



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FÈRES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

المنظومة التربوية في الجزائر؛ بين الخصوصيات القومية
والصّراعات الإيديولوجية في عصر الانفتاح المعرفي

سليم حيولة
جامعة مدية

البريد الإلكتروني: haioula@yahoo.fr

مجلة تعليميات

ردمد: 2253-0436

رقم الايداع القانوني: 2460-2012

المجلد 8 العدد 1 جانفي – جوان 2019 الصفحة 167-187

المرجع: سليم حيولة، « المنظومة التربوية في الجزائر؛ بين الخصوصيات
القومية والصّراعات الإيديولوجية في عصر الانفتاح المعرفي »، المجلد 8

العدد 1 جانفي – جوان 2029 ، ص: 167-187

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

المنظومة التربوية في الجزائر؛ بين الخصوصيات القومية والصراعات الديداغوجية في عصر الانفتاح المعرفي

سليم حيولة

جامعة مدينة

تاريخ المراجعة: 2020/01/21

تاريخ الإيداع: 2020/01/20

تاريخ القبول: 2020/01/22

ملخص

تحاول هذه الورقة البحثية أن تقدّم طرحا نقديا للمدرسة الجزائرية حاليا، خصوصا وأنّ ميدان التربية يُعتبر من بين أهمّ عناصر التطوّر والرقيّ للمجتمعات، والمستقرى لواقع المنظومة التربوية يجد أنّها انتقلت من الطّرق التقليديّة والتي تميّزت بالتلقين والحفظ عن ظهر قلب إلى التجزئة والاقطاع، الأمر الذي جعل المدرسة لا تستوفي حقّ المتعلّم من الكفاءة والإنجاز في إدراك الأبعاد الفكرية لجوهر الثقافة العربية، وما يتعلّق بها من لغة ونصوص، خصوصا في عصرنا هذا، الذي يشهد انفتاحا معرفيا وإعلاميا على الثقافات والمجتمعات الأخرى، ونزوعا نحو التعدّدية الثقافيّة والمهجنة والاختلاف الثقافيّ، الأمر الذي يُجتمّ علينا تحقيق الأمن الثقافيّ والحفاظ على الهوية الوطنية عن طريق إنجاز منظومات تربوية وتعليمية تستهدف تحقيق كلّ ذلك، وهذا ما يستدعي تدخّل عناصر مختلفة من مختصّين في التربية ومفكرين وعلماء اجتماع ونفس وغيرهم، بما يضمن رؤية أكثر اتّساعا وشمولية من أجل إنجاز العملية التعليميّة وإنجاز منظومة تربوية تضمن التّمدّس الجيّد لأبنائها، وتُحقّق للأمة أمنها الثقافيّ والحضاريّ، وتضمن حضورها بين الأمم .

abstract

This article aims to present a critic view of the educational system in Algeria, especially as the field of education is considered one of the most important elements of the development of societies and countries.

Who looks to the reality of the educational system finds that it has moved from the traditional methods characterized by indoctrination and memorization to fragmentation and deduction. This prevents the school from meeting and fulfilling the learners needs? It also prevents it from realizing the Arabic culture dimensions, and its related language and culture. especially in our time, which knows cognitive and media openness to other cultures and societies , which necessitates the achievement of cultural security and the preservation of national identity through the completion of our educational systems, This requires the intervention of various elements of specialists, intellectuals, sociologists, and others in order to make a vision to ensure the success of the educational process. Moreover, the completion of educational system to ensure the good education of its children, and achieve the nation's cultural and civilizational security, and ensure its presence among nations.

Résumé

Cet article tente de présenter une critique au système éducatif algérien actuel, puis- que le domaine de l'éducation est considéré comme l'un des éléments les plus importants du développement des sociétés, on peut constater que ce système éducatif est passé des méthodes traditionnelles caractérisées par l'apprentissage par cœur à la fragmentation et la déduction, qui ont limiter l'effet de l'école et de bien guider l'apprenant à la compétence et à la réalisation des dimensions intellectuelles de la culture arabe, et de la langue et des textes qui y sont liés, en particulier à notre époque, qui témoigne d'une ouverture des connaissances vers d'autres cultures et sociétés, et d'une tendance au pluralisme et la mondialisation, qui nous oblige à assurer la sécurité culturelle et à préserver l'identité nationale en mettant en place des systèmes éducatifs visant à atteindre ces buts, et tout cela nécessite l'intervention de divers éléments de spécialistes de l'éducation, de penseurs, de spécialistes des sciences sociales et autres, d'une manière qui garantit une vision plus large et globale pour bien assurer la réalisation et le succès d'un système éducatif qui garantit une bonne éducation à ses enfants, et qui réalise à la nation sa sécurité culturelle et identitaire et garantit une présence forte parmi les nations.

تمهيد

إنّ الإشكالية التي تنطلق منها هذه الورقة البحثية قائمة على التساؤل عن أهمية المنظومات الفكرية القومية في إنجاح عملية التّعلم، فانطلاقاً من فكر ابن خلدون ووصولاً إلى الآراء الهامة لمالك بن نبي كيف يمكن الاستفادة من التّراث الفكري العربي والجزائري في وضع منظومة تربوية ناجحة وضامنة لمستقبل أبنائها في الحصول على تعلّم ناجح وكفؤ؟ خصوصاً إذا أدركنا أهمية الخصوصيات القومية في صياغة المناهج التعليمية. وهل للغة وللتجاذبات الفكرية تأثيراتها الملموسة على الاكتساب والمهارة لدى المتعلّم؟ خصوصاً أنّ عصرنا الحالي يُعتبر عصرًا للانفتاح، وإنّ تحقيق الأمن التّقائي يُعتبر من أهمّ الاستراتيجيات الواجب اتّخاذها في صياغة المناهج التعليمية ونجاحها في تكوين متعلّمين متمكّنين من أهمّ الوسائل التّربوية المعاصرة.

أولاً: الاستعمار وتحطيم التنظيمات الاجتماعية والثقافية

إنّ فترة الاستعمار كانت فترة قاسية على كلّ الجزائريين في كلّ مناحي حياتهم المتعدّدة؛ السّياسية والاجتماعية والثّقافية بما فيها التّعليم والتّربية، التي هي أساس المجتمعات في التّشعّثة الحسنة وتكوين الأجيال الصّالحة، وفي رقيّ الأمة وتطوّرها، حيث إنّ الاستعمار منذ أن وطئت قدمه أرض الجزائر حرص على تطبيق نظام إقصائي واستبعادي في حقّ الجزائريين؛ نظام قائم على الحرمان والقهر والاستبعاد، فمن الحرية والارتباط بالهوية الوطنية (العربية-الإسلامية) إلى القهر والحرمان والتّجهيل، وحمّلات التّهديم الاجتماعي والثّقافي، وتحطيم كلّ ما كانت عليه البلاد من نُظُم وقوانين قبل دخوله، وبعد سيطرته التامة أصبح الجزائريون يعيشون في حالة من الغُبن والفاقة، زادتها الأعمال التي كان يقوم بها أعوان الإدارة الاستعمارية من محاولات عزل الجزائريين عن بعضهم البعض وقطعهم عن ماضيهم الحضاري، حيث «إنّ تفكيك البنى الاجتماعية-الثّقافية في الجزائر في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين هو بالطبع حدثٌ بالغ الأهمية. لقد دُمّرت المدائن أساساً، أو أفرغت تدريجياً من محتواها. وقد قاد قمع الانتفاضات الرّيفية إلى كنس معظم الكوادر الاجتماعية. وسادت الأميّة في كلّ مكان» (عبد القادر جفلول، 1984، ص 17). فالضعف السّياسي والعسكري الذي كان نتيجة فشل الثّورات المتتالية، سهّل على الاستعمار إحكام قبضته على كلّ شيء، وتمكّن سيطرته على المدن الكبرى في الجزائر ومناطقها الشّاسعة، وعمل بعد ذلك

على تهميد البنى الاجتماعية والثقافية والأنظمة المختلفة وتقويضها، ومن أهمها النظام التعليمي والتربوي.

فالاستعمار لم يكن هدفه الحلول في الأرض وإعمارها فحسب، وإنما جاء من أجل القضاء على كل المقومات الحضارية للشعب الجزائري وعلى رأسها اللغة والدين، وهما من أهم عناصر الهوية الوطنية، وقد عمل على تحقيق ذلك من خلال تفقيره للشعب الجزائري وتقويض بناء الاجتماعية وتحطيم ميدان التعليم والتربية، حيث إن «السنوات الأولى من القرن العشرين؛ المجتمع الجزائري متأرجح بعد أن عمل فيه بعمق تطوّر الاستعمار، مجتمع يحكمه قانون التبعية الأهلية، مجتمع مُفتقر مكوّن من مدن- ثكنات تراقب أريافا حيث تقلبات الطقس والأمراض السارية تحوّل الفلاحين إلى "مساكين" تائهين على الطرقات، مجتمع منزوع الثقافة بفعل هدم وإخضاع الأجهزة الثقافية لما قبل الاستعمار». (عبد القادر جغلول. 1984، ص 61) فقد أفقر الاستعمار كلّ مناحي حياة الجزائريين، وقطعهم عن ماضيهم العربي-الإسلامي، وأفرغ شخصياتهم الفردية والجمعية من محتواها الفكري والثقافي، وحاول طمس هوياتهم، ومارس القمع بكل أشكاله؛ الظاهر والخفي، وكان هذا القمع من أخطر الأمور التي سلّطت على الجزائريين، فقد عملت على إبعادهم؛ فرّادى وجماعات عن كلّ ما يُعبّر عن هويتهم، ويشدّهم إلى وطنهم، حيث نجد الفيلسوف الفرنسي ميشال فوكو يتناول هذه المسألة، ويوضّح خطرها على الفرد وعلى المجتمع، حيث «يعرّف فوكو القمع على أنه ليس مجرد منع، بل هو إقصاء، وإسكات، وإعدام ما يجب قمعه بمجرد محاولة ظهوره. إنّه يعمل وفق آلية ثلاثية من التّحريم، والتّغيب، والصّمت... فالقمع هو ما يجرّم الموضوع من مادّيته، و"الذّات" من قدراتها، بما أنّه ما يمنع المعرفة، كعلاقة» (عبد العزيز العيادي. 1994، ص 22). فالجزائريّون المغلوبون على أمرهم وقعوا تحت سلطة قمع استعماري، مارس كلّ أشكال الحرمان الذي كان من نتائجه التّجهيل والتّشكيك في قدراتهم وقدرات ثقافتهم على إقامة شؤون حياتهم، وكانت هذه السياسة قائمة على تغييب الجزائريين عن هويتهم وفرض الصّمت عليهم، وأصبحوا غير قادرين على أن يُقيموا شؤون حياتهم كما كانوا يفعلون من قبل، وأبعدهم -في نهاية الأمر- عن الغاية من حياتهم، وهذا الإقصاء والحرمان يُعدّ أخطر ما يمكن أن تتعرّض له أمة من الأمم .

فلاستعمار حاول بشقّى وسائله أن يُحدث شرخا بين الفرد ومقومات أمته، الأمر الذي يسهّل معه استعباده، وجعله تابعا غير قادر على تطوير مناحي حياته الاجتماعية والثقافية، أو يتطرّف كما تفعل الأمم والشعوب، ولذلك فـ «إننا عندما نفكر في الجهود التي بُذلت من أجل تحقيق الاستلاب الثقافي الذي يميّز به العهد الاستعماري، ندرك أنّه ما من شيء تمّ مصادفة، وأنّ النتيجة الكليّة التي ابتهتها السيطرة الاستعمارية هي أن تُنقع السكّان الأصليين بأنّ الاستعمار انتشلهم من الظلام» (فرانتر فانون، 2004، ص 230) ومن أجل أن يلقى المشروعية لممارساته، فإنّ الاستعمار كان عليه، أن يُصدر خطابا يدّعي فيه أنّه جاء من أجل تقديم يد العون للسكّان الأصليين، وأنّ عليهم أن يثقوا فيما يقوله لهم، وهو منطق الاستعمار أينما كان ومتى ما حصل، فأما فيما يخصّ سياسة التجهيل والقمع والحرمان فقد كان على الخطاب الكولونيالي أن يدّعي أنّه جاء من أجل تحضير الشعوب وتطوير حياتهم، بينما الأمر كان بخلاف ذلك تماما، لأنّ منطق الاستعمار قائم على فعل ما يخالف قوله، لأنّها وسيلة من الوسائل الشيطانية التي تعتمدها الآلية الاستعمارية، خصوصا الاستعمار الفرنسي في بلدان شمال إفريقيا، فـ «الاستعمار الفرنسي قد ترك وراءه سمومه التي حاول بها اجتثاث عناصر شخصيتنا، وعمل كلّ ما في وسعه لاستئصال روحنا، ومسح وإذابة ذاتيتنا» (مولود قاسم نايت بلقاسم، 2007، ص 19) فلاستعمار وظّف كلّ ما أمكنه من أجل إحداث شرخ بين الفرد وأمته، بعد أن أبعد الجزائريين وأحلّ المعمّرين محلّهم، وجعلهم مواطنين من الدّرجة الثالثة، ناعنا إياهم بـ"الأهالي".

ومن أخطر ما فعله الاستعمار الفرنسي كذلك، بعد أن وسّع احتلاله للجزائر هو تعطيله للتعليم وغلغه للمؤسّسات والمعاهد المختصة بذلك، والتي كانت موجودة قبل سنة 1830، حيث كانت سياسته، في هذا المجال، قائمة على غلق المدارس والكتاتيب، ونفي المدرّسين والمعلّمين والتضييق عليهم، ومنع أيّ شكل من أشكال الاتّصال المعرفي بين الجزائريين وتراثهم ومعارفهم العربية-الإسلامية، التي تربطهم بتاريخ أمّتهم، حيث «إنّ ضعف الجامعات أو توقّفها قبل عهد الاحتلال الفرنسي (كما ذكر الأستاذ مولود قاسم). لم يؤثّر على انتشار اللّغة العربية لبقاء المعاهد والمدارس والزّوايا المنتشرة بكثافة في البلاد إلى أن قضى عليها الاستعمار الفرنسي،

واضطرّ علمائها إلى الهجرة، وعلى سبيل المثال نذكر ابن العنّابي وهو من العلماء الجزائريين الذين عاصروا الغزو الفرنسي للجزائر، وقد هاجر إلى مصر» (أحمد بن نعمان. 1981، ص 71) فقد أغلقت المدارس وكلّ المراكز العلمية والكتاتيب، وحُوّلت المساجد إلى كنائس أو "إسطبلات"؛ زيادة في التّنكيل بالشّعب الجزائري وبكلّ ما يرمز لدينه أو لغته، وتمّ التّضييق على العلماء والفقهاء ورجال العلم، ما اضطرّ البعض منهم للهجرة خارج البلاد، نتيجة ما عانوه من ظروف قاسية وسياسات قمعية.

غير أنّ الشّعب الجزائري لم يرضَ بهذه السّياسة، ولم يستكن للوضع المفروض عليه، بل قام رافضا لما كان يفرضه الاستعمار وأعدائه، من تجهيل وقمع وحرمان في المجالات المتعدّدة، وهكذا نجدّه يحقّق الاستفاقة، ويحرص على مقاومة كلّ أشكال القهر والمنع، فقد «بذل الاستعمار في هذه المناطق جهودا كبيرة من أجل أن يُرسّخ في عقول أهلها أنّ تاريخهم السّابق على الاستعمار تاريخ تسوده الهمجية. فرأينا كفاح التّحرير القومي مصحوبا بظاهرة ثقافية تُعرف باسم يقظة الإسلام: رأينا الكتاب العرب يتحمّسون أشدّ التّحمّس لتذكير شعوبهم بالصفّحات الرّائعة من تاريخهم، ردّا على أكاذيب المُستعمرين، فهم يستعرضون أسماء عظماء الأدب العربي، ويُشبهون تاريخ الحضارة العربية بعنف وقوّة كما فعل الإفريقيون بشأن الحضارات الإفريقية» (فرانتز فانون، 2004، ص 233/234) ففضل يقظة أبنائه من المخلصين، الذين بقوا في بلدهم وعملوا على توعية شعبهم علانية وسرّا في الكثير من المرات، حاول الجزائريون أن يقاوموا كلّ أشكال السّيطرة، وأنّ يُجدّثوا يقظة لشعبهم المغلوب على أمره من خلال التّذكير بأهمية التّراث العربي واللّغة العربية، والتّخلّق حول حفظ "القرآن" ودراسته، والتّنبية لخطر ما يفعله الاستعمار.

فالجزائريين لم يستسلموا لواقعهم الجديد المفروض عليهم من قبل الإدارة الاستعمارية، بل إنهم ناضلوا بأشكال متعدّدة، ونهضوا بعوامل كامنة في تراثهم وفي ذواتهم، حيث إنّ «فلكا ثقافيا جديدا يأخذ مكانه، شيئا فشيئا ويتغدّى من الماضي المُعاد تحليله، انطلاقا من الوضع الاستعماري الرّاهن ومن أشكال المقاومة». (عبد القادر جغلول، 1984، ص 17) فخصوصيات الشّعب الجزائري وارتباطه بمهويته التي تكوّنت طوال أجيال كثيرة وقرون عديدة، جعلته يستفيق ويحاول،

بترق مختلفة ومتعدّدة، الحفاظ على هويته، وبدأ مقاومة متعدّدة الأشكال من أجل أن يُحقّق ذاته ويحافظ على هويته، وجاهد من أجل ألاّ يقع تحت سيطرة الآلة الاستعمارية واستراتيجياته الاسبعادية والإقصائية، والتي كانت تهدف لخلق أفراد خانعين ومستكينين، منتزعين من مقومات هويتهم العربية-الإسلامية، «بيد أن الاستعمار ليس فقط تفكيك بني المجتمع الجزائري وتفتيته بل هو أيضا إعادة بناء وخلق جزئي وجيني لقوى اجتماعية جديدة. إنّ الرّبع الأوّل من القرن العشرين هو الوقت الذي تتشكّل فيه إنتلجنسيا جديدة مترسّخة في الماضي الثقافي العربي-الإسلامي ولكنها متفتّحة بشكل واسع على "الحداثة الأوروبية"...» (عبد القادر جغلول، 1984، ص 199) فنتيجة للقهر والحرمان الذي عاشوه في كلّ منطقة من مناطق البلاد، أظهر الجزائريون مقاومتهم، وعلى رأسها المقاومة الثقافية، وتمثّل في محاولات المثقّفين ورجال العلم والثقافة توفير حيز من الحرية، وعملوا على إعادة ربط الجزائريين بهويتهم وثقافتهم، من خلال الكتابات والأنشطة المسجّدية بعيدا عن أعين أعوان الاستعمار .

ثانيا: التّعليم؛ بين الحفاظ على مقومات الأصالة وإمكانية تحقيق الأمن الثقافي للأمة

إنّ نجاح أيّة مشاريع حضارية لأمة من الأمم لا يبدّد من أن تتركز على مقومات شخصيّتها، وعلى رأس هذه المقومات تأتي الهوية الوطنية التي هي العنصر الأساس والأول في تكوين الأمة، وتدخل في تكوين هذه الهوية عناصر عديدة من بينها اللّغة والدين والسيرورات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية، التي عملت على بلورة خصوصيات تلك الأمة وتحديد طبيعتها، وتدخل الثقافة كتكوين مهمّ في عناصر الهوية الوطنية، وهي حصيلة اللّغة والدين والممارسات الاجتماعية التي تُحدّد روح الأمة وتطلّعاتها، وهي نتاج ما عليه الأفراد، وما يجب أن يكونوا عليه في إطار من التّنظيم والتّجانس، حيث إنّ «السّمات الشخصية لأيّ شعب تتكوّن من نوعية ثقافية، وليس من فصيلة دمه أو لون بشرته، أو شعره» (أحمد بن نعمان، ، مقدّمة، 1981 ص 10) فلا دخل للون الفرد أو خصوصياته البيولوجية والجسمية في تكوين هويته، وإنما العامل الذي يصهر كلّ أولئك الأفراد في قالب متجانس هي الثقافة المحليّة التي صارت بمرور الزمان تحدّد ما عليه كلّ فرد .

وإنّ للغة أيضا دخلٌ كبير في تحديد هوية كلّ أمة وبلد مع اختلاف في طبيعته من بلد إلى آخر، خصوصا إذا كانت اللغة التي تجمع تلك البلدان واحدة، ومنه فإنّه «إذا كان للغات تأثير وتأثر بالأديان السائدة في المجتمعات فإنّ للغة العربية علاقة خاصّة بالدين الإسلامي تتميز بها عن علاقة سائر اللغات في العالم بدياناتها السماوية أو الوضعية». (أحمد بن نعمان، 1981 ص 17) فقد عملت اللغة العربية على صهر كلّ الأفراد المنتمين إليها في بلدان الشرق والمغرب العربي، وضمنت لهم الوحدة والتجانس، بالرغم من وجود أقلّيات تتكلّم بلهجات ولغات أخرى.

وإنّ هذه المسألة تُعدّ من بين أهمّ المسائل التي كانت محور كتابات الباحثين المختصّين في المجالات العديدة من دراسات لغوية وعلم النفس والاجتماع وغيرها، حيث «في التاريخ الحديث نجد أنّ اللغة لعبت دورا رئيسيا في تكوين أو انبعاث دول أو دويلات. فمعروف تعصّب الفلاميين في بلجيكا للغة، وحرصهم على خلق فروق بينها وبين الهولندية الأمّ وذلك لنسيان عهد الاحتلال. وكلّنا نعرف الدور الذي كان للغة في انبعاث الأمة التشيكوسلوفاكية. فقد حاول كلّ من النمساويين والألمان احتقار التشيكية واعتبارها "لهجة أفضاظ" وذلك لنفي كلّ ماض ثقافي قومي عن هذه الأمة، وبالتالي نفي وجودها...» (مولود قاسم نابت بلقاسم، 2007، ص 29) فاللغة هي المكوّن الأساس الذي يُحدّد هوية الأمة، وهو العامل الذي يُساعد على جمعها وتوحيدها، وكلّما قلّت عناية الأمة بلغتها كلّما تقلّصت فرصُ تقدّمها وتطوّرها، وقلّت حظوظ نجاح أبنائها وتفوّقهم، وازدادت معها تبعيّةها وتعلّقها بغيرها من الأمم، ويصعب معها الانعتاق والتحرّر.

إنّ ميدان التربية والتعليم أوّل مجال يتأثر عند حدوث الحروب والمشاكل السياسية بين الدول، سواء في الماضي أو الحاضر، ولأنّه يُعتبر من بين أهمّ الوسائل التي تحافظ بها الأمة على هويتها واستقلالها الفكري، فإنّ الاهتمام بالتّعليم يلقى الأهمية الكبرى لدى شعوب العالم كلّهم، ولذلك فهي تُطوّر طرق التربية بحسب متطلّبات مجتمعاتهم وخصوصياتهم الفكرية والاجتماعية، لأنّ الأمة لا يمكن أن تتطوّر وتحقق استقلالها الفكري وأمنها الاجتماعي والسياسي والحضاري إن لم تأخذ بعين الاعتبار تنظيم ميدان التّعليم.

ولأنّ التّعليم في كلّ بلد أو كيان اجتماعي يُعتبر من بين أهمّ الوسائل التي تُثبّت به ارتباطها بعناصر هويتها، وتحقّق سبل تطوّرها وتقدّمها، فإنّ الاهتمام به يُعتبر من أهمّ ما يجب أن تأخذ به كلّ أمة، حيث إنّ «التّعليم هو السّلسلة التي تربطنا بالماضي، وهو للحاضر أداة سعادة وغنى، وهو أيضا المفتاح الذي يفتح في النور أبواب المستقبل مُشرّعة». (عبد القادر جغلول، 1984، ص 67) فالّتعليم يُعتبر بمثابة الرّابطة بين ماضي الأمة وحاضرها، وعلى القائمين على إنجاز المنظومات التربوية أن يأخذوا بعين اعتبارهم متطلّبات مجتمعاتهم وما يوافق خصوصياتهم، وأن يلاحظوا التّطوّر الذي لحقها في الدّول الأخرى، ومختلف الإنجازات والطّرق المستحدثة التي حقّقت لها التّجّاح والتّفوّق، والعمل على تطوير مدارك أبناء الأمة ورؤاهم، وتطويع اللّغة كي تصبح مرنة وقابلة لكلّ ما يُقَل عن الثقافات الأخرى .

ثالثا: أسباب ضعف المنظومات التربوية والتشريعات المدرسية في العالم العربي

إنّ الحديث عن ضعف التّعليم في العالم العربي عموما وفي الجزائر على الخصوص، أصبح من بين أهمّ القضايا التربوية المعاصرة، وهي قضية لم تعدّ خافية على أحد، وقد مرّ معنا أنّ الأسباب الأولى لتفهمر التّعليم في الجزائر والعالم العربي، ترجع إلى الاستعمار الذي حطّم كل المنظومات الفكرية والاجتماعية والتربوية، وبعد انحصار الاستعمار لم تستطع الحكومات المتعاقبة إحداث إصلاح فعليّ وناجح بشكل كامل.

ولعلّ الأسباب الحقيقية لهذا الضّعف والتأخّر الكبير ترجع إلى مجموعة من العوامل، يُمكن إجمالها فيما يلي؛ أولا، البُعد عن خصوصيات الأمة وما يُمثّل أصالتها، ثانيا، تغيير استعمال اللّغة العربية والاعتماد على اللّغات الأجنبية الأخرى في التّدرّيس*، ما زاد في بُعد المتعلّمين عن خصوصياتهم القومية، وثالثا، الاعتماد على منظومات تعليمية أجنبية، تختلف في مُنطلقاتها وأسسها الفكرية عن مقوّمات الأمة، وتكمن فيها إيديولوجيات وقوى هيمنة وتسلّط بالرّغم من العلمية

- تعلّم اللّغات الأجنبية والتمكّن منها، والأخذ عن الثقافات الأخرى، ونقل علومها وفكرها له فائدة* كبيرة، ولا بدّ لكلّ أمة تحدف للتطوّر من أن تمضي في هذا الأمر إلى أبعد الحدود، ولا ينكر أهمية ذلك إلا مقصّر أو متعصّب، بينما استعمال اللّغات الأجنبية كلغة تدريس في التّعليم القومي مكان اللّغة الوطنية، يُعتبر خروجاً عن الفطرة القومية وابتعاداً عن تمثيل هوية الأمة، وانسلاخ خطير يُبعد الأمة عن الحرّية والتميّز

الظاهرة فيها، وي زيد في ذلك ك لة عدم توقّر الظروف والإمكانات والوسائل المناسبة لإنجاحها، وعدم الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات مناطق الجزائر الثّاسعة، والفروق بين الأفراد المتعلّمين ووضعيّاتهم الاجتماعية، كما يجب أن يرافق كلّ هذا الاستناد إلى مجموعة من الخبراء المحلّين تتنوع مجالات اختصاصهم من تربية وتعليم ولغة وأدب وعلوم وعلم اجتماع ونفس وغيرها، بهدف الاستعانة بهم في وضع منظومات تربوية تُناسب مجتمعا.

لقد طبّقت سياسات تربوية ومُحرّبت مناهج تعليمية مثل "المدرسة الأساسية" والتي وبالرغم من أنّها تمّ التحضير لها المدّة طويلة، وأقيمت مدارس نموذجية قبل أن يتمّ تعميمها، إلا أنّ نجاحها ظلّ محصورا في نطاق ضيق، ولذلك تمّ إحداث إصلاح عبّرتنا به إلى "المدرسة الجديدة"، وتطبيق منهج جديد عُرف بـ "المقاربة بالكفاءات"، والتي وبالرغم من أهمّيتها فإنّها غير مطبّقة فعليا، حسب المختصّين الذي راجعناهم في هذا الأمر*، والذين لاحظوا تفاوتا كبيرا بين مؤسسات التعليم في مراحلها الثّلاث، وغلبة النظري على التطبيقي، ولذلك فهي تراوح مكانها، ولم تظهر نتائجها التي توقّعها واضعوها لأسباب عديدة، منها عدم تحيئة الظروف البيداغوجية اللازمة لإنجاحها، من بينها ضرورة وجود عدد قليل من المتعلّمين في الفوج، وفي مقابل ذلك نجد تكديسا كبيرا للتلاميذ ما يُعيق تطبيق منهجية "المقاربة بالكفاءات"، بالإضافة إلى ضعف التكوّين في هذا المجال بالنسبة للأستاذ، وهذه أهمّ الأسباب التي لم تسمح بنجاح المنظومات التعليمية منذ الاستقلال .

ففيما يتعلّق بالعامل الأول الذي رأينا أنّه من أسباب تخلف النظم التعليمية في الجزائر، فقد رأينا أنّ البُعد عن خصوصيات الأمة وما يُمثّل أصالتها، فكلمّا ابتعدت الأمة عن جوهر ذاتيتها كلما تعطلّت مشاريعها التربوية ومنظوماتها التعليمية، وفشلت كلّ محاولات الإصلاح والتّحسين، ولذلك فإنّ المنطلق الأوّل هو الاستناد إلى خصوصيات الأمة، حيث «إنّ الأمم بأصلها وأصالتها، وإنّه لا ينكر أصله وأصالته إلاّ من لا أصل له ولا أصالة» (مولود قاسم نايت بلقاسم، مقدّمة، 2007، ص 14)

- راجعنا عددا من المختصّين والمفتّشين في ميدان التّربية والتعليم الوطنيّين وألحوا لنا بالإشكالات التي تعانيتها المدرسة الجزائرية في تطبيق النظام التعليمي الجديد المشار إليه، وذلك نظرا لاختلاف مناطق البلاد، وعدم التوقّر على الإمكانات التي تسمح بنجاحه نظرا للتفاوت بينها من حيث الإمكانات البشرية والوسائل.

فالانطلاق من الأصالة يُعتبر جوهر العملية التعليمية والأساس الواجب الاستناد إليه، فلا يمكن لأية أمة أن تعيش حياتها وأن تستقيم شؤونها دون أن يرتبط كل ذلك بمقومات هويتها، وبالنسبة للتعليم فإن أية منظومة تربوية لا تركز على تلك المبادئ فإنها منظومة محكومة بالفشل، وما وقع في الجزائر مثال مناسب على كل ما ذهبنا إليه، فلم نستطع -إلى اليوم- أن نقتنع بضرورة أن يرتبط أي إصلاح بمقومات الهوية الوطنية، فهي الأساس والمبدأ الذي يجب أن ينطلق منه كل مشروع حضاري.

والارتباط بروح الوطنية ومقومات الأمة لا يعني الانعزال عن الحضارات الأخرى والثقافات المتعددة التي تحيط بنا، بل إن من أسباب التطور كذلك أن نأخذ بما يوجد عند الآخر، بهدف تطوير مداركنا المعرفية، وتحسين مناهجنا، لذلك «فالأصالة ليست الجمود في المكان، والجمود في الزمان، والتقوقع حول النفس، والانغلاق عن الغير، والتوقف عن السير، والتخلف عن الركب العالمي، بل هي الزحف إلى الأمام، والبروز إلى فوق، والضرب بالمنكبين، ورفع الراية عالية لتنبئ عن الوجود المتميز المزاحم» (مولود قاسم نايت بلقاسم، مقدمة، 2007، ص 12) فالأمة لا تعيش بمعزل عن غيرها من الأمم، ومتى ما أدركت ضرورة الأخذ عن الثقافات والاستفادة مما تُنتجه الحضارات الأخرى، تمكّنت من أن تتطور بالموازاة مع ارتباطها بمقوماتها الحضارية.

وفيما يتعلّق بتغييب استعمال اللغة العربية في منظومات التعليم، فإنّه وبالرغم من أنّ معرفة لغات الأمم الأخرى تُعتبر من أهمّ الطّرق التي تسمح لنا بأن نعيش تحولات عصرنا، ومتابعة أهمّ التطوّرات المعرفية والفكرية، لكن، وفي الوقت نفسه، يجب أن نستفيد من كلّ ذلك في إطار اللّغة القومية من خلال الترجمة والتّقل، حتى يتمّ إثراء ثقافتنا وتطويع لغتنا لتواكب مختلف تلك الإنجازات، وتبقى متابعَةً لكلّ ما يدور حولها من معارف واكتشافات، فصحيح «إنّ الفرنسية جميلة وجميلة جدّاً، وقد تكون ضرورية لنا لمُدّة، ولكنها تأتي بعد لغتنا التي، فضلا عن أنّها جميلة، وغنية جدّاً، وذات تقاليد علمية... ثمّ إنّ هناك لغات أخرى لا تقلّ جمالا عن الفرنسية» (مولود قاسم نايت بلقاسم، 2007، ص 31/30) فكلّ أمة تركت لغتها فقد حكمت على نفسها

بالموت الحضاري، الذي يبدأ بالانسلاخ من هويتها ثم تبعيتها لغيرها ثم سقوطها في الأخير، لأنها أضاعت جوهر وجودها وروح خصوصياتها.

حُظيت الجزائر بعدد من الباحثين والعلماء الذين عملوا على التأكيد بضرورة الحفاظ على اللغة وحماتها وتطويرها لكي تُناسب العصر الذي نعيشه، فقد تبّنت فترة الاستعمار أبناء الجزائر لأهمية لغتهم وضرورة العناية بها، وقد بين الكثير من الباحثين الدور الكبير الذي لعبته اللغة العربية في الحفاظ على المجتمعات في شمال إفريقيا منذ أن تعرّبت شعوبه قبل الفتح الإسلامي وبعده، ولذلك فإنّ أية عملية إصلاح للمنظومات التربوية والتعليمية في الجزائر لا تأخذ في حسابها إعادة اللغة العربية لمكانتها يُعتبر إصلاحا ناقصا، وغير ذي جدوى، فهي الأساس الأول والجوهري لكلّ عملية إصلاح فعليّ، وهذه العملية تبدأ من المدرسة حيث تُتيح لأبنائنا أن تتوثق علاقاتهم بلغتهم، إننا ؛

«نريد من المعلّمت والمعلّمين أن يفرضوا على التلامذة ألا يتكلّموا إلا بالفصحى في المدارس وحتى في أوقات اللعب. فقد كان معلّمو الفرنسية في المدارس الابتدائية الفرنسية في الجزائر يفرضون على الأطفال عدم التكلّم إلا بالفرنسية داخل وجوار المدرسة. وكانوا يعاقبون التلميذ الذي يتلفظ بلفظة واحدة غير الفرنسية، وذلك لتعويد الطّفل التدرّب على الفرنسية. فلم لا نقلّدهم في هذا ونطبّقه على لغتنا نفسها ؟ أي أن يُفرض التكلّم بالفصحى وبالفصحى وحدها في جميع معاهد التعليم بمختلف درجاته... فالجهد الذي يبذله الطّفل في الأوقات الأولى للتّمرّن على التكلّم بالفصحى أحسن رياضة عقلية له، كما أنّ في ذلك جانبا تربويا، إذ يتدرّب الطّفل بذلك منذ الصّغر على بذل الجهد، وتذليل الصّعوبات، وضبط النفس، ومراقبتها، وهو يشاهد بنفسه يوميا التّقدّم الذي يُحرزه بجهد هذا» (مولود قاسم نایت بلقاسم، 2007، ص 39)

ف"مولود قاسم نایت بلقاسم"؛ وهو أحد المتّقفين الوطنيين يرى أنّه من اللازم اتّباع سياسة واضحة ومدرّسة، قائمة على إحلال اللغة العربية مكانتها التي تستحقّها في المنظومة التربوية، والتّعليم يُعتبر المجال الذي يضمن الحفاظ عليها وإشاعة استعمالها، في وقت نرى تراجعاً

لاستعمال العربية في الإدارات والمؤسسات والمدارس، وهو ما ينبئنا إلى ضرورة الاهتمام بكلّ ما يرسّخ العربية في الحياة اليومية وفي كلّ تعاملاتنا، لتأتي بعدها مرحلة العمل على خدمتها وتطويرها كي تُصبح أداة فعّالة في تطوّر البلد وخروجه من التّبعية لغيره .

وإنّ الارتباط باللّغة العربية وخدمتها وإشاعة استعمالها، لا يعني الانعزال والكفّ عن تعلّم اللّغات الأخرى، خصوصا تلك التي لها حضور في ميادين العلم والمعرفة، فاللّغة الفرنسية لها حضور في مجال الفكر وعلم الاجتماع، والألمانية في ميدان الفلسفة، أما اللّغة الإنكليزية ففي مجال التّقنية والعلوم، ولذلك فمن الواجب علينا الأخذُ بنصيبنا من تعلّم هذه اللّغات وإتقانها وفتح المجال للمتعلّمين في مختلف الأطوار على تعلّمها، لتكون معبرا للمعارف والعلوم المختلفة، وبما أنّ عصرنا هذا يشهدُ إنجازات تقنية ومعرفية، وفتوحات علمية كبرى، فإنّه من الضّروري الاستفادة منها لتحقيق أمننا التّقني والمعري، «إذ أنّ التّفنن والعالمية إذا لم يقوما على الإتيّة والأصالة، يكون صاحبهما ضائعا، معلقا في الهواء، مجتثا مستأصلا لا متأصلا، بدون جذور عميقة، ولا شخصية مميّزة، وعاريا من أساس متين يقوم عليه، ومجرّدا من متكأ مكين يستند إليه، ومن سقف حصين يحتمي به، بل يُصبح معرّضا للزّوايع، كريحشة في مهبّ الرّياح، ينحرف في اتجاه التّيّار الأقوى، ومصيره التّبعية العمياء، حتى العدم، أو اللّأوجود، وفي أحسن الأحوال حتّى الشّحوب والضّمور، كما هو مصير كلّ أمة ضعيفة، هزيلة، عزلاء» (مولود قاسم نايت بلقاسم، مقدّمة، 2007، ص 12) فالارتباط بعناصر هويّتنا لا يعني ترك اللّغات الأخرى وتجاهلها، بل إنّ ذلك يزيد في عزلتنا وانقطاعنا عن معارف عصرنا، وإنّ حملات الاستعمار بدأت بعد أن دخلت الأمة العربية في سبات عميق، وأصبحت منعزلة عن غيرها من الأمم، بينما كانت تلك البلدان تُصلح شؤونها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتطوّر معارفها، حتى غدت قوية، وفكّرت في الاستيلاء على بلداننا واستعباد أهلها.

ويمكننا -في هذا المجال- أن نستعين بعدد من آراء "عبد الرحمان بن خلدون" فيما يتعلّق برؤيته لطرق التّعليم، ويمكن الاستفادة منها باعتبارها جزءا من التّراث الفكري العربي بهدف وضع منظومة تربوية تستندُ على أساس وطني وتضمن التّجّاح لأبنائنا في الحصول على تعلّم ناجح وكفؤ،

فالفائدة التي يُمكن جنيها من خلال ما كتبه حول هذا الموضوع، تتمثل في تلك الرؤية الثاقبة التي تميّز بها، ووصوله إلى ضرورة أن تأخذ الأمة بإمكاناتها الفكرية والاجتماعية من أجل إنجاح العملية التعليمية، حيث «إنّ العلم والتّعليم من المسائل الهامة التي تعرّض لها ابن خلدون وأشبعها بحثا ولذلك وجد له في التّعليم نظريات تكاد تكون مسلمّات» (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004، ص 17) ولذلك فإنّ متابعة الأفكار التي جاء بها "ابن خلدون" من شأنها أن تُثير لنا العديد من القضايا التي تُعتبر محورَ البحوث المعاصرة، وعلى الخصوص المنهج والرؤية التي وضعها من أجل إنجاح التّعليم القوميّ.

ف"ابن خلدون" يُعتبر من بين أهمّ العلماء العرب القدامى الذين استطاعوا أن يقدّموا نظرات ثاقبة حول واقع المجتمعات العربية والمغربية خصوصا، فيما يتعلّق بكلّ مناحي حياتها، حيث يُوصف المجتمع ويكشف دواخله، باحثا عن القوانين الحاكمة لسيروته» (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004 ص 13) حيث إنّه يُعطي نظرة مستبصرة عن المجتمع العربي آنذاك، ويفصّل في أهمّ العلوم والمعارف التي يجب على الأمة أن تأخذ بها وتطوّرها، «وهو يميّز بين العلوم المقصودة والعلوم الموصلة للمقاصد التي سمّاها الآلية» (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004 ص 16) وبناء على هذا التقسيم الذي وضعه "ابن خلدون"، فإنّ العلوم المتعلقة بالتربية والتّعليم هي علوم موصلة للمقاصد، التي هي المعرفة، والأمن الثقافي والفكري للأمة العربية .

وفي مقامنا هذا، نحتاج إلى من يُعطي توصيفا دقيقا للمجتمع الجزائري حاليا، توصيفا يبيّن تحولاته ورغباته وآراءه ومختلف توجهاته الفكرية، ومختلف الإشكالات التي تُطرح كلما جدت أشياء تخالف ما عهدته الناس من قبل، وهي النظرة التي تمكّنا من وضع المناهج التعليمية التي تليق بمتعلّميننا وتناسب مستواهم، لأنّ من سمة المجتمعات؛ التعدّد والاختلاف، ولذلك فإنّ مناهجنا ومعارفنا ومنظوماتنا لا بدّ من أن تخضع للتطوّر تبعاً لسيرورة التحوّلات التي يتعرّض لها المجتمع، ولا يتكفّل بهذا الأمر إلّا المختصّون، ولذلك فإنّ "ابن خلدون" يُعتبر من المراجع الهامة في هذا المجال، لأنّه «ينظر إلى الأمور من خلال عواقيبها منطلقا من بدايتها المرتبطة ارتباطا أكيدا، راغبا في نقل المجتمع من مرحلة المرض إلى الشفاء التام، ولكنّ بطريقة صحيحة لا تخالف الطّبيعة العامّة ولا

طبائع الكون» (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004، ص 15) فمنهجية "ابن خلدون" تقوم على محاولة فهم التحوّلات الكبيرة التي تتعرّض لها المجتمعات وخصوصا المجتمعات العربية-المغربية، وذلك بهدف توفير الحلول لمختلف إشكالاتها الحضارية، وعلى رأسها مسألة التّربية والتّعليم .

وبناءً على هذا، وبعوض أن تأتي بخبراء من دول أجنبية بهدف وضع مناهج تعليمية، فإنّه علينا أن نستعين بخبرائنا في مجالات عديدة بهدف وضع منظومات تربوية تُناسب مجتمعتنا، وتنطلق من خصوصياته التي تختلف كثيرا عن المجتمعات الأخرى، فابن خلدون « يُحدّد معالم يتبّعها أهل الملّة في تعاملهم مع المُستجدّات، فإذا هو يقدّم أفضل نظرية جهلت في عصرنا الحاضر من قبل الذين انجرفوا وراء الغرب قبل أن يتمكنوا من العلوم التي كانت لهم » (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004، ص 16) فالخلّ الأمثل، هو أن نُعيد تشغيل فكرنا حتى يصبح فكرا مُنتججا، ونحن لا نفتقد لعوامل هذه العملية التي ليست بالسهلة على الإطلاق، بل تحتاج إلى جهود كبيرة ومتواصلة حتّى نتمكّن من أن نُصبح أمة مُنتجة للمعارف والمناهج لا مستهلكة لها فحسب.

ومن جهة أخرى، فإنّ "ابن خلدون" كان قد حدّر، في زمانه، من أخذ الجزء من العلم وترك الكلّ، حيث إنّه لا يرى جدوى من التّعليم من خلال الاختصارات التي تُقدّم لطالب العلم، وتعرّفه بجزء من العلم المعنيّ لا كلّ، ولذلك «فهو يحذّر من الاختصارات، كما ينبّه على ضرورة وجود الاستعداد لتلقّي العلم قبل إعطائه ثماره، فهو يحثّ على التّعليم المنطلق من القبول الفطري ثم التدرّج بإعطاء المعلومات الثّبتى على قواعد ثابتة » (عبد الله محمد الدرويش، مقدّمة المحقّق، في؛ عبد الرحمان بن خلدون، 2004، ص 17) فنبات المنهج التّعليمي قائمٌ لديه على الإحاطة بكلّ معرفة وبكلّ ما يتعلّق بها، وليس بجزئياتها، لأنّ ذلك لا يُغني المتعلّم في شيء، وإذا تتبّعنا واقع المنظومات التعليمية في الجزائر بكلّ أطوارها بما فيها التّعليم الجامعي، لرأينا أنّ الاعتماد على المختصرات وتدرّس الأجزاء بدلّ الإحاطة بالكلّ هي السّمة الغالبة على التّدرّس، فقد تُدرّس مادّة "الأدب الجاهلي" ويتعرّف المتعلّم من خلالها على جزء من تاريخ العرب لا كلّ، ثم تُقدّم له

نبذة عن كلِّ شاعر، والأمُرُ نفسه بالنسبة لباقي المواد، وهذا لا يُمكن المتعلِّم من أن يأخذ صورة كاملة عن موضوعه، ولهذا عواقبه في مراحل تعلُّمه، بحيث لا يستطيع امتلاك المعلومات الضرورية في موضوعه، خصوصا وأنَّه لا يُكمل معارفه من خلال المطالعة والتَّكوين الدَّاتي، بل يبقى معتمدا على ما تعلَّمه من مختصرات في المدرسة أو الجامعة، الأمر الذي يصنع متعلِّمين ناقصين في جوانب معرفية كثيرة، وهذا الشَّكل لا يُمكن للتعلِّم أن يكون ناجعا، ولا يحصل للمنظومة التعليمية التميِّز والنَّجاح .

إنَّ توفُّقنا عن إنتاج المعرفة انجرت عنه عواقب كثيرة جعلتنا نبتعد عن النَّجاح في مختلف المجالات، ولذلك نجد أنفسنا نعتمد منظومات تعليمية أجنبية، هي بالتأكيد ناجحة إلى حدِّ ما في بلدانها، لكنَّ مسألة نجاحها غير مضمونة في بلداننا العربية وفي الجزائر خصوصا، لأنَّها لم تأخذ بعين اعتبارها الخصوصيات القومية الاجتماعية والثقافية في صياغة تلك المناهج التعليمية، وهنا وقع الانشقاق بين طرق التعلِّم وبين المتعلِّم، الذي يجدها غريبة عن بيئته وخصوصياته، وتنعكس سلبا على اكتسابه المعرفة.

وإنَّه، ومن خلال استقراءنا لواقع التعلِّم نرى أنه ومنذ فترة بعد الاستقلال يعتمد على منظومات تربوية أجنبية أوروبية في غالبيتها، ولا علاقة لها بواقعنا الاجتماعي والثقافي والحضاري، فهي منظومات مجزوءة ومُنترَعة من واقع اجتماعي وثقافي مختلف اختلافا كبيرا عن واقعنا العربي، ومثال ذلك "المدرسة الأساسية" التي تمَّ نقلها عن ألمانيا، ثم المنظومة الحالية التي تعتمد في جلِّ مناهجها على فرنسا، فأول تلك الأسباب هو أنَّها منظومات تطورت وتبلورت نتيجة منظومات معرفية وسياسية واجتماعية أوروبية لا علاقة لها بالمجتمعات العربية، الأمر الذي يجعل عملية نجاحها غير مضمونة، وإنَّ أمتنا الفتية التي خرجت من استعمار فرنسي عمَّر مئة وخمسة وعشرين سنة، لم تستطع التَّهوض الفعلي فيما يتعلَّق بمنظومات التعلِّم، ولعلَّ السَّبب الذي يدعو الدَّول النَّاجحة في ميدان التعلِّم إلى التَّعاون مع بلدان العالم الثالث وإرسال الخبراء من أجل مساعدتهم في إنجاز منظومات تربوية وتعليمية خاصة، يعود إلى أنَّهم يريدون خلق مجموعة من المتدربين والمتعلِّمين التابعين لها ثقافيا كشكل من أشكال الاستعمار الجديد .

رأى المفكر الفرنسي "ميشال فوكو" في سياق عمله حول تاريخ أنظمة الفكر أنّ السّلطة موجودة ومتداخلة مع كل شيء، وبناءً على ما ذهب إليه، فإنّ المنظومات التعليمية التي أشرنا إليها والمثبّعة بقيم الفكر الذي أوجدها وتطوّرت ضمنه، لا يمكنها أن تكون بريئة تماماً، وإنما تتداخلها السّلطة والهيمنة، سواء بوعي أو بدون وعي من واضعيها، لأنّ السّلطة توجد في كلّ شيء، ونجد أنّ "فوكو" اهتمّ في دراسته «على تاريخ الأنظمة الاجتماعية والسياسية والخطابات» (ديفيد كارتر، 2010، ص 114) وبما أنّ النّظم التعليميّة جزء من الأنظمة التي أوجدها الإنسان، فإنّها لا تخلو من الهيمنة والسيطرة الكامنة في مقولاتها وقوانينها، فهي إحدى نتائج الفكر الذي أوجدها، وإذا كانت مُشَبَّعة بقيم التسلّط في الثقافة التي ظهرت فيها، فإنّ هيمنتها تلك تزداد إذا رحلت إلى بلدان أخرى، لأنّها تحمل في بنيتها الفكرية عناصر تلك الهيمنة .

لقد تناول "فوكو" مفهوم الخطاب باعتباره متوالية منظمّة من مقولات منطقية تدّعي تقديمها للحقيقة، بينما هي -في حقيقة أمرها- خاضعة لموجّهات إيديولوجية تصبو لتحقيق أهداف معيّنة، وفي نهاية المطاف تُحقّق هيمنتها على كلّ ما يُعقل، وكلّ ما يُقال أو يُفكّر به، فالخطاب من خلال هذا المنظور «متّ مهيمن من الكتابة أو الكلام يُعتقد أنّه منظمّ على نحو متماسك... يجوز قدرة هائلة على صياغة فكر ومعرفة وذوات الشعب الذي يفكّر ويعرف برسمه حدود ما يمكن التفكير به ومعرفته... فالخطاب هو وظيفة لـ"الهيمنة" تضمن أيضاً بقاء اشتغالها خفياً، وغير واع، فتبدو وكأنّها مجرد "حسنّ سليم" أو فهم شائع أو كأنّها الطريفة الطبيعيّة التي تُعمل/تُقال بها الأشياء» (دوغلاس روبنسون، 2009، ص 214) فللخطاب وظيفة يؤدّيها، وغالبا ما يُحقّق في النهاية الخضوع من قبل الإنسان الواقع تحت سلطة ذلك الخطاب مهما كان نوعه، باعتبار أنّه يحمل في طياته عوامل السيطرة والخضوع لمقولاته ومفاهيمه .

وبما أنّ النّظم التعليميّة خطاب مثله مثل الخطابات الأخرى، لأنّه يحوي تنظيماً معيّناً وبنية مفاهيمية منظمّة لها مقولاتها ورؤاها وتنتمي للفكر الذي أوجدها، وباعتبار أنّ المنظومات التعليمية يقوم على إنشائها مختصّون، فإنّ للخطاب «دورا واعيا يتمثّل في الهيمنة التي يمارسها في حقل معرفي أو مهني أصحاب ذلك الحقل على أهلية المتحدّث وصحة خطابه ومشروعيته، وما إلى

ذلك من ملاحظات تُشير بوضوح إلى أن إنتاج الخطاب وتوزيعه ليس حرًا أو بريئًا كما قد يبدو من ظاهره» (ميجان الرّويلى وسعد البازعي، 2000، ص 90) وهذا ما يُبَيِّنُنا لخطورة النّظْم والتشريعات الأجنبية التي لن تكون -بأيّ حال من الأحوال - بريئة، حتى ولو أُريد لها ذلك، لأنّ عناصر التّسلّط كامنة فيها .

بينما نجد عددا من البلدان اعتمدت منظومات تعليمية وطنية، مرتكزة فيها على المنطلقات والأسس الفكرية لمقومات هويتها، ومن بينها ما تشهده اليوم بلدان مثل اليابان والصّين وكندا والبلدان الإسكندنافية، فالبعض منها تعرّض للتخريب في بنيتها السياسية والاجتماعية والثقافية، لكنّها عاودت التّهوض بفضل مجهودات أبنائها، الذين عملوا على إدراك متطلّبات مجتمعاتهم، وأخذوها بعين الاعتبار من أجل أن تُوافق النّظْم التعليمي خصوصياتهم القومية، وبالتّسبب لليابان، فهو «الشّعب...المجّمد خلال قرون في ما يشبه السّبات والذي بعد أن هزّ غفلته، قام في طريق التّقدّم بجهد هائل جعله ينافس اليوم الأمم الأوروبية الأكثر تقدّما» (عبد القادر جفغول، 1984، ص 67). فهذا البلد الذي خرج من حرب عالمية دمّرت كيانه لم يستسلم لتبعاتها الوحشية، بل حاول أن يُعيد تركيب نُظْمه التعليمي بناءً على عناصر هويته القومية، الأمر الذي مكّنه في الأخير من أن يُصبح إحدى البلدان المتطوّرة في مختلف المجالات، ويكمن السرّ في نجاحها وفي تحزّبها لمتعلّمين ذوي كفاءات عالية، في أنّها انطلقت من خصوصيات مجتمعاتها الثّقافية والحضارية، وطوّرت منظوماتها التعليميّة بناءً على مقومات هويتها، ما مكّنها من التّجّاح في توفير تعليم جيّد، ومن أن تكون أمثلة على المستوى العالمي، وليس بمقدورنا أن نأخذ جملة مناهجهم تلك التي أثبتت فعّاليتها في بلدانهم لأنّها حتما لن تنجح، بل علينا أن نأخذ الرّؤية التي بلورت كلّ ذلك الكّم من المناهج والطّرق؛ الرّؤية وفلسفة الإنجاز التعليمي، أما المناهج فيمكن الاستهداء بها فحسب، لأنّها نتيجة من نتائج استقراء متطلّبات اجتماعية وثقافية مختلفة عنا اختلافا كبيرا.

خاتمة:

وفي التّهاية، فإنّ الحلّ الذي نطرحه من خلال هذه الورقة البحثية يتمثّل في إقامة نقاشٍ واسع، وحوار فعليّ وحقيقيّ، يجمع النّخب الجزائرية المعيّبة خلال العقود الأخيرة من علماء مختصّين

في مجال التربية والتعليم، وباحثين في الميادين المتعددة كالعلوم الإسلامية واللغة العربية واللهجات المحلية، ومختلف العلوم الأخرى من اقتصاد وسياسة وعلوم اجتماعية وإنسانية، وفلسفة، ومختصين في اللغات الأجنبية، لُتُرح قضايا تأسيس حقيقي لمنظومة تربوية-تعليمية مؤسّسة ومرتبطة بالهوية الوطنية بمختلف خصوصياتها وتشعباتها، وترتكز على اللغة والثقافة العربية، وتستند إلى مكونات الثقافة الوطنية وتاريخها الطويل، لُتُحدث توصالا تاريخيا مع ماضيها المشرق وحضارة الأمة بمختلف إنجازاتها، وتعكس تحولاتها الفكرية والاجتماعية المعاصرة، وبغير هذا فإنه لا يمكن أن يكون قطاع التعليم في مراحل المختلفة في المستوى الذي نأمل تحقّقه، ولا يمكن من دون العودة إلى خصوصيات الأمة من أن نُنتج أجيالا من طلاب العلم تتوفّر فيهم الكفاءة المرجوة في مختلف ميادين المعرفة، وإذا أخذنا كلّ ذلك بعين الاعتبار فإنه يمكن إقامة منظومة تربوية تُناسب مجتمعنا، وجعل التعليم جزائريا؛ متوافقا مع متطلّبات الجزائريين وتحولات مجتمعهم، ويتمّ ذلك من خلال الاستفادة من الخبراء المحليين الذين عليهم أن يُؤسّسوا مناهج متوافقة مع طبيعة المجتمع وخصوصياته، وهذا لن يكون إلّا من خلال إعادة تشغيل الفكر حتى يصبح فكرا مُنتججا، بالإضافة إلى التخلّص من المناهج الغربية البعيدة في جوهرها عن روح الثقافة العربية ولأنها تحوي عناصر الهيمنة والتسلّط .

مصادر الدراسة ومراجعها (المعرفية والمنهجية)

- عبد القادر جغلول، الاستعمار والصّراعات الثقافيّة في الجزائر، ترجمة سليم قسطون، دار الحداثة. بيروت، الطّبعة الأولى. 1984
- أحمد بن نعمان، كيف صارت الجزائر مسلمة عربية، مطبعة البعث . قسنطينة. 1981
- دوغلاس روبنسون، التّرجمة والإمبراطورية؛ نظريات التّرجمة مابعد الكولونيالية، ترجمة نائر ديب، دار الفرقد. سوريا، الطّبعة الثّانية، 2009
- ميجان الرّويلي وسعد البازعي، دليل النّاقّد الأدبي؛ إضاءة لأكثر من خمسين تيّارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثّقافي العربي، الطّبعة الثّانية، 2000

- عبد الرحمان بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، الجزء الأول، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، الطبعة الأولى 2004
- مولود قاسم نایت بلقاسم، إنّيّة وأصالة، شركة دار الأمة للطباعة والنّشر، الجزائر، الطبعة الثاني، 2007
- فرانتز فانون، معذبو الأرض، ترجمة سامي الدروبي وجمال الأتاسي، مراجعة عبد القادر بوزيدة، منشورات آنيب. الجزائر ودار الفارابي. بيروت، الطّبعة الأولى 2004
- عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو؛ المعرفة والسّلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتوزيع. بيروت الطّبعة الأولى. 1994
- ديفيد كارتر، النظرية الأدبية، ترجمة باسل المسالمة، دار التّكوين. دمشق. سوريا، الطّبعة الأولى، 2010
- آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة عبد السلام الطويل، مراجعة ، محمد سبيلا، أفريقيا الشرق، المغرب 2010
- آنيا لومبا، في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية، ترجمة محمد عبد الغني غنوم، دار الحوار سوريا، الطبعة الأولى، 2007
- جورج لارين، الإيدولوجيا والهوية الثقافية؛ الحداثة وحضور العالم الثالث، ترجمة فريال حسن خليفة، مكتبة مدبولي القاهرة، الطبعة الأولى، 2002
- دافيد كوت، فرانس فانون، ترجمة عدنان كيالي، سلسلة أعلام الفكر العالمي، المعاصر المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1971
- الطاهر لبيب، سوسولوجيا الثقافة، مطبعة فضالة المحمدية، 2006
- فرانز فانون، بشرة سوداء أقنعة بيضاء، تركيب خليل أحمد خليل، دار الفارابي، بيروت منشورات آنيب ، الطبعة الأولى، 2004
- فريدريك غرو، ميشال فوكو، ترجمة محمد وطفه مجد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، الطبعة الأولى، 2008

- عزيز العظمة، التراث بين السلطان والتاريخ، الطبعة الأولى، دار الطليعة، الدار البيضاء،
ومنشورات عيون، 1987
- محمد عابد الجابري الإسلام و الغرب (الأنا و الآخر) الشبكة العربية للأبحاث والنشر
بيروت الطبعة الأولى، 2009