

المؤسسات التعليمية في النيجر ومشكلاتها في بناء الهوية

Educational Institutions in Niger and its Problems in Building Identity

Al-Muassasāt al-Ta'limīyyah fī al-Nījer wa Mushkilātuhā fī Bināi-l-Hawiyyah

يوسف سمانا*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الإلهيات، جامعة كهرمان مرعش سوتشو إمام، كهرمان مرعش، 46000، تركيا.

¹ Youssoufa Soumana

Department of Arabic Language and Eloquence, Faculty of Theology, Kahramanmaras Sutcu Imam University, Kahramanmaras, 46000, Turkey.

 yousoufsoum@ksu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-3133-579>

تاريخ النشر: 2022/09/30

تاريخ القبول: 2022/09/29

تاريخ الاستلام: 2022/09/04

 لتوثيق هذا المقال: أسلوب إيزو 2010-690

سمانا، يوسف، سبتمبر 2022. المؤسسات التعليمية في النيجر ومشكلاتها في بناء الهوية. مجلة التراث، المجلد 12، العدد 03، من ص78، إلى ص97. [E-ISSN 2602-6813 ISSN: 0339-2253].

 TO CITE THIS ARTICLE: Style ISO 690-2010

Soumana, Youssoufa, septembre 2022. Educational Institutions in Niger and its Problems in Building Identity. AL TURATH Journal. volume 12, issue 03, P 78, P97 ISSN: 0339-2253 E-ISSN. 2602-6813].

تنبيه: ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة وتخضع كل منشورات للحماية القانونية المتعلقة بقواعد الملكية الفكرية، ويحمل أصحابها فقط كل تبعات مؤلفاتهم.**Attention:** What is stated in this journal expresses the opinions of the authors and does not necessarily reflect the views of the editorial board or university. All publications are subject to legal protection related to intellectual property rules, and their owners only bear all the consequences of their literature.

Open Access Available On:

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/323>

V .4 .0

* يوسف سمانا البريد الإلكتروني: yousoufsoum@ksu.edu.tr

كان النيجريون من قبلُ يَعْلَمون أبناءهم تراثهم عن طريق الرواية الشفهية، ويلقحونهم عبر هذه الطريقة تلقيحاً يقوي مناعة هوياتهم ضد كل خطر يريد القضاء على ثقافتهم. وبعد دخول النيجريين الإسلام تعلّموا الكتابة العربية، وأصبحت العربية لغة رسمية بما قيدوا تراثهم العلمي والأدبي، وأسسوا للتعليم الإسلامي مراكز خَرَجَتْ طلاباً نشؤوا على الهويتين الإسلامية والوطنية اللتين صارتا عندهم جزء لا يتجزأ. وهكذا استمر الأمر حتى جاء المستعمرون إلى الدولة وأدخلوا في مراكزها التعليمية بعض التعديلات، وأسسوا مدارس جديدة تهدف إلى تنشئة جيل إفريقي يوافقهم في الرؤى والهويّات. وبعد استقلال النيجر تشعبت مؤسساتها التعليمية باختلاف مسؤوليها المحليين والأجبيين. ولا شك أن هذه الظروف التي مر بها التعليم النيجري أدت إلى ظهور صراعات مختلفة تجعل المواطن النيجري يجد صعوبة في بناء شخصيته الذاتية. فمن هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي اتخذ فيه المنهج الوصفي التحليل لمناهج هذه المؤسسات، لأنه يحاول فَضَّ الغبار عن مشاكل هذه المؤسسات التعليمية وأثرها السلبي على الهوية النيجرية، ثم يعطينا حلولاً ناجعة لهذه المشكلات التي لم تزل قائمة حتى الساعة. وإن من أهم حلول مشاكل هذه المؤسسات التعليمية هو وجود نظام تعليمي متكامل يشكل الهوية النيجرية، ويحفظ عقيدة المواطن ولغته ووطنه.

كلمات مفتاحية: التعليم، المشكلات، الحلول، النيجر، الهوية. تصنيفات JEL : I21, I28, N97.

Abstract:

In the past the people of Niger used to convey their values to their children through oral narration. In this method, they would preserve their children's personality from any danger trying to destroy their culture. the people of Niger learned Arabic when they converted to Islam, and it became the official language in which they restricted their scientific and literary heritage. They also established Arab-Islamic educational centers based on national identities which are essential for Islamic education. This education continued until the colonizers took the control of the country then made some modifications in which They established new schools aimed at raising a generation of Africans who agreed with their ideas, thoughts and identities. After independence, educational institutions branched out and varied due to their different entities and officials. There is no doubt that because of those lived situations Niger's educational system is confronting to many difficulties and occasioned various conflicts among Nigerians in the establishment of their personality and identity. This research, which examines the curricula of Niger educational institutions using descriptive analysis method, is important in revealing the negative effects of Niger educational institutions on the identity of Nigerians and presenting effective suggestions for these problems that have existed until today. One of the most important solutions to the problems of these educational institutions is to have an education system that will reshape the original identity of the citizens of Niger and protect their faith, language and homeland.

Keywords: Education, Problems, Solutions, Niger, Identity.

JEL Classification Codes: I21, I28, N97.

Résumé:

Les Nigériens avaient l'habitude d'enseigner oralement à leurs enfants leur propre culture. Ils préserveraient la personnalité de leurs enfants contre toute menace qui voudrait détruire leur culture et leur identité africaine. Le peuple nigérien a appris l'arabe après sa conversion à l'islam, puis l'arabe est devenu la langue officielle dans laquelle les Nigériens ont enregistré leurs œuvres scientifiques et littéraires. Ils ont créé des centres d'éducation pour l'éducation islamique qui forment des étudiants dotés d'une conscience de l'identité islamique et nationale, qui sont intégrés comme la chair et les os. Ce système d'éducation a continué jusqu'à ce que les colonialistes arrivent au Niger et fassent quelques changements dans les centres d'éducation islamiques. Les colonialistes ont créé de nouvelles écoles visant à élever une génération de Nigériens qui aurait la même vision et les mêmes identités que la leur. Après l'indépendance du Niger, l'éducation s'est également diversifiée en fonction de l'ouverture des établissements d'enseignement nationaux et étrangers. Ces conditions de l'éducation nigérienne ont conduit à l'émergence de divers conflits qui rendent difficile pour le peuple nigérien la construction de sa propre personnalité. Cette recherche, qui examine les programmes des établissements d'enseignement nigériens à l'aide d'une méthode d'analyse descriptive, est importante pour révéler les effets négatifs des établissements d'enseignement nigériens sur l'identité des Nigériens et présenter des suggestions efficaces pour ces problèmes qui existent jusqu'à aujourd'hui. L'une des solutions les plus importantes aux problèmes de ces établissements d'enseignement est d'avoir un système éducatif qui refaçonnera l'identité originelle des citoyens nigériens et protégera leur foi, leur langue et leur patrie.

Mots clés: Éducation, Problèmes, Solutions, Niger, Identité.

JEL Classification Codes: I21, I28, N97.

النيجر إحدى دول غرب إفريقيا الحبيسة التي تحتضن قبائل متعددة ومختلفة بعضها عن بعض في اللغات والعادات¹ ولكن بالرغم من هذا الاختلاف الثقافي فإن هناك قواسم مشتركة من الأعراف ما تجمع هذه القبائل، لكونها تربطها دولة واحدة. ولدولة النيجر منذ زمن سحيق علاقات تجارية وثقافية قوية مع مناطق شمال إفريقيا العربية. وبالرغم من أن هذه العلاقات الوطيدة بين المنطقتين قبل الإسلام تقتضي احتمال وجود أسماء عربية تجارية في بعض اللغات الإفريقية، أو تقتضي أيضا احتمال وجود من عرفوا من الأفارقة اللغة العربية ولو قليلا، أو تكلموا بها سداً لاحتياجاتهم التجارية² إلا أن التاريخ لم يزودنا بأن أهل النيجر تأثروا بالتعليم العربي، إذ ظلوا يجهلون أصول الكتابة العربية، وكانوا يحفظون تراثهم الثقافي والتاريخي والديني عن طريق المشافهة. ولما دخل الإسلام في المنطقة بفضل التجّار العرب الشماليين الذين يجوبون أرجاء منطقة غرب إفريقيا قصداً للتجارة ونشر دين الإسلام بين الأفارقة تعرّف النيجريون على التعليم العربي الإسلامي، وأسسوا له مراكز تعلّم فيها أبناءهم العلوم الإسلامية واللغة العربية وآدابها، حتى أصبحوا علماء وكتّاباً ذوي هوية إسلامية إفريقية. وظلّت هذه الهوية الإسلامية التي أصبحت جزء لا يتجزأ من شخصياتهم أمدا بعيدا ترسم هيكل التعليم النيجري، إلى أن جاء عهد الاستعمار الغربي الذي انقلبت فيه موازين التعليم الإسلامي، حيث ظهر التعليم الغربي على الساحة، فتعددت مناهج المؤسسات التعليمية في المنطقة. فمنذ ذلك الوقت استمر هذا التعدد المنهجي للتعليم، وأصبح في ازديادٍ إلى عصرنا الحالي.

وبناء على ما تقدم يسعى الباحث في هذه الدراسة المعنونة بـ "المؤسسات التعليمية في النيجر ومشكلاتها في بناء الهوية" إلى إبراز ما أفرزه تعدد مناهج هذه المؤسسات التعليمية من مشاكل يعاني منها المواطن النيجري في قضية بناء هويته النيجرية الإسلامية.

• أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهمية كبيرة، حيث إن الظروف التي مر بها التعليم النيجري، وتشعب المؤسسات التعليمية، واختلاف مسؤوليها المحليين والأجبيين، كانت من الأسباب التي ساعدت على ظهور صراعات مختلفة تجعل المواطن النيجري يجد صعوبة في بناء شخصيته الذاتية. فجاءت هذه الدراسة لتقترح سبلا لمعالجة هذه المشكلات التي تتعلق بقضية الهوية التي تعد من القضايا المهمة في الذب عن الوطن ورفعته إلى المستوى الأعلى من كل جوانب الحياة.

• مشكلة الدراسة

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول الأسئلة الآتية:

فما مدى تأثير هذه المؤسسات التعليمية النيجرية المتعددة في بناء هوية المواطن النيجري؟ وهل مناهج هذه المؤسسات توضع وفق متطلبات هوية المواطن النيجري وثقافته الإسلامية؟ أم وفق معايير أخرى تجعل ذلك الإنسان النيجري مسلوبا ولو جزئيا من هويته الأصلية؟ وكيف تتم معالجة التأثيرات السلبية الناجمة عن مناهج هذه المؤسسات التعليمية، والتي طرأت على هوية ذلك الإنسان النيجري؟

• فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة التي طرحناها في مشكلة الدراسة يتبين لنا أن المؤسسات التعليمية في النيجر مشكلات في بناء المواطن النيجري بناء وطنيا حيث يفترض أن الدارس في هذه المدارس لا يخرج إلا متذبذبا بين الثقافات التي تنبأها واستقى منها أفكاره الأساسية.

• أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المشاكل التي خلقتها مناهج المدارس التعليمية النيجرية في بناء الهوية النيجرية، ومن ثمَّ على ضوء ما توصلت إليه من المشاكل تقترح بعدة اقتراحات تمثل ما نرمي إليه من المؤسسات التعليمية الملائمة والقادرة على بناء هوية المواطن النيجري ليصبح ذا هوية إسلامية أصيلة تدفعه إلى خدمة بلده ومجتمعه.

• حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على المؤسسات التعليمية الحالية لدولة النيجر، سواء أكانت على المستوى الحكومي أم على المستوى الأهلي، وعلى تأثيرها السلبي على هوية المواطن النيجري.

• مصطلحات الدراسة وتعريفاتها

1- مفهوم المؤسسات التعليمية:

المؤسسات التعليمية هي تلك الأماكن التي تخصص للقيام بوظيفة التعليم الرسمي كهدف عام يستند إلى رؤى وبرنامج ومناهج عامة محددة ثابتة نسبيا، تهدف عموما إلى إعداد أبناء المجتمع سلوكيا ومعرفيا، عبر دورات ومراحل تتكامل في عمومها، لكنها تتميز حسب الأعمار وحسب نوع البرامج والمناهج والأهداف الخاصة بكل منها؛ وظروف المكان والزمان، بما يجعل من تلك المؤسسات تتميز أيضا بالتعدد والتنوع وفق سن المتعلمين ووفق أهداف البرامج والدورات والبرامج التعليمية.³ فيفهم من التعريف باختصار أن المؤسسة التعليمية هي مكان يتلقى فيه التلميذ المعرفة والقيم والأخلاق التي تشكل بنيته المعرفية والسلوكية وتؤثر في بناء تفكيره وعقليته.

2- مفهوم الهوية

للباحثين حول لفظ الهوية تعريفات عديدة أشهرها قول العالم صامويل هنتكتون في كتابه "من نحن؟ التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية" بأن الهوية هي: "شعور فردي أو جماعي بالذات بأني أو بأننا نمتلك صفات مميزة تجعلني مختلفا عنك، أو تجعلنا مختلفين عن الآخرين." ثم نراه يمثل لهذا التعريف بقوله: "فالطفل المولود حديثا قد يمتلك عناصر من الهوية عند الميلاد وخاصة الاسم والجنس والأبوين والجنسية، ومع هذا، فإن هذه العناصر لا تصبح جزءاً من هوية الطفل سواء أكان ذكراً أم أنثى إلا بعد أن يعي بها ويحدد نفسه طبقاً لها".⁴ إذا فحقيقة

الهوية هي وعي الإنسان أو المجتمع بما هو مختص به، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف مع الأفراد الآخرين.

• منهجية الدراسة

اتّخذ الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي أداة لوصف مناهج وبرامج المؤسسات التعليمية بالنيجر، ثم قام سالكا المنهج التحليلي بقضّ الغبار عن مشاكل هذه المؤسسات التعليمية وآثارها السلبية على الهوية النيجرية.

• هيكلية البحث

شملت هذه الدراسة على مقدمة ومبحثين وخاتمة وفهارس للهوامش والمراجع.

فالمقدمة: فيها افتتاحية البحث، وأهميته، ومشكلته، وفرضياته، وأهدافه، وحدوده، ومنهجيته، وتعريف المصطلحات التي تضمنه، والخطة التي سار عليها.

والمبحث الأول: المؤسسات التعليمية في النيجر: أصولها وأنواعها. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: نبذة تاريخية حول أصول التعليم في النيجر

المطلب الثاني: أنواع المؤسسات التعليمية في النيجر

وأما المبحث الثاني فهو: مشكلات مؤسسات النيجر التعليمية في بناء هوية المواطن النيجري. وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مشكلات مؤسسات التعليم الحكومية في بناء الهوية

المطلب الثاني: مشكلات مؤسسات التعليم الأهلية في بناء الهوية

المطلب الثالث: حل هذه المشكلات

واختُتِمت الدراسة بأهم النتائج والمقترحات التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الرحلة العلمية. ثم تابعت الخاتمة فهارس الهوامش والمصادر والمراجع.

المبحث الأول: المؤسسات التعليمية في النيجر: أصولها وأنواعها

لم يسر تاريخ النيجر التعليمي على نمط واحد، إذ كانت منطقة النيجر مسرحاً لعدد من الوقائع والأحداث منذ اعتناق أهلها الإسلام إلى يومنا هذا. مما يجعلها تنخضع لنتائج أحداث الزمان من التغيرات السياسية والثقافية والاجتماعية، والأنظمة التعليمية. كما سيتضح ذلك في هذا المبحث الذي قسمناه إلى مطلبين آتيين:

المطلب الأول: نبذة تاريخية حول أصول التعليم في النيجر

المجتمع النيجري مثل المجتمعات الأخرى التي كانت تحقق تعليمها عن طريق المشافهة أو عن طريق الممارسة، وهذان الطريقتان يمكن أن نسميهما في لغة العصر التعليم الشفوي والتعليم المهني، إلا أنهما تعليم غير نظامي لكونهما خاضعين للسلطة الأسرية أو للظروف الموسمية أو للحالات الاجتماعية السياسية،⁵ وليس كما هو المعروف في التعليم المعاصر. فقد كان الإنسان في القديم أحياناً يقصّ الحكايات والأساطير من أجل تعليم أبنائه قيم ومعتقدات وتاريخ نسبه، وأحياناً أخرى يقوم بتعليم أطفاله عن طريق ما يمارسه من المهن والطقوس والعادات مثل: الزراعة والصيد والخياطة والنسج والطبخ والرقص وغير ذلك.⁶ وهكذا المجتمع النيجري أيضاً قبل تعرّفه على الإسلام، فقد كان يستخدم الرواية الشفوية كقناة تعليمية، حيث ينقل عبرها روايات وأقاصيص متعلقة بمعارفه وعاداته وثقافته إلى أجياله الجديدة حتى يرسخ فيهم القيم والأخلاق، وينمي ثقافتهم، ويربطهم بهويتهم، مثل الحكايات التي يسردونها للأولاد لمعالجة بعض القضايا الاجتماعية، كموضوع الحسد بين الأشقاء، وشر الخيانة، واحترام الكبار، والتسامح مع الأطفال والرفق بهم، ومنع الظلم وإعانة المظلوم، وحب الوطن، وغير ذلك من الموضوعات الاجتماعية.⁷ وكانوا يقومون أيضاً بتدريب أذهان الصغار واختبار عقولهم عن طريق استخدام الألغاز المنبثقة من الثقافة النيجرية بغيةً لتوسيع أفكارهم وتنمية مواهبهم الثقافية، مثل هذا اللغز الذي وصلنا عن طريق السماع، والمشهور عند بعض قبائل النيجر كالفُلّان والرّزما: "هناك قرية خارجها أخضر، وداخلها أحمر، وسكانها سود، فما هي؟"⁸

وحيثما جاء الإسلام أصبحت المنطقة النيجرية بوابة هامة لانتشار الإسلام في محيط الغرب الإفريقي، حيث اعتنق النيجريون الإسلام في عهد القائد عقبة بن نافع عندما كان والياً على طرابلس الليبية،⁹ ثم انتشر الإسلام في المنطقة بفضل التجار العرب المسلمين الرحالين،¹⁰ وبفضل العلماء الوافدين إلى المنطقة، مثل العالم الجزائري الشيخ أبي عبد الله محمد بن عبد الكريم المغيلي (ت. 909هـ/1504م) الذي طاف بلاد النيجر ونيجيريا ومالي في القرن الخامس عشر الميلادي في عهد أسكيا محمد ملك مملكة صنغاي، وقد كان عالماً فقيهاً وأديباً شاعراً.¹¹ وكما أن التشابكات الاجتماعية والثقافية والظروف الطبيعية الصحراوية الموجودة بين النيجريين والعرب قبل الإسلام قد سهّلت أيضاً انتشار الإسلام في المنطقة.¹²

بعد دخول المجتمع النيجري الإسلام تعرّفوا على أصول الكتابة العربية، فتعلّموها وعلموا أبناءهم إيّاها من أجل أن يفهموا العلوم الإسلامية فهما صحيحاً ودقيقاً، ورفعوا شأن اللغة العربية رفعا بالغاً لكونها لغة القرآن والسنة، واستخدموا الحرف العربي في جميع ميادين حياتهم من أجل الحفاظ على تراثهم الإسلامي والإفريقي. فانبثق من ذلك التعليم العربي الإسلامي الذي يعتبر أول تعليم ممنهج ظهر بين ظهري النيجريين الذين أغلب لغاتهم لم تجد حظاً من الخطوط والحروف. وقد غني بهذا التعليم عناية

كبيرةً سلاطينُ الممالك الإسلامية التي تأسست في غرب إفريقيا وخاصة مملكة صنغاي التي امتدت إلى أراضي النيجر، فلعبت دوراً هاماً في تقدم التعليم العربي الإسلامي. وقد كان الأمراء يخصصون من ميزانية الدولة رواتب العلماء، وما يصرف على الطلاب حبا ورغبة في العلم. وكان الأغنياء المسلمون أيضاً يدعمون سلاطينهم بإنشاء المدارس والمساجد، ويكفلون طلاب العلم المحتاجين، فعَمَّ الخيرُ وازدادت الحركة العلمية في المنطقة تعليمياً وتأليفاً.¹³

كانت مراكز التعليم العربي الإسلامي المتكونة من الزوايا والكتاتيب والمساجد ومجالس العلم في البيوت ذات دور فعال حتى الساعة في حفظ الهوية الإسلامية الإفريقية، وفي تنشئة أبناء الأفارقة تنشئة علمية وثقافية. وكانت تعتمد هذه المراكز العلمية الإسلامية في تعلّم الطفل الذي يتراوح عمره في الغالب بين خمس وسبع سنوات على نظام ربط رسوم الحروف العربية بصور يعرفها الطفل المتعلم في بيئته ولغته، حتى يسهل عليه التفريق بين المتشابهات من الحروف العربية ألفاظها وأشكالها. فمثلاً في لغة زرما يسمون الهاء بـ(ها غوندكيو)، ومعناه: ذات بطن تفريقاً بينها وبين الحاء، ودواليك عند بعض القبائل النيجرية.¹⁴ وعندما يتعلم الطفل شيئاً من القراءة والكتابة ينتقل إلى دراسة القرآن الكريم، ثم بعد ختم القرآن يُسمح له بأن يتعلّم العلوم الشرعية واللغوية والأدبية. فعلى هذا المنهج يتخرج طلاب المنطقة الذين أصبحوا في العلم والفكر والأدب شموعاً ونجوماً تنير الطريق لكل إفريقي يريد البحث عن دينه وثقافته الإسلامية. كما استطاع الإسلام أيضاً عن طريق هذه المراكز العلمية أن يطبع الهوية الإفريقية بطابعه الخاص، ويبني الإنسان الإفريقي على هذا الطابع الجديد.

ولما تَمَّت سيطرة الاستعمار الغربي على القارة السمراء أصبحت هناك موجة استعمارية تغريبية جديدة تغلغل في أضلع حياة الأفارقة، وتنعكس انعكاساتها السلبية على التعليم العربي الإسلامي، إذ حاول المستعمرون الغربيون تجميد جميع منابع التعليم الإسلامي وطمسها حتى يجهل الشعب الإفريقي المسلم مصادر دينه المكتوبة باللغة العربية أو المكتوبة باللغات النيجرية بالحرف العربي. ولهذا كما قال وليام بونتي (William Ponty) في مرسومه الذي أصدره يوم 1911/8/9م موجهاً إلى حكام المستعمرات التابعة له مثل السنغال والنيجر "لقد أثار انتباهي ما يحدث من عراقيل بسبب استعمال اللغة العربية في تحرير الأحكام الصادرة عن القضاء الأهلي وفي المراسلات الرسمية مع الرؤساء والأعيان وفي كل ظروف الحياة الإدارية تقريباً ... وأن العربية لم تدخل البلاد الإفريقية إلا مع الدعوة الإسلامية، وهي اللغة المقدسة في نظر السود."¹⁵ ومن أجل القضاء على التعليم الإسلامي، ومحو الهوية الإفريقية الإسلامية، والتضييق على العلماء النشطاء في مجال نشر الثقافة الإسلامية، كرّس المستعمرون طيلة وجودهم في المنطقة جهودهم وسياساتهم¹⁶ التي شهد الكاتب الفرنسي بول مارتي (Paul Marty) نفسه بأنها صارمة وقمعية.¹⁷

وعندما نجح الاستعمار الغربي في فرض ثقافته ولغته على المجتمع الإفريقي، وتحويل معظم المدارس العربية المحضة إلى مدارس تدرس فيها الثقافة الغربية، بدأ التعليم العربي الإسلامي يأخذ منحى جديداً لم يعهد به سابقاً، حيث بدأ يتأثر بما جلبه المستعمرون إلى المنطقة من ثقافة ولغة، وما أدخلوه في حياة المجتمع الإفريقي من وسائل وتقنيات حديثة. فظهرت بذلك مؤسسات ونُظُم تعليمية مختلفة في المنهج والمرمى والأسلوب.¹⁸ وقد وجد المجتمع النيجري نصيبه من هذه التغيرات والسياسات التعليمية الجديدة، حيث صار التعليم النيجري ذا شجون وأبعاد مختلفة سنبينها في المطلب التالي.

المطلب الثاني: أنواع المؤسسات التعليمية في النيجر

يفهم فيما سبق أن التعليم في النيجر مثل حال باقي الدول الإفريقية، ولا سيما دول غرب إفريقيا، حيث أخذ في مراحل التاريخة ألونا عديدة من هبوط وصعود وتطور وجمود حتى جاء العهد الذي حصلت فيه النيجر على حريتها واستقلالها. وهذه التغيرات السياسية والثقافية التي مرت بها الدولة أنتجت أنظمة تعليمية جديدة أصبحت لها مصطلحات متنوعة لاختلاف مناهجها ومقاصدها. وبناءً عليه يمكننا أن نقسم المؤسسات التعليمية النيجرية إلى قسمين أساسيين فصلهما قائلين:

أولاً: المؤسسات التعليمية الحكومية:

نقصد بالمؤسسات الحكومية هنا هي تلك المدارس النظامية التي تحت رعاية حكومة الدولة. وتختلف مناهج هذه المدارس الحكومية حسب تفاوت نسبة مسلمي كل دولة إفريقية، فإذا كان المسلمون في الدولة هم الأقلية مثل بنين وتوغو، فإن الحكومة لا تستعمل أية لغة سوى لغة المستعمر الفرنسية أو الإنجليزية التي هي اللغة الرسمية للبلد، ولهذا لا تدرج في مناهج مدارسها المواد الإسلامية فضلاً عن أن تدرس اللغة العربية، بل حتى شهادات المدارس العربية الإسلامية التي يخرجها المسلمون بجهودهم لا تعترف بها الحكومة. وأما إذا كان المسلمون هم الأكثر في الدولة فإن هذه المدارس يكون لها مساران:

المسار الأول: المدارس العامة غير المزدوجة: هي التي تدرس فيها لغة المستعمر مثل اللغة الفرنسية أو الإنجليزية أو البرتغالية. مثل مدارس النيجر العامة التي لا تدرس فيها المواد إلا باللغة الفرنسية، وأما اللغة العربية في هذه المدارس فلا تدرس إلا بمثابة مادة لغة حية أو كلغة أجنبية.

والمسار الآخر: المدارس المزدوجة: وهي التي تدرس فيها اللغتان الغربية والعربية، وتكون جميع المواد الإسلامية والعربية إجبارية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. وقد عرف النظام المزدوج منذ العهد الاستعماري قبل الاستقلال إلا أن الفرق بين هذه المدارس المزدوجة المعاصرة وبين ما أسسه المستعمرون من مدارس في ذلك العهد هو أن المدارس المزدوجة المعاصرة - العربية الفرنسية أو العربية الإنجليزية - يمكن لنا القول بأنها وضعتها الدول الإفريقية الإسلامية للاستفادة من آليات المقاومة العصرية لوضع حد اختراق للغزو الفكري، بينما كان المستعمرون مضطرين في عهد الاستعمار إلى استخدام النظام المزدوج، وذلك من أجل كسب عواطف الأسر المسلمة الكبرى ذات مكانة في المجتمع الذي نسبة المسلمون فيه أكثر، مثل فتح المستعمرين المدرسة التي تدرس فيها اللغة العربية والفرنسية في مدينة ساي بالنيجر عام 1957م قبل الاستقلال بثلاث سنوات. وهذه المدرسة تعتبر أول مدرسة عربية فرنسية رسمية في دولة النيجر قام بها المستعمرون بالتطبيع مع التعليم الإسلامي، وذلك من أجل تخفيف حد غضب الشعب النيجري المسلم وكسب قلوبهم وعواطفهم.

ولما كانت دولة النيجر البالغة سكانها تقريباً 26,207,000 نسمة¹⁹ من الدول التي يحظى فيها المسلمون نسبة كبيرة - حيث إن عدد المسلمين فيها يبلغ حوالي 98% - انتهجت حكومتها إلى تطبيق هذين النوعين من التعليم.

ثانيا: المؤسسات التعليمية الأهلية:

هذه المؤسسات التعليمية الأهلية ليست وليدة النظام السياسي الجديد، بل هي من أقدم المؤسسات التعليمية في المنطقة إذ إنها قبل مجيء العهد الاستعماري تمثلها المساجد والجوامع والكتاتيب وزوايا المشايخ ومحاضرتهم. وقد أشرنا فيما سبق إلى أن هذا النوع كان له دور كبير في انتشار الإسلام ولغة القرآن في المنطقة، وفي تثقيف الإنسان الإفريقي المسلم ديناً ودنياً. ولكن مع مرور الزمن أخذت هذه المؤسسات التعليمية الأهلية أيضاً في مسيراتها صورا من التطور والتجديد، حيث نجد في هذا العصر بعض هذه المؤسسات التعليمية الأهلية - وإن كانت قليلة - تأخذ طابع النظام العصري متأقلمة مع بيئتها العصرية، حتى تستجيب متطلبات العصر. ونظراً لهذه المراحل التي مرت بها هذه المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية يمكننا أن نقسمها أيضاً إلى قسمين:

القسم الأول: المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية التقليدية: وهي التي لم تسر على النظام الحديث ولم يتأثر به بل بقيت على منهجها القديم كما كان قبل الاستعمار.²⁰ وهذه المدارس التقليدية لما كانت لا تفي بمتطلبات العصر لكونها لا تهتم في مناهجها بالعلوم الحديثة كالجغرافيا والكيمياء والرياضيات وغيرها، ولا تحظى في الغالب الاعتراف من الحكومة، أصبحت في هذه الآونة الأخيرة يصيبها نوع من الوهن والضعف والتقاعد. ولكن مع ذلك مازالت قائمة على ساقها في بعض المدن والقرى بشكل الكتاتيب وحلقات الدروس العلمية في المساجد.

والقسم الثاني: المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية النظامية: وهي مؤسسات متأثرة بمنهج النظام الحديث تنشئها أفراد أو جمعيات خيرية وتشرف عليها، وغرضها الأساسي دراسة العلوم الإسلامية بكل تفاصيلها، لأن أصحابها يرون أن المدارس الحكومية ومنهجها لا تفي بالمقصود المنشود.²¹ ونوع هذه المدارس على مراتب أيضاً: منها ما تعترف بها الحكومة ومن ثم يضطر مشرفوها إلى دمج المفردات التي تقررها الحكومة، حتى يتمكن طلابها على الحصول على الشهادات الممنوحة من قبل الحكومة، إذ إن شهادات جميع المراحل التعليمية من الابتدائية إلى الثانوية يتم تنظيمها من قبل لجان الامتحانات التي ينظمها وزارة التربية والتعليم. فبهذا الشكل لا تكون هذه المدارس مختلفة عن المدارس المزودة التي تشرف عليها الحكومة في كل شيء، إلا أن الفارق بين يه وتلك هو أن هذه المدارس المعترف بها عند الحكومة يقوم أصحابها بإضافة برامج خارجية لأوقات الدوام لتعليم العلوم الشرعية كإقامة دورس وأنشطة تعليمية إسلامية في أوقات المساء أو في نهاية الأسبوع.

ومنها ما لا تعترف الحكومة بشهاداتها، فالقائمون عليها هم الذين يتولون بصياغة مناهجها ومفرداتها وشهاداتها. وهذه المدارس تختلف تماماً عن المدارس الحكومية النظامية، حيث تكون اللغة العربية فيها هي لغة الدراسة، وما لغة المستعمر إلا واحدة من المواد يدرسها الطلاب ليعرفوا مبادئها وأساسياتها، ويتفاعلوا معها عند الحاجة في حياتهم اليومية. ومثل هذه المدارس تكثر في البلاد التي يقل فيها المسلمون مثل توغو وبنين وبوركينا فاسو وغانا وساحل العاج وليبيريا وغيرها. لكن في النيجر الآن فعددها قليل جداً أو شبه معدوم، كما أن حكومة توغو أيضاً في الآونة الأخيرة بدأت تعترف بالمدارس العربية التي في أرضها، لتحولها إلى النظام المزوج - فرنكو عرب - كما هو الحال في النيجر.

كانت المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية في الخمسينيات للقرن العشرين الميلادي مقصورة على المراحل التعليمية الثلاث - الابتدائية والإعدادية والثانوية-، وكانت مختلفة بعضها عن بعض في المناهج والمقررات، حيث تكون كل مدرسة تابعة لجهة تمنحها أو تشرف عليها، فإذا كانت الجهة ليبية فإن الكتب التي تدرس فيها مستوردة من ليبيا، وإذا كانت الجهة مصرية فكتب الدراسة مصرية، وإذا كانت الجهة خليجية فالمدرسة تشكّل على البيئة الخليجية، وأضاف إلى ذلك المقررات المجلوبة من تونس والمغرب وغيرها. وقد أدت هذه الاختلافات البيئية التي تتضمنها مقررات هذه المدارس الأهلية إلى جهل الطلاب المستعربين ببيئاتهم الإفريقية التي من نتائجها ضعف روح الانتماء فكريا وسلوكيا إلى ذواتهم الشخصية، وأدت هذه المقررات المستوردة أيضا إلى ظهور تيارات إسلامية متعددة على الساحة الإفريقية تخدم لصالح الأيدي الخارجية التي تسقيها وتموّلها. ومن أجل القضاء على هذه المشكلة قامت في الآونة الأخيرة بعض الدول بمحاولات ومجهودات في وضع مناهج دراسية للمدارس الإسلامية العربية تناسب بيئات مجتمعاتها، مثل وزارة التعليم للنيجر التي أقامت أول ندوة عام 1987م بهدف تحديد المناهج التعليمية وتطويرها، وخاصة ما يتعلق بالعلوم الدينية والإسلامية. وقد شملت أعمال اللجنة كل المراحل الدراسية من الابتدائية إلى الثانوية. ثم تتابعت الندوات لتحقيق هذه المهمة حتى في سنة 1999م أقيمت ندوة الخبراء الإقليمية لإعداد الكتاب المدرسي العربي الإسلامي بإفريقيا. ومن بعد ذلك قامت دولة النيجر بإعداد كتاب مدرسي وفق بيئتها.²²

إن المؤسسات التعليمية الأهلية تطورت وتشعبت ابتداء من أواخر القرن العشرين إلى عصرنا الراهن، حيث أصبحت أن للتعليم العربي الإسلامي عدداً من المعاهد والجامعات التي تخدم الإسلام واللغة العربية في أنحاء منطقة النيجر. فمن هذه المؤسسات التعليمية العالية الجامعة الإسلامية التي بنتها منظمة التعاون الإسلامي عام 1986 بمدينة ساي، والتي تعد أول جامعة إسلامية بنيت في منطقة غرب إفريقيا يفد إليها الطلاب الأفارقة من كل فج عميق من مناطق إفريقيا. ثم تلت بعد ذلك جامعات عدة حديثة العهد، مثل جامعة محمد كعت العالمية، وجامعة الوفاق العالمية، وجامعة التضامن، وجامعة النهضة، وجامعة المغيلي، وغيرها، إضافة إلى المراكز الإسلامية مثل مركز الأمير سلطان الثقافي في عاصمة نيامي.

المبحث الثاني: مشكلات مؤسسات النيجر التعليمية في بناء هوية المواطن النيجري

وبعدما ذكرنا النظم التعليمية التي ما زالت سارية المفعول في النيجر، يجدر بنا الآن في هذا المبحث الذي يحتوي على مطلبين أن نتطرق إلى بيان المشاكل والآثار السلبية التي تخلقها مناهج هذه النظم التعليمية عندما نريد أن نكون عبرها جيلا ذا وعي بثقافته وهويته الأصلية.

المطلب الأول: مشكلات مؤسسات التعليم الحكومية في بناء الهوية

سبق أن رأينا أن المؤسسات التعليمية التي تحت رعاية الحكومة النيجرية تنقسم إلى مدارس عامة غير مزدوجة وإلى مدارس مزدوجة - فرنكو عرب-. وعلى ضوء هذا سنذكر مشكلة لكل من هذا النوعين من التعليم النيجري.

أولا: المدارس الفرنسية المحضة:

الطالب الذي يتخرج في هذه المدارس يحمل الثقافة الغربية التي يراها أنه جزء منها. ولهذا غالبا ما يكون لمثل هذا الطالب المستغرب ضعف الانتماء إلى هويته الإسلامية وثقافته الإفريقية. والسبب في ذلك ليس أنه راجع إلى تعلّمه لغة المستعمر فحسب بل فإن هناك أيضا عوامل أخرى تجعله ضعيف الهوية والانتماء الأصلي. فمن هذه العوامل:

أ- **ضعف الوازع الديني:** حيث رأينا أن الدروس الدينية لا محل لها في هذه المدارس النظامية العامة إلا اللغة العربية التي تعتبر لغة أجنبية لها ساعتان أو أربع ساعات فقط في الأسبوع. وهذا لا شك أنه يؤثر في عقيدة الطالب، وفي انتمائه الديني الذي يأمره بالحفاظ على هوية أجداده المسلمين الذين كافحوا من أجل الدفاع عن دينهم ووطنهم. وكما أن هذا العامل يؤثر أيضا في أخلاق الطالب وتصرفاته، حيث إنه يفقد وعي التكاتف والتعاون الاجتماعي الذي تتسم به الثقافة النيجرية الإسلامية، فيصير إنسانا ينمو فيه نظام المصلحة الفردية الإمبريالية، ونظام العلمانية الذي يستند إلى الطبيعة والنفس البشرية لا الدين.

ب- **الانبهار بالثقافة الغربية:** فبدلاً من أن يكون التعليم سبباً للحفاظ على الهوية وثقافة الوطن إلا أن التعليم في هذه المدارس يساعد الطلاب على أن ينبهروا بثقافة اللغة الغربية التي درسوها وهذبوا أنفسهم عليها، مما يجعلهم يكونون عديمي الوعي التام عن هويتهم الإسلامية الإفريقية ومستصغريها، وخادمي الثقافة الغربية التي تربوا فيها بكل ما في وسعهم من قول أو عمل.

ج- **نظرهم لغير حاملي الثقافة الغربية نظرة دونية:** حيث يرى خريج المدارس الحكومية الفرنسية نفسه في المجتمع أنه العالم والمنفتح والمتطور أكثر من ذاك الذي لم يغترف غرفة من الثقافة الغربية. وكثيرا ما يظهر هذا العراك بين المستعربين ذوي الهوية العربية الإسلامية والمتفرنسين ذوي الهوية الغربية. وهذا ناتج عن أن الأفارقة المستعربين يعتبرون أن هويتهم الإسلامية الإفريقية ما هي إلا مظاهر متخلفة كما تُصوّر لهم مناهج تلك المدارس الغربية التي تخرجوا فيها عن طريق غير مباشر.

د- معرفة الطالب هويته بواسطة الكتب الغربية: وقد رأينا فيما سبق أن اللغة العربية سبقت اللغات الغربية في المنطقة، ولهذا فإن المصادر الأصلية التي تتناول قضايا المنطقة كانت مكتوبة باللغة العربية. ولما جاء المستعمرون كتبوا عن المنطقة مستعينين بتلك المصادر العربية، ومترجمين ومحققين لها، ومزورين في بعضها. فمن هؤلاء مثلاً العالم فيليب حتى صاحب كتاب "تاريخ العرب" الذي فسّر الإسلام في كتابه تفسيراً عنصرياً يثير الضغينة والحقد، ويشوّه صورة الإسلام الصحيحة، حيث قال بأن الإسلام دين محصور على العرب لا غير. وخصوصاً إذا قرئ ذلك معه ما كتبه المستشرقون عن العرب وتجارة الرقيق في إفريقيا.²³ إذا فطلاب المدارس الحكومية الفرنسية عندما يريدون مطالعة كتاب أو بحثاً في قضية من قضايا دينهم وثقافتهم، فإنهم ليس لهم خيار سوى الرجوع إلى المراجع التي كتبها غير مفكري دينهم، الأمر الذي يجعلهم يفهمون مبادئ دينهم الإسلامي ومقاصده فهماً كليلاً ناقصاً، ويحوّلهم إلى شباب ينظرون إلى الدين بمنظار هؤلاء العلماء الغربيين الذين قصدوا في تأليفاتهم الطعن في الإسلام والدّسّ على مبادئه وصرف الناس عنه.

وهذه المشاكل التي ذكرناها يمكن ملاحظتها أيضاً في المؤسسات التعليمية الأهلية الفرنسية المحضة سواء أكانت على مستوى التعليم الأساسي أم على مستوى المعاهد العليا والجامعات، لكونها لا فرق بينها وبين المدارس الحكومية في تبني الثقافة الغربية واللغة الفرنسية في مناهجها سوى أن هذه أهلية وتلك حكومية.

ثانياً: المدارس المزدوجة:

وأما المدارس الحكومية المزدوجة -التعليم العربي الفرنسي- للتعليم النيجري فمشكلاتها أقل من تلك المدارس النظامية الفرنسية المحضة، إذ مناهج التعليم العربي الفرنسي تساعد الطالب النيجري ولو جزئياً على أن يتواكب مع العصر، حيث يتعلم من الابتدائية إلى الثانوية اللغة العربية والفرنسية معاً، فبذلك يكون لهذا الطالب ملكة وقدرة في التحدث باللغة الفرنسية وإلمام بالثقافة الغربية مع حفاظه على هويته وثقافته الإسلامية.²⁴ لكن ما يتعلق بمشكلات هذا النوع من المدارس من حيث قضية الوعي والتكوين الذاتي فيمكن أن نقول بأن أهمّها تكمن في مشكلة التهميش، وذلك لما كانت اللغة الرسمية هي الفرنسية والدولة كانت مستعمرة فرنسية، أصبحت الحكومة النيجرية في مقياسها الحضاري تعتبر أن الإنسان النموذجي الذي يقدر على الإسهام في تنمية الدولة وتطويرها هو ذاك المواطن العلماني الحداثي المنتسب بالثقافة الغربية بجميع أطيافها. ولا شك أن هذه الرؤية للحكومة تعكس انعكاساً سلبياً على المدارس المزدوجة لتكون في موضع أقلّ اهتماماً مقارنة بمدارس التعليم الفرنسي المحضة، وبالتالي يتأثر خريجو التعليم العربي الفرنسي من حيث الكفاءة التربوية العصرية تأثراً سلبياً، مما يجعلهم ذوي حظ قليل في الاندماج في الوظائف الحكومية لخدمة الوطن. فالقضية إذا ليست حاجزاً لغوياً بل هي قضية صراع سياسية وهوية وثقافة.

المطلب الثاني: مشكلات مؤسسات التعليم الأهلية في بناء الهوية

لما كانت هذه المؤسسات بنوعها همّها الكبير هو تزويد الطلاب بالعلوم الإسلامية والعربية عن طريق مناهجها التي تختلف باختلاف سياساتها ورؤاها التعليمية الإسلامية نرى أنها لم تنزل تعثرها مشكلات بعضها كالاتي:

أ- عدم القدرة على التفاعل مع الواقع الحضاري: ونقصد بذلك أن طلاب هذه المؤسسات الأهلية للتعليم العربي الإسلامي غير قادرين بالشكل الإيجابي على إثبات أنفسهم في حركية المجتمع المعاصر وتفاعله، لفقدانهم الأسس والأدوات التي تجعلهم يدخلون بهوياتهم إلى المساهمة الفعالة في أرض الواقع. فكما أننا في حاجة إلى الدفاع عن هويتنا الدينية والثقافية واللغوية والوطنية، كذلك نحن في هذا العصر بأمر الحاجة إلى اكتساب أسس وآليات تمنحنا الدخول إلى عالم العلم العصري والتقني. لأن الحفاظ على الهوية أيضا لا يعني قفل أبواب التقدم والتصور والتعامل مع متقلبات الحياة، بل لا بدّ لنا بعد فهم ذواتنا الشخصية المتمثلة في الدين واللغة والثقافة والوطن أن نستفيد من بعض القيم والحضارات التي تزيدنا تطورا وتخرجنا من ظلمات التخلف. فالهوية - كما قال بعض علماء سوسيوثقافية - منها ما هو ثابت مثل اللغة والدين، ومنها ما هو قابل للتغيير مثل طرق تفكير المجتمع وثقافته.²⁵ وقد قيل بأن "الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذ بها".

ب- مشكلة الاندماج في المجتمع والشعور بالنقص: بالرغم من إلمام خريجي مؤسسات التعليم العربي الإسلامي بهويتهم الإسلامية والإفريقية وإتقانهم للغة العربية التي هي أحد لغات قبائل النيجر فضلا عن أنها لغة مصادر دينهم إلا أنهم حينما يعيشون في أجواء مؤسساتهم الإسلامية ويقارنون أنفسهم بزملائهم الدارسين في المدارس الفرنسية التي تهتم بها الحكومة منهجا ونظاما، فإنهم يحسون بأنهم أقلّ شأنًا من الآخرين، مما يزيدهم تشاؤما وضعفا في الدافعية، ويجعلهم يتقاعسون عن الانخراط في دفع عجلة الوطن نحو التقدم والازدهار، والسبب في ذلك راجع إلى أسباب متعددة أهمها عدم إتقان هؤلاء الطلبة اللغة الفرنسية التي هي اللغة الرسمية للحكومة، مما يجعلهم لا يستطيعون أن يدلوا بأرائهم في الاجتماعات والمؤتمرات التي تجرى بين الموظفين وخدمة الدولة. ومن الأسباب أيضا ندرة الموارد المالية للمؤسسات الأهلية، وتختلف مناهجها الدراسية، ومن ثمّ ينتج عن هذا خللٌ منهجي وتربوي يؤدي إلى ضعف في إعداد طلبة هذه المؤسسات، حيث لا يستطيع هؤلاء الطلاب أن يحققوا النهضة المنشودة في المجتمع، ويتمكنوا من ملاحقة التطورات العلمية الحديثة.

ج- عدم وجود الدعم الحكومي: حيث ترى الحكومة - كما قلناه سابقا - أن طلبة هذه المدارس لا يستطيعون القيام بالدور الحضاري في القيادة الوطنية على الوجه الصحيح، ما دام أنهم لم يتثقفوا بالثقافة الغربية، ولم ينطقوا بلغة المستعمر الرسمية. وهذه الفلسفة التي تتبناها الحكومة توحى إلى أن الحكومة تضع الهوية الإسلامية الإفريقية في ميزان التخلف، والهوية الغربية في ميزان التقدم والحضارة. ولهذا تقوم الدولة بتهميش هؤلاء حاملي الثقافة الإسلامية، حيث ضيّقت عليهم فرص العمل وتولّي المناصب العليا، وأقصاهم من معظم الدوائر الحكومية، وقد أدى التهميش للمستعربين في النيجر وفي غرب إفريقيا عامة - كما يقول عبد القادر محمد سيلا عن مستعربي بلده السنغال - إلى أفكار خاطئة تسوق الناس إلى أن يعتقدوا بأن التعليم الفرنسي هو الطريق الوحيد للوصول إلى المناصب العليا، وإلى الثقافة الحديثة والتفنن في العيش، والتوسع في المعرفة والعلم وأسرار الحياة، والمستوى الاقتصادي الرفيع. فأما غيره من أنواع التعليم فلا يمكن ذلك، فنتج عن هذه الأفكار الخاطئة انقسام المواطنين لدولة واحدة إلى فئتين فئة أذكى وفئة أغبياء. فأما الأذكى فهم الناس المنتمون إلى الثقافة الغربية، المتكلمون بلغة المستعمر، السائرون على نمط الحياة الأوروبي، المعترفون من قبل الدولة بأنهم الصفوة الكرام. وأما الأغبياء فهم أولئك الذين ينتمون إلى الثقافة العربية المتكلمون باللغة العربية السائرون على النمط الإفريقي الإسلامي التقليدي.²⁶

د- الاختلاف والتباين التربوي الموجود في سياسيات المؤسسات التعليمية الأهلية: فبدلاً من أن تكون لهذه المؤسسات برامج في التنمية البشرية وبرامج دينية ثقافية متوافقة مع البيئة النيجرية وهويتها من أجل حفظ ذات ذلك المواطن النيجري المسلم، إلا أننا نرى أن هويات هذه المدارس الأهلية - وإن كان طابعها العام إسلامياً - مرسومة حسب سياسات أصحابها ومموليها ومسؤوليها. ويتضح هذا القصور بشكل عام على المعاهد والجامعات الإسلامية التي تأسست في الآونة الأخيرة. إذ نرى حالياً أنها تُصَيَّر حسب سياسيات الأفراد التي ربما تغافلت عما يحتاجه المواطن النيجري من تنمية وثقافة ملائمة لواقعها وبيئته. وكما أن هذه المؤسسات التعليمية سببت ظهور تيارات إسلامية متعددة تذوب فيها الشخصية النيجرية الحقيقية عن الطريق اللاوعي. وأما ما يتعلق بالمدارس الأهلية الأساسية فقد قلنا إن الدولة النيجرية قد قامت بإعداد مقررات مدرسية عربية إسلامية وفق بيئتها للتعليم الأساسي. وهذا لا شك أنه خطوة جيدة للحفاظ على الهوية الوطنية وثقافتها الإسلامية، وإن كانت هذه المقررات تحتاج إلى تطوير يلائم مستجدات العلم العصري.

من خلال هذه المشاكل التي أسردناها لكل نوع من أنواع هذه المؤسسات التعليمية يتبين لنا أن المشكلة الكبرى التي تشترك فيها جميع هذه المؤسسات التعليمية سواء أكانت فرنسية أم عربية هي عدم الاهتمام باللغات الوطنية والتراث الثقافي الوطني. حيث إن الهوية الغربية كما تستحوذ على عقول الدارسين في المدارس الفرنسية المحضة، فكذلك الدارسون في المدارس العربية أيضاً تستحوذ عليهم الثقافة العربية الإسلامية الموروثة، وإن كان هؤلاء المستعربون من هذه الناحية أحسن حالا من المستغربين إلا أننا نجدهم متخلفين عن الروح الوطنية التي تدفعهم إلى الإسهام الفعال لدولتهم، والمناهضة للبناء لقيمهم وهويتهم التي يشتركون فيها. وما كان سبب ذلك إلا لانشغالهم ببعضهم البعض، وذلك ببث المسائل الدينية الفرعية فيما بينهم، والتقاتل من أجلها، تاركين القضايا الكبرى المهمة التي تمس ضروريات المجتمع النيجري وتتعلق بمصالح الوطن العامة. فمن هنا يتضح لنا أن المؤسسات التعليمية بجميع أطيافها وإن ادعت كلها بأنها تحاول إيجاد مواطن مثالي يدافع عن بلده بقلمه ودمه وماله إلا أن الواقع المشاهد يقول لنا أنها أنتجت شباباً لا يهتمهم في كثير من الأحيان شأن الدولة ولا مصالحها العامة ولا يضرهم في أن ترزح الدولة تحت نيران التخلف ما دامت منافعهم الشخصية قائمة غير مهددة.

المطلب الثالث: حل هذه المشكلات

لمعالجة ما سبق ذكره من مشكلات المدارس النيجرية على اختلاف أنواعها ومشاربها يمكن اقتراح بعض ما يلي:

- 1- وضع المواد الأساسية الإسلامية التي لا يستغنى عنها في المدارس الحكومية العامة أو في المدارس الأهلية التي لغة التعليم فيها الفرنسية المحضة. لأن الذين يدرسون في هذه المدارس هم أبناء من كانوا لا يعرفون قبل الاستعمار الغربي غير الثقافة والهوية الإسلاميتين. ومن ثمَّ فهم بحاجة إلى مواد تربطهم بعقيدتهم وبهويته الإسلامية الإفريقية.
- 2- يجب على المؤسسات التعليمية الأهلية للتعليم العربي الإسلامي التعامل مع الواقع. وإذا كانت الفرنسية هي اللغة الرسمية الآن للحكومة فإن الواقع يقول بوجوب وضع برامج تعليمية في تكوين الذات في التحدث باللغة الفرنسية بقدر يُمكن طلاب المدارس العربية الأهلية من الاندماج في المجتمع، والإدلاء بالرأي فيما يرفع شأن الدولة، ويحفظ هويتها وثقافتها.

كما يجب على هذه المدارس العربية أيضا أن تجمع بين التعليم النظري الفكري وبين التعليم الفني التطبيقي، حتى ترسم خطة هادفة لتخريج أكفأ يملكون روح البحث والتحليل والابتكار في العلوم الإنسانية والتطبيقية، وتجمع بين الثقافة الإسلامية والإفريقية وما أنتجته العلوم الحديثة من الأفكار الإبداعية في نسيج متناعم. وبهذا يكتسب الطالب آليات صحيحة تجعله واعيا هويته الشخصية الإسلامية وحافظا لها، وآليات علمية عصرية تجعله يكون في ذروة الرقي الحضاري، ويتعامل مع التهديدات التي تواجه هويته الشخصية وتزعزع استقراره الوطني.

3- أن تتصف المدارس لا سيما المدارس الإسلامية بمناهج متكاملة تعيد الثقة بالذات الإفريقية المسلمة، وذلك من خلال وضع برامج تساعد الطالب النيجري على معرفة ثقافته وتاريخ بلده وعلماء وطنه جملة وتفصيلا، ومن خلال برامج علمية حضارية أيضا تجعله متميزا وقادرا على الحوار والتفاعل مع الحضارات المعاصرة من دون ذوبان هويته وشخصيته.

4- إقامة دورات لرفع الكفاءة التربوية الوطنية لدى المعلمين، كما أنه يجب أن تكون هناك استشارات علمية مفتوحة من أجل أن يستفيد صناع المناهج المدرسية من مقترحات الآخرين من المواطنين الخبراء والمتخصصين.

5- السعي إلى التخلي عن لغة المستعمر وإيجاد لغة بديلة تنبثق من ثقافة المجتمع النيجري نفسه. لأن المعركة اللغوية التي يخوضها الغرب الغالب مع الشعوب المغلوبة هي في الحقيقة حرب لغوية وفكرية وعقائدية في آن واحد، جذرها الصراع بين الحق والباطل. لذا يخطئ من يظن أن اللغة وسيلة خطاب وتواصل فقط، بل اللغة عنصر هام من عناصر تشكيل الهوية والثقافة؛ وذلك أن الألفاظ لها دورها وأثرها في نمط الفكر.²⁷ وكما يقول قطب سانو فإن الأمة التي لا تتعلم بلغتها ولا تعلّم لغتها أمة معرّضة للذوبان في ثقافة الآخر، وإن كان لها استقلالها السياسي ووضعها الجغرافي... والأمة التي لا تفكر بلغتها في تعليمها وإعلامها وثقافتها أمة مشلولة التفكير مهيةة لقبول عقل الآخر والتشكيل بثقافته والتعبير بلسانه.²⁸ ولهذا فإن لغة المستعمر إذا كانت هي لغة التعليم فإن النظام التعليمي مهما كان سيظل خاضعا من حيث الأهداف والمرجعية والانتماء لأصحاب هذه اللغة، وكما أن الفرصة أيضا ستظل قائمة للاستعمار في التقليل من القيم الإفريقية والإسلامية للإنسان الإفريقي وثقافته الوطنية. وإذا لم تخلّ مناهج المؤسسات التعليمية الإفريقية من اللغات المستوردة فإنها كما يقول مزروي²⁹ ستصبح مثل شركة ثقافية متعددة الجنسيات نظرا لما توحى به من تبعية فكرية.

فالمستعمرون دائما يخافون من أن يصل الإنسان الإفريقي إلى مستوى ثقافي رفيع يذكي الروح الوطنية التي تدفعه إلى المقاومة والمناهضة للاستعمار، وإلى العمل الخالص لوطنه. ولكي يتم إيجاد لغة وطنية مشتركة بديلة من اللغات المستوردة فإن الأمر يتطلب شدّ المنز من أجل ترقية اللغات الوطنية إلى مستوى يجعلها تكون لغة الكتابة والدراسة. فإن تعذر ذلك فإن اللغة العربية يمكن لها أن تحل محل اللغة الأجنبية المفروضة على الدولة، لاعتبارها أنها إحدى لغات النيجر، وإن كانت نسبة المتكلمين بها كلغة أم ضئيلة إلا أنها لغة التراث الديني للمجتمع النيجري لا يمكن التخلي عنها على أية حال من الأحوال.

بعد جولة علمية قضيناها بين مراحل التعليم النيجري ومؤسساته باحثين ومحللين آثار التعليم النيجري في بناء الهوية، أدركنا أن المجتمع النيجري كان قبل تعرّفه على الإسلام أمة تُعلّم أجيالها تاريخها وطقوسها الدينية ومعاملاتها اليومية عن طريق المشافهة والممارسة، إذ لم تكن لدى أكثر لغات قبائل النيجر حروف تكتب بها إلى أن جاء الإسلام فتعرّفت هذه القبائل على الحرف العربي، وكتبت لغاتها بهذه الحروف، واهتمت باللغة الغربية فهما للقرآن والسنة، وأقامت مراكز تعليمية إسلامية خرّجت بعد ذلك أجيالا لا تعرف سوى الهوية الإسلامية الإفريقية. وعندما تدفقت موجة الاستعمار الغربي إلى البلاد بدأ التعليم العربي النيجري يتأثر بما جلبه المستعمرون إلى المنطقة من ثقافة ولغة، وما أدخلوه في حياة المجتمع الإفريقي من وسائل وتقنيات حديثة أدّت إلى ظهور مؤسسات ونظم تعليمية اختلفت بعضها عن بعض في المنهج والمقصد. فمن خلال تناولنا هذه الأنظمة التعليمية المتعددة توصّلنا إلى نتائج منها:

1- أن ظهور النظم التعليمية المختلفة منهجا وأسلوبا ومرمى في البلاد لعامل مهمّ في خلق مشكلات كثيرة ذات أبعاد متعددة في مسألة بناء هوية المواطن النيجري. ففي حين أن مشاكل الدارسين في المدارس الحكومية الفرنسية تكمن في ضعف الوازع الديني، والانبهار بالثقافة الغربية، ومعرفة الطالب هويته الإسلامية بواسطة الكتب الغربية، فإننا رأينا أن مشاكل طلاب المدارس الحكومية المزدوجة (فرنكو-عرب) غالبا ما تتمثل في التهميش الذي يجعل هؤلاء الدارسين في موضع أقل اهتماما مقارنة بدارسي التعليم الفرنسي. وقد نتج عن هذا التهميش الشعور بالنقص، وعدم الكفاءة التربوية لهذه المدارس في إعداد المواطن المثالي ذي هوية نيجرية مسلمة.

2- وأن السياسات التعليمية المتنوعة لها دورها الهام في تشكيل الهوية وصناعتها سلبيا أو إيجابيا، فكلما خلت مناهج التعليم من القيم والمقومات التي تعزز الهوية الوطنية، وابتعدت عن الاعتزاز باللغة الأم، فإن المواطن ينشأ ناقص الشعور لشخصيته الذاتية، وعديم الانتماء الفكري والوجداني والسلوكي لثقافته ووطنه، فضلا عن أن يكون عنصرا فعّالا يساهم في تطوير بلده، ويحافظ على مصالحه ويدافع عنه.

3- وأن ما يتعلق بالمؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية وخاصة المعاهد والجامعات الأهلية فإن مشكلاتها الكبرى تنحصر في عدم القدرة على التفاعل مع الواقع الحضاري، والاختلاف والتباين التربوي الموجود في سياسيات المؤسسات التعليمية الأهلية، وشعور دارسي هذه المؤسسات بالنقص أمام زملائهم الدارسين في المدارس الحكومية الفرنسية.

وبعدما أحصينا قدر الإمكان مواطن مشاكل المؤسسات التعليمية على اختلافها، حاولنا أن نقدم حلولاً لهذه المشكلات. وأهم هذه الحلول التي اقترحناها هي باختصار: أن يكون في برامج النظم التعليمية منهج متكامل يستمد من التربية الصحيحة، ويعيد الثقة بذات المواطن النيجري المسلم، ويشكل هويته تشكيلا يحفظ به عقيدته ووطنه، وأن يكون هناك سعي إلى إيجاد لغة تعليم جديدة تستمد من ثقافة المجتمع النيجري بدلا من اللغات التي فرضها الاستعمار.

- ¹ حيث إن للنيجر ثنائي قبائل هي: هُوسا وُزْزَما وُفْلَانِي وُطَوَارِق وُكَائُورِي وُتُونُو وُغَرْب وُغُورْما.
- ² انظر: غلادنتي، شيوخو أحمد سعيد، 2016. حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، كانو: دار الأمة، ص 60.
- ³ العياشي، زيتوني، 2019. محاضرات في علم اجتماع المؤسسات، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الصفحات من 1 إلى 24. <http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/wp-content/uploads/2020/03/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1-02-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-pdf.pdf>
- ⁴ هنتكتون، صامويل، 2009. من نحن "المنظرة الكبرى حول أمريكا"، ترجمة: أحمد مختار الجمال، القاهرة: المركز القومي للترجمة، ص 55.
- ⁵ للتوسع انظر: Herbst, Jeffrey, 2014. *States and Power in Africa: Comparative Lessons in Authority and Control*, (Princeton University Press.
- ⁶ H. Hymer, Stephen, 1970. "Economic Forms in Pre-Colonial Ghana", *The Journal of Economic History*, 30 (1), Mar. p 30-50.
- ⁷ عمران، كبا، 2011. *الشعر العربي في الغرب الإفريقي*، الرباط: منشورات أبي سييسكو، 46/1.
- ⁸ يقصد بهذا اللغز "البطيخ".
- ⁹ انظر: محمود القاضي، محمد، 1999. عقبة بن نافع الفهري فاتح إفريقيا، القاهرة: مطابع دار الطباعة والنشر الإسلامية، ص 15.
- ¹⁰ بازيئة، عبد الله سالم، 2010. انتشار الإسلام في إفريقيا جنوب الصحراء، ليبيا: جامعة 7 أكتوبر، ص 116؛ عبد الحليم، رجب محمد، 2010. *المسلمون في إفريقيا جنوبي الصحراء*، بنغازي: دار الكتب الوطنية، ص 5.
- ¹¹ باري، عثمان برايم، 2000. *جنود الحضارة الإسلامية في الغرب الإفريقي*، القاهرة: دار الأمين، ص 48؛ جعفري، أحمد أبو الصاف، 2011. من تاريخ توات أبحاث في التراث، الجزائر: منشورات الحضارة، ص 17؛ زبادية، عبد القادر، دراسة عن إفريقيا جنوب الصحراء في مآثر ومؤلفات العرب والمسلمين، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص 131.
- ¹² مايكورما، زاكاري، 1994. *الحضارة الإسلامية في النيجر*، ترجمة: محمد وقيد، الرباط: منشورات أبي سييسكو، ص 31.
- ¹³ عبد الحليم، مرجع سبق ذكره، ص 39.
- ¹⁴ انظر: يعقوب، علي، 2004/2005. *اللغة العربية وآدابها في جمهورية النيجر خلال فترة الاستعمار*، رسالة دكتوراة، نيجيريا: جامعة عثمان بن فودي، ص 106.
- ¹⁵ يعقوب، علي، 2009. "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا"، مجلة الفيصل، العدد: 399-400، ص 53.
- ¹⁶ Soumana, Youssoufa; 2021. *Batı Afrika'da Arap*: Batı Afrika'da Arapların eğitim ve kültür hayatları, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 169-177.
- ¹⁷ Marty, Paul, 1914. *Les Ecoles Maraboutiques du Sénégal Lamédersa de Saint-Louis*, Paris: Ernest Leroux, Éditeur, 75.
- ¹⁸ للتعرف على هذه النظم الوافدة على القارة السمراء انظر: قطب سانو، مصطفى، 1998. *النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري*، قطر: كتاب الأمة.
- ¹⁹ انظر تقرير عام 2022، <https://worldpopulationreview.com/countries> (تاريخ التصفّح: 2022/09/02)
- ²⁰ يعقوب، 2012. "معوقات التعليم العربي الإسلامي في غرب إفريقيا الأسباب وسبل العلاج"، مجلة قراءات إفريقية، العدد: 12، ص 27.
- ²¹ نفس المرجع والصفحة.
- ²² يعقوب، "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا، النيجر نموذجاً"، ص 57.
- ²³ نفس المرجع، ص 28.
- ²⁴ للتأكيد على أن الطالب يتعلم المواد التي تعزز عقيدته وهويته الإسلامية انظر: برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، مناهج التعليم العربي الفرنسي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، ندوة وطنية، (نيامي: أغسطس 2002).

- ²⁵ انظر: البرغثي، محمد حسن، 2007. *الثقافة العربية والعملة*، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص121.
- ²⁶ انظر: سيلا، عبد القادر محمد، 1406هـ. *المسلمون في السنغال معالم الحاضر وآفاق المستقبل*، قطر: كتاب الأمة، ص148.
- ²⁷ انظر: القلاي، عبد الكريم، 2011. "اللغات الأجنبية وأثرها على الهوية الإسلامية" مجلة البيان، العدد: 284، ربيع الثاني 1432هـ مارس.
- ²⁸ قطب سانو، مرجع سبق ذكره، ص35.
- ²⁹ انظر: ماريكو، يوسف، 2011، "السياسة اللغوية في قطاع التعليم بمالي وجدل الصراع اللغوي والثقافي بين العربية والفرنسية"، مجلة التراث، المجلد الأول، العدد: 01، ص77.

📖 قائمة المراجع والمصادر:

1. باري، عثمان برايم، 2000. *جذور الحضارة الإسلامية في الغرب الإفريقي*، القاهرة: دار الأمين.
2. بازيقة، عبد الله سالم، 2010. *انتشار الإسلام في إفريقيا جنوب الصحراء*، ليبيا: جامعة 7 أكتوبر.
3. البرغثي، محمد حسن، 2007. *الثقافة العربية والعملة*، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص121.
4. برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، 2002. *مناهج التعليم العربي الفرنسي للمرحلتين الإعدادية والثانوية*، ندوة وطنية، (نيامي: أغسطس).
5. تقرير عام 2022، <https://worldpopulationreview.com/countries> : (تاريخ التصفّح: 2022/09/02)
6. جعفري، أحمد أبو الصاف، 2011. *من تاريخ توات أبحاث في التراث*، الجزائر: منشورات الحضارة.
7. زبادية، عبد القادر، دراسة عن إفريقيا جنوب الصحراء في مآثر ومؤلفات العرب والمسلمين، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
8. سيلا، عبد القادر محمد، 1406هـ. *المسلمون في السنغال معالم الحاضر وآفاق المستقبل*، قطر: كتاب الأمة.
9. عبد الحليم، رجب محمد، 2010. *المسلمون في إفريقيا جنوب الصحراء*، بنغازي: دار الكتب الوطنية.
10. عمران، كبا، 2011. *الشعر العربي في الغرب الأفريقي*، الرباط: منشورات أيسيسكو.
11. العياشي، زيتوني، 2019. *محاضرات في علم اجتماع المؤسسات*، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، <http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/wp-content/uploads/2020/03/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1-02-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-pdf.pdf>
12. غلادنتي، شيوخو أحمد سعيد، 2016. *حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا*، كانو: دار الأمة.
13. قطب سانو، مصطفى، 1998. *النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري*، قطر: كتاب الأمة.

14. القلاي، عبد الكريم، ٢٠١١. "اللغات الأجنبية وأثرها على الهوية الإسلامية" مجلّة البيان، العدد: 284، ربيع الثاني ١٤٣٢ هـ مارس.
15. ماريكو، يوسف، 2011، "السياسة اللغوية في قطاع التعليم بمالي وجدل الصراع اللغوي والثقافي بين العربية والفرنسية"، مجلّة التراث، المجلد الأول، العدد: 01، ص 67-84.
16. مايكورما، زاكاري، 1994. الحضارة الإسلامية في النيجر، ترجمة: محمد وقيدى، الرباط: منشورات أيسيسكو.
17. محمود القاضي، محمد، 1999. عقبة بن نافع الفهري فاتح إفريقيا، القاهرة: مطابع دار الطباعة والنشر الإسلامية.
18. هنتكتون، صامويل، 2009. من نحن "المناظرة الكبرى حول أمريكا"، ترجمة: أحمد مختار الجمال، القاهرة: المركز القومي للترجمة.
19. يعقوب، 2012. "معوّقات التعليم العربي الإسلامي في غرب إفريقيا الأسباب وسبل العلاج"، مجلّة قراءات إفريقية، العدد: 27.
20. يعقوب، علي، 2004/2005. اللغة العربية وآدابها في جمهورية النيجر خلال فترة الاستعمار، رسالة دكتوراة، نيجيريا: جامعة عثمان بن فودي.
21. يعقوب، علي، 2009. "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا"، مجلّة الفيصل، العدد: 399-400.

📖 LIST OF REFERENCES AND SOURCES IN ROMAN SCRIPT

1. 'Abdulḥalīm, Rajab Muḥammed, 2010. *al-Muslimūn fī Ifrīqiyā Janūbiyyi al-Ṣahrā*, Bengāzī: Dār al-Kutub al-Ṣaṭaniyyah.
2. al-Ayyāsh, Zeytūnī, 2019. *Muḥaḍarah* <http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/wp-content/uploads/2020/03/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1-02-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-pdf.pdf>
3. Bāre, 'Usman Barāyima, 2000. *Juzūr al-Ḥaḍārah al-Īslāmiyyah fī al-Gharb al-Īfrīqī*, al-Qāhirah: Dār al-Amīn.
4. Barghathī, Muḥammed Ḥasan, 2007. *al-Thaqāfah al-'Arabiyyah wa-l-'Avlemah*, Bayrūt: al-Muassasah al-'Arabiyyah.
5. Barnāmaj Da'm al-Ta'līm al-'Arabī al-Faransī fī al-Nījer, 2002. *Manāhiju al-Ta'līm al-'Arabī al-Faransī li'l-Marḥalatayn al-Īdādiyyah wa-l-Thāneviyyah*, Ughustus.
6. Bāzīnah, 'Abdullah Sālim, 2010. *Īntishār al-Īslām fī Ifrīqiyā Janūbi al-Ṣahrā*, Libya: Jāmi'a Seb'a Uktūbar.
7. Ghalādanthī, Aḥmed Sa'īd, 2016. *Ḥareketu'l-lughati'l-'Arabiyyah wa Ādābihā fī Nījīriyā*. Kano: Dāru'l-'Ummah, al-Ṭab'a: 3.

8. H. Hymer, Stephen, 1970. "Economic Forms in Pre-Colonial Ghana", The Journal of Economic History, 30/1, March, 30-50.
9. Herbst, Ceffrey, 2014. *States and Pover in Africa: Comparative Lessons in Authority and Control*, Princeton University Press.
10. Huntington, Samuel P. 2009. *Man Nahnu?: al-Munazaratu al-Kubrā Hawla Amrika*, Tarjamah: Aḥmad Mukhtār al-Jamāl, al-markazu al-Qawmī li-l-Tarjamah.
11. Īmrān Kaba, 2011. *al-Shi'ru al-'Arabī fī al-Gharb al-Īfrīqī*, al-Ribāt: Manshūrāt Īsesko.
12. Ja'farī, Aḥmad Abū al-Šāfī, 2011. *min Tārīḥ Tavāt 'Abhāthun fī al-Turāth*, Jazāir: Manshūrāt al-Ḥaḍarah.
13. Mārīko, Yusuf, 2011. "al-Siyāsah al-Lughawiyyah fī Qitā' al-Ta'līm bi Mali wa Jadal al-Sirā' al-Lughawī wa-l-thaqāfī, Bayna al-'Arabiyyah wa-l-Fransiyyah", Majallatu al-Turāth, al-Mujallad al-Awwal, al-'Adad: 01, 67-84.
14. Marty, Paul, 1914. *Les Ecoles Maraboutiques du Sénégal Lamédorsa de Saint-Louis*, Paris: Ernest Leroux, Éditeur.
15. Maykuruma, Zakari, 1994. *al-Ḥaḍarah al-Īslāmiyyah fī al-Nījer*, Tarjamah: Muḥammed Vaqīdī, al-Ribāt: Manshūrāt Īsesko.
16. Qāḍī, Muḥammed Maḥmūd, 1999. *'Uqbe bin Nāfi' al-Fihri*, al-Qāhirah: Dār al-Ṭībe wa-l-Nashr al-Īslāmiyyah.
17. Qalālī, 'Abdulkarīm, 2011. "al-Lughāt al-Ejnebiyyah wa Atharuhā 'alā al-Heviyyah al-Īslāmiyyah" Majallah al-Bayān, March.
18. Qutub Sāno, Mustafā, 1998. *al-Nuḥum al-Ta'līmiyyah al-Vāfide fī Īfrīqiyyā-Qirāatun fī al-Badīl al-Ḥaḍārī*, Qaṭar: Kitāb al-Ummah.
19. Silla, 'Abdulqādir. H.1406. *al-Muslimūn fī al-Senegal, Ma'ālim al-ḥaḍāra wa Āfāqu al-Mustaqbal*, Qaṭar: Kitāb al-Umme.
20. Soumana, Youssoufa, 2021. *Batı Afrika'da Arap Edebiyatı ve Sömürgecilik Karşısındaki Rolü*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Thesis.
21. Taqrīr 'Ām 2022,: <https://worldpopulationreview.com/countries>, Tārīḥ al-Taṣaffuh: 02.09.2022.
22. Ya'qub, Ali, 2004-2005. *al-Lughah al-'Arabiyyah va Ādābuhā fī Jumhūriyyah al-Nījer Ḥilāl Fetra Īsti'mār*, Sokoto: Usmanu Danfodiyo University, Doktora thesis.
23. Ya'qub, Ali, 2009. "al-Lughah al-'Arabiyyah fī Manṭiqi Gharbi Īfrīqiyyah" Majallah al-Feyṣal, 399-400, September. 49-57.
24. Ya'qub, Ali, 2012. "Mu'avviqāt al-Ta'līm al-'Arabī al-Īslāmī fī Gharb Īfrīqiyyā al-Esbāb wa Subul al-'Īlāj" Majallatu Qirāāt Īfrīqiyyah, Mujallad, 12, April. 26-32.
25. Zabādiye, 'Abdulqādir. *Dirāse 'an Īfrīqiyyā Janūb al-Šaḥrā fī meāthir wa Muallafāt al-'Arab va'l-Muslimīn*, Jazāir: Divān al-Maṭbū'āt al-Jāmi'iyyah.



V .4.0

JOURNAL INDEXING

مَجَلَّةُ التَّرَاثِ

AL TVRATH Journal (ALTJ)

ثلاثية، دولية، دورية، محكمة، تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية

متعددة التخصصات، متعددة اللغات

Trimestral, International, Periodic And Arbitrated Manner, Devoted To Human And Social Studies

Multidisciplinary, Multilingual.

LEGAL DEPOSIT: 2011- 1934

ISSN: 2253-0339

E-ISSN: 2602-6813



TOGETHER WE REACH THE GOAL



Scientific Indexing Services



ScienceGate Academic Search Engine



الكشاف العربي
للإستشهادات المرجعية