

تجربة العالم العربي في التجديد التربوي

"الجزائر نموذجا"

إعداد : أ . العربي فرحاتي

أستاذ مساعد . جامعة باتنة

ارتبطت التجديدات التربوية في العالم العربي بعد الإستقلال بقضيتين أساسيتين . فاما الاولى فتتعلق بقضية بعث وجوده الحضاري الأيل إلى الزوال وإزالة الآثار الإستعمارية ، واما الثانية فتتعلق بالإستراتيجيات المتنوعة التي كانت قد طرحت كمشاريع كلية لتحديث الوطن العربي والخروج به من حالة التخلف، إذ كانت هاتان المسألتان مسرعا لتباين الآراء منذ مطلع هذا القرن إلى ما بعد الإستقلال بين مختلف الإتجاهات الأيديولوجية التي كان من أبرزها .

أولا : الإتجاه الإسلامي - ثانيا - الإتجاه التغريبي - ثالثا - الإتجاه الوطني (1)

أولا : الإتجاه الإسلامي :

فالإتجاه الإسلامي يرى في إحياء التراث الإسلامي وتجديده ، وفي سياسة التواصل الحضاري للامة الإسلامية اهم الاساليب لمواجهة التحدي التحدي الحضاري الغربي ، والخروج به من حالة التخلف مما أدى إلى ظهور إستراتيجية إنماء و تطوير التعليم الأصلي الذي كان سائدا قبل فترة الإحتلال، قصد المحافظة على التراث الإسلامي وتوظيف البعد الإسلامي في جميع مناحي الحياة .

ومن علماء الإسلام والمفكرين المحدثين الذين تبناوا هذا الإتجاه وسعوا إلى نشره وتحقيقه جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده . وفي مطلع هذا القرن نذكر عبد الرحمن الكواكبي وصادق الرافعي وعبد الحميد بن باديس وعلال الفاسي وغيرهم ممن ينعتون برواد الحركة السلفية في المجال التربوي والتعليمي وتقوم افكارهم وحركاتهم - مع بعض التباينات - فيما بينهم على تبني الإسلام وخبرة الامة الإسلامية التاريخية كمرجع عقدي وفكري لكل افكارهم التربوية. وفيما يلي نقتصر على الإشارة إلى نموذجين تربويين يصنفان ضمن الإتجاه الإسلامي أحدهما لعلال

(1) اليونسكو : مجموعة الأستاذة : إستراتيجية تطوير التربية العربية ط 1 . 1970 ص (90 - 98)

الفاسي المغربي (1910 - 1974) رائد الحركة الوطنية المغربية ، والثاني لعبد الحميد بن باديس (1889 - 1940) رائد النهضة في الجزائر .

1- نموذج علال الفاسي التربوي :

في الحقيقة أنه لا يوجد هناك نموذج تربوي واضح عند علال الفاسي ومع ذلك يمكن إستشفاف معالمه من خلال كتاباته وتوجيهاته فعلال الفاسي يؤسس أفكاره ودعوته للإصلاح على فكرة التجديد وإعادة فهم الشريعة الإسلامية وفق مستجدات العصر حتى يتمكن من إعتمادها في تحقيق التغير نحو التقدم . ومن هذا المنطلق يرى أن تربية الأبناء وتعليمهم إنما يكون على حسب ما يتطلبه الجيل الذي سيعدون للحياة فيه ⁽¹⁾ ويؤسس فكرته هذه على مضمون الحديث الشريف " إن الله يبعث على رأس كل مائة سنة من يجدد لهذه الأمة أمر دينها " وعلى قول علي كرم الله وجهه " علموا أولادكم فقد خلقوا لجيل غير جيلكم " .

وعلى الرغم من طغيان الثنائية الفكرية على آرائه الواضحة في نزعة التوفيقية بين الأصول الروحية للحياة العقلية الإسلامية وبين الحياة المادية إلا أنه لم يخرج في أفكاره على جوهر المذهب السلفي كما يرى فهم جدعان ⁽²⁾ ولعل ذلك كان بارزا في أفكاره التربوية التي جمع فيها بين مقتضيات العصر وما تتطلبه التربية الروحية. فقد دعا إلى إجبارية التعليم في المغرب ونشر التعليم وانتقد كل الأفكار والمخططات التي تركز التربية النخبوية ، سواء على مستوى التوجيه أو على مستوى مهنة التعليم ونادى بتوخيد التعليم من حيث اللغة وإقرار اللغة العربية الفصحى كلغة وحيدة للتعليم بجميع أتماطه وتطوير طرق التدريس، كما نبه إلى خطورة الانقسام الفكري واللغوي الذي يعاني منه النظام التربوي المغربي ⁽³⁾

(1) فهمي جدعان . أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث ط 2 . 1981 . ص 336

(2) فهمي جدعان (المرجع السابق) ص 338

(3) دويهر عبد الرحيم . عصر جامع غيلي (الفكر التربوي عند علال الفاسي) . الدليل التربوي نصوص وتطبيقات .

2- نموذج عبد الحميد بن باديس التربوي :

أما عن النموذج التربوي لعبد الحميد بن باديس رائد النهضة في الجزائر فيمكن تحديد منطلقاته المعرفية والمنهجية الإجرائية من خلال مشروعه التربوي الذي سعى إلى تطبيقه منذ إنشائه لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ورأسته لها 1931.

فمن حيث الإطار المعرفي لمشروعه التربوي فهو ينطلق من العقيدة الإسلامية ومذهب السلف الصالح كإطار مرجعي لكل أفكاره التربوية والاجتماعية . وقد لخص ذلك في شعاره المشهور

" العربية لغتنا الإسلام ديننا الجزائر وطننا " ومن حيث الإطار المنهجي فهو ينطلق من المرجعية التاريخية للامة الجزائرية في ظل الإسلام بإعتباره يمثل احسن حالات الوحدة والعطاء الحضاري للشعب الجزائري ، كما ينطلق من الواقع الموضوعي المتمثل في حالة الإستعمار التي يعاني منها الشعب الجزائري آن ذاك ، وأثرت نسيجه الاجتماعي بتخريب شبكة العلاقات الاجتماعية .

فهذان الإطاران يمثلان محددات أساسية لمشروع بن باديس التربوي ، ومن ثمة فإعادة الإعتبار للدين الإسلامي ، وإعادة تركيب النسيج الاجتماعي يمران حتما في نظر الشيخ عبد الحميد بن باديس برسم إستراتيجية تعليمية تثقيفية تقوم على:

أ : نشر التعليم في أوساط الشعب وتثقيفه و إحياء اللغة العربية وعلومها والثقافة الإسلامية للتخفيف من وحدة سياسة التجهيل .

ب : إيقاظ الحس الروحي في قلوب الجزائريين وبناء العقيدة الإسلامية في ضمائرهم وعلومهم كأساس لوحدهم وتماسكهم وتضامنهم وتصحيح ما علق بالدين من تخريفات وتشوهات التي كانت تمارسها الإدارة الإستعمارية بالإستعانة بمشايخ الطرقية .

ج : عزل الشعب عن تأثيرات المشروع التغريبي الذي كانت تطبقه الإدارة الإستعمارية الثقافية على الشعب ، ومواجهة سياسة التنصير والفرنسة والإدماج ،

وذلك بتصحيح ما علق بالتاريخ الجزائري في ظل الإسلام من تشوهات وتحريفات وربط الجزائر بالعالم الإسلامي حضاريا وعقديا .

ويهدف عبد الحميد بن باديس من هذه الاستراتيجية إلى إبراز الجزائر كأمة متميزة لها وجود تاريخي و حضاري، مستقلة عن الإدارة الإستعمارية ، وهي الحقائق التي تتكرها الإدارة الإستعمارية .

واعتمدت جمعية العلماء في تنفيذ هذه الإستراتيجية أيام الإستعمار على نشر المدارس الحرة عبر مختلف أنحاء الوطن فبلغ عددها سنة 1950 ، 125 مدرسة ابتدائية يدرس فيها 36286 تلميذا وتلميذة ، بالإضافة إلى المدارس الابتدائية التكميلية ومعهد بن باديس الذي تأسس 1947⁽⁴⁾ وقد ضمن بن باديس المناهج الدراسية محتوى علميا ثقافيا إسلاميا بحيث يؤدي إلى تحقيق أهدافه الإستراتيجية التي من أهمها إيقاظ الحس الثوري الجهادي ضد الإستعمار الفرنسي .

ثانيا : الإتجاه التغريبي: فيرى في انتحال الديمقراطية الغربية منها والشرقية أنجع وسيلة للخروج من حالة التخلف وذلك تأسيسا بأوروبا في محاولاتها التغريبية للخروج من حالة التخلف ، وقد روج لذلك كثير من المستشرقين وأبناء العرب المسلمين من المفكرين الذين إنهمروا بالتجربة التاريخية للأمم الأوروبية في بناء القوميات والوطنيات على أسس الديمقراطية والعلمانية والعقلانية⁽⁵⁾ مما أدى إلى بروز إستراتيجية إنماء التعليم المستحدث الذي نشأ كنتيجة لرواج الفكر التغريبي والسياسة الإستعمارية في بناء وتنظيم التعليم وفق المعايير المدنية الغربية .

والرواد الأوائل لهذا الإتجاه من العالم العربي نذكر من بينهم: رفاعة الطهطاوي وسلامة موسى وخالد محمد خالد، وعلى عبد الرازق وطه حسين ومحمد حسين هيكل ولطفي السيد وأديب إسحاق ومحمد جمال صقر ، ونجيب إسكندر ولويس عوض ... وغيرهم .

(4) راجع تركي : التعليم القومي والشخصية الوطنية . الشركة الوطنية للنشر والتوزيع . 1975 . ص 206 248

(5) أنظر فهمي خدعان . مرجع سابق ص 322 326

والحقيقة أن هؤلاء جميعهم لم يتمكنوا من وضع إستراتيجية تعليمية إبداعية تأخذ بعين الاعتبار تاريخ الأمة الثقافي والحضاري بل إكتفوا بإبراز ضرورة إنتحال النمط الثقافي التعليمي الغربي بشقيه الليبرالي والإشتراكي كحل جاهز للخروج من حالة التخلف، والعزوف في الوقت نفسه عن كل سياسة تعليمية تستهدف إحياء التراث الحضاري باعتبار أن أحد أهم أسباب التخلف في نظرهم ذلك على الرغم مما سلم به كثير من المربين الغربيين أنفسهم أمثال مايكل سادلر⁽⁶⁾ من أن إستعارة الخبرة الثقافية الأجنبية كحل للمعطلات التربوية والثقافية لأخذ من الأمم لانتخلوا من مخاطر تنعكس ليس فقط على المنظومة التربوية الأصلية بل تشمل الأمة بأسرها.

وينحدر نمط التعليم الليبرالي الذي يدعو إلى إنتحاله خاصة رفاعة الطهطاوي وطه حسين وخالد محمد خالد من رؤية إستولوجية تمتد إلى الأصول الفلسفية لنظرية الحق الطبيعي، والعقد الإجتماعي " لجان جاك روسو، ووقدت من الناحية التاريخية إلى العالم العربي أثناء الحملة النابوليونية التي جلبت معها إلى مصر مبادئ الثورة الفرنسية، وتبناها كثيرون من أبناء العرب المسلمين المتقنين منهم ولا سيما الذين إستفادوا من إبعثات التعليمية إلى أوروبا وتأثروا بالفكر الليبرالي ولذلك نجد أن معالم النظام التعليمي الذي يدعون إلى إقامته تتركز كلها حول قضية تحرير الإنسان العربي⁽⁷⁾ الذي لا يتحقق في نظرهم إلا بالأخذ بأسباب المدنية الأوروبية والفكر النهضوي الأوروبي، والاعتماد على علومهم ومعارفهم أساليبهم في إكتساب العلم والمعرفة بحجة أن هذه العلوم والمعارف ذات أصول إسلامية، كما نجد ذلك عند رفاعة الطهطاوي الذي يدعوا بكل حماس إلى تعليم الأبناء الأفكار السياسية والعلوم الإدارية والإقتصادية ذات الأصول الثقافية الليبرالية، وكذلك مانجده عند لطفي السيد الذي يدعو صراحة إلى إعادة تشكيل

⁽⁶⁾ نغولاس هانز : الزوية المقارنة (النهضة العربية) . ص 10

⁽⁷⁾ علي قنوني، الاتجاهات التربوية الحديثة في الوطن العربي، المرجع السابق. 191

العلاقات الأسرية التربوية على أساس الحرية وربط مفهوم الحرية بالتربية. وقد وجدت هذه الأفكار مجالا كبيرا من التطبيق في ظل الإدارة التعليمية التي كان يرأسها طه حسين بمصر، إذ عمل على تطبيق مجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق مبدأ الاستقلالية، وتضمن المناهج التربوية كل المبادئ الديمقراطية الليبرالية.⁽⁸⁾

أما الشق الثاني من الفكر التغريبي فهو الفكر الاشتراكي الشيوعي الذي يعود في أصوله المعرفية إلى النظرية الماركسية القائمة على الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج وتفسير التاريخ في ضوء المادية الجدلية والصراع الطبقي، وقد تبنى هذا الاتجاه وسعى إلى تحقيقه كثير من المفكرين والسياسيين العرب الذين أعجبوا بتجربة الاتحاد السوفياتي في التنمية. ومن أمثال هؤلاء محمد جمال صقر ولويس عوض ونجيب إسكندر وحامد عمار وغيرهم⁽⁹⁾. وقد انطلق هؤلاء كلهم من إعطاء التربية مفهوما اجتماعيا وإعتبار المدرسة ملكية جماعية، وأن التربية أساس التنمية الاجتماعية، وعليه فإن التعليم يجب أن يكون للجميع ومجانيا وموحدا ومحتكرا من طرف الدولة ومرتبطا بمتطلبات سوق العمل والإنتاج الجماعي، ويعمل على إزالة الفروق الفردية والطبقية وقيام بيداغوجيا على أساس الديمقراطية الجماعية وليس على أساس السيكولوجية. وعلى الرغم مما حضيت به هذه الأفكار الليبرالية والاشتراكية من ظروف سياسية ملائمة للتطبيق، إلا إنها بقيت في كثير من جوانبها مجرد شعارات لم ترق إلى مستوى تحقيق أهدافها المعلنة كتحرير الإنسان العربي بالنسبة للشعار الليبرالي، وتحقيق العدالة الاجتماعية بالنسبة للشعار الاشتراكي.

(8) علي قنوني. الاتجاهات التربوية الحديثة في الوطن العربي. مرجع سابق ص 191 ، 194

(9) علي قنوني المرجع نفسه. ص 191، 200

ويعود سبب ذلك في نظرنا إلى تجاهل هذه الأنماط الفكرية المستعارة للمعادلة الاجتماعية مما أوقفنا في محل تعارض وتناقض مع البنية الذهنية والثقافية للمجتمعات العربية، وإذ إننا لا نشك في بعض ما استفادت منه الدول العربية من سياسة الإستعارة الثقافية من حيث أنه لا يخلوا فكر من محاسن، كجلب الخبرة المادية وتوسيع حركت الترجمة والإطلاع عن كُتب على إنتاج الغير.. الخ، إلا أن ذلك أدى إلى وضع إشكالي في المجال التربوي على الأخص يتمثل في تكريس التبعية وتشكيل المجتمع الإستهلاكي في أعماق صورة. ذلك فضلا عن التناقضات الفكرية الحادة التي تمت داخل التسيج الاجتماعي بنمو هذه الأفكار، وأنتهت في بعض الأقطار الإسلامية إلى الصراع الدموي يتحمل عواقبه في بعض جوانبه كلا الإتجاهين. وعلى الرغم من بعض حالات التراجع التي أبداه بعض هؤلاء التغريبين حين إصطدموا بالواقع الثقافي الإسلامي المميز في العالم العربي⁽¹⁰⁾ إلا أنهم لجأوا إلى إزالة التعارض بين القيم الثقافية الغربية والقيم الثقافية المحلية بتبني سياسة التوفيق بين الثقافتين والمزج بينهما وإظهارهما في حالة تكامل، إلا أن هذه السياسة حينما جربت ظهر ضعفها وعدم فعاليتها لأنها من قبيل الجمع بين المتناقضات، وهي رؤية ليست جديدة هل سبق إلى ذلك ابن رشد والغزالي حينما حاولا التوفيق بين الإسلام والفلسفات الأخرى فلم تؤد محاولتهما إلا إلى الوقوع في النظرة الجزئية عندما حاولا إبراز بعض جوانب التماثل والتشابه بين الإسلام وغيره من الفلسفات وغضوا الطرف عن مواطن الاختلاف وهي الأصل، وانصرفوا إلى التعامل مع الجزئيات دون الكليات فصار الخلل واضحا في القفز على القيم الكلية التاريخية والحضارة للأمم، والتعامل مع المشكلات التربوية والمعضلات الحضارية كما لو كانت مسائل تقنية بسيطة، كما سنرى في ممارسات الإتجاه الوطني في إستراتيجياته التربوية.

(10) فهمي جدران. أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث (مرجع سابق) ص 336

ثالثا: الاتجاه الوطني القومي :

أما الاتجاه الوطني القومي فيرى في تكييف الإيديولوجيات الديمقراطية الليبرالية منها والإشتراكية، وفقا لمقتضيات العوامل القومية والحضارية للأمة العربية أهم الأساليب الناجعة لتحديث الوطن العربي والخروج به من حالة التخلف. وقد تبنى هذه الفكرة معظم الحركات الوطنية التحررية والسياسيون الذين تولوا مهام التسيير بعد الإستقلال في كثير من أقطار العالم العربي ولذلك فهذا الاتجاه يمثل الاتجاه الرسمي مما مكنه من حظوظ واسعة في التجريب والتعميم. وبناء عليه فقد كان تضيف العوامل القومية كضرورة تقضيها إزالة الآثار الإستعمارية وانتحال الديمقراطية الشرقية منها والغربية كأيدولوجية للنهوض بالمجتمعات العربية هو ما يميز الإتجاهات السياسية للحركات الوطنية ابتداء من سياسة التتريك مروراً بالحركات الوطنية والقومية التي تبنت قضية إزالة الإستعمار، و انتهاء بسياسة النهوض بالمجتمعات العربية في مرحلة الإستقلال.

وقد أدى ذلك الى ظهور استراتيجيات اصلاح وتكيف النموذج التربوي المستحدث وفقا للمبادئ الوطنية القومية.

وبأنهاء هذه الإستراتيجيات والأيدولوجيات المتناقضة التي أفرزتها الفترة الإستعمارية تورثت الدول العربية المستقلة بنية إجتماعية وتربوية مليئة بالتناقضات والمتناقضات ابتداء من ضمير الفرد الى المحيط الإجتماعي والسياسي وقد برزت الثنائية على المنظومات التربوية في انتشار التعليم الأصلي القائم على العلوم و الثقافة الإسلامية واللغة العربية وانتشار التعليم المستحدث المنطوي على الثقافة والعلوم الغربية ولغاتها، ذلك فضلا على ثنائية العلوم النظرية والتطبيقية والإزدواجية اللغوية وسياسة المركزية واللامركزية وضعف التعليم في كفايته الداخلية والخارجية وانتشار الأمية والجهل والحرمان التربوي لفئة عريضة من المجتمع.

وللتصدي لهذه المشكلة التربوية والقضاء على هذه الثنائيات والتناقضات تبنت بعض السياسات العربية الحديثة منهج علمنة التراث الإسلامي

وتكليف الأيديولوجيات الديمقراطية كضرورة تقتضيها إزالة التعارض بين العوامل القومية في إطار سياقها الحضاري وبين الديمقراطية في إطارها العلماني.⁽¹¹⁾ ولما كان تبني الديمقراطية لليبيرالية أمراً متعذراً في ظل انتشار الجهل والفقر والصراعات المحلية والطائفية والسياسية فقد انتهجت معظم الدول العربية [الديمقراطية الجماعية] كأسلوب لتحديث الوطن العربي ولا سيما عند ذوي الاتجاهات الاشتراكية.⁽¹²⁾

وبذلك ارتبط مفهوم الديمقراطية بمفهوم الحرية الجماعية كامتداد للحركات التحريرية والتي تعني في المنظومة الاشتراكية الغاء التفاوت الطبقي وتقرير المساواة، ومن ثم كان احتكار الدولة لوسائل الإنتاج والتخطيط المركزي من أهم الأساليب المتبناة لمعالجة المسائل الجوهرية الكبرى كالتنمية الاقتصادية والتصنيع والتربية والتعليم ومحاولة القضاء على سياسة التبعية وهي القضايا التي حضيت بمكانة بارزة عند الإستقلال في السياسات العربية الحديثة.⁽¹³⁾ ولادراك الدول العربية العلاقة بين الديمقراطية كأسلوب سياسي للتنمية وبين المنظومة التربوية باعتبارها أساس التنمية، جعل ديمقراطية التعليم والمساواة التعليمية من أهم المسائل التربوية التي حضيت باهتمام كبير في ظل احتكار الدولة للتعليم وسياسة التخطيط المركزي باعتبار هذه الأخيرة من أهم الأساليب للتقليص من التفاوت الاجتماعي وازالة الفوارق التعليمية بمختلف أشكالها وظمان لتكافؤ الفرص التعليمية.⁽¹⁴⁾ وفي ظل هذه السياسة حضيت مشكلة التربية في الوطن العربي بأولوية الأولويات في كل الخطط ومشاريع التنمية منذ الإستقلال وقد تجلى ذلك في إيراد أهمية التربية في كل المواثيق العربية وحلقات الدراسات والمؤتمرات المتتالية ولاسيما مؤتمر مراكش سنة (1970م) وأبو ضبي (1977م) في رسم إستراتيجية لتطور التربية والتعليم، كما تبرز هذه الأهمية على وجه انخصوص في الزيادة

¹¹ أنظر شوقي عبد الحكيم، علمة الدولة وعقلنة التراث العربي، ط. 1، 1979، ص 11-13.

وأنظر: التجارب الديمقراطية في الوطن العربي، ص 48.

¹² أنظر: مجموعة من الأستاذة: التجارب الديمقراطية في الوطن العربي، ط. 1، 1981، ص 117.

¹³ أنظر المرجع السابق نفسه ص 118.

المستمرة في ميزانية التربية التي تراوحت ما بين 20 و 25% وارتفاع معدل نسبة الاتفاق على التربية لفترة 1960م 1976م 32,9% وهي نسبة عالية اذا ما قورنت بالزيادة في المعدلات الاتفاق على التعليم في الدول الصناعية اذ لم تتجاوز 14,6% في نفس الفترة⁽¹⁵⁾، وكان لهذه الأهمية أثر كبير في تمكين استراتيجيات تطوير التربية من توجيه التعليم نحو الأهداف الوطنية والقومية ومحاولة ربطه بالعمل المنتج وذلك بتحسين مستواه من حيث كفايته الداخلية والخارجية وقرار المساواة التعليمية من غير تمييز وامتداد التعليم الى القرى والأرياف وتعميم التعليم الابتدائي ومحاولة رفع سن الزام وقرار المجانية⁽¹⁶⁾ الكاملة للتعليم والاهتمام بالتعليم الثانوي التقني ... وعلى الرغم من هذه الجهود المملوكة في رفع مستوى التعليم منذ الاستقلال ليستجيب للتغيرات المدنية للمجتمعات العربية فإن التعليم مازال في معظم مظاهره متدنيا ولم تستطع استراتيجيات التخطيط التربوي أن تبلغ أهدافها المعلنة فتعميم التعليم الابتدائي بقي حتى سنة 1980م لم يعمم على الرغم من أنها سنة الموعد الأقصى لتعميم التعليم الابتدائي، و الأمية مازالت تشكل نسبة كبيرة اذ تتراوح ما بين 30 و 60% في مجموع الأقطار العربية. كما أثبتت الدراسات نسبة التسرب المدرسي لا تزال مرتفعة اذ يتعرض خمس التلاميذ من بين مجموع عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي للتسرب المدرسي.⁽¹⁶⁾ ذلك فضلا عن أن التعليم المورث الذي يصفه فونيكو بالتعليم الملوث بالمدينة الغربية بقي ضعيفا عن الجذور الشعبية وتحولاتها الاجتماعية ويبقى كذلك في نظر فونيكو مالم تتغير فلسفته التربوية وفقا للمعايير الوطنية والمحلية.⁽¹⁷⁾ ومن ثم عجزت سياسة تكييف الإرث الاستعماري عن تجاوز مظاهر الثنائية والازدواجية و تقاليد الإنقاء و الإصطفاء المدرسين كما تستطيع الأنظمة التربوية أن تتجاوز حدود توفير الحد الأدنى من الطلب الاجتماعي المتزايد في الدول العربية من التعليم.

(14) أنظر عيسى مني . مشكلات تربوية في البلدان الإسلامية (المرجع السابق) ص (25).

(15) أنظر : اليونسكو (جماعة من المؤلفين . استراتيجية تطور التربية العربية (المرجع السابق) ص (44).

وبجانب هذه النقائص توحى بعض الدراسات العربية إلى أن القوة العاملة العربية مازالت غير مؤهلة تعليمياً حتى يمكن الاستفادة منها في الأنشطة الانتاجية بمختلف أنواعها.⁽¹⁸⁾ وكما أكدت دراسات أخرى بأن مشكلة ضعف التعليم في الدول العربية من أهم العوامل التي ساعدت على استفحال مشاكل التنمية والتطوير.⁽¹⁹⁾ وتجاوز هذه المشكلات التي تعاني منها النظم التربوية في العالم العربي تسعى بعض الدول العربية منذ سنة 1980 لتغيير أنظمتها التربوية تغييراً جذرياً والعزوف عن سياسة تكليف الإرث الاستعماري. غير أن ذلك لم يتعد حدود إعادة تطبيق بعض مفاهيم الديمقراطية التعليمية وبعض الأفكار التربوية الحديثة المتعلقة بمدرسة العمل والنشاط كما سنرى ذلك في تجربة الجزائر.

بعض البدائل التربوية ومناقشتها:

كان لعلاج المشكلة التربوية من قبل الإدارة التعليمية الرسمية علاجاً كما لو كانت مسألة إدارية تقنية أو مسألة بيداغوجية تخص المشرفين على التربية فقط، ولغياب الإرادة الجماعية للأمة وإشراكها في تقرير مصيرها التربوي وأدرك بعض المفكرين التربويين لخطورة الوضع التربوي أن ظهرت عدة محاولات فردية لعلاج المشكلة التربوية في شكل بدائل تربوية اختلفت وتنوعت من شخص إلى آخر ومن فئة إلى أخرى بحسب الاختلافات في الاتجاهات الفكرية الأيديولوجية، وتحاول كلها إبراز صياغة جديدة للفلسفة التربوية على ضوء المعطيات الحضارية والواقعية. نذكر على وجه الخصوص:

16- أنظر: اليونسكو تطور نحو الأمية في الوطن العربي. دراسة تحليلية 79-80 تونس 81

ص 19-21

17- أنظر: أحمد السيد أوى وآخرون. الانتماء التربوي (المرجع السابق) ص 107.

18- أنظر: نادر فرحاتي. هدر الإمكانيات. ط 1. 1885 نوفمبر ص 64.

19- أنظر: إباد أحمد. آثار ضارة ومستمرة لضعف الأنظمة التعليمية وخطط التنمية في النول العربية. مجلة العالم سنة 1990م

أ- مشروع الإنماء الثقافي الشامل⁽²⁾، وهو بديل تربوي لفريق من التربويين العرب من بينهم أحمد الصيداوي، وعبد الله عبد الدائم وغيرهم. ويتضمن هذا البديل تصور للنظام التربوي والتعليمي يستمد أصوله الفكرية من الدراسات الأنثروبولوجية الثقافية، وإعطاء العلاقات الاجتماعية والثقافية أهمية كبرى في التطبيقات التربوية بدل الإهتمام بالطابع المادي والإقتصادي وكذا الإهتمام بالمبدأ الديمقراطي كهدف إنساني. كل ذلك يدل دلالة واضحة على المنحى الإنساني في توجيه التربية والتعليم في هذا البديل للوصول الى صياغة الإنسان العالمي أو على الأقل المساهمة في إيجاد المجتمع الإنساني المتجانس. ويرى هؤلاء أن تحقيق ذلك لا يمكن أن يتم بالإصلاح التربوي وحده أو بالإصلاح الإقتصادي وحده، أو بهما معا، بل يتحقق بالإنماء الثقافي الحضاري الشامل مع الأخذ بعين الاعتبار أهم الشروط التي تحقق الأهداف الإنسانية الكبرى في ظل هذا النموذج الثقافي الشامل. ونستطيع استخلاص بعض هذه الشروط فيما يلي:

1- إزالة الطبقة الاجتماعية والإقتصادية.

2- إعادة النظر في تقسيم العمل.

3- إزالة الهوية بين التقدم الإقتصادي وبين التقدم الثقافي، والبدء بتحقيق المجتمع الديمقراطي الحقيقي الذي يحقق فيه الفرد ذاتيته وشخصيته في ظل التعاون مع الآخرين وخدمتهم بعيدا عن الأنانية.

والمآمل في هذا البديل التربوي يجد أنه جاء نتيجة الأزمة الفكرية التربوية الحديثة ومآل إليه التعليم ليس في العالم العربي وحده بل في العالم أجمع من ضعف شديد في جميع جوانبه. فهو ليس بديلا ذا أصول فلسفية جديدة بقدر ما هو رد فعل صنعتته الأزمة التربوية. ولذلك فهو عبارة عن محاولة تنقذ للأنماط التربوية والتعليمية الحالية بأعطائها نفسا جديدا، وتكيفها أكثر مع الواقع الاجتماعي والثقافي السائد حتى تظهر هذه الأنماط التربوية الحديثة وكأنها صورة انداعية جديدة. بو في الواقع أن هذا البديل لا يتعد حدود الإصلاحات التقنية والفنية لبعض

نواقص الأنماط التربوية الحديثة كإضفاء الطابع الثقافي على مضامينها، وإضافة البعد الإنساني يعاني هو الآخر من نقص أساسي لعلاج مشكلة التربية والخروج بهما من الأزمة الفكرية وهو النقص الذي يتمثل في إعطاء تصور شامل لفلسفة تربوية علمية شاملة تنطلق أساساً من تصور خاص للإنسان والحياة والكون ذلك أن أي فكر يكون خالياً من تصور الإنسان والحياة والكون، والعلاقة التي تربط هذه العناصر الثلاثة يكون عاجزاً لامحالة عن اشتقاق نظرية جديدة تنفذ الأنماط التربوية الحالية من أزمته، ولا تستطيع أن تتعدى حدود الإصلاحات التقنية مع العلم أن أزمة الفكر التربوي الحديث تقتضي التغيير الجذري الذي يقتضي هو الآخر إعطاء بديل تربوي شامل يتمثل في نظرية تربوية مستقلة جديدة تستوعب أبعاد الأزمة التربوية ومقتضيات حلها. فالإصلاحات الجزئية لا يمكن أن تكون بدائل لأوضاع التربية المتأزمة.

ب- البديل التربوي الثاني:

البارز في الدراسات التربوية العربية فهو البديل الذي يستنبطه أصحابه من تصورهم وتفسيرهم لأزمة التربية في المجتمعات العربية على أنها جزء من المشكلات الواقعية ذات الصبغة الحضارية. كمسألة التبعية الاقتصادية والديمقراطية، والوحدة... الخ. ولذلك فهم يعتقدون أن حل أزمة التربية لا يمكن أن تكون إلا إذا تبنت التربية والتعليم مبادئ وأسس ثلاثة وهي الديمقراطية - الوحدة - الاشتراكية وقد مثل هذا البديل التربوي بوضوح* محمد صالح بن عمر⁽²¹⁾ إذ يقترح بناء التربية العربية على ثلاثة أسس كأساس للخلاص ليس من الأزمة فحسب بل حتى من الأزمة الاجتماعية. وهذه الأسس.

1- ارساء قواعد الديمقراطية في مدارسنا كأساس لتحقيق التنمية الاقتصادية

و التخلص من التبعية الاقتصادية والثقافية.

(21) انظر: محمد الصالح بن عمر في البحث عن بديل تربوي وثقافي تقدمي. سلسلة كتاب التقدم

2- بناء التربية على الوحدة إذ أن الخلاص من التبعية الاقتصادية لا يمكن أن يتم بممارسة الديمقراطية على مستوى قطر معين فقط بل لا بد من تجمع أكبر هو تجمع المغرب العربي الكبير مرحليا ثم الوطن العربي الكبير في نهاية المطاف.

3- بناء النظام التربوي على أسس الاشتراكية؛ إذ أن ضمان الفعالية التربوية للمدرسة وتحقيق أهدافها الاقتصادية يتوقف الى حد كبير على مدى تسخير القطاع الاقتصادي و توظيفه لخدمة القطاعات الاجتماعية و في مقدمتها القطاع التربوي ذلك هو مختصر البديل التربوي الذي يراه محمد الصالح بن عمر علاجا كافيا للمشكلة التربوية في تونس و غيرها من الأقطار العربية و لا سيما أقطار المغرب العربي.

و الملاحظ لهذا البديل يجد أنه مجرد إصلاح بيداغوجي و توجيه أيديولوجي اشتراكي. فعلى الرغم من أنه يقدم حلا عمليا لعملية الإصلاح البيداغوجي، بالانتقال من البيداغوجيا التقليدية الى البيداغوجية التعليمية النشطة تعتمد على الحوار و النقد الذاتي و الفعالية التربوية. إلا أن التوجيه الأيديولوجي الاشتراكي يبدو طاعيا أكثر من اللازم على هذا البديل مع العلم أن التوجيه الاشتراكي يهمل إهمالا تاما نظام القيم الاجتماعية المحلية و لا سيما الإسلامية منها لتعارضها مع أصولها الفلسفية. وذلك ما هو واضح في هذا البديل فالتاريخ الحضاري للأمة و قضية انفتاح المدرسة على نظام القيم الإسلامية و الانتماء العقدي لا يوجد له أثر في هذا البديل، مع العلم أن مسألة العقيدة الإسلامية هي التي تشكل الإطار الوحيد للوحدة المغربية أو العربية التي هي هدف هذا البديل في نهاية المطاف. وإن انفتاح المدرسة على القيم الديمقراطية وإصلاح نظام البيداغوجيا التعليمية وفقا لمقتضيات المنهج الاشتراكي لا يؤدي الى الوحدة المغربية أو العربية بقدر ما يؤدي الى انقسام الجيل العربي الواحد، و الى صراع الأجيال، وذلك لتعارض القيم الاشتراكية و الديمقراطية مع القيم الحضارية التي تتمسك لها الأسرة العربية خاصة و المجتمعات العربية عامة. ومن ثم فانفتاح نظام التعليم على نظام القيم الاجتماعية الإسلامية هو أساسي في أي محاولة للخروج من الأزمة التربوية

والاجتماعية للمجتمعات العربية، وإن إهمالها يعد إهمالا للتربية ذاتها. ذلك أن نظام القيم الحضارية العربية، و التاريخ الحضاري للأمة الاسلامية يشكلان جزءا هاما من المعطى التاريخي الحضاري للمجتمعات العربية من جهة، و المعطى الحسي الواقعي لعموم الأسرة العربية من جهة أخرى. وأن تجاهل هذه الدائل التربوية و الثقافية لهذا الواقع الحضاري التاريخي، و الحسي الجماعي للأسرة تبوء لا محالة بالفشل.

استراتيجية التجديد التربوي في الجزائر

ارتبطت الإصلاحات التربوية في الجزائر منذ الاستقلال بقضية إزالة الآثار الاستعمارية- كباقي الدول المستعمرة- فتشير التقارير الوطنية الى أن أوضاع الجزائر غداة الاستقلال في جميع مجالات الحياة مثقلة بتركة استعمارية ملأى كلها بالمتناقضات تبدو مواجهتها وابتكار الحلول المناسبة لمشكلاتها من الأمور المستعصية على الدولة الجزائرية المستقلة حديثا.⁽²²⁾

ففي ميدان التربية و التعليم فقد ورثت الجزائر نمطين من التعليم متناقضين في أصولهما و أهدافهما وهما:

1- نمط التعليم الأصلي الذي يمتد في أصوله التاريخية الى ما قبل فترة الاستعمار الفرنسي وهو من أصل اسلامي يهتم بالثقافة و العلوم الاسلامية و اللغة العربية و علومها و يهدف الى تأكيد التواصل الحضاري لنمط الحياة في المجتمعات الاسلامية و بحكم قيامه على أسس اللامركزية الادارية.⁽²³⁾ تفرعت مدارسه الى عدة أنواع كالمساجد و المدارس العلمية و الكتاتيب القرآنية و الزوايا و الرباطات العلمية و قد كانت منتشرة عبر أنحاء الوطن⁽²⁴⁾ وبلغ عددها في العاصمة الجزائرية

(22) - أنظر: وزارة التربية، البشورة الرسمية، للتربية الوطنية، العدد 36، خاص 1976، ص 95

(23) - أنظر: عباسي مكي، مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية (المراجع السابق)، ص 92-93.

(24) - أنظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ حركات الثقافي من ثلوث العاشر الى الرابع عشر، ص 315-359

وحدها على سبيل المثال 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب وغيرهما من العلوم المدنية والشرعية سنة 1830.⁽²⁵⁾

و بتنوع المدارس تنوعت تبعاً لذلك العلوم والمعارف مما سمح بالازدهار الثقافي ورقبه كما يذكر ذلك مارسيل افرطو وفرحات عباس وغيرهما.⁽²⁶⁾ وبقي هذا النمط من التعليم يمارس وظيفته بحسب الحاجة الاجتماعية والحضارية الى أن تم مشروع احتلال الجزائر ثقافياً وهو المشروع الذي تكلفت به المدرسة الفرنسية ذات المنزوع الوضعي والشروع في الوقت نفسه في اغلاق المعاهد والمدارس الإسلامية التي لم يبق منها الا 161 مدرسة ابتدائية 1980 م.⁽²⁷⁾ وبقي هذا النوع من التعليم الأضلي معطلا في جميع مجالاته الى أن تشكلت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931م وأعدت أحياءه وبدأ يمارس وظيفته من جديد في نشر الثقافة الإسلامية ونشر المدارس والمعاهد عبر أنحاء الوطن لتعليم أبناء الجزائريين والرد على سياسة التتصير والفرنسية والإندماج التي كانت معتمدة كسياسة لتتصير المسلمين وغزوهم حضارياً⁽²⁸⁾، واستمرت مدارس الجمعية رغم الضغوط الاستعمارية التي كانت تعيق إلى حد كبير نشاطها التعليمي والاجتماعي والسياسي الى مابعد الاستقلال تؤدي وظيفتها في حدود طاقتها في نشر التعليم والثقافة الإسلامية في مختلف العلوم.

2- نمط التعليم المستحدث:

وهو من أصل فرنسي يعود الى ميراث الجمهورية الثالثة ذات المنزوع الوضعي في فرنسا وصنور مرسوم 1883م بشأن تعميم التعليم والإزاميته

(25) - أنظر: أنيمة بركات التأثير الثقافي في الأسرة الجزائرية من الاحتلال الى استرجاع الاستقلال مجلة الثقافة، العدد 82 السنة 14 يوليو أغسطس 1984 ص 197.

(26) - أنظر: المرجع نفسه، ص 198.

(27) - أنظر: شارل روبر أجيرون، تاريخ الجزائر المعاصرة، عيسى عصفور، ط 1، 1982، ص 112.

(28) - أنظر: تركي رابع، التعليم القيمي والشخصية الجزائرية، (1431-1956) ط 2، 1981 ص 1105-142.

ومجانيته.⁽²⁹⁾ وبدأ تطبيق المرسوم في الجزائر باعتبارها مستعمرة فرنسية بإنشاء 15 مدرسة وزارية.⁽³⁰⁾

و يهدف هذا النمط من التعليم كما يراه جوستاف لوبون في الجزائر إلى خدمة الأهداف الاستعمارية وذلك بتكوين فئة هزيلة من الشباب مزدوجة اللغة متناقضة التفكير وقد اقترح لوبون مضمونا قنيا ومهنيا لهذه المدارس كي يكون أبناء المستعمرات مجرد أعوان في المستعمرات وفي خدمة المستعمرين.⁽³¹⁾ ويرى عبد الحميد بن باديس أن من أهداف هذه المدارس تنصير المسلمين و تحويلهم عن دينهم ولغتهم.⁽³²⁾ وكما يذهب إلى هذا الرأي عمر فروخ واعتبر غزو الجزائر ثقافيا إنما هو جزء من مشاريع تنصير المسلمين كحرب صليبية في البلاد الإسلامية عموما.⁽³³⁾

غير أن قرار 1883م الصادر بشأن تعميم التعليم سرعان ما اصطدم بمناقشات حادة بين مؤيدين و معارضين في تطبيقه على أبناء المستعمرات فالمؤيدين يهدفون إلى تكوين نخبة من الأهالي تخدم مصالح فرنسية، والمعارضين يستنكرون لمبررات اقتصادية وتحسبا لما قد يثير هذا النوع من التعليم من استنكار الأهالي له ونمو حس المطالبة ضد القمع الثقافي الممارس آنذاك في المستعمرات الفرنسية و في ظل هذه التناقضات في سياسة تعليم أبناء المستعمرات الفرنسية بين مؤيدين ومعارضين نتيجة للإضطراب السياسي في فرنسا آنذاك، وأمام تردد أولياء أبناء الجزائريين فيما يتعلق بتعليم أبنائهم في مدارس المستعمر كان مبدأ تعميم التعليم قد بدأ في الاختفاء منذ 1887م، وأصبح محصور في تكوين فئة من الذين يحتاجهم الاستعمار لخدمة مصالحه.⁽³⁴⁾

(29) نظري: عبد القادر جغلون، تاريخ الجزائر الحديث دراسة سوسولوجية، ت. خليل أحمد خليل ط2.

1982، ص. 77.

(30) نظري: شارل روبرت جبرون، تاريخ الجزائر المعاصر، (المرجع السابق)، ص. 112.

(31) نظري: أبوخليلون ساطع الحضري، "حاديث في التربية والاجتماع"، ط2، 1985، ص. 256-257.

(32) نظري: عمار طاهي، عبد الحميد بن باديس، حياته الفاره، ط2، 1983، ص. 34-35.

(33) نظري: عمر فروخ، مصطفى خالد، التنصير والاستعمار في البلاد العربية، ص. 194.

(34) نظري: عبد القادر جغلون، حديث (المرجع السابق) ص. 79.

ومن ثم كانت سياسة التجهيل هي المفضلة لتثبيت الاستعمار في نظر السياسة الاستعمارية ولم يتعد تعميم التعليم نسبة 6% سنة 1929م للمواطنين الجزائريين طيلة أربعين سنة منذ صدور المرسوم الأنف الذكر. (35) وبلغت الأمية 95% إبان الثورة التحريرية رغم جهود العلماء المسلمين في تعليم أبناء الجزائريين وبقي هذا النمط من التعليم يمارس وظيفته في نشر الثقافة و اللغة الفرنسية وتشويه تاريخ الجزائر الاسلامي ومحاربة كل ما يتعلق بالتعليم الاسلامي الى غاية الاستقلال.

حيث ترك منظوية تربوية ذات طابع فرنسي بكل أبعادها وتعمل بعمق في اتجاه مضاد للمبادئ الوطنية الجزائرية الجديدة في التعليم كالتهريب و المساواة في التعليم، وتكاثر الفرص... الخ. (36) إذ عزلت اللغة العربية عن كافة النشاطات الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و الادارية و التربوية بحجة عدم قدرتها على مسايرة التحولات الاجتماعية و التكنولوجية للعصر الحديث مما أدى الى ظهور ذهنيات من أبنائها تمارس الضغط عليها و ترفع شعارات ضدها في حين عززت اللغة الفرنسية على كل المستويات ولا سيما المستوى الاداري الذي عبر عنه الميثاق 1964م بأنه امتداد للإدارة الفرنسية بكل ما فيها من ثقل و بيريقراطية. (37) كل ذلك ساعد على تواجد الفكر الثقافي الفرنسي في البرامج التربوية المفرنسة في محتواها ولغتها، وعزل المنظومة التربوية من حيث مبادئها ومحتواها وأهدافها عن الجذور الشعبية و الحضارية للمجتمع الجزائري كما ترك الأمية رغم جهود العلماء المسلمين متفشية ومنتشرة لدى أغلبية الشعب وبلغت نسبتها أكثر من 98%. (38)

(35) أنظر: أحمد مهساس. التعليم و الثقافة في الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية. مجلة الثقافة. العدد 85 السنة الخامسة يناير فبراير 1985. وزارة الثقافة. ص 63.

(36) -وزارة التربية. النشرة الرسمية عدد خاص. 1976. ص 95.

(37) - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ميثاق الجزائر 1964م. ص 93.

(38) أنظر: عبد الرحمن سلامة بن دوايمة. التهريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية 1981م.

حتى أنه لا يكاد يوجد أثر للتعليم في المناطق الريفية حيث يقطن أغلبية الشعب ويوجد أكثر من مليون طفل في سن الدراسة خارج المدرسة، إذ لم تتعد نسبة الأطفال الجزائريين المسجلين في المدارس الرسمية نسبة 14% من مجموعة أطفال 6 سنوات غداة الاستقلال 1962م⁽³⁹⁾ ذلك كنتيجة منطقية لسياسة التجهيل والنقص المهول للهياكل القاعدية الضرورية لاستيعاب التدفق المدرسي ونذرة المعلمين والمشرفين التربويين والاداريين ولا سيما في المناطق الريفية، كما ترك الازدواجية اللغوية والفكرية وكل أشكال التمييز التربوي الأمر الذي تولد عنه تناقض في التفكير للأجيال وحرمان تربوي كبير لكثير من الفئات الشعبية.

تلك هي أهم المشكلات التي كان يعاني منها النظام التربوي إبان الاستقلال مما جعله في محل ضعف لا يستطيع تحمل مسؤولية تمكين ذكاء الأفراد من الفعالية الإيجابية وإحداث النشاط الابتكاري و التوليد الحضاري لمختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية في ظل هذه الثغرات و المتناقضات التي تتنافى ومبادئ الوطنية الجديدة فضلا عما تعانيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية من تخلف كبير.

وإذا كانت المشكلة الوطنية الكبيرة تتلخص في البحث عن أنفع المناهج وأنجع السبل للتخلص من الآثار الاستعمارية و الخروج من حالة التخلف واللاحاق بالركب الحضاري فمن البديهي أن تكون لهذه المشكلة التي احتدم حولها الصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية آنذاك، صداها العميق على مستوى نظام التربية والتعليم⁽⁴⁰⁾. إذ أن المؤسسة التربوية هي أولى من غيرها لتحمل مسؤولية الرقي الحضاري.

ومن ثم كانت الضرورة أكثر إلحاحا على الدولة للإهتمام بالتربية وادراجها ضمن الأولويات لاعادة بنائها وتشكيلها وفقا لمبادئ الوطنية الجديدة

⁽³⁹⁾ انظر حلاصة الحصنة الاقتصادية و الاجتماعية لعسيرة 67 1968 ماي 1980 ص 203-205.

⁽⁴⁰⁾ انظر: شارل روبرت نجرول. تاريخ الجزائر المعاصر. (المرجع السابق) ص 110 وانظر: محمد العربي

الزيربي. لغزو الثقافي في الجزائر 1962-1982 المروية العدد 3. السنة 2 1983م. ص 12-17.

وخبرة الأمة الجزائرية الأصيلة التي لا يتأتى لها النماء والبقاء والاستمرارية الا في ظل نظام تربوي متجدد تبعا لشروط التوليد الحضاري التي من أهمها بناء التعليم على نظام القيم الحضارية للمجتمع وتبنى معايير الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية ولذلك كانت قضية اختيار السياسة المثلى لتجديد نظام التعليم واصلاحه من أبرز القضايا الاجتماعية التي تبادلته حولها الآراء ووجهات النظر آنذاك. فعلى الرغم من صفاء الطرح الذي طرحته جمعية العلماء المسلمين عشية اندلاع الثورة التحريرية والقاضي بالآخذ بنظام التعليم الأصلي وتطويره في ظل خبرة الأمة الذاتية ومقتضيات الحاجة الاجتماعية والفردية، الا ان هذا الطرح الاسلامي في أصله لم يحظ بالقبول أثناء حوار مؤتمر الصومام 1956م الذي رفض السياسة التعليمية التي تبنتها جمعية العلماء المسلمين، وأقر المؤتمر كبديل لذلك تبني مبدأ العصرية والديموقراطية التعليمية لتأسيس النظام التربوي العام في الجزائر.⁽⁴¹⁾ وعليه كان برنامج طرابلس (جوان 1962م) قد أبرز أولى بوادر سياسة الاصلاح الاجتماعي التي اخذت مفهوم الثورة الشعبية الديموقراطية كمعيار أساسي لها في كل تنظيم للحياة الاجتماعية.⁽⁴²⁾ وأدرجت السياسة التربوية ضمن هذا الاصلاح الاجتماعي، وشرع فعليا في صياغة الحلول التربوية وتطبيقها على المدارس تدريجيا، وفقا لما نص عليه مؤتمر الصومام و برنامج طرابلس، وقد جاءت معالم السياسة التربوية في ضوء منظور الثورة الشعبية الديموقراطية آنذاك واضحة ومحددة في سياسة الجزائر الثقافية ونلخصها فيما يلي:

1- استعادة الثقافة الوطنية و التعريب التدريجي للتعليم

2- جزأة البرامج التربوية و تكيفها مع واقع البلاد

3- المحافظة على التراث الوطني.

4- توسيع التربية الجماهيرية.

5- تأسيس نظام دائم للاميين.

(41) - أنظر: محمد بعللي سيد. جوانب من سياسة الجزائر الثقافية 1980م. ص 14.

(42) - أنظر: عبد القادر جعول. تاريخ الجزائر الحديث (المراجع السابق). ص 222.

6- تعميم التكوين المهني، واعطاء المكانة المرموقة للتعليم التقني في البرامج المدرسية. (43)

غير أن فكرة التعاون الثقافي مع فرنسا و المدرجة في اتفاقيات افيان. (44) وترويج فكرة الابقاء على الفرنسيين كمتعاونين من ضرورات الحياة الاقتصادية والإدارية و الثقافية كما سجل ذلك برنامج طرابلس كان له أثر كبير في انتهاز سياسة تكييف الإرث الاستعماري وفقا للمبادئ الوطنية الجديدة وما تقتضيه مرحلة الاستقلال ولا سيما عندما تدعم ذلك بالقانون 31 ديسمبر 1962م الذي ينص على استمرار الجزائر في تطبيق التشريع الفرنسي الا فيما يتعارض مع السيادة الوطنية. (45) ولذلك كانت الحلول الأنفة الذكر لمشكلات التربية و التعليم ذات الطابع الاستعمالي التي تبناها برنامج طرابلس كوثيقة عمل للإصلاح التربوي في الجزائر قد شرع في تحقيقها تدريجيا منذ الاستقلال كاسترجاع اللغة الوطنية وتكييف التربية الوطنية تدريجيا مع حاجات المجتمع الجديدة ومحاولة ارساء بعض القواعد المادية لبعض مبادئ المنظومة التربوية كديموقراطية التعليم و الجزارة و التعريب والإهتمام بالعلوم و تربية الكبار ومحو الأمية ومحاولة استرجاع الثقافة الوطنية. (46)

غير أن الشروع في ذلك كان جزئيا الى حد بعيد بحيث لم يتعد حدود تخفيف الازمات وما يبرر سياسة الانتقال، فلم تتعد الاجراءات الأولى لسياسة تكييف الإرث الاستعماري حدود اعادة تسيير المؤسسات الثقافية و التربوية الموروثة بالإضافة الى احداث بعض مؤسسات التكوين وبناء مدارس جديدة لتلبية لحاجات التوسع المدرسي. (47) ولم تستطع هذه السياسة تغيير الإرث الاستعماري ذي الأبعاد

(43) أنظر: أحمد يحيى سيد، جوانب من سياسة الجزائر الثقافية، ص 13-18. وأنظر: ملفات وناقد

حرب جبهة التحرير الوطني، رقم 24 أوت 1976م، ص 45.

(44) أنظر: يوسف بن حدة، اتفاقيات افيان، ت. لحسن زغداد، 1987، ص 119.

(45) أنظر: ميثاق الجزائر سنة 1964م، ص 93.

(46) أنظر: أحمد طالب إبراهيمي، من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية (62-1972)، ت. حنفي

بن عيسى، ص 79.

(47) أنظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جهود السنوات العشر، ص 236.

الليبرالية و المعايير الفردية كما كانت عاجزة عن مواجهة الضمور الحضاري والتبعية الثقافية بل لم تزد تلك الاجراءات الأولى لاصلاح نظام التربية والتعليم الا مزيدا من تعميق الثنائية الفكرية والازدواجية اللغوية على اوسع نطاق.⁽⁸⁸⁾ وقد تجلّى ذلك في انقسام النظام التعليمي الى عدة أقسام كالقسم المعرب بجانب القسم المفرنس والتعليم الأكاديمي النظري بجانب التعليم الفني و المهني والتعليم الأصلي بجانب التعليم المستحدث، والمدارس النظامية بجانب المدارس الحرة، فكان ذلك كله يهدد وحدة الأمة ككيان روحي ويهدد وحدة الأمة ككيان سياسي الأمر الذي يستدعي الاستعجال في اصلاح النظام التعليمي كحاجة ملحة تقتضيها الوحدة الوطنية. وعليه كانت النزعة الاجتماعية و التوجيه الاشتراكي للسياسة العامة التي تبنتها الجزائر سنة 1965م للخروج من حالة التخلف و التبعية والقضاء على المعايير الفردية الليبرالية كما تم الإعلان عنه آنذاك تقتضي التغيير الشامل لكل البنى الاقتصادية والاجتماعية و السياسية و الثقافية الموروثة وتنظيم شؤون الدولة وفقا لمعايير الحياة الجماعية المشتركة التي تعتمد على احتكار الدولة لوسائل الانتاج كضمان لتحقيق تكافؤ الفرص و التوزيع العادل للثروة الطبيعية وفق مبدأ المساواة. فكانت قضية اصلاح النظام التربوي الموروث تتجه لجعل المدرسة تتدرج ضمن الملكية الجماعية لضمان مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وقد استأنفت الثورة الاشتراكية منذ 1965م ساقره مؤتمر الصومام 1956م وبرنامج طرابلس 1962م الذي كان قد ظهر الى الوجود في القرار الاقتصادي و الاجتماعي وميثاق الجزائر 1964م.⁽⁸⁹⁾ وعقدت هذه الثورة العزم على أن يكون التعليم وطنيا وثوريا وعلميا في ظل معايير الديمقراطية الاشتراكية و الحياة الجماعية المشتركة.⁽⁹⁰⁾

(88) انظر: محمد نوري الريوي، الحزب الثنائي في الجزائر 62- 1982م، دراسة أعدت 2- 1983م، نشره

مكتب الجزيرة، ص 18.

(89) انظر: وزارة التخطيط و التنمية العمرانية، خلاصة الخطة الاقتصادية والاجتماعية لعام 67

1978م، ص 204.

(90) انظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جهود السنوات العشر، ص 239.

وتعني الوطنية استرجاع الثقافة الوطنية و التعريب التدريجي للتعليم و جزأته، وتعني الثورية ترسيخ المفاهيم الاشتراكية وازالة الفوارق الاجتماعية والطبقية في التعليم و القضاء على فكرة الانتقاء المدرسي وثقافة النخبة ليحل محل ذلك التعليم الجماعي و الثقافة الشعبية و التعليم الجماهيري، وتعني العلمية الاهتمام بالبحث العلمي وتعزيز التعليم التقني و الفني لحاجات الاقتصاد الوطني ومتطلبات التنمية الاجتماعية لتحقيق الثورة الاشتراكية⁽⁵²⁾

ولما كانت الظروف الموضوعية للحياة الاقتصادية والاجتماعية تستدعي أن تكون الأولوية لبناء القاعدة المادية.⁽⁵³⁾ وفقا للمنهج الاشتراكي في التغيير، كانت القضايا المستعجلة لبناء الدولة الاشتراكية الحديثة من أساسيات العمل المنهجي للاتجاه الأيديولوجي الجديد، كالشروع في سياسة التأميمات واحتكار الدولة لوسائل الانتاج وسن القوانين التنظيمية و التشريعية للمجتمع الاشتراكي و مواجهة مشكلة البطالة والأمية... الخ.

وفي ظل هذا المنهج وسياسة احتكار الدولة للتعليم و التسيير المركزي ارتفعت بشكل ملحوظ ميزانية التربية و التعليم خلال المخططات الانمائية الثلاثة الأولى من 880000 ألف دينار جزائري سنة 1967م الي 2804000 ألف دينار جزائري سنة 1976م⁽⁵⁴⁾ . ويعد هذا الارتفاع فيما ترصده الدولة للتربية و التعليم ايجابيا الى حد بعيد اذا ما قورن بالقطاعات الاستهلاكية الأخرى مما يدل على ادراج التربية و التعليم ضمن أولويات اهتمامات الدولة مما سمح بإمكانية امتداد المدارس بقوة نحو القرى و الأرياف استجابة لمبدأ ديمقراطية التعليم و المساواة التعليمية فعمت المدارس كل القرى و الأرياف كخطوة أولى لتحقيق مبدأ الزامية التعليم

(51) انظر : المرجع نفسه ص 239 243.

(52) انظر : وزارة التربية نشرة الرسمية لتربية الوطنية، عدد خاص، 1976م الجزائر ص 94

(53) انظر : المرجع السابق نفسه 94 95

(54) انظر : وزارة التربية و التعليم الأساسي : الجزائر بيانات احصائية لسنة 80 1981 عدد رقم 19

الإبداعي وتعليمه و القضاء بصفة تدريجية على خطر الأمية التي تزايد نسبتها باستمرار.⁽⁵⁶⁾

3- تقييم نتائج تجربة التجديد التربوي من 62 الى 1980م:

على الرغم من الأولوية التي حظيت بها التربية و التعليم منذ الاستقلال ورغم الجهود المبذولة في رفع مستوى التعليم بصفة عامة، الا أن ذلك قد اكتنفه كثير من النقص في الاستجابة للطلب الاجتماعي خلال مخططات التنمية الثلاثة ومشاريع الاستثمار لسنتي 78-1979م كما أشرنا الى ذلك آنفا و نستطيع تلخيص مواطن العجز و الضعف فيما يلي:

ففي ميدان الاعداد المادي عموما تشير التقادير الوطنية الى أن المتراكم الاجمالي الذي لم يتم انجازه خلال المخططات الانمائية ومشاريع الاستثمار لسنتي (78-1979م) و الذي اعتمد كأساس للعمل لاعداد الخطة الخمسية (80-1984م) فقد بلغ في مجال المنشآت القاعدية 11500 قاعدة تربوية، 511 متوسطة، 4 مراكز لتكوين الاطارات، 10 مراكز جهوية للنشر و التوزيع، 31 معهد لاعداد المعلمين.⁽⁵⁷⁾

ويرجع السبب في ذلك حسب نفس التقارير⁽⁵⁸⁾ الى جملة من الأسباب نذكر منها.

1- نقص الخبراء و الفنيين المختصين على مستوى الولايات والبلديات ادى الى الغاء كثير من المشاريع و اهمال بنايات أخرى من طرف السلطات المحلية كما ادى الى تشتيت بعض المشاريع المدرسية الى أقسام متفرقة على القرى هنا و هناك لاسيما في الأرياف من طرف رؤساء المجالس الشعبية لأغراض شخصية وأخرى

⁽⁵⁶⁾ انظر: وزارة التخطيط و التهيئة العمرانية. حلاصة خصية اقتصادية و الاجتماعية لعشرة 67

78 ماي 1980م ص 205 206.

⁽⁵⁷⁾ انظر: حزب جبهة التحرير الوطني. تقييم المخططات الانمائية (المراجع السابق) ص 31.

⁽⁵⁸⁾ انظر: حزب جبهة التحرير الوطني. التخطيط و التنمية 2 توجهات التنمية الاقتصادية

و لاجتماعية. عى المدير لتوسط و التطويل. 19 سبتمبر 1983. ص 22.

عرقية ذلك في غياب الخريطة المدرسية التي تحدد وحدة تكامل المشروع المدرسي.

2- ضعف انجاز المشاريع المدرسية وتحقيقها في وقتها المحدد من طرف البلديات اما نعجزها المالي أو لعدم قدرتها على توظيف الامكانيات المادية المتوفرة لديها لنقص الشروط الموضوعية لذلك، اذ لم تتعد نسبة الانجاز من المشاريع المدرسية الأساسية في مجال البناءات حدود 37% طيلة سنوات المخططات التنموية الثلاثة.

3- ضعف التنسيق بين البلديات و المصالح المختلفة الأخرى في انجاز مشاريع وزارة التربية و التعليم على مستوى المرحلة الابتدائية .

4- ضعف تنفيذ مشاريع الاستثمار المرخصة لوزارة التربية بسبب احتكار القطاعات الاقتصادية الأخرى لوسائل البناء و التجهيز .

5- البيروقراطية الإدارية التي كانت كثيرا ما كانت عائقا كبيرا في الشروع في تنفيذ المشاريع و ايجاد ظروف لا تسمح بإنها المشروع في وقته المحدد ذلك اضافة الى ما تعانيه السوق الوطنية من افتقار شديد للمواد الأولية و الوسائل الضرورية لانجاز المشاريع.

فهذا الأسباب و غيرها كانت مؤسسات للتعليم الابتدائي و المتوسطة و مؤسسات التكوين بقيت على مدي المخططات الانمائية الثلاثة غير متكافئة مع متطلبات وحاجيات المجتمع من التعليم الابتدائي مما انعكس على تحقيق الأهداف النظرية المرتقبة. فقد انتقلت نسبة الانتساب المدرسي لفئة السن (6-13) من 31% 1962-1963م الى 47.8 تقريبا في سنة 1966م-1967م والى 72% في سنة 1978-1979م، والى 90% في سنة 1980 وكان تقدير نسبة التزايد السنوي لعدد التلاميذ لم يتجاوز خلال المخططات الثلاثة حدود 7.2 %، 9.3 %، 6% على التوالي وقد لوحظ على هذا الارتفاع في نسبة التعليم أنه لم يراعي فيها مبدأ المساواة و التوازن الجهوي فقد ورد في التقرير أن هناك اختلافا كبيرا بين الوسط الريفي و الوسط المدني. وبلغت نسبة الانتساب المدرسي لفئة (6-13) في سنة 1977م. 88.5% في

الوسط المدني، وبينما لم تتعد نسبة 53.1% في الوسط الريفي، وقد قدرت نسبة الاناث في ذلك 59.2%، 80.8% بالنسبة لنسبة الذكور.

ويعود ذلك الى نقص الهياكل القاعدية للتعليم الابتدائي في الوسط الريفي، وغلق بعض المدارس أحيانا لعدم توفر المعلم، وتباعد المدارس عن المناطق السكانية التي كثيرا ماكانت هي الأخرى متفرقة يصعب معها تحقيق التوازن في تخطيط المدارس من حيث البعد المكاني للمساكن المتفرقة هنا وهناك.

وكما انعكس ذلك على تجسيد أهم مبادئ نظام التربية و التعليم حتى على الجوانب الكمية فعلى الرغم من الارتفاع السريع لعدد المسجلين في التعليم الابتدائي الا أنه كان دون مستوى الطلب الاجتماعي، إذ لم تستطيع الهياكل القاعدية المتوفرة خلال هذه الفترة استيعاب جميع الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة، فلم تتعد قدرة الاستيعاب نسبة 72.5% وهي نسبة تعميم التعليم وبقي ما يقارب من 27% من الأطفال البالغين من 6-14 سنة غير مندمجين في المدارس ولا سيما في الوسط الريفي، وما يقرب من مليون شاب غير مندمج في نظام التكوين ولا في سوق العمل.⁽⁵⁹⁾

كما انعكس ذلك أيضا على التعليم باكتضاض الأقسام الدراسية ونقص التجهيزات والتأطير وضعف التسيير الإداري. وعلى الرغم من ارتفاع نسبة التكوين خلال المخططات الإنمائية ألا أن النتائج كانت ضعيفة إذا ما قورنت بالأهداف المنشودة، والجدول التالي يعكس لنا بوضوح ضعف تطور مستوى التأهيل من العام الدراسي (67-1968) الى (77-1978)

(59) أنظر: وزارة التخطيط و التهيئة العمرانية: ثلاث الخسبة الاقتصادية و الاجتماعية للتربية 67-1978

جدول رقم (2) يبين تطور توزيع معلمي المرحلة الابتدائية حسب درجة التأهيل

السنوات الدراسية	المدرسون	%	المدرّبون	%	المعلّمون	%
1968-67	15008	43.3	11231	33.9	6874	20.7
1971-70	11895	27.2	23289	53.3	8472	19.4
1975-74	9252	15.4	37248	61.9	11974	19.9
1978-77	8852	11.5	49276	64	16595	21.5

المصدر: المصدر السابق نفسه 222.

ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلمين الممرنين هم الذين يشكلون أعلى نسبة طيلة هذه الفترة و المرنون هم أقل درجات التأهيل العلمي و المهني.

أما عن نتائج تطبيق مبدأ الجزأة فلم يتعد حدود هيئة التدريس و الجانب الإداري اللذين يقرضهما مبدأ السيادة الوطنية، وفيما يتعلق بجزأة هيئة التدريس فقد خطت خطوة هامة خلال هذه الفترة حيث بلغت أكثر من 95% في نهاية المخطط الرباعي الثاني، إلا أن ذلك كان على حساب النوعية التربوية فمستوى تأهيل المعلمين والقائمين على الإشراف المباشر على التعليم الابتدائي كان ضعيفا جدا إذ تتكون أغلبية المعلمين من اطار الممرنين، وهو اطار ضعيف التأهيل بالنسبة لمهنة التعليم الإبتدائي، كما بقيت البرامج التربوية وطرقها، و التنظيم البيداغوجي والبنى الإدارية تقليدية الى حد بعيد ترجع الى العهد الإستعماري، ولم تستطع المحاولات الإصلاحية اضعاف الطابع الوطني عليها كما أن عامل الإسراع في تكوين الهيئة التدريسية لغرض التخلص من التعاون الأجنبي ذي الكلفة المالية المرتفعة كان أيضا على حساب التكوين النوعي الجيد بحيث كان انتقاء المعلمين انتقاء تقليديا جدا تحدده أخيرا معايير الجزأة.

أما ما يتعلق بتطبيق مبدأ التعريب فلم يتجاوز حدود 72% من معلمي التعليم الإبتدائي، إذ لم يتعد تطبيقه الحدود الشكالية التي تتطلبها المواد الدراسية المعربة والتي لم يتم تعريبها نهائيا إلا خلال المخطط الرباعي الثاني. على الرغم

من وجود امكانية الشروع في التعريب النهائي منذ الاستقلال.⁽⁶⁰⁾ فمنذ سنة 1965م وهو تاريخ الشروع الفعلي في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.⁽⁶¹⁾ ومشكلة الازدواجية قائمة ولم يتم التخلص منها الا في نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني. بسبب سياسة التماطل الناتجة عن المواقف الغامضة تجاه قضية تعريب التعليم سواء على مستوى السياسة العامة او على مستوى الأجهزة التنفيذية بل أن هناك من عارض بشدة قضية تعريب التعليم ويؤثر الازدواجية في التعليم لمبررات واهية كما وضع ذلك الدكتور عبد الله شريط.⁽⁶²⁾ ومن ثم بقي التعليم في مجمله يعاني من حيث النوعية التربوية من الازدواجية و الثنائية، ولم تستطيع سياسة تكييف الإرث الاستعماري من التخلص من التبعية الثقافية و اللغوية بسبب ما احتوته اتفاقية افيان فيما يتعلق بالتعاون الثقافي مع فرنسا من غزو ثقافي سمح للغة الفرنسية و الفكر الثقافي الفرنسي بالتواجد والسيطرة على مختلف مراكز النفوذ الادارية و التعليمية و الثقافية والاقتصادية.⁽⁶³⁾ الأمر الذي لايسمح بالتغيير الجذري للموروث الاستعماري والاكتفاء فقط بمنهج التوسع الكمي والتطوير الجزئي وفقا لمبادئ الوطنية الجديدة للمنظومة التربوية في الاصلاحات الجزئية منذ الاستقلال، إذ لم تتجاوز هذه الاصلاحات الجزئية حدود المحافظة على سياسة الإنتقاء بتلبية الحد الأدنى من الطلب الاجتماعي، أو تحقيق الحد الأدنى من متطلبات الانتساب المدرسي ذلك أن سياسة التغيير الحذري لنمط المنظومة التربوية الموروثة وبناء نسق جديد للمنظومة التربوية وفقا لمبادئ الوطنية الجديدة لا محالة تتعارض تعارضا بينا مع مصالح فرنسا، فحفاظا على مراكز النفوذ الادارية و التعليمية للغة الفرنسية ودعاتها كان يقتضي حتما تهميش اللغة العربية و الثقافة الاسلامة ودعاتها طيلة العشرية الأولى منذ الاستقلال الوطني وبقيت المنظومة التربوية -

(60) نظر: نصفي ركوت أحمد لثغرية و تقدم في لوعن العربي ص:178.

(61) نظر: أحمد نصفي سيد، حوار من سياسة لم ثر ثقافت (مراجع السابق) ص:18.

(62) نظر: عبد الله شريط، مقاربة حول سياسة التعليم و التعريب ص: 57-64.

(63) نظر: عبد الرحمن بن سلام بن لرواية، تعريب في آخر من خلال الوثائق الرسمية (مراجع السابق) ص:39.

نتيجة حتمة لهذه السياسة- تعاني من غموض في الأهداف التربوية والتعليمية، وعدم تحديد مفاهيم الوطنية الجديدة سواء على المستوى النظري⁽⁶⁴⁾ وأعلى مستوى الإطار النظامي والجهاز التنفيذي الذي يشرف على تطبيق المبادئ التربوية آنذاك.⁽⁶⁵⁾ كما بقيت المناهج الدراسية تقليدية قائمة على التكريس بدل البناء للمعلومات والخبرات والحفظ بدل الفهم، والكمية بدل النوعية. الأمر الذي لم تستطع معه سياسية تكثيف الأثر التربوي الإستعماري أن تنتج الا ذلك الكائن الإنفعالي المنقاد للغالب المنتصر. وبذلك بقيت المنظومة التربوية الموروثة تمارس وظيفتها في ربط الأجيال بالثقافة الإستعمارية التقليدية منذ الإستقلال الى سنة 1976م وهو تاريخ صدور الميثاق الوطني الذي اتضح فيه الإتجاه الإيديولوجي الأمر الذي سمح بلصدار مرسوم 16 أفريل 1976م المتعلق بإصلاح التربية والتكوين وإقامة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ذات التسع سنوات وفقا للإتجاه الإيديولوجي المثبني على مستوى السياسة العامة. ويعد هذا الأمر المحاولة الجادة الأولى والأخيرة من الناحية التاريخية في تغيير المنظومة التربوية الموروثة من العهد الإستعماري تغييرا جذريا، وإقامة منظومة تربوية جديدة في ضوء فلسفة الميثاق الوطني والتغييرات الإجتماعية الكبرى.

(64) أعني حدث قبل صدور ميثاق الوصي 1976م.

(65) انظر: محمد العربي الزبيري: العزوف الثقافي في الجزائر 62 1982م. د. زيا. العدد 33 لسنة 1983م. اتحاد الكتاب