مجلة ضيـاء للبحوث النفسية والتربوية
الترقيم الدولي الموحد (ISSN) : 2716-8174
EISSN: 2800-0803
مجلد (5)، عدد (1)/جويلية 2024 / ص: 11-33

الوجود الفعلي للمعلم في واقع المجتمع العربي(رصد للأدوار عبر الحقب التاريخية)

The actual presence of the teacher in the reality of Arab society (a monitoring of roles across historical eras)

نجمة عليوش
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)، aliouchend@gmail.com

تاريخ الاستلام:30-06-2024 تاريخ القبول:03-07-2024

ملخص:

نتتبع في هذه الدراسة الوجود الفعلي والفاعل للمعلم عبر مراحل تاريخية محددة، والمتمثلة في العصر الجاهلي، الحضارة العربية الإسلامية في العصرين الأموي والعباسي، كما تتبعنا وجود المعلم في المجتمع الجزائري خلال الحقبة العثمانية، وحقبة الاحتلال الفرنسي، واستعرضنا في هذه الدراسة الرامية بالأساس الى تتبع أثار المعلم، الخلفيات الجغرافية والفكرية والدينية والاجتماعية، وتأثيراتها على المعرفة في كل مرحلة على حدا، وعلى خصائص المعلم وسماته فيها، وتركز هذه الدراسة بالأساس على طبيعة الدور الذي كان يقوم به المعلم، لنخلص إلى أن المعلم في هذه المجتمعات والحقب كان له دور تربوي إيديولوجي تراوح بين الديني، الوطني، والسياسي،يعبر عن توجه السلطة والمجتمع الذي وُجد فيه.

الكلمات المفتاحية: المعلم، الدور، العصر الجاهلي، الحضارة العربية الإسلامية، المجتمع الجزائري.

Abstract

In this study, we trace the actual and effective presence of the teacher through specific historical stages, represented by the pre-Islamic era, the Arab Islamic civilization in the Umayyad and Abbasid eras. We also traced the presence of the teacher in Algerian society during the Ottoman era and the era of the French occupation, and we reviewed in this study, which aims primarily to trace the effects The teacher, the geographical, intellectual, religious and social backgrounds, and their effects on knowledge at each stage separately, and on the characteristics and attributes of the teacher therein. This study focuses primarily on the nature of the role that the teacher played, to conclude that the teacher in these societies and eras had an ideological educational role that ranged Between religious, national, and political, it expresses the orientation of authority and the society in which it exists.

Keywords: The teacher, the role, the pre-Islamic era, the Arab-Islamic civilization, Algerian society.

المقدمة:

هذه محاولة لتتبع مراحل تطور فكرة التعليم وتحولها من مجرد أفعال وأقوال لا مُفكر فيها ذات طابع غير منظم، وانتقالها إلى عملية أكثر تنظيما وتماسكا ذات أهداف وغايات محددة، وبما أن عملية التعليم في كلا المرحلتين كانت تتمركز حول الشخص الذي يقدم مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات لأشخاص آخرين، والذي تعددت واختلفت المسميات التي تم إطلاقها على الوظيفة التي يقوم بها كالمعلم، والمربي، والحكيم، والشيخ وغيرها، فإنه هو أيضا تعرض للتحول إما على مستوى التصور الذي يحمله عنه أفراد جماعته، أو فيما يتعلق بالمهام التي يضطلع بها وطبيعة المعرفة التي يقدمها أو في خصائص المتعلمين الموجهة إليهم تلك المعرفة، وسنتطرق في هذا العنصر إلى الوجود الفعلي للمعلم في العصر العربي الجاهلي وفي الحضارة العربية الإسلامية.

في محاولتنا هذه المتعلقة أساسا برصد طبيعة الوجود الفاعل للمعلم في بعض المجتمعات والثقافات، أي بممارسة عملية التعليم التي تتم بين المعلم والمتعلم وخاصة في المجتمع الجزائري وذلك من خلال دائرة انتمائه الأكبر ، ونقصد بها المجتمع العربي الإسلامي، ولا نعتبر هذه المحاولة عملا تاريخيا بحثا إنما، هي تقصي للأشكال التي كانت عليها العملية التعليمية في المجتمعات التقليدية الأولى، والصورة التي كان عليها المعلم آنذاك. حيث سنتطرق إلى أساليب التربية والتعليم، أنماط المعلمين، وطبيعة المعرفة في العصر الجاهلي والمجتمع العربي الإسلامي في بعض العصور، ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن المصادر والأساليب التي انتقلت من خلالها المعرفة والخبرات.
- التعرف على أنماط المعلمين وطبيعة المعرفة المهيمنة في كل عصر وكل مجتمع.

وكما أشرنا سابقا فإننا سنركز على العصر الجاهلي، والأموي، والعباسي، والمجتمع الجزائري بداية من مرحلة الوجود العثماني إلى يومنا هذا في رصد الوجود الاجتماعي للمعلم.

1. المعلم عند العرب في العصر الجاهلي

إن محاولة دراسة أي ظاهرة وفق منهجية علمية صحيحة، تستدعي النظر إليها من خلال مستويين متداخلين ومتوازيين: المستوى الأول الذي يدرس الظاهرة كما هي ويحدد خصائصها وماهيتها أما المستوى الثاني فيبحث في ما حولها، أي جملة الظروف والعوامل التي أوجدتها وساعدت على انتشارها لتأخذ مسمى الظاهرة، والمعلم قبل أن يكون ذلك الشخص الذي يمتلك المعرفة والخبرات، ويُمكن الآخرين من تلقيها منه بأساليب مختلفة

وغايات محددة، فإنه وكما سنتطرق في هذه الدراسة بمثابة ظاهرة عرفتها الجماعات الإنسانية منذ ممارستهم للحياة الاجتماعية، وقبلها كان المعلم يأخذ معنى مجازيا كقوى الطبيعة، والأفكار والتصورات التي تحولت في مجملها إلى أساطير، إلا أنها قدمت للإنسان معرفة من نوع آخر، وكانت بمثابة المعلم له، سواء فيما تعلق باكتساب مهارات وخبرات لمواجهة الطبيعة، أو بتشكيل ثقافة ساهمت بدورها في تنشئة وتربية الأجيال.

وفيما يلي سنتعرض بإيجاز إلى الواقع: الاجتماعي، الاقتصادي، الديني، والفكري للعرب في الجزيرة العربية خلال العصر الجاهلي، التي ستكون بمثابة المُعين لنا للبحث في ملامح حضور المعلم لديهم.

2.1 الواقع الاجتماعي:

تم تقسيم تاريخ العرب إلى ثلاث طبقات هي:

- العرب البائدة أو عرب الشمال
- القحطانية أو دول الجنوب
- العدنانية أو عرب الشمال في الطور الثاني(زيدان، د.ت، ص96)، وهذه هي الطبقة التي يدور حولها بحثنا عن المعلم فيها،"والعدنانية، أو الإسماعيلية، أو عرب الشمال في اصطلاح الكتاب العرب، تقع منازلهم شمالي بلاد اليمن في تُهامة، والحجاز، ونجد وما وراء ذلك شمالا إلى مشارف الشام والعراق، ويرجعون في نسبه إلى إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام" كما يذهب إلى هذا جرجي زيدان، وينتمون "إلى عرب الوسط وهم سكان وسط الجزيرة في الحجاز، ونجد حيث الكعبة ومسكن قريش، ويثرب، والطائف"(عبد الدائم، 1973، ص132)، "ويُطلق عليهم علماء الأنساب العرب الباقية، وهم بنو يعرب بن قحطان وبنو معد بن عدنان، وينتمي إليهم كل العرب عند ظهور الإسلام"(سهيل طقوش، 2009، ص30)، ويضيف ديزيره سقال أنه يُطلق عليها اسم "الجاهلية القريبة"، لتمييزها عن الجاهلية البعيدة التي عاشت فيها الأمم البائدة، وبالرغم من بساطة الحياة عند عرب الجزيرة العربية في العصر الجاهلي، إلا أنهم عرفوا تقسيما طبقيا والمتمثل في:

- **الأحرار:** هم أبناء القبيلة العرب الذين تربط بينهم صلة الدم، الرحم، والنسب.
- **المَوالي:** هم الذين تعتقهم القبيلة بعد أن كانوا رقيقا.
- **العبيد:** هم العبيد الذين استُقدموا من بلاد أجنبية.
- **الخُلعاء:** وهم الأفراد الذين تخلعهم القبيلة لسوء سيرتهم، ومعنى الخلع التبرؤ من الفرد فلا تجيره ولا تدافع عنه(سقال، 1995، ص85).

3.1 الواقع الاقتصادي

كان للموقع الجغرافي وطبيعة المناخ الذي تميزت به الجزيرة العربية تأثيرا على الحياة الاقتصادية للناس، التي يغلب على جغرافيتها الصحراء والحرارة طوال السنة، وهذا ما فرض أساليب للعيش تتلاءم وهذه البيئة، فمعظم أراضي الجزيرة العربية صحراوية، ونتيجة شح الموارد وكان الغزو في العصر الجاهلي حسب ديزيره سقال من مقومات المجتمع الاقتصادية، للاستيلاء على موارد القبائل الأخرى، واختلفت أنماط الحياة الاقتصادية بين الحضر والبدو فكان كلا منهما يتميز بنمط معيشة مختلف عن الآخر،"فأهل الحضر يعيشون على الزرع والماشية والتجارة، أما البدو فيعيشون من ألبان الإبل ولحومها، فيما تميزت الحياة في البادية بالبساطة والسذاجة، وهي على نمط واحد، هذه الحياة تجبل الإنسان على الكسل والخمول"(الأندلسي، 1982، ص606،74)، وكانت الحياة الاقتصادية لدى العرب في العصر الجاهلي بسيطة وتقليدية، خالية من الإبداع والابتكار، إذ ارتكزت على ما وجدوه في الطبيعة، دون أن يبحثوا عن موارد أخرى خارج ما هو موجود.

4.1 الواقع الديني

"كانت الحياة الدينية عند العرب في مستوى بدائي، حيث اعتقدوا أن الطبيعة من حولهم مشحونة بقوى أعظم من قوى الإنسان، ويرى كارل بروكلمان أن العرب اعتقدوا بإله هو خالق الكون وهو الله، "وللعرب في الجاهلية أديان متعددة، فكان منهم الموحدون، وعبدة الأصنام، والدهرية والصابئة والزنادقة"(عبد الدائم، 1976، ص135)، كما انتشرت ديانات الوثنية اليهودية والمسيحية، "لكن أكثريتهم كانوا وثنيين يؤمنون بقوى إلهية كثيرة تتجلى في الكواكب ومظاهر الطبيعة"(ضيف، د.ت، ص89).

5.1 الواقع الفكري

قبل استعراض الحياة الفكرية لدى العرب في العصر الجاهلي، وجب الإشارة إلى صفة ألصقت بهذا العصر وهي **"الأمية"**، إذ شاع عنهم الجهل بالقراءة والكتابة ومنه سُموا أميين، إلا أن المؤرخ العراقي **جواد علي** فند هذا الرأي، وأكد أن لفظة أمي أو أمية لم تكن تعني عند الجاهلية معنى عدم القراءة والكتابة، وإنما تعني عندهم مشركين ووثنيين، وكان يهود يثرب هم من أطلقوا هذا المُسمى على العرب المشركين.

و"كانت المعرفة في العصر الجاهلي حسب شوقي ضيف جميعها ضروب أولية تقوم على التجربة الناقصة، ولا تؤسس على قاعدة ولا على نظرية"، فلم يكن لهم اعتناء بشيء

من أمور الفلسفة، "فكانوا لا يهتمون إلا لما هو ضروري لعيشهم كالطب والفراسة والعرافة"(الفاخوري، 1953، ص16)، "فكانت علومهم علوم لسانها وأحكام لغتها كنظم الأشعار، وتأليف الخطب وكانوا أهل علم بالأخبار، ومعرفة السير والأمصار، وعلم بأوقات مطالع النجوم ومغاربها، وبالكواكب"(عبد الدائم، 1973، ص133)، وذهب شوقي ضيف إلى القول بأن لتسبيب العقلي عند العرب كان ضعيفا فلم يحسنوا ربط المسببات بأسبابها ربطا محكما، ولم يكونوا يفهمون الارتباط بين العلة والمعلول، ويقول سقال أن الجاهليون لم يعرفوا في حياتهم التفكير العميق والمتواصل ولا اطلعوا على الفلسفة"،وللبيئة الصحراوية أثرها في تكوين العقل العربي الجاهلي، إذ كان الفرد منهم يقضي يومه في محاولات البقاء على قيد الحياة في ظل عدم امتلاكه لأدوات تساعده على مواجهة أطراف متعددة من الشرور، التي تتجلى إما في الحيوانات المتوحشة، أو في الإغارات المفاجئة للقبائل الأخرى، أو قسوة المناخ، فكان محاطا بمصادر التهديد المختلفة وإحساسه بالضعف أمامها.

ولا يعني هذا أن العرب في الجاهلية لم ينتجوا فكرا بالمطلق، فقد وصلَنا منهم أشكالا مختلفة من الفنون تتمثل في: الشعر، والنثر، والخطابة، وأدب الرسائل، والقصص، ويذهب جواد علي إلى القول بمعرفة العرب الكتابة وأنهم مارسوها قبل الإسلام بل قبل الميلاد، فكانوا يدونون بقلم ظهر في اليمن أُطلق عليه القلم المسند، أو قلم حمير، أو القلم النبطي، وهذا حسب ما عثر عليه الباحثون من كتابات مدونة بالمسند في مواضع من جزيرة العرب.

6.1 واقع التربية والتعليم

عرف عرب الجاهلية المدارس والتعليم، وعُرف عند الحضر والبدو من سكان الجزيرة العربية على السواء، "وكان التعليم لدى الحضر يهدف إلى تخريج الأحداث في الصناعات والمهن المختلفة: كالهندسة، والطب، والبناء، والنقش"(عبد الدائم، 1973، ص36)، بفضل تطور مجالات الحياة لديهم، وانقسمت معاهد التعليم عند الحضر في الجاهلية إلى قسمين:

- **ابتدائية**: يدرس فيها الأطفال القراءة والكتابة والحساب، وعثر الباحثون في آثار مدائنهم على أنقاض مدرسة للأطفال، تضمنت قراميد عليها دروس للأحداث في الحساب والهجاء وشملت معاجم وكتبا للمطالعة وقواعد اللغة.

- **عالية**: حيث يدرس الطالب الهندسة، والفلك، والطب، والآداب، والتاريخ، وكانت طريقة التعليم إنفرادية، بحيث يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزء من وقته(عبد الدائم، 1973، ص135،138).

أما البدو فعرفوا الكتاتيب أيضا، "وكانوا يتعلمون من خلال التقليد والمحاكاة، أو ما يسمعونه من النصائح، والعظات من الآباء والأمهات وذوو العقول الراجحة"(عبد الدائم، 1973، ص137)، هذا النوع من التربية الذي يُعرف بالتربية غير المقصودة وغير الرسمية، "وكانت الأسرة أهم مؤسسات التربية عند العرب البدو في العصر الجاهلي وقد تشاركها العشيرة"(عبد الدائم، 1973، ص136)، بغرض المحافظة على الأعراف والتقاليد، التي تعطي للقبيلة شرعية وجود واستمرارية.

- أماكن التربية والتعليم:

مارس العرب التعليم حسب جواد علي في أماكن متعددة من بينها "الكُتاب"، التي تُعطى فيها دروس من قبل شخص أطلقوا عليه اسم "الكاتب"، كما كان"البيت مكانا للتعليم، وفيه تُشرف الأم على تربية الابن وهو صغير، ثم يشرف عليه الأب ويلقنه شؤون الصنعة وأمور الحياة متى تجاوز الخامسة أو السابعة من عمره"، ومارسوا حرفة التعليم في المعابد خاصة عند اليهود، "الذين أطلقوا عليها اسم المدرسة_هذه اللفظة عبرانية الأصل هي مدرش **Midrach** وتعني بحث وشرح نص، وقد أُطلقت على المكان الذي تُدرس فيه التوراة"_ حسب المؤرخ جواد علي، بالإضافة إلى معابد المسيحيين.

- الوسائل المستخدمة في التعليم:

استخدموا للكتابة أدوات مثل: "السكين، والآلات الحادة على الخشب أو الحجر، كما استخدموا الفحم وكلما يترك أثرا على شيء، واستعملوا كتف الحيوان للكتابة عليه، والقضم(جلد أبيض)، والأدم وهي الجلود المدبوغة، والحجارة، والرق"(علي، 1998، ص255،263) ، وكتبوا على "مختلف أنواع المعادن، والطين، وورق الشجر، والقراطيس، وجريد النخل"(علي، 1998، ص258).

7.1 المعلم في الجاهلية

كما كانت المعرفة على ثلاثة أنماط فالمعلمون أيضا كانوا ثلاثا، وبما أن عرب الجاهلية عرفوا أشكالا مختلفة للمعرفة، فإن هذا تطلب توفر خصائص معينة لمعلم كل نمط من المعرفة، وهم ثلاثة أنماط:

الأسرة والقبيلة:

كان كلاهما بمثابة مكمل لدور الآخر في تعليم النشء، وبالرغم من بساطة أساليب التعليم وأهدافه إلا أن وجود عقد اجتماعي ضمني بينهما ساهم في تحقيق النتيجة المرجوة، وهي بناء إنسان يحمل ولاء للقبيلة ولمبادئها.

رجال الدين:

كانوا يمارسون شعائرهم الدينية في المعابد، فهي المكان الذي يعلمون فيه الدين لأتباع الديانتين اليهودية والنصرانية بشكل خاص، وهي معرفة ذات طابع ديني، تتجلى في إعطاء دروس في الكتابة والقراءة بغاية قراءة وفهم الكتب الدينية ونسخها.

معلم الكُتاب:

كان دوره شبيها بمعلم هذا العصر، يتمثل في تقديم الدروس في مجالات معرفية مختلفة، فلم يكن يختص بمعرفة بذاتها، وكان يهيئ معظم الطلبة للحياة العملية، ويتلقى أجرا يتراوح حسب المستوى المادي لكل طالب، ونضيف إليهم معلم من نوع آخر يحمل مدلول مجازي والمتمثل في **"الطبيعة الصحراوية"**، التي شكلت وصاغت شخصية الإنسان العربي الجاهلي، وتمثلت في الدروس التي قدمتها له في صورة الظواهر الطبيعة، والمناخ الحار الجاف، وندرة مصادر الأكل والشرب، فأمدته بمهارات وخبرات ساعدته في التأقلم معها، هذه الخبرات التي تطورت لتصبح بمثابة معرفة يُعلمها كل جيل للجيل القادم.

بعدما استعرضنا الأحوال الاجتماعية والاقتصادية لعرب الجزيرة في العصر الجاهلي، والتي منحتنا إشارات حول وضعية المعلم في هذا المجتمع، وطبيعة الدور الذي لعبه آنذاك، خلُصنا إلى أنه كان عناك اختلاف في طبيعة المعرفة التي كان يقدمها المعلم في العصر الجاهلي، فهي معرفة عملية، الغرض منها الاستفادة منها في الحياة اليومية لها غاية اقتصادية، وانتشر هذا النوع من التعليم عند الحضر، وهناك المعرفة الدينية التي كانت تُقدم في معابد اليهود والنصارى، هدفها تعلم الطقوس والتعاليم والوصايا الربانية للخلاص الأخروي، ووُجدت المعرفة التراثية والأدبية إذا صحت التسمية لدى البدو ونعني بها مجموعة المعتقدات، العادات، والمواعظ التي نشأ عليها أفرادها حفاظا على تماسك القبيلة.

2. المعلم في الحضارة العربية الإسلامية:

ظهرت الحضارة العربية الإسلامية بعد الحكم الراشدي، وامتدت حدودها من الجزيرة العربية وبلاد الشام إلى الشمال الأفريقي، جمع بينهم الانضواء تحت حكم سياسي

واحد، القائم على الخلافة والانتماء عقائديا للدين الإسلامي واللسان العربي الموحد، بفضل قانون الفتوحات الذي مكنها من توسيع رقعة جغرافيتها وتكريس سلطانها، أما من الناحية الاقتصادية، تميزت بدور تجاري وبحري وبري نشط وحيوي بين الأقاليم شرقا، وغربا ما أدى إلى تطور زراعتها، وصناعاتها، وأساطيلها والجانب العمراني فيها، وبالنسبة للحالة الفكرية والثقافية، فقد تميز المجتمع في الحضارة العربية الإسلامية باختلاف أصول الأمم المكونة للنسيج الاجتماعي فيه، ويذهب أحمد أمين إلى أنها عرفت انتشار أربعة أنواع من الثقافات هي: الثقافة الفارسية، الثقافة اليونانية، الثقافة الهندية، الثقافة العربية، فيما يرى محمد عابد الجابري أن أصول الثقافة العربية الإسلامية وبالخصوص القيم في هذا المجتمع موروثة من خمسة روافد وهي: الموروث الفارسي، الموروث اليوناني، الموروث الصوفي، الموروث العربي الخالص والموروث الإسلامي، كما عرفت تعددا في الفرق والمذاهب الفكرية والدينية أبرزها: الشيعة، السنة، الخوارج، والمعتزلة، وشهدت هذه الحضارة في بعض مراحلها ازدهار للحركة العلمية والتعليمية، وانقسمت الحضارة العربية الإسلامية إلى مرحلتين أو عصرين، تمثلت الدولة الأموية والدولة العباسية:

1.2 التعليم:

هناك إجماع في كتب التاريخ التي تناولت الحضارة العربية الإسلامية حول الاهتمام الكبير لخلفاء الدولتين الأموية والعباسية بالتعليم، وهناك أسباب دفعت المسلمين للاهتمام بالتعليم تتمثل فيما يلي:

- إن نشر الإسلام وتعليم علوم الدين للآخرين من الملل الأخرى يحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة.
- عندما تَقدم العهد بالدولة الإسلامية واستقرت إدارتها، ظهرت مجموعة من الوظائف الحكومية، تستدعي أن يتعلم شاغلها القراءة والكتابة.
- كان للخلفاء المسلمين والحكام عموما إسهاما كبيرا في تشجيع الحياة العلمية، من خلال إغداق الأموال على العلماء، وبناء المعاهد، والمراكز والمكتبات، وغيرها من مؤسسات التعليم(مهدي الرحيم، د.ت، ص566).

فيما يرى أحمد أمين في كتابه "**ضحى الإسلام**"، أن التعليم كان حرا، فلم تنفق الدولة من مالها وليس في ميزانيتها شيء خاص بالتعليم، ولعل كلامه هذا يدور حول نوع أو مرحلة تعليمية محددة،لأن الدولة ولنقل الخلفاء بشكل أدق كانوا يقدمون الأموال والهدايا، لتشجيع التعليم وخاصة التعليم المسجدي.

أماكن ممارسة التعليم:

عرفت الحضارة العربية الإسلامية أماكن مختلفة لمزاولة عملية التعليم، دون التقيد بمكان محدد، ويقول شوقي ضيف في هذا: "كانت أزواد المعرفة والثقافة مُلقاة في كل مكان بأمصار العراق في العصر العباسي الأول"، ومن أمثلة هذه الأماكن:

المساجد:

كان القرآن اللبنة الأساسية للتعليم في المجتمع العربي الإسلامي في القرون الوسطى حسب شوقي ضيف، وكان المتعلمون يتلقون فيه أساسيات الكتابة، القراءة، وتحفيظ القرآن خاصة صغار السن منهم، بالإضافة إلى العلوم القرآنية للمتخصصين الكبار، وكانت عبارة عن حلقات، "فحلقة للفقيه، وحلقة للمُحدث،وللقصاص، وللمفسر، وللنحوي، واللغوي، والمتكلم، وأخرى لإنشاد الشعر، وكانت المساجد في العصر العباسي معاهد لتعليم الشباب"، "حتى أن هناك مساجد مخصصة لعلم معين، فكانت مساجد للنحو، وللحديث، ولعلوم القرآن، وهكذا"(مقدسي، 2015، ص329).

الكتاتيب:

"الكُتاب هو أقدم المراكز التعليمية، التي عرفها المجتمع العربي الإسلامي لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، فلم يكن يعرف مقررات تعليم واحدة، ففي المغرب يقتصر على تعليم القرآن، وعند أهل المشرق كانوا يخلطون في تعليم أبنائهم من القرآن، والحديث، والعلوم، والخط"(مهدي الرحيم، د.ت، ص623-624).

المدارس:

وأول مدرسة أقيمت "بالمعنى الفني هي المدرسة النظامية، التي أنشأها الوزير السلجوقي نظام الملك سنة 485هـ، أي في القرن الخامس الهجري في كل من: بغداد، والبصرة، والموصل، وبَلخ ونيسابور، وهَراة، وأصبهان، ومَرو، وآمِل، في حين يذهب ابن كثير إلى أن أول مدرسة عُرفت في التاريخ الإسلامي كانت دار علم سابور بن أردشير، التي أُنشئت سنة 383هـ في القرن الرابع الهجري"(مهدي الرحيم، د.ت، ص630)، ويُرجع البعض سبب ظهور المدارس في القرن الرابع الهجري إلى"أن المساجد لم يكن يُستحسن تخصيصها للتدريس، بما يتبعه من مناظرة وجدل، قد يخرج بأصحابه أحيانا عن الأدب الذي يجب مراعاته في المسجد"(متز، 2008، ص299)،"بالإضافة إلى تطور المدرسة في المجتمع الإسلامي من خلال المسجد، فإنها تطورت أيضا من خلال مؤسسة أخرى وهي **الخان**، الذي كان

يقام إلى جواره لينزل فيه الطلاب الذين يدرسون في المسجد، فكان تطورها على ثلاثة مراحل: من المسجد، إلى مُجمع المسجد، ثم الخان، فالمدرسة"(مقدسي، 2015، ص77).

وشهدت إمارات وأقاليم الحضارة العربية الإسلامية انتشارا كبيرا للمدارس، "فقد ذكر ابن جبير مدارس بغداد عند زيارته لها سنة(580هـ – 1184م)، ويقول: والمدارس بها نحو ثلاثون(...)، وما منها مدرسة إلا وهي بالقصر البديع(...)، ولهذه المدارس أوقاف عظيمة وعقارات مُحبسة" (معروف، 1966، ص5)، أما فيما يخص تمويلها فكانت تعتمد على الأموال التي "يقدمها الأتقياء والمتصدقين" (ليندزي، 2011، ص257).

- **مجالس المناظرة:** التي ظهرت في العصر الأموي وانتشرت في العصر العباسي، وكانت مواضيع النقاش فيها متنوعة للآداب والعلوم والفنون ، وكانت تُعقد في بلاط الخلفاء والأمراء.

- **الخانقاه:** كان يسكنها الصوفية، يلقون فيها دروسا في الفقه، والدين، واللغة العربية،والتصوف، والحديث، وقد جعل لكل مدرس جماعة من الطلبة (عبد الدائم، 1973، ص150،160).

2.3 وسائل، مراحل ومناهج التعليم في الحضارة العربية الإسلامية:

- الوسائل:

كان المسلمون آنذاك على ما ذهب إليه جرجي زيدان يصنعون القلم من القصب، وأما الحبر وهو المداد فالظاهر أنهم كانوا يصنعونه من مسحوق الفحم أو الهَبَاب، مُذابا في سائل لزج كالصمغ أو نحوه"، وكانوا حسب شوقي ضيف يكتبون دروسهم على الخشب العادي، وكلما فرغوا من درس محوه وأثبتوا مكانه درسا آخر، وكانوا يكتبون على الجلود والقراطيس المصنوعة في مصر من ورق البردي"، كما عرفوا الورق، "وكان الطلبة يحضرون كتبهم في شيء يُسمى القارورة"(متز، 2008، ص297).

- مراحل التعليم:

"في القرون الأولى من التاريخ الإسلامي كان التعليم الأساسي شأنا غير رسمي، إذ كان الأطفال الصغار يدرسون مع آبائهم، أو أعمامهم، أو إخوانهم، وأمهاتهم في المنزل، وبمجرد بلوغهم سن الرشد يدرسون مع المعلمين في المسجد، ثم ينتقل الطلاب الأكثر تقدما لدراسة الأحاديث"(ليندزي، 2011، ص271)،"ووُجد نوع من التعليم الابتدائي في قصور الخلفاء والطبقة العالية، كي يجد هؤلاء ما يؤهلهم لتحمل الأعباء التي سينهضون بها"(عبد الدائم، 1973، ص147)، فيما يرى أحمد أمين أنه لم يكن هناك مراحل للتعليم، وخاصة في العصر العباسي، فليس هناك مرحلة للتعليم الأولي أو الابتدائي ومرحلة الثانوي، إنما كان

هناك مرحلة واحدة تبتدئ بالكُتاب أو بالمعلمين الخاصين، وتنتهي بأن تكون له حلقة في المسجد.

- **مناهج التعليم:**

ونقصد بها طبيعة المعرفة والمقررات، التي كانت تُقدم في مختلف المؤسسات التعليمية، وفي مختلف مراحلها، ويذهب جورج مقدسي إلى القول بأن العلوم في العصور الوسطى الإسلامية تنقسم إلى نوعين: علوم دينية وعلوم دخيلة، وكانت هذه الأخيرة تُدرس سرا في منازل الطلبة، أو في المعاهد الموقوفة خارج المنهج المعتاد،فكان الفيلسوف والمتكلم والعالم ممن لا يشكلون جزءاً من التعليم المنهجي في معاهد العلم،فكان يتم إعدادهم من خلال الصحبة القائمة على العلاقة بين الأستاذ وتلميذه، والتي كان يُستعاض بها عن الافتقار إلى التعليم المنهجي، ومنه فهم كانوا نتاج عملية تعليمية خفية وموازية".

"ولم يكن التعليم في العصور الوسطى للحضارة العربية الإسلامية، مقتصرا على المواد الدينية(القرآن، والحديث، والفقه، والعقيدة وغيرها)، بل شَملت الفلسفة، والطب، والرياضيات والفلك، والجغرافيا وغيرها من العلوم التي تُرجمت عن الأعمال اليونانية، والفارسية، والسنسكريتية القديمة، تحت إشراف الخلفاء العباسيين"(ليندزي، 2011، ص277)، ويمكن تصنيف العلوم التي كانت تُدرس في الحضارة العربية الإسلامية كما يلي:

- **العلوم الدينية الإسلامية:** وتتضمن: جمع القرآن، وتفسيره الحديث، والتشريع، والفقه، وعلم اللغة العربية، والشعر، والنثر، والنحو، والصرف.

- **العلوم الاجتماعية:** تشمل التاريخ والجغرافيا.

- **العلوم العقلية والطبيعية:** تشمل الفلسفة، والطب، والرياضيات، والهندسة، وعلم الفلك وعلم الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحيوان(مهدي الرحيم، د.ت، ص622،567)، و"في المساجد وابتداء من سن السادسة أو السابعة يتعلم الأطفال حفظ القرآن، ودراسة أسس العقيدة الإسلامية، والشعائر، كما يتعلمون أسس النحو العربي وقواعده"(ضيف، د.ت، ص270).

وعرفت الحضارة العربية الإسلامية التعليم المذهبي، القائم على الإحاطة بالمذهب المُتبع من قبل المتعلم، وكان التركيز في سنوات المرحلة الأولى حسب جورج مقدسي ينصب على تعلم المبادئ الفقهية للمذهب الذي ينتمي إليه الطالب، أما مرحلة الدراسة المتقدمة فكان التركيز فيها على فقه الخلاف"، ولما كان الفقه على درجة كبيرة من الأهمية، خاصة في الدولة العباسية من الناحية التعليمية، "فكان مُدرس الفقه هو الذي يشغل كرسي الأستاذية في المدرسة، أما المتخصصون في الحديث، القرآن، والنحو فكانت منزلتهم أدنى

من منزلة أستاذ الفقه"(مقدسي، 2015، ص329)، وهذا يدل من جهة أخرى على الأهمية التي كان يوليها الخلفاء لأصول الفقه وتعليمه، أما في ما يسمى بالمعاهد التعليمية، فيقول مقدسي أن لمؤسس المعهد حرية الاختيار في تنظيم مؤسسته واختيار المقررات الدراسية لمرتادي مؤسسته.

2.2 المعلم:

"لم يكن المعلمون في بداية عهد الدولة الإسلامية خاضعين للحكومات، ولم يكونوا معنيين من قبل الدولة، وإنما كانوا يؤدون عملهم طلبا للثواب دون أجر، خاصة أن طلب الأجر آنذاك كان أمرا مُستقبحا، لاسيما أن التعليم آنذاك ينصب على القرآن الكريم"(عبد الدائم، 1973، ص ص165- 168)، وقد عرفت الحضارة العربية الإسلامية أصنافا من المعلمين وهم:

مُعلم الكُتاب:

الكُتاب هي أقدم المراكز التعليمية وقد عُرفت قبل الإسلام، "أما في العصر العباسي فكانت مخصصة لتعليم الناشئ القراءة والكتابة"(ضيف، د.ت، ص98)، ويقول ضيف أن الكُتاب كان يحل محل التعليم الابتدائي والإعدادي في يومنا هذا"، ومن أراد أن يُكمل تعليمه يختلف إلى حلقات المساجد، التي كانت أشبه بمعاهد عليا"، فكانوا يُدَرِسون أبجديات القراءة والكتابة لصغار السن وتحفيظ بعضا من السور القرآنية.

ووصف ضيف الحالة المادية لمعلمي الكتاتيب، بأنها سيئة وأجورهم شحيحة، "فكانوا يتقاضون من الناشئة أجورا زهيدة لا تتجاوز أحيانا رُغفان اثنان من الخبز، تختلف أحجامها وأنواعها باختلاف أحوال آبائهم المادية"، وهذه كانت وضعية معلمو أبناء العامة، أما معلمي أبناء الطبقات العليا فكانوا يحظون بالرعاية كما أشرنا سابقا، ولم يكن بإمكان أيا كان أن يتقلد وظيفة معلم الكتاب، وكانت وفق شروط "كأن يكون متزوجا، ومتدينا، وصحيح العقيدة، وعاقلا، وعالما بالقراءات، وصالحا لتعليم القرآن، والحديث، والخط، والآداب"(مهدي الرحيم، د.ت، ص224).

أما عن مكانة معلم الكتاتيب في المجتمع العربي الإسلامي، فلم يكن يحظى بالاحترام والتقدير المطلوب، خاصة أنه يقوم بدور تربوي وتعليمي مُوجه للأطفال في المراحل العمرية الأولى، الذي يكون التعامل معهم وتهذيبهم أمرا فيه صعوبة ومشقة، وانتشرت هذه الصورة الهزلية عن معلم الكُتاب حسب شوقي ضيف "بسبب الجاحظ الذي خص أسماء طائفة

من معلمي الكتاتيب، برسالة على هامش كتابه **الكامل المُبرد**، وفيها يُصور نوادرهم وحماقاتهم المضحكة".

نعتبر أن الجاحظ أخطأ في حق المعلمين عموما وليس معلمي الكُتاب فقط، وإذا ما وقف على تصرفات وسلوكيات سلبية من بعض المعلمين، فهذا لا يعني أن جميعهم يتشابهون، وبما أن الكتب كانت بمثابة وسيلة إعلامية، لاقت رواجا وإقبالا في عصور الحضارة العربية الإسلامية، فإنها أثرت على العقل الجمعي آنذاك، وتعمل على تكوين اتجاهاته كما تفعل وسائل الإعلام في عصرنا هذا، وحتى لو ذكر الجاحظ المعلمين الذين وصفهم بالحمق بأسمائهم، فإن عامة الناس ممن يقرؤون كتابه هذا سيُعممون هذه الصفة على جميع المعلمين دون استثناء، وبكتابه هذا كرس الجاحظ صورة سلبية عن المعلم عموما تناقلتها الأجيال، في حين يُرجع آدم متز في كتابه **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**"الصورة الهزلية التي تكرست عن المعلم إلى الروايات اليونانية، لأن المعلم فيها كان من الشخصيات المضحكة"، ومن خلال حركة الترجمة التي عرفها المجتمع العربي الإسلامي آنذاك لبعض من التراث اليوناني انتقلت هذه الصورة السلبية عن المعلم.

معلم المسجد:

يقول شوقي ضيف أن المسجد كان مكانا لتقديم المعارف المختلفة منها الدينية والدنيوية دون فصل بينها، فنجد علم الحديث، وأصول، والفقه، والتفسير، ورواية الحديث، مع علم الكلام، والقصص، وإنشاد الشعر،"فكان منهم الفقهاء، واللغويين، والنحاة، والمحدثون، والمفسرون، "وكان للمرأة دورا في التدريس في حلقات المساجد"(أبو خليل، 2002 ص455). إلا أن هذا لم يستمر، فتم فصل العلوم الدينية عن الدنيوية التي خُصص لها أماكن أخرى، نتيجة السجالات والنقاشات التي لم تكن تتناسب وقُدسية المسجد.

معلم المدرسة:

يُطلق عليه لقب "الفقيه" (مقدسي، 2015، ص ص338-339)، أو المؤدب، واشترط في اختيار معلم المدارس شروطا منها:

- أن لا يشتغل بالتعليم إلا إذا شهد له أفاضل أساتذته.
- أن يتفرغ للتعليم ولا يشارك معه عملا آخرا.
- أن يستعلم عن أسماء طلبته وحاضري درسه، وأنسابهم، ومواطنهم، وأحوالهم لما فيه تقوية للعلاقات(عبد الدائم، ص147،171)، و"كان المعلمون في مدارس بغداد بوجه عام

يُعيَنون في المدارس، بتوقيعات يصدرها الخلفاء، أو الأمراء، أو السلاطين"(معروف، 1966، ص19)، وعاشوا في بحبوحة من العيش وبمستوى مالي مرموق.

كما عرفت الحضارة العربية الإسلامية مناصب شغلها أصحابها في ميدان التعليم في مجالات علمية مختلفة، فكل من يهدف إلى تقديم المعرفة، وفقا لمنهج محدد من خلال مؤسسات تحتضن هذا العمل، وتكون غايته زيادة الحصيلة المعرفية عند المتعلم في مجال معرفي معين، فنعتبر أن مسمى المعلم يصدق عليه ومن هؤلاء نذكر:

- **شيخ الحديث**(شيخ الرواية): كان المنصب يُعرف **بمشيخة الحديث**، وكانت مهمته أن يُسمع المحدثين ويستمع لما يقرؤونه عليه لفظة لفظة.
- **النحوي:** استخدم للدلالة على المعلم الذي يدرس النحو والأدب.
- **شيخ القراءة:** كان مدرس علوم القرآن يسمى **شيخ القراءة**، وتسمى وظيفته **مشيخة القراءة**،أما المُتمكن في هذه العلوم يُسمى "مقرئ".
- **شيخ الخانقاه:** مهمته تربية المريد(المتصوف المبتدئ)، وحمل الضيم والأذى على نفسه.
- **الوُعاظ:** وهم ثلاثة(03) فئات: الخطيب وهو الذي يُلقي خطبة الجمعة في الجامع، الواعظ في حلقة أو مجلس، والقاص.
- **المعلم المؤدب:** تُطلق على معلمي أبناء الأسر الثرية وأبناء الخلفاء، الذين كانوا يحظون في قصورهم بجناح خاص، ويُقال أنهم نعموا بالغنى والرخاء(مقدسي، 2015، ص327،338).

كان التعليم في الحضارة العربية الإسلامية يقوم على قاعدة المعرفة الدينية، فالقرآن كان مصدر تفرعت عنه مجموعة من العلوم والمعارف، التي شملت جزءاً كبيرا من مقررات ومناهج التعليم، ولأن السلطة السياسية حكمت باسم الدين، فإنها قامت برعاية التعليم الديني مقابل رعاية ضعيفة أو منعدمة، في بعض المراحل من هذه الحضارة للتعليم الدنيوي أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذا ما انعكس على المعلمين وأدى إلى خلق نوعين منهم حسب مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية، النوع الأول هم المعلمون المتخصصون في العلوم الطبيعية والإنسانية، الذين لم يحظوا برعاية مادية ومعنوية من طرف السلطة والمجتمع، لاعتقادهم أنها علوم تُناقض العقيدة الإسلامية وتُحاربها، فكان هؤلاء المعلمون يقدمون معرفتهم بشكل خفي أو بشكل غير رسمي، وبالتالي لم تكن الحكومة مسؤولة عن أي عطاء مادي لهم، وهناك النوع الثاني من المعلمين المتمثل في المعلمين الدينيين، المتخصصين في تدريس علوم الدين الإسلامي في مختلف مؤسسات التعليم، بدءاً بالكتاتيب إلى المساجد والمدارس أو معاهد العلم، بل قل في كل الأمكنة التي تصلح للتعليم ومنها المنزل، وكانوا يحصلون على الأجر لقاء دروسهم من مصادر مختلفة، منها الأوقاف وما

يقدمه الأثرياء وأصحاب السلطات العالية، والأهم من ذلك أنهم كانوا يحصلون على الموارد المادية والمالية من الخلفاء.

هذه التفرقة بين المعلمين ورعاية صنف على حساب الآخر، أفرزت معتقدات وأفكارا كان لها أثارها السلبية على صورة المعلم وعملية التعليم امتدت إلى يومنا هذا، إذ جعلت الناس يصبغون على العلوم الدينية صبغة قدسية مبالغ فيها، فلا يجوز نقدها أو إعادة قراءة ما جاء فيها، ومن يفعل هذا فهو زنديق ومرتد، ويصلون إلى حد تكفيره وأكثر، وهذا التفكير متناقض تماما مع الاتجاه العلمي للمعرفة، فهو يؤدي إلى انغلاق الفكر وجموده، لأنه مُنع عن ممارسة عمليتين مهمتين للتطور العقلي وهما عمليتي التفكير والنقد، كركيزتين أساسيتين في العملية التعلُمية عند الإنسان.

أما الفلسفة وعلم الكلام، هذين العلمين اللذين يرتكزان على النظر العقلي البرهاني، لم يحوزا على رعاية مجتمعية وحكومية إلا مع بعض الخلفاء العباسيين، لكن في الصورة الكلية شهدت العلوم الإنسانية التي تقوم على البرهان العقلي رفضا كبيرا، وهذا كان له تأثيره على معلمي هذه العلوم، حيث اتُهم البعض منهم بالكفر والزندقة، وتعرضوا لمختلف المضايقات المعنوية والجسدية، لأنها حسب رافضيها علوم دنيوية لا تبتغي الآخرة، أما الاستنتاج الثاني فيتعلق بالرعاية التي كان يقدمها الخلفاء للمعلمين، إذ نرى أنها اختصت بالمعلمين المخصصين لتدريس أبنائهم وأبناء الطبقات المرموقة، من خلال تقريبهم إليهم وإغداق الهدايا والأموال عليهم، ووصلت إلى درجة تخصيص أجنحة خاصة بهم في القصور، ويستشهد البعض بهؤلاء المعلمين، ويقولون أن الخلفاء كان لهم اهتماما كبيرا بالمعلمين،غافلين أن هذا الاهتمام قُدم فقط لمن يُدرسون أبناءهم فمن الطبيعي أن يغدقوا عليهم اهتمامهم، والمشكلة أن هذا النموذج تم تعميمه، إلا أن الشواهد التاريخية التي ورد ذكر بعضها في هذا العنصر تؤكد أن معلمو العامة لم يشعروا بتلك الرعاية التي تحدث عنها البعض من طرف الخلفاء، فكان وضعهم المعيشي متردي ومحدود، ويعانون الفقر والحاجة، حتى أنهم كانوا يلجؤون للتكسب من باب آخر لقلة ما يتلقونه من أجر كمعلمين، لم يكن المعلمون في الحضارة العربية الإسلامية في وضع واحد ومتشابه اجتماعيا واقتصاديا، ويعود ذلك إلى عدم تنظيم مجال التعليم ومأسسته، لذا فإنه كان يتسم بنوع من الفوضى والارتجالية، والطبقية.

مجلة ضيـاء للبحوث النفسية والتربوية
الترقيم الدولي الموحد (ISSN) : 2716-8174
EISSN: 2800-0803
مجلد (5)، عدد (1)/جويلية 2024 / ص: 11-33

3. المعلم في المجتمع الجزائري:

سنتطرق إلى الوجود الفعلي للمعلم في المجتمع الجزائري، خلال العهد العثماني والحقبة الاستعمارية الفرنسية، لتوفر المعلومات والشواهد التاريخية حول التعليم في كلا الحقبتين، وسيكون تركيزنا حول المعلم فيهما.

1.3 المعلم الجزائري في الحقبة العثمانية:

دخل العثمانيون الجزائر في بادئ الأمر للتصدي للهجمات الاسبانية، التي كان يتعرض لها سكانها فاستنجدوا بهم لمساعدتهم، وانقسمت الآراء حول تسمية هذا الدخول بين من يعطيها مسمى المساعدة، ورأي آخر يسميها احتلالا، واستقر بعد ذلك الحكم العثماني للجزائر "من 1515 إلى 1830"(عمورة، 2002، ص88).

- الأوضاع الاقتصادية في الجزائر العثمانية:

"كان اقتصاد الجزائر في هذا العهد يتراوح بين الانتعاش في بداية القرن السادس عشر حتى القرن السابع عشر، والتقهقر بعد النصف الثاني من القرن السابع عشر حتى الاحتلال الفرنسي" (محمود حمد المشهداني ورشيد رمضان، 2013، ص421)، "وعرفت نشاطا زراعيا وحرفيا وتجاريا مزدهرا" (يوسف، 2016، ص61)، "بفضل الأندلسيين المهاجرين الذين لعبوا أدوارا مهمة في الصناعة والتجارة والزراعة" (محمود حمد المشهداني ورشيد رمضان، 2013، ص421)، بالإضافة إلى "النشاط البحري للأسطول الجزائري، الذي كان يدر أرباحا طائلة مما تلقاه من الدول الأوروبية مقابل حماية سفنها في البحر المتوسط" (يوسف، 2016، ص60).

- الأوضاع الاجتماعية والثقافية:

"كان المجتمع الجزائري في العهد العثماني ينقسم إلى مجموعتين أساسيتين: سكان المدن الذين تتراوح نسبتهم ما بين 5 و10%، وكانوا يتألفون من: العرب، والأمازيغ، والأندلسيين، والأتراك العثمانيين، والكراغلة، والمسيحيين، وسكان الأرياف الذين يمثلون الأغلبية"(شويتام، 2006، ص ص54-55)، أما من الناحية الثقافية،فكان هناك إجماع بين المؤرخين بعدم اهتمام العثمانيين بتشجيع الحركة الثقافية في الجزائر، فيما يرى البعض أنها كانت متدهورة أو منعدمة تماما، وقد يعود السبب في هذه الحالة "لانحصار اهتمام

الدولة في المحافظة على الاستقرار السياسي، والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب"(سعد الله، د.ت، ص313)، وهذا ما تؤكده الوقائع التاريخية التي دلتنا عليها الكتابات التاريخية في هذا الشأن،"واقتصر الإنتاج الجزائري خلال العهد العثماني على العلوم الشرعية، والتصوف، والمجالات الأدبية التي افتقرت للجدة والأصالة"، "وكانت العلوم المتداولة هي العلوم النقلية"(سعد الله، 1998، ص9)، وقد شجع العثمانيون التوجه الديني الصوفي.

- **التعليم:**

لم يهتم العثمانيون بالتعليم في المجتمع الجزائري، وجعلوه شأنا خاصا بالسكان، دون أن يفرضوا نوعا خاصا من التعليم، وهذا ما ذهب إليه الكثير من المؤرخين من بينهم **أبو القاسم سعد الله**، حتى أن ميزانية الدولة لم يكن جزءا منها مخصصا للإنفاق على التعليم، وهذا لا يعني أن الجزائريين لم يمارسوا التعليم في هذه الحقبة، فقد أخذوا على عاتقهم هذه المهمة وكانوا يمارسونه في أماكن محددة، فيما أوكلوا مهمة تعليم وتربية أبنائهم لشخص تتوفر فيه الشروط المناسبة للقيام بهذا الدور، فاهتموا بالعلم والمعرفة، حتى أنها وُجدت حواضر مثلت "مراكز للإشعاع الثقافي والعلمي،متمثلة في مدينة تلمسان في الغرب الجزائري، ومدينة بجاية، ومدينة قسنطينة في الشرق" (بحري، 2012، ص254)، كما عمل الجزائريون على إنشاء أماكن ممارسة التعليم كالمدارس، "فكل من زار الجزائر في هذه الحقبة العثمانية انبهر من كثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية" (أبو القاسم سعد الله، د.ت، ص274)، وعرفوا ثلاثة أطوار في التعليم هي:

الطور الابتدائي:

يلتحق فيه الأطفال في سن السادسة يتعلمون الكتابة، والقراءة، ومبادئ اللغة، وحفظ القرآن، والحساب، وكانت أدواتهم تتمثل في الألواح الخشبية والأقلام من القصب والصلصال"(شويتام، 2006، ص33)، "ويتم هذا النوع من التعليم "في الكتاتيب، وكانت تسمى في الريف **الشريعة**، لأنهم يدرسون ما يتعلق بالشريعة الإسلامية وأسموه في المدينة **لمسيد**"(شدري معمر، 2016، ص92).

"**الطور الثاني:** كان التلاميذ يتعلمون اللغة وفروعها كالصرف والنحو، والحساب، وغيرها من العلوم.

الطور الثالث: أو التعليم العالي للعلوم الدينية كالفقه، والتفسير، والحديث، والتوحيد وغيرها"(شويتام، 2016، 334)، فيما يرى أبو القاسم سعد الله في كتابه **تاريخ الجزائر الثقافي** في جزئه الأول، أن الجزائر العثمانية لم تعرف التعليم العالي ومؤسساته

كما هو متعارف عليه اليوم، وكان التعليم يتم في الكُتاب، والمسجد، والزاوية، والرُباط، أما تمويله فكان من: الأوقاف، أموال الهبات، الزكاة، الهدايا، والتبرعات.

- **المعلم:**

"كان المعلمون في العهد العثماني صنفان، معلمو الأرياف ومعلمو المدن، ولكل صنف درجات،فمعلم التعليم الابتدائي يسمى مؤدب"(بخوش، 2013، ص144)، الذي يختاره أولياء أمور التلاميذ، "ويسمى معلم أو مدرس كل من يدرس في المراحل التي تليه، وكان يتم تعيينه من طرف الباشا أو الخليفة أو الداي"(بخوش، 2013، ص144)،عموما كانت شهرة المعلم هي التي تحدد مكانه، وكان الطلاب يقصدون المعلم المشهور أينما وُجد، وكانت مهنة التعليم حسب أبو القاسم سعد الله من المهن غير المرغوب فيها وغير المريحة خلال هذا العهد، إذ كانت لا تذر الكثير من الربح على المعلم، وكان الناس ينظرون إليه نظرة شفقة وعطف، أكثر منها نظرة احترام وتبجيل.

لم ينتج عن الوجود العثماني في الجزائر نتائج ملموسة فيما يخص مجال التعليم، بالرغم من طول الفترة الزمنية التي امتدت من 1515 إلى 1830!، لأنه دخل بغاية تحقيق مصالح مادية صرفة،من أجل السيطرة على البحر المتوسط، والانتفاع من الضرائب التي تأتيهم من السكان فلم يهتموا بالتعليم، أما فيما يخص الشهادات التي ترد في كثرة المدارس وانخفاض نسبة الأمية في هذا العهد،فهي مكتسبات من العهود السابقة عن دخول العثمانيين وليست من إسهاماتهم.

أما عن المعلم في هذا العهد، فلم يحظ بدعم السلطات الحاكمة آنذاك سواء ماديا أو معنويا،بالرغم من الأموال الطائلة التي تدخل خزينتها، فلم تبن المدارس أو تخصص ميزانية خاصة لأجور المعلمين، الذين كانوا يعتمدون على ما يتم تقديمه من معونات وصدقات من جهات غير رسمية، ما جعلهم يؤثرون البحث عن مهن أخرى أو السفر، هذه الوضعية المتردية للمعلم انعكست على صورته بين السكان التي اتسمت بالشفقة والاحتقار، وهذا راجع إلى الطريقة التي كان يحصل بها على الأجر، فيكون إما من أهل التلميذ، أو كصدقة من الوقف، أو معونة من المتصدقين، هذا يصور المعلم وكأنه يستجدي عطف وإحسان الناس عليه، ما فيه انتقاص من كرامته ومن مهنة التعليم.

2.3 المعلم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي:

مثل أي احتلال تقليدي، دخل الاحتلال الفرنسي إلى الجزائر بأطماع ومصالح توسعية امبريالية، فانتهج منذ 1830 سياسات تُمكنه من تحقيق أهدافه الرامية إلى

السيطرة على الجزائر أرضا وشعبا من خلال الجانب العسكري والجانب الثقافي، الذي يهمنا أكثر من الأول، كونه الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الهوية الجزائرية، فاللغة والدين والتاريخ شكلوا أبرز رموز المجتمع الجزائري، وبدونهم ينتفي وجوده التاريخي والاجتماعي،ولمعرفته بأهمية المكون الهوياتي لأي مجتمع وللمجتمع الجزائري بالخصوص، اتخذ الاحتلال الفرنسي إجراءات تنال من الهوية والثقافة الجزائرية، تتمثل فيما يلي:

- **الفرنسة:** سعت السلطات الفرنسية في الجزائر إلى فرض اللغة الفرنسية على الجزائريين في مختلف المؤسسات، واستبعاد اللغة العربية لسان سكانها، "وقد أصدر وزير المعارف الفرنسي سنة 1938 قرارا ينص على اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، ومنع تعليمها في المدارس"(بن ترزي، 2013، ص109).

- **التنصير:** من خلال تشجيع حركات التبشير، التي كان يقوم بها رجال الدين لاستمالة الجزائريين للدين المسيحي، بالموازاة مع تشويه الدين الإسلامي ومحاربته.

- **الإدماج:** وذلك بإلحاق الجزائر إداريا ودستوريا بفرنسا، فتصبح بذلك جزءاً من الجغرافيا السياسية الفرنسية، وهذا ما تضمنه "دستور1848"(سعد الله، 1998، ص47).

ومن بين الإجراءات المتعلقة بالسياسة التعليمية التي اتبعتها السلطات الفرنسية في الجزائر،"جعل التعليم من اختصاص وزارة الحرب تحت إشراف الوالي العام إلى غاية 1948، بعد ذلك صدر قرار بربطه بوزارة التربية"(عمورة، 2002، ص126)، وكان ذو توجهين: التوجه الأول يتمثل في نشر التعليم الفرنسي القائم على اللغة الفرنسية، فأنشأت المدارس الحكومية سنة 1933 التي ارتادها الفرنسيون ونسبة قليلة من الجزائريين، لصناعة نخبة موالية لفرنسا، والتوجه الثاني بمحاربة التعليم الحر الذي مارسه الجزائريين في الكتاتيب، والزوايا، والمساجد، والمدارس التي كانت تُدار بمجهودات فردية، بالإضافة إلى بعض الجمعيات كجمعية العلماء المسلمين التي قامت بمجهود كبير في نشر التعليم بين أبناء الشعب الجزائري صغارا وكبارا عبر المساجد والمدارس، التي أسستها للمحافظة على عناصر الهوية الجزائرية الأصيلة المتمثلة في: "عنصر الأمازيغ، وعنصر العرب، والجوانب الإيجابية في الماضي، والجوانب الإيجابية في العصر الحاضر"(الميلي، 2007، ص49)، دون أن نغفل عنصر الدين الإسلامي واللغة العربية هذا من جهة، والتصدي لسياسة التجهيل والتغريب الذي مارسه الاحتلال الفرنسي في الجزائر من جهة أخرى، إلا أن الاحتلال الفرنسي مارس ضغوطات للحد من التعليم الحر وإفشاله،وقد تمحور التعليم الحر حول المعارف البسيطة كتعليم الكتابة، والقراءة، وحفظ القرآن، وعلوم اللغة العربية الذي اتسم بطابعه الديني،وكان تمويله يأتي من الأوقاف المخصصة في

جزء منها للتعليم، أما في ما يخص وضعية المعلم الجزائري في الحقبة الاستعمارية فقد شملته السياسة التعسفية، التي سعت في العموم إلى محاربة كل ما له علاقة بالتعليم الجزائري الحر، فكان يتم منعه من ممارسة التعليم، أو وضع عراقيل إدارية تُصعب عليه أداء مهنته، من بينها "القرار الذي أصدره الحاكم العام الفرنسي في يوم 1904/12/24،ويقضي بعدم السماح لأي معلم جزائري بفتح مدرسة عربية دون رخصة، التي يشترط فيها ما يلي:

- أن يقصر تعليمه على تحفيظ القرآن فقط.
- أن لا يقوم بشرح آياته وخاصة التي تتحدث عن الجهاد.
- أن لا يقوم بتدريس تاريخ الجزائر وجغرافية العالم العربي الإسلامي.
- أن يخضع لأوامر الإدارة الفرنسية(بن ترزي، 2013، ص108).

كانت جهود المعلم الجزائري في عهد الاستعمار الفرنسي، تركز على الحفاظ على خصائص الهوية والثقافة الجزائرية لدى أبناء الشعب الجزائري، كأسلوب وطريقة لمقاومة سياسة التجهيل والمسخ التي مارسها المُستعمِر، ولم يكن المعلم بهذا المعنى مقتصرا على الشخص الذي يُدرِس في الكتاتيب والمساجد والزوايا، فكانت الأسرة الجزائرية أيضا تقوم بالدور نفسه.

خاتمة:

تطرقنا في هذه الدراسة الى الوجود الفعلي والفاعل للمعلم، وركزنا على الدور الذي تمثله في مراحل تاريخية ضمن إطار الجغرافيا والثقافة العربية الإسلامية، وركزنا على المجتمع الجزائري في مرحلتين تاريخيتين وهما: الحقبة العثمانية، والاحتلال الفرنسي، وجاء هذا الرصد خادما لغايتنا من الدراسة المتمثل في التعرف على طبيعة الدور الذي كان يؤديه في هذه المراحل التاريخية، لنتوصل إلى أنه(المعلم)، كان بمثابة خادم لإيديولوجيات تبنتها المجتمعات العربية في كل مرحلة، باستثناء المعلم في العصر الجاهلي، الذي انحصر دوره بين تلقين مجموعة من المعارف العملية لأغراض اقتصادية، فيما كان المعلم في الحضارة الاسلامية بمثابة الركيزة الأساسية لحماية الدين ونقله عبر الأجيال، أما في حالة المجتمع الجزائري، فكان دوره ضعيف وانحصر على تلقين المعارف الدينية البسيطة، فيما جاهد بمعرفته للحفاظ على الهوية الجزائرية أثناء الاحتلال الفرنسي.

قائمة المراجع:

- أبو خليل، شوقي. (2002). الحضارة العربية الإسلامية وموجز للحضارات السابقة. (ط، 2). دمشق: دار الفكر.
- الأندلسي، ابن سعيد. (1982). نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب. (ج،1). عمان: مكتبة الأقصى.
- الفاخوري، الفاخوري. (1953). تاريخ الأدب العربي(ط، 2). المطبعة البوليسية.
- الميلي، محمد. (2007). ابن باديس وعروبة الجزائر.
- أمين، أحمد. (د.ت). ضحى الإسلام. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- بحري، أحمد. (2012، 12). ملامح التاريخ الثقافي للجزائر في العهد العثماني، **المجلة الجزائرية للمخطوطات**، المجلد8(09). الجزائر. صفحات 253- 279.
- بخوش، صبيحة. (2008، 6). وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني. **حوليات التاريخ والجغرافيا**، المجلد1 (1). الجزائر. صفحات 135-150.
- بن ترزي، خير الدين. (2013، 12). التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال. **حوليات التاريخ والجغرافيا**، المجلد4 (7). الجزائر. صفحات 102-117.
- زيدان، جرجي. (د.ت). العرب قبل الإسلام. (ج، 2). مصر: مطبعة الهلال.
- زيدان، جرجي. (د.ت). تاريخ التمدن الإسلامي. (ج، 1). القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- سعد الله، أبو القاسم. (د.ت). تاريخ الجزائر الثقافي. (ط،1) (ج،1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- سعد الله، أبو القاسم. (د.ت). تاريخ الجزائر الثقافي. (ط،1) (ج،2). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- سقال، ديزيره. (1995). العرب في العصر الجاهلي. (ط، 1). دار الصحافة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- سهيل طقوش، محمد. (2009). تاريخ العرب قبل الإسلام. (ط، 1). بيروت: دار النفاش للطباعة والنشر والتوزيع.
- شدري معمر، رشيدة. (2016، 6). المراكز التعليمية في الجزائر العثمانية1518-1830م، **مجلة معارف**، المجلد11 (20). الجزائر. صفحات 91-110.

- شـويتام، أرزقي. (2006). **المجتمـع الجزائـري وفعاليتـه في العهـد العثمـاني1519-1830**. رسـالة دكتـوراه. تخصـص التـاريخ الحـديث والمعاصـر. قسـم التـاريخ. كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.
- ضيف، شوقي. (د.ت). العصر العباسي الأول. (ط، 8). القاهرة: دار المعارف.
- ضيف، ضيف. (د.ت). العصر العباسي الثاني. (ط، 2). القاهرة: دار المعارف.
- عبد الدائم، عبد الله. (1973). التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين. (ط، 1). بيروت: دار العلم للملايين.
- علي، جواد. (1993). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. (ط، 2). (ج، 8). بغداد: جامعة بغداد..
- عمورة، عمار. (د.ت). موجز في تاريخ الجزائر. (ط، 1). الجزائر العاصمة: دار ريحانة للنشر والتوزيع.
- لينـدزي، جيمس. (2011). العـالم الإسـلامي في العصـور الوسـطى. (ط، 1). (ترجمـة: ناصـر الحجيلات). أبو ظبي: دار كلمة.
- متز، آدم. (2008). الحضـارة الإسـلامية في القـرن الرابـع الهجـري. (ج،1) (ترجمـة، - محمـد عبد الهادي أبو ريدة). القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- محمـود حمـد المشـهداني. مؤيـد، ورشـيد رمضـان. سـلوان. (2013). أوضـاع الجزائـر خـلال الحكـم العثمـاني 1518-1830. **مجلـة الدراسـات التاريخيـة والحضـارية**، المجلـد5 (16)، جامعة بني سويف.
- مقدسي، جورج. (2015). نشأة الكليات(معهد العلم عند المسلمين وفي الغرب). (ط، 1). (ترجمة: محمود سيد محمد). القاهرة: مدارات للأبحاث والنشر.
- مهدي الرحيم، عبد الحسين. (1994). تأريخ الحضارة العربية والإسلامية.
- يوسف، أمير. (2016، 4). الواقع الاقتصادي للجزائر خلال العهد العثماني(1519-1830). **مجلة قضايا تاريخية**، المجلد1 (1).الجزائر. صفحات 60-67.