جامعة أحمد دراية –أدرار–

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم: العلوم الإنسانية

التَّـــعْلـيم الأصْـــلي ودوره في حركة التَّعريب بالـجزائـر (1970-1977م)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم تخصص: التاريخ

فرع: الحديث والمعاصر

إعداد الطالبة:

خديجة حالة

إشراف الدكتور:

محفوظ رموم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
عبد المالك بوعْريوة	أستاذ محاضر "أ"	رئيساً	جامعة أحمد دراية –أدرار
محفوظ رَمُّوم	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً ومقرراً	جامعة أحمد دراية– أدرار
مولود عْويمر	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة الجزائر –2– أبو القاسم سعد الله
أحمد شوتري	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة الجزائر –3– يوسف بن خده
مَحند ايدير مشنان	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة الجزائر –2– أبو القاسم سعد الله
حمَّادي بن موسى	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة أحمد دراية –أدرار

نوقشت يوم الأحد 17شوال 1439هـ الموافق: 01 جويلية 2018م

السنة الجامعية: 1438-1439هـ / 2017-2018م

بِسْمِ اللَّـهِ الرَّحْمَـٰنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

سورة طه: الآية:114

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والديَّ الكريمين بِراً وإحساناً جزاهما الله عني عظيم الجزاء.

إلى جَدَّتَاي فاطمة والزهرة حفظهما الله وأطال في عُمُرِيْهِما.

إلى رياحين حياتي إخوتي وأخواتي سندي في هذه الحياة.

إلى مرح البيت وبهجته "محمد نجيب"

إلى كل من مهدوا لي طريق العلم شيوخي وأساتذتي....

إلى أبنائي التلاميذ أين ما كانوا.....

خديجة حالة

شكر وعرفان

أشكر المولى عز وجل على توفيقه لإنجاز هذا العمل، وأسأل الله العلي القدير أن يتغمد برحمته الواسعة روح الدكتور عبد الكريم بوصفصاف مشرفي الأول لهذا البحث، وروح الدكتور أبو القاسم سعد الله، وأن يجعل قبريهما روضتين من رياض الجنة وأن يجعل هذا العمل والعلم الذي علمونا إياه علماً نافعاً ينتفع به وصدقة جارية في ميزاني حسناتهما.

وأتوجه بجزيل الشكر إلى:

* الدكتور محفوظ رموم على متابعته لهذا العمل منذ انطلاقته، بالتوجيهات والإرشادات وقبوله تحويل الإشراف على هذا البحث بعد وفاة الدكتور عبد الكريم بوصفصاف رحمه الله.

* الأساتذة الأفاضل: غزالة بوغانم، الدكتور مبارك جعفري، الأستاذ عبد الله بابا ، الأستاذ أحمد بوسعيد، على دعمهم المستمر واللامتناهي، رفقة أساتذة قسم العلوم الإنسانية جميعاً.

* الدكتور محمد ايدير مشنان والسيدة فريال رحموني وكل عمال أرشيف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف.

* عائلة المجاهد بوجمعة بريكاوي –رحمه الله– بالجزائر العاصمة.

* السيد مبروك بن أمبارك على تصحيح وتنقيح هذا البحث.

* الأخت المتميزة ورفيقة البحث الطموحة الدكتورة أم الخير بن عبيد على كل ما قامت به لإنجاز هذا البحث.

* السيد محمد أقيار مدير مدرسة عائشة أم المؤمنين بأدرار، على توفيره مناخ العمل والبحث.

* أخواتي بمدرسة عائشة أم المؤمنين–البنات– بأدرار، وإلى كل من قدموا لي يد المساعدات والتسهيلات دون أن يشعروا بدورهم في ذلك، فلهم مني كل الشكر والتقدير.

* وأخيراً أوجه شكري إلى أعضاء لجنة الخبرة والمناقشة.

خديجة حالة

المقدمة

التعريف بالموضوع وأهميته

يعد التعليم القاعدة الصلبة التي تَبني عليها الدول مشروعاتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وتحقق من خلاله مستقبلها الذي تتطلع إليه، وبواسطته تغرس القيم المعرفية والخلقية، وتتم معرفة مكونات الهوية الثقافية، كما أن معيار تقدم أو تخلف الشعوب والأمم يقاس بجودة التعليم وفعاليته في تكوين شخصية إنسان فعال ذي كينونة وهوية، فالجزائر عشية الاستقلال كانت أمام تحديات لأوضاع خلفها الاستعمار الفرنسي، لذا كان عليها مواجهتها بتعليم نوعي يتماشى ومتطلبات العصر؛ لكنها وجدت نفسها أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية، والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد البشرية والمالية التي تكون في مستوى التحدي؛ لكن الدولة الجزائرية الفتية إيمانا منها بدور التربية والتعليم التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية، لكن ضيق الوقت واقتراب أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة دفعها إلى الإبقاء على التركة التعليمية التي خلفها الاستعمار الفرنسي، التي لا تتوافق مع مبادئ قيام الثورة التحريرية المعلنة في بيان أول نوفمبر ولا في ميثاق طرابلس.

ويمكن حصر هذه العقبات في:

- العدد الكبير للتلاميذ المسجلين وهو ما يفوق قدرة الجزائر على تلبية احتياجاتهم.
- هيئة التدريس؛ فقد غادر معظم المعلمين الفرنسيين صبيحة الاستقلال ولم يبق في سلك التعليم سوى المدرسين الجزائريين واغلبهم كان في جبهة القتال، فلجأت الحكومة الجزائرية إلى حلول استثنائية مثل التوظيف المباشر للمرنين والمساعدين، والتعاون الثقافي مع فرنسا نفسها، ولجأت إلى الاستعانة بأطر من البلدان العربية الشقيقة مغربا ومشرقا.

وكانت مسالة التعريب في الجزائر اكبر تحدي واجهته الدولة، حيث كان الغرض منه الوصول إلى استرجاع الشخصية القومية والقيم الإسلامية للمجتمع الجزائري وإثراء التراث الحضاري العلمي.

فقد شرع في التعريب بداية من السنة الأولى من التعليم الابتدائي من العام الدراسي 1965-1966م ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي تحقيقا لمبدأ التعريب، وابتداء من سنة 1967-1968م شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية، وبعد مرور سنوات لم تكن المدرسة الجزائرية لتترجم أمال الشعب الجزائري وطموحاته، ومن هنا

جاء التفكير في تأسيس تعليم آخر موازٍ يتوافق مع المتطلبات الفكرية والحضارية للشعب الجزائري، سمي بـ"التعليم الديني"، وارتبط تأسيس هذا التعليم باسم احد أعلام الجزائر الأستاذ "أحمد توفيق المدني"، القيادي في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والمشرف على أول وزارة للأوقاف والشؤون الدينية في الجزائر المستقلة، ومع مجيء مولود قاسم نايت بلقاسم على رأس نفس الوزارة أعطى للتعليم الديني نفساً جديداً وغير اسمه وأصبح " التعليم الأصلي".

وسعياً مني لإبراز هذا التعليم وإسهاماته في الحقل التربوي التعليمي بالجزائر جاء عنوان الأطروحة الموسوم:

" التعليم الأصلي ودوره في حركة التعريب بالجزائر 1970-1977م"

يتضمن الموضوع دراسة تحليلية لمناهجه وبرامجه، والتغيرات التي جاء بها والتي أحدثها على المستويين القريب والبعيد، فهو موضوع حيوي لأنه يتجاوز الجانب الاقتصادي والسياسي، يعمل على الجانب الثقافي بكل مكوناته.

دوافع اختيار الموضوع:

وقد جاء اختياري لهذا الموضوع نتيجة جملة من الأسباب دفعتني إليه دون غيره من المواضيع، جمعت بين الذاتية والموضوعية وهي:

- أن هذا الموضوع لم ينل حقه من الدراسة الأكاديمية، وذلك يرجع إلى غياب الاهتمام به.
- في محاولة إزالة الغموض عن التعليم الأصلي، فعن طريق الصدفة وأنا أسال عن المسار التعليمي وعن المؤهلات التي يمتلكها بعض الأشخاص الموظفين والمتقاعدين من قطاع التربية بولاية أدرار، وجدت الكثير منهم من خريجي معاهد التعليم الأصلي أو أطّروه، فبدأت رحلة البحث عن هذه المعاهد وما الفرق بينها وبين التعليم العام، إلى إن تكونت لدي إشكالية البحث في الموضوع.
- أما الدافع الثالث فهو علامات الاستفهام التي بدأت تتكاثر عندي كلما اتجهت لمكتبة مَّا للبحث عن مفهوم ومضمون هذا التعليم ولا أجد ضالتي، مما يعني نقصاً وتقصيراً من الباحثين في مجال الدراسات التربوية الاجتماعية الثقافية.

- ولعل ما زادني رغبة وإلحاحا في دراسة هذا الموضوع الأسئلة التي وجهها لي شيخ المؤرخين الجزائريين الدكتور أبو القاسم سعد الله رحمه الله حول استفسارات وأسئلة حول الموضوع عرضاها عليه ومدى قابليته هذا الموضوع للدراسة فكان رده كالآتي[1]:« ... لكن هل كتب فيه آخرون؟ أما مصادره فلا شك أنها ستكون أرشيف وزارة التربية والتعليم ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف..... متى شرع في التعليم الأصلي؟ أرجو أن تحددي الهدف وتضعي خطة ثم اسألي إن كانت هناك ثغرات.»

إشكالية البحث:

تتمحور إشكالية البحث في نقطة مركزية تتمثل في إبراز التعليم الأصلي كتجربة مرت بها الجزائر، عن طريق استعراض أهم جوانب هذا التعليم، ومرجعيته الدينية والوطنية، لنصل إلى السؤال المحوري: حول التعليم الأصلي وأطره وأهدافه ومناهجه ودوره في حركة التعريب التي عاشتها الجزائر إبان الفترة الأولى من الاستقلال؟

وهذا السؤال المحوري يحملنا إلى أسئلة جانبية:

- ما هي دوافع إنشاء التعليم الأصلي في الجزائر؟
- ما هي برامج ومناهج التعليم الأصلي؟ وبما تميز عن التعليم النظامي الرسمي؟
- ما هي آليات العمل البيداغوجي في مؤسسات التعليم الأصلي؟
- ما مدى مساهمة التعليم الأصلي في قضية التعريب في الجزائر؟
- ما هو نمط الهوية التي قام التعليم الأصلي بتخريجها؟والإسهامات اللغوية التي قدمها؟

الإطار التاريخي للدراسة:

ينحصر موضوع البحث في الفترة الممتدة من 1970-1977م

يمثل التاريخ الأول 1970 ميلاد التعليم الأصلي، وجاء ذلك في فترة تعاظمت وتزايدت فيها الأصوات والأفكار المليئة بالتصورات لبناء مجتمع جزائر ما بعد الاستقلال، من قبل أبناء الجزائر أمثال مالك بن نبي، مولود قاسم نايت بلقاسم، هواري بومدين وغيرهم، وهذا في حد ذاته يعد نقطة أساسية لحدود الدراسة، خاصة مع انطلاق الرئيس هواري بومدين في الثورة الثقافية التي حملت العديد من أوجه

[1] رسالة عبر البريد الالكتروني، بتاريخ الأحد 30 جوان 2013 على الساعة 15:13.

التغير والتغيير للوصول نحو جزأرة الثورة الثقافية مضموناً وإنتاجاً، بينما التاريخ الثاني 1977 فهو يمثل تاريخ إلغاء التعليم الأصلي.

منهج الدراسة:

تتطلب هذه الدراسة مناهج مختلفة للإلمام بجزئياتها، فطبيعة موضوعها التعليمي الفكري وخصوصياته، فرضت عَليَّ تغليب منهجين هما المنهج التاريخي المعتمد على الجانب التحليلي والمنهج الاستقرائي القائم على استقراء المادة العلمية وتمحيصها.

فالمنهج التاريخي الوصفي ساعدني في الفصل الأول من خلال تتبع نشأة هذه المؤسسات وانتشارها، أما الجانب التحليلي منه فقد ساعدني في الفصل الثاني في عملية دراسة العمل البيداغوجي للتعليم الأصلي، وتحليل التغيرات التي طرأت على الأساتذة والطلبة وكيف انعكست على النتائج الدراسية.

تتطلب المناهج والمقررات الدراسية القيام بعملية استقراء شامل لكل المعطيات التربوية له، بالعودة إلى أهم الكتب المعتمدة في التدريس خاصة فيما يتعلق بالمواد الشرعية، بعد تتبع مختلف التغيرات الدراسية من سنة إلى أُخرى.

أهداف الدراسة:

أما أهداف الدراسة فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تسعى هذه الدراسة إلى البحث في الخلفيات التي دعت إلى ظهور التعليم الأصلي في الجزائر، والعوامل السوسيو– ثقافية التي مهدت لذلك.
- البحث في البرنامج التعليمي للتعليم الأصلي وامتداداته الفلسفية.
- إثبات أو نفي أن التعليم الأصلي تجربة عابرة ومضت أم أنه الحل الأمثل للجزائر التي تبحث عن منظومة تربوية أخرى في ظل فشل المنظومة التربوية التي وحدت التعليم؟؟؟

الصعوبات المعترضة:

واجهت صعوبات مختلفة منها ما هو مرتبط بجمع المادة العلمية ومنها ما هو مرتبط بالتركيب التاريخي، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- عبء التنقل بصفة دورية إلى الجزائر العاصمة على مدار أربع سنوات للإطلاع على أرشيف التعليم الأصلي، مما تطلب مني قراءاته أولاً قبل تصنيفه رغم حجمه الكبير مما شكل عبئاً إضافياً انتهى في بعضه بخيبة أمل، بسبب طبيعة الأرشيف الذي هو عبارة عن مراسلات من وإلى وزارة الشؤون الدينية تتضمن أكثر من 50.000 وثيقة.

ـ صعوبة التركيب التاريخي بسبب اختلاف القرارات وتواريخها، وتضاربها، مما صعب علي التوفيق بينها، أو الوقوف على جوهر هذا الاختلاف.

ـ التعليم الأصلي كُتب عنه من زاوية تفكير واحدة وهم أنصاره، أما الكتابات الفرانكفونية الرافضة لوجوده، فلم أعثر لها على كتابات عنه، مما ضَيَّقَ تصور أُفقه من وجهة نظر الآخر.

الدراسات السابقة في الموضوع:

ظهرت دراسات تناولت الحياة الاجتماعية والتعليمية بعد الاستقلال في الجزائر؛ إلا أنها لم تتطرق للتعليم الأصلي أو التعليم الديني، ومن الدراسات التي مست جانبا من هذا الموضوع نجد:

سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر وضعية ومكانة خريجي معاهد التعليم الأصلي معهد"بلكين" بحسين داي، وهي في الأصل رسالة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي لقنذار نعيمة، وهي تعد من بواكير الدراسات التأصلية للتعليم الأصلي، خاصة فيما يتعلق بالأصول الاجتماعية للطلبة ومصيرهم بعد التخرج.

ودراسة تاحي إسماعيل التاريخية في إطار إعداد رسالة الماجستير حول مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية الجزائرية 1927-1992، وهي تندرج في مجال دراسة الشخصيات، فقد تناول التعليم الأصلي من زاوية مولود قاسم وزيراً له.

ويمكن القول أن التعليم الأصلي تم تناوله من خلال هذه الدراسات وفق رؤية مركبة تنطلق من المنظور الاجتماعي أكثر من المنظور التربوي للهوية الجزائرية.

أهم مصادر والمراجع المعتمدة ونقدها:

سعيت إلى تخطي مختلف الصعوبات للإجابة عن الأسئلة المطروحة، فاعتمدنا في جمع مادتنا العلمية على أهم المصادر المتعلقة بتلك الفترة وهي أرشيف التعليم الأصلي والذي شكل أحد أقسام أرشيف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف المحفوظ اليوم بقصر حسن، وهو مجموع في علب رمز لها بـ: A تخصيصاً له عن الفترات الزمنية الأخرى، عددها مائتان وتسع وسبعون علبة.

هو عبارة عن مجموعة مراسلات مختلفة تخص مؤسسات التعليم الأصلي والوزارة ومختلف المؤسسات الإدارية والمواطنين، من عقود عمل، وطلب انتقال، وتسجيل لمتابعة الدراسة، وطلبات توظيف، ومنح، ولفت نظر، وخصم مرتب، وتصحيح أسماء، وتنظيم مسابقات....، ففي كل علبة تقريباً ثلاثمائة وثيقة، وحسب التقديرات والإحصائيات التي قمت بها فإن مجموع تلك الوثائق يقدر بـثلاثة وثمانين ألف وثيقة، ومع ذلك يبقى هذا العدد دون الحجم الحقيقي للوثائق لأن بعضها تعرض للتلف بسبب الرطوبة ونوعية الورق المستعمل للكتابة، فقد كان يكتب باستعمال الآلة الراقنة، وورق شفاف وبمرور الزمن اختفت الكتابة وتلفت الأوراق، ويعني ذلك أن قسماً من تلك الوثائق قد تلف أو اندثر خلال المرحلة التي أعقبت إلغاء التعليم الأصلي، وخلال أخر زيارة لي للأرشيف خلال شهر مارس 2017، تم الشروع في عملية حفظ الوثائق لتصويرها وحفظها إلكترونياً.

حَملت بعض العلب نفس الرقم لكن بلونين مختلفين الأول بالأحمر والآخر بالأسود، مما أحدث اضطراباً لي في عملية الإطلاع على العلب، خاصة وأني اطلعت على العلب بشكل عشوائي، وهو ما استوجب في كل مرة الإطلاع على العلب جميعاً، وعلى العلبتين المتشابهتين معاً للمقارنة، فوضعت للعلبة المضافة رمز+ للتفريق بينها والأولى، وقد استخدمت منها أكثر من ثلاث وأربعين علبة.

بعض تلك العلب تحمل وثائق مكررة نسبياً، كما لم أجد اعتباراً لتصنيفها من 01 إلى 279، بعضها ينطلق من ترتيب زمني متواصل، والآخر مضطرب وبشكل غير تسلسلي، مع العلم أن كل العلب التي اعتمدنا عليها في دراستنا تندرج تحت اسم التعليم الأصلي إلا أن بعضها يعود لفترة ما قبل التعليم الأصلي؛ فوسمها لا ينطبق مع محتواها.

أما المصادر المطبوعة المعتمدة فأهمها:

* أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، خاصة كتاب أصالية أم انفصالية بجزأيه، والذي ضمنه كل أفكاره، ومنجزاته، وطموحاته التعليمية والتربوية، ونظرته للهوية الدينية في بعدها الحضاري.

*مذكرات أحمد طالب الإبراهيمي، الجزء الثاني منها المعنون بهاجس البناء 1965-1978، حيث ركز فيه على أعماله في مجال التربية، باعتباره وزيراً للتعليم والتربية آنذاك، وكيف كانت تسير عملية تعريب المدرسة الجزائرية، والصعوبات التي كانت تعترضها، وهو ما ساعدني في الفصل الرابع.

أما المراجع فقد وظفت منها الكثير، وهي في معظمها تتعرض للهوية بمختلف أنماطها وأشكالها وتغيراتها وانعكاساتها، وهي في أغلبها تتناول الهوية بشكل عام، دوت تخصيص، إلا أن مادتها ساهمت في إثراء الموضوع ومن أهمها:

* البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم لبوعلام الجوهري والذي وقف على تفاصيل الهوية العربية عند مولود قاسم انطلاقاً من المجتمع الجزائري، بكل حيثياتها، والمؤلف رصد فيه الكثير من المصطلحات الخاصة بمولود قاسم، وقد ساعدني في فهم قواعد إرساء الفكر الإسلامي داخل المدرسة الجزائرية من خلال التعليم الأصلي.

* تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي لأحمد ناشف، وهو من المراجع التي أفادتني في دراسة تعريب التعليم من حيث الأفكار والتطبيق ووسائله، ودوره في دعم التوجه الإيديولوجي للدولة الجزائرية.

* الحركات الإسلامية في الجزائر الجذور التاريخية والفكرية لسعود الطاهر، والذي حاول مؤلفه ربط ظهور الحركات الإسلامية في الجزائر بالتعليم الأصلي، انطلاقاً من جامعة الجزائر، فالمؤلف يثبت حقائق، لكنه ينفي تفسيراتها؛ فمن خلال تتبعه لمؤسسي الحركات الإسلامية في الجزائر وجد أن أغلبهم درس في مدارس مزدوجة، ولم يدسوا بمعاهد التعليم الأصلي، لكنه يؤكد أن التعليم الأصلي سبب ظهور بعض الأفكار المتطرفة في الجزائر بسبب تعدد الأساتذة من مختلف الجنسيات.

* مجلة الأصالة بمختلف أعدادها من سنة 1970-1977، خاصة العدد المزدوج السابع عشر والثامن عشر المخصص للتعريب، فهذه المجلة، كانت لسان حال وزارة التعليم الأصلي المُعَرِّفة بالتعليم الأصلي وبأهدافه، الشارحة لبرامجه وتطوراته.

مختصرات البحث:

ط: الطبعة

ج: الجزء

تر: ترجمة

دس: دون سنة نشر.

دم: دون مكان نشر.

تح: تحقيق.

مج: مجلد.

تع: تعليق.

خـطة الرسالة

تناولت في فالفصل الأول مفهوم التعليم الأصلي وعلاقته بمفهوم الأصالة، المفهوم الذي كان مفهوماً جديدَ الطرح والتناول، ثم حاولت وضع تصور وبنيت على أساسه الأسباب التي أدت إلى قيام وتأسيس التعليم الأصلي، وما هي أوجه الاختلاف بينه وبين التعليم الديني الذي سبقه؟، ثم توقفت عند الأهداف التي كانت متوخاة ومسطرة لإنجازها، على المستوى البعيد والقريب، ومفهوم روح العصر الذي كان شعاراً يُلَوَّحُ به في الأفق بمصطلحات وسياسات تطبيقية مثل الإنِّية، التجديد، الانفتاح لمن وعلى من؟

أما المبحث الثاني فتناولت فيه المؤسسات التي كانت مخصصة للتعليم الأصلي، من إعداديات وثانويات وجامعة شعبية، فتمت عملية دراستها من حيث أنواعها، وشروط الالتحاق بها، ونمط تأسيسها وهيكلتها، وختمنا هذا الفصل بمشروع التعليم العالي قبل إلغاء التعليم الأصلي.

بينما ضَمَّنْتُ الفصل الثاني بيداغوجيا التعليم الأصلي، فبحثت في البرامج والمناهج والتقارير التفتيشية عن الطرق التدريسية المعتمدة وقابلتها بالقديم والجديد منها، ثم وقفت على النظام الإداري والتسيير المالي لمؤسسات التعليم الأصلي، من موظفين وطرق تعيين الأساتذة، بدراسة معايير الكفاءة لقبول الأساتذة ومؤهلاتهم العلمية، ثم قمت بعملية جرد لأسباب إلغاء عقود الالتزام للمعارين والمتعاقدين، وظروف عمل الأستاذ ومشاركاته في المجالس التربوية، ثم وقفت على التسيير المالي لمعاهد التعليم الأصلي، من ميزانية ومنح ورسوم.

أما الامتحانات والنشاطات الدراسية فكان حظها وافراً في هذه الدراسة، سواء كانت امتحانات فصلية أم امتحانات مصيرية كالأهلية والبكالوريا، ونسب النجاح فيهما، ثم ختمت هذا الفصل بالنشاطات المدرسية الثقافية من مسرح وإرشاد ورحلات وغيرها من الأنشطة الأخرى.

أما الفصل الثالث فخصصته لمناهج ومقررات التعليم الأصلي، وحاولت فيه ضبط مصطلحي المنهج والمنهاج، والبرامج المقررة في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

ولأن مناهج التعليم الأصلي كثيرة ومتنوعة ومختلفة ومتغيرة من موسم دراسي لأخر، فقسمت هذا الفصل على أساس المقررات الدراسية حسب المواد والكتب المعتمدة فيها، فوضعت ثمانية وثلاثين جدولاً مقسمة حسب المواد والمستويات الدراسية من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية، وجاء تصنيفها كالآتي:

مواد شرعية، مواد عربية، مواد حديثة.

أما الفصل الرابع فعنونته بالتعليم الأصلي وقضية التعريب استعرضت مفهوم التعريب وخصائصه في المشرق التي تختلف عنه في المغرب، ثم تطرقت إلى المسار التاريخي لقضية التعريب في الجزائر داخل المدرسة الجزائرية والمدرسة الأصلية، وحتى على مستوى المثقفين الرافضين والمؤيدين لهذا الطرح، لنخلص في أخر الفصل للمفهوم الفكري للتعريب من منظور التعليم الأصلي بهوية إسلامية وعربية.

والخاتمة أوجزت فيها ما توصلت إليه من نتائج تعبر عما توصلت إليه تدريجياً في هذه الدراسة، وأدرجت فيها مقترحات وتوصيات لتقييم تجربة التعليم الأصلي على ضوء واقع التعليم في الجزائر بعد إلغائه بتوحيد التعليم، وآمل أن هده الدراسة قد أسهمت في كشف مميزات التعليم الأصلي، وأن تكون لبنة جديدة في مجال الدراسات الثقافية الحديثة والمعاصرة، ولا أَدَّعي أني قدمت عملا متكاملا رائداً في هذه الدراسات، وإنما أرجو أني قد وفيت هذه الدراسة بعض جوانبها، وأسال الله عز وجل أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم.

الفصل الأول: التعليم الأصلي ومؤسساته

المبحث الأول: مفـــــهوم التعليم الأصلي

المبحث الثاني: مؤسسات التعليم الأصلي

مقدمة الفصل

يتناول هذا الفصل بالدراسة والتحليل مفهوم الأصالة والتعليم الأصلي والمصطلحات التي يحيل عليها، وكيف تم تحويله من تعليم ديني إلى تعليم موازٍ يهتم بالإنسان الجزائري والمعرفة المقدمة له، للوصول إلى شخصية فعالة ذات كينونة، ويتوقف هذا على رصد الأسباب الداعية إلى إنشاء هذا التعليم، وما هي الأهداف المبتغاة من ورائه، وكيف تم توفير المؤسسات في ظرف قياسي وإنشائها بنمط عمراني خاص.

كما سنتناول الشروط الموضوعة للإنضمام إلى معاهد التعليم الأصلي لتقييم معاييرها وربطها بالأوضاع الاجتماعية والمستوى الثقافي للطلبة الراغبين في الدراسة في هذه المعاهد، وتطلع التعليم الأصلي إلى إحداث نظم خاصة به في المجتمع الجزائري، فالتخطيط للتعليم الأصلي العالي، يسعى لتكوين نخب دينية، وفي آخر هذا الفصل سنتطرق إلى الأسباب الداعية لتوحيد التعليم وزوال التعليم الأصلي.

المبحث الأول: مفهوم التعليم الأصلي

إن الثورة الثقافية في الجزائر بُعَيْدَ الاستقلال لم تخرج عن القالب الاشتراكي، الذي كانت تسير الدولة في فلكه، والمُعَبر عن التغيير والانقلاب الجذري في الثقافة بوصفها البناء المُشكل من المعرفة والدين والعادات والتقاليد، والقيم والمعتقدات والفنون والقوانين وكل المقومات المادية والروحية للمجتمع، على اعتبار أن هذه المقومات تمثل نتاجا مضاداً للإقطاعية والرأسمالية، التي طبقها الاستعمار الفرنسي على الشعب الجزائري[1].

وتهدف الجزائر من خلال ثورتها الثقافية هذه إلى تصفية المجتمع من كل رواسب الإقطاعية والبرجوازية والأساطير المخربة لقوة المجتمع والأفكار الرجعية والتأخرية، واستبدالها بثقافة ثورية تقوم على توعية الإنسان بوضعه الطبقي والاجتماعي ودفعه إلى الثورة على هذا الوضع والتحرر منه، واستبدال القيم والنظم السائدة بقيم ونظم جديدة هي من نتاج الفكر الاشتراكي[2]، والجزائر في مرحلة القطيعة والتخلص من رواسب الاستعمار وفي سباق الزمن وأمام الرهانات والتحديات التي واجهت الدولة المستقلة حديثا ظل التعليم يراوح مكانه بالمقارنة مع بناء جيش قوي ذي التنظيم العالي بينما سياسة خارجية تبحث عن مكان لها وعن دور فعال في المجتمع الدولي.

فالمطلع على الوضع الثقافي في الجزائر عقب الاستقلال يرى أن المعركة الأساسية والرئيسية التي كان لزاما على الدولة خوض غمارها والانتصار فيها هي معركة التعليم، وكان الأمل كبيراً في أن تعيش اللغة العربية بعد استعادة السيادة وضعها الطبيعي شأن كل لغة في وطنها، باعتبارها اللغة الرسمية التي أقرتها اللوائح السياسية،كان الأمل كبيراً بوضع حد لهيمنة اللغة الفرنسية وامتداداتها داخل مرافق الدولة، وتقلص الامتيازات التي كانت تتمتع بها في أيام الحكم الاستعماري، وتغير النظرة إليها بما يجعلها تمارس وظيفتها المحددة لها كلغة أجنبية يستعان بها في المجالات العلمية، ولأغراض تقنية نفعية بحتة، ولكن الإشكال الذي طرح في بداية العهد الجديد هو التركة الثقيلة التي ورثتها الأمة ورثت معها العقد النفسية جراء العهد الاستعماري، تلك التركة التي أبقت اللغة الفرنسية في كل مرافق الدولة، وفي كل مجالات

[1] الشريف طاوطاو: الثورة الثقافية ومشكلة الأصالة والمعاصرة في فكر الدكتور عبد الله شريط، "أعمال ملتقى الدكتور شريط الفكرية والفلسفية في ميزان الباحثين الجامعيين"، قسنطينة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية بجامعة منتوري، يومي 19-20ماي 2004، ص174.

[2] المرجع نفسه.

الحياة، مما صعب على المسؤولين الذين تولوا مقاليد الحكم، أن يغيروا هذا الوضع بين يوم وآخر حتى ولو كانوا مقتنعين بضرورة التغيير، وحتمية التصحيح[1].

والمركز الحرج الذي تمركزت فيه اللغة الفرنسية هو المدرسة التي تبنتها الدولة على أمل أن تصححها وتغير اتجاهها بعد حين، ولكن التردد الذي ظل يطبع المواقف الرسمية وغموض التوجه الذي رافق هذه المواقف في هذا المجال اثر كثيراً في قرارات التصحيح وإجراءات التغيير التي كان المسؤولون يتخذونها من حين لآخر[2].

فالتعليم الذي كان بين يدي وزارة التربية الوطنية يقوم على التدريس المزدوج باللغة العربية واللغة الفرنسية؛ بمعنى أقسام معربة وأخرى مفرنسة؛ لكن هذا الوضع لم يقدم نتائج على الرغم من مرور تسع سنوات على الاستقلال؛ حيث كان التلاميذ ضحية الصراعات السياسية الثقافية، وحتى التعليم بالمعاهد الدينية التي أسسها أحمد توفيق المدني[3] ورغم تأسيسه لعدة معاهد وتدريسه لمختلف الجزائريين الذين لم يتمكنوا من الدراسة بالتعليم العام لم يتمكن من افتكاك الاعتراف الرسمي بشهاداته لطلبته، في ظل هذا الوضع قام هواري بومدين بتعيين المفكر مولود قاسم نايت بلقاسم على رأس وزارة الشؤون الدينية لكن مع تغيير اسمها وقلب جذري فيها فأصبح اسمها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية فما هو المقصود من هذا التعليم وما هي أهدافه؟

[1] عبد القادر فضيل: محنة اللغة العربية في فترة الاحتلال ومعاناتها بعد الاستقلال، "كتاب جماعي حول اللغة العربية من محنة الكولونيالية إلى إشراقة الثورة التحريرية"، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص355.

[2] المرجع نفسه، ص355.

[3] ولد يوم 16جوان 1899م بتونس، وترجع أصول عائلته إلى مدينة القبة بالجزائر العاصمة، درس بجامع الزيتونة،كانت عدة مساهمات في المجال الصحفي بجريدة الفاروق، كما ساهم في تأسيس المجمع العلمي التونسي والرابطة القلمية سنة 1924م، بسبب نضاله في تونس تم إبعاده إلى الجزائر، حيث شارك في تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، بعد الاستقلال تقلد منصب وزير الشؤون الدينية والأوقاف، توفي بالجزائر العاصمة يوم: 18 أكتوبر 1988م، خلف وراءه العديد من المؤلفات منها: حرب الثلاثمائة سنة بين الجزائر واسبانيا، حياة كفاح، للتوسع ينظر:عبد القادر خليفي: أحمد توفيق المدني ودوره في الحياة السياسية والثقافية بتونس والجزائر1899-1983م، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر، إشراف: د.عبد الكريم بوصفصاف، قسنطينة، جامعة منتوري، 2006-2007.

أولاً: تعريف الأصالة

1–لغة: "الأصل أسفل كل شيء وجمعه أصول، ويقال إن النخل بأرضنا لأصيل، أي هو لا يزال ولا يفنى، ورجل أصيل له أصل، ثابت الرأي عاقل، وفلان أصيل الرأي وقد أصل رأيه أصالة، وإنه لأصيل الرأي والعقل"[1].

فالأصالة تعني في اللغة الثبات والتجذر والتعمق والشرف، وعكسها ما لا أصل له ولا قرار ومنه قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24) تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ(25) وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ﴾ [2]

فالأصالة من مشتقات الأصول ويراد بها قاع الشيء أو الأساس الذي يقوم عليه الشيء أو جودة الرأي وأحكامه، وأدبياً فرادة أو ابتكار؛ أي ما يصدر عن ذاتيته يتميز عن غيره، ويعرف الزمخشري كلمة أصل قائلا: « قعد في أصل الجبل، وأصل الحائط، وفلان لا أصل له ولا فصل؛ أي لا نسب له ولا لسان، وأصلت الشيء تأصيلا. وإنه لأصيل الرأي، وأصيل العقل، وقد أصل أصالة. وإن النخيل بأرضنا لأصيل، أي هو بها لا يزال بقيا لا يفنى. وسمعت أعراب الطائف يقولون لفلان أصيلة؛ أي أرض تليدة يعيش بها، وجاؤوا بأصيلتهم؛ أي بأجمعهم، وقد استأصلت هذه الشجرة نبتت وثبت أصلها، واستأصل الله عرقاتهم قطع دابرهم...»[3]

2– اصطلاحا: إن التعريف الاصطلاحي ليس بعيداً عن اللغوي، فالأصالة في اللغة مأخوذة من الأصل والشيء الأصيل هو الثابت الذي له أساس وأحكام وأصل، فهو الشيء الثابت ذو الجذور المتأصلة المحكمة[4]، ومنه نقول أن أصالة التعليم هي التمسك بثوابته، وأصوله، التي بُني عليها ويستند إليها في كل حين.

---

[1] محمد ابن منظور : لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، 1981، ص 89.

[2] سورة إبراهيم: الاية24، 25، 26.

[3] القاسم محمد بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط01، ج01، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998، ص 29.

[4] حورية تاغلابت: الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الفقه وأصوله، إشراف سعيد فكرة، باتنة، جامعة الحاج لخضر، 2008/2007م، ص22.

ونستنتج من تعريف الزمخشري أن الأصل و الأصالة هو السبق الذي أنتج الفرع، أو ما هو أصيل وليس منبتا، وليس صورة طبق الأصل لغيره، والأصل / الأصيل لا زمان ولا مكان له وهو موجود في كل شيء والمهم فيه هو الفرادة، وما ليس متطابقا للأول، تطلق كلمة الأصيل لعراقة معنى ما، أو تحققها الكامل، ومن صفاتها السداد والصواب والجودة[1].

3- مفهوم الأصالة عند مولود قاسم

لكي ندرك كنه التعليم الأصلي وأهدافه وغاياته التي سطرت له يجب أن نعود إلى مفهوم الأصالة عند "مولود قاسم نايت بلقاسم"[2] ، لأنه المفكر والمخطط والمهندس والمنفذ للتعليم الأصلي، فهي عنده مِثْل الشجرة الطيبة التي تضرب جذورها في أعماق التاريخ بكل ما يحمله هذا التاريخ من عقيدة، وشريعة، وحضارة، وأخلاق، وسلوكات، وإبداعات، وتقاليد، وعادات تلك القيم التي تجعل من المجتمع متميزا متكاملا منسجما متراصا لا تعصف به الرياح، ولا تذيبه التيارات، وتلك هي صفات المجتمع المسلم منذ فجر الدعوة، وهي تلك القيم التي حفظت لشعبنا أصالته وشخصيته وعقيدته ولغته طوال العهد الاستدماري، وهي أصالة ليست منغلقة ولا جامدة ولا متحجرة بل هي أصالة تساير الزمن، وتؤمن بالتطور وتنزع إلى التجدد بل وتلد من ذاتها التجدد، إنها تلك الأصالة التي جعلت المأمون الخليفة العباسي ينشئ دار الحكمة ويسن التفرغ لترجمة علوم الأمم السالفة رغم وثنيتها واختلافها العميق في العقيدة لأن العلم ملك للإنسانية جمعاء، والانتقال من الترجمة إلى الإنتاج والى الإبداع، فهي أصالة تنبذ التقوقع والتعصب والجمود وأيضا تنبذ التفسخ والذوبان والانحلال فهي« أصالة لا تؤمن بغلق الأبواب والنوافذ ولا بإزاحة السقوف »[3].

---

[1] صالح بلعيد: في الهوية الوطنية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، الجزائر، ص121.

[2] ولد يوم 6يناير 1927 قي بلعيال أقبو ولاية بجاية، درس بالمدرسة القرآنية بمسقط رأسه، ثم سافر سنة 1946 لمواصلة الدراسة بجامع الزيتونة وهناك انضم إلى مناضلي حزب الشعب الجزائري، وتدرج حتى أصبح عضو لجنة اتحادية حزب الشعب للطلبة الجزائريين في تونس (1947-1949)، ثم مناضل في جبهة التحرير في باريس من ديسمبر 1954 إلى ديسمبر 1956إلى جانب الدراسة لإعداد الدكتوراه الدولة في الفلسفة في السربون قبل الإضراب في ماي 1956، بعد الاستقلال تقلد عدة وظائف منها: مدير الشؤون السياسية بوزارة الخارجية وزير مفوض سبتمبر 1964-أفريل 1966، وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية 1970-1977م، وزير لدى الرئاسة مكلفاً بالشؤون الدينية(1977-1979)، له عدة مؤلفات بالعربية والألمانية، توفي يوم 27 أوت 1992، ينظر: أحمد بن نعمان: مولود قاسم نايت بلقاسم، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2016، ص14،13.

[3] مولود قاسم:"أصالتنا تعني لا إغلاق الأبواب والنوافذ ولا إزالة السقوف والرفوف"، مجلة الأصالة، ع/04، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية، أكتوبر 1971، ص08.

إن الأصالة ليست الانغلاق والتجمد بل هي بقاء الإنسان هو، مع استفادته من احتكاكه بالغير ومسايرة الركب الإنساني فيما ينسجم مع عناصر ذاتيته ويتناغم مع مكونات شخصيته إذ بتميزه ذلك فقط يكون عنصرا يقدم مساهمة للفكر الإنساني والحضارة العالمية وبدونها لا يقيمها بشي بل يعيش على حسابها عالة يثقل الركب ولا يقدم الإنسانية قيد شبر[1].

فأن أكون أصيلا يعني أن أكون وفيا لذاتي ولخصوصياتي لأقتدر على تعيين وتحديد هويتي المتفردة، ذلك أن كل ذات حَالَمَا تدخل في تجربة نحت أصالتها الفردية ستستعمل حتما آليات وقنوات جاهزة قبلياً، أي قبل حضورها على غرار الجهاز اللغوي والقيمي والأخلاقي والسياسي، المطلوب إذن مسك طرفي المعادلة الصعبة: نحت كيان ذاتي مستقل عن الجاهز والقبلي، دون قطع الصلة بالمجال الحيوي الذي تتحرك داخله كل ذات، ودون نسيان كوننا نشتغل بأدوات وداخل قنوات سابقة ومهيمنة على وجودنا الفردي[2].

أما إذا أردنا أن نتعرف على صحة الفكر واستقامته عرضناه على كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، فإذا وافق الفكر ما جاء فيهما كان أصيلاً، وتكون الأصالة بهذا المفهوم موافقة الفكر لما جاء في كتاب الله وسنة رسول الله صل الله عليه وسلم، وبمعنى آخر تكون نتائج جهده العقلي في محاولة الفهم لما جاء به الإسلام منسجمة مع روحه وقواعده، فبمقدار هذه الموافقة تكون الأصالة، والموافقة بمختلف وجوهها الموضوعية والمنهجية والغاية هي التي تتحكم في تحديد العمل بالأصالة[3].

والجزائر وبعد مائة واثنين وثلاثين سنة من الاحتلال كان عليها مواكبة التحديات المعاصرة والعمل على حلها، دون إحداث قطيعة مع متغيرات العصر وتتمسك بثوابتها التي تسعى لترسيخها وتعميمها والبحث عن ما يجمعها من شمالها إلى جنوبها ومن أقصى شرقها إلى أقصى غربها، والتعليم الأصلي يقوم على دراسة الأصول الشرعية مع التطورات الحديثة والعصرية فهو بذلك يجمع ويوافق بين الأصالة والمعاصرة، فيعيش الفرد عارفا بزمانه مقبلا على شأنه بأصالته آخذاً بمقتضيات عصره، فالأصالة

[1] محمد الصغير بن لعلام: التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية وترقيتهما، أعمال الملتقى الوطني لتكريم المفكر المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، ج1، أيام 18،17،و19،صفر 1426هـ/ 27و28و29مارس2005م، الجزائر، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، 2006، ص 184، 185.

[2] مصطفى بن تمسك: أصول الهوية الحديثة وعللها(مقاربة شارلز تايلور نموذجا)، ط1، لبنان، دار جداول للنشر والتوزيع والترجمة، 2014 ، ص274.

[3] محمد سعيد رأفت: الأصالة والمعاصرة في الفكر الإسلامي، جدة، دار العلم للطباعة والنشر،1983،ص8.

هي اتحاد بالواقع نفسه وإعادة تفسير للقديم كله لخدمة هذا الواقع، ومن ثمة تصبح الأصالة مرادفة للمعاصرة ولكنها معاصرة أعمق جذورا في التاريخ وأكثر تحقيقا للوحدة الشخصية الوطنية[1].

والأصالة تعني العودة إلى الأصل إلى المنابع، فالجزائري لا يستطيع أن يبني أساسه الأصيل إلا بالعودة للقاعدة التي بُني عليها مجتمعه تاريخياً، ولا يضحي بالضوابط والقيم والحدود التي رسمها له دينه.

عرف العالم الإسلامي ظهور مصطلح التعليم الديني إلى جانب التعليم العام العصري في بداية فترة الاستعمار نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حين تم الفصل بين العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والعلوم البحتة، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الكليات مندمجة ومتعددة التخصصات، يدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعيات وغيرها، انطلاقاً من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من باقي العلوم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف[2].

وفي بداية القرن العشرين ظهر هذا المصطلح في الجامعات العريقة، وانعكس عملياً في البرامج والمناهج التي فُصل فيها عملياً بين تدريس علوم الشريعة (علوم القرآن، والحديث، والفقه، واللغة العربية، وعلم العقائد وغيرها)، والعلوم المدنية المتعلقة بتدبير شؤون الحياة المادية (كالطب والاقتصاد والفلك والحساب والكيمياء وغيرها)، كما أنشئت أنماط تعليم جديدة في شكل مدارس أجنبية فرنسية أو انجليزية أو اسبانية استقطبت أبناء الأعيان واعتمدت أحدث أساليب التدريس، واشتملت برامجها على المواد ذات العلاقة بسوق الشغل، بل حظي روادها بمنح تشجيعية، وإمكان الالتحاق بالخارج لإتمام الدراسة، في مقابل ظهور تعليم وطني يركز على علوم الشريعة واللغة العربية ويحاول ما أمكن الرفع من مستوى المناعة لدى المتعلمين دون أن يمتلك الإمكانات نفسها المادية والعلمية والتربوية والآفاق نفسها[3].

واستمر في التداول الاصطلاحي التربوي ما سمي إلى يومنا هذا بالتعليم الديني، وهو نوع من التعليم يركز على التكوين المتين في اللغة العربية وعلوم الشريعة، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي،

[1] محمد سعيد رأفت: المرجع السابق، ص45.

[2] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ط1، دمشق، دار الفكر، 2007، ص20.

[3] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع نفسه، ص25.

ومناهجه التربوية، وهذا التعليم معروف ومنتشر في بعض بقاع العالم بمسميات مختلفة كالتعليم الأصيل أو التعليم العتيق بالمغرب، أو التعليم الأهلي بدول الساحل والصحراء بإفريقية أو المدارس العربية الإسلامية بدول آسية، أو التعليم الشرعي في بعض دول الخليج، ويمارس من الناحية التنظيمية في تعليم نظامي رسمي تشرف عليه الدولة وتعليم غير نظامي تسيره الجمعيات والمنظمات الأهلية ويُمَوله المحسنون[1].

كان المغرب الأقصى أول من أسس التعليم الأصلي والشؤون الدينية واقتفت أثره مصر والكويت كرمز للعودة إلى النبع، وإحياء التراث الحقيقي وبناء الجديد الأرقى على أساس أصيل قوي، فالجزائر أسست وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية تعبيرا منها عن الدور الحقيقي الذي يجب أن تقوم به وعلى الاتجاه الثوري من أجل نهضة دينية حقيقة[2].

فهو تعليم موازٍ ذو صبغة إسلامية، أنشئ من قبل هذه الوزارة، مهمته التدريس باللغة العربية نفس برامج وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مع التوسع في مواد اللغة والدين، بالإضافة إلى المواد الحديثة واللغات الأجنبية كلغات وليس كلغة تدريس؛ لأن التعليم العام عقب الاستقلال واجه مشكلات ثقافية تربوية تخطيطية تحت تسيير سياسي للتدريس وهو تعريب الأقسام الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي.

بعد مرور تسع سنوات على الاستقلال بقي التعليم العام يدور في فلك الصراع بين المؤيدين للتعليم باللغة الفرنسية والمعارضين له المطالبين بالتعليم باللغة العربية، واستمر هذا الوضع إلى غاية جويلية 1970م، أين تم تقسيم وزارة التربية الوطنية إلى: قسمين هما: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي سلمت قيادتها للسيد: "عبد الكريم بن محمود"، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي بقيادة: "محمد الصديق بن يحي"، وكانت وزارة التربية الوطنية تجمع صلاحياتها بين هاتين المؤسستين، وأعيد تشكيل وزارة الشؤون الدينية بمسمى آخر وصلاحيات وميزانية أكبر، وهي وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية بقيادة مولود قاسم[3]، وعليه أصبحت المعاهد الإسلامية الموجودة قبل هذا التاريخ تحمل اسم معاهد

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع السابق، ص26.

[2] علال الفاسي:" نهضة التعليم الأصلي في الجزائر"، مجلة الأصالة، ع/7، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية، 1972م، ص89،90.

[3] أمر رقم: 70-53مؤرخ في 18 جمادى الأول عام 1390 الموافق 21 يوليو(جويلية)1970:" يتضمن تأسيس الحكومة"، الجريدة الرسمية ، ع/63، السنة السابعة، 906.

التعليم الأصلي لها شهادتان معترف بهما رسميا مثل شهادات وزارة التربية الوطنية هما: "شهادة الأهلية" و"شهادة البكالوريا"، وغاية التعليم الأصلي العودة إلى المنابع ومقاومة الفرنسة بما يحفظ الكيان ويحقق وجود المجتمع الجزائري.

وقد اشترط "مولود قاسم" شرطين ليحمل حقيبة هذه الوزارة، الشرط الأول هو تغيير اسم الوزارة كما أسلفنا سابقاً، والثاني: أن يكون التعليم الأصلي هو الأساس؛ لأن التعليم هو الوسيلة الأولى في بناء الأمة، بمعنى إعادة بعث التعليم الديني من جديد، فكان رد "هواري بومدين":« ربما يعترض البعض على ذلك» فقال "مولود قاسم": «وافقني أنت وأنا سأجيب على المعترضين وما الفائدة من الشؤون الدينية بدون تعليم»، فتم تسطير برنامجٍ كاملٍ متكاملٍ ومخططٍ واضحٍ، فالتعليم الأصلي بهذا المفهوم الجديد يعتمد برنامجا قويا وافيا وكافيا يتماشى مع مميزات الفرد الجزائري الثقافية والاجتماعية والخُلقية، والغرض من ذلك هو أن يكون التعليم قلعة الإسلام الصافي النقي البعيد عن الانغلاق والتعصب والبعيد أيضا عن الانحلال والتفسخ[1].

وفي ضوء هذا المفهوم للأصالة شرع مولود قاسم نايت بلقاسم في إعادة النظر في سياسة المعاهد الدينية التي كانت موجودة من قبل، والتي يعود الفضل في إنشائها "لأحمد توفيق المدني"، ثم جاء بعده الوزير "العربي سعدون"[2] الذي حاول تطويرها وتوسيعها من حيث الكم، ويقول "مولود قاسم" نقلا عن "محمد الصغير بلعلام" في هذا الصدد: «ظل هذا التعليم محدودا من حيث العدد والإمكانيات، ومن حيث الآفاق والبرامج ومن حيث الصدى في البلاد حتى إن الأهلية غير موجودة والمعادلة غير موجودة فقلنا يجب أن تكون الأهلية رسمية ثم الباكالوريا بمعادلة عالمية»[3].

[1] محمد الصغير بن لعلام :" انطباعات من وحي الصداقة والعمل"، أعمال الملتقى الوطني الأول "سؤال الهوية والإنية عند مولود قاسم نايت بلقاسم في ظل العولمة"، باتنة، منشورات مخبر حوار الحضارات والعولمة جامعة الحاج لخضر، 2010، ص118،117.

[2] ولد بسيدي إبراهيم دائرة البيبان يوم07 ديسمبر1923، تلقى تعليمه بمسقط رأسه وبزاوية سيدي عبد الرحمان الجلولي وبالزاوية الحملاوية، ثم انتقل إلى الزيتونة انخرط في حزب الشعب الجزائري، التحق بالثورة وانضم إلى طاقم إذاعة صوت الجزائر، شارك في تأسيس جريدة الشعب، عين وزيراً للأوقاف من سنة 1965إلى 1970، توفي في 23 مارس 1992.ينظر: إسماعيل تاحي: مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله ونظرته للهوية الجزائرية1927-1992، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ، إشراف: الدكتور جمعي خمري، قسنطينة، جامعة منتوري، 2007/2006، ص74.

[3] محمد الصغير بن لعلام: التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية....المرجع السابق، ص 185.

ويقول "محمد الصغير بلعلام"[1] أن تأسيس المعاهد الإسلامية عقب الاستقلال وجعل "أحمد توفيق المدني" على رأسها ما هو إلا محاولة لإشراك مناضلي جمعية العلماء المسلمين في الحكم من خلاله هو[2] ، أي كسب واسترضاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لجعلها تنضوي تحت لواء سلطة "أحمد بن بلة"[3] بسبب الاختلاف حول توجهات الدولة الجديدة وممارساتها؛ وأعتقد أن سبب هذا الخلاف أنّ أحمد بن بلة كان مهووساً بالفكر الاشتراكي اليساري وكان متحمساً لبعض التجارب التي كانت سائدة في البلاد الاشتراكية، وتحمسّه لهذا الفكر جعله يصطدم بالرجل الثاني في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين "الشيخ البشير الإبراهيمي" الذي ورث خلافة الجمعية من الشيخ عبد الحميد بن باديس، وفسرّ البعض ذلك الصدام بأنّه بداية الطلاق بين النظام الجزائري والخط الإصلاحي الذي كانت تمثله جمعية العلماء المسلمين الجزائريين. وبدأ الطلاق عندما اتهم "البشير الإبراهيمي" الرئيس "أحمد بن بلّة" بتغييب الإسلام عن معادلة القرار الجزائري وذكّر بن بلة بدور الإسلام في تحرير الجزائر والجزائريين من ربقة الاستعمار الفرنسي، وبسبب هذا التصادم وضع الشيخ "البشير الإبراهيمي" تحت الإقامة الجبرية وقطع عنه الراتب الشهري وبقيّ كذلك من دون راتب وتحت الإقامة الجبرية إلى أن وافته المنية[4].

[1] رفيق مولود قاسم وأحد إطارات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

[2] محمد الصغير بلعلام: مقابلة شخصية ببيته بأولاد فايت بالجزائر العاصمة، 13/ 7/2015، على الساعة 14:30.

[3] ولد يوم 25ديسمبر1916م في بلدة مغنية قرب الحدود المغربية من أسرة فلاحية فقيرة ومتدينة، درس أولاً بمسقط رأسه في مدرسة فرنسية ثم انتقل إلى مدينة تلمسان القريبة من بلدته، وفيها حصل على شهادة الأهلية، وبعدها انقطع عن الدراسة لمساعدة أسرته، استدعي للخدمة العسكرية سنة 1937، ثم استدعي ثانية في سنة 1943 في فرقة المشاة لشمال إفريقيا التي ذهبت إلى الجبهة الإيطالية، بعد الحرب العالمية الثانية عاد إلى الجزائر التي استقبلته بحوادث 08 ماي 1945 والتي كانت صدمة له، فقال:«كنت اعتقد أن فرنسا ستعترف للجزائريين بفضلهم في الحرب، ولكن كان جزاؤهم النار والدم»، انخرط في حركة انتصار الحريات الديمقراطية وانتخب مستشار بلدي في 1947 ثم المنظمة السرية عن الغرب الجزائري، اعتقل مع رفاقه بوضياف، خيضر، آيت أحمد، مصطفى الأشرف في الطائرة التي كانت تقلهم من المغرب إلى تونس يوم 22 أكتوبر1956، أفرج عنه يوم 19مارس 1962، انتخب رئيساً للحكومة والجمهورية في شهر سبتمبر 1962. عبد الكريم بوصفصاف وآخرون: معجم أعلام الجزائر في القرنين التاسع عشر والعشرين، ج2، قسنطينة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية جامعة منتوري، ماي 2004، ص4،3.

[4] يحي أبو زكريا: ندوة التجارب الاشتراكية في الجزائر وآثار تحولها إلى سياسات السوق وأثر العولمة وإعادة الهيكلة، مصر، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص2.

ويقول بعض المؤرخين الجزائريين أنّ التصادم بين أحمد بن بلة والشيخ البشير الإبراهيمي سببه بيان 16 أبريل 1964م ضد الانحراف العقائدي والسياسي في الجزائر، وهذا نصّ البيان:

«بسم الله الرحمن الرحيم

كتب الله لي أن أعيش حتى استقلال الجزائر.... إذ تراءى لي أني سلمت مشعل الجهاد في سبيل الدفاع عن الإسلام الحق..... ولذلك قررت أن ألتزم الصمت..... غير أني أشعر أمام خطورة الساعة..... أنّه يجب عليّ أن أقطع الصمت، إن وطننا يتدحرج نحو حرب أهلية طاحنة.... ولكنّ المسؤولين فيما يبدو لا يدركون أن شعبنا يطمح قبل كل شيء إلى الوحدة والسلام والرفاهية.... لقد آن للمسؤولين... وأن تكون المصلحة العامة هي أساس الاعتبار عندهم....» [1]

رغم أن أحمد توفيق المدني كان وزيراً في حكومة بن بلة؛ إلا أنه كان محسوباً على التيار الإصلاحي، وهو ما نفسر به تضييق الخناق على التعليم العربي التابع لجمعية العلماء، وضعف الميزانية المالية المخصصة للأوقاف والشؤون الدينية، فالخلاف بين الإبراهيمي وابن بله له دور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تأخير استعادة التعليم الديني مكانته الطبيعية في المجتمع الجزائري.

سارت المعاهد الإسلامية بمجرد تأسيسها غداة الاستقلال حسب برنامج يحتوي على علوم دينية وعلوم عربية وعلوم عصرية، ويمكن أن تسمية عهد "توفيق المدني" و"العربي سعدون" بالمرحلة الأولى من التعليم الديني، حيث كانت المعاهد الإسلامية منتشرة في كل الولايات الخمس عشرة القديمة[2] وبعض المدن الأخرى، والبرنامج المطبق في هذه المعاهد هو نفس البرنامج المطبق في المعاهد الأزهرية بجمهورية مصر العربية، ويقول "إبراهيم فيلالي"[3]:«....بصفتي من طلاب هذه المعاهد أتذكر

[1] محمد البشير الإبراهيمي: أثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتق: أحمد طالب الإبراهيمي، ط01، ج05، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1997، ص317.

[2] الولايات الخمسة عشر القديمة بين 1962-1974هي: الواحات، الساورة، الجزائر العاصمة، الأوراس، عنابة، قسنطينة، التيطري (المدية حاليا)، مستغانم، وهران، الأصنام (حاليا الشلف)، سطيف، تيارت، تيزي وزو، تلمسان، سعيدة.

[3] من مواليد بلدية بني والبان، ولاية سكيكدة سنة 1950، شغل عدة وظائف أهمها متصرّف إداري بمديرية الشؤون الدينية لولاية قسنطينة ثمّ مدير الشؤون الدينية لولاية جيجل ثم محام، ينتمي لعائلة معروفة في الشمال القسنطيني بمقاومتها للظلم والطغيان، ينظر: وفاة المناضل إبراهيم فيلالي في بلجيكا بعد صراع مع المرض، *www.algeriachannel.net* ، يوم 2018/02/14، على الساعة: 20:16.

جيدا أن أسئلة الامتحانات كانت تأتي مطبوعة من الأزهر الشريف، والمدرسون كلهم أزهريون بعمائمهم ولباسهم الأزهري وكان مستواهم العلمي عاليا....[1]».

فهم أساتذة متخصصون خريجو جامعة الأزهر متحصلون على شهادات مختلفة، أكثرهم كان حاملا لشهادة العالمية، نظراً لمكانة وأهمية هذه الشهادة في العالم الإسلامي، وقد تمكن هؤلاء الأساتذة من أداء رسالتهم فحققوا نتائج فاقت كل التوقعات التي كانت مسطرة في المخططات الثلاثية، فالنجاح الذي حققه تلامذة المعاهد الدينية في امتحان شهادة الأهلية الإسلامية لسنة 1969م، وارتفاع المستوى التعليمي التربوي الثقافي لمختلف الأقسام لهما خير دليل على قدرة المعلمين الذين لا يملكون الشهادات المطلوبة فحسب بل يتمتعون بتكوين تربوي متين أيضا، وهو ما سمح بعقد أمال كبرى على مستقبل التعليم الديني في الجزائر، إلا أنه كان خال من أساتذة جزائريين[2].

وسبب تدريس هذا التعليم شبه الأزهري بالجزائر يعود إلى إعجاب "أحمد بن بلة" بالقومية في مصر ونشاطها وعلاقتها الخارجية فنسقا معاً من أجل القضايا الثقافية.

أما المرحلة الثانية من التعليم الديني وهي التي نحن بصدد دراستها وهي فترة "مولود قاسم" الذي أدخل عليها تغييرات جوهرية من حيث الهياكل المادية أو البشرية، فقد تم في عهده بناء عشرات الثانويات ذات الطابع المعماري الإسلامي المميز، وتم تجهيزها بتجهيزات حديثة كالمختبرات والتجهيزات الرياضية وغيرها من المرافق، وأصبح البرنامج المطبق هو البرنامج الجزائري التابع لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي وتوسع في مواد العلوم الشرعية.

ويقترن مفهوم الأصالة في التعليم الأصلي بخطابات الهوية نحو استعادة الماضي المجيد، وارتبطت هذه الدعوة بمقاومة حاضر معاد لهذا الماضي، وقد عرف هذا الحاضر في أدبيات الهوية بالمعاصرة، حيث شهد الفكر الإصلاحي بقيادة "محمد عبده" و"جمال الدين الأفغاني" و"رشيد رضا" وغيرهم، منذ نهاية القرن التاسع عشر حضورا لهذه الثنائية المفهومية المتصارعة، وأعني بذلك الأصالة والمعاصرة، ويمكن أن تلخص إشكاليتها على النحو التالي: كيف يمكن التوفيق بين قيم الأصالة الموروثة ومتطلبات المعاصرة؟

[1] إبراهيم فيلالي: تدمير الهوية الوطنية الجزائرية، موقع *www.algeriachannel.net*، يوم 2018/01/10، على الساعة: 23:09.

[2] العلبة 255: تقرير عن أسباب نشأة المعاهد الإسلامية، 1964، ص1.

وبعبارة أخرى: كيف يمكن أن نكون متأصلين لا أصوليين في فضاءاتنا الدينية والتاريخية والثقافية دون أن ينقطع حبل اتّصالنا بالحضارات الأخرى ولاسيما الغربية منها؟[1]

والواقع أن الجدال حول قضيتي الأصالة والمعاصرة كان قد أفرز أطروحات ثلاثة: الأولى مدافعة عن الأصالة دون سواها، والثانية عن المعاصرة دون سواها، أما الثالثة فتبحث عن سبل التوفيق بينهما.

اقترنت الأصالة بالرغبة والحنين إلى استعادة العصر الذهبي للأمة العربية الإسلامية في أعقاب محاولات الاستعمار الغربي مسخ هويتها، فكانت إذن بمثابة أداة مقاومة وتعبئة تصدت بقوة للنزعة الاحتوائية الاستعمارية، كانت إيديولوجيا الأصالة تعمل باستمرار من خلال رصيدها السردي الهائل على التذكير بأمجاد السلف الصالح في المقاومة والإيمان والجهاد الذي بفضله انتشر الإسلام في أرجاء المعمورة، مثلت القوة التعبوية أداة فعالة في مقاومة الاستعمار الغربي؛ لكن بمجرد نهاية مقتضيات المرحلة الجهادية، أي إزاحة الاستعمار المباشر، اكتست فكرة الأصالة طابعا أصوليا، بعدما اتسعت دائرة العداء لتمتد إلى كل من يمثل ويرمز إلى ثقافة ومصالح هذا الآخر الذي لم يتخل بدوره عن نزعته الاحتوائية والاستقطابية[2].

فالأصالة المعنية عند "مولود قاسم" هي تلك التي تناصر فرادة الذات وقدرتها الإختلافية وليست تلك التي تكرس التبعية لإيديولوجية ماضوية بائدة، فالأصالة إبداع وبناء واستكشاف للهوية الفردية، وهذا هو معنى الوفاء للذات، وفي الوقت ذاته انفتاح على الأفاق الدلالية؛ أي ولاء مُتَرَوٍّ للجماعة الحاضنة[3].

ويرى أبو القاسم سعد الله أن مشروع مولود قاسم الطموح الذي سماه" التعليم الأصلي"، أن العبارة نفسها قد وجدت في المغرب الأقصى، وأن الأصلي لا تعني الأصالة التي ترددت عند سي مولود سواء في عنوان مجلته أو في عنوان كتابه، فالتعليم الأصلي يعني السلفي أو الأساسي[4]، وهذا هو مدلول التعليم الأصلي الحقيقي رغم انه يتجاوز مفهوم السلفي بل يقفز أحياناً إلى المعاصرة والانفتاح على الآخر.

[1] مصطفى بن تمسك: المرجع السابق، ص271

[2] المرجع نفسه، ص272.

[3] المرجع نفسه، ص273.

[4] أبو القاسم سعد الله:خارج السرب مقالات وتأملات، ط2، الجزائر، دار البصائر للنشر والتوزيع، 2009، ص150.

ثانيا: أسباب إنشاء التعليم الأصلي

إن الصعوبات التي اعترضت التعليم في الجزائر عقب الاستقلال كانت السبب الأول في البحث عن تعليم ذي طبيعة مختلفة لإرجاع صيرورة العملية التربوية إلى مسارها الصحيح بعد ما حادت عنه، أو وضع طريق آخر مختلف عن السائر العمل به، وبالتالي فإن عثرات التعليم العام والمعاهد الدينية كانت العامل الأول في ظهور هذا التعليم الأصلي.

تضمن مرسوم رقم 71-299 المؤرخ في 31 ديسمبر 1971م الصادر عن وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية تنظيم الإدارة المركزية للوزارة وتمثلت مهمة مديرية التعليم الأصلي في[1]:

- تنظيم التعليم المتوسط والثانوي والعالي وتنسيق مراقبته.
- وضع البرامج والنصوص البيداغوجية للتعليم الأصلي
- تجهيز المؤسسات بالوسائل البشرية والمادية بالاتفاق مع المديرية الفرعية للموظفين.
- تنظيم الامتحانات والمسابقات وتنسيق الوثائق المتعلقة بها.
- تخصيص المنح الدراسية للطلاب في دائرة التشريع الجاري العمل به

أُسِّسَ التعليم الأصلي لتخريج دفعات جزائرية معترف به وطنيا وعالميا تقوم بمواكبة التطورات المعاصرة، حيث اتسمت السنوات الثلاث الأولى التي أعقبت استرجاع البلاد استقلالها بالاضطراب وعدم الاستقرار، في كافة الميادين، فالبناء السياسي والاقتصاد الوطني أوشك أن يتردى في أعماق الهاوية، أما النشاط الثقافي والفكري فلم يكن سوى حقل تجارب لأفكار غريبة عن المجتمع الجزائري بعيدة كل البعد عن الواقع والمشاغل الحقيقية له آنذاك.

ويمكننا أن نصنف الأسباب الحقيقية لإنشاء هذا التعليم كالآتي:

1- السياسية

ظهرت إلى العلن بعد الاستقلال في الجزائر حربا ساخنة على السلطة وصراع للتموقع في المناصب القيادية الحساسة التي تُمَكِّنُ مسؤولوها من التأثير في باقي القطاعات فكان نصيب وزارة

[1] "مرسوم يتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم الأصلي"، الجريدة الرسمية، الجمعة 5ذو الحجة 1391هـ / 21يناير 1972م، ع/ 6، السنة التاسعة، ص58.

الشؤون الدينية التهميش والإهمال شبه الكلي من طرف السلطات العمومية السياسية؛ بل إن هذه الأخيرة كانت تراودها شكوك حول جدوى النشاط الذي تمارسه الوزارة بينما كان عامة أفراد الشعب، على العكس من ذلك ينظرون إلى هذا النشاط بالرغم من تشتته وضيق مجاله نظرة تفاؤل ويعتبرونه السبيل الوحيد المؤدي إلى ضمان وصول المعرفة الإسلامية لكافة الشعب الجزائري على الوجه الصحيح[1].

وهنا لابد من الإشارة إلى أن نظرة السلطة لجهود الوزارة اتجهت نحو تقليص أجهزتها ومصالحها المركزية بدل نشرها وتوسيعها لتبرر تقتيرها في تخصيص الإعتمادات المالية والتجهيزات المادية[2]، إضافة إلى إقصاء المثقفين باللغتين والداعين بقوة إلى العمل باللغة العربية من الدوائر السياسية، في خضم الصراع السياسي بين المعربين والمفرنسين، كما أن تحديد وتجميد نشاط المدارس العربية الحرة التي كانت نشطة أيام الاستعمار الفرنسي، كان لابد من تعويضه ببديل توافق عليه السلطة السياسية وتقدمه للمجتمع كبديل، تتم من خلاله قراءة الوجهة الدينية التي تسعى الدولة للتحرك اتجاهها أو الدور في فلكها، فكان التعليم الأصلي تعليماً يتوافق مع طموحات الشعب ومطمح الدولة.

2- التربوية

تم أول دخول مدرسي بالجزائر في أكتوبر سنة 1962م، واتخذت وزارة التربية الوطنية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، فتم توظيف 3452 معلما للعربية و 16450 للغة الأجنبية، منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ الذي أحدثه رحيل المدرسين الفرنسيين من الجزائر بصفة جماعية، الذين طردوا أو أجبروا على المغادرة بسبب الاستقلال، وتغير السياسة التربوية في الجزائر، زيادة على ذلك انقطاع بعض المعلمين الجزائريين عن العمل بالتعليم، ليلتحقوا بقطاعات أخرى. فأسندت مهمة التدريس لمعلمين مبتدئين بعد أن تدربوا في ورشات صيفية[3].

[1] العلبة 187: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية1965-1975، ص1.

[2] المصدر نفسه.

[3] الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،1994، ص42.

استمرت محاولات وزارة التربية الوطنية تعريب السنوات تعريبا كليا بدل التعريب الجزئي، فابتداء من الموسم الدراسي 1968-1969م تقرر للتعليم الابتدائي تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية وساعة وأربعين دقيقة بالعربية، الشيء الذي أحدث ضجة في الأوساط الشعبية، واختلالات تربوية في الأقسام، فاعتبر هذا الإجراء فاشلا وتقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية، إن هذه المحاولة كانت من الأسباب التي أثارت نقاشا حادا، دار حول الطريقة التي كان ينبغي إتباعها لتحقيق التعريب الشامل، فهو أمر حتمي لا رجوع عنه، وأن المشكل في تعميمه هو أنه يتطلب كثيرا من الجهد والوقت[1]؛ لكن تجربة سنة واحدة لم تكن كافية لاتخاذ إجراءات متسرعة بالتغيير أو الحكم عليها بالفشل.

وما ميز هذه الفترة الممتدة من الاستقلال إلى غاية سنة 1969، كونها اهتمت بتدعيم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد وغيرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة عن الفترة الاستعمارية، في حين تُركت الكتب المستعملة آنذاك[2]؛ لكن ما يُؤَاخذ على هذه الفترة إبقائها على الوثائق الفرنسية التربوية، من كتب ومناهج وطرق تُدَرَّس بالفرنسية بعد مرور أكثر من سبع سنوات على استعادة الجزائر لسيادتها، فيمكن قبول توظيف أو استعمال تلك الكتب والوثائق لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات على الأكثر، فهذه المدة الزمنية كافية لِلّجان الخاصة لتعريب التعليم وتسطير البرامج التعليمية بناء منظومة تربوية تعليمية جزائرية قادرة على مجارات تحديات الواقع المعاصر، هذه الظروف التربوية خَلقت جوا غير مناسب للتعليم، وغير موافق للفكر الجزائري كانت أهم الأسباب المساهمة بقوة لإنشاء التعليم الأصلي نموذجا وليس كحل بديل.

3- الاجتماعية

إن الوضع الاجتماعي الذي كان يعيشه الجزائريون عشية الاستقلال كان مزريا جدا فالكبار بدون عمل والتلاميذ اغلبهم دون مدارس لعدم كفاية المدارس وشموليتها لمختلف ولايات الوطن، فرغم التزايد الملموس في عدد الأساتذة آنذاك كان لا يزال غير متكافئ مع عدد التلاميذ، فتزايد هذا العنصر الأخير باستمرار واكتظاظه في الأقسام لا يسهل إطلاقا المهمة التربوية[3]، كما أن وزارة التربية الوطنية لم

[1] الطاهر زرهوني: المرجع السابق، ص44.
[2] المرجع نفسه، ص 45.
[3] المرجع نفسه، ص74.

تكن قادرة على تدريس كل الأطفال البالغين سن التّمدرس؛ لأن الهياكل التربوية موروثة عن الاستعمار والوضع المالي كان متردياً، ويسير بخطى متثاقلة، فإنشاء مدراس ومرافق تسمح للسكان بالحصول على فرص العمل فيها كمراقبين، أو حراس، أو كُتَّاب وغيرها من الوظائف كانت لتخفف حدة المشاكل الاجتماعية، كما أن المناطق الريفية والجنوب كانت تعاني من عدم توفر مدارس لمختلف شرائح المجتمع، لعدم وجود مرافق وكوادر، فهذه الظروف الاجتماعية والخيار الاشتراكي للجزائر كانت من بين العوامل التي ساهمت في ظهور التعليم الأصلي الذي كانت أولى سياسته الانتشار خاصة في المناطق الريفية.

كما أن المجتمع الجزائري كان يعاني اجتماعياً من بعض مظاهر الانحلال الأخلاقي التي هي من رواسب وبقايا جذور الاستعمار، مثل الأحد يوم عطلة إسوة بالمسيحيين، ومواصلة تربية الخنازير، وعمل الجمعيات المسيحية التبشيرية[1]، كل هذه المظاهر الاجتماعية تعود إلى غياب الثقافة الدينية، فكانت وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية المؤسسة الوحيدة القادرة على إحداث الفارق نحو الأفضل للمجتمع الجزائري، كما أن معاهدها معدة خصيصاً لتكوين كوادر للإصلاح انطلاقاً من البيئة التي تحيط بالطلبة.

4- الإدارية

ظلت وزارة الشؤون الدينية والأوقاف لعدة سنوات تعاني من افتقار مؤسساتها ومصالحها إلى الأسس القانونية، الأمر الذي حرمها من الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام بمهامها ضمن أفضل الظروف، بالإضافة إلى الانطباع السيئ المأخوذ عنها، باعتبارها مؤسسة رسمية تعتني بشؤون الدين فقط، وعليه لا داعي للاهتمام بأي نشاط تقوم به مادام لا يلعب دورا رئيسيا في حياة الناس، ومن جهة أخرى هذا الانطباع إنما وُجِد في أغلب الأحيان لدى المؤسسات العمومية، فغياب الأُطُر القانونية لموظفي المعاهد الدينية، والعمل بنظام العقود للأساتذة المصريين دون الجزائريين، وهذا الخلل راجع إلى قلة الإطارات الجزائرية ذات الكفاءة، إلا أن هذه الظاهرة ناتجة في الواقع عن انعدام نظام أساسي لموظفي المعاهد الإسلامية التابعة لوزارة الأوقاف، فلم يكن المعلمون المصريون ليخلدوا في الجزائر، ومن هنا ينبغي أن يشاركهم المعلمون الجزائريون في تكوين جيل مستعد لِيَحُل محلهم إذا ما اقتضت الضرورة لذلك، بوضع نظام أساسي لهم يعطيهم كل الضمانات الخاصة بوضعيتهم وأسلاكهم، وكان المشروع

[1] الطاهر سعود: الحركات الإسلامية في الجزائر الجذور التاريخية والفكرية، ط01، دبي، مركز المسبار للدراسات والبحوث، 2012، ص362.

الجاري العمل به قائم على أساس العبارة القائلة: « تعادل القيم يقتضي تعادل المرتبات»[1]، هذا المشروع قد اسْتُوحِيَ من النصوص القانونية المعمول بها في وزارة التربية الوطنية ولم يأت بجديد فهو يكتفي بإتباع القواعد المطبقة على الموظفين الآخرين لصالح مؤسسات وزارة التربية الوطنية، وقد ساد إعداد هذا المشروع روح الوحدة بين الوزارتين، أما المخالفات التي ينطوي عليها فإنها استثنائية وهي تدخل في نطاق الإجراءات التي من شانها أن تضمن تسيير المعاهد الإسلامية تسييرا سريعا وفعالا[2]، كتابياً لا واقعياً.

كانت الوزارة تفتقر إلى تأييد السلطة واعتراف المؤسسات العمومية بوجودها كما كانت في أشد الحاجة إلى الكفاءات المدربة على التخطيط والتسيير الإداري، هذان المظهران السلبيان كل منهما كان في الواقع سببا للآخر ونتيجة له في نفس الوقت، فيكفي أن نلقي نظرة مقارنة بين ميزانيات مختلف الوزارات للسنوات الثلاث الأولى من الاستقلال لنتأكد من أن وزارة الشؤون الدينية لم تحظ بما حظيت به الوزارات الأخرى من الاعتمادات المالية المخصصة للتسيير والتجهيز لتتمكن من القيام بمهامها على الوجه المطلوب، وكان نتيجة هذا الوضع المحرج الذي وجدت فيه الوزارة أن اتَّسَم نشاطها بسمة العفوية والارتجال[3].

ثالثا: أهداف التعليم الأصلي

1- الأهداف العامة

منذ أن أسست وزارة الأوقاف عقب الاستقلال فكر المسئولون عنها في الوضع الديني الذي عليه الجزائر، من نقص في نخب دينية جزائرية وفي بقاء المساجد شاغرة ممن يقوم بأداء رسالتها وخاصة أن العدد الضئيل من الذين يستطيعون القيام بهذه المهمة التحقوا بسلك التعليم بوزارة التربية الوطنية، ولذلك قرروا إنشاء تعليم ذي طابع ديني؛ حتى يتمكن من سد هذا الفراغ وعدم بقاء الجزائر عالة على الغير في مجال التدريس والمدرسين، ففتحت الوزارة عددا من المعاهد في أنحاء القطر الجزائري وبذلك فسحت المجال للشبان الذين يريدون التخصص ومعرفة كنه الشريعة الإسلامية، لتكوين إطارات جزائرية للسلك الديني من أئمة ومرشدين ورجال إفتاء، ومعلمين في اللغة العربية والشريعة الإسلامية.

[1] العلبة 255: تقرير عن أسباب إنشاء إنشاء المعاهد الإسلامية، 1969، ص1.
[2] المصدر نفسه، ص2.
[3] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية خلال العشرية 1965-1975م، ص1.

إن الطابع المميز للتعليم الأصلي هو اعتماده أساسا على الثقافة العربية الإسلامية، حيث تُمكن الطلاب من التعرف على أصول هذه الثقافة وخصائص العقول التي انتجتها، ومنابع الإبداع فيها، من ذلك مثلا أن دراسة الفقه الإسلامي لا ينبغي أن تؤخذ من المصنفات الجامعة وشُرَّاحها وحواشيها، وإنما يجب أن يصطحب الأستاذ تلاميذه إلى منبعي التشريع الإسلامي الأساسين اللذين هما الكتاب والسنة، وأن يأخذ بأيديهم ويساعدهم على استنباط الأحكام من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وأن يبين لهم بأن هناك المبادئ الأساسية، والتي لا يجوز الاختلاف فيها، ولا الحيدة عنها، وأن هناك الفروع أو المتشابهات والتي فيها من المرونة وقبول التأويل وإمكانية استنباط المتشابهة مما يتماشى وحياة الناس الواقعية، ومن ذلك يتأتى تركيز شخصية الطالب على هذا التراث التربوي الخصب حتى يتشبع بهذه الثقافة الإسلامية الأصيلة، وينمو في نفسه التطلع إلى الإبداع والميل إلى الاستنباط والتحرر من المألوف ومغالبة التقاليد الجامدة، وتلك هي علامات الفكر الحي الجدير بالبقاء وبالسيادة[1].

ويهدف التعليم الأصلي إلى إطلاع الطلاب على أن الثقافة العربية الإسلامية بدأت تفقد أصالتها، ونموها عندما أصابها الجمود، واتخذت طابع الاجترار الذاتي، وتوقفت عن مد الفكر العالمي بالأفكار الجديدة والقيم الإنسانية الحية، وعندما استنكفت كذلك عن الأخذ بما ينتجه هذا الفكر العالمي في شتى الميادين، وجعل الطلاب يلمسون حقيقة أن الفكر الإسلامي لن يعود لاحتلال مكانته المرموقة في ركب الحضارة الإنسانية؛ إلا إذا أقلع عن التحجر والجمود المُتَمَثِّلَيْنِ في اجترار الماضي، والوقوف عنده، بالكَفِّ عن التقليد الأعمى لمنتجات الحضارة الغربية دون النفاذ إلى أصولها. وأنه لن يسترد تلك المكانة إلا إذا ركز شخصيته في أعماق حضارته الأصلية، وخاض غمار الإبداع الفكري النابع من أعماق شخصيته والمُتَفتح على الإنتاج الثقافي المعاصر والرامي إلى إثراء هذا التراث الإنساني والمساهمة في تلوينه تلويناً يقوم على الأخذ والعطاء[2].

[1] العلبة 176: الهدف من التعليم الأصلي، 1972، ص1.

[2] المصدر نفسه، ص2.

إن الأهداف العامة للتعليم الأصلي يمكن بلورتها في القوالب الآتية:

1-1 الأصالة

ويهدف التعليم الأصلي إلى شعور الإنسان أو اقتناعه العميق بانتسابه إلى مجموعة بشرية هي أُمَّتِهِ، وإلى أَدِيمِ وهي بلاده، وتشبُّعُهُ بتصورات ومفاهيم وأفكار انحدرت إليه من الأسلاف في أعماق التاريخ، ويبلغها إلى الأجيال على مر الزمان، ويَكُوِّنُ هو على مستواه حَلَقَة أو حُلَيْقَة من تلك السلسلة المحكمة الحلقات التي بانفصام حلقة منها ينتشر الْعِقْد ويمّحي الوجود، وهذه الأصالة إذ تفرض على الإنسان أن يكون هو هو، غير مجتث الأصول، بل يضرب بجذوره في الأعماق، تستلزم منه في الوقت نفسه خلق سياج والمشاركة في الوجود؛ أي أنه يبقى عالقاً بأصله، محافظاً على عناصر ذاتيته، ومكونات شخصيته، يواكب الوجود ويساهم في المسيرة الإنسانية ويتمثل من الغير ما ينسجم وتكوينه ليبقى عضواً من مجموعة ومتميزاً عنها معاً[1].

فالأصالة المبتغاة من طلبة التعليم الأصلي الوصول إليها وتحقيقها تتعارض مع الانسلاخ والانزلاق والإمحاء والذوبان في الغير، كما تتنافى كل التنافي مع الجمود والخمود والهمود والتقوقع والانغلاق، والانزواء[2] التي هي كلها ضد الحياة والحيوية، فالهدف منها الاحتفاظ بالأساس والتراث المتواصل المتوارث والوفاء للأسلاف، وذلك مع محاولة الإسهام في المجهود البشري المشترك من بحث عن الحقيقة والقيم والرقي، فالقيم والمبادئ تضبط الحقائق العلمية والحقائق الواقعية، وذلك ما كان يفتقر إليه الطلبة في المدارس لأجل الرقي والارتقاء نحو الأعلى[3].

تسعى الحضارات إلى مسألة إيجاد التألق في كل ما يتعلق بالإنسان وحياته، من تألق أخلاقي وتألق معرفي وتألق عمراني، ودعوى التعليم الأصلي تنطلق من المدرسة الباديسية والنص الذي اعتمد في ذلك: «لا يمكن أن ينفع أي أحد نفسه، ولا أمته، ولا البشرية، مادام مهملاً، مشتتاً، لا يهديه علم، ولا يمتنه خُلُقٌ، ولا يجمعه شعور بنفسه، ولا بمقوماته، ولا بروابطه. وإنما ينفع المجتمع الإنساني، ويؤثر في سيره، من كان من الشعوب قد شعر بنفسه فنظر إلى ماضيه، وحاله، ومستقبله، فأخذ الأصول الثابتة من الماضي، وأصلح من شأنه في الحال، ومد يده لبناء المستقبل يتناول من زمنه وأمم عصره ما يصلح

[1] بوعلام الجوهري: البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2012، ص132.

[2] هذه المصطلحات المترادفة والمتضادة والسجعية من أنتاج مولود قاسم.

[3] المرجع نفسه، ص140.

لبنائه، مُعْرضاً عمّا لا حاجة له به أو ما لا يناسب شكل بنائه، الذي وضعه على مقتضى ذوقه ومصلحته».[1]

إنَّ توجيه الطالب نحو الانفتاح على الثقافة الإنسانية بصفة عامة، والمعاصرة منها بوجه خاص، لتمكينه من وعي أن هدف المعرفة الإنسانية هو البحث عن الحقيقة، وأن هذا البحث يقتضي منهجا يتبرأ فيه الباحث من كل الميول الذاتية ونزعات النفس ونزوات الهوى، ولا يرتضى إلا الحقيقة هدفا دون أن يدعي حيازتها والانفراد بها، وأن هذه الحقيقة مهما كان مصدرها فهي تتفق مع مبادئ الإسلام وتعاليمه.

1-2 الإنية (الذاتية)

إن وجود أمة من الأمم بوجود إنيتها التي هي شخصيتها، وشعور المجتمع بشخصيته وبطاقة هويته، وبالتالي الحفاظ عليها بكل ما يملك من شعور وقوة متجسدة، فالإنية[2] تمثل شيئا هاما جداً، إذ أنه قد يُبنى حاضر الأمة بتألق آني وأيّاً كان لونه، ولكنه تألق مبتور عن أمانة الأجداد والأسلاف، ولا يعتبر حلقة متواصلة لكفاحهم الطويل، والمصبوغ بنفس الهوية منذ عصور، فهو تألق فاقد للبطاقة الشخصية، ولهذا فإن الإنية هامة وخطيرة الموضع[3].

والدارس للصيرورة التعليمية وللحياة الثقافية في الجزائر يلاحظ أن مصطلح الإنية قد ظهر مع نشأة التعليم الأصلي، وهذا ليس بشيء غريب كون مستعمله المسؤول الأول عن هذا التعليم وهو "مولود قاسم"، فقد قال في ملتقى الفكر الإسلامي ببجاية سنة 1974م :" إنّيتُنَا أومنيَّتُنَا"، ولكنه لا ينسب فكرة الإنية لنفسه، بل ينسبها إلى مفكرين وفلاسفة آخرين هم الذين ابتكروها، ثم تبناها هو واهتم بها اهتماما كبيراً، وأراد أن يُجسدها في المجتمع الجزائري[4] انطلاقا من التعليم الأصلي.

---

[1] مولود قاسم نايت بلقاسم: أصالية أم انفصالية، ج2، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص89. وينظر: بوعلام الجوهري، المرجع السابق، ص140.

[2] مصطلح الإنية المشتق من" أنا" *Ipseité* و *Ipseity* بنفس المعنى، ويستعمله الفارابي في كتابه "الحروف" في مقابل اللفظ الغربي *Alterity* ,*Altérité* ويعني الغيرية، وهو على نقيض الهوية، وقد تكون الغيرية نسبية وليست كلية،أن يحدد انحراف الهوية والتعبير عنه بلفظ *Aliénation* من لفظ *Alius* ويعني الغير، ومولود قاسم أخذ هذا المصطلح من ابن سينا، واستعمله في كتاباته بمعنى الشخصية ، وهذه الشخصية تتكون من عناصر ثلاثة: الدين، اللغة، وحب الوطن.ينظر: حسن حنفي حسنين: الهوية، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، 2012م، ص17. بوعلام الجوهري: المرجع السابق،ص 143.

[3] المرجع نفسه، ص143.

[4] المرجع نفسه، ص141.

فالإنّية هي مرحلة أولى من الإيمان والعمل، تَتَّحِد مع مرحلة أخرى تأتي لتُكوّن بعد ذلك ما يسمى بالأصالة، فهذه الأخيرة حصيلة تفاعل بين الذات والعالمية، الذات بكل ما تحمله من تراث وتاريخ ودين، والعالمية بكل ما تحمله من أفكار وآليات وعلوم وأحداث، فالإنّية تحفظ لنفسها الدوام وتضمن البقاء، فهي في نفس الوقت منطلق، وهي نتيجة وهدف لما بعد تطبيق مبدأ الأصالة، فالفكرتان متكاملتان، لا تقوم واحدة منهما بدون الأخرى، ولا يتيسر وجود واحدة بعيداً عن الأخرى، فبالإنّية والعالمية تتحقق الأصالة وبالأصالة تُحفظ وتُضمن الإنّية[1]، فطلبة التعليم الأصلي يُراد بهم أن يكونوا قطعة بارزة في اللوحة تَكُنْ لهم ذاتيتهم، وتحفظ لهم إنّيتهم بغرس الشعور بها لتقديم مشروع حضاري متألق وَفْقَ لخط الأسلاف ولإنّيتهم التي أورثوها الجيل الحاضر.

وعليه فإن التعليم الأصلي يبني وعي الطالب بثقافته الإسلامية ليُسْهِم في ترقية الفكر الإنساني وهذا هو مصدر تلك القيمة الإنسانية الكبرى التي تتوفر عليها ثقافتنا الدينية.

3-1 الوعي والتجديد

إن الهدف المنشود لطلبة التعليم الأصلي بلوغه هو وعيهم بالواقع الجديد، والمتمثل في تغير الأوضاع الاجتماعية والسياسية والثقافية بعد الاستقلال، فكان الكل يسعي لأجل العودة إلى الأصالة والتمسك باللغة والدين والهوية وبالأرض لمجابهة الاستعمار الرافض لوجودهم، والساعي للقضاء على عوامل وحدتهم وتفريقهم، وبعد زوال الاحتلال، ظهرت عوامل تفرقة وخلافات، وهنا كان لزاماً عليهم أن يدركوا أهمية الوعي بالواقع الحضاري الذي كان يعيشه الفكر، وأن يسعوا لبث روح التجديد فكريا انطلاقا من التعليم الأصلي الذي منطلقه الشريعة الإسلامية، وهنا نلمس كيف يتاح للفكرة الدينية أن تبني الإنسان حتى بقوم بدوره في بناء الحضارة، فالفكرة الدينية تُبْرِزُ المجتمع وتواصل تطوره إلى النور، وتكتمل شبكة روابطه الداخلية، بقدر امتداد إشعاع هذه الفكرة في العالم[2].

فالتغاير الذي يقع على مستوى الوعي، والذي تبدو العلاقة فيه بين التراث والفكر المعاصر مفصومة مقطوعة، لا يربطهما جسر ولا يصلهما خيط، وهي إما أن يعيش الفرد عصره بمشكلاته، وإما أن يرفضه ويوصد الأبواب ليعيش تراثه، فهو في ذلك حر؛ لكنه لا يملك حرية توحيد الفكرين، فيرى

[1] بوعلام الجوهري: المرجع السابق، ص144.

[2] مالك بن نبي: شروط النهضة، تر: عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1986، ص68.

"محمود عابد الجابري" أن التوحيد بين علم الحاضر وعلم الماضي وفلسفة اليوم وفلسفة الأمس، غير ممكن، فلا يوجد من يُطالب بإحلال علم وفلسفة الأمس محل علم وفلسفة اليوم، أما الدين فهو عند الجميع هُوَهُوَ لا يتغير، إنما يتغير نوع فهمه والارتباط به[1].

فالمسألة هنا ليست مسألة إحلال الماضي محل الحاضر أو القديم محل الجديد، بل هي أولاً وأخيراً إعادة بِنْيَة الوعي بالماضي والحاضر والعلاقة بينهما، وهي عملية تتطلب التخطيط في آن واحد لثقافة الماضي وثقافة المستقبل، بالتخطيط لثقافة الماضي معناه إعادة كتابة تاريخها، وبالتالي إعادة تأسيسها في وعيينا، وإعادة بنائها كتراث لنا نَحْتَوِيه بدل أن يَحْتَوينا، أما التخطيط لثقافة المستقبل فمعناه توفير شروط المواكبة والمشاركة، بمواكبة الفكر المعاصر والمشاركة في إغنائه، وتوجيهه وذلك معنى المعاصرة[2].

إن وعي طلبة التعليم الأصلي بالواقع الجزائري يدفعهم إلى صحوة وتجديد، مَبْنِيَان على أساس بعث الفكر في ثوب جديد ليعود إلى قيادة أمته نحو العزة والرّيادة والسيادة والتألّق، هذا إذا رَعَتِ الأمة إنّيتها وحولتها إلى مشروع حضاري يحقق لها الأصالة التي تمكنها من التميز، وبلوغ الخيرية بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فيقول "مولود قاسم" في هذا الصدد: « الإسلام صالح لكل زمان ومكان، بفضل الاجتهاد الذي يراعي مصلحة الأمة، هو صالح اليوم وغداً لأن يستوحي منه البشر نواميسه، ويسيروا على هديه في سلوكهم اليومي والقومي، أما الاتجاهات المتعددة المتعاكسة فهي من طبع البشر، والاختلافات موجودة في جميع الأديان، وعلى المسلمين أن يجددوا أنفسهم بأنفسهم، على ضوء تعاليمهم، وأصالتهم، وتجاربهم الخاصة بهم، وأن يستفيدوا من تجارب الغير، على أن لا يسمحوا لغيرهم بأن يُملي عليهم خطة سيرهم، مهما كانت النوايا والتعليلات»[3].

نخلص إلى أن الساعد الأول المُعوّل عليه لتحقيق أهداف التعليم الأصلي للقيام بنهضة حضارية: الشباب؛ فينبغي عليهم التسلح بوسائل اليوم، بإعطائهم ثقافة واسعة متنوعة شاملة تجمع

[1] محمود عابد الجابري: إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ط02، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1990، ص39.
[2] المرجع نفسه، ص40.
[3] مولود قاسم نايت بلقاسم: أصالية أم انفصالية، ج1، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013،ص89.

العلوم الدينية، والأخلاقية والعلوم الحديثة بحيث يصبح لدينا الطبيب والمهندس والمزارع وغيرهم مجهزاً بأحدث المعلومات والتجارب، وفي نفس الوقت محصناً بأخلاقيات الإسلام والقيم الإنسانية المُثْلى[1].

2- الأهداف القريبة

إن الأهداف العامة لا يمكن تحقيقها دفعة واحدة، لذا كان يستوجب تسطير برنامج قريب المدى وفق الإمكانيات المتوفرة آنذاك، و للنهوض بالتعليم الأصلي في أقصر مدة زمنية كان لابد من:

- إنقاذ التلاميذ الذين حرموا من التعليم العام، والذين تتراوح أعمارهم بين أربعة عشر وسبعة عشر سنة، أو ممن فاتهم السن القانوني، للدخول في المدارس المهنية.
- غرس الفضيلة في نفوس الشباب عن طريق التعاليم الإسلامية السمحة، وتربيته تربية متينة تعتمد على الثقة بالنفس والإيمان بالمبادئ المثلى، وحب الاستقامة، مما يَنْشَأ عنه جيل فاضل، ومجتمع نقي الأخلاق والسلوك.
- تركيز اللغة العربية ونشرها حسب الأساليب العلمية على أوسع نطاق، لدعمها وفق مقتضيات العصر.
- تكوين نواة إطارات دينية متينة للحفاظ على الشخصية الجزائرية الإسلامية، قادرة على تحمل رسالتها بصدق ويقين، وعاملة على إزالة ما يتعلق بالتعاليم الإسلامية من شوائب المنحرفين وافتراءات الدساسين[2].

3- الأهداف البعيدة

منذ أن انقطع الإشعاع الثقافي من تيهرت وبجاية وتلمسان وقسنطينة وغيرهم من دور العلم والفكر، أصبحت الجزائر بعد مائة وثلاثين سنة من الاستعمار تعيش عالة على غيرها من الدول الشقيقة في مجال الدين والثقافة الإسلامية، ونتج عن ذلك حتما تعدد المدارس التي تختلف باختلاف المناهل والمشارب، فالزيتوني غير القروي والأزهري يختلف عنهما، مما جعل البحث عن وجود تفكير جزائري أصيل صعب المنال.

[1] بوعلام جوهري: المرجع السابق، ص161.

[2] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر، ص5.

وبعد أن اسْتِعَادَتْ الجزائر حريتها واستقلالها حَقَّ لها أن تستعيد مجدها الثقافي التليد أيضا، وتتخلص من التبعية الفكرية البعيدة عن الواقع الجزائري الذي تحياه، كما يحق لها أن تسهم في بعث التراث الإسلامي وترفع في ميدان البحوث مشعل المجدد، وليس هناك حقل طبيعي لتحقيق هذا الهدف سوى المناهج الإسلامية، التي هي القاعدة الأساسية لانبعاث جامعة يتخرج منها أساتذة مبرزون في الدين والشريعة والأدب، كما تتوفر على تخريج عناصر واعية مشبعة بالروح الدينية متفهمة لأسراره، ومتوفرة على العلوم العامة والدنيوية المساعدة مع الاختصاص في فرع من فروعها، كالطب والهندسة والرياضيات والعلوم الاجتماعية[1].

كما تعمل على تكوين دعاة للإسلام ومرشدين للفضيلة على النطاق الواسع، ولا يخفى على أحد ما كانت تتعرض له إفريقيا آنذاك من تيارات عالمية بعيدة عن طبيعتها ومن غزو مسيحي يهدف إلى إبقاء السيطرة الأجنبية والنفوذ الاستعماري، فكانت في حاجة ماسة وملحة إلى دعاة ومرشدين إسلاميين[2]، يكون للجزائريين دوراً فيه كما كانوا سابقاً.

ولفتة قصيرة إلى الطلبات المتهافتة على وزارة الأوقاف من عدد كبير من الدول الشقيقة الإفريقية لدليل حي على الرغبة الصادقة وحبهم للإسلام، وهم يبحثون عمن يأخذ بأيديهم في هذا الطريق، والجزائر كانت القدوة المثلى في الكفاح الوطني، بالنسبة لشعوب إفريقيا، أوضحت للآخرين طريق الخلاص من المستعمر مهما كان نوعه، ولكنها اليوم يجب أن تظل تلك القدوة الرائدة في طريق المثل العليا، والأخلاق السامية لبعث جيل إفريقي واع، يقظ[3].

من أجل هذا وغيره من الأهداف المتعددة كان العزم معقوداً على النهوض بهذه المعاهد وجعلها في مستوى نموذجي يسمح لها بإتاحة المنطلق الطبيعي كي تثمر بالنتيجة المنتظرة منها في أقرب وقت وأيسر سبيل[4].

بيد أن هذه المعاهد مادامت بدون ميزانية معتمدة وبدون التفاتة حازمة إلى حقيقة الدور الذي يمكن أن تلعبه سواء على المستوى الوطني أو الإفريقي، فلا مندوحة لها من أن تبقى ضحلة الإبداع

[1] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر، المصدر السابق، ص6.

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه.

[4] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر ، المصدر السابق، ص7.

بطيئة الخطى في الطريق المرسوم، غير أن التفاتة "هواري بومدين" إليها، وأَمْرِهِ بجعلها في مستوى الثانويات المصرية فتح أمامها المجال بأن تتمتع بكل المرافق اللازمة التي تتوفر عليها الثانويات الحديثة من نظام داخلي كامل الشروط ومخابر حديثة للتطبيق، وبالتالي توفر الأساتذة والإطار الضروري للتسيير الإداري[1].

إن تأسيس الدولة الجزائرية لمعاهد التعليم الأصلي قصد تكوين طلبة تحت وصايتها، بعدما كانوا تابعين ولمدة طويلة للمدارس الحرة، كان يهدف لتلبية احتياجاتها المختلفة من أئمة ومدرسين، وتلبية احتياجات الدولة في مختلف القطاعات الأخرى، فالهدف الأول خدمة المجتمع الجزائري بتعليمه تعليماً إسلاميا عربياً بعيداً عمَّا تقدمه الزوايا والطرق الصوفية، التي صبغته بالطابع التقليدي المحصور في تخصصات ضيقة، أو موسوعات مفتوحة، أما الهدف الآخر فتمثل في توفير تعليم إسلامي عربي بالجزائر وفي متناول الطلبة بدل السفر والتنقل إلى خارج الديار؛ وهو تعليم إسلامي عربي عصري يتوافق مع متطلبات ومستجدات العصر منطلق من الشريعة الإسلامية.

هذه الأهداف التعليمية لم تهتم لأمر الطلبة في الدولة الجزائرية فحسب؛ بل تعدت ذلك إلى الطلبة الأفارقة، وتم التأكيد على ذلك وإقراره مراراً وتكراراً في الخطابات الرسمية وغير الرسمية المتعلقة بالتعليم الأصلي.

المبحث الثاني: مؤسسات التعليم الأصلي

يعود تاريخ إنشاء المعاهد الإسلامية إلى أواخر سنة 1962م، نتيجة جهود شعبية محضة جعلت وزارة الأوقاف أمام أمر واقع لا مفر منه، بوصفها مسؤولة عن التراث الإسلامي ومتعلقاته داخل التراب الوطني، ولقد وفّر الشعب على هذه المعاهد بإمكانياته الخاصة، وسهر على تركيزها برغبة ملحة وتعطش شديد مطالبا وزارة الأوقاف بتبنيها والعمل على تنميتها بما يتلاءم وروح العصر والاتجاه الثوري الاشتراكي[2].

فالمبادرة كانت لأبناء الشعب الجزائري الذين لَبُّوا نداء الوطن إبان الثورة التحريرية المسلحة، وجادوا في سبيل عزة وطنهم ومقدساته بالنفس والنفيس فرسموا بذلك للعالم بأسره أنصع صور البطولة والتضحية والفداء، والذين لم يترددوا بعد استعادة الاستقلال على مد يد المساعدة بسخاء عن طريق

[1] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر ، المصدر السابق، ص7.

[2] المصدر نفسه، ص1.

التبرع بالأموال لبناء المدارس والمساجد، في هذا الإطار تكونت جمعيات في أحياء المدن الكبيرة وبعض القرى، وأنشئت تكميليات وثانويات ذات طابع ديني تحت "اسم المعاهد الإسلامية للتعليم الديني"، فكان للمبادرات الشعبية فضل وضع حجر الأساس لهياكل التعليم الأصلي[1]؛ غير أن الوضع الشاذ لم يدم طويلا، إذ غداة التصحيح الثوري 19جوان 1965م وُضع حداً فاصلاً ونهائياً لهذا الوضع، وبذلك دخلت الوزارة مرحلة جديدة عرفت خلالها نموا مطرداً وتطوراً سريعاً في مختلف مجالات نشاطاتها التربوية والدينية والثقافية والإدارية، مما ساعد الوزارة على النهوض برسالتها المتمثلة في استرجاع جميع مقومات الشخصية الجزائرية، وفي مقدمتها اللغة الوطنية التي اعتمدتها أساساً في تسيير جميع مصالحها[2].

أولا: متوسطات التعليم الأصلي

إن التعليم الأصلي منذ نشأته يبدأ من المرحلة المتوسطة أو ما كان يصطلح عليها بالإعدادية أو الإكمالية، فأغلب البنايات التي شغلتها المعاهد من النوع القديم، الذي لم تتوفر فيه الشروط الأساسية للمدارس الحكومية، لأنها لم تكن مبنية على تخطيط مدرسي معاصر، بل إن بعضها كان ثكنات للجيش تبرع بها لصالح الشعب، وبعضها كان فنادق سَخّرها الجيش للتعليم الديني بمجهوداته الخاصة، وبعضها الآخر قامت الوزارة بإصلاحها وترميمها، وزيادة بعض الأقسام فيها حسب إمكانياتها الضيقة فأصبحت بذلك صالحة نوعا مّا[3]، تقدمت هذه المعاهد منذ نشأتها تتقدم تقدما ملحوظاً، سواء من ناحية إقبال الشعب عليها، أو من ناحية الفعالية السريعة التي ظهرت عليها، رغم الصعوبات التي كانت قائمة وأهمها ترسيم التعليم والاعتراف بالشهادات المحصل عليها من هذه المعاهد وتركيز الإطار المشرف عليها بصورة عامة[4].

فالانطلاقة الفعلية لهذه المتوسطات كانت مطلع الموسم 1963-1964م؛ لكننا لم نعثر في الأرشيف على عددها أو أسمائها، بينما وجدنا أنه في الموسم الدراسي 1965-1966م وصل عددها إلى أربع مؤسسات، ثلاثة منها مختلطة بين الذكور والإناث وهي: متوسطة الأغواط والوادي وسيدي بلعباس، بينما خصصت متوسطة بني دوالة بتيزي وزو للذكور، وخلال الموسم الدراسي 1969- 1970م

[1] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي، المصدر السابق، ص1.

[2] المصدر نفسه، ص2.

[3] العلبة 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر، المصدر السابق، ص1.

[4] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية: تقرير حول التعليم الديني (1969-1070)، ص1.

تم افتتاح متوسطة المدية وهي مختلطة كذلك، وعشية الموسم الدراسي الموالي تم تهيئة متوسطتين لتدخلا حيز العمل وهما: متوسطة عين أزال المختلطة ومتوسطة تمقرة[1] للذكور، وكانتا فرعين تابعين لمؤسسة سطيف، أما خلال الموسم الدراسي 1971-1972م فتم تدشين ثلاثة متوسطات اثنتان منها مختلطتان إحداهما بمستغانم والأخرى ببرج منايل وكانت تابعة لفرع تيزي وزو، أما الثالثة فكانت ببوفاريك وكانت تابعة لثانوية البليدة[2].

ونلاحظ أنه خلال الموسم الدراسي 1972-1973م، تم افتتاح أربع متوسطات مختلطة في كل من آريس وبريكة وخنشلة ومروانة، جميعها تابعة لثانوية باتنة، أما التي خصصت للذكور فكانت في كل من أولاد جلال وسيدي خالد وكلتاهما تابعتان لثانوية بسكرة، والأخرى بالأبيض سيد الشيخ تابعة لثانوية سعيدة، وخلال الموسم الموالي تم افتتاح أربع مؤسسات اثنتان للذكور تابعتين لمؤسسة تيزي وزو في كل من جامع الصهريج والشرفاء، والثالثة مختلطة متواجدة بمنعة تابعة لثانوية باتنة، والرابعة مختلطة بالجلفة تابعة لثانوية بوسعادة[3].

أما آخر مؤسسات فتم افتتاحها خلال الموسم الدراسي 1974-1975م، وكان عددها تسعة، منها خمسة مختلطة في كل من عين الصفراء، ومسعد التابعة لفرع ثانوية بوسعادة، وعزابة التابعة لفرع ثانوية قسنطينة، وتنس التابعة لفرع ثانوية الأصنام[4]، أما برج بوعريريج فتم إلحاقها بثانوية سطيف[5].

في حين كانت الأربعة مؤسسات الأخرى مقتصرة على الذكور فقط، فكانت في كل من بئر قاصد علي الملحقة بثانوية سطيف، ومتوسطة أمالو ملحقة بثانوية بجاية، ومتوسطة تقرت تابعة لمتوسطة الوادي، وأخيراً متوسطة متليلي الملحقة بفرع مؤسسة الأغواط[6].

---

[1] هي اليوم إحدى بلديات ولاية بجاية.

[2] العلبة 05: تقرير عن منجزات وزارة والشؤون الدينية خلال العشريات الثلاث 1962-1970/1971- 1980/ 1981-1991م، ص1.

[3] المصدر نفسه.

[4] الأصنام هو الاسم الذي أطلقه العرب الفاتحون نسبة لكثرة البنايات الرومانية والأعمدة الكبيرة في المدينة، وبعد زلزال سنة 1980 تم تغيير اسمها إلى ولاية الشلف نسبة للواد المار بها.

[5] العلبة 05: تقرير عن منجزات وزارة والشؤون الدينية خلال العشريات، المصدر السابق، ص1.

[6] المصدر نفسه.

كان التعليم الأصلي في المرحلة الإكمالية يعمل بواحد وثلاثين(31) متوسطة، سبعة منها قامت وزارة التعليم الأصلي ببنائها وتكفلت بتوفير الإطار التربوي وعلى رأسهم الأساتذة وهي موزعة كالآتي:

- متوسطة الأغواط .
- متوسطة الوادي.
- متوسطة سيدي بلعباس.
- متوسطة بني دوالة.
- متوسطة المدية
- متوسطة مستغانم.
- متوسطة عين الصفراء.

أما الأربعة والعشرون متوسطة الأخرى فهي فروع، أي متوسطات تابعة لبعض الثانويات قامت بتشييدها هيئات شعبية محلية، بالتعاون مع السلطات والبلديات وحزب جبهة التحرير الوطني، وقد بنيت وفق تخطيط مدرسي كامل المرافق الصحية والتربوية، فقررت الوزارة تزويدها بالمناهج الدراسية والأساتذة لتدعيمها كروافد للثانويات، كما توجد إلى جانب هذه الفروع بعض الزوايا التي أنشأت بإمكانياتها الخاصة من مداخيلها وتبرعات المحسنين أقساماً دراسية مع النظام الداخلي توفرت فيها شروط الصحة والنظافة، زُوِّدت هي الأخرى بعدد محدود من الأساتذة، وأُلْحِقت كفروع أساسية تابعة لمؤسسات التعليم الأصلي، وكان اعتزام وزارة التعليم الأصلي أن تشمل بالعناية والتشجيع جميع مدارس الزوايا، فتعمل على تحويرها وتطويرها حسب متطلبات العصر، ولكنها أحجمت عن ذلك لأن تحويلها إلى فروع لم يحظ باقتناع وزارات أخرى[1].

ونستنتج أن الدافع الأول لاستمرار التعليم الأصلي هو رغبة الشعب الملحة والمتعطش لمثل هذا النوع من التعليم وإلا لما وَفَّر هذا الكم الهائل من المؤسسات وسخرها لخدمته، فالناظر والمطلع على الوضع المالي للوزارة فيلحظ أنه كان يستفيد من نسبة 75% [2] من مجموع الإعتمادات المالية الممنوحة لانجاز مشاريع هذه الوزارة.

[1] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1385-1395هـ/ 1965-1975م، ص31.
[2] المصدر نفسه.

عند توزيعنا لمتوسطات التعليم الأصلي على خريطة الجزائر نرى أن توزيعها غير عادل على مختلف مناطق الوطن، فالناظر لهذا التوزيع يتهم مديرية التعليم الأصلي بالجهوية، واللاعدالة في التوزيع فما السبب من اقتصار هذا التعليم على الجهة الشرقية من الوطن؛ هل لأن القيمين عليه من شرق الوطن؟ أو لأن الصراع بين المؤيدين للتعريب والرافضين له أدلى بدلوه في هذا المجال؟ أم أن المنطقة معقل من معاقل جمعية العلماء المسلمين؟

من خلال البحث في أرشيف التعليم الأصلي ندحض هذه التفسيرات بالآتي:

- أن الرجل الأول القائم بمسؤولية نشر التعليم الأصلي من الشمال الشرقي وبالتحديد من ولاية بجاية وهو مولود قاسم؛ لكنه من أشد الرافضين للجهوية والداعين لنشر وتوسيع هذا النوع من التعليم عبر كامل أرجاء الوطن.
- تمثل المتوسطات الفرعية للتعليم الأصلي ما نسبته 77،41% [1] من مجموع المتوسطات، وسبق ذكر أن هذه المؤسسات الفرعية من إنشاء الشعب، فهو من تبرع أو قام بشراء أو إهداء أو وقف أرضه للتعليم الأصلي، فقام ببنائها وإعدادها وتجهيزها ووضعها تحت تصرف وخدمة التعليم الأصلي، فالشعب هو الراغب والمطالب والمتعطش لهذا التعليم، وهذا يبرر تواجدها في الجهة الشرقية من الجزائر، وهذا ينفي صفة الجهوية عن التعليم الأصلي.
- إذا كان هذا التوزيع للمتوسطات مركز على شرق للجزائر؛ فإن هذا يجب أن لا ينسينا أن بعضاً من ثانويات التعليم الأصلي كانت عبارة عن مؤسسة تجمع التعليم المتوسط والثانوي في نفس الوقت، وهذا كان متواجداً في كل من تلمسان ووهران؛ أي أنها موزعة على الجهة الغربية من الوطن، وهذا ما يجعلنا نقول أن تسميتها بمعاهد التعليم الأصلي راجع لهذا السبب.
- كما أن مشروع المخطط الرباعي الثاني اقترح أماكن بناء متوسطات التعليم الأصلي على عدة اعتبارات منها: كثرة السكان، مقرات ومدن تاريخية[2]، كثرة حفظة القرآن الكريم، والإقبال الشعبي عليه، كثرة تلاميذ الزوايا، منطقة محرومة يكثر فيها حفظة القرآن الكريم[3]، أغلب هذه المقترحات المقدمة نجدها تتوفر في الغرب الجزائري أكثر من الشرق، ربما هي محاولة لخلق توازن بينهما.

[1] العلبة 05: تقرير عن منجزات وزارة والشؤون الدينية خلال العشريات، المصدر السابق، ص1.

[2] مثل تبسة وسيدي خالد، ومازونة.

[3] العلبة 36: المخطط الرباعي الثاني 1974-1977، البرنامج المقترح حسب الولايات مشروع المتوسطات، ص1.

1- شروط الدخول لمتوسطات التعليم الأصلي (نظام القبول بالمؤسسات)

لا يُوَجَّه الطالب إلى التعليم الأصلي إجبارياً، بل يأتي إليه طواعية برغبة واستعداد؛ فالمتعلم عليه الاستعداد للتعلم والتفرغ له، ويقول ابن خلدون في هذا الصدد[1]:«...فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا...». ولن يتأتى ذلك إلا بإقامة علاقة عاطفية بين المعلم والمتعلم، والتدرج بالمتعلم مع تشويقه للمادة المراد تلقينها، وهذا بعد دراسة نفسيته واستعداداته العقلية، ويواصل القول[2]:« واعلم أيها المتعلم أني أُتحفك بفائدة في تعلمك فإن تلقيتها بالقبول وأمسكتها بيد الصناعة ظفرت بكنز عظيم وذخيرة شريفة وأقدم لك مقدمة تعينك في فهمها وذلك أن الفكر الإنساني طبيعة مخصوصة فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته وهو وجدان حركة للنفس في البطن الأوسط من الدماغ...»

ويعد قانون الاستعداد من المبادئ التي اعتمدها العالم "ثورندايك"في نظريته التعليمية، والهدف من ورائه توضيح معنى الارتياح والانزعاج عند المتعلم، ورأى أنه مفيد بالنسبة للتعلم الإنساني بصورة خاصة[3].

يقضى التلميذ في مرحلة التعليم التكميلي أربع سنوات يتحصل في نهايتها على شهادة الأهلية للتعليم الأصلي؛ لكن يجب على الطالب الراغب في وُلوج هذا النوع من التعليم أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط؛ فلا يقبل أي تلميذ بالمعاهد الأصلية، ولا يسمح لأَيٍّ كان بمتابعة الدراسة فيها إلاَّ إذا توفرت فيه الشروط المطلوبة الآتية:

- أن يكون حاملا للشهادة الابتدائية أو مستواها على الأقل.
- أن يكون حافظا لستة أحزاب من القران على الأقل.
- أن لا يقل سنه عن 13 سنة وأن لا يزيد عن 16 سنة.
- أن يكون الطالب صحيح الجسم، خال من الأمراض المعدية يثبت ذلك بشهادة طبية.

[1] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ج1، بيروت، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، د.س.ن، ص534.
[2] المرجع نفسه، ص535.
[3] فاتح زيوان: المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللسان التربوي الحديث – المقدمة أنموذجا، موقع ديوان العرب: www.diwanalarab.com، يوم 2018/2/13.

- أن يشارك في امتحان يقرر موعده مدير المعهد مابين أول جويلية وأول سبتمبر من كل سنة[1].

وقد تم إجراء تعديلات سنة 1969م على شروط الدخول للإعداديات فأصبحت كالآتي:

- أن لا يتجاوز سن التلميذ 15 سنة ولا يقل عن 12 سنة، ويسمح لحافظ القرآن الكريم حفظا جيدا بالقبول في سن 15 سنة.
- حفظ تسعة أحزاب من القرآن الكريم على ظاهر لسان.
- أن يكون التلميذ متحصلا على الشهادة الابتدائية، أو في مستواها على الأقل.
- إجراء امتحان على كل تلميذ يرغب في الدخول للتأكد مما عنده من معلومات.
- في حالة قبول التلميذ بعد الشروط المقدمة عليه إحضار شهادة طبية تثبت السلامة من الأمراض المعدية[2].

وعليه فأن أهم شرط للالتحاق بمعاهد التعليم الأصلي مرتبط بوزارة التربية الوطنية، وهو شهادة التعليم الابتدائي أو مستواها، بحيث يجب على الطالب أن يكون قد درس بابتدائية وزارة التربية الوطنية، أما الطلبة الذين فاتهم السن القانوني للدراسة بالابتدائيات فيجب عليهم الاتصال بمسؤولي إبتدائيات وزارة التربية الوطنية ليقوموا بإجراء انتقائي للطلبة المؤهلين ليكون لديهم مستوى شهادة المرحلة الابتدائية، أو لمن هم في مستواها فكرياً وتربوياً، لا سِنَّاً، وذلك بتسليمهم شهادة تثبت ذلك.

وفي سنة 1973م تم عقد اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي لتقديم اقتراحات لاستدراك النقائص المسجلة في الشروط السالفة الذكر خاصة فيما يتعلق بالسِّن، لتعديلها انطلاقا من الموسم الدراسي 1973-1974 وتمثلت في[3]:

- لا يقبل في السنة الخامسة (الثانية ثانوي) إلا من كان من مواليد 1955م فما فوق.
- لا يقبل في امتحان الدخول للسنة الأولى متوسط إلا من كان من مواليد 1960م فما فوق، ويراعى أبناء الشهداء بسنة.

[1] العلبة 266: معلومات عامة عن التعليم الديني، 2 ديسمبر1967، ص1-2.
[2] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر ، المصدر السابق، ص3.
[3] العلبة 41: محضر اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي، 1974/06/23، ص7.

- ضرورة إتقان اللغة الأجنبية عند توزيع المقبولين في السنة الأولى متوسط، على أنه يمكن إسعافهم بدروس إضافية، بالإضافة إلى إمكان تأجيل حفظ القرآن الكريم لأبناء المدن مراعاة لظروفهم الخاصة، شريطة المتابعة والمراقبة المستمرة.
- ترك قضية السماح بإعادة السنة الرابعة لما تمليه ظروف وملابسات كل تلميذ[1].
- يمكن قبول من نجح في امتحان الجامعة الشعبية وتوفرت فيه الشروط كنظامي حسب ما جرت به العادة.

ونلحظ أنه تم تجاوز الشرط الأول المحدد سابقاً بعدما كان بين 12 و15 سنة، أصبح بهذا الاقتراح 14 سنة، أما السنة الأولى ثانوي فأصبحت بـ 19 سنة؛ أي أن هذا الاقتراح يقصي ويطرد كل التلاميذ المخالفين لهذا الشرط المتواجدين سابقاً بمعاهد التعليم الأصلي، ونلمس أن اشتراط اللغة الأجنبية كضرورة للدخول إلى معاهد التعليم الأصلي، ربما يرجع ذلك بسبب تحصل الدفعات الأولى منهم على شهادة البكالوريا، واصطدامهم في الجامعة باللغة الفرنسية التي كان التدريس بها؛ لكن بقيت مجرد اقتراحات لم نتمكن من خلال ملفات التلاميذ إثباتها أو نفيها، ولم نعثر على تعليمة أقرتها.

وبسبب كثرة طلبات الطلبة الأفارقة للدراسة بمعاهد التعليم الأصلي بالجزائر، تم تجاوز السن القانوني بسنة أو بسنتين لهم بصفة خاصة[2]؛ أي سمح لهم بالدراسة في السنة الأولى متوسط وعمرهم بين السادسة عشرة والسابعة عشر سنة.

بعد مرور سنوات على انطلاق مسيرة التعليم الأصلي تم التوصل إلى أن تحقيق التكافؤ والتقارب العمري؛ ضرورة ومطلب أساسي للنجاح؛ بناءً على ذلك تم العمل على إمكانية الوصول لتكوين أقسام متجانسة بقدر الإمكان، وإنه ليَتَيَسَّر الوصول إلى هذا التجانس مع الاستفادة منه، ابتداءً من تقارب الأعمار مع دراسة دقيقة للنتائج المحصل عليها في الامتحانات، إذ بهذين العنصرين الأساسين يمكن الحصول على أحسن الوسائل التي من شأنها أن تساعد على تحسين النتائج وتجعل

[1] تدرس حالة كل تلميذ في مجالس الأقسام التربوية، ويؤخذ بعين الاعتبار موقع كل مؤسسة، وإقبال الطلبة عليها، ورأي الأساتذة والمدير في السماح بتكرار السنة الرابعة متوسط، أو التوجيه المهني.

[2] العلبة01: متابعة الدراسة بمؤسسات التعليم الأصلي، 1973/05/11.

التعليم الأصلي بصفة عامة أكثر نجاعة ونجاحاً، لذا فإن تحديد شروط السن ومستويات الأعمار حسب سنوات الدراسة في جميع متوسطات التعليم الأصلي أصبحت حسب الشروط الآتية[1]:

- الأولى متوسطة أقل من 15 سنة.
- الثانية متوسط أقل من 16 سنة.
- الثالثة متوسطة أقل من 17 سنة.
- الرابعة متوسط أقل من 18 سنة.

إن هذا التحديد للسن يمكن تأخيره بسنة وبصفة استثنائية:

- للتلاميذ المقبولين في السنة الأولى متوسط
- للتلاميذ المقبولين في التكرار للمرحلة المتوسطة
- التأخر في الدراسة بسبب المرض أو أي عائق مشابه يبلغ للوزارة[2].

أما عن شرط حفظ النصاب المحدد من القرآن الكريم، فقد تم تجاوزه عند تسجيل التلاميذ لأول مرة بمؤسسات التعليم الأصلي، وذلك مراعاة لظروف بعض من لم تتح لهم فرص حفظ النصاب المقرر؛ لكن بشرط التعهد بحفظه أثناء الدراسة، غير أنه بمرور الوقت لُوحظ فتور، وعدم اعتناء بل إعراض من طرف بعض المسؤولين في كل من الإدارة المركزية والمديرية الولائية ومديري المؤسسات نفسها عن تطبيق الشرط المتعلق بالقرآن الكريم، لذلك قُرر ابتداء من سنة 1977 أنه لا يمكن أن يشارك في امتحان شهادة الأهلية ولا البكالوريا سواء النظاميين أو المترشحين غير النظاميين من لم يكن حافظا لستة أحزاب من القرآن الكريم[3].

فالتراجع عن حفظ النصاب المخصص من القرآن الكريم جاء لمراعاة الفروق الفردية، فـ"ابن خلدون" من خلال آرائه التربوية نَبَّهَ إلى الإقرار بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فالعوامل النفسية والجسمية والبيئية تؤدي دورا أساسيا في تحديد حجم التَّعلم، بحيث يَتَفاوت ذلك الحجم بين فرد وآخر،

[1] العلبة 279: تحديد مستويات الأعمار حسب سنوات الدراسة في جميع مؤسسات التعليم الأصلي، 27 أكتوبر 1975م، ص1.
[2] الوزارة هي الوحيدة التي كانت عندها صلاحية منح رخصة إعادة السنة بسبب الانقطاع مهما كان سببه ، المصدر نفسه، ص2.
[3] العلبة 94: حفظ القرآن الكريم شرط النجاح، 1977/3/21، ص1.

فالأفراد يختلفون في درجة الذكاء وفي قدرة الاستيعاب[1]، ويقول في هذا: «...وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يُخْلَقُ له ويَتيسر عليه...» [2]

ومراعاة هذا المبدأ أكده العلم اللساني الحديث؛ ذلك أن الأنام لا يتكلمون على منوال واحد، بل تجدهم، حتى في حالة انتمائهم إلى المحيط الاجتماعي نفسه، يختلفون في سرعة السرد، ويتفاوتون في رصيدهم من المفردات ويتمايزون من حيث الصوت، ومن جملة تلك الفروق، ما يلاحظ لدى الناس من أن لكل واحد منهم أسلوبا ينفرد به في الإنشاء الأدبي، وفي سرعة تحصيل العلم والمعرفة. ومن هنا طُولب القائمون على عملية التَّعلم ابتداء من الأنبياء إلى الأساتذة والمربين بأن يُخاطبوا الناس على قدر عقولهم[3].

2- امتحان الدخول للمتوسطة

يقع امتحان الراغبين في الانخراط بإعداديات التعليم الأصلي وتسجيلهم بها بواسطة لجنة من الأساتذة المختصين تُؤَلَّفُ لهذا الغرض في كل معهد، ثم لا يأخذ المعهد من عدد التلاميذ الناجحين إلا بقدر المقاعد الشاغرة فيه[4]، فيتم الإعلان عن هذا الامتحان نهاية كل سنة دراسية، بتعليقه مع كافة مستلزماته من شروط وتاريخ إجرائه عبر جميع الولايات في أماكن التجمعات مثل: البلديات، وقسمات الحزب واتحادياته وفي جميع المساجد.

ويتكون ملف التلميذ من:

- شهادة ميلاد حديثة.
- شهادة طبية
- صورتان شمسيتان.
- طلب مكتوب بخط التلميذ، مع تعهد الْوَلِيّ.

[1] فاتح زيوان: الموقع السابق.

[2] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المصدر السابق، ص533.

[3] فاتح زيوان: الموقع السابق.

[4] العلبة 266: نشأة التعليم الديني بالجزائر، 1969/1/28، ص7.

تمتد فترة التسجيلات من الفاتح ماي إلى غاية الرابع والعشرين منه من كل سنة، أما الامتحان فيُجرى نهاية شهر ماي وجوان؛ فيخصص تاريخ لساكنة الجنوب وهو يوم الخامس والعشرين ماي، أما ساكنة الشمال فيخصص له يوم السادس والعشرين جوان[1]، وهذا الامتحان كتابي لمدة يوم واحد، ينطلق على الساعة الثامنة صباحاً إلى غاية الساعة الخامسة مساءً، تعلق أسماء الممتحنين على حجرات المسابقة ويتم التثبت من أسماء الطلاب وشخصياتهم؛ لأن كثيرا ما كان يكتشف طلبة منتحلين لشَخصيات غيرهم، ولاحظنا أن هذه الظاهرة كانت منتشرة بكثرة في التعليم الأصلي سواء كانت امتحانات الأهلية أو امتحانات البكالوريا، وكان يخضع هؤلاء للقوانين المتعلقة بحالات الغش[2].

شملت المواد التي يمتحن فيها التلميذ الإملاء، الحساب، القواعد العربية، المطالعة، وأسئلة في الفقه وحفظ القرآن الكريم[3]، يتم تصحيح هذا الامتحان على مستوى كل إعدادية أو ثانوية أجري بها الامتحان، وتُعلق أسماء الناجحين والاحتياطيين والراسبين على مستوى مركز إجراء الامتحان، وفي الجرائد الوطنية أو الجهوية مثل جريدة الجمهورية والنصر.

وإذا كنا تحدثنا سابقاً عن التكافؤ العمري كشرط ضروري لنجاح مؤسسات التعليم الأصلي، فإن اختلاف نسبة القبول من مؤسسة إلى أخرى لا يتماثل ومبدأ تكافؤ الفرص؛ لأنها كانت تتماشى حسب قدرة استيعاب كل مؤسسة للتلاميذ[4]، ونظراً لتزايد عدد الطلبة فقد ارتفع معدل القبول حسب المعدلات العليا، بسبب عدم القدرة على الاستيعاب والجدول التالي يوضح ذلك[5]:

الجنس	عدد المرشحين للمسابقة	الناجحون	المقبولون	نسبة القبول	نسبة القبول العامة
بنات	10000	7571	1550	%20,47	%22,63
بنون	35600	26420	6553	%24,80	

جدول رقم 01: يمثل أعداد ونسب التلاميذ المقبولين في السنة الأولى متوسط.

[1] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا للسنة الدراسية 1976-1977م، ص4.

[2] العلبة 266: نشأة التعليم الديني بالجزائر، المصدر السابق، ص7.

[3] المصدر نفسه.

[4] العلبة 121: تقرير حول مسابقة القبول في السنة الأولى متوسط، 1976/7/2، ص1-2.

[5] العلبة 05: افتتاح السنة الدراسية 1975-1976، ص1.

إذن نسجل فارق كبير بين عدد الناجحين وعدد المقبولين للدخول إلى السنة الأولى متوسط، وكأن المسابقة محلية وليست وطنية، ما يجعل طالب متميز في منطقة لا ينجح والأقل منه في منطقة أخرى يُقبل ويزاول دراسته؟

المقبولون يكون عددهم حسب المقاعد الشاغرة في كل مؤسسة، ويتم ترتيبهم حسب المعدلات من الأكبر للأصغر وللمزيد من الإيضاح نُورد بعض الأمثلة:

- ثانوية بلكين بالعاصمة، قبل فيها 500 تلميذ وتلميذة من 3600 ناجح وناجحة في المسابقة.
- ثانوية أبا علي المسيلي بالمسيلة قُبِلَ فيها 270 تلميذ وتلميذة من 1054 ناجح وناجحة.
- ثانوية محمد بن عثمان الكبير بوهران، قبل فيها 219 تلميذ وتلميذة من 750 ناجح وناجحة في المسابقة[1].

3- تلاميذ اعداديات التعليم الأصلي

يمثل السواد الأعظم من تلاميذ المعاهد أبناء الشهداء والفلاحين والمشردين من أبناء الشعب العاطلين الذين انقطعت بهم السبل وانعدمت من أيديهم وسائل اللحاق بأي مدرسة نظامية أو مؤسسة للتثقيف، وهم في وضعية خاصة أوجبت العناية بهم[2].

عانت المعاهد ضغطاً متزايدا باطراد نتيجة الإقبال الكثير عليها، نظراً للتشديدات الإدارية التي تُشترط في قبول التلاميذ الجدد والعدد المحدود الذي تتسع له المعاهد، فإن عشرات المئات ممن يرغبون في التعليم الديني ظلوا محرومين من ذلك لقلة المقاعد من جهة، وقلة الإمكانيات من جهة أخرى، وعلى الرغم مما تقدم فإن بعض المعاهد كانت تستقبل أفواجا من الطلبة الأفارقة الذين جاءوا من بلدان افريقية مختلفة، قصد التعليم الديني، لما شاع عن هذه المعاهد بأنها تعمل للتثقيف الديني والدنيوي، فتوافد عليها الطلبة من السنغال وفولتا العليا وغينيا وبوروندي والكونغو وموريتانيا وغيرهم[3].

لعبت وسائل الإعلام دوراً كبيراً في تزايد تعداد الطلبة، وذلك من خلال البرامج المتلفزة التي كانت تستضيف وزير التعليم الأصلي لمناقشته حول منجزات وزارته في مجال التعليم، مما أدي إلى تقديم

[1] العلبة 05: افتتاح السنة الدراسية 1975-1976، المصدر السابق، ص2.
[2] العلبة: 114: نشأة التعليم الديني بالجزائر، المصدر السابق، ص4.
[3] ينظر الملحق رقم: 01: يمثل قائمة بعدد الطلبة الأجانب بمؤسسات التعليم الأصلي، ص309.

طلبات كثيرة للدخول إلى مؤسسات التعليم الأصلي، وهو ما دفع بمفتشيات الولايات المختلفة تقديم طلبات لفتح المزيد من المعاهد[1].

والجدول الآتي يوضح لنا تعداد طلبة إعداديات التعليم الأصلي.[2]

السنوات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
1970	3037	2052	1887	1377
1971	5765	2112	2160	1996
1972	4978	4659	2786	1851
1973	6318	4941	4656	2950

جدول رقم 02: يمثل أعداد طلبة إعداديات التعليم الأصلي في الفترة الممتدة بين 1970-1973.

نلاحظ من خلال قراءة الجدول عمودياً أن عدد الطلبة في كل مستوى يتزايد سنويا، أما قراءته أفقياً تبين لنا أن عدد التلاميذ الذين كانوا في السنة الأولى سنة 1970 تناقص عند انتقالهم إلى السنة الثانية بنسبة 30.45%، وعند انتقالهم إلى السنة الثالثة تزايد ليصبح 2786 تلميذاً؛ أي ما نسبته 24.19% ليتزايد في السنة الرابعة ويصبح 2950 تلميذا بنسبة 5.55% فما تفسير ذلك؟

يمكن تعليل ذلك بإعادة السنة، أو الخروج من المعاهد بسبب صعوبة قوانينها أو مناهجها؛ لكن الزيادة تطرح عدة تساؤلات خاصة وأن معاهد التعليم الأصلي لم يكن الدخول إليها إلا في السنة الأولى فقط، وليس بإمكان الطلبة التحويل إليها من مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي في نفس المستوى، وهنا يضعنا الأمر أمام فرضيتين:

- الأولى: سبب الزيادة هو فتح مؤسسات الجامعة الشعبية للدراسة[3].

[1] قام مفتش ولاية سطيف "جمال الدين ميهوبي" بإرسال رسالة شكر وتقدير إلى سيادة وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية، يشكره عن الخدمات التي قدمها بمساعدته على فتح فروع في كل العلمة وسطيف، وبني ورتلان، سيدي اسعيد، سيدي يحي ببجاية، لأن ما تحقق كان بفضل العناية والحرص على إنقاذ المئات والآلاف من الضياع، وهذا عطفاً على الحديث المتلفز عن منجزات التعليم الأصلي، ينظر: العلبة 16: شكر وتقدير، 1975/11/8.

[2] العلبة 36: عدد تلاميذ مؤسسات التعليم الأصلي حسب سنوات المخطط الرباعي الأول 1970-1973م.

[3] هو نظام دراسي خاص بالموظفين في النهار والذين لم يسعفهم الحظ لمواصلة دراستهم، ففتح التعليم الأصلي مؤسساته مساءً لهم لمزاولة الدراسة، وسنتطرق إليه كآخر عنصر في هذا الفصل.

- الثانية: تضخيم أعداد الطلبة لرفع ميزانية التعليم الأصلي.

أما الطلبة الذين كانوا سنة 1971 في السنة الأولى فقد تناقص عددهم بنسبة 19.18%، ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة الطلبة التكيف مع المناهج الجديدة؛ لأن هذه السنة هي أول سنة تم الاعتراف فيها بمؤسسات التعليم وبشهادة الأهلية، ونلاحظ أن نسبة الانخفاض في السنة الموالية قد نقصت إلى 0.06% وهذا طبيعي بسبب سياسة الصرامة والانضباط التي بدأت تنتشر في معاهد التعليم الأصلي، ورفع معدلات القبول، وهو دليل على النجاح.

كما نلاحظ اختلاف نسبة الرسوب من سنة لأخرى؛ وأنها تقل كلما انتقل التلميذ إلى مستوى أعلى، فنسبة الرسوب في السنة الأولى تكون أكبر.

سار تكوين الأقسام وفق خريطة مدرسية لكل موسم دراسي جديد، فوفقا للتعليمات الرسمية كان يجب أن لا يقل عدد الطلبة عن أربعين طالباً في كل قسم، والدراسة تتم في الفترة الصباحية بحيث لا يتخللها فراغ بإعطاء الأولوية للمواد الأساسية فيها، ويتجنب استدعاء الطلبة أو الأساتذة لحصة واحدة فقط قبل الظهر أو بعده، وقد تقرر في المخطط الرباعي الأول استمرار العمل خلال الأيام الستة من الأسبوع ابتداءً من السبت وإلى غاية الخميس بمعدل ثمان ساعات في اليوم[1].

4- برامج الإعداديات

إن التعليم ذو الاتجاه الواحد كثيراً ما يدفع صاحبه إلى الانزواء والانطواء على النفس، أو ينمي فيها روح المعاكسة المضادة للغيرية، وذلك نتيجة تفكير محدود الجوانب، تنشأ عليه مدارس واتجاهات فكرية غير متفاعلة ولا متلاقحة، ولا حتى متقاربة في المشارب والميول بين أبناء جيل واحد، ووطن واحد[2]، وابتعادا من الوقوع في هذا المأزق، وتجنباً لمزالقه الكثيرة، جعلت مؤسسات التعليم الأصلي برنامجها الدراسي في كل من المرحلتين التكميلية والثانوية يشتمل على العلوم الشرعية واللغوية والعصرية، مما يفتح لخريجيها فرص التخصص حسب اختيارات الشخص الخاصة واتجاهه الدراسي.

[1] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد، التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية، 1974/1/19، ص4.

[2] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، ص3.

وعندما يختار الدارس الاتجاه الديني مثلا يكون في مستوى العصر، لأنه مشبع بمتطلباته من أول مرحلة حتى لحظة التخرج، ويصبح في إمكانه أن يناقش المثقف بلغته وفي مستوى تفكيره، دون مُرَكَّب ولا ضعف مبعثه التعقيد، ويُخاطب الشباب بروح طلقة يتحسس انحرافاته عن خبرة، ويسعى إلى توجيهه، ويعمل على تقويم المجتمع، وينير له سبيل الرشاد.

ومن المنطقي ودون مبالغة إن مثل هذه النوعية من المتخرجين سيكونون حماة طبيعيين للشخصية الجزائرية الأصلية وامتداداً للتفكير الديني السليم المتفتح، لذلك حرصت مؤسسات التعليم الأصلي أن يكون برنامجها الدراسي في كل من المرحلة الإعدادية والثانوية جامعاً بين الأصالة والتفتح، آخذة بعين الاعتبار ملابسات المستقبل بما تقتضيه من تنقيح أو تعديل.

وطبقاً لما أشرنا إليه فإن برنامج المرحلة الإعدادية يشتمل على جزئين اثنين:

العلوم الشرعية واللغوية وموادهما:

- القرآن الكريم، الفقه، التوحيد، الحديث، السيرة، الفرائض، الأخلاق والتربية.
- النحو، الصرف، الأدب، النصوص، المحفوظات، المطالعة، الخط.

وهذا الجزء هو خلاصة دراسة البرامج المتبعة في المؤسسات المماثلة في البلدان الشقيقة بعد أن أضفي عليها من الخصوصية الجزائرية، مما جعله يتلاءم واتجاهنا القومي، وتاريخنا الأصيل.

العلوم العصرية وموادها:

- رياضيات، علوم، فيزياء، كيمياء، تاريخ وجغرافيا، لغتان أجنبيتان، الرياضة البدنية، الرسم، الموسيقى.

وبرنامج العلوم العصرية استنسخ وفق برنامج وزارة التربية الوطنية حرفاً بحرفٍ، وذلك للعمل على وحدة المدرسة الجزائرية، بإقامة قاعدة للثقافة العامة تربط بين النوعين، وتجعل منهما عنصرين متكاملين يعملان من أجل هدف واحد، للنهوض بالوطن، ودفعه إلى الأمام، مع الحفاظ على المميزات الذاتية والمقومات الشخصية[1].

[1] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، المصدر السابق، ص4.

5- النظام الداخلي للإعداديات

تُركت صلاحيات ضبط النظام الداخلي لهذه المؤسسات لمدرائها ومسيريها، ومن خلال الإطلاع على مجموعة من القوانين الداخلية لبعض المؤسسات المختلفة وجدنا أن بعضها كان يطبق النظام الداخلي، والبعض الآخر كان يجمع بين النظام الخارجي ونصف الداخلي والداخلي فضبطناها كالآتي[1]:

1- في المدرسة ثلاثة أنظمة: داخلي ونصف داخلي وخارجي والتلميذ يختار بينهم.
2- القسم الداخلي يتناول فيه التلميذ ثلاثة وجبات يوميا ويُوفر له سرير النوم ومكانه.
3- القسم الخارجي يزاول فيه التلميذ الدراسة فقط ولا حق له في الأكل والنوم.
4- التلميذ الداخلي يدفع مبلغا قدره 1200 دينار جزائري، قبل اليوم السابع من شهر أكتوبر.
5- يدفع التلميذ الخارجي مبلغا معيناً قدره 600 دينار جزائري قبل اليوم السابع من شهر أكتوبر للعام الواحد[2].
6- تبدأ الدراسة في اليوم الأول من شهر أكتوبر.
7- على التلميذ الداخلي أو الخارجي إطاعة الأوامر الصادرة من قبل الإدارة أو الأساتذة أو المراقب وتنفيذها بدقة.
8- على التلميذ أن يقوم بواجباته خير قيام وان يتفرغ لدراسته فقط.
9- في حالة المشاغبة أو الإتلاف أو الكتابة على الجدران أو الأبواب أو التكسير أو التحريض يتعرض التلميذ للغرامات والعقوبات التي تصل حتى الفصل من الدراسة، وذلك حسب ما تراه إدارة المؤسسة مناسبا.
10- في حالة فصل التلميذ أو انقطاعه عن الدراسة بعد نهاية شهر أكتوبر لا يحق له استرجاع مبلغه، كما انه لا يعتبر تلميذاً مسجلاً في الإعدادية.
11- على التلميذ أن يتمتع بأحسن العلاقات مع زملائه وأساتذته العاملين في المؤسسة.
12- يمنع تغيب التلميذ في أيام الدراسة إلا برخصة من الإدارة.

[1] العلبة 270: القانون الأساسي لإعدادية النصر ببير قاصد، 1972/10/1م، ص1-2-3.

[2] هذه المبالغ يحددها مدير كل مؤسسة حسب احتياجات المؤسسة ومتطلباتها، ولا تعرف نظير ماذا تدفع هذه المبالغ؟

13- ليس للتلميذ الحق في الاعتراض على الطعام أو الأساتذة لأن اللجنة الدينية تسعى دائما وبكل طاقتها لجعل طعام التلاميذ كافياً ومناسباً حسب إمكانياتها المادية وإحضار الأساتذة الأكفاء.

14- على التلميذ إبلاغ الإدارة عن أي محرض يقوم بتحريضه لخرق النظام.

15- على التلميذ أن يدفع أية مصاريف طارئة تقرها المؤسسة وتدفعها عنهم كأجرة النقل المفاجئ مثلا[1].

16- على التلميذ الداخلي طاعة وتنفيذ أوامر المراقب الليلي.

17- يعتبر هذا النظام ملزما للتلميذ ولولي أمره معا منذ اليوم الأول من أكتوبر حتى ولو لم يطلع عليه لسبب من الأسباب.

18- يستطيع التلميذ تأمين أي مبلغ عند الإدارة وسحب ما يستحقه ويسجل ذلك في سجل خاص.

19- على التلميذ أن يقدم ملفا كاملا يحتوي على:شهادة طبية، شهادة مدرسية، أربع صور شمسية، وورقة تحتوي على المعلومات التالية: اللقب والاسم، اسم الأب، تاريخ الازدياد، عمل الأب عنوان السكن، المستوى، وخَمسة أغلفة عليها طوابع بريدية وعليها عنوان ولي أمر التلميذ.

20- تجتمع اللجنة الدينية كل ثلاثة أشهر للاطلاع على أحوال المؤسسة، وتجتمع أيضا عند حدوث أي طارئ.

21- في أخر كل سنة يُقَدّم المدير ملف المحاسبة للجنة.

22- تسير المدرسة باقتراحات اللجنة وتمنع كل التشويشات التي تعرقل سير المؤسسة.

23- تفرض اللجنة المشرفة على المعهد احترام الاجتماعات التي تعقد في كل المناسبات وتعاقب كل من يخالفها.

24- يطرد كل تلميذ ظل مستمسكاً بشعره الطويل لمدة أسبوع بعد إنذاره.

25- تطرد كل تلميذة احتفظت بثيابها القصيرة، التي إن وقفت تسمح بإظهار ركبتيها، وذلك في أجل أقصاه خمسة عشر يوماً من تنبيهها[2].

[1] العلبة 270: القانون الأساسي لإعدادية النصر ببير قاصد، المصدر السابق، 1972/10/1م، ص1-2-3.

[2] العلبة 227: منشور اللائحة الداخلية متعلقة باللباس والهندام، 1973/04/18، ص2.

خرج التعليم الأصلي من رحم الجزائر وفي ظروف صعبة مالياً، إلا أنه أسس تعليم رفيع ونوعي، فاللباس كان موحد بين جميع الطلبة، فطلبة معهد أدرار كانوا يرتدون بذلة رسمية لونها رمادي وقميص زهري اللون[1]، بينما طلبة وزارة التربية الوطنية لم يكن لهم لباس دراسي موحد.

فقد حظيت قواعد اللباس والهندام باهتمام بالغ لدى مديرية التعليم الأصلي، وتم التذكير بذلك عديد المرات، فبناءً على ما نصت عليه اللائحة الداخلية لمؤسسات التعليم الأصلي- الإعدادية والثانوية- بخصوص اللباس ومراعاة جانب الاحتشام فيه، والاعتناء بالمظهر من حيث النظافة والذوق السليم، وبناءاً على المنشور الصادر سنة 1971م والذي ينص على وجوب مراقبة التلاميذ وحثهم على استعمال ما هو غير مخل بمظهر الاحتشام وإلزامهم بإتباع التعليمات الواردة في اللائحة الداخلية للمؤسسات وتطبيق الشروط المتعلقة بالهندام من شعر وأظافر وثياب ونظافة بصفة عامة، تماشيا مع المبدأ وتخلصا من المظاهر الشاذة والمستوردة والعادات الرديئة التي لا تتلاءم وبيئتنا الجزائرية وتقاليدنا الإسلامية وانطلاقا من هذه القاعدة فإنه تم التأكيد على ما سبق بالتذكير الأتي:

« فإننا نؤكد مرة أخرى بأن على كل مدير أن يطرد من مؤسسته أي تلميذ ظل متمسكا بشعره الطويل لمدة أسبوع بعد إنذاره وتطرد أي تلميذة احتفظت بثيابها القصيرة التي إن وقفت تسمح بإظهار ركبتيها، إذ لا يمكن داخل مؤسسة تدعو للفضيلة وتحث على الأخلاق والمثل العليا أن تعيش فيها مثل هذه المظاهر المخجلة والمتناقضة لما تنشده هذه المؤسسات من تربية شباب مؤمن بأمجاده ويحمي شخصيته بالحفاظ على مقوماتها»[2].

وقد أرسل منشور آخر في سنة 1977م نتيجة لبعض المظاهر المخجلة التي قامت بها بعض الطالبات في الثانويات تتعلق بالهندام والإفراط في التبرج واستعمال مواد الزينة وإظهار مفاتنهن[3].

[1] محمد حالة: شهادة طالب درس بمعهد التعليم الأصلي بأدرار، يوم 2018/02/24، على الساعة 21:59.

[2] العلبة 227: منشور حول التذكير بوجوب تطبيق ما جاءت به اللائحة الداخلية وغيرها فيما يتعلق باللباس والهندام، رقم: 93/22هـ /73، ص1-2.

[3] العلبة 94+: منشور احترام الهندام، 1977/3/8م.

ثانياً: ثانويات التعليم الأصلي

إن الغاية من إنشاء التعليم الديني في الجزائر هو المحافظة على الشريعة الإسلامية من ناحية وتلبية لرغبة الشعب من ناحية أخرى ولذلك وجب على وزارة الأوقاف أن تبادر إلى القيام به وخاصة لما أُهمل من الوزارة المعنية بالتعليم العام، فكان تأسيس المعاهد الإسلامية في مختلف التراب الوطني ضرورة حتمية لسد الفراغ الذي تعاني منه البلاد من فقر في الرجال المختصين في الشريعة الإسلامية، هذه الشريعة التي لها أهميتها لا في أوساط الشعب فحسب؛ بل في الحضارة العالمية أيضاً، فهي تلعب دورا هاما لا يستهان به في التشريع الإسلامي والعالمي، لذلك اقتضى الوضع إيجاد رجال متضلعين فيه وقادرين على سبر غوره وعارفين بمكنوناته في جميع الأغراض التي يشتمل عليها الإسلام، من أحكام وفلسفة وتوجيه، فكان نشره بين أفراد الشعب وتثقيف العدد الممكن منه ثقافة واسعة ضرورة ملحة حتى يمكن النهوض بهذا الجانب.كما يتجلى الغرض أيضا من إنشاء هذا التعليم وتعميمه في الوضع الذي عليه أئمة المساجد فالقادرون على أداء مهمة الإمامة قليلون جداً في الجزائر ودور الإمام معطل تماما في أغلب المساجد بالتراب الجزائري، إذا اعتبرنا مهمته تتجاوز القيام بالصلوات الخمس، كما أن مهمة الوعظ والإرشاد مفقودة في مساجدنا ورجال سلك الإفتاء في المسائل الدينية ليسوا في مستوى المهمة التي أنيطت بعهدتهم، ونظرا للأسباب المشار إليها فإن نيابة إدارة التعليم الديني رأت أن المعاهد الإسلامية الحالية لا يمكن أن تنهض بهذه المهمة إلا إذا أسست معاهد للتعليم الثانوي حيث أن هذه المرحلة تُمكن الطلاب من توسيع مداركهم العلمية والتضلع في الشريعة الإسلامية بعد أن يكونوا قد أتموا دراسة القواعد الأولية لها[1].

بناء على تخرج أفواج كبيرة من الطلاب المتحصلين على الشهادة الأهلية الإسلامية والتي تعتبر من حيث الوزن والثقل أكبر من غيرها نظرا لما يحويه منهاج الدراسة من مَوَادٍ تَفُوقُ بكثير المنهاج المقرر لدى وزارة التربية الوطنية؛ لأن الطالب يدرس خلال المرحلة الإعدادية، منهاج أهلية التربية بحذافيره ثم يضاف إليه المواد الشرعية والعربية فيدرسها التلميذ بشكل مبسط وواسع على أيدي أساتذة أهل الاختصاص، هذا علاوة على أن الطالب لا يدخل المعاهد لأول مرة إلا إذا كان متحصلا على الشهادة

[1] العلبة 266: اقتراح إنشاء التعليم الثانوي، 1968/10/18م، ص1.

الابتدائية أو في مستواها، ويحفظ فوق ذلك القرآن كله، أو نصيبا منه بعد أداء امتحان للتأكد مما يحفظ وزيادة على ذلك لا يدخل المعاهد إلا من نجح في المسابقة ممن توفرت فيه الشروط المشار إليها سابقاً[1].

يختتم طلبة المعاهد الدينية دراستهم في نهاية المرحلة الإعدادية بالنجاح في شهادة الأهلية، فتُرسل بعثات منهم إلى خارج الجزائر للدراسة والتكوين؛ لكن بعد مدة تبين أن البعثات إلى الخارج ليست حلاً أمام تزايد الطلاب المتحصلين على شهادة الأهلية الإسلامية، زيادة على تكوين الطلاب المبعوثين إلى الخارج الذي ربما لا يتماشى مع متطلبات وخصوصيات الجزائر، أما الآخرين الذين لم يُبْعثوا فقد اتصلوا بوزارة التربية الوطنية لمواصلة الدراسة بمدارسها؛ لكنها لم تقبل ذلك بحجة أن بعضهم صغير السن، كما أن بعض الأكاديميات رفضتهم في مدارسها بالمرة، هذا ما أدى بإدارة التعليم الديني تقديم اقتراح إنشاء أقسام ثانوية بالمعاهد الكبيرة مثل معهد العاصمة، البليدة، ويكون النظام بها خارجي، أما المعاهد التي لا يمكن إحداث أقسام ثانوية بها يمكن أن تبعث بطلابها إلى أقرب معهد منها شريطة أن يكون هذا المعهد على استعداد لاستقبالهم، أما الطلاب الذين يرغبون بمتابعة الدراسة الثانوية ويكونون أحرار بعد الحصول على شهادة الأهلية لا تضمن لهم وزارة الشؤون الدينية أي حق ماعدا منح الشهادة لهم، هؤلاء يجبرون على دفع مبلغ معلوم كإعانة تصرف في شؤون المعهد[2].

أما الطلاب الذين يرغبون في متابعة الدراسة الثانوية بالمعاهد الإسلامية تتعهد الوزارة لهم بضمان الحقوق بعد التخرج، فيجب أن توضع لهم شروط معينة يلتزمون بمقتضاها العمل مع الوزارة مدة معينة كما هو الحال في بعض معاهد وزارة التربية الوطنية[3]؛ لكن هذه الاقتراحات تبقى مجرد حبر على ورق.

من المفترض أن الطلاب المتخرجين من المعاهد الإسلامية يتحدد مستقبلهم حسب المنهاج الذي درسوه، فلهم الحق في الالتحاق بالسلك الديني بوزارة الأوقاف كأئمة أو يلتحقون بالتعليم الإسلامي كمدرسين، وقد صدر قرار من وزارة التربية الوطنية يخول لهم الالتحاق بسلك التعليم بمؤسسات وزارة التربية الوطنية مؤقتاً، وفعلاً قد التحق بها كثير منهم، على أمل أن تُعَادل الشهادة

[1] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية (تقرير حول التعليم الديني)، ص 3.

[2] العلبة 266: اقتراح إنشاء التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص2.

[3] المصدر نفسه.

الأهلية للمعاهد الإسلامية بشهادة الأهلية بوزارة التربية الوطنية رسمياً، حتى تضمن حقوق المتخرجين من هذه المعاهد كبقية الطلاب الجزائريين في التعليم العام وخاصة مادام المنهج موحداً [1].

كما أن مستوى الطلاب المتحصلين على الشهادة الأهلية بالمعاهد الإسلامية لا يؤهلهم لتولي وظائف عالية سواء في السلك الديني أو التعليم، مما جعل نيابة التعليم الديني تفكر في المقترحات المقدمة سابقاً والمتعلقة بشأن فتح أقساما للمرحلة الثانوية، وبالفعل تم افتتاح أقسام بمعهد باتنة خلال الموسم الدراسي 1967-1968م ريثما يتم بناء الثانويات الثلاث إحداهما في قسنطينة والثانية في العاصمة والثالثة في وهران، وبذلك يمكن للطلبة المتخرجين من المعاهد الإسلامية الالتحاق بها حتى يتموا دراستهم ويحصلوا في نهاية تعليمهم على البكالوريا[2].

ومما يلاحظ أن الأقسام التي خصصت للتعليم الثانوي كانت على حساب الأقسام المعدة لاستقبال التلاميذ الجدد بالسنة الأولى إعدادي مما أدى لقبول عددٍ محدودٍ جداً من التلاميذ الجدد الذين يعدون بالآلاف ممن تتوفر فيهم شروط القبول، وعلى الرغم من إحداث فروع تابعة لبعض المعاهد كفرع العثمانية بالنسبة لمعهد قسنطينة وفرع المدية بالنسبة لمعهد البليدة وذلك للتخفيف من حدة الضغط الكثيف من عدد التلاميذ الراغبين في الالتحاق بالمعاهد الإسلامية، فقد بقي عدد منهم محروماً بجوب الشوارع لانعدام المقاعد اللازمة للدراسة[3]، علما بأن هذه المعاهد لا تقبل إلا من فاتهم سن الدخول للمدارس العامة أو كانوا دون السن المحدد للدخول في المدارس المهنية، أو ممن كانت لهم رغبة ملحة وخاصة في انتهاج تعليم ديني محض وفقا لاختيارات شخصية، غير أن الإمكانيات الضحلة والصعوبات القائمة في الطريق حالت دون استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ المحرومين، والذين يظلون في تردد مستمر على أبواب المعاهد علهم يجدون مكانا يشغلونه[4].

فإذا عرفنا هذا أمكن الحكم بأن مساواة المتحصلين على الأهلية الإسلامية بالأهلية العامة هو ضرورة يَجِبُ أخذها بعين الاعتبار وإعادة النظر، ولمَّا كان حتما أن يترتب على تضخم عدد المتحصلين على الأهلية الإسلامية فتح أقسام جديدة للتعليم الثانوي، وجب النظر في إعداد منهاج دراسي للمرحلة

[1] العلبة 266: معلومات عامة عن التعليم الديني، 2 ديسمبر 1967، ص3.

[2] المصدر نفسه.

[3] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص4.

[4] المصدر نفسه.

الأولى الثانوية، يراعى فيه كل الشروط الضرورية واللازمة لمواكبة الركب المعاصر، والتقدم السريع مع المحافظة على الروح القومية، والطابع الجزائري الأصيل في إطار الاتجاه الثوري البناء[1].

فكان ما قامت به مديرية التربية الدينية إعداد برنامج دراسي للمرحلة الثانوية، أضيفت له مادة القراءات التي تكاد تكون مفقودة في بلادنا على الرغم من الحاجة الماسة إليها، كما تم تحوير بعض المعاهد التي كانت خالية من النظام الداخلي، وجعلها داخلية مثل معهد الوادي بالواحات ومعهد عنابة ومعهد معسكر ومعهد بوسعادة، الذي كان نصف داخلي،كما تم حسب الأنظمة الجديدة فتح فرع لمعهد البليدة بالمدية وذلك في مسجد النور تطبيقا للتعليمات وتمت موافاته ببعض الأساتذة المختصين للقيام بالتدريس فيه[2].

وكانت انطلاقة العمل في التعليم الثانوي مع بداية الموسم الدارسي 1968-1969م بمعاهد مختلطة بين الذكور والإناث في كل من بسكرة، بوسعادة، الأصنام، معسكر، باتنة، قسنطينة، تلمسان، وهران، البليدة، الجزائر، وأخيراً عنابة، بينما كانت ثانوية أدرار مخصصة للذكور فقط[3]، أما ثانوية سعيدة المختلطة فدخلت حيز العمل خلال الموسم 1970-1971م، ولحقت بها ثانوية سطيف المختلطة السنة الدراسية الموالية.

أما ثانويتي بجاية وتيزي وزو المختلطتين فشرع العمل فيهما خلال 1972-1973م، وعطفا على ثانوية قسنطينة وباتنة السابقتين تم خلال سنة 1973-1974م فتح ثانويتين جديدتين خاصتين بالذكور فقط، بقسنطينة وباتنة، أما أخر أربع ثانويات للتعليم الأصلي بدأ التدريس فيها مع انطلاقة الموسم الدراسي 1974-1975م، فكانت ثلاثة منها للذكور في كل من وهران ومعسكر وتيارت، أما الرابعة وهي الوحيدة التي خصصت للبنات كانت بأقبو ببجاية[4].

[1] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص5.

[2] المصدر نفسه، ص5.

[3] لماذا كانت تخصص ثانويات للبنات وأخرى للذكور، وفرضنا أن التعليم الأصلي تعليم ديني يقتضي ضرورة الفصل بين البينين والبنات في الدراسة، فلماذا كانت مؤسسات مختلطة؟ هل هذا راجع إلى طبيعة المناطق والبيئية الاجتماعية؟ أم راجع لطلب الشعب؟

[4] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1385-1395هـ/ 1965-1975م، ص30.

أما آخر ثانويات تم تشييدها قبل إلغاء التعليم الأصلي كانت في كل من ندرومة بتلمسان، وبني دوالة بتيزي وزو، وثانوية مشرية وعين الصفراء، وثانوية لمخادمة بورقلة، وثانوية حسين داي بالعاصمة، وثانوية الوادي، وبسكرة، ومستغانم[1].

إن تواجد مشاريع ثانويات كهذه نظراً لما شاع عن التعليم الأصلي من سمعة طيبة، بشرت بمستقبل نهضة شاملة في ميدان التوجيه والتكوين الديني والتربوي، الذي تنعكس آثاره على الحقل الديني في الداخل والخارج؛ وإذا لم يعطى له الاهتمام اللازم وجعله في مستوى المهام الجسيمة التي يجب أن يضطلع بها بسرعةٍ وبتحدٍ فربما تذهب الجهود والتضحيات التي بذلت أدراج الرياح، وهو أمر ليس باليسير وقعه على النفس وأثره على المشروع بالجملة في المستقبل[2].

وقد عمل التعليم الأصلي الثانوي بسبعة وعشرين ثانوية موزعة عبر كامل الجزائر؛ لكننا مرة أخرى نجد أن توزيع ثانويات التعليم الأصلي لم يتم بشكل عادل، فمن مجموع الثانويات نجد ثمانية منها فقط في الغرب الجزائري، شملت كل من وهران، سعيدة، تلمسان، تيارت، أدرار.

يمكن أن نبرر هذا التوزيع بضرورة تواجد الثانويات بالقرب من المتوسطات، وبما أن هذه الأخيرة منتشرة وبكثرة في شرق الجزائر وتعاني ضغطاً شديداً في أعداد الطلبة الذين كانوا يتزايدون بأعداد هائلة، فأدى بالوزارة إلى الاستجابة للمطالب الشعبية وجعلها فوق كل اعتبار، وطبيعي حسب الإعداديات تكون الثانويات.

1- شروط القبول في الثانويات

يعد النجاح في امتحان أهلية التعليم الأصلي الشرط الأساسي لدخول ثانويات التعليم الأصلي، وكانت لهذه المرحلة عدة مسميات وهي: التعليم الثانوي، أو المرحلة الثانوية الثانية، باعتبار المرحلة الإعدادية المرحلة الثانوية الأولى، وتسمى السنة الأولى ثانوي بالسنة الخامسة أي تتابع السنوات من المتوسط للثانوي، وأطلق على السنة الثانية ثانوي السنة السادسة، أما السنة الثالثة ثانوي فسميت بالسنة النهائية أو السنة السابعة التي تنتهي بامتحان شهادة بكالوريا التعليم الأصلي.

[1] قائمة بأسماء الثانويات والمعاهد والمدارس التي كانت تحت وصاية وزارة الشؤون الدينية وتحولت إلى قطاعات أخرى، الجزائر في: 1995/10/25.

[2] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص6.

لكن منذ سنة 1975م تم تغيير نظام القبول في السنة الثانوية الأولى؛ أي الانتقال من السنة الرابعة المتوسطة إلى السنة الأولى ثانوي، من النجاح في امتحان شهادة الأهلية إلى المعدل السنوي العام مع مراعاة دقيقة للمعدلات في المواد الأساسية الآتية:

المواد الشرعية، العربية، الرياضيات والعلوم، التي على أساسها يُوجه التلاميذ إلى إحدى الشعب الثانوية [1].

لم يكن العمر محدداً لطلبة ثانويات التعليم الأصلي؛ لأن المراحل السابقة هي التي تتحكم فيه، لكن بداية من سنة 1975 أصبح السن في المرحلة الثانوية كالآتي:

- الأولى ثانوية أقل من 19 سنة.
- الثانية ثانوية أقل من 20 سنة.
- الثالثة ثانوية أقل من 21 سنة.

إن هذا التحديد للسن يمكن تأخيره بسنة وبصفة استثنائية للتلاميذ المقبولين في التكرار في المرحلة الثانوية، ودخل هذا التطبيق بصفة تدريجية ابتداءً من الموسم الدراسي 1976-1977، أما التلاميذ المسجلون قبل هذا التاريخ غير معينين بهذا الإجراء[2].

ونستنتج من خلال هذا الإجراء رغبة الوزارة الوصية في تصحيح وتعديل الشروط السابقة لتقنين الدخول إلى هذه المعاهد، لكن ملفات الطلبة أثبتت لنا أن الكثير منهم تم قبولهم في معاهد التعليم الأصلي لأول مرة وسنهم تجاوز السابعة عشر سنة، ومن خلال الملفات نلاحظ أن هذا الإجراء لم يتم العمل به إلا خلال آخر موسم دراسي؛ أي قبيل إلغاء التعليم الأصلي، وبعد توحيد التعليم قامت الوزارة بتوقيف إجراء امتحان القبول بالسنة الأولى متوسط، وقبول طلبة السنة الرابعة متوسط بالسنة الأولى ثانوي حسب الشعب، وذلك حفاظاً لمصير الطلبة، وتمهيداً لمنهاج وزارة التربية الوطنية للدخول في التعليم الأساسي[3].

[1] العلبة 94: منشور تحديد مقاييس القبول في الأقسام العليا، والتكرار، والطرد، 10/24/ 1975، ص3.

[2] العلبة 279: منشور تحديد مستويات الأعمار حسب سنوات الدراسة في جميع مؤسسات التعليم الأصلي، رقم: 13 /م ت أ/75/95، بتاريخ 27 أكتوبر 1975م، ص2.

[3] العلبة 103: منشور مصير طلاب السنة الرابعة متوسط، 16 /05/ 1977.

2- بناء ثانويات جديدة

بناءاً على توصيات رئيس مجلس الثورة والحكومة "هواري بومدين" القاضية بإصلاح المعاهد الإسلامية الموجودة وجعلها في مستوى الثانويات العامة، فتطلب ذلك إعادة النظر في ترميمها وإصلاحها من جديد؛ لكنها بوضعيتها تلك لم تكن كلها قابلة للإصلاح بشكل يضمن إحالتها إلى ثانويات عصرية بالمعنى المعروف والمقصود، فالبنايات التي تشغلها المعاهد لم تكن مصممة من الأساس تصميما مدرسيا بكل مرافقه؛ بل هي بنايات بعضها كان فنادق والآخر ثكنات عسكرية، أو بنايات ملاصقة للمساجد لا تتوفر على شروط التخطيط المدرسي الحديث، ولا يمكن أن تتحمل الشروط التي يجب أن تتوفر في الثانويات الحديثة بالمعنى الكامل، فترميمها وإصلاحها وإدخال التحوير عليها مَهْمَا كان قويا لا يكسبها مظهر الثانويات ولا يخرجها من حيز الوضع القديم الذي صُممت عليه[1].

كما أن التكاليف المترتبة عن الإصلاحات والترميمات للمعاهد بقيت متجددة ومسترسلة كل سنة ومع ذلك باقية على طابعها القديم، وعليه تصبح التكاليف الناشئة عن الإصلاحات والترميمات تساوي في مجموعها بعد وقت قصير مجموع إقامة ثانويات حديثة من الأساس، لذلك ارتأت وزارة الأوقاف إزالة بعض المعاهد من القاع وإعادة بناءها على تخطيط جديد يسمح بإطلاق اسم الثانوية عليها؛ لأن ذلك أولى وأقصر طريق وأضمن لأموال الدولة من أن تظل كل سنة تخصص اعتمادات للإصلاح والترميم دون أن يحصل التغيير المرغوب من وراء الإصلاح والترميم[2].

إن المعاهد الموجودة ليست كلها في درجة واحدة حتى نقول أن إعادة بنائها من الأساس يشملها جميعا، بل إن بعضها لا يحتاج إلى إعادة وإنما إلى الزيادة فيها[3]، وتوسيعها لتستوعب الأعداد المتزايدة من الطلبة.

---

[1] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص15.

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه، ص16.

وبناءً على ذلك تم توقيف انجاز جُل مشاريع المخطط الثلاثي[1] لعدم كفاية المبلغ المخصص له، وتم إدراجها في المخطط الرباعي الأول[2] لطلب زيادة المبالغ المالية لها، وبعد مناقشات مع إدارة التخطيط تم الاتفاق على المشاريع التالية[3]:

- إحداث ثانوية بتيزي وزو: وخصص لها مبلغ 13.000.000 دينار جزائري، لبناء عشرة أقسام بما يضمن إقامة داخلية لمائة طالب وثلاثمائة مقعد للخارجيين.
- توسيع المعهد الإسلامي بالبليدة: وخصص له مبلغ 32.000.000 دينار جزائري وقد تم بالفعل إنجاز الجزء الأول من المشروع سنة 1969م واشتمل على ستة أقسام ويسمح المبلغ المخصص في إنهاء المرحلة الثانية والأخيرة وبها أربعة عشر قسما لمائتين وخمسين طالبا داخليا.
- إحداث المعهد الإسلامي الثانوي بقسنطينة: وخصص له مبلغ 5.000.000 دينار جزائري ويشتمل على ثلاثة وعشرين قسما تتسع لأربعمائة طالب داخلي وتسعمائة خارجي.
- تعويض المعهد الإسلامي الإفريقي بأدرار: وخصص له مبلغ5.000.000 دينار جزائري لبناء اثنا عشر قسما تتسع لخمسمائة طالب كلهم داخليين.
- تحوير المعهد الإسلامي بباتنة: وخصص له مبلغ 500.000 دينار جزائري لإتمام الجزء الأول والثاني من المشروع، ويشتملان على بناء ثمانية أقسام مع اثني عشر قسما، ويبقى الجزء الثالث لبناء القسم الداخلي.
- توسيع المعهد الإسلامي ببوسعادة: وخصص له مبلغ 1.600.000 دينار جزائري لبناء عشرين قسما تتسع لثمانمائة تلميذ وداخلية لمائتين وخمسين طالب.
- إحداث المعهد الإسلامي ببجاية: وخصص له مبلغ 1.500.000دينار جزائري لبناء اثنا عشر قسما تتسع لمائة طالب داخلي وثلاثمائة وثمانون طالب خارجي.
- إحداث المعهد الإسلامي بسطيف: خصص له مبلغ 3.500.000 دينار جزائري لبناء عشرين قسما تتسع لمائتين وخمسين طالب داخلي وخمسمائة وخمسين طالب خارجي.
- تعويض المعهد الإسلامي بمعسكر: وخصص له مبلغ 3.500.000 دينار جزائري لبناء عشرين قسما تتسع لمائتين وخمسين طالب داخلي وخمسمائة وخمسين .

[1] المخطط الثلاثي التنموي: 1967-1969.

[2] المخطط الرباعي: 1970-1973.

[3] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص16-17.

- تعويض المعهد الإسلامي ببسكرة: وخصص له مبلغ 3.500.000 دينار جزائري لبناء عشرين قسما تتسع لمائتين وخمسين طالب داخلي، وخمسمائة وخمسين للخارجيين.
- إحداث المعهد الإسلامي بتيارت: وخصص له مبلغ 3.500.000 دينار جزائري لبناء عشرين قسما تتسع لمائتين وخمسين طالب داخلي، وخمسمائة وخمسين للخارجيين.
- إضافة داخلية للمعهد الإسلامي بالوادي: وخصص لها مبلغ 1.500.000دينار جزائري تسمح بإيواء مائتين تلميذ.
- إضافة داخلية للمعهد الإسلامي بتلمسان: وخصص لها مبلغ 400.000 دينار.
- إحداث المعهد الإسلامي الثانوي بوهران: وخصص له مبلغ 5.000.000 دينار جزائري لبناء اثنان وعشرين قسما تتسع لأربعمائة تلميذ داخلي، ولتسعمائة تلميذ خارجي.
- إضافة داخلية لمعهد بني دوالة: وخصص لها مبلغ 800.000 دينار جزائري، تسمح لإيواء مائتين تلميذ داخلي[1].

بعد انجاز المشاريع التي كانت مبرمجة خلال المخطط الرباعي الأول تم تسطير برنامج آخر للمخطط الرباعي الثاني[2] ويشمل مؤسسة المسيلة، آقبو، تيارت، عين الصفراء، البيض، ندرومة، تمنراست، مليانة، قنزات[3].

إن هذه الثانويات الجديدة تم بناؤها طبقاً للتصميم العصري، مجهزة بالمخابر، وقاعات العرض، مشتملة على النظام الداخلي[4]، كما أن تزايد بناء ثانويات التعليم الأصلي تزايد معه عدد الطلبة رغم الشروط الصارمة للالتحاق بمعاهده، فقد لاحظنا أن عدد الأقسام التربوية يفوق عدد قاعات الدراسة، الأمر الذي فرض استعمال نظام التفويج في بعض المؤسسات[5].

من خلال ملاحظة بعض صور لمعاهد التعليم الأصلي المتواجدة بأرشيف الوزارة وبعضها ورد في أحد أعداد مجلة الأصالة، ومن خلال ملاحظة عينية لمعهد أدرار، فيمكن القول أن نمط بناء هذه المعاهد كان نمطاً إسلامياً عصرياً، سواء من خلال الزخرفة ونوعها وتلوينها، فوضعت الزخرفة الهندسية

[1] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص17.
[2] المخطط الرباعي الثاني: 1974-1977م.
[3] العلبة 05: المخطط الرباعي الثاني 1974-1977، ص9.
[4] العلبة 05: التعليم الأصلي في الجزائر، ص7.
[5] العلبة 05: افتتاح السنة الدراسية 1975-1976، ص4.

والنباتية والأقواس والقباب، والأبواب الخشبية الكبيرة، وتفنن شيخ المهندسين الجزائريين "عبد الرحمان بوشامة" في إعطائها الطابع الأندلسي المغربي الذي يربطها بتاريخنا الزاهر، فقال "عبد المجيد الشريف" مدير التعليم الأصلي للوزير "مولود قاسم":«...أرى أن نغير شكل مؤسساتنا حتى لا تتميز عن غيرها وتنسجم مع الأخريات من مثيلاتها» فكان رد الوزير:« سيأتي يوم لا محالة سَيُقضى على هذا التعليم وسيبقى الشاهد الوحيد عليه هو هذه البنايات»[1]، وهو ما حصل فعلا بعد إلغاء التعليم الأصلي وإدماج مؤسساته بوزارة التربية الوطنية ولا تزال تلك المؤسسات إلى يومنا هذا شاهدا على هذا التعليم الأصلي.

3- طلبة ثانويات التعليم الأصلي

كانت السمة الغالبة على هؤلاء الطلبة الأصل الريفي، وهذا ما لمسناه من خلال ملفات الطلبة والذي أكد لنا أن أصولهم الاجتماعية تنحدر من مناطق الشرق والغرب الجزائري الريفية، وهم من عائلات فقيرة أو متوسطة الحال، كما أن سنهم المتأخر والذي وصل غالباً إلى سبعة عشر سنة، حال دون التحاقهم بالتعليم، لذلك اعتبرت معاهد التعليم الأصلي منقذاً وملجأ للكثير منهم.

والجدول الآتي يوضح لنا تزايد عدد طلبة ثانويات التعليم الأصلي:[2]

السنوات	السنة الخامسة	السنة السادسة	السنة السابعة
1970	265	64	00
1971	418	161	43
1972	673	247	151
1973	1007	531	242

الجدول رقم 03: يمثل تعداد طلبة ثانويات التعليم الأصلي من 1970-1973م.

ونلاحظ في سنة 1970 عدم وجود طلبة في السنة السابعة، بسبب عدم وجود شهادة البكالوريا، التي شرع العمل فيها مع الموسم الموالي بـ 43 طالبا، ليتضاعف العدد بعد ذلك.

[1] محمد الصغير بن لعلام: التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية وترقيتهما، المرجع السابق، ص 188.

[2] العلبة 36: عدد تلاميذ مؤسسات التعليم الأصلي حسب سنوات المخطط الرباعي الأول 1970-1973م.

كان يعاني طلبة ثانويات التعليم الأصلي مشاكل مختلفة منها ما يتعلق بالجانب التربوي ومنها ما يتعلق بالجانب الإداري، فمن الجانب التربوي كان يشتكي الطلبة على غرار طلبة ثانوية سطيف الذين رفعوا انشغالاتهم إلى المشرف على التعليم الأصلي بالولاية، عندما لم يقم مدير الثانوية بحله، ومضمون الانشغال يدور حول فتح الشعبة العلمية بثانويتهم لأنها محرومة منها في ظل ارتفاع عدد الطلبة المطالبين والراغبين في الشعبة العلمية بدل الشعبة الأدبية الشرعية، والمدير قام بإرسال عشرة طلبة إلى ثانوية قسنطينة خمسة منهم داخليين وخمسة منهم خارجيين، وطرح الطلبة تساؤلاً! ما وضعية الطلبة الخارجيين؟ كان رد الوزارة عن طريق المدير بأن يبلغ التلاميذ بأن الوزارة تدرس إمكانية فتح قسم علمي أو رياضي حسب الشروط الضرورية[1].

من خلال دراسة مختلف الرسائل والطلبات والتقارير الشهرية والشكاوي التي كانت تفد إتباعاً لوزارة التعليم الأصلي، لاحظت أن الكثير من الطلبة على غرار طلبة ثانوية سطيف وتلمسان يطالبون بفتح الشعب العلمية والرياضية بمختلف الثانويات، رغم توفر الشروط الضرورية لفتحها من قاعات ووسائل علمية ومخابر وتأطير، ويمكن أن نفسر ذلك بالمبدأ الذي تأسس عليه هذا النوع من التعليم، وهو الاهتمام الواسع بالعلوم اللغوية العربية، والعلوم الشرعية قبل العلوم الحديثة، ونظراً لذلك كانت إجابات الوزارة كالتالي:«... نخبركم بأنه لا يمكن أن تكون هنالك شعبة بالمؤسسة المذكورة سوى الشعبة الأدبية، ومن أراد غيرها فليبحث عنها»[2].

وسبب هذا الطلب المتكرر والمتزايد على الشعب العلمية بمعاهد التعليم الأصلي يمكن إرجاعه إلى النجاح السياسي والاجتماعي الذي حققه داخل الأوساط الشعبية من خلال شهادتي الأهلية والبكالوريا، والصعوبات التي واجهت الطلائع الأولى منهم بالجامعة. كما أن الاستعمار وروابطه الثقافية بالمجتمع الجزائري حديث العهد بالاستقلال لم يكن ليقبل الشباب الدراسة بلغته في جزائر ما بعد الاستقلال، وبما أن الخيار موجود وباللغتين، فالأفضل الدراسة باللغة العربية؛ لكن إدارة التعليم الأصلي وجدت أن عدداً كبيراً من طلبتها بمجرد حصولهم على مستوى الرابعة إعدادي، أو شهادة الأهلية أو شهادة البكالوريا يلتحقون بوزارة التعليم الابتدائي والثانوي للعمل، وهو ما دفع بالإدارة إلى تضييق الخناق على هؤلاء بعدم فسح المجال للشعب العلمية والتركيز على الشعبة الشرعية العربية.

[1] العلبة 16: طلب من طلبة ثانوية سطيف، 1974/10/21.

[2] العلبة 172: جواب حول الشعبة العلمية والرياضية، 1973/11/13.

ومن حين لآخر كانت تصل لوزارة التعليم الأصلي رسائل تتضمن شكاوي من النظام الصارم المطبق عليهم، ظانين أنه مبادرة من مديري ومراقبي هذه المؤسسات وحدهم، فكانت تجيب الوزارة على هذه الرسائل بالآتي[1]:«.... فليكن في علم التلاميذ والتلميذات أن هذه التشديدات آتية من الوزارة نفسها، لصالحكم ولخير البلاد. ومن هنا فلا نرى إلا التشجيع بل الصرامة في إلزام مديري ومراقبي مؤسساتكم بزيادة التشدد معكم في تطبيق التعليمات الآتية من الوزارة والمبينة في المناشير العديدة، سواءً من حيث السلوك العام، أو من حيث المستوى والحرص على العمل، وغيرها من الجوانب التي تتصل بدراستكم في هذه المؤسسات، وعندما لا يتشددون معكم في الحرص على النظام فسنتشدد معهم في العقاب».

حتى الطلبة الأفارقة كانوا يعانون من صعوبات في التسيير الإداري لأمورهم، ومن بين أهم الصعوبات التي واجهوها والمتعلقة بالنظام الداخلي[2]:

- انعدام النظافة (استحمام وغسل الملابس)
- التعرض للبرد الشديد في الساحات في أوقات الفراغ والعطل سبب لهم أمراض كثيرة.
- قلة الوجبات الغذائية وسوء تجهيزها.
- تأخر في صرف المنح.

إن مثل هذه الصعوبات والعراقيل التي واجهها طلبة التعليم الأصلي والتأخر في إيجاد حل لها كان يدفعهم إلى اللجوء إلى الإضراب مثلما قام به طلبة ثانوية الدكتور سعدان ببسكرة لعدم توفر سبورة مناسبة للدراسة، فأخبروا المراقب بذلك مطالبين الإدارة بتصليح الوضع عديد المرات ولم يحصلوا على نتيجة، مما دفعهم إلى التوقف عن الدراسة مساء يوم 13 ديسمبر 1976، وتوجهوا إلى مكتب شبيبة جبهة التحرير الوطني لإيجاد حل لهم[3].

[1] العلبة94: منشور لعلم تلاميذ وتلميذات مؤسسات التعليم الأصلي، 6/05/ 1976.
[2] العلبة 16: رسالة من الطلبة الأفارقة بمعهد سطيف، 1974/11/08.
[3] العلبة 94: تقرير حول الإضراب الذي حاول القيام به طلبة ثانوية الدكتور سعدان، 1976.

4- برنامج التعليم الأصلي الثانوي

يهدف التعليم الأصلي تكوين نخبة متضلعة في الفكر الإسلامي، قادرة على سبر أغواره، عارفة بمكنوناته في جميع الأغراض التي تشتمل عليها الشريعة، من أحكام، وفلسفة، وتوجيه، وتسعى في إيجاد إطارات صالحة في ميدان التعليم والإمامة والتربية الدينية، والوعظ والإرشاد والإفتاء.

لذا تم العمل على إنشاء ثانويات التعليم الأصلي في مختلف المدن الجزائرية لتوسيع المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، والبرنامج الدراسي لهذه المرحلة يشتمل على جزئين اثنين فقط:

المواد الشرعية واللغوية وهي: القرآن الكريم، تفسير، حديث ومصطلح[1]، توحيد، فقه وأصول، قواعد اللغة العربية، الأدب العربي وتاريخه، العروض، البلاغة، منطق، فلسفة، تربية وعلم النفس.

العلوم العصرية وموادها: رياضيات، علوم، فيزياء وكيمياء، تاريخ وجغرافيا، لغات أجنبية، تربية بدنية.

وتتوزع هذه المواد على ثلاث شعب خاصة وهي:

- الشعبة الشرعية والعربية.
- شعبة العلوم.
- شعبة الرياضيات.

جميع هذه الشعب تدرس نفس المواد؛ لكن الفرق بينها في عدد الحصص وفي عدد المعاملات[2]، وبانتهاء الطالب من دراسة هذه المرحلة يكون مُحرزاً على شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، التي صدر مرسوم رئاسي بشأنها، بتاريخ 18 ربيع الأول 1391هـ الموافق: 13مايو 1971م، يقضي بإحداثها عطفاً على شهادة الأهلية الأصلية.

وهؤلاء الطلبة يُوجهون حسب اختياراتهم؛ فمنهم من يلتحق بجامعة الجزائر، ومنهم من يوفد على حساب وزارات أخرى إلى جامعات عربية لمتابعة تخصصهم في الشريعة وأصول الدين واللغة العربية، ومنهم من يوجه إلى أوروبا، وذلك بطلب ودادية الجزائريين التي تكفلت بصرف مِنح لهم لمتابعة دراساتهم

[1] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، ص5.

[2] ينظر ملحق رقم:5،34،2، جدول توزيع حصص لجميع المراحل، ص310، 311، 312، 313.

العليا هناك، مقابل تقديم دروس بالعربية لأبناء المغتربين، وبهذا تقوم مؤسسات التعليم الأصلي بدورها التكاملي في مجال التربية والثقافة، وتسهم بجهد مأثور على الصعيد الوطني في الداخل والخارج[1].

بقيت ثانويات التعليم الأصلي منذ نشأتها تتقدم تقدماً حثيثاً، من ناحية إقبال الشعب عليها، ومن ناحية تطويرها، وإعادة بنائها حسب الأساليب العصرية الحديثة، لتكون في مستوى الثانويات العامة الأخرى، بفضل ما أولته القيادة الثورية من عناية خاصة بها ضمن المخطط الرباعي؛ حيث قال الرئيس "هواري بومدين" غير ما مرة: « لا أريد أن تكون هذه المؤسسات من الدرجة الثانية، حتى لا تتملك روادها مركبات وعقد، ويوهم محتواها بالتخلف والرجعية»، وبالفعل فقد تم لهذه المؤسسات ترسيمها والاعتراف بشهادتها وتركيز الإطار المشرف على تسييرها، وخُولت له –الإطار المشرف– نفس الحقوق المتمتع بها نظراؤه في التعليم العام.

وبذلك فُتحت أفاقاً جديدة أمام هذه المؤسسات، حسب متطلبات التعليم المتجددة، فتمكنت من إعادة النظر في البرامج الدراسية المتبعة لكافة السنوات العاملة وجعلها في مستوى العصر، مع إعداد ما يلزم لها من المراجع الضرورية للأساتذة والطلاب معاً، والمتماشية مع البرامج من جهة، والمستجيبة للواقع الذي يعيشه الطالب من جهة أخرى[2].

ثالثاً: الجامعة الشعبية

يعني مصطلح الجامعة الشعبية الدراسة بمؤسسات التعليم الأصلي التكميلية والثانوية مساءً، للذين سنهم لا يتوافق مع شروط الالتحاق بالتعليم الأصلي، والموظفين الذين لا يملكون وقتاً في النهار للدراسة، فيدرسون بها مساءً إلى الليل، فمشروع بعث جامعة شعبية على مستوى مؤسسات التعليم الأصلي ليس وليد فكرة اعتباطية جوفاء، بل إن الغرض من ورائها هو رفع المستوى الثقافي بين أفراد الجماهير المحرومة، إلى درجة تمكنهم من حياة أفضل ومستقبل أدعى إلى الطمأنينة، وأن مثل هذه الجامعة نجدها حتى لدى الدول الأوروبية المتقدمة، التي اشتهر بعضها بارتفاع نسبة التعليم فيها، فقد مكنت هذه الجامعة الشعبية الجماهير ممن فاتهم سن التعليم أو حرموا منه لأسباب أخرى من تدارك ما

[1] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، المصدر السابق، ص2.

[2] المصدر نفسه، ص3.

فاتهم، وقد انطلق العمل في إنشاء الجامعة الشعبية طبقاً للمنشور رقم: 92/31هـ/72م، ابتداءً من السنة الأولى إعدادي إلى نهاية السنة السابعة ثانوي[1].

والجزائر رغم الجهود التي بذلتها في ميدان التربية والتعليم، إلا أنها كانت تعد في أول الطريق، وبحاجة شديدة لشحذ الهمم وتركيز العزائم للوصول إلى الغاية المرجوة بأيسر كلفة، وأقصر وقت، لذا قررت الوزارة أن تفتح هذه الجامعة على مستوى مؤسساتها بإعطاء دروس ليلية لكل المستويات، لمن يرغب في إتمام دراسته مقابل اشتراك سنوي نسبي يدفعه كل راغب[2].

1- شروط التسجيل بالجامعة الشعبية

بعد مضي سنوات من انطلاق الدراسة بالجامعة الشعبية، وقيام كل مؤسسة بتسييرها الخاص، وبعد دراسة تقارير دورية كانت تصل إلى الوزارة عن جهود كل مؤسسة في إدارة جامعتها الشعبية، طالب المفتش العام سنة 1975 بضرورة إخضاعها إلى للنظام التربوي والإداري للمؤسسة أي جزء من العمل الأساسي للمؤسسة، ويشارك فيها الجميع، واشترط لفتح الجامعة الشعبية أن لا يقل عدد التلاميذ في القسم الواحد على خمسة وثلاثين؛ لأن قلة عدد التلاميذ لا يسد تكاليف الجامعة الشعبية، وحددت شروط التسجيل فيها وفق الآتي[3]:

- شهادة مدرسية لإثبات المستوى.
- شهادة ميلاد.
- صورتين: للملف وللبطاقة الخاصة بالجامعة الشعبية.
- إمضاء عقد التزام بنظام المؤسسة.
- يدفع الاشتراك سنوياً عند التسجيل.
- ويختلف الاشتراك باختلاف المناطق بين المدن، وبين القرى، يرتفع الاشتراك في المدن وينخفض في القرى.
- لا يحق لأي مسجل في الجامعة الشعبية استعادة اشتراكه بعد خمسة عشر يوماً من تسجيله، وتحدد فترة التسجيل بخمسة عشر يوماً.

[1] العلبة 65: خطة عمل لإنشاء الجامعة الشعبية لسنة 1972-1973م، ص1.
[2] العلبة 187: منشور من الوزير إلى مدراء التعليم الأصلي، 1972/11/17م، ص1.
[3] العلبة 234: محضر اجتماع المفتش العام مع مدراء ثانوية قسنطينة، 1975.

2- النظام الداخلي للجامعة الشعبية

يعد المدير المسؤول الأول إدارياً، وتربوياً، ومالياً، لهذه الجامعة فيقوم بفتح سجل عام في بداية كل سنة للتسجيلات حسب الأقسام، ويقوم بضبط تسليم الشهادات المدرسية[1]، تعمل كل مؤسسة وفق خطة عمل حسب طبيعتها، والإمكانيات المتوفرة لديها، وأهم النقاط التي تتفق فيها الجامعات الشعبية:

- تكون الدراسة الليلية شبيهة بالرسمية من حيث حصر الحضور والغياب في دفتر المناداة، وكتابة نقاط الدروس في دفتر الأعمال ومراعاة التخصص لكل أستاذ بل؛ وحتى الأقسام التي يُدرّسها بالنهار هي نفسها التي يُدرسها بالليل تسهيلا له عن تحضير الدروس مرتين.
- المواظبة وحضور الأستاذ رأس كل حصة، ليَشْعر الدّارس بأهمية الدرس ودقة النظام، وكل من تخلف عن حصة أو أكثر لعذر أو غيره تخصم أجرة الحصة المتخلف فيها.
- التدريس باللغة العربية الفصحى السهلة، ولا يسمح باستعمال غيرها مهما كان الأمر.
- كتابة الدرس على السبورة بالخط النسخي الجيد، يعتمد شرحه أساسا طريقة المحاورة والاستقراء، مع تجنب كثرة الإملاء بقدر الإمكان.
- المواد المتشابهة تدمج في بعضها اختصاراً للوقت مثل الإنشاء والخط والإملاء[2].
- بعد مضي شهر على بداية الدراسة، يقدم كل أستاذ تقريراً عن كل طالب من حيث مستواه الثقافي، حتى يتأكد من أنه قد سجل في المستوى الملائم، وإذا تبين بأن الدارس في مستوى أعلى من مستواه الحقيقي يعاد النظر في تسجيله في المستوى الملائم له، ويُخْبر بذلك فإذا قَبِل فيها وإلا يبقى في المستوى الذي اختاره على أن تعطى له شهادة المستوى في نهاية الدروس حسب مستواه الحقيقي لا الذي اختاره.
- أيام الدراسة هي: الاثنين، الثلاثاء، الخميس، الجمعة[3].
- الزمن: يبدأ العمل من الساعة الخامسة إلى الساعة الثامنة مساءً في جميع المؤسسات، واستثنيت بعض المؤسسات ذات النظام الداخلي التي لها اعتبارات خاصة، والتي تجد نفسها مضطرة

[1] العلبة 234: محضر اجتماع المفتش العام مع مدراء ثانوية قسنطينة، 1975.

[2] العلبة 65: تقرير عام حول خطة العمل لإنشاء الجامعة الشعبية بثانوية التعليم الأصلي مارفال بوهران، 1972/12/8م، ص1.

[3] عدد الأيام وتحديدها كان من اختصاص كل مؤسسة، حيث كانت أيام الدراسة في مؤسسة محمد بن عثمان الكبير بوهران نهاية السنة الدراسية 1977/1976: السبت والأحد والاثنين والثلاثاء، ينظر: العلبة 160: تقرير الجامعة الشعبية، 1977/1976.

لأسباب نظامية إلى العمل ساعتين بدل ثلاثة[1]، بواقع ثلاث حصص لكل يوم من الأيام الأربعة لكل حصة خمسة وأربعين دقيقة على أن ترفع إلى خمسة وخمسين دقيقة بعد شهر من انطلاق الدراسة.

- البرنامج الرسمي طويل وواسع، ولكنه اختصر في حصصه وأيامه نظراً لكبر سن الدارسين، ولا يمكن بأي حال من الأحوال زيادة الأيام والحصص على ما ذكر، حتى لا يقع ملل للدارسين والأساتذة على السواء.
- يعلن عن بداية الدراسة وعن التسجيل للجامعة الشعبية بالجرائد الجهوية والوطنية.
- يدفع كل دارس كرسوم مبلغ 20دج (تختلف حسب كل جامعة)إذا كان سنه أقل من 20سنة و30دج إذا كان أكبر من ذلك في المرحلة الأولى و40 دينار في المرحلة الثانية بدون مراعاة السن.
- يأخذ الأستاذ نظير عمله بالليل ما يجمع من الدارسين على أن لا يزيد عن مبلغ 46،91 دينار جزائري لأربع ساعات في الشهر[2].

توزيع حصص المرحلة الإعدادية كان من اختصاص كل جامعة على حذى، فثانوية وهران اتفقت على اثنتي عشرة حصة لكل مستوى في الإعدادي. ونفس التوزيع للمرحلة الثانوية، فالهيئة التدريسية للجامعة الشعبية للوادي اتفقت على أربع حصص ليلية لكل فصل تدوم مدة الواحدة منها 50 دقيقة، لِستِّ ليال أسبوعياً وكانت الإدارة المشرفة على الجامعة تقوم بحملة دعائية في الأوساط الشعبية والإدارية لزيادة إقبال المواطنين عليها[3].

3- أساتذة وطلاب الجامعة الشعبية

أُسندت مهمة التدريس بالجامعة الشعبية لنفس الأساتذة الذين يُدَرِّسون بالمؤسسة نهاراً، فيكلف كل أستاذ بتدريس نفس المادة التي درسها في النهار تخفيفاً لعبء التحضير، وفي الغالب كان يقوم بهذه المهمة الأساتذة العرب لكون إقامتهم بالمؤسسة أو بجوارها، فكان لديهم وقت كثير، تركت لهم حرية الاختيار للتدريس بين القبول والرفض، والبعض منهم كان يرفض لأنه لا يستطيع مسك زمام

[1] العلبة 234: محضر اجتماع المفتش العام مع مدراء ثانوية قسنطينة، المصدر السابق.
[2] العلبة 65: تقرير عام حول خطة العمل لإنشاء الجامعة الشعبية بثانوية التعليم الأصلي مارفال بوهران، المصدر السابق، ص3.
[3] العلبة 65: بخصوص إنشاء جامعة شعبية بالوادي، 1972/12/12م.

الفصل الدراسي لأنهم كبار في السن والتعامل معهم صعب، والبعض الآخر كان الطلبة يرفضونه[1]، لذا فالأستاذ غير مجبر على العمل ومادام الطلبة يقدمون مالاً للدراسة، فهم بذلك يريدون الدراسة عند من يرتضونه.

تُرِكت حرية تحديد أجرة الأستاذ العامل بالجامعة الشعبية لتقديرات مدير المؤسسة؛ ففي جامعة الوادي كان يتقاضى الأستاذ عشرة دنانير مقابل حصة واحدة في المرحلة الإعدادية، وضعفها في المرحلة الثانوية[2]؛ أما في ثانوية وهران فكان يتقاضى أستاذ في المتوسط أحد عشر ديناراً، أما المرحلة الثانوية فلم تكن موجودة بها؛ وكان يشرف على الجامعة الشعبية مشرفين يكونون إما أساتذة معينين أو المدراء نفسهم، ويتقاضون أجرة بين خمسة وثمانية عشر ديناراً للحصة الواحدة، ومصدر أجرة الأستاذ صندوق الجامعة الشعبية الذي يضع فيه الطلبة مبالغ الاشتراك الشهري، لكن بعد نتائج شهادة الأهلية والبكالوريا الشعبية للموسم الدراسي 1973-1974م المُشَرّفة، تم تقديم اقتراح تحديد أجرتها من قبل الوزارة[3]، ويُضَم الباقي من ميزانية الجامعة الشعبية لميزانية الثانوية للحاجة إليه ويعتبر ديناً في ذمتها.[4]

تقوم كل جامعة شعبية بإحصائيات لتحديد نوعيات الطلاب لديها، وأغلبهم كانوا معلمين، موظفين، رجال الدرك الوطني، رجال الشرطة، أفراد الجيش الشعبي الوطني، أصحاب الحرف، ومن فاتهم السن القانوني[5]، لكن ما يلاحظ عن هذه الإحصائيات أنه لا يمكن ضبطها بصورة دقيقة؛ لأنها تزيد وتنقص شهريا وخاصة في السنة الرابعة متوسط والسابعة ثانوي، بحيث ينقص عددهم باستمرار، وترجع أسباب هذا التناقص إلى:

- إما لبعدهم عن الثانوية أو انتقلوا إلى مكان أبعد.
- أصبح عملهم بالليل بدل النهار.
- لم يسمح لهم أصحاب العمل بالدراسة.

[1] العلبة 158: جدول إحصاء طلاب الجامعة الشعبية، معهد عنابة، 1973.

[2] العلبة 65: بخصوص إنشاء جامعة شعبية بالوادي، المصدر السابق.

[3] العلبة 41: محضر اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي،1974/06/23، ص11.

[4] العلبة 160: التسيير المالي للجامعة الشعبية ،1976-1977م، ص2.

[5] العلبة 65: إحصائية تلاميذ الجامعة الشعبية حسب النوعيات، 1973/04/25م.

وغيرها من الأسباب التي كان يحتج بها الطلاب بعضها معقولة وبعضها غير معقولة، وحفاظا على سمعة مشروع الجامعة الشعبية فقد كان مدراء الجامعات الشعبية يرجعون نقود الذين تعذر عليهم مواصلة الدراسة وهي مقيدة بوثائق حفظت نسخا منها بالثانويات وأخرى بالوزارة.

4- إعادة هيكلة وتنظيم

تم تنظيم الجامعة الشعبية بناءً على التقارير التي وصلت الوزارة، فرغبة في توحيد العمل المادي والتربوي في جميع مؤسسات التعليم الأصلي القائمة بالجامعة الشعبية، ووضع نهاية للمبادرات والاجتهادات الفردية وعليه تم وضع مخطط في سنة 1976 للعمل به وهو[1]:

- مدة الدراسة: تبدأ السنة الدراسية بالجامعة الشعبية من 15 أكتوبر إلى 30 مايو من كل سنة.
- التوقيت: يختلف التوقيت بين المرحلتين المتوسطة والثانوية[2].
- أيام العمل: خمسة أيام في الأسبوع هي: السبت،الأحد، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس.
- عدد الحصص: عدد ساعات المرحلة المتوسطة والثانوية الشعبية من ثلاثة عشر إلى ستة عشر ساعة[3].
- وقت العمل: يخصص النهار للدروس النظامية ويمنع منعا باتا أن تبدأ دروس الجامعة الشعبية قبل الساعة الرابعة ماعدا الأيام التي تتوقف فيها الدروس النظامية.
- العمل أثناء العطل الدراسية: تستمر دروس الجامعة الشعبية في نصف العطلة الزائدة على أسبوع وتتوقف دون ذلك.
- التعهد: يتعهد كل تلميذ بالمواظبة وحسن السلوك وعدم المطالبة بمبلغ التسجيل عند الانقطاع، أو في حالة الطرد إذا ما تجاوزت تغيباته عشرين حصة وكذا الالتزام بدفع التعويضات عن التلف الذي يحدثه في أثاث أو مبنى المؤسسة، كما يجب انتخاب أو تعيين مسؤولين اثنين للقسم من تلاميذ القسم نفسه، ليتوليا ضبط النظام وصيانة الأثاث والمحافظة على النظافة داخل القسم.
- رسوم التسجيل في الجامعة الشعبية: أقسام الأهلية والبكالوريا 350دج في العام، يدفع المبلغ مرة واحدة عند التسجيل، وبقية الأقسام الأخرى 300دج في العام يدفع المبلغ مرة واحدة عند

[1] العلبة 279: تنظيم الجامعة الشعبية، 1976/10/18م، ص1.

[2] ينظر الملحق رقم06: توقيت الجامعة الشعبية ص314

[3] ينظر الملحق رقم 07: أيام وحصص الجامعة الشعبية، ص315.

التسجيل، ويمكن تسديد المبلغ على قسطين إذا رأى المشرف ذلك ضرورياً في بعض الحالات مع وجوب تسليم وصولات للتلاميذ.

- أجور الأساتذة: 15دينار جزائري للساعة الواحدة بالنسبة لكل أستاذ في السلم 13؛ أي يحمل شهادة الليسانس، 12،50دينار جزائري للساعة الواحدة لكل أستاذ في السلم 12؛ أي لم يحمل شهادة الليسانس. ولا يمكن تجاوز هذا المبلغ بل يمكن تخفيضه إذا كانت الجامعة الشعبية في مكان يوجد فيه عدد كبير من أبناء المجاهدين والشهداء.
- تعويضات المشرف على الجامعة الشعبية ومساعديه: تقليل عدد الموظفين والمساعدين والعمال والاكتفاء بالحد الأدنى الضروري للتسيير[1].

رابعاً: مشروع التعليم الأصلي العالي

ظلت الجامعة الإسلامية حلم جميل وهدف منشود وغاية مبتغاة عند "مولود قاسم" منذ أن تسلم مقاليد الوزارة، وكان ينتظر الفرصة المواتية للإفصاح عنه للرئيس "هواري بومدين"، وحدث ذلك إثر جلسة رسمية أشرف عليها "هواري بومدين"، حضرها "مولود قاسم" و"محمد الصديق بن يحي" وزير التعليم العالي و"عبد المجيد أوشيش"،كانت تتولى إنجاز مشروع مسجد الأمير عبد القادر بقسنطينة، وعبد الغاني قائد الناحية العسكرية الخامسة الذي كان يرأس اللجنة الدينية لهذا المسجد، وقد كان هذا المشروع يهدف إلى إنجاز جامع يليق بمدينة ابن باديس، فقال "مولود قاسم" للرئيس[2]:« إن الجوامع عندنا موجودة كثيرة نسبياً والذي نفتقر إليه أكثر خاصة في قسنطينة والعاصمة الأولى منذ ما قبل الإسلام تفتقر إلى جامعة إسلامية كبيرة ممتدة فروعها وكلياتها المتعددة من الهندسة والطب والزراعة....إلخ إلى سائر أنحاء البلاد وهذا زيادة على الكليات الإسلامية التقليدية الموجودة في البلاد الإسلامية وهي كليات الشريعة وأصول الدين واللغة العربية».

وحدد مهمات هذه الجامعة في:

- إنها تكون الجامعة العربية الأولى تعريباً كلياً.
- تُكون بدرجة الليسانس والدكتوراه خريجي ثانويات التعليم الأصلي.

[1] العلبة 279: تنظيم الجامعة الشعبية، 1976/10/18م، ص2.

[2] محمد الصغير بن لعلام: التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية وترقيتهما، المرجع السابق، ص 183-184.

- إنشاء كليات علمية تساعد على تعريب الجامعات الأخرى وتزود الخريجين منها بعنصرين أساسيين:

1- إنغراس الروح الأخلاقية الإسلامية في الطبيب والمهندس بحيث لا يكون طبيباً ومهندساً كأنه تخرج من موسكو.

2- إطلاع المهندس والطبيب على إبداعات الحضارة الإسلامية ودورها عبر التاريخ في مجال تخصص كل منهم.

وكانت طريقة الإعلان عن ميلاد هذه الجامعة طريفة، إذ لم يعلن عنها رسمياً في الجزائر، وإنما في القيروان في مسجد عقبة بن نافع الفهري، ذلك أن الرئيس التونسي "الحبيب بورقيبة" اعتاد إحياء ذكرى المولد النبوي الشريف في القيروان، وفي سنة 1392هـ دعا الرئيس "هواري بومدين" لحضور هذا الحفل وكان "مولود قاسم" ضمن الوفد المرافق له، وقد قال له الرئيس بومدين إن الأخوة التونسيين لديهم الزيتونة والإخوة المغاربة لديهم القيروان ونحن ماذا عندنا ليس لنا أي شيء من كل ذلك، قال له "مولود قاسم": لدينا أحسن من ذلك قال ماذا؟ قلت: أعلن عن نشأة الجامعة الإسلامية الكاملة المتكاملة، وذلك ما وقع فعلاً ومما ورد في هذا الإعلان[1] «.... إذا كنا الليلة نحتفل ونبتهج في هذا الحرم العريق والجديد في نفس الوقت بما أصبغ عليه من حلة قشيبة استرجعت له بهاءه ورونقه، وإذا كنا ما زال لنا والحمد لله معاهد الزيتونة والقرويين والأزهر وإذا كنا لا نفتأ نزهو بمجرد ذكر الجامع الأموي وغيره من المعاقل الروحية في أنحاء الإسلامي؛ ولأن كنا قد استرجعنا جامع كتشاوة وغيره من حصون الإسلام في الجزائر وأعدنا لها قوتها وازدهارها بل وجددنا نشاطها وعززناها بمعاهد جديدة أصيلة حديثة فنحن بصدد تتويجها بنواة إسلامية تتكامل والجامعات الثلاث الأخرى التي هي نفسها بصدد التعريب الشامل وتجمع من جديد ما انتثر وتحيي من تراثنا ما اندثر في تيهرت وبجاية وتلمسان وقسنطينة والقلعة ووهران.... هذه لحظات لا تنسى مدى الحياة تُبارك ما نسقناه من خطى ووحدناه من جهود لنخرج من معركة التنمية واسترجاع الأصالة منتصرين.... وبذلك نكون قد حققنا ازدهار بلداننا وسعادة شعوبنا

[1] محمد الصغير بن لعلام: التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية وترقيتهما، أعمال الملتقى الوطني لتكريم المفكر المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر،2005، الجزء الأول، ص 183-184.

والتحقنا بالركب المتقدم...»[1]. هكذا أعلن عن نشأة الجامعة الإسلامية في ربيع الأول 1392هـ الموافق: أبريل 1972.

إن تخرج عناصر واعية متشبعة بالروح الدينية متفهمة لأسرارها ومتوفرة في نفس الوقت على العلوم العصرية، يستوجب انبعاث جامعة إسلامية كنتيجة حتمية وملحة دعتها الضرورة كمرحلة طبيعية يرتقي إليها التعليم الأصلي بعد التكميلي والثانوي، ونظراً لذلك فقدت أعدت الوزارة مشروعاً لإحداث جامعة إسلامية، تضمن لطلبتها المتابعة على أرض الوطن، وتوفر لهم الإمكانيات ما يشجعهم على المواصلة بنفوس مطمئنة وصدور منشرحة، لا ينغصها بعد أو اغتراب، ولا تفكير في عدم كفاية المنحة أو توقع تأخرها، فتنحصر جهودهم في التحصيل والدراسة والبحث، ويحصل على التنافس على الانتساب والتخرج، وتتضاعف النتائج.

إن المشروع يشتمل على ثلاث كليات موزعة على: الجزائر، قسنطينة، وهران، على أن تُدرس إحداها الشريعة الإسلامية والقانون المقارن، والثانية أصول الدين[2]، والفلسفة المقارنة، والثالثة اللغة العربية وآدابها، وبعض اللغات القديمة، وسعت الوزارة سعياً حثيثاً للتطبيق وفق مراحل مدروسة، مبتدئة بكلية الشريعة والقانون المقارن للحاجة الماسة إليها، في ميادين التعليم والإطار الديني والقضاء، لِتَليها الكليتان الباقيتان.

والهدف من هذه الكلية تشكيل نواة لجامعة إسلامية ضخمة تشمل كافة ضروب المعرفة الأخرى كالطب والصيدلة والاقتصاد والزراعة والهندسة والعلوم الإنسانية.... إلخ، هذا هو المشروع الذي سيحمل إنجازه للبلاد ثراءً وخصباً جديدين عن طريق تكوين إطارات تجمع بين الثقافة الدينية والتربية الروحية مع إلمام كامل بالعلوم العصرية، وسوف تُدرس بهذه الكليات نفس العلوم العصرية التي تدرس بجامعاتنا الجزائرية الثلاث الموجودة على أن تضاف التربية الإسلامية إلى هذا الميدان أو ذاك وتاريخ هذا العلم أو ذاك إلى الحضارة الإسلامية في عصورها الذهبية[3].

[1] هواري بومدين: "معركة التنمية والأصالة خطاب هواري بومدين في القيروان ليلة المولد النبوي الشريف"، مجلة الأصالة، ع/07، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1972، ص2.

[2] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، المصدر السابق، ص6.

[3] العلبة 05: التعليم الأصلي خلال عشر سنوات من استعادة الاستقلال، ص13.

لا جرم أن هذه الجامعة الإسلامية التي ستوزع كلياتها على مختلف مدن الوطن مكملة هكذا بعد أخواتها الموجودة قبلها، تبشر بظهور الجامعة المثالية، جامعة المستقبل وستكون بمثابة الجسر أو همزة الوصل بين الماضي والمستقبل.

الحق أن هذه مرحلة طبيعية في تطور التعليم الأصلي الذي يبلغ أوج تطوره مروراً بالمرحلة المتوسطة والثانوية، وتُشكل الجامعة الأزهرية بهذا الصدد مثالا حيا إذ أنها تضم اثنتين وعشرين كلية تحتضن كافة القطاعات الموجودة في معظم الجامعات المصرية الأخرى، مع الاحتفاظ بطابعها الديني الذي يميز جملة شهاداتها العلمية بسعة النظر وعمق التفكير والمرونة العقلية كما يسهم بالتكوين السليم والمتين مع التمسك الشديد بالقيم الروحية والأخلاقية وسيجمع ما من شأنه أن يزيد في قدرتهم على مواجهة الصعوبات وتحمل المسؤوليات[1].

إن إحداث مثل هذه الجامعة إنما هو أمر يمليه منطق التاريخ، فهو يجسد التعلق بالماضي والشخصية مع مسايرة روح العصر، ذلك أن وجود مثل هذه الجامعة في الجزائر إنما هو بمثابة وجود الروح بالنسبة للجسد والسماد بالنسبة للتربة إذ عليها كما على غيرها من الجامعات تتوقف قوتنا ومناعتنا كما يتوقف عليها ثراؤنا المادي وخصبنا العقلي وقوتنا الروحية، وتفتحنا المتناسق والمتكامل.

تلك هي الطريقة الكفيلة بإنعاش الماضي المجيد الحافل بالنشاط العلمي الحثيث ومراكز الإشعاع الثقافي العديدة كالمعاهد والجامعات التي ازدهرت في كل من قسنطينة وقلعة بني حماد والمسيلة وبجاية والجزائر ومازونة وتيهرت ووهران وتلمسان وندرومة وطبنة وبسكرة وورقلة وغيرها، وساهمت كلها في إثراء وإخصاب الحضارة الإسلامية كما لا تقل مساهمتها في الحضارة العالمية، إن مثل هذه الجامعات التي تدرس فيها العلوم الدينية إلى جانب العلوم العصرية ما تزال موجودة في فرنسا وبلجيكا مثلا، وهذه الظاهرة ليست مقصورة على المشرق العربي، ويكفي لتصوير هذا إيراد فصل نشر في مجلة الأنباء الكاثوليكية الدولية الصادرة بباريس والتي نشرت رسالة لطالب بكلية لاهوت يوغوسلافية، ويأخذ الطالب على المجلة المذكورة أنها كتبت تقول:« ليس بيوغوسلافيا سوى كلية لاهوت واحدة»، على حين يوجد أربع كليات في مختلف أرجاء الوطن: ولم تجد المجلة بدا من الاعتذار لمراسلها وقارئها اليوغوسلافي الذي صوب لها خطأها، شاكرة له فضله على التوضيحات المشجعة والمبهجة في نفس الوقت[2].

[1] العلبة 187: تقرير عن منجزات التعليم الأصلي، ص13.

[2] المصدر نفسه، ص14.

وهناك بلدان شيوعية أخرى غير يوغوسلافيا وبولندا ما تنفك تهتم بالعبادات والتعليم الديني مثل جمهورية ألمانيا الديمقراطية التي لجأت إلى المواد الآتية لتمويل هذا القطاع:

- أموال الأوقاف.
- الضريبة الخاصة بالكنيسة والمخصومة من الموارد والمعاشات والمداخيل والأجور.
- الاعتمادات المالية التي ترصدها الدولة لهذا الغرض.

إذا كان هذا هو الوضع في البلدان الشيوعية المعروفة بنزعتها المادية الإلحادية فماذا يجب علينا أن نعمل؟ نحن الذين ارتضينا لأنفسنا الإسلام دينا وأعلنته بلادنا بأنه دينها الرسمي أجل نحن الذين عرفنا كيف نحافظ على عقيدتنا وإيماننا بالرغم من مختلف محاولات المسخ والتشويه والابتلاع والدمج التي كرس لها الاستعمار عبثا كل إمكانياته وجهوده.

ألم تكافح الجزائر وتَسْتَعِدْ استقلالها بفضل تمسكها بالقيم الروحية الإسلامية، التي كانت حصنها المنيع ودرعها الواقي الوحيد، ألم تكن هي هويتها وإنِّيتها طوال فترة الاستعمار الفرنسي وطوال فترة حرب التحرير الوطني؟ ألم تعرَّف بطاقة التعريف الاستعمارية ذاتها الإنسان الجزائري بأنه« أهلي مسلم غير متجنس؟ »

غير أن التعليم الأصلي كما هو في وضعه لا ينتظر منه أن يؤتي ثماره كاملة ما لم يتوج بمرحلة التعليم العالي الذي ويعتبر امتداداً طبيعيا ونتيجة منطقية لهذا التعليم، فالتعليم الأصلي العالي لا يمكن أن يزدهر إلا في إطار جامعة إسلامية طبقا لمتطلبات العصر الحاضر وتلبية لحاجة البلاد إلى رجال قادرين على بث روح الإسلام وترسيخ الأخلاق الإسلامية والدعوة لمبادئ الدين الإسلامي الحنيف وكذا المساهمة في تكوين جيل متزن ورصين وخلق مجتمع فاضل وخلوق[1].

خامساً: إلغاء التعليم الأصلي

كان ملتقى الفكر الإسلامي لا يخيف خصوم "مولود قاسم" إلا بقدر ضئيل؛ لكن مشروع التعليم الأصلي قد أحذ يثير الرعب في الأوساط الشيوعية والفرانكفونية معاً، ألا يعني نجاح المشروع تكوين كتائب من الشباب المتضلع في الحضارة الإسلامية والمتضلع أيضاً في اللغة العربية، لغة التعليم

[1] العلبة 187: تقرير عن منجزات التعليم الأصلي، المصدر السابق، ص16.

الأصلي؟ وذلك ما لا يريده، ولا يتحمله أولئك ولا هؤلاء، وقد أظهر هذا النوع من التعليم نجاحه وتفوق أبنائه إذ كانت نسبة النجاح فيه في الباكالوريا عالية بالقياس إلى وزارة التربية الوطنية، وأخذت المكائد تحاك ضد المشروع إلى حانت فرصة مناقشة ميثاق 1976 فاغتنمها الخصوم للمناداة جهاراً نهاراً بإلغاء التعليم الأصلي باسم توحيد التعليم[1].

فلم يرى مشروع التعليم الأصلي العالي النور، إلا بعد توحيد التعليم وإلغاء التعليم الأصلي، بسبب أن بعض المصالح والشخصيات تطوعت وقالت لبومدين أن التعليم الأصلي شبكة رجعية ستطوق الاشتراكية وتخرب النظام، فخاف بومدين واقترح في الصيغة الأولى للميثاق الوطني سنة 1977 وحدة التعليم وإلغاء التعليم الأصلي بالعبارات التالية:« أما التعليم الأصلي فتجب إزالته في أسرع الآجال» فقال "مولود قاسم": « تساءلت لم الإلغاء في أسرع الآجال بعد أن أثبت طلبة التعليم الأصلي التفوق في الرياضيات والهندسة وكل العلوم وقد رأى الشعب بعينه النتيجة» فقال بومدين: «الهدف وحدة التعليم » فقلت وذلك في اجتماع مجلس الثورة والحكومة: «سيدي الرئيس- وكان على يساري المرحوم محمد بن يحي وزير التعليم العالي وعلى يمني مصطفى الأشرف وزير التربية – هذه وحدة للتعليم وليس وحدة لأن هذا هلاك للبلاد»، هكذا ألغي التعليم الأصلي وقضي على الجهود المبذولة لإنشاء التعليم الأصلي العالي[2].

إن توسع القاعدة الطلابية للتعليم الأصلي دفع الرافضين لوجوده يتخوفون من انتشاره، فنادى المتفرنسين بإلغائه بينما طالب آخرون بتوحيد التعليم أي دمجهما معاً، تفادياً للانقسام الاجتماعي الذي عاشه المجتمع الجزائري زمن الاستعمار الفرنسي، ويقول أبو "القاسم سعد الله":«... وأشهد أنني شخصياً كنت من الذين آمنوا بتوحيد التعليم من أجل توحيد التفكير بين المواطنين والانسجام بينهم، تفادياً لما حدث لنا نحن أثناء العهد الاستعماري إذ تخرج الجزائريون من مدارس مختلفة. فكان ذلك سبباً في التنافر والتباعد بيننا. ولم أكن أدرك وقتها الأبعاد التي يرمي إليها الخصوم إذ كانوا يتخذون توحيد التعليم غطاء فقط»[3].

[1] أبو القاسم سعد الله: خارج السرب مقالات وتأملات، المرجع السابق، ص151.

[2] محمد الصغير بن لعلام: "التعليم الأصلي والمؤسسات الدينية وترقيتهما"،ج1، أعمال الملتقى الوطني لتكريم المفكر المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم: الجزائر، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى،2005، ص 189.

[3] أبو القاسم سعد الله: خارج السرب مقالات وتأملات، المرجع السابق، ص151.

خاتمة الفصل

إن تأسيس التعليم الأصلي في الجزائر كان ثورة ثقافية وخطوة جريئة مدروسة ومخططاً لها، فظهر في وقت قياسي وتوسع في مختلف أرجاء الوطن، رغم أنه انطلق من عثرات وعراقيل وقفت أمام مسيرة التعليم الديني والعام، فتم إدراج بناء إعداديات وثانويات التعليم الأصلي على جناح السرعة ضمن المشاريع المسطرة للمخطط الرباعي الأول والثاني، فكان بناؤها وفق نمط عمراني إسلامي أندلسي عصري، وهي الشاهد عليه إلى يومنا هذا في مناطق مختلفة من الجزائر؛ لكن للنجاح أعداء فنجاح طلبة التعليم الأصلي في شهادتي الأهلية والبكالوريا مقارنة بطلبة التعليم العام، رفع الأصوات المنادية والمطالبة بضرورة التعجيل بإلغائه بحجة توحيد التعليم، وقد تراجع البعض من المفكرين عن هذا الرأي بعد مدة الزمن مثل أبو القاسم سعد الله.

الفصل الثاني: بيداغوجيا التعليم الأصلي

المبحث الأول: طرق التدريس بين التقليد والتجديد

المبحث الثاني: النـــظام الإداري والتـــسـيـير المالي

المبحث الثالث: الامتـــــحانات والنـــــشاطـــات

مقدمة الفصل

حتى نستوفي الموضوع حقه من الدراسة وجب علينا البحث في العمل البيداغوجي للتعليم الأصلي، فقسمنا هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث، خصصت الأول منه لطرق التدريس في مؤسسات التعليم الأصلي من خلال المناهج وتقارير المفتشين الإيجابية والسلبية من حيث قدمها وجدتها في الاستخدام والتحصيل والنتائج، ومدى فعاليتها في الواقع الميداني.

أما المبحث الثاني فجاء خاصاً بالجانب الإداري والتسيير المالي لمؤسسات التعليم الأصلي، وكان للأساتذة نصيب كبير فيه، من حيث المؤهلات العلمية الواجب توفرها فيهم، فتعليم بهذا الشكل وهذه النوعية لابد أن تكون شروط الالتحاق به والشهادات المطلوبة له، من نوع خاص، وتكوين مميز، وبما أن الجزائر لا تتوفر على كفاءات تتوفر فيها شروط التدريس بالتعليم الأصلي، فإنه تم استقدام نخبة من الأساتذة للعمل بالجزائر، وتم وضع صيغ مختلفة للتعامل معهم وهو ما سنقف عنده، مع دراسة تعدادهم بالجزائر، ثم تعرضنا بالتفصيل لعمل الأستاذ التربوي والبيداغوجي.

أما المبحث الثالث فخصصناه للامتحانات لما لها من أهمية في تقييم حصيلة مواسم دراسية، وتقييم نسب النجاح والتفوق أو الرسوب والفشل. كما سنقف عند النشاطات الممارسة في التعليم الأصلي كونها الجانب الحيوي للطلبة والمتنفس الإبداعي الطبيعي لهم.

المبحث الأول: طرق التدريس بين التقليد والتجديد

يقصد بطرق التدريس الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط المشروع أو إثارة لمشكلة، تدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف، وهي نمط تعليمي يتخذه عامة المعلمين في مواقف تعليمية معينة، وقد يستبدلونه بنمط آخر إذا تغير الموقف التعليمي إلى موقف آخر[1]، حيث لكل مرحلة تربوية أساليبها الخاصة.

منذ انطلاق التعليم الأصلي عني القائمون عليه بضرورة العمل بأفضل الأساليب التربوية والبيداغوجية لتحقيق الفعالية والنجاعة فمن خلال المناهج والتوجيهات المحددة معها نستطيع أن نلمس طرق تعليمية تربوية تقليدية وأخرى قديمة متجددة، وسنقوم بالعمل مع مواد اللغة العربية كنموذج للطرق التدريسية، لأن ملفات أساتذتها ومناهجها هي التي كانت واضحة في تحديد طرق العمل وأساليبه.

أولا: طريقة المحاضرة

تعد المحاضرة من أقدم طرائق التدريس، والأكثر انتشاراً واستخداماً بين مختلف أنواع طرائق التدريس، رغم مناداة الكثيرين بالتقليل من استخدامها في عمليات التعلم، فهي عملية نقل للمعارف المختلفة من المعلم، بطرق مختلفة تعكس شخصية المعلم وقدراته باتجاه المتعلم الطالب، كما أنها عملية اتصال تتم بين المعلم ومجموعة من الطلبة[2]، وارتبط أسلوب المحاضرة في معاهد التعليم الأصلي ببعض نشاطات اللغة العربية.

فاللغة هي العامل الأول في بناء شخصية الأمة وهي من أبرز مقوماتها، فالعناية بها واجب في طليعة الواجبات القومية، والخطوة الأولى في سبيل تكوين المواطن الصالح لتمكنه من التمرس بلغته القومية نطقا وكتابة وفهماً، وفي القطر الجزائري خاصة تبرز أهمية العناية باللغة العربية لأن سنوات الاستعمار الطوال حالت بين أبنائه ولغتهم القومية، وأفسدت سلائقهم اللغوية وأضعفت مقدرتهم على التعبير بلغتهم الأصلية كما باعدت بينهم وبين تراثهم الأدبي القديم، وحاولت السياسة الاستعمارية تقطيع الوشائج التي تربط المواطن الجزائري بماضيه العربي الإسلامي عن طريق القضاء على لغته،

[1] هادي الطوالبة وآخرون: طرائق التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010، ص165.
[2] المرجع نفسه، ص 179.

فاستعادة الشخصية الجزائرية لا تتم إلا عن طريق العناية باللغة العربية وإيلائها المنزلة الأولى بين مواد الدراسة، وعن طريق اللغة أيضا يقف المواطن الجزائري على شؤون وطنه ويتعرف على حاجاته ومشكلاته ومواقفه كما يلم بتاريخه العربي وحضارته الماضية وبناء شخصيته، وهي التي تبصر المواطن الجزائري بشؤون وطنه أولا، وشؤون وطنه العربي الإسلامي الكبير ثانياً، والعناية باللغة العربية ستؤدي كذلك إلى توثيق الروابط الأخوية بين القطر الجزائري وسائر الأقطار العربية التي تشاركه في اللغة والعقيدة كما تشاركه في وحدة المصير والمشاعر والأهداف. ومن أهداف تدريس اللغة العربية تمهيد السبيل لجعلها لغة التخاطب واتخاذها أداة لتدريس مختلف العلوم والمواد الدراسية وعدم الاتكال على اللغات الأجنبية وحدها في هذا المجال[1].

فالتعامل مع النصوص الأدبية كان يتم بطريقة المحاضرة فالأستاذ هو المطالب بتقديم النص ووضع تمهيد له، بمثابة مدخلا للنص الذي يريد عرضه على تلاميذه وذلك لتهيئة التلاميذ وشدهم نحو الموضوعات المراد نقلها إليهم[2]، فيختار الأستاذ موضوع النص وبعد تهيئة الجو المناسب، يطلب من التلاميذ قراءته قراءة صامتة سريعة مع فهم المعنى، ويُحدد لهذه القراءة قدرا مناسبا من الوقت يعين قبل الشروع فيها، يوجه إليهم بعدئذ ما أعده من الأسئلة التي يتبين منها فهمهم لما قرأوه، ويُراعى في الأسئلة ما يدعو إلى التفكير في المقروء والاستنباط منه مع تجنب الألغاز والتعمية في صياغتها، وعلى الأستاذ أن يناقش التلاميذ فيما يخفى عليهم من الألفاظ والعبارات والإشارات التاريخية والجغرافية وما يماثلها، ويتخذ الوسائل التي يراها مناسبة لتوضيحها، بعدها يقرأ الموضوع أكثر من مرة قراءة جهرية للتدرب على حسن الأداء[3].

يتدرج الأستاذ بتلاميذه بعد ذلك إلى العرض الذي يفتتحه بالقراءة الجهرية، التي ينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى طبيعية وخالية من التصنع والتكلف في إجهاد الصوت في الإلقاء، ويراعى في دروسها الآتي:[4]

- يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية.
- مساءلة الطلبة بعد ذلك للوقوف على مدى فهمهم للمعنى العام وقدرتهم على التعبير عنه.

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، 1975/1974م، ص1.
[2] رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر، 2009، ص58.
[3] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، 1975/1974م، ص17.
[4] المصدر نفسه.

- يقرأ التلاميذ واحدا بعد الآخر قراءة متصلة بحيث يقرأ تلميذ الفقرة الأولى، ويقرأ الآخر الفقرة التي تليها وهكذا حتى ينتهي الموضوع، ويرشد الأستاذ التلاميذ إلى صحة القراءة وإصلاح النطق على ألا يقاطع القارئ أثناء القراءة للإصلاح والإرشاد وإنما يكون ذلك بعد انتهائه من عبارته، يتم ذلك بسرعة يقتصر فيها على الأخطاء التي تخل بالمعنى حرصا على تسلسل الفكرة .
- يُتْبِع الأستاذ القراءة بأمثلة تتناول الموضوع من نواحيه المختلفة ويمكن أن يَستخدم ما قُرِء ليكون موضوع مناقشة أو تعبير.

في بعض الحصص يمرن التلاميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بما يسمع للكشف عن مواهبهم في ذلك، فتبين مواطن الضعف للعمل على علاجها، ومن الأساليب التي تتبع لتحقيق ذلك ما يأتي[1]:

- أن يقرأ الأستاذ أو بعض التلاميذ من كتاب أو مجلة علمية أو أدبية وبقية التلاميذ يستمعون وليس بأيديهم ما يتابعون به القارئ، ثم تلقى الأسئلة وتبدأ المناقشة.
- أو أن يختار أحد التلاميذ موضوعا فيعده ويقرأه خارج القسم، ثم يلقيه أمام التلاميذ وتبدأ المناقشة عقب الإلقاء.
- أن يسرد الأستاذ على التلاميذ قصة ملائمة يناقشهم فيها مناقشة عامة.

وهنا الأستاذ هو المسؤول عن عملية الربط بين عناصر النص المطروحة، وإيجاد العلاقة بين جزئياتها والموازنة بين بعضها البعض، وذلك لمساعدة التلاميذ كي يكونوا على بينة من تلك الحقائق التي طرحت عليهم وصولاً إلى المفهوم العام والاستيعاب الكامل له[2].

وتوسع استعمال طريقة المحاضرة في مادتي التاريخ والجغرافيا، فأهمية تدريسهما لا تخفى على أحد، من حيث كونهما ثقافة اجتماعية تكاد تنفرد في تحديد معالم المواطن الصالح الذي سعى التعليم الأصلي إلى تكوينه، يُتبع في تدريس مادة التاريخ تصوير مظاهر الحياة في كل عصر تصويراً يقربها من أذهان التلاميذ ويمكنهم من المقارنة بين حياتهم وحياة الأجداد والأقدمين ويثير في نفوسهم الاعتزاز بتراث أجدادهم وما كان لهم من أثر في تطور الحضارة الإنسانية، ويجدر بالأستاذ أن يدرب الطلاب على تحمل المسؤولية من خلال جمعية النشاط الاجتماعي لتنظيم الرحلات، والزيارات وعمل نماذج

[1] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، 1975/1974م، ص18.

[2] رافدة الحريري: المرجع السابق، ص58.

للمعالم التاريخية، ورسم الخرائط والقيام بتمثيليات ومسرحيات...إلخ، وتنمية حب القراءة والمطالعة وتدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومات التاريخية من الكتب والتعليق عليها، من مكتبات المدارس، فعلى الأستاذ أن يقوم بأساليب تدريسه وأن يكون ذلك بشكل متواصل ومن حين لآخر على اعتبار أن ذلك جزء لا يتجزأ من عملية التعلم[1].

طرق تدريسهما:

- ضرورة دراسة البرنامج والإلمام بجزئياته بصورة منفردة أو بالتعاون بين أساتذة المادة.
- توزيع البرنامج على مدار أشهر السنة الدراسية والتقيد بهذا التوزيع بقدر الإمكان بحيث يكون الانتهاء من البرنامج مع انتهاء السنة الدراسية أو قبلها إن أمكن، حتى تترك فترة أربع حصص للمراجعة العامة.
- ضرورة قيام كل أستاذ بتحضير درسه تحضيرا متقنا يستند على خطة تدريس محكمة.
- يطالب كل أستاذ بدفتر تحضير يضمنه خطة الدرس ويكون مطالبا به أمام مفتش المادة.
- ينبه إلى ضرورة حيازة التلاميذ للكتاب إن توفر، وللأطلس في درس الجغرافيا والدفاتر اللازمة للملخص والواجب البيتي.
- يجب أن يعمد الأستاذ إلى استخدام عدة وسائل تعليمية، لاسيما الوسائل السمعية والبصرية (وسائل الإيضاح المختلفة)، كالصور، والرسوم، والأفلام، والخرائط والنماذج، وزيارة المتاحف، والقيام برحلات إلى المناطق الأثرية.
- استخدام الكتاب المدرسي المقرر إن وجد وغيره من الكتب التي في مستوى الطلاب كالقصص والصحف والمجلات وجمع بعض المقتطفات والمقصوصات المناسبة[2].

لكن هذه الطريقة لم تكن ايجابية لتحقيق ما كان مخططاً له في الأهداف، وما كان منتظراً العمل به، فمن خلال التقارير التربوية لبعض الأساتذة نلاحظ أن الأستاذ كان يقوم وحده دون مشاركة الطلاب بشرح النص ومفرداته، فهل الأستاذ هو الهدف في هذه العملية التربوية؟

[1] العلبة 274: منهاج التاريخ للمرحلة الإعدادية، ص1.

[2] المصدر نفسه، ص2.

ثانياً: طريقة المشروع

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عملياً وتحت إشراف المعلم، على أن يكون هادفاً، ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية[1]، وطريقة المشروع تسعى لربط التعلم بالمشاريع، فالمدرسة المجتمعية عنوان تربوي يتطلب إعداد الطلبة لممارسة أدوار فاعلة تتوافق والتغيرات المستجدة على مجالات الحياة المختلفة[2]، فالتعليم الأصلي اشتمل على أنواع متعددة لطريقة المشروع.

فطريقة المشروع البنائي التي تتعلق بالأعمال التي يغلب عليها الصبغة العملية، مثل ركن الزراعة في حديقة المدرسة، التي لائمت مادة العلوم الطبيعية، خاصة في دراسة النباتات اللازهرية، والتي لم تكن محددة بنوع معين، بل كانت بيئة الطالب هي النموذج له، فيُختار من نباتات مناخ البحر المتوسط لطالب يعيش ذلك المناخ، ويعايش تلك النباتات، ونفس الأمر بالنسبة لطالب آخر في مناخ صحراوي، للتعرف على تركيبتها ودراستها، مع إحضارها للفصل الدراسي بإعطاء فكرة عن تصنيف النبتات اللازهرية، ونفس الأمر كان يتم مع الحيوانات المفيدة والمضرة، مع إبراز بعض مظاهر دور الإنسان في الطبيعة[3].

أما طريقة المشروع الممتع الذي يجذب المتعلم ويمتعه من خلال تقديم الدرس من خلال نص إنشادي موسيقي[4]، فكانت طريقة تدريسها كالآتي[5]:

- يمهد الأستاذ لموضوع القطعة المختارة بإلقاء طائفة من الأسئلة تتصل به وبذكر مناسبة القطعة وتصوير جَوِّها والتعريف بقائلها تعريفاً موجزاً.
- ثم تعرض القطعة المختارة مكتوبة على السبورة أو مطبوعة على ورق ثم توزع على التلاميذ ويرشدون إلى مكانها من الكتاب المقرر.
- يقرأ المدرس القطعة قراءة نموذجية يراعي فيها حسن الأداء وجودة الإلقاء وتصوير المعنى.

[1] رافدة الحريري: المرجع السابق، ص94.
[2] هادي الطوالبة وآخرون: المرجع السابق، ص191.
[3] العلبة 114: منهاج العلوم، ص1.
[4] هادي الطوالبة وآخرون: المرجع السابق، ص191.
[5] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، 1975/1974م، ص5.

- يكلف أحد التلاميذ بقراءة جزء من القطعة ثم يكلف تلميذ آخر بإتمامها، وهكذا يقرأ عدد من التلاميذ القطعة مرات متعددة، ويُعني المدرس في أثناء هذه القراءة بتصحيح ما يقرأه التلاميذ في الأداء.

تشرح القطعة الموسيقية بإتباع الخطوات التالية[1]:

- إلقاء مجموعة من الأسئلة على التلاميذ حول ما فهموه من المحفوظة بعد القراءات المتتالية.
- يُتبع في شرح القطعة طريقة الوحدات بحسب الأفكار الأساسية الواردة فيها.
- يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ قراءة الوحدة وتشرح مفرداتها الصعبة وتكتب على السبورة، ثم يشرح معنى الوحدة كاملاً، ثم ينتقل إلى وحدة أخرى إلى آخر القطعة.
- الربط بين وحدات القطعة وأفكارها الأساسية وتوضيح فكرتها العامة.
- يكلف التلاميذ بقراءة تصور معانيها ويعنى الأستاذ في هذه القراءة الثانية بجودة الإلقاء وحسن الأداء وتجاوب التلاميذ مع مضمون القطعة.

طريقة المشروع الممتع لم تكن مرتبطة بالجانب الموسيقي فحسب، بل حتى الجانب القصصي، وهذا ارتبط بالسيرة النبوية خاصة في السنوات الأولى من التعليم المتوسط لشد اهتمام التلاميذ، وترك الباب مفتوحاً للبحث في السيرة النبوية في مكتبة المدرسة، كما أن الحجم الساعي المخصص للمواد الشرعية كافي وأكثر لتنويع الطرق الدراسية، خاصة في المواضيع التي تتعلق بهجرة الرسول صل الله عليه وسلم إلى المدينة، أعماله عليه السلام في المدينة، والغزوات التي شارك فيها.

كما تم تقديم حصص دراسية في أماكن تم تنظيم زيارة لها، فالوزارة أوصت بضرورة ربط المنهاج الدراسي وبرنامجه بالبيئة المحيطة بالطالب، فتقديم بعض حصص العلوم الطبيعية كان مرتبط بخرجات ميدانية، فدروس الصخور المخصصة لطلبة السنة الثالثة ثانوي، كانت تلزم الأستاذ بدراسة الصخور في المناطق المتواجدة بها معاهد التعليم الأصلي ودراسة ما تحتويه من مواد محاولة لدراسة كيفية تكوينها الجيولوجي[2].

أما طريقة المشروع المرتبط بالمهارة الأدائية للطلبة فبرزت في الأعمال الموجهة، التي هي حصص يتبارى فيها الطلبة أمام الأستاذ لإثبات المهارات المكتسبة؛ فارتبطت طريقة تدريسها بحصص الأعمال الموجهة اللغوية، فعلى الأستاذ أن يستعد كامل الاستعداد لهذه الحصة، بإعداد دروسه إعداداً محكماً منظماً، يحسن فيه الاستعانة بوسائل الإيضاح السمعية والبصرية التي تتطلبها طبيعة كل موضوع، وعليه

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، 1975/1974م، ص5.

[2] العلبة 114: منهاج العلوم، ص1.

تحقيق الكفاءة التي ترمي إليه هذه الحصة، فهي حصة عمل جميع تلاميذ الفوج بتوجيه الأستاذ وإرشاده بفسح المجال لهم ، فبتلك الأعمال التطبيقية هو ينتقل بينهم بصدر رحب ونظر ثاقب يسعف هذا ويرشد ذاك ويحفز ذلك[1].

أما التعبير أو الإنشاء فقد اتجهت طريقة تدريسه إلى العناية بتنمية أفكار التلاميذ ومادتهم اللغوية في طريقها الطبيعي، طريق القراءة والسماع ويحسن أحيانا أن يخبر الأستاذ تلاميذه بالموضوع شفويا كان أو تحريريا قبل الدرس بأيام كافية ليعدوه ويقرءوا عنه، مع إرشادهم إلى مراجعه ثم يترك لهم إعداده، فلا جدوى في أن يُدْعى التلاميذ إلى الكتابة أو الحديث في موضوع يحتاج إعداد وتفكير عميق لم يُهَيّئوا له أفكارهم ويرتبوها من قبل.

كما يجب على الأستاذ أن يولي التدريب على التعبير الشفوي عناية كبيرة وأن يترك للتلاميذ حرية الانطلاق في التعبير والاسترسال في القول، فلا يُقاطعوا خلالها بالإصلاح وإنما يكون الإرشاد والتوجيه بعد أن ينتهي التلميذ من عبارته، فليست الغاية من دروس التعبير الشفوي أن تُقْضَى في إرشادات وتوجيهات ممهدة لكتابة الموضوع التحريري (الكتابي)، مع تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار وتنظيم الموضوع وتقسيمه إلى فقرات ووضع علامات الترقيم في مواضعها[2].

والأستاذ مطالب بإتِّبَاع كل موضوع شفوي أو كتابي بنقد وإرشاد، على أن لا على يقتصر في النقد على بيان ما في الموضوع من أخطاء نحوية أو صرفية أو إملائية، أو ضعف في العبارة بل ينبغي أن يشمل على وضوح التعبير وصحة الأفكار وقيمتها وترتيبها، وتسلسلها وتنظيم الموضوع بتقسيمه إلى فقرات ووضع علامات الترقيم، وحسن الخط، ويُفضل ألا يتعرض الأستاذ لهذه النواحي جملة؛ بل يختار منها في كل مرة ناحية أو ناحيتين يركز فيها اهتمامه، ويستحسن أن يكون إصلاح الموضوعات وتصحيحها بطريقة الرموز ليثير تفكير التلاميذ في أخطائهم ويبعث نشاطهم إلى معرفة الصواب، بالتنويع في أساليب التصحيح مع العناية بالأخطاء المشتركة[3].

---

[1] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص21.

[2] المصدر نفسه.

[3] يرقم الأستاذ العبارات الخاطئة بأرقام متسلسلة وتبدأ كل عبارة جديدة في سطر جديد، ويكون التصحيح بإعادة كتابة الجملة التي وقع فيها الخطأ كاملة، لا بإعادة كتابة المفردات التي أخطأ فيها التلاميذ مجردة عن جملتها، وأحياناً يكتفي الأستاذ بوضع خط أحمر تحت الخطأ دون أن يكتب الصواب ويترك للتلميذ فرصة التفكير في أسباب خطئه والبحث عن قاعدة الرسم الإملائي الصحيح. كما يجمع الأستاذ أخطاء التلاميذ الشائعة فيما ملى عليهم من عبارات وفي سائر ما يكتبون ويقسمها إلى وحدات متجانسة، ويشرح لهم قاعدة الوحدة ثم يدربهم، مثل التدريب على علامات الترقيم أن يعطى للتلميذ قطعة غير مرقمة ثم يطلب منهم إعادة كتابتها مرقمة. العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص10.

ثالثاً: طريقة المناقشة

بعكس طريقة المحاضرة التي تتمحور فعاليتها حول شخصية واحدة وهي الأستاذ، فإن طريقة المناقشة تُفَعِّلُ دور الطالب الذي يشترك بفاعلية مع أستاذه في المناقشة الصفية، وعليه فقد تطورت المناقشة التي كانت عادة ما تتم بين شخصين فقط إلى المناقشة الصفية الجماعية، فإتباع طريقة المناقشة يتطلب من الأستاذ إشراك كافة الطلبة في فعالياتها، باختيار موضوع بعناية فائقة من المقرر الدراسي ويُعْلم الأستاذ طلبته بموضوع المناقشة ويرشدهم لمصادر ومراجع مناسبة، قصد الاستعداد المسبق للمناقشة في الغرفة الدراسية، ويعد الاستعداد الجيد مسبقاً شرطاً من شروط نجاحها وفاعليتها[1]، وحصص المطالعة التي كان كتاب المطالعة هو المرجع الأساسي للأستاذ والطالب معاً، كانت إحدى الحصص المهارية لها، فيفتتح الأستاذ الحصة بتمهيد لدراسة الكتاب بمقدمة تتضمن موجزا عن حياة المؤلف وتعريفاً بموضوع الكتاب وطريقة تأليفه، وإذا ما انتهوا من قراءة قسم أو فصل ناقشهم الأستاذ فيه، والمناقشة تكون مختلفة الألوان فتُمثل ما يأتي أو أنواعا منه[2]:

- أن يختار الأستاذ من الفصل المقروء مجموعة من المفردات والأساليب التي يرجح أنها موضع صعوبة ويتناقش التلاميذ في معانيها ويقف بهم وقفات قصيرة أمام بعض الأساليب الجميلة ليحسوا جمالها ويتذوقوه.
- أن يعد الأستاذ قبل الدرس طائفة من الأسئلة تشتمل على أغلب أجزاء الفصل الذي كلفهم بقراءته ويناقشهم في الموضوع مناقشة إجمالية من نواحي الأفكار والأشخاص والحوادث إلخ.
- أن يختار أحيانا فكرة من الأفكار الأصلية والأساسية في الموضوع ويقف عندها وقفة طويلة لمناقشتها والتعليق عليها مع مراعاة اختيار أصلح الأفكار لهذه المناقشة.
- أن يطالب التلاميذ بتلخيص الفصل الذي قرأوه وتلخيص جزء منه مع توجيه عنايتهم إلى الاهتمام بالأفكار الأساسية فيه.
- أن يكلف التلاميذ أحيانا أثناء هذه المطالعة بكتابة موضوعات يلخصون فيها بعض ما قرأوه ويعبرون عن رأيهم في الفصول التي قرأوها أو في الكتاب برمته عندما ينتهون من قراءته مستعينين بما يقتبسون منه.

[1] هادي الطوالبة وآخرون: المرجع السابق، ص185.

[2] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص16.

- أن يراعي الأستاذ أن الكتاب وحدة متكاملة لا تحقق الفائدة إلا بإتمام قراءته، ولذلك ينبغي أن يساعد التلاميذ على استيعابه حتى يستفيدوا منه.
- وعن طريق كتب المكتبة وغيرها مما يختاره التلاميذ أو يوجهون إليه للقراءة الحرة تتكون عادة القراءة وتُنَمَّى عند التلاميذ ويُربى الذوق الذي يجعلهم يحسون بما في القراءة من متعة وجمال، وهذا يتطلب من الأستاذ أن لا يقتصر على ما يختاره لهم من الموضوعات التي يقرأونها ويعبرون عنها بل يتيح لهم بالإضافة إلى ذلك فرص القراءة الحرة، ويفتح أمامهم دنيا الأدب ويزودهم بما لم تزودهم به الكتب المقررة.

وعلى التلاميذ أن يلموا في كل نص درسوه بما يلي[1]:

- شرح معاني النص وأفكاره.
- استخراج الفكرة العامة للنص.
- التعرض لما يشتمل عليه النص من صور طريفة وأخيلة مبتكرة.

ينبغي أن تتاح الفرصة للتلاميذ في شرح النص والتعبير عما يتضمنه من معان وأفكار أساسية، فيوضحون ذلك توضيحا تظهر فيه قدرتهم على تصويره، وقوة تأثيره فيهم، وبهذه الطريقة يقاوم الشرح التتبعي للألفاظ الذي يلتزم فيه مجرد الشرح اللغوي للكلمات، ويغلب فيه الاهتمام بمعاني المفردات دون الاهتمام بوحدة الفكرة[2]، مع توجيه وتدريب التلاميذ على إصدار الأحكام الأدبية على النص في وضوح معناه، وتسلسل فكرته وقيمة أفكاره في الحياة وجمال عبارته وسهولتها، وما يثيره من مشاعر في نفس التلميذ، وينبغي العمل على الوصول بالتلاميذ إلى القدرة على الملاحظة والمقارنة بين النصوص المختلفة والموازنة والمفاضلة بينها، وعلى الطالب أن يضع في حسبانه أن الاختبارات لا تقوم على أساس مناقشة التلاميذ فيما درسوه وحده؛ بل يختبر التلاميذ فيما يشبهه مما لم تسبق لهم دراسته، لاختبار قدرتهم على الفهم والتذوق والحكم[3].

وارتبطت طريقة المناقشة كذلك بالفلسفة؛ حيث يُوَجَّه الأساتذة عامة والجدد منهم خاصة من خلال التوجيهات التي تقدم لهم، والتي هي خلاصة نتائج يمكن اعتبارها مبادئ في تدريس الفلسفة،

[1] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص3.
[2] المصدر نفسه.
[3] المصدر نفسه، ص4.

ضبطتها تجارب طويلة أجراها من سبقهم في ميدان التدريس والبحث التربوي؛ لكن ينبغي أن لا تعد مبادئ نهائية بل يجب إثراؤها وتوسيعها من خلال التطبيق حتى تستجيب أكثر فأكثر لشروط النجاح في التدريس، والهدف من التقسيمات الكثيرة الإيضاح والتبسيط وإلا فإن شروط النجاح في التدريس كل لا يتجزأ، وعلى الأستاذ مراعاة جميع جوانبه في حركة واحدة شاملة متكاملة ويجب أن يتمثل هذا التكامل في النوع الواحد من الدروس بالنسبة إلى مراحله، وفي جميع أنواع الدروس بعضها بالنسبة إلى البعض الآخر، فالأهداف لا تنفصل عن الطريقة التي تعتمد هي الأخرى على التقنيات، كما أن الدروس يجب أن تكون ذات صلة وثيقة بشرح النصوص والمقالة وبالعرض والعكس بالعكس، غير أن شروط النجاح في التدريس ليست كلها محصورة في الشروط المادية الموضوعية بل هناك شروط أخرى ذاتية شخصية تتوفر لدى الأستاذ، تتمثل في القدرة على فتح الحوار الفلسفي بينه وبين تلاميذه وفي الحرص على إبقاء هذا الحوار مفتوحا، وتعويدهم على الاستمرار فيه[1].

فالهدف من ذلك تدريب التلاميذ على التفكير السليم، لا مجرد حشو أدمغتهم بالنظريات الفلسفية، بل العناية بمراقبة تفكير التلاميذ أثناء الدرس، لأن النظريات الفلسفية مهما كانت ضرورية لقيام الدرس فإنها تبقى مجرد وسيلة لحمل التلاميذ على ضبط أفكارهم وتقويم تفكيرهم، والعمل على إثارة روح النقد عند التلاميذ بلفت أنظارهم إلى الأخطاء التي يرتكبونها في أحكامهم إما نتيجة لفساد في الاستنتاج المنطقي أو لخطأ في فهم المعطيات العلمية، وذلك إنما يكون بتحليل أقوالهم التي تثيرها أقوال الفلاسفة أو تثيرها طبيعة المشكلة المطروحة أمامهم[2].

كما لا يغفل الأستاذ عن التوجيه المذهبي؛ لأن التلاميذ يمرون في هذه الفترة من حياتهم بمرحلة الاهتمامات الميثافيزيقية والاجتماعية والسياسية، فهم يتحمسون للأراء التي يعتقدون أنها صحيحة ويجادلون فيها، لذلك يجب إشباع فهمهم الفلسفي، وفي نفس الوقت توجيههم عن طريق الإقناع لا عن طريق الإزدراء والتسفيه لأفكارهم، بل تعليمهم التفلسف بوضعهم قدر الإمكان في الشروط الفكرية التي جعلت الفلاسفة يفكرون، فيتوصلون عندئذ إلى حلول يشاركون في وضعها فتنشأ لديهم الثقة في القدرة على التفلسف[3].

[1] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة، ص1.
[2] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة في الشعب النهائية من التعليم الثانوي، ص1.
[3] المصدر نفسه.

يمكن للأستاذ أن يجعل تلاميذه يتفلسفون بإثارة اهتمامهم بوضعهم أمام المشاكل المستقاة من الحوادث اليومية بلفت أنظارهم إلى الإشكالات الكامنة فيها، والتي يَكشف عنها النظر الفاحص والتحليل الدقيق، باستدراج التلاميذ لمعاناة هذه المشاكل كي يشعروا بضرورة السعي في طلب حلها، مع مساعدتهم على إيجاد الحل بالانطلاق من المعلوم إلى اكتشاف المجهول بواسطة الاستنتاج القويم والاستفادة من المعطيات العلمية، وإعطائهم فرصة المناقشة الجدية المبنية على عدم التسليم بأية نتيجة دون التأكد من صحة مقدماتها، والعمل قدر الإمكان على نقل المناقشة من على مستوى الفلاسفة إلى مستوى التلاميذ[1]، و الحرص على إعطاء المشاكل الفلسفية القديمة صورة المشاكل المعاصرة التي تتمثل في الحوادث اليومية التي يعيشها التلاميذ، مع مراقبة الفهم من حين لآخر عن طريق طرح أسئلة دون أن يكون ذلك على حساب حصة الدرس[2].

ويسير درس الفلسفة وفق التقنيات الآتية[3]:

- ربط الدرس الجديد بالدرس السابق ربطا وظيفيا بالعودة إلى المشكلة التي توقف عندها الدرس السابق، وباستدراج التلاميذ للتعرف على المشكلة الجديدة المطروحة أمامهم وحملهم على معاناتها ولفت أنظارهم إلى الإشكالات الكامنة فيها، وعندئذ ينطلق الدرس.
- تسجيل مفاصل الدرس على السبورة أثناء التوسيع وبعد تحصيل المسائل مسألة مسألة بحيث يكون أمام التلاميذ مخطط الدرس بعد الانتهاء منه.
- كتابة أسماء الفلاسفة بالعربية وباللغة الأجنبية عند الاقتضاء مع ذكر تاريخ الولادة والوفاة والتعريف بالفيلسوف بقدر الحاجة.
- ضبط المصطلحات الفلسفية باللغة العربية وباللغة الأجنبية عند الاقتضاء وكتابتها على السبورة لإغناء الرصيد اللغوي الفلسفي لدى التلاميذ ومراقبة استعمالها في جميع الدروس.
- ضبط المادة الفلسفية ضبطا دقيقا بالاستعانة بالاستشهاد مع توضيح معانيها.
- يجب دائما أن ينتهي الدرس بنتيجة واضحة يستخلصها إما أحد التلاميذ وإما الأستاذ إذا تعذر ذلك على التلاميذ.

[1] وهنا يجب على الأستاذ أن لا يسمح للطلبة بالتطاول على الفلاسفة، من منطلق ديني تعصبي، خاصة فيما يتعلق بالفلاسفة الملحدين أو المخالفين له في الرأي .

[2] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة في الشعب النهائية من التعليم الثانوي، ص1.

[3] المصدر نفسه، ص3.

- إرشاد التلاميذ إلى المصادر التي تعينهم على مراجعة الدرس وتوسيع مسائله عند الاقتضاء.
- ينبغي للأستاذ أن يعد مخططا لدرسه مسبقا من أجل ضبط مراحله واتقاء الخروج عن حدوده[1].

طريقة المناقشة لم تكن ايجابية تماماً، ما يعاب عليها في التحليل الأدبي؛ أن الهدف ليس شرح المعاني أمام الطلاب وتطبيق القواعد، وإنما الهدف من التحليل هو جعل الطالب يعيش نفس التجربة الإبداعية التي عاناها الشاعر أو الكاتب، ولهذا فإن وضع يد الطلاب على مواطن الإبداع أمر ضروري ومهم في تذوق الأدب والاستفادة منه في عملية التربية. كما أن تعامل الأساتذة مع الموقف النقدي للشاعر أو الكاتب لم يجانب الصواب، فهنا لجأ بعض الأساتذة إلى تصنيف الشاعر أو الكاتب فقط، فالمطلوب هنا الأخذ بيدي الطالب ليقف على مدى ما وفق إليه الأديب في التعبير عن المعنى، وإلى قيمة الفكرة ومناسبتها، فذلك هو النقد الأدبي بمعناه الواسع؛ ولكن لا يمكن أن يقف الطلاب على هذا الجانب إلا بالرجوع إلى المصادر والنهل منها[2].

أما بالنسبة للفلسفة فهذه الطريقة كانت إيجابية إلى ابعد الحدود، لأنها أساس التفكير الفلسفي، فمعظم الأساتذة في هذه المادة كانوا يتمتعون بسعة صدر لمناقشة التلاميذ وهو ما يزيدهم حماساً مما يدل على أنهم قد أعدوا الدرس مسبقاً، وأنهم ملمون ببعض جوانبه، غير أن مناقشة التلاميذ للأفكار كان ينقصها التنظيم، وتحديد الموضوع والمفاهيم، وفقدان هذه العناصر الأساسية في كل مناقشة علمية هو أقرب إلى الدردشة منها إلى المناقشة الفكرية المثمرة، رغم تدخل الأستاذ من حين للآخر لرد التلاميذ إلى الموضوع؛ لكن تدخله كان يأتي أنجع لو كان يعمد إلى تركيز أفكار التلاميذ وإبراز الإشكال فيها، ثم وضع المحتوى من جديد في إطار الدرس، وعندئذ تصبح تدخلات الأستاذ بمثابة مفاصل للدرس تعطي لتلك المناقشة قيمتها، بجعل طلبته يعيشون التجربة الفلسفية نفسها وألا ينظروا إليها من

[1] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة في الشعب النهائية من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص1.

[2] الأستاذ السيد عبده أحمد الموافي، مصري الجنسية متحصل على شهادة العالمية وإجازة في التدريس، مبعوث من الأزهر للعمل بمؤسسات التعليم الأصلي، زاره المفتش بوعبد الله غلام الله أثناء عمله بثانوية التعليم الأصلي ببوسعادة يوم 1974/01/16 حصة لمدة ساعة قدم له مجموعة من التوجيهات التربوية، ولم يمنح أي علامة تربوية. العلبة 17: تقرير تربوي، 1974، ص2.

الخارج، وضرورة ربط الأفكار التي تناقش بالنظريات الفلسفية العامة، حتى يتمكن الطلبة من التعود على النقد واتخاذ وجهة للنظر[1].

رابعاً: الطريقة الاستنباطية

ارتبطت هذه الطريقة في برامج التعليم الأصلي بداية مع قواعد اللغة العربية، فليس الغرض من تعليم قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، حفظ هذه المسائل في حد ذاتها، ولم يكن الأمر كذلك، عند علماء السلف منذ أنشئت هذه العلوم، وإنما اجتهد العلماء في إنشاء هذه العلوم ليتوصلوا عن طريقها إلى فهم النصوص العربية وأساليبها، وإدراك أسرارها وتمييز خصائصها.

وقد فقدت هذه الدراسات وظيفتها منذ أن أصبحت تدرس لذاتها فتجمعت في المصنفات والشروح والحواشي، فالتعليم الأصلي يريد العودة بها إلى وظيفتها الأولى، بجعل الغاية من دراسة القواعد تتمثل في[2]:

- تقويم لسان التلميذ وتعويده على النطق الصحيح حتى تصبح الفصحى سليقة في نطقه، لينصرف تفكيره وجهده إلى ما ينتجه من أفكار، وليس إلى ما يركبه من كلمات.
- مساعدة الطالب على استيضاح ما غمض من الأفكار وتعقد من الأساليب، الجامدة العقيمة، القائمة على حفظ المتن وتدريس الشروح، والتعليق على الشروح المدونة مما يقصر من مهمة التلميذ ويبلد فكره ويشغل مهمة المدرس ويبعده عن الهدف المنشود.

فلا يجوز أن يخرج تدريس القواعد عن الإطار الذي رسم له، وهو مساعدة الطالب على تقويم لسانه وحفظ أسلوبه من الخطأ وشحذ ذكائه وتمرينه على تحليل المركبات وتصور الأجزاء وارتباطها وانصهارها في كل محكم البناء، وتنمية قدرة الطالب على الاستنتاج السريع والحكم الصائب فيما يتعلق بالأساليب والمعاني، ودفعه إلى الاحتكاك بنماذج فنية رفيعة، يبدأ أولا بمحاكاتها وينطلق منها نحو التعبير الإبداعي السامي[3].

---

[1] الأستاذ عبد الحميد أحمد البدري، مصري الجنسية متحصل على شهادة ليسانس آداب فلسفة ومتعاقد بشكل حر مع وزارة التعليم الأصلي، زاره المفتش بوعبد الله غلام الله أثناء عمله بثانوية محمد بن عثمان الكبير بوهران يوم 1974/01/29 حصة لمدة ساعة ونصف قدم له مجموعة من التوجيهات التربوية، وتم منحه علامة تربوية قدرت بـ 20/12. العلبة 17: تقرير تربوي، 1974، ص2.

[2] العلبة 176: توجيهات في تعليم قواعد اللغة العربية، ص1.

[3] المصدر نفسه.

وتطرقنا آنفاً إلى أن تعامل الأستاذ مع دروس الفلسفة يقتضي إتباع طريقة المناقشة الحوارية؛ لكن التعامل مع المقالة والنصوص والعروض الفلسفية يتطلب طريقة الاستنتاج فتمت دراسة النصوص الفلسفية وفق الطريقة الآتية[1]:

- اختيار النص من أجل دعم فكرة سبقت دراستها أو من أجل طرح مشكلة جديدة ومعالجتها.
- ضبط النص مسبقا وتصحيح أخطائه المطبعية التي قد ترد فيه مما قد يتسبب في إشكالات للأستاذ وللتلاميذ معا.
- ربط النص بالمسألة الفلسفية التي يدعمها أو يطرحها، ووضعه ضمن التيار الفلسفي الذي أورده فيه صاحبه.
- تفسير النص تفسيرا فلسفيا بآراء المفكر في مواطن أخرى من أثاره الفلسفية.
- ملء الفجوات التي يتركها المؤلف عمدا إما لأنها معروفة لدى القارئ وإما لأنه يطالب القارئ بأن يلم بها.
- التعرف إلى صميم المشكلة التي يطرحها صاحب النص بإبراز الفروق التي يختلف بها عن غيره ممن تطرقوا إلى جوانب أخرى من نفس المشكلة.
- استخلاص المقدمات غير المنصوص عليها بالنسبة إلى النتائج المنصوص عليه، والعكس بالعكس.
- استخلاص الأفكار الأساسية للتمكن من استخلاص الفكرة العامة.
- فحص ومناقشة جميع الأفكار الجزئية لإعداد المناقشة العامة.
- تقييم النص من حيث صحة أفكاره وفسادها، وخصبها وعقمها وعمقها وسطحيتها وأصالتها أو عدمها.

أما المقالة الفلسفية فيتبع فيها الطريق الآتي[2]:

- اختيار وإعطاء الموضوعات التي تطرح إشكالا أو إشكالات.
- إعطاء التلاميذ المصادر التي يمكنهم الاستعانة بها على معالجة الموضوع.

[1] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة في الشعب النهائية من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص4.
[2] المصدر نفسه، ص6.

- الحرص على تعويد التلاميذ على فهم الموضوع فهما جيدا صحيحا وعلى حصر المشكلة التي يطرحها الموضوع وإبراز الإشكال فيها.
- إفهام التلاميذ أن المقالة الفلسفية هي دائما عبارة عن برهنة واستدلال.
- تعويد التلاميذ على التعرف على طريقة معالجة الموضوع.

ويمكن الاستدلال بالطرق التالية في المعالجة[1]:

أ- الطريقة الجدلية: عرض القضية، عرض نقيضها، المركب منها.
ب- المقارنة:مواطن الاتفاق، مواطن الاختلاف، بيان الترابط.
ج- الاستقصاء: طبيعة الشيء، وجوده، قيمته.
د- التعريف: تعريف عامي، تعريف علمي، تعريف فلسفي.
هـ- الشرح: تحليل، نقد، تقييم.

أما العروض الفلسفية فيتم تكليف كل تلميذ منذ بداية السنة الدراسية ببحث، يكون إما تلخيص لكتاب أو لفصل من كتاب وإما استعراض لمشكلة لدى مختلف المفكرين وكل ذلك يجب أن لا يخرج عن إطار البرنامج، مع إعطاء التلاميذ المصادر والتوجيهات الضرورية في استعمالها، وضرورة مراقبة أعمال التلاميذ من وقت إلى آخر لحثهم على التقدم في العمل والبحث لتشجيعهم، وفي الأخير قراءته أمام التلاميذ بعد مصادقة الأستاذ عليه ومناقشته معهم[2].

عند رجوعنا لتقارير تربوية لبعض الأساتذة وجدنا أن مجموعة منهم كانوا يواجهون مشاكل في طريقة التدريس وعدم قدرة على ضبط القسم، نظراً لشخصية بعضهم مع الطلبة والتي لم تكن قادرة على التأثير فيهم[3]، والبعض الآخر بسبب طريقة تدرسيه التلقينية، ورغم أن إدارة التعليم الأصلي وضحت منذ انطلاقتها محاربة الطريقة التلقينية والتي هي طريقة عرجاء، تبعد الطالب عن الأستاذ واستمرارها يزيد الأستاذ ترفعاً عن الطالب، وهو ما اشتكى منه غالبية مدراء التعليم الأصلي، وطالبوا بضرورة إشراك الطالب في الدرس؛ لأنه هو محور الدراسة، وشددوا على ضرورة العمل بالطريقة الإستنتاجية، لأنها تعطى فيها مساحة كبيرة للطالب.

[1] العلبة 10: المفتش محمود يعقوبي: توجيهات في تدريس الفلسفة في الشعب النهائية من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص6.
[2] المصدر نفسه، ص8.
[3] العلبة 8: تقارير تربوية لبعض الأساتذة للموسم الدراسي 1972-1973.

ولم تقتصر هذه الطريقة الاستنتاجية على المواد النظرية، بل شملت حتى المواد التطبيقية وهي أبلغ من باقي الطرق مع مثل هذه المواد، فمن خلال زيارة توجيهية قام بها مدير معهد العاصمة لأستاذة مصرية متخصصة في التربية الفنية، في درس استعمال الإبرة، سجل أنها تستعمل الطريقة الاستنتاجية مع طالباتها، اللواتي كان لهن دور إيجابي في تفعيل الدرس، ومما ورد في هذا التقرير التربوي:« الطريقة حسنة، والدرس مشوق، والتلميذات متجاوبات»، ووجه لها نقد:« العناية بتدريب التلميذات على استعمال الإبرة»[1].

وكل هذه الطرق التربوية لا يمكن أن تتحقق في التعليم الأصلي إلا بفضل استعمال اللغة العربية الفصحى؛ حيث كان يجب أن تجرى المحادثة والمناقشة داخل القسم بالفصحى، وأن لا يقلق الأستاذ ويتأفف من كثرة ما يقوم التلاميذ به من أخطاء لأن ما يُهْدف إليه هو تعويدهم على التعبير عن أفكارهم بلسان عربي مبين، وإذا لم يَتَأَتَ لهم ذلك في قاعات الدراسة فأين يمكنهم أن يبلغوا هذه الغاية؟

رغم اختلاف طرق التدريس وتنوعها، واختلافها من مادة إلى أخرى واستعمال الوسائل المساعدة التوضيحية في التعليم الأصلي؛ إلا أن هناك عاملاً مشتركاً بينها على الأقل، وهو اعتبار التلميذ عنصراً ايجابياً في الدرس، بحيث يشارك مشاركة فعالة في المناقشة وطرح الأسئلة أثناء مراحل الدرس[2]، والواقع الميداني التدريسي أثبت استحالة قيام وحدة دراسية على طريقة واحدة وتكون ناجحة، فالتداخل والتمازج والتلاقح هو العنصر الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية.

المبحث الثاني: النظام الإداري والتسيير المالي

خضعت معاهد التعليم الأصلي لنظام إداري ذي تنظيم محكم، تسير فيه المؤسسة والموظفين وفق النظام المتعامل بها على المستوى الوطني، من تعيين للموظفين في مناصبهم، وشروط التحاق الطلبة بالمعاهد، وكل ما يرتبط به من شروط الإقامة بالنسبة لغير الجزائريين.

[1] العلبة 262: تقرير تربوي لأستاذة، 1971/06/05.

[2] العلبة 153: تقرير شهري حول الظروف العامة لسير مؤسسة بني دوالة، 1974، ص1.

أولا: النظام الإداري

قبل بداية كل موسم دراسي يرسل الأولياء ملفات أبنائهم إلى المؤسسة في النظام المراد إتباعه وتحتوي الملفات على الوثائق التالية:

في النظام الداخلي[1]:

- طلب إثبات التلميذ في المؤسسة في السنة الدراسية المقبلة.
- رخصة خروج التلميذ أيام العطل (موقعة ومصادق عليها)
- قائمة الألبسة الضرورية.
- ورقة تعهد يحدد فيها الولي رأيه حول إمكان اتخاذ العلاج الاستعجالي في حالة مرض مفاجئ للتلميذ.
- نسخة من القانون الداخلي للمؤسسة.
- تصريح بشرف الولي بأنه اطلع على القانون الداخلي والتزم به (موقع ومصادق عليه)
- تضاف شهادتان طبيتان إحداهما في الأمراض العامة والأخرى في الأمراض الصدرية.
- عقد ازدياد.

في النظام نصف الداخلي أو الخارجي[2]:

- طلب إثبات التلميذ في المؤسسة.
- تصريح بشرف الولي أنه اطلع على القانون والتزم به (موقع ومصادق عليه).
- تضاف شهادتان طبيتان إحداهما في الأمراض العامة والأخرى في الأمراض الصدرية.
- صورتان شمسيتان.

وإذا لم يرد إثبات التلميذ في المؤسسة قبل نهاية الأسبوع الأول من شهر سبتمبر فإنه يمكن الشطب على اسمه ويسجل تلميذ آخر مكانه.

[1] قنزار نعيمة: سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر وضعية ومكانة خريجي معاهد التعليم الأصلي معهد بلكين بحسين داي، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، إشراف: عبد الغاني مغربي، جامعة الجزائر، 2004، 2005، ص 212.

[2] المرجع نفسه، ص213.

1- موظفو معاهد التعليم الأصلي

أدى إحداث معاهد التعليم الأصلي كمؤسسات تربوية مختصة بالتعليم ذي الطابع الديني، إلى ضرورة تعدد مرافقها المختلفة نظراً لما تؤديه من خدمات، وهو ما استلزم وجود فريق من العمال والموظفين للسهر على راحة الطلبة، والقيام بجميع مستلزماتهم، فتعددت الوظائف بالمعاهد تبعاً لحاجة كل معهد، وحسب الميزانية المالية لكل مؤسسة، فوزارة التعليم الأصلي أعطت صلاحيات لمسيري المعاهد في توظيف العمال حسب حاجتهم رغم النظام الإداري المركزي الذي كانت تسير به الدولة الجزائرية آنذاك.

فالإطار الإداري لهذه المعاهد قبل التعليم الأصلي كان مفروضاً بحكم الظروف؛ لأنها كانت نتيجة اختيار شعبي تبعاً لنشأة المعاهد، فقد عُيِّنَ لتسييرها موظفون من بعض الأساتذة القدامى والشيوخ الذين يتمتعون بسمعة طيبة، وثقة ومأثورة، وهؤلاء حتى وإن أعوزتهم الخبرة الفنية فهم يتوفرون على روح نضالية وتضحية وتفاني في خدمة الصالح العام، والوزارة حرصاً منها على مصلحة المعاهد، وحفاظاً على النخبة الصالحة من هؤلاء فقد أبقتهم في أماكنهم مع العناية بتوجيههم وتدريبيهم على الأعمال الفنية والإدارية، وذلك حتى يتوفر المجال الكافي لتلافي النقص في الإطار المطلوب[1].

فأغلب المعاهد كانت تدار من الذين انتدبوا بعد قبولهم في قائمة المعلمين الأحرار ولم توافق وزارة التربية على انتدابهم فلذلك ظلوا يتقاضون أجورهم كأئمة، مثل: مدير معهد وهران، وباتنة، وبسكرة والوادي والبليدة، ومعهد أدرار وبوسعادة، فالمديرون أئمة فيهم الأكفاء وفيهم العاجزون، ومعاهد بمديرين متصرفين مدنيين، ومعاهد أخرى من غير مديرين، وضعت تحت إشراف المفتشين الجهويين والأساتذة المصريين[2]، فبقاء المعاهد بهذه الوضعية أمر غير طبيعي وغير نظامي.

والجزائر كأي بلد حديث الاستقلال يشكو نقص الإطارات في كل الميادين، خاصة ميدان التعليم الذي يحتاج إلى عدد هائل من المدرسين الأكفاء، والأساتذة المختصين، لإعداد جيل صالح يمكن الاعتماد عليه في المستقبل القريب والبعيد، لذا كان لابد له من توريد الأساتذة للاستفادة من خبراتهم لوقت ما، ولغاية ما يصبح ما يغني عن كل ما هو أجنبي.

[1] العلبة 130: تقرير عن المعاهد الإسلامية والتعليم التكميلي، 26 /02/ 1965، ص2.

[2] المصدر نفسه.

مع تحويل المعاهد الدينية السابقة إلى معاهد التعليم الأصلي أصبحت متطلبات التربية الدينية، كثيرة وضرورية والحاجة تدعو إلى التعجيل بها، نظرا لحركة التطور المستمرة في حقل التعليم بصفة عامة وللهدف الذي تسعى إليه من وراء نمذجة التعليم الديني بصفة خاصة، ولكي تُضمن إيجابية العمل في هذه المعاهد بصورة منتجة، لزم التعجيل بوضع إطارات تتوفر فيها شروط الكفاءة والنشاط للاضطلاع بمهمة الإشراف على المعاهد وتسيير إدارتها تسيراً محكماً ورشيداً، وهذا يتوقف مبدئيا على تسوية الوضع الإداري بالنسبة للأشخاص الموجودين بالمعاهد والعاملين فيها مدة طويلة.

يعد المدير العمود الأساسي للمؤسسة، فهو المسؤول الأول عن صيرورة العمل بها من تطبيق البرامج والمناهج وحضور الأساتذة والطلبة واحتياجاتهم ومشاكلهم، وحاجة المؤسسة للموظفين وغيرهم، لكن هذا المنصب في بعض الأحيان كان شاغراً، مما دفع الوزارة لتعيين مكلفين أو مسيرين للمؤسسة، وحتى المدراء المتواجدين في أماكن عملهم لم يكونوا مرسمين، وقد طالب المدراء في اجتماعاتهم وملتقياتهم المتكررة بضرورة إيجاد حل لوضعيتهم مع الوظيف العمومي.

ففي اجتماع مدراء مؤسسات التعليم الأصلي لسنة 1974م، والذين لم يكن معظمهم مرسمين في مناصبهم؛ بل مكلفين بأداء مهمات، طالبوا بتكوين لجنة متساوية الأعضاء لهذا السلك من الموظفين بشرط توفر النصاب القانوني على أن يستثنى منهم الإطار المنتدب، وشددوا بضرورة تطبيق المنشور الخاص بمنحة القيام بالإدارة الذي وعدتهم الوزارة به[1].

لم يكن الكثير منهم يقوم بعمله على أكمل وجه، لافتقارهم للخبرة المهنية في تسيير الأمور الإدارية والتربوية، مما أدى بالبعض منهم إلى التخبط في القيام بمهامه، والبعض الآخر سعى بشكل متواصل لتحسين خبرته المهنية في التسيير، فطالبوا بعقد دورات تربصية وتدريبية للإطلاع على مختلف الأنظمة، والتجهيزات للتعرف على التسيير الإداري والمالي والتربوي[2]، ونظراً لعدم قدرة الوزارة على القيام بمثل هذه الدورات لجأت إلى عقد اتفاقية مع وزارة التعليم الابتدائي والثانوي حول مشاركة مدراء مؤسسات التعليم الأصلي في الندوات والدورات التي تنظمها.

يساعد المدير مجموعة من الموظفين مهمتهم الإشراف التربوي والتسيير المالي للمؤسسة وهم: الناظر والمراقب العام، والمقتصد ونائبه، وعون المصالح الاقتصادية، والكاتب الإداري وعونه،

[1] العلبة 280: اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي، 1974/6/23، ص 5.

[2] المصدر نفسه.

وضارب على الآلة الكاتبة، مراقب داخلي، ومراقب خارجي، ممرضة، ومساعدتها، رئيس مطبخ ومساعده وُمصلح عتاد، ومسؤول للثياب، والحارس ومساعده[1].

بعض الوظائف كانت قليلة الحضور في المؤسسات نظراً لعدم كفاية الميزانية، وقلة المتخصصين، أو أن المؤسسة لا تتوفر على تلك الوظائف مثل: عون مسؤول، المسؤول العام للذخيرة، مسؤول مخزن، مساعد فني، ومساعد مختبر[2].

ومن خلال استقرائنا للوثائق المتعلقة بالجهاز الإداري لمعاهد التعليم الأصلي أو الوزارة، لم نعثر على مهمات وأدوار هذه الوظائف، وكل ما عثرنا عليه هو إحصائيات لتواجدهم بالمؤسسات المختلفة.

2- طرق تعيين الأساتذة

تكفل التعليم الأصلي باختيار أساتذة من ذوي الاختصاص، تتميز مؤهلاتهم العلمية بسعة النظر وعمق التفكير والمرونة العقلية بفضل ما اكتسبوه من خبرة ومهارة في مجال التربية والتكوين السليم مع التمسك بالقيم الروحية والأخلاقية.

يهدف التخطيط الأساسي من وراء هذه المؤسسات، تكوين أفواج من المثقفين الأكفاء المتخصصين في المواد الشرعية واللغوية، لذا وجب إشباعها بما تحتاج من أساتذة ذوي خبرة، ومهارة، ودراية واختصاص لتخريج إطارات واعية بحسب الحاجة لها، ونظراً لهذا فقد كانت الحاجة ملحة وأكيدة في توفير العدد الكافي من الأساتذة الذين تتوفر فيهم شروط الاختصاص والتدريب من حاملي شهادة الليسانس والإجازات العالية، أو مما يعادلها للاضطلاع بمهمة التدريس بهذه المؤسسات.[3]

لما كانت هذه المعاهد تهدف إلى نشر الوعي الثقافي، وبصفة خاصة اللون المشبع بالروح الإسلامية، فقد استمدت من القاهرة نخبة من الأساتذة الأزهريين أصحاب اختصاص ومستويات عالية للتدريس بالمعاهد، وكانت الدفعة الأولى من هؤلاء يعملون بالمجان، وعلى حساب البعثة الأزهرية ولمدة معينة، وكان عددهم في مستهل الأمر 96 أستاذاً ثم ارتفع عددهم بعد ذلك تبعاً لتضخم عدد التلاميذ والمعاهد.

---

[1] العلبة 187:إحصائية للإطار الإداري لمؤسسات التعليم الأصلي، 1972-1973.

[2] المصدر نفسه.

[3] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، المصدر السابق، ص7.

فبلغ العدد الأقصى من أساتذة المجان مائة وأربعين أستاذ(140 أستاذ) حتى نهاية عام 1965م، ثم أخذ هذا العدد يتناقص شيئاً فشيئاً، نظراً لعدم قدرة الجامعة الأزهرية على مد الجزائر بالأساتذة المجانيين نظراً لظروف خاصة بمصر، مما اضطر الوزارة أمام الضغط المتزايد في المعاهد وارتفاع مستوى الدراسة فيها إلى التعاقد مع مجموعة من الأساتذة المصريين والفلسطينيين عن طريق منظمة فلسطينية، وغيرهم من الأساتذة المختصين في مختلف المواد من علوم شرعية ولغوية ورياضيات وعلوم حديثة[1].

بعدما تم حل مشكل نقص الأساتذة المجانيين بالتعاقد لتحديد العدد الكافي منهم، طفت إلى السطح مشكلة أخرى وهي عدم حضورهم في الوقت المناسب، وهذا تطلب تغير أسلوب الطلب المستعمل إلى الالتجاء إلى البعثة الأزهرية في نهاية السنة الدراسية، وإبداء الرغبة الملحة في تزويد التعليم الأصلي بما يلزم من أساتذة في الوقت المحدد، بواسطة رسائل ومذكرات رسمية موضح فيها حاجة المعاهد إلى العدد المطلوب في كل المواد؛ في حين أن الوقت لا يكفي لمجيء الأساتذة مادام الطلب لا يقدم إلا في نهاية شهر جوان من كل سنة، ويفرض في الوقت ذاته الحضور في شهر سبتمبر من نفس السنة، ولا يخفى ما ينبغي للأستاذ الواحد من إجراءات داخلية في بلاده حتى يتمكن من القدوم إلى الجزائر مهما كان الأمر، فوجب إذن تغيير الأسلوب المتبع بأسلوب أجدى وأكثر فاعلية، فيتم الاتصال مباشرة بالبلد الذي يُرغب التعاقد مع أساتذته قبل عطلة نهاية السنة الدراسية، ويُختار عن كثب الأساتذة الأكفاء في كل المواد بالشروط التي ترتضيها الوزارة، ويبقى في الحين نفسه المجال واسعا أمام المتعاقدين لاتخاذ إجراءات سفرهم إلى الجزائر والحضور في الموعد المحدد كما يتم من جهة أخرى اتخاذ جميع الترتيبات اللازمة لاستقبالهم دون إضاعة وقت طويل[2].

يتم تعيين الأساتذة غير الجزائريين من طرف وزارة التعليم الأصلي في إطار الوظيف العمومي، لعدم توفر الكفاءات التربوية الجزائرية، فاضطرت لجلب أساتذة عرب وغيرهم لتغطية النقص، وهذه الظاهرة لم تكن مقتصرة على التعليم الأصلي بل شملت عدة قطاعات كوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، وغيرها، ولأن التعليم الأصلي تعليم ذو صبغة دينية، اتجهت أنظار الجزائر إلى أفضل مؤسسة إسلامية مستقلة آنذاك، وهي الأزهر الشريف بمصر، في ظل تراجع وتقهقر الدور الريادي الذي تمتع به كل من جامع الزيتونة بتونس والقرويين بالمغرب الأقصى؛ رغم أن التعليم الأصلي استمد اسمه من المغرب، إلا أن

[1] العلبة 266: نشأة التعليم الديني بالجزائر، 1969/01/28، ص3.

[2] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، المصدر السابق، ص4.

كفاءاته التدريسية كانت من مصر، حيث كان يتم تعيين الأساتذة المصريين عن طريق بعثة الأزهر بالجزائر، فهي المسؤولة عن توفير احتياجات التعليم الأصلي من الأساتذة حسب الاختصاص، فكانت تبرم معهم عقود التزام، وقد صنفنا هذه العقود اعتماداً على ملفات الأساتذة حسب الآتي[1]:

- معار
- متعاقد
- سفارة الجزائر بالخارج
- حر

فالأستاذ المعار هو أستاذ تتم إعارته من معاهد الأزهر إلى معاهد التعليم الأصلي لمدة لا تتجاوز أربع سنوات، ويشترط فيهم الخبرة المهنية والكفاءة التربوية في اختصاصاتهم.

أما الأستاذ المتعاقد فهو موفد عن طريق بعثة الأزهر كذلك؛ لكنه ليس خريج معاهد الأزهر فقط، بل كان خريج جامعات مصرية أخرى، ومدة عقده سنتين قابلة للتجديد بناءً على اقتراح المدير والمفتش تبعاً لطريقة تدريسه، وسلوكه وفعاليته في العملية التعليمية.

اقتصرت الإعارة والتعاقد عن طريق البعثة بالأساتذة المصريين؛ لكن الاتصال بسفارة الجزائر بالخارج فقد كان مفتوحاً لجميع العرب، فيكفي إيداع ملفاتهم المطلوبة مرفقة بالسيرة الذاتية والمهنية والمؤهلات العلمية بالسفارة، ليتم بعدها الاتصال بهم للتعاقد معهم، لمدة سنتين قابلة للتجديد أو الإلغاء.

أما المتعاقد الحر فهو الذي يتواصل وحده مع الوزارة دون وسيط (بعثة، أو سفارة) ليبرم عقداً لمدة سنتين كذلك قابلة للتجديد.

3- معايير الكفاءة لقبول الأساتذة

إن البحث في وثائق التعليم الأصلي الأرشيفية أثبت تقدم طلبته بشكل مستمر في الامتحانات النهائية سواءً كانت أهلية أو بكالوريا، مما دفعنا إلى طرح سؤال حول المعايير التي اِنْتُهجت لاختيار أساتذة استطاعوا تحقيق نقلة نوعية لمعاهد التعليم الأصلي؟

[1] اعتماداً على العلب التالية: 55، 123، 42، 263.

سعى القائمون على شؤون التعليم الأصلي منذ انطلاقة المعاهد جلب أكبر عدد ممكن من الأساتذة مراعين بذلك المعايير الأساسية التي تؤهلهم للتدريس بمعاهدها، آخذين بعين الاعتبار علاقة السلطة الموفدة للأساتذة الأجانب معها، فمن خلال عملية استقرائنا لمحضر تعيين الأساتذة المعارين من مصر للسنة الدراسية 1974-1975م، ومحضر تعيين الأساتذة المعارين من الأزهر الشريف للسنة الدراسية 1975-1976م، نجد أن المؤهلات العلمية للأساتذة متعددة العناوين في الشهادات، مما تعذر تحديد التخصص، فاضطرت وزارة التعليم الأصلي إلى اختيار دبلوم المعلمين نظام السنتين، دبلوم المعلمين نظام الخمس سنوات للمرحلة الإعدادية[1].

أما التعليم الثانوي فقد تعددت مؤهلات أساتذته، ولاحظنا تشابه في مسميات التخصصات. والتي قمنا بإحصائها هي كالآتي:

ليسانس شريعة، ليسانس أصول الدين، ليسانس لغة عربية، ليسانس دار العلوم، ليسانس الدراسات، ليسانس آداب تاريخ، ليسانس آداب جغرافيا، ماجستير آداب، ليسانس مواد اجتماعية، الإجازة العالية في التدريس، ليسانس آداب مخصصين لتدريس الإنجليزية وبعضهم لتدريس الفلسفة، بكالويوس علوم (كيمياء وطبيعية، كيمياء وأحياء، كيمياء وفيزياء، كيمياء وتاريخ طبيعي،فيزياء وأحياء، كيمياء وجيولوجيا، رياضيات)، إجازة العالية شرعية، الإجازة العالية عربية، الإجازة العالية اللغة العربية، دار العلوم عربية، ليسانس وآداب انجليزي، بكالوريوس الفنون (تصوير زيتي، ديكور، زخرفة وزجاج)، العالية في اللغة العربية، كلية الدراسات العربية، العالمية مع إجازة التدريس، العالمية عقيدة وفلسفة، ليسانس فنون وتربية، ليسانس زخرفة، ليسانس انجليزي، ليسانس اجتماعي، بكالوريوس رياضيات، دبلوم معهد خاص رياضيات، دبلوم معهد الموسيقى[2].

أما الشهادات التي كانت من وزارة التربية والتعليم بمصر فهي: بكالوريوس رياضة وتربية، بكالوريوس رياضة، بكالوريوس معلمين، بكالوريوس علوم التربية، أما الأساتذة المعارين من الجمهورية العربية السورية فشهاداتهم هي: الإجازة في الشريعة، ليسانس لغة عربية، إجازة جغرافيا، إجازة رياضيات، إجازة علوم كيمياء وفيزياء[3].

[1] العلبة 44: حول أساتذة المرحلة الإعدادية، 1977/04/04.

[2] العلبة 277: محاضر تعيين الأساتذة الأزهريين 1974-1976.

[3] المصدر نفسه.

من أهم المعايير التي تدخل في اختيار الأستاذ لمعاهد التعليم الأصلي الخبرة المهنية، فكان يشترط في الأستاذ أن تكون خبرته المهنية لا تقل عن ثلاثة سنوات عمل في مجال تخصصه دون انقطاع[1]، على أن تشفع بتقارير تربوية عن حسن السيرة والسلوك، من قبل بعثة الأزهر، أو غيرها من الجهات التي عمل معها، ويشترط أن لا يتعدى العمر أربعة وأربعين سنة للأستاذ المتعاقد، أما الأستاذ المعار فهذا يسمح له بتجاوز هذا السن؛ لأنه مرشح من قبل البعثة الأزهرية للعمل في معاهد التعليم الأصلي لمدة محددة[2].

4- عقد التزام الأساتذة

هذه العقود تشمل كل الأساتذة الأجانب عن الجزائر العاملين بأي مؤسسة كانت سواء التعليم الأصلي، أو التعليم العالي، أو غيره، هذه العقود تتضمن سبعة عشرة مادة، صَنَّفناها إلى أربعة أقسام:

القسم الأول: مدة العقد وتجديده وفسخه

يشمل هذا القسم الغرض من العقد وتاريخ العمل به، وكل ما يتعلق بمدته وتجديده وفسخه، فالعقد يبرم لمدة سنتين ويتجدد بعد ذلك تلقائيا سنة فسنة، إلا إذا أخطر احد الطرفين الطرف الآخر كتابيا بعدم رغبته في تجديد العقد قبل العطلة الصيفية بشهر[3].

كما يمكن للإدارة أن تفسخ العقد بدون تعويض أو إشعار سابق بعد قبوله والتوقيع عليه من طرف المتعاقد إذا لم يلتحق هذا الأخير بالمنصب الذي تسنده إليه الإدارة التي ينتمي إليها في الموعد المحدد له، كما يفسخ العقد بدون تعويض أو إشعار مسبق إذا صدر على المتعاقد حكم بالسجن، أو صدر من المتعاقد خطأ مهني فادح أو مارس عملا لفائدة الغير بدون إذن من السلطات التي ينتمي إليها[4].

[1] العلبة 44: حاجيات مؤسسات التعليم الأصلي للأساتذة للموسم الدراسي 1974-1975.
[2] العلبة 277: محاضر تعيين الأساتذة 1974-1976.
[3] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، ص1.
[4] المصدر نفسه، ص4.

كما لسلطات البلد الذي ينتمي إليها المتعاقد الحق أن تطلب من السلطات الجزائرية إلغاء عقد احد مواطنيها العاملين بالجزائر بشرط أن تخطر السلطات الجزائرية المعنية برغبتها مسبقا بشهر، على أن لا يمس انسحاب المتعاقد بحسن سير العمل[1].

القسم الثاني: الرواتب والتعويضات

يتقاضى المتعاقد أُجرة شهرية إجمالية تحدد حسب العمل الذي يقوم به فعلا، ويقدر بالرقم الاستدلالي كما يلي:

- 195(837.5 دج) للمعلمين الحاصلين على شهادة الليسانس أو ما يعادلها.
- 235 (1010.5دج) لمعلمي المدارس التطبيقية وأساتذة التعليم الإعدادي.
- 295 (1268.5دج) للأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس أو ما يعادلها المعينين في التعليم الثانوي.
- 50 دينار جزائري منحة أقدمية عن كل ثلاث سنوات قضاها المتعاقد في سلك التعليم بشرط أن يقدم ما يثبت انه قضى ثلاث سنوات في سلك التعليم عند توقيع العقد على أن لا تتجاوز هذه المنحة 300دج[2]، وقد أعاد المنشور الوزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، الصادر بتاريخ: 21 مارس 1975م، إعادة تنظيم هذه المنحة فتم رفعها؛ حيث يمنح كل معار مبلغاً قدره 100دج شهرياً عن ثلاث سنوات قضاها في الخدمة على أن لا يتجاوز هذا المبلغ 500دج[3].
- 40دج تعويض سكن شهري للمشتغلين في التعليم الابتدائي والإعدادي ما لم يحصل المتعاقد عن السكن مجانا.
- 40دج منحة عائلية شهرية عن كل ولد لم يتجاوز عمره الثامنة عشر من العمر بشرط أن يكون تحت كفالته فوق التراب الجزائري.
- 40دج منحة عائلية عن الزوجة غير الموظفة والمقيمة مع زوجها بالجزائر.

[1] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص5.
[2] المرجع نفسه، ص2.
[3] العلبة 205: منشور وزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، 21 /03/ 1975م، ص6.

- منحة شهرية للمعينين في الصحراء تتراوح مابين 120 و 225دج، وفق الأنظمة المعمول بها في الجزائر[1]، والتي كانت تسمي منحة بدل الشمس، وهي الأخرى تم تنظيمها سنة 1975م فأصبح يتقاضى المعار المعين بإحدى جهات جنوب الجزائر بدل ثمن شهري حسب جهة التعيين، فبالنسبة لولايتي بشار وورقلة يتقاضى العاملون بها بدل شمس شهري مقداره 200دج، كما يتقاضى العاملون في ولايتي أدرار وتمنراست، ودوائر تندوف وتيميمون وعين صالح وجنات بدل شمس شهري مقداره 258دج[2].

كما تدفع للمتعاقد منحة يومية، للمصارف التي يتحملها لتنقلاته في نطاق أداء مهمة تسند إليه، أو نقله بمقتضى مصلحة العمل، وذلك طبقا للقوانين العامة المطبقة على الموظفين الجزائريين الذين يتمتعون بنفس الرقم الاستدلالي[3].

وتتحمل الدولة الجزائرية مرة واحدة طيلة فترة العقد مصاريف نقل المتعاقد وزوجته وأولاده الذين لم يتجاوزوا سن الثامنة عشر الموجودين بالجزائر وذلك من محل نزوله فوق التراب الجزائري إلى مقر عمله، ومن مقر عمله إلى مكان مغادرته الجزائر[4].

وتم تغيير هذا الشرط سنة 1975م وأصبحت الحكومة الجزائرية تتحمل نفقات سفر المتعاقد عند إيفاده من بلده الأصلي إلى البلد المستقبل، وعند استدعائه قبل انتهاء مدة تعاقده. وتتحمل الحكومة الجزائرية كذلك نفقات عودته بالطريق الأقل تكلفة مرة كل سنتين لزوجته وأولاده القُصَّر، إذا كانت مدة التعاقد لا تقل عن سنتين، وبصفة استثنائية تحملت حكومة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية نفقات سفر المعارين من قبل جمهوريتي مصر وسوريا العربيتين ذهاباً وإياباً، وذلك نظراً للظروف الخاصة التي كانت تجتازها كل منهما[5]، بسبب الحرب العربية الإسرائيلية وتبعاتها على البلدين.

[1] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص2.

[2] العلبة 205: منشور وزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، المصدر السابق،21 /03/ 1975م، ص6.

[3] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص2.

[4] المصدر نفسه.

[5] العلبة 205: منشور وزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، المصدر السابق، ص6.

ويسمح للمتعاقد بتحويل جزء من مرتبه إلى بلده الأصلي، فقط وفق الأنظمة المعمول بها في الجزائر كالآتي:

- 30% على الأكثر إذا كان أعزب أو متزوج تقيم معه أسرته بالجزائر.
- 50% إذا كان متزوجا غير مصحوبا بعائلته.
- وبتحويل كامل رواتب العطلة الصيفية بشرط أن يقضيها في بلده الأصلي.

كما يعفى المتعاقد حين دخوله إلى الجزائر من دفع الرسوم الجمركية على الأمتعة الشخصية والأثاث المستعمل، وكذا الأدوات التي يستعين بها في أداء مهمته وذلك مرة واحدة طيلة مدة العقد بشرط عدم التخلي عنها للغير بعوض أو بدون عوض[1]، كما كانت تمنح بدلات عمل ومصاريف مقررة للمتعاقدين، تمنح كذلك للمدرسين والمعلمين الجزائريين في نفس الفئة[2].

وتم منح تسبيقات أو السلف، فيمنح المعار فور وصوله إلى الأراضي الجزائرية سلفة لا تقل عن 80% من المرتب الشهري، ويستمر في صرف هذه السلفة شهرياً حتى يتم تسوية مرتبه، على أن لا يتأخر تسوية المرتب وانتظار صرفه أكثر من ثلاثة أشهر بعد وصوله[3].

وفي حالة وفاة المتعاقد تُمنح عائلته تعويضاً، مبلغ يعادل مرتب ثلاثة أشهر كاملة بعد خصم المنحة التي يدفعها للضمان الاجتماعي. وتتحمل الحكومة الجزائرية نفقات نقل جثمان المتوفى إلى عاصمة بلده الأصلي[4].

القسم الثالث: الإجازات المدرسية والمرضية

يتمتع المتعاقد بالإجازات المدرسية مثل زملائه الجزائريين من نفس الفئة، أما إذا ثبتت إصابته بمرض يمنعه من أداء وظيفته استحق إجازة المرض، فيتقاضى خلال إجازة المرض التي لا تزيد عن شهر في كل سنة منحة من صندوق الضمان الاجتماعي، ومبلغا يستوفي به مرتبه الأصلي من الجهة التي تستعطله، وإذا تجاوزت مدة المرض شهرا وجب فسخ العقد بدون إشعار ولا تعويض، أما المتعاقدات من

[1] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص2.
[2] العلبة 205: منشور وزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، المصدر السابق، ص3.
[3] المصدر نفسه.
[4] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص3.

النساء فلهن الحق في إجازة الأمومة وفقا لتشريع الضمان الاجتماعي، وإذا وقع للمتعاقد حادث أثناء العمل أو أصيب بمرض بسبب العمل، يعد في إجازة مرضية[1].

القسم الرابع: الواجبات والتأديبات

يخضع المتعاقد في ممارسة وظيفته للسلطات الجزائرية ولا يسمح له بتلقي تعليمات من أي جهة أخرى غير السلطات الجزائرية التي ينتمي إليها بطبيعة الوظيفة المسندة إليه، كما لا يسمح له بالقيام بأي نشاط سياسي داخل التراب الجزائري، وعليه أن يمتنع عن كل ما من شأنه أن يمس بمصالح السلطات الجزائرية المادية منها والمعنوية، ويلتزم المتعاقد طيلة فترة التعاقد وبعده بكتمان السر فيما يتعلق بكل حادث أو خبر أو وثيقة اطلع عليها بسبب عمله، ولا يجوز له طيلة مدة تعاقده ممارسة أي نشاط يكسب منه دخلا ماديا بصفة مباشرة أو غير مباشرة، إلا بإذن صريح من السلطات بذلك.

يمكن أن تجرى على المتعاقد أثناء أداء مهمته وتبعا لما يرتكبه من أخطاء التأديبيات المنصوص عليها في النظام المعمول به من الإنذار أو النقل الإجباري، أو إلغاء العقد ووضعه تحت تصرف حكومته، وفي هذه الحالة الأخيرة تخطر سلطات البلد الذي ينتمي إليها المتعاقد بسبب التأديب[2].

كما يجب على المتعاقد الالتزام بالضوابط التي يخضع لها الأساتذة الجزائريون وخاصة فيما يتعلق بالالتحاق بالمنصب الذي يعين له، واستلام وقبول المسكن الذي يوضع تحت تصرفه، الإقامة بالمكان الذي يعين فيه إلا في أيام العطل، عدم التغيب بدون إذن من رؤسائه، الامتثال للتعليمات الرسمية وتطبيق النظم التربوية الجاري العمل بها في المدارس الجزائرية، الامتثال لمراقبة مدير المدرسة والمستشار التربوي والمفتش، عدم استعمال العنف أو غيره من الوسائل التي تتنافى وقوانين المدرسة الجزائرية، الالتزام بحضور الملتقيات والندوات التربوية، استعمال اللغة العربية الفصحى في إلقاء دروسه، المشاركة في لجان الامتحانات بناء على طلب رؤسائه المباشرين[3].

[1] العلبة 269: عقد التزام خاص بالمعلمين الوافدين من الأقطار العربية للعمل في سلك التعليم الديني، المصدر السابق، ص4.

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه، ص5.

5- أسباب إلغاء عقود الالتزام للمعارين والمتعاقدين

بعد جرد ملفات الأساتذة الذين تم إنهاء عقودهم من طرف الوزارة الوصية حَصَرْتُ أسباب الإلغاء في[1]:

- استجابة لطلب المتعاقد.
- استجابة لطلب المتعاقد بسبب المرض.
- التهاون، والتخلف عن الحضور، والعجز عن أداء المهام داخل القسم.
- ثبوت مشاركة الأستاذ المتعاقد الغش في الامتحانات قولاً أو فعلاً.
- إفشاء السر المهني للطلبة.
- الشغب،كثرة الهرج، عديم الفائدة، صعب المراس.
- بذاءة اللسان وكثرة الطعن في الوزارة، عدم الانسجام وأسرة المعهد.
- المرض المزمن، التمارض.
- يترك حصصه ويتصل بالجامعة.
- قصر النظر.
- كثير العنف.
- عدم الالتزام بالتعليمات والأوامر الصادرة عن الوزارة الوصية.

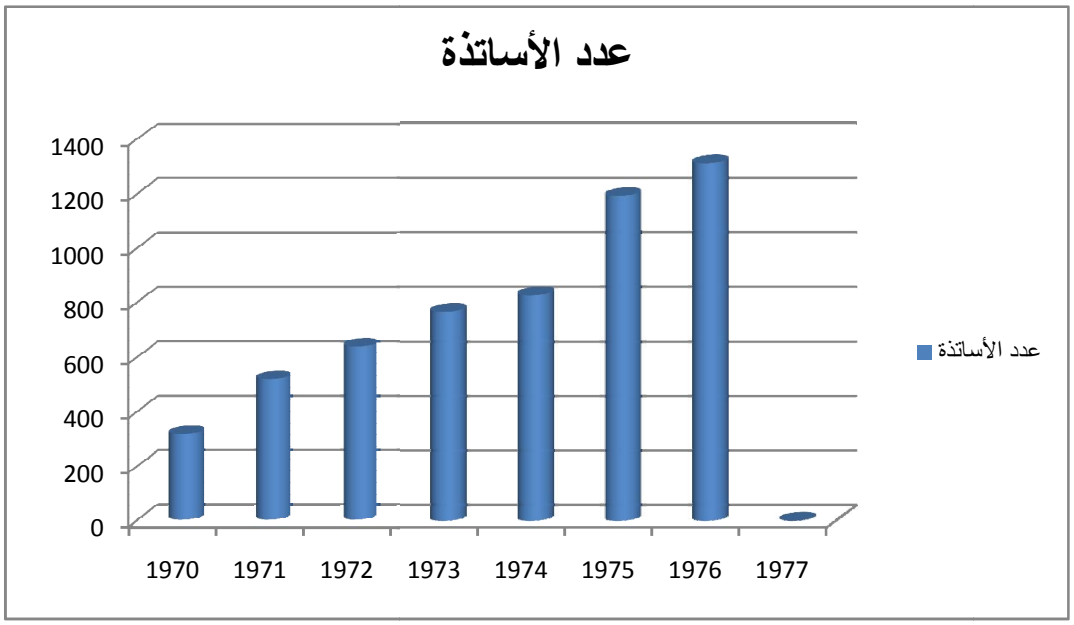
ونظراً للقواعد شبه العسكرية المفروضة على طلبة التعليم الأصلي من دخول وخروج، ومراجعة، وحفظ للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والهندام وقص الشعر، قام بعض الأساتذة المتعاقدين وهم غير الجزائريين بعدم الانصياع لهذه التعليمات، فخاطبهم مدير التعليم الأصلي كتابة يقول: « بلغنا من مدير مؤسسة التعليم الأصلي بـ...، كثرة الملاحظات والتصرفات الشاذة التي تتبعونها داخل المؤسسة المذكورة، وعدم الانصياع للتعليمات والأوامر الصادرة من الوزارة، وخلق الفوضى والبلبلة والشغب بين صفوف المدرسين والتلاميذ، وعدم الاهتمام بالواجب المهني الملقى على عاتقكم، وتحريض التلاميذ على عدم الامتثال لتطبيق القرار الوزاري بشأن قص الشعر، إلى غير ذلك من الأمور التي تزري بمقام المربي...» [2]، وتعاملت الوزارة في العادة مع مثل هذه التصرفات بالتهديد الكتابي ثم تنتقل في حالة عدم الامتثال إلى الاستغناء عن الأستاذ بإلغاء عقده نهائياً.

[1] العلبة 44: ملاحظات بشأن الأساتذة وقع الاستغناء عنهم.

[2] العلبة 172: إنذار، 1973/11/14.

6- تعداد الأساتذة بمعاهد التعليم الأصلي

تبعا لتطور التعليم الأصلي واتساع مجالات نشاطه فقد عرف عدد الأساتذة تطوراً ملحوظاً، وسنرى ذلك من خلال الأعمدة البيانية الآتية[1]:



مخطط رقم1: أعمدة بيانية تمثل تطور أعداد الأساتذة بالتعليم الأصلي[2].

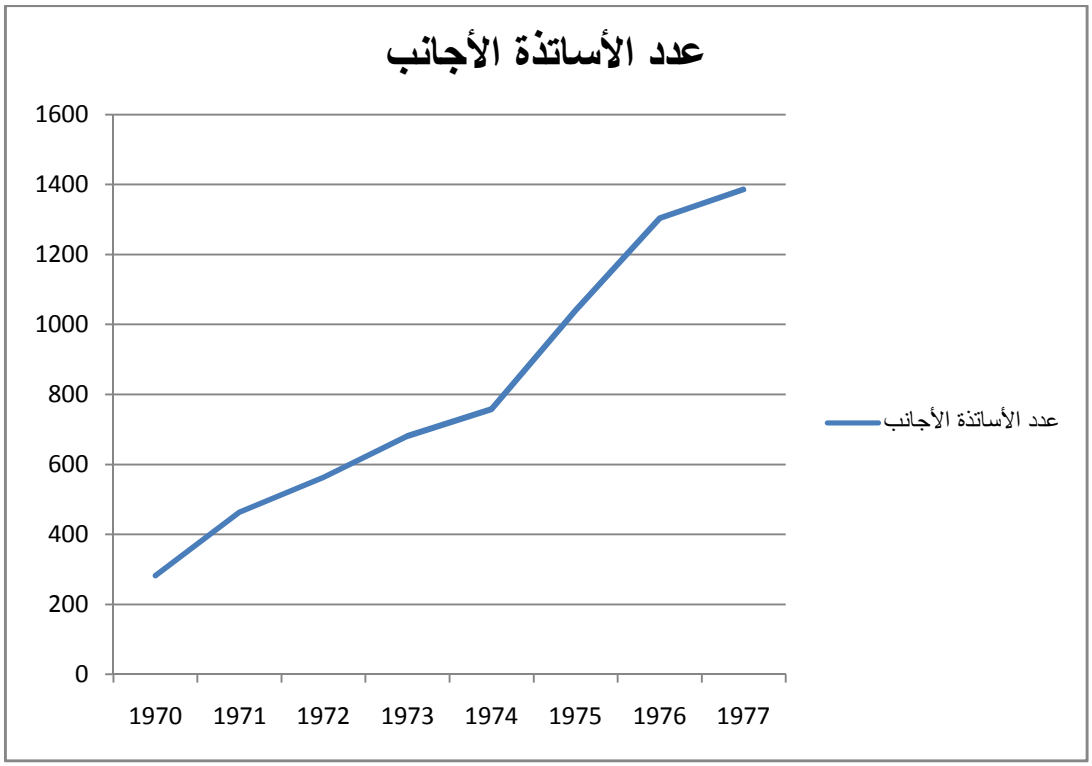
نلاحظ تزايد ملحوظ للأساتذة منذ حصول معاهد التعليم الأصلي على الصفة الرسمية لشهاداته، ثم أصبحت الزيادة تدريجياً بما يعادل 120 أستاذاً لكل موسم دراسي، وفي الموسم الدراسي 1974-1975 تضاعف عدد الأساتذة؛ لأنه شهد افتتاح عدة مؤسسات في كل من وهران، معسكر، أقبو، عين الصفراء، بوسعادة، قسنطينة، الأصنام، سطيف، بجاية، الوادي، الأغواط، تيارت[3].

[1] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية خلال العشرية 1965-1975، المصدر السابق، ص37.

[2] ينظر الملحق رقم 08: المعتمد في وضع الأعمدة البيانية، ص 316.

[3] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية خلال العشرية 1965-1975، المصدر السابق، ص30.

ضم السلك التدريسي أساتذة غير جزائريين أكثر من الجزائريين، ونتعرف على عددهم حسب السنوات من خلال هذا المنحنى البياني[1]:



مخطط رقم 2: منحنى بياني يمثل تطور أعداد الأساتذة غير الجزائريين بالتعليم الأصلي[2].

فنلاحظ أن عدد الأساتذة تزايد تبعاً لتزايد عدد الطلبة، وعدد المؤسسات التي تم افتتاحها لعدم وجود كوادر جزائرية محضة قادرة على تسيير هذه المؤسسات.

تعددت جنسيات الأساتذة بين العرب والأفارقة، ففي إحصائية لسنة 1976 للأساتذة نجد أنهم أتوا من عشر دول كما هي موضحة[3]:

الجزائر	مصر	سوريا	فلسطين	الأدرن	السعودية	السودان	اثيوبيا	تونس	المغرب	تركيا
135	1006	97	30	03	07	02	07	19	02	02
المجموع العام	1310									

جدول رقم 03: يمثل جنسيات وأعداد الأساتذة غير الجزائريين بالتعليم الأصلي خلال 1976.

[1] العلبة 36: إحصائيات عامة لمؤسسات التعليم الأصلي لمواسم دراسية مختلفة ولمعاهد مختلفة. جمعتها وقمت بجردها لتكوين هذا المخطط.

[2] ينظر الملحق رقم09: المعتمد في وضع المنحنى البياني، ص317.

[3] العلبة 205: تقرير افتتاح السنة الدراسية 1975-1976.

7- الأستاذ وزيارات المفتش

تخضع مؤسسات التعليم الأصلي لرقابة مفتشَيْنِ اثنين، مفتش جهوي، مفتش عام تربوي، فالمفتش الجهوي مسؤول عن كل مؤسسات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية من معاهد ومساجد وجمعيات وغيرها، مكلف برصد علاقاتها شهرياً مع المجتمع المحلي من سلطات وأفراد المجتمع المدني، أما المفتش العام التربوي فهو مكلف بمراقبة عمل الأستاذ داخل القسم، من حيث تتبعه للمناهج والبرامج والتزامه بالطرق التربوية في التدريس، وعلاقاته مع المدير والطلبة وبقية زملائه الأساتذة، وتكيفه مع البيئة الاجتماعية وغيرها، لكن هذا المنصب لم يكن متاحاً دائماً لعدم وجود الكفاءات الجزائرية، مما أدى بوزارة التعليم الأصلي إلى عقد اتفاقية مع وزارة التعليم الابتدائي والثانوي لتغطية العجز والنقص الذي تعاني منه، فكلفوا بمهمة ترسيم أساتذة جزائريين عن طريق إجراء امتحان الكفاءة المهنية لتكميليات وثانويات التعليم الأصلي[1].

أما الأستاذ فيخضع لتفتشَين أحدهما إداري والآخر تربوي، فالإداري يقوم به المدير للأستاذ، وتتم معاينة هذا الأخير من حيث: المواظبة، السلوك، وصلته بإدارة المؤسسة، وبخارج المؤسسة، وصلته بزملائه، وشخصيته مع تلاميذه، والمشاركة في نشاطات المؤسسة، وإعداده الدروس، والتمارين والتطبيقات، والعناية بواجبات التلاميذ وتصحيح فروضهم، ومسك زمام الفصل الدراسي، طريقته في التدريس، والتقيد بالمنهاج وعدم الخروج عنه، بعد ذلك يعطي المدير رأيه في إمكانية تجديد عقد الأستاذ أو إلغائه للسنة المقبلة مع تقديم أسباب وتعليلات مقنعة بالأدلة[2].

أما التفتيش التربوي فيقوم به المفتش العام لوزارة التربية الوطنية، فيعاين عمل الأستاذ من حيث إعداد الدروس ويُقَيِّمُها بملاحظة مثل: متوسط، جيد، حسن، ثم يعاين الدروس من حيث الإعداد، وفروض التلاميذ من حيث القيام بها أو لا، ثم يحضر مع الأستاذ حصة كاملة[3]، ليعاين سير الدرس عن قرب من حيث موضوعه، وطريقة الأستاذ إلقائية أو حوارية، إستنتاجية، سردية أو غيرها من الطرق، ومشاركة التلاميذ من حيث العدد، إيجابية أو سلبية، ثم يوجه له نقداً بَنَّاءاً حول سير الدرس وإعداده وأكثر ملاحظتين وجدتهما تتكرران هي استعمال الدارجة في إلقاء الدرس تفاوتت درجة استعمالها من

[1] العلبة 8: إجراء امتحان الكفاءة المهنية، 19/ 1973/01م.

[2] العلبة 08: تقرير إداري للسنة الدراسية 1972-1973م.

[3] اختلفت ساعات العمل بين الأساتذة حسب المرحلة التي يعملون بها، فيعمل أستاذ التعليم المتوسط اثنان وعشرون ساعة في الأسبوع أستاذ التعليم الثانوي يعمل ثمانية عشر ساعة أسبوعياً.

أستاذ لآخر، وقلة مشاركة التلاميذ خلال الدرس، ثم يقدم له توجيهات للعمل بها مستقبلا، على أمل العودة لاحقاً، وقد عولجت النقائص المسجلة، بعد ذلك يدون المفتش خلاصة وتقدير للأستاذ من حيث أداء الواجب، ثم يختتم التقرير بعلامة من عشرين[1].

لكن الاستعانة بكفاءات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي طال كثيراً، مما أدى بمدراء التعليم الأصلي تجديد الطلب في كل مرة يجتمعون فيها بضرورة التعجيل بتوفير من يشغل هذا المنصب للتعليم الأصلي خاصة؛ لأن إسناد مهمة التفتيش التربوي إلى مفتشي وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ريثما يتوفر هذا الإطار في الوزارة، ما هو إلا حل مؤقت، وتم التأكيد أكثر من مرة على أن يكون المشرفون على فروع الثانويات جزائريين، وإسناد مهمة تفتيش الأجانب إلى مفتشين أو أساتذة جزائريين فقط[2].

8- مشاكل الأساتذة

نلحظ أنه في إطار اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية التي يَكْمن في إطارها توظيف المدرسين العرب، فبالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي نلحظ اختلاف في الأجر حسب مادة الاختصاص المُدَرَّسة، فالأولوية لأساتذة المواد العلمية، براتب 1780دج، في حين أساتذة المواد الأخرى يتقاضون أجراً قدره: 1530دج، أما أساتذة التعليم المتوسط للمواد العلمية يتقاضون 1420دج، أما أساتذة المواد الأخرى يتقاضون 1220دج ويتقاضى معلمو الأقسام التطبيقية: 1320دج[3]، هذا الاختلاف في الأجر قد أدى ببعض الأساتذة إلى الاحتجاج، خاصة بعد الامتيازات التي خصت بها وزارة التعليم الأصلي الأساتذة المصريين فقط.

فقد راسلت البعثة التعليمية المغربية بالجزائر معالي وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية بشأن توقف سبعة أساتذة مغربيين يعملون بثانوية وهران، عن العمل بسبب إهمال مطالبهم المشروعة، فالعقد الذي بمقتضاه بقية الأساتذة العرب المجازين العاملين بوزارة التعليم الأصلي طبق عليهم بنداً بنداً منذ سنة 1969-1970م، لكن الأساتذة المغربيين بقوا خارج إطار هذا العقد، رغم أن مواده تنسحب عليهم أيضاً، سواء كان ذلك متعلقاً بعروبتهم أو كفاءتهم العلمية، وقد اتصلوا مباشرة بمدير التعليم الأصلي ونائبة أربع مرات، ورفعوا العديد من المذكرات والملتمسات؛ لكن دون أية نتيجة إذ بقيت وضعيتهم

[1] العلبة 08: تقرير تربوي للسنة الدراسية 1972-1973م.

[2] العلبة 280: اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي، ص 5، 6.

[3] العلبة205: منشور وزاري لتطبيق اتفاقيات التعاون الثقافي بين الجزائر والبلدان العربية، 21 /03/ 1975م، ص2.

شبيهة بوضعية معلم ابتدائي وهم أساتذة تعليم ثانوي، لذلك اتخذوا قراراً بالتوقف عن العمل ابتداءً من سنة 1972م إلى أن تسوى وضعيتهم ببقية إخوانهم الأساتذة العاملين معهم، فهم يشعرون أن كرامتهم قد مست والخزي قد لحق بمعنوياتهم ومؤهلاتهم [1].

وتعود وقائع وتفاصيل هذه القضية إلى مطلع السنة الدراسية 1969-1970م، فمع قدوم هؤلاء الأساتذة كمتعاونين وجدوا أنفسهم متساوين في الحقوق والاعتبار مع الأساتذة المصريين حيث كانوا يتقاضون حوالي 1080دج ولكن ابتداءً من يناير 1971م أحدثت الوزارة امتيازاً للمصريين، وهو ما رفضه الأساتذة المغاربة؛ إذ رفعت من قيمتهم المادية إلى 1376دج وصرفت لهم فروق منذ 1969م، فارتفعت معها قيمتهم المعنوية، رغم مساواة الأساتذة المغاربة لهم في المؤهل العلمي وعدد حصص العمل، وبعد العديد من الشكايات تمت مساواتهم ببقية الأساتذة العرب لكن الأثر الرجعي لم يحتسب لهم إلا منذ أكتوبر 1971م، فاستنكروا هذه المعاملة، وبعد أخذ ورد بين البعثة المغربية ووزارة التعليم الأصلي عاد الأساتذة للعمل بعد تسوية وضعيتهم بشكل نهائي[2].

أما الأساتذة المصريون فكانوا يعانون من تأخر صرف مستحقاتهم المالية، فكثيراً مَا راسلت البعثة الأزهرية وزارة التعليم الأصلي بشأن الأساتذة المتعاقدين من طرفها والعاملين بمختلف المؤسسات، يطالبون كلهم بمستحقاتهم المالية، ومخلفاتهم عن بدل للصحراء وملفات تحويل وشهادات تحويل لدى البنك[3].

9- مجالس التعليم

9-1 المجلس التربوي

يشرف مدير المؤسسة على إعداد وعقد وتسيير مجالس التعليم لجميع أساتذة المواد المختلفة، وتعقد هذه المجالس قبيل افتتاح الموسم الدراسي، وقبيل نهايته، وقد تدعو الضرورة التربوية إلى عقدها أثناء العام الدراسي لدراسة الجديد من المناهج، أو ما طرأ من تعديل وإصلاح في التعليم، واقتصاداً في الوقت فإنه يمكن عقد هذه المجالس حسب المواد المتجانسة مثل الآداب العربية والفرنسية واللغات،

[1] العلبة 262: توقف عن العمل بسبب الإهمال، 1972/02/02م.

[2] المصدر نفسه.

[3] العلبة 249: شكاوي الأساتذة، المرجع: 77/229، بتاريخ 1977/07/17م.

وهذه الطريقة تفرضها أحياناً ظروف المناصب المالية القليلة، يستدعى الأساتذة إلى هذه المجالس خارج أوقات عملهم، ويتم إخبارهم بمنشور يتضمن جدولاً زمنياً يضبط تتابع انعقادها.

أما جدول الأعمال فيحتوي على ما يلي[1]:

- المواقيت والبرامج: التذكير بالتعليمات الرسمية، تحديد مواقيت كل أستاذ، ومادة، وقسم، دراسة المناهج من حيث الإيجاز والكثافة، والشمول ومدى مطابقتها مع الواقع، ومستوى التلاميذ.
- التنسيق: دراسة وسائله بين الأساتذة، سواء في مستوى الأقسام المتوازية، أو الأقسام المتتابعة، ويكلف به أستاذ يسمى منسق المادة. ولهذا المنسق دور فيما يتعلق بالطرق البيداغوجية، والوسائل المُعينة، ومعالجة بعض أنواع السلوك والتأخر الدراسي لدى تلاميذ قسم معين.
- المكتبة والكتب والأدوات العلمية: ينظم حوار حول كل نقطة من هذه النقط، لمعرفة المتوفر منها، أو الذي يجب توفيره، والإمكانيات المخصصة لذلك، وكذا مسألة طبع الدروس وسحبها عند الاقتضاء.
- جدول استعمال المخابر: يجب تبسيط هذا الموضوع للأساتذة بعناية ووضوح، سواء فيما يتعلق بالمخابر كقاعات، أو ما يتعلق بأدواتها كوسائل علمية، وطريقة تنظيم استعمالها، ومسؤولية الأساتذة في ذلك، ثم تحدد قوائم الأفواج.
- نظام التنقيط: يناقش هذا الموضوع باهتمام؛ لأن تقييم المستوى والسلوك والتحصيل، واستعدادات التلاميذ يتم بالأرقام، والملاحظات الكتابية، كما يتم تحديد المفاهيم الخاصة بالملاحظات الكتابية من: جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً، فهذا كله يجعل التلميذ واضحاً، وتقدير الأستاذ موضوعياً، حتى تكون الكشوف والدفاتر المدرسية صورة واقعية ومرآة صادقة لواقع التلميذ وتحصيله.

[1] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد: التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية، 1974/1/19، ص5،6.

- دفاتر النصوص للأقسام ودفاتر المراسلة: الحرص على حسن استعمال دفتر النصوص لأهميته؛ لأنه يعتبر وثيقة رسمية تقدم للمفتش العام، ويتضمن تسجيل حصة ما في دفتر النصوص وفق ما يلي[1]:

عنوان الدرس مع تصميم موجز له، العمل المطلوب من التلاميذ مع تحديد تاريخ انجازه، الدروس التي يجب مذاكرتها وحفظها، نصوص الأسئلة والفروض والاختبارات.أما دفاتر المراسلة تسجل عليها العلامات والملاحظات المحصل عليها خلال النشاط الدراسي اليومي، وهو إجباري لكل تلميذ، ووثيقة مراسلة هامة بين الأساتذة والإدارة والأسرة.

- الفروض والاختبارات، الأعمال التطبيقية والموجهة.

9-2 المجلس التأديبي

يعتبر مشكل التأديب أو التهذيب من المشاكل التربوية التي يواجهها التعليم باستمرار، ولا يخفى ما لعامل البيئة والوسط الاجتماعي من تأثير في نوعية مشاكل التأديب وتفاوت خطورتها، وهي تكثر في مؤسسات المدن المركزية، وتقل في المؤسسات التعليمية الأخرى، وقرارات مجلس التأديب ليست دوماً دواء ناجعاً لحل المشاكل، خاصة إذا كان التأديب لا يتعلق بتلميذ واحد أو اثنين، وإنما يتعدى إلى فرق ومجموعات، فما كان من المجلس أن يفعل في مثل هذه الحالات سوى الإنذار والتوبيخ والطرد؛ وهل هذه القرارات الزجرية عمل تربوي ايجابي، ذو صدى وتأثير في أوساط التلاميذ؟

فيعمل المدير في هذا المجال مع المساعدين في النظارة والرقابة والمقتصدية على جعل الطلبة يشعرون بالانقياد الإرادي غير المفروض بالتهديد والوعيد والتخويف؛ لأن أسلوب القمع والإهانة، يجعل الطالب يحس بالضغط ويشعر بالحيرة، وبالتالي يثور محاولاً التغلب على ما يصادفه من المضايقات، لذا فإن الاتصال المباشر بالطلبة وبأوليائهم، يتسم بكثير من الفعالية؛ لأنه يُمَكِّنُ الطلبة من مراجعة سلوكهم وإعادة النظر في مواقفهم وتحسينها، ويمكن الأولياء من الإطلاع على تصرفات وسلوكات أبنائهم، ويتتبعون ذلك عن كثب، فيساهمون في إنجاح العملية التربوية[2].

[1] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد: التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية،المصدر السابق، ص7.

[2] المصدر نفسه، ص9.

9-3 مجلس الأقسام

يكتسي هذا المجلس أهمية كبيرة، خاصة عندما يعقد آخر العام الدراسي؛ لأنه يقوم بتقييم المحصول الدراسي للعام كله، فعليه يتقرر الانتقال إلى القسم الأعلى، أو التوجيه أو الإعادة والتكرار الممكن الذي لا يتعدى مرة واحدة في المرحلة المتوسطة، ومرة واحدة في المرحلة الثانوية[1].

9- 4 مجلس التوجيه

كانت عملية التوجيه منوطة بمجلس القسم في آخر السنة الدراسية، وذلك بسبب عدم توفر الأخصائيين في علم النفس التربوي والتجريبي، غير أن الدور التوجيهي لمجلس القسم أساسيٌّ في الانتقال العادي من قسم إلى آخر، أو في الأقسام النهائية، ويصنفون كما يلي:

- طلبة ذوو استعدادات لمواصلة الدراسة في التعليم العام.
- طلبة ذوو استعدادات لمواصلة الدراسة في التعليم التقني.
- طلبة لا تسمح لهم قدراتهم العقلية والذكائية بالمرور إلى أي صنف من الصنفين السابقين فهؤلاء يتركون مقاعد الدراسة بالضرورة لمباشرة حياة عملية مّا.
- تلاميذ تسمح شروط سنهم والتحسن المرجو لدراستهم بتكرار السنة[2].

ثانياً: التسيير المالي

إن الإعتمادات المالية المخصصة للتربية ذات أهمية ودلالة، تعطي صورة كاملة عن هذا الاهتمام، وقد سمحت هذه الأموال بتحقيق استثمارات عديدة لاسيما في ميدان التعليم الأصلي الذي تطور وازدهر بفضل اكتسابه الصفة القانونية، وازدياد مؤسساته التعليمية وترسيم شهاداته، علماً بأن مؤسسات التعليم الأصلي التي كان مزمع إنجازها خلال الرباعي الأول قد أنجزت 100% تقريباً، وذلك طبقاً للمشاريع المدرجة ضمن البرنامج العام والبرنامج الخاص[3].

[1] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد: التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية، المصدر السابق، ص8.
[2] المصدر نفسه، ص10.
[3] العلبة 280: تنفيذ المخطط الرباعي الأول، ص2.

رغم ذلك ظلت الوزارة الوصية تعاني ضعف الميزانية المخصصة لها، وهو ما جعل العديد من عروض المناقصات تنسحب تلقائياً عند معرفتهم بقيمة الاعتمادات المالية المخصصة للمشاريع المختلفة من بناء معاهد ومؤسسات، وهو ما جعل القسم المالي في الوزارة يقوم بمساع عديدة لدى كتابة الدولة للتخطيط بغية رفع اعتمادات البرنامج لكن دون جدوى، لكن أحيانا كان يتم الموافقة على طلبهم، بالرغم من النتائج المرضية التي سجلها التعليم الأصلي خلال تطوره، فإنه كان في أمس الحاجة إلى الزيادة في حجم الاعتمادات المالية لتحقيق الأهداف المرسومة له.

كانت تعاني الوزارة مشاكل في الإنشاءات مثل: ضعف اعتمادات البرنامج العام والخاص للمخطط الرباعي الأول، بالإضافة إلى الوضع الجغرافي للأراضي المخصصة للبناء والذي وضع الوزارة أمام صعوبات جمة، زيادة على المشاريع التي تشكو عجزاً منذ وضعها موضع التنفيذ، كما أن شدة التقتير في تخصيص الاعتمادات قد وقفت هي الأخرى جداراً حاجزاً أمام عملية إنجاز المشاريع[1]، ومن جهة أخرى الشركات الوطنية لا تستجيب إلا قليلاً أو لا تستجيب كلية لطلبات هذه الوزارة، مثال ذلك أنه طلب من مؤسسة وطنية للجماعات سنة 1972م تجهيز المطبخ والمطعم بالأدوات في مجموع مؤسسات التعليم الأصلي، ولم ترد لا بالسلب ولا بالإيجاب[2].

1- تسيير ميزانية مؤسسات التعليم الأصلي

تشكو ميزانية مؤسسات التعليم الأصلي نقصاً مخلاً في الإعتمادات المالية المخصصة لتسييرها كل عام، فميزانية المؤسسة غالباً ما تكون أقل من المبالغ المطلوبة بالإضافة إلى أنها تحول إلى حساب المؤسسة مجملة مبهمة دون تفصيلها إلى أبواب وفصول وبنود، الأمر الذي جعل المتصرفين في شؤون المؤسسة يعانون بعض الحيرة والارتباك، لاسيما فيما يتعلق بتحديد المبالغ المخصصة للمنح الدراسية، وفصلها عن مرتبات العمال والموظفين الإداريين بالمؤسسة.

نظراً لهذه الأوضاع التي أصبحت لا تتماشى وتطور التعليم الأصلي فإن مديري المؤسسات أجمعوا على ضرورة تقديم اقتراحات إلى المسؤولين في الوزارة آملين تحقيقها[3]:

[1] العلبة 280: تنفيذ المخطط الرباعي الأول ، المصدر السابق، ص13.
[2] المصدر نفسه، ص14.
[3] العلبة 280: اجتماع مديري مؤسسات التعليم الأصلي، ص 2.

- تطبيق أحكام المرسوم المتضمن تأسيس مؤسسات التعليم الأصلي ولاسيما تلك التي تتعلق بوجوب تحويل الأرصدة المالية المعتمدة للتسيير ودفع أجور ومرتبات المستخدمين بالمؤسسة، بعد تقديمها في شكل مشروع من طرف مجلس إدارة المؤسسة وضرورة الإجابة عنها في الأجل المحدد.
- إلحاق المكتب المختص بالتوظيف والمحاسبة لسلك التعليم بمديرية التعليم الأصلي.
- تحديد ساعات العمل للأساتذة حسب نوع تعيينهم؛ أي حسب المرحلة التعليمية التي يعملون بها.
- أما بخصوص ساعات العمل الإضافية في المؤسسة فإن المجتمعين يقترحون إعطاء الأولوية لحملة بكالوريا التعليم الأصلي: سواء في التعليم أو في المراقبة، مع تحديد النصاب أو الحد الأقصى منهم.
- ضرورة توحيد مطبوعات المحاسبة والمعاملات المالية في جميع المؤسسات كاعتماد المطبوعات التي تستعملها وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مثلاً.
- ضرورة إحداث جهاز مركزي للتخطيط والتنفيذ والمراقبة بمديرية التعليم الأصلي.
- ضرورة وضع بطاقة مدرسية لكل مؤسسة يحدد بموجبها عدد المناصب المالية ورتب المستخدمين وعددهم، وعلى ضوئها توضع ميزانية المؤسسة في مجملها.
- ضرورة تحديد عدد التلاميذ الممنوحين وصنفهم، داخليين، ونصف داخليين.
- تخصيص اعتمادات مالية في صلب مالية كل مؤسسة للتعاقد مع أساتذة ومنشطين ومدربين في مختلف ضروب النشاط الثقافي والفني والرياضي.
- ضرورة دفع أجور المستخدمين من جميع الرتب والأصناف عن طريق الحساب الجاري لكل مستخدم.
- ألا يتجاوز المبلغ المالي الذي يمكن الاحتفاظ به في المؤسسة ألف دينار[1].
- ضرورة التقيد بإرسال التقرير المالي لكل مؤسسة إلى الوزارة كل ثلاثة أشهر، مفصلاً أوجه الدخل والصرف.
- اقترح المجتمعون صرف الفائض المالي للجامعة الشعبية، في المجالات الثقافية ولاسيما إنشاء المكتبات.

[1] [1] العلبة 280: تنفيذ المخطط الرباعي الأول، المصدر السابق، ص 6،5.

- تعيين مقتصدين أو أعوان محاسبين من بين حملة شهادة الأهلية على أن تنظم لهم فترات تربص خلال العطلة الصيفية بثانويات كل من قسنطينة والعاصمة ووهران.
- ضرورة مراقبة التسيير المالي من طرف رئيس قسم الحسابات بالوزارة. [1]

2- المنح

يمنح الطالب الأجنبي منحة شهرية طوال دراسته بمعاهد التعليم الأصلي بالجزائر مع استفادته من النظام الداخلي بالمؤسسات، أما الطلبة الجزائريون فلم يستفيدوا من هذه المنحة، إلا إذا تم إرسالهم للدراسة خارج الجزائر؛ وقد اختلفت الوجهات التي اتجه لها الطلبة فهناك من اتجه لتونس وكان يمنح من طرف الدولة الجزائرية أربع دنانير تونسية شهرياً لكل طالب، وهناك من بعث إلى ليبيا وكان يمنح كذلك ثلاث جنيهات ليبية، أما الذين أرسلوا إلى سوريا فكانوا يمنحون سبعين ليرة سورية[2]، ونظام الدراسة بالمنحة إلى خارج الجزائر كان ساري العمل به قبيل تأسيس التعليم الأصلي، أما بعد إنشائه فتم توقيف العمل به.

وهذه عينة عن الطلبة الممنوحين داخل الجزائر حسب جنسياتهم لأخر موسم دراسي للتعليم الأصلي[3]:

البلد	عدد الممنوحين	البلد	عدد الممنوحين	البلد	عدد الممنوحين	البلد	عدد الممنوحين
مالي	10	السنغال	65	ساحل العاج	01	الصومال	01
التشاد	01	غامبيا	22	بيبين	02	ليبيريا	02
النيجر	07	السيراليون	01	فولتا العليا	26	تايلاندا	43
نيجيريا	08	غانا	07	موريس	16		
غانا	06	بورندي	05	المجموع	224		

جدول رقم 04: يمثل جنسيات وعدد الطلبة الممنوحين بمعاهد التعليم الأصلي.

[1] العلبة 280: تنفيذ المخطط الرباعي الأول، المصدر السابق، ص 6،5.

[2] العلبة 266: قوائم بأسماء الطلاب المبعوثين إلى كل من تونس وليبيا وسوريا مع بيان المبالغ اللازمة لكل طالب شهرياً.

[3] العلبة 242:تقرير حول المنح الدراسية والنشاطات الإسلامية، 12/19/ 1976م.

3- الرسوم

نظراً لتزايد عدد الطلبة المشاركين في امتحان شهادتي الأهلية والبكالوريا سنة بعد سنة، ونظراً لتضاعف نفقات طبع الوثائق اللازمة لذلك، تقرر إحداث رسم يدفع من طرف المشاركين في امتحان الشهادتين المذكورتين، ابتداءً من السنة الدراسية 1972-1973 وحدد الرسم كالآتي:

- الأهلية: 10 دينار جزائري.
- البكالوريا: 20 دينار جزائري.

بناءً على ذلك اتخذ كافة مدراء مؤسسات التعليم الأصلي إجراءات لجمع معلوم الرسوم من التلاميذ الذين سيشاركون في الامتحان المذكور، سواءً كانوا نظاميين أو أحرار، لإرساله للرقم الحساب المخصص له[1].

المبحث الثالث: الامتحانات والنشاطات

أولاً: الامتحانات الفصلية

كان هناك اختبارين في كل سنة دراسية، وأربعة فروض فجائية محروسة ترقم من واحد إلى أربعة، تضاف علامات الفرض الأول والثاني إلى الاختبار الأول، وتجمع نقاط الفرض الثالث والرابع مع الاختبار الثاني، ثم ترسل الكشوف الفصلية إلى الأولياء قبيل عطلة الربيع، وقبيل عطلة الصيف، كما ترسل الكشوف الفصلية الخاصة بتقدير أعمال واستعدادات التلاميذ قبيل عطلة الشتاء.

تؤدى الاختبارات في مدة لا تقل عن أسبوعين ولا تتجاوز ثلاثة أسابيع، حتى يفسح المجال لمواصلة سير الدروس في ظروف عادية[2].

لمجالس التعليم أهميتها كما ذكرنا ذلك سابقاً، خاصة مجلس الأقسام الذي يعقد نهاية كل فصل دراسي للنظر في النتائج، وتقويم أعمال التلاميذ في مستوى كل قسم، ومستوى المؤسسة كلها، ويهتم هذا المجلس بتوزيع نشاط التلميذ بصفة منسجمة في القسم، في المذاكرة، في المنزل، التمارين

[1] العلبة 08: إحداث رسم على شهادتي الأهلية والبكالوريا بتاريخ 01/12/ 1973.

[2] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد، التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية، 1974/1/19، ص12.

والفروض والاستجوابات المكتوبة مع مراعاة أوقات فراغه. ويتطلب التحضير لهذه المجالس صب العلامات في الكشوف المدرسية الفصلية، وإعداد المعدل الفصلي لكل تلميذ[1].

يراعي مجلس الأقسام النسبة المئوية التي يجب احترامها في شأن التكرار على النحو الآتي:

- النسبة الوسطى وهي 5% للتكرار في كل السنوات عدا السنوات النهائية يعني تلميذين في كل قسم من أربعين تلميذاً.
- النسبة الوسطى: وهي 10% للتكرار في أقسام الامتحانات النهائية السنة الرابعة متوسط، والسنة الثالثة ثانوي.

وهنا ينبغي مراعاة حالة التلميذ الراسب في الامتحان، استناداً إلى عمله المدرسي، ولم يسبق له أن كرر السنة في المرحلة الدراسية التي هو بها[2]، ومراعاة السلوك والمواظبة وتطور التحصيل الدراسي ويمكن لمجلس الأقسام بعد هذا أن يقرر:

- القبول في القسم الأعلى لكل تلميذ حصل على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10/20.
- والتكرار لكل تلميذ تتوفر فيه شروط السن، حصل على معدل أقل من 10/20وفوق 08/20 .
- الطرد: لكل تلميذ حصل على معدل سنوي عام أقل من 08/20 مع احترام السلوك والمواظبة[3].

ثانياً: امتحان الأهلية

شهادة الأهلية أو شهادة الكفاءة هي شهادة يتحصل عليها الطالب في نهاية المرحلة الإعدادية بعد دراسة دامت أربع سنوات، بدأت بواكيرها منذ الموسم الدراسي 1964-1965م، وشرعت مؤسسات التعليم الأصلي في تخريج مجموعات متفاوتة العدد، تبعاً لنموها الطبيعي، وبما أن الجزائر كانت خلال هذه الفترة تمر بمرحلة انتقالية وفي حاجة إلى الإطارات، وخاصة في مجال التربية والتعليم، فإن أفواجاً كبيرة من هؤلاء الطلبة الناجحين في الأهلية التحقوا بالتدريس في المدارس الابتدائية

[1] العلبة 179: عبد الكريم بوزيد، التدريب العملي لرؤساء المؤسسات الثانوية، 1974/1/19، ص7.

[2] المصدر نفسه، ص8.

[3] العلبة 94: تقرير مقاييس القبول في الأقسام العليا، والتكرار، والطرد، 1975/10/24، ص3.

كمعلمين، بعد أن يكونوا قد مروا بفترة تدريب من طرف وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، تمكنهم من ممارسة المهنة[1].

كان امتحان شهادة الأهلية للعلوم الإسلامية قبل التعليم الأصلي يجرى في دورتين الأولى في شهر جوان والثانية في أكتوبر، وتنطلق الامتحانات من بداية الشهر، تنقسم إلى مواد كتابية وأخرى شفهية تجمع بين الاختبار والتطبيق، وضمت مادة دراسة النص والإنشاء، القرآن والتفسير، الفقه والفرائض، الحديث، والرياضيات أما المواد التطبيقية فشملت الخط والرسم والخياطة والموسيقى، أما المواد الاختيارية فهي التاريخ والجغرافيا والعلوم[2].

ورغبة في تطور طرق تنظيم التعليم والبرامج والامتحانات، ونظراً للمشاكل التي اعترضت شهادة الأهلية للعلوم الإسلامية من عدم وجود اعتراف بها في المجال المهني، تم إلغاء شهادة الأهلية للعلوم الإسلامية القديمة غير المعترف بها، وإصدار مرسوم جديد يرتكز على أسس جديدة تساير في اغلبها الأسس المتبعة لدى وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مع إدخال تنظيمات حديثة للامتحانات واختصار الوقت المحدد لها وبالتالي إعطاء فرص الدراسة أوسع من الماضي والحد من نفقات الامتحانات المتكررة بلا فائدة مع توجيه الاهتمام إلى منح التلاميذ فرص أكثر للنجاح عن طريق اعتماد الدفتر المدرسي عند الضرورة في امتحانات هذه الشهادة[3].

1- مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي

رئيس الحكومة "هواري بومدين" يرسم[4]:

المادة 1: تحدث عوضا عن شهادة الأهلية للعلوم الإسلامية شهادة تسمى بشهادة الأهلية للتعليم الأصلي وهي تعادل شهادة التعليم العام المحدثة بالمرسوم رقم 66-38 المؤرخ في 1شوال عام1385هـ الموافق 11 فبراير سنة 1966م المتضمن إحداث تلك الشهادة.

المادة 2: تسلم هذه الشهادة من طرف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية بعد إجراء امتحان في دورة واحدة عادية في نهاية السنة الدراسية من كل عام.

[1] العلبة 36: لمحات عن التعليم الأصلي في الجزائر، المصدر السابق، ص5.
[2] العلبة 266: نشأة التعليم الديني ومراحل المعاهد الإسلامية بالجزائر، 1969، ص9.
[3] العلبة 114: مرسوم إحداث شهادة الأهلية، ص1.
[4] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ،1971، ص1.

المادة 3: يجرى الامتحان باللغة العربية في جميع المواد ماعدا اختبار اللغات الأجنبية ويحتوي على اختبارات كتابية وتطبيقية مطابقة للبرامج الرسمية في القسمين الثالث والرابع من المرحلة الإعدادية في معاهد التعليم الأصلي.

المادة 4: تحدد بقرار من وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية تطبيق هذا المرسوم.

المادة 5: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا المرسوم، ولاسيما أحكام المرسوم رقم 68-192 المؤرخ في 1ربيع الأول عام 1388هـ الموافق 28مايو1968م والمتضمن إحداث شهادة الأهلية للعلوم الإسلامية.

المادة 6: يكلف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية بتنفيذ هذا المرسوم الذي ينشر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وقد قرر وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية قرار رئيس الجمهورية بناء على اقتراح مدير التعليم الديني مع التطبيق الفوري ودخوله الحيز العملي ما يلي[1]:

المادة 1: يجرى امتحان شهادة الأهلية للتعليم الأصلي خلال دورة عادية واحدة في نهاية السنة الدراسية من كل عام ويحدد موعدها من قبل وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

المادة 2: يجرى امتحان شهادة الأهلية للتعليم الأصلي باللغة العربية ماعدا اختبار اللغات الأجنبية ويحتوي على اختبارات كتابية تطبيقية للبرامج المقررة للسنتين الثالثة والرابعة من المرحلة الإعدادية في المعاهد الإسلامية.

المادة 3: يقرر في كل عام برنامج محدد لشهادة الأهلية للتعليم الأصلي من طرف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية قبل ثلاثة أشهر على الأقل من تاريخ افتتاح دورة الامتحان.

المادة 4: تحدد طبيعة وتفاصيل الاختبارات في الملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 5: يمكن أن يشارك في امتحان شهادة الأهلية للتعليم الأصلي تلاميذ السنة الرابعة للمرحلة الإعدادية في المعاهد الإسلامية والثانويات والتكميليات العمومية والخاصة، والمرشحون الذين يجري تقييم مستواهم من طرف اللجنة المركزية للامتحان حسب المستندات المقدمة.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ، المصدر نفسه، ص2.

المادة 6: يجب أن يكون عمر المترشح 15سنةعلى الأقل في 31 ديسمبر من سنة الامتحان ويجوز الإعفاء من شرط السن لمدة سنة واحدة إذا كانت نتائج المترشح الدراسية مرضية.

المادة 7: يحتوي امتحان شهادة الأهلية للتعليم الأصلي على:

- ستة اختبارات إجبارية.
- اختبار يستخرج بالقرعة.
- اختبار في إحدى المواد التطبيقية التي يختارها التلميذ.

المادة 8: يشارك في الامتحان المذكور أعلاه كل طالب أتم دراسته في قسم السنة الرابعة الإعدادية بالمعاهد الإسلامية.

المادة 9: يضبط في مكتب الامتحانات بمديرية التعليم الديني دفتر تسجيل مستقل لكل من المترشحين النظاميين المسجلين في المعاهد.

المادة 10: يحدد تاريخ افتتاح واختتام دفتر التسجيل لشهادة الأهلية للتعليم الأصلي وتعيين مراكز الامتحان ولجانه من طرف مدير التعليم الديني.

المادة 11: يحتوى ملف المترشح على[1]:

- طلب التسجيل مطبوع يتممه المترشح بالمعلومات بخط بيده ويوقع عليه.
- شهادة ميلاد أو بطاقة شخصية للحالة المدنية.
- ثلاث صور شمسية.
- حافظة أوراق موقعة من قبل مدير المعهد.
- شهادة مدرسية تثبت أنه أتم دراسته في المرحلة الإعدادية بكاملها أو شهادة تعادلها إن كان المترشح حراً.

المادة 12: ترسل كافة ملفات المترشحين من قبل مديري المعاهد إلى مديرية التعليم الديني مكتب الامتحانات عند انتهاء مدة التسجيل.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ، المصدر السابق، ص3.

المادة 13: تختار مواضيع الاختبارات من طرف لجنة يعيينها وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية باقتراح من مدير مختص.

المادة 14: تتكون اللجنة المذكورة أعلاه من:

- مدير التعليم الديني أو ممثله، رئيساً.
- رئيس المكتب التربوي والدراسات التقنية.
- أستاذ أو أكثر لكل مادة.
- أستاذ تُعَيِّنُه وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

المادة 15: يجري وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية أو ممثله القرعة على المواد التي تقع بشأنها القرعة، بحيث لا يستطيع المترشح معرفة نتائج القرعة قبل يوم الامتحان.

المادة 16: تشكل لجنة مركزية للامتحانات بالكيفية التي تتكون بها اللجان الفرعية وهي تتألف من:

- مدير التعليم الديني، رئيساً.
- نائب مدير التعليم الثانوي والعالي الدينيين.
- مديري المعاهد، رؤساء مراكز الامتحانات.
- أساتذة متخصصين في مواد برنامج أهلية التعليم الأصلي.

المادة 17: تتولى هذه اللجنة الأعمال الآتية:

- الإشراف على لجان التصحيح.
- وضع سلالم النقط لكل مادة.
- دراسة التقارير الواردة من رؤساء مراكز الامتحان.
- دراسة أوضاع المترشحين الحاصلين على معدل عام أقل من 10 على 20 واعتبارهم ناجحين إن توفرت لديهم الشروط المقررة[1].

المادة 18: تجتمع اللجنة المركزية فور الانتهاء من الامتحان بصفتها لجنة الامتحانات المركزية وتتمتع بجميع الصلاحيات المتعلقة بهذه الصفة.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ، المصدر السابق، ص4.

المادة 19: إن قرارات اللجنة المركزية للامتحانات نهائية لا يقبل أي طعن في مقرراتها التي تتخذها وفق أحكام هذا القرار وتتخذ تلك القرارات بالأغلبية المطلقة مع اعتبار صوت الرئيس مرجحا عند تعادل الأصوات.

المادة 20:تقدر كل مادة بعلامة تتراوح مابين الصفر إلى عشرين نقطة لكل نقطة منها معامل مذكور في الملحق المرفق بهذا القرار.

المادة21: يعتبر كل مترشح محصل على صفر بإحدى مواد الاختبارات راسبا في الامتحان.

المادة 22: يعد ناجحا كل مترشح يكون معدله العام في نتيجة الاختبارات مساوياً10على 20.

المادة 23: إن المترشحين المحصلين على معدل عام يتراوح بين 8 و10 على 20 يمكن اعتبارهم ناجحين بعد مداولات اللجنة المركزية للامتحان المعتمدة على دراسة دفاترهم المدرسية بالنسبة للمترشحين النظاميين وعلى النقط الحاصلين عليها في بعض المواد الأساسية بالنسبة للمترشحين الأحرار.

المادة 24: تتشكل لجنة مراكز الامتحان من[1]:

- مدير معهد رئيساً.
- ممثل عن مديرية التعليم الديني.
- عدد من الأساتذة يتناسب مع عدد المترشحين في المركز.

المادة 25: تكلف هذه اللجنة تحت طائلة المسؤولية بالتحقيق في هويات المترشحين ومراقبة الامتحانات وتوزيع الأسئلة وأوراق الاختبارات وجمعها وحفظها جيداً والعمل على إجراء الامتحان بصورة منتظمة.

المادة 26: يجب على المترشح إبراز بطاقة التعريف الوطنية أو البطاقة المدرسية خلال فترة الاختبارات كلها.

المادة 27: تجرى الاختبارات على أوراق رسمية خاصة تسلمها الإدارة.

المادة 28: تصحح كامل أوراق الإجابة تصحيحا مزدوجاً ومجهولا من طرف المصححين.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ، المصدر السابق، ص5.

المادة 29: تبلغ نقط المترشحين الراسبين في الامتحان بعد نهاية دورة الامتحان إلى المعاهد أو إلى المترشحين من طرف مكتب الامتحانات في مديرية التعليم الديني.

المادة 30: يلفت نظر المترشح أنه في حال القيام بمحاولة الغش أو المشاركة فيه تطبق بحقه العقوبة القانونية وهي الطرد وعدم السماح له بالمشاركة في الامتحان مدة عام أو عامين، ويطرد من قاعة الاختبارات المترشحون الذين يقومون باتصالات خلال الاختبارات أو غش أو محاولة الغش أثناء الامتحان وبصفة خاصة حيازة وثائق ممنوعة، ويوضع تقرير مفصل بالواقع وظروفه يرفق بالمستندات المضبوطة من قبل اللجنة المركزية بناء على طلب رئيس المركز المعنى بالأمر.

المادة31: يقع اختبار التربية البدنية خلال الأشهر الثلاثة النهائية التي تسبق افتتاح دورة الامتحان وهو إجباري إلا على المترشحين الذين يعفيهم الطبيب المحلف.

المادة 32: يصدر مدير التعليم الديني التعليمات الخاصة بالامتحانات وتنظيمها قبل تاريخ افتتاح دورة الامتحان.

المادة33: يكلف مدير التعليم الديني بتنفيذ هذا القرار الذي ينشر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية[1].

2- طبيعة اختبارات شهادة الأهلية للتعليم الأصلي

2-1 الاختبارات الكتابية

اختبار القرآن الكريم والتفسير: يشمل هذا الاختبار على كتابة آيات قرآنية مع شكلها وشرح وتفسير آية قرآنية أو حديث على الاختيار.

التوحيد: يطرح سؤالان يختار التلميذ أحدهما.

الفقه والفرائض: يطرح على التلميذ سؤالان على الاختيار يشمل كل منهما على سؤال في الفقه وسؤال في الفرائض.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي ، المصدر السابق، ص6.

الإنشاء: يطرح على التلميذ موضوعان مستقلان يختار التلميذ أحدهما بحيث يوافقان برنامج السنة الرابعة مع مراعاة المبنى والمعنى.

دراسة نص: يطرح على التلميذ نص يشتمل على(80 إلى 100) كلمة متبوع بأربعة أسئلة:

- شكل فقرة النص.
- إعراب كلمات وجمل من النص.
- تحويل جملة من النص.
- شرح عبارات من النص

الرياضيات: يحتوي هذا الاختبار على: تمرينين مستقلين، ومسألة تحتوي على عدة أسئلة(يمكن أن تكون أجزاء المسألة مستقلة)

اللغة الأجنبية: يشمل هذا الاختبار على دراسة نص يتألف من 50 كلمة متبوع بأربعة أسئلة[1]:

- شرح مفردات بسيطة أو عبارات.
- تصريف أو تحويل جمل.
- إعراب كلمات.
- سؤال حول فهم النص والذي يؤدي إلى شرح قصير(من 5 إلى 10 أسطر).

التربية البدنية: يقع هذا الاختبار في الثلاثة أشهر الأخيرة من السنة الدراسية، وهو إجباري بالنسبة لجميع تلاميذ المعاهد الإسلامية باستثناء الذين يعفيهم الطبيب، ويتناول الاختبار التمارين والألعاب الرياضية المقررة في البرامج.

2-2 اختبار القرعة

يكون في إحدى المواد التالية:

التاريخ، الجغرافيا، العلوم: وفي كلها يطرح سؤالان يختار التلميذ أحدهما.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص8.

2-3 الاختبارات التطبيقية

يجبر التلميذ على اختيار مادة واحدة من المواد التالية: الخط، الرسم، الخياطة، الموسيقى[1]؛ لكن تم إصدار قرار مستدرك لتعديل شهادة الأهلية، وبموجبه تغير معامل بعض المواد وجُمِلَت مواد أخرى إجبارية بعد أن كانت اختيارية، فألغيت المواد التطبيقية الاختيارية التي هي: الخط، والرسم، والخياطة والموسيقى، أما مواد القرعة التي هي: التاريخ والجغرافية والعلوم فقد أصبحت إجبارية، وأصبحت المواد الرئيسية هي: القرآن والتفسير، الفقه والفرائض، دراسة نص، الرياضيات[2].

وقد ألغيت أحكام هذا القرار الصادر سنة 1971م وعوض بأحكام القرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394هـ الموافق لـ02 يناير سنة 1975م ومن الأحكام الجديدة[3]:

المادة 5: على كل تلميذ يتابع دراسته في السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة بمؤسسات التعليم الأصلي أن يشارك في امتحان شهادة الأهلية بقطع النظر عن سنه، ويمنع كل تلميذ من الأقسام السفلى أن يشارك في هذا الامتحان.

المادة 6: يستطيع التلامذة الذين يدرسون في تكميليات وثانويات التعليم العام أو في مؤسسات خاصة معترف بها أو في مراكز التكوين أن يشاركوا في هذا الامتحان، ويجب عليهم أن يقدموا بطاقة المعلومات الشخصية مصحوبة بأوراق الإثبات المطلوبة.

المادة 8: يحدد تاريخ افتتاح واختتام دفتر التسجيل لشهادة الأهلية للتعليم الأصلي، وتعيين مراكز الامتحان ولجان الرقابة من طرف مدير التعليم الأصلي.

المادة9: لا يسمح لأي مترشح أن يسجل اسمه في مؤسستين أو أكثر من مؤسسات التعليم الأصلي خلال سنة واحدة.

المادة 10: دفع رسوم الامتحان الجاري بها العمل.

المادة 18: لا يجوز أن يكون بين المترشحين أي اتصال فيما بينهم أو بالخارج مدة إجراء الامتحان، كما لا يجوز لهم اصطحاب أية ورقة أو مذكرة أو كتاب، ولا يمكن استعمال أية ورقة لم يسمح بها.

---

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة الأهلية للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص9.

[2] العلبة 279: قرار تعديل الأهلية، 1974/12/20م.

[3] العلبة10: مرسوم شهادة الأهلية لسنة 1975م، ص2.

المادة 28: المترشحون الذين يحصلون على المعدل العام 8/20 وأقل من 10/20 يمكن اعتبارهم ناجحين بعد دراسة اللجنة للدفاتر المدرسية بالنسبة للمترشحين المنتظمين والحصول على معدل 10/20 في المواد الرئيسية بالنسبة للمترشحين غير المنتظمين.

المادة 29: تعتبر المواد التالية رئيسية في امتحان شهادة الأهلية:

1-الفقه 3- دراسة نص

2-القرآن الكريم 4- الرياضيات[1]

أما طبيعة اختبار شهادة الأهلية[2] للتعليم الأصلي فأصبحت على النحو التالي[3]:

- القرآن الكريم: يشتمل هذا الاختبار على:
  - كتابة آيات قرآنية مع شكلها.
  - شرح وتفسير آية قرآنية أو حديث على الخيار.
  - مدة الاختبار ساعتان، المعامل 3.
- الفقه: يطرح على المترشح سؤالان على الخيار في الفقه، مدة الاختبار ساعتان، المعامل3.
- التوحيد: يقترح سؤالان يختار المترشح أحدهما، مدة الاختبار ساعة، والمعامل 1.
- دراسة النص: يقترح على المترشح نص يشتمل على (80-100)كلمة متبوعة بخمسة أسئلة:
  - شكل فقرة من النص.
  - إعراب كلمات أو جمل من النص.
  - تحويل فقرة من النص.
  - شرح عبارة من النص.
  - مدة الاختبار ساعتان، المعامل 3.
- الرياضيات: يحتوي الاختبار على تمرينين مستقلين، ومسالة تحتوي على عدة أسئلة(يمكن أن تكون أجزاء المسألة مستقلة)، مدة الاختبار ثلاث ساعات، المعامل5.

[1] العلبة10: مرسوم شهادة الأهلية لسنة 1975م، المصدر السابق، ص4.

[2] ينظر الملحق رقم 10: نموذج أسئلة الأهلية، ص 318.

[3] العلبة 10: ملحق يحدد طبيعة اختبار شهادة الأهلية للتعليم الأصلي، 1975، ص1.

- العلوم الطبيعية: يطرح سؤالان على الخيار من برنامج السنة الرابعة المتوسطة كل سؤال متبوع برسم بياني، أو رسم عادي يمكن أن يكون متعلقاً أو غير متعلق بالسؤال، مدة الاختبار ساعتان، المعامل2.
- التاريخ والجغرافية: يقترح سؤالان على الخيار من برنامج السنة الرابعة المتوسطة وكل سؤال يشتمل على فقرة في التاريخ والأخرى في الجغرافية، مدة الاختبار ساعتان، المعامل 2.
- اللغة الأجنبية1: الاختبار عبارة عن دراسة نص متبوع بأسئلة حول الإعراب والتصريف وتحويل جمل، مدة الاختبار ساعة ونصف، المعامل1.
- اللغة الأجنبية 2: الاختبار عبارة عن دراسة نص متبوع بأسئلة حول التصريف أو التحويل أو شرح مفردات، مدة الاختبار ساعة ونصف، المعامل1.
- التربية البدنية: يجري هذا الاختبار أثناء الفصل الأخير من السنة الدراسية، ويعفى المترشحون الذين لم يؤهلهم الطبيب[1].

3- التسجيل لامتحان الأهلية

تشرع نيابة الامتحانات والمنح والتنشيط المدرسي بضبط قوائم التسجيل مطلع كل سنة دراسية بداية من شهر أكتوبر، بتوجيه تعليمات خاصة لمدراء مؤسسات التعليم الأصلي، فتحدد مدة شهر من 10 نوفمبر إلى 10 ديسمبر لإيداع ملفات التسجيل بالنسبة للطلبة النظاميين وطلبة الجامعة الشعبية، تعقبها أربعة أيام من شهر ديسمبر لمراجعة الملفات من طرف إدارة المؤسسة، ثم تجمع بعد مراقبتها بدقة، والتأكد من وجود الوثائق اللازمة، وصحة المعلومات المثبتة فيها، ثم ترسل دفعة واحدة إلى مصلحة الامتحانات قبل 31 ديسمبر من كل سنة صحبة موظف من المؤسسة، يسلمها مباشرة إلى المصلحة المذكورة، ويأخذ في مقابلها وصل استلام، وفي حالة وجود ملفات ناقصة، تعاد إلى المؤسسة صحبة مبعوثها[2].

أما المترشحين الأحرار فكان عليهم إيداع ملفاتهم بإحدى مؤسسات التعليم الأصلي التي يريدون التسجيل بها، وإحضار جميع الوثائق اللازمة والمعلومات المطلوبة لتقديمها إلى مدير المؤسسة، مع مبلغ الرسم المذكور، ليتولى هذا الأخير إرسال الملف كاملاً إلى الوزارة لإدراج اسمه ضمن قوائم الممتحنين[3].

---

[1] العلبة 10: ملحق يحدد طبيعة اختبار شهادة الأهلية للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص2.

[2] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا للسنة الدراسية 1976-1977م، ص1.

[3] العلبة 08: إحداث رسم على شهادتي الأهلية والبكالوريا، 1973/1/12م.

3-1 شروط التسجيل

- يشارك في امتحان الأهلية تلاميذ السنة الرابعة الإعدادية أو الذين لهم مستواها وفق شهادة مدرسية تثبت ذلك.
- تتحمل إدارة المؤسسة مسؤولية البت في قبول أو رفض طلب أي مترشح غير نظامي، طبقاً لشروط التسجيل.
- لا تقبل الشهادة المدرسية المصورة أو المنسوخة المصادق عليها.
- إن الترشح يتم في المؤسسات، وبواسطتها فقط[1].

3-2 تكوين الملف

- طلب من الورق المقوى لون أبيض للذكور، ولون أخضر للبنات.
- بطاقة الاستدعاء تلصق عليها صورة المترشح وتختم بختم المؤسسة.
- شهادة ميلاد .
- شهادة مدرسية لمترشحي الجامعة الشعبية.
- تحتفظ المؤسسة بعناوين المترشحين من الجامعة الشعبية للاتصال بهم عند الضرورة.
- رسوم الامتحان وثمن الملفات بالنسبة للأجانب تتحملها المؤسسة، وتدفعها من ميزانيتها.
- ترقيم ملفات المترشحين من اختصاصات مصلحة الامتحانات، وتكتفي المؤسسة بالترقيم الذي تضعه في قوائم التسجيل المفصلة.
- تجب كتابة المعلومات الواردة في الطلب (الاسم واللقب، تاريخ ومكان الولادة، الولاية، العنوان،إلخ) من طرف المؤسسة وتحت مسؤوليتها.

3-3 رسوم الملف ورسوم الامتحان

حدد ثمن الملف الواحد للامتحان بدينارين اثنين فقط، يدفعهما كل مترشح عند تسليم الملف، وبعد جمع المبالغ تصب في الحساب البريدي الخاص بالامتحان، بثانوية التعليم الأصلي بالبليدة، وتكتب جملة ثمن ملفات الامتحان على ظهر الحوالة مع ذكر الرقم الموجود على الفاتورة التي ترسل إلى مؤسسات التعليم الأصلي مع الملفات، ووَصْلُ البريد يقدمه لزاماً الموظف الذي يأتي بالملفات لمصلحة الامتحانات للتأكد من صب المبلغ، وعلى مدير المؤسسة أن يدفع ثمن الملفات التي تسلمها كلها بغض

[1] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا، المصدر السابق ، ص2.

النظر عما بيع وعما لم يبع؛ لأن المؤسسة تُحَاسَبْ على رسوم الامتحان بقدر ما أرسلت من ملفات المترشحين وفقا للرسوم المقررة[1].

وكان يفرق في ملفات شهادة الأهلية بين الذكور والإناث بالألوان، فملفات الذكور كان لونها ابيض، وملفات الإناث لونها أخضر، فخصص على بطاقة الاستدعاء للامتحان جزء للبيانات الشخصية، وجزء آخر خاص بنتيجة الامتحان[2]، وخصص مكان يشهد فيه مدير المؤسسة بأن المترشح نظامياً كان أو حراً قد دفع الرسم المقرر للامتحان[3].

أما رسوم امتحان الأهلية للطلبة النظاميين كانت خمسة عشر ديناراً، أما طلبة الجامعة الشعبية فيدفعون عشرين ديناراً[4]، في حين تتحمل المؤسسة ثمن الملفات ورسوم الامتحان بالنسبة للطلبة الأجانب، وتدفعها من حسابها الخاص[5].

3-4 تاريخ الامتحان

كان امتحان شهادة الأهلية في أول موسم دراسي معترف به دورتين؛ لكن بعدها ألغي العمل به وبدأ العمل بنظام دورة واحدة، بوضع تواريخ مختلفة لمنطقتي الشمال والجنوب، فامتحان أهلية الجنوب ينطلق أواخر شهر أبريل ومنتصف شهر ماي، وقد حصرنا التواريخ بين أربع وعشرين أبريل ستة عشر ماي، وتشمل أهلية الجنوب كل من أدرار، الأغواط، بسكرة، بوسعادة، الواد[6].

أما امتحان أهلية الشمال فكان بين أواخر شهر ماي ومنتصف شهر جوان، وحصرنا تواريخه بين الرابع والعشرين ماي وستة عشر جوان؛ أما امتحان أهلية للتربية البدنية فيتم إجراؤه خلال شهر أبريل، والطلبة المعفيين من امتحانها ترسل قوائمهم إلى مصلحة الامتحانات[7].

---

[1] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا، المصدر السابق، ص3.

[2] ينظر الملحق رقم11: بطاقة استدعاء لامتحان الشهادة الأهلية للتعليم الأصلي، ص319

[3] العلبة 172: تعليمات خاصة بطلب الترشح لامتحاني الأهلية والبكالوريا، 1973، ص2.

[4] طبقاً للموسم الدراسي 1976-1977م ، كانت الرسوم تختلف من موسم لآخر.

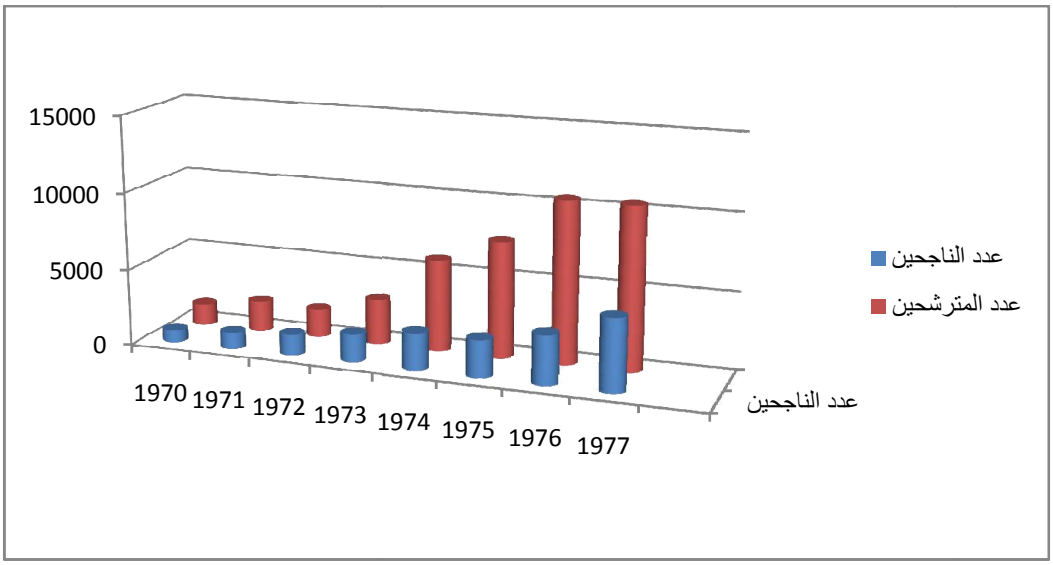
[5] العلبة 172: تعليمات خاصة بطلب الترشح لامتحاني الأهلية والبكالوريا، 1973، ص2.

[6] المصدر نفسه.

[7] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا، المصدر نفسه، ص4.

4- النجاح في شهادة الأهلية

عدد خريجي أهلية التعليم الأصلي حسب سنوات المخطط الرباعي الأول: 1970-1973م.



المخطط رقم 03: يمثل أعمدة بيانية لعدد الناجحين في شهادة الأهلية من 1970-1977.

السنوات	عدد المترشحين	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1970	1377	812	%58.96
1971	1996	1080	%54.10
1972	1851	1381	%74.60
1973	2950	1843	%62.47
1974	5936	2390	%40.26
1975	7500	2422	%32.29
1976	10500	3187	%30.35
1977	؟؟؟؟؟	4700	%؟؟؟؟؟

الجدول رقم: 05: يمثل مقارنة بين عدد المترشحين وعدد الناجحين ونسبة النجاح في شهادة الأهلية للتعليم الأصلي[1].

ونلاحظ منذ سنة 1975 شهدت النتائج انخفاضاً مستمراً لم نجد له تفسيراً علمياً اعتماداً على الوثائق؛ لكن بعض المعاصرين للتعليم الأصلي والذين درسوا فيه يقولون أن سبب تراجع نسبة النجاح في شهادة الأهلية هو رفض سكان المدن لمثل هذا التعليم خاصة المدن التي تتواجد فيها الجامعات في ظل الصراع المحتدم بين الفرانكفونيين والمعربين والذي ظهر جلياً في الاصطدامات الطلابية

[1] العلبة 36: جداول وإحصائيات مختلفة.

التي كانت تحدث من حين لآخر بين الطلبة في الجامعات والأحياء الجامعية، وكان أخطرها الذي وقع في كلية الحقوق ببن عكنون في ماي 1975 بين الطلبة.

ثالثاً: بكالوريا التعليم الأصلي

كان أول افتتاح للسنة النهائية للمرحلة الثانوية للتعليم الأصلي سنة 1971م، بإحداث شهادة لتتويج نهاية هذه المرحلة سميت ببكالوريا للتعليم الأصلي، تعادل بمستواها العلمي شهادة التعليم الثانوي العام لدى وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

فهي شهادة يتحصل عليها الطلاب بعد دراستهم لمدة ثلاث سنوات في المرحلة الثانوية، وتم التركيز على إتباع نفس الأسس والطرق المتبعة في وزارة التعليم الابتدائي والثانوي في إحداث وتنظيم هذه الشهادة، مع الاهتمام بتوحيد البرامج المقررة لهذه الشهادة وتنسيق طبيعة وتفاصيل الامتحانات والاقتصار على دورة عادية واحدة بدلا من نظام الدورتين[1].

صدر مرسوم في 13 مايو سنة 1971م يتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي وفيه نص على معادلتها التامة من جميع الوجوه ببكالوريا التعليم العام، وذلك نظرا للدقة والكمال اللذين بلغهما التعليم الأصلي، فهو يستلهم أحدث البرامج التربوية مع مراعاة المبدأين الأساسين وهما الأصالة والتفتح[2].

وتماشيا مع متطلبات العصر وحاجة البلاد واستجابة لميول التلاميذ ارتأت الوزارة تنويع المرحلة الثانوية من التعليم الأصلي إلى ثلاث شعب، شرعية أدبية، ورياضيات وعلوم، وأعتقد أن التلميذ المكون على هذا النحو في مؤسسات التعليم الأصلي سيكون بلا ريب متمتع بشخصية متينة متكاملة وممتلكا لكافة المقومات الثقافية، الكفيلة بأن تفتح له أبواب المستقبل ومن ثمة تسمح له بمتابعة دراسته في مختلف الجامعات دون أن يضيع العناصر الأساسية التي تقوم عليها بالدرجة الأولى شخصيته وأصالته.

[1] العلبة 78: الأسباب الموجبة لإحداث البكالوريا.

[2] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية خلال العشرية، المصدر السابق، ص34.

1- مرسوم إحداث شهادة بكالوريا للتعليم الأصلي

إن رئيس الحكومة، رئيس مجلس الوزراء بناءً على تقرير وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية يرسم ما يلي[1]:

المادة 01: تحدث شهادة تسمى بشهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، تعادل شهادة البكالوريا المؤسسة بموجب المرسوم رقم63-495 المؤرخ في 31ديسمبر1963م.

المادة 02: تسلم هذه الشهادة من طرف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية بعد إجراء امتحان يحتوي على اختبارات كتابية مطابقة للبرامج الرسمية المقررة في القسمين السادس والسابع من المرحلة الثانوية في معاهد التعليم الأصلي.

المادة 03: يجرى الامتحان باللغة العربية في جميع المواد ماعدا اختبارات اللغات الأجنبية ويقع في دورة عادية واحدة في نهاية السنة الدراسية من كل عام ويُحدد موعدها من طرف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية

المادة 04: تحدد بقرار من وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

المادة 05: يكلف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية بتنفيذ هذا المرسوم الذي ينشر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزير التعليم الأصلي الشؤون الدينية تطبيقا لمرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي وبناء على اقتراح مدير التعليم الديني يقرر[2]:

المادة 01: يجرى امتحان شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي خلال دورة عادية في نهاية السنة الدراسية من كل عام.

المادة 02: يجرى امتحان شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي باللغة العربية ماعدا اللغات الأجنبية ويحتوي على اختبارات كتابية مطابقة للبرامج المقررة في السنتين السادسة والسابعة للمعاهد الإسلامية.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، ص1.

[2] المصدر نفسه، ص2.

المادة 03: يقرر في كل عام برنامج محدد لشهادة البكالوريا للتعليم الأصلي من وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية قبل ثلاثة أشهر على الأقل من تاريخ افتتاح دورة الامتحان.

المادة 04: تحدد طبيعة وتفاصيل الامتحان في الملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 05: يمكن أن يشارك في امتحان شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي:

- تلامذة الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية في المعاهد الإسلامية والثانويات العمومية.
- تلامذة الأقسام النهائية للثانويات الخاصة والمرخص لها.
- المترشحون الذين يجرى تقييم مستواهم من طرف اللجنة المركزية للامتحان بناء على المستندات المقدمة.

المادة 06: يضبط في مكتب الامتحانات مديرية التعليم الديني وفي مراكز إدارة كل معهد دفتر يسجل فيه المترشحون بما فيهم الأحرار.

المادة 07: يحدد موعد افتتاح واختتام دفتر التسجيل لشهادة البكالوريا للتعليم الأصلي وتعيين مراكز ولجان الامتحان المبنية أسفله من طرف مديرية التعليم الديني.

المادة 08: يحتوي ملف المترشح على[1]:

- طلب التسجيل مطبوع يتممه المترشح بالمعلومات بخط بيده ويوقع عليه.
- شهادة ميلاد أو بطاقة شخصية للحالة المدنية.
- ثلاث صور شمسية.
- حافظة أوراق موقعة من قبل مدير المعهد.
- شهادة مدرسية تثبت أنه أتم دراسته في المرحلة الثانوية بكاملها أو ما يعادلها إن كان المترشح حراً.

المادة 09: ترسل كامل ملفات وقوائم المترشحين من قبل مديري المعاهد إلى مديرية التعليم الديني (مكتب الامتحانات)عند انتهاء مدة التسجيل.

المادة 10: تختار مواضيع الاختبارات من طرف لجنة يعينها وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص3.

المادة 11: تتكون اللجنة المذكورة أعلاه من:

- مدير التعليم الديني أو ممثله،رئيسا.
- أستاذ جامعي.
- أستاذ أو أكثر لكل مادة من مواد الامتحان.

المادة 12: تتكون اللجنة المركزية للامتحان:

- مدير التعليم الديني أو ممثله،رئيسا.
- أستاذ جامعي.
- مديري المعاهد الإسلامية المُعَيَّنين رؤساء لمراكز الامتحانات.
- أستاذ مختص في كل مادة من مواد الاختبارات.

المادة 13: تجتمع اللجنة المركزية فور الانتهاء من الامتحان وفي نطاق مهامها لدراسة القضايا التي تتعلق بسير الامتحان وبصورة خاصة[1]:

- الإشراف على لجان التصحيح.
- وضع سلالم النقط لكل مادة.
- منح الناجحين درجات النجاح حسب المعدلات العامة التي يحصلون عليها.
- دراسة أوضاع المترشحين الحاصلين على معدل عام أقل من 10 على 20.
- دراسة التقارير الواردة من رؤساء مراكز الامتحان.

المادة 14: تعتبر مقررات اللجنة المركزية نهائية لا طعن فيها.

المادة 15: تتخذ اللجنة المركزية قراراتها بالأغلبية المطلقة وعند تعادل الأصوات يرجح صوت الرئيس.

المادة 16: تقدر كل مادة بعلامة تتراوح ما بين الصفر والعشرين نقطة، ويعطى لكل مادة معامل يعين في الملحق الأول المرفق بهذا القرار.

المادة 17: إن المترشح الذي أخذ علامة الصفر بإحدى مواد الاختبار يعتبر راسبا في الامتحان بعد مداولة اللجنة المركزية.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص4.

المادة 18:إن كل مترشح يحصل على معدل يساوي 10على 20 يعد ناجحاً.

المادة 19: المترشحون النظاميون الذين يحصلون على معدل أقل من 10على 20 يمكن اعتبارهم ناجحين بعد مداولة خاصة للجنة المركزية مبنية على دراسة الدفتر المدرسي(المعدل العام والتقديرات)من جهة، وعلى دراسة النتائج المحصل عليها في الامتحان (المعدل العام، معدل المواد الأساسية) من جهة أخرى وذلك وفق الشروط التالية[1]:

- الحصول على معدل عام يساوي على الأقل 8 على 20.
- في حال الحصول على معدل عام بين 7(داخل)و8 يجب أن يكون:
  - المعدل المدرسي العام يساوي على الأقل 10 على 20.
  - الحصول في الامتحان على معدل المواد الرئيسية يساوي على الأقل9 على 20.

المادة 20: يمكن أن يعتبر المترشحون الأحرار المحصلون على معدل عام أقل من 10على 20 ناجحين بعد مداولة خاصة للجنة المركزية المبنية على دراسة النتائج المحصل عليها في الامتحان (المعدل العام ومعدل المواد الرئيسية)شريطة الحصول على معدل عام يساوي على الأقل 8 على 20 وأن يكون معدل المواد الرئيسية يساوي على الأقل 9 على 20.

المادة 21: ترتب اللجنة المركزية ملاحظاتها لنتائج الناجحين وفقا لما يلي[2]:

- مقبول: عندما يحصل المترشح على معدل أقل من12على 20.
- قريب من الحسن: عندما يحصل المترشح على معدل يساوي 12على 20 وأقل من14على20.
- حسن: عندما يحصل المترشح على معدل يساوي 14على20 وأقل من 16 على20.
- حسن جداً: عندما يحصل المترشح على معدل يساوي 16على 20.

إن ملاحظتي حسن وحسن جداً لا يمكن أن تعطيا مبدئيا إذا كانت إحدى علامات الاختبارات الكتابية أقل من 5 على 20، وفق هذه الحالة فإن المترشح يحصل على الملاحظة التي تقل عن ذلك مباشرة.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص4.

[2] المصدر نفسه، ص5.

المادة 22: تنحصر المواد الرئيسية لمنهاج البكالوريا للتعليم الأصلي في المواد التالية:

- تفسير القرآن الكريم والحديث.
- الفقه الإسلامي.
- الأدب العربي.
- الفلسفة.

المادة 23: تشكل لجنة لكل مركز امتحان من:

- مدير معهد، رئيساً.
- ممثل من مديرية التعليم الديني.
- عدد من الأساتذة يتناسب مع عدد المترشحين في المركز.

المادة 24: [1] تكلف هذه اللجنة تحت طائلة المسؤولية بالتحقيق في هويات المترشحين ومراقبة سير الامتحانات وتوزيع الأسئلة وأوراق الاختبارات وجمعها وحفظها جيداً والعمل على إجراء الامتحان بصورة منظمة.

المادة 25: يجب على المترشحين إبراز بطاقة التعريف الوطنية أو البطاقة المدرسية خلال فترة الاختبارات كلها.

المادة 26: تجرى الاختبارات على أوراق رسمية خاصة تسلمها الإدارة.

المادة 27: لا يجوز للمترشح أثناء إجراء الاختبارات إدخال أي شيء من الكتب والكراسات والأوراق والمذكرات والقواميس وغير ذلك إلى قاعة الاختبارات.

المادة 28: يلفت نظر المترشح أنه في حال القيام بمحاولة ارتكاب الغش أو المشاركة فيه تطيق بحقه العقوبات القانونية وهي الطرد وعدم السماح له بالمشاركة في الامتحان مدة عام أو عامين، ويطرد من قاعة الاختبارات كل من قام باتصالات خلال الاختبارات أو غش أو يحاول الغش أثناء الامتحان وعلى كل حال فتسحب منه الوثائق الممنوع حيازتها والمنصوص عليها في المادة السابعة والعشرون أعلاه،

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص6.

ويوضع تقرير مفصل بالواقع وظروفه يرفق بالمستندات المضبوطة من قبل اللجنة المركزية بناء على طلب مدير المعهد، مركز الامتحانات.

ويجوز لرئيس اللجنة المركزية بعد الاستماع إلى المترشح المتهم بالغش من قبل رئيس الامتحان أن يقترح على وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية منع المترشح من المشاركة في نفس الامتحان أو في جميع الامتحانات خلال دورة أو أكثر دون أن يستمر هذا المنع مدة تفوق السنتين.

المادة 29: يحظر على أعضاء لجان الامتحانات والمراقبة التكلم مع المترشحين بعد توزيع الأسئلة أو الانحناء عليهم والاطلاع على عملهم، كما يحظر إعطاء الشروح الخاصة بالمفردات أو بمعنى المواضيع المطروحة ما لم يأذن بذلك رئيس اللجنة المركزية الذي يمكنه أن يعطي لتلاميذ الامتحانات الإيضاحات الضرورية حول بعض الأسئلة على نسق واحد وفوري.

المادة 30: تصحح كامل أوراق الإجابة تصحيحاً مزدوجاً ومجهولاً من طرف المصححين.

المادة 31: تبلغ نقط المترشحين الراسبين في الامتحان اثر انتهاء الدورة إلى المعاهد أو إلى المترشحين من طرف مكتب الامتحانات في مديرية التعليم الديني.

المادة 32: تسلم الشهادة الأصلية لبكالوريا التعليم الأصلي من طرف وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

المادة 33: يكلف مدير التعليم الديني بتنفيذ هذا القرار الذي ينشر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية[1].

2- طبيعة اختبارات بكالوريا للتعليم الأصلي

اختبار تفسير القرآن الكريم والحديث: تفسير وشرح الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المذكورة في سؤالين، يختار التلميذ أحدهما، مع ذكر الغاية المتوخاة منها وتطبيقها على الحياة الاجتماعية الحالية.

الفقه الإسلامي:يطرح سؤال إجباري وسؤال آخر يتضمن سؤالين يختار التلميذ أحدهما.

[1] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص7.

أصول الفقه: يختار التلميذ سؤالا من ثلاثة أسئلة[1].

الفلسفة: يختار التلميذ سؤالا من ثلاثة أسئلة.

الأدب العربي: شرح نص لا يتجاوز مئة كلمة شرحا أدبيا مع استنباط معنى النص العام، أو شرح وتحليل لبعض الأبيات الشعرية لأحد الشعراء مع التعرض لحياة الشاعر وما اشتهر به من فنون الشعر وأثر البيئة في نفسه، وذلك ضمن البرنامج المقرر للسنة النهائية.

التاريخ والجغرافيا: تقترح ثلاثة مواضيع من التاريخ وثلاثة من الجغرافيا يطرق المترشح حسب اختياره موضوعا في التاريخ وآخر في الجغرافيا، ويمكن أن يعطى أحد المواضيع المقترحة في شكل أعمال تطبيقية (رسم منحيات اعتمادا على إحصائيات، شرح نصوص تاريخية ذات أهمية مقارنة نصوص الخ...)

العلوم الطبيعية: تقديم ثلاثة مواضيع حول علم الحياة الحيواني (بيولوجي)والنباتي في نفس الوقت ومسائل وراثية على الاحتمال، تؤخذ هذه الأسئلة من برنامج العلوم الطبيعية للسنة النهائية يختار المترشح واحداً منها[2].

الرياضيات: يتألف ا لاختبار من سؤالين على الخيار في الجبر، وسؤال من مادة الفلك.

اللغات الأجنبية: بالنسبة لكل لغة من اللغتين المختارتين، دراسة نص وصفي يتألف من 20 سطراً تقريبا متبوع بثلاثة أسئلة، وشرح المفردات، وتحويل أو صرف،سؤال حول معنى النص يؤدي إلى تحرير بعض الجمل[3].

وفي سنة 1974 صدر قرار تعديل شهادة البكالوريا، وأصبحت ثلاث شعب:

- الشرعية الأدبية.
- الرياضيات.
- العلمية.

المواد الرئيسية للشعبة الشرعية العربية هي: القرآن والتفسير، الفقه، الأدب العربي، الفلسفة.

المواد الرئيسية لشعبة الرياضيات هي:الرياضيات، الفيزياء والكيمياء.

المواد الرئيسية لشعبة العلوم هي: العلوم الطبيعية، الفيزياء والكيمياء، الرياضيات.

وشعبتي العلوم والرياضيات لا يسجل فيها إلا تلاميذ المؤسسات النظامية الأصلية[4].

---

[1] ينظر الملحق رقم 12: نموذج أسئلة بكالوريا التعليم الأصلي، ص320.

[2] العلبة 41: مرسوم إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، المصدر السابق، ص8.

[3] المصدر نفسه، ص9.

[4] العلبة 279: قرار تعديل شهادة البكالوريا، 1974/12/20م، ص2.

مقاييس القبول في الأقسام العليا والتكرار والطرد للبكالوريا والأهلية[1]:

- المعدل السنوي العام.
- عوامل التقديرات: المواظبة، السلوك، تطور التحصيل الدراسي.
- الطرد: كل تلميذ حصل على معدل سنوي أقل من 8 على 20 مع احترام التقديرات.

3- التسجيل لامتحان شهادة البكالوريا

كانت تواريخ التسجيل لامتحان شهادة البكالوريا مع شهادة الأهلية وبنفس الشروط، أما الملف فلم يتم التفريق بين ملفات الذكور والإناث بل وضع اللون الأزرق للجنسين.

3-1 رسوم الامتحان

حددت رسوم الامتحان بأربعين دينار للطلبة النظاميين، وستون ديناراً لطلبة الجامعة الشعبية[2].

3-2 تاريخ الامتحان

عكس شهادة الأهلية التي كان يحدد لها تاريخ للشمال وتاريخ للجنوب، فإن شهادة البكالوريا كان يحدد لها تاريخ واحد على المستوى الوطني، ودائما كان في أوائل شهر جوان[3].

3-3 أسئلة البكالوريا

تطلب وزارة التعليم الأصلي من جميع مدراء مؤسساتها اقتراح ثلاثة مواضيع لكل مادة يمتحن فيها الطالب مع إرسال المقترحات في ظرفين مختومين يحمل الخارجي منهما عبارة "سري"مع التقيد بالشروط اللازمة:

- غير مقدمة إلى التلاميذ من قبل ولن تقدم إليهم فيما بعد.
- غير منقولة(فإن كان العكس وجب ذكر المصدر الذي استقيت منه المواضيع).
- تامة أي مرفقة بإجابات عنها، وكيفية تنقيطها، وموضوعة وفقا للبرنامج.
- متلائمة مع المستوى المتوسط لقسم الامتحان ومكتوبة بالآلة الراقنة من طرف صاحبها أو بخط يده كتابة واضحة كما ينبغي على مقدمي اقتراحات المواضيع أن لا يذكروا أسماءهم على الصفحة التي بها نص السؤال وأن لا يضعوا عليها أية علامة تدل على هويتهم[4].

---

[1] العلبة94: مقاييس القبول والتكرار والطرد، 1975/10/24م، ص2، ص3.

[2] العلبة 279: تعليمات خاصة بالتسجيل لامتحاني الأهلية والبكالوريا للسنة الدراسية 1976-1977م، ص1.

[3] المصدر نفسه.

[4] العلبة 08: اقتراحات مواضيع خاصة بالأهلية والباكالوريا، 1973/7/17م.

4- النجاح في شهادة البكالوريا

تمكنت الدفعة الأولى من طلبة التعليم الأصلي من تسلم شهادة البكالوريا عام 1971م، وقد أُرسل بعض الحاصلين على هذه الشهادة إلى فرنسا، وبلجيكا ليتعلموا ويعلموا في نفس الوقت تلبية لطلب كل من سفارة الجزائر في بلجيكا ووداية الجزائريين بأوروبا، ونزولا عند رغبة المركز الدولي الإسلامي ببروكسل ببلجيكا للعمل كأئمة، وكان يعاني هؤلاء الطلبة المبتعثين إلى الخارج صعوبات جراء تأخر صرف المنح، وقد أثر ذلك في حياتهم الدراسية، فتم التدخل من قبل المفتشية العامة لاتخاذ حل سريع وعاجل لتلافي ما وقع، وذلك بالعمل على تحويل مبالغ المنح دفعة واحدة توضع تحت تصرف السفارات الجزائرية في الخارج لإعطائها لمستحقيها في الوقت المحدد[1].

أما الطلبة الآخرون فقد انخرطوا في الجامعات الجزائرية أو دخلوا في أجهزة الإدارة، أو في التعليم الابتدائي والثانوي.

من خلال الجدول التالي نعقد مقارنة بين عدد المترشحين وعدد الناجحين في شهادة البكالوريا[2].

السنوات	عدد المترشحين	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1970	00	00	%00
1971	43	33	%76.74
1972	151	133	%88.07
1973	242	197	%81.40
1974	1103	692	%62.73
1975	1768	749	%42.36
1976	2800	1413	%50.46
1977	؟؟؟؟؟	2000	%

الجدول رقم06: يمثل عدد المترشحين وعدد الناجحين لبكالوريا التعليم الاصلي.

[1] العلبة 114: تقرير حول المعاهد الإسلامية، ص 3.

[2] العلبة 36: جدول مقترح اعتمادا على عدد المترشحين وعدد الناجحين.

لتحليل الجدول نربط العلاقة بين عدد الناجحين في شهادة الأهلية وعدد المترشحين للبكالوريا، حيث نلاحظ تفاوتاً كبيراً في الأرقام مثل سنة 1970م وصل عدد الناجحين في الأهلية إلى812 طالب، وبعد ثلاث سنوات في الثانوية بلغ عدد المترشحين للبكالوريا 242 تلميذ؛ أي نسبة الذين وصلوا إلى السنة النهائية 29.80 %.

إلى ماذا يعود الفارق الكبير بين الناجحين في الأهلية والمترشحين في البكالوريا؟

هل هو راجع إلى انقطاع الطلبة عن الدراسة بعد حصولهم على الأهلية والتحاقهم بميدان العمل؟

أو السن المتأخر دفعهم إلى التخلي عن الدراسة والتوجه للعمل؟

حيث عدد قليل فقط من التلاميذ الذين وصلوا إلى نهاية المتوسط وعدد قليل أيضاً من واصل الدراسة الثانوية[1].

كما أن ارتفاع نسبة النجاح إلى 80 % ليس دائماً دليل أكيد على التفوق والنجاح، والعكس صحيح، فمثل هذا النوع من التعليم كلما انخفضت نسبة النجاح كلما كان ذلك دليل على جودة نوعية التعليم، كما أن وصول نسبة النجاح في بكالوريا التعليم الأصلي إلى 88,07% يؤكد ما ذكرناه في الفصل الأول عن تناقص أعداد الطلبة بشكل كبير كلما اتجهنا نحو مستويات أعلى، فالرسوب يكون في السنوات الأولى أكثر، لضمان بقاء تدريس الطلبة بشكل أنجع.

رابعاً: النشاطات المدرسية

استطاعت مؤسسات التعليم الأصلي رغم حداثة نشأتها أن تكوّن مجموعات وفرقا في مختلف ميادين الإنعاش المدرسي كالفنون والأدب والتوجيه التربوي لعبت دورا مهما، وقدمت مساهمة فعالة في مختلف هذه القطاعات، وفي هذا النطاق تم تكوين فرق مسرحية للتمثيل، وفرق موسيقية للموسيقى المدرسية العالمية، ومجموعات صوتية في مختلف الثانويات، فكل مؤسسة بها فرقة وأساتذة متخصصون يديرون مجموعة من التلاميذ الذين صنفتهم الإدارة على ضوء معرفة أذواقهم ومشاربهم ومنازعهم، وقد شرعت جميع الفرق تعمل كل واحدة في الميدان الذي اختارته، وفق توقيت لا يعطل سير الدروس أو سير المراجعات.

[1] قنزار نعيمة: المرجع السابق، ص 220.

وتهدف إلى إخراج الإنسان من جموده وعزلته، وتدفع به إلى عجلة الحياة التي تسير باستمرار، وإذا كان الكائن الحي لا يستطيع أن يعيش ويستمر في الحياة إلا إذا اعتمد الحركة؛ لكن وفق شروط ومقاييس تربوية سليمة هادفة. وتَجَسّد ذلك في مؤسسات التعليم الأصلي، التي لم تكن وسيلة لنشر المعرفة والتعليم نظرياً فقط، وإنما هي مصدر وحي وإلهام وإبداع بما تشيد به من أنشطة ثقافية وحركات تربوية متنوعة[1].

1- الفرق الثقافية

تهتم بالفنون الشفاهية كالخَطابة والسمر والحوار وبالتحرير الأدبي في مختلف المواضيع. لدى المنتسبين لها استعدادات لفن الكتابة، جديرة بالتشجيع فَاستطاعوا معالجة موضوعات بصور مختلفة وكانت محاولاتهم صالحة للنشر[2].

أما المحاضرات والندوات فكانت موضوع جدال ومناقشة ومسامرات بين تلاميذ المؤسسة الواحدة، أو موضوع لقاء بين تلاميذ أكثر من مؤسسة، كما أسهم وشارك فيها مثقفون متواجدون في مدينة تواجد المعهد[3].

فقد قام طلبة متوسطة الخوارزمي بسعيدة بتنظيم عدة لقاءات حضرها طلاب المؤسسة وأساتذتها، لمناقشة العديد من القضايا الأدبية منها: أثر الشعر في الثورة، وتأثير الثورة في الأدب. انطباعات الشعراء الجزائريين حول الحركات التحريرية العالمية. أثر الثورة التحريرية الكبرى في أدب المشرق العربي، وتنمية لملكة النقد البناء ألقى أحد أساتذة الأدب العربي بالمؤسسة بعضاً من قصائده على طلابه لمناقشتها وتحليلها ونقدها، كما عُقدت عدة ندوات ثقافية لمناقشة بعض الأفلام التربوية التي عرضتها المؤسسة على طلابها، وقدم فريق التمثيل المسرحي مسرحية دينية وطنية بعنوان"فجر وبشائر" من تأليف الأستاذ "محمد علي" وإخراج الأستاذ المنشط يعقوب بن عز الدين[4].

[1] العلبة 153: تقرير شهري حول الظروف العامة لسير مؤسسة بني دوالة، 1974، ص3.

[2] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية، المصدر السابق، ص39.

[3] العلبة 206: بشير خلدون: عرض حول النشاط الثقافي في مؤسسات التعليم الأصلي، ملتقى التدريب العملي لمديري التعليم الأصلي والشؤون الدينية بالولايات ورؤساء مؤسسات التعليم الأصلي ، من 02/09/ 1976م إلى 02/14/ 1076م، بثانوية عمر بن الخطاب للتعليم الأصلي بالبليدة، ص6-7.

[4] العلبة 274: تقرير نهاية السنة الدراسية لمتوسطة الخوارزمي للموسم 1976-1977م، ص11.

بمناسبة شهر رمضان تنظم محاضرات وسهرات للوعظ والإرشاد، يشارك بعض الأساتذة في إلقائها، وإحيائها، وقد حددت مواضيع هذه المحاضرات بالشريعة والحضارة الإسلاميتين، وكذلك التاريخ الإسلامي، خاصة عصر الخلفاء، ثم التاريخ الإسلامي والعربي الحديث عصر النهضة وحركات التحرر العربية، وأخيراً مستقبل العالم العربي الإسلامي بإبراز معالم مسيرتنا المستقبلية، والتبصير بأسباب تقدم الأمم وتأخرها، ويلاحظ في هذا الصدد بأن هذه المحاضرات لم تنته بنهاية شهر رمضان المعظم، بل يقيت مستمرة[1].

2- فرق التوجيه والتربية والإرشاد

تعمل على تنمية الجانب الروحي بحكم إيمانها برسالة التعليم الأصلي ودوره الكبير في معركة التعريب، والعودة بالأمة إلى الأصل الذي هو أساس شخصيتها، والدعامة المتينة لمقوماتها، وللتخلص من العادات الغريبة عن تقاليد المجتمع الجزائري، قامت هذه الفرق بحملات توعية انطلاقاً من المسجد إلى كل مكان يقام فيه نشاط ثقافي[2].

كما كان للدروس والمحاضرات التي ألقيت في المساجد والنوادي، المُساهمة الفعالة في حملة محو الأمية، والمواضيع الأخرى المقترنة بالمناسبات الدينية والوطنية عامل إيجابي في الدور الذي تقوم به هذه الفرق في معركة التعريب والتوجيه.

3- فرق المسرح والتمثيل

اتخذ القيمون على التعليم الأصلي من المسرح مكاناً لتناول قضايا مختلفة من التراث ممثلة في شخصيات عظيمة أو وقائع تاريخية هادفة، وينطلق من المشاكل اليومية للمجتمع، أو من أحداث ووقائع وتحولات تشهدها الجزائر تعكس تطلعات المستقبل، فالمسرح ينمي المكتسبات اللغوية لدى الشباب، ويساعد على تنمية الشخص وتوسيع مداركه ويدعِّم قيمه الأخلاقية، ويغرس فيه الثقة بالنفس ويخرجه من العزلة والانطواء على النفس ويعلمه الحياة الاجتماعية المشتركة، وفضلا عن ذلك فهو مادة خصبة للترفيه والتسلية.

فأنجزت الفرقة المتخصصة في الفن المأساوي والمسرح قطعا تمثيلية تتناول موضوعات تاريخية واجتماعية وتعالج مشكلات مختلفة، نشرت بعض هذه النشاطات عن طريق التلفزة الوطنية، بينما عرض

[1] العلبة 153: تقرير شهري حول الظروف العامة لسير مؤسسة بني دوالة، المصدر السابق، ص2.

[2] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية، المصدر السابق، ص39.

بعضها الآخر في الحفلات المدرسية وفي الاجتماعات المختلفة، وأحرزت على أعجاب المشاهدين والملاحظين، وظفرت بالمرتبة الأولى في المسابقات التي جرت فيما بين الثانويات على مستوى الولايات[1].

والسينما هي الأخرى لا تقل أهمية عن المسرح وخاصة بعد إنشاء نادي السينما، جمع خيرة الطلبة وبمشاركة الأساتذة والمسؤولين، يعرض فيه فيلم معين ثم يتبع بمناقشة وحوار حول موضوعه وشكله، فهذه العملية تخلق روح المبادرة لدى الطلبة وتعلمهم طرق البحث والتفكير والمناقشة[2].

4- فرق الفنون الجميلة

وإذا ولجنا ميدان الرسم والنحت أو ميدان الفنون الجميلة بشكل عام، وجدنا أن الفرق قد أظهرت إمكانيات مبدعة بما قدمته من لوحات طافحة بالحياة تنم عن مواهب كامنة، ويمكن القول عنها محاولات إيجابية تدل على اهتمام حقيقي بالفن، وتمثل جهودا جبارة لأن العبقرية كما يقول الألمان تتكون من شيئين 1% من الإلهام و99% من العرق أي قليلا من الموهبة وكثيرا من الجهد، تمثل هذه اللوحات بعض رجال العلم أو شخصيات تاريخية وأبطال وطنيين عبر مختلف المراحل التاريخية على حين تعبر لوحات أخرى عن بعض المشاهد التاريخية والوقائع[3].

كما رسمت خرائط جغرافية مختلفة عالمية وإقليمية، وغيرها في شتى الأغراض، ولم تهمل هذه الفرق جانب التصوير المجسم، والنحت، أضف إلى ذلك مناظر طبيعية من الجزائر[4].

5- الفرق الرياضية

حظيت الفرق الرياضية هي الأخرى باهتمام كبير، نظرا لما لها من تأثير إيجابي على الأجسام والنفوس، فتمت ممارسة عدة أنواع من الرياضات مثل:كرة القدم، وكرة السلة، كرة اليد، كرة الطاولة، السباحة. وزودت الفرق التي تمارسها بكافة التجهيزات الضرورية لممارسة هذه النشاطات، فأحرزت في المسابقات المنظمة على المستوى المدرسي كؤوس النصر على الصعيد الوطني، ونذكر على سبيل المثال النصر الذي حققته بنات ثانوية باتنة عندما فزن أفواجا في السباق الوطني العاشر للعدو[5]، وقد نشر في

[1] العلبة 206: بشير خلدون: عرض حول النشاط الثقافي في مؤسسات التعليم الأصلي، المصدر السابق، ص6.

[2] المصدر نفسه، ص7.

[3] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية، المصدر السابق، ص40.

[4] المصدر نفسه، ص41.

[5] المصدر نفسه.

الجرائد أن طالبة من ثانوية صلاح الدين بباتنة تفوقت على الرجال في السباق الرياضي في المركب الأولمبي، فسأل الرئيس "هواري بومدين" الوزير "مولود قاسم" في مجلس الثورة والحكومة، هل تُعَلِّمون طلبة التعليم الأصلي التربية العسكرية؟ فقال:« نحن لا نعطي الذكور والإناث تربية عسكرية؛ ولكن نعلمهم ونعلمهن الرياضة في حشمة وأخلاق»[1]، فهي بمثابة مدرسة حاضنة للرجال والنساء يتم إعدادهم فيها لمواجهة مسؤوليات الحياة كل حسب ميوله وقدراته[2].

6- الفرق الموسيقية

أما الأناشيد والموسيقى فهي هامة؛ لأنها تربي في الطالب الذوق وتخلق فيه القوة وتزرع فيه النخوة والاعتزاز بماضيه وحاضره، فالأنشودة القومية والوطنية هي الصوت المدوي في ذهن الشباب كي تَشُده بقوة إلى تراثه وتربطه بماضيه، وتولد فيه روح الوطنية الغيورة، خاصة عند إنشاد: موطني، من جبالنا، جزائرنا، يا شباب، وغيرها من الأناشيد الأخرى، فقد كانت تُقدس هذه الأناشيد لأنها تفجر في الأعماق الحنين إلى الوطن، والتغني بها كان شيء أساسي في أنشطة التعليم الأصلي، فالهدف هو تعليم هؤلاء الطلبة طرق استعمال الآلات الموسيقية، وكيفية انسجامها حين تعزف مجموعة مَّا؛ لأن أهمية هذا تظهر حين يتم العثور على مواهب أو طاقات خامة يكون لها شأن حين تتفرغ للفن وللموسيقى[3].

كلفت مديرية التعليم الاصلي مدراء المؤسسات بضرورة طبع وسحب وتوزيع أناشيد كانت تنشد في الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي وتكليف الأساتذة بإلزام التلاميذ والتلميذات بحفظها وترديدها في الاحتفالات والمناسبات الدينية والوطنية وخاصة: الأناشيد التالية: نشيد قسما، شعب الجزائر مسلم، فداء الجزائر، من جبالنا، فهذه الأناشيد يجب أن تكون محفوظة على طرف لسان كل تلميذ وتلميذة من السنة الأولى إعدادي إلى السنة النهائية، أما الأناشيد الأخرى فيمكن توزيعها حسب السنوات لكل سنة نشيد.

أما الألحان، فالمعروف أن لكل نشيد لحنه المميز ومتعارف عليه لدى الخاص والعام، فالاسطوانات الخاصة بالأناشيد الوطنية يستعان بها لتسميع التلاميذ اللحن لضبطه، لتكوين مجموعات

[1] محمد الصغير بلعلام: تجديد المؤسسات الدينية وترقيتها، المرجع السابق، ص188.

[2] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، المصدر السابق، ص41.

[3] العلبة 206: بشير خلدون: عرض حول النشاط الثقافي في مؤسسات التعليم الأصلي، المصدر السابق، ص7.

صوتية من التلاميذ والتلميذات في المؤسسات التي تتوفر فيها الإمكانيات من أستاذ موسيقى وآلات وغيرها[1].

7- الرحلات

أعطيت للرحلات أهمية كبيرة، فهي نوع من الزيارات والمغامرات المحبوبة، يقوم بها الطلبة وفق برنامج مسطر، يطلعون خلالها على مناظر ومعالم وطنهم، من متاحف متنوعة ومعالم تاريخية مشهورة ومناظر سياحية خلابة، وقرى ومدن، ومنشآت اقتصادية وثقافية، هذه الزيارات أو الرحلات تساعد التلاميذ والطلبة على الاستطلاعات، والاستكشافات، ودراسة الوسط البيئوي، والاجتماعي، وتظهر أهمية هذا العمل حين يكلف الطلبة مجموعات وفرادى بكتابة بحث علمي عن إحدى المعالم التاريخية الذي سبقت زيارته، بحيث يجمعون بين النظرية والتطبيق، إن عملاً كهذا يهيء جيلاً واعياً معتمداً على نفسه يشعر بالمسؤولية ويعطيها حقها وقدرها، ويفتح المجال بصفة خاصة إلى مشاركة الشباب في التدريس والدراسة[2].

كما أن القَيِّمِينَ على التعليم الأصلي لم يهملوا الطالبات رغم قلة عددهن، فإلى جانب مشاركتهن في هذه النشاطات السالفة الذكر، إلا أنه كان يتم توجيههن إلى شؤون البيت والتدريب المنزلي، كالطرز، والخياطة، والطبخ، والتربية، والرعاية؛ لأن التعليم الأصلي يريدها أن تتسلح للحياة تحمل البندقية وتبارز بيد، وتحنو على وليدها وترعاه بلطف وحنان بيد أخرى[3]، وهنا نجد أن التعليم الأصلي لم يَخرج عن تصور ابن باديس للمرأة الجزائرية، وحاول تجسيد نظرته هذه في جزائر ما بعد الاستقلال.

8- تلاوة القرآن جماعيا

ألزمت الوزارة الوصية مؤسساتها بضرورة تلاوة حزب من القرآن الكريم مساءً للتلاميذ الداخليين تلاوة جماعية، واختيار أحد الأساتذة أو أحد حفظة القرآن من الأئمة للإشراف على تنظيم هذه التلاوة تنظيما يتماشى مع المنهاج، مع الحرص على أن تكون التلاوة بالوقف حتى ولو كان ذلك بواسطة المصحف في المرحلة الأولى يتدربون تدريجيا إلى أن يصبح ذلك حفظاً تلقائيا[4] في المرحلة الثانية،

---

[1] العلبة 227: منشور حول الأناشيد الوطنية وضرورة إلزام التلاميذ بحفظها وترديدها، 1972.

[2] العلبة 206: بشير خلدون: عرض حول النشاط الثقافي في مؤسسات التعليم الأصلي، المصدر السابق، ص8.

[3] المصدر نفسه.

[4] العلبة 94: تلاوة القرآن جماعيا،1972/11/17م.

فتقوم إدارة المؤسسة بإعداد قوائم لتصنيف التلاميذ حسب مستواهم في الحفظ، حتى يُمكن معرفة التقدم الذي يحرزه كل تلميذ.

ثم أصبحت قراءة الحزب يومياً بمسجد المؤسسة قبل صلاة العشاء؛ نظراً لتأخر الدراسة في فصل الشتاء، وأصبح الإشراف على قراءة الحزب مُوكَلاً للمراقب العام، مع تنشيط من طرف الطلبة الأوائل لحفظ القرآن الكريم.

9- بين الثانويات

في إطار النشاط الثقافي الذي تقوم به الإذاعة والتلفزة الجزائرية عبر التراب الوطني وفي إطار برنامجها مع الأوائل الذي تنظمه بين ثانويات التعليم الابتدائي والثانوي وثانويات التعليم الأصلي، شاركت فيه عدة ثانويات مثل:

ثانوية أحمد باي للتعليم الأصلي بقسنطينة، وثانوية محمد بن عثمان الكبير للتعليم الأصلي بوهران، وثانوية بلكين للتعليم الأصلي بالعاصمة، وثانوية بومرزاق للتعليم الأصلي ببوسعادة، وثانوية ابن مسطي للتعليم الأصلي بتيزي وزو، أما عن مواد ومواضيع المشاركة فكان كالآتي[1]:

العلوم الطبيعية، الفيزياء والكيمياء والرياضيات والتاريخ (رُكز على تاريخ الجزائر)، الجغرافيا الآداب أسئلة الثقافة العامة، وكان التفوق حليف ثانويات التعليم الأصلي في عديد المرات، وحاولت جاهدة الوصول إلى تسجيلات مسابقة بين الثانويات و إلى الحصص التي شاركت فيها ثانويات التعليم الأصلي فلم أتمكن من ذلك.

[1] العلبة 279: منشور خاص حول برنامج أوائل، 1975/2/4م، ص1.

خاتمة الفصل

من خلال ما سبق عرضه ضمن مباحث هذا الفصل، يتبين لنا أن التنوع الذي اتخذه الأساتذة طريقاً لهم في عملية التدريس، حتم على بعضهم اللجوء أحياناً إلى طرق تدريسية مخالفة للمنهج دعتها الضرورة التعليمية التعلمية، فطريقة المحاضرة تضمنت نقاط قوة تطلبتها بعض المواد، في حين طريقة المشروع أو الاستنباط ضمت مواد دراسية أخرى استطاعت أن تحتويها وتتهيكل داخلها.

كما أن الأساتذة غير الجزائريين حُددت شروط إعارتهم من بلدانهم وفق ضوابط معينة رغم حاجة الدولة الجزائرية لهم؛ لكن الجودة والفرادة والفعالية كانت أولاً فإما تعليم أصلي ذو نوعية وكفاءة أو لا وجود له. وهذا التميز والاختلاف في اختيار الكفاءات العلمية وضرورة جزأرة إطارات التعليم الأصلي كان العامل الأول لنجاح طلبة التعليم الأصلي في الامتحانات النهائية.

أما النشاطات فهي الجانب الحي الحيوي في الإنسان، يعبر عن مكنونات النفس، ولما تعلق بالطلبة فإنه يعكس صورة صادقة عن التعليم الأصلي في أبرز صوره من موسيقى ومسرح وشعر وإنتاج كتابي يوضح مدى انعكاس مفهوم التعليم الأصلي على مسار شخصياتهم وتوجهاتهم الفكرية.

الفصل الثالث: برامج التعليم الأصلي

المبحث الأول: مناهج اللغة العربية

المبحث الثاني: مناهج المواد الشرعية

المبحث الثالث: مناهج المواد الحديثة

مقدمة الفصل

تعد المناهج أهم عنصر تقييمي تقويمي لأي منظومة تربوية، لذلك خصصت الفصل الثالث لدراسة المناهج والبرامج التعليمية الخاصة بالتعليم الأصلي، وتركت تقسيمها حسب ما كان جاري العمل به، فخصصت المبحث الأول للعلوم العربية من نحو وصرف وعروض وبلاغة وأدب ونصوص وما يتعلق باللغة العربية من حيث المبنى والمعنى.

أما المبحث الثاني فاشمل على العلوم الشرعية وكيف تم تقسيمها حسب مناهج التعليم الأصلي من قرآن كريم وحديث سنة نبوية، وفقه وأصول وفرائض، وغيرها من العلوم الشرعية التي خصصت لها شعبة في المرحلة الثانوية.

وجاء المبحث الثالث للعلوم الحديثة أو العصرية، والحقيقة أن تسميتها بهذا الاسم لا علاقة له بمضمونها فالعلوم ليست بحديثة ولا عصرية، وإنما تمت إعادة هيكلتها وفق تطورات المناهج العصرية التي تنزح نحو الاستقلال عن العلوم الأخرى.

المبحث الأول: المواد العربية

قبل القيام بدراسة لمناهج التعليم الأصلي يتوجب ضبط مصطلح المنهاج، لأنه من العلوم السريعة التطور، فقد برز كعلم مستقل بذاته منذ عقود قليلة، وانصب اهتمام الخبراء والباحثين فيه على قضية جوهرية تتمثل في ربط العلاقة بين الفكر التربوي ونواتج ممارساته وتطبيقاته في المناهج التعليمية.

تعريف المنهاج لغوياً:

قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[1]، فكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني طريقاً المسلك الواضح البَيّن[2]، وأصل كلمة منهاج أو منهج من الفعل نهج نهجاً، الطريق سلكه، والطريق النهج: أي البيِّن الواضح، ويستعمل في اللغة العربية المنهج والمنهاج بنفس المعنى[3].

وهو مصطلح لاتيني الأصل يعني الطريقة (*Method*) التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد، والمنهج (*Curriculm*) مصطلح شائع في مجال التعليم حيث يشير إلى وثائق الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها، كي تحقق من خلالهم أهداف محددة، والمنهج التعليمي أو المنهج الدراسي مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي[4].

تعريف المنهاج اصطلاحاً:

يعرف "صلاح ذياب هندي" المنهج بأنه:« مجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يَعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وانجازات مستقبلية »[5].

---

[1] سورة المائدة: الآية: 48.

[2] قال سعيد بن أبي عروبة عن قتادة: قوله:﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ يقول: سبيلاً وسنة، والسنن مختلفة، هي في التوراة شريعة، وفي الإنجيل شريعة، وفي الفرقان شريعة، يحل الله فيها ما يشاء ويحرم ما يشاء، وقيل المخاطب بهذه الآية لأمة ومعناه لكل جعلنا القرآن منكم أيتها الأمة شرعة ومنهاجاً، أي هو لكم كلكم تقتدون به، وحذف الضمير المنصوب في قوله:﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ﴾ أي جعلناه، يعني القرآن، شرعة ومنهاجاً، أي سبيلاً إلى المقاصد الصحيحة، وسنة أي طريقاً ومسلكاً واضحاً بيناً. ينظر: الحافظ عماد الدين ابن كثير: تفسير ابن كثير، ط8، ج2، بيروت، دار الأندلس، 1986، ص588.

[3] ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجزائر، د.م.ن، د.س.ن ، ص2.

[4] ماهر إسماعيل صبري: المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، القاهرة، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، 2009، ص11.

[5] ناجي تمار: المرجع السابق، ص4.

ويعرفه "أحمد حسن اللقاني" و"علي أحمد جمل" بأنه[1]:« مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير».

فالمنهاج خطة عمل تتضمن الأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة؛ ومن هنا يقال منهاج التدريس هو:« مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمن الأهداف والأدوات ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم»[2].

ومن هنا يلعب اختلاف المنهاج دورا كبيراً في صناعة القرار الذي يؤثر في الأجيال، وفي ملامح المتكون، وأما نظريته فهي مجموعة من الاقتراحات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه من محتوى، وتصميم، وتطوير، وتنفيذ، ونخلص إلى أن المنهاج هو المقاصد والغايات والوحدات المتكاملة في موضوع من المواضيع، ويعول عليه في تصميم السياسة اللغوية في ميدان التربية، باعتباره ينظر إلى الأطر الكبرى التي يدور ضمنها برنامج التدريس، فهو محتوى لا كيفية[3].

وعند تدقيقنا لهذه التعاريف نجد أنها تتلاءم مع المفهوم الحديث للمنهاج، لكن مناهج التعليم الأصلي نجد أنها في شعاراتها وخطاباتها مناهج عصرية لكن مضمونها كان أقرب إلى المنهج التقليدي الذي يُصاغ في مجموع المعلومات والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بـ: المقررات الدراسية أو البرامج التعليمية، وجاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لوظيفة المدرسة التي تقتصر على تلقين المعارف، واختبار مدى استيعابها من قبل التلاميذ، وذلك بواسطة الحفظ والتسميع، والتأكد من ذلك عن طريق الاختبارات.

[1] ناجي تمار: المرجع السابق، ص5.

[2] صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص13.

[3] المرجع نفسه.

فتنظم المادة الدراسية وتوزع على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، التي تُعتبر الكتب المدرسية المصدر الوحيد الذي يتلقى الطالب منه علومه، والأستاذ منفذ لها، وعليه أن يتقيد بالموضوعات المحددة، ولا يجوز إدخال أي تغيير أو تعديل تحت أي ظرف من الظروف؛ لأن تلقين المواضيع المحددة هو الغاية والهدف الأسمى، ولما كان التعليم الأصلي يُدرس بمؤسساته نفس مقررات وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي، فإنه كَلّف معاهده بأخذ الكتب من النقاط الجهوية للتوزيع، أما المواد العربية والشرعية فإن مقرراتها كانت تصل إلى الأساتذة تباعاً وفق تعديلات ومستجدات كل موسم دراسي من مديرية التعليم الأصلي، وهذه المناهج هي خلاصة المناهج المتبعة في كل من المغرب وتونس وليبيا ومصر، بعد أن أضفي عليها الطابع الجزائري ما جعله يتلاءم مع الاتجاه القومي وتاريخ الجزائر[1].

أولاً: النحو والصرف

يختلف عدد حصص النحو من مستوى لمستوى آخر، ومن مرحلة لمرحلة أعلى، فالبداية كانت بأربعة حصص في الأسبوع، واثنتان للتطبيق في القسم يضاف لها العمل المنزلي الذي يعطيه الأستاذ للتلاميذ، مع إضافة بعض الحصص في الصرف والأستاذ مطالبٌ بأن يراعي في الأمثلة ما يناسب أوضاع المجتمع الذي هو فيه، وأن يجعل لكل باب قاعدة يحفظها الطالب[2]، ونظرا لعدم وجود العدد الكافي من الكتب فلا يعطى الكتاب للطلاب بل يكتفي بملخصات القواعد التي يكتبها الأستاذ للطلاب.

رغم أننا سنلاحظ أن دروس اللغة العربية كثيفة وكثيرة ودقيقة إلا أن الاهتمام بالجانب التطبيقي أعطي مساحة أكبر من جانب الممارسة (التكلم)، والإنتاج الكتابي.

[1] العلبة 266: نشأة التعليم الديني بالجزائر، المصدر السابق، ص8..

[2] العلبة 114: منهاج مواد اللغة العربية، ص1.

ومقررات السنة الأولى إعدادي كان كالآتي:

مقررات النحو والصرف للسنة الأولى إعدادي	الكتب المعتمدة
النحو: وظيفة الكلمة في الجملة، المعرب والمبنى، علامات الإعراب، النكرة والمعرفة، الضمير، اسم إشارة، اسم الموصول، العلم، المقترن بأل، المضاف، المنون والممنوع من التنوين، الجملة، أقسام الفعل، المضارع المرفوع، المضارع المجزوم والمنصوب، أدوات النفي، أدوات الشرط، الفاعل، نائب الفاعل، الحال، والمبتدأ والخبر، النواسخ(كان وأخواتها، إن وأخواتها، ظن وأخواتها) التمييز، الاستثناء، التوابع.	كتاب تيسير النحو
الصرف: صيغة الكلمة، الفعل المجرد والمزيد، صيغ المجرد، تصريف الثلاثي، الفعل المهموز، رسم الهمزة، المضاعف، المثال، الأجوف، الناقص، اللفيف.	غير محدد

جدول رقم: 07: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الأولى إعدادي[1].

وفي السنة الثانية متوسط كان تعليم اللغة العربية بكيفية عملية في جميع المواد، بحيث تستعمل الطريقة المباشرة المعتمدة على الملموس، فالتلميذ له دور هام أثناء الدرس فينبغي أن يخلق جواً حي يشارك التلميذ الأستاذ في تكوينه وخَلْقِه[2]، وعلى الأستاذ تجنب الثرثرة وعدم الحركة أثناء الدرس مع استعمال اللغة البسيطة حتى تكون دروسه في مستوى تلاميذه.

مقررات النحو والصرف للسنة الثانية إعدادي	الكتب المعتمدة
النحو: ترتيب عناصر الجملة الفعلية، معاني الماضي والمضارع والأمر، المصدر، اسم الفاعل، الصفة المشبهة، اسم المفعول، اسم التفضيل، حذف عناصر الجملة الفعلية، ترتيب عناصر الجملة الاسمية، معاني كان وأخواتها، النفي بما ولا، حذف عناصر الجملة الاسمية، معاني حرف الجر والإضافة، العدد، التعجب، المنادى، التحذير، الإغراء.	شرح الأزهرية الجديد[3]

[1] العلبة 130: منهاج مواد اللغة العربية للسنة الأولى في الطور الأول من التعليم الثانوي، 1975/1974، ص1.

[2] العلبة 114: منهاج مواد اللغة العربية، ص3.

[3] كتب شرح الأزهرية كثيرة، ومنتوعة، ولكن عنوانها بهذا الشكل ومخصص لطلبة السنة الثانية متوسط، فقد أخذ من معاهد الأزهر ولا زال إلى اليوم يُدرس به في معاهد الأزهر لكن المؤلفين مختلفين مثل: دكتور عبد اللطيف خليف، وإبراهيم عبد الوهاب عيسى، ومحمد محمد عباسي، وعلي علي كرسون، طبع على نفقة قطاع المعاهد الأزهرية (الأزهر الشريف) بالقاهرة خلال الموسم الدراسي2004/ 2005، في 288 صفحة.

الصرف: الفعل المجرد المسند إلى نائب فاعل، صيغ المزيد، معاني أوزان المزيد، الفعل المزيد، المسند إلى نائب الفاعل، المذكر والمؤنث، المفرد، المثنى، الجمع، اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر[1].	

جدول رقم: 08: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الثانية متوسط[2].

ومن المعلوم أن السنة الثالثة في المرحلة الإعدادية صعبة المراس لأن التلميذ يدخل مباشرة في الطور ألاتجاهي من التعليم الثانوي، فتدريس اللغة العربية يحدد ما يفتقر إليه التلميذ من قواعد مضبوطة وأساليب جديدة تمكنه من القراءة الجيدة والكتابة الصحيحة، ومن تفهم ما اشتملت عليه النصوص من أفكار ومعان، ومن هذا التطور يكون التعبير بالأسلوب الأدبي بما فيه من جمال العبارة وحسن التركيب، ولابد من مواجهة مشاكل اللغة العربية في القواعد والإنشاء، والقراءة المفسرة ومعالجتها معالجة توصل التلميذ إلى مبتغاه، ويصبح في مناعة ضد الأخطاء الشائعة، وهنا كان يتم الاعتناء بتكوين التلميذ، وتنمية مداركه وتهذيب تفكيره، بأن تكون المدرسة مثيرة روح الشوق إلى تعليم العربية واكتساب الملكة فيها، وفي هذه السنة يتم تدريس تاريخ الأدب العربي إلى جانب النصوص الأدبية وبهذا يكتسب التلاميذ ملكة في اللغة يتغلبون بها على كل الصعوبات التي تعترضهم، فتخصص للنحو والصرف[3] خمس حصص في الأسبوع واحدة للتطبيق إضافة للعمل المنزلي.

ونلحظ في منهاج النحو والصرف لهذه السنة تكرار لبعض الدروس التي سبق وأن أُخذت مع توسع وتعمق فيها، فكانت عناوين الدروس كالآتي[4]:

مقررات النحو والصرف للسنة الثالث إعدادي	الكتب المعتمدة
النحو: المبتدأ والخبر، النواسخ، ما الحجازية، لا التي تعمل عمل ليس، لا النافية للجنس، المرفوعات، الفاعل، نائب الفاعل.	النحو القطر الجزء الأول
الصرف: جمع التفسير، المهموز، المضاعف، المثال، الأجوف، الفعل الناقص (القلب، الحذف)، الأسماء المشتقة من الفعل الناقص، اللفيف بأنواعه، الصفة المشبهة، صيغ المبالغة، اسم التفضيل، المصدر الميمي، اسم الزمان والمكان، اسم الآلة، اسم الهيئة.	تيسير الصرف، إرشاد الطالب لصرف الأفعال

جدول رقم: 09: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الثالثة إعدادي.

[1] العلبة 130: منهاج مواد اللغة العربية للسنة الأولى، في الطور الأول من التعليم الثانوي، 1975/1974م، ص3.

[2] المصدر نفسه، ص1.

[3] العلبة 114: منهاج مواد اللغة العربية، ص4.

[4] العلبة 130: منهاج مواد اللغة العربية للسنة الأولى في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص6.

أما السنة الرابعة فتم تخفيف عدد حصص النحو والصرف إلى أربع حصص في الأسبوع، فكان مقرره كالآتي[1]:

مقررات النحو والصرف للسنة الرابعة إعدادي	الكتب المعتمدة
الاستغال، التنازع، المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، المفعول له، المفعول فيه، المفعول معه، الحال، التمييز، الاستثناء، حروف الجر، الإضافة، اسم الفعل، أعمال الصد، أعمال اسم الفاعل، عمل أمثلة المبالغة، أعمال اسم المفعول، الصفة المشبهة، اسم التفصيل، التوابع، النعت، التوكيد، عطف البيان، عطف النسق، البدل العدد، موانع الصرف، التعجب، الوقف، همزة الوصل.	غير محدد
الصرف: المنقوص والمقصور والممدود، التصغير، النسب اسم الفعل، معاني وأوزان الفعل المزيد.	

جدول رقم: 10: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الرابعة غعدادي.

أما في المرحلة الثانوية فالطالب يختار منذ السنة الأولى إحدى الشعب الثلاث للدراسة فيها، وهي: شعبة العلوم الشرعية وشعبة العلوم، وأخيراً شعبة الرياضيات، وفي هذه المرحلة نلاحظ أنه ليس الغرض من تعليم قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض هو حفظ هذه المسائل في حد ذاتها، ولم يكن الأمر كذلك عند علماء السلف منذ أن أنشئت هذه العلوم، وإنما اجتهد العلماء في إنشاء هذه العلوم ليتوصلوا عن طريقها إلى فهم معاني النصوص العربية وأساليبها (قرآن حديث، شعر...) وإدراك أسرارها وتمييز خصائصها[2].

وقد فقدت هذه الدراسات وظيفتها منذ أن أصبحت تدرس لذاتها فتجمعت في المصنفات والشروح والحواشي، والغاية من تدريس القواعد اللغة العربية تقويم لسان التلاميذ وتعويدهم على النطق الصحيح حتى تصبح الفصحى سليقة في نطقهم، وينصرف تفكيرهم وجهدهم إلى ما ينتجونه من أفكار وليس إلى ما يركبونه من كلمات، ومساعدتهم على استيضاح ما غمض من الأفكار وتعقد من الأساليب، للتمرن على تذوقها واستعمالها، ومساعدتهم كذلك على التمكن من أسرار التعبير العربي البليغ حتى يتمكنوا من إبداع أساليب جديدة للتعبير عما ينتجونه من أفكار، ولهذا كان لا بد من

[1] العلبة 130: منهاج مواد اللغة العربية للسنة الأولى في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص6.

[2] العلبة 10: منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، 1972-1973، ص1.

الإقلاع عن تدريس اللغة العربية بالأساليب الجامدة العقيمة، القائمة على حفظ المتون وتدريس الشروح، والتعليق على الشروح المدونة مما يقصر من همة التلميذ ويبلد فكره ويشغل مهمة المدرس ويبعده عن الهدف المنشود، فقد شددت مديرية التعليم الأصلي أن لا يخرج تدريس القواعد عن الإطار الذي رسم له، وهو مساعدة الطالب على تقويم لسانه وحفظ أسلوبه من الخطأ وشحذ ذكائه، وتمرينه على تحليل المركبات وتصور الأجزاء وارتباطها وانصهارها في كل محكم البناء[1].

ويمكن إدراك هذه الغاية بتوفر بعض الشروط منها[2]:

- استعمال النصوص الأدبية الرفيعة السهلة شعراً ونثراً، في استخراج القواعد، وفي التمارين التطبيقية ويراعى في هذه النصوص أن تكون من المنهاج المقرر، إذ تختار لما تتوفر عليه من موضوعات تنمي ثقافة الطالب وتربي ذوقه وتبعث فيه روح التطلع واستزاده من المعرفة.
- أن لا يقتصر المدرس على مناقشة الأمثلة التي يعرضها في الدرس لاستنباط القواعد منها، بل يتبقى أن يعتمد على التدريبات الشفوية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى يتعود التلاميذ على التعبير الصحيح بملاحظة القواعد ويتخلوا عن النطق المعرف.
- أن تكون صياغة القواعد سهلة مستساغة ومختصرة، واضحة المدلول، دقيقة العبارة، وأن يشارك التلاميذ في استنباطها من النصوص وفي صياغتها بمساعدة الأستاذ.

ولما كان الهدف في المرحلة الثانوية توظيف القواعد النحوية في الاستعمال وليس دراستها لذاتها فخفف عدد حصص السنة الأولى ثانوي بحصة واحدة، وأصبح أربع حصص، ونلاحظ أن الدروس كذلك من حيث عددها قليلة مقارنة بالمرحلة السابقة.

[1] العلبة 10: منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، 1972-1973، المصدر السابق، ص2.

[2] المصدر نفسه، ص1.

وكان مقررها لجميع الشعب على النحو التالي[1]:

مقررات النحو والصرف للسنة الأولى ثانوي	الكتب المعتمدة
النحو: الكلمة والكلام، الإعراب والبناء وأنواعهما، النكرة وعلامتها، العلم وتقسيمه، اسم الإشارة، الموصول الحرفي وألفاظه، الموصول الاسمي، المعرفة بالأداة، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، الحروف التي تعمل عمل ليس،كاد وأخواتها، إن وأخوتها، عمل "لا" التي لنفي الجنس، ظن وأخواتها، الفاعل وعامله، الاشتغال، الفعل المتعدي واللازم، التنازع، المفعول المطلق، المفعول له.	شرح ابن عقيل على الألفية[2]، والنحو الواضح الثانوي الأجزاء الثلاثة .
الصرف: تعريف علم الصرف، موضوعه، فائدته، واضعه، أبنية المصادر، الصفة المشبهة، فعلا التعجب، اسم التفضيل، نونا التوكيد، التأنيث[3].	

جدول رقم: 11: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الأولى ثانوي.

أما السنة السادسة (الثانية ثانوي) فكانت آخر سنة يدرج فيها النحو والصرف لجميع الشعب فيدرسونه ثلاث حصص في الأسبوع، وكان مقرر هذه السنة كالآتي[4]:

مقررات النحو والصرف للسنة الثانية ثانوي	الكتب المعتمدة
النحو: الاستثناء، الحال، التمييز، حروف الجر، الإضافة، المصدر، اسم الفاعل، المفرد وغيره، صيغ المبالغة، اسم المفعول، الصفة المشبهة، التعجب، نعم وبئس، اسم التفضيل، النعت، التوكيد المعنوي، عطف بيان، عطف النسق، البدل، النداء، الاستغاثة، الندبة، الترخيم، عوامل الجزم، العدد.	النحو الواضح
الصرف: المقصور والممدود، جمع التكسير، التصغير، النسب، الوقف، التصريف، الإبدال، الإدغام.	

جدول رقم: 12: يمثل مقررات النحو والصرف للسنة الأولى ثانوي

[1] العلبة 10 : منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، المصدر السابق، ص5.

[2] هو قاضي القضاة عبد الله بهاء الدين بن عبد الرحمن بن عبد الله بن عقيل، القرشي الهاشمي، العقيلي، المهذاني الأصل، ثم البالسي المصري ، ولد يوم الجمعة التاسع من شهر المحرم سنة 698هـ، والمتوفى بالقاهرة في ليلة الأربعاء الثالث والعشرين من شهر ربيع الأول من سنة 769هـ، قام بشرح كتاب الخلاصة المشتهر بين الناس باسم " الألفية" لصاحبه أبي عبد الله محمد جمال الدين بن عبد الله بن مالك، صاحب التأليف المفيدة والتصنيفات الممتعة. بهاء الدين بن عقيل:شرح ابن عقيل على الألفية، تح: محي الدين عبد الحميد، ط20، ج1، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1980، ص7،5.

[3] العلبة 10 : منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، المصدر السابق، ص6.

[4] العلبة 10: منهاج قواعد اللغة العربية للسنة السادسة (الثانية ثانوي)، 1972-1973، ص6،5،3.

ثانياً: دراسة النصوص والمطالعة والمحفوظات

يهدف تدريس النصوص إلى تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكمة والموازنة، على مستوى ما يناسب درجة نضجه في هذه المرحلة، وأن يزود بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها وعاناها صاحب النص وعبر عنها بشعره أو نثره، وبذلك يعمق فهمه للحياة الإنسانية، وللعواطف والاتجاهات التي تؤثر في حياة الفرد والجماعات، والمعارف التي تتصل بحياة الناس وأحوالهم وعاداتهم وطرق معيشتهم وما إلى ذلك، بأن يزاد من قدرة التلميذ في المفردات والصيغ والأساليب وصور التعبير، وتتيح دراسة النصوص الفرصة لأن يدرك التلميذ أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وتصويرها وحسب التعبير عنها في نقد النص[1].

كما تهدف دراسة النصوص كذلك إلى تنمية الميل إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية، وأن يتذوقها الطالب بنفسه، ليدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والمطبوعات ولاسيما في أوقات الفراغ؛ لأنه يُهَيَّأ بعد هذه المرحلة لدراسة أوفى وأرقى وأوسع في المراحل الأخرى.

وتتجه دراسة النصوص لتنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وفهمه للمقروء فهما صحيحا، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعَرَضية فيه، وتكوينه للأحكام النقدية حوله وانتفاعه به في حياته العملية، بأن يقدر على اختيار المادة الصالحة لقراءته، بالاتصال بِنِتاج المجيدين من الأدباء والكُتّاب في مختلف العصور، وزيادة قدرته على البحث واستعمال المراجع والمعاجم والانتفاع بالمكتبة والفهارس[2].

كانت موضوعات القراءة مشبعة لميول التلاميذ في هذه المرحلة متصلة بنواحي الشخصية العربية الإسلامية، ومقوماتها والعزة الوطنية ومفاهيم التحرر والنضال والعدالة الاجتماعية وغيرها، وملائمة لمستوى التلاميذ وتساير قواهم وتثير نشاطهم، وتبعث شوقهم فيقبلون عليها في شغف، ومن أمثلة هذه الموضوعات[3]:

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص2.
[2] المصدر نفسه، ص13.
[3] المصدر نفسه، ص14.

- موضوعات تتصل بمختلف الأحداث والمناسبات التي تزيد التلميذ أيمانا بشخصيته العربية الإسلامية، وحماسة لها ووعيا للأحداث والاتجاهات العالمية.
- موضوعات وافية تعرف التلاميذ بالمغرب العربي وبالوطن العربي مغربه ومشرقه، ومظاهر الحياة فيه ونواحي النشاط في الميادين المختلفة بحيث يخرجون بفكرة واسعة متكاملة عن هذا الوطن الكبير.
- موضوعات تشيد بالعزة والبطولات العربية الإسلامية، وتتحدث عن أبطال العرب والمسلمين وعباقرتهم وعظمائهم وفضلهم على الحضارات الإنسانية في مختلف الميادين.
- موضوعات تختار من كتب المنصفين من كتاب الغرب ومفكريه الذين يتحدثون فيها عن حضارة العرب، والمسلمين، وفضلهم على العالم، ويشيدون بإخلاصهم، وحسن معاملتهم وسمو مبادئهم.
- موضوعات تصور جرائم الاستعمار والصهيونية ومخازيها في جميع أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية والوطن العربي.
- موضوعات تحث على العمل والإنتاج، وتبرز أثرهما في رفع مستوى المعيشة ودعم الاقتصاد الوطني، ومحاربة البطالة والتأخر[1].
- موضوعات ثقافية: (أدبية واجتماعية) توسع دائرة معارف التلاميذ، وتعرفهم بالأمم الأخرى وبالنابغين منها رجالاً ونساء في مختلف الميادين.
- موضوعات علمية تعرض عرضا أدبيا ممتعا تنبه فيه التلميذ إلى ما في الكون من أسرار وتشوقه إلى ارتياد المجهول، وتعرفه بالعلم وقيمته في الحياة وتوقفه على ما يجد في ميادينه المختلفة.
- موضوعات تشيد بالكفاح التحريري، والاستقلال السياسي والاقتصادي والعدالة الاجتماعية.
- موضوعات تعرف التلميذ بالأحوال العالمية والمنظمات الدولية وبالتيارات الفكرية المعاصرة والمشكلات والمسائل الكبرى التي تجري أحداثها في العالم ومدى علاقة الجزائر والوطن العربي الكبير بها، ومدى إسهامه في ترجيح كفة السلام، ومحاربة الظلم والطغيان.

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص14.

- قصص تمثل البطولة والتضحية وأعمال الفدائيين وتتضمن أمثلة عن الخلق النبيل والشيم الحسنة التي تساير التطور الاجتماعي والتقدم الحضاري لتكون خير إسوة للتلاميذ.
- ألوان من القصص الفكاهي والطرائف التي تدخل السرور على نفوس التلاميذ وتخفف من عناء العمل.
- فصول مختارة من التراث العربي القديم، ومن آثار أدباء العرب المحدثين.
- نصوص مترجمة من عيون الأدب الغربي، غير أن هذه الموضوعات لا تعطى كلها في جميع السنوات وإنما يراعى التدرج فيها فيختار في كل سنة الموضوعات التي تلائم مستوى التلاميذ.
- يجب أن تجمع موضوعات القراءة بين النثر وقليل من الشعر، وأن يتوفر فيها الجمال الفني الذي يجتذب التلاميذ إليها ويجعلهم يتعلقون بها ويطلبون المزيد منها، وأن تشتمل على بعض الأقاصيص والمسرحيات ومشاهد من روايات موضوعة ومترجمة[1].

كانت تخصص لدراسة النصوص حصتان في الأسبوع يُدْرس فيها ما لا يقل عن ثلاثين موضوعا من جَيِّد الشعر والنثر، مع الاعتناء بشرح المفردات ومجمل المعنى، كما يلزم الطلاب بحفظها واستظهارها، وينبغي الاهتمام بالمناقشات، والحوار المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ، وكان كتاب المختار في النصوص والقراءة لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي هو المقرر دراسة نصوصه هو المعتمد للسنة الأولى متوسط، كما يوجه التلاميذ إلى الاعتناء بمخارج الحروف وتطبيق الفواصل والقواطع والنقط،كما يجب على الأستاذ أن يأمر تلاميذه بإعداد موضوع النص المقبل بعد تعيينه لهم ويجب أن تختار الأفكار التي يشتمل عليها النص من طرف الطلاب في المنزل بأسلوب إنشائي[2].

أما في السنة الثانية متوسط فتوجه عناية التلاميذ إلى الاعتناء بتطبيق قواعد اللغة العربية في حصة المطالعة، اعتمادا على كتاب المختار في القراءة واللغة الجزء الثاني منه، أما في السنة الثالثة فتغير اسم المادة وأصبح المطالعة ودراسة النصوص وهنا يتم التركيز على المطالعة خارج القسم، بإعداد

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص15.

[2] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة الأولى متوسط، ص1.

نصوصها بعد تعيينها لهم من خلال الكتاب المقرر الممتاز في القراءة واللغة الجزء الثالث، ويراعي في كتب المطالعة ذات الموضوع الواحد ما يأتي[1]:

- أن يمهد الأستاذ لدراسة الكتاب بمقدمة تتضمن موجزا عن حياة المؤلف وتعريفا بموضوع الكتاب وطريقة تأليفه.
- يُفضل أن يقرأ التلاميذ هذه الكتب القراءة الصامتة معتمدين على أنفسهم وأن يكون أكثرها خارج القسم على أن يقدم لهم الأستاذ ما يعينهم على تذليل الصعوبات التي تعترضهم أثناء هذه القراءة ويستحسن أن يختار الأستاذ بعض الأجزاء أو الفصول التي سما فيها المؤلف بفنه لتقرأ في القسم قراءة جهرية.
- أن يقسم الكتاب فصولا أو أقساما مناسبة ويكلف التلاميذ قراءة الفصول أو الأقسام واحد بعد الأخر، وإذا ما انتهوا من قراءة قسم أو فصل ناقشهم الأستاذ فيه.

أما السنة الرابعة وهي أخر سنة للمرحلة الأولى من التعليم الثانوي فيكلف الطالب فيها بإعداد موضوع الدرس في المنزل وتلخيص الأفكار التي تشتمل عليها القطعة الأدبية بعد الانتهاء من دراستها استناداً لكتاب المختار في النصوص والقراءة الجزء الرابع[2]، وهنا نلاحظ أن كتب القراءة متسلسلة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة إعدادي بأربعة أجزاء.

أما المحفوظات التي تدخل ضمن الموسيقى الإنشادية التي كانت لها مكانة خاصة في مناهج التعليم الأصلي، وأوليت عناية خاصة عند الأستاذ والطالب لما لها من أثر في مسار التعليم، فكانت تُدَرَّس بحجم ساعي كافي لتحقيق الكفاءة المرجوة منها، ويكلف الطلبة بحفظها أو حفظ جانب منها شعراً كانت أو نثراً، والغرض منها تزويد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية تعينهم على إجادة التعبير، وتنمية الذوق الأدبي عندهم بتمرسهم بالعبارات الأدبية البليغة، والصور الجميلة، وتدريبهم على جودة الإلقاء وحسن الأداء وتمثيل المعاني، كما توسع خيال التلاميذ لما يجدونه في المختارات الأدبية من صور وأَخْيلة، لتنمية ملكة الحفظ بين التلاميذ وتقوية ذاكرتهم مما يعينهم على تكوين شخصيتهم وصقل مواهبهم ورفع مستواهم، مع إثارة الوجدان وإيقاظ العواطف النبيلة وتقويم الأخلاق وتهذيب السلوك بما تشتمل عليه

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص16.

[2] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة الأولى متوسط، المصدر السابق، ص6.

المختارات الأدبية من المعاني السامية والمقاصد النبيلة والتوجيهات الراشدة، وبما يورده الأدباء في إنتاجهم من المثل العليا التي تهدي إلى نصرة الحق والخير والمبادئ الشريفة[1].

ينبغي في اختيار قطع المحفوظات مراعاة ما يلي[2]:

- أن تكون القطعة مما يثير حماس التلاميذ ويبعث نشاطهم كأن تتصل بمناسبة قومية أو وطنية أو دينية أو يكون لها صلة بالأحداث الجارية.
- أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث أفكارها ولغتها وأسلوبها ومن حيث الطول والقصر.
- أن تراعى فيها الناحية الموسيقية وجودة الصياغة وسهولة التعبير.
- أن تكون موضوعاتها محققة للأغراض المتوخاة من هذه المادة.

ثالثاً: الأدب العربي

يبدأ الطلبة في دراسة هذه المادة منذ بداية السنة الرابعة متوسط، بمعدل حصتان في الأسبوع، وتنطلق الدروس بمراجعة مختصرة لما درس في السنة الثالثة، ثم ظهور الإسلام، أثر الإسلام في الشعر، تطور الشعر في العهد الأموي، الغزل العذري والاباحي، الشعر السياسي، الخطابة، فن التَّرسل، تأثير بلاغة القرآن في الأدب العربي.

أما مواضيع النصوص والأدباء فجاءت كالآتي[3]:

مقررات الأدب العربي للسنة الرابعة متوسط	الكتب المعتمدة
امرؤ القيس(وصف)، عنترة (فخر)،زهير بن أبي سلمى (الحِكم)، آيات القرآن أمثلة عن بلاغة القرآن وإعجازه، أحاديث نبوية(أمثلة من أخلاق الإسلام)، الخنساء (رثاء)، حسان(مدح الرسول صل الله عليه وسلم)، خطب الخلفاء الراشدين، منتخبات من نهج البلاغة (الأخطل سياسة)، جرير (مدح)، الفرزدق (هجاء)، عمر بن أبي ربيعة(غزل إباحي)، جميل (غزل عذري)، طارق بن زياد (خطابة)، خطبة عبد الحميد الكاتب(نماذج من رسائله).	كتاب النصوص لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي

جدول رقم: 13: يمثل مقررات الأدب العربي للسنة الرابعة متوسط.

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص14.

[2] المصدر نفسه، ص15.

[3] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة الأولى متوسط، ص7.

وفي السنة الأولى ثانوي يقف الطالب على إنتاج الفكر العربي في أروع مظاهره، ويتمثل ماضي الأمة العربية وحاضرها ويعرف اتجاهاتها في مختلف العصور، ويتزود بقيمها الروحية الخالدة ويتشبع بمبادئ عصره ليساهم في بناء وطنه ويضطلع بواجباته كعضو في المجتمع العربي، ويحتك بنماذج رفيعة من الإبداع الفني فيحللها ليتفهمها ويتذوقها فيرهف حسه، وتنمو فيه عاطفة الخير والجمال والنزوع إلى المثل العليا التي يطمح إليها كل مجتمع سليم، ويزداد فهمه للحياة البشرية في شتى صورها وتتوثق صلته بالعالم الحسي والمعنوي وتتغذى مواهبه العلمية والنقدية فَتَتَرَكَّزُ شخصيته، ولا يمكن ذلك إلا إذا توفرت الشروط التالية[1]:

- أن يدرس الأدب وفق التسلسل الزمني للعصور الأدبية التاريخية.
- أن تستخرج الأحكام الأدبية من النصوص بعد تحليلها تحليلاً وافياً يبرز حقائقها ويظهر جمالها.
- أن يكون النص ممثلاً لروح العصر وميزاته، وشخصية الأديب وأن يراعى في اختياره جمال الصورة وجزالة المضمون، وقدرة التلاميذ على الاستفادة منه.
- أن يبرز في النص كل ما يجب أن يبرز من جمال وقوة وحياة وحوادث تاريخية هامة، وعادات وتقاليد، وأفكار، ومبادئ ومثل عليا، وأن يرتبط ذلك بالعصر الحديث ليوصل الماضي بالحاضر وترتبط الأسباب بالمسببات ويستقبل الشيء عنده بأفكار ناضجة وأفاق واسعة.
- أن يساهم الطالب في شرح النصوص واستنباط الأحكام الأدبية ويشحذ قريحته بالاحتكاك بأرفع النماذج الفنية وبترويض فكره على محاكاتها والتغذي منها ليستكمل شخصيته ويكون ذلك نقطة انطلاق نحو الإنتاج الشخصي.
- أن يمرن التلميذ على النقد التحليلي وأن يزود لذلك بالوسائل اللازمة وخاصة ببعض أصول البلاغة والنقد الأدبي ليتمكن من فهم وإدراك خصائصه وتذوقه بعد الوقوف على أسرار جماله.
- أن يكون الشرح عن طريق المناقشة والاكتشاف التدريجي، وأن تجتنب الطرق الإلقائية التي تترك الطالب عالة على غيره وتميت فيه روح البحث والتقصي وتعقم فكره.

[1] العلبة 10: منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، المصدر السابق، ص10.

- أن يختار من الأدباء من يمثل العصر خير تمثيل، ويدرس دراسة تعطى عنه وعن الحركة التي يمثلها فكرة واضحة ويكشف العوامل التي أثرت في أدبه وعن اتجاهاته الفكرية والأدبية وصلته الوثيقة ببيئته وعلاقة آثاره بحياته وثقافته وعصره[1].
- أن يقارن الأستاذ من حين إلى آخر بين العصور، والمذاهب، والاتجاهات الفكرية مع النصوص على ارتباطها وانصهارها في كل محكم البناء متماسك الأجزاء تام الوحدة أصيل في صورته ومضمونه، معبراً أحسن تعبير عن العبقرية والحضارة الإسلامية في مختلف العصور.
- أن يكلف التلاميذ بتحرير بحوث يتناولون فيها إما تحليل بعض النصوص الأدبية من المنهاج المقرر، أو يناقشون جملة الأحكام الأدبية المستنتجة من خلال الدروس عن شخصية أدبية أو فن أدبي أو حتى عن عصر كامل حسب ما يراه الأستاذ أو تتناول هذه الموضوعات الإنشائية فكرة أو وصف مشهد مما تناولته النصوص المشروحة[2].

ويتعين على المدرس أن يلفت أنظار التلاميذ إلى الفرق بين محاكاة الأديب في فنه وبين تقليده في أفكاره وعباراته وألفاظه، ويشجعهم على الطريقة الأولى، ويبتعد بهم عن الثانية، كما ينبغي أن يدفع الأستاذ بتلاميذه إلى مناقشة الأفكار التي يكتبون فيها بالتحليل، والتأييد، أو التفنيد، وأن تكون موضوعاتهم مقسمة إلى فقرات، تتناول كل فقرة جانباً رئيسياً من الموضوع، على أن تكون هذه الجوانب متكاملة تراعى فيها وحدة الموضوع، وصحة التعبير وجمال الأسلوب[3].

[1] العلبة 10: منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة (الأولى ثانوي)، 1972-1973، ص10.
[2] المصدر نفسه، ص11.
[3] المصدر نفسه، ص12.

فكان مقرر الأدب العربي للشعب الثلاث الشرعية العربية والعلوم والرياضيات كالآتي[1]:

مقررات الأدب العربي للسنة الأولى ثانوي	الكتب المعتمدة
مقدمة موجزة عن دراسة الأدب وتاريخه، العصور التاريخية للأدب العربي: العصر الجاهلي: موطن العرب وطبيعته، اللغة العربية واختلاف لهجاتها، عوامل التقريب بينها، الشعر الجاهلي(نماذج في أغراض مختلفة)، المعلقات السبع، النثر الجاهلي (نماذج وخصائص) عصر صدر الإسلام: نهوض الإسلام بالحياة الاجتماعية والسياسية ومظاهره، أثر ذلك في الحركة الأدبية، الشعر في صدر الإسلام (دراسة نماذج) ، النثر في صدر الإسلام (دراسة نماذج) دراسة أدبية موجزة مع التحليل الأدبي للشخصيات التالية: - أبو بكر الصديق (خطبة السقيفة) - عمر بن الخطاب(خطبة التنصيب) - علي بن أبي طالب (خطبة الجهاد–أما بعد فإن الجهاد.....) - حسان بن ثابت (عدمنا خيلنا إن لم تروها....)	المرجع المختار في الأدب والنصوص والبلاغة.

جدول رقم: 14: يمثل مقررات الأدب العربي للسنة الأولى ثانوي.

وفي السنة السادسة يواصل الطالب دراسة تاريخ الأدب عبر العصور بمعدل ثلاث حصص للشعبة الشرعية وحصتان للشعبتين العلمية والرياضيات، وكان المقرر كالآتي[2]:

[1] العلبة 10: منهاج المواد العربية للسنة الأولى ثانوي، 1972-1973، ص10،13،12.

[2] العلبة 10: منهاج المواد العربية للسنة السادسة (الثانية ثانوي)، 1972-1973، ص7، 8، 9.

مقررات الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي	الكتب المعتمدة
العصر الأموي: تعدد الأحزاب السياسية والطوائف المذهبية في النشاط الأدبي، لمحة عن النشاط العلمي، الشعر(السياسة الأموية وأثرها في النهوض به، دراسة موضوعاته)، النثر الفني(صناعته ودراسة نماذج منه). العصر العباسي: تأثره بالحضارتين الفارسية واليونانية، عرض سريع للحركة العلمية والترجمة، الشعر (أغراضه، منهجه، لفظه، ومعناه وأسلوبه ووزنه وقافيته). نصوص من الشعر العباسي :في الهجاء بشار يهجو أبا جعفر المنصور من قصيدته الميمية، في وصف الكأس لأبي نواس، وصف وحيد المغنية لابن الرومي، وصف إيوان كسرى للبحتري، فتح عمرية لأبي تمام، في المدح لأبي الطيب المتنبي، في الرثاء لأبي العلاء المعري. نصوص من النثر العباسي: في وصف الصديق لابن المقفع من كتاب الأدب الصغير، رسالة في الشعوب للجاحظ من كتاب البيان والتبيين، القدماء والمحدثون لابن رشيق، من المقامة البغدادية لبديع الزمان الهمذاني، من الرسائل الإخوانية صداقة وشوق لابن العميد. العصر الأندلسي: الحركة العلمية بالأندلس. نصوص من الشعر الأندلسي: وصف أسطول المعز لدين الله لابن هانئ، في الغزل لابن زيدون، وصف الجبل لابن خفاجة، وصف بركة لابن حمديس. الموشحات الأندلسية: موشحة ابن سهل، بكر بن حماد من قصيدة الديوان. نصوص من النثر الأندلسي والمغربي: وصية لسان الدين بن الخطيب لأبنائه (كتاب نفح الطيب)، نص من كتاب المعيار للونشريسي. التراجم: جرير– المتنبي–عبد الحميد– الجاحظ– ابن العميد– ابن زيدون.	كتاب نفح الطيب المرجع المختار في الأدب والنصوص والبلاغة.

جدول رقم: 15: يمثل مقررات الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي[1].

[1] العلبة 10: منهاج المواد العربية للسنة السادسة (الثانية ثانوي)، 1972-1973، ص7، 8، 9.

أما السنة النهائية فكان منهاجها كالآتي[1]:

مقررات الأدب العربي للسنة الثالثة ثانوي	الكتب المعتمدة
لمحة عن عصر الدول المتتابعة مع دراسة نماذج قليلة من الشعر والنثر. - صفي الدين الحلي من قصيدته سل الرماح العوالي عن معالينا.... - البوصيري من همزيته كيف ترقى رقيك الأنبياء ..... - ابن خلدون في مقدمته وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته . لمحة عن عصر النهضة والعصر الحديث. عوامل النهضة انتشار الطباعة والصحافة والترجمة والبعثات العلمية وإحياء التراث القديم، تيقظ الشعور الوطني، انتشار التعليم، الاحتكاك بالغرب. نصوص من الشعر: البارودي وهو مُنفي في سرنديب، شوقي من قصيدته نكبة دمشق، حافظ إبراهيم من قصيدته الْأُمُّ مَدْرَسَةٌ، خليل مطران من قصيدته وصف قلعة بعلبك، الرصافي من قصيدته تنبيه النيام، إيليا أبو ماضي من قصيدته لست أدري، الأمير عبد القادر الجزائري من قصيدته للأمة التي يفتخر فيها بنفسه وبجيشه، الشابي من قصيدته إلى الطغاة، محمد العيد آل خليفة من قصيدته وقفة على قبور الشهداء. نهضة النثر في هذا العصر وأبرز ممثليها: جمال الدين الأفغاني دعوة الشرق إلى النهوض، الكواكبي: الاستبداد، المنفلوطي: الشعرة البيضاء من كتاب النظرات، الرافعي: اللغة والأمة، أمين الريحاني: غضن من الورد من كتاب الريحانيات، المازني: الفروسية من كتاب صندوق الدنيا، العقاد من كتاب عبقرية عمر، مي زيادة: تاريخ المرأة استشهاد طويل، طه حسين: الرسول صلى الله عليه وسلم في صباه من كتاب مرآة الإسلام، ابن باديس: الحرية (البصائر)، رضا حوحو: حمار الحكيم والزواج، الإبراهيمي الشاب الجزائري كما تمثله لي الخواطر. التراجم: دراسة الشخصيات: شوقي والعقاد.	المرجع المختار في الأدب والنصوص والبلاغة للسنة الثالثة ثانوي. وكتب أخرى تتوفر على المواضيع المقررة

جدول رقم: 15: يمثل مقررات الأدب العربي للسنة الثالثة ثانوي.

[1] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة السابعة، ص1.

إن الأدب العربي الحديث المدرس بمعاهد التعليم الأصلي ينحاز إلى الأدب المشرقي النشأة والأصل، وأهمل الأدب الجزائري؛ لأنه أنتج باللغة الفرنسية، مثل كتابات محمد ديب، مولود فرعون، وغيرهم، وتوقف هذا الأدب عند ابن باديس، وأحمد رضا حوحو، والبشير الإبراهيمي.

رابعاً: الإنشاء (التعبير)

التعبير اللغوي ضربين:

- ضرب الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء مآربهم، وتنظيم شؤون حياتهم، ويطلق على هذا الضرب التعبير الوظيفي، ويشتمل على الفنون الآتية:

المحادثة، والمناقشة، وحكاية القصص، والنوادر، والأخبار، وإلقاء الكلمات، والخطب، وإعطاء التعليمات، والإرشادات، وكتابة التقارير، والمذكرات، والإعلانات، أو الدعوات، وتحرير الرسائل.

- وضرب العرض منه التعبير عن المشاعر والأفكار والتجارب الذاتية ونقلها إلى الآخرين بطريقة موحية مثيرة، ويطلق على هذا الضرب التعبير الإبداعي، ويشتمل على الفنون الآتية: نظم الشعر، وكتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيليات، وكتابة اليوميات، والمذكرات الشخصية، والتراجم.

وكلا الضربين ضروري للإنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد التلميذ على الوفاء بمطالب الحياة المادية، والاجتماعية، وما يقتضيه ذلك من اتصال بين الناس، والثاني يمكنه من التعبير عما يراه من أحداث، وأشخاص وأشياء، تعبيراً يعكس ذاتيه وشخصيته، ومن جانب آخر ينقسم التعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي إلى تعبير شفوي وهو: المحادثة وكتابي وهو: الإنشاء[1].

عملت دروس التعبير على تمكين التلاميذ من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها، وذلك لأن هؤلاء التلاميذ يوجدون سواء داخل المدرسة أو خارجها في مواقف تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل. ثم إنهم سيدعون إلى القيام بهذه الألوان من النشاط حينما ينتهون من الدراسة أو يخرجون إلى الحياة فإذا عجزوا عن القيام بهذا كان لذلك أثر في شخصياتهم وأعمالهم وعلاقاتهم

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص6.

الاجتماعية، فالواجب إعدادهم إعداداً حسناً للإسهام إسهاما ناجحا في هذه الألوان من النشاط الاجتماعي[1].

ترمي دروس التعبير إلى تمكين التلاميذ من التعبير عن تجاربهم وأحاسيسهم ومشاعرهم تعبيراً حراً جميلاً، والكشف عن مواهبهم وإظهارها، وذلك لأن لِكُلٍّ منا جانب يميزه عن غيره ويجعله يرى في الحياة أشياء لا يراها غيره، والحياة إنما تَجْمُل وتَكْمُل باجتماع هذه الجوانب وتنوعها، ولهذا كانت تتاح للتلاميذ فرصة التعبير عما يرونه في الناس، والأشياء، تعبيرا حراً يصدر عنهم في انطلاق، وفي أثناء ذلك تظهر المواهب الأدبية الكامنة، وواجب الأستاذ أن يتعهدها بالرعاية، والصقل، والإبراز، وذلك لأن الناس محتاجون إلى من يفسر لهم الحياة، ويكشف لهم عن أسرارها العميقة، ويمدهم بما يشجعهم على المضي والكفاح فيها، ويهديهم إلى وجه الحق كلما ضلت بهم السبل[2].

والوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك هي دروس التعبير، فكان يدور حول الفنون الوظيفية، كما يدور حول الفنون الإنشائية الإبداعية، والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي أهم ثمار الثقافة الأدبية اللغوية لذلك وُجّه إليه نصيب كبير من العناية ولم يقتصر في ذلك على دروس التعبير وحدها بل تركت الفرصة لتنمية قدرة التلاميذ في دروس القراءة والمطالعة والنصوص الأدبية باستعمال المكتبة.

وروعي في اختيار موضوعات التعبير والإنشاء وظيفية كانت أو إبداعية أن تكون مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها، ويبعث نشاطهم إليها بأن تختار في أغراض تهمهم وأن تتصل بما خَبَرُوه من الحياة المحيطة بهم، ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا أو يكتبوا عنها، وفيما يلي أمثلة من هذه الموضوعات يختار الأستاذ منها ويقيس عليها مترقيا في الاختيار مقدرة طلبته ومستواهم وما توحي إليه شؤون الحياة[3]:

- قصص مناسبة يكتبها التلاميذ بعد قراءتها أو سماعها.
- قصص ينشئها التلاميذ بعد أن يتقنوا موضوعها، أو يترك لهم حرية اختيارها.
- ألوان النشاط المدرسي: من حفلات ورحلات وألعاب وجمعيات.

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص6.
[2] المصدر نفسه، ص7.
[3] المصدر نفسه.

- رسائل في مناسبات مختلفة على أن تكون هذه المناسبات طبيعية، وغير مصطنعة وأن يُعَوَّدَ التلاميذ في كتابة هذه الرسائل سلوك السبيل السهل الطبيعي وتجنب العبارات التقليدية.
- تلخيص موضوع مناسب من كتاب، أو مقالة من مجلة، أو نص أدبي مما درسوه.
- موضوعات تتصل بما يدرسون في المواد الأخرى: قراءة، مطالعة ... إلخ.
- إعداد موضوعات لمجلة القسم أو المدرسة.
- كتابة مذكرات في موضوعات مناسبة.
- محاضرات أو أحاديث أو مناقشات استمعوا إليها.
- تقريرات ودعوات وإعلانات ونشرات، تدور جميعها حول مناسبات من حياتهم المدرسية، أو من حياة مجتمعهم المحلي.
- موضوعات يترك للتلاميذ الحرية في اختيارها للحديث أو الكتابة.

وفي السنتين الأخيرتين من المرحلة الإعدادية يُتَدَرج في موضوعات التعبير نحو تطور للأمة العربية في مغربها ومشرقها ووقوفها في وجه الاستعمار الأجنبي، والعدوان الصهيوني وأمجاد البطولة الوطنية والشعبية التي تتجلى في حاضرهم، والحوادث الجارية التي يعيشونها ويحسونها إحساسا عميقا[1].

يكلف الطالب في هذه المرحلة بتحرير مواضيع أدبية خارج القسم مرتين في الشهر، ويحاسب على ضبط الكلمات وتطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية زيادة على الأسلوب الإنشائي ويراعى في إعطاء المواضيع الأدبية التنويع كالوصف والحوادث الاجتماعية والوطنية والقصص والمراسلة وغيرها[2]. أما في المرحلة الثانوية فيكلف الطالب بتحرير خمسة عشر موضوعاً في السنة في مواضيع وصفية، بعدها يتدرج به في السنة الثانية والثالثة بتحرير مواضيع تتعلق بالتحليل الأدبي والنقد[3].

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص8.
[2] العلبة 114: منهاج المواد العربية، ص2.
[3] العلبة 10: منهاج المواد العربية للسنة الأولى ثانوي والسنة الثانية ثانوي، 1972-1973، ص15.

خامساً: الإملاء والخط

اكتسب التلاميذ في المرحلة الابتدائية مهارة إملائية عن طريق تعلم القراءة، والكتابة، ونقل القطع، والإملاء المنظور، والإملاء الاختياري، وغير ذلك من أنواع التدريب، والغرض من تخصيص بعض الدروس للإملاء في السنتين الأولى والثانية متوسط هو تنمية المهارة التي اكتسبها التلاميذ في المرحلة السابقة ودعمها، ولما كان عمر التلميذ ونموه اللغوي في السنتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط يسمحان بقيام أنواع من التدريب على مستوى أعلى من الطريقة التي كان يتدرب عليها في المرحلة الابتدائية، فكان من الضروري أن يوضع لهاتين السنتين منهج إملائي مقرر يتضمن التدريب على صعوبات الإملاء التي يشيع فيها خطأ التلاميذ، وتقتضي طبيعة هذا النوع من التدريب تغييرات في الطريقة التي كان يتدرب عليها التلاميذ، إذ سيكون أساس الطريقة الجديدة إملاء عبارات وجمل متفرقة تتضمن القاعدة الإملائية التي يراد تدريب التلاميذ عليها[1].

أما الخط فكانت الغاية من دروسه في السنتين الأولى والثانية إعدادي تدريب التلاميذ على الكتابة الواضحة المنسقة مع السرعة المعقولة، ولتحقيق هذه الغاية يُكْثر الأستاذ من تدريب تلامذته على الكتابة الحسنة؛ حتى يدركوا أجزاء الكلمة والتناسب بين حروفها، والأبعاد بين الحرف والذي يليه، وبين كل كلمة وما يتبعها، والأستاذ مطالب بحصر الأخطاء المشتركة، وإرشاد التلاميذ إلى صواب كتابتها، والاهتمام بالأخطاء الفردية اهتماماً خاصا، ويَكْتفي في تدريب التلاميذ على الخطين النَّسخي والرُّقعي[2] .

واشتملت دروس السنة الأولى على ما يلي[3]:

مقرر الخط والإملاء للسنة الأولى إعدادي	الكتب المعتمدة.
كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة،كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال، كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، التدريب على همزتي الوصل والقطع، استعمال علامات الترقيم، مواضع الحذف والزيادة الشائعة، تدريبات التلاميذ على الخط النسخي.	غير محددة.

جدول رقم: 16: يمثل مقرر الخط والإملاء للسنة الأولى إعدادي.

[1] العلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، 1975/1974م، ص9-10.
[2] المصدر نفسه، ص11.
[3] المصدر نفسه، ص9.

أما السنة الثانية فاشتملت على[1]:

مقرر الخط والإملاء للسنة الثانية إعدادي	الكتب المعتمدة
- مراجعة عامة عن طريق التدريبات العملية. - تدريب التلاميذ على القواعد الشاذة في كتابة الهمزة. - تدريب التلاميذ على الخطين النسخي الرقعي.	غير محددة.

جدول رقم: 17: يمثل مقرر الخط والإملاء للسنة الثانية إعدادي.

سادساً: البلاغة

تدرس البلاغة في سنتين فقط وهما الأولى والثانية من التعليم الثانوي، وللشعبة الشرعية العربية فقط، فيدرسون فيها مقدمة كتاب البلاغة الواضحة وعلم البيان، أما السنة الموالية فيدسون فيها علم المعاني والبديع من كتاب البلاغة الواضحة[2].

سابعاً: العَرُوض

اقتصر علم العروض على السنة النهائية، وعلى طلبة الشعبة الشرعية العربية بحصتين في الأسبوع، فكان مقرره كالآتي[3]:

مقرر العروض للسنة الثالثة ثانوي	الكتب المعتمدة
تعريف علم العروض، تفاعيل الشعر العربي، تقسيم مقاطعها إلى أسباب وأوتاد، كيفية تقطيع الشعر، أقسام الزحاف والعلة. البحور: الوافر، الكامل، الرجز، الرمل، المتقارب، المتدارك، الطويل ، البسيط، الهزج، الخفيف، المديد، المنسرح، المضارع المقتضب، السريع، المجتث. القافية: تعريفها، تسمية حروفها، الروي، نوعا القافية، عيوبها. ينجز ما لا يقل عن عشرة تمرينات كتابية في العام الدراسي بصورة اختبار يقوم المدرس بإصلاحه.	

جدول رقم: 18: يمثل مقرر العروض للسنة الثالثة ثانوي.

[1] لعلبة 130: منهاج المواد العربية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص12.

[2] العلبة 10: مناهج المواد العربية للسنة الأولى والثانية ثانوي، المصدر السابق، ص9، 13.

[3] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة السابعة النهائية، المصدر السابق، ص3.

ثامناً: الأعمال الموجهة (التطبيق)

يتبارى الطلبة في هذه الحصة أمام الأستاذ لإثبات المهارات المكتسبة؛ لكن كثيرا ما أسيئ استعمالها بسبب الاضطراب في فهم الغاية منها، فسميت في التعليم الأصلي باسم"حصة الحصص"؛ إذ فيها يتحقق التكامل العملي بين جميع فروع اللغة العربية التي دعت الضرورة لتوزيعها إلى مواد متنوعة، فالعمل الموجه يرمي إلى مراقبة فعالية التلميذ، والتأكد من أن جميع التلاميذ قد أحسنوا فَهْمَ ما درسوا في الحصص العادية الأخرى؛ بأن تتاح الفرصة للأستاذ أن يكون قريبا من كل تلميذ يشجع المتفوق، ويوجه الضعيف بإشاعة الثقة، والاطمئنان، وروح الصداقة، وتنميتها بين التلاميذ والأستاذ؛ فيفصح كل تلميذ بحرية وبصراحة عن الصعوبات التي تواجهه، ويقف الأستاذ بكل وعي على الفروق الفردية لتلاميذه في قدراتهم العقلية، ومستواهم العلمي الحقيقي، فيعمل على علاج أسباب النقص والضعف، وعلى تنمية جوانب الكمال والقوة بالنسبة للتلميذ المتفوق، مع مراعاة حالة كل تلميذ بتمكين كل واحد من الاعتماد على نفسه في البحث، والتعلم، والاستقلال فيما ينجز من فروض وأعمال مدرسية[1].

وموضوعات العمل الموجه كثيرة منها:

- تدريب التلاميذ على حسن استعمال أدواتهم المدرسية من كتب ومعاجم وغيرها استعمالا يعينهم على الاستفادة منها بطريقة ناجحة[2]، فيعلمهم الأستاذ كيف يهتدون إلى البحث عن الكلمات في القاموس، مثل: تفهيمهم مصطلحات المعجم، وطريقة ترتيب مواده وغيرها، وبالنسبة للكتب يعمل الأستاذ على تحقيق العناية بالكتب حس الانتفاع بها، وتعريف التلاميذ بالكتب التي بين أيديهم من حيث: طريقة تأليفها، تبويبها، فهارسها....إلخ.
- حث التلاميذ على العناية اللائقة بالكراسات والدفاتر والفروض، والعمل على عرض الواجبات المدرسية داخل القسم، وخارجه، وتنظيمها بطريقة مناسبة يراعى فيها التاريخ اليومي والعنوان والهامش وبداية الفقرات وعلامات الترقيم وحسن الخط والختام.
- تدريب التلاميذ بصورة تدريجية على التصحيح الذاتي للفروض والواجبات بوضع علامة على اللفظة التي ورد فيها الخطأ أولاً، ثم على السطر فالفقرة، وأخيرا يحسن ذكر عدد

[1] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص19.

[2] المصدر نفسه.

الغلطات، ونوعها في أعلى الصفحة على أن يطالب التلاميذ باكتشاف تلك الأخطاء وتصحيحها بأنفسهم، على الأستاذ أن يتأكد في الفروض المدرسية، ولا سيما المنزلية من أن التلاميذ لم يعتمدوا على غيرهم في انجازها[1].

- تدريب التلاميذ على التعبير الشفوي بفسح المجال لهم جميعا على اختلاف مستوياتهم، ليتحدثوا بحرية في موضوعات معينة يعبرون فيها بطلاقة عن مشاعرهم، وأفكارهم ولا يتدخل الأستاذ للتصحيح إلا بعد فراغ التلميذ من حديثه تشجيعا للضعاف والمتمردين على المشاركة الفعلية في الدروس، ودفعهم للتعبير عن أحاسيسهم وأفكارهم بسهولة ويسر[2]، وعلى الأستاذ أن يرشد تلاميذه إلى السبل المؤدية للنجاح في التعبير الكتابي من حيث العرض والمحتوى، فيعمل على تدريبهم على الطريقة المثلى في الإنشاء، العنوان، التصميم، المقدمة، معالجة الموضوع، الخاتمة، كما ينبغي أن يعتني بتنبيه التلاميذ إلى ما يرد في إنشاءاتهم من إيجاز مخل أو حشو أو خروج على الموضوع أو ترتيب غير منطقي، ويعلمهم كيف يلخصون موضوعا مطولاً ويتوسعون في موضوع مجمل وعليه أن يرشدهم إلى الطريقة الصائبة في مراجعة الدروس.

أما وفي المرحلة الثانية من التعليم الثانوي يدرب التلاميذ على ما يأتي[3]:

- تحرير مقالة أدبية تتناول غرضا من الأغراض لدى شاعر أو كاتب أو ظاهرة أدبية في عصر من العصور.
- التحليل الأدبي: وهو مطالبة التلاميذ بدراسة نص أدبي مناسب واستخراج فكرته العامة بعد استخراج أفكاره الأساسية، وتوضيحها توضيحا يدل على مدى فهمهم له، ويراعى أن لا تكون جميع النصوص التي تقدم للتحليل مما سبق تدريسه.
- النقد الأدبي: وهو تحليل نص أدبي مع مناقشته، ونقده من حيث الأفكار، والعواطف، والأسلوب تربيةً لِمَلَكَة النقد لدى التلاميذ.
- توجيه التلاميذ في القراءة والنصوص الأدبية إلى كيفية تذوق جوانب الجمال في العبارات، والتراكيب، والصور، والتدرب على استعمالها، والنسج على منوالها للاستفادة منها في

[1] غير ممكن التعرف على ما أنجزه التلميذ بنفسه وما لم ينجزه مادام العمل تم القيام به في البيت.

[2] يستحيل فسح المجال لكل الطلبة للتعبير بحرية وبطلاقة والكلام في حصة واحدة، دون تحديد الوقت.

[3] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص20.

التعبير الشفوي والكتابي، وتدريبهم على القراءة الجيدة للأثر الأدبي قراءة تبرز معانيه وتمثلها، وعلى كيفية حسن الاستماع إلى ما يلقى عليهم.

- اتقاء الطريقة التلقينية وطريقة الاستظهار والحفظ الآلي السلبي، بل ينبغي ربط الاستظهار والحفظ بالمعاني حيث يظهر ذلك جليا في تجاوب التلاميذ مع تلك المعاني عند الإلقاء وفي سلامة ما يحفظون من أي خطأ أو خلل.
- تمارين تطبيقية شفوية وكتابية في قواعد اللغة من نحو وصرف، ورسم وخط وبلاغة، ويراعى في هذه التمارين أن تقدم في ظل نصوص أدبية مختارة، وأن تكون متنوعة غير متكلفة تتماشى مع مستويات التلاميذ المختلفة بحيث يدرك التلاميذ أن القواعد وسيلة للفهم الصحيح والتعبير السليم لا غير، وليست غاية[1].

تاسعاً:المنطق

يُدرس المنطق في السنة الأولى ثانوي والسنة الثانية ثانوي بمعدل حصة في الأسبوع، ونلاحظ أن مقرر السنة الثانية كان أطول من السنة الأولى وأشمل فتوزعت دروسه على النحو التالي:

مقرر السنة الأولى والثانية ثانوي	الكتب المعتمدة
السنة الأولى: نشأة علم المنطق وتاريخه، الدلالة وأقسامها، مباحث الألفاظ، الكليات الخمس[2].	غير محددة
السنة الثانية: التصديقات، السور وأقسامه، القضية الشرطية، التناقض، العكس المستوي، الأشكال الأربعة، القياس الاستثنائي. تطبيقات تحريرية لا تقل عن ستة عشر تطبيقاً في العام، يكتب الطلاب معظمها في الفصل، واختبارات شفوية منوعة يشترك فيها جميع الطلاب[3].	

جدول رقم: 19: يمثل مقرر المنطق للسنة الأولى والثانية ثانوي.

[1] العلبة 130: برنامج مواد اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص21.
[2] العلبة 274: منهاج المنطق للسنة الخامسة، ص12.
[3] العلبة 43: منهاج المنطق السنة السادسة، ص12،13.

عاشراً: الفلسفة

يتواجه طلبة المرحلة الثانوية مع الفلسفة لأول مرة ضمن المواد الشرعية تحت مسمى الفلسفة الإسلامية في السنة الثانية ثانوي ولجميع الشعب حصة واحدة في الأسبوع فمقررها جاء كالتالي[1]:

مقرر الفلسفة الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	الكتب المعتمدة
المسائل الأخلاقية(الحسن والقبيح، المسؤولية، الجزاء، المساواة)، المسائل الاجتماعية (نشأة المجتمع، عوامل تطور المجتمع، أطوار الدولة، أصل السلطة السياسية، فلسفة التاريخ)، مسائل ما بعد الطبيعة(وجود النفس، مساجلة الحرية، البرهنة على وجود الله)، نظرية المعرفة، التوفيق بين الدين والفلسفة والعلم: موقف المعتزلة، الغزالي، ابن رشد، المصلحين في العصور الحديثة (الافغاني، ابن باديس، الكواكبي، محمد عبده، الرصافي، الإبراهيمي).	غير محددة.

جدول رقم: 20: يمثل مقرر الفلسفة الإسلامية للسنة الثانية ثانوي.

أما في السنة النهائية فكانت دروس الفلسفة موحدة ولجميع الشعب وبأربع حصص للشعبة الشرعية على الشكل التالي[2]:

مقرر الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي	الكتب المعتمدة
مدخل الثقافة والفلسفة، الشعور، الشخصية، اللغة والاتصال بين الأشخاص، الانفعالات، العادة والتعلم، الإرادة والحرية، الضمير الخلقي، المذاهب الأخلاقية الكبرى، المسؤولية، الحق- الواجب- العدل، الأسرة، الشغل ومشاكل الإنسان ضمن الحياة الاقتصادية، المجتمع والسياسة، الأمة، الإدراك، الذاكرة، الذكاء، الاستدلال-المنطق وأطواره، التفكير العلمي ومقتضياته، العلم والمجتمع، التفكير الرياضي ومشاكله، المنهج التجريبي في علوم الطبيعة، العلوم الإنسانية، مبادئ العقل.	غير محددة.

جدول رقم: 21: يمثل مقرر الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي.

[1] العلبة 274: منهاج الفلسفة للسنة السادسة، ص2،3.

[2] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة السابعة النهائية، المصدر السابق، ص4.

إحدى عشر: علم النفس

نظراً لما لعلم النفس من أهمية في عملية التدريس في العصر الحديث، وفي فهم طبائع وسلوكيات ونفسيات وشخصيات البشر المختلفة، فإن التعليم الأصلي كان يسعى من خلال إدراجه في مقرراته إلى فتح أفق الدراسات الدينية في الجزائر، خاصة وأن علم النفس الديني كان مجالاً جديداً في الدراسات المعاصرة، والذي يهدف إلى دراسة أو إنتاج التجربة الدينية بكل مكوناتها العقائدية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية، لتفسير الظواهر السلوكية للأفراد داخل المجتمعات الإنسانية، وبذلك يُتمكن من فهم أساس المشكلات الحضارية بتبيانها، لأن الخطاب الديني من أكثر الخطب قدرة على التأثير والإقناع في نفسيات المستمع أو المتلقي، لانتهاجه أسلوباً معرفياً ممنهجاً لجميع فئات المجتمع مع مراعات الفروق الفردية، وأعتقد أن هذه المادة تصلح لإنتاج نخب مسجدية أو إرشادية، أو خطابية، لذلك دروسه اقتصرت على طلبة البكالوريا للشعبة العربية الشرعية فقط، فهم الموجهون ليكونوا نخباً دينية مستقبلاً، فجاء مقرره كالآتي[1]:

مقرر علم النفس للسنة الثالثة ثانوي	الكتب المعتمدة
مقدمة في موضوع علم النفس ومناهجه وأهميته، الدوافع والحاجات، الحياة الوجدانية، التعلم وتكوين العادات، التفكير وحل المشاكل، الشخصية، بناء الشخصية السليمة، الفروق بين الأفراد. الفلسفات المعاصرة، (الرأسمالية، الشيوعية)، تاريخ الأديان (البوذية، المسيحية، اليهودية)، موقف الإسلام منها: (الأديان، الفلسفات المعاصرة)	غير محددة.

جدول رقم: 22: يمثل مقرر علم النفس للسنة الثالثة ثانوي.

المبحث الثاني: المواد الشرعية

إن الغاية الأساسية من تدريس العلوم الشرعية هي الوصول بالطلاب إلى إدراك الشريعة الإسلامية السمحة إدراكاً صحيحاً، سليماً من كل ضروب النقص والتحجر ومسبباتهما، وجعل الطلاب يعون حقيقة أن الإسلام طريقة في الحياة تظهر مميزاتها الكبرى في صفاء عقيدة المسلم وخلوص

[1] العلبة 41: منهاج المواد العربية للسنة السابعة النهائية، المصدر السابق، ص5.

عبادته، وسمو خلقه من جهة، وتظهر من جهة أُخرى في قوة تماسك المجتمع الإسلامي بما يكتنفه من مودة بين الأفراد، وبما يقتضيه من عدالة اجتماعية تنفي الاستغلال وتبتغي كرامة المواطن وحقوقه[1].

يُلفت أنظار الطلاب أن التطبيق العملي لتعاليم الإسلام ركن أساسي سواء في الاعتقاد أو في العبادة أو في المعاملة، وهنا يظهر الدور الأساسي الذي يقوم به المدرس، فيكون معلماً وإسوة حسنة في نفس الوقت، لأن الإسوة الحسنة في المدرس أثرها كبير جداً في إقبال التلاميذ على دروسه، فأكبر آفة أصابت المجتمع الإسلامي على مر العصور هو اقتصار المسلمين على التعلق بمبادئ دينهم مع الإعراض عن مطابقة سلوكهم لتعاليم هذا الدين الحنيف مما قاد الأجيال اللاحقة إلى الإعراض عن الدين تدريجياً وتلقف كل بريق في الأفاق يحتذى سلوكاً أو عقيدة[2].

كما أن أفكار التلاميذ الغضة في هذه المرحلة لا تقوى على تقبل الخلافات وتعدد الآراء، فلا جدوى من الخوض فيها، بل ينبغي التوجه إلى المقصد الأسمى في توضيح القواعد الصحيحة، مع تثبتها في أذهان الطلاب بالأمثلة والتطبيق والتركيز على ربط العلوم الدينية بالحياة العامة الواقعية، ففي التفسير مثلاً يعمد المدرس إلى شرح نظرة الإسلام العامة لجوانب الحياة المختلفة في بناء الأسرة، وتعاون أفرادها، وفي ترابط أبناء المجتمع برباط روحي بعيد عن أن ينال منه اختلاف المصالح المادية، وفي معارضة الإسلام للاستغلال وتوجيه الحياة الاقتصادية نحو تحقيق العدالة الاجتماعية[3].

وفي الحديث ينبغي أن يوجه المدرس انتباه التلاميذ إلى هدى الرسول صلى الله عليه وسلم وطريقته في بيان الشريعة وتفصيل مجملها، وتخصيص عمومها، وتربية الأمة بالتوجيه اللفظي والتطبيق العملي. وفي التوحيد يقارن المدرس بين حياة الوثنية التي تجعل الإنسان خاضعاً لأتفه الرموز مثل الأصنام أو دليلاً أمام الجبابرة مثل الحكام والملوك، وبين حياة الإسلام الذي وجه قلب الإنسان لمبدأ روحي متعال عن كل الأغراض والنزعات المتقلبة، فحفظ بذلك كرامة الإنسان من الذل والخنوع، وحرر ضميره من كل أنواع الضعف الذي يعتري الإنسان أمام الجبروت أو أمام الهوى، فالمسلم لا يؤمن إلا بالله ولا يطيع إلا أمر الله[4].

---

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، ص1.

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه، ص2.

[4] المصدر نفسه.

أما الفقه فيرشد الطلاب إلى مأخذ الحكم من دليله في الكتاب والسنة وغيرهما من مصادر التشريع، ويبرز شمول الفقه الإسلامي لجزئيات الحياة ومرونه في مسايرة متطلباتها التي تختلف باختلاف العصور، ويعمد المدرس إلى ضرب الأمثلة بالواقع المملوس خاصة في المسائل المستحدثة في المعاملات، وفي الأصول يبرز المدرس لطلابه المبادئ الأساسية التي يرعاها الإسلام والتي تجب مراعاتها في استنباط الأحكام، وحرص هذه المبادئ على كرامة الإنسان وأسبقية الجماعة على الفرد، والمصالح الدائمة على المصالح الزائلة، كما يُبين لهم مصادر التشريع الأساسية، والتي يرجع إليها في الأحكام لما يستحدث في حياة الناس المتطورة من مسائل، وكيف أن الفروع تستمد شرعيتها وعدالتها بمقدار مطابقتها لتلك الأصول[1].

أولاً: القرآن الكريم

يشمل مقرر السور والآيات القرآنية للمرحلة الإعدادية[2]:

السنوات الدراسية	مقرر السور والآيات القرآنية للمرحلة الإعدادية
السنة الأولى	حفظ حزب الرحمان: من أول سورة الرحمان إلى آخر سورة الحديد. مراجعة لستة أحزاب من أول سورة المجادلة إلى آخر سورة المعوذتين.
السنة الثانية	حفظ حزبي﴿ لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ﴾ إلى آخر سورة القمر.
السنة الثالثة	حفظ حزب واحد من أول سورة الأحقاف إلى نهاية الحزب. مراجعة من أول سورة الأحقاف إلى المعوذتين .
السنة الرابعة	12 آية مختارة من سورتي البقرة وآل عمران. سورة البقرة: من الآية 282 إلى 283، الآية: 106، من الآية 144 إلى الآية 150، الآية 158، من الآية 180 إلى الآية 189، من الآية 196 إلى الآية 203، من الآية 221 إلى الآية 242، الآية 164، من الآية 177 إلى الآية 179، من الآية 254 إلى الآية 271. سورة آل عمران: من الآية 12 إلى الآية 19، من الآية 169 إلى الآية 175.

جدول رقم 23: يمثل مقرر القرآن الكريم للمرحلة الإعدادية.

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، المصدر السابق، ص2.

[2] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية 1972/1971م، ص1،2.

يجرى امتحان آخر السنة للمقرر، ويعطى للطلاب شرح إجمالي للآيات الكريمة حسب مستواهم الفكري، مع لفت نظرهم للمقاصد الشرعية في الآيات الكريمة، ويلزم الطالب بالحفظ خارج الحصص الدراسية[1].

مقرر الآيات القرآنية للمرحلة الثانوية[2]:

السنوات الدراسية	مقرر السور والآيات القرآنية للمرحلة الثانوية
السنة الأولى[3]	يشمل 06 آيات من سورة النساء: من الآية 01 إلى الآية 35، الآية 43، من الآية 58 إلى الآية 59، من الآية 92 إلى الآية 93، من الآية 101 إلى الآية 103، من الآية 127 إلى الآية 130، الآية 176.
السنة الثانية[4]	06 آيات من سورة المائدة: من الآية 01 إلى الآية 06، من الآية 27 إلى الآية 34، الآية : 45، من الآية 50 إلى الآية 56، من الآية 89 إلى الآية، من الآية 106 إلى الآية 108. 03 آيات من سورة الأنفال: من الآية 15 إلى الآية : 28، من الآية:41 إلى الآية 46، من الآية:60 إلى الآية 71.
السنة الثالثة[5]	سورة التوبة: من الآية 58 إلى الآية: 60. سورة النور: من الآية:01 إلى الآية:33. سورة الأحزاب: من الآية: 28 إلى الآية:38.

جدول رقم 24: يمثل مقرر القرآن الكريم للمرحلة الثانوية.

الحفظ كان الهدف الأول من مقررات القرآن الكريم طوال السنوات، مع تبيان المقاصد، فلم يتم الاعتماد على حفظ السور كاملة في المرحلة الثانوية، خاصة السور ذات الموضوع الواحد، أو الموضوعات المتعددة.

[1] ا العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية 1972/1971م، المصدر السابق، ص2.
[2] المصدر نفسه.
[3] العلبة 179: منهاج العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية، ص1.
[4] المصدر نفسه، ص2.
[5] المصدر نفسه.

ثانياً: التجويد

هي مادة مدرجة في برامج التعليم الأصلي، فمن خلالها يتمكن الطالب من الحصول على ملكة تمكنه من معرفة أحكام الحروف ويحافظ على التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم، خاصة وأن طلبة التعليم الأصلي كانوا من مناطق معروف عنها كثرة حفظة القرآن الكريم، فالتعليم الأصلي بهذا الشكل يمشي في مسار تصويب أخطاء المتعثرين من الطلبة، وهو ما تم تضمينه في المقرر للمرحلة الإعدادية على النحو التالي[1]:

السنوات الدراسية	مقرر التجويد للمرحلة المتوسطة	الكتب المعتمدة
السنة الثانية	التعريف بعلم التجويد، مخارج الحروف، صفات الحروف اللازمة والمشهورة، النون الساكنة، التنوين، صفات الحروف العارضة، الميم الساكنة، اللامات، السواكن، المتماثلان، المتجانسان، المتقاربان، المتباعدان، الترقيق والتفخيم.	كتاب تحفة الأطفال برواية ورش وقالون.
السنة الثالثة	تُدرس المواضيع التالية: أقسام المد، أحكام ومراتب المد، الوقف في أواخر الكلم، وجوب الوقف على المد في اللازم والمقطوع والموصول،التاء المفتوحة، كيفية الابتداء بهمزة وصل، الوقف في الابتداء، مراتب القراءات.	

جدول رقم 25: يمثل مقرر التجويد للتعليم الإعدادي الأصلي.

ثالثاً: التفسير

رغم أهمية مادة التفسير في الشريعة الإسلامية؛ إلا أن التعليم الأصلي لم يعط لها مكانة تسحقها بين مقرراته، فكما لاحظنا سابقاً أن القرآن الكريم أدرج منذ المرحلة الإعدادية مع شرح إجمالي للآيات، بمعنى الحفظ أعطي مكانة كبيرة، فالأولى أن يرافق التفسير القرآن الكريم ويلازمه، فاختصاره في سنة واحدة وبحصة واحدة في الأسبوع غير كاف من الناحية المنهجية والعملية لتغطية النص القرآني كاملاً.

فدُرّس التفسير في السنة الثالثة ثانوي مادة مستقلة عن شرح الآيات المخصصة للحفظ كما كان سابقاً، لذلك نجد مقرره مختلف ومتخصص نوعاً مّا[2]:

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص4.

[2] العلبة 130: منهاج المواد الشرعية للسنة النهائية، 1975/1974م، ص8.

مقرر التفسير للسنة الثالثة ثانوي	الكتب المعتمدة
التعريف بأصول التفسير، تعريف القرآن، معنى الوحي، معرفة المكي والمدني، ومميزات كل منهما، معرفة أول ما نزل وآخر ما نزل، معرفة أسباب النزول وفوائده، حكمة نزول القرآن منجما،جمع القرآن وترتيبه، حكمة نزول القرآن على سبعة أحرف، ما اشتهر من القراءات وأسباب ذلك، مشاهير القراء، القواعد التي يحتاج إليها المفسر، الفرق بين المحكم والمتشابه، الناسخ والمنسوخ، حكمة النسخ، الخلاف فيه، أدلته، إعجاز القرآن، حكمة تكراره وتنوعه، طبقات المفسرين، تراجم بعض مشاهيرهم، الفرق بين التفسير والتفسير بالأثر وحكم كل منهما.	

جدول رقم 26: يمثل مقرر التفسير للسنة الثالثة ثانوي.

رابعاً: الفقه

يبدأ الأستاذ درسه بمناقشة عامة يربط فيها درسه بالدروس السابقة، على أن يشارك التلاميذ في هذه المناقشة، ويكتب موضوع الدرس ومتنه على السبورة من آية، حديث، أو نص حسب المرجع، ثم يقرؤه على مسامع التلاميذ، ثم يشرحه عنصراً عنصراً مع الربط بين الأحكام وأدلتها معتمداً في ذلك على طريقة المحاورة، وإشراك التلاميذ في توضيح معالم الدرس، مع اجتناب الاستطراد والخوض في الخلافات الجزئية، بتوجيه انتباه التلاميذ إلى علاقة موضوع الدرس بالحياة العامة، ومميزات الحكم الشرعي في مواجهة المشاكل التي تطرحها الحياة العامة، كما يكلف الطلاب بكتابة بحوث مرة كل خمسة عشر يوماً على الأقل، تصحح وتعطي لهم عليها درجات تسجل في سجل الدرجات الخاص بالقسم[1].

وكان كتاب الرسالة لأبي زيد القيرواني[2]

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، المصدر السابق، ص3.

[2] هو أبو محمد عبد الله بن أبي زيد بن عبد الرحمن القيراوني، ولد بالقيروان سنة 310هـ ، وبها نشأ وتربي وتلقى علومه الأولية على كبار شيوخها، وكان مؤدبه محرز بن خلف التونسي، ومن شيوخه الذين تتلمذ عليهم: أبو الفضل عباس بن عيسى المَمْسِيُّ، أبو العباس عبد الله بن أحمد الأبياني التونسي، أبو ميمونة دارس بن إسماعيل الجروي الفاسي، أبو إسحاق محمد بن القاسم بن شعبان المصري، ألف كتابه هذا "الرسالة" وكان آنذاك سبعة عشر عاماً، وأما تلاميذه فهم كثيرون منهم: خلف بن أبي القاسم الأزدي، أبو بكر أحمد بن عبد الرحمن الخولاني، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي القيرواني، ومن جملة الأوصاف التي وصفه بها المترجمون له: "مالك الصغير، خليفة مالك"، توفي سنة 386هـ، وترك العديد من المؤلفات منها: النوادر والزيادات، مختصر المدونة، تهذيب العتبية، تفسير أوقات الصلوات. عبد الله أبي زيد القيرواني: رسالة أبي زيد القيرواني، تح: أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2005، ص7.

وشرح متن ابن عاشر[1] لميارة[2] هما المرجعان اللذين تم اعتمادهما من الوزارة الوصية للتدريس، والملاحظ أنه لم يتم اتخاذ الكتب التي يتم العمل بها في الأزهر للتدريس لاختلاف المذهب، لذا تم العمل وفق المذهب المالكي المنتشر في بلاد المغارب، وننوه أن الاهتمام بالمعاملات كان أكثر من العبادات، فتدريس العبادات كان في السنة الأولى من كتاب متن ابن عاشر والثانية اعتماداً على الرسالة، ومنذ السنة الثالثة وإلى غاية السنة النهائية للتعليم الثانوي كانت مركزة على المعاملات اعتماداً على الرسالة.

ونستشف هذا التباين من خلال هذه المقررات الدراسية لمختلف سنوات المرحلة الإعدادية[3]:

المستوى الدراسي	مقرر الفقه للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	من أول باب الطهارة إلى آخر باب الحج.	شرح متن ابن عاشر لميارة الرسالة
السنة الثانية	المياه: أقسامها وأحكامها، الوضوء، الغسل، التيمم، الرعاف، الحيض، النفاس. الصلاة بصفة عامة، حكم بعض الصلوات(الفجر، التراويح، الشفع والوتر، صلاة الضحى، تحية المسجد) يدرس حكم هذه الصلوات دون التعرض لأركانها وفرائضها. الصلوات الخاصة: صلاة الخسوف والكسوف، الاستسقاء، الجنازة. الصلوات الاستثنائية: صلاة الخوف، الاستخلاف في الصلاة، الجمع بين الصلاتين، التقصير في الصلاة، تدرس الجوانب التي	

[1] هو نظم في فقه العبادات عدده 314 بيتاً، ألفه أبو محمد عبد الواحد بن أحمد بن علي بن عاشر الأنصاري الفاسي، وهو من أهم مؤلفاته (منظومة المرشد المعين على الضروري من علوم الدين) المعروفة بمتن ابن عاشر. أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي: شرح منظومة ابن عاشر في الفقه المالكي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004، ص6.

[2] هو أبو عبد الله مَحمد (فتحا) بن أحمد ميارة الفاسي، ولد بفاس سنة 999هـ، درس على يد عدة شيوخ منهم: عبد الواحد بن عاشر، الحافظ أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد المقري، القاضي أبو القاسم بن محمد بن أبي النعيم الغساني، أبو عبد الله محمد بن أحمد العياشي، ومن تلامذته محمد ميارة المعروف بميارة الصغير، الفقيه محمد المجاصي، أبو سالم عبد الله بن محمد بن أبي بكر العياشي صاحب الرحلة المشهورة، من أهم تآليفه: شرح المرشد المعين لابن عاشر واسمه" الدرر الثمين والمورد المعين في شرح المعين على الضروري من علوم الدين"، وشرح تحفة بن عاصم، شرح لامية الزقاق، شرح هدي الساري مقدمة ابن حجر على صحيح البخاري، توفي بفاس عام 1072هـ. بدر العمراني الطنجي: فهرسة الشيخ محمد بن أحمد ميارة الفاسي، ط1، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 2009، ص7.

[3] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية 1972/1971م، ص4.

	تتميز بها عن بقية الصلوات. الإمامة: شروط الإمامة، ما يستحب وما يكره في الإمام، شروط الإقتداء به، نية الإمام. صلاة الجمعة، الصيام، الزكاة، الجهاد، الإيمان والنذور	
السنة الثالثة	النكاح، الطلاق، المتعة، الإيلاء، الظهار، الخلع، الرضاع، العدة، الإستبراء، النفقة، السكنى، الحضانة، البيع وما يتعلق به، الربا وأنواعه، البيع على الخيار، بيع الجزاف.	الرسالة
السنة الرابعة	الدماء، الأقضية والشهادات، الإيجار، الجعالة، المزارعة،كراء الأرض، الحوائج، العرايا، الوصية، الشفعة، الهبة والصدقة، الرهن، الإعارة، اللقطة، الغصب، الصلح، الاستحقاق، ضمان ما تلفته البهائم، الفلس، الضمان، الحوالة، القسمة، الحيازة، الوصية.	الرسالة

جدول رقم 27: يمثل مقرر الفقه للمرحلة الإعدادية.

ونرجع هذا التقسيم في التدريس إلى كون مجال المعاملات أوسع وأكبر من مجال العبادات، كما أن زمن الاستعمار الفرنسي لم تكن المعاملات مجالاً متاحاً للجزائريين؛ لأنهم كانوا يُحاربون في عقيدتهم وعباداتهم بالاندماج والتجنيس والتخلي عن الأحوال الشخصية، فالباحث في القانون الفرنسي يجد بعض مواده مستمدة من التشريع الإسلامي منذ حملة نابليون على مصر، لكن تم تكييفه مع متطلبات المجتمع الفرنسي، وقد تم تطبيقه على المجتمع الجزائري، لكن بجوانبه الردعية، فبرامج التعليم الأصلي كانت تستهدف روح العبادات والمعاملات، لأن مشكلة المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية هي إفراغ المعاملات من روح الإسلام.

والمقرر الآتي يعزز ما ذهبنا إليه عن اتساع دائرة المعاملات[1]:

[1] العلبة 179: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الثانوية، المصدر السابق، ص2،1،

المستوى الدراسي	مقرر الفقه للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	النكاح، الخلع، الطلاق، الإيلاء، الرجعة، الظهار، اللعان، العدة، الرضاع، النفقة، الحضانة.	شرح التاودي على العاصمية[1].
السنة الثانية	البيع، الربويات، القرض، المقاصة، الرهن، الفلس. الأحكام الشرعية لعمليات البنوك التجارية وتشمل: إيداع النقود، الحساب الجاري، حساب الاعتماد، حساب الكمبيو، الكفالات، وخطابات الضمان. عمليات البنوك المقاربة وتشمل: الإقراض بضمان، إصدار السندات، عمليات بنوك التسليف الزراعي والصناعي. الأحكام الشرعية للمعاملات التجارية التي تتم في بورصات الأوراق المالية والعقود ومينا البصل[2]. الأحكام الشرعية للتعامل بالأوراق المالية وتضم: الأسهم والسندات، حكم التعامل بأوراق اليانصيب.	
السنة الثالثة	الصلح، الحوالة، الضمان، الشركة، المزارعة، الوكالة، الإقرار، الإعارة ، الغضب، الاستحقاق، الشفعة، القسمة، القراص، المساقاة، الإجارة، الجعالة. حكمة مشروعية الوقف والأدوار التي مرت به إلى الآن. الهبة، الصدقة.	

[1] تعد منظومة « تحفة الحكام في نكت العقود والأحكام »، المسماة "بالعاصمية" لأبي بكر محمد بن محمد ابن عاصم القيسي الغرناطي الأندلسي المالكي (ت 829هـ)، من أجلّ وأبرز ما ألف في علم الوثائق والإبرام والقضاء؛ لسلامة نظمها، ووجازة لفظها، ولكونها قد اجتمع فيها ما افترق في غيرها، ولأهميتها اشتغل عليها أهل العلم بالشرح والبيان، وإزالة اللبس والإبهام، فوضعت عليها شروح عديدة من لدن المغاربة والمشارقة، والتعليم الأصلي خصص شرح التاودي كتاب مرجعياً لطلبته. التاودي هو محمد بن محمد الطالب بن علي ابن سودة المري الفاسي التاودي (قرية تاوُدة)، فقيه المالكية في عصره وشيخ الجماعة في فاس ولد سنة 1111هـ، وذاع شهرته بعد رحلة قتم بها إلى مصر والحجاز، توفي سنة 1209هـ، له العديد من المؤلفات منها: زاد المجد الساري، تعليق على صحيح مسلم، الفهرسة الصغرى، وحلى المعاصم لفكر ابن عاصم.محمد عبد القادر شاهين: البهجة في شرح التحفة، ط1، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998، ص4.

[2] دائرة انتخابية مهمة تقع في حي غرب الإسكندرية بمصر، ويوجد بها مبنى البورصة بالإسكندرية. الموسوعة الحرة، 2018/1/1م. *ar.wikipedia.org*

	الأحكام الشرعية لعقود التأمين المختلفة مثل: التأمين على الحياة بمختلف أنواعه وصوره التأمين ضد الحوادث والحريق، والتأمين على النقل براً، وبحراً. الأحكام الشرعية لعقود الشركات المختلفة وتشمل: شركات التضامن والتوصية البسيطة، والتوصية بالأسهم، والشركات المساهمة. القضاء، الشهادة، أحكام الحدود، الرق في الإسلام، الوصية.	

جدول رقم 28: يمثل مقرر الفقه للمرحلة الثانوية.

خامساً: أصول الفقه

قررت مادة أصول الفقه على طلاب المرحلة الثانوية واتُّخذ كتاب "منهاج الوصول في علم الأصول" للقاضي البيضاوي[1] وكتاب ورقات الحطاب[2] مرجعين لتدريس هذه المادة، لتمكين الـطلاب

[1] هو عبد الله عمر محمد البيضاوي الشيرازي الشافعي ناصر الدين (ت 685هـ)، أحد أبرز عُلماء القرن السابع الهجري، وصاحب العديد من المؤلفات التي حظيت بالقَبول وسارت بها الركبان، فقد ألف في تفسير القرآن الكريم كتابه الشهير (أنوار التنزيل) وهو أكثر كتب التفسير التي وضعت لها الحواشي و الشروح، وأشهر كتبه الأصولية وأكثرها ذيوعاً وعناية بين أهل العِلم هو كتابه "منهاج الوصول إلى علم الأصول"، وقد حظي هذا الكتاب باهتمام واسع فتسابق العُلماء لشرحه وفك عباراته، ينظر: عبد الله عمر محمد البيضاوي الشيرازي الشافعي ناصر الدين: منهاج الوصول إلى علم الأصول، تح: شعبان محمد إسماعيل، ط1، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.

[2] صاحبها هو الإمام أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن بن حسين الرُّعَيْنِيّ الشهير بالحَطَّاب، (902-954 هـ)، المغربي الأصل، ينحدر من أصل أندلسي، المالكي المذهب، المكي المولد والوفاة، ولد ليلة الأحد ثامن عشر من شهر رمضان المبارك، سنة اثنين وتسعمائة للهجرة، قرأ على والده العلوم، ونهل منه الفنون، وكان محباً للعلم ومثابراً عليه، محققاً فاضلاً، ألّف في فنون العلم، فكتب في الفقه وأصوله، والنحو والمواريث، وغير ذلك، وهو صاحب" قُرَّةُ العَيْنِ لِشَرْحِ وَرَقَاتِ إمَامِ الحَرَمَيْنِ"، وإمام الحرمين هو: عَبْدُ الملك ابن الشيخ أبي محمد عبد الله بن يوسف بن محمد الجُوَيْني، نسبةً إلى جوين، وهي ناحيةٌ كبيرة من نواحي نيسابور، لقب بضياء الدين. ولد في المحرَّم من سنة تسعة عشر وأربعمائة، وتُوُفِّي بقرية من أعمال نَيْسَابُور يقال لها: بُشْتَنِقَان ليلة الأربعاء، الخامس والعشرين من شهر ربيع الثاني سنة ثمانٍ وسبعين وأربعمائة، جَاوَرَ بمكة والمدينة أربع سنين يدرس العلم ويفتي، فَلُقِّبَ بإمام الحرمين، وانتهت إليه رئاسة العلم بنيسابور، وبُنِيَت له المدرسة النظامية، جاءت تسميته بـ «الورقات» من قول مؤلفه في أوله «هذه ورقات قليلة تشتمل على معرفة فصول من أصول الفقه»، وقد تكلم الجويني في الورقات عن خمسة عشر بابا من أصول الفقه وهي التي كانت مقررات دراسية لبرامج التعليم الأصلي. ينظر:جلال علي عامر الجهاني: قرة العين لشرح ورقات إمام الحرمين – للفقيه الحطاب المالكي، موقع www.ahlalhdeeth.com، يوم 2018/02/12.وينظر كذلك: الورقات في أصول الفقه: الموسوعة الحرة ويكيبيديا، موقع ar.wikipedia.org، يوم 2018/02/19.

من الوقوف على المصادر الأصلية الأولى للفقه الإسلامي، فجاءت مقرراتها كالآتي[1]:

المستوى الدراسي	مقرر أصول الفقه للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	تعريف علم الأصول، الألفاظ الاصطلاحية، الترجيح، الاستصحاب، الكتاب، السنة، الإجماع، القياس.	منهاج الوصول في علم الأصول للقاضي البيضاوي ورقات الحطاب
السنة الثانية	تعريف علم الأصول، واضعوا هذا الفن، الأسماء الشرعية واللغوية والعرفية، المراد من الخطاب، الحقيقة المجاز، المجمل والمبين وما يتعلق بهما، الظاهر والمؤول، الأمر والنهي، موجب الأمر ومقتضاه، صيغتا الأمر والنهي، العام والخاص وما يتعلق بهما، الأدلة التي تخص العموم، تعارض العموميين، الاستثناء وأدواته، الكتاب، السنة، الإجماع، القياس، النسخ، الأصول التي تنسخ الكتاب والتي ينسخها.	
السنة الثالثة[2]	القياس، حجيته، أركان القياس: الأصل، الفرع، العلة، المحكم، قياس الشبه، التعادل والترجيح، الأحكام الكلية للترجيح، ترجيح القطعيات، تعارض النصاب، ترجيح الأخبار، ترجيح الأقيسة، ترجحات نص عليها. الاجتهاد، المجتهدون، حكم الاجتهاد. الإجماع، أركان الإجماع، شروط الإجماع، حكم الإجماع. الاستحسان: المصالح المرسلة، والاستصلاح، حجيتها وأحكامها	

جدول رقم 29: يمثل مقرر أصول الفقه للمرحلة الثانوية.

[1] العلبة 179: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الثانوية، المصدر السابق، ص 4.

[2] العلبة 130: منهاج المواد الشرعية للسنة النهائية (السابعة)، المصدر السابق، ص2.

سادساً: الفرائض

رَجعت المقررات التعليمية المعتمدة في تدريس مادة الفرائض إلى كتاب "لباب الفرائض" "للشيخ الشطي"[1] ، وتم التنصيص على الباب الأول منه، فمنهاج الفرائض الأصلي لم يكن بعيداً عن المنهج الزيتوني، فكان كالآتي:

المستوى الدراسي	مقرر الفرائض للتعليم الأصلي	الكتب المعتمدة
السنة الرابعة إعدادي[2]	تعريف علم الفرائض، أسباب الميراث، الموانع، الوارثون من الرجال والنساء، أصحاب الفروض، العصبة، أحوال الجد، المسائل الشاذة، حالات الحجب، العول.	لباب الفرائض للشيخ الشطي
السنة الأولى ثانوي[3]	تعريف علم الفرائض، الحقوق المتعلقة بالتركة، شروط وموانع الإرث، الوارثون من الرجال والنساء، أصحاب الفروض وشروطها، العصبة وأقسامها، الحجب بالنقص والإسقاط، أحوال الجد، المسائل الشاذة تدرس كمراجعة لدروس السنة الرابعة إعدادي. تصحيح الفرائض: العول وأمثلته، كيفية التأصيل، الأنظار الأربعة، الانكسار وأقسامه، المسائل التي لا يفضل فيها شيء لإخوة لأب مع الجد، المسائل التي لا يفصل فيها شيء للأخوة للأب للجد، والمسائل الشاذة.	

جدول رقم 30: يمثل مقرر الفرائض للتعليم الأصلي.

[1] هو أبو عبد الله الشيخ محمد الصادق بن محمد ابن محمد الشطي الشريف المساكني المدرس المالكي، ولد سنة 1312هـ/1894م بتونس، نشأ نشأة صالحة وتربى تربية فاضلة، مستمدة من التقاليد القائمة على احترام الدين، عندما بلغ سن الرابعة عشر أرسله والده إلى الزيتونة لإكمال دراسته، درس به على يد كل من محمد الطاهر بن عاشور، محمد عبد العزيز جعيط، بلحسن النجار، محمد الخضر حسين، محمد بن يوسف، محمد رضوان القاضي، محمد الصادق النيفر وغيرهم، وكانت باكورة مجهوداته هذا الكتاب" لباب الفرائض"، جمع فيه بين الفقه والحساب والعمل وأخرجه في عبارة بسيطة سهلة خالية من التعقيد والغموض، وألحق به من الجداول والتمارين ما يعين الطالب، ويوضح له الموضوع تمام الوضوح ، وقد قررت اللجنة العلمية لكبار شيوخ الزيتونة دراسته للسنتين الأولى والثانية من المرتبة الثانية للتعليم الزيتوني ، توفي الشيخ محمد الشطي شهر أبريل سنة 1945. محمد صادق الشطي: لباب الفرائض شامل للفقه والحساب والعمل، تق: محمد المنصف المنستيري، ط3، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1988، ص14،8،5.

[2] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية، المصدر السابق، ص6.

[3] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، المصدر السابق، ص4.

سابعاً: التوحيد

إذا كان تدريس المواد الشرعية السابقة استند إلى المذهب المالكي؛ فإن مادة الفرائض أضيفت لها كتب مؤلفوها شافعية المذهب، فقد اعتمد في تدريسها على مقررات الأزهر، فكان كتاب توحيد العقيدة[1] بجزئيه للشيخ حسين عبد الرحيم مكي[2] مرجعاً للمرحلة الإعدادية والثانوية للتعليم الأصلي.

كل موضوع من المواضيع المقررة في هذا المنهاج يشرح باختصار، ويستدل في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ويعتمد في ذلك كتاب القواعد الإسلامية للإمام عبد الحميد بن باديس[3] لاشتماله على الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية المطابقة لهذا المنهاج، وللأستاذ الحرية في الاعتماد على أي مرجع آخر يجد فيه من الأحاديث والآيات ما يوافق المنهاج[4].

فقدمت مقرراتها كالآتي:

المستوى الدراسي	مقرر التوحيد لمراحل التعليم الأصلي	الكتب المعتمدة
السنة الثالثة إعدادي[5].	تعريف علم التوحيد، موضوعه، الإلهيات: تقسيم الصفات ودليلها.	توحيد العقيدة الجزء الأول للشيخ حسين مكي
السنة الرابعة إعدادي[6].	الإيمان والإسلام والمذاهب فيهما. الإلهيات، النبوات، السمعيات.	توضيح العقيدة الجزء الثاني للشيخ

[1] خطأ في تسمية المؤلف، فحسين عبد الرحيم مكي ليس لديه مؤلف بهذا الاسم، بل مؤلفه المعتمدة في التعليم الأزهري هو" توضيح العقيدة المفيدة في علم التوحيد لشرح الخريدة لسيدي أحمد الدردير"، الطبعة الخامسة منه صدرت سنة1964.

[2] أحد مشايخ الأزهر في العصر الحديث.

[3] قد تعود الأخطاء الواردة في مقررات التعليم الأصلي إلى الطباعة، لأنها تكررت غير ما مرة، فابن باديس لم يؤلف كتاب بعنوان القواعد الإسلامية؛ بل ألف كتاب العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، قال عنه البشير الإبراهيمي:« هذه عدة دروس دينية، مما كان يلقيه أخونا الإمام المبرور الشيخ عبد الحميد ابن باديس على تلامذته في الجامع الأخضر بمدينة قسنطينة في أصول العقيدة الإسلامية وأدلتها من القرآن، على الطريقة السلفية التي اتخذتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منهجاً لها ..». عبد الحميد ابن باديس: كتاب العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، تع: محمد الصالح رمضان، تق: محمد البشير الإبراهيمي، ط1، الشارقة، دار الفتح للطباعة والنشر والتوزيع، 1995، ص14.

[4] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، المصدر السابق، ص13.

[5] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية، المصدر السابق، ص8.

[6] المصدر نفسه.

		حسين مكي
السنة الأولى ثانوي[1].	نشأة علم الكلام، الفرق الكلامية في الإسلام، تعريف علم التوحيد الصفات وتقسيمها، الآلهيات، النبوات، المعجزة، السمعيات، الإمامة العظمى، النحل المعاصرة ومبادئها، ومدى الخلاف فيها: الشيعة، الإمامية، الزيدية، القديانية، الإسماعلية، النصرية، الدروز.	كتاب القواعد الإسلامية للإمام عبد الحميد بن باديس

جدول رقم 31: يمثل مقرر التوحيد للتعليم الأصلي.

ثامناً: السيرة

دُرست السيرة النبوية للسنتين الإعداديتين الثانية والثالثة استناداً إلى كتاب السيرة لابن هشام[2]، وخصصت لها حصة واحدة في الأسبوع، وتستهدف هذه المادة الإقتداء بمنهج الرسول في التبليغ والدعوة ، والجمع بين الدين والعقل وبين العقيدة والحرية، فوضعت معالم المقرر على النحو التالي[3]:

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للسنة الخامسة، المصدر السابق، ص12، 13.

[2] هو الإمام أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، المتوفى سنة 213أو 218هـ، نشأ بالبصرة ونزل بمصر، واجتمع فيها بالإمام الشافعي على ما قيل، كان إماماً في النحو واللغة العربية، وضع ابن هشام سيرة ابن إسحاق بين يديه، ثم تعقب ما كتبه بالتحقيق والتمحيص والتعليق، فاختصر وحذف منها ما رأى أنه يخرج عن إطار السيرة النبوية، وفي المقابل أضاف إليها بعض الروايات والأخبار التي وقف عليها، وهو يرى أنها تخدم فكرته في وحدة الموضوع، وقد أوضح نهجه في تصنيفه للسيرة بهذه المقدمة التي يقول فيها:«.... وأنا إن شاء الله مبتدئ هذا الكتاب بذكر إسماعيل بن إبراهيم، ومن ولد رسول الله صلى الله عليه وسلم من ولده، وأولادهم لأصلابهم، الأول فالأول، من إسماعيل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وما يعرض من حديثهم، وتارك ذكر غيرهم من ولد إسماعيل إلى حديث سيرة رسول الله...»، وابن هشام أميناً ملتزماً جانبَ الصدق حين صنف كتابه، حيث يثبت النصوص التي نقلها عن ابن إسحاق بقوله: «قال ابن إسحاق»، أما ما أضافه هو، فقد صرح عنه بقوله:«قال ابن هشام».ابن هشام: السيرة النبوية، ط3، ج1، تع: عمر عبد السلام تدمري، بيروت، دار الكتاب العربي، 1990، ص7،8.

[3] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية، المصدر السابق، ص8.

المستوى الدراسي	مقرر السيرة النبوية للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الثانية	حالة العرب الدينية والاجتماعية قبل مولد الرسول، مولد الرسول صل الله عليه وسلم، نسبه، نشأته وأحواله قبل البعثة، بدء الوحي، بعثته، الدعوة إلى الإسلام، انتشار الدعوة، الهجرة الأولى والثانية إلى الحبشة، الإسراء والمعراج، بيعة العقبة الأولى والثانية، التشريع المكي، الجانب الخلقي الذي ظهر به الرسول قبل الهجرة.	سيرة ابن هشام الجزء الأول والثاني والثالث
السنة الثالثة	تدرس الفترة الثانية من حياة الرسول صل الله عليه وسلم ابتداء من الهجرة إلى المدينة المنورة إلى آخر حياته مع إضافة مؤتمر السقيفة.	

جدول رقم 32: يمثل مقرر السيرة النبوية للمرحلة الإعدادية.

تاسعاً: الحديث

تَدَرّج التعليم الأصلي في دراسة مادة الحديث، فلم ينطلق من الدراسة الشاملة له، بل انطلق من الحفظ من حيث السند والمتن، مع شرح المعنى الإجمالي للحديث، ومن المعروف أن كتب الحديث الصحاح ستة، لكن مقررات التعليم الأصلي اعتمدت على الخمسة الأوائل منها وهي: صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن النَّسائي، سنن أبي داود، سنن الترمذي. فكان المقرر كالآتي[1]:

[1] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية، المصدر السابق، ص13.

المستوى الدراسي	مقرر مادة الحديث للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	حفظ خمسة عشر حديثا تنوعت موضوعاتها بين الإيمان، والأخلاق والآداب، والعلم وفضله، والعبادات.	أحاديث رواها كل من: البخاري و مسلم والنَّسائي وأبي داود، والترمذي ، دون تحديد مصدرها من الكتب.
السنة الثانية	حفظ ستة عشر حديثاً في مواضيع الإيمان، والأخلاق والآداب، والعلم وفضله، والعبادات .	
السنة الثالثة	حفظ عشرين حديثا شملت موضوعاتها السلوك، وحقوق المسلم على المسلم، والحقوق العامة، الإيمان، فضل الجهاد، المعاملات[1].	
السنة الرابعة[2]	حفظ عشرون حديثاً تناولت موضوعاتها جانب الآداب والأخلاق والحقوق بمعناها الواسع، من تشجيع العمل، التواضع، الخلق الحسن، الاستئذان، التصالح بين المتخاصمين، عيادة المريض، مسك اللسان.	

جدول رقم 33: يمثل مقرر مادة الحديث للمرحلة الإعدادية.

بعد تمكن الطلاب من حفظ مجموعة من الأحاديث النبوية مدة أربع سنوات في المرحلة الإعدادية، شرع في المرحلة الثانوية التوجه نحو التخصص في علم الحديث، وتم الرجوع إلى كتاب متن الأربعون النووية للإمام يحي بن شرف للحفظ، لكونه يتناسب مع مدارك الطلاب، فوضع المقرر كالتالي[3]:

[1] العلبة 114: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الإعدادية، ص5.

[2] العلبة 120: المنهاج الدراسي للمرحلة الإعدادية للمواد الشرعية(الأحاديث المقررة)، ص19.

[3] العلبة 179: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الثانوية، المصدر السابق، ص1، 2، 3،4،5.

المستوى الدراسي	مقرر مادة الحديث للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	مصطلح الحديث وألفاظه الاصطلاحية. حفظ عشرين حديثاً من الأربعين النووية وأرقامها هي: 1-3-5-7-10-12- 13-15-16-17-18-19-20-21-26-30-33-34-36-39.	الأربعون النووية
السنة الثانية	حفظ متن خمسين حديثاً من على أن تكون من الأبواب الآتية: الإيمان، العلم، الوضوء، الغسل، الحيض، التيمم، الصلاة، مواقيت الصلاة، بدء الآذان، الجمعة، صلاة الخوف. مصطلح الحديث، الحديث باعتبار السند: (المرفوع، الموقوف، المقطوع)، علو السند ونزوله، أنواع الرواية، صيغ الأداء.	تجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح للزبيدي مختصر صحيح البخاري[1]
السنة الثالثة	حفظ تسعة عشر حديثاً، تنوعت موضوعاتها بين: الصلاة، الصبر على الابتلاء، عقوق الوالدين، الجار، الحياء، كافل اليتيم، الرفق، فضل قراءة القرآن الكريم.	غير محدد

جدول رقم 34: يمثل مقرر مادة الحديث للمرحلة الثانوية.

عاشراً: الأخلاق

لم يكن تدريس مادة التربية الخلقية مجرداً؛ بل كان انطلاقاً من الواقع الجزائري المعاش والبيئة المحيطة بالمتعلم، مستمدة من الشريعة الإسلامية، ومن التوجه السياسي للبلاد، والغريب أن هذا البرنامج يخلط بين التربية الأخلاقية والتربية السياسية، وهذا الخلط كان واقعاً زمن الاستعمار الفرنسي وله دوافعه، فقد جاء في البرنامج الفرنسي الموجه للجزائريين التنصيص على توجيه التلاميذ نحو طاعة الوالدين

[1] هو زين الدين العباس أحمد بن عبد اللطيف بن أبي بكر الشرجي الزبيدي اليمني، ولد سنة 811هـ وقيل سنة 812هـ في زبيد من بلاد اليمن، سمع من سليمان العلوي، وابن الخياط، وابن الجذري، والتقي الفارسي، والزين البركشي، ولأخذ عنه بعض الطلبة بزبيد، كما سمع على ابن الجزري "سنن النسائي" و" ابن ماجه" و"مسند الشافعي"وغير ذلك، تفقه في مذهبه وكان أديباً وشاعراً، له مؤلفات منها: طبقات الخواص، مختصر صحيح البخاري، ونزهة الأحباب، توفي يوم السبت عاشر أو حادي عشر ربيع الثاني سنة 893هـ، زين الدين عبد اللطيف الزبيدي: التجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح مختصر صحيح البخاري، أخرجه: حسن عبد المنعم شلبي، كسرى صالح العيلى، ط01، سوريا، مؤسسة الرسالة ناشرون، 2009، ص6.

واحترام المعلم، هذا واضح ومعقول. لكن تعليمهم وتعليم ذويهم الواجبات نحو فرنسا مقابل حمايتهم وتوفير العدل لهم وحفظ السلام والمصالح العامة، وكون فرنسا فعلت الخير نحوهم لأنها علمتهم ومدّنتهم[1].

هذا الخلط كان يجب تداركه بالفصل بين المواد بعد الاستقلال بشرح توجهات الدولة الجزائرية، والتعريف بمؤسساتها لا الإجبار على الاقتناع بما هو مقدم بأنه الأفضل، وتم تدارك هذا الخلط بالفصل بين الأخلاق والسياسة مطلع السنة الدراسية 1974-1975 فأصبحت هناك مادة تسمى التربية الخلقية وأخرى التربية الوطنية، لكن بالنسبة لبرامج وزارة التعليم الابتدائي والثانوي كانت مادة التربية الخلقية هي مادة التربية الإسلامية الدينية.

واتجهت فلسفة تدريس الأخلاق نحو الفردية في بناء شخصية سوية قوية نابعة من الفطرة ومقومات الشريعة الإسلامية استدلالاً بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، في حين اتجهت التربية الوطنية لتفعيل خواص هذه الأخلاق في المجتمع الجزائري من خلال التعامل اليومي، وكانت كتب التربية الوطنية الصحيحة بأجزائها الأربعة لمستويات المرحلة الإعدادية هي المراجع المعتمدة لتدريس هذه المادة، ويتجلى ذلك من خلال مقرراتها الدراسية[2].

المستوى الدراسي	مقرر التربية الخلقية للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	الدين والأخلاق، الواجبات، الصدق، الإحسان، الرفق والرحمة.	كتب التربية الوطنية الصحيحة الجزء الأول والثاني والثالث والرابع
السنة الثانية	الشجاعة الأدبية، الصبر، الاستقامة، الأمانة والوفاء، حب العمل وإتقانه.	
السنة الثالثة	الاعتدال وضبط النفس، العدل والإنصاف، نماذج من عدل عمر بن الخطاب، التعاون على الخير، الآية: وتعاونوا على البر والتقوى....إلخ، الإيثار.	
السنة الرابعة	الآفات الاجتماعية، تحريم الخمر والقمار والبغاء...إلخ. الثقة بالنفس والاعتماد عليها. حسن المعاملة: التسامح واحترام حقوق الغير، الحديث: لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما	

[1] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ط1، ج3، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1998، ص428.

[2] العلبة10: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الإعدادية للموسم الدراسي، المصدر السابق، ص22.

	يُحِبُّ لنفسه. الحرية والمسؤولية: الحديث: كلكم راع.....إلخ. المثل العليا للفرد والمجتمع (الخير، الحق، الجمال، الكرامة، الشخصية والكرامة الوطنية).	

جدول رقم 35: يمثل مقرر التربية الخلقية للمرحلة الإعدادية.

أما مقرر التربية الوطنية فيدرس منه[1]:

المستوى الدراسي	مقرر التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	الوطن، المواطن الصالح، المجلس الشعبي البلدي، هيأته، مهمته، الأعياد الوطنية والدينية، المدرسة والمجتمع.	كتب التربية الوطنية الصحيحة الجزء الأول والثاني والثالث والرابع
السنة الثانية	حفظ الأمن مهمة الشرطة. المجلس الشعبي للولاية والدوائر ومهماتها إدارياً واقتصادياً واجتماعياً. المحافظة على الثورة الوطنية (مادية ومعنوية) من إنتاج فكري وآثار ومؤسسات عامة وثروات طبيعية. التأمين الاجتماعي والعناية بالصحة العامة(المستشفيات). المرافق العامة وفوائدها بإيجاز (المكتبات، المسارح، المتاحف، الحدائق العامة، الملاعب، الغابات....إلخ).	
السنة الثالثة	الكشافة ودورها في تكوين الشباب. نظام الحكم ديمقراطي وفردي. السلطة التشريعية. السلطة التنفيذية، الحكومة، الوزارات وصلاحيتها. السلطة القضائية، المحاكم وأنواعها.	
السنة الرابعة	الديمقراطية اللامركزية، التوازن الجهوي. الانتخابات ونظامها. الخدمة الوطنية وأهدافها. الدستور الجزائري: دراسة المقدمة والمبادئ الأساسية بإيجاز. هيأة الأمم المتحدة: تأسيسها، أهدافها بإيجاز. أهم المنظمات التابعة لها باختصار(اليونسكو، منظمة	

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص20، 21.

	الصحة العالمية، المكتب الدولي للعمل، المنظمة الدولية لحماية الطفولة). جامعة الدول العربية: تأسيسها وأهدافها[1].	

جدول رقم 36: يمثل مقرر التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية.

حينما تحدثنا عن المنهاج فإننا نقصد بذلك البناء العام للنظام التعليمي بدءاً بالمرجعيات والتصورات الفلسفية، وتحديد المقاصد والأهداف ثم بناء المحتوى التعليمي، ثم طرق ووسائل التدريس وختاماً بأساليب التقويم، يضاف إلى ذلك كل ما يتعلق بالأنشطة التعليمية الموازية الموجهة، ومعلوم أن لكل هذه القضايا أدبيات تربوية ناظمة تتطور باستمرار بتطور البحث في علوم التربية.[2]

فالعلوم الشرعية أسهمت منذ نشأتها في إذكاء الحس المنهجي لدى المشتغلين بها من المعلمين والمتعلمين في عصور الازدهار العلمي والمعرفي للأمة الإسلامية، لكن أصبحت إشكالات تطبيقية تحد من دورها في تشكيل العقل المسلم، سواء في مناهجها التعليمية؛ أو طرق ووسائل تدريسها، فقد عُرف عن علمائنا في مجالس العلم اشتغالهم بسرد مروياتهم من حفظ شيوخهم بالسند المتصل، أو سرد كتاب من الكتب المعتمدة في الفن المدروس، كالصحاح، والسنن، وغيرها من مصنفات الحديث، وأمهات كتب التفسير، والفقه وأصوله، والتعليق على ذلك بما فتح الله عليهم من بيان اللغة والمعاني، وعُرف عن بعضهم عقد مجالس العلم للخاصة من المريدين، وطلبة العلم الملازمين الذين يصرحون بدءاً بغايتهم من الدراسة على الشيخ، كرواية أحاديث بعينها لا توجد عند غيره، أو اجتهادات في دراية الحديث، أو مذهبه في التفسير والفقه ينفرد بها عن غيره، أو مدارسة كتاب في فن بعينه رواية ودراية أو ما إلى ذلك من ضروب المعرفة الشرعية[3].

والمطلع على مدونات طلب العلم وآداب العالم والمتعلم، لا يكاد يجد تصنيفاً منهجياً للمادة العلمية بشكل يراعي القدرات النفسية والعقلية والجسمية للمتعلمين، ولا يكاد يعثر على تصنيف لهؤلاء في مجالس العلم بحسب تلكم القدرات، كما لا يكاد يعثر على منهاج تعليمي للمادة الدراسية يراعي حاجة المتعلمين حسب فئاتهم العمرية، ولهذا كان القصد من كل ذلك: أداء الروايات وتبليغ

[1] العلبة 10: منهاج المواد الشرعية للمرحلة الإعدادية، المصدر السابق، ص21

[2] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع السابق، ص47.

[3] المرجع نفسه، ص59.

الاجتهادات الفقهية إلى الأمصار بنفس نمط التحمل، فإن الغاية والمقصد كان يتحقق في الغالب لدى فئة محدودة مشتغلة برواية ودراية علوم الشريعة في كل مَصْرٍ وقُطْرٍ.

أما في العصر الحاضر فقد تغيرت أنماط التعليم إذ أصبحت علوم الشريعة تُطْلَب لغير تلكم الغايات، وفي غير تلك الأماكن التعليمية ومن طوائف عمرية مختلفة، وأصبح لبناء مناهج التعليم قواعد ومبادئ ذات أبعاد متعددة نفسية وعقلية وفكرية واجتماعية، تقتضي إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية لعلوم الشريعة في كل المستويات الدراسية على أسس جديدة تستثمر الجوانب الايجابية في نظريات التعلم وبناء المناهج الدراسية الحديثة، وتسعى إلى التجديد سواءً في تحديد الأهداف العامة والمرحلية لتدريس كل مادة من مواد علوم الشريعة وفي كل مستوى من المستويات الدراسية وبناء المحتوى الدراسي، وصياغة التوجيهات الخاصة بطرق ووسائل التدريس والتقويم.

وقد أدى القصور في البحث العلمي في بناء النظرية التربوية لتدريس علوم الشريعة، إلى بروز إشكالات علمية وتربوية ومنهجية تشكل تحديات متزايدة تحد بقدر كبير من غايات تدريس علوم الشريعة في المدرسة المعاصرة[1].

وبعد عرض مناهج ومقررات العلوم الشرعية للتعليم الأصلي نجد أنها لا ترتبط بالأهداف المسطرة لها وبالتالي عارية من تحديد مخرجات هذا النوع من التكوين، فمن أهداف التعليم الأصلي أن يصطحب الأستاذ تلاميذه إلى مَنْبَعي التشريع الإسلامي الأساسين: الكتاب والسنة، وأن يأخذ بأيديهم ويساعدهم على استنباط الأحكام من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وأن يبين لهم بأن هناك المبادئ الأساسية أو الأمهات التي لا يكون الإسلام إلا بها، والتي لا يجوز الاختلاف فيها، ولا الحيدة عنها، لكن الواقع كان غير ذلك فمصادر العلوم الشرعية كانت تؤخذ من الحواشي والشُرَّاح ومن المتون ولم يتم اصطحاب الطلبة إلا للمصحف الشريف، كما أن أهدافها شاملة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس.

لكن لا ينكر أن هذه المناهج طابعها معرفي مرتبط بأهداف مهارية وقيمية، تمكن الطالب من أدوات التعلم الذاتي المستمر بعد التخرج، لكن الخلل الموجود في صياغة الأهداف ومن شأنه أن يحدث قطيعة بين الأهداف والمحتوى، مما يدل على أن هذه الأهداف صيغت من أجل غايات تنظيمية شكلية تفرضها الجذاذة الوصفية لمسلك التكوين بصفة عامة وبناء معطيات الوحدة بشكل خاص، كل ذلك

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع السابق، ص61.

سيؤدي بالضرورة إلى صعوبة قياس مدى تحقق هذه الأهداف في نهاية التكوين، وبالتالي صعوبة إجرائية في التقويم مما يعمق الانفصال بين مدخلات التكوين ومخرجاته[1].

انتظمت المقررات الدراسية للعلوم الشرعية في المنهاج في نسق منهجي متدرج لتشكل في المدى البعيد نسقاً معرفياً منظماً في ذهن المتعلم، فعناوين المواضيع في المناهج الدراسية نظمها المختصون، وبذل المدرسون جهوداً إضافية لإعادة تصنيف هذه المادة العلمية في نسق تعليمي جديد يسهل على الطلبة ربط المعرفة الشرعية بقضايا واقعهم المعاصر ويساعدهم على التفكير المنهجي، وقد لاحظنا أهمية روح العصر وواقع الطالب الذي تم التركيز عليهما في مناهج العلوم الشرعية.

كما أننا لم نلاحظ اختلال تنسيقي بين مختلف المراحل التعليمية للتعليم الأصلي، فمخرجات مرحلة الإعدادية شكلت مدخلات المرحلة الموالية، وهي لبنة في سياق تحقيق الأهداف العامة والنهائية؛ لأنه يعد بناءً متدرجاً وتصاعدياً لمحتويات المنهاج التعليمي، رغم أن مصدر مناهج العلوم الشرعية في التعليم الأصلي كان الأزهر إلا أن مناهجه أفرزت بناء منهجياً منضبطاً لقواعد بناء المناهج التعليمية، ولم تقع في الإشكال الذي كانت تعيشه المناهج الدراسية في كل من جامعة القرويين والزيتونة والأزهر آنذاك، فنجد تبايناً واضحاً عند هذه الأخيرة، فالمقرر الدراسي يضم مباحث لا يجمعها جامع منهجي، فلا عجب إن وجدت في السنة الأولى دراسة لمباحث في علم الجرح والتعديل، ودون أن يستوفي المتعلم من هذا العلم مباحثه وأبوابه، ينتقل في السنة الثانية لدراسة فقه أحاديث الأحكام قبل أن يستكمل عدته المعرفية من علوم الدراية كالناسخ والمنسوخ والمشكل والمختلف وغيرها[2].

كما أن مادة السيرة النبوية في التعليم الأصلي أكثر من أن تخصص لها سنتين فقط، فحياة الرسول صلي الله عليه وسلم الذي نظم علاقته بخالقه، وعلاقته بمحيطه ومجتمعه بالأسلوب نفسه في مجالات العقيدة، والعبادات، ومجال الأسرة والمجتمع، وغيرها من المجالات أكبر من المدة الزمنية المقررة لها.

وإسهاماً في بلورة هذا التصور عملياً نشتغل على نموذج تطبيقي متعلق بتدريس القرآن الكريم، فالغاية من تدريس القرآن الكريم وعلومه حسب المراحل التعليمية يتحدد في التالي[3]:

---

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع السابق، ص68.

[2] المرجع نفسه، ص72.

[3] نموذج قدمه خالد الصمدي ليقاس عليه غيره منهجياً في تدريس العلوم الشرعية، فوظفناه على مناهج التعليم الأصلي. خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع نفسه، ص74.

في مرحلة التعليم الإعدادي:

- حفظ أحزاب كاملة ذات سور وحدة موضوعية وتشمل مواضيع الأخلاق والآداب الاجتماعية.
- تعميق قواعد الكتابة والقراءة لآيات القرآن الكريم.
- التعرف على المقاصد الشرعية من الآيات القرآنية المدروسة.
- بناء وتصحيح المفاهيم وصياغة التصورات والمواقف الاجتماعية انطلاقاً من توجيهات القرآن الكريم، ومن الآيات من سورة البقرة التي كان يراد من خلال تدريسها النهي عن الزواج بالمشركة؛ لأن المرأة هي اللبنة الأولى في بناء الأسرة وكان يتم بالخصوص رفض الفرنسية بحكم الاستعمار وتبعاته.

في مرحلة التعليم الثانوي:

- الاستفادة من الجانب المنهجي للقرآن الكريم في بناء التصورات والمواقف الفكرية وبناء القيم والمبادئ.
- التمكن من أدوات الفهم والتحليل والاستنباط الفقهي والتشريعي من القرآن الكريم.
- قراءة قضايا الواقع المعاصر في ضوء القرآن الكريم.

فأساتذة العلوم الشرعية يدركون ما بين المواد الدراسية من تكامل وتناغم، بل إن فهم النص الشرعي لا يمكن أن يتم إلا عبر النظر إليه من زوايا مختلفة يتداخل فيها القرآن بالحديث والفقه وأصوله واللغة وتاريخ التشريع، وعليه فلا يمكن أن توضع مناهج هذه المواد في شكل جزر معزولة؛ لأن من شأن ذلك أن يضيع على الطالب فرصة إدراك الروابط العلمية الجامعة بين العلوم الشرعية معرفياً ومنهجياً، وإذا تعذر ذلك فكيف بعلاقة المواد الشرعية مع محيطها من العلوم الإنسانية، بل وحتى العلوم البحتة[1].

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي: المرجع السابق ، ص74.

المبحث الثالث: المواد الحديثة

أولاً: التاريخ

إن أهمية تدريس كل من مادتي التاريخ والجغرافيا لا تخفى على أحد، من حيث كونها ثقافة اجتماعية تكاد تنفرد في تحديد معالم المواطن الصالح الذي يُسعى لتكوينه، فالتاريخ يربي فكر التلميذ ويكسبه وعياً وتصوراً لماهية حياة الإنسانية، وأحوال عيشها في الماضي والحاضر، ونظراً لأهمية هاتين المادتين في إيقاظ الشخصية الوطنية الجزائرية والروح العربية وتنميتها وفي تكوين الفكر وتوجيهه وجهة هادفة، لذلك أعطيت لهذه الجوانب أهمية بغرسها في الأجيال الصاعدة.

يتبع في تدريس مادة التاريخ تصوير مظاهر الحياة في كل عصر تصويراً يقربها في أذهان التلاميذ ويمكنهم من المقارنة بين حياتهم وحياة الأجداد والأقدمين ويثير في نفوسهم الاعتزاز بتراث أجدادهم، وما لهم من أثر في تطور الحياة الإنسانية، بالعناية بدراسة الأحداث الجارية واستغلال المناسبات الوطنية والقومية في تعبئة المشاعر والأحاسيس تعبئة قومية مع التطبيق على هذه الأحداث ومشكلات الساعة.

كما كان لإبراز أهداف الاستعمار ونواحي استغلاله للبلاد التي وقعت تحت سيطرته، فرصة لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي حاول أن يغرسها والواجهات المضللة التي كان يتستر ورائها، كما أوليت عناية لدراسة الحركات التحررية الشعبية التي قاومت الاستعمار وحياة الذين قادوا هذه الحركات، وهنا يجدر بالطلبة تعلم تحمل المسؤولية من خلال جمعية النشاط الاجتماعي لتنظيم الرحلات والزيارات وعمل نماذج للمعالم التاريخية ورسم الخرائط والقيام بتمثيليات ومسرحيات، وتنمية حب القراءة والمطالعة والتدرب على كيفية الحصول على المعلومات التاريخية من الكتب والتعليق عليها[1].

فالمواد الاجتماعية ليست معلومات أو حقائق تحفظ صماً بقدر ما هي روح وسلوك واتجاه تتحقق عن طريق فهم العلاقات الاجتماعية فهماً مبنياً على إدراك النظم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع فالفرد مدين للمجتمع الإنساني المتطور بوجوده، ورفاهيته، وأن هذا الدِّيْن الاجتماعي هو نتيجة جهود أجيال كثيرة ومتعاقبة جاهدت في الحياة وضحت لكي يصل الجيل الحاضر إلى ما وصل إليه من حضارة ومدنية، وعليه فالطالب عليه أن يضم مجهوده إلى جهود الأجيال التي سبقته في المحافظة على التراث الإنساني، بالوعي بأهمية تعاون المجتمعات الإنسانية في تبادل الخبرات والمعارف والمنتجات لتدعيم

[1] العلبة 274: منهاج التاريخ والجغرافيا للمرحلة الإعدادية، ص2.

السلام والأمن بين جميع الشعوب وفي مختلف أنحاء المعمورة، وبقدرته على تحسين بيئته وأحواله إذا ما تم استخلاص العبر من تجارب الماضي، واجتهد في استغلال بيئته وعمل على القضاء على مشكلاتها.[1]

مقرر المرحلة المتوسطة[2]:

المستوى الدراسي	مقرر التاريخ للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	تاريخ الحضارات القديمة: وادي النيل، وادي الرافدين، شبه الجزيرة العربية، الفينيقيون، الإغريق، الرومان، البيزنطيون، القرطاجيون، الممالك الأمازيغية العظمى، حضارة الهند، حضارة الصين. ما نحن مدينون به للحضارة القديمة؟	تاريخ الحضارات القديمة للسنة الأولى
السنة الثانية	تاريخ العصور الوسطى في الشرق والغرب، ظهور الإسلام، عهد الخلفاء الراشدين، الحضارة الأموية، الحضارة العباسية. الدولة الرستمية، الأدارسة والأغالبة، الفاطميون، دولة بني حماد، المرابطون، الموحدون، دولة بني زيان. الأندلس في عهد بني أمية، ملوك الطوائف في الأندلس، الحروب الصليبية، نشأة الممالك الأوربية، فتح القسطنطنية.	تاريخ العصور الوسطى في الشرق والغرب للسنة الثانية
السنة الثالثة	العالم بداية العصور الحديثة، فتح القسطنطنية، التوسع العثماني، اختلال التوازن بين الشرق والغرب. النهضة الأوروبية، التوسع الاستعماري، الإصلاح الديني بأوروبا، تحرير الولايات المتحدة الأمريكية، الثورة الفرنسية، انتشار الإسلام في المحيط الهندي.	التاريخ الحديث السنة الثالثة
السنة الرابعة	المغرب العربي:(الجزائر ، تونس، المغرب الأقصى، ليبيا) في العهد العثماني، وزمن الاحتلال والمقاومات والاستقلال. مخلفات الاستعمار في المغرب العربي.	تاريخ المغرب العربي للسنة الرابعة

جدول رقم 37: يمثل مقرر التاريخ للمرحلة الإعدادية.

[1] العلبة 274: منهاج التاريخ والجغرافيا للمرحلة الإعدادية، ص2.

[2] المصدر نفسه، ص2،3،4،5.

مقرر المرحلة الثانوية:

المستوى الدراسي	مقرر التاريخ للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى[1]	الثورة الصناعية بأوروبا، ظهور المبادئ القومية بأوروبا، الوحدة الألمانية، الوحدة الإيطالية، المسألة الشرقية، الحركة الوهابية، بذور الحركة القومية في البلاد العربية، النهضة العربية الحديثة. التنافس الاستعماري في إفريقيا، آسيا، نمو النزعة الاستعمارية عند الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، الحرب العالمية الأولى.	كتب المرحلة الثانوية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية[2]	التوغل الأوروبي في إفريقيا، الحماية الفرنسية في تونس والمغرب الأقصى، الانجليز في الهند، النهضة الاقتصادية والتوسع الياباني، النهضة الاقتصادية والتوسع الأمريكي، أوروبا والثورة الاقتصادية، روسيا وثورة 1917، الأزمة الاقتصادية العالمية، النازية في ألمانيا، الجزائر، تونس، المغرب بين الحربين العالميتين. الثورة الكمالية في تركيا، دول الشرق الأوسط من 1918-1939، قيام الجمهورية الصينية وتطور الصين، اليابان بين الحربين. عرض حال العالم الإسلامي قبل الحرب العالمية الثانية.	
السنة الثالثة[3]	الحرب العالمية الثانية، هيئة الأمم المتحدة، الحرب الباردة والتعايش السلمي، العالم العربي بعد الحرب العالمية الثانية، تطور إفريقيا وأوروبا وأمريكا بعد الحرب العالمية الثانية، الحركات التحررية، الثورة الجزائرية، دور الجزائر في الوحدة الإفريقية، الثورة الصينية، مشكلة فلسطين، الثورة الكوبية، الثورة المصرية، مشكلة فيتنام، حضارة القرن العشرين.	

جدول رقم 38: يمثل مقرر التاريخ للمرحلة الثانوية.

[1] العلبة 274: منهاج التاريخ للمرحلة الإعدادية (السنة الخامسة)، المصدر السابق، ص5،4،3،2،1.

[2] العلبة 43: منهاج التاريخ والجغرافيا للسنة الخامسة، ص3،4.

[3] العلبة 279: منهاج التاريخ للسنة السابعة المعدل 1976-1977، ص1.

ثانياً: الجغرافيا

دراسة الجغرافيا تعتمد على الجمع والتأليف بين تلك المعلومات التي تلقاها التلميذ في مراحل تعلمه، فلا حاجة إلى الالتجاء إلى دراسات وأبحاث صنافية، إنما المهم هو توجيه التلاميذ إلى كيفية البحث والتفكير الجغرافي، وبالأخص الأخذ بيدهم إلى تمثيل وفهم بعض العناصر الرئيسية من كل موضوع فهماً دقيقاً من هذه المواضيع الكثيرة التي يحويها هذا البرنامج الواسع، ولبلوغ هذه الغاية يحسن الأستاذ إلى طريقتين تستعمل كل منهما بعد الأخرى:

- تحليل أمثلة واضحة تدرس استناداً إلى جميع الوثائق التي يمكن استعمالها(خرائط، صور شمسية...إلخ).
- أعمال تطبيقية متكررة وعلى الأقل مرة كل أسبوعين وعند الاقتصاد أعمال بحوث يقوم بها التلاميذ أفراداً أو جماعات.

وخلال البحث لم نتمكن من العثور على مقررات الجغرافية للمرحلة الإعدادية، رغم توصلنا للكتب التي كانت تستعمل آنذاك من قبل وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، إلا أن غياب المقررات أبقانا دون ذلك، أما مقررات المرحلة الثانوية فكانت وفق الآتي:

المستوى الدراسي	مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى[1]	الجغرافيا الطبيعية: الكرة الأرضية، المظاهر المناخية، المظاهر المائية، تضاريس الكرة. الجغرافيا البشرية: السكان، الجغرافيا الزراعية، ألوان النشاط الصناعي، التبادل والنشاط التجاري.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي
السنة الثانية[2]	دراسة عامة للمغرب العربي: الموقع، التضاريس، المناخ والنبات، المياه، التربة والانجراف، التعمير والسكان، التنمية ومشاكلها. الجزائر: الموقع، التضاريس، دراسة إقليمية للجزائر، الجزائر الشمالية الشرقية، الجزائر الشمالية الغربية، الجزائر الشمالية الوسطى، السهول العليا الغربية، الصحراء، الاقتصاد الجزائري:	

[1] العلبة 274: منهاج الجغرافيا السنة الخامسة، ص3،4.

[2] العلبة 279: برنامج الجغرافيا للسنة الثانية ثانوي المعدل، ص1،2.

	الزراعة، الصناعة، المواصلات، التبادل التجاري. بقية بلدان المغرب العربي: المغرب الأقصى، تونس، موريتانيا، ليبيا.	
السنة الثالثة[1]	المظاهر الاقتصادية في العالم: أمريكا، كوبا، البرازيل، أوروبا، فرنسا، ألمانيا الغربية، إيطاليا، يوغسلافيا، الاتحاد السوفياتي، الصين، الاتحاد الهندي وباكستان، اليابان، غينيا، ساحل العاج، اتحاد جنوب إفريقيا.	

جدول رقم 39: يمثل مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

ثالثاً: الرياضيات

في دراسة كل فصل من المنهاج ترتبط أشغال عملية تصلح لتقديم فكرة، لتحضير أو لإيضاح تعريف، لاكتشاف علاقة، لتحقيق نتيجة أو دستور لإيجاد مسألة جديدة، ولممارسة هذه الأشغال يمكن أن يستحضر الطلاب أدوات تستعمل في الرسم والتخطيط: مسطرة كوس، مدور، المنساب، ورق شفاف، ورق ميليمتري، ومن جهة أخرى أدوات أو أجهزة قياس: المتر، ديسمتر، سحاب، مقياس السماكة، مقياس المنحنيات، منقلة، ميزان، ساعة[2]، المقرر كان كالآتي[3]:

المستوى الدراسي	مقرر الرياضيات للمرحلة الإعدادية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى إعدادي	الحساب: مراجعة العمليات الحسابية الأربع، الأعداد العشرية، الوحدات القياسية، النسبة المئوية. الهندسة: القطع المستقيمة، قياس الأطوال والوحدات، الزاوية، الدائرة، قياس الزمن، المضلعات، المجسمات، الحركة المنتظمة، حاشية تتعلق بعلم الفلك.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الإبتدائي
	الحساب: الأعداد التامة، أضعاف العدد، قواسم العدد، خواص	

[1] العلبة 274: منهاج الجغرافيا السنة السابعة، ص 8، 9، 10.

[2] العلبة274: منهاج المواد الحديثة للمرحلة الإعدادية، ص4.

[3] العلبة 279: منهاج السنة الأولى إعدادي، ص4

السنة الثانية إعدادي[1]	قابلية القسمة على 2،5،4،25،9،3، الأعداد الكسرية، الكسور العشرية والأعداد العشرية. الهندسة: المستقيم ونصفه، الزاوية، الدائرة، المثلثات.	والثانوي
السنة الثالثة إعدادي[2]	الحساب: تحليل عدد تام إلى جداء أعداد أولية، إيجاد القاسم المشترك الأكبر والمضاعف المشترك الأصغر لعددين أو أكثر. الجبر: الأعداد النسبية، العمليات الأولية على الأعداد النسبية، فكرة المتحول والتقابل بين المتحولات، المعادلات. الهندسة المستوية: المتراجحات، المستقيمات المتوازية، الرباعيات الخاصة، وضع نقطة بالنسبة للدائرة، مقارنو الزوايا، المستقيمات المتلاقية في المثلث.	
السنة الرابعة إعدادي[3]	الحساب: مراجعة النسب، الجذر التربيعي. الجبر: كثيرات الحدود، تمثيل نقطة في المستوي، مفهوم المتحول والتابع، المعادلات والمتراجحات. الهندسة المستوية: نسبة قطعتين مستقيمتين، المثلثات المتشابهة، الإسقاط العمودي، العلاقات العددية في المثلث القائم، العلاقة بين أطوال القطع الواصلة بين نقطة مفروضة ونقطة تقاطع دائرة مع قاطعين مارين بالنقطة المفروضة– نقطة قوة بالنسبة للدائرة. الهندسة الفراغية: لا تطلب البراهين إلا في الحالات المناسبة لمستوى القسم، المستقيم والمستوي، زاوية مستقيمين في الفراغ، الإسقاط العمودي على مستوي، الأشعة المتسايرة والأشعة المتعاكسة.	

جدول رقم 40: يمثل مقرر الرياضيات للمرحلة الإعدادية.

[1] العلبة 274: منهاج السنة الثانية إعدادي، ص3.

[2] العلبة 114: منهاج الرياضيات، السنة الأولى ثانوي، ص7.

[3] المصدر نفسه، ص8.

مقرر الرياضيات للمرحلة الثانوية:

المستوى الدراسي	مقرر الرياضيات للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى ثانوي[1].	الجبر ومبادئ التحليل الرياضي:الأعداد والحساب الجبري، النسبة والتناسب، وحيدات الحدود، مبدأ التزايد. الهندسة: الأشعة، المثلثات المتشابهة، محور الإحداثيين.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية ثانوي [2]	الجبر، المثلثات ومبادئ التحليل. كثير الحدود من الدرجة الثانية، المشتقات، مشتق تابع من أجل قيمة معطاة للمتحول، المعنى الهندسي للمشتق التابع حيث خطه البياني منسوب إلى معلم كارتيزي ليس بالضرورة متجانس. التوابع الدورية: امتداد مفهوم قوس دائرة، الدائرة المثلثية، العلاقات بين النسب المثلثية، القيمة التقريبية. الهندسة المستوية ومبادئ الهندسة التحليلية المستوية، الجداء السُّلَّمي الداخلي.	
السنة الثالثة ثانوي[3]	المثلثات والجبر: امتداد مفهوم القوس والزاوية، التوابع الدائرية، التمثيل البياني، القيمة الجبرية للسرعة. الفلك(علم الفضاء): السماء والمجموعات، حركة الشمس الظاهرية على كرة الثوابت، المجموعة الشمسية، القمر، النجوم	

جدول رقم 41: يمثل مقرر الرياضيات للمرحلة الثانوية.

[1] العلبة 274: منهاج الرياضيات للسنة الخامسة، ص6،7.
[2] العلبة 43: منهاج السنة السادسة، ص3،4.
[3] العلبة 274: منهاج الرياضيات للمرحلة الثانوية، ص5.

رابعاً: الفيزياء:

المستوى الدراسي	مقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى ثانوي[1]	وجود المادة في حالاتها الثلاث، الثقالة، القوى، العمل والاستطاعة، توازن السوائل، الحرارة.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية ثانوي[2]	الطاقة: الطاقة الميكانيكية، الطاقة الكهربائية، التحليل الكهربائي، الظواهر الاهتزازية.	
السنة الثالثة ثانوي[3]	الطاقة وأنواعها، نظرية الذرية، الأمواج والجسيمات.	

جدول رقم 42: يمثل مقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية.

خامساً: الكيمياء:

المستوى الدراسي	مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية	الكتب المعتمدة
السنة الأولى	الهواء: الأكسجين، المياه الطبيعية، الماء الصافي، الخلائط. التركيب النووي: الجوهر، الذرة، الرموز الكيميائية، القوانين المعادلات الكيميائية. الهيدروجين: مبدأ الأكسدة ومبدأ الإرجاع، حمض الكلور، الكلس، الأمونياك، الكبريت. معلومات موجزة عن الحمض والأسس والأملاح، تأكسد الفحم[4].	الكتب المقررة من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية	بنية الجزيئات وتوضيحها، الجسيمات، التركيب الجسيمي للكهرباء وللضوء[5].	
السنة الثالثة	البنية الفراغية للذرة[6].	

جدول رقم 43: يمثل مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية.

[1] العلبة 274: منهاج الفيزياء للسنة الخامسة، ص2.
[2] العلبة 43: منهاج السنة السادسة، ص1.
[3] العلبة 279: منهاج الفيزياء للسنة السابعة، ص2.
[4] العلبة 274: منهاج الكيمياء للسنة الخامسة، ص2.
[5] العلبة 43: منهاج السنة السادسة، ص1.
[6] العلبة 279: منهاج الكيمياء للسنة السابعة، ص2.

سادساً: العلوم الطبيعية

المستوى الدراسي	مقرر العلوم لجميع مراحل التعليم الأصلي	الكتب المعتمدة
السنة الأولى إعدادي[1]	جسم الإنسان: تركيب أعضاء الجسم، الهيكل العظمي، العضلات، الأسنان عند الطفل والبالغ. الفقريات: تقسيم الفقريات انطلاقاً من الحيوانات الموجودة في المنطقة، دراسة تركيب ونوعية حياة كل منها. النباتات الزهرية: دراسة تركيب النباتات الزهرية، دراسة نبات مزروع في المنطقة.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية إعدادي[2]	اللافقريات: دراسة المجموعات اللافقرية انطلاقاً من حيوانات معروفة في المنطقة الممكن إحضارها حية. النباتات اللازهرية: دراسة حياة وتركيب النباتات اللازهرية المعروفة في المنطقة.	
السنة الثالثة إعدادي[3]	الصخور: دراسة الصخور الرئيسية في المنطقة، الحوادث الجيولوجية. تاريخ الأرض: دراسة بعض المعادن النموذجية، انطلاقاً من المنطقة، أهمية تتابع نباتات المنطقة وحيواناتها. الأرض وتحت الأرض والإنسان: العلاقة بين النباتات التلقائية، تركيبتها الجيولوجية.	
السنة الرابعة إعدادي[4]	فحص تشريح حيوان ثديي، ملاحظة خلية من جسم الإنسان بالمجهر أو الوثائق، حياة الخلية. أعضاء ووظائف الاتصال: الهيكل العظمي، الجهاز العضلي، الجهاز العصبي.	

[1] العلبة 274: منهاج العلوم الطبيعية للسنة الأولى إعدادي، ص4.

[2] المصدر نفسه، ص4.

[3] العلبة 114: منهاج العلوم، ص1.

[4] العلبة 274: منهاج السنة الرابعة الإعدادية، ص15.

	أعضاء ووظائف التغذية: الأغذية، الدم وجهاز الدوران، جهاز التنفس، الجهاز البولي والاطراح. علم الجراثيم: اللقاح والمصل، بعض الأمراض المنتشرة في بلدنا.	
السنة الأولى ثانوي	بنية أو تركيب النبات الأخضر، طريقة حياة النبتة الخضراء، تكاثر النباتات المزهرة، مبادئ تصنيف النباتات.	الكتب المقررة من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي
السنة الثانية ثانوي	بنية وتلاؤم بعض الفقاريات، بنية وتركيب بعض اللافقاريات.	
السنة الثالثة ثانوي[1]	المادة الحية: حيوان ثدي، الخلية، مركبات المادة الحية. أصل الكائنات الحية: التكاثر الجنسي عند الحيوانات، الوراثة. علاقة العضوية مع العالم الخارجي: بنية الجملة الدماغية الشوكية، دراسة الاستقبال الحسي، الفعل المنعكس. الهرمونات في حياة العضوية والسلوك، أصل ورقي الانسان.	

جدول رقم 44: يمثل مقرر العلوم الطبيعية للمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية.

سابعاً: اللغات الأجنبية

وقد شمل التركيز على تدريس قواعد اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، ووجهت تعليمات للأساتذة بعدم التركيز على دراسة الأدب الفرنسي[2]، ومن خلال التقارير الدورية للمؤسسات، وطلبات حاجياتها للأساتذة نهاية كل سنة أن أغلبها كان يفتقر إلى أستاذ واحد للغات الأجنبية، وبعض المدراء لم يكونوا يولون للأمر أهمية.

لكن الواقع كان غير ذلك فاللغة الأجنبية الأولى التي كان يدرسها الطلبة هي الإنجليزية منذ السنة الأولى إعدادي بمعدل خمس حصص أسبوعياً أما الفرنسية فتيم تدريسها إلى غاية السنة الثالثة إعدادي بحصتين أسبوعياً، نحن هنا أمام تضارب واختلاف بين الوثائق والواقع المعاش، لأننا نرى أن التعليم الأصلي في شقه التطبيقي كان يسعى إلى زحزحة اللغة الفرنسية من كونها اللغة الأجنبية الأولى

[1] العلبة 274: منهاج العلوم للمرحلة الثانوية، ص 1،5،6.

[2] العلبة 274: منهاج اللغات الأجنبية الفرنسية والإنجليزية، ص 1.

في الجزائر، فقد يكون سبب ذلك محاربة اللغة الفرنسية، أو التوصل لمعرفة أن اللغة الفرنسية عاجزة عن وصولها للمجتمع العالمي، ومن تم تجاوزها للوصول نحو المكانة العالمية التي يُراد الوصول إليها[1].

[1] محمد حالة: الشهادة السابقة.

خاتمة الفصل

يتضح لنا من خلال عرضنا لمناهج التعليم الأصلي الموزعة على سبع سنوات أن المواد الشرعية مكملة للمواد العربية وهما الاثنان مكملان للمواد الحديثة، فكلهم في مناهجه ثورة معرفية ومنهجية تسعى نحو تكاملية المواد وتشاركها، لا تفاضلية، كما أن الغرض من عرض هذه المناهج تحديد طبيعة المواد الدراسية ومقرراتها وتوزيعها وتقسيمها، وليس تحليل مضمونها المقدم تقنياً ومنهجياً.

كما نستنتج من خلال فحص التسلسل الهرمي لمناهج التعليم الأصلي تفضيلا واضحاً للثقافة العربية بمعناها الواسع مقابل خصوصية الثقافة الجزائرية، مثل تفضيل للأدب الحديث في مصر والعراق وسوريا، على الأدب الجزائري المعاصر، ويلاحظ ميل مناهج التعليم الأصلي إلى الوحدة الإيديولوجية الدينية والتاريخية والجغرافية واللغوية بين الأقطار العربية، وقد يبرر ذلك وفق منظور سياسي بمواقف ضد توجهات تدعو إلى التفرقة والجهوية، بإثارة الخصومات الخصوصية اللهجية واللغوية الجزائرية، فللوهلة الأولى يبدو للمتفحص في أمور التربية والتعليم في الجزائر عقب الاستقلال أنها تسعى لتوسيع خصوصية الثقافة الجزائرية، وذلك من خلال الإجماع في مختلف المواثيق الرسمية على أن الجزائر استعادت استقلالها التام عن الاستعمار الفرنسي؛ لكن الصراع الخفي الذي يتضح من خلال دراسة معمقة للبرامج الثقافية والتوجهات السياسية للدولة الجزائرية الحديثة العهد بالاستقلال، كما سُجل حضور آني في المقررات الدراسية لحركات التحرر في مختلف دول العالم، ودور الجزائر على المستوى الإقليمي والإفريقي والعالمي.

الفصل الرابع: التعريب والتعليم الأصلي

المبحث الأول: التعريب والمـــــدرسة الـجـــزائرية.

المبحث الثاني: التعريب ومعاهد التعليـــــم الأصلي.

المبحث الثالث: دور المؤسسات الدينية في التعريب.

المبحث الرابع: الصراع حول التعريب في الـــــجزائر.

المبحث الخامس: التعليم الأصلي والـهـــــــــوية.

مقدمة الفصل

سنتناول في هذا الفصل التعريب كحركة كان لها حضورها القوي في سبعينبات القرن العشرين، من حيث المصطلح ودلالاته اللغوية والعلمية والممارستية، والتعرف على أبعاد هذه القضية من حيث التناول والخصائص المختلفة لها مشرقاً ومغرباً حسب الخصوصية التاريخية لكل منطقة، وكيف تم بناء المدرسة الجزائرية لغوياً عقب الاستقلال، وقوفاً على صيرورة التعريب بها.

بعدها ترجمنا أعمال التعليم الأصلي في خضم التعريب، ومساهمته فيه فكرياً ومؤسساتياً، وكيف تطورت الأمور إلى صراع فكري بين أنصار التعريب والرافضين له والموفقين بينهما، من حيث الخطاب النظري إلى الجانب التطبيقي المستشرف، وفي ختام هذا الفصل حاولت ملامسة الجانب الفكري الذي قام التعليم الأصلي بتخريجه وتوسيعه في الجزائر بنظرة هوياتية لغوية ذات صبغة دينية، لتوسيع دائرة إنتاج النخب الدينية.

المبحث الأول: التعريب والمدرسة الجزائرية

أولا: تعريف التعريب

لغة: أعرب الأعجمي إعراباً، وتَعَرَّب تَعَرُّباً، واستعرب استعراباً، إذا تكلم بالعربية أو أفصح بها، كما يقال تَعَرَّبَ الأعجمي، إذْ تشبه بالعربي؛ أي تَزَيَّا بزيهم، وتصرف تصرفهم[1].

يعود التعريب إلى الجذر الثلاثي عَرَّبَ الذي يحيل إلى في دلالته على الجنس قبل اللسان[2]، وتسمي العرب اللفظ الأعجمي الذي أدخلته في لغتها مُعْرَباً ومُعَرَّباً، ويقال فيه عَرَّبَتْه العرب وأَعْرَبَته، والتعريب هو نقل اللفظ الأعجمي إلى العربية، وليس لازماً فيه أن تتفوه به العرب على مناهجها، فما أمكن حمله على نظيره حملوه عليه، وربما لم يحملوه عليه على نظيره بل تكلموا به كما تلقوه، واللغويون مع ذلك متفقون في على أن العَلَم الأعجمي ليس بمُعَرَّب بل يقال فيه أعجمي[3].

ليس التعريب في اللغة العربية عملا بِدْعاً، وليس وجود اللفظ المعرب في جسم اللغة العربية كوجود جسم غريب في جسم الإنسان من حيث يضر بقاؤه ويجب إزالته، والمعرب أيضاً لعله الدخيل هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لِمَعانٍ في غير لغتها، وقال السيد في حواشيه:« هو لفظ وضعه غير العرب لمعنى ثم استعملته العرب بناءً على ذلك المعنى»، والتعريب تحويل طبيعي أو تغيير تدريجي يطرأ على اللغة ويجري بها في ناموس مطرد، وقد خضعت له اللغة العربية في مجموعها ومن أول نشأتها كما تخضع له الآن وبعد الآن، وأعني بذلك اللغة العربية بمجموعها معربة ومحولة عن لغة أعجمية كما يتحول إليها اليوم الكثير من الكلمات الأعجمية[4].

أما اصطلاحاً: فقد استعمل التعريب لأربعة معان:

- التعريب هو نقل الكلمة الأجنبية ومعناها إلى اللغة العربية.
- التعريب بمعنى الترجمة.
- التعريب هو استعمال اللغة العربية لغة للإدارة.
- هو اتخاذ قطر بأكمله اللغة العربية لغة حضارية له.

---

[1] محمد حسن عبد العزيز: التعريب في القديم والحديث، القاهرة، دار الفكر العربي، 1990، ص268.

[2] مسعودة خلاف: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر العلوم الاقتصادية نموذجاً، أطروحة دكتوراه علوم اللسانيات، إشراف: حسن كاتب، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010-2011م، ص213.

[3] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص47.

[4] عبد القادر بن مصطفى المغربي: الاشتقاق والتعريب، مصر، مطبعة الهلال، 1908، ص26.

تنصرف كلمة التعريب في اللغة العربية إلى مفاهيم متعددة منها إدخال كلمة أجنبية في اللغة العربية بعد إعطائها خصائص صوتية تتناسب مع هذه اللغة، ومنها الترجمة من لغة أجنبية إلى اللغة العربية[1]، وأن تتكلم العرب بالكلمة الأعجمية يدل على أنه لا يشترط في التعريب أن يحصل على لسان طبقة خاصة من العرب أو رجال معينين منهم، بل هو أمر شائع بينهم، يتناوله كل فرد منهم، ولو قلنا أن التعريب من وظائف عامة العرب وذوي التجارات والصنائع منهم، لا خاصتهم وذوي الشأن والنباهة فيهم، والكلمات الأعجمية التي تنهال على اللغة العربية نجد معظمها دخل عليها بواسطة التجار الذين يعاملون الأعاجم والمستبضعين الذين يجلبون سلعهم وبضائعم من البلاد الأجنبية، وبديهي أن ذلك المستبضع لم يكن من حملة اللغة العربية، ولا من حفاظها أو نقادها، وإنما هو في غالب الأمر عامي، فتأخذ عن كل قوم الأسماء التي عربوها واستعملوها[2].

أما معنى التعريب الذي يتعلق ببحثنا هذا هو إعطاء اللغة العربية في البلدان العربية منزلتها الطبيعية كلغة قومية تضطلع بمهمة التعبير، بصفة رئيسية أساسية، على كافة المضامين والمفاهيم المتداولة في المجتمع، لتعتمد لغة رئيسية أساسية في البحث والتعليم في جميع مراحله واختصاصاته، وتُتخذ لغة عمل في الإدارة والاقتصاد والإعلام، وكافة مرافق المجتمع ومؤسساته، فالتعريب بهذا المعنى يهدف إلى تحقيق وضع لغوي طبيعي في الأقطار العربية تعتمد فيها اللغة الأم لغة أساسية تماماً، كما تعتمد اللغة الأم في مختلف البلدان التي لا تخضع لتبعية لغوية ثقافية، والتعريب بهذا المعنى أيضاً يمثل وجه من وجوه العمل الوطني والقومي لمواصلة حركة التحرر ومقاومة الاستعمار باستئصال رواسبه في مستوى الثقافة والاستعمال اللغوي[3]، وبهذا الشكل نجد أن المعنى الثالث للتعريب وهو استعمال اللغة العربية لغة للإدارة، يحيل آلياً إلى المعنى الرابع فتوسيع دائرة استعمال اللغة العربية في مجال الإدارة بالشكل الصحيح يتجه نحو اتخاذها في بلد بأكمله لغة حضارية له.

فالتعريب بمعناه الواسع هو سيادة العربية في المجتمع لا ينفصل عن وحدة الأمة العربية في الماضي أو في الحاضر، ويقول "محي الدين صابر":« ارتبطت الوحدة العربية في مضمونها بهذا التراث الحضاري الخاص كماً وكيفاً المتصل زمانا ومكانا الذي ظل اللسان العربي وعاءه ومستقره، وكان أمر

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، ط1، بيروت، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، 2013، ص273.

[2] عبد القادر بن مصطفى المغربي: المرجع السابق، ص47.

[3] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص273.

مشروعا فكرياً وتاريخياً أن تتجمع الدعوة الوحدوية حول اللسان العربي بكل تراثه الفكري والروحي والعلمي...»[1].

التعريب الحضاري هو المصطلح المناسب الذي يمكننا أن نطلقه على قضية التعريب في الجزائر، فهو عملية نقل للمعاني من لغات غير عربية إلى اللغة العربية، تصاغ في ألفاظ متناسبة ومتناسقة في صياغة فنية تعطي المعاني المنقولة شكلاً مُعَوِّضاً أصالة عن الشكل السابق، وقد يعطيها الشكل الجديد المعرب قوة وقد يكسبها جدة فتصبح منقولة وكأنها لم تنقل، وهذا هو المعنى الثقافي للتعريب وهو المنهج الذي اتبعه العرب الأوائل في تعريب العلوم والآداب والفنون التي عرفها اليونان والروم والفرس فانتفعوا ونفعوا البشرية، وأثروا الحضارة الإنسانية بتجديد ما عَرَّبُوه وتطويره وتكييفه تكييفاً ملائما لواقعهم وعقيدتهم وتقاليدهم وبذلك سجلوا مفاخر وأقاموا لهم مجداً وعزاً وسجلت آثارها في أحقاب زمنية مشهورة[2].

فالتعريب طبقاً لهذا المفهوم هو مكسب حضاري وثروة بعيداً عن أن يكون مجرد ترجمة ونقل بسيط لما كُتب وسُجل بلغات أجنبية إلى ألفاظ عربية، وهو إذا أخذ بمفهومه الحضاري هذا ومعناه العلمي الواسع فسيعطي طاقة جديدة من أجل قيام ثقافة عربية متحررة من العقد ومُرَكَّبات النقص التي أورثها إياها الاستعمار[3].

ويذهب "أحمد طالب الإبراهيمي" أن مصطلح التعريب غير ملائم للجزائر، فهو يراه كالتالي: «ينطبق على جهود البلدان العربية التي تبحث عن كلمات جديدة من أجل تسمية أشياء أو مفاهيم جديدة، والأمر في الجزائر يتعلق بإعادة امتلاك اللغة الوطنية، واستعادة ثقافتنا بعد مرحلة طويلة من الانحطاط والتبعية، ولما كان مصطلح التعريب قد وضع خلال مؤتمر جبهة التحرير الوطني كخيار للجزائر المستقلة، فقد وجب الحفاظ عليه والمهم في الأمر كله أن نشحنه بمضمون»[4]، لذلك فقد استعمل هذا المصطلح مع بداية الاستقلال، ليعوض بمصطلح تعميم استعمال اللغة العربية.

---

[1] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص270.

[2] أحمد مطاطلة: "القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية"، مجلة الأصالة، ع/57،الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، ماي 1978 م، ص26.

[3] المرجع نفسه، ص27.

[4] أحمد طالب الإبراهيمي: مذكرات جزائري هاجس البناء 1965-1978، ج2، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2008، ص46.

وبناءً عليه فقد اختلف مفهوم التعريب في المشرق العربي عنه في المغرب العربي، لأن الظروف الجغرافية والسياسية لكل قطر عربي قد حددت هذا المفهوم بسمات خاصة، فيصبح التعريب إما مسألة ثقافية بحتة وإما مسألة ثقافية وسياسية في نفس الوقت، وهذا يخضع لواقع الأقطار العربية المتواجدة في مناطق مختلفة من جهة ولمدى سيادة اللغة العربية في مجالات التعليم والاقتصاد والإدارة في كل قطر من جهة أخرى[1].

ثانياً: خصائص التعريب في المشرق العربي

كان التعريب في المشرق عملا فنياً وجزءاً من التعريب الشامل استنادا إلى المفهوم القديم الذي حدد للتعريب اتجاها لفظياً، ويستشهد في هذا التحديد بتقرير مقدم إلى وزراء التربية العرب عام 1972م ذكر فيه: « أن المقصد من التعريب هو صياغة المصطلح الأجنبي على المقاييس الصرفية العربية بحيث يصبح قابلا للتعريف وأخذ الاسم منه والفعل واسم الفاعل واسم المفعول واسم الآلة...» [2]، وهو نوع من التعريب معتمد في رقعة جغرافية ممتدة من مصر والسودان في إفريقيا، ليشمل كل البلاد العربية الآسيوية بالإطارات الهيكلية الفنية الواضحة المتمثلة في مؤسسات المجامع اللغوية العربية[3]، كما اتسم على الدوام بالسمة اللفظية الفنية وبالصبغة التخصصية الدقيقة فالمفهوم المشرقي للتعريب يتكون من جانبين أساسيين:

الجانب الأول هو اشتقاق الترجمة العربية واستحداثها للفظ الفني والثقافي والعلمي الأجنبي، بخاصة من اللغات الانكليزية والفرنسية والألمانية والايطالية أساساً. وهو ما يمكن القول إنه ذاته تعريب النصوص.

أما الجانب الثاني فهو إدخال اللفظ الأجنبي بذاته وبمادته إلى اللغة العربية، ويصطلح على تعميم استعماله ضمن مفردات اللغة العربية[4]. وهو ما يمكن القول عنه التعريب العلمي أو اللغوي.

فاللسان العربي إذ تترجم إليه معارف الآخر وعلومه هو وسيلة المشرق للوصول بالركب الحضاري الذي يقوده الغرب بلسانه، فالتعريب في المشرق، إجراء شامل لتكييف اللغة، إنه حركة ترجمة، وإرادة الانفتاح على الحقائق الجديدة. إنها لعبة عادية لحضارة حية ترتكز وتغتني على عطاء خارجي

[1] أحمد مطاطلة: المرجع السابق، ص27.

[2] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص269.

[3] في القاهرة ودمشق وبغداد وعمان.

[4] نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986، ص42.

ستجعله ملكا لها، تُعَرِّبه، فعماد التعريب في المشرق هو الترجمة عن الآخر، وهي ترجمة تحاول أن تجعل المُتَرجَم عربيا، أي أن تجعله ملكا لها، وهو دور لعبته الحضارة العربية قديما، وعليه تأسست هذه الحضارة[1].

وحركة التعريب في المشرق كانت بسبب الانحطاط الذي عرفته الحضارة العربية؛ انحطاط عاصر التقدم التقني والعلمي الذي عرفته الحضارة الغربية؛ يقول في ذلك "جلبير غرانغيوم": « في المشرق التعريب يقابل وضعية محددة جدا ظهرت خلال القرن التاسع عشر، في هذه الحقبة تحديد العلاقات بين الشرق والغرب حمل إلى العالم العربي وعيا بعالم معاصر، تقني، مختلف، بدا متفوقا في بعض الميادين، وإن كان في ميدان التقنية الذي يسمح بتفوق عسكري، وبالوعي بمرحلة الركود والانحطاط، المجتمعة مع رغبة استغلال إنجازات هذه الحضارة المختلفة، ودمجها في المجتمع العربي، وجعلها عربية، فهذا الأمر كان مُجْبِراً على الابتداء باللغة، مع إمكانية تسمية هذه الحقائق الجديدة؛ فطرحت مشكلة وضع الكلمات العربية لهذه الحقائق المختلفة للكلمات التقنية الجديدة (مصطلحات)» [2].

فالتعريب في المشرق مصطلح حديث بمفهومه الحامل لنقل المعرفة والعلم عن الآخر المتقدم حضاريا، ومحاولة لإثبات الذات أمامه، وتحقيق للمعاصرة والحداثة عن طريق الاقتراض عنه وتعريب علومه؛ إنه مفهوم جديد ظهر في المشرق العربي في القرن التاسع عشر لحركة ديناميكية ومُؤَسَّسة على حقيقة الاختلاف والتأخر، لكنها طامحة إلى تجاوزه؛ فهي حركة تحديث للغة وللمكان. فهو بهذا المفهوم من مستلزمات النهضة، التي جعلت الترجمة عن الآخر وسيلة لامتلاك المعارف وتحويلها عربية خالصة، وهي حقيقة يؤكد عليها رواد التعريب في المشرق العربي وتؤكدها أيضا المجامع اللغوية العربية في المشرق العربي؛ يقول محمود حافظ نائب رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة في أسباب تأسيس المجمع ما يؤكد ذلك: "من بين الأهداف التي وضعها مجمع اللغة العربية نصب عينيه منذ إنشائه العمل على تعريب العلم وذلك بوضع المصطلحات العلمية والمعاجم والاهتمام بالترجمة وذلك من منطلق واع مستنير، فالتعريب في المشرق العربي إذن يحمل معنى الترجمة عن الآخر، ومن ثم فلا حديث فيه عن تعريب المجتمع؛ لأنه عربي في أصله[3].

[1] مسعودة خلاف: المرجع السابق، ص226.

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه، ص227.

إن حركة التعريب بهذا المفهوم في المشرق تكاد لا تحمل مضمونا ذا بال، فالتعريب ليس قضية في هذه الأقطار، فالعربية قد استعادت مواقعها الطبيعية في كافة مجالات الحياة منذ مدة مثل سوريا، وفي أقطار عربية أخرى تتجه تجربة التعريب بالخصوص إلى التعليم والبحث العلمي مثل مصر، فالعربية في مثل هذه الأقطار هي لغة التخاطب والتأليف والإدارة والإعلام والمعاملات اليومية، لكنها لا تؤدي دور اللغة القومية كاملا في بعض مراحل التعليم، وخاصة في الاختصاصات ذات الطابع العلمي، كما أن اللغة الأجنبية لم تزل تعتمد أداة لتعليم بعض المواد العلمية في مستوى التعليم الثانوي[1]، ذلك أن التعريب في المشرق يقتضي الاستزادة من الثروات الفكرية المعاصرة عن طريق نقل ذلك من النتاج الأجنبي الصادر باللغات الأجنبية مما يعطي نفساً جديداً للانطلاقة العربية في مجال النهوض بمختلف الدراسات، ففي القانون الدولي مثلا يمكن للمؤسسات القانونية المتعلقة بالفضاء وقانون البحار واتفاقيات ومعاهدات السلام واستغلال الثروات الطبيعية سواء كانت في باطن الأرض أو على سطحها أو في أعماق المحيطات، وحتى في الميادين الاجتماعية كاتفاقيات التعاون على مكافحة الإجرام وحوادث الطيران، وغيرها من مؤسسات النقل والمواصلات البرية والبحرية والجوية، ولاسيما وقد أنشئت مؤسسات متعددة في هيئات علمية تعمل على إيجاد المقابل من الألفاظ العربية لأسماء المخترعات العلمية الحديثة باللغات الأجنبية كمجامع اللغة العربية ومكتب التعريب التابع للجامعة العربية، فالتعريب بهذا المعنى بالنسبة للمشرق العربي هو مسألة ثقافية تبحث في نطاق حضاري وتحل في نطاق الدور الذي تؤديه الأمة العربية في المساهمة الفعلية لإنشاء ثقافة قائمة على قاعدة فكرية عربية أصيلة[2].

ثالثاً: خصائص التعريب في المغرب العربي

أما التعريب في المغرب فهو قضية تتعلق بنسب متفاوتة بالهوية الوطنية والتراث والشخصية والأصالة العربية والإسلامية، كما يتعلق أيضا بالتفتح على الحضارة الأجنبية، وقد جاء في إحدى وثائق مؤتمر التعريب بالرباط عام 1961م عن التعريب بالمغرب أنه:«إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغات الأجنبية، وتوسيع اللغة العربية بإدخال مصطلحات جديدة عليها، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة دون اللغة العربية، والعمل على أن تكون لغة التخاطب اللغة العربية وحدها والدعاية لها، ومقاومة كل الذين يناهضون لغتهم فيما بينهم بلغة أجنبية، وبالجملة فإن التعريب هو جعل اللغة العربية أداة صالحة للتعبير

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص273.

[2] أحمد مطاطلة: المرجع السابق، ص28.

عن كل ما يقع تحت الحس والعواطف، والأفكار والمعاني التي تختلج في ضمير الإنسان الذي يعيش عصر الذرة والصواريخ»[1].

فالتعريب في المغرب العربي ليس وسيلة للحاق بالركب الحضاري كما في المشرق العربي؛ بل هو وسيلة للعودة إلى التراث العربي والارتباط به من جديد؛ وفي ذلك يقول "غرانغيوم"[2]:« من منظور مختلف كليا تطرح مشكلة التعريب في بلاد المغرب؛ بالنسبة لها التعريب ليس ضرورة للمعاصرة، بل ضرورة للأصالة... إنه يعني بطريقة أكثر تحديدا إعادة دمج عنصر مهم في الشخصية المغاربية كان قد أنسي من طرف الاستعمار».

فحرص الاستعمار على مهاجمة الأساس الفكري والاجتماعي للأمة العربية فعمد إلى ضرب اللغة العربية توهينا للأواصر الباقية وفصلا للأجيال العربية المتواصلة تغريباً عن الذاتية، وقد نجحت تلك السياسة بدرجات متفاوتة، وتراوح نسب هذا النجاح بين المحاولة الاستيعابية الكاملة للشعوب المستعمرة في لغتها وثقافتها، والمحاولة التهميشية للغات والثقافات المحلية وتسييد لغة المستعمر وثقافته في مجالات الحياة العامة[3].

وتأخذ قضية التعريب في المغرب العربي أبعاداً أهم وأعمق، فقد ابتعدت اللغة القومية أثناء العهد الاستعماري عن الكثير من مواقعها الطبيعية، وفُرضت الفرنسية لغة أساسية للتعليم والإدارة والاقتصاد، بدعوى أنها لغة التطور المواكبة لحياة المجتمع المعبرة عما يحدث فيه من مضامين جديدة، وإذا كانت العربية قد استطاعت أن تصارع اللغة الأجنبية المفروضة، وتحتفظ لنفسها بمركز ثانوي في تونس والمغرب الأقصى، فإنها في الجزائر تعرضت إلى الامتهان والحظر، واستبعدت في كافة مجالات التطور والحياة، بحيث أصبحت لغة التخاطب اليومي نفسها مهددة بالفرنسة، وخاصة في المدن الكبرى ولدى الفئات المحظوظة التي أدركت نصيبا من هذه الثقافة، بل إن الفرنسية أصبحت لغة التأليف والخلق لدى عدد من الكتاب الجزائريين، الذين فرضت عليهم ظروفهم الاختيار، بالرغم من إدراك أكثرهم لمأساة

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص43.
[2] مسعودة خلاف: المرجع السابق، ص227.
[3] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص271.

انعزالهم عن لغتهم القومية، وسجنهم في لغة أجنبية كان عليهم أن يعانوا تجربة تطويعها للتعبير عن آلامهم الوطنية المحلية[1].

ومع تخلص دول المغرب العربي من الاستعمار فإنها عانت بدرجات متفاوتة من آثار تلك السياسة، لقد ترك الاستعمار فيها ظاهرة اجتماعية خطيرة هي: تهميش اللغة العربية، وخلق اتجاه سلبي نحوها، وربطها بمظاهر التخلف بطردها من المواقع المتقدمة في الحياة المعاصرة، وهكذا أصبح الحراك الاجتماعي للأفراد في المجتمع العربي نفسه مرتبطاً ارتباطاً عضوياً باللغات الأجنبية التي أصبحت وحدها مناط المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي، وهكذا قام في ذهن المثقفين العرب تلازم بين التخلف الاجتماعي والتكنولوجي والثقافة العربية وأساسها اللسان العربي[2].

وبالرغم مما قد يقال في هذا الموضع من كونه قدحا في اللغة العربية وتلميحا إلى عجزها عن مواكبة العصر وتقدمه التكنولوجي؛ فإنه بعيدا عن كل تأويل إيديولوجي، يحمل الكثير من التوضيح الذي يجب أن يُنْتبه إليه عند اتخاذ الخيارات اللغوية، وعند تسطير البرامج التعليمية واللغوية لتعليم اللغات والعلوم على حد سواء؛ فالتعريب يراد به إثبات عروبة كادت أن تزول بسبب الاستعمار؛ إنه يَنْحُو نحو تعريب للمحيط الاجتماعي؛ فهو ليس مجرد آلية لغوية كما في المشرق العربي[3]، يتخذ شكلا مغايراً ؛لأن التعريب أكثر من مسألة ثقافية، بل إنه مسألة كيان ومصير شعب، وبالتالي فهو مسألة سياسية تقوم على أساس يتعلق بسيادة لغة محتل أجنبي سابق في بلد أصبح مستقلاً ذا سيادة[4].

نفهم من خلال ما سبق عرضه أن التعريب يَتَلون ويتغير وفقاً للظروف أو العوامل المؤثرة في كل إقليم عربي، وإذا كان التعريب في مصر مثلا قضية لغوية، تتصل بالمصطلح العلمي أو بالحياة اليومية، أو طريقة للاتصال بالحضارات الأخرى، والانتفاع بثمارها في العلوم والفنون بالترجمة، فإنه في الجزائر قضية تتصل بالمصير والهوية، والثقافة العربية، وينبغي ألا يغيب عن الأذهان أن أحد المفهومين لا

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص274.
[2] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص271.
[3] مسعودة خلاف: المرجع السابق، ص227.
[4] أحمد مطاطلة: المرجع السابق، ص28.

يستبعد الآخر، فإن ثمة ترابطاً عضوياً بينهما، فالتعريب بالمعنى الاصطلاحي في المشرق هو ما يحتاج إليه في المغرب عند تنفيذ خططه التعريبية[1] المنهجية لرؤية شاملة.

فالتعريب في الوطن العربي لا يعني مطلقاً الاستغناء عن تعليم اللغات الأجنبية والاستفادة منها، فالفرق واضح جداً بين أن نعلم ونتعلم ما شئنا من اللغات الأجنبية، ونستفيد ما استطعنا من طاقات الاستيعاب أو الخلق فيها، وبين أن نتخذ من إحداها لغة للعمل وللإدارة والتعليم والبحث، فنحلها محل اللغة القومية، ولئن استهدفت كافة تجارب التعريب في البلدان العربية بعد استقلالها السياسي تحقيق هذه الغاية، فقد اختلفت مجالات التجربة باختلاف الأوضاع اللغوية المتباينة في الأقطار العربية[2].

في ظل هذه الأوضاع اللغوية المتغايرة، عاشت تجربة التعريب، ولا تزل تتواصل في البلدان العربية، وقد يتبادر إلى الذهن لأول وهلة أن تجربة التعريب أصبحت ميسورة، وأن طريقها صارت ممهدة بعد أن استقلت البلاد العربية وأمسكت بزمام أمورها، فما دام التعريب تحقيقاً لوضع لغوي وثقافي طبيعي، ومادام مطلباً شعبياً وطنياً، ومادام في تحقيقه تأكيد لجانب من السيادة الوطنية، وتخلص من تبعية مفروضة، فما الذي حال دون انجازه وقد أصبحت قوة القرار بيد السلطة الوطنية؟

الواقع أن تجربة التعريب قد استطاعت حتى الآن أن تقطع خطوات إيجابية لا سبيل إلى إنكارها، لكنها لم تحقق أهدافها كاملة في أكثر البلدان العربية، بالرغم من أن أغلب هذه البلدان قد احتفلت بمرور أكثر من نصف قرن على استقلالها السياسي، ذلك أن تجربة التعريب قد واجهت ومازالت تواجه معوقات وعراقيل خطيرة حدت من قدرتها على النجاح الحاسم، وإقرار علاقة طبيعية معقولة بين اللغة القومية واللغات الأجنبية في البلدان العربية[3].

[1] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص270.
[2] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص281.
[3] المرجع نفسه، ص 274.

والجزائر كانت لها نظرة ثقافية إيديولوجية للتعريب في إطار العودة للأصالة، والمحافظة على التراث؛ لكنها رفضت مفهوم التعريب المعمول به في بعض البلدان، بحجة أن التعريب هو تعريب الشعوب غير الناطقة باللغة العربية، واستبدلته بمفهوم تعميم استعمال اللغة العربية[1].

ثالثاً: تعريب المدرسة الجزائرية

تمثل قضية التعريب في الجزائر منذ استقلالها القضية الثقافية الأكثر سخونة وأهمية على الإطلاق، لما صاحبها من ملابسات وتناقضات على امتداد السنوات الماضية جعلتها محور كل الأحاديث، ومركز الأضواء المسلطة عليها هنا وهناك، فلقد كان واضحا أن استقلال الجزائر السياسي لن يكتمل إلا بتحررها الاقتصادي والثقافي وتخلصها الكامل من أشكال التبعية والقضاء على مخلفات الاستعمار الاستيطاني، إذ كان لزاما عليها تسيير إدارات الدولة أمام الفراغ الناجم عن رحيل الإطارات الفرنسية والأجنبية، فلجأت إلى استخدام اللغة الفرنسية لغة الإدارة والمعاملات الرسمية مؤقتاً، رغم أن هذه الخطوة كان لها تأثيرها على مسيرة حركة اللغة العربية في الجزائر فيما بعد؛ إلاَّ كانت الحل الأنسب والأكثر فعالية نظراً لتراكم المشاكل من قلة التأطير، خزينة فارغة، ومدارس مغلقة، ومؤسسات هيكلية ميتة، قرى مدمرة أراضٍ محروقة، ومصانع مغلقة ، أرامل وأبناء شهداء ومعطوبي حرب، لاجئين عادوا من البلدان المجاورة[2].

غير أن انهماك القيادة الثورية في الجزائر بقضايا سياسية واقتصادية كالتأميم والسيطرة على ممتلكات البلاد وثرواتها الطبيعية[3]، أخر عملية الاستقلال الثقافي وفي هذا الصدد قال "هواري بومدين":«بدخول المخطط الرباعي في سنته الثانية تنطلق ثورتنا بأعمدتها الثلاث: الثقافيِّ، الصناعيِّ، الزراعيِّ، انطلاقتها الحقيقية نحو تحقيق مجتمعنا الاشتراكي العادل المزدهر، على أساس سليم متين، هو ضمان بقاء كُلِّ بناءٍ أَصْليِّ أصيل، وثورتنا الثقافية هي روح كل هذا البناء، إذ هي التي ستتوج أعمالنا، وتعطيها تماسكاً وانسجاماً، وتضمن لها الشمولية والخصوبة والدوام، وتصبغ عليها معناها الحقيقي،

[1] رمضان كربوش: دراسة تعميم استعمال اللغة العربية كتغيير تنظيمي داخل المؤسسة الاقتصادية الجزائرية المقاومة–التكيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، إشراف: لوكيا الهاشمي، قسنطينة، جامعة منتوري، 2008–2009، ص71.

[2] عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981، ص 5.

[3] المرجع نفسه.

ومغزاها التام»[1]، فالتعريب بهذا المفهوم عمل من أعمال السيادة القومية لا يقل عن أي عمل من الأعمال التي تحققت في ميدان التحرر الاقتصادي والسياسي، فهو ثورة في الثقافة لا بد من النهوض بها[2].

كانت المدرسة إحدى أهم الوسائل الداعمة لهذه الثورة الثقافية، فمعظم الدراسات التي تناولت المناهج التربوية الجزائرية أشارت إلى تركيز هذه المناهج على الامتدادات العربية للجزائري وعلى أهمية البعد المشرقي بالنسبة لتكوين الهوية الجزائرية. يعتبر هذا الاختيار رد فعل على السياسة الاستعمارية، التي حاولت فرنسة الجزائريين، ومن ثمة يمكننا القول أن سياسة استعادة وترميم الشخصية العربية للجزائريين، قد استعملت تقريباً نفس الوسائل التي اعتمدها المستعمر، أي إنكار البعد العربي والأمازيغي للجزائر وصناعة تاريخ أسطوري عن الامتدادات المتوسطية وحتى الأوروبية للجزائريين، وبنفس الأسلوب تقريباً، تنكر القومون العرب في الجزائر لتاريخ الجزائر قبل الفتح، وتنكروا للتركة الثقافية لقرن ونصف من الاستعمار، وحاولوا البداية من جديد[3].

إن تجربة الجزائر في تعريب المدرسة كانت أعمق وأطول ونتناولها مرحليا حسب التسلسل السياسي أو تعاقب الرؤساء:

1- المرحلة الأولى 1962-1965

كان التركيز مُنْصَباً في هذه المرحلة على بناء ما هدمه الاحتلال الفرنسي؛ حيث تولى الرئيس "أحمد بن بلة" الرئاسة وجاء في خطابه كأول خطوة في مجال التعليم[4]:« في بداية السنة الدراسية المقبلة، فإن اللغة العربية ستصبح لغة التعليم بجانب اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية»، اتخذت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي في أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة في أكتوبر 1962م قراراً يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المؤسسات التعليمية التابعة لها بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وكان هذا القرار بمثابة إعلان النية الثابتة والعزم الأكيد لتغيير أوضاع المدرسة الموروثة عن العهد الاستعماري، وإعطائها طابعها

[1] هواري بومدين: "ثورة متكاملة أصيلة"، مجلة الأصالة، ع/01، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، مارس1970، ص4.

[2] أحمد مطاطلة: المرجع السابق، ص28.

[3] طيبي غماري: اللغة، المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية، الجزائر، دار كوكب العلوم للنشر والتوزيع والطباعة، 2016، ص85.

[4] أحمد ناشف: تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة، 2011، ص37.

القومي كما نصت عليه مواثيق الثورة، وذلك رغم المصاعب الكثيرة التي كانت تواجهها ورغم ما يستلزمه مثل هذا القرار من توفير المعلمين بالعربية. وقد تم بالفعل توظيف 3452 معلما دربوا بسرعة وأسندت إليهم مهمة تدريس اللغة العربية لا كلغة أجنبية، ولكن كلغة وطنية لها من التوقيت الرسمي نسبة محترمة وذلك لأول مرة منذ أن وقعت البلاد تحت السيطرة الاستعمارية[1].

وإذا لم يكتب لهذه الإجراءات أن تطبق في كل المدارس بصفة نظامية نظراً للمتاعب العديدة التي واجهتها البلاد أثناء هذه المرحلة الانتقالية، فإن الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال 1963-1964 قد شاهد حملة كبيرة لتنظيم تدريس العربية وتعميم الإجراءات المتخذة بهذا الشأن على جميع المدارس وتدعيمها بالتعليمات التطبيقية، ومع تبلور الأمور شيئاً فشيئاً في هذا الميدان، بدأت عمليات التقييم لنتائج تلك الإجراءات الأولية، فتبين بوضوح أن اللغة العربية ينبغي أن يتطور وضعها من مرحلة تلقينها كلغة وطنية، إلى مرحلة تعليم سائر المواد بها، وقد قام رجال التربية والمثقفون بشكل عام بحملة واسعة تدعو إلى تعريب السنوات الأولى من الابتدائي تعريبا كاملا، مستندين إلى ما يلقاه الطفل الجزائري من متاعب الازدواجية اللغوية عند أول اتصال له بالمدرسة، إذ يطلب منه تعليم القراءة والكتابة بلغتين مختلفتين أشد الاختلاف من حيث القوالب والبنيات والمفاهيم[2].

وهكذا تقرر تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريباً كاملا في الدخول المدرسي الثالث بعد الاستقلال سنة 1964-1965م، وأصبح التلاميذ في هذه السنة لا يتعلمون إلا بالعربية، ويتعلمون بالعربية كل مواد البرنامج، وقفز في هذه السنة عدد المعلمين بالعربية إلى 10961 معلماً، وشمل هذا الإجراء مجموع التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة لأول مرة في تلك السنة، وقد استلزمت هذه الإجراءات مجهودات ضخمة لتوفير الأعداد اللازمة من المعلمين والمفتشين والمستشارين التربويين؛ وبدأت في نفس الوقت اهتمامات المربين تنصب على وضع المناهج والبرامج والكتب الجزائرية الملائمة لروح الأطفال وواقع البلاد[3].

[1] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي: "تقرير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي"، مجلة الأصالة، ع/18/17، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973-1974، ص390.

[2] المصدر نفسه، ص390.

[3] المصدر نفسه، ص391.

2- المرحلة الثانية 1965-1978

تميزت هذه المرحلة بعدة أحداث ونشاطات في مجال التعريب، والتعليم وقد أعطاها مجيء الرئيس "هواري بومدين" وطاقمه الإداري دفعاً قوياً؛ لذا اعتبرت هذه المرحلة الأكثر أهمية[1]، فمرت سنتان 1965-1966 تركز العمل خلالهما على تدعيم هذه السنة المعربة وتتبع نتائجها، وإكمال ما تستلزمه من الترتيبات البيداغوجية، كما تواصلت عمليات التنظيم والتدعيم لباقي السنوات الأخرى في نطاق الساعات الأسبوعية، وقد رافق كل ذلك جهد مستمر لتكوين المعلمين بالعربية ورفع كفاءتهم عن طريق الندوات التربوية، والملتقيات التكوينية التي تنعقد بصفة دورية تحت إشراف المفتشين الابتدائيين والمستشارين التربويين.

وفي أكتوبر 1967 طُبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملاً؛ أي بتدريس كل مواد البرنامج باللغة العربية وحدها، وعدم تدريس أية لغة أجنبية في هذا المستوى، وقد ارتفع عدد المعلمين بالعربية في هذه السنة إلى 17.047 معلم[2].

وبهذا الإجراء أصبحت مسألة التعريب قضية وطنية متصلة باستعادة الاستقلال التام والهوية الوطنية، ونالت العديد من النقاش لدى رجال السياسة والتربية والثقافة، وقد صرح "أحمد طالب الإبراهيمي" قائلاً: « إن التعريب أحد اختياراتنا الأساسية، إن الأمر لا يتعلق برفض الحوار مع الشعوب الأخرى، وإنما يتعلق بأن نصبح نحن، وأن نتجذر في أرضنا وشعبنا، كي نتمثل بعد ذلك ما يمكن للآخرين أن يمدونا به أحسن تمثيل واستيعاب، فالتعريب إذن ذات بعد وطني ثم البعد العلمي والحضاري»[3]، وقفزت قضية التعريب إلى الصعيد الأول من اهتمامات رجال التربية والثقافة والمسؤولين في مختلف المستويات، وكان النقاش يدور في الغالب حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع لتحقيق التعريب الشامل، لقد كانت أغلب وجهات النظر متفقة على أن التعريب أمر لازم، كما كانت متفقة على أنه سيتطلب كثيراً من الجهد والإرادة والوقت[4]، لكنهم اختلفوا في الطريقة وجاءت المقترحات متناقضة في

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص39.

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه، ص40.

[4] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي: المرجع السابق، ص391.

مجملها فمنها القائلة بالتعريب الفوري والشامل، الذي يقصي اللغة الفرنسية أو يجعلها لغة أجنبية، ودعاة التعريب التدريجي والعقلاني، وقد تمخضت هذه النقاشات عن ثلاث طرق في هذه المرحلة:

2-1 تعريب رأسي

ينطلق من السنة الأولى للتعليم الابتدائي ويأخذ سنة بعد سنة في التوسع حتى يشمل كل المرحلة الابتدائية، ويستمر رأسياً في التعليم المتوسط والثانوي وينتقل بعدها إلى الجامعة، غير أن هذه الطريقة أعيب عليها الوتيرة المستمرة المتمثلة في تعريب كل سنة عند كل دخول مدرسي تستلزم جهودا يصعب بذلها في مجال تكوين الإطارات، وبدت هذه الطريقة مكلفة جداً؛ لأنه يستحيل على الدولة توفير الأعداد الهائلة التي يتطلبها التعريب من المعلمين والأساتذة باللغة العربية في كل سنة، هذا ما جعل القائمين على التربية أمام الأمر الواقع، وهو إما تحمل مخاطر التعريب الشامل وما ينجر عنه من عواقب وخيمة أو فتح أقسام معربة ظاهرياً، ولكنها خالية في الحقيقة من معلمي وأساتذة المواد الأساسية[1].

2-2 تعريب محلي جغرافي:

وينطلق من الجهات التي سَلِمَتْ نوعا ما تأثير الوجود الثقافي الفرنسي كمناطق الجنوب مثلا، وأكبر مأخذ على هذه الطريقة هو أنها تمارس نوع من التقسيم اللغوي، أو طبقات لغوية على المدى البعيد[2].

2-3 تعريب نقطي أو التدرج الجزئي

يتمثل في تحقيق التعريب الشامل ولكن على نطاق محصور، ثم يعمد بعد ذلك إلى التوسع التدريجي من مدرسة إلى أخرى إلى أن يصبح التعريب بكل مراحله معرباً تعريباً كلياً في جميع أنحاء البلاد، ويرى أصحاب هذا الحل أنه أكثر معقولية كونه يعطي فرصة التجربة الميدانية التي تمكن من تصحيح وتجنب كوارث انحطاط المستوى وفشل التعريب[3].

وما يقال عن هذه المرحلة أنها أرست نهائيا مكانة اللغة العربية في النظام التعليمي واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم لكل المواد الأدبية، حيث عربت السنة الثانية

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص40.

[2] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي: المرجع السابق، ص391.

[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص40.

ابتدائي ثم تعريب السنوات الباقية جزئياً، فعرب الحساب في السنة الثالثة وبدا التخطيط لتعريب السنة الرابعة وتعريب ثلثي المواد بالنسبة للسنة الخامسة والسادسة، أما التعليم الثانوي فكانت البداية بتعريب مادة التاريخ نظراً لأهميتها في الجانب الروحي والقومي والثوري الذي تزامن مع فتح ثلاث ثانويات واحدة للبنات، واثنتين للبنين، تشتمل كل منهما على المرحلة المتوسطة والثانوية ويتم فيها تدريس جميع المواد بالعربية أدبية أو علمية، كما تدرس فيها اللغة الفرنسية لجميع التلاميذ، إلى جانبها لغة أجنبية ثانية يختارها التلاميذ من بين عدة لغات، وبدأت في تخريج الدفعات بداية من 1968م[1].

تأسست اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي في ديسمبر 1969، برئاسة "عبد الحميد مهري"[2]فصاغت برنامجاً قدمت فيه اقتراحات تخدم المبادئ الرئيسية للسياسة التعليمية والمتعلقة بمكانة اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية حيث اعتبرت اللغة العربية هي اللغة الوحيدة للتعليم في كل مستويات المنظومة التربوية، واعتبار اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى تدرس في المدارس الجزائرية، مع تشجيع تعليم اللغات الأجنبية الأخرى. وفي سنة 1971م تمت المصادقة على تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة، وذلك بتدريس كل مواد البرنامج بالعربية مع إبقاء اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، كما تم تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في السنة الأولى متوسطة، أما في التعليم الثانوي فتم تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى الثانوية تعريباً كاملاً، أي تدريس جميع مواد البرنامج ومن بينها المواد العلمية من فيزياء وكيمياء ورياضيات وعلوم باللغة العربية وحدها، وتدرس اللغات الأخرى بصفتها لغات أجنبية[3]، وكان الهدف من الاكتفاء بتعريب ثلث الأقسام في كل المدارس هو مسايرة القدرات في مجال تكوين المعلمين والأساتذة والإمكانات التي يوفرها التعاون العربي في هذا المجال، وكان المسعى من وراء ذلك أن تتوسع حلقات التعريب تدريجياً إلى أن تعم كامل الأقسام في ظرف قصير، على أساس أن الدفعات المتخرجة ستصبح مورداً لتغذية التعريب وتوسيع مجالاته[4].

---

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص42.

[2] مجاهد ومثقف سياسي من دعاة الوحدة الوطنية والمغاربية والقومية العربية، ولد يوم3 أفريل 1926 في بلدة الخروب بعمالة قسنطينة، تلقى تعليمه في المدارس العربية الحرة، بدأ حياته النضالية بالانضمام إلى حزب الشعب الجزائري سنة 1944، ثم انتقل إلى الزيتونة سنة 1946، ناضل في صفوف حركة انتصار الحريات الديمقراطية، شارك في الثورة التحريرية وكان عضوا في الحكومة الجزائرية المؤقتة، شغل بعد الاستقلال عدة مناصب منها:سفير الجزائر بفرنسا، نشر عدة مقالات في العديد من المجلات والجرائد.عبد الكريم بوصفصاف وآخرون: المرجع السابق، ص341.

[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص45.

[4] عبد القادر فضيل: اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط2، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2015، ص59.

ولتفعيل الجهود المبذولة لصيرورة التعريب في التعليم العام ارتكزت الجهود حول قضيتين اثنتين كلتاهما تتحكمان إلى حد بعيد في نجاح المشروع هما:

- تأليف الكتب العلمية الملائمة للبرنامج.
- توفير أساتذة المواد العلمية.

وهاتان المهمتان ترجعان إلى مشكلة واحدة هي العنصر البشري العلمي المُعَرَّب بالإضافة إلى أن المستوى المطلوب منه يزيد في صعوبة توفيره إذ أن كلتي المهمتين: تأليف الكتب العلمية المدرسية، وتدريس المواد العلمية في المرحلة الثانوية تستلزمان تجربة واسعة، وكفاءة عالية[1].

فتشكلت لجان لتأليف الكتب العلمية، وبدأت بالاتصال بالأقطار الشقيقة لاستعارة المدرسين للأقسام المعربة، وقد وضع المسؤولون نصب أعينهم حقيقةً ما كان بإمكانهم تجاهلها هي: أن العربية ستوضع عند تطبيق الإجراءات الجديدة في حالة منافسة لا مفر منها مع اللغة الفرنسية، ذلك أن المجتمع المدرسي خاصة ومحيط المدرسة بصفة عامة سيضطران اضطراراً ذاتياً أو موضوعياً للمقارنة بين هذه وتلك، بين كتاب الفيزياء مثلا بالعربية ونفس الكتاب بالفرنسية، بين أستاذ الرياضيات بالعربية وأستاذ الرياضيات بالفرنسية، فبذلت جهود لجعل اللغة العربية في وضع إن لم يمكنها من السبق، يجنبها على الأقل أن تظهر في هيأة المتأخر، وقد كللت الجهود في حقل الكتب المدرسية بنجاح الشكل والمضمون[2].

لكن هذه المرحلة خلفت تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور إزداوجية لغوية في نظام التعليم؛ تعليم يلقن باللغة العربية، وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان المسوغ لتصميم هذه الخطة حسب تصريحات المسؤولين آنذاك هو قلة الإطارات المكونة باللغة العربية في هذه الاختصاصات، وعجز نظام التعاون العربي عن الإمداد بما يُحتاج له، والإجراء هذا كان حلا استثنائياً ومؤقتاً؛ لأن الخطة المتخذة كانت تقضي بالتوسع التدريجي في رفع نسبة تعميم الأقسام المعربة وتقليص نسبة الأقسام المزدوجة، تمهيداً لتوحيد لغة التعليم، وإزالة حالة الانقسام بعد ذلك، ليصبح النظام المدرسي نظاماً واحداً وليس نظامين، ولكن التنفيذ لم يكن في هذا الاتجاه، كان الأمل أن لا يستمر العمل بهذا الإجراء طويلا حتى يُجنب التلاميذ حالة الصراع التي ولدها نظام الازدواجية في التعليم، ولكن القائمين عليه لم يقلقهم هذا الوضع، بل اعتبروه شيئاً عادياً، فتعاملوا معه على أساس أنه

[1] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي: المرجع السابق، ص397.

[2] المصدر نفسه، ص398.

حل يمكن أن يستمر إلى ما لا نهاية؛ لأنه يلبي الاتجاهات المختلفة، ويشبع رغبة من يفضلون التعليم بالفرنسية[1]، خاصة أن الأقسام المزدوجة كانت تستقبل أبناء الذوات، والأقسام المعربة تستقبل أبناء الطبقة الكادحة.

وإن كان لهذا الإجراء بعض الأثر الإيجابي لكونه أدى إلى تخريج دفعات من الطلبة الحاصلين على البكالوريا المعربة في المواد العلمية فإنه كرس ظاهرة الإزدواجية، التي أحدثت شرخاً في جدار الوحدة الفكرية والتماسك الاجتماعي؛ لأنها أفضت إلى تقسيم الأجيال وإحداث رجَّات فكرية ونفسية في أوساط الشباب[2].

ولتدارك النقص في مسيرة تعميم اللغة العربية قامت الدولة بإنشاء اللجنة الوطنية للتعريب وهي جزء من اللجنة الوطنية للفكر والثقافة، التابعة لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1973م، وضمت نخبة من رجال الفكر والثقافة، من شتى التخصصات العلمية والتقنية، بمشاركة ممثلين من مختلف الوزارات والمؤسسات الوطنية والولايات بالتمثيل وتكوين اللجان، وانطلقت الدراسات اعتماداً على تقارير مختلف الوزارات المشتملة على إجابات مضبوطة من طرف الموظفين وكانت هذه العملية بمثابة سبر عام وجرد شامل لكل الإمكانيات البشرية المعربة في البلاد، في مختلف القطاعات الإدارية والاقتصادية[3]،كان محور الدراسات يشمل التعريب ماضياً وحاضراً، ودراسته في الإدارة من موظفين ومصالح وتوسيع استعمال اللغة العربية في المعاملات اليومية وطرق تعليمها ونشرها، ودراسة مسار التعريب في محو الأمية، وتسلطت الأضواء على الانجازات التي تمت في هذا الميدان، ومواطن النقص في الجهاز التعليمي المعرب، مع محاولة إخراج اللغة العربية من دائرة تدريس المواد الاجتماعية فقط، إلى تدريس المواد العلمية والتقنية، ودراسة التعريب والمجتمع، توضح فيه مؤثرات الشارع من أفلام أجنبية، وكتب ومجلات وجرائد باللغة الأجنبية، وتعريب اللافتات العمومية والتجارية، ثم أخيراً دراسة تعريب أجهزة الأعلام تُحلل فيها مشاكل الجرائد الوطنية، وقنوات الإذاعة والتلفزة أي المرتبطة باللغة العربية؛ لكن هذه اللجنة حلت سنة 1976م من طرف الرئيس "هواري بومدين" بسبب الصراع الحاصل فيها[4].

[1] عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، الجزائر، دار جسور للنشر والتوزيع، 2009، ص30.

[2] عبد القادر فضيل: اللغة ومعركة الهوية، مرجع سابق، ص60.

[3] عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة: المرجع السابق، ص55.

[4] رمضان كربوش: المرجع السابق، ص 76.

بعد عام من الدراسة والبحث والاستقصاء انعقدت الندوة الوطنية الأولى للتعريب في ماي 1975م تحت رئاسة "هواري بومدين"، وقد خرجت الندوة بتصور حول التعريب، ومخطط على مراحل وحددت الآجال التي ينبغي أن يتحقق خلالها التعريب وحددت في ثلاث مراحل حسب التقرير العام[1]:

- مرحلة عاجلة ومدتها سنتان (1976-1978)
- مرحلة متوسطة ومدتها أربع سنوات (1976-1980)
- مرحلة بعيدة المدى ومدتها ستة سنوات (1976-1982)

على أن تنطلق المراحل الثلاثة دفعة واحدة، وفي وقت واحد وهو عام 1976؛ ولكن تنفيذ هذه المراحل قد تأخر بعض الوقت عن الموعد الذي حددته اللجنة الوطنية التعريب.

وقد سار التعريب بعد انعقاد المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني في يناير 1975م ضمن المخططات التنموية؛ بحيث تسير عملية تحقيق التعريب ضمن مخطط التنمية الشاملة للبلاد، وقد جاء في لائحة التربية والتكوين فيما يخص تعميم استعمال اللغة العربية:« إن التربية يجب أن تنطلق من مبادئ الميثاق الوطني، وتوجيهاته وتبنى على التأكيد للهوية الوطنية الجزائرية، بإعادة الاعتبار للغة الوطنية، وجعلها الأداة الأساسية للتربية والتكوين والسائدة في جميع مرافق الحياة الوطنية والاجتماعية»[2].

3- المرحلة الثالثة 1979-1992

كانت بداية هذه المرحلة بانعقاد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني من27 إلى 31 يناير1979م، والذي ناقش عدة مسائل وطنية لمواصلة المبادئ المعلن عنها في المواثيق والدساتير السابقة، وتبنى تطبيق نصين هامين يتعلقان بالتربية والثقافة، وفيما يخص التعريب فقد نال حظه الأوفر، واتخذ طابع تعميم استعمال اللغة العربية عوض التعريب في كثير من المناسبات[3]، فصياغة النظام التعليمي الموروث صياغة جديدة كانت هدف التحويرات والإصلاحات الجزئية التي تمت على فترات متعاقبة، والتي مهدت السبيل لهذا التغيير الشامل الذي أدى إلى بناء نظام تربوي وطني، مستخلص من ظروف وتجارب وتحولات المجتمع الجزائري، معبر عن توجهات وتطلعات الأجيال، مؤسس وفق الاتجاه الفكري

[1] عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة: المرجع السابق، ص58.
[2] رمضان كربوش: المرجع السابق، ص 78.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص56.

والعقائدي الذي تسير عليه البلاد سياسياً واجتماعياً، وأسس بمقتضاه المدرسة الأساسية التي شرع العمل بها عام 1980، وتميز هذا النظام بإقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض الابتدائي والمتوسط، ويمدد المرحلة الإلزامية إلى تسع سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي، كما جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل لتتحقق الغاية الأساسية من تجديد النظام وتوحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع، كما عمل على تنظيم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير، أما التعليم الثانوي فتم تنويع المسارات الدراسية والاختصاصات فيه مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة[1].

هكذا تم التعامل مع المدرسة الموروثة عن الاستعمار الفرنسي، فتأجيل الاهتمام بتعريب لغة التعليم مدة طويلة كان له انعكاس سلبي على انسجام العمل المدرسي، وعلى الوضع الثقافي، وعلى ثقة المواطنين بما تخطط له السياسة التعليمية، فلو عولج الأمر منذ البداية لما تميع الوضع، ولما عاش المحيط التعليمي ألوانا من الصراع اللغوي الذي كان أشبه بالصراع الطائفي والتناحر المذهبي[2].

4- المرحلة الرابعة 1993-2008

إن دخول البلاد في أزمة سياسية حادة والتي رافقتها استقالة الرئيس "الشاذلي بن جديد" وتعاقب بعده "محمد بوضياف" ثم "علي كافي" نتج عنه اللاستقرار السياسي، وبالتالي استراحة التعريب، وهو ما ترجمه المشروع التشريعي[3]، الذي يمدد الأجل الأقصى المنصوص عليه لعملية تعميم واستعمال اللغة العربية، إن هذه المرحلة تميزت بتغير سياسي عميق وتوجه جديد بعد انهيار الاشتراكية حيث أصبح التعريب أمر ثانوي أمام ظهور صراعات إيديولوجية، ورغم ذلك فقد بقيت الأصوات تنادي بتعميم استعمال اللغة العربية الوطنية، إلا أن الخطاب بقي عمومياً بفعل قرارات سياسية يتبعها تماطل في مجال التطبيق[4].

---

[1] عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق، المرجع السابق، ص31.

[2] عبد القادر فضيل: المرجع نفسه، ص37.

[3] "قانون يتضمن استعمال وتعميم اللغة العربية"، الجريدة الرسمية، ع/03، رقم 91-05 مؤرخ في: 30 جمادى الثانية عام1411 /16 يناير1991، السنة الثامنة والعشرون.

[4] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص62.

والمتمعن في مسيرة استعمال اللغة العربية في الجزائر بداية من الاستقلال، يقف على حقيقة مفادها أن المسألة ارتبطت ارتباطاً شديداً بما يسمى القرار السياسي، واتخذت منعطفاً إيديولوجياً، إضافة إلى أن المسألة تم احتكارها منذ وقت طويل من لدن الدولة، وممثليها في فترات زمنية معتبرة، وهو حزب جبهة التحرير الوطني، بالرغم من أنه كان يقول:"أن مسألة التعريب قضية الجميع".

فإذا ما قارنا مسألة تعميم استعمال اللغة العربية، مثلا بالمغرب الأقصى، نجد أن السلطات أنشأت عام 1960 معهد الأبحاث والدراسات للتعريب لتلبية الحاجات اللغوية للمغرب في ميدان المصطلحات العلمية والتقنية، وهي محاولة تطوير اللغة العربية من الداخل للتكييف مع الإعلام الآلي، بل ذهب المغرب إلى أبعد من ذلك، بحيث استدعيت كل البلدان العربية للمشاركة في المؤتمر الأول للتعريب بالرباط سنة 1961م، بينما الجزائر استغنت عن تأسيس مراكز علمية مختصة، إلا في السنوات الأخيرة، بل اكتفت ببعض الأعمال والتي كانت في مجملها خارجة من رحم السلطة السياسية، في أغلب المحطات مما أعطى للموضوع صبغة إيديولوجية، بعيدة عن الروح العلمية الموضوعية[1].

ويمكن تلخيص الإيديولوجية العامة للمدرسة الجزائرية بعد الاستقلال في السعي إلى تكوين شخصية وطنية بمرجعيتها وذاكراتها الخاصة، بإبراز وتدعيم المواطنة الديناميكية، وترقية الثقافة المحلية والعالمية، وتجديد الإنتاج الفكري من أجل تحقيق إشعاع أكبر على المستوى الداخلي والخارجي للبلاد؛ لكن عامل الزمن أثبت أن هذه التعابير الفضفاضة بعيدة عن الواقع، فالمدرسة الجزائرية حقل تجارب جمعت بين التردد والتراجع في وظيفتها التربوية والإيديولوجية، ليفاجئنا الرئيس "محمد بوضياف" بتصريح جرئ بُعَيْدَ توليه السلطة في الجزائر بقول فيه:« إن منظومتنا التربوية منكوبة،....يُنْتِج نظامنا التربوي اليوم حشوداً يرمى بها إلى الشارع، ويُنْتج البطالين بدون أي تأهيل، وحاملي الشهادات البطالين،....»، يمثل هذا التصريح انقلاباً على المنظومة التربوية التي كانت الضحية أكثر مما كانت المتهم[2].

[1] رمضان كربوش: المرجع السابق، ص 76.

[2] طيبي غماري: المرجع السابق، ص86.

المبحث الثاني: التعريب ومعاهد التعليم الأصلي

أولا: محاور التعريب في التعليم الأصلي

إذا نظرنا إلى التعريب عند التعليم الأصلي نجده يسير في سياق التفاعل الحضاري، وفي إطار دعم الوجود العربي والوحدة العربية، كما أن فهمنا له ينبغي أن يتسع ليشمل كل ما يستوعبه المجتمع العربي ويجعله من نسيج حياته، وكل ما يتلقاه بصورة من صور التلقي الفكري والمادي من أهداف وقيم ووسائل، وإذا كان التعريب بمعناه المباشر سيادة اللغة العربية بما يوحد المشاعر العربية ويجمعها حول تاريخها وواقعها ومصيرها عاملاً جوهريا في تحقيق الوحدة فإنه بمعناه الأشمل يعطي هذه الوحدة مضمونها الحضاري المعاصر ويعينها على كسر طوق التخلف والتحرر من أنواع التبعيات الثقافية والاقتصادية[1].

وإذا كان للتعريب اللساني دور في بناء الوحدة[2]، فإن للتعريب الاجتماعي أداوراً أساسية في إعطاء هذه الوحدة معنى المعاصرة والتقدم والمشاركة في صناعة الحضارة، والتعريب الاجتماعي مرتبط بالتعريب اللساني وكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

أكد الكثير من المسؤولين على التعليم الأصلي في العديد من المؤتمرات والندوات أن اللغة العربية هي الأداة الطبيعية للتعليم وللتعامل الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للجزائر، وذلك لاعتبارات قومية وعلمية واجتماعية، إذ أن الفكر الأصيل لا يخلق في الأمة إلا إذا كانت تُعَلم بلغتها وتكتب وتؤلف بها، ويرى "محمد حسن عبد العزيز" أن قضية تعريب التعليم ترتكز على محاور ثلاثة وهي: الأستاذ والكتاب والطالب، وإسقاطاً عليها نحاول تقييم التعريب في التعليم الأصلي وفق هذه المحاور

1- الأستاذ

للأستاذ دور رئيسي في التعريب، فإنه لا سبيل إلى تعريب التعليم ما لم يؤمن بذلك الأستاذ وما لم ترسخ في ذهنه قناعة قوية بأهمية التعريب باعتباره قضية قومية ووسيلة فعالة للارتقاء بمستوى التعليم، ودفع حركته خطوات بناءة فسيحة إلى الأمام، ومع ذلك فثمة جوانب سلبية في دوره، ذلك أن أغلب الأساتذة الذين يعلمون العلوم البحتة والتطبيقية قد أتموا دراستهم العليا بالجامعات المشرقية وهم يقومون في أغلب الأحيان بتدريس هذه العلوم بالانجليزية، ويجذبهم إلى ذلك المادة العلمية الجاهزة في

[1] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص271.

[2] المرجع نفسه، ص272.

مراجعها الأجنبية، ويميل بهم التراخي إلى تكرارها، ويخشون استخدام اللغة العربية فيحتاجون إلى بذل جهود مضاعفة في الترجمة والإعداد هم في غنى عنها حين يستخدمون اللغة الأجنبية، وثمة أمر آخر أكبر خطراً إذ يرى بعضهم أن اللغة العربية لا تفي بمطلب التعبير عن علوم الطب وغيره، وأنها قاصرة عن ملاحقة التطور العلمي في هذا المجال، في حين بعض الأساتذة أصروا على أن يلقوا دروسهم ويؤلفوا باللغة العربية[1]، هذا بتعلق بالأساتذة المشارقة فنرى أن مشكلة التعريب عندهم تنحصر في الجانب العلمي فقط، لذا فقد حرص القيمون على التعليم الأصلي في إبرام عقود مع المدرسين من هذه الدول المشرقية وفق شروط ومعايير خاصة تتعلق بالشهادة المتحصل عليها والجامعة، والخبرة المهنية والسيرة الذاتية، حتى لا تُلقي تلك الأجواء بظلالها على تفكير الطلبة الجزائريين، والتقارير التربوية للأساتذة خير دليل على الحرص الوجيه في تطبيق تعليمات خاصة بالتعليم الأصلي وكان يصل في بعض الأحيان أن يلغى عقد أستاذ بسبب حياده عن مسار الدراسة للطلبة بسبب اللغة، وقد يصل البعض إلى توقيفه وتعريضه لعقوبات بالاتفاق مع الهيئة الوصية له في الجزائر، كما أن اختلاف جنسيات الأساتذة انعكس على سير التعريب فالتكوين الذي تلقاه المدرسون في بلدانهم قبل القدوم إلى الجزائر ترك أثره واضحا في توجهات التعليم الأصلي، فوجودهم لم يخلق مشكلة لغوية للتعليم الأصلي لكنه خلق توجهات فكرية مختلفة مبعثها البيئة التي جاء منها الأستاذ.

2- الكتاب

يُعَدُّ الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل التنشئة التي تنقل المعرفة الفكرية الاجتماعية، بما في ذلك تقديم ما يخص الجماعة ذات الاهتمام بالآخرين، فالكتب المدرسية تعمل كحلقة اتصال بين المعرفة الثقافية الرسمية المتبعة والمقررة من قبل الدولة وبين من يستعملها من أجل الدراسة والتدريس، وتشغل الكتب المدرسية وسائل التنوير الجماهيري، وفي الحقيقة الكتب المدرسية هي رسائل حول المستقبل وجزء من المنهاج، تساهم في تنظيم جهاز المعرفة في المجتمع، وتسهم في خلق ما يَعترف به المجتمع بأنه شرعي وحقيقي، وهي تساعد في خلق معايير الحقيقة، وبذلك إعادة صياغة المرجعية لما هو واقع المعرفة والإيمان والأخلاق[2].

[1] محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص273.

[2] إسماعيل أبو سعد: التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة واقع التعليم في النقب، القدس، جامعة بن غوريون في النقب، 2011، ص110.

فالكتب المدرسية تميل للسيطرة على ما يتعلمه التلاميذ ويكتسبه في المدارس، وتضع المنهاج والحقائق التي يتم اكتسابها في معظم المواضيع التعليمية، فإن الناس يميلون إلى اعتبار الكتب المدرسية معرفة أساسية معتمدة ودقيقة، بينما يركن إليها المدرسون في معظم الأطر المدرسية من أجل تنظيم الدروس والتعامل مع المواضيع؛ فالكتب المدرسية المتعلقة بالتعليم الأصلي كانت نفسها كتب وزارة التربية الوطنية في المواد المشتركة، هذا ما سمح للقائمين على التعليم الأصلي بالاطلاع على كافة النقائص التي كانت غائبة في الكتاب المدرسي الموجه للطلبة، وبما أنهم يمتلكون صلاحيات وضع المناهج وتطويرها، وسلطة الموافقة على استعمال الكتاب المدرسي، فإنهم حددوا الأهداف التعليمية والمدرسية والاجتماعية المنشودة، وسدت تلك النقائص في الكتاب المدرسي بإرسال بديل لها بتخصيص قائمة مقررات يجب تدريسها، وبذلك عكست الكتب المدرسية لوزارة التربية الوطنية المعرفة التي تحاول تقديمها لأفراد المجتمع، وأعطت تلك الإضافات والتنقيحات والتصحيحات المقدمة من طرف التعليم الأصلي الصورة التي رسمها و حاول تجسيدها على أرض الواقع لمعرفة إسلامية بلغة عربية لطلبة جزائريين .

إن الكتاب المدرسي الموضوع من قبل وزارة التربية الوطنية فتح أفاق المعرفة التي قرر صانعو السياسة في الجزائر أن ينقلوها إلى الطلاب كآلية ومنهج حياة وثقافة، لذلك اعتبرت أدوات لتطوير ذاكرة الأمة الجماعية.

كانت كتب التعليم الأصلي اختيارية متفرقة وليست إجبارية، بسبب عدم قدرة الوزارة الوصية على توفير كتاب لكل طالب، لدفعه للتعامل مع أمهات الكتب الأصلية، فتم الحرص على توفير الكتب غير المدرسية بمكتبات المؤسسات، حتى تكون متاحة للإعارة خاصة أن أغلب المؤسسات تتوفر على داخليات.

3- الطلبة

إن الارتفاع المستمر في عدد تلاميذ التعليم الأصلي المقبلين على الدراسة، صعب مهمة توفير مقاعد الدراسة للجميع فتم اللجوء إلى الدراسة بالدوامين[1] والدروس المسائية، فبالنظر إلى جملة الشروط التي ينبغي توفرها في الطلبة لولوج هذا التعليم لم تكن سهلة، وحتى هم لم يكونوا كأي طلبة آخرين، فقد كانوا مميزين لدرجة أن يشاركوا في ملتقيات الفكر الإسلامي وعندهم الحرية لمناقشة كبار العلماء

[1] نظام الدوامين يعتمد على تثمين استعمال الهياكل البيداغوجية، باستعمالها على فوجين فوج في الصباح وفوج في المساء.

والفقهاء والمؤرخين والباحثين المسلمين وغير المسلمين، وتنشر أعمالهم في مجلة الأصالة في ركن خاص للطلبة والطالبات يعبرون فيه عن آرائهم وأفكارهم في مشاكل مختلفة تهم تطوير المجتمع وتحرير الإنسان الجزائري من جميع مظاهر المسخ والتشويه[1].

وارتكز نشاط التعليم على عنصر الطالب باعتباره الطاقة الحية للبلاد، وعليه تقع مسؤولية المستقبل بكل أبعادها، فَأُخِذ بيده، وفتحت أمامه أبواب التعليم الأصلي الذي تعطى جميع مواده باللغة العربية، وحتى الذين فاتهم سن التعلم من الشباب وغيرهم ممن يرغبون في رفع مستواهم الثقافي من موظفين وعمال، نظمت لهم دروساً ليلية في جميع مؤسساته في إطار الجامعة الشعبية التي أعطت ثماراً طيبة في شهادتي الأهلية والبكالوريا، وبذلك يكون التعليم الأصلي قد ساهم مساهمة فعالة في معركة التعريب وجزأرة الإطار، وخاصة في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، ممن تخرج من مؤسساتها من الفتيان والفتيات الذين بلغ عدد من التحق منهم بالتعليم ستة آلاف (6000) وبالمعاهد التكنولوجية ألفين (2000)[2].

هذا إلى جانب النشاط التوجيهي الذي تقوم به الوزارة، خاصة في أوساط الشباب، من محاضرات في المدارس والمعاهد العليا، والثانويات والثكنات، ونوادي الشباب، والخطب الجُمعية، بالإضافة إلى النشرات التوجيهية التربوية التي توزع على مراكز الشباب، والطفولة الجانحة، ودور إعادة التربية والتأهيل الاجتماعي[3].

ومجلة الأصالة أحد أهم المجلات الثقافية الرائدة بالجزائر، فقد نشر فيها كل من عبد المالك مرتاض، أبو القاسم سعد الله، مولاي بلحميسي، عثمان سعدي، علال الفاسي، موسى لقبال وغيرهم، كما أن النشاطات الثقافية التي تولى طلبة التعليم القيام بها والإنتاج الفكري الأدبي النثري والشعري الذي نشر لهم[4]، قدم صورة عن سير عملية التعريب بالتعليم الأصلي الذي قطع شوطاً كبيراً في تحقيق أهدافه، خاصة أن العلاقة بين الطالب والأستاذ كانت تسير في طريق توسيع استعمال اللغة العربية؛ رغم التأثيرات الفكرية المختلفة، فلم يكن هناك صعوبة في التواصل اللغوي بينهما لأن اللغة العربية كان

[1] "افتتاحية ركن الطلبة"، مجلة الأصالة، ع/2، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والثانوي، ماي1971 م، ص165.

[2] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، ص3.

[3] المصدر نفسه.

[4] ينظر الفصل الثاني: النشاطات الثقافية لطلبة التعليم الأصلي، وينظر: مجلة الأصالة، السنة الأولى،ع/2 ربيع الأول 1391هـ، ماي 1971، قصيدة بطل المعارك، ص167.

لها الأثر البالغ في الاستيعاب أفضل من اللغة الفرنسية التي كانت عائقاً يحول بين الأستاذ والطالب في التعليم العام، أما عن العلاقة بين الطالب والكتاب سواء المدرسي أو الكتاب العام فقد كانت معاهد التعليم الأصلي تراقب بصفة مستمرة أداء الطلاب وتفاعلهم مع الأستاذ ونسبة المقروئية عند الطلبة وكل تراجع فصاحبه مهدد بالطرد، ونجاح التعريب في مؤسسات التعليم الأصلي كان مرهونا بكفاءة الأستاذ وتفاعل الطلبة معه ومستوى الطلبة الكتابي والشفوي وما المسابقات الفكرية التي كانت تجري على شاشة التلفزيون الجزائري بين طلبة التعليم الأصلي وطلبة التعليم العام إلا خير دليل على تفوق معاهد التعليم الأصلي على معاهد التعليم العام في أكثر من منافسة.

وعن رأي طلبة التعليم الأصلي حول التعريب الذي هم أحد أهم محاوره وعليهم يتوقف نجاح المشروع وفعاليته، فيقول أحد الطلبة عن ذلك[1]:« ... إن مشكلة التعريب لم تحل بعد رغم أن بلادنا قد قطعت شوطاً كبيراً في ميدان التشييد ... فعلى شعبنا أن يعمل لإحياء لغته العربية ويحارب أكثر من أجل الحفاظ عليها... يجب أن يتحطم حاجز الصمت المنيع الذي يحول دون وصول شعبنا إلى هدفه، إن الجزائر يجب أن تكون معربة في جميع ميادينها سواء منها الإدارية والثقافية والاجتماعية لتدرك مقامها المرموق بعد أن نجحت في التشييد والبناء ونشر العدل»

وعُدت سنة 1971 سنة التعريب والانطلاقة الفعلية في التعليم الأصلي فكتب أحد الطلبة عنها:

لتبدأ السنة الموعودة نائلها بها نعيد إلينا مجدنا الغاني
فنحن كنا يدا في الحق واحدة فبعثرت شملنا أحداث أزمان
كنا هلالا يضيئ الكون معرفة واليوم جهلا نرى في قعر بركان
فالآن عدنا إلى الفصحى لغتي والويل من غضبي للحاقد الشاني
فدمت خفاقة في العرب تجمعهم إذا حقق الوعد من أقطاب أوطاني[2]

[1] أحمد بوغفل: "الاستقلال والتعريب"، مجلة الأصالة، ع/2، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، ماي 1971 م، ص167.
[2] المرجع نفسه.

ثانياً: معاهد التعليم الأصلي والتعريب

بعد مضي موسم دراسي واحد من الانطلاق الفعلي للتعليم الأصلي، بدأت دعوات وحملات تنادي بتوحيد التعليم مع بداية الموسم الثاني، وانطلق ذلك في الصحف الوطنية، مما أدى بإدارة التعليم الأصلي توضيح الاختلاف بين المدرستين بالقول الآتي:« التعليم الأصلي هو وحدة في المنهاج والطريقة والهدف، لا في المظهر والشكل، فالدعوة لوحدة المدرسة وتوحيد التعليم لدليل تضارب المفاهيم، حول هذه الفكرة التي ينظر إليها من وجهات مختلفة باختلاف المقاييس لمبدأ التوحيد المدرسي»[1].

« إن بعض الناس يرون التعليم من وجهة ضيقة، لا تتعدى انضمامها تحت اسم واحد، ويعتقدون أن هذا كاف ليكون التعليم موحداً، دون مراعاة إلى الوحدة الحقيقية التي نسعى لها جميعاً، وحدة في المنهاج تتمثل في قدر من الثقافة يجمع بين الجميع، فالرياضيات والعلوم الفيزياء والتاريخ واللغات الأجنبية، تسير حسب برامج المدارس العامة حرفاً بحرف، وذلك حرصاً على إتاحة الفرص للخريجين في جميع المجالات، دون قصرهم أو جبرهم على اتجاه معين قد لا يناسب ميولهم وهوايتهم، وكثيراً ما يؤدي بأصحابه إلى القعود في منتصف الطريق، أو المتابعة الحتمية الخالية من كل حماس، وكل منهما ينتج عنه قصور وذبذبة، وعقد نفسية وبالتالي تعقيد في الشخصية، واضطراب في الإتجاه»[2].

ولعل النقاش غير المباشر واللامتواجه بين أنصار التعريب والرافضين له في الجزائر تحول النقاش من المبدأ إلى ميدان التطبيق دفع بالرافضين للتعريب إلى الدعوة المبكرة لتوحيد التعليم، خاصة أن التعليم الأصلي لم تتح له إلا سنة واحدة من التجربة وأثار ضجة إعلامية لتوحيده مع التعليم العام، وبالتالي تكون للسلطة التربوية السيطرة عليه، وبالتالي عرقلته، وتحييده عن مساره، كما أن العقد النفسية والاضطراب في الاتجاه كانت ملامحها قد بدأت تلوح في الأفق خاصة مع وصول بعض الطلبة المعربين إلى الجامعة، واصطدامهم بواقع يرفض كلية توظيف اللغة العربية في مختلف التخصصات وقصرها على تخصصات محدودة الأفق، وهو ما حول إشكالية لغوية إلى إشكالية إيديولوجية، فعدم قبول المعربين في عالم الشغل والإدارة، وحصره على مرتادي التعليم العام المزدوج، جعل الطلبة المعربين يشعرون بغربة اجتماعية ونفسية في المجتمع، وهو ما تحاشته إدارة التعليم الأصلي بالنسبة لتلاميذها، فغايتها أن يدخلوا

[1] إدارة التعليم الأصلي:"المفهوم المعكوس عن توحيد التعليم لدى بعض المخربشين"، مجلة الأصالة، ع/09-10، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، جويلية-أكتوبر 1972، ص189.

[2] المرجع نفسه.

مدرسة الحياة الكبرى ولهم زاد في خوضها ما يحميهم من الانكماش، والخضوع والخنوع من جهة، والكراهية والنفور والاشمئزاز المترتبة عن الشعور بالدون من جهة أخرى[1].

أما عن وحدة الطريقة التي تراها إدارة التعليم الأصلي فتتمثل في عدد السنوات المطلوبة، وفي كيفية المتابعة، وتحديد التوقيت، وأسلوب التدريس والنظام التربوي العام لكل مؤسسة حتى يُجْعل من طريقة التبليغ والإيصال، والجو السائد واحداً لدى الجميع، أما وحدة الهدف تتماشى مع المخططات الثورية للبلاد، وتستجيب لرغبة الجميع ممن توفرت فيهم شروط التسجيل[2].

ثالثا: الجامعة الشعبية والتعريب

إن التعريب في مؤسسات التعليم الأصلي لم يكن مقتصراً على المعاهد فقط، بل هناك الجامعة الشعبية التي تولت مهمة التعريب بشكل واسع لدى أفراد المجتمع، فهي تجمع كل أصناف المجتمع الجزائري الموظفين وغير الموظفين، الذين لم يسعفهم الحظ لتكملة المسار الدراسي، أو الذين لم يكن عندهم وقت في النهار للدراسة باعتبار دروسها دروس ليلية، للحصول على الحوافز التي أطلقها "هواري بومدين" عن التعريب، والمتعلقة: « برفع مرتبات الموظفين الذين يتعلمون العربية في مدة لا تزيد عن أربع سنوات»[3].

رغم أن مثل هذه القرارات صدرت قبل التعليم الأصلي؛ أي سنة 1968م وتسهيلا لتعريب الإدارة افتتحت الحكومة الجزائرية دروساً ليلية لتعليم الموظفين اللغة العربية، إلا أن هذا كله لقي عراقيل من كبار الموظفين الفرانكفونيين، سواء تعلق الأمر بمنع هذه الدروس الليلية، أو عدم الاستجابة لنداء الحكومة، فكانت الجامعة الشعبية بمثابة الحل الأمثل للتعريب، فهي تقوم بعملية التعريب الذي كان يطلب من الموظف ولا يجد مكان لتحقيقه، إضافة إلى رفع مستواه التعليمي وإيصاله إلى الجامعة ليحوز شهادة أكاديمية تفتح له أفاق مستقبلية جديدة، أو تفتح له باب الترقية في السلم الوظيفي، خاصة أن شهادات التعليم الأصلي أصبحت لها مكانتها الرسمية داخل الجزائر وخارجها.

[1] إدارة التعليم الأصلي: المرجع السابق، ص190.
[2] المرجع نفسه، ص190.
[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص122.

رابعاً: إدارة التعليم الأصلي والتعريب

تعليم اللغة العربية للمواطنين العاملين في الأجهزة الإدارية، مسألة يرشحها للأهمية القصوى موقعها الممتاز من عملية التحويل الجذري الذي تستهدفه الثورة، والذي يُخشى عليه أن يبقى سطحياً، أو أن تكون مكتسباته عرضة للأخطار إذا لم يرافقه تحول في العقلية نفسها، بتعبير آخر ما لم يشمل ذلك التحويل، أسلوب التفكير بالذات، لذلك فإن مسألة تعليم اللغة العربية للموظفين تستدعى التأمل في جوانبها المختلفة[1]:

- في كونها ليست أَلْفَبَة (محو الأمية) بالمعنى المعتاد للكلمة.
- وفي كونها ليست تعليماً للغة الأجنبية، يبقى تَعَلُّمُهَا من قبيل الكماليات مهما تكن الضرورات التي تدعو إليها.
- وفي كونها موجهة إلى فريق من الناس يتبوءون منازل مختلفة من سلم المسؤولية.
- وفي كون أولئك الناس لهم من الزاد الثقافي — عن طريق اللغة الأجنبية- مقدار متفاوت ولكنه محترم في أكثر من الأحيان.
- وفي كون فئة من أولئك الناس قد انقطعت مبكراً صلتها باللغة القومية فهي واقعة بين مقتضيات انتمائها ومتطلبات اندماجها.

حقا إنها قضية شائكة، شديدة الأثر في مسيرة الحياة، ولا يمكن ترك حلها للزمان أو للمبادرات المعزولة، إنها تتعلق بفئة من الناس هم على الأغلب شبان، وهم الإطارات وهم المسئولون وهم المسيرون، ونتصور أن بداية الاهتمام الجاد بهذه القضية يتمثل قبل كل شيء في إعطائها الطابع الوطني، والاعتراف لها بالصفة الإستعجالية، ولعل أنجح صيغة يمكن إتباعها هي برمجتها وإدماجها في المخطط الرباعي الثاني، وإخضاعها للتقييم السنوي، واتخاذ الإجراءات اللازمة بحق القطاعات التي يتبين أنها لم تباشر أعمالها بجدية، وقد طَبعتْ وزارة التعليم الابتدائي والثانوي كتاب اللسان الوظيفي دروس في اللغة العربية الإدارية حسب مستويات الموظفين، ويهدف تعليمها إلى إكساب القدرة على التصرف في الأساليب الإدارية مشافهة وتحريراً، فاللسان الوظيفي هذا مساعد للمعلم وليس بديلاً له، وأن الجهد

[1] علي بن محمد: اللسان الوظيفي دروس في اللغة العربية الإدارية للمستوى الثالث، منشورات المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د.س.ن، ص 5.

الذي يبذله المعلم في البحث عن الطريقة الملائمة التي ترشده إليها تجاربه الخاصة وتذوقه لمهنته، هو الذي يقرر حجم الاستفادة من هذا الكتاب[1].

أما إدارة التعليم الأصلي فقد انتهجت مسار التعامل باللغة العربية مثل مؤسساتها، تعتمد في تسيير شؤونها على اللغة العربية كذلك، وقد عاينتُ ووقَفْت على أرشيف التعليم الأصلي منذ سنة 1962-إلى غاية 1978م فقد شمل في الفترة الممتدة من 1962-1970 أغلب الوثائق الإدارية والمراسلات كانت باللغة العربية أما المصالح الخارجية التي تتعامل مع مختلف الإدارات والمؤسسات كانت باللغة الفرنسية في حين الأرشيف الخاص بالفترة قيد الدراسة شمله تعريب المصالح الخارجية التابعة لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية، وإدارتها المركزية باستثناء القسم المالي الذي له ارتباطات أكثر من غيره مع مختلف الإدارات[2]، فهي تستعمل اللغة الفرنسية لضرورة قاهرة، وهي أن كافة معاملاتها واتصالاتها تجري في أغلب الأحيان مع أجهزة ومصالح غير معربة أصلاً[3].

نستنتج من ما تقدم أن جميع موظفي الوزارة يحسنون اللغة العربية بدرجة متفاوتة، ويستعملونها في نشاطهم اليومي قراءة ونطقاً وتحريراً، وليس ثمة من لا يحسن العربية، وقد دَرَجت الوزارة في معاملاتها واتصالاتها مع المصالح والجهات غير المعربة، على إرفاق النص العربي بترجمة فرنسية على أن يعتبر النص العربي هو الأصل دائماً.

كما أن حرص الوزارة على ضرورة تحسين مستوى العاملين بها دفعها إلى تنظيم دروس داخل الوزارة قبل أن تصدر إدارة الوظيف العمومي المرسوم المتعلق بتدريس اللغة الوطنية في الإدارات والمصالح المركزية، ولا يوجد من بين موظفيها من هو دون مستوى الشهادة الابتدائية، خاصة أن الوزارة نشأت معربة[4].

[1] علي بن محمد: المرجع السابق، ص 5.

[2] العلبة 228: تقرير عن سير التعريب بمؤسسات وإدارات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973م، ص5.

[3] العلبة 187: تقرير حول التعريب في الإدارة المركزية لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية والمصالح الخارجية التابعة لها، 06،17/ 1974.

[4] المصدر نفسه.

وتولت وزارة التعليم الأصلي في جانبها الإداري للمراسلات مع الموطنين أو مختلف الجهات الإدارية أسلوب خاص يعمل على تدعيم الحركة التعريبية الممنهجة، وهو أسلوب "عدم إجابة" وفحوى هذا الأسلوب أن جميع المراسلات التي تفد على وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية باللغة الأجنبية، كان يرد عليها باسم الوزير ومما يَرِد فيها: « نخبرك بأننا لا نرد على الرسائل المكتوبة بلغة أجنبية، فإذا أردت الرد فاكتب إلينا باللغة القومية والسلام»[1].

أما مدراء معاهد التعليم الأصلي المسؤولون عن كتابة التقارير التي تفد إلى الوزارة، فقد كان من حين لآخر يوجه لهم خطاب شديد اللهجة عن ضرورة العناية بالتقارير الإدارية، من ناحية التحرير والمراجعة قبل الإرسال ومما كان يأتي فيه:«...فَلَأن يكون أسلوبها ضعيفاً هزيلاً يرجع إلى المستوى الضعيف، مما يمكن تحسينه باطراد، إما ألا يوقع تقرير أصلا، أو أن يوقع ولكن بدون مراجعة وتصحيح للأخطاء الفادحة العديدة من نحوية وصرفية، بل ورسمية.... مما يسقط في امتحان الشهادة الابتدائية، فهذا لا يغتفر، لأنه ليس قصوراً يتدارك، وإنما تقصير يعاقب عليه، وتهاون واستخفاف بالعمل ومن تعملون معهم!...» [2].

وتحملت وزارة التعليم الأصلي مسؤولية التعريب ومتابعة سيره بمختلف المؤسسات الإدارية الأخرى خاصة في سنة التعريب، من خلال ملتقيات واستبيانات[3] ومن خلال مجلة الأصالة بتخصيص عدد خاص للتعريب سنة 1974م.

المبحث الثالث: دور المؤسسات الدينية في التعريب

أولا: المسجد

يعد المسجد نقطة الانطلاق الأولى والفضاء الحيوي الذي يجتمع فيه المسلمون عادة، تبعاً لما انطبع في المخيال من مكانة ودور مركزي اضطلع به هذا الأخير منذ العصر النبوي؛ حيث لم يكن فضاء للذكر والصلاة فحسب، بل أيضاً مكاناً للدرس والفقه والشورى، وقيادة الدولة وتوجيه المجتمع، ومعظم الحركات الإصلاحية والتجديدية التي عرفها العالم الإسلامي انطلقت من المسجد مثل الحركة الإصلاحية

[1] العلبة 1: رسالة عدم إجابة، 1973م.
[2] العلبة 94+: منشور ضرورة العناية بالتقارير الإدارية، 1977م.
[3] ينظر الملحق رقم :13 استمارة بحث عن التعريب، ص321.

الباديسية التي استخدمت هذا الفضاء الديني لنشر دعوتها، وتوسيع قاعدة صحيحة[1]، وهو ما دفع الاستعمار الفرنسي إلى تقليص نشاطه بالضغط عليه، وحصر أعماله، وربطه بالصلوات الخمس، وتحديد الأوقات لفتحه وغلقه، والمواضيع التي تناقش فيه.

فلا غرابة أن يستعيد المسجد بعد الاستقلال مكانته ودوره في المجتمع الجزائري، انطلاقاً من دوره عبر التاريخ فقد كان معهدا فيه تخرج الصحابة في صدر الإسلام، وأدى الدور الذي تقوم به الجامعة اليوم، هكذا كان مسجد الرسول صلى الله عليه وسلم، ومساجد أخرى كالجامع الأموي بدمشق، والجامع الأعظم ببغداد، والجامع الأزهر بمصر وجامع الزيتونة بتونس، وجامع القرويين بالمغرب، والجوامع العديدة في تيهرت، وفي بجاية وتلمسان، وفي بسكرة، وطبنة، والعاصمة، ومازونة، وقسنطينة، وآخرها كان الجامع الأخضر؛ حيث كان يدرس ابن باديس[2].

فالمساجد بالنسبة للتعليم الأصلي المنطلق لتلاميذها والقاعدة الأساسية للعلماء لنشر العلم والمعرفة، وأن الإمام الذي كان ينظر إليه من زاوية ضيقة جداً ، تتمثل في أداء فريضة الصلاة، فإنه قد أصبح اليوم هو الإمام وهو المربي، يعلم الأطفال والشيوخ والنساء لغتهم العربية في المسجد، وعليه تم تقسيم التعليم في المساجد في ثلاثة أقسام:

- الدروس المسجدية
- تحفيظ القرآن للصغار
- مكافحة الأمية لدى الكبار

وفيما يتعلق بالدروس المسجدية فقد كانت تقليدية تنصب على مختلف المواد حسب مستوى الإمام وحسب رغبة المصلين المأمومين، كالتفسير، والحديث، والفقه، والتوحيد[3]، والسيرة والنحو والصرف، وما إليها من الدروس المسجدية، وهي في الحقيقة استئناف لدور المسجد الحي الذي كان له في الريف خاصة، حتى في العهد الاستعماري[4].

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص397.

[2] مولود قاسم نايت بلقاسم: أصالية أم انفصالية، ج2، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص186.

[3] العلبة 228، تقرير عن سير التعريب بمؤسسات وإدارات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، المصدر السابق، ص6.

[4] العلبة 187: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية، المصدر السابق، ص22.

أما تحفيظ القرآن فهو مقتصر على الأطفال الصغار، ذكوراً وإناثاً تماشياً مع سياسة الدولة في بلادنا التي تولي مهمة حفظ كتاب الله للناشئة ونشره بينهما اهتماماً خاصاً ويتوج هذا كله الحفل السنوي الذي يقام ليلة السابع والعشرين من رمضان في كل سنة، تحت إشراف السيد رئيس مجلس الثورة لتوزيع الجوائز على الفائزين من صغار حفاظ القرآن الكريم[1]، ومنه يمكنهم الانضمام لمعاهد التعليم الأصلي التكميلية.

أما مكافحة الأمية الخاص بالكبار فقد شرع فيه في مساجد البلاد كلها بدروس مسائية، إذ بلغت إحصائية العام الدراسي 1972-1973م 35.000 مواطناً، يتلقون دروساً مسائية في 1.615 مركزاً موزعة على جميع مساجد الولايات، ولقد كانت هذه المهمة من المهمات المضطلع بها في جميع مساجد القطر منذ فجر الاستقلال وما بعده، غير أنه تم الإعلان عنها بصفة رسمية يوم 15 شعبان 1390هـ الموافق: 15 أكتوبر 1970م، بافتتاح حملة محو الأمية في مساجد البلاد من طرف الرئيس نفسه، كما تفقد سيرها في بعض مساجد العاصمة، وبعض عواصم الولايات ونخص بالذكر منها مدينة سطيف، وقد ورد على لسان "مولود قاسم" في الكلمة التي ألقاها بمناسبة تدشين مسجد ابن باديس في مدينة سطيف وتدشين حملة محو الأمية في نفس الوقت قائلاً: « ورمزاً إلى هذه الوظيفة المتعددة الجوانب للمسجد حرص السيد الرئيس على أن يكون افتتاح هذا المسجد الكبير ببدء الدروس فيه لمكافحة الأمية ولنشر النور والمعرفة، فاللغة كائن حي تعيش وتنمو بالتغذية المستمرة والعمل الجدي الدائب»[2].

أما حملة محو الأمية فلم تكن مقتصرة على التعليم الأصلي بل كانت تشترك فيها عدة قطاعات مختلفة؛ لكنها جميعها باءت بالفشل وهذا باعتراف أحد المسؤولين عنها فيقول[3]:«...أما حملة محو الأمية لم تكن ناجحة كما كنا نأمل، وذلك لعدم إقبال الأميين على التعليم، وهو أمر عام في جميع القطاعات، سواء في وزارة التربية والتعليم، أو في مزارع التسيير الذاتي الأمر الذي اضطر المسؤولين أن يفكروا في الوسائل التي يمكن إلزام المواطنين الأميين بمتابعة الدروس، فرغم الإعلانات والإغراءات والإرشادات والدعوة الملحة بواسطة الصحف اليومية والإذاعة والشاشة الصغيرة، والكبيرة، رغم ذلك كله مع توفر الإمكانات التامة، لاستقبال المتعلمين في ظروف حسنة، لكنهم مع ذلك يولون هذا المشروع عدم الاهتمام بأعذار منها المقبول، ومنها غير المقبول»؛ لكن هذا لا ينفي وجود نجاحات ونتائج

[1] العلبة 187: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال العشرية، المصدر السابق، ص22.

[2] العلبة 228: تقرير عن سير التعريب بمؤسسات وإدارات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، المصدر السابق، ص6.

[3] العلبة 04: تقرير شهر فيفري1972م لمفتشية التعليم الأصلي والشؤون الدينية لولاية عنابة، ص2.

تحققت لبعض الأئمة في هذا الميدان، فهناك من نالوا الشهادة الابتدائية والأهلية وتوظف بعضهم ممرنين، أما الكتب المخصصة لمحو الأمية فهي: كتاب نعمل ونتعلم في جزئين، وكراس الخط، كتاب مرشد المعلم، مذكرات الحساب[1].

وكانت هناك مدارس ملاصقة للمسجد تعمل في إطار الدروس المسجدية للكبار والصغار، لكن ابتداءً من الموسم الدراسي 1974- 1975 تم إلحاق هذه المدارس بمعاهد التعليم الأصلي مثل مدرسة مسجد الشهيد الربيع بوشامة، ومدرسة خالد بن الوليد بالعاصمة[2].

ثانياً: مجلة الأصالة

صدرت عن وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية بالجزائر مجلة سميت بـ "مجلة الأصالة"، أسسها "مولود قاسم" في محرم 1391هـ الموافق: مارس 1971م، كانت تنشر باللغة العربية مع مقالات بلغات أجنبية مختلفة، وقد بلغت هذه المجلة شهرة عالمية في ظرف جد وجيز، وصارت يبحث عنها المثقفون على مستوى القارات الخمس، وذلك بمقالاتها المتعددة والدسمة في كل عالم وفن ومادة وأبرزت تاريخ الجزائر، وحضارتها المشرقة عبر العصور وأزاحت عنها الغبار وحفزت الأقلام وهمم الرجال والباحثين ليكتبوا ويبحثوا ويبدعوا، فكانت نافذة على الجزائر إلى كل بلدان العالم وصورتها الحقيقية، عرّفت أصالة الجزائر، وعراقتها في التطور والتحضر والرقي عبر العصور، واستمرت هذه المجلة إلى غاية 1981م ليتم إيقافها[3].

وقد ساهمت مجلة الأصالة مساهمة فعالة في حركة التعريب التي قادتها الوزارة، فإرسال نسخ منها وتعميمها على مختلف المعاهد، وتتابع الوزارة وصولها ومقرؤيتها داخل المعاهد، والانطباعات التي كانت تصدر من الطلبة عنها؛ لأنها كانت تسمح لطلبة التعليم الأصلي بالنشر فيها، فما ذلك إلا نوع من التحفيز الفكري واللغوي للطلبة لينشروا ويعبروا عن آرائهم وهم في مرحلة التكوين.

[1] العلبة 04: تقرير شهر مارس 1972م لمفتشية التعليم الأصلي والشؤون الدينية لولاية الواحات ورقلة، ص8.

[2] العلبة 270: إلحاق مدرسة المسجد بمؤسسة التعليم الأصلي، 1974/10/28م.

[3] صالح بلعيد وآخرون: اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، الجزائر، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، 2015، ص135.

ثالثاً: ملتقيات الفكر الإسلامي

نظم الملتقى الأول للتعرف على الفكر الإسلامي في شهر ديسمبر سنة 1968، بثانوية عمارة رشيد ببن عكنون، بسعي من "رشيد بن عيسى" و"عبد الوهاب حمودة" ومشاركة "مالك بن نبي"، ثم تبعه بعد فترة وجيزة الملتقى الثاني الذي نظم بمفتاح بالبليدة، في أواخر جويلية وبداية أوت 1969م، ثم الملتقى الثالث المنعقد في بوزريعة في نهاية سنة 1969م، وقد شارك في هذه الملتقيات الثلاثة نخبة من الأساتذة استجابوا لدعوة مالك بن نبي، لكن عددهم كان محدوداً تبعاً للإمكانيات المادية المتاحة، ونظراً للزخم الذي أحدثته هذه الملتقيات، تبنتها وزارة التعليم الأصلي الشؤون الدينية وأشرفت على تنظيمها وتعميمها بدءً من سنة 1971[1]، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن طريقة تنظيم الملتقيات لهذا الغرض قد تطورت، وما برحت تتطور من جراء شدة الإقبال عليها، وبفضل اتساع الأفق واكتساب تجربة نسبية في هذا الميدان، الأمر الذي أدى إلى القيام بمبادرة استدعاء غير المسلمين في الملتقيين السادس والسابع، وعدم ربطه بالعاصمة[2]، فأصبحت تنعقد مرة كل سنة في مدينة من المدن الكبرى، وتدوم لفترة تتجاوز الأسبوع يجتمع خلالها ما يقارب ألفين من الأساتذة والطلبة يتدارسون فيها موضوعاً من الموضوعات الكبرى[3].

وتعد هذه الملتقيات عاملاً فعالاً في نشر الثقافة الإسلامية والوعي الديني، مما جعل قادة الدعوة الإسلامية البارزين يعلنون في أكثر من مناسبة أن الجزائر بفضل هذه السنة الحميدة التي سنتها كشفت للقريب والبعيد عن وجهها العربي الإسلامي الأصيل، وغدت مركزاً للدراسات الإسلامية المعاصرة بما تتوفر عليه من الخبرة التنظيمية والحرية الممنوحة للمشاركين في هذه الملتقيات[4].

وكان الملتقى في البداية يتناول مواضيع شتى، فكرية، وشرعية، وتاريخية، واجتماعية، واقتصادية، ليتكرس فيما بعد لدراسة موضوع واحد، بتناوله من جوانبه المختلفة، وذلك ابتداءً من ملتقى القرآن الكريم[5]. هذا وقد اكتسبت ملتقيات الفكر الإسلامي سمعة عالمية عبر السنوات لمستواها العلمي الرفيع، فأصبحت أشبه بجامعة شعبية متنقلة؛ لأن هذه الملتقيات لم تكن محصورة في النشاط الرسمي البحت

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق ص427.

[2] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، المصدر السابق، ص43.

[3] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص427.

[4] تقرير عن منجزات وزارة الشؤون الدينية خلال العشريات الثلاث من 1962 إلى 1991، ص4.

[5] الملتقى الخامس عشر بالجزائر العاصمة سنة 1981.

فتتزامن معها نشاطات موازية ليلية في الأحياء الجامعية والثانويات والمساجد والقاعات العامة، وهو ما أتاح فرصة أكبر لأن يحتك الجمهور الجزائري مثقفين وعامة مع رموز الفكر الإسلامي، ويتعرف إليهم، ومن خلالهم إلى كبرى القضايا التي كان يطرحها الفكر الإسلامي في تلك المرحلة على ساحة البحث والمدارسة[1].

وقد بدأ البعض في أخذه نموذجاً ينظم على منواله ملتقيات مماثله في كل من ليبيا ومصر والمغرب الأقصى، لما لهذه الملتقيات من سمعة دولية بفضل طريقة تنظيمها، كما شهد بذلك الكثير من مسلمين وغيرهم، وخاصة من حضر من ألمان، وأنجليز، ويابانيين، بما كتبوه ونشروه[2].

كما كان لملتقيات الفكر الإسلامي دور هام في إنارة أفكار الشباب وتعريفه بأمجاده التاريخية وحضارته الإسلامية، والعناية بمعالجة أهم قضايا المسلمين المعاصرة، ومنها أوضاع الجاليات والأقليات الإسلامية، أما إذا أخذنا بعين الاعتبار أهمية هذه الملتقيات بالنسبة للطلبة الجامعيين، وأردنا التعرف على مدى إقبالهم عليها، فإن الإحصائيات تظهر أن عددهم قد تضاعف منذ الملتقى الأول الذي كان عددهم فيه 200 طالب إلى الملتقى السادس قرابة سبع مرات بـ 1360 طالب، ليهبط في الملتقى الثامن إلى قرابة أربع مرات فقط بـ 855 طالب؛ لانعقاده استثنائياً وكتجربة في عطلة الربيع التي لا تساعد الطلبة الجامعيين الذين ليست لهم هذه العطلة، ثم ارتفع عدد طلبات المشاركة في الملتقى التاسع إلى 5500 طالب[3].

وهذه الأرقام المذكورة لا تعكس سوى عدد المشاركين بالفعل في الملتقيات، لا عدد الطلبات المتزايد كل عام، وتجاوزت مشاركة الطلبة خارج حدود القطر الجزائري إلى الإطار المغاربي منذ الملتقى السابع، فحضر من المغرب الأقصى ثمانون طالباً، منهم طالبتين، ومن تونس عشرون طالباً، منهم أربع طالبات[4].

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق ص427.

[2] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، المصدر السابق، ص42.

[3] ينظر الملحق رقم14: جدول خاص بمشاركة الطلبة والطالبات في ملتقيات الفكر الإسلامي، ص325.

[4] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، المصدر السابق، ص44.

وقد أسهم هذا الجو المنبثق من هذه الملتقيات في توسيع الأفق الفكري للنخب الإسلامية، وفتح المجال أمامهم واسعاً للتعرف أكثر وعن قرب لأطروحات مفكرين من طوائف ومذاهب مختلفة[1]، وهو ما أخرج حركة الصراع بين المعربين والمفرنسين من دائرة النخبوية إلى دائرة الجماهرية العامة، والتي كانت الجامعة مسرحاً لها.

انصبت جهود القائمين على ملتقيات الفكر الإسلامي على جمع وإصدار الأعمال الكاملة له، من محاضرات، ودراسات، وتعقيبات، وباللغة العربية وبعضها باللغة الفرنسية[2]، كما ألقيت سلسلة من المحاضرات بانتظام اثر كل ملتقى للفكر الإسلامي في من طرف الأساتذة المدعوين إلى الملتقى، تشمل عدة نواح من البلاد وأحياناً البلاد كلها، كما في سنة 1974م مثلاً ألقى المؤرخ التونسي "عثمان الكعاك" سلسة طويلة من المحاضرات طيلة ما يقرب من شهرين يومياً، من سوق أهراس إلى مغنية، ومن العاصمة إلى ورقلة، تتصل غالباً بتاريخ المدن، وقد قام بمثل هذه المحاضرات أساتذة آخرون من مختلف البلدان الإسلامية، وحتى الأوروبية، مثل الأستاذ "غوميث" الإسباني، والأستاذ "وصفي أبو مغلي" الفلسطيني وآخرين[3].

رابعاً: المركز الثقافي الإسلامي وفروعه

كانت تطمح وزارة التعليم الأصلي إلى تزويد كل ولاية بمركز ثقافي، تكمن مهمته في تنمية الثقافة الإسلامية ونشرها، وتصحيح المفاهيم المبثوثة عن قصد أو غير قصد من قبل المراكز الأجنبية المتعددة المشارب، وكانت البداية بالمركز الثقافي الإسلامي بالعاصمة سنة 1973، الذي كان يسعى إلى تعميم الثقافة الإسلامية عن طريق تنظيم المحاضرات والندوات، والأيام الدراسية، وعرض بعض الأفلام، والأشرطة التربوية، والعلمية، والتاريخية، والمعارض، وإحياء المناسبات الدينية والوطنية، ويضم المركز وفروعه مكتبات هامة، وقاعات للمطالعة مفتوحة أبوابها يومياً لطلاب المعرفة من مختلف المستويات، كما ينظم جولات ثقافية للأساتذة والمفكرين من جزائريين وأجانب[4].

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص428.

[2] تقرير عن منجزات وزارة الشؤون الدينية خلال العشريات الثلاث من 1962 إلى 1991، المصدر السابق، ص10.

[3] العلبة 05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، المصدر السابق، ص46.

[4] تقرير عن منجزات وزارة الشؤون الدينية خلال العشريات الثلاث 1962-1991، المصدر السابق، ص10.

ألقيت محاضرات أسبوعية منتظمة في قاعة المحاضرات في قصر حسن، ريثما يرمم المركز الثقافي الإسلامي بشارع علي بومنجل، وزيادة على ذلك أنشئت مكتبة خاصة بالبنات تضم حوالي 1942 كتاباً، ومكتبة أخرى للبنين[1]. ويجبر كل إطارات وزارة التعليم الأصلي على ضرورة انتظام حضور ما يقوم به المركز الثقافي الإسلامي من نشاط، وكذلك المراكز الأخرى أجنبية كانت أو وطنية، ومن يتخلف عن الحضور فهو مسؤول عن العواقب المترتبة عن ذلك، وعندما يكون الحضور متعذراً على أحدهم، يكون لزاماً الاعتذار مقدماً[2].

ففي 16 فيفري 1976 تم عرض فيلم عن هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم بالمركز الثقافي الإسلامي، وكانت القاعة مكتظة بالمشاهدين وكان جلهم شباباً، وكان هناك جمهور غفير لم يتمكن من مشاهدة الفيلم رغم الاستعانة بالكراسي.

وتتخلص حوادث الفيلم في ثلاث نقاط رئيسية:

- إبراز المجتمع الجاهلي القبلي، وتجسيد الناحية العقائدية المتمثلة في تعدد الآلهة.
- بعث الله رسوله محمد صلى الله عليه وسلم لينقذ الإنسانية من ضلال الجاهلية.
- الهجرة من مكة إلى المدينة المنورة.

وبعد انتهاء العرض بدأت المناقشة، شارك فيها الشيخ "أحمد حماني" رئيس المجلس الإسلامي الأعلى، و"الطاهر زيتوني" مدير الشؤون الدينية، و"عثمان شبوب" مستشار ورئيس تحرير مجلة الأصالة، وبعد المناقشة خلصوا إلى أن الفيلم تجاري وركز على الناحية الملهاوية في المجتمع الجاهلي، إلى جانب ذلك أسئلة عديدة تقدم بها عدد من المشاهدين تولى الإجابة عنها الأستاذ أحمد حماني[3].

كما أقيمت في الشهر الموالي من السنة نفسها محاضرة بعنوان الثورة الجزائرية في شعر "سليمان العيسى" من إلقاء الأستاذ "أحمد ذياب"، وتوالى بعد ذلك إلقاء العديد من المحاضرات وتنوعت

[1] تقرير عن منجزات وزارة الشؤون الدينية خلال العشريات الثلاث 1962-1991، المصدر السابق، ص46.
[2] العلبة 94: حضور نشاطات المركز الإسلامي، 1976.
[3] العلبة 94: تقرير عن فيلم هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، 1976/2/16، ص3.

مواضيعها بين الجانب الديني والتاريخي مثل: "مواقف من كفاح الشيخ الفضيل الورتلاني"، "عوامل نجاح ابن باديس"[1].

إن هذه المحاضرات والندوات وغيرها من الأعمال الثقافية هي التي عُول عليها في توسيع دائرة التعريب، وهو ما كان يعبر عنه في العديد من المناسبات .

خامساً: تأسيس المجلس الإسلامي الأعلى

هو مجلس يهتم بكل قضايا الجالية الجزائرية في فرنسا وأوروبا عامة، يدرس قضايا إسلامية لإصدار فتاوى تتصل بشؤون هذه الجالية في مختلف المواضيع من اجتماعية، واقتصادية، لا دينية محضة فقط، لأن الإسلام دين ودولة، يتصل بكل شيء وبجميع المواضيع، فهو يجتمع من حين لآخر حسب المواضيع التي تتصل بالطب مثلاً، كزرع الأعضاء، وقد جاءته طلبات فتاوى من لبنان، وهذا المجلس عندما يتكلم عن مواضيع طبية يدعو أطباء من الجامعة ويحضرون بكل حسن استعداد فيشرحون لهم الموضوع من الناحية الطبية، والأساتذة أعضاء المجلس الإسلامي يصدرون الفتوى على ضوء العلم للتوفيق مع الدين، وهذا المجلس ليس مكوناً من موظفين من الوزارة، أو من العلماء بالمعنى التقليدي فقط، ولكن هناك أيضاً أساتذة من مختلف الجهات، من الجامعة، ومن المحامين، ومن فئات عديدة أخرى[2].

وقد تم إنشاء المفتشية بأوروبا بالتنسيق مع وزارات الشؤون الدينية لبعض البلدان الإسلامية الأخرى، من مهماتها الوصاية على مسجد أو جامع باريس وإنشاء مركز ثقافي إسلامي إلى جانب مدرسة عربية وفي هذا يقول "مولود قاسم":« هناك أيضاً مساع مشتركة تقوم بها البلدان الشقيقة، المغرب، وتونس، والجزائر، لتحويل جامع باريس.... فسيوسع هذا الجامع، وسيضاف إليه مركز ثقافي تلقى فيه المحاضرات، وتعرض فيه أشرطة، يكون ملتقى بين الثقافات، الثقافة العربية الإسلامية والثقافات الأوروبية المتعددة وغيرها من الثقافات... وإلى هذا سَيكمل الجامع والمركز الثقافي بثانوية مزدوجة»[3].

[11] العلبة 94: تقارير محاضرات المركز الثقافي الإسلامي بالعاصمة.

[2] بوعلام الجوهري: المرجع السابق، ص319.

[3] المرجع نفسه.

وأسندت حكومة بلجيكا مهمة تعيين مدرسين للإسلام بمدارسها والإشراف عليهم إلى المركز الإسلامي والثقافي ببروكسل، بعدما أعلنت اعترافها رسمياً بالإسلام كدين يدرس في مؤسساتها التربوية إلى جانب المسيحية واليهودية، على أن تتولى هي دفع مرتبات هؤلاء المدرسين، وعلى أن يتحفظوا بمرتباتهم الأصلية في بلادهم نظراً لارتفاع المعيشة في بلجيكا[1].

وبما أن الجالية الإسلامية تتكون من المغاربة، وهم العدد الأكبر إذ يمثلون نسبة 55% والأتراك 25% والتونسيين 10% والجزائريين 8% والألبانيين 2%، ويبلغ عدد الأبناء الذين هم في سن الدراسة حوالي 20 ألف موزعين على مختلف مراحل التعليم، فقد أعرب "محمد العلويني" إمام مدير المركز الإسلامي والثقافي في أن تتولى الدول الإسلامية التي لها جاليات معتبرة، إرسال مدرسين متخصصين في العلوم الإسلامية ومزدوجي اللغة للقيام بهذه المهمة، فقام المغرب الأقصى بإرسال أحد عشر أستاذاً، أما الجزائر فنظراً لقلة هذا الإطار، فقد ترشح أستاذان للتدريس ببلجيكا[2].

المبحث الرابع: الصراع حول التعريب في الجزائر

من المركبات العميقة التي يخلفها الاتصال الطويل بالحضارة الغربية في النفوس واستيلاء النفوذ القهري الاستعماري على البلاد النظرة إلى اللغة من أنها لا تفي بمتطلبات هذا العصر، وأنها في حاجة إلى الإصلاح والتطوير في كتابتها وفي مفرداتها وحتى في تراكيبها ونحوها وصرفها، وإلى أن يتم هذا التحويل الجذري في نظر المتفرنسين يجب أن تبقى اللغة الفرنسية أداة التعليم والعلاقات الإدارية وحتى التعبير الأدبي، وذلك أن المستعمر كان أفرغ كل جهوده في محاولة القضاء على لغة البلاد من جهة، وفرض استعمال لغته من جهة أخرى، وقد كان لهذا الغزو المعنوي وهو أشد من الغزو السياسي أثر عميق على كثير من المثقفين الذين تخرجوا من المدارس والمعاهد والجامعات الفرنسية سواء منها المؤسسة في بلادنا أو الموجودة بفرنسا وبالأخص من بين هؤلاء المثقفين من لم تكن لهم معرفة باللغة العربية مطلقاً أو كانت هذه المعرفة سطحية هزيلة[3].

[1] العلبة 94: إرسال أساتذة إلى بلجيكا للعمل، 1975، ص1-2.

[2] المصدر نفسه.

[3] محمد الفاسي:" التعريب ووسائل تحقيقه"، مجلة الأصالة، ع/17-18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973، ص 107.

وأمام هذه السياسة الفرنسية الغاشمة التي جرحت كبرياء الشعب الجزائري جراحات دامية، جعلت ردود فعله قوية وحادة، فتمثل نضاله في حركات الإصلاح الاجتماعي والتربوي، وكانت هذه الحركات تحث الشعب على تأسيس المدارس والمساجد والجمعيات الثقافية للمحافظة على لغته وعقيدته، ونمت هذه الحركات نمواً مطرداً بعد تأسيس الحركة الوطنية، وكان منهاجها يتلخص في: «الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا»، واليوم وبعد استعادة الجزائر لحريتها واستقلالها يحق لها أن تستعيد مجدها الثقافي الأصيل، وتتخلص من التبعية الفكرية البعيدة عن الواقع الجزائري[1].

أكدت فترة ما بعد الاستقلال وجود أزمة ثقافية حادة بين المثقفين على أساس الفرز اللغوي، أو حدوث قطيعة بين المعربين والمفرنسين[2] يرفض "عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة" هذا الفرز اللغوي، ويرى أنه يجب أن يكون على أساس من هو مع الثورة ومن هو ضد الثورة، ولا يجب على الإطلاق أن يكون بين المثقفين بالعربية وبين المثقفين بالفرنسية؛ لأن هذا خطأ فادح رغم أنه قد يكون من بين الذين يرفعون شعار التعريب من يعمل بوعي أو بدون وعي على طعن التعريب، ومن الذين يحاربون التعريب من هم من غلاة التفرنس، إن التعريب واسترجاع كل عناصر الشخصية الوطنية يجب أن يرتبط ارتباطاً عضوياً بما نقوم به في هذا البلد من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية لأن التعريب جزء من الوطنية[3].

بغض النظر عن قبول هذا الفرز أو رفضه؛ فإن الواقع أظهر أشكالاً مختلفة من الصراعات والتناقضات بين القطبين، وهو صراع سطحي يخفي مشاكل معقدة ومتشابكة على كل المستويات، حيث أصبحت الساحة الثقافية تعيش على وقع نوع من الأمية اللغوية بين الأغلبية الساحقة من الشعب، تتضمن إشكالية ثقافية ذات جذور تاريخية تتعلق بالتكوين السوسيولساني والثقافي للمجتمع الجزائري وبالواقع الموضوعي الذي عاناه جراء الاستعمار ولغته الدخيلة[4]، وهذا يحيل تفكيرنا إلى طرح تساؤل ما هي حقيقة هذا الصراع بين المعربين والمفرنسين؟ وما هي أوجهه؟

يقول "عبد الله شريط" عن الصراع حول التعريب: « إن التعريب في البلاد ظل سنوات طويلة موضوع نقاش بين طرفين لا يفهم أحدهما الآخر فكان شبيهاً بنقاش الصم الذين لا يسمع بعضهم

[1] العلبة 228: تقرير عن سير التعريب، المصدر السابق، ص 3.
[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص 81.
[3] عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة: المرجع السابق، ص 7.
[4] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص 81.

بعضاً؛ ولكن كل واحد يرد على الآخر بما يتوهم من أفكاره، أو يظن أنه قاله ولكن المؤكد أنه لم يحصل لحد الآن نقاش هادئ بين معربين ومفرنسين في قضية التعريب»[1] .

فقد ظل سؤال التعريب في الجزائر موضوع نقاش حاد بين عدة نخب من المثقفين الجزائريين على اختلاف توجهاتهم الأيديولوجية وتباين مستوياتهم الفكرية وتمايز حقولها المعرفية ومناهجها البحثية ومنطلقاتها الابستيمولوجية، فنخبة من المثقفين سعت جاهدة لتأسيس حجج تثبت بها أفضلية وأهمية اللغة العربية وضرورة الاعتماد عليها في مختلف قطاعات الدولة ولدى جميع مؤسساتها، مدافعة عن هذا الطرح بكل ما أوتيت من حجج وبراهين وبمختلف الآليات والوسائل والأساليب، أما النخبة الثانية فتلك المسماة بنخبة المثقفين المفرنسين أو (التغريبيين)، وسعت لتعميم استخدام اللغة الفرنسية وضرورة انتهاج سياسة قائمة على تفعيلها في مختلف مؤسسات الدولة الجزائرية بما في ذلك المؤسسة التعليمية التربوية، معتبرين إياها إضافة مهمة للمجتمع الجزائري وضرورة ملحة في الوقت ذاته، وبعضهم تجاوز ذلك إلى ضرورة تجديد اللغة العربية وتحديث مضامينها وإعطائها صبغة متلائمة مع الخصائص السوسيوثقافية والأنثروبولوجية للمجتمع الجزائري المتعدد الثقافات والأعراق والبنيات الثقافية والاجتماعية، و قد دافع هؤلاء عن أطروحتهم دفاعا مستميتا[2]، وسنستعرض حجج وبراهين كل طرف في الآتي:

أولاً: المؤيدون للتعريب للجزائر

يستند أنصار هذا التيار إلى مطلب الهوية والانتماء الذي يعتبر العربية والعروبة شرطين أساسيين للسيادة الوطنية، وأحد مقومات البناء الثقافي لأفراد المجتمع، ويرى هذا التيار أن اللغة العربية وحدها يمكن أن تعبر عن الهوية، لأنها لغة وطنية تترجم مشاعر الجزائريين وإحساساتهم وتكيفهم أكثر مع بعضهم، وكذا الارتباط بماضيهم ومحيطهم[3]، فالتعريب في نظر هؤلاء لا يعني الانغلاق على اللغة العربية، ولا يعني مقاطعة اللغات الأخرى، بل هو دعوة لأن تملك الأمة إرادتها وتحترم نفسها وألا تفقد هويتها بضياع لغتها، وهو يحتم اتخاذ خطوة جريئة من أجل تحقيق التوازن بين الفكر واللسان، وبين

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص83.

[2] إبراهيم الخليل بن عزة: "سؤال اللغة العربية، التعريب، و التعليم عند عبد الله شريط"، مجلة أصوات الشمال، نشر في الموقع بتاريخ : الثلاثاء 3 جمادى الأول 1438هـ الموافق: 31-01-2017، *aswat-elchamal.com*.

[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص 84.

المعرفة واللغة، وإلى تحقيق التفاهم بين كافة أفراد المجتمع من حيث الوحدة الفكرية والثقافية والشخصية المتميزة[1]، ويستند أنصار هذا الاتجاه إلى الانتماء العربي الإسلامي للجزائر، وهو الركيزة الأساسية لحركة ابن باديس الإصلاحية، والتي توسع نشاطها بانتشار مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، للحفاظ على عروبة الجزائر وأصالة الشعب الجزائري، وذلك بتمسكها بمطلب اللغة العربية كهوية ولغة التعليم والعمل، باعتماد التربية كسبيل وحيد لإصلاح التعليم ونشر اللغة العربية والقيم الإسلامية[2]، وتبنت جبهة التحرير الوطني هذا الاتجاه وتم اعتباره الخيار الأول للجزائر المستقلة.

ويرتكز دعاة السيادة الثقافية واللغوية للعربية على حجج قوية مستمدة من الوقائع التاريخية الثابتة وتتعلق بأهمية اللغة العربية ثقافياً وحضارياً، فاللغة العربية لعبت في منطقة شمال إفريقيا دوراً حضارياً هاماً، كما أن الفرنسية لم تصل إلى الفلاحين والبدو وهم الجزء الأساسي من الشعب الذي لا يتكلم سوى العربية في الجزائر، كما أن القول بأن اللغة الفرنسية لغة حضارة والعربية لغة العصور الوسطى فيه مغالطة من أكبر المغالطات التاريخية، فمن الناحية النظرية لا توجد هناك لغة متخلفة من حيث الأساس؛ وإنما هناك شعب متخلف وشعب متحضر، والشعوب المتخلفة تعكس نفسها أيضاً على اللغة فتضعف وتنهار، والشعوب المتقدمة تعكس تقدمها أيضاً وقوتها على لغتها[3].

ويتعمد أنصار هذا الاتجاه على خطابات "هواري بومدين" الداعمة لموقفهم في هذه القضية ومن ذلك خطابه الذي وجهه للرافضين للتعريب فقال:« عندما نادينا بالتعريب أثارت هذه القضية كثيراً من الجدل واعتقد البعض أن التعريب ضربة موجهة لمصالحهم الخاصة، وذلك أنهم لم يكونوا مسؤولين عن حالة وجدوا عليها، وليس لأحد أن يلومهم؛ لأن تكوينهم كان تكويناً فرنسياً محضاً وقد قلنا في مناسبات متعددة أن طرحاً على هذا الأساس وبهذا الأسلوب يعتبر في نظرنا خطأ ونعتقد أنه محض انحراف، فإطارات الجزائر يجب أن ينهلوا من كل ثقافات العالم وأن يتعلموا كل اللغات التي تسيطر على الميدان الثقافي في عالم اليوم، لكن هذا لا يكون إلا بتحقيق شرط أساسي وهو إعطاء الأسبقية لتعلم اللغة الوطنية»[4].

---

[1] صالح بلعيد: "اللغة العربية والتعريب العلمي-آراء وحلول"، مجلة اللغة العربية، ع/ 2، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 1999، ص110.

[2] أحمد ناشف : المرجع السابق، ص86.

[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص 168.

[4] سعد بن البشير لعمامرة: هواري بومدين الرئيس القائد 1932-1978، البليدة، ط1، قصر الكتاب، 1997، ص102.

فمن المغالطة اعتبار اللغة مجرد أداة أو آلة قابلة للاستبدال على أساس المفاضلة، كما أن استبدال اللغة القومية في أي مجال من مجالاتها الطبيعية ينطوي على مخاطر منها النيل من السيادة الوطنية، ولقد رفضت الجزائر التي تعاني تجربة التعريب في ظروف صعبة، هذا الخيار أصلاً واعتبرته غير وارد البتة، ولا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب إلا فيما يتعلق بالمحتوى والوسائل والمناهج والمراحل، فالأمر إذن لا يتعلق بالموضوعية ولا بالتعصب؛ لأن طرح فكرة الاختيار نفسه أمر في غير محله، والموضوعية نفسها تقتضي ألا ننسى انتمائنا إلى أمة معينة تعيش ظروفا معينة، وتسعى من خلال ظروفها إلى تحقيق غايات معينة[1].

ومن الذين دافعوا عن هذا الاتجاه "عبد الله ركيبي"، "عثمان سعدي"، "أحمد بن نعمان"[2] وغيرهم، والتعريب في نظر هؤلاء لا يمنع الاهتمام بإتقان اللغات الأجنبية، وفرق بين أن يكون هذا الإتقان هو نتيجة عهد وحكم استعماريين وأن يكون نتيجة سياسة تعليمية وطنية سليمة تدرك ما للغات الأجنبية من أهمية خاصة بالنسبة للدول النامية، فالعلم لا جنسية له وما اللغات إلا وسائل لمعرفته[3].

ويعد "مولود قاسم" أشد المدافعين عن التعريب حتى آخر يوم في حياته، وقد أعطى مثالا عن الألمان بمحافظتهم على أصالتهم، أي لغتهم الأصلية التي بقيت متعلقة بجذورها، بينما الشعوب الجرمانية الأخرى التي هي من أصل واحد والشعب الألماني، تخلت عن اللغة الأصلية أو خلطتها بلغات أخرى ليست إلا قبائل جرمانية حقاً، كالأمة الألمانية، ولكنها تبقى قبائل وأشتاتا وليست أمة مثلها، ويستشهد مولود قاسم بفيخته عن القومية واللغة أساس نجاح التجربة الألمانية التي هي روح الأمة الألمانية الحديثة، فإن مولود قاسم كان يخاطب قومه بقلب يعصره الحزن على الحالة التي كانوا عليها، ويتطلع إلى

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص276.
[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص86.
[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص 169.

اليوم الذي يتحررون فيه من ربقة الفرانكفونية[1] والمرجعية الفرنسية في كل شيء، فهو كان ينظر إلى الجزائر في عهده كألمانيا في عهد بيتهوفن وفيخته، تهتز وتنفجر وتتداعي ولمّا تتوحد، لأن الوحدة الحقيقية هي وحدة اللسان والفكر والتصور لينتج ذلك الدفء والتضامن والثقة والأخوة الحميمية[2].

فهو يري اللغة عند فيخته هي التي تُكَوِّن الإنسان، وليس العكس، وهي التي تؤثر فيه، وليس العكس، فهي صدى روح الأمة، وتؤثر في التصورات وتصبغ عليها معاني وألوانا وتعكس عليها أشعة وظلالاً خاصة بها هي التي تجعل الإنسان من هو؟ وليست مجرد أداة يعبر بها الإنسان عن نفسه، بل هي اللغة الطبيعية الإنسانية التي تبرز منه في شكل أصوات خاصة معينة لا يمكن أن تكون غيرها، وبهذه الأصوات الخاصة التي هي صدى الروح بما تحمله من شحنات عاطفية وتصورات ومفاهيم وذكريات مشتركة يتفاهم بها الإنسان مع من يشاركونه نفس التصورات، ونفس المفاهيم والطبائع والتقاليد والعادات والذكريات، أي مواطنيه، ولو كانوا ولدوا في قارات أخرى غير قارته[3]، فالفرنسي يتحدث بلغته والألماني والروسي والصيني والفيتنامي يتحدثون بلغتهم القومية، وليس هناك مبرر على الإطلاق أن نتحدث ونفكر بلغة الأجنبي، وخاصة بلغة خضنا صراعاً مريراً حتى نتخلص من تأثيرها على فكرنا القومي، وليس من المنطق أن يحاول الواحد منا تعلم لغة أجنبية وهو لا يحسن لغته الوطنية[4].

ويخلص أنصار التعريب في الجزائر إلى أن المعارضين لسيادة اللغة العربية، برغم كل حججهم الفكرية ذات المظاهر الموضوعية الخارجية، إنما يخشون في الواقع على مستقبلهم الشخصي والعملي إذا ما تم زحف اللغة والثقافة العربيتين إلى المراكز الرئيسية التي يحتلونها في مجالات الإدارة والتعليم، إن هؤلاء المتفرنسين يؤمنون بان نجاح التعريب في الجزائر هو الثورة الحقيقية التي ستبعدهم عن مناصبهم

[1] أول من أطلق هذا المصطلح الجغرافي الفرنسي ريكلوس(1837-1916م)،فهو الذي أعطاها الصبغة اللغوية حسب الجغرافيا التي تنتشر فيها اللغة الفرنسية خاصة شمال إفريقيا، لكن الفرانكفونية مصطلحاً وفكرة توقفت واختفت باختفاء هذا الجغرافي، ثم عادت إلى الظهور في نوفمبر 1962م، في العدد الخاص لمجلة اسبري (*ESPRIT*) تحت عنوان الفرنسية في العالم، وقد شارك في ظهورها كتاب مرموقون من جنسيات عديدة، بعضهم أتيح لهم أن يلعبوا دوراً سياسياً مثل: كميل بورنكيل، فوجنهايم سنغور، بيير-هنري سيمون، نوردوم، سيهانوك، جان بيولوران، وجاك مارك ليجي، لكن الفضل الأكبر في إبراز هذه الدعوة يعود إلى للشاعر السنغالي سنغور، بحيث وسع مفهومها وأعطاها حضوراً عالمياً بشعره وبمواقفه، للتوسع ينظر: عبد الله ركيبي: الفرانكفونية مشرقاً ومغرباً، الجزائر، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، 2009، ص38.

[2] أبو القاسم سعد الله: خارج السرب، المرجع السابق، ص142.

[3] مولود قاسم نايت بلقاسم: "اللغة والشخصية في حياة الأمم"، مجلة الأصالة، ع/17-18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973-1974، ص54.

[4] سعد بن البشير لعمامرة: المرجع السابق، ص102.

ومواقعهم[1]، فقد كانت الأطر الإدارية الجزائرية منقسمة إلى أكثرية مكونة تكويناً فرنسياً وأقلية مكونة تكويناً عربياً، ولكل من الجانبين عقدة مستحكمة تجاه الآخر، فالموظف ذو الثقافة الفرنسية يعتقد أنه عصري وأن الآخر رجعي لا يفهم مستلزمات العصر الحديث، والموظف ذو الثقافة العربية يعتقد أنه مؤمن أصيل في انتماءاته الفكرية وأن الآخر ملحد ويتعلق بأذيال حضارة وثقافة أجنبيتين، ومن هنا كانت هذه الفترة أصعب مراحل تطبيق سياسة التعريب في أجهزة الحكومة الجزائرية، حيث طلب من جميع الموظفين الذين تعدوا الثلاثين من أعمارهم وتمرسوا في العمل الإداري في إطار من الثقافة والمفاهيم والبيرقراطية الفرنسية أن يتقنوا لغة بلادهم كتابة ومحادثة[2].

ومن بين مظاهر الصراع بين المعربين والمفرنسين قرار هواري بومدين القاضي برفع مرتبات الموظفين الذين يتعلمون العربية في مدة لا تزيد عن أربع سنوات وأكثر من ذلك أن مجلس الوزراء قرر في أبريل 1968 وقف تعيين أي موظف جزائري جديد اعتباراً من 1971 إذا لم تكن لديه معرفة كافية باللغة العربية، وتسهيلا لتعريب الإدارة افتتحت الحكومة الجزائرية فصولاً ليلية لتعليم الموظفين اللغة العربية ولم يخل الأمر من عقبات عملية، فإن كثيرين ممن يجهلون اللغة العربية هم من حملة الشهادات المتوسطة العاملين في وظائف كتابية وحسابية يثيرون من حيث المبدأ تحفظات اجتماعية تجاه مسالة التعريب وضوابطها التي أعلنتها الحكومة الجزائرية فيحتجون بحقوق الطبقة العاملة التي تحميها قوانين العمل من الفصل التعسفي، ومن البديهي أن يقوم كبار الموظفين المتفرنسين بوضع العراقيل في مسيرة التعريب حماية لوجودهم ومصالحهم الخاصة داخل الإطار الهيكلي الإداري الحكومي[3].

والقومية أحد أهم المرتكزات لدعاة التعريب فالوحدة العربية والوحدة المغاربية كانت هي الشعارات المرفوعة آنذاك وتبناها أنصار هذا الاتجاه، فالعجز عن توفير إطارات وأساتذة جزائريين معربين في وقت قياسي بعد الاستقلال، والاستعانة بالأساتذة من المشرق العربي خاصة من مصر وسوريا والعراق، ساعد على ربط علاقات متينة مع هذه الدول وهو أمر يراه المفرنسين خطراً عليهم، فمطلب الهوية العربية الإسلامية أقوى حجة يستند إليها المعربون حيث أن شروط استقلال الشخصية الوطنية هو معرفة الجزائريين لأنفسهم، ولتاريخهم وللحضارة العربية الإسلامية التي ينتمون إليها، هذه الحجة أصبحت موضع انتقاد من طرف المنادين بالتعددية الثقافية سواء عن سوء نية، أو تعبيراً عن الواقع

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص 171.
[2] المرجع نفسه، ص 121.
[3] المرجع نفسه، ص122.

اللغوي في الجزائر، وكانت النصوص الرسمية أهم ما يستند إليه المعربون من حيث المبدأ، لم تكن هذه النصوص مطابقة تماماً لما كان يجري في الواقع من ضعف التأطير ونقص في البرامج الفعالة، بالإضافة إلى تماطل في التطبيق يعود إلى عدة عوامل من أبرزها انعدام المشاريع وكذلك الخبرة، وهنا فقد لعب الإعلام دوره السياسي بالخطب الرنانة والشعارات البراقة التي تصف الواقع وتعطي العلاج عن طريق العودة إلى الأصالة والهوية والتي تتضمن في محتواها نوع من الطوباوية البعيدة عن الواقع[1].

رغبة الشعب الجزائري في الخروج من دوامة الأمية وفي الوقت نفسه رفضه كل ما يتعلق بالاستعمار ومن ذلك اللغة الاستعمارية، وهو مبرر نفسي لدى المجتمع الجزائري، فواقع التعليم يعبر عن ازدواجية لغوية وهو ما خلق نوع من الطبقية في التعليم، جعل الكثير من أفراد المجتمع يعرضون عن توجيه أبنائهم للمدرسة المعربة خوفاً على مستقبل أبنائهم[2]، وقد بدت هذه التفرقة بين أبناء المعربين وأبناء الفئة الفرانكفونية في التعليم بقصد وعن سبق إصرار وتخطيط، فالأولون يُوَجَّهُون إلى التعريب أما الآخرون إلى المزدوج بل المفرنس وفي هذا يقول "محمد حربي": « ...وعلى صعيد التعليم يخاض التعريب وهو التطلع العميق لغالبية السكان بصورة ديماغوجية ويوجه النظام المدرسي المكلف وغير الفعال أولاد الطبقات الفقيرة نحو التعريب وأولاد ذوي الامتيازات نحو ثنائية اللغة ...»[3].

هذا واقع فرضه الخطاب السياسي المتناقض بين القول والفعل، المنادي بأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، لكن الواقع كان يهمش ويقصي كل التلاميذ المعربين خاصة قبل سنة 1978م؛ أي قبل إلغاء التعليم الأصلي فقد أقبل الكثير من الطلبة في المناطق النائية على معاهد التعليم الأصلي لعدم وجود أماكن للدراسة في التعليم العام حتى بعد مرور أكثر من عشر سنوات من الاستقلال، وسُوِّق إعلاميا من قبل الإعلام المفرنس على أنه لا مكان لطلبة التعليم الأصلي للدراسة في الأماكن الإدارية والأماكن السياسية، ويقول "أبو القاسم سعد":«... أنه عندما جرى توزيع التلاميذ من حملة باكالوريا التعليم الأصلي على معاهد الجامعة، وقف بعض المسؤولين ضد تسجيل هؤلاء الطلبة في بعض المعاهد مثل معهد العلوم السياسية، وقد دخلت مع أحدهم ذات مرة في نقاش حاد مطالباً بالمساواة بين الطلبة فاحتد ذلك المسؤول وقال: كيف! هؤلاء يدرسون الدين ثم يتخصصون في السياسة لكي يتسلطوا على

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص 87.

[2] المرجع نفسه، ص88.

[3] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص155.

البلاد بعد ذلك! فتمسكت بمبدأ المساواة بين المواطنين في جميع الفرص ولم أزد معه في النقاش. وأشهد أن ذلك المسؤول كان من الوطنيين الفرانكفونيين»[1].

إن اختيار لغة أجنبية لتُعتمد في أي مجال من مجالات الاستعمال الطبيعي للغة الأم، هو في الواقع اختيار مغلوط بني على حرية موهومة، فهل تدريس العلوم في جامعات الجزائر بالفرنسية وتدريسها في جامعات مصر بالانجليزية اختلاف يعتمد على مقاييس مختلفة للاختيار؟ وهل هناك مقاييس تثبت بالفعل أن هذه اللغة الأجنبية أو تلك اللغة الأجنبية كذلك هي اللغة الأفضل من حيث قدرتها على الاستيعاب والأداء لمختلف العلوم؟ [2]وهل أنه من قبيل الصدفة أن يكون هذا الاختيار على المستوى العملي، مغلقاً محصوراً بين اللغة العربية ولغة المستعمر السابق؟

ثانياً: أنصار الازدواجية اللغوية

يقول "أحمد طالب الإبراهيمي" عن الازدواجية اللغوية:« إذا كان الأمر يتعلق بازدواجية عقيدية تجعل من اللغة العربية لغة الجماهير، ومن اللغة الفرنسية لغة المدرسة والنخب فنحن نعارض ذلك حتى النخاع، ولكن إذا ما تعلق الأمر بازدواجية لغوية ظرفية، فإن قبولها يبدو لنا كظاهرة لا مفر منها من حيث كونها توفر لبلادنا فرصة البقاء ضمن تيار التبادل العالمي للفكر العلمي. الجزائر محكوم عليها قبل أن تستعيد شخصيتها الأصيلة استعادة كلية، وتعمم ممارسة اللغة الوطنية، بأن تمر بمرحلة تكون فيها للغة الأجنبية السائدة أي الفرنسية، مكانة الصدارة»[3].

إن قبول طالب الإبراهيمي للغة الأجنبية لمرحلة ظرفية يحيل تفكيرنا بوجود أنصار التعريب على درجات متفاوتة، فهناك من نادي بالتعريب الشامل والفوري، وهناك من ينادي بالمدى البعيد لعملية التعريب بدعوى العقلانية، فالكل كان يتكلم حسب الموقع الذي وجد نفسه فيه، أو حسب تصوره لمستقبل اللغة العربية في الجزائر، وقد يظن الباحث في الخطاب الفكري الجزائري المعاصر أن أنصار التعريب تموقعوا في مؤسسات التعليم والتربية، بينما تموقع أنصار الفرنسية في المؤسسات الإدارية المختلفة ومؤسسات التعليم العام، لكننا نجد داخل المؤسسة الواحدة صراعاً بين الطرفين، وهذا يدل على أن هذا الصراع كان شاملاً لمختلف هياكل الدولة، "فأحمد طالب الإبراهيمي" وبحكم توليه منصب وزير التربية

[1] أبو القاسم سعد الله: خارج السرب، المرجع السابق، ص151.
[2] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق (بتصرف)، ص276.
[3] أحمد طالب الإبراهيمي: المصدر السابق، ص49.

الوطنية في الفترة الممتدة من جويلية 1965 إلى جويلية 1970م، واجه معارضة شديدة عندما عرض مشروع تعريب السنة الثانية من التعليم الابتدائي على مجلس الوزراء فكان يظن أنه سيمر مثل رسالة عبر البريد، لكنه اصطدم بعدد من الاعتراضات: خمسة وزراء عارضوه، وزير واحد سانده أمام صمت أعضاء الحكومة الآخرين، حينها تدخل" هواري بومدين" وقال: « أريد الإشارة إلى أن هذا المشروع ليس من صنيع يده وحده، فلقد سبق عرضه علي وأعطيته موافقتي»[1]، وما كان هذا المشروع ليرى النور لولا تدخل هواري بومدين.

والواقع أنه لا وجود لاختيار حر حقيقي للغة الأفضل والأجدر بالاستعمال، وإنما هناك اختيار جذري مصيري من يعتبر الوضع اللغوي والثقافي والتربوي الناشئ عن عهود الاستعمار أمراً واقعاً ينبغي أن تروض النفس على قبول بعض نتائجه ومخلفاته، أو أن نعتبر هذا الوضع وضعاً طارئاً مفروضاً، من مهامنا الحاضرة والمقبلة أن نناضل من أجل تجاوزه[2].

لذلك يقف المعربون موقف المدافع ضد استعمال اللغة الفرنسية التي أصبحت تهدد المجتمع الجزائري، وتغربه عن وطنه، وقوميته العربية، فالسبب الحقيقي في رأيهم المشاكل والصراعات الثقافية في الجزائر ليست اللغة العربية أو المقومات الأخرى لثقافة المجتمع، وإنما اللغة الفرنسية التي تلعب دورين متناقضين في الحياة الاجتماعية في الجزائر، فهي من جهة لها جانب نفعي وهذا رغم مقاصد الاستعمار، ومن جهة أخرى تقوم بتقييد التطور الثقافي للغة الوطنية وحتى بالنسبة للهجات الشعبية والبربرية، وينتقد مؤيدو التعريب النخبة المفرنسة بأنها تأثرت بالاستعمار، حيث أصبحت تفكر كما يفكر، وتناقش بنفس طريقته، وتتحامل على اللغة القومية كما كان الاستعمار يتحامل عليها وتسعى إلى عرقلة التعريب بكل الوسائل[3].

إن الاستعمار في نظرهم أستطاع أن يجعل بعض الجزائريين يرون اللغة العربية علامة التأخر والتخلف ويصفون متكلميها والمدافعين عنها بالرجعية، ويحاولون فرض اللغة الأجنبية على الأجيال الناشئة؛ لأنهم استحوذوا على مناصب القرار في جهاز الدولة[4]، فالمفرنسون يسعون إلى تعليم اللغة العربية في المدارس على شكل محو أمية الحرف، ولا يتعدى الأمر معرفة الفعل والفاعل وحفظ بعض

[1] أحمد طالب الإبراهيمي: المصدر السابق، ص47.
[2] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص276.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص91.
[4] المرجع نفسه.

الأناشيد للمناسبات، وهذا يجعل العربية دائما في مركز ثانوي متأخر، وتبقى الفرنسية صاحبة المركز الأول ولغة المخبر[1]، فهم يريدون من العربية أن تختص بمواد تربوية وأدبية واجتماعية، إنهم على حد تعبير "عبد الحميد مهري":« يريدون أن تنفرد اللغة الفرنسية بتعليم العلوم وتترك للعربية العلوم التراثية من شعر وتربية دينية وأخلاقية، إن هذا التعليم سيكون من نتائجه الحتمية إقناع الناشئة بعجز اللغة العربية عن مسايرة الركب الحضاري وبأن من الحكمة الإبقاء على الفرنسية كأداة للتعليم دائمة وهو ما يتناقض مع سياسة التعريب»[2].

ويرى ابن خلدون أن تعلم قواعد النحو والإعراب والتصريف وحفظ تلك القواعد واكتساب المهارة في الإعراب ليس هو تعلم اللغة، فهو يحكم على هذه الطريقة بالعقم الكامل، ويقول أن تعلم اللغة يجب أن يكون بالممارسة العملية، أي بحفظ النصوص، وتركيب الجمل والتكلم بها واستعمالها مع تعلم شيء من قواعد النحو، أما الإكثار من القواعد وإهمال الاستعمال فلا يعلم صاحبه شيئاً من اللغة، ومعلوم أن هذه الطريقة التي يدعو إليها ابن خلدون منذ سبعة قرون هي الطريقة الحديثة، ويرى كذلك أن تزاحم اللغات عند مُتَعَلِّمِها له قانون لا يتَخَلف، وهو أن اللغة الأولى، أو اللغة التي تعلمها صاحبها قبل غيرها تبقى هي المسيطرة عنده على بقية اللغات الأخرى التي تعلمها بعدها، ومن ثم فإنه يمكننا أن نتعلم ما شئنا من اللغات الأجنبية فإن ذلك لا يضر بلغتنا، إذا كنا قد تعلمنا لغتنا قبل اللغات الأجنبية، وبفهم هذا القانون ندرك لماذا يصعب على الذين تعلموا الفرنسية مثلاً ثم تعلموا العربية بعدها، تبقى سيطرة الفرنسية عندهم أشد من مهاراتهم في العربية[3].

ويفهم من هذا أن مشكلة الازدواجية اللغوية أو التعدد اللغوي قضية قديمة متجددة والتعامل معها والتحكم فيها بعقلانية وتخطيط وفق القانون المحدد لذلك يحدد هوية الأوطان والأفراد أو يبعدهم عنها ويحيدهم عن الهوية الأصلية نحو الاغترابية الثقافية، كما أن أنصار التعريب ليسوا ضد اللغة الأجنبية أو ضد الازدواجية اللغوية بل هم ضد الفرنسية التي حلت محل اللغة العربية في الجزائر بعد الاستقلال وكرستها الدوائر الحكومية في مؤسساتها وجسدتها بمنطق السلطة بيد من؟

---

[1] يحي بوعزيز: "واقع ومستقبل حركة التعريب بالجزائر"، مجلة الأصالة، ع/ 17-18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973-1974، ص 126.

[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص91.

[3] عبد الله شريط: نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون في الاجتماع والسياسة والثقافة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1984، ص125.

والازدواج اللغوي لم يتوقف عند التعليم والإدارة بل كان حاضراً بقوة في أجهزة الإعلام، فهو نتاج عملية استعمارية سيطرت وتغلغلت بقوة في جميع جوانب الحياة، اقتصادياً وعسكرياً وسياسياً وثقافياً وفكرياً، فالصيغتان العربية والفرنسية تسودان على نحو متوازن تقريباً، في دوائر الإعلام، سواء أكانت تلفيزيوناً أم راديو أم سينما أم صحافة، ومن الطبيعي أن فئات الجمهور التي تنهل من أجهزة الإعلام الناطقة والمكتوبة باللغة الفرنسية تختلف اختلافاً بيناً عن الفئات والجماهير التي تتجه أساساً إلى أجهزة الإعلام المقدمة باللغة العربية، ومن جهة أخرى فإن الأبحاث المركزة على تحليل المضمون، تبين لنا بوضوح أن تلك الأجهزة التي تتعامل مع نوعيات جماهيرية مختلفة فيما بينها من حيث التكوين الفكري والأساس الثقافي، لا تحمل بازدواجها اللغوي مضموناً موضوعياً واحداً، وإن كانت تتماثل فيما بينها من حيث الاتجاه السياسي والفكري الذي تقدمه للناس[1].

فالصحافة المكتوبة بالعربية تزاحمها صحافة أخرى تكتب بالفرنسية، وتحتفظ بتفوق مادي وفي الإطارات الكُفْأَة، وقد يكون مقصوداً وقد يكون غير مقصود، وعلى سبيل المثال فقط فإن صحيفة المجاهد اليومية المكتوبة بالفرنسية تغطي كثيراً على صحيفة الشعب العربية، ولولا أن الأغلبية الساحقة من الشعب عربية الاتجاه لأفلست صحيفة الشعب وأغلقت أبوابها، فلماذا لا تسخر لها الإمكانيات والإطارات الكفأة لتصبح صحيفة البلاد الأولى والناطق الرسمي لقيادة للدولة والقيادة، ومصدر الأخبار لكل الجهات الداخلية والخارجية؟ [2]لأن الصحافة الجزائرية تتميز بالطابع المركزي الرسمي السياسي. ذلك أن جميع الصحف الجزائرية المعترف بوجودها رسمياً هي صحف تابعة للنظام الحاكم في البلاد وتخضع في نشاطها الفني والإداري لأجهزة القطاع العام في إطار التأميم الكلي[3].

وهذه الازدواجية اللغوية تمثل مؤشراً حقيقياً لوجود تصنيف اجتماعي معين على أساس العصرنة والتقليد، ويوضح لنا على أوسع نطاق أبعاد الازدواجية التناقضية أو ظاهرة التوازي دون التلاقي في أوسع معانيها التي تسيطر على الحياة الثقافية في كل مستوياتها [4].

ونستخلص من كل هذه الآراء والمناقشات المتباينة أن الازدواجية اللغوية وأعداء التعريب وخصومه قد نجحوا في تحويل الدعوة إلى التعريب إلى نظرية فارغة من المحتوى وبعيدة عن مركز التطبيق

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، 130-131.
[2] يحي بوعزيز: المرجع السابق، ص 127.
[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص 138.
[4] المرجع نفسه، ص 134.

الذي أصبح حكراً عليهم، فتمكنوا من فرض الازدواجية وإيقاف مسيرة التعريب عند مظاهر معينة، مما أدى إلى ظهور فئة معربة ثائرة تدعو إلى وقف النقاش النظري والدخول الفعلي في معركة التنفيذ الفعلي وعلى رأسها الدكتور "عبد الله شريط"، الذي وضع النقط على الحروف نظراً لخطورة الموقف بقوله:« في الأحاديث العادية التي تجري هنا وهناك بين المواطنين، وفي المقالات الصحفية والمحاضرات العمومية أصبحت كلمة التعريب تتردد على الألسن أكثر من أي وقت مضى، والسؤال الذي لابد أن ننتهي إليه يوماً هو: هل انتهينا نحن المثقفين بالعربية من الحديث عن هذه القضية من حيث المبدأ لندخل في نقاش وسائل التطبيق؟ أم أن مرحلة الحديث عن المبدأ ما تزال لم تأخذ حصتها بعد، وأنها تتطلب جولات أخرى تهيئ فيها الجو النفسي لتقبل الفكرة وتزايد الاستعداد لها، وتنضيجها في الأذهان قبل أن تدخل مناقشة التطبيق ووسائل التحقيق؟"[1].

«والسؤال الآخر هو أن مرحلة الحديث عن المبدأ التي مازلنا فيها لحد الآن هي مرحلة قائمة على خطة معتمدة مدروسة وكنا ننوي منذ البداية أننا سننتقل بعدها إلى مرحلة التطبيق، أم أن مرحلة المبدأ قمنا بها بصورة عفوية فقط دون أن نتصور أنها ستسلمنا في يوم من الأيام إلى مناقشة مرحلة التطبيق؟

فإذا كان حديثنا قائماً على خطة نعرف أنها ستسلمنا إلى خطة التطبيق فإن معنى ذلك أننا نكون أثناء المرحلة الأولى نستعد للمرحلة الثانية مرحلة التطبيق، وأننا نعرف أن الخطة التطبيقية هي المرحلة الصعبة، لأن الحديث عن المبدأ سهل، يكفي أن يعتمد فيه على العاطفة القومية والدينية والوطنية ويستنجد فيه بالشهداء وبالثورة والإسلام، وبالنخوة العربية وبالعزة والكرامة، أما إذا وصلنا إلى مرحلة التطبيق ووسائله وطرقه، هنا سنتكلم بلغة العقل وبالتجارب والإحصائيات والمناهج التربوية والمقارنات مع الماضي أو مع غيرنا من الأمم، وسنضطر إلى معرفة وسائلنا البشرية والمالية، ومدى ما نستطيع أن نستفيده من المتعاونين العرب، ومدى تقبل الرأي العام عندنا لهذا التطبيق في المدن والقرى والبوادي وعند المثقفين والأميين وعند الأطفال في المدارس والعمال والفلاحين والبطالين، وهل نحن المعربين مستعدون لهذا العبء تطبيقاً كما نحن مستعدين له حديثاً وتحمساً للمبدأ»[2].

[1] عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة: المرجع السابق، ص50.

[2] المرجع نفسه، ص51.

إن أفكار "عبد الله شريط" و"مولود قاسم" حول التعريب كانت ناضجة، فَهُما فَكَّرا منذ البداية في المبدأ والتطبيق ووسائل تحقيقه تدريجياً، ليخلص إلى التعريب الجزائري الصرف من الجزائريين وإلى الجزائريين، لكن البيئة السياسية والثقافية والأرضية الإدارية كانت معوقات في سبيل التحقيق والتجسيد، ذلك أن الذين تبنوا أفكارهما أفرغوها من محتواها الثقافي والعلمي والإبداعي وحولوها إلى شعارات وخطابات لحشد الرأي العام، فعبد الله شريط كان يدرك أن الجزائر بعد الاستقلال دخلت في مرحلة أخرى في المستوى الثقافي وفي المستوى الأخلاقي، فالمجتمعات التي تدخل في حرب تخلف هوة أخلاقية، بحيث يجد المجتمع نفسه غريباً عن نفسه، فهو غريب الأخلاق وغريب الأطوار، وهو ما دفع بشريط منذ السنوات الأولى للاستقلال إلى البحث في هذا الموضوع عند ابن خلدون ووضع فيه رسالة دكتوراه بعنوان" الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون"، فالناس كانوا مهتمين بالسياسة عند ابن خلدون والاجتماع عند ابن خلدون وبالاقتصاد عند ابن خلدون، ولكن على ضوء ما لاحظه من الانقلاب الأخلاقي، راح يبحث عند ابن خلدون عن هذه الهوة الأخلاقية التي وقع بها المجتمع الجزائري، فكتب تلك الرسالة، وقد استفحلت المشكلة الأخلاقية اليوم أكثر مما كانت عليه، ووجد أن المسؤولية مسؤولية المثقفين ومسؤولية المربين والمعلمين والأساتذة في هذا الموضوع أكبر [1].

أما أفكار مولود قاسم المتعلقة بالتعريب فقد كان حريصاً على أن تستعيد اللغة العربية مركزها ومكانتها في الجزائر، وهي إحدى الأماني التي يَتَّقد حرارة لإنجازها، فأثناء عمله بوزارة التعليم الأصلي أو بوزارة الشؤون الخارجية كان يدقق على استعمال اللغة العربية نطقاً وكتابة ولا يتوانى عن تصويب الأخطاء حتى وإن كانت متعلقة بالفاصلة، وقد تألم كثيراً حين رأى جهوده وأفكاره التي صدح بها تجابه بالتوقيف والرفض، فكانت البداية بإلغاء التعليم الأصلي عام 1976م وإلحاقه بالتعليم العام، كما تألم أكثر عندما أصدر المجلس الاستشاري 1992م قرار بتوقيف العمل باللغة العربية[2] فكانت هذه الصدمات كفيلة بوضع حد لحياته، وبوضع حد للتعريب إلى أجل غير معلوم !

يؤمن المعربون بأن المفهوم الحضاري والاجتماعي للتعريب مرتبط بالتطور والتنمية، ولا يحصلان دون توحيد اللغة الوطنية، وإعادة الاعتبار لها كلغة حضارة لتعبر عن كل مستلزمات الحياة، وتتفتح على الفكر العالمي دون أن تنسلخ عن مقومات الثقافة العربية الإسلامية، فالمشكلة الحقيقة في نظرهم تكمن

[1] المجلس الأعلى للغة العربية: منبر شخصية ومسار الأستاذ عبد الله شريط خصال، منهاج وأفكار، الجزائر، 2008، ص45.

[2] يحي بوعزيز: في ذكرى مولود قاسم والقواسم الثلاثة،" أعمال الملتقى الوطني لتكريم المفكر المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم"، ج1، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أيام27-28-29 مارس 2005، ص 112،113.

في ذلك الصراع الطبقي بين الأغلبية الساحقة وبين الأقلية المتعلمة باللغة الأجنبية، أما المعربين فهم أبناء الثورة، مستندين إلى رغبة وعاطفة تواقة للتحرر، ثم إلى نصوص الدولة الرسمية من دساتير ومواثيق تؤكد أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية، وأن الجزائر ذات انتماء عربي إسلامي[1] .

ويصف "الطاهر عدواني" مآل الحرب ضد العروبة بقوله: «... توقفت فصول المعاداة والحرب المعلنة للعروبة كقومية لأنه تم الإجهاز عليها في الواقع ودمر التوجه العربي للجزائر بالكامل، إلا أن تلك الفئات المعادية للعروبة ظلت تحمل لواء العداء للثقافة العربية وللغة العربية اللتين هما الوعاء الطبيعي للروح القومية، ولا يزال التعريبيون يقاومون هذا الطوفان الجارف للفرانكفونية بطرق بدائية تفتقر إلى الإيديولوجية السياسية»[2].

ثالثاً: الرافضون للتعريب في الجزائر

إن معارضة التعريب لم تكن علنية في الجزائر، لأن الأمر فصلت فيه اختيارات الدولة الرسمية، حيث لم يعبر الرافضون صراحة عن رفضهم لمطلب التعريب طيلة فترة حكم الرئيس "هواري بومدين" بالرغم أنه قد أسند الوظائف الإدارية والاقتصادية إلى المتعلمين بالفرنسية رغبة منه في الاستفادة من خبرتهم، فيُعرف "عثمان سعدي" معارضي التعريب بـ:« أنهم نخبة تكونت على أيدي فرنسية وانضموا إلى الإتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين بمكاتب جبهة التحرير الوطني بالقاهرة، تونس، والرباط، وغيرها ليصبحوا فيما بعد ممثلي الحكومة المؤقتة وجهازها الإداري مستعملين بذلك اللغة الفرنسية التي اعتبروها الأداة الجاهزة لبناء دولة في إطار السباق مع الزمن»[3]، ويعطينا "عبد الله ركيبي" صورة عن مظاهر الصراع بين المعربين والمفرنسين منذ الوهلة الأولى للاستقلال الذي كان نفسه حاضراً فيه بقوله:«...في حين حضرنا أول مؤتمر للطلبة المسلمين الجزائريين الذي انعقد في بن عنكون في أوت 1962، فمنذ اللحظة الأولى ظهر الصراع الثقافي، فطلبة الجزائر فرع اتحاد العاصمة، وطلبة فرع الاتحاد بفرنسا جاؤوا وفي أذهانهم أن يسيطروا عليه، وكان حديثهم كله وحوارهم بالفرنسية، ورفضنا موقف التحكم والتعالي وحب الرئاسة، كما رفضنا الحوار بلغة ثار الشعب عليها وعلى أصحابها.... وكان

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص93.
[2] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص170.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص93-94.

الفرانكفونيون مصممين على موقفهم ورفضنا هذا فتوقف الاجتماع، وبدأت المفاوضات وهنا ظهرت الفرانكفونية بأحلى صورة..... وفي خاتمة المطاف جمدنا المؤتمر ليصبح ندوة»[1].

وإذا كان هؤلاء المتفرنسون قد استحوذوا على المناصب الإدارية الحساسة فإنهم وقفوا حجر عثرة أمام عملية التعريب المنصوص عليها قانوناً في المواثيق، وفي مقابل رهان التعريب الذي يستند إلى الهوية الجزائرية العربية، فإن مبررات المعارضين تتبنى الحجج العلمية والبيداغوجية، ففي رأيهم أن اللغة العربية غير قادرة على أداء مهمتها في الوقت الحاضر كونها متخلفة ومتحجرة وتعبر عن أفكار رجعية[2].

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الحفاظ على استخدام اللغة الفرنسية يساعد الجزائر على استمرار الاتصال بالتقدم العلمي في الخارج، كما أنه يخدم سياسة الجزائر الخارجية بخاصة في الدائرة الإفريقية منها، فالجزائر تستطيع أن تؤدي دوراً قيادياً في إفريقيا الناطقة بالفرنسية، هذا وقد اتجه بعض المثقفين الماركسيين من الجزائريين المتفرنسين إلى هذا الرأي ظناً منهم بأن الارتباط بالثقافة العربية هو نوع من التمسك بثقافة رجعية قديمة مناهضة للماركسية، ومن ناحية أخرى ينادي المتفرنسون بضرورة الفصل بين التعليم والثقافة من جانب والسياسة من جانب آخر، لأن التعريب الممارس في رأي هؤلاء ما هو إلا عملية سياسية تهدف في المقام الأول إلى كسب رضى الجماهير الشعبية ودون مراعاة للمصلحة الحقيقية للجزائر في التقدم والتطور[3].

من هذا نفهم أن التقدم والتخلف مفهومان نسبيان ولا يعنيان بالضرورة أن الأولى متطورة بالنسبة للثانية وبالتالي أرقى منها، والواقع بَيَّنَ أن المجتمعات التابعة تتفتح على ثقافات المجتمعات الرأسمالية المهيمنة عليها، فيكون للتفتح مضمون طبقي بالضرورة، وهذا المضمون يرسخ أكثر عن طريق اللغة الأجنبية كلغة نخبوية، والتفتح بهذا المعنى يساهم في خلق وعي خاطئ للتاريخ وللثقافة الإنسانية، استنادا إلى ادعاء الكونية الذي تَزْعُمه الثقافة الغربية الرأسمالية لنفسها، ثم تتدخل الثقافة الأجنبية المعتمدة لتحدد داخل هذا النسق خصوصية الثقافة المُتَفتّح عليها أساسا، وهكذا يتضح أن التفتح بهذا المعنى إنما هو في الواقع وجه من وجوه تبعية مجحفة لثقافة أجنبية مهيمنة تَدّعي لنفسها تمثيل الثقافة الإنسانية، ومن الطبيعي أن تحد هذه التبعية من قدرة المجتمعات المتفتحة على استيعاب ما يلائم

[1] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص171.
[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص94.
[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص166.

أوضاعها ومراحل تطورها من نتائج الفكر الإنساني، مادامت سجينة لغة أجنبية واحدة لا ترى العالم والكون إلا من خلالها، ولعله من الطبيعي أيضاً أن يحد هذا الوضع من طاقات الخلق والإبداع في المجتمعات المتفتحة، فتركن إلى استيعاب نماذج جاهزة ضمن نسق ثقافي معين يتطور خارج إرادتها وبمعزل عن ظروفها ومقتضياتها[1].

ومن منطلق التقدم والتأخر تدخل اللغة ميدان الصراع السياسي والإيديولوجي في الجزائر المستقلة، ويظهر ذلك جلياً في عمق الخلاف والنقاش بين التيار المعرب والتيار المتفرنس في الوقت الذي بدأ فيه المثقفون على اختلاف لغاتهم يتساءلون عن الرهان السياسي والاجتماعي الذي تشكله اللغة وعن الكيفية التي تمكن من جعل اللغة العربية أداة تواصل وتنمية وإبداع علمي وثقافي، فالاستعمار ولد عدة تناقضات تجلت معالمها بعد الاستقلال، وتمثلت في الصراع بين التيارات السياسية المختلفة من خلال تناقض اللغة المكتوبة، واللغة الشفهية، تناقض بين ثقافة ارستقراطية وثقافة شعبية، تناقض بين مفاهيم دوغمائية تتذرع بمرجعية الهوية أو العلم، ومفاهيم تحديثية تفتقد لآليات التحديث[2].

لكن المتأمل لهذا الرأي يلاحظ أن إقرار الارتباط بين المعاصرة والتقدمية من جهة، واللغة الأجنبية من جهة ثانية، قد يكون ناشئا عن نظرة سكونية إلى أوضاع ثقافية ظرفية لم تضطلع فيها العربية بدور إيجابي مهم في التعبير عن مستجدات الحضارة الإنسانية، لكن قبول هذه الأوضاع على أنها الواقع المحتوم الذي لا يمكن أن يتجاوز، يعبر عن إحساس مَرَضي بالسلبية والعجز، واستقالة مسبقة من كل وظيفة في بناء التقدم والاضطلاع برسالة إنسانية، فكأن العصر التقدمي لا يمكن أن تتحمله لغتنا القومية، ولا يمكن أن يصدر عنها، وكأننا محكوم علينا بالتبعية وليس بإمكاننا أن نبدع في القديم ضمن إطارنا اللغوي الثقافي[3].

كما أن اعتماد لغة أجنبية، بصفة رئيسية في بعض مجالات الفكر والمعرفة، لم يفض بصفة آلية إلى قبول الأفكار الجديدة التي تحملها هذه اللغة الأجنبية أو تلك، بل إن أفكاراً كثيرة من هذا القبيل قد رفضت، وربما انتبذت على أنها أفكار مستوردة، ويظهر أنها لن تستطع أن تكون فاعلة مؤثرة، لأن شيوعها يظل عادة محدوداً ضمن نخبة من الذين يحسنون اللغة الأجنبية، قاصراً على إدراك المستوى

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص282.
[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص95.
[3] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص283.

الشعبي العام، وكذلك لأنها غير متلائمة من حيث نوعها وطبيعتها وأسباب نشوئها، مع الأوضاع الاجتماعية ودرجة النمو ونوعه في المجتمع المستوعب، فوجودها يظل في أغلب الأحيان وجوداً مظهرياً أكثر مما هو وجود فاعل، وعليه فإن تحقيق التعريب لم يكن بالضرورة إنجازاً في سبيل التقدم والتحرر؛ بل شرط أساسي لازم لكل تحرر وتقدم حقيقي[1].

احتج المتفرنسين بأن اللغة الفرنسية لغة علوم وصناعات، وهي سريعة التعلم، سهلة الفهم، طيعة المخارج، ثرية المعنى، جميلة المبنى، عالية السمعة، عاشت بين ظهرانينا ردحاً من الدهر، ولاكتها ألسنتنا زماناً طويلاً، فلا نتردد من تفضيلها على اللغة العربية، واللغة الفرنسية هي لغة الموظفين والمثقفين في الجزائر، لأن اللغة العربية عاجزة عن مقتضيات الحياة العصرية والشؤون الدولية، والمعربون فوضويون، وليسوا بصالحين للحياة العصرية التي معتمدها دقة التنظيم[2]، ويطعن المتفرنسون في كفاءة اللغة العربية من حيث كونها صالحة للتطبيق في الحياة العملية لأنها غير قادرة على متابعة التطور العلمي الحديث، فالعربية في رأيهم ليست لغة حضارة بل إنها سوف تعيد الجزائر إلى غياهب القرون الوسطى، وعلى العكس فإن اللغة العربية تستطيع أن تفتح نافذة عريضة للجزائريين على تطور نهايات القرن العشرين، ويتساءل هؤلاء عما تستطيع اللغة العربية تقديمه لحل مشكلات التنمية في الجزائر[3].

إن الحديث عن قدرة اللغة على أداء مفاهيم جديدة في أي ميدان أو عجزها عن ذلك، مرتبط بشكل عام بحياة اللغة، أي استعمالها الفعلي في التعبير عن هذه المفاهيم أو بتحقيق مشروع التعريب كاملا، ولقد بين "محمد الهادي الطرابلسي" في دراسة له عن مفهوم حياة اللغة وأسس تطوير العربية:« أن حياة اللغة هي استخدامها والتعامل بها، على هذا الأساس أصبحت معرفة اللغة معرفة مجردة والإلمام بدقائقها أمراً، وأصبح عيش اللغة في مختلف وجوه الحياة وممارستها أمراً ثانياً، والفرق بين الوجهين هو الفرق الذي بين الوجود بالقوة والوجود بالفعل، أو بين إمكانية الحياة وذات الحياة..»، وأكد الطرابلسي كذلك :« من أسس تطوير اللغة...نزع المركبات، مركبات النقص العالقة بأنفس العرب نحو العربية، والمبنية خطأ على أن اللغة العربية قاصرة على مواكبة العصر، وعاجزة عن أداء دقيق المفاهيم...[4]».

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص284،285.

[2] محمد بن عبد الكريم الجزائري: لغة كل أمة روح ثقافتها، باتنة، دار الشهاب للطباعة والنشر، 1989، ص69.

[3] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص167.

[4] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص285، 286.

وبذلك تتضح لنا حقيقة معينة وهي أن التيار الذي يصارع اللغة العربية في الجزائر ليس أجنبياً خالصاً وإنما يضم فئة غير قليلة من أبناء البلاد، ممن تلقوا تعليما فرنسياً صرفاً، وبالتالي استمرت تحارب تعميم اللغة العربية، خفية وعلانية، سواء في قطاعات التعليم أو في مستويات الإدارة[1].

فقد رافقت تجربة التعريب مقابلة غريبة بين إنجاز التعريب والمحافظة على المستوى العلمي، فكأن تعويض اللغة الأجنبية باللغة الأم في مجال التعليم من شأنه أن يفضي بصفة آلية، إلى الحط من المستوى العلمي للمتعلمين، وقد يكون لهذه المقابلة حظ من الصواب لو أنها تعلقت فقط بمرحلة انتقالية قد يواجه فيها المعلمون والمتعلمون صعوبات موضوعية ظرفية ناشئة عن التعبير اللغوي، وخاصة إذا لم يقع إعداد مقتضيات التحول لصفة كافية، لكن هذه النظرة تقوم على التعميم، ويجد أصحابها من الذين يدعون لأنفسهم مهمة الدفاع على المستوى العلمي، في المقارنة بين مستوى الشهادات والدرجات العلمية زمن الاستعمار ومستواها بعد استقلال البلاد، الدليل الحاسم على تنازل المستوى في مجال التحصيل العلمي وإتقان اللغة، ويُحَمّلون المناهج الوطنية الجديدة، وما أنجزته في تجربة التعريب، ولو بصفة جزئية محتشمة، مسؤولية هذا التطور السلبي، ويتجاهلون سائر العوامل المؤثرة في المستوى، بما في ذلك تعميم التعليم كمطلب وطني، واختيار هادف إلى الخروج بالعمل التربوي من تعليم يخص النخبة الممتازة من أبناء المجتمع، إلى تعليم ينبغي أن يكون فيه مكان للأغلبية الساحقة من أبناء الشعب[2].

فالواقع التعليمي للجزائر بعد الاستقلال أصيب بالتردي بسبب الوضعية المتأزمة للجزائر في كل المجالات خاصة لغة التعليم وبيداغوجيته، ويعبر "مصطفى الأشرف" عن من يسميهم غلاة التعريب قائلا:« ومن الغريب أن النزعة التي تكاد تسيطر اليوم على الأذهان في بعض الأوساط، هي نزعة تدفع بالناس إلى نيل الحقوق، والتمتع بها، بل واستغلالها بصفة ديماغوجية من دون أن يراعوا الواجبات التي نص عليها الميثاق الوطني....ومن هؤلاء بعض مؤيدي التعريب ومسيرته التي راحوا يقتنعون بالشعارات وبما قرر نهائياً في صالح اللغة الوطنية، والرفع من مكانتها وتعميم استعمالها، وتناسوا أو تجاهلوا ضرورة إصلاحها، والنهوض بنوعية تعليمها، وتناولها المستمر بشتى الوسائل والأساليب التربوية الخاصة...»[3].

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص167.
[2] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص279.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص97.

فالواقع الذي يدعو إليه الأشرف هو التعامل مع الموروث الثقافي المخلف من الاستعمار والاستمرارية فيه لمواكبة ما يجري في العالم، وهو بذلك لا ينفي الازدواجية اللغوية للمدرسة الجزائرية ويعطي الأفضلية والأحقية والأولوية للفرنسية، فإقرار سياسة الازدواج اللغوي في التعليم وغيرهما سوف يمكن الجزائر من الانفتاح على العلوم الحديثة وذلك بأن يدرس الطلاب العلوم والرياضيات باللغة الفرنسية والعلوم الإنسانية والاجتماعية باللغة العربية، فالازدواجية اللغوية تمثل عاملاً هاماً في تمكن الجزائر من ناصية لغة أجنبية متطورة إلى جانب اللغة الوطنية الأصلية[1].

وواقع الأمر أن الازدواجية اللغوية في التعليم تفرض ميزانية للتعليم مضاعفة تقريباً مما يعود بالضرر على تعميم التعليم ورفع مستواه؛ لأن الازدواجية تتطلب مضاعفة عدد المعلمين والكتب والوسائل التعليمية باللغتين العربية والفرنسية، ومن الناحية النفسية تحدث الازدواجية اهتزازاً في شخصية الطالب لأنها تقدم له اللغة في صورتين: صورة للماضي تتمثل في الدراسات باللغة العربية، وصورة للمستقبل وللمستحدث وللحضارة وتقدِّمه الدراسات باللغة الفرنسية[2].

فالأشرف في تفكيره وتوجهه يؤمن بالازدواجية أو الثنائية اللغوية، فهو يلح دائماً على أهمية التقاليد في الاتجاهين الثقافيين معاً: الفرنسي والعربي، وإذا تحدث عن هذين المجالين فإنه يعتبر الثقافة الجزائرية ذات لسانين فيقول:«...واقع الثقافة الجزائرية العربية اللسان بالمقارنة مع الثقافة الجزائرية الفرنسية اللسان...»، وحين يتسامح في هذه الازدواجية فإنه ينظر إليها ضرورة فرضتها الظروف لا اختياراً حتمياً فيقول: «....كانت الضرورة لا الاختيار والتصميم هي التي تفرض اليوم نوعاً من الازدواجية اللغوية المؤقتة وذلك من أجل تجميع ما تحتاجه من الوسائل العقلانية والمستحدثات التربوية التي يجب أن تستوعب في المستقبل»[3].

فموقف الأشرف من الازدواجية يتصل بنظرته إلى اللغة ووظيفتها، فهو يعتبرها أداة محايدة لا تحمل فكراً ولا تتأثر لفكر أصحابها والمتكلمين بها، لكنه يناقض نفسه حين يعتبرها مقوماً من مقومات الأمة فيقول[4]:« فاللغة بهذا الاعتبار ليست من مقومات الأمة فحسب، بل هي كذلك –بالدرجة الأولى– من مقومات المجتمع النشيط الذي لا يريد أن يضمحل. وربما كان الأصح أن نقول بأن اللغة

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص168.

[2] المرجع نفسه.

[3] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص306-307.

[4] مصطفى الأشرف: الجزائر الأمة والمجتمع، تر: حنفي بن عيسى، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب،1983، ص416.

تعد من خصائص الأمة والمجتمع معاً، – باعتبار أنها كقيمة من القيم الخصوصية والمحايدة في نفس الوقت– تحتوي على العنصرين : المعنوي والحسي، بنفس المقدار، وإن كان ارتباطها بالمجتمع أوكد من ارتباطها بالأمة، إذ توجد أمم لها ثقافة مزدهرة مثل الهند مع أن لغتها الرسمية هي لغة أجنبية».

لكن "عبد الله ركيبي" يرى أن الأشرف حين قال عن اللغة تحتوي على العنصرين المعنوي والحسي هي الميزة التي تنفرد لغة على أخرى، فالحسي هو الحروف المعينة والكلمات والمصطلحات والقواعد والأساليب والبيان فيها، أما المعنوي فهو تفكير أصحابها وتاريخهم وثقافتهم وعقلهم وتراثهم، وهذا التمييز لا التمايز هو منشأ الفروق بين الأمم، وليس صحيحاً أن اللغة تعبر عن المجتمع لا عن الأمة وضرب بالهند مثالاً، فاللغة هي التي تعبر عن الأمة من حيث الانتماء وهذا من أسباب اختلاف الشعوب وتمييزها عن بعضها البعض، فالعوامل الخارجية قد تقوم بدور مثبط أو مضر باللغة بل قد تقضي على لغة أقوام مثل الفلبين[1].

فطرح الأشرف للمسألة اللغوية في الجزائر جعل الكثير من السياسيين والمفكرين يختلفون حول فحواها، فمن جهة يظهر صاحب الاطلاع الواسع بأمور التعليم والثقافة والنظرة العقلانية، ومن جهة أخرى يبدو للمحافظين ودعاة التعريب أنه فرانكفوني، وماركسي التفكير، ومدافع عن اللغة الأجنبية لأنه يتقنها أكثر من العربية، حيث نجده من خلال مقالاته في التربية يوجه الاتهام الكبير إلى المعربين، الذين في رأيه تعوزهم الكفاءة، وعدم تصور الغاية المنشودة من التربية والتعليم، ويرى أن الثقافة العربية في الجزائر أصيبت من حيث المحتوى، وهو ما انعكس على الشكل (اللغة)، حيث أصبح من الضروري تجديدها حسب مقتضيات العصر، وإنقاذها من العقم الذي كان يهددها على يد فئة لا تزال تصر بأن هذه الثقافة هي المثل الأعلى، غير أن هذه الجماعة في رأيه قاصرة على إدراك الوضع الثقافي على حقيقته يحدوها في ذلك العاطفة والحماس[2] فيقول:«...فالنقص كامن في تلك العقلية المتقلبة باستمرار، والمتناقضة أحيانا مع نفسها، سعياً وراء صورة من الواقع خاطئة هي وليدة الخيال والارتجال والعاطفة ومزاج الأفراد، لا وليدة العقلية المشتركة»[3] .

[1] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص309.

[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص98.

[3] مصطفى الأشرف: المرجع السابق، ص436.

قَصَّر دعاة الهوية والأصالة الذين أقروا التعريب الشامل في رأيه في حق فئات الشعب الذي كان ينتظر منهم توفير المتطلبات الفكرية، والثقافية، وهذا التقصير يرجعه إلى ضعف بنيتهم الثقافية، وميلهم العاطفي، وقفزهم على الواقع الاجتماعي[1]، فالتعريب في مفهومه هو مجرد شكل ولكن لابد من تحقيقه، وهو يفصل بينه وبين التعليم لأنه المهم، فإن هذا يعني أن الشكل (التعريب) لابد أن يتحقق باعتباره من الأولويات ومن المستلزمات لا بمجرد اعتباره اختيار من الاختيارات، نظراً إلى أن التعريب هو الأساس الذي ينبغي أن يبنى عليه استردادنا لثقافتنا ولشخصيتنا الوطنية، ومع ذلك فلا ينبغي بأي حال من الأحوال وحرصاً على مصلحة الجميع أن يتخذ هذا الشكل ذريعة لنسيان جوهر المشكل ألا وهو التعليم[2] .

لذلك يستند الرافضون لسياسة للتعريب الشاملة إلى عدم مراعاة المعربين للأهداف التربوية والمعرفية المراد تحقيقها لدى الأجيال القادمة، ففي جوابه عن سؤال ماذا نعلم الناشئة؟ يقول الأشرف: «... إما أن نعتمد على ثقافة بائدة واهنة ضعيفة.... وإن كانت غنية إجمالاً...فننقلها للناشئة بواسطة تعليم منظم، ولكنه عقيم على غرار الثقافة نفسها، وإما أن نعتمد على تربية مدرسية حديثة تتميز بالدقة والعقلانية»[3].

إن مقالات الأشرف في التربية والتعليم، توحي أنه يدعو إلى تعليم يواكب العصر، ولغة مطاوعة للعصر، وبما أن اللغة العربية ليست مؤهلة في الوقت الحاضر فإنه لا ضير من استعمال اللغة الأجنبية، وهي دعوة أخرى صريحة للازدواجية اللغوية، التي تمثل خطراً كبيراً على المدرسة والمجتمع الجزائري في نظر المعربين[4]، لذلك يرى هؤلاء أن المتفرنسين نجحوا في استخدامهم للغة المهيمنة – عندهم– بروح انتقامية لتحقيق منافعهم، بحيث أن هذه العدوانية تعطيهم شعوراً بالنفوذ في المجتمع، فالطالب المعرب ربما استرجع ذاتيته ولكنه لديه إحساس بأنه أضاع فرصته في السلم الاجتماعي[5].

لذلك يقول الأشرف:« أن الشعب العريق في الثقافة لا يتحمل الفراغ الثقافي، ولكي يشبع هذه الحاجة، فهو لا يرى مانعاً من استعارة لغة أخرى بدلاً من لغته التي أصبحت محرمة عليه كأداة

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص98.
[2] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص314.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص98.
[4] المرجع نفسه، ص99.
[5] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص154.

للتعبير في المدارس، وكأداة للكتابة والتأليف، بل أحياناً التخاطب»[1]، لكن هذا الشعب العريق في الثقافة على حد قول الأشرف فإنه لم يكن لديه حرية اختيار اللغة عندما تم امتهان وامتعاض لغته ومنعه من دراستها وتدريسها وحتى البحث عنها بطرق معلنة أو خفية مشروعة أو غير مشروعة، ولم تكن له حرية الإقبال على اللغة الفرنسية حتى وإن أراد ذلك ليتساوى مع الفرنسي لأنها كانت لقلة قليلة من أبناء هذا الشعب زمن الاستعمار الفرنسي، وحتى بعد الاستقلال لم تكن له الحرية في اختيار اللغة التي يريدها، مع أن فرصة الاختيار هنا غير واردة البتة بين لغة المستعمر التي خلفها وبين اللغة الوطنية، فالطبيعي أن ترجع اللغة الفرنسية إلى المرتبة الثانية ألا وهي: اللغة الأجنبية مع باقي اللغات الأجنبية الأخرى.

لكن إذا كان التيار الرافض للتعريب الشامل، قد نعت المعربين بالتخلف والرجعية، فما هو البديل البيداغوجي الذي قدمه في التعليم والتربية؟ أم أنه اكتفى بتشخيص الداء ثم قام باستعارة دواء لا يناسب هذا المرض الذي أصاب المدرسة والمجتمع؟ والواقع أن هذا التيار لم يجد الردود الفلسفية ماعدا ما أشار إليه شريط في كتابه حول "التعليم والتعريب" متسائلاً هل الازدواجية هي الطريق الثوري والصحيح في التعليم؟ ثم دعا إلى وقف النقاش المزيف حول التعريب، ونادى بضرورة الدخول في المرحلة الحاسمة في التعريب وهي مرحلة التطبيق التي تحدثنا عنها آنفاً، وهنا أصبح المعربون أمام الأمر الواقع، وذلك من أجل خوض غمار التطبيق الميداني والخروج من الصراع المزيف، فتقديس اللغة العربية لذاتها والانطواء عليها هو بمثابة حفر القبر لدفنها[2].

وما يعاب على دعاة الازدواجية، أنه لا يمكن أن توجد مدرسة ثورية ومجددة تستورد نظمها ولغتها، وموادها، وحتى المدرسين، والبيداغوجيين لتأطيرها هنا سيكون مستوحى من خارج محيط المدرسة، وهو ما يؤثر سلباً على مردوديتها وتطورها، الازدواجية التي يحتاج إليها المتعلم في الجزائر هي تلك الازدواجية التي تُدَرس اللغة الفرنسية أو غيرها كلغات، وتَدْرُس العربية ويُدَرّس بها كل العلوم والمواد الأخرى، ولكن ذلك يتوقف على الإمكانيات المتاحة من معلمين وبيداغوجيين وهياكل، فالخطورة تكمن في فرض الازدواجية كمبدأ وتوجيه الانتقادات للتعريب لا تتوفر على الموضوعية والعلمية.

[1] مصطفى الأشرف: المرجع السابق، ص416.

[2] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص99.

إن هذا الطرح الأخير لمسألة التعليم والتعريب يتميز بالعقلانية مقارنة بما سبق من الأطروحات، وهنا تظهر فلسفة التربية عندما يتعلق الأمر بإيجاد مخرج من بين عدة متناقضات بمعنى إزالة وتقريب الفجوات بينها من أجل أن تتعايش وتتكامل لغرض معين وهو التعليم حيث ينادي بوقف النقاش وتحويل الازدواجية اللغوية من ازدواجية مضرة بالمدرسة إلى ازدواجية بناءة ويكون الرهان علمياً لا إيديولوجياً[1].

وهذا رأي تبناه مزدوجي الثقافة العربية والفرنسية؛ حيث نجدهم يتحدثون عن التعريب ويحذرون من الانغلاق، ويعتبرون اللغة الأجنبية المعتمدة نافذة، وربما كانت بابا واسعاً نَعْبر منه إلى الثقافة الإنسانية لاكتساب أبعاد كونية، ويرون أن ثقافتنا ستكون محلية ضيقة مختنقة ما لم نفتح الباب على مصراعيه، وهكذا لا تعني المقابلة بين التفتح أو الانفتاح من جهة، والتعريب من جهة ثانية، وفي نظر البعض مجرد طلب لتحقيق معادلة صعبة بين اللغة القومية واللغة الأجنبية المهيمنة، بل تمثل اعتراضاً مستتراً على تحقيق مشروع التعريب، وتمسكا بالدور المهيمن للثقافة الوافدة، ويتضح أن التفتح من حيث المبدأ يمكن أن يأخذ حجمه الحقيقي، فيتحول من اختيار وحيد وشرط لازم للتطور إلى موضع للنظر والنقاش، إذا نحن تخلصنا من مفاهيم سائدة في الثقافة المهيمنة، وعالجنا القضية بالاعتماد على نظرة متحررة متفتحة بالفعل على كافة التجارب الإنسانية، وعندما نقر التفتح كاختيار، تظل هناك أسئلة كثيرة معلقة لعل أهمها: على من ننفتح؟ وكيف ننفتح؟وهل إحلال لغة أجنبية محل اللغة القومية بصفة كاملة أو جزئية هي السبيل الأفضل إلى أن ننفتح؟[2]

إن استعمال الواقع كحجة من طرف التيار الفرانكفوني أو دعاة التحديث جعل المعربين يقفون وجهاً لوجه أمام هذا الواقع[3]، لكن ارتكاز فريق من مناهضي التعريب، في مجموعة من المناصب الإدارية والجامعية الهامة، أتاح لهم فرصة الخلط المحكم ما بين آرائهم الشخصية والمصلحية والأهداف الوطنية للمجتمع القائم، فهم لا يرون في الاستمرارية اللغوية مجرد أداة تعبير مثلى للعمل والتربية والثقافة تنسجم وتتسق مع خلفيات تكوينهم الثقافي والفكري نفسها، بل يعتمدون على تلك الأداة كمعيار للتمييز

[1] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص100.
[2] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص281.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص101.

الفئوي بين شرائح التركيب الاجتماعي والسياسي للدولة بمعنى أن الاستمرارية اللغوية الفرنسية تكفل لهم ضمان امتيازاتهم الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية في مواجهة الجماهير الشعبية من عامة الناس[1].

ولكي نفهم أشكال مقاومة حركة التعريب يجب البحث عن المصالح الاجتماعية التي تعوقها، ولمقاومة ومعارضة حركة التعريب جذور في المصالح الاجتماعية وإن كانت هنا تلبس قناعاً ثقافياً فإن الإطارات المفرنسة قد شعرت بوعي أو بغير وعي أن سياسة التعريب هي في الحقيقة تهديد مباشر لمواقعها الاجتماعية[2].

فقسم كبير من هؤلاء المتمسكين بالحفاظ على منزلة خاصة للغة الأجنبية المهيمنة على حساب الشرعية التاريخية والشعبية للغة القومية، إنما هم في الواقع يدافعون عن امتيازات نخبوية ثقافية أدركوها في ظروف معينة، ونشأت عنها بالضرورة امتيازات اجتماعية واقتصادية، فهم في الواقع يدافعون عن مصالحهم وامتيازاتهم الخاصة التي اكتسبوها بسبب إلمامهم بهذه اللغة الأجنبية، ويستفيدون من مواقعهم المتنفذة في الإدارة وفي المؤسسات التربوية، ليجعلوا مقاييس العلم والبحث والنجاعة في العمل الإداري والفني متماشية مع هذه الهيمنة، مستجيبة لتلك المصالح، في هذا الإطار يجد بعضهم مثلا في الازدواجية اللغوية قياساً على وضعه واستجابة لمصالحه أهم مكسب ثقافي علمي، وربما وجد فيها هدفاً ومفخرةً تُغْني حتى عن الإنتاج والخلق في مجال العلم والثقافة، فلكأنما يكفي صاحب الثقافة المزدوجة فخراً أن يكون قد حقق معجزة الازدواج اللغوي، وأثبت قدرته على ذلك في المراحل المختلفة لدراسته وحصوله على الشهادات العلمية[3].

كما أن الكثيرين من المناهضين لحركة التعريب قد تم تكوينهم العلمي والتربوي بالاعتماد على اللغة الأجنبية المهيمنة، وعلى برامج تمتهن اللغة العربية واللغة القومية، ولم يكن لهم ما كان لكثيرين غيرهم من إمكانيات النقد لهذا النظام التربوي المفروض لتجاوزه في مستوى تكوينهم الشخصي، فإذاً هم في النهاية مستوعبون من دون رجعة، مُنْبتُّون، آمنوا بأسطورة الكونية للثقافة الأجنبية المهيمنة،

[1] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص173-174.
[2] عبد الله ركيبي: المرجع السابق، ص153.
[3] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص290.

وتوقفوا عن الشك والبحث وإعادة النظر في القضية الأساسية، وفي ذلك ما يعبر عن ضعف وعيهم بخطورة الأبعاد الوطنية والقومية لهذه القضية[1].

وعطل هؤلاء المناهضون للتعريب انجازاته بذرائع وحجج واهية مثل مبادئ التزام الموضوعية وتجنب التعصب، والمحافظة على التفتح الحضاري اتجاه العالم الخارجي، والحداثة والمعاصرة وغموض الصلة بين الفصحى والعامية وتوفير الشروط الواقعية لانجاز التعريب، واعتبروا أن مشكلة اللغة القومية الأصيلة من المشكلات الثانوية في الأهمية، وفي مجالات لفظية عقيمة يحاور مناهضو التعريب أنصاره حول ضبط مفاهيم: الذاتية والتميّز والخصوصية والأصالة والاستقلال والشخصية، والنهضة الثقافية....، وبذلك يحولون جوهر القضية وهو إعادة اللسان إلى لغته الأم الحقيقية، إلى قضايا هامشية مجردة لا جدوى موضوعية النقاش فيها[2].

لكن الحديث عن الموضوعية واستبعاد التعصب الذي اِتُّهِم به المعربون ينصرف إلى إمكانية الاختيار بين اللغة القومية واللغة الأجنبية في ميدان أو أكثر من مبادئ الاستعمال اللغوي وخاصة في مجال التعليم والبحث العلمي، حيث يشيع الاعتماد على لغات أجنبية، وتستند هذه النظرة إلى المقارنة بين اللغة الأجنبية واللغة القومية السائدة من حيث قدرتها على الاستيعاب والأداء، واعتبار النجاعة أولا وأساساً، فما دامت اللغة أداة فلماذا لا تُختار الأداة الأثرى والأطوع والأقدر على الأداء؟[3]

فالنظرة التي تَدَّعي لنفسها اختيار لغة الاستعمال في بعض المجالات على أساس النجاعة، تتمثل بتحديدها لمفهوم النجاعة، فإذا ما وقع التسليم جدلا بأن هذه اللغة الأجنبية أو تلك أقدر على التكوين العلمي للطلبة مثلا، فهل ينحصر مقياس النجاعة فقط في التكوين العلمي المجرد للمتعلمين، ومدى ما يستطيعون تحصيله والتصرف فيه من معلومات في نطاق نظام تربوي معين؟

لا جدال في اعتبار التعليم والبحث العلمي وسيلتين مهمتين ينبغي أن توظفا لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه المشروعة في التطور والازدهار، وأن المقياس الحقيقي لنجاعتهما يتمثل بمدى أدائهما لهذه

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص290.
[2] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص174، 175.
[3] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص276.

الوظيفة، وستظل مؤسسات التعليم والبحث معزولة عن المجتمع، عاجزة عن أداء وظيفتها بصفة كاملة، مادامت تعتمد اللغة الأجنبية بصفة أساسية[1].

ويتطرف بعض مناهضي التعريب فيصورون القضية، رغم مضمونها الوطني العام، على أنها مطلب أقلية مستبعدة من الأنشطة الحيوية ذات العائد المادي المرتفع في المجتمع، مثل مجموعات خريجي المعاهد التعليمة العربية، التي تبحث لنفسها عن دور اجتماعي واقتصادي محوري في البلاد اعتماداً على إثارة مسألة التعريب إلى الأخذ برأي وسط يعتبرونه حلا توفيقياً أمثل، وهو إتباع مسارين في آن واحد ليس بينهما تعارض وهو انجاز التعريب داخلياً من جهة وتنمية العلاقات الثقافية بين دول المغرب ودول العالم الخارجي من جهة أخرى، ويستندون في ذلك إلى فكرة قائمة على مغالطات واضحة وهي أن اللغة الفرنسية بعد الاستقلال لم تعد لغة المستعمر السابق بل صارت أداة تثقيفية عالمية ليست حكراً لأحد[2].

وفي ختام هذا العرض للصراع بين المؤيدين للتعريب والرافضين له والداعين للإزدواجية، أن الخلاف حول لغات التعليم، أعاق ولزمن طويل المدرسة، عن وظائفها الأساسية وحولها إلى حلبة صراع غير معلن، بين تيارات مؤدلجة، تريد كل واحدة منها فرض سياسة ثقافية وتربوية وفق مرجعيات مختلفة دينية، جهوية أو حزبية، أو تاريخية، ليتأكد لنا أن الصراع داخل المدرسة الجزائرية، ما هو في الواقع إلا أعراض لصراعات، وأزمات مختلفة الجوانب والأسباب[3]، سواء كان ذلك أيام التعليم الأصلي الذي تخرج منه أعداد كبيرة معربة أو بعدها، ومن ثم فإن الإشكالية التي تواجه المجتمع الجزائري لا تكمن في رسم سياسة معينة اتجاه هذه اللغة، أو تلك بقدر ما تتركز في الوظيفة اللغوية ذاتها، والتي تعاني نوعاً من الخلل نلمسه في كل المستويات، من الأسرة إلى أماكن العمل، إلى الشارع، إلى المدرسة وحتى وسائل الإعلام.

فتأجيل الاهتمام بتعريب لغة التعليم مدة طويلة والذي قطع فيه التعليم الأصلي شوطاً كبيراً قبل إلغائه كان له انعكاس سيئ على انسجام العمل المدرسي، وعلى الوضع الثقافي، وعلى ثقة المواطنين

[1] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص277.
[2] نازلي معوض أحمد: المرجع السابق، ص175.
[3] أحمد ناشف: المرجع السابق، ص103.

بما تخطط له السياسة التعليمية، فلو عولج الأمر منذ البداية لما تميع الوضع، ولما عاش المحيط التعليمي ألواناً من الصراع الطائفي والتناحر الإيديولوجي[1].

المبحث الخامس: التعليم الأصلي والهوية

تتجاذب مفهوم الهوية العديد من التخصصات العلمية، وقلما نجد مفهوم آخر تمت دراسته من مناظير مختلفة، كما هو الحال بالنسبة إليه، فالنفسانيون غالبا ما فهموا مفهوم الهوية "مفهوم الذات"، والاجتماعيون "نمط الأدوار لشخصية ما"، والعلماء الجنائيون بحثوا عن تحديد "هوية الجاني"، ودرس الأطباء النفسانيون "فقدان الهوية" في الأمراض الفصامية، ووصف الأنثربولوجي "الهويات العرقية" و"الهويات الإثنية"، وبحث النفسانيون الأجزاء اللاشعورية للهوية السلبية، ورأى اللاهوتيون أساس الشخصية الأصلي في "الهوية الربانية"، وأصبح المفهوم الذي كان له الأصل أن يتضمن أقصى درجة التجريد، براقاً ومشحوناً [2].

يعد البحث في مفهوم الهوية بمثابة مغامرة غير مضمونة العواقب، ذلك راجع لغموض المفهوم وطبيعته الزئبقية، هذا الغموض الذي يمكن أن نرجعه إلى تداخل وتقاطع الهوية مع مصطلحات أخرى، وهذا التداخل يزيد من صعوبة ضبط المصطلح، وفي هذا الصدد يقول "الطيب عبد الجليل حسين": «الهوية علم معرفي مشتق من حزمة علوم اجتماعية إنسانية نظرية وطبيعية، لذلك دارت حولها حوارات ونقاشات عديدة، تناولها علماء مفكرون في مجالات علمية وأكاديمية مختلفة ومتعددة، فقد تناولها بالتنظير علماء الاجتماع والعلوم السياسية والعلوم القانونية والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس، وعلم الانثربولوجيا والفلسفة والمنطق كما تجد مجالا لها في العلوم التطبيقية المعملية والمختبرية فهي بذلك من العلوم البينية التي تستقي وتقتبس أصولها من العلوم المعرفية الأخرى ذات الصلة بالقضايا والمسائل التي تتقاطع أو تتقابل معها تلك المعارف العلمية عند تناولها[3]».

---

[1] عبد القادر فضيل: المدرسة.....، المرجع السابق، ص37.

[2] شراد محمد العلمي: النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التربية، إشراف: الجمعي نوي، جامعة سطيف 2، 2014-2015، ص75.

[3] أحمد مولاي: ملامح الهوية في السينما الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الفنون الدرامية، إشراف: بن نكاع بن ذهيبة، جامعة وهران، 2012-2013، ص 31.

لا تنفك أسئلة الهوية عن المعاودة والظهور، كما أنها لا تنقطع رغم تغير إحداثيات المكان والزمان، إنها بمثابة الهواجس الانطوائية الثابتة والارتدادية التي تبرر في كل مرة استعادة قضايا الهوية الفردية والجماعية، ليست الهوية بأسئلتها المقضة من قبيل: من أكون؟ ومن نكون؟ وما الكون ؟ وما الكينونة أصلا؟ ومن يكون إنسانا ومن لا يكونه؟ مجرد بؤرة صراع ثقافي أو عرقي أو ديني أو قومي، فهذا الصراع بالفعل وجه من وجوه عنفوانها ودليل استمرارها وثبات قيمها على امتداد تاريخ الإنسان، ليست الهواجس الهوويّة مجرد أفق إيديولوجي يثير احترازنا، بل إن الأفق نفسه لا يعدو أن يكون سوى جزء من تجربتنا الإنسانية في العالم بكل تناقضاتها وصراعاتها وآلامها وانتصاراتها[1].

أولاً: مفهوم الهوية

يرجع أصل الهوية في اللغة إلى الضمير الهوُ: هُو بضم الهاء في كل، وهو لفظ مركب من هو هو، جُعل اسماً معرفاً باللام ومعناه الاتحاد بالذات، وجاء التعريف اللغوي لِلْهَوِيَّةِ بفتح الهاء على أنها «البئر بعيدة القعر»، أما الهُوِّية بضم الهاء فَعُرّفت على أنها «باطن الشخص الدال على حقيقته واتجاهه»، فهي «حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره»[2]. وبذلك فالهوية لُغَة هي جوهر ولب الشخص أو الشيء الدال عليه.

وتستعمل كلمة الهوية من حيث الدلالة اللغوية في الأدبيات المعاصرة، لأداء معنى الكلمة الفرنسية (*identitè*) التي تعبر عن خاصية المطابقة؛ أي مطابقة الشيء لنفسه أو مطابقته لمثله، فالهوية هي الحقيقة المطلقة للشيء أو الشخص المشتملة على صفاته الجوهرية، التي تميزه عن غيره وتسمى أيضا وحدة الذات أي خلوها من التشتت، كما نظر إليها البعض من هذه الزاوية على أنها:« مقولة تعبر عن تساوي وتماثل موضوع أو ظاهرة ما مع ذاته، أو تساوي موضوعات عديدة مع بعضها، فالموضوعان "أ" و"ب" يكونان متطابقين من حيث الهوية إذا وفقط، إذا كانت كل الصفات والعلاقات التي تميز "أ" مميزة للموضوع "ب" والعكس بالعكس»[3].

والهوية مصطلح في أصله غير عربي وإنما اضطر إليه بعض المترجمين فاشتق من حرف الرباط؛ أعني الذي يدل عند العرب على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره وهو حرف "هو"، وللهوية عند

[1] مصطفى بن تمسك: المرجع السابق، ص11.

[2] شراد محمد العلمي: المرجع السابق، ص16.

[3] شريف رضا: الهوية العربية الإسلامية وإشكالية العولمة عند الجابري، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ، 2011، ص14.

القدماء عدة معان وهي: التشخيص، والشخص نفسه، والوجود الخارجي، قالوا:« ما به الشيء هو باعتبار تحققه يسمى حقيقة وذاتاً، وباعتبار تشخصه يسمى هوية، وإذا أخذ أعم من هذا المعنى يسمى ماهية»، وبالتالي يمكن القول عن المفهوم اللغوي للهوية أنه يعني المماثلة والتجانس والتطابق والوحدة، والحقيقة أن المفهوم اللغوي للمصطلح لا يعبر سوى عن البعد النفسي للشيء المعرف[1].

فالجرجاني عرفه بقوله: « الهوية هي الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق، وهي الهوية السارية في جميع الموجودات ما إذا أخذ حقيقة الوجود لا بشرط شيء ولا بشرط شيء» [2]، وقد ميز الجرجاني بين الماهية والحقيقة والهوية والذات حيث يقول: «الأمر المتعلق من مقول في جواب ما يسمى ماهية، ومن حيث ثبوته في الخارج يسمى حقيقة، ومن حيث ما هو امتياز عن الأغيار يسمى هوية ومن حيث حمل اللوازم له يسمى ذاتاً، ومن حيث ما يستنبط من الألفاظ مدلوله، ومن حيث أنه محل للحوادث جوهر».

كما عرفها "محمد شركي" :«حقيقة الشيء المطلقة المتضمنة لصفاته الجوهرية"، وبذلك فالهوية هي الطابع المميز لخصوصية وتفرد الأشياء والأشخاص عن بعضهم بعضا، والهوية هي الركيزة بالمعنى الثقافي وهي الحِمَى بالمعنى السياسي، وهي الذات عندما تحيل إلى ذاتها، وهي نقيض الآخر تسمو عليه أو يسموا عليها، وهي الجوهر والتعالي والرمز، وهي المعيار الضابط لكل ممارسة وهي أيضا تشير إلى المشابهة والمماثلة في كل شيء جوهري»[3].

فالهوية تمثل عصارة تجربة وجودنا في العالم، وهي تجربة نراها تتكرر في كل عملية خلق جديدة وفي كل مظاهر الصراع والنفوذ والقوة والموت والحرية والاستعباد، فدلالتها اللغوية المباشرة تحيلنا إلى تلك الرغبة الحميمة لكل كائن في أن يكون متطابقا مع كينونته، وبلغة الهوية أن يكون هو- هو لأن ذلك هو بالتحديد الشرط الرئيس الذي يؤهله للاختلاف مع الغير [4]، فما ماهية الهوية؟

---

[1] شريف رضا: المرجع السابق، ص15.

[2] علي بن محمد الجرجاني: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004، ص216.

[3] شراد محمد العلمي: المرجع السابق، ص 17.

[4] مصطفى بن تمسك: المرجع السابق، ص11.

يطلق مفهوم الهوية على نسق المعايير التي يعرف بها الفرد ويُعرَّف، وينسحب ذلك على هوية الجماعة والمجتمع والثقافة، ويعد مفهوم الهوية من المفاهيم المركزية التي تسجل حضورها الدائم في مجالات علمية متعددة، ولاسيما في مجال العلوم الإنسانية، ذات الطابع الاجتماعي، ويعد بالتالي من أكثر المفاهيم تغلغلا في عمق حياتنا الثقافية، والاجتماعية اليومية وأكثرها شيوعا واستخداماً، وعلى الرغم من البساطة الظاهرية التي يتبدى فيها مفهوم الهوية، فإنه وعلى خلاف ذلك يتضمن درجة عالية من الصعوبة والتعقيد والمشاكلة وذلك لأنه بالغ التنوع في دلالاته واصطلاحاته[1].

فالهوية ليست كيانا يعطى دفعة واحدة وإلى الأبد، إنها حقيقة تنمو وتتكون وتتغاير وتشيخ وتعاني من الأزمات الوجودية والاستلاب، وإذا كانت الهوية حقيقة تنمو وتتكامل وتنضج، إذا كانت حقيقة وجودية تنطوي على عوامل وجودها وبذور نمائها فإنها، وذلك منطق الأشياء، تنطوي على بذور فنائها وانشطاراتها، حيث تتعرض وبفعل عوامل متعددة تربوية واجتماعية وثقافية للتشويه والانكسار[2].

فهي إحساس بالذات ينشأ حينما يبدأ الطفل بالتميز عن والدية وعائلته ويأخذ موقعه في المجتمع، فهي تشير إلى شعور شخص ما بمن هو وما هي الأشياء الأكثر أهمية بالنسبة له، ومن المصادر الأساسية للهوية هي القومية، والعرق والجنس والطبقة، رغم أن الهوية تنسب إلى الأفراد إلا أنها ترتبط بالمجموعات الاجتماعية التي ينتسب لها الأفراد ويصنفوا على ضوئها، ولا يوجد هناك دائما تطابق تام بين ما يعتقده الأفراد عن أنفسهم وبين ما يراهم الآخرون عليه[3].

مصطلح الهوية قديم متجدد، ضارب بجذوره في عمق تاريخ التفكير الإنساني، وتحديدا فقد ظهر مفهوم الهوية لأول مرة مع المنطق الأرسطي، وتم توظيفه منذ تلك اللحظة، في السياقات العلمية المنطقية والرياضية بصفة خاصة، وفي السياقات الفلسفية بصفة عامة، ولكن لا ينبغي أن نتصور أن مفهوم الهوية قد تحجر في ما يمكن أن يوحي به الاستدلال المنطقي أو الرياضي الأرسطي فقط، وفق هذا المنظور كانت بدايات التفكير في الهوية التي يرى أرسطو أنها تعبر عن شكل من أشكال الثبات المخالف للتغيير، فالهوية بحسب رأيه (هو هو) عبر أزمنة وأمكنة مختلفة، ذلك هو الوعي الذي يصاحب مختلف أفعاله وحالاته الشعورية من شم وتذوق وسمع وإحساس وإدارة تضاف إليها الذاكرة التي تربط الخبرات

[1] أليكيس ميكشيللي: الهوية، ترجمة: علي وطفة، ط1، دمشق، دار الوسيم للخدمات الطباعية، 1993، ص 7.

[2] المرجع نفسه، ص8.

[3] هارلمبس وهولبورن: سوشيولوجيا الثقافة والهوية، تر: حاتم حميد محسن، ط1، دمشق، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص16.

الشعورية الماضية بالخبرة الحالية، مما يعطي لهذا الوعي بالإحساس استمرارية وديمومة فتتشكل بذلك "الأنا" كذات مطابقة أي لها هوية [1].

انطلقت أسئلة الهوية وإشكالياتها في الفكر العربي من سؤال جوهري، لماذا تقدم الغرب وتأخر المسلمون ؟ قُدمت إجابات عدة عن هذا السؤال تعكس رؤى مختلفة ومتباينة ومنظورات ومناهج متعددة ومتنوعة، وقد ترتب عن هذا السؤال أن طرحت للنقاش إشكالية الهوية والتبعية، وإشكالية الأصالة والمعاصرة، وجدلية الأنا والآخر، وإشكالية التقدم والتخلف[2].

وتناول مثل هذه القضايا دفع المفكرين العرب إلى البحث عن خصوصياتها وحيثياتها في الفكر الغربي، ثم وقفوا عند إشكالية هل كان للمسلمين وجود في مثل هذه القضايا؟ وهو جعلهم يغوصون في التاريخ الإسلامي للوصول إلى إجابات للإشكاليات المطروحة، فكانت مؤلفات الجرجاني من أوائل الكتب التي طرقت ماهية الهوية، ونجد ابن حزم يقول:« وحَدُّ الهوية هو أن كل ما لم يكن الشيء فهو بعينه، إذ ليس بين الهوية والغيرية وسيطة يعقلها أحد فما خرج عن أحدهما دخل في الآخر»، يسعى ابن حزم وفق هذا التفكير المنطقي لتوضيح مفهوم الهوية من خلال هذا التقابل الذي يقيمه بين ثنائية الهوية والغيرية، فالشيء إمَّا أن ينتهي إلى دائرة الهوية، وإما أن يخرج عن دائرة الغيرية، ولا تحقق هويته[3]، وعند ابن رشد تقال بالترادف على المعنى الذي يطلق عليه اسم الموجود، وعند الفارابي: «هوية الشيء عَيِّنته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المتفرد له الذي لا يقع فيه إشراك»[4].

ويميز "رضوان السيد" المفكر المتخصص في الإسلاميات بين لحظتين في تطور الفكر العربي، لحظة الإصلاحية للقرن التاسع عشر، ولحظة الإحيائية الإسلامية في القرن العشرين. اعتنت الأولى بمشكلة التقدم والتخلف، واعتنت الثانية بمشكلة الهوية، ولم يقتصر الاهتمام بالهوية على الإحيائية الإسلامية، بل كانت موضوعا للفكر العربي بكل أطيافه، بغض النظر عن الموقف من هذه الهوية، ونظن أن أهم سبب يقف وراء هذا الاهتمام مرتبط بواقعة الفوات الحضاري فإذا كانت المجتمعات العربية قد تحررت وانتزعت استقلالها في النصف الأول من القرن العشرين، فإنها لم تستطع أن تسد الفجوة الحضارية، ولم تستطع اللحاق بالركب الحضاري، مما يدفع إلى مراجعة عوامل التخلف والبحث عن

[1] أحمد مولاي: المرجع السابق، ص34.

[2] فريد بن بلقاسم: قضايا الهوية في الإسلام المعاصر، تونس، منشورات رؤى إستراتيجية، يونيو، 2016، ص35.

[3] أحمد مولاي: المرجع نفسه، ص42.

[4] أحمد بعلبكي وآخرون: المرجع السابق، ص23.

أسباب الانبعاث والنهضة بما يحقق التقدم كل ذلك يقتضي العودة إلى الهوية من منطلق أن لكل أمة سند تاريخي وإنساني[1].

غير أن السبب الأكثر حضوراً في إثارة هذه المسألة هو ضغط العولمة كونها قوة اقتصادية وسياسية وثقافية تفرض نفسها وتجبر المجتمعات على الانخراط فيها طوعاً أو كرهاً، مما يزيد من استحضار الخصوصيات، ويفرض على النخب المثقفة زيادة التأمل في هذه الخصوصيات، وفي هذا السياق نستعيد أراء المفكر الجزائري مولود قاسم الذي انفرد بمصطلح أساسي، دارت حوله أعماله، وهو مصطلح الإنية الذي غرف فيه صاحبه من معين فلسفي غزير ومتنوع[2].

يشير المعجم الفلسفي لمراد وهبة أن الأنية " لفظ محدث في العربية يدل على تحقيق الوجود" لكنه سرعان ما يعود بنا إلى الفلاسفة المسلمين الذين لم يغب عنهم استعمال المصطلح من ذلك أن ابن سينا يجعل من الإنية الذات الواحدة المستمرة بعينها، والإنية تختلف عن الآنية [3].

ولعل أول من استخدم مصطلح الهوية في العصر الحديث في الثقافة العربية "سلامة موسى" حسب "إبراهيم اليازجي"، كما نلمس بعض التعاريف لدى المثقفين العرب لهذا المصطلح، فعلى سبيل المثال "محمد سبيلا" يرى أن الهوية القومية هي:«مجموع السمات النفسية، والاجتماعية، والحضارية المميزة لامتنا عبر تاريخها الطويل»[4]، ويعتبرها "محي الدين صابر":«الاسم السياسي للشخصية التاريخية، أو الشخصية الثقافية، أو الكيان الحضاري لمجموعة من الناس في مكان معين، وهي تمثل الخصائص الحضارية التي ابتدعتها المجموعة التي تنتمي إليها من: اللغة، والدين، والقيم الجمالية والأخلاقية، وأنماط العلاقات الاجتماعية، والمهارات التقنية، وفلسفة الحياة والموت».

ويرى "عفيف بهنس":«أن الهوية القومية تتحقق بفعل العوامل المتراكمة والمتنوعة التي تنحدر من مجموعة بشرية ذات خصائص تاريخية وجغرافية وإنسانية مشتركة، والانتماء القومي لهذه المجموعة

[1] موسى بن سماعين: الأصول الفلسفية خطاب الانية عند مولود قاسم ، "أعمال ملتقى سؤال الهوية والانية عند مولود قاسم نايت بلقاسم في ظل العولمة"، باتنة، منشورات مخبر حوار الحضارات، 2010، ص 134.

[2] المرجع نفسه، ص134.

[3] المرجع نفسه، ص 135.

[4] شريف رضا: المرجع السابق، ص16.

يزكي ويغني الهوية، ولكنه لا يتحكم في تحديد خصائصها التي تتجلى بمجموعة الأفعال التي تقوم بها أمة من الأمم»[1].

أما "رشاد عبد الله الشامي" فعرفها:«بأنها الشفرة التي يُمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون باعتباره منتمياً إلى تلك الجماعة. وهي شفرة تتجمع عناصرها العرقية على مدار تاريخ الجماعة(التاريخ) من خلال تراثها الإبداعي(الثقافة) وطابع حياتها(الواقع الاجتماعي)، بالإضافة إلى الشفرة تتجلى الهوية كذلك من خلال تعبيرات خارجية شائعة مثل الرموز، الألحان، والعادات التي تنحصر قيمتها في أنها عناصر معلنة اتجاه الجماعات الأخرى، وهي أيضا التي تميز أصحاب هوية ما مشتركة عن سائر الهويات الأخرى».

وقد ورد مفهوم الهوية عند"عبد العزيز بن عثمان التويجري" على أنها:«القدر الثابت، والجوهري، والمشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات، والتي تجعل للشخصية الوطنية أو القومية طابعا تتميز به الشخصيات الوطنية والقومية الأخرى»[2].

وقد ذهب "محمود عابد الجابري" مذهباً آخر حيث عرفها بما يلي:«إن الهوية الثقافية كيان يصير، ويتطور، وليست معطى جاهزاً ونهائياً، هي تصير وتتطور إما في اتجاه الانكماش وإما في اتجاه الانتشار، وهي تغتني بتجارب أهلها ومعاناتهم وتطلعاتهم، وأيضاً باحتكاكهم سلباً وإيجاباً مع الهويات الثقافية الأخرى، التي تدخل معها في تغاير من نوع مّا»[3].

نستنتج من هذه التعاريف التنوع والاختلاف في النظرة حول هذا المصطلح، وهذا الاختلاف ينطلق من أن مفهوم الهوية العربية الإسلامية في صورته المتداولة يعتبر مفهوماً حربياً بامتياز مادامت هذه الهوية تأخذ شكل التموقعات، فأحياناً تتقدم وأحياناً تتراجع بحسب القوة والضعف ونوع الآخر، فالحديث عن الهوية العربية الإسلامية، يحيلنا بالضرورة إلى الهوية المركزية التي تقابل الآخر وتُشَكّل معه مغايرة وتمايزا، وفي هذا الصدد قدم "شريف رضا" تعريفاً إجرائياً للهوية العربية فيقول:« أنها جملة

[1] شريف رضا: المرجع السابق، ص17.
[2] المرجع نفسه، ص18.
[3] المرجع نفسه، ص19.

الصفات، والخصائص التي تمثل القاسم المشترك بين جميع العرب والمسلمين، وتميزهم عن الآخرين في عقيدتهم، ولغتهم، وعاداتهم، وقيمهم، وحتى وعيهم بحاضرهم ومستقبلهم»[1].

ثانياً: إشكالية الهوية الدينية

إن الاشتراكية في الجزائر قامت على عدة مبادئ أساسية تتمثل في القضاء على استغلال الإنسان للإنسان، وإيجاد تنمية شاملة ومنسجمة قائمة على أساس تخطيط علمي مفهوم، ديمقراطي التصميم، حتمي التنفيذ، كما أن العمل يجب أن يأخذ مكانته ليس باعتباره حقاً فحسب، بل لكونه أيضاً واجب وشرف، علاوة على أن تحرير الفرد، وترقيته بصفته مواطناً مسؤولاً هو أحد الأهداف الجوهرية التي تصبو إليها الاشتراكية في الجزائر.

لقد كان تبني الفكرة الاشتراكية موضة العصر فأحمد بن بلة ثم هواري بومدين تحدثا عن اشتراكية إسلامية، ومحمد بوضياف وحسين آيت أحمد عن الإشتراكية العلمية، أما فرحات عباس فتكلم عن الاشتراكية الإنسانية، وبالتالي تنوعت مفاهيم الاشتراكية في الجزائر، فلم يعد بإمكان الشعب الجزائري استيعاب المفاهيم المطروحة ومقاصد مروجيها[2].

وبما أن التعليم الأصلي ينضوي تحت لواء أهم المؤسسات المنوط بعهدتها تقديم ونشر المعرفة الدينية، فكانت برامج التعليم الأصلي بمختلف أنواعها تضم مفاهيم توضيحية للحياة الاجتماعية للمجتمع الجزائري ضمن الإطار الاشتراكي، ويرجع ذلك إلى أيام "أحمد توفيق المدني" فلم يكن يرى في الاشتراكية التي انتهجها النظام السياسي في الجزائر بعد الاستقلال اشتراكية "كارل ماركس"؛ أي ذلك النظام الإيديولوجي للفلسفة الإلحادية، التي كانت تناقض العقيدة الإيمانية لكافة الديانات، وتدعو صراحة إلى إزالتها، والقضاء عليها، بل يراها اشتراكية إسلامية جزائرية حيث يقول:«فإذا كانت الجزائر تقول اليوم أنها دولة اشتراكية، دينها الإسلام، ولغتها العربية، فإنها لا تأتي بهذه الاشتراكية لا من موسكو، ولا من بكين، ولا من صوفيا، ومن كوبا، ولا من أي بقعة من بقاع الأرض، بل إننا لا نأتي بهذه الاشتراكية إلا من الواقع الجزائري، ومن رغبة الشعب الجزائري، وبما لا يتعارض مع آيات القرآن الكريم، ولا مع سنة النبي صلى الله عليه وسلم، ولا ما جاء في سيرة الصالحين المكرمين، ولا ما في كتب الفقهاء المبجلين»[3].

[1] شريف رضا: المرجع السابق، ص20.

[2] عبد القادر خليفي: المرجع السابق، ص231.

[3] المرجع نفسه.

لذا تميزت الفترة قيد الدراسة بتوظيف الإسلام دائماً بهدف خلق إجماع وطني وشعبي، حول خيار الجزائر الاشتراكي، وسجل في هذا السياق حشد وتعبئة الرموز والمؤسسات والشخصيات الدينية لتحقيق الالتفاف اللازم حول مشروع تنمية البلاد في ظل الأنموذج الاشتراكي، إن الإسلام نُظر إليه في هذا الصدد كعامل منوط بعهدة الدولة حراسته، لذلك فإن إلحاقه بأجهزتها كان خياراً أساسياً [1]يضمن السير الحسن للبلاد، وفي هذا المقام قال بومدين: «إن الجزائر مسلمة وستبقى كذلك، ولقد قامت القيادة بأهم واجباتها في هذا المجال، والإسلام الذي كان درعاً واقياً حفظ الشخصية الوطنية، وحافظ عليها، لابد أن يلعب في الحاضر وفي المستقبل دور المحرك»[2].

وهكذا أصبحت الدولة مسؤولة عن الإسلام، فعملت على تكوين رجال دين رسميين في المعاهد المعدة لهذا الغرض، وبسطت سلطتها على الزوايا والجمعيات والمدارس التي كانت نشطة خلال الاستعمار الفرنسي، وأصبح عليها الانضواء تحت لواء وزارة التعليم الأصلي والانتظام ضمن قوانينها، بمعنى توحيد قراءاتها الخاصة للأمور الدينية تعليماً وممارسةً، بما يضمن نشر وتعميم الاختيارات الكبرى للبلاد، مما أعطى للجزائر هوية إسلامية موحدة ظاهرياً، وإن كان هناك نوعا من الجفاء بين مؤسسات التعليم الحرة والمؤسسات الرسمية؛ لأن هذه الأخيرة أضحت تنافسها في سلطتها ومكانتها الروحية داخل المجتمع، والدولة ترى في الزوايا والمؤسسات الحرة أن عملها انتهى بزوال الاستعمار ويجب أن تسيطر عليها أو تمحي وجودها، وفي هذا قال بومدين: «إن علينا أن نشجع تعليم القرآن والمبادئ الإسلامية لكن علينا في نفس الوقت أن نمحي كل تلك البقايا التي تشوه الدين وتستغل مشاعر المواطنين الدينية»[3]، فما هي السمات التي أعطاها التعليم الأصلي لهوية الجزائر الدينية؟

إن تتبع هذا المسار عبر ثنائية المبدأ النظري–التطبيق الميداني يكشف لنا بوضوح الازدواجية التي كانت تطبع توجهات السلطة نحو الشأن الديني، إذ بالرجوع إلى النصوص النظرية المرجعية المنتجة في حكم الرئيس بومدين (ميثاق ودستور 1976)نكتشف ذلك الاحتفال والتأكيد على محورية البعد الديني الإسلامي كمكون تتعرف به الشخصية الوطنية الجزائرية؛ فالشعب مثلما نص عليه الميثاق شعب مسلم والإسلام هو دين الدولة، وهو أحد المقومات الأساسية للشخصية التاريخية للجزائر؛ إلا أن الممارسة والتطبيق الميداني يبرز لنا نوعاً من الانتقائية والتوظيف الخاص للدين الإسلامي فيما يتوافق مع

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص362.

[2] سعد بن البشير لعمامرة: المرجع السابق، ص101.

[3] المرجع نفسه.

نظرة السلطة واختياراتها، فيميز أحد الباحثين من زاوية تحليلية: « بين تثمين النظام البومديني للمعطى الديني الإسلامي في بعده الثقافي الهوياتي، وإهماله في بعده الطقوسي العبادي؛ فالنظرة إلى الدين الإسلامي في هذه المرحلة اتجهت إلى محاولة مزاوجته بالاشتراكية، حيث تم النظر إليه كمرجعية ثقافية للأمة الجزائرية لأنه شكل في لحظة تاريخية مخصوصة وهي اللحظة الاستعمارية، عقيدة وثقافة مغايرة لتلك الإيديولوجية الاستعمارية، وهذا أهّلَه لكي ينظر إليه بعد الاستقلال كقاعدة لتحقيق الوحدة، ومحاربة أي تعددية أو انتماء إثني في نطاق المجتمع الجزائري»[1].

على هذا الأساس اتجه خطاب السلطة إلى تزكية البعد الثقافي الحضاري والهوياتي للإسلام، أما النظر إليه كنظام عبادي طقوسي ونسق قيمي معياري، فقد كان أقل اعتباراً ؛ حيث تراجعت مظاهر التدين في هذه المرحلة، وبرزت إلى السطح عديد الظواهر المنافية لروح الإسلام، ناهيك عن تكريس تهميش الإسلام في مرجعية الدولة السياسية والاقتصادية، وعدم الاعتقاد في فعاليته وجدواه كنظام سياسي واقتصادي[2].

لقد سارت بعض المبادرات اللاحقة في اتجاه استدراك على البعد القيمي المعياري للدين الإسلامي، حيث عمدت السلطة إلى تدشين جملة من الإجراءات، كالحملة على انحطاط الأخلاق في صيف وخريف سنة 1970م، واستبدال عطلة نهاية الأسبوع بيوم الجمعة بدلاً من يوم الأحد، وإلغاء المدارس الأوربية ذات التوجه التبشيري، واقتلاع العرائش والكروم الموجهة لصناعة الخمر، ومنع تربية الخنزير عبر كامل التراب الوطني، ورعاية عمليات بناء المساجد وأماكن الصلاة وغيرها، لكن الإطار العام الذي كان يحكمها هو إطار التنازل الشكلي وتحسين المظهر، وامتصاص الغضب الشعبي، وبالتالي قطع الطريق أمام الحركة الاجتماعية الإسلامية التي بدأت حينها تتبلور متخذة مثل هذه الموضوعات أرضية للتعبئة وأساسا للنشاط والاحتجاج[3].

إن نشأة التعليم الأصلي كان في وقت حرج، حيث عرف المجتمع الجزائري بعض المظاهر اللا أخلاقية العائدة من زمن الاستعمار، فَتَحْت ضغط المجتمع والنخب المثقفة، تم تقديم هذا التعليم باسم

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص364.
[2] المرجع نفسه، ص364.
[3] المرجع نفسه، ص365-366.

التعليم الديني الوحيد الذي أقرته الدولة واعترفت به، وتعمل من أجل توسيع دائرة انتشاره التعليمي الوظيفي والتوظيفي داخل الأوساط الشعبية.

فقدم الدين الإسلامي على غيره من باقي مقومات الهوية الجزائرية، يأتي في المرتبة الأولى ضمن العناصر المشكلة للإنية، كونه السياق الروحي الذي استرسلت عبره المسيرة التاريخية لسكان لجزائر، لذلك ظل محوراً رئيسياً مركزياً، ولم ينظر إليه على أنه عامل من عوامل صقل الشخصية وتشكيل الكيان التاريخي للأمة الجزائرية فحسب، بل نُظر إليه باعتباره المعين الذي ظل يمثل فاعلية التجدد الروحي للمقاومة والإصرار على تحقيق البقاء والرقي، لذلك راح يؤكد"مولود قاسم" على غرس الروح الإسلامية خاصة لدى فئة الشباب بمختلف الوسائل[1]، مستدلا دائما بقول الفيلسوف الألماني فيخته: «إن تربية الشعب على التماسك بالدين والأخلاق هي أساس كل حكومة، وعلى الحكومة أن تؤسس معهداً دائماً لهذه التربية الدينية، وهذا المعهد جزء لا يتجزأ من مؤسسات كل دولة حكيمة طيلة دوامها»[2].

فمن الجيد أن النظام الجزائري لم يذهب إلى حد الفصل بين الدين والدولة، أو اعتبار الدين مسألة شخصية، فاتجهت جهوده إلى محاولة توظيف الإسلام بما يخدم تصوراته واختياراته، ويضفي عليها نوعاً من المشروعية، حيث تم إلحاق المؤسسات الدينية وعلى رأسها مؤسسة المسجد لتصبح قناة من قنواته السياسية والإيديولوجية[3].

أما مؤسسات التعليم الأصلي فهي كذلك كانت إحدى المؤسسات التي تخدم الإيديولوجية الاشتراكية، ودليل ذلك برامجها التعليمية، فمن خلال استعراضنا لبرامج التعليم الأصلي، وجدنا توظيفاً واستخداماً لبعض البرامج الاشتراكية للدولة.

إن الاشتراكية التي انتهجتها الجزائر، قريبة من الماركسية؛ لكنها لا تعتمد على المادية في مقوماتها النظرية، وإنما هي اشتراكية تنبع من الوطنية ومن المبادئ الإسلامية، كما أنها تنبع من واقع وتاريخ الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، فقد جاء في الميثاق الوطني سنة 1976م: « إن الاشتراكية

[1] إسماعيل تاحي: المرجع السابق، ص137.

[2] مولود قاسم نايت بلقاسم:"اللغة والشخصية في حياة الأمم"، مجلة الأصالة، ع17-18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1973-1974، ص50.

[3] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص363.

في الجزائر لا تصدر عن أية فلسفة مادية، ولا ترتبط بأي مفهوم متحجر غريب عن عبقريتنا الوطنية، وإن بناء الاشتراكية يتماشى مع ازدهار القيم الإسلامية التي تشكل أحد العناصر الأساسية المكونة لشخصية الشعب الجزائري»، ومما ورد فيه كذلك:«إن الاشتراكية ليست ديناً، وإنما هي سلاح نظري واستراتيجي يأخذ بعين الاعتبار واقع كل شعب، ويستلزم رفض كل تعصب مذهبي أو تزمت فكري»[1].

ومما ورد في دستور 1976 أن الاشتراكية تستهدف الثورة الثقافية على الخصوص[2]:

- التأكيد على الشخصية الوطنية وتحقيق التطور الثقافي.
- رفع مستوى التعليم ومستوى الكفاءة التقنية للأمة.
- اعتماد أسلوب حياتي ينسجم مع الأخلاق الإسلامية ومبادئ الثورة الاشتراكية مثلما يحددها الميثاق الوطني.

فالخطاب الرسمي السياسي برر إقامة النظام الاشتراكي بازدهار القيم الإسلامية؛ لأن الإسلام يدعو إلى العدالة الاجتماعية والتعاون بين أفراد المجتمع، ووضع حدوداً للملكية الفردية، ولم يسمح بها إلا في إطار وظائف اجتماعية، كما أن الإسلام حرم بعض العمليات المالية التي تهدف إلى تركيز الثروات في يد قلة من الناس كالربا، وفرض أخرى تهدف لتمويل بيت المال مما سمح لها بالقيام بوظائفها الاجتماعية كالزكاة مثلاً[3].

لذلك يعتقد "مولود قاسم" أن الإسلام دائماً دين الكرامة الإنسانية والعدالة الاجتماعية والقيم الأخلاقية، ولا يمكن لمن تشبع بالإسلام روحاً ومعنى؛ إلا أن يكون من أنصار تحقيق هذه العدالة، وبالتالي من مؤازري الاشتراكية التي طالما حرصت أن تكون نظاماً اقتصادياً واجتماعياً يراعي القيم الروحية للإسلام، ومادامت منسجمة مع مبادئه الأساسية، ومن هنا نرى المثقف الرسمي الذي حاول إضفاء الشرعية الدينية على الخيار الإيديولوجي وبالتالي تعايش الاشتراكية والإسلام[4]، فبومدين كان يرى الاشتراكية عملية تخطيط شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بعيدة عن

[1] جبهة التحرير الوطني: ميثاق الجزائر 1976، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976، ص29.

[2] جبهة التحرير الوطني: الدستور 1976، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976، ص18.

[3] صبرينة بودريوع: الحياة الاجتماعية في ظل النظام الاشتراكي بالجزائر المرحلة البومدينية نموذجاً (1965-1978م)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ ، إشراف:الدكتور عبد الكريم بوصفصاف، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010-2011، ص83.

[4] إسماعيل تاحي: المرجع السابق، ص139.

الديماغوجية والطوباوية، ويراها داخل المجتمع الجزائري عقيدة عمل، وتطويع خلاق لظروف الجزائر العربية والإفريقية المسلمة، دون تعصب أو عنصرية[1].

لقد حاول النظام الحاكم بهذه المسلكية خلق توافق وانسجام بين مشروعه الاجتماعي ذي الطبيعة الشعبية ومتطلبات استرجاع الهوية الوطنية، التي اعتبر الإسلام أحد مكوناتها الأساسية، لذلك لا غرابة أن نلحظ من جهة تشديداً على الانتماء الإسلامي للجزائر، ومن جهة ثانية نحو تكريس الخيار الاشتراكي في المجال الاجتماعي والاقتصادي والثقافي[2].

فكتب "مولود قاسم" عن العدالة الاجتماعية في الإسلام وكيف حاولت الجزائر أن تترجمها في الاشتراكية ردا على من أنكروا عليها ذلك بقوله:«... أود أن اختم بالتعبير عن تخوفي، بدوري وأقول إن المسلمين إذا استمر انعدام هذه العدالة الاجتماعية بينهم، وفصلوا المسجد عن المزرعة، والمصلى عن المتجر والمصنع وكانوا بذلك يراؤون ويمنعون الماعون، فويل لهم ثم ويل في هذه الدنيا قبل الآخرة حتى إذا لم يكونوا من الذين هم عن صلاتهم ساهون ! إذ لن تنفعهم في ذلك صلاة ولا صيام»[3].

هَدفت الهوية الدينية في التعليم الأصلي تكوين متخصصين في المجال المعرفي الإسلامي لإنتاج نخب دينية جزائرية بتغذية الشعور الديني للطلبة بغاية تكوينهم للمعرفة والممارسة الهوياتية الإسلامية، فالخطاب الديني الموجه لطلبة التعليم الأصلي كان يجمع العقيدة الإسلامية وفقه العبادات والمعاملات والأخلاق بما يتماشى وروح العصر، فتم ربط العملية التدريسية للإسلام بأساتذة مشارقة؛ لكن بضوابط محكمة تفادياً للاختلاف المذهبي، لكن ذلك لم يمنع من انتشار أفكار حركات دخيلة على الجزائر، كانت أحد الأسباب الموجبة لإلغاء هذا التعليم المتميز المتجه نحو تكوين مؤسسة جزائرية فقهية على غرار الزيتونة والقرويين.

وبما أن التعليم الأصلي يسعى لتكوين مؤسسة جزائرية إسلامية متخصصة، فالموضوعات التي تضمنها في المواد الشرعية، ذات محتوى ديني كان متواجداً في المؤسسات التقليدية، فتصنيف المواد كان تقليدياً يشمل كل أنواع المعرفة الإسلامية من حفظ القرآن وتجويد، وتفسير والحديث والمصطلح والفقه والفرائض والسيرة وغيرها، فبهذا التقسيم تُبنى المعرفة الأساسية الإسلامية، وليس كما كانت في وزارة

[1] صبرينة بودريوع: المرجع السابق، ص85.
[2] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص364.
[3] بوعلام جوهري: المرجع السابق، ص237.

التربية الوطنية تحت مسمى التربية الخلقية والدينية التي تم تسطير برنامجها وفق طرق واقعية تتلاءم مع الأخلاق الإسلامية، لكنها مقتضبة لا تشبع حاجيات الطلبة.

قيل عن الخطاب الذي سعى التعليم الأصلي لنشره في الجزائر خطاب تقليدي رجعي متخلف، فتقديم المعرفة الدينية في أشكال وقوالب وطرق معاصرة حديثة، أمر مطلوب بل هو روح الإسلام المتجددة، أما رفض تقديم المعرفة الإسلامية جملة وتفصيلاً، فهذه هي الرجعية الحقة؛ فألمانيا التي حققت تنمية اجتماعية وعلمية واقتصادية بفضل إعطاء الدين مكانة في المجتمع بفتح مدارس موازية للمسيحية، وحتى إسرائيل التي تعلن أنها تتبنى العلمانية، فهي في حقيقة الأمر تقوم على الدين، بل حتى نشأتها كانت على أساس ديني، وتعطي أولوية للتعليم الديني لما له من مكانة في ترسيخ هويتها المزعومة.

إن التعليم الأصلي رسم حدوداً واضحة المعالم للهوية الإسلامية لأنها؛ تتعرض للنواحي الاجتماعية والأخلاقية للمجتمع الجزائري انطلاقاً من الشريعة الإسلامية بما يعالج نواحي النقص فيه، مع مراعاة التنوع، بأخلاق تسمح بالاندماج والتكيف بسلوكيات إنسانية حضارية في الإطار العربي والعالمي استنادا لعظمة الإسلام في أي زمان ومكان، الداعي للعلم والعمل، وهو بذلك يتوافق مع طرح "مالك بن نبي" لها، الذي كان يطرح المشكلة بمفاهيم الثقافة والفعالية، حين يؤكد على أنه ليس المطلوب أن نعلم المسلم عقيدة هو يمتلكها ولكن المطلوب أن نعيد لهذه العقيدة فاعليتها في حياته.

وقد اتهم البعض وجود التعليم الأصلي بأنه كان وراء انغلاق الفكر الديني في الجزائر، وتكريس الفكر الضحل والفهم السطحي لأحكام السنة، وأنشئوا جيلا مغلقاً كرس ثقافة الإقصاء وأرسى ثقافة إعدام وتكفير المثقفين، لكن الآن وبعد البحث في التعليم الأصلي من كل جوانبه، استطيع القول أن إلغاء التعليم الأصلي كان سبب الانغلاق الديني في الجزائر.

فإلغاؤه دفع العديد من أبناء الشعب الجزائري إلى البحث عن دينه بالطرق غير المشروعة، مادام الطريق المشروع للمعرفة الإسلامية قد أغلق أمامه، وهو ما أدى إلى ظهور تنظيمات ونوادي وجمعيات أصولية متطرفة، فلو أن مشروع التعليم الأصلي وجد المساندة لسارت الأمور بعقلنة وتوازن مدروس، لتفادينا تشرذم شبابنا الذين ذهبوا يبحثون عن غذائهم المفقود في بلادهم، في السودان وإيران وأفغانستان، بل في كتب يصدرها مفتون في الشرق والغرب[1].

[1] أبو القاسم سعد الله: خارج السرب، المرجع السابق، 151.

رغم أن الإسلام في فترة التعليم الأصلي كان يواجه حملات شرسة رافضة لقيامه من الأساس سواء من داخل الجزائر أو من خارجها، فلم أقف في المناهج والبرامج على خطاب التعبئة والتجييش العاطفي للاستعداد الفكري للسجال، فقد تم إخراج الإسلام من دائرة التقديس والتبجيل إلى دائرة العقيدة الفكرية المقترنة بالعمل والإنجاز، لكن ذلك لا ينفي عن التعليم الأصلي الخطاب الداعي إلى الاستيقاظ من النوم للأخذ بزمام العقيدة الإسلامية، لأنها في خطر مستمر؛ بمعنى التعبئة لمجابهة خطر الجهل بالدين الإسلامي.

باتهام هؤلاء للتعليم الأصلي بمثل هذه الاتهامات، قد حُمّل أكثر مما يحتمل، وهذا يجعلنا نطرح تساؤلات: هل سبع سنوات بستة مواسم دراسية كافية لنشر الفكر الأصولي التطرفي؟ وهل إلغاء التعليم الأصلي كان سيمنع الفطرة الإنسانية من البحث عن غذائها الروحي؟

فإنتاج النخب الدينية في الجزائر اليوم، يعرف مسارين المسار الأول وهو الأكاديمي المتخصص في الدراسات العليا، أما المسار الثاني وهو المعاهد الدينية. فالمنتسبون إلى المعاهد الدينية هم طلبة عجزوا عن اجتياز الامتحانات المصيرية سواء شهادة البكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط، والذين يكونون في المواقع والمراتب الدنيا في سلم الثانويات والإكماليات زيادة على أن التعليم في المؤسسات العمومية لا يحقق الحدود والدرجات المطلوبة من التغيرات العميقة في حياة الطالب في مختلف ميادين التعليم[1].

ثالثاً: إشكالية الهوية اللغوية

تولي الأمم عناية فائقة بألسنتها وتدافع عنها بضراوة وهذا متصل بأمرين ظهرا في العصر الحديث؛ ألا وهما السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، وقد سبق ظهورهما في الدراسات اللغوية التطبيقية إجراؤهما على يد الدول الاستعمارية بأن فرضت لغاتها على الشعوب المستعمرة في آسيا وإفريقيا وأمريكا، وكان ذلك بمثابة سياسة وتخطيط لغويين هدفهما نشر لغة المستعمر وثقافته لضمان تبعية المستعمرات على الصعيد اللغوي والثقافي والتعليمي والاقتصادي للمستعمر حتى بعد رحيله، وقد مارست هذه

[1] محمد بغداد: إنتاج النخب الدينية في الجزائر، ط1، الجزائر، دار الوعي، 2010، ص161.

الدول الاستعمارية ضغوطاً على الشعوب المتحررة لكي تتخذ لغتها لغة رسمية في دولها بعد نيلها الاستقلال[1].

والمقصود بالسياسة اللغوية مجموعة من الاختيارات الواعية والمواقف الرسمية التي تتخذها الدول والحكومات في شان العلاقة بين لسان مّا أو ألسنة مّا، والحياة الاجتماعية أو الوطنية، فهي عبارة عن تعامل أجهزة الدولة مع اللسان أو الألسنة المستعملة داخل كيانها، وهي مواقف تكون إما إهمالاً ظاهره خطب وقرارات لا تزيد عن تنميقها أو تجبيرها على الورق أو تكون رعاية تُدعّم بسن القوانين التي تحرص على تنفيذها أو بتمويل البرامج.

وأما التخطيط اللغوي فهو مصطلح يفيد البحث عن الوسائل اللازمة لتطبيق سياسة لغوية مّا، فهو يخص وضع اللسان ووظائفه في الحياة الإدارية والتربوية وفي المعاملات، كما يخص إعداد المدونات والدراسات والمعطيات التي تخص اللسان المقصود[2]، فهو يعني تمكين العربية من حقها في مختلف مجالات التواصل، وخدمة جوانبها الداخلية، وتطويعها بهدف جعلها لغة تعبيرية تامة، إضافة إلى تهيئتها وتطويرها من الداخل، وتعميمها في مظاهر الحياة العملية لتصبح لغة التعليم والبحث العلمي، ولغة تسيير مختلف المؤسسات قصد إرساء الهوية العربية في جميع نواحي الحياة العملية[3].

ولعل أبسط تعريف للسياسة اللغوية هو:« قرار تتخذه أمة أو مؤسسة مَّا للتعامل مع اللغة أو اللغات التي يستعملها شعب أو مجتمع مَّا، مثل اتخاذ اللغة العربية الفصحى أداة التعليم والإدارة والتواصل الرسمي بين أفراد المجتمع»، أما التخطيط فهو:« العمل على تنفيذ السياسة اللغوية، ووضع الخطط اللازمة لذلك بناء على المعطيات اللغوية والمجتمعية والاقتصادية والسياسية»، ومن ثم تنفيذ تلك الخطط؛ لتحقيق السياسة، مثل التعليم الإلزامي باللغة القومية واستخدامها أداة للتواصل في شتى جوانب المعرفة والحياة، وتنمية اللغة وتوفير المراجع اللازمة لتواكب احتياجات الناطقين بها؛ ولكن لابد لنا من التنويه من أن القضيتين لا تسيران بالضرورة بالتتابع، فقد تكون السياسة نتيجة للتخطيط المدروس لكي

[1] ولي الله كندو: "السياسة اللغوية لدى الأمم الحية"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015، ص105.

[2] المرجع نفسه.

[3] رادية مرجان:"تأثير التخطيط اللغوي على النظام التربوي في المدرسة الجزائرية واقع وأفاق"،ج2، أعمال الملتقى الوطني حول" التخطيط اللغوي"، د.م.ن، أيام03-04-05 ديسمبر 2012، ص 142.

يكفل نجاحها، وعند اتخاذ السياسة يستمر التخطيط اللازم لتنفيذ تلك السياسة في الواقع العملي والحياة اليومية، وبقدر جودة التخطيط والتنفيذ السليم للخطط يكون نجاح السياسة اللغوية[1].

ففي العادة ترسم اللغة الوطنية التي ينص عليها الدستور، أو المواثيق الرسمية، ويمكن أن يكون في البلد أكثر من لغة واحدة رسمية، وصفة الرسمية تأخذ جوهر الأولية وإقامة المؤسسات العاملة على ترقيتها، والعمل بها في كل المرافق العمومية، وتكون لسان حال الدولة ولغة الخطاب السياسي، وما يتبع ذلك من تمثيل في الداخل والخارج، اللغة الرسمية هي لغة الرمز أو المركز أو القرار واللغة الجامعة، وتختار الدول رسمية اللغة من مواثيقها ومراجعها الحضارية أو التاريخية أو العلمية أو الثورية...، ويكون لها صفة الاحترام والتقديس، وتعمل الدولة على النفقة من أجل ترقيتها والدفع بها لتكون لغة المعاملات الدائمة للمجتمع، وأحيانا لا يُنص على دستورية لغة من اللغات، ولكن تظهر آثار الدولة في المحافظة عليها، والعمل على تنميتها واستعمالها في مختلف المجالات[2].

فالاعتزاز باللغة الوطنية ضروري، بل يُعد أمنياً لا يقل عن الشأن العسكري والمائي، وسوء الوعي بالمسألة اللغوية هو الذي يعكس طُغيان اللغة الأجنبية، وظهور الغربة اللغوية، وتسييد النخبوية وذلك ما قد يؤدي إلى حروب اللغات، وظهور الخلافات البينية، فاللغة الوطنية هي لغة الوطن بحكم التاريخ والإرث الوطني ولغة الأجداد، والفعل الحضاري الموروث منذ القديم، وهي لغة لم تأتِ بالغزو ولا بالفرض[3].

وعلى نحو مفارق أخذ استعمال اللغة الفرنسية في الجزائر يتعاظم بعد الاستقلال، فالجهود التي بذلتها الدولة الجزائرية في مجال التمدرس تفسر دون شك انتشار اللغة الفرنسية[4]، وبما أن اللغة أوضح أنماط السلوك الاتصالي وأداة كاملة للتعبير، فإنها تتميز بالقدرة على تحديد المضامين الاجتماعية، ومنها العلمية، وكل الخبرات التي اكتسبها المجتمع في تاريخه، وبسبب أهميتها البالغة في المجتمعات الإنسانية قاطبة؛ ولأن التخطيط عنوان أي عمل ناجح، كان ضرورة من مستلزمات الأعمال اللغوية في المستوى

[1] محمود إسماعيل صالح: "الافتتاحية"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015، ص6.

[2] صالح بلعيد:"ترسيم الأمازيغية حلٌّ أو عقد ؟"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015، ص25.

[3] المرجع نفسه، ص33،40.

[4] خولة طالب الإبراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، ط2، الجزائر، دار الحكمة،2013، ص32.

القومي، لا شك أن العربية هي اللغة الرسمية في بلادنا، لكنها مفقودة في الدرس العلمي، لذلك اكتسب التخطيط أهمية خاصة؛ لأن المجتمع الجزائري كان يواجه مشكلة تتعلق باللغة.

فيحتاج الموضوع إلى علاج علني يتقدم فيه المختصون بحجج علمية تعمل على الإقناع السياسي، مع تقديم منهجيات السير في الخرائط اللغوية للاستعمال اللغوي والانسجام الجمعي؛ للوصول إلى المحافظة على الهدوء، وإلى تغيير سلمي ونوعي يقبل به الجميع، وهذا ما يجب أن يكون بإشراك كافة المعنيين للإدلاء برأيهم لِما للمسألة اللغوية من أهمية، وكان لابد من الضبط اللساني من خلال إنشاء مؤسسات تقوم على ترقية اللغات، بإنزال اللغات حسب مقامها الطبيعي، وبحسب خرائطها اللغوية ومدى استعمالها في المحيط العام، وهذا للخروج من فوضى الصراع اللغوي في فوضى الاستعمال اللغوي، إلى ضبط هذه الفوضى بقوانين صارمة؛ تنزل اللغات الوطنية مَجالاتها المناسبة بشكل يُجنب التجاذب والصراع والغلبة[1].

وفي كل هذا نرى المسألة اللغوية تعيش شبكة العلاقات المفقودة الحلقات، فلا السياسي صاحب القرار استمع للمختص، ولا المختص منتج الأفكار أبدى النصيحة للسياسي، وغابت وانعدمت تلك العلاقة التي تخدم المصلحة الوطنية، فالمختص يُلْتَجأ إليه لإبداء رأيه، فهو لا يُخطط حيث التخطيط سياسي في المقام الأول، لما له من اقتراح آليات: الوقت والبشر والمال والتنفيذ والمتابعة، وهذه ليست من صلاحيات المختص، وعلى المختص أن يبدي رأيه فقط؛ لأن المختص تنضح أفكاره من لغته، ومن توجه ثقافته ومن قناعاته الشخصية، ولهذا يستشار في التوجه العام الذي يأخذه السياسي، وليس من حقه الاعتراض ولا صُنْع القرار، فالمختص يقدم المنهجية لا المنهاج، و قد قدم صالح بلعيد منهجية عمل السياسي والمختص في السياسة اللغوية، على النحو الآتي[2]:

- السياسي: يعمل على فرض توجه لغوي، ويقدم أرضية عامة لسياسة لغوية، ويستقي التوجه اللغوي من الدستور والثورة، ويستشير السياسي المختص.
- المختص: يعمل على تقديم منهجية التطبيق، يقوم بتجسيد كيفية تطبيق الأرضيات، وتطبيق التوجه لا المناقشة، ويطبق توجهات السياسي دون مناقشة.

[1] صالح بلعيد: ترسيم الأمازيغية، المرجع السابق، ص33.

[2] المرجع نفسه.

إن الواقع اللغوي في الجزائر لا يحتاج إلى وصف؛ بقدر ما يحتاج إلى ضبط أُطُر الاستعمال اللغوي ومدى أهمية ترقية اللغات الوطنية بالتعليم الذي يعد استثماراً بالفعل والقوة[1]، وبما أن معاهد التعليم الأصلي امتداد وظيفي للمدرسة الجزائرية، فقد أكدت مناهجه وممارساته على الهوية اللغوية للجزائر، فيتوسع نشاطها من حيث تنظيم خبرات وعمليات اجتماعية وثقافية وعقلية تقوم أساساً بوظيفة مجتمعية هامة غائبة في برامج التعليم العام، فأخذت هذه المعاهد تتقدم وتتطور في أداء مهامها التربوية والتوعوية؛ لأنها ربطت بين الهوية ولغة التعليم باعتبار اللغة مسؤولة عن بناء أو هدم المجتمع فكريا واجتماعياً، فما السياسة التخطيطية التي انتهجها التعليم الأصلي للهوية اللغوية؟

لأن اللغة هي الأداة الفعالة في تحريك باطن الإنية للتعبير عن مجدها وخلودها، بل سمفونية خاصة بها تتقوم الإنية، فليست اللغة حقل دلالي متنوع فحسب، بل هي بمثابة الروح للجسم، فالجسم حتما لا قيمة له يتلاشى يزول ويفنى، بينما الروح معنى أبدي، لذلك تعتبر اللغة روح الأمة، فزوال اللغة يعني زوال الأمة، وتجد اللغة العربية طريقها نحو الازدهار حين تتمثل العلم في أعقد صوره وحين يحملها العالم المثقف الذي يعيش التنوير بكل أبعاده وخصوصياته، ويرى مولود قاسم المسؤول الأول عن التعليم الأصلي في الجزائر، ضرورة تعريب الأمخاخ والقلوب[2].

وبدأ التفكير في التخطيط اللغوي للعربية بمعاهد التعليم الأصلي حين كانت تسمى المعاهد الدينية، نتيجة انطلاق أغلبية أقسام التعليم بوزارة التربية الوطنية باللغة الفرنسية، رغم أن الدولة الجزائرية المستقلة أعلنت أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، لكن الواقع غير ذلك، ومع انطلاق عملية التعريب والتي كانت أغلب نقاشاتها نظرية بعيدة عن الميدان، مثل: اللجنة الوطنية للتعريب، وسنة التعريب، والدعوة لإنشاء مجامع اللغة العربية لصيانة اللغة والحفاظ عليها، هو تخطيط بامتياز؛ لكن لا يكفي أن تقدم حلولاً وألفاظاً ومصطلحات ونظريات دون أن تتصل بالواقع التطبيقي.

فاستعمال العامية واللغة الفرنسية في الدوائر الحكومية وفي وسائل الإعلام، دفع "مولود قاسم" إلى وضع سياسة لغوية مؤقتة بوضع برنامج لتعميم استعمال اللغة العربية في هاتين المؤسستين، وذلك

[1] صالح بلعيد: ترسيم الأمازيغية، المرجع السابق، ص33.

[2] عليش لعموري:"المقومات الأساسية في بناء الإنية عند مولود قاسم نايت بلقاسم(1927-1992م)"، أعمال ملتقى سؤال الهوية والإنية عند مولود قاسم نايت بلقاسم في ظل العولمة، باتنة، منشورات مخبر حوار الحضارات والعولمة جامعة الحاج لخضر، 2010، ص386

بتنظيم دروس للغة العربية لمن لا يعرفها من الوزراء والموظفين، كما وضع برنامجاً للتلفزة والإذاعة تمثل فيما يلي[1]:

- تغليب الفصحى على العامية في نشرات الأخبار وغيرها من حصصها الكلامية، وتغليب هذه الحصص الكلامية على الغنائية.
- إذاعة مسرحيات بالفصحى.
- قراءة كتب ومحاضرات كل يوم بضع صفحات وفي حلقات متسلسلة حتى آخر الكتاب، كما تفعل الكثير من الإذاعات الأوروبية.
- تنظيم دروس بالعربية بمساعدة التلفزة.

فالمثقف الذي يدير شأنه الفكري والأدبي والإبداعي بلغته القومية وهو يخط ويكتب ويدون ويساجل، ثم إذا حاور أو ارتجل أو تحدث عبر أمواج الأثير أو على شاشات المرايا توسل باللهجة، فهو مثقف متواطئ على ذاته الثقافية، فهو ضياع لغوي ينذر بانسلاخ الهوية الحضارية، فبعد الاستقلال كانت اللغات الأجنبية عدواً أيديولوجياً معتمداً على الاكتساح العسكري، فاللغات الأجنبية كانت وستظل عدواً تاريخياً، ولكننا يجب أن نتخذها حليفاً استراتيجياً بعيد المدى فنستنبط معها عقد شراكة بكل فوائضه القيمية المربحة، أما اللهجات فهي ناقل للمنتج الفكري والإبداعي عند التواصل والمشافهة، وشقيق طبيعي يتحول على أيدينا إلى عدو أيديولوجي بكل قيمه السلبية الناسقة[2].

وتعمقت سياسة التخطيط اللغوي في الجانب الممارساتي بتعليم اللغة العربية الفصحى في التخاطب، وضرورة إقصاء العامية من التعليم، والذي عول فيه كثيراً على إطارات التعليم الأصلي بإقصائها من التخاطب اليومي العادي بين الأساتذة فيما بينهم، وفيما بينهم والطلبة، وكذلك بين الطلبة أنفسهم، حتى تصبح لغة التخاطب بين المدير والأساتذة، والأساتذة والتلاميذ، والتلاميذ فيما بينهم، هي العربية الفصحى في شتى الأغراض، في التدريس، وفي التخاطب داخل القسم، أو في عرض

[1] زهراء عاشور: الهوية اللغوية بين ساطع الحصري ومولود قاسم نايت بلقاسم، أعمال ملتقى الوطني الأول حول"سؤال الهوية والانية عند مولود قاسم نايت بلقاسم في ظل العولمة "، منشورات مخبر حوار الحضارات والعولمة 2010، جامعة الحاج لخضر باتنة،ص 218.

[2] عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق، ط1، قطر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014، ص271.

الطريق، أو المطبخ وغيرها، فاستعمال الفصحى بصورة مستمرة من غير انقطاع حتى تغدو سليقة وسجية لدى الجميع[1].

وفيما يخص الأمر بين الطلبة، تم اللجوء فيه إلى نظام معروف يسمى بـ"الخشيبة" وهي أية علامة صغيرة من خشب، أو من أي معدن، يعطيها السيد المدير لأول طالب يسمعه في بداية الأسبوع يتكلم بالعامية، وعلى التلميذ أن يتخلص منها بإعطائها أي زميل له يشاهده متكلماً بالعامية، وهكذا والذي تبقى عنده آخر الأسبوع، يعاقب من السيد المدير، بعد أن يتسلمها منه، بتأخيره في الخروج عن زملائه ساعة، موجهاً وجهه نحو السبورة واقفاً، ومديراً ظهره للقاعة، ويكون هذا بعلم الجميع، إذ يعلق ذلك جهاراً، ويعلق مع الملصقات الإدارية ومجلة الطلبة مثلاً، بحيث يرى من الجميع.

وفي بداية الأسبوع يتصيد المدير أو أحد مساعديه أول تلميذ أو تلميذة بصدد الكلام بالعامية، ويتصرف بنفس الطريقة، كما في الأسبوع الماضي، وهكذا حتى آخر السنة، والطالب الذي يعاقب أكثر من ثلاث مرات في السنة يسجل في ملفه عقابه هذا ويحرم من أية مكافأة أو جائزة، ويتدرج معه في العقاب، أما الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ عادة، دون قصد، فكان يتم وإرشادهم إلى مواطن الضعف، وكيفية تلافيه، ذلك أن فصاحة اللسان تنشأ عن كثرة المران، فلا مندوحة إذن من استعمال الفصحى لتقويم النطق[2]، ويعد الأستاذ أحد ركائز التخطيط اللغوي للتعليم الأصلي، لذا كان عليه أن يسعى إلى تكوين حب التنافس بين التلاميذ حتى يكون الدرس حيا وفي تحبيب التحدث باللغة العربية بشتى الوسائل كشكر المجتهدين والتنويه بهم وجعلهم يدركون شيئا فشيئا جمالها وبلاغتها[3].

لكنه لم يستثنِ من العقاب في حال استعمل العامية، فيعاقب الأستاذ الذي يستعمل العامية في دروسه بخصم يومين، من مرتبه في المرة الأولى، وخمسة أيام في المرة الثانية، وكل مرة إضافية بخمسة أيام، ولا يجدد عقده في آخر السنة[4].

ولأن اللغة تمكن من اكتشاف العالم، وتمكن من نقل الثقافة الأمر الذي يكسبها أهمية بالغة، ولهذا تم استقدام المتعاونيين الأجانب لتعليم اللغة العربية وأغلبهم من المشرق العربي، أما الأخصائيين

[1] العلبة 94: منشور تعميم اللغة العربية الفصحى في التخاطب، 1973/10/03، ص2.

[2] المصدر نفسه.

[3] العلبة 114: منهاج المواد لوزارة الأوقاف لسنة 1967-1968م.

[4] العلبة 94: منشور تعميم اللغة العربية الفصحى في التخاطب، المصدر السابق، ص1.

التقنيين فقد كان معظمهم من فرنسا، لكن المشكل كان واقعا في كون المشارقة لا يعلمون خاصية الوضع اللغوي الجزائري، ولم يتم إعدادهم حسب هذا الوضع، وهذا راجع لأن الغرض من استقدامهم هو بعث التعليم من جديد وإحياء اللغة العربية التي كاد المستعمر أن يقضي عليها، لكن أي عربية نريد بعثها؟ أهي عربية المشارقة؟ أم عربية الشارع الجزائري؟ أم هي عربية القرآن؟

إن الهدف كان تعويض اللغة الفرنسية وإبعادها، وهذا ما جعل الإشكال الذي ذكرناه لم يحظ بالأهمية، مادام الهدف هو محو اللغة الفرنسية أو العمل على الأقل على جعلها ثانوية، فكل الانعكاسات مقبولة، ولنا أن نتصور ذلك الطالب الذي يتلقى عربية السوري، وعربية المصري أو العراقي في المدرسة، ليخرج فيجد عربية أمه وأبيه، وبعدها يواجه عربية القرآن في المدرسة القرآنية، وأمام هذا الوضع أية عربية يُختار، وهذا ما أغفل خلال المرحلة قيد الدراسة، وهذا ما سماه "رابح سبع" [1] بالرباعية اللغوية: المتمثل في العربية الموثقة، اللغة الفرنسية، العربية الجزائرية، الأمازيغية[2].

فالمتعاونون الأجانب يجهلون هاته الخصوصية، وهو ما زاد في عدم إدراكهم لجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقهم، فبالإضافة لتلك الرباعية اللغوية لدينا عربية المشارقة المختلفة عن عربية القرآن، وعربية الجزائر، فأي لغة عربية اعتمدتها الدولة في سياستها التخطيطية اللغوية للمجتمع الجزائري؟

فالهدف اللغوي آنذاك كان كمياً وليس نوعياً، حيث السعي كان قائماً من أجل رفع نسبة المتمدرسين، فأهمل المشكل اللغوي في ظل هذه الظروف، وهو ما يمكن اعتباره تكريس لغوي للسياسة الاستعمارية بقصد أو بدون قصد[3].

كتب التاريخ على العرب أن يكونوا من بين الشعوب التي أناخ ها الاستعمار على مصائرها دهراً، ولكنهم كانوا في طليعة البلدان التي استماتت في معاركها التحريرية حتى حصلت استقلالها، ولكن بعد مدة من الاستقلال نلمس غياب الوعي الخاص بالمسألة اللغوية، مما يؤدي إلى ضبابية وغموض للنظرة الاستشرافية للوضع اللغوي المستقبلي، فالبلدان العربية عدوها الأول هي اللهجات العامية التي اكتسحت التعليم، أما في الجزائر فهناك أعداء لها من اللغة الفرنسية التي كان ولا يزال حضورها قوياً في

[1] صاحب كتاب" الجزائر واللغة الفرنسية" .

[2] لقمان مغراوي: أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، إشراف: عقيلة ضيف الله، الجزائر، جامعة يوسف بن خدة، 2004-2005، ص36.

[3] المرجع نفسه.

مختلف مجالات الاستعمال، واللهجات العامية الجزائرية، واللهجات العربية للأساتذة المشارقة، وقد حذر "طه حسين" من خطورة انتشار العامية في صفوف التعليم فقال: « وكان من المربين من لا يُعْربون إلا حين يقرؤون في الكتب فإذا تكلموا غرقوا وأغرقوا طلابهم في اللغة العامية إلى أذقانهم أو إلى أذانهم»[1].

إن سياسة التخطيط اللغوي التي قامت بها وزارة التعليم الأصلي أدت إلى توسع كبير في أعداد الخريجين من الطلبة المعربين، بحيث فاقت مخرجات النظام التعليمي القدرات الإستيعابية للإدارات وأماكن العمل المتاحة التي كانت تفضل غالباً الطلبة ذوي التكوين الفرانكفوني، وهذه المناقضة خلقت للحكومة تعقيدات كبيرة، وكانت سبباً في الإحباط الذي بدأ يستولي على تلك الجموع من المتخرجين، فبزوال هذا النوع من التعليم بدأ هؤلاء الطلاب يشعرون أنهم ضحايا منظومة تعليمية قاصرة، فبدل أن تكون سوق العمل مجالاً مبنية على الكفاءة أصبح تقسيم الوظائف يتم على أساس لغوي يجعل من الفرنسية جسراً لكل نجاح مأمول، ومن اللغة العربية مطية للإخفاق الاجتماعي، إن انعدام التكافؤ في فرص الحصول على العمل مرده إلى خصوصية هذه السوق التي أُرِيد لها أن لا تستقطب سوى الكفاءات ذات التكوين الفرنسي؛ حيث إلمامها بالفرنسية يجعل هذه المناصب حكراً عليها، ولأن كل أشكال النشاط الصناعي والإداري المتاحة بقيت تتعامل باللغة الفرنسية؛ وحيث أن الطلبة المعربين لا يتقنون هذه اللغة، وبما أن مناصب العمل المتوفرة محدودة، فإن هذه السوق تصبح بالمحصلة طاردة لهم[2].

لأن سياسة التعليم والتشغيل مبنية على معايير لغوية، فالطلبة الذين كانوا يزاولون دراساتهم في الكليات الناطقة بالعربية وجدوا أنفسهم محرومين من فرص العمل التي تتناسب مع تكوينهم العلمي[3]، وبما أن القوميين قد اتخذوا من مؤسسة الجيش كمضغة اهتمام لإحداث التغيير المنشود، وانطلقوا يَنْفِذون في أجهزته حتى بلغوا فيه مراكز القيادة واستطاعوا الوصول للسلطة وإحداث الانقلاب المطلوب، والشيوعيون توجهوا نحو النقابات يجندون من خلالها الطبقة العاملة، فأصبحت في أيديهم قوة ضغط واحتجاج استخدموها لتحقيق أهدافهم، أما المعربون توجهوا نحو الفضاء التعليم؛ لأنه أكثر انفتاحاً على مختلف طبقات المجتمع، وأكثر قابلية للتحرك وتحقيق الانتشار، وأكثر القطاعات استقطاباً لهم بسبب نقص التأطير الرسمي لمنظومة تعليمية تطبيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم، كما أن سياسة التعريب كان لها أثرها

[1] عبد السلام المسدي: المرجع السابق، ص263.
[2] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص380.
[3] المرجع نفسه، ص381.

المباشر في هذا الصدد؛ حيث لعبت دوراً مهماً لدخول المعربين إلى مؤسسات التعليم بأطواره المختلفة، وهناك سيتم إنتاج وتعبئة قاعدة تلمذية من المعربين لمواصلة مسيرتهم النضالية.[1]

لكن توجيه الطلبة المعربين بصفة عامة بغض النظر عن المؤسسة التربوية التي درسوا بها إلى جامعة لم تعرب بعد يُعد مغامرة حقيقة ويُجهل مصيرها، فكيف لطالب يُدَرَّس ويُعد ويُنشأ منذ المرحلة الإعدادية ليَكون نخبة دينية ومرجعية إسلامية أن يزج به في تخصصات لا علاقة لها بتكوينه السابق، ويُحصر في تخصصات ضيقة، فالأجدر كان توجيههم نحو الجامعة الإسلامية التي تم الإعلان عنها، أو توجيههم نحو المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية، أو إيجاد حل مؤقت، فالدفع بهم إلى الجامعة لدراسة تخصصات باللغة الفرنسية يعد ظلماً حقيقياً لهم.

إن هذا الإشكال يدفعنا إلى أن التعريب كان يفترض به أن يتحول من النظام التربوي إلى القائمين على النظام التربوي؛ أي تعريب الرجال، ويعني أو يجب أن يعني الانتقال (التحول الايجابي) من عقلانية غربية إلى عقلانية عربية؛ أي استخدام هذه اللغة في ممارسة الوظيفة بالتزود بالقدرة على استخدام جميع وجوه الرصيد اللغوي. إن تعريب الجزائري معناه الانتقال به من مستوى من مستويات الدراية بالعربية إلى مستوى آخر يكون مساوياً لمواطنيه الذين يحذقون ويجيدون هذه اللغة[2]، فتطهير الذهنية الجماعية من آثار الاستلاب الاستعماري يمر حتماً بإعادة الاعتبار للذات وتثمين التراث ببعث قيمه التقليدية[3].

[1] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص407.

[2] خولة طالب الإبراهيمي: المرجع السابق، ص266، 267.

[3] الطاهر سعود: المرجع السابق، ص268.

خاتمة الفصل

ما توصلت إليه من خلال مباحث الفصل الرابع، هو أن عملية التعريب في الجزائر أكبر من ترجمة اللفظ الفرنسي إلى اللفظ العربي، إنها مسألة ذهنيات وتفكير ومبدأ، والصراع كان حول مناصب العمل، فالتعريب داخل الدوائر السياسية ألقى بظلاله على المنظومة التربوية التي هي ضحية صراع مادي أكثر منه صراع فكري نخبوي، فالتخريجة التي كان التعليم الأصلي يحاول من خلالها رسم أطر لإعادة هيكلة الهوية الوطنية ببعديها الإسلامي والعربي، وقامت بعمليات واسعة للتطبيق، لكن الوقت المخصص لتكوين هذه التخريجة كان أقصر مما كان متوقعاً لها، واليوم وبعد توحيد التعليم أصبح البحث عن منظومة تربوية تخلصنا من التشرذم اللغوي والضياع الهوياتي في ظل نكران القيم التي لم تَستهدف التخصص بل قامت بعمليات مسح شامل لها، في حين القراءة المنهجية لصيرورة التعليم في الجزائر والوقوف على إشكاليات التعثر هي الحل الأمثل لمنظومة تربوية جزائرية من الجزائريين وللجزائريين دون تعصب أو تطرف.

الـخـاتـمة

الخاتمة

إن التعليم الأصلي في الجزائر تجربة كتب لها النجاح المؤقت بتوفر مجموعات من العناصر شملت كل من هواري بومدين ومولود قاسم والإرادة الشعبية، فهواري الرئيس القائد الثائر الداعم لكل ما يحفظ للجزائر هويتها ويدعّم كيانها، فوجوده في مرحلة انتقالية من الفترة الاستعمارية إلى مرحلة البناء والتشييد في جزائر المستقلة تطلب شدة وحزم وثبات في اتخاذ قرارات مصيرية، في ظل معارضة شديدة، وهو ما فتح المجال لعبقرية مولود قاسم أن تبدع وتنتج وتجد المجال لتطبيق أفكارها الفلسفية، خاصة أنه كان يعي مشاكل الجزائر وبني تصورات علمية تستند على هوية جزائرية ذات مرجعية إسلامية عربية تحمل وتشتمل كل خصوصيات المجتمع الجزائري ومن خلال هذه الدراسة التاريخية توصلت إلى مجموعة من النتائج وهي:

أولاً: أن مفهوم التعليم الأصلي في المخيال الفكري الثقافي المعاصر له ارتبط بمفهوم الأصالة الذي كان يحمل دلالات وأبعاد وطنية وحضارية تجمع بين الماضي والحاضر لبناء تصور للمستقبل، لكني وجدت ومن خلال دراستي لأهداف التعليم الأصلي ومن خلال المفهوم الذي صِيغ من قبل الوزارة يتعارض مع المفهوم الذي قدمه أبو القاسم سعد الله خاصة والذي يرى اعتماداً على تجربة المعايشة أن التعليم الأصلي يُقصد من خلاله السلفي الأصيل، ولم أجد ما يفند رأيه أو يدعم رأيه هذا.

ثانياً: أن الأسباب التي دعت لإنشاء التعليم الديني بعد الاستقلال لا ترتبط بالأسباب الداعية لإعادة هيكلته وتسميته بالتعليم الأصلي فلولا الضغط الشعبي الرافض للتعليم الرسمي ذي الطابع الفرنسي شكلاً ومضموناً، وعدم قدرته على استيعاب تعداد المتمدرسين الذين لم يجدوا مقاعد للدراسة، لما تواجد التعليم الديني؛ لذا فقد كان في البداية حلا لتوفير مقاعد للدراسة وفي نفس الوقت إرضاء الشعب، لكنه إرضاء ناقص في ظل ضعف الاعتمادات المالية.

ثالثاً: وجود صلة وثيقة بين الأهداف والواقع التدريسي والأفاق المسطرة له، رغم وجود بعض الاختلافات التضادية السلبية بين الأهداف والواقع التطبيقي من قبل المدرسين مثل الابتعاد الكلي عن مصادر التشريع الإسلامي؛ لأن الهدف الأول هو مصاحبة الطالب للتعرف على كيفية التعامل مع المصادر للوصول به إلى مرحلة الاستنباط الفقهي.

رابعاً: انطلق التعليم الأصلي بإمكانيات بسيطة، فالهياكل المؤسساتية كانت قديمة، تبرع بها السكان لرغبتهم في هذا النوع من التعليم، لكن إعادة الهيكلة والتنظيم زاد من كمية ونوعية عدد المؤسسات التي تم بناؤها فيما بعد من قبل الدولة.

خامساً: إن الثورة التعليمية التربوية التي أحدثها التعليم الأصلي هي التي وسعت قاعدة التوسع الشعبي له، رغم الشروط الصعبة للالتحاق بمؤسساته إلا أن ذلك زاد من عدد الطلبة الراغبين في الدراسة بمعاهده، مما جعل الوزارة الوصية تقوم بزيادة تشديد شروط الدخول للدراسة به والتركيز على تعزيز مخرجات التعليم الأصلي المتجهة نحو تخريج النخب الدينية.

سادساً: إن النجاح الأولي الذي حققه التعليم الأصلي ومواصلة المشروع بتعليم أصلي عالي جعل الرافضين له يتوقعون مصير الجزائر بعد مرور مدة من الزمن؛ لأن هذا النوع من التعليم يحمل مؤشرات التغيير الاجتماعي والثقافي ذو الفعالية في بناء الشخصيات، فالتعليم هو مصدر تقدم الشعوب وتخلفها، وبه يقاس التأثير الإنتاجي الثقافي الإجتماعي والسياسي والاقتصادي.

سابعاً: يعد إلغاء التعليم الأصلي أول خطوة للتوقف وليس للرجوع للخلف، فالتعليم الأصلي شَرع في تقديم المعرفة الإسلامية للشعب الجزائري الذي حُرم منها طلية عقود طويلة من الزمن، وبعد توقفها سارع للبحث عن مصدر آخر للمعرفة مما جعل توحيد التعليم انحرافاً عن المسار المرسوم له.

ثامناً: اعتمد التعليم الأصلي على بيداغوجيا خاصة به تختلف عن التعليم العام، من حيث:

- طرق التدريس.
- طبيعة الامتحانات الرسمية (الأهلية والبكالوريا).
- الميزانية المالية.
- طرق التسيير الإداري.

فقد جمع التعليم الأصلي بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة، لكن الواقع أفرز حضور الطريقة التلقينية، رغم المحاذير والتوصيات بضرورة التخلي عنها لكونها سلبية على الطالب والأستاذ معاً، وتؤدي إلى جمود الفكر.

كما أن طبيعة الامتحانات للتعليم الأصلي كانت مرتبطة بما يوجد على أرضية الواقع الميداني، وتكيفه معه، فكانت في البداية تجمع بين الكتابية والاختيارية التطبيقية، ومع مرور الزمن وطبقاً لما أفرزه هذا التصنيف ولتوحيد طبيعة الامتحانات مع وزارة التعليم الابتدائي والثانوي تم الاعتماد على المواد الكتابية وإلغاء المواد الاختيارية التطبيقية.

أكبر مشكل واجه التعليم الأصلي هو ضعف الميزانية المخصصة له، رغم أن حظوظ التعليم الأصلي مقارنة بالفترة التي سبقته كانت وافرة، إلا أن المقارنة ببقية الوزارات وعلى وجه الخصوص وزارة التعليم الابتدائي والثانوي كانت ضئيلة جداً، فالتفوق والنجاح في الامتحانات الرسمية كان الوسيلة الوحيدة لرفع الميزانية.

إن الطبيعة التأسيسية للتعليم الأصلي في شقها الإداري ترفض كل ما هو أجنبي، وهذا ليس متعلقاً بالتعليم الأصلي فحسب، فهذه تعليمات خاصة بعدم استخدام أجانب عن الجزائر في مراكز التسيير أو الإدارة، لكن قلة الإطار الإداري وعدم وجود متخصصين أو دورات تكوينية أفرز تخبط بعض المؤسسات في التسيير.

تاسعاً: وضع التعليم الأصلي معايير كفاءة علمية للتدريس بمعاهده محددة بدقة في بعض التخصصات كالشرعية والعربية، ومفتوحة في تخصصات أخرى، بهذا يدل على تجسيد الهدف الأول له وهو إنتاج نخب دينية جزائرية.

فالتأسيس لمثل هذا النوع من التعليم يتطلب تأطيراً من نوع خاص ذا كفاءة عالية، وعدم توفر هذا النوع من الإطار في الجزائر ، أدى بها إلى الاستعانة بالدول العربية التي لديها كفاءات وتتوفر فيها شروط تتوافق وتتواءم مع طبيعة الفرد الجزائري، فكانت شهادة الليسانس في العلوم الشرعية والعربية الصادرة من الأزهر أولى الشهادات المطلوبة، إلى جانب مؤهلات علمية صادرة عن سوريا أو المغرب الأقصى، لكون المعاهد الدينية في هذه الدول تحظى باعتراف ومكانة عالميتين.

عاشراً: إن الاعتراف الرسمي بشهادات التعليم الأصلي الأهلية والبكالوريا زاد عدد الراغبين في الدراسة في معاهده، فأصبحت شروط الانتقال والإعادة أكثر فاعلية، وهو ما انعكس على عدد الناجحين المستمر من موسم لآخر، مما خلق ضغطاً مطرداً في المؤسسات فمنها من لجأ إلى نظام الدوامين لاستيعاب أكبر عدد من الطلبة وإنقاذهم من الجهل والأمية، ومنهم من زاد في حل عدد أقسام الجامعة الشعبية.

إحدى عشر: من خلال تتبع ثنائية مناهج التعليم الأصلي: المقرر ومصدره، لاحظنا استهداف التخصص العميق للعلوم الشرعية، وهذا ليس بغريب، ولكن ما لمسناه من خلال هذه الدراسة إهمال أو التغافل عن العلوم الحديثة كما سميت آنذاك من حيث تدريسها أو توفير الإطار المناسب لها، وخاصة اللغات الأجنبية وعلى رأسها اللغة الفرنسية.

يسعى التعليم الأصلي من خلال هذا التموضع للمناهج إلى العالمية، ولا يمكن بلوغها إلا باللغات الأجنبية وعلى رأسها الانجليزية التي عرفت مع معاهده أولى حلقات تواصل الطلبة الجزائريين معها، ولكن استهداف اللغة الانجليزية نكاية في الفرنسية، يؤدي إلى خلق نوع من الاستعمار الثقافي الفكري، فبمجرد إعلان استقلال الجزائر، أصبحت الفرنسية لغة مثل باقي اللغات، فأن نُشْحن ضد لغة المستعمر الماضي في جزائر الاستقلال هو نوع من الخضوع والتبعية الفكرية، وإلا لماذا يتم إعلام المعاهد بعدم التركيز على دراسة الأدب الفرنسي والتركيز على الجانب التطبيقي للقواعد في اللغة الفرنسية مادام المنهاج المقرر له واحداً لجميع الطلبة سواء في المدارس العامة أو المعاهد الأصلية.

وفي المقابل نجد أن مناهج العلوم الشرعية شاملة كافية وافية لجميع المواد المتعلقة بها؛ لكن في بعض المواد يوجد خلل في تتابع المنهاج من سنة لأخرى ومن مرحلة إلى مرحلة، فعلى سبيل المثال مادة القرآن الكريم تفرد لها ستة سنوات بالتركيز على الحفظ السليم للآيات، والسور القرآنية، ففي الجانب المنهجي كان يفترض أن يتم التركيز على الحفظ في مدة أربع سنوات الخاصة بالمرحلة الإعدادية، ليتدرج الطالب في المرحلة الثانوية نحو الحفظ والتفسير، للوصول به إلى مستويات أعلى، لكن أن تخصص سنة واحدة وهي آخر سنة للمرحلة الثانوية مدة زمنية غير قابلة للتقويم والتقييم، فالطالب في هذه السنة يكون تركيزه على ما يُمَكّنه من النجاح في شهادة البكالوريا أكثر من تركيزه على جديد ما يتعلمه.

أشارت مناهج اللغة العربية في التعليم الأصلي غير ما مرة أن الممارسة الشفهية والإنتاج الكتابي للطلبة هي الهدف من تدريس جميع تخصصات اللغة العربية، لمغالبة التقليد، والجنوح نحو التحديث، بالخروج من المتون والشروح اللغوية، فبعض ملامح الإنتاج الكتابي سواء في مجلة الأصالة أو المجلات المدرسية التي وقفتُ عليها تشير إلى تكوين رفيع ونوعي للطلبة؛ لكن أرجع كل إنتاج إلى مؤسسته رأساً وليس جمعاً؛ لأنها ممارسة في المحيط الاجتماعي أكثر منها ممارسة كتابية.

اثنا عشر: التعريب في الجزائر قضية وطنية، والتعليم أبرز وجوهه والعامل المحرك له، فمساره في المدرسة الجزائرية سار بوتيرة بطيئة تعكس صراعات السلطة والمتداولين على رأس المؤسسة التربوية في الجزائر؛ رغم الجماهير الشعبية التواقة للتعليم بالعربية بإرجاع الأمور إلى نصابها، لذلك انطلق التعليم الأصلي من عثرات التعليم العام، وسعى إلى السير معه في تكاملية لا تضادية، فعملية التعريب في التعليم الأصلي انطلقت بقرار ورغبة وإصرار فخلال سنتين كانت المؤسسات التابعة لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية قد قطعت شوطاً كبيراً في هذا المجال نظرياً وتطبيقياً.

ثلاثة عشر: اكتسى التعريب في الجزائر طابع هوياتي حضاري، لكون اللغة العربية الجامعة للشعب الجزائري، فهي التي احتوته وانتظمت هي كذلك مع خصوصياته، فالتعليم الأصلي كان ينظر إلى القيم والأخلاق الإسلامية واللغة العربية وإنتاج النخب الدينية مخرجاً حقيقياً للجزائر في مرحلة البناء، فعبد الله شريط كان يرى أن الشعوب التي تتعرض للاحتلال فإنها بعد الاستقلال تعاني غربة منشؤها الأخلاق، لذلك كان التعليم الأصلي بهذه المسلكية حل للجزائر وليس سبباً في إدخالها إلى مأزق العشرية السوداء.

الـملاحـــق

الملحق رقم 01: قائمة بعدد الطلبة الأجانب بمؤسسات التعليم الأصلي للسنة الدراسية 1975-1976[1]

التسلسل	البلد	العدد
01	سوريا	02
02	موريتانيا	08
03	فلسطين	01
04	المغرب	05
05	الصومال	01
06	غاميبيا	25
07	الداهومي(البنين)	05
08	ساحل العاج	01
09	تايلاندا	26
10	النيجر	17
11	غانا	06
12	التشاد	02
13	غينيا	05
14	اريتيريا(اثيوبيا)	03
15	السيراليون	04
16	مالي	17
17	فولتا العليا(بوركينا فاسو)	18
18	نيجيريا	05
19	غينيا بيساو	01
20	جزيرة موريس	15
21	السنغال	89
21 دولة	المجموع	256

[1] العلبة 205: عدد الطلبة الأجانب بمؤسسات التعليم الأصلي.

الملحق رقم 02: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للمرحلة الإعدادية[1].

السنة الأولى	الحصص	السنة الثانية	الحصص	السنة الثالثة	الحصص	السنة الرابعة	الحصص
القرآن وأداؤه	2	حفظ القرآن وتجويده	2	حفظ وتجويد	2	حفظ القرآن	1
التفسير	1	التفسير	1	التفسير	1	التفسير	1
الفقه	3	الفقه	3	الفقه	3	الفقه	3
–	–	السيرة	1	السيرة	1	فرائض	1
الحديث	1	الحديث	1	الحديث	1	الحديث	1
–	–	–	–	التوحيد	1	التوحيد	1
الأخلاق والتربية الوطنية	1	الأخلاق والتربية الوطنية	1	الأخلاق وت/الوطنية	1	الأخلاق والتربية الوطنية	1
المجموع	**8**		**9**		**10**		**9**
نحو وصرف وتطبيق	5	نحو وصرف	5	نحو وصرف	4	نحو وصرف	4
الإنشاء	1	الإنشاء	1	الإنشاء	1	الإنشاء	1
دراسة نصوص ومحفوظات	2	دراسة نصوص ومحفوظات	2	المطالعة والنصوص	2	المطالعة ودراسة النصوص	1
إملاء وتطبيق	1	إملاء وتطبيق	1	–	–	الأدب العربي	2
المجموع	**9**		**9**		**7**		**8**
علوم طبيعية	2	علوم طبيعية	2	علوم طبيعية	2	علوم طبيعية	4
الرياضيات	5	الرياضيات	5	الرياضيات	5	الرياضيات	5
التاريخ	1	التاريخ	1	التاريخ	1	التاريخ	1
الجغرافيا	1	الجغرافيا	1	الجغرافيا	1	الجغرافيا	1
لغة فرنسية	3	لغة فرنسية	3	لغة فرنسية	3	لغة فرنسية	2
–	–	–	–	لغة انجليزية	2	لغة انجليزية	2
رياضة بدنية	2	رياضة بدنية	2	رياضة بدنية	2	رياضة بدنية	2
نشاطات ثقافية	2	نشاطات ثقافية	2	نشاطات ثقافية	2	نشاطات ثقافية	2
المجموع	**15**	**المجموع**	**15**	**المجموع**	**17**	**المجموع**	**19**

[1] العلبة 02: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للمرحلة الإعدادية.

الملحق رقم 03: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الأولى ثانوي (الخامسة) [1]

مواد شعبة العلوم الشرعية والعربية	الحصص	مواد شعبة العلوم	الحصص	مواد شعبة الرياضيات	الحصص
حفظ القرآن	1	/		/	
التفسير والتوحيد	2	تفسير القرآن والتوحيد	2	تفسير القرآن والتوحيد	2
الحديث	1				
الفقه	2	الفقه	2	الفقه	2
الفرائض	1				
أصول الفقه	1				
المجموع	**8**		**4**		**4**
نحو	1	نحو	1	نحو	1
صرف	3	صرف	1	صرف	1
الأدب العربي	1	الأدب العربي والإنشاء	2	الأدب العربي والإنشاء	2
الإنشاء	1				
البلاغة	1				
المجموع	**8**		**4**		**4**
العلوم الطبيعية	2	العلوم الطبيعية	5	العلوم الطبيعية	2
الفيزياء والكيمياء	2	الفيزياء والكيمياء	5	الفيزياء والكيمياء	5
الرياضيات	2	الرياضيات	4	الرياضيات	6
التاريخ	1/30	التاريخ	1	التاريخ	1
الجغرافيا	1/03	الجغرافيا	1	الجغرافيا	1
لغة فرنسية	2	لغة فرنسية	3	لغة فرنسية	3
لغة انجليزية	2	لغة انجليزية	2	لغة انجليزية	2
رياضة بدنية	2	رياضة بدنية	2	رياضة بدنية	2
المجموع	**32**	**المجموع**	**31**	**المجموع**	**31**

[1] العلبة 02: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الأولى ثانوي.

الملحق رقم 04: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الثانية ثانوي (السادسة)[1]

المواد الدراسية	شعبة العلوم الشرعية والعربية	شعبة العلوم	شعبة الرياضيات
حفظ القرآن	2	2	2
الحديث	1	-	-
الفقه	2	2	2
الفرائض	1	-	-
الأصول	2	-	-
مسائل من الفلسفة الإسلامية	1	1	1
المجموع	**9**	**5**	**5**
قواعد اللغة العربية	3	2	2
الأدب العربي	3	2	2
الإنشاء	1	1	1
البلاغة	1	-	-
المنطق	1	-	-
المجموع	**8**	**5**	**5**
العلوم الطبيعية	2	5	2
الفيزياء والكيمياء	2	5	5
الرياضيات	2	4	6
التاريخ	2	1	1
الجغرافيا	2	1	1
لغة فرنسية	2	3	3
لغة انجليزية	2	2	2
رياضة بدنية	2	2	2
المجموع	**16**	**23**	**22**

[1] العلبة 02: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الثانية ثانوي.

الملحق رقم 05: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الثالثة ثانوي (السابعة النهائية) [1]

المواد الدراسية	شعبة العلوم الشرعية والعربية	شعبة العلوم	شعبة الرياضيات
التفسير	2	2	2
أصول التفسير	1	1	1
الحديث	1	-	-
الفقه	3	2	2
الأصول	2	-	-
المجموع	**9**	**5**	**5**
الأدب العربي والإنشاء	5	4	4
العروض	2	-	-
الفلسفة	4	2	2
علم النفس	1	-	-
المجموع	**12**	**6**	**6**
العلوم الطبيعية	2	6	2
الفيزياء والكيمياء	-	6	6
الرياضيات	2	6	10
التاريخ	2	-	-
الجغرافيا	2	-	-
لغة فرنسية	2	2	2
لغة انجليزية	2	2	2
رياضة بدنية	1	1	1
المجموع	**13**	**23**	**23**

[1] العلبة 02: جدول توزيع المواد والحصص الدراسية للسنة الثالثة ثانوي النهائية.

الملحق رقم 06:توقيت الجامعة الشعبية للمرحلة المتوسطة والثانوية[1]:

المواد	المرحلة المتوسطة	
	أهلية س4	أقسام أخرى س1+2+س3
رياضيات	4 ساعات	3 ساعات
علوم	2 ساعات	1 ساعات
أدب عربي	3 ساعات	3 ساعات
فقه	3 ساعات	2 ساعات
تاريخ/ جغرافيا	2 ساعات	2 ساعات
لغة أجنبية	2 ساعات	2 ساعات
المجموع	16 ساعة	13 ساعة

المواد	المرحلة الثانوية	
	الشعبة الأدبية	
	البكالوريا س3	أقسام أخرى س1 +س2
فلسفة	4 ساعات	///
مواد شرعية	2 ساعات	2 ساعات
مواد عربية	2 ساعات	3 ساعات
رياضيات	2 ساعات	2 ساعات
علوم/ ط	1 ساعات	1 ساعات
علوم فيزياء/ كيمياء	1 ساعات	1 ساعات
تاريخ / جغرافيا	2 ساعات	2 ساعات
لغة أجنبية	2 ساعات	2 ساعات
المجموع	16 ساعة	13 ساعة

[1] العلبة 279: ملحق تنظيم الجامعة الشعبية، 1976.

الملحق رقم 07: التوزيع الأسبوعي الممكن للمرحلة المتوسطة والثانوية[1].

الأيام	المرحلة المتوسطة	
	أهلية	أقسام أخرى س1+2+س3
السبت	3 ساعات	3 ساعات
الأحد	3 ساعات	2 ساعات
الثلاثاء	3 ساعات	3 ساعات
الأربعاء	3 ساعات	2 ساعات
الخميس	4 ساعات	3 ساعات
المجموع	16 ساعة	13 ساعة

الأيام	المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية		
	البكالوريا	أقسام أخرى س1+2	بالنسبة للموظفين في المرحلتين: أهلية+ بكالوريا+ أقسام أخرى
السبت	3 ساعات	3 ساعات	2,30 ساعة
الأحد	3 ساعات	2 ساعات	2,30 ساعة
الثلاثاء	3 ساعات	3 ساعات	2,30 ساعة
الأربعاء	3 ساعات	2 ساعات	2,30 ساعة
الخميس	4 ساعات	3 ساعات	2,30 ساعة
المجموع	16 ساعة	13 ساعة	13 ساعة

ملاحظة: للمشرف على الجامعة الشعبية التصرف ضمن الإطار المحدد في هذا الجدول وفقاً لظروف المؤسسة، شريطة إشعار الوزارة بذلك كتابة.

[1] العلبة 279: ملحق تنظيم الجامعة الشعبية، المصدر السابق.

الملحق رقم08: اعتمد في وضع الأعمدة البيانية لتطور أعداد الأساتذة[1].

السنوات	عدد الأساتذة
1970	316
1971	517
1972	639
1973	765
1974	826
1975	1190
1976	1310
1977	؟؟؟؟؟؟؟

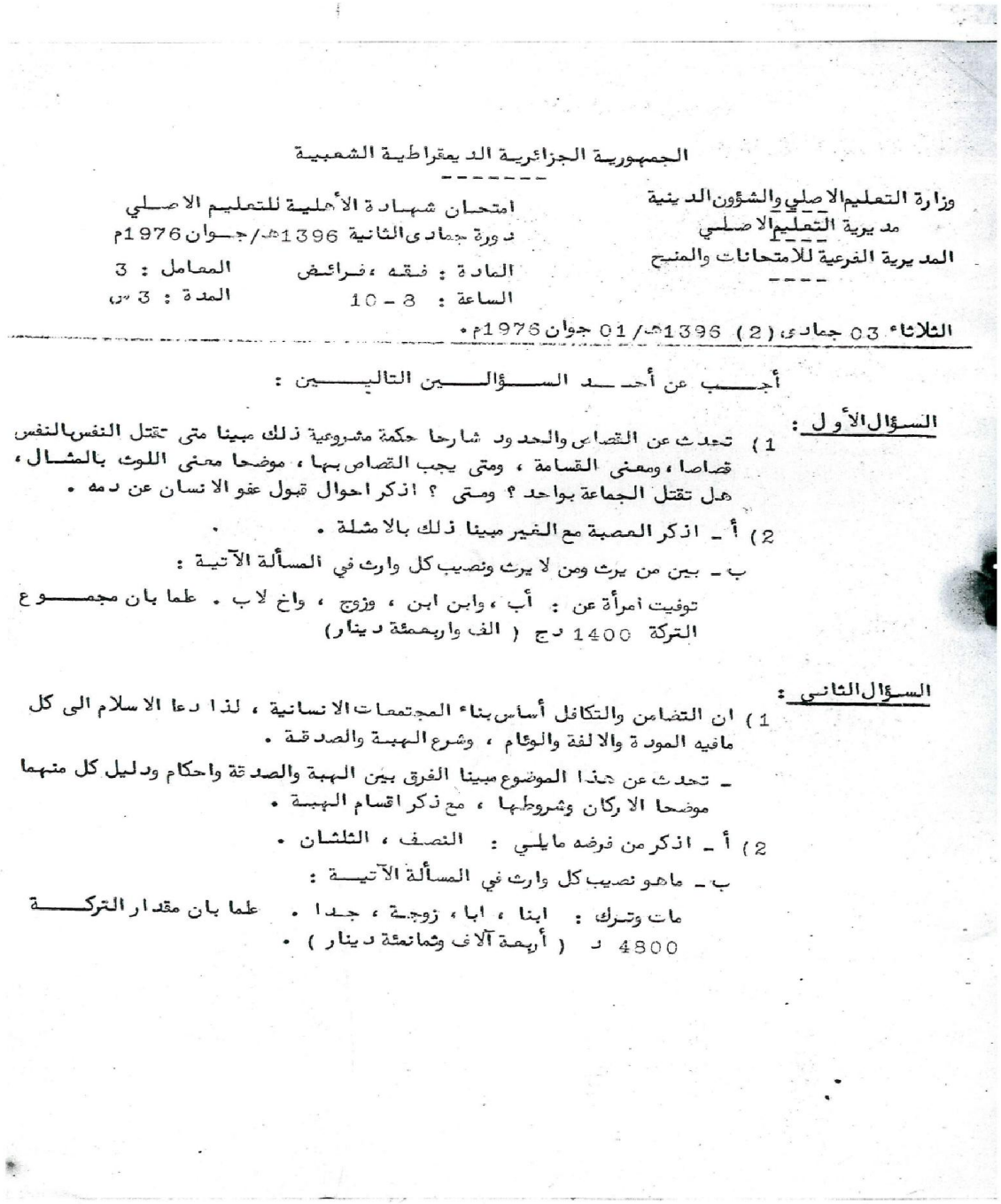
[1] العلبة 269: تقرير عن منجزات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدنية خلال العشرية 1965-1975م، ص37.

الملحق رقم09: الذي اعتمد في وضع المنحنى البياني لتطور أعداد الأساتذة الغير جزائريين [1].

السنوات	عدد الأساتذة الغير جزائريين
1970	282
1971	463
1972	565
1973	681
1974	758
1975	1040
1976	1304
1977	1386

[1] العلبة 36: إحصائيات عامة لمؤسسات التعليم الأصلي 1976.

الملحق رقم 10: نموذج لأسئلة الأهلية جوان 1976، مادة فقه وفرائض[1].



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم الاصلي والشؤون الدينية
مديرية التعليم الاصلي
المديرية الفرعية للامتحانات والمنح

امتحان شهادة الأهلية للتعليم الاصلي
دورة جمادى الثانية 1396هـ/جوان 1976م
المادة : فقه ،فرائض المعامل : 3
الساعة : 8 - 10 المدة : 3 سا

الثلاثاء 03 جمادى (2) 1396هـ/ 01 جوان 1976م.

أجب عن أحد السؤالين التاليين :

السؤال الأول :

1) تحدث عن القصاص والحدود شارحا حكمة مشروعية ذلك مبينا متى تقتل النفس بالنفس قصاصا ، ومعنى القسامة ، ومتى يجب القصاص بها ، موضحا معنى اللوث بالمثال ، هل تقتل الجماعة بواحد ؟ ومتى ؟ اذكر احوال قبول عفو الانسان عن دمه .

2) أ - اذكر العصبة مع الغير مبينا ذلك بالامثلة .

ب - بين من يرث ومن لا يرث ونصيب كل وارث في المسألة الآتية :

توفيت امرأة عن : أب ، وابن ابن ، وزوج ، واخ لاب . علما بان مجموع التركة 1400 دج (الف واربعمئة دينار)

السؤال الثاني :

1) ان التضامن والتكافل أساس بناء المجتمعات الانسانية ، لذا دعا الاسلام الى كل مافيه المودة والالفة والوئام ، وشرع الهبة والصدقة .

- تحدث عن هذا الموضوع مبينا الفرق بين الهبة والصدقة واحكام ودليل كل منهما موضحا الاركان وشروطها ، مع ذكر اقسام الهبة .

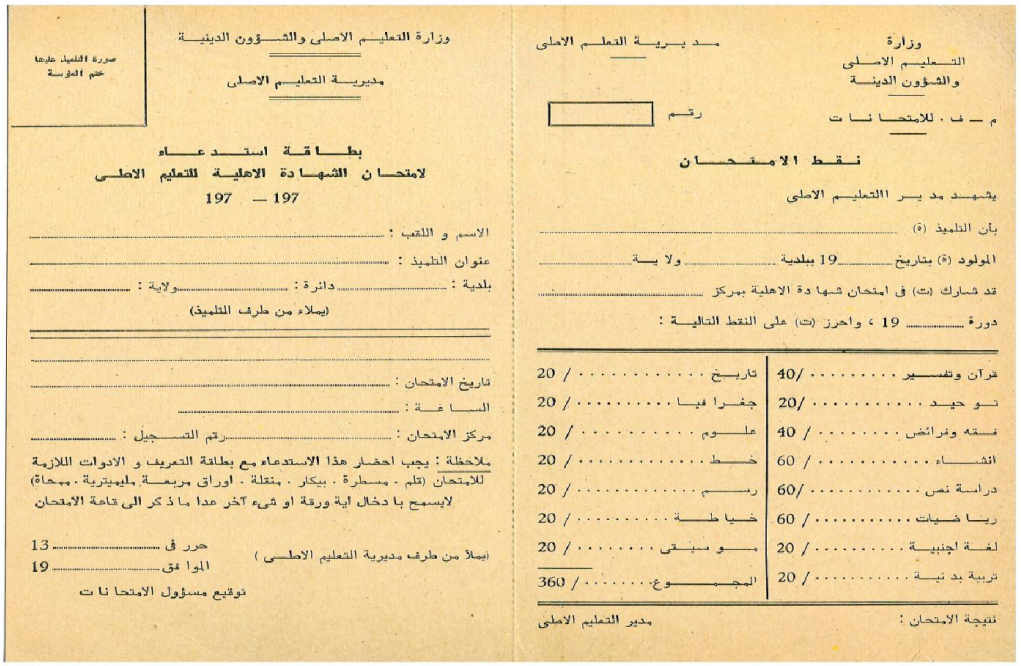
2) أ - اذكر من فرضه مايلي : النصف ، الثلثان .

ب - ماهو نصيب كل وارث في المسألة الآتية :

مات وترك : ابنا ، ابا ، زوجة ، جدا . علما بان مقدار التركة 4800 د (أربعة آلاف وثمانمئة دينار) .

[1] العلبة 280: أسئلة شهادة الأهلية 1976.

الملحق رقم 11: نموذج فارغ بطاقة الاستدعاء لشهادة الأهلية[1].



وزارة التعليم الاصلي والشؤون الدينية
مديرية التعليم الاصلي

صورة التلميذ عليها ختم المؤسسة

بطاقة استدعاء
لامتحان الشهادة الاهلية للتعليم الاصلي
197 — 197

الاسم و اللقب : .....
عنوان التلميذ : .....
بلدية : ..... دائرة : ..... ولاية : .....
(يملاء من طرف التلميذ)

تاريخ الامتحان : .....
الساعة : .....
مركز الامتحان : ..... رقم التسجيل : .....

ملاحظة : يجب احضار هذا الاستدعاء مع بطاقة التعريف و الادوات اللازمة للامتحان (قلم - مسطرة . بيكار . منقلة - اوراق مربعة ،مليمترية . ممحاة)
لايسمح با دخال اية ورقة او شيء آخر عدا ما ذكر الى قاعة الامتحان

حرر في 13
الموافق 19
(يملأ من طرف مديرية التعليم الاصلي)

توقيع مسؤول الامتحانات

وزارة التعليم الاصلي والشؤون الدينية
م ـ ف . للامتحانات

مديرية التعليم الاصلي

رقم

نقط الامتحان

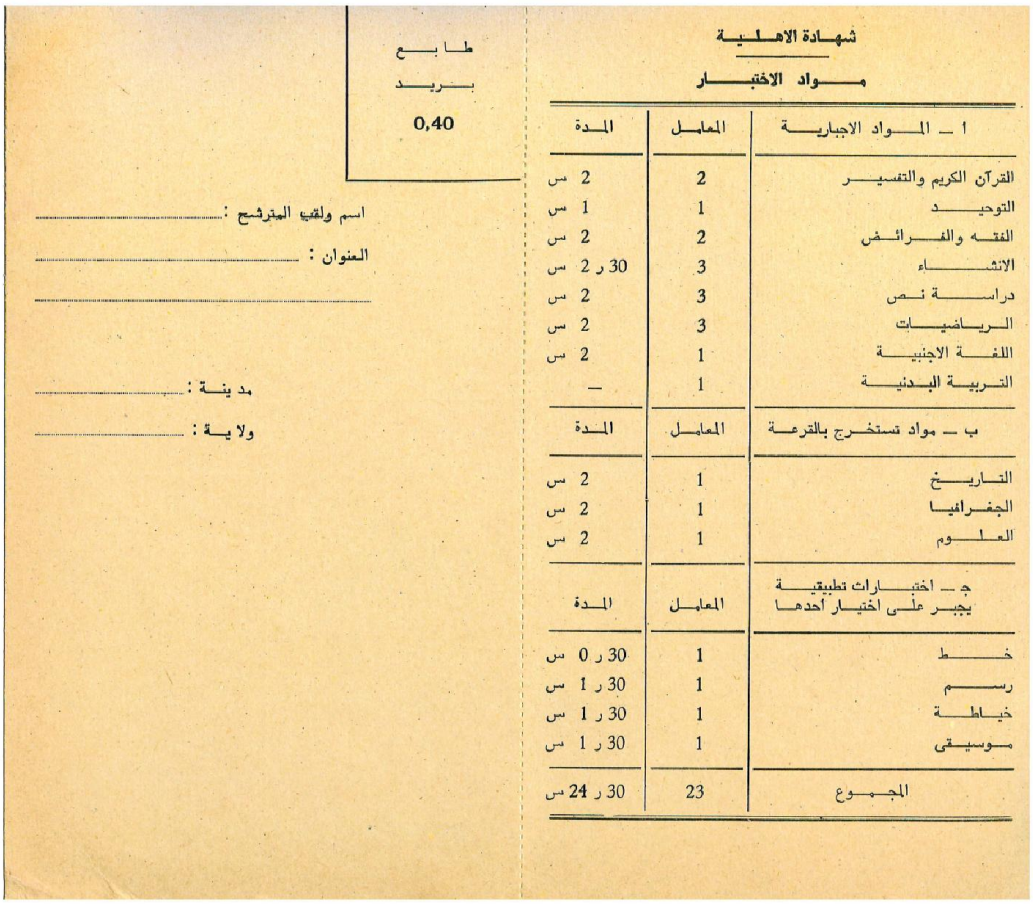
يشهد مدير التعليم الاصلي

بأن التلميذ (ة) .....
المولود (ة) بتاريخ ..... 19 ببلدية ..... ولاية .....
قد شارك (ت) في امتحان شهادة الاهلية بمركز .....
دورة ..... 19 ، واحرز (ت) على النقط التالية :

قرآن وتفسير	40/	تاريخ 20 /
توحيد	20/	جغرافيا 20 /
فقه وفرائض	40 /	علوم 20 /
انشاء	60 /	خط 20 /
دراسة نص	60/	رسم 20 /
رياضيات	60 /	خياطة 20 /
لغة اجنبية	20 /	موسيقى 20 /
تربية بدنية	20 /	المجموع 360 /

نتيجة الامتحان :

مدير التعليم الاصلي



طابع بريد 0,40

اسم ولقب المترشح : .....
العنوان : .....
.....
بلدية : .....
ولاية : .....

شهادة الاهلية
مواد الاختبار

ا ـ المواد الاجبارية	المعامل	المدة
القرآن الكريم والتفسير	2	2 س
التوحيد	1	1 س
الفقه والفرائض	2	2 س
الانشاء	3	2 س 30 ر
دراسة نص	3	2 س
الرياضيات	3	2 س
اللغة الاجنبية	1	2 س
التربية البدنية	1	—

ب ـ مواد تستخرج بالقرعة	المعامل	المدة
التاريخ	1	2 س
الجغرافيا	1	2 س
العلوم	1	2 س

ج ـ اختبارات تطبيقية يجبر على اختيار أحدها	المعامل	المدة
خط	1	0 ر 30 س
رسم	1	1 ر 30 س
خياطة	1	1 ر 30 س
موسيقى	1	1 ر 30 س
المجموع	23	24 ر 30 س

[1] أرشيف التعليم الأصلي.

الملحق رقم12: نموذج لأسئلة البكالوريا جوان 1976، مادة أدب عربي[1].

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم الاصلي والشؤون الدينية
مديرية التعليم الاصلي
المديرية الفرعية للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة البكالوريا للتعليم الاصلي لعام 1396هـ/ 1976م
الشعبة : (مشتركة)
المادة : ادب عربي
المعامل : 4 . 2
اش. رع

الخميس 12 جمادى (2) 1396هـ/ 10 جوان 1976م . الساعة : 8 - 11/10 المدة : 3س. 2 س

اختر أحد الموضوعين التاليين واكتب فيه :

الموضوع الأول : يقول المرحوم الشيخ محمد البشير الابراهيمي ، تحت عنوان "الشاب المسلم الجزائري كما تمثله لي الخواطر " :

1 - اتمثله حنيفا فيه بقايا جاهلية . . . يدخرها لمقاتها ، ويوزعها على أوقاتها ، يرد بها جهل الجاهلين ، في زمن تفتقت علومه عن جاهلية ثانية شر من الجاهلية الأولى - وتمخضت عقول أبنائه بوحشية مقتبسة من الغرائز الدنيا للوحش اقتباسا علما ألبس الانسان غير لبوسه ، ونقله من قيادة الحيوان الى الانقياد الى الحيوانية - وأسفرت مدنيته عن جفاف في العقول ، وانتكاس في الاذواق ، وتوانيه عن نصر للرذيلة وانتهاك للحرمات ، وانتهت الحال ببغيه الى وثنية جديدة في المال ، وعبادة غالبية للمال ، واستعباد لئيم بالمال .

2 - أتمثله عف السرائر ، عف الظواهر ، لو عرضت له الرذيلة في المساء ماشربه ، وآثر الموت ظمأ على ان يرد أكدارها ، ولو عرضت له في الهواء ما استنشقه ، وآثر الموت اختناقا على ان يتنسم أقذارها .

3 - أتمثله واسع الآمال ، الى حد الخيال ، ولكنه يزجيها بالاعمال الى حد الكمال ، فان شغف بحب وطنه ، شغف المشرك بحب وثنه ، عذره الناس في التخيل لا ذكاء الحب ، ولم يعذروه لتغطية الحقيقة .

4 - أتمثله مصاولا لخصومه بالحجاج والاقناع ، لا باللجاج والاقذاع ، مرهبا لأعدائه بالاعمال لا بالأقوال .

5 - أتمثله بانيا للوطنية على خمس ، كما بنى الدين قبلها على خمس : الشباب آفة الشباب ، واليأس مفسد للبأس ، والآمال لا تدرك بغير الأعمال ، والخيال أوله لذة وآخره خبال ، والاوطان لا تخدم باتباع خطوات الشيطان .

الاسئلة :

1 - ما الهدف الذي يرمي اليه الكاتب في هذا النص ؟
2 - هل توافق الكاتب على كل ما جاء في هذا النص من آراء ، أم لك رأي آخر ، ناقش الكاتب واذكر رأيك مدعما بالأدلة .
3 - مع من تضع الابراهيمي ككاتب بين كتاب العربية ، وما حجتك في ذلك .
4 - ما مميزات اسلوب الكاتب وما خصائصه الفنية وصوره البيانية في هذا النص ، وهل يروقك هذا الاسلوب من الكتابة ؟
5 - حلل الفقرة الثانية من النص تحليلا أدبيا ، مع شرح الفاظها اللغوية في أسطر لا تقل عن عشرة .

. . . / . . .
(اقلب الصفحة)

[1] العلبة 280: أسئلة شهادة البكالوريا 1976.

الملحق رقم13: استمارة بحث عن التعريب[1].

وتولى القيميون على التعليم الأصلي مسؤولية التعريب وانتشاره ومتابعة خطواته بمختلف القطاعات الأخرى عن طريق استمارة بحث تتضمن مجموعة من الأسئلة متمحورة على الشكل الآتي:

المجموعة الأولى: الاسم، الجنس، الديانة، المستوى التعليمي، سنة التوقف عن الدراسة مع تحدد اللغة التي توقفت عن دراستها، هل تدرس الآن وبأي لغة، وعلى حساب من تدرس، على حساب المؤسسة التابع لها أم على حسابك الخاص، والمسار المهني، الرتبة الترقية، متى تحال على التقاعد.

المجموعة الثانية: وتتناول الاتجاهات والمفاهيم السائدة حول اللغة العربية والتعريب:

- هل تعتقد أن اللغة العربية قادرة على مسايرة التطور العلمي؟ نعم، لا
- ألا ترى أن اللغة الفرنسية أقدر على التعبير في مجال العلوم من اللغة العربية؟

نعم، لا. في حالة نعم يسأل : عن السبب في نظرك إلى: قصور في بنية اللغة العربية في ذاتها؟ أو تخلف العرب في مجال الاختراع العلمي؟

- هل تعتقد أن اللغة العربية من الأسباب التي أدت إلى تخلف العرب؟ نعم، لا.
- هل يمكن في نظرك فصل اللغة العربية عن الدين الإسلامي في الجزائر؟ نعم، لا.
- هل تعتقد أن اللغة العربية من مقومات الشخصية الجزائرية؟ نعم، لا.
- هل تعتقد أن التعريب في الجزائر ضرورة يفرضها الواقع؟ نعم، لا.
- هل تعتقد أن التعريب مجرد اختيار سياسي يمكن مناقشته؟ نعم، لا.
- ألا تعتقد أن تطبيق التعريب يعيق التنمية الوطنية؟نعم،لا.
- هل تخلصت الجزائر من التبعية اللغوية والثقافية لفرنسا؟ نعم، لا.

في حالة لا يسأل: هل يمكن التخلص من هذه التبعية بدون نجاح عملية التعريب؟ نعم، لا.

هل تحققت في الجزائر النهضة الثقافية بدون اللغة الوطنية؟نعم،لا.

ألا ترى أن التحدث باللغة الفرنسية لدى بعض الفئات الاجتماعية في الجزائر أصبح منتشراً أكثر من مما كان عليه في عهد الاحتلال الفرنسي؟نعم، لا.

في حالة نعم يسال: هل يرجع سبب انتشار هذه الظاهرة في نظرك إلى:

أ- احتقار اللغة العربية.

[1] العلبة 121: استمارة بحث عن التعريب.

ب- بقاء اللغة الفرنسية صاحبة الامتيازات في الإدارة والمحيط الاجتماعي.

ت- الارتباط الفكري والثقافي بالاستعمار الفرنسي.

- هل ترى أن انتشار هذه الظاهرة بعد الاستقلال أمر طبيعي؟غير طبيعي، خطير.

- هل كان للغة الفرنسية أن تنتشر بهذه الكيفية لو طبق التعريب بجدية بعد الاستقلال مباشرة؟ نعم، لا.

- هل الازدواجية اللغوية تساعد على التعريب في نظرك؟ نعم، لا.

المجموعة الثالثة:في التجاوب مع عملية التعريب:

- هل تحرص على سماع أو مشاهدة البرامج الإذاعية أو التليفزيونية؟ نعم، لا.

في حالة نعم يسأل : أي البرامج نفضل سماعها أو مشاهدتها ؟

أ- تعليمية باللغة العربية ( ) باللغة الفرنسية ( ) باللغتين معاً ( )

ب- ثقافية باللغة العربية ( ) باللغة الفرنسية ( ) باللغتين معاً ( )

ت- إخبارية باللغة العربية ( ) باللغة الفرنسية ( ) باللغتين معاً ( )

ث- دينية باللغة العربية ( ) باللغة الفرنسية ( ) باللغتين معاً ( )

ج- ترفيهية باللغة العربية ( ) باللغة الفرنسية ( ) باللغتين معاً ( )

- هل تطالع الصحف اليومية باللغة العربية نعم، لا.

- في أي سنة بدأت تقرأ باللغة العربية؟

- هل تنظم المؤسسة التابع لها دروسا للتعريب؟ نعم، لا.

في حالة نعم يسأل: في أي سنة بدأ تنظيم هذه الدروس؟

هل تتابع هذه الدروس بانتظام؟ نعم، لا.

هل تقدمت لامتحان إثبات المستوى في اللغة الوطنية الخاص بالموظفين؟ نعم، لا.

في حالة نعم يسأل: ما نوع هذه الشهادة؟

أ- المستوى الأول تاريخ الحصول عليها ...19

ب- المستوى الثاني تاريخ الحصول عليها ...19

ت- المستوى الثالث تاريخ الحصول عليها ...19

- هل تابعت دروس التعريب رغبة ذاتية في تعلم اللغة الوطنية؟ نعم، لا.

- هل تابعت دروس التعريب عن إرغام من طرف المسؤولين؟ نعم،لا.

- هل تابعت دروس التعريب لضمان الترقية في الوظيفة؟نعم،لا.
- هل يواظب معظم زملاء فصلك على الحضور( ) أم النصف ( ) أم أقل من النصف( )
- هل تستعمل اللغة العربية في عملك؟ نعم،لا. في حالة نعم يسأل:

هل تستعملها في المراسلات الداخلية ( )

هل تستعملها في المراسلات الخارجية ( )

هل تستعملها في التخاطب مع الجمهور( )

- بأي لغة تتحدث مع زملائك في العمل: العربية فقط( ) الفرنسية فقط( ) العربية والفرنسية ( )
- بأي لغة تتحدث مع أفراد أسرتك: العربية فقط( ) الفرنسية فقط( ) العربية والفرنسية ( )
- بأي لغة تتحدث مع الناس في الشارع: العربية فقط( ) الفرنسية فقط( ) العربية والفرنسية ( )

المجموعة الرابعة: في الانجازات و الأسلوب والمعوقات

- هل توجد مصلحة خاصة بالإشراف علة تطبيق برامج التعريب في مؤسستكم؟ نعم،لا. في حالة نعم يسأل: متى كونت هذه المؤسسة؟

ما هو رأيك في تطبيق برامج التعريب في مؤسستكم؟

أ- هل هي ناجحة تماماً( )

ب- متوسطة ( )

ت- ضعيفة ( )

- هل توجد أقسام لم يتم تعريبها بمؤسستكم؟ نعم، لا. في حالة نعم يسأل:
- إلى أي من الأسباب التالية يرجع ذلك في نظرك:

أ- عدم توفر الإمكانيات ( )

ب- عدم أخذ الموضوع بجدية كافية ( )

ت- عدم الاقتناع الكافي بمبدأ التعريب ( )

ث- فقدان الحوافز المشجعة على التعريب ( )

ج- عدم تشديد الإدارة في تطبيق الأوامر المتعلقة بالتعريب ( )

ح- فقدان الإرادة لدى الموظفين لتحقيق التعريب الذاتي ( )

- هل تعتقد بوجود معارضة ضد التعريب من طرف بعض الموظفين؟ نعم، لا.
- هل تقع مسؤولية تطبيق التعريب في نظرك على:

أ- على الإدارة وحدها ( )

ب- على الموظفين وحدهم ( )

ت- على الإدارة والموظفين معاً ( )

- هل قصرت الإدارة في توفير الإمكانيات لتحقيق التعريب؟ نعم، لا.
- هل المسؤولون في مؤسستكم يعطون المثل في متابعة دروس التعريب؟ نعم، لا.
- هل توافق على أسلوب الإجبار لتحقيق التعريب؟ نعم،لا.
- هل الترغيب بدون إجبار يكفي لتحيق التعريب في نظرك؟ نعم، لا.
- هل يتحقق التعريب في نظرك بدون إجبار ولا ترغيب ؟ نعم، لا.
- هل الأوقات المخصصة لدروس التعريب في مؤسستكم مناسبة؟ نعم، لا، غير موجودة.
- هل الساعات المخصصة لدروس التعريب في مؤسستكم كافية؟ نعم، لا، غير موجودة.
- ما هي الطريقة الأجدى للتعريب في نظرك؟

أ- دراسة الموظفين للغة العربية أثناء العمل ( )

ب- تخصيص دورات دراسية سريعة يقضي فيها الموظفون بالتناوب مدداً محددة.( )

ت- توظيف عناصر معربة وإسناد المسؤوليات لها في مختلف أقسام المؤسسة( )

الملحق رقم 14: مشاركة الطلبة والطالبات منذ الملتقى الأول للفكر الإسلامي[1].

الملتقى والسنة	مكان الإنعقاد	عدد الطلبة	عدد الطالبات	المجموع
الأول 1968	الجزائر العاصمة	199	1	200
الثاني 1969	الجزائر العاصمة	193	7	201
الثالث1969	الجزائر العاصمة	122	1	123
الرابع 1970	قسنطينة	159	20	179
الخامس 1971	وهران	؟؟	؟؟	750
السادس1972	الجزائر العاصمة	1324	36	1360
السابع1973	تيزي وزو	860	91	951
الثامن 1974	بجاية	802	53	855

[1] إعداد شخصي بالاعتماد على: العلبة05: تقرير عن تطور نشاط وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية خلال 1965-1975م، المصدر السابق، ص44.

بيليوغرافيا البحث

القرآن الكريم.

الأرشيف.

أرشيف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف:

العلب: 255، 187، 114،176،269، 05، 266، 41، 279،01، 121، 16، 36، 179، 270، 227 ، 94+، 94، 103، 172، 02، 65، 234، 160، 158، 130، 274، 10، 17، 08، 153، 280، 44، 277، 205، 262، 242، 78، 269، 206، 43، 120، 228.

الجريدة الرسمية

1 "أمر يتضمن تأسيس الحكومة"، الجريدة الرسمية ،ع63، السنة السابعة، 906، رقم: 70-53مؤرخ في 18 جمادى الأول عام1390الموافق 21 يوليو(جويلية)1970.

2 - "مرسوم يتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم الأصلي"، الجريدة الرسمية، ع/6، السنة التاسعة، مؤرخ في الجمعة 5ذو الحجة 1391هـ / 21يناير 1972.

3 – "قانون يتضمن استعمال وتعميم اللغة العربية"، الجريدة الرسمية، ع/03، السنة الثامنة والعشرون، رقم 91-05 مؤرخ في:30 جمادى الثانيةعام1411 16 يناير1991.

الدساتير

1 - جبهة التحرير الوطني: الدستور 1976، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976.

2 - جبهة التحرير الوطني: ميثاق الجزائر 1976، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976.

المصادر:

1 – الإبراهيمي أحمد طالب: مذكرات جزائري، هاجس البناء 1965-1978، ج2، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2008.

2 - الإبراهيمي محمد البشير: أثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، تق: أحمد طالب الإبراهيمي، ط1، ج2، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1997.

3 - الأشرف مصطفى: الجزائر الأمة والمجتمع، تر: حنفي بن عيسى، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983.

4 – ابن باديس عبد الحميد: كتاب العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، تع: محمد الصالح رمضان، تق: محمد البشير الإبراهيمي، ط1، الشارقة، دار الفتح للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

5 – البيضاوي ناصر الدين: منهاج الوصول إلى علم الأصول، تح: شعبان محمد إسماعيل، ط1، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.

6 – الجرجاني علي بن محمد: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004.

7 – ابن هشام أبي محمد بن عبد الملك: السيرة النبوية، ط3، ج1، تع: عمر عبد السلام تدمري، بيروت، دار الكتاب العربي، 1990.

8 – الزبيدي زين الدين عبد اللطيف: التجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح مختصر صحيح البخاري، أخرجه: حسن عبد المنعم شلبي، كسرى صالح العيلى، ط01، سوريا، مؤسسة الرسالة ناشرون، 2009.

9 – الزمخشري القاسم محمد بن عمر: أساس البلاغة،ط1، ج1، تحقيق محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998.

10 – مولود قاسم نايت بلقاسم: أصالية أم انفصالية، ج1، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013.

11 – مولود قاسم نايت بلقاسم: أصالية أم انفصالية، ج2، الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013.

12 – ابن منظور محمد: لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، 1981.

13 – بن عقيل بهاء الدين: شرح ابن عقيل على الألفية، تح: محي الدين عبد الحميد، ط20، ج1، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1980.

14 – القيرواني عبد الله أبي زيد: رسالة أبي زيد القيرواني، تح: أحمد مصطفى قاسم الطهطاوي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2005.

15 – الشطي محمد صادق: لباب الفرائض شامل للفقه والحساب والعمل، تق: محمد المنصف المنستيري، ط3، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1988.

المراجع:

1 – الإبراهيمي خولة طالب: الجزائريون والمسألة اللغوية، ط2، تر: محمد يحياتن، الجزائر، دار الحكمة، 2013.

2 – بعلبكي أحمد وآخرون: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، تق: رياض زكي قاسم، ط1، بيروت، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، 2013.

3 – بلعيد صالح: في الهوية الوطنية، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2007.

4 – بلعيد صالح: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013م.

5 – بلعيد صالح وآخرون: اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، الجزائر، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، 2015.

5 – بن بلقاسم فريد: قضايا الهوية في الإسلام المعاصر، تونس، منشورات رؤى إستراتيجية، 2016.

7 – محمد بغداد: إنتاج النخب الدينية في الجزائر،ط1، الجزائر، دار الوعي، 2010.

8 – الجابري محمود عابد: إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ط2، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1990.

9- الجوهري بوعلام: البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2012.

10- وهولبورن هارلمبس: سوشيولوجيا الثقافة والهوية، تر: حاتم حميد محسن، ط1،دمشق، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

11- زرهوني الطاهر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994.

12 – الحريري رافدة: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر،2009.

13 – حسن حنفي حسنين: الهوية، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، 2012.

14 – الطوالبة هادي وآخرون: طرائق التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010.

15 – الطهطاوي أحمد مصطفى قاسم: شرح منظومة ابن عاشر في الفقه المالكي، القاهرة، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004.

16 – لعمامرة سعد بن البشير: هواري بومدين الرئيس القائد 1932-1978، ط1، البليدة، قصر الكتاب،1997.

17 – بن محمد علي: اللسان الوظيفي دروس في اللغة العربية الإدارية للمستوى الثالث، الجزائر، منشورات المعهد التربوي الوطني، دس.

18 – ميكشيللي أليكيس: الهوية، ترجمة: علي وطفة، ط1، دمشق، دار الوسيم للخدمات الطباعية، 1993.

19 – بن مصطفى المغربي عبد القادر: الاشتقاق والتعريب، مصر، مطبعة الهلال، 1908.

20 – المسدي عبد السلام: الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق، ط1، قطر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014.

21 – ناشف أحمد: تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة، 2011.

22- بن نبي مالك: شروط النهضة، تر: عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1986.

23 – بن نعمان أحمد: مولود قاسم نايت بلقاسم، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2016.

24- صبري ماهر إسماعيل: المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، القاهرة، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، 2009.

25 – الصمدي خالد ، حللي عبد الرحمان، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ط1،دمشق، دار الفكر، 2007.

26 – بن عبد الكريم الجزائري محمد: لغة كل أمة روح ثقافتها، باتنة، دار الشهاب للطباعة والنشر، 1989.

27 – عبد العزيز محمد حسن: التعريب في القديم والحديث، القاهرة، دار الفكر العربي، 1990.

28 – العمراني الطنجي بدر: فهرسة الشيخ محمد بن أحمد ميارة الفاسي، ط1، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 2009.

29 – فضيل عبد القادر: "محنة اللغة العربية في فترة الاحتلال ومعاناتها بعد الاستقلال"، كتاب جماعي حول اللغة العربية من محنة الكولونيالية إلى إشراقة الثورة التحريرية، الجزائر، دار الأمة، للطباعة والنشر والتوزيع، 2007.

30- فضيل عبد القادر: اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط2، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2015.

27 - فضيل عبد القادر: المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، الجزائر، دار جسور للنشر والتوزيع، 2009.

31 - سلامة ابن الدوايمة عبد الرحمن: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

32 - أبو سعد إسماعيل: التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة واقع التعليم في النقب، القدس، جامعة بن غوريون في النقب، 2011.

33 - سعد الله أبو القاسم: خارج السرب مقالات وتأملات، ط2، الجزائر، دار البصائر للنشر والتوزيع، 2009.

34 - سعد الله أبو القاسم: تاريخ الجزائر الثقافي، ط1، ج3، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1998.

35 - سعود الطاهر: الحركات الإسلامية في الجزائر الجذور التاريخية والفكرية، ط1، دبي، مركز المسبار للدراسات والبحوث، 2012.

36 - رأفت محمد سعيد: الأصالة والمعاصرة في الفكر الإسلامي، جدة، دار العلم للطباعة والنشر،1983.

37 - رضا شريف: الهوية العربية الإسلامية وإشكالية العولمة عند الجابري، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2011.

38 - ركبيي عبد الله: الفرانكفونية مشرقاً ومغرباً ، الجزائر، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، 2009.

39 - شاهين محمد عبد القادر: البهجة في شرح التحفة، ط1، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998.

40 - شريط عبد الله: نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون في الاجتماع والسياسة والثقافة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1984.

41 - شريط عبد الله: منبر شخصية ومسار(الأستاذ عبد الله شريط خصال، منهاج وأفكار)، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2008.

42 - تمار ناجي، عبد الرحمان بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي،الجزائر،د.م.ن، د.س.ن.

43 – مصطفى بن تمسك: أصول الهوية الحديثة وعللها(مقاربة شارلز تايلور نموذجا)، ط1، لبنان، دار جداول للنشر والتوزيع والترجمة، 2014 .

44 – غماري طيبي: اللغة، المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية، الجزائر، دار كوكب العلوم للنشر والتوزيع والطباعة، 2016.

المجلات:

1 – إدارة التعليم الأصلي: "المفهوم المعكوس عن توحيد التعليم لدى بعض المخربشين"، مجلة الأصالة، ع/09-10، جويلية-أكتوبر 1972.

2 – "افتتاحية ركن الطلبة"، مجلة الأصالة، ع/2، الجزائر،منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، ماي 1971 .

3 – إسماعيل صالح محمود: "الافتتاحية"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015.

4 – بومدين هواري: "معركة التنمية والأصالة خطاب هواري بومدين في القيروان ليلة المولد النبوي الشريف"، مجلة الأصالة، ع/07، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1972.

5 – بومدين هواري: "ثورة متكاملة أصيلة"، مجلة الأصالة، ع/01، الجزائر، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، الجزائر، 1970.

6 – بوعزيز يحي: "واقع ومستقبل حركة التعريب بالجزائر"، مجلة الأصالة،ع/ 17-18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1974.

7 – بوغفل أحمد، "الاستقلال والتعريب"، مجلة الأصالة، ع/2، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1971.

8 – بلعيد صالح: "اللغة العربية والتعريب العلمي-آراء وحلول"، مجلة اللغة العربية، ع/ 2، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 1999.

9 – بلعيد صالح:"ترسيم الأمازيغية حلٌّ أو عقد؟ "، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015.

10 – وزارة التعليم الابتدائي والثانوي: "تقرير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي"، مجلة الأصالة، ع/18/17، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1974.

11 – طلبة التعليم الأصلي: "النشاطات الثقافية لطلبة التعليم الأصلي"، مجلة الأصالة، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1971.

12 – كندو ولي الله: "السياسة اللغوية لدى الأمم الحية"، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع/01، المملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015.

13 – نايت بلقاسم مولود قاسم:"أصالتنا تعني لا إغلاق الأبواب والنوافذ ولا إزالة السقوف والرفوف"، مجلة الأصالة، ع/04، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية، أكتوبر 1971.

14– نايت بلقاسم مولود قاسم: "اللغة والشخصية في حياة الأمم"، مجلة الأصالة،ع/17–18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1974.

15 – مطاطلة أحمد: "القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية"، مجلة الأصالة، ع/57، الجزائر، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، 1978.

16 – الفاسي محمد: "التعريب ووسائل تحقيقه"، مجلة الأصالة، ع/17–18، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1974.

17 – الفاسي علال: "نهضة التعليم الأصلي في الجزائر"، مجلة الأصالة، ع/7، الجزائر، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، 1972.

الرسائل الجامعية

1 – بودريوع صبرينة: الحياة الاجتماعية في ظل النظام الاشتراكي بالجزائر المرحلة البومدينية نموذجاً (1965–1978م)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ، إشراف:الدكتور عبد الكريم بوصفصاف، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010–2011.

2 – كربوش رمضان: دراسة تعميم استعمال اللغة العربية كتغيير تنظيمي داخل المؤسسة الاقتصادية الجزائرية المقاومة–التكيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، إشراف: لوكيا الهاشمي، قسنطينة، جامعة منتوري، 2008–2009.

3 – مولاي أحمد: ملامح الهوية في السينما الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الفنون الدرامية، إشراف: بن نكاع بن ذهيبة، جامعة وهران، 2012–2013.

4 – مغراوي لقمان: أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، إشراف: عقيلة ضيف الله، الجزائر، جامعة يوسف بن خدة، 2004–2005.

5 – العلمي شراد محمد: النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التربية، إشراف: الجمعي نوي، جامعة سطيف 2، 2014-2015.

6 – قنزار نعيمة: سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر وضعية ومكانة خريجي معاهد التعليم الأصلي معهد بلكين بحسين داي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم الاجتماع الثقافي، إشراف: عبد الغاني مغربي، جامعة الجزائر، 2004-2005.

7 – تاحي إسماعيل: مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ، إشراف: الدكتور عبد الكريم بوصفصاف، قسنطينة، جامعة منتوري، 2007/2006.

8 – تاغلابت حورية: الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الفقه وأصوله، إشراف سعيد فكرة، باتنة، جامعة الحاج لخضر، 2008/2007.

9 – خلاف مسعودة: التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر العلوم الاقتصادية نموذجاً، أطروحة دكتوراه علوم اللسانيات، إشراف: حسن كاتب، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010-2011م.

10 – خليفي عبد القادر: أحمد توفيق المدني ودوره في الحياة السياسية والثقافية بتونس والجزائر1899-1983م، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر، إشراف: د.عبد الكريم بوصفصاف، قسنطينة، جامعة منتوري، 2006-2007.

أعمال الملتقيات والندوات

1 – أعمال الدكتور شريط الفكرية والفلسفية في ميزان الباحثين الجامعيين،منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية،قسنطينة، جامعة منتوري، يومي 19-20ماي 2004.

2 – أعمال ندوة التجارب الاشتراكية في الجزائر وآثار تحولها إلى سياسات السوق وأثر العولمة وإعادة الهيكلة، مصر، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

3 – أعمال الملتقى الوطني لتكريم المفكر المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، ج1، الجزائر، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، أيام 27و28و29مارس2005.

4 – أعمال الملتقى الوطني الأول حول سؤال الهوية والانية عند مولود قاسم نايت بلقاسم في ظل العولمة، باتنة، منشورات مخبر حوار الحضارات والعولمة، جامعة الحاج لخضر، أيام 23-24 نوفمبر 2010.

5 – أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ج2، د.م.ن، أيام 03-04-05 ديسمبر 2012.

المعاجم

1 – بوصفصاف عبد الكريم وآخرون: معجم أعلام الجزائر في القرنين التاسع عشر والعشرين، ج2، قسنطينة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية جامعة منتوري، 2004.

المقابلات

بلعلام محمد الصغير: مقابلة شخصية ببيته بأولاد فايت بالجزائر العاصمة، 2015/7، على الساعة 14:30.

حالة محمد: شهادة طالب درس بمعهد التعليم الأصلي بأدرار، يوم 2018/02/24، على الساعة 21:59.

المواقع الإلكترونية

1 – الجهاني جلال علي عامر: قرة العين لشرح ورقات إمام الحرمين – للفقيه الحطاب المالكي، موقع *www.ahlalhdeeth.com*، يوم 2018/02/12.

2 – وفاة المناضل إبراهيم فيلالي في بلجيكا بعد صراع مع المرض، الموقع: *www.algeriachannel.net* ، يوم 2018/02/14، على الساعة: 20:16.

3 – زيوان فاتح: المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللسان التربوي الحديث – المقدمة أنموذجا، موقع ديوان العرب: *www.diwanalarab.com*، يوم 2018/2/13.

4 – الموسوعة الحرة ويكيبديا: الورقات في أصول الفقه، الموقع *ar.wikipedia.org*، يوم 2018/02/19.

5 – الموسوعة الحرة: الموقع: *ar.wikipedia.org* ، يوم 2018/01/01.

6 – بن عزة إبراهيم الخليل: "سؤال اللغة العربية، التعريب، و التعليم عند عبد الله شريط"، مجلة أصوات الشمال، نشر في الموقع بتاريخ : الثلاثاء 3 جمادى الأول 1438هـ الموافق: 2017-01-31، *aswat-elchamal.com*.

7 – فيلالي إبراهيم: تدمير الهوية الوطنية الجزائرية، موقع: *www.algeriachannel.net*، يوم 2018/01/10، على 23:45.

الـفـــهـــــارس:

الأعـلام

الأماكن والبلدان

الـمـوضـــوعـات

فهرس الأعـلام

(أ)

الإبراهيمي أحمد طالب:214-224-258
الإبراهيمي البشير: 11-12-165-166-174
أوشيش عبد المجيد: 64
آيت أحمد حسين:284
آل خليفة محمد العيد:165
الأمير عبد القادر:165
الأفغاني جمال الدين:13-165-174
أرسطو:280
الأشرف مصطفى:69-268-269-270-271-272
الأخطل:160

(ب)

بن باديس عبد الحميد:11-64-143-165-166-174-187-188-242-249-253
البارودي:165
بهنس عفيف:282
بومدين هواري:4 –10-27-51-58-64-65-69-115-142-221-223-228-229-233-256-259-264-284-285-288
البوصيري:165
بوشامة عبد الرحمان:54
بورقيبة لحبيب:65
بوضياف محمد:230-231-284
البحتري:164
بيتهوفن:255
البيضاوي القاضي:184-185
بلحميسي مولاي:235

بلعيد صالح:294
بلعلام محمد الصغير:10-11
بن بلة أحمد: 11-12-13-222-284
بشار:164
البخاري:189-190-191

(ج)

الجابري محمود عابد: 24-283
الجاحظ:164
بن جديد الشاذلي:230
جمل علي أحمد:149
جرير:160
الجرجاني:279

(د)

ديب محمد: 165
أبي داوود (الإمام): 190

(هـ)

ابن هانئ:164
الهمذاني بديع الزمان:164
ابن هشام: 188-189

(و)

وهبة مراد:282
الورتلاني الفضيل:249
الونشريسي: 164

(ز)

الزبيدي:191
بن زياد طارق:160
زيادة مي:165

ابن زيدون:164
زيتوني الطاهر:284
الزمخشري: 6

(ح)

حافظ إبراهيم:165
حافظ محمود:218
حوحو أحمد رضا: 165-166
حمودة عبد الوهاب:245
ابن حزم:281
الحلي صفي الدين:165
بن حماد بكر:164
حماني أحمد:248
ابن حمديس:164
حسين طه:165-299
حربي محمد:257

(ط)

بن أبي طالب علي:163
الطيب عبد الجليل حسين: 277
الطرابلسي محمد الهادي:267

(ي)

اليازجي إبراهيم:282
بن يحي محمد الصديق: 9-64-69

(ك)

كافي علي:230
الكاتب عبد الحميد:160
الكواكبي:165-174

الكعاك عثمان:247

(ل)

اللقاني أحمد حسن:149

لقبال موسى:235

(م)

المازني:165

المأمون : 6

ماركس كارل:287

أبو ماضي إيليا:165

مبارك مازن:275

المدني أحمد توفيق:4-10-11-12-284

مهري عبد الحميد:226-260

محمد صلى الله عليه وسلم:78-165-176-188-189-248-284

بن محمود عبد الكريم:9

مطران خليل: 165

ميارة: 181

مكي حسين:187-188

المنصور أبا جعفر: 164

المنفلوطي:165

المعري أبي العلاء:164

مسلم (الإمام): 190

ابن المقفع:164

مرتاض عبد المالك:235

المتنبي أبي الطيب:164

أبو مغلي وصفي:247

(ن)

نايت بلقاسم مولود قاسم:4 –6-9-10-13-14-22-24-31-54-64-65-68-
142-243-244-249-254-263-287-288-289-295
بن نبي مالك:245-290
أبي نواس:164
النووي يحي بن شرف:191
النسائي: 190
بن نعمان أحمد:254

(ص)

صابر محي الدين:213-282
الصديق أبو بكر:163

(ع)

عاشر ابن: 181
عبد الجليل حسين الطيب:279
عبده محمد: 13-174
عبد العزيز محمد حسن:232
عدواني الطاهر: 267
بن عز الدين يعقوب:139
العيسى سليمان:248
بن عيسى رشيد:245
العلويني محمد:250
علي محمد:139
ابن العميد:164
عنترة:160
العقاد:165
ابن عقيل: 155

(ف)

الفاسي علال:235

الفارابي:281
فيخته:254-255-287
فيلالي إبراهيم:12
فرحات عباس:284
الفرذدق:160
فرعون مولود: 166

(س)

سبيلا محمد:282
سبع رابح: 298
السيد رضوان: 281
ابن سهل:164
ابن سينا:284
سلامة ابن الدوايمة عبد الرحمن:251
سلامة موسى:284
بن أبي سلمى زهير:160
سعد الله أبو القاسم:14-69-235-257
بن سعدون العربي: 10-12
سعدي عثمان: 235-254-264

(ق)

قائد عبد الغاني: 64
القيس امرؤ:160
القيرواني أبي زيد: 180

(ر)

الرافعي: 165
بن أبي ربيعة عمر:160
الريحاني أمين:165
ركيبي عبد الله:254-264-269

رشيد رضا:13
الرومي ابن: 164
الرصافي معروف: 165-174
رشد ابن: 174-381

(ش)

الشابي أبو القاسم:165
الشامي رشاد عبد الله:283
شبوب عثمان:248
شوقي أحمد:165
شريط عبد الله:251-262-263
الشطي الشيخ: 186
الشريف عبد المجيد:54
شركي محمد:279
شريف رضا: 283
ابن شرف يحي: 190

(ت)

التاودي: 183
التويجري عبد العزيز بن عثمان:283
أبي تمام:164
الترمذي:190

(ث)

بن ثابت حسان:163
ثورندايك:32

(خ)

بن الخطاب عمر:163
ابن الخطيب:164
ابن خلدون:32-35-165-260-363

الخنساء:160
ابن خفاجة:164

(ذ)

ذياب أحمد:248
ذياب صلاح:148

(غ)

غوميث:249
الغزالي:174
غرانغنيوم جلبير: 216-218

فهرس الأماكن والبلدان

(أ)

الأبيض سيد الشيخ:29
أدرار: 48-49-52-53-90-126
أولاد جلال:29
أوروبا: 57-137-199-200-202-249
الأزهر:13-65-93-94-96-181-196-242
ايطاليا:202
ألمانيا:68-200-202-255-290
أمالو:29
أمريكا:200-202
الأندلس:194
الأصنام(الشلف):102
إفريقيا : 9-26-200-215-253
أسيا :9-200
أقبو:48-53-102
آريس:29
أريتيريا:114
الأردن:89
اتحاد جنوب إفريقيا:204
الاتحاد السوفياتي:202
اثيوبيا:103
الأغواط:28-29-30-102-126

(ب)

باكستان:202
بئر قاصد:29
باريس:67

باتنة:29-47-48-52-90-242
بجاية: 22-25-29-31-48-52-67-102
بوزريعة:245
بوسعادة:29-30-48-52-90-102-126-144
بوفاريك:29
بورندي:39-139
بولندا:68
البيض:53
بكين:284
البنيين: 112
بلجيكا:67-137-250
البليدة: 29-46-47-48-52-90
بني دوالة: 28-30-49-53
بسكرة:29-48-49-53-55-67-90-126-242
البرازيل:202
برج بوعريريج:29
برج منايل:29
بروكسل:137-250
بريكة:29
البرتغال(شبه جزيرة ايبيريا):205
بشار:85
بعلبك: 165
بغداد: 242

(ج)

الجامع الأموي:65-242
جامع الأمير عبد القادر:64
الجامع الأعظم:242

الجامع الأخضر:242
جامع ابن باديس:243
جامع باريس:249
جامع كتشاوة:65
جامع الصهريج:29
الجزائر:2- 7-9-11-12-13-15-16-17-18-19-22-25-26-27-31-32-
44-45-46-48-49-57-59-65-66-67-68-70-72-90-93-94-103-
105-112-137-140-141-150-175-199-200-201-208-209-211-
214-218-221-222-231-232-233-234-235-236-237-244-249-
250-251-252-253-253-255-257-258-259-363-264-264-266-
267-268-270-272-284-285-287-288-289-290-291-293-295-
298-301
جنات:85
الجلفة:29

(د)

دمشق:165-242

(هـ)

الهند:199-200

(و)

الوادي: 28-29-30-48-53-61-62-90-102-126
وادي النيل:199
وادي الرافدين:199
الواحات:48
وهران:31-38-47-48-49-53-61-62-66-90-102-105-112-114
الولايات المتحدة الأمريكية:199-200
ورقلة:49-67-247

(ز)

الزيتونة:65-93-196-242

(ح)

حسين داي(العاصمة):49

(ط)

الطائف: 5

طبنة:67-242

(ي)

اليابان:200-202

يوغسلافيا:67-68-202

(ك)

كوبا:202-284

الكويت: 9

الكونغو:38

كونغو ليوبولد فيل:206

(ل)

لبنان: 249

ليبيا:112-150-199-202-246

لبيريا: 112

لمخادمة:49

(م)

مازونة:67-242

مالي:112

المدية: 30-47-48

المدينة المنورة: 78

مدرسة مسجد الربيع بوشامة:244

مدرسة خالد بن الوليد:244

مسجد الأمير عبد القادر:64

موسكو:284
موريتانيا:38-202
المحيط الهندي:199
مكة:202
مليانة:53
المملكة العربية السعودية:103
منعة:29
مصر : 9-12-93-94-95-103-150-182-215-217-219-242-246-256-258
معسكر:48-52-102
مسجد عقبة بن نافع الفهري:65
مسجد النور:48
المسيلة:38-67
مسعد:29
مستغانم: 29-30-49
مراكش:203
مروانة:29
مشرية:49
متليلي: 29
المغرب الأقصى :9-93-103-150-190-200-202-218-231-242-246-249
المغرب العربي:181-199-201-202-215-218-219
مغنية: 247

(ن)

النيجر:112
نيجيريا:112
ندرومة:49-53-67

(ص)

الصومال:112
صوفيا:284
الصين:199-200-202

(ع)

عزابة:29
عين أزال:29
عين صالح:85
عين الصفراء:29-30-49-53-102
بن عكنون:128-245-264
عنابة:48
العراق:256
العثمانية:47

(ف)

فاس :8
فولتا العليا:38-112
فينا:201
الفيتنام:200
الفلبين:269
فلسطين:103-200
فرنسا:137-199-202-249-250-264

(س)

ساحل العاج:112-202
السودان:103-215
سوق أهراس:247
سوريا:103-217-256
سطيف: 29-48-52-55-102-243
سيدي بلعباس: 28

سيدي خالد: 29
سيراليون:112
السنغال:38
سعيدة:29-48-49
سرنديب: 165

(ق)

القاهرة: 8-264
القيروان:8-65-
قلعة بني حماد:67
قنزات:53
قصر حسن:248
قسنطينة:25-29-47-48-52-55-64-66-67-102-112-144-242
القسطنطنية:199
القرويين: 65-93-196-242

(ر)

روسيا:200
الرباط: 264

(ش)

شبة الجزيرة العربية: 199
الشرفاء:29

(ت)

تايلاندا:112
تونس:103-112-150-199-200-202-218-242-246-249-264
تيارت(تيهرت):25-48-49-53-67-102-242
تيزي وزو:28-29-48-49-52-144
تيميمون:85
تيندوف:85

تلمسان:25-31-48-49-53-55-67-242
تمنراست:53
تمقرة:29
تنزانيا:114
تنس:29
تقرت:29
تركيا:103-200
التشاد:112

(ث)

ثانوية عمارة رشيد:245
ثانوية بلكين:38
ثانوية أبا علي المسيلي:38
ثانوية الدكتور سعدان:55
ثانوية الوادي:49
ثانوية حسين داي:49
ثانوية محمد بن عثمان الكبير:38-114
ثانوية مشرية:49

(خ)

الخليج (دول) : 9
خنشلة:29

(غ)

غينيا:38-112
غامبيا:112
غانا: 112

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكر	
المقدمة	أ
الفصل الأول: التعليم الأصلي ومؤسساته	**1**
المبحث الأول: مفهوم التعليم الأصلي	3
أولا: تعريف الأصالة	5
ثانياً: أسباب نشأة التعليم الأصلي	15
ثالثاً: أهداف التعليم الأصلي	20
المبحث الثاني: مؤسسات التعليم الأصلي	27
أولاً: متوسطات التعليم الأصلي	28
ثانياً:ثانويات التعليم الأصلي	45
ثالثاً: الجامعة الشعبية	58
رابعاً: مشروع التعليم الأصلي العالي	64
خامساً: إلغاء التعليم الأصلي	68
الفصل الثاني: بيداغوجيا التعليم الأصلي	**71**
المبحث الأول: طرق التدريس بين التجديد والتقليد	73
أولاً: طريقة المحاضرة	73
ثانياً: طريقة المشروع	79
ثالثاً: طريقة المناقشة	80
رابعاً: الطريقة الاستنباطية	85
المبحث الثاني: النظام الإداري والتسيير المالي لمؤسسات التعليم الأصلي	88
أولاً:النظام الإداري	89
ثانياً: التسيير المالي	109
المبحث الثالث: الامتحانات والنشاطات	113

أولاً: الامتحانات الفصلية	113
ثانياً: امتحان الأهلية	114
ثالثاً: بكالوريا التعليم الأصلي	128
رابعاً: النشاطات المدرسية	139
الفصل الثالث: برامج التعليم الأصلي	**146**
المبحث الأول:مناهج المواد العربية	147
أولاً: النحو والصرف	151
ثانياً: دراسة النصوص والمطالعة والمحفوظات	157
ثالثاً: الأدب العربي	161
رابعاً: الإنشاء (التعبير)	167
خامساً: الإملاء والخط	170
سادساً: البلاغة	171
سابعاً: العَرُوض	171
ثامناً: الأعمال الموجهة (التطبيق)	172
تاسعاً:المنطق	174
عاشراً: الفلسفة	175
إحدى عشر: علم النفس	176
المبحث الثاني: مناهج المواد الشرعية	176
أولاً: القرآن الكريم	178
ثانياً: التجويد	180
ثالثاً: التفسير	180
رابعاً: الفقه	181
خامساً: أصول الفقه	185
سادساً: الفرائض	187
سابعاً: التوحيد	188
ثامناً: السيرة	189

تاسعاً: الحديث	190
عاشراً: الأخلاق	192
المبحث الثالث: مناهج المواد الحديثة	199
أولاً: التاريخ	199
ثانياً: الجغرافيا	202
ثالثاً: الرياضيات	203
رابعاً: الفيزياء	206
خامساً: الكيمياء	206
سادساً: العلوم الطبيعية	207
سابعاً: اللغات الأجنبية	208
الفصل الرابع: التعريب والتعليم الأصلي	**210**
المبحث الأول: التعريب والمدرسة الجزائرية	212
أولا: تعريف التعريب	213
ثانياً: ثانياً: خصائص التعريب في المشرق العربي	216
ثالثاً: خصائص التعريب في المغرب العربي	218
ثالثاً: تعريب المدرسة الجزائرية	222
المبحث الثاني: التعريب ومعاهد التعليم الأصلي	233
أولا: محاور التعريب في التعليم الأصلي	233
ثانياً: معاهد التعليم الأصلي والتعريب	238
ثالثا: الجامعة الشعبية والتعريب	239
رابعاً: إدارة التعليم الأصلي والتعريب	240
المبحث الثالث: دور المؤسسات الدينية في التعريب	242
أولا: المسجد التعريب في التعليم الأصلي	242
ثانياً: مجلة الأصالة	245
ثالثاً: ملتقيات الفكر الإسلامي	246
رابعاً: المركز الثقافي الإسلامي وفروعه	248

خامساً: تأسيس المجلس الإسلامي الأعلى	250
المبحث الرابع: الصراع حول التعريب في الجزائر	251
أولاً: المؤيدون للتعريب للجزائر	253
ثانياً: أنصار الازدواجية اللغوية	259
ثالثاً: الرافضون للتعريب في الجزائر	265
المبحث الخامس: التعليم الأصلي والهوية	277
أولاً: مفهوم الهوية	279
ثانياً: إشكالية الهوية الدينية	285
ثالثاً: إشكالية الهوية اللغوية	292
الخاتمة	**302**
الملاحق	**308**
بيبلوغرافيا البحث	**326**
فهرس الأعلام والأماكن	**336**
فهرس الموضوعات	**353**
الملخص باللغة العربية	**358**
الملخص باللغة الفرنسية	**359**

الملخص

الملخص:

يعد التعليم القاعدة الصلبة التي تَبني عليها الدول مشروعاتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وتحقق من خلاله مستقبلها الذي تتطلع إليه، ومن خلال التعليم تتم معرفة مكونات الهوية الثقافية، بغرس القيم المعرفية والخلقية، كما أن معيار تقدم أو تخلف الشعوب والأمم يقاس بجودة التعليم وفعاليته في تكوين شخصية إنسان فعال ذو كينونة وهوية، فالجزائر عشية الاستقلال كانت أمام تحديات لأوضاع خلفها الاستعمار الفرنسي، لذا كان عليها مواجهتها بتعليم نوعي يتماشى ومتطلبات العصر؛ لكن ضيق الوقت واقتراب أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة دفعها إلى الإبقاء على التركة التعليمية التي خلفها الاستعمار الفرنسي، التي لا تتوافق مع مبادئ قيام الثورة التحريرية المعلنة في بيان أول نوفمبر ولا في ميثاق طرابلس، في ظل هذه الظروف ظهر إلى الوجود تعليم ذو طابع ديني رسمي موازٍ للتعليم العام يسمح للجزائريين بدراسة معمقة في اللغة العربية والدين الإسلامي اللّذينِ ظلوا طوال فترة زمنية محرومين منه، سمي بـ"التعليم الأصلي".

وكان الدافع لإنشاء مثل هذا النوع من التعليم استجابة لتطلعات الشعب الجزائري لإعادة إدماجه في الثقافة والحضارة العربية الإسلامية، فهو يعني مشروع ظل حلم الجزائريين أيام الحركة الوطنية وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، تولت وزارة الشؤون الدينية مسؤولية هذا التعليم، وفي هذا الصدد قال مولود قاسم وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية:" ...تم تسطير برنامجا كاملا متكاملا ومخططا واضحا، فالتعليم الأصلي بهذا المفهوم الجديد يعتمد برنامجا قويا وافيا وكافيا يتماشى مع مميزات الفرد الجزائري الثقافية والاجتماعية والخلقية، والغرض من ذلك هو أن يكون التعليم قلعة الإسلام الصافي النقي البعيد عن الانغلاق والتعصب والبعيد أيضا عن الانحلال والتفسخ".

بهذا المفهوم الجديد للتعليم الديني انطلق التعليم الأصلي من المرحلة المتوسطة والثانوية إلى التعليم العالي، أما المرحلة الابتدائية فكان التلاميذ يدرسونها في مكان واحد وهو مؤسسات التعليم الإبتدائي والثانوي، وأصبح بهذا الشكل شهادتان للأهلية وشهادتان للبكالوريا إحداهما تسمى شهادة التعليم العام والأخرى شهادة التعليم الأصلي، سار التعليم في الجزائر بهذه النظرة العالية الأفق إلى غاية صدور ميثاق ودستور 1976 الذي أقر توحيد التعليم، وإلغاء التعليم الأصلي بإدراجه في وزارة التربية الوطنية.

Abstrait

L'éducation est la base solide sur laquelle bâtit chaque Etat ses projets sociaux, culturels, politiques et économiques, et réalise par son biais un avenir prestigieux. A travers l'éducation nous reconnait l'unité de l'identité culturelle, et développer les valeurs cognitives et morales. De plus, nous mesurons le progrès ou l'échec des peuples et des nations est mesurée par la qualité de l'éducation et de son efficacité dans la formation d'une personne active dans la communauté ayant, ayant une entité et l'identité. A la veille de l'indépendance, l'Algérie était devant les défis résultant du colonialisme français, de ce fait, elle a dû faire face à une éducation de qualité conforme aux exigences des temps, mais le manque de temps et l'approche de la première saison de semestre en Algérie indépendante versée l'obligea à maintenir l'héritage éducatif du colonialisme français, qui n'était pas conforme aux principes de la révolution éditoriale cités dans la déclaration du 1er Novembre, ni dans la Charte de Tripoli. Dans ces circonstances, une éducation avec un caractère religieux formel à l'éducation publique est survenu, permet aux Algériens d'acquérir un apprentissage approfondi de la langue arabe et la religion islamique qui ont marginalisé pendant une longue période. Cette éducation est nommée "l'éducation originale".

La création d'un tel type d'éducation était dans le but de répondre aux aspirations du peuple algérien à réintégrer la culture et la civilisation arabo-islamique. Cela signifie la réalisation d'un projet restait le rêve de tous les algériens pendant le Mouvement National et de l'Association des Savants Musulmans Algériens. Le ministère des Affaires religieuses était responsable de la réalisation de cette éducation, et à cet égard, Mouloud Kassem, ministre de l'Education et de L'enseignement original et les affaires religieux, a déclaré : « ……..un programme fort et adéquat, conforme aux critères culturelles, sociales et morales de l'individu algérien a été programmé, l'objectif étant que l'éducation soit un programme complet et bien planifié, dans le but de rendre l'éducation le cœur de l'Islam pur loin de l'isolement et de l'intolérance et aussi loin de la désintégration.

Dans ce nouveau concept de l'éducation religieuse, l'éducation originale a commencé par le niveau intermédiaire et le secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur. D'une autre part, les élèves poursuivaient leurs éducations primaires au niveau d'un seul établissement : primaire et moyen, parvenant ainsi à deux certificats d'admission et deux baccalauréats. Ce système éducatif avec sa vision a été le règlement à suivre en Algérie et ce jusqu'à la promulgation de la Constitution de 1976, qui a approuvé l'unification de l'éducation et l'abolition de l'éducation originale en l'incluant dans le ministère de l'Education nationale.