بعد خمسين سنة من الاستقلال هل حقّقت الإصلاحات التربوية أهدافها؟[1]

أ د. صالح بلعيد
جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر

ـــ **مقدمة:** ها هي خمسون سنة تمرّ، وهي بحجم ثمراتها وعثراتها، وما قُدّم فيها وأُخّر، خمسون سنة تمرّ، ونقول فيها: إنّ دولتنا أرست معالم كبرى في التربية والتعليم، وعملت على إقامة المؤسّسات التربوية، وسعت لمحو تركة الاستعمار بالفعل والقوّة وهي خطوات جبّارة، فلا يمكن أن ننكر تلك الجهود الكبيرة التي تصرف على الوزارات المعنية. ولقد طلّت السياسة التربوية على مدى الخمسين سنة تعمل على تجاوز الصعوبات والأزمات، وتقترح الحلول النوعية، رغم كثرة الإكراهات والمضايقات، ومع ذلك بنت بلدنا محطاتٍ مضيئةً ومشرقةً في مسار التربية والتعليم.

وبصفتي تلميذاً لمرحلة البداية؛ ترسّخت في ذهني بعض الأفكار التي تشهد على تلك المرحلة المضيئة في تاريخنا العاصر، وأشهدُ بطعمها، وفيها التشهّي وحبّ العلم، والعمل من أجل نيل الشهادات العليا باللغة العربية وكنّا نقرأ ونقرأ في كلّ مكان وحتى ونحن نيّام. وأشهد أنّ التعريب المرحلي كان ناجحاً في بعده العام، وعكس الإرادة السياسية عبر تراكم معالم جديدة في ميدان التربية والتعليم، كما عكس المزاوجة بين الثقافي والسياسي، وقد تبلورت في التاريخ الفعلي خلال العقود التالية.

مفيد أن نبدأ برسم ملامح الظروف التي عرفتها التربية والتعليم بعد أن حصلت الجزائر على استقلالها، وقد طَبَع هذه المرحلة التاريخية ظرفٌ انتقاليٌ من الكفاح الوطني عبر التزامات وطنية وقومية ودولية وفي سياق الدولة المركزية التي كان همّها تأمين **الأمن اللغوي** الذي لا يكون إلاّ باللغة الأمّ (اللغة العربية) باعتبارها تشكّل الهُوية للفرد الجزائري وللمجتمع، وتحفظ ذاكرته التراثية، وتشكّل الحاضن الأمثل للغة المشتركة بين الجزائريين، فضلاً عن رمزيتها السياسية والعاطفية والوطنية. ومفيد أيضاً أن نقول: إنّ تلك المرحلة الذهبية شهدت تعريب المواد ذات العلاقة بالشخصية الوطنية بدءاً من سنة **1963**، وسار التعريب مرحلياً إلى غاية سنة **1980** فقرّر مؤتمر جبهة التحرير الوطني تعريب العلوم الإنسانية، وتلاه تعريب كامل لبعض الجرائد الوطنية. وكان هذا اختياراً لا رجعةَ فيه، ولا يحتاج إلى نقاش إلاّ في طريقة أو في منهجية التعريب. وأما التعريب خيار لا رجعة فيه، وصاحب ذلك تدعيم من الدولة باستقدام الأساتذة العرب، وإرسال الطلبة إلى البلاد العربية للاستزادة والتخصّص، ووضع برنامج وطني شامل في مستوى قطاع التربية والتعليم العالي والتكوين المهني، إلى جانب وضع جدول زماني محدّد بنهاية **1999م** على أن يتمّ التعريب الشامل، وفي هذا المخاض تمّ تأسيس:

ــ المجلس الأعلى للتربية سنة **1997**؛

ــ المجمع الجزائري للغة العربية **1998**؛

ــ المجلس الأعلى للغة العربية **1998**

كما تأسّست فِرَق بحثٍ علمية على مستوى كلّ الجامعات لتعريب المصطلحات العلمية، وكان هناك دعم قوي في توسيع وتعميم استعمال اللغة العربية. وأما الحديث عن التعليم العالي فقد أنشئت أقسام باللغة العربية، وعُرّبت المدارس العليا، كما عرفت الجامعة الجزائرية أواخر الستينيات تحوّلات هامة في

اتّجاه الاهتمام بالأدب العربي في مجال التعليم العالي، وأعطت نتائجها الإيجابية في مجالات الإبداع والفكر بطهور مبدعين ومفكرين أوائل في اللغة العربية، ولكنّ بقاء الجامعة تدرّس العلوم باللغة الأجنبية ظاهرة سلبية، فهو إقصاء حقيقي وتهميش للغة الوطنية ويعني هذا منع العربية من التطوير، أضف إلى ذلك ظاهرة الاكتفاء والالتفاف حول لغة أجنبية واحدة وهذا خطير جداً؛ يجعلنا ننهزم في لغتنا ونقوّي لغة غيرنا، في الوقت الذي تُفرض علينا إكراهات من اللغات الأقطاب، ونحن بعيدون عنها بسبب الشلل الذي يلفنا من قبل لغة أجنبية واحدة.

وإنّ التحوّلات التي شهدتها الجزائر خلال هذه السنوات طالت بدرجات متفاوتة الأنشطة الاجتماعية، وكان لها وقع خاص في المجال الثقافي وعلاقته بالمجالات الأخرى، وظهرت خطاباتٌ كثيرةٌ وإشكالياتُ الهُوية الوطنية وأسهمَ في تلك الخطابات كلّ الجزائريين بقبس من هباتهم وجهودهم بالمحافظة على الأصالة، وملاحقة الحداثة. وهذا ما حصل عبر خمسة عقود من البناء والتقويم والتحسين في المجال التربوي. والذي يهمّ في كلّ هذه المراحل أنّا وهبنا أنفسنا لمشروع مجتمع غير مثقل بالإكراهات، بالتركيز على الثوابت التي لا تزول، وهذا ما نريد نقله للأجيال اللاحقة بأنّ الأصالة أن تحافظ على فِعْل الأجداد، وتعمل على صيانته وتضيف إليه، **فنَعَمْ للمراجعة لا للتراجع، نَعَمْ للغة العربية التي هي اللغة الجامعة.**

1 ــ لبّ المشكلة: يدور نقاش كبير في ظاهرة تدنّي المستوى العلمي في منظومتنا التربوية، ويقولون بأنّه يرجع إلى ضعف اللغة العربية، وأنّها على المستوى العالمي في خطر، وبالتالي لا بدّ من النظر الجدي في التربية والتعليم في قضية اللغة العربية. وهذا طرح خطير تثيره الجهات ذات العلاقة بالفرانكفونية، فماذا نحن فاعلون؟ يجب معرفة التحدّيات التي تعيق عملية أداء العربية لفعلها التعليمي كلغة آداب فقط، وما يصاحب ذلك من عائق نفسي يفتي بعدم صلاحية نيل

العربية مساحات العلوم، رغم أنّ الدراسات اللسانية تنصّ على أنّه **لا تفاضل لغوي بين اللغات، لا توجد لغة متقدّمة، ولغة متخلّفة، ولا توجد لغة علم ولغة أدب، بقدر ما يوجد شعب متقدّم يعمل على تقدّم لغته، وشعب متخلّف بالطبع تتخلّف لغته، فاللغة أياً كانت بريئة من مظاهر الانحطاط، ثمّ لا يمكن للغة أن تبدع في ذاتها ببيات أهلها، ولا تنطق اللغة إلاّ بما يفكر به ناطقوها.**

هي إشكالية العربية في بعدها العام، فهل تنجح الإصلاحات التربوية في ظلّ هذه الشكوك؟ وهذا ما سوف نعمل على توضيح بعض الرؤى في ظلّ تقديم أفكار تثير في أولي الأمر العزيمة، وتحرّك الغيرة على أنّ الاهتمام باللغة الرسمية/ اللغة الأمّ هي الدافع القويّ للوحدة الوطنية ولانسجام المجتمع، والرفع من المستوى العلمي لطلابنا. ولكن من الضروري **مكاشفة الذات**، لنقول: إنّ تحقيق الأمن اللغوي هو مفتاح تحقيق الذات بما تملكه من خصوصيات اجتماعية أو ثقافية، ولهذا نرى الأمم المتقدّمة تُولي اللغات الوطنية المقام العَلِي الذي لا تنازل عنه ولا محلّ مساومة أو مناقشة، وأن تكون المناقشة في المنهجية، وفي الطريق الأقرب والأقلّ كلفة، ولا يكون محلّ تراجع. هذه قمّة المنهجية التي عملت بها الأمم الحيّة فتقدمت، ولم تضع مسألة الهُوية محلّ مراجعة أو مساومة كما لم تعد في كلّ مرة إلى طرح التساؤلات التالية: من أكون؟ وكيف جئت؟ وهل أنا أنتمي إلى الحضارة الفلانية؟... وهذه الأسئلة عفا عليها الزمان عند الشعوب المتقدّمة، وبقيت عندنا محلّ مراجعة ونظر، فلم نستطع الفصل في قضايانا الداخلية، فويل لنا من مستقبل مجهول. ولحدّ الآن لم نستطع الفصل في القضية اللغوية، فمن يتمسّك باللغة الأمّ فهو رمز للتخلّف أو رجعي، ومن يريد الحضارة عليه أن يتحكّم في اللغة الأجنبية، كأنّ العالم الغربي المتقدّم تعرف شعوبها كلّ اللغات، فأمر عجيب عندنا لهذا الهذيان، فمخترع الكهرباء لا يعرف إلاّ لغة واحدة ومكتشف الجاذبية محدود الثقافة، وباستور يعرف

لغة واحدة، وأُريد لنا أن نكون دولةَ تراجمة. ويجب التفريق من البداية بين تعلُّم اللغة الأجنبية، وهو ضروري وهام، وبين التعليم باللغة الأجنبية وهو شيء مرفوض لدى الأمم الراقية، وهذا ما لا تبديها ولا تضعه السياسات اللغوية في خططها في أقطار العالم المتقدّم، كما يجب أن نتوقّف ونتمعّن الآثار السلبية لموجة التغريب الكاسحة لكلّ المجالات؛ ومنها المجال اللغوي، بل والداعية إلى رهن اللغات المحلية على أنّها من سقط المتاع، وهنا نقطة الخطورة التي يجب أن نتفطّن لها ونخطّط لنيل المقام الأعلى للغة الوطنية.

يجب أن نقرّ في البداية بأنّ التعليم في دولنا العربية فاشل في تكوين مجتمع المعرفة؛ بسبب لغة التعليم في جميع التخصّصات والبحوث العلمية التي لم تكن باللغة العربية، وإنّه ما تقدّمت دولة بلغة غيرها، ولذا كان من أحد أسباب تدنّي المستوى في بلادنا هو استخدام اللغات الأجنبية استخداماً أساساً بدل العربية، وبخاصة في المواد العلمية، وكم ندفع من باهظ الثمن ونخسر، ونحن نستعمل اللغات الأجنبية بدل العمل على تعميم استعمال العربية التي توحّد العرب جميعاً، وهي ماضينا وحضارتنا وحاضرنا ومقوّم من مقوّمات هُويتنا إلى جانب الدين الإسلامي. فهل استقوَتْ علينا اللغاتُ، وركبنا موجةَ جلد الذات، والنظر إلى لغة القرآن بخلفية تحقيرية، وَوَسْمِها بلغة التخلّف والخذلان. أؤكّد ذات المرارة بأنّه مضى نصفُ قرن، ونحن نشهد انحداراً شاقولياً في المسألة اللغوية على مستوى الكثير من الدول العربية، فأين يكمن الخلل؟ تردّيات وتراجعات على المستوى الاقتصادي، والتضييق على الحريات الفردية والعامة، والإخفاق في الجانب اللغوي، ولم يُبحث على أنّه من أساسيات التكوين الفردي ولذلك عاشت التربية والتعليم في باب المؤجّل إلى لاحق من الزمان، رغم ما يُضخّ فيها من أموال. وأصبحنا نعيش أزمات اقتصادية وعلمية؛ أزمات مستمرات بسبب إهمال الاهتمام

بالتربية والتعليم، رغم وجود نخبة تسعى إلى تكوين وعي لغوي عن طريق مؤلّفاتهم ونشر أبحاثهم، وتنادَوْا إلى ضرورة استثمار تقنيات الاتّصال المعاصرة في إنتاج المعرفة وإدارتها ونشرها والتحكّم فيها، والثورة على الجمود وعلى الموجود المهترئ، وعلى كلّ ثابت يرفض التطوير، كما دعوا إلى العناية بالتراث الشعبي الذي يميّزنا عن غيرنا، وضرورة دراسة اللهجات بغرض استخلاص مواطن انحرافها أو تحوّلها عن الفصحى... ولكن كلّ هذا لم يشفع لنا في التردّي المتواصل، وكان علينا مواجهة الحقائق بمنتهى الواقعية ثمّ تحديد الأسباب، والسعي إلى أولوية الخلق والإبداع؛ وهما الدعامتان لتثبيت العقل المتفتّح الواعي، وكان علينا في كلّ هذا أن نهتمّ بلغتنا العربية التي هي باب حلول كلّ مشاكلنا، بل هي باب الخلق والإحساس بالمواطنة والهوية، وأقصد هنا الهُوية الثقافية والتي هي دينامية "وهي تتطوّر وتتغيّر بتطوّر وتغيّر حياة المجتمع؛ بحيث يحافظ المجتمع على خصوصياته التي تكون دائماً مبعثاً للفخر والاعتزاز بالانتماء[2]". ومن وراء هذا نجد الأمم الراقية تولي التربية والتعليم الأهمية القصوى بالسعي لتحسين وخلق الجودة وتحقيق المناهج الحديثة، عن طريق الإرادة الجماعية والأفكار النيّرة، والحكومات الصادقة، والمخطّطين الواعدين وتعاضد كلّ أشكال التوافق الوطني، من أجل الترقية اللغوية للغة الوطنية، **ولا تقدّم نوعي دون ترقية اللغة الوطنية.** وهذا ما يستخلص من تجربة فرنسا وبريطانيا وألمانيا، والقاسم المشترك بينها هي اعتماد اللسان المحلي المشترك في تنمية لغة الطفل، وأن يتمّ تعليم الكلام في مواقف طبيعية، وبخاصة تلك التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسية وغير المدرسية. ونلحظ تلك الأهمية التي تعطى للطفل في مراحله الأولى، ولماذا كان الغربيون يركّزون على لغة الطفل، أليس هو الركيزة اللغوية الأساس؟ أليس الطفلُ رجلَ المستقبل؟ أليست لغتُه العمودَ الذي تبنى عليه الحَمُولة اللغوية لاحقاً؟ **والعبرة** التي

يمكن استخلاصها هو الاستثمار في تقوية لغة الطفل، أي الاستثمار في المدرسة وخلق جيل يؤمن باللغة العربية.

2ــ الإصلاحات التربوية الحديثة: لقد باشرت وزارة التربية الوطنية إصلاح المنظومة التربوية بدءاً من السنة الدراسية **2004/2003** وكانت تروم إصلاحات نوعية، وجودة عالية في التحكّم في اللغات الثلاث. وقدّم المشروع إلى الجهات المختصّة، وبدأ العمل بالإصلاح بالفعل والقوّة. ومن خلال الإصلاح هذا سأقدم الدراسة النقدية التحليلية لواقع إصلاح المدرسة الجزائرية، وأعالج هذا الواقع بإنتاج أفكار تخصّ ترقية المدرسة الجزائرية لتكون مدرسة الجودة التي تؤسّس لمراجعات ومراهنات وتموضعات فكرية جديدة، وأنظر في المحصول النهائي بعدما عتبت دفعة الإصلاحات باب الجامعة. وإنّ الإصلاح التربوي يعني مجموعة الإجراءات التشريعية والتنفيذية التي تتّخذها الدولة لأحداث تغييرات إيجابية في مجال التربية والتعليم، بمسوّغات النهوض بالمستوى التعليمي أو لمسايرة المستجدات، أو تغيير نمط المنظومة القديمة، أو تهيئة الشروط الموضوعية للعملية التربوية. وقد يفرض الإصلاح التربوي داخلياً حالة تهلل النظام التربوي، أو خارجياً حالة فرض نمط عولمي بخصوص مسايرة التطورات العالمية التي تحصل في مناهج التلقين. وعلى العموم فالإصلاح نوع من العلاج **Réforme** في إطار مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي، ويتمّ مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ الإمدادات عنه وتدبيرها وفق البنيات التصورية التي ينظر إليها من خلال مخرجات التعليم وصولاً إلى المردودية التي يحقّقها الإصلاح[3]. وهكذا تعتمد كلّ الأمم على تبنّي الإصلاحات بشكل عام، ومنها الإصلاح التربوي الذي ينال حصّة كبيرة باعتبارها القاطرة التي تقود إصلاحات القطاعات الأخرى. وإنّ الإصلاح التربوي سنّة جيّدة ووسيلة من وسائل التجديد والإصلاح قد يعني إلغاء القديم، وقد يعني التجديد في

بعض فروعه، وقد يعني الترميم الكلّي/ الجزئي، ولا يكون الإصلاح إلاّ حالة وجود فراغ، أو تهلهل النظام التربوي، فيأتي الإصلاح ليسدّ الفراغ ويبني من جديد بناءً متيناً أحسن من القديم، ويَبِينُ عن مردودية فضلى لها صفات التميّز. وهكذا درجت الأمم على أن تقوم على إصلاح قطاع التربية والتعليم؛ باعتباره القاعدة لإصلاح المجتمع؛ فالمجتمع يُبنى ويُعلى من المدرسة.

جاء الإصلاح التربوي استجابة لتلك التعديلات التي اعتمدها النظام التربوي القديم، وكانت غير كافية في ظلّ نظام سريع يعيشه العالم بشكل لا يعرف الحدود، ومن الطبيعي أن تحصل الإصلاحات المعاصرة، ويُعاد النظر في نظامنا التربوي وفق مقاربات معاصرة ومضامين تراعي هذا الحراك العالمي، والجزائر ضمن هذا الكون الذي يعرف هذا المخاض السريع. وكذلك جاء الإصلاح التربوي استجابة للوضعية المعاصرة التي تستدعي إعطاء نفس جديد للمنظومة الاجتماعية عن طريق المدرسة، بالتنصيص على الاهتمام بترقية اللغات وفق الآتي:

1 ــ تحسين تدريس اللغة العربية.

2 ــ النهوض بالمازيغية.

3 ــ الرفع من جودة الفرنسية.

وبروح تحليلية نقدية إصلاحية، أرى أنّ استعمال مصطلحات: **تحسين ــ النهوض ــ الرفع** من المصطلحات التي تستعمل في البحث عن الجودة، وهذا شيء جميل أباركه لو تجسّدَ في الميدان، ولكنّي مبتئس منه لأنّ المتجسّد غير ذلك، فالكلمات الثلاث عبارة عن فزّاعات جوفاء لا تحمل مداليل الجودة التي تتطلّب وضع خطّة ذات أهداف وغايات، وتتطلّب نشدان الأفضل في كلّ شيء، فالجودة هي طلب التحسين والتطوير المستمرّين، والجودة في صناعة محتويات الكتاب المدرسي بشكل رفيع، كما يتجسّد ذلك في المعلّم المطبّق للكتاب، وفي المسيّر

الإداري النوعي، وفي جعل المتعلّم ابن القرن الحادي والعشرين. ومفهوم الجودة لا يتعارض والأصالة التي ضد التقليد والابتذال، والشيء الأصيل الذي يستمدّ خصائصه من ذاته وليس من شيء آخر، ويمثّل القدرة على التفكير المتّسم بالابتكار، كما يمثل محكّ عدم الشيوع والمهارة. ففي الواقع نجد الخَطْب في الظاهر يسيراً، ولكن كلفه غير يسير، فلا سارت الإصلاحات في طريقها المطلوب لتحقيق: **التحسين والنهوض والرفع**، ولا بقيت الأمور على القديم لنقول: إنّنا لم نصلح التربية بعد. فمن أخطر القضايا أن يتعلّق شعار التلاميذ والطلاب بقولهم: **الشهادة للجميع والعمل لمن يستطيع**، وأن يتدخّل أولياء التلاميذ في تسهيل الانتقال من سنة لأخرى والنّجاح للجميع، وأن يعتب الولي باب المدرسة فقط عند سحب المنحة أو في حالة رسوب ابنه، أو إذا أعاد السنة، وأنّ الدولة في كلّ هذا تحسب حسابها وتضع هدفها الكمّ لا النّوع.

نعم أبارك الإصلاح التربوي الحديث عندما يُبنى على التفكير في التنمية البشرية في إطار التكفّل بهذا الأمر من قبل كلّ القطاعات، وهذا ما نطمح إليه، بل هي السمّة الكبرى التي يرفعها مصطلح الإصلاح التربوي، وأبارك الإصلاح الذي يتطلّب القطيعة مع السلوكات النفعية القديمة. ولذا فيحتاج الإصلاح إلى صياغة مقاربات تتّسم بالشجاعة وإرادة التغيير، ويربط ذلك بواقعنا الاجتماعي دون نسيان ما يربطنا بالنظام الكوني ونحن طرف فيه والعمل على استنبات ثقافة جديدة لها ارتباط بالأصالة، وتكريس ثقافة القيم والمفاهيم والشراكة والانفتاح والتحاور والمنافسة واحتضان التمايز اللغوي، ويربط كلّ هذا بالإبداع الذي هو وسيلة في إحداث النقلة النوعية التي يحتاجها المجتمع. وهذا لتحقيق مفهوم الجودة التي تعمل على إنتاج النّخبة العاملة على التثوير والتغيير. وسأقف بعض الوقت في هذه المسألة لأكرر القول بأنّ الجودة تستدعي التفتّح على الوسائل الحديثة، وتستدعي

برامج جديدة تتماشى وأحداث العصر، وتستدعي فهماً واضحاً للثقافات المحيطة بنا، والمعاملة بالندّية والاندماج دون الذوبان، فأين برامج تحدّيات العولمة، وأين ثقافة الحرية وتجسيد قيَم التواصل، لماذا ما تزال برامج الإصلاح تؤجّل الجديد إلى أجل غير مسمّى، ولماذا بقيت عيوننا في الماضي ولا تنظر للمستقبل، فهل نبقى نحتكم للمصادفات ونترك التخطيط؟ ومن وراء هذا أريد أن أضع من يهمّه الأمر أمام الأمر الواقع بضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية عبر المدرسة التي تحتاج إلى عقلنة **Repenser l'école**؛ لأنّ مدرستنا قديمة ومتجاوزة فيتعيّن علينا تحديثها. ومن هنا رأيت إلى جانب هذا الإصلاح بعض مظاهر الفشل، بعضها له علاقة بالجانب اللغوي والبعض الآخر في طبيعة التربية ككلّ.

3 ــ مظاهر الفشل في الإصلاح التربوي: لا ننكر أنّ المدرسة الجزائرية قد حقّقت منجزات جدّ متقدّمة في نسبة التمدرس، وفي مجانية التعليم، وفي المساعدات الاجتماعية التربوية للفئات الهشّة، وفي تقليص التباين بين الريف والمدينة، وفي ارتفاع تمدرس البنات، وفي ديمقراطية التعليم، وفي عدد الموارد البشرية، وفي المناصب المستجدّة سنوياً... منجزات تفوق الحصر، إلى جانب إرساء لبنات حَكامة جديدة غير مركزية استجابة لمقتضيات لسانية وجغرافية، ومع ذلك هناك ثغرات وتعثرات ما تزال قائمة، وهي من النقائص التي أخلّت بنجاح عملية الإصلاح التي كان يفترض أن ينتقل فيها التلميذ إلى مرحلة اكتساب لغوي بامتياز، مع انتقال لغوي بفارق وإدراك، كما يجب أن يكون عليه الإصلاح وفق المعايير الدولية، فنحن واقع جديد أن نكون أو لا نكون، فأن نُحدث إصلاحاً ولا نرقّع ممزقاً. ولكن بكلّ أسف لم تحدث النقلة المطلوبة، ولم يكن التحكّم اللغوي قائماً بقدر ما تجسّدت مظاهر التراجع عمّا كان عليه الوضع قبل الإصلاحات، ونسميها بمظاهر الفشل، وتتمثّل في ما يلي:

1/3ــ غموض خطاب الإصلاح: إنّ خطاب الإصلاح في حدّ ذاته كان بعيداً عن مدارك المعلمين، ولذا فإنّ إمكانية تحقّقه في الواقع كانت صعبةً، بل إنّ عملية التعقّل لنصوصه ومقاربته غير واضحة، وحتى يصلَ خطابُ الإصلاح التربوي إلى كافة المعنيين لا بدّ أن يتّصف بالوضوح بعيداً عن لغة الخشب والأحاجي والألغاز والمراسم والأوامر. فلقد غيّب خطاب الإصلاح أسئلة الأزمة؛ أزمة الضعف اللغوي وهي **أزمة عدم التمكّن لأيّة لغة من لغات المدرسة**، أزمة إعداد المدرّس الكفء، أزمة طرائق التلقين التي لا تزال عتيقة. لقد غيّب خطاب الإصلاح التربوي التحدّيات المعاصرة، وقزّم التحوّلات الحضارية، فلا نسمع فيه إلاّ خطاب على خطاب دون رؤية سوسيولوجية، خطاب يخلو من نظرية فلسفية علمية يستند إليها، خطاب دون تقديم رؤية ومستلزمات الإصلاح التربوي المنشود، فلم يقع التركيز على رهانات العصر ومرحلة العولمة والثقافة السياسية الكونية؛ إنّه خطاب ترقيع في ثوب مرقّع. وإنّ هذا الغموض أسال كثيراً من المداد، وكان على المصلحين التربويين أن يُنزلوا الخطاب الإصلاحي إلى القاعدة لمناقشة أوضاع التعليم في مختلف المستويات، وبخاصة عقد الندوات والاستشارات على نطاق واسع، وإلاّ يعدّ إصلاحاً مفروضاً من القمّة وعلى القاعدة التطبيق ودون مناقشة. ومن هنا كثيراً ما نتساءل هل نبعت آليات الإصلاح من الذات الوطنية ومن الخصوصيات؟ وهل هو نابع من القاعدة أو من النّخبة المتعالية؟... وأنتظر مثلما ينتظر المجتمع الجزائري أن يكون الإصلاح التربوي المنشود من واقعنا؛ إصلاح ينقلنا من مرحلة تحقيق الذات إلى مرحلة اكتشاف الذات وتقويمها "... مرحلة بناء لإستراتيجية فعّالة تعتمد على الانتقال من مرحلة المبادئ إلى مرحلة البرامج، ومن مرحلة الخطب إلى مرحلة الخطط[4]" إصلاح يقف على أسس أصيلة؛ يُربي فينا مظاهر الاعتزاز بتراثنا وحضارتنا، إصلاح ذو منهجية متكاملة؛ يغيّر المتعلّم إلى

وضع أكثر جدّية وواقعية، وبإمكانه التفاعل مع الظروف المستجدة التي برزت مع التداعيات الحديثة، إصلاح لا يقلعنا من جذورنا ولا يربي فينا الريبة والشكّ في مورثونا... هذه مجموعة من التحفّظات التي يمكن تسجيلها على إصلاح لم يُناقش في القاعدة، ولم تظهر فيه مؤلّفات تربوية أو منافحات أو مرافعات تجعل المواطن أو المختصّ تكون له الكلمة التي يدلي بها في مثل هذا الملف الهام، وهي جزء من المواطنة التي تعطي للجمهور حقّه في الإدلاء بمستقبله ومستقبل أولاده.

2/3ــ عدم ربط التنمية المستدامة بالتنمية البشرية: للحديث عن التنمية المستدامة نربط ذلك بتنمية أطر هذه التنمية والتي تعود في أصلها إلى التعليم، فتنمية التعليم أو التنمية التربوية هي مشروع يتحقّق من خلال علاقة تبادلية بين التنمية والتعليم، وعليه لا بدّ أن نؤكّد جوهرَ القضية بأنّ التقدّم العلمي لا يكون دون تنمية بشرية وعمادها التربية والتعليم. ولكي تحدث أيّة تنمية لا بدّ من امتلاك التكنولوجيا والاهتمام باستخدام الموارد البشرية في توظيف تلك التكنولوجيا، ولا بدّ كذلك من امتلاك المهارات ودوافع السلوك الإنتاجي الذي يأتي عن طريق التعليم النظامي، وكلّما زاد استثمار بلد ما في التعليم كان اقتحامُه لأسباب التنمية أسهلَ وأيسرَ، وبالتالي فبلدنا يستثمر ميزانية كبيرة في التربية، لكنّ اقتحامَه لميدان العلم ضعيف، **فأين الخلل؟**

يعود الخلل في رأيي إلى هذا النظام التعليمي الذي لم يقع الاهتمام فيه بالتربية والتعليم في شكله التكاملي، ولم يكن التعليم شأناً هاماً، ولم يربط ذلك بمختلف المشاريع التنموية ولا بمختلف الوزارات ولا بالمؤسّسات، ولم يعالج التعليمُ علاجاً وافياً من قبل المجتمع، بل لم يشترك المجتمع المدني في علاج ضعف مردودية التعليم. وهذا ما خلق في داخله فجوة في أنّنا لم نعلّم أولادنا احتياجات الحاضر، كما لم نعلّمهم مواجهة احتياجاتهم، فلم نَبْنِ بنًى جديدة للتعليم

المستمرّ، ولم نضع المناهج التفاعلية لتنمية قدرات تنافسية، ولم نهيئ معلماً جديداً لأدوار جديدة ولم نقوّم التقويم المستمرّ لتعلّم مستدام. وبذا لم نستثمر في التنمية البشرية، وحالياً تفرض علينا المستجدات مراجعة نظمنا التربوية، وتحديث مؤسّساتنا الجامعية، ومخابر بحوثنا، وإعادة تحديد أهدافها، وتعبئة مواردها والإبداع في الآليات الكفيلة بتحقيق منظومة تعليمية فاعلة؛ منظومة ذات جودة وكفاءة إنتاجية "وهذا الفهم التنموي والمستقبلي للتعليم العربي يجعلنا نبدأ من الآن في التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمي حتى نتفادى الأزمات التي ستمرّ بالمنظومة التعليمية، وحتى لا نجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفرّ منها في نظمنا التعليمية وبدون سابق تخطيط. فخياراتنا الإستراتيجية تتحدّد منذ اليوم وإن لم نبدأ من اليوم في عملية تقويم المنظومة التعليمية والتخطيط الاستراتيجي لها؛ حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الآن بسهولة، فإنّ التغيّر سوف يفرض علينا سواء أردنا أم لم نرد، وتصبح كلّ محاولاتنا غير مجدية، ونفاجأ –مهما حاولنا– بالوصول إلى نقطة الكارثة[5]". وعليه فإنّ الإصلاحات نظرت إلى التربية مفصولة عن القطاعات الأخرى، بل مفصولة عن التكوين المهني، وعن التعليم العالي، وهذا هو الخلل العام في أنّ تنمية التعليم لا يحصل دون تنمية المجتمع. فتنمية المجتمع هو تنمية المعرفة وامتلاكها، وتنمية المجتمع هو الانتقال من المستهلك إلى المنتج وهذه نقطة هامة مغيّبة في إصلاحنا التربوي.

3/3 ــ عدم الفصل في لغة التدريس: الملاحظ في هذه النقطة أنّ هناك قطيعةً بين التعليم الأولي والتعليم الجامعي، وغياب التصوّر الواضح بين التربية والتكوين والتعليم المهنيين؛ حيث لم يقع الفصل في لغة التدريس في المرحلة الجامعية، فالتلميذ يتكوّن بلغة، ويجد لغة جديدة في محيطه الجامعي والمِهْني، وذلك

ما يجعله يصطدم بعراقيل لغوية أثناء التحصيل العلمي لمواد الدراسة، بل لاحظنا طلاباً كثيرين يرغبون في مزاولة العلوم، لكن اللغة العربية لا تسعفهم في هذا المجال، ممّا ينتكسون ويعودون إلى المواد الإنسانية لأنّها معرّبة. وفي هذه النقطة أعرج على ظاهرة غريبة وهي كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين، فهذا أمر لا علمية فيه، فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خطّ اللغة العربية، وعومل بها منذ ما يزيد عن أربعين سنة دون مشكلة، والآن في إطار الإصلاح نكتشف الخطأ، ولست أدري أين الضرر؟ ولكن الضرر في أنّ المتعلم يكتب من اليمين إلى اليسار، ولما يأتي لكتابة الرموز يغيّر النمط، كما أنّ الرموز المتّفق عليها في العربية لا يعني أنّها غير صالحة: س/ ص/ ج/ جب/ جبتا... فما الداعي إلى تغييرها، فهل لنكون عالميين، وهل فعل الدانماركيون هذا، وهل غيّر المجريون اصطلاحاتهم، وهل قلّب الفيتناميون موازين أولادهم العلمية، وهل سار اليابانيون في هذا النمط العالمي... أمم صغيرة بسيطة تقلّد الأمم المتقدّمة وتأخذ عنها، ولكن تعطي دائماً للغاتها صبغتها، وتحترمها، فلا تجرّدها من خصوصياتها.

وفي مقام آخر يتبيّن فشل الإصلاح التربوي في أنّ السلطة تعمل بسياسة النعامة، فهي في العَلَن مع التعريب وفي السرّ مع التفرنيس، مع العربية باعتبارها لغة رسمية لها قيمة قصوى في ما تحمله من مقدّس، وهي لغة الخطاب الرسمي، ولكنّها أقلّ قيمة حسب المبدأ الوظيفي؛ وهو مبدأ السلطة الفعلية الذي منح للفرنسية تلك المكانة، هذه اللغة (الفرنسية) التي لها فئات بورجوازية جديدة نقلتها إلى محل الصدارة في الإرادة والاقتصاد. فلغة الرمز والسياسة والتاريخ والإرث كلام قاله المعرّبون ذات يوم، في خطاب منافحات عن الهُوية العربية والانتماء للعروبة، خطاب لازمَ مراحلَ التعريب، وعرف هذا الخطاب ليونة مع أوائل الثمانينيات بظهور الحركات البربرية التي تنادي برفع الظلم عن مواطنة المازيغية على اعتبار

أنّ مواطنتها سلبيتها اللغة العربية، فهو خطاب طوباوي لا قيمة له الآن أمام اكتساح الفرنسية للوضع اللغوي الجزائري. وإنّي مع ضرورة الحسم في المسألة اللغوية، فلن يتمّ إصلاح في ظلّ سلطة مرنة، فكلّ الشعوب حسمت أمر اللغة، ما عدا الدول العربية والجزائر منها، فليس من اللازم أن لا يوجد قرار لازم، وهو في الحقيقة استمرار للتخلّف والتبعية والجهل؛ لأنّ القرار الصارم يترك الشعب يهتمّ بمسائل أخرى، بدل أن ندور حديثه وتفكيره في لغات المدرسة.

ويأخذني هذا الكلام للقول بأنّ لغة التدريس في المرحلة الأولى محسومة، رغم التحجيم الذي تعرفه هذه اللغة في تخفيض الساعات، ولكن المرحلة الجامعية لم تفصل فيها الإصلاحات، بل لم تعرف الجامعة الإصلاحات العميقة اللهمّ نظام **LMD** الذي اعتُمد كوصفة علاجية دون دواء شافٍ. نظام جيّد في بيئة هزيلة، ودون إمكانيات، نظام عالمي واختياري، وعندنا نظام إجباري ودون ممهّدات أرضية ودون فهم لمحتوياته وكيفية مسايرة الواقع لكلّ الحراك الجماعي الذي يفترض أن يصاحب كلّ إصلاح، وإنّه النظام كلّ متكامل، فأيّ فجوة في مصلحة من المصالح تكون عواقبه على المصالح الأخرى. والمهمّ أنّ الإصلاح أغفل استعادة العربية لمكانتها في العلوم، وهذا يعني تكريس مبدأ الازدواجية المتوحشّة، ويعني غلبة الفرنسية بقوّة، علماً أنّ ارتباط فرنسا بفترة قهرية بالنسبة إلينا لم يعد مرغوباً في الفرنسية إلاّ عند النّخبة، أضف إلى ذلك أنّ الفرنسية في الوقت الحاضر ليست محلّ إغناء، بل هي عامل توترات، والدعوة إلى النّخبوية باسم التفتّح الذي يأتينا في تلك الشعارات التي تحملها قفازات عدو الأمس.

4/3ــ استشراء الضعف اللغوي العام: كان يفترض أنّ الإصلاح التربوي يقدّم للمتعلّم التحكّم الجيّد في **القراءة وفي الكتابة وفي الحساب، وفي التحكّم اللغوي**، وهذا في المرحلة الابتدائية، ولكن هذا لم يحصل، فلديّ عيّنة من طلاب

الدفعة الأولى للإصلاح وهي دفعة 2011/2010م التي عتبت الجامعة العام الماضي فلم أرَ دفعة ضعيفة لغوياً منذ سنة 1985 مثل هذه الدفعة. دفعة لا تتحكّم في أيّة لغة بتاتاً، ولا تحمل التأهيل الجامعي المطلوب، بل أتساءل أحياناً: كيف حصل هؤلاء على شهادة الباكالوريا؟ وحرام على الذين أجازوهم في هذا المستوى المتدنّي، ولكن قد يُعذَرون لأنّ الأوامر تقول: علينا أن نرفع نسبة النجاح. إنّ الضعف اللغوي مستشريٌ بقوّة في هذه الدفعة، وهذا ما دلّت عليه كتاباتهم وأبحاثهم، والغريب أنّ هذه العيّنة من ولاية هي الأولى في نسبة النجاح في الباكالوريا على المستوى الوطني، بلهَ الحديث عن الولايات التي لها نسبة دنيا. فلقد لاحظتُ الرداءةَ والقصورَ المستمريْن خلال السنة الدراسية **2010ـ2011**، وما استطاع الطلبة أن يتحسّنوا لأنّهم يفتقرون إلى قاعدة لغوية التي كان يفترض أن يكتسبها في المرحلة الابتدائية. والحاصل من هذا **هزالة المُخْرِجات التعليمية مقارنة بدول الجوار**؛

وهذه النقطة تثير فيّ كلاماً آخر للحديث عن تدنّي المستوى اللغوي، فله أسبابه الكثيرة، والسبب المباشر هو افتقار الكثير من المعلمين إلى الزاد اللساني، ومن هنا نرى القصور في طرائق التلقين وفي عدم متابعة الجديد والقصور في مسائل التقويم، ويطلب من الإصلاحات التربوية أن تعدّ لنا معلماً له القدرة على الكتابة الصحيحة وله من المعارف العامة القدر الكافي، معلماً مستخدما للمهارات اللغوية كتابة واستماعاً، ومنمياً للحسّ الجمالي والتفكير النقدي، وكاشفاً للمواهب الأدبية وعاملاً على تنميتها، وهذا كلّه جيّد، ولكنّه يتطلّب النظرة العلمية الجادة لبناء معلّم في مستوى الحدث؛ لأنّ سيرورة الإصلاحات لا تكون بمعلم فاقد للزاد المعرفي أو بمعلم فاشل. فتحتاج الإصلاحات التربوية إلى معلم متمكّن من مادته، متمكّن من مهارة التواصل بلغته أولاً، وبإحدى اللغات الأجنبية ثانياً، معلم له من

المعارف العامة، متمكّن في تكوينه مرن في انتقاء الطرائق والأساليب ضمن ما يستدعيه الحال والمقام والمستوى، مركّز على الجوانب التطبيقية. معلّم يجيد استعمال التقنيات المعاصرة، معلّم يقف على راهن الشابكة، يسبح فيها ويعوم، ويعود بدرر وقيمة مضافة لما يعطيه للتلميذ بشكل يلاحق العصر... فأقول: **أنقذوا مدارسنا من مُخرجات هزيلة.**

5/3ــ غياب الحديث عن تنويع لغات التعلّم والبحث التربوي: تحدّث الإصلاح عن الرفع من قيمة اللغة الفرنسية فقط، وأعتقد أنّ الإصلاح لم يكسب القيمة المضافة كونه حجّم نفسه في لغة واحدة، ويكون بهذا قد جسّد النزاعات الجزئية التافهة على حساب الرهانات المنتظرة، كما جسّد الانغلاق على حساب الانفتاح على الكون بجميع قيمه الإيجابية ولغاته. فتتبّي اللغة الفرنسية فقط لغة أجنبية يقع الاهتمام بها على حساب لغات العلم لا يعني أنّ الفرنسية سوف تتقلنا إلى مصاف أهلها، بل نحن نبقى نحن، ولا يمكن أن نكون فرنسيين، فإذا لم نبدع بلغتنا، فلا يمكن أن نبدع بلغة الآخر، وننسى أنّ الفرنسية لها المقام منذ الاستقلال في محيطنا وواقعنا فماذا قدّمت لنا؟ نحن في عصر نحتاج إلى الانتماء الإيجابي، انتماء نفعي معاصر. اللغة الفرنسية سلعة ضيّقة، فالفرنسي يبيعك سلعته بلغته، والأمريكي يبيعك ذات السلعة بغير لغته، وقواعد الاقتصاد تقول: نبيع بلغة المستهلك. الفرنسيون يخاطبون الشعوب بالفرنسية فقط، وعليهم أن يفهموا، والإنجليز مثلاً يخاطبون الشعوب التي استعمروها بلغتهم الوطنية استعمالنا للفرنسية استعمال نخبوي، فالغلاف اللغوي الأجنبي له تأثير، فما هو الغلاف الأمثل لنا. لا أقول: إنّنا منهزمون وعلينا أن نحتمي بلغة علمية أجنبية، ربّما يكون هذا، ولكن علينا أن نختار التعدّد اللغوي النفعي وهو الأمثل لنا ولأولادنا وللتفتّح العالمي، فكفانا قوقعة في لغة لا يتكلّمها في العالم أكثر من **160** مليون، وعلينا أن

نفهم أنّ العالم تتجاذبه لغات العلم المعاصر؛ ولغات العلم المعاصر لها مواصفات ومواقع في المنتوج العلمي والأدبي والفنّي، وكان علينا اختيار الأفضل، أن نكون مثل العالم الذي يستعمل الآن اللغة الإنجليزية كونها لغة العلم المعاصر بلا منازع؛ فالإنجليزية لها السيادة في الالكترونيات و**80 %** من صفحات المواقع المتوفّرة على الشابكة مكتوبة بالإنجليزية، كما أنّ لها مواقعَ حسّاسة بصفتها اللغة الرسمية لكثير من الشعوب والدول خارج بلادها، ولها المقام العلمي الذي لا تتوفّر عليه أية لغة أخرى، "وفي هذا المجال تحتلّ الإنجليزية المرتبة الأولى فهي اللغة الوحيدة بين جميع اللغات العالمية التي تستخدم لغة رسمية في قارات العالم كافة؛ حيث يبلغ عدد الدول التي تستخدم اللغة الإنجليزية لغة رسمية **59** تسعاً وخمسين دولة، وهو أكثر من ضعف عدد الدول التي تستخدم اللغة العالمية الثانية وهي الفرنسية، إذ يبلغ عددها **28** ثمانياً وعشرين دولة[6]". أما آن لنا أن نختار الجيّد واللازم لواقعنا اللغوي ولمستقبل أولادنا في اندماجهم العولمي. ويقودني هذا للحديث عن لغة البحث العلمي، فهي نفس الشيء، حيث إنّ البحث العلمي كان يجب أن يستزرع باللغة الوطنية، ولا مانع من الاقتباس باللغات الأخرى بعد استيعابها في لغتها الأصلية، بل إنّ مردود التربية في الوطن العربي يبقى ناقضاً إذا لم يتحكّم المختصّ في اللغة الألمانية؛ باعتبارها لغة الديداكتيك بلا منازع. وبات حرياً أن ننقل العلوم في ميدان البحث التربوي من هذه اللغات في المقام الأول، بغية توطينها باللغة الوطنية، وتلك سمّة الأخذ والعطاء بين اللغات. والمشكلة التي نعانيها نحن نأخذ عن تلك اللغة التي تأخذ أو تترجم، فيأتي إلينا العلم متأخّراً، فبعدما يترجم إلى الفرنسية، نترجمه عن الفرنسية على اعتبار أنّها الوسيط، ولا بدّ أنّ العلوم تمرّ عبرها، وهنا العقدة النفسية التي نعانيها، وبذا ضاع البحث التربوي في أصله وفي اللغة المنقول إليها.

6/3ــ عدم إغماس التلميذ في المعلوماتية: فيلاحظ أنّ التلميذ لم يعامل علمياً ومنهجياً ومضموناً بأنّه ابن العصر، وابن الآلات المعاصرة، فلم يتحقّق وجود الحدّ الأدنى من مشاهدة هذه الآلات في مدرسته، بل عند معلمه الذي ما يزال يستعمل الأدوات القديمة والتي عفا عليها الزمان[7]. فمدرستنا الجزائرية التي أُجهز عليها الخطاب الرسمي بأنّها تمتلك أدوات: الكبتار، الشابكة، آلات العرض، آلات التصوير... خطاب استهلاكي لا غير فمدرستنا، ما تزال تعتمد على السبورة والكراريس والكتب التي أقضت مضاجع التلاميذ، والواقع في المحيط غير ما يدرّس في المدرسة، وفاقد الشيء لا يعطيكه. ألم يحن الوقت للخروج من التاريخانية المجسّدة لعصر الضعف فهل ما نزال في عصر الأتراك؟ ودون وضع التلميذ في محيطه الاجتماعي المعاصر يكون فاقداً للثقة في مدرسته وفي معلمه؛ حيث المفارقة قائمة بين الواقع وبين ما يشاهده من دعاية وما يراه في الإعلام من وسائط مذهلة فشتّان بين القول والفعل.

7/4ــ نسبة كبيرة من الأمية في المجتمع الجزائري: لا تطوّر ثقافي واجتماعي حيث تنتشر الأمية وحيث يسود الجهل فئات كثيرة من المجتمع، فكيف يمكن أن ينجح الإصلاح في ظلّ وجود 7 مليون أمي جزائري من أصل **36** مليون، وهنا كان لا بدّ أن يدقّ ناقوس الخطر بأنّ أي إصلاح لا يمكن أن ينجح إلاّ في ظلّ هبّة لغوية وطنية عامة، يكون فيها المواطن يفهم ما يسمع ويقرأ، فنقص تأطير محو الأمية، وغياب تقديم مشاريع لمحو جهل هذه الشريحة يُنقص من فعاليات الإصلاح التربوي، فئة كبيرة لها ارتباط بأولادها ومجتمعها. وكان على وزارة التربية في هذا المجال أن تقوم بالتوازي مع الإصلاحات على إصلاح أوضاع الأهل اللغوية في تقليص نسبة الأمية عبر مشاريع وطنية كبرى، ولجان محلية مساعدة، وعبر كلّ مدرسة تكون هناك أقسام مسائية للقضاء على هذه الآفة،

وتحصل المتابعة والتقويم الحقيقي؛ لأنّ وجود أقسام افتراضية على مستوى كلّ المدارس ليس حقيقة وحتى إن وُجدت هل هي ذات جدوى وفاعلية، وهل لها مُخرجات واقعية. وإنّه لا يجب أن نقفز فوق تلك النسبة المرتفعة من الأمية وبخاصة عندما نعلم أنّ نسبة الأمية في النساء أكثر من الرجال، رغم أنّ عدد الطالبات في الكليات أكثر من الطلاب، والمهم في كلّ هذا أنّه يجب شنّ حرب كبيرة على الأمية؛ لأنّ التعليم هو التحرّر وهو الاستقلال والتحضّر، وعلينا طرح مشاريع مستعجلة قابلة للتحقيق لقطع تزايد الأمية، فلا توجد مواطنة بوجود الأمية، ولن تخرج النّخبة من شعب متخلّف، ولن يحصل التطوير إلاّ عن طريق التعليم.

8/3 ــ نقص تكوين مواطن بنّاء: من المعروف أن المدرسة تنتمي إلى وزارة التربية؛ أي إن الوزارة تعطي التربية (العلم) والعلم في ذات الوقت (تعلّم الأدب والسلوك) فإذا لم يكن العلم مقروناً بالتربية، فما الفائدة منه؟ وإنّ أنبل مهمّات المدرسة تربية التلاميذ بما توفّره من فرص التأهيل والتغيير والتحسين والتحلّي بالسلوك القويم، وتنمية مواقف العيش مع الآخرين، والاحترام المتبادل وربط العلاقات، فماذا قدّمت المدرسة للحدّ من ظاهرة العنف؟ وماذا أسّست في مجال العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية؟ وماذا قدّمت من منظومة القيم؟ فهل المدرسة ذهب عنها إشعاعها التربوي والثقافي المؤثّر في محيطها بشكل إيجابي؟ لماذا لم تبقَ المدرسة أداة للرقي الاجتماعي المجسّد لقيم التفاهم والحوار واحترام الآخر؟ وما يلاحظ في السنوات الأخيرة أنّ ظاهرة العنف مستفحلة بشكل قوّي، تلاميذ يعنفون ويثورون ويكسّرون ويغشّون بالقوّة، معلمون تجرّدوا من مسؤولية التربية، فيرون أنّ الأولياء مسؤولون عن هذا الأمر، الأولياء يرمون بالكرة على المدرسة وأحياناً على الدولة، والدولة تلعب دور رجل الإطفاء، فتحاول إرضاء الجميع بالتنازلات؛ بوضع عتبة للدروس بتخفيض البرنامج إلى ثلثه أو يزيد، المهمّ ألا

يخرج الطلبة في مظاهرات، والمهمّ أن يبقى التلميذ وديعاً، **فالانتقال مضمون والنجاح شبه مضمون...** ولستُ أدري هل يعرف المعنيون أنّ تلاميذ يضربون معلميهم، وهل يعلمون بأنّ ظاهرة الغشّ بالعنف قائمة في كثير من مدارسنا وفي الامتحانات الرسمية، وهل يسمعون بأنّ مختلف الممنوعات بدأت تعتب مدارسنا... أين الحزم التربوي؟ أين التكوين على المواطنة والتنشئة الاجتماعية البنّاءة؟ أين تكوين المواطن المحبّ لبلده؟ أين التربية الدينية والإسلامية التي تحثّ على الحبّ والتحابب والمعاملة بالحسنى؟ وإذا تحدثت عن العنف المدرسي، فأعزو الفشل في هذه النقطة إلى البرامج المدرسية التي لم تزرع فكرة المواطنة، وفكرة الحوار والسماع للرأي الآخر، والعيش بسلام مع كلّ الناس مهما اختلفت رؤاهم ودياناتهم فالمدرسة لم تفلح في تعليم نبذ العنف، ولم تفتح آفاق التلاميذ على ممارسة الانتماء وحمل الشأن العام، كما لم ترسّخ ثقافة القانون وسيادة المؤسّسات، وهذا يعود لعدم احتواء الكتاب المدرسي لمفردات التربية على المواطنة، ثمّ مسألة تجسيدها على أرض الواقع، فنحتاج مدرسة معاصرة تعمل على التربية على المواطنة والتي تعني:

"ــ تربية على ثقافة الواجبات قبل المطالبة بالحقوق؛

ــ تربية على حقوق الإنسان والديمقراطية عبر منهجية شاملة تربط بين الفكر والوجدان والأداء؛

ــ تربية على التعاطف والمشاركة المجتمعية والغيرية والمحبّة والعدالة والتواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي؛

ــ تربية على ثقافة التسامح والحوار والسلام؛

ــ تربية على المبادرة وخلق فرص جديدة لا على التكيّف مع البيئة فقط؛

ــ تربية على الأسلوب العلمي والتفكير النقدي في المناقشة والبحث عن الوقائع والأدلة؛

ــ تربية على المشاركة في تحمّل المسؤولية، وعلى الشعور بالمسؤولية تجاه حقوق الأفراد والجماعات؛

ــ تربية على تماسك المجتمع ووحدته الوطنية، والعمل المشترك؛

ــ تربية على التحلّي بالتفاؤل تجاه مواجهة التحديات، ومحاولات التيئيس والتثبيط، وغرس روح الانهزامية؛

ــ تربية على عزة النفس وكرامتها وقوّة الإرادة[8]".

وكان على الإصلاح التربوي أن يعالج الكثير من القصور عن طريق صياغة برنامج قابل للإنجاز في مفرداته البسيطة، وإن كانت هذه المسألة مرتبطة بتنسيق الجهود مع كثير من المؤسّسات، ولكن للمدرسة شأن كبير فيها.

9/3ــ هجرة الكفاءات: تدفع الدولة أموالاً كبيرة من أجل تعليم الفرد الجزائري، فما إن يتخرّج إلاّ وتدور في ذهنه فكرة حزم الأمتعة والتوجّه إلى المطار للهجرة إلى الخارج. فلو أنّ المدرسة كانت ناجحة في تبليغ رسالتها في غرس **حبّ الوطن من الإيمان**، وغرست فيه أسمى آيات التقديس لِعَلَمِه ولخدمته والتفانى عليه، ولا يفكر الطالب في كيفية الحصول على ڤيزا إلى كندا أو فرنسا وهو في مرحلة الثانوية، كذلك لا يطالب بتخفيض مدة الخدمة الوطنية، وهذا فشل ذريع تعرفه المدرسة الجزائرية؛ لأنّها لم تزرع فيه فكرة خدمة الوطن، ولم ترب فيه الحمية الوطنية، فحصل السخط ممّا هو وطني في كلّ القطاعات، بل ومن كلّ منتوج وطني. فالمدرسة هي أساس بناء المجتمع، فإذا صلحت المدرسة يصلح المجتمع، ويصحّ العكس كذلك.

10/3ــ استيراد الأفكار والنظريات دون تكييف وربّما دون فهم: إنّ العلم ملك للمستعمل، والعلم والنظريات لا موطن لهما، ولكن يجب العلم كذلك بأنّ الأفكار والنظريات مرتبطة بأشخاصها وببيئتها ولغتها، وأنّ استيرادهما ليس مانعاً حالة ما تمّ التعرّف على صلاحيتهما في المجتمع المقبل على التطبيق عليه، وإذا كانت تصلح للبيئة التي يتمّ التطبيق عليها. ولستُ ضد استيراد الأفكار والنظريات بقدر ما أريد التركيز على مسألة التكييف والفهم؛ فهو العامل الحاسم في نجاح أيّة فكرة مستوردة. ثمّ ما الداعي إلى استيراد فكرة أجنبية إذا كانت هناك أفكار وطنية ملائمة، ولكن الأسف أنّنا ما نزال في دائرة المغلوب مولع بالغالب في أفكاره ونظرياته ولغته، فنملك روح القبول للأجنبي وبالأجنبي لأنّه أجنبي. وفي هذه النقطة كان عليّ تقديم فكرة عن استعصاء تطبيق المقاربة بالكفاءات نظراً لعدم فهمها بشكل لائق. جميل جداً أن نسترد النظريات أو الأفكار النيّرة، وجميل كذلك أن نخضعها لخصوصياته، والأجمل أنّه عندما نسترد فكرة/ نظرية من بلد من البلاد أن نوفّر لها ذات الشروط التي وجدت بها في بلدها، ونفس الظروف المناخية والعقلية كي تنجح، ولكي لا ننفخ في الرماد. ولكن للأسف أنّه نستورد أفكاراً ونحاول تجزئتها ثمّ نتراجع عنها، بل لا نوجد لها نفس الشروط التي أبانت عن نجاحها في بلدها، ومن هنا نقع دائماً في تجارب وراء تجارب، ونتراجع عنها بعد تطبيقها، ونقول: إنّ التجربة فاشلة. والأدهى أنّ بعض التجارب لا نتركها تعمّر كثيراً، ثمّ لا نعمل بطريقة نفعية حيث تقع التجربة على مجتمع ضيّق، فإذا أبانت عن جوانب إيجابية تعمّم وإلاّ كان العكس فإن أثرها سيكون محدوداً.

10/3ــ1ــ عدم فهم المقاربة بالكفايات: منذ إصلاحات **2003** تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات كركيزة منهجية وآلية للمناهج الجديدة، بعد أن كان العمل بالمقاربة بالأهداف في سابق هذا الوقت. إنّ المقاربة بالكفايات يعني رهان الجودة

في التعليم؛ مقاربة نعتمدها حالياً أكثر الدول؛ لأنّها أبانت عن مُخرجات مقبولة من خلال البرامج التعليمية القابلة للملاحظة والقياس، وأنّها تجزئ المعرفة إلى أهداف تربوية عديدة، وهذا لم يتحقّق في المقاربة بالأهداف التي تركز في التقويم على منتوج التعليم بدل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية المقاربة "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية... وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معيّنة وترتكز كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل[9]". لذا من المستحسن أن يتمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات لتمكين المتعلّم أدوات التعلّم مدى الحياة بالتركيز على قدراته، وهي من الرهانات الجوهرية المعاصرة وهي معرفة التصرّف **Savoir-agir**. والمقاربة بالكفايات من الكفاية التي تعني القدرة؛ وهي إمكانية شخص ما، وتعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حلّ وضعية داخل وضعيات. والمقاربة بالكفايات تتطوّر انطلاقاً من:

- وضعيات **Situations**
- التصرّف الكفء **L'agir compétent**
- ذكاء الوضعيات **Intelligence des situations**

لقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية المقاربة بالكفايات بوصفها مدخلاً أساسياً للإصلاح التربوي في عملية مراجعة مناهج وبرامج المواد الدراسية، وهي اختيار تربوي يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات والتي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية مركبّة إنجاز المهمّة والتصرّف السليم بشكل ملائم وصولاً إلى الحلّ المنشود أو إلى حلّ تتطلّبه الوضع "لقد اختارت وزارة التربية مرجعية تعتبر جديدة بالنسبة إلى ما هو معمول به اليوم، سواء في بناء البرامج أو في ممارسات القسم؛ حيث اختارت المقاربة بالكفاءات على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى في العالم قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها

لمواكبة التطوّر السريع للعالم[10]" ورأت فيها مقاربة للاندماج في عالم جديد؛ عالم المنافسة واقتصاد السوق، وكسب رهان التقدّم عن طريق غرس ثقافة الاقتدار لدى المتعلّم وإكسابه معارف تتّسم بالجودة والملاءمة. هذا جيّد، فمتعلّم اليوم يُطلب منه مسايرة الأفضل والأجود، ويطلب منه التخطيط للمواقف، والعمل بطريق المشاريع والانشغال بالبحث عن حلول لمشاكل.

إنّ هذا العصر استدعى تكييف المناهج مع متطلّبات العصر، واستدعى اعتماد المقاربة بالكفايات التي لا تعني التراكم المعرفي بقدر ما ترتكز على إعادة تنظيم مستمرّ للمكتسبات السابقة حتى تصبح المعارف الجديدة قابلة للإدماج، وهذا ضمن "تدبير مواقف التعلّم، وتطوير الاستعداد، وتدبير تدرّج المكتسبات وإشراك المتعلّم في مختلف الأعمال، والعمل بطريقة المجموعات، ومواجهة الواجبات المهنية، والتواصل مع أولياء الأمور، وتوظيف الآليات المعاصرة، وتدبير التكوين المستمرّ[11]". ولكن هل استطاع الموجّهون والمعلمون فهم آليات المقاربة بالكفايات؟ من الصعوبات التي واجهتها هذه الفئات عدم الفهم الجيّد لهذه المقاربة، وقد حصل تباين في آداء المفتشين والتربويين لها، كما أنّ التغيير في المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات كان جيّداً حيث يجب أن يحصل تغيير في المناهج وفي الكتاب المدرسي، وكذلك أن تكون للمدرس كفاية معرفية بالكفايات، وأن يُشرك في هذا التغيير، على أنّ كلّ إصلاح غير مدعوم من المعلمين يمكن أن يتعرّض للرفض أو للنقص. فلا يجب أن نخاف الحقيقة من أن نقول: هناك صعوبات لتطبيق المقاربة بالكفايات، ونشهد بأن العمل على فهمها قائم من قبل المدرسين، والعمل على تطبيقها يدفع بالمدرسة الجزائرية إلى وضع إيجابي.

10/3ـ2ـ عدم تجسيد مهارات التعلّم الذاتي: إنّ عدم فهم المقاربة بالكفايات أدّى إلى عدم تجسيد مهارات التعلّم الذاتي الذي هو أساس التعلّم المستمرّ

مدى الحياة، وهو من الأشياء التي تتطلّبها عملية التنمية البشرية ويستلزمها العصر ضمن المقاربات بالكفايات. وإنّه من المؤسف أنّ مدرستنا في ظلّ الإصلاحات لم تغرس حبّ المطالعة والقراءة الحرّة والاعتناء بالمكتبات المدرسية، كما لم تستطع أن تركز على اكتساب المهارات اللغوية التي تعطي للحفظ مقامَه، وللتذكّر والاسترجاع مقامهما، وهذا ليس على حساب اكتساب المهارات اللغوية، فلا بدّ أولاً من المراس والمران اللغوي، وتطبيق المعرفة لتكوين العادات اللغوية، ثمّ يأتي الحفظ الذي هو نوع من الترسيخ، ولا يعني الحفظ من أجل الاسترجاع دون فهم كما كان في الطرائق التلقينية القديمة، وهذا كلّه أُقبر ولم ترتعَ في جوانبها التطبيقية في مدرسة وطنية جديدة مبنية على أسس معاصرة.

11/3ــ تقديم تدريس الفرنسية إلى السنة الثانية: أتحدّث عن تعلّم اللغة الأجنبية في المدرسة الجزائرية لا عن تدريس اللغة الأجنبية وهي صورة عن غربتنا الحضارية، فتعلّم اللغة الأجنبية عندنا كان قائماً في التعليم الأساسي في السنة الرابعة، وهذا تجسيد لأكثر الآراء التربوية العلمية المعاصرة التي ترى **ضرورة تأخير تعلّم اللغات الأجنبية** بحجّة أنّ التلميذ يتطلّب منه أربع أو خمس سنوات يقضيها في تعلّم لغته حتى يتمكّن من التحكّم في آلياتها النّحوية، وعند ذلك يمكن له أن يتعلّم لغات أخرى ولا حَرَجَ في ذلك. وهذا يعني أنّ اللغة الثانية لا تدخل الضيم على اللغة الأولى (الرسمية) ولا يقع التلميذ في انفصام لغوي أو خليط نطقي أو كتابي بين نظامين مختلفين. وأثبتت الدراسات المعاصرة أنّ تعلّم اللغة الثانية في المرحلة الأولى تعمل على **الانجراف اللغوي**؛ حيث يتمّ بعد مدة التخلّي عن خصائص اللغة الأمّ؛ لأنّها لم تؤخذ أخذاً جيّداً، فيتمّ التداخل اللغوي، ويكون ذلك على حساب اللغة الأمّ دائماً[12]. وخوف الوقوع في هذا الأمر وجدنا أمماً متقدّمة تؤخّر تعليم اللغات الأجنبية إلى مرحلة ما بعد الابتدائي بناء على التجارب

التي أبانت عن سوء تقديم تعلّم اللغات الأجنبية، وهذا ما لمسناه في أكثر الدول. وفي إصلاحنا التربوي المعاصر يُزحزح الفرنسية من السنة الرابعة إلى السنة الثانية، ثمّ يرفعها إلى السنة الثالثة، ودون سابق إنذار، بل دون دراسات جادة مدعّمة بنظريات أبانت عن ذلك التقديم.

ويجب العلم بأنّ الجزائر في وضعها الراهن نجد التلميذ لم يستوعب نظام لغته الأولى، ونضيف له نظامَ لغة ثانية وثالثة (المازيغية) أليس هذا تشويشاً على ذهن التلميذ الذي أصبح لا يتقن أية لغة، بدليل الدفعة الأولى للإصلاحات والتي عتبت الجامعة عام **2010-2011** فليس لها في الجانب اللغوي إلاّ القليل. وإنّه من الضروري تأخير تعلّم اللغات الأجنبية إلى ما بعد السنة الرابعة، وبخاصة مع تعلّم المازيغية، وهذا ما أكّدته الأبحاث الجادة على أنّ تعليم اللغات الأجنبية في سنّ مبكّرة يؤثر سلباً على تعلّم اللغة الرسمية وثقافتها، وأنّ التعلّم الوافد يحمل أبعاداً نفسية واجتماعية وآثاراً لها مقام في نفس المتلقي، ومنها التشويش الذهني والنفسي واضطراب الهُوية والاغتراب الاجتماعي، كما "كشفت دراسات عن نتائج وخيمة حالة ما إذا درس التلميذ في المرحلة الابتدائية بغير لغته، فيتكوّن عنده:

1ــ تنمية الشعور بقصور لغته؛

2ــ ضمور الشعور بالهوية؛

3ــ الهيمنة والتبعية الثقافية؛

4ــ الاغتراب الثقافي؛

5ــ تثبيت التمايز الطبقي وتهديد التماسك الاجتماعي؛

6ــ تدنّي مستوى التحصيل الدراسي[13]".

ونسمع بعض الكلام ممّن يدافعون عن تقديم اللغة الأجنبية ضاربين أمثلة من دول عربية مثل الأردن والسعودية، فنقول لهم: إنّ المقارنة جيّدة لو كانت من دول

متقدّمة، فهل البلدان متقدّمان؟ فإذا جاز القياس على الدول العربية فنقيس على تونس أو سورية أو السودان، وهي من البلاد التي حصلت الرتب الجيّدة في تقرير التنمية البشرية لعام **2009م**. بل إنّ تونس احتلّت الرتبة الأولى عربياً، ويجوز القياس على الدول الأوربية التي تؤخّر تعلّم اللغات، إضافة إلى تنويع واختيار اللغة المرغوب فيها ضمن قائمة باللغات المتقدّمة، ويضاف إلى ذلك أن يكون القياس في كلّ شيء، فأمثال تلك الدول تقدّم أولاً **اللغة الإنجليزية**، ثمّ تضع قائمة إضافية باللغات العلمية ولولي التلميذ حرية اختيار اللغة المرغوب فيها.

12/3ــ تخفيف الحجم الساعي وتحديد العتبة: من المبرّرات التي رأتها وزارة التربية في مجال التخفيف الساعي الأسبوعي للمواد الدراسية أنّ التخفيف له نجاعة هامة قصد تقليص التلميذ من الضغط "في إطار مواصلة إصلاح المناهج التعليمية قصد تحقيق نجاعة قصوى... بغرض إحداث انسجام شامل بين المضامين المقرّرة في المناهج والتوقيت المخصّص لها... اعتماد حصص ذات **45** دقيقة ضماناً للفعالية واحتراماً لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ[14]" كما أردفت بمجموعة من التحليلات وهي:

ــ إحداث انسجام عام وعقلنة في شبكة المواقيت؛

ــ تخصيص فضاء زمني ضمن التوقيت الأسبوعي لأنشطة المعالجة البيداغوجية والدعم في التعليم الابتدائي؛

ــ ضبط التوقيت المخصّص للدراسة الفعلية في الفصول الدراسية الثلاثة؛

ــ اعتماد حصص ذات **45** دقيقة بدلاً من حصص ذات **60** دقيقة ضماناً للفعالية وتجنّباً للرتابة والملل واحتراماً لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ؛

ــ تخصيص **15** دقيقة يومياً للتربية الخلقية سيحدّد مضمونها لاحقاً.

وقد أردف هذا بشبكة استعمال التوقيت التخفيفي كما يلي[15].

المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11 سا و15 د	11 سا و15 د	9 سا	8 سا و15 د	8 سا و15 د
اللغة الأمازيغية	///	///	///	3 سا	3 سا
اللغة الفرنسية	///	///	3 سا	4 سا و30 د	4 سا و30 د

وهذه جيّد حالة ما إذا كانت في كلّ حيّ سكني حديقة الأطفال يرتادها أطفال ما بين السنة الثالثة إلى الرابعة وحالة ما إذا كان التعليم التحضيري إجباريا من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، ولكن إذا لم تتوفّر شروط بقاء التلميذ في مدرسته يتعلّم باستمرار، وهي القاعدة الأمّ للمقاربة بالكفايات، فليس من الضروري أن ننقص لهم الحجم الساعي. فلقد درسنا ودرّسنا **30** ساعة في الأسبوع، وما كان ذلك كافياً في الوقت الذي لم تكن هناك انشغالات العصر، فكيف الحال الآن بتخفيف يعود لفائدة أشياء لا تخصّ دراسته. ولا يعني هذا أن نشغل التلميذ كلّ الوقت بل أن نمكّنه التعليم المستمرّ والذاتي عن طريق توفير تلك الشروط الموضوعية التي لم تعمل المدرسة الجزائرية على تحقيقها؛ نظراً للكمّ الهائل من المتمدرسين. ولكن لو نقف وقفة حسابية لهذا التقليص لنرى كم أسبوعاً يدرسه التلميذ، فنرى أنّه يدرس ما يلي:

ـــ 2 أسبوعان من شهر سبتمبر؛

ـــ 4 أسابيع من شهر أكتوبر؛

ـــ 3 أسابيع من شهر نوفمبر. علماً أنّ هذه السنة **(2011)** حُذف أسبوع من العطلة السابقة؛

ـــ 3 أسبوعان من شهر ديسمبر؛

ـــ 3 أسابيع من شهر جانفي؛

ـــ 4 أسابيع من شهر فبراير؛

ـــ 2 أسبوعان من شهر مارس؛

ـــ 4 أسابيع من شهر أفريل؛

ـــ 1 أسبوع من شهر مايو.

فيكون العدد الإجمالي: **26** أسبوعاً من أصل **52** في السنة. أي يدرس التلميذ عندنا نصف السنة فقط دون التفصيل أكثر في أنّ **26** أسبوعاً هي افتراضية؛ حيث إنّ شهر رمضان تتقلّص فيه الحصص إلى نصف الساعة. وأنّ الامتحانات تأخذ ما تأخذ من هذه الأسابيع، دون حساب التأخير وغيابات المعلمين والعطل الدينية والعطل الوطنية، وغلق المدارس قبل يوم أو يومين في الانتخابات، والاجتماعات، وأيام التكوين، وزيارات المرضى الأقرباء في المشافي، والتوقّف في بعض المناطق في الجنازات، وعيادة الأقرباء نهاراً جهاراً... **فنرى أنّنا نكرّس العطل في العطل، ونزيد تمديد العطل، فأيامنا أغلبها عطل تتخلّلها أيام العمل.** فهل بعد هذا نجد المدرسة الجزائرية على غرار المدارس الأجنبية؛ حيث نجد الياباني يَدْرُس **40** أسبوعاً في السنة، والفرنسي **36** أسبوعاً والأردني **34** أسبوعاً، والسعودي **34** أسبوعاً، وإذا حدث أو وقع تأخير أو غياب فهناك المستخلف، وهناك التعويض المتأخّر أو المسبق، فنحن لا نعمل بهذا بتاتاً، فمدارسنا أُشبعت عطلاً... وتأمّلوا فإنّنا بعيدون عن أمثالنا من الجيران في هذا المجال، ومع ذلك نقول: علينا أن نقلّص من الحجم الساعي، ونقلّص من المواد **ونحدّد العتبة**، فهل فكّرنا في كيفية التعويض، وهل عملنا مرة واحدة على تدريس البرنامج، وهل أقمنا مقابلة بيننا وبين غيرنا من المنظومات التربوية، وهل نظرنا إلى قيمة البكالوريا عندنا وقارناها بمثيلتها عند الجيران. ولا أخفي الجزائري أنّ هذا العمل المسمى الإصلاح التربوي ليس فيه العلمية ولا فيه المصداقية، ولا فيه التخفيف على

التلميذ. نعم نخفّف على التلميذ الذي أناطت به حمولة كبيرة من المواد أو الأشغال، فكيف نخفّف على الذي لم يتحمّل ثقلاً !

وبصراحة فإنّ التلميذ في المرحلة الابتدائية حسب هذه الإصلاحات تنتهي دروسه صباحاً على الساعة الحادية عشرة، وينتظر الأكل، فهل يوجد الأكل في كلّ مدارسنا، وهل تتحكّم المدارس في عدم إخراج التلاميذ للشوارع. وينتظر حتى الساعة الواحدة، ثمّ يستأنف دروسه المسائية إلى غاية الثانية والنصف، ثمّ ينتهي يومه. فأين يذهب بعد ذلك؟ صحيح إنّ المصلحين فكّروا في تشغيل التلميذ بين الوقتين، وفي المساء بتشغيله في الترفيه العلمي أو الأدبي أو الرياضي. ولنكن صرحاء مع أنفسنا، فإنّ المدرسة تتخلّص من التلاميذ بانتهاء الوقت، وإن حدث أنّه وُجد نشاط فأيّ نشاط؟ ولست أدري هل يتحرّى المسؤولون الواقع وهل يسمعون لشكاوى الأولياء، وأنا أسمعهم بأنّ الدولة تريد التخلّص من أولادنا، فمن يأتي بالأولاد في هذا التوقيت والأولياء في عمل... وهل يرون ما تعانيه الأمّهات من رمي المدارس للتلاميذ إلى البيوت، وهل يدري القائمون بأنّ هذا الفعل قد يكون جيّداً بعد أن تجرى تجربة ضيّقة في ولاية واحدة، فإذا أبان عن نجاح يعمل على تعميمه، فأي قرارات تتّخذ، وأي قوانين تستورد من بلد وتطبّق على بلد... ولست أدري أين الخلل في النظام القديم، فهو مثالي وجيّد، بل نظام علمي يمكّن التلميذ من الحدود الوسطى في كلّ شيء، فهل نصلح بهذا الضياع؟

ــ هل فكّرنا في كيفية التقليص من كثرة الفروض والامتحانات؟

ــ هل فكّرنا كيف نجعل مدرستنا تشتغل في شهر مايو وفي شهر جوان بشكل عادٍ؟

ــ هل فكّرنا كيف نجعل شهر رمضان مثله مثل الأشهر الأخرى؟

ــ هل فكّرنات كيف تنطلق الدروس انطلاقة عادية دون المقدّمات الطويلة؟

ــ هل فكّرنا في جعل مدارسنا تشتغل تحت أيّ ظرف طبيعي؟

ــ هل قارنّا أنفسنا بغيرنا في هذا المجال؟

تلك وخزات ضميرية لمن يرومون التقليص في وقت لسنا بحاجة إلى تقليص، بل نحن في حاجة إلى تدعيم. أولادنا بحاجة إلى التعليم في كثير من الأحوال، بحاجة إلى تكثيف الجهود وتنويعها، بحاجة إلى حملات متتالية في كلّ الأوقات لاستدراك التأخير، بحاجة إلى تهيئة المدارس أن تشتغل في الحرّ وفي البرد وفي الليل، وعلى صاحب القرار أن يوجد الأرضية لذلك، وما ذلك بعزيز على دولتنا دولة الخيرات.

ــ 13/3ــ تكرار إعادة السنوات: تلعب الإصلاحات على أنّ التلميذ عليه أن يقرأ وجاز له أن يعيد السنة لأكثر من مرة، والمهمّ أن يبقى التلميذ الفاشل/ الراسب في المدرسة علّه ينجح أو ينتقل، دون التفكير في التوجيه الصحيح في مبدأ الأمر، أو توجيهه إلى المِهَن أو إلى الحياة المدنية أو إلى قطاعات أخرى. فمن المهازل الكبيرة أن نجد في بعض الثانويات أساتذة بعمر يقرب إلى عمر الطلاب، لأنّ قانون الثاوية يسمح للتلميذ بتكرار الإعادات حتى إذا بلغ به العمر عتياً، وهذا غير طائل في المنظومات التربوية العالمية. جميل أن نعطي الفرص لأولادنا في تكرار السنة مرة واحدة لبعض الذين عثروا، أما أن تكون قانوناً مكتسباً، فهذا مخلّ بأداء عمليات التربية والتعليم.

تعليق: صحيح لا يمكن أن نعلّق كلّ هذا الفشل أو هذه المشاكل على المدرسة وحدها، ولكن تتحمّل المدرسة الجزء الكبير منها، فالمدرسة هي العلامة البارزة على النّجاح أو الفشل مثلما يوجد لدى الأسيويين الناجحين، إلاّ أنّ مسؤولية الفشل تساهم فيها سلسلة من القطاعات، بشكل من الأشكال. وهكذا يتطلّب الإصلاح تفعيل كلّ الوزارات والقطاعات، وضرورة تدخّل القطاع الخاص في التمويل

وإنقاص التكلفة عن كاهل الدولة وضمان تشغيل متخرجين بدون تأهيل، وضرورة انخراط الآباء والمسؤولين والأئمة ومختلف الشرائح في تفعيل حراك المدرسة. **ومن هنا نقرّ بأنّ المدرسة الجزائرية ليست على ما يرام، ومؤشرات المشهد التعليمي يشير إلى أنّ أوضاع المدرسة ليست في مستوى التطلّعات.** وإنّ الإصلاح التربوي من رهانات العصر، ولا بدّ أن يكون، ولا بدّ من تغيير نمط النظر إلى منطق المادة الدراسية وإلى تدبير الكفايات المرتبطة بالمادة الدراسية في العمق والشمول والتوازن، ولا بدّ من المسالمة عند الضعف والمسايفة عند القوّة، وليس حكم المسايفة ناسخاً لحكم المسالمة، بل كلّ منهما يجب امتثاله في مكانه وفي سياقه، **يعني لا بدّ من الحزم والصرامة.**

وفي هذا المجال أضيفُ بنداً يتعلّق بضعف النظام التربوي من داخله، حيث نجد الكثير من **المعلّمين المتقاعدين** يتوجّهون بعد تقاعدهم إلى أعمال تجارية أو رعوية لا ترتبط بتاتاً بما له علاقة بالتعليم؛ مثل التدريس في المدارس الخاصة/ التعاقد مع الشؤون الدينية/ فتح مكتبة/ قرطاسية/ التفرّغ للبحث وإنتاج المعارف التربوية... وجدت أنّهم يحملون أفكاراً غير تلك التي كانوا يعلّمون أثناء العمل، فليس همّه البحث أو الاستمرار في التخصّص وإنتاج المعرفة في الميدان الذي قضوا فيه اثنين وثلاثين **(32)** عاماً يلبسون المئزر الأبيض، ويدعون إلى التحلّي بصفات النبل، وعدم الوقوع في تفاهات المال، والمثالية في الانضباط، وكثرة العزف على خدمة الوطن... معلّمون في حالة يرثى لها، تراهم في ترهّل كأنّهم عجزة غابرون مكتهلون في شبابهم، لا يهمّهم إلاّ العطل والحساب للوقت الذي يدخل فيه الراتب، فلا يهمّهم أمر التلميذ بتاتاً، والحمد لله فهم ليسوا كُثّراً، ولكنّهم مؤثّرون في المحيط التربوي، بل يعملون على إسباغ الرداءة على القطاع التربوي. وهذا كلّه تترجمه الحمولة الثقافية التي كانت المدرسة تعطيها له وهو متعلّم ومعلّم،

فقناعاتهم الحالية غير قناعاتهم الماضية، والغريب أنّ متقاعدين في الوزارات الأخرى يورّثون أماكنهم أبنائهم حبّا فيها وفي مهنتهم، وإن عملوا بالساعات الإضافية يعملون في نفس القطاع الذي تقاعدوا منه. وهذا كلّه يعني أنّ الإصلاح لم يسهم في غرس حبّ المهنة، وحبّ تقديس العلم ومهنة المعلّم، ومداد العلماء الذي يُقاس بدم الشهيد، وأين:

قمْ للمعلّم وَفّــهِ التبجــيــلا كادَ المعلمُ أن يكونَ رسولاً

أرأيتَ أشرفَ وأجلّ من الذي يَبني أنفســـاً وعُقــولاً؟

وأرى هذا القول ما هو إلاّ شعار، فإنّ أصحابه يردّدونه ويعزفون عليه، ويطبّقون شيئاً آخر، فمن مطبّات المناهج الدراسية المعاصرة أنّها لم تنشغل بعمق المسائل الروحية، بل بقيت تعمل على الترقيع في هامش الأمور وتنظر للعلوم فقط بصورة برّاقة على أنّها كلّ شيء، وبذلك كانت تقدّم حلولاً عجفاء في ظلّ غياب إستراتيجية صحيحة تربط بين المادة والروح. وأمام هذا الأمر الجلل، **فالمدرسة الجزائرية بهذه الوضعية في خطر**، فالحق أقول: إنّ المستوى اللغوي الذي كانت عليه في السبعينيات أفضل بكثير ممّا هي عليه الآن، فهل يدري المسؤولون أنّنا نكوّن أميين في كلّ اللغات، وهل يعلم من يهمّه الأمر أنّ التدهور يزداد سنوياً، وهل نعلم بأنّ أبناءنا يتخرّجون من الثانويات فلا يعرفون كتابة رسالة أو ملء صك بريدي، وهل ندري أنّنا ندري بهذه النقائص، وندري أنّنا على شفا جرف هاوٍ، ونحن لم نعمل على إنقاذ المدرسة التي هي وجه البلد، وهل وهل وهل... **فهل من حلول تنقذ المدرسة الجزائرية من الخطر**؟ ذلك ما بصُرت به من خلال إنتاجي لبعض الأفكار الاستعجالية أو الحلول الإجرائية والتي أراها صالحة لوقف تدهور الوضع إلى ما هو أخطر، وإليكموها:

4 ــ الحلول؟ إنّ هذه الاختلالات هي أعراض إشكاليات أعمق تستدعي من الوزارة ومن المختصّين الانكباب عليها ودراستها بعمق، ذلك أنّ الإصلاح يتطلّب تشخيصاً دقيقاً، وفي ضوء التشخيص تتحدّد مكامن الخلل؛ والذي يتعيّن الانتقال إلى الفعل باتّخاذ تدابير لازمة لإعطاء نَفَس جديد للإصلاح؛ إصلاح يقوم على المشاريع والنتائج لا على المراسم والقرارات العمودية، وجعل التعليم واحتياجاته في قلب الإصلاح، واعتماد نظرية فلسفية لاحتواء الظاهرة التربوية من جميع أبعادها؛ لأنّ الفلسفة همّها التفكير في الغايات، ومن هنا فالنظرية اللغوية تعمل على مقاربة الاتّجاه الفردي والاجتماعي والإنساني، وهذا ما تقوم به الدول المتقدّمة والتي لها تجارب ناجحة في وضع هرم للغات المستعملة في المدرسة والمحيط. ومن هنا أطرح هذه الأفكار التي أنتجتها من خلال التجارب الناجحة للأمم المتقدّمة.

1ــ تسيير المرحلة الاستعجالية: من الضروري تدبير مرحلة استعجالية مدّتها لا تزيد عن ثلاث سنوات **(3)** بوضع برنامج سريع لوقف التدهوُر، برنامج قابل للإنجاز في ظرف وجيز، يكون خطوة أولية نحو تسليط الضوء على كافة أبعاد المنظومة، وسدّ الفجوات كي لا تتّسع، وردّ الاعتبار لمهنة التعليم، وترسيخ المسؤولية المشتركة وتأهيل نظام التوجيه مع المتطلّبات التنموية، وإعادة تقوية البرنامج بتكثيف التدريس. فكان لا بدّ من حلول استعجالية لما يلي:

ــ جعل المدرسة شأنَ كلّ المواطنين؛

ــ معالجة ظاهرة الهدر المدرسي؛

ــ القضاء على الاكتظاظ؛

ــ التسريع في إدخال تدريس المعلوماتية؛

ــ معالجة غيابات وكفايات المدرّسين؛

ــ مراجعة تقنية للبرامج؛

ــ بناء الجسور بين التربية والتعليم وقطاعي: التكوين المهني والتعليم العالي.

هي أشياء استعجالية تعالج بصورة سريعة، وخاصة عندما نبحث بصيغة ديمقراطية مع من يهمّه الأمر مسألة المدرسة التي هي امتداد عميق للوطن وهي منّا وفينا، وشأن الجميع. نبحث أمر المدرسة التي هي قاسمنا المشترك، ومن وراء ذلك نجعلها قادرة على الإسهام في بناء مُواطن مستعدّ لولوج الحياة المِهْنِية على أكمل وجه.

2 ــ تدبير مرحلة التصحيح العميق: وهي مرحلة لا تقلّ عن عشر سنوات **(10)** فبعدما تكون المدرسة شأن الجميع، يمكن للمدرسة الاستفادة من المؤسّسات المحلية الموجودة في المجتمع، ويمكن لها جعل بعض المقرّرات المدرسية ومشاريع المدرسة مرتبطةً ببيئة المجتمع المحلية وحاجاته، يتمّ فتح ملف المنظومة التربوية للمناقشة وإبداء الرأي والاستماع للمعنيين، وتنصيب لجان إعادة الاعتبار للمدرسة، وفيها تعالج **جودة المدرس/ جودة الكتاب/ جودة المخرجات/ جودة البرامج**... إصلاح شامل للغات المدرسة من الداخل؛ بمراجعة الآليات الداخلية وطرائق التلقين، والاتّكال على تهيئة مدرّس ناجح الذي هو عماد مدرسة جزائرية ناقلة للعلوم رافدها الأصالة والحداثة. كما يتمّ في هذه المرحلة التعرّض إلى قضايا التقويم، والوقوف عند الهنات التي تحتاج إلى محو نهائي والعمل بالقطيعة مع التصرّفات غير المهنية، حيث تعطى القيمة العلمية للشهادة، ويُستعاد فيها المستوى العلمي في الداخل والخارج للطالب الجزائري، وتطمح إلى نيل الريادة. ونشير بأنّ

في هذه المرحلة يقع التركيز على الترجمة من اللغات المتقدّمة؛ وهذا لإغناء اللغة العربية، والعمل على النهوض بها بشرياً واقتصادياً واجتماعياً والعمل على أن تنال المازيغية مقامها الوطني كلغة وطنية، وفيها يتمّ تكثيف الخرجات العلمية لجمع تراثها والعمل على معيرته وتقعيده وإنتاج المصطلحات، كما يقع الفصل في هذه المرحلة على التراتب اللغوي الأجنبي بوضع شبكة للغات الدولية حسب المتطلّبات العلمية المعاصرة، وغض النظر عن لغة الاستعمار على أنّها لغة غنيمة حرب لا يُستهان بها، هذا كلام لا يجب أن يقال إلاّ إذا أثبتت هذه اللغة الجانب العلمي فيها، لأنّنا نخطّط لأجيال لاحقة، دون التفكير في الخصوصيات أو في المناصب، فنريد التجرّد من الأنانية؛ لأنّ المسألة اللغوية لها أبعاد مستقبلية فيجب التخطيط الدقيق دون إكراه، ودون ماض. ولكن لا نكون إقصائيين للغات الأقطاب فالعلم اليوم تتقاسمه اللغات من حيث: التقنيات/ علوم البحار/ علم الترجمة/ الديداكتيك/ السياحة/ الآداب/ السياسة/ التراث العالمي/ الصناعة الثقيلة/ علوم البيئة... فكلّ اللغات نحتاجها في اختصاصها وفي المسألة التي لها السبق والعمق. ولا يعني هذا أن نجعل المدرسة الجزائرية سوقاً للغات أو للترجمة، بل أن يكون التحكّم أصلاً للغة العربية، وألا نبقى عاجزين عن تدريس أو الترجمة من لغات الأقطاب المعاصرة، فلا نضطّر إلى استقدام مترجم من تركيا إذا زار بلدَنا وزيرٌ تركيٌ.

3 ــ تنظير مرحلة التخطيط على المدى البعيد: وهي مرحلة أخيرة يكون فيها التخطيط للجيل القادم ومدّتها لا تتجاوز خمساً وعشرين سنة **(25)** وهي عمر الجيل، وفي هذه المدة يكون التلميذ قد خُططت ملامحه الكبرى في لغته ومنصبه ودوره في الحياة العملية، ووظيفته الاجتماعية. ولا مانع من المراجعة في بعض

المسلّمات عن طريق قبول التكييف، وهي سمة يجب أن تتجسّد في أفكارنا ونظرياتنا، فالإنسان ليس نمطياً ثابتاً، بل هناك مستجدات يجب أن تراعى. وما دام أنّ المرحلة لها نفس طويل، فإنّه ليس من العيب استكناه بعض المعالم العصرية من النظريات التربوية الغربية أو الآسيوية، ويكون العمل بطريق التكييف بناء على ما تعرفه خصوصياتنا الدينية والحضارية والتعدّد اللغوي المجسّد في واقعنا، وأمر استنساخ بعض النظريات ليس جريمة، بل هي من تلاقح الأفكار وتبادل المنافع بين الشعوب، فكذلك كانت اليابان تعمل في مبدأ الاهتمام بالتنمية البشرية وعن طريق استنساخ بعض الأفكار سنّت لنفسها منهجيات ونظريات أصبحت مثالاً في التقدّم الصناعي في والتحكّم في ميدان التربية، ونرى الياباني نموذجاً في التوازن بين الأصالة والحداثة.

4 ــ تأسيس لاعتماد نظرية لغوية: إنّ المعيارية هي النظرية الأقرب إلى واقعنا اللغوي، وإلى لغتنا وهي التي تبني في المتعلّم قواعد التفكير الصحيح والمنهج السليم، ومن ركائزها: الأصل ــ الشمول ــ الإطلاق ــ الإيجاب ــ التكييف. وهي فكرة فلسفية أصيلة هدفها أنّ اللغة ما يجب أن يتكلّمه الناس وليست ما يتكلّمه الناس بالفعل[16] فاللغة معايير تُراعى. وإنّ المعيارية ترتبط بالنّحو وبالتراث، وهدفها استخلاص القوانين وصياغة الأنظمة، وتصلح للغات التاريخية التي لم تنقطع عن تراثها، ومن محاسنها:

- ربط الأنماط المعاصرة بالقديمة؛
- ارتباطها بالأصول؛
- قبولها التكييف؛

- صلاحها لكلّ اللغات؛
- مرونتها مع الظروف والمستجدّات؛
- لها امتداد زماني.

ولماذا اعتماد النظرية المعيارية؟ لأنّ هذه النظرية هي الأقرب إلى اللغات الطبيعية من حيث البحث في أصولها وفروعها، ثمّ إنّ هذه النظرية تبحث في الرصيد المعرفي وتَستقي منه القواعدَ، وهذا يصلح للمازيغية، كما أنّ هذه النظرية تعتمد على الرصيد المعرفي للغة من اللغات، وهذا موجود في العربية التي لها امتداد يتجاوز **17** قرناً ويستدعي من المتعلّم استيعاب الكثير من هذا الرصيد عن طريق الحفظ؛ ممّا يكوّن في المتعلّم الرصيد اللغوي القديم الذي يجعله يتأقلم في مختلف المقامات والمناسبات، وهذه النظرية هي التي تكوّن التلقين الأصيل للغات في اعتمادها على الأصول قبل الفروع، ثمّ كيفية التوسّع اللغوي بناء على المقبول منه لغة والمرفوض (المستعمل والمهمل) وكان لا بدّ من الخروج من هذه المشكلة أن نجعل من الأصالة اللغوية العمود الفقري للارتكاز عليه لاحقاً، ثمّ الانفتاح على العالم المتقدّم دون الركوع للهيمنة اللغوية؛ حيث يتمّ العمل بالنّفعية المعاصرة والمصلحة المتبادلة. وإنّ النظرية الخليلية الحديثة للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح يمكن أن تكون الركيزة الأساس في التطوير اللغوي من حيث اعتمادها على:

1ــ الوضعِ والاستعمال.

2ــ البابِ.

3ــ المثالِ.

4ــ الأصلِ والفرعِ.

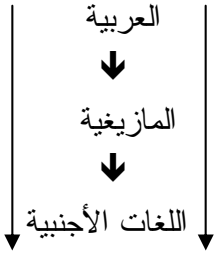
5ــ الانفصالِ والابتداءِ.

6ــ اللفظةِ والعاملِ[17].

وإنّ هذه النظرية هي التي تعالج مبدأ اللغات من حيث المفاهيم الكبرى التي بنيت عليها من الأصل والفرع/ القياس/ المثال/ الوضع والاستعمال/ التمييز بين الوحدات اللغوية السليمة عن الوحدات اللغوية غير السليمة/ الوحدات التي يبدأ بها/ الوحدات التي لا يُوقَف عليها/ مستويات الكلام/ العوامل/ الأحكام... كما أنّ هذه النظرية أبانت عن رفع المستوى اللغوي للمتعلّم من خلال التجارب التي أجريت على طلاب يدرسون العربية والفرنسية والإنجليزية، وتحتاج إلى تطبيقها على المازيغية، ولا شكّ أنّها سوف تُبين عن نتائج ناجحة مثلما نجحت في تطبيقها على اللغات السابقة الذكر. ويضاف إلى ذلك أنّ النظرية لها متعلّقات باللغة بما فيها خطّها، حيث لا بدّ من الحديث عن أمر الخطّ الذي توظّفه لغات المدرسة الجزائرية، فالعربية لها خطّها، والمازيغية لها خطّها والفرنسية لها خطّها، فالخطّ هو الرمز الحامل لتلك اللغة، ولا يصلح خطّ لغة للغة أخرى، والشيء الذي أريد تأكيده هو الجانب الفنّي؛ لأنّ الطلاب عندنا لا تفهم خطوطهم، فالمدرسة رفعت يدها عن تعليم الخطّ. علماً أنّ الخطّ هو اللسان بلا لسان، ونلاحظ سوء استخدام الخطوط؛ فلا تمييز بين الإطالة والاستقامة، ولا بين متشابه الحروف... خربشات لا تُقرأ، كتابات تَحتاج إلى صاحبها ليشفّرها ولا يعني هذا أنّني أدعو مدرستنا للاهتمام بتكوين أمثال: ابن مقلة، أو حامد الآمدي، أو ياقوت المستعصي، أو ابن البوّاب، أو سيّد إبراهيم، أو محمد راسم... بل أدعوها أن تعلّم التلاميذ تحسين

كتاباتهم وقراءاتها قراءة صحيحة، ومراعاة الخصائص الشكلية للخطّ الذي يجسّد اللغة علماً أنّه منذ غيّب تدريس الخطّ ضاع جمال كتابة اللغات.

5 ــ اعتماد تراتب عمودي لساني وطني: بناء على التفريق بين اللغة الرسمية واللغة الوطنية واللغة الأجنبية، كان لا بدّ من اقتراح تراتب لساني وطني وفق المعايير الدولية التي تنصّ على ضرورة إنزال اللغة الرسمية المكانة الأولى، ثمّ اللغة الوطنية في المقام الثاني، وأخيراً اللغات الأجنبية. ولماذا هذا التراتب؟ إنّه من المؤسّس أن نقول: بأنّ المدرسة هي العمود المضيء في المؤسّسة، فإذا أظلم هذا العمود باتت المؤسّسة في الظلام. والمؤسّسة الاجتماعي في هذا النظام هي اللغة الجامعة، ثمّ اللغة الوطنية، ثمّ اللغات الأجنبية (بصيغة الجمع) خوف أن يقع الاحتكار في لاحق من الزمان، كما هو الآن احتكار/ هيمنة الفرنسية، ولهذا فاقتراحي يكون وفق التالي:



ــ الخاتمة: من وراء هذا المقال أستهدف ضرورة مراجعة صيغة الإصلاحات (إصلاح الإصلاحات) لا التراجع عنها، ومن الضروري كذلك تدبير التفكير في الحمولة اللغوية الأصيلة التي يجب أن يحملها التلميذ من الدراسة الابتدائية، وهذه الحمولة اللغوية كان يجب أن تزداد نمواً في المرحلة الإكمالية،

وتكتمل في المرحلة الثانوية، فما أن يعتب الجامعة إلاّ ويجد العدّة جاهزة للتواصل والكتابة والتحدّث والانتقال اللغوي من لغة لأخرى دون عائق لغوي، ودون إدخال الكلمات الأجنبية في أماكن لا يستدعيها المقام. وبذلك يمكن أن يعود لنا صفاؤنا اللغوي ونصبح نملك استعمال اللغات استعمالاً مقبولاً إن لم أقل جيّداً. وهذا هو الهدف من الإصلاح التربوي الذي هو تقديم علاج وتطوير النظام التربوي وفقاً لآليات المعاصرة ولبنيات الاندماج والاتساق لتحقيق مردود أفضل من السابق.

ــ المقترحات:

ــ وضع سلّم تراتبي وطني لمقام اللغات: عربية فمازيغية، ثمّ اللغات الأجنبية؛

ــ الاهتمام بالمازيغية ترقية وثقافة، وتدريسها ضمن أرومتها اللغوية: السامية الحامية؛

ــ إدراج مادة الترجمة من وإلى العربية في كلّ الاختصاصات؛

ــ تدريس مادة المصطلحات بالعربية في الفروع العلمية؛

ــ إدخال تدريس مادة المعلوماتية بالعربية في المدرسة؛

ــ مراجعة المنظومة التربوية في برامجها حسب ما يقتضيه الظرف المعاصر.

1♥ ــ مداخلة أعدت لملتقى: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية 1962 ــ 2012. الذي جرت فعالياته في جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، يومي: 8 ــ 9 أفريل 2013.

2 ــ عابدين الشريف، الإعلام والعولمة والهُوية المؤثّر والمتأثّر، ط1. ليبيا: 2006، منشورات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، ص 34.

3 ــ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة، مادة Référent.

4 ــ عبد القادر بخوش "العولمة وأثرها في الثقافة الإسلامية" مجلة المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر: 2005، أعمال ندوة (العولمة وأثرها في الثقافة الإسلامية) المنعقدة في 10ــ12 ماي 2004، ص 302.

5ــ ضياء الدين زاهر، التعليم العربي وثقافة الاستدامة. القاهرة: 2003، المكتبة الأكاديمية، سلسلة (كراسات المستقبل) ص 63.

6ــ محمود السيد، اللغة العربية "واقعاً وارتقاءً". دمشق: 2010، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 19ــ20.

7ــ ينظر مقالي "الرهانات التربوية للمدرسة الجزائرية المعاصرة" مقال ألقي في كلية الآداب والفنون، بجامعة مستغانم ملتقى حول: الإصلاح البيداغوجي والبرامج التعليمية في الجزائر من الوحدة المفاهيماتية إلى الممارسة الصفية، مستغانم: 21 ــ22 أفريل 2009.

8ــ محمود السيد، دراسات تربوية. دمشق: 2010، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 15ــ16.

9- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1. المغرب: 1994، مطبعة النجاح الجديدة، سلسلة علوم التربية 9ــ10. ص 21.

10ــ بوبكر خيشان وآخرون، دليل المعلم (اللغة العربية) ط3 معدّلة. الجزائر: 2009، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة ومنشورات الشهاب، ص 5.

11ــ مجموعة من الأساتذة والباحثين، مجلة علوم التربية، ط1. المغرب: 2007، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء العدد الخاص (التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم).

12ــ بشير أحمد سعيد + أحمد أحمد النويصري، مصطلحات علم الأصوات عند علماء العربية والمحدثين، نقد ومقارنة. ليبيا: 2004، دار الكتب الوطنية ببنغازي، ص 28ــ34.

13ــ ينظر: نادية يوسف كمال، التعليم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية. الإمارات العربية: 2001، منشورات جمعية حماية اللغة العربية، سلسلة أبحاث لغوية (1).

14ــ مراسلة وزارة التربية إلى مديريات التربية الولائية، بتاريخ: 4 جوان 2008م.

15 ــ قرار رقم 17 مؤرّخ في 20 جوان 2011، يتضمّن إقرار مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.

16 ــ كمال بشر، دراسات في علم اللغة. القاهرة: د ت ص 56.

17ــ صالح بلعيد، مقالات لغوية. الجزائر: 2004، دار هومـــــة للطبــع والنشــر والتوزيع، ص 61ــ78.