وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع
مدرسة الدكتوراه

الموضوع

الأستاذ الباحث وواقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي

– دراسة على عينة من أساتذة علم الاجتماع بجامعة: الأغواط. غرداية. ورقلة –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص: التنظيم والديناميكية الاجتماعية والمجتمع

إعداد الطالب:
☜ : دناقة احمد

إشراف الأستاذ:
* د: رميتة احمد

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د:	معتوق جمال.....	رئيسا
د:	رميتة أحمد.....	مقررا
د:	خليفة عبد القادر.....	عضوا

السنة الجامعية 2010/ 2011 ـــــة

شكر و عرفان

قال الله تعالى :

(وَاللّه أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم

السمع و الأبصار و الأفئدة لعلكم تشكرون) صدق الله العظيم .

الحمد و الشكر لله الذي هداني لهذا و ما كنت لأهتدي لولا أن هداني الله...
الحمد لله الذي وفقني لبلوغ هذه الدرجة من العلم و أسأله المزيد من النجاحات و أن يفتحها علي بطاعته و يختمها لي بمغفرته و رضوانه ....
أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف أستاذي الدكتور رميتة أحمد على مجهوداته الجبارة ونصائحه القيمة وحرصه و إلحاحه على المثابرة و عدم التهاون في إنجاز هذا العمل....
والشكر الخالص إلى أمي وأبي– نبع العطاء الصافي أطال الله في عمرهما–
والشكر الموفور إلى أساتذتي الكرام جزاهم الله عنا كل خير....
أتقدم بجزيل الشكر و العرفان لكل من ساهم و ساعد في إنجاز هذا العمل و جعل من الفكرة و الإيمان بها حقيقة ملموسة.

أحمد

الإهـــــداء

إلى كل المثابرين والعاملين في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي

إلى كل الذين يبنون صرح الحضارة بجهودهم المضنية

إلى كل المجاهدين الذين يروون الأرض بدمائهم الزكية

إلى كل من ذرفت عيناه على ألحانه الشجية

إلى كل من رفض الخنوع بجزمة أو بندقية

إلى أمي وأبي– نبع العطاء الصافي والإخلاص الوافي

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل زملائي ورفقائي في ما بعد التدرج

إلى أساتذتي الكرام

جزاهم الله عنا كل خير

إلى أولي الألباب والنهى...

إلى كل الأوفياء.....أهدي ثمرة هذا الجهد.

أحمد

– فهرس المحتويات–

شكر وتقدير

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

الموضوع	الصفحة
مقدمــة.....	أ–ج
الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة	
تمهيد.....	13
أولا: أسباب اختيار الموضوع.....	14
ثانيا: أهمية الدراسة والهدف منها.....	15
ثالثا: الإشكالية.....	16
رابعا: الفرضيات.....	19
خامسا: تحديد المفاهيم.....	20
سادسا: عرض وتقييم للدراسات السابقة.....	22
سابعا: المقاربة السوسيولوجية.....	27
الفصل الثاني: المعرفة العلمية مفاهيم ونظريات	
تمهيد.....	33
المبحث الأول: المعرفة والمعرفة العلمية	34
أولا: ماهية المعرفة العلمية.....	34
ثانيا: أنواع المعرفة وأشكالها.....	36
ثالثا: خصائص المعرفة ومصدرها.....	41

المبحث الثاني: مجال نظرية العلم والعلوم المجاورة لها..... **44**
أولا: نظرية العلم ونظرية المعرفة..... **45**
ثانيا: نظرية العلم وفلسفة العلم **46**
ثالثا: الابستمولوجيا وتاريخ العلم..... **47**
رابعا: الابستمولوجيا والتحليل الاجتماعي للمعرفة..... **48**
خامسا: الابستمولوجيا والعلوم الإنسانية..... **49**
المبحث الثالث: المعرفة العقل والابستومولوجيا..... **51**
أولا: المعرفة العلمية في وعي العقل الغربي والعربي..... **51**
ثانيا: الابستمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم السوسيولوجية..... **54**
ثالثا: تحليل الجابري لنظم إنتاج المعرفة لدى العقل العربي..... **57**
المبحث الرابع: علم الاجتماع المعرفة..... **62**
أولا: مفهوم علم الاجتماع المعرفة..... **62**
ثانيا: في مسألة التنظير لعلم الاجتماع المعرفة..... **64**
ثالثا: المضامين الايديولوجية للنظرية في سوسيولوجيا المعرفة..... **71**

الفصل الثالث: الأستاذ الباحث وإنتاج المعرفة السوسيولوجية

تمهيد..... **76**
المبحث الأول: لمحة عن الجامعة الجزائرية..... **77**
أولا: تعريف الجامعة **77**
ثانيا: حول نشأة الجامعة الجزائرية..... **78**

المبحث الثاني: الأستاذ الباحث وإنتاج المعرفة..... **78**

أولا: مفهوم الأستاذ الباحث..... **79**

ثانيا: الأستاذ الباحث كصاحب مهنة..... **82**

ثالثا: الأستاذ الباحث بين إنتاج المعرفة واستهلاكها **83**

رابعا: الأستاذ الباحث ونقد المعرفة..... **86**

المبحث الثالث: علم الاجتماع وإنتاج المعرفة **89**

أولا:المعرفة في نسقها الاجتماعي..... **90**

ثانيا:علم الاجتماع والممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية **91**

ثالثا: العقل العربي ورأس المال المعرفي..... **93**

رابعا: عقبات أمام إنتاج المعرفة السوسيولوجية في الجزائر..... **96**

المبحث الرابع: منهجية المعرفة في الحقل السوسيولوجي **98**

أولا: مناهج علم الاجتماع **98**

ثانيا: خصائص الملكة السوسيولوجية **99**

ثالثا:المنهج العلمي وتقنيات البحث السوسيولوجي..... **102**

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية وخصائص مجتمع البحث

تمهيد **108**

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية..... **109**

أولا: المنهج المستخدم **109**

ثانيا: تقنيات جمع المعلومات **110**

ثالثا: طريقة المسح المتبعة..... **111**

المبحث الثاني: مجالات الدراسة الميدانية وخصائص مجتمع البحث..... **112**

أولا: المجال المكاني **112**

ثانيا: المجال البشري **112**

ثالثا: المجال الزماني **115**

رابعا: خصائص مجتمع البحث..... **116**

الفصل الخامس: تحليل وتفسير مناقشة البيانات والنتائج

أولا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى **125**

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية..... **142**

ثالثا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة..... **161**

رابعا: الاستنتاج العام للدراسة..... **180**

خاتمة..... **185**

قائمة المراجع..... **188**

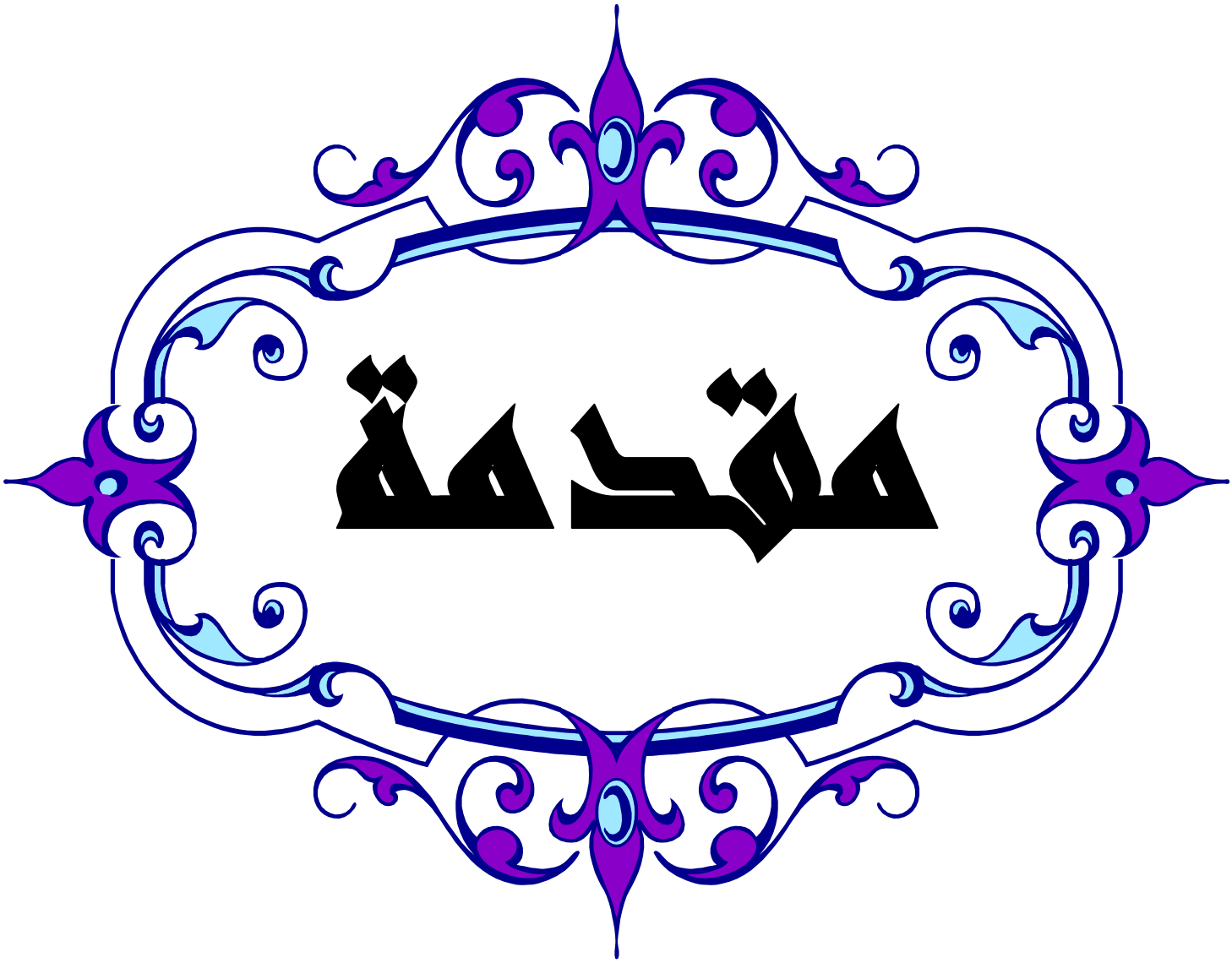
الملاحق

– فهرس الجداول–

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة ورقلة	113
02	قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة الأغواط	114
03	قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة غرداية	115
04	قائمة الأساتذة الزائرين بجامعة الاغواط غرداية ورقلة	115
05	توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	116
06	علاقة الجنس بالحالة العائلية للمبحوثين	117
07	توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي	118
08	علاقة سنوات الخبرة بالمؤهل العلمي لدى المبحوثين	119
09	توزيع المبحوثين حسب الرتبة العلمية	120
10	توزيع المبحوثين حسب الرتبة في مجال البحث	121
11	توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة العربية	121
12	توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة الفرنسية	122
13	توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة الانجليزية	123
14	النشر في مجلات علمية حسب متغير الجنس	125
15	حالات النشر في مجلات علمية محكمة	126
16	مجلات النشر حسب متغير الجنس لدى المبحوثين	128
17	الكتب المنشورة حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين	129
18	مدى استجابة الدراسات السوسيولوجية لمشكلات المجتمع الجزائري حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة	131
19	مدى وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية حسب جنس المبحوثين	132
20	اعتبار مردود الممارسة السوسيولوجية كمي فقط حسب متغير الخبرة للمبحوثين	134
21	مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية حسب	135

	متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين	
22	مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقته بحضور الأساتذة إلى الملتقيات العلمية	137
23	مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بحضور الأساتذة إلى الملتقيات حسب متغير المؤهل العلمي	138
24	انتقاء مصادر المعرفة للأساتذة حسب متغير الجنس	142
25	أولوية المطالعة حسب متغير الجنس	143
26	لغات المطالعة حسب متغير الجنس لدى المبحوثين	144
27	لغة المطالعة حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين	146
28	أولوية المطالعة حسب المؤهل العلمي لدى المبحوثين	147
29	مدى سهولة الاتصال بقواعد المعلومات حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين	148
30	انجاز مشاريع البحث حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين	150
31	بدائل إنتاج المعرفة حسب متغير الجنس	151
32	مستوى إتقان اللغة الفرنسية حسب متغير المؤهل العلمي	153
33	أولوية المطالعة حسب متغير الحالة العائلية	154
34	أولوية المطالع حسب متغير الرتبة العلمية	156
35	مدى وجود عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية حسب المؤهل العلمي للمبحوثين	161
36	عوائق إنتاج المعرفة حسب المؤهل العلمي لدى المبحوثين	162
37	جدوى و نوعية الدراسات السوسيولوجية حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين	164
38	العلاقة بين البرامج الرسمية في علم الاجتماع والقضايا الواقعية حسب متغير الرتبة العلمية لدى المبحوثين	166
39	رأي الأساتذة الباحثين حول حالة علم الاجتماع حسب المؤهل العلمي	167
40	مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي	169

	حسب متغير المؤهل العلمي	
41	مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب متغير الخبرة العلمية لدى المبحوثين	171
42	انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم لاجتماعية حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين	172
43	انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية حسب متغير المسؤولية الإدارية	174


مقدمة

مقدمة:

يعيش العالم اليوم في سباق محموم من أجل اكتساب أكبر قدر من المعرفة العلمية في شتى المجالات، ذلك كون المعرفة أصبحت مفتاح كل تقدم وتطور، ومصدر كل مشروع تنموي أو تطويري في شتى مناحي الحياة الاجتماعية، ولذلك كان موضوع إنتاج المعرفة العلمية محل نقاش مستفيض من طرف العديد من الدول والمجتمعات، سواء تلك المجتمعات التي توصف بأنها أقل تقدما، أو المسماة: سائرة في طريق النمو والتقدم. وبما أن عملية إنتاج المعرفة ترتبط أساسا بنشاط الجامعات، نجد أن هذه الأخيرة تحاول جاهدة من أجل الإضافة إلى رصيد المعرفة الإنسانية، بما لها من وظيفة أساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه، وتحفيز الباحثين حتى يتمكنوا من القيام بهذه المهمة بفعالية. ونظرا لكون البحث العلمي أهم وأعقد أوجه النشاط الفكري على الإطلاق، فإن الجامعات ومراكز البحث تحاول جاهدة من أجل تكوين وتأهيل الباحثين في مختلف التخصصات المعرفية والعلمية، لتمكينهم من اكتساب المهارات البحثية اللازمة وجعلهم قادرين على إنتاج معرفة جديدة، تضاف إلى رصيد الفكر الإنساني، كما تسعى إلى تفعيل دور الطلبة عن طريق رسم مناهج بحثية ملائمة وحثهم على إتباعها، والتقيد بها من أجل إنتاجهم لمعرفة سليمة في بحوثهم التي ينجزوها خلال مسارهم الدراسي.

أصبح على الأستاذ الباحث إضافة إلى إيجاد السبل الملائمة لإنتاج المعرفة المتجددة، ربط قضايا بحوثه بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الذي يتواجد فيه، ومعالجة المشاكل التي تخلفها الحياة الاجتماعية، مما يفرض عليه التعجيل في تطوير ممارساته حتى يستطيع القيام بمهمة إنتاج المعرفة، ونجد في الواقع أن الجامعات العربية بصفة عامة، والجامعات الجزائرية بصفة خاصة أقل التزاما بالشروط العلمية العالمية التي تجعل من إنتاج المعرفة عملية فعالة وواقعا مجسدا.

ورغم أنه يوجد اهتمام متزايد على مستوى جامعاتنا بإنتاج المعرفة العلمية، نلمس ضعف أداء النشاط العلمي في البلدان النامية بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة، ومنه لابد من وجود فهم نقدي لأنظمة إنتاج المعرفة، وفق المقاربات السوسيولوجية النقدية الحديثة، حتى تحقق الجامعة أهدافها المنشودة وتستطيع القيام بفعل إنتاج المعرفة في حقل علم الاجتماع من أجل تقديم تشخيصات دقيقة للمشاكل التي يعيشها المجتمع.

ويظهر جليا في واقع بلداننا ما نراه من عدم اهتمام جدي من طرف السياسي بإقامة مراكز أبحاث تدعمها وترعاها الدولة،كونها تسلط الضوء على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، وكذا على مكامن الخلل في السياسات التنموية الجاري إتباعها، وتكشف طبيعة البنى والتشكلات القائمة وتطرح مباشرة وسائل الإصلاح والتطوير للخروج من هذه المعضلة وفك الحجر عن مشكلات التقدم والتنمية، ومما يزيد الأمر سوء أن الإصلاحات قد تفرض على مراكز إنتاج المعرفة، وخضوع تقارير الأساتذة الباحثين الموكل إليهم مهمة إنتاج المعرفة، إلى موافقة مسبقة من طرف أطراف معينة، تقوم بتعديل ما تراه غير ملائم مع مصالحها وسياساتها العامة وهو ما ينفي عن الأبحاث مصداقيتها العلمية، وتحقيق الموضوعية التي تعتبر من الشروط الأساسية للمعرفة العلمية.

وقد ارتأينا أن نسلط الضوء على الأستاذ الباحث و واقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي، وما يتوفر للأساتذة الباحثين من وسائل من أجل إنتاج معرفة علمية قادرة على تشخيص المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع الجزائري، ويحاول الباحث من خلال هذا البحث تسليط الضوء على المعيقات التي تحول دون إنتاج المعرفة السوسيولوجية من طرف الأساتذة الباحثين داخل النسق الجامعي الجزائري.

وفي تناولنا لهذا الإشكال قسمنا دراستنا إلى خمس فصول أساسية، تناولنا في الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة كأسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة والإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم، والدراسات السابقة والمقاربة السوسيولوجية.

وتناولنا في الفصل الثاني مدخل عام إلى المعرفة العلمية، من حيث المفهوم والنظريات حيث جاء الفصل في ثلاث مباحث، تناولنا في المبحث الأول: مفهوم وأشكال وخصائص المعرفة، وتناولنا في المبحث الثاني: مجال نظرية العلم والعلوم المجاورة لها كنظرية المعرفة، وفلسفة العلم، وتاريخ العلم والابستمولوجيا.وتناولنا في المبحث الثالث ثلاثية المعرفة والعقل والابستمولوجيا محاولين إبراز كيف تتمظهر المعرفة العلمية في وعي العقل الغربي والعربي، وكيف تطورت دلالات المفاهيم السوسيولوجية ابستمولوجيا، ثم حاولنا إبراز نموذج عربي أعطى تحليل لنظم إنتاج المعرفة العلمية لدى العقل العربي

وهو محمد عابد الجابري. وفي المبحث الرابع: تطرقنا إلى علم الاجتماع المعرفة من حيث المفهوم ومسألة التنظير والتداخل بين علم الاجتماع المعرفة والمضامين الايديولوجية.

أما الفصل الثالث: فقد حاولنا من خلاله إبراز دور الأستاذ الباحث في إنتاج المعرفة السوسيولوجية وقد جاء الفصل في أربع مباحث تناولنا في المبحث الأول: لمحة موجزة عن الجامعة الجزائرية وعلاقتها بالمعرفة، وتناولنا في المبحث الثاني: الأستاذ الباحث بين ثلاثية إنتاج واستهلاك ونقد المعرفة، أما المبحث الثالث: فقد جاء ليسلط الضوء على علم الاجتماع وإنتاج المعرفة من خلال دراسة المعرفة في نسقها الاجتماعي، و علم الاجتماع والممارسة السوسيولوجية في الجامعة بالإضافة إلى بعض العقبات التي تعيق إنتاج المعرفة السوسيولوجية داخل النسق الجامعي الجزائري، أما المبحث الرابع: فقد تطرق إلى مسألة المنهجية في البحث السوسيولوجي من حيث رؤية حول المنهج في علم الاجتماع وبعض خصائص الملكة السوسيولوجية كما بينها "بورديو"، وبسطها "عبد الرحمان بوزيدة".

وتناولنا في الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وخصائص مجتمع البحث. أما الفصل الخامس فقد خصص لعرض وتحليل وتفسير البيانات والنتائج.

أولا: أسباب اختيار الموضوع

ثانيا: أهمية الدراسة والهدف منها

ثالثا: الإشكالية

رابعا: الفرضيات

خامسا: تحديد المفاهيم

سادسا: المقاربة السوسيولوجية

سابعا: عرض وتقييم للدراسات السابقة

تمهيد:

سوف نحاول من خلال هذا الفصل عرض بعض الأسباب التي أدت إلى تناول هذا الموضوع وأهمية الدراسة والهدف منها، ثم إشكالية الدراسة وفرضياتها، ثم نتطرق إلى تحديد مختلف المفاهيم التي تضمنتها الدراسة والتي ظهرت إما في عنوان الدراسة أو من خلال إشكالية الدراسة أو فرضياتها مثل: مفهوم المعرفة العلمية، الأستاذ الباحث، الحقل السوسيولوجي، المجال، الهابيتوس.

وتناولنا بعض الدراسات السابقة والمشابهة لموضوع بحثنا، كما تطرق الفصل إلى المقاربة السوسيولوجية للدراسة والتي تمثلت في نظرية الممارسة الاجتماعية لدى: "بيار بورديو" Pierre Bourdieu ، ونظرية التشكل البنائي لدى: "انتوني غيدنز"Anthony Giddens .

أولا: أسباب اختيار الموضوع

تقاس درجة تقدم البلدان وولوجها عالم المعاصرة واستفادتها من المعارف الأحدث عالميا عبر قياس معدل إنفاقها على البحث العلمي، ونسبته من الناتج المحلي الإجمالي، وبعدد العلماء والباحثين لكل ألف فرد من السكان، ومن ثم بحجم الأبحاث العلمية السنوية المنشورة وعدد الاختراعات المسجلة سنويا ونسبتها لكل ألف فرد من نفوس الدولة، وبحجم وجود أجهزة الكومبيوتر لكل ألف فرد وعدد المجلات البحثية العلمية الصادرة، ومن جهة الفرد نفسه بمعدل إنفاقه على الكتب والدوريات.

ومنه توجد عدة أسباب موضوعية، وذاتية جعلت الباحث يقدم على هذا الموضوع:

1/ الأسباب الذاتية: لعل من أهم الأسباب الذاتية التي جعلت الباحث يهتم بهذا الموضوع هو الاهتمام الشخصي بهذا الموضوع نظرا لأهميته العلمية والعملية، فرأينا ضرورة التطرق لهذا البحث ضمن دراستنا، أملا منا أن نوفق في معالجة هذا الإشكال وفق طريقة منهجية سليمة، وأسلوب علمي أصيل يسمح لنا بأن نسلط الضوء على موضوع مهم في الحقل السوسيولوجي ألا وهو إنتاج المعرفة.

2/ الأسباب الموضوعية: لعل من الأسباب الموضوعية التي جعلت الباحث يهتم بهذا الموضوع ما يلي:

* قلة الدراسات التي اهتمت بموضوع إنتاج المعرفة العلمية في النسق الجامعي الجزائري سواء مقارنة بالحقول الاجتماعية الأخرى، أو بالدراسات في نفس الحقل، أي الحقل السوسيولوجي في مجتمعات أخرى.

* محاولة التطرق إلى مسألة إنتاج المعرفة السوسيولوجية داخل النسق الجامعي الجزائري من وجهة النظر السوسيولوجية، نظرا لندرة التناول السوسيولوجي لهذا النوع من المواضيع.

*محاولة جمع معلومات حول واقع إنتاج المعرفة داخل النسق الجامعي الجزائري، وكذا دور الأستاذ الباحث في إنتاج المعرفة العلمية في الجامعة الجزائرية.

* الأهمية المتزايدة لإنتاج المعرفة في عالم يتميز بسرعة المعلومات وتدفقها، واختراقها لكل الحدود والحواجز.

* انتقال الثقل في عالم اليوم من صاحب المال إلى صاحب العلم والذكاء، وأصبح من يملك المعرفة هو الذي يستطيع أن يتحكم ويخلق مفاهيم جديدة، في عالم اللغة والسياسة والفكر والمجتمع..الخ.

ثانيا: أهداف وأهمية الدراسة

لاشك أن لهذه الدراسة عدة أهداف تسعى لتحقيقها، وكذا أهمية تظهر من خلال ما سيقدمه هذا البحث سواء للباحثين، أو لطلبة العلم، أو للقارئ بصفة عامة.

1/ أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

* محاولة تحليل مؤشرات إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي في ضوء البناء المنهجي والمفاهيمي والمقاربة النظرية المتبناة في هذا البحث.

* محاولة تحديد مفهوم سوسيولوجيا العلم وعلاقته بكل من الابستمولوجيا و فلسفة العلم وتاريخ العلم.

*محاولة تناول هذا الموضوع بطريقة سوسيولوجية تسمح بتحديد الأبعاد الابستمولوجية والاجتماعية لإنتاج المعرفة العلمية في المجال السوسيولوجي.

2/ أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين: جانب علمي، و جانب عملي.

✓ **الجانب العلمي:** ويشمل أساسا

1- محاولة إثراء رصيد المعرفة العلمية بإبراز أحد أهم جوانب واقعها داخل الحقل السوسيولجي.

2- وجود حاجة إلى وصف وتحليل وتفسير عملية إنتاج المعرفة العلمية من منظور سوسيولوجي على مستوى المؤسسة الجامعية نظرا لقلة الدراسات ذات التناول السوسيولوجي في هذا المجال.

3- نأمل تساهم هذه الدراسة في التراكم العلمي و إثراء المكتبة العلمية.

4-نأمل أن تكون نتائج هذه الدراسة كبداية لدراسات أخرى في هذا المجال، وبالتالي يتحقق مبدأ المراكمة العلمية: "نهاية كل بحث علمي هي بداية لبحث آخر".

✓ **الجانب العملي:** يتضمن أساسا

1- نحاول أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إظهار بعض جوانب القصور في السياسات المتبعة في مجال البحث العلمي في الجزائر فيما يخص الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة عامة و مجال السوسيولوجيا بصفة خاصة.

2- تحاول هذه الدراسة أن تشخص واقع إنتاج المعرفة العلمية داخل النسق الجامعي الجزائري، وتبيان الأسباب الحقيقية التي قد تحول دون تحقيق إنتاج معرفي سوسيولوجي أصيل من طرف الأساتذة الباحثين.

3- محاولة إيجاد مقاربة نظرية مناسبة من أجل تناول هذا الموضوع بطريقة علمية سوسيولوجية دون تجاوز التراث العلمي السوسيولوجي والاستفادة منه، ومحاولة الإسهام في رسم قاعدة نظرية ابستمولوجية و سوسيولوجية.

ثالثا: الإشكالية

لا شك أن الجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية اجتماعية وثقافية، و كونها تنظيم أو نسق اجتماعي، قد تكون المساهم الأول في تنمية المجتمع من خلال ما تنتجه من إطارات بشرية تساهم بدورها في إنتاج معرفة جديدة وجديرة بأن تضمن استقرار المجتمعات وازدهارها.

وعلى اعتبار المعرفة السوسيولوجية كمجال من مجالات المعرفة الإنسانية فإنه قد آن الأوان لانطلاق السؤال السوسيولوجي الذي يهدف إلى الكشف والتنبؤ بالآليات والميكانزمات والتفاعلات التي يتم إنتاجها وإعادة إنتاجها في واقع اجتماعي يبنى ويعاد بناؤه من طرف الفاعلين، ليشكل نسق منظم من العلاقات والتفاعلات بين الفاعلين على مستوى النسق الجامعي ليدرس مكوناته وهيئاته وتقاليده وطقوسه ومعتقداته وخطاباته ومعارفه المنتجة، وسلوك فاعليه من خلال علاقاتهم فيما بينهم وعلاقتهم بوسطهم المهني الذي يتفاعلون فيه، ثم يمتد إلى علاقة الجامعة بالنسق الكلي الذي يمثله المجتمع والذي يتجلى من خلال علاقتها بمكوناتها الخارجية كسياسة الدولة ومواقف المجتمع...الخ[1].

ويستلزم ذلك ضرورة تطوير وتكوين الطاقات والكفاءات البشرية المؤهلة لتكون فاعلة في عملية إنتاج المعرفة من خلال ممارساتهم النابعة من خصوصية واقعهم الاجتماعي الذي ينتمون إلية ويعتبرون فاعلين فيه، بحيث "يولد هذا الفعل من سلوكات مرتقبة خاضعة لمعايير، لتصل إلى غايات، ويكون الإطار المرجعي للفعل مخطط عقلاني حينما ينتظر الفاعل أو الفاعلين أن تتطابق أفعالهم مع انفعالات الآخرين..."[2].

ولقد أصبح من الضروري التفكير الجاد لإنتاج مشروع سوسيولوجيا الجامعة الذي يجعل من السؤال السوسيولوجي احد مرتكزاته الأساسية، ليجد علم الاجتماع مكانته ودوره في الفضاء العام وفي النقاش الواعي حول الحالة والأفاق المستقبلية الممكنة ويتعلق الأمر خصوصا بالتحليل الذاتي لخطابات وأعمال الأفراد والباحثين وعلماء الاجتماع هذه الفئات التي تعيد تشكيل نفسها كل مرة[3] .

مع عدم إغفال النظر عن العوائق الاديولوجية والابستمولوجية التي تم إنتاجها بعفوية الخطاب المتداول حول الجامعة الذي يعتبر مشبع بمجموعة من الرؤى والأحكام السلبية التي تنتقد الجامعة ليس من أجل ترشيدها وتدارك الأخطاء والنقائص-وإنما انتقاد هدام ليس له أسس علمية- هذا الخطاب

---

(1) رحمة بورقية، **مواقف قضايا المجتمع المغربي في محك التحول**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح، المغرب، 2004، ص 127.

(2) Salvador giner, **Initiation a l'intelligence sociologique**, Toulouse ; Edouarde privat, 1970, p56.

(3) يان سبورك، أي **مستقبل لعلم الاجتماع "في سبيل البحث عن معنى وفهم العالم الاجتماعي"**، ترجمة: حسن منصور الحاج، دار كلمة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، المملكة العربية المتحدة، ط1، 2009، ص 24.

الذي يعتبر في الأصل منتج شعبويا، هو في الغالب عبارة عن أحكام مسبقة تفتقد إلى النظرة التأملية الفاحصة وتفتقد إلى التشدد المنهجي والابستمولوجي. و تهيمن عليه لغة الشكوى والاستنكار ويتبنى مجموعة من الأحكام حول الجامعة يتم ترديدها كالتضييع والأزمة والخلل والتهميش...الخ[1].

ومنه أصبح هذا الخطاب العفوي المتداول حول الجامعة من العوائق التي تقف في وجه إنتاج معرفة سوسيولوجية حول الجامعة والمجتمع على حد سواء، بل وأكثر من ذلك أستطاع هذا الخطاب أن يؤطر كل المعوقات التي تعرفها الجامعة ويفرز ثقافة النفي داخل الجامعة، التي سرعان ما تتحول إلى ثقافة اللامبالاة التي تقاوم كل جهد فكري أو عمل علمي جاد[2].

فبنظرة نقدية لواقع الحقل السوسيولوجي نجد أنه رغم التواجد المؤسساتي لعلم الاجتماع كتخصص في الجامعة الجزائرية، ورغم التزايد الكبير للمنتمين إلى هذا الحقل العلمي الفتي سنويا يبقى الجدل قائم حول مدى فاعليته سواء داخل النسق الجامعي أو خارجه في ظل الممارسات الاستهلاكية التي كرستها ظاهرة الاستسهال في التناول السوسيولوجي مما حجب الفكر النقدي الذي يجعل فهم الواقع من أهم انشغالاته[3].

ويحق لنا التساؤل عن ماذا يقدم هذا الحقل لمنتسبيه بصفة خاصة وللمجتمع بصفة عامة؟. وما هي المكانة التي سيشغلها المتخرج من هذا الحقل العلمي في سوق العمل؟. في الوقت الذي كثر عدد الخريجين دون أن يستوعبهم سوق العمل، خاصة في العلوم الاجتماعية. وازداد التذمر وتصاعدت الاحتجاجات من طرف المتخرجين، وهذا كله نتيجة عدم إعطاء العلوم الاجتماعية المكانة التي تستحقها، نتيجة غياب الوعي الكافي بأهمية هذه العلوم في تحليل شروط التحول التي يمر عبرها المجتمع الجزائري، حيث تبنى وتركب هذه العلوم حول ضرورة التفكير النقدي للمجتمع حول نفسه، وممارساته خلال فترات تحوله، ويقع علم الاجتماع في قلب العلوم الاجتماعية،كون السوسيولوجيا "تمثل العلم الذي ينتج أناسا يسايرون كل الأزمنة الاجتماعية" حسب "غورفيدش"[4]Gurvitch، كون المعرفة السوسيولوجية تسعى لتأطير المجتمع في إطار نسق للعلاقات والتفاعلات والتمثلات الاجتماعية، قصد المساهمة في تطوير طرق التفكير وتغيير نوع العلاقات القائمة لمسايرة التحولات السوسيوثقافية التي يشهدها المجتمع.

---

(1) رحمة بورقية، مرجع سابق، ص128.

(2) المرجع نفسه، ص128.

(3) يوسف حنطابلي، **إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر "الواقع العربي بين ماضي الأنا وحاضر الآخر"**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، غير منشورة، جامعة الجزائر:2008/2007، ص09.

(4) Georges Gourvitch, **la vocation actuelle de la sociologie** ; paris, p.u.f. vol1,p1.

وعليه يلعب الأستاذ الباحث في الحقل السوسيولوجي دورا هاما في بناء تصورات مفاهيمية ومحاولات تنظيرية مستمدة من خصوصية الواقع الجزائري، نظرا لقصور منظومة المعرفة الحالية في الحقل السوسيولوجي نتيجة وجود نماذج تنظيرية غربية مطبقة تقوم بإسقاط النزعة التاريخية للمجتمعات الغربية، مما يجعلها غير نابعة من خصوصية المجتمع الجزائري وهذا ما يحتم على المشتغلين في البحث السوسيولوجي تناول النظريات الغربية بنظرة فاحصة ونقدية: "وفق الشروط التي تحكم "إعادة إنتاج الأنساق" حسب "انتوني غيدنز"[1]. ووفق الممارسة الانعكاسية التي تؤدي دائما إلى تلافي القصور وتعظيم البدايات.

إذ لا يمكن للأساتذة الباحثين إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب لانشغالات المجتمع ومشاكله إلا بالاعتماد على رأس المال العلمي الخالص الذي يمتلكه الباحث، و قيام العلاقات بين الفاعلين على الديمقراطية العلمية والمساواة، و تجنيد كل الفاعلين داخل النسق الجامعي من اجل أن يكون الأساتذة الباحثين: «فاعلين ناشطين يتحكمون في الشروط والظروف التي قد تكتنف الحياة الإنسانية على اعتبار انه يوجد تداخل وتشابك بين الفعل والبناء وفق حركة التشكل المستمرة التي تنطلق من الفعل إلى الممارسة على أن تتم هذه العملية في صيرورة معينة لتشكل لنا النظم والمؤسسات» [2] حسب "أنتوني غيدنز".

و انطلاقا من المؤشرات السابقة يمكن أن نحدد إشكالية بحثنا هذا في التساؤلات التالية:

1. هل يقوم الأستاذ الباحث في مجال علم الاجتماع بإنتاج معرفة علمية تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها الواقع الاجتماعي الجزائري؟.
2. هل لدى الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع "هابيتوس" علمي كاف من أجل إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب لمتطلبات الواقع الجزائري؟.
3. هل يعبر الخطاب السوسيولوجي المتداول داخل النسق الجامعي عن خصوصية المجتمع الجزائري؟.

---

[1] أنتوني غيدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم:فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط4، 2005، ص39.

[2] أحمد زايد، **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة "حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية"**، رسالة دكتوراه منشورة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009، ص 161.

رابعا: فرضيات البحث:

تعتبر الفرضيات بمثابة إجابات مؤقتة عن السؤال المطروح "الإشكالية" وسوف نحاول الإجابة على التساؤلات الذي طرحناها سابقا من خلال الفرضيات التالية:

1) يقوم الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع بإنتاج معرفة سوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها الواقع الاجتماعي الجزائري.

2) يمارس الأساتذة الباحثون في الحقل السوسيولوجي استهلاك المعرفة فقط بدل إنتاجها كونهم لا يمتلكون "هابيتوس"* علمي كاف من اجل إنتاج معرفي سوسيولوجي أصيل.

3) لا تعبر المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية عن خصوصية المجتمع الجزائري لأنها لا تستجيب للمشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي.

* كلمة (Habitus) مشتقة من الفعل اللاتيني القديم (Habere) الذي يعتبر احد من أشكال فعل الملكية (Avoir) وكل مشتقات (Habere) في الفرنسية المعاصرة كالسكن (Habitat) والملبس (Habit) والعادة (Habitude) والتأهيل (Habiliter) تدل على ما يكتسبه الفرد ويمتلكه من موارد مادية ومهارات وقدرات معنوية رمزية تحدد كينونته وتشكل وجوده.

خامسا. مفاهيم ومصطلحات البحث**: تعتبر المفاهيم جهازا نظريا ذو طابع رمزي ومنطقي يستجيب لعدة شروط منها الموائمة في مواجهة إشكالية محددة وموضوعات معينة، والتماسك فيما بينها وبين القضايا التي تستعملها النظرية[1].

1- المعرفة : ونقصد بها "مجموعة من المعاني والمفاهيم والمعتقدات والأحكام والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الأستاذ الباحث في الحقل السوسيولوجي نتيجة لمحاولاته المتكررة من اجل فهم الظواهر والأشياء المحيطة به".

2- المعرفة العلمية: تعتبر المعرفة العلمية فرعا ناجحا من فروع المعرفة، وهي مشروطة بالمبادرة الذاتية ومحكومة بالقوانين الفيزيائية الطبيعية والقيم الأخلاقية على حد سواء، كما أن المعرفة في عمقها قيمة فبينما يهبنا الكون الحياة نمنح القيمة بدورنا للكون ونجسد ذلك المنح بممارسة المعرفة العلمية.

وقريبا من هذا الطرح يرى بعض العلماء إنما هو " لون من التعلم يعني عددا من المقررات الدراسية التي توجه اهتمام الفرد نحو بعض النشاطات المفيدة وهي محصورة في المجال الفكري والعلمي.

يقول عنها "**جورج غورفيتش**" «إنها نوع معرفي ينزع إلى التجرد والانفتاح والتراكم والانتظام والتوازن ولا وصل بين المدركي والتجريبي، أنها تنطلق من أطر علمية هي في جوهرها حصيلة نتائج سابقة غالبا ما تدعو إلى تحقق اختياري» [2].

ونقصد بالمعرفة العلمية في هذا البحث: المعلومات والمعارف، والمهارات الفكرية العلمية والثقافية التي تنمي لدى الفاعلين "الأساتذة الباحثين في الحقل السوسيولوجي" القدرة على استخدام منهج التفكير العلمي في فهم وتفسير الظواهر الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي.

3- إنتاج المعرفة: يقوم العلماء بإنشاء مفاهيم وقوانين ونظريات بهدف تفسير الظواهر التي يضمونها، وهم بذلك يجيبون عن التساؤلات التي يطرحونها بخصوص هذا التصميم، أن المعرفة العلمية معرفة جدلية تقوم على البرهان وإنتاجها يتم بشكل جماعي وأساسيا وليس إنتاج العلم أمر مزاجيا أو فطريا، فالنماذج والحلول المطروحة تخضع دائما لتقويم من طرف أفراد آخرين يقيمون هدفها المنطقي والتجريبي، إذن هي حصيلة الحقائق والأفكار والمعتقدات والمعاني والرموز التي تتكون لدى الفرد وتزحم واقع البيئة الطبيعية والثقافية التي تحيط به ككل.

** اكتفينا في أغلب المفاهيم بالتحديد الإجرائي لأنه تم التطرق إلى مختلف المفاهيم بنوع من التفصيل من خلال فصول الدراسة.

(1) جاك هارمان، **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، ترجمة: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2010،ص15.

(2) جورج غورفيدش، **الأطر الاجتماعية للمعرفة**، تر: خليل أحمد خليل،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1981، ص10.

ونقصد بإنتاج المعرفة في هذا البحث: إنتاج دراسات وبحوث تسعى لإيجاد قوانين ونظريات ونماذج وحلول ذات بعد ابستمولوجي واجتماعي، تكون مستمدة من الواقع الاجتماعي الجزائري ولها قدرة تفسيرية للمشكلات الاجتماعية التي يفرزها هذا الواقع.

4- الجامعة: يعرف "ألان تورين"Alain Touraine النسق الجامعي أنه: "ليس تعاونية أو مجتمع مصغر، إنه جهاز إنتاج يختلف عن المؤسسات الأخرى، لكنه يؤدي وظائف خاصة تخضع للتنظيم العام للمجتمع، كما يتوقف على وظائف مصالحه الخاصة، وتراكم قوته"[1].

والجامعة: هي مؤسسة عمومية خصوصية ذات طابع علمي تكنولوجي، لتحقيق نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي. تتمتع هذه المؤسسة العمومية ذات الصبغة القطاعية أو المشتركة بين القطاعات بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.تتمثل مهمة هذه المؤسسة العمومية في تنفيذ برامج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الميادين المحددة لها في النص المتضمن إنشاءها.يمكن لهذه المؤسسة "الجامعية" إنشاء مؤسسات فرعية ذات طابع اقتصادي والمساهمة في مؤسسات أخرى تعنى بتثمين نتائج البحث[2].

التعريف الإجرائي للجامعة: هي مؤسسة للتعليم العالي والفضاء الذي يتفاعل فيه الفاعلون من أجل إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة العلمية، لتشخيص مشاكل المجتمع وتنميته وتطويره، فهي بذلك نسق مفتوح على المجتمع يتفاعل معه في تأثير وتأثر.

5- الأستاذ الباحث: حسب المادة (28) يقوم بنشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي باحثون دائمون أو باحثون بشكل جزئي يوظفون بموجب عقود محددة المدة أساسا من بين أساتذة التعليم العالي تمارس مهام سلك أساتذة التعليم العالي أساسا في الميادين التالية: التعليم، التأطير والاشراف والتوجية ومراقبة وتقييم مسار الطلبة وكذا تقييم المؤطرين، ينخرط كل أستاذ في البحث بصفة إلزامية، التكوين المتواصل، الخبرة والاستشارة، إنتاج المعرفة[3].

6- المجال ونقصد به: البيئة التي تتم فيها عمليات إنتاج وتوزيع واستهلاك واستثمار مختلف أشكال الموارد الرمزية والمادية ليكون بذلك أداة تفسيرة يربط البناء الاجتماعي بالممارسة الاجتماعية ولا نقصد به الصراع بين الوافدين الجدد الذين يحاولون اختراق المجال وبين الفاعلين المتمركزين داخل المجال من اجل التحكم في الموارد وتحقيق المصالح كما يريد به "بورديو".

---

(1) Alain Touraine,**université et société aux état unis**,paris ;éd du seuil, collection sociologie,1972,p196.

(2) القانون رقم 11-98،المؤرخ في 22 ربيع الثاني عام 1419،الموافق ل22 غشت 1998،يتضمن: **القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي**1998-2002، المعدل والمتمم، المادة 17.

(3) قانون رقم99-05 المؤرخ في 18ذي الحجة 1819، الموافق ل 4 أفريل 1999، **يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدل والمتمم**.

7- الهابيتوس: ونقصد به "الملكة" أو البناء الذهني والمعرفي السوسيولوجي التي يمتلكه الأستاذ الباحث من أجل القدرة على اكتساب طاقة توليدية تسمح له بإنتاج معرفة علمية قادرة على التعامل مع المشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري.

سادسا: الدراسات السابقة

لقد اظهر البحث المكتبي أن الدراسات السوسيولوجية حول إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي، هي في غالبها دراسات نظرية مبنية على خبرات الباحثين، وغالبيتها تعتبر بحوث قصيرة قدمت لمؤتمرات أو ندوات أو ملتقيات، أما الدراسات الأمبيريقية الطويلة حول هذا الموضوع فتعتبر محدودة جدا.

وسوف نقوم بعرض بعض الدراسات التي تحصلنا عليها والتي كانت ذات صلة بموضوع بحثنا، محاولين تحليلها بالتعرف على أبعاد تناولها النظري والمنهجي، وجوانب الالتقاء والافتراق بين هذه الدراسات وبين دراستنا هاته، وكذلك نحاول أن نبين كيف استفدنا من هاته الدراسات في بحثنا هذا.

1. **الدراسة الأولى:** إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر الواقع العربي بين ماضي الأنا وحاضر الأخر-دراسة تحليلية نقدية-. والدراسة هي أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، نوقشت خلال السنة الجامعية 2008/2007. من إعداد الباحث: يوسف حنطابلي، و إشراف الأستاذ الدكتور: الهاشمي مقراني، وهي دراسة تطرح إشكالية وضع علم الاجتماع على اعتبار أن إشكالية علم الاجتماع هي إشكالية الفكر العربي المعاصر، وانطلقت الدراسة من تساؤل مفاده: لماذا لم يتحول فكر النهضة العربي إلى نظرية اجتماعية على غرار ما حدث في الغرب؟، ولماذا بقي الفكر العربي يراوح مكانه؟؛ يجتر نفسه ويستشكل إشكالاته من خلال العودة إلى أصل الإشكال أو حتى أصل الفكر أو العقل المنتج لذلك الإشكال؟.

افترض الباحث أن أزمة علم الاجتماع وأزمة الفكر العربي المعاصر عبارة عن وجهين لأزمة واحدة، ألا وهي أزمة الوعي "الابستيمي" والتي بدورها تكون نتيجة عدم انخراط علم الاجتماع في الوطن العربي في إشكالات الفكر العربي المعاصر، بالإضافة إلى عدم تحول الفكر العربي المعاصر إلى قاعدة معرفية لنشأة النظرية السوسيولوجية.

لقد حاول الباحث اتجاه منحى مغاير للتقاليد المعمول بها والإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسات الأكاديمية معتبرا انه نادرا ما يقوم الباحث بمتابعة مزاجه النظري وميوله الفكرية لاستنطاقها

وإخراجها من اللاوعي الفكري لكي يكشف النظرية التي اعتمدها أو الزاوية التي ينظر من خلالها لمقاربة موضوعه، واعتبر انه من غير المجدي التصريح بالنظرية ولا بالمنهج؛ وهذا ما جعل الدراسة تميل إلى التحليل النظري النقدي وتبتعد عن التناول الميداني الامبيريقي.

لقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة أن يبين العلاقة بين أزمة علم الاجتماع في الوطن العربي بالفكر العربي المعاصر، ووجد أن إخفاق النهضة العربية هو إخفاق معرفي، لعدم إنتاجها فكرا سوسيولوجيا على غرار ما حدث في الغرب الذي استطاع إحداث ثورة انتهت بالإعلان عن نشأة الفكر السوسيولوجي، الذي أصبح بمثابة الدين الجديد، وأصبح العلم الذي يدرس الواقع هو الذي يتكلم باسم الشرعية المعرفية والأخلاقية والتشريعية وأصبح له الشرعية ليكون بديلا عن كل تفكير سواء كان فلسفيا أو دينيا.

وتوصل الباحث إلى أن علم الاجتماع في الوطن العربي كان قد يكتب له النشأة والتطور لو انه استطاع أن يكون ترجمة معرفية للانشغال الفكري والمعرفي الذي عرفة عصر النهضة وبالتالي تحويل قضايا العصر من قضايا فكرية فلسفية إلى قضايا علمية سوسيولوجية.

يعتبر الباحث أننا رسمنا صورة للحاضر والمستقبل والانا والأخر بكيفية سيئة رسمناها منفعلين لا فاعلين، يقودنا عقل غير واع بذاته يبحث عن تمتين علاقته بعقل الماضي بدل أن يعمل قطيعة معه ويحاول أن يربط نفسه بعقل العصر.

وقد استفدنا من هذه الدراسة من خلال محاولة الابتعاد قدر المستطاع عن الطرح الفلسفي للموضوع، نظرا لكون هذا النوع من المواضيع من الصعب التحكم فيها وفصلها عن سياقها الفلسفي الذي نشأت فيه.

2. **الدراسة الثانية:** الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، وهي أطروحة دكتوراه من إعداد الباحث: أحمد موسى بدوي، وقد نوقشت الرسالة في جامعة بنها المصرية بكلية الآداب: قسم علم الاجتماع سنة 2008. ونشرت من طرف مركز دراسات الوحدة العربية 2009.

وقد هدفت الدراسة إلى:

- ✓ تحديد وتمييز سوسيولوجيا العلم عن الابستمولوجيا وفلسفة العلم وتاريخ العلم؛
- ✓ التعرف على الخصائص العامة للإنتاج العلمي؛

✓ التحليل النقدي لخطاب إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية كما يظهر في الرسائل الجامعية المجازة في مجموعة من الجامعات المصرية؛

✓ الكشف عن تصورات الفاعلين في مجال السوسيولوجيا للأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية.

فالسؤال الرئيسي الذي يطرحه الباحث من خلال الدراسة هو: ما هي المعوقات التي تواجه إنتاج واكتساب المعرفة العلمية داخل الجامعة؟.

وتندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة التي استنتجناها من فحوى الدراسة:

1- هل تقدم المقررات الدراسية معرفة سوسيولوجية كافية لتشكيل الهابيتوس العلمي لطلاب علم الاجتماع، على نحو يؤسس لممارسة علمية انعكاسية في ما بعد مرحلة الليسانس؟.

2- ما هي الخصائص العامة للإنتاج العلمي.

3- كيف يتصور أعضاء هيئة التدريس والطلاب الأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في إنتاج واكتساب المعرفة في الجامعة المصرية؟.

تعتبر الدراسة من البحوث التحليلية التفسيرية، ويستخدم الباحث المنهجين الكمي والكيفي في جمع البيانات، ويعتمد في التحليل على الجانب الكيفي بشكل أساسي. واستخدم الباحث منهجية التحليل النقدي للخطاب كأداة رئيسية لتحليل النص العلمي –رسالة جامعية، كتاب جامعي- وقام بإنشاء مقياسين أحدهما لتصنيف المراجع والأخر لطرق الاستشهاد، واستخدم المقابلة والاستبيان كأداتين مدعمتين وتساهمان في اختبار نتائج التحليل البيبلوغرافي.

بالنسبة لطريقة المعاينة استخدم الباحث مجموعة من العينات:

أ- عينة تحليل خطاب الرسائل: التابعة لخمس جامعات وقد بلغ حجم العينة ثلاثين رسالة ماجستير ودكتوراه بمعدل ست رسائل من كل جامعة من الجامعات الخمس، معتمدا في طريقة السحب على العينة غير الاحتمالية.

ب- عينة تحليل خطاب المقررات الدراسية: من خلال تحليل مقررات مدخل علم الاجتماع والنظرية الاجتماعية، ومناهج البحث وذلك للتعرف إلى نوع المعرفة السوسيولوجية التي يتم اكتسابها، من خلال التركيز على عينة قصدية مكونة من تسعة كتب، ثلاث كتب في كل ميدان، وتمثل المقرر على طلبة قسم علم الاجتماع في العام الدراسي 2007/2006.

ت- عينة المقابلة: كانت عينة الخاضعين للمقابلة تنتمي إلى العينات غير الاحتمالية، على عينة من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الخمس، من خلال اختيار ثلاث مبحوثين من كل جامعة بإجمالي خمس عشر مبحوثا، بالإضافة إلى تطبيق المقابلة على عينة مقصودة من طلاب الليسانس بإجمالي ستين متطوعا من مجموع الطلاب.

ث- عينة الاستبيان: تم تطبيق الاستبيان على خمسمائة طالب تابعين لأقسام علم الاجتماع في الجامعات الخمس، بمعدل مئة طالب وطالبة من كل جامعة.ويضم الاستبيان سؤال وحيد وهو: إذا أتيحت لك الفرصة الآن للتحويل من قسم علم الاجتماع إلى أي قسم ترغب فيه فهل تقبل؟.

وقد اقتصر هذا البحث على التحليل البيبلوغرافي وأهمل الجانب الميداني الامبيريقي.

3. **الدراسة الثالثة:** فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة العلمية واستهلاكها -طلبة قسم علم الاجتماع نموذجا-، الدراسة تنتمي إلى البحوث القصيرة، من إعداد الباحث: عبد الله ساقور، وقد نشرت في مجلة العلوم الإنسانية في العدد 17 جوان 2002 بجامعة منتوري: قسنطينة -الجزائر 2002.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تحديد فعالية النظام الجامعي الجزائري فيما يتعلق بإنتاج المعرفة واستهلاكها، فإنتاج المعرفة في قسم علم الاجتماع مثلا: عبارة عن نشاط إنساني تربوي على شكل تكوين يشمل جانب نظري وأخر تطبيقي، يعني به الباحث تكييف جميع الموارد المتاحة حسب ضرورات التكوين، بالمقابل يغدو استهلاك المعرفة من وجهة نظر الباحث هو الأخر نشاطا إنسانيا يزاوله الباحثون والمختصون الاجتماعيون لإشباع حاجات المجتمع من خدماتهم.

وقد حاول الباحث الإجابة على التساؤل التالي: كيف يمكن أن يكون النظام الجامعي الجزائري فعالا في إنتاج المعرفة:(التكوين النظري والتطبيقي)،واستهلاكها:(فهم المعرفة، استيعابها، نقلها، جمع البيانات من المحيط الاجتماعي)؟.

وقد استخدم الباحث منهج المقاربة النسقية على اعتبار النظام الجامعي نسق مفتوح تتضافر فيه مجموعة من الاعتبارات من أجل تحقيق الإنتاج الفعال للمعرفة العلمية واستهلاكها.

وتوصل الباحث إلى أن النسق الجامعي يتكون من مجموعة من العناصر هي:

أ- **الهدف:** تلبية متطلبات الفاعلين الاجتماعيين.

ب- **مكونات النظام:** وهي الوحدات والمصالح المكونة للجامعة.

ت- **العلاقات:** وتمثل مختلف الاتصالات المباشرة وغير المباشرة مع إدارة الجامعة، وكذا الاتصالات مع القطاعات المعنية بإنتاج المعرفة واستهلاكها.

ث- **ميكانزمات التشغيل:** من خلال التوجيه المتبادل بين إدارة الجامعة والقطاعات المتفاعلة معها.

ج- **الصعوبات التطبيقية والمفهومية للنظام:** بالنظر إلى النظام على انه مجال مرئي يبين طابع التشابك وتفاعلاته الاجتماعية سواء الرسمية أو غير الرسمية.

وصل الباحث من خلال نتائج دراسته إلى:

1) وجود رفض غير معلن من المحيط للجامعة إذ لا تستعين الشركات أو المجموعات المحلية بالمختصين الاجتماعيين.

2) وجود إنتاج علمي مكدس ولا يتم الاستفادة منه.

3) ضعف الإعلام الجامعي.

4) مخرجات التعليم الجامعي لا يتم استيعابها من طرف المجتمع.

5) عدم فتح قنوات الاتصال المرن بين الوزارة الوصية ومختلف الفاعلين في عملية إنتاج المعرفة واستهلاكها.

6) لم يوفق النظام الجامعي الجزائري في إنتاج أجيال مسلحة بالمعارف الضرورية لمواجهة تعقيدات المحيط.

سابعا: المقاربة السوسيولوجية

تعتبر مسألة إنتاج المعرفة العلمية موضوع جديد نسبيا فلا نجد المقاربات الكلاسيكية تحتوي هذا الموضوع كون الحديث عن المعرفة كان يرتبط مباشرة بالفلسفة، ولا نجد المقاربات الحديثة تتكلم عن عملية إنتاج المعرفة مباشرة بل الحديث عن المعرفة يكون ضمنيا في تحليلات هذه النظريات وذلك سواء في السوسيولوجيا بصفة عامة، أو في سوسيولوجيا المعرفة بصفة خاصة.

وفي هذه الدراسة نحاول أن نتناول نظرية الممارسة الاجتماعية لـ:"بورديو"Bourdieu ، ونظرية تشكل البنية لـ:"أنتوني غيدنز"A. Giddens، من خلال محاولة استنتاج الأبعاد النظرية لإنتاج واستهلاك المعرفة من هذه النظريات. محاولين إيجاد مدخل نظري متكامل من أجل تناول موضوعنا.

اتبع علماء الاجتماع عدة طرق في نهاية القرن العشرين منهم من حاول فض الاختلاف والاشتباك بين النظريات المصغرة: (ذات المدخل الميكرو سوسيولوجي)، والوسطى والكلية: (التي تتبنى المدخل (الماكرو سوسيولوجي)، ومنهم من اتجه نحو محاولة البحث على تطوير احد مستويات النظرية الثلاث مع الحفاظ على مسلماتها الأساسية، والبعض الأخر حاول خلق التغيير وصنع الاختلاف من بينهم نجد: "بيار بورديو" و"أنتوني غيدنز" من خلال سعي كل منهما لصياغة نظرية تحاول إيجاد وكشف العلاقة بين: "الفعل والبناء الاجتماعيين"[1].

1) **نظرية بيار بورديو "Pierre Bourdieu" حول الممارسة الاجتماعية:** تمثل الممارسة الاجتماعية موضوعا أساسيا في الأعمال السوسيولوجية لـ"بيار بورديو"، وقد عمل على تطوير نظريته من خلال بحوثه المتنوعة التي أجراها داخل المجتمع الجزائري، والريف الفرنسي، وتحليله لمظاهر الثقافة في المجتمع الحديث..الخ.

لقد حاول "بورديو" أن يقدم حلا للهوة المتسعة بين أنصار النزعة الذاتية وأنصار النزعة الموضوعية، وتوصل إلى أن العلاقة بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي علاقة متداخلة ومتشعبة ولا يمكن الفصل بين النزعتين، وإنما يبقى دور عالم الاجتماع هو المحاولة الدائمة للكشف عن طبيعة هذه العلاقة، بالإضافة إلى توضيح كيف تتولد الممارسة الاجتماعية تحت تأثير هذه العلاقة، فطور مفهوم: "الهابيتوس" للكشف عن تمثل الذات الفاعلة للموضوعية، وطور مفهوم: "المجال" ليعبر عن تأثير الذات للشروط الموضوعية، وتصبح الممارسة محصلة للعلاقة الجدلية بين الهابيتوس والمجال أو هي ناتج تفاعل الهابيتوس مع المجال[2].

---

[1] أحمد زايد، مرجع سابق، ص 143.
[2] المرجع نفسه، ص144.145.

ومن الأدوات التفسيرية لنظرية بورديو حول الممارسة الاجتماعية نجد:

أ- **الهابيتوس**: الذي يعبر مبدأ مولد للإستراتيجية يمكن الفاعلين من التوافق مع المواقف غير المتوقعة ودائمة التغير، وهو نسق من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتطور والتحول يعمل بشكل لا إرادي على استدعاء الخبرات السابقة لانجاز مهام متنوعة[1].

وقد حاول بورديو أن يطور مفهوم الهابيتوس، لاكتشافه أن لكل طبقة هابيتوس خاص بها ناتج عن تماثل ظروف الوجود، الذي يؤدي إلى تآلف الممارسات وانصهار الفردي في الجمعي، وهو ما يجعل الممارسات متماثلة موضوعيا حتى دون قصد، وتعتبر حالة التوافق التام أحد المعوقات التي تؤدي إلى الممارسة الآلية وتخنق الخلق والإبداع، ممارسة لا تقدمية تعبر عن هيمنة وقوة الطبقة المسيطرة.

ب- **المجال**: كان يستخدم بورديو مفهوم البناء وبعد مراجعة نقدية للبنائية وجد أنها تتعامل خطأ مع المفهوم –بوصفها عناصر البناء بأنها يشملها قانون واحد للتفسير–، و وصل إلى أن المجالات تختلف فيما بينها كما أن المراكز داخل المجال الواحد تحتاج إلى هابيتوس مختلف بين الفاعلين المتصارعين على هذه المراكز[2].

فالمجال عند بورديو يعتبر أداة تفسيرية تربط البناء الاجتماعي بالممارسة الاجتماعية، وتصبح بذلك المجالات بمثابة البيئة التي تتم فيها عمليات إنتاج واستهلاك وتوزيع مختلف أشكال الموارد الرمزية والمادية، ويمكن أن تفهم بنية المجال فقط من خلال كشف علاقات القوة بين الفاعلين ومراكز تمركز المصالح في لحظة تاريخية محددة.

ويستخدم بورديو مصطلحات أخرى في فحوى نظريته: كالرأسمال الثقافي، والرأسمال الاجتماعي والرأسمال الرمزي، و"الممارسة العلمية الانعكاسية" هذا المصلح الأخير سوف نركز عليه في دراستنا لأنه يرتبط مباشرة بالممارسات العلمية للأساتذة الباحثين في علم الاجتماع.

ت- الممارسة العلمية الانعكاسية: لقد أهتم "بورديو" بفكرة التقدم العلمي والتغير، مركزا على الحقل العلمي باعتباره يتمتع بالحرية النسبية والاستقلالية عن الحقول الأخرى، ويرفض "بورديو" مقولة العلم المتحرر من أي ضرورة اجتماعية، التي نادى بها "مانهايم"k.Manhaiem، كما يرفض مقولة العلم المرتبط بالمنفعة والخاضع للمتطلبات السياسية والاقتصادية[3].

---

[1] لوبك ج.د.فاكان، **نحو علم ممارسة اجتماعي: بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**، ترجمة أحمد حسان، مجلة فصول، العدد60، 2002، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص184.

[2] Pierre Bourdieu, **Sociology in Question, Theory, Culture and Society**, London; Thousand Oaks, 1993, p72.

[3] ibid, p74.

ينطلق "بورديو" من أهمية العقل والعلم في إحداث التغيير، وقد حذر من عواقب سيادة العلم القياسي، حيث يتجه المسيطرون في المجال العلمي إلى إخضاع المجال العلمي بما يتناسب مع خبراتهم واهتماماتهم العلمية، وبالتالي فهم يحددون مدى مشروعية المنافسة وأشكالها، ويكرسون مسافة ثابتة بينهم وبين الوافدين الجدد إلى الحقل.

يرى "بورديو" أن المجال العلمي يكون أكثر استقلالية كلما كان الصعود فيه يتم على أساس الرأسمال العلمي الصافي، بينما يكون الصعود أقل عندما يكون اتجاه الصعود على أساس الرأسمال البيروقراطي أو الاقتصادي أو السياسي، وكلما كان المجال في حالة تبعية تنقص المنافسة، وتكون الرقابة غير علمية والعكس بالعكس والعكس صحيح.

ويميز "بورديو" بين نوعين من الرأسمال العلمي: (رأس مال علمي صافي، ورأسمال علمي مؤسساتي)، الأول: يكتسب أساسا من خلال المساهمات المعترف بها في التقدم العلمي، والثاني: يكتسب من خلال الاستراتيجيات السياسية، وأصحابه ليسو بالضرورة هم الأفضل بالمعايير العلمية.
ويذهب "بورديو" إلى أن العالم عليه أن يسعى دائما إلى تحقيق الممارسة الانعكاسية، ليكون بذلك الفاعل الذي يسعى دائما نحو الاستقلالية والحرية وتحقيق مصلحة المجال العلمي الذي ينتمي إليه فالانعكاسية عند "بورديو" تستهدف بنية البحث وبالتالي تكون غير ممكنة إلا بمشروع جماعي وليس بالتميز الأكاديمي الفردي، فهي تزيد وتنقص حسب الجهد المبذول من طرف الفاعلين ودرجة وعيهم بما يقومون به من نشاط علمي[1].

وتحقيق الوعي الانعكاسي حسب "بورديو" يؤدي إنتاج ممارسة علمية أصيلة ولا يكون ذلك إلا بـ:

أ. السيطرة على القيم والاتجاهات والاستعدادات والتصورات المسبقة والمستقرة في الهابيتوس الخاص بالباحث، وذلك بأن يمتلك رؤية نقدية خالصة تجاه موضوع البحث مع تجنب اتحاد الباحث مع موضوع بحثه، ويشدد على أن الوعي العلمي يبدأ من نقطة عزل الذات عن موضوع البحث، وعلى الفاعل أن يكتسب هذا الوعي.

ب. علم الاجتماع بحكم طبيعته من الصعب أن يشهد ومضات نظرية ثورية تمثل القطيعة كما هو الحال في العلوم الطبيعية، وعليه يجب أن يكون الباحث واعيا بأن السوسيولوجيا هي منتج رمزي

[1] أحمد زايد، مرجع سابق، ص153-154.

خاص لها موقع وعلاقة مع المجالات الأخرى، فهي تمثل موقعا متوسطا بين مجال العلم الخالص (العلوم الطبيعية) والمجال السياسي.

ت. ضرورة اختبار وفحص الشروط الابستمولوجية والاجتماعية نحو التحول نحو الشروط الموضوعية في ممارسة البحث وتمهد بذلك إلى إنتاج معرفة أصيلة.

2) **نظرية التشكل البنائي:** يحاول أنتوني غيدنز "Anthony Giddens" من خلال نظريته حول تشكل البنية الإجابة على السؤال التالي: إلى أي مدى نكون فاعلين بشريين ناشطين نتحكم في الظروف التي تكتنف حياتنا الإنسانية؟. أم أن الجانب الأغلب مما نقوم به هو ناتج للقوى الاجتماعية العامة التي لا نمتلك السيطرة عليها؟[1].

وينطلق "غيدنز" في صياغة نظريته من افتراض وجود تشابك وتداخل بين الفعل والبناء، وعلى اعتبار وجود حركة تشكيل مستمرة تتجه من الفعل إلى الممارسة، وتتشكل النظم والمؤسسات من خلال تكرار الممارسات وفقا لقواعد محددة، وباستغلال مصادر معينة. وباستمرار هذه الحركة في الزمان والمكان، يتغير الوزن النسبي للقواعد والمصادر ويحدث بالتالي إعادة التشكل من جديد لمكونات الحياة الاجتماعية، مع وجود الكوابح البنائية التي تحول دون التغيير بحيث توجد دوما قوة ممانعة تقابل قوة الممارسة الواعية للأفراد[2].

ونجد من المفاهيم التي تطرحها النظرية:

أ. **الفعل والممارسة:** يعتبر الفعل الاجتماعي هو مركز نظرية تشكيل البنية، على اعتباره سابق من حيث الوجود على البناء والنظم الاجتماعية، ويعرفه "غيدنز" بأنه: تسلسل التدخلات السببية الفعلية أو المتطورة من جانب كيانات – فاعلين- موجودة في سياق عملية مستمرة من الوقائع المعاشة ويرتبط ارتباطا مباشرا بفكرة الممارسة. والنظام الاجتماعي من هذه الزاوية لا يعاد إنتاجه رغما عن الأفراد بل فقط عن طريق الفاعل العارف القادر على صنع الاختلاف[3].

ولتبرير قصدية الفاعل لجأ "غيدنز" إلى تفسير الوعي الخطابي الذي يشير إلى أن الفاعل يستطيع أن يفسر سبب قيامه بالفعل سواء تعلم التفسير من الغير أو استنتجه من المواقف، وهو عند "غيدنز" يكون ناتج للمعرفة المشتركة السائدة في المجتمع، ثم يظهر الوعي العملي الذي يحمل في طياته مضمونا نظريا لأنه في هذا المستوى يحتاج الفاعل إلى وجود معرفة عن كيفية، تكتسب من خلال خبرة الحياة.

---

(1) أنتوني غيدنز، مرجع سابق، ص702.
(2) أحمد زايد، مرجع سابق، ص 160.
(3) نفس المرجع، ص161.

يركز "غيدنز" على الممارسة الانعكاسية على اعتبار أن الممارسة الخطابية تضمن رؤية الفاعل للعالم والأشياء، وتوفر الممارسة العملية القوة التي تساعد على ترسيخ الفعل في روتين الحياة اليومية، ويظهر إعادة التشكيل من خلال تكرار الممارسات، ومنه تلعب الممارسة الانعكاسية دورها في إعادة تشكيل البنية.

ب. الانعكاسية: تشير الانعكاسية عند "أنتوني غيدنز" إلى أننا نقوم على الدوام بالتفكير في الظروف التي تكتنف حياتنا وفي تأملها والتمعن فيها، بما في ذلك أنماط السلوك والممارسات والأفكار التي نزاولها أو نحملها في حياتنا اليومية، وتضل في جميع الأحوال لدينا القدرة على التغيير على الصعيدين الفردي والجماعي، وهذا يعني أننا لم نفقد السيطرة على المستقبل. و إذ قل نفوذ الدول المسيطرة على مستوى العالم إلا أن الحكومات لازالت تحكم سيطرتها وتمارس السلطة والنفوذ على المستوى المحلي[1].

ت. البناء والنظام: البناء عند غيدنز نظام افتراضي وهو عبارة عن قواعد ومصادر يستخدمها الفاعلون لإنتاج وإعادة إنتاج النظم الخاصة بالممارسات، وكونه نظام افتراضي فهو خارج الزمان والمكان ولا يتجسد إلا حال تأسيس النظم الاجتماعية[2].

أما النظام فيمثل علاقات إعادة الإنتاج بين الفاعلين أو بين الجماعات وتظهر هذه العلاقات في صورة ممارسات اجتماعية.

يحدد غيدنز مجموعة من الخصائص هي: المعرفة، والثقة، والروتينية، والكوابح، فالمعرفة تمكن الفاعل من أداء الممارسات بشكل ملائم، وتدعم الثقة تلك الممارسات، فتتحول بالتكرار إلى ممارسة نمطية وعندما تستقر في خبرات الفاعلين تصبح جزء من روتين الحياة الاجتماعية فتتحول إلى قواعد تشكل النظام، في ظل ذلك يفرض النظام كوابح مادية أو اجتماعية عن الممارسة.

---

[1] انتوني غيدنز، مرجع سابق، ص731.

[2] مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، ترجمة: محمد خلف عبد الجواد، جامعة القاهرة، 2002، ص62.

الفصل الثاني:
المعرفة العلمية مفاهيم"ونظريات

تمهيد

المبحث الأول: المعرفة العلمية

أولا: ماهية المعرفة العلمية

ثانيا: أنواع المعرفة وأشكالها

ثالثا: خصائص المعرفة ومصدرها

المبحث الثاني: مجال نظرية العلم والعلوم المجاورة لها

أولا: نظرية العلم ونظرية المعرفة

ثانيا: نظرية العلم وفلسفة العلم

ثالثا: الابستمولوجيا وتاريخ العلم

رابعا: الابستمولوجيا والتحليل الاجتماعي للمعرفة

خامسا: الابستمولوجيا والعلوم الإنسانية

المبحث الثالث: المعرفة العقل والابستومولوجيا

أولا: المعرفة العلمية في وعي العقل الغربي والعربي

ثانيا: الابستمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم السوسيولوجية

ثالثا: تحليل الجابري لنظم إنتاج المعرفة لدى العقل العربي

المبحث الرابع: علم الاجتماع المعرفة

أولا: مفهوم علم الاجتماع المعرفة

ثانيا: في مسألة التنظير لعلم الاجتماع المعرفة

ثالثا: المضامين الاديولوجية للنظرية في سوسيولوجيا المعرفة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل المعرفة العلمية من حيث المفهوم والنشأة ومسألة التنظير، حيث قسم الباحث هذا الفصل إلى أربع مباحث: تناول في المبحث الأول لمحة عن المعرفة بصفة عامة ثم عرج بنوع من التركيز على المعرفة العلمية من حيث المفهوم، والنشأة، والأنواع والخصائص، وكذا تصنيف لأهم مصادر المعرفة حسب المذاهب، أما المبحث الثاني: فقد احتوى على نظرية العلم "الابستمولوجيا" وعلاقتها ببعض العلوم القريبة منها ،كنظرية المعرفة، وفلسفة العلم، وتاريخ العلم والتحليل الاجتماعي للمعرفة، ثم علاقة نظرية المعرفة بالعلوم الإنسانية بصفة عامة.وجاء المبحث الثالث كمحاولة لتوضيح طبيعة التفاعل بين ثلاثية: المعرفة، العقل والابستمولوجيا، وذلك بعرض وجيز حول جدلية العقل في الوعي العربي والغربي معا، ثم التطرق إلى علاقة الابستمولوجيا بتطور دلالات المفاهيم السوسيولوجية، وكذا عرض بسيط لمحاولة تحليل الجابري للنظم الثلاث لإنتاج المعرفة لدى العقل العربي وهي: البيان والبرهان والعرفان، وجاء المبحث الرابع ليعالج: علم الاجتماع المعرفة من حيث المفهوم والنشأة، مع قراءة مختصرة لأهم الإسهامات التنظيرية في مجال سوسيولوجيا المعرفة ثم المضامين الاديولوجية لنظرية سوسيولوجيا المعرفة من خلال التركيز على الايدولوجيا باعتبارها أحد الموضوعات الهامة لسوسيولوجيا المعرفة.

المبحث الأول: المعرفة العلمية:

أولا: ماهية المعرفة:

I. **مفهوم المعرفة:** لا يوجد مفهوم وحيد للمعرفة بل تتعدد المفاهيم حسب تعدد العلوم والمقاربات والاديولوجيات والفلسفات، إذ نجد عدد لا محدود من التعاريف تختلف باختلاف مجالات الاهتمام، وكذا مداخل العلوم وسوف نحاول إيجاز بعض المفاهيم القريبة من اللغة السوسيولوجية.

1. **المعرفة لغة:** تزخر المعاجم اللغوية بالعديد من التعاريف للمعرفة منها:

ورد في معجم متن اللغة أن المعرفة مصدر للفعل "عرف" يعرف، عرفانا ومعرفة الشيء أي أدركه بحاسة من حواسه، فهو عارف ومعروف، وعرفٌ، وعرف فلان أي أصابته العَرْفة فهو معروف[1].

وجاء في المعجم الوسيط عن المعرفة: «عرف يعرف معرفة وعرفانا وعرفة وعرفانا أي علم» [2].

كما وردت لفظة معرفة في العديد من المواضع في القرآن الكريم كقوله تعالى: ﴿**وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ**﴾.

وكمقابل للفظة المعرفة في اللغة العربية، تستخدم كلمة (Knowledge) في الانجليزية المشتقة من اللفظة اللاتينية (Cognoscere)، وفي شرح المفردة فقد وردت كل من: علم، دراية خبرة، كمقابلات لها وعلم- درى – ميز، تقابل الفعل[1](Know) .

وقد ورد تعريف كلمة (knowledge)في قاموس (Oxford)بأنها: « الحقائق والفهم والمهارات التي اكتسبها الإنسان من خلال الخبرة والتعلم».

وإذا كان استخدام لفظة معرفة في لفظة واحدة في اللغة الانجليزية فإن اللغة الفرنسية نجد استخدامها أعقد إذ تم إحصاء أكثر من (27) استخداما لمصطلح المعرفة في اللغة الفرنسية، ونجد أن الأكثر استخداما وشيوعا هما لفضتي (Savoir ,Connaissance) حيث تشيران إلى: علم، معرفة دراية تحصيل[2].

2. **المعرفة اصطلاحا:** ينظر المفكرون إلى المعرفة من عدة مداخل متباينة، قد تكون مجرد وصف لحالة الفهم من خلال إمعان الذهن أو تعقيل العقل، من أجل الفهم وإدراك الحقائق وقد ينظر إلى المعرفة على أنها شيئية: عناصر (يمكن أن تخزن وتعالج)، وهذا يعني وضعها في صياغ كل ما يمكن

---

(1) رضا احمد، **معجم متن اللغة**، موسوعة لغوية حديثة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت ، 1960، مج4، ص78.

(2)Elias Edward, **Elias collegiate dictionary: English Arabic**, Elias modern publishing house, 1995, p278.

(1) Oxford: **Advanced learner's dictionary**: 5th ed, London: Oxford,1995, p655.

(2) Grand usuel Larousse : **dictionnaire Encyclopédique** ,Paris ; Larousse,1997,t2,p1717.

تخزينه أو معالجته، وبطريقة جدلية يوجد مدخل عملياتي ينظر إلى المعرفة باعتبارها عملية ممارسة للخبرة، وهذا المدخل يتجاوز المدخل التقليدي الجامد الذي يحصر المعرفة في حلقة نتاج عقلي أو ذهني.

فالمعرفة حسب المدخل العملياتي الحركي ليست معطى، وإنما هي صيرورة متواصلة ومستمرة من جهود اكتساب الحقائق والخبرات الجديدة.

وأخيرا يمكن فهم المعرفة على أنها: قدرات كامنة للتأثير على العمل والفعل الموجه نحو المستقبل أي محاولة فهم المعرفة على أنها جدارة جوهرية وطاقات كامنة للعمل الفاعل والمؤثر[1] .

هذه المداخل المختلفة للمعرفة تؤدي بالضرورة إلى نظرات منهجية متباينة لدور المعرفة وتشكلها في شتى المجالات الاجتماعية المختلفة، إذ أن فهم المعرفة على أنها كينونة أو أشياء مكتسبة ترتبط بإمكانية الحصول على فهم المعلومات واستقطابها وتوطينها وتوظيفها وحسن استغلالها ثم إنتاجها، إذ أن فهم المعرفة على أنها كينونة: يعني اعتبار المعرفة منتج وسلعة، إلا انه لا يجدر بها أن تكون كذلك وكما قال "ادوارد سعيد" عن المعرفة: تريد أن تختلف نوعيا وتقوم عوضا عن السلعة والتكرار غير الناقد أو الإنتاج الآلي، فليست المعرفة مجرد الحقائق ولكن ضرورة البحث عن كيفية ربط تلك الحقائق بحقائق أخرى، كيف تتكون الحقائق في الأساس؟، هل ترتبط بافتراضات أو نظريات، وكيف يمكن الحكم على العلاقة بين "الحقيقة والمصالح"[2] .

هذه هي بعض القضايا الجوهرية عندما نتطرق إلى مسألة المعرفة، وهي مسألة معقدة ومتعددة الجوانب، وتحتاج بالتالي إلى مداخل متعددة لفهمها والإحاطة بها.

فالمعرفة إذن هي: توليفة ثرية ومتنوعة من البنى الرمزية التي تتجاوز المعلومات والخبرات إلى التفاعل الحي والمؤثر مع الواقع الإنساني بكل تداعياته وتناقضاته وتحدياته. إن المعرفة تكوين متغير ومتعدد الأبعاد، متباين الأوجه، متنوع المصادر، والطبيعة بما تنظمنه من معلومات وخبرات وأحكام وإدراك، وبما تضفيه عملية التعلم المستمر من حقائق تولد حقائق جديدة، من خلال تلاقح الحقائق مع الواقع وما يعتمد من حركيات ومشكلات وتناقضات تسأل أصحابها باستمرار عن الحلول العلمية الشاملة[3].

---

[1] سعد غالب ياسين، **إدارة المعرفة "المفاهيم النظم العمليات"**، دار المناهج، الأردن، ط1، 1007، ص 29.

[2] تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، **نحو إقامة مجتمع المعرفة**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية، ص35.

[3] سعد غالب ياسين، مرجع سابق، ص31.

يتناول الحقل الفلسفي المعرفة كلفظ له مدلول عام من حيث أنه يشير إلى فعل المعرفة في حد ذاته، و إلى ظاهرة المعرفة (علاقة الذات بالموضوع)، و إلى النتيجة المستفادة. ويتميز مدلوله من خلال معاني الملاحظة والفهم والتصور، ويتعارض مع الظن والتخمين والتقدير[1].

والمعرفة حسب **القاموس الفلسفي** هي:« فعل الفكر الذي يطرح شيئا ما طرحا مشددا، وهي تمثل موضوع فكري معين حقيقيا أو واقعيا بالعقل[2]».

وأشار علماء الاجتماع إلى المعرفة بأنها: العملية التي يدرك بمقتضاها الفرد ويفسر ما يحيط به، ويشمل الإدراك مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة به[3].

ثانيا: أنواع المعرفة وأشكالها

بصورة عامة، فإن **مفهوم المعرفة** عادة ما يشير إلى معنيين متداخلين ومتكاملين هما :

1) الفعل العقلي الذي يدرك الظواهر الموضوعية «عملية انعكاس الظواهر في الوعي».

2) نتيجة ذلك الفعل، أي حصول صورة الشيء في الذهن.

إن العملية المعرفية عملية معقدة ، وهي تتعلق أساسا بطرفين اثنين هما : العارف والمعروف المدرك والمدرك (بكسر الراء وفتحها).وهي على صلة وثيقة وعلاقة مباشرة أو غير مباشرة **"بالوعي والواقع"**: هذان الطرفان يمثلان وجها الميدالية المعرفية وظهرها ، ويخضعان لجدلية الوحدة والتمايز، أي أن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به في نفس الوقت .

ويمكن الإشارة إلى أن هناك ثلاث أنواع من المعرفة هي: المعرفة بالخبرة، المعرفة الفلسفية المعرفة العلمية.

I. **المعرفة بالخبرة:** وهي تعرف كذلك بالمعرفة الحسية، حيث لا تتعدى حدود الإدراك الحسي العادي دون الولوج إلى فهم الظواهر سواء بربطها بغيرها، أو التعمق في بحث أسبابها ونتائجها. ويحدث ذلك بحكم العادة أو الإدراك الحسي العادي، فمعرفة الإنسان العادي بتعاقب الليل والنهار، وأنه إذا ألقى بأي جسم من اعلي سقط باتجاه الأرض، و أن المرأة لا تنجب بعد سن الخمسين، دون معرفة الأسباب والعلل التي تتحكم في الظواهر أو الأمثلة السابقة.

---

(1) A.Hélou Abdou**, le vocabulaire philosophique**. Beyrouth ; Librairie de leben, 1994.
(2) Legrand Gérard, **Dictionnaire de philosophie**, Paris ; Bordas,1995,p63.
(3) Badawi Zaki, **Dictionnaire of sociology science**. Beyrouth ; Library of lobnane, 1985.

ويبتعد هذا النوع من المعرفة عن خصائص الموضوعية العلمية، وتعتمد على ما يتمتع به الفرد من فطنة وبداهة لذلك فهي اقرب إلى الانطباعية منها إلى الموضوعية، وعادة ما تتخذ شكلا من أشكال التعصب، وتميل بالفرد إلى أن يلجأ إلى تفسيرات غيبية أو خرافية، أو غير منطقية يبرر بها ما يعتقده من أفكار مما يجعلها مليئة بالتناقضات لأن كل نوع من أنواع المعرفة بالخبرة ينبثق عن خبرة معينة هي قطعا تختلف عن الأخرى[1].

II. **المعرفة الفلسفية**: لقد تجاوزت المعرفة الفلسفية حدود الواقع والعالم الطبيعي حتى أصبح يقال أن الفلسفة هي أسمى مراحل المعرفة، بارتفاعها للبحث فيما بعد الطبيعة، والاهتمام بالوجود كله: عللـه ومبادئـه الأولى، وطبيعـة الكـون، ووجـود الله، وخلـود الـنفس، والحيـاة والمـوت.وتهـتم الفلسفة بالتأمل في الأسباب البعيدة التي تتعدى ما يقع تحت النظر، وتسمعه الأذن، وتلمسها اليد لتبتعد عن الواقع المادي.

وهي لا تهتم بالجزئيات بل تحاول البحث عن المبادئ العقلية للوجود، وتفسير الأشياء في ضوء عللها، ومبادئها الأولى، ولذا كان التعميم الفلسفي هو أوسع درجات التعميم، باعتباره يعبر عن المبادئ العليا التي تخضع لها الأشياء، وقد يعتمد الفيلسوف على منهج الاستنباط فيستخرج الجزئيات من العموميات، والنتائج من المبادئ.

وقد يصل الأمر بالفلسفة إلى حد البرهنة على قيمة المنطق ذاته، وقيمة العقل ذاته وهي أمور قد تبدو بديهية للعلم. ومثاله عند الفلاسفة القدماء في البحث حول قيمة اليقين والشك وعند فلاسفة العصور الحديثة إلى البحث في قيمة المعرفة.

لقد ظل الفلاسفة لمدة طويلة يمارسون العلم والفلسفة في أن واحد وساد النوع من المعرفة الذي يختلط به العلم بالفلسفة يهدف إلى تفسير الأشياء بالرجوع إلى عللها ومبادئها الأولى. ومعرفة قوانينها التجريبية والرياضية، أما الفلسفة فهي تفسير الطبيعة نفسها بالرجوع إلى تفسير مبادئها الأولى وذلك باستخدام وسائل التفكير التي لا تقبل بالتجربة ولا بالرياضيات... واخذ العلم بعد ذلك يحدد مجالاته بعدما فشلت الفلسفة في احتوائه إذ سرعان ما انفصل عنها حين تقدم العلم الطبيعي القائم على التجربة فأصبح مجال العلم هو تفسير ظواهر الطبيعة بالرجوع إلى أسبابها والتي هي في الحقيقة كامنة فيها وليست متعالية عليها كما تعتقد الفلسفة.

[1] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **نظرية المعرفة والمجتمع "دراسة فى علم الاجتماع المعرفة"**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2008، ص5-6.

وتختلف المعرفة الفلسفية عن المعرفة العلمية من حيث المنهج وأسلوب التفكير، فالفيلسوف لا يبدأ كالباحث العلمي من حيث انتهى الآخرون، بل يتخذ لنفسه نقطة بدأ جديدة في التفكير فيضع جانبا ما تردد قبله من معارف فلسفية ليبدأ في تجربة جديدة بطريقة ذاتية أو شخصية بحتة فعلى سبيل المثال: لقد شكك ديكارت في كل ما سبق من معارف وطرح جانبا مختلف الأفكار والنظريات التي سبقته[1].

وتتميز الفلسفة بمقدرتها على التساؤل عن مكونات الفكر، منطق التاريخ ومفاصل السلطة ومن اجل ذلك تحتاج إلى نوع من الانسجام أو النسقية في برهنتها، إذ أن الفلسفة لا يمكنها أن تنتج نصا فلسفيا كليا بدون السقوط في الانغلاق النسقي.

إذ يقول "ماكس هوركايمر"Max horkheimer : «إن أستاذنا في الفلسفة علمنا انه لكي يصبح المرء فيلسوفا فانه من الضروري أن يعرف العلوم الطبيعية، و أن يكون له دراية بشيء من الفن والموسيقى والتأليف [2]».

فالفلسفة بقدر ما يتعين عليها استلهام العلوم الأخرى والاستفادة من الفن والتعبيرات الجمالية المختلفة، بقدر ما يلزمها نقد كل نوع ميتافيزيقي يفصل الفكر عن صياغه الذي يعيش فيه وينتزع الإنسان من واقعه ويذهب **هربرت ماريوز** (H Marcuse)، بعيدا عندما يعتبر: « أن النشاط الفلسفي هو النشاط الإنساني الذي تتكون فيه الفلسفة لان النشاط الفلسفي بالمعنى الجدي للكلمة هو نمط من الوجود الإنساني باعتبار أن هذا الوجود بكل أنماطه يوضع من زاوية سؤال له معنى[3]».

III. المعرفة العلمية: تتجه المعرفة العلمية للعالم الطبيعي كموضوع وتعتبره موضوع أو واقع له خصائص مميزة، انه مبادرات فكرية ونشاطات عقلية وطريقة للوصول إلى الحقائق الموضوعية العامة، فالمعرفة العلمية تتميز بتطبيق معايير ممنهجة، وتستقل تماما عن التحيز الشخصي والتدخلات العاطفية والوجدانية، والمصلحة الشخصية وتقوم بتقديم تفسيرات محدودة ودقيقة للموضوعات والعمليات والعلاقات التي تقع في عالم الظواهر الطبيعية بصفة خاصة.

ويستخدم الباحث قواعد المنهج العلمي في التعريف عن الأشياء والكشف عن الظواهر واستخدام الملاحظة المنظمة للظواهر، وصياغة الفروض و إجراء التجارب وجمع البيانات وتحليلها

---

(1) نفس المرجع السابق، ص8-9.

(2) محمد نور الدين افاية، **الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة**، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2، 1998، ص20.

(3) نقلا عن المرجع السابق، ص21..Marcuse H ; **Philosophie et Révolution**, Paris ; Ed, Denoël, 1969. P.121

وتفسيرها، وذلك من أجل الكشف عن القوانين والنظريات التي تحكم الظواهر ويصبح بالتالي هدف العلم هو الوصول إلى النظرية[1].

يقول "باشلار": «العلم لا يخرج من الجهل كما يخرج النور من الظلام لأن الجهل ليس له بنية بل يخرج من التصحيحات المستمرة للبناء المعرفي السابق، حتى أن بنية العلم هي إدراك أخطائه والحقيقة العلمية هي تصحيح تاريخي لخطأ طويل، والاختبار هو تصحيح الوهم الأولي المشترك»[2].

ومن خصائص العلم أنه:

1. **امبريقي:** يستبعد التأمل والخيال والتصورات المجردة والمعرفة الذاتية، وهو يتخذ من الواقع موضوعا لبحثه ودراسته ويتم في إطار هذا الواقع نفسه، ويستند إلى الملاحظة والاستقراء وتحري العلل.
2. **العلم نظري:** يستند إلى النظريات ويعتمد على الفروض التي تكون في البداية غير محققة بالفعل لأنها لو كانت محققة لما جرى البحث حولها وبالتالي عندما يتم التحقق من الفروض واثبات صحتها قد ترقى لتصبح نظرية.

وتعتبر النظرية مجموعة من القضايا والقوانين المتسقة والمرتبطة فيما بينها ارتباطا منطقيا على نحو يمكنها من تفسير أو توضيح العلاقات السببية وهي كذلك مجردة وهذا بالرغم من أن العلم يتخذ من عالم الواقع موضوعا له، وبالرغم من أن المعرفة العلمية تدور أساسا حول ملاحظات امبريقية إلا أنها تصاغ بالضرورة في شكل قضايا مجردة تتيح إمكانية التنبؤ.

3. **التراكمية:** النظريات العلمية يبنى بعضها فوق بعض بحيث أن النظريات الجديدة كثيرا مما تصحح وتوسع، أو تدعم أو تعزز أو تعدل، أو تدحض. ويوجد خلاف جوهري بين فلاسفة العلم حول هذه المسألة إذ هناك من يؤمن بالتطور الثوري للعلم (النظرية الثورية)* وهناك من يعتبر تطور العلم عبارة عن تراكمات معرفية، ومن ابرز رواد هذا الاتجاه عالم الفيزياء والفزيولوجيا والنفس: "ارنست ماخ" E.Mach (1883-1916)[3] .

---

(1) نفس المرجع السابق، ص11-12.

(2) غاستون باشلار، **الفكر العلمي الجديد**، تر: عادل العوا، مراجعة عبد الله عبد الدايم، منشورات وزارة الثقافة والسياحة والإرشاد القومي، دمشق، 1969، ص93.

* النظرية الثورية تؤمن بأن تقدم العلم يتم وفق سلسلة من الثورات التي قد تحدث بدون رابطة داخلية ولعل اشد فلاسفة العلم حريصا على التقدم الثوري للعلم هو: (غاستون باشلار)، إذ يرى أن الخطأ أساسي وأولي هو الذي يضل مسيطرا على العقل البشري ما لم يعمل هذا العقل على إزاحته عن مواقعه واحدا بعد الأخر بجهد وكفاح، وصراع لا يتوقف، فكل حقيقة لابد أن تكتسب بنوع من النضال والانتصار، وكل معرفة لا بد أن تحارب لكي تحتل موقع الجهل.وعليه فالتقدم في العلم حسبه يكون من خلال الصراع بين القديم والجديد ولا يتحقق إلا من خلال التطهير الشاق لهذه الأخطاء.

(3) يمنى طريف الخولي، **مشكلة العلوم الإنسانية تقنينها وإمكانية حلها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1996،ص25.

4. **العلم ذو طابع تطبيقي**: فهو ليس بمعزل عن الحياة من خلال سعيه إلى حل المشكلات وتفسير الظواهر أو الكشف عن قوانينها والتنبؤ بمستقبلها.
5. **الموضوعية**: يسعى العلم إلى اكتشاف ومعرفة وتفسير الظواهر والأشياء كما هي موجودة ولا دخل لأهواء الباحث الشخصية أو ميولا ته أو معتقداته أو عواطفه والتي قد تؤثر على ملاحظات الباحث العلمية، فالمعرفة العلمية تتسم بالحيادية النسبية.
6. **الطابع المنطقي**: يحمل العلم طابع المنطق الذي هو علم قوانين الفكر ومن خلاله يستطيع الباحث أن يقوم بعمليات الاستدلال.
7. **استخدام المنهج العلمي**: تتميز المعرفة العلمية باستخدام المناهج العلمية للبحث باستخدام الاستقراء الذي يبدأ بمعرفة ما هو خاص وجزئي وينتهي إلى ما هو عام، إذن فهو يتوصل بالاستقراء إلى تعميمات ويتحقق من صدقها باختبارها أو تطبيقها على حالات جزئية[1].

ولعل ما يقصد اليوم بمصطلح العلم يختلف عما قصده الأوائل فاليوم أصبحنا نتحدث عن (أكاديمية العلوم)، وعن تقدم العلوم والثقافة العلمية وتطبيقات العلم في مجال التكنولوجيا:« كالفيزياء والرياضيات، وعلوم الطبيعة والحياة...» وما حاول السير على منهاجها من سائر المعارف:« كعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلم التاريخ...الخ». وقد برز هذا المعنى الجديد متأخرا بعدما كان يرتبط ذكر هذا المصطلح مباشرة بالفلسفة.

فنجد أن "اغوست كونت"(1791-1857م)، كان واضحا عندما بين أن الفكر الإنساني قد مر بثلاث مراحل: «مرحلة التفكير اللاهوتي، ومرحلة التفكير الميتافيزيقي، ومرحلة التفكير الوضعي»، وهذه المرحلة الأخيرة هي التي تمثل نضج الفكر عند الإنسان الذي أصبح ينشد الدقة والفائدة. والوضعية ترادف عند كونت العلم كما يتجلى في: «علم الفلك والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة..» ونطلاقا من اقتناعه بضرورة المعرفة العلمية كما نفهمها اليوم وضع "كونت" علما جديدا هو: «الفيزياء الاجتماعية أو علم الاجتماع» . وأكد على ضرورة إتباع علمه الجديد للأساليب العلمية المستخدمة في الفيزياء الرياضية[2].

ويعتبر "هابرماس" بنظرته النقدية أن المعلومات وحدها هي التي تتماثل مع معايير نتائج العلوم التجريبية وبالتالي يحق لها أن تصلح كمعرفة بالمعنى الصارم...ومع كل تقدم علمي تخسر تصورات العالم العائدة إلى فجر الإنسانية، كما تخسر الرؤى الدينية والتفسيرات الفلسفية تربتها. وتتراجع

(1) نفس المرجع السابق، ص16-18.
(2) عبد القادر بشتة، **الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية**، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990، ص12.

التفسيرات التي تمكن من توجهات الفعل وتصوغ المعايير، فبالقدر الذي يتنامى فيه معنى السببية، يتناقص فضاء ملكة الأخلاق[1]. فيمكن للنظرية العلمية حسب **هابرماس**: أن تنتج معرفة تفيد تقنيا ولكنها ليست معيارية كما أنها ليست موجهة للفعل: «فالعلم يؤسس مسار الطبيعة لكنه لا يستطيع إطلاقا أن يصدر الأمر إلى الإنسان. الميل، الحب، الرغبة، عدم الرغبة، التمرد الوهم. كل هذه الأمور لا يعرفها العلم، وما يعيشه الإنسان ويختبره، عليه أن يفسره من صميم شيء ما، وان يقدره حق قدره من خلال ذلك» [2].

ثالثا: خصائص المعرفة ومصدرها:

تعتبر المعرفة بأنها انعكاس ذاتي للواقع الموضوعي، وتسلسل تاريخي متصل الحلقات، وقد ولدت مع المنطق والفكر، وتنمو بهما ومن خلالهما كثمرة لتفاعل الإنسان مع الواقع، وممارسة عملياته الحياتية وأفعاله الاجتماعية، وفي هذا يرى "سور وكين" أن: مصدر المعرفة يتنوع باختلاف المذاهب والمدارس الفلسفية والفكرية، إذ تعتقد المدرسة التجريبية أن مصدر المعرفة يتمثل في الإدراك الحسي، وان مبادئ المنطق والعقل ليست سوى ترابط بين التجارب المتكررة وتذهب الدينية المثالية إلى أن أصل الحقيقة هو الوحي، ومن ثمة يصبح دور العقل ثانويا وليس مهما وتعتبر العقلانية الذهنية متمثلا في العقل والذهن ومقولاته ويقبل بصورة ثانوية المعرفة عن طريق الحواس وعن طريق الوحي، ولا تعترف الصوفية إلا بالحقيقة التي تأتي عن طريق الإيمان، وتختلف الصوفية عن المذهب العقلاني في كونها تقضي على المعرفة العقلية لأنها وهمية ولا تعترف إلا بالمعرفة الباطنية وتذهب المدرسة الباطنية إلى الشك المذهبي والمنهجي في إمكانية المعرفة ذات القيمة، أما المدرسة النقدية فتعترف بالعالم الظاهري دون العالم المفارق، ومن الممكن ألا يوجد هذا العالم المفارق[3].

وهكذا نجد أن مصادر المعرفة تباينت باختلاف الاتجاهات الفكرية إلا أن الخاصية المشتركة والغالبة على مختلف الآراء هي أن المعرفة عبارة عن تجريد للواقع، وأنها ترتبط بنسق اعتقادي أو بفكر مسيطر أو ما يسمى بالايدولوجيا*.

وقد انقسم الفلاسفة والمفكرون، بخصوص إمكانية المعرفة ومصادرها إلى عدة مذاهب: فمنهم من اعتمد على دور الخبرة المباشرة، والملاحظة المباشرة والإدراك الحسي، ومنهم من اعتمد على التأمل

---

(1) يورغن هابرماس، **المعرفة والمصلحة**، تر: حسن صقر، مراجعة: إبراهيم الحيدري، منشورات الجمل،كولونيا، ط1،2001، ص318.

(2) نفس المرجع، ص 318.

(3) سمير سعيد حجازي، **معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس وعلم الاجتماع ونظرية المعرفة**، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2005، ص150.

*** تعني دراسة وفهم الممارسات والأنشطة غير المادية والفكرية التي يزاولها الفرد في النسق الاجتماعي، ولا يقصد بهذه الممارسات غير المادية أن تكون سياسية أو اقتصادية إنما هي ممارسات فكرية ترتبط بالوعي مقابل المادة، ومن ثمة يتم إدارة وتشكل الوعي تبعا لبنية الوجود الطبقي والسيطرة الطبقية نتيجة هيمنة الطبقة التي تدير وتملك بنية الإنتاج... وهذا حسب كارل ماركس.**

الفكري والنظر أو التفكير العقلي، والقراءة أو الاطلاع الإلهي، ويرجع هذا كله إلى خمس مصادر رئيسية هي: « الحسن، العقل، والحدس، والإلهام، والوحي الإلهي» .

I. **المذهب الحسي**: يرى "أرسطو" أن كل إنسان بطبعه مشوق إلى المعرفة والدليل على ذلك أننا نشعر بلذة من عمل حواسنا ...فنحن جميعا في القيام بأي عمل فإننا نفضل النظر إلى الأشياء بالبصر، كونه يأتينا بأكبر قدر من المعلومات التي تجعلنا ندرك الفرق بين الموجودات[1].

وهكذا أصبحت المعرفة عند "أرسطو" مجالا هدفه الكشف عمما هو كائن في الطبيعة بالحواس من خلال اعتباره أن اغلب الناس يعتقدون أن حواسهم هي وسيلتهم، وخلص إلى أن طريق المعرفة يجب أن يبدأ مما تعطيه الحواس ومن خلال ذلك يؤكد على أهمية الملاحظة.

ونجد من أنصار المذهب الحسي في فرنسا "كوندياك" (1630-1704م)، الذي أنكر كل معرفة نظرية ويقين بالمعرفة التي تنجم عن عالم الحس، وأكد أن الفرق بين معرفة الحيوان ومعرفة الإنسان يكمن في الدرجة لا في النوع، لان مصدر المعرفة واحد عند الإنسان والحيوان وهو الحس[2].

II. **المذهب العقلي للمعرفة**: يرى أصحاب هذا المذهب أن جوهر الطبيعة الإنسانية تتمثل في خاصيتي النطق والتفكير، مؤمنين بأن العقل هو قوة فطرية في الناس جميعا، وان الإنسان يتلقى المعرفة والعلم من الخارج، بل من عقله من خلال مبادئ أولية، ولأن أحكام العقل مطلقة وضرورية وكلية من خلال: « ثبات معناها في الزمان والمكان، واضحة بذاتها ولها نتائج حتمية عامة يشترك فيها الناس جميعا[3]».

ويعتبر "أفلاطون" رائد المذهب العقلي في صورته القديمة من خلال ما اسماه بمعرفة الصور وهي تقوم على عالم ثابت هو العالم المعقول الذي يعلو عن العالم الحسي، ووصف "أفلاطون" المثل بأنها قائمة على عالم العقل، وان المعرفة لا تتحقق إلا إذا تذكر الإنسان الحياة التي كانت تحياها النفس في عالم المثل قبل هبوطها إلى البدن.

اتسم مذهب ابن رشد بالعقلانية القائمة على البرهان والنظر والحكمة، كما استند توجهه العلمي إلى التجربة الطبيعية والعضوية من خلال اعتماده على العقل والربط والتحليل معلقا وشارحا لكتب "أرسطو" حتى لقب بالشارح الأكبر، لما كان من شروحاته السبق في التعريف بفلسفة "أرسطو" في الأوساط الفلسفية اللاتينية، في عهد كان الغرب جاهلا تماما بـ"أرسطو طاليس". كما تصدى ابن رشد لمشكلات الفلسفة الإسلامية العربية بالتعليق والنقد الفلسفي والتي لم يعرف عصره

(1) حسين عبد الحميد احمد رشوان، مرجع سابق، ص61،62.
(2) المرجع نفسه، ص63.
(3) المرجع نفسه، ص 67.

مثيلا لها في النضج والإثراء. فهو من متبعي الطرق العقلية لمعرفة الصانع من خلال معرفة المصنوعات فالمعرفة عنده تتم بالاعتماد على المنطق والقياس العقلي[1].

و يعترف الإسلام بقيمة العقل ويكرمه، ولكنه لا يورطه، فالإسلام قد نهى عن الخوض في كنه الذات العليا، ويقتصر العقل على مادون الغيبيات ويوجهه بالخصوص إلى: «ما وراء الطبيعة أي العقائد الخاصة بالله سبحانه وتعالى، وكذلك المسائل الأخلاقية، وكذا في مسائل التشريع التي ينظم بها المجتمع[2]» .

أما الصورة الحديثة للمذهب العقلي نجدها في فلسفة "ديكارت" الذي رفض المذهب الحسي وآمن بالمعرفة العقلية، واعتبر أن الحقيقة قائمة في العقل وانه هو أداة المعرفة ولا وجود للحقيقة خارج الفكر من خلال مقولته الشهيرة: « أنا أفكر إذن أنا موجود» . وميز "ديكارت" بين الأفكار الفطرية والأفكار الحادثة والأفكار الخيالية. وذهب إلى أن العقل يستخدم عمليتان للوصول إلى المعرفة أو (اليقين الرياضي)، هما: "الحدس والاستنباط"[3].

III. **المعرفة بالتجربة:** يرى أصحاب هذا المذهب أن الحواس هي مصدر المعرفة الإنسانية، وهذا النوع من المعرفة هو الغالب في حياتنا اليومية ويمدنا بخبراتنا ويعيننا على حل المشكلات التي تواجهنا، وهذا النوع من المعرفة الذي يقوم على التجربة الحسية وحدها هو الطريقة الوحيدة أمام الطفل أو البدائي، لكن لا مانع من أن يلجأ العالم أو الفيلسوف إلى هذه الطريقة. والمذاهب التجريبية تدحض دور العقل في خلق الأفكار وترجع نشأة الأفكار إلى التجربة.

فقد ذهب "ابيقور" إلى أن الإحساس هو أساس المعرفة، ووضع أربع معايير للمعرفة هي: (الإحساس الشعور، والانفعال والتنبؤ).

و يتصف العلم التجريبي بالحداثة لأنه لم يبدأ شوطه إلا مع عصر النهضة الأربية، ومع ذلك فقد بلغ اليونانيون شوطا كبيرا في العلوم الطبيعية.

واستخدم العلماء المسلمون المنهج التجريبي على أوسع نطاق في العلوم الطبيعية التي تعرضوا لدراستها فقد اعترفوا بالمنهج التجريبي كمنهج أساسي لدراسة الطبيعة المحسوسة تأسيا بالقران الكريم[4].

---

(1) عبد الرحمان التليلي، **ابن رشد الفيلسوف العالم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998، ص12.
(2) حسين عبد الحميد احمد رشوان، مرجع سابق، ص71.
(3) المرجع نفسه، ص72،73.
(4) المرجع نفسه، ص 74-77.

استخدم "اغوست كونت" المنهج التجريبي في علم الاجتماع وفرق بين نوعين من التجريب: التجريب المباشر(L'experimentation.direct)، والتجريب غير المباشر (L'experimentation Indirect)، ويقوم التجريب المباشر على: الملاحظة التي تأخذ بأساليب متعددة تتفق مع الطبيعة المعقدة للظواهر الاجتماعية، ويستلزم التجريب المباشر إعمال العقل لتصور الشيء موضوع الملاحظة، أما التجريب غير المباشر فهو: الذي يقوم على صياغة الفروض، وهو بذلك ثمرة النشاط الفكري، ويشترط كونت أن تكون هذه الفروض المصاغة قابلة للاختبار[1].

IV. **المذهب النقدي**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعرفة لا تأتي عن طريق العقل وحده ولا عن طريق الحواس وحدها، بل عن طريق العقل والحواس معا، فيما يتمخض عنه ما يعرف بالنقد.

وقد تطور هذا الاتجاه وأصبحت اليوم مهمة النقد هو إخضاع الواقع للدرس والتحليل أو للتشريح والتفكيك، لإعادة تركيبه سبرا واستغلالا أو تنمية وتوسيعا، أو تجاوزا وعبورا بصورة تقوم على توظيف المكتسبات وكشف الانسدادات، لإيجاد الحلول والمخارج بإطلاق ديناميكيات جديدة وفتح الطريق للمساهمة في ورشة إنتاج الأفكار والمعرفة[2].

المبحث الثاني: مجال نظرية العلم والعلوم المجاورة لها

الابستمولوجيا (علم المعرفة) (Epistemology): فرع من فروع الفلسفة يهتم بنظرية المعرفة وهو مصطلح ذو أصل إغريقي مؤلف من كلمتين: (epistemo) وتعني المعرفة و (logos) وتعني علم. ويعني المصطلح حرفياً علم المعرفة أو علم العلم.وهو دراسة طبيعة الأشياء، وقد كانت الأولية النسبية للوجود والمعرفة موضع جدل منفصل في تاريخ الفلسفة، وفي هذا المنهج يتم التساؤل عن الأشياء التي ينبغي أن تكون ملائمة لنا لنحصل على المعرفة التي نقوم بها، ويوجد داخل الابستمولوجيا تعارض تقليدي بين الامبيريقيين الذين يؤكدون على أهمية التجربة في المعرفة وبين العقلانيين الذين يؤكدون أهمية المقولات المسبقة للفكر[3].

وكان أول من وضع هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فريدريك فيرييه (1808 - 1864) حين ألف كتابه مبادئ الميتافيزيقا. إذ قسم الفلسفة فيه إلى قسمين: أنطولوجية وإبستيمولوجية[4].

---

(1) حسين عبد الحميد احمد رشوان، مرجع سابق، ص80.

(2) علي حرب، **أزمة الحداثة الفائقة "الإصلاح الإرهاب الشراكة"**، المركز الثقافي العربي،المغرب، ط1، 2005، ص40.

(3) ميشيل مال، **موسوعة العلوم الاجتماعية**، تر: عادل مختار الهواري، سعيد عبد العزيز مصلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص228.

(4) د.م، **الابستمولوجيا**،الموقع على الانترنت: www.arab-ency.com، بتاريخ:2011/04/01، على الساعة10:00سا.

أما المعنى المعاصر لمصطلح إبستيمولوجية في الفلسفة العربية والفرنسية فهو: الدراسة النقدية للمعرفة العلمية.

أولا:نظرية العلم ونظرية المعرفة

نلحظ بوضوح من استقراء أراء المختصين نقلا في وجود تصور واضح لنظرية المعرفة، ويقصد بنظرية المعرفة: البحث في طبيعة المعرفة ومداها ومصدرها، أو البحث في العلاقة بين المحسوسات والعقليات، أو بمعنى البحث في كيفية التوصل إلى الآراء العقلية المتعلقة بالوقائع المحسوسة أو العلاقة بين ما هو مادي "المحسوسات"، وما هو عقلي "المعرفة"[1].

إذ أن نسبة نظرية العلم إلى المعرفة هي نسبة النوع إلى الجنس، على أساس أن نظرية العلم تنحصر في تلك الصورة الوحيدة من صور المعرفة، والتي هي المعرفة العلمية، فهناك من لا يعترف لنظرية المعرفة بالقبول إلا بقدر ما ترجع إلى نظرية العلم، ويرون أنه لا معرفة إلا المعرفة العلمية.

وبناء على ذلك يمكن أن نلاحظ أن هذه الأطروحة هي أكثر فلسفية منها علمية بالمعنى الحقيقي. إذ يحق للعلم أن يعين حدوده الخاصة، وأن يقبل أو يرفض هذا النوع أو ذاك من التأملات، فهناك: "علوم كاذبة" وقع البت في أمرها منذ مدة طويلة، وقد سبق لديكارت أن افتخر بأنه: « لم تخدعه وعود كيميائي، ولا تكهنات منجم، ولا تظليلات ساحر». ومع هذا فإن "ديكارت" بهذه الطريقة قد أتبع العلم للميتافيزيقا.

واليوم أيضا فإن العلم هو الذي يقول كلمته إن كان يعترف بالطابع العلمي للأبحاث حول التخاطر، أو حتى علم الفراسة (physiognomonie)، أو علم الخطاطة (graphologie)، وفي المقابل ليس من مسائل العلم معرفة إمكانية أو عدم إمكانية وجود معرفة خارج العلم، إن مثل هذه المسألة تتعلق بنظرية عامة في المعرفة، لعلها الابستمولوجيا. وإذا ما قبلنا الفصل بين نظرية العلم ونظرية المعرفة، فإنه ينبغي أن نعترف بأن التمييز بينهما ليس مراعى دائما. إذ أن عبارة نظرية المعرفة سهلة التعويض بكلمة ابستومولوجيا (épistémologie). وهناك من يتدارك هذا النقص بنحت كلمة: (Gnoséologie) "نظرية المعرفة". ولكن هذا المصطلح المولد لم يرسخ، وهو يستعمل أحيانا في اللغة الإيطالية. وتستعمل بشكل استثنائي في اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية، حيث تدل بشدة على التظاهر بالمعرفة، لهذا يمكن مطابقة النظرية الابستمولوجية بالنظرية الاثنولوجية، والثنائية الابستمولوجية بين الذات العارفة والموضوع المعروف، بالثنائية الاثنولوجية بين النفس والجسم[2].

---

(1) يوسف محمود، **سوسيولوجيا العلم والتكنولوجيا "دراسة التأثيرات المجتمعية على العلم والتكنولوجيا"**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن 2006 ، ص11.

(2) روبير بلانشي، **نظرية العلم الابستمولوجيا**، تر: محمود اليعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2004، ص19،20.

إن للخلط بين الابستمولوجيا ونظرية المعرفة أسبابا أكثر عمقا من مجرد خلط لغوي عارض ولهذا فإننا قد نتفهم لماذا جعل "بياجي" (Piaget) الابستمولوجيا ونظرية المعرفة كلمتين مترادفتين فهي: أي الابستمولوجيا نظر في المعرفة، ولكن هذا النظر يكون ضمن مرحلة جديدة من مراحل تطور العلاقة بين الفلسفة والعلوم، ويمكن أن نقول مع "بياجي" أن "الابستمولوجيا": هي البحث في المعرفة ضمن نسق جديد من العلوم يتطلب عند تحليل هذه العلوم اليقظة الابستمولوجية حتى لا يغفل المحلل ما بين العلوم في الموضوع والمنهج والنتائج والمشاكل[1].

ومنه يرى "بياجي" أن الابستمولوجيا هي بحث في المعرفة في إطار التعدد والتنوع، ولذلك فهي تتميز بهذا التنوع في داخلها، فلا تنسجم مع نسق فلسفي بقدر ما تكون السير في الوصف الموضوعي لمكونات النتائج والمشاكل المطروحة، وهذا ما دفع بالابستمولوجيون الابتعاد عن كل تصريح يدل على أن هدفهم هو بناء نظرية عامة في المعرفة. مادام التنوع الواضح في العلوم والتحول السريع الذي يميزها لا يسمحان بناء مثل هذه النظرية مثلما كان ذالك ممكنا في الماضي، ومنه تصبح كل نظرية في المعرفة ذات فائدة نسبية إذا ما أخذناها بوصفها ملائمة لمرحلة من تطور العلوم إذ أن تنافي نظريات المعرفة المتزامنة أو المتعاقبة دليل واضح على عدم إمكانية تقديم وصفا تاما ونهائيا لعملية المعرفة.إذ يمكن القول أن موقف "بياجي" من العلاقة بين الابستومولوجيا ونظرية المعرفة لم يكن معزولا ونجده قابلا للتصنيف ضمن تيار الأسماء التي ساهمت في تطوير الابستومولوجيا، من خلال نقده للإبستمولوجيات الميتافيزيقية، وتصنيفه لأنواع الابستمولوجيات الممكنة[2].

ثانيا: نظرية العلم وفلسفة العلم:

من الصعب التمييز بين فلسفة العلم ونظرية العلم، إذ لو أخذنا بمنظور واسع نجد أن نظرية العلم محتواة في فلسفة العلم كأحد أبوابها أو كأحد ممارساتها، و هناك من يذهبون إلى أبعد من ذلك ويسدون الجسور بين الفكرتين ويرغبون بالفعل إبعاد نظرية العلم عن أي صلة بالفلسفة، ويبتعدون عن استعمال فلسفة العلم، وهذا ما يميل إليه الذين لا يعترفون من بين صور المعرفة إلا بالمعرفة العلمية، مستبعدين كل فلسفة لا تؤول إلى تحليل العلم، وذلك بشرط أن يجري التحليل وفق المناهج العلمية، ونجد في الوقت الحاضر أن نظرية العلم أصبحت أكثر استقلالا عن نظرية الفلسفة إذ أصبح من مميزاتها تولي العلماء المتخصصين المتزايد للمشاكل الابستمولوجية لأنه ظهرت أزمات جديدة هزت مختلف العلوم، وثورات عديدة عليها أن تهضمها قد أجبرت الذين يمارسونها أن ينقلبوا على

(1) محمد وقيدي، **الابستمولوجيا التكوينية عند جان بياجي**، دار افريقيا الشرق، المغرب، 2007،ص170.
(2) المرجع نفسه،ص171،172.

مبادئها ويتساءلوا عن أسبابها وليس من التلاعب بالألفاظ كما يقول "برانشفيك" (Brunschvicg): أن تقدم العلم ليس دائما تقدميا بل قد يكون انعكاسيا. وفي نفس الاتجاه ميز "ج.فري" (G.frey):بين التقدم الخطي والتقدم الدائري[1] للعلم.

إن الطبيعة التأسيسية لنظرية العلم في التراث تبين أنها تشتغل على معنيين للعلم: الأول عام بمعنى مطلق الإدراك، والذي يندرج تحته التصور والتصديق بكل أصنافه من يقين ظن شك، والثاني خاص والذي يدل على خصوص اليقين من التصديقات أو الاعتقادات[2].

ثالثا:الابستومولوجيا وتاريخ العلم:

إذا كانت القاعدة الأساسية لعمل "المحلل الابستمولوجي" هي التعاون في البحث مع علوم إنسانية أخرى، فإن تاريخ العلوم يمثل فرعا من فروع العلوم الإنسانية الأقرب إلى الابستومولوجيا والأقرب إلى التقاطع معها من حيث انه يتناول بالدرس المعرفة العلمية.

يهتم تاريخ العلوم بتطور المعرفة العلمية من حيث مجموعة من الوقائع المتعاقبة في الزمن فرغم تمظهر المعرفة العلمية في فرضيات ومناهج ونظريات، فإن ذلك لا يمنع من النظر إليها بوصفها وقائع يؤطرها زمن ويقوم بها فاعلون عاشوا في زمن محدد وتجري في إطار سلسلة أو تعاقب زمني، مما ساعد على إبراز الخاصية التطورية للمعرفة العلمية ومكن من إظهار المفاهيم والنظريات العلمية من حيث هي ناتجة عن تطورات سابقة لها وهو الأمر الذي رأى فيه "بياجي" عاملا ممهدا لظهور الدراسة التكوينية للعلوم، إذ هذه الوقائع هي الصورة الأولى بين تاريخ العلوم وبين الابستومولوجيا التكوينية فالعلاقة تظهر في البحث بين علاقة المنهج التكويني الذي كان يربط البحث في شروط المعرفة العلمية بالبحث في تطورها التاريخي، لأن هذه المعرفة تتكون عبر التطور كما يرى "بياجي"[3].

إذن فالتحليل التاريخي هو ذلك التحليل الذي يتخذ من عتبة التنظير الابستومولوجي موضوعا له من حيث هو نقطة انفصال بين التشكيلات الخطابية المختلفة وبين الأشكال الابستومولوجية وتبيان كيف أن قيام علم ما من العلوم وانتقاله أحيانا إلى مرحلة الصياغة الصورية وظهوره داخل تشكيلة خطابية معينة، يتعلق الأمر إذن بتحليل الأمور انطلاقا من وصل الممارسات الخطابية وتحديد كيف استطاع أن يفسح المجال أمام تطورات التنظير الابستومولوجي كما يرى "ميشال فوكو" (Michel foucaolt)[4].

---

[1]. روبير بلانشي، مرجع سابق، ص19،20

[2] زينب ابراهيم شوربا، **الابستمولوجيا دراسة تحليلية لنظرية العلم في التراث**، دار الهادي، بغداد، ط2004،1،ص12.

[3] محمد وقيدي، مرجع سابق، ص177،179.

[4] ميشال فوكو، **حفريات االمعرفة**، تر: سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2005، ص175.

رابعا:الابستومولوجيا والتحليل الاجتماعي للمعرفة:

تبدو المعرفة في البداية من بين الأعمال الحضارية كلها هي الأكثر تجردا وابتعادا على أننا حينما نتحدث عن المعرفة، يخطر ببالنا ونربطها مباشرة بالفلسفة[1].وظهرت عبارة علم الاجتماع المعرفة لتثير المخاوف لدى العلماء والفلاسفة على حد سواء، كونهم يتساءلون عما إذا كان وضع المعرفة في المنظور السوسيولوجي ليس وسيلة جديدة ابتكرتها الارتيابية والعدمية لكي ترمي رداء العجز في كل معرفة.

ولقد ظهر الهلع من "باكون" (Bacon)، إلى "باريتو" (V.barito)، نظرا لأن المعاملات الاجتماعية المعرفية قد جرى تأويلها كترسبات غير منطقية تهيمن على المجتمع، وتضفي الكثير من الظلامية على المعرفة ونجد أن كونت وماركس كلاهما لم يخرج من هذه المشتقات، فالأول اختزل على ما يبدو كل علم الاجتماع في علم الاجتماع المعرفة، والثاني ألحق علم الاجتماع المعرفة بمسألة الاديولوجيا والارتهان[2].

ويبين "جورج غورفيدش" أن "سان سيمون" كان أول من أشار إلى التبادل بين الطرائق المعرفية والبنى الاجتماعية. وحسب "غورفيدش"، فقد رفض "لوسيان ليفي بريل" (L.lévybruhl)، أن تستخلص خلاصات فلسفية من أعمال حول العقلية البدائية، واكتشف وجود عدة أنواع من المعارف في الوعي الاجتماعي واختلافها من تجربة ومعارف البدائية وتجربة ومعارف المتمدنين، ومن أنواع المعارف التي حصرها: «معرفة العالم الخارجي، معرفة الأنا و النحن، المعرفة التقنية، المعرفة الأسطورية، المعرفة الكونية الاعتيادية...الخ»، كما أشار إلى أن تلك المعارف تتنوع حسب المجتمعات أيضا[3].

إذ ظهر علم الاجتماع في إطار الطموح الفلسفي إلى حد بعيد لكي يفسر الأزمات الاجتماعية في أربا خلال القرن التاسع عشر.ولكي يقدم مقاربات سوسيولوجية لترشد السياسة الاجتماعية ولقد هجر علم الاجتماع هذه التصورات خلال تطوره الحديث، وتخلى عن كل صلة بالفلسفة وبقي نوع من الارتباط من حيث بعض الاعتبارات: باعتبار أن هناك فلسفة لعلم الاجتماع تأخذ معنى فلسفة العلم كدراسة المناهج والمفاهيم والأدلة المستخدمة في علم الاجتماع، وكذلك في مناقشة القضايا المرتبطة بالفلسفة الاجتماعية والأخلاقية، كدراسة القيم باعتبارها وقائع وربطها أيضا بسياقها الخاص

(1) جورج غورفيدش،مرجع سابق ،ص9.
(2) المرجع نفسه،ص10.
(3) المرجع نفسه، ص11.

وتجلياتها في الفلسفة الاجتماعية والأخلاقية، وكذلك عندما يذهب البعض في الاعتقاد بأن علم الاجتماع يؤدي مباشرة إلى الفكر الفلسفي.

كوجهة نظر "دوركايم" (I.durkheim)، حينما كتب في مقاله عن علم الاجتماع الديني ونظرية المعرفة يقول: «إني أعتقد أن علم الاجتماع – أكثر من أي علم آخر– قد أسهم في تحديد التساؤلات الفلسفية...إن الفكر السوسيولوجي يتجه نحو الامتداد عن طريق التقدم الطبيعي لكي يصبح فكرا فلسفيا». ويبدو أن "دوركايم" ، قد أجرى تحول من مناقشة المؤثرات الاجتماعية على مقولات الفكر إلى مناقشات ابستمولوجية خالصة[1].

وقد تجاوز "دوركايم"، المفاهيم السائدة ولم يعد يعتقد أن منظور سوسيولوجيا المعرفة ينال من المعرفة فهو يرى أن نسبة الأطر الاجتماعية إلى المعرفة لا تحط من قيمتها[2].

خامسا: الابستمولوجيا والعلوم الإنسانية:

تبدو العلاقة بين الابستمولوجيا والمعارف المتخصصة في شكلين أساسيين على العموم، يظهر الشكل الأول في الادعاءات التي تقوم عليها الابستمولوجيا ، باعتبار لا يمكن الاستغناء عنها من طرف المعارف المتخصصة إذ توفر لها المبررات الضرورية لنوع المعارف التي تتضمنها، وكذلك التصورات التي تعتمد عليها في إجراءاتها المنهجية سعيا وراء تحري الحقيقة والموضوعية وتقدم المعايير التي تقوم عن طريقها هذه العلوم بتقييم النتائج المتحصل عليها، ويتجلى الشكل الثاني في كون الابستمولوجيا تعتمد على منجزات العلوم المتخصصة التي تتراكم خلال فترات معرفية معينة لتستمد تصوراتها من طبيعة المعارف التي يمكن بلوغها لكي تصوغ المبادئ العامة التي تؤسس عن طريقها أحكامها ومعاييرها حول هذه العلوم[3].

كما نجد أن الفكر الابستمولوجي يخضع للتطور والتغير، الذي لا يكون في معزل عن التطور والتغير الذي يحدث للعلوم، وهذا عكس رأى الفلاسفة الكلاسيكيون، الذين يعتقدون أن التطور والتغير الذي يطال الابستومولوجيا يكون بمعزل عن التطور الذي يحصل للعلوم. ذلك أن المعرفة تنمو وتتطور خلال صيرورة الممارسة الاجتماعية، وتتجاوب مع المشكلات التي تفرزها الحياة الاجتماعية وتطور المعرفة العلمية لا يخضع لإجراءات قبلية صارمة ومحددة لإنتاج المعرفة، بل إن مثل هذه الإجراءات الابستمولوجية والقواعد المنهجية، ومعايير التقييم يتم اكتشافها صياغتها في نفس الوقت

(1) بوتومور، **تمهيد في علم الاجتماع**، تر: محمد الجوهري وآخرون، سلسلة عالم الكتاب المعاصر، جامعة القاهرة، مصر، ص80،81.
(2) جورج غورفيدش، مرجع سابق، ص11.
(3) العياشي عنصر، **نحو علم اجتمع نقدي دراسات نظرية وتطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص21.

الذي تتطور فيه المعرفة، وأحيانا يتم صقلها في مرحلة تلي إنتاج المعرفة في أحد ميادين الحياة الاجتماعية [1].

ونجد أن العلوم الإنسانية تقدم لنظرية العلم أحد موضوعاتها، وصلتها بهذه العلوم تكمن في كون الابستومولوجيا تقع في مستوى أعلى منها، ومنه فهي تهيمن عليها، وذلك كون التفكير الابسمولوجي قد أثارته بشكل مباشر صعوبات العمل العلمي، رغم أن نظرية العلم منطبعة انطباعا كبيرا بروح ومناهج الرياضيات، وتبدو غريبة تماما عن العلوم الإنسانية، إذ أن التحليلات التي يمكن أن تقوم بها والمجادلات التي يتواجه فيها المؤرخون، وعلماء النفس والاقتصاد والاجتماع أو اللسانيين حول الكيفية التي يعالجون ويواصلون بها دراساتهم، ما تزال متأثرة بنفس الأبحاث التي هي موضوع هذه العلوم لكنها تتميز عنها كتميز العلم الشارح عن العلم الذي هو موضوعه.ونظرية العلم العامة والتي هي تتناول جملة العلوم لا تنتمي إلى علوم الإنسان، كما قد تنتمي إلى الرياضيات أو الفيزياء ورغم ذلك نجد أن "غاستون باشلار" (G. bachelard)،كان له صدى في أكاديمية العلوم الأخلاقية والسياسية وكان له كرسي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كما أن "ريشنباخ" (Reichenbach) يسند إلى نظرية العلم ثلاث مهام متعاقبة: أولها تعود إلى علم النفس وعلم الاجتماع وتندرج في "سياق الاكتشاف" ثم يأتي "سياق التبرير" عمل إعادة التبرير العقلي لسيرورة الاكتشاف، وأخيرا مهمة نقدية في جوهرها سبق الشروع فيها ضمن إعادة البناء العقلي. ومنه يمكن التمييز بين كيفيتين: إحداهما وصفية، والثانية نقدية لاتخاذ العلم موضوعا للدراسة، كما نجد أن الابستمولوجيون الفرنسيون غالبا ما سلكوا الطريق الذي فتحه "هويول" (Whewell)و"ماخ" (Mach)، بالاستفادة من تاريخ العلوم ورغم أن نظرية العلم ليست في حاجة إلى روح تاريخية، لأن الأفكار من حيث استهدافها للحقيقة لا تتسلل تسللا عليا على غرار الوقائع، رغم أن الأعمال ذات الطابع التاريخي والنفسي واقعة كلها خارج مجال اهتمام العالم الابستمولوجي، إلا أننا نجد أن "باشلار"، عندما قام خلال النصف الثاني من مدة احترافه، بأبحاث في التخيل الشعري شد انتباه الكثير، إذ مهد لهذه الأبحاث بكتاب حول: تكوين الروح العلمية: مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية، وقد استخلص في هذا الكتاب أحد المفاهيم الجوهرية نظرية العلم، وهو مفهوم العائق الابستمولوجي[2].

ومنه يمكن أن نستنتج أن اقتصار نظرية العلم على تحليل اللغة العلمية في العلوم التي نشأت في مهدها وهو تصور غير كافي، بل لابد من اتخاذ نظرية العلم لمجالات من البحوث أوسع، وضرورة عدم

(1) نفس المرجع السابق، ص22.
(2) روبير بلانشي، مرجع سابق، ص28-33.

الاستغناء عن العلوم الإنسانية وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الأبحاث التي تتعلق بالبناء التدريجي للعلم وكذا المتعلقة بنشأة وتطور الروح العلمية وهي ترتبط بعلوم الإنسان.

المبحث الثالث: المعرفة العقل والابستمولوجيا

أولا: المعرفة العلمية في وعي العقل الغربي والعربي

لقد استطاع الفكر الحديث أن يحقق توسعا كبيرا في الغرب في القرون الماضية، ليس على حساب المسيحية ولا ضدها، وإنما خارج إطار الكنيسة. فبقدر ما أصبح فكرا مفتوحا، وعبر عن حركة اجتماعية، أو عن حراك اجتماعي عميق وفعال أزاح الحواجز الثابتة بين المراتب الاجتماعية، وزادت إمكانية هذا التوسع مع ازدياد قوة الحضارة التي نشأت معه وبسببه، من صناعة ومكتسبات مادية وقانونية بحث أصبح للدنيوي أو العقلاني فعليا لا نظريا فقط التأثير الحاسم في رسم الظواهر الاجتماعية وتحديد أفعال ومصير الأفراد ومواقفهم بعد أن كانت القوى الخارجية، والخارجة عن إرادة الإنسان، هي العامل الحاسم في تحديد فائض الإنتاج، ورعاية النسق الاجتماعي وضمان مشروعية السلطة. وتم الانتقال من فكرة رسالية لاعقلانية إلى فكرة عقلانية وضعية دنيوية ليست تابعة لثقافة دون أخرى، إنما هي نتيجة لصعود العمران أو المدنية، وانعكاسا لنمو القدرة البشرية في المجتمع ولدور العقل في صنع عالمه الذي يعيش فيه، أو لظهور ما يسميه "كارل بوبر"K.Popper: « العالم الناجم عن عمل الإنسان». وبذلك تحل المؤسسات محل الانتماء الجماعوي والحماسي والاندماجي في تنظيم العلاقات الاجتماعية وكذا تنمية "**التواصل الإنساني**"*.

وهذا ما ساعد على ظهور الحروب الدينية المستمرة التي دمرت جزئيا أسس سلطة الكنيسة المعنوية وكسرت شوكتها، وكانت هذه الحملة تستفيد من التحولات العميقة في البنية الاجتماعية والاقتصادية وتعكس جزء من سيرورة تاريخية واحدة ومتكاملة.

وبقد ما استطاع هذا النسق الجديد الذي أفرزه الصراع أن يدمج في دائرة حضارته – أي دورة استهلاكه وإنتاجه- الجماهير الفلاحية والحرفية الخارجة من النسق القديم، ويفضي عليها شخصية السيد والحر والمستقل والمتساوي مع غيره. بقدر ما أعاد إنتاج وتشكيل البيروقراطية والنخب الاجتماعية القديمة الخاصة والحكومية، في طبقة جديدة ذات وعي بدورها القيادي وبمصالحها

* هذا المصطلح نحته هابرماس من خلال نظريته النشاط التواصلي، متخذا له كمسلك للتحرر من فلسفة الذات والانفلات من عقلانية المؤسسات الحديثة، التي ترهن الجسد - حسبه- في مجال عمومي يضفي عليه العقل شرعية مشكوكا في إنسانية قوانينها وتشريعاتها، واعتبره مجال عمومي يسجن الجسد داخل نسق صارم وفي عقلانية تمسخ الفردية الحقيقية، ولا توفر شروط إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات.، وطرح هابرماس في هذا الخصوص السؤال الجوهري: ما هي العلاقة بين الحداثة في مختلف مظاهرها وبين التواصل في مختلف أشكاله الرمزية؟.

وطموحاتها وكذا بوزنها الفكري والسياسي، أي بالدرجة التي نمت فيها البرجوازية كطبقة ذات مشروع اجتماعي اقتصادي إنساني (الصناعة)، ومطامح هيمنة قومية تدفعها إلى بلورة سياسات اجتماعية واقتصادية متوازنة، واستطاع أيضا النسق الجديد أن يفرض نفسه كنظام سائد وأن يتسرب إلى الوعي التقليدي بكل عناصره، فيخلق حيزا مستقلا لوعي مشترك تتقاطع فيه المثل الروحية والعقلية القديمة والجديدة[1].

وعموما بقي الفكر الاروبي الحديث رغم كل ثوراته على القديم متمسكا بفكرة العقل الكوني متصورا له على أنه القانون المطلق للعقل البشري، وسواء نظر إلى هذا العقل على انه قائم بذاته مستقل عن فكرة الله، أو لا فإن العلاقة بينه وبين نظام الطبيعة تبقى نفسها إنها المطابقة التي انعكست على اللغة واللغات الاروبية ذات الأصل اللاتيني بالخصوص.

ويعتبر "الجابري" أن العقل والتجربة كلاهما شاهد على الأخر فإذا كان العقل البشري المنظم للتجربة والمشرع للطبيعة-ولكن بما فيه من مبادئ فطرية- بل بوصفه نفسه جملة من القوالب القبلية التي هي عبارة عن قوالب فارغة تملؤها الحدوس الحسية فتتحول إلى معرفة، هذه الحدوس التي تظل عمياء بدون هذه القوالب وإذن فالمعرفة اليقينية وبالتالي التطابق بين العقل ونظام الطبيعة تتوقف على ما تعطيه التجربة للعقل وما يمد به العقل معطيات التجربة، فإذا كان العقل هو المشرع فإن التجربة هي المختبر[2].

وكخلاصة لقد نشأت العقلانية الاروبية وأقلعت حضاريا ابتداء من القرن 16 أو 17 وراحت تنطلق من أسس جديدة لم تكن تعرفها سابقا ونمت بقدر ما كانت سياسة تحرير العقل من النقل: (تحرير العقل الفلسفي من العقل اللاهوتي) وتحرير المعرفة من هيمنة النظام اللاهوتي المسيحي الذي نظم احتكارها من قبل فئة محدودة ومنعها على الأغلبية من المجتمع وبدا هذا الاحتكار أمرا لا مشروعا وحرمانا من الإنسانية، وأخذت أربا بذلك تتفوق على العالم الإسلامي، وراح التحرير الكبير للعقل والروح يحصل تدريجيا، وحصل بالتالي العقل على استقلالية ذاتية ظهرت في شكل ثورة انقلابية خلصته من براثن العقل اللاهوتي "القروسطي"*، وأصبحت بذلك البشرية هي التي تبلور الأخلاق وقواعد السلوك، وتنظم النسق المجتمعي على مسؤوليتها الخاصة.

---

[1] برهان غليون، مرجع سابق، ص208- 210.
[2] محمد عابد الجابري، **العقل عبر التاريخ**، ص12.
* مصطلح يستخدمه "الجابري" اختصارا لمرحلة القرون الوسطى.

وكذلك فإن أربا الآن تنتقل من مرحلة العقل الكلاسيكي المرتكز على اليقينيات المطلقة إلى مرحلة العقل النسبي أو النقدي الذي يعود على نفسه باستمرار، من اجل تصحيح مساره أو حتى تعديله إذا لزم الأمر، وهو ما يدعوه البعض بعقل: **"ما بعد الحداثة"****، أي عقل أكثر تواضعا ولكن أكثر دقة وحركية في آن واحد. ورغم ذلك هذا العقل الجديد لا يتراجع عن فكرة بلورة المعرفة أو الإيمان بإمكانية التقدم، فهو يقوم ببلورة المعارف الجديدة وهو يعرف أنه لا يستطيع الوصول إلى الحقيقة المطلقة، انه يحصل على معرف نسبية مؤقتة قد تدوم طويلا ولكن حتما لا تدوم أبدا[1].

وعلى خلاف ما سبق تجعل العقلانية العربية دورها ومطلبها الأساسي والحاسم نقل العلم والنظرة العلمية إلى ثقافة تعتبر فاقدة له وغير قادرة على إنتاج المعرفة العلمية، والاكتفاء بمطابقة أفكارنا للعلم كما هو مجسد في نظم معرفية جاهزة.

إن التساؤل عن مصدر يقينية المعرفة العلمية هو نفسه الذي أدى إلى تطور العلم كثمرة لفلسفة ما قبل علمية مؤسسة للعلم ذاته كمفهوم، إن هذه المساءلة تقول عمليا أن أصل المعرفة اليقينية (العلم) هو العلم نفسه، وبذلك فهي لا تحرم نفسها من التفكير في هذا العلم والتحقق من المسعى العلمي في كل مرة يسعى فيها الباحث إلى إدراك الواقع وتحليله، وإنما تضفي أيضا على المعرفة صفة الحقيقة المطلقة والمنزلة التي تشكل في ذاتها المبتدأ والمنتهى. وهي بذلك عاجزة أن تفسر نشأة العلم، وأقل من ذلك عن تطوير التجربة العلمية، وتضع نفسها في وضع المترجم الدائم والناقل للعلوم أي تخرج من المسعى العلمي في الوقت الذي تقدس فيه العلم كثمرة وكإنتاج جاهز للعقل. إنها تجعل من العلم معرفة لاهوتية مفصولة عن الواقع الذي استمدت منه وعن المجتمع الذي ظهرت فيه وعن الذات التي أنشأته وعن المطلب الذي وضع له.

فقد نشأ العلم في الغرب عندما بدأ الباحثون يشككون في صحة المعارف اليقينية والنظرة الجاهزة واستبدلوا المعرفة اليقينية المطلقة بمفهوم المعرفة الموضوعية، التي تأخذ بعين الاعتبار مجموع الشروط المكونة للفعل المعرفي مع استبعاد الذاتية قدر المستطاع. وما كان للعلم الحديث أن ينشأ لو استمر الغربيون في استناد معلوماتهم إلى النظم المعرفية التي ورثوها عمن سبقهم، بل الأصل في ظهور العلم هو الفكرة التي تقول بأن الكافل لصحة معلوماتنا أو معارفنا عن الواقع لا يمكن أن يوجد في هذه المعلومات أو المعارف. إنما في التجربة فالتجربة هي معيار صحة المعارف التي لدينا ولا يمكن

** **ما بعد الحداثة Post Structuralisme**: نقد للحداثة وللمبادئ الكلية المطلقة، ورفض فكرة وجود أصل أو غاية نهائية أو ما يسمى "بالسرد الفوقي". طرح الأسئلة حول نظرية المعرفة التي اعتمدتها الحداثة القائمة على التمييز بين الذات والموضوع، والنظر إلى التكنولوجيا على أنها تركز على إعادة الإنتاج.

[1] محمد أركون، **قضايا في نقد العقل الديني**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، 1998، ص316-317. نقلا عن: المرجع السابق، ص12.

إلى- حد الان- أن يكون هناك معيار أخر يفوقها أو على الأقل يحل محلها، وكان هذا الموقف الجوهري قد فتح آفاقا لا تنتهي أمام العقل، أمام مراجعة وتحسين التراكيب النظرية وضبطها حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم في صورة ما نطلق علية بـ"**العلم**"[1].

ونجد أن العقلانية العربية قامت بمصادرة التجربة بدل أن تجعل من الانخراط فيها مبدءا أساسيا، واكتفت بالاستهلاك العلمي بدل ممارسة الفعل العلمي الحقيقي الذي يشتمل على الأقل على إنتاج معارف جديدة نابعة من خصوصية العقل المنتج لهذه المعارف وبالتالي تحمل انشغال المجتمع الذي ولدت فيه.وأنا لها ذلك طالما أنها انطلقت من كون الواقع الذي تعيش فيه واقعا وهميا لا معقولا لا مقبولا رافضة التفكير فيه والانطلاق منه.

ثانيا: الابستيمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم السوسيولوجية:

يحدث ضمن هذا الجانب من الاستقصاء الخاص بمساهمة المقاربة الإبستيمولوجية في العملية التعليمية، (أي في تبليغ المحتوى المعرفي) تقاطع كبير بين الابستيمولوجيا وتاريخ العلوم (Histoire des sciences).

وفي هذا الصدد، يمكن للمقاربة التاريخية أن تقدم عونا بالغ الأهمية، بفضل إعطائها للمتلقي (أو المتعلم) (L'apprenant) خلفية واسعة حول صيرورة تشكل وتطور دلالات المفاهيم؛ وعن أبعاد تبلور مختلف مضامين المعرفة العلمية، وعلاوة على ذلك، فهي تلقي الضوء على السياق العام لمختلف الإضافات العلمية، وكذا الظروف التي رصدت فيها هذه الإضافات؛ وقُيِّدت في سجل العلوم.

ويجدر بنا أن نذكر بأن التقاطع الحاصل بين مؤرخ العلوم والباحث في المجال الابستيمولوجي لا يعني بأيِّ حال من الأحوال حصول تداخل كلي بينهما، فالباحث في الابستيمولوجيا ينطلق من تصور خاص لمسيرة المعرفة العلمية[2]. فهو يطرح القضية من منطلق " العقبات الإبستيمولوجية" (Les obstacles épistémologiques).

فكما يقول "غاستون باشلار":«فإننا عندما نبحث عن الشروط النفسانية لتقدم العلوم سرعان ما نتوصل إلى هذا الاقتناع، بأنه ينبغي طرح مسألة المعرفة العلمية بعبارات العقبات[3]» . ويكْمن الفرق بين تاريخ العلم والابستيمولوجيا حسب "باشلار" في أن: (مؤرخ العلوم مُطالب بدراسة الأفكار بوصفها "وقائع" (Des faits) ، أما الابستيمولوجيا فهي ملزمة بدراسة الوقائع بوصفها

(1) برهان غليون مرجع سابق، 186-188.
(2) غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي "مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية"**، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية،1982، ص12.
(3) المرجع نفسه، ص13.

أفكارا (Des ides)، ثم تدمجها في نظام تفكير معين... فالواقعة المفسرة خطأ في أي عصر تبقى مجرد واقعة بالنسبة للمؤرخ. هذا في حين تُمسي في عين الابستيمولوجيا عبارة عن عقبات، أي أنها تشكل فكرا مضادا[1] (Une contre-pensée).

وعند استعراض قضايا ومضامين علم الاجتماع، يتضح بأنه ليس فقط أبواب ومسائل هذا العلم قد كانت موضوعا للتدافع بين التفكير العلمي وبين التفكير ما قبل العلمي، بل أن موضوع هذا العلم ذاته قد كان عرضة لتنقيحات مستمرة، عبرت بوضوح عن حجم الإشكال المعرفي الذي يكتنف علم دراسة المجتمع، كما كشف في كثير من الأحيان عن أزمة مشروعية قيام هذا العلم ذاته[2].

ولعل ذلك ما يفسر لماذا تعتبر المشروعية (Légitimité)، هي أول إشكال يعترض أستاذ علم الاجتماع، عند شروعه في التواصل مع المتعلمين (Les apprenants)، بل يلاحظ أن هذا الأمر غالبا ما يستمر مع أساتذة التخصص طيلة مسيرة تدريس هذا العلم، حيث نجدهم، يبدؤون من النقطة ذاتها التي شهدت انطلاق مسيرة تأسيس مشروعية هذا العلم، أي من اللحظة التي بدأ فيها يحاول شق طريقه الخاص بين دروب الفلسفة والتاريخ وعلم النفس، وطفق فيها في حل مشاكله " الحدودية " مع الفروع العلمية والمعرفية الأخرى، والتدليل على استقلالية "الواقعة الاجتماعية".

ويستمر الأمر عبر تخصصات علم الاجتماع المختلفة، ففي علم الاجتماع الحضري، على سبيل المثال، تعتبر قضية بناء النظرية من أهم معضلات هذا الأخير، الذي بحكم دراسته لمجتمع المدينة، يجد نفسه في حلبة التدافع الإبستيمولوجي على الحدود، جنبا إلى جنب مع الجغرافية والعمارة والأنثروبولوجية وعلم الديموغرفيا...الخ.

ومن الناحية العملية، يمكن الاستشهاد بالجهود التي قام بها "دوركايم" في " قواعد المنهج في علم الاجتماع" من أجل تخليص أرضية هذا العلم من كل أشكال التداخل مع مواضيع العلوم الأخرى وتحديد "خصائص الواقعة الاجتماعية" باعتبارها نتاج الحياة الاجتماعية وبوصفها مستقلة عن ذوات الأفراد، وبوصفها: «تنحصر في ضروب السلوك والتفكير التي يمكن تمييزها عن غيرها بالعلامة الخاصة الآتية، وهي أنها تستطيع التأثير في شعور الأفراد تأثيرا قهريا»[3].

---

(1) Gaston Bachelard, **La formation de l'esprit scientifique**, in : Madeleine Grawitz, Méthode des sciences sociales, 5°editions, Ed Dalloz, Paris, 1981, p55.

(2) ايميل دوركايم، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، موفم للنشر،القاهرة، (1985) ص 25 – 26.

(3) نفس المرجع، ص25-26.

ويقول في موضع آخر: « إن الظاهرة الاجتماعية هي: كل ضرب من السلوك. ثابتا كان أم غير ثابت، يمكن أن يباشر نوعا من القهر الخارجي على الأفراد، أو هي كل سلوك يعم في المجتمع بأسره وكان ذا وجود خاص مستقل عن الصور التي يتشكل بها في الحالات الفردية»[1] .

يلاحظ من خلال هذه النصوص التأسيسية لعلم الاجتماع المعاصر أن التفسير السيكولوجي كان أشد عقبة إبستيمولوجية اعترضت استقلالية هذا العلم، وهي تعتبر في أي وقت أهم العقبات التي تثير الالتباس في أذهان طلاب العلم، ولذلك فمن المفيد الاستفادة من التجربة الدوركايمية التي استطاعت التمييز بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة النفسية، بين الوعي كحقيقة نفسية، وبين الوعي الجمعي كحقيقة اجتماعية.

وكما يقول أحد المنشغلين بعلم الاجتماع في الجزائر، مبينا إسهام "دوركايم" في تأسيس علم الاجتماع: «إن رسالة عالم الاجتماع هي تفسير كيف أن "البنيات الاجتماعية" (Structures Sociales) توجه سلوكات الأفراد. لماذا معدلات الانتحار، المركبة من أفعال فردية، هي متباينة في المجتمعات التقليدية والمجتمعات الحديثة؟. لماذا تتزايد مع التصنيع؟. لماذا بعض المؤسسات تثير الاحترام أو الرهبة؟ لماذا بعض التصرفات تستوحي التقدير وبعضها الآخر يثير الاستهجان؟. ولماذا، بصورة عامة، المشاعر الأخلاقية التي تثيرها أصناف من السلوكات تختلف حسب المجتمعات؟» [2].

ومن النصائح البالغة الأهمية لـ"دوركايم" في هذا الصدد قوله: « لا يجوز لعالم الاجتماع، وبحال ما، أن يستعير من علم النفس بعض قضاياه لكي يطبقها دون تحوير، على الظواهر الاجتماعية، بل لابد له من دراسة التفكير الاجتماعي برمته، أي شكلا وموضوعا، في ذاته و لذاته ولابد عليه أن يشعر خلال ذلك بما ينطوي عليه هذا التفكير من صفات خاصة به»[3].

غير أن الاستفادة من هذه النصائح لا يجب أن تجرنا إلى المبالغة في ذلك، لأن التمييز الذي قدمه "دوركايم" قد أدى- كما يقول: "غي روشي" (Guy Rocher)- إلى ظهور مسافة أكبر مما نقبلها اليوم بين النفسي والاجتماعي[4].

أما فيما يخص، الإشكال الناجم عن تحديد نطاق العلم والبحث السوسيولوجي لشتى تخصصاته، فيفضل تتبع تطور دلالات مفاهيمها وتبلور المدارس المختلفة، بقصد استخلاص الطرق الناجعة

---

[1] نفس المرجع السابق، ص57.

[2] **الابستمولوجيا وتعليمية علم الاجتماع**، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، العدد 121، 2000، نقلا عن: بو بكر بوخريسة، **"المعرفة السوسيولوجية، المشاكل الإبستيمولوجية لعلم الاجتماع"**، دراسات عربية، العدد 8، يونيو 1990، دار الطبيعة، بيروت.

[3] إميل دوركايم ، مرجع سابق ، ص 25 .

[4] Guy Rocher, **L'action sociale**, Ed HMH, Paris,1968 , p33.

لتفهيم المتلقين أسباب وأبعاد هذا الإشكال معرفيا ونظريا ومنهجيا، وكذا التحذير العملي من الانزلاقات المعرفية، زيادة على إشراك المتلقي في الجهد الرامي لتأسيس بناء نظري متكامل فيها.

ثالثا: تحليل الجابري لنظم إنتاج المعرفة لدى العقل العربي

يميز محمد عابد الجابري ثلاث نظم معرفية يؤسس كل منها آلية خاصة في إنتاج المعرفة، ويحلل ما يربط بينها من مفاهيم وينتج عنها من رأى خاصة كذلك هده النظم المعرفية التي يقوم الجابري بتحليلها في ضوء دراسة نقدية لبنية العقل العربي هي: (البيان، العرفان، والبرهان)، من خلال فحص آلياتها ومفاهيمها ورؤاها وعلاقتها مع بعضها البعض، مما يشكل البنية الداخلية للعقل العربي، ولم يقتصر الجابري على ما هو نظري في تحليلاته لآليات إنتاج المعرفة، بل تعدى ذلك إلى التحليل والتدليل بموضوعات ملموسة موجودة في واقع ملموس، وهذا ما يؤكده هو نفسه من خلال قوله: «شيء واحد نريد أن نضيفه إلى هذا التذكير وهو أن هذا الكتاب كان من الممكن أن يكون أروح مرتين لو أننا اقتصرنا فيه على التحليل النظري، ولم نكلف القارئ عناء الخوض معنا في تحليل ملموس، لموضوعات ملموسة: كان هذا الكتاب سيكون أروح للقارئ لو أننا قدمنا أراء جاهزة غير مقيدة ولا مثقلة بما تستند عليه من مواد فضلنا تركها في كثير من الأحيان تعرض نفسها بنفسها..» [1].

1.**البيان**: يحلل الجابري بناء تصور أولي وعام للنظام المعرفي البياني من خلال رأى البيانيين أنفسهم، ويقصد الجابري بالبيانيين: "جميع المفكرين الذين أنتجتهم الحضارة العربية الإسلامية والذين—كانوا أو ما يزالون- يصدرون في رآهم وطريقة تفكيرهم عن الحقل المعرفي الذي كرسته وبلورته العلوم العربية الاستدلالية الخالصة ويعني بها: (النحو والفقه والكلام والبلاغة) وبالأخص منهم أولائك الذين ساهموا في تقنين هذا الحقل المعرفي: «تحديده وحصر أقسامه وضبط آليات التفكير داخله والإفصاح عن نوع النوايا التي يحملها عن العالم»، ويقصد بهم: "علماء البيان" من لغويين ونحويين وبلاغيين وعلماء أصول الفقه، وعلماء الكلام سواء كانوا معتزلة أو أشاعرة أو حنابلة أو من "الظاهرية" أو من "السلفيين"، إن هؤلاء حسبه جميعا ينتمون إلى حقل معرفي واحد يؤسسه نظام معرفي واحد هو النظام المعرفي البياني، كما أنهم عملوا جميعا حسبه كل في ميدان اختصاصه، على المساهمة في صياغة نظريات في البيان: فقهية أو نحوية أو بلاغية أو كلامية أو تحلل جوانب أو مستويات من العالم المعرفي الذي ينتمون إليه "عالم البيان".ويبين "الجابري" أن الاهتمام بالبيان

[1] محمد عابد الجابري، **نقد العقل العربي "بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية للنظم المعرفية في الثقافة العربية"**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط7، 2004، ص9.

بأساليبه والياته وأصنافه لم يكن من اختصاص علماء البلاغة وحدهم. هؤلاء الذين جعلوا من علم البيان احد الأقسام الثلاثة التي ينقسم إليها علم البلاغة العربية(علم المعاني، علم البيان، علم البديع) ويوضح أن البلاغيون الذين اتجهوا هذا الاتجاه كانوا أخر من ظهر على مسرح الدراسات البيانية.

وبين الجابري أن الأبحاث البيانية بصفة عامة انقسمت منذ قيامها إلى قسمين: قسم يعنى بـ"قوانين تفسير الخطاب"، وقسم يهتم بـ"شروط إنتاج الخطاب". ويعتبر أن الاهتمام بالتفسير يمكن الرجوع به إلى زمن النبي (صلى الله عليه وسلم)،حينما كان الصحابة يستفسرونه عن معاني بعض الكلمات أو العبارات الواردة في القرآن، أو على الأقل في عهد الخلفاء الراشدين حينما اخذ الناس يسألون الصحابة عما صعب عليهم من آيات القرآن.

فان الاهتمام بوضع شروط لإنتاج الخطاب البلاغي المبين لم يبدأ إلا مع ظهور الأحزاب السياسية والفرق الكلامية بعد حادثة "التحكيم"، حينما أصبحت الخطابة والجدل الكلامي من وسائل نشر الدعوة، وكسب الأنصار وإفحام الخصوم[1].

وبين الجابري أن البحث في هذه العلوم البيانية على اختلافها وتباينها قد كشف عن وجود إشكالية واحدة تعمها جميعا هي: إشكالية اللفظ والمعنى، ويؤكد الجابري على وحدة الإشكالية في هذه العلوم، وهذا يعود حسبه إلى أن العلوم البيانية تجمعها كلها وحدة الموضوع ويصفها بأنها: «تمارس فعاليتها على النص وحول النص»[2].

2. **العرفان***:العرفان في اللغة العربية مصدر "عرف" فهو و"المعرفة" بمعنى واحد يقال في لسان العرب: « العرفان، العلم، عرفه يعرفه عرفة عرفانا ومعرفة »، وقد ظهرت كلمة عرفان عند المتصوفة المسلمين لتدل عندهم على نوع أسمى من المعرفة يلقى في القلب على صورة: "كشف" أو "الهام"، ومع أن هذا المصطلح لم يكثر استعماله في الأدبيات الصوفية إلا في مرحلة متأخرة، فقد كان المتصوفة يميزون بين معرفة تكتسب بالحس أو بالعقل أو بهما معا وبين معرفة تحصل "بالكشف" أو "العرفان"[3].

وهكذا نجد "ذا النون المصري"، يصنف "المعرفة" إلى ثلاث أصناف، الأول: معرفة التوحيد وهي خاصة بعامة المؤمنين المخلصين، والثاني: معرفة الحجة والبيان، وتلك خاصة بالحكماء

---

(1) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص19-21.

(2) المرجع نفسه، ص101.

* يسمى في اللغات الأجنبية الغنوص Gnose، والكلمة يونانية الأصل gnosis، ومعناها المعرفة، وقد استعملت أيضا بمعنى العلم والحكمة، ويشتق من هذا المصطلح الغنوصية Gnosticisme، ويطلق عليها الجابري اسم "العرفانية".

(3) المرجع السابق، ص251.

والبلغاء والعلماء المخلصين، والثالث: معرفة صفات الوحدانية، وتلك خاصة بأهل ولاية الله المخلصين الذين يشاهدون الله بقلوبهم حتى يظهر لهم الحق الذي لم يظهر لأحد من العالمين[1].

وينقل "الجابري" عن "القشيري" قوله: « والناس إما أصحاب النقل والأثر، وإما أرباب العقل والفكر، وشيوخ هذه الطائفة هم الصوفية...»، وقد وظف المتصوفة في التمييز بين درجات ثلاثة في المعرفة: البرهانية، والبيانية، والعرفانية. ما ورد في القرآن الكريم من استعمال لكلمة "اليقين" مقرونة بكلمة حق في قوله تعالى:﴿**إِنَّ هَذَا لَهُوَ حَقُّ الْيَقِينِ** ﴾-[2]. وبكلمة "علم" في قوله تعالى:﴿ **كَلَّا لَوْ تَعْلَمُونَ عِلْمَ الْيَقِينِ** ﴾. ثم بكلمة "عين" في قوله:﴿ **ثُمَّ لَتَرَوُنَّهَا عَيْنَ الْيَقِينِ** ﴾-[3]. فعلم اليقين على موجب اصطلاحهم هو ما كان بشرط البرهان وعلم اليقين هو ما كان بحكم البيان، وعين اليقين هو ما كان بنعت "العرفان": « فعلم اليقين لأرباب العقول، وعين اليقين لأصحاب العلوم، وحق اليقين لأصحاب المعارف» .

ويبين الجابري أن التمييز بين البرهان (النظر العقلي)، والعرفان(طريق الإلهام)، قد عرف حتى قبل الإسلام، إذ أن العرفان كان هو النظام المعرفي الذي ساد العصر "الهلنتي" بمراحله الثلاث، التي تمتدد من أواخر القرن الرابع قبل الميلاد مع نهاية العصر اليوناني الخالص إلى منتصف القرن السابع بعد الميلاد، مع ظهور الإسلام وانتشار الفتوحات، ذلك أن هذا العصر شهد رفض واضح للعقلانية اليونانية فانتشر ما يصطلح عليه الجابري "العقل المستقيل" وأصبح طلب العرفان هاجس العصر كله، وهكذا فالعرفان نظام معرفي ومنهج في اكتساب المعرفة ورأيا للعالم، وأيضا موقف منه، انتقل إلى الثقافة العربية الإسلامية، الثقافات التي كانت سائدة قبل الإسلام في الشرق الأدنى وبكيفية خاصة في مصر وسوريا وفلسطين والعراق ويعتمد الموقف العرفاني الذي ساد قبل الإسلام على ثلاث تساؤلات مترابطة تلخص إشكالية الموقف العرفاني، بل الإشكالية العرفانية كلها موقفا ونظرية، ذلك أن العارف إذ يضع حقيقته موضع السؤال ويتساءل: من انأ؟، ويطرح في ذات الوقت ثلاث أسئلة: من أين أتيت؟. وأين أنا الآن؟. والى أين المصير؟. تلك هي المعرفة بل العرفان الذي يسعى العارف للحصول عليه وامتلاكه[4].

وعندما يضع الجابري العرفان على المحك الابستمولوجي يبين لنا السؤال الذي يطرح نفسه على الباحث الابستمولوجي هو: كيف يمكن للعارف الانتقال من اللفظ إلى المعنى؟، من الظاهر إلى

---

(1) كامل مصطفى الشيبي، **الصلة بين التصوف والتشيع**، دار المعاف، القاهرة، 1969، ص363.
(2) القرآن الكريم، سورة الواقعة، الاية:95.
(3) القرآن الكريم، سورة التكاثر، الاية:5،7.
(4) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي سلسلة نقد العقل العربي**، ج1،دار الطليعة، بيروت، 1984،ص256.

الباطن بدون جسر؟، بدون قرينة؟. ما الذي يصوغ تضمين معين لعبارة معينة؟. ما الذي يجعل العبارة الواحدة تتسع لمعان مختلفة؟. أسئلة متنوعة الصيغة واحدة المضمون إنها تطرح مسألة الكشف وتضعه موضع السؤال: ما هي الآلية الذهنية التي يعتمدها وما هو الفعل العقلي الذي يؤسسه؟.

يعتمد المتصوفة على القياس العرفاني أو المماثلة، وتم ربط منهج المتصوفة في إنتاج المعرفة بمنهج البيانيين من فقهاء ومتكلمين، هكذا فكلما يعمل الفقهاء على استنباط الأحكام من النصوص الدينية، والقرآن بصفة خاصة، يعمل المتصوفة كذلك على استنباط "المعارف القلبية" من القرآن ذاته، ومن هنا كان لعلم التصوف مستنبطاته مثلما كان لعلم الفقه مستنبطاته، وهي مستنبطات من: "القرآن" عن طريق التلاوة أو من: "الذكر" عن طريق الاستغراق في التأمل[1].

ويخلص "الجابري" إلى أن العلاقة بين العرفان في الإسلام، والعرفان في العصور السابقة على ظهور الإسلام علاقة وطيدة ومباشرة، ليست فقط على مستوى الموقف والنظرية بل أيضا على مستوى المصطلح، فالمصطلح العرفاني في الإسلام ليس إسلامي المضمون ولا عربي الأصل، بل هو منقول إلى العربية مثله مثل الموقف العرفاني نفسه والنظريات العرفانية ذاتها الصوفية منها والشيعية. ويخلص الجابري إلى أن العرفانيين: إسلاميين كان أو غير إسلاميين يدعون أن طريقهم في الحصول على معارفهم ليست الحس ولا العقل، بل هو ما يسمونه "الكشف" وهم يقصدون بذلك أن معارفهم تحصل لهم مباشرة، دون توسط ودون الاستدلال عليها بشيء، وإنما هي تلقى في قلوبهم إلقاء عندما يرتفع الحجاب بينها وبين الحقيقة العليا: بالرياضات والمجاهدات[2].

3. **البرهان**: البرهان في اللغة العربية هو "الحجة الفاصلة البينة"، أما في اللغة الأجنبية فكلمة (Démonstration)، تعني في أصلها اللاتيني (Démonstratio)، أي الإشارة والوصف والبيان والإظهار، أما في الاصطلاح المنطقي فـ"البرهان" بالمعنى الضيق للكلمة هو: «العمليات الذهنية التي تقرر صدق قضية ما بواسطة الاستنتاج، أي يربطها ربطا ضروريا بقضايا أخرى بديهية، أو سبق البرهنة على صحتها»[3]. ويستعمل الجابري الكلمة بمعناها الاصطلاحي المنطقي لا بمعناها العام: «بل إننا نضعها علما على نظام معرفي متميز بمنهج خاص في التفكير وبتقدير رأيا معينة للعالم يعتمد على نظرة نقدية ثاقبة ومتميزة، نظام معرفي مستمد من الثقافة العربية الإسلامية». إلى جانب اعتماده على جانب النظام العرفاني والنظام البياني.

---

(1) محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، مرجع سابق، ص373.
(2) المرجع نفسه، ص374.
(3) المرجع نفسه، 883.

وفي تحليل الجابري للنظام المعرفي البرهاني بالمقارنة مع النظامين الآخرين البياني والعرفاني -داخل الثقافة العربية الإسلامية- يقول: «إذا كان البيان يتخذ من النص والإجماع والاجتهاد سلطات مرجعية أساسية ويهدف إلى تشييد تصور للعالم يخدم عقيدة دينية معطاة هي العقيدة الإسلامية، أو بالأحرى نوعا من الفهم لها، وإذا كان العرفان يتخذ من الكشف الطريق الوحيد للمعرفة...فإن البرهان يعتمد على قوى الإنسان المعرفية الطبيعية، من حس وتجربة ومحاكمة عقلية وحدها دون غيرها، في اكتساب بالكون ككل وكأجزاء، لا بل لتشييد رؤية للعالم يكون فيها من التماسك والانسجام ما يلبي طموح العقل إلى إضفاء الوحدة والنظام على شتات الظواهر ويرضي نزوعه المسلح والدائم إلى طلب اليقين»[1].

يوضح "الجابري" أن التفكير البرهاني بدأ في الفلسفة اليونانية قبل "أرسطو" بثلاثة قرون، ولكن "أرسطو" الذي ينسب إليه التفكير البرهاني لأنه هو من وضع له أسسه التي يعتمد عليها وكان يستخدمه في: "المعرفة من اجل المعرفة"، ومن تبنى الفكر البرهاني الأرسطي في الثقافة العربية الإسلامية لم يستعملوه بالضرورة للمعرفة من اجل المعرفة، وإنما استعملوه لخدمة اهتماماتهم الدينية والاديولوجية.

وفي تحليله للبرهان من الداخل يشير الجابري بأنه يعتمد على المدخل الذي رسمه له "أرسطو" منهجا ومفاهيم ورؤية.

إن المنهج الذي شيده "أرسطو" يسمى المنطق وهذا الاسم لم يستعمله أرسطو صراحة وإنما استعمله احد شراحه الكبار وهو: "السكندر الافروديسي" الذي عاش في القرنين الثاني والثالث للميلاد أما "أرسطو" فانه يسمي منهجه باسم "التحليل"، ويقصد به تحليل العلم إلى مبادئه وأصوله. ومن هنا جاء اسم التحليلات: الأولى والثانية التي تشكل أهم أجزاء "الارجانون" الذي يضم كتب "أرسطو" المنطقية*.

الرؤيا تكمل المنهج لأنها تمده بأدوات المعرفة والتصور، فالرؤية البرهانية الأرسطية للعالم بنسجها العلم الطبيعي الذي موضوعه الطبيعة وتغيراتها، فالطبيعة عند "أرسطو" هي بمثابة قوة في الكون كله تسري في جميع أجزائه، فالمنهج عند "أرسطو" مرتبط بالرؤية على مستوى الجهاز المفاهيمي والرؤية الأرسطية للعالم هي بالأساس تصور نسقي منظومي للطبيعة يتمحور حول الحركة.

---

[1] محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، مرجع سابق، ص384.

* كتب أرسطو المنطقية هي: المقولات، العبارة، التحليلات الأولى (كتاب القياس)، التحليلات الثانية (كتاب البرهان)، الجدل، الأغاليط، وقد جمعت هذه الكتب الستة وسميت منذ ق6 للميلاد "بالارجانون" بمعنى الآلة، والمقصود آلة تحصيل العلم.

بالنسبة للبرهان يعتبر منهج في التفكير وتصور للعالم يختلفان تماما عن المنهج والتصور الذين تم إرساؤهما في الثقافة العربية الإسلامية[1].

يعتبر الجابري من رواد الاتجاه النقدي الذي ظهر مؤخرا في الفكر العربي الإسلامي، فكانت له رؤية عقلانية نقدية للتراث، من خلال التنظير لكل الطروحات السابقة عليه للتراث متناولا لها برؤية نقدية فاحصة وممحصة، واعتبرها قراءات ذاتية اديولوجية وغير علمية وبالتالي لا تحقق النهضة العربية المنشودة، لذلك وظف بعض المفاهيم العلمية المعاصرة في دراسته للتراث العربي الإسلامي منها مفهوم الابستمولوجيا.

المبحث الرابع: علم الاجتماع المعرفة

أولا: المفهوم والنشأة

يعود أول استعمال لمصطلح علم اجتماع المعرفة إلى بداية القرن العشرين يوم حاول فيلسوف نمساوي يدعى "جيروزاليم والهلم" أن يضمنه معنى العلم الذي يعنى بتقويم المعرفة على أساس سوسيولوجي.ارتفعت عاليا على إثرها أصوات بعض الفلاسفة المعترضين على هذا المشروع، رافضين تحجيم المعرفة وحصرها في إطار النتاج الاجتماعي الصرف. وبعد تفاعل هذه الانتقادات أدت إلى إقدام أنصار علم الاجتماع المعرفة على الدفاع عن مواقفهم النظرية، لافتين الانتباه إلى الشروع في دراسات اجتماعية معرفية لا يعني بتاتا نفي المعرفة أو تقليص أهميتها. وأن جل ما يقصد هذا العلم الجديد هو: محاولة كشف ارتباط المعرفة، ككيان فكري يتمتع بعناصر مستقلة وثابتة، بالمسار الاجتماعي العام فالمعرفة إذن وإن كانت من ثوابت الحياة البشرية تبقى مرتبطة دون شك بالإطار الاجتماعي الذي تنشأ وتتحرك فيه[2].

إن علم الاجتماع المعرفة هو أحدث فروع علم الاجتماع التي تعرضت لميدان جديد من ميادين البحث التي تسهم في مباحث وثيقة الصلة بالفكر الميتافيزيقي الخالص إذ يتصل مجال هذا العلم بدراسة الأفكار والاديولوجيات وما يرتبط بهما من علم وتكنولوجيا، ويتعرض لعدة مساءل كأصل المعرفة، ومصدر الحقيقة وأساس الصدق الابستمولوجي مما جعله يتحول بالضرورة إلى نظرية سوسيولوجية للمعرفة[3].

---

(1) محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، مرجع سابق، ص 465-468.
(2) المرجع نفسه،ص318.
(3) قباري محمد إسماعيل، **نظرية المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، مصر،ط2، ص106.

كما تعتبر سوسيولوجيا المعرفة: دراسة تتعلق بالأصول والآثار الاجتماعية للأفكار، في إطار المفهوم العام وقد حضي هذا العلم بالأهمية على مدى تاريخ علم الاجتماع خصوصا في نظرية "كارل ماركس" (Karl Marx)، عن الايدولوجيا، وفي دراسات "دوركايم" عن المقولات الأساسية للفكر البشري التي ضمنها في كتابه: (الأشكال الأولية للحياة الدينية 1912)، و (التصنيف البدائي 1903)، و قدم "ماكس شيلر": (أول بيان نسقي عن سوسيولوجيا المعرفة 1924)، الذي يميز فيه بين ثلاث أنواع من المعرفة: «المعرفة من أجل العمل أو السيطرة، المعرفة الثقافية، ثم معرفة الخلاص» . ولقد تأثر هذا النوع الأخير بالتقسيم الثاني الذي وضعه: "هابرماس" (Habermas) للمصطلح الذي تسترشد بالمعرفة، وجاءت مقالات: "كارل مانهايم"(Karl Manhaim) في هذا المجال وعمله الرئيسي: (الايدولوجيا واليوتوبيا 1929) بمثابة عودة لتوضيح العلاقة بين الأفكار، خصوصا الأفكار الفلسفية والسياسية وقاعدتها الاجتماعية، والى المدلولات النسبية المحتملة التي تحملها هذه العلاقة وظلت أفكار "مانهايم" في تركيزه على انساق تشكيل الأفكار والقضايا الفلسفية الناجمة عن محاولة تحليلها تشكل السمة المميزة لسوسيولوجيا المعرفة[1].

I. **تعريف علم الاجتماع المعرفة:** يعرف "جورج غورفيدش" (Georges Gurvitsh) علم الاجتماع المعرفة بأنه دراسة الارتباطات الوظيفية التي يمكن إقامتها بين أنماط مختلفة، وما الاختلافات المؤكدة بين هذه الأنماط والأنساق المختلفة المندرجة من هذه الأنماط للمعرفة، ومن ناحية أخرى دراسة الأطر الاجتماعية مثل: المجتمعات الشمولية والطبقات الاجتماعية، وتجمعات معينة ومختلف التجليات الاجتماعية (العناصر الاجتماعية الجزئية)، وتشكل البني الاجتماعية سواء الجزئية أو الكلية النواة المركزية لمجال اهتمام علم الاجتماع المعرفة[2].

ولعل المهمة الأساسية لعلم الاجتماع المعرفة هي[3]:

1. دراسة علاقة الترتيبات المتغيرة لهذه الأنواع من المعرفة والتدرج، وأيضا المتغيرات والمنتجات الثقافية والقواعد الاجتماعية المختلفة (المسماة الضوابط الاجتماعية).
2. دور المعرفة وممثليها في الأنماط المختلفة من المجتمعات.
3. الأساليب المختلة للتعابير والاتصال وانتشار المعرفة من خلال ارتباطها بالموضوعات الكلية وذلك لكل من المرسلين والمتستقبلين.

---

(1) ميشيل مال، مرجع سابق، ص 358.
(2) محمد احمد بيومي، **دراسات في علم الاجتماع المعرفة والعلم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007، ص15.
(3) جورج غورفيدش، مرجع سابق، ص10-17.

4. الاتجاهات المنتظمة لمختلف أنواع المعرفة وذلك تطابقا مع أنواع المجتمعات الشمولية والطبقات لتكون إما متوحدة أو متمايزة.
5. الحالات الخاصة بالتباين بين الأطر الاجتماعية والمعرفية في علاقاتها مع بعضها والتي نشأت على تعقيدات دقيقة.

ويتجلى إنتاج المعرفة أساسا على امتلاك المجتمع المعني القدرة على الإضافة إلى رصيد المعرفة الإنسانية الذي ينهل منه البشر جميعا.

ثانيا: التنظير لعلم الاجتماع المعرفة:

واقع الحال أن هذا العلم اهتم بصفة أساسية في بداياته الأولى بإشكالية العلاقة بين الواقع والوعي، والتي تعتبر مسالة قديمة، تعود بجذورها إلى الفكر الفلسفي اليوناني، حيث كان الصراع محتدما بين المذهبين الحسّي والعقلي، وأيضا بين مذهبي الثبات والتغير، وكان الموضوع الأساسي لهذا الصراع هو الصور المختلفة للإجابة على تلك الأسئلة المعرفية الثلاث التي صاغها لاحقا "كانط" والتي تدور كلها حول: العلاقة بين الوعي والواقع ، والتي حددها "أفلاطون" بـ: كيف يمكن التفريق بين 2+2= 4 (المعرفة العقلية) و الثلج أبيض (المعرفة الحسيّة)؟. وكان علينا أن ننتظر مجيء المفكرين الإسلاميين في العصر الوسيط حتى نرى دخول المجتمع والظواهر الاجتماعية في إطار مفهوم الواقع أي أن مفهوم الواقع بات يشير إلى كل من الواقع الطبيعي والواقع الاجتماعي على حد سواء . ومع دخول الواقع الاجتماعي في معادلة نظرية المعرفة، ظهرت مجموعة من المفاهيم المتصلة بالعلاقة بين الوعي والواقع الاجتماعي بالذات، ولعل مفهوم الموضوعية (Objectivité)، كان من أبرز المفاهيم الإشكالية في هذه العلاقة .

وتمثل كل من نظرية المعرفة عند "أرسطو" ، التي حاولت التوفيق بين أحادية الإحساس عند "بروتاغوراس" وأحادية العقل عند "أفلاطون" ، ومتابعة "الفارابي" لهذه النظرية الأرسطية في الربط بين العقل والإحساس والتجارب ، وكذلك محاولة "ابن رشد" التوفيق بين الحكمة والشريعة[1].

ونجد أن: "ابن سينا" تكلم عن المعرفة وأنواعها وطرق اكتسابها:« لما كانت النفس صورة أفاضها العقل الفعال على البدن لتستكمل فيه جوهريتها فإن لها نسبة إلى البدن ونسبة إلى العقل الفعال ومنه انقسمت إلى قوتين إحداهما مبدأ: محرك البدن، وهي النفس العاملة والثانية مبدأ لاكتساب المعرفة وهي النفس النظرية، الأولى: تتجه نحو الأسفل، أي إلى الجسم، والثانية: تتجه إلى الأعلى إلى المبادئ

[1] أنظر كتابه فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال.

العليا (الصورة المجردة)» [1]. ووجهة نظر "ابن سينا" من خلال انتقال القوة النظرية من حال العقل "الهيولاني"، إلى حال "العقل بالملكة"، إلى حال "العقل بالفعل"، إلى حال "العقل المستفاد"، علما أن كل حالة من هذه الحالات هي "عقل بالقوة" لما بعدها و"عقل بالفعل" لما قبلها، وان ما بالقوة إنما يخرج للفعل بتأثير قوة أخرى هي بالفعل في مقام العارفون إذ ذلك أن النفس حسب "ابن سينا" إذا اشتغلت بالبدن والمحسوسات والشهوات يمنعها من الالتفات إلى المعقولات والاتصال بالعقل الفعال والحاصلون عن الكمال حسبه هم: العارفون المتنزهون الذين بلغو دراية العقل المستفاد. وبذلك: «خلصوا إلى عالم القدس والسعادة وانقشوا بالكمال الأعلى وحصلت لهم اللذة العليا»[2].

تمثل هذه النظريات خطوة كبيرة وهامة في الانتقال بنظرية المعرفة من التأمل الميتافيزيقي إلى الحالة العلمية ، وهذا ما نلمس دلالته في: "علم العمران الخلدوني"، الذي كان الأساس لكثير من العلوم الاجتماعية، ومن بينها علم اجتماع المعرفة.

وسوف نورد بعض الشواهد من مقدمة "ابن خلدون" والتي قد تصب في طاحونة سوسيولوجيا المعرفة[3]: «فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة ، هو أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران ، ونميز ما يلحقه من الأحوال بذاته وبمقتضى طبعه» .

«وإذا كانت كل حقيقة متعقّلة طبيعة يصلح أن يبحث عما يعرض لها من العوارض لذاتها ، وجب أن يكون باعتبار كل مفهوم وحقيقة علم من العلوم يخصه» .

«لما كان الإنسان متميزا عن سائر الحيوانات بخواص اختص بها ، فمنها العلوم والصنائع التي هي نتيجة الفكر الذي تميز به عن الحيوانات»-[4] .

« وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية، تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضافة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس...فيزداد بذلك كيسا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية... ألا ترى إلى أهل الحضر مع أهل البدو ، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء ، ممتلئا من الكيس حتى أن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك . وما ذلك إلا لإجادته من ملكات الصنائع والآداب ، في العوائد والأحوال الحضرية مالا يعرفه البدوي»-[5] .

---

[1] أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **رسالة فى معرفة النفس الناطقة وأحوالها**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د ت،ص30. نقلا عن:محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، مرجع سابق، ص468.

[2] أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، ج4، شرح نصر الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، سلسلة ذخائر العرب، دار المعارف، القاهرة، 1958 ، ص68.

[3] عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين بن خلدون، **المقدمة"ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوى الشأن الأكبر"**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان،2007، ص441، 442.

[4] المرجع نفسه، ص442.

[5] المرجع نفسه، ص442.

«إن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة...» .

يتبين من مجمل هذه النصوص ، ونصوص أخرى كثيرة غيرها ، أن ابن خلدون قد ربط بين: «الفكر والوعي والمجتمع»، ربطا محكما من خلال سلسلة الأفكار المترابطة التالية :

- ✓ تميز الإنسان عن سائر الحيوانات بالفكر، وتنبثق عن هذا الفكر العلوم والصنائع، وتنشأ داخل المجتمع بين العلوم والصنائع من جهة، والفكر من جهة أخرى، علاقة جدلية يؤثر من خلالها كل طرف بالآخر ويتأثر به.
- ✓ ويتطور المجتمع البشري في ظل هذه العملية الجدلية منتقلا بصورة متواصلة من حالة البداوة إلى حالة الحضارة، إذ تختلف المستويات المعرفية بين الشعوب والمجتمعات باختلاف المستويات الحضارية لهذه الشعوب والمجتمعات .

إن هذا يعني أن نظرية المعرفة عند ابن خلدون تقوم على الربط الجدلي بين مثلث : «الفكر ، العلوم والصنائع ، مستوى التحضر»، أو بشكل أدق ، بين: «الوعي والظروف الاجتماعية المحيطة به "الواقع"».

ويرى "الجابري" في تحليله لفكر: "ابن خلدون" انه لم يستطع التحرر من الفلسفة والتفكير الفلسفي حتى عندما جند فكره لبيان: "إبطال الفلسفة وفساد منتحلها" وكان موقفه أكثر تحررا من موقف "ابن تيمية"، وأكثر مرونة من موقف "الغزالي" فهو لم يهاجم الفلسفة على العموم بل هاجم الميتافيزيقا لكونها لا توصل إلى اليقين، فلقد بقي "ابن خلدون" حسب "الجابري" فيلسوفا في تفكيره: في نظرته إلى الكون، في تحليه للمعرفة وحدودها، ورفض نظرية "الفارابي" و"ابن سينا" في العقول الفلكية والاتصال بالعقل الفعال، وحصر مجال إدراك العقل في المحسوسات والمعاني المستقاة منها[1].

ويميز: "ابن خلدون" في المعرفة العقلية بين إدراك الإنسان وإدراك الحيوان، فالحيوانات تحس بما هو خارج عن ذاتها بالحواس، أما الإنسان فهو علاوة على ذلك يدرك الخارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسه وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صورا أخرى، والفكر هو التعرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب[2].

كما يميز "ابن خلدون" بين ثلاث مراتب أو درجات في العقل الإنساني والمعرفة المستندة إليه هناك أولا: العقل التمييزي، وهو قدرة عقلية تمكننا من التمييز بين الأشياء وتصور كل منها على

(1) محمد عابد الجابري، **فكر ابن خلدون: العصبية والدولة "معالم النظرية الخلدونية في التاريخ الإسلامي"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ب ت، ص68.
(2) نفس المرجع ، ص70.

حدة، إن المعرفة الحاصلة بهذا العقل هي معرفة حسية، تستند أساسا على ما تنقله إلينا الحواس، ثم يأتي العقل التجريبي أو المعرفة التي يكتسبها الإنسان بالتجربة الاجتماعية بالخصوص، "فالإنسان كائن اجتماعي لا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه"، وهو في حياته الاجتماعية لا يفتأ يقيم علاقات مع غيره، فيكتسب فوائد وتجارب ومعرف كثيرة يستفيد منها في حياته العملية، وفوق مرتبة "العقل التجريبي" هناك مرتبة "العقل النظري": وهو تصورات وتصديقات تنظم على شروط خاصة، وغايته تصور الوجود على ما هو عليه بأسبابه وعلله، فيكتمل ذلك العقل على حقيقته ويصبح عقلا محضا ونفسا مدركة وهو معنى الحقيقة الإنسانية[1].

وليس علم اجتماع المعرفة الحديث سوى العلم الذي يقبل بهذه النتيجة المنطقية ، ويسعى بالتالي إلى الكشف عن القوانين والسنن السوسيولوجية التي تحكم علاقة الوعي بالواقع بصورة عامة وبالواقع الاجتماعي على وجه التحديد .

إن الموضوع الأساسي لسوسيولوجيا المعرفة هو دراسة الأصول الاجتماعية للأفكار والكشف عن كيفية ارتباط هذه الأفكار بالجوانب المختلفة للواقع الاجتماعي (كالبنيتين التحتية والفوقية) في فترة تاريخية محددة زمانا ومكانا ، وكيف تؤثر هذه الأفكار بدورها في ذلك الواقع (العلاقة الجدلية بين البنية الاجتماعية والطبيعية والاقتصادية للمجتمع المعني ، والوعي الفكري الأيديوسياسي المرتبط بهذه البنية سلبا وإيجابا).

وإذا ما استثنينا الأهمية الريادية التي يكتسبها ابن خلدون في هذا المجال ، فإن الأسماء الأكثر بروزا المرتبطة بنظرية المعرفة هي[2]: « **كارل ماركس ، إميل دوركهايم ، كارل مانهايم ،جورج غورفيتش**».

يقول "كارك ماركس" في "مقدمة نقد الاقتصاد السياسي": «وكان أول عمل قمت به من أجل فض الشكوك التي كانت تهاجمني ، إجراء مراجعة نقدية لفلسفة القانون عند "هيغل"... ووصلت في أبحاثي إلى النتيجة التالية : لا تستطيع الأحوال القانونية والأشكال السياسية أن تفسر نفسها بنفسها ولا عن طريق ما يدعى التطور العام للعقل البشري . إن أساسها بالعكس ، هو في ظروف الحياة المادية التي يطلق عليها "هيغل" ، وهو يحذو حذو الإنجليز والفرنسيين في القرن الثامن عشر اسما من نوع خاص هو "المجتمع المدني"، ويجب أن نبحث في الاقتصاد السياسي عن تشريح المجتمع المدني فأسلوب إنتاج الحياة المادية هو شرط العملية الاجتماعية والسياسية والعقلية للحياة

[1] نفس المرجع السابق، ص71.
[2] فريدريك معتوق ،**تطور علم اجتماع المعرفة من خلال تسعة مؤلفات أساسية** ، بيروت ، دار الطليعة 1982.

بوجه عام. ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم ، ولكن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم...إذا لم يكن بالإمكان الحكم على فرد طبقا لما يراه هو عن نفسه ، فلن يكون بالإمكان الحكم على حقبة مشابهة من الثورة على أساس وعيها بنفسها ، وإنما بالعكس يجب تفسير هذا الوعي بمتناقضات الحياة المادية، أي بالصراع القائم بين القوى الإنتاجية الاجتماعية وأحوال الإنتاج»[1] .

وقد جاء "ماركس" بالمادية الجدلية التي تقوم حيث يؤدي التقدم الكمي التدريجي إلى قفزات كيفية أو ثورية تصبح بدورها نقطة البدء إلى تراكم كمي جديد يؤدي عند نقطة معينة إلى قفزة كيفية...وهكذا وفقا لقانون الكم والكيف الجدلي[2]. ويعتمد هذا القانون الجدلي على ثلاث قوانين:

1. قانون وحدة الأضداد وصراعها: كل شيء طبيعي وكل ظاهرة تشتمل على طرفي تضاد ومن المحتم أن يخلق الصراع بين المتضادين يؤدي إلى تغلب طرف على الأخر فيحدث التحول.
2. قانون الانتقال من التغير الكمي إلى التغير الكيفي: يوضح هذا القانون سيرورة التطور فالتغير الكمي يحدث من ناحية المقدار، أما التغير الكيفي فيتحول من ناحية التحول في الكيف أو الصفات، ويرى أن تراكم التغيرات الكمية تجعل التغير الكيفي يتم بعده مباشرة.
3. قانون سلب السلب: وهذا القانون يكشف عن الاتجاه العام للتطور في العالم المادي فتاريخ المجتمع الإنساني يتألف من سلب أو نفي النظم الجديدة للنظم القديمة، فقد قضى مجتمع الرقيق على الشيوعية البدائية، وقضى مجتمع الإقطاع على مجتمع الرقيق وقضت الرأسمالية على مجتمع الإقطاع، ثم قضى المجتمع الاشتراكي على الرأسمالية، وكل نظام يشتمل على مبادئ كامنة تكون هي السبب في القضاء عليه، فالتطور هو استمرار تغلب الجديد على القديم إلى ما لا نهاية[3].

قد شدد "إميل دوركهايم" بدوره على دور المجتمع في صياغة الفرد ، ودور الوعي الاجتماعي في صياغة الوعي الفردي. حيث يقول: «إن الغالبية الكبرى من آرائنا وميولنا ليست من صنعنا ، وإنما تأتينا من الخارج[4]» ، ويتابع: «ولكن إذا نحينا الفرد جانبا ، لن نجد أمامنا سوى المجتمع وحينئذ

---

(1) كارل ماركس، مرجع سابق، ص 6 ، 7 .
(2) يمنى طريف الخولي، مرجع سابق،ص21.
(3) علي عبد المعطي محمد، **أعلام الفلسفة الحديثة**، ج2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص25،26
(4) ايميل دوركايم، مرجع سابق، ص54.

لابد لنا من الاتجاه إلى طبيعة المجتمع لكي نبحث فيها عن تفسير الحياة الاجتماعية... ففي الواقع لما كان المجتمع يفوق الفرد من حيث الزمان والمكان إلى مالا نهاية له ، فإننا نرى أن في استطاعته أن يفرض عليه ضروبا من التفكير وأن يخلع على هذه الضروب طابعا من القداسة[1]».

وأيا كانت أهمية مساهمات "ابن خلدون" و"ماركس" و"دوركهايم" في التمهيد لعلم الاجتماع المعرفة فإن النقلة النوعية التي أدت إلى ظهور هذا الفرع الخاص من فروع علم الاجتماع العام ، إنما جاءت مع "كارل مانهايم" في كتابه: الأيديولوجيا والطوبى (Ideologie und Utopie) الذي ظهرت طبعته الأولى عام (1929م) ، والذي تضمن فصلا خاصا بعنوان: "سوسيولوجيا المعرفة "، و"جورج غورفتش" في كتابه: " الأطر الاجتماعية للمعرفة "، وذلك بغض النظر عن التفسيرات غير المقنعة.. من وجهة نظر بعض فلاسفة العلم، للعلاقة بين الوعي والواقع الاجتماعي، وللحلول المقترحة لحل إشكالية الموضوعية في العلوم الاجتماعية التي تنطوي عليها نظرية كل من هذين العالمين.

إن تحول مجموعة من المعارف المبعثرة حول المجتمع والظواهر الاجتماعية إلى "**علم**" ، إنما يعني تحويل المعرفة العفوية إلى محاولة "منظمة " لسبر الواقع واكتشاف الترابطات الضرورية والجوهرية التي تمتلك قدرا كبيرا من الثبات والاستمرارية بين عناصر هذا الواقع المختلفة (الطبيعة ، المجتمع ، الفكر) من جهة ، وبين الجوانب المختلفة للظاهرة الاجتماعية نفسها (الجانب الاقتصادي ، والجانب السياسي والجانب الثقافي) من جهة أخرى. فالعلم لا يبدأ .كما يرى ماركس بحق: " إلاّ حيث ينتهي التأمل الميتافيزيقي في الحياة الواقعية ".

إن إشكالية الموضوعية (Objectivité)، تظل هي الإشكالية الجوهرية في مجال العلوم الاجتماعية عامة فالباحث الذي يقوم بتحليل البنية الطبقية أو عملية التغير الاجتماعي في مجتمع من المجتمعات لا يمكن أن يكون موضوعيا إلاّ بصورة نسبية، وذلك لأن الباحث هنا، هو نفسه جزء من المشهد الاجتماعي الذي يقوم بدراسته، أي أنه يمثل في واقع الحال، كلا من الخصم والحكم في آن واحد . إننا هنا أمام إشكالية معرفية حقيقية، هي إشكالية "**الموضوعية**".

إنه أيا كان الخلاف أو الاتفاق حول المنهج العلمي والعلم، وعلم اجتماع المعرفة خاصة، و تتماهى هذه الإشكالية هنا مع إشكالية أخرى هي إشكالية الأيديولوجيا التي قد تمثل الشر الذي لا مفر منه في العلوم الاجتماعية، وهي تنجم أساسا عن :

ـ كون العلم / الباحث هو نفسه جزء من المشهد الاجتماعي ، كما سبق وذكرناه أعلاه.

[1] المرجع السابق، ص211،212.

ـ التداخل بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي في تكوين أو تفسير الظواهر الاجتماعية، إذ لا يمكن النظر إلى هذه الظواهر كما لو كانت "أشياء" كما أراد لها "دوركهايم"، ذلك أن كلا من الذات والموضوع يمثلان وجه الميدالية وظهرها ، إذ أن المأزق الذي ينجم عن هذه الإشكالية هو كيف يمكن عمليا الجمع بين "التحيز الأيديولوجي" المفروض ، وما تفترضه الموضوعية في البحث من النزاهة والحياد ؟، وكذلك مسألة التعدد الأيديولوجي التي تعكس ظاهرة التباين بين الأقوام والأديان والطوائف والطبقات الاجتماعية، وما يترتب عليها من اختلاف المصالح والمواقف.

هذا وللموضوعية في العلم أكثر من دلالة ، فهناك أولا: دلالتها القيمية ، التي تعني النزاهة في القصد والتجرد من العواطف الذاتية ، وهناك ثانيا: دلالتها المعرفية ، التي تشير إلى أن تكون " الفكرة " انعكاسا صادقا وأمينا للواقع، حيث ينبغي للباحث أن يفسح المجال للحقائق الواقعية أن تفصح عن مكنوناتها، وتقول كل ما عندها. إن هذا لا يعني بطبيعة الحال، أن الحقائق العلمية يمكن أن تكون "نسخة طبق الأصل" عن الواقع، أو أن هذه الحقائق هي حقائق مطلقة ونهائية، فالحقيقة العلمية تظل بالنتيجة ما يقرره العلماء عن هذا الواقع. فالعلم حسب "أينشتاين" هو: «إعادة بناء لاحق للواقع إنه نظريات وتصورات تدنو من الحقيقة شيئا فشيئا ، ولكنها لن تصل إليها أبدا» . والمهم في نظر: "بوان كاريه"، هو: «أن يكون العلمي والموضوعي تصورا مشتركا لأذهان كثيرة ، ويمكن بالتالي نقله من واحد إلى آخر» . لقد كان مفهوم العلم ومسألة الموضوعية في نظرية الانعكاس (انعكاس الواقع في الوعي)، مثار جدل وتعدد في الاتجاهات الفلسفية والسوسيولوجية .

فلقد كان "بن خلدون" أكثر شمولية وقربا من تشخيص هذه الإشكالية. يقول: "ابن خلدون"«ولما كان الكذب متطرقا للخبر بطبيعته ، وله أسباب تقتضيه ، فمنها التشيعات للآراء والمذاهب ...ومن الأسباب المقتضية للكذب فالأخبار أيضا، الثقة بالناقلين ومنها الذهول عن المقاصد...ومنها توهم الصدق...ومنها الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع لأجل ما يداخلها من التلبيس والتصنع فينقلها المخبر كما رآها...ومنها تقرب الناس في الأكثر لصاحب التجلّة والمراتب بالثناء والمدح...ومن الأسباب المقتضية له أيضا وهي سابقة على جميع ما تقدم، الجهل بطبائع الأحوال في العمران. فإن كل حادث من الحوادث ذاتا كان أو فعلا، لابد له من طبعة تخصه في ذاته وفيما يعرض له من أحواله، فإذا كان السامع عارفا بطبائع الحوادث والأحوال في الوجود ومقتضياتها

أعانه ذلك في تمحيص الخبر على تمييز الصدق من الكذب، وهذا أبلغ في التمحيص من كل وجه يعرض»-[1].

ولقد سلم "فرنسيس بيكون" بإمكانية المرء بلوغ المعرفة الصحيحة، ولكنه كان يرى أنه ينبغي إصلاح منهج اكتساب هذه المعرفة.

ويتعين أن تكون الخطوة الأولى في هذا الإصلاح تطهير العقل من المفاهيم المسبقة والأحكام المبتسرة والتي أطلق عليها(الأوثان) التي تهدد (العقل) بشكل مستمر. وترجع بعض هذه الأوهام إلى عادات العقل التي تميز الجنس البشري ككل، ويرجع بعضها الآخر إلى عادات العقل التي تميز باحثا أو باحثين بعينهم، وبعض آخر ناشئ عن نقص أو عدم دقة اللغة، وأخيرا إلى القبول الأعمى للآراء[2].

ثالثا: المضامين الاديولوجية للنظرية في سوسيولوجيا المعرفة:

في كل نظرية اجتماعية توجد افتراضات أو مسلمات تعتبر محوراً أساسيا تدور حولها النظرية وقد يخضعها صاحب النظرية للمناقشة ويقدم أدلة عليها أو قد يقدمها على إنها مسلمات لا تقبل الشك، وقد تكون هذه الأفكار المحورية ظاهرة ومعبراً عنها بوضوح في النظرية وبالتالي يسهل مناقشتها أو تكون كامنة أو خافية وبالتالي يصبح علينا أن نبذل جهداً في استنتاجها من خلال النظرية. وعادة ما تعكس هذه الافتراضات التوجه الإيديولوجي لصاحب النظرية وانحيازا ته الاجتماعية[3].

ولا شك إن علم الاجتماع لا يستطيع أن يؤدي مهامه بنجاح دون التزام أيديولوجي محدد وواضح ذلك إن مثل هذا الالتزام هو القادر على رسم معالم هذا العلم سواء على مستوى النظرية أو المنهج أو النتائج. لقد هبطت الأيديولوجيا إلى مرتبة متدنية بسبب زعم الوضعيين المحدثين بأن الالتزام الفكري يقيد حركة البحث الاجتماعي ويتعارض مع متطلبات الموضوعية إن عكس ذلك هو الصحيح تمامًا فالعمى الأيديولوجي والجبن الأخلاقي كان من أسباب تخلف علم الاجتماع الوضعي الحديث عن فهم المشكلات الحقيقية للإنسان المعاصر[4].

وقد تبلورت العلاقة بين الأيديولوجيا والعلم في إتجاهين:

- **الاتجاه الأول:** يؤكد أن الأيديولوجيا لها صلة أساسية بالنظرية السوسيولوجية بل أنها هى التي

---

(1) عبد الرحمان بن خلدون ، مرجع سابق ص 58.

(2) إشراف روزنتال ويودن، **الموسوعة الفلسفية** ، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1981،ص100.

(3) سمير نعيم احمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مكتبة سعيد رأفت، لبنان، ط5، 1981، ص55.

(4) سيد عويس، **علم الاجتماع في المجتمعات النامية بين التبعية والاستقلال**، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية،1984.

أدت إلى نشأة النظرية السوسيولوجية ومن رواد هذا الاتجاه: (أرفنج زايتلين – الفن جولدنر) فقد طرح "زايتلن" في كتابه الأيديولوجية ونشأة النظرية الاجتماعية (Ideology and the development of sociological theory)، كيف أدت الأيديولوجيات إلى نشأة النظرية السوسيولوجية؟

وكذلك يوضح "جولدنر" أن النظرية الاجتماعية هي أيديولوجيا ذات تحيز محافظ وتزييف للواقع بل إنه هاجم مناهج علم الاجتماع وأدواته متهما إياها بالتحيز الأيديولوجي أيضا.

- **الاتجاه الثاني** : يرى في علم الاجتماع وسيلة لفهم العالم وذلك تمهيدا لتحقيق ظروف أكثر ملائمة يمكن أن يعيشها الإنسان ويؤكد هذا الاتجاه أن العلم علم وأن هذه العلاقة المدعاة بين الأيديولوجيا والعلم علاقة زائفة ولا سند لها من الحقيقة ورواد هذا الاتجاه: (مارتندال – ريمون آرون).

إذ يؤكد: "دون مارتندال" أن قضية أن علم الاجتماع كان جزءا من أيديولوجية محافظة ليس هجوما أو دفاعا عن علم الاجتماع، وذلك أنه طالما يقال على نطاق ما أنه أيديولوجيا، فإن هذا النطاق يحرم من صفه كونه علما ذلك لأن طبيعة العلم تؤكد أن الموافقة النهائية لأي تعميم ترتكز على المحكات الموضوعية، ويؤكد أن علم الاجتماع يستطيع أن ينمو ويبقى فقط إلى الدرجة التي يتمكن فيها من صياغة معايير علمية ومهنية.

أما "ريمون أرون" فيرى أنه من الضروري أن نميز بين النظرية والمنهج العلمي المتصل بالواقع عن الأيديولوجيات أو التصورات الخاطئة والمتميزة والناتجة عن المواقف الطبقية التي تحرم الإنسان من رؤية الحقيقة، بل أن من الضروري أن نقيم فواصل بين أنماط التفسيرات العقلية المختلفة وأن ندرس علاقتها بالواقع الاجتماعي، فالفكر الإنساني يمكن أن يصل إلى الحقيقة الصادقة للجميع وليست الحقيقة الصادقة لطبقة واحدة[1].

و قد أسهمت الماركسية في أواخر العقد الخامس من القرن التاسع عشر في بلورة مفهوم الأيديولوجيا*، فكان أول تعريف قدمه "ماركس" و"انجلز" في كتابهما (الأيديولوجيا الألمانية) أن

---

[1] على ليلة، **البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا**، دار المعارف، القاهرة،1982، ص 7-20.

* أول من وضع مفهوم الأيديولوجيا هو الفيلسوف الفرنسي ديتوت دى تراسي De tracy 1754 – 1836. وكلمة أيديولوجيا Ideology كلمة يونانية تتكون من مقطعين ، المقطع الأول Idea ويعنى الفكرة والمقطع الثاني Logos يعني العلم فتكون الترجمة الحرفية (علم الأفكار)، وقد استخدم دى تراسي كلمة أيديولوجية بمفهوم أوسع وأشمل باعتبارها علم دراسة الأفكار والمعاني كما هي في الواقع المحدد تاريخياً ، ليست الأفكار في ذاتها ، بل لذاتها في معانيها وفي تعبيراتها وأساليبها وتظاهراتها واستخداماتها ودلالاتها في مجتمع معين وفي مواقف اجتماعية محددة وفي سياق حضاري ثقافي محدد. وقد عرفها بارسونز بأنها نسق من الأفكار الموجهة التي لها أصل أمبيريقي تلك التي تمنح الإنسان تفسيراً للطبيعة الامبيريقية للجماعة والمواقف التي تقف فيها والعمليات التي نمت بها حتى حالتها الراهنة ثم الأهداف التي يتوجه إليها الأعضاء جماعيا وعلاقتهم بمسار الأحداث في المستقبل. ويعرفها جي=

الأيديولوجيا عبارة عن نظام للأفكار الباطلة التي يمكن اعتبارها ثانوية وغير متصلة بحقيقة ثابتة (لأنها مجرد امتداد للبناء العلوي للطبقة الحاكمة) وأنها مجرد محاولة لتبرير السيطرة الطبقية، فأفكار الطبقة الحاكمة، هي في كل زمن الأفكار الغالبة والمسيطرة ولذلك فإن الطبقة التي تمثل القوة المادية المسيطرة في المجتمع، هي دائماً، وفي نفس الوقت القوة الفكرية المسيطرة، وعلى ذلك فإن الأيديولوجية هي تشويه للحقائق بقصد تبرير موقف الطبقة الحاكمة وقد لقبها "إنجلز" بأنها (وعي كاذب).

وهناك دلالة أخرى لمفهوم الأيديولوجيا عند: "ماركس" و"انجلز" هي أنها وليدة مجموعة معينة من المصالح الاقتصادية لطبقة معينة أو جماعة معينة بصرف النظر عن كونها حاكمة أولا. كما ربط "لينين" فكرة ارتباط الأيديولوجيا بمصالح طبقية معينة، فالأيديولوجيا تأتي نتيجة التفاعل بين العناصر الواعية في طبقة ما ومصالحها[1].

وفي نقده للأيديولوجية الألمانية ، أعاد "كارل ماركس" عدم توصل من سبقه من الفلاسفة الألمان إلى المعرفة العلمية،إلى أنه: «لم يخطر على بال أحد من هؤلاء الفلاسفة أن يبحث في علاقة الفلسفة الألمانية بالواقع الألماني، في علاقة نقدهم بالمحيط الألماني الذي يعيشون فيه». لقد استخدم "ماركس" بداية، تعبير الأيديولوجيا للإشارة إلى الوعي الزائف الذي ينجم عن الموقف الطبقي والمصلحة الطبقية للأفراد الاجتماعيين، وهو ما يشمل[2] :

أ. صورة الطبقة عن نفسها (أنا الصح ، أنا العقل).

ب. صورة الطبقة في عيون الآخرين (صحّي هو الصح العام).

ت. صورة الآخرين في عيون الطبقة (من ليس معنا فهو ضدنا).

بيد أن هذا الفهم الأيديولوجي للأيديولوجيا ، تم تعديله لاحقا ، ولا سيما على يد "**لينين**" بحيث بات يشير إلى نوعين من الأيديولوجيا :

الأيديولوجيا البرجوازية: غير العلمية وحاضنة الوعي الزائف.

والأيديولوجيا البروليتارية: العلمية ، التي ليس فقط لا تتنافى مع حقائق ومنطق العلم ، وإنما تعتبر شرط المعرفة العلمية والموضوعية .

=روشيه بأنها نسق من الأفكار والأحكام ظاهر ومنتظم عموماً يستخدم ليصف ويفسر ويشرح أو يبرر وضع مجموعة أو جماعة من الناس، والذي يستوحي من مفاهيم القيم بشكل عام ، ويحدد اتجاه الفعل التاريخي لهذه المجموعة أو لجماعة من الناس.

[1] نبيل رمزي ، **سوسيولوجيا المعرفة، جدل الوعي والوجود الاجتماعي** ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2001 ، ص 18.

[2] المرجع نفسه، ص19.

وجاء "كارل مانهايم" لينظر لمسألة الأيديولوجيا من زاوية جديدة تتقاطع مع الفهم الماركسي للمسألة، ولكنها لا تتطابق معه. إنه يقبل أن المصلحة الطبقية تمثل جرثومة سامّة في نظرية المعرفة ولكنه يرى أن هذا النقص أو الخلل ينطبق على كافة الطبقات الاجتماعية بما في ذلك البروليتاريا التي برأت الماركسية ساحتها. وإذن فإنه لا توجد أيديولوجيا علمية وأخرى غير علمية، وإنما توجد أيديولوجيا واحدة تمثل رؤى وأفكار الطبقة المسيطرة، سواء أكانت البرجوازية أم الطبقة العاملة، وذلك في مقابل رؤى وأفكار الفئات غير المسيطرة (المعارضة). ولما كانت أفكار المعارضة غالبا غير واقعية، فقد نعتها "مانهايم" بالطوباوية. إن هذا يعني أن كلا من الفئات المسيطرة والمعارضة عاجز عن تقديم معرفة علمية وموضوعية لأن كلا منهما ينظر إلى الظاهرة الاجتماعية من الزاوية التي هو متواجد فيها، ومن الطبيعي أن تختلف صورة الشيء باختلاف زاوية النظر.

وقد حاول "مانهايم" الخروج من هذا المأزق المعرفي، باعتماده مقولة " **المثقف الحر**" المتحرر من الانتماءات الأيديولوجية والطوباوية معا، وبالتالي من التحيز الطبقي. إن لجوء "مانهايم" إلى مقولة "**المثقف اللامنتمي**"، هو ـ كالمستجير من الرمضاء بالنار! ـ . إذ أين يمكن إيجاد مثل هذا المثقف المنزه عن المصلحة من أي نوع كانت؟.

ويعتبر: "أنطونيو غرامشي"*A.Gramchi*: (قضايا المادية التاريخية) أكثر قربا من الواقع ومن الحقيقة حين دعا إلى مقولة "**المثقف العضوي**" أي الغارق حتى شحمة أذنيه في قضيا وهموم الناس والمجتمع، ولا سيما قضايا وهموم الطبقات الفقيرة والمحرومة، وهو ما يمثل رأيا نقيضا لرأي "مانهايم". بل إن: "تالكوت بارسونز" في دعوته الباحث إلى العمل على ترك "مسافة عقلية" بينه وبين الموضوع الذي يبحثه والذي يقرب "بارسونز"من مقولة: "شيئية الظواهر الاجتماعية" الدوركهايمية، يعتبر أقرب إلى الموضوعية من "كارل مانهايم"[1].

إن نظرية "كارل مانهايم" حول "المثقف الحر" تلتقي عمليا مع نظرية "ماكس فيبر" في "**التحرر من القيم**" ، وكلاهما بعيدا نوعا ما عن الواقع.

وخلاصة القول لابد لسوسيولوجيا المعرفة من أن تقف على أرض نظرية صلبة يمكنها أن تنطلق منها نحو تحقيق أهدافها بثقة وموضوعية .

[1] نبيل رمزي، مرجع سابق، ص20.

الفصل الثالث:
الأستاذ الباحث وإنتاج المعرفة العلمية

تمهيد

المبحث الأول: الجامعة نشأتها وتطورها

أولا: تعريف الجامعة

ثانيا: الجامعة الجزائرية نشأتها وتطورها

ثالثا: مهام الجامعة الجزائرية وأهدافها

المبحث الثاني: الأستاذ الباحث

أولا: مهام الأستاذ الباحث

ثانيا: الأستاذ الباحث كصاحب مهنة

ثالثا: الأستاذ الباحث بين إنتاج المعرفة واستهلاكها

رابعا: الأستاذ الباحث ونقد المعرفة

المبحث الثالث: علم الاجتماع وإنتاج المعرفة

أولا: المعرفة في نسقها الاجتماعي

ثانيا: علم الاجتماع والممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية

رابعا: العقل العربي و رأس المال المعرفي

خامسا: عقبات أمام إنتاج المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية

المبحث الرابع: منهجية المعرفة السوسيولوجية

أولا: مناهج علم الاجتماع

ثانيا: خصائص الملكة السوسيولوجية

ثالثا: المنهج العلمي وتقنيات البحث السوسيولوجي

تمهيد:

سوف نتناول في هذا الفصل واقع إنتاج المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية من خلال التركيز على الأستاذ الباحث كونه معني بطريقة مباشرة: باستهلاك وإنتاج وإعادة إنتاج الخطاب السوسيولوجي حيث قسم الباحث هذا الفصل إلى أربع مباحث: تناول في المبحث الأول لمحة موجزة عن نشأة الجامعة الجزائرية وتطورها، وتطرق المبحث الثاني إلى مفهوم الأستاذ الباحث وعلاقته بثنائية إنتاج المعرفة واستهلاكها، وجاء المبحث الثالث ليسلط الضوء على العلاقة بين علم الاجتماع وإنتاج المعرفة من خلال نظرة وجيزة على واقع لنتاج المعرفة السوسيولوجية داخل النسق الجامعي الجزائري مع محاولة لحصر بعض العقبات التي تواجه إنتاج المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واشتمل المبحث الرابع على بعض الأسس المنهجية التي تتميز بها المعرفة السوسيولوجية لتكون سوسيولوجية من خلال التطرق إلى خصائص الملكة السوسيولوجية مثلما أتى بها "بورديو"، وكذا أهم التقنيات التي قد تستخدم في البحث الميداني السوسيولوجي.

المبحث الأول: الجامعة نشأتها وتطورها

لقد أضحت الجامعة في واجهة التطورات والتغيرات المتتالية والمتعاقبة التي أفرزتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية للواقع الاجتماعي، من خلال امتحان قدرتها ليس على التكيف مع التحولات وفقط بل على المساهمة في صنع التغيير المدروس والهادف والفعال، ويطلب من الجامعة اليوم تجاوز التبعية التي أملتها نفس الظروف أو العوامل السابقة من اجل المساهمة في إنتاج المعرفة وبالتالي النهوض بالمجتمع وتنميته وازدهاره.

أولا: تعريف الجامعة

لقد تبلورت ملامح الجامعة أيام الإغريق وفي عصور تدعّمت مقوماتها وصارت عبارة عن أكاديميات تضم أساتذة وطلبة، ولها مناهج وميزانية مستقلة، وأصبحت تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث والتعليم ونشر المعرفة وإنتاجها من اجل خدمة المجتمع الذي تنتمي إليه وتتفاعل معه[1].

و توجد عدة تعريفات للجامعة تتباين أو تتشابه حسب الزاوية التي يرى من خلالها المفكر أو الباحث وكذا حسب الحقل الذي ينتمي إليه صاحب التعريف، وسوف نورد بعض التعريفات للجامعة حسب بعض الحقول المعرفية مع مراعاة أن لا تبتعد التعارف المقدمة عن موضوع وهدف الدراسة.

يرى "ألان تورين" (Alain Touraine) أن الجامعة هي[2]: «مؤسسة تضمن التعليم والتكوين العالي العلمي أو المهني وقد تكون عمومية أو خاصة...وعالم الجامعة هو المكان الذي يمتاز بإعداد نمط ثقافي جديد، كما أنها تمثل منظمة أو مجموعة منظمات، تقوم بمختلف الوظائف الاجتماعية، وتلاقي المشاكل الوظيفية لمختلف المنظمات الأخرى».

ويرى "جورج جيسدورف" (Georges Gusdorf) ، أن المؤسسة الجامعية هي أهم مكتسب دائم ومستمر للإرث الثقافي العالمي. وفكرة الجامعة تعني: «بنية قانونية ويحمل مخططها منظمة للتعليم ونسقا للمعارف»، ويذكر المظاهر الأساسية للجامعة والمتمثلة في «خاصية الاشتراك، الانضباط، النظام واتفاق الجماعة المكونة من الأساتذة والطلبة في وحدة الوظيفة التعليمية من اجل الخدمة العليا للقيم الثقافية[3]».

---

(1) احمد بوملحم، **أزمات التعليم العالي، الفكر العربي**، عدد98، بيروت، 1999، ص21.

(2) Alain Touraine, op. cit, p125.

(3) مساك أمينة، مرجع سابق، ص87.

وهكذا فإن (Gusdorf)، يعطي للمؤسسة الجامعية طابعا معرفيا ثقافيا انطلاقا من الإطار الوظيفي الذي تمارس فيه صلاحيتها، ولكنه يقتصر التفاعل على الأستاذ والطالب ويهمل دور الأطراف الأخرى الفاعلة في عملية التفاعل، كالإدارة والنسق الخارجي الذي تتفاعل معه الجامعة والذي يؤثر فيها وتؤثر فيه.

وتعرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة بأنها: « مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي مهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، يتم إنشاؤها بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي، وتوضع تحت وصايته، يحدد المرسوم إنشاء الجامعة ومقرها وعدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها وكذا اختصاصها، ويمكن أن تكون للجامعة ملحقة تنشأ بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي ووزير المالية[1]».

ثانيا: حول نشأة الجامعة الجزائرية

في البداية انشأ معهد الآداب والعلوم في الجزائر في سنة **1887**، كبذرة لجامعة بأكملها، وتم إنشاء فرع للطب وفرع آخر للحقوق، وبتاريخ **11** ماي **1909**، لم تتردد الحكومة الاستعمارية في وضع قانون مشروع إنشاء جامعة للتعليم العالي في الجزائر، حتى تتمكن من تجذير وجودها وبسط هيمنتها على مختلف العناصر الثقافية للمجتمع الجزائري وبفرض السيطرة على مختلف الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية..الخ. وهكذا أسست الجامعة الجزائرية لتكون نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية، ورغم ذلك فطوال عهد الاستعمار لم يكن يسمح لأغلب الجزائريين بالدخول إلى تلك الجامعة[2].

أما بعد الاستقلال فقد تضاعف عدد الطلبة المنتمين إلى الجامعة بين سنوات **1962/1961** و**1966/1965**.

المبحث الثاني: الأستاذ الباحث المفهوم والمهام

لعل من البين الظاهر أننا عندما نتكلم عن الإبداع والابتكار يتبادر إلى أذهاننا من هم الذين يملكون القدرة على الابتكار؟. ونتساءل ما إذا كانت القدرة على الابتكار فطرية في جوهرها؟. أم أنها تكتسب عن طريق التدريب والتعليم؟. وأين الأساتذة الباحثين من هذا وذاك؟. قد يحتاج الباحث إلى التدريب في بداية تكوينه وكذا بعد الاكتمال الأولي لتكوينه، لان هذه العملية هي في صيرورة مستمرة

[1] مرسوم تنفيذي رقم 03-279، المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424، الموافق ل 23 غشت 2003، يحدد: **مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها**، الجريدة الرسمية، العدد51، ص5.

[2] مساك أمينة، مرجع سابق، ص97.

ودون انقطاع، فالتدريب يساعد في تنمية وتطوير ملكة البحث وحب الاستطلاع، والأمر يصدق على غير ذلك من العادات الأخرى من ملكة النقد فيما يتعلق بتحليل وتقييم الأمور المكتوبة.

وقد لا نجد الملكات السالفة الذكر مقتصرة على الأستاذ الباحث الأكاديمي بل إن هناك من نبغوا في مجالات علمية معقدة واستطاعوا تحقيق الابتكارات وممارسة البحث وإنتاج المعرفة دون الدخول إلى المدرجات الجامعية، مما يقنعنا أن الدرجة الجامعية في مجال العلم ليست شرطا وحيدا وحاسما للامتياز على الرغم من أهميتها للحصول على أي مهنة علمية[1].

أولا: مهام الأستاذ الباحث

الأساتذة الباحثون هم الذين يكونون في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، التي تضمن مهمة التكوين العالي. ويخضع الأساتذة الباحثون للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 03/06 المؤرخ في 19 جمادة الثانية عام 1427 الموافق ل 15 يوليو سنة 2006. كما يخضعون للنظام الداخلي للمؤسسات المذكورة أعلاه، ويؤدي الأساتذة الباحثون من خلال التعليم والبحث مهمة الخدمة العمومية في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي يتعين عليهم ما يلي[2]:

- ✓ إعطاء تدريس نوعي ومحين ومربط بتطورات العلم والمعرفة والتكنولوجيا والطرق التعليمية والبيداغوجية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية.
- ✓ المشاركة في إعداد المعارف وضمان نقلها في مجال التكوين الأولي والمتواصل.
- ✓ القيام بنشاطات البحث التكويني للقيام بتنمية كفاءاتهم وقدراتهم للقيام بوظيفة أستاذ باحث.

وتحدد مهام الأساتذة الباحثين حسب أسلاكهم كما يلي[3]:

أ- الأساتذة المساعدون:

يضم سلك الأساتذة المساعدون رتبتين:

- رتبة الأستاذ المساعد قسم "ب" ويكلف بما يلي:
  - ضمان الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية
  - تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها
  - المشاركة في مداولات لجان الامتحانات

---

[1] جون ب دكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي**، ترجمة: شعبة الترجمة باليونسكو، سلسلة عالم المعرفة، رقم 112، 1990، ص87.

[2] مرسوم تنفيذي رقم 08-130 مؤرخ في 3 ماي 2008، يتضمن: **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**، المادة: 1-4 ، الجريدة الرسمية، العدد 23، ص 18.

[3] المرجع نفسه، المواد 33- 47. ص19-23.

- المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية
- استقبال الطلبة ثلاث ساعات في الأسبوع من اجل تقديم الإرشاد والنصح والمساعدة

- **رتبة الأستاذ المساعد قسم "أ" ويكلف بما يلي:**

- ضمان التدريس في شكل دروس أو أعمال موجهة
- تحضير وتحيين دروسه
- تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها
- المشاركة في مداولات لجان الامتحانات
- المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية
- استقبال الطلبة ثلاث ساعات في الأسبوع من اجل تقديم الإرشاد والنصح والمساعدة.

ب- سلك الأساتذة المحاضرين: يضم سلك الأساتذة المحاضرين رتبتين:

- **رتبة أستاذ محاضر قسم "ب" يكلف بما يلي:**

- ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص
- تحضير وتحيين دروسه
- ضمان إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي أخر
- ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها
- المشاركة في مداولات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات.
- المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية
- ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة
- استقبال الطلبة ثلاث ساعات في الأسبوع من اجل نصحهم وتوجيههم.

- **رتبة أستاذ محاضر قسم "أ" يكلف بما يلي:**

- ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص عليه.
- ضمان إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي أخر.
- ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها .

- المشاركة في مداولات لجان الامتحان وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات.
- المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية.
- المشاركة في نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجال إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات.
- ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية.
- ضمان تأطير التكوين البيدغوجي للأساتذة المتربصين.
- ضمان تأطير التكوين الخارجي للطلبة.
- استقبال الطلبة ثلاث ساعات في الأسبوع من اجل نصحهم وتوجيههم.

ت- **سلك الأساتذة:** يضم سلك الأساتذة رتبة أستاذ "بروفيسور" ويكلف الأستاذ بما يلي:

- ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص.
- تحضير وتحيين دروسه.
- إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي أخر.
- ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها.
- المشاركة في مداولات لجان الامتحان وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات
- المشاركة في أعمال لجنته أو فرقته البيداغوجية.
- ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية.
- ضمان تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين.
- المشاركة في نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجال إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات.
- استقبال الطلبة ثلاث ساعات في الأسبوع من اجل نصحهم وتوجيههم.

ثانيا: الأستاذ الباحث كصاحب مهنة:

إذا نظرنا إلى المثقفين فإننا لا بد من نصطدم باصطدام هويتهم في المجتمع الذي يحيون فيه النقل المحافظ لقيم السلف من جهة، وعلى التجديد الخلاق من جانب آخر، فهم المثقفون يشكلون نوعا من التناوب بين بنى النظام عند المجموعة وتأثيرات الحدث المحتملة، وتعود وظيفتهم في قدمها إلى العصور البعيدة التي شهدت ولادة الكتابة والدولة وإلى وضعية الكاتب الذي كان في خدمة الأمير ومستشاره، أما في صورته الحديثة فقد ارتبط المثقف مع القطيعة التي حدثت مع بداية الدولة العلمانية الحديثة، حيث تضاعفت النشاطات الدنيوية من خلال العلم والتكنولوجيا [1] .

ثم تبلور مصطلح "الباحث" الذي يمكن تعريفه بأنه: "المثقف الذي لا يرضى بحل المشكلة والذي يبدو له أن ذلك الحل لا يستجيب للأهداف العامة المحقة من خلاله"، ذلك أن عدم الرضى هو الخاصية الملازمة للباحث كرد فعل أولي لإعادة تنظيم التصورات والأفكار. وهذا ما يؤدي إلى الخلق والإبداع الذي يترجم من خلال الحرية التي يتمتع بها الباحث. ففي مجال العلم والمعرفة أكثر من أي مجال آخر فان الحرية لا تعني اللامبالاة والغياب الكلي للقواعد المهنية أو الأخلاقية، بل إنها بمثابة مجال يتوفر على تعدد الفرص التي تضع الباحث وحيدا أمام معارفه وقناعاته العلمية من جهة، وأمام الواقع ومشكلاته وتناقضاته من جهة أخرى. إذن فالخلق والإبداع هو انتصار طويل الأمد فهو ليس ثمرة الصدفة ولكنه تتويج غير نهائي لمجهودات منظمة داخليا وخارجيا، وعلية فعلى الجامعة تحويل المستهلك للمعارف إلى خالق ومنتج لها، وإلا فإن مكتبة جيدة يمكنها أن تحل محل الجامعة[2].

ومما يلاحظ داخل النسق الجامعي انه يوجد أصناف للأساتذة الباحثين ويوجد تمييز بين النخبة الجامعية التي تحمل لقب أستاذ "بروفيسور" والفئة الأخرى من الأساتذة الباحثين، ونجد أيضا القطيعة بين الأساتذة الجامعيين بين المناطق التي تتواجد بها الجامعات، مثلا بين جامعات الشمال والجنوب وبين الجامعات العريقة والأخرى التي تعتبر حديثة النشأة.

يفترض أن يكون كل جامعي باحثا ومن ثمة يكون تقدمه المهني مرتبطا بإنتاجيته العلمية، لذا يفترض به أن ينشر وفقا لوتيرة منتظمة نسبيا، وتبعا لإنتاجية متوسطة تختلف باختلاف الاختصاصات وأنماط الأبحاث، من أعمال ومقالات علمية، ما يسمح بتعزيز سمعة الباحث، ثم

---

(1) جيرار ليكرك، مرجع سابق، ص11.

(2) بوبكر بوخريسة، **الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي**، التواصل، العدد:6، جوان 2000، جامعة عنابة: الجزائر، ص286-287.

المساهمة في إثراء البحث العلمي وتعزيز التراكم المعرفي. لقد أصبح المقال لا الكتاب الوحدة الحسابية التي تستخدم في قياس الإنتاجية في حقل البحث العلمي وبشكل غير مباشر في قياس سمعة الباحث.

فلا يعني وصول الباحث إلى وضعية الاعتراف أنه اكتسب الطريقة المثلى للوصول إلى ارتقاء أعلى درجات "الانتلجنسيا" ثمة طريقة أقل تكلفة على الصعيد الرمزي ربما، لكنها أكثر تقديرا من قبل الذين يفضلون السلطة أو التأثير بدرجة أقل، إنها التواجد بعالم يوازي عالم الجامعة وعلى ارتباط حميم به، إنه عالم النشر، إذ يؤمن نوع من أنواع "السلطة الفكرية"، إن إدارة سلسلة ما في دار النشر هي بالنسبة للجامعي والباحث والمثقف إشارة لامتلاك وسيلة للتقييم والرقابة ولإدارة إنتاج من هم معه في نفس الحقل أو حتى من هم في حقول مجاورة أو غير مجاورة للحقل الذي ينتمي إليه.

والجامعة لم تعد اليوم المكان الوحيد الذي يقدم العلم بل ثمة مختبرات متعددة تشكل الوحدة المجردة نسبيا والمتمثلة في مراكز البحوث العلمية[1].

ثالثا: الأستاذ الباحث بين إنتاج المعرفة واستهلاكها

نلاحظ إتباع إستراتيجية النمو الكمي في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، هذه الإستراتيجية لم تفي بحاجات القطاع ولم تطبق على نوعية التعليم وجودته التي كان عليها في وقت سابق من الزمان، فعلى الرغم من الزيادة المتسارعة في عدد الجامعات ومراكز البحث، والمعاهد والكليات والطلاب والأساتذة، وفي ميزانيات التعليم، إلا أن هذا الأخير لا يستطيع الوصول إلى تلبية حاجات المجتمع، ونتيجة لذلك انحصر التعليم العالي في غالب الأحيان على تلقين المعلومات للطلبة وصارت الجامعات من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعي القائم، وأصبح الكل يخشى إحداث أي تغيير سواء من داخل أو من خارج أسوار الجامعة[2].

ويظهر اليوم على مستوى الجامعات الجزائرية، بأن نظام التعليم العالي والجامعي قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة بقية المجتمع، وقد أدى هذا الوضع إلى الأحادية والمركزية في إدارة التعليم الجامعي، حيث صارت القرارات تتخذ والسياسات ترسم بطريقة مركزية بدون إشراك الأطراف الأخرى المعنية، من أساتذة باحثين، وطلبة، وإداريين، وهذا ما أدى إلى حدوث اضطرابات داخل الوسط الجامعي، كالإضرابات المتواصلة للطلبة والأساتذة، نتيجة أحادية القرار وإهمال التشاور وقطع سبل الحوار بين الإدارة الوصية على قطاع التعليم العالي والأطراف المعنية.

---

[1] جيرار ليكرك،مرجع سابق، ص82،83.

[2] شبل بدران، سعيد سليمان، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2007، ص83،84.

تخضع عملية إنتاج المعرفة كغيرها من العمليات والظواهر الاجتماعية لصيرورة تغير مستمرة متأثرة في ذلك بالظروف التاريخية المميزة للحقب التاريخية التي تشهد إنتاجها، وكذا بالعديد من العوامل الذاتية والموضوعية، الفردية والجمعية المميزة لتلك الحقب، وبهذا الصدد تواجه الباحث مواقف عديدة وأراء متنوعة تقدم أطرا إبستمولوجية، تحاول رسم مسيرة المعرفة الإنسانية عامة والعلم بصفة خاصة والمعرفة السوسيولوجية بصفة أدق [1].

إن ميدان إنتاج المعرفة من البحث العلمي هو أكثر مجالات التعليم العالي تأثرا وتأثيرا في واقع مجتمع المعرفة الذي يبدوا أن تدفق المعلومات سمة أساسية فيه، وانتقال المعرفة بصفة أكبر دون جهد وقليل من المال إذ تتميز الجامعات في مجتمع المعرفة بأنها نظاما مفتوحا لتوزيع وإنتاج المعرفة. عن طريق شكل يتضمن زيادة التحالفات والشراكات أثناء بحثها عن اكتساب معرفة متخصصة وحديثة ناتجة عن شبكة كثيفة من البحوث في شتى المجالات، والشراكات المتطورة وأماكن التقاء البحث الأساسي والتطبيقي. إن توزيع وإنتاج المعرفة يمكن أن يخلق عالما من الترتيبات التعاونية و يفرض الحاجة إلى امتلاك معرفة متخصصة في جميع الميادين تقف وراء النمو الحالي للشبكات والتكاثر في البحث وتطور الشراكات والتحالفات، إن هذه الأشكال الجديدة من المنظمات محفوفة بالمخاطر لكن أيضا تتقارب بالنسبة للبحوث التي ينفذها الآخرون، وإذا كانت الجامعات تسعى لتحقيق الفعالية اللازمة في مجال البحث العلمي، وإنتاج المعرفة العلمية فإنها تحتاج أن تؤكد أن أكاديمييها قادرون على أن يساهموا في السياقات المناسبة، لكن هل تستطيع الجامعة أن تحافظ على جميع المصادر البشرية لضمان وجودها في كل مكان؟، ولتولي مركز القيادة في البحث العلمي على الجامعة أن تحسن استغلال المزايا التي تحصل عليها من وراء المشاركة في مواردها العقلية وكذا ضمان الحدود الضرورية للالتقاء بين إنتاج المعرفة وتسويقها في إطار رحلة بحث الجامعات عن ابتكارات تتحول بسرعة إلى سلع ناجحة في ظل حاجة الجامعات إلى تقويض النقص في التمويل العام من خلال بحثها عن فرص تسويقية أكبر[2].

ونجد أن الحكومات قد خضعت بدورها إلى ضغط متزايد من الصناعة والتجارة لتزويد الجامعات بالحوافز اللازمة لتوليد ابتكارات يستقبلها السوق وأصبحت المنح الخاصة بالتعاون بين الجامعة والصناعة أكثر وفرة لكنها مازالت قليلة في المجتمع العربي والجزائر خصوصا. حيث أن جامعاتنا قليلة الارتباط بسوق العمل، والشركات عندنا لا تستعين بالجامعات في تقديم الاستشارات اللازمة إلا نادرا.

---

(1) جاك هارمان، مرجع سابق، ص7.

(2) روجر كينج، **الجامعة في عصر العولمة**، تر: فهد بن سلطان السلطان، مطبوعات مكتبة فهد الوطنية، الرياض، 2008، ص119،118.

ونجد انه في الغرب تبحث الحكومات عن شركات ذات تجهيزات أفضل للمنافسة تحقق نجاحات كبيرة في الأسواق العالمية، وداخل الجامعات التي ترعى البحث العام، يخصص للتدريس تمويل أقل من التمويل الذي يخصص للبحوث التطبيقية والأنشطة المماثلة التي تساعد إمكانات الجامعة على أن تكسب كثيرا من الدخل الخارجي[1]. بينما في الجامعات الجزائرية تذهب النسبة الأكبر من التمويل للتجهيز وبناء المنشآت والإنفاق على التدريس والنسبة الأقل من التمويل تنفق على البحث العلمي ومشاريع إنتاج المعرفة.

ويظهر أن نشاطات سياسات الدولة تتجه نحو الاهتمام بالبحث العلمي الذي يرتكز مباشرة على الإبداع والابتكار وهذا مؤشر ايجابي، لكنها بالمقابل لا تعطي الأهمية الكافية للبحوث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ونتيجة لذلك نلمس الانخفاض الواضح للتمويل المخصص للتدريس و البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وتعد البحوث هي المفتاح الرئيسي لاختلاف المكانة بين الجامعات، ولذلك فهي تراهن عليها كمصدر رئيسي للتمويل، وتسعى الجامعات من خلالها إلى تعظيم شهرتها ومكانتها الاجتماعية كون أن الأموال الخاصة بالبحوث ترتفع مع المنافسة، والاتجاه نحو الأشكال التجارية من البحوث العلمية التي لها اتصالات وثيقة بالصناعة والتجارة من أجل الاحتفاظ بمستويات تمويل البحث، وكون هذا النشاط يتم تسجيله وقبوله من الهيئات العامة والهيئات الأخرى على نطاق كبير، تسعى الجامعة من خلال إستراتجيتها إلى تعزيز شهرتها، وخاصة إذا كانت الشركات التي تتحالف معها ذات مكانة كبيرة وطنيا أو عالميا، وتصبح المعرفة تقيم على أساس أرباحها التجارية وقدرتها على توليد قيمة مضافة ذات الصلة بالتقنية الذكية للسوق وليس نتيجة لإسهامها في التراث الفكري العالمي الخاص بالعلم[2].

يعني الإنتاج عموما خلق الشيء بحيث لم يكن له وجود من قبل، وإضافة منفعة إلى شيء يحمل قدرا كبيرا منها، ويعرف أيضا بأنه خلق للأشياء أو الخدمات التي يمكنها إشباع حاجات الإنسان سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ونفهم من ذلك أن الإنتاج هو عملية خلق وإبداع وإكثار من الشيء مع مراعاة تحري قيمة وجودة الشيء المنتج، من خلال تكييف الموارد البشرية والمادية المتاحة لخدمة الاحتياجات الاجتماعية وتلبيتها. وقد تدعى الموارد المنتجة-(الخريجون بالجامعات والكليات والمعاهد والمدارس ومراكز البحث، المعارف، الخبرات)- بالمنتجات. ويبدو بذلك أن الإنتاج المعلوماتي

[1] المرجع السابق،ص122.
[2] نفس المرجع ، ص123.

والخبراتي هو شرط وجود تلك المؤسسات، لان إنتاجها هو الذي يحدد طبيعة تطورها[1]، وتستخدم المعارف والخبرات المنتجة لخلق معارف جديدة لتحقيق التراكم المعرفي والخبراتي، وهو أمر ممكن فمثلا: عندما تكلف فرقة بحث من الخبراء في السوسيولوجيا مثلا بدراسة عن موضوع الهوية في المجتمع الجزائري، أو بدراسة المشكلات التربوية التي تعاني منها بعض المؤسسات التربوية وتحليلها من عن طريق الإثراء من المنظور السوسيولوجي.

يصنف علماء الاجتماع انطلاقا من النسق العام الذي هم فاعلون فيه تأثيرا وتأثرا، إذ يحدد ألان تورين (Alain Touraine) ثلاث أنواع من علماء الاجتماع[2]:

1. علماء اجتماع متعمقون في الحياة الاجتماعية أين تتواجد العلاقات والتناقضات، فهم يقدمون للمعرفة ما يفيد ويقومون بترجمة نسيج التفاعلات الاجتماعية مهما كانت انتماءاتهم الاديولوجية.
2. علماء الاجتماع الأكثر عنفا وهجوما ضد السلطة دون توقف أي ضد (خطاباتها، فئاتها.. وضغوطاتها، واقصاءاتها)، يتصرفون انطلاقا من الغضب، ويحملون اديولوجية تحمل مصالح الطبقة المهددة.
3. علماء الاجتماع يمثلون العالم الواسع من الإقصاءات، معتمدين على أولائك المهمشين من طرف النظام.

ويرى "ألان تورين" أن عالم الاجتماع الكامل يجب أن يحمل فكر الصنف الأول، وغضب الصنف الثاني، وإحساس ورحمة الصنف الثالث من العلماء. في حين أنه لا يوجد عالم اجتماع كامل، أو استنتاج متوازن بين هذه الافتراضات المتضاربة.ولكون عالم الاجتماع منتجا للمعرفة عليه مصارعة المظاهر التي تقنع السلطة، والخضوع لمتطلبات المعرفة السوسيولوجية "انطلاقا من أن الفعل الاجتماعي هو وظيفة جماعية موجهة لتحسين الحياة الاجتماعية[3]".

رابعا: الأستاذ الباحث ونقد المعرفة

تتحدد مهمة نقد المعرفة في تقييم انجازات العقل، إذا استثنينا ثلة من الوضعيين وبالأخص: "أوغوست كومت"(Auguste Comte) الذي كان ينفي قدرة العقل، مهما كان على مبارحة شرنقته الخاصة، حتى يتمكن من معاينة ذاته من الخارج، فإن الفلاسفة ومنذ أفلاطون يقولون بأن

(1) عبد الله ساقور، **فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة العلمية واستهلاكها "طلبة قسم علم الاجتماع نموذجا"**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد17،جوان2002، ص100-102.
(2) أمينة مساك، مرجع سابق، ص145.
(3) المرجع نفسه، ص145.

سلوكات العقل قابلة للملاحظة. نسمي تفكيرا أو فهما قدرة الفكر الإنساني على المزاوجة «الجمع بين ملاحظة الذات للموضوع وملاحظة الذات لنفسها » والذات هنا هي: "العقل". هذه المزاوجة هي التي تمكن من الحكم على عادات وأعراف العقل.

إذن فمن الضروري أن نستطيع أن نصدر حكما جازما في معضلة معينة، وإلا فسوف نبدو وكأننا تعلمنا التاريخ لا العلوم كما يرى "ديكارت". ولكي نصل إلى الحكم الجازم بالمعنى الديكارتي أو الولوج إلى مصادر العقل يتعين على التفكير، بمعناه الصرف أن يتمخض أولا من تلقاء نفسه عندئذ فقط يكون في مستوى تاريخ الفعل وحاملا لدلالته وحالما يتطهر العقل فسوف يستمر في معايير لتحقق بما هو حقيقي.

يتأرجح نقد المعرفة العقلانية إذن بين مستويين رفيعين للحقيقة، الواقع والأسطورة النظرية. كانت المعرفة دائما إذن موزعة –طيلة قرون وقرون– بين سلطتين متعارضتين وتوزعها هذا أشبه ما يكون بمتخاصمين أمام محكمة لا وجود فيها لقاض يحكم. تكمن المهمة الأساسية للتفكير في عمله من أجل امتلاك نظرة عن المعنى الذي يكتسبه المصدر المزدوج الذي ينسبه العقل لنفسه في غياب إمكانية التعالي تجاه العمليات الخاصة التي يقوم بها فيعيد بذلك النقد تطهيرا مستمرا للفهم[1].

وفي هذا الصدد يرى هابرماس في مقدمة "نظرية الفعل التواصلي" حينما يقدم تعريفا حدسيا للعقلنة. فالعقل الذي أزيل من عرشه الميتافيزيقي لم يعد كيانا جوهريا موضوعيا أو ذاتيا، بل أصبح مجرد محمول أو صفة(Predicat)، منذ ذلك الوقت أصبح من الملائم الحديث عن ما هو عقلي نسبة إلى العقلنة بدل الحديث عن عقل. فالعقلنة أقل ارتباطا بالمعرفة واكتساب المعارف وأكثر ارتباطا بالكيفية التي تمارس وتطبق بها الذوات الفردية. معرفة ما فهي عنده لم تعد تملك إلا قيمة إجرائية (Procedural)، فهي تكمن في قدرة الجمل والتعبيرات على أن تكون ذات أساس وذات قابلية للنقد، وبالتالي فشرطاها هما: أن يكون كل كلام يدعي العقلانية مجسدا لمعرفة قابلة للدحض والتكذيب أولا، أي يفترض علاقة مع العالم خاضعة لإمكانية التقييم الموضوعي، ثانيا: أن يكون هذا الكلام مستجيبا لمطلب ادعاء الصلاحية في إطار التفاعل بين الذوات[2].

ونجد أن هابرماس في كتابه "نظرية الفعل التواصلي" لجأ إلى شرح مفهوم العقلانية، وكذا تحليل مظاهر العقلنة في المجتمع المعاصر، من خلال التركيز على نقد مفهوم "العقل الأداتي" (Raison

(1) مانويل دوديكيز، **العقل وأوثانه**، تر: عبد الله زارد، مجلة فكر ونقد، العدد4، 1997، ص62-68. نقلا عن: دفاتر فلسفية، **العقل والعقلانية**، مرجع سابق، ص22،23.

(2) نفس المرجع، ص 30-31.

(Fonctionnelle، عند "هوركايمر"، وقام أيضا بنقد العقل الوظيفي في المجلد الثاني من كتابه السابق الذكر، كما بلوره "دوركايم" في غمره عن منهج علمي صارم يوصله إلى دراسة الظواهر الطبيعية من حتمية وموضوعية، والدعوة إلى عقل منفتح جدي يعمل على تنظيم العلاقة بين المعرفة المجردة وبين الواقعي_ المجتمعي كما هو الحال عند "بارسونز" (T.Parsons)، و"فيبر" و"ماركس" وهذا التوجه لـ"هابرماس" يعكس جيدا مدى اهتمامه بالنظرية النقدية ومحاولة تطويرها بما يتناسب مع التقدم الخارق الذي تشهده المجتمعات الرأسمالية الغربية المتقدمة. مرحلة إنتاج مقالا يتناسب مع طبيعة ما بعد الحداثة المنفتحة مباشرة على مرحلة أكثر تعقيدا بل أكثر تركيبا يطلق عليها ماركيوز (H.Marcuse)، مرحلة الرأسمالية المتقدمة في كتابه "إنسان البعد الواحد"، ويعتبرها مرحلة تختزن فيها التناقضات السابقة للرأسمالية لتظهر بعدها تناقضات جديدة تدار بآليات جديدة[1].

ويلجأ "هوركايمر" إلى اقتراح مهام ثلاثة ينبغي على النظرية النقدية الجديدة أن تلبيها حصرا :

1. ضرورة البحث في كل نظرية عن المصلحة الاجتماعية التي تحركها وتحددها في النهاية وإخضاعها للنقد والتحليل.
2. التحرر والانعتاق من خلال عقلنة الواقع وبعث ديالكتيك جديد بين الذات والصيرورة التاريخية.
3. البحث في مصير العقل وتفكيكه لتمييز أوجهه المختلفة، ومعرفة السبب الذي أدى بهذا العقل إلى الانحدار إلى مستوى اللاعقل، بل أن يتحول إلى أداة يمارس بها القمع وكذلك يمارس فيها[2].

فيعتبر التفكير تنفس للعقل، وان توقف اختنق العقل. وهو ما يهب المعلومات معنى ويجعل للمعرفة مغزى إذ تكشف المعرفة عن مغزاها من خلال التفكير بل هو الذي يعطي للحياة معنى والتفكير الجاد عمل شاق قلما يمارس وما الاضطرابات التي يعيشها مجتمعنا اليوم إلا نتيجة للاعقلانية الإنسان. فها هي المعرفة تحيط بنا اليوم من كل نحب وصوب ونحن أمامها حيارى لا ندري السبل لاستغلالها بما يلبي حاجاتنا، وتنمية مجتمعاتنا.

(1) كارل أتوا آبل، مرجع سابق، ص15،16.

(2) Max horkheimer, **theories critique**, present par le groupe de traduction du college de philosophée, Paris p15.1978. نقلا عن: المرجع السابق، ص18.

المبحث الثالث: علم الاجتماع وإنتاج المعرفة

نشأ علم الاجتماع في القرن 19 في أربا كاستجابة لمتطلبات مرحلة فرضها واقع اجتماعي يتميز بالتغير المتسارع ويطرح التساؤل حول علم الاجتماع وإنتاج المعرفة جملة من الانشغالات الفكرية تفرز جدلية نسقية بين ذات عارفة ومعطى فكري واقعي يرتبط بالخصوص بعلم الاجتماع في النسق الفكري والواقعي الذي وجد فيه ألا وهو الجامعة كنسق فكري والواقع الجزائري كنسق اجتماعي واقعي، لذا كان من الضروري تأسيس إطار تصوري ابستمولوجي، من أجل الاقتراب من بعض جوانب البنية المعرفية واحد أبعادها الهامة والمتمثل أساسا في الممارسة السوسيولوجية سواء على المستوى النظري أو الامبريقي، من خلال تمثل الأساتذة الباحثين في هذا الحقل كفاعلين في إنتاج أفكار وتصورات تفضي إلى إنتاج معرفة سوسيولوجية لها علاقة مباشرة بالمعطى الاجتماعي، لذا فمن الضروري تحديد معنى الممارسة السوسيولوجية وعلاقتها بإنتاج المعرفة العلمية، في ظل سوسيولوجيا قادرة على تحليل الذات الجزائرية، وكيفية إدراكها من طرف الباحث السوسيولوجي في ظل العلاقة النسقية والجدلية بين الفعل والإدراك والمعنى، هذه العناصر في تفاعلها تتحول إلى نسق تصوري ممارساتي ثم ممارسة سوسيولوجية، يفترض أن يرتبط أساسا بواقع ابسمولوجي يمارس الرقابة على علم الاجتماع بصفة عامة وعلى البحث السوسيولوجي بصفة خاصة إذا كان الإدراك للإطار الفكري التصوري إدراكا عفويا، أي استرجاع مختلف التصورات المكتسبة نظريا دون إدراك معناها الحقيقي وكيفية توظيفها مع مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري[1].

لكن على العموم الملاحظ أن ما يميز أساسا الإنتاج و التأطير في الحقل السوسيولوجي في العالم العربي بصفة عامة وفي الجزائر على الخصوص هو ظاهرة الاستسهال والبساطة في الطرح والتناول وبالتالي فقدان للفكر النقدي الذي يجعل فهم الواقع من أهم انشغالاته. وهذا ما نلاحظه من خلال طرق التدريس والمستوى المعرفي في حقل العاملين في علم الاجتماع، إلى حد أنه أصبح علم الاجتماع من الفروع التي يلجأ إليها الطالب وهو يضمن مسبقا العلامة والانتقال والشهادة؟. فما الفائدة من إنتاج علمي لا ينغرس في الانشغال الثقافي والفكري للمجتمع الذي ينتمي إليه الباحث. فما أكثر الأطروحات التي تناقش بحيث يكون يوم مناقشتها هو يوم ولادتها...وهو يوم موتها في نفس الوقت[2].

---

[1] نورة قنينة، **الممارسة السوسيولوجية وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع**، أعمال الملتقى الوطني حول: **علم الاجتماع والمجتمع الجزائري أية علاقات**، وهران:4-5-6 ماي 2002،دار القصبة للنشر، الجزائر،2004،ص198.

[2] يوسف حنطابلي، مرجع سابق، ص18-20.

أولا: المعرفة في نسقها الاجتماعي

انطلق هابرماس (Habermas) في مشروعه لإعادة بناء الهيكل النظري العام لمدرسة فرنكفورت من نقد صارم للوضعية المنطقية ولعقلانية كارل بوبر النقدية، وذلك من خلال تبنيه لنظرية جدلية عنوانها "استقصاء العلاقة بين العلم والواقع"، على خلفية أن العلم بمعناه المنهجي الصارم لا يمكنه أن يتناول بالدراسة والتحليل إلا وقائع العالم الخارجي، أي أن مجاله الأول هو مجال العلوم الطبيعية. أما ما يتعلق بالعلوم الاجتماعية فإن الأمر أعقد بكثير لأن البحث فيها يتجاوز التحليل إلى التأويل، من هنا يرفض "هابرماس" الفصل الوضعي بين الحقائق والقرارات انطلاقا من الاعتقاد بوجود تناسق تجريبي يجمع الظواهر الطبيعية والاجتماعية يمكن صياغته في قوانين مضبوطة، وكذا من توفر قواعد للفعل الاجتماعي[1].

لذا يميز "هابرماس" في كتابه "المعرفة والمصلحة" بين ثلاث أشكال من المعرفة تأسيسا على أن المعرفة مرتبطة دائما بالمصلحة البشرية[2]:

1. مصلحة تقنية (Intérêt Technique): وتتمحور حول تطبيقات العلم التجريبي لتلبية حاجات مادية معينة.
2. مصلحة عملية (Intérêt pratique) : وتتركز أساسا على عملية التواصل بين الأفراد وبين الجماعات الاجتماعية المختلفة، من خلال تأكيدها على اللغة كأداة تواصل وإفهام.
3. مصلحة تحررية (Intérêt d'émancipation): وتقوم على ملاحظة الأقوال والأفعال المتولدة عن ممارسة القوة ومحاولة التحرر منها إلى تأمل ذاتي معبر.

هذا التمييز الذي أتى به "هابرماس" بين أصناف المعرفة، وبالتالي بين العلم التجريبي والمعرفة التاريخية التأويلية تعرض لنقد منظم من قبل بعض النقاد على اعتبار أنه يعمق التناقض المزمن القائم داخل نسقية العلوم الاجتماعية بين التفسير (Explication)، والفهم (Compréhension)، وما ينتج عنهما من فهم (Interprétation)[3].

(1) كارل أوتو آبل، **التفكير مع هابرماس ضد هابرماس**، ترجمة وتقديم: عمر مهيبل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005، ص13.
(2) يورغن هابرماس، مرجع سابق. نقلا عن: المرجع السابق. ص14.
(3) المرجع نفسه ، ص14.

ثانيا: علم الاجتماع والممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية

في إطار العلاقة بين نسق الجامعة والمحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه وتتفاعل معه، تتمثل الجامعة كبنية معرفية – إن هي كذلك فعلا- في ظل التحولات الجذرية والمتسارعة التي يعيشها المجتمع الجزائري لا سيما في جانبها السياسي والاديولوجي متأثرة بالنزعة التعبيرية من طرف القاعدة المجتمعية الواسعة، وضغوطاتها الاجتماعية التي نشاهدها في الوقت الحالي، فقد عرفت الجامعة الجزائرية تغيرات عميقة منذ نشأتها، ولعل ما سوف نركز عليه في هذا البحث هو حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة عامة ثم فرع علم الاجتماع على الخصوص.

لقد عرف التدريس في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية تقلبات عديدة طبعت مسيرتها منذ (1962)، مع ميلاد الدولة الجزائرية المستقلة. فإذا حصل الاتفاق على أن وظيفة الجامعة الأولى هي نشر وإنتاج المعرفة، فإن هذه الوظيفة قد اصطدمت بالواقع الاجتماعي، وعرفت في مجال العلوم الاجتماعية ضغطا اجتماعيا وسياسيا، من خلال تدخل النسق السياسي الذي حال غالبا دون احترام المقاييس العلمية في إنتاج المعرفة، إذ تمثل في البداية كل الاهتمام إلى تحقيق مبادئ عادة ما كانت توصف بالسمو والقداسة تمثلت أساسا في "الجزأرة"، والتعريب وديموقراطية التعليم، دون احترام قواعدها أو الآثار التي يمكن أن تتمخض عنها:

- فلم يعد النشاط البحثي الخاص بكل أستاذ قاعدة للتقييم والاعتراف بالكفاءة سواء داخل النسق الجامعي أو خارجه، ومنها التخلي عن الكفاءة الخارجية لتترك فراغا ملحوظا لتجسيد ما يسمى بالسوسيولوجيا الوطنية[1].
- وتجلت انعكاسات التعريب أساسا على بعدين:

الأول: اعتبار علم الاجتماع علما رياديا أوكلت له مهمة استرجاع عناصر الهوية الوطنية، والثقافة العربية الإسلامية، وهذا ما أطر دور عالم الاجتماع باعتباره على هذا الأساس؟. مناضلا قياديا يشرف على توظيف معرفته لخدمة مشاريع التنمية التي يتطلع إليها المجتمع، من اجل بناء مشروعه الحضاري.

الثاني: فتجلى في ترجمة الأبحاث من لغتها الأصلية سواء الفرنسية أو الانجليزية، دون التحري بالحذر بالتعامل مع المفاهيم وارتباطاتها النظرية، ومن ثمة انعكاساتها على الممارسة العلمية وعلى الإبداع الفكري خصوصا إذ أن أغلب الطلبة الملتحقين بعلم الاجتماع هم من

[1] نورة قنينة، نفس مرجع سابق،ص199 .

المعربين الذين يجدون صعوبة في التعامل مع المراجع الأصلية المكتوبة بالغات الأجنبية، ومنه يمكن أن نفهم أن الممارسة السوسيولوجية ركزت على فكرة الأصالة من خلال فرض الذات العربية على ما هو معرفة غربية منقولة أدت إلى محدودية فعالية المعرفة السوسيولوجية، وإلى ما يسمي بمعرفة خاصة، بلغة خاصة، وبثقافة خاصة، وهي في الواقع ليست معرفة منتجة بل مقولبة إذا جاز لنا ذلك[1].

- نشر مؤسسات التعليم العالي عبر كامل التراب الوطني مع عدم توفر الإمكانيات المادية للجامعات –خاصة في المرحلة الأولى- لتتحمل تبعات ديمقراطية التعليم ومجانيته على حساب نوعيته وجودته، مما انعكس على علم الاجتماع من خلال : ضعف الاحتكاك بين الطلبة، أشكال تكوين طلبة علم الاجتماع وما يتطلبه سوق العمل، إذ نجد مخرجات قسم علم الاجتماع غير مطلوبة من طرف سوق العمل، وخاصة في الوقت الراهن[2].

ويلمس صاحب النظرة النقدية الفاحصة والممحصة، للممارسة السوسيولوجية في الجزائر: وجود نوع من السطحية في التفكير السوسيولوجي، حيث بدأت مع بعض المدارس وظهر علم الاجتماع كعلم قائم بذاته، ثم سرعان ما وقع علم الاجتماع في حيرة أمام الظواهر الاجتماعية المتهاطلة التي أفرزها الواقع الاجتماعي، وتزعزعت المعرفة السوسيولوجية مع انهيار الاشتراكية وظهرت البرجوازية على أنقاض انتكاسة علم الاجتماع، لتعود الممارسة السوسيولوجية إلى التساؤل الذي انطلقت منه في البداية حول: ما هو علم الاجتماع؟. وماذا يدرس؟...الخ[3].

وظهرت مدارس جديدة لتعيد النظر حتى في تعريف علم الاجتماع، وماذا يدرس هذا العلم؟، وحصل الخلاف حول موضوع هذا العلم، ولم يحصل الاتفاق حتى على المنهج، لذلك يقال أن علم الاجتماع "كثير المناهج قليل النتائج"، وجسدت الممارسة السوسيولوجية من خلال المدارس التي ظهرت مع الرأسمالية الجديدة خدمة النظام القائم، فاعتقدت الوظيفية أن كل ما هو موجود في المجتمع لديه وظيفة ضرورية. بينها اعتبرت الماركسية أكثر مصداقية لأنها ثارت ضد النظام القائم واعتبرته من خلال تحليلاتها وممارساتها السوسيولوجية متنبأة له بأنه يحمل بذور فنائه، واقترحت النظام الاشتراكي كبديل لا مفر منه[4].

---

(1) نفس المرجع السابق، ص200.

(2) العياشي عنصر، أي **غد لعلم الاجتماع "نحو علم الاجتماع نقدي"**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص64.

(3) نورة قنينة، مرجع سابق،ص202.

(4) عبد الرحمان بوزيدة، **محاضرات في مقياس المنهجية المعمقة**، السنة الأولى مدرسة الدكتوراه في علم الاجتماع، السنة الجامعية 2010/2009، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

وجاءت الممارسة السوسيولوجية في الأبحاث على مستوى الجامعة الجزائرية أكثر تشوها من المنحى العالمي لمسار السوسيولوجيا، حيث اتجهت الدراسات والأبحاث غالبا إلى تبرير الأوضاع القائمة وعقلنتها على حساب تقهقر الفكر النقدي الذي يعتبر كفيل بكشف الرهانات والمصالح المعلنة والخفية داخل الأنساق الاجتماعية، وفي علاقاتها التفاعلية بالمجموعات الاجتماعية المسيطرة[1].

ثالثا: العقل العربي و رأس المال المعرفي

فقد بات رأس المال البشري من أهم عوامل تنمية رأس المال العيني، نتيجة لما تضفيه الأبحاث والدراسات العالمية والمعارف من تطوير للمنتج التكنولوجي فأصبحت بذلك الموارد المعرفية أكثر أهمية من الموارد المادية، فإذا كانت "الحاجة أم الاختراع"، كما كان سائدا في المجتمع الصناعي، فإنه في مجتمع المعلومات الاختراعات هي التي تخلق الحاجات، وأصبح مجتمع المعرفة أرقي مراحل المجتمعات المعاصرة، إذ يتميز بتنميته لمدارك الإنسان واستثماره للمعرفة وكذا زيادة حاجة المعرفة للمؤسسات والأنساق الاجتماعية بصفة عامة، وعلى صعيد آخر يفتقر مجتمع المعرفة العربي إلى الثقافة المعرفية في عصر الثورة المعرفية والمعلوماتية وذلك لوجود عدة عراقيل اقتصادية واجتماعية وسياسية، وظهور الصراعات والنزاعات المختلفة[2].

ولعل أهم ما أدى إلى تحول الغرب لمركز للحضارة، هو إحداث نوعين من القطيعة في حياة الشعوب الأخرى: قطيعة مع الماضي أي مع الثقافة المحلية وقيمها، ومنه نشأت مشكلة "الهوية والذاتية"، وقطيعة ثانية مع الحاضر أي مع الحضارة. وتجسدت القطيعة الأولى: في محو الشخصية المحلية وزرع البلبلة والتناقض في رؤية الجماعة لنفسها واستمرارية وجودها، وتجسدت الثانية: في تهميش الجماعة بالنسبة للعصر وتحويلها إلى مناطق ثانوية لا قدرة لها على التحكم بمصيرها المادي أو السياسي أو الإنساني، وتلتقي الحركتان في نزع هذه الجماعات من التاريخ أي جعلها جماعات لا تاريخية –وبدل أن تكون فاعلة في التاريخ عاشت خارج التاريخ– بمعنى القدامة والبعد عن معطيات العصر وكذا انعدام الفاعلية في هذا العصر[3].

إن ما ينتج في الغرب من منتجات وإبداعات وسلوكات وأفعال ومشاعر وتصورات وعلاقات اجتماعية وأفكار بعيد عما ينتج في الشرق من نفس هذه العناصر، فهناك الحرية والفردية والديمقراطية

(1) العياشي عنصر، **أي غد لعلم الاجتماع**، مرجع سابق، ص25.
(2) سعيد بن حمد الربيعي، مرجع سابق، ص130-131.
(3) برهان غليون، مرجع سابق، ص129.

وحقوق الإنسان والتنمية المنتجة والمطردة والإبداع الروحي والفني، وهنا العنف والإرهاب والقتل الجماعي واحتقار الإنسان والاستهتار بحياته وكرامته والمجاعة والفقر والتبذير والصراع العنيف بين الطبقات والفئات والعشائر والطوائف والمحلات...أي هنا المدنية وهنا البربرية[1].

فالعلوم الاجتماعية بما فيها علم الاجتماع هي بنت المرحلة كما يدل على ذلك نعتها فلقد حاولت أن تكون قائدة للتغيير الاجتماعي العقلاني، من خلال محاولة تأسيس الفعل التغييري العقلاني، الذي يقدس العقل، إذ يفترض بها أن تكون ذالك الإطار المعرفي الذي يزودنا بالقدر الكافي من الأفكار التي تجعلنا قادرين على فهم ما يحيط بنا وبالتالي التفاعل مع الواقع بطريقة واعية وعقلانية. ما جاء أساسا في فهم العقلانية عند "هيجل"(HIGEL)[2]: الذي يعتبر العقل هو الوحدة العليا للوعي ووعي الذات لمعرفة الموضوع ومعرفة الذات...فمعرفة العقل ليست بالضرورة يقينا ذاتيا بل أيضا حقيقة مادامت الحقيقة قوامها في انسجام، أو بالأصح في وحدة اليقين والكينونة واليقين والموضوعية.

وقد عرف هذا الفهم المثالي للعقلانية الحداثية انتقادات كثيرة منها انتقاد "نيتش" و"ماركس" وهو ما عرف أيضا في المرحلة الأخيرة خاصة انتقادات المدرسة النقدية، وانتقادات ما بعد الحداثة وغيرها فالمدرسة النقدية وتفكير ما بعد الحداثة يقران بتحول جذري داخل عقلانية الحداثة، بحيث تقر الأولى: بأن العقلانية الحالية لا علاقة لها بالعقلانية الحداثية فبعدما كان العقل ككل شيء صار في المرحلة الأخيرة هذا "العقل أي العلم" –بما في ذلك العلوم الاجتماعية– أداة فقط في خدمة القيم والمعايير السائدة في النسق العام المهيمن، ورفض قيام الحضارة على العقل بوصفه ملوثا بالأداتية[3].

ولعل الوضع في المعرفة السوسيولوجية أسوأ مما هو عليه في المجالات المعرفية الأخرى في العالم العربي، إذ لعلم الاجتماع تحليلاته الخاصة وخطابة المميز حول مجتمع المعرفة ومرحلة الحداثة، وما بعد الحداثة. فواقع السوسيولوجيا بدون قواعد معقولة ومنظمة ومقبولة عموما سواء أكانت مقاييس روحية أو عقلية أو مادية ومقياسه الوحيد هو القوة المجردة أي البطش الذي ينظم في الأسرة أو المدرسة والدولة والمجتمع، علاقات الأفراد والجماعات فيما بينهم، وتتحكم به قواعد لا يستطيع السيطرة عليها، فيخرجها في صورة مآمرات فردية أو عشائرية أو طائفية أو سياسية...وهكذا

(1) نفس المرجع السابق، ص130.
(2) هيج-ل، **مراتب الوعي**، العقل والعقلانية، مرجع سابق، ص69.
(3) عبد الرحمان بوزيدة، **المعاصرة والفعل الاجتماعي الاستراتيجي في الجزائر**، مرجع سابق، 56-57.

وجدت السوسيولوجيا نفسها تائهة بين خطاب الهوية الذي يعتبر مؤشر ودليل على القطيعة المستمرة في التاريخ الذاتي، وبين خطاب الحداثة الذي ما هو إلا دليلا على القطيعة الدائمة في التاريخ الموضوعي، وكلاهما يشكل مظهرا واحدا لفصام الوعي بأكثر ما يقدمان حلا للهوية أو الحداثة، فهناك من يرى أن الحضارة كامنة بالقوة في الثقافة المحلية أو في التراث ولا تحتاج إلا فرصة لظهورها، والمحدثون يرون المدنية كامنة في الحضارة ذاتها ويكفي استيرادها أو توطينها وإحداث القطيعة مع كل ما هو تراثي تقريبا من أجل أن تتحقق العودة إلى التاريخ والفاعلية، وهكذا فإن الصراع بعد أن يكون بين القديم والحديث والماضي والحاضر، والذات والموضوع، والحضارة والتراث والانا والأخر، يتحول إلى صراع داخل الوعي الجمعي ذاته، ونصبح أمام رفض الذات وإنكار الآخر ويصبح توحيد الذات مع الماضي والقدامة واللافاعلية وتوحيد الأخر مع الحضارة والعدوان والمدنية[1].

ونتيجة لذلك تحول مفهوم النقد العربي من مضمونه العميق إلى مفهوم الحداثة البسيط والمباشر، أي المماثلة أو المشابهة بدل المعاصرة، وجعل البنيات الذاتية نفسها على درجة واحدة من الفعالية والتطور مع البنيات الخاصة للثقافة الغربية السائدة، وأثر هذا المفهوم على المستوى العربي على الحقل السوسيولوجي إذ عرف تراجع عن المفاهيم الحضارية المتعددة الأبعاد التي كانت تنطوي عليها إشكالية النهضة والثورة القومية في العقود الماضية. ولعل سبب هذا الانحطاط في مفهوم التقدم العربي راجع هو نفسه إلى الأزمة التي يعيشها مشروع هذا التقدم كما تبلور في القرن الماضي، أي كبناء لمجتمع عربي موحد ديمقراطي عقلاني وعادل، ونتج عن هذه الأزمة نوعان من مواقف الهروب إلى الأمام احدهما يقول: بالتغريب الكامل بمثالبه وحسناته، والثاني يقول: بالانسحاب الكامل و"الأسلمة"، أو العودة الكاملة للأصول[2].

وخلاصة لما سبق فإن الكلام عن الأفكار داخل المجتمعات التي عطل فيها دور العقل والسؤال أمرا يدعو إلى الرفض والإدانة، وذلك لان الكلام عن الأفكار يعني تقسيم العالم إلى صور ومدركات وعناصر تسجل الحضور لدى مخيلة الإنسان، ومن ثم هنالك القدرة على الزحزحة الداخلية التي تجري داخل الذهن، هذه الزحزحة تتعلق بما هو سائد ومباشر اجتماعيا بشكل سلبي وغير قائم على العقل، وهنا لنتساءل عن القدرة على الكلام والتأثير المجتمعي للفكر؟. كل ذلك يتم من خلال تحديث الأفكار الاجتماعية أم ترسيخها، أي تأييد عوامل ومحركات انبثاقها الأولى وما جرى من قراءة

(1) برهان غليون، مرجع سابق، ص131-132.
(2) المرجع نفسه، ص246.

مستمرة ومتغيرة لهذه الأفكار التي تحيط وتشمل المجتمع أي من خلال قراءتها بشكل لا يخدم التجديد، وإنما إضفاء الهيمنة الوجودية لدى جاهزيات مطلقة يسوغها السياسي الاجتماعي السائد ضمن زمان ومكان معينين؟.

إن الحداثة من الممكن أن تجر المجتمع إلى الركون إلى مطلقات لا تؤسس الخيار الاجتماعي وخصوصا إذا كانت هذه الأخيرة غير مرتبطة بالذات ومدى ترددها نحو التجديد، أي أنها حداثة فوقية لا تمت بصلة للجاهز الاجتماعي بحيث يكون الشكل السياسي الاجتماعي الجديد مشوها أو حاملا للفوضى كما هو ماثل لدينا في العراق من خلال جاهزية الديمقراطية التي عبرت إلينا بشكل قاري العابرة للقارات: (أي من خلال قدرة الهيمنة التي يبثها السلطوي الجديد وما يحمل من تراتبيات قيم معينة يراد لها التأسيس والحضور على حساب ذواتنا المحلية المصابة بعقد التاريخ السلطوي الاستبدادي)، من هنا نقول إن ذلك لا يمثل حداثة ناجزة بشكل حقيقي ومشروع بل هو استمرار عبثي لترددات الغير، ومن ثم يشكل غياب المشروع المحلي إشكالية كبيرة تدعو إلى الاستعجال في تحقيقها مجتمعيا وليس من خلال قدرة الفرض الفكري المصاحب لقدرة السياسي السلطوي، هذه الحداثة لا تشكل سوى تحديث عاجز عن إدراك التاريخ، ومن ثم الخروج من السياج المغلق الذي يشمل جميع المحركات التي تسيطر على قابليات إنتاج الجديد بما يخدم المجتمع ولا يؤسس الارتداد أو الرفض والإدانة، وذلك لأن الأفكار إذا أريد لها الانبثاق والصيرورة، ومن ثم التواصل بشكل مستمر ينبغي لها أن تكون غير مؤسسة في مجتمعات تعاني القطيعة النهائية مع تراثها والقطيعة النهائية مع الحداثة التي ينجزها الآخرون، كل ذلك يؤدي إلى ضياعنا ومن ثم الانزواء ضمن بوتقة الآخر وتمثل السطح لديه وليس تمثل الذات بشكل واع ومدرك ومميز وقادر على تشكيل الإطار الاجتماعي السياسي الجديد.

رابعا: عقبات أمام إنتاج المعرفة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية

تميز العصر الحديث بميزة المعرفة حيث تحولت المعلومات من سلعة إستراتيجية مهمة، ومصدرا مهما للقيمة الفكرية والميزة العلمية التي ترسم من خلالها المجتمعات والدول قوتها، وتقدمها في شتى المجالات[1].

وقد فرضت المتغيرات المعرفية العديد من الآثار والتحديات على أهداف ووظائف وبرامج مؤسسات التعليم العالي، ويدعم ذلك ضرورة الانفتاح على اللغات الأجنبية وتعليمها، في الوقت

[1] صيدم صبري، **البناء المعرفي في ظل النزاعات والحروب "التحديات والاليات"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي التحضيري الثاني للقمة العالمية لمجتمع المعلومات، دمشق 22-23 نوفمبر 2004.

الذي انتشرت فيه الجامعات الأجنبية، وأصبح الإيحاء بأفضلية الأجنبي على ما هو محلي(وطني) ولعل قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة واختيارها وتطبيقها وفق احتياجاته وقدرته على إعادة استخدامها يعتبر أمرا هاما لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام وتحقيق المستوى المعيشي اللائق، باعتبار المعرفة عامل حاسم في تنمية المجتمعات وتقدمها، وأصبح النمو الاقتصادي والاجتماعي ما هو إلا نتيجة لعملية تراكم المعرفة أكثر من كونه تراكم لرأس المال المادي، وأصبح الاستثمار في القيم المعنوية غير الملموسة التي تكون قاعدة المعرفة كالبحث والتطوير، ضرورة تفوق ضرورة الاستثمارات المادية والدليل على ذلك أن الشركات المعنية بالاستثمار أصبحت تكرس للاستثمار المعرفي ثلث استثماراتها على الأقل توجه لتنمية القيم القائمة على المعرفة: «كالتطوير والتدريب والبحث وبراءات الاختراع ...الخ»، وهذا ما يجعل بعض المؤسسات المتخصصة في إنتاج خدمات المعرفة تحصل على الريادة والتميز بتقديم معلومات وبيانات وبيعها بصفة دائمة للشركات الأخرى.

وتبين بأن عدد كبير من الخريجين المتميزين من الجامعات والمتواجدون أساسا كطاقات فاعلة في سوق العمل في الشركات الأمريكية خصوصا، وافدين من دول أخرى، وأغلب الوافدين هم من دول العالم الثالث، ولا شك أن الغالبية منهم تلقوا تعليمهم الأساسي في بلدانهم الأصلية، مما يعني كلفة كبيرة في إعدادهم تحملتها تلك الدول الفقيرة دون أن تستفيد من تلك الخبرات والطاقات الهائلة[1].

سيطرة السياسي على العلمي يقول "بورديو" في كتاب (إعادة الإنتاج): من المفهوم أن علم الاجتماع كان مرتبطا جزئيا بالقوى التاريخية التي كانت تحدد طبيعة علاقات القوى التي يجب الكشف عنها في كل حقبة من حقب التاريخ. المشكلة السياسية الخاصة كانت تلك المتعلقة بنشر الأعمال العلمية المتقدمة التي تسمح بفهم وتقدير أكثر ديمقراطية بقدر المستطاع للنتائج التي يتوصل إليها علم الاجتماع (في مقابل البحوث العملية التي تتم حسب طلب الهيئات والمؤسسات الحاكمة التي تستخدم العلوم الاجتماعية من أجل أن تتحكم بشكل أفضل وتهيمن بفاعلية على الخاضعين لهيمنتها)[2].

[1] سعد بن حمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة**، دار الشروق، عمان، ط1، 2004، 107.

[2] بيار بورديو، إعادة الإنتاج، مرجع سابق. ص35.

المبحث الرابع: منهجية المعرفة السوسيولوجية

لعل من الضروري مساءلة السوسيولوجيا كما تمارس اليوم من طرف العقل* الذي قد يشمل كل منهج في المعرفة قائم على الحساب والمنطق. كل منهج مستعمل لحل المشاكل المطروحة على الفكر بدلالة معطيات تميز وضعية ما أو ظاهرة ما[1].

إذ يتعين على عالم الاجتماع كما يرى "بودنR.Boudon": «استخدام منهج يدرس الأفراد الفاعلين الموجودين في نسق للتفاعل، باعتبار أن هؤلاء الأفراد هم الذرات المنطقية لتحليله...ولا يمكن لعالم الاجتماع أن يكون مقتنعا بنظرية تدرس (تجمعا، طبقة، جماعة، أمة) باعتباره الوحدة الأساسية التي تهبط إليها النظرية...أو أن يكون مقتنعا بجهد يقوم به لتحليل ردود أفعال الأفراد حيال القيود التي يفرضها النسق[2]».

أولا: مناهج علم الاجتماع

المنهج: هو الطريق الصحيح للوصول إلى الهدف، وهو يقظة إبستمولوجية (معرفية) يتكون من ثلاث فروع (أبعاد) متكاملة[3]:

1. بعد إبستمولوجي معرفي تبريري (مادة اليقظة) يعتمد على طرح الأسئلة التالية: ماذا؟ بماذا؟، إلى أين؟. ويتم التساؤل في كل مرحلة من مراحل البحث.
2. بعد عقلاني انسجامي لخطوات البحث (الضرورية) ويشمل المراحل.
3. التقنيات

والمنهج هو تفاعل هذه المحاور الثلاث، يعتمد في البداية على نوع من التيه الايجابي، الذي يخلق توترا وهاجس وحيرة وقلق لدى الباحث، وفي ضوء هذا الطرح العام (الإطار العام) تعددت المناهج في علم الاجتماع نذكر منها:

1. منهج التحليل المتعدد المتغيرات
2. منهج تحليل المحتوى
3. منهج التحليل النسقي
4. المنهج الاثنوميثودولوجي

---

* قريبا من مصطلح العقل يحدد "ادغار موران" العقلانية: بوصفها رأية للعالم تؤكد على الاتفاق الكلي بين ما هو عقلي (التناسق) وواقع الكون، فهي إذن تقصي من الواقع كل ما هو ليس عقليا، وكل ما ليس ذا طابع عقلي.

[1] ادغار موران، **العقل والعقلانية**، دفاتر فلسفية- نصوص مختارة، إعداد وترجمة: محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي، دار طوبقال للنشر، المغرب، ط2، 2007، ص06.

[2] مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص466.

[3] عبد الرحمان بوزيدة، مرجع سابق.

5. منهج جديد (انتوني جيدنز) حاول من خلاله إعادة تأسيس علم الاجتماع

وقد حاول "بورديو" في كتابه مهنة عالم الاجتماع صياغة ما سماه المنهج المكتمل من خلال الجمع بين المنهج الفهمي لماكس فيبر والمنهج المقارن لـ"دوركايم" والمنهج الجدلي الماركسي*.

ثانيا: خصائص الملكة السوسيولوجية

حدد **"بيار بورديو"*** في كتابه: **مهنة عالم الاجتماع (Le métier de Sociologue)**

وطرح الأسئلة التالية ليجيب عليها:

ما هو علم الاجتماع ؟. لمن نسب علم الاجتماع ؟. ما هي الأعمال التي يقوم بها علماء الاجتماع ؟. أين عمل علماء الاجتماع ؟. على ماذا يعمل علماء الاجتماع ؟.

ويجيب "بورديو" أن علم الاجتماع: هو الدراسة العلمية للعلاقات الاجتماعية والأفعال والمتمثلات التي من خلالها يشكل المجتمع .

ويضيف يركز هذا الحقل المعرفي على فهم الكيفية التي يسير ويتغير بها المجتمع ،ويركز علم الاجتماع حسب "بورديو"على : العلاقات بين الأفراد والمجتمع، مسار الحياة، الأفعال الاجتماعية كما العمل والعلم والحركات الاجتماعية، المجموعات الاجتماعية مثل العائلات وشبكات الأصدقاء، والتنظيمات مثل المدارس والمؤسسات والمجتمعات بأكملها من خلال جوانبها الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والرهانات المخططة مثل الهجرة العالمية أو البيئة.

---

* الماركسية مذهب فكري ومنهج "علمي"، وضعه كل من "كارل ماركس" (1818-1883) و"فريديك أنجلز" (1820-1895) في القرن التاسع عشر. وقام أتباعها منذ القرون الماضية بتطوير وتنقيحه. ويطلق لفظ "الماركسية" على كل الأطروحات الأكاديمية والسياسية والحركات الثورية التي تنطلق من التصورات والأيديولوجيا التي تبلورت على يدي مؤسسي الماركسية، وتطورت من خلال التنقيحات والإضافات والمراجعات المتلاحقة على مر السنين. وتعتبر الماركسية في نهاية المطاف، فلسفة ذات أسس محددة، ومنهجا علميا فريدا، فضلا عن كونها دليل عمل حركي يتوفر على إستراتيجية خاصة.

* يعد "بيير بورديو" (2002 – 1930) عالم الاجتماع الفرنسي الشهير وأحد أبرز الأعلام الفكرية في القرن العشرين. يحتل مكانة مميزة في حقل الدراسات الإنسانية. شهد علم الاجتماع على يديه إبداعا علميا رائعا، وتجديدا فكريا حقيقيا في المصطلحات والمضامين والدور والأهداف. فقد أحدث الرجل في تحليله للظواهر السياسية والاجتماعية والثقافية تغييرا في حقل الدراسات الثقافية والأبحاث الاجتماعية النقدية وفي مفهوم علم الاجتماع نفسه. درس بورديو الفلسفة في مدرسة المعلمين العليا في باريس ونال فيها شهادة الأستاذية في الفلسفة في عام 1954م. أطلع على أعمال (ماركس) (وجان بول سارتر) توجه نحو دراسة المنطق وتاريخ العلوم ثم تابع حلقة دراسية في التعليم العالي حول فلسفة الحق عند هيجل. ولكن، بعد تجربة قصيرة له كأستاذ في إحدى الثانويات، دعي من= = قبل المكتب النفسي للجيوش في مدينة فرساي ولكن لأسباب تأديبية أرسل بسرعة إلى الجزائر في إطار إحلال السلام حيث أدى هناك القسم الأساسي من خدمته العسكرية. ومن 1958الى1960م تمنى أن يتابع دراساته عن الجزائر. فدرس في كلية الآداب في الجزائر واهتم بالدراسات الأنثروبولوجيية والاجتماعية وكتب بعد عودته إلى فرنسا مباشرة كتابا بعنوان (سوسيولجيا الجزائر). ثم أصدر كتابا آخر بعنوان (أزمة الزراعة التقليدية في الجزائر). وبدأ يدرس الفلسفة في السوربون ثم أصبح مديرا لقسم الدراسات في مدرسة الدراسات العليا، ثم مديرا لمعهد علم الاجتماع الأوربي، كما انتخب عام 1982م لكرسي علم الاجتماع في «الكوليج دو فرانس»وهي أعلى هيئة علمية في فرنسا. وكانت محاضرته الافتتاحية في «الكوليج دو فرانس» بعنوان "درس في درس" وقد جال فيها بجدارة في ميادين النقد الاجتماعي والسياسي والتربوي والنفسي وختمها بالتحذير من ظاهرة التسامي الزائف التي تنشأ عن إساءة استخدام المعرفة. وهكذا ظل يدرس ويحاضر فيها لغاية عام 2001م. ومن المفاهيم الأساسية التي استخدمها بورديو في تحليله: «إعادة الإنتاج» و«الحقل» و«رأس المال الرمزي» و« العنف الرمزي» و«العرف» و«الانعكاسية».

حقول تطبيق علم الاجتماع؟: هو تخصص يعني مجموعة من مناهج المعاينة وطريقة في التفكير وإطار تحليلي في تطور، التي تطبق على مجموعة لا منتهية من الظواهر الاجتماعية خاصة الهوية والمواطنة، الاندماج الاجتماعي والتفكك، هجرة الشعوب، استراتيجيات وجود الدول السائرة في طريق النمو، تحول العادات والقيم الاجتماعية، والتكنولوجيات الأخرى، إحياء الدين أو إعادة إنتاجه، التحولات في شروط العمل الصحة العمومية، نمو اللامساواة في سوق العمل العلاقات المتبادلة بين الخاص والعام، موجات الموضة والثقافة الشعبية...الخ.

بما يقوم علماء الاجتماع؟ : يقومون بتحليل المعلومات التي تساهم في التطور الاجتماعي معتمدين على الوثائق، المقابلات، الاستمارات، سيرة الحياة، دراسة الحالة، التحليل الإحصائي تحليل الخطاب، تحليل المحتوى، تقييم النماذج والسياسات، تنسيق المشاريع، تقديم الاستشارة التعليم ما بعد الثانوي، نشر المقالات والأعمال العلمية، إنتاج المعرفة...الخ[1].

وقد حاول "بيار بورديو"، الجمع بين المنهج الفهمي لماكس فيبر، والمنهج المقارن لـ"دوركايم" والمنهج الجدلي* لـ"كارل ماركس"، على اعتبار أن ما يجمع علماء الاجتماع هو ملكة أو ما يسميه هو بالهابيتوسHabitus**، أي نسق من شيمات للإدارك الحسيperception ، "للتقويم appreciation، و"الفعل" action أي مجموعة المعارف التطبيقية المكتسبة عبر الزمن والتي تمكننا من الإدراك، والتصرف والتقييم في فضاء اجتماعي معين.

نخلص إذن إلى القول بأن "الهابتوس" يتحدد بخاصيتين أساسيتين:

---

(1) B.Bordiou,et allia, **Le mité de Sociologue**: bordas, paris, 1968.p04.

* يعني مصطلح الجدلي Dialectique، عند **ماركس**: تطور التاريخ وفق قانون المتناقضات فالرأسمالية: **"فرضية"** تنتج حتما نقيضها لأسباب داخلية كامنة فيها منها (الأزمة الاقتصادية) ، والنقيض هو الاشتراكية: **"نقيض الفرضية"**، ومنه ظهور الشيوعية لتحقق **"التركيب"** بين المتناقضين.

** هابتوس كلمة يونانية مشتقة من الفعل اللاتيني(habere)، ويعني فعل الملكية/التملك (Avoir) .استعمله أرسطو (384-322 ق.م) والذي أعطاه معنى طريقة الوجود الثابتة والتي يصعب تعديلها أو تحويلها. كما استعمله طوما الاكويني (1225-1274) والذي أعطاه معنى العادة، وفي الميدان الطبي يستعمل بمعنى العرض كهبتوس السل (teberculeux) ، هابتوس البلورات لوصف شكلها الهندسي، هابتوس الكوارتز مثلا، أما في الحقل السوسيولوجي فقد استعمله إميل دوركهايم (1858-1917) في كتابه التطور البيداغوجي بفرنسا بمعنى الطبع واستخدمه مارسيل ماوس (1872-1950) في حديثه عن تقنيات الجسد ضمن مؤلفه الأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا بمعنى العادة (habitude)، وعادة الاكتساب (Habitude d'acquisition) .الهابتوس بالنسبة لبورديو "نسق من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتحويل أو النقل (transposable)، بنى مبنية مستعدة للاشتغال بصفتها بانية، أي كمبادئ مولدة ومنظمة لممارسات وتمثلات.وبصيغته العامة هو المجتمع وقد حل واستقر في الجسم عن طريق سيرورة التربية والتنشئة الاجتماعية والتعليم والترويض، المجتمع (هنا)، بكل قيمه وأخلاقياته، بكل محددات السلوك والتفكير والاختيار... إنه ذلك التاريخ الذي يسكن الأشخاص في صورة نظام قار للمؤهلات والمواقف" الهابتوس إذن نسق من استعدادات دائمة وقابلة للتناقل (transposable)، اكتسبت اجتماعيا وتجدرت عميقا في الذات، تشمل على الأقل ثلاثة أبعاد أساسية: بعد نفسي وجداني (الاختيار، الميولات، الأذواق) بعد عقلي منطقي (الأفكار، مبادئ الفهم والتفسير...)، بعد أخلاقي عملي (الأفعال، القيم...) إنه مؤشر على الأصل أو الوسط الاجتماعي، يقول بورديو حول وظيفة هذا المفهوم «إن إحدى وظائف مفهوم الهابتوس الأساسية هي التخلص من منزلقين متكاملين: النزعة الآلية (mécanisme complémentaires)والتي تعتبر أن الفعل (action) هو نتيجة آلية لإكراهات أسباب خارجية، ومن ناحية أخرى النزعة الغائية (le finalism)، والتي تعتبر خصوصا مع نظرية الفعل العقلاني أن المفوض(agent) ، يتصرف بشكل حر وواع».

-كونه بنية تبنى انطلاقا من الفضاء الاجتماعي في وضع سوسيوتاريخي معين.

-كونه بنية بانية انطلاقا من فاعلية الفرد داخل الفضاء الاجتماعي في المساهمة في إعادة إنتاج هذا الفضاء.

وأعطى "بورديو"، خصائص الملكة السوسيولوجية نلخصها كما يلي:

1. **تفسير الاجتماعي بالاجتماعي:** على اعتبار أن هذا المبدأ هو مبدأ جامع في كل العلوم – فيفسر الاقتصادي بالاقتصادي في الاقتصاد، والفيزيائي بالفيزيائي في الفيزياء، والرياضي بالرياضي في الرياضيات...وهكذا- ويرتكز هذا المبدأ على ضرورة اختيار متغيرات اجتماعية لتفسير الظواهر الاجتماعية، لكي نثبت شرعية التخصص ولا نفسر خارج إطار التخصص.
2. **مبدأ لا شفافية الواقع الاجتماعي:** وهذا المبدأ أيضا هو خاص بكل المعارف العلمية، إذ لا توجد معرفة إلا لما اختفى.
3. **مبدأ وجود العلة في معلولها:** وأنها تترك آثار يمكن من خلالها معرفتها واكتشافها، وهي تلزمه وجودا أو عدما.
4. **لا توجد طبيعة إنسانية ولا طبيعة اجتماعية:** إذ أن المبدأ الوحيد الثابت هو التغيير، ولا يمكن جعل التطورات التاريخية كأشياء طبيعية لا تتغير.
5. **مبدأ الابتعاد عن تفسير الظواهر الاجتماعية المعقدة بمتغيرات بسيطة.**
6. **مبدأ أسبقية النظري عن غيره***: فالملاحظة والتجربة تكاد لا تعني شيئا وحدها، وكأن البصر لا يرى بل البصيرة (العقل) هي التي ترى، أو بمعنى آخر النظرية، لأنه في العلوم التجريبية تتجسد النظرية في الجهاز الذي يعمل به الباحث، أما في علم الاجتماع فالميكروسكوب الاجتماعي هو النظرية، وحتى لو أعطي الميكروسكوب للإنسان العادي لا يستطيع أن يميزه لكن الباحث يميزه لأنه مدعم بمعرفة مسبقة سواء عن طبيعة الجهاز أو التقنية المستخدمة في البحث أو عن طبيعة الشيء المبحوث عنه، إذ لا يمكن للباحث السوسيولوجي أن يلاحظ إلا إذا كان مدعما بنظرية توجه بصره[1].

* المدرسة الانجلوسكسونية: ترى عكس ذلك وتدعو إلى أنه يجب أن نترك الواقع ينعكس كمرآة، إذ أن العارف لا يفعل شيئا في الموضوع المعروف ليصل إلى المعرفة المكتملة ولكن تبين محدودية جدوى هذا الطرح، مع وجود أفكار أخرى تسيطر على الفكر وتوصلوا إلى ضرورة أن تكون العين متحكم فيها من طرف العقل ولذا فمن الأفضل وجود النظرية، لكي يبصر الباحث عن طريق تلك النظرية.

[1] عبد الرحمان بوزيدة، مرجع سابق.

لعله يفهم على المنحى العام أن استخدام النظرية هو أن ننزل بها إلى الواقع الملموس ونستنطقه من خلالها باستخدام الأدوات والتقنيات ومنهجية تعتبر الوسيلة الوحيدة لا غير لإنتاج خطاب سوسيولوجي علمي؟. ولكن قد يتساءل البعض: ماذا نفعل بالكتابات والمساهمات الفكرية التي أنتجت في حقل العلوم الاجتماعية ولم تستعمل هذه التقنية بل قد تكون مناهضة لها؟.فهدف المقاربة السوسيولوجية يتحدد في الاقتراب من الواقع ومحاولة فهمه وتحليله بطريقة موضوعية.

وهناك طروحات أخرى ترى أن الفكر والواقع لا يلتقيان أو يلتحمان، وكأن الدراسة التي تسعى لأن تكون علمية هي تلك التي تحدث القطيعة مع الفكر وتنشغل بالواقع، بحجة أن الانشغال بالفكر هو من اختصاص الفلسفة، وبالتالي يدعو أصحاب الاتجاه الامبيريقي التحليل السوسيولوجي إلى إحداث القطيعة مع النظرية وترك الواقع يعبر عن نفسه بنفسه.

أهم المناهج: المنهج الجدلي الماركسي: يريد الماركسيون أن ينظروا إلى الواقع وجها لوجه فيتخطوا المظاهر المباشرة، ولذلك كان للمنهج أهمية كبرى عندهم.

ثالثا: المنهج العلمي وتقنيات البحث السوسيولوجي

يعرِّف العلم في قاموس القرن العشرين للغة الإنجليزية بوصفه: «المعرفة المنسقة التي تنشأ من الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تتم بهدف تحديد طبيعة وأصول الظاهرة التي تخضع للملاحظة والدراسة[1]».

ويطلق العلماء على الطريقة العلمية التي يسلكونها من أجل إنتاج المعرفة العلمية والتحقق من صدقها: **خطوات المنهج العلمي**، أو "**المنهجية**" (**Méthodologie**)، والتي تعرف على أنها: «تعني مجموعة المناهج والتقنيات التي تسهم في بلورة البحث وقيادة خطواته العلمية[2]».

ويُعرفها كل من "**فينزجيرالد**" و"**كوكس**" (Fitzgerald) &(Cox)، بقولهما هي: «تطبيق المنهج العلمي في دراسة الظواهر والحوادث[3]».

---

[1] عبد الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعي**، الطبعة الحادية عشر، مكتبة وهبة، القاهرة، 1990، ص19.

[2] Maurice Angers: **Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines**, Ed Casbah, Alger, 1997, p58.

[3] علي شتا، **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 1997، ص16.

قبل الحديث عن العلاقة بين المنهج العلمي والبحث بشكل عام، والتقنيات يجدر بنا معرفة مفهوم تقنيات البحث، وتحديد أنواعها، وأهميتها بالنسبة للبحث العلمي ليسهل تصور علاقتها بالبحث.

1. مفهوم وأنواع التقنيات:

تشمل التقنيات مختلف الوسائل التي يلجأ إليها الباحث قصد التعامل مع الواقع، وجمع المعطيات التي يتطلبها بحثه، فهي جملة الإجراءات وأدوات الاستقصاء التي تستعمل بشكل منهجي ومنظم من أجل جمع المعطيات الأولية (Données primaries)، أي تلك البيانات الجديدة التي يتحصل عليها الباحث بنفسه، والمعطيات الثانوية (Données secondaires) والتي تضم بيانات تستند إلى معطيات موجودة من قبل.

وفي الغالب هناك ستة أنواع من التقنيات:

وهي: الملاحظة والمقابلة والاستبيان بما فيه ذلك سبر الآراء والتجريب، وتستعمل هذه التقنيات الأربع لجمع معطيات أولية، وهي تعتبر تقنيات مباشرة، يقوم فيها الباحث بنفسه بالتعامل مع مصادر البيانات سواء وجها لوجه، أو عن طريق أي وسيلة اتصال متاحة وملائمة .

أما التقنيتين المتبقيتين فهما "تحليل المضمون" و"التحليل الإحصائي"، وهما يستعملان في جمع معطيات ثانوية، ويُعدّان تقنيات غير مباشرة، ففي هذه الحالة يتعامل الباحث مع معطيات جاهزة مسبقا.

ويجب تكييف التقنيات حسب ما يقتضيه موضوع التحقيق، ففي تحقيق عن النواب كان لا بد من معرفة الصورة التي يمنحها هؤلاء لأنفسهم، لتكييف أداة المقابلة حسب موضوع الدراسة.

ويمكن القول، أن كل تقنية من هذه التقنيات يمكنها أن تستعمل أداة أو أكثر من أدوات لجمع البيانات من مصادرها المحددة، سواء تمثل هذا المصدر في مجتمع البحث بأكمله، أو تم اختيار عينة منه أو من خلال التعامل مع حالات بعينها.

2. تصنيف التقنيات:

تعرض "مادلين غرافيتز": عدة محاولات لتصنيف التقنيات، وبعد أن تبين حدودها وعيوبها؛ فهي تقدم محاولة بمقتضاها تصنف التقنيات انطلاقا من عدة اعتبارات.

– منها تصنيفها حسب موضوع البحث: فهناك التقنيات الحية التي تتعامل مع الأفراد الجماعات

– وهناك التقنيات الوثائقية التي تتعامل مع الوثائق.

أما "موريس أنجرس" فيصنفها انطلاقا من سبع معايير فمن حيث غياب أو وجود الاتصال مع المبحوث، يكون لدينا تقنيات مباشرة وأخرى غير مباشرة. أما من حيث شكل العلاقة مع المبحوث عند وجود الاتصال المباشر بحيث قد نستعمل الملاحظة أو التجربة أو المقابلة.

ولكن عندما نكون بصدد تقنيات غير مباشرة فنحن نتعامل مع منتجات أو مواد لأفراد تعذر الاتصال لأسباب البعد أو الوفاة أو غيرهما، فيكون لدينا وثائق أو آثار تاريخية مكتوبة أو حتى مسموعة أو مصورة.

ويمكن أن نصنف حسب مصدر البيانات فقد يكون المصدر فردا أو جماعة في حالة التقنيات المباشرة، وفي الحالة الثانية قد يكون وثيقة أو وثائق.

وهناك التصنيف من حيث درجة حرية المبحوث، فإذا كانت الأسئلة مفتوحة كان البحث غير موجها، وفي حالة وجود أسئلة مغلقة يكون البحث مقيدا غير موجه، وإذا جمع بين الحالتين كان شبه موجه.

وهناك تصنيف حسب محتوى الوثيقة، فقد تكون بياناتها كمية وقد تكون نوعية.

وفي نفس السياق تصنف حسب المعطيات التي نرغب في جمعها (وهي ليست جاهزة كما في حالة الوثيقة (فإذا كان الهدف إجراء قياسات كانت المعطيات كمية، وإذا كان الهدف هو تصنيف الظواهر مثلا أو تشخيص خصائصها كانت المعطيات كيفية.

3. التقنيات والمنهج:

يستعرض" **لوبي**" (Loubet)، العلاقة بين المنهج والتقنيات، من خلال حديثه أولا عن علاقتها بالمنهج العلمي بشكل عام، حيث تمثل إجراءات البحث التي تسمح بتجسيد وتحقيق العمليات المختلفة التي تحددها مراحل المنهج، وهو يقصد بذلك خطوات مراحل البحث، وهو قسم هذه مراحل المنهج هذه إلى ثلاث خطوات، تبدأ بالملاحظة المبدئية للوقائع التي بفضلها يختار الباحث موضوعا ما، ومنها تنشأ بعض الافتراضات التفسيرية التي تتحول من خلال الاستنباط إلى فروض ثم تأتي مرحلة التحقق(Vérification)، التي بفضلها يتم تأكيد أو دحض الفرضيات، وفي ضوء ذلك يفسر الواقع فتنشأ القوانين أو النظريات.

فبفضل التقنيات يتم تحقيق الملاحظة الأولى التي تكونت لدى الباحث، وبهذا يلجأ الباحث إلى مختلف التقنيات : «مقابلات، سبر آراء، تحليل المضمون...الخ»، فهو يكيف تقنياته، لتحقيق هذه الأهداف، التي تنتظم حسب المنهج المستعمل في الدراسة .

أي أن المنهج المتبع (أو المناهج المتبعة) في دراسة ما يمثل خطوة فكرية عامة تنسق بين جملة من العمليات التقنية بهدف واسع هو تفسير الظواهر الاجتماعية، فتصبح التقنيات بذلك أدوات للبحث تحت خدمة إستراتيجية عامة محددة من طرف المنهج .

هذا، وتبدأ "مادلين غرافيتز": تحليلها للعلاقة بين المنهج والتقنية بالقول بأن كل بحث لا بد له من استعمال جملة من التقنيات ليصل إلى هدفه، وهي ترى أن هذه التقنيات تتحدد وفق الموضوع قيد الدراسة، والذي يرتبط بدوره بالمنهج.

ثم توضح أن هذا التداخل بين المفهومين أدى إلى نشوء غموض والتباس، وتحاول إزاحة ذلك بقولها بأن كليهما يجيب عن سؤال واحد هو: كيف؟ .كيف نصل إلى الهدف؟. غير أن التقنيات تقع –بالتحديد– في مستوى التعامل المباشر مع الوقائع.

فهي تمثل إجراءات ملموسة ترتبط بالواقع المدروس مباشرة، ولكن المنهج مفهوم فكري تصوري فهو ينظم مجموعة من العمليات، وبشكل مجموعة تقنيات، فالتقنيات هي أدوات في خدمة البحث يقوم بتنظيمها المنهج .

وتنتهي الباحثة العالمة إلى تأكيد مدى حاجة الواحد منهما للثاني، وتضرب مثالا بالصياد، حيث يكون منهجه ناجحا بقدر ما يحصل على عدد كبير من الفرائس، فإذا كان فقط راميا بارعا تدرب على ذلك في القاعات والملاعب ولكنه لا يمتلك منهجا جيدا، أي لا يمتلك إستراتيجية صيد يعرف من خلالها نفسية الفريسة وعاداتها، ونفسية كلب الصيد والأوقات الملائمة لذلك، فإنه لن ينجح لأن امتلاك التقنية لا ينفع مع غياب المنهج. والعكس صحيح فإن غياب التقنية الجيدة سيجعله يعود بخفي حُنين.

تتعلم المجتمعات معرفة نفسها معرفة سوسيولوجية حينما تتعرف ذاتها بمثابة نتاج شغلها وعلائقها الاجتماعية، وحينما نقر بأن ما يبدو أول الأمر مجموعة معطيات اجتماعية إن هو إلا نتيجة عمل اجتماعي وقرارات أو مساوما أو سيطرة أو صراعات، ولذلك فان زماننا الموجه صوب التنمية إنما يصنع السوسيولوجيا شيئا فشيئا[1] .

[1] ألان تورين، **إنتاج المجتمع**، تر: الياس بديوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق، 1976، ص5.

فعالم الاجتماع لا يدرس وقائع بل وثائق، ولكي لا يقع سجين واقع يظن انه يلاحظه من الخارج فيما يؤلف جزء منه، نراه بحاجة إلى التزام تقشف فكري يقوده إلى أن يكشف خلف تنظيم المجتمع وحديثه الصلات الاجتماعية، وهل يمكنه أن يظل غريبا عن سوسيولوجية غرضها الرئيسي إدراك كيف يصنع البشر تاريخهم عن طريق شغلهم وصلاتهم الاجتماعية. وإنما يجيب عالم الاجتماع أفضل إجابة عن تساؤلات الفاعلين الاجتماعيين أنفسهم حينما يفكر في مجال معرفة الخاص، لان مهمته تعرية السبل والصلات الاجتماعية وذلك بتحرره من جميع وجوه الرقابة الاجتماعية والاديولوجية التي تحتمي خافها السلطة والنظام القائمان والتي يتخذان منها مبررا[1].

فكيف يستطيع عالم الاجتماع بان ما يكتبه غير ذي بال أو عديم الأثر إزاء السؤال الكبير الذي يسود حاضرنا: من هم الآن وفي الغد الفاعلون وما هي الأرضيات وأثمان المعارك الاجتماعية وما عسى تكون هذه المجتمعات التي تمتد فيها السلطة لتغطي أوجه النشاط الجماعي بأسره[2].

إن ضعف موقف عالم الاجتماع هو انه ينظر إلى مجتمعه الخاص، وليس خاضع لمقابلة مع ثقافة و مجتمع مختلفين عن مجتمعه وثقافته، أما الذين يدعون بأنهم مثقفون مستقلون فإنهم لا يقومون...ولا يعمل عالم الاجتماع بخلاف الحركات الاجتماعية التي يدرسها انه يعمل بانتظام لكي يقاوم السيطرة الاجتماعية والثقافية لكي تكون معرفة المجتمع ممكنة[3].

(1) نفس المرجع السابق، ص16.15.
(2) نفس المرجع، ص18.
(3) نفس المرجع، ص 778.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: المنهج المستخدم

ثانيا: تقنيات جمع المعلومات

ثالثا: طريقة المسح المتبعة

المبحث الثاني: مجالات الدراسة الميدانية وخصائص مجتمع البحث

أولا: المجال المكاني

ثانيا: المجال البشري

ثالثا: المجال الزماني

رابعا: خصائص مجتمع البحث

تمهيد

سنحاول من خلال هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها في دراستنا، لما لها من أهمية بالغة في توضيح كيفية استخدام مختلف الأدوات المنهجية التي ساعدتنا في إجراء الدراسة الميدانية.

وسوف نقوم في البداية بتحديد وعرض مختلف الإجراءات المنهجية التي اعتمدت عليها الدراسة الميدانية (المنهج، وآليات التحليل والتفسير الكمي والكيفي، وتقنيات جمع البيانات).

بالإضافة إلى شرح طريقة المسح المتبعة في هذه الدراسة، ثم نتطرق إلى مجالات الدراسة (المجال المكاني، المجال الزماني، المجال البشري).

ثم نحاول التقديم ميدانيا للفرضيات المعتمدة في الدراسة، من خلال عرض خصائص المبحوثين بتحليل بياناتهم الشخصية انطلاقا من جداول إحصائية ذات مدخل وحيد، وأخرى ذات مدخلين، من أجل إبراز أهم الارتباطات والتداخلات هذه البيانات والخصائص مع إشكالية البحث وفرضياته.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: المنهج المستخدم

نحاول أن نقوم برصد ومتابعة دقيقة للمشكلة وبأسلوب كيفي وكمي، وذلك من اجل التعرف على واقع إنتاج المعرفة العلمية من طرف الفاعلين السوسيولوجيين، أو الأساتذة الباحثين في الحقل السوسيولوجي من خلال اعتمادنا على أسلوبين للتحليل والتفسير هما: "التحليل الكمي" و"التحليل الكيفي".

أ- **التحليل الكمي**: عن طريق استخدام أساليب الإحصاء الوصفي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss)، لتسهيل عمليات جمع و تفريغ و معالجة وتبويب البيانات الكمية للدراسة باعتباره يجمع كل الأساليب التي يستخدمها الإحصاء الوصفي بطريقة رقمية تسهل للباحث جمع وتبويب كم هائل من البيانات الكيفية وتحويلها إلى بيانات كمية في وقت وجيز.

ب- **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 في حد ذاتها، فربما يجمع الباحث مادة خاما ويعجز عن تحليلها كيفيا. فينهار البحث ويعود إلى نقطة البداية[1]. ويجد الباحث نفسه يدور في حلقة مفرغة.

وقد اعتمدنا على طريقة التحليل الكيفي من أجل محاولة تفسير البيانات الكمية التي تحصلنا عليها بأسلوب يسمح بإجراء التحليل الكيفي عليها.

ثم تأتي مرحلة التفسير من اجل وضع تصورات نهائية للبيانات التي قمنا بتحليلها، ومقارنة النتائج المتوصل إليها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ثم مطابقة كل ذلك مع المقاربة المتبناة من اجل التحليل من خلالها.

ويظهر أن المنشغلين بمناهج العلوم غالبا ما يستعملون تعريف "جون ستيوارت ميل" (J. S. Mill) للتفسير الذي مؤداه: «أننا نقول أن واقعة فردية قد أمكن تفسيرها،حينما نستطيع أن نشير إلى سبب حدوثها...أي عندما نقر قانونا أو قوانين سببية أدت إلى ظهورها». وبنفس المعنى:« يقال أننا قد حصلنا على تفسير للقانون أو الاطراد في الطبيعة حينما نتوصل إلى قانون أو مجموعة قوانين أخرى...يكون هذا القانون ذاته أحد حالاته الخاصة كما يمكن استنتاجه منها» [2].

---

[1] أحمد زايد، مرجع سابق، ص218.

[2] توم بوتومور، مرجع سابق، ص 72.

ت- **التحليل المتعدد المتغيرات**: قمنا بالاستعانة بالتحليل المتعدد المتغيرات كأسلوب يسمح للباحث التعمق أكثر في التحليل إما: من أجل تعزيز واثبات العلاقة السابقة بين المتغيرات، أو نفي العلاقة السابقة وإيجاد علاقة جديدة يحل فيها المتغير الاختباري محل أحد المتغيرين وتظهر لنا علاقة جديدة لم تكن موجودة في السابق.

وقد اعتمدنا في ذلك على الطريقة الإجرائية التي قدمها: "بول لازارسفيلد" في دراسته حول الانتحاب في المجتمع الأمريكي، حيث قام بإدخال المتغير الاختباري لتفكيك العلاقة الأصلية إلى مجموعة من العلاقات الشرطية حسب فئات المتغير الاختباري الذي ينتج من المحيط السببي للبحث وفقا للعلاقة السابقة، ويسمح بالانتقال من العلاقة البسيطة بين المتغيرات إلى علاقة مركبة وأكثر تعقيدا وأكثر قدرة على التفسير.

ثانيا: تقنيات جمع البيانات

تمثل التقنيات مراحل عمليات محدودة مرتبطة بعناصر عملية محسة ملائمة لهدف محدد تأخذ مكانها على مستوى المراحل العملية للبحث، إنها أدوات يضعها المنهج في خدمة البحث[1].

و تشمل التقنيات مختلف الوسائل التي يلجأ إليها الباحث قصد التعامل مع الواقع، وجمع المعطيات التي يتطلبها بحثه، فهي: جملة الإجراءات وأدوات الاستقصاء التي تستعمل بشكل منهجي ومنظم، من أجل جمع المعطيات الأولية (Données primaires) أي تلك البيانات الجديدة التي يتحصل عليها الباحث بنفسه، والمعطيات الثانوية (Données secondaires) والتي تضم بيانات تستند إلى معطيات موجودة من قبل ومن بين أهم الأدوات التي قمنا باستخدامها في هذا البحث:

- **استمارة الاستبيان**: لماذا الاستمارة؟ تستعمل الاستمارة عندما تتوفر الثقة لدى الباحث بأن الاستمارة تساعد في جمع معطيات ذات مصداقية عالية، ولان أفراد العينة ينتمون إلى مجتمع النخبة التي تتمتع بمستوى علمي عالي، وتجسدت لدى قناعة الباحث أن هذه الفئة من المبحوثين تتمتع بدرجة كافية من التفتح الذهني، الذي يسمح لها بان تتعامل مع هذه الأداة بالصدق والمصداقية الكافية، من اجل تحقيق الأهداف التي المرجوة من البحث، وبالتالي لم يطرح الإشكال الذي عادة ما يواجه الباحثين بخصوص قلة المصداقية في البيانات التي تقدمها الاستمارة، كما لم تطرح صعوبة التجاوب مع هذه الأداة الذي قد يعاني منه الباحث بخصوص توزيع استمارة بحثه.

[1] مادلين غراويتز، **منطق البحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة: سام عمار، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ط1، 1993، ص11.

استعملنا استمارة الاستبيان كأداة رئيسية في دراستنا وقد اشتملت على (52) سؤال موزعة على ثلاث محاور غطت مختلف الأبعاد والمؤشرات التي تحصلنا عليها بعد تفكيك مفاهيم ومتغيرات الفرضيات وذلك على ضوء مفاهيم المقاربة التي تبانا الباحث من أجل التحليل، وقد قام الباحث ببناء استمارة تجريبية تم توزيعها على عينة مكونة من (15) أستاذ، وقد كانت من أجل التأكد من صحة البيانات وثباتها وكذلك من اجل الوقوف على مدى قابلية الأسئلة للفهم من طرف المبحوثين وكذا الوقوف على مدى انسجام الأسئلة بما يخدم فرضيات وإشكالية البحث.

وبعد تفريغ البيانات الأولية التي تحصلنا عليها بعد توزيع الاستمارة التجريبية ظهرت بعض الأخطاء الموجودة في الاستمارة وكذلك اتضح لنا أن بعض الأسئلة تحتاج إلى تعديل والبعض الأخر كانت بدون جدوى تم حذفها، وبعد تصحيح الأخطاء تحصلنا على الاستمارة في شكلها النهائي مكونة من أربع محاور أساسية:

المحور الأول: اشتمل على البيانات الخاصة بالمبحوثين.

المحور الثاني: اشتمل على بيانات الفرضية الأولى والمتعلقة باستهلاك المعرفة.

المحور الثالث: اشتمل على بيانات الفرضية الثانية والمتعلقة بإنتاج المعرفة السوسيولوجية.

المحور الرابع: اشتمل على بيانات الفرضية الثالثة والمتعلقة بالواقع العام لنسق إنتاج المعرفة السوسيولوجية.

- **المقابلة**: كان استخدامنا للمقابلة أساسا كأداة مدعمة للاستمارة، عن طريق القيام بمجموعة من المقابلات الاستكشافية منذ بداية والبحث، و تزامنا مع بناء الاستمارة، إذ سادت المقابلة على تحديد مؤشرات الموضوع أكثر.

ثالثا: طريقة المسح المتبعة

يلجأ الباحث إلى طريقة **المسح بالعينة** إذا كان مجتمع البحث كبيرا لا يستطيع مسحه مسحا شاملا، ومن شروط العينة في هذه الحالة أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي، إذ تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة في المجتمع[1].

وعلى ضوء ما سبق آثرنا استعمال "**المسح بالعينة**" انطلاقا من أسباب علمية، قمنا بتوزيع الاستمارات على (78) أستاذ باحث تابعين لقسم علم الاجتماع بثلاث جامعات: "جامعة

[1]- حسن منسي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكندي، الأردن، ط1، 1999، ص، 92.

الاغواط"، "جامعة غرداية"، و"جامعة ورقلة"، وقد تم استعادة (75) استمارة، ألغيت منها (03) استمارات بسبب نقص الإجابات بها، وبالتالي بقي لدينا (72) استمارة مثلت عدد المبحوثين الذين تمت عليهم الدراسة وقمنا على ضوء هذا العدد بتحليل وتفسير البيانات.

المبحث الثاني: مجالات الدراسة الميدانية

أولا: المجال المكاني

تمت الدراسة على أساتذة علم الاجتماع بأقسام علم الاجتماع بكل من: جامعة الاغواط جامعة غرداية، وجامعة ورقلة. ويعود سبب اختيار قسم علم الاجتماع بالجامعات الثلاث نظرا لتفاعل الباحث المباشر مع الأساتذة الباحثين على مستوى هذه الأقسام بحكم الانتماء العلمي لهذا الحقل وكذا الانتماء الجغرافي.

قسم علم الاجتماع بجامعة الأغواط: ينتمي قسم علم الاجتماع إلى جامعة عمار ثليجي بالأغواط التي أنشئت بموجب المرسوم التنفيذي رقم 02-270 المؤرخ في 23 أفريل2001 المتضمن إنشاء جامعة الاغواط، أنشئ قسم علم الاجتماع والديمغرافيا بجامعة الأغواط بموجب قرار وزاري رقم 116 المؤرخ في 2004/09/15 المتضمن فتح فرع علم الاجتماع والديمغرافيا لسنة 2005/2004 وهذا القسم تابع لكلية الحقوق والعلوم الاجتماعية.

أ- قسم علم الاجتماع بجامعة غرداية: ينتمي قسم الاجتماع إلى جامعة غرداية، وقد انشأ القسم خلال الدخول الجامعي 2005/2004.

ب- قسم علم الاجتماع بجامعة ورقلة: ينتمي قسم علم الاجتماع إلى جامعة قاصدي مرباح بورقلة والتي تخضع للمرسوم رقم 01-210 المؤرخ في 23 جويلية 2001 المتضمن إنشاء جامعة ورقلة، وقد تم إنشاء قسم علم الاجتماع بالجامعة خلال الدخول الجامعي 2005/2004.

ثانيا: المجال البشري

أجريت الدراسة على أساتذة علم الاجتماع -الأساتذة الحاملين لشهادة في تخصص علم الاجتماع- بجامعات (الأغواط، غرداية، ورقلة)، والذين يبلغ عددهم الإجمالي (78) أستاذ منهم (72) أستاذ دائم، وقد تم توزيع الاستمارات على كل الأساتذة إلا أننا لم نحصل إلا على (72) استمارة، بالإضافة إلى الأساتذة الزائرين والذين تستعين بهم الجامعات الثلاثة من أجل تأطير وتدريس طلبة ما بعد التدرج والمقدر عددهم بـ(6) أساتذة برتبة أستاذ محاضر أ، و أستاذ التعليم العالي. والجدول التالي يوضح قائمة أساتذة علم الاجتماع بالجامعات المذكورة.

الجدول رقم(01) يبين قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة ورقلة

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرقم	اسم ولقب الأستاذ
01	بن زياني محفوظ	15	برقية سهيلة
02	كبار عبد الله	16	عريف عبد الرزاق
03	خنوس نور الدين	17	مازن سليمان الحوش
04	بودبزة ناصر	18	رياب
05	بوساحة نجاة	19	بن عيسى محمد المهدي
06	شرقي رحيمة	20	جابر مليكة
07	مبارك شيماء	21	نور الدين غندير
08	بوزغاية باية	22	بن حدوش عيسى
09	بغدادي خيرة	23	بن زاف جميلة
10	بن داود العربي	24	بويعلي وسيلة
11	خليفة عبد القادر	25	زموري زينب
12	عزيز سامية	26	حمداوي عمر
13	مرابط أحلام	27	حليلو نبيل
14	فرج الله صورية	28	محمد صالي

الجدول رقم(02) يبين قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة الأغواط

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة
01	مزيان نعيمة	مساعد أ
02	بلخضر محمد	مساعد أ
03	صاني فتيحة	مساعد ب
04	حجاج أحمد	مساعد ب
05	حران العربي	مساعد ب
06	زيزاح سعيدة	مساعد أ
07	بن عمر سامية	مساعد أ
08	عاشور فضيلة	مساعد أ
09	هواري لكحل	مساعد ب
10	جوزة عبد الله	مساعد أ
11	بكاي رشيد	مساعد أ
12	رداف لقمان	مساعد أ
13	مولاي ناجم	مساعد ب
14	خليفي حفيظة	مساعد أ
15	قلاب ذبيح نوال	مساعد ب
16	دلاسي أمحمد	محاضر ب
17	بيران بن شاعة	مساعد أ
18	معاش الطيب	مساعد ب
19	يعقوبي عطاء الله	مساعد ب
20	بوعليت محمد	مساعد ب
21	بوكحيلة علي	مساعد ب
22	قعدة العيد	مساعد ب
23	قندوسي سعدية	مساعد أ
24	النوعي عطاء الله	مساعد ب
25	النوري محمد	مساعد ب
26	بن عون بودالي	مساعد ب
27	براهمي عمر	مؤقت
28	رنان مختار	مؤقت
29	شلاوشي زينب	مؤقت
30	بورنان عيسى	مؤقت

الجدول رقم(03) يبين قائمة أساتذة علم الاجتماع بجامعة غرداية

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرقم	اسم ولقب الأستاذ
01	خواجة عبد العزيز	08	شريف صديق
02	رميلي رضا	09	العابد أم الخير
03	رباحي مصطفى	10	قليفة حميد
04	هبة سيف الدين	11	بوال محمد
05	طويل محمد	12	بوعزوز محمد
06	اوشان جميلة	13	قمانة محمد
07	بولعراس نور الدين	14	عكوشة عبد القادر

الجدول رقم(04) يبين قائمة الأساتذة الزائرين بجامعة الاغواط غرداية ورقلة

الرقم	اسم ولقب الأستاذ
01	خليفة بوزبرة
02	رتيمي فوضيل
03	رميتة أحمد
04	جمال معتوق
05	بوزيدة عبد الرحمان
06	حقيقي نور الدين

ثالثا: المجال الزماني

بدأت الدراسة بمرحلة القراءات الأولية وجمع المادة العلمية، والتي استغرقت من بداية شهر أكتوبر 2010 إلى غاية بداية شهر ديسمبر 2010، و بعد الموافقة على إشكالية البحث من طرف الأستاذ المشرف، ثم اللجنة العلمية التابعة للكلية، بدأت مرحلة استكمال الجانب النظري من بداية شهر نوفمبر2010 إلى غاية نهاية شهر فيفري 2011، ثم بداية الدراسة الميدانية باستطلاعات استكشافية بإجراء بعض المقابلات غير المقننة مع بعض أساتذة علم الاجتماع، الذين كان يتم معهم

التفاعل المباشر بقسم علم الاجتماع بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، وتم إعداد الاستبيان وضبط حجم العينة من بداية شهر مارس2011 إلى غاية نهاية شهر افريل2011، ثم جمع وتبويب وتفريغ البيانات منذ بداية شهر ماي2011 إلى غاية نهاية شهر جوان2011، ثم مرحلة تحليل وتفسير البيانات وعرض نتائج الدراسة، زكتابة التقرير النهائي للبحث منذ بداية شهر جويلية2011 إلى غاية نهاية شهر سبتمبر2011، وتظهر رزنامة إجراء البحث من خلال الجدول في الملحق رقم(02).

رابعا: خصائص مجتمع البحث

الجدول رقم(05):توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	47	65.27
أنثى	25	34.72
المجموع	72	100

يبين الجدول الذي يمثل توزيع الأساتذة الباحثين حسب متغير الجنس، أن اغلب الأساتذة هم من الذكور بنسبة 65.27% بينما تقدر نسبة الإناث ب34.72%، وهذا يدل على أن العنصر الذكري مازال يسيطر على الوظائف المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي على مستوى الجامعة، هذا قد يعود بدوره إلى أن الذكر يميل أكثر من الأنثى إلى إتمام الدراسة بعد مرحلة الليسانس ويفضل الالتحاق بالدراسات العليا –ماجستير ودكتوراه- من أجل تحسين مركزه الوظيفي و الاجتماعي في حين تميل الأنثى إلى الاستقرار إما عن طريق السعي من أجل الحصول على وظيفة عمل أو بانتظار الزواج.

دون أن ننسى بأن شهادة الليسانس في علم الاجتماع أصبحت لا توفر منصب عمل لحاملها إلا نادرا!.سواء بالنسبة للذكور أو بالنسبة للإناث.

الجدول رقم(06):يبين علاقة الجنس بالحالة العائلية للمبحوثين

الحالة العائلية		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
أعزب	التكرار	19	11	30
	%النسبة	26,4%	15,3%	41,7%
متزوج	التكرار	28	14	42
	%النسبة	38,9%	19,4%	58,3%
المجموع	التكرار	47	25	72
	%النسبة	65,3%	34,7%	100%

يتضح من الجدول الذي يبين علاقة الجنس بالحالة الاجتماعية للأساتذة الباحثين، أن أغلب الأساتذة متزوجين بنسبة 58,3% منهم 38,9% من فئة الذكور المتزوجين، بينما 19,4% هن من الإناث المتزوجات، ونجد أن نسبة 41,7% من الأساتذة الباحثين عزاب، منهم 26,4% هم من الأساتذة الذكور و15,3% هن من الإناث، وهذا التوزيع يبين أن أغلب الأساتذة الباحثين متزوجين سواء كانوا ذكورا أو إناثا، ونجد أن أغلب المتزوجين هم من الذكور وكذلك أغلب العزاب هم من الذكور أيضا، وهذا التوزيع يعتبر طبيعي بما أن نسبة الأساتذة الذكور في الجامعات الثلاث التي تمت بها الدراسة هي أكثر من نسبة الأستاذات الإناث.

والتقارب في نسبة العزوبة بين الإناث والذكور، رغم أن نسبة الذكور في العينة أكثر من نسبة الإناث، يدل على أن العزوبة مرتفعة لدى الإناث أكثر من الذكور، لكون الذكر بيده قرار الزواج كلما توفرت له شروط الاستقرار وكان قادرا على الزواج، بينما الأنثى لا يتوفر لها قرار الزواج رغم حصولها على الاستقرار المادي كالوظيفة وغيرها.

الجدول رقم(07): توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
ماجستير	58	80,6
دكتوراه	14	19,4
المجموع	72	100

يتضح من خلال الجدول الذي يبين توزيع الأساتذة الباحثين حسب مؤهلاتهم العلمية، أن نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير تمثل 80,6% من مجموع المبحوثين، بينما نجد الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه تقدر نسبتهم بـ19,4%فقط.

ومنه فان اغلب الأساتذة الباحثين لم يحصلوا على شهادة الدكتوراه بعد، وهذا لا يعود إلى حداثة التوظيف وإنما نجد أن أغلب الأساتذة يتأخرون في انجاز رسائلهم العلمية المتعلقة بشهادة الدكتوراه، وهذا ما يبينه الجدول رقم (04). ربما لانشغالهم بالتدريس بحكم أن اغلب الأساتذة يميلون إلى الساعات الإضافية التي تكون خارج الحجم الساعي الأسبوعي، والمهام الأخرى المتعلقة بتأطير الدروس والامتحانات، والإشراف على مذكرات التخرج بالنسبة للطلبة المقبلين على انجاز مذكرة نهاية الدراسة، كل ذلك يجعل الأساتذة الباحثين ينشغلون عن البحث وانجاز رسائلهم للحصول على درجة الدكتوراه*.

* ربما هذا ما جعل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تصدر القرار رقم 257 المؤرخ في 27 جويلية 2010 والذي يتضمن إعادة تأهيل مدارس الدكتوراه.

الجدول رقم(08): يبين علاقة سنوات الخبرة بالمؤهل العلمي لدى المبحوثين

سنوات الخبرة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
أقل من4 سنوات	التكرار	29	3	32
	%النسبة	40,3%	4,2%	44,4%
من 4الى 9 سنوات	التكرار	27	3	30
	%النسبة	37,5%	4,2%	41,7%
أكثر من9 سنوات	التكرار	2	8	10
	%النسبة	2,8%	11,1%	13,9%
المجموع	التكرار	58	14	72
	%النسبة	80,6%	19,4%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من المبحوثين44,4% يتواجدون في الفئة التي لها خبرة أقل من أربع سنوات، منهم 40,3% حاصلين على درجة الماجستير، و4,2% حاصلين على درجة الدكتوراه، تليها مباشرة نسبة 41,7% من الأساتذة الباحثين يتواجدون في الفئة التي لها خبرة من أربعة إلى تسع سنوات، مدعمة بنسبة 37,5% من الأساتذة حاصلين على درجة الماجستير، و4,2% حاصلين على درجة الدكتوراه، بينما نجد في المرتبة الأخيرة الأساتذة الذين لديهم خبرة تسع سنوات فأكثر بنسبة 13,9% مدعمة بنسبة 11,1% حاصلين على درجة الدكتوراه و2,8% منهم حاصلين على درجة الماجستير.

ومنه فان أغلب الأساتذة الباحثين لديهم خبرة أقل من عشر سنوات بنسبة 86.1% وهذا يفسر بأن قسم علم الاجتماع في الجامعات الثلاثة حديث النشأة نسبيا، حيث تم فتح الأقسام على مستوى الجامعات خلال السنة الجامعية سنة 2005/2004.

الجدول رقم(09): توزيع المبحوثين حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة %
أستاذ مساعد قسم ب	22	30,6
أستاذ مساعد قسم أ	36	50,0
أستاذ محاضر قسم ب	4	5,6
أستاذ محاضر قسم أ	6	8,3
أستاذ بروفيسور	4	5,6
المجموع	72	100

يتبن لنا من الجدول الذي يبين توزيع الأساتذة الباحثين حسب الرتبة العلمية أن 50% من الأساتذة الباحثين ينتمون إلى رتبة "أستاذ مساعد قسم أ"، بينما نجد أن 30.6% من الأساتذة الباحثين ينتمون إلى رتبة "أستاذ مساعد قسم ب"، في حين نجد نسبة 08.3% من أفراد العينة ينتمون إلى رتبة "أستاذ محاضر قسم أ"، وتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة الأساتذة الباحثين الذين ينتمون إلى رتبة "أستاذ محاضر قسم ب" بنسبة 5.6% و الأساتذة الذين ينتمون إلى رتبة "أستاذ" بنفس النسبة أيضا أي 5.6% .

وهذا التوزيع جاء طبيعي بما أن أغلب الأساتذة الباحثين لم يحصلوا على درجة الدكتوراه بعد رغم أننا نجد نسبة كبيرة منهم لديهم خبرة تتراوح بين خمس وتسع سنوات، هذه المدة تعتبر كافية من اجل حصول الأستاذ على درجة الدكتوراه، وهذا ما يبينه الجدول رقم (04)، مما يدلل على أن الأساتذة يتأخرون في التحضير لرسالة الدكتوراه، قد يعود ذلك لانهماكهم في الدروس والمحاضرات والانشغال بالمسؤوليات الإدارية على حساب البحث العلمي وتحضير الرسالة العلمية حسب ما تبين في الجدول رقم(07).

الجدول رقم(10): توزيع المبحوثين حسب الرتبة في مجال البحث

الرتبة في مجال البحث	التكرار	النسبة%
غير منخرط في مخبر البحث	10	13,9
عضو فرقة البحث	52	72,2
مدير وحدة البحث	2	2,8
رئيس فرقة البحث	8	11,1
المجموع	72	100

يتبن لنا من خلال الجدول الذي يوضح توزيع المبحوثين حسب الرتبة في مجال البحث العلمي أن نسبة 72,2% من الأساتذة هم أعضاء فرق بحث، بينما 13,9% من الأساتذة غير منخرطين أصلا في فرق بحث، ونجد أن 11,1% من الأساتذة يمثلون رؤساء فرق بحث، بينما 2,8 يمثلون مدير وحدة البحث.

ما يثير الانتباه هو أن نسبة الأساتذة غير المنخرطين في فرق البحث تعتبر غير منطقية، على اعتبار أن المادة رقم19 في القانون رقم 98-11 المؤرخ في 22 غشت سنة 1998 والذي يتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 2002/1998 المعدل والمتمم. تنص على انه: "تنشأ داخل مؤسسات التعليم العالي مخابر ومصالح بحث خاصة بالمؤسسة". عدا ذلك نجد آن التوزيع الذي جاء في الجدول يعتبر طبيعي.

الجدول رقم(11): توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة العربية

مستوى الإتقان	التكرار	النسبة%
عالي	60	83,3
متوسط	12	16,7
المجموع	72	100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 83,3% من الأساتذة الباحثين إتقانهم عالي للغة العربية، بينما نجد 16,7% من الأساتذة الباحثين إتقانهم متوسط للغة العربية.

الجدول رقم(12): توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة الفرنسية

مستوى الإتقان	التكرار	النسبة%
عالي	26	36,1
متوسط	40	55,6
ضعيف	6	8,3
المجموع	72	100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن **55,6%** من الأساتذة إتقانهم متوسط للغة الفرنسية بينما نجد أن **36,1%** من الأساتذة إتقانهم عالي للغة الفرنسية، في حين نجد **8,3%** لا يتقنون اللغة الفرنسية.

ومنه نسجل من خلال المعطيات التي أمامنا أنه يوجد ضعف نوعا ما على مستوى اللغة الفرنسية بالنسبة للأساتذة الباحثين، قد يعود هذا الضعف إلى عدم إعطاء الأولوية الكافية لتعلم اللغة على اعتبار أن الأستاذ الباحث علية أن يتقن لغتين على الأقل من اجل مواكبة التطورات والاطلاع على المستجدات المعرفية والعلمية التي تطرأ بين لحظة وضحاها على الحقل الذي ينتمي إليه.

بالإضافة إلى وجود خلل على مستوى منظومة التكوين بخصوص مشكل اللغة فلا توجد آليات مدروسة على مستوى برامج التعليم العالي على الأقل!. على اعتبار أن الخلل في منظومة التكوين بخصوص مشكل اللغة يتعدى منظومة التعليم العالي إلى منظومة ما قبل التعليم العالي فمخرجات ما قبل التعليم العالي أصبحت تؤثر سلبا على التعليم العالي من حيث ضعف تكوينها في مجال اللغات الأجنبية.

الجدول رقم(13): توزيع المبحوثين حسب درجة إتقان اللغة الانجليزية

مستوى الإتقان	التكرار	النسبة%
عالي	8	11,1
متوسط	36	50,0
ضعيف	28	38,9
المجموع	72	100

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة **50%** من الأساتذة الباحثين لديهم إتقان متوسط للغة الانجليزية، بينما **38,9%** منهم لا يتقنون اللغة الانجليزية، في حين نجد **11,1%** من الأساتذة فقط إتقانهم عالي للغة الانجليزية.

الفصل الخامس

تحليل البيانات وعرض نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

ثالثا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

رابعا: الاستنتاج العام للدراسة

أولا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

نـص الفرضـية: يقـوم الأسـاتذة البـاحثين في علـم الاجتمـاع بممارسـات سوسـيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها الواقع الاجتماعي الجزائري.

الجدول رقم(14):حالات النشر في مجلات علمية حسب متغير الجنس

النشر في مجلات علمية		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
نعم	التكرار	33	19	52
	النسبة %	45,8%	26,4%	72,2%
لا	التكرار	14	6	20
	النسبة %	19,4%	8,3%	27,8%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين سبق لهم النشر في مجلات علمية حيث تمثل نسبة المشاركة في النشر 72,2% منهم 45,8% من الأساتذة الباحثين ذكور، و 26,4% إناث، وبالمقابل نجد أن 27,8% من الأساتذة لم يسبق لهم النشر في مجلات علمية منهم 19,4% من الأساتذة الذكور، و 8,3% من الإناث.

تخضع عملية نشر و إنتاج مقالات علمية إلى قوانين معينة وتنظيمات خاصة بشروط التوظيف بالنسبة للأستاذ الباحث، إذ نجد أن الأساتذة الذين لديهم إنتاج علمي (مقالات منشورة) يملكون حظوظ في التوظيف أكثر من أولئك الذين لم يسبق لهم نشر مقالات علمية في مجلات علمية، ولذلك يصبح النشر ضروري من أجل سهولة الحصول على وظيفة أستاذ في الجامعة، لتصبح بذلك عملية النشر تشكل هاجسا للأستاذ أكثر منا تشكل رغبة في الانجاز حيث يحل الانشغال لدى الباحثين بالتوظيف محل الانشغال بصياغة الواقع.

و حتى بعد التوظيف يقع الأستاذ الباحث أو المثقف على حد تعبير ادوارد سعيد: « في الجانب المظلم من المهنية أو الحرفية والمتمثل بالتفكير بعمله كمثقف، يقوم به من أجل كسب معيشته، فنجده في ساعات الدوام الرسمي موزعا انتباهه على ما يكون عليه السلوك الوظيفي المهني

السليم...بحيث لا يبتعد خارج الحدود أو الأطر المقبولة المتعارف عليها، وأن يتمكن من تسويق نفسه ويكون مقبولا...» [1].

وبالنسبة للجامعة فتعد البحوث هي المفتاح الرئيسي لاختلاف المكانة بين الجامعات ولذلك فهي تراهن عليها لتعظيم شهرتها ومكانتها الاجتماعية أو من أجل الحصول على الأموال مقابل البحوث، و تسعى الجامعة من خلال إستراتجيتها إلى تعزيز مكانتها، ليتم الاهتمام بالمعرفة التي تساهم في خلق أرباح تجارية والتي لها القدرة على توليد قيمة مضافة ذات الصلة بالتقنية الذكية للسوق، وليس نتيجة لإسهامها في التراث الفكري العالمي الخاص بالعلم[2].

الجدول رقم(15):حالات النشر في مجلات علمية محكمة

التكرار والنسبة حالات المشاركة		التكرار	النسبة%
المشاركات	داخل الجامعة	24	47.4
	خارج الجامعة	16	30.76
	مجلات عربية	08	15.38
	عالمية	04	7.69
	المجموع الجزئي	52	72
بدون مشاركات		20	27,8
المجموع الكلي		72	100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من الأساتذة تقتصر مشاركاتهم في النشر على مجلة الجامعة التي ينتمون إليها ويمثلون نسبة 47.4%، بالمقابل نجد 30.76% من الأساتذة يشاركون في مجلات وطنية خارج الجامعة التي يدرسون بها، بينما نجد أن نسبة المشاركات في مجلات عربية تمثل 15.38% في حين لا تمثل المشاركات في المجلات العالمية سوى 7.69%، وبحسابنا لمعدل المقالات المنشورة خلال المسار الوظيفي للأستاذ، وجدنا أن متوسط المقالات هو (4) مقالات منشورة و (3) مقالات غير منشورة، وهذا ما هو موضح في الجدول الموجود في الملحق رقم(02) .

نستنتج من خلال النسب التي جاء بها الجدول أن نسبة النشر لا ترقى إلى المستوى المطلوب حتى وان كانت المشاركات مرتفعة قليلا في المجلات التابعة للجامعة التي ينتمي إليها الأستاذ، بسبب

[1] ادوارد سعيد، **أسلوب المثقف**، مجلة الثقافة الجديدة، العدد:331، بغداد، 2009، ص4.
[2] روجر كينج، مرجع سابق، ص123.

كون الأساتذة ملزمون في أحيان كثيرة بالنشر في مجلة الجامعة، كما أن إدارة المجلة أو إدارة الجامعة قد تبادر بأن تقترح على الأساتذة أن ينشروا مقالاتهم من اجل تغطية النشاطات العلمية التي تلقى على عاتق الجامعة، من أجل الحفاظ على سمعتها ومكانتها، وفي بعض الحالات تلجأ إدارة الجامعة إلى تكليف بعض الأساتذة من أجل انجاز مقالات أو دراسات بغية نشرها في مجلة الجامعة لتغطية بعض التظاهرات العلمية أو المناسبات الوطنية.

رغم ذلك توجد مبادرات فردية من الأساتذة لنشر مقالاتهم سواء في مجلة القسم أو في مجلات خارج الجامعة التي يتواجدون بها، من اجل إثراء رصيدهم العلمي والمعرفي وتحقيق الأداء الجيد خلال مسارهم المهني، أو من أجل الحيازة على مكانة معينة؟. هذه المكانة التي يفترض بها أن تحقق داخل المجتمع المنتج للعلم بالاعتماد على رأس المال العلمي الخالص الذي يمتلكه الباحث.

لكن هناك من يسعى حيازة المكانة بالاعتماد على ممارسة السلطة داخل المجال مما يجعل بروز عناصر علمية تمتلك قدرات الإدارة والقيادة والتنظيم والأقدمية داخل المجال العلمي، أو تملك التأثير السياسي أو الاقتصادي، وليس التأثير العلمي الخالص.

وبالتالي إذا سمينا هذه الممارسة السوسيولوجية: "إنتاج علمي"، فهو خارج الزمان العلمي وخارج المكان العلمي بدليل أنه لا يلبي احتياجات المجتمع ولا يلبي احتياجات علمية معاصرة، ولكنه يلبي احتياجات الفاعلين داخل المجال العلمي وتحقيق استمراريتهم[1]، إذ أن الشغل الشاغل للفاعلين في هذه الحالة هو الحفاظ على المكانة التي اكتسبوها، أو الطموح نحو بلوغ مكانة أعلى داخل المجال الذي يتواجدون فيه ويتفاعلون معه، دون أن يرتبط إنتاجهم العلمي ارتباط مباشر ليشمل ضرورة مجتمعية أو علمية واضحة وهادفة.

[1] أحمد موسى بدوي، مرجع سابق، ص169.

الجدول رقم(16):مجلات النشر حسب متغير الجنس لدى المبحوثين

مجلات النشر		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
مجلة الجامعة	التكرار	16	8	24
	النسبة %	22,22%	11,1%	33,32%
وطنية خارج الجامعة	التكرار	9	7	16
	النسبة %	12,50%	9,72%	22,22%
عربية	التكرار	5	3	8
	النسبة %	6,94%	4,16	11,11%
عالمية	التكرار	3	1	4
	النسبة	4.16%	1,38%	5.55%
بدون مشاركة	التكرار	14	6	20
	النسبة %	19,44%	8,33%	27,77%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح مجلات النشر حسب متغير الجنس لدى الأساتذة الباحثين أن اكبر نسبة من الأساتذة الباحثين تقتصر مشاركاتهم على مجلة الجامعة التي ينتمون إليها بنسبة 33,32% من مجتمع البحث، منهم 22,22% ذكور و11,1% إناث، وبالمقابل نجد أن 27,77% من الأساتذة الباحثين ليس لديهم مشاركات أصلا، منهم 19,44% ذكور و 8,33% إناث، بينما نجد أن 22,22% من الأساتذة لديهم مشاركات علمية في جامعات وطنية خارج الجامعة التي يدرسون بها، منهم 12,50% ذكور و9,72% إناث، بينما نجد 5.55% فقط من الأساتذة لديهم مشاركات عالمية منهم 4.16% ذكور و 1.38% إناث.

نستنتج من خلال الجدول انه لا يوجد تأثير واضح للجنس في عملية النشر في المجلات العلمية، إذ تتقارب عموما النسب بين الذكور والإناث، وهذا بحكم تساوي ظروف العمل بين الإناث والذكور داخل النسق العلمي والجامعي.

تعتبر نسبة الأساتذة الذين لم يقوموا بنشر مقالات علمية كبيرة مقارنة بما ينبغي أن يكون نتيجة غياب الوعي العلمي الانعكاسي لدى الأستاذ الباحث الذي عليه أن يتحرر من قيود المؤسسة

ليصنع لنفسه نوع من الحرية بينه وبين الموضوع الذي يفكر فيه[1]، لينتقل من استهلاك المعرفة إلى إنتاج المعرفة.

وعليه يمكن أن نقول حسب بورديو أن الولوج الحقيقي إلى هذه الأكوان التي تنتج فيها الأفكار أو الأقوال والخطابات المتحررة من اكراهات وحدود الظرفيات التاريخية يتطلب التوفر على الوقت وعلى الاستعدادات للعب ألعاب مجانية...ويتجلى في الميل إلى وضع قضايا مجردة نظرية من اجل الحصول على متعة إيجاد حلول لها وليس لكون ضرورات الحياة وإلحاحاتها هي التي طرحتها[2].

الجدول رقم(17): الكتب المنشورة حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين

الكتب المنشورة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
بدون نشر	التكرار	48	6	54
	النسبة %	66,7%	8,3%	75,0%
من1إلى2 كتاب	التكرار	9	2	11
	النسبة %	12,5%	2,8%	15,3%
من3إلى4 كتب	التكرار	0	2	2
	النسبة %	,0%	2,8%	2,8%
أكثر من4 كتب	التكرار	0	2	2
	النسبة %	,0%	2,8%	2,8%
بدون إجابة	التكرار	1	2	3
	النسبة %	1,4%	2,8%	4,2%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح الكتب المنشورة حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن 75,0% من الأساتذة الباحثين لم يقوموا بنشر أي كتاب خلال مسارهم المهني والعلمي، منهم 66,7% لديهم شهادة الماجستير و 8,3% حاصلين على شهادة الدكتوراه. تقابلها 25,0% فقط من الأساتذة الباحثين سبق لهم النشر من كتاب واحد إلى خمس كتب، موزعة كالتالي: الأساتذة الذين نشروا من كتاب إلى كتابين يمثلون 15,3% من نسبة الأساتذة الذين سبق لهم النشر

(1) عبس بو غالم، **مركز الأبحاث "إنتاج المعرفة ومسؤوليات المثقف"**، إسلام أون لاين يوم 02-08 -2010 على الساعة 04:16

(2) عبد السلام حيمر، مرجع سابق، ص416.

منهم 12,5% لديهم شهادة الماجستير، و 2,8% لديهم شهادة الدكتوراه، بينما الأساتذة الذين نشروا من ثلاث كتب إلى خمسة يمثلون 5,6% وكلهم من الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه.

يبين الاتجاه العام للجدول أن أقل من ربع الأساتذة الباحثين سبق لهم نشر كتب خلال مسارهم المهني، وأن النشر يزيد نسبيا كلما كان الأساتذة لديهم شهادة أعلى "دكتوراه فما فوق".

وهو ما يبين أن أغلب الأساتذة الباحثين لا يميلون إلى توظيف وتعميق معلوماتهم التي اكتسبوها خلال مسارهم الدراسي والبحثي، من خلال محاولة تجسيدها في كتب ومنشورات ومقالات ومشاريع بحث، ليبقى ينحصر دور الأستاذ في التدريس والتأطير وتقديم المحاضرات.

فلا يمكن للأستاذ الباحث في علم الاجتماع أن يقف خارج المعترك البحثي فإما أن يتقبل مقولات الممارسة الاجتماعية أو يقوم بتحطيمها، وإما أن يناضل من اجل السلطة أو في سبيلها أو يناضل من اجل الحرية عن طريق إبراز دوره كفاعل في العلاقات الاجتماعية التي ينخرط فيها[1].

[1] ألان تورين، مرجع سابق، ص784-785.

الجدول رقم(18):مدى استجابة الدراسات السوسيولوجية لمشكلات المجتمع الجزائري حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة

هل تستجيب الدراسات السوسيولوجية للمشكلات الاجتماعية		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
نعم	التكرار	11	7	18
	النسبة %	15,3%	9,7%	25,0%
لا	التكرار	8	0	8
	النسبة %	11,1%	0%	11,1%
نسبيا	التكرار	37	7	44
	النسبة %	51,4%	9,7%	61,1%
بدون إجابة		/	/	02
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 61,1% من الأساتذة الباحثين يرون أن الدراسات السوسيولوجية تستجيب نسبيا فقط للمشكلات الاجتماعية، منهم 51,4% يحملون شهادة الماجستير و 9,7% يحملون شهادة الدكتوراه. بنما نجد أن 25,0% من الأساتذة يعتبرون أن الدراسات السوسيولوجية تستجيب تماما للمشكلات الاجتماعية، منهم 15,3% يحملون شهادة الماجستير و9,7% يحملون شهادة الدكتوراه. في حين نجد أن 11,1% يعتبرون أن الدراسات السوسيولوجية لا تستجيب تماما للمشكلات الاجتماعية، منهم 11,1% يحملون شهادة الماجستير.

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن اغلب الأساتذة يعتبرون أن الدراسات السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية، ربما لان الممارسة السوسيولوجية تعالت نوعا ما عن الفعل الاجتماعي، ولم تعطي القيمة الكافية للنظرية الاجتماعية من حيث هي نشاط منتج للمعرفة، والتركيز على الأعمال النظرية التي تتم لذاتها ما جعلها مجالا مخاطبيا منفصلا ومنغلقا لا يبت بصلة إلى المشكلات والقضايا الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري.

ومنه ومن الواجب على الباحث السوسيولوجي خوض غمار البحث الميداني والذهاب به بعيدا مما يجعله يخلق نوعا من الألفة بينه وبين موضوع بحثه وتمتزج بذلك التجربة العالمة بالتجربة الساذجة للواقع الاجتماعي والتجربة العالمية بالتجربة المحلية للمجال الاجتماعي ليتمكن الأستاذ

الباحث من إنتاج معرفة سوسيولوجية تمثل استمرار للتراث العلمي السوسيولوجي وقطيعة معه في نفس الوقت، انطلاقا من النموذج النظري العام بالصيغ الممكنة لتحققه في المكان والزمان أو حسب تعبير بورديو "الممكنات الثقافية في إطار رؤية انعكاسية"[1].

الجدول رقم(19): مدى وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية حسب متغير الجنس لدى المبحوثين

مدى وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
نعم	التكرار	12	16	28
	النسبة %	16,7%	22,2%	38,9%
لا	التكرار	35	9	44
	النسبة %	48,6%	12,5%	61,1%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتبن من خلال الجدول الذي يوضح مدى وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية حسب متغير الجنس لدى الأساتذة الباحثين أن 61,1% من الأساتذة يعتبرون عدم وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية، منهم 48,6% ذكور و12,5% إناث. بينما نجد أن 38,9% من الأساتذة يرون بوضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية، منهم 22,2% إناث و16,7% من الأساتذة الذكور.

يبين الاتجاه العام للجدول انه كلما كان الأساتذة الباحثين ذكور كان رأيهم يميل إلى عدم وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية، وكلما كانوا إناثا كان رأيهم يميل إلى وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية.

نستنتج أن الأساتذة الباحثين الذكور يميلون إلى انتقاد الوضع القائم أكثر من الإناث نظرا لكون الذكور أكثر جرأة في المسائل المتعلقة بالنقد وإبداء الرأي بكل وضوح، نظرا للتذبذب الذي تشهده الممارسة السوسيولوجية على مستوى الجامعات الجزائرية بسبب وجود تشابك صراعي بين معرفتين إحداهما (غربية تسيطر على الأخرى، وتعيد تكوينها من الداخل وتجعلها، بطريقة ما، غريبة

[1] عبد السلام حيمر، مرجع سابق، ص358،357.

عن ذاتها لأنها تقتلعها من أرضيتها الفلسفية والميتافيزيقية بحيث أصبح معها الأستاذ الباحث متبحراً في المعرفة الغربية لا يعرف من أي مكان يتكلم، ومن أين تأتي المشكلات التي تقلقه[1].

ويعلق بعض الأساتذة على السؤال حول لماذا الممارسة السوسيولوجية غير واضحة بقولهم: "لا تعالج المشاكل الاجتماعية معالجة حقيقية". "بدليل قلة البحوث والدراسات السوسيولوجية حول الواقع الجزائري". "لان الواقع يتناقض مع أهداف المنهج العلمي للمعالجة السوسيولوجية". "لان البحوث التي تنجز ضمن هذا الاختصاص تهمش". "بسبب النظرة الدونية لكل من التخصص ومن يدرسه" . "لان المؤسسات الاجتماعية خاضعة للمجتمع ومتأثرة به وتنظر نظرة بريستيج".

يصبح الأستاذ الباحث أساساً المعبر والمترجم عن مجموع نظري ومنهجي تكون في لغة وبلد آخرين يكاد لا يدرك-في غالب الأحيان- التجدر الفلسفي ونوعيته التاريخية لهذا المجموع، وهو يشعر بالانسحاق تجاه الإنتاج للآخر. وبعملية تراكم سريع فيكتفي، منزوياً في ظل المعرفة الغربية، بممارسة سوسيولوجية، مختنقة به وبالآخر، وفوق كل ذلك آثمة لأنها قد لا ترضي أحداً.

[1]عبد الكبير الخطيبي، **سوسيولوجيا العالم العربي مواقف وفرضيات**، المجلة الالكترونيةBlog ، بتاريخ 12 أوت 2011، على الساعة14.

الجدول رقم(20): اعتبار مردود الممارسة السوسيولوجية كمي فقط حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين

مردود الممارسة السوسيولوجية		الخبرة			المجموع
		أقل من 4 سنوات	من4-9سنوات	أكثر من 09سنوات	
كمي فقط	التكرار	23	26	8	57
	النسبة %	31,9%	36,1%	11,1%	79,2%
كيفي ذو قيمة	التكرار	5	4	2	11
	النسبة %	6,9%	5,6%	2,8%	15,3%
بدون إجابة	التكرار	4	0	0	4
	النسبة %	5,6%	,0%	,0%	5,6%
المجموع	التكرار	32	30	10	72
	النسبة %	44,4%	41,7%	13,9%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح العلاقة بين اعتبار الأساتذة الباحثين مردود الممارسة السوسيولوجية كمي فقط حسب متغير الخبرة لديهم أن **79,2%** من الأساتذة يرون أن مردود الممارسة السوسيولوجية كمي فقط، منهم **36,1%** لديهم خبرة من أربعة إلى تسع سنوات و **31,9%** لديهم خبرة أقل من أربع سنوات و **11,1%** أكثر من تسع سنوات. بينما نجد **15,3%** يرون أن مردود الممارسة السوسيولوجية كيفي وذو قيمة، منهم **6,9%** لديهم خبرة أقل من أربع سنوات، و **5,6%** لديهم خبرة من أربعة إلى تسع سنوات و **2,8%** منهم لديهم خبرة أكثر من تسع سنوات.

نستنتج أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن مردود الممارسة السوسيولوجية هو كمي فقط ويتجسد ذلك أساسا في البحوث المنجزة والمذكرات والرسائل التي تدخل ضمن متطلبات نيل درجة علمية معينة، بالإضافة إلى بعض الكتب التي لا تدخل ضمن الإنتاج العلمي الأصيل والتي تقع في حالة التوافق التام التي تؤدي إلى الممارسة الآلية و تخنق الإنتاج العلمي الأصيل حسب: "بورديو".

يبرر أحد الأساتذة بقوله: "لقد أهينت السوسيولوجيا عندما عممت في جميع الجامعات بطريقة غير مدروسة...كما قضي على المعرفة والممارسة السوسيولوجية عندما حشيت أقسام علم الاجتماع بحاملي البكالوريا الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة".

ويعبر الإنتاج الكيفي عن الإنتاج العلمي الأصيل الذي ينتج عن الهابيتوس السوسيولوجي الذي يمتلكه الأستاذ الباحث، الذي يجعل الممارسات تتآلف موضوعيا بإدخال استراتيجيات و

وجهات نظر الفاعلين في تفسير الظواهر والممارسات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وفق رؤية سوسيولوجية انعكاسية تنمحي فيها الحدود بين الذات والموضوع[1].

الجدول رقم(21): مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة

مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
نعم	التكرار	17	9	26
	النسبة %	23,6%	12,5%	36,1%
لا	التكرار	41	5	46
	النسبة %	56,9%	6,9%	63,9%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

يظهر لنا من الجدول الذي يبين مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن 63,9% من الأساتذة الباحثين يعتقدون أن الممارسة السوسيولوجية لا تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية، منهم 56,9% لديهم شهادة الماجستير و6,9% لديهم شهادة الدكتوراه. بينما 36,1% من الأساتذة يرون أن الممارسة السوسيولوجية تستجيب لمفرزات الواقع الاجتماعي، منهم 23,6% حاصلين على الماجستير و12,5%حاصلين على الدكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية، وكلما كان الأساتذة يحملون شهادة الماجستير كان رأيهم أكثر سلبية حول مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية، وكلما كانوا حاملين لشهادة الدكتوراه كان رأيهم حول مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية أكثر ايجابية.

وبالإضافة إلى ما وجدناه في الجدول رقم(19) والجدول رقم(20) فإن رأي الأساتذة الباحثين حول مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية لم يتأثر كثيرا بمتغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين، مما يدل على أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب فعلا إلى المشكلات الاجتماعية.

[1] عبد السلام حيمر، مرجع سابق، 359.

إذ عدم رضا الاساتذة الباحثين عن مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية يعكس قضية جدلية، فمن جهة يعتبر مؤشر سلبي كون هذا الراي يعكس الحالة المتعفنة للممارسة السوسيولوجية ومن جهة اخرى يكون مؤشر ايجابي على اعتبار أن عدم الرضا يشكل في البداية الخاصية الملازمة للباحث كرد فعل أولي لإعادة تنظيم التصورات والأفكار، وهذا ما يؤدي إلى الإنتاج العلمي الأصيل الذي يترجم من خلال الحرية التي يتمتع بها الباحث.

ففي مجال العلم والمعرفة أكثر من أي مجال آخر فإن الحرية لا تعني اللامبالاة والغياب الكلي للقواعد المهنية أو الأخلاقية، بل إنها بمثابة مجال يتوفر على تعدد الفرص التي تضع الباحث وحيدا أمام معارفه وقناعاته العلمية من جهة، وأمام الواقع ومشكلاته وتناقضاته من جهة أخرى[1].

[1] بوبكر بوخريسة، مرجع سابق، ص287.

الجدول رقم(22): مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقته بحضور الأساتذة إلى الملتقيات العلمية

تجاوب الممارسة السوسيولوجية		الحضور إلى الملتقيات		المجموع
		أقل من 4	من4-7	
تتجاوب	التكرار	14	12	26
	النسبة %	19,4%	16,7%	36,1%
لا تتجاوب	التكرار	32	14	46
	النسبة %	44,4%	19,4%	63,9%
المجموع	التكرار	46	26	72
	النسبة %	63,9%	36,1%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقته بحضور الأساتذة الباحثين إلى الملتقيات العلمية أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية بنسبة **63,9%** منهم **44,4%** يحضرون أقل من أربع ملتقيات سنويا، و **19,4%** يحضرون من أربعة إلى سبع ملتقيات سنويا، بالمقابل نجد أن **36,1%** من الأساتذة الباحثين يرون بأن الممارسة السوسيولوجية تتجاوب، منهم **19,4%** يحضرون أقل من أربع ملتقيات سنويا و **16,7%** يحضرون من أربعة إلى سبع ملتقيات سنويا.

نجد من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يحضرون أقل من أربع ملتقيات سنويا وفي نفس الوقت يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري، حيث يبرر أحد الأساتذة الباحثين بقوله: "لأنها لا تتطابق مع الواقع الاجتماعي"، وهذا ما يؤشر على أن الممارسة السوسيولوجية لم تتوفر لها الشروط الابستمولوجية والاجتماعية من اجل أخذ على عاتقها مفرزات الواقع الاجتماعي.

يظهر كذلك عدم وجود علاقة واضحة بين الفعل والبناء مما جعل حركة التشكيل التي تربط بين الفعل والبناء والتي تحدث عنها "غيدنز" لم تظهر على مستوى المجال السوسيولوجي الذي حاولنا دراسته ربما بسبب وجود الكوابح البنائية التي تحدث عنها "غيدنز" والتي تحول دون التغيير بحيث تظهر كقوة ممانعة تقابل قوة الممارسة الواعية للأستاذ الباحث.

الجدول رقم(23): مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بحضور الأساتذة إلى الملتقيات حسب متغير المؤهل العلمي

عدد الملتقيات التي يحضرها الأستاذ سنويا حسب المؤهل العلمي				مدى تجاوب الممارسة		المجموع
				تتجاوب	لا تتجاوب	
أقل من 4 ملتقيات	المؤهل العلمي	ماجستير	التكرار	9	29	38
			النسبة%	19,6%	63,0%	82,6%
		دكتوراه	التكرار	5	3	8
			النسبة%	10,9%	6,5%	17,4%
	المجموع		التكرار	14	32	46
			النسبة%	30,4%	69,6%	100,0%
من4-7 ملتقيات	المؤهل العلمي	ماجستير	التكرار	8	12	20
			النسبة%	30,8%	46,2%	76,9%
		دكتوراه	التكرار	4	2	6
			النسبة%	15,4%	7,7%	23,1%
	المجموع		التكرار	12	14	26
			النسبة%	46,2%	53,8%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالحضور السنوي للأساتذة الباحثين إلى الملتقيات العلمية أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب إلى المشكلات الاجتماعية بنسبة **69,6%** و هم يشاركون في أقل من أربع ملتقيات سنويا، تقابلها **30,8%** من الأساتذة يرون أن الممارسة السوسيولوجية تستجيب للمشكلات الاجتماعية، بينما نجد **53,8%** من الأساتذة الذين يحضرون من أربعة إلى سبع ملتقيات سنويا يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية، مقابل **46,2%** يرون أن الممارسة السوسيولوجية تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية.

فعند إدخال متغير المشاركة في الملتقيات اتضح لنا أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر كثيرا على رأي الأساتذة الباحثين بخصوص مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية و إنما نسبة المشاركة في الملتقيات هي أكثر تأثيرا على رأي الأساتذة الباحثين من متغير المؤهل العلمي

وبالتالي ارتبط المتغير الاختباري (المشاركة في الملتقيات العلمية) بالظاهرة ليحل محل متغير المؤهل العلمي، و ينتج لنا علاقة جديدة لم تكن واضحة من قبل.

فالاتجاه العام للجدول يبين أنه كلما كان الأساتذة أكثر مشاركة في الملتقيات العلمية كان رأيهم أكثر ايجابية بخصوص تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية، وكلما قلت مشاركة الأساتذة الباحثين في الملتقيات العلمية أتجه رأيهم إلى أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية.

نستنتج أنه كلما كان الأساتذة أكثر انهماكا في إنتاج خطابات علمية وممارسات سوسيولوجية انعكاسية بالمعنى الذي نحته "بورديو"، حصل لديهم تصور أكثر وضوح للأبعاد التي تتحكم عملية إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية.

رغم ذلك قد يقع هذا النوع من الأساتذة الباحثين في فخ ما وصفه "بورديو" بسيادة العلم القياسي، حيث يتجه المسيطرون في المجال العلمي إلى إخضاع المجال العلمي بما يتناسب مع خبراتهم واهتماماتهم العلمية، وبالتالي فهم يحددون مدى مشروعية المنافسة وأشكالها، ويكرسون مسافة ثابتة بينهم وبين الوافدين الجدد إلى الحقل[1].

يبقى رأي الأساتذة الباحثين يميل إلى أن الممارسة السوسيولوجية لا ستجيب للمشكلات الاجتماعية، من خلال أراء الأساتذة حول سبب عدم تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية، إذ يقول أحد الأساتذة بهذا الصدد: «لان عروض التكوين ومحتوياته في غالبها مستوردة وليست أصلية».

وحتى يكون المجال العلمي أكثر استجابة للمشكلات الاجتماعية التي ينتجها ويعيد إنتاجها الواقع الاجتماعي، لا بد أن يتم الصعود على أساس الإنتاج العلمي الذي يمثل "رأس المال العلمي الصافي"، وليس على أساس رأس المال البيروقراطي أو السياسي المادي أو الرمزي.

[1] أحمد زايد، مرجع سابق، ص143.

نتائج الفرضية الأولى:

أغلب الأساتذة الباحثين شاركوا في النشر في مجلات علمية محكمة، وأغلبهم كانت مشاركاتهم في الجامعة التي ينتمون إليها فقط، وهذا ما وجدناه في الجدول رقم(15)، وبالتالي فاقتصار أغلب الأساتذة الباحثين على النشر في مجلة الجامعة لا يدل على إبداع علمي أو مبادرة تهدف إلى إنتاج معرفة سوسيولوجية أصيلة بقدر ما هو من اجل تلبية التزامات معينة تكون على عاتق الأستاذ من اجل إثراء مساره الوظيفي والمهني بإصدار مقالات علمية تعينه على الترقية في الدرجات والرتب وهذا مع العلم أن متوسط المقالات خلال المسار الوظيفي للأستاذ هو (4) مقالات منشورة و (3) مقالات غير منشورة، وهذا ما هو موضح في الجدول الموجود في الملحق رقم(03)، وهذا العدد يعتبر ضئيلا وغير مقبول من الناحية الكمية خاصة إذا علمنا أن حوالي 40% من الأساتذة الباحثين يتواجدون في وظيفة البحث منذ أكثر من أربع سنوات.

وجدنا أن نسب النشر تتقارب بين الأساتذة الباحثين الذكور والإناث، وهذا بحكم تساوي ظروف العمل بين الإناث والذكور داخل النسق العلمي والجامعي، رغم أن مسألة الجنوسة أصبحت تفرض نفسها من خلال التحليلات السوسيولوجية بضهور الحركات النسائية على الصعيد العام ودعوتها لمواجهة الهيمنة الذكورية وبالتالي تحاول المرأة كأستاذ باحث فرض نفسها داخل الحقل العلمي السوسيولوجي من خلال مبادرات من اجل إنتاج مقالات علمية لتتحدى الرجال.

أقل من ربع الأساتذة الباحثين سبق لهم نشر كتب خلال مسارهم المهني، و يزيد النشر نسبيا كلما كان الأساتذة لديهم شهادة أعلى "دكتوراه فما فوق"، ليبقى ينحصر دور الأستاذ في الغالب على التدريس والتأطير وتقديم المحاضرات.

اغلب الأساتذة الباحثين يعتبرون أن الدراسات السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية، ربما لان السوسيولوجيا تعالت نوعا ما عن الفعل الاجتماعي، ولم تعطي القيمة الكافية للنظرية الاجتماعية من حيث هي نشاط منتج للمعرفة، والتركيز على الأعمال النظرية التي تتم لذاتها ما جعلها مجالا مخاطبيا منفصلا ومنغلقا لا يبت بصلة إلى المشكلات والقضايا الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي.

يعطي الأساتذة الباحثين بعض الأسباب حول عدم وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية بقولهم: "لا تعالج المشاكل الاجتماعية معالجة حقيقية". "بدليل قلة البحوث والدراسات السوسيولوجية حول الواقع الجزائري". "لان الواقع يتناقض مع أهداف المنهج العلمي للمعالجة

السوسيولوجية". "لان البحوث التي تنجز ضمن هذا الاختصاص تهمش". "بسبب النظرة الدونية لكل من التخصص ومن يدرسه". "لان المؤسسات الاجتماعية خاضعة للمجتمع ومتأثرة به...".

أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن مردود الممارسة السوسيولوجية هو كمي فقط، ويتجسد ذلك أساسا في البحوث المنجزة والمذكرات والرسائل التي تدخل ضمن متطلبات نيل درجة علمية معينة، بالإضافة إلى بعض الكتب التي لا تدخل ضمن الإنتاج العلمي الأصيل، و يبرر أحد الأساتذة بقوله: "لقد أهينت السوسيولوجيا عندما عممت في جميع الجامعات بطريقة غير مدروسة...كما قضي على المعرفة والممارسة السوسيولوجية عندما حشيت أقسام علم الاجتماع بحاملي البكالوريا الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة".

لم يتأثر كثيرا رأي الأساتذة الباحثين حول مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية بمتغير المؤهل العلمي لديهم، مما يدل على أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب فعلا إلى المشكلات الاجتماعية.

نجد من خلال نتائج تحليل البيانات، أن أغلب الأساتذة الباحثين يحضرون أقل من أربع ملتقيات سنويا وفي نفس الوقت يرون أن الممارسة السوسيولوجية لا تتجاوب مع المشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري، حيث يبرر أحد الأساتذة الباحثين بقوله: "لأنها لا تتطابق مع الواقع الاجتماعي"، وهذا ما يؤشر على أن الممارسة السوسيولوجية لم تتوفر لها الشروط الابستمولوجية والاجتماعية لنأخذ على عاتقها مفرزات الواقع الاجتماعي.

وجدنا أن نسبة المشاركة في الملتقيات هي أكثر تأثيرا على رأي الأساتذة الباحثين من متغير المؤهل العلمي، وبالتالي ارتبط المتغير الاختباري (المشاركة في الملتقيات العلمية) بالظاهرة ليحل محل متغير المؤهل العلمي، و ينتج لنا علاقة جديدة لم تكن واضحة من قبل، وبالتالي كلما كان الأساتذة أكثر مشاركة في الملتقيات العلمية كان رأيهم أكثر ايجابية بخصوص تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات الاجتماعية، وكلما قلت مشاركة الأساتذة الباحثين في الملتقيات العلمية أتجه رأيهم إلى أن الممارسة السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية وهذا ما يجسده الجدول رقم (23).

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

نص الفرضية: يمارس الأساتذة الباحثون في الحقل السوسيولوجي استهلاك المعرفة فقط بدل إنتاجها كونهم لا يمتلكون هابيتوس علمي كاف من اجل إنتاج معرفي سوسيولوجي أصيل.

الجدول رقم(24):انتقاء مصادر المعرفة للأساتذة حسب متغير الجنس

انتقاء مصادر المعرفة		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
ضمن التخصص الدقيق	التكرار	35	2	37
	النسبة %	48,6%	2,8%	51,4%
علم الاجتماع العام	التكرار	5	18	23
	النسبة %	6,9%	25,0%	31,9%
من خارج التخصص	التكرار	1	5	6
	النسبة %	1,4%	6,9%	8,3%
بدون إجابة	التكرار	6	0	6
	النسبة %	8,3%	,0%	8,3%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتضح لنا من خلال الجدول الذي يبين انتقاء مصادر المعرفة للأساتذة الباحثين حسب متغير الجنس أن أكبر نسبة من الأساتذة ينتقون مصادرهم المعرفية ضمن تخصصهم الدقيق في علم الاجتماع بنسبة **51,4%**، منهم **48,6%** من الأساتذة الذكور و **2,8%** من الأستاذات، بالمقابل نجد أن نسبة **31,9%** من الأساتذة ينتقون مصادرهم المعرفية في علم الاجتماع العام منهم **25,0%** من الأستاذات و **6,9%** من الأساتذة، بينما نجد أن **8,3%** من الأساتذة ينتقون مصادرهم حتى من خارج التخصص وكلهم من الذكور.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يميلون إلى انتقاء مصادرهم المعرفية ضمن تخصصهم الدقيق في علم الاجتماع، وهذا قد يعود إلى أن أساتذة علم الاجتماع لا يستطيعون استيعاب الكم الهائل من المعارف الناتجة من اتساع وتنوع مصادر المعرفة من جهة، و شساعة الحقل السوسيولوجي وتنوع ميادينه من جهة أخرى، مما يجعل أغلب الأساتذة الباحثين يكتفون بالمطالعة:

سواء من اجل تقديم الدروس ضمن الوحدة التي يقومون بتدريسها للطلبة، أو في إطار التحضير لمشروع البحث الذي يسعى لانجازه.

هذا الانعزال التخصصي يجعل المعرفة المكتسبة مبتورة كما يجعل: «الارتباط بين خبرات الباحثين هو ارتباط ضعيف في أغلب الأحيان وفي مختلف المجالات وحتى داخل المجال الواحد للبحث»[1].

الجدول رقم(25): أولوية المطالعة حسب متغير الجنس

أولوية المطالعة		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
بدون إجابة	التكرار	4	1	5
	النسبة %	5,6%	1,4%	6,9%
الرسالة والدروس	التكرار	35	21	56
	النسبة %	48,6%	29,2%	77,8%
إنتاج علمي	التكرار	8	3	11
	النسبة %	11,1%	4,2%	15,3%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح أولوية المطالعة بالنسبة للأساتذة الباحثين حسب متغير الجنس أن أكبر نسبة من الأساتذة تتجه أولوية المطالعة بالنسبة إليهم من أجل تحضير الرسالة العلمية والدروس بنسبة 77,8% منهم 48,6% ذكور و29,2% إناث، بالمقابل نجد أن 15,3% من الأساتذة الباحثين تتجه أولوية مطالعاتهم نحو الاهتمام بالإنتاج العلمي منهم 11,1% ذكور و 4,2% إناث.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يتجهون نحو المطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس وهذا يعود لكون أغلب الأساتذة الباحثين في علم الاجتماع لا يزالون يحضرون الرسالة العلمية(رسالة الدكتوراه).

وبإدخال متغير الجنس لاحظنا أن الاتجاه العام للجدول لم يتغير حيث تتوزع الأغلبية بين الأساتذة الباحثين الذين يطالعون من اجل تحضير الرسالة والدروس على الجنسين بصفة متقاربة وهذا

[1] ه. ب ريكمان، **منهج جديد في الدراسات الإنسانية محاولة فلسفية**، ترجمة وتقديم: علي عبد المعطب محمد، محمد علي محمد، ، مكتبة مكاوي، بيروت، ط1997،1ص 251.

يدل على أن الجنسين من الأساتذة الباحثين يشتركون في نفس الانشغالات ويتقاسمون نفس الظروف وبالتالي يشتركون ويتقاسمون نفس الاهتمامات.

وعلية فالإنتاج العلمي يتذيل الاهتمامات في وعي الأساتذة الباحثين، نظرا لكون الأستاذ الذي لم يتحصل على شهادة الدكتوراه بعد ينقصه الاستقرار العلمي الكافي من أجل التفكير في الإنتاج العلمي، وأيضا نجده يفتقد إلى النضج الفكري والهابيتوس العلمي الكافي من أجل إمعان التفكير في إنتاج خطابات سوسيولوجية أصيلة تكون قادرة على تفسير مشاكل المجتمع الجزائري.

الجدول رقم(26): لغات المطالعة حسب متغير الجنس لدى المبحوثين

لغات المطالعة بالنسبة للأساتذة الباحثين		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
العربية	التكرار	12	8	20
	النسبة %	16,7%	11,1%	27,8%
العربية والفرنسية	التكرار	29	13	42
	النسبة %	40,3%	18,1%	58,3%
الفرنسية والانجليزية	التكرار	2	1	3
	النسبة %	2,8%	1,4%	4,2%
العربية والفرنسية والانجليزية	التكرار	3	2	5
	النسبة %	4,2%	2,8%	6,9%
لغات أخرى	التكرار	1	1	2
	النسبة %	1,4%	1,4%	2,8%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح علاقة لغة المطالعة بمتغير الجنس لدى الأساتذة الباحثين أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يطالعون باللغتين العربية والفرنسية بنسبة 58,3% منهم 40,3% من الذكور و 18,1% من الإناث، في حين نجد أن 27,8% من الأساتذة يطالعون باللغة العربية فقط منهم 16,7% من الذكور و11,1% من الإناث، بينما نجد 6,9% منهم يطالعون بالعربية والفرنسية والانجليزية، منهم 4,2% ذكور و2,8% إناث، بينما نجد من الأساتذة الذين يطالعون باللغتين الفرنسية والانجليزية 4,2% فقط، منهم 2,8% من الذكور و1,4% من الإناث.

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول وكذلك من خلال جداول أخرى كالجدول رقم (27) والجدول رقم (33)، والجدول رقم (34)، والجدول رقم (35)، وجود تدهور في الأداء اللغوي لبعض الأساتذة الباحثين سواء على مستوى اللغة العربية أو على مستوى اللغات الأجنبية، فالخطاب العلمي يحتاج إلى أداء لغوي متخصص حتى يرقى إلى إنتاج علمي أصيل.

وإذا ربطنا لغة المطالعة بالنوع الاجتماعي على اعتبار أن علم الاجتماع أصبح أكثر انفتاحا على النوع النسوي بعدما كان النساء في الخمسينيات في وضع ثانوي وتابع للرجال داخل منظومة علم الاجتماع، إذ نجد ارتفاعا مطردا في نسبة النساء اللائي يتمتعن بوضع ومكانة متميزين في علم الاجتماع، إذ لا نجد التباين كبير لدى الأساتذة الباحثين بين الذكور والإناث في متغير لغة المطالعة مما جعل معظم الإنتاج العلمي في علم الاجتماع يتميز بلغة مصطبغة بالنوع الاجتماعي كما أصبحت مشكلات المرأة وأولوياتها جزء مهم من موضوعات علم الاجتماع[1].

[1] مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص64.

الجدول رقم(27):لغة المطالعة حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين

لغة المطالعة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
العربية	التكرار	20	0	20
	النسبة %	27,8%	,0%	27,8%
العربية والفرنسية	التكرار	31	11	42
	النسبة %	43,1%	15,3%	58,3%
الفرنسية والانجليزية	التكرار	1	2	3
	النسبة %	1,4%	2,8%	4,2%
العربية والفرنسية والانجليزية	التكرار	2	3	5
	النسبة %	2,7%	4,1%	6,9%
لغات أخرى	التكرار	1	1	2
	النسبة %	1,4%	1,4%	2,8%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح علاقة لغة المطالعة بمتغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يطالعون باللغتين العربية والفرنسية بنسبة 58,3% مدعمة بنسبة 40,3% ماجستير و 15,3% دكتوراه، بالمقابل نجد أن 27,8% من الأساتذة يطالعون باللغة العربية فقط وكلهم من الذين يحملون شهادة الماجستير، بينما نجد 6,9% منهم يطالعون بالعربية والفرنسية والانجليزية، مدعمة بنسبة 4,1% ممن يحملون شهادة الدكتوراه و2,9% لديهم شهادة الماجستير، بينما نجد من الأساتذة الذين يطالعون باللغتين الفرنسية والانجليزية 4,2% فقط، مدعمة بنسبة 2,8% يحملون شهادة دكتوراه و1,4% لديهم شهادة ماجستير.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يطالعون باللغتين العربية والفرنسية وهذا لان حقل البحث يتطلب أكثر من لغة من أجل المطالعة كون المجال العلمي السوسيولوجي نشأ في بيئة غير عربية وبالتالي فالخطاب السوسيولوجي التأصيلي نجده باللغات الأجنبية، إما باللغة

الفرنسية أو باللغة الانجليزية أو نجد خطابات ترجمت بين اللغتين الفرنسية والانجليزية أو خطابات ترجمت من لغة أخرى كالألمانية إلى إحدى اللغتين الفرنسية والانجليزية أو كلاهما.

فغدا الأستاذ الباحث الذي يتقن لغة وحيدة لا يستطيع التعرف على الرموز والقواعد الدلالية التي تمنح مرجعية ومعنى لمفاهيم ذلك الخطاب لا تستطيع لغة لأخرى غير اللغة التي صيغ بها أن تقوم مقامها.

الجدول رقم(28):أولوية المطالعة حسب المؤهل العلمي لدى المبحوثين

أولوية المطالعة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
الكتب	التكرار	48	6	54
	النسبة %	66,7%	8,3%	75,0%
المجلات العلمية	التكرار	7	1	8
	النسبة %	9,7%	1,4%	11,1%
النقاشات العلمية	التكرار	1	1	2
	النسبة %	1,4%	1,4%	2,8%
الانترنت	التكرار	0	2	2
	النسبة %	0%	2,8%	2,8%
الملتقيات العلمية	التكرار	0	2	2
	النسبة %	0%	2,8%	2,8%
البحوث الامبيريقية	التكرار	2	2	4
	النسبة %	2,8%	2,8%	5,6%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

يتبن لنا من الجدول الذي يبين أولوية المطالعة بالنسبة للأساتذة الباحثين وعلاقته بمؤهلاتهم العلمية أن أكبر نسبة من الأساتذة اختاروا الكتب في المرتبة الأولى بنسبة 75,0% منهم 66,7% لديهم شهادة الماجستير و8,3% حاصلين على شهادة الدكتوراه، وجاءت في المرتبة الثانية المجلات العلمية بنسبة 11,1% منهم 9,7% لديهم شهادة الماجستير و1,4% لديهم شهادة الدكتوراه، واختار الأساتذة في المرتبة الثالثة البحوث الامبيريقية، ولكن بنسبة ضئيلة حيث مثلت 5,6% منهم 2,8%

ماجستير ونفس النسبة بالنسبة للحاصلين على الدكتوراه، جاءت النقاشات العلمية والانترنت والملتقيات العلمية في المرتبة الرابعة بنفس الترتيب وبنسبة ضئيلة جدا حيث مثلت 2,8% إذ تساوت حصة النقاشات العلمية بين الحاملين للماجستير والحاملين للدكتوراه، أما الذين اختاروا الانترنت و النقاشات العلمية في المرتبة الرابعة فهم كلهم من الحاملين للدكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين تمثل الكتب أولى اهتماماتهم بالنسبة للمطالعة، ثم المجلات العلمية ثم البحوث الامبيريقية ثم الملتقيات العلمية والانترنت والنقاشات العلمية في أخر الاهتمامات.

تمثل المتغيرات السابقة الوسائل المادية والثقافية التي تمكن الأساتذة الباحثين من القيام بفعل إنتاج المعرفة، ويؤدي استخدام الوسائل والموارد إلى إعادة إنتاج هذه المؤسسة[1]، التي تتم من خلالها الأفعال والممارسات الاجتماعية.

الجدول رقم(29): مدى سهولة الاتصال بقواعد المعلومات حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين

سهولة الاتصال		الخبرة			المجموع
		أقل من 4	من4-9	أكثر من 9	
نعم	التكرار	10	8	2	20
	النسبة %	13,9%	11,1%	2,8%	27,8%
لا	التكرار	22	22	8	52
	النسبة %	30,6%	30,6%	11,1%	72,2%
المجموع	التكرار	32	30	10	72
	النسبة %	44,4%	41,7%	13,9%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح مدى سهولة الاتصال بقواعد المعلومات حسب متغير الخبرة لدى الأساتذة الباحثين أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يرون أنه لا توجد سهولة للاتصال بقواعد المعلومات المتواجدة على مستوى الجامعات ومراكز البحث بنسبة 72,2% مدعمة بنسبة 30,6% لديهم خبرة أقل من أربع سنوات، و30,6% لديهم خبرة من أربع سنوات إلى تسع سنوات، و11,1% لديهم خبرة أكثر من تسع سنوات؛ بالمقابل نجد أن 27,8% يرون بسهولة الاتصال بقواعد البحث ومراكز المعلومات، مدعمة بنسبة 13,9% لديهم خبرة أقل من أربع سنوات

[1] مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص63.

و11,1% خبرتهم تتراوح ما بين أربعة وتسع سنوات، و2,8% من الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من تسع سنوات.

نستنتج من خلال الجدول أن متغير الخبرة لا يؤثر على رأي الأساتذة الباحثين بخصوص مدى سهولة الاتصال بقواعد المعلومات المتواجدة على مستوى مراكز البحث والجامعات، حيث صرح أغلب الأساتذة بعدم سهولة الاتصال دون أن تؤثر خبرتهم على رأيهم، مما يدل على أنه فعلا توجد صعوبة للاتصال بقواعد المعلومات، من أجل الاطلاع على مستجدات المعرفة لإثراء مخزون المهارات بالنسبة للأساتذة الباحثين.

وهذا رغم أن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث ينص على أنه: «يمنح للأساتذة الباحثين كل الشروط الضرورية لتأدية مهامهم وترقيتهم الجامعية وكذا شروط النظافة والأمن المرتبطة بطبيعة نشاطهم» [1]، إلا أن أغلب الأساتذة عبروا على أنهم لا يجدون التسهيلات اللازمة من اجل الاتصال بقواعد البحث ومراكز المعلومات وهذا يدل على انه لا يوجد تطبيق فعلي للنصوص التشريعية التي تضمن للأستاذ الباحث جو عمل ملائم من اجل إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري.

[1]- مرسوم تنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008 يتضمن: **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**، الجريدة الرسمية، العدد23.

الجدول رقم(30):انجاز مشاريع البحث حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين

القيام بانجاز مشاريع بحث		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
نعم	التكرار	9	11	20
	النسبة %	12,5%	15,3%	27,8%
لا	التكرار	42	3	45
	النسبة %	58,3%	4,2%	62,5%
بدون إجابة	التكرار	7	0	7
	النسبة %	9,7%	,0%	9,7%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى قيام الأساتذة الباحثين بانجاز مشاريع بحث أن اغلب الأساتذة لم يقوموا بانجاز مشاريع بحث في إطار فرق البحث التي ينتمون إليها بنسبة 62,5%، منهم 58,3% يحملون شهادة الماجستير و4,2% لديهم شهادة الدكتوراه؛ بالمقابل نجد أن 27,8% من الأساتذة الباحثين أجابوا بنعم بخصوص انجازهم لمشاريع بحث، منهم 12,5% يحملون شهادة الماجستير و15,3% لديهم شهادة الدكتوراه.

يبين الاتجاه العام للجدول أن فرق البحث التي ينتمي إليها الأساتذة في الغالب لا تنتج مشاريع بحث، وأنه كلما كان الأساتذة لديهم مؤهل علمي عالي (دكتوراه فما فوق)، كلما كان لديهم مشاريع بحث منجزة، و كلما كان لديهم مؤهل علمي أقل (ماجستير)، كلما غابت مشاريع البحث المنجزة.

رغم أن القانون الأساسي للأستاذ الباحث ينص على أنه: «يمكن دعوة الأساتذة الباحثين لممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر البحث وإدارتها، ويبين على أن نشاطات البحث تمارس في إطار التزام فردي سنوي مرفق بدفتر شروط خاضع لتقييم سنوي» [1]، وبالتالي فهو لم يحدد سلك معين من الأساتذة الباحثين وإنما يبين نص الخطاب أن كل الأساتذة الباحثين معنيين بمشاريع الباحث.

[1] **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**، مرجع سابق.

و يرجع البعض هذا الشح البحثي إلى التجزؤ والانقسام داخل حقل علم الاجتماع سواء على مستوى النظرية أو على مستوى المنهج، ومنه ينبغي أن تندمج فرق البحث في إطار ما يسمى بـ:"علم الاجتماع التطبيقي" عن طريق التركيز على استخدام علم الاجتماع في التطبيقات العملية على السلوك الإنساني أو الأفعال الاجتماعية، من أجل المساعدة على حل المشكلات الاجتماعية[1].

الجدول رقم(31): بدائل إنتاج المعرفة حسب متغير الجنس

بدائل إنتاج المعرفة		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
خطاب حول المعرفة	التكرار	7	1	8
	النسبة %	9,7%	1,4%	11,1%
إعادة إنتاج للمعرفة	التكرار	18	12	30
	النسبة %	25,0%	16,7%	41,7%
استهلاك المعرفة	التكرار	20	12	32
	النسبة %	27,8%	16,7%	44,4%
بدون إجابة	التكرار	2	0	2
	النسبة %	2,8%	,0%	2,8%
المجموع	التكرار	47	25	72
	النسبة %	65,3%	34,7%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين بدائل إنتاج المعرفة العلمية حسب متغير الجنس لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون أنه يوجد استهلاك للمعرفة في الحقل السوسيولوجي بدل إنتاج المعرفة بنسبة 44,4%، منهم 27,8% من الذكور و16,7% من الإناث، تليها نسبة الأساتذة الذين يعتبرون انه يوجد إعادة إنتاج للمعرفة بنسبة 41,7%، منهم 25,0% من الذكور و16,7% من الإناث، بينما نجد الأساتذة الذين يعتبرون انه توجد خطابات حول المعرفة يمثلون نسبة 11,1% منهم 9,7% من الذكور و1,4% من الإناث.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أنه يوجد استهلاك للمعرفة العلمية بدل إنتاجها، وهذا يدل على أن الحقل العلمي السوسيولوجي يعاني اللافعالية وعدم الاندماج

[1] **مركز البحوث والدراسات الاجتماعية**، مرجع سابق، ص245.

قي قضايا المجتمع، هذه الحالة أنتجت عدم التكامل بين النخبة "الأساتذة الباحثين" والفئات والطبقات الاجتماعية، هذا ما يجسد غياب الإجماع حول هوية واحدة سواء داخل المجال السوسيولوجي أو داخل المجال المجتمعي بصفة عامة[1].

ثم نجد نسبة الأساتذة الذين يرون انه يوجد إعادة إنتاج للمعرفة السوسيولوجية بدل إنتاجها وهنا لا تظهر فروق واضحة بين الجنسين فيما يخص رأيهم حول اعتبار الممارسة السوسيولوجية تمثل مجرد خطابات حول المعرفة وليس إنتاج حقيقي للمعرفة السوسيولوجية، وهذا يحتاج تفسيره الى قراءة حول نشأة الخطاب السوسيولوجي داخل المجتمع الجزائري مع مراعاة التصنيف التاريخي الذي يتحكم في تكون الخطاب السوسيولوجي الجزائري خلال سيرورته التاريخية.

يصنف الخطاب السوسيولوجي بمراعاة جملة المعطيات الاجتماعية التي صاحبت عملية إنتاج الخطاب في إطار تاريخي محدد. وقد شهد الخطاب السوسيولوجي الجزائري ثلاث أنواع: سوسيولوجيا ما قبل كولونيالية، وسوسيولوجيا كولونيالية، وسوسيولوجيا ما بعد كولونيالية، جاءت الأولى كمقدمات استكشافية للتعرف على هذه البلدان الشمال افريقية تمهيدا لغزوها، وتبدو ملامح الثانية في طغيان المنظور الاثنوغرافي والانتروبولوجي المبرر للسيطرة الاستعمارية، وجاءت الثالثة لتجسد إعادة الإنتاج كون الباحثين الجزائريين بعد الاستقلال واجهوا ركاما من المعارف السوسيولوجية ذات التوجهات الاديولوجية المشوهة، حيث انصب الجهد السوسيولوجي على محاولة لإزاحة ذلك الركام[2] مما أوقع الممارسة السوسيولوجية في مجرد إعادة إنتاج خطابات سوسيولوجية حول الخطابات التي كانت موجودة بدل إنتاج خطابات سوسيولوية تعالج قضايا الواقع الجزائري الجديد.

---

[1] علي سموك، **إشكالية إنتاج المعرفة في المجتمع الجزائري ومحددات الفجوة الإستراتيجية في التنمية البشرية** من اجل مقاربة سوسيواقتصادية، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، جامعة ورقلة كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية ، 10 09 مارس2004.

[2] أحمد زايد، مرجع سابق، ص98.

الجدول رقم(32):مستوى إتقان اللغة الفرنسية حسب متغير المؤهل العلمي

مستوى إتقان اللغة الفرنسية		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
عالي	التكرار	21	5	26
	النسبة %	29,2%	6,9%	36,1%
متوسط	التكرار	31	9	40
	النسبة %	43,1%	12,5%	55,6%
ضعيف	التكرار	6	0	6
	النسبة %	8,3%	,0%	8,3%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مستوى إتقان اللغة الفرنسية حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين، أن أغلب الأساتذة الباحثين إتقانهم متوسط للغة الفرنسية بنسبة 55,6%، مدعمة بنسبة 43,1% لديهم شهادة الماجستير و12,5% لديهم شهادة الدكتوراه بالمقابل نجد أن 36,1% إتقانهم عالي للغة الفرنسية، مدعمة بنسبة 29,2% لديهم الماجستير و6,9% يحملون شهادة الدكتوراه، بينما نجد أن 8,3% من الأساتذة الباحثين مستواهم ضعيف في اللغة الفرنسية، وكلهم من الذين لديهم شهادة الماجستير.

نستنتج من خلال الجدول أن مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى الأساتذة الباحثين فوق المتوسط على العموم، وبمقارنة بين مستوى إتقان اللغة العربية لدى الأساتذة الباحثين ومستوى إتقان اللغة الفرنسية نجد أن مستوى الأساتذة الباحثين ينحدر من عالي في اللغة العربية إلى متوسط في اللغة الفرنسية وينحدر من متوسط في اللغة الفرنسية إلى ضعيف في اللغة الانجليزية وهذا من خلال المقارنة بين نتائج الجدول رقم (11) والجدول رقم (12) والجدول رقم (13) والجدول رقم (33).

فنجد أن أغلب الأساتذة الباحثين أكثر تحكما في اللغة العربية مقارنة باللغة الفرنسية وأقل تحكما في اللغة الانجليزية مقارنة باللغة الفرنسية وبين هذا وذاك فهم فوق المستوى المتوسط في اللغة العربية، وفي مستوى متوسط بالنسبة للغة الفرنسية، ودون المتوسط بالنسبة لإتقانهم للغة الانجليزية هذا بالنسبة للأساتذة الذين يحملون شهادة الماجستير فقط، أما بالنسبة للأساتذة الباحثين الذين لديهم شهادة الدكتوراه فنجد أن أغلبهم لديهم مستوى عال في اللغة العربية وكذلك مستوى عال في اللغة

الفرنسية ومستوى متوسط في اللغة الانجليزية، بالتالي تصبح العلاقة بين المؤهل العلمي ومستوى إتقان اللغة علاقة طردية أي كلما زاد المؤهل العلمي زاد مستوى إتقان اللغة.

تعتبر اللغة هي الوسيلة الأساسية لتحصيل العلم والمعرفة وفهم الخطابات السوسيولوجية فكلما كان الأساتذة الباحثين يتقنون أكبر عدد من اللغات خارج لغتهم الأصلية كانت لديهم القدرة على الاطلاع على اكبر قدر من الخطابات السوسيولوجية وبالتالي اكتساب القدرة على تحليل وفهم الأسس المنهجية والفلسفية والتاريخية للتيارات الكبرى في الحقل السوسيولوجي يستعين بها الأساتذة الباحثين من أجل التحكم أكثر في ممارساتهم العلمية من أجل إنتاج وإعادة إنتاج خطابات سوسيولوجية جديدة تتماشى مع المشكلات والقضايا التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري.

الجدول رقم(33):أولوية المطالعة حسب متغير الحالة العائلية

أولوية المطالعة		الحالة العائلية		المجموع
		أعزب	متزوج	
بدون إجابة	التكرار	0	0	5
	النسبة %	0%	0%	6,9%
الرسالة والدروس	التكرار	29	27	56
	النسبة %	40,3%	37,5%	77,8%
إنتاج علمي	التكرار	1	10	11
	النسبة %	1,4%	13,9%	15,3%
المجموع	التكرار	30	42	72
	النسبة %	41,7%	58,3%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين أولوية المطالعة بالنسبة للأساتذة الباحثين حسب متغير الحالة العائلية أن اكبر نسبة من الأساتذة يولون اهتمامهم حول المطالعة من أجل الرسالة العلمية والدروس بنسبة 77,8% مدعمة بنسبة 40,3% عزاب و 37,5% متزوجون، بالمقابل نجد أن الأساتذة الذين يولون اهتمامهم من أجل إنتاج علمي يمثلون 15,3% من مجتمع البحث، مدعمة بنسبة 13,9% متزوجون و1,4% عزاب.

يبين الاتجاه العام للجدول انه كلما كان الأساتذة الباحثين متزوجون نجدهم يميلون إلى الاهتمام بالمطالعة من اجل الإنتاج العلمي وكلما كانوا عزابا نجدهم يميلون إلى المطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يطالعون بالدرجة الأولى من اجل الرسالة العلمية والدروس، وهذا يعود إلى أن أغلب الأساتذة حاصلين على شهادة الماجستير فقط وبالتالي فهم بصدد التحضير لرسالة الدكتوراه لذلك يولون اهتمامهم من أجل المطالعة من أجل تحضير الرسالة، بالإضافة إلى كون نفس الأساتذة غير متزوجون فهم أقل استقرارا بالمقارنة مع الأساتذة الباحثين المتزوجين لذلك نجدهم مرتبطين بالدروس التي يقدمونها للطلبة، فهم يقسمون الاهتمام بالمطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس فقط ولا يولون اهتمامهم إلى المطالعة من أجل إنتاج علمي.

ونجد بالمقابل أن أغلب الأساتذة المتزوجين يميلون إلى المطالعة من اجل إنتاج علمي نظرا لان الأساتذة المتزوجون يكونون أكثر استقرارا من الأساتذة الباحثين العزاب لذلك فهم يفكرون في إنتاج خطابات علمية، تتعدد أهدافها فمنها ما يدخل في سياق ما يسمى بالممارسة الاعتيادية، ومنها ما يتعدى الممارسة الاعتيادية إلى الرغبة في إنتاج معرفة سوسيولوجية أصيلة تدخل في إطار ما يسمى بالممارسة العلمية الانعكاسية وهذه الأخيرة لا نجدها إلا نادرا.

الجدول رقم(34):أولوية المطالع حسب متغير الرتبة العلمية

أولوية المطالعة		الرتبة العلمية		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
بدون إجابة	التكرار	0	0	5
	النسبة %	0%	0%	6,9%
الرسالة والدروس	التكرار	48	8	56
	النسبة %	66,7%	11,1%	77,8%
إنتاج علمي	التكرار	5	6	11
	النسبة %	6,9%	8,3%	15,3%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين أولوية المطالعة بالنسبة للأساتذة الباحثين حسب متغير المؤهل العلمي أن اكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يولون اهتمامهم في المطالعة من أجل الرسالة العلمية والدروس بنسبة **77,8%** مدعمة بنسبة **66,7%** ماجستير و **11,1%** دكتوراه، بالمقابل نجد أن الأساتذة الذين يولون اهتمامهم من أجل إنتاج علمي يمثلون **15,3%** من مجتمع البحث، مدعمة بنسبة **13,9%** لديهم شهادة الدكتوراه و**6,9%** يحملون شهادة الماجستير.

يبين الاتجاه العام للجدول انه كلما كان الأساتذة الباحثين لديهم شهادة الماجستير كانوا يولون اهتمامهم في المطالعة نحو الرسالة العلمية والدروس، وكلما كانوا يحملون شهادة الدكتوراه كانوا يولون اهتمامهم حول المطالعة من اجل إنتاج علمي.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يركزون اهتمامهم في المطالعة على تحضير الرسالة العلمية والدروس وهذا ما لاحظناه في الجدول رقم **(34)**، وبإدخال متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين تبين لنا أن أغلب الأساتذة الباحثين الذين لديهم شهادة الماجستير يولون اهتمامهم في المطالعة من أجل الرسالة العلمية والدروس وذلك لان الأساتذة الذين يحملون شهادة الماجستير فقط هاجسهم الأساسي هو اكتمال البحث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه ولذلك نجد مطالعاتهم تتركز جول الرسالة العملية بالدرجة الأولى، ثم تحضير الدروس في المرتبة الثانية كونه ضمن الالتزامات التي يطالب بها الأستاذ الباحث، ويأتي الإنتاج العلمي في أخر

اهتماماتهم، بالمقابل نجد أن الأساتذة الباحثين الذين يحملون شهادة الدكتوراه لا يعتريهم نفس الهاجس لأنهم استكملوا متطلبات المطالعة والبحث من اجل الشهادة العلمية وأصبحوا يركزون في مطالعاتهم على الإنتاج العلمي بالدرجة الأولى ثم تحضير الدروس في المرتبة الثانية.

نتائج الفرضية الثانية:

يتضح لنا من خلال تحليل بيانات الفرضية الثانية:

أن أغلب الأساتذة الباحثين يميلون إلى انتقاء مصادرهم المعرفية ضمن تخصصهم الدقيق في علم الاجتماع مما يدل على أنهم لا يستطيعون استيعاب الكم الهائل من المعارف الناتجة من اتساع وتنوع مصادر المعرفة من جهة، و شساعة الحقل السوسيولوجي وتنوع ميادينه من جهة أخرى، مما يجعل أغلب الأساتذة الباحثين يكتفون بالمطالعة من اجل تقديم الدروس و التحضير لمشروع البحث الذي غالبا ما يكون الرسالة العلمية.

أغلب الأساتذة الباحثين يتجهون نحو المطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس وهذا يعود لكون أغلبهم لا يزالون يحضرون الرسالة العلمية(رسالة الدكتوراه)، وهذا الحكم يصدق على الجنسين من الأساتذة الباحثين وهذا ما يبينه الجدول رقم(25)، على اعتبار أنهم يشتركون في نفس الانشغالات ويتقاسمون نفس الظروف وعلية فالإنتاج العلمي يقع في أخر الاهتمامات بالنسبة لوعي الأساتذة الباحثين.

يوجد تدهور في الأداء اللغوي لبعض الأساتذة الباحثين سواء على مستوى اللغة العربية أو على مستوى اللغات الأجنبية وهو ما ظهر من خلال نتائج بعض الجداول كالجدول رقم (26) والجدول رقم(27) والجدول رقم (33)، والجدول رقم (34)، والجدول رقم (35)، فاكتساب الهابيتوس العلمي يحتاج إلى خطاب لغوي متخصص حتى يرقى إلى إنتاج علمي أصيل.

رغم أن أغلب الأساتذة الباحثين يطالعون باللغتين العربية والفرنسية وهذا لان حقل البحث يتطلب أكثر من لغة من أجل المطالعة كون المجال العلمي السوسيولوجي نشأ في بيئة غير عربية وبالتالي فالخطاب السوسيولوجي التأصيلي نجده باللغات الأجنبية، إما باللغة الفرنسية أو باللغة الانجليزية أو نجد خطابات ترجمت بين اللغتين الفرنسية والانجليزية أو خطابات ترجمت من لغات أخرى إلى إحدى اللغتين.

فمستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى الأساتذة الباحثين فوق المتوسط على العموم، وبمقارنة بين مستوى إتقان اللغة العربية لدى الأساتذة الباحثين ومستوى إتقان اللغة الفرنسية، نجد أن مستوى الأساتذة الباحثين ينحدر من عالي في اللغة العربية إلى متوسط في اللغة الفرنسية وينحدر من متوسط في اللغة الفرنسية إلى ضعيف في اللغة الانجليزية وهذا من خلال المقارنة بين نتائج الجدول رقم (11) والجدول رقم (12) والجدول رقم (13) والجدول رقم (33).

فنجد أن أغلب الأساتذة الباحثين أكثر تحكما في اللغة العربية مقارنة باللغة الفرنسية وأقل تحكما في اللغة الانجليزية مقارنة باللغة الفرنسية وبين هذا وذاك فهم فوق المستوى المتوسط في اللغة العربية وفي مستوى متوسط بالنسبة للغة الفرنسية ودون المتوسط بالنسبة لإتقانهم للغة الانجليزية هذا بالنسبة للأساتذة الذين يحملون شهادة الماجستير فقط، أما بالنسبة للأساتذة الباحثين الذين لديهم شهادة الدكتوراه فنجد أن أغلبهم لديهم مستوى عال في اللغة العربية وكذلك مستوى عال في اللغة الفرنسية ومستوى متوسط في اللغة الانجليزية، بالتالي نجد أنه كلما زاد المؤهل العلمي زاد مستوى إتقان اللغة.

أن أغلب الأساتذة الباحثين تمثل الكتب أولى اهتماماتهم بالنسبة للمطالعة، ثم المجلات العلمية، ثم البحوث الامبيريقية، ثم الملتقيات العلمية والانترنت والنقاشات العلمية في أخر الاهتمامات، كما وجدنا أن المؤهل العلمي للأستاذ الباحث لا يؤثر كثيرا على ترتيب اهتماماتهم بالنسبة للمطالعة.

أغلب الأساتذة يعانون من عدم سهولة الاتصال بقواعد البيانات الموجودة ببنوك المعلومات على مستوى الجامعات ومراكز البحوث، دون أن يؤثر متغير الخبرة لديهم على رأيهم، مما يدل على أنه فعلا توجد صعوبة للاتصال بقواعد المعلومات، من أجل الاطلاع على مستجدات المعرفة لإثراء مخزون المهارات بالنسبة للأساتذة الباحثين.

وجدنا أنه غالبا فرق البحث التي ينتمي إليها الأساتذة الباحثون في لا تنتج مشاريع بحث وأنه كلما كان الأساتذة لديهم مؤهل علمي عالي (دكتوراه فما فوق)، كلما كان لديهم مشاريع بحث منجزة، و كلما كان لديهم مؤهل علمي أقل (ماجستير)، كلما غابت مشاريع البحث المنجزة.

أن أغلب الأساتذة الباحثين تتوزع أراؤهم حول وجود استهلاك للمعرفة العلمية بدل إنتاجها وإعادة إنتاج للمعرفة السوسيولوجية بدل إنتاجها، وهذا يدل على أن الحقل العلمي السوسيولوجي يعاني اللافعالية وعدم الاندماج قي قضايا المجتمع وهنا لا تظهر فروق واضحة بين الجنسين فيما يخص رأيهم حول اعتبار الممارسة السوسيولوجية تمثل مجرد خطابات حول المعرفة وليس إنتاج حقيقي للمعرفة السوسيولوجية.

أن أغلب الأساتذة الباحثين يطالعون بالدرجة الأولى من اجل الرسالة العلمية والدروس وهذا يعود إلى أن أغلب الأساتذة حاصلين على شهادة الماجستير فقط وبالتالي فهم بصدد التحضير لرسالة الدكتوراه لذلك يولون اهتمامهم من أجل المطالعة من أجل تحضير الرسالة، بالإضافة إلى كون نفس الأساتذة غير متزوجون فهم أقل استقرارا بالمقارنة مع الأساتذة الباحثين المتزوجين لذلك نجدهم

مرتبطين بالدروس التي يقدمونها للطلبة بالتالي فهم يقسمون الاهتمام بالمطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس فقط ولا يولون اهتمامهم إلى المطالعة من أجل إنتاج علمي، وكلما كان الأساتذة الباحثين متزوجون نجدهم يميلون إلى الاهتمام بالمطالعة من اجل الإنتاج العلمي وكلما كانوا عزابا نجدهم يميلون إلى المطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس.

ونجد بالمقابل أن أغلب الأساتذة المتزوجين يميلون إلى المطالعة من اجل إنتاج علمي نظرا لان الأساتذة المتزوجون يكونون أكثر استقرارا من الأساتذة الباحثين العزاب لذلك فهم يفكرون في إنتاج خطابات علمية، تتعدد أهدافها فمنها ما يدخل في سياق ما يسمى بالممارسة الاعتيادية، ومنها ما يتعدى الممارسة الاعتيادية إلى الرغبة في إنتاج معرفة سوسيولوجية أصيلة تدخل في إطار ما يسمى بالممارسة العلمية الانعكاسية وهذه الأخيرة لا نجدها إلا نادرا.

أن أغلب الأساتذة الباحثين يركزون اهتمامهم في المطالعة على تحضير الرسالة العلمية والدروس وهذا ما لاحظناه في الجدول رقم (34)، و أغلب الأساتذة الباحثين الذين لديهم شهادة الماجستير و يولون اهتمامهم في المطالعة من أجل الرسالة العلمية والدروس وذلك لان الأساتذة الذين يحملون شهادة الماجستير فقط هاجسهم الأساسي هو اكتمال البحث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه، ثم تحضير الدروس في المرتبة الثانية، ويأتي الإنتاج العلمي في أخر اهتماماتهم، بالمقابل نجد أن الأساتذة الباحثين الذين يحملون شهادة الدكتوراه لا يعتريهم نفس الهاجس لأنهم استكملوا متطلبات المطالعة والبحث من اجل الشهادة العلمية وأصبحوا يركزون في مطالعاتهم على الإنتاج العلمي بالدرجة الأولى ثم تحضير الدروس في المرتبة الثانية، فكلما كان الأساتذة الباحثين لديهم شهادة الماجستير كانوا يولون اهتمامهم في المطالعة نحو الرسالة العلمية والدروس، وكلما كانوا يحملون شهادة الدكتوراه كانوا يولون اهتمامهم حول المطالعة من اجل إنتاج علمي.

ثالثا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

نص الفرضية: لا تستجيب المعرفة السوسيولوجية للمشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي الجزائري لأن الحقل السوسيولوجي لا يتمتع بالحرية والاستقلالية الكافية لإنتاج علمي أصيل.

الجدول رقم(35): مدى وجود عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية حسب المؤهل العلمي لدى المبحوثين

هل توجد عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
نعم	التكرار	54	12	66
	النسبة %	75,0%	16,7%	91,7%
لا	التكرار	4	2	6
	النسبة %	5,6%	2,8%	8,3%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى وجود عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن أكبر نسبة من الأساتذة الباحثين يرون انه توجد عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية بنسبة 91,7% مدعمة بنسبة 75,0% ماجستير و16,7% دكتوراه، بالمقابل نجد أن 8,3% يرون انه لا توجد عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية، مدعمة بنسبة 5,6% ماجستير و2,8% دكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يقرون بوجود عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية، وقد حاولنا جمع مجموعة من الأسباب التي يعتبرها الأساتذة بمثابة عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية منها:

- ✓ عدم الاهتمام الكافي بالبحث العلمي وتهميشه مما أفرز قصور نسق التعليم والبحث؛
- ✓ عدوانية المجتمع وانغلاقه جعل الواقع الاجتماعي أكثر تعقيدا؛
- ✓ الموقف السلبي من طرف السلطة الوصية تجاه جدوى الدراسات السوسيولوجية؛
- ✓ اتهام الفاعلين في حقل علم الاجتماع بأنهم يفتقدون إلى القدرة الكافية على تفسير قضايا مجتمعهم؛
- ✓ اعتبار علم الاجتماع مجرد مهنة؛

✓ عدم الاستقرار المادي والمهني للأستاذ الباحث.

الجدول رقم(36): عوائق إنتاج المعرفة حسب المؤهل العلمي لدى المبحوثين

عوائق إنتاج المعرفة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
سيطرة السياسي	التكرار	11	3	14
	النسبة %	15,3%	4,2%	19,4%
عدوانية المجتمع وانغلاقه	التكرار	2	2	4
	النسبة %	2,8%	2,8%	5,6%
ضعف منظومة التكوين	التكرار	12	1	13
	النسبة %	16,7%	1,4%	18,1%
تعقد الواقع	التكرار	4	8	12
	النسبة %	5,6%	11,1%	16,7%
إهمال البحث وتهميشه	التكرار	17	0	17
	النسبة %	23,6%	,0%	23,6%
تناقضات اديولوجية	التكرار	8	0	8
	النسبة %	11,1%	,0%	11,1%
بدون إجابة	التكرار	4	0	4
	النسبة %	5,6%	,0%	5,6%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين عوائق إنتاج المعرفة حسب المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن أكبر نسبة من الأساتذة يعتبرون بالدرجة الأولى إهمال البحث وتهميشه كأول عائق لإنتاج المعرفة بنسبة **23,6%** وهم من الذين يحملون شهادة الماجستير، تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن العائق هو سيطرة السياسي بنسبة **19,4%** مدعمة بنسبة **15,3%** ماجستير و **4,2%** دكتوراه، تليها نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن ضعف منظومة التكوين هو العائق لإنتاج المعرفة مدعمة بنسبة **16,7%** ماجستير و**1,4%** دكتوراه، ثم نجد نسبة الأساتذة الذين يعتبرون تعقد الواقع كعائق لإنتاج المعرفة بنسبة **16,7%** مدعمة بنسبة **11,1%** دكتوراه و**5,6%** ماجستير، تم نسبة الأساتذة الذين يعتبرون بوجود تناقضات اديولوجية **11,1%** وكلهم من الذين يحملون شهادة

الماجستير، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة الأساتذة الذين يعتبرون عدوانية المجتمع وانغلاقه كعائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية بنسبة 5,6% مدعمة بنسبة 2,8% ماجستير و2,8% دكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن إهمال البحث وتهميشه هو أول عائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية. فلا مكان في عصرنا لتهميش العلم إذ نلمس تقلبات كثيرة في مواقف الحكومات وسياستها تجاه البحث العلمي والباحثين على حد سواء، فإذا كانت الحكومات يصيبها نوع من السعادة عندما يحصل التقدم الاقتصادي نتيجة العلم فإنها لا تكون في أحيان كثيرة مستعدة لان توفر للباحثين الاعتراف اللائق[1]، والظروف الملائمة من اجل إنتاج معرفة سوسيولوجية تعبر عن خصوصية المجتمع الجزائري.

فعلم الاجتماع لا تقوم له قائمة في نظر "بورديو" إلا إذا تجاوز التناقض بين الداخلي والخارجي والذاتي والموضوعي، وما يترتب عنهما من تناقضات أخرى كالتناقض بين الحرية والضرورة والفرد والمجتمع، وذلك بان يحلل القدرات والطاقات الكامنة في العلاقة ذات الاتجاه المزدوج على نسق من الاستعدادات المتجهة نحو الفعل "التطبع" وبنية الأوضاع الموضوعية التي يندرجون في إطارها يفعلون فيها ويعيدون إنتاجها ويغيرونها بالقدر الذي تتيحه ضروراتها من إمكانات وهي الحقول الاجتماعية من جهة أخرى[2].

فالأستاذ الباحث يحتاج إلى الوسائل التي تمكنه من أن يلعب بجد اللعب المجاني والمتمثل في أن يستثمر الجهد لفحص المشاكل و القضايا المجردة التي يعزف عامة الناس عنها يذكر بورديو: «توافر الإنسان الأكاديمي على الوقت الحر، وهو شرط ضروري للتفكير في القضايا المجردة بواسطة تحريره من السعي إلى ضرورات الحياة الملحة كأن توفر له الدولة الموارد الاقتصادية الضرورية للحياة...وتوافره على الاستعداد لان يستثمر كل ما يملك بما في ذلك نفسه وحياته في رهانات الحقل الأكاديمي والتي يجدها الناس رهانات تافهة لا جدوى منها»-[3].

[1] جون ب دكنسون، مرجع سابق، ص12.
[2] عبد السلام حيمر، مرجع سابق، ص375.
[3] المرجع نفسه، ص376.

الجدول رقم(37): جدوى و نوعية الدراسات السوسيولوجية حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين

ما هو رأيك في نوعية الدراسات السوسيولوجية في الجزائر		الخبرة			المجموع
		أقل من 4 سنوات	من 4 إلى 9 سنوات	أكثر من 9 سنوات	
مجدية	التكرار	8	4	6	18
	النسبة %	11,1%	5,6%	8,3%	25,0%
إلى حد ما	التكرار	18	18	2	38
	النسبة %	25,0%	25,0%	2,8%	52,8%
غير مجدية	التكرار	4	8	2	14
	النسبة %	5,6%	11,1%	2,8%	19,4%
بدون إجابة	التكرار	2	0	0	2
	النسبة %	2,8%	,0%	,0%	2,8%
المجموع	التكرار	32	30	10	72
	النسبة %	44,4%	41,7%	13,9%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى جدوى الدراسات السوسيولوجية حسب متغير الخبرة لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون أن الدراسات السوسيولوجية مجدية إلى حد ما فقط بنسبة 52,8%، منهم 25,0% لديهم خبرة أقل من أربع سنوات و 25,0% خبرتهم من أربعة إلى خمس سنوات و 2,8% خبرتهم أكثر من تسع سنوات، بينما نجد 25,0% من الأساتذة يرون أن الدراسات السوسيولوجية مجدية منهم 11,1% خبرتهم أقل من أربع سنوات و 8,3% من أربعة إلى تسع سنوات و 5,6% أكثر من تسع سنوات، بينما نجد أن 19,4% من الأساتذة الباحثين يرون الدراسات السوسيولوجية غير مجدية تماما، منهم 11,1% خبرتهم تتراوح بين أربعة وتسع سنوات و5,6% خبرتهم أقل من أربع سنوات و2,8% لديهم خبرة أكثر من تسع سنوات.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن الدراسات السوسيولوجية مجدية إلى حد ما وهذا ما يتضح من خلال أراء بعض الأساتذة الباحثين حيث يقول أحد الأساتذة: «حتى الجيد من الدراسات السوسيولوجية نجده في الرفوف ولا يجد مكانه إلى الواقع». ويقول أخر: «هناك الإقصاء والتهميش لكل جهد جاد وصادق». ويقول أستاذ أخر: «تكون الدراسات

السوسيولوجية مجدية إذا فهمها المجتمع وطبق نتائجها ولم تخضع للتهميش والردم والتغطية والضغوط المختلفة وعلى رأسها السياسية والأخلاقية؟».

حيث يعبر بعض الأساتذة عن رأيهم بخصوص الدراسات السوسيولوجية إذ يرى أحد الاساتذة الباحثين أن الدراسات السوسيولوجية نظرية أكثر منها امبيريقية لذلك هي بعيدة عن الواقع بقوله: «أغلبها نظرية بحتة ولا تقاس على الواقع بحكم ثقافة المجتمع التي تهمش الدراسات السوسيولوجية». ويرى أستاذ أخر أنه يسيطر عليها النقل وتفتقد إلى التجديد بقوله: «قل ما نجد الدراسات السوسيولوجية ذات جدوى بسبب النقل والنسخ وقلة التكوين والخوف من الميدان». واعتبر أستاذ أخر أن الدراسات السوسيولوجية لم تخرج من أسوار الجامعة بقوله: «يبقى علم الاجتماع والدراسات السوسيولوجية في الجزائر حكرا على الملتقيات والندوات ومخابر البحث».

يقول بورديو: «لن نستطيع إدراك المنطق الأكثر عمقا للعالم الاجتماعي إلا إذا سجنا في خصوصية واقع أمبيريقي محدد ومؤرخ تاريخيا» [1].

[1] عبد السلام حيمر، مرجع سابق، ص364.

الجدول رقم(38): العلاقة بين البرامج الرسمية في علم الاجتماع والقضايا الواقعية حسب متغير الرتبة العلمية لدى المبحوثين

هل توجد علاقة بين البرامج الرسمية والقضايا الواقعية		الرتبة العلمية					المجموع
		مساعد ب	مساعد أ	محاضر ب	محاضر أ	أستاذ	
توجد	التكرار	8	12	0	4	4	28
	النسبة %	11,1%	16,7%	0%	5,6%	5,6%	38,9%
لا توجد	التكرار	14	24	4	2	0	44
	النسبة %	19,4%	33,3%	5,6%	2,8%	0%	61,1%
المجموع	التكرار	22	36	4	6	4	72
	النسبة %	30,6%	50,0%	5,6%	8,3%	5,6%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى وجود علاقة بين البرامج الرسمية في علم الاجتماع والقضايا الواقعية حسب متغير الرتبة العلمية لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون انه لا توجد علاقة بنسبة 61,1%، منهم 33,3% أستاذ مساعد أ، و19,4% أستاذ مساعد ب، و5,6% أستاذ محاضر ب؛ بالمقابل نجد أن 38,9% من الأساتذة يرون انه توجد علاقة بين البرامج الرسمية والقضايا الواقعية منهم 16,7% أستاذ مساعد أ، و11,1% أستاذ مساعد ب، و 5,6% أستاذ محاضر أ، و 5,6% برتبة أستاذ.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أنه لا توجد علاقة بين البرامج الرسمية والقضايا الواقعية، وهذا يدل على أن التكوين في الجامعة لا يخضع لضرورة اجتماعية معينة بقدر ما هو من اجل احتواء مخرجات التعليم الثانوي كتوفير مقاعد بيداغوجية للأعداد الهائلة من الطلبة الذين يأتون من التعليم الثانوي، ودمجهم في بعض التخصصات وبدون شروط مسبقة ومن بينها علم الاجتماع.

فنجد أن البرامج المدرسة في علم الاجتماع غير مستمدة من الواقع الاجتماعي الجزائري وغير متجذرة فيه، حيث يدرس الطالب خلال مساره التكويني محتويات ليس لها علاقة بواقعه الاجتماعي ولا تعبر عنه مما يجعل وعيه متذبذب حول جدوى التخصص الذي قضى فيه سنوات ربما دون جدوى وخاصة عند خروجه من أسوار الجامعة واصطدامه بالواقع الاجتماعي و مواجهته للحياة الاجتماعية إذ يجد نفسه أمام عالم غريب قد يشعر حياله بالاغتراب.

ورغم تفعيل سياسة الإصلاحات من طرف الدولة التي مست البرامج التعليمية وأصبح الأساتذة الباحثين هم من يساهم في تسطير تلك البرامج إلا أن أغلب الأساتذة غير راضون عن محتوى تلك البرامج في علاقتها بقضايا الواقع الاجتماعي وذلك بسبب الضغوطات التي تفرض على الأساتذة وعدم منحهم الحرية الكافية من اجل خلق برامج مستمدة من الواقع الاجتماعي.

الجدول رقم(39):رأي الأساتذة الباحثين حول حالة علم الاجتماع في الجزائر حسب المؤهل العلمي

هل ترى أن علم الاجتماع في الجزائر في حالة أزمة		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
أزمة	التكرار	27	3	30
	النسبة %	37,5%	4,2%	41,7%
انتكاسة	التكرار	15	5	20
	النسبة %	20,8%	6,9%	27,8%
ازدهار وتطور	التكرار	10	6	16
	النسبة %	13,9%	8,3%	22,2%
أخرى	التكرار	2	0	2
	النسبة %	2,8%	,0%	2,8%
بدون إجابة	التكرار	4	0	4
	النسبة %	5,6%	,0%	5,6%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين رأي الأساتذة الباحثين حول حالة علم الاجتماع في الجزائر حسب متغير المؤهل العلمي لديهم أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن علم الاجتماع في الجزائر في حالة أزمة بنسبة 41,7%، منهم 37,5% ماجستير و4,2% دكتوراه، بينما نجد أن 27,8% من الأساتذة الباحثين يرون أن علم الاجتماع في حالة انتكاسة منهم 20,8% ماجستير و 6,9% دكتوراه، بالمقابل نلاحظ أن 22,2% من الأساتذة الباحثين يرون أن علم الاجتماع في حالة ازدهار وتطور منهم 13,9% ماجستير و 8,3% دكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين يتجهون نحو الرأي السلبي في ما يخص حالة علم الاجتماع بالجزائر إذ أن الأغلبية الساحقة منهم يرون أن علم الاجتماع إما في حالة أزمة أو في حالة انتكاسة وتقهقر.

إن المتأمل في واقع الإنتاج السوسيولوجي يجد انه يعاني من أزمة حقيقية فرغم أن المجتمع الجزائري منذ مرحلة ما بعد الاستعمار يمر بتحولات عديدة، فإن السوسيولوجيا على اعتبار أنها مجال علمي لرصد تحولات المجتمع ودراسة أنساقه بغية فهم ما ينتج حول الاجتماعي، بطرح تساؤلات عديدة حول مدى قدرة السوسيولوجيا على ممارسة نقد أطرها المرجعية ومناهجها وأساليب اشتغالها من جهة، ونقد المجتمع وتفسير بنيته وتشكله من جهة أخرى.

إن واقع السوسيولوجيا حسب الأساتذة الباحثين مرتبط بالأزمة وعمق الاختلالات التي تشهدها الأنساق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ومرتبط بتمثلات الأساتذة الباحثين كفاعلين سوسيولوجيين في علاقتهم بالقيم المتداولة في المجتمع الذي يتفاعلون معه وممارسة السوسيولوجيا كفعل وليس كوظيفة أو كمنصب عمل يوفر أجر[1].

فعادة ما يستخدم علماء الاجتماع تعبير "الأزمة" « La Crise » للإشارة إلى المصاعب التي تواجه علم الاجتماع، ولعلنا نجد في ذلك تأثيرا مباشرا لظروف نشأة هذا العلم عليهم، فقد ظهر هذا العلم في رحم الأزمة التي شهدها المجتمع الغربي (الفرنسي) ، وقد ارتبط تطوره بالأزمات المختلفة التي عانى منها هذا المجتمع لتنتشر بعد ذلك الأزمة إلى مجتمعاتنا[2]، ولم يستطع الأساتذة الباحثين تجاوز الأزمة بل تعايشوا معها ورضوا بها كأنها واقع محتوم ومفروض لا يمكن تجاوزه.

[1] أحمد كوال، **مهنة السوسيولوجي كما مارسها باسكون**، مدونة وحدة المعرفة knol.google.com، بتاريخ 5 أوت 2011 على الساعة08:00.

[2] نور الدين زمام، **معضلات التفسير السوسيولوجي "واقع سوسيولوجيا العالم الثالث"**، مدونة وحدة المعرفة knol.google.com، بتاريخ 12 أوت 2011، على الساعة 10:00.

الجدول رقم(40): مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب متغير المؤهل العلمي

هل تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
أحيانا	التكرار	20	4	24
	النسبة %	27,8%	5,6%	33,3%
نادرا	التكرار	34	10	44
	النسبة %	47,2%	13,9%	61,1%
بدون إجابة	التكرار	4	0	4
	النسبة %	5,6%	,0%	5,6%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون أن الدراسات السوسيولوجية نادرا ما تؤخذ بعين الاعتبار من طرف السياسي بنسبة **61,1%** منهم **47,2%** ماجستير و**13,9%** دكتوراه، ثم نجد نسبة الأساتذة الذين يرون أن الدراسات السوسيولوجية تؤخذ أحيانا بعين الاعتبار بنسبة **33,3%** منهم **27,8%** ماجستير و**5,6%** دكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن اغلب الأساتذة الباحثين يرون أنه نادرا ما تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي وهنا لم يؤثر المؤهل العلمي للأستاذ على رأي الأساتذة بخصوص عدم أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي، على اعتبار أن السياسي يعتقد أن البحث العلمي يجب أن يخضع للمراقبة والتوجيه، عل اعتبار أن بعض الحقائق التي تتوصل إليها السوسيولوجيا تزعج السياسي.

يعتبر احد الأساتذة بأن: هناك قطيعة بين السياسي والعلمي:« رجل الثقافة في واد ورجل العلم في واد أخر». ويرى أستاذ أخر أن الباحث أصبح يخاف من السياسي بقوله:« تخوف الباحثين من تناول مواضيع تتعارض مع الاتجاه السياسي العام». ويرجع أستاذ أخر إلى غياب الحرية في البحث بقوله: «لان الدول العربية مبنية على الوثنية السياسية...والسوسيولوجيا تبحث عن الحرية».

يشير بول باسكون إلى أن «عالم الاجتماع هو...ينبغي أن يكون ذاك الذي تأتي الفضيحة عن طريقه». فالسوسيولوجي وفقا لهذا الطرح لن يكون غير مناضل علمي يفكك و يحلل و يدرس كافة التفاصيل المجتمعية من أجل فهم الظواهر و الأنساق، بما يعني ذلك من قطع مباشر مع التواطؤ و التلاعب، و ما يعني أيضا من مراهنة أكيدة على الكشف و الفضح المستمر و بذلك تصير السوسيولوجيا أداة علمية للقراءة و الفضح في آن واحد، تقرأ التحولات الاجتماعية، و تموضعها في سياقها الخاص قبل العام، و في ذلك كله فضح و تعرية لشروط الانبناء و الانوجاد، أليست السوسيولوجيا مجرد علم يبحث في شروط إنتاج و إعادة إنتاج الاجتماعي؟[1] .

إن الحديث عن المجتمع في الجزائر يبدو عسيرا بالنسبة للسياسي، والكل يعتبر الدولة المخول الوحيد الذي من حقه الحديث عن المجتمع، فهي الفاعل الأكبر وهي رأس المجتمع وذراعه على حد تعبير "ألان تورين"، فينبغي أن تبذل السوسيولوجيا جهدا خاصا من أجل كشف زيف العلاقة بين الدولة والمجتمع، بدل أن يضل علم الاجتماع سجين مقالة الدولة عن المجتمع ويرتضي بتصديق الصور والخطب والجمعيات والتظاهرات[2]. إنما يغامر بالإسهام بإنتاج سوسيولوجي يعكس الممارسة الانعكاسية وإنكار حالة التوافق التي تعيق الإبداع والخلق حسب "بورديو".

فينبغي لعالم الاجتماع حسب "ألان تورين" أن يقاوم مقاومة واعية الدور الاديولوجي الذي يطلب منه القيام به، وينبغي له أن يشكك في مقولات الممارسة الاجتماعية والاديولوجيات ويلتزم بالاستقلالية حيال السلطة[3].

(1) العطري عبد الرحيم، **نظرية العنف الرمزي عند بورد يو**، مدونة العلوم الاجتماعية، 14 ديسمبر 2009.على الساعة 15:00.
(2) ألان تورين، مرجع سابق، 786.
(3) المرجع نفسه، ص790.

الجدول رقم(41): مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب متغير الخبرة العلمية لدى المبحوثين

هل تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي		الخبرة			المجموع
		أقل من 4 سنوات	من4الى9 سنوات	أكثر من9 سنوات	
أحيانا	التكرار	10	12	2	24
	النسبة %	13,9%	16,7%	2,8%	33,3%
نادرا	التكرار	22	14	8	44
	النسبة %	30,6%	19,4%	11,1%	61,1%
بدون إجابة	التكرار	0	0	0	4
	النسبة %	0%	0%	0%	5,6%
المجموع	التكرار	32	30	10	72
	النسبة %	44,4%	41,7%	13,9%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب متغير الخبرة لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون أن الدراسات السوسيولوجية نادرا ما تؤخذ بعين الاعتبار من طرف السياسي حسب الجدول السابق، منهم **30,6%** لديهم خبرة أقل من أربع سنوات و**19,4%**من أربعة إلى تسع سنوات، و**11,1%** أكثر من تسع سنوات، ثم نجد نسبة الأساتذة الذين يرون أن الدراسات السوسيولوجية تؤخذ أحيانا بعين الاعتبار بنسبة **33,3%** منهم **16,7%** من أربعة إلى تسع سنوات و **13,9%** أقل من أربع سنوات و**2,8%** أكثر من تسع سنوات.

نستنتج من خلال الجدول أن متغير الخبرة لدى الأساتذة الباحثين لا يؤثر على رأيهم بخصوص مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي وبما أن اغلب الأساتذة الباحثين يرون أن الدراسات السوسيولوجية لا تؤخذ بعين الاعتبار من طرف السياسي إلا نادرا وهذا ما يبين أن الدراسات السوسيولوجية لا تؤخذ بعين الاعتبار فعلا.

فقد صرح أحد الأساتذة الباحثين بأنه لا يؤخذ برأي الأساتذة الباحثين في مختلف القضايا الاجتماعية قائلا: «كل التعليمات والقرارات تكون بصفة عمودية و تؤخذ من الأعلى ولا يؤخذ برأي الأستاذ». واعتبر أستاذ أخر سبب إهمال الدراسات السوسيولوجية من طرف السياسي أن

السوسيولوجيا تشكل تهديد للسياسي بقوله:« لأن السوسيولوجيا تشكل خطرا على السياسي». واعتبر أستاذ أخر السبب لكون العلاقة بين السلطة والمثقف هي علاقة تبعية وخضوع تاريخي بقوله: «لان علاقة المثقف بالسلطة هي علاقة سيطرة ومن جهة واحدة». وأرجع أحد الأساتذة السبب إلى الصراع بين الاجيال لأن الجيل الذي يمثل السياسة مختلف تماما عن الجيل الذي يمثل العلم بقوله: «الصراع بين الأجيال جيل الثورة الممثل للسياسة وجيل الاستقلال الممثل للعلم».

ومنه نجد أن الحقل السوسيولوجي يعاني من التبعية للسياسي ويعاني من التهميش على اعتبار أن الدراسات السوسيولوجية لا تمثل بالنسبة للسياسي معرفة منتجة للثروة وبالتالي فالدولة تركز على تنمية التكنولوجيا باعتبارها منتجة للثروة على حساب العلم الاجتماعي.

الجدول رقم(42): انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم لاجتماعية حسب متغير المؤهل العلمي لدى المبحوثين

انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية		المؤهل العلمي		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
نعم	التكرار	42	12	54
	النسبة %	58,3%	16,7%	75,0%
لا	التكرار	14	2	16
	النسبة %	19,4%	2,8%	22,2%
بدون إجابة	التكرار	0	0	2
	النسبة %	0	,0%	2,8%
المجموع	التكرار	58	14	72
	النسبة %	80,6%	19,4%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية حسب متغير المؤهل العلمي لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون انه يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة 75,0%، منهم 58,3% ماجستير و16,7% دكتوراه؛ بالمقابل نجد أن 22,2% من الأساتذة يرون انه لا يوجد أي انحياز منهم 19,4% ماجستير و2,8% دكتوراه.

نستنتج من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة الباحثين سواء كانوا يحملون شهادة الماجستير أو الدكتوراه يرون أنه يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب

العلوم الاجتماعية، ومنه فالمؤهل العلمي لا يؤثر على رأي الأساتذة الباحثين بخصوص انحياز الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية، وهذا ما يبين الوعي المشترك بين الأساتذة الباحثين حول المسألة.

يظهر أن نشاطات سياسات الدولة تتجه نحو الاهتمام بالبحث العلمي الذي يرتكز مباشرة على الإبداع والابتكار وهذا مؤشر ايجابي، لكنها بالمقابل لا تعطي الأهمية الكافية للبحوث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ونتيجة لذلك نلمس قلة الاهتمام الموجة لهذه العلوم سواء على مستوى الخطاب السياسي وهذا ما عبر عنه احد الأساتذة صراحة: «عد إلى خطاب رئيس الجمهورية يعطيك الإجابة*!! ». أو على مستوى الممارسة الفعلية الانخفاض الواضح للتمويل المخصص للتدريس و البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالعلوم التطبيقية.

ويعبر بعض الأساتذة الباحثين عن رأيهم بخصوص الموضوع حيث يقول أحد الأساتذة:« لان الفاعلين في صنع القرار يهتمون بالدراسات في العلوم التطبيقية ولا يعيرون الاهتمام للدراسات الإنسانية والاجتماعية». ويرجعه أستاذ أخر إلى الاتجاه نحو المادة بقوله:« لان الحضارة المادية هي المسيطر والإنسان ليس له قيمة عند الدول المتخلفة». وبالمقابل هناك من يرى أن الانحياز نتيجة عدم إدراك قيمة الإنسان الحقيقية: «هناك انحياز واضح لأنهم لم يدركوا بعد أهمية الإنسان لكنهم يدركون أهمية دراسة الزجاج والخشب!! ». ويرجع أحد الأساتذة ذلك إلى كون اعتبار الدولة أن العلوم الاجتماعية غير منتجة: «لان العلوم التطبيقية تعتبرها الدولة منتجة مقارنة بالعلوم الإنسانية التي تعتبرها غير منتجة». «هناك انحياز من طرف الدولة إلى جانبي العلوم التطبيقية ظنا منها أن التطور و التقدم واللحاق بركب الحضارة يكون فقط بالاهتمام بهذه العلوم».

رغم ذلك يوجد خطاب متفائل من طرف أحد الأساتذة الباحثين بقوله: «لقد أصبحت العلوم الإنسانية محل اهتمام من طرف الدولة».

* يقصد خطاب رئيس الجمهورية الذي ألقاه خلال افتتاحه للسنة الجامعية باحدى الجامعات الجزائرية.

الجدول رقم(43): انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية حسب متغير المسؤولية الإدارية

انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية		المسؤولية الإدارية				المجموع
		بدون مسؤولية	مسئول فريق التكوين	مسئول شعبة	أخرى	
نعم	التكرار	42	4	4	4	54
	النسبة %	58,3%	5,6%	5,6%	5,6%	75,0%
لا	التكرار	10	0	2	4	16
	النسبة %	13,9%	0%	2,8%	5,6%	22,2%
بدون اجابة	التكرار	0	2	0	0	2
	النسبة %	0%	2,8%	,0%	0%	2,8%
المجموع	التكرار	52	6	6	8	72
	النسبة %	72,2%	8,3%	8,3%	11,1%	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين مدى انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية حسب متغير المسؤولية الإدارية لدى الأساتذة الباحثين أن أغلب الأساتذة يرون انه يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية كما يوضحه الجدول رقم(48) ، منهم 58,3% بدون مسؤولية إدارية و5,6% لكل من مسئول فريق التكوين ومسئول شعبة، ومسؤوليات "أخرى"، بالمقابل نجد أن 22,2% من الأساتذة يرون انه لا يوجد أي انحياز منهم 13,9% بدون مسؤولية إدارية و5,6% لديهم مسؤوليات أخرى، و 2,8% مسئول شعبة.

نستنتج من خلال الجدول وبمقارنة بسيطة بين هذا الجدول والجدول رقم 48 نجد أنه كلما كان الأساتذة الباحثين ليس لديهم مسؤوليات إدارية كان رأيهم أكثر سلبية بخصوص انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية، وكلما كان الأساتذة الباحثين لديهم مسؤوليات إدارية كانوا أكثر ايجابية أي يتجهون إلى انه لا يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية.

هذا التهميش الذي تعاني منه السوسيولوجيا في الحقيقة له امتداد تاريخي فالسوسيولوجيا في المغرب العربي ظلت علما غير مرغوب فيه على مدى عقود من الزمن، وهي الآن مازالت تحت تأثير

مفاعيل تلك الإعاقة التي لحقتها بصفتها مجالا معرفيا لا يتطور إلا ضمن سياق اجتماعي وثقافي وعلمي له قواعده الخاصة به. برزت السوسيولوجيا ضمن شروط سياسية وثقافية مميزة تحكم بها سؤال أساسي مرتبط بهوية هذا الاختصاص في ظرف تاريخي بقيت فيه الأبحاث التي أنجزتها البعثات الكولونيالية[1]، تحتم على الأساتذة الباحثين أخذ زمام المبادرة من اجل إنتاج معرفة سوسيولوجية نابعة من خصوصية المجتمع الذي يتفاعلون معه وفيه.

[1] محمد الغيلاني، **السوسيولوجيا الكولونيالية في المغرب أصولها واتجاهاتها**، جريدة المساء، 3 سبتمبر 2008 .

نتائج الفرضية الثالثة:

أغلب الأساتذة الباحثين يعتبرون انه توجد عوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية جعلت المعرفة السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي يطرحها الواقع الاجتماعي الجزائري.

أغلب الأساتذة الباحثين أتفقوا على العوائق التالية أكثر تعلقا بالممارسة السوسيولوجية:

- ✓ عدم الاهتمام الكافي بالبحث العلمي وتهميشه مما أفرز قصور نسق التعليم والبحث إذ اعتبر الأساتذة الباحثين أن الدولة لا توفر الظروف الملائمة من اجل إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب للمشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي الجزائري؛
- ✓ سيطرة السياسي على العلمي: و الموقف السلبي من طرف السلطة الوصية تجاه جدوى الدراسات السوسيولوجية؛
- ✓ ضعف منظومة التكوين والبحث؛
- ✓ تعقد الواقع الاجتماعي؛
- ✓ عدوانية المجتمع وانغلاقه جعل الواقع الاجتماعي أكثر تعقيدا؛
- ✓ تناقضات اديولوجية؛
- ✓ اتهام الفاعلين في حقل علم الاجتماع بأنهم يفتقدون إلى القدرة الكافية على تفسير قضايا مجتمعهم؛
- ✓ اعتبار علم الاجتماع مجرد مهنة؛
- ✓ عدم الاستقرار المادي والمهني للأستاذ الباحث.

كما أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن الدراسات السوسيولوجية مجدية إلى حد ما فقط وهذا ما يتضح من خلال أراء بعض الأساتذة الباحثين حيث يقول أحد الأساتذة: «حتى الجيد من الدراسات السوسيولوجية نجده في الرفوف ولا يجد مكانه إلى الواقع». ويقول أخر: «هناك الإقصاء والتهميش لكل جهد جاد وصادق». ويقول أستاذ أخر: «تكون الدراسات السوسيولوجية مجدية إذا فهمها المجتمع وطبق نتائجها ولم تخضع للتهميش والردم والتغطية والضغوط المختلفة وعلى رأسها السياسية والأخلاقية؟».

يرى أحد الاساتذة الباحثين أن الدراسات السوسيولوجية نظرية أكثر منها امبيريقية لذلك هي بعيدة عن الواقع بقوله: «أغلبها نظرية بحتة ولا تقاس على الواقع بحكم ثقافة المجتمع التي تهمش الدراسات السوسيولوجية». ويرى أستاذ أخر أنه يسيطر عليها النقل وتفتقد إلى التجديد بقوله: «قل ما نجد الدراسات السوسيولوجية ذات جدوى بسبب النقل والنسخ وقلة التكوين والخوف من

الميدان». واعتبر أستاذ أخر أن الدراسات السوسيولوجية لم تخرج من أسوار الجامعة بقوله: «يبقى علم الاجتماع والدراسات السوسيولوجية في الجزائر حكرا على الملتقيات والندوات ومخابر البحث».

أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أن علم الاجتماع في الجزائر إما في حالة أزمة أو في حالة انتكاسة وتقهقر وهذا مايوضحه الجدول رقم (39).

اغلب الأساتذة الباحثين يرون أنه نادرا ما تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي ولم يتأثر رأي الأساتذة بمتغير المؤهل العلمي كما يبينه الجدول رقم(40)، ولا بمتغير الخبرة لديهم حسب الجدول رقم(41)، وبما أن اغلب الأساتذة الباحثين يرون أن الدراسات السوسيولوجية لا تؤخذ بعين الاعتبار من طرف السياسي إلا نادرا وهذا ما يبين أن الدراسات السوسيولوجية لا تؤخذ فعلا بعين الاعتبار، على اعتبار أن بعض الحقائق التي تتوصل إليها السوسيولوجيا تزعج السياسي.

يعتبر احد الأساتذة بأن هناك قطيعة بين السياسي والعلمي:« رجل الثقافة في واد ورجل العلم في واد أخر». ويرى أستاذ أخر أن الباحث أصبح يخاف من السياسي بقوله:« تخوف الباحثين من تناول مواضيع تتعارض مع الاتجاه السياسي العام» .

أن أغلب الأساتذة الباحثين يرون أنه يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية، ولم يتأثر هذا الرأي بمتغير المؤهل العلمي لديهم وهذا ما يبين وجود وعي مشترك بين الأساتذة الباحثين حول المسألة.

ويعبر بعض الأساتذة الباحثين عن رأيهم بخصوص الموضوع حيث يقول أحد الأساتذة:« لان الفاعلين في صنع القرار يهتمون بالدراسات في العلوم التطبيقية ولا يعيرون الاهتمام للدراسات الإنسانية والاجتماعية». ويرجعه أستاذ أخر إلى الاتجاه نحو المادة بقوله:« لان الحضارة المادية هي المسيطر والإنسان ليس له قيمة عند الدول المتخلفة». وبالمقابل هناك من يرى أن الانحياز نتيجة عدم إدراك قيمة الإنسان الحقيقية: «هناك انحياز واضح لأنهم لم يدركوا بعد أهمية الإنسان لكنهم يدركون أهمية دراسة الزجاج والخشب!! ». ويرجع أحد الأساتذة ذلك إلى كون اعتبار الدولة أن العلوم الاجتماعية غير منتجة: «لان العلوم التطبيقية تعتبرها الدولة منتجة مقارنة بالعلوم الإنسانية التي تعتبرها غير منتجة». «هناك انحياز من طرف الدولة إلى جانبي العلوم التطبيقية ظنا منها أن التطور و التقدم واللحاق بركب الحضارة يكون فقط بالاهتمام بهذه العلوم».

رغم ذلك يوجد بعض الخطاب المتفائل من طرف أحد الأساتذة الباحثين بقوله: «لقد أصبحت العلوم الإنسانية محل اهتمام من طرف الدولة».

كلما كان الأساتذة الباحثين ليس لديهم مسؤوليات إدارية كان رأيهم أكثر سلبية بخصوص انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية، وكلما كان الأساتذة الباحثين لديهم مسؤوليات إدارية كانوا أكثر ايجابية أي يتجهون إلى انه لا يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية وهذا ما تجلى لنا من خلال مقارنة بسيطة بين الجدول رقم (42) والجدول رقم (43).

الاستماع العام

الاستنتاج العام:

تبين لنا من خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة في موضوع: "الأستاذ الباحث وواقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي"،أن النشر العلمي من طرف الأساتذة الباحثين لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وهو ما يبين أن أغلب الأساتذة الباحثين لا يميلون إلى توظيف وتعميق معلوماتهم التي اكتسبوها خلال مسارهم الدراسي والبحثي، من خلال محاولة تجسيدها في كتب ومنشورات ومقالات ومشاريع بحث، ليبقى ينحصر دور الأستاذ في التدريس و التأطير وتقديم المحاضرات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة "مساك أمينة" والتي جاءت بعنوان: "علم الاجتماع في الجزائر بين الأكاديمية والخصوصية" حيث توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة في علم الاجتماع منهمكين في تقديم الدروس بعيدين عن البحث ومقتصرين على التدريس و لا تخضع فعاليتهم لرصيدهم من المؤلفات أو المقالات.

ورغم وجود بعض المبادرات من طرف الأساتذة الباحثين لنشر مقالاتهم سواء في مجلة القسم أو في مجلات خارج الجامعة التي يتواجدون بها، من اجل إثراء رصيدهم العلمي والمعرفي وتحقيق المكانة العلمية خلال مسارهم المهني، هذه المكانة التي يفترض بها أن تتحقق داخل المجتمع المنتج للعلم بالاعتماد على رأس المال العلمي الخالص الذي يمتلكه الباحث.

لكن هناك من يسعى إلى حيازة المكانة بالاعتماد على ممارسة السلطة داخل المجال مما يؤدي إلى بروز عناصر علمية تعتمد على امتلاك سلطة مستمدة من رأس المال الاقتصادي أو الاجتماعي سواء كان ماديا أو رمزيا، وليس بالاعتماد على رأس المال العلمي الخالص.

وبالتالي إذا سمينا هذه الممارسة السوسيولوجية: "إنتاج علمي"، فهو خارج الزمان العلمي وخارج المكان العلمي، بدليل أنه لا يلبي احتياجات المجتمع بل يلبي احتياجات الفاعلين داخل المجال العلمي وتحقيق استمراريتهم، إذ يصبح الشغل الشاغل للفاعلين هو الحفاظ على المكانة التي اكتسبوها، أو الطموح نحو بلوغ مكانة أعلى داخل المجال الذي يتواجدون فيه ويتفاعلون معه، دون أن يرتبط إنتاجهم العلمي ارتباط مباشر ليشمل ضرورة مجتمعية أو علمية واضحة وهادفة.

نستنتج أن الدراسات السوسيولوجية لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية، لعدم وضوح أهداف الممارسة السوسيولوجية كون السوسيولوجيا تعالت نوعا ما عن الفعل الاجتماعي، واستمرت في استهلاك نظريات غريبة عن واقعنا الاجتماعي، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يوسف حنطابلي والتي جاءت بعنوان:"إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر الواقع العربي بين ماضي الأنا وحاضر الأخر"، حيث توصل الباحث أن علم الاجتماع في الوطن العربي لم

يستطع أن يكون ترجمة معرفية للانشغال الفكري والمعرفي الذي عرفه عصر النهضة وبالتالي تحويل قضايا العصر من قضايا فكرية فلسفية إلى قضايا علمية سوسيولوجية على غرار ما حدث في الغرب الذي استطاع إحداث ثورة انتهت بالإعلان عن نشأة الفكر السوسيولوجي.

ونستنتج من خلال الدراسة أن مردود الممارسة السوسيولوجية في الغالب كمي فقط ويظهر ذلك من خلال البحوث المنجزة والمذكرات والرسائل التي تدخل ضمن متطلبات نيل درجة علمية معينة، بالإضافة إلى بعض الكتب التي لا تدخل ضمن الإنتاج العلمي الأصيل والتي تقع في فخ ما يسميه بورديو بـ: "حالة التوافق التام التي تؤدي إلى الممارسة الآلية و تخنق الإنتاج العلمي الأصيل".

فالممارسة السوسيولوجية في الغالب لا تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري وهذا يؤشر على أن الممارسة السوسيولوجية لا تتوفر على الشروط الابستمولوجية والاجتماعية من اجل أخذ على عاتقها مفرزات الواقع الاجتماعي الذي تسعى لتأويله.

كما نستنتج أن الأساتذة الباحثون يميلون إلى انتقاء مصادرهم المعرفية ضمن تخصصهم الدقيق في علم الاجتماع، مما يجعل أغلبهم يتجهون نحو المطالعة من اجل الرسالة العلمية والدروس وهذا ما ظهر من خلال تحليلنا لبيانات الدراسة، مما يدل على أنهم لا يستطيعون استيعاب الكم الهائل من المعارف الناتجة من اتساع وتنوع مصادر المعرفة من جهة، و شساعة الحقل السوسيولوجي وتنوع ميادينه من جهة أخرى.

نستنتج أن أغلب الأساتذة الباحثين يطالعون باللغتين العربية والفرنسية وهذا لان حقل البحث يتطلب أكثر من لغة من أجل المطالعة كون المجال العلمي السوسيولوجي نشأ في بيئة غير عربية وبالتالي فالخطاب السوسيولوجي التأصيلي نجده باللغات الأجنبية، فكلما كان الأساتذة الباحثين يتقنون أكبر عدد من اللغات خارج لغتهم الأصلية كانت لديهم القدرة على الاطلاع على اكبر قدر من الخطابات السوسيولوجية وبالتالي اكتساب القدرة على تحليل وفهم الأسس المنهجية والفلسفية والتاريخية للتيارات الكبرى في الحقل السوسيولوجي. يستعين بها الأساتذة الباحثين من أجل التحكم أكثر في ممارساتهم العلمية من أجل إنتاج وإعادة إنتاج خطابات سوسيولوجية جديدة تتماشى مع المشكلات والقضايا التي يفرزها الواقع الاجتماعي الجزائري.

أغلب الأساتذة الباحثين تمثل الكتب أولى اهتماماتهم بالنسبة للمطالعة، ثم تأتي في المرتبة الثانية المجلات العلمية، ثم في المرتبة الثالثة البحوث الامبيريقية، ثم في المرتبة الرابعة الملتقيات العلمية، و في المرتبة الخامسة الانترنت، و تأتي النقاشات العلمية في المرتبة السادسة ، وهي تمثل أخر الاهتمامات رغم أهميتها الكبرى في إثراء وتبادل المعارف والخبرات من اجل التأصيل لإنتاج سوسيولوجي.

يصعب على الأساتذة الباحثين الاتصال بقواعد المعلومات الموجودة في الجامعات ومراكز البحث، مما يصعب الاطلاع على مستجدات المعرفة لإثراء مخزون المهارات بالنسبة للأساتذة الباحثين وقد ترجع صعوبة الاتصال إلى ضعف التنسيق بين الجامعات ومراكز البحث نتيجة ضعف الانفتاح العلمي للجامعات.

ينتمي الأساتذة الباحثون إلى فرق بحث لا تنتج في الغالب مشاريع بحث، وهذا رغم أن بعضها ليس حديث النشأة إلا أنها عانت من عدم التنظيم والفوضى، ولم تظهر القوانين والتنظيمات التي تؤطرها إلا حديثا.

نستنتج أنه يوجد في الحقل السوسيولوجي إما استهلاك للمعرفة العلمية أو إعادة إنتاج لها، بدل إنتاج حقيقي للمعرفة، وهذا يدل على أن الحقل العلمي السوسيولوجي يعاني عدم الاندماج قي قضايا المجتمع،هذه الحالة أنتجت عدم التكامل بين النخبة "الأساتذة الباحثين" والفئات والطبقات الاجتماعية، ما يجسد غياب الإجماع حول هوية واحدة سواء داخل المجال السوسيولوجي.

نستنتج أنها توجد مجموعة من العوائق لإنتاج المعرفة السوسيولوجية منها:

- ✓ عدم الاهتمام الكافي بالبحث العلمي وتهميشه مما أفرز قصور نسق التعليم والبحث؛
- ✓ عدوانية المجتمع وانغلاقه جعل الواقع الاجتماعي أكثر تعقيدا؛
- ✓ الموقف السلبي من طرف السلطة الوصية تجاه جدوى الدراسات السوسيولوجية؛
- ✓ اتهام الفاعلين في حقل علم الاجتماع بأنهم يفتقدون إلى القدرة الكافية على تفسير قضايا مجتمعهم؛
- ✓ اعتبار علم الاجتماع مجرد مهنة؛
- ✓ عدم الاستقرار المادي والمهني للأستاذ الباحث.

نادرا ما تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي على اعتبار أن السياسي يعتقد أن البحث السوسيولوجي يجب أن يخضع للمراقبة والتوجيه، لأن بعض الحقائق التي تتوصل إليها السوسيولوجيا تزعج السياسي.

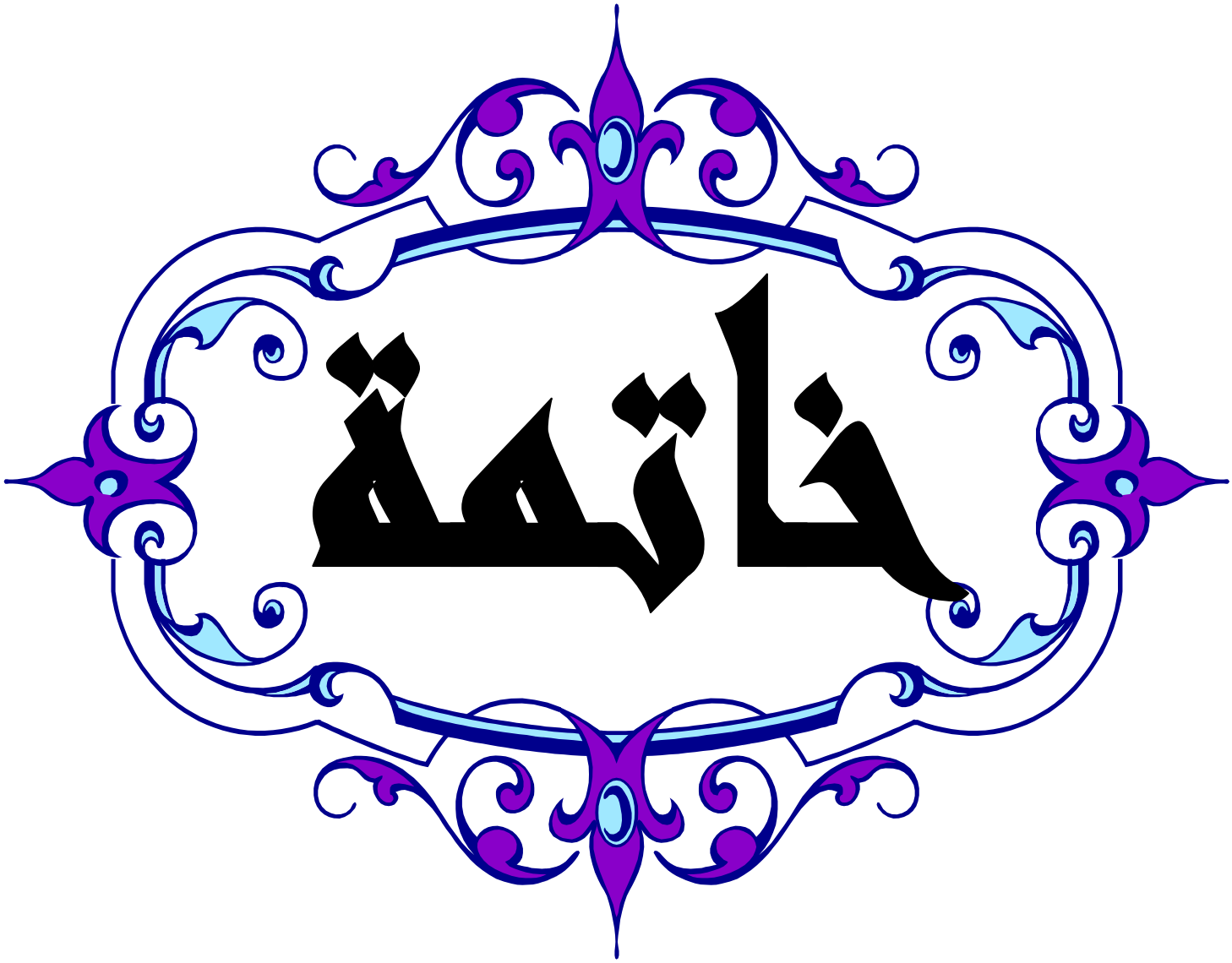
يعتبر اغلب الأساتذة الباحثين أنه يوجد انحياز من طرف الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية، وهذا بغض النظر على متغير المؤهل العلمي أو متغير الدرجة العلمية أو متغير الخبرة لديهم.

وعلى ضوء المقاربة التي استعنا بها عملية التحليل فنجد أن نظرية "بورديو" لا تستجيب كلية إلى هذا البحث، فقد أوضح "بورديو" على سبيل المثال العوائق التي تضعها الطبقة المسيطرة أمام

القدرة التوليدية للأفراد والجماعات باستخدام نظام التعليم ولكنه لم يوضح البدائل للتغلب على هذه العوائق.

بالإضافة إلى انه يرى أن الفئات الفقيرة ليس لديها نفس المخزون من رأس المال الثقافي مع الفئات الأخرى وهذا يعني أنه توجد الفروق الثقافية من البداية بين هذه الفئات، و مبدأ تكافؤ الفرص يعني أن الجميع لديهم فرص متساوية في التعليم، فتظل الفروق الأساسية قائمة ثم تتأكد هذه الفروق باضطرار فئات معينة إلى اكتساب أنواع محددة من التخصصات العلمية دون غيرها وبالتالي تحدد مراكزهم وأوضاعهم المهنية والاجتماعية مستقبلا، وعليه فان النظام التعليمي يمارس عنفا رمزيا على الأفراد ويؤدي إلى فرض ثقافة الجماعة المسيطرة دون غيرها كمعيار للنجاح. وهذا لا يتفق تماما مع نتائج دراستنا.

أما في ما يتعلق بنظرية: "أنتوني غيدنز"، فرغم استفادتنا منها في عملية التحليل إلا انه كان من الصعب علينا تحويل المفاهيم التي جاءت بها النظرية إلى مؤشرات يمكن قياسها كميا أو كيفيا عندما حاولنا إسقاطها على دراستنا، رغم ذلك فقد اتفقت المقاربة مع نتائج الدراسة خاصة فيما يتعلق بمفهوم الكوابح التي تعيق حركة الفعل حيث تجسدت كمعيقات للممارسة السوسيولوجية.


خاتمة

خاتمة:

نستنتج من خلال نتائج دراستنا أن إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي يعتبر متهالك، ويظهر ذلك من خلال وجود ممارسات سوسيولوجية فردية وليست جمعية، لذلك فهي لا تلبي احتياجات المجتمع ولا تلبي احتياجات علمية معاصرة، ولكنها تلبي احتياجات الفاعلين داخل المجال العلمي، إذ نجد أن المبادرات من اجل النشر العلمي تكون في الغالب من أجل حيازة المكانة العلمية داخل المجال العلمي، أو الطموح نحو بلوغ مكانة أعلى داخل المجال الذي يتواجد فيه الأساتذة الباحثون ويتفاعلون معه، دون أن يرتبط إنتاجهم العلمي ارتباط مباشر لشمل ضرورة مجتمعية أو علمية واضحة وهادفة.

وبالتالي فلا يوجد إنتاج علمي أصيل داخل الحقل السوسيولوجي ولم ترقى الممارسة السوسيولوجية إلى إنتاج معرفة سوسيولوجية تستجيب للمشكلات والقضايا التي يطرحها الواقع الاجتماعي الجزائري نتيجة وجود مجموعة من العوائق التي تجعل من الإنتاج العلمي يتجه نحو التركيز على كم معين من المقالات والدراسات وحتى الكتب والمؤلفات المنشورة، دون أن تكون مرتبطة ارتباط مباشر بالواقع الاجتماعي الجزائري، مما جعل الممارسة السوسيولوجية مجالا مخاطبيا منفصلا ومنغلقا لا يبت بصلة إلى المشكلات والقضايا الاجتماعية التي يفرزها الواقع الاجتماعي.

وبالتالي وجدت الممارسة السوسيولوجية نفسها تعيد إنتاج خطابات سوسيولوجية غربية ولدت في بيئة غربية ولا تستجيب لخصوصية المجتمع الجزائري، بالتالي فهي لا تستجيب لانشغالاته، مما جعل الممارسة السوسيولوجية تعاني من شرخ علمي أو قطيعة معرفية بين السوسيولوجي والابستمولوجي.

وعليه نستنتج الأساتذة الباحثين في مجال علم الاجتماع لا يميلون إلى توظيف وتعميق معلوماتهم التي اكتسبوها خلال مسارهم الدراسي والبحثي، من خلال محاولة تجسيدها في كتب ومنشورات ومقالات ومشاريع بحث، ليبقى ينحصر دور الأستاذ في التدريس والتأطير وتقديم المحاضرات بدل الولوج الحقيقي إلى إنتاج سوسيولوجي أصيل سواء من خلال الدراسات الأمبيريقية أو والمقالات أو الأفكار والخطابات المتحررة من اكراهات وحدود الظرفيات.

وعليه ندعو الأساتذة الباحثين في حقل علم الاجتماع إلى الوعي بضرورة إنتاج المعرفة العلمية، عن طريق الحرس على تحقيق ممارسة علمية انعكاسية تحاول تجنب أخطاء الممارسة العلمية التي ظهرت بعضها من خلال نتائج هذا الباحث، من أجل أن تستجيب الممارسة السوسيولوجية تستجيب للمشكلات الاجتماعية التي يطرحها الواقع الاجتماعي الجزائري.

نأمل أن تكون هذه الدراسة تمهيدا لدراسات أخرى تتناول موضوع إنتاج المعرفة السوسيولوجية بطريقة أكثر تعمقا لأن هذا النوع من المواضيع لم يأخذ النصيب الكافي من الاستقصاء السوسيولوجي، كون إنتاج المعرفة يعتبر الهدف الأسمى والغاية القصوى للممارسة السوسيولوجية.

المراجع

1. المراجع باللغة العربية

أ- المصادر:

1) القرآن الكريم

2) عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين بن خلدون، **المقدمة"ديوان العبر والمبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر"**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان،2007.

3) أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، ج4، شرح:نصر الدين الطوسي، تحقيق:سليمان دنيا سلسلة ذخائر العرب، دار المعارف، القاهرة، 1958.

4) أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د ت.

5) احمد بوملحم، **أزمات التعليم العالي، الفكر العربي**، عدد98، بيروت، 1999.

ب- الكتب:

6) ادغار موران، **العقل والعقلانية**، دفاتر فلسفية- نصوص مختارة، إعداد وترجمة: محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي دار طوبقال للنشر، المغرب، ط2، 2007.

7) إشراف روزنتال ويودن، **الموسوعة الفلسفية** ، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1981.

8) ألان تورين، **إنتاج المجتمع**، تر: الياس بديوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1976.

9) أنتوني غيدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم:فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط4، 2005.

10) ايميل دوركايم، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، دار موفم للنشر، القاهرة، 1985.

11) بوتومور، **تمهيد في علم الاجتماع**، تر: محمد الجوهري وآخرون، سلسلة عالم الكتاب المعاصر، جامعة القاهرة مصر.

12) جاك هارمان، **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، ترجمة: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2010.

13) جاك هارمان، **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، تعريب: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2010.

14) جورج غورفيدش، **الأطر الاجتماعية للمعرفة**، ترجمة: خليل أحمد خليل،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1981.

15) جورج غورفيدش، **الأطر الاجتماعية للمعرفة**، تر:خليل أحمد خليل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.

16) جون ب دكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي**، ترجمة: شعبة الترجمة باليونسكو، سلسلة عالم المعرفة رقم 112، 1990.

17) جيرار ليكرك، **سوسيولوجيا المثقفين**، تر: جورج كتورة، دار الكتاب الجديد، 2008 .

18) حسن منسي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكندي، الأردن، ط1، 1999.

19) حسين عبد الحميد احمد رشوان، **نظرية المعرفة والمجتمع "دراسة في علم الاجتماع المعرفة"**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2008.

20) رحمة بورقية، **مواقف قضايا المجتمع المغربي في محك التحول**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح، المغرب، 2004.

21) روبير بلانشي، **نظرية العلم الابستمولوجيا**، تر: محمود اليعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2004.

22) روجر كينج، **الجامعة في عصر العولمة**، تر: فهد بن سلطان السلطان، مطبوعات مكتبة فهد الوطنية، الرياض 2008.

23) زينب ابراهيم شوربا، **الابستمولوجيا دراسة تحليلية لنظرية العلم في التراث**، دار الهادي، بغداد، ط1، 2004.

24) سعد بن حمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة**، دار الشروق، عمان، ط1، 2004.

25) سعد غالب ياسين، **إدارة المعرفة "المفاهيم النظم العمليات"**، دار المناهج، الأردن، ط1، 1007.

26) سمير نعيم احمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مكتبة سعيد رأفت، لبنان، ط5، 1981.

27) شبل بدران، سعيد سليمان، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2007.

28) عبد الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعي**، الطبعة الحادية عشر، مكتبة وهبة، القاهرة، 1990.

29) عبد الرحمان التليلي، **ابن رشد الفيلسوف العالم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998.

30) عبد القادر بشتة، **الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية**، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990.

31) عبد القادر بشتة، **الابستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية**، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990.

32) على ليلة ، **البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا**، دار المعارف، القاهرة،1982.

33) علي حرب، **أزمة الحداثة الفائقة "الإصلاح الإرهاب الشراكة"**، المركز الثقافي العربي،المغرب، ط1، 2005.

34) علي شتا، **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 1997.

35) علي عبد المعطي محمد، **أعلام الفلسفة الحديثة**، ج2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

36) العياشي عنصر، **أي غد لعلم الاجتماع "نحو علم الاجتماع نقدي"**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

37) العياشي عنصر، **نحو علم اجتمع نقدي دراسات نظرية وتطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

38) غاستون باشلار، **الفكر العلمي الجديد**، تر: عادل العوا، مراجعة عبد الله عبد الدايم، منشورات وزارة الثقافة والسياحة والإرشاد القومي، دمشق، 1969

39) غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي "مساهمة في التحليل النفساني للمعرقة الموضوعية"**، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية،1982.

40) فريدريك معتوق ،**تطور علم اجتماع المعرفة من خلال تسعة مؤلفات أساسية** ، بيروت ، دار الطليعة 1982.

41) قباري محمد إسماعيل، **نظرية المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، مصر،ط2.

42) كارل أوتو آبل، **التفكير مع هابرماس ضد هابرماس**، ترجمة: عمر مهيبل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1 2005.

43)كارل ماركس، **نقد الإقتصاد السياسي** ، القاهرة، 1968.

44) كامل مصطفى الشيبي، **الصلة بين التصوف والتشيع**، دار المعارف، القاهرة، 1969.

45) مادلين غراويتز، **منطق البحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة: سام عمار، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ط1، 1993.

46) محمد احمد بيومي، **دراسات في علم الاجتماع المعرفة والعلم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007.

47) محمد أركون، **قضايا في نقد العقل الديني**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، 1998.

48) محمد عابد الجابري، **العقل عبر التاريخ**، دفاتر فلسفية: العقل والعقلانية.

49) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي سلسلة نقد العقل العربي**، ج1،دار الطليعة، بيروت، 1984.

50) محمد عابد الجابري، **فكر ابن خلدون: العصبية والدولة "معالم النظرية الخلدونية في التاريخ الإسلامي"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ب ت.

51) محمد عابد الجابري، **نقد العقل العربي "بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية للنظم المعرفية في الثقافة العربية"**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط7، 2004.

52) محمد نور الدين افاية، **الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة**، إفريقيا الشرق، المغرب،ط2، 1998.

53) محمد وقيدي، **الابستمولوجيا التكوينية عند جان بياجي**، دار اقريقيا الشرق، المغرب، 2007.

54) مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع**، ترجمة: محمد خلف عبد الجواد جامعة القاهرة، 2002.

55) مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

56) ميشال فوكو، **حفريات المعرفة**، تر: سالم يافوت، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2005.

57) نبيل رمزي ، **سوسيولوجيا المعرفة ، جدل الوعي والوجود الاجتماعي** ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية 2001.

58) نبيل علي، **العقل العربي ومجتمع المعرفة "مظاهر الأزمة واقتراحات الحلول"**، ج1، سلسلة عالم لمعرفة،2009.

59) هـ. ب ريكمان، **منهج جديد في الدراسات الإنسانية محاولة فلسفية**، ترجمة وتقديم: علي عبد المعطب محمد محمد علي محمد، ، مكتبة مكاوي، بيروت، ط1997،1

60) يان سبورك، أي **مستقبل لعلم الاجتماع "في سبيل البحث عن معنى وفهم العالم الاجتماعي"**، ترجمة: حسن منصور الحاج، دار كلمة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، المملكة العربية المتحدة، ط1، 2009.

61) يمنى طريف الخولي، **مشكلة العلوم الإنسانية تقنينها وإمكانية حلها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1996.

62) يورغن هابرماس، **المعرفة والمصلحة**، تر: حسن صقر، مراجعة: إبراهيم الحيدري، منشورات الجمل، ألمانيا،ط1 2001.

63) يوسف محمود، **سوسيولوجيا العلم والتكنولوجيا "دراسة التأثيرات المجتمعية على العلم والتكنولوجيا"**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن ،2006.

ج- القواميس والمعاجم:

64) رضا احمد، **معجم متن اللغة**، موسوعة لغوية حديثة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت 1960، مج4.

65) سمير سعيد حجازي، **معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس وعلم الاجتماع ونظرية المعرفة**، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2005.

66) ميشيل مال، **موسوعة العلوم الاجتماعية**، تر: عادل مختار الهواري، سعيد عبد العزير مصلوم، دار المعرفة الجامعية مصر، 1999.

د- الرسائل والأطروحات:

67) أحمد زايد، **الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة "حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009.

68) أمينة مساك، **علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بين الأكاديمية والخصوصية**، رسالة ماجستير: في علم الاجتماع الثقافي، غير منشورة، جامعة الجزائر:2001/2000.

69) يوسف حنطابلي، **إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر "الواقع العربي بين ماضي الأنا وحاضر الآخر"**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، غير منشورة، جامعة الجزائر:2008/2007.

هـ- الملتقيات والمحاضرات:

70) علي سموك، **إشكالية إنتاج المعرفة في المجتمع الجزائري ومحددات الفجوة الإستراتيجية في التنمية البشرية من اجل مقاربة سوسيوإقتصادية،** الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، جامعة ورقلة كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية ، 10 09 مارس2004.

71) سيد عويس، **علم الاجتماع في المجتمعات النامية بين التبعية والاستقلال،** ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية،1984.

72) صيدم صبري، **البناء المعرفي في ظل النزاعات والحروب "التحديات والآليات"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي التحضيري الثاني للقمة العالمية لمجتمع المعلومات، دمشق 22-23 نوفمبر2004.

73) عبد الرحمان بوزيدة، **محاضرات في مقياس المنهجية المعمقة،** السنة الأولى مدرسة الدكتوراه في علم الاجتماع السنة الجامعية 2010/2009، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

74) علي سموك، **إشكالية إنتاج المعرفة في المجتمع الجزائري ومحددات الفجوة الإستراتيجية في التنمية البشرية** من اجل مقاربة سوسيوإقتصادية، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، جامعة ورقلة، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 09-10 مارس2004.

75) نورة قنينة، **الممارسة السوسيولوجية وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع،** أعمال الملتقى الوطني حول: **علم الاجتماع والمجتمع الجزائري أية علاقات،** وهران:4-5-6 ماي 2002، دار القصبة للنشر، الجزائر،2004.

و- القوانين والتقارير:

76) مرسوم تنفيذي رقم 08-130 مؤرخ في 3 ماي 2008، يتضمن: **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث** المادة: 1-4، الجريدة الرسمية، العدد 23.

77) القانون رقم 11-98،المؤرخ في 22 ربيع الثاني عام 1419،الموافق ل22 غشت 1998،يتضمن: **القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي**1998-2002، المعدل والمتمم، المادة 17.

78) مرسوم تنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008 يتضمن: **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث،** الجريدة الرسمية، العدد23.

79) قانون رقم99-05 المؤرخ في 18ذي الحجة 1819، الموافق ل 4 أفريل 1999، **يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدل والمتمم.**

80) مرسوم تنفيذي رقم 03-279، المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424، الموافق ل 23 غشت 2003، يحدد: **مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها،** الجريدة الرسمية، العدد51.

81) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، **نحو إقامة مجتمع المعرفة**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية.

ز- المجلات والجرائد:

82) عبد الله ساقور، **فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة العلمية واستهلاكها "طلبة قسم علم الاجتماع نموذجا"**، مجلة العلوم الإنسانية، عنابة، العدد17،جوان2002.

83) بوبكر بوخريسة، **الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي**، التواصل العدد:6 جامعة عنابة: الجزائر، جوان 2000.

84) بو بكر بوخريسة، "**المعرفة السوسيولوجية، المشاكل الإبستيمولوجية لعلم الاجتماع**"، دراسات عربية العدد:8 دار الطليعة، بيروت، يونيو 1990.

85) لوبك ج.د.فاكان، **نحو علم ممارسة اجتماعي: بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**، ترجمة أحمد حسان، مجلة فصول، العدد60، 2002، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

86) ادوارد سعيد، **أسلوب المثقف**، مجلة الثقافة الجديدة، العدد:331، بغداد، 2009.

87) مانويل دوديكيز، **العقل وأوثانه**، تر: عبد الله زارد، مجلة فكر ونقد، العدد4، 1997.

88) **الابستمولوجيا وتعليمية علم الاجتماع**، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، العدد 121، 2000.

ح- المواقع والمدونات:

89) أحمد كوال، **مهنة السوسيولوجي كما مارسها باسكون**، مدونة وحدة المعرفة knol.google.com.

90) نور الدين زمام، **معضلات التفسير السوسيولوجي "واقع سوسيولوجيا العالم الثالث"**، مدونة وحدة المعرفة knol.google.com.

91) العطري عبد الرحيم، **نظرية العنف الرمزي عند بورديو**، مدونة العلوم الاجتماعية على الانترنت، 14 ديسمبر 2009.

92) محمد الغيلاني، **السوسيولوجيا الكولونيالية في المغرب أصولها واتجاهاتها**، جريدة المساء على الانترنت، 03 سبتمبر2008

93) عبس بوغالم، **مركز الأبحاث "إنتاج المعرفة ومسؤوليات المثقف"**، إسلام أونلاين www.Islamonline.com

94) عبد الكبير الخطيبي، **سوسيولوجيا العالم العربي مواقف وفرضيات**، المجلة الالكترونية .www.Blog.com

95) **الابستمولوجيا**،الموقع: www.arab-ency.com

ط- المراجع باللغة الاجنبية:

96) Salvador giner, **Initiation à l'intelligence sociologique**, Toulouse ; Edouarde privat, 1970.

97) Georges Gurvitch, **la vocation actuelle de la sociologie** ; paris, p.u.f. vol1.

98) Alain Touraine,**université et societe aux état unis**,paris ;ed du seuil, colection sociologie,1972.

99) Pierre Bourdieu, **Sociology in Question**, **Theory**, **Culture and Society**, London; Thousand Oaks, 1993

100) Guy Rocher, **L'action sociale**, Ed HMH, Paris,1968.

101) Max horkheimer, **theories critique**, present par le groupe de traduction du college de philosophée, Paris, 1978.

102) Pierre Bourdieu,et allia, **Le métier de Sociologue**: bordas, paris, 1968.

103) Maurice Angers: **Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines**, Ed Casbah, Alger, 1997.

104) Elias Edward, **Elias collegiate dictionary**: **English Arabic**, Elias modern publishing house, 1995, p278.

105) A.Hélou Abdou, **le vocabulaire philosophique**. Beyrouth ; Librairie de leben, 1994.

106) Madeleine Grawitz, **Méthode des sciences sociales**, 5°editions, Ed Dalloz, Paris, 1981

107) Badawi Zaki, **Dictionnaire of sociology science**. Beyrouth ; Library of lobnane, 1985

108) Oxford: **Advanced learner's dictionary**: 5th ed, London: Oxford,1995

109) A.Hélou Abdou, **le vocabulaire philosophique**. Beyrouth ; Librairie de leben, 1994.

110) Legrand Gérard, **Dictionnaire de philosophie**, Paris ; Bordas,1995.

111) Grand usuel Larousse : **dictionnaire Encyclopédique** ,Paris ; Larousse,1997.

112) Guy Rocher, **L'action sociale**, Ed HMH, Paris,1968.

113) Marcuse H ; **Philosophie et Révolution**, Paris ; Ed, Denoël, 1969.

الملاحق

الملحق رقم: 01

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتـــماع
مدرسة الدكتوراه

إستمارة لبحث بعنوان:

الأستاذ الباحث وواقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي

– دراسة ميدانية بجامعات: ورقلة، غرداية، الأغواط–

ملاحظة:

هذه الاستمارة في إطار إجراء البحث الميداني للدراسة التي تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير مدرسة الدكتوراه" في علم الاجتماع تخصص: التنظيم والديناميكا الاجتماعية.

لذا نرجو منكم أساتذتنا الكرام أن تتفضلوا علينا بجزء من وقتكم لملئ هذه الاستمارة **بوضع إشارة (×) في المكان المناسب**...وشكرا.

البيانات العامة :

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) الحالة الاجتماعية: أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐

3) العمر: .....

4) المؤهل العلمي : ماجستير ☐ دكتوراه ☐ مؤهلات أخرى؟:.....

5) الخبرة: أقل من (04) سنوات ☐ من[5،9]سنة ☐ [10سنوات،فأكثر [☐

6) الرتبة العلمية : أستاذ مساعد قسم ب ☐ أستاذ مساعد قسم أ ☐

أستاذ محاضر قسم ب ☐ أستاذ محاضر قسم أ ☐ أستاذ "بروفيسور" ☐

7) الرتبة في مجال البحث؟: عضو فرقة بحث ☐ مدير وحدة بحث ☐ مدير مخبر بحث ☐ رئيس قسم البحث ☐ رئيس فرقة البحث ☐

8) المسؤولية الإدارية؟: مسئول فريق ميدان التكوين ☐ مسئول فريق شعبة التكوين ☐ مسئول فريق الاختصاص ☐

مسؤوليات أخرى اذكرها؟.....

9) ما هو مستوى إتقانك للغات التالية؟ : -العربية: عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

-الفرنسية: عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

-الانجليزية: عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

هل تتقن لغات أخرى أذكرها: .....

المحور الأول: استهلاك المعرفة:

10) كيف تنتقي مصادرك المعرفية؟: تكون ضمن تخصصك الدقيق ☐ تكون في علم الاجتماع العام ☐ تكون من خارج التخصص ☐

11) رتب هذه المصادر من (1إلى6) حسب الأهمية بالنسبة إليك؟: الكتب ☐ المجلات المتخصصة ☐

النقاشات العلمية بين الزملاء ☐ الانترنت ☐ الملتقيات والندوات ☐ البحوث الأمبيريقية ☐

مصادر أخرى حددها؟:.....

12) هل تعطي الأولوية في مطالعاتك لـ:؟ تحضير رسالتك العلمية ☐ تحضير الدروس والرسالة ☐ من أجل إنتاج علمي ☐

أولويات أخرى أذكرها؟:.....

13) ما هي اللغات التي تطالع بها؟ اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐ اللغة الانجليزية ☐

لغات أخرى أذكرها؟.....

14) هل تصلكم المنشورات العلمية والثقافية والأدبية بسهولة؟: دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

15) هل تتصلون بقواعد المعلومات الموجودة بمراكز البحث و بنوك المعلومات بسهولة؟: نعم ☐ لا ☐

16) ما هي عوائق اكتساب المعرفة بالنسبة للأستاذ الباحث؟: قصور نسق التعليم والبحث ☐ نقص الإمكانيات المادية ☐

سوء التسيير و الإدارة ☐ انغلاق المجتمع ☐ عوائق أخرى ☐ أذكرها؟:.....

.....

17) التوسع الكمي في نشر التعليم العالي جاء على حساب نوعية التعليم وجودته؟: أوافق تماما ☐ أوافق إلى حد ما ☐ لا أوافق ☐

18) بدل إنتاج معرفة علمية في الحقل السوسيولوجي يوجد؟: خطاب حول المعرفة ☐ إعادة إنتاج للمعرفة ☐ استهلاك للمعرفة ☐

المحور الثاني: إنتاج المعرفة

19) هل نشرت في مجلات علمية محكمة ؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم هل كتبت في: مجلة القسم ☐ مجلات خارج القسم ☐ مجلات وطنية خارج الجامعة التي تدرس بها ☐

مجلات عربية ☐ مجلات عالمية ☐ مشاركات أخرى؟:.....

20) كم عدد المقالات التي قمت بإنجازها؟: عدد المقالات المنشورة ☐ عدد المقالات غير المنشورة ☐

21) هل مخبر البحث الذي تنتمي إليه؟: تابع للقسم أو الكلية التي تنتمي إليها ☐ خارج القسم أو الكلية التي تنتمي إليها ☐

22) سنة انضمامك إلى المخبر؟:.....

23) هل تفضل في البحث؟: العمل الفردي ☐ العمل الجماعي ☐ الجماعي والفردي معا ☐

24) هل قمت بإتمام مشروع أو مشاريع بحث في إطار فرقة البحث التي تنتمي إليها ؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم هل يوجد تقييم من طرف السلطة الوصية ؟: نعم ☐ لا ☐

25) هل أنت راض عن ما تقدمه في مجال البحث العلمي وإنتاج المعرفة؟: راض ☐ غير راض ☐ إلى حد ما ☐

26) كم عدد الملتقيات التي تحضرها سنويا؟: أقل من (3) ملتقيات ☐ من[4،7] ☐ [8 ملتقيات فأكثر[☐

27) هل سبق لكم التأليف (كتاب أو كتب)؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم فكم عدد الكتب التي قمت بتأليفها؟:.....

28) هل لديك مشروع للتأليف في طور الانجاز؟: نعم ☐ لا ☐

29) هل توجد عوائق لإنتاج المعرفة في الحقل السوسيولوجي في الجزائر؟: نعم ☐ لا ☐

30) رتب عوائق إنتاج المعرفة من (1الى5) حسب درجة الارتباط؟: سيطرة السياسي ☐ عدوانية المجتمع وانغلاقه ☐

ضعف منظومة التكوين ☐ تعقد الواقع ☐ إهمال البحث وتهميشه ☐ تناقضات إيديولوجية ☐

عوائق أخرى أذكرها؟.....

.....

31) ما هو الدور الحقيقي للأستاذ في رأيك؟: التدريس والتأطير ☐ البحث وإنتاج المعرفة ☐ كلاهما ☐

32) هل يساهم الأساتذة في إنتاج دراسات سوسيولوجية تعالج مشاكل المجتمع الجزائري؟: نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

إذا كان جوابك بلا فلماذا؟:.....

33) هل يتم ترقية الأستاذ حسب ؟: المنصب الإداري ☐ الإنتاج العلمي ☐ الأقدمية ☐ اعتبارات أخرى ☐

اذكرها؟:.....

34) هل يساهم جو العمل في خلق حافز للأستاذ الباحث من أجل إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا لماذا؟:.....

.....

المحور الثالث: حول إشكالية إنتاج المعرفة السوسيولوجية داخل النسق الجامعي

35) هل تتلاءم البرامج المدرسة في علم الاجتماع مع خصوصية المجتمع الجزائري؟ نعم ☐ لا ☐

36) هل تعبر التخصصات المدرسة في علم الاجتماع عن البعد التاريخي والثقافي للمجتمع الجزائري؟ نعم ☐ لا ☐

37) هل تتجاوب الممارسة السوسيولوجية في الجزائر مع المشكلات التي تفرزها الحياة الاجتماعية؟: نعم ☐ لا ☐

38) هل توجد أهداف واضحة للممارسة السوسيولوجية في الجامعة؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بلا فلماذا؟:.....

39) يقال أن علم الاجتماع في الجزائر أكاديمي بحت؟ : أوافق هذا الرأي ☐ لا أوافق هذا الرأي ☐

ما رأيك؟.....

.....

40) هل تعتبر أن مردود الممارسة السوسيولوجية في الجزائر ؟ : كمي فقط ☐ كيفي ذا قيمة ☐

نرجو إعطاء تبريرك للحالتين.....

.....

41) ما هو رأيك في نوعية الدراسات السوسيولوجية في الجزائر؟: مجدية ☐ مجدية إلى حد ما ☐ غير مجدية ☐

لماذا في الحالتين؟: .....

.....

42) هل توجد علاقة بين البرامج الرسمية لعلم الاجتماع والقضايا المطروحة في الواقع؟: توجد ☐ لا توجد ☐

43) هل تعتبر الأساتذة فاعلين في علم الاجتماع ؟: نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

44) هل تعتبر نفسك فاعلا في علم الاجتماع؟: نعم ☐ لا ☐

إلى ماذا يحتاج الأستاذ ليكون فاعلا في إنتاج المعرفة السوسيولوجية؟:.....

.....

.....

45) هل ترى أن علم الاجتماع في الجزائر في حالة؟: أزمة ☐ انتكاسة وتقهقر ☐ ازدهار وتطور ☐

46) هل تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي؟: دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

47) هل ترى انه يوجد في الجزائر سيطرة للسياسي على العلمي؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم لماذا؟.....

.....

48) هل يوجد انحياز لدى الهيئات الرسمية إلى جانب العلوم التطبيقية على حساب العلوم الإنسانية؟: نعم ☐ لا ☐

ما رأيك؟.....

.....

49) هل تؤثر مناهج ما قبل التعليم العالي سلبا أم اجابا على التعليم العالي؟: من حيث المناهج: سلبا ☐ إجابا ☐

من حيث المخرجات: سلبا ☐ إجابا ☐

50) ما هو تقييمك لإنتاج المعرفة في الحقل السوسيولوجي في الجزائر؟.....

.....

51) في رأيك كيف يمكن تعزيز إنتاج المعرفة في الحقل السوسيولوجي؟.....

.....

.....

الملحق رقم(02): التوزيع الزمني للدراسة

نوع العمل المنجز حسب مراحل البحث	الشهر	السنة
تقديم المشروع الأولي للبحث واعتماده	من أكتوبر إلى ديسمبر	2010
جمع المادة العلمية وكتابة الجاني النظري	من ديسمبر إلى فيفري	2011/2010
إجراء الدراسة الاستطلاعية إعداد الاستبيان وحجم العينة	من مارس إلى افريل	2011
جمع وتبويب وتفريغ البيانات	من ماي إلى جوان	2011
تحليل وتفسير البيانات	من جويلية إلى سبتمبر	2011

الملحق رقم(03):حالات النشر في مجلات علمية محكمة مع توضيح معدل المقالات خلال المسار العلمي للأستاذ الباحث

التكرار والنسبة / حالات المشاركة		التكرار	النسبة%	متوسط المقالات	
				المنشورة	غير المنشورة
المشاركات	داخل الجامعة	24	47.4	04	03
	خارج الجامعة	16	30.76		
	مجلات عربية	08	15.38		
	عالمية	04	7.69		
	المجموع الجزئي	52	72		
بدون مشاركات		20	27,8	00	03
المجموع الكلي		72	100	04	06

الملحق رقم(04):بدائل إنتاج المعرفة ومستوى إتقان اللغة العربية

بدائل إنتاج المعرفة		العربية		المجموع
		عالي	متوسط	
خطاب حول المعرفة	التكرار	8	0	8
	النسبة %	11,1%	,0%	11,1%
إعادة إنتاج للمعرفة	التكرار	24	6	30
	النسبة %	33,3%	8,3%	41,7%
استهلاك للمعرفة	التكرار	26	6	32
	النسبة %	36,1%	8,3%	44,4%
بدون إجابة	التكرار	2	0	2
	النسبة %	2,8%	,0%	2,8%
المجموع	التكرار	60	12	72
	النسبة %	83,3%	16,7%	100%

الملحق رقم(05): أولوية المطالعة حسب متغير الرتبة العلمية لدى المبحوثين

أولوية المطالعة		الرتبة العلمية					المجموع
		مساعد ب	مساعد ا	محاضر ب	محاضر أ	أستاذ	
بدون إجابة	التكرار	0	0	0	0	0	5
	النسبة %	0%	0%	0%	0%	0%	6,9%
الرسالة والدروس	التكرار	18	30	2	4	2	56
	النسبة %	25,0%	41,7%	2,8%	5,6%	2,8%	77,8%
إنتاج علمي	التكرار	1	4	2	2	2	11
	النسبة %	1,4%	5,6%	2,8%	2,8%	2,8%	15,3%
المجموع	التكرار	22	36	4	6	4	72
	النسبة %	30,6%	50,0%	5,6%	8,3%	5,6%	100%

الملحق رقم(06): علاقة تجاوب الممارسة السوسيولوجية و المشكلات مع مدى وجود عوائق لإنتاج المعرفة حسب متغير الرتبة العلمية لدى الأساتذة

مدى تجاوب الممارسة السوسيولوجية مع المشكلات حسب متغير الدرجة العلمية				مدى وجود العوائق		المجموع
				نعم	لا	
نعم	الرتبة العلمية	أستاذ مساعد ب	التكرار	4	0	4
			النسبة%	15,4%	0%	15,4%
		أستاذ مساعد أ	التكرار	11	2	13
			النسبة%	42,3%	7,7%	50,0%
		أستاذ محاضر ب	التكرار	1	0	1
			النسبة%	3,8%	0%	3,8%
		أستاذ محاضر أ	التكرار	4	0	4
			النسبة%	15,4%	0%	15,4%
		أستاذ	التكرار	4	0	4
			النسبة%	15,4%	,0%	15,4%
	المجموع		التكرار	24	2	26
			النسبة%	92,3%	7,7%	100,0%
لا	الرتبة العلمية	أستاذ مساعد ب	التكرار	18	0	18
			النسبة%	39,1%	0%	39,1%
		أستاذ مساعد أ	التكرار	21	2	23
			النسبة%	45,7%	4,3%	50,0%
		أستاذ محاضر ب	التكرار	1	2	3
			النسبة%	2,2%	4,3%	6,5%
		أستاذ محاضر أ	التكرار	2	0	2
			النسبة%	4,3%	0%	4,3%
	المجموع		التكرار	42	4	46
			النسبة%	91,3%	8,7%	100%

الملحق رقم(07): مدى وجود علاقة بين البرامج الرسمية والواقع وعلاقته باعتبار الأساتذة علم الاجتماع بأنه أكاديمي بحت حسب متغير المؤهل العلمي

اعتبار علم الاجتماع بأنه أكاديمي بحت حسب المؤهل العلمي				العلاقة بين البرامج والقضايا الواقعية		المجموع
				توجد	لا توجد	
أوافق	المؤهل العلمي	ماجستير	التكرار	12	29	41
			النسبة%	26,1%	63,0%	89,1%
		دكتوراه	التكرار	2	3	5
			النسبة%	4,3%	6,5%	10,9%
	المجموع		التكرار	14	32	46
			النسبة%	30,4%	69,6%	100,0%
لا أوافق	المؤهل العلمي	ماجستير	التكرار	8	9	17
			النسبة%	30,8%	34,6%	65,4%
		دكتوراه	التكرار	6	3	9
			النسبة%	23,1%	11,5%	34,6%
	المجموع		التكرار	14	12	26
			النسبة%	53,8%	46,2%	100%

الملحق رقم (08): علاقة وضوح الممارسة السوسيولوجية مع المشاركة في النشر في مجلات علمية حسب متغير الخبر لدى المبحوثين

علاقة وضوح الممارسة السوسيولوجية حسب متغير الخبر لدى المبحوثين				المشاركة في النشر في مجلات علمية		المجموع
				نعم	لا	
نعم	الخبرة	أقل من4	التكرار	8	4	12
			النسبة%	28,6%	14,3%	42,9%
		5-9	التكرار	10	2	12
			النسبة%	35,7%	7,1%	42,9%
		10+	التكرار	4	0	4
			النسبة%	14,3%	,0%	14,3%
	المجموع		التكرار	22	6	28
			النسبة%	78,6%	21,4%	100,0%
لا	الخبرة	4-	التكرار	12	8	20
			النسبة%	27,3%	18,2%	45,5%
		5-9	التكرار	12	6	18
			النسبة%	27,3%	13,6%	40,9%
		10+	التكرار	6	0	6
			النسبة%	13,6%	,0%	13,6%
	المجموع		التكرار	30	14	44
			النسبة%	68,2%	31,8%	100,0%

الملحق رقم(09): مصادر المعرفة حسب متغير الخبرة لدى المبحوثين

انتقاء مصادر المعرفة		الخبرة			المجموع
		أقل من4	من4-9	أكثر من9	
الكتب	التكرار	26	24	4	54
	النسبة %	36,1%	33,3%	5,6%	75,0%
المجلات العلمية	التكرار	6	0	2	8
	النسبة %	8,3%	0%	2,8%	11,1%
النقاشات العلمية	التكرار	0	2	0	2
	النسبة %	0%	2,8%	0%	2,8%
الانترنت	التكرار	0	2	0	2
	النسبة %	0%	2,8%	,0%	2,8%
الملتقيات العلمية	التكرار	0	0	2	2
	النسبة %	0%	0%	2,8%	2,8%
البحوث الأمبيريقية	التكرار	0	2	2	4
	النسبة %	0%	2,8%	2,8%	5,6%
المجموع	التكرار	32	30	10	72
	النسبة %	44,4%	41,7%	13,9%	100%

الملحق رقم(10):بدائل إنتاج المعرفة وعلاقته بمستوى إتقان اللغة الفرنسية

بدائل إنتاج المعرفة		مستوى إتقان اللغة الفرنسية			المجموع
		عالي	متوسط	ضعيف	
خطاب حول المعرفة	التكرار	4	2	2	8
	النسبة %	5,6%	2,8%	2,8%	11,1%
إعادة إنتاج للمعرفة	التكرار	16	12	2	30
	النسبة %	22,2%	16,7%	2,8%	41,7%
استهلاك للمعرفة	التكرار	6	24	2	32
	النسبة %	8,3%	33,3%	2,8%	44,4%
بدون إجابة	التكرار	0	0	0	2
	النسبة %	00%	0%	0%	2,8%
المجموع	التكرار	26	40	6	72
	النسبة %	36,1%	55,6%	8,3%	100%

الملحق رقم(11): مدى أخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي وعلاقتها بالمسؤولية الإدارية لدى المبحوثين

هل تؤخذ الدراسات السوسيولوجية بعين الاعتبار من طرف السياسي		المسؤولية الإدارية				المجموع
		بدون مسؤولية	مسئول فريق التكوين	مسئول شعبة التكوين	مسئوليات أخرى	
أحيانا	التكرار	18	0	4	2	24
	النسبة %	25,0%	,0%	5,6%	2,8%	33,3%
نادرا	التكرار	32	4	2	6	44
	النسبة %	44,4%	5,6%	2,8%	8,3%	61,1%
بدون إجابة	التكرار	2	2	0	0	4
	النسبة %	2,8%	2,8%	,0%	,0%	5,6%
المجموع	التكرار	52	6	6	8	72
	النسبة %	72,2%	8,3%	8,3%	11,1%	100%

الملحق رقم(12): انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية حسب متغير الرتبة العلمية

انحياز الهيئات الرسمية إلى العلوم التطبيقية		الرتبة العلمية					المجموع
		مساعد ب	مساعد أ	محاضر ب	محاضر أ	أستاذ	
نعم	التكرار	22	20	4	4	4	54
	النسبة %	30,6%	27,8%	5,6%	5,6%	5,6%	75,0%
لا	التكرار	0	14	0	2	0	16
	النسبة %	,0%	19,4%	,0%	2,8%	,0%	22,2%
	التكرار	0	2	0	0	0	2
	النسبة %	,0%	2,8%	,0%	,0%	,0%	2,8%
المجموع	التكرار	22	36	4	6	4	72
	النسبة %	30,6%	50,0%	5,6%	8,3%	5,6%	100%