المضمر والصّريح في "إصلاحات" منظومة التّعليم في الجزائر

داود عمر1
1 جامعة ابن خلدون – تيارت – الجزائر

ملخص:
تسعى هذه الورقة البحثية إلى تتبع مختلف المراحل التي مرّ بها النّظام التّعليمي الجزائري بغرض الكشف عن التعديلات المتتالية التي سميت بالإصلاحات، وارتباط هذه الأخيرة بمصالح ومطامح وتطلعات فئات اجتماعية مختلفة الأوضاع والتّوجهات، للحظوة والاستفادة المادية أو الرّمزية، ما جعل الحقل التّعليمي حلبةً للتجاذبات الأيديولوجية والسّياسية والثقافية الظاهرة والكامنة، والتي ما انفكت تظهر تداعياتها بتعدد الاختيارات المقارباتية التّربوية، والفرنسة، ومسألة الجزأرة، وتذبذبات مسيرة التعريب، وسلسلة التّغيرات التي مسّت المضامين التّربوية، وبروز الاهتمام من حين إلى آخر بالتّوجه العلمي التقني والتكنولوجي....
الكلمات المفتاحية: النظام التعليمي – الإصلاحات – الفرنسة – التعريب – الجزأرة.

Abstract:

This article seeks to reveal the various successive reforms of the educational system in Algeria since the pre-colonial period, in order to discover its ideological, cultural and political stakes.
So this series of changes that has multiplied these pedagogical approaches affect the educational content of these reforms are determined either by hidden Goals or by stated objectives, such as Francization, Arabization and Algerianity ...
Keywords : educational system - reforms - Francization - arabization - algerianity.

مقدمة:

تستمد النّظم التّربوية والتّعليمية قيّمها ومبادئها وفلسفتها من المجتمع، وتعمل عدّة عناصر مجتمعة وبصورة نسقية على تحديد الأهداف وتطبيقها، ومن هذه العناصر نذكر: المعلمين، والمتعلمين، والبرامج، والمناهج، والوسائل البيداغوجية، وجميع العمليات التّربوية، التي تُعتبر أساس النّظام التّعليمية، لما لها من أهمية في تطبيق المناهج، والبرامج، والخطط، لتحقيق الأهداف المحددة له.

لذلك، فمن الضروري أن تشهد المؤسسات التّعليمية تغيرات من حين إلى آخر لأجل محاولة مسايرة تطور وضع الإنسان فكريًا واجتماعيًا، وتغيّر أنماط الحياة المجتمعية، دون الإغفال عن تأثير مراهنات الانخراط في المشروع الحداثي العالمي من جهة، وثقل حوامل الماضي الأيديولوجي من جهة أخرى، ويصبو كلّ طرف إلى الترويض العلني أحيانًا وإلى التطويع المضمر في أحيانٍ أخرى لسلسلة الإصلاحات المنتهجة، ولتوضيح ذلك نتتبع المسارات الإصلاحية التي مرّ بها النّظام التّعليمي الجزائري، مع محاولة ربطه بالسّياق الاجتماعي الوطني المتحول.

1- فترة ما قبل الاحتلال الفرنسي: تجليات التّعليم الدّيني المحض

لقد كان الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا عاملاً أساسيًا لجعل النّظام التّعليمي في شمال إفريقية يأخذ صّبغته الدّينية، ولغته العربية الرّسمية، رغم أنّ حركة التعريب كانت أبطأ من حركة الأسلمة(جغلول عبد القادر ، 1988)، إذ ظلت الأمازيغية تحتفظ بتجذرها واستمراريتها، وبفضل هذه الدّعامة الإسلامية والحاجة المتزايدة إلى المعرفة الدّينية تحوّل التّعليم إلى صناعة بعد أن كان نقلاً لما يُسمع في الشارع وتلقينًا لما جهل من الدّين، حتى صار ملكة يهتم به من لا عصبية له(بن خلدون عبد الرحمان، 2004)، فأصبحت تُعقد حلقات في المسجد مخصصة للرّاشدين من العامّة إلى جانب حلقات لتدريس الطلاّب لتعليم القرآن وتحفيظه من قبل الفقهاء والمشايخ ليجمع هذا الأخير بين الوظيفة الدّينية والتّعليمية، وقد أخذ هذا التعليم حينها منحى تصاعديًا من الشّكل الأوّل الذي كان يعتمد على تعليم "الحلال والحرام"، عن طريق الوعظ للدّفع إلى التّوبة، إلى الشّكل الثاني الأكثر تطورًا باعتماده على توضيح أساسيات الدّين الإسلامي، وحمل المتعلميّن على تطبيقها(الحسين أسكان ، 2004)، وقد سمح هذا النّشاط التّعليمي الدّيني المتزايد بانتشار بناء المساجد لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس، برفقة الكتاتيب والزوايا والروابط التي وُظفت لمهام متعددة منها تعليم القراءة والكتابة وحفظ القرآن وتعلّم علوم الدّين وفق التوجهات الدّينية التي تتبناها الدّول المتعاقبة أنداك على حكم الجزائر، مع اتفاقها على إقصاء العنصر الأنثوي من تعلّم القراءة والكتابة، باستثناء بنات بعض العائلات الحاكمة أو الحضرية المتعلمة المحدودة(الحسين أسكان ، 2004)

وبالرّغم من أنّ مسؤولية التّعليم كانت جماعيّة أنداك، وذلك بتعاون الكلّ على بناء المؤسسات الدّينية والتّعليميّة، وجمع أموال تسييرها، فقد كانت الأوقاف ركيزته الأساسية باعتبارها أهم مصدرٍ تمويلٍ لهذه المؤسسات، بالإضافة إلى الهبات والعطايا والصدقات والزكاة...، وفي حالة عدم وجود فقيه في أي قرية، كان سكان تلك القرية يستقدّمون فقيهًا ويتفاوضون معه على مبلغٍ معينٍ مقابل الإقامة بينهم لتحفيظ أولادهم القرآن، وتعليمهم القراءة والكتابة، والإمامة للصّلاة وإلقاء مختلف الدروس في مسجد القرية، فيصبح بذلك مرجعًا لهم في أمورهم الدّينية، فيبرم عقود الزّواج والطلاق، ويُصلح ذات البيّن...(غياث بوفلجة، 1993)

وبما أنّ الزاوية كانت مسيطرةً حينها على الحياة الدّينية(Benoune Mahfoud,2000)، فقد أسهمت بشكل ملحوظ في إعادة تشكيل البنية التراتبية المجتمع الرّيفي بصفة خاصّة، ومجتمعات شمال إفريقيا في عمومه، بحكم سكن حوالي 95% منهم في الأرياف(عدي الهواري ، 1983)، فمنح الفقيه رأسمالاً رمزيًا أدّى بالبعض إلى احتكار الرّفعة والشرف استنادًا إلى معطيات واقعية أو أسطورية، توطدت بفضل امتلاك الأرض والثروة وممارسة السّلطة والنفوذ في البوادي على وجه الخصوص، وتشكّلت على هيئة زعامات سياسية بعد أن اختلطت السلطة الدّينية بالسلطة السّياسية، على غرار باقي بلاد الإسلام(جغلول عبد القادر ، 1988)

فكان التعليم دينيًا محضًا، إذ لم تُحض العلوم الأخرى بأي اهتمام يُذكر، وقد كان للمناطق التي يقطنها اليهود النّمط التّعليمي نفسه، مع تعويض القرآن بالتوراة فقط(Benoune Mahfoud,2000)، واستمر الوضع على هذه الشاكلة في الفترة العثمانيّة، لأنّ الأتراك لم يهتموا بالعملية التّعليمية؛ بقدر اهتمامهم بتأجيج الصّراعات بين القبائل والطرق الصّوفية، لإدامة حالة التفرقة التي اعتبروها شرطًا أساسيًا لتحكمهم في الوضع العام(Benoune Mahfoud,2000)، لذلك لم تكن لديهم أية نية لرسم خطةٍ رسميةٍ لتشجيع التعلّم، وتطوير وسائله، والعناية بأهله، ولم تكن لهم سياسة للتعليم، ولم ينشئوا مدارس(سعد الله أبو القاسم، 1991)، إلاّ أنّهم لم يقفوا في وجه من يقوم بذلك، فازدهرت الحركة التّعليميّة الدّينيّة قبيل الاحتلال الفرنسي، ولم تتضمن المواد المُدرّسة في المرحلة الابتدائية سوى حفظ سور القرآن، بقراءة جماعية صاخبة، وتعلّم القراءة والكتابة، بدون إجراء أي تقييم أو بحث أو اكتشاف، ثم ينتقل المتعلم إلى حفظ بعض النُظم الشعرية الدّينية كالجوهرة والبُردة للبصري، ويُفترض على التلميذ المواظبة على هذا التعليم إلى أن يبلغ سن ستة عشر (16) عامًا، فإن استطاع حفظ واستظهار القرآن كاملاً كان له الخيار؛ إمّا أن ينضمّ إلى صّف المعلمين (الطُلبة) أو أن يتابع دراسته الثانوية أو العليا في تونس أو فاس أو القاهرة(Benoune Mahfoud,2000)، لذلك صنف أبو القاسم سعد الله التلاميذ المتخرجين الجزائريين إلى ثلاثة أصناف من المدارس، هي:

أ- المدرسة الجزائرية: التي تمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من تحفيظ للقرآن والبلاغة والنّحو والتفسير وعلوم أخرى لها علاقة بالقرآن الكريم.

ب- المدرسة المزدوجة الجزائرية/الإسلامية: وهي المدرسة التي يتخرّج منها المتعلم بعد مزاولته الدراسة في المدرسة الجزائرية، والتحاقه بالمدارس والمعاهد الإسلامية خارج الجزائر كجامع الزيتونة والأزهر، وبعض معاهد الشام والحجاز، ثم يعود إلى الجزائر لتولي مختلف الوظائف.

ج- المدرسة الإسلامية: وهي المدارس التي أسسها مجموعة من العلماء غير الجزائريين، والذين استقروا في الجزائر، وشغلوا مناصب متعددة كالإفتاء والإمامة، واستقطبوا أعدادًا معتبرةً من الطلبة الجزائريين(سعد الله أبو القاسم، 1991).

وهكذا فإنّ التعليم في هذه الفترة الزمنية كان مندمجًا في النّظام الدّيني والاجتماعي الجزائري، حتى تحوّل بعض المعلمين إلى "مرابطين" تقربت منهم السلطة التركية مانحةً إياهم بعض الامتيازات مقابل التّوسط بينها وبين السّكان، كما استغلت بعض القبائل بتجنيدها في استخلاص الضرائب وإيقاع العقاب على الممتنعين أو المعادين للبايلك(أجيرون شارل روبير، 1982)، فمكنّ بذلك الرأسمال الدّيني والرمزي للفقهاء من إشهار وجاهتهم بالسّيطرة على التّعليم والمحاكم والعدالة، الأمر الذي أبقى الجزائر منغلقةً على ذاتها، فاكتسبت القابلية للاحتلال، وأصبحت فريسةً سهلةً للاستعمار الأوروبي المدفوع بتوسع الرأسمالية(Benoune Mahfoud,2000)

2 – فترة الاحتلال الفرنسي: من الضبابية إلى الفرنسة الصّريحة.

لم تتدخل فرنسا في المجال التّعليمي بالجزائر بادئ الأمر، إذ كانت الأولوية منصبة على العمليات العسكرية التّوسعية، وعلى الصّعيد الكمّي يشير تقرير الجنرال دوماس Dumas أنّ 40% هي النّسبة التّقديرية للأميّة في الجزائر، وهي تعادل نظيرتها في فرنسا، كما أنّ لكل قبيلة أو قرية جزائرية معلميها قبل الاحتلال(Benoune Mahfoud,2000)، فتركت فرنسا المجال للكتاتيب والزوايا لمواصلة مهامها التّعليمية في السّنوات الأولى للاحتلال، قبل أن تبدأ في مضايقتها، فأحصّت السّلطات الفرنسية حوالي 2000 مدرسة موزعة على القطر الجزائري سنة 1871 تضم حوالي 28000 تلميذ(زرهوني الطاهر، 1993)، وتواصلت عمليات التدخّل وتقييد عمل الكتاتيب والزوايا والمساجد بمصادرة أملاكها، بدعوى "تورط" بعض رجال الدّين في المقاومة، وتحريضهم على الثورات الشّعبية، ومشاركتهم فيها، حتى وصل الأمر إلى تهديم بعض المؤسسات التّعليمية وحرق مختلف المخطوطات التي كانت تشكّل قاعدة المقررات التّعليمية(Benoune Mahfoud,2000)

ولقد أدركت السّلطات الفرنسيّة خطورة المجال التّعليمي وأهميّته باعتباره مدخلاً من مداخل التّأثير وتشكّيل تمثلات الأجيال اللاّحقة اتجاهها ونحو ممارستها المختلفة، كما أنّها كانت تحاول جاهدةً "تزييّن" صورتها وتسويق دورها المساعد على التّطور والتّحضر، بمعنى آخر كانت تسعى إلى إضفاء البُعد الإنساني على حملتها الكولونيالية، لذلك أرادت التّحكّم في هذا المجال مستغلّةً تدهور الأوضاع الماديّة والاجتماعيّة للمعلميّن الجزائريّن بتقلص مواردهم حتى أشرف بعضهم على التّسوّل، بعد أن كانوا يقومون بأدوار عديدة ومتداخلة نتيجة معرفتهم للقراءة والكتابة؛ فهم الذين كانوا يُعلّمون الصّبيان، ويؤذنون للصّلاة، ويؤمون المصّلين، ويوزعون التّمائم والأدويّة على المرضى، وغالبًا ما كانوا يُقحَمون في المسائل العائليّة....

وبمصادرة السّلطات الفرنسيّة أملاك الأوقاف الجزائريّة، التي كانت توفّر لهم مصدر الرّزق تقلصّت أدوارهم وتراجع نفوذهم، فتدهورت بذلك وضعيّة التّعليم، واعتبرها بروسلار Broslar وضعيّةً ملائمةً لتأسّيس المدارس العربيّة الفرنسيّة(داود عمر، 2006).

ومنذ بداية الاحتلال كان جانتي دوبيسي Genty De Bussy معارضًا لفكرة إنشاء مدارس دّينيّة تجمع اليهود والمسيحيّين بالمسلمين لأنّ الواقع يستبعد ذلك، ودافع عن فكرة إنشاء مدارس خاصّة بكل فئة دينيّة بادئ الأمر، قبل أن يتراجع عن ذلك، ويُطالب بتطبيق التّعليم العلماني على الجميع، وبسبب تهاطل طلبات المعمرين ورجال الدّين المسيحيين خاصّة لإنشاء المدارس بدأت السّلطات الاستعماريّة تتعامل بحذرٍ شديدٍ مع موضوع التّعليم في الجزائر، وتؤجل بعض الطلبات، وترفض أخرى على غرار طلب وزير الإنجيل المقدّس السّيد كوست Costes يوم 17جانفي1931م، والذي أبدى اهتمامه وحرصه الشديدين على القيام بمهمّة التّكفل بتعليم الجزائريين دون أن يفصح عن خلفياته الدّينيّة، فلم يُسمح بذلك لأيّ طرفٍ باختراق المجال التّعليمي نظرًا لخطورته، إلى أن تمّ التّرخيص لجانتي دوبيسي بالقيام بتجربة فتح مدرسة التّعليم التّعاضدي سنة 1933م، بسبب معارضته الشديدة على إعطاء

التّعليم الصّبغة الدّينيّة مهما كانت طبيعتها، ودفاعه عن الدوّر العلماني للتّعليم، حتى صرّح إيفان توران Yvonne Turin أنّ دوبيسي قد تجاوز رأي معاصريه، فيما يخصّ مسألة علاقة التّعليم بالدّين التي لما يتم الحسم فيها بعدُ في فرنسا نفسها(Yvonne Turin, 1983).

كما تمّ التّرخيص للسّيدة أليكس Allix التي راسلت السّلطات عدّة مرات بين سنتيّ 1845 و1850 وأصرّت على اقتحامها مجال تعليم الفتاة الجزائرية، باعتبار أن المرأة تشكّل أقوى العناصر المؤثرة في المجتمعات الإفريقية، وبتعليمها وتشريبها بالثّقافة الغربية، ستضمن فرنسا خضوع هذه البلدان، وقد نجحت ألكيس في سنتها الأولى أي عام 1850 من استقطاب 13 تلميذة جزائرية، غير أنّ هذا العدد لم يصل إلى مستوى طموحها الذي وعدت به السلطات الاستعمارية بالوصول إلى جمع ما بين 200 إلى 500 تلميذة، ما جعلها تعترف في إحدى مذكراتها : «أنّ الجوع والبؤس هما اللّذان قاداني إلى ما حققته من نجاح، لأنّ منحة 02 فرنك deux francs التي كُنت أقدّمها للفتيات شهريًا، بدّدت الشكوك والظنون التي كانت تراود هذه العائلات المحرومة، علاوةً على الوجبة اليوميّة التي كنت أسدّ بها جوع هذه الفتيات التي أكسبتني ودّ أمهاتهنّ» (Yvonne Turin, 1983).

وقد شكلّ تأسيس الجمهورية الفرنسية الثانية سنة 1848، فرصةً لبداية التّدخل الفرنسي الفعلي والرّسمي في محاولة رسم سياستها التّعليمية في الجزائر، وذلك بإصدار مرسومين سنة 1850 أحدهما مؤرخ في 07/14 ينص على تأسيس المدارس العربية/الفرنسية، وبموجبه شُيدت أربعون مدرسة ابتدائية طيلة أربعة وعشرون (24) سنة، بينما كان المرسوم الثاني مؤرخًا في 1850/09/30 وتمّ بمقتضاه إنشاء ثلاث مدارس حكومية بكلٍّ من تلمسان وقسنطينة والمدية، قبل أن يتم تحويل هذه الأخيرة إلى العاصمة سنة 1858، ويهدف تأسيس هذه المدارس إلى تكوين المرشحين للوظائف الدّينية، والقضائية، والتّعليمية، والإدارية(زرهوني الطاهر، 1993)، وسُميت بمدارس الأهالي Ecoles indigènes فانتقل عدد تلاميذها في هذه المدن من 18 تلميذ إلى 700 متعلّم سنة 1865، و12263 تلميذ سنة 1892(Benoune Mahfoud,2000)، الأمر الذي جعل السلطات الفرنسية تتحمس للمسألة، وأصبح القائد العام بالجزائر يهتم شخصيًا بقضية التّعليم، ويُصرّح بأنه سيجمع اليهود والعرب والفرنسيّين والإيطاليّين والأسبان في القسم الواحد، وفي التّوقيت نفسه، والمدرسة هي التي ستقوم بالتحضير للتلاحم المرغوب فيه بشدّة(Yvonne Turin, 1983).، بالرّغم من أنّ المستشار التّربوي الفرنسي قد قدّم تقريرًا مفصلاً لمناقشة مشروع المدارس الفرنسية/الجزائرية سنة 1850 يتضمن رفض المسلمين تعلّم اللّغة الفرنسية(Yvonne Turin, 1983).

وموازاةً مع ذلك، واصلت فرنسا عملية تضييق الخناق على الزّوايا والكتاتيب، بدعوى دعمها للمقاومات الشّعبية المختلفة، ونمط تعلّمها الرّجعي، وظهرت عدّة أصوات فرنسية معارضة لما كان يقوم به المحتل؛ فقد ظلّ لامورسيير La Moricière يستنكر بشدّة ما كانت تقوم به فرنسا من محاولات تطبيق مبادئ الثورة الفرنسية، واعتبر ذلك بمثابة جرعاتٍ إضافيّةٍ من السّخط العام، ولا يرى في تصرّفات الجزائريّين غير محاولة الدّفاع عن دينهم ومعتقدهم،

فتحوّلت بذلك الوظيفة الأساسيّة عندهم إلى الدّعوة للمقاومة، ولاحظ أنّ المؤسّسات الدّينيّة الجزائرية تحكّمت ولا تزال تتحكّم بشكّل كبير في الحركة السّياسيّة والفكريّة، وأنّ التّعليم الذي توّطره الزوايا والمساجد موجهًا أساسًا لحماية الدّين، وأنَّ تعلّم الكتابة لا يعني سوى إعادة كتابة حروف كتابهم المقدّس، الذي يمثّل قاعدة التّعليم ومحتوى مقرراته، وهو ما جعل الحكومة التّركيّة لا تتحمل أيّة مسؤوليّة تعليميّة، وما علينا إلاّ مواصلة ما قام به العثمانيون، فبرّر بذلك موقفه الرّامي إلى عدم مصادرة الممتلكات الوقفيّة الإسلاميّة، وعلى عدم التّدخل في التّعليم الدّيني ودافع عن ذلك بشدّة، وألحّ على ضرورة احترام قوانين الشعب المغزو وعاداته وأخلاقه، والإبقاء على نمطه التّعليمي ورعايته، ما جعله يدخل في خلافات شديدة مع بوجو Bugeaud(Yvonne Turin, 1983)، الذي كان يدعو إلى تجهيل الشباب الجزائري، وعدم إعطائهم الفرصة للتعلّم حتى في المدارس التي تنشئها الحكومة الفرنسية، لأنهم سينقلبون يومًا عليها، كما فعل يوغرطة الذي تكوّن بفضل الجيش الروماني(Benoune Mahfoud,2000).

حتى ألكسيس دو توكفيل Alexis De Tocqueville الذي كان من أشد المؤيدين للاحتلال اعترف بمصادرة ممتلكات المؤسسات التعليمية الجزائرية، واعترض عن ذلك بقوله: «أنّنا أرجعنا المجتمع الجزائري أكثر جهلاً ووحشيةً عما عرفناه»(Yvonne Turin, 1983)، ونتيجة لضغط مثل هذه الأصوات المعارضة، واصلت السلطات الفرنسية في إنشاء المدارس الفرنسية/الجزائرية، واعتمدت فيها على الطّرق والوسائل التي تساعدها في محاولة إحلال الثّقافة الفرنسيّة محل الثّقافة الإسلاميّة، غير أنّها أُرغمت على غلق معظمها سنة 1871، قبل أن يتم إلغاءها كليًا سنة 1883، بسبب الإقبال الضّعيف جدًا للجزائريين عليها، إذ إلى غاية 1883 لم يتعد عدد المسجلين في مدارسها الابتدائية 4095 تلميذًا(زرهوني الطاهر، 1993)، فسمحت السلطات الاستعمارية للآباء والأخوات البيض بتأسيس مدارس مسيحية في بعض المناطق الجزائرية على غرار منطقة القبائل، بحيث لم تمض فترة زمنيّة طويلة على وصولهم المنطقة حتى أشرفوا على افتتاح أوّل مدرسة لهم بقريّة "تاقمونت أوعزوز" سنة 1873م(وعلي محمد الطاهر1992)، ثم أسّسوا مدرسة دّينيّة مسيحيّة أخرى بقرية "الواضية" ومدارس أخرى بنفس المنطقة بين سنتيّ1873 و1875، وتمَّ تسجيل21 مدرسة في هذه المنطقة، يدرس بها 1039 تلميذًا(عبد القادر حلوش، 1999)، كما أنشأ الآباء والأخوات مدارس أخرى للجنسيّن بكلٍ من بسكرة، والأغواط، البيض، وورقة، وغرداية أين تمّ تدشين أولى مدارسهم بها في جانفي 1884، ضمت 15 تلميذًا، وبعد مرور حوالي ثلاثة عشر عام بلغ عددهم 30 تلميذا فقط(داود عمر، 2006).

ونتيجة لهذه الإخفاقات المتتالية، وتمسك الجزائريين بتعليمهم التقليدي، أحدثت السّلطات الفرنسية قوانين التّعليم العمومي الإجباري والمجاني علّها تتمكن من استقطاب أعدادًا أكبر من التلاميذ الجزائريين، وهو ما حدث فعلاً كما يبدو؛ إذ بحلول سنة 1896 أحصّت فرنسا 19885 تلميذًا جزائريًا في مدارسها الابتدائية، غير أنّ نسبة الإقبال عليها في حقيقة الأمر لا تزال ضئيلة، بحيث أنّها لم تتجاوز سنة 1889 نسبة 2% من مجموع الأطفال الذكور والإناث الجزائريين الذين بلغوا سن التّمدرس(زرهوني الطاهر، 1993).

وهو ما يمكن تفسيره بشعور الجزائريين بالصّدمة الثقافية العنيفة والظلم معًا نتيجة الاحتلال، ما انعكس على اعتراضهم لأيّ تحرك فرنسي، ونفورهم منه، ومقاومته حتى وإن بدا لهم ذلك يهدف إلى تحقيق مصلحتهم، وما هذا الإقبال المحتشم على كل أنواع التّعليم الفرنسي رغم المغريات، إلاّ تعبيرٌ عن ثقل القيم الدّينية والثقافية التي رسختها مؤسسات التنشئة الاجتماعية حينها، وجعلتها حاضرةً باستمرار في المخيال الجزائري، بالإضافة إلى أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية التي كانت جدّ متردّية، نتيجةً للسياسة الانتهازية للمحتل؛ بتعميمها لحالة الفقر على الجزائريين، وقضائها الممنهج على الطبقة الأرستقراطية الجزائرية(أجيرون شارل روبير، 2007)، إذ يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى تلك العمليات الكبرى لمصادرة الأراضي التي قامت بها الشركات العقارية الرأسمالية الفرنسيّة والسّويسرية على منطقة سطيف ومقاطعة قسنطينة على وجه الخصوص(أجيرون شارل روبير، 2007)، والإسراع في سن قوانين جائرة لسلب المزيد من أراضي الأهالي في عهد الجمهورية الثالثة، على غرار قانون وارنيي Warnier الخاصّ بالملكية، الذي تمّ تطبيقه بدايةً من يوم 26 جويلية 1873، والذي ينصّ على نزع الملكية الجماعية لأراضي القبيلة والعرش، وتوزيعها على الأفراد(Lardillier Alain, 1992)، لتسهل بعد ذلك عملية الاستلاء عليها من قبل الأوروبيين، فكرّس بذلك هذا القانون مبدأ الملكية الفردية للأراضي، وحطّم بذلك ما تبقى من سلطة للقبيلة ككيان سياسي، بسلب موردها الاقتصادي، ما أشعر الجزائريين بالظلم الشديد، والحقد على السلطات الفرنسية، بالإضافة للمجاعات التي عانت منها المنطقة سنوات 1893، و1897، و1920 الأمر الذي جعل تعليم الأبناء أمرًا ثانويًا.

ومع بداية القرن العشرين، وتوسّع المجالات الاستثمارية للمعمرين، الذين طالبوا بتحويل بعض المدارس التي تقل فيها نسب الإقبال إلى مدارس للتعليم المهني والزراعي، فتمّ لهم ذلك فحوّلت السّلطات الفرنسية بعضًا من هذه المؤسسات التعليمية إلى مدارس القصدير "القربي" Ecoles Gourbis بينما تمّ تحويل البعض الآخر إلى مدارس ملحقة Des écoles Auxiliaires يديرها مدربون جزائريون تحت سلطة المديرين الفرنسيين، تفرض على الجزائري دفع مبلغ 50 فرنكًا في الشهر للتعلّم(Benoune Mahfoud,2000)، وقد خططت السلطات الفرنسية الوصول إلى إنشاء 360 من مدارس القصدير سنة 1914، غير أنّها تمكنت من بناء بين 160 و200 فقط بحلول عام 1914، ما جعلها تتراجع عن هذا المشروع وتلغيه نهائيًا(Benoune Mahfoud,2000).

وظلت مدارس الأهالي المؤسسة التعليميّة الفرنسية الوحيدة المخصصة للجزائريين تستقطب بعض الجزائريين ويتزايد عددهم فبلغ سنة 1921 حوالي 69000 تلميذ، ووصل سنة 1931 ما يقارب 69000 تلميذ، أي ما يعادل 34,7% من مجموع التلاميذ المسجلين في الجزائر، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة إجمالي السكان الأهالي المقدرة بـ 86,4% من إجمالي سكان الجزائر(Benoune Mahfoud,2000).

وخلال تلك الفترة بادرت السّلطات الفرنسية إلى تأسيس مراكز للتكوين المهني والصناعات التقليدية بكل من العاصمة ووهران وبجاية وقسنطينة وغرداية، غير أنّ إقبال "الأهالي" ظل محتشمًا، ولم يختلف الأمر عن التحاق

الجزائريين بالتّعليم الثانوي الذي بقي ضئيلاً جدًا حيث لم يتجاوز 84 تلميذا سنة 1900، و150 تلميذ سنة 1914 لأسباب ترتبط بخلفية استغلال المعمرين للقوة العاملة الجزائرية(زرهوني الطاهر، 1993).

وبعد الحرب العالمية الأولى، بدأت الأصوات الجزائرية تطالب بتوفير التّعليم، وحتى التيارات التقليدية المحافظة طالبت بتعليم أبنائها، سواء كان ذلك باللّغة العربية أو باللّغة الفرنسية، وشهدت 1927 تحرك عدّة جمعيات جزائرية متنوعة المشارب والاتجاهات مطالبةً توفير تعليم لائق للأطفال السكان المسلمين، وبدايةً من 11 سبتمبر 1927 تكررت مراسلات الأعضاء المؤسسين لفيدرالية المنتخبين المسلمين المتضمنة تطوير مدارس الأهالي، وجعلها لا تختلف عن المدارس الفرنسية، وفي السّنة نفسها لم يُطالب حزب شمال إفريقيا بالاستقلال الوطني فقط، بل طالب بحق الجزائريين الالتحاق بكلّ المؤسسات التّعليمية في الجزائر بما فيها تلك المخصصة للأوروبيين فقط، كما تضمنت بنود الجمعية العامّة للحزب سنة 1933 طلب اعتبار اللّغة العربية لغةً رسمية، وتأسيس مدارس تُعلّم بها(Benoune Mahfoud,2000).

وبعد احتفال فرنسا بمناسبة مرور قرن على احتلال الجزائر، قررت ثلة من العلماء الجزائريين المتخرجين من جامع الزيتونة والأزهر وغيرهما المتأثرين بأفكار رواد النّهضة والإصلاح في العالم الإسلامي تأسيس جمعية العلماء المسلمين بنادي التّرقي في الجزائر العاصمة في شهر ماي 1931، ويذكر المؤرخ أبو القاسم سعد الله أنّ التفكير في التأسيس قد بدأ منذ سنة 1913 بالحجاز، وتم تأجيل ذلك لظروف موضوعية، غير أنّ نفي الأمير خالد سنة 1923، وظهور نجم شمال إفريقيا سنة 1926، وتشكل نادي الترقي بالعاصمة سنة 1927، جعلت العلماء يشعرون بالفراغ السياسي، مقابل بطش الإدارة الاستعمارية بقانون الأهالي، ما عجل العمل التأسيسي والمبادرة الميدانية(سعد الله أبو القاسم،1996)، بحيث شرعوا بعد ذلك مباشرة إلى المبادرة لإنشاء مدارس حرّة لتعليم مبادئ الدّين الإسلامي، واللّغة العربية بمناهج ومقررات حديثة، وبحلول تاريخ استقلال الجزائر تمكنوا من إنشاء أكثر من مئة وخمسين (150) مدرسة تابعة للجمعية، يتردد عليها أزيد من خمسين ألف تلميذ(الإبراهيمي محمد البشير، 1971)، وموزعةً على مختلف المناطق الجزائرية.

ولكي لا تلفت أنظار المستعمر، كانت الجمعية تكلّف إحدى الجمعيات الإصلاحية المحلية في أي مدينة من المدن الجزائرية بفتح مدرسة حرّة، وتُسمى باسمها على غرار مدرسة الحديث بتلمسان، ومدرسة التربية والتعليم بقسنطينة، ومدرسة الشبيبة الإسلامية بالجزائر، ومدرسة تهذيب البنين بمدينة تبسة...، غير أنّها تظل تخضع للبرامج التّعليمية لجمعية العلماء، ورقابتها(تركي رابح، 1975)، وعندما أدركت فرنسا خطر هذه المدارس بدأت في مضايقتها وأغلقت يوم الثامن من شهر مارس سنة 1938 العديد منها واعتقلت معلميها ومسيّريها بدعوى عدم امتلاك الرّخصة(تركي رابح، 1985)، ويبدو أنّ هذه المضايقات لم تقوّض من عزيمة رجالات الجمعية، بل واصلت مدارسها في أداء مهامها، ولم تكبح من تنشئة الجيل الذي تأمل أن يحرك بقوة الفعل المناهض للاحتلال.

3 – فترة الاستقلال: تجاذبات المسألة اللّغوية وحدود الفعل الإصلاحي.

انطلاقًا من مركزية العمل التّربوي والتّعليمي في أي تخطيط تنموي، يهدف إلى التّحرر والرّقي، فقد احتلت الإصلاحات التّربوية المتتالية مكانةً بارزةً في سلم اهتمامات الدّولة الجزائرية الناشئة، بهدف تجاوز المخلّفات الأيديولوجية والثقافية لرواسب الحقبة الكولونيالية، والوصول إلى إنتاج النّموذج الخاصّ بالمجتمع الجزائري الذي يتماشى مع تشكيلته الاجتماعية والثقافية وشروطه التّاريخية، والتّمكن من اكتساب آليات إعادة إنتاجه، فتعددت بذلك وجهات النّظر حول المسألة اللّغوية وقضية التّعريب على وجه التّحديد(عيادي سعيد، 2014).

ما أفضى إلى بروز نوعٍ من الصّراع الجلّي أحيانًا والخفي في أحيانٍ أخرى بين تياريّن متباينيّن يمكن أن نُصنف أحدها ضمن التيار القومي العروبي، والآخر في خانة الاتجاه الفرنكوفوني، تحرّك خيوطهما تشكيلات وقوى فكرية وسياسية تحاول التّموقع وحسم الوضعية بإقصاء الطرف الخصم، واستغلال الوضع الناشئ والهشّ للدّولة الجزائرية، التي تحمّلت الإرث الاستعماري الذي خلّف أزيد من 80% من الأطفال الجزائريين الذين لم يدخلوا المدرسة بتاتًا قبل 1962، وهم في سن التمدرس (06-15 سنة)، بالإضافة إلى أنّ المؤسسات الابتدائية التي خلّفتها السّلطات الفرنسية لا يمكنها استيعاب أزيد من 77636 تلميذ في موسم 1963/1962(Benoune Mahfoud,2000)، ناهيك عن مغادرة ما يفوق 1000 معلم فرنسي البلاد(زرهوني الطاهر، 1993).

ولسدّ هذا الفراغ، وإدارة هذا الوضع والتّحكم فيه، سعت بعض أطراف النّظام الناصري للتدّخل وفرض الخيارات السّياسيّة والأيديولوجية لطرفها الحليف في الجزائر مباشرةً بعد الاستقلال(عيادي سعيد، 2014)، من خلال اتخاذ وزارة التربية قرارًا قبيل أوّل دخول مدرسي في شهر أكتوبر 1962 يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بمعدل سبع (07) ساعات في الأسبوع، على أن يُعرّب التعليم الابتدائي تعريبًا كاملاً في الموسم الموالي، ولأجل ذلك تمّ توظيف 3452 معلمًا للغة العربية، بعد أن تدربوا في ورشات صيفية(زرهوني الطاهر، 1993).

كما تبنت الدّولة الجزائرية الحديثة النشأة أهدافًا أخرى، منها ديمقراطية التّعليم ومجانيته لإقرار مبدأ تكافؤ الفرص، وجزأرة إطاراته بالاعتماد التدريجي على المعلم الجزائري المؤهل، وتوجيه الاهتمام بالمجالات التقنية والعلمية على وجه الخصوص(Labidi Djamel, 1993)، لتحديث المجتمع، وجعل التعلّم وسيلة أساسية لرسم مسارات التحضر والحراك الاجتماعي.

ولأجل تدارك النقص المسجل في تعداد المعلمين، تمّ إدماج أعدادٍ من معلمي جمعية العلماء المسلمين في المدارس الحكومية بدايةً من موسم 1963/1962، وتمّ توظيف ما مجموعه 22612 معلمًا جديدًا في ذلك الموسم، وكان مستوى المعلمين متدنيًا مقارنةً بالمعايير الدّولية في تلك الفترة، حيث مثلت نسبة ذوي مستوى الباكلوريا 22% من مجموع المعلمين، في حين كانت نسبة 41% تمثل المعلمين الحاملين لشهادة التّعليم المتوسط، و37% من إجمالي المعلمين يحملون شهادة التّعليم الابتدائي فقط(Benoune Mahfoud,2000).

ما مكن التيار العروبي من فرض وجوده، وفتح المجال لجمعية العلماء المسلمين لإعادة لمّ شملها، وإحياء خطوط التواصل بين أعضائها، ومباشرة النضال لاسترجاع هيبة اللّغة العربية، والحفاظ على القيم التي دافعت عنها منذ تأسيسها، فقام أعضاؤها بالانضمام إلى جمعية القيم بغية مواصلة النّشاط، إلاّ أنّ انقلاب 1965 عجّل بحلّ هذه الجمعية وتوقيف نشاطها، وتقييد المشروع العروبي الناصري، رغبةً في تجاوز آثار الخلل التنظيمي والسياسي والاجتماعي المتنامي حينها(عيادي سعيد، 2014).

وبتكليف الوزير أحمد طالب الإبراهيمي بتفعيل التغيير في المؤسسات التّعليمية وإدارته، وبسط الهيمنة الفكرية والبيداغوجية والأيديولوجية للنّظام السّياسي على المدرسة(عيادي سعيد، 2014)، تواصل بذلك مشروع التعريب بقيادة معلمين متشربين بمختلف الأيديولوجيات سواء كانت تلك الموروثة من المدرسة الفرنسية، أو من مدارس جمعية العلماء المسلمين، أو من المعاهد العربية المختلفة؛ ما تسبب في بروز عدّة مشكلات بيداغوجية وثقافية وأيديولوجية عجّلت بإصلاحات فترة 1970- 1980(Benoune Mahfoud,2000)، على شكل مخططات رباعية تحاول استيعاب الأعداد المتزايدة للتلاميذ سنويًا نتيجة النّمو الديموغرافي السّريع الذي شهدته الجزائر في تلك الفترة، ببناء المؤسسات التعليمية، وتكوين المعلمين، وتوظيفهم...، ناهيك عن الاستمرار في تعريب التعليم، رغم الصراع الكبير بين دعاة التعريب والمتمسكين باللّغة الفرنسية، كلغة استعمال أولى في الإدارة ومختلف مصالح الدولة، وتوالت حملات التشكيك في قدرة اللّغة العربية على استيعاب مفردات ومصطلحات العلوم الحديثة، وبرزت بشكل جلي بعض المظاهر الاجتماعية الساخرة من المتعلمين باللّغة العربية(بغورة صبحة، 2009).

وقد نجحت الإصلاحات التربوية التي انتهجتها الدّولة الجزائرية في استيعاب الأعداد المتزايدة للتلاميذ، غير أنّها لم تربط بين الأهداف الكمية والكيفية، ما فتح المجال لاستمرار النقاش والجدل حول ضرورة انتهاج إصلاح شامل يراعي المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الجزائري، وينتج تعليمًا أساسيًا يربط الصلة بين التربية والتكوين والتشغيل، ويُسّهل الوصول إلى تعلّم مختلف التقنيات الجديدة وتطبيقها على أرض الواقع، ويتجاوز عزوف البنات من الالتحاق بالمدارس، حيث لم تبلغ نسبة تمدرس البنات حتى موسم 1978/1977 إلاّ حدود 43% من إجمالي عدد البنات في سن التمدرس، وينظم عملية توجيه التلاميذ نحو مختلف الشعب، بعد أن كان عشوائيًا، كما أشار إلى ذلك التقرير الثاني لمصطفى الأشرف(Benoune Mahfoud,2000)، وقد دفعت هذه النقائص وغيرها باللّجنة المركزية للحزب الحاكم إلى الإقرار بإخفاق المسار الذي كان منتهجًا في قطاع التّعليم من تحقيق الأهداف التي كانت مرسومة لتحقيق التنمية الشاملة(زرهوني الطاهر، 1993).

لقد أفضى الأمر إلى تغييرات أخرى في هيكلة المنظومة التربوية ومحتوى مقرراتها ومناهجها، أسفرت عن ظهور ما سمي بالتّعليم الأساسي والتقني، الذي يدخل في إطار ثوراتيّ بومدين الثقافية والصناعية(Benoune Mahfoud,2000)، وتمّ إنشاء مدارس عليا لتكوين الأساتذة، وأخرى متعددة التقنيات، غير أنّها عانت من قلّة الأجهزة والوسائل، رغم الاعتماد على المتعاونين الأجانب حيث بلغ عددهم 4000 أستاذًا في موسم

1986/1985، ووُظف ما يقرب من 300 أستاذ في المواد العلمية في موسم 1991/1990(زرهوني الطاهر، 1993)، غير أنّ عزوف التلاميذ من التسجيل في تلك المدارس، وعدم التحاق المتعلمين المكَّونين بالمناصب التي عيّنوا فيها شكل عقبة أمام الوصول إلى الأهداف المرسومة لهذا الإصلاح(زرهوني الطاهر، 1993).

أضف إلى ذلك، ما عرفته الجزائر بين سنتيّ 1989 و1992 من انفتاح ديمقراطي ناشئ، تمخضت عنه تأسيس أحزاب سياسية ونقابات مهنية، فتفشت بذلك ظاهرة الانتماءات الحزبية والمهنية في الأوساط المدرسية، وانعكاس ذلك على قناعات المدرّسين بين المؤيدين والمتعاطفين مع التيارات الإسلامية السلفية والإخوانية، وأنصار التيار الوطني، ودعاة التيار الديمقراطي العلماني، فتجلت بذلك مظاهر الصّراع واتسعت دائرته بين المعرّبين والفرنكفونيين، وتسبب في تدني مستويات الأداء التّعليمي، وظهور طرف ثالث يدعو إلى استعمال اللّغة العربية الدارجة في التّعليم المدرسي، على غرار الأخصائية في علم النفس المدرسي مليكة قريفو بدعوى «أنّ لغة المحاورة هي التي يجب تعليمها، لا لغة الوصف أو القصة»(قريفو مليكة، 1989).

ثم عرفت المدرسة الجزائرية بعد وقف المسار الانتخابي صدعًا خطيرًا تزامن مع تصاعد أعمال العنف، واستهداف المدارس والمعلمين والمعلمات من جهة، وتحوّل الحقل التّعليمي إلى حلبة نقاش وسجال حاد حول الهوية الجزائرية ومقوماتها بين المتمسكين بالانتماء العربي، والمؤكدين على الانتماء المتوسطي والإفريقي، والمعتقدين بالانتماء إلى العالم الإسلامي فقط (بغورة صبحة، 2009)، والمطالبين بعدم إقصاء الانتماء الأمازيغي للشعب الجزائري، وحقهم في "دسترتها" وتعلّمها في المدارس الحكومية، واستمرت بذلك أزمة المسألة اللّغوية في النّظام التعليمي الجزائري، وظهرت بعض المحاولات التّوفيقية، كمحاولة الأخصائية في اللّسانيات خولة طالب الإبراهيمي التي دعت إلى ما سمته بالسّلم التواصلي الذي يتطلب تجنب الحديث عن لغة معيارية وأخرى عامية، بحيث يتم توظيف لغةٍ واحدةٍ مهيكلةٍ تتدرج ضمنها مستويات خاضعة للبيئات الاجتماعية المختلفة، وأدنى المستويات هي العامية أو الدّارجة وهي لغة الشارع والحي والقرية، وتعلوها لغة المتمدرسين التي تُستعمل خارج المدرسة أو الجامعة، وتفوقها في المستوى "العربية تحت النّمطية" وهي لغة التواصل الشفهي، والتي تتوسط بين لغة المتمدرسين والعربية النّمطية التي تمثل لغة الأدب والصّحافة، بينما تحتل العربية المعيارية المتمثلة في لغة القرآن أعلى مستويات هذه اللّغة(Taleb Khaoula, 1997 Ibrahimi).

ورغم احتدام هذا الجدل، لم تول الدّولة الأهمية المطلوبة للتعليم لأنّه لم يكن حينها من أولوياتها، نظرًا للأزمة الأمنية التي كانت تمر بها الجزائر، بدليل غض الطرف عن عمليات تأسيس لمدارس خاصّة متعددة، وببرامج مختلفة عن برامج المدارس الحكومية، وقد رأى البعض في ذلك جزءًا من الحلول الاستعجالية للأزمة السّياسية(عيادي سعيد، 2014)، ومعضلات قطاع التّعليم.

وزاد تدهور القدرة الشرائية للمعلمين تأزيمًا للوضع حتى تضمن تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي الصادر في شهر ماي 1998 ضرورة رفع أجور المعلمين، لضمان تحسين المستويات التّعليمية للأجيال القادمة،

وتغيير محتوى البرامج والمناهج التربوية، والتّفتح على اللّغتيّن الفرنسية والانجليزية، وإعادة تنظيم مختلف أطوار المنظومة التّربوية، وتشجيع البحث التّربوي وتنظيمه وفق حاجيات النّظام التّعليمي الجزائري، وتحسين التأهيل التّربوي لكلّ المراحل التّعليمية، ورد الاعتبار للتّعليم الثانوي، وتحديث محتوى الكتاب المدرسي(بغورة صبحة، 2009).

ويبدو أنّه من الطبيعي أن تسعى المنظومة التّعليمية في الجزائر إلى الخوض مرّةً أخرى في تجارب الإصلاح، والبحث عن الآليات والمناهج الحديثة التي تؤدي إلى التكيّف والاستفادة من التغيرات الدّولية السّريعة في مختلف الميادين، كنتاج للتقدم الهائل لوسائل وتكنولوجيات الاتصال والمواصلات التي سهلت حرية تبادل المعلومات والأفكار بين الأمم والشعوب، فتحوّلت بذلك هذه التغيرات إلى ظاهرة كونية فرضت على مختلف المجتمعات الانفتاح عليها، وهو ما يفسر جملة التّحولات التي شهدتها الجزائر في العشرية الأخيرة من الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة، والتي أقلقت الرأي العام، وفتحت مجالات واسعة للسّجال والنّقاش العميق إن في الأوساط السّياسية أو في فضاءات المجتمع المدني، وكان الكلّ متفقًا على ضعف الوضع التّربوي والتّعليمي، ومختلفًا في طرح المشروع البديل(جابر نصر الدين وإبراهيمي الطاهر،2005)، فتواصلت بذلك حلقات الصّراع بين التياريّن الفرنكفوني والعروبي، حيث بنى الأول مطالبه برفض دعوات التّحرر من اللّغة الفرنسية، وإبعادها عن الحياة الثقافية(عيادي سعيد، 2014) والتربوية، وضرورة الانفتاح على ثقافات العالم، وتجاوز الجمود الذي ميّز المنظومة التّربوية حتى تسببت مخرجاتها في انتشار التّطرف الدّيني وأحداث عنف تسعينيات القرن الماضي في الجزائر، واقترح ضرورة «إلغاء مادّة التربية الإسلامية أو استبدالها بالتربية الأخلاقية أو التربية الدّينية»(بن قفة سعاد وآخرون، 2009)، كما طالب بجعل المقررات الدّراسية مطّلعةً على انجازات العالم الغربي، لفتح المجال للأجيال القادمة لأجل التّمكن من توظيف أدوات التكنولوجيات الحديثة والتحكّم فيها، وفي لغاتها الأجنبيّة، في حين طالب الطّرف الثاني بالاستمرار في إدراج مقومات الانتماء العربي والإسلامي والأبعاد الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري في مختلف المقررات التّعليمية، وعدم إقصاء اللّغة العربية من المشهد الجزائري العام حتى ينجح المشروع التّعريبي للمنظومة التّعليمية، بمعنى أنّ المسألة اللّغوية هي مشكلة اجتماعية بالدرجة الأولى(عيادي سعيد، 2014).

واستجاب القائمون على المطالب الإصلاحية، تمّ تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية يوم 13 ماي 2000 وضمّت 158عضوًا، صنّفهم علي بن محمد إلى مجموعتيّن، بحيث تشكّل المجموعة الأولى أغلبية الأعضاء، وهم المعروفون بمواقفهم وآرائهم وقناعاتهم "الاستئصالية" لكلّ ما له علاقة بالبعد الحضاري العربي والإسلامي للجزائر، في حين ضمت المجموعة الثانية المنتسبين خطأً إلى الحقل التربوي؛ حيث كانوا طِوال حياتهم المهنية أدوات بيد غيرهم على حد تعبير علي بن محمد(بن محمد علي، 2001).

وبمجرد تنصيبها باشرت اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أعمالها، إلى أن أتمت ذلك، وقدّمت تقريرها يوم 27 جويلية 2000، على أن يتم تطبيق الإصلاحات بعد مناقشتها بدايةً من موسم 2004/2003، وقد تضمن تقرير هذه اللّجنة بعض الإجراءات التقنية كالرّجوع إلى تبني الأطوار التّعليمية الثلاثة عوض التعليم الأساسي، مع تقليص سنوات التعليم الابتدائي إلى خمس سنوات، وإضافة السّنة الرابعة للطور المتوسط، كما احتوى على جعل المبادئ العالمية ذات الصّلة بقيم المواطنة كالمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية...الخ قاعدةً صلبةً للنّشاط المدرسي، وتبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج كامتداد للمقاربة السابقة المعتمدة على الأهداف، ما يعني الاعتماد على الطرائق التفاعلية، إلى جانب إدراج اللّغة الأمازيغية وبدء تعليمها في عشر (10) ولايات نموذجية تمهيدًا لتعميمها على باقي الولايات، وتدريس اللّغة الفرنسية بدايةً من السّنة الثانية ابتدائي وزيادة حجمها السّاعي، وجعل اللّغة الانجليزية هي اللّغة الأجنبية الأولى، وتدريسها بدايةً من السنة الرابعة ابتدائي، بالإضافة إلى الاعتماد على التّرميز العالمي وكتابة المصطلحات العلمية بلغتها الأصلية(وزارة التربية الوطنية،2003)، قبل أن يتم تأجيل تدريس اللّغة الفرنسية إلى السنة الثالثة، وتعليق تدريس اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في السّنة الرابعة، وزحزحتها إلى المرتبة الثانية، وتدريسها بدايةً من السنة الأولى متوسط، وتغيير مادّة التربية التكنولوجية إلى مادّة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية وإضافة البعد الكيميائي لها(مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية،2009).

وبمجرد نشر فحوى تقرير هذه اللّجنة تعالت بعض الأصوات المعارضة متهمةً ما ورد فيه بـ "تغريب" المنظومة التربوية الجزائرية، وتجسيد غلبة أنصار التّوجه الفرنكفوني لذات المنظومة، وما تقديم تدريس اللّغة الفرنسية إلى السّنة الثانية ابتدائي، وزيادة الحجم السّاعي لذات اللّغة إلاّ دليل على ذلك(بن قفة سعاد وآخرون، 2009)، وبعد سنوات من تطبيق هذه الإصلاحات لا تزال عمليات التقييم والتقويم مستمرة ومصاحبة للجدل حول جدوها، وآثارها على الخصوصيات الثقافية والحضارية الجزائرية.

إنّ المتتبع لمسار الحقل التربوي والتعليمي في الجزائر، يكتشف حدود مجالات التدخل بمسميات الإصلاح ومرادفاته، بحيث أنّنا لو فرضنا صحة المشروع الحداثي للقوة الكولونيالية، فإنّ تجرأ فرنسا للامتداد خارج حدود مقومات الهوية الجزائرية قد غذّى عمليات الممانعة والمقاومة برفض الالتحاق بمدارسها، ولم تتوقف المقاطعة رغم تبني فرنسا لقيم الحداثة حين فرضت أفكار جون فيري بجعلِها التّعليم مجانيًا وإلزاميًا على الأوروبيين والأهالي على حدٍ سواء.

وبغض النّظر عن المكاسب التي حققتها المنظومة التّعليمية في سنوات الاستقلال الأولى، فقد ارتسمت أسسها ضمن دوائر حدود السّياسات المنتهجَة التي كانت مقبولةً نسبيًا، وعلّقت عليها الجماهير آمالها وطموحاتها التي كوّنتها نتيجة تمازجها مع نشوة الشعور بالتّحرر، وأُستغلت المدرسة كأداةٍ لدعم خيار الحزب الواحد، والنّهج الاشتراكي، والاقتصاد الموجه، وأساليب التعبئة الجماهيرية للالتفاف حول أهداف كلّ مخطط، حتى تحوّل إصلاح

التّعليم إلى مخططات رباعية، فلم يتم تسجيل معارضة حقيقية حينها للمنظومة التّعليمية وإصلاحاتها، حتى وإن كانت المخططات الرباعية تعيد إنتاج شروط الوضع المتأزم، وتكتفي بتدبير تلفيقي Eclectique دون امتلاك القدرة على تخطي حدود الخيار الاشتراكي وتجاوزه لتحقيق الإصلاح المنشود.

ومع ظهور بوادر نشوء نظام كوني جديد يحاول أن يؤسس لشروط ثقافة عالمية مكرّسة للقيم الحداثية والانفتاح والتحاور والشراكة والتسامح باحتضان التمايزات اللّغوية، والاختلاف الديني بين الثقافات والأعراق والحضارات، فإنّ مدارس الجزائر المستقلة لم تعلن يومًا تبنيها للقيم الحداثية، التي تُعتبر تجاوزًا لحدود الحس المشترك نتيجةً لما يحمل مفهوم الحداثة من شحنات أيديولوجية مرتبطة بـ"التغريب"، ولم يمنع ذلك الإصلاحات المنتهجة من تأطير قيم المواطنة Citoyenneté ومن خلال دفاعها عن مبادئ الجزأرة والتعريب وتكافؤ الفرص والإلزامية والمجانية و"التكنلجة" واعتبارها مكسبًا ممهدةً لمشروع ميلاد المجتمع الديمقراطي، الذي لم يعد مقبولاً فحسب، بل أصبح مطلبًا اجتماعيًا، نتيجة التّحولات السياسية والاقتصادية التي شهدتها الجزائر المعاصرة.

ما يعني أن حدود التّدخل في المنظومة التّعليمية الجزائرية تتحدد وفق توافق الإصلاحات مع الأنساق الاجتماعية الأخرى وتكاملها معها، لذلك فإنّ أي امتداد خارج هذا المجال، لمحاولة تدبير إصلاحاته وفق الاستيعاب الواعي لإملاءات التحولات الكونية بوسائطها الاتصالية الحديثة مثلاً، يُعتبر تهديدًا للهوية، وتشكيكًا في الانتماء، وخلخلةً لثوابت الأمة...الخ، ويفتح المجال لعودة الخلفيات النّمطية للصّراع التقليدي بين التيارات القومية والإسلامية والفركوفونية.

لذلك يمكننا القول أنّ هذه المجابهات غير المنتجة والمستمرة التي تحكمها مراكز قوى وجماعات ضاغطة تعبر عن ما يلي:

- ✓ أزمة انطلاقة معاقة ومُحمّلة بثقل مخلفات الإرث الكولونيالي، لم تستطع تأطير النّظام التعليمي وجعله يتجاوز حدود المراهنات السياسية الأيديولوجية، والميكانيزمات التقليدية المتقادمة كالعلاقات القرابية والدموية والولاءات السياسية والاجتماعية المتعددة، فتعسر على هذا النظام الامتداد إلى صناعة واقعٍ مرتبطٍ بقيم احترام الاستحقاقية والكفاءة.
- ✓ إصلاحات متعددة لم تتخط في مجملها حدود مستوى الغايات التّعميمية أو الشعارات الخطابية، واعتبار الأزمة مجرد اختلال وظيفي Dysfonctionnement لا يتطلب سوى بعض التعديلات الإصلاحية البسيطة، عوض الامتداد إلى مستويات الهندسة الاجتماعية المعقلنة والهادفة إلى تكوين مخرجات مستجيبة لشروط التنمية الاجتماعية ومتطلباتها وحاجاتها، بمعنى ضرورة انتهاج الإصلاح المتوازي والمتكامل المسارات باعتبار أزمة قطاع التعليم هي أزمة مجتمعية بالدرجة الأولى.

- ✓ عدم استيعاب وفهم مجمل التّحولات الفكرية والاجتماعية والأيديولوجية المتلاحقة التي تمر بها الجزائر، وامتداداتها المعقدة وتأثيراتها على النّظام التعليمي.
- ✓ الامتدادات المستمرة لمراكز الاحتكار الأجنبية والقوى المهيمنة كونيًا لفرض علاقات التبعية الشمولية لها، وتوجيه الأنظمة التّعليمية عامّةً وفق مصالحها الحيوية.

الخاتمة

مهما قيل عن إصلاحات المنظومة التعليمية في الجزائر، فلا يمكن اعتبارها حلاً سحريًا وظرفيًا للمشكلات التربوية المستعصية، إنّما هي مواصلة اجتماعية لا تنتهي، نتيجة ارتباطها العضوي بالمشروع المجتمعي ومساراته التنموية، ما يعني أنّ أي إصلاحٍ يقتضي معرفة هموم وانشغالات ومتطلبات الحقل التربوي والمجتمعي معًا، وتهيئة الأفراد لتقبل امتداد أي إصلاح خارج حدوده المعهودة، ولا يمكن تحقيق ذلك إلاّ بضرورة تحريك النّقد الصّارم المبني على الاعتبارات والتصورات النّظرية الفلسفية والتربوية والفكرية وعلاقاتها المعقدة بالسّياق العالمي، والسّياقات السوسيو تاريخية والاقتصادية والثقافية للبلد، وفتح نقاشات جادّة ومعمقة لمختلف إيجابياته وسلبياته وأبعاده ودلالاته وشروط إنتاجه، حتى يسترجع التّعليم وظيفته الأساسية في إنتاج المعرفة، والمساهمة في التغيير البنيوي وفقًا للمقاييس العالمية من جهة، والخصوصية الثقافية الجزائرية من جهة أخرى.

المراجع:

1. الإبراهيمي محمد البشير، **عيون البصائر**، ج02، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971.
2. أجيرون شارل روبير، **الجزائريون المسلمون وفرنسا(1871-1919)**، ج01، تر: مسعود حاج وبكلي، دار الرائد للكتاب، الجزائر، 2007.
3. أجيرون شارل روبير، **تاريخ الجزائر المعاصرة**، تر: عيسى عصفور، منشورات عويدات، بيروت، 1982، ص38.
4. بغورة صبحة، **التعليم في الجزائر: تراكمات الماضي...صراعات الحاضر**، في مجلة: المعرفة، ع176، وزارة التربية والتعليم السعودية، نوفمبر 2009.
5. بن خلدون عبد الرحمان، **مقدمة ابن خلدون**، تح: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، 2004.
6. بن قفة سعاد وآخرون، **الثابت والمتغير في النظام التربوي الجزائري: دراسة في الأسباب والنتائج**،في: الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، ع05، دفاتر مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان .
7. بن محمد علي، **معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية: صراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية**، دار الأمة للنشر، الجزائر، 2001.
8. تركي رابح، **التعليم القومي والشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975.
9. تركي رابح، **الصراع بين جمعية العلماء وحكومة الاحتلال**، في مجلة التاريخ، العدد 11، جامعة الجزائر، السداسي الثاني، 1981.

10. جابر نصر الدين وإبراهيمي الطاهر، **النظام التعليمي في ظل متغيرات الشأن الداخلي وتحديات العولمة**، في:العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، ع01، دفاتر مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ديسمبر 2005.

11. جغلول عبد القادر، **مقدّمات في تاريخ المغرب العربي القديم والأوسط**، تر:الحكيم فضيلة، دار الحداثة، ط02، بيروت، 1988.

12. الحسين أسكان، **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1-9هـ/7-15م)**، مركز الدراسات التاريخية والبيئية، الرباط، 2004.

13. داود عمر، **الحركة التبشيرية في الجزائر: نشاط الآباء والأخوات البيض في غرداية نموذجا، مقاربة سوسيو تاريخية**، دار نزهة الألباب للنشر، الجزائر، 2016.

14. زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، دار موفم للنشر، الجزائر، 1993.

15. سعد الله أبو القاسم، **أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر**، ج04، دار المغرب الإسلامي، بيروت، 1996.

16. سعد الله أبو القاسم، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991.

17. عبد القادر حلوش، **سياسة فرنسا التّعليميّة في الجزائر**، دار الأمّة، ط1، الجزائر، 1999.

18. عدي الهواري، **الاستعمار الفرنسي في الجزائر: سياسة التفكيك الاقتصادي والاجتماعي 1830-1962**، تر: عبد الله جوزيف، دار الحداثة، بيروت، 1983.

19. عيادي سعيد، **أثريات المسألة اللغوية في الجزائر: ما تبقى من سيرة الخبير بيير كون Pierre Conn**، دار بن مرابط للنشر، الجزائر، 2014.

20. غياث بوفلجة، **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

21. قريفو مليكة، **المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف**، تر: جيحلي محمد، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1989.

22. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية: النصوص التنظيمية**، ج01، نشر المديرية الفرعية للتوثيق، ط02، ديسمبر 2009.

23. وزارة التربية الوطنية، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية**، أكتوبر 2003.

24. وعلي محمد الطاهر، **التعليم التبشيري في الجزائر من 1830 إلى 1904**، منشورات دحلب، الجزائر، 1992.

25. Benoune Mahfoud, **Education, culture et développement en Algérie: Bilan et perspectives du système éducatif**, tome 01, édition ENAG, Algérie, 2000, p133.

26. Labidi Djamel, **Science et pouvoir en Algérie**, T02, OPU, Alger, 1993, p146-147.

27. Lardillier Alain, **Le peuplement français en Algérie de 1830 à 1900**, Editions de l'Atlanthrope, Paris, 1992, p33 - 38.

28. Taleb Ibrahimi Khaoula, **Les Algériens et leurs langues**, Edition El Hikma, Alger, 1997, p39.

29. Yvonne Turin, **Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale**, **écoles**, **médecine**, **religion1830-1880**, ENAL, Alger, 1983, pp 41- 49.