Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

المدرسة الاستعمارية في الجزائر:
آلة للقمع أم أداة للتحرر؟ (1830–1962)

The Colonial School in Algeria:
An Instrument of Repression or a Tool of Liberation? (1830–1962)

Prof. Dr. Ferial Filali
Vice-President, Algerian Academy of the Arabic Language, President, Scientific Council of the Algerian Institute of Translation, International Expert at Beijing Language and Culture University
filaliferial@yahoo.fr

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية، مع التركيز على ثنائية المشروع الاستعماري التدميري وإستراتيجيات المقاومة التي طورها المجتمع الجزائري من جهة والتناقض الجوهري بين الهدف المعلن لـ "مهمة التمدين" والوظيفة الحقيقية للمدرسة الاستعمارية من جهة أخرى. والتي تم تصميمها أساسًا كأداة لهندسة اجتماعية تهدف إلى تفكيك البنى الاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية التقليدية. اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل الخطاب والنقد التاريخي، بالاستناد إلى وثائق أرشيفية ونصوص تشريعية وتسجيلات شفوية. المقال يسلط الضوء أيضًا على المفارقة التاريخية المتمثلة في تحول هذه الآلة القمعية التي كان الهدف منها خلق نخبة محلية موالية عن طريق تطبيق نظام تعليمي ثنائي قائم على التمييز العنصري إلى ساحة للمقاومة الخفية ومساحة لصراع وجودي بين مشروعين: أحدهما يسعى للهيمنة والآخر للتحرر وتشكيل الهوية الوطنية. لقد استطاعت النخب الجزائرية، في نهاية المطاف، تسخير المعرفة واللغة الفرنسية التي اكتسبوها في هذه المدارس لخدمة المشروع التحرري الوطني. وتخلص الدراسة إلى أن التجربة التعليمية الاستعمارية في الجزائر تشكل نموذجًا واضحًا على تعقيد وديناميكية العلاقة بين القوة والمقاومة في السياقات الاستعمارية.

الكلمات المفتاحية : التعليم الاستعماري، التثاقف، الجزائر، الهوية الوطنية، السياسة اللغوية.

Abstract:

This study analyzes the educational policy implemented by the French colonial administration in Algeria between 1830 and 1962. It explores the fundamental contradiction between the proclaimed goal of a "civilizing mission" and the true function of the colonial school, which was essentially designed as a tool for social, political, and cultural hegemony. Using a methodology of discourse analysis and historical critique, the study demonstrates how this policy sought to produce obedient and economically useful "natives," through a dual and discriminatory educational system. However, the article also highlights the historical paradox whereby this oppressive machine became an arena for hidden resistance and a space for the appropriation of tools. Ultimately, Algerian elites were able to harness the knowledge and French language acquired in these schools to serve the national liberation project. The study concludes that the colonial educational experience in Algeria constitutes a clear example of the complexity and dynamics of the relationship between power and resistance in colonial contexts.

Keywords: Colonial education, social engineering, cultural resistance, acculturation, Algeria. National identity, language policy.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

المقدمة:

لا تزال السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية تشكل موضوعاً بالغ الأهمية في الدراسات التاريخية والاجتماعية، ليس فقط لآثارها العميقة على الهوية الوطنية، ولكن أيضاً لكونها تمثل نموذجاً لإشكالية العلاقة الجدلية بين القوة والمعرفة في السياقات الاستعمارية. لقد تجسدت في المدرسة الاستعمارية تناقضات المشروع الفرنسي الذي جمع بين خطاب "تحضيري" وإقصاء هيكلي، مما يجعلها أداة محورية لفهم آليات الهيمنة الثقافية.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأسس الإيديولوجية والآليات التشغيلية لهذه السياسة التعليمية، مع التركيز على استجابات المجتمع الجزائري التي تراوحت بين المقاومة السلبية والاستيلاء التكتيكي على أدوات المستعمر. تنطلق من فرضية أساسية مفادها أن التعليم الاستعماري لم يكن أداة هيمنة أحادية الاتجاه، بل تحول إلى ساحة لصراع ثقافي وسياسي أنتج أشكالاً مبتكرة من المقاومة والتكيف. تعتمد الدراسة على منهجية تحليلية متعددة المستويات، تجمع بين القراءة النقدية للوثائق الأرشيفية الرسمية الفرنسية، وتحليل الخطاب الإداري والبيداغوجي، إلى جانب مقاربة تاريخية تنظر في شهادات المثقفين والأدباء الذين عاشوا هذه التجربة. كما تستفيد من الإطار النظري للدراسات المقارنة ما بعد الكولونيالية في تفكيك خطاب الهيمنة.

1- النظام التعليمي في الجزائر قبل الاستعمار: بنية متكاملة وتنوع مؤسسي

تميز المشهد التعليمي في الجزائر قبل عام 1830 بتنوع مؤسسي يعكس ثراءً ثقافياً وتنظيمياً لافتاً. شمل هذا النظام ثلاث فئات رئيسية من المؤسسات التعليمية: الزوايا التي شكلت مراكز إشعاع فكري وروحي، بلغ عددها أكثر من 200 زاوية منتشرة في جميع أنحاء البلاد، وفقاً لتقديرات المؤرخ أحمد توفيق المدني (1965). والمدارس القرآنية المنتشرة في المدن والقرى. والمدارس الحضرية المتخصصة في المدن الكبرى. وتشير الدراسات التاريخية إلى مؤشرات كميّة دالة على انتشار التعليم، حيث تجاوزت نسبة المتعلمين بين الذكور 40% في بعض المناطق، وفقاً لتقديرات أجرون (Ageron, 1968, p. 142).

اعتمد هذا النظام التعليمي على تمويل مستقل قائم على نظام الأوقاف الإسلامية، مما ضمن استقلاليته الثقافية والمالية (سعد الله، 1981). اتسمت الزوايا بتدريسها لمجموعة متنوعة من العلوم تشمل اللغة العربية وآدابها والعلوم الشرعية (فقه، حديث، تفسير)، إلى جانب بعض العلوم العقلية (منطق، فلسفة)، وعلوم الطب التقليدي والرياضيات. أما المدارس القرآنية فقد اهتمت بتعليم الأساسيات من قراءة القرآن الكريم وتحفيظه ومبادئ القراءة والكتابة والحساب الأساسي والأخلاق الإسلامية. وفي المدن الكبرى كالجزائر وقسنطينة وتلمسان، ظهرت مدارس متخصصة تدرس علوم الطب والرياضيات والفلك إلى جانب العلوم الشرعية، مثل: مدرسة الجامع الكبير في الجزائر ومدرسة سيدي الأخضر بقسنطينة ومدرسة المشور بتلمسان (الميلي، 1975).

يشير تقرير توكفيل (Tocqueville, 1847, p. 89) إلى وجود عدد كبير من المؤسسات الخيرية التي كانت تهدف إلى توفير التعليم لعامة الناس. وتظهر الإحصائيات أن مدينة قسنطينة وحدها ضمت 90 مدرسة ابتدائية تستقبل ما بين 1300 و1400 تلميذ، بمعدل 15 تلميذاً لكل مدرسة (Budeau, 1837, p. 156). وفي تلمسان، وفقاً لتقارير مورسيير (Morciere, 1842, p. 203)، وصل عدد المدارس إلى 50 مدرسة، إضافة إلى 30 زاوية و3 كليات.

تميز هذا النظام التعليمي بطابعه المجتمعي التشاركي، حيث كانت الأسر تتحمل جزءاً من تكاليف التعليم، بينما تتكفل المؤسسات الخيرية بالجزء الآخر (Colonna, 1975, p. 67). هذا التنظيم الذاتي المتكامل يعكس درجة عالية من النضج المجتمعي والاستقلالية الثقافية التي سعى الاستعمار لاحقاً إلى تفكيكها. كما يؤكد هذا التنظيم التعليمي المتكامل وجود بنية ثقافية واجتماعية مستقرة في الجزائر ما قبل الاستعمار، مما يدحض الرواية الاستعمارية التي صورت الجزائر كمجتمع متخلف. حيث يكشف هذا النظام عن حضارة عربية إسلامية متطورة قادرة على إدارة شؤونها التعليمية والثقافية بشكل مستقل ومنظم.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

2- الاستراتيجية الاستعمارية الفرنسية في تدمير النظام التعليمي الجزائري (1830–1870):

شهدت الفترة التي أعقبت الغزو الفرنسي للجزائر عام 1830 انهياراً شبه كامل للنظام التعليمي التقليدي، نتيجة لإستراتيجية ممنهجة استهدفت تفكيك البنى الثقافية والدينية للمجتمع الجزائري. واتبعت السلطات الاستعمارية سياسة ثنائية المحور: تدمير المنظومة التعليمية القائمة، ومحاولة إحلال نموذج تعليمي هجين يخدم أهداف المشروع الاستعماري. وقد تمثل المحور الأول في عملية تدمير منظمة للمؤسسات التعليمية والدينية، حيث قامت السلطات الفرنسية بمصادرة الأوقاف الإسلامية التي كانت تمول المؤسسات التعليمية، وإغلاق المدارس والزوايا، وتحويل المساجد إلى مرافق عسكرية ومدنية.

تكشف الوثائق التاريخية النقاب عن حجم الدمار الذي طال المؤسسات التعليمية والدينية. ففي هذا الصدد، يؤكد ميشال هابر بناءً على تحقيق ألبير دوفو الرسمي عام 1865: "أن المائة واثنين وثلاثين مسجداً، الصغير والكبير، التي كانت موجودة في الجزائر العاصمة قبل 1830، لم يبق سوى اثنا عشر مسجداً (...) فالأغلبية تم تدميرها أو تحويلها إلى ثكنات ومستشفيات وإسطبلات وحمامات عمومية ودكاكين وأديرة وكنائس كاثوليكية" (Habart, 1865: 124).

ولم يقتصر الدمار على المساجد فقط، بل امتد ليشمل القرى والمؤسسات التعليمية في الريف الجزائري. كما سجل الجنرال كامو في سجلات المطالب العربية: "تم نهب جميع قرى بني ايمال وحرقها. وكنا نغادر هذه القرى عبر طرقات مليئة بالجثث إضافة إلى ثلاثمئة قرية مع مساجدها ومدارسها وزواياها تم تدميرها بالكامل" (Camou, 1843: 89).

أدى هذا التدمير المنظم إلى نتائج كارثية على التعليم، كما يوضح توكفيل: "أينما أحللنا، قمنا بسرقة الموارد المالية وذلك بتحويلها عن مقاصدها الأولية وفرقنا المؤسسات. فقد أطفأنا كل منابع العلم (...) فبسبب احتلالنا أصبح المجتمع المسلم أكثر جهلاً وبربرية مما كان عليه قبل أن يتعرف علينا" (Tocqueville, 1847: 156).

واجه المجتمع الجزائري هذه السياسات بمقاومة شديدة، تمثلت في رفض المدرسة الفرنسية التي اعتبرها تهديداً للأسس الثقافية والدينية للمجتمع المسلم. في المقابل، حاولت السلطات الاستعمارية إقناع الأهالي بفوائد التعليم الفرنسي، حيث أكد الدوق دي أومال أن "فتح مدرسة بين الأهالي أفضل من إرسال كتيبة عسكرية لاستعمار بلد ما" (Duc d'Aumale, 1840: 67).

أنشأت فرنسا خلال هذه الفترة عدة نماذج تعليمية تجريبية مثل المدارس "العربية–الفرنسية" ومدارس البعثات التبشيرية التي ركزت على التنصير، بهدف إنتاج طبقة وسيطة من المترجمين والموظفين الصغار. إلا أن هذه المحاولات باءت بالفشل بسبب رفض الأهالي لها وعدم ثقة المعمرين فيها، الذين رأوا في تعليم الأهالي تهديدًا لمكانتهم المتميزة. تمثل هذه الفترة مرحلة أساسية في فهم آليات الهيمنة الثقافية الفرنسية، وكيفية مقاومة المجتمع الجزائري لمحاولات القضاء على هويته الثقافية والتعليمية. فالمشروع التعليمي الاستعماري كان مبنيا على أسس ايديولوجية مزدوجة، حيث سعى إلى خلق "طبقة وسيطة" من الجزائريين تكون وسيطاً بين الإدارة الاستعمارية والجماهير، وتعمل في خدمة المصالح الفرنسية (Ageron, 1979). لم يكن الهدف تعليمياً بالمعنى التنويري، بل كان مشروعاً لـ"تدجين" و"تدريب" اليد العاملة والأعوان المحليين.

3- الهيكلة النظامية للهيمنة التعليمية في الجزائر (1880–1945): التشريعات والآليات

شكلت قوانين جول فيري (1881–1882) منعطفاً حاسماً في السياسة التعليمية الفرنسية بالمبادئ الأساسية: إلزامية التعليم للمستوطنين، مجانية التعليم الأساسي وعلمانية المدارس.

في الجزائر، قفز التعليم من مرحلة التجريب العشوائي إلى نظام مؤسسي هرمي قائم على التمييز الصريح وتم تطبيق قوانين جول فيري بشكل مشوه في المستعمرة، حيث أنشئ نظام تعليمي ثنائي: تعليم النخبة لأبناء المستوطنين، وتعليم "مخصص" ومقيد لأبناء الجزائريين (Ageron, 1979). وصدر مرسوم 13 فبراير 1883 الذي أنشأ نظاماً تعليمياً منفصلاً للجزائريين، حيث خصصت لهم مدارس "أهلية" ذات برامج مبسطة تركز على التعليم المهني والحرفي بميزانيات متدنية. وفي المقابل، كانت مدارس المستوطنين تتمتع بتمويل أفضل

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

ومناهج متكاملة تؤهل للتعليم العالي. صممت برامج تدريس "الأهلي" لخدمة الاقتصاد الاستعماري، حيث ركزت مناهج تعليمهم على المهارات الحرفية والزراعية. ففي المدارس الريفية، كان 70% من الوقت مخصصاً للأعمال الزراعية والحرف اليدوية، بينما خصص 30% فقط للقراءة والكتابة والحساب (Ageron, 1979). وتم ترسيخ نظام طبقي تعليمي عبر نظام الشهادات "المخصصة" التي كانت أقل قيمة من نظيرتها الممنوحة للأوروبيين. كما وضعت سلسلة من المراسيم (1883، 1892، 1898) التعليم "الأهلي" تحت سيطرة الإدارة العسكرية والمدنية الاستعمارية مباشرة، بعيداً عن سلطة وزارة التعليم العمومي في باريس.

هذا النظام الثنائي استمر حتى منتصف القرن العشرين (Colonna, 1975).

من خلال التحليل الخطابي والتطبيقي لكتابات هذه الفترة يظهر لنا جليا مفهوم الهيمنة الثقافية الذي طوره أنطونيو غرامشي، حيث يؤكد هذا الإطار النظري أن الطبقات المسيطرة تفرض قيمها ليس عبر القوة فحسب، بل من خلال مؤسسات المجتمع المدني بما فيها المدرسة، التي تسهم في إنتاج "الرضا" بالهيمنة (عليوات، 2015). في السياق الاستعماري الجزائري، تم توظيف هذا المفهوم لخدمة مشروع إخضاع المجتمع الجزائري، حيث أدرك المستعمر الفرنسي أن السيطرة على العقول تشكل الضمانة الأكثر متانة للسيطرة على الأرض.

4- تحولات المشهد التعليمي في الجزائر ما بين الحربين العالميتين: بين الهيمنة والمقاومة (1918–1954)

شهدت الفترة الممتدة بين الحربين العالميتين تحولاً جوهرياً في نظرة المجتمع الجزائري نحو التعليم الفرنسي، حيث انتقل من المقاومة السلبية إلى القبول النسبي ثم المطالبة الفعلية به. يمكن تفسير هذا التحول من خلال تحليل متعدد الأبعاد يشمل العوامل الاقتصادية والإدارية والاجتماعية التي شكلت ديناميكية هذا التغيير. فبعد عقود من المقاومة السلبية، بدأ الجزائريون يطالبون بالتعليم الفرنسي كوسيلة للترقي الاجتماعي والاقتصادي. يؤكد المؤرخ شارل روبرت أجيرون أن "المقاومة السلبية للمجتمع الجزائري تحولت إلى مطالبة ثم إلى مطلب فعلي للتعليم الفرنسي خلال الفترة 1920-1922" (Ageron, 1979: 245).

أهم العوامل التي أدت إلى التحول في المشهد التعليمي الجزائري هي:

- **العامل الاقتصادي**: التعليم كاستراتيجية للبقاء

بعد مصادرة الأراضي الزراعية بموجب قوانين 1873 و1887، التي نقلت ملكية أكثر من 2.7 مليون هكتار من الأراضي الخصبة إلى المستوطنين الأوروبيين، وجد المجتمع الجزائري نفسه أمام واقع اقتصادي جديد. أدت هذه المصادرات إلى تدهور النظام الاقتصادي التقليدي القائم على الزراعة، حيث فقدت الأسر الجزائرية مصدر رزقها الرئيسي. في هذا السياق، أصبح التعليم وسيلة للبقاء الاقتصادي ومدخلاً لسوق العمل الجديد الذي أنشأه الاستعمار. وفقاً لدراسات أجراها الاقتصادي الجزائري أحمد حيماد (2015)، فإن 68% من العائلات التي فقدت أراضيها خلال هذه الفترة وجهت أبناءها نحو التعليم كاستراتيجية للتكيف مع الوضع الاقتصادي الجديد.

- **التوسع الإداري**: الحاجة إلى الموظفين الجزائريين

مع توسع الجهاز الإداري الاستعماري، برزت حاجة ماسة إلى موظفين جزائريين للعمل في المستويات الدنيا والمتوسطة من الإدارة. أنشأت السلطات الاستعمارية مدارس خاصة لتخريج كوادر محلية قادرة على العمل في الإدارة، مثل مدرسة الإدارة في الجزائر العاصمة التي تأسست عام 1900. وفقاً للإحصائيات الرسمية الفرنسية (1948)، ارتفع عدد الموظفين الجزائريين في الإدارة من 5.200 عام 1920 إلى أكثر من 18.000 عام 1938، مما خلق حافزاً قوياً للأسر الجزائرية لإلحاق أبنائها بالمدارس.

- **التغير الاجتماعي**: بروز النخبة الجزائرية الجديدة

شهدت هذه الفترة بروز نخبة جزائرية جديدة أدركت أهمية التعليم كأداة للتحرر والمقاومة. تكونت هذه النخبة من خريجي المدارس الفرنسية الذين استطاعوا توظيف تعليمهم في خدمة القضية الوطنية. وفقاً لبحث أجراه المؤرخ محمد القورصو (2012)، فإن 75% من قادة الحركة الوطنية خلال فترة ما بين الحربين كانوا من خريجي المدارس الفرنسية. أدركت هذه النخبة أن إتقان لغة المستعمر وأدواته يمثل سلاحاً يمكن توظيفه في معركة التحرير.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

تشير الإحصاءات الرسمية إلى تزايد مطرد في أعداد التلاميذ الجزائريين الملتحقين بالمدارس خلال هذه الفترة. فبينما كانت نسبة الأطفال في سن التعليم الملتحقين بالمدارس لا تتجاوز 11.4% عام 1926، ارتفعت هذه النسبة إلى 18.6% عام 1936، ثم إلى 25.5% عام 1946. رغم هذا التحول العام، سجلت تفاوتات كبيرة بين المناطق وبين الجنسين. فبينما وصلت نسبة التمدرس في المناطق الحضرية إلى 35% عام 1946، لم تتجاوز 18% في المناطق الريفية. كما أن نسبة تمدرس البنات لم تتجاوز 12% في نفس الفترة، وفقاً لدراسات اليونسكو حول التعليم في المستعمرات الفرنسية.

هذا التطور الكمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحول النوعي في نظرة المجتمع للتعليم. يمكن تحليل هذا التحول من خلال منظور بيير بورديو حول رأس المال الثقافي والرمزي. فالتعليم أصبح شكلاً من أشكال رأس المال الذي يمكن استثماره في السوق الرمزية والاجتماعية الجديدة التي أنشأها الاستعمار. وفقاً لهذا التحليل، فإن الأسر الجزائرية أدركت أن التعليم يمثل وسيلة للترقي الاجتماعي واكتساب المكانة في الهيكل الاجتماعي الجديد. يظهر هذا التحليل أن التحول في نظرة المجتمع الجزائري للتعليم لم يكن قراراً طوعياً، بل كان استجابة لشروط موضوعية فرضها التحول في البنية الاقتصادية والاجتماعية تحت الاستعمار. لقد أصبح التعليم استراتيجية للبقاء والتكيف مع واقع جديد، كما أصبح وسيلة للمقاومة والتحرر من خلال إتقان أدوات المستعمر واستخدامها ضده.

5- التطورات التعليمية في الجزائر خلال الحرب العالمية الثانية وتأثيراتها التحويلية

شكلت الحرب العالمية الثانية (1939-1945) منعطفاً حاسماً في سياسة التعليم الفرنسي في الجزائر، حيث أجبرت التطورات الدولية والإقليمية السلطات الاستعمارية على إعادة النظر في سياستها التعليمية التمييزية. تمثلت هذه التحولات في سلسلة من الإجراءات والتشريعات التي حاولت فيها الإدارة الفرنسية التكيف مع المتغيرات الجديدة مع الحفاظ على جوهر النظام الاستعماري. ثم أدى انخراط فرنسا في الحرب العالمية الثانية إلى خلق ظروف سياسية واجتماعية جديدة فرضت مراجعة السياسات الاستعمارية. ففي عام 1944، مع اشتداد أوزار الحرب، ألقى الجنرال شارل ديغول خطاباً تاريخياً في مؤتمر برازافيل الذي عقد في الكونغو الفرنسية. تضمن هذا الخطاب تصريحاً بالمساواة بين جميع المواطنين في الإمبراطورية الفرنسية، بما في ذلك الجزائريين. جاء هذا التصريح في سياق محاولة فرنسا الحفاظ على ولاء مستعمراتها في وقت كانت تواجه فيه تحديات وجودية. تبع هذا التصريح إصدار مرسوم 7 مارس 1944 الذي مثل محاولة لإلغاء التمييز الرسمي في المجال التعليمي. نص هذا المرسوم على منح الجنسية الفرنسية لنخبة محددة من الجزائريين دون التخلي عن أحوالهم الشخصية الإسلامية، كما أقر مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين. لكن هذا المرسوم ظل حبراً على ورق في كثير من جوانبه، حيث واجه مقاومة من المستوطنين والمعمرين الفرنسيين الذين رأوا في هذه الإصلاحات تهديداً لامتيازاتهم.

وتمثلت التطورات الأكثر أهمية في إصدار مرسوم 13 فبراير 1949 الذي دمج النظامين التعليميين – النظام الأوروبي والنظام "الأهلي". نص هذا المرسوم على إنشاء نظام تعليمي موحد من حيث المبدأ، لكنه احتفظ بتمييز خفي من خلال آليات التطبيق. شمل هذا الدمج توحيد البرامج الدراسية ومناهج التدريس وشروط الترقية للمعلمين، لكن الفوارق بقيت واضحة في توزيع الميزانيات وتجهيز المؤسسات التعليمية. حيث كان لهذا المرسوم تأثير محدود على الواقع التعليمي في الجزائر بسبب عدة عوامل. أولاً، نقص التمويل الكافي لتنفيذ هذه الإصلاحات، حيث خصصت ميزانيات أكبر للمدارس الأوروبية. ثانياً، مقاومة الإدارة المحلية والمستوطنين الذين لم يرغبوا في المساواة الحقيقية. ثالثاً، استمرار التمييز في آليات التوظيف والترقية داخل السلك التعليمي. من الناحية الإحصائية، تشير البيانات إلى تحسن طفيف في مؤشرات تعليم الجزائريين خلال هذه الفترة. ارتفعت نسبة الأطفال المسجلين في المدارس من 12% عام 1944 إلى 18% عام 1950، لكن هذه النسبة بقيت متخلفة بكثير عن نظيرتها عند المستوطنين الأوروبيين التي بلغت 95%. كما استمر التفاوت الكبير بين المناطق الحضرية والريفية، وبين البنين والبنات.

على الصعيد النوعي، فقد مثلت هذه الفترة مرحلة انتقالية مهمة في تاريخ التعليم في الجزائر، حيث كشفت عن تناقضات السياسة

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

الفرنسية بين الخطاب الإصلاحي والممارسة التمييزية. وعلى الرغم من محدودية نتائج هذه الإصلاحات على أرض الواقع، فإنها ساهمت في تعزيز الوعي الوطني وتمهيد الطريق لثورة التحرير. فأدت إلى بروز جيل جديد من المثقفين الجزائريين الذين استفادوا من الانفتاح النسبي للنظام التعليمي. شكل هؤلاء النواة الأساسية للحركة الوطنية التي قادت لاحقا ثورة التحرير. كما ساهمت هذه الإصلاحات في زيادة الوعي السياسي والثقافي في وسط الأهالي ، مما عمق الإحساس بالهوية الوطنية والرغبة في التحرر.

6- الهندسة اللغوية: الآثار الاجتماعية للسياسات اللغوية والتعليمية الاستعمارية في الجزائر

شكلت السياسات اللغوية والتعليمية التي انتهجتها السلطات الاستعمارية الفرنسية في الجزائر نموذجاً واضحاً للهندسة الاجتماعية الهادفة، حيث ركزت على البنى الثقافية واللغوية للمجتمع الجزائري بشكل منهجي. أدت هذه السياسات إلى تحولات عميقة في البنية الاجتماعية والثقافية، تجلت في مجموعة من الظواهر الاجتماعية واللغوية التي تستدعي التحليل العلمي المتعمق.

عملت الإدارة الفرنسية على تطبيق سياسة لغوية ممنهجة استهدفت اللغة العربية باعتبارها حجر الزاوية في الهوية الثقافية الجزائرية. حيث أصدرت سلسلة من المراسيم والقوانين التي حددت مكانة اللغة العربية في الفضاء التعليمي والعام، وكان أبرزها مرسوم 1892 ومرسوم 1898 اللذين قيدا تدريس العربية بساعتين ونصف أسبوعياً فقط، بينما خصصت معظم الحصص للغة الفرنسية (Ageron, 1979). هذا التوجه النظامي أدى إلى تحولات جوهرية في المشهد اللغوي الجزائري. تشير الدراسات الإحصائية إلى تراجع ملحوظ في نسبة المتحدثين بالعربية الفصحى خلال هذه الفترة. فبينما كانت نسبة المتعلمين بالعربية تقدر بحوالي 40% قبل الاحتلال، انخفضت هذه النسبة إلى أقل من 10% بحلول عام 1930 (Colonna, 1975). يعزى هذا الانخفاض إلى عدة عوامل منهجية. منها تقليص ساعات تدريس العربية في المدارس بشكل ممنهج، ومنع استخدام العربية في الفضاءات العامة والمؤسسات الرسمية، وفرض غرامات مالية على المتحدثين بالعربية في المؤسسات التعليمية. هذه الإجراءات أسهمت في خلق بيئة لغوية معادية للعربية الفصحى.

أدت هذه السياسات إلى انتشار ظاهرة الأمية اللغوية بمستوييها المتداخلين. تمثل المستوى الأول في أمية القراءة والكتابة، حيث تجاوزت نسبة الأمية 85% بين البالغين بحلول منتصف القرن العشرين. أما المستوى الثاني فتمثل في أمية الوظيفة اللغوية، وهي عدم القدرة على استخدام اللغة في المجالات العلمية والمهنية المتخصصة. هذه الظاهرة حدت من قدرة المجتمع على التواصل مع تراثه الثقافي والعلمي.

عملت السلطات الاستعمارية على تطبيق استراتيجية "فرق تسد" عبر آليات لغوية متنوعة. شمل ذلك تشجيع اللهجات المحلية على حساب العربية الفصحى، وخلق انقسامات مصطنعة بين الناطقين بالعربية والأمازيغية، وإحياء التقسيمات الجهوية والطائفية. فكانت هذه السياسات أسهمت في تفتيت الوحدة الثقافية للمجتمع الجزائري وإضعاف تماسكه الداخلي واقتلاع جذور ثقافته العميقة. أثرت هذه تحولات سلباً على الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي وأدت إلى بروز عدة أنواع من الصراعات الداخلية. شملت هذه الصراعات التمايز بين الأجيال في العلاقة مع اللغة والهوية، والتنافس بين التيارات الثقافية المختلفة، والتصادم حول مكانة اللغة والهوية في المشروع الوطني، حيث شكلت تحدياً للوحدة الوطنية بعد الاستقلال.

يمكن تحليل هذه الظواهر من خلال منظور بيير بورديو حول "العنف الرمزي"، حيث تمثل السياسات اللغوية شكلاً من أشكال العنف الذي تمارسه السلطة عبر إعادة هيكلة الحقل اللغوي (Bourdieu, 1991). كما تنطبق عليها نظرية التخطيط اللغوي (language planning) التي تدرس كيفية استخدام اللغة كأداة للسيطرة الاجتماعية وإعادة تشكيل الوعي الجمعي (Cooper, 1989).

تشير البيانات الإحصائية إلى تقهقر النسبة المئوية للمتحدثين بالعربية الفصحى خلال الفترة الاستعمارية. فبعد أن كانت النسبة تقدر بـ 40% قبل الاحتلال عام 1830، انخفضت إلى 25% بعد مرسوم 1898، ووصلت إلى أدنى مستوى لها بنسبة 10% عام 1930، وهي ذروة تطبيق السياسات الاستعمارية. ثم بدأت في التحسن التدريجي مع صعود الحركة الوطنية، حيث وصلت إلى 15% عام 1954، و20% مع نهاية الاحتلال عام 1962. تمثل هذه السياسات التعليمية نموذجاً للهيمنة الثقافية الممنهجة التي سعت إلى

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

تفكيك البنى المجتمعية التقليدية وخلق هوية ثقافية هجينة تخدم المصالح الاستعمارية. لقد كانت جزءاً من استراتيجية أوسع للهيمنة الثقافية والسيطرة الاجتماعية، وما زالت آثارها واضحة في الواقع اللغوي والثقافي الجزائري المعاصر، حيث تستمر التحديات المتعلقة بالهوية اللغوية والانتماء الثقافي. هذا التحليل يظهر كيف شكلت السياسات اللغوية والتعليمية أداة فعالة في يد السلطة الاستعمارية لإعادة تشكيل البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري.

7- استراتيجيات المقاومة والمبادرات الشعبية في مواجهة السياسة التعليمية الاستعمارية في الجزائر

تميز الخطاب التعليمي الاستعماري بتعدد مستوياته، حيث تجلت فيه ثلاثة أنماط خطابية رئيسية: خطاب "البعثة الحضارية" الذي قدم التعليم كـ"هدية" للحضارة، وخطاب "الضرورة العملية" الذي برر التمييز بـ"خصوصيات" المجتمع الجزائري، وخطاب "الأمن الكولونيالي" الذي ربط التعليم بـ"تهدئة" المقاومة. قابل هذا الخطاب استجابة جزائرية متعددة الاستراتيجيات والثراء في المبادرات الشعبية، حيث طور المجتمع الجزائري آليات مقاومة ثقافية وتعليمية متنوعة تجسدت في أشكال متعددة من المواجهة. اتخذت هذه الاستراتيجيات طابعاً مركباً يجمع بين المقاومة السلبية والمبادرات البناءة، حيث شملت مقاطعة المدارس الفرنسية في المناطق الريفية، وإحياء التعليم التقليدي عبر الكتاتيب السرية، والحفاظ على الهوية العربية الإسلامية كخط دفاع أساسي ضد محاولات التذويب الثقافي. هذه الاستراتيجيات مثلت شكلاً متقدماً من "المقاومة الذكية" التي تعتمد على التكيف الإبداعي مع شروط المواجهة. ويشير البحث التاريخي إلى تطور أشكال المطالبة الشعبية، حيث يؤكد الأستاذ محمد الأمين بلغيث أن "الجزائريين أصبحوا يطالبون عبر العرائض ومداولات الجماعات المحلية بإنشاء مدارس جديدة وتوسيع القائمة منها، بل أن بعض القرى قدمت منازل لإيواء المدارس" (بلغيث، 2005: 112). هذه المبادرات الشعبية تجسد تطوراً نوعياً في أساليب المقاومة البناءة. وأظهرت النخبة الجزائرية فهماً عميقاً لآليات المواجهة الثقافية، حيث أدركت أن إتقان اللغة الفرنسية يمكن أن يشكل سلاحاً مضاداً للاستعمار. يلاحظ الدكتور أحمد منور أن "إتقان لغة المستعمر أصبح وسيلة لكشف تناقضات خطابه ومخاطبته بلغته نفسها" (منور، 1998: 78)، مما يمثل تحولاً نوعياً في التعامل مع أدوات الهيمنة.

فبرزت الحركة الإصلاحية الإسلامية في ثلاثينيات القرن العشرين كقوة مقاومة فاعلة للهيمنة الثقافية، حيث قاد هذه الحركة علماء ومفكرون من أمثال الشيخ عبد الحميد بن باديس الذي أطلق شعار "الإسلام ديني والعربية لغتي والجزائر وطني". أسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عام 1931 شبكة واسعة من المدارس الحرة التي جمعت بين التعليم العربي الإسلامي والعلوم العصرية، حيث تشير التقارير الأرشيفية إلى أن عدد هذه المدارس بلغ 2542 مدرسة تضم 36305 تلميذاً خلال الفترة 1932-1933، ليرتفع إلى 3148 مدرسة تضم 50293 تلميذاً في الفترة 1937-1938.

ومثلت المدرسة العادية ببوزريعة، التي تأسست عام 1865، نموذجاً للتناقض الاستعماري، حيث ظهرت بشكل مختلط ظاهرياً لكنها حافظت على فصل جزائري عملي. توثق المذكرات الشخصية للخريجين، كما في مذكرات عام 1925، أن "الأساتذة كانوا بمثابة أصدقاء، يدرسوننا القرآن والعادات والتقاليد، بل وحتى مبادئ الطب"، مما يعكس محاولات فردية لتجاوز السياسات الرسمية.

8- التحليل النقدي للتحولات التعليمية في الجزائر: مقاربة ما بعد الاستعمارية:

تمثل التحولات التعليمية في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية نموذجاً ثرياً للتحليل عبر عدسات النظرية ما بعد الاستعمارية. تقدم هذه المقاربة التحليلية أطراً نظرية عميقة لفهم تعقيدات التفاعل بين سياسات الهيمنة الاستعمارية واستراتيجيات المقاومة المحلية. حيث تظهر كيف تحولت المدرسة الاستعمارية من أداة للهيمنة إلى ساحة للصراع الثقافي، وكيف استطاع المجتمع الجزائري تحويل أدوات القمع إلى وسائل للتحرر والمقاومة.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

- **الاستيلاء على أدوات الهيمنة: تحويل أدوات القمع إلى وسائل التحرر**

تشير نظرية الاستيلاء (Appropriation Theory) إلى قدرة المجتمعات المستعمَرة على تحويل الأدوات والمنظومات التي فرضها المستعمر إلى وسائل لمقاومته. في السياق الجزائري، تجلى هذا بشكل واضح في كيفية تحويل النخبة الجزائرية للتعليم الفرنسي من أداة للهيمنة إلى وسيلة للتحرر. فكما يوضح هومي بابا (1994) في نظريته عن المحاكاة (Mimicry)، فإن المستعمَرين قد يستخدمون أدوات المستعمِر بطريقة تخلق مساحة للمقاومة والتفاوض.

في حالة الجزائر، استطاع المثقفون الجزائريون إتقان اللغة الفرنسية والعلوم الحديثة ليس كغاية في ذاتها، ولكن كوسيلة لفهم آليات الهيمنة الاستعمارية وتفكيكها. فقد استخدم رواد مثل مالك بن نبي وفرحات عباس التعليم الفرنسي لتطوير خطاب نقدي ضد الاستعمار، مستفيدين من المنهجيات العلمية والأدوات الفكرية التي وفرتها المدارس الفرنسية لبناء مشروع تحرري وطني.

- **التهجين الثقافي: تشكيل هوية ثقافية جديدة**

يشير مفهوم التهجين الثقافي (Cultural Hybridity) عند Teope حسب نظرية ما بعد الاستعمارية إلى عملية خلق هويات ثقافية جديدة تنشأ من التفاعل بين الثقافة المستعمِرة والثقافة المستعمَرة. في السياق التعليمي الجزائري، تجلى هذا التهجين في ظهور جيل من المثقفين الذين جمعوا بين المعرفة بالتراث العربي الإسلامي والإلمام بالثقافة والعلوم الحديثة. أنتج هذا التهجين ما يمكن تسميته بـ"الهوية الجزائرية الجديدة" التي لم تكن انقطاعاً عن الماضي ولا استسلاماً كاملا للحداثة الغربية، بل كانت تركيباً إبداعياً يجمع بين الأصالة والمعاصرة. كما يلاحظ عبد الكبير الخطيبي (2002) في تحليله للعلاقة بين المستعمِر والمستعمَر، فإن هذه الهوية الهجينة تشكل شكلاً من أشكال المقاومة الثقافية التي تتحدى الثنائيات البسيطة التي حاول الاستعمار فرضها.

- **المقاومة عبر التمكين: التعليم كأداة للتمكين المجتمعي**

تؤكد نظرية التمكين (Empowerment Theory) في الدراسات ما بعد الاستعمارية على قدرة التعليم على خلق مساحات للمقاومة والتمكين الذاتي. في السياق الجزائري، تحول التعليم من كونه أداة للهيمنة إلى وسيلة للتمكين المجتمعي من خلال عدة آليات: أولاً، ساهم التعليم في تكوين نخبة وطنية قادرة على قيادة حركة التحرر. فمعظم قادة الثورة الجزائرية كانوا من خريجي المدارس الفرنسية، مما أتاح لهم فهم آليات عمل النظام الاستعماري وتطوير استراتيجيات فعالة لمقاومته.

ثانياً، ساعد التعليم على خلق شبكات اجتماعية وثقافية كانت أساساً للتعبئة الوطنية. فالمدارس والجامعات أصبحت فضاءات لتبادل الأفكار وتنظيم المقاومة، كما يشير إلى ذلك جيلبر مينيي (Gilbert Meynier 2002) في تحليله لجذور الثورة الجزائرية.

ثالثاً، وفر التعليم الأدوات الفكرية واللغوية التي مكنت الجزائريين من تطوير خطاب تحرري يخاطب الرأي العام العالمي بلغته ومفاهيمه، مما ساهم في كسب التأييد الدولي للقضية الجزائرية.

الخاتمة:

تبيّن لنا دراسة سياسة التعليم في الجزائر المستعمرة أن المدرسة كانت، أولا وقبل أي شيء، أداة في خدمة المشروع الاستعماري، تهدف إلى ترسيخ الهيمنة وإنتاج التبعية. لقد سعت إلى طمس الهوية وخلق إنسان جديد منفصل عن جذوره، مفيد اقتصاديًا وسهل القياد. إلا أن هذه الآلة القمعية لم تكن محكمة الإغلاق. لقد كانت ساحة صراع خفي، حيث مارس الأهالي أشكالًا من المقاومة، من المقاطعة إلى الاستيلاء الذكي على الأدوات. وهكذا، فإن المفارقة الكبرى تكمن في أن المستعمر، من خلال سعيه إلى خلق وسيط ثقافي، قد زود خصومه المستقبليين بلغة وخطاب مكنهم من تحدي شرعيته ومناهضة مشروعه. وبالتالي فالمدرسة الاستعمارية لم تكن مجرد أداة قمع، بل كانت أيضًا فضاءً للتحدي وإعادة التفسير، ساهمت في النهاية، وبشكل غير متوقع، في تشكيل الأدوات الفكرية لتحرير الجزائر. تظل هذه التجربة درسًا تاريخيًا بالغ الأهمية حول تعقيد علاقات القوة ومقاومة المشاريع الهيمنية عبر مؤسساتها ذاتها.

References: (Arabic)

1. al-Iḥṣāʾiyyāt al-rasmiyya li-l-taʿlīm fī al-Jazāʾir (1948). *al-Mudīriyya al-ʿĀmma li-l-Taʿlīm.*
2. Balghīth, Muḥammad al-Amīn (2005). *al-Taʿlīm fī al-Jazāʾir khilāl al-fatra al-istiʿmāriyya.* Dār al-Qaṣba.
3. al-Taqrīr al-rasmī li-l-taʿlīm fī al-Jazāʾir (1938). *Mudīriyyat al-Taʿlīm al-Faransī.*
4. al-Taqrīr al-rasmī li-Lajnat Brazāvīl (1944). *Iṣlāḥ al-taʿlīm fī al-mustamʿarāt al-Faransiyya.*
5. Ḥīmād, Aḥmad (2015). *al-Taḥawwulāt al-iqtiṣādiyya wa-l-ijtimāʿiyya fī al-Jazāʾir al-mustaʿmara.* Dār al-Ḥikma.
6. al-Khaṭībī, ʿAbd al-Kabīr (2002). *al-Naqd al-muzdawij.* Dār Tūbqāl.
7. Saʿd Allāh, Abū al-Qāsim (1981). *Tārīkh al-Jazāʾir al-thaqāfī.* Dār al-Gharb al-Islāmī.
8. Ṣawāliḥ, M. (1986). *Siyāsat al-taʿrīb fī al-taʿlīm khilāl al-fatra al-istiʿmāriyya. Majallat al-Tārīkh,* 15(2), 45–67.
9. ʿAlīwāt, ʿA. (2015). *al-Haymana al-thaqāfiyya: qirāʾa fī mafhūm Grāmshī.* Dār al-Fikr.
10. al-Qūrṣū, Muḥammad (2012). *al-Nukhba al-Jazāʾiriyya wa-l-taʿlīm khilāl al-istiʿmār al-Faransī.* al-Maṭbaʿa al-Jāmiʿiyya.
11. al-Madanī, Aḥmad Tawfīq (1965). *Tārīkh al-Jazāʾir al-thaqāfī.* al-Sharika al-Waṭaniyya li-l-Nashr.
12. *Mudhakkirāt al-ustādh Balḥalfāwī* (1935). al-Maktaba al-Waṭaniyya al-Jazāʾiriyya.
13. *Mudhakkirāt kharīj al-madrasa al-ʿādiyya bi-Būzarīʿa* (1925). Arshīf al-Taʿlīm al-Jazāʾirī.
14. Manawwar, Aḥmad (1998). *al-Lugha wa-l-huwiyya fī al-Jazāʾir.* al-Muʾassasa al-Waṭaniyya li-l-Funūn al-Maṭbaʿiyya.
15. al-Mīlī, Muḥammad (1975). *Tārīkh al-Jazāʾir fī al-qadīm wa-l-ḥadīth.* al-Muʾassasa al-Waṭaniyya li-l-Kitāb.

Foreign References:

16. Ageron, C. R. (1968). Les Algériens musulmans et la France. PUF.
17. Ageron, C. R. (1979). Histoire de l'Algérie contemporaine. PUF.
18. Ageron, C. R. (1979). Les Algériens musulmans et la France. PUF.
19. Ageron, C. R. (1991). Modern Algeria: A History from 1830 to the Present. Hurst & Company.
20. Archives nationales d'outre-mer (ANOM), Aix-en-Provence, série Alger.
21. Bhabha, H. K. (1994). The Location of Culture. Routledge.
22. Bourdieu, P. (1979). La distinction. Critique sociale du jugement. Minuit.
23. Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Harvard University Press.
24. Budeau, G. (1837). Rapport sur l'état de l'instruction en Algérie. Ministère de la Guerre.
25. Camou, Général (1843). Mémoires sur les expéditions militaires en Algérie. Ministère de la Guerre.
26. Colonna, F. (1975). Instituteurs algériens*. Presses de Sciences Po.
27. Cooper, R. L. (1989). Language Planning and Social Change. Cambridge University Press.
28. Duc d'Aumale (1840). Correspondance sur l'éducation des indigènes. Gouvernement Général de l'Algérie.
29. Fanon, F. (1961). Les Damnés de la Terre. François Maspero.
30. Grandguillaume, G. (1983). Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Maisonneuve et Larose
31. Habart, M. (1865). Rapport sur les institutions religieuses en Algérie. Archives Nationales d'Outre-Mer.
32. Meynier, G. (2002). Histoire intérieure du FLN. Fayard.
33. Morciere, L. (1842). Mémoire sur l'organisation de l'instruction publique en Algérie. Gouvernement Général.
34. Ruedy, J. (1992). Modern Algeria: The Origins and Development of a Nation. Indiana University Press.
35. Said, E. W. (1993). Culture and Imperialism. Knopf.
36. Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In Marxism and the Interpretation of Culture.
37. Statistiques officielles de l'éducation en Algérie (1948). Gouvernement Général de l'Algérie.
38. Stora, B. (2001). Algeria, 1830-2000: A Short History. Cornell University Press.
39. Thénault, S. (2005). Histoire de la guerre d'indépendance algérienne. Flammarion.
40. Tocqueville, A. (1847). Rapport sur l'Algérie. Assemblée Nationale.
41. Vince, R. (2015). Our Fighting Sisters: Nation, Memory and Gender in Algeria, 1954-2012. Manchester University Press.