق، كما الشأن بالنسبة للنظام التعليمي الفرنسي تماما وذلك نتيجة للهيمنة الاستعمارية التي عاشها المغرب، فمنذ نشأة الجامعة المغربية وهي موضوع نزاع حول وظائفها ، وإذا كان ذلك النزاع يعكس غياب إجماع حول المشروع المجتمعي الشامل الذي ينبغي أن تتخبط فيه البلاد برمتها، فإن حصول بعض التوافق مؤخرا حول التوجه العام الذي يعتقد أن على البلاد أن تسير وفقه قد أسفر مؤخرا عن شبه إجماع على ما يبدو يقضي بإخضاعها أكثر لمتطلبات السوق الشغل، وبالتالي فالإدماج ما هو إلا ملاءمة المناهج والمقررات الخاصة بالتكوين

<sup>1</sup>مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى سنة 1991م، ص:202-209.

<sup>2</sup> Alain tourin , "university et société au Etats Unis" ,op.cit ,p17 .

مع سوق الشغل، ذلك ما أفرز لنا مواد مثل "سوسيولوجيا المقولة" و"مدخل إلى الإقتصاد"... إلخ.

بالإمكان التصور أن المعارف التي تقوم المؤسسة التعليمية بنقلها ، هي مثل الانعكاس المنظم عقليا لحالة المعارف العلمية في لحظة معينة . لكن في الواقع لا صحة لهذا الأمر ففي المقام الأول وداخل كتلة المعارف المتوفرة ، وحده جزء صغير يبقى عليه باعتباره مهما ويستحق أن يتضمن في البرامج التعليمية ، فإذا ما نحن تفحصنا تطور مختلف التخصصات، فإننا ندرك أن الاعتبارات الإبيستمولوجية لها ثقل أقل في انتقاء المضامين المبقى عليها وتنميتها، لكن هنالك اعتبار بشكل واسع لتحفيزات أخلاقية أو أساسية أو اقتصادية، ومن الأيسر تبيان هذا الأمر من خلال البرامج السابقة والحالية على السواء<sup>1</sup>. إلى عهد قريب ، كان إدراج التعليم التكنولوجي وبرامج الإعلاميات وإنشاء مسالك اقتصادية واجتماعية وإدراج لغات أجنبية يتم تبريره بانتظارات لا تمت بصلة للعلم ، لكنها مفيدة اقتصاديا في عالم قيد التحول، غير أنه كلما حدثت تغيرات في البرامج ، فإن التخصصات ضحايا هذه التغيرات، تدخل في صراع من أجل البقاء<sup>2</sup>.

**3- الحركات البيداغوجية والمنظمات الدولية :** تأثرت البرامج الدراسية لعلم الاجتماع في الجامعة المغربية بمجموعة من الحركات والتطورات البيداغوجية العالمية ، وكذلك بتوصيات منظمة اليونيسكو حول مواضيع متعلقة بالبيئة والمناخ، المساواة ومقاربة النوع، وكذلك الفقر والتمهيش ، بالإضافة إلى مواد التواصل واللغات ، حيث أن هناك ثلاث تحولات طبعت أنظمة التربية والتكوين في النصف الأخير من القرن الماضي، ويتعلق الأمر بأربع حركات بيداغوجية<sup>3</sup>:

أ- حركة بيداغوجيا الأهداف: اعتمدت هذه البيداغوجيا التي وجدت سندها المرجعي في صنافة بلوم وفلسفة جون ديوي أساسا في أنظمة التربية الفرنكفونية مع بداية سبعينات القرن الماضي .

<sup>1</sup>أنظر عبد الكريم غريب "سوسيولوجية التربية المعاصرة"، مرجع سابق، ص34.

<sup>2</sup>نفس المرجع السابق، ص35.

<sup>3</sup>الخمار العلمي "مستقبل التربية والثقافة في المغرب" مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 1، الدار البيضاء، 2015 ، ص 68-67.

ب - حركة حل المشكلات والتواصل: هيمنت هذه الحركة خلال سنوات 1980-1990- وقد اعتبرت حركة ديداكتيكية لتركيزها على سؤال التعليم بفعالية ، وقامت على أساس اختياريين:- اختيار حل المشكلات باعتباره اتجاها مركزيا في التعلّيمات أو هدفا للتقويم، وخاصة في المواد العلمية والعلوم الاجتماعية . - اختيار المقاربات التواصلية في مجال اللغات وجعل الأدوات اللسانية في خدمة التواصل باعتباره الوظيفة الأولى للغة.

ج - حركة التربية الاجتماعية- الحقوقية: بدأت هذه الحركة بمحاولة إدماج اهتمامات ذات طبيعة أخلاقية وفلسفية واجتماعية في المدرسة باعتبارها تعلّيمات غير إلزامية، وخاصة بعض الإهتمامات المرتبطة بالبيئة والصحة والمواطنة والتربية السكانية بمبادرة المنظمات الدولية ، مثل اليونيسكو واليونيسف، واعتمادا على خبراتها باعتبارها متدخلا مباشرا عن طريق التمويل وإعداد البرامج ، وستدمج هذه الإهتمامات لاحقا باعتبارها مكونا مندمجا في أنشطة التعلّيمات وفق المدخل القيمي المؤسس للنماذج الجديدة .

د- الحركة الجديدة المتمثلة في اعتماد «مقاربة الكفايات» حيث أصبح هذا الإختيار مع مطلع الألفية الثالثة ، اختيارا كونيا بحكم التزام المجتمع الدولي بما يعرف ب«أهداف الألفية الثالثة» وخاصة ثلاثية القضاء على الفقر والمرض والجهل ، غير أن هذا الإختيار يختلف من مجموعة دولية إلى أخرى حسب خصوصيات كل مجموعة .

**4- الرهانات الإقليمية والمحلية:** طبعت المحلية (الوطن العربي) برامج علم الاجتماع منذ السبعينات إلى غاية التسعينات، بالإضافة إلى التأثير الإقليمي(المغرب العربي) مع الإشارة إلى أن الرغبة في التحرر من التبعية في البحث السوسولوجي والدعوة إلى النقد المزدوج قد انعكست على البرامج ، لكن يلاحظ أن هذه المواد قد تلاشت بعد التسعينات مع الإصلاح مما يطرح التساؤل حول علاقة البحث بالتدريس .

## 5- الارتباط بمسارات البحث\* : كان للبحث أيضا دور في المواد المقترحة ضمن المناهج

السوسيولوجية مثل "سوسيولوجية الصحة"، "سوسيولوجية الثقافة" و"سوسيولوجية الدين"، وقد تصور " فون هومبولت" في هذا الشأن التعليم الجامعي كنشاط طلابي متمركز حول البحوث، يمارس عبر الحلقات الدراسية والمختبرات، وأن التعليم الجامعي ليس كالتعليم في المراحل الدراسية التي تسبقه، فلا يعود الأستاذ معلما، ولا الطالب تلميذا، وبدلا من ذلك فإن الطالب يقوم بإجراء البحوث بنفسه، والأستاذ يشرف على بحثه ويدعمه بكل ممكن، فالمبدأ الأول والأساسي عند هومبولت هو «الوحدة بين التعليم والبحوث» في عمل أستاذ الجامعة، وتكون وظيفة الجامعة تقديم المعرفة من خلال البحوث الأصيلة والرصينة وليس فقط في نقل المعارف وتعليم المهارات، والمبدأ الثاني هو الحرية الأكاديمية، أي حرية المدرس في التعليم، وحرية الطالب في التعلم، وهي ميزة النموذج الألماني للجامعات عموما<sup>1</sup>.

كانت فكرة همبولت المحورية هي أنه في التعليم والبحث ينبغي على الجامعة أن ترى التعليم دائما مكونا من مشكلات لم تحل بعد ، ومن ثم فهو محط للبحث دائما ، وينطبق هذا على كل من البحث والتدريس، فليس البحث الروتيني ولا التعليم شبه المدرسي يناسبان السياق الجامعي، وقد أدت هذه الفكرة إلى انتعاش واسع للبحث في المئة وخمسين سنة اللاحقة، ولكن تأثيرها كان أقل على التعليم ، الذي كان قوامه الأساسي المحاضرات<sup>2</sup>.

كما حاول بارسونز وزميله "بلات" أن يحللا مشكلة الفصل بين العملية التعليمية والبحث العلمي، فأشارا إلى طبيعة الجامعات والمراكز الأكاديمية المتخصصة في إجراء أنشطة البحث الجامعي، دون الاهتمام بالربط بين تلك الأنشطة وبين العملية التعليمية، نظرا لوجود العديد من المعاهد العلمية والأكاديمية في مجال البحوث فقط، ولكن يؤكد كل من "بارسونز" و"بلات"، على أهمية العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي، وحاوولا لتأكيد ذلك استطلاع رأي العديد من أساتذة الجامعات الأمريكية فجاءت

\*يسم قدر كبير من الجدل الدولي العلاقة بين البحث والتدريس بحيث يختلف الأفراد بدرجة كبيرة في آراءهم عن طبيعة هذه الصلة ، فيعتقد بعضهم أن البحث الجامعي غالبا ما ينقص من جودة التعليم ، في حين يرى آخرون أن المقررات الدراسية التي يدرسها من يكتفون باستخدام نتائج أبحاث غيرهم ، تبقى ضعيفة مهما بدت جودة أسلوبهم في العرض.

<sup>1</sup>إسماعيل لمصدق " هايدكر وإصلاح الجامعة "مرجع سابق.

<sup>2</sup>بارنيت رونالد، " إعادة تشكيل الجامعة، علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس"، ترجمة شكري مجاهد، العبيكان، 2009، ص150.

نتائج تحليلاتها الاستطلاعية؛ بأن معظم أساتذة الجامعة والمتخصصين الأكاديميين في أنشطة البحث العلمي، تؤكد على أهمية عدم الفصل بين العملية التعليمية وإجراء البحوث المختلفة، لأن الفصل بينهما يهدد كثيرا ميكانيزمات التكامل البنائية للجامعات والتنسيق بين وحداتها وأنساقها الفرعية الداخلية<sup>1</sup>.

إن العلاقة بين البحث والتدريس لا تستقر مطلقا، لكنها قد تتباعد عن بعضها البعض، وربما تتقارب بل و تتداخل أحيانا، بحيث يمكن ملاحظة هذه الحركات في المؤسسة نفسها، فبعض الأقسام أو بعض المسارات الدراسية ، قد تؤثر عليها قوى وسياسات تجعل العلاقات بين البحث والتدريس في حالة تباعد، وأقسام أخرى يتقارب فيها النشاطين على نحو نشط، كتاب إعادة تشكيل الجامعة<sup>2</sup>.

هذه القوى والسياسات التي تتحكم أحيانا في علاقة البحث بالتدريس أيضا لا تخلوا من بعض الأبعاد الإيديولوجية كأثر التحول الليبرالي الجديد الذي يشهده التعليم العالي في العالم بأسره حاليا، « يمكن اعتبارها إيديولوجية منفصلة ، فورها قوة دافعة ، كما أنها تسعى لاكتساح كل ما يقف في طريقها، فكل الأنشطة والمؤسسات بل والأفراد يتم تشجيعهم ضمنا (أوربما صراحة) لتبني أسلوبها في فهم العالم أو رؤيتها الكونية)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> عبد الله محمد عبد الرحمن ، سوسيولوجية التعليم الجامعي ، مرجع سابق،ص32.

<sup>2</sup> بارنيت رونالد "إعادة تشكيل الجامعة، علاقات جديدة بين المعرفة والبحث والتدريس"، مرجع سابق،ص18.

<sup>3</sup> نفس المرجع السابق،ص25.

## خاتمة :

لقد عبرت برامج التدريس السوسولوجيا المشار إليها، عن توجهات فكرية وإيديولوجية واضحة وبارزة، تحمل طموح التغيير ومواكبة المتغيرات العالمية والمحلية، وما يطرأ عليها من هواجس معرفية وإيديولوجية وسياسية، فالعلوم الإنسانية و الاجتماعية بشكل عام، و بحكم مرجعية موضوعها المعرفي، أي الإنسان و المجتمع، تبقى - كما سبق الإشارة إلى ذلك - من أقرب العلوم ارتباطا و اقترابا من نسقية المواقف و التمثلات والمعتقدات والقيم المجتمعية السائدة، وبانشغالات وضغوطات وتأثيرات الحس العام المجتمعي، و باستراتيجيات و رغبات و مشاريع مختلف الفاعلين السياسيين و الاجتماعيين، و بإيديولوجياتهم و مصالحهم الصريحة منها و الخفية، ومن هنا تأتي كذلك هشاشة و مخاطر الانزلاقات الايديولوجية و التوظيف السياسي الممنهج والأداتي لهذه العلوم، لتبرير و تصريف إيديولوجياتها وأوجه نظرها و أولويات مشاريعها تحت غطاء المعرفة العلمية المتخصصة، و كفاءة و مصداقية خبرائها و وجهة و موضوعية توصياتهم.

كما تحددت البرامج بطبيعة التراكمات المنجزة في المسارات المهنية لأفواج من المدرسين و علاقة المؤسسة الجامعية بالمؤسسة الاقتصادية، لذلك فإن وحدات وقضايا النمو و التخلف و سوسولوجيا العالم العربي و الثقافة العربية قد توارت لتتشكل مكانها موضوعات حول المؤسسات الاجتماعية و سوسولوجيا الثقافة و قضايا البيئة و الفقر و الهشاشة الاجتماعية... الخ، الأكد أن هذا التغيير في طبيعة الوحدات الموضوعاتية هو تغير ناتج عن سياقين مزدوجين : سياق يخص الاتفاق بين الوزارة و ممثلي علم الاجتماع على المستوى الوطني حول الهندسة البيداغوجية لمواد علم الاجتماع، وكذا سياق الرهانات المعرفية و حصيلة الإنجازات الأكاديمية الفردية و الجماعية، لجماعة المدرسين بمسلك علم الاجتماع بمؤسسة جامعية معينة حيث تتأكد الفروقات بين مؤسسة وأخرى جهويا.

لا يمكن أن ننكر أن برامج علم الاجتماع بعد الإصلاح قد اقتربت من واقع الطالب و من التحولات و المستجدات المعرفية على مستوى التخصص إلى حد ما، فهل سيؤكد ذلك البحث الميداني مع الطلبة؟ هذا ما سنراه في الفصل القادم من هذا البحث.

## الفصل الثاني : الطلبة والأساتذة والبيداغوجيا

### **عتبة:**

من السمات البارزة للإصلاح تمدد مسالك علم الاجتماع بكليات الآداب، بالإضافة إلى الإقبال الكثيف على هذا التخصص من طرف الطلبة، وهو إقبال غير مفهوم إذا ما قورن بعهد ما قبل الإصلاح عندما كان الانتماء لشعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس نخبويًا بشكل اختياري وبقوة الواقع، لما يقتضيه من رصيد معرفي حسب الراغب في متابعة الدراسة بالشعبة قبل أي اعتبار آخر. فهل تزايد أعداد المقبلين من الطلبة على التخصص ينم على بزوغ نوع من الاهتمام بهذا العلم لديهم؟ ما هي خصائصهم؟ ثم كيف اختاروا هذا التخصص؟ وما هي العوامل التي كان لها دخل وراء اختيارهم؟

وقد كان من بين أهداف الإصلاح الجامعي أيضا -على مستوى التشريع- إعادة صياغة المقررات "إدخال المرونة اللازمة، باعتماد تنظيمات تنحصر مقتضياتها في وضع إطار عام يخول للهيئة التدريسية الجامعية بصفة مستمرة ودائمة، مهمة تحديد المقررات، وتكييف مضمون البرامج والمناهج ومحتوياتها ومكوناتها التربوية، وكذا ضبط طرق ووسائل تقييم المعلومات والمكتسبات الطلابية"<sup>1</sup>.

و البحث في إطار علم اجتماع التربية حول واقع تدريس السوسولوجيا نفسها، وخصائص المقبلين عليها كتخصص هو حديث بالضرورة عن البيداغوجية والمناهج التربوية وطرق التدريس والعلاقة البيداغوجية في هذا التخصص، فهو حديث عن الديداكتيك باعتباره لا ينفصل عن أي عملية للتعلم بمختلف الحقول المعرفية، ولأن قضية تورم التعليم الجامعي في المجتمع ليس قضية كم، بقدر ما هي قضية جوهر التعليم، ومضمونه، ومحتواه، وطرائقه، وكفاياته في خلق القوى البشرية العلمية والتكنولوجية القادرة على الإسهام في بناء المجتمع العصري وفعاليته والنهوض به في المستقبل. فقد أثارت المناهج التقليدية في التعليم العالي تساؤلات كثيرة .

<sup>1</sup>حسين العمراني ، مرجع سابق، ص278.

وسنسى في هذا الفصل لمعرفة خصائص المقبلين من الطلبة على هذا التخصص، والعوامل التي تدخلت في اختيارهم، وكذا اتجاهاتهم نحو طبيعة التكوين السوسيلوجي الذي يتلقونه، والملاحم البيداغوجية من أهداف وبرامج وطرق تدريس .

## المبحث الأول: مجتمع البحث واختيار التخصص

### أولاً: وصف مجتمع البحث

تم توزيع 300 استمارة الجامعات الثلاثة. وتم استرجاع 281 استبياناً من مجموع الاستمارات الموزعة، وقد كانت إجابات مبحوثينا كالآتي:

#### 1. توزيع مجتمع البحث حسب الجامعة

كانت أكبر درجة استجابة للمبحوثين على أسئلتنا في جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، باعتبار علاقتنا الاجتماعية بهذه الجامعة وكوننا ننتمي إليها، إذ كان الولوج إلى الميدان أسهل مقارنة بباقي الجامعات التي كانت نسبة اللاجواب فيها مرتفعة مما اضطرنا لزيارة الميدان مرارا وتكراراً، لكن، تبقى نسبة الأجوبة التي تلقيناها من باقي الجامعتين (الرباط ووجدة) مهمة رغم ذلك.

يبين الجدول الموالي هذا التوزيع:

الجدول رقم 2 : توزيع المبحوثين حسب الجامعة			
النسبة المئوية	التكرار		
44,5	125	فاس	الجامعة
28,8	81	الرباط	
26,7	75	وجدة	
100,0	281	المجموع	

يمثل الطلبة الذين يدرسون بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس ما يعادل 44 بالمائة من مجموع العينة، ثم الرباط بنسبة تعادل تقريبا 29 بالمائة ثم طلبة وجدة بما يعادل 27

بالمائة من مجموع العينة. وقد كان حرصنا على شمولية العينة لمختلف الطلبة ممن درسوا بعض أو أغلب المواد المدرجة ضمن التخصص في جامعتهم، وهذا ما تعكسه النتائج التالية:

## 2. توزيع مجتمع البحث حسب الفصل

الجدول رقم 3: توزيع مجتمع البحث حسب الفصل الدراسي			
النسبة المئوية	التكرار		
4,3	12	السنة الأولى إجازة	الفصل
7,1	20	السنة الثانية إجازة	
86,8	244	السنة الثالثة إجازة	
1,8	5	ماستر	
100,0	281	المجموع	

يمثل طلبة السداسي الخامس والسادس (السنة الثالثة إجازة) 244 فردا من مجموع العينة، أي ما يعادل حوالي 87 بالمائة من مجتمع البحث، وهذا ما يبدو طبيعيا لأنه يعكس حرصنا على أن يكون الطالب على اطلاع شبه كلي بمحتويات المقرر المدروس بالتخصص، كما إمكانية تقييم تجربة عاش نسبة كبيرة منها وجزء منها قيد العيش، فكيف كان توزيع مبحوثينا حسب الجنس؟

## 3. توزيع مجتمع البحث حسب الجنس

جدول 4: توزيع مجتمع البحث حسب الجنس			
النسبة المئوية	التكرار		
40,9	115	ذكر	الجنس
59,1	166	أنثى	
100,0	281	المجموع	

يتكون مجتمع البحث كما ذكرنا سابقا من 281 مبحوث ومبحوثة، مقسمة كما هو مبين في الجدول رقم (3) إلى 115 طالب يمثلون نسبة 40,9%، و166 طالبة يمثلن نسبة

59,1% ، هذا يعكس التعاطي الايجابي لدى الإناث من جهة، و يبين أن جنس الباحث (أنثى) له تأثير على علاقته بجنس المبحوثين (الإناث)، لقد بينت دراسة أجريت حول المغرب، بخصوص المواقف من المشاركة السياسية للمرأة، أن جنس الباحث يؤثر على تجاوب المبحوثين خصوصا إذا كان أنثى<sup>1</sup>. ومن جهة أخرى فإن متغير الجنس الذي يعكس خريطة التمايزات الاجتماعية، حسب إحصائيات (الورثة) يظهر ميل الإناث أكثر نحو الشعب الأدبية، في حين يميل الذكور نحو الشعب العلمية، ولكنه يفند هنا التمايز الجنسي حول فرص الالتحاق بالجامعة حسب ما جاء في إحصائيات الورثة (إذا كانت الفتاة من أصل فقير، تمتلك 8 فرص لولوج الجامعة، فإن الذكور من نفس الطبقة، يملكون عشرة فرص، وتميل هذه التمايزات إلى الاختفاء داخل شرائح الأطر العليا والمتوسطة).

#### 4. توزيع مجتمع البحث حسب نوع البكالوريا

جدول 5: توزيع مجتمع البحث حسب نوع البكالوريا			
النسبة المئوية	التكرار		
86.1	242	باك آداب	نوع البكالوريا
11.4	32	باك علوم	
.7	2	باك تقني	
98.2	276	المجموع	
1.8	5	عدها	المعطيات المفقودة
100.0	281	المجموع	

يبين الجدول أعلاه نوع البكالوريا المحصلة من طرف مجتمع البحث والذي يتوزع على الشكل التالي:

✓ تحتل باكلوريا آداب وعلوم إنسانية المرتبة الأولى بنسبة تمثل 86,1% بمجموع 242 مبحوث ومبحوثة.

<sup>1</sup>- Benstead Lindsay J., "Effects of Interviewer-Respondent Gender Interaction on Attitudes toward Women and Politics: Findings from Morocco", *International Journal of Public Opinion Research*, Vol. 26, No. 3, 2014, pp. 369-383.

✓ تحتل باكلوريا علوم المرتبة الثانية بنسبة 11,4% بتكرار مجموعه 32 مبحوث ومبحوثة.

✓ تحتل باك تقني المرتبة الأخيرة بنسبة 0,7% تمثل مبحوثان.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن أغلب طلبة شعبة علم الاجتماع حاصلين على باكلوريا آداب بينما نجد أن طلبة الشعب العلمية والتقنية لا يتجهون كثيرا إلى دراسة علم الاجتماع.

### 5. توزيع مجتمع البحث حسب ميزة البكالوريا

يعد التعرف على ميزة البكالوريا من الأهمية بمكان إذ تعكس الطابع الاصطفائي للنظام التعليمي، كما تبين بوضوح من يلج إلى المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح. حيث يلاحظ دائما أن فئة المقصيين هي من يلج هذه المؤسسات إذ يشكلون نسبة مهمة ممن يختارون شعبة علم الاجتماع.

### الجدول الموالي يبين هذه الملاحظة:

جدول 6: توزيع مجتمع البحث حسب ميزة البكالوريا			
النسبة المئوية	التكرار		
65.1	183	مقبول	ميزة البكالوريا
29.2	82	مستحسن	
4.3	12	حسن	
1.4	4	حسن جدا	
100.0	281	المجموع	

يمثل عدد الطلبة الذين حصلوا على البكالوريا بميزة "مقبول" نسبة 65,1% بتكرار مجموعه 183 مبحوث ومبحوثة، بينما تمثل ميزة "مستحسن" نسبة 29,2% بتكرار يعادل 82 مبحوث مبحوثة، في حين يمثل الطلبة الحاصلين على البكالوريا بميزة "حسن" و "حسن جدا" نسب 4,3% و 1,4% على التوالي، هذا يبين أن أغلب الطلبة الذين يتجهون الى متابعة دراستهم في علم الاجتماع حاصلين على باكالوريا آداب أو علوم إنسانية كما هو مبين في

الجدول رقم (4) وبميزة "مقبول" تليها ميزة "مستحسن". إن أغلب الطلبة الذين يلجون شعبة علم الاجتماع ينتمي أغلبهم إلى الفئة غير القابلة للامتصاص من طرف المدارس العليا؛ إنهم منبوذو النظام التعليمي بالدرجة الأولى، ولكن بالرغم من ذلك تبقى هناك نسبة - ولو بسيطة - تختار هذا التخصص بالرغم من أنها حاصلة على ميزة، فكيف اختارته؟ هل عن اقتناع واطلاع مسبق أم بعشوائية؟ هذا ما ستجيب عليه إحدى الجداول القادمة من هذا الفصل.

#### 6. توزيع مجتمع البحث حسب مجال السكن

جدول 7: الأصل الجغرافي			
النسبة المئوية	التكرار		
80.1	225	حضري	الأصل الجغرافي
19.9	56	قروي	
100.0	281	المجموع	

ينحدر أغلب الطلبة المكونين لعينة البحث من المجال الحضري بتكرار مجموعه 225 طالب وطالبة ونسبة مئوية بلغت 80,1%، في حين أن الطلبة المنحدرين من المجال القروي يمثلون 19,9% فقط بمجموع 56 طالب وطالبة، من أصل عينة بحث مقدرة ب 281 طالب وطالبة، وهذا يعني أن تخصص علم اجتماع تخصص مرغوب فيه من طرف الطلبة المنحدرين من المجال الحضري بشكل أقوى من الطلبة المنحدرين من المجال القروي عكس ما توقعنا.

ويعتقد "بورديو" و"باسرون" أن الحواجز الاقتصادية غير كافية لتفسير نسب الضياع الدراسي حسب الشرائح الاجتماعية المهنية، مما يعطي المشروعية والأهمية القصوى للعوامل الثقافية التي من بينها العامل الجغرافي الذي يعتبر بدوره مسؤولاً عن جزء لا بأس به من اللاتكافؤ الثقافي، بحيث لا استقلال بين العالم الجغرافي والعامل الثقافي، فالفرد الذي يسكن في مدينة كبيرة يجد نفسه أمام نسبة عالية لولوج حقل التعليم والثقافة، بالمقارنة مع

الفرد الذي يعيش في مدينة صغيرة أو قرية منعزلة، فمعامل الترابط بين التراتبية المجالية والتراتبية الاجتماعية الثقافية قوي جدا<sup>1</sup>.

#### 7. توزيع مجتمع البحث حسب عدد أفراد الأسرة

جدول 8: توزيع مجتمع البحث حسب عدد أفراد الأسرة			
النسبة المئوية	التكرار		
11.4	32	بين 1 و 4 أفراد	عدد أفراد الأسرة
69.4	195	بين 5 و 6 أفراد	
19.2	54	7 أفراد فما فوق	
100.0	281	المجموع	

يمثل الجدول رقم 7 توزيع العينة حسب عدد أفراد الأسرة، وقد تبين أن أغلب أفراد العينة يعيشون في أسر يقدر عدد أفرادها بين 5 و 6 وهذه النتيجة حددت بنسبة 69,4% بتكرار مجموعه 195 فرد، تليها الأسر التي يفوق عددها 7 أفراد بنسبة 19% بتكرار مجموعه 54 فرد، وهذا قد يدل على أن الطبقة التي ينتمي إليها طلبة علم الاجتماع أغلبها من الفئات الشعبية الدنيا.

#### ثانيا: الطلبة واختيار التخصص

##### 1. توزيع مجتمع البحث حسب كيفية اختيار التخصص

جدول 9: توزيع مجتمع البحث حسب كيفية اختيار التخصص			
النسبة المئوية	التكرار		
33.1	93	اختيار شخصي مدروس	كيفية اختيار التخصص
3.2	9	بناء على نصيحة الأهل	
29.5	83	بناء على نصيحة الأصحاب	
11.4	32	بناء على نصيحة الأساتذة	
22.8	64	اختيار عشوائي	
100.0	281	المجموع	

<sup>1</sup> P. Bourdieu et J.C. Passeron: Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris, édit Minuit, p46 .

يتبين من خلال الجدول رقم 8 أن وصف كيفية اختيار الطلبة لتخصص علم الاجتماع، والذي انقسم إلى خمسة اختيارات، يتجه نحو أن يكون قويا بالنسبة للاختيار الشخصي المدروس بتكرار بلغ 93 طالب وطالبة بنسبة مئوية بلغت 33%، يليه الاختيار بناء على نصيحة الأصدقاء بتكرار بلغ 83 بنسبة مئوية وصلت إلى 29,5%، وتمثل أيضا نسبة الطلبة الذين اختاروا بشكل عشوائي تخصص علم الاجتماع، نسبة مهمة إذ بلغت نسبة 22,8%. يظهر إذن أن اختيار هذا التخصص لدى الطالب المغربي لا تطبعه الكثير من العشوائية والضبابية كما توقعنا، وبالرغم من أنه لا يظهر أن ثمة من مشروع دراسي لدى العائلات وأبنائها، فجماعة الأصدقاء والأساتذة حلت مكان الأهل .

وقد بين " بورديو" و "باسرون " من خلال إشكاليتهما حول اللامساواة في الحظوظ بالنسبة للتعليم؛ أن فرص الاختيار لدى أبناء الطبقات الدنيا محدودة جدا إذا ما قورنت بفرص الاختيار الدراسية لدى أبناء الطبقات العليا، وتأكدت في هذا الإطار قيمة متغير الشرائح المهنية أكثر من متغيرات أخرى كالجنس والانتماء الجغرافي، اللذان يعملان بدورهما على خلق لاتكافؤ في الفرص بالنسبة للتعليم، مما استدعى الحديث عن الاختيار الدراسي المفروض لدى أبناء الطبقات الدنيا والمتوسطة كذلك، ويتمثل ذلك على سبيل المثال لا الحصر في قبولهم بكليات الآداب وكليات العلوم فقط، وهكذا تبقى الكليات الأخرى التي تؤدي مباشرة إلى سوق عمل حر كالطب والهندسة والصيدلة وغيرهما حكرا على أبناء الطبقات العليا بوجه خاص<sup>1</sup>. وميز الباحثان في هذا الصدد بين الاختيار المفروض *le choix imposé* بالنسبة للبعض، والاختيار الملجأ الأخير بالنسبة للبعض الآخر .

ومن بين الحواجز الثقافية أيضا التي تفسر نسبة الضياع المدرسي حسب الشرائح الاجتماعية عند "بورديو" و"باسرون" الإعلام المدرسي والجامعي، حيث نجد أن هذا الإعلام ضعيف جدا عند أبناء الطبقات الدنيا بالمقارنة مع أبناء الطبقات العليا، الذين يتزودون بكل المعلومات الممكنة حول التخصصات أو ما أصبح يعرف بالتكوينات الجامعية وآفاق الشغل .

<sup>1</sup>Ibid ,41 .

كما بين الباحث المغربي إدريس بنسعيد، في دراسة أجراها على 500 طالب(ة) من جامعة محمد الخامس بالرباط، أن الطلبة الجامعيين لا يمتلكون أي إرث ثقافي يسمح لهم بالتوفر على مشروع دراسي مستقبلي<sup>1</sup>. وفي نفس الاتجاه، بين الباحث هرامي نور الدين في دراسة له حول طلبة كلية الآداب بمكناس، أن الطلبة يلجؤون إلى كلية الآداب فقط لأن الأفق المهني مسدود أمامهم وليس بهدف اكتساب المعارف<sup>2</sup>. فهل ستتغير تلك الضبابية والعشوائية التي طبعت الاختيار لدى عينة مهمة من الطلبة بعد الولوج والاندماج في التخصص؟ يبدو أن فترة ما بعد الولوج إلى الجامعة تغير من مواقف الطلبة.

## 2. توزيع مجتمع البحث حسب درجة الرضا من اختيار تخصص علم الاجتماع

جدول 10: هل أنت راض على اختيارك لهذا التخصص			
النسبة المئوية	التكرار		
79.7	224	نعم	الرضا على اختيار التخصص
20.3	57	لا	
100.0	281	المجموع	

اتجه أغلب أفراد عينة البحث نحو الرضا على اختيار تخصص علم اجتماع، كتخصص لاستكمال تعليمهم العالي بنسبة بلغت 79,7% بتكرار مجموعه 224 طالب وطالبة، مقابل 57 طالب وطالبة، يمثلون نسبة 20% غير راضين على اختيارهم لعلم الاجتماع كتخصص مناسب لميولهم المعرفي والتكويني. مما يشير إلى أن الاطلاع على ماهية علم الاجتماع والانسجام مع معارفه، قد يجعل مجموعة من الطلبة الذين اختاروا التخصص عشوائيا لا يندمون على اختيارهم ويحققوا الرضا إزاءه .

<sup>1</sup> - Bourqia Rahma, El Harras Mokhtar et Bensaïd Driss, *Jeunesse estudiantine marocaine : valeurs et stratégies*, avec la collab. de Jamila Bennaghmouch, Rabat, Éditions de la Faculté des lettres et des sciences humaines, 1995, p 85.

<sup>2</sup>- Harrami Noureddine, « Les étudiants des facultés des lettres marocaines et l'enseignement universitaire: l'acquisition des savoirs et la représentation de l'avenir professionnel », In. Gérard, E. (dir.), *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Publisud, Paris 2006.

وتلعب الميول والرغبات - بشأن اختيار التخصص - دورا هاما في نجاح أو فشل الفرد في دراسته. ففرصة نجاح الطالب الذي يتوجه نحو دراسة المجال الذي يرغبه، أفضل من فرصة نجاحه لو توجه لدراسة مجال معرفي لا يميل إليه؛ وهذا ما لاحظته رجال التربية منذ زمن بعيد. لذلك وجدت ضمن مؤسسات التعليم العالي الغربية مكاتب تخصصت في معرفة رغبات وميول الطلاب، وتقدم النصيحة للطالب ولولي أمره بالتخصص المناسب. لكن لا توجد مثل هذه المكاتب التوجيهية في الجامعات المغربية. لذلك يتوجه الطلاب للمجال الدراسي كيفما اتفق، أو بناء على عوامل لا تستند الى معلومات مسبقة.

وتوضح الجداول الموالية أسباب كل من الرضا وعدم الرضا لدى الطلبة:

جدول 11: في حالة الإجابة بنعم، أذكر لماذا؟			
النسبة المئوية	التكرار		
43.1	121	الاقتناع بجدوى وأهمية علم الاجتماع من خلال تحليل وتفهم الواقع	في حالة الإجابة بنعم، أذكر لماذا؟
16.7	47	علم الاجتماع كتخصص يعلمني كيف أكون اجتماعيا في معاملاتي	
14.6	41	أرغب في الاشتغال في الميدان الاجتماعي	
2.1	6	علم الاجتماع كتخصص سهل الدراسة	
76.5	215	المجموع	
23.5	66	المعطيات المفقودة	
100.0	281	المجموع	

يمثل الجدول رقم 10 عن مبررات الطلبة الذين عبروا عن رضاهم إزاء اختيارهم لتخصص علم الاجتماع، كتخصص لاستكمال دراستهم حيث يرى 121 طالب وطالبة (نسبة 43%) أن اختيارهم لتخصص علم الاجتماع نابع من اقتناعهم بجدوى وأهمية علم الاجتماع في تحليل وفهم الواقع، بينما تربط نسبة 19,7% بين علم الاجتماع كتخصص ورغبتهم في أن يكونوا اجتماعيين في تعاملهم مع الآخرين، في حين نجد أن 14,6% يطمحون الى الاشتغال في المجال الاجتماعي بعد تخرجهم، وتمثل أيضا نسبة المعطيات المفقودة نسبة

مهمة من مجموع العينة وهي 23% بتكرار مجموعه 66 فرد من مجموع العينة المدروسة، والمكونة من 281 طالب وطالبة تشمل 57 فرد كانت إجاباتهم بعدم الرضا عن التخصص.

فماذا عن الطلبة الذين أبدوا عدم رضاهم إزاء التخصص؟

جدول 12: في حالة الإجابة ب"لا"، أذكر السبب			
النسبة المئوية	التكرار		
5.0	14	غموض علم الاجتماع كموضوع	في حالة الإجابة ب"لا"، أذكر السبب
8.2	23	علم الاجتماع كتخصص ليس له مستقبل	
3.2	9	عدم الاعتراف بمكانة علم الاجتماع	
7.1	20	كانت رغبتني في تخصص آخر	
23.5	66	المجموع	
76.5	215	المعطيات المفقودة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

تمثل نسبة 20.3% الأفراد الذين عبروا عن عدم رضاهم على اختيارهم لتخصص علم الاجتماع بتكرار بلغ 57 فرد (الجدول رقم 9)، وقد بررت هذه النسبة هذا الموقف، بكون علم الاجتماع تخصص لا مستقبل له (8%)، ونسبة 7% كانت رغبتهم في تخصص آخر، بينما نسبة 5% يرون أن علم الاجتماع تخصص غامض ونسبة 3% ترى أن علم الاجتماع تخصص لا مكانة له في المغرب.

تعتبر الجامعة عالم متعدد التظاهرات، فهي إن كانت بالنسبة للبعض مكانا لتسلق السلم الاجتماعي عبر ولوج وظيفة مباشرة بعد المرحلة الطلابية، فإنها قد تكون بالنسبة للبعض الآخر، مكانا لاكتساب التجربة أو الانفصال عن الجو الأسري "الروتيني". فإذا عدنا إلى دراسة بيير بورديو "الورثة"<sup>1</sup> سنجد أن الطالب البورجوازي يرى في المرحلة الجامعية

<sup>1</sup> بورديو وباسرون، "الورثة" مرجع سابق، ص 42.

مساراً تجريبياً لا يجب تلغيمه "بالمشاكل الجديدة" التي تميز "عالم الكبار"! في حين يهيمن الخوف والقلق المستمر من المستقبل القريب، على تمثل أبناء الطبقات الدنيا للحياة الطلابية. إن الطالب ذو الأصل الاجتماعي الفقير، يجد في الجامعة مكاناً لتسلك السلم الاجتماعي أكثر مما هي مكان لتعميق التجربة الشخصية أو تطوير المدارك الفردية. هكذا فالمنطق والعقلانية التي يجب أن يحكما الحياة الطلابية - في نظره - هو أن تسخر وقتك الراهن لمتطلبات الحياة الوظيفية مستقبلاً، وأن تضع كل القدرات العقلية لتحقيق هذا الهدف بشكل متقن وفي أقل وقت ممكن\*.

و النتائج السالفة التي تبين لنا بعض الضبابية في اختيار التخصص، تؤكد لها معطيات الجدول الموالي بخصوص ما إذا كانت لدى الطلبة فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل اختياره كتخصص ودراسته.

### 3. اختيار علم الاجتماع: الفكرة والمخرجات

جدول 13: هل كانت لديك فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه؟			
النسبة المئوية	التكرار		
32.7	92	نعم	هل كانت لديك فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه؟
67.3	189	لا	
100.0	281	المجموع	

\* كانت النظرية الماركسية وإعادة الإنتاج التي استخدمها بيير بورديو وباسرون في كتاب الوراثة تصدق على المجتمعات الغربية الرأسمالية، ولم تكن تصدق على المجتمع المغربي خاصة إلى حدود التسعينات، حيث كانت الدولة توفر مجانية التعليم لسائر أبناء الشعب، وتدعم تعليمهم، ولم تكن المدرسة في هذه الفترة وسيلة لإعادة الإنتاج، بل العكس من ذلك كانت وسيلة للترقي الاجتماعي، ذلك أن أبناء الفقراء والطبقة الفقيرة، استطاعوا بواسطة المدرسة أن يصعدوا إلى أعلى المراتب والمناصب الاجتماعية، إلا أنه مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، أصبحت تبدو بوادر إمكانية صلاحية هذه النظرية الماركسية في عملية تفسير الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في المغرب، حيث لم تصبح المدرسة أو الجامعة وسيلة للتنشغيل وضمانة كرامة العيش، وهو أمر قد يفتح الباب أمام استمرارية الطبقة وتدعيم تطورها واستفحالها، لأن غياب عملية ربط التعليم بالتنشغيل، معناه استمرارية المتعلمين، على إيقاع وتيرة المستوى السوسيواقتصادي لأسرهم.

اتجه اغلب أفراد عينة البحث إلى أنه لم يكن لديهم أي فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه، هذه النسبة بلغت 67,3% بتكرار مجموعته 189 فرد، في مقابل نسبة 32,7% كانت لهم معارف أولية قبلية عن موضوع علم الاجتماع. وهذا يتعارض مع نتيجة السؤال في الجدول رقم 8 اختيار شخصي مدروس.

جدول 14: بعد تخرجك، هل تعرف بوضوح تام مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصك؟			
النسبة المئوية	التكرار		
59.4	167	نعم	وضوح مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصص علم الاجتماع
40.6	114	لا	
100.0	281	المجموع	

يمثل الجدول رقم 13 درجة وضوح مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصص علم الاجتماع، وقد عبر 167 فرد من أفراد عينة البحث، أنه على دراية تامة بالمجال الذي قد يعملون فيه بعد تخرجهم، وهذا التكرار يمثل نسبة 59,4%، في حين أن نسبة 40,6% يرون أن الغموض هو الذي يحوم مستقبلهم المهني.

انطلاقاً من تحليل المعطيات أعلاه، يتبين أن الولوج إلى مؤسسات الاستقطاب المفتوح هو حل في ظل انسداد الأفق أمام الفئات العريضة المنحدرة من الطبقات الدنيا من المجتمع، التي لم تتلق تكويناً جيداً يسمح لها بتوسيع حظوظها. إن الأصل الاجتماعي يؤثر على اختيار التخصص إذ يطبع علاقة الطالب باختيار التخصص بالضبابية. فمن جهة، هناك ضبابية في الاختيار على المستوى العائلي؛ إذ تغيب أية استراتيجية دراسية عند العائلات في مساعدة الطلبة لتكوين فكرة واضحة عن مسارهم الدراسي. ومن جهة أخرى، تحضر بعض الضبابية على مستوى تجربة الطالب في اختيار علم الاجتماع كتخصص. فرغم حضور نسبة كبيرة تؤكد رضاها على اختيار التخصص، إلا أن هذا لا ينعكس على مستوى المخرجات، إذ أن المستقبل المهني غير واضح لمن اختاروا هذا التخصص، فنسبة كبيرة من الأفراد (40 بالمائة) يؤكدون عدم وضوح مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصهم، وقصد التأكد مما إذا كانت علاقة بين وضوح الفكرة حول التخصص في بداية التسجيل فيه ومعرفة

مجال العمل الذي يؤدي إليه التخصص، قمنا باختبار كاي تربيع للتأكد من وجود هذه العلاقة. يبين الجدول الموالي النتائج:

الجدول رقم 15: العلاقة بين وجود فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه لدى الطالب ومعرفة مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصه بوضوح تام				
المجموع	بعد تخرجك، هل تعرف بوضوح تام مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصك؟			
	لا	نعم		
92	23	69	التكرار	هل كانت لديك فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه؟
92,0	37,3	54,7	التكرار النظري	
189	91	98	التكرار	
189,0	76,7	112,3	التكرار النظري	
281	114	167	التكرار	
281,0	114,0	167,0	التكرار النظري	
$X^2=13,752$	قيمة كاي تربيع	Sign.=0,001		دلالة كاي تربيع

يقدم الجدول أعلاه، العلاقة بين وجود فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه لدى الطالب، ومجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصه بوضوح تام.

ما يهمنا من كل هذه المعطيات قصد تأويل الجدول هو مستوى دلالة كاي تربيع  $(X^2)$ ، الذي سيسمح لنا من تحديد وجود العلاقة بين المتغيرين، وكذلك قراءة الخانات الدالة، تكون الخانة دالة عندما تكون قيمة التكرار الواقعي أكبر من قيمة التكرار النظري.

يظهر أن قيمة معامل كاي تربيع دالة عند مستوى 0,001 أي أن هامش الخطأ أقل من 1 بالمائة. من هنا، يمكن القول أن وضوح الفكرة في بداية التسجيل في التخصص، يجعل الطالب يعرف بوضوح تام مجال الاشتغال الذي يؤدي إليه تخصصه، وهذه العلاقة دالة إحصائياً. إن الطلبة الذين تطبع مستقبلهم المهني الضبابية هم ممن اختاروا التخصص بشكل

عشوائي، إذا كانت العشوائية تطبع اختيار علم الاجتماع كتخصص، فكيف هو حال المحتوى المدرّس وبيداغوجية التدريس؟

## المبحث الثاني: بيداغوجية الدرس السوسولوجي من منظور الطلبة

يدعوا واقع الفعل البيداغوجي حسب - بورديو و باسرون - إلى التفكير في تأسيس بيداغوجيا عقلانية، لا علاقة لها بالأشكال البيداغوجية السائدة حالياً، لأنها تستمد مصادرها من بعد سيكولوجي محض، فالبيداغوجيا الحالية، في نظر الباحثين تقوم على أسس نفسية تصلح لمن يجهل أو يريد تجاهل الفوارق الاجتماعية، ومن ثم تظهر ضرورة بيداغوجيا عقلانية مبنية على تحليل مختلف أشكال التعليم وكل أنواع الأساليب أو الطرق البيداغوجية. ينبغي عقلنة طرق التقويم وكذلك عقلنة المواقف تجاه أساليب وطرق التقويم، كما ينبغي أن تصب المجهودات البيداغوجية على محاولة تجاوز الآفات المترتبة عن اللاتكافؤ في الفرص التعليمية، وإقرار نوع من الديمقراطية بين المتعلمين، وينتهي الباحثان في نهاية تحليلهما لعوامل إنتاج الفوارق بين المتعلمين، إلى القول بأن " الإرادة السياسية لا يمكنها بمفردها أن تعطي كل فرص المساواة بالنسبة إلى التعليم بدءاً من المدرسة الابتدائية ومروراً بالثانوي وانتهاءً بالجامعة، في غياب بيداغوجيا علمية، مستمدة روحها من سوسولوجيا الفوارق الثقافية، قادرة على محو العوامل الاجتماعية للمساواة الثقافية توفر لها كل شروط الديمقراطية الحقيقية لقبول واختيار الأساتذة والتلاميذ والطلبة"<sup>1</sup>.

وبالنسبة للمشتغل في سوسولوجيا التربية، لا يعد البرنامج الدراسي مجرد تقسيمات ومنهاج تعكسه محتويات المقرر؛ إنه مجموعة من الوضعيات التي يتم عبرها تغيير سلوك المتعلم<sup>2</sup>. إن هذا التصور للبرنامج الدراسي يحيل ضمناً على خصائص تميز البرنامج وهي: موضوع المادة المراد تدريسها، ومنهجية تدريسها، وقابلية التعلم للقياس<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> بورديو وباسرون، "الورثة"، مرجع سبق ذكره، 115.

<sup>2</sup> - Kaushik V.K. & Prakash Ravi, *sociology of teaching and curriculum*, Kanishka Publishers, Distributors, New Delhi, India, 1999, p.224.

<sup>3</sup> - Ibidem.

## أولاً: البرامج الدراسية وعلاقتها مع سوق الشغل وقضايا المجتمع المحلي

### 1. محتويات المقرر من وجهة نظر الطلبة

#### 1.1. محتويات المقرر وتلبية حاجات الطلبة

جدول 16: هل محتويات المقررات ملبية لحاجات الطلبة؟			
النسبة المئوية	التكرار		
16.0	45	بدرجة كبيرة	محتويات المقرر ملبية لحاجات الطلبة
65.5	184	بدرجة متوسطة	
18.5	52	بدرجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يبين الجدول رقم 19 تقييم الطلبة للمقررات الدراسية لشعبة علم الاجتماع، حيث يرى 184 فرد أي نسبة 65,5% أن مقررات الشعبة ملبية بدرجة متوسطة لحاجات الطلبة المعرفية، وهذه نتيجة تميل الى إبراز ضعف هذه المقررات حسب عينة البحث، وترى نسبة 18,5% أنها ضعيفة مقارنة مع حاجات الطلبة المعرفية في حين أن نسبة 16% فقط هي التي صرحت أنها ملبية لحاجاتهم بدرجة كبيرة.

#### 1.2. المقرر ومواكبة سوق الشغل

جدول 17: هل محتويات المقررات مواكبة لسوق الشغل			
النسبة المئوية	التكرار		
9.3	26	بدرجة كبيرة	محتويات المقررات مواكبة لسوق الشغل
43.1	121	بدرجة متوسطة	
47.7	134	بدرجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يمثل الجدول رقم 20 تقييم درجة مواكبة الدرس السوسولوجي لسوق الشغل حسب رؤية طلبة علم الاجتماع، حيث أن نسبة 47,7% ترى أن الدرس السوسولوجي في المغرب لا يواكب سوق الشغل إلا بشكل ضعيف، وبنسبة 43% بدرجة متوسطة، وهذا ما يبين أن علم الاجتماع في المغرب- حسب تصور طلبته- لا يوافق متطلبات سوق الشغل.

وكان الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد ركز في أهدافه على اكتساب القيم والمعارف والمهارات المؤهلة للاندماج، وتزويد المجتمع بالكفايات المؤهلة والصالحة وصفوة من العلماء وأطر التدبير، ولكن، نظرا لعدم توفر إحصاءات دقيقة لحاجيات سوق الشغل في مختلف القطاعات، تحدد بجلاء علاقة الموازنة بين العرض والطلب، ونظرا لعدم وضع استراتيجية محددة الأهداف، فإن العلاقة الوظيفية التبادلية بين المنظومة التربوية والتكوينية والدراسة والتكوين المهني والاندماج في الحياة العملية تبقى ضعيفة، إذ أن سوق الشغل يشهد حراكا متجددا ودينامية مستمرة يجب ضبطها لمواكبة التطورات العلمية والتقنية المتجددة، وذلك بالالتجاء، كلما دعت الضرورة، إلى تعديل البرامج والمناهج الدراسية، وتحديث الأساليب والتجهيزات التكوينية، وتوسيع قاعدة الاندماج في سوق الشغل، بشكل متدرج ومنتظم، يمتص اليد العاملة المؤهلة في القطاعات الإنتاجية ضمانا لنمو مضطرد وتنمية بشرية مستدامة.

### 1.3. المقرر ومراعاة التدرج في التكوين

جدول 18: يراعي المحتوى التابع والتدرج في الموضوعات خلال فصول التكوين			
النسبة المئوية	التكرار		
13.2	37	بدرجة كبيرة	يراعي المحتوى التابع والتدرج في الموضوعات خلال فصول التكوين
70.1	197	بدرجة متوسطة	
16.7	47	بدرجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يمثل الجدول أعلاه درجة مراعاة المقرر الدراسي مسألة التتابع والتدرج في الموضوعات حسب الفصول الدراسية، وقد جاءت إجابات الطلبة بنسبة 70% على أن المقرر يراعي هذه المسألة بدرجة متوسطة تليها بدرجة ضعيفة بنسبة 16,7%.

#### 1.4. المقرر وارتباطه بقضايا المجتمع

جدول 19: يرتبط محتوى المقرر بقضايا المجتمع ومشكلاته			
النسبة المئوية	التكرار		
59.1	166	بدرجة كبيرة	يرتبط المحتوى بقضايا المجتمع المحلي ومشكلاته
34.5	97	بدرجة متوسطة	
6.4	18	بدرجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

إذا كان المقرر الدراسي يراعي مسألة التدرج بدرجة متوسطة (الجدول 21)، فإنه على عكس ذلك يراعي مسألة الارتباط بقضايا المجتمع ومشكلاته بدرجة كبيرة بنسبة بلغت 59%، وهو ما يبين أن علم الاجتماع علم يقارب الواقع الاجتماعي ويهتم بمشكلاته، خاصة أن الطلبة الذين يرون عكس هذا لا يمثلون سوى نسبة 6,4%. وقد قامت خصائص وأهداف الميثاق الوطني بهذا الخصوص على عدة مقتضيات تتمحور أساساً، وبنسبة حول ربط التعليم بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي (أنظر الفصل الثاني من القسم النظري).

وتلزم البيداغوجيا الفعالة الأستاذ بتبني المعرفة التي تمكن منها، وتكييفها لخصائص الإطار السوسيوثقافي الذي يعمل ضمنه، ويخدم احتياجاته، فصحیح أن المعرفة عالمية، إلا أن تطبيقاتها الفاعلة لا بد أن تخضع للخصوصية الثقافية وتتمر في قنواتها، و إلا ظلت معرفة دخيلة لا تدمج ولا تدخل في صلب التكوين المعرفي الوطني. يرى MIKLE YOUNG في هذا الصدد أن المهمة المحورية لعلم اجتماع التربية ينبغي أن تتمثل في ربط أسس اختيار

وتنظيم المعرفة، والتي تشكل أساس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية وبنائها الاجتماعية الأوسع<sup>1</sup>.

و يرى أحد الأساتذة المبحوثين<sup>2</sup> في هذا الشأن أن ضعف التداول على مستوى البحث جهويا يؤثر على الدرس السوسولوجي الجامعي في علاقته مع قضايا المجتمع المحلي "تعاني السوسولوجيا المغربية من عسر التداول خصوصا في جامعة فاس والرباط، وذلك يظهر حتى في الدرس السوسولوجي، فممارسة الأستاذ لغة الإلغاء وضعف ثقافة الاعتراف لدينا، يبعد الطالب عن قضايا مجتمعه المحلي، وأن العمل الجماعي في بحث قضايا المجتمع هو السبيل لخدمة الدرس السوسولوجي في مدرجاتنا "

## 2. الاختبارات في المقرر من وجهة نظر الطلبة

### 1.2 الاختبارات والارتباط بالمقرر الدراسي

جدول 20: هل الاختبارات مرتبطة بالمقرر الدراسي			
النسبة المئوية	التكرار		
64.1	180	بدرجة كبيرة	مرتبطة بالمقرر الدراسي
31.3	88	بدرجة متوسطة	
4.6	13	بدرجة ضعيفة	
100.0	281	المجموع	

انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه، يتبين أن أغلب طلبة علم الاجتماع بالجامعات الثلاث (فاس، الرباط، وجدة)، يقرون بكون الاختبارات التي يجرونها مرتبطة بدرجة كبيرة في المقرر الدراسي بنسبة بلغت 64.1%، متبوعة بدرجة متوسطة بنسبة 31.3%، وأخيرا عبر ما يعادل 4% من العينة، أن الاختبارات لا ترتبط بالمقرر سوى بدرجة ضعيفة. فماذا عن طبيعة هذه الاختبارات؟ وماذا تقيس؟

<sup>1</sup> احمد ابو الغاوي "علم اجتماع التربية الجديد"مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة الكترونية، انظر الرابط: ahmedfawy.2011.YOO7.COM ، اطلع عليها بتاريخ 2016-08-12.  
<sup>2</sup>أستاذ محاضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، سايس فاس.

## 2.2. الاختبارات وتنوع الأبعاد المقاسة

جدول 21: تنوع أساليب الاختبارات لتقيس كلا من (الحفظ، الفهم، التفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، النقد، المقارنة)			
النسبة المئوية	التكرار		
44.8	126	درجة كبيرة	أساليب الاختبارات
49.5	139	درجة متوسطة	
5.7	16	درجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يمثل الجدول أعلاه مدى مراعاة أساليب الاختبارات قياس كلا من الحفظ، والفهم، والتفسير، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والنقد، والمقارنة، وقد جاءت النتائج بدرجة متوسطة بنسبة 49,5% بتكرار مجموعه 139 فرد من أفراد العينة (281)، وبدرجة كبيرة بنسبة 44,8% بتكرار مجموعه 126 فرد.

فهل تجمع هذه الاختبارات بين الجانب النظري والجانب التطبيقي؟

## 3.2 الاختبارات والجمع بين البعد النظري والبعد التطبيقي

جدول 22: تجمع الاختبارات بين الجانب النظري والجانب التطبيقي			
النسبة المئوية	التكرار		
21.0	59	درجة كبيرة	تجمع الاختبارات بين الجانب النظري والجانب التطبيقي
39.5	111	درجة متوسطة	
39.5	111	درجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

إن رأي الطلبة بكون الاختبارات ترتبط بالمقرر بشكل كبير لا يعني الجودة في المحتوى ومراعاة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في الاختبار؛ لقد ذهبت نسبة

متساوية من العينة (39.5%) إلى القول بكون الاختبارات تجمع بدرجة ضعيفة أو متوسطة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في علم الاجتماع، وبالمقابل، عبر ما نسبته 21% من العينة بكون الاختبارات تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي. إن هذا الموقف السلبي بخصوص جمع الاختبارات بين الجانب النظري والتطبيقي يتقوى بخصوص مدى عكس نتائج الاختبار القدرات المعرفية والمنهجية للطلاب.

#### 4.2. الاختبارات والقدرات المعرفية والمنهجية للطلاب

جدول 23: تعكس نتائج التقويم التربوي القدرات المعرفية والمنهجية للطلاب			
النسبة المئوية	التكرار		
18.9	53	بدرجة كبيرة	تعكس نتائج التقويم التربوي القدرات المعرفية والمنهجية للطلاب
49.5	139	بدرجة متوسطة	
31.7	89	بدرجة ضعيفة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

ذهب أغلب الطلبة بالجامعات الثلاث (فاس، الرباط، وجدة) إلى القول بكون نتائج الاختبارات تعكس بدرجة متوسطة (49.5%) قدرات الطلبة المعرفية والمنهجية، إن لم يكن ضعيفا بنسبة بلغت 31.7%، وتبقى فئة قليلة هي من عبرت بكون الاختبارات تعكس بدرجة كبيرة قدرات الطلبة بنسبة بلغت 18 بالمائة.

#### 3. الدرس السوسولوجي: تقييم عام من وجهة نظر الطلبة

##### 1.3. الدرس السوسولوجي والربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي

جدول 24: هل ترى أن هناك ربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الدرس السوسولوجي؟			
النسبة المئوية	التكرار		
19.2	54	إلى حد بعيد	الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الدرس السوسولوجي
42.0	118	إلى حد متوسط	
38.8	109	إلى حد ضعيف	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

إن تقييم الطلبة لمحتوى الدرس السوسولوجي، لا يخرج عن آرائهم السابقة بخصوص محتويات المقرر أو الاختبارات، إذ تذهب نسبة تعادل 42% من مجموع العينة إلى القول أن الدرس السوسولوجي لا يربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي إلا بشكل متوسط إن لم يكن ضعيفا (38.8%)، بالمقابل، عبرت نسبة 19.2% بكون هذا الدرس يجمع إلى حد بعيد بين الجانب التطبيقي والجانب النظري، ولا تبدو هذه الآراء متوافقة مع ما توصلنا إليه في مقابلاتنا مع الأساتذة، والذين أكدوا على أن محاولاتهم ربط التكوين النظري بالميداني لا يلقى استجابة و مساعدة من الطلاب، يقول أحد الأساتذة<sup>1</sup> ( وبالرغم من المواد في المنهجية تطورت وأخذت اهتماما كافيا ضمن مجزوءات التكوين، فمحاولة الاشتغال مع الطلبة في الميدان غالبا ما تبوء بالفشل، لأن الطلبة يخافون من عملية التقويم، ومع ذلك لا يمكن إنكار التقدم الذي حصل في هذا المضمار، حيث يخرج الطلبة أحيانا لصقل مهاراتهم البحثية المتعلقة بالميدان خارج الكلية بالشراكة مع التعاون الوطني أو الشبيبة والرياضة...).

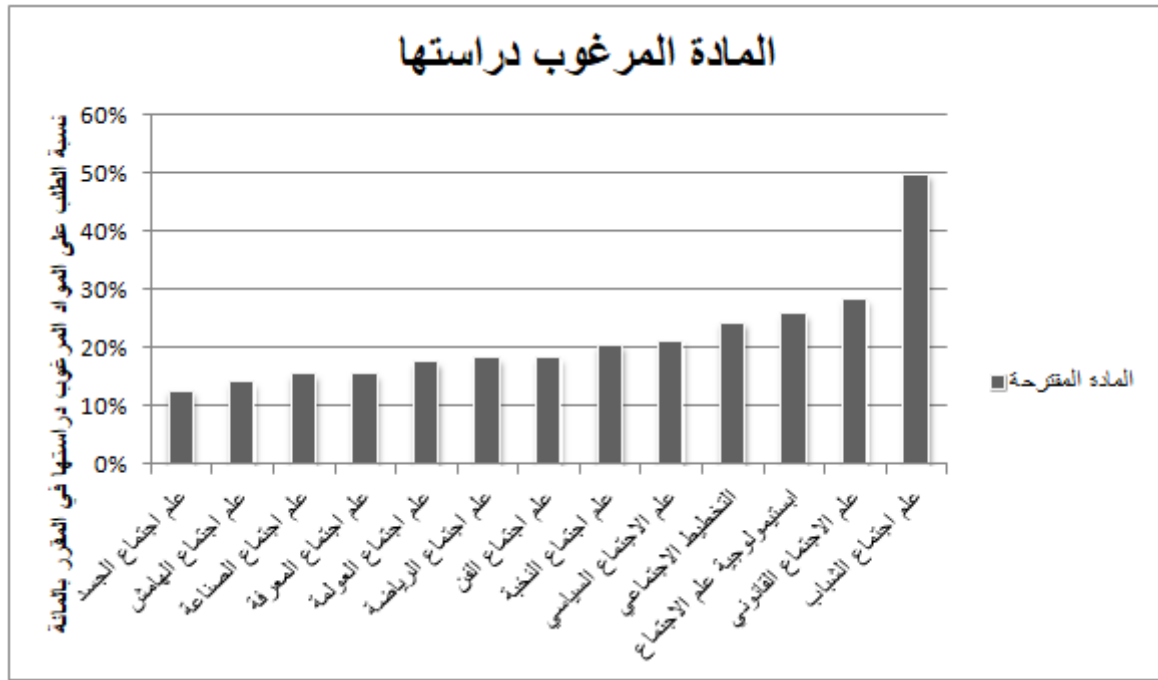
وتركز الضوابط البيداغوجية للوحدات على الجانب التطبيقي استجابة لرهانات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي توخت تقوية الطابع العملي والتطبيقي للدراسة في جميع الأسلاك، «تمتد الوحدة في دفتر الضوابط البيداغوجية لفصل دراسي واحد، بغلاف زمني من 40 إلى 50 ساعة حضوريا من التدريس والتقييم، ويتعين أن يشتمل التدريس بالمسلك على أشغال تطبيقية، دون المشروع المؤطر أو التدريب المهني في حدود نسبة لا تقل عن 20% من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية، ويستغرق نشاط تطبيقي معادل لوحدة مدة تتراوح ما بين 8 و 15 يوم عمل، ويختلف النشاط التطبيقي عن الأشغال التطبيقية في كونه يعد عملا ميدانيا أو مشروعا أو تدريبا»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> أستاذ مؤهل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، فاس،  
<sup>2</sup> أنظر دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة 2015.

### 2.3. توزيع المواد المرغوب دراستها حسب نسب ذكرها بالمائة

المادة المقترحة	نسبة الاختيار بالمائة
علم اجتماع الشباب	49,50%
علم الاجتماع القانوني	28,10%
ابستيمولوجيا علم الاجتماع	25,60%
التخطيط الاجتماعي	24,20%
علم الاجتماع السياسي	21%
علم اجتماع النخبة	20,30%
علم اجتماع الرياضة	18,10%
علم اجتماع الفن	18,10%
علم اجتماع العولمة	17,40%
علم اجتماع الصناعة	15,30%
علم اجتماع المعرفة	15,30%
علم اجتماع الهامش	13,90%
علم اجتماع الجسد	12,50%

تم ترتيب المواد التي يرغب طلبة الجامعات الثلاث دراستها حسب نسبة ذكرها من طرفهم. وقد حصل علم اجتماع الشباب على نسبة أعلى من حيث الذكر، إذ صرح ما يعادل 49,50% من مجموع العينة برغبتها في دراسته، ويأتي علم الاجتماع القانوني في الرتبة الثانية من حيث الاختيار بنسبة تعادل 28,10%، وفي الرتبة الثالثة والرابعة على التوالي ابستيمولوجيا علم الاجتماع والتخطيط الاجتماعي بنسبة بلغت تواليًا 25,60% و 24,20%، ويأتي علم الاجتماع السياسي وعلم اجتماع النخبة بنسب بلغت على التوالي 21% و 20,30%، ثم علم اجتماع الرياضة وعلم اجتماع الفن بنسبة متساوية بلغت 18,10%، متبوعين بعلم اجتماع العولمة بنسبة 17,40%، أما كل من علم اجتماع الصناعة وعلم اجتماع المعرفة فبلغ الطلب عليهما نسبة تعادل 15,30%، وفي الأخير يأتي علم اجتماع الهامش بنسبة 13,90%، متبوعا بعلم اجتماع الجسد بنسبة بلغت 12,50%، ويبين المبيان الموالي هذا الترتيب بشكل تصاعدي:



إن المادة الأولى المقترحة تعكس إلى حد ما طبيعة مجتمع البحث الذي يصنف ضمن "الشباب"، وكأن مجتمع البحث لا يرغب أن يدرس فقط، وإنما يريد أن يدرس ما يراه في نظره مرتبطا به وبفئته وباحتياجاته، هذا من جهة، و من جهة أخرى فيبدو أن القضايا المعاصرة لازالت بعيدة عن الدرس السوسولوجي بالمغرب؛ ليس لكون هذه القضايا غير حاضرة في الواقع المغربي، وإنما ربما للنظرة الموروثة عن علم الاجتماع والسائدة أيضا بكونه علما نظريا وأيديولوجيا. يبدو هذا الأمر جليا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أمرين: أولهما: يتعلق بالطلاب على الفكر الاجتماعي السياسي بعد إستيمولوجيا علم الاجتماع، ثانيهما: مرتبط بكون العلاقة البيداغوجية التي تربط مكونات الدرس السوسولوجي (الطلبة والأساتذة) رهينة الخطاب الأيديولوجي، وهذا ما سنوضحه لاحقا في الآتي:

## ثانيا: في بيداغوجية تدريس علم الاجتماع بالجامعة

### 1. الأستاذ والممارسات التدريسية

#### 1.1. الأستاذ وتحديد الأهداف والكفايات المراد تحصيلها من المادة ضمن منهاج

#### علم الاجتماع

جدول 26: هل يحدد لكم الأستاذ الأهداف والكفايات المراد تحصيلها من المادة في بداية الفصل؟			
النسبة المئوية	التكرار		
35.9	101	نعم	يحدد الأستاذ الأهداف والكفايات المراد تحصيلها من المادة
13.2	37	لا	
50.9	143	أحيانا	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

تمثل نسبة الطلبة الذين صرحوا بأن الأساتذة أحيانا ما يحددون لهم الأهداف والكفايات المراد تحصيلها من المادة في بداية الفصل الدراسي %50,9، وهذه النسبة تمثل أزيد من نصف عينة البحث (181 طالب وطالبة)، وترى نسبة %35,9 أن الأساتذة يوضحون لهم المنهاج والكفايات المستهدفة من الدرس السوسولوجي، بينما تنفي نسبة %13 ذلك.

وتعتبر مسألة إبراز الأهداف والكفايات المراد تحقيقها للطلبة خاصية من خصائص البيداغوجيا الفعالة التي تساعد على تحقيق أهداف التكوين والتعلم، وقد وضعت كي ماك كليني KAY McLenny<sup>1</sup> بهذا الخصوص ست خصائص لمؤسسة تركز على التعلم، مستندة في ذلك على أعمال أنجزها آرثر تشكرنغ arthur CHichering بمشاركة زيلدا غامسون zelda Gamson ومن بين هذه الخصائص مخرجات واضحة التعريف للطلبة، حيث يجب على كل طالب أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم، وما ينبغي أن له أن

<sup>1</sup> جيرولد آيس "التعليم العالي في مجتمع متعلم"، ترجمة شحدة فارغ، دار البشير، الأردن، الطبعة 1، 1992، ص 215.

يكتسب، كما يتعين على كل عضو في الهيئة التدريسية أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم، وما ينبغي أن تقدمه المادة التي يدرسها للإسهام في تحقيق هذه الأهداف، وأن يفهمها ويلتزم بها مع المشاورة مع الطلاب بخصوصها لكي يساعدهم على تحقيقها، ومن بين تلك الخصائص أيضا " التقييم والتوثيق المنظم لتعلم الطلبة " حيث من دون هذا التقييم يستحيل على الطالب أو الأستاذ أو المؤسسة أو المجتمع أن يقرر ما إذا كان التعلم يحقق الأهداف المرجوة.

## 2.1 الأستاذ واستعمال طرق أخرى غير المحاضرة

جدول 27: هل يستعمل الأستاذ طرق أخرى غير المحاضرة في تقديم الدروس؟			
النسبة المئوية	التكرار		
17.1	48	نعم	هل يستعمل الأستاذ طرق أخرى غير المحاضرة في تقديم الدروس؟
42.7	120	لا	
40.2	113	نادرا	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

صرح 120 طالب من أصل 181 (نسبة 42,7%)، أن الأساتذة لا يستعملون أي طريقة أخرى غير المحاضرة لإلقاء وشرح الدرس السوسولوجي، وهو ما يتبين من الجدول رقم 16، كما صرحت نفس النسبة أيضا (40%)، أن الأساتذة نادرا ما يستعملون وسائل أخرى غير المحاضرة في تقديمهم للدروس، في حين أن نسبة 17%، فقط هي التي صرحت أن الأساتذة يقدمون الدروس بطرق أخرى إلى جانب طريقة الإلقاء في المحاضرة.

من المعروف أن أكثر طرق التدريس شيوعا في الجامعات خصوصا العربية منها، هي (المحاضرة)، وقد تبين من البحوث التي أجريت عبر عقود من الزمن أن هذه الطريقة التقليدية (المحاضرة)، لا يمكن أن تخلق نموا فكريا لدى الطلبة في المستوى الجامعي إلا إذا اتخذت طابع الحوار وإثارة النشاط الفكري والتساؤل والتحريض على إبداء الرأي والتعبير عن الموقف من المعرفة.

كما توضح البحوث التربوية التي أنجزت مؤخرا، بأن هذه الطريقة هي الأقل فاعلية حين يكون الهدف من التعلم تكوين فهم أعمق، مع تحقيق القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة و القدرة على التفكير الناقد<sup>1</sup>، خصوصا وأن طرق توصيل المعرفة تصبح أصعب مع الظواهر الاجتماعية\*، بحيث يصعب ملاحظتها ملاحظة مباشرة، وهنا نلاحظ أن عمليات الإدراك perception وتكوين التصورات خاصة علاقات السببية (بين الظواهر وأسبابها وعواملها) تشغل مسألة في غاية الأهمية والصعوبة، كذلك في أية عملية تعليمية في العلوم الاجتماعية، فضلا عن هذا كله تتصل مسألة تعليم المنهج وأساليب البحث والتقصي للبيانات في الميدان، في محاولة لتكوين القدرات على البحث والتفكير المنهجي السليم، وعليه، فلا بد من التركيز على مسألة الفهم والذي هو عملية تتجاوز الإدراك وتكوين التصورات.

ذلك، أن المعلومات كما سبق وأوردنا لا تتحول إلى نظام معرفي، أي بناء شبكات عصبية ذهنية ومعرفية إلا من خلال المشاركة والممارسة والشغل الذهني النشط، أما التلقين الفوقي الذي يتخذ طابع نقل المعلومات ويفرض من خلاله الأستاذ نوعا من السلطة المعرفية على طلابه، بشكل واع أو لا واع، مع الالتزام الحرفي بكلامه، فذلك يؤسس في أذهان الطلاب موقفا يقينيا حول هذه المعرفة، مما يتعارض مع ماهية العلم ذاته، كونه هو نتاج قصوره الذي يفسح المجال لتجاوزه، مما يقلل المعرفة على ذاتها، وتنتفي الحاجة إلى السؤال، وبالتالي يحمل الطلاب معلومات أو معارف جامدة يتعذر الشغل عليها، تطويرا وتحويلا وانتقاء لاحتياجات الواقع والسيطرة على قضاياها<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتبة غريب، الفجالة، القاهرة، 1982، ص40.  
<sup>\*</sup> تختلف طرق التدريس باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، كما تختلف باختلاف التخصصات والعلوم والمعارف المراد نقلها، فالمادة المعالجة في العلوم الحقة ( الطبيعية ) أبسط من مثيلاتها في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ذلك أن التعامل مع الظواهر الطبيعية يكون على مستوى واحد عموما وهو المستوى الفيزيقي، وفي المقابل يكون التعامل مع الظواهر في العلوم الإنسانية أكثر تعقيدا ذلك أنها تتعامل مع الإنسان في حالاته المختلفة، الفردية والجماعية بنفس المرجع السابق، ص48.

<sup>2</sup>مصطفى حجازي، " علم النفس والعولمة رؤى مستقبلية في التربية والتنمية " المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2010، ص 13.

### 3.1. الأستاذ وممارسات التدريس في علم الاجتماع

جدول 28: ما هي أكثر ممارسات التدريس شيوعاً؟			
النسبة المئوية	التكرار		
15.7	44	- اعتماد الأستاذ على ما قام به من بحوث وأعمال علمية.	ما هي أكثر ممارسات التدريس شيوعاً؟
29.2	82	- اعتماده على مذكرات تحوي مقتطفات من مراجع مختلفة.	
55.2	155	- يحدد لكم كتب ومراجع.	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يعتمد الأساتذة حسب نتائج البحث الميداني مجموعة من الأساليب في التدريس، ويحتل أسلوب تحديد الكتب والمراجع الرتبة الأولى بنسبة 55%، وبتكرار مجموعه 155 فرد، ويحتل أسلوب اعتماد المذكرات التي تحتوي مقتطفات من مراجع مختلفة الرتبة الثانية ضمن الاختيارات الثلاث بنسبة 29%، وبتكرار مجموعه 82 فرد من أفراد العينة المدروسة، بينما يعتمد الأساتذة على نتائج أبحاثهم وأعمالهم العلمية بنسبة 15,7%، وبتكرار مجموعه 44 فرد. لا شك أن لهذا علاقة مع وضعية البحث السوسولوجي الذي لا يزال ضعيفاً.

إن ربط الدرس الجامعي بأسباب التقدم والرفع من مستواه في الجوانب المعرفية والمنهجية والتواصلية يتطلب ربط هذا الدرس بالبحث العلمي، لاسيما في مضمار علم الاجتماع، التي تقر الوقائع الجامعية بأحقية ربط تطور التدريس في هذا التخصص ببنيات حقيقية للبحث تؤهل لاستلهم الرصيد العلمي السوسولوجي بيقظة تفتح بوابة الإبداع على مصراعها.

ويرى بعض الأساتذة، أن ضعف التكوين الذي أصبح يطبع الطلبة السوسولوجيين في يومنا هذا، هو راجع في جزء منه إلى التغيير في استراتيجيات المعرفة، والحصول على المعلومة (الجيل القديم كان يعتمد على الكتب وكان يقرأ كثيراً، أما هذا الجيل فسرعة

الوصول إلى المعلومة عبر الوسائل التكنولوجية خلقت نتيجة عكسية، فبدل الاطلاع العميق أصبح الطالب يعتمد في مطالعته على الانترنت).

#### 4.1. الأستاذ وممارسة الأيديولوجيا الخاصة في الدرس السوسولوجي

جدول 29: هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟			
النسبة المئوية	التكرار		
32.0	90	دائما	هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟
59.4	167	أحيانا	
8.5	24	أبدا	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يظهر من الجدول أعلاه أن أغلب الطلبة يؤكدون حضور إيديولوجية الأستاذ في المحاضرة بشكل قوي. لقد ذهبت نسبة 59.4% بكون الأساتذة يمارسون إيديولوجيتهم في المحاضرة أحيانا، وذهب 32% من الطلبة إلى القول بالحضور الدائم لإيديولوجية يمررها الأستاذ، وبالمقابل عبرت نسبة ضئيلة عن عدم حضور إيديولوجية الأستاذ في المحاضرة بنسبة تعادل 8,5%. إن الطلبة لا يعضون الطرف عن ما يقوله الأستاذ إذ يأخذون كل شيء في عين الاعتبار.

أثبت في هذا الصدد روبير فرنسي R.Francis في بحث أجراه حول دور الإيديولوجية في التكوين الجامعي، أن الإيديولوجيات التي يحملها الأساتذة والطلاب الجامعيون تؤثر فعلا على مجريات التواصل المعرفي والبيداغوجي بينهم، وذلك لأن الإيديولوجية في نظره (كفكر نظري مؤثر على السلوك) تجد في المؤسسة الجامعية فضاءها الخصب، إذ تتسرب داخلها عبر إنتاجها المعرفي والنظري، كمواقف وتمثلات اجتماعية

وفكرية وثقافية، تجاه التكوين وتجاه المؤسسات بصفة عامة<sup>1</sup>. و تعتبر كليات الآداب أكثر الكليات التي تضع الإيديولوجية في اعتبارها أو تمررها أكثر من المعرفة، لأن هذه الإيديولوجية المركبة لها معاييرها الخاصة من التقييم الذاتي، كما أن المعرفة في علم الاجتماع هي أكثر معرفة معرضة للتداخل مع الإيديولوجية<sup>2</sup>.

ولأن طريقة التدريس أو الأشكال التواصلية التي تناسب البيئة الجامعية وفق هابرماس هي حلقات النقاش، فهو يعتبرها شكلا تواصليا يتيح الفرصة لظهور تيارات فكرية متنوعة "إذا انطلقنا من فكرة عالمية الجامعة واستقلالها، وضرورة توافر أجواء الحرية المنسجمة مع احترام العقل الإنساني، وتحفيز التفكير فهذا يعني أنها ستكون بيئة مناسبة لظهور توجهات فكرية متعددة ، وهذا شئ طبيعي وصحي، وبالإستفادة من نظرية هابرماس التواصلية، فإن الحوار والنقاش العقلاني المبني على قوة الحجاج والمنطق هو الذي سيحكم العلاقة بينهما \*"<sup>3</sup>.

ولقد وجدنا في الفصل السابق بخصوص المراحل التي مر منها البرنامج لعلم الاجتماع ما أكد ذلك، فالإيديولوجيا التي كانت سائدة عند صانعي القرار قد تحكمت في نوع المعرفة السوسيولوجية المقدمة للطلبة في هذا التخصص، على الرغم من أن علم الاجتماع يراهن على تنمية التفكير النقدي و فضح أفكار وتوجهات الأفراد والجماعات عن طريق المنهج العلمي، وتعتبر الإيديولوجيا موضوعا من موضوعاته هو نفسه متأثر بها .

<sup>1</sup> Robert froncès , l'idiologie dans l'université , structure et déterminant des attitudes sociales des étudiants : P .U. F ; PARIS , 1980 ,P 12.

<sup>2</sup> Jean-François Laé et Charles Soulié" L'enseignement De La Sociologie À Paris 8 et Ailleurs : Histoire Et Perspectives D'avenir" Documents relatifs à l'histoire de l'université de Vincennes et de son département de sociologie ; p 24, <http://www2.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulie-lae-docs-vincennes.pdf>

\* يرى هابرماس في هذا الإطار أن دعوات السماح للطلبة وتشجيعهم (لاسيما طلبة العلوم السياسية والتخصصات الإنسانية عموما ) لممارسة العمل الفكري السياسي ، أمراً في غاية الأهمية، وربما نشير هنا إلى اهتمام هابرماس بمناقشة تشكيل ما أسماه «الوعي السياسي» ، في كتابه نحو مجتمع عقلاني ، ويعني به «إعادة إنتاج العقلية» التي توازن بين المعرفة الثقافية والنقدية ، وتأخذ أشكالاً مختلفة في الظروف التاريخية - الاجتماعية المختلفة.

<sup>3</sup> أسماء حسين ملكاوي " فكرة الجامعة عند هابرماس : نظرية الفعل التواصلية وإصلاح الجامعات " مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 36-37، خريف 2016، شتاء 2017، ص229-249.

إذا كانت الأيديولوجيا تعني الالتزام بمجموعة من الأفكار المسبقة، فإن المنهج العلمي يطالب بعدم الارتباط بأي توجهات أيديولوجية مسبقة، أي على الطالب أن يتعلم كيف يكون باحثاً، أو على الأقل، خريجاً جامعياً يتحلى بالموضوعية في رؤيته للأمور والظواهر الاجتماعية. وهنا يجب التمييز بين (الالتزام الإيديولوجي) و(الالتزام العلمي). فالأخير يعني الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي الموضوعي بعيداً عن التحيزات الشخصية، والمواقف المسبقة، وليس تبني مواقف مسبقة والتفكير تماشياً مع الموقف الأيديولوجي الذي يعتنقه.

### 5.1. الأستاذ وخلفياته الفكرية في المحاضرة

جدول 30: تستطيع أن تلاحظ الخلفيات الفكرية لأستاذك أثناء المحاضرة؟			
النسبة المئوية	التكرار		
65.8	185	نعم	تستطيع أن تلاحظ الخلفيات الفكرية لأستاذك أثناء المحاضرة؟
34.2	96	لا	
100.0	281	المجموع	

إن ما أفصح عنه الطلبة بخصوص حضور أيديولوجية الأستاذ في المحاضرة، يتكرر بخصوص سؤالنا لهم حول ما إذا كانت خلفياته الفكرية قابلة للملاحظة أثناء المحاضرة؟ لقد أكد ما يعادل 65.8% من طلبة علم الاجتماع بالجامعات الثلاث (فاس، الرباط، وجدة)، أنهم يلاحظون الخلفيات الفكرية للأستاذ أثناء المحاضرة، وبالمقابل، ذهب نسبة 34.2% إلى نفي استطاعتهم كشف هذه الخلفيات، فهل تؤثر هذه الخلفيات على الطلبة؟

## 6.1. الأستاذ وتأثير خلفياته الفكرية على الطلبة

جدول 31: إذا كان الجواب بنعم، هل تلاحظ أنها تؤثر على الطلبة		
النسبة المئوية	التكرار	
72.6	204	نعم
27.4	77	لا
100.0	281	المجموع

وصلت نسبة الطلبة الذين أكدوا على أن خلفيات الأستاذ الفكرية تؤثر عليهم، إلى ما يعادل 72.6%، وهذا يبين ما للأستاذ من وزن وأثر على الدرس السوسولوجي، إذ أنه هو من يشكل طبيعة الممارسة رغم ما لأهمية روافد الطلبة الاجتماعية والتكوينية على مستوى جودة تلقي الدرس بتواجده داخل إطار ثقافي-فكري، فالطالب يتأثر بشخصية أستاذه، من حيث كون هذا الأخير يوجه إليه قيما جديدة، إن "الأستاذ من هذا النوع هو النموذج الذي يرسمه الطالب لتحقيقه مستقبلا". وأوضحت "زوكرمان"<sup>1</sup> هذه النقطة الأخيرة في دراستها السوسولوجية عن حملة جائزة نوبل من الأمريكيين، حيث حللت على وجه أكثر تحديدا طريقة قيام هؤلاء الفائزين بتأدية دورهم بصفتهم مدرسين - معلمين - وطبيعة ما ينقلونه إلى تلامذتهم، أولئك الذين اختاروهم لحمل دور التلميذ المتدرب، أو أيضا الطريقة التي تكونوا هم بها على يد جيل سابق من العلماء، ثم بينت بعد ذلك أهمية فترة المران بالنسبة إلى عملية التنشئة الاجتماعية، فهذه الفترة لا تختزل بمجرد النقل البسيط لمدونة من المعارف الموجودة، إذ أن هذا البعد بحسب أقوال معظم الفائزين هو أقل الأبعاد أهمية، وما تتضمنه الفترة المذكورة يشمل استبطان المعايير والقيم والمواقف والمهارات والنماذج المسلكية. وتلاحظ زوكرمان بالنسبة للتدرب المهني العلمي، أن الفائزين بجائزة نوبل يحضرون تلامذتهم - المتدربين ليس فقط لكي يشكلوا جزءا مندمجا بجماعة أهل العلم، وإنما ليكونوا على صورتهم: أعضاء في «نخبة» الجماعة العلمية، ولذا فإنهم ينقلون إليهم كل ما يعتقدون أنه مكون لهذه الشريحة الخاصة من الجماعة التي ينتمون إليها .

<sup>1</sup> انظر: ميشيل دويوا "مدخل إلى علم اجتماع العلوم" ترجمة سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، بيروت 2008، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، ص 130-131.

و حسب دوركايم، إذا بقي المُتعلّم تحت وصاية أستاذ واحد سيصبح نسخة مشوهة عن الأصل، لذلك فتدريس الطالب من قبل أكثر من أستاذ واحد يساعد على الحد من التأثير الأيديولوجي للأستاذ، وجعل المُتعلّم يطور شخصية مستقلة<sup>1</sup>. كما يرى أيضا أن " هذا الخضوع الذي يقوم به إنسان اتجاه إنسان آخر غير أخلاقي؛ وأن الخضوع يكون فقط أمام القاعدة التي تكون غير شخصية ومجردة<sup>2</sup>". ويظهر أن هذا النوع من العلاقات بعيد عن الدرس السوسولوجي بالمغرب إذ يرسخ عكس ما يطمح إليه، بل إن هذا الدرس يناهض القيم التي كانت أصل ولادة هذا العلم.

. فكيف يقيم الطلبة علاقتهم البيداغوجية بالأستاذ؟

### 7.1. الطلبة والعلاقة البيداغوجية بالأستاذ

جدول 32: كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟			
النسبة المئوية	التكرار		
12.1	34	جيدة جدا	كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟
39.5	111	جيدة	
47.7	134	لا بأس بها	
7	2	سيئة	
<b>100.0</b>	<b>281</b>	<b>المجموع</b>	

يقيم الطلبة علاقتهم البيداغوجية مع الأساتذة بأنها لا بأس بها بنسبة 47,7%، وجيدة بنسبة 39,5%، ثم جيدة جدا بنسبة 12%، وهذا يدل على أن علاقة الطلبة مع الأساتذة علاقة تشوبها الضبابية على مستوى القواعد البيداغوجية للتدريس والتحصيل العلمي.

ويرى الأساتذة أن الاكتظاظ الذي أصبح عليه مدرج علم الاجتماع هو السبب في تراجع جودة الدرس السوسولوجي، وضعف العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب. يذكر

<sup>1</sup> - Durkheim Emile, L'éducation morale, Librairie Félix Alcan, Paris, 1934, p. 103

<sup>2</sup> - Ibidem.

بهذا الخصوص أحد الأساتذة أن سنة 2006 كان تخصص علم الاجتماع الأول على مستوى التضخم الطلابي بالمقارنة مع جميع تخصصات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

لا يمكننا في منظور " بورديو " و "باسرون" أن نعتبر علاقة التواصل البيداغوجي مجرد علاقة تواصل بحثة وبسيطة جدا، فأى فعل تربوي لكي يتحقق يفترض حتما السلطة البيداغوجية، وبما أن كل فعل تربوي يمتلك انطلاقا من تعريفه سلطة بيداغوجية، فالمتقبلون التربويون - حسب بورديو و باسرون " مستعدون تلقائيا للاعتراف بشرعية المعلومة المنقولة إليهم وبالسلطة التربوية لأجهزة الإرسال التربوية، فهم إذن مستعدون لتقبل واستبطان الرسالة"<sup>1</sup>.

## 2. لغة تقديم الدرس السوسولوجي

جدول 33: ما هي اللغة الغالبة في تقديم الدرس السوسولوجي من خلال المحاضرة؟			
النسبة المئوية	التكرار		
64.4	181	اللغة العربية	اللغة التي يقدم بها الدرس السوسولوجي
31.3	88	اللغة العامية	
4.3	12	اللغة الفرنسية	
100.0	281	المجموع	

انطلاقا من الجدول أعلاه يظهر أن اللغة السائدة في تقديم الدرس السوسولوجي في المحاضرات هي اللغة العربية بنسبة بلغت 64.4%، تليها اللغة العامية بنسبة 31.3%، وأما اللغة الفرنسية فتحتل نسبة ضئيلة بنسبة بلغت 4.3%، يعد علم الاجتماع علما ناشئا في سياقات لغوية غير اللغة العربية مما يحتم على دارس التخصص الانفتاح عليها، ومن جهة

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, " La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement", Paris: Editions de Minuit, 1970.

أخرى، تزيد اللغة الأحادية التي يقدم بها الدرس السوسولوجي انغلاق الطالب بدل انفتاحه مما يحد من إمكاناته المنهجية والنظرية على حد سواء في تلقي الدرس السوسولوجي.

و اختلف الأساتذة بخصوص تأثير التعريب على الدرس السوسولوجي، فمنهم من يرى أنه ساهم في تقريب المعرفة السوسولوجية من الطالب، ومنهم من يرى أنه لم يساهم إلا في إحداث القطيعة مع التراث والجيل القديم لعلم الاجتماع، وبالتالي فقد ساهم في إضعاف المستوى العلمي والبيداغوجي للطالب، كما أفادت تصريحات بعض المبحوثين أن بعض الأساتذة يحضرون دروسهم بلغة مغايرة عن لغة تقديم الدرس حيث يقوم المدرس بقراءات حول الموضوع ثم يترجمها بنفسه إلى اللغة العربية إذا كانت هي لغة تقديم الدرس، والمدرسين الناجحين في هذا الشأن هم الأساتذة مزدوجو اللغة، فهؤلاء يمكنهم تحكم في لغتين على الأقل من القيام بترجمة الأفكار من لغة القراءة والتحضير إلى لغة التدريس، وذلك يكلفهم الكثير طبعاً، وهذا يؤدي بنا إلى التفكير في مشكل النشر .

### 3. الدرس السوسولوجي والفعالية

#### 1.3. الدرس السوسولوجي وخلخلة مسلمات الطالب

جدول 34: هل يخلخل الدرس السوسولوجي لديك بعض الأفكار والثوابت؟			
النسبة المئوية	التكرار		
69.8	196	نعم	هل يخلخل الدرس السوسولوجي لديك بعض الأفكار والثوابت؟
30.2	85	لا	
100.0	281	المجموع	

رغم الوضع الهش الذي يميز شروط التدريس وتلقي الدرس السوسولوجي فلا زال بإمكانه خلخلة بديهيات الطلبة، لقد أكد ما يعادل 69.8% من عينة البحث أن الدرس السوسولوجي يخلخل بعض مسلماتها، لكن، بالمقابل تبقى نسبة مهمة من الجامعات الثلاث (فاس، الرباط، وجدة) ترى أنها لم يغير فيها شيئاً بنسبة تعادل 30%.

سواء تعلق الأمر بالقطيعة مع المفاهيم المسبقة (دوركهايم) أو بفلسفة الرفض *philosophie du non* (باشلار) أو بقلب الدوكسا\* *reversement de la doxa* عند بيير بورديو، فالمبتدئ عالم أو جاهل هو دائما متهم نوعا ما باستعمال مفاهيم ذات (معنى عامي)، وتعلم السوسيولوجيا هو مطالب بنسيان ما يعرفه والخضوع لما يشبه تغيير روعي عقدي، فالسوسيولوجيا عليها أن تتوخى تنمية قدرة الانزياح *décentration* لدى مدرس وباحث المستقبل بالنسبة لإدراكه الشخصي للواقع الاجتماعي، بحيث عليه أن يتخلى عن معتقداته القديمة، لأنه يريد أن ينشط عند المتعلم أخذ مسافة مع نفسه بدعوته إلى التحديد وتوضيح التمثلات (أي جعلها موضوعية) المنبثقة عن المعايير والقيم وكذلك الأحكام المسبقة، وأن يتحول إلى نوع من النسبية الأنثربولوجية<sup>1</sup>.

### 2.3. الدرس السوسيولوجي من الخلطة إلى الخلل

جدول 35: هل ترى أي خلل في مسار التكوين السوسيولوجي الذي تلقيتَه؟			
النسبة المئوية	التكرار		
54.1	152	نعم	هل ترى أي خلل في مسار التكوين السوسيولوجي الذي تلقيتَه؟
45.9	129	لا	
100.0	281	المجموع	

إن الطلبة رغم كونهم يعتقدون أن علم الاجتماع يخلخل مسلماتهم، إلا أنهم يؤكدون على وجود خلل في تكوينهم، لقد اتجهت %54,1 من عينة البحث إلى الإقرار بوجود خلل في مسار التكوين السوسيولوجي الذي تلقوه، وبالمقابل، لازالت نسبة قريبة من نصف مجتمع البحث (حوالي %46) ينفي وجود أي خلل في مسار تكوينه، وقد تمحورت أغلب أجوبة الطلبة الذين يرون أن هناك خللا في درسه السوسيولوجي حول ضعف التكوين التطبيقي

\* الدوكسا في الفلسفة هي مجموع الآراء المنسجمة بشكل أو بآخر (غامضة كانت أو موثوقة)، والأحكام المسبقة العامة أو الخاصة، والمسلمات المقبولة والمقيمة عامة إيجابا أو سلبا والتي تتأسس عليها أشكال الاتصال إلا ما كان مبدئيا يتجه إلى الابتعاد عنها بالتدقيق مثل الاتصالات العلمية وبالخصوص اللغة الرياضية.

<sup>1</sup> عبد الفتاح الزين "الدرس السوسيولوجي، المعرفة والوعي والهندسة" مجلة مقاربات، مرجع سابق، ص 26.

والميداني، ضعف العلاقة مع سوق الشغل، وضعف العلاقة البيداغوجية مع الأستاذ، وأخيرا مشكل الزمن البيداغوجي الذي لا يتلاءم مع كم المواد والمجزوءات المقررة.

#### 4. تدریس علم الاجتماع بين النظري والتطبيقي

قمنا بتحليل التباين الأحادي قصد التعرف ما إذا كان هناك فرق بين الجامعات الثلاث (فاس، الرباط، وجدة) من حيث مواقف الطلبة على مستوى محتوى الدرس السوسولوجي والعلاقة البيداغوجية السائدة بهذه الجامعات بين الطلبة والأساتذة.

وإننا إذ نتوقف عند هذه النقاط فإننا لم نهمل أثر المتغيرات الأخرى وإنما لكون هذه العوامل المتناولة ذات دلالة إحصائية.

#### 1.4. الطلبة و الموقف من التكوين النظري والتطبيقي حسب الجامعة

يبين الجدول الموالي الفروق في متوسطات الطلبة التي سجلوها على مستوى الموقف مما إذا كان هناك ربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في التكوين السوسولوجي، يبدو أن طلبة وجدة ينحون نحو وجود هذا الربط متقدمين في الدرجة على كل من طلبة فاس والرباط على التوالي:

الجدول رقم 36: متوسطات الطلبة على مستوى الموقف من التكوين النظري والتطبيقي حسب الجامعة	
هل ترى أن هناك ربطا بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في تكوينك السوسولوجي؟	
المتوسطات	الجامعة
2,080	فاس
2,037	الرباط
2,560	وجدة

سجل طلبة وجدة متوسطا قدره 2,560 على مستوى التأكيد على كون التكوين الذي يتلقونه في إطار شعبة علم الاجتماع يربط بين الجانب النظري والتطبيقي، ويتقدم طلبة وجدة على كل من طلبة فاس الذين سجلوا متوسطا قدره 2,080، ثم طلبة الرباط بمتوسط قدره 2,037، إن هذه الفروق الملاحظة بين الجامعات الثلاث، قد يدفعنا إلى القول بكون الدرس

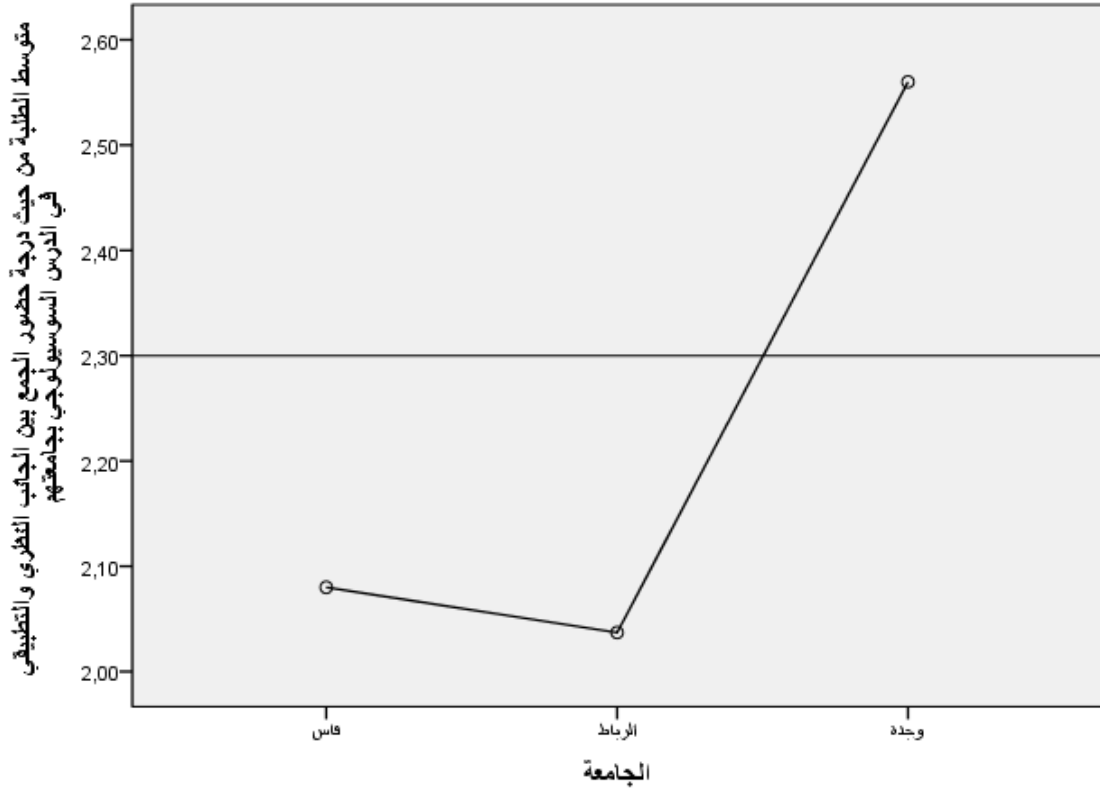
السوسيولوجي يقدم بشكل يجمع بين النظري والتطبيقي بوجدة أكثر من فاس، وبفاس أكثر من الرباط، لكن هذا الحكم لا يمكن إصداره ما لم نتحقق من جدول الاختبارات الخاصة بالفرضيات البعدية Tests Post Hoc الذي سيوضح لنا مكانم الفروق، كما الفروق الدالة أو ما يصطلح عليه بجدول المقارنات المتعددة، الذي يبين أقل اختلاف دال Least Significant Difference (LSD):

الجدول رقم 37: المقارنات المتعددة بين الجامعات بخصوص الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في التكوين السوسيولوجي			
المتغير التابع: هل ترى أن هناك ربطا بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في تكوينك السوسيولوجي؟			
أقل اختلاف دال LSD			
مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	(J) الجامعة	(I) الجامعة
,670	,0430	الرباط	فاس
,000	-,4800*	وجدة	
,670	-,0430	فاس	الرباط
,000	-,5230*	وجدة	
,000	,4800*	فاس	وجدة
,000	,5230*	الرباط	
*. الفروق دالة عند مستوى 0,05.			

يقدم جدول المقارنات المتعددة مجموعة من الخانات، تدل الخانة (I) والخانة (J) على متوسط الأفراد الذين ينتمون إلى كل جامعة على حدة عندما تتم مقارنتها بباقي الجامعات. ويظهر في الخانة الثانية الفرق بين المتوسطات الخاصة بكل جامعة، وتدل النجمة التي تظهر أعلى كل حاصل طرح متوسطات كل جامعة على دلالة الفروق بين المتوسطات، وأخيرا تظهر قيمة الفروق في الخانة الخاصة بمستوى الدلالة أو ما يصطلح عليه بهامش الخطأ، ويظهر إذن من جدول المقارنات المتعددة أن جامعة وجدة هي وحدها من بين الجامعات الثلاث قيد المقارنة، من يشعر طلبتها أن الدرس السوسيولوجي بها يجمع بين النظري والتطبيقي، بالمقابل، لا يرى طلبة فاس والرباط بحضور هذه الخاصية بجامعتهم، إن الفروق الملاحظة بين جامعة وجدة وباقي الجامعات (فاس والرباط) دالة إحصائيا، في حين تبقى كل

من جامعة فاس والرباط متشابهتين من حيث محتوى الدرس السوسولوجي المقدم بهما بدلالة غياب الفروق، ويجسد المبيان الموالي هذا الواقع:

المتوسط الهامشي المقدر ل: هل ترى أن هناك ربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في تكوينك السوسولوجي؟



لكن، ما هي العوامل المتحكمة في هذا الواقع؟ وما العوامل التي تقوي الهوة بين ما يجب تعلمه، وبين ما يشوش على التعلّات في الدرس السوسولوجي بالجامعة المغربية؟ يبدو أن العلاقة البيداغوجية غير السوية التي تربط طلبة علم الاجتماع بمن يدرسونهم لها وزن مهم بدلالة ما تقوله نتائج البحث.

#### 2.4. تدرّس علم الاجتماع والعلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ

إن النتائج الملاحظة بخصوص تقييم الطلبة لمحتوى الدرس السوسولوجي حول ما إذا كان هذا الدرس يجمع بين النظري والتطبيقي أم لا، تنطبق بخصوص تقييم الطلبة للعلاقة البيداغوجية مع أساتذتهم.

لنطلع أولاً على جدول المقارنة بين المتوسطات:

الجدول رقم 38: متوسطات الطلبة على مستوى تقييمهم للعلاقة البيداغوجية مع الأستاذ(ة) حسب الجامعة	
المتغير التابع: كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟	
الجامعة	المتوسط
فاس	2,368
الرباط	2,247
وجدة	2,507

يبدو أن القيم الوسطية المسجلة من طرف طلبة كل جامعة على حدة متقاربة هذه المرة، مما قد يخلق لدينا الانطباع بعدم أهمية الفروق الملاحظة بين مختلف الجامعات، نجد أن المتوسط المسجل على سلم التقييم لدى طلبة وجدة هو 2,507، متبوعين بطلبة فاس بمتوسط قدره 2,368، وأخيرا طلبة الرباط بمتوسط بلغ 2,247، لكن- وكما أسلفنا- لا يمكننا الحكم إلا بعد الاطلاع على جدول المقارنات المتعددة الخاص بالفرضيات البعدية. وجاءت النتائج كما الآتي:

الجدول رقم 39: المقارنات المتعددة بين الجامعات حسب تقييم الطلبة لعلاقتهم البيداغوجية مع أستاذتهم			
المتغير التابع: كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟			
أقل اختلاف دال LSD			
مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	(J) الجامعة	(I) الجامعة
,224	,1211	الرباط	فاس
,174	-,1387	وجدة	
,224	-,1211	فاس	الرباط
,021	-,2598*	وجدة	
,174	,1387	فاس	وجدة
,021	,2598*	الرباط	
*. الفروق دالة عند مستوى 0,05.			

يبدو، هذه المرة، أن الفروق تقلصت بين الجامعات إذ بقي الفرق موجودا بين جامعة محمد الأول وجدة، و جامعة محمد الخامس بالرباط، بينما غاب الفرق بين كل من جامعة وجدة وجامعة فاس، لكن هذا التراجع الظاهري في موقف الطلبة، خصوصا على مستوى

جامعة فاس قد يعزى إلى كون حساسية السؤال أو ربما مستويات تأويله حالت دون الحصول على مواقف واضحة كما هو الشأن بالنسبة للسؤال السابق، وهذا ما سيتغير عندما تم تدقيق السؤال أكثر؛ وذلك عندما طلب من مختلف الطلبة حول ما إذا كان الأساتذة يمزجون المحاضرة بأيديولوجيتهم الخاصة. هذا ما سنطلع عليه في الجدول الموالي.

#### 3.4. تدریس علم الاجتماع بین الحیاد الأكادیمی والتوجه الإیدیولوجی للأستاذ

الجدول رقم 40: متوسطات الطلبة بخصوص الموقف من ممارسة الأستاذ (ة) لأیدیولوجیته بالمحاضرة حسب الجامعة	
المتغیر التابع: هل تلاحظ أن أساتذتك یمارسون إیدیولوجیاتهم وتوجهاتهم فی المحاضرة؟	
الجامعة	المتوسط
فاس	1,816
الرباط	1,864
وجدة	1,573

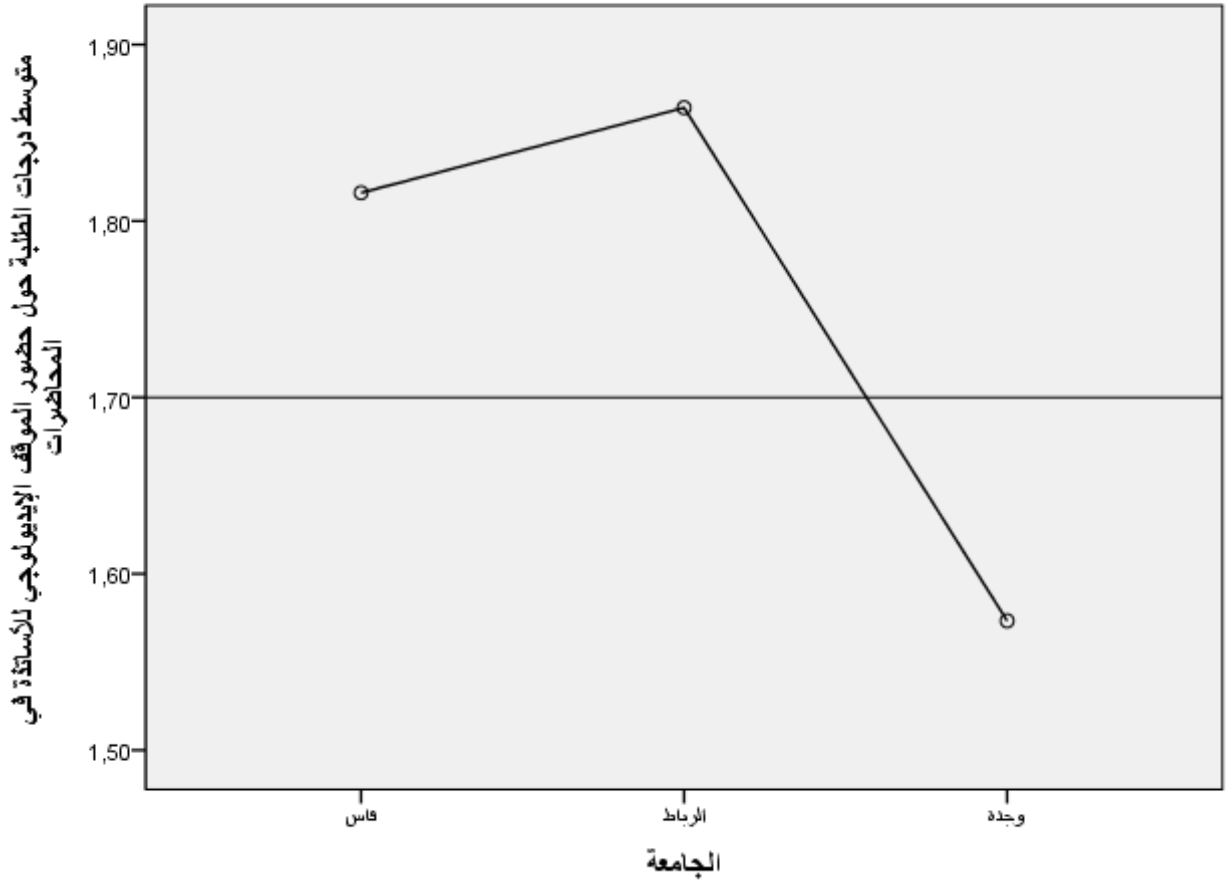
یبدو من الجدول أن كلا من جامعة الرباط وفاس یسجل فیها الطلبة حضورا كبیرا للتوجهات الأیدیولوجیة للأستاذ فی المحاضرة، إذ سجلوا على التوالي متوسطا بلغ 1,864 و1,816، بالمقابل، یأتي طلبة جامعة وجدة فی الرتبة الثالثة بمتوسط أقل بلغ 1,573، لكن هذه الفروق الملاحظة لا یمكن التأكد منها ما لم نحص جدول المقارنات المتعددة الموالي:

الجدول رقم 41: المقارنات المتعددة بین الجامعات حسب ملاحظة الطلبة أن الأساتذة یمارسون إیدیولوجیاتهم وتوجهاتهم فی المحاضرة			
المتغیر التابع: هل تلاحظ أن أساتذتك یمارسون إیدیولوجیاتهم وتوجهاتهم فی المحاضرة؟			
أقل اختلاف دال LSD			
الجامعة (I)	الجامعة (J)	الفرق بین المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
فاس	الرباط	-,0482	,563
	وجدة	,2427*	,005
الرباط	فاس	,0482	,563
	وجدة	,2909*	,002
وجدة	فاس	-,2427*	,005
	الرباط	-,2909*	,002

\*.الفروق دالة عند مستوى 0,05.

يبدو أن حضور التوجهات الأيديولوجية للأساتذة في الدرس السوسيولوجي يتم بشكل قوي على مستوى جامعتي فاس والرباط بدلالة غياب أي فرق بينهما، في حين يتقلص هذا التوجه على مستوى جامعة وجدة، التي تبدو الفروق بينها وبين الجامعتي (فاس، الرباط) دالة إحصائياً. يجسد المبيان الموالي هذه الأفكار:

هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟



بما أن الدرس السوسيولوجي يتأثر بالتوجهات الأيديولوجية لمدرسي هذا التخصص، فكيف يحضر هذا العامل ليشكل مواقف الطلبة إزاء ظروف تحصيل هذا التخصص؟ يبدو أن الطلبة تختلط لديهم الرؤيا بسبب هذا العامل، إذ تبدو الأهداف المتوقع تحصيلها من مواد التخصص هي نفسها درجة حضور الأيديولوجيا الخاصة بالأستاذ في الدرس.

قمنا بتحليل كاي تربيع للتأكد من هذه العلاقة وكانت النتائج كالآتي:

فكيف يؤثر هذا الواقع على الرضا بخصوص اختيار تخصص علم الاجتماع كتوجه دراسي؟ إذ نفترض أن حضور المواقف الأيديولوجية للأستاذ(ة) في المحاضرة يشكل موقفا سلبيا لدى الطلبة على مستوى الرضا إزاء اختيار التخصص.

يبين الجدول الموالي هذا الموقف:

الجدول رقم 42: العلاقة بين الرضا على اختيار التخصص وممارسة الأستاذ(ة) لتوجهه(ا) الأيديولوجي في المحاضرة					
المجموع	هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟			التكرار	
	أبدا	أحيانا	دائما		
224	14	152	58	التكرار	هل أنت راض عن اختيارك لهذا التخصص
224,0	19,1	133,1	71,7	التكرار النظري	
57	10	15	32	التكرار	
57,0	4,9	33,9	18,3	التكرار النظري	
281	24	167	90	التكرار	المجموع
281,0	24,0	167,0	90,0	التكرار النظري	
$X^2=32,959$	قيمة كاي تربيع	Sign.=0,0001		مستوى دلالة كاي تربيع	

يظهر من معطيات الجدول أن هناك علاقة تأثير سلبي لحضور التوجه الأيديولوجي للأستاذ(ة) على رضا الطلبة إزاء اختيارهم للتخصص (علم الاجتماع) وذلك بدلالة معامل كاي تربيع التي بلغت 0,0001. إن الحضور الدائم لأيديولوجية الأستاذ في المحاضرة يدفع الطلبة إلى إبداء عدم رضاهم إزاء اختيار التخصص. ويتجه الطلبة بالمقابل، إلى إبداء

الرضا إذا كان الحضور الأيديولوجي لتوجهات الأستاذ غير دائم، فكيف يتعامل الطلبة مع هذا المناخ الذي يتم فيه تلقي علم الاجتماع؟ هذا ما سيبينه لنا تقييم الطلبة لعلاقتهم البيداغوجية مع أساتذتهم وذلك في علاقتها بمدى حضور التوجهات الأيديولوجية للأساتذة في المحاضرات .

الجدول رقم 43: العلاقة بين تقييم الطالب للعلاقة البيداغوجية بالأستاذ(ة) وممارسة الأستاذ(ة) لتوجهه(ا) الأيديولوجي في المحاضرة						
المجموع	هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟			التكرار	جيدة	كيف تقييم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟
	أبدا	أحيانا	دائما			
34	6	19	9	التكرار	جدا	
34,0	2,9	20,2	10,9	التكرار النظري		
111	6	60	45	التكرار	جيدة	
111,0	9,5	66,0	35,6	التكرار النظري		
134	12	88	34	التكرار	لا بأس بها	
134,0	11,4	79,6	42,9	التكرار النظري		
2	0	0	2	التكرار	سيئة	
2,0	,2	1,2	,6	التكرار النظري		
281	24	167	90	التكرار	المجموع	
281,0	24,0	167,0	90,0	التكرار النظري		
$X^2=15,032$	قيمة كاي تربيع	Sign.=0,020		مستوى دلالة كاي تربيع		

يبدو أن العلاقة البيداغوجية التي تربط الطلبة بالأساتذة تنحو إلى أن تكون جيدة كلما كانت التوجهات الأيديولوجية للأساتذة حاضرة بشكل دائم في الدرس السوسولوجي؛ وهذه

العلاقة دالة إحصائياً بالنظر إلى مستوى دلالة كاي تربيع الذي بلغ 0,020 (هامش الخطأ أقل من 2 بالمائة). في حين، تتجه جودة العلاقة إلى أن تكون متوسطة كلما قل حضور التوجهات الأيديولوجية للأساتذة في المحاضرة. إن هذه النتائج تعضد ما كشف عنه تحليل التباين الأحادي أعلاه، و يوضحها أكثر الجدول الموالي الخاص بالعلاقة بين الجامعة وحضور التوجه الأيديولوجي للأساتذة في المحاضرة:

الجدول رقم 44: العلاقة بين الجامعة و كيفية تقييم الطلبة للعلاقة البيداغوجية مع الأستاذ؟							
المجموع	كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟				التكرار	فاس	الجامعة
	سيئة	لا بأس بها	جيدة	جيدة جدا			
125	1	60	48	16	التكرار	فاس	الجامعة
125,0	,9	59,6	49,4	15,1	التكرار النظري		
81	1	28	42	10	التكرار	الرباط	الجامعة
81,0	,6	38,6	32,0	9,8	التكرار النظري		
75	0	46	21	8	التكرار	وجدة	الجامعة
75,0	,5	35,8	29,6	9,1	التكرار النظري		
281	2	134	111	34	التكرار	المجموع	الجامعة
281,0	2,0	134,0	111,0	34,0	التكرار النظري		
$X^2=12,573$	قيمة كاي تربيع	Sign.=0,050		مستوى دلالة كاي تربيع			

ترتبط الجامعات التي تحضر فيها الإيديولوجيا في الدرس السوسولوجي بجودة العلاقة، وهذه العلاقة دالة إحصائياً بالنظر إلى مستوى دلالة كاي تربيع الذي بلغ 0,050.

إن هذه النتائج تذهب عكس المتوقع، إذ من المفترض أن يكون الحضور الأيديولوجي الخاص بالأستاذ مؤثراً على جودة العلاقة، لكن، يبدو أن الطلبة يتماهون مع توجه كل أستاذ حفاظاً على جودة العلاقة .

## خاتمة الفصل:

يقتضي الإصلاح الجامعي أو ما قبل الجامعي فهم الواقع التعليمي و تشخيصه، بناء على اتصال مباشر مع العاملين في الميدان، و التواصل و الحوار معهم، بحيث يكون تشخيص مشكلات الواقع التعليمي مبنيا على مشاركة ديمقراطية للمجتمع المدرسي، فالإصلاح ليس مجرد تعليمات بيروقراطية مفروضة من الأعلى، إنما هو انخراط واع عقلائي و وجداني يتطلب إشراك الطلبة والأساتذة في القرارات والاستراتيجيات والسياسات، بحيث يصبح الإصلاح جزءاً من تاريخية الذات التي تقاوم من أجل إنجاحه.

لذلك فالتفكير في درس السوسولوجي الجامعي تطلب منا الإنصات لصوت الطلبة والأساتذة معاً، لمعرفة تصوراتهم حول تدريس السوسولوجيا في الوقت الحالي بالجامعات المغربية، وما مدى تفاعلهم مع مختلف التطورات التي شهدتها هذا التخصص سواء من حيث المناهج والنظريات الجديدة أو من حيث نوعية الطلبة الذين يلجون لهذا التخصص.

ولأن الإلتباس ظل قائماً على صعيد تدريس السوسولوجيا المغرب، كما الشأن بالنسبة للبيداغوجيا في الجامعة المغربية بشكل عام، فقد خصصنا الفصل القادم لتدارس السؤال الديداكتيكي في السوسولوجيا من خلال المرجعيات والأسس التربوية والنفسية والميتودولوجية.

## الفصل الثالث : نحو ديداكتيك للسوسيولوجيا

### **عتبة:**

تناولنا في الفصلين السابقين بيداغوجية تدريس علم الاجتماع في الجامعة المغربية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة، وتبين أن اكتساب التفكير السوسيولوجي ليس بالعملية السهلة، ذلك كون تعليمه وتعلمه يتطلب عددا من المهارات والمعارف التي سبق امتلاكها، كما أن موضوعات السوسيولوجيا حساسة وصعبة الإدراك في غياب الإعداد والاستعداد، فالمعارف السوسيولوجية قد تتضمن أو تحمل نوعا من " العنف الاجتماعي " وتتطلب بعضا من الجهد للتخلص من عدد من الأوهام، خصوصا وأن علم الاجتماع كمادة معرفية، لا يوجد قبل التعليم الجامعي، ما يجعل مسألة تدريسه في الجامعة يطرح عدة قضايا ديداكتيكية متعلقة بمحتوى هذه المعرفة السوسيولوجية، بالرغم من أن له علاقة وطيدة بالفلسفة، وقد تلقى الطلبة بعضا من أبعدياته فيها.

لهذا يجد الدرس السوسيولوجي نفسه محكوما عليه بأن يقوم باشتغال سوسيولوجي على نفسه و ذلك ما يطرح السؤال حول ديداكتيكية علم الاجتماع، بعبارة أخرى هل ديداكتيك علم الاجتماع ممكن؟ للإجابة على ذلك يتعين علينا بعد ما عرفنا الديداكتيك في القسم السابق وسنسلم بأنه (الديداكتيك) هو فن أو منهج تلقين معرفة محددة بحسب النظام أو المنطق المرتبط بطبيعتها الخاصة والمستمد من خصوصيتها أن نتعرف على ماهية المعرفة المدرّسة وكيف يتم إكسابها للطالب، ثم على ماهية المعرفة السوسيولوجية، حيث لا يوجد ديداكتيك دون معرفة، وما علاقتها بالتمثيلات لدى الطلبة؟ ثم كيف يتم اكتسابها انطلاقا من النصوص والنظريات؟ وبالتالي ما هي طرق التدريس التي تفيد في تكوين التفكير السوسيولوجي؟

إننا في هذا الفصل لا ندعي تقديم وصفة بيداغوجية أو ديداكتيك كامل الأركان إنما هو بحث عن المرجعيات التربوية التي يمكن أن يجد «ديداكتيك السوسيولوجيا» نفسه

فيها، هي طروحات نظرية متعلقة بطبيعة المادة السوسولوجية وعلاقتها بديداكتيك الفلسفة وبيداغوجية الكفايات التي قد تسعف في بناء طرق تكوين التفكير السوسولوجي.

## أولاً- المعرفة التربوية

لا يمكن لنا أن نناقش قضية المعرفة والمعرفة التربوية دون المرور على عملية النقل **الديداكتيكي** كما أطلقه أول مرة واستخدمه **ايف شفلار 1982 yves chevallard** على الرياضيات (المعرفة الرياضية) ليعني بها التمييز بين المعرفة العالمية\* كما هي في البحث الأكاديمي، والمعرفة التي يتلقاها التلميذ أو الطالب في الممارسات الصفية، وقد شاع استعماله في المدة الأخيرة في نطاق البحوث البيداغوجية المتخصصة بديداكتيك المواد، وعمم على كل المواد التعليمية، باسم النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمية، من حيث هي معرفة أصلية كما ألفها وأنتجها العلماء، ويعني "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"، أو هو ذلك العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمية، إلى موضوع التدريس حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف<sup>1</sup>.

ومن هنا يرى "لورنس" أننا في التدريس نكون أمام أنساق ديداكتيكية متعددة، كنسق المعرفة العالمية\* ونسق المعرفة الواجب تدريسها، والتي أطرها خبراء المناهج، وكذا الأولياء في نطاق فلسفة التعليم وأهدافه ويسميه محيط التفكير، والتي قد تكون بعيدة عن المعرفة العالمية وخاضعة أكثر لرهانات المجتمع وثقافته، وإطار المعرفة المدرسة في القسم، والتي تخضع لفهم ولغات الأقطاب البشرية للفعل الديداكتيكي، الأمر الذي يشترط توافر

---

\*يقصد بالمعرفة العالمية فروض مثبتة وثابتة في الواقع بالاختبار المنهجي العلمي الموضوعي، أي أنها تلك المعرفة الناضجة حول المناهج كطرق للبحث، وحول الظواهر كمواضيع للمعرفة، وصيغت في شكل أنساق نظرية وقوانين عامة مجردة، ومفسرة للظواهر الطبيعية والإنسانية، وحازت على شروطها من الوثوقية والمصداقية. وتعد في نفس الوقت المرجعية العليا لكل منهاج تربوي تعليمي مدرسي أو جامعي.

<sup>1</sup>لورنس كورنو، ألان فرنيو"الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته"، ترجمة عبد اللطيف المودني، عز الدين الخطابي. الطبعة، 1 منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2003، ص 72.

خبرة النقل الديدانكتيكي عبر هذه الأطر، بحيث تكون المعرفة المدرسية غير بعيدة جدا عن المعرفة العالمية، ولا بعيدة جدا عن المعرفة الأسرية والسوسيوثقافية<sup>1</sup>.

يتضح إذن أن النقل الديدانكتيكي عملية تقوم على عدة مستويات، منها مستوى يتعلق بهندسة المحتويات العلمية المتخصصة في كتب مدرسية وجامعية (أسئلة المراجع العلمية)، ومستوى اشتقاق المعارف من الكتب في نطاق حاجات المنظومة التربوية، واختياراتها البيداغوجية (أسئلة السياسة التربوية) ومستوى أجرأتها في نطاق المستويات التعليمية (أسئلة هرمية المعارف وتدرجها) ومستوى تقسيم المعارف إلى مواد تعليمية ممنهجة في نطاق فلسفة التكوين والتعليم والملح العام للخريج في كل مرحلة من مراحل التعليم، (أسئلة ملح الخريج) ومستوى حاجات المتعلمين وقدراتهم الخاصة (أسئلة سكلجة المعارف).

و يتعلق موضوع هذا البحث بالمعرفة الجامعية الأكاديمية\*، التي تشير إلى تلك المعرفة المستنبطة من المعرفة العالمية، التي أعيدت هيكلتها في ضوء الشروط البيداغوجية، كالترجح المرحلي والوضوح والقابلية للفهم، وشروط السياسة التعليمية المعتمدة، (كالحاجات الاقتصادية والاجتماعية والهوية... الخ) فخضعت لمراحل النقل الديدانكتيكي، لتتشكل في صيغة معرفة تربوية جامعية متخصصة منتقاة، وتتفرع إلى تخصصات أكاديمية دقيقة كيفما أنتجها وطورها المتخصصون في العلم، تنتظم كلها في صيغة مناهج ديدانكتيكية متدرجة عبر المراحل التعليمية، وتستند إلى مرجعية الأهداف والملح العام للمخرجات التعليمية الجامعية المتوخاة (أنظر الملاحق).

وتكوين المعرفة لدى المتعلم ليس معناه تجميع المعلومات، وبالتالي كلما ازدادت المعلومات لدى الطلاب كلما تأكدنا بأنهم حصلوا على التكوين المعرفي في تخصصاتهم كما

<sup>1</sup>لورنس كورنو، نفس المرجع السابق، ص73-74.

\*يرى البعض أن الوظيفة الأساسية للجامعة هي تلك التي تتعلق بالجانب المعرفي، ويركزون على المعرفة المكتسبة التي ينبغي أن تنقل للناشئة كي لا تتعرض للزوال والاندثار من جهة، وينبغي أن تستعمل كي لا تعدم الغاية منها من جهة ثانية، هذا يعني أن عمليات الاكتساب والنقل والاستعمال تنعكس في ثلاث وظائف تضطلع بها الجامعة، على النحو التالي:

1. وظيفة البحث العلمي وتنعكس في إنتاج المعرفة.
2. وظيفة التدريس وتنعكس في نقل واكتساب المعرفة.
3. وظيفة الخدمة أو التوجيه والإرشاد وتنعكس في تطبيق المعرفة.

هو سائد. فالمعرفة التي كانت مثار اهتمام الفلاسفة وغيرهم خلال القرون الوسطى، كلمة تعني انسجام المعرفة الجديدة بخبرات وأفكار وقيم المتعلم، وهذا يدل على الفرق الكبير بين معنى المعرفة وتجميع المعلومات، إذن تدل المعرفة على النواتج التي نصل إليها بواسطة إدماج المعلومات الجديدة مع ما نعرفه سابقا، أو مدى صحتها بالنسبة لمعلوماتنا السابقة<sup>1</sup> .

ومن أهم أقسام المعرفة؛ الفكر الناقد، وتحليل الأفكار، والبحث عن معانيها العميقة، وتمثلها والتأكد من صدقها، والأكثر من ذلك، إيجاد علاقة بها والتداخل معها، وتعني إيجاد العلاقة بين ما هو معروف، وبين الأفكار والمعلومات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة والمستجدة<sup>2</sup> يستحضر هذا الموقف البيداغوجي بقوة درس الفلسفة النقدية: فلم تكن المعرفة من منظور النقد مجرد حصيلة جاهزة من الأفكار والنظريات، بل هي أولا وقبل كل شيء نشاط تركيبى (أو بنائى) لقدرات العقل القبلية (الحساسية والفهم وملكة الحكم)<sup>3</sup> .

و قبل الشروع في بحث الأبعاد والمكونات الديداكتيكية للمعرفة السوسولوجية لابد أن نمر باختصار من علاقة السوسولوجيا بالفلسفة لأننا سنستند عليها في جزء كبير من مباحث هذا الفصل .

إن الفلسفة الإجتماعية وعلم الإجتماع يعدان بمثابة نوعين مختلفين من جهد العقل الإنساني، إلا أن الاختلاف بينهما يشبه بصفة عامة ذلك الاختلاف الذي يفصل بين العلم الإيمبريقي والفلسفة، وهو اختلاف ينصب أساسا على مستويات التجريد والمعالجة المنهجية، فكلاهما يحاول أن يصف الواقع ويفسره ، وكلاهما أيضا يعتمد على ملاحظة الوقائع والتعميم ، ولكن في العلم الإيمبريقي تستمد التعميمات المتصلة بميدان محدد من البحث من الوقائع التي تم ملاحظتها في هذا الميدان، فالفارق بين الفلسفة الاجتماعية وعلم الاجتماع واضح على المستوى النظري، إلا أن الحدود بينهما مختلطة على مستوى

<sup>1</sup> مصطفى حجازي " علم النفس والعولمة رؤى مستقبلية في التربية والتنمية " المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2010، ص290.

<sup>2</sup> جيرولد أبس، "التعليم العالي في مجتمع متعلم"، ترجمة شحدة فارغ ، الطبعة 1، دار البشير، الأردن، 1992، ص 94.

<sup>3</sup> عبد الحق منصف ،"الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي ، دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط " إفريقيا الشرق، 2011، ص 326.

الممارسة ، وبخاصة على مستوى النظريات ، فلقد ظهر خلال نمو علم الاجتماع خلط شديد بينه وبين الفلسفة الاجتماعية<sup>1</sup>.

## ثانياً. المعرفة السوسولوجية والتمثلات

تنطبق على المعرفة السوسولوجية السمات والشروط السابقة بالإضافة إلى خصائص تميزها عن المعارف الأخرى، ويمكن إجمال خصائص وسمات المعرفة السوسولوجية حسب مصطفى محسن فيما يلي<sup>2</sup> :

1. إن هذه المعرفة شأنها شأن كل المعارف المتحصلة في مختلف مجالات العلوم الاجتماعية والانسانية عامة - ديناميكية، غير قارة ومتحولة كموضوعها المتحول والمتغير، فهي معرفة تتميز بالنسبية، أي أن ثباتها العلمي ليس مطلقاً ولا نهائياً ، بل محدود في الزمان والمكان، وذلك جزء من طبيعتها\* .

وبما أنها غير قارة وتتميز بالطبيعة التراكمية فذلك تطلب منها في شكلها الديدانكتيكي كمعرفة تربوية أن تواكب بانتظام مستجدات المعرفة السوسولوجية وتحولاتها المتسارعة، فمن لا يواكب تسارع التغيير المعرفي، سيحكم على ذاته، وعلى العملية التعليمية المسؤول عنها، بالهامشية وانعدام الصلاحية، وتلك هي الصعوبة التي نبه إليها "ب . جونير p.jonnaert" وهي أن المعرفة العالمية الصرفة معرفة نسبية ومتغيرة باستمرار، فتاريخ العلوم يكشف عن هذه الخاصية بوضوح، وهو ما يستدعي استحضار خاصية الدينامية في المعرفة وضرورة المواكبة لكل التغيرات التي تحدث على المعرفة الأصلية، وهو ما يفرض المراجعة والإصلاح المستمر للمعرفة المدرسية<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> بيير بورديو "مسائل في علم الاجتماع" ترجمة هناء صبحي، هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة، الطبعة 1، 2012، ص 80.  
<sup>2</sup> مصطفى محسن "الخطاب السوسولوجي ، شروط التكوين وآليات إنتاج المعرفة ، الطبعة الأولى ، المركز الثقافي العربي ، 2015، ص 131-136.

\* لاشك اليوم أن المعرفة الإنسانية عموماً هي ثمرة الظروف التاريخية والشروط الاجتماعية التي تنتج فيها ، و فالمعرفة التي نكتسبها في الجامعة تمكننا بل وتتطلب منا أن نتعلم باستمرار على مر حياتنا، ذلك لأن ما قد تعلمناه يتغير بمرور الزمن ، فالمعرفة ليست شيئاً يكتسب ويبقى إلى الأبد، ولكنها تتغير لأنها تنتج دائماً من عملية ممارسة الذكاء النقدي .Critical intelligence

<sup>3</sup> علي آيت اوشان "اللسانيات والديدانكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية الى المعرفة المدرسية"، السلسلة البيداغوجية رقم 25، دار الثقافة، الدار البيضاء ، الطبعة 2005، ص 1، 25.

2. غالباً ما يتم توجيه النقد إلى المعرفة السوسولوجية بالخصوص وإلى كل معارف العلوم الانسانية و الاجتماعية على العموم، على اعتبار أنها على عكس معارف العلوم الدقيقة، تظل موسومة على الدوام بالذاتية وتحريفية الإيديولوجيا في بعدها السلبي، أي بما هي وعي زائف أحياناً، وبالتالي متسمة بغياب الدقة والموضوعية والمصادقية العلمية الضابطة. (غير أن هذا الموقف النقدي لا يمكن الاستناد إليه في التبخيس لهذه المعرفة، لأن العلوم التي تتخذ موضوعاً لها ما هو دينامي، متبدل أو متجدد باستمرار لا ينتظر منها أن تنتج عن هذا الموضوع (الواقع الاجتماعي) معرفة قارة وثابتة ومتجاوزة لحدود الزمان والمكان).

3. تختلف المعرفة السوسولوجية وكل معارف العلوم الانسانية والاجتماعية عن المعرفة الجماعية العامة أو الوعي الجمعي الجماعي، بمجموعة من الشروط والآليات التي تتحكم في إنتاج وتطوير كل منها، فهذه المعرفة السوسولوجية تتم في إطار مجتمع علمي له أعرافه وتقاليده وقيمه وأخلاقه واستحقاقاته وشروط الانتماء إليه، كما يتم إنتاجها اعتماداً على تراكم علمي معرفي، من مختلف العدد النظرية والمنهجية المتداولة في حقل التخصص المعني، لذا فإن هذا الوعي لا ينهم بالدرجة الأولى بإنتاج معرفة دقيقة مبرهن على صدقيتها وثباتها علمياً، وإنما بإنتاج معرفة اجتماعية هدفها المحوري هو توجيه التفكير والسلوك والتحكم المباشر في تدبير شؤون العيش، إن الفيصل إذن بين المعرفة السوسولوجية والوعي الاجتماعي العام يكمن تحديداً في «المنهج العلمي»، وتكمن قيمتها العلمية وفق هذا المنظور، فيما تنتجه لنا من إمكانية للاقتراب من الواقع المبحوث والتعرف عليه.

الاقتراب فقط من الواقع المبحوث، لأن العلوم الاجتماعية لا تنتج معرفة علمية تامة ومكتملة، وإنما أقصى ما يمكن التوصل إليه هو معرفة نسبية محدودة مخترقة بالكثير من العوائق والمحددات الذاتية والإيديولوجية والاجتماعية، وبالتالي فنحن لا نتوصل عبر البحث والتحليل والتفسير والاستنتاج، سوى إلى صياغة شبكات معرفية تكون لنا بمثابة البوصلة

الإرشادية الموجهة لنا في قراءة وفهم وتحليل الواقع والاقتراب من معرفة مكوناته وتفاعلاته وآليات اشتغاله<sup>1</sup>.

أما مفهوم التمثلات\* (أو الخبرات السابقة أو الأفكار السابقة) فقد عرف استعمالات كثيرة في عدة مجالات كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس التكويني وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وكذلك البيداغوجيا والديداكتيك، حيث استعمل بمعاني ودلالات اختلفت باختلاف الحقول المعرفية التي وظف فيها إلى الحد الذي لم يعد من السهل تعريفه بصورة دقيقة وإجرائية، وما يهمننا في هذا المقام هو التمثلات في معناها الـديداكتيكي .

و يرى جيوردان A.Giordan أن التمثلات في الحقل الـديداكتيكي يرتكز على الأسس الآتية<sup>2</sup>:

- إن تمثلات المتعلمين ترتبط ببنية ذهنية ضمنية.

- تعتبر التمثلات شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات.

- التمثلات من حيث التكوين ذات طابع فردي واجتماعي.

ومن ثم كانت الصعوبة في توفيق المتعلم بين تمثلاته السابقة من المعارف العفوية العامية التي قد تكون متضمنة لتمثلات خاطئة، والمعرفة المدرسية التي تكون عادة مؤسسية وحائزة على الصدق العلمي الأكاديمي، أي صعوبة إدماج المعرفة المدرسية الجديدة، ضمن المعارف السابقة لاسيما إذا كانت متناقضة، حيث يصعب على الذات أن تراجع تصوراتها القبلية المترسخة .

---

<sup>1</sup> من تقديم مصطفى محسن لكتاب "تحولات المغرب القروي ، أسئلة التنمية المؤجلة " لعبد الرحيم العطري ، دفاتر الحرف والسؤال ، الطبعة 1 ، السنة 2009.

\* التمثل في اللغة (حسب معجم لسان العرب ) من مثل له الشيء، أي صورته حتى كأنه ينظر إليه ، وامتثله أي صورته ، ومثلت له تمثيلا أي صورت له مثاله بكتابة وغيرها، وتمثيل الشيء بالشيء يعني التشبيه، وفي قاموس le grand Larousse يشق مصطلح représentation المشتق من الفعل اللاتيني représenter بوصفه حضور الشيء ومثوله أمام العين أو الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام، أما قاموس petit Robert فيعرف فعل (مثل) بتعريفات نذكر منها :إحضار ،عرض، مثول أمام العين، تقديم موضوع أو مفهوم غائب إلى الذهن .تُكاد تلتقي التعريفات اللغوية إذن لمفهوم التمثل حول فكرة واحدة مفادها أن مفهوم التمثل يرتكز على استحضار شيء أو مفهوم أو صورة غائبة أو تحينها للحظة الحاضرة.

<sup>2</sup>سفيان ناول"تمثلات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية، مقارنة ديـداكتيكية"إفريقيا الشرق، 2017،ص31.

هذه الصعوبة أطلق عليها غاستون باشلار (1884-1962) Gaston Bachelard

إسم "العائق الإبستمولوجي"\* وهو مفهوم وضعه في إطار المنهج الذي اقترحه لفهم تاريخ العلوم في حقيقته و واقعيته، حيث يشير إلى مجموع الأفكار والتصورات المسبقة أو الخاطئة، والتي تم استبعادها مع تقدم الفكر العلمي، أو الأفكار التي ترجع إلى المعرفة العامة، والتي تؤثر في عمل العالم دون وعي منه، وتعوقه عن بلوغ الحقيقة الموضوعية للظواهر التي يدرسها، وبذلك تكون العوائق الإبستمولوجية مشكلة للذات العارفة في علاقتها بموضوعات تفكيرها<sup>1</sup>.

وبالنسبة للمتعلم فالتمثلات التي تترسخ في ذهنه على شكل أفكار سابقة، تشكل ترجمة لجزء ضئيل من مخزون معرفي يتم استحضاره لمواجهة وضعية تعليمية معينة، حيث يكون قد تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي فتكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الإبستمولوجية التي تضمر وتقاوم اكتساب المعرفة العلمية الجديدة .

لذلك تعددت المقاربات الديدانكتيكية لمواجهة صعوبة إعادة بناء التمثلات، بتعدد المرجعيات التربوية بين التقليدية والحديثة، إلا أن معظمها يكاد يتفق على استراتيجية عامة، تتأسس في خطواتها الأولى نحو تعديل المعرفة السابقة للتلميذ ، فهي بنية ضمنية قابلة للتطوير عبر تحليلها من أجل تفكيك العناصر المكونة لها وإيجاد أنماط التفاعلات بين هذه العناصر من أجل اكتشاف ما تختزنه من معلومات مضمرة، لما لها من دور فاعل يمكن استغلاله في سيرورة التحولات المعرفية التي سنتناولها<sup>2</sup>.

\*يعتبر العائق معرفة ذات خاصية محددة بمعنى أن إنتاجات المتعلمين داخل وضعية تعليمية معينة ترتبط بطبيعة التراكمات والتمثلات المعرفية الأولية الموجودة لديهم والتي أثرت بشكل أو بآخر على معرفهم للمعرفة الجديدة ، أو ما يطرحه جان بياجيه من خلال عمليات الإستيعاب والموازنة، الشيء الذي يجعلهم يقعون في مشكلات تعليمية بارتكابهم الأخطاء، تتيح هذه المعرفة إنتاج إجابات حول مشكل مطروح وتؤدي هذه المعرفة الموجودة بشكل مسبق كتمثلات لدى الفرد أو الجماعة إلى إعطاء إجابات خاطئة على الوحدات السؤالية المطروحة عليهم كمشكلات، بناء على طبيعة التمثلات المكونة لديهم حولها و تشكل هذه المعرفة حسب باشلار مقاومة لكل تغيير أو تحول ، وتتمظهر في شكل اضطرابات، ويتحول الفهم للمعرفة الجديدة كند للمعرفة القديمو الداخلية والكامنة في البنية الفكرية للمتعلم.

<sup>1</sup>أنظر كاستون باشلار "تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية" ترجمة خليل أحمد خليل،

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة 2، 1986. ص47.

<sup>2</sup>نفس المرجع السابق، ص34.

وقد أثبتت الأبحاث التربوية أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تتاح لهم الفرصة لإلقاء نظرة فاحصة على معارفهم السابقة حول موضوع ما ، قبل أن يتلقوا أية معلومات جديدة، بحيث يضيف ذلك عمقا على عملية التعلم، إذ يساعد المتعلمين على ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة<sup>1</sup>. إن مشاركة المتعلم عبر طرح تمثلاته السابقة\* عن الموضوع تعلمه كيف يبني المعرفة - وكيف أن بإمكانه تأييد بيته المعرفي، وفي نفس الوقت يتمكن من مهارات عالية كالحجاج، والتحليل، والتركيب .

وفي مجال التكوين الجامعي تعتبر هذه التمثلات من أهم الخصائص المؤثرة على التواصل بشكل عام - بحكم أن البيداغوجية الجامعية هي أقرب للتواصل عن البيداغوجية بشكلها الديداكتيكي الصارم - (أنظر الفصل الثاني من القسم النظري) كما تتقوى وتصبح بالغة التأثير في هذا المناخ الجامعي أكثر من باقي الأوساط التربوية لماذا ؟ لأن التكوين الجامعي خصوصا في العلوم الإنسانية يرمي في عمقه إلى تصحيح جملة من الموضوعات والإشكالات الإنسانية، بشكل عام، والطلاب يحملون مسبقا تمثلات ذهنية عن هذه الموضوعات، كرواسب ثقافية نشؤوا عليها ذهنيا وسلوكيا داخل المجتمع، الشيء الذي يستدعي ردحا من الزمن التكويني لتصحيحها وتعديلها في أذهانهم .

لذلك فقد أولى كاستون باشلار عناية لهذا الجانب من التربية وتلقين المعرفة العلمية حيث اعتبره مقياسا لموضوعية المعرفة، "إن الفعل التعليمي مرتبط بشعور المتعلم و حاجته إلى المعرفة، والعملية التربوية علاقة بين ذوات، والفكر في حد ذاته ما هو إلا طريقة تعليم ذاتية، التعليم يقتضي أولا تطهير الفكر من نفسيات المعرفة العامة وتعويضها بلا نفسيات المعرفة الموضوعية"<sup>2</sup>. إن الحكم على العلم لا يجب أن يتم إلا لحظة التطبيق، فمن وجهة

<sup>1</sup> أنظر على سبيل المثال : مايكل بروسر و كيث تريغويل "فهم التعلم والتدريس ، الخبرة في حقل التعليم العالي " مكتبة العبيكان ، الطبعة 1 ، 2009.

\* لذلك فقد تم اقتراح مجموعة من الأساليب والتقنيات الموظفة سواء في مجال البحث العلمي الأكاديمي أو في مجال المسح البيداغوجي والديداكتيكي ، كأدوات للتشخيص والبحث والإستكشاف الخاص بشخصية المتعلم لمعرفة هذه التمثلات كأسلوب المقابلة الحرة أو المنظمة وأسلوب التداعي الحر ، للتعبير التلقائي عن المواقف المستهدفة في النشاط، ثم أسلوب التقويم التكويني إن التوظيف الإجرائي له الأساليب من الناحية الديداكتيكية والسيكلوجية من مقتضياته إعطاء المتعلم حرية التعبير ن التمثلات المعرفية المكونة لع كذات متعلمة.

<sup>2</sup> باشلار غاستون باشلار " العقلانية التطبيقية "ترجمة بسام الهاشم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 1987، ص46.

النظر الأخلاقية كما من وجهة النظر النفسية، ينبغي إدراك قيمه في لحظة اكتسابه، ولهذا يجب الاهتمام باللحظة التي تنير فيها المعرفة النفس و تحررها من ذاتيتها<sup>1</sup>.

لا يبتدأ إذن تعليم السوسولوجيا من الصفر، وإنما ينشأ تبعاً لطبيعة المخزون الذي جرت عملية تكوينه سابقا حول مختلف القضايا و الظواهر الاجتماعية، وهذا على وجه الدقة ما يعنيه بيير بورديو بالأفكار السابقة، التي تلقي الضوء على اللحظات الأولى لتكون المعرفة العامة، وهكذا فإن أي عملية تفكير ستعتمد على (أفكار سابقة) وإن هذه الأفكار السابقة ولدتها أفكار أسبق منها، وهكذا تتواصل عملية الانتقال من أفكار سابقة إلى أفكار أسبق منها.

انطلاقا من ذلك يوضح بورديو في أكثر من موضع أن مهمة السوسولوجي سواء كباحث أو كمدرس هي مساءلة اللاوعي الاجتماعي، فجنده يحذر في أكثر من موضع من الأفكار المسبقة والتلقائية، داعيا إلى تجنب الأفكار المألوفة المتوارثة، أو ما أسماه «السوسولوجيا العفوية». فهو يرى الأفكار بوصفها بناءات وإنشاءات اجتماعية يمكن أن يكون لها استقلاليته إزاء الشروط الاجتماعية التي هي نتاج لها، إلا أنها خاضعة رغم ذلك للشروط التاريخية.

فالطلاب إذن يدخلون الدرس السوسولوجي وهم حاملون معهم خبرات وأفكارا سابقة مشتقة من بيئتهم الاجتماعية، تبدي تباينا نوعيا وجذريا فيما بينها، وترتبط بحكم المنشأ بحالات سابقة معينة كانت البيئة قد شكلتها، وتدخلت فيها مجموعة من العوامل والمتغيرات، وبذلك تشكلت مفاهيمهم للحياة إما بشكل صحيح يوافق المسلمات العلمية، أو بشكل خاطئ تتفاوت درجة الخطأ فيه تبعا للمسافة الفاصلة بين تصوراتهم المعبر عنها وبين الحقائق العلمية\*.

<sup>1</sup> كاستون باشلار "العقلانية التطبيقية" مرجع سابق، ص 46.

\* طلبة السوسولوجيا في الجامعات الغربية يأتون بأسئلة بينما في المغرب يأتون بقناعات "ملاحظة أباها أستاذ السوسولوجيا عبد الغني منديب خلال ندوة "السوسولوجيا والتحولات الاجتماعية" التي نظمتها شعبة علم الاجتماع، بني ملال، 08-11-2018.

وتوقظ حالة التعلم السوسيوولوجي الجديد في وعي الطلاب جوانب معينة من تلك الخبرات السابقة، هذه الجوانب تتحدد عبر أوجه التطابق بين الحالة الجديدة وسابقاتها، إن تلك الجوانب التي تستيقظ في وعي الطلاب لها أثر بالغ الأهمية في تحديد ما يتعلمه الطلاب.

?? ? ? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
 ?? ? ?? ? ?? ? ?? ? ?? \*?? ? ? ? ?  
 ? ? ??? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
 ?

? ?? ? ?? ? ? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
 ?  
 ??  
 ?

?? ? ? ? ? . عند كائط يعتبر اكتساب الموقف الفلسفي هو توقف العقل عن اصدار أحكام ومعارف بخصوص موضوعات لا نمتلك بصددها أية معرفة علمية. فالتعليم الفلسفي أحد عناصر التعليم الفكري المنصب على تكوين القدرات الذهنية، بل هو تتويج له، ويرجع ذلك لطبيعة النشاط الذي يتطلبه، فهو نشاط العقل الخالص، وعليه، فهو يشكل لحظة أعلى من لحظة بناء الأحكام الإمبريقية وإقامة المعارف بالظواهر، لأجل ذلك، كان التعليم الفلسفي يتطلب أن يخضع المتعلم لتكوين فكري متدرج.

والواقع أن كائط لا يضع «التفلسف» موضوعاً للتعليم الفلسفي إلا لكي يؤكد صعوبة هذا التعليم المبدئية خارج الإعتبارات الديدانكتيكية الخاصة بالفلسفة كمادة تعليمية وبالميتودولوجيا الملائمة لإجراءات تعليمها، فالتفلسف كفعل للعقل الخالص، يتطلب درجة من الإستقلال الذاتي في التفكير والتحرر من الأحكام المسبقة، وبما هو كذلك، يستدعي

<sup>1</sup>سيرج بوغام، "ممارسة علم الاجتماع" ترجمة منير السعيد، المنظمة العربية للترجمة، ص 38.

تحكما كبيرا في المفاهيم والأدوات النظرية التي بواسطتها يتمثل الشخص موضوعاته الفلسفية<sup>1</sup>.

لذا أقاموا الفلاسفة الفلسفة انطلاقا من وعيهم بالحدود التي تميز معرفة الكوني بشكل مشخص وتلك هي (المعرفة المشتركة) عن معرفة الكوني بشكل تأملي مجرد (وتلك هي المعرفة الفلسفية) وطالما كانت المعرفة هي تأملية خالصة فهي تبتدئ حيث ينتهي الإستعمال المشترك للعقل لكي تتجزأ بحدوثها مجردة داخل مجال معرفة ما هو كوني<sup>2</sup>.

?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ? ??? ?? ?? ?? ? ? ? ?  
?? ?? ??? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
?? ??? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ??? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?

بناء على ما سبق، السؤال الذي يطرح نفسه هو ما هي طريقة التدريس\* التي تفيد في هدم وإعادة بناء التمثلات في الدرس السوسولوجي؟

إن الطريقة الحوارية\* تقوم على ثلاث مراحل هي<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> عبد الحق منصف "كانط ورهانات التفكير الفلسفي"، مرجع سابق، ص 277.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص 288.

\* هذه الطريقة سلكها سقراط في تحصيل المعاني عن طريق الحوار مع الآخرين من أجل استخراج ما في أذهانهم حول كثير من المفاهيم والأمور الحياتية، وخصوصا الأمور الأخلاقية، ثم يحكم عليها بالصحة أو البطلان. والواقع أن هذه الطريقة في التعليم واستخراج المعاني هي أيضا ما يطلق عليها اسم الطريقة الجدلية أو الديالكتيكية، والمقصود بها الجدل أو الحوار المنهجي المنظم الهادف إلى إخضاع المعاني ووضع الحدود (التعريفات) وهو في مقابل الطريقة السفسطائية التي تملي الرأي وتفرض المعرفة كما توهمها السفسطائيين، ومن مميزات هذه الطريقة أنها لا تفرض الرأي على الآخرين، بل تهدف إلى الوصول إلى الحقائق واكتشافها من خلال تبادل الحوار مع الطرف الآخر، لأن الحقيقة ليست ثابتة مقررة من قبل، بل هي وليدة تبادل الأفكار، والنقد الذاتي، والتصحيح المتبادل بين المتحاورين، لمزيد من الشرح والتوضيح أنظر: "سقراط" في عبد الرحمن بدوي، الموسوعة الفلسفية، الجزء الأول، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1، 1984، ص 577.

<sup>3</sup> خير الله عصار "مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية"، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1993، ص 92-94.

■ مرحلة اليقين السائد: وهو يقين ليس له أساس من الصحة لابد من زواله والعمل على إبعاده من تفكير المتعلم.

■ مرحلة الشك: من خلالها يطرح المدرس أسئلة على المتعلم لإثارة الشك في نفسه، وجعله في حالة حيرة مما هو سائد لديه من معارف والإجابة على تلك الأسئلة بطريقة منطقية قد تزعزع لديه ذلك اليقين.

■ مرحلة اليقين الجديد: تتضمن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بهدف الوصول إلى تعريف منطقي، بمعنى أنها المرحلة التي تستند إلى إدراك عقلي دقيق وليس تصديق ساذج.

وحده النقاش والحوار هو الذي يحطم المعارف الخاطئة، والقادر على مجاوزة ما يكون قد شكل عائقا ذهنيا، ويبني داخل الذهن معارف أخرى بديلة صحيحة، بحيث تصبح في الذهن كما لو أنها ذخيرة يضيفي بها المتعلم على كل المعارف المدرسة اللاحقة المعاني والتأويلات الصحيحة.

وارتباطا مع ذلك تقسم جهود التدريس بصفة عامة لثلاثة أنواع رئيسية للتعليم وهي<sup>1</sup>:

التعليم الفني: و يعني هذا النوع من التعلم اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحقيق أداء أفضل في العمل، ويسمي بعض الباحثين هذا التعلم بتعلم الأداء.

التعليم من أجل المعنى: ويعني المشاركة والتفاعل، ولا يكون التركيز فيه على اكتساب مهارات ومعلومات من أجل تحسين الأداء، بل على تحصيل المعاني من الخبرات التربوية، والنتائج هنا ليس مهارة في الأداء بل فهما أفضل لأمر ما.

ثم التعليم الذي يحرر الإنسان: يعتبر هذا النوع من التعليم من المفاهيم الجدلية في التربية، ويهدف إلى تحرير الإنسان من المؤثرات الشخصية والقوى المؤسسية والبيئية التي تمنعه من تحقيق أهداف أوسع، ومن التحكم في أمور حياته بشكل أكبر، وهو أكثر أنواع التعليم عمقا وشمولية (ينطبق بشكل كبير على التعليم السوسولوجي) ويتضمن هذا النوع

<sup>1</sup> جيرولد آيس ، مرجع سابق، ص 95.

من التعليم ثلاث مراحل متداخلة ومرتبطة ببعضها وهي: المرحلة الناقدة، مرحلة التكامل، ومرحلة العمل.

ففي المرحلة الأولى: يشجع المتعلم على إثارة التساؤلات عن الأوضاع الحالية وتفحص المفاهيم العامة السائدة وتحليل ما هو معروف عن أمر ما، وفي المرحلة الثانية: يهدف التعليم إلى جمع معلومات من مصادر متنوعة لتكوين صورة متكاملة عن التساؤلات التي أثيرت في المرحلة الأولى، وفي هذه المرحلة يتم اختبار وجهات نظر متضاربة، و اختبار الحاضر والماضي، ويستفاد كذلك من الآراء والأفكار الشخصية، أما في المرحلة الثالثة: فتتجسد في توجيه المتعلمين وإرشادهم لتطبيق ما تعلموه، حيث يدخلون في مرحلة التطبيق العملي للمراحل الثلاث. بما يعني أن المدرس يختار طريقة التدريس ومحتوى المواد بناء على نوع التعليم الذي يريد إنجازه و الأهداف التي يريد تحقيقها.

ومن أجل تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم، وضعت ماري ي. هوبا و جوني. فريد<sup>1</sup> استراتيجيات تجسد مركزية المتعلم وهي :

- محاولة اللحاق بأحدث المستجدات بالفرع العلمي أثناء التدريس.
- تخصيص وقت أطول لتطوير مواد تسهل عملية التعلم، ووقتا أقل لإعداد محاضرات، عرض المعلومات أو وضع الاختبارات.
- يتطلب الاستعداد لتسهيل عملية التعلم، بدل إلقاء محاضرة حول ما نعرفه، تطوير منهجية لتطبيق عملية التدريس تسمح للطلاب بالتوصل إلى مفهومهم الخاص عن المادة، و تخصيص وقت لإعداد مواد من نوع بيانات المخرجات المرجوة من عملية التعلم، وأسئلة لتوجيه مناقشات المتعلمين حول مواد القراءة المحددة، وأنشطة تدفع الطلاب للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم، ومعايير لوصف خصائص العلم المتميز، تستخدم عند وضع العلامات، وأشكال تقويم تشجع عملية التعلم التي يجري تعزيزها.

<sup>1</sup> ماري هوبا، جون فريد "تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية " ،ترجمة مهى حسن بحبوح،مكتبة ونشر العبيكان،ص 70-71.

- قد يتطلب أيضا تطوير أساليب تدريس جديدة في تعلم كيفية طرح أسئلة توجه مسار تفكير المتعلمين، وتسهيل المناقشات بين الطلاب بحيث تؤدي تلك المناقشات إلى زيادة الوعي والإدراك، وتدريب الطلاب أثناء عملهم بصورة ثنائية أو مجموعات وتنسيق أنشطة طلابية تجري داخل الصف .
- السعي إلى معرفة مدخلات المتعلمين، وكذا المخرجات المرجوة من التعلم ، وتخصيص وقت لإجراء مناقشات دورية تتناول التقدم الذي يحرزه الطلاب باتجاه تحقيق تلك المخرجات.
- وأخيرا السعي للحصول في كل مقرر على تغذية راجعة للمتعلمين بخصوص مدى فاعلية هذا المقرر في مساعدة الطلاب على التعلم، إن النتيجة التي سننتظرها من هذه الاستراتيجيات هي التحول من منهجية مركزية □ - المدرس إلى مركزية - المتعلم.

### ثالثا : النصوص السوسولوجية كوسائل ديداكتيكية لا كمعرفة معطاة

لا يمكن بأي حال من الأحوال ونحن نناقش ديداكتيك السوسولوجيا أن نتجاهل ديداكتيك الفلسفة، لأن الفلسفة هي معرفة بالمبادئ، فإنها ليست معرفة مؤسسة (بفتح السين)، ولكن هي بالأحرى معرفة مؤسسة (بكسر السين)، فهي حياة الفكر نفسه وديناميته. وفي الفلسفة لا توجد هذه المعرفة بالمبادئ والمؤسسة التي نأمل في تدريسها، إلا حين تجتمع كل المتطلبات المكونة لها أي في النصوص الحية، ولكن لا يعني هذا أن تدريس الفلسفة يتم من خلال تدريس تاريخها، ولكن يعني أنه لا يمكن تدريسها بالتغاضي عن تاريخها، يقوم التفلسف إذن على ممارسة استعداد العقل من خلال التفكير بكيفية نقدية انطلاقا من الفلسفات التي تطورت ضمنها فكرة الفلسفة تاريخيا، ذلك هو ما يمكن تعلمه وذلك هو ما ينبغي تدريسه<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> أندري بيرين "André Perrin" هل ديكاكتيك الفلسفة ممكن؟"، ترجمة عبد العزيز سيعود، أنظر الرابط : <http://couua.com/2017/08/24> تم الاطلاع عليه بتاريخ 2016/10/04.

وذلك هو ما يؤكد لوييس مارتن سانتوس<sup>1</sup> بخصوص السوسيولوجيا في مقال له بعنوان عشرة دروس في السوسيولوجيا، نشر في العام 1984 حيث اقترح الباحث الإسباني santos louis martin على الراغبين في الانتماء حقا إلى علم الاجتماع ضرورة التسلح بثلاث قواعد على الأقل، وهي:

● القراءة أولا للمتون السوسيولوجية، وذلك لإثراء الزاد المعرفي وتأمين كفاية التميز بين السوسيولوجيات، وهي القراءة التي ستكشف أن السوسيولوجيا ليست وصفا جاهزة ولا معرفة على المقاس، وأن كل عالم اجتماع يبتكر سوسيولوجيا.

● الارتكان إلى المجتمع: ويعني بهذه القاعدة ضرورة اللجوء إلى المجتمع في كل حين لالتقاط التفاصيل وتمحيص الإجابات وصناعة الأسئلة، ففي المجتمع، كما هو، وكما يقدم نفسه توجد المعرفة.

● التفكير في العلاقات الاجتماعية: ويقصد سانتوس بهذه القاعدة أن العلاقات الاجتماعية تشكل مدخلا أثيرا لقراءة المجتمع وفهم دينامياته، فالعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات هي التي تختزن المعنى المبحوث عنه.

فالسوسيولوجيا كدرس لا يكتمل إلا في شقيه النظري والعلمي، وهو ما يميزها عن باقي المحتويات ذات الطبيعة الشرائعية، فتدريس السوسيولوجيا يستوجب ممارستها، ولممارستها يجب امتلاك رصيد علمي وثقافي متنوع وغني (مؤلفين، نظريات، بحوث ميدانية، فن الكتابة...)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>انظر عبد الرحيم العطري " دفاعا عن العلم المنفتح ، الدرس السوسيولوجي بصيغة الجمع" مجلة مقاربات، العدد26، المجلد 2017، 13، مؤسسة مقاربات للنشر، ص 46- 65 .  
<sup>2</sup>عبد الفتاح الزين "الدرس السوسيولوجي، المعرفة والوعي والهندسة"، مرجع سابق، ص16.

هذا ويرى ريتشارد سويدبيرغ "Richard Swedberg" \* في مسألة تدريس النظرية أن من الأسباب التي تجعل النظرية السوسولوجية لا تحقق تقدماً كما حققته المناهج، - من خلال تطوير المهارات للتعايش مع النظريات ومحاولة صوغ نظرية بالنسبة إلى المتخصص العادي بعلم الاجتماع - هو أن الطلاب لا يدرّسوا النظرية بصورة فاعلة (حيث يمكن للطلاب تلقي دروساً فصلية في كل من المناهج الكيفية والكمية على السواء، وبمجرد الانتهاء من هذه الفصول الدراسية يبدأون تطبيق ما تعلموه)<sup>1</sup>.

في الفلسفة لا يمكن التفلسف دون استعداد جيد ودون تمرن للعقل على بناء الأحكام الأمبريقية أولاً، وبناء مفاهيم ومعارف نظرية حول الظواهر، إذا كانت بيداغوجيا التعليم الفلسفي لدى كائناً تقوم على عمل العقل بشكل خالص، فإنها تتطلب في الوقت ذاته تكويناً للفهم والقدرة على إِبصار الأحكام بخصوص الظواهر، وإذا كان الفهم يوحد الظواهر بواسطة قواعد ومفاهيم مجردة، فهو من يحدد لهذه البيداغوجيا توجهاتها العامة بخصوص موضوعات الفكر الفلسفي من جهة، ومبادئ التفلسف (وهي الأعم عند كائناً هنا) من جهة ثانية<sup>2</sup>.

يشير هنا بيير بورديو إلى أن قيمة الفن في العلوم الاجتماعية تتمثل في القدرة على توظيف موضوعات تجريبية من الواقع في صيغة نصوص ورهانات وأطر نظرية، حيث أن على عالم الاجتماع تحويل الموضوعات التافهة الاجتماعية إلى موضوعات علمية، لهذا فإن التوجيهات النظرية الفضفاضة كما الدروس النظرية الخرساء لا تقدم العموم اللازم لأن

---

\* يحاول ريتشارد سويدبيرغ تطوير مقاربة لتدريس النظرية بطريقة فاعلة كما هي الحال مع الطريقة المتبعة حالياً في تدريس المناهج وهو في مشروعه هذا يستخدم مصطلح "التنظير" لفهم كيفية إعداد نظرية ما كعمل موحد، وكيف يتم التعامل معها في البحث الإمبريقي، وكيف يمكن أن تدرس بأسلوب فاعل. كما أنه درّس بعض الصفوف الدراسية عملية التنظير باستخدام التمرينات، وهو يرى أنه إذا كان التنظير لا يمكن تدريسه بطريقة فاعلة، فإن هناك شيئاً مفقوداً. قدم في دراسته الأولى في عام 2012 خطته في العمل، حيث ركز على مصطلح وحاول أن يميزه على النظرية، وحجته في ذلك أن التنظير ينتمي إلى سياق الاكتشاف، بينما النظرية تنتمي إلى سياق التبرير. وتلت تلك الدراسة محاولة لإشراك مجموعة متعددة التخصصات من علماء الاجتماع هذا المشروع، فأدت المحاولة إلى إنتاج عمل بعنوان *Theorizing in social science* (التنظير في العلوم الاجتماعية)، قرر فيما بعد أيضاً محاولة تطوير أفكاره بتفصيل أكثر فأنتج كتاب عنوانه *The Art of Social Theory* (فن النظرية الاجتماعية). صدر في عام 2014.

<sup>1</sup> ريتشارد سويدبيرغ "قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية"، ترجمة حميد الهاشمي، مجلة عمران، العدد 05/20، ربيع 2017، ص 165-187.

<sup>2</sup> عبد الحق منصف "كائناً ورهانات التفكير الفلسفي"، مرجع سابق، ص 276.

اكتساب المبادئ الأساسية في أية ممارسة لا يتم إلا بوجود مرشد أو مدرب يطمئن ويعطي القدوة<sup>1</sup>.

وفي معرض حديثه (ريتشارد سويدبيرغ) عن عملية تدريس التنظير يؤكد كذلك وظيفة النصوص والنظريات السوسولوجية، حيث أن من المستحيل أن تكون هناك عملية تنظير من دون معرفة محكمة بعلم الاجتماع (لذلك، فحينما أتحدث عن التنظير في علم الاجتماع، فإنني أتكلم على نشاطات الطلاب الذين لديهم مسبقاً بعض المعرفة الأساسية بعلم الاجتماع ونظرياته. هل يجب أن يدرس هذا النوع من المعرفة بصورة منفصلة عن التنظير أم الاثنين معاً؟ ولما كانت مناقشة هذه المسألة ممكنة، فإن وجهة نظري الشخصية تذهب إلى أن هذين الأمرين على صلة وثيقة أحدهما بالآخر، ولذلك من الأمثل تدريسهما معاً، أو أقله تدريسهما بطريقة تؤكد التكامل بينهما)<sup>2</sup>.

ويمكن القول عموماً، انطلاقاً من الأدبيات التربوية أن ثمة توجيهين رئيسيين يخصان الأهداف التعليمية، يشتملان على تنويعات مختلفة:

الأول: يؤكد أصحابه على أن ثمة تراثاً معرفياً متراكماً عبر العصور في كل فرع من فروع العلم، وعليه لا بد من التعرف على هذا الركام من المعارف وإدخال أكبر جزء منه إلى الذاكرة.

الثاني: يركز على تكوين آليات مختلفة تتعلق بما يطلق عليه التفكير العلمي، أو العقلية العلمية، أو أساليب التفكير العلمي، فأصحاب هذا التوجه يركزون على محاولة جعل الطالب قادراً على التفكير العلمي، والتعامل بذكاء مع معطيات الواقع سواء كان ذلك مجرداً، فكرياً، اجتماعياً، اقتصادياً، إلخ\*.

<sup>1</sup> بيير بورديو "أسئلة علم الاجتماع"، مرجع سابق، ص 80.

<sup>2</sup> ريتشارد سويدبيرغ، "قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية"، مرجع سابق، ص 167. \*توجد شكوى مزمنة من أن الطالب في الجامعات المغربية والعربية بشكل عام لا يعرف كيف يفكر، بل يعرف فقط كيف يحفظ المعلومات، ففي الأدبيات التربوية المعاصرة لم يعد الطالب عنصراً سلبيًا يكتفي باستقبال المعلومات واستيعابها، ولم يعد التعليم يهتم بالكم المعرفي الذي ينبغي أن يقدم للطالب بقدر ما انصب التفكير التربوي على تنمية قدرات الطالب الذاتية على التعلم المستمر وفي فضاءات تعليمية متنوعة ومختلفة.

في تعليم السوسولوجيا لا بد من تكامل هذين الاتجاهين حيث تخدم النصوص السوسولوجية عملية التفكير وتكوين العقل النقدي لدى المتعلم، فنحن لا نعلم أو لا نتعلم السوسولوجيا (كما في ديداكتيك الفلسفة) من خلال رصف المذاهب بجوار بعضها البعض، ومن خلال استعراض المؤلفين الواحد تلو الآخر، كما لو كانت تلك المذاهب تختزل في آراء هؤلاء، ولكن يمكن إثارة التفكير الحي للتلاميذ من خلالها بجعلهم يواجهون النصوص الأصلية، لأنها هي ذاتها تجل لتفكير حي على الدوام. هل يمكن إذن ان نمناها "طابعا أداتيا خالصا"؟ إن كنا نريد أن نعني بذلك أن النص الفلسفي أو السوسولوجي ليسا نصا مقدسا، ولا يملك قيمة دوغمائية، وأنه هنا من أجل إيقاظ التفكير واستثارتته، فنحن على صواب.

فشرعية التكوين العلمي تقوم على تجارب موضوعية تشكل أساسا عمليا يستطيع الطالب انطلاقا منها أن يبني لنفسه عقلا نقديا، غير أن "توماس كون" يأخذ على هذه النظرة أنها مثالية تماما، «إذ أن الواقع بنظره يختلف، فالتجارب التي تؤدي إلى مشاركة الطالب هي نادرة وتترك مكانها غالبا للاستخدام المكثف للمؤلفات والموجزات، وترجع الأهمية المميزة لهذه الموجزات في أنها تبحث عموما ليس بموضوع يجري تناوله من زوايا مختلفة، وإنما هي تجمع حلولاً ملموسة كانت جماعة الباحثين قد أعطتها سابقا وضعية "الباراديجم"، وعبر الاستخدام المتجدد لهذه المؤلفات يتم تجديد إنتاج ثقافة فرعية علمية بواسطة النقل اللانقدي للعناصر المكونة للباراديجم المهيمن، ومن بينها المصطلحات، والمنهجيات، والنظريات... ذلك أن تعلم نظرية وامتلاك معناها العميق هو قبل كل شيء استبطان لا يتحقق بالكامل إلا من خلال اللجوء إلى أمثلة، أي حلول نموذجية لمسائل يجري اعتبارها محلولة سابقا،»<sup>1</sup>.

رغم الهاجس البيداغوجي المتحكم في استحضار مقاطع ومفاهيم وقوانين أساسية للأعلام السوسولوجية المعروفة، فإن مخاطر تحويل الدرس السوسولوجي إلى درس لترسيخ الذاكرة الفقهية النصية هو قاتل لروح السوسولوجيا. يرى "كانط" في هذا الصدد «أن التعليم لا يستهدف تخريج عقول موسوعية تحفظ تراثا معرفيا كبيرا، بل عقولا قادرة

<sup>1</sup> ميشيل دوبوا "مدخل إلى علم اجتماع العلوم" ترجمة سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 1، السنة 2008، ص 160.

على التفكير واستعمال القدرات الذاتية، أي مستقلة ذاتيا بشكل يسمح لها بالتخلص من عادات التقليد الميكانيكي والتبعية للغير، بل والمساهمة في تجديد خبرات الجنس البشري المختلفة في اتجاه تقدمه نحو الأفضل»<sup>1</sup>.

وعلى أساس تلك المبادئ يتصور "كانط" استراتيجية عامة لتكوين القدرات الفكرية، تركز في جانبها الأول على العمليات الإجرائية الأساسية التي من الضروري توفرها في كل تربية تخص تلك القدرات، وفي جانبها الثاني على عمليات التدخل الديداكتيكي التي تتلاءم وهذه التربية.

ويركز **كانط** بخصوص العمليات الإجرائية الخاصة بتكوين قدرات التفكير على ثلاث إجراءات متدرجة تخدم جميعها مبدأ الاستقلال الذاتي في التفكير و هذه الإجراءات هي: التأليف الذهني المنتج للتصورات والمفاهيم، القدرة على البحث والاكتشاف، وتخص عدم الاقتصار على المفاهيم والقواعد المكتسبة بل البحث عن مفاهيم وقواعد جديدة إغناء لرصيد الفكر البشري، وأخيرا القدرة على الإبداع أو الأصالة، فدليل النجاح المدرسي ليس هو حفظ عدد هائل من النظريات العلمية والقواعد النظرية والبرغماتية، ولا هو شحن الذهن بركام لا حصر له من الأحداث والتواريخ والظواهر العارضة، بل هو التمكن من إخضاع ما يحدث لقواعد الفهم، وإن التحكم في قدرة كهذه، يمكن الفرد من تفسير جيد لما يحدث بل والتنبؤ بما سيحدث<sup>2</sup>.

يطلق **كانط** عبارة (معارف تاريخية) على تلك التي يحصلها الإنسان من مصدر خارج ذاته (اطلاقا من معاينة أحداث خارجية أو عبر عمليات التعلم والتقليد...)، وعموما لا يستمد الإنسان هذه المعارف من ذاته ولا يستنتجها من مبادئ عقله الخاص، بل يسكتسبها بواسطة وسيط خارجي، وغالبا ما توجه هذه المعارف المسماة تاريخية نحو الحفظ والذاكرة، ويعتمد في تحصيلها على معطيات ومواد وأحداث وتواريخ وتعليمات ووثائق

<sup>1</sup> عبد الحق منصف "الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط" إفريقيا الشرق، 2011، ص302.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص303.

جاهزة، وإن نموذج الإنسان العارف الذي تؤسسه هذه المعارف التاريخية مجرد ذاكرة مشحونة بالمعارف ، لكن تنقصه القدرة على التفكير<sup>1</sup>.

والواقع أن **كانط** لا يركز على اختلاف المعارف التاريخية عن المعارف العقلية، ولا يحرص على إبراز التمايز القائم داخل المعارف العقلية بين الفلسفة والرياضيات\*، إلا لأن ذلك ينعكس على إمكانية تعليمها وتعلمها ، فالمعارف التاريخية ، بحكم كونها معطاة وجاهزة، يمكن تلقينها استنادا إلى طرق النقل التقليدي للمعرفة، أما المعارف العقلية، فلا يمكن تعلمها إلا انطلاقا من تعلم عمليات بنائها داخل العقل، وذلك اختلاف أساسي بين نمطين لأكتساب المعرفة : الأول ميكانيكي يراهن على عمل الذاكرة التي تتلقى المعارف وتخترنها دون تفكير، والثاني فعال يراهن على قدرة الفرد على التعلم الذاتي بممارسة تقنيات التفكير عوض الإكتفاء بتخزين المعارف المعطاة ، فتحصيل تاريخ الأنساق الفلسفية يجعل التعليم الفلسفي سهلا شبيها بتعليم المعارف التاريخية ، سيكون مجرد تلقين ميكانيكي لآراء وأفكار فلسفية مشروطة داخل الزمان والمكان ، وهي خطابات مشروطة عموما بغير مبادئ العقل الخالص، داخل هذا الإطار لن يعدو تعليم الفلسفة كونه تعليما تاريخيا لا تعليما للتفلسف<sup>2</sup>.

خلاصة ذلك يستنتج **كانط** أنه لا يمكن تعلم التفلسف دون أن نكون عارفين بكيفية التفلسف ، والأمر ذاته ينطبق على التعليم الذي ينطلق من منظور النسق الواحد : يمكن تعلم مبادئه الأولية ونتائجه ومختلف تفرعاته، ومع ذلك يظل تحصيل هذا النسق ليس سوى معرفة تاريخية، غير أن قدرته على التقليد تختلف تماما عن القدرة على الإبداع ، وهذا

<sup>1</sup> عبد الحق منصف "كانط ورهانات التفكير الفلسفي"، مرجع سابق، ص280.  
\* يرى كانط أن الفلسفة تندرج إلى جاب الرياضيات ضمن المعارف العقلية ، فهي لا توجد جاهزة داخل العقل ، بل ينتجها هذا الأخير انطلاقا من مبادئه القبلية ، مع أنه لا يمكن اعتبارهما متجانستان كلياً ، إذ يوجد فرق بين الفلسفة والرياضيات . تشكل الفلسفة معرفة عقلية تعتمد على نشاط العقل الخالص ، لكنها من جهة أخرى وهذا ما يميزها عن المعرفة الرياضية ، ليست مجرد بناءات استدلالية صورية ، بل هي شاملة لأنساق خطابية مختلفة ومتباينة فيما بينها من حيث مبادئها ونتائجها النظرية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لا يمكن التفكير في هذه الأنساق الفلسفية إلا عبر تاريخها الطويل، بهذا المعنى ، يصعب الحديث عن الفلسفة بصيغة المفرد، حيث لا توجد إلا فلسفات متتالية يختلف بعضها عن البعض، وهكذا فلا يمكن الحديث عن إجراءات التفلسف إلا بالحديث عن الفلسفات من خلال أنساقها ومذاهبها داخل التاريخ ، وهذا ما يجعل التعليم الفلسفي يواجه صعوبات منهجية صعبة التجاوز. أنظر عبد الحق منصف، كانط ورهانات التفكير الفلسفي، مرجع سابق، ص279.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص281.

يعني أنه لن يبدي المعرفة التي لديه استنادا إلى عقله الخاص ، وأنه رغم كون هذه المعرفة عقلية من الناحية الموضوعية ، فإنها معتبرة من الزوايا الذاتية مجرد معرفة تاريخية ، لقد فهمها جيدا وحفظها عن ظهر قلب، وهذا يعني أنه تعلمها جيدا ، لكنه ، مع ذلك مجرد قناع حي فقط (وهكذا داخل تعليم الأنساق الفلسفية عامة تكف الفلسفة عن أن تكون معرفة عقلية صادرة عن مبادئ قبلية، لتصبح مجرد معرفة تاريخية ، أي جزء من تراث مكتوب جاهز ينتظر من يقرؤه ويتعلمه ويدرسه ويعلمه للغير، وهي كلها عمليات تعيد إنتاجه أكثر مما هي عمليات للتفلسف داخل هذا الإطار)<sup>1</sup>.

والفيلسوف ينتقل من التفكير الفطري إلى التفكير العقلي المتعمد من خلال عدة مهارات لعل أهمها هي<sup>2</sup>:

1. الدهشة والتساؤل

2. النقد

3. التحليل والتركيب

4. التنبؤ وقراءة المستقبل

5. الريبة والشك

6. الحوار والجدل

7. التجريد والتعميم

والتفكير بهذه المهارات والتدرب عليها ينقلك بلا شك من التفكير بطريقة معتادة وتقليدية إلى التفكير بطريقة فلسفية ، وإذا ما تدرب المرء على هذه المهارات وتعرف على كيفية استخدامها سيكون قادر على حل أي مشكلة تواجهه في أي مجال من المجالات.

تلتقي بيداغوجيا كانط الفلسفية مع طريقة حل المشكلات في علوم التربية و تعرف المشكلة التربوية بوجه عام، على أساسا أنها" حالة يشعر فيها الطالب بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير يجهل الإجابة عنه ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة، وهكذا يمثل

<sup>1</sup>نفسه،ص282.

<sup>2</sup> مصطفى النشار"التفكير الفلسفي،المهارات، المبادئ وتطبيقاتها"،الدار المصرية اللبنانية،الطبعة2013،1،ص9.

الموقف المشكل لشخص ما طالب إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف المشكل ويعترف بأنه يتطلب فعلا عملا ما<sup>1</sup>.

وتعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم ، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية ، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف المشكلة والوصول إلى حلها ، فالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية ، وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية .

وتتداخل طريقة حل المشكلات في العلوم مع طريقة التقصي والإكتشاف، لدرجة أن كثيرا من المختصين في التربية العلمية يعتبرونها جزءا لا يتجزأ من طريقة التقصي والإكتشاف، أو أنها امتداد لها ، وبالتالي يصعب التفريق بينهما ، وبخاصة إذا ما علمنا أن طريقة التقصي والإكتشاف تتطلب موقفا مشكلا أو سؤالا تفكيريا يثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يجره ليبحث ويتقصى ويتساءل ويجمع المعلومات ، ويفسر ويستنتج ويجرب للوصول إلى حل المشكلة. وتتمشى طريقة حل المشكلات مع الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، كما تستند إلى مبررات تربوية حديثة من أبرزها ما يلي<sup>2</sup>:

1. تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، وتدريبهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي، وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية وتدريس العلوم.

<sup>1</sup> عبد اللطيف بن حسين فرج طرق "التدريس الحديثة في القرن الواحد والعشرين" دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، 2005، ص 127.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص 128.

2. تحقق طريقة حل المشكلات وظيفية أوجه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية أو المهارات العلمية المختلفة المناسبة ، وعليه يحاول معلمو العلوم أن يجعلوا أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية وعمليات العلم وطرقه ومهاراته يتم في مواقف تعليمية - تعلمية (مشكلة) تحقق حل المشكلات المبحوثة من خلال استخدام طريقة حل المشكلات .

3. تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته ، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة ، وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه ، وعليه يركز المعلمون جهودهم في استخدام الطريقة وتطبيقها لمساعدة الطلبة في اتباع الأسلوب العلمي والإتجاه الأستقصائي والإستكشافي لتحقيقه لدى طلبتهم وبالتالي الجمع بين العلم بمادته وطريقته .

4. تتضمن طريقة حل المشكلات في العلوم اعتماد الفرد المتعلم (الطالب) على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الطالب من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة .

5. ينظر إلى طريقة حل المشكلات إجرائيا، على أنها تشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية ( التجريبية ) التي يستخدمها الفرد المتعلم في محاولته لحل المشكلات، فالطالب الذي يمارس حل المشكلات عمليا يحدد المشكلة ويرغب في حلها ، ويقوم بجمع المعلومات وتسجيلها، ويصوغ الفرضيات، ويختبرها ويجرب، ويتوصل إلى الإستنتاجات (حل المشكلات) من هذه التجارب .

هذا وتتنظر البيداغوجيا المعاصرة إلى المواد المدرسية على أساس أنها مجموعة من المهام أكثر مما هي منتوجات جاهزة ، "فتكوين شخص ما داخل مادة مدرسية معينة، يعني أساسا تمكينه من اكتساب مجموعة من المفاهيم والعمليات الذهنية التي تسمح له بممارسة عمليات وأفعال معرفية وسوسيو- انفعالية أو حسية حركية تنتمي كلها لمجال تلك المادة، أي أن تكون جزء من الموضوعات والوضعيات التي نروم معالجتها في علاقتها مع الأنشطة

التي نمارسها فيها والأهداف التي نروم تحقيقها داخلها ، بالفعل يرى فيليب ميريو أن "الثقافة المدرسية ليست مدرسية إلا لأنها تقوم على فكرة المهام"<sup>1</sup>.

إن تنظيم المواد المدرسية على أساس "المهام" هو ما يرتبط بعملية بناء المضامين والمقررات على قاعدة المشاكل ، فلا يمكن للطالب أن يتعلم مختلف المهام التي ترمجها المؤسسة دون خلق وضعيات لإنجاز هذه المهام تتركز على إشكالات محددة يطلب من الطالب حلها أو تجاوزها. ومهما كانت طبيعة المواد فإن المهام داخل تعليم المواد المدرسية على أساس الإشكالات أمر ضروري لأنه يجعل المتعلم يتحكم في الأدوات الفكرية التي يتمكن لا محالة من فهم وحل الإشكالات التي قد تعترضه في حياته الشخصية أو نشاطه المهني أو أثناء وجوده الإجتماعي كمواطن. ويتيح الدرس السوسولوجي عدد لا حصر له من المشكلات التي تجعل الطالب فعلا قادرا تدريجيا على اكتشاف ما يميز فئة معينة من المشاكل والظواهر الإجتماعية التي يواجهها ويبحث عن حلول لها في ما تلقاه من معرفة سوسولوجية.

ولأنه لا يمكن أن يكون هناك تعلم بدون فهم، فإن على تعليم الفلسفة أن يستثير التأمل، وكل تدريس يستحق هذا الاسم هو تدريس فلسفي، وليس في هذا ما يثير الدهشة، إن كان من الصحيح أن الفلسفة بوصفها معرفة بالمبادئ هي براديجم كل معرفة<sup>2</sup>.

يؤكد جيمس ج. مارتش و تشارلز ليف Charles A. Lave and James G. March<sup>3</sup> أن المعرفة لدى العديد من الناس الأنكياء تكونت من الملاحظات المتأنية للأفراد والجماعات والمؤسسات في المجتمع، قبل الالتزام بمنهجية بحث معينة، في حين قنن آخرون مناهج العلوم الاجتماعية، لذلك فمن الجوهرية من أجل إنتاج جيل ينتج علوم اجتماعية جيدة أن يتم تعليمهم كيف يتأملون - كيف يخمنون، ويتخيلون وأن تتوصل معهم

<sup>1</sup> عبد الحق منصف، "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، مرجع سابق، ص198.

<sup>2</sup> أندري بيرين ، "هل ديداكتيك الفلسفة ممكن" مرجع سابق.

<sup>3</sup> Charles A. Lave and James G. March, An Introduction to Models in the Social Sciences (Lanham, Md.: University Press of America, 1975; 1993), p. 2.

[https://books.google.co.ma/books?id=dcL3JqFkUvQC&printsec=frontcover&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ma/books?id=dcL3JqFkUvQC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false)

إلى أفكار جديدة ومدهشة، لكن ذلك ليس كافيًا، بل عليك أيضًا أن تعرفهم كيف يتكهنون (speculate) فالتكهن هو روح العلوم الاجتماعية، وأن تعلمهم طريقة للتفكير في الملاحظات أكثر من تقييدها، ولكن غالبًا ما يجري تجاهل هذا كله في التعليم العالي\* .

فالملاحظة أو سوسيولوجيا المشاهدة تعتبر أساس أحد أعمدة النقد المؤسس بتعبير عبد الرحيم العطري، حيث لا جدوى من معرفة علمية غير مسنودة بالملاحظة الدقيقة والتي تروم إلى أعمال النظر والتفكير في مختلف تضاريس الحياة اليومية<sup>1</sup> .

ولأن الفلسفة رغم طبيعتها التجريدية النظرية لم تكن لتنتشر نظريات أعلامها إلا من خلال الاستناد على المثال والعودة إلى الصور الحية والأشكال الملموسة للحياة الاجتماعية، وذلك عبر تقنية الإدماج السلس للمثال الحي داخل المنطق الحجاجي للخطاب الفلسفي، فديداكتيك الفلسفة يركز على التحذير من المرافعات المدرسية المفصولة عن الواقع، ومن عروض المذاهب بكيفية منفصلة عن الأسئلة التي تمنحها معناها، (فلا شيء خليق بأن يشوه التفكير، وأن يحيد به عن كل تفكير جاد، ويبعث الاشمزاز في النفوس الصلبة إزاء فلسفة معينة لا يرون فيها سوى جدل عقيم)<sup>2</sup> .

كذلك فدرس السوسيولوجيا هو درس الأمثلة والتفاصيل كما يؤكد ذلك رايت ميلز، حيث أن إثقال أذان الطلبة بتعميمات نظرية باردة ومفاهيم مجردة، وإملاء نصوص سوسيولوجية دون تطعيمها بأمثلة من واقعهم الحي علامة من علامات عقم هذا الدرس بيذاغوجيا.

---

\* يعرفان الكاتبان في كتاب ( المدخل إلى النماذج في العلوم الاجتماعية) النموذج في العلوم الاجتماعية، و كيف يمكن تشكيله؟ وما هي بعض النماذج الشائعة في العلوم الاجتماعية؟ كيف يتم تطبيقها في المواقف الجديدة؟ ثم ما الذي ما الذي يجعله نموذجًا جيدًا؟ يحاول هذا الكتاب الإجابة على هذه الأسئلة من خلال إشراك القارئ في عملية الاختراع. ويقدم الكاتبان بحلول نهاية الكتاب أمثلة كافية للنماذج . ولكن في البداية، (النموذج هو صورة مبسطة لجزء من العالم الحقيقي. لديها بعض من خصائص العالم الحقيقي، . إنها مجموعة من التخمينات المترابطة حول العالم. مثل جميع الصور فالنموذج هو أبسط من الظواهر ) يوصف بأنه كتاب يصلح لتدريس الطلاب كيفية بناء النظرية الاجتماعية؛ إذ يوجه إلى طلاب العلوم الاجتماعية بصورة عامة لا إلى المختصين بعلم الاجتماع حصراً.

<sup>1</sup> عبد الرحيم العطري "دفاعا عن العلم المنفتح، الدرس السوسيولوجي بصيغة الجمع"، مجلة مقاربات، مرجع سابق، ص50.

<sup>2</sup> أندري بيرين، مرجع سابق.

« فالسوسيولوجيا كعلم يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية في سياق مجتمعي معين، تستمد شرعية وجودها المعرفي من خلال انكبابها على فحص ما له علاقة بهذا المجتمع أو ذلك، لكن هذا الوجود يكون أكثر شرعية وأكثر صلابة، في حالة الاعتماد في محاولات الفهم، على أرضية نظرية وحقلية واعية بالمعطيات الداخلية، وليس على نظريات مستوردة قد لا توافق البيئة موضوع الدراسة»<sup>1</sup>.

لذلك اعتبرت مؤخرا تمارين المحاكاة\* ، كأدوات ناجعة للاكتساب المعارف حول الأسس التي يركز عليها التنظيم الاجتماعي والسلوك البشري، ومن أمثلة تمارين المحاكاة في تعليم السوسيولوجيا التي كانت فيها الإكراهات والأهداف منتقاة بشكل دقيق انطلاقا من الوضعية الاجتماعية الحقيقية أو الواقعية تجربة james .s coliman الذي أجرى تمارين المحاكاة على تصرف المشرعين بهدف إعادة تشكيل بعض من الإجراءات والقواعد الكبرى للكونغرس الأمريكي، وكذلك saran s.Boockok وتمرينه حول اختيار الوظائف المهنية ومحاكاة سوق الشغل المرتكز على معطيات واقعية للإحصاء ومتطابقة أو متكيفة مع الأوساط والأوقات المتوخاة دراستها<sup>2</sup>.

كذلك نظم Boockok دروسا في السوسيولوجيا الحضرية ودرس آخر حول مقدمة في علم النفس الاجتماعي، أجريت هذه التجربة من أجل إعادة بناء الدروس بالطريقة التي تمكن الطلبة من اكتساب معارف أفضل على ما يمكنه تسميته بالأوساط « Environmmnt »، وكانت هذه التجربة نتيجة شكايات الطلبة من جامعة southin

<sup>1</sup> عبد الرحيم العطري، "دفاعاً عن السوسيولوجيا" دار بابل للطباعة والنشر، 2000، ص 16.  
\*المحاكاة هي "طريقة أو أسلوب تعليمي يستخدمه المعلم عادة لتقريب الطلبة إلى العالم الواقعي الذي يصعب توفيره للمتعلمين بسبب التكلفة المادية أو الموارد البشرية، ومنذ منتصف الستينات من القرن العشرين ازداد الاهتمام بالمحاكاة كطريقة مناسبة وفعالة في عملية التعليم وخاصة بعد ظهور الحواسيب؛ حيث أصبحت عملية المحاكاة للمفاهيم والأنشطة والتجارب تتم من خلال الحاسوب. وهناك مجموعة من الأبحاث المهمة بهذا النوع من التمارين ودورها في تعليم السوسيولوجيا التي تدرس وتبحث في الأسئلة التالية: هل صحيح أن هذه التمارين تمكن الطلبة للإهتمام بمختلف التساؤلات؟ هل صحيح أنها تعطي صورة ملموسة عن بعض الظواهر أكثر ن وسائل أخرى للتعليم؟ هل صحيح أن المواقف والإتجاهات والأفكار اتجه بعض المجموعات أو بعض القضايا يمكن تغييرها من خلال هذه التمارين؟ هل صحيح أنها فعالة لترسيخ مفاهيم وقوانين سوسيولوجية؟ ماذا يسبفد المشاركون من هذه التمارين؟ وما آثارها الأساسية عليهم؟

<sup>2</sup> LECAVALIER, Guy. « Les jeux de simulation dans l'enseignement de la sociologie ». Sociologie et sociétés 3, no 2 (1971) : 259–274. doi:10.7202/001422ar.

في كاليفورنيا، والمتعلقة بغياب رؤية واضحة حول العلاقة بين دروسهم وتجاربهم في الحياة ونقص المهارة من جانب الأساتذة في تدريسهم للقضايا الاجتماعية\*. وكذلك " INBAR" و " GAMSON" الذين نظموا درسا في مقدمة لعلم الاجتماع<sup>1</sup>.

ويبدو أن علماء الاجتماع هم الأكثر معنيون لمعرفة ما إذا كانت تمارين المحاكاة تعكس حقيقة وبشكل صحيح النظرية من معرفة ما إذا كانت تعكس الواقع الاجتماعي، كما أنهم معنيون كذلك لمعرفة هل لهذه التمارين انعكاسات على المعارف، المهارات، والمواقف للأشخاص المشاركين في هذه التمارين<sup>2</sup>.

هناك دراسات متعددة تبين بشكل جلي أن هذه التمارين يمكنها تغيير المواقف، ويشير " LECAVALIER, Guy" إلى غياب الأبحاث التي تسلط الضوء على هذا الموضوع، أو بالأحرى فهي نادرة ومنجزة في ظروف غير تلك المرجوة، على سبيل المثال هناك أبحاث لهذه التأثيرات بعد حصة أو حصتين، وليس هناك قياس لهذه التأثيرات على المدى البعيد، وكذلك سيكون من الصعب إيجاد ظروف مناسبة للبحث في هذا المجال نظرا لصعوبة التحكم في عدة عوامل. كما أن الباحث يشير إلى أن القليل من أساتذة علم الاجتماع وإلى حدود الآن لجؤوا لهذه التمارين في دروسهم<sup>3</sup>.

إن تمارين المحاكاة في السوسولوجيا هي تجربة غنية لأنها تدفع المشارك فيها أو الذي وضعها لطرح تساؤلات تجاه بدائل واقعية في عالم لا يعرفه إلا عن طريق القراءات أو يجهله بشكل كامل، كما تسمح للمشارك بمعرفة مختلف المراحل التي تمر منها الظواهر والأنظمة الاجتماعية، لهذا فإن هذه التمارين يمكن أن تكون أداة بيداغوجية فعالة إذا توفر حد أدنى من شروطها مع مشاركين نشطين.

---

\*أنظر المرجع السابق لمزيد من التفاصيل حول هذه التجربة، وحول تجارب أخرى لتمرين محاكاة في تدريس السوسولوجيا.

<sup>1</sup> Ibid ;P 262 .

<sup>2</sup> Ibid ;P260 .

<sup>3</sup> Ibid; P268.

وجوابا على سؤال كيفية تدريس السوسولوجيا ، يرى **هوارد بيكر<sup>1</sup>** ضرورة ممارسة الحياة العادية في الدرس السوسولوجي وممارسة التفكير فيها وملاحظتها ، مع ممارسة تمارين تطبيقية مع الطلبة \*«يشمل التمرين المطلوب كتابة تقارير صغيرة من صفتين إلى ثلاث صفحات حول مواضيع مختلفة حيث يكتب الطلبة الموظفين حول أحداث الحياة المهنية التي كانوا شاهدين عليها ، والباقي يكتب حول حدث معيش من الحياة الإجتماعية»»، مع حث الطلبة على ممارسة تمرين الكتابة بشكل مبكر، بمعنى تقديم المعطيات الميدانية وتأويلها بشكل من الأشكال ، فمن الأفضل للطالب أن يستأنس في وقت مبكر بالعبارات المستعملة في الحقل السوسولوجي (علاقة، سببية، وصف أو قراءة جداول) ، لذلك ينصح بيكر بممارسة الكتابة ولو في شكل تحاليل بسيطة لتثبيت الطلبة الذين يكثر من الثثرة وهواة المبارزة الكلامية حول إشكالات نظرية خالصة، «وحين نحولهم إلى الكتابة والإبتعاد عن سهولة الحديث الشفهي فإننا نستدعيهم لمزيد من الإنضباط في تقديم الأفكار وتحليلها بالدقة المطلوبة وهذا لا يعني أن العروض الشفوية والحديث بين الأقران غير ذي فائدة...»<sup>2</sup>.

انطلاقا مما سبق، يتبين أن كل نقاش في الدرس السوسولوجي يجب أن يكون حول أسئلة يتم تسليط الضوء على دلالاتها الملموسة، وعلى علاقتها مع التجربة والواقع، فما هو أساسي بالنسبة لمدرس الفلسفة كما السوسولوجيا، هو بالأحرى طريقة طرح الأسئلة أكثر من مناقشة الأطروحات والمرافعات المدرسية، حيث سيكون التعريف بالمذاهب، يظهر حينئذ على أنه تعبير عن تعدد أوجه نظر ممكنة حول السؤال موضع الدرس، وسيفيد ذلك في تصنيف الأفكار المشتقة من الأشياء ذاتها.

<sup>1</sup> جون بنيف "الدرس السوسولوجي كما يراه ويمارسه هوارد بيكر"، ترجمة بوشعيب مجدول ، اليوم الوطني للسوسولوجي، مرجع سابق، ص133.

\* يقف بيكر ضد طرق التدريس التقليدية وينتقد المنطق الجامعي في تقييم الطلبة عن طريق الكتابة في حين أن مجمل الدروس تلقى بشكل شفوي . يعتقد بيكر أن استمرار هذا الوهم يعود كذلك ، وفي جزء كبير منه، إلى عدم إفصاح المؤلفين والأساتذة عن تجاربهم مع الكتابة ومعاناتهم في مراجعة نصوصهم، كما يقترح التخلي عن وهم ما يسمى بالبرنامج الأساسي ، فالآباء المؤسسون للتخصص يختلفون من بلد لآخر ومن تقاليد إلى أخرى ، والمفاهيم الأساسية هي الأخرى تختلف من فترة زمنية لأخرى ، وبالتالي ليس هناك تراكم يذكر على مستوى المناهج الدراسية ، يذهب بيكر بعيدا في هذا المنطق ويقترح أن نمنح للأساتذة هامشا كبيرا في اختيار مواضيع ومناهج التدريس. أنظر نفس المرجع السابق، ص 138.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص137.

و يوضح باشلار "أن الروح العلمية تمنعنا من أن يكون لنا رأي حول أسئلة لا نفهمها، وحول أسئلة لا نعرف كيف نكونها بوضوح، فقبل ذلك، يجب معرفة كيفية طرح المشاكل، فالمشاكل مهما قلنا، لا تطرح من تلقاء نفسها في الحياة العلمية، إن هذا المعنى للمشكلة هو الذي يعطي بالتدقيق صفة الروح العلمية، فبالنسبة للروح العلمية، كل معرفة هي إجابة عن سؤال، وإذا لم يكن هناك سؤال فلا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية، فلا شيء يقع من تلقاء ذاته، فلا شيء معطى، وإنما كل شيء مشيد/مبني"<sup>1</sup>.

فمهمة النقد المؤسس وشرطه الوجودي تقوم على إنتاج الأسئلة بدل ملاحقة الإجابات، فالسؤال في السوسيولوجيا أهم بكثير من الجواب كون الحسم والقطع مؤجل دوما في خريطة السوسيولوجيا، فالدرس السوسيولوجي لا يدعي لنفسه الكمال أو الاكتمال، بل يظل مجرد خطوة أولى على طريق الفهم والتفهم والتسير، فالسوسيولوجيا تعلم أن الحسم لا يكون إلا بصيغة المؤقت<sup>2</sup>.

كل ما سبق، يبين أن عملية تدريب الطلبة على الانتقال من الحس المشترك إلى الحس العملي والعملي في قراءة الوقائع الاجتماعية الذي هو أساس الدرس السوسيولوجي، ليس بالعملية السهلة التي تأتي بحفظ النصوص السوسيولوجية، إنما يتطلب ذلك الدخول في تمرين ديداكتيكي من أجل استبدال العين البيولوجية لدى الطالب بأخرى سوسيولوجية، بواسطة تنمية مهارات التأمل والنقد والتساؤل والملاحظة والتركيب، وكل ذلك لن يتأتى بدون الارتباط بواقع الطالب المحلي سعيا نحو تدريبه لقراءة المواضيع الساخنة بمناهج ومقاربات باردة، بعيدة عن التلبس الذاتي أو الإيديولوجي أي تجاوز يقينيات الحس المشترك إلى السوسيولوجية العلمية.

يرى كانط أنه يجب على كل من يريد أن يتعلم التفلسف أن يتعلم النقد، وهكذا يظل النقد أو التفلسف، وها سيان عند كانط، الوسيلة الأساسية ل«اكتشاف الطريق الوحيد الذي يقود إلى الفلسفة»، وإذا كانت المعارف الفلسفية بمثابة شواهد تاريخية على استعمال

<sup>1</sup> عبد الفتاح الزين، "الدرس السوسيولوجي، المعرفة والوعي والهندسة" مرجع سابق، ص17.  
<sup>2</sup> عبد الرحيم العطري، "دفاعا عن العلم المنفتح، الدرس السوسيولوجي بصيغة الجمع" مجلة مقاربات، مرجع سابق، ص54.

الإنسان للعقل الخالص ، فهي ضرورية من جهة أخرى لأجل استعمال جديد أكثر جديّة وتطورا واستجابة لضرورات الحداثة الفكرية، فنحن لا نصبح أبدا فلاسفة دون معرفة ، لكن ليست المعارف وحدها هي التي تصنع منا فلاسفة بالفعل<sup>1</sup>.

لذلك فتدريس علم الاجتماع يجب - كما يراه علماء التربية - أن يكون وفق خطة تجيب عن الأسئلة التالية<sup>2</sup>:

- ما هو شكل المعرفة التي نود تدريسها ؟
- ( مفهوم فلسفي - نظرية علمية - مبدأ أخلاقي ... )
- ما صلة هذه المعرفة بالثقافة المحلية للمتعلم؟
- ما هي مختلف الشروط الذاتية و الموضوعية التي تحكم فعل التعلم عند الطالب المستهدف؟ (التمثلات والأفكار المسبقة).
- ما علاقتها بطرق البحث المتبعة في اكتشاف و إنتاج مختلف أشكال المعارف؟ (الإبيستولوجيا).
- ما هي القدرات التي يمكن أن يوظفها المتعلم خلال العملية التربوية؟ (التساؤل، التأمل، الملاحظة، استخراج الأمثلة، النقد، التركيب...).
- لكي يكون التعلم ناجحا في المؤسسات الجامعية\* ، وشاملا لأكبر عدد ممكن من الطلبة لا بد من وجود أهداف واضحة للمهارات والقدرات الفكرية الواجب تحقيقها، فالمؤسسات الجامعية تضع لكل مسلك من مسالكها بيانا لأهداف التكوين، و ما هو متوقع من

---

<sup>1</sup> عبد الحق منصف "كانط ورهانات الفكر الفلسفي"، مرجع سابق، ص292.  
<sup>2</sup> عبد الكريم غريب وآخرون " في طرق وتقنيات التعليم"، سلسلة علوم التربية ، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1999.ص62.

\*مع أن التعلم يعد مركزا محوريا في رسالة كل كلية أو جامعة ، إلا أن هذه المؤسسات مع بعض الاستثناءات القليلة لا تعرف ولا تحاول أن تكتشف مقدار التعلم الحاصل ، بل تكتفي بقبولها كبرهان للتعلم إتمام الطالب للمقررات الدراسية المطلوبة، ورغم وجود دلائل عديدة على أن الطلبة يستطيعون اجتياز الامتحانات ، دون اكتسابهم للمهارات والمعرفة اللازمة.

الطالب أن يتعلمه من حيث المعرفة والمهارات الفكرية والقدرات والمواقف ليصبح خريجا على مستوى جيد من العلم والمعرفة.

وبناء على ذلك «يتعين على كل الأجيال المقبلة من المدرسين مساءلة وإبراز مختلف وجهات النظر حول ديداكتيك المواد، ومختلف الممارسات البيداغوجية والبعد البسيكولوجي لفعل التدريس، ولأنهم سيكونون واعون بأن تعلم التدريس لا يتمثل في اكتساب وصفات معينة، ولا في الثقة العمياء في معتقد سائد، إنهم مطالبون بأن يأخذوا بعين الاعتبار الجانب الإشكالي لفعل التدريس الذي يكشف وحده وبشكل مفارق خاصية الإيجابية»<sup>1</sup>.

### رابعا : الإيستملوجيا في تدريس السوسيوولوجيا

إذا كانت لكل مادة دراسية ديداكتيك خاص بها يهتم بتحديد أهداف تدريسها وتعليمها ، واختيار مضامينها، فيجب على الفاعلين التربويين ألا ينسوا أن لكل مادة دراسية أيضا إيستملوجيا خاصة بها تحدد نمط المعرفة المميز لها (تاريخها الدخلي والنظريات أو التصورات التي ولدها هذا التاريخ واللحظات الأساسية في بناء هذه النظريات ونوع المهارات التي تتطلبها والوضع المؤسسي لهاذ المادة ...)<sup>2</sup>.

ومن الخصائص البنوية التي تسم عملية النقل أو التحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسة<sup>3</sup> ، هي انفصالها الواضح عن المحيط الإيستمولوجي الأصل، إذ يتم إقصاء و تجاهل المسارات الفعلية والظروف الحقيقية التي كانت خلف ميلاد و انبثاق المعرفة، (تجاهل المحاولات الأولية التي مهدت للبحث، الحيرة المنهجية التي شملت لحظات

<sup>1</sup> جاك دريدا "عن الحق في الفلسفة" ، ترجمة عز الدين الخطابي ، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة 1 ،بيروت 2010، ص 714.

<sup>2</sup> عبد الحق منصف "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"،مرجع سابق،ص211.  
<sup>3</sup> أنظر : - محمد لاحق ، النقل الديداكتيكي، المجلة التربوية، العدد السادس ، ماي 1996 .  
- محمد حمود ، قضايا النقل الديداكتيكي للمعرفة ، المجلة التربوية، العدد الثامن ، مارس 2002 .  
- عبد الحق منصف ، "رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية" إفريقيا الشرق، 2007.  
- أحمد العمراوي، الديداكتيك بين المعرفة المدرسية و المعرفة المكتسبة، مجلة فضاءات تربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة، مارس 1997.

- العربي فرحاتي "المناهج الجامعية في الإنسانيات، من المعرفة العالمية إلى التمثلات (بحث في النقل الديداكتيكي)" أنظر الرابط : <http://www.sercuk.com/arabic/>

البحث، الظروف الفعلية الخاصة التي طبعت مراحل انبثاق وولادة المعرفة موضوع الاشتغال...). فالمسافة بين المعرفة التي اكتسبها المتلقي (الطالب) والمعرفة العالمية التي أنتجها الباحث أو العالم طويلة، قد يشوبها كثير من التحريف، عبر عمليات النقل، وبسبب العمليات الذهنية التي يمارسها الناقلين (الأستاذ، الطالب)، وبالتالي فعلية التحويل الديدانكتيكي كما هي ضرورة، فإنها بالغة الخطورة، تتطلب دراية فائقة في النقل في كل هذه المراحل والتحكم في شروط تفريغ المعرفة العالمية من خصوصياتها الذاتية، لتصبح معممة، كما لا يجب إهمال أهداف السياسة التربوية العامة في أي عملية للنقل الديدانكتيكي.

إن مظاهر هذا التحول الذي يطرأ على المعرفة العالمية، يمكن النظر إليه من منظورين: أحدها إيجابي و الثاني سلبي، الأول إيجابي و يتمثل في جعل المعرفة عمومية، إذ يمكن استثمار النتائج و التحقق منها من طرف أي فرد كان، أما المنظور الثاني السلبي فيتمثل في الغياب الجزئي أو الكلي للسياق الذي تم فيه الاكتشاف.

بناء عليه، فإن الطلاب اليوم حسب " ريتشارد سويدبرغ"، وبنسبة مئة في المئة تقريباً، يتعرضون للنظرية السوسولوجية كما تظهر في سياق التبرير، وهذا يعني أنه يتاح لهم فقط معرفة النظرية بعد اكتشافها وتحولها إلى نسخة صالحة للنشر، ففي كل مرة يتناولون فيها كتاباً أو يقرأون مقالة، فإن هذه النسخة الرسمية من النظرية هي ما يصل إلى أذهانهم على نحو لاشعوري، وهذا يعني أن الطريقة الفعلية لاكتشاف نظرية وتطويرها تلك العملية المدهشة من التجربة والخطأ في بنائها، تظل مغيبة عن الطلاب<sup>1</sup>. ويفصل (ريتشارد سويدبرغ) في هذا الشأن بين (النظرية) و(التنظير) حيث يرى أن هذا الأخير هو عملية ممارسة يمكن أن تدرّس وتعلم. وهو (التنظير) العملية التي تسبق وضع النظرية في شكلها النهائي الذي يتخذ عادةً شكل كتاب أو ورقة بحثية.

لذلك فمن المفيد إغناء الدرس السوسولوجي في بعض الأحيان، بسرديات السيرة الذاتية التي تتضمن بعض علماء الاجتماع في خضم أعمالهم، من الأمثلة على ذلك

<sup>1</sup> ريتشارد سويدبيرغ، مرجع سابق، ص168.

(Sociological at Work) علماء اجتماع في خضم العمل) كما يوجد مزيد من الأعمال على هذه الشاكلة<sup>1</sup>.

هذا الجانب الإبيستمولوجي في تدريس علم الاجتماع يساهم في تقوية الاستقلال والتفكير الانعكاسي العلميين لدى طلبة علم الاجتماع، فمن الضروري حسب بيير بورديو<sup>2</sup> أن يعطى الجميع تعليم من فن المصارعة في الإبيستمولوجيا، أي الحد الأدنى الذي يجب أن يعرف من أجل أن يتفادى من جهة الاندفاع بسهولة كبرى بهذا الفيلسوف أو ذلك، ومن جهة أخرى، لكي يتفادى الاندفاع نحو التحدث فيما وراء وسائط الإبيستمولوجيا الخاصة، هذا هو النمط من التكوين الذي يجب أن يتلقاه الباحثون، لكي يكونوا في أمان من ذلك النوع من الإبيستمولوجيا المتوحشة.

**بول باسكون** يؤكد ما سبق حيث يرى أن ثمة دائما شيء مخبئ في سيرورة البحث ضمن العلوم الانسانية مثل الخيميائيين الذين لا يظهرون إلا ما توصلوا إليه من نتائج (والواقع أن الشيء الوحيد الذي نحن على يقين منه هو أنهم كانوا يجيدون الكتابة، وأن كتاباتهم وصلتنا لأسباب قد تكون عرضية... بحيث أن الاستشهاد لا يدل إلا على أشياء قليلة ما لم نعد إلى الشروط المصاحبة للانتقال من الملاحظة إلى الكتابة)<sup>3</sup>.

إلا أن هذا الحقل المعرفي (الإبيستمولوجيا) لم ينل الكثير من الاهتمام من طرف الباحثين، لاسيما فيما يتعلق بتطوير طرائق التعليم، ولم تتم الاستفادة منه في مجال العملية التعليمية البيداغوجية بشكل عام. فالعلوم في جامعاتنا تلقن المحتويات العلمية أو المعرفية، كما توصلت إليه تلك الجهود بموضوعية ومن غير تأويل، وتدرس كمحاولات تاريخية في بلورة الطريقة والمنهج والأدوات والصيغ البحثية الملائمة لظواهر كل علم. فتعترض بسبب ذلك الإجراءات العملية في تدريس النظريات والقوانين، صعوبات جمة، تختصر معظمها في مشكلات النقل الديداكتيكي الناتج عن انفصال النص التربوي أو القانون العلمي التربوي عن مرجعياته الإبيستمولوجية الأصلية.

<sup>1</sup> أنظر نفس لمرجع السابق، ص168.

<sup>2</sup> - انظر بيير بورديو: " أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي"، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 1997 ص 179.

<sup>3</sup> بول باسكون "زيارة قصيرة لمطبخ العلوم الإجتماعية، مرجع سابق، ص105.

إن ما جعل الديدكتيك ترتبط بالإيستملوجيا هو بالذات حاجة الباحثين في هذا المجال إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية والوسائل الموظفة في إنتاجها و الكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها ومناهجها ، والحاجة إلى ذلك نابعة من ضرورة وضع تجريب نماذج وبرامج وطرق تدريس تستند إلى تحليل ابستمولوجي غير قابل للتجاوز للقيام بالمهام المذكورة .

ونحن حينما نقرأ نصوص هؤلاء الفلاسفة مثلا إنما نقرأ هذه التجارب الفلسفية التي مارس فيها هؤلاء التفكير الفلسفي والتأمل العقلي في تحليل المشكلات التي واجهوها في عصرهم ، وبعد التحليل توصلوا إلى حلول ولم تكن هذه الحلول سهلة ميسورة، بل توصلوا إليها عبر الدهشة والشك، وهما عمليتان فكريتان ضروريتان للبدء في التفكير في أي مشكلة، بل وفي إدراك وجودها من الأصل، وعبر الدهشة والشك والحوار قد يكون مع الواقع المعيش أو مع آراء السابقين وآراء المعاصرين حول نفس المشكلة، ومع الحوار يكون النقد عبر التحليل والتركيب، ومع هذه وذاك يبدأ الفيلسوف في وضع حل مناسب للمشكلة التي يتأملها. وكل هذه العمليات الفكرية تجرى ويمارسها الفيلسوف دون أن يقول ذلك، ودون أن يكشف عنها.

### خامسا : الدوسيمولوجيا والسوسيولوجيا

تختلف ممارسة أنشطة التقييم\* باختلاف المقاربات والإختيارات البيداغوجية، وقد بات إصلاح الإمتحانات أمر يشغل بال التربويين والسوسيولوجيين بالدرجة الأولى في الوقت الحاضر، فلا بد أن نشير في هذا المقام إلى أن السوسيولوجيا قد ساهمت ضمن اهتمامها بالعمليات التربوية بجانب التقييم كذلك، بحيث عجزت مختلف الإجراءات التقييمية عن تحقيق الإنصاف بين المتعلمين والمتبارين، بسبب هيمنة الدوسيمولوجيا

\* عادة ما يحدث خلط بين التقييم (ينقسم إلى ثلاث أصناف: التشخيصي والتكويني والإجمالي) والتقييم فهذا الأخير هو الذي كان سائدا دون التمييز بين تداولها اللغوي وتداولها الوظيفي، مما أثار نقاشا بين من يميل لاستعمال التقييم ومن يستعمل التقييم ، فحينما نقيّم المتعلم فكأننا نعطي قيمة لما تعلمه، وهذا الإختلاف واضح في أصل الكلمتين في اللغة الفرنسية (Evaluation) و (valorisation)، ويبقى هذا الإستعمال الشائع (التقييم) متداولاً في الصيغة الأولى للقانون المنظم للأكاديميات عند إحداثها في 1978، ولم يتم تداول التقييم سوى مع تراكم الإنجازات الخاصة بتقويم أنشطة التعلم والمراقبة المستمرة ، ولم يتغير التعامل معه إلا حين تمت مراجعة نظام الإمتحانات وتوقيع تجربة هذه الأكاديميات بعد مرور ثلاث سنوات من الممارسة. أنظر : الخمار العلمي " مستقبل التربية والثقافة في المغرب"، مرجع سابق، ص88.

والقياس السيكولوجي على الممارسة التقويمية بكل أشكالها، واختزال التقويم في القياس بما يحمله هذا الإختبار من الإنحرافات والإحتمالات القائمة على الصدفة، وخاصة قياس معامل الذكاء بناء على المقاييس السيكولوجية التي أبانت محدوديتها وضيق أفق تقويم مختلف القدرات، ولم لذلك من تأثير قوي على عدم إنصاف المتعلمين، واتساع قاعدة لا تكافؤ الفرص .

جاء التدخل السوسولوجي ليبين مدى ضعف هذه المقاييس، ومدى قوة الإجحاف في حق المتعلمين وحرمانهم من تقويم مجهوداتهم بعيدا عن الصدفة أو التحيز والإقصاء القائم على قياس جوانب محددة من المعارف فقط، وإغفال أخرى لها علاقة بمهارات اجتماعية وقيم ، من دونها لا يكون للتعلم أي معنى، وخاصة مستوى الإستعمال والتوظيف الإجتماعي للمعرفة، والذي من دونه لا تأخذ المعارف المكتسبة أي أهمية، ومن هنا تجاوزت المقاربة السوسولوجية ثغرات التقويم وتعسفاتة.

إن المدرسة في نظر السوسولوجي تهدف من خلال مختلف المواد الدراسية وأشكال التمارين التي تقوم بها بشكل مباشر إلى خلق أشكال معينة من التمييز، فهي بالضرورة مجال لإنتاج التميز وتشجيعه مهما بلغت درجة دعوتها إلى تحقيق تكافؤ الفرص. وهذا ما دفع فيليب بيرينو في حديثه عن «سوسولوجيا التقويم» إلى التأكيد على أن كل تقويم يجب أن لا يتم إلا بناء على وظيفة معيارية مباشرة أو ضمنية حددها في معيارين أساسيين، هما قواعد السلوك ومعايير التفوق، وهكذا تتخذ بوصلة التقويم مسارات جيدة غير القياس، بحيث لا يرغب السوسولوجي في أن يقرر من الفائز، كما في حال القياس، بل يكمن دوره أساسا في تحليل التقويم بما هو ممارسة اجتماعية وتصورات لنشاط تربوي، واعتبار معايير التفوق وأشكال إنتاج الأحكام رهانات اجتماعية باختلاف درجاتها وتراتبيتها من نظام التربية وما يترتب عنه من حظوة وميز وتمايز<sup>1</sup>.

انطلاقا من هذه الرهانات البيداغوجية والأسرية والاجتماعية المرتبطة بالتقويم المدرسي، وانطلاقا من الوضعية التراتبية لكل متعلم بالنظر إلى وضعه الإجتماعي وانتمائه

<sup>1</sup>الخمار العلمي "مستقبل التربية والثقافة في المغرب"، مرجع سابق، ص97.

الفئوي وما يحظى به من امتياز وسلطة بما يربط آليا بين هذه الوضعية والإعتراف بالكفايات التي تقومها المؤسسة، تأسست سوسيوولوجيا التقويم المدرسي باعتبارها رهانا جديدا لمعرفة المتغيرات التي تؤثر في تقديرات الأساتذة لأنشطة التلاميذ الشفهية والكتابية<sup>1</sup>.

ومع «بيداغوجية الأهداف» سيتبنى المغرب نظاما تقويميا باعتباره جزءا من هذه المقاربة، وسيصبح التقويم جزءا من هذا الاختيار، إذ لا يمكن التحقق من التمكن من هذه الأهداف الإجرائية ومن المعارف المرتبطة بها ما لم نقيم بتقويمها، وقد بقي هذا الاختيار في المغرب حاملا لهذه الأهداف حتى بعد أن تبنى مقاربة أو بيداغوجيا الكفايات التي تعبر عن اختيار تربوي جديد حمل الميثاق الوطني معالمه واستراتيجياته، ومن هنا الحاجة إلى تجديد آليات هذا التقويم بما يلائم المقاربة الجديدة، أي الانتقال من تقويم الأهداف إلى تقويم الكفايات<sup>2</sup>.

وقد تعرض **أحمد عاريف** لأول مرة في تاريخ تدريس السوسيوولوجيا إلى الدوسيمولوجيا السوسيوولوجية<sup>3</sup>، أي إلى مقومات التقويم الجامعي في السوسيوولوجيا وعلى أي أساس ينبغي أن يقوم حيث وضع اليد على كثير من نقائص التقويم الجامعي كالتركيز على الذاكرة مما يدعو إلى إعادة النظر في صيغة الإمتحانات ومضمونها في أفق تجاوز النقائص .

تأسيسا على ذلك فقد ظهرت هناك محاولات لتجاوز تلك النقائص كمحاولة **أحمد شراك** كأحد أساتذة السوسيوولوجيا في الجامعة المغربية الذي يطرح أسئلة التقويم اعتمادا على نصوص ومتون من جهة ، وعلى استفسارات القراءة المتعددة والنقد من جهة أخرى<sup>4</sup>، استمرارا لأهتمامه البيداغوجي فيما يخص تدريس الفلسفة في المستوى ما قبل الجامعي كما تبين ذلك بعض النماذج (أنظر الملاحق)، حيث يلاحظ من يطلع على هذه الإختبارات أنها

<sup>1</sup> الخمار العلمي "مستقبل التربية والثقافة في المغرب"، مرجع سابق، ص95-99.

<sup>2</sup> الخمار العلمي "مستقبل التربية والثقافة في المغرب"، مرجع سابق، ص88-89.

<sup>3</sup> Ahmed Arrif . "de l'examen comme principe régulateur des pratiques scolaires et des représentations sociales ; Bulletin économique et social au maroc double 155\_156.janvier 1986.pp 238\_239 .

<sup>4</sup> أنظر أحمد شراك "السوسيوولوجيا المغربية ، المقاربة الأنكلوساكسونية"، مرجع سابق، ص62-63.

لا تقتصر على اختبار الذاكرة فقط بل تقيس كل من الفهم والتركيب، تحليل النص ، الحجاج، وكذا البنية المفاهيمية. يعتمد أحمد شراك طريقة فلسفية، بطرح النص وأسئلة مرتبطة به وبما سبق من محاضرات في المادة ، مع التركيز على نصوص الرواد المغاربة.

ولأن الديسومولوجيا الحديثة تؤكد على تحديد غرض الإمتحان وهو سؤال لابد أن يستحضره كل ممتحن قبل وضع بنود الإختبار، كون تعليم المادة الدراسية يجمع بين عدة قدرات ومهارت عقلية فأى من المكونات يريد الإختبار قياسه ثم يضع لذلك سلم تنقيط، وكذلك أن يعمد الأستاذ إلى تجزيء السؤال المقالى إلى أسئلة جزئية تتميز بعدة مميزات تلغى الصدفة وتنوع الأسئلة لتقيس كل الحفظ والفهم والتطبيق، فاختبارات أحمد شراك مثلا تتضمن سلم تنقيط في مادة "السوسيولوجيا المغربية".

### سادسا : علاقة تدريس علم الإجتماع بالتعليم الإلكتروني

كثر الحديث عن التعليم الإلكتروني لما يمثله من نقلة نوعية من حيث منهج الدراسة ومحتوى التدريس و طبيعة المدرسين و خصائص المتدربين، و كذا الوسائل المبتكرة المستعملة في هذا النظام الجديد. ويعرف التعليم الإلكتروني على أنه : شكل من أشكال التعليم عن بعد أو عن قرب بحيث يمثل طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب و الشبكات و الوسائط المتعددة من صوت و صورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وبوابات الأنترنت، كوسائط اتصالية إلكترونية، بين المعلمين والمتعلمين و بين المتعلمين و المؤسسة التعليمية برمتها، و ذلك لتوسيع عملية التعليم والتعلم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية، من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وبأقل تكلفة وأكبر فائدة و أكثر نفع و بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية و ضبطها و قياس أداء المتعلمين .

ويرى التربويون أن التعليم الإلكتروني من شأنه أن يساعد التعليم الجامعي على تجاوز الإنتقادات التي توجه له بخصوص تركيزه الكبير على الجانب المعرفي، على حساب الجوانب العملية الأخرى لعملية التعلم، بناءا على ذلك يطرح في هذا البحث سؤال تدريس علم الإجتماع وعلاقته مع التعليم الإلكتروني.

يرى أحمد شراك<sup>1</sup> أن توطين أستاذ السوسولوجيا دروسه في الأنترنت يعتبر أمرا جيدا ، لأن من شأنه إذاعة المادة حتى تكون أقرب إلى المسؤولية البيداغوجية وأبعد عن الإرتجال الذي قد يكون عنوان كثير من المحاضرات .

كما يتساءل بخصوص وظيفة الوسائل التكنولوجية كالدطاشوا مثلا هل هو وسيلة للإيضاح أم وسيلة للإملاء ؟ فإذا كان وسيلة للإيضاح فهو بالنسبة للدرس السوسولوجي وسيلة إيضاح للرسوم والجداول الإحصائية أو المقابلات الحية، ومن ثم فاستعماله لا يكون ضرورة إلا في هذه الأحوال، أما أن يكون درسا ملقى من الحاسوب ومنعكسا على "الشاشة" من أجل الإبلاغ الإملائي فتلك حالة قد لاتضيف لها هذه الوسيلة معنى جديدا وفعالية ملموسة<sup>2</sup> .

هل الدرس السوسولوجي تجريد نظري محض يعتمد على قامة المدرس المعرفية فقط؟ ما هي وسائل الشرح والإيضاح والإيصال والتقريب... ما دور السبورة الإلكترونية في هندسة الدرس وتوصيله ؟

فنادراً ما يعمل التعليم الجامعي على تطوير مهارات تحديد المشكلات وحلها، والتفكير النقدي والإبداعي، و طريقة تكوين و توليد المعرفة بحد ذاته . إن المعرفة طريقة و ليست نتاجا، فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة عندما يريد، واكتسب المهارات العقلية لتوليدها فإن التعليم الجامعي يكون قد أسدى خدمة كبيرة إلى الفرد لمتابعة تعلمه في المستقبل .

بالنسبة للوسائل التعليمية سواء منها المتمثلة في إحضار صورة أو خريطة إلى المحاضرة، أو المتطورة كاستخدام شريط سينمائي أو فيديو أو تعليم مبرمج...، فهي تظل أدوات مساعدة، لا تحل محل المدرس سواء كان حاضرا حضورا كاملا أو من خلال تسجيل سمعي أو سمعي - بصري ، ونحن نذكر هذه النقطة حتى نؤكد أن الوسائل التعليمية دورها هو المساعدة والتسهيل وتبسيط المعرفة .

<sup>1</sup> أحمد شراك " لماذا ديداكتيك السوسولوجيا؟"، مجلة مقاربات، مرجع سابق، ص 7-10.

<sup>2</sup> نفس المرجع السابق، ص9.

لكن التواصل لا يتم بالكلمة فقط المكتوبة أو الشفهية فحسب وإنما قد يتم بالصورة أيضا ، وقد قيل في التراث التربوي أن صورة واحدة أفضل من ألف كلمة ، وهذا صحيح خاصة عند القيام بالدراسة الأنثروبولوجية ، فإن شريطا يعرض حول عادات الزواج في قبيلة إفريقية أو تسجيلا صوتيا لحوار بين زوج وزوجته على وشك الطلاق ، يجعل الطلاب يستفيدون أكثر بكثير من الشرح الشفوي ، فالتعليم هو تعلم بالعمل وبالممارسة الميدانية ، والوسائل السمعية البصرية هي وسيلة ربط بين الرسالة الشفهية والميدان، وعليه سميت بالوسائل البيداغوجية المساندة .

إن الإشكال في تدريس العلوم الإجتماعية هو تكوين الفهم، وربما نقول الفهم العلمي العميق، ولكن لن يستفيد الطلاب من الزيارات الميدانية أو الوسائل السمعية البصرية إن لم يحسن الأستاذ ربطها بالتحليل والتراث النظري من نظريات ومفاهيم ومناهج بحث مرتبطة بالظاهرة الإجتماعية موضوع الوسيلة التكنولوجية .

باختصار الوسائل التكنولوجية هي وسائل مساعدة للأستاذ، وتبقى العملية التدريسة هي الإطار ومضمونها هو الأساس الذي يجب أن يحدد خصائص أية طريقة تدريس، ومع ذلك فإن فضل الوسائل التكنولوجية الحديثة يبقى حقيقة تعمل على ربح الوقت للمدرس في توسيع معارفه وما يستجد من مؤلفات ومعلومات في ميدان تخصصه مما يزيد من تحكمه في درسه أكثر، كما تساعد هذه الوسائل أيضا في جلب اهتمام الطلبة بالدروس .

ومن التطبيقات التربوية للوسائل التكنولوجية في إكساب التفكير السوسولوجي مثلا استخدام مزايا الأفلام الشعبية لتعزيز فهم الطلاب بالموضوعات والمشكلات الاجتماعية ومساعدتهم في اعتماد منظور عالمي لمواجهة القضايا و العلاقات بين الأعراق، وللأفلام أيضا دور في فهم وتفسير الأفكار والمعتقدات، كما قد تستخدم الأفلام الروائية في التدليل على أهمية التفكير السوسولوجي وإظهار كيف يساعد الخيال السوسولوجي على إيجاد معنى للعالم الاجتماعي الذي نعيش فيه.

ومن الأهداف الأساسية لمثل هذه الوسائل هي تحقيق قدرة الطالب على النظر إلى مجتمعه نظرة الدخيل عليه أو الغريب عليه، وليس من منظور خبراته الشخصية ونزعاته

الثقافية، فالتفكير السوسولوجي يسمح للباحث كما للطالب بتجاوز الخبرات والمشاهدات الشخصية إلى فهم القضايا العامة، كما أنه يساعد في فهم الحياة اليومية من حولنا فهما جديداً، وذلك من خلال تبني تفكير نقدي وتمحيصي للظواهر الإجتماعية للحياة اليومية، ويعتبر هذا التفكير النقدي هو التفكير النموذجي لعلماء الإجتماع في فهم القضايا الإجتماعية.

## خاتمة:

يتضح جليا بأن نقل المعرفة السوسولوجية بطريقة نمطية هو أقل عمليات التكوين السوسولوجي أهمية، وأن الطالب يتعلم بشكل أفضل حين يعتمد التعليم على أسلوب المناقشات والحوار وعلى أنشطة تعليمية تتضمن المشاركة الفاعلة للطالب\*، من أجل تنمية قدرات التفكير وتحفيز العقل النقدي، وقد أجمعت البحوث التربوية على نقطة أساسية واضحة، هي عندما يشارك الطلبة بنشاط في عملية التعلم بدلا من الجلوس والاستماع دون مشاركة فإنهم ينتقلون من مرحلة الحفظ والاستظهار إلى مرحلة الفهم الأعمق.

و إن قابلية التدريس الجامعي الأخذ بطرائق تدريسية مستحدثة، يمكن أن تسهم في الحد من المشكلات التي تنجم بفعل استخدام طريقة المحاضرة من ناحية، ومواكبة التغير المستمر على مستوى المعرفة السوسولوجية من ناحية أخرى، شرط إمكانية استخدام الطرق البديلة طبعا في ظل الظروف البيداغوجية السائدة في الجامعات، إذ لا فائدة من نقاش طريقة فعالة إن كانت تتطلب مواد وأدوات لا يمكن أو يصعب تأمينها.

كذلك المعارف العالمية متشعبة في التخصصات الأكاديمية، ومتعددة في مصادرها، ومتنوعة في نتائجها، ومركبة في محتوياتها، وهو ما يترتب عنه ضرورة تكوين خبراء في النقل الديداكتيكي الجامعي أو المدرسي، ليتولون تفكيك ما هو مركب، وتبسيط ما هو معقد، وإدراك ما هو مختلف، وإعادة إخراجه ليكون في متناول المتعلمين وتعميمه كخبرة تمارس . وقبل ذلك فإن ضرورات النقل الديداكتيكي تفرض نفسها بعد أن تبنت كل السياسات الجامعية مسألة التحديث البيداغوجي المستمر، وتبين لها أنه لا يمكن الاستمرار في الاهتمام بالمعرفة كما درجت عليه التربية التقليدية دون التكفل اللازم ببيكولوجية المتلقي والتمادي في تجاهله كذات تعيد إنتاج المعرفة.

فكل مادة دراسية تتضمن طرقا خاصة في التفكير ومعالجة مشاكل الواقع، إنها تمتلك مقالها الخاص بالمنهج وعلى مقرري المضامين الدراسية تدريس البنية العامة لأشكال

\* كما يفتح التدريس الجامعي عبر المناقشة أمام أعضاء هيئة التدريس آفاقاً لإنتاج أفكار قابلة للبحث والدراسة، أو مراجعة بعض أفكارهم وخلفياتها العلمية، وآرائهم التي سلموا بها، وهذا يتطلب منهم إتاحة فرص أمام طلابهم للمناقشة العلمية.

التفكير المستعملة في كل مادة دراسية فلا ييفكر الرياضي كما يفكر السوسولوجي ولا يفكر الأديب كما يفكر المؤرخ، وإن تعليم أي حقل معرفي ينمي لدى الطالب طريقة خاصة في التفكير ومعالجة مشاكل الواقع.

## خاتمة القسم الميداني

شكلت مسألة التغير الاجتماعي والابتكار البيداغوجي والإنفتاح على مجالات جديدة في البحث السوسولوجي مدخلا للوقوف عند المتغيرات الإيديولوجية والسياسية الكامنة وراء تصميم وتنظيم المناهج السوسولوجية في الجامعة المغربية فالمنهاج يمثل إجابة تربوية تعليمية للمجتمع من منظورات سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية يتكيف تبعا لضرورة إصلاحات تربوية تتأثر بالتحولات الاجتماعية والتغيرات العالمية ودور التكنولوجيا و وسائل الاتصال في إعادة صياغة غايات التربية في سياق جديد.

كما تحددت البرامج بطبيعة التراكمات المنجزة في المسارات المهنية لأفواج من المدرسين، لذلك فإن وحدات وقضايا النمو والتخلف وسوسولوجيا العالم العربي والثقافة العربية قد توارت لتتشكل مكانها موضوعات حول سوسولوجية الصحة وسوسولوجيا الثقافة و قضايا البيئة والفقر والهشاشة الاجتماعية... إلخ، بحيث نتج هذا التغير عن سياقين مزدوجين : سياق يخص الاتفاق بين الوزارة وممثلي علم الاجتماع على المستوى الوطني حول الهندسة البيداغوجية لمواد علم الاجتماع، وكذا سياق الرهانات المعرفية وحصيلة الإنجازات الأكاديمية الفردية والجماعية، لجماعة المدرسين بمسلك علم الاجتماع بمؤسسة جامعية معينة حيث تتأكد الفروقات بين مؤسسة وأخرى جهويا.

هذا فيما يخص التطور الكيفي أما التطور الكمي المتعلق بتزايد الإقبال على مسلك علم الاجتماع من طرف الطلبة فقد تبين من خلال البحث الميداني أن اختيار الطلبة للتخصص لم يكن عشوائيا بل كان في أغلب الحالات اختيارا مدروسا وموجه ، كما عبر الطلبة عن اتجاهات ايجابية نحو طبيعة التكوين فيما يخص علاقته مع قضايا المجتمع المحلي وسوق الشغل، ولكن من جهة أخرى أبرزت الدراسة الميدانية على أن الدرس السوسولوجي لازالت تطغى عليه طرق التلقين ولا زال تكويننا نظريا يبقى الطالب في ظله يفتقد لمهارات ومبادئ التفكير السوسولوجي.

لذلك فإن تدريس السوسولوجيا في حاجة ماسة للمعطيات الديدانكتيكية من وسائل وطرق للتغلب على الصعوبات والعراقيل التي تعترض بناء الدرس السوسولوجي على مستوى الممارسة التعليمية . على اعتبار أن الدرس السوسولوجي موجه لتلاميذ لهم ثقافتهم الخاصة ومكتسبات معرفية سابقة لا بد من أن يستحضرها أستاذ السوسولوجيا ويضعها في اعتباره، شريطة أن يكون إدماج الهاجس الديدانكتيكي في الدرس السوسولوجي متزامنا مع ضرورة التقيد بخصوصية المادة المعرفية .

بحيث تتجه المضامين والمقاربات البيداغوجية المرتبطة بالدرس السوسولوجي إلى ترجيح أهمية الإنطلاق من التساؤلات الراهنة الكبرى على نحو يجعل المتعلم يمتلك وضعية فكرية خاصة بالسوسولوجيا ، ويكون الإستناد إلى النصوص السوسولوجية وسيلة في خدمة هذا الهدف المعرفي ، وليس غاية لذاته. ومن ثم فالفعل التعليمي والتكويني السوسولوجي مدعوا إلى الإنخراط في نموذج بيداغوجي خصب محفز على التعلم والتكوين وعلى تنمية كفاية التحليل النقدي لدى المتعلمين في ارتباط بما يجري في مجتمعهم وفي التنظيمات المكونة له دون إغفال البعد الإنساني، ذلك أن هذا الحقل المعرفي انبثق من أحضان الفلسفة، كما أن الفلسفة بقضاياها وبمنطقها الفكري ما فتئت تمارس حضورها الوازن في العلوم الإنسانية عامة ، والسوسولوجيا على الخصوص.

## خلاصات ونتائج عامة

- انطلاقا من سوسيولوجيا المناهج وبناءا على التساؤل الأول لهذه الدراسة تبين أن البرامج والمناهج السوسيولوجية في الجامعة المغربية قد شكلت خلال المراحل التاريخية مدخلا للوقوف عند المتغيرات الإيديولوجية والاجتماعية والإقتصادية والسياسية الكامنة وراء تصميمها وتنظيمها ، فضلا عن الشروط الثقافية والبحثية المحددة لطبيعة هذا المنهج السوسيولوجي، ومن ثمة فالمعرفة السوسيولوجية بوصفها منهاجا، ليست ثابتة ومستقرة، بل هي متطورة ومتغيرة، وأن المناهج الدراسية تتوالد من بعضها البعض، ولا تستقر على حال، وتبعا لذلك، فإن لكل جامعة وفي نطاق منظومتها العلمية وفلسفتها وظروفها، تختار ما يناسب نظامها التعليمي والتكويني (جذوع مشتركة، تخصصات مستقلة، ميادين مجمعة، فروع دقيقة... الخ ) من تلك التصنيفات الجاهزة وتقتبس منها ما يروم أهدافها .

- أكدت المراحل التاريخية لتدريس علم الاجتماع التي تناولناها من خلال الفصل خضوع علم الاجتماع منذ المرحلة الاستعمارية و إلى يومنا هذا للهيمنة الإيديولوجية محافظة، راديكالية أو إسلامية، مفروضة من قبل السلطة، أو وليدة قنوات خاصة، علنية صريحة أو خفية وملتوية، مرغوبة أو مرفوضة، مهيمنة و مهيمنة أو في تراجع و اضمحلال، إلا أن الصبغة الإيديولوجية كانت دائما حاضرة، و بصماتها كانت دائما واضحة على مسار علم الاجتماع. لقد كان علم الاجتماع دائما بمثابة المرآة العاكسة لما يجري على الساحة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، و لم يكن أبدا مستقلا عن توجهاتها و مصالحها الإيديولوجية.

- عبرت البرامج الدراسية عن المعارضة ما بين التوجه نحو المحافظة على التراث " علم الاجتماع الإسلامي العربي"، "الثقافة العربية الإسلامية" والتركيز على التغيير مع القدرة على التكيف استجابة للثورة التقنية و الرقمية والتطورات على مستوى التواصل والإعلام والعلاقات ك"سوسيولوجيا الإعلام"، "علم اجتماع العولمة".

- عبرت البرامج عن التكامل بين الرؤية الحتمية التي ترى المنهاج كأثر ونتيجة لتأمل المجتمع، في تحولاته الاجتماعية و الاقتصادية مثل تغيير منظومة القيم والحاجيات التي

تتطلب مراجعة برنامج المادة و إعادة صياغته، ك"سوسيولوجيا الإعلام"، "سوسيولوجيا الفقر"، "انثروبولوجية الجريمة"، "الانحراف والقيم"، "التغير الاجتماعي"، "سوسيولوجيا الهجرة" و الرؤية الإرادية التي ترى المنهاج كعامل من عوامل التغير الاجتماعي التي تبغي إصلاح المجتمع "مقاربة النوع الاجتماعي"، "علم اجتماع التنمية المستدامة"، "استراتيجيات تنمية المدينة"، "الحكامة والتنمية".

- عكست البرامج تغيرات نابعة من تحول المعرفة السوسيولوجية و تجدد مفاهيمها على مستوى إنتاج المعرفة الأكاديمية و بروز نظريات جديدة، تقتضي استيعابها في المقررات الجامعية، وذلك تبعا لمسارات البحث للأساتذة المؤطرين ك"سوسيولوجيا الصحة"، "سوسيولوجيا الأديان" و سوسيولوجيا الثقافة".

- تشكلت المناهج الدراسية السوسيولوجية انطلاقا من تغيرات نابعة من تجدد النظريات البيداغوجية العامة للتعليم و التدريس بشكل عام ، مثل ظهور بيداغوجيا الكفايات أو بيداغوجيا الإدماج مما تطلب مراجعة التنظيم البيداغوجي وإضافة مواد تكون الطالب بناءا على كفايات ومهارات معينة كالمهارات المعرفية والمهارات التقنية والمهارات المنهجية والمهارات الممهنة (أنظر الملاحق) من خلال إضافة "اللغات والتواصل"، و"المعلوماتيات". كذلك عبرت البرامج عن التكامل بين التوجه الذي يفضل التخصص التي تجسد في مختلف فروع السوسيولوجيا مع الإتجاه نحو تكامل المعرفة المتجسد في مواد الفلسفة و علم النفس ووفقا للفرص والإحتياجات التي أفرزت التوجه المهني للجامعة ك"مدخل إلى الإقتصاد"، "علم اجتماع المقولة" المقاربة التشاركية"، ولا يجب أن تتحق مهنة علم الاجتماع على حساب الجانب النظري والنقدي لأن الجامعة ليست مركز للتكوين المهني ، كما لا ينبغي للسوسيولوجيا أن تقطع علاقتها مع الفلسفة.

?? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ?? ? ? ?? ? ? ? ?  
? ? ?? ? ? ? ? ? ? ? ?  
?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?

?  
?  
? ?

? ? ? حلت الكفايات محل المعارف في البيداغوجيات المعاصرة. وظهرت بناءا  
على مجموعة من الطرق والتقنيات التي تستهدف ولوج العمليات العقلية وتطويرها، مع  
السعي نحو التخلص من إشكالية المعرفة ومحتويات المواد الدراسية. ومن هذه الطرق  
والتقنيات فيما يخص للتدريس السوسولوجي طريقة المحاكاة و طريقة المشروع و طريقة  
الحوار والأفلام والوثائقيات... الخ.

? ? ? ظروف التبعية التي أحاطت بنشأة علم الاجتماع لدينا و أثرت لا  
محالة على طبيعة تكوين طلبة هذا التخصص من العلوم الإجتماعية ? ? ?  
?  
? ? ? "التبئية " التي عبرت عنها آراء الطلبة والبرامج ،وتستوجب عملية

إنتاج علم للمجتمع الذي ينخرط فيه، ضرورة الإهتمام أكثر بربط التكوين في هذا  
التخصص بقضايا المجتمع المحلي، فبدون العمل على خلق جيل سوسولوجي مرتبط  
بمجتمعه وقادر على التعامل مع مختلف قضاياها المتجددة والمتغيرة، سيصعب على  
السوسولوجيا شق طريقها نحو تحقيق مدرسة سوسولوجية مغربية قائمة بذاتها و منفتحة.

- كشفت الدراسة على أن علم الاجتماع ليس هودائما آخر الإختيارات بالنسبة للطلبة  
ما بعد البكالوريا وأنه ليس اختيار عشوائي بقدرما ما هو اختيار مدروس وبناءا على  
اسشارات توجيهية ، ولكن مع ذلك تبقى نسبة مهمة من عينة الدراسة أجابت على أن  
اختيارها لعلم الاجتماع كان عشوائيا ودون توجيهات مسبقة، مما يطرح ضرورة بلورة  
صياغة بيداغوجية عقلانية قادرة على ضبط المتغيرات السوسيوبيداغوجية والتحكم فيها  
بدءا باستراتيجيات اختيار الشعب والتخصصات الدراسية الجامعية ومرورا بالإنقاء وتكافؤ  
الفرص، وانتهاء بالتفوق الدراسي ، فلماذا لم تحدث لحد الآن مكاتب خاصة بالإرشاد  
التربوي الجامعي حول مختلف التكوينات الجامعية وطرق التدريس وآفاق الشغل، إذ لا

يخفى على أحد العدد الكبير من الطلبة خصوصا المنحدرين من أصل قروي يجهل أشياء كثيرة عن اختيار الشعب والتخصصات الجامعية الشئ الذي يؤدي به إلى السقوط في منطق العشوائية.

- كشفت الفصل النظري الأخير من هذا البحث على أن «ديداكتيك السوسولوجيا» له علاقة وطيدة مع ديداكتيك الفلسفة، ويجد نفسه كباقي المواد الدراسية في علم النفس التربوي، فكل الخبرات المستهدفة داخل أي عملية للتعلم تمر عبر وساطة التمثلات، وتظل إمكانية نجاح تعلمها أو فشلها مرتبطة بهذه التمثلات المتوارثة من التاريخ الشخصي للمتعلم والحافلة بشحنات خاضعة لمبدأ اللذة وآليات الدفاع والموجهة لمواقف المتعلم وردود أفعاله الإجتماعية والمعرفية. ومن هذا المنطلق نقر بدورنا بأهمية التمثلات المعرفية كوضعية انطلاق في بناء التعلّيمات لدى طلبة السوسولوجيا اعتمادا بطبيعة الحال على مجموعة من التقنيات والوسائل المنهجية التي يتيحها علم النفس الإجتماعي التربوي وغيره من الحقول المعرفية والعلمية الأخرى، مثل المقابلة والحوار المفتوح والتداعي الحر في مناقشة الوضعيات الديداكتيكية المطروحة.

- على هذا أساس لا ينبغي برمجة أهداف تدريس مادة ما انطلاقا من تنظيم محتوياتها ووحدات مقرراتها فقط، بل يجب أيضا الإنطلاق من تحديد العوائق السيكلوجية والإبيستولوجية والديداكتيكية التي تمنع الذات المتعلمة من اكتساب مفاهيم المادة المدرسية فمهما كان موضوع الدراسة فإن التلاميذ أو الطلاب يعرفون أشياء كثيرة أو يعتقدونها معرفتها فهم يمتلكون بخصوص كل شيء - أفكار مغلوبة وضبابية، مع أنه يستحيل تجاهلها كلية، وإن أحد أو هام المدرس بالفعل، يكمن في اعتقاده أن المعرفة التي يقدمها للتلاميذ ستمحو معارفهم السابقة، الناقصة أو المتجاوزة وستقوضها، والواقع أن المعرفة المتعلمة داخل المدرسة تنضاف إلى المعارف السابقة التي تبنى لصيقة بأذهانهم .

- توجد في علوم التربية طرق تدريس قد تكون فعالة في تكوين التفكير السوسولوجي لدى الطلبة غير المحاضرة كطريقة المهام وحل المشكلات وكذلك طريقة الحوار والمناقشة مع عدم إغفال وسائل التدريس الإلكترونية خاصة في بناء الدرس السوسولوجي، هذا لأن

تلك الدروس ترتبط بطرق الإكتشاف الشخصي والتعلم الذاتي الذي يقوم على نقل الخبرات المتعلمة وذلك بتطبيق معارف ومهارات مكتسبة في وضعيات محددة على وضعيات جديدة وكلما كان التعلم يسمح بحل إشكالات مخالفة ويتحول بذلك إلى مصدر اكتساب معارف ومهارات جديدة، كلما كان تعليما مفيدا ونافعا، وهذه الإشكالات هي التي ينبغي أن تكون حسب فيليب ميريو أساسا في بناء البرامج والمقررات.

- يمكن القول أنه منذ الإصلاح قد حدث تلائم نسبيا مع سوق الشغل لكن لازال المشكل قائما، ولكن المشكل ليس في الدرس السوسولوجي بشكل خاص والمنظومة المعرفية الجامعية بشكل عام ، إنما يتداخل فيها السياسي والإقتصادي والاجتماعي والثقافي.

- لاشك إذن أن مستقبل السوسولوجيا في المغرب مرتبط أساسا بما يقدمه هذا العلم لطلبته، ويجعلهم يتميزون به عن غيرهم من أصحاب التخصصات الأخرى المشابهة أو المختلفة، كما لنوعية الطلبة الوافدين على مسلك علم الاجتماع والتكوين الذي يتلقونه دخل في الوضعية الراهنة لهذا العلم في المغرب .

## **توصيات ومقترحات :**

- يجب الوعي أثناء صياغة البرامج والمقررات بالتغيرات التي تطرأ على المعارف الموجهة لأجل التدريس، فثبات المقررات لمدة طويلة يعيق العمل الديداكتيكي أساسا ، والواقع أن تطوير البرامج وتعديلها باستمرار لا يأتي نتيجة تقويم مستمر للمفاهيم والطرق البيداغوجية وعمليات التعلم والتقييم فقط ، بل يأتي أيضا نتيجة تطورات حقول المعرفة وتوسعها ، وينبغي أن يساير تطور المعارف الموجهة لأجل التدريس جميع التغيرات التي تلحق حقول المعرفة على اختلاف أنواعها .

- التوجه نحوالتعميم الموسع لتدريس السوسولوجيا في التعليم ما قبل الجامعي - إذ يحتاج الشاب المغربي إلى إعداد يؤهله لفهم القوانين الواضحة والخفية للمجتمع الذي يعيش فيه، وهو هدف يقتضي بناء أرية تسعف في الترافع عن الحاجة الرغمانية والوظيفية والثقافية والإستشرافية لهذا التخصص في البناء الجيد للعقول .

- الإرتقاء بمنهاج الدرس السوسولوجي بحيث يستند على ثلاث دعائم أساسية، المقاربة المستمرة والمواكبة المتواصلة لدينامية الإنتاجات السوسولوجية حول الوقائع الإجتماعية ذات الراهنية، والإنتفاع القوي على اللغات الأجنبية ، والإستعمال الوظيفي للتكنولوجيات الرقمية.

- استلهام العبر من الدروس المستخلصة من نماذج دروس السوسولوجيين ، المدارس المرتبطة بالتدريس السوسولوجي كنموذج كسوس في المغرب ونموذج هوارد بيكر خارج المغرب .

- إن الحاجة للمعلومات والإنتاج في علم الإجتماع تتطور باستمرار تبعاً للتطورات التي تعرفها المجتمعات البشرية، كما أن ميدان التدريس والطرق التعليمية تتجدد باستمرار، مما يطرح ضرورة اطلاع الأستاذ عليها، وكذلك الإستمرار في تكوين نفسه وتجديد معلوماته المستقاة من البحث في الواقع الإجتماعي دوماً بالرغم من أن الخبرة والأقدمية تسمح بتطوير مستوى الأداء، فالتعليم الجامعي أصبح بحاجة إلى التطوير البيداغوجي لأنها هي مؤسسة للتدريس كما هي مؤسسة للبحث تماماً، ولا يلغي أي جانب جانب آخر لذلك فقد قطعت جامعات العالم المتقدم خطوات كبيرة في هذا الشأن كما عرضنا ذلك في القسم النظري، و بواسطته البحث العلمي يرتفع مستوى أداء الجامعات والجامعيين على حد سواء، فهو ينشط عقل الأستاذ الجامعي وينمي في مجال اختصاصه ويجعله أكثر قدرة على تقديم المادة العلمية للطلبة، فمن المسلم به أن عضو هيئة التدريس الجامعي لا يستطيع أن يكون ناجحاً في عمله التدريسي بالشكل الصحيح ما لم يكن ناجحاً في عمله بوصفه باحث وإلاً فإنه يكون بمثابة الناقل للمعرفة غير القادر على تطويرها لذلك فالعلاقة بين البحث والتدريس كل لا يتجزأ.

- إن الإتفاق على رسالة الجامعة وأهداف الشعب في كلياتها من شأنه أن يمهّد الطريق لحل مشاكل كثيرة تتعلق بنوعية الطلاب والتغيرات الضرورية في المناهج وطرق التدريس والتعديلات على الدرجات العلمية، والتغيرات المجتمعية والتطورات العلمية والمعرفية، ونظراً للأهمية الكبرى التي تكتسبها عملية تطوير مهارات وقدرات التعلم لدى الطالب

ودورها الكبير في استمرار آثار التعلم، وهو ما نسعى إليه بالتأكيد في مجال تدريس علم الاجتماع.

- إذا كان المجتمع المعاصر يتسم بالتعدد المتواتر للآليات وقنوات ووسائل إنتاج وتوزيع واستهلاك الكثير من المعلومات والمعارف والخبرات، فإنه أصبح مطلوباً من المؤسسة التربوية عموماً، ولاسيما الجامعة ومؤسسات التعليم العالي وتكوين الأطر هو تجاوزها المعقلن والهادف لأدوار التعليم والتلقين و شحن الذاكرة إلى مستوى وظائف التنقيف وبناء المواطنة الفاعلة، والشخصية المستقلة، وإكساب الفرد قدرات النقد والتفكير والتساؤل، والوسائل للتكوين الذاتي المتواصل، وتمكينه من التوضع العقلاني المنظم ضمن شروط وإكراهات المحيط السوسيواقتصادي والثقافي الذي ينتمي إليه.

- لا أحد ينكر أهمية البحث العلمي وترابطه العضوي مع التعليم العالي والوظيفة البيداغوجية للجامعة، لذلك فتلقين المناهج المعتمدة في الجامعة ومعالجة المواد المدرسة أو المبحوثة، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية يجب أن تخضع للأبجديات وطقوس البحث العلمي ذاته، فنقطة قوة البحث العلمي تتم في الجامعة، مما يفضي إلى تأكيد الاستنتاج الذي مفاده أن المادة الجامعية والبحث العلمي يعدان بمثابة توأمين لا ينفصلان كما يقال، مما يهيئ إلى أهمية انخراط الطلاب النشط في البحث حتى يدركوا مدى الإختلاف والتعقد في عملية بناء المعرفة في التخصصات المختلفة، فالتعليم بالبحث يعد واحداً من أهم طرق التدريس في التعليم الجامعي.

- تتأكد اليوم الحاجة الملحة إلى العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع من أجل البحث عن حلول لمشكلات وقضايا عالمنا المعاصر، وهذا لم يتم ما لم توفر الشروط الضرورية لإنتاج معرفة نقدية موضوعية والتي منبعها هو طريقة تكوين هؤلاء الباحثين المستقبليين، فطالب علم الاجتماع لا يجب أن يبقى محبوساً في سياقات المحاضرات النظرية فقط بل لا بد له من اكتشاف الميدان ودراسة الواقع الاجتماعي من خلال الانخراط بجدية في البحث والدراسة الميدانية التي يمكن أن يبني عليها نظريات ومفاهيم تساهم في تحليل وفهم بعض الظواهر الاجتماعية. كما أن عالم الاجتماع الذي لديه مهمة التدريس الجامعي، لا يجب أن يعلم طلابه معارفه النظرية حول هذا التخصص فقط، بل لا بد من

شرح تجربته مع المبحوثين ومع الميدان الاجتماعي لكي يكتسب الطلاب الفكر العقلاني والحس النقدي للعمل الميداني الذي هو أساس دراسة الظواهر السوسولوجية، يجب التفكير في وحدات دراسية مرتبطة بالعمل الميداني وليس تأطير الطلبة من الجانب النظري فقط الشيء الذي يمكن أن يسبب أو يحدث وسط الطلاب مشكلة عدم الفهم وعدم إيجاد ربط منطقي وعقلاني بين ما يتلقونه وبين واقعهم الاجتماعي.

- وأخيرا نؤكد أن درس السوسولوجيا هو الآخر يحتاج إلى ديداكتيك كحاجة مواد دراسية أخرى بمختلف الأسلاك إلى ديداكتيك خاص بها يتناول أساليب التدريس وتقنيات التعليم والتعلم عبر أجراً مضامين معرفية محددة، في حدود ما يسمح به مجال الدرس الجامعي والشروط الموضوعية والمؤسسية المصاحبة وكذلك الإستعدادات النفسية والمسارات الأكاديمية لجماعة المدرسين، وذلك من خلال صياغة تعاقد ديداكتيكي تربوي بين عناصر الجماعة وطلبة المادة أو المسلك بهدف الإبتعاد عن الدرس في أن يكون مجالاً خطابياً فقط ، وإضافة مادة تدريبية في كل فصل مرتكزة على الدروس المعطاة في باقي في باقي المواد في إطار الفصل أو الدورة الدراسية.

- عقد لقاءات وندوات حول الديداكتيك والبيداغوجيا الجامعية بشكل عام ، والديداكتيك السوسولوجي بشكل خاص.

- مراجعة الحصاد التربوي في مسالك السوسولوجيا كل خمس سنوات.

### دراسات مقترحة :

- دراسات استطلاعية للإستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تحسين التدريس الجامعي وتدبير الجودة، خصوصا الجامعات الأنجلوسكسونية .

- دراسة في التمثلات لدى طلبة السوسولوجيا بداية التكوين الجامعي لمرحلة الإجازة وعند التخرج.

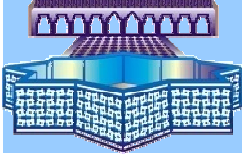
- دراسة في المنهج الخفي والرسمي لبرامج علم الاجتماع في الجامعة المغربية.

- دراسة مقارنة بين تمثلات طلبة السوسولوجيا وطلبة باقي التخصصات عن موضوعات اجتماعية حساسة مثل الدين والنوع .

- دراسة في النقل الديدانككي بين المعرفة العامة والمعرفة المدرسة في الدرس السوسولوجي.

- الإجهاد في دراسات لتطوير وتحسين النقل الديدانككي للسوسولوجيا من معرفة علمية إلى معرفة مدرسة.

الملاحق



?? ? ? ??  
?? ? ? ?? ? ? ? ?  
? -

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية



: 1 ??? ?

? ? ??? ?

عزيزي الطالب(ة):

يسعدني أن أقدم إليك هذه الاستمارة، للحصول على بعض المعلومات التي تخدم أغراض البحث العلمي، والتي أتوخى من خلالها معرفة آرائك وتوجهاتك المتعلقة بطبيعة التكوين الذي تتلقاه في تخصص علم الاجتماع في جامعتك.

وأرجو منك الإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة بكل صدق وشفافية، علما أن إجاباتكم ستكون موضع الاهتمام والسرية، ولن تستخدم، إلا لأغراض البحث العلمي.

أولا: المعلومات الشخصية:

الجنس: .....

الفصل : ..... نوع البكالوريا: .....

ميزة البكالوريا: .....

الأصل الجغرافي (قرية أو مدينة): .....

مهنة الأب : .....

عدد الأفراد داخل الأسرة : .....

## ثانيا: اختيار التخصص

1- كيف اخترت تخصص علم الاجتماع؟

- 1- اختيار شخصي مدروس
- 2- بناءا على نصيحة الأهل
- 3- بناء على نصيحة الأصحاب
- 4- بناء على نصيحة أحد الأساتذة
- 5- اختيار عشوائي

2- هل أنت راضي على اختيارك لهذا التخصص؟

- نعم  لا

في حالة الإجابة بنعم، أذكر لماذا؟

- الاقتناع بجدوى وأهمية علم الاجتماع من خلال تحليل وتفهم الواقع
  - علم الاجتماع كتخصص يعلمني كيف أكون اجتماعيا في معاملاتتي
  - أربغ في الاشتغال في الميدان الاجتماعي
  - علم الاجتماع كتخصص سهل الدراسة
  - غير ذلك، أذكره.....
- .....

في حالة الإجابة ب " لا " أذكر السبب

- غموض علم الاجتماع كموضوع
- علم الاجتماع كتخصص ليس له مستقبل
- عدم الاعتراف بمكانة علم الاجتماع
- كانت رغبتني في تخصص آخر
- غير ذلك أذكره .....

3- هل كانت لديك فكرة واضحة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه؟

لا  نعم

- بعد تخرجك هل تعرف بوضوح تام مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصك؟

لا  نعم

?: ??? ?? ?? ? ?? ? ??

-1 ?? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ??

?  ?  ?

-2 ? ? ? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ?? ??

?? ? ?

?  ? ? ?  ? ? ? ?  ? ?

-3 ? ????? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?

?  ?  ?

..... ? ?

? ?? ? ? ? ? ?? ? -4

□ .      ??? ? ? ? ?? ? -

□      ? ? ? ? ?? ??? ? ? ? -

□                                      ??? ? ?? -

?? ? ? ?? ?? ? ? -5

□                      □ ?                      □ ??                      □ ?? ??

?? ? ?? ? ? ?? ?? ?? ?? ? ? -6

??? -

□      ??      □ ? ?      ??      □ ??      ??

??? ? -

□      ??      □ ? ?      ??      □ ??      ??

    ?? ? ?      ? ? ? ?      ??? ?      ??? ? ? ? -

□      ??      □ ? ?      ??      □ ??      ??

? ?      ? ? ? ? ? -7

?????? ? ? -

□      ??      □ ? ?      ??      □ ??      ??

    ?? ? ??      ?? ? ?      ? ?      ? ? ? ? -

.( ? ? ? ? ? ?

□      ??      □ ? ?   ??      □ ??   ??  
                  ??? ??   ??   ? ??   ?? ? ??   ?   -  
 □      ??      □ ? ?   ??      □ ??   ??  
                  ? ?      ??   ? ?? ?? ???? ???? ?   ?   -  
 □      ??      □ ? ?   ??      □ ??   ??  
 ?      ?? ?? ????      ? ? ?   ??? ?                   -8  
    .?   ?  
 □ ? ??   ??      □      ??? ?      □ ? ??   ??  
 □ ? ??   ??   □ ?   ??   ?? ?      □ ?   ??   ??  
 □ ? ??   ??      □ ? ??   ??      □      ??   ??  
 □      ??   ??      □ ?   ??   ??      □      ??   ??  
    □      ???   ??  
                  ?? ? ?? ?? ? ? ? ? ? ?? ??   ?? ? ? ?   - 9  
                  □??      □      □ ?  
 ??   ? ?   ???   ??? ??? ?   ?? ????   - 10  
                  □??      □ ?      □ ?  
                  ??   ?? ?? ?   ? ??   ??   ?? ?   -11  
    □      □ ?  
                  ??   ??   ??      ? ? ?? ??   ??-12  
    □      □ ?

?? ? ? ?? ? ?? ?????? ? ? -13

□ ? ? ? ? -

□ ? ? -

□ ? ? ? -

??? ?? ?? ?? ?? ? ? ?? ??? -14

□ □ ?

??? ?? ? ??? ?? ????? -15

□ □ ?

..... ?? ? ? ?? ?? ???

.....

.....

?? ?? ? ??? ? -16

.....

.....

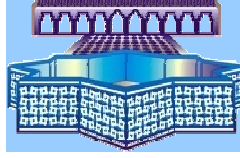
?? ? ?? ????? ? ? -17

.....

.....

.....

مركز دراسات الدكتوراه :  
الجماليات وعلوم الإنسان  
مختبر الأبحاث والدراسات  
النفسية والاجتماعية  
شعبة علم الاجتماع



?? ? ? ??  
??? ?? ?? ?  
? - ??? ?? ?

: 2 ??? ?

: ?? ? ??? ?

? ? ?? ? ?? ? ?? ? ? ? ?  
??? ? ??? ?? ? ??? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
?? ? ??? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ?  
? ? ?? ?? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ?

: \_\_\_\_\_ ?? ? ? : ??

..... : ? ?

..... : ?? ?

.....: ? ? ?

..... : ? ? ? ? ?

.....: ? ???

..... : ? ?? ???

مؤلفات بيداغوجية : ? ?? ? ? ?

مقالات علمية

كتب

مداخلات اللقاءات العلمية

□ الإجازة : ? ?? ? ? ? ?

□ الإجازة المهنية

□ الماستر

□ أطروحة الدكتوراه

□ تأطير التداريب والزيارات الميدانية الموجهة

□ المسؤوليات العلمية : مسؤول أو عضو بنية بحث

□ مشاريع أو عقود البحث

□ المساهمة كرئيس أو مقرر أو عضو لجنة مناقشة

.....:?? ?? ??

: ? ??? ?

? ?? ?? ? ?? ? ?? ? ? ? -1

?? ?? ???? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?

:

□ ? ??? ? ? ? -

□ ? ??? ? ? ? -

□ ?? ?? ? ? ? ? ? ? -

..... : ?? ??? ? ? -

?? ?? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? -2

: ? ?? ? ? ? ? ?

□ □ ?

..... ? ?? ? ? ? ? ? ?

? ? ? ? ? ? ? ? ? ? -3

. ? ?? ? ? ?

□ □ ?

: ? ? ? ?? ?    ?? ? ?    ???????    -4  
   □                            ? ?? ? ???? -  
 □ ? ?? ? ??    ??? ? ? ?    ? ? -  
 □                            ? ?? ?    ??? -  
 □            ?    ??            ??? ? ? -  
           ???    ?? ?    ??    ?? ??????    -5  
   □ ? ?                    □            □ ?  
 ??    ? ?? ??? ?    ? ?? ?? ?    ?? ? ???    ??????    -6  
                                   ? ?    ? ?    ?? ? ?  
   □ ? ?                    □            □ ?  
 ???? ?? ?            ?? ?? ?            ?? ? ?? ?????????    -7  
                                   ?? ? ? ? ?    ?  
   □ ? ?                    □            □ ?  
   ?? ?            ?? ?? ?            ?? ? ?? ?????????    8  
                                   ?? ? ?? ? ?  
   □ ? ?                    □            □ ?  
 ??    ? ??    ? ???    ? ?    ?? ? ?? ??????    -9  
                                   ?? ? ?  
   □ ? ? ?                    □ ? ?  
 .....                            ?? ? ? ?? ?  
           ??                    ?? ? ?? ????? ? ?    ??? ?    - 10  
 .....  
 .....

?? ??? ?? ? ??? ??? ? ? ? ?? ? - 11  
? ?? ? ?

.....  
.....  
.....

?? ? ?? ? ?? ??? ?? ? ? ? -11  
. ?? ? ?

.....  
.....  
.....

?? ? ?? ? ?? ??? ??? ? ? -12  
? ?? ? ? ? ?? ??? ? ?

.....  
.....  
.....

: ??? ?

?? ? ? -1

: ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? -  
□ ?? □ ? ? ? ? □ ? ?

: ? ? ? ? ? ? ? ? ? -  
□ ?? □ ? ? ? ? □ ? ?

: ? ? ? ? ? ? ? ? ? -  
□ ?? □ ? ? ? ? □ ? ?

2- هل تتم مراجعة هذه الأهداف ؟

نعم  لا

2- هل تحدد الأهداف العامة للدرس بنفسك وهل هناك حرية في تحديدها ؟

نعم  لا  إلى حد ما

4- تحدد لطلبتك في بداية الفصل الأهداف والكفايات التي ينبغي تحصيلها من المادة التي تدرسها لهم ؟

نعم  لا  أحيانا

5- اختيار محتوى المقررات في المسلك هي :

- عملية فردية تتعلق بالأستاذ
- عملية تتعلق بالأستاذ بالاستناد إلى توجيهات المسلك والوزارة ؟
- عملية جماعية ومسؤولية مشتركة بين الفاعلين

6- أثناء تصميمكم للمقرر التدريسي هل تراعي في ذلك

- الأهداف والغايات المسطرة للمسلك
- أهداف ومعايير تضعها بنفسك
- لا تضع أي أهداف وتستند لخبرتك الشخصية في التدريس والبحث

7- هل أنتم راضون على المواد والمجزوءات التي اقترحتها الوزارة في هذا المسلك ؟

نعم  لا  إلى حد ما

8- هل تستعملون طرق ووسائل أخرى غير أسلوب المحاضرة في درسك السوسيوولوجي ؟

نعم  لا

إذا كان جوابك نعم ؟ ماهي .....

9- ماهي أكثر الممارسات شيوعا في التدريس في مسلك علم الاجتماع ؟

- ❖ تدريس ما قام به الأستاذ من بحوث وأعمال علمية
- ❖ مذكرات توزع على الطلاب تحتوي مقتطفات من مراجع مختلفة
- ❖ يحدد للطلاب كتاب بالإضافة إلى عدد من المراجع



3- أي المعايير التالية تروها مهمة في اختيار محتوى الدرس السوسولوجي لتحقيق أهداف التكوين في التعليم العالي؟

- العمق والشمول  شهرة المؤلفين أو الرواد  الحداثة والمعاصرة  مسابقة الأهداف  خصائص الطلاب  التحولات المجتمعية والقضايا المعاصرة

4- ما نوع اللغة التي تروها مناسبة للدرس السوسولوجي لطلاب الجامعة؟

- اللغة العربية الفصحى   
- اللغة العامية   
- الفرنسية   
- الإنجليزية

5- في نظركم ماهي أنجع الطرق والوسائل لإيصال المعارف السوسولوجية؟

- طريقة المحاضرة   
• طريقة الحوار والمناقشة   
• طريقة المشاريع والحث على التكوين الذاتي   
• الطرق والتقنيات التكنولوجية الحديثة

8- أي الفروع والمواد التالية ترونها مهمة ويجب أن تكون ضمن مجزوءات التكوين لعلم الاجتماع؟

- علم اجتماع العولمة  ابستمولوجية علم الاجتماع  علم الاجتماع القانوني   
علم اجتماع الشباب  علم اجتماع الفن  مجتمعات وثقافات مختارة   
علم الاجتماع السياسي  علم اجتماع المعرفة  علم اجتماع الجسد   
علم اجتماع الصناعة  علم اجتماع الهامش  علم اجتماع الرياضة

9- هل أنت مع أو ضد تأليف كتب خاصة كمقررات للدرس السوسولوجي؟

- مع  ضد

هل يمكنكم تبرير إجابتكم؟

10- هل لديكم أي ملاحظات أخرى

.....

.....

.....

11- ماهي مقترحاتك لتحسين الدرس السيوسولوجي في المدرجات الجامعية؟

.....

.....

مركز دراسات الدكتوراه :  
الجماليات وعلوم الإنسان  
مختبر الأبحاث والدراسات  
النفسية والاجتماعية



?? ? ? ??  
??? ?? ??? ?  
? - ??? ?? ?

شعبة علم الاجتماع

## ملحق رقم 3:

دليل المقابلة :

1. ما المواد والمجزوءات التي كانت تدرس في مسلك علم الاجتماع في الجامعة المغربية في مختلف المراحل التاريخية بعد الإستقلال و قبل الإصلاح(2003-2004)؟
  - ما المواد التي كانت تدرس خلال فترة السبعينات؟
  - ما المواد التي كانت تدرس في فترة الثمانينات إلى التسعينات؟
  - ما المواد التي كانت تدرس ما بعد الإصلاح مباشرة؟ ثم ما هي التعديلات البيداغوجية التي دخلت على المسلك منذ الإصلاح إلى الآن؟
2. ما هي المتغيرات والعوامل التي تتدخل في صياغة البرامج البيداغوجية في مسلك علم الاجتماع في الجامعة المغربية؟ وكيف يتم الإتفاق على هذا البرنامج عند كل إصلاح؟
  - كيف يتم الإتفاق على البرنامج؟ ومن هم الفاعلين المتدخلين؟
  - هل هناك متغيرات و سياقات اجتماعية تأخذ بعين الإعتبار عند صياغة البرنامج؟
  - هل تأثر الحركات البيداغوجية على البرنامج السوسولوجي؟ وما هي التطورات التربوية التي تدخلت في صياغة البرنامج البيداغوجي؟
3. كيف تقيم أثر الإصلاح(2003-2004) على بيداغوجية الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية؟
  - كيف أثر الإصلاح على الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية في علاقته مع سوق الشغل؟
  - كيف تقيم الإصلاحات البيداغوجية في علاقتها مع الدرس السوسولوجي في الجامعة المغربية في نقط قوة ونقط ضعف؟

## بييليوغرافيا

### الكتب:

- أحجيج حسن نظرية العالم الإجتماعي، قواعد الممارسة السوسيوولوجية عند بيير بورديو، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ط1، 2018.
- آشوين بول تغيير التعليم العالي، تطور التعليم والتدريس، مكتبة ونشر العبيكان، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2010.
- إنجلز ألكس مقدمة في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، سلسلة علم الاجتماع المعاصر (الكتاب الخامس عشر)، دار المعارف، ط6، 1983.
- آيت اوشان علي اللسانيات والديداكتيك . نموذج النحو الوظيفي . من المعرفة العلمية الى المعرفة المدرسية. (السلسلة البيداغوجية . 25 ) دار الثقافة . الدار البيضاء . ط1/2005.
- ابن خلدون عبد الرحمن مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله امحمد الدرويش، دار يعرب، ط1، المجلد الأول، 2004.
- بارنيت رونالد إعادة تشكيل الجامعة، علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، ترجمة شكري مجاهد، العبيكان، 2009.
- باشلار غاستون العقلانية التطبيقية ، ترجمة بسام الهاشم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987.
- باشلار غاستون تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986.
- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية " مكتبة لبنان ، 1986.
- بدوي عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية ، الجزء الأول ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت، ط 1 ، 1984.

- بروسر مايكل و كيث تريغويل فهم التعلم والتدريس ، الخبرة في حقل التعليم العالي، مكتبة العبيكان ، ط 1 ، 2009.
- بن حسين فرج عبد اللطيف طرق التدريس الحديثة في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2005.
- بورديو بيير أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، ط1، 1997.
- بورديو بيير مسائل في علم الاجتماع، ترجمة هناء صبحي ،هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة ،ط2012،1.
- بورقية رحمة مواقف، قضايا المجتمع المغربي في محك التحول ،أكاديمية المملكة المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية، بدون سنة النشر .
- بوغام سيرج ممارسة علم الاجتماع، ترجمة منير السعيد، المنظمة العربية للترجمة ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1 ،ديسمبر 2012.
- تورين ألان من أجل علم الاجتماع، ترجمة تيسير شيخ الأرض، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1979.
- التومي عمر محمد تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1971.
- جسوس محمد رهانات الفكر السوسولوجي، بالمغرب، منشورات دار الثقافة ، مطبعة دار المناهل ، ط 1 ، 2003.
- جيرولد آبس التعليم العالي في مجتمع متعلم ، ترجمة شحدة فارح ،دار البشير، الأردن، ط1، 1992.
- حجازي مصطفى علم النفس والعولمة رؤى مستقبلية في التربية والتنمية ، المركز الثقافي العربي، ط2010،1.
- حمد سليمان مشوخي تقنيات ومناهج البحث العلمي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002.
- حمداوي جميل مكونات العملية التعليمية التعليمية، مكتبة الألوكة ، 2015 .

- **خطيبي عبد الكبير النقد المزدوج** ، دار العودة ، بيروت ، ط2، منشورات عكاظ،1990.
- **خطيبي عبد الكبير النقد المزدوج**، دار العودة، بيروت، ط2، منشورات عكاظ،1990.
- **خليل معن معجم علم الاجتماع المعاصر**، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن، 2006.
- **دوبوا ميشيل مدخل إلى علم اجتماع العلوم** ،ترجمة سعود المولى،المنظمة العربية للترجمة،مركز دراسات الوحدة العربية،ط 1،بيروت 2008 .
- **دوركهايم إميل التربية والمجتمع**، ترجمة علي أسعد وطفة،دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط 5، 1996
- **ديريدا جاك عن الحق في الفلسفة**، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة،مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت،2010 .
- **الراشدي سعيد النظام التربوي المغربي دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية** بالمغرب 1956- 1999 ، منشورات وزارة التربية الوطنية،ط1، 2008.
- **ربيع مبارك مخاوف الأطفال**، الهلال العربية للطباعة والنشر، ط1، 1991 .
- **رمزي نبيل علم اجتماع المعرفة، المدخل والمظورات** ، الجزء الأول ، كلية آداب بنها، دار الفكر الجامعي، ط1، بدون سنة النشر.
- **الزاهي نور الدين المدخل إلى علم الاجتماع المغربي**، دفاتر وجهة نظر، ط1، 2011.
- **الزياتي عبد الغني سوسيولوجيا المقولة**،مدخل إلى منجز لحبيب لمعمري، منشورات مقاربات ،فاس، 2015.
- **السعيدي ميلود التحصيل الجامعي، مشكلاته المجتمعية وقضاياها البيداغوجية** والمعرفية دراسة سيكوسوسيولوجية وصفية تحليلية، الجزء الاول، بدون دار النشر، 2008.
- **سلام شكري محمد علم الاجتماع بالمغرب،علامات وقضايا**، ضمن سلسلة دراسات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية،2018.

- **شراك أحمد** سوسيولوجية التراكم الثقافي، المركز الوطني للأبداع ، الدار البيضاء، 2005.
- **شراك أحمد** سوسيولوجية المغرب المقاربة الأنجلوساكسونية، نموذج انقسامية واتربوري، دار مقاربات للنشر والتوزيع، ط 2، 2015.
- **شراك أحمد والزين عبد الفتاح** السوسيولوجيا المغربية (بيبليوغرافيا) ، ضمن مجلة علم المعلومات ( مجلة تصدرها مدرسة علوم الإعلام ) الرباط ، عدد 4، 1996.
- **الصمدي خالد** "البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط، طوب بريس، 1995.
- **عابد الجابري محمد** التعليم في المغرب العربي ، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر ، دار النشر المغربية ، 1989.
- **عاطف غيث محمد** الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1972،
- **عبد الله امحمد عبد الرحمن** سوسيولوجية التعليم الجامعي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، 1999.
- **عبد المؤمن علي معمر** مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، الأساسيات والتقنيات والأساليب، جامعة 7 أكتوبر ، ط 1، 2008.
- **عصار خير الله** مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق، 1993.
- **العطري عبد الرحيم** دفاعا عن السوسيولوجيا، تقديم محمد سبيلا، دار بابل للطباعة والنشر، 2000.
- **العطري عبد الرحيم** تحولات المغرب القروي ، أسئلة التنمية المؤجلة ، دفاتر الحرف والسؤال ، ط 1 ، 2009.
- **العطري عبد الرحيم** مدرسة القلق الفكري (بورترهيات السوسيولوجيا المغربية)، منشورات اتحاد كتاب المغرب ، الرباط، 2013.

- العلمي الخمار مستقبل التربية والثقافة في المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2015.
- عماد عبد الغني البحث الاجتماعي، منهجيته، مراحل، تقنياته، منشورات جروس برس، ط1، 2002.
- العمرائي حسين إدارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب، الجزء الثاني، كونراد أديناور، 1999.
- عنصر العياشي نحو علم اجتماع نقدي دراسات نظرية وتطبيقية، دار طلاس للنشر، 1990.
- غريب عبد الكريم سوسيولوجية التربية المعاصرة، السياقات والمقاربات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2016.
- غريب عبد الكريم مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، بدون سنة النشر.
- غريب عبد الكريم وآخرون في طرق وتقنيات التعليم، سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1999.
- غيدنز أنتوني علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2005.
- فيبر ماكس مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، ترجمة صلاح هلال، المركز القومي للترجمة، 1975.
- فيبر ماكس العلم والسياسة بوصفهما حرفة، ترجمة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2011.
- قصوري إدريس الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تبضيع التعليم وخصوصية الجامعة، منشورات الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، بدون سنة النشر.
- كانط إيمانويل نقد العقل الخالص، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بدون سنة النشر.

- كورنو لورنس، ألان فرنيو الخطاب الديدانكتيكي . أسئلته ورهاناته ،ترجمة عبد اللطيف المودني . عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية. الدار البيضاء ، ط2003،1. .
- ماجد ريمنا منهجية البحث العلمي ، مؤسسة فريديريتش إيبيرت،بيروت ،2016
- مارشال جوردون موسوعة علم الاجتماع، ترجمة أحمد زايد وآخرون، المجلد الثاني،ط2، المجلس العلى للثقافة، 2000.
- ماري هوبا، جان فريد تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية ، ترجمة مهى حسن بحبوح، مكتبة ونشر العبيكان،ط1، 2006.
- مجموعة من الباحثين ،تقرير الخمسينية ،المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك،مطبعة دار النشر المغربية،2006.
- محسن مصطفى الخطاب السوسولوجي ، شروط التكوين وآليات إنتاج المعرفة ، ط ،المركز الثقافي العربي، 2015 .
- مصطفى الفوال صلاح مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ،مكتبة غريب ،الغزالة،القاهرة ، 1982.
- المكي مروني الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-،1994 ، منشورات كلية الاداب والعلوم الانسانية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء بدون تاريخ النشر.
- منصف عبد الحق الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي ، دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط ، إفريقيا الشرق ،2011.
- منصف عبد الحق رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق،2007.
- منصف عبد الحق كانط ورهانات التفكير الفلسفي، من نقد الفلسفة إلى فلسفة النقد،منشورات إفريقيا الشرق، 2008.
- ناول سفيان تمثلات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية، مقارنة ديدانكتيكية،إفريقيا الشرق، 2017.

- **نبيل جامع محمد** تطوير التعليم العربي العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية، 2013.
- **النشار مصطفى** التفكير الفلسفي، المهارات، المبادئ وتطبيقاتها، الدار المصرية اللبنانية، ط2013، 1.
- **نصر الدين جابر** دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة ، 2009.
- **هاروشي عبد الرحيم** بيداغوجيا الكفايات، ترجمة الحسن اللحية، عبد الإله شريط، بدون دار وتاريخ النشر.
- **هيكوك روجر وآخرون** البحث النقدي في العلوم الاجتماعية مداخلات شرقية غربية عابرة للاختصاصات، ترجمة إليزا أغزريان، معهد علم الإنسان، الأكاديمية النمساوية للعلوم، ط2011، 1.
- **ياسين محمد** الخطاب الكولونيالي الفرنسي حول المغرب، ثوابته المعرفية وأبعاده الإيديولوجية، دفاتر مختبر الفاعليات الفلسفية والاجتماعية والثقافية، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة مولاي اسماعيل، مطبعة مرجان، مكناس، 2016.

### ✍ **الكتب الجماعية:**

- **أبوحسن أحمد** فكرة الجامعة تساؤلات حول الجامعة المغربية، كتاب جماعي، تنسيق: الطيب بن الغازي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات رقم 72.
- **بدوي أحمد موسى** التكوين العلمي في العلوم الاجتماعية، حالة المشرق العربي ، مؤتمر مستقبل العلوم الاجتماعية ، كتاب جماعي، مركز دراسات الوحدة العربية مع مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، والجمعية العربية لعلم الاجتماع، ط2014، 1.

- **بنيف جون** الدرس السوسيوولوجي كما يراه ويمارسه هاوارد بيكر، ترجمة بوشعيب مجدول، اليوم الوطني الأول للسوسيوولوجيا، الدرس السوسيوولوجي بالمغرب، كتاب جماعي، إشراف وتنسيق عبد الفتاح الزين وعبد اللطيف كداي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، 2018.
- **بوحسن أحمد** تساؤلات حول الجامعة المغربية، ضمن أعمال فكرة الجامعة. الطيب بن الغازي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات رقم 72.
- **الجرموني رشيد** المسألة القيمية في المناهج والمقررات الدراسية بالمدرسة المغربية ، تساؤلات وملاحظات، كتاب جماعي "قضايا في سوسيوولوجية التربية، النوع والبيئة والقيم"، تقديم وتنسيق فوزي بوخريص وعبد الله هرهار، مطبعة الرباط نت ، ط2018، 1.
- **الجرموني رشيد** وآخرون نحو سوسيوولوجية نقدية للتربية والثقافة والتنمية، ضمن قراءة في أعمال وفكر عالم الاجتماع مصطفى محسن، كتاب جماعي ، منشورات عالم التربية ط(1) 2015.
- **حمداش عمار** السوسيوولوجيا كعلم وكالتزام اجتماعي، مرصد ابستمولوجية، كتاب جماعي، جامعة مولاي اسماعيل ، 2013.
- **ركوك علال** درس التاريخ بالجامعة بين الإصلاح البيداغوجي والخطة الإستعجالية، كتاب جماعي خاص بندوة تدريس التاريخ التي نظمها المعهد الجامعي للبحث العلمي الرباط، بتاريخ 16 يناير 2010.
- **سعد الدين إبراهيم** المرجعيات الغربية للعلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مقاربة تأليفية ، مؤتمر مستقبل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي ، كتاب جماعي، مركز دراسات الوحدة العربية مع مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، والجمعية العربية لعلم الاجتماع، ط2014، 1.

- **شراك أحمد** الكتابة المغربية في السوسيولوجيا يتم بصيغة الجمع، العلوم الانسانية والاجتماعية بالمغرب، طروحات ومقاربات، كتاب جماعي،المعهد الجامعي للبحث العلمي، 1998 .
- **عروس الزبير مدخل في تاريخ الممارسة السوسيولوجية وواقعها** : المدرسة الجزائرية نموذجاً"، مستقبل العلوم الإجتماعية في الوطن العربي، كتاب جماعي، مركز دراسات الوحدة العربية مع مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية والثقافية ، والجمعية العربية لعلم الاجتماع، ط2014،1.
- **العلمي محمد** كلمة الكاتب العام لكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس، الكتابة السوسيولوجية، حصيلة اليوم الدراسي حول أعمال عبد الجليل حليم ، تنسيق أحمد شراك وإدريس كثير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس، الطبعة 1، 2002.
- **عمارة يحيى** (تنسيق): سوسيولوجيا أحمد شراك بين البحث والفكر والثقافة والإبداع" كتاب جماعي ، سلسلة كتاب المختبر رقم 1 ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة ، ط1، 2018.
- **فراعي عبد السلام** التكوين الجامعي وفرص الشغل أية ملاءمة؟، "التكوين الجامعي والاندماج السوسيو مهني" كتاب جماعي، تنسيق مجموعة من الأساتذة الباحثين ، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، فاس - ظهر المهراز، 2001.
- **المالكي عبد رحمان** الكتابة السوسيولوجية عند الجليل حليم، حصيلة اليوم الدراسي حول أعمال عبد الجليل حليم ، كتاب جماعي، تنسيق أحمد شراك وإدريس كثير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس - ، ط1، 2002.
- **ياسين محمد** البحث السوسيولوجي ، المكتسبات ، الإكراهات وسيقات التجديد، اليوم الوطني الأول للسوسيولوجيا، الدرس السوسيولوجي بالمغرب، كتاب جماعي ، إشراف وتنسيق عبد الفتاح الزين وعبد اللطيف كداي،منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، 2018.

## ☞ الأطروحات :

- أشهبون زبيدة التكوين الجامعي والتشغيل خريجوا المدرسة العليا للتكنولوجيا بمكناس نموذجا، أطروحة دكتوراه تحت إشراف بوزيان بوشنفاتي ، كلية الآداب جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، ظهر المهرز- فاس - السنة الجامعية 2002-2003.
- الباركوري عبد الحق ملاءمة التكوين مع التشغيل وتأثيرها على تقنيات البحث عن الشغل " أطروحة دكتوراه تحت إشراف عبد السلام فراعي ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، السنة الجامعية 2008-2009.
- بدوي أحمد موسى الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، أطروحة دكتوراه تحت إشراف محمد حافظ دياب وثروت محمد شلبي نشرت في سلسلة أطروحات الدكتوراه، مركز دراسات الوحدة العربية ط 1، بيروت، 2009.
- الدهان محمد العلم والإيديولوجيا في الأنثروبولوجية الإستعمارية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في علم الاجتماع ، تحت إشراف محمد جسوس، كلية الآداب، جامعة محمد الخامس ، الرباط، السنة الجامعية، 1992-1993
- رشيع نعيمة التخطيط التربوي في النظام التعليمي المغربي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب جامعة محمد الخامس، السنة الجامعية 1998-1999.
- فراعي عبد السلام التربية والتنمية في مغرب ما بعد الإستقلال حالة التعليم الجامعي (1950-1992) أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سيدي محمد ابن عبد الله - ظهر المهرز- السنة الجامعية 1994 □ 1995.
- لمباشري محمد "تمثلات المتعلمين للمعرفة المدرسية وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي" ،دراسة نفسية اجتماعية، رسالة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في تخصص علم نفس اجتماعي ، تحت إشراف مصطفى حدية، كلية الآداب جامعة محمد الخامس، السنة الجامعية 2002-2003 .

- **منصف عبد الحق** الحدائفة والتربفة والتعلفم الفلفسف، إفمانوفل كانط نمونءاأطروءة دكتوراه تحت إشراف محمد وقفءف،كلفة الآءاب، ءامعة محمد الخامس،السنة ءامعفة 2001-2002.
- **هلال إءرفس** نظرفة الممارسة عنء بففر بورءفو، أطروءة لنفل شهاءة ءبلوم لءراساء العلفا تحت إشراف محمد شقرون، ءامعة محمد الخامس، كلفة الآءاب والعلم الإنسانفة. السنة ءامعفة 1999/2000.

### ☞ **مقالاء فف المءلااء :**

- **أوزف أءمء** البءء فف البفءاءوءفا ءامعفة، مءلة علوم الترففة،العءء2،مارس 1992.
- **باسكون بول** زفارة قصفرة لمطبخ العلوم الإءتماعفة، بول باسكون وعلم الإءتماع القروف، مءلة الحكمة، العءء 3، السنة 1986.
- **بن صولة عماء** العلاقة بالآخر ونشأة علم الاءتماع فف المغرب العربف، مءلة الإءءاف، العءء 120، 2001.
- **بفرنو ففلفب** أف موقع ءءله السوسفولوجفا فف عملفة ءكوفن المءرفسن ؟ أفكار ءول ءفءاكءفك السوسفولوجفا، ءرءمة عز ءفن الخطابف، مءلة مقارباء عءء ءاص ءفءكاءفك السوسفولوجفا، العءء 26 المءء 13.
- **ءموء محمد** قضافا النقل ءفءاكءفكف للمرفة، المءلة الترففة، العءء ءامن، مارس 2002.
- **الخطفبف عبء الكبفر** إلف أفن ءسفر السوسفولوجفا،ءرءمة عمر بنعفاش، مءلة البءء العلمف،المعهء ءامعف للبءء العلمف، العءء2004،48.
- **الخطفبف عبء الكبفر** ءارفء وعلم الأءتماع بالمغرب مءكرة ءول مشكلة الإفءفولوجفة، مءلة البءء العلمف، المعهء ءامعف للبءء العلمف، العءء 11، السنة 1967.

- **الداودي محمود** وضع العلوم الاجتماعية العربية في تقرير اليونسكو، مجلة اضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 14، ربيع 2011.
- **الزین عبد الفتاح** الدرس السوسیولوجی: المعرفة والوعي والهندسة، مجلة مقاربات (عدد خاص حول ديداكتيك السوسیولوجیا) العدد 26، المجلد 13، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل، 2017.
- **الزین عبد الفتاح** أي بحث علمي لأي تنمية، مقاربة البحث السوسیولوجی بالمغرب، مجلة البحث العلمي، العدد 41، المعهد الجامعي للبحث العلمي، السنة 1992.
- **الزین عبد الفتاح** السوسیولوجیا فی المغرب، من إعلان الحماية الفرنسية إلى المرحلة الراهنة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 146، السنة 1991.
- **السليمانی العربي**، بوبكراوي حسن الإصلاح الجامعي وأفق التنمية، مجلة التدريس، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، العدد 3، 2005.
- **سويدبيرغ ريتشارد** قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية، ترجمة حميد الهاشمي، مجلة عمران، العدد 05/20، ربيع 2017،
- **شراك أحمد** الثقافة والبيداغوجية مدخل للتقريب والمناولة، مجلة مقاربات، العدد 5، شتاء 2010 .
- **شیا محمد** الدور الثقافي المطلوب للجامعة الوطنية، مجلة الفكر العربي، العدد 20، مارس-أبريل 1981.
- **عبد الله خالد عبد الفتاح** تعليم الإنسانیات والعلوم الإجتماعية فی خطاب الجامعات العربية ومقرراتها، مجلة إضافات، العدد 36-37، خريف 2016، شتاء 2017.
- **العطري عبد الرحيم** دفاعا عن العلم المنفتح، الدرس السوسیولوجی بصیغة الجمع، مجلة مقاربات، العدد 26، المجلد 13، مؤسسة مقاربات للنشر، 2017.
- **العمرابي أحمد** الديداكتيك بين المعرفة المدرسية و المعرفة المكتسبة، مجلة فضاءات تربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة، مارس 1997.

- **فارشاتاين إيمانويل** تراث علم الاجتماع ووعد العلوم الاجتماعية، ترجمة محمود الداودي، مجلة إضافات، العدد 3 و4 صيف وخريف 2008.
- **لاحق محمد** النقل الديدانكتيكي، المجلة التربوية، العدد السادس ، ماي 1996.
- **لوداني سعيد**، مجلة البحث العلمي، المعهد الجامعي للبحث العلمي، عدد خاص بالدكتور عبد الكبير الخطيبي، عدد 48، السنة 2004.
- **مادوي محمد**، السوسولوجيا المغربية من الرفض إلى إعادة الإعتبار، ترجمة رشيد بن بيه، مجلة إضافات، العدد 31\_2015، 32.
- **محمد خالد** التكوين والبحث السوسولوجي ، مجلة الدفاتر الجزائرية لعلم الاجتماع ، الجزائر دار الحكمة، العدد 01 ، 2000.
- **المشاط محمد** أهمية وعلمية علم الاجتماع ، مجلة البحث العلمي، عدد 8 ، 1966.
- **مكاوي أسماء حسين** فكرة الجامعة عند هابرماس : نظرية الفعل التواصلي وإصلاح الجامعات ، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 36-37، خريف 2016، شتاء 2017.
- **منصف عبد الحق** كانط والشرعية المؤسسية الفلسفية ، مجلة مدرات فلسفية، العدد 12، الجمعية الفلسفية المغربية، بدون تاريخ.
- **نجار شكري** الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية ، مجلة الفكر العربي، العدد 20، معهد الانماء العرب، السنة 1989.
- **ورد عبد المالك** علم الاجتماع وسؤال التراكم العلمي في المغرب، مجلة إضافات، العدد 19، صيف 2012 .
- **الورياشي قيس مرزوق** أي سوسولوجيا لأي مغرب ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عدد 3 (عدد خاص)، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، فاس، 1988.

## ✍️ الندوات والمؤتمرات :

- الأيام البيداغوجية الثانية عشر في موضوع "دور العلوم الإنسانية والاجتماعية وراهيبتها في الجامعة المغربية التي نظمها مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية بوجدة يومي 22 و 23 أبريل 2016.
- المؤتمر السنوي الثالث ، تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي . المنظمة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، بيروت، لبنان. 2016.
- ندوة السوسيولوجيا بين التدريس والبحث، أية استراتيجية لمأسسة العلم وتطويره، تكريما لأب السوسيولوجيا محمد جسوس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز ،فاس. 27 و 28 نونبر 2014.
- ندوة السوسيولوجيا والتحولات الاجتماعية التي نظمتها شعبة علم الاجتماع ، بني ملال ، 08-11-2018.
- ندوة "الدرس السوسيولوجي بالمغرب قراءة نقدية استنباطية للمشروع السوسيولوجي لعبد الجليل حليم ، شعبة علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ابن طفيل، بتاريخ 30/03/2017.
- يوم دراسي حول "السوسيولوجيا بالمغرب: البدايات والتطورات" نظمه شعبة السوسيولوجية جامعة ابن طفيل القنيطرة 12-06-2012..

## ✍️ الوثائق والقوانين :

- ✓ مشروع قانون بتغيير وتنظيم القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، المملكة المغربية، غشت 2014.
- ✓ القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي.
- ✓ نحو نظام تربوي جديد، منشورات وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، أكتوبر 1980.

✓ دليل الجامعات المغربية 1988-1989، وزارة التربية الوطنية ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 1989.

✓ الجريدة الرسمية عدد 3666-18 ربيع الأول 1403.

## 📖 ويبوغرافيا :

✓ مصطفى محسن "الفلسفة والمؤسسة التربوية":

<http://www.anfasse.org/index.php/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-29-12/862-2010-07-04-23-35-15>.

✓ محمد الغيلاني، صدى الزواقين: <http://zouakine-zaman.jeun.fr/t4005-topic>

✓ أحمد ابو الغاوي "علم اجتماع التربية الجديد" مجلة العلوم الاجتماعية، مجلة الكترونية، YOO7.COM .ahmedfawy.2011 .

✓ محمد عابد الجابري "أفكار حول إصلاح التعليم بالمغرب الراهن":

<http://www.anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/444-2010-07-11-13-52-48>

✓ أندري بيرين "André Perrin" هل ديكاكتيك الفلسفة ممكن؟"، ترجمة عبد العزيز

سيعود، <http://couua.com/2017/08/24>:

✓ Charles A. Lave and James G. March, An Introduction to Models in the Social Sciences (Lanham, Md.: University Press of America, 1975; 1993).

[https://books.google.co.ma/books?id=dcL3JqFkUvQC&printsecfrontcover&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ma/books?id=dcL3JqFkUvQC&printsecfrontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false)

✓ العربي فرحاتي "المناهج الجامعية في الإنسانيات، من المعرفة العالمية إلى التمثلات

(بحث في النقل الديداكتيكي)" <http://www.sercuk.com/arabic/>:

✓ إسماعيل لمصدق " هايدكر وإصلاح الجامعة" <http://couua.com/2017/05/01/>

✓ التقرير الختامي لأجتماع الخبراء الإقليمي حول التربية من أجل التنمية المستدامة في

الدول العربية، بيروت 2013،

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014\\_Regional\\_Consultation\\_Report\\_ArabStates\\_Arabic.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESDpost2014_Regional_Consultation_Report_ArabStates_Arabic.pdf)

✓ حافظ اسماعيل العلوي و العربي السليمانى "الإصلاح البيداغوجي الجامعي ، المضامين والتمثلات "

<http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?t=16934>

<https://ar.unesco.org/news/jtm-lkhbr-lqlymy-hwl-ltlym-fy-mjl-ltgyr-lmnkhy-wltnmy-lmstdm-fy-ldwl-lrby>

✓ محمد ضريف"ملف الإصلاح الجامعي في المغرب" أنظر الرابط:

<https://www.maghress.com/oujdia/7353>

✓ عزمي بشارة "تحديات أمام العلوم الإنسانية والاجتماعية" بمعهد الدوحة للدراسات

العليا: [www.dohainstitute.org/ar/News/Pages/Bishara\\_2018](http://www.dohainstitute.org/ar/News/Pages/Bishara_2018)

✓ البرنامج الإستعجالي(2009- 2012) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين

الأطر والبحث العلمي . <http://oujdaportail.net/ma/12521.html>

✓ بلقاسم الجطاري "أزمة التعليم العالي بالمغرب، السياق والمضمون والتطبيق":

<http://www.oujdacity.net/national-article-84196-ar/>

✓ الحسن اللحية "تاريخ الإصلاحات التعليمية في المغرب منذ 1956 الى اليوم انظر

الرابط: <http://dalilsud.blogspot.com/2014/01/1956.html>

✓ إدغار موران " سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة

التربوية الحالية" ترجمة محمد زرينين ،:

[http://saadboulaoued.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_7663.html](http://saadboulaoued.blogspot.com/2013/02/blog-post_7663.html)

✓ إصلاح التعليم العالي في المغرب، مساهمة في التنمية أم هدر للموارد؟

<http://www.turess.com/alwasat/3470>

✓ إدغار موران "سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية

الحالية"، <http://forum-alwahda.yoo7.com/t1864-topic>

✓ إدغار موران "سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية

الحالية"، <http://forum-alwahda.yoo7.com/t1864-topic>

✓ أشغال الملتقى الوطني الأول حول " إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع

وآفاق" 2012 manifest univ-ouasgla.dz

[http://aljabriabed.net/n65\\_04muhsin.\(2\).htm](http://aljabriabed.net/n65_04muhsin.(2).htm):"

✓ الحسن اللحية، " ما هو الديدأكتيك؟":

[http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post\\_585.html](http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_585.html), 11/04/2016.

<http://www.unesco.org/new/ar/beirut/areas-of-action/special-themes/gender-equality>

✓ John Horgan "Why Study Humanities? What I Tell Engineering Freshmen" scientific American;

<https://blogs.scientificamerican.com/cross-check/why-study-humanities-what-i-tell-engineering-freshmen/2017-06-12>

مصطفى محسن، " الجامعة المغربية وإشكالية التنمية "، مقتطف من رسالة جامعية حول

ثقافة الشباب الجامعي بالمغرب. [Aljabriabed.net/65-04muhsin-2htm](http://Aljabriabed.net/65-04muhsin-2htm)

## 📖 المراجع باللغة الأجنبية

### 📖 Les ouvrages :

- ✓ **BOULAHSEN, Ali**, Sociologie de l'éducation: les systèmes éducatifs en France et au Maroc, étude comparative, Casablanca, éd., Afrique orient, Maroc, 2002.
- ✓ **BOURDIEU, P. ET PASSERON J.C.**, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, éd., de Minuit, 1970.
- ✓ **BOURDIEU, P. ET PASSERON J.C.**, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, éd., Minuit, [1964] 1979.
- ✓ **BOURQIA, Rahma, EL HARRAS Mokhtar et BENSÂÏD Driss**, Jeunesse estudiantine marocaine: valeurs et stratégies, avec la collab. de **BENNAGHMOUCH, Jamila**, Rabat, Éditions de la Faculté des lettres et des sciences humaines, 1995.

- ✓ **BRINT, Stephen**, In the Age of Experts: The Changing Role of the Professional in Politics and Public Life, Princeton, University Press, 1994.
- ✓ **DURKHEIM, Emile**, L'éducation morale, Paris, éd., Librairie Félix Alcan, 1934.
- ✓ **FORQUIN, Jean-Claude** (dir.), Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, Paris, l'Harmattan, 1990.
- ✓ **FRONCES, Robert**, L'idiologie dans l'université, structure et déterminant des attitudes sociales des étudiants, Paris, P .U. F, 1980 .
- ✓ **Kaushik V.K. & Prakash Ravi**, sociology of teaching and curriculum, Kanishka Publishers, Distributors, New Delhi, India, 1999.
- ✓ **KHATIBI. A** , Bilan de la sociologie au Maroc, Publication de l'Association pour la recherche en science humaines , Rabat,1989.
- ✓ **LAHIRE, Bernard**, A quoi sert la sociologie ? Paris, éd., La Découverte «poche / sciences humaines et sociale », 2004.
- ✓ **LALANDE, André**, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, (s.l), éd., Société française de philosophie, 1928.
- ✓ **NUSSBAUM C., Martha**, Not for Profit. why Democracy Needs the Humanities· Princeton, University Press ,2010.
- ✓ **PINÇON, Michel ; PINÇON-CHARLOT, Monique**, Voyage en grande bourgeoisie journal d'enquête, Paris, Puf, 2002 .
- ✓ **TOURAINE, Alain**, Université et société aux Etats-Unis, Paris, éd. Seuil, 1972 .
- ✓ **VITALE, Philippe**, La sociologie et son enseignement curricula, théories et recherches, Paris, Harmattan, 2006, repéré à : <<http://proxy.bibliotheques.uqam.ca/login?url=http://www.harmatheque.com/ebook/2296001947>>.

## ✎ Les thèses et les mémoires :

- ✓ **ARRIF, Ahmed**, Pratique pédagogique, pratique sociales dans la socialisation des élèves ingénieurs (le cas de l'institut Agronomique et vétérinaire Hassan 2 ) Maroc, thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, université Paris 1, 2 tomes, décembre 1982.

## ✎ Les articles

- ✓ **Benstead, Lindsay J.**, "Effects of Interviewer–Respondent Gender Interaction on Attitudes toward Women and Politics: Findings from Morocco", International Journal of Public Opinion Research, Vol. 26, No. 3, 2014, pp. 369-383.
- ✓ **BERNSTEIN, Basil**, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". In M.F.D Young, Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69. (Traduit et reproduit in : Basil Bernstein, Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, éd., Minuit, 1975, chap. 10.
- ✓ **Chatel Élisabeth, Grosse Gérard**, « L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante », Education et sociétés, 2002/1 (no 9), p. 127-139. Repéré à URL: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-127.htm>
- ✓ **CORNU, Laurence et VERGNIoux, Alain**, La didactique en questions, Paris, Hachette éducation, « Collection Ressources formation », Série Enjeux du système éducatif, 1992 .
- ✓ **DUFOUR, Annie**, « Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994 », Ruralia [En ligne], 05, 1999, URL : <http://ruralia.revues.org/122> .

- ✓ **FORQUIN , Jean-Claude**, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », Revue française de sociologie, 1984, 25-2. pp. 211-232. Repéré à : [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1984\\_num\\_25\\_2\\_3792](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_2_3792)
- ✓ **FORQUIN, Jean-Claude**, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », Revue française de sociologie, Année, 1984, n° 25-2 pp. 211-232
- ✓ **FORQUIN, Jean-Claude**, Note de synthèse, « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) ». In. Revue française de pédagogie, v. 63, 1983. pp. 61-79. Repéré à : [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1983\\_num\\_63\\_1\\_2301](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2301)
- ✓ **HARRAMI, Noureddine**, « Les étudiants des facultés des lettres marocaines et l'enseignement universitaire: l'acquisition des savoirs et la représentation de l'avenir professionnel », In. Gérard, E. (dir.), Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb, Paris, Publisud, 2006.
- ✓ **KHATIBI, Abdelkebir**, «Décolonisation de la sociologie», In. Chemins de traverse : essais de sociologie, (textes réunis et revus par Saïd Nejjar), Rabat, éd., Okad, [1981] 2002.
- ✓ **KHATIBI. A.** « sociologie du monde arabe: positions », BESM, n° 126, 1975
- ✓ **LADOUCEUR, Benoit**, «Jean-Claude Forquin, Sociologie du Curriculum », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, 2009, mis en ligne le 28 octobre 2009, consulté le 29 juillet 2017. URL: <http://lectures.revues.org/807>

- ✓ **LAE, Jean-François et SOULIE, Charles**, « l'enseignement de la sociologie à paris 8 et ailleurs: histoire et perspectives d'avenir », Documents relatifs à l' histoire de l' université de Vincennes et de son département de sociologie, repéré à: <http://www2.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulie-lae-docs-vincennes.pdf>
- ✓ **LAHIRE, Bernard**, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques», *Éducation et didactique*, [En ligne], vol 1 - n°1, avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 18 octobre 2018, repéré à : URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/86>.
- ✓ **LAHIRE, Bernard**, « Pour une didactique sociologique », (Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l'Université d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques), *Éducation et Sociétés* , n° 4/1999/2, pp. 29-56, repéré à: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE004-3.pdf>>
- ✓ **MUSGROVE, Frank**, “The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum”, 1968, In J.F John, F Kerr, *Changing the Curriculum*. London, ed., University of London Press, 1968, pp. 96-109.
- ✓ **PIRIOU, Odile**, «Que deviennent les diplômés de sociologie ? Un état de la discipline et de son avenir», *Socio-logos* [En ligne], 3, 2008, mis en ligne le 30 mars 2008, repéré à : URL : <http://socio-logos.revues.org/1622>
- ✓ **RACHIK, Abderrahmane**, « La recherche urbaine au Maroc », *SociologieS* [En ligne], (Dossiers, Actualité de la sociologie urbaine dans des pays francophones et non anglophones), mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 19 octobre 2018. URL :<http://journals.openedition.org/sociologies/4184>
- ✓ **ROUSSILLON Alain**, « Sociologie et identité en Égypte et au Maroc : le travail de deuil de la colonisation », *Revue d'Histoire des*

Sciences Humaines, 2002/2 (no 7), p. 193-221. Repéré à : URL <https://www.cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2002-2-page-193.htm>

- ✓ **TROTTIER, Claude**, La "Nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?, Revue française de pédagogie, V. 78 N. 1, 1987 .

### ✎ **Les dictionnaires :**

- ✓ Dictionary of education, (éd.), carter , V. Good, New York, McGraw-Hill book Company, 1973.
- ✓ Le Nouveau Petit Robert, 2004.
- ✓ Le petit rousse, 1996.

## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
199- 200	التوزيع الجهوي لمواد علم الاجتماع بعد الجذع المشترك حسب الجامعات	1
209	توزيع المبحوثين حسب الجامعة	2
210	توزيع مجتمع البحث حسب الفصل الدراسي	3
210	توزيع مجتمع البحث حسب الجنس	4
211	توزيع مجتمع البحث حسب نوع البكالوريا	5
212	توزيع مجتمع البحث حسب ميزة البكالوريا	6
213	الأصل الجغرافي	7
214	توزيع مجتمع البحث حسب عدد أفراد الأسرة	8
214	توزيع مجتمع البحث حسب كيفية اختيار التخصص	9
216	هل أنت راض على اختيارك لهذا التخصص	10
217	في حالة الإجابة بنعم، أذكر لماذا؟	11
218	في حالة الإجابة ب"لا"، أذكر السبب	12
219	هل كانت لديك فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه؟	13
220	بعد تخرجك، هل تعرف بوضوح تام مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصك؟	14
221	العلاقة بين وجود فكرة عن موضوع علم الاجتماع قبل التسجيل فيه لدى الطالب ومعرفة مجال العمل الذي يؤدي إليه تخصصه بوضوح تام	15
223	هل محتويات المقررات ملبية لحاجات الطلبة؟	16
223	هل محتويات المقررات مواكبة لسوق الشغل	17
224	يراعي المحتوى التتابع والتدرج في الموضوعات خلال فصول التكوين	18
225	يرتبط محتوى المقرر بقضايا المجتمع ومشكلاته	19
226	هل الاختبارات مرتبطة بالمقرر الدراسي	20
227	تتنوع أساليب الاختبارات لتقيس كلا من (الحفظ، الفهم، التفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، النقد، المقارنة)	21
227	تجمع الاختبارات بين الجانب النظري والجانب التطبيقي	22
228	تعكس نتائج التقييم التربوي القدرات المعرفية والمنهجية للطلاب	23

228	هل ترى أن هناك ربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الدرس السوسبيولوجي؟	24
230	توزيع المواد المرغوب دراستها حسب نسب ذكرها بالمائة	25
232	هل يحدد لكم الأستاذ الأهداف والكفايات المراد تحصيلها من المادة في بداية الفصل؟	26
233	هل يستعمل الأستاذ طرق أخرى غير المحاضرة في تقديم الدروس؟	27
235	ما هي أكثر ممارسات التدريس شيوعاً؟	28
236	هل تلاحظ أن أساتذتك يمارسون إيديولوجيتهم وتوجهاتهم في المحاضرة؟	29
237	تستطيع أن تلاحظ الخلفيات الفكرية لأستاذك أثناء المحاضرة؟	30
239	إذا كان الجواب بنعم، هل تلاحظ أنها تؤثر على الطلبة	31
240	كيف تقيم علاقتك البيداغوجية مع أستاذك؟	32
241	ما هي اللغة الغالبة في تقديم الدرس السوسبيولوجي من خلال المحاضرة؟	33
242	هل يخلخل الدرس السوسبيولوجي لديك بعض الأفكار والثوابت؟	34
243	هل ترى أي خلل في مسار التكوين السوسبيولوجي الذي تلقينته؟	35
244	متوسطات الطلبة على مستوى الموقف من التكوين النظري والتطبيقي حسب الجامعة	36
245	المقارنات المتعددة بين الجامعات بخصوص الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في التكوين السوسبيولوجي	37
247	متوسطات الطلبة على مستوى تقييمهم للعلاقة البيداغوجية مع الأستاذ(ة) حسب الجامعة	38
247	المقارنات المتعددة بين الجامعات حسب تقييم الطلبة لعلاقتهم البيداغوجية مع أساتذتهم	39
248	متوسطات الطلبة بخصوص الموقف من ممارسة الأستاذ(ة) لأيديولوجيته بالمحاضرة حسب الجامعة	40
248	المقارنات المتعددة بين الجامعات حسب ملاحظة الطلبة أن الأساتذة يمارسون إيديولوجياتهم وتوجهاتهم في المحاضرة	41
250	العلاقة بين الرضا على اختيار التخصص وممارسة الأستاذ(ة) لتوجهه(ا) الأيديولوجي في المحاضرة	42
251	العلاقة بين تقييم الطالب للعلاقة البيداغوجية بالأستاذ(ة) وممارسة الأستاذ(ة) لتوجهه(ا) الأيديولوجي في المحاضرة	43
252	العلاقة بين الجامعة و كيفية تقييم الطلبة للعلاقة البيداغوجية مع الأستاذ؟	44

# فهرس الموضوعات

## شكر وتقدير

1 ..... فصل تمهيدي

3 ..... مقدمة عامة :

11 ..... أولا : موضوع البحث ومرجعته النظرية

21 ..... ثانيا : علاقة موضوع البحث بفروع سوسولوجية أخرى

29 ..... ثالثا : الإشكالية

32 ..... رابعا : فرضيات الدراسة

33 ..... خامسا : تحديد المفاهيم

59 ..... : ? ? ? ? ? ? ? ?

71 ..... القسم النظري

72 ..... تمهيد :

74 ..... الفصل الأول: الجامعة المغربية ومسلسل الاصلاحات

74 ..... عتبة :

المبحث الأول : القضايا التي ارتبطت بالمؤسسة الجامعية في التنظير الاجتماعي

76 ..... الكلاسيكي والمعاصر

76 ..... أولا: الجامعة بين الدور الاجتماعي والدور الأكاديمي

81 ..... ثانيا: الحرية الأكاديمية

84 ..... ثالثا : الانفتاح على التخصصات

88 ..... المبحث الثاني : الإصلاح الجامعي

88 ..... أولا: تاريخ ونشأة الجامعة المغربية

90	.....	ثانيا: تاريخ الاصلاح الجامعي في المغرب
95	.....	ثالثا : السياق العام للإصلاح الجامعي المغربي
98	.....	رابعا - القانون المنظم للتعليم العالي والهندسة البيداغوجية
101	.....	خامسا: تنزيل مقتضيات الاصلاح
106	.....	<b>المبحث الثالث: البيداغوجية الجامعية وتطور التدريس</b>
106	.....	أولا : تاريخ تطوير التعليم و التدريس في الجامعات الغربية
109	.....	ثانيا : واقع التكوين في الجامعة المغربية وبدايات التطوير البيداغوجي
112	.....	ثالثا : طبيعة البيداغوجية الجامعية
119	.....	<b>خاتمة :</b>
120	.....	<b>الفصل الثالث : في ماهية السوسولوجيا</b>
120	.....	<b>عتبة :</b>
122	.....	<b>المبحث الأول : نشأة علم الاجتماع</b>
122	.....	أولا : نشأة وتطور علم الاجتماع في الوطن العربي
125	.....	ثانيا : نشأة علم الاجتماع في المغرب
130	.....	ثالثا : التأسيس الأكاديمي لعلم الاجتماع في الجامعات الغربية ثم العربية
133	.....	رابعا : التأسيس الأكاديمي للسوسولوجيا داخل الجامعة المغربية
136	.....	<b>المبحث الثاني : أهمية علم الاجتماع</b>
136	.....	أولا : أهمية علم الاجتماع كعلم
140	.....	ثانيا : الأهمية التربوية للتخصص في علم الاجتماع
146	.....	<b>المبحث الثالث : واقع علم الاجتماع في المغرب</b>
146	.....	أولا : واقع علم الاجتماع على مستوى البحث
151	.....	<b>خاتمة :</b>
154	.....	<b>القسم الميداني</b>
155	.....	<b>تمهيد :</b>

157	.....	<b>مدخل منهجي</b>
157	.....	أولا : مجالات الدراسة
160	.....	ثانيا : عينة الدراسة
161	.....	ثالثا : منهج الدراسة
163	.....	رابعا : أدوات جمع البيانات
166	.....	خامسا : تجربة الميدان وصعوبات الدراسة
170	.....	<b>الفصل الأول : من سوسيولوجيا المناهج إلى مناهج السوسيولوجيا</b>
170	.....	<b>عتبة :</b>
171	.....	أولا : مرحلة المعهد السوسيولوجي
174	.....	ثانيا : مرحلة السبعينات
182	.....	ثالثا : مرحلة الثمانينات و التسعينات
189	.....	رابعا : مرحلة ما بعد الإصلاح
209	.....	<b>خاتمة :</b>
210	.....	<b>الفصل الثاني : الطلبة والأساتذة والبيداغوجيا</b>
210	.....	<b>عتبة :</b>
211	.....	<b>المبحث الأول : مجتمع البحث واختيار التخصص</b>
211	.....	أولا : وصف مجتمع البحث
216	.....	ثانيا : الطلبة واختيار التخصص
224	.....	<b>المبحث الثاني : بيداغوجية الدرس السوسيولوجي من منظور الطلبة</b>
225	.....	أولا : البرامج الدراسية وعلاقتها مع سوق الشغل وقضايا المجتمع المحلي
225	.....	1. محتويات المقرر من وجهة نظر الطلبة
228	.....	2. الاختبارات في المقرر من وجهة نظر الطلبة

230	3. الدرس السوسيولوجي: تقييم عام من وجهة نظر الطلبة
234	ثانيا: في بيداغوجية تدريس علم الاجتماع بالجامعة
234	1. الأستاذ والممارسات التدريسية
243	2. لغة تقديم الدرس السوسيولوجي
244	3. الدرس السوسيولوجي والفعالية
246	4. تدريس علم الاجتماع بين النظري والتطبيقي
256	<b>خاتمة الفصل:</b>
257	<b>الفصل الثالث : نحو ديداكتيك للسوسيولوجيا</b>
257	<b>عتبة:</b>
258	أولا : المعرفة التربوية
261	ثانيا: المعرفة السوسيولوجية والتمثلات
271	ثالثا : النصوص السوسيولوجية كوسائل ديداكتيكية لا كمعرفة معطاة
288	رابعا: الإيبستملوجيا في تدريس السوسيولوجيا
291	خامسا : الدوسيمولوجيا والسوسيولوجيا
291	سادسا : علاقة تدريس علم الاجتماع بالتعليم الإلكتروني
300	<b>خاتمة القسم الميداني</b>
302	<b>خلاصات ونتائج عامة</b>
306	<b>توصيات ومقترحات :</b>
311	<b>الملاحق</b>
327	<b>بيبليوغرافيا</b>
349	<b>فهرس الجداول</b>