السياسات التعليمية في بلدان المغرب العربي
-دراسة مقارنة في المرجعيّات والغايات-
Educational policies in the Maghreb countries
-- Comparative study of references, and goals -

رضا جوامع*
جامعة محمد الشريف مساعدية، (سوق اهراس) الجزائر
Redha.djouamaa@univ-soukahras.dz

تاريخ الإرسال: 2022/11/04	تاريخ القبول: 2023/04/15

الملخص:

ترسم هذه الورقةُ وجهتها، آنَ تبْسُط تطوّر السّياسات التّربويّة في بلدان المغرب العربيّ –معقد المقاربة والمقارنة-، ثمّ تتغيّا التّفكيك النّقديّ للمنطلقات الأسَاسَةِ، والمبادئ العامّة لهذه السّياسات، علاوة على التّوجّهات الكبرى والغايات الجوهريّة، والتّدابير العمليّة، وإجراءات المتابعة التي اتّخذها الفاعلون السّياسيّون، لضمان الفعاليّة القصوى، والتّحوّل من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان. وقد قادت الدّراسة إلى حصائل طائيّة أهمها: أنّ السياسات التعليميّة المغاربيّة قد سقطت في وضعية (اللاتطابق) (Inadécation) بين مخرجات أنظمة التّعليم والتّكوين، وبين قطاعات الشّغل والاقتصاد والمجالات الإنتاجيّة والاجتماعيّة العامّة، حيث تجلّت مردوديّة هذه المنظومة في بطالة الخرّجين من الشّباب، حاملي المؤهّلات العلميّة المختلفة. كما أنّ دساتير السّياسات التّربويّة المغاربيّة هي أجوبة سياسيّة أكثر منها أجوبةٌ تربويّة وبيداغوجيّة عن مشكلات التّربية والتّعليم، باعتبار السّياسات التّربويّة السّائدة آصرة الصّلة بالمشروع المجتمعيّ والاختيارات السّياسيّة.

الكلمات المفتاحية: السياسة التعليمية – المنظومة التربوية – المناهج الدّراسية – اللغة العربية – الإصلاحات

Abstract :

This paper defines its destination, when it presents the development of educational policies in the Maghreb countries –the place of study and comparison -, and then seeks to critically disassemble the basic principles and general principles of these policies, in addition to the major trends and core goals, practical measures, and follow-up measures adopted by political actors, to ensure maximum effectiveness, and the transition from speech-making to human building. The study has reached the most important results: that the Maghreb educational policies have fallen into a situation of (mismatch) between the outputs of the education systems, and between the labor and economic sectors and the general productive and social fields, where the profitability of this system was represented by the unemployment of young graduates, holders of various scientific qualifications. Also, the constitutions of the Maghreb educational policies are political answers rather than educational and pedagogical answers to the problems of education, considering the prevailing educational policies are closely related to the community project and political choices.

Keywords: Educational Policy – Educational System – Curriculum – Arabic Language- Reforms.

* المؤلف المرسل: رضا جوامع

مقدمة:

على الرّغم أنّ الأوشاج بين دول المغرب العربيّ كثيرة في الدّين واللغة والانتماء والثّقافة والتّاريخ والعادات والتّقاليد...؛ فإنّ أوّلَ الملاحظات التي يمكن أنْ تَعِنَّ لمتتبّع الشّأن التّربويّ المغاربيّ، ذلك البَوْن الذي اعتراها فالسّياسة في هذا القُطْرِ تنطلق من فلسفة وطنيّة مُغلقة، ونادرا ما تُبرِزُ صلاته القوميّة بالأقطار العربيّة الأخرى. وهي في قُطْر آخر تنطلق من فلسفة قوميّة اشتراكيّة، تدعو للوحدة والحريّة والاشتراكيّة. وهي في ثالث تنطلق من تصوّرات عربيّة إسلاميّة. فلماذا كلّ هذه المسافات الفاصلة بين السّياسات التّربويّة المغاربيّة، والتّقاطعاتُ واحدة؟ ولماذا لم تُبنَ التّربية في بلدان المغرب العربيّ على فلسفة قوميّة عربيّة واضحة؟

لقد عرفت شعوب المنطقة تغيّرات سياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة واقتصاديّة عميقة، توجب – من النّاحيّة النّظريّة على الأقل– تغيير فلسفتها التّربويّة المجتمعيّة، وتفتح أمام حكوماتها طموحات مشروعة للتّحديث، والبحث عن النّجاعة. فكيف تعاملت الجماعات المسؤولة في بلدان المغرب العربيّ مع هذه التّغيّرات؟ هل أَدَارَتْ لها ظهرها، أم أنها احْتَوَتها ؟ وما تجليّات هذا الاحتواء –باعتبار حصوله– في قرارات مجالس الوزراء، ونشراتها الرّسميّة، ودساتيرها التّربويّة؟

ما الاتّجاهات والملامح التّربويّة البارزة في السّياسات التّعليميّة التي انتهجتها دول المغرب العربي؟ وما علاقة الخصائص الاجتماعيّة والدّيمغرافيّة في هذه البلدان بواقعها التّعليمي؟ ما مدى ارتباط السّياسة التّربويّة في أقطار المغرب العربيّ بالسّياسة العامّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة...؟ وما حجم الفجوة بين مشمولات البرامج التّعليميّة وبين الواقع الميدانيّ؟ أين تقع السّياسات التّربويّة المغاربيّة من تحوّلات العالم، وهل يمكن لهذه السّياسات أن تدرك طبيعةَ هذه التّحوّلات؟ وأن تقبلها وتتوافق معها؟ وهل نهضت لها بما ينبغي النّهوض به من تكاليف التّحوّل؟

ولعلّ أفضل ما يُمهّد لهذه الدّراسة؛ هو أن نبدأ بوعي المُراد من مصطلحيْ: السّياسة العامة، والسّياسة التعليمية، وما عَالقَهُما من أُطُرٍ مرجعيّة ودلاليّة متباينة، تأسيسا على أنّ التّحكّم في المصطلح هو تحكُّمٌ في المعرفة.

1- السيّاسة العامّة والسّياسة التّعليميّة... فقه المصطلح وتخاضب المفهوم:

من المفيد أنْ نوجّه اللّواحظ – في الاستهلال- نحو زاوية منهجيّة وازنة، مُؤَدَّاهَا عَوَصُ ارتيادِ الجهاز المفهوميّ للسيّاسة التّعليمية قبل مقاربة السّياسة العامّة لفظا ودلالة. تأسيسا على أنّ الدّولة تتدخّل – افتراضا- في كلّ مراحل السّياسة بتلاوينها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتّربويّة كفاعل عقلانيّ يحدّد الأهداف، ويوفّر الموارد المطلوبة للتّنفيذ، ويفرض الخطط والاستراتيجيّات والأَجَنْدَاتْ، ويتّخذ القرارات المناسبة، ثمّ ينفّذها بتوسّل أجهزته الإداريّة والحكوميّة.

واحتذاءً بفُهُومٍ وأقوالٍ ومواقف كثيرة؛ اعْتَورَ مصطلح السّياسة – باعتباره الأشمل من لفظ السّياسة التّعليمية – نُهُوبٌ عديدة، حيث يؤْثِرُ البعضُ استخدامَ مصطلح السيّاسة العامّة أو العموميّة[1]، ويؤيّد البعض الآخر استعمال الاستراتيجيّة[2]، ويستخدم فريق لفظة السّياسات بالجمع[3].

وعلى الرّغم من شيوع تصوّرات تِقْنويّة كثيرة لهذا المصطلح؛ فإنّ الذي تشير إليه يجمعها، وإن اختلفت أولويّات اهتمامها وهدفها من التّحليل . لقد آثر كثير من الباحثين صيغة تحليل السّياسات، باعتبارها تنطوي على توجّه نحو أفضل السّياسات، فتُعرّفها بعض الكتابات بأنها "ترشيدٌ لاختيار البدائل، أو طرح بدائل جديدة"[4]. ومن هنا نتبيّن أنّ تحليل السّياسات هو اجتهاد، لبلوغ سياسات بديلة أكثر نجاعة وأداء. وفي ضوء المفهوم الآنفِ؛ تؤخذُ السّياسةُ العامّة – باعتبارها متطلبًا لوعي السّياسة التّعليميّة- بأنّها "مجموعة من الأهداف أو البرامج الأساسيّة، تصاحبها مجموعة من القرارات تحدّد كيف تصاغ الأهداف،أو كيف يمكن تنفيذها"[5].

يَسْتَبْطِنُ المفهوم معاني الحكومة والإدارة والمواثيق والقوانين والمُقترَبُ التسلسلي (Sequential Approch)، ويستجلبُ –إيحاء- الماضويّة والسّلطويّة والإكراه، بوازع الإجماع على أنّ السّياسة "إكراه مخطّط عمدا، أو أقوال تحدّد غرض ووسائل وموضوع أشياء، ممارسةً الإكراهَ داخل سياقِ علاقةِ القوّةِ في المنظّمات"[6]. أيًّا ما كانت الارتجاجات التي طاوَلَتْ التّصوّر وزوايا التّناول؛ فإنّ السّياسة العامّة – في محصول الحديث- موجّه للأفعال والقرارات التي ترتبط بالأهداف. وهي من منظور آخر، جوهر العمليّات المتعلّقة بالتّعامل مع المشكلات. أمّا أكثر الرؤى أهميّة، فتلك التي تعاطت مع السّياسة العامّة بأنّها تفاعلات إنسانيّة محمّلةٌ بالقوّة والإكراه المشروع، يمارسها أفراد أَقليَّة على أغلبيّة في المجتمع. إسقاطا على التّصوّرات السّابقة لمصطلح السّياسة العامّة، تنْطَرِحُ الأسئلة الآتية: كيف يخدمُ الضّبط الاصطلاحيّ والمفهوميّ المسَاوِق للسّياسة العامّة تناولَ السّياسة التّعليميّة؟ وما تجلّيات الاقتراب من هذا الضّبط في حقل التّربية والتّعليم؟ فالإحاطة بالسّياسة العامّة مدخلٌ لبلورة السّياسة التّعليميّة وإدراكها. حيث أصبح التّعاطي مع السّياسة التّعليميّة في ضوء السّياسة العامّة أحدَ ملامح التّطوّر في البحوث التّربويّة، من خلال الإسهامات الأكاديميّة التي يُضيفها تحليل هذه السّياسات إلى دراسات التّربية والتّعليم والتّخطيط[7]، بدليل الأقانيم الآتية:

-يعكس التّحاور بين السّياسة العامّة والسّياسة التّعليميّة، طبيعة الرّباط بين النّظام التّعليميّ والنّظام الاجتماعيّ، بالمعنى الشّامل. إذ يهتم بها من التّفاعل (التّأثير والتّأثّر) بين النّظام التّعليميّ من جهة، والنّظام السّياسيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ من جهة ثانية. وعليه؛ وفي ضوء هامش المناورة لدى الفاعل السّياسيّ، ترتسم ملامح السّياسة التّعليميّة من حيث إنّها "مجموعة القواعد والمبادئ العامّة التي تضعها الدّولة، لتنظيم وتوجيه التّعليم فيها، بما يخدم أهدافها العامّة ومصلحتها الوطنية"[8]. فإذا كانت السّياسة العامّة هي فنّ إدارة المجتمع في ضوء معطيات الزّمان والمكان، بما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعيّة في الحاضر والمستقبل؛ فإنّ السّياسة التّعليميّة هي عمليّة تحديد الاتجاهات والاستراتيجيّات، والخطط الفعالة للأداء التّربويّ، بما يكفلُ استخدام الموارد المتاحة في تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة[9] . وعليه؛ فالسّياسة التّعليميّة مرجعيّة إداريّة وفنّية بالدّرجة الأولى، وواسطةُ عِقْدٍ تآلفت فُصُوصُ خَرَزَاتِهِ. مُبْتَدَؤُهُ الفلسفةُ التّعليميّة التي تتنزّل عنها أهداف تعليميّة، تتجسّد في هذه السّياسة. وتعتمد إجراءات تنظيميّة عريضة، تتّضح على سَنَاها استراتيجيّات تربويّة[10] محدّدة، تُترجم بدورها إلى خطط وبرامج ومشاريع تربويّة، تَرُوم كلّها تحقيق الأهداف[11].

- يحقّق التّحاور المذكور تجاوزَ ما يسمّى بـ (قِصَر البَصَرِ المنهيّ) الذي يفيد الانكفاء في مجال واحد، وإغفال المتغيّرات الموازية التي لها علاقة بهذا المجال. فمِثْلُ هذا الجَنَف، يشجّع كافّة الباحثين، تربويّين كانوا، أم علماء اجتماع، أم نفسانيّين، من أن يرْتَدُوا مجال التّعليم. فَيَزْكَى الحقل التّربويّ، بتعدّد الجهود والمقاربات[12]. مَظِنَّةُ الحديثِ إنّ التّصوّرات الخاصّة بمصطلح السّياسة التّعليميّة، تُحيل –على مستوى بَرَادِيْغمِياتها- إلى نواميس ولوائح وإرشادات عامّة، تنطوي على اتجاهات ومبادئ تُصوّرُ الأطُرَ العامّة، للجهات الرّسميّة المسؤولة عن قضايا التّربية والتّعليم. وتمثّل فلسفة المجتمع حِيَّال هذه القضايا، ابتغاء ضبط الأولويّات التّربويّة والتّعليميّة، وتوجيه المنظومة الدّراسية تنظيرا وتطبيقا، ونُشْدانًا لغايات الدّولة ومرامها وأهدافها العامّة[13].

- النّظام التّعليميّ – كهيأة رسميّة ذات وظائف مؤسّساتية – تَتموْضع بخصوصّياته داخل الحياة العموميّة. ويوجد في صلب التّغيير الاجتماعيّ. فبناء هياكل الدّولة يُطَاولُه توَسُّع في مجالات التّربية والتّعليم. ثمّ إنّ نموّ سلطة الدّولة – تاريخيّا – ارتبط بمركزيّة القرارات، وبتوسّع النّظام التّعليميّ الذي حَذَا – في تطوّره – حَذْوَ الدّولة في انتصاراتها وانكساراتها، وقوّتها وضعفها، حيث عمَل على تمرير التّراث الرّوحيّ للمجتمع وظلّ – إلى يومنا – من بين المَدَاميك الثّقافيّة للأمّة[14].

2- ملامح السّياسات التّعليميّة في دول المنطقة (الجزائر، وتونس، والمغرب):

لقد أسهم ثقل التّركة الاستعماريّة التي كانت عاملا أساسا في تحديد مسار السّياسات الممارسة أثناء الاستعمار وتوجيهها، وتعويق آمال الشّعوب في الحريّة والخروج من التّردّي والجهل والنّخبويّة، وابْتِعَاثِ نظام تعليميّ وطنيّ يحمل الخلاص في التّكوين الزّمنيّ المرحليّ، منذ بداية الاستعمار إلى عهد الاستقلال، وما تلاه من أنواع السّيادة المحليّة القُطْريّة. وهو ما جلّته السّياسات التّعليميّة في كلّ بلد، حيث رسم كلّ واحد منها ملْمَحا لسياسته وفق منطلقاته الفكريّة والسيّادية وظروفه وإمكاناته. فبدا الفارق واضحا بين الطّموحات وبين الواقع[15]. وعليه؛ عجزت السّياسات عن بلوغ غايتها لأسباب نحاورها، انطلاقا من العرض الكرونولوجيّ الخاصّ بقطاع التّربية والتّعليم كالآتي:

2-1 حالة الجزائر: تتضّح ملامح هذه السّياسة والتّحوّلات التي طالتها، من خلال اللمحة التّاريخيّة لمنظومة التّربية والتّكوين بهذا البلد، حيث تستند الاختباريّة في هذا المِشعبِ من الحديث، في رؤيتها لكرونولوجيا المنظومة التّربويّة والتّعليميّة الجزائريّة، إلى الاستهلال بالسّياسة التّعليميّة الفرنسيّة في الجزائر[16]عبر خمس مراحل:

-**المرحلة الأولى (1830-1882):** رفعت السّلطة الفرنسيّة مانع تدريس اللغة العربيّة في المدارس الابتدائيّة المسمّاة بـ(العربيّة الفرنسيّة)، وفي المدارس الثّانويّة (الثّلاث) الحكوميّة، متوسّلة في ذلك بسياسة الاندماج المشتغلة بإدماج المُتَمَدْرِسين الجزائريين في النّظم التّربويّة والتّعليميّة الفرنسيّة. أو بتحديد أدقّ؛ المخصّصة للفرنسيّين.

-كانت الكتاتيب القرآنيةّ والزّوايا، أكثر الهياكل التّعليميّة انتشارا في هذه الفترة، حيث قُدّر عددها بألفيْ (2000) كتّاب وزاوية، ظرَفَتْ (28000) تلميذا. ولم تتجاوز مدارس تعليم القراءة والكتابة

والحساب المائة (100) مدرسة. وجدير بالتّنوير أنّ أحسن التّلاميذ كان يُرسل لإتمام دراسته في تونس، أو المغرب الأقصى[17].

-فتحت المدارس الدّينية المسيحيّة صفوفها للتّلاميذ الجزائريّين، ابتداء من سنة (1878) في بعض المدن نحو: القبائل الكبرى، والبَيض، وأولاد سيدي الشيخ، و ورقلة... حيث راوح عددها الـ(21) مدرسة تتضمّن (1039) تلميذا، يشرف عليها مسيحيّون، وتموّلها السّلطة الفرنسيّة، وتشجعها بادّعاء أنّ لها صيغة تربويّة ومهنيّة.

-أُنشئت ثلاثُ مدارس حكوميّة في تلمسان وقسنطينة والمديّة، بموجب مرسوم مؤرّخ في (30-09-1850)، ثم حُوّلت إلى العاصمة سنة (1859)، ابتغاء صرف الجزائريّين عن تعليم الناشئةِ القرآنَ الكريم والدّين الحنيف، وتكوين مرشّحين إلى وظائف دينيّة وتعليميّة وإداريّة وقضائيّة. غير أنّ كِثَارًا منهم، التحقوا بصفوف جيش التّحرير.

- بنتْ فرنسا أربعين (40) مدرسة ابتدائية في فترة الـ(24) سنة –تقريبا- (1850-1873)، بحسب المرسوم المؤرّخ في (14-07-1850)؛ أي ما يفَسَّرُ بمدرستيْن في السّنة الواحدة. وأُغلقت جُلّها إثر حوادث (1871)، انتقاما من الشّعب الجزائري، ثمّ ألغتها نهائيا سنة (1883)، المصادفة لإصدار مرسوم إجباريّة التّعليم الفرنسيّ، ردّا على الثّورات الجزائريّة حينها. وغنيّ عن البيان أنّ عدد المسجّلين في هذه المدارس لم يتعدّ (4095) تلميذا سنة (1883)؛ أي بعد مرور نصف قرن من الاحتلال. فأضرب الشّعب الجزائريّ عن هذه المدارس، وقاطع التّسجيل بها، لأسباب عديدة أهمّها ممارسات الفَرْنَسَة والتّنصير[18].

-المرحلة الثانية (1880-1900): يوضّح الجدول الآتي إحصائيّات التلاميذ الجزائريّين المسجّلين في المدارس الابتدائيّة، بعد صدور مرسوم إجباريّة التّعليم الفرنسيّ، المؤرّخ في (13-02-1883)[19]، وذلك في الفترة الممتدّة من سنة (1882) إلى سنة (1896)، حيث يُسفر عن إخفاق إلزاميّة التّعليم الفرنسيّ، آنَ نَتبيّنُ زيادة (1000) تلميذ سنويّا، في ظرف (14) سنة. وهو عدد ضَحْلٌ، إذا ما قورن بعدد التّلاميذ الذين هم في سنّ الدّراسة، البالغ عددهم آنذاك (535389) تلميذا، بحسب إحصائيّات (1889).

السّنة	عدد التّلاميذ الجزائريّين المسجّلين
1882	3172
1883	4095
1887	9064
1891	11347
1892	12263
1896	19885

الجدول رقم (1): إحصائيات التّلاميذ الجزائريّين المسجّلين بموجب قرار إجباريّة التّعليم الفرنسيّ.

- **المرحلة الثالثة (1900-1930):** قامت حكومة (جورج كليمونسو) (Georges Benjamin Climenceau) الوزير الأوّل الفرنسيّ- بإصلاحات سياسيّة في الجزائر، بسبب هجرة العائلات سنة (1911) إلى (سوريا)، لدوافع سياسيّة ودينيّة، وكذا إجباريّة التّجنيد سنة (1916)، ومقتل (56000) جنديّا جزائريّا في الحرب العالميّة الأولى. فعادلت نِسبُ القَبول – على هذا (4.3%) من مجموع الأطفال

ذوي السّنّ السادسة عام (1908)، و(5 %) سنة (1914)، و(6%) سنة (1929)؛ أي ما يعادل (60644) تلميذا من مجموع (900.000)، كما كان لا يُقبل – سنويا – من الجزائريّين غير (84) تلميذا قبل سنة (1900)، في التّعليم الثّانويّ، و(150) تلميذا قبل سنة (1914)، التي شهدت نجاح (34) طالبا جزائريا في شهادة البكالوريا، و(12) طالبا في شهادة الليسانس[20].

-المرحلة الرّابعة (1930- 1954): تأسّست جمعيّة العلماء المسلمين سنة (1931)، وترأّسها الشّيخ (عبد الحميد بن باديس) إلى غاية (1940)، حيث خَلَفَه- بعد الوفاة - الشّيخ (البشير الإبراهيميّ)، والتزم بالمبادئ التي أرساها رئيسها الأسبق (العروبة، والإسلام، والعلم، والفضيلة[21]. وقد كان لجهود الجمعيّة أثرا غائرا في نشر التّعليم ورعايته، وبعث النّهضة التّعليميّة، وإحياء الثّقافة الإسلاميّة، بتوسّل مدارس أنشأتها الجمعيّة في أغلب مناطق البلاد، ونوادي، ومساجد ... وقد أنشأت الجمعيّة معهدا ثانويا بقسنطينة سنة (1947)، بلغ عدد تلاميذه (702)، وتزكّى العددُ ليراوح (913) تلميذا سنة (1955)، وتخرّج منهم حوالي (40) طالبا، حملوا الشّهادة الأهليّة[22].

كما أسّست الجمعية (لجنة التّعليم العليا) سنة(1948)، للتكّفل بالمعلّمين الأحرار. وهو اسم كان يطلق على مُعلِّمِي مدارسِ التّعليم العربيّ الحرّ، تمييزا لهم عن العاملين بسلك التّعليم الحكوميّ الفرنسيّ. حيث كانت (لَجنة التّعليم العليا) تعقد ندوات تربويّة وتعليميّة، تعالج انشغالات هؤلاء المعلّمين، وتنشر دروسا نموذجيّة في جريدة البصائر . وأقامت الجمعيّة أول تجربة لامتحان الشّهادة الابتدائيّة خلال (1950-1951)، وقد قسمت القُطر الجزائري إلى خمسة مراكز امتحان[23].

- المرحلة الخامسة (1954– 1962): اندلعت الثّورة فأُغلقَت المدارس الحرّة التي أنشأتها جمعيّة العلماء المسلمين. ومَنَع الاحتلال طباعة الجرائد والمجلات والكتب المحرّرة باللغة العربيّة، وكذلك بيعها. حيث لم تُجاوز نسبةُ تعليمِ الجزائريّين في المدارس الحكوميّة خلال هذه الفترة (15%)[24]. وسُجّل انخفاض كبير في نسبة المسجلين للتّمدرس، بسبب الاعتقال والتّقتيل والسّجن والتّعذيب والتحاق أغلب الطّلبة ممن هم في الطّور الثّانويّ بالثّورة التّحريريّة. ويوضّح الجدول الآتي مسألة انخفاض معدّلات التّمدرس في بعض ولايات الغرب الجزائريّ إبّان الثّورة[25]، تصديقا للطّرح الآنف.

الولايات	الجزائريّون المسجّلون		مجموع الجزائريّين	الفرنسيّون المسجّلون		مجموع الفرنسيّين	المجموع الكلّي
	البنون	البنات		البنون	البنات		
وهران	700	223	923	5460	4219	9697	10602
مستغانم	333	81	414	915	114	1059	1473
تلمسان	753	219	972	321	338	659	1631
تيارت	99	21	120	225	125	350	470
المجموع	1885	544	2429	6921	4826	11747	14176

الجدول رقم (2): تكرارات التّلاميذ الجزائريّين والفرنسيّين المسجّلين في التّعليم الثّانويّ في بعض ولايات الغرب إبّان الثورة.

لقد أفرزت السّياسة التّعليميّة الفرنسيّة –خلال هذه الفترة– فئتيْن من المثقّفين: (الفرانكفونيّون) (Francophones). وهم النّاطقون باللغة الفرنسيّة وحدها، والأرابوفونيّون (Arapophones). وهم

النّاطقون باللغة العربيّة وحدها[26]. واعتوَرَ الاستقلال وما تلاهُ مراحل أخرى في السياسة التعليمية الجزائرية على النحو الآتي:

-**المرحلة الأولى (1962-1976):** ورثت الجزائر – غداة استرجاع السّيادة الوطنيّة – مدرسةً أُحيطت بالتّخلف الاجتماعيّ، وتفشّي الأميّة والفقر والأمراض، ومنظومة تربويّة غريبة وبعيدة عن غايات الحكومة في تلك الفترة، وكذا عن طموح الشّعب وتطلعاته. وفي ضوء ازدراء هذه الأوضاع، وضرورة استقبال أعداد كبيرة من التّلاميذ المحرومين من الدّراسة؛ اعتمدت الحكومة سنة (1962) المنظومة التّربويّة التي أنشاتها فرنسا، لخدمة أهدافها اللغويّة والدّينيّة والثّقافيّة في الجزائر، تحت وطأة القسْر[27]. وسقطت السّياسة التّعليميّة التي وضعتها اللجنة الوطنيّة لإصلاح التّعليم في هذه السّنة ذاتها أسيرة التّناقض، بين رغبة في أن تكون المدرسة أداة للتّحرّر الثّقافيّ، وبين الاستمرار في الاشتغال بمنظومة تربويّة وسياسة تعليميّة فرنسيّة، جُعلت في الأساس لأغراض استعماريّة. إن أهمّ ما وَسَمَ ملامحَ السّياسة التّعليميّة في هذه المرحلة هو المَرحليَّة والتّذبذب في غياب رؤيا سياسيّة استراتيجيّة، لتنمية القطاع التّربويّ الذي كان أَحْوجًا إلى الخبرة والكفاءة. وأُعتبرت المدرسة الجزائريّة –في هذه المرحلة– أداة لمهمّة وطنيّة (التّربية والتّعليم)، وعُدَّ الإصلاح منهجَ التّحقيق[28].

وُضعت المبادئ والمرتكزات التي اِنْبَنَت عليها فلسفة المنظومة التّربويّة؛ حيث أُستمدت هذه الفلسفة من الأبعاد التّاريخيّة والحضاريّة للأمّة الجزائريّة، والمقاومات الشّعبيّة، وأدبيّات الحركة الوطنيّة. وأُعلنت المبادئ في تقرير لجنة إصلاح التّعليم في نهاية سنة (1964)[29]. كما تمَّت إعادة تكوين لجنة ثانية لإصلاح التّعليم سنة (1968)، حيث حدّدت أهداف المنظومة التّربويّة بالتّعريب والجزأرة التّدريجيّة للمنظومة التّربويّة، وسعت الدّولة إلى إيلاء أهميّة بالغة لاِسْتنباتِ منظومة تربويّة في المخطّطات الثّلاثة (1966–1977)، ابتغاء التّحرر المطلق من التّبعيّة والتّخلّف. وقد تُوّجت هذه المرحلة التّأسيسيّة بالنّضج في مناقشات تحضير الميثاق الوطنيّ، الذي حدّد –لأوّل مرّة– فلسفة تربويّة اِنْبنت عليها المنظومة التّعليميّة في الجزائر[30]. و على الرّغم من المردود المحمود الخاصّ بالمنظومة خلال هذه المرحلة، جزاء ما قدّمت من خدمات جليلة لملايين المُتَمَدْرِسين، وحاملي الشّهادات في ظرف قصير؛ فإنها لم تُصَاغ في إطار سياسة عامّة محدّدة المبادئ والوسائل والمناهج والأهداف، بسبب التّسيير اللاعقلانيّ والنّظرة الجزئية والمحاولة والخطأ[31].

-**المرحلة الثّانية (1976 – 2000):** تعدّ سنة (1976) المحطة التّاريخيّة المفصليّة التي فُضَّت فيها إشكالات كثيرة، أثقلت حَمْلَ السّلطة، حيث تمّ الفصل في بدائل سياسات ومبادئ وأهداف عديدة نحو: إلزاميّة التّعليم، ومجانيّته، وجزأرته، وديمقراطيّته، وطابعه العلميّ والتّكنولوجيّ[32]. وقد عرفت عمليّة تنظيم المنظومة التّربويّة وتسييرها أوّل سياسة عامّة وطنيّة واضحة المنطلقات والأهداف والمناهج والوسائل، وفق نظام المدرسة الأساسيّة. وتطابقت فلسفة التّربية – هنا– مع فلسفة الثّورة، وانسجمت مع مواثيق الدّولة وقوانينها، وآمال الشّعب في التّقدّم والتّنمية[33]. كما أصبحت العربيّة لغة التّعليم في المراحل جميعها، وجُزْئِرَتْ المنظومة التّربويّة، وأُطّرتْ بكوادر جزائريّة، ووُحِّدت البرامج والمناهج[34].

نُصِّب الإصلاح الجديد الذي تمثّل في التّعليم الأساسيّ، وأُقيمت المدرسة الأساسيّة بداية من العام الدّراسيّ (1980–1981)، وعُمِّمت تدريجيّا، ودامت فترة التّمدرس الإلزاميّ فيها تسع سنوات، تتوزّع على ثلاثة أطوار، اختصّ الأوّل والثّانيّ منها بالتّعليم الابتدائيّ، وخُصّص الطّور الثّالث الذي عُمره سنواتٍ ثلاث، للتّعليم المتوسّط – بالتّسمية القديمة كذلك. أما التّعليم الثّانويّ فقد شهد تحوّلات عميقة، حيث تميّز بإدراج التّربية التّكنولوجيّة، والتّعليم الاختياريّ في اللغات والإعلام الآليّ والتّربية البدنيّة والفنّية، واِسْتنبات شعبة (العلوم الشّرعيّة)، ثمّ تعميم تدريس مادّة التّاريخ في كلّ الشُّعب. وجدير بالإشارة أيضا، أن أصحاب القرار – في هذه المرحلة – قد قرّروا تخفيف البرامج وتكييفها، وفق التّحوّلات السّياسيّة والاقتصاديّة التي عرفتها الجزائر[35].

وحّدت المدرسةُ الأساسيّة الأمّةَ في تعليم واحد، وقضت على التّشرّد بين تعليم عامّ وأصليّ، وتعليم خاصّ كان في أيدي الكنيسة، وألغت التقسيم المصطنع في صفوف التّلاميذ بين مُعرّبين ومُفَرنسّين، وأنزلت الفرنسيّة في منزلتها الطّبيعيّة كلغة أجنبيّة، ممّا أثار سخط دعاة الفَرْنَسَة؛ فحَمَّلوا المدرسة الأساسيّة مسؤوليّة انتكاسات المجتمع، وسخّروا الإعلام لمحاربتها، ووجّهوا ضدّها الرأي العامّ، ونعتوها بمحضن الأصوليّة، ومَفْرَخ الإرهاب، وسبب البطالة[36]. فكان ذلك كافيا لأن تعترف الحكومة بفشل المنظومة التّربويّة. فنُصِّبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربويّة، بتاريخ (13 ماي 2000)[37].

2-2 حالة تونس: تُفِيصُ المحطّاتُ التّاريخيّةُ الآتيةُ سماتِ السّياسة التّعليميّة في هذا البلد، ومظاهرَ عللِّها، ومكاسبَها.

- مرحلة ما قبل الاستقلال (أواسط القرن التّاسع عشر، و انتصاب الاستعمار الفرنسيّ 1881م): في أواسط القرن التّاسع عشر، تأثّر التّعليم التّونسيّ بحركة التّحديث الأوروبيّ سريعة الوتيرة، ما جعل المدرسة الحربيّة -في باردو (Bardo) سنة (1886)-، والمدرسة الصّادقيّة سنة (1875) ، تدرّسان الفنون الحربيّة والعلوم العصريّة، وفقا للنّموذج الأوروبيّ . ومع انتصاب الاستعمار الفرنسيّ سنة (1881)، ظهرت المدرسة (الفرنكو-عربيّة)، التي أسّسها وهنْدَسَ فلسفتها الفرنسيّ (لويس ماشويل) (Louis Machuel)، صاحب التّكوين اللغويّ المزدوج، لتكون أداة ناجعة في تسويق المشروع الاستعماريّ الفرنسيّ[38].

- مرحلة السّياسة التّعليميّة الواحدة (1949–1956): أقرّت سلطات الحماية الأجنبيّة سياسةً تعليميّة واحدة خلال السّنوات العشر. ومن أبرز ملامحها أنّ التّعليم كان فرنسيًّا في مدارس فرنسيّة عربيّة، خُصّصت لأبناء التّونسيّين، ودُرِّست الفرنسيّة كلغة في المدارس القرآنيّة العصريّة، وأُوقف التّعليم بالعربيّة المطلقة على الكتاتيب. أمّا المدارس الحرّة، فكانت كاثوليكيّة وبروتستانتيّة وعبريّة. كما كان التّعليم الثّانويّ ستّة أصناف منها: فرنسيّ محض، وتونسيّ، وعربيّ فرنسيّ[39]...

- مرحلة ما بعد الاستقلال، والمحاولات الإصلاحية (1956-1982): شهدت السّياسة التّعليميّة سنة (1956) تأسيسَ نظامٍ تعليميّ جديد موحّد، سِمتُه الرّئيسَةُ القَطْعُ مع التّعليم الزّيتونيّ والكُتّابيّ؛ لكنّه حافظ على التّواصل مع المدرسة الفرنكو-عربيّة، صانعة الازدواجيّة اللغويّة والثّقافيّة. فأحدث ذلك انقسامات بين النّخبة التونسيّة المثقّفة، حيث كوّنت السّلطة – على إثر ذلك – لجنةً داخل وزارة

التّعليم، أُوْكلت إليها مهمّةَ تحديد أسس سياسة تعليمية جديدة. كما أفرز هذا الخلاف ما أطلقت عليه الدّولة في ذلك الوقت المخطّط العشريّ (1957-1968)، واعتبرته قانونا يحدّد الإطار العامّ للسّياسة التّعليميّة في تونس. وقد ركّز قانون (1958) على الفعل التّربويّ القائم على المعرفة، لتكوين الإطارات، وسدّ الحاجة الملحّة للدّولة، وتعريب الإدارة التّونسيّة. وقد نجحت الفترة الأولى، وبدأ الاعتماد على الفرنسيّين يَتَقَزَّمُ[40].

أُلغي التّعليم الموروث عن الاستعمار، وتم إقرار سُلَّمٍ تعليميّ، يحدّد المراحل التّعليميّة: الابتدائيّة والمتوسّطة والثّانويّة، كما عُمِّم التّعليم، وفُتحت المدارس الابتدائيّة لجميع الأطفال البالغين سنَّ التّمدرس . ثم صعدت الحكومة –سنة (1959)– إلى تدابير إصلاحيّة كثيرة، كإقامة جسور بين التّخصصّات الأدبيّة والتّخصّصات العلميّة، وإدخال العلوم والفلسفة ضمن التّخصّصات الأخرى، وإخضاع طلاّب المرحلة المتوسّطة لامتحان واحد للالتحاق بالثّانويّة[41]... وتوالت المحاولات الإصلاحيّة في سنوات: 1963،و1969، و1982، حيث كانت إصلاحات جزئيّة، لا ترقى إلى مستوى الإصلاح الشّامل، ولم تغيّر من الفلسفة التّربويّة المعتمدة.

- **مرحلة الإصلاح الثّانيّ، وقانون (1991):** اعتمد هذا القانون على مقاربة الفعل التّربويّ القائم على الأهداف والمحتويات. وقد راهنت الدّولة – بتوسّل هذا القانون الإصلاحيّ – على تغطية الخارطة التّربويّة لكافّة المناطق، ومقاومة الانقطاع المدرسيّ، والوقاية في النُّكوص والرّجوع للأميّة . وجدير بالتّنوير أنّ هذا الإصلاح حقّق -في إطار السّياسة التّعليميّة– مكاسب، حيث تمّ تعريب تدريس العلوم والمواد التّقنيّة والرّياضيّات... كما ارتفعت نِسَبُ التّمدرس، وقُلّصت نِسبُ الرّسوب. غير أنّ هذا لم يمنع من تسجيل ضعف في مردود المؤسّسة التّربويّة، وسيطرة المَنحَى الكمّي على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وغياب الثّقافة التّقييميّة[42].

- **مرحلة الإصلاح الثّانيّ، وقانون (2002)، أو مشروع مدرسة الغد :** جاء القانون الإصلاحيّ المؤرّخ في (03 جويلية 2002) بعد سقوط المدرسة الأساسيّة في أوّل اختباراتها، وذلك بعد تِسعِ (9) سنوات، حيث تبيَّنت هشاشةُ إصلاح (1991)، من خلال ضعف نسب النّجاح... فإذا كان المشروع الإصلاحيّ (2002)، قد حاول إدخال مواصفات جديدة للاحتراف على المنظومة التّربويّة، وإعداد النّاشئة للتّفاعل، والتّحكم في التّكنولوجيا الجديدة، وتكوين عقول مفكّرة؛ بدل الأدمغة المحشوّة من خلال تبنّي مقاربة التّدريس بالكفايات؛ فإنّه قد أفرز نظاما تربويّا غير متكامل مع النّظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ في أهدافه واتجاهاته. وذلك ما يفسّر تفشّي البطالة بين المتخرّجين بشهادات علميّة فاقدة للجدوى المهنيّة. زيادة على ذلك؛ فانّ النّظام التّعليميّ التّونسيّ – الذي أُفترضَ إصلاحه – قد بَنى مقوّماته على ظروف حِينِيّة، وأغفل القائمون على المشروع الإصلاحيّ الاستشرافَ التّربويّ[43].

3-2 حالة المغرب: يقف المطّلع على السّمات العامّة لتطوّر النّظام التّعليميّ بالمغرب على جلبة من الإصلاحات، شهدتها المنظومة التّعليميّة بهذا البلد. فتاريخ التّعليم بالمغرب، تاريخ إصلاحات دون إصلاح. فالمتتبّعون للشأن التّربويّ، يجمعون على ضعف المنظومة التّعليميّة، وفشل كلّ الإصلاحات التي شهدتها السّياسات التّربويّة منذ الاستقلال، لافتقارها لرغبة حقيقيّة تجعل الاستثمار في

الرّأسمال البشريّ في صلب الاهتمامات، وذلك لإنتاج نُخَب متفاعلة مع محيطها، مسايرة لركب التّنمية، ومحافظة على هوّيتها[44].

- **فترة الحماية (1912 – 1956):** عملت سلطة الحماية الفرنسيّة على إقامة نظام تعليميّ ارتبط بتوجّهات سياستها العامّة، بمجرّد احتلالها المغرب سنة (1912). وقد أحدث هذا النّظام الجديد رَجَّة عنيفة للتّعليم التّقليديّ، وأدّى إلى تحوّلات غائرة في البنية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة.

إن أهمّ ما يعلّمُ السّياسة التّربويّة في مرحلة الحماية هو التّجاذب بين منظومة تعليميّة (أهليّة) ومُتجذّرة، تؤمّن التّوازن الاجتماعيّ والاستقرار الثّقافيّ، ومنظومة (عصريّة) ذات توجّه نخبويّ، فرضت نفسها إلى حدود الحرب العالميّة الثّانية. وعمّمت (الخطّة العشريّة للتّمدْرس) التي تبنّتها سلطات الحماية سنة (1944) الازدواجيّةَ اللغويّة والثّقافيّة في جميع أنواع المدارس، على الرّغم من سعيها إلى المحافظة على مبدأ التّوجيه العمَلِيّ والتّمايز الاجتماعيّ في التّعليم. فكان ذلك – بحقّ – منعطفا في تطوّر التّعليم[45].

أدخلت الخطةُ نظامَ البكالوريا الفرنسيّة في الثّانويّات الإسلاميّة، وفُتحت الثّانويّات الأوروبيّة للمغاربة المسلمين، ابتغاء تكوين نُخب وكوادر سياسيّة واقتصاديّة وتعليميّة، يمكن أن تكون سياديّةً بعد الاستقلال، وتشغُلُ مناصب وازنة في الدّولة. وهكذا فقد تولّدَ عن سلطة الحماية نظامٌ تعليميٌّ معقّد ومتنوّع، بعيدٌ عن التّجانس، وخدمة مشروع الحركة الوطنيّة[46]. وحُورِبت المدارس الأهليّة الوطنيّة التي عملت على إبقاء التّعليم العربيّ في المساجد والزّوايا، بحجّة أّن التّعليم الأهليّ يسبّب اضطرابا اجتماعيّا. كما أُجريت إصلاحات على (القرويّين) الذين يمثّلون فكر الجامعة التّحرّري والإسلاميّ الشّرقيّ. وسيطرت –سنة (1930)- السّياسة التّعليميّة على البُؤر الفكريّة التي تُقلق الحماية الفرنسيّة. ثم أصدرت دولة الحماية –في السّنة نفسها– ما يُعرف باسم أمر (الظَّهِير البربريّ)، الذي قضى بفصل سكّان المغرب بين عنصريْن: العربيّ والبربريّ، فصلا حضاريّا شاملا، تمّ بموجبه إنشاء المدارس (الفرنسيّة البربريّة)، ابتغاء تكوين جيل مقطوع الصّلة بالتّراث العربيّ الإسلاميّ، متشبّع بالقيم والفكر الفرنسيّ[47].

- **نحو بناء تعليم وطنيّ (1956 – 1963):** كان من الحتميّ والمستعجل فتحُ ورش لإصلاح التّعليم وتكييفه مع متطلبات الوضع السّياسيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ ومعطياته غداة الاستقلال، وذلك إزاء النتائج المحدودة للتّعليم خلال الحماية، من حيث المردوديّة أو أزمة المنافذ، فكان إحداث اللجنة المَلَكِيَّة لإصلاحِ التَّعليم، من المحاولات الأولى للإصلاح. حيث أُسّست – بناء على قرار الملك (محمّد الخامس) – سنة (1958)، وارتكزت أهمّ أهدافها على تعميم التّعليم، والتّعريب عبر مراحل، علاوة على الاهتمام بتكوين الأطر ومَغْرَبَتِهَا، للنّقص الحاصل آنذاك في الكفاءات الوطنيّة. إلى جانب إعادة هيكلة وزارة التّربية الوطنية، والقيام بحملات لمحاربة الأميّة، وإنماء التّعليم العاليّ[48].

- **إعادة الهيكلة بالإصلاح (1964 – 1984):** فرض الحدّ من النّفقات – بسبب العجز الماليّ والظّروف الاقتصاديّة الصّعبة – تقليصا لوتيرة التّمدرس، ونقصا في التّأطير والتّجهيز، بَلْهَ نفقات التّعاون التّقني الأجنبيّ، التي كانت تُنهِك ميزانية التّعليم. وهكذا؛ فلا تكوين الأطر، ولا المَغْرَبة البطيئَة، كانَا

يستجيبان للحاجيّات بالسّرعة المطلوبة، إلى جانب أثر التّعريب المتوقّف على معدّلات الهدر المدرسيّ المرتفعة في هذه المرحلة والمتناقض معها[49]. وعلى الرّغم من هذه الكَدَمَاتِ، فإنّه قد تمّ توحيد عمل الكتاتيب القرآنيّة وتنظيمها وتطويرها، بإشراف وزارة التّربية الوطنيّة. ورُفعت نسبةُ القبول في المدرسة. كما وُضعت إجراءات تسمح لتلاميذ الابتدائيّ بالانتقال إلى الثّانويّ، وأُلغيت الاختبارات والعقبات والمحْبِطات[50]. وطُرحت مشاريعٌ لإصلاح شاملٍ للتّعليم، للمناقشة في بداية الثمانينات، غير أنها لم تعرف طريقها إلى التّحقيق إلا جزئيّا في إطار المخطّط الخماسيّ (1981–1985). حيث تمّ الاكتفاء بإعادة هيكلة التّعليم العاليّ. ولا ننكر – هنا – التّقدم الذي عرفته المَغْرَبة والتَّعريب الشّامل للمتعلّمين في الابتدائيّ والثّانويّ[51].

- **المسار الإصلاحيّ الجديد (1988 – 2000):** إنّ أهم ما ميّز السّياسة التّعليميّة في هذه المرحلة، هو تحديد المسار والتّراجع عن فكرة المخطط، واعتبار الواقعية أساسًا في وضع السّياسة التّعليميّة، والابتعاد عن الطّموح والخيال. وعليه؛ تواصل دعم توسيع التّعليم الأساسيّ في الوسط القرويّ بخاصّة، تحقيقا لِدَمَقْرَطَةِ الولوجِ، وتجديد الوسائل، وعقلنة التّوجيه المدرسي والمهنيّ، والرّبط بين التّعليم والتّشغيل.. وقد وقفت (اللجنة الخاصّة للتّربية والتّكوين)، في إعدادها (للميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين) سنة (1999) على تعثّرات وأوجه نقص كثيرة اِعترت النّظام التّعليميّ من قبيل ضعف الجودة، وانعدام الحكامة في التّدبير، وتعثّر تعريب العلوم، والاكتظاظ، وضعف البِنْيات. ولم تستهدف عمليّة الإصلاح – في هذه المرحلة – إنتاج مُواطن صالح فحسب؛ وإنما مُواطن قويّ وفعّال، يَسَعُهُ أنْ يصنع الأحداث، ويبصم عليها كشريك كامل الصّفة[52].

3- الغايات الكبرى للسّياسات التّربويّة في دول المنطقة: عرض ومقارنة.

يعِنُّ لمتتبّع الشأنّ التّربويّ في دول المقارنة، أن هذه الغايات المغروزَة في الدّساتير والقوانين التّوجيهيّة ومواثيق التّربية والتّكوين، هي فلسَفةُ كلّ الدّولة حِيَّالَ التّربية وقيم المجتمع وأهدافه وطبيعته وطموحاته وآماله وتطلّعاته، بمختلف فئاته وتكويناته الطّبقيّة، قارَبَها الباحث -عرضا وتقويما ومقارنة-، بتوسّل جداول ضمّت الغايات المتطابقة أو المتقاربة في السّياسات التّربويّة الثّلاث. ومن ثمّة؛ مقاربتها ومقارنتها.

المجال	الغاية	البلد
الهوية الوطنية	– بناء مجتمع متكافل متماسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله، يقوم على الهويّة الوطنيّة المتمثّلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، وفي الأمازيغيّة ثقافة وتراثا وجزء من مقومات الشّخصيّة الوطنيّة[53].	الجزائر
	– يهتدي نظام التّربية والتّكوين للمملكة المغربيّة بمبادئ العقيدة الإسلاميّة، وقيمها الرّامية لتكوين المواطن المُتصِّف بالاستقامة والصلاح، والاعتدال والتّسامح، الشغوف بطلب العلم، المتمكّن من التّواصل باللغة العربيّة لغة البلاد الرّسميّة، تعبيرا وكتابة[54].	المغرب

	– تهدف التّربية إلى تنشئة التّلاميذ على الوفاء لتونس، والولاء لها، وعلى حبّ الوطن والاعتزاز به، وترسيخ الوعي بالهوية الوطنيّة فيهم، وتنمية الشّعور لديهم بالانتماء الحضاريّ في أبعاده الوطنيّة والمغاربيّة والعربيّة والإسلاميّة والإفريقيّة والمتوسّطيّة، ويتدعّم عندهم التّفتّح على الحضارة الإنسانيّة[55].	تونس

الجدول رقم (03): الغايات التّربويّة للسّياسات التّعليميّة في دول المقارنة -مجال الهويّة الوطنيّة-

أخذت الغاياتُ المجدْولةُ صورةَ عباراتٍ، اتّسمت بالعمومية والتّركيب وعدم التّفصيل. مع الإشارة أنّ ذلك ليس عيْبًا في حدّ ذاته. فالغايات لم تكن إلاّ باعتبار طابعها الشّموليّ. تظلّ- بصفتها القانونيّة – نصوصًا عامةً تُكمّلها نصوصٌ ترتيبيّة (نصوص الأهداف العامّة والخاصّة). كما وَصفت الغايات نتاجات حياتيّةٍ مبنيَّة على مخطط قيميّ، مشتّقٍ من فلسفة تربويّة سائدة في المجتمعات الثّلاثة، ومن قيم نحو: الصّلاح والاستقامة والاعتدال والتّسامح، ومن أيديولوجيّة كالإسلام والعروبة والهويّة الوطنيّة والعقيدة... والأصالة، مثل: التّراث .

ملاحظة دالّة في عبارة الغاية الخاصّة بالسّياسة التّربويّة التّونسيّة، مردُّها إلى وَقفِ الهويّة الوطنيّة التي تغيّتها المنظومة التّعليميّة على الولاء لتونس وحبّ الوطن والاعتزاز به، وقَزَّمَت سَآلةَ الإسلام كأساس– يُفترض– أن تستند إليه السّلطة في سياستها التّربويّة، وبناء مناهجها التّعليميّة. كما أسقطت العبارة أيضا اللغة العربيّة، بضدّ عبارتيْ الغايتيْن: الجزائريّة والمغربيّة.

يبدو أنّ التّجديد فيما تعلّق بهذه المسألة، قد تلخّص – مقارنة بقانون (1991) الإصلاحيّ في تونس– في تغيير ملامح المواطن الذي تهدف المدرسة إلى تكوينه. إذ تنتقل – دون مُوَارَبَةٍ – إلى التّأكيد على الطابع (الكُوزْمُوبُولِيتِي) (Cosmopolite) للشّخصيّة المراد بناؤها .

فبينما كانت الهوية العربيّة الإسلاميّة تشغل مجالا وسطا بين الهويّة الوطنيّة، وبين الانتماء الكونيْ الذي كان يتجسَّد في (التّفتّح على الحداثة والحضارة الإنسانيّة)[56]، أصبحت أبعاد الهويات جميعها: المغاربيّة والعربيّة والإسلاميّة والإفريقيّة والمتوسّطيّة، متساويةً في تشكيل الشّخصيّة. وهي كلّها دوائرُ انتماءٍ، تنحصر في المجال الحضاريّ العامّ، ليس لإحداها أولويّة على أخرى. وذلك تبنٍّ صريح لملامح الشّخصيّة، التي تؤكد على تشكيلها وتعميمها مشاريع الإصلاحات. تلك الشخصيّة المُنمَّطَة الاستهلاكيّة المتماثلة مع متطلبات العولمة الرّأسماليّة. وهو تحديد يغفل انتماءها الاجتماعيّ (الطّبقيّ والقوميّ...)، والثّقافيّ الخصوصيّ. ويقع تعويمها في انتماءٍ كوْنيّ، يُقرّ مسبقا بتفوّق جنسٍ على غيره[57]. وهو الجنس المثال الذي لا بدّ من استنساخه، إنْ نحن نَشَدْنَا دخول عصر العولمة. زيادة على ذلك؛ فإنّ بعض الغايات تُعزّز مشاعرَ كيانيّة ضيّقة، كالانتماء القُطْريّ والمشاعر الإقليميّة المناهضة للوجود القوميّ العربيّ.

المجال	الغاية	البلد

الديمقراطيـــــــــــــــة واحترام الحقـــــــــــوق	- احترام حقوق الإنسان، وحقوق الطّفل. - حريّة التّفكير والتّعبير، واحترام الرّأي الآخر. - حُسْنُ التّعايش والتكافل الاجتماعيّ، ونبذ العنف. - العدالة الاجتماعيّة، والمساواة، وعدم الإقصاء[58].	الجزائر
	– تُحترمُ في جميع مرافق التّربية والتّكوين، المبَادئُ والحقوقُ المصرَّحِ بها، للطّفل والمرأة والإنسان بوجه عامّ. – يعمل نظام التّربية على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين، وتكافؤ الفرص، أمامهم وحقّ الجميع في التّعليم، سواء في البوادي أو الحواضر. – للمربّين والمدرّسين حقٌّ على المتَعلمّين وأبائهم وأوليائهم، وعلى المجتمع برُمَّتهِ، حقّ التّكريم والتّشريف لمهمّتهم النّبيلة، وحقّ العناية الجادّة بظروف عملهم وبأحوالهم الاجتماعيّة. ولهم على الدّولة وكلّ هيئة مشرفة على التّربية والتّكوين حقُّ الاستفادة من تكوين أساسيٍّ مَتين[59].	المغرب
	– يُراعي أعضاء الإطار التّربويّ، أثناء القيام بواجبهم المهنيّ، مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وبناء علاقة مع التّلاميذ، عمادها النزّاهة والموضوعيّة واحترام شخصيّة الطّفل وحقوقه[60].	تونس

الجدول رقم (04): الغايات التّربويّة للسّياسات التّعليميّة في دول المقارنة – مجال الدّيمقراطيّة واحترام الحقوق –

إنّ أَلْمَعَ ما يُحسَب للغايات المجدْولة، هو أنّ مضامينها لم تذب في أشكالها. مُصْمَتَةٌ غير مُفْرَغَةٍ من محتواها، تَنْضَحُ – حقا – بقيم العدالة والمساواة واحترام الحقوق... غير أنّ بعضها مشوّش الصّياغة، حيث استشعر الباحث –في مواطن– تَرَاكُبَ ألفاظٍ، وإشراقَ أسلوب، وفَيْضَ خطابة. وما صدق ذلك، ما جاء في العبارتيْن: الجزائريّة والمغربيّة، اللّتيْن قَضَتَا باحترام حقوق الإنسان وحقوق الطّفل، بما حَمَلَ (واو) العطف من دِلالة التّشريك بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم. ولكأنّي بالطّفل جنسٌ آخر. وقد تُرَدُّ على الباحث، بحجّة أنّ المقصود –هنا– العُمُوم والخُصُوص، إذ المُرَاد (الإنسان بعامّة، والطِّفل بخاصة). إنّ النيَّةَ الصالحةَ لا تُصلح عملا فاسدًا، ففي عربيَّتِنا ما يكفينا هذه الأخطاء. وقد شَدَّ انتباهَ الباحثِ – أيضا– مُغالَطةٌ في عبارة الغاية التّربويّة المغربيّة، حيث ورد أنّ حقَّ العنايةِ بالمدرّسين وظروفهم وعملهم وأحوالهم الاجتماعيّة، واجبٌ على الأولياء والمجتمع، أمّا الدّولة فواجِبهَا تكوينهم ليس إلاّ. إنّ غايةً كهذه لا يَستقيمُ فيها قولٌ غَيْرُ:

أَمُعفِّرَ اللَّيْثَ الهِزَبْرَ بِسَوْطِهِ لِمَنْ اِدَّخَرْتَ الصَّارِمَ المصْقُولاَ (الكامل)[61].

المجال	الغاية	البلد
التّعليم	- تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لترقية ثقافة وطنيّة، تنبع من مقوّمات الأمّة وحضارتها، وتكون مُتفتِّحة على الثّقافة العالميّة. - امتلاك روح التّحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل، والتّكيّف مع مستلزمات العصر[62].	الجزائر
	– ينطلق إصلاح نظام التّربية والتّكوين من جعل المتعلّم بوجه عامّ، والطّفل على الأخصّ، في قلب الاهتمام والتّفكير والفعل خلال العمليّة التّربويّة التّكوينيّة، وذلك بتوفير الشّروط وفتح السُّبل أمام أطفال المغرب، ليصقلوا مملكاتهم، ويكونوا متفتّحين مؤهّلين، وقادرين على التّعلّم مدى الحياة. – ينبغي لنظام التّربية والتّكوين أن ينهض بوظيفة منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف	المغرب

	والمهارات، التي تؤهّلهم للاندماج في الحياة العمليّة، وفرصة مواصلة التّعلّم، كلّما استوفوا الشّروط والكفايات المطلوبة[63].	
	- تعمل المدرسة في إطار وظيفتها التّعليميّة على ضمان تعليم جيّد للجميع، يتيح اكتساب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعمليّة، ويمكّنُ من تنمية مواهبَ المتعلّمين، وتطوير قدراتهم على التّعلّم الذّاتي والانخراط في مجتمع المعرفة. - المدرسة مدعُوَّةٌ بالخصوص إلى تمكين المتعلّمين من إتقان اللغة العربيّة بصفتها اللغة الوطنيّة، وحَذْقِ لغتيْن أجنبيّتيْن على الأقلّ، وتطوير ملكات التّواصل، وتوظيف كلّ أنواع التّعبير اللغويّ والفنيّ والرّمزيّ والجسمانيّ، وحذق استعمال تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال[64].	تونس

الجدول رقم (05): الغايات التّربويّة للسّياسات التّعليميّة في دول المقارنة -مجال التّعليم –

يُسْفِرُ الجدول عن بُنَى نصيّة رَصينةٍ لغايات السّياسات التّربويّة في مجال التّعليم، وصياغة سليمة وتَفْيئَةٍ موفقة، وتسلسل منهجيّ لنواتج التّعلّم، وطرحٍ لقضايا وازنة. غير أن غايتيْ السّياسة التّربويّة في الجزائر والمغرب شعارات مناسباتيّة وسياسيّة، وشكليَّات بيروقراطيّة بعيدة عن الواقع العمليّ والتّنفيذيّ، لا صلة لها بجوهر الإصلاح، بالنّظر في تقرير البنك الدّوليّ المتضمِّن للتّنمية في منطقة الشّرق الأوسط[65]، حيث وضع الجزائرَ في الرّتبة الثّامنة (8)، والمغربَ في الرّتبة الحاديةَ عشرةَ (11)، ضمن أربعة عشرَ (14)، دولة، بالنّظر إلى مؤشّر: إمكانيّة الحصول والمساواة، والكفاءة، وجودة التّعليم. ولا أحد يُماري في موضوعيّة التّقرير، حيث لا يمكن الادّعاء بأنه متحيّز أو مُتَحامل – بالمطلق على الأقلّ.-

فأيّة كفاءات وقدرات تُكسَبُ للمتعلّم – مثلا – في منظومة التّربية والتّعليم الجزائريّة ؟ وبلدان نحو: (لبنان)، و(إيران)، و(الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة)، التي شهدت صراعات سياسيّة وعسكريّة واسعة النّطاق منذ السّتينات، تمكّنت من الاحتفاظ بأماكنها، باعتبارها من البلدان الأفضل أداءً – أو المتوسّطة الأداء – في مجال إصلاح التّعليم . والجزائر التي تتمتّع بمتوسّط عالٍ نسبيًّا لِدَخْلِ الفرد، تَتَموْضع في مرتبة وَرائيّة بعد (قطاع غزّة)، وتُنعتُ – كما نُعتَت المنظومة التّربويّة المغربيّة – بضَعف النّجاعة، وعدم القدرة على التّكيّف، وتردّي الإنتاجيّة... فيخلُصُ التّقرير إلى أنّ الإصلاحات كانت سطحيّةً وعديمةً.

ففي سؤال: من هَنْدَسَ بطريقة أفضل؟ وبالنّظر إلى المعايير التي يطالها هذا السّؤال (أساليب التّدريس، وقدراته، وهيْكلة التّعليم، وتدفّق الطّلاب، وتعبئة الموارد)، يُصدر بعدها الحُكْمُ بشأن النّجاح النّسبيّ لكلّ جانب من جوانب عمليّة الهَندسة؛ قَطَعَتْ (الأردن، وتونس، ولبنان) أبعد شَوطٍ في مجال التّدريس المُتَمَحوِّر حول الطّلاب [66]. وعليه؛ فإنّ غايات السّياسات التّربويّة الجزائريّة والمغربيّة المجدْولة سابقًا، لا تسعى إلى الالتزام وتحَمُّلِ المسؤوليّة، بقدر ما هي رنينٌ أَجْوَفٌ وفَيْضُ خطابة، تسعى إلى انتزاع التَّصفيق.

دعونا نُسَلِّم جدلا أنّ إحصاءات التّقرير ومعطياته وتحليلاته ليست دامغة بكلّ المقاييس، فَنَصرفُ عنه اللَّوَاحظَ. ونطالع تقرير الاتحاد الدّوليّ للاتّصالات (ITU 2000)، أو بتحديد أدقّ؛ ما تعلّق

– في التّقرير – بتقنيّة المعلومات في بلدان المقارنة (الجزائر وتونس والمغرب)، بحسب النّاتج المحليّ الإجماليّ للفرد، فنتبيّنُ الجدول الآتي[67]:

النّاتج المحليّ للفرد (دولار)	البلد	الدّخول لشبكة المعلومات كنسبة من السّكان	عدد أجهزة الحاسوب لكلّ 100 فرد
2995-755	تونس	04.12	02.37
	المغرب	01.31	01.31
	الجزائر	00.19	00.71

الجدول رقم (06): تقنية المعلومات بحسب الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بلدان المغرب العربيّ المعنية بالمقارنة (2001)

لا يستطيع اللسانُ – بالنّظر إلى هذه الإحصاءات – أنْ يجْرِي بالرَّد عن سؤال: أيّة عَصْرَنةٍ سَعَتَ إليها السّياسات التّربويّة في الجزائر والمغرب؟ وأيُّ تكيُّف مع مستلزمات العصر؟

خاتمة:

-تتناظر دول المغرب الثّلاث في تنزيلها التّعليميّ منزلة وازنة، حيث جنَّدت حوله فئات فاعلة من المجتمعات، في خِضمِّ صراعها الوطنيّ ضد المحتلّ. كما تشتبك في الإرث التّربويّ الذي خلّفه المستعمر. مدارسٌ أُحيطت بالتخلّف الاجتماعيّ والأميّة والفقر والتّغريب والمسخ والتّشويه والعزل والاستلاب. وتشترك في جديّة محاولاتها، لمحو الرّواسب الاستعماريّة، والانخراط في تحديّات تنمويّة، وحركات تحويليّة كبرى، بَدْءً باعتماد اللغة العربيّة لغة تعليم وعمل وثقافة .

-لم يتوقّف الفاعلون السّياسيّون – منذ أكثر من ستين (60) سنة من الاستقلال – في بلدان المغرب العربيّ – معقد المقارنة – عن ممارسة الإصلاح في منظومات التّربية والتّكوين، بتدافعاتها وارتجاجاتها، والاحترابات الظّاهرة والمُبْطِنَة التي طاولتها أو واكبتها.

-شكّل التّعليم عنصرا حيويّا – مكانا ومكانة – في الخطابات الرّسميّة للدّول الثّلاث.

-تعيش الأنظمة التّربويّة المغاربيّة الثّلاث ظرفا متشابها – باستثناء بعض الاختلافات في الخصوصيّة – في ظلّ وضع عالميّ مدموغ باتّساع حركة العولمة.

-حاولت السّياسات التّربويّة المغاربيّة الثّلاث أن تبني منظومات إِيْديُو-قِيمِيّة جديدة وقديمة في الآن ذاته. فعلاوة على سعيها إلى ترسيخ ثوابت تقليديّة مقدّسة، كالهويّة الإسلاميّة والوطنيّة والعروبة وغيرها، فقد تغيّت تحديث المدرسة بإدخال قيّم ومبادئ حداثيّة، كالتّكنولوجيّات والإعلام والدّيمقراطيّة وتكافؤ الفرص وحقوق الإنسان...

-طُرِحَ التّعليم – في السّياسات التّربويّة لدول المغرب العربيّ الثّلاث – في سياق علاقته بالدّولة أكثر من سياق علاقته بالمجتمع وحاجاته، حيث نستشعر أنه يُعيدُ إنتاجَ شرعيّة السّلطة، وضمان تكوين الفرد الصّالح –في أقصى الغايات – بما يحمل الصّلاح هنا من دِلالة الطّاعة المطلقة للقائد الرّمز، أو الحزب الواحد. والتّنازل عن حقّ التّفكير الذي سيضطلع به الحاكم بالنّيابة عن هذا الفرد .

-بَوَّأت السّياساتُ التّعليميّة - في دول المنطقة – اللغةَ العربيّة مقاما ساميّا، حيث انتقلت من مرحلة، أُعتبرت فيها وسيلة للتّعليم، إلى طوْر عُدَّت معه جزء من مشروع يستشرفُ المستقبلَ.

-دساتير السّياسات التّربويّة ومواثيقها في دول المقارنة، هي أجوبة سياسيّة أكثر منها أجوبةٌ تربويّة وبيداغوجيّة عن مشكلات التّربية والتّعليم، باعتبار السّياسات التّربويّة السّائدة وثيقة الجامع بالمشروع المجتمعيّ والاختيارات السّياسيّة.

-لم تُخضِع السّياسات التّربويّة المغاربيّة الثّلاث منظوماتها التّعليميّة للنّقاش العامّ الواسع؛ بل تركتها لجهة واحدة، تَنْظُرُ وتُقرّر وتُعيّنُ أدوات التّنفيذ دون استشارة.

-المرجعيّة الإيْديُو-قِيمِيّة للسّياسات التّربويّة في الجزائر وتونس والمغرب غير واضحة، حيث لا تَفِيصُ لمتتبّع الشّأن التّربويّ – بَلْهَ الغريبُ – المرجعيّة المُتبنّاة (رأسماليّة، أم دينيّة، أم اشتراكيّة، أم وطنيّة قوميّة، أم مزيج من الإيديولوجيّات والقيم)، ممّا جعل هذه السّياسات نَهْبًا لثنائيّات ضديّة كثيرة، نحو: الحداثة/التّقليد، والتّعريب/التّغريب، والمركز/الهامش...

-غياب التّنسيق التّربويّ بين دول المغرب العربيّ (دُوَلُ المقارنة).

-كانت مختلف الإصلاحات المتوالية، مستندة إلى المبادئ العامّة والتّوجّهات الكبرى والغايات للسّياسات التّعليميّة التي سطّرتها أمْرِيّاتُ دُوَلِ المقارنة ودساتيرها ووثائقها، مُحَاوِلة إعطاء مرجعيّة لهذه المواثيق التّربويّة، وترميم اختلالات تنزيلها في الميدان، من خلال تغييرات جزئيّة، كشفت في مجملها عن عجز كبير في معالجة المشكلات الجوهريّة الجذريّة في منظومات التّربية والتّكوين، ونَستثني – في الحكم – تونس التي عُدَّت من الدّول العربيّة القليلة التي نفَّذت خُططها الاصلاحيّة تنفيذا كاملا، دون انتقائيّة أو تراجع عن الخطّة الأصليّة، كما سبقت الإشارة الإحصائيّة إلى ذلك في المباحث السّابقة . وما صدق ذلك، ما سجّله التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، الصّادر عن منظمة اليونسكو في أبريل (2013)، من معدلات عالية للرّسوب في التّعليم الابتدائيّ في العالم العربيّ، بنسبة (97%)، منها (12.6%) في صفوف الذّكور، و(8.7 %)في صفوف الإناث، على الرّغم أنّ المغرب قد صُنّف – بحسب التّقرير نفسه– ثالث الدّول العربيّة إنفاقا على التّعليم، بنسبة (5.5%) من الدّخل القوميّ. وسُجّل (10 %) من التّلاميذ الذين بلغوا السِّنَ المُخوّلة لهم للالتحاق بالتّعليم الابتدائيّ، لم يلتحقوا بالمدرسة سنة (2009). فيما حقّقت تونس نسبة (100%)، ومصر (97.5%)، وقطر(98%)، وتجاوزت (ملاوي)، و(بورندي)، و(الموزنبيق)، و(تانزانيا)، و(زامبيا)، بنسبة (100%)[68].

-ليست المسألةُ أرقاما حول نسب القيْد في المراحل التّعليميّة المتباينة في دول المقارنة، أو تطوّر عدد النّاجحين وحاملي الشّهادات، والمعلّمين، والمؤسّسات التّربويّة، وارتفاع مستويات الإنفاق العامّ على التّعليم؛ وإنما المسألة أَغْوَرُ وأَنطعُ بكثير، مردُّها إلى ضرورة فضّ مشكلات تعليميّة جوهريّة، والردّ عن طروح وازنة أهمها: هل أنّ خُطط السّياسات التّربويّة – في دول المقارنة – جاءت لتُلبّي حاجات المجتمعات المغاربيّة، وتُجسِّم آمالها، وتُحقّق تطلّعاتها؟ أم جاءت لتلبّي حاجات الدّولة وقُوَّادِهَا؟

-تُفضِّلُ السّياساتُ التّربويّة في دول المقارنة الدّراساتِ الأكاديميةِ على الدّراسات المهنيّة في مرحلة التّعليم الثّانويّ، كنزعة ثقافيّة فرضها التّراث الثّقافيّ على الطّلبة والأسرة والنّظام التّربويّ بِرُمّته. على

الرّغم من انفتاح المشاريع الإصلاحيّة الأخيرة في هذه الدّول على الشُّعَبِ العلميّة، وعدم اقتصارها على الشُّعب الأدبيّة.

-عجزت كلّ السّياسات التّعليميّة المغاربيّة (المعنيّة بالمقاربة والمقارنة) عن تحقيق الدَّمَقْرَطَةِ الحقيقيةِّ، والتّكافؤ الشّامل للفرص التّعليميّة والاجتماعيّة. حيث أسفر الواقع عن تحيُّز النُّظم التّربويّة – فيها – بيئيًّا، لصالح البيئة الحضريّة على حساب البيئة الرّيفيّة. أدّى إلى زيادة الفروق الاجتماعيّة والثّقافيّة بين مجتمع الحضر ومجتمع الرّيف. صيَّرَ بدوره إلى اتساع الفجوة في الخصائص الفكريّة والسّلوكيّة بين الشّخصيتيْن: الحضريّة والرّيفيّة في الدّولة الواحدة[69].

-سقطت كلّ السّياسات التّربويّة المغاربيّة المذكورة آنفا في وضعية (اللاتطابق) (Inadécation) بين مخرجات أنظمة التّعليم والتّكوين، وبين قطاعات الشّغل والاقتصاد والمجالات الإنتاجيّة والاجتماعيّة العامّة، حيث تجلَّت مردوديّة هذه الأنظمة في بطالة الخرّجين من الشّباب، حاملي المؤهّلات التّعليميّة المختلفة[70].

الإحالات:

1 - ونحوُه من المؤلّفات العربيّة والمُترجمة والأجنبيّة:

- الخزرجيّ محمّد كامل، 2004، النّظم السّياسيّة الحديثة والسّياسات العامّة، دار المجدلاوي، عمان.

- أندرسون جيمس، 1998، صنع السّياسات العامّة، ترجمة د.عامر الكبيسي، (دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن.

-Pierre Muller , 1990, Les politiques publiques, coll. Que sais-je? P.U.F , Pari.

2 - ومثالُهُ: قطب يوسف صلاح الدّين، وآخرون، 1973، نحو استراتيجيّة جديدة للتّربية في البلاد العربيّة، ضمن مؤلَّف: محمّد الهادي عفيفي، وسعد مرسي أحمد، قراءات في التّربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ص- ص 01-29.

3 - يشير مصطلح (السّياسات) (Politics) – بالجمع- إلى"...تلك التّوصيّات العامّة التي تشكّل إطار التّفكير في المواقف، وتوجّه القرارات نحو تنفيذ الغايات المنشودة، وتكون واضحة محدّدة مفهومة، تتّسم بالثّبات النّسبيّ، واقعيّة ومنطقيّة. وألاّ تكون متعارضة مع الأهداف". مصطفى أبو زيد فهمي، وحسين عثمان، 2003، الإدارة العامّة، دار الجامعة الجديد، الإسكندريّة، ص 308.

4 - ومثالُهُ: قطب يوسف صلاح الدّين، وآخرون، مرجع سابق، ص- ص 01-29.

5 - المرجع نفسه، ص 44.

6 - ربيع محمّد محمود، والغنيم عبد الله، 1933، موسوعة العلوم السّياسيّة، دون دار نشر، الكويت، ص 451.

7 - Arom wildovsky , 1979 , the art and craft of policy analysis , Boston: Little, Brown & Company, p 124.

نقلا عن: قنديل أماني ، ديسمبر 1991، تحليل السّياسات التّعليميّة المناهج والتّطبيقات، المجلّة العربيّة للتّربية، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، القاهرة، مجلد11، عدد 2، ص 44.

8 - البسّام عبد العزيز ، أفريل 1980، نحو تطوير السّياسة التّربويّة في الإمارات العربيّة المتّحدة، وثيقة مقدّمة إلى مؤتمر السّياسة التّربويّة، العين.

9 - راجع: مذكور عليّ أحمد، 2000، التّعليم العاليّ في الوطن العربيّ، الطّريق إلى المستقبل، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ص 20.

10 - الاستراتيجيّة التّربويّة هي "المسار الواضح المحدّد للعمل التّربويّ، محكوما بالأفكار والتّوجّهات المحدّدة في السّياسة التّربويّة، لاختيار أفضل البدائل والسُّبل، لمجابهة المشكلات التّعليميّة بتطوير خُطط وبرامج عمل أدائية، تتحقّق بناء عليها النّتاجات المرتجاة في الأهداف التّربويّة". إسماعيل سعاد خليل، 1989،سياسات التّعليم في المشرق العربيّ، منتدى الفكر العربيّ، عمان، ط1، ص 70.

11 - راجع: عبيدات سهيل أحمد، 2007، السّياسات التّربويّة في الوطن العربيّ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص 05.

12 - يقول (د. حسن حسين) في هذا المجرى: "التّخطيط التّربويّ للمدى الطويل، يجب أن يأخذ في الاعتبار أشياء كثيرة بجانب الأهداف التّربويّة والسّيكولوجيّة والاجتماعيّة، ولا يمكن أن يتمّ دون التّشاور مع كثير من الهيئات الأخرى بالدّولة المختصّة بشؤون المال والعمل والرّعاية الصّحيّة والاجتماعيّة. وبدون الإحاطة بكلّ هذه الأطراف، لا يمكن الوصول إلى خطّة محبوكة بعيدة عن أخطاء التّضْليل. فهناك

كثير من العوامل المتّصلة بالموضوع، وجميعها متغيّرة. ومن الخطأ الاعتقاد بأنّ تلاميذ المدارس، وأنواع المعاهد، هي فقط التي يتناولها التّغيّر، وكلّ ما عداها ثابت". حسن حسين، 1961، التّخطيط الاقتصاديّ والتّخطيط التّربويّ، ضمن الحلقات الدّراسيّة من كتاب أسس التّربية في الوطن العربيّ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعيّة، القاهرة، الجمهوريّة العربيّة المتّحدة، ص 909.

13 - عيّاد سامي، وآخرون، 1997، معجم اللسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ص77.

14 - راجع: عبيدات سهيل أحمد، مرجع سابق، ص 05.

15 - راجع: المرجع نفسه، ص221.

16 - راجع: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

17 - رَامَ الاستعمار – إلى جانب الأرض والثّروات – طَمْس الهويةَ ومَسْخَ الدّين، وإلغاء العروبة، فألغى الأنشطة التّعليميّة والثّقافيّة التي كانت مزدهرة في العهد العثمانيّ بالجزائر، حيث رأى المُعمّرون – في ذلك الوقت – أنّ التّعليم عامل كافٍ، لأن يطالب السّكان بحقوقهم الشّرعيّة. وذلك سلاح أقوى في مكافحة فرنسا. راجع: د. صغيري أحمد، 2006، السياسة التّعليميّة في الجزائر (1923-1972)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، مجلد2، عدد2. فبلغت نسبة الأميّة – قبل الثّورة – نسبة (91 %) في مقابل مائتيْ ألف (200.000) من الذين يقرؤون العربيّة ويكتبونها. كانت أغلبيّتهم في المدارس. التي أقامها التّيار القوميّ العربيّ لحركة التّجديد والإصلاح، لمقاومة الاستعمار. راجع: عمارة محمّد، 1982،تحدّيات لها تاريخ، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، ص249.

18 - سعد الله أبو القاسم، 1998، تاريخ الجزائر الثّقافي (1830-1954)، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ط1، ج3، ص51.

19- بوتليليس مراد، 2012-2013، تطوّر التّعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (قسم الدّيموغرافيا، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة السانيا، وهران، ص- ص 52-53.

20 - زرهوني الطّاهر ، 1993، التّعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، دار موفم للنّشر، الجزائر، ص 17 .

21 - بوتليليس مراد، مرجع سابق، ص 58.

22 - بوكوشة حمزة، 6 ماي 1955، جمعيّة العلماء المسلمين تستقبل سنتها الخامسة والعشرين، جريدة البصائر، الجزائر، ع 317، ص2 .

23 - خطاب الشّيخ محمّد خير الدّين، 8 جويلية 1955، جريدة البصائر، الجزائر، ع 326، ص5.

24 - سلطاني عبد اللطيف، أكتوبر 1953، الشّهادة العربيّة الابتدائيّة، جريدة البصائر، ع 244، ص 01.

25 - راجع: زرهوني الطّاهر ، مرجع سابق، ص 29.

26 - راجع: المرجع نفسه، ص 42.

27 - الجابري محمّد عابد، 1990، السّياسات التّعليميّة في أقطار المغرب العربيّ، المغرب، تونس، الجزائر، منتدى الفكر العربيّ، عمان، ص 116.

28 - فوضيل عبد القادر، 2009، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، دار الأمة، الجزائر، ص 46.

29 - المرجع نفسه، ص- ص 25– 26.

30 - المجلس الأعلى للتّربية، 1998، المبادئ العامّة للسّياسة التّربويّة الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسيّ، الجزائر، ص- ص 10– 11.

31 - بن محمّد علي، 2001، معركة المصير والهويّة في المنظومة التّعليميّة، دار الأمّة، الجزائر، ص 12.

32 - فوضيل عبد القادر ، مرجع سابق، ص 26.

33 - تحدّد أمريّة (35-76)، المؤرّخة في (16 أفريل 1976)، المتعلّقة بتنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر، هذه العمليّة من خلال المراسيم :

– (66-76)المتعلّق بالطّابع الإجباريّ للتّعليم الأساسيّ.

– (67-76)المتعلّق بمجانيّة التّربية والتّكوين.

– (69-76)المتعلّق بكيفيّات وضع الخريطة المدرسيّة.

– (70-76)المتعلّق بتنظيم المدرسة التّحضيريّة وتسييرها.

– (71-76)المتعلّق بتنظيم المدرسة الأساسيّة وتسييرها.

– (72-76)المتعلّق بتنظيم مؤسّسات التّعليم الثانويّ وتسييرها .

راجع: المجلس الأعلى للتّربية، 1998، تنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر، الأمر رقم 35-76، المؤرّخ في 16 أفريل 1976، المديريّة الفرعيّة للتّوثيق، ص- ص 16-42.

34 - بن محمّد علي، مرجع سابق، ص- ص 86-87.

35 - لشهب أحمد، 2009، صنع السّياسة التّربويّة في الجزائر، مجلة البحوث السياسية و الادارية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مجلد3، عدد1، ، ص 260.

36 - بوتليليس مراد، مرجع سابق، ص - ص 84-85.

37 - راجع: لشهب أحمد، مرجع سابق، ص- ص 262 – 263.

38 - لبيض سالم، التّعليم التّونسيّ، البحث عن الإصلاح، على الرّابط: www.alaraby.com.uk (شوهد في: 2018/6/24، توقيت: 21.15)

39 - عبيدات سهيل أحمد، مرجع سابق، ص 220.

40 - حمدي محمّد، المنظومة التّربويّة التونسيّة: المكاسب، والرّهانات، والنتائج... على الرابط: www.tounesaf.org (شوهد في: 2018/6/24، توقيت: 23.24)

41 - عبيدات سهيل أحمد، مرجع سابق، ص 223.

42 - حمدي محمّد، مرجع سابق، على الرابط: www.tounesaf.org (شوهد في: 2018/6/24، توقيت: 23.24).

43 - الجمني حسن بن علي، مراجعة المنظومة التّربويّة التّونسيّة، على الرّابط: www.kenanaonline.com (شوهد في: 2018/6/27، توقيت: 19.34).

44 - الأسروتي مصطفى، المنظومة التّعليميّة المغربيّة –تاريخ إصلاحات دون إصلاح– على الرّابط: com. www. Tangerinter (شوهد في: 2018/6/28، توقيت: 21.00).

45- راجع: تامر البشير ، ماي 2009، النّظام التّعليميّ المغربيّ خلال القرن العشرين -إشكاليّة الإصلاح والتّطور الكرونولوجيّ– مجلّة المدرسة المغربيّة، المجلس الأعلى للتّعليم، المغرب، عدد1، ص 162.

46 - دخلت فرنسا المغرب عام (1912) ، بموجب عقد حماية يمنح فرنسا صلاحيّة حُكْمِ المغرب باسم السّلطان (الملك) وموافقته. فرفض الشّعب هذه الحماية، مما اضطّر السّلطان (عبد الحفيظ) إلى التّنازل عن العرش. وبدأت الحركة الوطنيّة في المقاومة. وقد اختارت طريق النّضال السّياسيّ. والعمل الدّبلوماسيّ. وكان التّعليم أهمّ مطالبها الوطنيّة. عبيدات سهيل أحمد، مرجع سابق، ص 235.

47 - راجع: المرجع نفسه، ص- ص 236 – 237.

48 - الأسروتي مصطفى، مرجع سابق، على الرّابط: com. www. Tangerinter (شوهد في: 2018/6/28، توقيت: 21.00).

49 - راجع: تامر البشير ، مرجع سابق، ص 163.

50 - عبيدات سهيل أحمد، مرجع سابق، ص 241.

51 - تامر البشير، مرجع سابق، ص 163.

52 - خاتري إلياس، كرونولوجيا الإصلاح التّربويّ بالمغرب بين الفاعليّة والأجرأة والتّعقيد، على الرّابط: www.alukah.net/social (شوهد في: 2018/6/28، توقيت: 22.10).

53 - المجلس الأعلى للتّربية، مرجع سابق، ص 33.

54 - وزارة التربية الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ، أفريل 2001، الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين، المبادئ الأساسيّة، المملكة المغربية، ص 8.

55 - وزارة التّربية والتّكوين، 2007، القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ، الجمهورية التونسية، ص 18.

56 - جاء في المادّة الأولى من الفصل الأوّل في القانون المتعلّق بالنّظام التّربويّ (ع 65، لسنة 1991)، الذي عُدّل بالقانون التّوجيهيّ (ع 80، لسنة 2002)، النّصُّ الآتي: "يهدف النّظام التّربويّ في إطار الهويّة الوطنيّة التّونسيّة والانتماء الحضاريّ العربيّ الإسلاميّ إلى تحقيق غايات..."، فيتّضح أنّ للإسلام مكانة في صنع السّياسة التّربويّة في الإصلاح القديم.

57 - راجع: عمامي محمّد، قراءة في القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ الجديد –تونس مثالا– على الرّابط: www.arabrenewal.info (شوهد في: 2018/8/4، توقيت: 23.14)

58 - المجلس الأعلى للتّربية، مرجع سابق، ص 33.

59 - وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العاليّ وتكوين الأطر والبحث العلميّ، الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين، حقوق وواجبات الأفراد والجماعات، ص10.

60 - وزارة التّربية والتّكوين، القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ، ص 06.

61 - البرقوقي عبد الرّحمن، 2012،شرح ديوان المتنبّي، مؤسّسة هنداوي للّتعليم والثّقافة، القاهرة، ص 941.

62 - المجلس الأعلى للتّربية، مرجع سابق، ص 34.

63 - وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العاليّ وتكوين الأطر والبحث العلميّ، الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين، الغايات الكبرى، ص- ص 8-9

64 - وزارة التّربية والتّكوين، القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ، ص 3.

65 - البنك الدّوليّ، 2007، تقرير التّنمية في الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا، الطّريق المسلوك، إصلاح التّعليم في منطقة الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا، – ملخّص تنفيذيّ – واشنطن، ص 16.

66 - المرجع نفسه، ص 17.

67 - نصير يوسف، 15-18 كانون الأوّل، ديسمبر 2003، التّعاون العربيّ والدّوليّ في بناء مجتمع المعرفة، قُدّمَت إلى المؤتمر التّاسع للوزراء المسؤولين عن التّعليم العاليّ والبحث العلميّ في الوطن العربيّ، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة العلوم، دمشق. نقلا عن مؤشّرات التّنمية لتقانة المعلومات والاتصالات (Linctad).

68 - اليونيسكو، أبريل 2013، التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، ص-ص 210-214.

69 - راجع: الخزرجي عبد السّلام، و الخزرجي رضيّة حسين، 2000، السّياسة التّربويّة في الوطن العربيّ – الواقع والمستقبل–، دار الشّروق، عمان، ص 123.

70 - راجع: مصطفى محسن، 1999، الخطاب الإصلاحي التّربويّ بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط1 ، ص 29.

المراجع:

– الأسروتي مصطفى، المنظومة التّعليميّة المغربيّة –تاريخ إصلاحات دون إصلاح– على الرّابط: com. www. Tangerinter (شوهد في: 2018/6/28، توقيت: 21.00)

– إسماعيل سعاد خليل، 1989،سياسات التّعليم في المشرق العربيّ، منتدى الفكر العربيّ، عمان، ط1.

– أندرسون جيمس، 1998، صنع السّياسات العامّة، ترجمة د.عامر الكبيسي، (دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن.

– البسّام عبد العزيز ، أفريل 1980، نحو تطوير السّياسة التّربويّة في الإمارات العربيّة المتّحدة، وثيقة مقدّمة إلى مؤتمر السّياسة التّربويّة، العين.

– البرقوقي عبد الرّحمن، 2012،شرح ديوان المتنبّي، مؤسّسة هنداوي للّتعليم والثّقافة، القاهرة.

– البنك الدّوليّ، 2007، تقرير التّنمية في الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا، الطّريق المسلوك، إصلاح التّعليم في منطقة الشّرق الأوسط وشمال إفريقيا، – ملخّص تنفيذيّ – واشنطن.

– بن محمّد علي، 2001، معركة المصير والهويّة في المنظومة التّعليميّة، دار الأمّة، الجزائر.

– بوتلياليس مراد، 2012-2013، تطوّر التّعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، رسالة ماجستير (غير منشورة)، (قسم الدّيموغرافيا، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة السانيا، وهران.

– بوكوشة حمزة، 6 ماي 1955، جمعيّة العلماء المسلمين تستقبل سنتها الخامسة والعشرين، جريدة البصائر، الجزائر، ع 317.

– تامر البشير ، ماي 2009، النّظام التّعليميّ المغربيّ خلال القرن العشرين -إشكاليّة الإصلاح والتّطور الكرونولوجيّ– مجلّة المدرسة المغربيّة، المجلس الأعلى للتّعليم، المغرب، ع1.

– الجابري محمّد عابد، 1990، السّياسات التّعليميّة في أقطار المغرب العربيّ، المغرب، تونس، الجزائر، منتدى الفكر العربيّ، عمان.

– الجمني حسن بن علي، مراجعة المنظومة التّربويّة التّونسيّة، على الرّابط: www.kenanaonline.com www.alaraby.com.uk (شوهد في: 2018/6/27، توقيت: 19.34)

– حسن حسين، 1961، التّخطيط الاقتصاديّ والتّخطيط التّربويّ، ضمن الحلقات الدّراسيّة من كتاب أسس التّربية في الوطن العربيّ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعيّة، القاهرة، الجمهوريّة العربيّة المتّحدة.

– حمدي محمّد، المنظومة التّربويّة التونسيّة: المكاسب، والرّهانات، والنتائج... على الرابط: www.tounesaf.org www.alaraby.com.uk (شوهد في: 2018/6/24، توقيت: 23.24)

– خاتري إلياس، كرونولوجيا الإصلاح التّربويّ بالمغرب بين الفاعليّة والأجرأة والتّعقيد، على الرّابط: www.alukah.net/social (شوهد في: 2018/6/28، توقيت: 22.10).

– الخزرجي عبد السّلام، و الخزرجي رضيّة حسين، 2000، السّياسة التّربويّة في الوطن العربيّ – الواقع والمستقبل–، دار الشّروق، عمان.

– الخزرجيّ محمّد كامل، 2004، النّظم السّياسيّة الحديثة والسّياسات العامّة، دار المجدلاوي، عمان.

– ربيع محمّد محمود ، والغنيم عبد الله، 1933، موسوعة العلوم السّياسيّة، دون دار نشر، الكويت.

– زرهوني الطّاهر ، 1993، التّعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، دار موفم للنّشر، الجزائر.

– سعد الله أبو القاسم، 1998، تاريخ الجزائر الثّقافي (1830-1954)، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ط1، ج3.

– سلطاني عبد اللطيف، أكتوبر 1953، الشّهادة العربيّة الابتدائيّة، جريدة البصائر، ع 244.

– صغيري أحمد، 2006، السياسة التّعليميّة في الجزائر (1923-1972)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، مجلد2، عدد2. عبيدات سهيل أحمد، 2007، السّياسات التّربويّة في الوطن العربيّ، عالم الكتب الحديث، الأردن.

– عمارة محمّد، 1982،تحدّيات لها تاريخ، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت.

– عمامي محمّد، قراءة في القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ الجديد –تونس مثالا– على الرّابط: www.arabrenewal.info (شوهد في: 2018/8/4، توقيت: 23.14)

– عيّاد سامي، وآخرون، 1997، معجم اللسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

– فوضيل عبد القادر، 2009، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، دار الأمة، الجزائر.

– قطب يوسف صلاح الدّين، وآخرون، 1973، نحو استراتيجيّة جديدة للتّربية في البلاد العربيّة، ضمن مؤلَّف: محمّد الهادي عفيفي، وسعد مرسي أحمد، قراءات في التّربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

– قنديل أماني ، ديسمبر 1991، تحليل السّياسات التّعليميّة المناهج والتّطبيقات، المجلّة العربيّة للتّربية، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، القاهرة، مجلد11، عدد 2.

– لبيض سالم، التّعليم التّونسيّ، البحث عن الإصلاح، على الرّابط: www.alaraby.com.uk (شوهد في: 2018/6/24، توقيت: 21.15)

– لشهب أحمد، 2009، صنع السّياسة التّربويّة في الجزائر، مجلة البحوث السياسية و الادارية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مجلد3، عدد1.

– المجلس الأعلى للتّربية، 1998، تنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر، الأمر رقم 35-76، المؤرّخ في 16 أفريل 1976، المديريّة الفرعيّة للتّوثيق.

– المجلس الأعلى للتّربية، 1998، المبادئ العامّة للسّياسة التّربويّة الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسيّ، الجزائر.

– مذكور عليّ أحمد،2000، التّعليم العاليّ في الوطن العربيّ، الطّريق إلى المستقبل، دار الفكر العربيّ، القاهرة.

– مصطفى أبو زيد فهمي، وحسين عثمان، 2003، الإدارة العامّة، دار الجامعة الجديد، الإسكندريّة.

– مصطفى محسن، 1999، الخطاب الإصلاحي التّربويّ بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط1.

– نصير يوسف، 15-18 كانون الأوّل، ديسمبر 2003، التّعاون العربيّ والدّوليّ في بناء مجتمع المعرفة، قُدّمَت إلى المؤتمر التّاسع للوزراء المسؤولين عن التّعليم العاليّ والبحث العلميّ في الوطن العربيّ، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة العلوم، دمشق.

– وزارة التّربية والتّكوين، 2007، القانون التّوجيهيّ للتّربية والتّعليم المدرسيّ، الجمهورية التونسية.

– وزارة التربية الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ، أفريل 2001، الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين، المملكة المغربية.

-Arom wildovsky , 1979 , the art and craft of policy analysis , Boston: Little, Brown & Company.

-Pierre Muller , 1990, Les politiques publiques, coll. Que sais-je? P.U.F , Paris.